

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



Επιστοασία: Κ. Ν. Παπανικολάου

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Κ.Ν.Π.

Χρ. Τσολάκη

Γ. Ιγνατιάδη

Μ. Σηφιανού

Ελ. Σκούρτου

Αρ. Γκανίδου

Ιω. Στεργιοπούλου

Δ. Νταρίλη

Γ. Δράκου

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

ΕΤΟΣ ΟΓΔΩΘ. **24**

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 1990

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΣΟΛΩΝΟΣ 77, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΗ: Εσωτερικού 800, Κύπρος 1.000

Εξωτερικού Ευρώπη 1.400, Αμερική 1.800

Τραπεζών, Νομικών προσώπων κτλ. 1.800

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 339Ε
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.Π., Καθημερινά γλωσσικά φαινόμενα	σελ. 3
Χρ. Τσολάκη, Πορεία προς τη γλωσσική διδασκαλία του Γυμνασίου	» 5
Γ. Μ. Ιγνατιάδη, Η φωνητική ορθογραφία και η νεοελληνική γλώσσα	» 15
Μαρ. Σηφιανού, Κοινωνιολογική ευαισθητοποίηση	» 30
Ελ. Σκούρτου, Κοινωνιολογία της γλώσσας: η σημασία της για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	» 42
Αρ. Γκανίδου - Ιω. Στεργιοπούλου, Ο προφορικός λόγος στην παιδαγωγική πράξη και η έννοια της «αντίστασης στο σχολείο»	» 52
Διογ. Νταρίλη, Το σύγχρονο γλωσσικό μας πρόβλημα	» 59
Γ. Δράκου, Βασικές αρχές της παιδαγωγικής διαδικασίας σε παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας	» 71

ΠΡΟΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ

Το α' δεκαπενθήμερο του Νοέμβρη η Επιστημονική Ένωση ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ οργανώνει συνέδριο με θέμα Έκθεση - Έκφραση και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοι. Λεπτομέρειες θα ανακοινωθούν στα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

Το Δ.Σ.

ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΑ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ

Τον τελευταίο καιρό γίνεται πολύς λόγος και πάλι για τη γλώσσα και τη χρήση της, όπως λ.χ. για το -ν στο τέλος της λέξης. Η Νεοελληνική Γραμματική (έκδ. 1977 σελ. 40) λέει: σε μερικές λέξεις άλλοτε φυλάγεται το ν κι άλλοτε χάνεται. Οι λέξεις αυτές είναι το άρθρο τον, την, το αριθμητικό και αόριστο άρθρο έναν, η τριτοπρόσωπη προσωπική αντωνυμία την και τα άκλιτα δεν, μην. Φυλάνε το τελικό -ν, όταν η ακόλουθη λέξη αρχίζει από φωνήεν ή από σύμφωνο στιγμιαίο (κ, π, τ, μπ, ντ, γκ, τσ, τζ) ή διπλό (ξ, ψ)· λ.χ. τον αέρα, έναν καιρό, έναν ξένο, τον τόπο κτλ. Το τελικό -ν φυλάγεται πάντοτε στο άρθρο τον, στο τροπικό επίρρημα σαν και στην προσωπική αντωνυμία του τρίτου προσώπου τον. Αυτά λέει η Γραμματική.

Κι όμως βλέπεις να γράφουν το πατέρα, το τόπο κι άλλα παρόμοια. Επειδή βέβαια μερικοί μαθητές μου δε θυμόντουσαν τον κανόνα τούς έλεγα: πριν το γράψετε, αν δε θυμάστε, να προφέρετε αργά τη λέξη και τότε θα καταλαβαίνετε αν θέλει -ν ή όχι.

Αυτό λοιπόν είναι ένα από τα πιο σημαντικά λάθη που κάνουμε στο γραπτό λόγο, όπως λ.χ. ο παθητικός αόριστος: θυμάμαι από παλιά ότι με σόκαρε πάντα ο τύπος λέχτηκε. Είναι η μετατροπή του τύπου ελέχθη στη δημοτική. Και δεν είναι φυσικά η μόνη. Και πλήθος άλλων τύπων υφίστανται μια βάνουση μεταχείριση μετατροπής από την καθαρεύουσα στη δημοτική τάχα.

Και κάτι ακόμα για ένα γενικότερο θέμα: γράφτηκε αυτές τις μέρες στις εφημερίδες ότι η πλειοψηφία των μαθητών περίπου (60%) εγκρίνει τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Μ.Ε. Θ' αναρωτηθεί βέβαια κανένας: πότε πρόλαβαν τα παιδιά αυτά να σχηματίσουν γνώμη και ν' αποφασίσουν για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών; Η απάντηση δεν είναι και τόσο εύκολη, είναι όμως θεμιτή. Οι πληροφορίες από το περιβάλλον τους, από ό,τι ακούνε ή διαβάζουν τα παιδιά αυτά τα οδήγησαν σε μιαν απόφαση αμφιλεγόμενη. Δεν είναι οι δυσκολίες

Κ.Ν.Π.

που θα τα σταματήσουν. Γιατί ακούνε ότι ένα πλήθος λέξεων αρχαιοελληνικών επιζούν μέχρι σήμερα και χρησιμοποιούνται. Κι όποιος δεν τις ξέρει τον λέμε αγράμματο.

Αυτά λοιπόν είναι μερικά από τα γλωσσικά φαινόμενα που συναντούμε κάθε μέρα και τα χαρακτηρίζουμε ως αγραμματοσύνη.

Κ.Ν.Π.

Χρίστου Α. Τσολάκη
Καθηγητή τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Το κείμενο αυτό ανατρέχει στο παρελθόν και αντλεί από εκεί το υλικό του, για να καταθέσει ακόμη μια φορά θέσεις και απόψεις, που κατά καιρούς υποστηρίχτηκαν από τον συντάκτη του. Κι αυτό είναι δυο φορές δυσάρεστο γι' αυτόν: Πρώτα γιατί επαναλαμβάνεται λεηλατώντας δικά του κείμενα, και ύστερα γιατί διαπιστώνει ότι, αν και πέρασαν από τότε τόσα χρόνια, είναι ανάγκη να γίνει ο ίδιος αγώνας, για να εννοήσουν τις ίδιες απλές αλήθειες οι νέοι άρχοντες του Υπουργείου Παιδείας, οι οποίοι όμως (κι αυτό είναι το παράδοξο) εκλέχτηκαν από το λαό ακριβώς γιατί υποσχέθηκαν πως θα κάνουν πράξη, συν τοις άλλοις, και αυτές τις αλήθειες.

Έτσι, το κείμενο αυτό συναίρει στο παρόν δυο χρονικές στιγμές-ορόσημα της γλωσσικής ιστορίας. Από αυτές: η πρώτη συλλαμβάνει και εγκυμονεί τη δεύτερη, και εξεικονίζει έναν κρίσιμο πολιτικό και μεταρρυθμιστικό σπασμό, που έφερε τη γλωσσική άνοιξη του 1976: το γλωσσικό μας ζήτημα, που σοβούσε αιώνες, λύνεται με πολιτική πράξη· η δημοτική γίνεται επίσημη γλώσσα όλων των βαθμίδων της ελληνικής εκπαίδευσης και αποκτά τα βασικά της βιβλία, τη Γραμματική και το Συντακτικό, όπου είναι κωδικοποιημένα τα γραμματικά και τα συντακτικά της φαινόμενα· τίθεται, τέλος, το πρόβλημα της διδασκαλίας της. Η δεύτερη χρονική στιγμή αντανακλά την πρώτη, την καταξιώνει και την αξιοποιεί, και εξεικονίζει και πραγματώνει έναν σύγχρονο διδακτικό σχεδιασμό, που οδήγησε, μέσα από την διαδικασία της εσωτερικής μεταρρύθμισης σε συγγραφή νέων βιβλίων και σε σύγχρονες μεθόδους γλωσσικής διδασκαλίας. Ο δεύτερος σπασμός, της γλωσσικής διδακτικής πράξης τώρα ο σπασμός, συντελείται στα 1982-1983 και φέρνει τη διδακτική άνοιξη της γλωσσικής διδασκαλίας.

Την άνοιξη, λοιπόν, του 1976, στις 25 Απριλίου, ημέρα της Λαμπρής, δημοσιεύτηκε στην «Καθημερινή» άρθρο του τότε υπουργού Παιδείας Γ. Ράλ-

λη με τίτλο «Η καθιέρωση της δημοτικής: ούτε θριαμβολογίες ούτε ολοφυρμοί», όπου, συν τοις άλλοις, προαναγγέλλεται και η αναμόρφωση του μαθήματος της γραμματικής διδασκαλίας (το οποίο ακολουθούσε την παλαιά μεθοδολογία) σε μάθημα διδασκαλίας της γλώσσας: «Η έκδοση της Γραμματικής του Τριανταφυλλίδη», γράφει ο αρθρογράφος, «που θα συνοδεύεται με βιβλίο ασκήσεων εμπειρώσεώς της, θα οπλίσει το ελληνικό σχολείο με ένα σημαντικότερο όργανο, που όμως δεν πρέπει να μείνει μοναδικό...

Δεν θα λείψουν βέβαια οι απαιτητικότεροι, που θα αξιώσουν τη συγγραφή και άλλων βιβλίων... ή την εφαρμογή νεότερων απόψεων της γλωσσολογίας (π.χ. ενοποίηση της μελέτης των φαινομένων της γραμματικής και του συντακτικού). Με κανένα τρόπο δεν απορρίπτουμε την αξία αυτών των παρατηρήσεων, αλλά πιστεύουμε ότι για τη συγκεκριμένη ώρα της ελληνικής παιδείας η επιλογή μας θα αναγνωριστεί ως η πιο ρεαλιστική»¹.

Το κείμενο αυτό αποτελεί το πρωτοεναγγέλιο της γλωσσικής μεταρρύθμισης που ολοκληρώνεται στις ημέρες μας και που αγλαός της τόκος είναι η νέα γλωσσική διδασκαλία, το πέρασμα δηλαδή από τη διδασκαλία της γραμματικής στη διδασκαλία της γλώσσας. Γι' αυτό με ιδιαίτερη ικανοποίηση χαιρετίσαμε τότε, «οι απαιτητικότεροι», την εξαγγελία αυτή του υπουργού η οποία, άλλωστε, ήταν αποτέλεσμα συζητήσεων και ζυμώσεων που γίνονταν (και σε άλλους χώρους) και στους κύκλους της Ομάδας Εργασίας της επιφορτισμένης με την ευθύνη να αναπροσαρμόσει τη Γραμματική του Τριανταφυλλίδη στα γλωσσικά δεδομένα της εποχής μας. Την Ομάδα Εργασίας την αποτελούσαν οι Καρανικόλας Αλ., Κατσουρός Αντ., Μουστάχα Κ., Παπανικολάου Κ., Σακαλής Ιγν., Σεφεριάδου Ανθ., Σπυρόπουλος Ηλ., Τομπαΐδης Δ., Τσολάκης Χ. «Είναι φανερό (έγραφα τότε, 1976, σε άρθρο δημοσιευμένο στο περιοδικό «Λόγος και Πράξη») ότι ο αρθρογράφος μάς κάνει κοινωνούς κάποιων σκέψεων και κάποιων σχεδίων που θα πραγματοποιηθούν μελλοντικά. Βλέποντας με προοπτική τα παιδευτικά θέματα, κάνει λόγο για ενοποίηση της μελέτης των φαινομένων της γραμματικής και του συντακτικού. Αυτό σημαίνει ότι με την περικοπή αυτή μπορούμε να υποθέσουμε πως προαναγγέλλεται η λειτουργική γραμματική. Στο σημείο αυτό βρίσκεται και το δικό μας στίγμα... Θα κάνουμε, λοιπόν, κάποιες σκέψεις και κάποιους σχεδιασμούς, που ίσως βοηθήσουν αργότερα εκείνους που θα καταπιαστούν με το μεγάλο έργο της σύνταξης μιας τέτοιας γραμματικής»². Ακολουθούν προτάσεις που προσπαθούν να χαράξουν τη βάση της λειτουργικής γραμματικής (ανάγνωσε: της γλωσσικής διδασκαλίας) και που στηρίζονται στην ακόλουθη περικοπή του Τριανταφυλλίδη: «Γώρα, λέει, που με την καθιέρωση της νέας γλώσσας αχρηστεύεται το αρχαίο τυπικό και δε χρειάζονται πια το αράδιασμα και τα δεκανίκια των μορφολογικών σχηματισμών, για ν' απομνημονευτούν τύποι ξένοι στη ζωή, το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα θα μπορέσει να φροντίσει για τη λεξιλογική εμβάθυνση και το λεξιλογικό και φραστικό πλουτισμό των μαθητών. Η Γραμματική που νοσταλ-

γούμε δεν έχει σκοπό να φωτογραφήσει όσα λέγονται... Θα έχει κατεξοχήν πρακτικό χαρακτήρα: σκοπός της είναι να μας οδηγήσει στη σωστή γραπτή και προφορική χρήση».

Οι σκέψεις-προτάσεις που περιέχονται σ' εκείνο το άρθρο αποτέλεσαν σε λίγα χρόνια το πρόπλασμα ενός κειμένου, το οποίο συζητήθηκε (1982) στο Τμήμα Μέσης Εκπαίδευσης του ΚΕΜΕ, για να συμπεριλάβει στην οριστική του διαμόρφωση κάποιες θεμελιακές αρχές, πάνω στις οποίες η Ομάδα Εργασίας της Θεσσαλονίκης, στην οποία ανατέθηκε από το ΚΕΜΕ η συγγραφή των βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας του γυμνασίου (αποτελέστηκε από τους: Π. Κάνδρο, Μ. Λανάρη, Α. Μουμτζάκη, Δ. Τάνη, Χ. Τσολάκη) σχεδίασε το μεθοδολογικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και στήριξε τη συγγραφή των νέων βιβλίων που, ύστερα από πειραματισμό, εισάγονται στα γυμνάσια πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 1984-85. Αλλά όλα αυτά (θεμελιακές αρχές διδασκαλίας κτλ.) θα εκτεθούν στις λεπτομέρειές τους πιο κάτω. Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να γίνει μια ακόμη αναφορά στο 1976, για να σημειωθεί ότι, παράλληλα με το μεθοδολογικό, ιχνογραφείται στο ίδιο άρθρο (περ. «Λόγος και Πράξη») και το γλωσσολογικό/ γραμματικό πλαίσιο των νέων βιβλίων: ένα πλαίσιο που ορίζεται από το έργο του Μ. Τριανταφυλλίδη, από συζητήσεις των ομάδων εργασίας και του ΚΕΜΕ, από τον επιστημονικό διάλογο, από τη διδασκαλία της δημοτικής στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ως το 1967, από τον έμπειρο λόγο του Ιδρύματος Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, το οποίο σπουδάζοντας χρόνια τον νεοελληνικό λόγο έχει συλλέξει πολύτιμη πείρα, χρήσιμη για το μεταρρυθμιστικό βήμα που επιχειρείται. Έτσι πολλές συγκλίνοσες, που εκπορεύονται από όλους τους χώρους της παιδείας, έρχονται για να δώσουν τη συνισταμένη της γλωσσικής αλλαγής. Είναι οι δυνάμεις που με κέντρο το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης θεράπευαν κάπου εξήντα χρόνια τώρα τον Εκπαιδευτικό Δημοτικισμό και περίμεναν την ώρα της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Είναι γνωστό, από την άλλη μεριά, πόσο αντιστρατεύτηκαν αυτήν τη μεταρρύθμιση η Ακαδημία Αθηνών, το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, η προγονοπληξία, ο άγονος πολιτικός συντηρητισμός (όλες σχεδόν οι κυβερνήσεις, ως το 1976, που προέρχονται από μίαν ορισμένη πολιτική παράταξη) και πιο πέρα όλες οι δυνάμεις της αντιμεταρρύθμισης που εδρεύουν στο κλεινόν άστυ, όπου έθαλλε και θάλλει παραλλαγμένο το αρχαϊστικό γλωσσικό ιδανικό, το οποίο συντηρεί και εκτρέφει μίαν ανάλογη γλωσσική παράδοση και το οποίο σηκώνει κάθε τόσο έναν νέο πόλεμο εναντίον της γλωσσοεκπαιδευτικής αλλαγής.

Αυτές, λοιπόν, οι δυνάμεις της μεταρρύθμισης, ώριμες τώρα από το χρόνο και τον αγώνα, αποτελούν την αιχμή του δόρατος του γλωσσοεκπαιδευτικού δημοτικισμού και αποδύονται σε μια συνεχή προσπάθεια για διαρκή μεταρρύθμιση. Έτσι, ενώ η νέα σχολική Γραμματική, η γνωστή ως Γραμματική του ΚΕΜΕ (1976), εισαγόταν στα σχολεία, άρχιζε κιόλας ένας καινούριος σχεδια-

σμός που οδηγούσε μέσα από μια διαλεκτική πορεία θεωρίας και πράξης σε νέες μορφές διδακτικής και σε νέα βιβλία. Καρπός της προσπάθειας αυτής είναι τα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού και του γυμνασίου χυμένα σε εντελώς καινούρια για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα καλούπια, μας επιτρέπουν να μιλούμε (τώρα μόνο) για διδασκαλία γλώσσας στην Ελλάδα. Αλλά ας περάσουμε στα ενδότερα.

Πρόσφατος είναι ο όρος *γλωσσική διδασκαλία* στη σχολική μας πράξη. Κι αυτό γιατί δε γινόταν ίσαμε τώρα διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Πρώτη φορά αυτή αρχίζει το 1983 για το δημοτικό και το 1985 για το γυμνάσιο: Πέρα από το ότι αγνοούσαμε τη μεθοδική της, ήταν και η «μολυβένια σκιά» της Αρχαίας Ελληνικής που νέκρωνε και παραμόρφωνε ή έριχνε στο λήθαργο κάθε άλλη γλωσσική διδασκαλία στη χώρα μας. Έτσι η αρχαιοελληνική γλωσσική παράδοση, η όντως αρχαιότερη και δυναμικότερη γλωσσική παράδοση της Ευρώπης, αντί να προικίζει με το γλωσσικό της θησαυρό τη νεοελληνική μας γλώσσα, την έριξε, παγιδευμένη από έναν στείρο λογιότατισμό, και από άλλες σκοπιμότητες, στις στέγες της «πνευματικής» ζωής του τόπου.

Βέβαια, από το 1976, διδάσκονται στα σχολεία μας η Γραμματική και το Συντακτικό της Νεοελληνικής γλώσσας-πράγμα που αποτελεί κατάκτηση στην περιοχή του γλωσσικού μας προβληματισμού. Δεν αρκεί όμως μόνον αυτό, και μάλιστα όταν είναι γνωστό ότι η μεθοδολογία της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας αντιγράφει τη μεθοδολογία της διδασκαλίας παλαιότερων μορφών της ελληνικής γλώσσας. Άλλωστε είναι γνωστό ότι η μεθοδολογία εκείνη ήταν στατική, αφού περιοριζόταν σε αναγνώριση και τεχνολόγηση γραμματικών τύπων, χωρίς να προχωρεί στην παραγωγή και την αναπαραγωγή των γλωσσικών φαινομένων. Δεν μπορούμε, λοιπόν, σ' αυτήν την περίπτωση να μιλούμε για διδασκαλία γλώσσας. Μπορούμε να μιλούμε μόνο για διδασκαλία γραμματικής και συντακτικού. Ο μαθητής δηλαδή διδάσκεται να εντοπίζει και να αναλύει τα γραμματικά και τα συντακτικά φαινόμενα μιας γλώσσας, δε μαθαίνει όμως ούτε κατακτά την ίδια τη γλώσσα. Η γνώση-απομνημόνευση των κανόνων μιας γλώσσας δε συνεπάγεται με κανέναν τρόπο τη γνώση-καλλιέργεια-κατάκτησή της.

Άφθονη πείρα του φαινομένου αυτού είναι συσσωρευμένη στην ελληνική και στην ευρωπαϊκή παιδεία. Αιώνες η ίδια μεθοδολογία —αποτέλεσμα του ελληνοκεντρισμού και του λατινοκεντρισμού— αποτελούσε την προκρούστεια κλίνη των γλωσσών της Ευρώπης. Εκεί όμως τα μάγια λύθηκαν κάτω από το φως της Νεότερης Γλωσσολογίας και της Παιδαγωγικής: η διδασκαλία της γραμματικής αντικαταστάθηκε από τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας εδώ και χρόνια, ενώ στη χώρα μας τώρα μόνον έρχεται. Άλλωστε η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας με τον πνευματικό ευρωπαϊκό χώρο αποτελεί γενικότερο γνώρισμα της παιδείας μας.

Αυτά σημαίνουν ότι πρέπει να προσδιορίσουμε το δικό μας στίγμα, το

ελληνικό. Που εξάπαντος είναι μοναδικός: ας μην ξεχνούμε ότι είμαστε ο λαός με την αρχαιότερη γραμματική παιδεία στην Ευρώπη. Το στίγμα, επομένως, της δικής μας γλωσσικής διδασκαλίας βρίσκεται εκεί όπου τέμνονται οι δύο συντεταγμένες, από τις οποίες η πρώτη θα μπορούσε να ονομαστεί σύγχρονη γλωσσολογική και παιδαγωγική διανόηση και η άλλη αρχαιοελληνική γραμματική και γλωσσική παράδοση: δυο πολιτιστικά ρεύματα που δεν αλληλοαναιρούνται, όπως φαντάζονται οι προοδόπληκτοι και οι αρχαιοπληκτοι, αλλά συναιρούνται σε νέες δημιουργίες. Στη σύζευξη των δύο αυτών ροπών βρίσκεται η λύση του προβλήματός μας: να δεχτούμε την προσφορά της σύγχρονης γλωσσολογικής διανόησης και να απομοιώσουμε τα ωφέλιμα στοιχεία της λόγιας γραμματικής μας παράδοσης, πάνω στη βάση πάντοτε της δυναμογόνας γλωσσικής (λαϊκής) παράδοσης, η οποία έφερε ως εμάς τα αριστουργήματα της λαϊκής δημιουργίας: δημοτικά τραγούδια, παραμύθια, μύθους, θρύλους, παραδόσεις, παροιμίες — έναν λαογραφικό και γλωσσικό θησαυρό που ποτέ δεν αξιοποιήθηκε, γιατί απέναντί του στάθηκαν αντίμαχοι οι έλληνες λόγιοι όλων των εποχών.

Με αφετηρία, λοιπόν, το στίγμα το ελληνικό και παίρνοντας υπόψη:

1) τη γλωσσική πραγματικότητα των μαθητών, οι οποίοι, όταν έρχονται στο σχολείο, γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη μητρική τους γλώσσα: 2) ότι η γλώσσα είναι κοινωνικό προϊόν και, επομένως, εξελίσσεται, αφού υπηρετεί τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης μέσα στο χώρο και στο χρόνο γλωσσικής κοινότητας που σημαίνει:

α) ότι η γλώσσα ως ζωντανός οργανισμός έχει τις δικές της γλωσσικές/κοινωνικές δυναμικές, οι οποίες τη μεταβάλλουν και την αναπροσαρμόζουν στα εκάστοτε κοινωνικά δεδομένα·

β) ότι ο μαθητής, αφού προορίζεται για το σημερινό κόσμο και όχι για παρελθόντες αιώνες, πρέπει να κατακτήσει και να καλλιεργήσει τους κλειστούς και τους ανοιχτούς κώδικες τους οποίους χρησιμοποιεί το γλωσσικό του περιβάλλον·

γ) ότι από τους κώδικες αυτούς (τους κλειστούς και τους ανοιχτούς), από τις γλωσσικές δηλαδή ποικιλίες, είναι ανάγκη να καλλιεργήσει συστηματικότερα εκείνον (εκείνην), με τον οποίο (την οποία) πρόκειται να λειτουργήσει στην επαγγελματική (και την άλλη) ζωή του· δ) ότι η γλώσσα δεν είναι ανάμνηση αλλά ενέργεια και διαρκής πράξη και παρουσία, αποδέχτηκαν και διατύπωσαν σε κοινή σύσκεψη το ΚΕΜΕ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και η Ομάδα Εργασίας της Θεσσαλονίκης τις ακόλουθες οδηγητικές σκέψεις, που προσδιόρισαν τη μέθοδο και το περιεχόμενο των νέων βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας του γυμνασίου:

1. Κάθε διδασκαλία είναι ανάγκη να αρχίζει και να ολοκληρώνεται με τη μητρική γλώσσα.

2. Το υλικό της γλωσσικής διδασκαλίας θα αντληθεί και θα (ανα)παραχθεί

από ολόκληρο το γλωσσικό μας θησαυρό: τον καθημερινό λόγο, τον τύπο, το παραμύθι, το δημοτικό τραγούδι, τη λογοτεχνία, την επιστήμη, τη δοκιμιογραφία, την τέχνη, τη διοίκηση, τα ιδιώματα και τις διαλέκτους, τη λόγια και τη λαϊκή παράδοσή μας: δηλαδή από κάθε γεωγραφική, ιστορική, κοινωνική και λειτουργική ποικιλία όπου σαλεύει ελληνικός λόγος: με μια πάντα προϋπόθεση, την οποία επιβάλλουν ιστορικές και κοινωνικές αναγκαιότητες: ο γλωσσικός θησαυρός θα περνάει μέσα από τα επίπεδα (μορφολογία κτλ.) της νεοελληνικής δομής της γλώσσας.

3. Πρέπει να αποκλείσουμε από τη νέα γλωσσική διδασκαλία την παλαιά μέθοδο, με την οποία προσπελάσαμε τις αρχαίες μορφές της γλώσσας μας και στην οποία γράφονταν τα εγχειρίδια των νεκρών γλωσσών. Η μέθοδος των παλαιών γραμματικών, να απομονώνουν τη λέξη από τη φράση και να τη μελετούν φωνητικά, μορφολογικά, ετυμολογικά, είναι στείρα για την εκπαίδευση και δεν ενδείκνυται. Είναι τελικά μια εργασία που μένει στην περιοχή της επιστήμης: αποθησαυρίζει, ταξινομεί, ορίζει, ερμηνεύει, αλλά νεκρώνει κιόλας το λεκτικό μας πλούτο, και νεκρόν πια, αφού τον στεφανώσει με το στεφάνι του ορισμού και του κανόνα, τον απωθεί στους μαιάνδρους της μνήμης, για να ξεθωριάσει με το χρόνο εκεί, αφήνοντας στον ουρανίσκο του παιδιού μια γεύση στυφή.

Η μέθοδος, λοιπόν, η παλαιά, χρήσιμη στο γλωσσολόγο, δεν προάγει τη διδακτική πράξη παρά την προδίδει, αφού δεν ενεργοποιεί, αλλά καθηλώνει τις πνευματικές λειτουργίες του νέου ανθρώπου. Πρέπει, επομένως, να αποκλειστεί από τη νέα γλωσσική διδασκαλία. Είναι η μέθοδος του ανατόμου, ο οποίος ρίχνει στο ανατομικό κρεβάτι το πτώμα, για να το ανατάμει και να μελετήσει ένα ένα τα συστατικά του. Ενώ η μέθοδος του δασκάλου ταυτίζεται μ' εκείνην του γυμναστή, ο οποίος ζητάει να ασκήσει ένα, ένα, και όλα μαζί, τα μέλη του ανθρωπίνου σώματος. Η μέθοδος, δηλαδή, η παλαιά κινδυνεύει να παγιδέψει τη νέα προσπάθεια: και θα την παγιδέψει, αν δεν κατανοήσουμε την ακόλουθη αλήθεια: Η γλώσσα που διδάσκουμε είναι μια σύγχρονη (η μητρική μας) και όχι μια παρωχημένη μορφή της ελληνικής γλώσσας. Είναι ανάγκη να βγούμε, όπως είπε ο Μ. Τριανταφυλλίδης, από το μεγάλο αστερισμό της αρχαίας και να απαλλαγούμε από το λήθαργο της μολυβένιας σκιάς της, κάτω από την οποία χρόνια φυτοζωούσαμε. Θα είναι πλάνη να παρασυρθούμε από τα συστήματα, που μας έθρεψαν ίσαμε τώρα, και να ρίξουμε σε παλαιούς ασκούς τη νέα σοδειά. Τότε δε θα αποτύχουμε απλώς στην προσπάθειά μας να συντάξουμε σωστά βιβλία και να διδάξουμε αποδοτικά την νεοελληνική γλώσσα. Θα πάθουμε το χειρότερο, θα οδηγήσουμε το νέο άνθρωπο σε κρίση γλωσσικής συνείδησης. Κι αυτό είναι βέβαιο, αφού ποτέ δε θα καταλάβει γιατί είναι ανάγκη να συλλέγει από τη γραμματική καταλήξεις και ανώμαλα ρήματα και να μη στρέφεται μέσα του, όπου τον περιμένει ένας ανεκτίμητος γλωσσικός θησαυρός με έτοιμους τους παραγωγικούς του μηχανισμούς. Με τη γλωσσική διδασκαλία

τούς ανακαλύπτει, τους αναγνωρίζει, τους επιβεβαιώνει και τους λειτουργεί. Το λεξιλόγιο του παιδιού δεν πλουτίζεται, όταν φορτώνουμε τη μνήμη του με ρίξες, θέματα, χαρακτήρες και καταλήξεις, με αποστηθισμένες φράσεις («Πᾶν (SIC) μέτρον ἄριστον») ή με γραμματικές θεωρίες, παρά πλουτίζεται, όταν πυροδοτούμε τους γλωσσικούς μηχανισμούς που είναι στημένοι στη γλωσσική του συνείδηση. Κι αυτό είναι ανάγκη να κατανοήσει ο έλληνας δάσκαλος: ότι η διδασκαλία της μητρικής/ζωντανής γλώσσας δε γίνεται με τις άψυχες σελίδες καμιάς γραμματικής, παρά γίνεται με το μέσα γλωσσικό πλούτος του παιδιού. Στα αρχαία ελληνικά δεν ξέραμε τη γλώσσα και τη μαθαίναμε από τα βιβλία (γραμματικές, συντακτικά, κείμενα, κατάλογοι ανώμαλων ρημάτων κτλ.). Τώρα η γλώσσα μάς είναι γνωστή: δεν τη μαθαίνουμε· την κατακτούμε· τη σμιλεύουμε και την καλλιεργούμε. Μέσα στην ψυχή του παιδιού βρίσκονται οι πηγές των υδάτων της· είναι πλάνη να τις αναζητούμε έξω από αυτήν. Εκεί δουλεύει ο δάσκαλος κι εκεί ακονίζει λόγο που, για να ανθίσει, συνεργάστηκαν σοφά θαυμαστές δυνάμεις που ξεπερνούν την ανθρώπινη βούληση: η φύση, οι ψυχοσωματικές καταβολές του ανθρώπου, τα γλωσσικά του αρχέτυπα, η γλωσσική του κοινότητα και όσα άλλα ανεξιχνίαστα, όμως αποτελεσματικά, κατεβαίνουν από ένα άγνωστο σε μας παρελθόν και κανοναρχούν τη γλωσσική δημιουργία. Δυνάμεις μπροστά στις οποίες στέκονται με δέος οι επιστήμες και οι μεθοδικές, καθώς διαπιστώνουν πόσο ανεπαρκείς είναι να τις αναπληρώσουν. Δυνάμεις, τέλος, που τιμωρούν αλύπητα εκείνον που αντιστρατεύεται το έργο τους, που περιφρονεί τη δημιουργία τους, που επιδιώκει να τις υποκαταστήσει, που φτάνει στη γλωσσική ύβρη.

4. Κατά τη γλωσσική διδασκαλία είναι ανάγκη να διδάσκονται διαπλεκόμενα τα μορφοσυντακτικά και τα σημασιολογικά φαινόμενα της γλώσσας, όπως, εξάλλου, διαπλέκονται στον καθημερινό μας λόγο φωνήματα, μορφήματα και λέξεις (δεύτερη και πρώτη άρθρωση), ώστε να παράγουν τα γλωσσικά συντάγματα. Δεν καρποφορεί επομένως η μικροσκοπική τους μελέτη. Είναι αυτό έργο του γλωσσολόγου, όχι όμως του δασκάλου και του μαθητή.

