

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



*Επιστοαία: Κ. Ν. Παπανικολάου*

## ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Γ. Χ. Σακελλαριάδη  
Τερ. Φωτιάδου  
Γ. Μωραλίδη

Α. Καραπέτσα  
Ηλ. Γ. Ματσαγγούρα  
Γ. Ν. Γαβριηλίδη

H. P. Grice

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

ΕΤΟΣ ΕΚΤΟ. **18**

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 1988

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ



# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΣΟΛΩΝΟΣ 77, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΗ: Εσωτερικού 600, Κύπρος 700

Εξωτερικού Ευρώπη 1000, Αμερική 1200

Τραπεζών, Νομικών προσώπων κτλ. 1500

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.  
Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

Η *Γλώσσα*, όπως και η *Νέα Παιδεία*, δεν είναι κερδοσκοπική έκδοση.

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

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007

Τρίτη και Πέμπτη 10-12 π.μ. και

Δευτέρα-Παρασκευή 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review on linguistic problems

Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κ. Ν. Παπανικολάου, Για τη γλωσσολογία .....	σ. 3
Γ. Χ. Σακελλαριάδη, Ουδετεροποίηση της πτώσης στη δημοτική .....	» 5
Τερ. Φωτιάδου, Η έννοια της ανάγκης στη γενική εκπαίδευση του ατόμου. Γλωσσικές ανάγκες κατά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας .....	» 13
Γιάννη Γ. Μωραλίδη, Ασίγη .....	» 27
Α. Καραπέτσα, Νευροψυχολογία της δυσλεξίας .....	» 35
Γ. Ματσαγγούρα, Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο: διαπιστώσεις και προτάσεις .....	» 44
Γ. Ν. Γαβριηλίδη, Το ύφος του επιστημονικού λόγου .....	» 56
Η. Ρ. Grice, Λογική και συνομιλία/υπονόημα .....	» 61
Γλωσσολογικά σημειώματα .....	» 68
Βιβλιοκρισία .....	» 72

## ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Όπως σας είχαμε υποσχεθεί κρατήσαμε για δυο χρόνια τις τιμές των περιοδικών μας στις 1200 και τις 600 δρχ. αντίστοιχα. Οι τιμές όμως μέσα στο χρόνο που πέρασε, δυστυχώς ανέβηκαν και πάλι, κι έτσι αναγκαζόμαστε κι εμείς να τις αλλάξουμε.

Με την καινούργια χρονιά (Γενάρης 1989) οι τιμές διαμορφώνονται ως εξής: συνδρομή: Ελλάδα 1400, Κύπρος 1600, Τράπεζες - νομικά πρόσωπα κτλ. 2000, Ευρώπη 1700 και Αμερική 2000 για τη ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ.

Για τη ΓΛΩΣΣΑ οι τιμές θα είναι: Ελλάδα 700, Κύπρος 800, Τράπεζες -νομικά πρόσωπα 1500, Ευρώπης 1200 και Αμερική 1500.

Το τεύχος της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ θα πουλιέται 400 δρχ. και της ΓΛΩΣΣΑΣ 300 δρχ.

Σας ευχαριστούμε για την κατανόηση και τη συμπαράσταση.

Η Συντονιστική Επιτροπή  
Της Ν. ΠΑΙΔΕΙΑΣ και της ΓΛΩΣΣΑΣ

## ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ

Θα τονίσω από την αρχή ότι όσα θα εκθέσω παρακάτω είναι οι απόψεις της κ. Άννας Φραγκουδάκη από το πρόσφατο βιβλίο της (εκδ. Οδυσσέας) «Γλώσσα και ιδεολογία» (Αθήνα, Δεκέμβρης 1987), ένα βιβλίο σημαντικό για το γνωστικό επίπεδο της ελληνικής επιστήμης, όπου αγωνίζονται μερικοί με βάση τη δημόσια θέση που κατέχουν ή κάποιες σπουδές τους ν' αποδείξουν με τα γραφτά τους ότι είναι γλωσσολόγοι. Πολύ χρήσιμο θα είναι επίσης το βιβλίο αυτό και στους καθηγητές που διδάσκουν στο Γυμνάσιο τη Νεοελληνική γλώσσα μ' εκείνο το πρώτο κεφάλαιο του εγχειριδίου με τους γλωσσολογικούς όρους που παρατίθενται έτσι ξεκρέμαστοι από την αρχή, χωρίς να υπάρχουν οι προϋποθέσεις, δηλ. παραδείγματα από όπου να βγαίνει η θεωρία από την πράξη, το γραφτό λόγο που μελετούν. Η γλωσσολογία όμως ασχολείται βασικά με το συνεχόμενο προφορικό λόγο που είναι πολύ πιο περίπλοκος και άρα δυσκολότερος από το πεπερασμένο σύνολο των στοιχείων που συναποτελούν το γραφτό λόγο.

Τρεις είναι οι ενότητες που απαρτίζουν το κοινωνικό αυτό φαινόμενο, η γλωσσολογία που μελετά τη δομή των φυσικών γλωσσών, η σημειολογία (F. de Saussure) ή η σημειωτική (όπως τη λένε οι Αμερικανοί γλωσσολόγοι), η επιστήμη των σημειωτικών συστημάτων, δηλ. όλων των μορφών επικοινωνίας που τα συστήματά τους αποτελούν υποκατάστατα του φυσικού λόγου, όπως είναι η γραφή, τα μορς, καθώς κι όλες οι τυποποιημένες τεχνητές γλώσσες, όπως είναι η μαθηματική γλώσσα κτλ. και τέλος η επιστήμη της επικοινωνίας όπου ανήκουν η κοινωνική ανθρωπολογία και η οικονομία.

Από τους όρους αυτούς οι εξής είναι συνώνυμοι: η σημειολογία, η σημειωτική και η επικοινωνία και ορίζουν την επιστήμη της επικοινωνιακής συμπεριφοράς, λεκτικής και εξωλεκτικής.

Τρεις λοιπόν είναι οι ενότητες: γλωσσολογία, σημειολογία, επικοινωνία. Στενότερη εννοιολογικά είναι η πρώτη, ευρύτερη η δεύτερη κι ευρύτερη η τρίτη. Για την πρώτη σημειώνει στη συνέχεια και τα ακό-

λουθα: επίλεκτο αντικείμενο της γλωσσολογίας είναι ο φυσικός λόγος, δηλ. ο προφορικός λόγος στην καθημερινή ομιλία. Τη σπουδαιότητα της ομιλούμενης γλώσσας, ασύγκριτα μεγαλύτερη από όση έχει το υποκατάστατο της γραφής έχουν τονίσει μεγάλοι γλωσσολόγοι όπως ο Έντουαρντ Σαπίρ και ο Εμίλ Μπενβενίστ. (Θα πρόσθετα εγώ κι ο Πλάτωνας στο Φαίδρο του τονίζει την πρωτοκαθεδρία του προφορικού λόγου απέναντι στο γραφτό).

Και συνεχίζει: Ο φυσικός, προφορικός λόγος στην καθημερινή ομιλία θεωρείται συστατικός της δημιουργικότητας γενικά, της εφευρετικότητας στο χώρο των νοημάτων και των ιδεών και θεμέλιο της ευφυΐας, κυρίως επειδή η καθημερινή και οικεία μορφή των γλωσσών χαρακτηρίζεται από πολυσημία των λεκτικών στοιχείων, από σχετική ρευστότητα και ευμετάβλητη φύση των σημασιών με απεριόριστη δυνατότητα πολλαπλών παραφράσεων. Επειδή όμως το γλωσσικό φαινόμενο είναι κοινωνικό, επιβάλλεται η διακλαδική αντιμετώπισή του με τη βοήθεια της κοινωνιογλωσσολογίας, της εθνογλωσσολογίας και της γλωσσολογικής ανθρωπολογίας.

Αυτά όλα θα οδηγήσουν σε μιαν αυτονόμηση της γλωσσολογίας, που τον περασμένο αιώνα δεν ήταν μια ανεξάρτητη ειδικότητα, αλλά ένα τμήμα της φιλολογίας και της φιλοσοφίας. Και μετά από πολλές αναζητήσεις διαπιστώθηκε ότι η διεύρυνση των ενασχολήσεών της ήταν αναγκαία, ιδιαίτερα σε θέματα ανθρωπολογίας, κοινωνιολογίας και ψυχολογίας. Πιο πολύ όμως θα πρέπει να επιδιώξει τη σύνδεσή της με την κοινωνιολογία, γιατί η κοινωνιολογία της γλώσσας, η μελέτη δηλ. των επιδράσεων που ασκεί πάνω στις κοινωνικές σχέσεις η χρήση του λόγου, θα έχει σαν αποτέλεσμα την κατανόηση των πιο σημαντικών μηχανισμών του κοινωνικού ελέγχου που γίνεται μέσω των ιδεών.

Αυτές είναι περιληπτικά οι απόψεις της σ. για το επίμαχο θέμα του εννοιολογικού περιεχομένου της γλωσσολογίας.

Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

Γιώργου Χρ. Σακελλαριάδη  
Ph.D. στη Γλωσσολογία του Παν/μίου  
της πολιτείας INDIANA των ΗΠΑ

## ΟΥΔΕΤΕΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΠΤΩΣΗΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ

Πρέπει ευθύς εξαρχής να τονίσουμε ότι ορισμένα γλωσσικά φαινόμενα, που εμπίπτουν στις λεγόμενες εξαιρέσεις από κάποιους νόμους<sup>1</sup>, δεν αποτελούν στην πραγματικότητα γραμματικές εκτροπές και ανωμαλίες, αλλ' υποκρύπτουν ομαλότητες και κανονικότητες γραμματικές διαδικασίες. Έργο του γλωσσολόγου είναι να προσπαθήσει να βρει αυτές τις γραμματικές διαδικασίες και να περιγράψει και ερμηνεύσει επαρκώς και με σαφήνεια τα φαινομενικώς ανώμαλα γλωσσικά φαινόμενα. Στο άρθρο αυτό θα προσπαθήσουμε ν' αναλύσουμε και περιγράψουμε ορισμένα γραμματικά φαινόμενα που η παραδοσιακή γραμματική τα θεωρεί εκτροπές από την κανονική σύνταξη της νεοελληνικής και τα κατατάσσει, τα περισσότερα τουλάχιστο απ' αυτά, στα λεγόμενα σχήματα λόγου. Πιο συγκεκριμένα, θα δείξουμε εδώ ότι οι πλάγιες πτώσεις της δημοτικής, δηλ. η αιτιατική και η γενική, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις ουδετεροποιούνται. Και ουδετεροποίηση της πτώσης σημαίνει χρήση της ονομαστικής.

Τον κεντρικό πυρήνα του άρθρου αυτού θ' αποτελέσει η περιγραφή και ανάλυση των ακόλουθων δύο παραδειγμάτων:

1. *Ο μεγαλύτερός σου και γάιδαρος να γίνει μην' τον καβαλικέψεις.*
2. *Ο Διάκος, σαν τ' αγροίκησε, πολύ του κακοφάνη.*

Το πρώτο παράδειγμα<sup>2</sup> το άκουσα από γέροντες της επαρχίας Καλαβρύτων. Ρώτησα πολλούς για να το επιβεβαιώσω και όσοι το ήξεραν το επαναλάμβαναν αυτολεξεί, χρησιμοποιώντας την ονομαστική (:ο μεγαλύτερός σου) αντί της αιτιατικής (:το μεγαλύτερό σου). Το δεύτερο παράδειγμα<sup>3</sup> προέρχεται από τη δημοτική ποίηση και είναι γνωστότατο. Και στην περίπτωση αυτή γίνεται χρήση της ονομαστικής (:ο Διάκος) αντί της γενικής (:του Διάκου). Η ανάλυση και ερμηνεία των δυο αυτών παραδειγμάτων μπορεί κάλλιστα να χρησιμεύσει για την ανάλυση και ερμηνεία πολλών άλλων παρόμοιων παραδειγμάτων που είναι δυνατό να βρει κανείς στα διάφορα κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας, στη δημοτική μας ποίηση, στα παραμύθια και τις παροιμίες του λαού μας και ακόμη στον προφορικό μας λόγο.

Η ανάλυση του πρώτου παραδείγματος χωρεί ως εξής:

3. Μην καβαλικέψεις το μεγαλύτερό σου<sub>1</sub> και γάιδαρος να γίνει ο μεγαλύτερός σου<sub>1</sub>.

Αφού αφαιρεθούν ορισμένες λεπτομέρειες που δεν ενδιαφέρουν άμεσα την παρούσα μελέτη, θεωρούμε τη δομή (3) ως τη φάση εκείνη από την οποία πρέπει να ξεκινήσει η διαδικασία για την παραγωγή της πρότασης (1). Στη φάση αυτή παρατηρούμε ότι το αντικείμενο της πρώτης πρότασης και το υποκείμενο της δεύτερης έχουν τον αυτό δείκτη αναφοράς<sup>4</sup> και αναφέρονται σε μια και την αυτή έννοια. Η δεύτερη λοιπόν παρουσία του όρου αυτού πρέπει ν' αποβληθεί, γιατί συνήθως η γλώσσα αποφεύγει τις επαναλήψεις όρων που αναφέρονται σ' ένα και το αυτό αντικείμενο. Εξάλλου, με τις αποβολές των όμοιων όρων δε βλάπτεται η βασική λειτουργία της γλώσσας που είναι η επικοινωνία, γιατί οι αποβαλλόμενοι όροι είναι δυνατό εύκολα ν' αποκατασταθούν. Αναγράφουμε πιο κάτω δύο μόνο απλά παραδείγματα από το μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, κατά τις οποίες από δύο σημασιολογικά ισοδύναμους όρους αποβάλλεται συνήθως ο δεύτερος:

4. Ο Πέτρος θέλει να φύγει.

5. Ο Πέτρος διαβάζει και ακούει μουσική συνάμα.

Η βασική δομή των προτάσεων (4) και (5) είναι η (6) και η (7), αντίστοιχα:

6. Ο Πέτρος<sub>1</sub> θέλει [να φύγει ο Πέτρος<sub>1</sub>].

7. [Ο Πέτρος<sub>1</sub> διαβάζει] και [ο Πέτρος<sub>1</sub> ακούει μουσική].

Ας επιστρέψουμε στο αρχικό μας παράδειγμα. Στη δομή (3) πρέπει να λειτουργήσει ο νόμος της αποβολής του όμοιου σημασιολογικά όρου στη δεύτερη πρόταση. Με τη λειτουργία του νόμου αυτού η δομή (3) μετατρέπεται στη δομή (8):

8. Μην καβαλικέψεις το μεγαλύτερό σου και γάιδαρος να γίνει.

Η (8) αποτελεί πρόταση αποδεκτή και είναι γραμματικώς ορθή. Στην πρόταση (8) είναι δυνατό να λειτουργήσουν άλλοι νόμοι και να μεταβάλουν τη μορφή της. Οι νόμοι αυτοί είναι κυρίως προαιρετικοί<sup>5</sup> και η λειτουργία τους οφείλεται σε λόγους υφολογικούς ή εμφαντικούς. Στην πρώτη πρόταση της (8) μπορεί να λειτουργήσει ο νόμος της δημιουργίας της αδύνατης προσωπικής αντωνυμίας. Με τη λειτουργία του νόμου αυτού, που είναι προαιρετικός, η (8) λαμβάνει τη μορφή της (9):

9. Μην τον<sub>1</sub> καβαλικέψεις το μεγαλύτερό σου<sub>1</sub> και γάιδαρος να γίνει.

Ο νόμος που δημιουργεί τις αδύνατες ή ασθενείς προσωπικές αντωνυμίες λειτουργεί στις προτάσεις που περιέχουν μεταβατικό ρήμα, δηλ. στις προτάσεις που έχουν αντικείμενο. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι ο τύπος τον<sub>1</sub> η παρουσία του οποίου δηλώνει κάποια μορφή έμφασης<sup>6</sup>, συμφωνεί με το αντικείμενο της πρότασης κατά γένος, αριθμό και πτώση. Γενικά, οι αδύνατες προσωπικές αντωνυμίες εμφανίζονται στην επιφανειακή δομή των προτάσεων, συνδέονται στενά με το ρήμα και αποτελούν μαζί του μια φωνολογική λέξη. Σημειώνουμε



πιο κάτω μερικά άλλα απλά παραδείγματα, τα οποία δείχνουν την προαιρετική παρουσία του σχετικού τύπου της αδύνατης προσωπικής αντωνυμίας:

10. Η μητέρα πούλησε το χωράφι.

10α. Η μητέρα  $το_1$  πούλησε το χωράφι $_1$ .

11. Ο υπουργός διπλασίασε την αξία των διαμερισμάτων.

11α. Ο υπουργός  $τη_1$  διπλασίασε την αξία $_1$  των διαμερισμάτων.

12. Ο πατέρας πλήρωσε τους εργάτες.

12α. Ο πατέρας  $τους_1$  πλήρωσε τους εργάτες.

13. Έδωκα τα βιβλία της Μαρίας.

13α.  $Της_2$   $τα_1$  έδωκα τα βιβλία $_1$  της Μαρίας $_2$ .

14. Ο Πέτρος θέλει να γίνει γιατρός.

14α. Ο Πέτρος  $το_1$  θέλει [ $να$  γίνει γιατρός] $_1$ .

Χωρίς να σχολιάσουμε τα παραπάνω παραδείγματα, ας επιστρέψουμε στη δομή (9). Στη νεοελληνική μας γλώσσα, αλλά και σε μεγάλο αριθμό άλλων γλωσσών, υπάρχει ένας νόμος που μετατοπίζει το αντικείμενο της πρότασης προς τα αριστερά και έξω από την αρχική του πρόταση. Για να γίνει όμως αυτό πρέπει να έχει ήδη προηγηθεί ο νόμος που δημιουργεί το σχετικό τύπο της αδύνατης προσωπικής αντωνυμίας. Με άλλα λόγια, για να προταχθεί το αντικείμενο και να τοποθετηθεί έξω από την αρχική του πρόταση, πρέπει να υπάρχει στην πρόταση από την οποία μετατοπίστηκε το λεγόμενο «ίχνος» ή το «ομοίωμά» του. Αυτό σημαίνει, εκτός των άλλων, ότι η τάξη της λειτουργίας των δύο αυτών νόμων, δηλ. του νόμου που παράγει τις αδύνατες προσωπικές αντωνυμίες και του νόμου που προτάσσει το αντικείμενο και το τοποθετεί έξω από την αρχική του πρόταση, είναι αυστηρά καθορισμένη. Πέρα όμως από τις συντακτικές συνέπειες που προκαλεί η μετατόπιση αυτή του αντικειμένου υπάρχουν και σημασιολογικές, που θα τις δούμε ευκρινέστερα, αν εξετάσουμε ένα άλλο πιο απλό παράδειγμα:

15. Ο Πέτρος καπάρωσε το διαμέρισμα.

Με τη λειτουργία του νόμου που παράγει τις αδύνατες προσωπικές αντωνυμίες η πρόταση (15) παίρνει τη μορφή της (16):

16. Ο Πέτρος  $το_1$  καπάρωσε το διαμέρισμα $_1$ .

Μετατοπίζοντας τώρα το αντικείμενο προς τα αριστερά και έξω από την αρχική του πρόταση η (16) λαμβάνει τη μορφή της (17):

17. Το διαμέρισμα $_1$ , ο Πέτρος  $το_1$  καπάρωσε.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι το αντικείμενο που προτάχτηκε χωρίζεται από τους λοιπούς όρους της πρότασης με κόμμα και δεν ανήκει πλέον στην αρχική του πρόταση. Στη νέα του αυτή θέση το αντικείμενο δηλώνει μόνο έμφαση, αποτελεί πλέον δική του πρόταση και ερμηνεύεται ως εξής: *Αν μιλάτε για το διαμέρισμα (:αν αναφέρεστε στο διαμέρισμα), αυτό το καπάρωσε ο Πέτρος.*

Διαφορετική, βέβαια, είναι η περίπτωση κατά την οποία το προτασόμενο αντικείμενο βρίσκεται μέσα στην ίδια πρόταση και δε χωρίζεται από τους

λοιπούς όρους με κόμμα. Στην περίπτωση αυτή το προτασόμενο αντικείμενο δηλώνει όχι μόνο έμφαση, αλλά και αντιδιαστολή και η παρουσία του «ίχνους», του σχετικού δηλ. τύπου της αδύνατης προσωπικής αντωνυμίας, είναι αδύνατη: 18. Το διαμέρισμα ο Πέτρος καπάρωσε.

19. \*Το διαμέρισμα ο Πέτρος το καπάρωσε.

Η (19) αποτελεί πρόταση που δεν είναι ορθή γραμματικώς. Η (18), που δηλώνει έμφαση και αντιδιαστολή συνάμα<sup>7</sup>, μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής: *Το διαμέρισμα (και όχι το οικόπεδο ή κάτι άλλο) καπάρωσε ο Πέτρος.*

Ας επανέλθουμε στη δομή (9). Στην πρώτη πρόταση της (9) μπορεί να λειτουργήσει ο νόμος που θέτει το αντικείμενο έξω από την αρχική του πρόταση, γιατί ήδη υπάρχει στην πρόταση αυτή το «ίχνος» του. Με τη λειτουργία του νόμου αυτού η (9) λαμβάνει τη μορφή της (20):

20. *Το μεγαλύτερό σου<sub>1</sub>, μην τον<sub>1</sub> καβαλικέψεις και γάιδαρος να γίνει.*

Στην (20), το αντικείμενο είναι έξω από την αρχική του πρόταση, δηλώνει μόνο έμφαση (όχι και αντιδιαστολή) και η όλη δομή μπορεί τώρα πλέον να ερμηνευτεί ως εξής: *Αν μιλάς για το μεγαλύτερό σου (αν αναφέρεσαι στο μεγαλύτερό σου), αυτόν μην τον καβαλικέψεις ακόμη και γάιδαρος αν γίνει. Τώρα στη δομή (20) είναι δυνατό ν' αλλάξουν αμοιβαία θέση οι προτάσεις μην τον καβαλικέψεις και γάιδαρος να γίνει. Το ότι η αλλαγή της θέσης των προτάσεων σε μια δομή είναι δυνατή είναι γνωστότατο συντακτικό φαινόμενο. Αναγράφουμε πιο κάτω μερικές σχετικές προτάσεις:*

21. *Θα αγόραζα το αυτοκίνητο αυτό αν είχα χρήματα.*

21α. *Αν είχα χρήματα θα αγόραζα το αυτοκίνητο αυτό.*

22. *Πες μου ό,τι θέλεις.*

22α. *Ό,τι θέλεις πες μου.*

23. *Έχεις πολυτελές αυτοκίνητο αν και είσαι φτωχός.*

23α. *Αν και είσαι φτωχός έχεις πολυτελές αυτοκίνητο.*

Με τη λειτουργία λοιπόν του νόμου που αλλάζει αμοιβαία τη θέση δύο προτάσεων σε μια δομή, η (20) μετασχηματίζεται και παίρνει τη μορφή της (24):

24. *Το μεγαλύτερό σου<sub>1</sub>, και γάιδαρος να γίνει μην τον<sub>1</sub> καβαλικέψεις.*

Τώρα ερχόμαστε ακριβώς στη φάση εκείνη, κατά την οποία είναι δυνατό η πτώση της ονομαστικής φράσης το μεγαλύτερό σου να ουδετεροποιηθεί. Είπαμε στην αρχή του άρθρου αυτού ότι ουδετεροποίηση της πτώσης σημαίνει χρήση της ονομαστικής. Οι πτώσεις της δημοτικής υποκατηγοριοποιούνται με τους ακόλουθους νόμους:

25. [+Πτώση] → [±Γενική]

25α. [-Γενική] → [±Αιτιατική]

Με τον τρόπο αυτό υποκατηγοριοποίησης της πτώσης, η ονομαστική δε χρειάζεται καν να δηλωθεί, αλλ' εννοείται ως έχουσα το στοιχείο [-Αιτιατική]. Συνεπώς, η μεταβολή της αιτιατικής σε ονομαστική συνεπάγεται αλλαγή μόνο

του προσήμου του στοιχείου [Αιτιατική], δηλαδή από [+Αιτιατική] γίνεται [-Αιτιατική].

Στη δομή (24), η ουδετεροποίηση της πτώσης, δηλαδή η χρήση ονομαστικής αντί αιτιατικής, μπορεί να ευνοείται από τους παρακάτω λόγους:

α. Η σχετική ονομαστική φράση βρίσκεται στην αρχή της όλης δομής. Και η αρχική θέση είναι η φυσική θέση του υποκειμένου της πρότασης. Η συγκεκριμένη λοιπόν ονομαστική φράση, παρόλο ότι δεν έχει λειτουργία υποκειμένου, επηρεάζεται από τη θέση αυτή.

β. Γειτνιάζει τώρα η ονομαστική αυτή φράση με την πρόταση και γάιδαρος να γίνει, που το υποκείμενό της εννοείται, φυσικά, σε πτώση ονομαστική.

Σημειώνουμε πιο κάτω μερικά άλλα παραδείγματα, που παρουσιάζουν το φαινόμενο της ουδετεροποίησης της πτώσης:

26. *Εγώ, δε με νοιάζει (=εμένα, δε με νοιάζει)<sup>8</sup>.*

27. *Ο πατέρας σου και βλακείες να λέει μην τον βρίζεις.*

28. *Ο διευθυντής σου και λάθος να κάνει μην τον αγριοκοιτάξεις.*

29. *Ο καλός ο μαθητής και ν' αποτύχει σ' ένα διαγώνισμα μην τον απογοητεύεις.*

30. *Εγώ, μ' είχαν οι πρόκριτοι και καθόμουν στο μοναστήρι (από τ' Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη).*

31. *Καλά είναι· εγώ, μου αρέσουν, κλπ.*

Με την τροπή λοιπόν της αιτιατικής πτώσης σε ονομαστική στην αρχική ονομαστική φράση της δομής (24) παράγεται η πρόταση (1). Η ανάλυση και ερμηνεία της πρότασης (1) μας προσέφερε, εκτός των άλλων, τα ακόλουθα δύο νέα στοιχεία:

α. Δείχτηκε για πρώτη φορά ότι στη νεοελληνική μας γλώσσα υπάρχει ένας νέος συντακτικός νόμος, άγνωστος μέχρι τώρα, που τον ονομάσαμε *ουδετεροποίηση της πτώσης*.

β. Προτάσεις που φαινομενικά τουλάχιστο παρουσιάζονται ως εκτροπές από την κανονική και ομαλή σύνταξη της γλώσσας μας υποκρύπτουν ομαλότερες γραμματικές διαδικασίες και προσφέρονται κάλλιστα σε γλωσσολογική ανάλυση.

Μετά την παραπάνω συζήτηση για την παραγωγή της πρότασης (1), απλοποιείται σημαντικά και καθίσταται πιο εύκολη πλέον η περιγραφή και ερμηνεία της πρότασης (2). Σε κάποια φάση της παραγωγής της η πρόταση (2) έχει την ακόλουθη βασική δομή:

32. *Πολύ κακοφάνη του Διάκου<sub>1</sub>, σαν τ' αγροίκησε ο Διάκος<sub>1</sub>.*

Το υποκείμενο της δευτερεύουσας πρότασης αποβάλλεται, γιατί έχει την αυτή ταυτότητα αναφοράς με το αντικείμενο της προηγούμενης κύριας πρότασης. Το ότι στις περιπτώσεις αυτές αποβάλλεται το υποκείμενο της δευτερεύουσας πρότασης, δηλαδή η δεύτερη μνεία της αυτής ονομαστικής φράσης, και όχι το

αντικείμενο ή το υποκείμενο της προηγούμενης κύριας πρότασης φαίνεται και από τα εξής παραδείγματα:

33. Ο Πέτρος θέλει να φύγει.

34. Έγραψα της μητέρας μου να έλθει.

35. Έδωκαν θάρρος στο χωριάτη και ξαπλώθη στο κρεβάτι.

36. Ο Διάκος εξεσπάθωσε και στη φωτιά χουμάει.

Οι παραπάνω προτάσεις προέρχονται από τις παρακάτω δομές, αντίστοιχα:

33α. Ο Πέτρος<sub>1</sub> θέλει [να φύγει ο Πέτρος<sub>1</sub>].

34α. Έγραψα της μητέρας μου<sub>1</sub> [να έλθει η μητέρα μου<sub>1</sub>].

35α. Έδωκαν θάρρος στο χωριάτη<sub>1</sub> [και ξαπλώθη ο χωριάτης<sub>1</sub> στο κρεβάτι].

36α. Ο Διάκος<sub>1</sub> εξεσπάθωσε [και στη φωτιά χουμάει ο Διάκος<sub>1</sub>].

Με την αποβολή της ονοματικής φράσης ο Διάκος η δομή (32) λαμβάνει την ακόλουθη μορφή:

37. Πολύ κακοφάνη του Διάκου, σαν τ' αγροίκησε.

Στην κύρια πρόταση της (37) μπορεί τώρα να λειτουργήσει ο νόμος που δημιουργεί τις ασθενείς προσωπικές αντωνυμίες. Το ότι και το αντικείμενο σε γενική πτώση μπορεί να συνοδεύεται από το σχετικό τύπο της αδύνατης προσωπικής αντωνυμίας φαίνεται και από τα ακόλουθα απλά παραδείγματα:

38. (Του) πούλησα του Παύλου το αυτοκίνητο.

39. (Του) έστειλα του Νίκου την επιταγή.

40. (Της) έδωκα της Ελένης το βιβλίο.

41. (Του) δάνεισα του Πέτρου πολλά χρήματα, κλπ.

Με τη λειτουργία λοιπόν του παραπάνω νόμου η (37) παίρνει τη μορφή της (42):

42. Πολύ του<sub>1</sub> κακοφάνη του Διάκου<sub>1</sub>, σαν τ' αγροίκησε.

Τοποθετώντας τώρα έξω από την αρχική της πρόταση και προς τ' αριστερά την ονοματική φράση του Διάκου, η (42) λαμβάνει τη μορφή της (43):

43. Του Διάκου<sub>1</sub>, πολύ του<sub>1</sub> κακοφάνη, σαν τ' αγροίκησε.

Η (43) μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής: Αν αναφέρεστε στο Διάκο (αν μιλάτε για το Διάκο, όσον αφορά το Διάκο), πολύ του κακοφάνη, σαν τ' αγροίκησε. Ο επόμενος προαιρετικός νόμος είναι η αμοιβαία αλλαγή της θέσης των προτάσεων. Με τη λειτουργία του νόμου αυτού η (43) παίρνει τη μορφή της (44):

44. Του Διάκου<sub>1</sub>, σαν τ' αγροίκησε, πολύ του<sub>1</sub> κακοφάνη.

Στη φάση αυτή μπορεί να λειτουργήσει ο νόμος της ουδετεροποίησης της πτώσης. Η υποκατηγοριοποίηση τώρα του στοιχείου της πτώσης χωρεί ως εξής:

45. [+Πτώση] → [±Αιτιατική].

45α. [-Αιτιατική] → [±Γενική].

Συνεπώς, η τροπή της γενικής σε ονομαστική συνεπάγεται τη μεταβολή του στοιχείου [+Γενική] σε [-Γενική]. Είναι προφανές ότι με την υποκατηγοριοποίηση αυτή του στοιχείου της πτώσης το στοιχείο [-Γενική] δηλώνει την ονομαστική. Οφείλουμε να πούμε εδώ ότι για την ανάλυση και ερμηνεία της

ουδετεροποίησης της πτώσης, δηλαδή της τροπής σε ονομαστική όχι μόνο της αιτιατικής, αλλά και της γενικής, αναγκαστήκαμε μέχρι του σημείου αυτού να προβούμε σε δύο υποκατηγοριοποιήσεις του στοιχείου της πτώσης και να χρησιμοποιήσουμε μάλιστα δύο στοιχεία, το στοιχείο [Αιτιατική] και το στοιχείο [Γενική]. Με τον τρόπο, όμως, αυτό χάσαμε τα στοιχεία της γενικότητας και της απλοποίησης, που είναι βασικά και θεμελιώδη σε κάθε γλωσσολογική ανάλυση. Γενικότερη λοιπόν και πιο απλοποιημένη είναι η παρακάτω υποκατηγοριοποίηση της πτώσης:

46. [+Πτώση] → [±Πλάγια].

Αν λάβουμε υπόψη ότι με τον όρο πλάγιες πτώσεις εννοούμε όχι μόνο την αιτιατική, αλλά και τη γενική, είναι προφανές και οφθαλμοφανές η γενικότητα και η απλοποίηση που επιτυγχάνονται με τη νέα αυτή υποκατηγοριοποίηση. Τώρα πλέον η ονομαστική πτώση δηλώνεται με το στοιχείο [-Πλάγια] και ο νόμος (46) εφαρμόζεται και ισχύει και για τα δύο υπό ανάλυση παραδείγματα μας. Με τη λειτουργία του νόμου της ουδετεροποίησης της πτώσης, από τη δομή (44) παράγεται η αρχική μας πρόταση (2). Όπως στο παράδειγμα (1), έτσι και στο παράδειγμα (2) η μεταβολή της γενικής σε ονομαστική διευκολύνεται όχι μόνο από τη θέση στην οποία βρίσκεται η σχετική ονομαστική φράση, αλλά και από τη γειτνίασή της τώρα πλέον με πρόταση που το εννοούμενο υποκείμενό της είναι σε ονομαστική πτώση. Αξίζει να σημειωθεί ότι με την παρεμβολή της δευτερεύουσας πρότασης η προταχθείσα ονομαστική φράση φέρεται αποκομμένη και αρκετά απομακρυσμένη από την αρχική της πρόταση.

Σημειώνουμε πιο κάτω μερικά άλλα παραδείγματα, στα οποία η γενική πτώση έχει αντικατασταθεί από την ονομαστική:

47. *Κι ο Κωνσταντής σαν τ' άκουσε, πολύ καλό του φάνη* (Δημοτικό).

48. *Κι η Λιάκουρα σαν τ' άκουσε, βαριά της κακοφάνη* (Δημοτικό).

49. *Τ' ασκέρια, τους κακοφάνη* (από τα Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη).

50. *Η κυρα-Ρήνη του κριτού, του Δούκα η θυγατέρα, χρόνους της γράφουν τα προικιά...* (αντί: της κυρα-Ρήνης...).

Ασχοληθήκαμε στο άρθρο αυτό με την περιγραφή και ανάλυση ορισμένων παραδειγμάτων, που η παραδοσιακή γραμματική τα θεωρεί εκτροπές από την κανονική νεοελληνική σύνταξη και τα κατατάσσει στα λεγόμενα σχήματα λόγου. Δείξαμε ότι όχι μόνο δεν αποτελούν συντακτικές εκτροπές, αλλ' υποκρύπτουν ομαλότατες συντακτικές λειτουργίες. Με την ανάλυση που ακολουθήσαμε, καθιερώσαμε τον όρο *ουδετεροποίησης της πτώσης*, που λειτουργεί σε ορισμένες προτάσεις της νεοελληνικής και κάτω από ορισμένους όρους και προϋποθέσεις. Για τους συντακτικούς νόμους που χρησιμοποιήσαμε, αποφύγαμε να κάνουμε χρήση μαθηματικών τύπων και δένδρων-διαγραμμάτων, γιατί έχουμε διαπιστώσει ότι οι αναγνώστες του περιοδικού μας προτιμούν ευκολοδιάβαστα άρθρα. Επειδή για πρώτη φορά παρουσιάζεται μια τέτοια ανάλυση για τις παραπάνω συγκεκριμένες προτάσεις και επειδή κανείς δεν έχει πει και δε θα



πει ποτέ την τελευταία λέξη για γλωσσολογικά θέματα, παρακαλούμε τους συναδέλφους που έχουν διαφορετικές απόψεις ή κάποιες αντιρρήσεις στο θέμα που αναπτύξαμε στο παρόν άρθρο να μας τις στείλουν γραπτώς. Το περιοδικό αυτό αναλαμβάνει να τις δημοσιεύσει, γιατί αντικειμενικός μας σκοπός είναι ο καλύτερος και επιστημονικός διάλογος και η προσπάθεια για την ανεύρεση της αλήθειας.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Στα διάφορα άρθρα μου ο όρος «νόμος» χρησιμοποιείται αδιακρίτως τόσο για τους νόμους όσο και για τους κανόνες.
2. Το ίδιο ακριβώς παράδειγμα υπάρχει και στο βιβλίο του Παν. Παπαχρήστου, *Γνωμικά, Αποφθέγματα, Ρητά, Παροιμίες*, Αθήνα, αχρον., σελ. 429.
3. Το παράδειγμα αυτό κατατάσσεται στο λεγόμενο ανακόλουθο σχήμα.
4. Για τον όρο «αυτότητα αναφοράς», βλέπε παλιότερες μελέτες μου, όπως *Εισαγωγή στη Μετασχηματιστική Γραμματική*, Αθήνα, 1979, και *Συντακτικό Ερμηνευτικό της Δημοτικής (Η Παθητική Σύνταξη)*, Αθήνα, 1983.
5. Οι νόμοι της γραμματικής διακρίνονται σε υποχρεωτικούς και προαιρετικούς. Οι προαιρετικοί νόμοι σχετίζονται με το ύφος και την ελεύθερη επιλογή του ομιλητή, ενώ οι υποχρεωτικοί είναι αναγκαίοι για την παραγωγή προτάσεων γραμματικώς ορθών.
6. Υπάρχουν στη γλώσσα μας ποικίλες μορφές έμφασης που σχετίζονται κυρίως με τον τρόπο δημιουργίας της.
7. Βλ. Γιώργου Χρ. Σακελλαριάδη, *Βασική Διαφορά μεταξύ Έμφασης και Αντιδιαστολής στη Δημοτική, Γλώσσα*, 2 (1983), 13-22.
8. Βλ. Γιώργου Χρ. Σακελλαριάδη, «Μια Νέα Ερμηνεία στο Ανακόλουθο Σχήμα της Δημοτικής», *Νέα Εστία*, τόμ. 110 (1981), σελ. 954-957.