5. Εκφραστική μονάδα στις ζωντανές γλώσσες δεν είναι η λέξη, είναι η φράση. Η λέξη συνυπάρχει μέσα στο λεκτικό πλαίσιο μαζί με άλλες λέξεις. Είναι τόσο φορτισμένη από τη φύση της με φορτία θετικά και αρνητικά που αδυνατεί να σταθεί μόνη της· γίνεται ένα στοιχείο πολυσθενές που έχει απλωμένα χέρια (και κρατάει) και κρατιέται μ' αυτά στο χορό του λόγου. Γι' αυτό και η κάθε αλλαγή της πρέπει να εξετάζεται μέσα στη φράση. Γιατί τότε μονάχα ζωντανεύουν οι λέξεις, όταν βρίσκονται μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, όπως ζωντανεύουν τα μέλη ενός αρχαίου ναού, όταν βρίσκονται στο λειτουργικό τους ρόλο. Διαφορετικά οι γραμματικές καταντούν τα μουσεία του λόγου.

6. Σημαντικός θα είναι ο ρόλος, στη νέα διδασκαλία, των συνταγματικών και των παραδειγματικών σχέσεων των γλωσσικών στοιχείων³. Από αυτές: οι συνταγματικές σχέσεις (ήτοι σχέσεις των γλωσσικών στοιχείων *in praese-*

ntia») προσδιορίζονται από τους νόμους που διέπουν στη ροή του λόγου δύο ή περισσότερα γλωσσικά στοιχεία: οι παραδειγματικές σχέσεις (ήτοι σχέσεις των γλωσσικών στοιχείων (in absentia)) προκύπτουν από την αντικατάσταση των γλωσσικών στοιχείων με άλλα. Με τις σχέσεις κινείται ο λόγος σε όλα τα πεδία και τα επίπεδα της ανθρώπινης επικοινωνίας. Αποτελούν, επομένως, άριστο για τη γλωσσική διδασκαλία εργαστήριο γλωσσικής παραγωγής.

7. Η νεοελληνική γλώσσα αποτελεί αυτόνομο γλωσσικό σύστημα με δικιά του επίπεδα δομής και ανάλυσης. Έχει δηλαδή δικό της φθογγολογικό, τυπικό, παραγωγικό, συντακτικό, σημασιολογικό. Ο δανεισμός, συνεπώς, από παλαιότερες μορφές της μόνο σύγχυση και αναστολή της λειτουργίας των γλωσσικών της μηχανισμών θα μπορούσε να προκαλέσει. Διότι, αντί να καλλιεργηθούν κατά τη φύση τους, διαπλέκονται: η σύνταξή της με άλλη σύνταξη, η σημασιολογία της με άλλη σημασιολογία, η μορφολογία της με άλλη μορφολογία, η φθογγολογία της με άλλη φθογγολογία, το παραγωγικό της με άλλο παραγωγικό, η φύση της με άλλη φύση: μια διφυΐα/πολυφυΐα που προβληματίζει και συγχύζει. Το μαρτυρεί, άλλωστε, πείραμα εκατόν πενήντα ετών ελεύθερου εθνικού βίου, το οποίο, ως γνωστόν, οδήγησε το έθνος σε ημιγλωσσία (και αγγλωσσία) παρ' όλη τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών επί έξι ώρες την εβδομάδα. Ή μάλλον (αν δεχτούμε τις θέσεις του Φ. Πολίτη, του Μ. Τριανταφυλλίδη και του Α. Δελμούζου) η ημιγλωσσία οφείλονταν στην άκαρπη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, τα οποία από τη μια μεριά εκτόπιζαν τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, ενώ, από την άλλη, αχρήστευαν με τα επίπεδά τους τα επίπεδα δομής και ανάλυσής της.

8. Τα διδακτικά εγχειρίδια της Γραμματικής και του Συντακτικού είναι ανάγκη να διατηρηθούν και να χρησιμοποιούνται κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Θα είναι όμως βιβλία αναφοράς και όχι βιβλία διδασκαλίας. Ωστόσο είναι απαραίτητο ο μαθητής να εξοικειωθεί με αυτά: πρέπει να ξέρει την οργάνωσή τους και τη χρησιμότητά τους: πρέπει να μάθει να τα συμβουλευέται και να τα χρησιμοποιεί. Δεν αντικαθιστούν όμως αυτά τη γλωσσική διδασκαλία, η οποία επιδιώκει την παραγωγή και την αναπαραγωγή του λόγου μέσα από γραμματικά και συντακτικά γλωσσικά φαινόμενα. Η απομνημόνευση των γραμματικών και των συντακτικών κανόνων δεν συνεπάγεται κατά κανέναν τρόπο την κατάκτηση της γλώσσας.

Συνεπώς ο μαθητής στο μάθημα της γλώσσας δεν θα έχει ένα μόνο βιβλίο, τη Γραμματική ή το Συντακτικό, όπως συνέβαινε παλαιότερα, αλλά θα έχει τρία βιβλία: το βιβλίο της γλωσσικής διδασκαλίας («Η Γλώσσα μου» για το δημοτικό και «Η Νεοελληνική Γλώσσα για το γυμνάσιο»), το βιβλίο της Γραμματικής και το βιβλίο του Συντακτικού. Στα τελευταία θα βρίσκει, όπως είπαμε, κωδικοποιημένα τα γραμματικά και τα συντακτικά φαινόμενα της γλώσσας του.

Όχι, λοιπόν, η γραμματική για τη γραμματική, το συντακτικό για το

συντακτικό, οι προσδιορισμοί για τους προσδιορισμούς, τα κατηγορούμενα για τα κατηγορούμενα και η γλώσσα στυφή ανάμνηση, αλλά όλα αυτά μέσα γλωσσικής παραγωγής, και η γλώσσα ενέργεια και πράξη/χρήση, αφού αυτή δεν είναι μάθηση-ανάμνηση αλλά μάθηση-χρήση, μάθηση-κατάκτηση, μάθηση-καλλιέργεια. Δε μαθαίνεις να κολυμπάς, λέει ο Γ. Σκληρός, αποστηθίζοντας τις θεωρίες της κολύμβησης από τα βιβλία. Μέσα στο νερό μαθαίνουμε το κολύμπι.

9. Ο λεξιλογικός θησαυρός μιας γλώσσας νευρώνεται στη σύνταξή της και μορφώνεται στο τυπικό της. Αυτό σημαίνει ότι μαθαίνουμε τη γλώσσα όταν: καλλιεργούμε το συντακτικό της, λειτουργούμε το τυπικό της, πλουτίζουμε το λεξιλόγιό της. Γι' αυτό δε θα φτωχύνουμε τη γλώσσα μας περιοριζόμενοι στο λεξιλόγιο του χωριού· δεν είναι αυτό η δημοτική γλώσσα. Λέξεις θα πάρουμε και από την αρχαία και από την καθαρεύουσα και από τις διαλέκτους και από τα ιδιώματα και από οπουδήποτε αλλού ηχεί ελληνικός φθόγγος. Φθάνει αυτές να αρθρώνονται στη σύνταξη και να προσαρμόζονται στη μορφολογία της δημοτικής. Οπωσδήποτε όμως δεν πρέπει να νοθεύουμε το τυπικό της. Οι μεικτοί, όπως τους είπαν, οι «μασκαρεμένοι» δηλαδή καθαρευουσιάνοι, είναι πολύ επικίνδυνοι εχθροί της νεοελληνικής γλώσσας. Είναι χρόνια τώρα που έκαμαν την παρουσία τους στον γλωσσικό μας ορίζοντα. Τους είχε επισημάνει ήδη ο Φ. Πολίτης. Έρχονται πάντοτε να σώσουν τη γλώσσα. Αυτοί είναι που νοθεύουν το τυπικό της δημοτικής αναμειγνύοντάς το με τα αντίστοιχα της αρχαίας και της καθαρεύουσας.

10. Ο δανεισμός λέξεων, συντάξεων και τυπικών δεν πλουτίζει τη γλώσσα· απλώς την ενισχύει προσωρινά· με κουβαλητό νερό δε γυρίζει μύλος, λέει μια παροιμία. Η νεοελληνική γλώσσα θα πλουτίσει, αν λειτουργήσουν οι δικοί της παραγωγικοί μηχανισμοί. Γι' αυτό και στα νέα βιβλία η παρουσία του παραγωγικού θα πρέπει να είναι δυναμική. Αυτό είναι το εργαστήρι της γλώσσας, που θα υπηρετήσει την έκφραση. Εξάλλου αυτός είναι και ο σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας: η έκφραση, η έκθεση, η οποία δεν είναι ένα γιορτινό ένδυμα που το φορούν οι μαθητές κάποιες επίσημες στιγμές μέσα στην τάξη (δέκα φορές το χρόνο), όταν γράφουν έκθεση, για να μπει ύστερα πάλι στη ναφθαλίνη. Παρά είναι διαρκής ζώσα παρουσία, αρχή και τέλος, θεμέλιο και σκευή όλων των μαθημάτων: μαθηματικών, φυσικών, ιστορίας, ζωολογίας, θρησκευτικών κτλ., γλωσσικών και μη γλωσσικών. Γιατί όλα τελικά είναι γλώσσα έκφραση και επικοινωνία.

Πάνω σε τέτοιες σκέψεις, επιστημονικές και παιδαγωγικές/μεθοδολογικές, στηρίζονται η γλωσσική διδασκαλία και τα νέα βιβλία. Έγινε επιτέλους και στον τόπο μας ό,τι χρόνια τώρα γίνεται σε όλες τις πολιτισμένες χώρες του κόσμου: εκσυγχρονίστηκε/μεταρρυθμίστηκε με εσωτερική μεταρρύθμιση το μάθημα της διδασκαλίας της γλώσσας· η γλωσσολογία εγκατέλειψε τον ασκητικό μονωτισμό της και συνάντησε την παιδαγωγική, κι οι δυο μαζί τη διδακτική

πράξη τα σχολεία απέκτησαν σύγχρονα λειτουργικά εργαλεία· το μάθημα της γλώσσας από στατικό έγινε δυναμικό· το έθνος άρχισε να γυμνάζεται στη γλώσσα του.

Κι αυτά: για το δημοτικό μετά το 1983, ενώ για το γυμνάσιο μετά το 1984-1985. Πριν από τις χρονολογίες αυτές διδάσκονταν στα σχολεία γραμματική και συντακτικό με την παλιά μέθοδο, γιατί οι τότε υπουργοί δεν έδιναν το πράσινο φως για σύγχρονη γλωσσική διδασκαλία. Για μια διδασκαλία, η οποία (μέσα από την παραγωγή, την αναπαραγωγή, το σχηματισμό και το μετασχηματισμό των γλωσσικών φαινομένων) απολήγει στην έκθεση/έκφραση, που άλλωστε είναι και ο απώτερος σκοπός κάθε γλωσσικής (και κάθε άλλης) διδασκαλίας. Δεν υπάρχουν πια στεγανά ανάμεσα στα μαθήματα. Πέφτουν οι φραγμοί που υψώθηκαν από γλωσσική και διδακτική αβελητηρία δεκαετιών, και το γλωσσικό υλικό όλων των μαθημάτων θα χύνεται τώρα στην κοίτη της έκθεσης που θα πλατύνει και θα μετονομαστεί, γι' αυτό, σε έκφραση και επικοινωνία, όροι που για πρώτη φορά εισάγονται σε γλωσσικό μάθημα. Έκθεση γράφει ο μαθητής παντού: στη φυτολογία, στη ζωολογία, στα θρησκευτικά, στην ιστορία, στα μαθηματικά κτλ. σε κάθε γραπτό δοκίμιο. Έκθεση/έκφραση είναι γι' αυτόν ο κάθε λόγος του, προφορικός ή γραπτός. Γι' αυτό και πρέπει να τον επιμελείται. Παράλληλα κάθε όρος και κάθε διατύπωση κάθε μαθήματος γίνεται όρος και διατύπωση της έκθεσης. Πλήθος κανάλια κομίζουν λόγο και σκέψη από μάθημα σε μάθημα, και όλα μαζί στην έκθεση. Δε θα μείνει, λοιπόν, παροπλισμένος ο γλωσσικός και ο νοηματικός θησαυρός, με τον οποίο το σχολείο τροφοδοτεί μέσα από ποικίλους μαθησιακούς κλάδους το μαθητή, αλλά θα συγκλίνει και θα ενεργοποιείται στην έκθεση, που με τη σειρά της ανοίγει τις σελίδες της και δέχεται ολόκληρη τη σχολική ζωή, γιατί ολόκληρη η σχολική ζωή είναι έκφραση/έκθεση, όπως ολόκληρος ο κοινωνικός μας βίος είναι έκφραση και επικοινωνία.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Γ. Ράλλη, Η καθιέρωση της δημοτικής· ούτε θριαμβολογίες ούτε ολοφουροί, εφ. «Καθημερινή», 25 Απριλίου, 1976.
2. Χ. Α. Τσολάκη, Για μια λειτουργική γραμματική, περ.: «Λόγος και Πράξη», τ. 3 (1976).
3. F. De Saussure, Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας, μετ. Φ. Δ. Αποστολόπουλου, εκδ. Παπαζήση, 1979.

Γ. Μ. Ιγνατιάδη
δ.φ. Σχολικού συμβούλου

Η ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ Η ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

1. Γλώσσα-γραφή

Ιστορική ορθογραφία — φωνητική ορθογραφία

Φωνητική γραφή έχουμε σε μια γλώσσα, όταν καταγράφουμε πιστά τους φθόγγους που προφέρουμε μιλώντας και τους φθόγγους που ακούμε. Δηλαδή όταν ο κάθε ξεχωριστός φθόγγος που ακούεται, ο κάθε ήχος της γλώσσας, γράφεται πάντα με το ίδιο γράμμα, που τον εικονίζει, και το κάθε γράμμα παριστάνει τον ίδιο ήχο, διαβάζεται πάντα με τον ίδιο τρόπο. Αυτή η γραφή, που ανταποκρίνεται πιστά στους φθόγγους, στις φωνές, που προφέρονται και ακούονται, ονομάζεται φωνητική ορθογραφία.

Τέτοια όμως γραφή, ιδανική για μια γλώσσα, συνήθως δεν υπάρχει στις γλώσσες των περισσότερων πολιτισμένων λαών, που έχουν ιστορία και μεγάλη γραπτή παράδοση. Έτσι και η ελληνική γλώσσα, που έχει την αρχαιότερη γραπτή παράδοση από όλους τους λαούς της Ευρώπης, δεν έχει φωνητική ορθογραφία: η ορθογραφία της σήμερα είναι ιστορική. Π.χ. γράφουμε «ποικίλη ύλη, φιλειρηνικοί λαοί» και προφέρουμε *pikili ili, filiriniki lai*.

Το ίδιο συμβαίνει και με τις γλώσσες άλλων λαών. Βέβαια μερικοί κατόρθωσαν ν' αποκτήσουν φωνητική γραφή ως ένα βαθμό, όπως οι Ιταλοί, οι Ισπανοί, οι Ρουμάνοι, οι Ρώσοι, οι Τούρκοι. Άλλοι όμως, όπως οι Γάλλοι, οι Άγγλοι και λιγότερο οι Γερμανοί έχουν ιστορική ορθογραφία και μάλιστα από μια άποψη περισσότερο πολύπλοκη από τη δική μας. Γιατί, αν εμείς σήμερα παριστάνουμε τον ίδιο φθόγγο με πολλά γράμματα ή συνδυασμούς γραμμάτων, π.χ. το φθόγγο *i* με τα ψηφία *η, ι, υ, ει, οι, υι*, και το φθόγγο *o* με τα ψηφία *ο, ω*, πολύ σπάνια το ίδιο γράμμα έχει διαφορετική προφορά, όπως συμβαίνει με το γράμμα *σ* (σημαία, σβήνω) και με το γράμμα *υ* (πουλώ, υιός, ευτυχία, αύριο). Οι Γάλλοι και οι Άγγλοι όμως γράφουν τον ίδιο φθόγγο με πολύ περισσότερα διαφορετικά στοιχεία και το ίδιο γράμμα το προφέρουν με διαφορετικούς τρό-

πους. Στα Αγγλικά π.χ. ο ίδιος φθόγγος, το μακρόχρονο ι γράφεται με δυο διαφορετικούς τρόπους π.χ. mete, meet, meat, people, chief, receive, key, quay, ether, Phoebus, marine, ενώ το ίδιο γράμμα α έχει 5 διαφορετικούς τρόπους προφοράς π.χ. fate, ago, fall, far, want'.

Πάντως η σημερινή ιστορική ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας κάποτε στην αρχαιότητα, ας πούμε γύρω στον 5ο π.Χ., ήταν φωνητική². Πιο συγκεκριμένα στα 403 π.Χ. «επί άρχοντος Ευκλείδου», όταν οι Αθηναίοι καθιέρωσαν το Ιωνικό αλφάβητο με τα ψήφια, Φ, Χ, Ψ, Ω και Η. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι διαμορφώθηκε η σημερινή μας ορθογραφία. Για κάμποσο καιρό η ορθογραφία αυτή ήταν φωνητική. Έδην όμως από το τέλος του 3 π.χ. αιώνα ο προσωπικός χαρακτήρας της ελληνικής γλώσσας, άρχισε ν' αλλάζει και στο τέλος της αλεξανδρινής εποχής τα φωνήεντα πήραν τη σημερινή τους προφορά, έγιναν όλα βραχύχρονα (συγγέουν π.χ. το ο και ω). Οι αρχαίοι δίφθογγοι αι, οι, ει κτλ., άλλες νωρίτερα και άλλες αργότερα — χωρίς να είμαστε σε θέση να χρονολογούμε με ακρίβεια το φαινόμενο αυτό — άρχισαν να γίνονται μονόφθογγοι, να προφέρονται ως ένας φθόγγος (αι=ε, ει=ε, οι=ι, ου=ο και ύστερα κ.τ.λ.).

Από τη στιγμή που άρχισαν οι αλλαγές αυτές στην προφορά, η φωνητική ορθογραφία άρχισε να γίνεται ιστορική. Και με το πέρασμα του χρόνου, όσο άλλαζε η προφορά, όλο και περισσότερο η ορθογραφία γινόταν ιστορική. Έτσι στα χρόνια της κοινής, γύρω από τον 1ο π.Χ. και 1ο μ.Χ. αι., τότε που η ελληνική γλώσσα γνώρισε τις πιο πολλές φωνητικές αλλαγές, μπορούμε να πούμε ότι καθιερώνεται περίοδος της ιστορικής ορθογραφίας και παράλληλα δημιουργείται και πρόβλημα ορθογραφίας. Ακόμη, επειδή άρχισε μαζί με την προφορά ν' αλλάζει και η μορφολογία της ομιλουμένης, ενώ παράλληλα άρχισε να δημιουργείται χάσμα ανάμεσα στη γραφόμενη και στην ομιλούμενη γλώσσα, το πρόβλημα της ορθογραφίας στα χρόνια τη κοινής γίνεται οξύτερο. Η ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας γίνεται όλο και πιο δύσκολη σε τέτοιο σημείο, ώστε στη βυζαντινή εποχή, αλλά και αργότερα να είναι ένα από τα πιο βασικά μαθήματα και προβλήματα της ελληνικής παιδείας.

Το πρόβλημα αυτό οδήγησε αρκετούς φωτισμένους ανθρώπους να προτείνουν διάφορες μεταρρυθμίσεις και απλοποιήσεις στην ιστορική ορθογραφία, που μερικές φορές έφταναν ως την καθιέρωση φωνητικής ορθογραφίας. Από τις προσπάθειες αυτές θα αναφέρουμε μόνο εκείνες που έγιναν, για να καθιερωθεί φωνητική γραφή στην ελληνική γλώσσα με στόχο:

- α) να περιγράψουμε τα συστήματα φωνητικής γραφής που προτάθηκαν και έμειναν σε επίπεδο θεωρητικό ή και εφαρμόστηκαν
- β) να επισημάσουμε τα προβλήματα που ενδεχομένως δημιουργεί και τις συνέπειες που προκαλεί η εφαρμογή τους στη γραφόμενη γλώσσα και
- γ) να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα γενικά για τη φωνητική γραφή σε σχέση με τη νεοελληνική γλώσσα.

2. Προσπάθειες καθιέρωσης φωνητικής γραφής. Συστήματα φωνητικής γραφής. Σύντομη ιστορική αναδρομή.

2.1. Το λατινικό αλφάβητο στην Κρήτη το 17ο αι.

Τον 17ο αι. στην ενετοκρατούμενη Κρήτη έχουμε συμβολαιογραφικά έγγραφα, άλλα κείμενα και μερικά έργα της νέας ελληνικής φιλολογίας, όπως π.χ. η Ερωφίλη, γραμμένα με φωνητική γραφή και συγκεκριμένα με λατινικό αλφάβητο. Η Κρήτη την εποχή αυτή βρίσκεται κάτω από την ενετική κατοχή και την επίδραση γενικότερα του δυτικού πολιτισμού. Η οργανωμένη παιδεία υποχωρεί και η επίδραση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στη γραφόμενη νεοελληνική γλώσσα είναι πολύ μικρότερη απ' ό,τι παλιότερα. Όσοι γράφουν τώρα τη νέα γλώσσα, χωρίς να γνωρίζουν ίσως τα αρχαία ελληνικά, φυσικό είναι ν' αναζητήσουν απλοποίηση της ιστορικής ορθογραφίας.

Στις αρχές του 19ου αι., όταν αρχίζει η εθνική και η πολιτιστική αναγέννηση του Ελληνισμού, στο πρόβλημα ποια γλώσσα πρέπει να χρησιμοποιούν οι Έλληνες για να εκφράσουν τις ιδέες τους και τον πολιτισμό τους, στην ομιλούμενη ή στην αρχαίζουσα γλώσσα, φωτισμένοι άνδρες δε διστάζουν να διατυπώσουν τη γνώμη ότι αυτή πρέπει να είναι η ζωντανή λαλιά. Και μερικοί προχωρούν πιο πέρα, προσθέτουν ότι η ζωντανή γλώσσα πρέπει να γράφεται με ορθογραφία απλοποιημένη και μάλιστα φωνητική.

2.2. Αθανάσιος Χριστόπουλος (1811)

2.2.1. Ο Αθαν. Χριστόπουλος δεν προτείνει καθαρά φωνητική γραφή. Κι αν ακόμη, άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα, υποστηρίζει τη φωνητική γραφή, οι ιδέες του δεν ήταν ξεκαθαρισμένες, δεν ολοκληρώθηκαν σ' ένα συγκεκριμένο σύστημα φωνητικής γραφής ούτε έγιναν πράξη από τον ίδιο, έμειναν μόνον σκέψεις σε επίπεδο θεωρητικό.

2.2.2. Παραπονιέται ο Χριστόπουλος ότι, ενώ τα Λυρικά του ήταν απλογραμμένα, ο τυπογράφος του τα τύπωσε με την ελληνική «στραβόγραφία». Δε διευκρινίζει όμως τι εννοεί απλογραμμένα». Με απλοποιημένη ορθογραφία; Με φωνητική γραφή⁴;

2.2.3. Δε δέχεται την αρχή του ετυμολογισμού στη γραφή της νεοελληνικής γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι προτείνει φωνητική γραφή (τρόγο, άβριον) ή μια απλοποιημένη ορθογραφία⁵;

2.3. Αθανάσιος Ψαλίδας (1812)

2.3.1. Ο Αθ. Ψαλίδας προτείνει στην επιστολή του προς τον Ζαμπέλιο να καταργηθεί η ορθογραφία που ήταν αναγκαία στην αρχαία ελληνική γλώσσα, αλλά είναι περιττή στη νεοελληνική γλώσσα⁶.

2.3.2. Να καταργηθούν πολλά γράμματα άχρηστα σε μας (κατονομάζει μόνο το η και ω).

2.3.3. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι ο Αθ. Ψαλίδας ζητά να καταργηθεί η ιστορική ορθογραφία και να καθιερωθεί η φωνητική. Κι αυτός όμως, όπως και ο Αθ. Χριστόπουλος, δεν ξεκαθαρίζει ποιο σύστημα φωνητικής γραφής προτείνει και φυσικά δεν επιχειρεί να το εφαρμόσει ούτε ο ίδιος.

2.4. Γιάννης Βηλαράς (1814)

2.4.1. Ο Γ. Βηλαράς δεν περιορίστηκε, όπως οι προηγούμενοι, να υποστηρίξει θεωρητικά μόνο τη φωνητική ορθογραφία, αλλά προχώρησε και στην πρακτική εφαρμογή της. Με πάθος και σοβαρή επιχειρηματολογία ο Γ. Βηλαράς υποστηρίζει την ανάγκη να καθιερωθεί φωνητική ορθογραφία στην νεοελληνική γλώσσα στη μελέτη του «Η φηλολογηκές γραφές», που πρωτοδημοσιεύτηκε από το Γ. Βλαχογιάννη στο περιοδικό του, Προτύλαια τ. Α 1900-1908 σελ. 177-219. Ενώ στη μελέτη του «ΜΗΚΡΗ ΟΡΜΗΝΙΑ ΓΙΑ ΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΚΕ ΟΡΟΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΡΟΜΗΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ» μας περιγράφει το σύστημα φωνητικής γραφής που προτείνει να καθιερωθεί. Και οι δυο αυτές μελέτες όπως και η μετάφραση του Κρίτωνα, του Β' βιβλίου της ιστορίας του Θουκυδίδη και μερικά ποιήματα είναι γραμμένα με τη φωνητική ορθογραφία του (Ποιήματα και Πεζά τινά Ι. Βηλαρά υπό σεργίου Ραφτάνη, εν Ζακύνθω 1859).

2.4.2. Το γράψιμο, κατά το Βηλαρά, είναι ζωγράφισμα. Αυτός που γράφει ζωγραφίζει τις λέξεις με τα ψηφία. Γιαυτό το αλφάβητο κάθε γλώσσας πρέπει να έχει τόσα ψηφία όσες είναι και οι «στοιχειακές του φωνές». Τα περισσότερα ή λιγότερα ψηφία προκαλούν σύγχυση. Η ορθογραφία πρέπει να ζωγραφίζει σωστά την προφορά της γλώσσας, γιατί όποιος γράφει διαφορετικά απ' ό,τι προφέρει δε γράφει ορθογραφημένα⁷.

2.4.3. Είναι το πιο ανόητο και το πιο παράξενο πράγμα, υποστηρίζει ο Βηλαράς, να γράφουμε τη γλώσσα μας με την παλιά ορθογραφία. Η παλιά ορθογραφία για την τωρινή μας γλώσσα γίνεται στραβογραφία, γιατί, όταν χρησιμοποιούμε την παλιά ορθογραφία στην τωρινή μας γλώσσα, μεταχειριζόμαστε περισσότερα ψηφία από τις απλές φωνές που έχει η γλώσσα μας και διαφθόγγους παλιούς, που τώρα δε φανερώνουν τίποτε.

2.4.4. Ο Ι. Βηλαράς εμφανίζεται πράγματι ριζοσπαστικός, αλλά και ρεαλιστής δημοτικιστής, όταν προτείνει ότι η γλώσσα μας πρέπει να δανειστεί από την αρχαία ελληνική γλώσσα όσες λέξεις δεν έχει και της χρειάζονται, με την προϋπόθεση ότι όσες λέξεις δανειζόμαστε να τις τονεύουμε και να τις σιάζουμε κατά τον ιδιοτισμό της γλώσσας μας». Δηλαδή ο Γ. Βηλαράς, πριν από τόσα χρόνια, έδωσε σε προβλήματα της νεοελληνικής γλώσσας λύσεις, που μόλις σήμερα δικαιώνονται.

2.4.5. Ο Γ. Βηλαράς πιστεύει ότι δε χρειάζεται γραμματική για να γράφουμε σωστά τη γλώσσα μας, γιατί:

α. Οι αρχαίοι Έλληνες δεν είχαν σκεφτεί να κάμουν γραμματική ακόμη και την εποχή που η γλώσσα τους ήταν πολύ καλλιεργημένη.

β. Η νεοελληνική γλώσσα δεν καλλιεργήθηκε και δε διαμορφώθηκε ακόμη ως γλώσσα γραπτή. Αφού γράψουν πολλοί, τότε θα διαμορφωθεί η γλώσσα και όλοι τότε θα γράψουν με γραμματική χωρίς να την έχουν γραμμένη και

γ) Η γραμματική κανονίζοντας μια γλώσσα, όταν αυτή βρίσκεται στην αρχή της, την περιορίζει, επειδή ο συγγραφέας, μη μπορώντας να βγει έξω από τους κανόνες της γλώσσας, που ρυθμίζει η γραμματική, αναγκάζεται ή να αφήσει τους νέους τρόπους του ύφους, που επινοεί, για να εκφράσει καλύτερα τις ιδέες του ή να διατυπώσει τις ιδέες του με ύφος σκοτεινό ακολουθώντας τους κανόνες της γραμματικής.

2.4.6. Το σύστημα φωνητικής γραφής το οποίο προτείνει ο Βηλαράς έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

2.4.6.1. Το αλφάβητο της γλώσσας μας πρέπει να έχει είκοσι τρία ψηφία, γιατί τόσα χρειάζονται, για να παραστήσουμε όλες τις στοιχειακές φωνές: αυτά είναι:

α, β, γ, δ, ε, ζ, η, θ, ι, κ, λ, μ, ν, ξ, ο, π, ρ, σ, τ, χ, ψ, ου.

Δηλαδή καταργεί το γράμμα ω και υ και στη θέση του υ βάζει το ου.

2.4.6.2. Τα πέντε από τα ψηφία αυτά, τα α, ε, η, ο, ου, ονομάζονται φωνήεντα και τα 17, τα β, γ, δ, ζ, θ, κ, λ, μ, ν, ξ, π, ρ, σ, τ, φ, χ, ψ, σύμφωνα. Το ι μένει άφωνο και μοναχό του ποτέ δεν προφέρεται: χρησιμεύει μόνο, για να σχηματίζονται οι δίφθογγοι. Μεταχειρίζεται το η ως τρίτο φωνήεν του αλφαβήτου μας γιατί:

α. το ι το αφήνει για τους δίφθογγους

β. ο λαός αυτό συνηθίζει να το χρησιμοποιεί, όταν γράφει και

γ. η εικόνα του γραψίματος γίνεται πιο όμορφη⁸.

2.4.6.3. «Ο δίφθογγος είναι φωνή ακέραιη συνθεμένη από δυο φωνές, που τις προφέρουμε σ' ένα χρόνο με τέτοιο τρόπο, ώστε να ακούονται και οι δυο δίχως να κάμουν παρά μια φωνή μονάχα»⁹. Αυτοί είναι:

αι, ει, οι, ουι, ια, ιε, ιη, ιο, ιου. Τους δίφθογγους τους διαιρούμε σε δυο κατηγορίες:

α. στους κύριους αι, ει, οι, ουι, γιατί σ' αυτούς ακούονται καθαρά και οι δυο φωνές π.χ. Αιτός, λει, ροιδο, κρουι.

β. στους καταχρηστικούς ια, ιε, ιο, ιη, ιου, γιατί σ' αυτούς το ι δεν «αβγατά» φωνή, αλλά χρησιμεύει μονάχα, για να κάνει μαλακότερο το φωνήεντο που ακολουθεί π.χ. πεδια, πιε, σκολιο, φομιου κτλ.

2.4.6.4. Για να γράψουμε τις λέξεις, που δανείστηκε η ελληνική γλώσσα από τις ξένες γλώσσες αναγκαζόμαστε να χρησιμοποιούμε δυο ή τρία ψηφία από το αλφάβητό μας (συμφωνικά συμπλέγματα). Αυτά είναι πέντε ντ, γγ, μπ, τζ, ντζ

π.χ. μπάλα, οντάς, τζητάο, γγιόνης, ντζηναο⁹.

2.4.6.5. Απλοποιεί τα δυο όμοια γράμματα, γιατί δεν προφέρονται.

2.4.6.6. Καταργεί τους τόνους και τα πνεύματα, καθιερώνει ατονικό σύστημα. Τόνο χρησιμοποιεί σπάνια και μόνο σε λέξεις, που αν δεν τονίζονταν θα δημιουργούσαν δυσκολίες στην κατανόηση του κειμένου π.χ. άλα, αλά, πόλη, πολλή.