Τερέζα Φωτιάδου  
D.E.A. Διδακτικής  
Sorbonne Nouvelle, Paris III

## Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΚΗΣ ΣΤΗΝ ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΙΑΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

#### A. Παιδαγωγική

Θέλοντας να μιλήσουμε για τις γλωσσικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας θα αναζητήσουμε κατ' αρχήν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ο μαθητής εκδηλώνει αυτές τις ανάγκες, αφού έχει προηγηθεί η κατάλληλη παρέμβαση του διδάσκοντα με τέτοιο τρόπο ώστε να αφυπνιστούν αυτές οι συγκεκριμένες ανάγκες.

Για να προσδιορίσουμε καλύτερα την έννοια «ανάγκη» χρειάζεται να κά-  
νουμε τη διάκριση ή μάλλον να μελετήσουμε τη σχέση ανάμεσα στους όρους:  
τάση, κίνητρα, ανάγκη!

Ο Galisson διαπιστώνει ότι οι γλωσσικές ανάγκες δε θα μπορούσαν να  
επιλύσουν το διαβολικό πρόβλημα του κινήτρου, αλλά αποτελούν, αν μη τι  
άλλο, μία απάντηση πολύ πιο ικανοποιητική και συγκεκριμένη στο ουσιαστικό  
πρόβλημα του προσδιορισμού των στόχων της διδασκαλίας/μάθησης, είτε αυτή  
είναι βραχυπρόθεσμη, είτε μακροπρόθεσμη.

Από τη στιγμή δε που το σχολείο συμβάλλει σ' αυτή τη διευθέτηση των  
αναγκών, η πρωτοτυπία θα ήταν να καλλιεργεί τα δύσκολα κίνητρα.

Προς αυτή τη κατεύθυνση προσανατολίζεται κι ο Alain όταν δηλώνει στους  
παιδαγωγούς:

«Θα βάλω ως στόχο την κερδισμένη δυσκολία».

#### 1. Εκπαιδευτικές και πολιτισμικές ανάγκες

Ο Gelpi στο άρθρο του που είναι αφιερωμένο στις καινούριες πολιτισμικές  
και εκπαιδευτικές ανάγκες των νέων και των ενηλίκων, παρατηρεί ότι οι βιο-

μηχανοποιημένες κοινωνίες έρχονται αντιμέτωπες με το μεγάλο πρόβλημα της ανακατάταξης στο χώρο εργασίας, στη καθημερινή ζωή, στη γεωγραφική ανακατανομή (εννοώντας τη μετακίνηση του πληθυσμού κυρίως προς τις μεγαλουπόλεις) κ.λ.π.

Η ικανοποίηση των επιπρόσθετων αναγκών που δημιουργούνται σ' αυτή τη περίπτωση είναι βασική και πρόκειται βέβαια για ικανοποίηση ατομικών και συλλογικών αναγκών στο τομέα της μόρφωσης, της φυσικής και πνευματικής υγείας, των κοινωνικών σχέσεων, κ.λ.π., επιτρέποντας με αυτό το τρόπο στη κοινωνία μας να προβεί σε νέους τρόπους παραγωγής, κατανάλωσης και οργάνωσης εργασίας<sup>2</sup>.

Όσον αφορά τις πολιτισμικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί που ασχολούνται με την αρχική ή συνεχή επιμόρφωση εκπαιδευτικών διαπιστώνουν μια αδράνεια ως προς την προσέλευση νέου κοινού.

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι κάθε εκπαιδευτικός επιθυμεί και επιδιώκει να αποκτήσει μια περαιτέρω μόρφωση στο τομέα του, πράγμα το οποίο του επιτρέπει να εμπλουτίσει τη μέχρι τότε πάγια κατάρτισή του.

Ίσως όμως είναι δύσκολο να προσδιοριστεί η ισορροπία ανάμεσα στο αντικείμενο αυτής της επιμόρφωσης και των εκπαιδευτικών αναγκών, σε σχέση με τον πολιτισμό και πολιτισμικό τομέα. Επιπλέον η συνεχής εμφάνιση νέων απαιτήσεων δυσκολεύει ακόμη περισσότερο το έργο.

Δεν είναι σπάνιο βέβαια το φαινόμενο των ατόμων που επιδιώκουν μια ανώτερη μόρφωση αντικαθιστώντας έτσι την απλή στοιχειώδη εκπαίδευση που έχουν λάβει μέχρι στιγμής.

Επομένως είναι δυνατόν να συμπεράνουμε ότι το πέρασμα από την επιδίωξη απόκτησης βασικών γλωσσικών αναγκών (αλφαριθμητισμός) στην αναζήτηση μάθησης μιας ξένης γλώσσας ή μιας επιστήμης ή μιας προχωρημένης τεχνολογίας δεν είναι πλέον υπόθεση γενεών.

Η διεύρυνση των δυνατοτήτων των καθηγητών που ασχολούνται με ενήλικες καθώς επίσης και των ενήλικων μαθητών εξαρτάται από την επαφή που θα μπορούσαν ίσως να έχουν με τον καλλιτεχνικό και διανοητικό χώρο (καλλιτέχνες, συγγραφείς, ζωγράφους, παραγωγούς κινηματογραφικών ταινιών).

Ο Galisson σημειώνει τη σπουδαιότητα αυτής της διεύρυνσης των πολιτισμικών δυνατοτήτων όταν γράφει πως:

«Αν μιλάμε για γλωσσικές ανάγκες αντί για ανάγκες ύπαρξης, ζωής ή επιβίωσης, τότε σίγουρα συγχέουμε το σκοπό με τα μέσα. Μονάχα οι ειδήμονες της γλώσσας (ποιητές, συγγραφείς) έχουν αυθεντικές γλωσσικές ανάγκες (ανάγκες γλώσσας για τη γλώσσα), οι οποίοι δεν τις εκφράζουν παρά μόνο στη μητρική τους γλώσσα».

Αναμφισβήτητα αυτές οι ανταλλαγές απόψεων επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς την απόκτηση μιας καλύτερης γλωσσικής επιστημονικής και αισθη-

τικής έκφρασης. Κατά τον ίδιο τρόπο, η διάδοση της νέας λογικής και γλωσσικής ομοιομορφίας πραγματοποιείται με την τεχνική γλώσσα των ηλεκτρονικών υπολογιστών καθώς και με τις διεθνείς γλώσσες (κατά κύριο λόγο τα αγγλικά).

Στην περίπτωση των μεταναστών, ο πολλαπλασιασμός των γλωσσών μπορεί να αυξήσει τον αριθμό των γλωσσικών ιδιωμάτων και των διαλέκτων, αλλά όχι αναγκαστικά και το λεξιλόγιο και την καλή χρήση της γλώσσας ή των γλωσσών.

Εξάλλου η ανάπτυξη και ο εμπλουτισμός των αναγκών που δεν είναι απόλυτα ουσιαστικές αλλά ανάγκες δευτερεύουσας αξίας, η διεύρυνση του χώρου όπου αναπτύσσονται οι πολιτιστικές εκδηλώσεις (χώροι κουλτούρας), τα σύγχρονα προβλήματα της ζωής στο χώρο εργασίας και η δημογραφική ανακατανομή δεν αποτελούν παρά μόνο μερικούς από τους τομείς που απαιτούν μια πιο πλούσια γλωσσική έκφραση.

Αυτή η διαπίστωση μας επιτρέπει να παρατηρήσουμε την ανεπαρκή προσφορά των εκπαιδευτικών οργανισμών. Παρακολουθούμε μία μικρή εξέλιξη στον τομέα της διδασκαλίας, η οποία με τη σειρά της δίνει τη δυνατότητα ενός σταδιακού εμπλουτισμού της γλωσσικής έκφρασης.

Θα ήταν ενδιαφέρον να προσθέσουμε σ' αυτό το σημείο πως σ' ένα μεγάλο αριθμό χωρών, τα πολιτικά και πολιτιστικά κινήματα παραμέλησαν τέτοιου είδους γλωσσικά προβλήματα με αποτέλεσμα η γλωσσική έκφραση να αντικατοπτρίζει ένα κάποιο συντηρητισμό.

Συχνά, θεωρούμε την τέχνη και τη λογοτεχνία σαν εκδηλώσεις συναφείς με την πολιτική δράση χωρίς η ενσωμάτωσή τους να είναι υποχρεωτικά συνδεδεμένη με τα προβλήματα της καθημερινής πολιτικής ζωής.

Ο Gelpi φτάνει να ισχυριστεί ότι οι δυνατότητες της γλωσσικής έκφρασης δεν αξιοποιούνται συχνά από τους εκπαιδευτικούς.

Θα τολμούσαμε τέλος να πούμε ότι τόσο οι νέοι, όσο και οι ενήλικες αποκτούν τόσες πολλές γνώσεις στο χώρο της καθημερινής τους εργασίας, όσες δεν μπορούν να αποκομίσουν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους.

Χαρακτηριστική είναι η φράση του Gelpi, η οποία αναφέρεται στη διαχρονιστική εξέλιξη της εκπαίδευσης, λέγοντας ότι: «Η εκπαίδευση του αύριο συγκρινόμενη με την εκπαίδευση του σήμερα θα έχει τέτοια σχέση όση το διαστημόπλοιο με το ποδήλατο».

## 2. Ανάγκες κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης

«Όπως βοηθάμε τα φυτά να μεγαλώσουν και να διαμορφωθούν με την καλλιέργεια και τη φροντίδα, έτσι κι ο άνθρωπος καλλιεργείται και εξελίσσεται με την εκπαίδευση. Αν ο άνθρωπος γεννιόταν μεγάλος και δυνατός, το μέγεθός του και η δύναμή του θα του ήταν άχρηστα μέχρι να μάθει να τα χρησιμοποιεί σωστά, και όντας επιζήμια, θα εμπόδιζαν τους συνανθρώπους του να του παρέχουν τη βοήθειά τους. Εγκαταλειμμένος λοιπόν στον εαυτό του θα

πέθαινε από μιζέρια, χωρίς να έχει γνωρίσει τις πραγματικές του ανάγκες».

Το αποτέλεσμα αυτό του J. J. Rousseau βοηθά την προσπάθειά μας να προσδιορίσουμε τον κυρίαρχο ρόλο της έννοιας «ανάγκη», έννοια που συμβάλλει στις μελέτες των αναγκών του σήμερα και του χτες, στον κοινωνιολογικό τομέα, όπου ο ο γενετικός όρος της εκπαίδευσης ανασχηματίζεται, αφού προηγουμένως επισημάνουμε πως η έκφραση μιας ανάγκης δεν είναι μακρινή ούτε άσχετη στην εξέλιξη της συνεχούς επιμόρφωσης.

Ας σημειωθεί ότι οι κριτικές που αναφέρονται την τελευταία δεκαετία στην ανάλυση των αναγκών έχουν πολλαπλασιασθεί τόσο όσο αυξάνονται οι λογομαχίες και οι διαφορούμενες γνώμες γύρω από την έννοια της λέξης «ανάγκη».

Αν θέλουμε να απαντήσουμε τώρα στην ερώτηση που θέτει ο Marquart, με ποιο τρόπο δηλαδή τα μέσα της έρευνας των ανθρωπιστικών επιστημών (Sciences humaines) μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τρόπο ώστε να φέρουν κάποιο αποτέλεσμα στις ανάγκες του κοινωνικού συνόλου, πρέπει να ανατρέξουμε στον Daström ο οποίος προτείνει ορισμένα μέσα με σκοπό να βοηθήσει αυτούς που ασχολούνται με την ανάλυση των αναγκών των ατόμων στη γενική εκπαίδευση, καθώς επίσης και αυτούς που ασχολούνται με την επεξεργασία επιστημονικών μεθόδων, όντας επιφορτισμένοι να λάβουν οριστικές αποφάσεις για τα συγκεκριμένα προγράμματα που πρόκειται να προωθήσουν. Κατ' αυτό τον τρόπο δίδεται μια μεγαλύτερη υπευθυνότητα σ' αυτούς που ζητούν την εγκυρότητα των κοινωνικών επιστημών.

Ο Chombart de Lauwe σε μια αναφορά του η οποία στηρίζεται στο μύθο των νόμιμων αναγκών δηλώνει ότι η συνεχής επιμόρφωση, αλλά και η εκπαίδευση των ενηλίκων, είναι η ανακάλυψη των αναγκών και των επιθυμιών του ανθρώπου· είναι η απάντηση στις προσωπικές και συλλογικές του ανάγκες:

Θα λέγαμε ότι είναι κατά βάθος η βοήθεια που προσφέρεται στον άνθρωπο να συνειδητοποιήσει τις ίδιες τις ανάγκες ή και επιθυμίες του, αλλά συγχρόνως και η παρότρυνση να τις εκφράσει και να τις φανερώσει στους άλλους, πράγμα το οποίο διευκολύνει και την επικοινωνία των ανθρώπων μεταξύ τους.

Είναι ενδιαφέρον να αναφέρουμε ότι οι δομές οι οποίες δεν έχουν αλλάξει εδώ και χιλιάδες χρόνια αμφισβητούνται όλες σήμερα, χωρίς εξαίρεση. Κι αυτό βέβαια συμβαίνει διότι καινούριες ανάγκες έχουν εκδηλωθεί και νέα αιτήματα εμφανίζονται συνεχώς.

Βασικό και πρωταρχικό καθήκον είναι, χωρίς αμφιβολία, να «διαμορφώνουμε τον άνθρωπο» (former les hommes), δίνοντάς του την κατάλληλη επιμόρφωση και όχι να του παρέχουμε απλές γνώσεις. Κατά συνέπεια η διδασκαλία η οποία δεν προσφέρει παρά ξερές γνώσεις πρέπει να δώσει το προβάδισμα σ' αυτήν που έχει ως στόχο την «διαμόρφωση του ατόμου» (formation de l'homme).

Ο Armand βεβαιώνει πως ο αριθμός των ατόμων που πρέπει να μορφώνεται σε μόνιμη βάση, αυξάνει συνεχώς και δημιουργεί μία ανάγκη για μόρφωση



όλο και πιο ξεκάθαρη με σκοπό να ικανοποιήσει ταυτόχρονα τις απαιτήσεις της οικονομίας, τις κοινωνικές επιθυμίες καθώς επίσης και αυτές της πολιτικής ζωής.

### 3. Ανάλυση των αναγκών στον τομέα της επιμόρφωσης

Το θέμα «ανάλυση των αναγκών» εμφανίζεται στην παιδαγωγική σκέψη με αρκετή ένταση, ιδίως τα τελευταία χρόνια.

Στην αρχή θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ανάλυση των αναγκών δεν είναι τίποτε άλλο παρά η ανησυχία του εκπαιδευτικού (*formateur*) για τα προβλήματα και τη πρακτική στο παιδαγωγικό χώρο.

Το να αναλύει κανείς τις ανάγκες μέσα σ' ένα συγκεκριμένο χώρο και χρόνο σημαίνει πράγματι ότι μπορεί να δράσει τη στιγμή του παιδαγωγικού έργου με τέτοιο τρόπο, ώστε τα άτομα που εμπλέκονται σ' αυτή την διαδικασία να εκδηλώσουν, έστω και στο ελάχιστο, τη συγκατάθεσή τους, πράγμα το οποίο διευκολύνει αναμφισβήτητα το όλον έργο.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του «60» εμφανίζεται ένα ισχυρό αντιδραστικό κίνημα ενάντια στην αυτονομία των διαφόρων προγραμμάτων της εκπαίδευσης. Είναι τότε που τα νέα ρεύματα σκέψης και εφαρμογής στον εκπαιδευτικό τομέα συμφωνούν στο σημείο της ελευθερίας στην παιδαγωγική και στο μη εγκλωβισμό του «παιδαγωγικού».

Η ελεύθερη έκφραση σ' αυτόν το χώρο φτάνει στο αποκορύφωμά της και η ανάλυση των αναγκών παρουσιάζεται ως ένα μέσον απαραίτητο για την πρακτική εφαρμογή της επιμόρφωσης.

Όσον αφορά το σύγχρονο οικονομικό και κοινωνικό σύστημα, διαδραματίζονται εξελίξεις που ασκούν επιδράσεις στη βασική μόρφωση καθώς και στη συνεχή επιμόρφωση.

Αυτές οι εξελίξεις χαρακτηρίζονται αφ' ενός από την τροποποίηση των σχέσεων και δραστηριοτήτων που εγκαθίστανται στο χώρο της παιδαγωγικής, αφ' ετέρου από την ενδυνάμωσή τους σε σχέση με τις οικονομικές και κοινωνικές δραστηριότητες.

Η έννοια «ανάλυση των αναγκών» είναι μία τελείως καινούρια έννοια και ο ρόλος της είναι καθαρά λειτουργικός εφ' όσον αυτή η έννοια το επιτρέπει να διαγράφονται νέες μέθοδοι για να ανταποκριθούν στις καινούριες απαιτήσεις.

Η αλήθεια είναι ότι, μιλώντας για ανάγκες στην παιδαγωγική, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε καλά αν πρόκειται για παιδαγωγικές ή επαγγελματικές ανάγκες ή τελικά για ανάγκες πιο γενικής φύσεως, σχετικές βέβαια με την εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον **Barbier** και **Lesne**, αυτή η σύγχυση μας δίνει την εντύπωση ενός αμαγάλματος ανάμεσα σε μια ορθολογιστικότητα ή αποδοτικότητα των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης και σε ό,τι έχει σχέση με την προσπάθεια να προκαλέσει το ενδιαφέρον για συμμετοχή.

Οι σχέσεις ανάμεσα στον άνθρωπο και στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον θέτουν ένα δύσκολο θεωρητικό πρόβλημα και αυτό είναι ένα από τα αίτια που το σημασιολογικό μέρος της λέξης «ανάγκη» παρουσιάζει διπλή όψη.

Πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι ο όρος «ανάγκη» στην καθημερινή του χρήση εμπεριέχει δύο σημασίες και όλο το ενδιαφέρον αυτής της έννοιας, όταν χρησιμοποιείται, βρίσκεται στο γεγονός ότι δε γνωρίζουμε σε ποια από τις δύο σημασίες αναφερόμαστε.

## *B. Διδακτική*

### *1. Γλωσσικές ανάγκες στο χώρο της Διδακτικής*

Κάθε φορά που επιχειρούμε έναν ορισμό της έννοιας «ανάγκη» διαπιστώνουμε πως ποτέ δεν είναι επαρκής εφ' όσον αυτή γεννιέται, τροποποιείται ή απλά προκαλείται από τις ιστορικές και ιδεολογικές συνθήκες.

Θα καταλάβουμε ότι δεν μπορούμε να παρουσιάσουμε όλες τις θεωρίες γύρω από αυτήν την έννοια και ότι οφείλουμε να περιοριστούμε σε κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για να θίξουμε καλύτερα αυτό που εννοούμε με τον όρο «γλωσσικές ανάγκες».

Λαμβάνοντας υπ' όψη μας τις θεωρίες οι οποίες υποστηρίζουν πως «ό,τι έχει σχέση με τον όρο «ανάγκη» είναι μια μαγική σκέψη» ή «ανάγκη» αυτή η έννοια δεν δύναται να υπάρξει» καταλήγουμε στην άποψη πως η έννοια της ανάγκης θέτει πολλά προβλήματα επιστημονικής, ιδεολογικής και πολιτικής φύσεως.

Συχνά η έννοια «ανάγκη» συγχέεται με αυτή του κινήτρου, της επιδίωξης, της προσδοκίας, της επιθυμίας ή του ενδιαφέροντος.

Για τον **Richterich** οι ποικίλες κατηγορίες της ανάγκης οι οποίες συναντώνται σε διάφορους επιστημονικούς τομείς (ψυχολογία, βιολογία, κ.λ.π.), δεν είναι παρά «λεκτικές ετικέτες» διότι το ενδιαφέρον τους είναι σχετικό και εξαρτάται από τις χωρο-χρονικές συνθήκες όπου τα άτομα τις αποκτούν και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν.

Κατά τον ίδιο τρόπο, αναρωτιόμαστε αν μπορούμε να μιλάμε για γλωσσικές ανάγκες στη θέση των «προσδοκιών» της «επιδίωξης», του «ενδιαφέροντος» ή και των «γλωσσικών επιθυμιών», θυμίζοντας πως η έννοια της ανάγκης έκανε την εμφάνισή της μόλις οι μέθοδοι και το υλικό διδασκαλίας άρχισαν να προσαρμόζονται πιο αποτελεσματικά στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών.

Εκείνο που επιδιώκουμε κάθε φορά είναι να δημιουργήσουμε σταθερές ερμηνείες της έννοιας, αφού πρώτα έχουμε σταθεροποιήσει τις διάφορες απόψεις και προτάσεις για τους αντίστοιχους ορισμούς, με τρόπο ώστε η μία να συμπληρώνει την άλλη δίνοντας έτσι μια συγκεκριμένη εικόνα του τι παριστά κάθε φορά η έννοια «ανάγκη».

Πάνω στο ίδιο θέμα ο Porcher παρατηρεί πως η ανάγκη δεν είναι ποτέ προκαθορισμένη, αλλά πως περιέχει πάντα μια σχετικότητα, μια τάση, μια διαλεκτικότητα ανάμεσα σε μια παρούσα και μια μελλοντική κατάσταση (στόχος).

Όταν μιλάμε δηλαδή για «ανάγκη» (είτε αυτή είναι γλωσσική, είτε όχι), δεν μπορούμε υποχρεωτικά να μιλάμε και για έλλειψη. «Μια ανάγκη δεν προϋπάρχει ενός στόχου, αλλά πάντα χτίζεται».

Λαμβάνοντας λοιπόν υπ' όψη το γεγονός ότι «οι ανάγκες χτίζονται» και ότι η αναγνώρισή τους δεν είναι μια διαδικασία που προηγείται αλλά που πρέπει να είναι συνεχής, διαπιστώνουμε, όσον αφορά την παιδαγωγική πλευρά της έννοιας των αναγκών, ότι η επισήμανσή τους είναι απαραίτητη συνθήκη μιας διδασκαλίας επικεντρωμένης στον μαθητή.

Η συνειδητοποίηση των αναγκών παίζει διακανονιστικό ρόλο στην ίδια την παιδαγωγική πράξη.

Στη διδακτική όπως και σ' άλλες επιστήμες (ψυχολογία, κοινωνιολογία, οικονομία) η χρησιμοποίηση της έννοιας έχει σχέση με τον καθορισμό των στόχων. Το ίδιο λοιπόν και στον τομέα της εκπαίδευσης, ο όρος «ανάγκη» χρησιμοποιείται για να καθορίσουμε τα αντικείμενα και τους στόχους κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και κυρίως των ενηλίκων.

Η ιδιαιτερότητα της έννοιας αυτής στην παιδαγωγική και στη διδακτική των ξένων γλωσσών οφείλεται στο επίθετο «γλωσσική» που τη συνοδεύει και το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσον επικοινωνίας αναφερόμενο στο σύστημα των σημείων που ονομάζεται γλώσσα.

Η έννοια της γλωσσικής ανάγκης αναφέρεται λοιπόν σε αυτό που είναι αναγκαίο σ' ένα άτομο όταν χρησιμοποιεί μια ξένη γλώσσα για να επικοινωνήσει σε συγκεκριμένες ιδιαίτερες περιστάσεις και ταυτόχρονα σ' αυτό που λείπει σ' ένα άτομο σε μια δεδομένη στιγμή επικοινωνίας και το οποίο θα συμπληρωθεί με τη μάθηση.

Σύμφωνα με τον Dubot, είναι ο σταθερός αντικειμενικός σκοπός που παρεμβαίνει στη ζωή κάθε ατόμου για να διευθετήσει ορισμένους τύπους αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του. Συνεπώς ό,τι έχει σχέση με τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον, σε γλωσσικό επίπεδο πάντα, μπορεί να είναι ο αντικειμενικός σκοπός μιας γλωσσικής ανάγκης.

Πολλές φορές ο όρος «γλωσσική» αφαιρείται ή υπονοείται τη στιγμή που ο όρος «ανάγκη» συναντάται κυρίως στον πληθυντικό αριθμό και συνοδεύεται από ένα επίθετο όπως επί παραδείγματι επαγγελματική, ατομική κ.λ.π.

Ας σημειωθεί ότι συναντάμε πολλές φορές τη λέξη «ανάγκη» ακολουθούμενη από την πρόθεση από ή σε ή να + ρήμα: λόγου χάρη, έχω ανάγκη από διάβασμα, οι ανάγκες μου στα αγγλικά είναι γραμματικής φύσεως, έχω ανάγκη να μάθω το ρήμα τάδε...

Παρατηρούμε ότι η Παιδαγωγική και η Διδακτική ξένων γλωσσών οικειο-

ποιούνται στην καθημερινή χρήση έννοιες δανεισμένες από άλλες επιστήμες στις οποίες προσδίδουν περιοριστική σημασία ή και διαφορετική πολλές φορές, με σκοπό να εφαρμοστούν στη διδασκαλία και στη μάθηση.

Το 1983 ο **Richterich** πρότεινε έναν ορισμό των γλωσσικών αναγκών, ισοδύναμο ή καλύτερα σχετικό με την έννοια της περίπτωσης, σημειώνοντας ότι οι γλωσσικές ανάγκες των ενηλίκων που μαθαίνουν μια ξένη ζωντανή γλώσσα αντιστοιχούν στις απαιτήσεις που γεννιούνται από τη χρήση της στις πολλές πλές περιστάσεις της κοινωνικής ζωής των ατόμων και των ομάδων.

Παρ' όλα αυτά ο **Richterich** έχοντας αποκτήσει μεγάλη και πολυετή πείρα στον τομέα της εκπαίδευσης εξακολουθεί να επιμένει στο γεγονός πως η έννοια της ανάγκης δεν ανήκει στην σύγχρονη παιδαγωγική ούτε στη διδακτική.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του «50» ο **Gougenheim** ασχολείται με εργασίες πάνω στη διαμόρφωση του καθιερωμένου τρόπου διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας (**français fondamental**) και προσπαθεί να δημιουργήσει λεξιλόγιο ήδη γνωστό και χρησιμοποιημένο, προερχόμενο από τη «δομική» προσέγγιση της διδασκαλίας της γαλλικής ως ξένης γλώσσας. Μ' αυτό τον τρόπο καταλήγει ότι οι ανάγκες και οι ιδιαίτερες περιστάσεις συμβάλλουν στην εμφάνιση ενός καινούργιου λεξιλογίου.

Από την άλλη μεριά αυτοί που υποστηρίζουν τις δομικές μεθόδους (**methodes structurales behavioristes**) επιμένουν στο γεγονός ότι υπάρχει επείγουσα ανάγκη να χρησιμοποιείται η γλώσσα σε περιστάσεις καθημερινής ζωής. Έτσι τα περιεχόμενα και η πρακτική πλευρά των μεθόδων πρέπει να προσαρμόζονται στους διδασκόμενους, απαλλάσσοντάς τους από την καθιερωμένη πλέον γραμματική και τη λογοτεχνία.

Ας παραθέσουμε εδώ την άποψη του **Galisson** ο οποίος υποστηρίζει με κάποια επιφύλαξη ότι η έννοια των γλωσσικών αναγκών περιεχόταν σε εμβρυϊκή κατάσταση στην έννοια του ενδιαφέροντος και της ανάγκης, προσიტές και οι δύο στους υποστηρικτές των μεθόδων της «άμεσης προσέγγισης» (**methodes actives**).

Πρέπει όμως σ' αυτό το σημείο ν' αναγνωρίσουμε ότι οι προφορικο-ακουστικές μέθοδοι (**audio-orales**) όπως και οι οπτικο-ακουστικές (**audio-visuelles**), οι οποίες αποτελούν τη δεύτερη γενιά των άμεσων μεθόδων δεν επωφελήθηκαν καθόλου από τον όρο «γλωσσικές ανάγκες» πράγμα που επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι η έννοια, αν και πρωταρχικής σημασίας σήμερα, δεν έχει την καταγωγή της στη μεθοδολογία του χτες.

Βέβαια για την καλύτερη προσαρμογή των προγραμμάτων διδασκαλίας/μάθησης ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή απαιτείται μια καλύτερη γνωριμία με τους μαθητές. Και για να επιτευχθεί ένα τέτοιο εγχείρημα, χνατρέχουμε σε ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, αναζήτηση πληροφοριών κ.λ.π.

Πρέπει φυσικά να ομολογήσουμε ότι κατά την ανάλυση των αναγκών μιας

τάξης αρχίζει να εμφανίζεται ένας μεγάλος αριθμός δυσκολιών. Τις δυσκολίες αυτές θα θέλαμε να καταδείξουμε με το σχολιασμό δυο σχετικά γνωστών παραδειγμάτων.

Πρόκειται αφ' ενός μεν για την ανάλυση των γλωσσικών αναγκών, που προτείνει ο **Richterich**, και η οποία ξεκινά από την ανίχνευση της αναγνώρισης αυτών των αναγκών, για να καταλήξουμε στον καθορισμό των στόχων, αφ' ετέρου δε για την ανάλυση των αναγκών, σύμφωνα με τον **Mackay**, η οποία έρχεται σε αντίθεση με την προηγούμενη. Αυτή προτείνει σαν μέσον ανάλυσης ένα ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από τον μαθητή ή τον καθηγητή και κατευθυνόμενη συνέντευξη.

Ο **Munby** παρουσιάζει ένα μοντέλο, το πιο ολοκληρωμένο θα λέγαμε, που προορίζεται για την πραγματοποίηση αυτής της διαδικασίας γνωστής ως «ανάλυση των αναγκών επικοινωνίας» (*opérateur des besoins de communication*).

## 2. Αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών

Όσον αφορά τον όρο «αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών» είμαστε υποχρεωμένοι να αναφέρουμε ότι η λέξη «αναγνώριση» αντιστοιχεί με την λέξη «ορισμός» ή «ανάλυση».

Χρησιμοποιούμε όμως τη λέξη «αναγνώριση» (*identification*) σ' αυτή την περίπτωση, διότι είμαστε εμείς που αναγνωρίζουμε τις ανάγκες, αφού πρώτα τις έχουμε δημιουργήσει.

Σύμφωνα με τον **Richterich** η αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών δεν είναι παρά μια πλάνη που κάνει τον μαθητή να πιστεύει ότι έχει λόγο κι αυτός κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και συμμετέχει στην λήψη αποφάσεων.

Ο μαθητής λοιπόν χάρη στις δικές μας εφαρμοσμένες διαδικασίες για την αναγνώριση των αναγκών, ανακαλύπτει και διαμορφώνει τις ανάγκες του στην αρχή και κατά τη διάρκεια της μάθησης.

Παράλληλα, είναι απαραίτητο να προβλέψουμε όλες τις δυνατότητες εκμετάλλευσης των δεδομένων κατά τη λειτουργία των συστημάτων της εκπαίδευσης.

Λαμβάνοντας υπ' όψη ότι η αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών συνίσταται στη συγκέντρωση πληροφοριών, βοηθά στον καθορισμό των στόχων και οδηγεί τον καθηγητή στην ευαισθητοποίηση μπροστά στα νέα παιδαγωγικά και διδακτικά προβλήματα που συνεχώς εμφανίζονται.

Όσο για τον μαθητή, η αναγνώριση των γλωσσικών του αναγκών είναι για τον ίδιο ένα επιπρόσθετο μέσον για να μάθει τη γλώσσα και για τον διδάσκοντα να την διδάξει. Αυτό συμβαίνει εφ' όσον η όλη διαδικασία ενσωματώνεται στις διαδικασίες διδασκαλίας/μάθησης καθώς επίσης και στο παιδαγωγικό υλικό.



Ο Ηολες ισχυρίζεται ότι το άτομο το οποίο συμμετάσχει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και αναγνωρίζει τις ανάγκες του μαθαίνει συγχρόνως να γίνεται και αυτόνομος.

### 3. Ταξινόμηση των γλωσσικών αναγκών

Ο Richterich ο οποίος κάνει τη διάκριση μεταξύ ατομικών, κοινωνικών και θεσμικών αναγκών, αντιπαραθέτει μεταξύ άλλων:

- Τις αντικειμενικές στις υποκειμενικές ανάγκες
- Τις προβλεπόμενες στις απρόβλεπτες
- Τις συγκεκριμένες στις συμβολικές
- Τις εκφραστέες στις μη εκφραστέες.

Κατά τον ίδιο τρόπο συναντάμε ανάγκες που μπορούν να αναγνωριστούν πριν, κατά την διάρκεια ή και μετά τη διαδικασία διδασκαλίας/εκμάθησης. Πολλές ταξινομήσεις μπορούν ακόμα να γίνουν εξαιτίας της σύγχυσης που επικρατεί στον ασαφή ορισμό των αναγκών ή στις περιστάσεις επικοινωνίας σε σχέση με την προφορική και γραπτή κατανόηση, τη δεξιότητα στα γλωσσολογικά προβλήματα κ.λ.π.

Όσotόσο τα προβλήματα που δημιουργούν οι γλωσσικές ανάγκες δεν συνίστανται απλά στο να διακρίνουμε τις κοινωνικές από τις ατομικές ανάγκες, αλλά στο να είμαστε ικανοί να δημιουργήσουμε ορισμένους τύπους σχέσεων ανάμεσα στον μαθητή και στο δεδομένο περιβάλλον, με τρόπο ώστε να μπορεί αυτός να αντεπεξέρχεται σ' αυτές με τις λιγότερες δυνατές ελλείψεις.

Υπάρχει πράγματι μια στενή σχέση και εξάρτηση θα λέγαμε ανάμεσα στις αλληλεπιδράσεις των ατόμων με το περιβάλλον τους και τις γλωσσικές ανάγκες που μπορούν να καλύψουν.

Φυσικά το πιο σημαντικό πράγμα σ' όλο το πρόγραμμα της διδασκαλίας/μάθησης είναι η δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος όπου οι σχέσεις δασκάλου/μαθητή και παιδαγωγικών μέσων διαφοροποιούνται έτσι ώστε οι γλωσσικές ανάγκες να πολλαπλασιάζονται βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα.

Κατά την άποψή μας ο όρος «προετοιμασία» για μάθηση ανήκει ουσιαστικά στον τομέα της παιδαγωγικής και της διδακτικής.

Έτσι καταλήγουμε σε τέσσερα βασικά στοιχεία τα οποία αφορούν άμεσα αυτόν τον όρο.

- α) Τα κίνητρα που παροτρύνουν τους μαθητές να επιδοθούν στη μάθηση.
- β) Τον καθορισμό των στόχων και των περιεχομένων της μάθησης.
- γ) Την πληροφόρηση πάνω στις δυνατότητες που προσφέρονται από το Ίδρυμα που παρέχει την Εκπαίδευση.
- δ) Την από κοινού λήψη αποφάσεων πάνω στα περιεχόμενα τις μεθόδους και τους τρόπους εκμάθησης.