Την άποψή του αυτή για την κατάργηση των τόνων την υποστηρίζει και θεωρητικά σε επιστολή του που στέλνει στο Γ. Καλαρά από τη Λάρισα στις 24 Οκτωβρίου 1815, προσπαθώντας να τον πείσει να μη χρησιμοποιεί κι εκείνος τόνους, όταν γράφει. Ως επιχειρήματα φέρνει:

α. καμιά από τις ζωντανές γλώσσες δε χρησιμοποιεί τόνους.

β. Οι Έλληνες δεν τονίζουν μ' όμοιο τρόπο σ' όλες τις διαλέκτους π.χ. άλλοι τονίζουν εφάγαμαν, άλλοι εφαγάμαν κτλ.¹⁰

2.5. Γιώργης Καλαράς (1815)

2.5.1. Όπως φαίνεται από την αλληλογραφία του Ι. Βηλαρά-Γ. Καλαρά, ο Γιαννιώτης γιατροφιλόσοφος Γ. Καλαράς, πριν από το Βηλαρά, θέλησε να τυπώσει μια απλή γραμματική. Τη γραμματική του αυτή, που την ονόμασε «Δοκιμή Γραμματικής της Γλώσσας μας», την έγραψε, για να μας δείξει «πώς μπορούμε να γράφομε καθώς ομιλούμεν», δηλ. να γράφομε με φωνητική ορθογραφία. Η γραμματική αυτή φαίνεται ότι τελικά δεν τυπώθηκε αν και την έστειλε στη Βενετία για να τυπωθεί. Οι Φιλέλληνες Βλάχοι του Λιβόρνου ίσως εμπόδισαν τη δημοσίευση της γραμματικής του Γ. Καλαρά από φόβο μήπως χαθεί η ελληνική γλώσσα. Δεν μπορέσαμε να διαπιστώσουμε αν αυτή η γραμματική έχει δημοσιευτεί μέχρι σήμερα ή αν υπάρχει κάπου το χειρόγραφο του συγγραφέα ανέκδοτο.

2.5.2 Δεν μπορούμε να περιγράψουμε, συνολικά το σύστημα φωνητικής γραφής, που πρότεινε ο Γ. Καλαράς. Μπορούμε όμως ν' αναφέρουμε μερικές διαφοροποιήσεις του σε σύγκριση με το σύστημα φωνητικής γραφής του Βηλαρά:

α. Σε αντίθεση με το Βηλαρά, που χρησιμοποιεί το ψηφίο η για το φθόγγο ι και το ψηφίο ι, για να αποδώσει τους κύριους και καταχρηστικούς διφθόγγους, ο Καλαράς νομίζει ότι είναι αρκετό να χρησιμοποιείται ή το η ή το ι για το φθόγγο ι, αλλά αυτός προτιμά το ι.

β. Σε αντίθεση με το Βηλαρά ο Καλαράς αφαίρεσε από το αλφάβητο τα γράμματα ξ και ψ, για να μπορούμε φυσικότερα να αποδώσουμε τους φθόγγους αυτούς με τα συμπλέγματα κσ και πσ, όπως τα προφέρουμε.

γ. Χρησιμοποιεί τόνους¹¹.

2.6. Μιχάλοβιτς (1811)

2.6.1. Ο Μιχάλοβιτς, όπως φαίνεται από το βιβλίο του «Προδιδασκτικόν των γραμμάτων, Ερμούπολις 1811», που το έδειξε ο Γ. Βλαχογιάννης στο Μ.

Τριανταφυλλίδη, μάθαινε τα πρώτα γράμματα στα παιδιά με φωνητική ορθογραφία και φυσικά στη δημοτική. Ο συγγραφέας υποστηρίζει στον πρόλογο του βιβλίου τη σπουδαιότητα που έχει η μεταρρύθμιση αυτή.

2.6.2. Έτσι ο Βηλαράς δεν ήταν ο μόνος που ζήτησε να εφαρμόσει την εποχή εκείνη τις ιδέες του για ριζική μεταρρύθμιση της ορθογραφίας μας.

2.7. Δ. Σολωμός

Ο Δ. Σολωμός στα ιδιωτικά του γραπτά εφάρμοσε ένα είδος φωνητικής γραφής. Καταργεί το ω, υ και τα δυο όμοια σύμφωνα. Στα χειρόγραφα των έργων του όμως δεν ακολουθεί βέβαια πιστά την ιστορική ορθογραφία, ίσως γιατί και δεν την ήξερε καλά, αλλά δεν την καταργεί συνειδητά, για να γράψει σε φωνητική γραφή.

2.8. Αντώνιος Φατσέας (1856)

Ο Αντ. Φατσέας, αν και ήταν μαθηματικός, στα 1856 πρότεινε να γίνεται συστηματική διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και να καθιερωθεί το μονοτονικό σύστημα και φωνητική ορθογραφία για το δημοτικό σχολείο¹².

2.9. Τιμόθεος Κούστας (1879)

2.9.1. Μέσα στο ακράτητο ρεύμα της καθαρεύουσας και του αρχαϊσμού που επικρατεί σ' όλο το 19ο αιώνα, έχουμε μια μοναδική περίπτωση, ένας καθαρευουσιάνος προτείνει να καθιερωθεί φωνητική γραφή στην καθαρεύουσα. Είναι ένα παπάς που έζησε στο Λίβερπουλ της Αγγλίας, ο Τιμόθεος Κούστας. Είναι η εποχή που οι οπαδοί της καθαρεύουσας αναγνωρίζουν ότι η καλλιέργειά της δεν έφερε τους αναμενόμενους καρπούς στην παιδεία. Και ο Τιμόθεος Κούστας, επειδή εξακολουθούσε να πιστεύει ακόμη στην καθαρεύουσα, κάνει αυτήν την απροσδόκητη πρόταση. Την πρότασή του αυτή την υποστηρίζει θεωρητικά και την εφαρμόζει μάλιστα στο βιβλίο του:

Πάντες ι Έλινες εγγράματι, τουτέστι προς ι καθομιλυμένι ελινικί γλώσσα δύνατὲ, δια καταλίλυ διδασκαλίης κε απλοπίσεος επουσιόδους τυ ορθογραφικου αφτίς μέρυσ, κε ζοίν πλίον αιθικίν τε κε κινινικίν ν' αποκτίσι, κε εφκολομάθιτος να καταστί προς πάντας ομογενίς κε αλογενίς, υπό Τιμοθέυ Κύστα, Αθήνησι, 1879¹³.

2.9.2. Το σύστημα φωνητικής γραφής που προτείνει σε γενικές γραμμές είναι:

1) Απλοποιεί τα δυο όμοια σύμφωνα, αλλά τα διατηρεί, όταν αποτελούν δίψηφα σύμφωνα και τα γράφει τότε όχι όπως προφέρονται, αλλά όπως απαιτεί η ιστορική ορθογραφία π.χ. Έλινες εγγράματι.

2) Χρησιμοποιεί:

α. το γράμμα ι για να δηλώσει το φθόγγο ι π.χ. εκ τις απλοπίσεος, ι ιλίθι.

β. το γράμμα υ για να δηλώσει το φθόγγο ου π.χ. ια τυσ τύτυς λέγομεν.
 γ. το γράμμα ο για να δηλώσει το φθόγγο ο (καταργεί το γράμμα ω) π.χ. τον λαλυμένον γλοσόν.

δ. το γράμμα ε για να δηλώσει το φθόγγο ε (καταργεί το αι=ε) π.χ. ίνε.

3) Τους συνδυασμούς φωνηέντων αυ, ευ τους γράφει, όπως προφέρονται π.χ. μετά θρισκεφτικής εβλαβίας.

4) Καταργεί τα πνεύματα και διατηρεί έναν τόνο στις δισύλλαβες και υπερδισύλλαβες λέξεις.

2.10. Γιάννης Ψυχάρης 1888

Ο Γ. Ψυχάρης υποστηρίζει ότι η ορθογραφία πρέπει ν' απλοποιηθεί όσο το επιτρέπει η ιστορική αρχή. Θεωρεί πρόωρη και επιζήμια για την εποχή του κάθε ριζική αλλαγή στην ορθογραφία. Ελπίζει όμως ότι μια μέρα η ορθογραφία μας μπορεί να γίνει φωνητική και να γράφουμε ψιχί, πέζο, αλλά στην περίπτωση αυτή δε δέχεται να χρησιμοποιηθεί το λατινικό αλφάβητο, όπως δέχονται άλλοι¹⁴.

2.11 Ροντάκης (1903)

Ο Ροντάκης στα 1903 έγραφε «Αν εξετάσουμε το ζήτημα απόλυτο ο Βηλαράς έχει δίκιο· αν πρέπει όμως να διακόψουμε την ιστορική ορθογραφία και να παραδεχτούμε τη φωνητική, όπως λέει ο Βηλαράς, αυτό για την ώρα τουλάχιστον το θεωρούμε ανωφέλετο». Έτσι στο μέλλον δεν αποκλείει τη φωνητική γραφή¹⁵.

2.12. Εμίλιος Εβρότας (1906)

2.12.1. Ο Εμίλιος Εβρότας, φιλολογικό όνομα του σχολάρχη Παναγόπουλου, έγραψε και δημοσίεψε με φωνητική ορθογραφία την ποιητική συλλογή «Νεκρά φιλίματα», Αθήνα 1906¹⁶.

Το ακόλουθο απόσπασμα είναι από τη συλλογή αυτή:

Ί άραχλι το διάταξε
 Κέ ί φαρμακέφτρα μίρα
 τίν γλίκα τού φιλιού ποτέ
 Να μίν ιδούν δό κάτο·

Κέ όταν τού γάμου χτίπισαν
 Αργά τίν νίχτια θίρα,
 Στα χίλι τους απλόθηκε
 Γαλίτι τού θανάτου.

2.12.2. Ο Εμίλιος Εβρότας ακολουθεί σε γενικές γραμμές το σύστημα φωνητικής γραφής του Βηλαρά, αλλά χρησιμοποιεί μόνο το γράμμα ι για το φθόγγο ι και διατηρεί έναν τόνο σ' όλες τις λέξεις, μονοσύλλαβες και πολυσύλλαβες.

2.13. Π. Βλαστός (1912)

2.13.1. Ο Π. Βλαστός στο έργο του «Κριτικά Ταξίδια», Αθήνα, 1912:

α. Περιορίζει τη χρήση των διπλών συμφώνων π.χ. επιροή, γύφτισα, αλλά άλλος.

β. Γράφει φωνητικά τις ξένες λέξεις και τις περισσότερες καταλήξεις π.χ. κολόνα, γραμένος, βουνίσιος κτλ.

γ. Καταργεί τα πνεύματα και διατηρεί έναν τόνο.

2.13.2. Έτσι ο Π. Βλαστός προτείνει απλοποίηση της ιστορικής ορθογραφίας σε τέτοια έκταση, ώστε να πλησιάσουμε προς τη φωνητική γραφή, χωρίς όμως ν' αναστατώσουμε την ιστορική ορθογραφία.

2.14. Θένης Μούζος (1915)

Ο Θένης Μούζος, δάσκαλος σε χωριό της Μακεδονίας, έχοντας υπόψη του τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζει και ο ίδιος και οι συνάδελφοι του, όταν διδάσκουν τη νεοελληνική γλώσσα στα ελληνόπουλα και ιδιαίτερα στα ξενόφωνα ελληνόπουλα της Μακεδονίας, προτείνει:

α. Να εισαχθεί η δημοτική σ' όλα τα δημοτικά σχολεία και

β. να καταργηθεί η ιστορική ορθογραφία και να καθιερωθεί η φωνητική.

Εκτός από το Θένη Μούζο και άλλοι δάσκαλοι με επιστολές τους σε περιδικά ή άλλους αρμόδιους φορείς την εποχή αυτή ζητούν την καθιέρωση φωνητικής ορθογραφίας¹⁷.

2.15. Συγχρόνως και άλλοι ζητούν, μέσα στα πλαίσια της απλοποίησης της ορθογραφίας, να καθιερωθεί φωνητική γραφή και μάλιστα μερικοί με λατινικό αλφάβητο. Βρισκόμαστε στην εποχή του κρατικού εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Στα 1917 η δημοτική για πρώτη φορά καθιερώνεται και διδάσκεται στα δημοτικά σχολεία. Τώρα το αίτημα για μια ριζική απλοποίηση της ορθογραφίας γίνεται εντονότερο, γιατί και τα λαϊκά στρώματα στα οποία η παιδεία απλώνεται σιγά σιγά περισσότερο, δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν την ιστορική ορθογραφία ή δεν μπορούν να αποδεχτούν την ανάγκη της.

2.16. Μ. Φιλήντας (1920): Φθογογραφική ορθογραφία.

«Για να γράφουμε λοιπόν την ορθή γλώσσα.

1. Δε μας χρειάζονται τα περιττά: η, υ, ει, οι, υι, για όλα τούτα φτάνει το ι.

2. Δε μας χρειάζεται το ω, μας φτάνει μονάχα το ο.

3. Δε μας χρειάζεται το περιττό αι φτάνει το ε μονάχο.

4. Το υ των αρχαίων διφθόγγων θα το γράφουμε όπως προφέρεται φ ή β αφτός, άβριο, ίβρα κτλ.

5. Δε μας χρειάζονται το ξ και το ψ, γιατί είναι δυο φθόγγοι ξεχωριστοί ο καθένας τους και πρέπει να τους γράφουμε κσ, πσ.

6. Δε θα γράφουμε ποτές τα δυο ίδια σύμφωνα μαζί, αφού δεν τα προφέρουμε στην κοινή ελληνική.

7. Πρέπει να λείψουν τα δίψηφα ου, τσ, τζ και να τ' αντικαταστήσουμε με άλλα μονά ψηφία, γιατί σήμερα είναι μονοί φθόγγοι. Για το φθόγγο θ έχουμε το βυζαντινό γ.

8. Δε μας χρειάζονται για το φθόγγο σ δυο διαφορετικά σημάδια σ και ς τελικό. Μας φτάνει μονάχο απτός για παντού.

9. Δε μας χρειάζονται καθόλου τα πνεύματα και των τόνων η ποικιλία. Απτά είναι που έχουμε περιττά. Έχουμε όμως και έλλειψη από ψηφία. Θέλουμε ψηφία μονά για τους φθόγγους b, d, g (μπ, ντ, γκ)... Έτσι λοιπόν οι στοιχειακοί φθόγγοι της νέας κοινής ελληνικής είναι 32»¹⁸.

ε. «Η γραφική μεταρρύθμιση, που υποδείχνουμε πιο πάνω είναι η τελειωτική, είναι η ιδανική να πούμε. Αυτό μπορούσε να γίνει αμέσως αν η κοινωμία των ανθρώπων δεν ήταν ένα συντηρητικό καθεστώς, αν το κράτος αποτελούνταν από ανθρώπους φωτισμένους... στο μέλλον βέβαια και θα γίνει»¹⁹.

2.16.1. Δε χρειάζεται να σχολιάσουμε λεπτομερειακά τα αποσπάσματα που παραθέσαμε από τη μελέτη του Μ. Φιλήντα «Η ορθογραφία», γιατί εκθέτει σ' αυτά με σαφήνεια τις θέσεις του για το πρόβλημα της ορθογραφίας. Ο Μ. Φιλήντας δεν υποστηρίζει ένθερμα μόνο τη φωνητική γραφή, αλλά και προτείνει δικό του σύστημα φωνητικής γραφής που πρότειναν άλλοι πριν απ' αυτόν (Βηλαράς κτλ.) Πιστεύει ότι μελλοντικά θα καθιερωθεί η φωνητική γραφή, αλλά εκφράζεται με απαισιοδοξία για μια τέτοια ριζική μεταρρύθμιση της ορθογραφίας στην εποχή του. Εκείνο που μπορεί να γίνει τώρα, λέει ο Φιλήντας, είναι ότι, όσοι δεν ξέρουνε την παραδεγμένη ορθογραφία, πρέπει να φωτιστούνε πως δεν είναι καθόλου λάθος να γράφουν με φωνητική ορθογραφία. Μάλιστα προτείνει να βγει και μια λαϊκή εφημερίδα με τέτοια γραφή. Αλλά ούτε ο ίδιος δεν προχώρησε να εφαρμόσει το σύστημα φωνητικής γραφής που πρότεινε ο ίδιος, για να μας δώσει κείμενα γραμμένα με τη φωνητική γραφή του.

2.16.2. Έξι χρόνια αργότερα ο Μ. Φιλήντας προχωρεί πιο πέρα από τις θέσεις που διατύπωσε στο Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου και υποστηρίζει ότι πρέπει να γράφουμε με το λατινικό αλφάβητο γιατί α) και το λατινικό αλφάβητο είναι ελληνικό (το αρχαίο χαλκιδικό) και β) αν διατηρήσουμε το αρχαίο ελληνικό αλφάβητο θα δημιουργούμε διαφορετικές εικόνες για τις ίδιες λέξεις. Αντίθετα με το λατινικό αλφάβητο δεν αλλάζουμε τις λεξικές εικόνες της αρχαίας ελληνικής γλώσσας²⁰.

2.17. Γεώργιος Ζάρκος (1930)

Γύρω στα 1930 ο Γεώργιος Ζάρκος δημοσίεψε έργα γραμμένα με ορθογραφία φωνητική:

α. Γεοργίου Ζάρκου, δεν ίνε κέ σπουδέο πράμα ο θάνατος Αθήνα, 1928, 46, σελ. σχήμα 16ο.

- β. Γεωργίου Ζάρκου, Ανκάθια, Λαϊκή βιβλιοθήκη, Αθήνα 1929, 67 σελ.
γ. Γιώργι Ζάρκου, Προς τα κατάφερε ο Ξενόπουλος να γίνει ακαδημαϊκός, 1931, 15 σελ.

2.18. Κ. Ρότας (1932)

Και ο Κ. Ρότας δημοσίεψε μια μελέτη, «ι απλή γραφή τις ελινικίς γλώσσας, 1932 15 σελ.», με φωνητική ορθογραφία. Στη μελέτη αυτή ο Κ. Ρότας υποστηρίζει ένα φωνητικό σύστημα χωρίς κεφαλαία, απόστροφους, διπλά σύμφωνα, ενωτικά και πνεύματα και με έναν τόνο για τις μη οξύτονες λέξεις.

2.19. Κ. Καρθαίος (1931)

Ο Κ. Καρθαίος πιστεύει ότι όσο γίνεται πιο γρήγορα πρέπει να καταλήξουμε στη φωνητική ορθογραφία και μάλιστα με λατινικό αλφάβητο. Για να υποστηρίξει τις απόψεις του αυτές έγραφε:

1. Κ. Karthaios, L'emploi des caracteres latins pour ecrire le Grec Moderne.
2. Κ. Καρθαίου, Η απλοποίηση της ορθογραφίας, κύκλος 1 (1931-32) σελ. 202.

2.20. Ελ. Γιαννίδης (1932)

«Λόγος γίνεται για φωνητική γραφή με το δικό μας ή με το φωνητικό αλφάβητο. Έννοείται πως, αν είναι να εφαρμοστεί καμιά φορά η φωνητική γραφή, το λογικότερο θα είναι με το λατινικό αλφάβητο... Δε σώνει να φτιάνουμε ωραία όνειρα στο κρεβάτι μας. Πρέπει ύστερα να ξυπνήσουμε και να κοιτάξουμε τον πραγματικό κόσμο τριγύρω μας... για να δούμε αν αυτό που ονειρευτήκαμε υπάρχει πιθανότητα να πραγματοποιηθεί κάποτε, σε όχι πολύ μακρινή εποχή, και στην ενάντια περίπτωση μήπως υπάρχει κάτι άλλο λιγότερο τέλειο, που μπορεί όμως εύκολα να γίνει...»²¹.

Έτσι ο Ελ. Γιαννίδης πιστεύει ότι η φωνητική γραφή είναι ένα τέλειο σύστημα γραφής, που δε θα το δούμε όμως ποτέ ή ύστερα από πολλά χρόνια. Γι' αυτό συμβιβάζεται μ' ένα λιγότερο τέλειο σύστημα γραφής.

2.21. Μ. Τριανταφυλλίδης (1932)

2.21.1 Ο Μ. Τριανταφυλλίδης δε θεωρεί απίθανο να καθιερωθεί μελλοντικά φωνητική γραφή. Όταν μάλιστα κάποτε καθιερωθεί αυτή, πρέπει να χρησιμοποιηθεί το ελληνικό αλφάβητο, όχι το λατινικό. Για την εποχή του όμως θεωρεί τη φωνητική γραφή επιδίωξη «ουτοπική και αργόσχολη». Και μάλιστα νομίζει ότι εκείνοι που επιμένουν σε μια τέτοια ριζική μεταρρύθμιση είναι σαν να μη θέλουν αληθινά καμιά αλλαγή στην ορθογραφία. Για το λόγο αυτό ο Μ. Τριανταφυλλίδης πιστεύει ότι η καλύτερη λύση στο πρόβλημα της ορθογραφίας για

την εποχή του είναι μια συμβιβαστική λύση, μια «λογισμένη αλλαγή».

2.22. Δ. Γληνός (1932)

2.22.1. Για την αντιμετώπιση του ορθογραφικού προβλήματος ο Δ. Γληνός προτείνει τρεις λύσεις: α) Ν' απλοποιήσουμε το σημερινό ορθογραφικό σύστημα (λύση συντηρητική) β) Να εισαγάγουμε τη φωνητική ορθογραφία χωρίς ν' αλλάξουμε αλφάβητο και γ) να χρησιμοποιήσουμε το λατινικό αλφάβητο. Αυτό θα μας αναγκάσει να ορθογραφούμε, γιατί θα ακολουθήσουμε αναγκαστικά τη φωνητική γραφή. Και το πιο σπουδαίο, θα διατηρηθεί ανέπαφη η ορθογραφία της αρχαίας και της αρχαίζουσας και δε θα δημιουργηθούν διπλές οπτικές εικόνες για κάθε λέξη. Η τελευταία λύση αντιμετωπίζει, όπως πιστεύει ο Δ. Γληνός, αποτελεσματικά ολόκληρο το ορθογραφικό πρόβλημα²².

2.22.2. Ο Δ. Γληνός θεωρεί βέβαια τη μόνη ριζική λύση του ορθογραφικού προβλήματος τη φωνητική ορθογραφία με το λατινικό αλφάβητο. Επειδή όμως, μια τέτοια ριζική απλοποίηση της ορθογραφίας μας, νομίζει ότι δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί στα χρόνια του, για το λόγο αυτό περιορίζει τις προτάσεις του σε μια αρκετά ριζική ορθογραφική απλοποίηση που θα γινόταν αποδεκτή και από τους δημοτικιστές της εποχής του και από το κράτος.

2.23. Το σύστημα φωνητικής γραφής των Ελλήνων της Ρωσίας

2.23.1. Μετά την Οκτωβριανή Επανάσταση του 1917 υπολογίζεται ότι στη Σοβιετική Ένωση έμειναν περίπου 250.000 Έλληνες, στην πλειονότητά τους Πόντιοι, σκορπισμένοι στις διάφορες περιοχές της Ν. Ρωσίας. Ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι Έλληνες αυτοί μετά το 1917 ήταν το γλωσσικό. Και τούτο γιατί οι πιο πολλοί μιλούσαν ποντιακά. Μόνο στις πόλεις Βατούμ, Σοχούμ, Ροστόβ και Τιφλίδα ένα μέρος του πληθυσμού μιλούσε την κοινή δημοτική. Ακόμη πρέπει να προσθέσουμε ότι στη Μαριούπολη, στα παράλια και στην ενδοχώρα της Αζοφικής, όπου ζούσαν 150.000 Έλληνες αγρότες, μιλούσαν μια ιδιαίτερη διάλεκτο, τα Μαριουπολίτικα.

2.23.2. Από τα πρώτα χρόνια της Επανάστασης ήδη από το 1925 ακόμα η δημοτική καθιερώθηκε ως επίσημη γλώσσα της μειονότητας. Ωστόσο οι συζητήσεις για τη γλώσσα συνεχίστηκαν για μια περίπου δεκαετία. Η τελική απόφαση για το γλωσσικό πάρθηκε το 1934 σ' ένα συνέδριο που συγκλήθηκε στη Μόσχα, στο οποίο μετείχαν αντιπροσωπείες Ελλήνων από όλες τις περιοχές της Ρωσίας. Η απόφαση αυτή λέει ότι εθνική γλώσσα των Ελλήνων είναι η κοινή δημοτική. Αυτή μόνο θα διδάσκεται στα σχολεία. Εφημερίδες όμως και φυλλάδια προορισμένα για τους εργάτες και αγρότες, που δεν έμαθαν στα σχολεία τους την κοινή δημοτική, μπορούν να γράφουν στα τοπικά ιδιώματα, όσο αυτές οι λαϊκές μάζες θα δυσκολεύονται να διαβάσουν την κοινή δημοτική.

2.23.3. Ήδη όμως από το 1925 που καθιερώθηκε η δημοτική, καθιερώθηκε και

η φωνητική ορθογραφία²³. Έτσι όλα τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και τα άλλα έντυπα είναι γραμμένα με το ελληνικό αλφάβητο απλοποιημένο. Η ιστορική ορθογραφία καταργήθηκε.

2.23.4. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συστήματος φωνητικής γραφής των Ελλήνων της Ρωσίας είναι:

2.23.4.1. Τα γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου περιορίζονται σε 20, δηλ. καταργούνται τα φωνήεντα η, ω και τα διπλά σύμφωνα ξ και ψ.

2.23.4.2. Για το φθόγγο ι χρησιμοποιείται μόνο το γράμμα ι, για το φθόγγο ο μόνο το γράμμα ο και για το φθόγγο ε μόνο το γράμμα ε. Το γράμμα υ χρησιμοποιείται για το φθόγγο ου.

2.23.4.3. Στη θέση των γραμμάτων ξ και ψ χρησιμοποιούνται τα γράμματα που αποδίδουν τους αντίστοιχους φθόγγους κς και πς.

2.23.4.4. Για το φθόγγο σ χρησιμοποιείται μόνο το τελικό ς και στο τέλος και στην αρχή και στο μέσο των λέξεων. Για τον παχύ φθόγγο σ χρησιμοποιούνται δυο ςς π.χ. δίστομον μαρσέρ. εντόκαν²⁴.

2.23.4.5. Τα δύο όμοια σύμφωνα απλοποιούνται.

2.23.4.6. Οι συνδυασμοί φωνηέντων αυ, ευ, τα δίψηφα σύμφωνα και οι διάφοροι συνδυασμοί συμφώνων γράφονται, όπως προφέρονται σε κάθε λέξη π.χ. π.χ. γονκίζου (γογγίζου), καθιζμένα (καθισμένα), ζεστί ανακαλιά (αγκαλιά), εκσο, μαβρίλα, αφτός, ελέφτερα²⁵.

2.23.4.7. Καθιερώνεται μονοτονικό σύστημα. Τονίζονται μόνο οι δυσύλλαβες και πολυσύλλαβες λέξεις και ορισμένες μονοσύλλαβες π.χ. το διαζευκτικό ή. Στον τονισμό των μονοσύλλαβων λέξεων δεν υπάρχει συνέπεια και μερικές φορές τονίζονται μονοσύλλαβες λέξεις χωρίς επαρκή λόγο π.χ. πύ πάς. Το πύ τονίζεται γιατί είναι ερωτηματικό, το πάς γιατί;

Αλλά και οι δυσύλλαβες και πολυσύλλαβες λέξεις δεν τονίζονται πάντα π.χ. κλιμε από πάνω τιν τρίπα τις θερμάστρας (Αναγνωστικό Β, 48). Γενικά δεν υπάρχει συνέπεια στην εφαρμογή του μονοτονικού συστήματος.

Ως τονικό σημάδι χρησιμοποιείται η οξεία.

2.23.4.8. Λόγια σύνταξη, λόγιο λεξιλόγιο, λόγιοι τύποι.

α) Κατ' εφτιχία η φίζι μας έδοσε γι αφτό το ζίτιμα καλός βοιθύς (Αναγνωστικό Β, σελ. 65).

β) Κλιμε από πάνω τιν τρίπα τις θερμάστρας (Αναγνωστικό, Β, 48).

γ) Αναβένι ςτα πσιλά (Αναγνωστικό, Β, 59).

δ) Κάποτε καταβένυμε ςτιν προκιμέα (Αλφαβητάριο, σελ. 53).

ε) 'Ασιλο θα έβρις.

στ) Σε μέρι παι μαφρινα

λιμένες, θάλασσες περνά (Αναγνωστικό, Β, 53).

ζ) 'Ελα μι φοβίσε (Αλφαβητάριο, σελ. 58).

η) Ο βοριάς σφιρίζει ανάμεσα ςτ' άφιλα τα δέντρα (Αναγν. Β, 49).

θ) Από τα κόκαλα κε τιν οπλί του γίνοντε κυμπιά (Αναγν. Β, 52).

ι) 'Αλι ασπρίσανε τος τίχως με αζβεστοκονίαμα (Αναγν. Β, 14).

ια) Τρέχα φίλεργο ριάκι, τρέχα πίγενε ταχί (Αλφαβητάριο, 49).

ιβ) Ο αμαθής από τον τιφλό διαφορά δεν έχι (Αλφαβητάριο, 50).

ιγ) κινιτε πλιο ελαφρο (Αναγνωστικό Β, 53).

ιδ) Ι μικρά μας στέγι

καλος ίρθες λεγι (Αλφαβητάριο Α, 58).

Οι Έλληνες της Ρωσίας, αν και καθιέρωσαν στον γραπτό λόγο τη νεοελληνική δημοτική, εντούτοις χρησιμοποιούν και:

ι) λόγιο λεξιλόγιο, π.χ. άφυλλα δέντρα, οπλή, ασβεστοκονίαμα, φίλεργο, αμαθής, ταχύ.

ιι) λόγιους τύπους, π.χ. κλείουμε, αναβαίνει, καταβαίνουμε, θα εύρεις, λιμένες, φοβείσαι, κινείται, η μικρά (στέγη), λέγει.

ιιι) λόγια σύνταξη, π.χ. κατ' ευτυχία.

2.23.4.9. Παράλληλα όμως χρησιμοποιούν και ακραίους ή αδύκτους τύπους της δημοτικής (συνεδριάσες, κάνανε) ή τύπου που με ανεπιτυχή τρόπο επιχειρούν να τους καθιερώσουν (θερμότι, τη θερμότητα, ιρόι) π.χ.

α) έχυμε ριχνά γενικές ρινεδριάσες (Αναγνωστικό Β, 68).

β) Κάνανε επανάστασι (Αναγνωστικό Β, 39).

γ) Θει, ιρόι, βασιλός (Αναγνωστικό Β, 39).

δ) για να μι φίγι ι θερμότι από τιν καπνοδόχο (Αναγν. Β, 48).

ε) Αλιός δε φιλάγι θερμότιτα (Αναγνωστικό Β, 48).

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Μ. Τριανταφυλλίδη, Το πρόβλημα της ορθογραφίας μας, Αθήνα 1932, σ. 5 κ.ε.
2. Πάντα στην αρχαιότητα η γραφή ήταν φωνητική καλύτερα όμως στην αττική διάλεκτο π.χ. δεν έγραφαν τα διπλά σύμφωνα, δεν είχαν ξεχωριστά ψηφία για τα μακρά η, ω, ούτε για το φ, χ, ψ.
3. Άπαντα Μ. Τριανταφυλλίδη τ. 7ος, σ. 80 κ.ε.
4. Αθ. Χριστόπουλου, Ποιήματα, 1880, σ. 13.
5. Αθ. Χριστόπουλου, Λυρικά, 1811, Εισαγωγή, σσ. 27-28. Το όνειρο.
6. Αθ. Ψαλίδα, Γράμμα Αθ. Ψαλίδα προς τον Ζαμπέλιο, δημοσιευμένο στην Εστία 7, 1879, σ. 150.
7. Άπαντα Ι. Βηλαρά, επιμ. Γ. Α. Βαρβαρέτου, Αθήναι 1935, Λογιώτατος ταξιδιώτης, 249-250.
8. Άπαντα Βηλαρά, Αθήναι 1935, σ. 275-276.
9. Ι. Βηλαρά, Ποιήματα και Πεζά τινά, εν Ζακύνθω 1859, ΜΗΚΡΗ ΟΡΜΗΝΙΑ ΓΙΑ ΤΑ ΓΡΑΜΑΤΑ ΚΕ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΤΗΣ ΡΟΜΕΝΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ, σσ. 15-17.
10. Προπάλαια, τ. Α 1900-1908, σ. 203-205.
11. Προπάλαια, Γ. Βλαχογιάννη, τ. Α, 1900-1908, σ. 203-205. Άπαντα Ι. Βηλαρά, Αθήναι 1935, σ. 270-276.
12. Ιστορία του Ελλην. Έθνους, τ. ΙΓ', σ. 489.
13. Μ. Τριανταφυλλίδη, το πρόβλημα της ορθογραφίας μας, Αθήνα 1932, σ. 20-21.