Ουσιαστικό ρόλο στην προετοιμασία της μάθησης παίζει βέβαια και η συλλογή πληροφοριών πάνω στις ανάγκες, τις προσδοκίες και τις γνώσεις των μελλοντικών μαθητών. Η ακρίβεια των πληροφοριών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση όσον αφορά τον καθορισμό του «προγράμματος δράσης».

Οι ανάγκες στις οποίες αναφερόμαστε είναι πολλών ειδών, όπως για παράδειγμα επαγγελματικές ανάγκες (υποδοχή ενός ξένου επισκέπτη σε μια επιχείρηση), ψυχολογικές ανάγκες ή ανάγκες κοινωνικού τύπου που συναντώνται σ' ένα συγκεκριμένο αριθμό ανθρώπων οι οποίοι αγαπούν να ανταλλάσσουν ιδέες ή να συναντώνται με άλλους, και γι' αυτό το λόγο διαλέγουν να μάθουν ξένη γλώσσα.

Προτού καταρτίσουμε ένα πλάνο μάθησης, ενδιαφερόμαστε να μάθουμε το γλωσσικό παρελθόν των μαθητών, μ' άλλα λόγια αν έχουν ήδη έρθει σε επαφή με τη γλώσσα που μαθαίνουν, κάτω από ποιες συνθήκες, αν γνωρίζουν ήδη μια άλλη ξένη γλώσσα, με ποια μέθοδο τη διδάχθηκαν, τι αναμνήσεις έχουν...

Για να προετοιμάσουμε τη διαδικασία μάθησης, πρέπει να συγκεντρώσουμε πληροφορίες που αφορούν την εικόνα που έχουν σχηματίσει οι μαθητές για τη γλώσσα που πρόκειται να μάθουν.

Σ' όλα αυτά τα ερωτήματα πρέπει να δοθούν απαντήσεις. Εξάλλου πρέπει οι μελλοντικοί μαθητές να ερωτηθούν πώς θεωρούν τη γλώσσα γενικά: ως ένα σύνολο λέξεων και γραμματικών κανόνων ή σαν ένα όργανο που θα τους χρησιμεύσει να επικοινωνήσουν μέσα σε πραγματικές περιστάσεις.

Όταν οι ανάγκες και οι αντιλήψεις των μαθητών καταγραφούν, θα προσπαθήσουμε να τις αναλύσουμε έτσι ώστε να διαφανεί ο στόχος και το περιεχόμενο της μάθησης.

Τις περισσότερες φορές τα μέλη μιας ομάδας δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες. Ας πάρουμε για παράδειγμα μια ομάδα που μαθαίνει ξένη γλώσσα για να μπορεί να ταξιδεύει. Ακόμα κι αν όλα τα άτομα επιθυμούν να επισκεφθούν την ίδια χώρα, οι ανάγκες τους ποικίλουν ως προς το μέρος που θα θέλουν να μείνουν (ξενοδοχείο, φιλικό σπίτι...) το σκοπό του ταξιδιού, το μεταφορικό μέσο που θα χρησιμοποιήσουν (τρένο, αυτοκίνητο...). Ανατρέχουμε λοιπόν σε μια πιο λεπτομερή ανάλυση των αναγκών, στηριζόμενοι σε λειτουργικά κριτήρια που επιτρέπουν την διαίρεση ενός μακροπρόθεσμου στόχου σε επιμέρους στόχους.

Εάν για παράδειγμα αναλύσουμε τις ανάγκες των παραπάνω μαθητών, θα διαπιστώσουμε πως όλοι θα έχουν την ανάγκη να ζητάνε πληροφορίες, να ευχαριστούν στη συνέχεια, να ζητάνε συγγνώμη κ.λ.π. Είναι λοιπόν οι πληροφορίες πάνω στις ανάγκες των μαθητών που μας οδηγούν στην ουσιαστική φάση της προετοιμασίας της διδασκαλίας/μάθησης: η οριστική επιλογή των επιδιωκόμενων στόχων, βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων, των επιθυμητών τρόπων εργασίας (προφορική/γραπτή κατανόηση, προφορική/γραπτή έκφραση...) των διαφορετικών τύπων κειμένων που θα μελετηθούν, των διαφορε-

τικών επιπέδων γλώσσας που θα χρησιμοποιηθούν, των δεξιοτήτων που θα αναπτυχθούν (δεξιότητα γλωσσολογική και γραμματική ή επικοινωνιακή), των μεθόδων, του υλικού και τέλος των τρόπων αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν.

Στα τελευταία πέντε χρόνια, το Συμβούλιο της Ευρώπης (Conceil de l'Europe) συνέβαλε αποτελεσματικά στην προβληματική της διδασκαλίας των ενήλικων καθώς επίσης και στις μελέτες που επακολούθησαν με τρόπο ώστε η παιδαγωγική των γλωσσών να εξελιχθεί προς όφελος ενός καλύτερου προσδιορισμού των αναγκών και των στόχων.

Ο Debyser υποστηρίζει πως δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε τους στόχους μιας διαδικασίας διδασκαλίας/μάθησης αν δεν έχουμε εξετάσει και αναλύσει τις ανάγκες των μαθητών προπαντός τις γλωσσικές τους ανάγκες, εφ' όσον πρόκειται για διδασκαλία γλωσσών.

Για τον Debyser η μεθοδολογία έρχεται για πρώτη φορά να διατυπώσει τους στόχους, μετά από τον προσδιορισμό των αναγκών.

Εν τούτοις, η ανάλυση των αναγκών δεν είναι απλή υπόθεση και γίνεται ακόμα πιο περίπλοκη αν σκεφτούμε ότι οι ανάγκες που εκδηλώνει ο μαθητής πριν αρχίσει να μαθαίνει μια ξένη γλώσσα τροποποιούνται κατά τη διάρκεια της μάθησης.

Είναι προφανές ότι η ανάλυση των γλωσσικών αναγκών δε σταματάει μια για πάντα στο στάδιο της προετοιμασίας ενός προγράμματος, αλλά συνοδεύει την εκμάθηση έως το τέλος.

Οι πληροφορίες που αφορούν τις ανάγκες πριν από τη μάθηση έχουν σα σκοπό τη συνειδητοποίηση των πηγών της, την παρουσίαση των επιδιωκόμενων στόχων, την εφαρμογή των τρόπων αξιολόγησης που ο μαθητής επιθυμεί και τελικά την αντιστοιχία των προγραμμάτων με τις πηγές, τους στόχους και τους τρόπους αξιολόγησης (34).

Όσον αφορά τις πληροφορίες που συλλέγουμε κατά τη διάρκεια της μάθησης, αυτές δείχνουν αν οι πηγές αντιστοιχούν στο πρόγραμμα που ο μαθητής θ' ακολουθήσει επιτρέποντάς του να πετύχει τους στόχους του και γενικά αν οι τρόποι αξιολόγησης είναι ικανοί για μια σωστή αξιολόγηση της προόδου του.

Η ανάλυση των αναγκών καλύπτει αυτό που επιθυμεί ο μαθητής, αυτό που του ζητάνε να ξέρει κι αυτό που πρέπει να μάθει.

Ο Richterich παρατηρεί ότι επικρατεί τέτοια σύγχυση μεταξύ των γλωσσικών αναγκών και των στόχων της μάθησης που και οι δυο εκφράζονται με τους ίδιους όρους.

Αν προσπαθήσουμε να αναγνωρίσουμε τις γλωσσικές ανάγκες που βρίσκονται στο στάδιο του ορισμού διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει μια, αλλά πολλές αναλύσεις, πολλοί ορισμοί, πολλοί χαρακτηρισμοί των αναγκών έχοντας ο καθένας χωριστά το δικό του σκοπό, τη δική του έννοια, τα δικά του όργανα και τις δικές του παγίδες.

Ας προσθέσουμε ότι δε θα επιδιώξουμε να ορίσουμε και να ταξινομήσουμε τις «ανάγκες», αλλά θα εκμεταλλευθούμε τα δεδομένα για να πάρουμε αποφάσεις και να οργανώσουμε τη διδασκαλία/μάθηση.

Εδώ βέβαια πρόκειται για το πρώτο βήμα προς τον αντι-ορισμό (*antidéfinition*) του Cooper.

Πράγματι, ο *Richterich* θεωρεί τον αντι-ορισμό, ή καλύτερα τους αντι-ορισμούς των αναγκών (*antidéfinitions des besoins*), ως παιδαγωγικές πρακτικές που βοηθούν τον μαθητή να καταλάβει καλύτερα το σκοπό της μάθησης μιας ξένης γλώσσας. Με άλλα λόγια, τους λόγους για τους οποίους μαθαίνει τη ξένη γλώσσα και παράλληλα να ανακαλύψει τον τρόπο να την μάθει ενώ ταυτόχρονα του τη διδάσκουν.

Τελειώνοντας, όσον αφορά τον ορισμό των γλωσσικών αναγκών έχουμε να προτείνουμε μια καλύτερη γνώση του όλου θέματος και επομένως την ανάλυση των παρακάτω συνιστωσών: αφ' ενός μεν της γλωσσικής περιστασης (*situation langagière*) αφ' ετέρου των γλωσσικών λειτουργιών (*opérations langagières*).

Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται από την ανάλυση των δύο αυτών συνιστωσών είναι απαραίτητες για τον ορισμό των γλωσσικών αναγκών.

Όσο για τον ορισμό των αναγκών της μάθησης, οι δυο προηγούμενες συνιστώσες παίζουν και εδώ αποφασιστικό ρόλο μεταφραζόμενες σε πράξεις μάθησης, οι οποίες με τη σειρά τους θα αναπαραστήσουν τις στρατηγικές που πρέπει οι μαθητές να ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια της μάθησης των γλωσσικών πράξεων.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Οι περισσότεροι σύγχρονοι επιστήμονες που έχουν ασχοληθεί εκτενώς με αυτή την έννοια αναφέρονται πάντα στη σχέση ή στην αντίθεση που υπάρχει μεταξύ των όρων ανάγκη (*besoin*) και κίνητρο (*motivation*), τάση (*tension*), επιθυμία (*desir*).
2. Ας παρατηρήσουμε ότι η έννοια της ανάγκης εξετάζεται και μελετάται σ' όλες τις επιστήμες προσδίδοντάς τους το ιδίωμα να εξαρτάται, άμεσα ή έμμεσα, η μία από την άλλη. Αναφέρουμε εδώ μερικές: Ψυχολογία, ψυχοπαιδαγωγική, παιδαγωγική, κοινωνιολογία, οικονομία, κ.λπ.
3. Η πρόταση αυτή του *Dalström* περιέχεται στο άρθρο του *Lecuyer*: «L'apport des sciences sociales à l'orientation de l'activité nationale».

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Armand L./Drancourt M., *Plaidoyer pour l'avenir*, Calmann - Lévy, Paris, 1961.  
Barbier J. M./Lesne M., *L'analyse des besoins en formation*, Robert Jaune, 1977.  
Berger G., *L'homme et son éducation*, P.U.F.Paris, 1962.  
Besse H./Galissou R., *Polémique en didactique*, Cle International, Paris, 1980.  
Bourdieu P., *Le metier de sociologue*, S.C. Chamboredon, J. C. Passeron Mouton, Bordas, Paris, 1963.

- Chombart de Lauwe P. H., «Convergences et controverse sur la genèse des besoins», Cahiers internationaux de sociologie, Paris, 1970, vol XLVIII.
- Coste D., Un niveau seuil, Conseil de l' Europe, Strasbourg 1976.
- Debyser F., «Peut-on accorder les besoins de l' étudiant et ceux de son futur employeur?», Antobelc, Mars, 1979.
- Galisson R., D'hier à aujourd' hui la didactique générale des langues étrangère, Cle International, 1980.
- Galisson R. / Coste D., Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976.
- Gelpi H., «Nouveaux besoins culturels et éducatifs des jeunes et des adultes», Les cahiers de l' animation, No 34, Institut National d' education populaire, 1981.
- Holec H., «Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé», Mélange pédagogique, Crapel, 1979.
- Lecuyer B., «L' apport des sciences sociales à l'orientation de l'activité nationale», Revue internationale des sciences sociales, Unesco, N° 5, Paris, 1970, vol. XXII.
- Marquart E., «Analyse des besoins, besoin d' analyse», L' analyse des besoins éducatifs, Education permanente, No 35, Septembre-Octobre, 1976.
- Porcher L., Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1980.
- Psychologie et éducation, L' enfant, Fernand Nathan, Paris, 1983, tome 1er.
- Richeterich R., Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Hachette, Paris, 1985.
- Richeterich R., «L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique», Le Français dans le Monde, No 149, Hachette/Larousse, Novembre-Décembre, 1979.
- Richeterich R. / Chancerel J. L., L' identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère, Conseil de l'Europe, Hatier, 1977.



Γιάννη Γ. Μωραλίδη

## ΑΣΙΝΗ

(Το έτυμο και η σημασία του προϊστορικού τοπωνυμίου)

Welch ain Geheimnis Liegt  
in diesen Wundertönen!  
(Goethe)

(Συνέχεια από το προηγούμενο)

14. Αν λοιπόν στην Ιλλυρική, κατά τον Jokl, η παραγωγική κατάληξη -οπες (-opes), πέρα από το συσχετισμό της με το Ινδοευρωπαϊκό \*αρ- (=Wasser, νερό: πβ. λατ. aqua, ΚΑΙ \*δκFος δίκκος — «δίκκον· οφθαλμόν» Ησύχ. —, όμμα, πληθ. δππατα Σαπφ. 2. 11, και όφθαλμός, στη μεταφορική τους σημασία: «μάτι νερού, πηγή άφθονου νερού, κεφαλάρι, νερομάνα», όπως πιθανότατα στη χρήση «ώ ταυρόμορφον όμμα Κηφισσοῦ πατρός» Ευρ. Ίων 1261), σχηματίζει απλώς εθνικά ονόματα και δηλώνει τοπική συνάφεια<sup>13</sup>, χωρίς ωστόσο να προσδιοριστεί αντικειμενικά η ουσία και το περιεχόμενό της στο συγκεκριμένο όνομα, — στην Ελληνική εξεναντίας συμβαίνει το εντελώς αντίθετο· γιατί το εθνικό Δρύοψ Δρύοπες προσφέρεται ολοφάνερα, από την ίδια τη φύση και την όλην εξωτερικήν υπόσταση της δομής του, σε πολλές συγχρόνως — και πάντως περισσότερες από μια — ετυμολογικές ερμηνείες, που είναι όλες σύμφωνες με την αντίστοιχη μορφολογία, και ικανοποιούν απόλυτα φωνολογικά και σημασιολογικά.

15. Και οι δυνατές αυτές ερμηνείες είναι οι ακόλουθες:

α) δρύς, γεν. δρυ-ός, ή και όπ-ός, ό (=το γαλακτώδες υγρό των φυτών και των δέντρων // ο οπός της αγριοσυκιάς για την πήξη του γάλακτος: πβ. Όμηρ. Ε 902): \*δρύ-οπ-ος, και με συγκοπή Δρύοψ, γεν. Δρύ-οπ-ος, ό (= \*«ο άνθρωπος που έχει μέσα του δρύινο χυμό, που είναι χυμώδης και δυνατός σαν το δρένιο»): πβ. Όπόμες Όποῦς, ό (= γιος του Δία και της Πρωτογένειας, βασιλιάς των Έπειών // γιος του Λοκρού // πόλης της Ήλιδας // πόλη των Οπουντίων Λοκρών Όμηρ. επιγρ.) πολύοπος (= όπόμες, πολύχυμος, χυμώδης: Θεόφρ.)

β) δρυς και ἐπ-ω (= καταγίνομαι με κάτι, ενασχολούμαι, επεξεργάζομαι· πβ. «τόν δ' εὖρ' ἐν θαλάμῳ περικαλλέα τεύχε' ἔποι'τα» Ὀμηρ. Ζ 321, καθώς και τα ομόρριζα ὄπ-λον «εργαλείο», και δέ-οπ-ος «κυβερνήτης, διοικητής» Αι-σχ. Πέρ. 44, Ευρ. Ῥῆσ. 741): \*δρύ-οπ-ος Δρύοψ (= \*ο ἄνθρωπος που ζει και εργάζεται στα δάση, δασόβιος, δασοδίαιτος»).

γ) δρυς και \*ὄπ-ς ὄψ, γεν. ὄπ-ός, ἦ (= οφθαλμός, ὄψη, πρόσωπο· πβ. ὄψομαι, ὄπωπα): \*δρύ-οπ-ος Δρύοψ (= \*ο ἄνθρωπος που ἔχει μορφή, ἀνάστη-μα, ἀντοχή και δύναμη δρυός, ο ἄνθρωπος που μοιάζει με δρένιο, δρύινος, βελανιδάνθρωπος)<sup>14</sup>. πβ. τα λιθ. *snéczas* (=ξένος) και *sneczoras* (=ξενόμορ-φος, ξενότροπος, ἀσυνήθιστος), *sâvas* (=σφός, ιδιικός του) και *savoras* (=ιδιό-μορφος, ιδιότροπος).

Ἔτσι, και: \*ἄλ-μιος (=ώριμος, μεστός, πλήρης, ἀφθονος, πλούσιος· πβ. την παραγωγική κατάληξη: — αλέος, καθώς και τα: ἀλδαίνω, ἄλθαινω, ἄλθομαι, τα λατ.: *alo* «τρέφω, αυξάνω», *altus* «υψηλός») σε σχέση με το ἄν-άλτος «ακό-ρεστος» και το γερμ. *alt* «μεγάλος, ηλικιωμένος, παλαιός», *a l m u s* «θεραπευ-τικός, ωφέλιμος, ζωογόνο» — ὅπως διαφαίνεται καθαρά ως β' συνθετικό στα: εἶδος εἰδ-άλμιος, κάληπ «καλπ-άλμιος, καρπ-άλμιος, κῦδος κυδ-άλμιος, πεύκη πευκ-άλμιος, φύω φυτόν φυτ-άλμιος (και φυτάλμιος, με μετάθεση), ἀρπάζω ἀρπ-άλμιος και ἀρπ-αλέος, — και ὄψ: \*άλιμό-οπ-ος Ἄλμωψ, γεν. ὠπος (= \*ο γίγαντας που ἔχει μεγάλα και οξυδερκή μάτια)· πβ. ὄπωπα οπ-τός ὄφθῆναι \*ὄφθ-άλμιος ὀ φ θ α λ μ ὀ ς (=ὄργανο πλήρες ἀπό οπτική αἴσθηση, αἰσθητήριο ὄργανο της ὄρασης)<sup>15</sup>.

δ) δόρυ (=στέλεχος, δέντρο // το ξύλο λόγχης) και ἐπ-ω (=ἐνασχολούμαι με κάτι, επεξεργάζομαι): \*δορύ-οπ-ος, και κατά το νόμο του Kretschmer \*δρύοπος, και με συγκοπή Δρύοψ (=ο ἄνθρωπος που ασχολείται με τα δόρατα, πολεμιστής)· πβ. Δόρυκλος και Δρύκαλος, Δορύλαος και Δρύαλος, δορυσσός και Δόρυσσος.

16. Ἀπ' ὅλες τις παραπάνω πιθανές ερμηνείες, η μόνη που φαίνεται να ταιριάζει περισσότερο με την ιδιότητα των Δρυόπων ως ληστρικού λαού εἶναι σίγουρα η τελευταία· και μια τέτοια εκδοχή των \*Δορυόπων Δρυόπων ελάχιστα πράγματι διαφέρει ἀπό την ἀνάλογη των « Δ ω ρ ι - μ ά χ ω ν » Δωριέων<sup>16</sup> (\*«που μάχονται δορί, με το δόρυ»· πβ. Δορί-μαχος, ιων. δουρί-μαχος, και δωρ. και βοιωτ. Δωρί-μαχος), με ἀπλολογία, ὅπως για παράδειγμα: ὠκύπους και ὠκύς (πβ. ποδώκης, πόδας ὠκύς), καλοκάγαθος και καλός, κοψοπόδαρος και \*κοψός κουτσός, κουλοχέρης και κουλός (πβ. κυλλός)<sup>17</sup>, κ.λ.π.

17. Διαπιστώνεται ἔτσι αντικειμενικά, και με ἀδιάσειστα ἀποδεικτικά στοιχεία, το ἀναπόδεικτο και ἐντελώς ἀνυπόστατο της ετυμολογικής ερμηνείας του γλωσσολόγου Jokl· γιατί, ὅσο κι ἀν ἐντυπωσιάζει με την τολμηρή της σύλληψη και ὅσο και ἀν ξαφνιάζει παράξενα με τη φανταχτερή της πολυπραγ-μοσύνη, δεν κατορθώνει ἐντούτοις να συγκεντρώσει τα ἀνάλογα πειστήρια, για να θεμελιώσει σε κάποια πραγματική και στέρεη βάση μια καθαρή και αυτού-

για υπόθεση, που πέρα από τη γραφική και πλούσια ποικιλία της δεν μπορεί να εκφράζει καμιάν απολύτως αλήθεια.

Και επομένως το ερώτημα για το έτυμο και τη σημασία του προϊστορικού τοπωνυμίου παραμένει ιταμό και αναπάντητο, και η μυθική 'Ασίνη εξακολουθεί πάντα να μας προκαλεί με το απόκρυφο μυστικό της.

18. Κι όμως τη συντριπτική και εύγλωττη απάντηση στο καίριο τούτο ερώτημα θα μας τη δώσει σίγουρα η ύπαρξη ενός άλλου παράλληλου σχηματισμού, που αναμφισβήτητα δεν έχει —και δε θα μπορούσε βέβαια να έχει—καμιά φυσική συγγένεια, ούτε και την πιο μακρινή εξαχχιστείας, φωνολογικά και σημασιολογικά, με τα *aśan-* και *aśman-* της Αρχαίας Ινδικής (πβ. *Asamum* κι *άσσαμον άργύριον*).

Και ο παράλληλος αυτός σχηματισμός είναι φυσικά και ανενδοίαστα το λατ. *āsīnus* — Θηλ. *āsīna* — (=όνος, ό και ή' πβ. *asellus* και θηλ. *asella* «μικρός όνος, γαϊδουράκι», και ως κύριο όνομα αρσ. γένους: *A s e l l a*), που αποτελεί χωρίς αμφιβολία το μέτρο σύγκρισης, για την αποτελεσματική ιχνηλασία του ομώνυμου τοπωνυμίου.

Για τον καθοριστικόν όμως αυτό ρόλο του *asinus*, επιβάλλεται αντικειμενικά από τα πράγματα και σε σχέση με τον επιδιωκόμενο σκοπό, για να διερευνηθεί πρώτιστα το έτυμο της λέξεως, για να προσδιοριστούν έτσι τα ανάλογα δομικά στοιχεία του ονόματος, που αναγκαία θα οδηγήσουν στην αντίστοιχη φωνολογική και σημασιολογική ανασύνθεση του πρωτότυπου σχηματισμού αφενός και παράλληλα στη σύμμετρη εξιχνίαση της εθνικής του προέλευσης αφετέρου.

19. Για την ετυμολογική βέβαια υπόσταση του λατ. *asinus*, απ' όσο τουλάχιστο μπορούσαμε να γνωρίζουμε, δεν υπάρχει καμιά απολύτως ερμηνεία τεκμηριωμένη και επιστημονικά αποδεκτή και, συνακόλουθα, θεωρείται ως ξένο δάνειο — μεσογειακό, σημιτικό, μικρασιατικό, ανατολικό (πβ. εβρ. *athōn* ή *ātiōn*, τουρκοταταρ. *ešék*, σουμερ. *anšū*) —, και αποτελεί πάντως κατά την εκτίμηση των ετυμολόγων ένα γλωσσικό στοιχείο άσχετο με την Ινδοευρωπαϊκή<sup>18</sup>.

20. Κι ωστόσο, όπως θα φανεί στη συνέχεια, το λατ. *asinus* δεν είναι παρά απλή και απέριτη μεταγραφή ενός αρχέγονου και πρωτότυπου σχηματισμού της Πρωτοελληνικής, γεγονός που αποδεικνύεται φυσικά και αβίαστα κατά την ακόλουθη συλλογιστική πορεία:

Ανατρέχοντας στον Όμηρο διαπιστώνουμε, ότι οι λύκοι και οι λέοντες, επειδή ακριβώς είναι θηρία άγρια και προπαντός σαρκοβόρα και επικίνδυνα, που κατασπαράζουν και καταβροχθίζουν άπληστα τη λεία τους, ζωντανά κι αν θ ρ ώ π ο υ ς, αποκαλούνται γι' αυτό με την πιο μεγάλη φυσικότητα σίν-ν τ α ι (=ζώα αρπαχτικά, και κατά τον Ησύχιο «σίνται: κακοῦργοι» πβ. σίνομαι «αρπάζω, λεηλατώ, βλάπτω», και Σίντιες, οι «ληστές, πειρατές», ως όνομα των αρχαιότατων κατοίκων της Λήμνου· Όμηρ.): Λ 481 «ἐπί τε λῆν ἤγαγε

δαίμων / σίντην», Π 353 «ὡς δὲ λύκοι ἄρνεσσιν ἐπέχραον ἢ ἐρίφοισι / σίνται», και V 165 «ὠρτο λέων ὡς, σίντης».

Ἔτσι το αναμφισβήτητο αυτό φυσικό γεγονός σε παράλληλο συσχετισμό με άλλα ζώα, που δεν ήταν σαρκοφάγα, και δεν απειλούσαν συνεπώς τη σωματική ακεραιότητα του ἀνθρώπου, και άρα δεν μπορούσαν με κανέναν τρόπο φυσικά να του εμπνεύσουν και τον παραμικρό φόβο — και είναι ιστορικά αποδειγμένο πόσο περιφρονούν οι άνθρωποι ό,τι δεν αντιστέκεται στη θέλησή τους, και δεν το φοβούνται<sup>19</sup> —, μιας και τρέφονταν και εξακολουθούν και σήμερα βέβαια να τρέφονται, με χόρτα και με άλλα φυτικά προϊόντα, ήταν επόμενο να οδηγήσει με λογική αναγκαιότητα στην ανάλογη αναγνώριση του φαινομένου με μια διαμετρικά αντίθετη ή, πιο σωστά, με αντιφατική προς το σίντης ονομασία.

Κι αν τα χορτοφάγα αυτά ζώα ήταν λ.χ. την εποχή εκείνη, όπως άλλωστε και τώρα, τα αἰγοπρόβατα, τα βόδια, τα ἄλογα, οι ὄνοι και οι ημίονοι (πβ. τα ομηρικά: αἴγες, δῖες, πρόβατα, βόες, ἵπποι, ὄνος κωθής Λ 558, ἡμίονοι ἐντεσιουργοί, κρατεράνωχες, ταλαεργοί, ἀδμητες, «αἰ γάρ τε βοῶν προφερέστεραί εἰσιν / ἐλέμεναι νειοῖο βαθείης πηκτόν ἄροτρον» Κ 352-3), που πολύ ενωρίς ο άνθρωπος κατόρθωσε να τα υποτάξει, και να συμβιώσει μαζί τους αρμονικά, — μπορούμε τότε βίσιμα να υποθέσουμε, ότι ένα τέτοιο ζώο θα προσδιοριζόταν ασφαλώς από έναν ανάλογο σχηματισμό (σε γένος αρσενικό) ὡς: «μῆ σίντης, μῆ σινόμενος», δηλ. \* ἄ - σιν - ος (βοῦς, ἵππος, ὄνος, κλ.π.) δηλ. (= ἄσινές και χορτοφάγο ζώο — βόδι, ἄλογο, ὄνος κλπ. — που δεν πειράζει τον ἄνθρωπο)· πβ. ἄεργός ('Ομηρ.) και ἄεργής (Νικ.), \*ἀμφ-ακ-ός ὄμφαξ<sup>20</sup> ('Ομηρ.) και ἀμφήκης ('Ομηρ.), ἀτάλαντος ('Ομηρ.· πβ. Ἄταλάντη, ἦ) και Ἄτλας (γεν. Ἄτλαντος 'Ομηρ.), ἄτερπος ('Ομηρ. Ζ 285) και ἄτερπής ('Ομηρ.), ὄμαλός ('Ομηρ.) και ὄμαλής (Πλάτ.), ὄμηρος (Ηρόδ. Ευρ. κ.ά.· πβ. Ὀμηρος, — ὄμηρέω 'Ομηρ. Π 468) και ὄμήρης (Νικ.) και ὄμαρης (Ησύχ.), \*σαφός σοφός και σαφής, κλπ.

21. Η παραπάνω υπόθεση, όσο κι αν φαίνεται τολμηρή στην απλότητά της (μιας και «ἀπλοῦς ὁ μῦθος τῆς ἀλήθειας ἔφυ» Ευρ. Φοίνισ. 469), επιβεβαιώνεται ωστόσο πανηγυρικά και κατά τρόπον αναμφισβήτητο κι από τον Ξενοφώντα, ο οποίος σ' ένα πολύ διαφωτιστικό του χωρίο — που χωρίς αμφιβολία πρέπει ν' αποτελεί μία μακρινή και φευγαλέα βέβαια ανάμνηση από την ξεχασμένη ιστορία του παμπάλαιου γλωσσικού σχηματισμού, αλλά και τονίζει παράλληλα με την πιο ζωντανή και διάφανη ενάργεια την ορθότητα του εγχειρήματος — ενδεικτικά και αποκαλυπτικά αναφέρει: «οἱ δ' ἔλεγον ὅτι ἄρκτοι τε πολλοὺς ἤδη πλησιάσαντας διέφθειραν καὶ κάπροι καὶ λέοντες καὶ παρδάλεις, αἱ δὲ ἔλαφοι καὶ δορκάδες καὶ οἱ ἄγριοι οἶες καὶ οἱ ὄνοι οἱ ἄγριοι ἄσινεῖς εἰσιν» (Κύρ. Παιδ. 1. 4, 7).

Ἔτσι πολύ πρόωμα, και μάλιστα από την πρωτοελληνική ήδη περίοδο — όπως δείχνει σαφέστατα και ο απλούστερος τύπος του επιθέτου σε σχέση με

το σίγουρα μεταγενεστέρο ομηρικό ισοδύναμο *άσινής* (=αβλαβής, σώος, ανέπαφος· λ. 110, μ 137)—, φαίνεται ότι πέρασε στη χρήση ο σχηματισμός *\*άσινος*, σε συνεκφορά πιθανώς με τα ανάλογα ουσιαστικά *βούς, ίππος, δίσ, όνος* κλπ., για να παγιωθεί τελικά και να αποκρυσταλλωθεί ως «*κ α τ' έ ξ ο χ ή ν*» προσδιορισμός του *όνου*, ήτοι: *άσινος* (όνος), και θηλ. *\*άσινος* και *\*άσινά* *\*άσινη* πβ. *Άσίνη, ή*.

22. Και στο σημείο αυτό, παρά την αναντίλεκτη βεβαιότητα της παραπάνω εκδοχής για το έτυμο του ονόματος *\*άσινος* (όνος), που υλοποιείται σύμμετρα στη σχέση της με την ανάλογη ιστορική πραγματικότητα, επιβάλλεται αντικειμενικά να αναρωτηθούμε συναφώς, για ποιον άραγε συγκεκριμένο λόγο το πανάρχαιο αυτό επίθετο της Πρωτοελληνικής δεν μπόρεσε να συνδεθεί τελικά με κάποιο άλλο από τα υπόλοιπα φυτοφάγα ζώα, αλλ' αντίθετα κυριολεκτήθηκε «κατ' έξοχήν» μονάχα σε απόλυτη και αποκλειστική χρήση της έννοιας του *όνου*.

Η απάντηση προφανώς βρίσκεται στην ιδιομορφία της έμφυτης συμπεριφοράς του ανθρώπου· να εκτιμά δηλ. και να σέβεται μονάχα ό,τι θεωρεί επικίνδυνο για τη ζωή και τα υπάρχοντά του, και να εξευτελίζει αντίθετα ό,τι δε φοβάται και μπορεί επομένως να το υποτάξει στη θέλησή του· καθώς επίσης και στην ανάλογη νοοτροπία του να ερμηνεύει διαλεκτικά, ας είναι και αυθαίρετα, ως έσχατη αδυναμία και σύμφυτη ηλιθιότητα τη γνήσια και φυσική ευγένεια, την ανοχή και τη γενναιοψυχία· πβ. τα ΑΕ γνωμικά: «*άετός μυίας ού θηρεύει*», και «*έλέφας μύν ούχ άλίσκε*».

Μέσα σε μια τέτοια λογική της αντίφασης, που διέπει εξαρχής την ανθρωπινή κοινωνία —στην οποία καθημερινά σχεδόν επισφραγίζεται η συμπυκνωμένη σοφία της φράσης «ο καλός καλό δεν έχει»—, εντάσσεται με διαλεκτική αναγκαιότητα και η σημασιολογική αλλοίωση που έχουν υποστεί κάποιες λέξεις, όπως είναι λ.χ. τα ονόματα *άπλοϋς, εύήθης* και *άγαθός*<sup>21</sup> (πβ. τα ΝΕ: *αγαθιάρης, αγαθούτσικος, αγαθειώ*)· κι έτσι φυσικά εξηγείται η στερεότυπη ΝΕ έκφραση «*ψηλός και άμυαλος*», γιατί οι ψηλοί και ρωμαλέοι άνθρωποι, επειδή ακριβώς έχουν σωστήν επίγνωση της σωματικής τους υπεροχής, ανέχονται συνήθως καρτερικά τις μικρόψυχες πονηριές και την οργανωμένη κακοήθεια των άλλων, που όμως γι' αυτό και συνακόλουθα — και κινημένοι πάντα απ' τη δική τους ασήμαντη μικρότητα — αποτιμούν ανάστροφα την ανεξίκακη και ήρεμη αυτοκυριαρχία σε μόνιμη κατάσταση πνευματικής νωθρότητας· πβ. *άνακός άνακος άναξ* (=οικοδεσπότης, άρχοντας) *\*εύ-άναξ* (=καλόβολος και καλοκάγαθος άρχοντας· πβ. *Εύάνασσα* «ή Δημήτηρ»· Ησύχ.) και ποντ. *αύανά-ς* (=άνθρωπος άδολος, απότηρευτος, βλάκας και αδέξιος· πβ. το τουρκ. *αναπακ* «αφελής, βλάκας, ευκολόπιστος», — που, παρά την αντίθετη άποψη<sup>22</sup>, αποτελεί εξάπαντος δάνεια μεταφορά του γνήσιου ελληνικού πρωτότυπου· πβ. «*βανκόν· μωρόν*» Ησύχ.).

23. Έτσι λοιπόν και με την ίδια πάντοτε αταλάντευτη συνέπεια στις αρχές

της διαλεκτικής λογικής, που εκφράζεται κυρίως μέσα στην αντίφαση της φυσικής και της κοινωνικής πραγματικότητας, ήταν επόμενο οι αναμφισβήτητες αρετές του όνου<sup>23</sup>, που πρόωρα διέγινε ο άνθρωπος στο συμπαθέστατο αυτό τετράποδο, να μεταστραφούν διαλεκτικά μέσα στην παντοτεινά απάνθρωπη και σκληρή κοινωνία των ανθρώπων, και να ταυτιστούν απόλυτα στην κοινή αντίληψη με τα πιο υβριστικά ελαττώματα (πβ. \*όνο-ειδ-ής \*όνειδής \*έπ-ονειδής: έπ ο ν ε ί δ ι σ τ ο ς, και με αντίστροφη παραγωγή δνειδος, όνειδίζω). γιατί η σωματική ρώμη του όνου και η παραδειγματική αντοχή του, σε άμεσο μάλιστα συσχετισμό με την εξόφθαλμη υπεροχή του άρρενος φύλου (πβ. όν-ος: όν-αρ και άρ-αρ-ίσκ-ω άρ-έσκ-ω, όν-ειρ-ος όν-ειρ-ον και είρ-ω), υποβιβάστηκαν κατάφωρα από την ανθρώπινη κακότητα και ξέπεσαν υποκριτικά σε αλαζονική αναισχυντία, η φυσική του υπομονή και καρτερικότητα σε βλακώδες και γελοίο πείσμα, και η γαλήνιά του μακαριότητα και ξενοιασιά σε παροιμιώδη βραδύνοια και ηλιθιότητα: πβ. Ξεν. Κύρ. Ανάβ. 5. 8,3: «καί τών όνων ύβριστότερος», Ter. Heaut 876-7: «in me quidvis harum rerum convenit / quae sunt dicta in stulto, caudex, stipes, asinus, plumbeus», — καθώς και τις ανάλογες παροιμιακές φράσεις, όπως: «όνος έν πιθήκοις», «όνος λύρας ήκουε καί σάλπιγγος ύς», «όνος ύεται», «όνω τις έλεγε μύθον, ό δέ τά ότα έκίνει», «asinus asinum fricat», «asinus ad Lyram», «asinus in tegulis», κ.π.ά.

Διαπιστώνεται συνεπώς αντικειμενικά, ότι όλες οι παραπάνω εντυπωσιακές αρετές του συμπαθέστατου όνου, κρυφές και φανερές, συγκέντρωναν εξαρχής τα αναμφισβήτητα εκείνα στοιχεία, που θα μπορούσαν βέβαια να του εξασφαλίσουν την ανάλογη τιμητική διάκριση στη δηκτική επιθετικότητα του ανθρώπου, αλλά και να θεμελιώσουν παράλληλα ένα ουσιαστικότατο περιεχόμενο στον πρωτοελληνικό όρο \*άσινος (=άσινής όνος).

24. Έτσι ο τύπος \*άσινος, θηλ. \*άσινος και \*άσινά \*άσίνη, όταν πια με τον καιρό είχε αναγνωριστεί στην καθημερινή χρήση των Πρωτοελλήνων ως από μετάσταση ουσιαστικό, μεταφέρθηκε και πέρασε αυτούσιο και στη Λατινική, καθώς και σε άλλες ΙΕ γλώσσες: πβ. λατ. *asinus* και θηλ. *asina*, παρ. βόρ. *asni* και θηλ. *asna*, παλ. φρισιλ. *asne*, κορν. *asen*, κυμβρ. (=ουαλλ., βρετ.) *asyn* και *assen*, μέσ. περσ. *as(s)an* κ.λ.π., — αλλά και σουμερ. \**asnu anšu* (πβ. *άσαμον* και σουμερ. *asam*).

Στη συνέχεια, από το λατ. *asinus*, όταν βέβαια η πολιτογράφηση του ονόματος είχε ήδη συντελεστεί οριστικά και αμετάκλητα, και είχε χαθεί για πάντα η ετυμολογική διαφάνεια της λέξης (αφού μάλιστα δε φαίνεται να υπήρχε στη Λατινική αντίστοιχο του *σίνομαι* ρήμα: πβ. *sine* «χωρίς», και *sino* «αφήνω»), και το τέρμα *-inus* (του \**ά-σιν-ος asinus*) θεωρήθηκε έτσι, με τον πιο φυσικό τρόπο, ως απλή και χωρίς ιδιαίτερη σημασία παραγωγική κατάληξη (πβ. *αίρ-α αίρ-ινος* και *aer-a aer-inus*, *δέμ-ω δόμ-ος* και *dom-us dom-inus*, *φηγ-ός φήγ-ινος* και *fag-us fag-inus* κ.λ.π.), — σχηματίστηκε κατόπιν υποχωρητικά, με αντίστροφη παραγωγή, και με την προσθήκη του υποκοριστικού επιθήματος

*ellus*<sup>24</sup> (πβ. *caper* και *\*caper-(u)lus capellus*, \*δχ-Φος *δωκος oc-ulus* και *oc-ellus*, κ.λ.π.), το παράλληλο ουσιαστικό *as-ellus*, θηλ. *as-ella*, που γρήγορα μεταδόθηκε κι αυτό σε πολλές από τις άλλες Ινδο-Ευρωπαϊκές γλώσσες: πβ. γοθθ. *asilus*, παλ. πρωσσ. *asilis*, λιθ. *asilas*, αγγλοσαξ. *assa*, αγγλ. *ass*, λεττ. *ēselis*, παλ. γερμ. *esil*, γερμ. *Esel*, αγγλοσαξ. *eosol* και *esol*, αρμ. *ēš*, παλ. εκκλ. σλαβ. *osilŭ*, ρωσ. *osëliŭ* κ.λ.π., —καθώς και το τουρκοταταρ. *esék*.

25. Ανακεφαλαιώνοντας, λοιπόν, μπορούμε ανεπιφύλακτα να υποστηρίξουμε, ότι το αμάρτυρο ελληνικό όνομα *\*ἄσιν-ος*, που μας διέσωσε η Λατινική (=Ιταλική), περιέπεσε με τον καιρό σε αχρηστία πολύ πιο πριν από τον Όμηρο — ο οποίος παραδίδει αποκλειστικά, και μόνο μια φορά, το γνωστό συνώνυμο του *δνος*<sup>25</sup> (Λ 558: «*δνος νωθής*» πβ. *ήμιονος*: Β 852, Η 333, Κ 352 κ.α.) —, αλλά κατόρθωσε ωστόσο να επιζήσει ως προϊστορικό μονάχα τοπωνύμιο.

Και μπορούμε ακόμα βásiμα να υποθέσουμε, ότι —πέρα από την ετυμολογικήν ερμηνεία της λέξεως— η ουσιαστική σημασία του ονόματος *Ἀσίνη* επιβάλλεται να ενταχθεί υποχρεωτικά και αναγκαία σε μιαν από τις επόμενες εκδοχές:

α) *ἈΜή σινομένη* και ειρηνική πόλη, που πήρε ίσως το όνομά της είτε από τους *άσινεις* Δρύοπες είτε κι από κάποιον άγνωστο βασιλιά *\*Ἀσινω των Δρυόπων*, είτε κυριολεκτικά είτε και «κατ' εύφημισμόν» πβ. Ε. Μ. 154, 7-14.

β) Πόλη που ονομάστηκε έτσι, για να τιμηθεί ίσως επάξια και επώνυμα κάποιος βασιλιάς *ἄσινος*, που είχε πιθανώς τα ίδια χαρίσματα με το Ρωμαίο συνώνυμό του (πβ. *asinus*, *Asinius*, *assellus Asella*), και ήταν επομένως ένας αγαθός και καλόκαρδος άρχοντας, πεισματάρης και άπραγος ως την υπερβολή.

γ) Πόλη πανάρχαιη και ονοτρόφος, στην περιοχή της οποίας εκτρέφονταν πιθανότατα σε ασυνήθιστην αφθονία *«δνοι άγριοι καί άσινεις»* (πβ. Κύρ. Παιδ. 1. 4, 7).

*Βέροια, Φθινόπωρο 1985*

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

13. *N. Joki*, ό.π., σ. 45.
14. *P. Kretschmer*, *Einleitung in die Geschichte der Griechischen Sprache*, Göttingen 1896, σ. 160, όπου: Δρύοπες «Eichenmänner».
15. *I. Γ. Μωραλίδης*, *Ετυμολογικά και Σημασιολογικά, «Πλάτων»* τ. 26, 1974, σσ. 62-63.
16. *W. Schulze*, *Kleine Schriften*, Göttingen 1933, σσ. 127 κ.ε. (=«*Abhandlungen der Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin*» 1910, σσ. 805 κ.ε.).
17. *M. Φιλήντας*, *Γλωσσολογία και Γλωσσολογία Ελληνική*, τ. Α', Αθήναι (χ.χ., — 1924· και 2 έκδ. του Εκδ. Οίκου «Μπάυρον») 1984, σ. 17· πβ. και: τ. Γ', σ. 201.
18. *A. Vaniček*, *Fremdwörter im Griechischen und Lateinischen*, Leipzig 1878, σ. 38· του ίδιου, *Etymologisches Wörterbuch der Lateinischen Sprache*, 2 Aufl., Leipzig 1881. *M. Bréal - A. Bailly*, *Dictionnaire étymologique Latin*, 4 éd., Paris 1898, s. 19.

- A. Zimmermann*, *Etymologisches Wörterbuch der lateinischen Sprache*, Hannover 1915, σ. 16.
- T. G. Tucker*, *A concise etymological dictionary of latin*, Halle (Saale) 1931, σ. 25.
- A. Ernout - A. Meillet*, *Dictionnaire étymologique de la lingua latin, histoire des mots*, 4 éd., 3 tir., Paris (1932—)1979, σ. 51.
- A. Walde - J. B. Hofmann*, *Lateinisches etymologisches Wörterbuch*, 4 Aufl., I. Bd., Heidelberg (1938—) 1965, σ. 72.
- E. Α. Σκάσσης*, *Ιστορική Γραμματική της Λατινικής Γλώσσας*, τ. Α', Εν Αθήναις 1969 (και ανατύπ. 1977), σ. 41.
19. *Θουκ.* 3. 39, 5: *ἀπέφυκε γάρ καί ἄλλως ἄνθρωπος τό μὲν θεραπεῦον ὑπερφρονεῖν, τό δέ μή ὑπέϊκον θαυμάζειν*. πβ. τα ΝΕ: «Ὅποιος γίνεται πρόβατο, τον τρώει ο λύκος», «Το χαμηλό το γάιδαρο ὅλοι τον καβαλάνε», «Θρέψε λύκο το χειμώνα, να σε φάει το καλοκαίρι», «Ὁ καλός καλό δεν ἔχει» κ.λ.π.
20. *Ι. Γ. Μωραλίδης*, *Σκοτεινά σύνθετα μετά του ἀμφί ως πρώτου συνθετικού, «Πλάτων» τ. 29*, 1977, σσ. 132-135.
21. *Ν. Π. Ανδριώτης*, *Σημασιολογία*, Θεσσαλονίκη 1959, σ. 17.
22. *Χ. Π. Συμεωνίδης*, *Ποντιακά ἔτυμα ανατολικῆς προέλευσης, «Αρχεῖον Πόντου» τ. 32*, 1972-1973, σ. 324.
23. *Μ. Λουντέμης*, *Συμφεράζει (sic)*, μυθιστόρημα (Ἐκδ. Γκοβόστη, χ.χ. — 1947;), σσ. 63-64.
24. *Σκάσσης*, ὁ.π., σ. 57.
25. Καί τα ονόματα *ὄνος, κάνθων* καί *κανθήλιος* (πβ. λατ. *cantherius*), ὅπως θ' ἀποδείξουμε προσεχῶς σε κάποια ἀλλήν ευκαιρία, εἶναι καθαρά ἐλληνικοὶ σχηματισμοί, καί ὄχι ξένα δάνεια, καθὼς γενικά πιστεύεται.



*Α. Καραπέτσα,  
Νευροψυχολόγου - Λέκτορα Πανεπιστημίου Κρήτης*

## ΝΕΥΡΟΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

### I. Το φαινόμενο της δυσλεξίας

Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από μια δυσκολία στο να μάθει κάποιος να διαβάζει και να γράφει σωστά. Προσβάλλει δε σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά της σχολικής ηλικίας και μερικές φορές και τους ενήλικες<sup>1,2</sup>.

Οι πρώτες περιγραφές της δυσλεξίας έγιναν από τον Eugene Labiche το 1867<sup>3</sup>, έπειτα από τον P. Morgan το 1896<sup>4</sup>. Στη συνέχεια ήλθαν οι παρατηρήσεις του James Hinshelwood το 1900-2<sup>5,6</sup>. Αυτός ο ερευνητής επηρεάστηκε από τις ήδη δημοσιευμένες εργασίες του Γάλλου Νευρολόγου J. Dejerine το 1891<sup>7</sup>.

Στις αρχές του 20ού αιώνα οι περισσότεροι ερευνητές της δυσλεξίας πίστευαν ότι οι βλάβες από τις οποίες υπέφεραν οι δυσλεξικοί εντοπίζονταν στα πίσω μέρη του αριστερού βρεγματικού λοβού και στον ινιακό λοβό. Οι πιο συχνές διαταραχές που χαρακτηρίζουν τους δυσλεξικούς είναι οι γλωσσικές ειδικές ανωμαλίες που επηρεάζουν τους μηχανισμούς σημαντικότητας, φωνολογίας και σύνταξης<sup>8,9,10,11</sup>. Μπορεί επίσης να παρατηρηθεί μια ανώμαλη εγκεφαλική επικράτηση που επηρεάζει μια μεγάλη ποικιλία επιδόσεων, όπως π.χ. την πλαγιοποίηση της ομιλίας, την αντίληψη του δεξιού και αριστερού και την χρήση του χεριού<sup>2,12,13,14</sup>. Από την άλλη πλευρά, μερικοί συγγραφείς παρατήρησαν ότι οι δυσλεξικοί παρουσιάζουν μερικά ειδικά γνωστικά ταλέντα όπως π.χ. ιδιαίτερες ικανότητες στη μουσική, στις τέχνες, στα μαθηματικά και στον αθλητισμό<sup>15,16,17</sup>.

Πολλοί συγγραφείς περιέγραψαν και νευρολογικές ανωμαλίες να υπάρχουν μαζί με τη δυσλεξία. Αυτές οι ανωμαλίες είναι του είδους των κινητικο-αισθητικών διαταραχών, μειώσεις στις κινήσεις του ματιού, ηλεκτρο-εγκεφαλογραφικές αλλαγές και παρεκκλίσεις στα προκαλούμενα δυναμικά<sup>18,19,20,21</sup>. Σήμερα οι έρευνες, στα πιο σύγχρονα εργαστήρια έχουν στραφεί προς τη νευρο-ανατομία. Έτσι έχουν γίνει<sup>22</sup> αναλυτικές νευρο-ανατομικές μελέτες στον εγκέφαλο των παιδιών μ' αναπτυξιακή δυσλεξία.

Αυτή η προσέγγιση απαιτεί μια άμεση εξέταση του εγκεφάλου και πιο ειδικά μια εξέταση των ανατομικών ιδιομορφιών του εγκεφάλου του δυσλεξικού. Κάτι τέτοιο πριν από μερικά χρόνια θα γινόταν δεκτό με σκεπτικισμό. Σήμερα όμως υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον ειδικό ρόλο του κάθε ημισφαιρίου και αυτή η σκοπιά εξέτασης του προβλήματος άνοιξε μια καινούρια δίοδο στην διερεύνηση του εγκεφάλου των δυσλεξικών.

Από την εποχή του P. Broca (19ος αιώνας) ήταν γνωστό ότι τ' αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου έπαιζε επικρατέστερο ρόλο στη μάθηση και άσκηση διαφόρων γλωσσικών ικανοτήτων. Αυτή η επικράτηση συναντιέται έτσι στους δεξιόχειρες στους αριστερόχειρες, όμως υπάρχουν συχνά εξαιρέσεις αυτού του κανόνα.

## 2. Εγκεφαλική ασυμμετρία

Οι αριστερόχειρες, ειδικά σ' ό,τι αφορά τη γλώσσα, παρουσιάζουν σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με τους δεξιόχειρες την πλαγιοποίηση. Ο κίνδυνος επίσης είναι πιο μεγάλος στους αριστερόχειρες να παρουσιάσουν γλωσσικές διαταραχές μετά από εγκεφαλική βλάβη<sup>23</sup>. Η αριστεροχειρία είναι πιο συχνή στ' αγόρια<sup>24</sup>. Πρόσφατες έρευνες<sup>25</sup> έδειξαν ότι τα κορίτσια είναι καλύτερα στις επιδόσεις που εξαρτώνται από τ' αριστερό ημισφαίριο· για τ' αγόρια όμως παρατηρήθηκε να συμβαίνει τ' αντίθετο. Η δυσλεξία λοιπόν, φάνηκε να παρουσιάζεται μ' αναλογία δυο φορές στις τρεις στ' αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια<sup>26,27</sup>.

Ο εγκεφαλος είναι ασύμμετρος δομικά και λειτουργικά. Οι οριζόντιες σχισμές των ημισφαιρίων διαφέρουν στη μορφή και στο μήκος ανάλογα με το ημισφαίριο<sup>28</sup>. Έτσι, η σχισμή του αριστερού ημισφαιρίου είναι πιο επιμήκης στο πίσω μέρος και οι γλωσσικές του περιοχές είναι πιο ανεπτυγμένες. Επίσης η περιοχή με τ' όνομα *Planum Temporale* ή κροταφική ζώνη είναι πιο πλατιά στο αριστερό ημισφαίριο. Η περιοχή του Broca είναι πιο ανεπτυγμένη στ' αριστερό ημισφαίριο.

Οι αριστερόχειρες όμως έχουν τα εγκεφαλικά τους ημισφαίρια πιο συμμετρικά από τους δεξιόχειρες. Τα 2/3 των δεξιόχειρων παρουσιάζουν τον τύπο μ' ασυμμετρία στις σχισμές του Sylvius, ενώ τα 2/3 των αριστερόχειρων παρουσιάζουν συμμετρικές τις σχισμές του Sylvius<sup>29</sup>. Στα ζώα παρατηρήθηκε επίσης το φαινόμενο της εγκεφαλικής ασυμμετρίας και με διαφορές μεταξύ των φύλων<sup>30</sup>. Για τ' ανθρώπινο φύλο δεν υπάρχουν ακόμα μελέτες που να δείχνουν σημαντικές εγκεφαλικές διαφοροποιήσεις.

Ξεκινώντας λοιπόν από τις διαφορές ασυμμετρίας των φύλων στα ζώα και το ότι δυσλεξία εμφανίζεται πιο συχνά στ' αγόρια, θα μπορούσαμε να δούμε σαν υπεύθυνους παράγοντες πρόκλησης της δυσλεξίας τη λειτουργία των φυλετικών χρωμοσωμάτων και τη δράση των σεξουαλικών ορμονών.

Η λειτουργία των φυλετικών χρωμοσωμάτων δε φαίνεται όμως να επικρα-

τεί, γιατί μερικές φορές βρίσκουμε στο θηλυκό ποντίκι την ίδια ασυμμετρία με τ' αρσενικό. Αντίθετα η δράση των σεξουαλικών ορμονών φαίνεται να παίζει κάποιο ρόλο στον τύπο της εγκεφαλικής ασυμμετρίας.

Έτσι, οι εργασίες της **M. Diamond**<sup>31</sup> έδειξαν ότι τα θηλυκά ποντίκια που δέχθηκαν αρσενικές ορμόνες (τεστοστερόνη) στη γέννησή τους παρουσιάζουν τον τύπο της αρσενικής ασυμμετρίας· αντίθετα ο ευνοχισμός των αρσενικών στη γέννησή τους παρουσίασε τον τύπο της θηλυκής ασυμμετρίας. Άλλες έρευνες<sup>32</sup> έδειξαν ότι οι ποσοστιαίες αλλαγές των σεξουαλικών ορμονών από τη νηπιακή ηλικία προκαλούν νοητικές αλλαγές στα παιδιά. Στ' αγόρια π.χ. η ελάττωση των σεξουαλικών αρσενικών ορμονών έχει συνέπεια την εμφάνιση γλωσσικών χαρακτηριστικών όμοιων μ' αυτών των κοριτσιών. Τα κορίτσια που δέχθηκαν αυξημένα ποσοστά σεξουαλικών ορμονών του αρσενικού παρουσίασαν χαρακτηριστικές ικανότητες των αγοριών όπως π.χ. καλύτερος χωροχρονικός προσανατολισμός κ.ά.

Η ασυμμετρία της σχισμής του **Sylvius** είναι ορατή στ' ανθρώπινο έμβρυο από την αρχή της κυοφορίας και αυτή του **Planum Temporale** μετά την τριακοστή βδομάδα<sup>33</sup>. Οι ασυμμετρίες των γλωσσικών περιοχών δεν είναι αποτέλεσμα μάθησης. Επίσης κάτι άλλο που παρατηρήθηκε είναι ότι η ανάπτυξη αυτών των γλωσσικών περιοχών γίνεται μ' αργό ρυθμό<sup>34,35</sup>. Η ασυμμετρία λοιπόν αρχίζει με τη σύλληψη και στη συνέχεια φτάνει σε πλήρη ανάπτυξη. Φαίνεται όμως ότι δεν είναι μόνο οι σεξουαλικές ορμόνες ή η δραστηριότητα των ενζύμων<sup>36</sup> ή οι ποσότητες των νευρομεταβιβαστών<sup>37</sup> που επηρεάζουν την εγκεφαλική ασυμμετρία. Κι αυτό γιατί οι πειραματικές βλάβες στον εγκέφαλο των εβρύων στους πιθήκους προκαλούν αλλαγές στην ασυμμετρία τους<sup>38</sup>.

Σύμφωνα με τα προηγούμενα μπορεί να θέσει κάποιος το ερώτημα. Υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ ασυμμετρίας και δυσλεξίας;

Οι πιο πρόσφατες έρευνες<sup>39</sup> έδειξαν ότι οι εγκέφαλοι των δυσλεξικών παρουσιάζουν προγεννητικές βλάβες και ανωμαλίες στις γλωσσικές περιοχές. Επίσης η νευρο-ανατομική ανάλυση της κροταφικής ζώνης έδειξε ότι όλοι οι εγκέφαλοι των δυσλεξικών παρουσιάζουν μια σημαντική συμμετρία. Το 25% των εγκεφάλων που παίρνει κανείς για εξέταση τυχαία παρουσιάζει αυτή τη συμμετρία. Όμως η παρουσία αυτής της συμμετρίας στους εγκεφάλους των δυσλεξικών δεν μπορεί να είναι τυχαία. Έτσι λοιπόν η συμμετρία της κροταφικής ζώνης, που αποτελεί εξαίρεση του κανόνα, φαίνεται να παρουσιάζει μια σημαντική σχέση με το φαινόμενο της δυσλεξίας. Επίσης κάτι άλλο που έχει βρεθεί στους εγκεφάλους των δυσλεξικών είναι η παρουσία ειδικών εγκεφαλικών ανωμαλιών. Οι ειδικές αυτές εγκεφαλικές ανωμαλίες φαίνεται ότι αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα των εγκεφάλων των ατόμων με δυσλεξία και δυσκολίες γραφής.

### 3. Οι ειδικές εγκεφαλικές ανωμαλίες

Οι ειδικές εγκεφαλικές ανωμαλίες εντοπίζονται ασύμμετρα και προσβάλλουν τον κατώτερο μετωπικό και ανώτερο κροταφικό λοβό του αριστερού ημισφαιρίου. Αυτές οι ανωμαλίες είναι δύο τύπων: α. οι δυσπλασίες που παρουσιάζονται με μια αταξία στην τοποθέτηση των παράλληλων στρωμάτων των νευρικών κυττάρων και β. οι εκτοπίες που εκδηλώνονται με την παρουσία νευρικών κυττάρων εκεί που συνήθως δε θα πρέπει να υπάρχουν.

Οι δυσπλασίες που παρατηρήθηκαν στους εγκεφάλους των δυσλεξικών ξεκινούσαν από μια απλή διαταραχή της κανονικής θέσης των νευροκυτταρικών στρωμάτων μέχρι τη σημαντική διατάραξη αυτών των στρωμάτων.

Μάλιστα μπορεί να υπάρχει μια ένωση ή μια απουσία ένωσης των κυτταρικών στρωμάτων, καθώς και ένα ανώμαλο δίπλωμα του εγκεφαλικού φλοιού. Όσον αφορά τις εκτοπίσεις πρόκειται για συλλογές νευρώνων που μετανάστευσαν σ' ένα στρώμα που συνήθως δεν έχει τέτοιου είδους νευρώνες και στις πιο σοβαρές περιπτώσεις παρατηρήθηκε μια δημιουργία εκπλαστήσεων που περιέκλειαν νευρώνες, ίνες και αιμοφόρα αγγεία.

Η αιτία αυτών των ανωμαλιών περιγράφηκε από τον Crome<sup>40</sup> και επιβεβαιώθηκε αργότερα από τις έρευνες του Dvogak και άλ.<sup>41</sup> Σύμφωνα μ' αυτές τις έρευνες οι ειδικές εγκεφαλικές ανωμαλίες είναι αποτέλεσμα ενός κοινού παθογενετικού παράγοντα που επηρεάζει διάφορα νευροβιολογικά επίπεδα. Οι βλάβες στους εγκεφάλους των δυσλεξικών είναι αναπτυξιακές ανωμαλίες<sup>42</sup> που συμβαίνουν πριν από τη γέννηση. Προφανώς αυτές οι ειδικές εγκεφαλικές ανωμαλίες αντικατοπτρίζουν αναπτυξιακές αλλοιώσεις που εμφανίζονται πριν ή κατά τη διάρκεια της 24ης εβδομάδας κυοφορίας. Και αυτό, γιατί στη διάρκεια αυτής της εβδομάδας υπάρχει νευρωνική μετανάστευση από τις βλαστικές ζώνες στον εγκεφαλικό φλοιό. Επίσης, όταν προκαλεί κανείς βλάβες στη διάρκεια αυτής της περιόδου, μετέπειτα παρατηρούνται οι ειδικές εγκεφαλικές ανωμαλίες. Αντίθετα, οι βλάβες μετά απ' αυτή την περίοδο δεν προκαλούν καμιά ανωμαλία<sup>43,19,40</sup>.

Επίσης στα ζώα είναι δυνατό να προκαλέσει κανείς ανάλογες ανωμαλίες με πειραματικές βλάβες στο φλοιό πριν από το τέλος της νευρωνικής μετανάστευσης<sup>44,41</sup>. Αυτού του είδους οι πειραματικές βλάβες προκαλούν δυσπλασίες και εκτοπίες στον εγκεφαλικό φλοιό των ζώων. Επίσης μερικές φορές παρατηρείται σοβαρή ανωμαλία των αιμοφόρων αγγείων με αλλοιώσεις στη νευρωνική αρχιτεκτονική των νευρικών κυττάρων.

Οι ειδικές εγκεφαλικές βλάβες σ' όλους τους δυσλεξικούς εντοπίζονται κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο και πιο ειδικά στο μετωπικό λοβό, εκεί που βρίσκεται η περιοχή του Broca.

Οι άλλες περιοχές που έχουν επηρεασθεί περικλείουν τον αριστερό κροταφικό λοβό, πιο ειδικά δε την οπίσθια περιοχή του **Wernicke**.

Αυτό το οποίο είναι σημαντικό να σκεφτεί κανείς είναι με ποιο μηχανισμό αυτές ο εγκεφαλικές βλάβες διαταράσσουν τη γλωσσική λειτουργία. Αν κατανοηθεί αυτό, τότε θα μπορέσουμε να φτιάξουμε καλύτερες μεθόδους θεραπείας και αντιμετώπισης των δυσλεξικών. Μια δυνατότητα απάντησης αυτής της ερώτησης είναι ότι οι βλάβες οδηγούν σε μια εγκεφαλική αναδιοργάνωση με τη συμμετοχή του ανοσοποιητικού συστήματος.

#### 4. Εγκεφαλική αναδιοργάνωση και ανοσολογική παθολογία

Πολλοί ερευνητές παρατήρησαν ότι οι βλάβες που προκαλούνται στα πρώτα στάδια της ζωής στα πειραματικά ζώα, έχουν αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας σημαντικής αναδιοργάνωσης στην αρχιτεκτονική του εγκεφαλικού φλοιού και στις διάφορες ανατομικές τους συνδέσεις· μάλιστα η αναδιοργάνωση αυτή εμφανίζεται σε μια αρκετά μεγάλη απόσταση από την περιοχή της βλάβης. Τα πειράματα δε των **Goldman-Rakic** και άλλ.<sup>45</sup> που έγιναν σ' έμβρυα πιθήκων έδειξαν ότι οι βλάβες που έγιναν στον μετωπικό φλοιό του ενός ημισφαιρίου αργότερα προκάλεσαν σημαντικές αναδιοργανώσεις του οπτικού φλοιού στον ινιακό λοβό και των δύο ημισφαιρίων. Αυτό σημαίνει ότι ο οπτικός φλοιός σαν αποτέλεσμα μετωπικής βλάβης υφίσταται μια μειωμένη σ' έκταση νέκρωση νευρώνων στη διάρκειά της μετά από την περίοδο νευρωνικής μετανάστευσης.

Σύμφωνα με τις προηγούμενες διαπιστώσεις είναι δυνατό λοιπόν οι βλάβες κατά τη διάρκεια της κυοφορίας να ευθύνονται για τα διάφορα φαινόμενα αναδιοργάνωσης στους εγκεφάλους των δυσλεξικών. Έτσι λοιπόν, οι άμεσες βλάβες στις γλωσσικές περιοχές έχουν αποτέλεσμα την ανώμαλη αρχιτεκτονική κατανομή των νευρώνων σ' αυτές τις περιοχές και τη διαταραγμένη επικοινωνία. Αλλά όμως σύμφωνα με τα δεδομένα των **Goldman-Rakic** και **Rakic**<sup>46</sup> οι βλάβες σε κάποια άλλη περιοχή μπορεί να έχουν τα ίδια αποτελέσματα. Τα διάφορα νευροβιολογικά δεδομένα<sup>43</sup> έχουν αποδείξει ότι ο θάνατος των νευρώνων οφείλεται στην ανικανότητα δημιουργίας συνάψεων. Είδαμε επίσης ότι όλοι οι δυσλεξικοί έχουν συμμετρικές τις δύο κροταφικές περιοχές της γλώσσας. Αυτή η συμμετρία σημαίνει μια αύξηση των νευρώνων στη διάρκεια της κορτικογένεσης. Αυτή η συμμετρία της κροταφικής περιοχής δείχνει επίσης μια αύξηση των συνάψεων.

Τελικά φαίνεται ότι αυτές οι νευροβιολογικές αυξήσεις ευθύνονται για τα φαινόμενα της εκτοπίας και της δυσπλασίας. Έτσι το συμπέρασμα είναι ότι ο μηχανισμός που μειώνει τ' ανεπιθύμητα κύτταρα δε λειτουργεί στους δυσλεξικούς. Φαίνεται όμως ότι αυτός ο μηχανισμός δραστηριοποιείται από το ανοσοβιολογικό σύστημα. Πράγματι τα πρόσφατα δεδομένα των **Geschwind** και **Behan**<sup>47,48</sup> έδειξαν ότι υπάρχει μιá σχέση μεταξύ της αριστεροχειρίας, των

γνωστικών διαταραχών και μερικών ανοσολογικών ανωμαλιών. Πιο συγκεκριμένα, αυτοί οι ερευνητές βρήκαν ότι οι αριστερόχειρες και ο συγγενείς τους του πρώτου και δεύτερου βαθμού έχουν μιά σημαντικά αυξημένη συνάφεια μεταξύ των ανοσολογικών διαταραχών, της δυσλεξίας και του τραυλισμού. Στους αριστερόχειρες επίσης παρουσιάστηκαν διαταραχές όπως: ημικρανίες, αλλεργίες, δυσλεξία, διαταραχές προσοχής, ανωμαλίες του σκελετού και ανοσολογικές διαταραχές στα έντερα και στο θυρεοειδή.

Αυτοί οι συγγραφείς υπέθεσαν ότι οι παράγοντες που προκαλούν ανωμαλίες στο φλοιό των δυσλεξικών είναι οι ίδιοι που ευθύνονται για την ανάπτυξη του θύμου αδένου που έχει αποτέλεσμα την παρουσία διάφορων ανοσολογικών διαταραχών.

Η πιθανή σχέση μεταξύ της ανοσολογίας και της εγκεφαλικής παθολογίας διερευνήθηκε στον εγκέφαλο του ποντικού της Νέας Ζηλανδίας<sup>49</sup>. Αυτός ο ποντικός εκ γενετής παρουσιάζει αυτο-ανοσολογικές διαταραχές. Τ' αποτελέσματα των ερευνών ήταν ότι στους εγκεφάλους των ποντικών βρέθηκαν οι ίδιες δομικές ανωμαλίες που παρουσιάζουν οι εγκεφαλοι των δυσλεξικών. Φαίνεται λοιπόν ότι οι ανοσολογικοί μηχανισμοί παίζουν κάποιο ρόλο στην μείωση των ανεπιθύμητων νευροβιολογικών στοιχείων. Είναι επίσης δυνατό οι ανοσολογικές διαταραχές να έχουν άμεση σχέση με την πρόκληση ανωμαλιών στο φλοιό.

Τελικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αναστολή ανάπτυξης μερικών νευροβιολογικών στοιχείων επιτρέπει την καλύτερη ανάπτυξη άλλων στοιχείων. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι μερικοί δυσλεξικοί αναπτύσσουν καλύτερα τις μη γλωσσικές τους επιδόσεις<sup>15,16</sup>.

Πάντως η καλύτερη γνώση των υπεύθυνων μηχανισμών για την εγκεφαλική αναδιοργάνωση στη διάρκεια της εμβρυικής ζωής θ' ανοίξει νέους ορίζοντες για την πρόληψη και τη θεραπεία των μαθησιακών διαταραχών και για την καλύτερη κατανόηση της ατομικής διαφοροποίησης.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από μια δυσκολία στο να μάθει κάποιος να διαβάσει και να γράφει σωστά. Προσβάλλει δε σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά της σχολικής ηλικίας και μερικές φορές και τους ενήλικους.

Υπεύθυνα γι' αυτή τη διαταραχή είναι και τα δυο εγκεφαλικά ημισφαίρια. Τα ημισφαίρια των δυσλεξικών παρουσιάζουν μια σημαντική εγκεφαλική συμμετρία. Αυτό αποτελεί εξαίρεση, γιατί ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι ασύμμετρος όσον αφορά τη δομή του, την ανάπτυξή του και τις λειτουργίες. Μερικές από τις ζώνες είναι πιο ανεπτυγμένες στο ένα ημισφαίριο. Περίπου το 65% των ανθρώπων έχουν τις γλωσσικές ζώνες πιο ανεπτυγμένες στο αριστερό ημισφαί-

ριο. Υπάρχει όμως ένα ποσοστό 25% ανθρώπων όπου αυτή η περιοχή παρουσιάζει την ίδια ανάπτυξη και στα δυο ημισφαίρια. Επίσης οι εγκεφαλικές ασυμμετρίες και συμμετρίες διαφοροποιούνται με την αριστεροχειρία ή τη δεξιοχειρία. Έτσι το 75% των δεξιόχειρων παρουσιάζουν μια σταθερή ασυμμετρία, ενώ οι αριστερόχειρες είναι συχνά συμμετρικοί.

Οι δυσλεξικοί είναι αριστερόχειρες και με συμμετρικούς εγκεφάλους. Η ανάλυση όμως των δυσλεξικών εγκεφάλων έδειξε την ύπαρξη ειδικών ανωμαλιών. Αυτές οι ανωμαλίες παρουσιάζονται με δύο μορφές. Η πρώτη είναι η εκτοπία. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν κύτταρα εκεί που κανονικά δεν θα έπρεπε να υπάρχουν. Η δεύτερη ανωμαλία είναι η δυσπλασία. Πρόκειται για μια αλλαγή της κυτταρικής αρχιτεκτονικής. Αυτές οι ανωμαλίες σπάνια συναντιούνται στους εγκεφάλους των κανονικών ανθρώπων. Έτσι λοιπόν αυτές οι βλάβες στους εγκεφάλους των δυσλεξικών σίγουρα πρέπει να έχουν κάποια σχέση με τις δυσκολίες μάθησης που συναντά κανείς σ' αυτούς.

Επίσης έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχει μιά σχέση μεταξύ της αριστεροχειρίας, της δυσλεξίας και των ανοσοποιητικών διαταραχών. Η ανάλυση του εγκεφάλου του ποντικού της Νέα Ζηλανδίας που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες και ανοσοποιητικές διαταραχές απεκάλυψε ανωμαλίες στην εγκεφαλική του ασυμμετρία όμοιες μ' αυτές που παρουσιάζουν οι δυσλεξικοί.

Πάντως η καλύτερη γνώση των υπεύθυνων νευροβιολογικών μηχανισμών για την εγκεφαλική αναδιοργάνωση στη διάρκεια της κυοφορίας αποτελεί βασικό παράγοντα για την πρόληψη και την σωστή θεραπεία των μαθησιακών διαταραχών του παιδιού της σχολικής ηλικίας.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Eisenberg JM, Definitions of Dyslexia: Their Consequences for Research and Policy. In Benton AI, Pearl D (eds): *Dyslexia-an Appraisal of Current Knowledge*. New York, Oxford Uiversity Press, 1978, rr 29-42.
2. Hynd GW, Cohen M. *Dyslexia: Neuropsychological Theory, Research and Clinical Differentiation*. New York, Grune & Stratton, 1983.
3. Debray-Ritzen P, Debray GJ. Comment Depister une Dyslexie Chez un Petit Ecolier. Mathan, 1979.
4. Morgan Wp. A Case of Congenital word Blindness. *Speech*, 23, 357-377, 1896.
5. Hinshelwood J. Congenital Word Blindness. *Lancet*, 1, 1506-1508, 1900.
6. Hinshelwood J. Congenital Word Blindness, with Reports of two Cases. *Ophthal. Rev.* 21, 91-99, 1902.
7. Dejerine J. *Memoires de la Societe de Biologie*, 3, 197, 1891.
8. Kean ML. The Question of Linguistic Anomaly in Developmental Dyslexia. *Ann Dyslexia* 34, 137-151, 1984.
9. Vellutino Fr. *Dyslexia, Theory and Research*. Cambridge, Ma, Mit, Press, 1979.
10. Vogel Sa. *Syntactic Abilities in Normal and Dyslexic Children*. Baltimore, University Park Press, 1975.