Η ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ Η ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

14. Ψυχάρη, Ροδα και Μηλα, 2, 369-370, 3, 199 και 203 και Πρωτοπορία, 2, 101-102.
15. Ροντάση, Ρωμαϊκή γραμματική, Αθήνα 1903.
16. Άπαντα Μ. Τριανταφυλλίδη, τ. 7ος, σσ. 82, 111.
17. Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου, τ. 5ος, 1915, σ. 15-22 (άρθρα δασκάλων).
18. Δελτ. Εκπ. Ομ. 11, 1923, σ. 226.
19. Δελτ. Εκπ. Ομ. 11, 1923, σ. 227.
20. Μ. Φιλήντα, Λατινική γραφή, περιοδικό Πρωτοπορία, τ. 1929, σ. 104.
21. Ελ. Γιαννίδη, Γλωσσικά Πάρεργα, 1932, σ. 63α.
22. Δημ. Γληνού, Η θεραπεία της αγραμματοσύνης, περιοδικό Πρωτοπορία, τ. 1929, σσ. 76-77.
23. Βλ. το απόσπασμα γ' από το Αναγνωστικό ΝΕΑ ΖΟΙ, σ. 21 αυτής της μελέτης.
24. Αρχείον Πόντου 38, 1983, σ. 174.
25. Νέα Ζοι, Αναγνωστικό Β' τάξης, σ. 68-69.

(Συνέχεια στο επόμενο)

Μαρίας Σηφριανού
Λέκτορα στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Πανεπιστημίου Αθηνών

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ¹

1. Εισαγωγή

Όπως όλοι ξέρουμε, η ανάγκη για την ανάπτυξη της ικανότητας της επικοινωνίας σε διάφορες γλώσσες γίνεται όλο και πιο επιτακτική σήμερα, που τα σύνορα ανάμεσα στις χώρες της Ευρώπης τείνουν να καταργηθούν και επομένως οι συναλλαγές σε όλα τα επίπεδα με πολίτες άλλων χωρών γίνονται όλο και πιο συχνές, αλλά και πιο ουσιαστικές. Ο βασικότερος παράγοντας για την επιτυχία της προσπάθειας να επικοινωνήσουμε και να συνεργαστούμε αποδοτικά με τους άλλους είναι η σωστή χρήση της ξένης γλώσσας.

Το ερώτημα που εύλογα τίθεται εδώ είναι τι ακριβώς σημαίνει «σωστή χρήση της ξένης γλώσσας». Μια απλή και κοινότοπη απάντηση θα περιλάμβανε την επαρκή γνώση εκτενούς λεξιλογίου και γραμματικών κανόνων και πιθανόν την ικανότητα απόδοσης της προφοράς που να πλησιάζει αυτήν των φυσικών ομιλητών. Δεν μπορεί βέβαια να παραβλέψει κανείς το γεγονός ότι η συστηματική και σε βάθος εκμάθηση της γραμματικής, με την ευρύτερη έννοια του όρου, αποτελεί απαραίτητο υπόβαθρο για την πλήρη κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας, που όμως ενέχει και κάποιο μεγαλύτερο κίνδυνο για παρεξηγήσεις, αν οι σπουδαστές δεν εξοικειωθούν και με το κοινωνιογλωσσικό επίπεδο της γλώσσας, σημείο στο οποίο θα αναφερθώ πιο κάτω.

Κύριος στόχος της σύντομης αυτής μελέτης είναι να εξετάσει προβλήματα τα οποία μπορεί να προκύψουν από την έλλειψη αυτής της εξοικείωσης και να εκφράσει κάποιες πρώτες σκέψεις για την αποφυγή τους.

Η επιστήμη της Κοινωνιογλωσσολογίας, στη σχετικά σύντομη πορεία της, έχει αποδείξει πειστικά ότι κάθε γλώσσα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας στην οποία μιλιέται και συνεπώς οι κοινωνικές δομές και αξίες, που αντανακλώνται στο λόγο, δε θα πρέπει να παραβλέπονται από οποιοδήποτε πρόγραμμα μελέτης της γλώσσας. Όπως η μητρική γλώσσα κατακτάται σωστά και ολοκληρωμένα μόνο μέσα στο κοινωνικοπολιτιστικό της πλαίσιο, και όχι ανεξάρτητα από αυτό, έτσι και η ξένη γλώσσα δεν πρέπει να αποχωρίζεται

από το δικό της κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο.

Ένα απλό αλλά εύγλωττο παράδειγμα που θα μπορούσε να αναφερθεί εδώ είναι η Αγγλική γλώσσα που είναι μητρική γλώσσα και των Άγγλων και των Αμερικανών και των Αυστραλών. Το γεγονός όμως αυτό δεν αποσοβεί πάντοτε προβλήματα και δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν, όταν μέλη μιας κοινωνίας επικοινωνούν με μέλη μιας άλλης, ακριβώς γιατί το κοινωνικοπολιτιστικό τους υπόβαθρο διαφέρει. Η Smith² αναφέρει ότι οι Αμερικανοί προτιμούν ανθρώπους που συμφωνούν με τις απόψεις τους, γιατί η διαφωνία ερμηνεύεται ως έλλειψη αποδοχής. Αντίθετα οι Αυστραλοί ενδιαφέρονται περισσότερο για συνομιλητές που διαφωνούν μαζί τους, γιατί πιστεύουν ότι η διαφωνία προσφέρει τη δυνατότητα για ζωντανή και ενδιαφέρουσα συζήτηση. Είναι αυτονόητο ότι παρόμοιες βαθιά ριζωμένες και υποσυνείδητες διαφορές προκαλούν σίγουρα εσφαλμένες εντυπώσεις για τους συνομιλητές, και επιπλέον ότι δεν έχουν σχέση με το γλωσσικό κώδικα, αλλά με το κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο των ομιλητών.

Η μελέτη και κατανόηση του θέματος αυτού είναι πάρα πολύ σημαντική, γιατί παρόμοιες επεξηγήσεις δεν περιορίζονται μόνο σε διαπροσωπικό επίπεδο, δε χαρακτηρίζουν δηλαδή ατομική μόνο συμπεριφορά, αλλά πολύ συχνά οδηγούν σε εσφαλμένες, άδικες και πολλές φορές προσβλητικές αντιλήψεις και απόψεις που αφορούν ολόκληρους λαούς. Όπως αναφέρει η Smith, οι Αμερικανοί αποδίδουν αδιακρισία και φορτικότητα στους Αυστραλούς, ενώ οι Αυστραλοί θεωρούν τους Αμερικανούς πληκτικούς. Είναι εύκολο να συμπεράνει κανείς ότι οι πιθανότητες για δυσκολίες και εσφαλμένες απόψεις ανάμεσα σε συνομιλητές αυξάνουν σημαντικά, όταν διαφέρει όχι μόνον ο κοινωνικοπολιτιστικός αλλά και ο γλωσσικός κώδικας των συνομιλητών. Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται αρκετά παραδείγματα τέτοιων γενικεύσεων και αντιλήψεων που αφορούν κοινωνικές ομάδες συνολικά, όπως αυτές που αποδίδουν αγένεια στους Ρώσους και τους Πολωνούς, δουλοπρέπεια στους Ινδούς και τους Γιαπωνέζους, υποκρισία στους Αμερικανούς και ψυχρότητα και επιφυλακτικότητα στους Άγγλους, ή ακόμα και αντίθετα αποδίδουν πολύ μεγαλύτερο βαθμό ευγένειας στους Κινέζους και τους Γιαπωνέζους σε σύγκριση με τους Ευρωπαίους [Leech³ και Thomas⁴]. Αυτό που ίσως είναι σημαντικότερο είναι ότι παρόμοιοι χαρακτηρισμοί δεν αποδίδουν το πρόβλημα στην ανεπαρκή γνώση του κώδικα επικοινωνίας, αλλά στην προσωπικότητα, την ακεραιότητα, την εντιμότητα κλπ. ολόκληρων κοινωνικών ομάδων.

Σήμερα ίσως περισσότερο από ποτέ, ο σπουδαστής έχει απόλυτη ανάγκη από τα κοινωνιογλωσσικά εφόδια εκείνα που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για επιτυχημένες και ικανοποιητικές συνδιαλλαγές με αλλοδαπούς. Είναι οπωσδήποτε απαραίτητο, αλλά δεν είναι αρκετό για ένα σπουδαστή, να ξέρει πώς θα πει «ευχαριστώ» ή «συγγνώμη» ή πώς θα ζητήσει κάτι που θέλει στη ξένη γλώσσα, θα πρέπει επίσης να ξέρει σε ποιες περιπτώσεις θεωρείται κοινωνικά αναγκαίο να πει «ευχαριστώ» ή «συγγνώμη», και με ποιο τρόπο θα ζητήσει

κάτι από ένα φίλο ή κάποιον άλλο που δε γνωρίζει και τόσο καλά. Βέβαια οι Ευρωπαϊκές γλώσσες έχουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά και ομοιότητες που διευκολύνουν την επικοινωνία και σ' αυτό το επίπεδο. Υπάρχουν όμως και διαφορές που, επειδή δε βασίζονται σε κανόνες που μπορεί να βρει κανείς σε βιβλία και να μάθει, μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στην επικοινωνία, εσφαλμένες εντυπώσεις για τις προθέσεις του ομιλητή και αντιδράσεις που και εκείνος από τη δική του σκοπιά δεν μπορεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει.

2. Δείγμα κοινωνιογλωσσικών διαφορών

Είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι Άγγλοι στις καθημερινές τους συναναστροφές χρησιμοποιούν πολύ πιο συχνά το «ευχαριστώ», το «συγνώμη» και το «παρακαλώ» από ό,τι οι περισσότεροι από εμάς. Αυτό μπορεί να δώσει την εντύπωση σε κάποιους από εμάς τους Έλληνες είτε ότι οι Άγγλοι είναι πιο ευγενικοί είτε ακόμη ότι είναι υποκριτές, και αντίστροφα εμείς μπορούμε να θεωρηθούμε από κάποιους Άγγλους σαν αρκετά αγενείς. Βέβαια εκφράσεις σαν τις παραπάνω αποτελούν τυπικούς δείκτες ευγένειας και αναγνωρίζονται πολύ εύκολα. Για τους Έλληνες όμως η έκφραση της ευγνωμοσύνης φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με την έννοια της υποχρέωσης και κατά συνέπεια το λεκτικό επίπεδο να μην επαρκεί για την αναγνώριση και την ανταπόδοσή της. Αντίθετα μάλιστα θα μπορούσε να ερμηνευτεί και σαν προσπάθεια αποφυγής της υποχρέωσης να συμπεριφερθεί κανείς ανάλογα σε μια αντίστοιχη περίπτωση. Για παράδειγμα, η προσφορά βοήθειας στα μέλη της οικογένειας και τους στενούς μας φίλους φαίνεται να είναι καθήκον και υποχρέωση όλων μας, που πρέπει να απορρέει από τις στενότερες σχέσεις αλληλοεξάρτησης που επικρατούν ανάμεσα στα μέλη του οικογενειακού και του άμεσου φιλικού περιβάλλοντος [Giantis⁵], πράγμα που καθιστά σε μεγαλύτερο βαθμό περιττή αν όχι και μερικές φορές προσβλητική τη συχνή ανταλλαγή εκφράσεων ευγνωμοσύνης. Θεωρείται καθήκον από πολλούς να βοηθήσουν ένα ηλικιωμένο άτομο να διασχίσει ένα πολυσύχναστο δρόμο, πράξη που πολλές φορές ανταποδίδεται με μια ευχή και όχι με μια τυπική έκφραση ευγνωμοσύνης. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια του καθήκοντος εξυπηρέτησης των πελατών από τους υπαλλήλους μπορεί να ερμηνευτεί και η συχνή απουσία ανταλλαγής εκφράσεων ευγνωμοσύνης μεταξύ τους στην Ελλάδα, ενώ αντίθετα στην Αγγλία η συχνή παρουσία τους είναι κοινωνικά απαραίτητη. Βέβαια θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η συχνότερη χρήση τους στα Αγγλικά δεν υποδηλώνει πάντοτε πραγματική ευγνωμοσύνη. Ο ισχυρισμός αυτός μπορεί να είναι βάσιμος, δεν αναιρεί όμως το γεγονός ότι οι εκφράσεις ευγνωμοσύνης είναι τυπικοί και καθιερωμένοι δείκτες ευγένειας και έτσι η χρήση τους προσδίδει ένα τόνο ευγένειας στις συνδιαλλαγές μας, ο οποίος επιφανειακά τουλάχιστον απουσιάζει από άλλες μορφές ανταπόδοσης της ευγνωμοσύνης.

Θα μπορούσε να αναφέρει κανείς άπειρα παρόμοια καθημερινά παραδείγματα που αντανακλούν διαφορετικές πρακτικές και αξίες. Πολλοί από εμάς όταν προσφέρουμε κάτι συνηθίζουμε να επιμένουμε και να μη δεχόμαστε εύκολα την άρνηση του άλλου. Προτιμούμε συνήθως την προστακτική, γιατί πιστεύουμε ότι προσδίδει ειλικρίνεια στην προσφορά μας, ενώ για τους Άγγλους ο ερωτηματικός τύπος είναι πιο φυσικός, γιατί προσφέρει μεγαλύτερη ευκολία στον αποδέκτη να αρνηθεί. Πολύ συχνά αυτό που προσφέρουμε παίρνει τη μορφή του υποκοριστικού, για να το παρουσιάσουμε σαν κάτι πιο μικρό και ανώδυνο και να μειώσουμε ταυτόχρονα την υποχρέωση για ανταπόδοση που δημιουργείται. «Μα έλα πάρε ένα μπακλαβαδάκι ακόμη» ή «Λίγο κρασάκι ακόμα θα το πιούμε», έστω και αν αυτός που το προσφέρει δεν προτίθεται να πιει περισσότερο. Ο Άγγλος λοιπόν, που δεν έχει αναπτύξει αντίστοιχες στρατηγικές, για να μπορεί να αρνηθεί αποτελεσματικά την επίμονη προσφορά μας, ίσως αναγκαστεί να πάρει κάτι που στην πραγματικότητα δε θα ήθελε και στη συνέχεια να ερμηνεύσει τη δική μας προσπάθεια να τον ευχαριστήσουμε, προσφέροντάς του κάτι παραπάνω σαν μια πράξη αρκετά καταπιεστική. Αντίθετα πολλοί από εμάς, επειδή θεωρούμε απόλυτα φυσικό, απαραίτητο και ευγενικό, έστω και υποσυνείδητα, να αρνηθούμε την πρώτη προσφορά περιμένοντας μια δεύτερη πιο έντονη παρότρυνση, που μάλλον δε θα ακολουθήσει από έναν Άγγλο, μπορεί να μείνουμε χωρίς κάτι που θα θέλαμε πάρα πολύ, και ίσως ακόμη χειρότερα να ερμηνεύσουμε την έλλειψη της ανάλογης πίεσης εκ μέρους του σαν ένδειξη ανειλικρίνειας στην προσφορά του.

Γενικότερα, θα μπορούσε να πει κανείς ότι τα γεύματα στην Ελληνική κοινωνία έχουν ένα χαρακτήρα «ιεροτελεστίας» που απαιτεί συστηματική προετοιμασία και συγκεκριμένη κοινωνική συμπεριφορά. Απόδειξη γι' αυτό είναι και η πληθώρα των ευχών και των συμβατικών εκφράσεων που ανταλλάσσονται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το γεύμα, και που δεν απαντώνται στην ίδια έκταση στις Βορειοευρωπαϊκές χώρες.

Οι συμβατικές εκφράσεις δε διανθίζουν βέβαια μόνο γεύματα, αλλά πολλές και διάφορες καθημερινές περιστάσεις, όπως η απόκτηση ενός παιδιού, η επαγγελματική προαγωγή, κλπ. Ο Έλληνας λοιπόν που θα βρεθεί σε μια περίπτωση που στη μητρική του γλώσσα έχει μια έτοιμη στερεότυπη έκφραση να αποδώσει τη συμμετοχή του στη χαρά ή τη λύπη του άλλου ή απλά και μόνο να κάνει μια ευχή, θα υποχρεωθεί να παραμείνει σιωπηλός. Η σχετική αμηχανία ίσως τον οδηγήσει στην προσπάθεια μετάφρασης της κατάλληλης έκφρασης, χωρίς βέβαια το αποτέλεσμα να είναι πάντα ικανοποιητικό. Αντίθετα ο Άγγλος μπορεί να χρησιμοποιήσει μια έκφραση σε ακατάλληλο περιβάλλον, όπως για παράδειγμα «γεια στα χέρια σου» για κάτι που είναι αποτέλεσμα επίπονης πνευματικής εργασίας και όχι εργασίας των χεριών, περιβάλλον κατάλληλο για αυτή την έκφραση.

Παρόμοιες διαφορές, και κατά συνέπεια δυσκολίες, δεν περιορίζονται μόνο

στο χώρο συγκεκριμένων γλωσσικών πράξεων, αλλά διέπουν τη δομή και την οργάνωση του λόγου γενικότερα, τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού. Ο Clyne σε μια σειρά άρθρων του έχει μελετήσει τις διαφορές στην οργάνωση του γραπτού ακαδημαϊκού λόγου ανάμεσα σε Γερμανούς και Άγγλους επιστήμονες και φοιτητές. Μια βασική διαφορά την οποία επισημαίνει και αναλύει είναι η τάση των Γερμανών για συνεχείς παρεκκλίσεις [digressions] από το κύριο θέμα, τακτική που υποχρεωτικά οδηγεί σε επαναλήψεις, για να επιτευχθεί η συνοχή του κειμένου καθώς και σε ασυμμετρία των διαφόρων τμημάτων του. Χαρακτηριστικά όπως αυτά μπορούν εύκολα να ερμηνευτούν σαν έλλειψη οργάνωσης ή και χειρότερα σαν κακή οργάνωση από όσους δεν είναι εξοικειωμένοι με τη λειτουργικότητά τους, δηλαδή να συμβάλουν στην πολύπλευρη παρουσίαση του θέματος και την εξαγωγή συμπερασμάτων από μια ευρύτερη βάση.

Σε αντίθεση, η οργάνωση που επικροτείται από το Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι γραμμική [linear], δηλαδή δεν επιτρέπει παρόμοιες παρεκκλίσεις. Ο Clyne τονίζει ότι, παρ' όλο που η προτίμηση για παρεκκλίσεις στα Γερμανικά αντίθετα από τα Αγγλικά μπορεί να αποδοθεί στις διαφορετικές δομές των δυο γλωσσών, το γεγονός ότι το φαινόμενο δεν απαντάται μόνο στα Γερμανικά αλλά και στα Γαλλικά, στα Ιταλικά και στα Ρωσικά, που έχουν γλωσσικές δομές διαφορετικές των Γερμανικών, υποδηλώνει ότι είναι κοινωνικοί μάλλον παρά γλωσσικοί οι παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό της γραμμικότητας ή της απομάκρυνσης από το θέμα που θεωρούνται σωστοί και ανεκτοί για την οργάνωση μιας μελέτης.

Η μελέτη του φαινομένου στα Ελληνικά θα ήταν αρκετά ενδιαφέρουσα και τα συμπεράσματά της θα μπορούσαν να προσφέρουν σημαντικά στη προσπάθεια διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Η προσωπική μου εμπειρία περισσότερο από την επιστημονική μελέτη του θέματος με οδηγεί στην υπόθεση ότι οι κανόνες που διέπουν το γραπτό λόγο στα Ελληνικά πλησιάζουν τους Γερμανικούς, κλπ. παρά τους Αγγλικούς. Αν η υπόθεση αυτή αποδειχθεί βέβαιη, θα δώσει ίσως μια μερική εξήγηση για την αδυναμία που συχνά καταμαρτυρείται στους Έλληνες να εκφραστούν με σαφήνεια και ακρίβεια λόγω έλλειψης της κατάλληλης γλωσσικής αγωγής. Βέβαια η συστηματική μελέτη της γλώσσας σε συνάρτηση με τους κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες που την επηρεάζουν και επηρεάζονται από αυτήν είναι απαραίτητη, για να μπορέσουμε να καταλήξουμε σε οποιαδήποτε έγκυρα συμπεράσματα.

Ένα συμπέρασμα όμως που απορρέει αβίαστα από όσα ειπώθηκαν παραπάνω είναι το ότι, αν ο γραπτός ακαδημαϊκός λόγος, στον οποίο θα περιμενε κανείς μεγαλύτερη καθολικότητα στις αρχές που τον διέπουν, παρουσιάζει τέτοιες διαφοροποιήσεις, τότε η μελέτη της οργάνωσης της καθημερινής διαπροσωπικής επικοινωνίας ίσως ανοίξει νέους ορίζοντες για τη μελέτη του γλωσσικού φαινομένου γενικότερα.

Στην προσπάθεια τους να μελετήσουν τη διαπροσωπική επικοινωνία ο Sch-

egiorf⁷ και άλλοι στάθηκαν στις αρχές που διέπουν την τηλεφωνική επικοινωνία, τονίζοντας ότι δε διαφέρει ιδιαίτερα από την άλλη διαπροσωπική επικοινωνία. Είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι παρά τις όποιες διαφορές τους και οι δυο αυτές μορφές επικοινωνίας κατοπτρίζουν το συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτιστικό σύστημα στο οποίο εντάσσονται. Τόσον ο γλωσσικός κώδικας που διέπει τις αρχικές εναλλαγές ανάμεσα στους συνομιλητές, όσον και οι περιστάσεις που χρησιμοποιείται το τηλέφωνο φαίνεται να διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία.

Η Godard⁸ μελέτησε τις διαφορές στο γλωσσικό κώδικα και τη χρήση του τηλεφώνου μεταξύ Αμερικανών και Γάλλων. Παρόμοιες διαφορές έχουν εντοπισθεί και ανάμεσα στους Έλληνες και τους Άγγλους.⁹ Στην Αγγλία είναι απαραίτητος κανόνας καλής συμπεριφοράς γι' αυτόν που τηλεφωνεί να πει το όνομά του, ανεξάρτητα από το ποιος είναι ο παραλήπτης του τηλεφωνήματος, και πολύ συχνά να ζητήσει συγνώμη για την ενόχληση. Γενικότερα οι αρχικές εναλλαγές χαρακτηρίζονται από τυπικότητα, όπως η απαγγελία του αριθμού ή η χρήση του επιθέτου αυτού που απαντά στο τηλέφωνο. Πόσοι από εμάς στα άπειρα τηλεφωνήματα που κάνουμε καθημερινά χρησιμοποιούμε τέτοιες τακτικές; Πιστεύω ότι, ενώ λίγοι συστήνονται όταν τηλεφωνούν, κανείς δεν έχει διανοηθεί να απαντήσει στο τηλέφωνό του δίνοντας τον αριθμό του τηλεφώνου ή το επίθετό του, εκτός εάν πρόκειται για επιχείρηση, παρά το ότι, όπως ίσως ελάχιστοι θα έχουν προσέξει, υπάρχει σχετική, αν και ασαφής, οδηγία σε έναν από τους τηλεφωνικούς καταλόγους.

Οι λόγοι που οδηγούν σε παρόμοιες διαφοροποιήσεις είναι πολλοί και διάφοροι και φαίνεται να έχουν σχέση και με το γεγονός ότι ο ρόλος του τηλεφώνου είναι διαφορετικός στις δυο κοινωνίες. Σε ατομική και επαγγελματική βάση το τηλέφωνο στην Ελλάδα χρησιμοποιείται πολύ περισσότερο, για να ανταλλάξουμε νέα με γνωστούς και φίλους και πολύ λιγότερο για να διευθετήσουμε υποθέσεις μας με γραφεία ή καταστήματα, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στην Αγγλία. Θεωρείται δηλαδή περισσότερο σαν ένα μέσον που εξυπηρετεί την ανάγκη της καθημερινής διαπροσωπικής επικοινωνίας, ιδιαίτερα στις μέρες μας που οι αποστάσεις έχουν γίνει απαγορευτικές για κάτι τέτοιο, και λιγότερο τις όποιες σχέσεις επαγγελματικής μορφής. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το ότι ο γλωσσικός κώδικας χαρακτηρίζεται από κάποια μορφή οικειότητας σε αντίθεση με την Αγγλική τυπικότητα και το ότι η εξυπηρέτηση από το τηλέφωνο είναι η εξαίρεση παρά ο κανόνας γίνονται περισσότερο κατανοητά.

Είναι αυτονόητο ότι διαφορές και σε αυτό το επίπεδο μπορούν να προκαλέσουν εσφαλμένες αντιλήψεις και κρίσεις που θα απέχουν από την πραγματικότητα, απλά γιατί η κάθε γλώσσα είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνία μέσα στην οποία μιλιέται και αντανακλά τη συγκεκριμένη κοινωνία. Το ίδιο το γλωσσικό σύστημα θα αναπτύξει τις δομές και τα στοιχεία εκείνα που διευκολύνουν την έκφραση των αξιών και των αναγκών που επικρατούν στην κοινωνία τη δεδομένη στιγμή. Η Ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από μια σαφή προ-

τίμηση προς την οικειότητα σε αντίθεση με τη μεγαλύτερη τάση για τυπικότητα ακόμη και στις οικογενειακές και φιλικές σχέσεις που επικρατούν στην Αγγλία. Δε θα ήταν παράλογο να ισχυριστεί κανείς ότι ίσως είναι και αυτός ένας από τους λόγους που συνετέλεσαν στην επικράτηση του πληθυντικού [thou ή thee], για να απευθυνθούμε σε ένα ή περισσότερα άτομα.

Έτσι εξηγείται και το γεγονός ότι τα δυο γλωσσικά συστήματα έχουν αναπτύξει διαφορετικά υποσυστήματα τα οποία ικανοποιούν καλύτερα τις ανάγκες της έκφρασης της τυπικότητας και της οικειότητας αντίστοιχα. Ενδιαφέρον παράδειγμα εδώ αποτελεί το σύστημα των υποκοριστικών, που είναι πλουσιότερο στα Ελληνικά, ενώ στα Αγγλικά αντίστοιχα απαντούμε ένα πλουσιότερο σύστημα βοηθητικών ρημάτων. Στα Αγγλικά η χρήση των υποκοριστικών είναι πολύ περιορισμένη και αφορά κυρίως περιπτώσεις όπου το αντικείμενο ή το πρόσωπο στο οποίο αναφέρεται κανείς είναι πραγματικά μικρό. Αντίθετα στα Ελληνικά τα υποκοριστικά παρουσιάζουν πολύ μεγαλύτερη ποικιλία τόσο στη μορφή όσο και τη λειτουργία τους. Έτσι μπορούμε να απευθυνθούμε σε φίλους λέγοντας «Φέρε μου λίγο νεράκι» ή «Φτιάξε μου ένα καφεδάκι», χωρίς αυτό να σημαίνει λιγότερη ποσότητα από τη συνηθισμένη. Παρακλήσεις με αυτή τη μορφή είναι πιο φιλικά ευγενικές και κατάλληλες από τις πιο τυπικά ευγενικές «Θα μπορούσες να μου φτιάξεις έναν καφέ;» ή «Θα μπορούσα να έχω ένα ποτήρι νερό;» που ίσως θα έλεγαν ένας Άγγλος σε μια αντίστοιχη περίπτωση χρησιμοποιώντας βοηθητικά ρήματα. Βέβαια οι Ελληνικές εκφράσεις με την προστακτική μπορεί να ερμηνευτούν σαν αγενείς διαταγές από κάποιον που δεν είναι εξοικειωμένος με τη λειτουργία του υποσυστήματος των υποκοριστικών και επομένως δεν μπορεί να κατανοήσει τη βαθύτερη σημασία που προσδίδει η χρήση τους. Αντίθετα, για τους περισσότερους Έλληνες εκφράσεις που εμπειρίζουν υποκοριστικά υποδηλώνουν την αμεσότητα και οικειότητα στην επικοινωνία που διαφοροποιεί σε ένα μεγάλο βαθμό τις Βορειοευρωπαϊκές από τις Νοτιοευρωπαϊκές χώρες, όπου οι άνθρωποι προτιμούν να κρατούν κάποιες μεγαλύτερες αποστάσεις [ακόμη και φυσικές!¹⁰] και να εκφράζονται με μεγαλύτερη τυπικότητα. Βέβαια τα υποκοριστικά δε χαρακτηρίζουν μόνο τις παρακλήσεις, αλλά και τις προσφορές, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, καθώς και ένα ευρύ φάσμα του καθημερινού προφορικού λόγου γενικότερα. Πόσες φορές οι περισσότεροι από εμάς δεν πάμε «βολτίτσα» ή «ταξιδάκι» και δεν περιμένουμε στο ακουστικό μας «ένα λεπτάκι»;

Στενή σχέση με τη χρήση των υποκοριστικών φαίνεται να έχει και η χρήση του «λίγο», όχι για να εκφράσει ποσότητα, αλλά για να μετριάσει τον τόνο μιας παρακλήσης, και που συνήθως δεν μπορεί να αποδοθεί στα Αγγλικά, όπως για παράδειγμα. «Να περάσω λίγο;». Πολλές φορές το «λίγο» συνυπάρχει με ένα υποκοριστικό στην ίδια έκφραση, όπως «Μου δίνεις λίγο νεράκι;» μετριάζοντας έτσι ακόμη περισσότερο τον τόνο της προστακτικής.

Τα υποκοριστικά όπως και το «λίγο» σαν δείκτες αμεσότητας στην επικοινωνία φαίνεται να λειτουργούν υποσυνείδητα και σαν ανεπίσημοι, μη τυπικοί δείκτες έκφρασης μιας μορφής φιλικής ευγένειας, σε αντίθεση με τους τυπικούς δείκτες ευγένειας όπως το «παρακαλώ». Απόδειξη του ότι το «λίγο» λειτουργεί και σαν δείκτης ευγένειας μπορεί να θεωρηθεί η ευελιξία που παρουσιάζει, παρόμοια με εκείνη του «παρακαλώ», ως προς τη θέση του μέσα στην πρόταση. Επειδή όμως οι μη τυπικοί αυτοί δείκτες δε σημαδεύουν το λόγο αδιαμφισβήτητητα και ξεκάθαρα σαν ευγενικό, όπως συμβαίνει με τους τυπικούς δείκτες ευγένειας, πολύ συχνά ακόμη και φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής δεν κατανοούν τη λειτουργία τους και αποδίδουν αγένεια σε όσους δε χρησιμοποιούν αρκετά συχνά τους γνωστούς και χαρακτηριστικούς δείκτες της τυπικής ευγένειας.

Το θέμα της ευγένειας στο λόγο και τη συμπεριφορά γενικότερα είναι αρκετά ευρύ και σημαντικό και δε θα επεκταθώ εδώ περισσότερο. Θα ήθελα μόνο να προσθέσω ότι η έννοια της «ευγένειας» ερμηνεύεται και συνεπώς αποδίδεται γλωσσικά διαφορετικά στην Ελλάδα από ό,τι στην Αγγλία και επομένως απόψεις που ακούγονται κατά καιρούς για μια γενικότερη έλλειψη ευγένειας από τους Έλληνες σε σχέση με τους Άγγλους είναι το λιγότερο αβάσιμες, εφόσον δε στηρίζονται σε μια βαθύτερη μελέτη, σύγκριση και κατανόηση της έννοιας και της πραγμάτωσης της ευγένειας.