11. Wittehoise Cc. Token test Performance by Dyslexic Adolescents. *Brain Lang.* 18, 224-235, 1983.
12. Orton St. St. Specific Reading Disability-Strephosymbolia. *Jama*, 90, 1095-1099, 1928.
13. Orton St. Reading, Writing and Speech Problems in Children, New York; Norton, 1937.
14. Witelson Sf. Abnormal Right Hemisphere Specialization in Developmental Dyslexia. In Knirchts Rm Bakker Dj. (eds): *Neyropsychology of Language Disorders: Theoretical Approaches*. Baltimore Yniversity Park Press 1976.
15. Cordon Hw. Cognitive Asymmetry in Dyslexic Families. *Neuropsychologica*, 18, 645-656, 1980.
16. Qordon Hw. Learning Disabled are cognitively Right. In Kinsboyrne M (ed): *Topics in Learning Disabilities*, vol 3, Rockville, Md, Aspen Systems corporation, pp 29-39, 1983.
17. Rawson Mb. Developmental Language Disability: Adult Accomplishments of Dyslexic Boys. Baltimore, Johns Hopkins Press, 1968.
18. Connors Ck: Cortical Visual Evoked Response with Learning Disorders in Childern. *Psychophysiology*, 7, 418-428, 1970.
19. Critchley M: Developmental Dyslexia. London, Heinemann, rr. 55-62, 1964.
20. Hughes Jr, Park Cc: Electroclincal Correlation in Dyslexic Children. *Electroencephalogr. Clin. Neyrophysiol.* 26, 117-121, 1969.
21. Sobotka Kr, May Jg: Visual Evoked Potentials and Reaction in Normal and Dyslexic Children. *Psychophysiology*, 14, 18-24, 1977.
22. Galaburda Am, Kempet Tl: Cytoarchitectonic Abnormalities in Developmental Dyslexia: A Case Study. *Ann Neyrol.* 6, 94-100, 1977.
23. Rutter M: Prevalance and Types of Dyslexia. In a Benton and d Pearl (eds), *Dyslexia: an Appraisal of Current Knowaedge*, Oxford University Press, 1978.
24. Oldfiels Rc: The Assessment and Analysis of Handeness: The Edinurg Inventory. *Neyropsychologia*, 1971, 9, 97-113.
25. Witting Ma, Petersen Ac: Sex Related Differences in Cognitive Function. New York, Academic Press 1979.
26. Taylor Dc: Differential Rates of Cerebral Maturation Between Sexes and Between Hemispheres. *Lancet* 1969, 2, 140-142.
27. Finucci Jm, Childs Bm: Are There Real y More Dyslexic Boys than Girls. In Ansara A, Geachlind N, Galaburda A, Et al (eds) *Sex Differences in Dyslexia* Towson, Md, Orton Dyslexia Society, pp. 1-11, 1981.
28. Galaburda Am Et Al.: Right-Left Asymmetries in the brain. *Science*, 199, 852-856, 1978.
29. Galaburda Am: Biologic Correlates of Left-Handeness. *Seminars in Neurology*, 4, 2, 120-125, 1984.
30. Sherman Gr. Galaburda Am: Cortical volume asymmetry and Behavior in the Albino Rat. *Soc. Neurosci. Abstr.* 8, 627, 1982.
31. Diamond Mc: Age, Sex, and Behavior and Environmetntal Influences. In N. Geschwind and Galaburda Am (eds) *Cerebral Dominance, the Biological Foundations*, Harvard University Press, 1984.
32. Waber Dp: Environmental Influences on Brain and Behavior. In a Ansara et al. (eds), *Sex Differences in Dyslexia*, Orton Dyslexia Society, Towson Maryland, 1981.
33. Wada Ja, Davies Ae: Fundamental Nature of Human Infant's Brain Asymmetry. *Can. J. Neyrol. Sci.* 4, 203-207, 1977.
34. Herve G: *La Circonvolution de Broca*. Delahague et Lecrosnier, Paris, 1888.
35. Chi Jg, Dooling ec, Gilles Fh: Left-Right Asymmetries of the Temporal Speech Areas of the Human Fetus. *Arch. Neurol.* 34, 346-348, 1977.
36. Amaducci l et Al. Choline Acetyltransferase Activity Differs in Right an Left Human Temporal Lobes. *Neyrology*, 31, 799-805, 1981.
37. Oke A, Keller R, Mefford I et Al.: Lateralization of Norepinephrine in Human Thalamus. *Science*, 200, 1411-1413, 1978.
38. Golman Ps: Neuronal Plasticity Inprimate Telencephalon: Anomalous Projections In-



- duced by Prenatal Removal of Frontal Cortex. *Science*, 202, 768-770, 1978.
39. Galaburda Am Et Al.: Developmental Dyslexia: Four Consecutive Patients With Cortical Anomalies. *Annals Neurology*, 18, 2, 222-233, 1985.
  40. Crome L: Microgyria. *J. Pathol. Bacteriol.* 64, 479-495, 1952.
  41. Dvorak K, Fiet J, Jurankova Z: Experimentally Induced Focal Microgyria and Status Verrucosus Deformis in Pats. Pathogenesis and Interrelation Histological and Autoradiographical Study. *Acta Neuropath.* 44, 121-129, 1978.
  42. Πορποδάς ΚΔ: Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραφτού λόγου. Εκδ. Μορφωτική, Αθήνα, 1981.
  43. Cowan Wm: Neuronal Death As a Regulative Mechanism in the control of Cell Numbers in the Nervous system. In Rockstein M. (eds): *Development of the Aging Nervous System*. New York, Academic, pp. 19-41, 1973.
  44. Dvorak K. Feit J: Migration of Neuroblasts Through Partial Necrosis of the Cerebral Cortex in Newborn Rats. Contribution To the Problem of Morphological Development and Development Period of Cerebral Microgyria. *Acta Neuropathologica*, 38, 203-212, 1977.
  45. Coldman-Rakic Ps, Galkin Tw: Prenatal Removal of Frontal Association Cortex in the Fetal Rhesus Monkey: Anatomical and Functional Consequences in Postnatal Life. *Brain res.* 152, 451-485, 1978.
  46. Goldman-Rakic Ps, Rakic P: Experimentally Modified Convolutional Patterns in Nonhuman Primates: Possible Relevance of Connections to Cerebral Dominance in Humans. In Geschwind N, Galaburda Am. (eds): *Biological Foundations of Cerebral Dominance*. Cambridge, Ma, Harvard University Press, pp. 179-192, 1984.
  47. Geschwind N, Behan P: Handedness: Association With Immune Disease Migraine and Developmental Learning Disorder. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*, 79, 5097-5100, 1982.
  48. Geschwind N, Behan P. Laterality, Hormones and Immunity. In Geschwind N, Galaburda Am, (eds): *Biological Foundations of Cerebral Dominance*. Cambridge, Ma, Harvard University Press, pp. 211-224, 1984.
  49. Sherman Gf Et Al.: Cortical Anomalies in Brains of New Zealand Mice: A Neuropathologic Model of Dyslexia. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*, 82, 8072-8074, 1985.

Ηλ. Γ. Ματσαγγούρα δ.φ.

## Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΔΗ- ΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

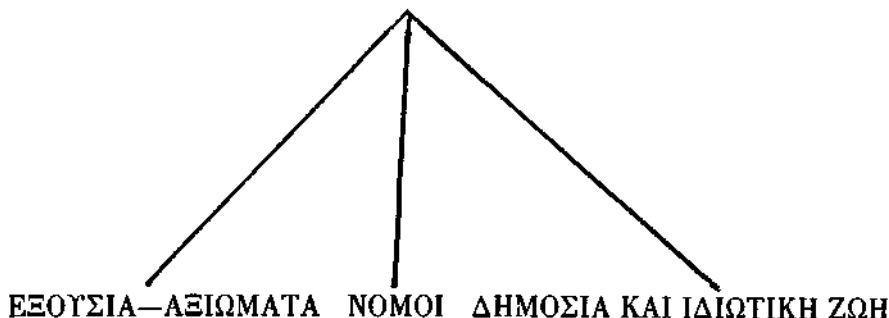
(συνέχεια από το προηγούμενο)

Στο επόμενο βήμα η δασκάλα ζητάει να διαβάσουν οι μαθητές σιωπηρά δύο φορές το μάθημα και να υπογραμμίσουν με διαφορετική γραμμή (συνεχή, διακεκομμένη, κυματιστή) τις φράσεις που αναφέρονται (α) στην εξουσία-αξιώματα, (β) στους νόμους και (γ) στη δημόσια και ιδιωτική ζωή.

Μετά τις υπογραμμίσεις οι μαθητές μεταφέρουν επιγραμματικά τα στοιχεία στο σχήμα, το οποίο λαβαίνει, μετά από ενδεχόμενη συζήτηση, τη μορφή του Σχήματος II. Αν η δασκάλα το κρίνει σκόπιμο μπορεί να δοθούν στο ίδιο σχήμα συγκριτικά και τα στοιχεία του ολιγαρχικού πολιτεύματος και να γίνουν οι αναγκαίες αιτιολογήσεις.

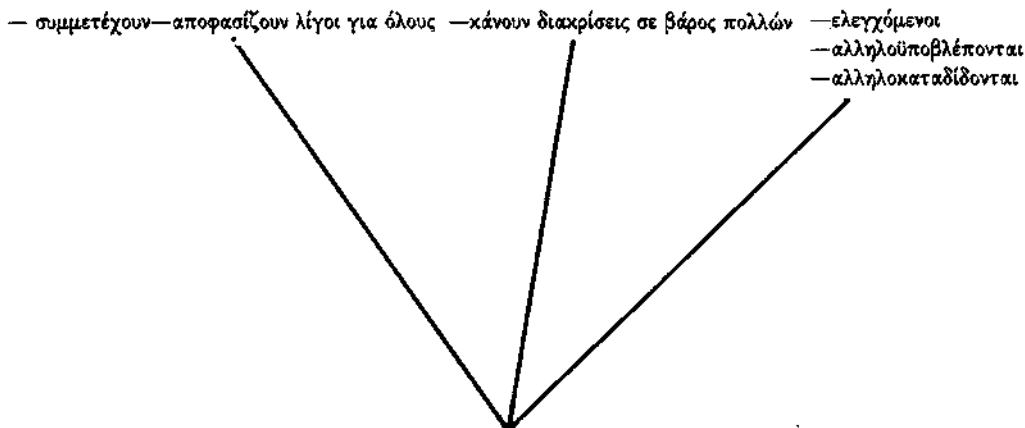
Σχήμα II

### ΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ ΤΗΣ ΑΘΗΝΑΪΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ



- |  |                                    |                          |
|--|------------------------------------|--------------------------|
| — συμμετέχουν όλοι οι άξιοι              | — ίσοι ενώπιον νόμου               | — ελεύθεροι              |
| — σεβασμός στα αξιώματα                  | — εσωτερικός σεβασμός στους νόμους | — δεν αλλολοῦποβλέπονται |
| — άχρηστοι όσοι δε συμμετέχουν           | — προστατεύουν αδύνατους           | — ανεκτικοί προς άλλους  |
| — αποφασίζουν μόνοι τους για θέματά τους | — ντροπή η παράβασή τους           |                          |

ΕΞΟΥΣΙΑ—ΑΞΙΩΜΑΤΑ ΝΟΜΟΙ ΔΗΜΟΣΙΑ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΖΩΗ



ΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ ΤΟΥ ΟΛΙΓΑΡΧΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΕΥΜΑΤΟΣ

Είναι φανερό ότι το θεματικό σχήμα» λειτουργεί ως ένα είδος σχηματικού «προοργανωτή». Η χρήση του νομίζουμε ότι βοηθά στην κατανόηση και ανάκληση των βασικών εννοιών του κειμένου. Θέματα που προσεγγίζονται με τέτοιες τεχνικές μπορούν να δουλευθούν κάλλιστα στα πλαίσια ολιγομελών ανομοιογενών ομάδων. Το σύστημα της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα σε όλες τις κατηγορίες των μαθητών (βλ. Ματσαγγούρα 1987).

Αναφέραμε, λοιπόν, τέσσερις τεχνικές που μπορεί να ακολουθήσει η δασκάλα για τη διεξαγωγή των προαναγνωστικών ενεργειών: (α) τη διευκρίνιση εννοιών-πληροφόρηση, (β) την πρόβλεψη, (γ) τους προοργανωτές και (δ) το θεματικό σχήμα. Ανάλογα με το είδος του κειμένου και το υπόβαθρο των μαθητών μπορεί να εφαρμοσθεί η μια ή η άλλη τεχνική. Από έλεγχο σε αμερικανικά βιβλία δασκάλου προέκυψε ότι στην πλειοψηφία τους δεν αναφέρουν ποιο είναι το αναγκαίο γνωστικό-πληροφορικό υπόβαθρο, ούτε προτείνουν τεχνικές νοηματικής προσπέλασης των κειμένων. Οι συζητήσεις που προτείνουν είναι συχνά άστοχες ή και παραπλανητικές (Beck and Mikeown 1987, 347). Υπάρχουν βέβαια και πολλά κείμενα που δε χρειάζονται προεργασία. Σε αυτές τις περιπτώσεις κάθε συζήτηση, πέρα από την προβληματοποίηση, περιττεύει.

2. Σκοποθεσία πρώτης αναγνωστικής προσέγγισης του κειμένου

Μετά τη δημιουργία του αναγκαίου πλαισίου αναφοράς η δασκάλα ολοκληρώνει τις προαναγνωστικές ενέργειες με τη διατύπωση σαφών στόχων που πρέπει να επιτύχουν οι μαθητές με την πρώτη αναγνωστική προσέγγιση. Η

ύπαρξη ενός τέτοιου στόχου βοηθά τους μαθητές να οργανώσουν καλύτερα το περιεχόμενο του κειμένου και κατά συνέπεια μεγιστοποιεί την κατανόηση (βλ. Βάμβουκα 1984, 22). Ο στόχος αυτός θα πρέπει να κατευθύνει τον αναγνώστη στην αναζήτηση των βασικών στοιχείων του κειμένου και όχι σε λεπτομέρειες δευτερεύουσας σημασίας. Οι τελευταίες θα εξετασθούν ενδεχομένως σε μεταγενέστερη φάση. Η στοχοθεσία της ανάγνωσης δεν πρέπει να συγχέεται ούτε με τη δημιουργία του πλαισίου αναφοράς, ούτε με διατύπωση της κεντρικής ιδέας του κειμένου. Για να καταστήσουμε τη διάκριση αυτή φανερή θα αναφέρουμε 2-3 παραδείγματα.

Κατά τη διδασκαλία του ποιήματος «Το τραγούδι της αγάπης», που προαναφέραμε (Γ' Τάξη, τ. Α.) η δασκάλα διευκρινίζει σε πρώτη φάση τις έννοιες «ρυάκι», «ποτάμι», εντοπίζει τις σχέσεις τους, όλα αυτά βέβαια με διαλογικό τρόπο, (νοηματικό πλαίσιο), και σε δεύτερη φάση λέει στους μαθητές: «Διαβάστε το ποίημα και βρείτε τι παρομοιάζει ο ποιητής σαν ρυάκι, τι σαν ποτάμι, και τι σαν θάλασσα» (στοχοθεσία). Με τις δύο αυτές ενέργειες η δασκάλα έχει ασφαλώς συμβάλλει στην αύξηση της κατανόησης του κειμένου.

Για το δεύτερο ανάγνωσμα, που αναφέραμε προηγουμένως, το «Λυκούργος και Άλκωνδρος» (Δ' Τάξη, τ. Δ), η δασκάλα μετά την οικοδόμηση του αναγκαίου γνωστικού-πληροφοριακού πλαισίου μπορεί να θέσει τον εξής στόχο για την πρώτη αναγνωστική προσέγγιση: «Διαβάστε το κείμενο προσεκτικά και βρείτε ποιες αλλαγές έγιναν στα συναισθήματα του Άλκωνδρου προς το Λυκούργο και πού οφείλονται». Στόχοι όπως «πώς αντιμετώπισε το πλήθος τον Άλκωνδρο» ή «ποια τιμωρία επέβαλε ο Λυκούργος στον Άλκωνδρο» δεν προσφέρονται, διότι δε βοηθούν τους μαθητές να συλλάβουν συνολικά την πλοκή της υπόθεσης.

Τέλος παραθέτουμε ένα τρίτο παράδειγμα που αναφέρεται στο κείμενο του Ανθολογίου (τ. Γ') «Στα Μυστικά του Βάλτου», που προβλέπεται να διδαχθεί στην Έκτη τάξη. Εκτός από την πληροφόρηση που προσφέρουν τόσο το Ανθολόγιο, όσο και το Βιβλίο του Δασκάλου (σ. 200) για τους αγώνες των Ελλήνων κατά των Βουλγάρων, που διεκδικούσαν τη Μακεδονία, αναγκαία γνώση για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου είναι η πληροφόρηση για τις μορφές αγώνα που λαβαίνει ο απελευθερωτικός αγώνας.

Η αναφορά σε αυτές τις μορφές αποτελεί τη δημιουργία του γνωστικού-πληροφοριακού πλαισίου, ενώ η ερώτηση «ποια ήταν η αποστολή του Γιωβάν και πώς την έφερε σε πέρας» αποτελεί τη στοχοθεσία της πρώτης ανάγνωσης του κειμένου.

### β) Μεταναγνωστικές ενέργειες

Μετά την πρώτη ανάγνωση, που γίνεται συνήθως από τους μαθητές σιωπηρά, ακολουθεί μια δεύτερη σειρά ερωτήσεων που αποσκοπούν να αξιολογήσουν

το βαθμό κατανόησης που επιτεύχθηκε. Παράλληλα όμως με τον έλεγχο της κατανόησης, οι ερωτήσεις αυτές συμβάλλουν και στην αύξηση της κατανόησης, διότι εντοπίζουν τη συζήτηση στα κεντρικά σημεία του κειμένου, αναλύουν τις σχέσεις αιτιών-αποτελεσμάτων, συσχετίζουν το κείμενο με τις εμπειρίες των μαθητών και συμπληρώνουν τα «κενά» του κειμένου (βλ. Beck and McKeown 1987, 352).

Μερικοί μάλιστα ερευνητές επισημαίνουν ότι η συνεχής και συστηματική προσέγγιση των κειμένων με τη μορφή των μεταναγνωστικών ερωτήσεων αναπτύσσουν στους μαθητές στρατηγικές κατανόησης των κειμένων, τις οποίες χρησιμοποιούν αποτελεσματικά και για τις δικές τους ελεύθερες αναγνώσεις.

Η αποτελεσματικότητα βέβαια των ερωτήσεων εξαρτάται από το περιεχόμενο των ερωτήσεων και την οργάνωσή τους. Για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς της πράξης στην προσπάθειά τους να υποβάλλουν κατάλληλες και καλά οργανωμένες ερωτήσεις ειδικοί παιδαγωγοί έχουν προτείνει συστήματα ταξινόμιας των μεταναγνωστικών ερωτήσεων.

Οι γνωστότερες από αυτές τις ταξινομίες είναι η ταξινομία του Barreh, που προβλέπει ερωτήσεις (α) κατανόησης του κειμένου, (β) αναδόμησης του κειμένου, (γ) συμπερασμού, (δ) αξιολόγησης ηρώων ιστορίας και (ε) αξιολόγησης του κειμένου, (βλ. Beck and McKeown 1987, 352), και η ταξινομία του Hunkins (1972), που βασίζεται στη γνωστή ταξινομία του Bloom και προβλέπει ερωτήσεις (α) γνώσης, (β) κατανόησης, (γ) εφαρμογής, (δ) ανάλυσης, (ε) σύνθεσης και (στ) αξιολόγησης.

Η άποψη που επικρατεί σήμερα είναι ότι οι ταξινομίες δεν επιλύουν το πρόβλημα του περιεχομένου και της οργάνωσης των ερωτήσεων, διότι η αξία μιας ερώτησης δεν εξαρτάται από το επίπεδο και την κατηγορία που ανήκει αλλά εξαρτάται από το κατά πόσον βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν και να συνθέσουν τα κύρια μέρη του κειμένου (βλ. Beck and McKeown 1987). Γι' αυτό ο Herber (1978) προτείνει την κατάργηση των ερωτήσεων, με το σκεπτικό ότι αν οι μαθητές γνωρίζουν την απάντηση η ερώτηση περιττεύει, ενώ αν δεν την γνωρίζουν η ερώτηση είναι μάταιη. Αντιπροτείνει δε την εξής τεχνική: Η δασκάλα διατυπώνει προτάσεις και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν αν η πληροφορία ή η ιδέα της πρότασης αναφέρεται στο κείμενο (*literal*), αν η ιδέα υποστηρίζεται από το συγγραφέα (*interpretive*), ή αν υπάρχει ένδειξη στο κείμενο ή προσωπική εμπειρία που να ενισχύει την άποψη που διατύπωσε η δασκάλα (*applied*).

Η πρόταση του Herber δε νομίζουμε ότι λύνει το πρόβλημα διότι, όσα αναφέραμε για το περιεχόμενο και την αλληλουχία των ερωτήσεων, ισχύουν και για τις «προτάσεις» της δασκάλας, που στην ουσία είναι έμμεσες ερωτήσεις, διαβαθμισμένες σε μια τρίβαθμη ταξινομία: (α) ερωτήσεις που αναφέρονται στη σχέση περιεχομένου και μορφής του κειμένου, (β) ερωτήσεις ερμηνείας και (γ) ερωτήσεις εφαρμογής.

Ικανοποιητικότερη βρίσκουμε τη λύση των «γραμμικών ερωτήσεων» (*lines of questions*), οι οποίες είναι ένα σύνολο από αλληλοεξαρτώμενες ερωτήσεις που αποσκοπούν να βοηθήσουν το μαθητή να αποκτήσει μια «ενοποιημένη αντίληψη» του κειμένου. Για την καλύτερη διατύπωση του περιεχομένου και την αλληλοσυσχέτιση οι Beck και McKeown (1981) προτείνουν την τεχνική της «χαρτογράφησης της υπόθεσης» του κειμένου (*story map*), που είναι κάτι ανάλογο με τις «γραμμικές ερωτήσεις». Σύμφωνα με τη τεχνική της «χαρτογράφησης» καταγράφουμε με τη σειρά που εμφανίζονται στο κείμενο όλες τις πληροφορίες και τις ιδέες που περιέχει, αλλά και αυτές που υποθέτει το κείμενο, με τη μορφή σύντομων προτάσεων. Στη συνέχεια για κάθε πρόταση διατυπώνεται και μια ερώτηση. Έτσι μεταξύ προτάσεων και ερωτήσεων υπάρχει απόλυτη αντιστοιχία.

Για να κάνουμε πιο συγκεκριμένα και κατανοητά τα περί «γραμμικών ερωτήσεων» και «χαρτογράφησης» θα παρουσιάσουμε ένα παράδειγμα βασισμένο στο ανάγνωσμα «Λυκούργος και Άλκων» της Δ Τάξης (τ. Δ).

#### *Χαρτογράφηση πλοκής (υπόθεσης)*

1. Αγριεμένοι Σπαρτιάτες αποδοκιμάζουν το Λυκούργο καθώς εξέρχεται από την Απέλλα.
2. Διαμαρτύρονται ότι με τους νόμους του χάνουν τις περιουσίες τους.
3. Ο Λυκούργος τους αντιπαρέρχεται.
4. Ο Άλκων του επιτίθεται και τον τραυματίζει.
5. Το πλήθος σαστίζει.
6. Ο Λυκούργος συνεχίζει την πορεία του πληγωμένος.
7. Ο γιατρός του συνιστά θεραπεία ενός μήνα.
8. Το πλήθος φέρνει μπροστά στο Λυκούργο τον Άλκων.
9. Ο Λυκούργος επιβάλλει στον Άλκων ως τιμωρία να βοηθάει το γιατρό στην περιποίηση της πληγής μέχρι την αποθεραπεία.
10. Σπαρτιάτες και Άλκων «τάχασαν» από το είδος της ποινής.
11. Ο Άλκων σε αυτό το διάστημα μεταστρέφεται και αναγνωρίζει την πολιτική σκοπιμότητα και ορθότητα των νόμων.

#### *Γραμμικές Ερωτήσεις*

- 1α. Πού και πότε λαβαίνει μέρος η ιστορία και το ποιοί είναι οι κύριοι ήρωες;
- β. Τι προκάλεσε την αναταραχή;
2. Πώς κρίνουν τους νόμους οι Σπαρτιάτες;
3. Ο Λυκούργος πώς αντιδρά και γιατί;
4. Τι αισθανόταν ο Άλκων για το Λυκούργο και πώς το εκδήλωσε;
5. Το πλήθος πώς αντιδρά στην πράξη του Άλκων;
6. Ο Λυκούργος πώς αντιμετωπίζει την επίθεση;
7. Είναι σοβαρό το τραύμα;

8. Το πλήθος πώς αντιμετωπίζει τον Άλκωνδρο;
9. Ποια τιμωρία του επιβάλλει ο Λυκούργος και γιατί;
10. Πώς αντέδρασαν οι Σπαρτιάτες και ο Άλκωνδρος στο άκουσμα της ποι-  
νής και γιατί;
- 11α. Πώς νομίζετε ότι αισθανόταν καθημερινά για την πράξη του ο Άλκων-  
δρος όταν φρόντιζε την πληγή του Λυκούργου;
  - β. Τι νομίζετε ότι αισθανόταν τώρα για το Λυκούργο;
  - γ. Πώς κρίνει τελικά τους νόμους ο Άλκωνδρος; Τι νομίζει, θα βοηθήσουν οι  
νόμοι τη Σπάρτη;
  - δ. Τι έκανε τον Άλκωνδρο να αλλάξει γνώμη;

Οι παραπάνω ερωτήσεις απαντούν στα σημεία της στοχοθεσίας που προ-  
ναφέραμε, και οδηγούν τους μαθητές να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τα  
γεγονότα της ιστορίας και με αυτόν τον τρόπο τους βοηθούν, αλληλοβοηθούμε-  
νοι και αλληλοσυμπληρούμενοι, να φθάσουν σε ικανοποιητικό βαθμό κατανόη-  
σης. Όταν εξασφαλισθεί η κατανόηση τότε οι μαθητές είναι σε θέση να προ-  
βούν σε κρίσεις, χαρακτηρισμούς, αντιπαράθεσεις, επεκτάσεις και σε αξιολογι-  
κή αποτίμηση του κειμένου. Ο Purves (1973), υποστηρίζει ότι πρωταρχική  
θέση μεταξύ των ερωτήσεων πρέπει να κατέχουν οι ερωτήσεις ταύτισης και  
συμμετοχής (engagement). Οι ερωτήσεις αυτές ζητούν από τους μαθητές να  
αναφέρουν ανάλογες εμπειρίες με εκείνες του ήρωα, να εκφράσουν συναισθήμα-  
τα, προτιμήσεις και να δηλώσουν ποιου ήρωα συμμερίζονται τις θέσεις.

Οι ερωτήσεις επέκτασης, χαρακτηρισμού, κτλ., θεωρούνται από τις διάφο-  
ρες ταξινομίες ανωτέρου επιπέδου. Παραδείγματα ανωτέρου επιπέδου ερωτή-  
σεων παραθέτουμε στη συνέχεια:

—Πού και πώς μας δίνει ο συγγραφέας το γενικό κλίμα μέσα στο οποίο  
εκτυλίσσεται η ιστορία;

—Τι θα συνέβαινε αν χειροδικούσε και ο Λυκούργος;

—Αν ο Άλκωνδρος ήταν ένας από τους «χαμαιευνάδες» τι νομίζετε ότι θα  
απαντούσε στο πλήθος;

—Το πλήθος χαρακτηρίζεται στο κείμενο «έξαλλο» και «παράλογο». Ο  
τρόπος που αντιμετώπισε τον Άλκωνδρο δικαιώνει αυτούς τους χαρακτηρι-  
σμούς;

—Πώς χαρακτηρίζετε το Λυκούργο και πώς τον Άλκωνδρο;

—Μετατρέψτε τους διαλόγους του κειμένου σε πλάγιο λόγο και συγκρίνετε  
τη διαλογική με την αφηγηματική σύνταξη.

Οι παραπάνω ερωτήσεις είναι ενδεικτικές. Πόσες και ποιες ερωτήσεις θα  
υποβάλει η δασκάλα είναι κάτι που θα κρίνει μόνη της ανάλογα με τις επιδιώ-  
ξεις του μαθήματος, την ηλικία των μαθητών και την πορεία της συζήτησης. Οι  
επιλογές της όμως δεν πρέπει να παραβιάζουν δυο βασικές αρχές: (α) οι ερωτή-

## Λυκούργος και Άλκανδρος

Σαν σύννεφο από ενοχλητικές και πεισματάρεις μύγες, ένα πλήθος αγριεμένο ακολουθεί το Λυκούργο, καθώς φεύγει απ' την Απέλλα. Ξαναμμένοι, αγριομάτηδες, με κραυγές και φοβέρες και χειρονομίες γεμάτες αγανάκτηση, πάνε ξοπίσω και δίπλα του, του φράζουν το δρόμο, τον πολιορκούν, τον τραβούν απ' το χιτώνα.

— Δεν είναι νόμοι αυτοί!... φωνάζουν.

— Να πας να τους εφαρμόσεις αλλού!...

— Μας γδύνεις!... σκούζει ένας καλοντυμένος κοκκινογένης.

— Μας αρπάζεις τις περιουσίες μας!... ουρλιάζει ένας ψηλόσωμος και χοντρομάγουλος.

— Μας παίρνεις τη χαρά των παιδιών μας!... τσιρίζει ένας βραχνόφωνος γαλανομάτης.

— Ανατρέπεις την πατροπαράδοτη τάξη!... βρυχιέται ένας ψαρομάλλης.

Ο Λυκούργος τους ακούει ατάραχος και προχωρεί, ανοίγοντας ανάμεσά τους δρόμο. Ό,τι είχε να πει το είπε στην Απέλλα.

Μα ξαφνικά, ένας καλοντυμένος, λεπτοπρόσωπος νέος, ο Άλκανδρος, τον πλησιάζει οργισμένος, σηκώνει το ραβδί του και του το φέρνει με δύναμη στο κεφάλι. Ο Λυκούργος το κατάλαβε την τελευταία στιγμή. Τραθήχτηκε απότομα λίγο, όσο μπόρεσε για ν' αποφύγει το χτύπημα, κι η άκρη του ραβδιού έφτασε το πρόσωπό του κι όπως έπεσε μ' ορμή, τον χτύπησε στο μάτι.

Αμέσως ο θόρυβος σταματά. Οι ενοχλητικές μύγες μείναν ακίνητες, σαν να τις φύσηξε παγερό ξεροβόρι. Το πλήθος εκείνο τ' αγριεμένο, το έξαλλο, το παράλογο, στέκεται σαστισμένο.

Ο Λυκούργος, χωρίς να πει τίποτε, συνέχισε το δρόμο του και, κρατώντας την πληγή του, έφτασε στο βασιλικό δώμα. Σε λίγο ήρθε ο γιατρός, έπλυνε την πληγή, έβαλε πάνω βοτάνια και την έδεσε.

— Θ' αργήσει πολύ να κλείσει η πληγή, γιατρέ; ρώτησε ο Λυκούργος.



— Γύρω στις τριάντα μέρες, απάντησε ο γιατρός.

Ο γιατρός τον συμβουλεύει να ξαπλώσει. Μα αυτός δε θεωρεί την πληγή και τόσο σπουδαία.

Και να, το πλήθος, που τον ακολουθούσε λίγο πιο πριν, έρχεται και πάλι κατά δω. Φέρνουν συνοδεία τον πλούσιο νέο, που τον τραυμάτισε. Εκείνος τα 'χει χαμένα. Ξέρει πως τον περιμένει τιμωρία φοβερή.

Τον φέρνουν μπροστά στο Λυκούργο. Στέκεται με τα μάτια κατεβασμένα, χλωμός.

Μα ο Λυκούργος κάνει νόημα στο πλήθος να ησυχάσει και με βήματα αργά και σταθερά πλησιάζει το νέο.

— Βλέπεις, Άλκανδρε, ότι η πληγή που μου έκαμες είναι σοβαρή. Ο γιατρός είπε πως θα κάνει ένα μήνα περίπου να γιατρευτεί. Το βλέπεις πως ζητούν να σε τιμωρήσω. Έτσι όπως ήρθαν τα πράγματα, δεν μπορώ να κάνω αλλιώς. Θα παρακαλέσω τους πολίτες της Σπάρτης να δεχτούν αδιαμαρτύρητα την τιμωρία, που θα σου επιβάλω.

Ύστερα, γυρίζοντας στο γιατρό, που έστεκε κοντά του, του λέει:

— Από σήμερα ο Άλκανδρος θα σε βοηθεί κάθε φορά που θ' αλλάξεις την πληγή, ώσπου να κλείσει εντελώς και να γιατρευτεί...

Οι Σπαρτιάτες τα 'χασαν. Μα πιο πολύ χαμένα τα 'χει ο Άλκανδρος. Βλέπει πως πολύ φτηνά τη γλίτωσε.

Οι μέρες που ακολούθησαν τον έκαμαν να βλέπει τώρα κάπως μακρύτερα.

Ναι, μπορεί με τους νέους νόμους να χάνει μεγάλο μέρος, το μεγαλύτερο, από τ' απέραντα κτήματά του, με τα πλατύφυλλα τ' αμπέλια – τι νόστιμα, αλήθεια, τι χοντρόρωγα σταφύλια που κάνουν! – και τις ασημόφυλλες ελιές, αλλά, να, θα έχουν τώρα ένα κομμάτι γης, να θγάζουν το ψωμάκι της χρονιάς, κι εκείνοι οι λιγνόσωμοι και γυμνοπόδαροι, οι «χαιμαιυνάδες»\*, όπως τους έλεγε ο ίδιος κοροϊδευτικά. Κι η Σπάρτη θα είναι πιότερο κερδισμένη, αν όλοι οι πολίτες της είν' ευχαριστημένοι, αφού θα μοιράζονται ίσα μ' όλους τα αγαθά της πατρίδας τους.

χαιμαιυνάδες= αυτοί που κοιμούνται στο χώμα.

σεις κατανόησης προηγούνται και οι υπόλοιπες που αναφέρονται σε επεκτάσεις, χαρακτηρισμούς κ.τλ. έπονται, (β) η ανάγνωση είναι μάθημα γλωσσικό και όχι μάθημα γενικού προβληματισμού και πληροφόρησης, γι' αυτό πρέπει να διατυπώνονται ερωτήσεις που να συσχετίζουν τις ιδέες και τις πληροφορίες του κειμένου με τους εκφραστικούς τρόπους που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας. Παράδειγμα: Ο συγγραφέας παρομοιάζει το πλήθος σαν «ενοχλημένες μύγες». Με την παρομοίωση αυτή ποια εικόνα θέλει να δώσει; το επιτυγχάνει;». Το βιβλίο του Δασκάλου όλων των τάξεων περιλαμβάνει συχνά τέτοιου είδους ερωτήσεις.

Οι ερωτήσεις που παραθέσαμε παραπάνω είναι ασφαλώς πάρα πολλές. Η δασκάλα της τάξης με βάση τα κριτήρια που αναφέραμε θα κάνει τις επιλογές της. Επειδή το έργο της διατύπωσης των ερωτήσεων σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις των άλλων μαθημάτων είναι πολύ βαρύ για να το φέρει σε πέρας ένα άτομο σε καθημερινή βάση, θεωρούμε αναγκαία την ύπαρξη του Βιβλίου του Δασκάλου.

Για το συγκεκριμένο μάθημα το Βιβλίο του Δασκάλου (σ. 242) προβλέπει 18 ερωτήσεις, από τις οποίες οι επτά πρώτες και η 14η ερώτηση αποτελούν ένα σύνολο «γραμμικών ερωτήσεων» κατανόησης. Οι υπόλοιπες αναφέρονται σε χαρακτηρισμούς, σε ερμηνείες και αξιολογήσεις του κειμένου.