3. Συμπεράσματα

Στόχος της σύντομης αυτής μελέτης δε θα μπορούσε να είναι η λεπτομερής και σε βάθος ανάλυση όλων των περιοχών που αναφέρθηκαν. Είναι μια ενδεικτική αναφορά σε κάποια θέματα που απορρέει από έναν προβληματισμό για την αναγκαιότητα και τη σημασία της μελέτης της γλώσσας μέσα στο κοινωνικοπολιτιστικό της πλαίσιο, ιδιαίτερα στις μέρες μας που οι επαφές ανάμεσα σε μη φυσικούς ομιλητές ολοένα πληθαίνουν και το μέλλον όλων μας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις διάφορες συσκέψεις κορυφής. Δεν είναι σπάνιο φαινόμενο οι παρεξηγήσεις λόγω κοινωνικοπολιτιστικών διαφορών ακόμα και σε αυτό το επίπεδο.

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να τονισθεί ότι οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις διάφορες κοινωνίες δε δημιουργούν πάντοτε προβλήματα και παρεξηγήσεις. Πολλές φορές μπορούν να προκαλέσουν και ευχάριστη έκπληξη. Έτσι πολλοί Άγγλοι εκτιμούν ιδιαίτερα τη φιλοξενία μας και την τάση να προσφέρουμε απλόχερα. Και εμείς αντίστοιχα εκτιμούμε την ευχαριστήρια κάρτα που ίσως λάβουμε για τη ζεστή μας φιλοξενία.

Το εύλογο όμως ερώτημα που τίθεται εδώ είναι τι πρέπει και τι μπορούμε να κάνουμε για να αποφεύγονται παρεξηγήσεις και προβλήματα όπως αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω. Βασικό εφόδιο για το σπουδαστή της ξένης

γλώσσας, πέραν από την απαραίτητη επαρκή γνώση του λεξιλογίου και των κανόνων της σύνταξης, φαίνεται να είναι και η ευαισθητοποίηση για το πώς χρησιμοποιείται σωστά και αποτελεσματικά η γλώσσα μέσα στο φυσικό της περιβάλλον. Η πραγματική κατάρτηση του ξένου γλωσσικού συστήματος προϋποθέτει την πλήρη κατανόηση του κοινωνικοπολιτιστικού συστήματος με το οποίο είναι συνδεδεμένη. Πρέπει λοιπόν να αποτελεί βασικό μέλημα όλων των δασκάλων να τροφοδοτήσουν τους σπουδαστές, ιδιαίτερα τους προχωρημένους, με την απαραίτητη γνώση και ευαισθητοποίηση σε θέματα κοινωνιογλωσσικά. Είναι αυτή η γνώση που για το φυσικό ομιλητή της γλώσσας είναι υποσυνείδητη, και έχει σχέση με στοιχεία που θεωρεί απόλυτα φυσικά, λογικά και αυτονόητα, που όμως για το μη φυσικό ομιλητή πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης και ευαισθητοποίησης.

Ο φυσικός ομιλητής είναι υποσυνείδητα περισσότερο ανεκτικός σε σφάλματα στο μορφοσυντακτικό επίπεδο, τα οποία αναγνωρίζει και σωστά αποδίδει σε ανεπαρκή γνώση του κώδικα, ενώ αντίθετα δεν αναγνωρίζει την πηγή των παρεκλίσεων στο κοινωνιογλωσσικό επίπεδο και αποδίδει τα αποτελέσματά τους στην προσωπικότητα ή στο κατώτερο κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο του συνομιλητή του, ιδιαίτερα όταν αυτός κινείται με άνεση σχεδόν φυσικού ομιλητή στο μορφοσυντακτικό επίπεδο. Για το λόγο αυτό ο κίνδυνος για παρεξηγήσεις που ενέχεται στα πιο προχωρημένα στάδια γνώσης της ξένης γλώσσας είναι μεγαλύτερος, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

Το ερώτημα το οποίο παραμένει είναι το πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτή η ευαισθητοποίηση μέσα στα πλαίσια ενός μαθήματος. Με δεδομένη την έλλειψη συστηματικής έρευνας στον τομέα αυτό, καθώς και την έλλειψη των απαραίτητων μέσων θα μπορούσαμε να εκφράσουμε μόνο κάποιες πρώτες σκέψεις. Προσεκτική επιλογή εγχειριδίων που να προσφέρουν κάποια βάση για επέκταση, προβληματισμό και συζήτηση είναι ίσως απαραίτητη, αν και ο ευαισθητοποιημένος δάσκαλος μπορεί να εντοπίσει δομές και έννοιες που προσφέρονται για ανάλογη επέκταση μέσα σε ένα οποιοδήποτε εγχειρίδιο. Πέραν όμως από αυτό, άρθρα από περιοδικά και εφημερίδες ή και ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές συζητήσεις πάνω σε τρέχοντα θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος μπορούν να προκαλέσουν ερεθίσματα για τον εντοπισμό απόψεων, αντιλήψεων και εννοιών διαφορετικών και ευαισθητοποίηση για τις δυνατότητες που προσφέρει ο κάθε γλωσσικός κώδικας για την έκφρασή τους, με βασικό γνώμονα βέβαια την όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη παρουσίασή τους.

Επιπλέον η σύγχρονη λογοτεχνία, και ιδιαίτερα τα θεατρικά έργα, σε πρωτότυπη ή απλουστευμένη μορφή είναι αστείρευτη πηγή γνώσης και μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για συζητήσεις και συνειδητοποίηση για το πώς πραγματικά χρησιμοποιείται η γλώσσα μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτιστικό της περιβάλλον. Οι χαρακτήρες των έργων που ζουν και συνδιαλλάσσονται μέσα στο φυσικό τους περίγυρο είναι ένα ζωντανό παράδειγμα φυσικών ομιλη-

τών. Αποτελούν έτσι ένα έντονο κίνητρο για τους μαθητές να διαβάσουν και να μάθουν, να πειραματιστούν για να προσπαθήσουν να εκφραστούν στην ξένη γλώσσα, πέραν από το γενικότερο κέρδος του εθισμού στο διάβασμα. Η μάθηση έτσι θα γίνει, αυτό που πρέπει να είναι, πηγή χαράς και δημιουργίας και όχι στεγνή αποστήθιση κανόνων χωρίς αντίκρισμα.

Είναι αυτονόητο ότι πέραν από τη συνειδητή και συστηματικοποιημένη εισαγωγή του κοινωνιογλωσσικού επιπέδου στη διδασκαλία, θα πρέπει ο δάσκαλος να εντοπίζει, να επισημαίνει και να εκμεταλλεύεται όλες εκείνες τις σχετικές περιστάσεις που προκύπτουν μέσα στη ροή του μαθήματος. Με άλλα λόγια, ο χρόνος μέσα στη τάξη δεν είναι ανεξάρτητος, αποκομμένος και διαφορετικός από την υπόλοιπη ζωή των σπουδαστών. Μέσα σ' αυτό το χρονικό διάστημα θα χρειαστεί να ζητήσουν κάτι από ένα συνάδελφό τους ή και από τον ίδιο τον δάσκαλο, θα χρειαστεί να ζητήσουν συγνώμη για κάτι που έκαναν ή δεν έκαναν, να ζητήσουν άδεια για να κάνουν κάτι, να ευχαριστήσουν ή να κάνουν κάποιο κομπλιμέντο, κλπ. Όλες αυτές είναι πραγματικές, φυσικές ευκαιρίες για επεξήγηση, εξάσκηση και εμπέδωση διαφόρων φαινομένων, αρκεί ο δάσκαλος να τις αντιλαμβάνεται και να επεμβαίνει με ευαισθησία και διακριτικότητα, με χιούμορ και όχι με ειρωνεία. Μια τέτοια διαδικασία δε θα πρέπει να ερμηνευθεί σαν απώλεια πολύτιμου διδακτικού χρόνου, γιατί προσφέρει απαραίτητη γνώση και ταυτόχρονα συμβάλλει στη δημιουργία ενός ευχάριστου και φυσικού περιβάλλοντος για μάθηση.

Όλη αυτή η προσπάθεια βέβαια δε σημαίνει ότι οι διαφορές θα εξαλειφθούν ή έστω και ότι θα μειωθούν, άλλωστε δεν μπορεί να είναι αυτός ο στόχος του δασκάλου. Ο στόχος του δασκάλου θα πρέπει να είναι να βοηθήσει τους σπουδαστές να συνειδητοποιήσουν και να κατανοήσουν το γεγονός ότι η Αγγλική κοινωνία χαρακτηρίζεται από κάποιους άγραφους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και η Ελληνική κοινωνία από κάποιους άλλους, παρόμοιους ή και διαφορετικούς, οι οποίοι πολύ συχνά αντικατοπτρίζονται μέσα στις δυνατότητες που προσφέρει το κάθε γλωσσικό σύστημα.

Η συνειδητοποίηση αυτή θα συμβάλει στην απόκτηση της απαραίτητης κατανόησης, ευελιξίας και ανεκτικότητας στις κοινωνιογλωσσικές διαφορές που παρατηρούνται όχι μόνο ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνίες αλλά και μέσα στην ίδια μας την κοινωνία. Ένα θετικό αποτέλεσμα που θα προκύψει από αυτή τη διαδικασία είναι η μείωση ή και η εξάλειψη κρίσεων και ερμηνειών, συνήθως αρνητικών, για τη γλωσσική και εξωγλωσσική συμπεριφορά των άλλων που αποτελούν τη βάση των παρεξηγήσεων και των παρερμηνειών για τις προθέσεις των συνομιλητών μας.

Έχουν εκφραστεί πολλές φορές φόβοι ότι η εξοικείωση με άλλα κοινωνιοπολιτιστικά συστήματα θα συμβάλει στο να χάσουμε την εθνική μας ταυτότητα. Θα ήταν όμως εντελώς παράλογο και αδικαιολόγητο να σκεφτούμε, έστω και για μια στιγμή, ότι είτε οι συνομιλητές μας είτε εμείς πρέπει να αλλάξουμε

ταυτότητα, για να πλησιάσουμε ο ένας κόσμος τον άλλο. Τότε τι μπορεί να γίνει για να αποφεύγονται οι παρερμηνείες και οι παρεξηγήσεις; Ποιος μπορεί να κρίνει αντικειμενικά ποιοι κανόνες γλωσσικής και εξωγλωσσικής συμπεριφοράς είναι σωστότεροι και ευγενικότεροι για να τους ακολουθήσουμε όλοι μας και να μη δημιουργούνται προβλήματα; Απλά δεν υπάρχουν κανόνες σωστότερης και ευγενικότερης συμπεριφοράς, αλλά κανόνες συμπεριφοράς φυσικής και ευγενικής μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας που λειτουργούν αποτελεσματικά.

Βέβαια το γεγονός ότι οι περισσότεροι από αυτούς τους κανόνες είναι υποσυνείδητοι και βαθιά ριζωμένοι μέσα μας και κατά συνέπεια μας φαίνονται τόσο φυσικοί και λογικοί, καθιστά εξαιρετικά δύσκολη τη συνειδητοποίηση του ότι είναι στενά συνδεδεμένοι με το συγκεκριμένο έθνος όπως και ο ίδιος ο γλωσσικός κώδικας. Αν όμως καταφέρουμε όλοι να συνειδητοποιήσουμε τη σχετικότητα των συστημάτων και να απελευθερωθούμε από τις διάφορες προκαταλήψεις αναγνωρίζοντας τον ίδιο βαθμό φυσικότητας και λογικότητας στα συστήματα και τις πρακτικές των άλλων, όπως και στο δικό μας, τότε θα έχουμε κάνει ένα σημαντικό βήμα για την επίτευξη του στόχου της σωστής, ικανοποιητικής και αποδοτικής επικοινωνίας με ανθρώπους που μπορεί να ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτιστικά συστήματα, θα έχουν όμως και εκείνοι ευαισθητοποιηθεί και κατανοήσει το στενό σύνδεσμο και την αλληλοεπίδραση γλώσσας και κοινωνίας. Είναι αυτονόητο ότι η πορεία για την επίτευξη ενός τέτοιου στόχου δεν μπορεί να είναι μονόπλευρη.

Είναι πιστεύουμε σαφές ότι ο σκοπός του δασκάλου δεν είναι να βοηθήσει τους σπουδαστές να αλλάξουν και να μιμηθούν ξένα «σωστότερα» πρότυπα συμπεριφοράς, αλλά να τους τροφοδοτήσει ταυτόχρονα με το υψηλό επίπεδο γνώσης του γλωσσικού κώδικα και με την ευαισθητοποίηση της σχετικότητας κάθε κώδικα που λειτουργεί σωστά και αποτελεσματικά μόνο μέσα στο δικό του κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο. Έτσι θα τους βοηθήσει να επικοινωνούν σωστά και αποδοτικά στη ξένη γλώσσα, να αποφεύγουν τις παρεξηγήσεις και να εισπράττουν την ικανοποίηση της επιτυχημένης συναλλαγής.

Βέβαια το έργο του δασκάλου γίνεται δύσκολο και απαιτητικό και χρειάζεται και ο ίδιος βοήθεια, για να επιτύχει παρόμοιους στόχους. Γι' αυτό και είναι απαραίτητη η συστηματική και σε βάθος μελέτη της γλώσσας σε συνάρτηση με τους κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες που καθορίζουν τη χρήση της και έμμεσα ή άμεσα αντανακλώνται σε αυτήν, γνώση σημαντική και απαραίτητη για όλους όσοι ενδιαφέρονται θεωρητικά ή πρακτικά για την ανθρώπινη επικοινωνία σε προσωπικό ή διεθνές επίπεδο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Ειρ. Φιλιππάκη-Warburton για τα εύστοχα σχόλια και τις παρατηρήσεις της σε προηγούμενη μορφή της μελέτης αυτής.

2. Larry E. Smith, *Discourse Across Cultures: Strategies in World Englishes*, Prentice Hall International, 1987, σ. 2.
3. Geoffrey Leech, *Principles of Pragmatics*, Longman, 1983, σ. 84.
4. Jenny Thomas, Cross-cultural Pragmatic Failure, *Applied Linguistics*, 4/2, 1983, σσ. 91-112.
5. Βλ. Harry Triandis (ed.), *The Analysis of Subjective Culture: Comparative Studies in Behavioral Science*, New York: Wiley, 1972, όπου υπάρχει εκτενής συζήτηση για το σημαντικό ρόλο που παίζει η διαφοροποίηση ανάμεσα σε «δικούς» και «ξένους» στην Ελληνική κοινωνία.
6. Michael Clyne, Culture and Discourse Structure, *Journal of Pragmatics* 5, 1981, σσ. 61-66 καθώς και Michael Clyne, Cultural Differences in the Organisation of Academic Texts, *Journal of Pragmatics* 11/2, 1987, σσ. 211-47.
7. Βλ. Emanuel Schegloff, Sequencing in Conversational Openings, στο J. Gumperz & D. Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972, σσ. 346-80 καθώς και Emanuel Schegloff, Identification and Recognition in Telephone Conversation Openings, στο G. Psathas (ed.) *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, New York: Irvington Publishers, 1979, σσ. 23-78.
8. Daniele Godard, Same Setting, Different Norms: Phone Call Beginnings in France and the United States, *Language in Society* 6, 1977, σσ. 209-19.
9. Για μια πιο λεπτομερή ανάλυση των διαφορών τόσο στο γλωσσικό κώδικα των αρχικών εναλλαγών όσο και στη χρήση του τηλεφώνου γενικότερου ανάμεσα στον Άγγλο και τους Έλληνες, βλ. Maria Sifianou, On the Telephone Again! Differences in Telephone Behaviour: England versus Greece, υπό δημοσίευση, *Language in Society* 18/4, 1989.
10. Ακόμη και η φυσική απόσταση που θεωρείται κατάλληλη ανάμεσα στους συνομιλητές διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία. Όπως ανέφερε η Morain (1986:72) οι Άραβες, οι Λατινοαμερικάνοι, οι Έλληνες και άλλοι προτιμούν να στέκονται πιο κοντά, όταν συνομιλούν απ' ό,τι οι Αμερικάνοι και οι Βορειοευρωπαίοι που προτιμούν μεγαλύτερες αποστάσεις. Βλ. G. G. Morain, Kinesics and Crosscultural Understanding, στο J. M. Valdes (ed.) *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, σσ. 64-76.

Ελένης Σκούρτου

Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η ανθρώπινη γλώσσα, πέρα από το να είναι ένας κώδικας επικοινωνίας, ένα μέσο για τη μετάδοση και τη διαιώνιση πληροφοριών, γνώσης και αξιών, είναι η ίδια φορέας αξιών, δηλαδή διαμορφώνει αξίες.

Μέσω της γλώσσας γίνεται δυνατή η διατύπωση, άρα συνειδητοποίηση ανθρώπινων εμπειριών, η γλώσσα αντικατοπτρίζει με το χαρακτηριστικό τρόπο κάθε γλωσσικής κοινότητας και κάθε ατόμου μέλους αυτής της κοινότητας μια συγκεκριμένη πρακτική και στάση ζωής.

Με το να γίνεται αυτό η γλώσσα λειτουργεί δημιουργικά, δηλαδή δημιουργούνται έννοιες μέσα απ' αυτή. Κατονομάζοντας τον κόσμο γύρω μας, συμβάλλει η γλώσσα στην εικόνα που σχηματίζουμε γι' αυτόν.

Η γλώσσα δεν είναι ένα κλειστό και ομοιογενές σύστημα το οποίο μπορεί (μέσα από μια αφαιρετική διαδικασία εκ μέρους του ερευνητή) να απομονωθεί και να επιτρέψει προβλέψεις για την εξέλιξη της ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο πραγμάτωσής της.

Γιατί η γλώσσα, ακριβώς επειδή είναι φορέας αξιών και δημιουργεί αξίες, είναι πρωταρχικά κοινωνική πράξη, δραστηριότητα ζωντανή (άρα συνεχώς εν εξελίξει) που συντελείται μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον της γλωσσικής κοινότητας.

Η κάθε γλώσσα είναι προϊόν πολιτισμικών επαφών, συγκρούσεων, γλωσσικών δανεισμών, πρόσμιξης και σύγκλισης μεταξύ κωδίκων.

Αυτές οι διαδικασίες δεν είναι ιστορικά ολοκληρωμένες και ούτε είναι κάτι τέτοιο δυνατόν στην περίπτωση της γλώσσας. Άρα δεν μπορούμε να μιλάμε για κάποια «κατασταλαγμένη» «καθαρή» γλώσσα αποτέλεσμα αυτών των διαδικασιών. (Wadruszha, 1981). Ούτε για μια εξελικτική πορεία οπωσδήποτε προς τα εμπρός σε αναλογία με την πρόοδο στην τεχνολογία (που μετά τα γνωστά γεγονότα του Τσερνομπίλ και αυτή αμφισβητείται).

Κάθε γλώσσα χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη μιας πληθώρας ετερόκλητων γλωσσικών στοιχείων, ετερόκλητων, γιατί η καταβολή τους μπορεί να βρίσχεται στη διαχρονική ή συγχρονική παρεμβολή τους σαν αρχικά ξένα στοιχεία στη χρήση μιας δεύτερης γλώσσας, το δε κριτήριο για την ορθότητά τους δεν είναι η συμφωνία ή η λογική επαγωγή από αρχαιότερες μορφές, αλλά η

αποτελεσματική χρήση τους στην επικοινωνία από τους δρώντες γλωσσικά ανθρώπους. (Τομπαΐδης, 1983).

Για να είναι όμως αποτελεσματικά στην επικοινωνία τα γλωσσικά στοιχεία πρέπει να είναι κατ' αρχή αποδεκτά σαν συστατικά της επικοινωνίας.

Αποδεκτό, αποτελεσματικό, σωστό αυτή είναι η σειρά αξιολόγησης στη χρήση της γλώσσας.

Τα κριτήρια δε βασίζονται στη δομή της γλώσσας, αλλά στο εξωγλωσσικό κοινωνικό μέγεθος του «κύρους», του οποίου χαιρεί ένα γλωσσικό στοιχείο, μια μορφή γλώσσας ή και η γλώσσα σαν τέτοια. (Σκουόρτου, 1985).

Υπάρχουν γλώσσες οι οποίες λόγω των δυνατοτήτων που προσφέρουν για επαγγελματική άνοδο π.χ. χαιρούν μεγάλου κοινωνικού κύρους. Το βλέπουμε αυτό καθαρά στην περίπτωση της Αγγλικής γλώσσας.

Μια γλώσσα είναι πολλές γλώσσες μαζί, αμάλαμα γλωσσικών στοιχείων, πλέγμα κωδίκων.

Μια γλώσσα μπορεί να είναι εθνική γλώσσα και συγχρόνως μητρική, ξένη, ή δεύτερη, παιδική γλώσσα.

Μπορεί να είναι επιστημονική απλή, λογοτεχνική, ποιητική, χυδαία, καθημερινή, γραπτός ή προφορικός λόγος. (Wadguszha, 1981).

Χρησιμοποιούμε τον όρο «Κώδικας», για να οριοθετήσουμε με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια τις διάφορες μορφές γλωσσικής επικοινωνίας σε κοινωνικά καθορισμένα πλαίσια.

Όμως οι οριοθετήσεις αυτές αποδεικνύονται όλο και συχνότερα ρευστές και μας προτρέπουν να προχωρήσουμε τη σκέψη μας και να αναθεωρήσουμε μια όχι συνειδητή τάση να εξηγούμε την ποικιλία στη χρήση της γλώσσας σαν μια συνεχή εναλλαγή ανάμεσα σε κώδικες.

Ένα συνεχές πήγαινε-έλα από τον α κώδικα επικοινωνίας στην σφαίρα της οικογενειακής ζωής, στον β στον χώρο της δουλειάς, στον γ στις φιλικές παρέες στον δ στη σχολική αίθουσα κ.ο.κ.

Μια τέτοια εναλλαγή όμως υποδηλώνει την παράταξη πολλών κωδίκων δίπλα-δίπλα, μετατρέπει το φαινόμενο της ποικιλίας των γλωσσικών μορφών σε ποσοτικό πρόβλημα, ενώ πρόκειται για ένα πλέγμα επικοινωνιακών πρακτικών και δυνατοτήτων επικοινωνίας.

Ποικιλία, πολυμορφία, ετερογένεια δεν είναι λοιπόν ποσοτικές κατηγορίες. Ιδιαίτερα φανερές γίνονται οι διαδικασίες σύγκλισης κωδίκων στην περίπτωση των νέων τεχνολογιών και στο βαθμό που η ανάπτυξή τους επηρεάζει την καθημερινή μας επικοινωνία: Ο κλάδος των ηλεκτρονικών υπολογιστών έχει αναπτυχθεί σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και έχει εισαχθεί σε κάποιο άλλο, το οποίο εκτός από την τεχνολογία υιοθετεί και τον αντίστοιχο κώδικα, ενσωματώνοντάς τον στην αρχή αποκλειστικά για την εξυπηρέτηση του συγκεκριμένου σκοπού στο χώρο δουλειάς, προοδευτικά όμως και στο βαθμό που οι υπολογιστές (οι Computers για να χρησιμοποιήσω την «ξένη» λέξη) γίνονται

μέρος της καθημερινότητας και των μη ειδημόνων, εκλαϊκευμένο του κώδικα αυτού ή στοιχεία του, στην καθημερινή επικοινωνία.

Απ' αυτή την άποψη ο χαρακτηρισμός «ενιαία» και πολύ περισσότερο ο χαρακτηρισμός «καθαρή» γλώσσα δεν βοηθάνε στην κατανόηση του φαινομένου της γλώσσας ως κοινωνικής πράξης. Μάλιστα υπάρχει κίνδυνος να το διαστρεβλώσουν προσδίδοντάς του ένα στοιχείο ξένο προς τη φύση της γλώσσας: Το στοιχείο της στασιμότητας. Αυτό συμβαίνει όταν ο χαρακτηρισμός «ενιαία» αποκλείει τη σύγκλιση κωδίκων και την ανάμιξη αρχικά ξένων μεταξύ τους γλωσσικών στοιχείων στη γλωσσική εξέλιξη, και όταν ο χαρακτηρισμός «καθαρή» παρακάμπτει το βασικό γνώρισμα της γλώσσας να δανείζει σ' άλλες γλώσσες, να δανείζεται και να ενσωματώνει στοιχεία από άλλες γλώσσες. Η προσπάθεια όσο το δυνατό καθαρότερης οριοθέτησης των γλωσσών, ταξινομήσης του γλωσσικού υλικού και διατύπωσης κανόνων για τη χρήση τους, είναι πολύ παλιές.

Κάθε γραμματική είναι ακριβώς μια προσπάθεια συστηματοποίησης αυτού του υλικού. Κάθε γραμματική όμως για να λειτουργήσει αναγκάζεται δίπλα στους κανόνες να αναφερθεί και να βασιστεί σε μια σειρά αντιφατικών γλωσσικών στοιχείων παραδειγμάτων, τις γνωστές εξαιρέσεις.

Η ύπαρξη εξαιρέσεων δεν επιβεβαιώνει κατά τη γνώμη μας τον κανόνα, αλλά αντίθετα τον σχετικοποιεί. Η κατοχύρωσή τους όμως ακριβώς ως «εξαιρέσεων» και η αντίληψη ότι υπάρχουν, για να στηρίξουν τον κανόνα είναι χαρακτηριστικός για τις απόψεις που επικρατούν για τη χρήση της γλώσσας γενικότερα και για τη χρήση μιας συγκεκριμένης γλώσσας ιδιαίτερα.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να σταθώ στον όρο «γλωσσική κοινότητα» τον οποίο χρησιμοποίησα στην αρχή:

Αν δεχθούμε την πολυμορφία στη γλώσσα τόσο ως σύστημα όσο και προς τη χρήση της, τότε δεν μπορούμε να δεχθούμε ή τουλάχιστον θεωρούμε ανεπαρκή τον για πολλά χρόνια βαρύνοντα ορισμό του αμερικάνου γλωσσολόγου Bloomfield (1933) για τον οποίο «γλωσσική κοινότητα είναι εκείνη η κοινότητα του ανθρώπου που μιλά την ίδια γλώσσα».

Αυτό που χαρακτηρίζει τη γλωσσική κοινότητα δεν είναι η «ίδια» γλώσσα αλλά η «επικοινωνία/συναλλαγή μέσω γλώσσας ή γλωσσών». (Fishman, 1971).

Η εξειδίκευση που χρειαζόμαστε εδώ, δεν είναι τόσο η εξακρίβωση ποια είναι αυτή η γλώσσα (ή ποιες γλώσσες) όσο η διαπίστωση ότι τα μέλη αυτής της κοινότητας μοιράζονται ένα είδος γλώσσας για τους κανόνες ερμηνείας της οποίας συμφωνούν. (Fishman, 1971).

Για να είμαστε π.χ. μέλη της ελληνικής γλωσσικής κοινότητας δεν αρκεί να μιλάμε ελληνικά.

Τη γλωσσική μας ταυτότητα την καθορίζει η συμφωνία μας που επικοινωνούμε μεταξύ μας μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο.

Στη βάση της συμφωνίας για τους κανόνες επικοινωνίας βρίσκονται οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών της κοινότητας. Η δυναμική εξελικτικών μεταβολών στην επικοινωνία και κατ' επέκταση στη γλώσσα απορρέει από την ανακατάταξη των κοινωνικών σχέσεων.

Το σχολείο της γλωσσικής μεταβολής ενυπάρχει στη γλωσσική ποικιλία και μπορεί να μελετηθεί σαν μέρος και αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης κοινωγλωσσικής διαδικασίας όπου διάφορες γλωσσικές μεταβλητές, διάφορα γλωσσικά στοιχεία δηλαδή, αντιπαρατίθενται μεταξύ τους. (Boulet, 1984).

Στο κύκλο της ζωής του ο άνθρωπος δε συμμετέχει μόνο σε μια γλωσσική κοινότητα (πράγμα που φυσικά δεν είναι ανάγκη να ισχύει στον ίδιο βαθμό για όλους τους κοινωνικούς σχηματισμούς και για όλες τις εποχές), αλλά είναι δυνατόν μέσα από σημαντικές ανακατατάξεις (όπως π.χ. τη μετανάστευση) να βιώσει μια σύνθετη γλωσσική ταυτότητα, να πλουτίσει τη γλωσσική του δραστηριότητα με περισσότερες γλώσσες ή κώδικες, με διάφορα γλωσσικά στοιχεία ενσωματωμένα στη μια ή και στην άλλη γλώσσα, να απορρίψει ή αλλιώς να ξεχάσει στοιχεία, να μάθει νέα και πάλι να τα ξεχάσει κ.ο.κ. (Wadruszha 1981).

Επανερχομαι στο θέμα της ορθότητας των γλωσσικών στοιχείων πολύ περισσότερο της ορθότητας στη χρήση της γλώσσας στην επικοινωνία, για να τονίσω ότι σύμφωνα με τα παραπάνω, ακόμα και αν κριτήριο ορθότητας αναζητηθεί έξω από τα πλαίσια της επικοινωνίας (π.χ. σε σχέση με ήδη υπάρχουσες μορφές γλωσσικών στοιχείων) αυτό δεν εμποδίζει την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, γιατί η επικοινωνία δε συντελείται σε όλους τους τομείς της ζωής με την ίδια ένταση ούτε διέπεται από τα ίδια κριτήρια για ορθότητα. Ένα στοιχείο που είναι συστατικό της επικοινωνίας σε ένα δημόσιο χώρο, όπως π.χ. στα δικαστήρια άρα εκεί είναι ορθό, μπορεί να πάρει διαστάσεις του γελοίου, άρα να είναι λάθος, αν χρησιμοποιηθεί σε κάποιο άλλο διαφορετικά οριοθετημένο χώρο, όπως αυτών των οικογενειακών σχέσεων ή της φιλικής παρέας.

Σημαντική συμβολή στην κατανόηση της πολυμορφίας στη χρήση της γλώσσας έχουμε από τη μελέτη του φαινομένου της Διγλωσσίας.

Με τον όρο «Διγλωσσία» εννοούμε την εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών χωρίς αναφορά στο επίπεδο της γνώσης της καθεμιάς ξεχωριστά.

Παράλληλα με τον όρο «Διμορφία» (Κακριδή, 1986) γίνεται προσπάθεια να οριστεί και να κατανοηθεί εκείνο το φαινόμενο, όπου στα πλαίσια μιας γλώσσας μια αρχαιότερη μορφή της χρησιμοποιείται στον επίσημο λόγο + διδάσκεται, χωρίς όμως να μιλιέται πραγματικά από τα μέλη της κοινότητας τα οποία στην καθημερινή τους επικοινωνία χρησιμοποιούν μια διαφορετική μορφή, την καθομιλουμένη. (Ferguson, 1959).

Στην Ελλάδα είναι γνωστό αυτό το φαινόμενο σαν το «γλωσσικό ζήτημα», τη διμορφία δηλαδή μεταξύ της Δημοτικής + της Καθαρεύουσας παλιότερα.

Πριν από τον Πόλεμο επικρατούσε η αντίληψη, ότι η Διγλωσσία, η χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο, ήταν ένα περιθωριακό φαινόμενο και αφορούσε μεμονωμένους ανθρώπους, ομάδες σε αντίθετα κοινωνικά άκρα (ελίτ ή μειονότητες) και ελάχιστες χώρες. Παράλληλα, από νευροψυχολογική σκοπιά είχαμε την άποψη ότι η ικανότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου που αποθηκεύει περισσότερες γλώσσες είναι περιορισμένη και περιορίζεται ακόμη περισσότερο με την αύξηση της ηλικίας.

Η συζήτηση σ' εκείνη τη φάση εξαντλείται συχνά στις πιθανές αρνητικές επιδράσεις στη διανοητική ανάπτυξη + την ταυτότητα του δίγλωσσου ατόμου. Η διγλωσσία εξάλλου ταυτίζεται με την τέλεια γνώση δυο γλωσσικών συστημάτων που στοιβαγμένα στενάχωρα στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, σε ένα χώρο που υποτίθεται ότι προβλέπεται μόνο για μια γλώσσα, πιέζουν και πιέζονται δημιουργώντας μια δυναμικά αρρωστημένη κατάσταση για το δίγλωσσο, που μπορεί να φθάσει ως τη σχιζοφρένεια*.

Τι άλλαξε από το Β' Παγκόσμιο πόλεμο και μετά, ώστε να έχουμε τώρα: απόρριψη του κριτηρίου της τέλει γνώσης και των δύο γλωσσών σαν το βασικό κριτήριο για τον ορισμό της Διγλωσσίας (αν και δεν έχουμε ακόμα, πρέπει να προσθέτω, ένα γενικά αποδεκτό ορισμό) απόρριψη της αντίληψης για τους βιολογικούς περιορισμούς στην εκμάθηση μιας δεύτερης, τρίτη κλπ. γλώσσας, απόρριψη της α ριγοί αρνητικής σχέσης μεταξύ διγλωσσίας + διανοητικής ανάπτυξης;

Άλλαξαν οι κοινωνικές σχέσεις. Έχουμε μεγαλύτερη κινητικότητα, μετανάστευση, δημιουργία νέων κρατών κινήματα αυτονομίας σε πρώην αποικίες. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις αναπτύσσονται κινήματα γλώσσας. Ρίχνοντας μια ματιά στο χάρτη δεν μπορεί κάποιος να εντοπίσει έστω και μια χώρα όπου δεν υπάρχει μια μορφή Διγλωσσίας ή Διμορφίας.

Αυτή η διαπίστωση αντέστρεψε τόσο την επικρατούσα εικόνα, ώστε να θεωρούμε σήμερα την απόλυτη μονογλωσσία σαν ένα περιθωριακό φαινόμενο. (Mackey, 1967).

Το εύρος με το οποίο εμφανίστηκε η Διγλωσσία σαν παγκόσμιο φαινόμενο έδωσε ώθηση για μια σειρά αναθεωρήσεις στις επιμέρους απόψεις. Ενδεικτικά μόνο αναφέρω, ότι αυτό που μας απασχολεί δεν είναι μια εκ των προτέρων διατύπωση αν η διγλωσσία είναι επιβλαβής ή όχι (σκεφθείτε τι αναντιστοιχία θα δημιουργούσαμε μεταξύ της πραγματικότητας και μιας τέτοιας διαμάχης: από τη μια ένας δίγλωσσος πληθυσμός από την άλλη η ερώτηση αν η διγλωσσία του κάνει καλό ή όχι). Αυτό που μας απασχολεί είναι ποιες συγκεκριμένα σχέσεις δημιουργούνται μεταξύ Διγλωσσίας και μιας σειράς άλλων μεταβλητών (μια από τις οποίες είναι και η διανοητική ανάπτυξη) μέσα σε κάθε φορά καθορισμένα κοινωνικά πλαίσια. (Αφένδρας, 1984).

Βέβαια η μελέτη της Διγλωσσίας υπολείπεται ακόμα από το να μας δώσει ολοκληρωμένες απαντήσεις σε μια σειρά ερωτήματα, όμως έχει συμβάλει στο

* Για μια συνοπτική προσέγγιση βλέπε: Σκούρτου 1987.

να σκύψουμε προσεκτικότερα πάνω στο φαινόμενο της «μιας» γλώσσας και τη χρήση της και να διπιστώσουμε αυτό που ήδη ονομάσαμε ποικιλία ή πολυμορφία.

Αυτό που με σχετική καθαρότητα μπορέσαμε να παρατηρήσουμε σε κλασικές δίγλωσσες καταστάσεις άρχισε να διαφαίνεται και να μας προβληματίζει και στις υποτιθέμενες μονόγλωσσες καταστάσεις.

Και εδώ φυσικά έχουμε αρχικά κάθετες διχοτομήσεις (υπενθυμίζω τη Διμορφία Καθαρεύουσα/Δημοτική), γιατί είναι πιο εύκολο να συλλάβει κανείς το πρόβλημα σχηματικά, όμως η πολυπλοκότητά του μας αναγκάζει να αμφισβητήσουμε και να αναθεωρήσουμε τον τρόπο προσέγγισής μας.

Γιατί δεν είναι τόσο η εναλλαγή ανάμεσα σε κώδικες και φόρμες που χαρακτηρίζει την επικοινωνία όσο η ανάμικτη δομή, η ετερογενεία, η γλωσσική μεταβολή, τα πολλαπλά γλωσσικά στοιχεία. Από αυτή την άποψη τόσο ο όρος «Διγλωσσία» όσο και ο όρος «Διμορφία» αντοπροσωπεύουν σε μεγάλο βαθμό μια απλούστευση του ακόμα μη δόκιμου όρου «πολυγλωσσία». Μια πολυγλωσσία ή πολυμορφία ή γλωσσική ποικιλία όπως την ορίσαμε είναι τόσο πιο ξεκάθαρο να εντοπιστεί όσο πιο ξεκάθαρα διαφοροποιούνται μεταξύ τους οι διάφορες κοινωνικές τάξεις, στρώματα, ομάδες.

Ποια σημασία έχουν όλα αυτά για την εκπαίδευση;

Η γλώσσα μπορεί να μην είναι «καθαρή» και «ενιαία», όμως σαν τέτοια κωδικοποιείται και διδάσκεται.

Σε οποιοδήποτε κοινωνικό/πολιτισμικό πλαίσιο και αν εξετάσουμε το θεσμό της εκπαίδευσης θα παρατηρήσουμε ότι το σχολείο παρουσιάζει ένα ξεκάθαρα συντηρητικό χαρακτήρα όσον αφορά τη γλώσσα. Και δεν μπορούσε να είναι αλλιώς, αφού ο θεσμός αυτός είναι ο κατ' εξοχήν θεσμός αναπαραγωγής της γνώσης και η γλώσσα το μέσον πραγμάτωσης αυτής της αναπαραγωγής.

Το σχολείο είναι συγχρόνως και ένας κοινωνικά οριοθετημένος χώρος γλωσσικής χρήσης, επικοινωνίας κυρίως μέσω της γλώσσας.

Ενώ η γλωσσική δραστηριότητα του παιδιού στην προσχολική ηλικία χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του να μεταδώσει το μήνυμα που αυτό θέλει και να γίνει κατανοητό, ανεξάρτητα από την ορθότητα στην έκφραση (π.χ. με το να χρησιμοποιεί μωρουδίστικες λέξεις), με την είσοδό του στο σχολείο το παιδί γρήγορα διαπιστώνει ότι αυτό που έχει σημασία δεν είναι οπωσδήποτε το περιεχόμενο της επικοινωνίας (το μήνυμα δηλ.) αλλά ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνεί, η ορθότητα στη διατύπωση. Το σχολείο επιμένει στην ορθότητα της διατύπωσης με το να την αξιολογεί. (Σκούρτου, 1985).

Εδώ δεν εξετάζεται η γλωσσική ικανότητα των μαθητών στο σύνολό της, αλλά η ικανότητά τους στη σχολική γλώσσα στη χρήση δηλ. του κώδικα που επικρατεί στο σχολείο.

Όμως η γλωσσική ικανότητα δεν είναι μόνο η ικανότητα να επικοινωνεί ο

μαθητής αποτελεσματικά σ' όλο το πλέγμα επικοινωνίας, σ' όλους τους χώρους χρήσης γλώσσας, ακόμα και σε εκείνους, στους οποίους για τον α ή β λόγο μπορεί να αντιτίθεται το σχολείο, όπου όμως ο μαθητής ζει και δημιουργεί σχέσεις.

Τα κριτήρια τα οποία αναπτύσσει το σχολείο για να εξετάσει τη γλωσσική ικανότητα του μαθητή τόσο κατά την είσοδό του σ' αυτό, όσο και κατά την αποφοίτησή του απ' αυτό, βασίζονται σε συγκεκριμένες αντιλήψεις για το τι είναι αποδεκτό, άρα σωστό που υιοθετεί το σχολείο ακολουθώντας προδιαγραφές άλλων κοινωνικών θεσμών.

Το σχολείο είναι ένα «δευτερεύον σύστημα αξιολόγησης», το οποίο απαιτεί μέσα στα όρια της κυριαρχίας του συγκεκριμένη γλωσσική συμπεριφορά, ενώ προετοιμάζει τους μαθητές έτσι, ώστε αργότερα να έχουν τη «σωστή» γλωσσική συμπεριφορά στα πλαίσια άλλων συστημάτων αξιολόγησης.

Μέσα στα πλαίσια αυτά των άλλων συστημάτων αξιολόγησης (η οικογένεια, ο χώρος δουλειάς, η διοίκηση, η δικαιοσύνη) αποφασίζεται τελικά ποια κριτήρια αξιολόγησης εφαρμόζει το σχολείο.

Αυτά τα συστήματα ελέγχουν μάλιστα το σχολείο, γι' αυτό και σε αντίθεση με το σχολείο τα ονομάζουμε «πρωταρχικά συστήματα αξιολόγησης». (Fishman, 1980).

Το σχολείο δεν είναι σε θέση να δημιουργήσει κριτήρια αξιολόγησης γλωσσικής ικανότητας ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί. Αυτό ισχύει και για κάθε συγκεκριμένο μάθημα: Αν ένα γνωστικό αντικείμενο (ένα μάθημα δηλαδή) δεν έχει κάποιο κοινωνικό αντίκρουσμα σ' ένα τουλάχιστον από τα πρωταρχικά συστήματα αξιολόγησης, αναδιοργανώνεται, εκσυγχρονίζεται και απορρίπτεται.

Βέβαια η αντιστοιχία μεταξύ περιεχομένου διδασκαλίας και κοινωνικού αντικρίσματος δεν αναπροσαρμόζεται αυτόματα.

Αυτό τουλάχιστον μαρτυρούν οι διάφορες διαμάχες που προηγούνται των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Το ελληνικό σχολείο δε θα ήταν σε θέση να καθιερώσει τη δημοτική σαν γλώσσα διδασκαλίας, αν δεν είχαν προηγηθεί μια σειρά διαδικασίες και ανακατατάξεις έξω απ' αυτό που να έκαναν τη διδασκαλία της καθαρεύουσας μη απαραίτητη.

Ένα άλλο παράδειγμα: Αν υπάρχει «πενία» στη γλώσσα (για να χρησιμοποιήσω αυτόν τον αμφισβητούμενο όρο) αυτή δε δημιουργείται από το σχολείο, αφού το σχολείο, σύμφωνα με τα παραπάνω, δε δημιουργεί γλώσσα αλλά παραλαμβάνει ανθρώπους που μιλούν τη γλώσσα τους και αναπαράγει γλωσσικές καταστάσεις. Αν υπάρχει πρόβλημα στο να εκφραζόμαστε οι νεοέλληνες με ακρίβεια και πληρότητα, αυτό δεν το δημιουργεί το σχολείο, αλλά το αναπαράγει. Το σχολείο καλώς ή κακώς δεν προπορεύεται της κοινωνίας αλλά την ακολουθεί. Από τον κανόνα αυτό δεν εξαιρούνται ούτε τα λεγόμενα «καλά»

ούτε τα «πειραματικά» σχολεία.

Ας μη θεωρηθεί όμως ότι το σχολείο ακολουθεί το σύνολο της κοινωνίας. Αν ήταν έτσι, όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας, το σχολείο θα αξιολογούσε και θα προωθούσε τη γλωσσική ικανότητα του μαθητή σ' όλο το φάσμα των επικοινωνιακών δυνατοτήτων του, θα τον προετοίμαζε δηλ. για την πολυμορφία στην επικοινωνία όπως αυτή διαμορφώνεται σε πολλαπλούς χώρους και θα του έδειχνε τις δυνατότητες επιλογής που έχει ο ατομικός λόγος, τους διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους που έχει η κάθε κατάσταση, τις διάφορες στρατηγικές για να φτάσει αυτούς τους στόχους.

Όχι, το σχολείο αποδέχεται ορισμένες μόνο μορφές γλωσσικής επικοινωνίας οι οποίες χαίρουν κάποιου κοινωνικού κύρους με το να αντιπροσωπεύουν πρότυπα επικοινωνίας ορισμένων κοινωνικών ομάδων και απορρίπτει άλλες στιγματίζοντας ως ανεπαρκείς, υποδεέστερες, μη καλλιεργημένες.

Αβασάνιστα και παρανοώντας τον Bernstein, υιοθετήθηκε στη δεκαετία του 60 η θεωρία της «γλωσσικής ανεπάρκειας», η οποία βασίζεται στην υπόθεση ότι η σχολική αποτυχία των παιδιών από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, εξηγείται από το γεγονός ότι αυτά ερχόμενα στο σχολείο φέρνουν μαζί τους ένα περιορισμένο γλωσσικό κώδικα αντίθετα μ' εκείνα των μεσοαστικών στρωμάτων, τα οποία αρχίζουν τη σχολική τους σταδιοδρομία εφοδιασμένα με ένα καλλιεργημένο κώδικα επικοινωνίας που τους επιτρέπει τη διατύπωση αφηρημένων εννοιών. (Bernstein, 1964).

Οι μεν αποτυγχάνουν στο μεγαλύτερό τους ποσοστό να εξελιχθούν σ' ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, οι δε επιτυγχάνουν. Για να αντιμετωπιστεί η ανισότητα αυτή προτάθηκαν και εφαρμόστηκαν σε μεγάλη κλίμακα τόσο στις ΗΠΑ όσο και στη Δυτική Ευρώπη τα λεγόμενα αντισταθμιστικά προγράμματα για παιδιά με περιορισμένο κώδικα. Δεν έδωσαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Η απάντηση στο πρόβλημα που φαίνεται να παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα παιδιά από κατώτερα κοινωνικά στρώματα στο σχολείο δε βρίσκεται κατά τη γνώμη μας στην ύπαρξη ανώτερων ή κατώτερων γλωσσικών ιδιομάτων ή μορφών γλωσσικής επικοινωνίας. Στην υπόθεση της γλωσσικής ανεπάρκειας αντιπαράθετουμε την υπόθεση της γλωσσικής πολυμορφίας ή σχετικότητας. Κάθε γλώσσα, ή μορφή γλώσσας έχει τους δικούς της κανόνες πάνω στους οποίους βασίζεται προκειμένου να εκφράσει αφηρημένες έννοιες, όπως έχει και τους δικούς της κανόνες επιλογής εννοιών. (Labov, 1972). Τα ενδιαφέροντα δεν είναι πάντα κοινά.

Το πρόβλημα βρίσκεται στο ότι το σχολείο δε δίνει την ευκαιρία σ' όλους τους μαθητές εξίσου να χρησιμοποιήσουν εκείνο το γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας που τους επιτρέπει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο να κατανοήσουν και να διατυπώσουν αφηρημένες έννοιες.

Στο βαθμό που οι μαθητές παίρνουν παρ' όλα αυτά την πρωτοβουλία να

αποδώσουν το ζητούμενο με τον καλύτερο δυνατό τρόπο χρησιμοποιώντας γνωστό τους κώδικα, ο δάσκαλος αξιολογεί αυτήν την πρωτοβουλία ως λάθος, γιατί εκτός των άλλων που αναφέραμε παραπάνω, δεν είναι προετοιμασμένος για να την κατανοήσει.

Σ' αυτό το σημείο έχουμε πολλά διδαχθεί από την εξέλιξη του θεσμού της δίγλωσσης εκπαίδευσης για μειονότητες ιδιαίτερα στις ΗΠΑ. Διαπιστώθηκε εκεί ότι τα μαθησιακά προβλήματα παιδιών μειονοτήτων παραμερίζονταν σε μεγάλο βαθμό όταν δινόταν η ευκαιρία στους μαθητές να διδαχθούν μέσω της μητρικής τους γλώσσας.

Έτσι εκλαμβάνεται σαν ανικανότητα του μαθητή, η ανικανότητα του σχολείου να ανταποκριθεί και να εκφράσει την ποικιλία των μορφών γλωσσικής επικοινωνίας που αντιπροσωπεύουν οι μαθητές στο σύνολό τους.

Πώς αντιμετωπίζουμε αυτό το πρόβλημα στο πρόγραμμά μας για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών;

Η Κοινωνιολογία της Γλώσσας αναπτύχθηκε τα τελευταία 20 χρόνια σε στενή συνάρτηση με την παιδαγωγική πράξη. Σε αντίθεση προς την Κλασική Γλωσσολογία όπου η γλώσσα ως σύστημα και ως δομή είναι το αντικείμενο έρευνας.

Η Κοινωνιολογία της Γλώσσας αναπτύχθηκε τα τελευταία 20 χρόνια σε στενή συνάρτηση με την παιδαγωγική πράξη. Τόσο η θεωρία της γλωσσικής ανεπάρκειας (της οποίας πατέρας θεωρείται ο Άγγλος κοινωνιολόγος B. Bernstein) όσο και η θεωρία της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης (Fishman) καθώς και αυτή της γλωσσικής ποικιλίας (Labov) έχουν πάντα στη βάση τους προβλήματα παιδαγωγικής πράξης (πώς διδάσκεται η γλώσσα π.χ.) τα πορίσματά τους δεν μπορούν αβασάνιστα να αγνοηθούν από την Παιδαγωγική (Boutet, 1984).

Πρώτη μας προσπάθεια ήταν και είναι να γίνει το φαινόμενο της ποικιλίας στη χρήση της γλώσσας ορατό από τον ερευνητή-φοιτητή που είναι ο μέλλοντας δάσκαλος. Όπου αυτό είναι δυνατόν μας ενδιαφέρουν εκείνες οι επικοινωνιακές καταστάσεις όπως ο ίδιος ο φοιτητής βλέπει τη γλωσσική ποικιλία. Δεν είναι πάντα εύκολο αυτό όταν ο φοιτητής έχει πίσω του 12 χρόνια εκπαίδευσης στη βάση μιας αντίληψης καθαρότητας της γλώσσας και όταν οι διαφορές στις μορφές επικοινωνίας δεν είναι με την πρώτη ματιά ορατές, ακριβώς επειδή έχουμε μάθει να την αγνοούμε.

Μας ενδιαφέρει να σχηματίσουμε όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα των μορφών γλωσσικής επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται σε μια γλωσσική κοινότητα όχι μόνο σε κλασικές διγλωσσικές καταστάσεις, αλλά προπάντων στα πλαίσια της ελληνικής γλώσσας σε διάφορους κοινωνικούς χώρους.

Συγχρόνως χρειαζόμαστε συγκριτικά μεγέθη. Πώς πραγματώνεται η ποικιλία στη γλωσσική επικοινωνία, είναι οι κώδικες ξεκάθαρα οριοθετημένοι

μεταξύ τους, πού και πώς παρουσιάζονται οι μικτές μορφές, υπάρχουν διαφορές μεταξύ πόλης και υπαίθρου και αν ναι σε ποιο επίπεδο στην εκπαίδευση γίνονται αυτές ορατές, υπάρχει σχέση μεταξύ διαταραχών στο λόγο και μιας ή περισσοτέρων κοινωνικών συνισταμένων, για να αναφέρω μερικά από τα θέματα που μας απασχολούν.

Μας ενδιαφέρει επίσης αν, μετά από ποιες κοινωνικές διεργασίες και σε ποιο βαθμό το ελληνικό σχολείο προωθεί μια προσέγγιση του φαινομένου της πολυμορφίας στη γλωσσική επικοινωνία, μέσα από το διδακτικό υλικό π.χ. Και αν υπάρχει διάσταση μεταξύ του διδακτικού υλικού και της διδακτικής πράξης σ' αυτό το σημείο.

Οι απαντήσεις θα μας βοηθήσουν αργότερα κατ' αρχήν στη χαρτογράφηση των μορφών γλωσσικής επικοινωνίας που φέρουν οι μαθητές στο σχολείο.

Η προσωπική μου άποψη είναι ότι ο δάσκαλος στη δημοτική εκπαίδευση πρέπει να έχει γνώση τόσο των διαφόρων μορφών γλωσσικής επικοινωνίας των οποίων ο ίδιος κάνει χρήση (π.χ. με το πού βρίσκεται: τάξη, αυλή, εκδρομή, και σε ποιον μιλά: μαθητές ή συναδέλφους) όσο και αυτών των μαθητών.

Ο δάσκαλος πρέπει να βιώσει τον εαυτό του ως δάσκαλο της γλωσσικής πολυμορφίας.

Να κατανοήσει την ιδιαιτερότητα και ποικιλία της γλωσσικής επικοινωνίας των μαθητών και από εκεί ορμώμενος να τους εισάγει στη γλώσσα της παιδείας (γιατί ακριβώς και μέσα στην παιδεία δεν είναι μία η γλώσσα).

Πρέπει να είναι σε θέση να στηρίζει τη συνείδηση των μαθητών του στην αυξανόμενη πολυμορφία και να τους δείξει το εύρος των γλωσσικών δυνατοτήτων επικοινωνίας που τους προσφέρονται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αφένδρας, Ε.: Παιδική Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση, στο: Γκότοβος, Θ., Μάρκου, Γ.: Σχολική επανένταξη παλινοστούτων μαθητών, Αθήνα 1984 (σελ. 46-54).
- Bernstein, B.: *Elaborated's Restricted Codes: Their Social Origins s' Same Consequences*, 1964.
- Bloomfield, L.: *Language*, New York 1933.
- Boutet J.: *Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία*, Αθήνα 1984 (μεταφρ. από τα Γαλλικά: Ιορδανίδου, Α., Τσαμαδού, Ε.).
- Ferguson, C. A.: *Diglossia*, 1959 στο Griglioli, P. P. (ed.): *Languages' Social Context*, London, 1972.
- Fishman, J. A.: *Sociolinguistics: A Brief Introduction*, Rowley, Mass, 1971.
- Fishman J. A.: (ed.): *Advances in the Sociology of Language*, 1971.
- Κακριδής, Μ.: Η κοινωνική προσέγγιση της γλώσσας: *Κοινωνιογλωσσολογία*, περιοδ. Διαβάζω, αρ. 144, 1986 (38-40).
- Labov, W.: *The study of language in its social context*, 1970 στο: Griglioli, P. P. (ed.).
- Mackey, W. F.: *Bilingualism as a World Problem*, Montreal 1967.
- Μπασιλή, Ι. Ν.: Τι είναι η Κοινωνιογλωσσολογία στο: *Περ. Γλώσσα*, Αθήνα 1983/1 (26-30).
- Σκούρτου, Ε.: *Streitpunkte des konzepts der bilingualen Erziehung in Rahmen einer Spracherhaltungproblematik*, Φρανκφούρτη 1985.
- Τομπατζής, Δ. Ε.: Η γλωσσική κινδυνολογία, στο *Περ. Γλώσσα*, Αθήνα 1983/1 (8-10).
- Wadruszka, M.: *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München 1981.
- Weinreich, U.: *Languages in Contact*, New York 1953.

Αρετής Γκανίδου
Ιωάννας Στεργιοπούλου

Ο ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ «ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

1. Ορισμός εννοιών και οριοθέτηση του προβλήματος

Το θέμα αυτής της εργασίας είναι η χρήση του προφορικού λόγου στην παιδαγωγική πράξη και ένας πιθανός τρόπος σύνδεσής της με την «αντίσταση» των μαθητών στο σχολείο.

Με τον προφορικό λόγο δεν εννοούμε τις λέξεις που χρησιμοποιούνται για να διατυπωθεί, π.χ., το πυθαγόρειο θεώρημα, αλλά τις εκφράσεις που, άμεσα ή υπαινικτικά, ορίζουν τα επίπεδα στα οποία θα κινηθεί η σχέση του μαθητή με τη γνώση, με το δάσκαλο και με το συμμαθητή¹.

«...η γλώσσα είναι το βασικό μέσο διδασκαλίας και το βασικό μέσο της παιδαγωγικής επικοινωνίας»², «...αλλά και ένα όργανο δύναμης»³. Επειδή λοιπόν είναι το κύριο μέσο που χρησιμοποιείται και κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης που συντελείται στο πλαίσιο του σχολείου και κατά τη διαδικασία της μετάδοσης της γνώσης, κρίνουμε απαραίτητη την εξέταση του ρόλου της στην τέλεση της παιδαγωγικής πράξης.

Στη σχολική τάξη, η γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο πρόκλησης αλλαγών στα μέλη της⁴. Οι αλλαγές αυτές είναι προαποφασισμένες από κάποιους φορείς εξουσίας και ορίζονται βάσει κριτηρίων που δεν είναι —απαραίτητα— σύμφωνα με τα κριτήρια των μαθητών. Συμβαίνει, επομένως, η προσπάθεια πρόκλησης αυτών των αλλαγών να βρίσκει κάποιους μαθητές αντίθετους.

Η θεωρία της αντίστασης, θεωρία σχετικά πρόσφατη⁵, αναφέρεται ακριβώς στον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν αυτοί οι μαθητές στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. «...επαναπροσδιορίζει τις αιτίες και το νόημα της αντιθετικής συμπεριφοράς υποστηρίζοντας ότι δεν αφορά τόσο σε λογικές απόκλισης, παθολογίας, μαθησιακών δυσκολιών (και βέβαια γενετικές ερμηνείες) όσο —αν και όχι εξαντλητικά— στη λογική της «ηθικής και πολιτικής αγανάκτησης»⁶.

Η συμπεριφορά των μαθητών αυτών συνίσταται σε στάση έκδηλης αντίρρησης απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χρησιμοποιούν τη γλώσσα επιδεικτικά διαφορετικά από το δάσκαλο και έχουν παρουσία που θέλει να αντιτίθεται σε καθετί που το σχολείο προϋποθέτει για τη λειτουργία του και προσπαθεί να επιβάλλει. Η θεωρία της αντίστασης αναφέρεται κύρια στους μαθητές χαμηλής κοινωνικής προέλευσης. Κατά την άποψή μας, δεν μπορούν να αποκλειστούν από τις ομάδες των «αντιστεκόμενων» οι μαθητές που, αν και προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, παρουσιάζουν την ίδια συμπεριφορά.

2. Δάσκαλοι: Φορείς λόγου εξουσίας

2.1. Η θέση του δασκάλου μέσα στη σχολική τάξη-ομάδα

Η σχολική τάξη για να λειτουργήσει ως ομάδα —και να διευκολύνει έτσι το έργο του εκπαιδευτικού— προϋποθέτει κοινότητα στόχων⁷. Αυτή η κοινότητα στόχων δεν είναι πάντα πραγματοποιήσιμη λόγω του ότι οι στόχοι δεν ορίζονται από τα μέλη της ομάδας αλλά επιβάλλονται εξωγενώς. Ο δάσκαλος δεν είναι ηγέτης που έχει αναδειχθεί σε άτυπη ομάδα, αλλά η εξουσία του είναι θεσμοθετημένη ακριβώς για την υλοποίηση —επιβολή αυτών των στόχων.

Άρα κάθε «επίσημη» επικοινωνία μέσα στην τάξη αρχίζει από αυτόν και αυτός είναι ο τελικός κριτής της. «Όσο καλές κι αν είναι οι προθέσεις του, ο ρόλος του κριτή —στις αίθουσες όπου παραπέμπει η «τοπογραφία» της τάξης, θα μπορούσε να προστεθεί και η αίθουσα του δικαστηρίου— τον εμποδίζει να γίνει ο επιθυμητός συνομιλητής. Έτσι, η κατάσταση επικοινωνίας, ανάμεσα σε μαθητές και καθηγητή, μοιάζει με όλες τις περιστάσεις στις οποίες η σχέση των συνομιλητών είναι σχέση εξουσίας και εξουσιαζομένων⁸.

2.2. Τοποθετήσεις του δασκάλου απέναντι στο ρόλο του

Ο προσδοκώμενος ρόλος του δασκάλου συνίσταται στην τέλεση καθορισμένων διαδικασιών κι οποιαδήποτε εναλλακτική εκπαιδευτική πράξη προσκρούει στην γραφειοκρατική υπερδομή της παιδείας⁹.

Μια πιθανή τοποθέτηση του δασκάλου απέναντι στο ρόλο του είναι αυτή της ουδετερότητας: δεν έχει άποψη αλλά απλή «γνώση», εμμένοντας στην κυριολεξία των εντολών άνωθεν. Ο λόγος, γι' αυτόν, λειτουργεί σε ένα επίπεδο μόνο —σ' αυτό της μετάδοσης της γνώσης— και, πέρα απ' αυτό, χρησιμοποιείται ως ένα βασικό κριτήριο αξιολόγησης και κοινωνικής επιλογής των μαθητών. Τέτοιου είδους γλωσσική συμπεριφορά αποκλείει τα παιδιά από τη διεύρυνση της επικοινωνιακής τους ικανότητας, ιδιαίτερα αυτά των οποίων η γλώσσα αποκλίνει από τη σχολική γλώσσα.

Μια άλλη πιθανή τοποθέτηση του δασκάλου απέναντι στο ρόλο του είναι αυτή της επίγνωσης του ρόλου αυτού, της καλύτερης δυνατής εκτέλεσής του

και, εν τέλει, της ταύτισής του με αυτόν. Χρησιμοποιεί κατ' εξοχήν επιτελεστικές¹⁰ δηλώσεις, αποκλείει κάθε διαφορετική χρήση της γλώσσας επιβάλλοντας τη μοναδικότητα της δικής του γλώσσας —φορέα της επιστημονικής γνώσης, παραβλέποντας ότι «...κανένας δεν μπορεί να εκφέρει έναν αληθινό λόγο μόνος του— ούτε μπορεί να τον πει για λογαριασμό κάποιου άλλου, σαν κεκτημένο δικαίωμα που αφαιρεί από τους άλλους το λόγο»¹¹.

Μια τρίτη δυνατή τοποθέτηση του δασκάλου απέναντι στο ρόλο του είναι αυτή της κριτικής στάσης και της απόρριψης επί μέρους στοιχείων αυτού του ρόλου· επιθυμεί ειλικρινά τη φιλελευθεροποίηση του σχολικού θεσμού, αλλά εξ αιτίας της θέσης εξουσίας που κατέχει —ακριβώς λόγο του ρόλου— πιστεύει ότι αυτός πρέπει να είναι ο φορέας των οποίων αλλαγών. Παραφράζοντας την Α. Φραγκουδάκη, θα μπορούσαμε να πούμε ότι μπορεί κάλλιστα να εκφέρεται ριζοσπαστικός λόγος με βαθιά συντηρητικό περιεχόμενο¹².

Γιατί «το να δοκιμάζεις να ελευθερώσεις τους καταπιεζόμενους χωρίς τη δική τους συνειδητή συμμετοχή στην απελευθερωτική δράση, είναι σα να τους μεταχειρίζεται ως αντικείμενα, που πρέπει να τα σώσεις από μια καιόμενη οικοδομή»¹³.

2.3. Ο λόγος του δασκάλου

Είναι πολύ εύκολο να ασκηθεί εξουσία με το λόγο, και μάλιστα όταν ο εξουσιαζόμενος αναγνωρίζει στον εξουσιαστή το νόμιμο δικαίωμα άσκησης¹⁴. (Βέβαια, εδώ, οι όροι εξουσιαστής και εξουσιαζόμενος θα πρέπει να νοούνται κάτω από το πρίσμα του ειδικού τύπου εξουσίας που πραγματοποιείται στα πλαίσια του σχολικού μηχανισμού).

Είναι γνωστό ότι τα τρία τέταρτα της διδακτικής ώρας, ο δάσκαλος τα κρατάει για τον εαυτό του (Α. Bullock κ.ά. «Γλώσσα», τ. 12, 1986). Άρα κυριαρχώντας στον «κοινό» διδακτικό χρόνο είναι πολύ δύσκολο —αν όχι αδύνατο— να λειτουργήσει ως πομπός με βάση την ανάδραση που, ιδιαίτερα στη σχολική τάξη, είναι απαραίτητη δεδομένου ότι, σε κάθε μορφή επικοινωνίας, ο δέκτης είναι αυτός που καθορίζει εν τέλει την έννοια του μηνύματος¹⁵. Έτσι, οι ερωτήσεις που απευθύνει στους μαθητές είναι του τύπου της μιας και μόνο σωστής απάντησης και οι απαντήσεις που δίνονται δεν είναι συνεπώς ούτε αυτενέργεια ούτε αυθόρμητη έκφραση. Τις τυχόν παρεμβάσεις δεν τις αναγνωρίζει ως τέτοιες αλλά ως παραβάσεις του «αναλυτικού» και των κανόνων που απορρέουν από την ιδεολογία του σχολείου. Ο λόγος του άρα είναι λόγος «ιδεολογικός» (χειρισμός της γλώσσας που παγιδεύει τον ακροατή νομιμοποιώντας τον ομιλητή πέρα και παρά το νόημα των λέξεών του): «πληθωρικός» (ύπαρξη περισσότερων λέξεων από τις αναγκαίες για την αποσαφήνιση του νοήματος)· «αξιολογικός» (τα μηνύματα παρουσιάζονται ως αλήθειες —δηλαδή ως κάτι που δεν επιδέχεται αμφισβήτηση— και όχι ως πληροφορίες —που θα μπορούσαν να υπαχθούν σε έλεγχο και να εξακριβωθούν—)· «διχοτομικός» (βασίζεται

στη συνεχή έμμεση αντίθεση («καλού-κακού», «σωστού-λάθους»)¹⁶.