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι όσον αφορά τις μεταναγνωστικές ερωτήσεις το Βιβλίο του Δασκάλου ακολουθεί την τακτική που συνιστά η σύγχρονη βιβλιογραφία. Εκείνο που απουσιάζει συχνά είναι οι προαναγνωστικές ερωτήσεις με τη διπλή λειτουργία τους: (α) τη δημιουργία του αναγκαίου για την κατανόηση γνωσιολογικού πλαισίου και (β) τον καθορισμό της στοχοθεσίας της πρώτης αναγνωστικής προσέγγισης. Ο «προβληματισμός» που προβλέπει συνήθως δεν καλύπτει τη διπλή αυτή λειτουργία.

### γ) Γραπτές μεταναγνωστικές εργασίες

Τα περισσότερα προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης προβλέπουν και γραπτές εργασίες σύνθεσης, περίληψης, μεταγραφής του κειμένου, εφαρμογής διδαγμένων σε προηγούμενα μαθήματα κ.τλ. Τέτοιες εργασίες περιλαμβάνουν και τα βιβλία «Η Γλώσσα μου», αλλά ο τομέας αυτός είναι έξω από το αντικείμενο της εργασίας αυτής.

### Ανακεφαλαίωση

Στην εργασία αυτή προσεγγίζουμε με βάση τα συμπεράσματα της σύγχρονης έρευνας τρεις βασικούς τομείς του προγράμματος γλωσσικής εκπαίδευσης που υλοποιούν τα βιβλία του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου». Οι τομείς

αυτοί σχετίζονται έμμεσα ή άμεσα με την κατανόηση του κειμένου και είναι οι εξής:

(α) *Ποικιλία κειμένων*: Αναφέρουμε τους λόγους για τους οποίους πρέπει τα αναγνωστικά βιβλία να περιέχουν κείμενα διαφορετικού είδους (δοκίμια, διηγήματα κ.τλ.) και παρουσιάζουμε, σε σύγκριση με αμερικανικά δεδομένα, τα ποσοστά κατανομής των κειμένων που περιέχουν τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» των τάξεων Γ, Δ, Ε και ΣΤ., ανά είδος κειμένου.

(β) *Διδασκαλία λεξιλογίου*: Παρουσιάζονται οι τρεις βασικές μέθοδοι διδασκαλίας νέων λέξεων, που είναι οι εξής: (1) μέθοδος ορισμού ή συνωνύμων, (2) μέθοδος συμπραζομένων και (3) μέθοδος συστηματικής ανάλυσης και διδασκαλίας. Επιπρόσθετα κάνουμε βελτιωτικές υποδείξεις για την εφαρμογή των δύο πρώτων μεθόδων, που ακολουθούν τα εξεταζόμενα βιβλία και υποδεικνύουμε τρόπους περιορισμένης χρήσης της τρίτης προσέγγισης.

(γ) *Διδασκαλία κατανόησης*: Παρουσιάζονται περιληπτικά τα συμπεράσματα της σύγχρονης έρευνας που αφορούν το θέμα της κατανόησης των κειμένων και προτείνονται οι στόχοι και οι τρόποι οργάνωσης των προαναγνωστικών και μετααναγνωστικών ερωτήσεων. Οι προτάσεις γίνονται σε συσχέτιση με τις οδηγίες του «Βιβλίου του Δασκάλου», που καθοδηγεί το δάσκαλο στην καθημερινή του εργασία.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, R. and Freebody, P., «Vocabulary Knowledge», in J. Guthrie (ed.), *Comprehension and Teaching: Research Review* Newark, DE: International Reading Association.
- Ausubel, D., «The use of advance organizers», *Journal of Educational Psychology*, Oct. 1960.
- Βάμβουκα, Μ., *Ψυχολογική Θεώρηση της κατανόησης των Αναγνωσμάτων*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη, 1984.
- Βάμβουκα, Μ., «Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών», *Γλώσσα*, 13, Χειμώνας 1987.
- Βάμβουκα, Μ. και Σηθιακάκη, Μ., «Δοκιμή για τον καθορισμό του επιπέδου δυσκολίας-ευκολίας των αγνωσμάτων», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 2, 1985.
- Beck, I and McKeown, M., «The Story Map», *Language Arts*, 58, 1981.
- Beck, I and McKeown, M., «Getting the most from basal reading selections», *Elementary School Journal*, Jan. 1987.
- Βουγιόκα, Α., *Δοκίμια Εκπαιδευτικού Προβληματισμού*. Αθήνα: εκδ. Φελέκη, 1986.
- Γεωργίου - Νίlsen, Μ., *Η Οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού*. Αθήνα: Κέδρος, 1980.
- Calhoun, D., (ed.) *The Educating of Americans*. Boston: Houghton Mifflin, 1969.
- Center for the study of Reading, *Adoption Guidelines Project*, University of Illinois, χ.χ.
- Chall, J., *Learning to Read* N. York: McGraw - Hill, 1983.
- Davies, W., *Teaching Reading in Early England* N. York: Harpel and Row, 1974.
- Durkin, D., «What classroom observations reveal about comprehension instruction», *Reading Research Quarterly*, 16, 1981.
- Durkin, D., *Teaching them to Read*. Newton, MA: Allyn and Bacon, 1983.

- Hall, M., *Teaching Reading as a Language Experience*. Columbus, O.: Merrill, 1970.
- Hansen, J., «The effects of inference trainings», *Reading Research Quarterly*, 16, 1981.
- Herber, H., *Teaching Reading in the Content Areas*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1978.
- Hoffman, J., «Rethinking the role of oral reading», *Elementary School Journal*, Jan. 1987.
- Hunkins, F., *Questioning Strategies and Teaching*. Boston: Allyn and Bacon, 1972.
- Jenkins, J. et. al. «Learning vocabulary through reading», *American Educational Research Journal*, 21, 1984.
- Joyce, B. and Weil, M., *Models of Teaching* Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1986.
- Θεοδωρόπουλου, Ευθ., *Η Επισυνθετική Μέθοδος Πρώτης Ανάγνωσης* Αθήνα: εκδ. Φελέκη 1976.
- Lapp, D. and Flood, J., *Teaching Students to Read* N. York: MacMillan, 1986.
- Κολιάδη, Ε., «Αναγνωστική τεχνική και κατανόηση του κειμένου στο δημοτικό σχολείο», *Σχολείο και Ζωή*, Απρίλιος 1982.
- Κορυφίδη, Χρ. (επιμ.) *Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και τα βιβλία*. Αθήνα: ΔΟΕ, 1985.
- Ματσαγγούρα, Η., *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη, 1987.
- Μαυρογιώργου, Γ., «Το σχολικό εγχειρίδιον», *Φιλολογικά*, τ. 3, 1980.
- Nagy, W., et. al. «Learning words from context», *Reading Research Quarterly*, 20, 1985.
- Πόρποδα, Κ., *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Γλώσσας* Αθήνα, 1984.
- Reynolds, R. and Anderson, R., *The influence of Questions During Reading*. Urbana: Center for the Study of Reading, University of Illinois. 1980.
- Robinson, H. and Schatzberg, K., «The development of effective teaching», in A. Purves and O. Niles, *Becoming Readers*. University of Chicago: NSSE, 1984.
- Rubin, D., *Teaching Elementary Language Arts* N. York: Holt, Rinehart and Winston, 1985.
- Σαλβαρά, Γ., «Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία και τα μαθηματικά», στο Χρ. Κορυφίδη, *Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Βιβλία*. Αθήνα: ΔΟΕ, 1985.
- Venezky, R., «A history of the American reading textbook», *Elementary School Journal*, Jan. 1987.
- Flood, J. and Lapp, D., «Forms of discourse in basal readers», *Elementary School Journal*, Jan. 1987.
- Φράγκου, Χ., *Η επίδραση της Γλωσσικής Μορφής του Κειμένου στην Ανάγνωση των Μαθητών και στην Κατανόηση*. Ιωάννινα, 1972.
- Φραγκουδάκη, Αν., *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1978.
- Ψαλίδα, Κ., «Μια πρόταση για την κατάρτιση των σχολικών εγχειριδίων», *Σύγχρονα θέματα*, τ. 4, 1979.

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

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).

Γιάννη Ν. Γαβριηλίδη

## ΤΟ ΥΦΟΣ ΤΟΥ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η διεθνής ορολογία της Γλωσσικής Επιστήμης (και όχι μόνον αυτής) έχει προέλευση βασικά ελληνική και ο Έλληνας αισθάνεται ιδιαίτερη ευχαρίστηση, όταν, ευρισκόμενος σε άλλη χώρα της Ανατολής ή της Δύσης, ακούει «ελληνικά», προσαρμοσμένα οπωσδήποτε στο τυπικό της συγκεκριμένης γλώσσας, ας πούμε της ρωσικής: *φονέτικα, φονολόγια, λεκσικολόγια, λεκσιολόγια, φραζεολόγια, γραφικά, ορφογράγια, ορφοέπια, σεμάντικα, σεμιότικα, μορφολόγια, σύνταξις, γραμματικά* κλπ., κλπ. Και η ορολογία αυτή χρησιμοποιείται όχι μόνον από τους ειδικούς, είναι γνωστή και στα πλατιά στρώματα του λαού. Οι Έλληνες είναι πολύ μακριά από τα ελληνικά του είδους αυτού, διότι οι αρμόδιοι ασχολούνται ακόμη με τον αντικαθαρευουσιανισμό, με την καθαρότητα της δημοτικής γλώσσας. Ο «στόχος» είναι βολικός, διότι, πρώτον, δεν απαιτεί ανοίγματα καινούριων δρόμων (υπάρχει συσσωρευμένη πείρα αντικαθαρευουσιανισμού), δεύτερον, εξασφαλίζει «άβρόχους ποσί» την αίγλη του... προοδευτικού. Ας φωνάζουν οι «καθυστερημένοι» Έλληνες για «γλωσσικόν πρωχοπροδρομισμό», ας φωνάζουν κάποιοι «έξυπνοι» για την ανάγκη μελέτης της γλωσσικής θεωρίας, για την ανάγκη αναθεώρησης της Γραμματικής μας!

Ωστόσο συμβαίνει ένα πράγμα, που άλλοι θα εχαρακτήριζαν «περίεργο», εγώ όμως το βρίσκω μάλλον «φυσιολογικό». Εκείνοι ακριβώς που ασχολούνται με την «εκκαθάριση» της δημοτικής από τα λόγια στοιχεία της, μας δίνουν δείγματα γραφής, επιλήψιμα από συντακτική, αλλά και από άλλες απόψεις. Ο ακαδημαϊκός *Αγαπητός Τσοπανάκης* σημειώνει ασυμφωνίες προσδιορισμών προς τα προσδιοριζόμενα ουσιαστικά «και σε κείμενα πανεπιστημιακών που είναι τουλάχιστον διδάκτορες»<sup>2</sup>. Εγώ θα προσπαθήσω να είμαι πιο συγκεκριμένος. Πανεπιστημιακός φιλόλογος δίνει γραπτώς μίαν ιδέα του μόνο με δευτερεύουσες προτάσεις. (Ιδές το βιβλίο μου «Ενάντια στην ισοπέδωση της γλώσσας», σελ. 65-66). Άλλος πανεπιστημιακός, πολύ γνωστός στο πανελλήνιο, γράφει: «Αυτός είναι ο λόγος που κάνει τον Ι. Μ. Παναγιωτόπουλο να βλέπει ότι καλλιεργούνται από το Σολωμό κυριότατα τα θηλυκά στοιχεία της δημοτικής

αντιθέτοντας το γεγονός ό,τι κάνει ο Βαλαωρίτης, που εκείνος καλλιεργούσε τα αρσενικά». (Ιδές σελ. 69 του ίδιου βιβλίου). Τι να πρωτοθαυμάσει κανείς; Την ασάφεια του λόγου, που προδίδει ασάφεια ιδεών; Την ανάπηρη στίξη ή το συντακτικό τέρας «αντιθέτοντας το γεγονός ό,τι κάνει ο Βαλαωρίτης, που εκείνος καλλιεργούσε τα αρσενικά»; Ο ίδιος καθηγητής γράφει και τούτο εδώ: «Δε χρειάζεται, τέλος, οπτασιασμοί μπροστά στην εύνοια της ελληνικής γλώσσας ανά τους αιώνες. Έτσι μιλούσαν μια φορά κι έναν καιρό οι καθαρευουσιάνοι». (Σελ. 87-88). Πρώτον, εντύπωση κάνει η μεταφυσική «εύνοια της ελληνικής γλώσσας»: από πού, από ποιον; Δεύτερον, ανάμεσα στα δυο σκέλη του αποσπάσματος αυτού δε βλέπω γραμματική σχέση που θα δικαιολογούσε εκείνο το «έτσι μιλούσαν». Επαναλαμβάνω η ασάφεια του λόγου προδίδει ασάφεια ιδεών, όπως είπαν οι σοφοί.

Ας σημειωθεί ότι τα σχολιασθέντα κείμενα των πανεπιστημιακών μιλούσαν για τη γλώσσα, πρόκειται επομένως για επιστημονικό λόγο.

Εδώ θα χρειαστεί να ειδικεύομε κάπως το θέμα, να μιλήσομε για τα διάφορα είδη και ύφη του λόγου.

Από ανέκδοτο έργο μου με τίτλο «Η Σύγχρονη Ελληνική Γλώσσα» παραθέτω μερικά στοιχεία για τη Λεξιλογία και τη Φρασεολογία.



## 1. Η ΛΕΞΙΟΛΟΓΙΑ

### 1.5. Το Βασικό Λεξιλογικό Κεφάλαιο

Από τον Γενικό Λεξιλογικό Θησαυρό (Ομπσι Σλοβάρνυϊ Σοστάβ) της γλώσσας ξεχωρίζει ένα στρώμα λέξεων που αντέχουν στον χρόνο πολύ περισσότερο από τις άλλες λέξεις, χρησιμοποιούνται δε τόσο από την παλλαϊκή γλώσσα, όσο και από τις γεωγραφικές διαλέκτους, τα κοινωνικά ή επαγγελματικά αρχικά. Το στρώμα αυτό των λέξεων λέγεται *Βασικό Λεξιλογικό Κεφάλαιο* (Οσνοβνόι Σλοβάρνυϊ Φοντ).

Το Β.Λ.Κ. περιλαμβάνει: α) τα άρθρα, τα αριθμητικά, τις αντωνυμίες, τις προθέσεις, τους συνδέσμους και τα μόρια· β) ουσιαστικά, που σημαίνουν: @ ουράνια σώματα, φυσικά φαινόμενα, γεωγραφικές έννοιες (ήλιος, σελήνη, γη, νερό, πεδιάδα, βουνό, αέρας, βροχή, βροντή, αστραπή, χιόνι κλπ.)· @ ζώα και φυτά (άνθρωπος, άλογο, βόδι, πρόβατο, λύκος, αλεπού, αρκούδα, όρνιθα, ψάρι, μέλισσα κ.ά., ελιά, έλατο, πεύκο, άνθος, χόρτο, σιτάρι, κριθάρι, σίκαλη κλπ.)· @ μέρη του σώματος των ζώων (κεφάλι, χέρι, πόδι, μάτι, αυτί, δόντι κλπ.)· @ εργαλεία παραγωγής (αλέτρι, τσεκούρι, μαχαίρι, σφυρί κ.ά.)· @ αντικείμενα της καθημερινής ζωής (σπίτι, στέγη, πόρτα, παράθυρο, οροφή, πάτωμα, τραπέζι, κάθισμα κλπ.)· @ είδη διατροφής (ψωμί, κρέας, βούτυρο, αλάτι, μέλι, κρασί

κλπ.)· @ συγγενικά πρόσωπα (γονείς, πατέρας, μητέρα, γιος, θυγατέρα, αδελφός, παππούς, γιαγιά κλπ.)· @ επαγγελματίες (μαραγκός, ράφτης, σιδεράς, τσομπάνος κλπ.) κ.ά. Στο Β.Α.Κ. περιλαμβάνονται επίσης γ) *ρήματα* που δείχνουν παραγωγικές και άλλες δραστηριότητες ή καταστάσεις του ανθρώπου (εργάζομαι, οργώνω, θερίζω, σκάβω, τρώω, μιλάω, σκέφτομαι, κάθομαι, κοιμάμαι κλπ.)· δ) *επίθετα* που σημαίνουν ιδιότητα, ποιότητα, χαρακτηριστικά προσώπων και αντικειμένων (άσπρος, μαύρος, μεγάλος, μικρός, ψηλός, έξυπνος, εύθυμος κλπ.) κ.ά. Τέλος, στο Β.Α.Κ. ανήκουν και ε) *τα κυριότερα επιρρηματα*: τοπικά, χρονικά, τροπικά και άλλα.

Το Βασικό Λεξιλογικό Κεφάλαιο της γλώσσας μας προέρχεται κυρίως από την αρχαία ελληνική. Όλα τα μέρη του Β.Α.Κ. δεν έχουν την ίδια ανθεκτικότητα στον χρόνο. Πιο ευαίσθητο στις αλλαγές είναι το μέρος εκείνο που έχει σχέση με την παραγωγική δραστηριότητα του ανθρώπου.

1.6. Οι λέξεις από την άποψη της συναισθηματικής τους φόρτισης είναι:

1.6.1. ουδέτερες (συναισθημα μηδέν): πρόσωπο, μυρίζει·

1.6.2. συναισθηματικές θετικά (συν): προσωπάκι, μοσχοβολάει·

1.6.3. συναισθηματικές αρνητικά (μείον): μούτρο, βρωμάει.

(...)

1.7. Οι λέξεις από την άποψη του ύφους.

Ύφος είναι η επιλογή των καταλληλότερων εκφραστικών μέσων της γλώσσας για την ακριβή και σαφή απόδοση μιας σκέψης. Καθένα από τα είδη του λόγου έχει το δικό του ύφος. Έτσι έχουμε τα ακόλουθα ύφη: επίσημο, επιστημονικό, δημοσιογραφικό, λογοτεχνικό, καθημερινής ομιλίας.

1.7.1. Το *επίσημο ύφος* αποβλέπει στην ανακοίνωση αποφάσεων και πράξεων, χρησιμοποιεί δε ουδέτερες λέξεις στην κυριολεξία τους, καθώς και καθιερωμένες εκφράσεις (δεσμά του υμεναίου, πεδίο της μάχης, ελευθερία συνειδήσεως, κατάθεση στεφάνων, στρατιώτης της ειρήνης κ.ά.), επίσης σύνθετες και πολυσύνθετες προτάσεις. Το επίσημο ύφος είναι ξένο προς το συναισθηματικό λεξιλόγιο.

1.7.2. Το *επιστημονικό ύφος* αποσκοπεί στην υπεύθυνη πληροφόρηση γύρω από κάποιες έρευνες, γενικά στην ανακοίνωση επιστημονικών δραστηριοτήτων, χρησιμοποιεί δε όρους, ουδέτερες λέξεις, αφηρημένες έννοιες και (όπως το επίσημο ύφος) έχει τάση προς την συνθετική σύνταξη του λόγου και είναι άσχετο προς το συναισθηματικό λεξιλόγιο.

1.7.3. Το *δημοσιογραφικό ύφος* φέρνει εις γνώσιν του αναγνώστη τα γεγονότα της καθημερινής ζωής (πολιτικά, οικονομικά, πολιτιστικά κλπ.) και αποβλέπει στον επηρεασμό του. Το γλωσσικό υλικό του δημοσιογραφικού ύφους αποτελείται από λέξεις και εκφράσεις κοινωνικο-πολιτικού περιεχομένου, από νεολογισμούς, συναισθηματικό λεξιλόγιο, χρησιμοποιεί ρητορικές ερωτήσεις, επαναλήψεις, ανορθόδοξη σύνταξη, καθώς και όλα τα μέσα που διαθέτουν τα άλλα ύφη. Τα δημοσιογραφικά κείμενα αναφέρονται σε επίκαιρα θέματα της πολιτι-

κής, της οικονομίας, της ηθικής, της φιλοσοφίας, των καλών τεχνών, της λογοτεχνίας, της παιδαγωγικής κλπ., κλπ.

1.7.4. Το λογοτεχνικό ύφος χρησιμοποιεί όλο τον πλούτο της παλλαϊκής γλώσσας (στον εσωτερικό μονόλογο του συγγραφέα, στους διαλογισμούς του, στις περιγραφές), αλλά και λέξεις αρχαϊκές, από τις διαλέκτους, τα αργκώ ή από άλλες γλώσσες (προκειμένου να χαρακτηρίσει τους ήρωες του έργου ή να δώσει την εικόνα μιας εποχής, ενός χώρου). Τα λογοτεχνικά κείμενα επιδρούν πάνω στον αναγνώστη με την επικοινωνιακή και την αισθητική δύναμη της γλώσσας (σχήματα λόγου κλπ.), με άλλα λόγια, μορφώνουν και ψυχαγωγούν.

1.7.5. Το λαϊκό ύφος της καθημερινής ομιλίας πραγματοποιεί λειτουργία άμεσης επικοινωνίας, είναι δε αφρόντιστο, χωρίς προηγούμενη επιλογή του γλωσσικού υλικού· χρησιμοποιεί τον τόνο της φράσης, την παύση, τη μιμική, τις χειρονομίες, λαϊκές εκφράσεις (σαν στο σπίτι σου, παιδί της μάνας του, έχει χρυσά χέρια, πήρε το καπέλο του κι έφυγε, χώνει παντού τη μύτη του, τα συχαρήκια μου, να χαρείς τα μάτια σου κλπ.), ελλειπτικές προτάσεις, επαναλήψεις, διάλογο κλπ.

1.8. *Ενεργό και παθητικό λεξιλόγιο.*

1.8.1. Το ενεργό λεξιλόγιο αρχίζει από 300-400 λέξεις και φτάνει ως 1500-2000, αναλόγως με την πνευματική ανάπτυξη του συγκεκριμένου ανθρώπου, περιλαμβάνει δε λέξεις του λαϊκού και λογοτεχνικού ύφους, καθώς και ορισμένους επιστημονικούς και τεχνικούς όρους (ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, ογκολογία, προσγείωση, ελικόπτερο κλπ.). Στην εκμάθηση ξένων γλωσσών ενεργό λεξιλόγιο είναι εκείνο που χρησιμοποιείται από τον ενδιαφερόμενο αυτομάτως, χωρίς πνευματική προσπάθεια.

1.8.2. Το παθητικό λεξιλόγιο περιλαμβάνει λέξεις που έπαυσαν να είναι απαραίτητες για την επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους (αρχαϊσμοί, ιστορισμοί), καθώς και νεόπλαστες λέξεις που δεν εμπήχαν ακόμη σε κοινή χρήση (νεολογισμοί). Στην περίπτωση των ξένων γλωσσών παθητικό λεξιλόγιο είναι εκείνο που γίνεται μεν κατανοητό από τον ενδιαφερόμενο κατά την ακρόαση ή την ανάγνωση, χρησιμοποιείται δε απ' αυτόν με κάποια πνευματική προσπάθεια.

## 2. Η ΦΡΑΣΕΟΛΟΓΙΑ

Οι εκφράσεις ως προς τη σύνθεσή τους είναι σταθερές μονάδες του λόγου, που έχουν ολοκληρωμένη ονοματική αξία (αδέσποτη σφαίρα, αθάνατο νερό, αμελητέα ποσότητα, εθνική ομοψυχία, έτερον ήμισυ, θανάσιμος κίνδυνος, θέτω επί τάπητος, καισαρική τομή, λεπτό ζήτημα, μήνας του μέλιτος, ξέφραγο αμπέλι, οίκος ανοχής, παίρνει σάρκα και οστά, πεδίο μάχης, σαν κόρη οφθαλμού, πυρ και μαγιά, σπονδυλική στήλη, τελευταία κατοικία, τεχνική επανάσταση, υπό την αιγίδα κλπ.).



Στις εκφράσεις ανήκουν και τα κατά τον Όμηρο «ἔπεα πτερόεντα» (ὀλύμπια γαλήνη, σὺν Ἀθηναίῃ καὶ χεῖρα κίνει!), τα ευαγγελικά ρητά (μακάριοι οἱ πτωχοὶ τῷ πνεύματι, οφθαλμὸν ἀντὶ οφθαλμοῦ), αποφθέγματα ιστορικών προσώπων (πάταξον μεν, ἀκούσον δε!), ονόματα μυθολογικῶν ἡρώων (Ἡρακλῆς), ἄλλα στοιχεῖα ἀπὸ τῆς μυθολογίας (κλίνη τοῦ Προκρούστη, ἀχιλλεῖος πτέρνα, ἀπὸ τῆς Σκύλλα στὴν Χάρυβδη!), χαρακτηρισμοὶ ιστορικών προσώπων (ὁ Ἡρόδοτος εἶναι πατὴρ τῆς ιστορίας), λαϊκὲς παροιμίαι (κάλλιο γαῖδουρόδενε, παρὰ γαῖδουρογύρευε!), ἐπίσης λογοτεχνικὲς εκφράσεις (Τὰδε ἔφη Ζαρατούστρας) κλπ., κλπ.

Οἱ εκφράσεις αὐτὲς χρησιμοποιοῦνται μετὰ τὴν ἀρχικὴν τὸς μορφήν, δὲν μεταφράζονται οὔτε οἱ λατινικὲς εκφράσεις.

*Λίγα λόγια σχετικά μετὰ τὸ ἐπίσημο καὶ τὸ ἐπιστημονικὸ ὕφος.*

Τὰ ἐπίσημα καὶ τὰ ἐπιστημονικὰ κείμενα λόγω τῆς βαρῦτητος τοῦ περιεχομένου τὸς ἀπαιτοῦν ἰδιαιτέρη πνευματικὴ συγκέντρωση τοῦ ἀναγνώστη. Ἡ γλῶσσα μας διαθέτει ὅλα τὰ μορφολογικὰ μέσα, γιὰ νὰ κάμει διάκριση ἀνάμεσα στὶς ομόηχες λέξεις, ὅπως καὶ ἀνάμεσα στὶς διάφορες μορφές τῆς ἴδιας λέξης: κάθε γράμμα παίζει ἀποφασιστικὸν ρόλον γιὰ τὴν σαφήνεια τοῦ λόγου. Ἀν σὲ κάποια ἄλλα κείμενα «τρώγεται», λόγου χάριν, τὸ τελικὸν τοῦ ἀρθροῦ τὸν ἢ τοῦ ἀρνητικοῦ μορίου δὲν<sup>3</sup>, αὐτὸ τὸ πράγμα δὲν μπορεῖ νὰ γίνῃ ἐπὶ τὸ ἐπίσημον ἢ ἐπὶ τὸ ἐπιστημονικὸν κείμενον, χωρὶς νὰ τὸ γελοιοποιήσῃ ἐπὶ τὴν πρώτην περίπτωσιν ἢ νὰ προκαλέσῃ σύγχυσιν ἐννοιῶν ἐπὶ τὴν δευτέραν.

Ἡ χρησιμοποίησις τοῦ ἐρωτηματικοῦ γιὰτί (διὰτί;) ἀντὶ τῶν συνδέσμων ἐπειδὴ καὶ διότι δὲν προκαλεῖ μόνον σύγχυσιν ἐννοιῶν, ἀλλὰ καὶ βγάζει ἀπὸ τὴν κυκλοφορίαν δύο θαυμάσιαις ἐλληνικαῖς λέξεσι. Κάποιοι διακεκρυμένοι δημοτικιστὲς, πανεπιστημιακοὶ παράγοντες, «ἀποστρατεῦσιν» τὸν σύνδεσμον ὅτι, γράφουν μόνον πως! Ἰδοὺ οἱ πτωχοπρόδρομοι!

Τὸ ἀκλίτον ἀναφορικὸν ποῦ ἔχει τὴν δύναμιν νὰ χρησιμοποιεῖται, πρῶτον, ὡς ὑποκείμενον ἀντὶ τῆς κλιτῆς ἀντωνυμίας ὁ ὁποῖος ἐπὶ τὴν ονομαστικὴν τῶν τριῶν γενῶν καὶ τῶν δύο ἀριθμῶν, καθὼς καὶ, δεῦτερον, ὡς ἀντικείμενον ἀντὶ τῆς ἴδιας ἀντωνυμίας ἐπὶ τὴν αιτιατικὴν τῶν τριῶν γενῶν καὶ τῶν δύο ἀριθμῶν (ὑποκείμενον καὶ ἀντικείμενον δευτερευουσῶν προτάσεων): Ἦρθε τὸ καλλιτεχνικὸν συγκρότημα, ποῦ θὰ δώσῃ παραστάσεις ἐπὶ τὸ χωριὸν μας (ὑποκείμενον): Ἦρθε τὸ καλλιτεχνικὸν συγκρότημα, ποῦ εἶχαμε καλέσει ἐπὶ τὸ χωριὸν μας (ἀντικείμενον). Ὡστε τὸ ἀκλίτον ἀναφορικὸν ποῦ εἶναι δυνατόν νὰ χρησιμοποιηθῇ ἕξι φορές ἐπὶ τὴν ονομαστικὴν (ὡς ὑποκείμενον) ἀντὶ τῆς κλιτῆς ἀντωνυμίας (ὁ ὁποῖος, ἡ ὁποία, τὸ ὁποῖο, οἱ ὁποῖοι, οἱ ὁποῖαι, τὰ ὁποῖα) καὶ ἄλλαις τῶσιν ἐπὶ τὴν αιτιατικὴν (ὡς ἀντικείμενον) τῆς ἴδιας ἀντωνυμίας (τον ὁποῖον, τὴν ὁποῖαν, τὸ ὁποῖο, τοὺς ὁποῖους, τὶς ὁποῖαι, τὰ ὁποῖα). Δὲν ἐνδείκνυται, βέβαιον, ἡ ἀποκλειστικὴ χρῆσις τοῦ ποῦ ἔστι θὰ ἐφτάναμε ἐπὶ τὸν «ποῦποῦισμὸν», ὅπως εἶπε κάποιος πολὺ ἐπιτυχημένα. Καὶ «ποῦποῦίζουσιν» πολλοὶ διακεκρυμένοι δημοτικιστὲς, ἀκόμη καὶ πανεπιστημιακοὶ. Ὀρισμένοι μάλιστα χρησιμοποιοῦσιν τὸ ποῦ ἐπὶ τὸς ὁποῖους τοῦ ὁποῖου

ους αδυνατεί να εκπληρώσει· λένε ή γράφουν: «ο τρόπος που δουλεύει». Εδώ επιβάλλεται εμπρόθετη αιτιατική της κλιτής αναφορικής αντωνυμίας: «ο τρόπος με τον οποίο δουλεύει» (το που δεν είναι παντοδύναμο)<sup>4</sup>.

Οι «λαϊκίζοντες» τα τελευταία χρόνια συνηθίζουν να λένε: κύρια (επίρρημα), στρογγυλό τραπέζι, φόνος από πρόθεση και άλλα τέτοια. Το επίσημο και το επιστημονικό κείμενο δεν σηκώνουν παρόμοιες ελαφρότητες, απαιτούν τα καθιερωμένα: κυρίως, στρογγύλη τράπεζα, φόνος εκ προθέσεως. (Κάποιος, σχολιάζοντας το «στρογγυλό τραπέζι», είπε μισοαστεία-μισοσοβαρά: «Να περιμένουμε και το Εθνικό Τραπέζι της Ελλάδας»!)

Αφ' ότου έγραφε ο Σεφέρης (ποιητική αδεία): «πήραμε τη ζωή μας λάθος», το ουσιαστικό λάθος χρησιμοποιείται και ως επίθετο, και ως επίρρημα: «η διάγνωση ήταν λάθος» (λανθασμένη, λαθεμένη), «ξεκίνησε λάθος» (λανθασμένα). Δεν είναι μόνον γλωσσικό σφάλμα, αλλά και φτώχαιμα του λόγου.

Η τονική δυσκαμψία (του πόλεμου, του ποδηλατοδρόμιου, του Γυμνασίου) προδίδει πνευματική δυσκαμψία των αυτουργών.

Τέλος, επανερχόμενος στις περιπτώσεις των συγχύσεων του λόγου, θα υπογραμμίσω ότι τα δύο ύφη, για τα οποία συζητάμε, απαιτούν την διατήρηση της συλλαβικής αύξησης, πρώτον, για την σαφήνεια του λόγου, για την διάκριση των παρελθοντικών χρόνων της οριστικής από τους χρόνους της προστακτικής (επότιζε, επότισε - πότιζε! πότισε!)· δεύτερον, για την μουσικότητα της φράσης, προς αποφυγήν του συνωστισμού πολλών συμφώνων (τον κράτησε -τον εκράτησε).

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Οι ακοσμοπολίτες» μας αφήνουν άκλιτα κάποια (μόνον) ξένα ονόματα, μολονότι αυτά έχουν ελληνικότατη μορφή: της Αγκόλα, της Λαμέλλα... Ας πάρουν μαθήματα από τους ξένους!
2. Α. Τσοπανάκη: «Η δημοτική της νέας εποχής» («ΤΟ ΒΗΜΑ», 8/5/1988).
3. Ο φυσιολογικός πνευματικός άνθρωπος απαιτεί σωστή γραμματική πληροφόρηση τόσο για το γένος των ονομάτων (αρσενικό ή ουδέτερο), όσο και για το είδος των λέξεων (αρνητικό μόριο ή σύνδεσμος).
4. Είχα αντιγράψει το παρόν κείμενο, όταν σύμβουλος του Π.Ι. (και δη γλωσσολόγος) είπε από την ΕΤ1 (1/6/1988): «Λίγο προσέχουμε τον τρόπο που μιλούμε».

H. P. Grice

## ΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΟΜΙΛΙΑ / ΥΠΟΝΟΗΜΑ

*Μετάφραση Στέλλα Τιμωνίδου*

Ο Grice σ' αυτό το άρθρο υποστηρίζει ότι η κοινή υπόθεση, τόσο των φορμαλιστών όσο και των μη φορμαλιστών, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν αποκλίσεις ανάμεσα στα λογικά συνδετικά και τα αντίστοιχά τους στη φυσική γλώσσα, είναι λανθασμένη, γιατί δε στηρίζεται στη συστηματική εξέταση των κανόνων που διέπουν τη συνομιλία.

Υποθέτει ότι υπάρχουν γενικότεροι κανόνες από αυτούς της επιτέλεσης των γλωσσικών πράξεων, οι οποίοι λειτουργούν σε αφηρημένο επίπεδο, αλλά καθορίζουν την επικοινωνία, ανεξάρτητα από τις προσλεκτικές πράξεις που την απαρτίζουν. Αυτές οι γενικές αρχές της ανθρώπινης επικοινωνίας χρησιμοποιούν την έννοια του *συνομιλιακού υπονόηματος* κατά τον Grice.

Υποθέστε ότι ο Α και ο Β μιλούν για έναν κοινό φίλο τους Γ, που εργάζεται τώρα στην Τράπεζα.

—Α: Πώς τα πάει ο Γιώργος με τη δουλειά του;

—Β: Αρκετά καλά, νομίζω. Συμπαθεί τους συναδέλφους του και δεν έχει μπει στη φυλακή ακόμη.

Εδώ ο Β υπονοεί κάτι άλλο από αυτό που πραγματικά λέει. Θα μπορούσε να απαντήσει πιο ξεκάθαρα και να πει:

—Β': Σύντομα θα μπει στη φυλακή ή

—Β'': Είναι από τους τύπους που ενδίδουν στον πειρασμό του επαγγέλματος ή

—Β''': Οι συναδέλφοι του Γιώργου είναι πολύ παλιοχαρακτήρες και «καρφιά» κτλ.

Έχουμε δηλαδή ένα νόημα Β και ένα άλλο νόημα Β' (νόημα Β7 νόημα Β').

Λέμε κάτι που εννοούμε και πέρα από αυτό που λέμε, αφήνουμε να εννοηθεί και κάτι άλλο. Έχουμε το φαινόμενο μη κυριολεκτικού νοήματος.

Το νόημα Β είναι το κυριολεκτικό νόημα, αυτό που προκύπτει από τη

συμβατική σημασία των λέξεων, αυτό που προκύπτει από το *say that* (λέω ότι). Ενώ το νόημα Β' είναι το μη κυριολεκτικό νόημα, που συνδέεται με αυτό που εννοούμε πέρα από το κυριολεκτικό νόημα, πέρα από τη συμβατική σημασία και αποδίδεται με τα ρήματα: *imply that, suggest that, mean that*, που όλα αυτά συνοψίζονται στο ρήμα *implicate*, που σημαίνει υπαινίσσομαι, υπονώ, με τα σχετικά ουσιαστικά *implicature* και *implicatum*, που σημαίνουν υπονόημα.

Έχουμε δύο είδη υπονοημάτων:

α) Τα συμβατικά υπονοήματα.

Αν πω με αυταρέσκεια «Είναι Έλληνας, άρα είναι γενναίος», ασφαλώς δεσμεύτηκα λόγω της σημασίας των λέξεών μου, ότι το να είναι κανείς γενναίος, είναι μια συνέπεια, μια απόρροια του να είναι Έλληνας και

β) Τα μη συμβατικά υπονοήματα

Αυτά τα ονομάζει ο Grice συνομιλιακά υπονοήματα, γιατί συνδέονται στενά με ορισμένα γενικά γνωρίσματα της συνομιλίας και τα χωρίζει πάλι σε συγκεκριμένα και σε γενικά συνομιλιακά υπονοήματα.

Όταν μιλάμε με κάποιον, η ομιλία μας αποτελείται από μία συνάφεια και μία προσπάθεια για συνεργασία. Υπάρχουν ακολουθίες εκφωνημάτων που είναι απόρροια της ομιλίας των συνομιλητών και κάπου αναγνωρίζουμε μία κοινή κατεύθυνση, έναν κοινό σκοπό, και είναι ο σκοπός αυτός που προσδίδει συνάφεια στο διάλογο. Αυτό δε σημαίνει ότι ο σκοπός είναι πάντα καθορισμένος. Με βάση αυτά ο Grice διατυπώνει την αρχή της συνεργασίας (*cooperative principle*) που συνοψίζεται στο εξής: Προσπάθησε να διαμορφώνεις κάθε σου παρέμβαση, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του κοινού στόχου, σε κάθε φάση της συνδιαλλαγής. Δεν είναι μια εμπειρική αρχή. Διαπιστώνει ότι οι άνθρωποι συμμορφώνονται με αυτή την αρχή από την παιδική ηλικία και τους συμφέρει να συμπεριφέρονται έτσι, γιατί θα χρειαζόταν πραγματικά μεγάλη προσπάθεια να αποφύγουν μία συνήθεια. Είναι πολύ πιο εύκολο π.χ. να λέμε την αλήθεια από το να επινοούμε ψέματα.

Έτσι η αρχή της συνεργασίας αποκτά ρυθμιστική χροιά στην επικοινωνία και είναι λογικό να τηρείται.

Βασικοί σκοποί της επικοινωνίας είναι:

1. η ανταλλαγή πληροφοριών (σε επίπεδο προτασιακού περιεχομένου) και
2. η επίδραση στη συμπεριφορά των άλλων. Ο Grice περιορίζεται στην ανταλλαγή πληροφοριών. Αν θεωρήσουμε ότι η επικοινωνία έχει ως σκοπό τη μέγιστη ανταλλαγή πληροφοριών, τότε η γενική αρχή της συνεργασίας μπορεί να προσδιοριστεί σύμφωνα με τις αρχές της ποσότητας, της ποιότητας, της σχέσης και του τρόπου.

1) η αρχή της ποσότητας: Δώστε τόσες πληροφορίες για το θέμα, όσες χρειάζονται.

2) η αρχή της ποιότητας: Να είστε ειλικρινής. Η αρχή αυτή εξειδικεύεται σε δυο άλλες αρχές:

α) να μη λέτε ψέματα και

β) να μη λέτε κάτι για το οποίο δεν έχετε κατάλληλες αποδείξεις.

3) η αρχή της σχέσης: Να μη λέτε πράγματα άσχετα με το θέμα.

4) η αρχή του τρόπου: Να είστε σαφής: εξειδικεύεται σε 4 άλλες αρχές:

α) αποφεύγετε τις δυσνόητες εκφράσεις,

β) αποφεύγετε τις πολύσημες εκφράσεις,

γ) αποφεύγετε την απεραντολογία και

δ) να είστε μεθοδικός. Μπορεί κανείς να προσθέσει κι άλλες, όπως: Μην ομιλείτε για ό,τι είναι προφανές. Υπάρχουν όμως και αρχές που έχουν αισθητικό, κοινωνικό ή ηθικό χαρακτήρα, όπως: Να είστε ευγενικός.

Σχέση ανάμεσα στην αρχή της συνεργασίας και των αρχών της με το συνομιλιακό υπονόημα.

Οι αρχές της συνομιλίας μπορεί να παραβιαστούν ή να τεθούν εκτός λειτουργίας. Υπάρχει δηλ. απόκλιση.

Τρόποι απόκλισης των αρχών της συνομιλίας.

1. Ο ομιλητής πρέπει να παραβιάσει μια αρχή συνειδητά ή ασυνειδητά π.χ. μπορεί να πει ψέματα ή να πει κάτι διφορούμενο.

2. Ο ομιλητής μπορεί να δηλώσει ότι δεν επιθυμεί να συμπεριφερθεί σύμφωνα με μία συγκεκριμένη αρχή. π.χ. Λυπάμαι που δεν μπορώ να πω περισσότερα, αλλά έχω δώσει το λόγο μου. Αναγνωρίζει την ισχύ της αρχής, αλλά το εκφώνημά του δε συμμορφώνεται με την αρχή.

3. Ένα εκφώνημα μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας σύγκρουσης ανάμεσα σε δύο αρχές. Ο ομιλητής μπορεί να μην μπορέσει να τηρήσει την αρχή της ποσότητας, αν δεν παραβιάσει την αρχή της ποιότητας

π.χ. — Πού πήγε η Μαρία, Γιάννη;

— Έφυγε.

Κανονικά θα έπρεπε να πει «δεν ξέρω». Δίνοντας όμως μία ήδη γνωστή πληροφορία, εκπληρώνει το καθήκον του να πει κάτι.

4. Συνειδητή παραβίαση των αρχών.

Ο ομιλητής εσκεμμένα παραβιάζει κάποια αρχή για να δημιουργήσει το ερώτημα στον ακροατή: πώς μπορώ να συμβιβάσω αυτά που μου είπε με το γεγονός ότι θέλει να συνεργαστεί μαζί μου, αν βέβαια υποθέσω ότι δέχεται να συνεργαστεί μαζί μου, τηρώντας την αρχή της συνεργασίας. Έτσι δημιουργείται η χαρακτηριστική μορφή του συνομιλιακού υπονοήματος.

—Α: Πώς τα πάει ο Γιώργος με τη δουλειά του;

—Β: Αρκετά καλά. Στη φυλακή δεν μήκε ακόμη.

Αν  $p$  = προτασιακό περιεχόμενο και  $r$  = κάποιο άλλο περιεχόμενο, τότε ο Β υπονοεί το  $r$  συνομιλιακά, εφόσον τηρούνται τρεις προϋποθέσεις.

1. Πρέπει να τηρεί τις αρχές ή τη γενική αρχή της συνεργασίας.
  2. Πρέπει να υποθέσουμε ότι ο ομιλητής πιστεύει ότι το ρ ισχύει, γιατί διαφορετικά δε συμβιβάζεται με την πρώτη (1) προϋπόθεση ότι δηλ. θέλει να συνεργαστεί.
  3. Ο ομιλητής πρέπει να πιστεύει και να περιμένει από τον ακροατή να πιστεύει ότι πιστεύει πως ο ακροατής έχει την ικανότητα να συμπεράνει ότι η υπόθεση δύο (2) είναι απαραίτητη.
- Ο συνομιλητής μας (B) που λέει «στη φυλακή δεν μπήκε ακόμη» υπονοεί συνομιλιακά ότι ο Γιώργος δεν είναι τίμιος άνθρωπος, εφόσον:
- α. σέβεται την αρχή της συνεργασίας,
  - β. αν δεν υποθέσουμε ότι ο συνομιλητής έχει στο μυαλό του ότι ο Γιώργος είναι άτιμος, τότε αυτό που λέει έρχεται σε αντίθεση με την αρχή της συνεργασίας, και
  - γ. ο συνομιλητής πιστεύει και περιμένει από τον ακροατή να πιστεύει ότι πιστεύει πως μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι η υπόθεση (2) δύο είναι απαραίτητη.

Άρα βλέπουμε πως ο ακροατής πρέπει να χρησιμοποιήσει κάποιες επαγωγικές λειτουργίες για να ξεδιαλύνει το συνομιλιακό υπονόημα όπως:

1. Έχω το δεδομένο: Ο συνομιλητής είπε...
2. Δεν έχω λόγο να πιστεύω ότι ο συνομιλητής δεν ακολουθεί την αρχή της συνεργασίας.
3. Αυτό που είπε δεν είναι ιδιαίτερα σαφές ή σχετικό με αυτό που ρώτησε.
4. Αυτό που είπε έρχεται σε αντίθεση με αυτό που κάνει.
5. Εκτός αν υποθέσω ότι ο συνομιλητής παραβιάζει την αρχή της σχέσης ή του τρόπου επίτηδες, οπότε μπορώ να υποθέσω ότι αυτό που έχει στο μυαλό του ο συνομιλητής είναι ότι ο Γιώργος είναι άτιμος.
6. Ο συνομιλητής μου γνωρίζει πως γνωρίζω ότι η υπόθεση πέντε (5) είναι απαραίτητη.
7. Δεν έκανε τίποτε για να με σταματήσει να σκέφτομαι το ρ.
8. Θέλει να με κάνει να σκεφτώ ότι ο Γιώργος είναι άτιμος, και
9. Άρα υπονοεί συνομιλιακά ότι ο Γιώργος δεν είναι τίμιος άνθρωπος.

Γνώση συνομιλιακού υπονοήματος

Πρέπει επομένως να γνωρίζουμε:

1. την κυριολεκτική σημασία του εκφώνηματος.
2. τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η αρχή της συνεργασίας ή οι επί μέρους αρχές της συνομιλίας.
3. τις γνώσεις για το πλαίσιο (γλωσσικό και εξωγλωσσικό) μέσα στο οποίο γίνεται το εκφώνημα.
4. ένα άλλο στοιχείο: ότι ο ακροατής πρέπει να έχει την προϊστορία του ζητήματος και

5. την αναδρομικότητα της γνώσης, ότι δηλ. όλες αυτές οι γνώσεις είναι κοινή αμοιβαία γνώση στον ομιλητή και στον ακροατή.

Πέρα από τη γλωσσική ικανότητα του ακροατή πρέπει να ληφθούν υπόψη και διάφορες πραγματολογικές συνθήκες για να εξηγήσουμε το φαινόμενο της διάστασης που αναφέρεται στο συνομιλιακό υπονόημα.

Παράδειγματα συν. υπονοήματος

Χωρίζονται σε τρεις ομάδες:

*1η Ομάδα:*

Παραδείγματα στα οποία δεν παραβιάζεται καμιά αρχή ή τουλάχιστο δε φαίνεται να παραβιάζεται.

π.χ. Α: Έχω μείνει από βενζίνη.

Β: Υπάρχει ένα βενζινάδικο στη γωνία.

Ο Β θα παραβίαζε την αρχή της Σχέσης «Να είστε σχετικός», αν δε σκεφτόταν ότι το βενζινάδικο είναι ανοιχτό και έχει βενζίνη. Έτσι υπονοεί ότι το βενζινάδικο είναι ανοιχτό κτλ.

*2η Ομάδα:*

Παραδείγματα στα οποία παραβιάζεται μια αρχή, αλλά η παραβίασή της είναι αποτέλεσμα σύγκρουσης με κάποια άλλη αρχή, π.χ.

Α: — Πού ζει ο Γιάννης;

Β: — Κάπου προς τα νότια της Ελλάδας.

Ο Β ξέρει πως έδωσε λιγότερες πληροφορίες από όσες χρειάζονται, άρα παραβίασε την αρχή της ποσότητας, γιατί ξέρει πολύ καλά πως αν έδινε περισσότερες πληροφορίες θα παραβίαζε την αρχή της ποιότητας «Μη μιλάτε για κάτι που δεν έχετε επαρκείς αποδείξεις». Έτσι ο Β υπονοεί ότι δεν ξέρει σε ποια πόλη μένει ο Γιάννης.

*3η Ομάδα:*

Παραδείγματα στα οποία έχουμε εσκεμμένη παραβίαση των αρχών της συνομιλίας όπως: της ποσότητας, της ποιότητας, της σχετικότητας και του τρόπου, και πάλι της ποιότητας με ορισμένα σχήματα λόγου, όπως: της ειρωνείας, της μεταφοράς, της μείωσης και της υπερβολής.

Παραδείγματα παραβίασης της ποσότητας αλλά και της ποιότητας έχουμε με τις συστατικές επιστολές.

Για έναν υποψήφιο της Φιλοσοφίας ο καθηγητής του γράφει: Τα Αγγλικά του κυρίου Χ είναι εξαιρετικά. Παρακολουθούσε τα μαθήματα κανονικά. Δεν μπορεί να πει περισσότερα, αφού ο κύριος Χ είναι φοιτητής του. Επιπλέον κατέχει περισσότερες πληροφορίες από όσες χρειάζονται. Προφανώς ο καθηγητής πιστεύει ότι ο κύριος Χ δεν είναι καλός στη Φιλοσοφία και το υπονοεί, δίνοντας λιγότερες πληροφορίες από όσες χρειάζονται.

Παραβίαση της σχετικότητας πληροφοριών:

Α: Πολύ εγώιστρια η Ελένη.

Β: Τι ωραίες που είναι οι γλάστρες!

Ο Β αρνείται να πει κάτι σχετικό. Υπονοεί ότι η παρατήρηση του Α δεν έπρεπε να συζητηθεί και ίσως ότι ο Α διέπραξε μια κοινωνική γκάφα. Θα μπορούσε δηλ. ο Β' να πει: Πρόσεχε, πίσω σου είναι η Ελένη, ή Β'': Δε θέλω να συζητήσω το χαρακτήρα της Ελένης.

Άλλη παραβίαση ποιότητας α) με ειρωνεία  
ο Α σπάζει ένα βάζο μεταφέροντάς το και ο Β λέει:  
Τι επιδέξιος που είσαι!

β) με μεταφορά  
ο Α στον Β: «Είσαι το καϊμάκι του καφέ μου» ή «Είσαι ο θησαυρός μου!»  
Έχουμε ψεύδος ως προς την κατηγορία. Ταξινομούμε έναν άνθρωπο σε μια κατηγορία που δεν ισχύει για τα ανθρώπινα όντα.

Είναι δυνατόν η μεταφορά να συνδυαστεί με την ειρωνεία, επιβάλλοντας στον ακροατή δύο ερμηνείες. Όταν πω: «Είσαι το καϊμάκι του καφέ μου» μπορεί να περάσει στον ακροατή πρώτα η ερμηνεία της μεταφοράς, δηλ. «Είσαι το καϊμάκι μου και η χαρά μου» και μετά η ερμηνεία της ειρωνείας: «Είσαι η καταστροφή μου».

γ) με μείωση  
Για κάποιον που ξέρουμε ότι έσπασε όλα τα έπιπλα, κάποιος λέει: «Ήταν λίγο πιωμένος»

δ) με υπερβολή  
Κάθε ωραίο κορίτσι αγαπάει ένα ναύτη.

#### Χα ρα κ τ η ρ ι σ τ ι κ ά τ ο υ Σ υ ν ο μ ι λ ι α κ ο ύ Υ π ο ν ο ή μ α τ ο ς

1. Ένα γενικό υπονόημα μπορεί να ακυρωθεί σε μία συγκεκριμένη περίπτωση, αφού μπορούμε να παραβιάσουμε μια αρχή ή να μην τηρήσουμε την αρχή της συνεργασίας. Αυτό μπορεί να γίνει, αν προσθέσουμε μια πρόταση που υπονοεί ότι ο ομιλητής αποχώρησε ή αν χρησιμοποιήσουμε σχετικό κείμενο, εφόσον το εκφώνημα γίνεται στο γραπτό λόγο.

2. Το συγκεκριμένο υπονόημα, σε αντίθεση με το γενικό, αναφέρεται σε μία εξειδικευμένη κατάσταση. Στην περίπτωση αυτή ένας παρεμφερής τρόπος διατύπωσης δε θα βοηθήσει στην αναγνώριση ενός υπονοήματος. Υπάρχει όμως η δυνατότητα αυτός ο τρόπος να έχει το γνώρισμα ενός υπονοήματος που το αποκαλούμε μη - α π ο σ π α σ μ α τ ι κ ό και το οποίο τείνει να οδηγήσει το εξειδικευμένο υπονόημα σε γενικό.

3. Το συνομιλιακό υπονόημα δεν είναι όρος που συμπεριλαμβάνεται οπωσδήποτε στη συνομιλία. Αν υποτεθεί ότι παρόλα αυτά υπάρχει υπονόημα, τότε χρειάζεται ιδιαίτερη αιτιολόγηση.

4. Η αλήθεια του υπονοήματος δεν εξαρτάται από την αλήθεια του εκφωνήματος. Ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνεται το εκφώνημα μπορεί να οδηγήσει σε αληθές ή ψευδές υπονόημα.

5. Κι αν ακόμη τηρηθεί η αρχή της συνεργασίας είναι δυνατόν να υπάρχουν



πολλές ερμηνείες που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αντίστοιχα υπονοήματα. Το ουσιαστικό όμως υπονόημα ταυτίζεται με αυτές κι έτσι δεν μπορεί να προσδιοριστεί κι αν ακόμη πολλές από αυτές τις εξηγήσεις (υπονοήματα) έχουν κάποια λογική.

### Κριτική

Ο Grice διατυπώνει με μορφή αξιωμάτων (αρχών) τους κανόνες που διέπουν τη συνομιλία, χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι αποδεικνύει αν αληθεύουν αυτά τα αξιώματα.

Η αρχή της ποιότητας π.χ. αφορά τους όρους της αλήθειας με λογικά κριτήρια και όχι ηθικά. Οι αρχές αυτές είναι πολύ γενικές και διακρίνονται από ασάφειες.

Ο Grice αναφέρεται στη δηλωτική σημασία περισσότερο και όχι στη συνοποδηλωτική, π.χ. η θάλασσα για τον καθένα σημαίνει και κάτι άλλο.

Μίλησε για λειτουργίες γλώσσας, αλλά η αναφορική λειτουργία της γλώσσας συνδέεται με τη δηλωτική σημασία. Σε μία διάλεξη με θέμα π.χ. τη ραδιενέργεια ο ομιλητής θα μιλήσει με διαφορετικό τρόπο σε ακροατήριο επιστημόνων, από ότι σε κοινούς ανθρώπους. Στους επιστήμονες το κείμενο θα έχει την αναφορική λειτουργία δηλ. τη μία και μόνη σημασία.

Η συνομιλία όμως δεν είναι μόνο επιστημονικός λόγος, πράγμα που σημαίνει ότι ο Grice δε συμπεριλαμβάνει όλα τα είδη της συνομιλίας. Μπορώ να πω π.χ. ένα ψέμα χάριν ευγενείας, αλλά αυτό προσκρούει στην αρχή της ποιότητας.

Η θεωρία του Grice δεν εφαρμόζεται στη λογοτεχνία.

## ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

### ΔΥΟ ΕΠΙΘΕΤΑ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑ ΕΝΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ

Στο σημείωμα αυτό θα εξετάσουμε την περίπτωση κατά την οποία δυο επίθετα παρατάσσονται το ένα δίπλα στο άλλο, χωρίς τη μεσολάβηση κανενός συνδέσμου, και προσδιορίζουν ένα ουσιαστικό, και την περίπτωση εκείνη κατά την οποία τα δύο επίθετα που προσδιορίζουν ένα ουσιαστικό συνδέονται μεταξύ τους με το συμπλεκτικό σύνδεσμο και.

Ας λάβουμε τις ακόλουθες ονοματικές φράσεις:

1. *Κατάμαυρα κατσαρά μαλλιά.*
2. *Βαριά θρακική προφορά.*
3. *Διαλεχτές πομπώδεις εκφράσεις.*
4. *Μεγάλο ορειχάλκινο αγγείο.*
5. *Τεράστιος ορεινός όγκος.*

Το πρώτο από τα δύο επίθετα δίνει την κύρια και χαρακτηριστική ιδιότητα του ουσιαστικού, ενώ το δεύτερο δηλώνει έναν ειδικότερο χαρακτηρισμό του ουσιαστικού αυτού. Απ' άλλη άποψη, το δεύτερο επίθετο προσδιορίζει μόνο το ουσιαστικό, ενώ το πρώτο προσδιορίζει όχι μόνο το ουσιαστικό, αλλά και το δεύτερο επίθετο συνάμα. Χρησιμοποιώντας αγκύλες, τα παραπάνω παραδείγματα είναι δυνατό ν' απεικονιστούν αντίστοιχα ως εξής<sup>1</sup>:

6. [κατάμαυρα [κατσαρά [μαλλιά]<sub>Ο</sub>] <sub>ΟΦ</sub>] <sub>ΟΦ</sub>
7. [βαριά [θρακική [προφορά]<sub>Ο</sub>] <sub>ΟΦ</sub>] <sub>ΟΦ</sub>
8. [διαλεχτές [πομπώδεις [εκφράσεις]<sub>Ο</sub>] <sub>ΟΦ</sub>] <sub>ΟΦ</sub>
9. [μεγάλο [ορειχάλκινο [αγγείο]<sub>Ο</sub>] <sub>ΟΦ</sub>] <sub>ΟΦ</sub>
10. [τεράστιος [ορεινός [όγκος]<sub>Ο</sub>] <sub>ΟΦ</sub>] <sub>ΟΦ</sub>

Αντίθετα, τα επίθετα που συνδέονται μεταξύ τους με το σύνδεσμο και προσδιορίζουν ισοδύναμα το ουσιαστικό, όπως φαίνεται στα παρακάτω παραδείγματα:

11. *Ζωή θλιβερή και τρισάθλια.*
12. *Μεγάλα και γαλανά μάτια.*
13. *Άντρας ψηλός και ωραίος.*
14. *Ζωηροί και έξυπνοι μαθητές.*
15. *Φρέσκα και λαχταριστά φρούτα.*

Οι παραπάνω ονοματικές φράσεις απεικονίζονται ως εξής, αντίστοιχα:

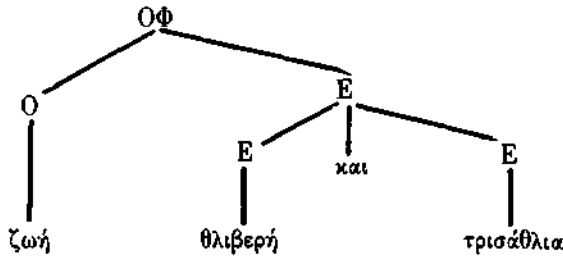
16. [ζωή [θλιβερή και τρισάθλια] ] <sub>ΟΦ</sub>

1. Ο = ουσιαστικό, ΟΦ = ονοματική φράση. Παρακολουθήσατε τη φορά των αγκυλών.

17. [[μεγάλα και γαλανά] μάτια]<sub>ΟΦ</sub>  
 18. [άντρας [ψηλός και ωραίος]]<sub>ΟΦ</sub>  
 19. [[ζωηροί και έξυπνοι] μαθητές]<sub>ΟΦ</sub>  
 20. [[φρέσκα και λαχταριστά] φρούτα]<sub>ΟΦ</sub>

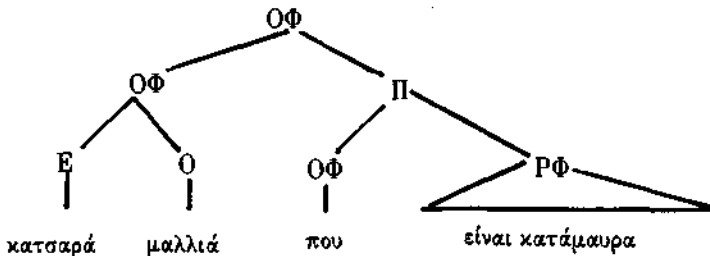
Χρησιμοποιώντας δέντρα-διαγράμματα, η ονοματική φράση (16), παραδείγματος χάρη, μπορεί να παρασταθεί ως εξής<sup>2</sup>:

21.



Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι και τα δύο επίθετα βρίσκονται επί του ίδιου επιπέδου. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο και με τα πρώτα παραδείγματα (1-5), ως φαίνεται με το παρακάτω δέντρο-διάγραμμα (22) που απεικονίζει την ονοματική φράση (1)<sup>3</sup>:

22.



Συνήθης πηγή παραγωγής των επιθέτων είναι οι αναφορικές προτάσεις. Η ονοματική φράση (1) σε κάποια φάση της παραγωγής της έχει τη μορφή της δομής (22). Από τη δομή (22) παράγεται η (1) με τη λειτουργία ορισμένων συντακτικών νόμων, όπως είναι ο νόμος της αποβολής του που είναι τμήματος της αναφορικής πρότασης και ο νόμος της μετακίνησης και τοποθέτησης του εναπομείναντος επιθέτου στην κατάλληλη θέση. Κατέστη λοιπόν σαφές ότι άλλη είναι η δομή της ονοματικής φράσης (1) και άλλη η δομή της (16).

2. Ε = επίθετο.

3. Π = πρόταση, ΡΦ = ρηματική φράση.

## Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΘΕΣΗΣ ΣΤΟΝ ΕΜΠΡΟΘΕΤΟ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

Στο σύνταμο αυτό γλωσσολογικό σημείωμα θα εξετάσουμε και θα περιγράψουμε τις διάφορες θέσεις που λαμβάνει η πρόθεση στην εμπρόθετη φράση της αρχαίας ελληνικής, που αποτελείται από τα εξής τρία στοιχεία: Την πρόθεση, το επίθετο και το ουσιαστικό. Για τις ανάγκες του σημειώματος αυτού δεχόμαστε ότι η βασική και ουδέτερη θέση των στοιχείων αυτών είναι εκείνη κατά την οποία το επίθετο έπεται της πρόθεσης και προηγείται του ουσιαστικού. Υπάρχουν όμως αρκετές περιπτώσεις, κατά τις οποίες για διάφορους λόγους μεταβάλλεται η κανονική αυτή σειρά των στοιχείων στην εμπρόθετη φράση.

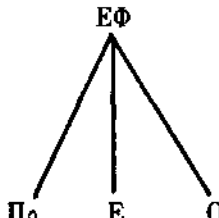
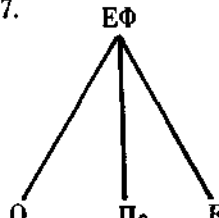
Ας λάβουμε τα ακόλουθα απλά παραδείγματα:

1. ἐπ' εὐρέα πόντον ('Ομ. 'Ιλ. I, 72)
2. ἐν ὀλβίαις Ἀθήναις (Εὐρ. Ἄλκ. 452)
3. ποσὶν ὑπὸ ῥαδινοῖσιν ('Ησ. Θεογ. 195)
4. πέτραις ἐν ἄλλαις (Πινδ. Ἰσθμ. VI, 73)

Η κανονική και φυσική σειρά των στοιχείων στις εμπρόθετες φράσεις (1) και (2) λαμβάνει διαφορετική διάταξη στα παραδείγματα (3) και (4). Η μεταβολή αυτή μπορεί να γραφεί με τον εξής τύπο<sup>1</sup>:

5. [Πρ Ε Ο]<sub>ΕΦ</sub>  
1 2 3 ⇒ 3 2 1

Η ίδια μεταβολή μπορεί να παρασταθεί με τα παρακάτω δέντρα-διαγράμματα:

6. 
  7. 
- ⇒

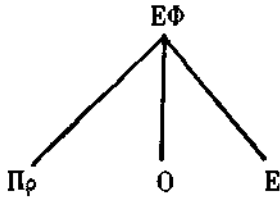
Είναι λοιπόν οφθαλμοφανές ότι η πρόθεση στα παραδείγματα (3) και (4) βρίσκεται μεταξύ του ουσιαστικού και του επιθέτου κατ' αυτή την τάξη. Υπάρχουν βέβαια και άλλα παραδείγματα, στα οποία η θέση των τριών αυτών στοιχείων της εμπρόθετης φράσης ποικίλλει:

8. ὑπὸ ζόφου ἠερόεντος ('Ησ. Θεογ. 658)
9. κατὰ πόντον ἀπείρονα ('Ομ. Ὀδ. δ, 510)
10. πολλοῖς σὺν ἔδνοις (Εὐρ. Ἄνδρ. 153)
11. σοφοῦ παρ' ἀνδρός χρή σοφόν τι μανθάνειν (Εὐρ. Ρῆσ. 206).

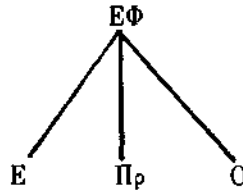
1. Πρ = Πρόθεση, Ε = Επίθετο, Ο = Ουσιαστικό, ΕΦ = Εμπρόθετη Φράση. Το βέλος δείχνει την επιφερόμενη αλλαγή.

Είναι σαφές ότι στα παραδείγματα (8) και (9) η πρόθεση προηγείται του ουσιαστικού και του επιθέτου κατ' αυτή την τάξη, ενώ στις εμπρόθετες φράσεις (10) και (11) η πρόθεση έπεται του επιθέτου και προηγείται του ουσιαστικού. Η επιφανειακή λοιπόν δομή των (8) και (9) μπορεί να παρασταθεί με το δέντρο-διάγραμμα (12), ενώ η αντίστοιχη δομή των (10) και (11) με το (13):

12.



13.



Ιδιαιτερότητα λοιπόν της αρχαίας ελληνικής γλώσσας είναι η δυνατότητά της να αλλάζει τη σειρά των στοιχείων στην εμπρόθετη φράση. Δε θα εξετάσουμε βέβαια εδώ τους λόγους των ποικίλων μεταβολών, που μπορεί να είναι μετρικοί, σημασιολογικοί, υφολογικοί ή αισθητικοί. Εκείνο που πρέπει όμως να τονίσουμε εδώ είναι ότι οι διάφοροι μετασχηματισμοί της εμπρόθετης φράσης ανήκουν στην επιφανειακή δομή, ενώ η βαθιά δομή για κάθε φράση είναι μία και σταθερή.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΧΡ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ

## ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ

### ΤΡΕΙΣ ΜΕΛΕΤΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΑΝΑΓΝΩΣΜΑΤΑ

Διευρύνουμε, ίσως λιγάκι αυθαίρετα, τον όρο «παιδικό ανάγνωσμα», για να χωρέσει τις αφηγήσεις της Βικτωριανής εποχής, τα περιοδικά, ακόμα και τα σχολικά αλφαβητάρια. Γενικά το παιδικό ανάγνωσμα προσφέρει σήμερα ένα χώρο σχεδόν παρθένο στην καθαρά φιλολογική έρευνα, μια που για χρόνια το κοιτάζαμε — κι όχι μόνο στην Ελλάδα — με ματιά κοινωνιολογική ή παιδαγωγική. Έτσι οι Σπουδές Παιδικής Λογοτεχνίας στη Γαλλία είναι προσαρτημένες στο Ινστιτούτο Κοινωνιολογίας του Στρασβούργου — σε αρκετά Πανεπιστήμια της Αμερικής αποτελούν τμήμα των Γυναικείων Σπουδών που ασχολούνται με τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία και την Ιστορία του φεμινιστικού κινήματος — πάμπολλα Παιδαγωγικά Κέντρα ερευνούν την επίδραση του βιβλίου στο παιδί κλπ.

Μια τέτοια θέση ανιχνεύει ένα σωρό σπουδαία και πολύτιμα πράγματα, μα διαφέρει ριζικά από τη σημερινή φιλολογική θεώρηση, όπως τουλάχιστον διαμορφώθηκε στην Ευρώπη μετά τον συγκερασμό της Αμερικάνικης και της Ανατολικής σκέψης. Αυτή τη σύγχρονη θεώρηση θα τη συνοψίζαμε σε δυο βασικά σημεία: α) την καθαρά εργοκεντρική έρευνα της λογοτεχνικότητας (*litteralité*) του αναγνώσματος — και β) την περίπου συγκριτική έρευνα της διακειμενικότητας (*inter textualité*).

Στην πράξη όμως ακόμη κι αυτή η φιλολογική θεώρηση ποτέ δεν μένει αμιγής, αφού απομοιώνει στοιχεία από άλλες επιστήμες. «Για ν' αντικρύσω σωστά οποιοδήποτε έργο πρέπει να σταθώ σ' ένα σταυροδρόμι», έχουν πει χαρακτηριστικά σύγχρονοί μας — και πασίγνωστοι — μελετητές νεότερων κειμένων όπως η Kristeva, ή κλασικοί όπως ο Vidal-Naquet. Οι τρεις μελετητές που παρουσιάζουμε εκφράζουν αυτήν ακριβώς τη συνθετική τάση. Κάθε μια όμως εξετάζει διαφορετικό είδος παιδικού αναγνώσματος — από διαφορετική σκοπιά.

**I. Fourment Alain, *Histoire de la presse des jeunes et des journaux d'enfants* (1768-1988), Εκδόσεις Έολε, Παρίσι, Δεκέμβριος 1987, 21 × 16, σελίδες 438.**

Ο συγγραφέας εργάζεται ως δημοσιογράφος στην εφημερίδα «Le Monde» και ταυτόχρονα διδάσκει Ιστορία του Τύπου στο Ινστιτούτο Δημοσιογραφίας, στο Δεύτερο Πανεπιστήμιο του Παρισιού. Από το 1972 ασχολείται με την ιστορία των περιοδικών και εφημερίδων που απευθύνονται σε παιδιά. Πέντε χρόνια αργότερα υποστηρίζει με μεγάλη επιτυχία τη διδακτορική διατριβή του, πάντα στο Δεύτερο Πανεπιστήμιο του Παρισιού, που τελικά δίνει το πρόπλασμα για τούτο το βιβλίο του. Τα γράφουμε όλα αυτά για να δείξουμε πόσο πολύχρονος ήταν ο μόχθος του συγγραφέα, να τονίσουμε αυτή την έλλειψη βιασύνης και τη σεμνότητά του. Η εξαιρετική μελέτη που μας προσφέρει είναι το καταστάλλαγμα ερευνητικής ωριμότητας.

Δουλεύει μ' ένα υλικό πολύ πλούσιο και ετερόκλιτο, πολύ εκτεταμένο χρονικά, γι' αυτό και ιδιαίτερα δυσκολοδάμαστο: εφημερίδες, θρησκευτικά περιοδικά, εικονογραφημένα, σχολικά έντυπα, λογοτεχνικές επιθεωρήσεις, φυλλάδες που μιλάνε για μόδες και νοικοκυροσύνες. Το έργο του έχει λοιπόν την αξία της παρουσίας, κάποτε ίσως και της διάσωσης, αυτού του απέραντου πολύτιμου υλικού, της συστηματικής καταγραφής και της κατάταξής του. Έτσι γίνεται οδηγός και βιβλίο αναφοράς για τον αναγνώστη.

Ο Α. Fourment με γνώση και αντικειμενικότητα σχολιάζει και φωτίζει αυτό το υλικό που συχνά είναι συγκλονιστικό αποφεύγοντας αφορισμούς και συναισθηματικά ξεσπάσματα. Είναι αλήθεια ότι σχεδόν πάντα στα παιδικά έντυπα η κοινωνία των ενηλίκων διοχετεύει έναν παιδαγωγισμό φαινομενικά «καλοπροαίρετο», μια ηθική δασκαλιστική, συχνά φαρμακερή. Έτσι στα χρόνια της περίφημης βιομηχανικής επανάστασης δημοσιεύονται ένα σωρό λογοτεχνήματα με ήρωες ανήλικους βιοπαλαιστές, όλο προκοπή, αξιοσύνη, φρονιμάδα και θρησκευτικότητα που τελικά αποδευκνύονται και... τυχεροί, αφού βρίσκονται κάποιοι πονόψυχοι συνομήλικοί τους — γόνοι αστικής οικογένειας που ευαρεστούνται να τους προσφέρουν κομμάτια άσπρου ψωμιού ή σοκολάτας. Για «λόγους ευνόητους» με αυτούς τους δεύτερους πολύ εύκολα μπορούν να ταυτιστούν οι μικροί αναγνώστες, μια και τότε τα περιοδικά δεν μπορούν να τ' αγοράσουν οι φτωχοί. Και βέβαια το πρότυπο του ελεήμονα νέου ποτέ δεν υπήρξε ανατρεπτικό. Άλλωστε συγγραφείς και αρθρογράφοι μπορούν να έχουν ήσυχη συνείδηση: Στο κάτω-κάτω οι ίδιοι παρουσιάζουν «εξωραϊσμένους», εξιδανικευμένους αυτούς τους «μικρούς βιοπαλαιστές» σε μια εποχή όπου μαζί με την πείνα και την αθλιότητα υπάρχει αναπόφευκτα παιδική πορνεία και εγκληματικότητα. Μα και το κλίμα της εποχής δεν είναι διαφορετικό: Γύρω στα 1840 ψηφίζεται με μεγάλη πλειοψηφία η νομιμοποίηση της παιδικής εργασίας. Ο τότε υπουργός Εργασίας δηλώνει με ...κυνική αφέλεια ότι ένας οχτάχρονος που ήδη δουλεύει στο υφαντουργείο θα γίνει αύριο ένας ανθεκτικότερος και παραγωγικότερος εργάτης.