Όλα αυτά καθιστούν, και για τον ίδιο και για τους μαθητές του, τον λόγο του λόγου με περιεχόμενο αυτονόητο, αν και όχι πάντα αναγνωρίσιμο ως καθαρό λόγο εξουσίας: ένα λόγο, η συνεχής ροή του οποίου δεν αφήνει καν χρονικά περιθώρια για να λειτουργήσει, ίσως, κάποια ευθεία ανταλλαγή απόψεων ή και συναισθημάτων.

3. Αντίσταση: Παραπροϊόν μιας εξουσιαστικής διαδικασίας

3.1. Οι μαθητές ως ομάδες αντι-κείμενες στους εκπαιδευτικούς στόχους και κώδικες.

Η εκπαίδευση, θεωρούμενη ως αγαθό θα έπρεπε να εμπεριέχει αξία χρήσης και ανταλλακτική αξία. Η επαγγελία των εκπαιδευτικών στόχων για την ύπαρξη και των δύο αυτών μορφών αξίας, στην πράξη ακυρώνεται διότι αφ' ενός η προφερόμενη ευχαρίστηση ή ωφέλεια αμφισβητείται από τους μαθητές (και εύκολα, εφόσον δεν έχουν τη δυνατότητα επιλογής ούτε των συνθηκών ούτε των αντικειμένων μάθησης), αφ' ετέρου οι τίτλοι σπουδών έχουν όλο και μικρότερη ανταλλακτική αξία —αποτέλεσμα των γενικότερων κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών. Εκτός από τη μη αποδοχή των ίδιων των στόχων¹⁷, είναι δύσκολα ανεκτή από τους μαθητές και η συγκεκριμένη χρήση του λόγου ως μέσου υλοποίησής τους: η χρήση αυτή καλεί τους μαθητές σε μια επαφή επικοινωνίας με βάση έναν κώδικα που δεν έχουν επιλέξει οι ίδιοι και δεν επιτρέπει να εκφραστούν ελεύθερα. Φαινομενικά ανώδυνη, θέτει όρια η υπέρβαση των οποίων συνεπάγεται κατηγοριοποίηση και, πιθανόν, κοινωνικό στιγματισμό. Μια τέτοια κατάσταση οδηγεί κάποιες φορές σε αίσθηση προσωπικής ανικανότητας του μαθητή και παραίτησή του από την προσπάθεια επικοινωνίας στο δοσμένο κώδικα. Κάποιες άλλες φορές οδηγεί απ' ευθείας σε διάθεση ανταρσίας.

Η μη αποδοχή των εκπαιδευτικών στόχων αλλά και των μεθόδων που τους υλοποιούν ευνοεί συνεπώς την εμφάνιση ομάδων των οποίων η συνοχή αποκτάται από την κοινότητα αντι-στόχων και από ένα κώδικα επικοινωνίας αντι-κείμενο στον επίσημα αποδεκτό, προϋποθέσεις όχι επαρκείς για την ύπαρξη «στάσης» αλλά πρόσφορες για τη δημιουργία αντί-στάσης.

3.2. Εκφάνσεις της αντίστασης στο σχολείο

Υπάρχει λοιπόν ένας αριθμός μαθητών που καταλήγει είτε να απέχει πολύ από τα πρότυπα που θέτει το σχολείο ως προς τη μάθηση και την πειθαρχία, είτε να μην τα ακολουθεί καθόλου, ενώ παράλληλα στοχεύει και στην υπονόμηση των προσπαθειών του δάσκαλου για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης.

Η δυσλειτουργία και η υπονόμηση εμφανίζονται συχνά με τη μορφή της αντίρρησης που εκφράζει λεκτικά την άρνηση της συγκεκριμένης επικοινωνιακής κατάστασης. Όταν η αντίρρηση δεν εκφράζεται αποκλειστικά με τον

προφορικό λόγο μπορεί να συνίσταται σε εμφάνιση και τρόπους συμπεριφοράς ενδεικτικούς της επιθυμίας των μαθητών να προκαλέσουν και να δηλώσουν ότι τα δρώμενα δεν τους αφορούν. Άλλοτε, παραιτούμενοι εντελώς από την προσπάθεια να επικοινωνήσουν, έστω και μόνο για να αντιτεθούν, περιορίζονται στο να «παίζουν» με τους συμμαθητές του, όπως σε εξωσχολικές επικοινωνιακές καταστάσεις, προσέχοντας απλώς να μην τους «τσακώσει» ο δάσκαλος.

Στο ίδιο πνεύμα της άρνησης των προτύπων εντάσσεται και η σιωπή—μη εκφωνούμενος λόγος των μαθητών— μέσα σε συνθήκες μιας επικοινωνίας που δεν είναι αποτέλεσμα δικής τους επιλογής. Η σιωπή αυτή μπορεί να είναι ένδειξη του ότι συναισθάνονται την ανεπάρκειά τους σε σχέση με τα ζητούμενα του σχολείου ως προσωπική αδυναμία. «Η αυτουποτίμηση... προέρχεται από την εσωτερικήυση εκ μέρους των καταπιεζόμενων της γνώμης που οι δυνάστες έχουν γι' αυτούς. Τόσο συχνά ακούν ότι δεν είναι ικανοί για τίποτε, δε γνωρίζουν τίποτε, ότι είναι ανεπίδεκτοι μαθήσεως, ότι είναι άρρωστοι, τεμπέληδες και μη παραγωγικοί, που στο τέλος πείθονται για την ανικανότητά τους»¹⁸. (Ο Φρέιρε, βέβαια, αναφέρεται σε συνθήκες διαφορετικές. Τον απασχολούν οι ενήλικες στην εξωσχολική πραγματικότητα. Πιστεύουμε όμως ότι, τηρουμένων των αναλογιών, η θέση του μπορεί να έχει ισχύ και στα πλαίσια του σχολικού συστήματος). Μπορεί ακόμα να δηλώνει την απόρριψη των όρων του παιχνιδιού που τους θέλει συμμετέχοντες και την παράλληλη προσπάθειά τους να υπονομεύσουν την προτεινόμενη-επιβαλλόμενη διαδικασία αγωγής και μάθησης στα πλαίσια του σχολείου.

3.3. Παράγοντες διαμόρφωσης των εκφάνσεων της αντίστασης

Οι εκφάνσεις της αντίστασης που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο (και που βέβαια δεν είναι οι μόνες) δεν συνιστούν ολοκληρωμένο λόγο αλλά αποσπασματικές κινήσεις. Και δε θα μπορούσαν να μην είναι αποσπασματικές, διότι αφενός τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το σχολικό περιβάλλον σε μια ηλικία κατά την οποία δεν έχουν τη δυνατότητα της ολικής θέασης του κόσμου άρα δεν μπορούν να έχουν συνολική αντίληψη-άποψη της σχέσης τους με το σχολείο, προϋπόθεση αναγκαία για μια σφαιρική στάση τους απέναντί του· επιπλέον, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους συμμετέχουν όλες οι ομάδες-φορείς κοινωνικού ελέγχου (όπως η οικογένεια, η θρησκεία, οι νόμοι, κ.λ.π.) και οι μηχανισμοί διαμόρφωσης γνώμης και ιδεολογίας (όπως τα μέσα μαζικής ενημέρωσης). Στόχος της διαμόρφωσης δε θα μπορούσε να είναι ο εφοδιασμός των παιδιών με όπλα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να απειλήσουν τις δομές που συντηρούν και αναπαράγουν αυτές ακριβώς τις ομάδες και τους μηχανισμούς. Από την άλλη μεριά, το ίδιο το σχολείο δεν τους προσφέρει τη δυνατότητα ανάπτυξης ενός εναλλακτικού λόγου, που θα μπορούσαν να χειριστούν για να αντιπαρατεθούν σ' αυτό λογικά και αποτελεσματικά.

Καταλήγουν λοιπόν να αντιδρούν κατά κύριο λόγο συναισθηματικά και η αντίσταση που προβάλλουν μένει χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα, δεδομένου ότι αντιμάχονται μια δομή συμπαγή και απολύτως λογικά διαρθρωμένη.

4. Συμπεράσματα και απόψεις

Η αντίσταση των μαθητών στο σχολικό σύστημα —εκφραζόμενη κυρίως απέναντι στο δάσκαλο (που στα μάτια τους το εκπροσωπεί)— είναι αναπόφευκτη συνέπεια των συνθηκών πίεσης του σχολείου, μιας πίεσης που πραγματώνεται μέσα στην αντίφαση ανάμεσα στο σχολικό λόγο και τη σχολική πράξη. Και οποιαδήποτε πρόταση για μια ορθολογική παιδαγωγική (που θα στόχευε στην άρση των αιτίων της αντίστασης των οποίων φορέας είναι το ίδιο το σχολείο) «φαντάζει καθαρά ουτοπιστική, εφόσον προϋποθέτει την αποφασιστική μεταστροφή διδασκόντων (και διδασκομένων) που παγίδεψε η λογική ενός συστήματος του οποίου είναι τα προϊόντα»¹⁹.

Αλλά ακόμα και στην υποθετική περίπτωση πραγματοποίησης αυτής της μεταστροφής, δε θα μπορούσαν να θιγούν ουσιαστικά οι κοινωνικοί λόγοι, οι οποίοι υπαγορεύουν την παιδαγωγική φιλοσοφία και πράξη που οι ίδιες φέρουν μέσα τους το σπέρμα της αντίστασης. Η μόνη, ίσως, αντιμετώπιση που μπορεί να σταθεί, πέρα από ατομικές προθέσεις, είναι η προτεινόμενη από τον Η. Α. Γιρουχ: «στους μαθητές πρέπει να δοθούν δεξιότητες κριτικής που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν γιατί αντιστέκονται, αλλά και θα τους επιτρέψουν να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους όπως τον διαμόρφωσε η κοινωνία και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει, εν μέρει, να αναλυθεί και να αναδιαρθρωθεί, ώστε να παράγει τις προϋποθέσεις περισσότερο για κριτική σκέψη και πράξη παρά για παθητικότητα και αγανάκτηση»²⁰.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Με τον όρο «δάσκαλοι», στην παρούσα εισήγηση, αναφερόμαστε στους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
2. Ανθογάλιδου Θ., «Μια θεωρητική εισαγωγή στη διδακτική της γλώσσας» στη Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 44, 1989, σ. 31.
3. Πατερέκα Χ., «Βασικές έννοιες των Renne Bourdieu και Jean - Claude Passeron, σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης», εκδ. Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1986, σ. 29.
4. Κοσμάπουλος Α., «Σχισσοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου», Αθήνα 1983, σελ. 340.
5. Στην ελληνική βιβλιογραφία, παρουσιάζεται από τον Σ. Ράση στο «Η θεωρία της αντίστασης στην εκπαίδευση» στο Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 40, 1988.
6. Giroux H. A., «Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition», Massachusetts, Bergin and Carvey 1983, σ. 107.
7. Βλ. Α. Κοσμάπουλου, *οπ.π.*, σ. 337-342.
8. Τοκακτίδου Β., «Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών — Προβλήματα - Προτάσεις» εκδ. Οδυσσεύς, Αθήνα 1986, σελ. 28-29.

9. Βλ. Γ. Μιχαλακόπουλου, «Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία» στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 9, 1987, σ. 176-178.
10. Βλ. Α. Φραγκουδάκη, «Γλώσσα και ιδεολογία», εκδ. Οδυσσεάς, Αθήνα 1987, σελ. 151-153.
11. Φρέιρε Π., «Η αγωγή του καταπιεζόμενου», εκδ. Ράππα, Αθήνα 1974, σ. 102.
12. Φραγκουδάκη Α., όπ.π., σ. 195.
13. Φρέιρε Π., όπ.π., σ. 68.
14. Bourdieu P., «Ce que parler veut dire», Paris, Fayard 1982, σ. 113.
15. Porcher L. et Al. «Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.», Paris, C.I.E International, 1980, σ. 88.
16. Φραγκουδάκη Α., όπ.π., σ. 156-177.
17. Βλ. Σ. Ράσης, όπ.π., σ. 56.
18. Φρέιρε Π., όπ.π., σ. 64.
19. Πατερέκκ Χ., όπ.π., σ. 39.
20. Giroux H., όπ.π., σ. 231.

ΠΗΓΕΣ — ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- (Ο πίνακας που ακολουθεί συντάχθηκε με βάση το λατινικό αλφάβητο, παίρνοντας υπόψη το αρχικό γράμμα του ονόματος των συγγραφέων).
- Ανθογαλίδου Θ., «Μια θεωρητική εισαγωγή στη διδακτική της γλώσσας», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 44, 1989.
- Bautier - Castaing E., «Difficiles rencontres des sciences du langage et de la Didactique». De Français dans le monde, τ. 182, 1984.
- Bulloc A., «Προσφορικός λόγος», Γλώσσα, τ. 12, 1986.
- Bourdieu R., «Ce que Parler veut dire», Paris, Fayard 1982.
- Φραγκουδάκη Α., «Γλώσσα και ιδεολογία», Οδυσσεάς, Αθήνα 1987.
- Φρέιρε Π., «Η αγωγή του καταπιεζόμενου», Αθήνα, Ράππας, 1974.
- Giroux H. A., «Theory and Resistance in education: A Pedagogy for the Opposition» Massachusetts, Bergin and Carney 1983.
- Ιντζεσίλογλου Ν. Γ., «Παιδεία, Κοινωνική ένταξη και το συνεχές της αμφισβήτησης», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 16, 1984.
- Κοσμοπόουλος Α., «Σχισιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου», Αθήνα 1983.
- Lombardi F., «Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμισι», Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1986.
- Μιχαλακόπουλος Γ., «Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 9, 1987.
- Μπακούλης Ι., «Απόψεις της κοινωνικής γλωσσολογίας και συνέπειες στη διδασκαλία της γλώσσας», Σεμινάριο 5. ΠΕΦ. 1985.
- Μπέλλος Θ., «Ανάλυση της γλωσσικής επικοινωνίας στην τάξη», Γλώσσα, τ. 3, 1983.
- Πατερέκκ Χ., «Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean - Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης», Αφοι Κυριακίδου, Θεσσαλονίκη 1986.
- Porcher L. et Al. «Lignes de force du Renouveau Actuel en DLE» Paris, CLE International, 1980.
- Ράσσης Σ., «Η θεωρία της αντίστασης στην εκπαίδευση», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 40, 1988.
- Τοκατλίδου Β., «Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών», Οδυσσεάς, Αθήνα 1986.

Διογένη Νταρίλλη
Σχολικού Συμβούλου Α/μιας Εκ/σης

ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Η πραξικοπηματική επιβολή της φαιδρής στρατιωτικής δικτατορίας του 1967, μέσα απ' τα δεινά που συσσώρευσε στον τόπο μας, είχε κι ένα ευχάριστο, θετικό αποτέλεσμα: Γελοιοποίησε την καθαρεύουσα, τεχνητό κατασκευάσμα του λογιотаτισμού και προετοίμασε το έδαφος για την οριστική επιβολή της δημοτικής, της καθομιλουμένης, ζωντανής νεοελληνικής γλώσσας, σ' όλες τις εκπ/κές βαθμίδες και τη δημόσια ζωή.

Ως τελική πράξη ολοκλήρωσης της ιστορικής σημασίας γλωσσικής αυτής μεταβολής θεωρείται η υποχρεωτική δια νόμου έκδοση των αποφάσεων των δικαστηρίων στη δημοτική και η μετάφραση του συντάγματος, που ισχύει, σ' αυτήν.

Η πρώτη ηρωική προσπάθεια για την καθιέρωση της Δημοτικής γλώσσας γίνεται με την εκπ/κή μεταρρύθμιση του Νόμου 4.379 του 1964. Κι είναι πράγματι ηρωική, γιατί ο τότε αείμνηστος Υφυπουργός της Εθν. Παιδείας και Θρησκευμάτων Λουκής Ακρίτας, παρά το γεγονός ότι το κόμμα στο οποίο ήταν ενταγμένος και κυβερνούσε διέθετε στο κοινοβούλιο μια απόλυτη πλειοψηφία, χρειάστηκε να καταβάλει υπεράνθρωπες προσπάθειες, προκειμένου να υπερκεράσει το συντηρητικό πνεύμα της προγονολατρίας, του αρχαϊσμού και του λογιотаτισμού των βουλευτών όλων των πτερύγων της βουλής, για να ψηφιστούν οι επίμαχες γλωσσικές διατάξεις του νόμου αυτού, με αποτέλεσμα να πεθάνει λίγο αργότερα από την υπερκόπωση.

Μετά την παρένθεση της δικτατορίας του 67, η εκπ/κή μεταρρύθμιση στον τομέα της γλώσσας συνεχίστηκε με αξιοσημείωτες μεταβολές το 1976-77 κι ολοκληρώθηκε με πιο τολμηρά κι αποφασιστικά βήματα στην περίοδο 1982-1985.

Τα κυριότερα εξελικτικά στάδια των μετρορυθμίσεων αυτών είναι τα εξής:

1. Επιβολή της δημοτικής ως παγίου οργάνου γλωσσικής διδ/λίας σ' όλες τις εκπ/κές βαθμίδες.
2. Απλούστευση πολλών ορθογραφικών κανόνων.

3. Διδασκαλία της αρχαίας Ελληνικής γραμματείας στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου από δόκιμες μεταφράσεις.

4. Καθιέρωση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής στις τρεις τάξεις του Λυκείου μ' ένα σύγχρονο, πιο ψυχολογημένο και πιο παραγωγικό τρόπο.

5. Καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος.

6. Σύνταξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών βιβλίων δασκάλου και μαθητή για όλο το φάσμα της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπ/σης.

Τα παλιά αναγνωστικά και το αλφαβητάριο αντικαθιστούνται από τα νέα βιβλία με τίτλο «η γλώσσα μου». Αυτά, από άποψη περιεχομένου, ανταποκρίνονται πληρέστερα στους γενικούς σκοπούς της εκπ/κής νομοθεσίας και την επίτευξη των στόχων του νέου αναλυτικού προγράμματος. Από άποψη μορφής είναι βιβλία εργασίας κι όλες οι φάσεις της γλωσσικής διδασκαλίας, ακρόαση, ανάγνωση, νοηματική διερεύνηση, περιγραφή προσώπων κι ανάλυση χαρακτήρων, ηθικά διδάγματα, κεντρική ιδέα, αντιγραφή, ορθογραφία, σύνταξη, γραμματική και γραπτή έκφραση, γίνονται σαν μια οργανική ενότητα, σαν ένα όλο, μέσα στα χρονικά πλαίσια ενός συνεχούς διδακτικού διάρου.

Κοντά σ' αυτά πρέπει να προσθέσουμε και τα φυλλάδια ασκήσεων εργασίας των επαναληπτικών μαθημάτων. Μ' αυτά ο δάσκαλος, η δασκάλα, αξιολογεί τα αποτελέσματα των γλωσσικών διδακτικών ενοτήτων που προηγήθηκαν και προβαίνει στην α' ή β' επανορθωτική διδασκαλία, για συμπλήρωση τυχόν κενών που διαπιστώθηκαν.

Η περιγραφή που ακολουθεί αναφέρεται στη μέθοδο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και τις διαφορές της μ' ό,τι συνέβαινε παλαιότερα, όσο γίνεται πιο σύντομα. Έτσι, προσφέρουμε στον αναγνώστη τη δυνατότητα να εκτιμήσει την ποιότητα της γλωσσικής διδ/λίας που συντελείται σήμερα στο χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπ/σης, όπου και ασκούμε το καθοδηγητικό μας έργο.

1. Η παραδοσιακή αντιγραφή, άσκηση καθημερινή, διατηρείται. Όμως, γράφεται στο χώρο του βιβλίου κι όχι σε ξεχωριστό τετράδιο. Στόχος η από μέρους του μαθητή απομίμηση ενός υποδειγματικού δείγματος πλάγιας γραφής, το οποίο είναι καταχωρημένο στον οικείο χώρο κι αποτελεί αναπλήρωση του παραδοσιακού μαθήματος της καλλιγραφίας, που έχει καταργηθεί.

2. Το σύντομο κείμενο της αντιγραφικής εργασίας ανατίθεται και ως ορθογραφική άσκηση. Την ορθογραφία, όπως και την κατ' ήθος ανάγνωση του γλωσσικού κειμένου, τη μαθαίνει ο μαθητής στο σπίτι. Την επομένη ο δάσκαλος υπαγορεύει το κείμενο της ορθογραφίας κι οι μαθητές το αναγράφουν σε ειδικό τετράδιο.

Η διόρθωση των ορθογραφικών σφαλμάτων γίνεται απ' τους ίδιους τους μαθητές, έπειτα από έλεγχο και προτροπή του δασκάλου [αυτοδιόρθωση].

Παλαιότερα ο δάσκαλος συγκέντρωνε τα τετράδια της αντιγραφής και της ορθογραφίας στην έδρα και τα διόρθωνε ερήμην των μαθητών. Η διδακτική

αυτή ενέργεια ήταν κουραστική και δεσμευτική, για το δάσκαλο και ελάχιστο αποτελεσματική, για τους μαθητές.

Η νεότερη μεθόδευση της διδασκαλίας της ορθογραφίας στηρίζεται στην αυτοδιόρθωση των σφαλμάτων απ' τον ίδιο τον μαθητή, για να ικανοποιηθεί το πάγιο και γενικής ισχύος νέο διδακτικό-παιδαγωγικό αξίωμα, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής καθίσταται ισότιμος συνερευνητής μαζί με το δάσκαλο για την κατάκτηση της γνώσης.

Η διδασκαλία, η σύγχρονη διδασκαλία της ορθογραφίας, προχωρεί βαθύτερα, σε πιο αποτελεσματικούς δρόμους. Από το αναγνωστικό κείμενο της ημέρας, της καθημίας διδακτικής ενότητας, επιλέγονται ορισμένες λέξεις, οι λέξεις του βασικού λεξιλογίου ή λέξεις της καρτέλας, όπως λέγονται. Αυτές καλείται να τις μελετήσει και να τις μάθει ο μαθητής, από άποψη ορθογραφίας, μαζί με το κείμενο της ορθογραφίας-αντιγραφής. Και μετά την απαγγελία της ορθογραφίας, ο δάσκαλος υπαγορεύει κι αυτές τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου για ορθογραφική εξάσκηση των μαθητών. Παράλληλα, τις ίδιες λέξεις ο μαθητής τις αναγράφει σε μια ξεχωριστή καρτέλα, εξ ου και το όνομα λέξεις της καρτέλας.

Αν το πνευματικό επίπεδο και ο αριθμός των μαθητών της τάξης το επιτρέπουν, πολλοί δάσκαλοι υπαγορεύουν και δυο-τρεις προτάσεις, οι οποίες περιέχουν κι αυτές τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου, είτε από τις λέξεις που ορίζει το κείμενο της ημέρας, είτε κι απ' τις προηγούμενες. Έτσι, η εμπέδωση της ορθογραφικής τους ιδιοτυπίας γίνεται πιο αποτελεσματική στην ψυχολογική συνείδηση των μαθητών.

Αυτή η φάση της γλωσσικής διδασκαλίας, που σχετίζεται με τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου, είναι εντελώς νέα, η δε αξία κι αποτελεσματικότητά της είναι ευλογοφανής και αυτονόητη.

3. Η ανάγνωση του προηγούμενου μαθήματος γίνεται επιλεκτικά από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα των μαθητών, για εξοικονόμηση χρόνου και αποφυγή της ατμόσφαιρας της μονοτονίας και της ανίας.

4. Η αφόρμηση για τη διδασκαλία του νέου κειμένου είναι απλή, φυσική, αβίαστη και σύντομη. Παλαιότερα, γινόταν κατάχρηση του χρόνου σ' αυτή τη φάση.

5. Οι άγνωστες λέξεις προβάλλονται από τον ίδιο το δάσκαλο ή τους μαθητές. Η ερμηνεία τους γίνεται μόνο προφορικά και σύντομα. Έτσι εξοικονομείται πολύτιμος χρόνος. Παλαιότερα, όλη η διδακτική ώρα καταναλωνόταν σχεδόν στην ερμηνεία των αγνώστων λέξεων σε βάρος της καθαυτού γλωσσικής διδασκαλίας.

Η νοηματική διερεύνηση του κειμένου κι η βαθύτερη κατανόησή του απ' τους μαθητές γίνεται με κατάλληλες υποβοηθητικές και ενθαρρυντικές ερωτήσεις του δασκάλου.

Σύντομη, περιεκτική, ακριβής και κυριολεκτική είναι και η ανεύρεση των

καλολογικών στοιχείων, η περιγραφή των δρώντων προσώπων κι η ανάλυση του χαρακτήρα τους.

Η παλαιά «εικονομανία» κι απεριόριστη καλολογία περιορίζονται. Το βάρος τώρα μετατίθεται στη μελέτη της γλώσσας από συντακτική και γραμματολογική άποψη.

6. Στην ίδια διδακτική ενότητα και μετά από το κείμενο ακολουθούν ασκήσεις συντακτικού και γραμματικής. Η διδασκαλία τους γίνεται πιο φυσική, απλή κι ευκολονόητη πάνω σε παραδείγματα, η νοηματική των οποίων σχετίζεται με το κείμενο της ημέρας. Επιστημονικά η μέθοδος αυτή στηρίζεται στις αρχές της γλωσσολογίας και της μετασηματικής γραμματικής.

Η παραδοσιακή συστηματική διδασκαλία της γραμματικής στηριζόταν σ' έναν άκαμπτο λεκτικό φορμαλισμό και μονότονο, πληκτικό κι ανιαρό μνημοτεχνισμό. Γινόταν δυο φορές την εβδομάδα σε τακτές ώρες, ενώ τώρα σε καθημερινή βάση και σε οργανική σύνδεση με το αναγνωστικό κείμενο.

Η σύνταξη κι εκφραστική διατύπωση των ορθογραφικών κανόνων, των εννοιών και ορισμών των όρων της γραμματικής και του συντακτικού, επαφίεται στην προσωπική αντίληψη και ιδιαιτερότητα του καθενός μαθητή, κατά τρόπο ελεύθερο και διαισθητικό.

7. Η διδασκαλία της έκθεσης ιδεών, της περιγραφικής ή διηγηματικής ανάπτυξης ενός θέματος, σε χρονικό διάστημα μιας ή και δύο διδακτικών ωρών, περιορίζεται. Αντικαθίσταται από το «σκέφτομαι και γράφω».

Το «σκέφτομαι και γράφω» θεωρείται και είναι πράγματι η πιο παραγωγική πνευματική εργασία του μαθητή. Σύμφωνα με το διδακτικό της πλαίσιο αυτός καλείται να διατυπώσει γραπτώς τις ιδέες, τις σκέψεις, τις απόψεις, τα βιώματα και τα αισθήματά του πάνω σ' ένα θέμα, το οποίο τελεί σε στενή συνάφεια με το αναγνωστικό κείμενο της ημέρας. Η εργασία αυτή γίνεται μέσα στα πλαίσια ενός τετάρτου της ώρας ή είκοσι λεπτών κι επαναλαμβάνεται μέσα στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα εργασίας πολλές φορές.

Η διόρθωση, ανακοίνωση, η αξιολόγηση κι ο κριτικός σχολιασμός των έργων αυτών των μαθητών γίνεται μ' έναν ψυχολογικά και παιδαγωγικά ορθό τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται η αυθορμησία, η γνήσια και πηγαία έμπνευση κι εκφραστικότητα του μαθητή.

Η παραδοσιακή έκθεση δεν εξοβελίζεται εντελώς. Όταν στην κοινωνική, οικογενειακή και σχολική ζωή των μαθητών παρουσιάζονται έντονοι βιωματικές καταστάσεις κι είναι διάχυτη η βούλησή τους για να εκφραστούν, τότε τους προσφέρεται η ευκαιρία να γράψουν, να συνθέσουν, να δημιουργήσουν.

Παλαιότερα οι μαθητές έγραφαν μια έκθεση εβδομάδα παρά εβδομάδα, δηλαδή δύο το μήνα ή μέχρι δεκαπέντε σ' όλο το διδακτικό έτος. Τα θέματα ήταν σχεδόν γνωστά, αφού ακολουθούσαν τις εποχιακές ασχολίες, το εορτολόγιο και τις καθιερωμένες εκδηλώσεις της σχολικής ζωής. Έτσι, οι μαθητές κατέφευγαν στα γνωστά βιβλία εκθέσεων που κυκλοφορούσαν στο εμπόριο,

προετοιμάζονται κατάλληλα και σερβίριζαν στο σχολείο αναμασημένη τροφή. Υπήρχαν βέβαια και οι εξαιρέσεις, αλλά οι εξαιρέσεις δεν παύουν από το να επιβεβαιώνουν τον κανόνα. Είναι πολύ μεγάλη υπόθεση η εξασφάλιση του αισθήματος της εμπιστοσύνης και της αυθορμησίας, της πηγαίας και γνήσιας έκφρασης του παιδιού. Κι αυτό το επιτυγχάνουμε 100% με το σκέφτομαι και γράφω και με τη συνύφανση της θεματικής του με το αναγνωστικό κείμενο της ημέρας και με τον τρόπο διόρθωσης, ανακοίνωσης κι αξιολόγησης των γραφτών αυτών εργασιών των μαθητών.

8. Η επιστημονική τεκμηρίωση, πληρότητα κι ακρίβεια της μεθόδου της γλωσσικής διδασκαλίας και η ομοιόμορφη και ισόβαθμη εφαρμογή της σ' όλη την επικράτεια, εξασφαλίζεται με το βιβλίο του δασκάλου. Αυτό παρέχει ενδεικτικό διάγραμμα διδασκαλίας, για την καθημέρα διδακτική ενότητα, παράλληλα δε με την επιστημονική εγκυρότητα, προσφέρει και αρκετά περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών από το δάσκαλο ή τη δασκάλα, ώστε να προσαρμόσουν την εργασία τους, ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες, τον αριθμό των μαθητών, το πνευματικό τους επίπεδο κτλ.

Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι όλες αυτές οι θεσμικές και οργανωτικές μεταβολές οδηγούν με σιγουριά και σταθερότητα σε μια αναβάθμιση της γλωσσικής διδασκαλίας και την εξακρίβωση άριστων αποτελεσμάτων.

Με τα νέα διδακτικά βιβλία και αναλυτικά προγράμματα έχουν διδαχθεί, από την πρώτη κιόλας τάξη του Δημοτικού Σχολείου, οι μαθητές, οι οποίοι εφέτος φοιτούν στην τελευταία, στην Έκτη τάξη. Έτσι, έχουμε τη δυνατότητα, αλλά και την υποχρέωση, να προβούμε σε μια αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και τον επαναπροσδιορισμό των μελλοντικών μας ενεργειών, της μελλοντικής μας πορείας.

Προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να προχωρήσει η Πολιτεία, στηριγμένη στα καθοδηγητικά από επιστημονική άποψη και συμβουλευτικά της όργανα. Αυτά είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το διδακτικό κι ερευνητικό προσωπικό των Παιδαγωγικών τμημάτων που είναι ενταγμένα στα Πανεπιστήμια και οι Σχολικοί Σύμβουλοι όλων των βαθμίδων της εκπ/σης.

Τα στελέχη του ΚΕΜΕ και οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν φέρει σε πέρας με επιτυχία το βάρος της μεταφοράς, οικείωσης κι εμπέδωσης της νέας διδακτικής στο μεγαλύτερο σώμα των εκπ/κών λειτουργιών.