Εννοείται βέβαια πως αν κάποιο περιοδικό διανοηθεί να ακολουθήσει άλλη γραμμή θα αποδειχτεί εξαιρετικά βραχύβιο! Έτσι η όποια πολιτική πληροφόρηση μπορεί να παρουσιάζεται μόνον μεταμφιεσμένη. Γι' αυτό ακριβώς ο Α. Fourment σκίβει με προσοχή και διεισδυτικότητα πάνω από περιοδικά που απευθύνονται σε κορίτσια με τίτλους όπως «Η Μόδα» ή «Ο Σύντροφος των δεσποινίδων» κι από πρώτη άποψη θάλεγε κανείς ότι έχουνε αποκλειστικό σκοπό ν' αποβλακώσουνε. Ωστόσο η μελέτη του συγγραφέα αποκρυπτογραφεί εντελώς διαφορετικές και πολύ σοβαρότερες προθέσεις. Όταν από τα δεσποινιδίστικα περιοδικά προτρέπουν τις αναγνώστριές τους να παραγγείλουν κεντήματα στις εργάτριες του τάδε εργοστασίου που έμειναν άνεργες, αφού αυτό έκλεισε μετά από απεργία του προσωπικού (βλ. περιοδικό «L'ami des jeunes filles»), εδώ σίγουρα δεν πρόκειται για ελεημοσύνη. Διακρίνουμε την έμμεση προσπάθεια για ενημέρωση, τον αγνό απόηχο της Κοινωνικής Επανάστασης του 1847-8 που αργότερα θα γίνει περισσότερο ξεκάθαρος.

Τα περιοδικά έντυπα βρίσκονται φυσικά σε άμεση σχέση με τη λογοτεχνία. Συγγραφείς σημαντικοί όπως ο Balzac, η κόμησσα de Segur, ή ο Verne αναλαμβάνουν κατά καιρούς τη διεύθυνσή τους, ή απλώς γράφουν σ' αυτά χρησιμοποιώντας διάφορα ψευδώνυμα. Εδώ βέβαια ο ερευνητής αντιμετωπίζει το κλασικό φιλολογικό — και συνήθως άλυτο — πρόβλημα της ταύτισης των ονομάτων με τα πρόσωπα.

Μα η αντικειμενικότητα, η τόλμη και μαζί η επιστημονική ψυχραιμία του συγγραφέα θριαμβεύουν, όταν ξεφυλλίζοντας τούτα τα χρωματιστά έντυπα, ψαύει πηλές, ανασύρει τις ενοχές της πατρίδας του. Σε τούτα τα «αθώα» περιοδικά — όπου λείπει κάθε ερωτικό στοιχείο «προς δόξαν» της παραδοσιακής ηθικής — χωρούν σελίδες απροκάλυπτης προπαγάνδας υπέρ του ρατσισμού, της αποικιοκρατίας, του φασισμού. Εκτεταμένη και χαρακτηριστική είναι η αναφορά του Fourment στο περιοδικό «Le Teméraire» που εκδιδόταν στα χρόνια της Γερμανικής Κατοχής. Ήταν ένα έντυπο με καλαίσθητη εμφάνιση που περιείχε ένα σωρό περιπέτειες και γνώσεις για τη σπηλαιολογία, τις κατακόμβες, την Αίγυπτο, τον μοντελισμό και τους μακρινούς πολιτισμούς των Ίνκας, όλα αυτά δηλαδή που μαγεύουν τα μικρά αγόρια και τα κάνουν να νοιώθουν ήρωες, εξερευνητές, εφευρέτες. Μοναχά που αυτά τα γοητευτικά πράγματα συνοδεύονταν από φασιστική προπαγάνδα, μια που στις ιστορίες οι Εβραίοι, οι Άγγλοι, οι Αμερικάνοι και ιδιαίτερα οι Ρώσοι και οι Γάλλοι «maquisards» είναι πάντα οι κακοί, οι άσχημοι, δειλοί και διεφθαρμένοι. Ούτε λίγο ούτε πολύ προβάλλεται το πρότυπο του «ηθικού» και τολμηρού συνεργάτη των Γερμανών που τελικά θυσιάζεται για την πατρίδα του, αφού πολεμάει να τη σώσει από τον κομμουνιστικό κίνδυνο. Αυτές οι απόψεις τότε δεν φαίνονταν σε όλους τερατώδεις, αν ληφθεί υπόψη η εξαιρετική για την εποχή διάδοση του περιοδικού (143.000 αντίτυπα) και η σχέση του μ' ένα σωρό φαινομενικά αθώους συλλόγους μοντελιστών που χειραγωγούνταν από τη Χιτλερική Νεολαία.

Βέβαια η αυτοσυγκράτηση και αντικειμενικότητα του συγγραφέα πρέπει να θεωρηθεί στο πλαίσιο μιας γενικότερης τάσης που διακρίνουμε τα τελευταία πέντε χρόνια στη Γαλλική έρευνα. Απαλλαγμένη από σωβινιστικές προκαταλήψεις — το λεγόμενο κόμπλεξ της Ζαν ντ' Αρκ — προσπαθεί με επιστημονική ειλικρίνεια και χωρίς πάθος να αναχνύσει το μέγεθος της Γερμανο(φασιστο)γαλλικής συνεργασίας.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η ιστορία του Παιδικού Τύπου, όπως παρουσιάζεται σ' αυτή την εξαιρετική μελέτη, είναι συγχρονιστική και αποκαλυπτική. Τελικά είναι η ίδια η Ιστορία της Ευρώπης, της Λογοτεχνίας, των Επιστημών, της Παιδαγωγικής και της Πολιτικής της.

## II. Le Men Sigolène, *Les abécédaires français illustrés du XIXe siècle*, Εκδόσεις Promodis, Παρίσι, Οκτώβριος 1984, 31 × 22, σελίδες 338.

Το βιβλίο της S. Le Men είναι λίγο παλιότερο. Και αυτή η μελέτη προήλθε από τη διδακτορική διατριβή της στην ειδικότητα της Σημειολογίας στο Έβδομο Πανεπιστήμιο του Παρισιού (Jussien). Η συγγραφέας, ερευνήτρια σήμερα στο Γαλλικό «Centre National de Recherche Scientifique» έχει σπουδάξει Φιλολογία — κυρίως νεότερη — στην Έcole Normale και το Πανεπιστήμιο του Harvard. Έχοντας αρχικά λοιπόν μια παιδεία σχεδόν κλασική ασχολείται με σύγχρονα θέματα όπως η σχέση ανάμεσα στο κείμενο και την εικόνα. Έτσι η ίδια έχει επιμεληθεί τον κατάλογο δυο σημαντικών εκθέσεων γελιογραφίας του 19ου αιώνα που έγιναν στο Μουσείο του Orsay.

Το βιβλίο που μας απασχολεί είναι καρπός ανάλογου ενδιαφέροντος. Για τη συγγραφέα έχουν το ίδιο σημαντικό ρόλο και το μικρό κείμενο και η εικόνα κάθε σελίδας από αυτά τα παλιά αλφαβητάρια. Και ξέρουμε πόση σημασία έχει η αλληλοσυμπλήρωση, η εναρμόνιση ανάμεσα στο λόγο και τη ζωγραφιά ή τη φωτογραφία σ' ένα οποιοδήποτε παιδικό ανάγνωσμα.



Πολλά από τα πολύχρωμα αλφαβητάρια που εξετάζει η συγγραφέας είναι γνωστό παραμύθια σε λαϊκή διασκευή, προορισμένα να διαβαστούν στο παιδί από κάποιον ενήλικο. Απλώς έχουνε σε κάθε σελίδα ένα τυπωμένο γράμμα που μοιάζει με διακοσμητική ζωγραφιά. Τέτοιου είδους είναι για παράδειγμα το Αλφαβητάρι του Παπουτσωμένου Γάτου. Άλλοτε δεν αποτελούν καν βιβλίο, είναι μια σειρά από χάρτινες εικόνες, συχνά καρικατούρες, με μονολεκτικό υπότιτλο. Το αρχικό γράμμα κάθε φιγούρας είναι τυπωμένο στην άκρη.

Αυτά τα βιβλία ποτέ δεν προορίζονται πραγματικά για σχολική χρήση. Απευθύνονται στο παιδί της υπαίθρου που θα μάθει λίγα κολυβογράμματα από τον γραμματισμένο του χωριού, ή για τον αυτοδίδακτο ενήλικο. Συνήθως είναι κακοτυπωμένα σε φτηνό χαρτί, μα έχουνε χρώματα χτυπητά, στολίζονται με λαϊκές ξυλογραφίες ή λιθογραφίες και η μογιά, κόκκινη-κίτρινη-γαλάζια, ξεχειλίζει απ' τα θολά περιγράμματα. Συχνά είναι λαϊκά προσευχητάρια με έμμετρες προσευχές και θρησκευτικές παραστάσεις. Τα πιο ενδιαφέροντα ίσως, έχουνε κείμενο αστέιο, πολλές φορές ποιητικό, και συνοδεύονται από κωμικές, σχεδόν γελοιογραφικές, παραστάσεις — μιμήσεις των έργων του Daumier ή του Cham. Άλλοτε παρουσιάζουνε ζώα με ανθρώπινα χαρακτηριστικά, κατά το σύστημα του Grandville.

Όλα αυτά τα γοητευτικά λαϊκά αλφαβητάρια με τις ζωγραφιές, τα ποιήματα και τις ιστοριούλες κυκλοφορούσαν σε πολιτείες και χωριά χάρη στουςπραματευτάδες (colporteurs). Αυτοί τάχανε στο κασελάκι τους για να τα πουλήσουν μαζί με ερωτικά δακρύβρεκτα μυθιστορήματα, σκαμπρόζικες σάτιρες, ονειροκρίτες, συλλογές από στιχάκια και μαζί μ' όλα εκείνα τα βιβλία της «Γαλάζιας Βιβλιοθήκης» («Bibliothèque bleue») που η Καθολική Εκκλησία τα θεωρούσε βλαβερά κι ολέθρια για την ηθική του λαού. Τα αλφαβητάρια αυτά λοιπόν είναι μέρος της περίφημης «littérature de colportage», της λογοτεχνίας τωνπραματευτάδων, που έδινε την ευκαιρία στους φτωχούς ανθρώπους να ονειρευτούν και να συγκινηθούν και που σήμερα αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής μελέτης αν και στάθηκε τόσο παρεξηγημένη στον καιρό της.

Αυτού του είδους τα «παρα-λογοτεχνικά» θα λέγαμε αλφαβητάρια σπάνια έφταναν στα χέρια των αστόπαιδων που ζούσαν στις μεγάλες πολιτείες. Γι' αυτά υπήρχαν πολύ ακριβότερες εκδόσεις, συχνά καλαίσθητες, μα με κείμενο λιγότερο συναρπαστικό. Τούτα τα αλφαβητάρια μοιάζουνε περισσότερο με τα σημερινά, φέρνουνε κάτι από μια ατμόσφαιρα χαρακτηριστικά σχολική και καθωσπρεπίστηκη: Καλά και προκομμένα παιδιά που γράφουνε με πλάκα και κοντύλι κάτω απ' την καθοδήγηση μιας αυστηρο-ντυμένης Γαλλίδας μαμάς — «κακά» παιδιά βρώμικα κι ακατάστατα — δασκαλίστικο κι ηθικοδιδασκτικό περιεχόμενο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αλφαβητάρια που ακολουθούν τη γραμμή του Rousseau. Δείχνουνε κι εξηγούνε μαζί με τα γράμματα την καθημερινή ζωή και τη φύση. Ανάλογα αλφαβητάρια δημιουργούνται και κάτω από την επίδραση του γαλλικού Εγκυκλοπαιδισμού με ζωγραφιές εργαλείων και εξηγήσεις απλών φυσικών φαινομένων που βοηθάνε το παιδί «να κάνει τα πρώτα βήματα, όχι μόνο στη γραφή και την άγνω-ση, αλλά και την επιστήμη και τις πρακτικές τέχνες».

Τα πιο όμορφα από αισθητική άποψη αλφαβητάρια, προορισμένα πάντα για αβρά χεράκια εύπορων παιδιών, είναι απομιμήσεις των Αγγλικών βιβλίων του 18ου αιώνα. Η εμφάνιση έχει εδώ τον πρωτεύοντα ρόλο. Το αλφαβητάρι γίνεται ένα είδος καλλιτεχνι-

κού λευκώματος με ακριβό χαρτί και πάνινο εξώφυλλο, όπου σε κάθε σελίδα υπάρχει μια έκπληξη: Οι παραστάσεις είναι ανάγλυφες, τα χρώματα απαλά, τραβώντας μια κολλημένη κορδελίτσα αποκαλύπτεις μια δεύτερη εικόνα, χάρτινες ψαλιδισμένες ζωγραφιές μοιάζουν να κινούνται, κεφαλάκια ζώων σαλεύουν στερεωμένα σε ψιλά συρματάκια. Αυτού του είδους το αφαβητάρι είναι βέβαια καλοτυπωμένο, όμως το κείμενο είναι ελάχιστο και καθόλου πρωτότυπο.

Γενικά το βιβλίο της Sigolène Le Men φανερώνει γνώση και εξοικείωση με το αντικείμενό της και είναι πολύ καλογραμμένο κι ευκολοδιάβαστο. Πολύ σύντομα, σχεδόν λακωνικά αλλά εύστοχα κατορθώνει να συσχετίζει τα πολιτικά-μορφωτικά και καλλιτεχνικά φαινόμενα μεταξύ τους καταλήγοντας σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα, μ' όλο που ο αντικειμενικός σκοπός της μοιάζει να είναι η έκθεση, η διάσωση του υλικού της. Κάτι ακόμη: Το βιβλίο της είναι πολύ όμορφο από αισθητική άποψη, μια επιμελημένη κι ακριβή έκδοση τέχνης, όπου οι παλιές ζωγραφιές προβάλλουν μ' όλη τους τη γοητεία. Και μόνο το ξεφύλλισμα του πολύτιμου αυτού βιβλίου δίνει στον αναγνώστη μια πραγματική, σχεδόν παιδική, χαρά.

### III. Dusiaberre Juliet, *Alice to the lighthouse - Children's Books and Radical Experiments in Art*, Εκδόσεις Macmillan, 1987, 22 × 13, σελίδες 352.

Η J. Dusiaberre, λέκτορας Αγγλικής Φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο του Cambridge, είναι γνωστή από το βιβλίο της «*Shakespeare and the Nature of Women*». Στην καινούρια της μελέτη ασχολείται με ένα θέμα σημαντικό και πρωτότυπο: Την επίδραση του παιδικού βιβλίου στη λογοτεχνία και γενικότερα την τέχνη των ενηλίκων. Από ό,τι ξέρουμε πρώτη φορά γίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία *συστηματική* αξιοποίηση τέτοιας θεώρησης ώστε η Παιδική Λογοτεχνία να αντιμετωπίζεται ως κλάδος *αφετηριακός*, ικανός να προσφέρει δημιουργικά σπέρματα. Η αντίστροφη θεώρηση που εξετάζει το παιδικό ανάγνωσμα μοναχά ως δείκτη επιδράσεων είναι βέβαια συνηθέστερη.

Η συγγραφέας επικεντρώνει την έρευνά της στην παιδική λογοτεχνία της Βικτωριανής εποχής και προσπαθεί να ανιχνεύσει την αντανάκλασή της στο κίνημα του Μοντερνισμού. Είναι φανερό η προτίμησή της για τα γνωστότατα βιβλία του L. Carroll «*Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων*» και «*η Αλίκη πίσω απ' τον καθρέφτη*». Γενικά το έργο του ιδιόρρυθμου αυτού 'Αγγλου μαθηματικού και φίλου των παιδιών με τον απροσδόκητο ρυθμό διαδοχής σκηνών, τα γλωσσικά παιχνιδίσματα, το παράλογο και το παράδοξο που ξεπροβάλλουν κάθε στιγμή, το συμβατικό ειρμό βασισμένο στους κανόνες του σκακιού, ασεί γοητεία και επίδραση σε συγγραφείς μεταγενέστερους. Η Virginia Woolf είναι ίσως η χαρακτηριστικότερη περίπτωση. Μοιάζει να έχει αφομοιώσει δημιουργικά τον αφηγηματικό ρυθμό του Carroll παραβλέποντας την εξέλιξη για χάρη της εσωτερικής ροής, εισάγοντας στο κείμενό της την έννοια ενός χρόνου ονειρικού.

Η μελέτη που μας απασχολεί εξετάζει με ιδιαίτερη προσοχή και επιμέλεια συγκεκριμένες απηχήσεις του Carroll στο έργο της Woolf. 'Αλλωστε και το όνομα του βιβλίου («*Η Αλίκη στο Φάρο*») είναι ένα γλωσσικό παιχνίδι συρραφής ανάμεσα στους τίτλους έργων των δυο συγγραφέων. Στα 1939 ογδόντα περίπου χρόνια μετά τη συγγραφή της πρώτης «*Αλίκης*» η Woolf αφιερώνει στον συγγραφέα ένα δοκίμιο, όπου εκφράζει τον θαυμασμό της γι' αυτόν και με θαυμαστή οξυδέρκεια παρατηρεί ότι «οι δυο Αλίκες δεν είναι βιβλία για παιδιά· όμως είναι τα μοναδικά βιβλία που η ανάγνωσή

τους μας κάνει παιδιά». Πραγματικά τα τελευταία είκοσι χρόνια δεν είμαι σίγουρη αν είναι κυρίως τα παιδιά που τα προτιμούν. (Εγώ θυμάμαι πως όταν ήμουν παιδί, αισθανόμουν ένα σφιξίμο φόβου την ώρα που τα διάβαζα). Ωστόσο οι μεγάλοι είναι αυτοί που στην εποχή μας λάτρεψαν κυριολεκτικά αυτά τα έργα αποθεώνοντας το δημιουργό τους, αφέθηκαν στα τεχνάσματα και τα μάγια της γλώσσας του προβάλλοντας κάποτε τις βαρύγδουπες ιδιότητές τους: Ένα σωρό σημειολόγοι, γλωσσολόγοι, ακόμα και φιλόσοφοι έγραψαν δοκίμια γι' αυτά.

Η Virginia Woolf, συγγραφέας με παιδική λεπτότητα κι ευαισθησία που η τρυφερή νεανική ηλικία σφραγίζει ακόμη και το ωριμότερο έργο της, καθόλου δεν κρύβει τη μαγεία που της ασκεί ο Carroll. Στο ημερολόγιο και τα γράμματά της πάρα πολύ συχνά παρομοιάζει γνωστά της πρόσωπα με μορφές από την «Αλλήκη», τα αποκαλεί με τα ονόματα των ηρώων του παιδικού βιβλίου. Έτσι ο γνωστός τεχνοκριτικός Roger Fry είναι ο «Άσπρος Ιππότης» αυτή η συμπαθητική ταλαιπωρημένη φιγούρα που συνέχεια πέφτει απ' το άλογο.

Στο έργο της Woolf η σύγχρονη ερευνήτρια εντοπίζει απηχήσεις και από άλλους συγγραφείς έργων αγαπημένων στα παιδιά, όπως ο Stevenson, ο Kipling, ο K. Grahame, η F. Burnett κλπ. Είναι αλήθεια πως πάρα πολλοί συγγραφείς εμπνέονται και επηρεάζονται από τα διαβάσματα της παιδικής τους ηλικίας. Κάτι τέτοιο εκμυστηρεύεται και ο Michel Tournier στην Πνευματική του Αυτοβιογραφία. Γενικά τα κλασικά παιδικά έργα είναι γνωστά σ' όλους σχεδόν τους ανθρώπους, σ' όλους σχεδόν τους συγγραφείς. Τελικά ίσως έτσι μπορεί να συσταθεί ένας μυστικός κώδικας επικοινωνίας ανάμεσα στον δημιουργό του κείμενου και τον αναγνώστη, κάτι σαν το «σιωπηρό συμβόλαιο» του Γ. Σεφέρη. Το έργο για παιδιά μοιάζει λοιπόν να ενώνει τους ανθρώπους, να τους εντάσσει σε μια κοινότητα, έτσι όπως ο αρχαίος Ελληνικός μύθος. Μάλιστα η Woolf στο έργο της «The Common Reader» δε διστάζει να παρομοιάσει την αίσθηση που έχουν οι Ευρωπαίοι αναγνώστες απέναντι στο «Ροβινσώνα Κρούσο» με ό,τι ένοιωθαν οι αρχαίοι Έλληνες απέναντι στο Ομηρικό κείμενο.

Πολλές φορές στις συγκριτικές μελέτες, όπως είναι αυτή η εργασία της J. Dusinberge, ελλοχεύει συχνά ο κίνδυνος της υπερβολής, ο πειρασμός να εντοπίσει ο ερευνητής επιδράσεις και συναντήσεις εκεί όπου υπάρχουν απλώς τυχαίες ομοιότητες και κοινοί τόποι. Λίγο αυστηρά θα λέγαμε ότι και το βιβλίο αυτό δεν ξεφεύγει εντελώς από κάτι τέτοιου είδους μικρές παγίδες. Ωστόσο στο σύνολό του είναι πολύ ωραίο, με σκέψη πρωτότυπη και λόγο πειστικό και αποδεικτικό. Η δουλειά της ερευνήτριας είναι ακόμη πιο σημαντική, αν σκεφτούμε ότι πραγματικά «καλύπτει ένα κενό στη διεθνή βιβλιογραφία».

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΖΕΡΒΟΥ

Γιάννη Γαβριηλίδη, *Ενάντια στην Ισοπέδωση της Γλώσσας*, Εκδόσεις Καρανάση, Αθήνα 1987, σελ. 190.

Το βιβλίο αυτό δεν προσφέρεται για επιστημονική κριτική. Τα μικρά γλωσσικά άρθρα που συγκεντρώθηκαν στον τόμο αυτό δε φέρουν τη σφραγίδα καθαρής γλωσσολογικής έρευνας και μελέτης. Έχουν κατά καιρούς δημοσιευτεί σε περιοδικά και εφημερίδες και εξετάζουν ευκαιριακά και πολύ επιφανειακά διάφορα γραμματικά φαινόμενα της γλώσσας μας. Αν θέλησα να γράψω δυο λόγια για το βιβλίο αυτό, τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι ο συγγραφέας του, αν και «διώχτηκε από την υπηρεσία ως εμπόνητος εις τας διατάξεις του Θ' ψηφίσματος», ως ο ίδιος γράφει, και περιπλανήθηκε πολύ στις χώρες του σιδηρού παραπετάσματος, βάλλει ευθέως εναντίον ορισμένων ακραιφνών δημοτικιστών και προβάλλει γλωσσικές απόψεις που υιοθετούν και δέχονται οι λεγόμενοι «συντηρητικοί» φιλόλογοι και γλωσσολόγοι. Τέτοιες περιπτώσεις σπανίζουν στον καιρό μας.

Μετά τον πρόλογο του Αρ. Νικολαΐδη ακολουθεί η εισαγωγή του συγγραφέα (σελ. 9-14) και στη συνέχεια έχουμε τα τέσσερα μέρη του βιβλίου: «Αλληλογραφία γύρω από τα γλωσσικά θέματα» (σελ. 15-27), «Προβλήματα της σύγχρονης ελληνικής γλώσσας» (σελ. 28-72), «Ασάφεις, ελλείψεις και λάθη της γραμματικής μας» (σελ. 73-141) και «Μικτά κείμενα για τη γλώσσα και τη γραμματική» (σελ. 142-185).

Για χάρη των αναγνωστών του περιοδικού μας, σημειώνουμε εδώ μερικές απλές αλλά χαρακτηριστικές απόψεις του συγγραφέα:

1. «Δεν μπορούμε ν' αποφύγουμε πάντα ούτε τη χρονική αύξηση: η χώρα ήκμαζε, κατήγγειλαν τις συμβάσεις, απηύθυνε διάγγελμα κτλ.» (σελ. 37). Υπάρχει όμως χρονική αύξηση στη δημοτική; Ο όρος αυτός, που ισχύει για την αρχαία ελληνική, μας παραπλανά και δημιουργεί μεγάλη σύγχυση, όταν χρησιμοποιείται για τη δημοτική, γιατί στη δημοτική δε γίνεται διάκριση μεταξύ μακρών και βραχέων φωνηέντων.

2. «Ενώ πολλοί λογοτέχνες γράφουν και άνθρωποι του λαού λένε: διότι, επειδή, άλλοι άνθρωποι των γραμμάτων αντικαθιστούν τους αιτιολογικούς αυτούς συνδέσμους με το ερωτηματικό γιατί (διατί;) και δημιουργούν έτσι ασάφεις» (σελ. 41).

3. «Η αδιαλλαξία των δημοτικιστών, δικαιολογημένη κάποτε, σήμερα μοιάζει με παλιό εισιτήριο, που δεν ισχύει πλέον. Όσοι κληρονομούν τα κατάλοιπα της καθαρεύουσας, κληρονομούν μια χίμαιρα, μια ουτοπία. Η γλώσσα μας δεν μπορεί να εκκαθαριστεί από τα στοιχεία των παλαιότερων μορφών της. Αυτό είναι και αδύνατο και ασύμφορο» (σελ. 42).

4. «Η κατάργηση ενός κανόνα συνοδεύεται από τη δημιουργία περισσότερων κανόνων, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του τελικού -ν!» (σελ. 92).

5. «Κανείς δεν είπε και δε θα πει την τελευταία λέξη για κανένα πρόβλημα» (σελ. 92).

Αν κρίνουμε από το βιογραφικό του σημείωμα (σελ. 187-190), ο συγγραφέας είναι προκεχωρημένης ηλικίας. Στην ηλικία αυτή, πρέπει να είναι κανείς πολύ φανατικός για να διαστρεβλώνει τα πράγματα και να θυσιάζει την αλήθεια στο βωμό ποικίλων συμφερόντων. Αν υπήρξε κάτι που με τράβηξε να διαβάσω με κάποιο ενδιαφέρον τα μικρά γλωσσικά άρθρα του συγγραφέα είναι ότι μέσα σ' αυτά διαισθάνθηκα την ύπαρξη μιας ελεύθερης σκέψης, που προσπαθεί να προσεγγίσει την αλήθεια, όσο της είναι δυνατό, απαλλαγμένη από πολιτικές και άλλες σκοπιμότητες. Για τα ελεύθερα πνεύματα η αλήθεια είναι Θεά! Και αυτή τη Θεά οφείλουμε όλοι μας να υπηρετούμε.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΧΡ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ

**ΜΙΚΡΟΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΟΔΗΓΟΣ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

**Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

**ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ:** Ηρόδοτος Ιστορία  
**ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ:** Ανάλυση Οδύσσειας με ένα χάρτη των περιπετειών του Οδυσσέα

**ΔΗΜΗΤΡΟΥΛΑΣ:** Ηρόδοτος  
**ΚΑΛΟΓΕΡΑΣ:** Αισθητική Ερμηνεία του Όμηρου-Οδύσσεια  
**ΜΑΔΑΜΟΠΟΥΛΟΣ:** Διαπύξ σε λογοτεχνικά κείμενα της πρώτης Γυμνασίου  
**ΒΑΜΔΡΟΣ-ΧΑΝΙΩΤΗΣ:** Κάθοδος των μυθίων  
**ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ:** Τόμ 2ος (όπου τα τχ 6, 7, 8 περιέχουν Οδύσσεια)

**Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

**ΚΑΛΟΚΑΙΡΙΝΟΣ:** Μέθοδο-Ερμηνευτική Έκδοση  
**ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ:** Τα ρητορικά κείμενα στη Μέση Εκπαίδευση  
**ΚΑΛΟΓΕΡΑΣ:** Αισθητική Ερμηνεία του Ομήρου-Μέθοδο

**Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

**ΑΝΤΩΝΙΟΥ Δ:** Ανάλυση κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας  
**ΒΑΜΔΡΟΣ-ΚΟΥΚΟΥΛΟΣ:** Αρχαία Έλληνες Λυρικοί Ποητές  
**ΒΑΜΔΡΟΣ-ΚΟΥΚΟΥΛΟΣ:** Θεοκυθίδα, Σκεπτικά ΣΤ και Ζ θδλ.  
**ΚΑΛΟΓΕΡΑΣ:** Ανάλυση Φαιδρινός και Κρήνηνος από διδακτική άποψη  
**ΚΑΛΟΓΕΡΑΣ:** Αισθητική Ερμηνεία της Αρχαίας Τραγωδίας... Ιφίγένεια εν Τάυροις

**Α' ΛΥΚΕΙΟΥ**

**ΚΙΤΣΑΚΗΣ:** Το δοκίμιο του Λυκείου (Α', Β', Γ Λυκείου)  
**ΣΩΣΗΣ:** Συντακτικό του αρχαίου λόγου. Πρακτική προσέγγιση στη Σύνοψη  
**ΚΗΡΥΚΟΠΟΥΛΟΣ:** Συντακτικό αρχαίας ελληνικής  
**ΤΖΟΥΜΕΡΚΑΣ:** Αρχαία Έλλην. Θεματογρ. Μεθολογική Ανάλυση για την Α' Λυκείου  
**ΤΟΜΟΣ Α'** ενότητες 1-25 **ΤΟΜΟΣ Β'** ενότητες 26-50

**Β' ΛΥΚΕΙΟΥ**

**ΔΟΥΛΑΒΕΡΑΣ:** Λυσία, Λόγος υπέρ του Αδωνίου  
**ΕΥΣΤΡΑΤΙΔΗΣ:** Ερμηνεία Αντιγόνης  
**ΚΑΨΑΛΗΣ:** Αντιγόνη Αισθητική Ερμηνεία. Ιδεολογικό περιεχόμενο της τραγωδίας  
**ΚΑΛΟΓΕΡΑΣ:** Διδακτικά, Παιδαγωγικά, Επιστημονικά Σέμιντα: Η διδακτική των αρχαίων ρητόρων  
**ΚΑΛΟΓΕΡΑΣ:** Αισθητική Ερμηνεία της αρχαίας Τραγωδίας: Αντιγόνη...  
**ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ:** Τα ρητορικά κείμενα στη Μ. Εκπαίδευση (Λυσία Υπερ Αδωνίου)

**Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ-3η ΔΕΣΜΗ**

**ΕΥΣΤΡΑΤΙΔΗΣ:** Ένας φαρισμός του Οιδίποδα Τυράννου  
**ΚΑΛΟΚΑΙΡΙΝΟΣ:** Επιτόμος του Περικλή Θεουκλ. 11, 34, 36. Ερμηνευτική έκδοση  
**ΚΟΥΜΑΝΟΥΔΗΣ:** Λεπτοελληνικό λεξικό  
**ΚΟΥΜΑΝΤΑΡΑΚΗΣ:** Θεουκλίδης Επιτόμος  
**ΚΟΥΤΣΟΘΩΔΡΟΣ:** Οιδίποδας. Το πανανθρώπινο σύμβολο  
**ΣΠΗΡΟΠΟΥΛΟΣ:** Η Ερμηνεία του «Οιδίποδα Τυράννου» του Σοφοκλή  
**ΓΥΚΑΣ:** Ο Επιτόμος του Θεουκλίδη-Περικλή. Αναλυτική ερμηνεία  
**ΚΑΛΟΓΕΡΑΣ:** Αισθητική Ερμηνεία της αρχαίας Τραγωδίας... Οιδίποδας Τυράννος

**ΕΚΘΕΣΕΙΣ**

**ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ:** Δοκίμιο Προβληματικού  
**ΕΡΓΟΛΑΒΟΣ:** Εκθέσεις Γυμνασίου  
**ΕΡΓΟΛΑΒΟΣ:** Εκθέσεις Ιδίων Β'-Γ' Λυκείου  
**ΚΑΚΑΒΟΥΛΙΑΣ:** Μεθοδική θεώρηση των Εκθέσεων Ιδίων  
**ΚΟΥΣΙΟΥΡΗΣ:** Η δομή του λόγου και ο σύγχρονος προβληματικός στην Έκθεση Ιδίων αναλυτικής μορφής  
**ΜΑΔΑΜΟΠΟΥΛΟΣ:** Σημειώσεις για τον άνθρωπο και τον κόσμο του. Θεωρητικός ε-ξοπλισμός για την έκθεση Ιδίων Β'-Γ' Λυκείου  
**ΜΑΝΔΑΛΟΣ:** Έκθεση-Δοκίμιο. Διδακτικά και αυτοδιδασκαλία. Αναλυτική μεθολογία. Θέματα σύγχρονου προβληματικού  
**ΜΑΡΓΑΡΙΤΗ:** Η δομή των Έκθεσεων-Δοκίμια  
**ΠΑΥΛΟΥ:** Εκθέσεις σχεδιαγράμματα με σύγχρονα θέματα  
**ΣΑΡΡΗΣ:** Τεχνική Εκθέσεων Α' Λυκείου

**ΔΟΚΙΜΙΑ**

**ΑΝΤΩΝΙΟΥ:** Κείμενα για τη φίλια  
**ΕΡΓΟΛΑΒΟΣ:** Παιδεία και ζωή  
**ΚΙΤΣΑΚΗΣ:** Κοινωνικά δοκίμια, προσεγγίσεις σε σύγχρονα προβλήματα, κριτική σε παραδοσιακές αντιλήψεις  
**ΚΙΤΣΑΚΗΣ:** Προβλήματα της Επαφής μας  
**ΚΙΤΣΑΚΗΣ:** Η Σύγχρονη Κοινωνία. Φαινόμενα και προβλήματα του καιρού μας  
**ΚΙΤΣΑΚΗΣ:** Θέματα και απόψεις  
**ΜΑΡΣΕΑ:** Ο προβληματικός άνθρωπος  
**ΜΠΡΟΣ:** Ευρετήριο διδαγμάτων Αρχαίων Ελλήνων  
**ΟΥΣΚΑΤΕΣΚΟΥ:** Συνοπτική θεωρία και ιστορία του πολιτισμού

**ΑΡΧΑΙΑ ΘΕΜΑΤΑ**

**ΑΝΤΩΝΙΟΥ-ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΣ:** Αρχαία Ελληνική Θεματογραφία Α'  
**ΑΝΤΩΝΙΟΥ-ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΣ:** Αρχαία Ελληνική Θεματογραφία Β'  
**ΕΡΓΟΛΑΒΟΣ:** Αρχαία Θεματογραφία  
**ΖΕΥΤΩΛΗΣ:** Αρχαία ελληνικά θέματα με εφαρμοσμένη διδακτικά των πιο σπου-δαίων συντακτικών φαινομένων. Κείμενα μετάφραση α+β  
**ΚΗΡΥΚΟΠΟΥΛΟΣ:** 300 επιλεγμένα θέματα

**ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ**

**ΣΟΦΙΑΣ-ΧΑΤΖΗΝΩΔΙΜΟΥ:** Κοινωνιολογία: διδακτικός οδηγός  
**ΤΣΑΤΣΟΥΛΗΣ:** Κοινωνιολογία: Ανάλυση της ύλης της 4η δεξιάς με μεθοδολογία ε-ρατηρίων-επισημάνσεων και ασκήσεις κοινωνιολογικής ορολογίας  
**ΓΚΙΚΑ:** Κοινωνιολογία

**ΙΣΤΟΡΙΑ**

— Διδακτικά της Ιστορίας στην Μέση Εκπαίδευση  
**ΜΗΛΕΩΥΜΗ:** Ιστορικά ανέκδοτα  
**ΜΑΡΓΑΡΙΤΗ:** Θέματα νεότερης και σύγχρονης Ιστορίας. Εισαγωγή στη Ιστοριάζ σπουδές  
**ΜΑΡΓΑΡΙΤΗ:** Κοινότητες



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 Γενάρη 1989

---

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Μαυρομιχάλη 57 τηλ. 3631622



\* 685.88.18

Κεντρική διάθεση:  
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη  
Σόλωνος 71  
τηλ. 3629681

όργ. 250