Οι τελευταίοι προέβλεπαν μεγάλες αντιδράσεις, επιφυλάξεις κι ανησυχίες, ως προς την ορθότητα, τη σκοπιμότητα και την αποτελεσματικότητα του νέου τρόπου της γλωσσικής διδασκαλίας, ο οποίος, ας το σημειώσουμε κι ας το υπογραμμίσουμε αυτό, έχει επεκταθεί και στο χώρο των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Τέτοιες αντιδράσεις είναι εύλογες και σημειώνονται και στο χώρο των εκπ/κών και στο σώμα των γονέων και κηδεμόνων και μαθητών, σε κάθε ουσιαστικής σημασίας εκπ/κή μεταρρύθμιση. Το κλίμα αυτό των ανησυχιών και των επιφυλάξεων γύρω απ' την αποτελεσματικότητα της νέας γλωσσικής

διδασκαλίας εντάθηκε ακόμη περισσότερο, έπειτα απ' το θόρυβο ο οποίος προκλήθηκε εξαιτίας δύο επίμαχων λέξεων θέματος έκθεσης ιδεών των πανελ- ληνίων εισαγωγικών εξετάσεων εισαγωγής αποφοίτων λυκείων στα Α.Ε.Κ. Διαπιστώθηκε πως αρκετοί απ' τους αποφοίτους αγνοούσαν το νόημα των λέξεων αρωγή και ευδοκίμηση.

Είναι όμως έτσι; Δεν τις είχαν ξαναακούσει τις λέξεις αυτές; Ας πάρουμε την πρώτη: Είναι αδύνατο να μην είχαν ακούσει στο μάθημα της αρχαίας ιστορίας τη φράση: «Προς αρωγήν των Θηβαίων έφθασαν ενισχύσεις των Σπαρτιατών» ή απ' την καθομιλουμένη: «Τι να σου κάνει το καϊμένο το παιδί! Δεν έχει αρωγή από κανέναν είναι ορφανό» ή «Ας είναι καλά η αρωγή του θείου του απ' την Αμερική».

Αλλά κι αν υποθέσουμε ότι αγνοούσαν το εννοιολογικό περιεχόμενο αυτής της λέξης, τότε οπωσδήποτε δεν έχουν καμιά δικαιολογία για τη δεύτερη, τη λέξη ευδοκίμηση. Απ' το Δημοτικό ακόμα είχαν μάθει στο μάθημα της Γεω- γραφίας ότι στη χώρα αυτή λ.χ. ευδοκιμεί το τάδε και το τάδε προϊόν ή δεν ευδοκιμούν στις περιοχές αυτές τα εσπεριδοειδή, η άμπελος και η ελιά, γιατί το κλίμα είναι ηπειρωτικό κτλ. Κι εφόσον παίρνουμε σαν δεδομένη τη γνώση αυτή, τότε από τα συμφραζόμενα γίνονταν κατανοητή κι η πρώτη απ' τις δυο αυτές «άγνωστες» λέξεις.

Αν πάλι η αντιληπτική-κριτική ικανότητα των αποφοίτων αυτών δεν ήταν τόση, ώστε να σκεφθούν πως η ευδοκίμηση είναι αφηρημένο ουσιαστικό που παράγεται απ' το ρήμα ευδοκιμώ, τότε σίγουρα δεν τους άξιζε αυτός ο τίτλος του αποφοίτου. Άλλοι πάλι ανησυχούν για το ιδιότυπο λεξιλόγιο των σημερινών νέων, όπως π.χ. ψαρωμένος, σακουλεύομαι, κοπάνια, σπασίκλας, γλυφτρά- κι, την κάνω κρίση, μου τη δίνει, κομπλάρω, τη βρίσκω, έγινε φάση, τσίτα τα γκάτζια, έπεσε σήψη κτλ. [βλέπε άρθρο μας στην εφημερίδα «ελεύθερη γνώμη», φύλλο της 16-9-83, με τίτλο: Η άλλη γλώσσα μιλιέται περισσότερο;] και αποδίδουν τη γλωσσική αυτή αλλοίωση και υποβάθμιση στη γλωσσική σχολική διδασκαλία. Όμως μια τέτοια αντίληψη είναι πέρα για πέρα λανθασμένη. Μόνο κοινωνικοοικονομικοί, ταξικοί παράγοντες, ιδεολογικές αντιθέσεις, ανταγωνιστικές τάσεις και ιδεολογικοπολιτικές αμφισβητήσεις γεννούν αυτές τις γλωσσικές αποκλίσεις. Ας θυμηθούμε ότι παλαιότερα οι χτίστες κι οι ραφτά- δες, για παράδειγμα, είχαν επινοήσει τη δική τους γλώσσα, ώστε να επικοινωνούν και να εκφράζονται στον κλειστό αναμεταξύ τους κύκλο, χωρίς να τους καταλαβαίνουν τα αφεντικά τους, οι εργοδότες τους. Κι αν καλοεξετάσουμε τη σημαντική του λεξιλογίου τους αυτού, θα διαπιστώσουμε ένα επικριτικό πνεύ- μα, μια ειρωνική και καυστική σατυρική διάθεση κατά της εργοδοσίας, των φτασμένων, των νοικοκυραίων της εποχής τους.

Σήμερα έχουμε ν' αντιμετωπίσουμε νέο θόρυβο, άλλες κρούσεις κινδύνου, για την ελληνική γλώσσα και την πορεία της. Για την κατάσταση αυτή φταίει η γλωσσική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Φάρμακο; Πίσω ολοταχώς! Επαναφο-

ρά της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Ανήσυχος κι ο επί της Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Υπουργός, μας καλεί σε ανοιχτό διάλογο πάνω στο γλωσσικό μας πρόβλημα.

Πρέπει ή δεν πρέπει να διδάξουμε την αρχαία ελληνική στο γυμνάσιο; Μερικοί προχωρούν ακόμη παραπέρα στην Πέμπτη και Έκτη του Δημοτικού, άλλοι πάλι ομιλούν για «κρυφά σχολεία» προνοητικών γονέων, οι οποίοι καλούν φιλόλογους στα σπίτια τους και διδάσκουν «έγκαιρα» στα παιδιά τους τα αρχαία, τη γραμματική και το συντακτικό.

Όμως έχει πει και κάτι άλλο ο Υπουργός μας σε δηλώσεις του, πως είναι επικίνδυνος ο λαϊκισμός στον εκπαιδευτικό και γενικά στο δημόσιο χώρο. Και η άποψη αυτή, ο νεολογισμός, περί ανάγκης επαναφοράς της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής στις τρεις γυμνασιακές τάξεις, ως μέσου θεραπείας του γλωσσικού μας προβλήματος, είναι από πρώτη άποψη ένας λαϊκισμός, μια απλοϊκή και κατά συνέπεια μια επικίνδυνη αντίληψη. Χρειάζεται λοιπόν ψυχραιμία, περίσκεψη, προσοχή, πλατιά έρευνα του προβλήματος και μάλιστα έρευνα επιστημονική. Όχι ράβε, ξύλωνε, δουλειά να μη σου λείπει.

Γίνεται λόγος για κακοποίηση της γλώσσας, για γλωσσική πενία στα παραγωγικά-εκφραστικά έργα και την ομιλία των μαθητών, για γλωσσική ισοπέδωση, για υποβάθμιση.

Ποιος όμως θα μας ορίσει τι είναι γλωσσική ισοπέδωση και υποβάθμιση; Προβάλλουν ορισμένα συμπτώματα, νοσηρά στ' αλήθεια ή ενοχλητικά -πέστε τα όπως θέλετε- και τα γενικεύουν. Ταυτόχρονα, όσοι αντιλαμβάνονται έτσι τα πράγματα, από το σύμπτωμα στη γενίκευση, αγνοούν την ύπαρξη της επιστήμης της γλωσσολογίας και την αναγκαιότητα της επιστημονικής έρευνας, η οποία είναι απαραίτητη για τη λύση ενός προβλήματος, ακόμη και του γλωσσικού προβλήματος.

Κάθε άνθρωπος, λέει ο κ. Χαραλαμπίδης, λέκτορας του Πανεπιστημίου Θεσ/νίκης, ανάλογα με την τέχνη του, τις επαγγελματικές του ασχολίες και τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, υπερέχει ή και αδυνατεί να εκφραστεί γλωσσικά, ανάλογα με τον τομέα στον οποίο καλείται να μιλήσει. Το γλωσσικό πρότυπο δεν είναι ένα. Είναι διαφορετικό για τον εκπαιδευτικό, το δημοσιογράφο, το λογοτέχνη, τον τεχνικό, το γεωργό, τον εργάτη ενός εργοστασίου, το συνδικαλιστή, τον πολιτικό κτλ.

Και προσθέτουμε εμείς: Είναι κακοποίηση της γλώσσας οι τονικοί και καταπληκτικοί τύποι των αγωνιστών της αριστεράς στην περίοδο 1929 ίσια με σήμερα ή κοινωνική ανάγκη διαφοροποίησής τους από το πνεύμα του αρχαϊσμού, του αστικού καθαρευουσιανισμού, της συντήρησης, του καπιταλισμού, της αλλοτρίωσης, της υποτέλειας και της αποικιοκρατικής εξάρτησης;

Το ίδιο θα μπορούσαμε να πούμε και για ορισμένες απλουστεύσεις του προοδευτικού τύπου και των εκφωνητών των μέσων μαζικής ενημέρωσης, από την άνδρωση του ΠΑΣΟΚ ως τα σήμερα, όπως του Οκτώβρη, του Ιούνη, του

Νοέμβρη κτλ. Πρόκειται κι εδώ για κακοποίηση της γλώσσας ή για ψυχολογική ανάγκη εκτόνωσης μιας λαϊκής πλειοψηφίας, η οποία για σαράντα, περίπου, χρόνια, αν και πλειοψηφία, ήταν υποχρεωμένη να δέχεται τις κυβερνητικές επιταγές, τις κοινωνικές επιλογές και την εθνικά μειοδοτική εξωτερική πολιτική της συντηρητικής δεξιάς;

Η κρίση δεν είναι γλωσσική· είναι κοινωνική. Δεν υπάρχουν υποβαθμισμένες γλώσσες· υπάρχουν κοινωνικά υποβαθμισμένες οικογένειες, άτομα και κοινωνικές ομάδες, υπάρχει πολιτιστική αλλοτρίωση κι άλλοι παράγοντες και δρουν καταλυτικά εναντίον της γλωσσικής έκφρασης, της γλωσσικής καλλιέργειας.

Αυτοί οι παράγοντες που συντελούν στη χαλάρωση, την αλλοίωση του γλωσσικού αισθήματος αυτού που το θεωρούμε σαν πρότυπο, πρέπει να μελετηθούν επιστημονικά κι ύστερα να παρθούν οι αναγκαίες πολιτικές αποφάσεις και να γίνουν οι απαραίτητες ρυθμίσεις. Κι είναι παράγοντες που αντιστρατεύονται τη γλωσσική εκπ/κή προσπάθεια, η οποία καταβάλλεται σ' όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ποιοι είναι οι παράγοντες αυτοί; Είναι τα κόμικς και τα κλασικά εικονογραφημένα, η κυριαρχία κι η μονοπώληση, η δεσμευτική μονοπώληση κάλυψης του ελεύθερου χρόνου μικρών και μεγάλων από την τηλεόραση, τις ντίσκο, τα στερεοφωνικά συγκροτήματα, τα βίντεο, είναι το ακριβό από άποψη τιμής αγοράς λογοτεχνικό βιβλίο, είναι η σιωπηρή καθήλωση εκατομμυρίων ανθρώπων επί αρκετές ώρες μέσα στα αυτοκίνητα ιδιωτικής χρήσης και τα άλλα μέσα μαζικών μεταφορών, η φόρτιση της φαντασμένης εξέδρας των γηπέδων, για ν' αναφέρουμε μερικά παραδείγματα.

Πώς είναι δυνατόν να ενδιαφερθούν οι νέοι, οι μαθητές και οι μαθήτριες, για τη διδασκαλία της αρχαίας νεκρής, σχεδόν νεκρής γλώσσας, αφού αδιαφορούν για την εκμάθηση της ζωντανής γλώσσας, που μιλούν.

Κοινωνικοπολιτικό, λοιπόν, το πρόβλημα. Πρόβλημα τρόπου ζωής και εργασίας, πολιτιστικής ζωής και ψυχαγωγίας, κοινωνικής, οικιστικής διαστρωμάτωσης και οργάνωσης [μονοκατοικία - γειτονιά - πολυκατοικία - απομόνωση]. Κι αφού το πρόβλημα διαπιστώνεται ήδη στη ζωντανή μας γλώσσα, την καθομιλουμένη, σ' αυτό το πεδίο, κατά τον πανεπιστημιακό μας δάσκαλο κ. Μαρωνίτη, με την άποψη του οποίου και συμφωνούμε, θα πρέπει να δώσουμε τη μάχη κι όχι στη διδασκαλία της αρχαίας.

Μ' άλλα λόγια δε μπορούμε να βγάλουμε απ' έξω την εκπαίδευση. Είναι αυτή μία απ' τις σοβαρότερες λειτουργίες άσκησης της κρατικής εκπ/κής πολιτικής, η οποία μπορεί και πρέπει να επηρεάσει τα γλωσσικά μας πράγματα και να βοηθήσει στη γλωσσική καλλιέργεια του λαού μας, σύμφωνα μ' αυτό που θεωρούμε σαν πρότυπο.

Ήδη βρίσκεται σε εξέλιξη μια επιστημονική έρευνά μας, η οποία γίνεται στο χώρο της πρωτοβάθμιας - Δημοτικής εκπ/σης, πάνω σ' αποτελέσματα της γλωσσικής διδασκαλίας, που γίνεται εδώ και πέντε χρόνια με τα νέα διδακτικά βιβλία της γλώσσας και τη διδακτική τους προσέγγιση. Η έρευνα αυτή

γίνεται έπειτα από ηθική ενθάρρυνση-εγκώκλιο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, κυρίως δε λόγω ατομικής μας ανησυχίας και πνεύματος **ανάληψης** πρωτοβουλιών κατά την άσκηση του καθοδηγητικού μας έργου και της **ανάλυσης** της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της Περιφέρειάς μας.

Αυτή τη στιγμή, μια και το θέμα της γλώσσας είναι επίκαιρο και είναι αναγκαία η ενημέρωση της κοινής γνώμης, έχουμε να κάνουμε τις εξής προτάσεις προς την Πολιτεία:

1. Η επιστημονική έρευνα της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της γλωσσικής διδασκαλίας σ' όλες τις βαθμίδες της εκπ/σης - η δική μας είναι ένα μικρό δείγμα - πρέπει να ενταθεί. Να γενικευθεί και ν' αγκαλιάσει όλη την επικράτεια, κι όλους τους τύπους σχολείων.

2. Πρέπει να διαφοροποιηθεί επί το συστηματικότερο και ουσιαστικότερο η διδασκαλία των λέξεων του βασικού λεξιλογίου του μαθητή, σε βάση καθημερινή, εβδομαδιαία, μηνιαία και ετήσια.

3. Είναι ανάγκη να συνταχθούν βιβλία συστηματικής γραμματικής σαν βιβλία αναφοράς για χρήση του μαθητή, ένα για τις Α-Β τάξεις, ένα για τις Γ-Δ κι ένα για τις Ε-ΣΤ. Επίσης, ένα άλλο πληρέστερο για τις γυμνασιακές τάξεις κι ένα άλλο πιο εμπεριστατωμένο για το Λύκειο.

Με το βιβλίο αυτό ο μαθητής θα μπορεί να συσχετίζει τα γραμματολογικά και συντακτικά φαινόμενα των ασκήσεων του ατομικού του βιβλίου με τον οικείο χώρο, κεφάλαια, ενότητες και παραδείγματα της συστηματικής γραμματικής. Επίσης θα μπορεί να μαθαίνει, να κατανοεί και να χειρίζεται εκφραστικά απαραίτητους γραμματολογικούς όρους και τύπους [ουσιαστικό, ρήμα, πτώση, γένος, πρόθεση, σύνδεσμος, παραγωγή, σύνθεση, πρόταση, υποκείμενο, αντικείμενο κτλ].

Εννοείται ότι η δομή των βιβλίων της γλώσσας και η διδακτική τους προσέγγιση θα παραμείνει όπως έχει σήμερα.

4. Τα γλωσσικά κείμενα των βιβλίων η γλώσσα μου να γίνουν πιο σύντομα και πιο απλά. Να γίνεται ακόμη πιο συστηματική καθ'αυτό γλωσσική διδ/λία.

Ένα μεγάλο λάθος που κάνουν όσοι από αντιπολιτευτική και μόνο διάθεση επικρίνουν τα σημερινά βιβλία «γλώσσα μου» στο χώρο του Δημοτικού σχολείου, ότι δήθεν δεν καλλιεργούν όσο θα έπρεπε την εθνική ιδέα, το θρησκευτικό συναίσθημα, το φρονηματισμό του παιδιού και την παράλληλη λογοτεχνία, είναι τούτο: Παραγνωρίζουν ή δε μπορούν να ενοήσουν ότι τα βιβλία αυτά δεν έχουν σαν στόχο κυρίως το φρονηματισμό ή τον ψευδολογοτεχνισμό, όπως παλαιότερα, αλλά τη διδασκαλία της δομής της γλώσσας, την καθ'αυτό γλωσσική διδασκαλία.

Η τάση αυτή, το γνώρισμα αυτό των βιβλίων της γλώσσας να είναι, να προσφέρονται περισσότερο για γλωσσική διδασκαλία, πρέπει να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο. Πιο συγκεκριμένα:

Δε διδάσκουμε σχεδόν καθόλου ετυμολογία π.χ. τη λέξη υπουργείο θα τη διδάξουμε σαν ουδέτερο ουσιαστικό σε ο και ότι είναι της ομάδας εκείνων που λήγουν σε ειο και στην παραλήγουσα γράφονται, χωρίς καμιάν εξαίρεση, με έφιλον γιώτα. Το νόημα της λέξης το παίρνουμε σαν δεδομένο. Το πολύ-πολύ να πούμε στα παιδιά, αν πρόκειται για ελληνόπουλα της επαρχίας, ότι υπουργείο λέμε ένα μεγάλο δημόσιο κτίριο, όπου εργάζονται πολλοί υπάλληλοι κι ο υπουργός. Ίσως και τα χρονικά περιθώρια δεν επιτρέπουν στο δάσκαλο να κάνει την ανάλυση της λέξης στα δυο συνθετικά υπό-εργάζομαι, που σημαίνει ότι εργάζομαι κάτω απ' την καθοδήγηση και στενή επίβλεψη ενός προσώπου, του Υπουργού. Ούτε θα γίνει συνειρμός του τύπου αυτού με άλλες λέξεις, παράγωγα που ανήκουν στην ίδια οικογένεια π.χ. υπουργήμα, υπουργήσιμος, υπουργικός, υπουργός κτλ. και τις νοηματικές αποχρώσεις των ονοματικών αυτών τύπων.

Κάποια τέτοια μορφή πρέπει να έχει το συγκεκριμένο λεξιλόγιο των λέξεων της καρτέλας στις τελευταίες σελίδες του βιβλίου του μαθητή, για το καθένα τεύχος χωριστά και συγκεντρωτικά για όλα τα τεύχη μαζί.

Βέβαια, πρέπει να γίνει μια πιο συστηματική δουλειά απ' τις συντακτικές ομάδες εργασίας. Άλλωστε από τη φύση τους τα σημερινά βιβλία της γλώσσας επιδέχονται διορθώσεις, εμπλουτισμό, ανανέωση.

5. Να συνηθίσουν οι μαθητές στη χρήση ορθογραφικού, ερμηνευτικού και ετυμολογικού λεξικού.

6. Στις δύο τελευταίες τάξεις Ε' και Στ' να διδάσκεται ο μαθητής κι ορισμένα δομικά και μορφολογικά στοιχεία για τις διηγηματικές, περιγραφικές ή και μεικτές εκθέσεις [πρόλογος, κυρίως θέμα, επίλογος, ύψος, στοιχεία της ποίησης, προσωπικό ημερολόγιο, επιστολή, προσκλητήριο, επισκεπτήριο, τηλεγράφημα, αίτηση, υπόμνημα, αναγραφή σύστασης σε φάκελλο επιστολής κτλ.

7. Στοιχεία γλωσσικής διδασκαλίας, ονόματα, όροι, τύποι κτλ. πρέπει να διδάσκονται οι μαθητές και στα υπόλοιπα μαθήματα [γεωγραφία, ιστορία, θρησκευτικά, κοινωνική αγωγή κτλ.].

8. Η τηλεόραση, ο τύπος, το ραδιόφωνο, οι βουλευτές που αγορεύουν στη βουλή, πρέπει να πειθαρχούν σ' αυτό που το εκπαιδευτικό μας σύστημα προβάλλει σαν γλωσσικό πρότυπο, προς μίμηση και εμπέδωση.

9. Ν' απαγορευθούν οι ξενόγλωσσες επιγραφές των καταστημάτων που προκαλούν ατονία του γλωσσικού μας αισθήματος.

10. Ν' αυξηθούν οι ώρες της γλωσσικής διδασκαλίας σε δέκα εβδομαδιαίως μέσα στα πλαίσια του πενθημέρου εργασίας και της καθιέρωσης του ολοήμερου σχολείου.

11. Να θεσμοθετηθούν δραστηριότητες ανάπτυξης της σχολικής αλληλογραφίας και του μαθητικού τύπου, μέσα στα πλαίσια μιας στοιχειώδους αυτοδιοίκησης της μαθητικής κοινότητας [αυτή εννοείται μαζί με το δάσκαλο της

τάξης ή το σύλλογο διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας ή του σχολικού συγκροτήματος].

12. Να λυθεί το διδακτηριακό πρόβλημα, για να μπορέσει να λειτουργήσει το σχολείο στο κανονικό, πρωινό ωράριο και με τις παράλληλες τάξεις εσωσχολικής βοήθειας, από πρόσθετους δασκάλους, στα παιδιά που παρουσιάζουν ή αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. [Τα δυσλεκτικά παιδιά ενός κεντρικού σχολείου της περιφέρειάς μας - Δήμου Θεσ/νίκης - ανέρχονται, σύμφωνα με τ' αποτελέσματα της έρευνάς μας, που μπορούμε υπεύθυνα να επικαλεστούμε αυτή τη στιγμή, στο υψηλό ποσοστό του 20%, γεγονός πολύ ανησυχητικό]. Και για να μη γίνει καμιά σύγχυση, δηλώνουμε ότι η δυσλεξία οφείλεται σε πολλούς άλλους λόγους-αίτια και σε πολύ λίγο βαθμό είναι δυνατόν να φταιεί το σχολείο.

13. Η μαθητική τηλεόραση πρέπει να λειτουργήσει σε νέες βάσεις: 'Η με βιντεοκασέτες μέσα στο σχολείο κάτω απ' την επίβλεψη του δασκάλου ή σε καθορισμένο ενιαίο πρόγραμμα που θα παρακολουθούν οι μαθητές μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος σ' όλη την επικράτεια, σ' ορισμένου τύπου σχολεία τουλάχιστον.

14. Ν' αναλάβει το Υπουργείο τη δημοσίευση ερευνών εκπαιδευτικών λειτουργιών - κατά προτεραιότητα - όσων αναφέρονται στο γλωσσικό μάθημα. 'Ηδη παραμένει στο συρτάρι μας, για παράδειγμα, η μελέτη μας, με τίτλο: Η μαθητική μας κοινότητα.

Ε' και Στ' Δημοτικού, 1975-1982.

15. Να εμπλουτισθούν οι μαθητικές βιβλιοθήκες.

16. Σύμφωνα με την κοχλιωτή διάταξη της διδακτέας ύλης και για να γίνεται η εξοικείωση των μαθητών με τους τύπους της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, να παρεμβάλλονται στα βιβλία του μαθητή, ρητά, γνωμικά, σύντομες φράσεις, επιγράμματα, ονόματα και τύποι της αρχαίας γλώσσας, όπου παρουσιάζεται η ευκαιρία, π.χ. ιστορία, θρησκευτικά, γεωγραφία, αλλά και στη γραμματική

π.χ.	ο δρόμος του δρόμου	αρχαία ελληνικά η οδός της οδού
ή	το μονοπάτι του μονοπατιού	αρχαία ελληνικά η ατραπός της ατραπού
ή	το αρνί του αρνιού	αρχαία ελληνικά ο αμνός του αμνού

ή	βλέπω	αρχαία ελληνικά
	έβλεπα	ορώ
	είδα	εώρων
		όψομαι - οπτική - οπτικά
		είδα
		είδον
		εώρακα

Σύμφωνα με τη συνειρμική αυτή διάταξη της ύλης σε ολοένα και διευρυνόμενους κύκλους, και κατά βάθος και κατά πλάτος, θα διδάξουμε, για ιστορική ενημέρωση, βασικά δομικά χαρακτηριστικά της αρχαίας γραμματικής, όσα είναι απαραίτητα για τη διερεύνηση των ριζών, των πηγών της γλώσσας μας. Παράλληλα θα προσφέρουμε στους μαθητές μας και μερικά ενδεικτικά παραδείγματα αποσπασμάτων εκλεκτών αρχαιοελληνικών κειμένων, για βίωση του ύφους, των πυκνών νοημάτων και της αισθητικής φωνητικής τους. Να κάνουμε, δηλαδή, αυτό που λέει η λαϊκή μας παροιμία, κοντά στο ξερό καίγεται και το χλωρό· μέσα στη γλωσσική διδασκαλία της νεοελληνικής δημοτικής να παρεμβάλουμε διερευνητικά, φυσικά κι αβίαστα, όσα στοιχεία της αρχαίας είναι απαραίτητα για μια ουσιαστική και βαθύτερη γνώση των γλωσσικών μας θησαυρών.

Εδώ το λόγο έχουν οι ειδικοί γλωσσολόγοι και φιλόλογοι, ακαδημαϊκοί δάσκαλοι και ερευνητές. Για το χώρο της δευτεροβάθμιας εκπ/σης και ειδικότερα του λυκείου έχουμε να πούμε τούτο: Ν' αναθεωρηθεί ριζικά το σύστημα της αξιολόγησης των μαθητών. Να εκλείψουν τα γλυφτράκια, το ανταγωνιστικό πνεύμα, η βαθμοθηρία. Ν' αντικειμενικοποιηθεί η βαθμολογική κλίμακα, ώστε να περιοριστεί ο αριθμός των «αριστούχων». Από σχολεία προετοιμασίας υποψηφίων για τα ΓΕΙ και ΑΕΙ να γίνουν ταυτόχρονα και σχολεία αγωγής, μόρφωσης και γενικής παιδείας. Εγκληματούμε απέναντι στη νέα γενιά, όταν την αναγκάζουμε ν' αποστηθίζει τόμους ολόκληρους, ιστορίας, θρησκευτικών, φυσικής ή χημείας. Τι νόημα έχει να μάθει κανείς απ' έξω κεφάλαια που αργότερα θα ξεθωριάσουν στη μνήμη του; Καλύτερα, όταν διαγωνίζονται για τις γενικές εξετάσεις, να έχουν στη διάθεσή τους πάνω στο θρανίο τα αντίστοιχα διδακτικά βιβλία. Κι η άμιλλα να μεταφερθεί στο πεδίο της κρίσης, της μόνιμης γνώσης, της υπεύθυνης θέσης, της εμπνευσσης, της πρωτοβουλίας και της πρωτοτυπίας. Τότε υπάρχουν περιθώρια για περισσότερη γλωσσική διδασκαλία για όλες τις δέσμες, ακόμα και για τεχνικές και επαγγελματικές σχολές.

Το γενικό συμπέρασμα, απ' την ανάλυση που προηγήθηκε, είναι τούτο: Οι εκπαιδευτικοί, όλων των βαθμίδων, πρέπει ν' ανασκουμπωθούμε. Οι ευθύνες μας είναι μεγάλες. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν τέλειωσε. Πρέπει να συνεχισθεί και να ολοκληρωθεί. Μας περιμένει πολλή δουλειά.

Γεωργίου Δημ. Δράκου

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ

1. Αγωγή του Λόγου - Λογοπαιδαγωγική - Λογοπεδική - Λογοθεραπεία

Ο όρος ευρύς και γενικός για την Αγωγή του Λόγου χρησιμοποιείται κυρίως στη χώρα μας για να δηλώσει τη θεωρία και πράξη εκείνης της επιστήμης που με παιδοψυχολογικά κατά κανόνα μέτρα και μέσα συμβάλλει στην αποκατάσταση των ατόμων με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Οι ειδικοί αυτοί επιστήμονες χαρακτηρίζονται στη χώρα μας ως: «Ειδικοί επί των διαταραχών του λόγου και ομιλίας», Λογοπαιδαγωγοί, Λογοπεδικοί, Λογοθεραπευτές.

Οι όροι αυτοί «εισαχθέντες» στη χώρα μας, είναι δηλωτικοί της μη ύπαρξης ενιαίου επιστημονικού χώρου, διαφέρουν ως προς το περιεχόμενο σπουδών ή αποκτούν ιδιαίτερη «χρoιά» ανάλογα με την επιστημονική κατεύθυνση και το περιεχόμενο σπουδών στις διάφορες χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης και της Αμερικής, από τις οποίες ως επί το πλείστον προέρχονται οι «ειδικευθέντες» επιστήμονες ή «ειδικοί επί των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας».

Στο άρθρο αυτό δε θα επιχειρηθεί ανάλυση της ορολογίας. Ούτε φιλοδοξούμε να αναλύσουμε τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών αυτών. Ενδεικτικά αναφέρουμε τρεις δεσπόζουσες τάσεις ανάπτυξης της αγωγής του λόγου και της ομιλίας και κατά συνέπεια των αντίστοιχων παραγωγικών σχολών στις διάφορες χώρες, μιας και η χώρα μας δεν έχει αναπτύξει ακόμα ανάλογες σχολές.

Τάση 1η: «Οι ειδικοί επί των διαταραχών του λόγου και ομιλίας» εκπαιδεύονται σε ανεξάρτητες Πανεπιστημιακές ή Ανώτερες Σχολές.

Τάση 2η: «Οι ειδικοί επί των διαταραχών του λόγου και ομιλίας» εκπαιδεύονται σε Παιδαγωγικές Πανεπιστημιακές Σχολές.

Τάση 3η: «Οι ειδικοί επί των διαταραχών του λόγου κείναι επιστήμονες (κυρί-

ως από την Ιατρική, Παιδαγωγική, Ψυχολογία, Κοινωνιολογία, Γλωσσολογία) και εξειδικεύονται στις διαταραχές του λόγου και της ομιλίας.

Ανεξάρτητα από ποια κατεύθυνση σπουδών προέρχεται ο κάθε «ειδικός επί των διαταραχών του λόγου και ομιλίας» σαν στόχο έχει την αποκατάσταση των ατόμων με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Η μεθοδολογία θεραπείας διαφοροποιείται λόγω της πολυμορφίας ως προς την αιτιολογία των γλωσσικών προβλημάτων και γλωσσικών διαταραχών. Προβάλλεται έτσι η αναγκαιότητα γνώσης από τομείς διάφορων επιστημών, μιας και ο ανθρώπινος λόγος, μοναδικό ανθρώπινο προνόμιο, έχει ερευνηθεί από πολλές επιστήμες που η κάθε μια έχει συμβάλει αρκετά στην ερμηνεία του, χωρίς βέβαια να έχουν δοθεί οριστικές απαντήσεις.

Επειδή η παιδαγωγική επιστήμη αποτελεί μια από τις επιστήμες εκείνες που ασχολήθηκαν με την Αγωγή του Λόγου θα επιχειρήσω με το άρθρο αυτό να καταστήσω γνωστές τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής διαδικασίας σε παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας, έναυσμα-πρόκληση για την αναγκαιότητα δημιουργίας ειδικών σπουδών αγωγής λόγου στα υπό ανάπτυξη Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής που υπάρχουν στη χώρα μας.

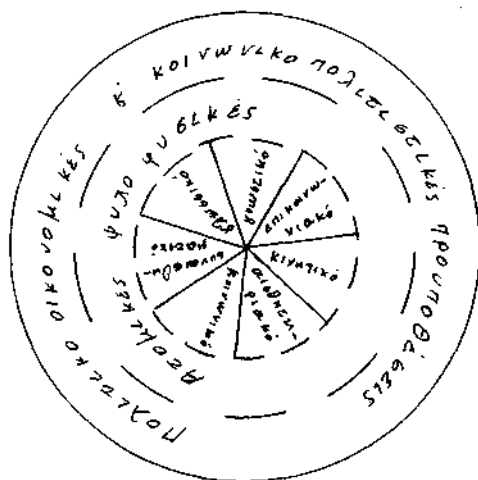
Περιττό να τονιστεί ότι οι όροι Λογοπαιδαγωγική (Logopädagogik) Λογοπεδική (Logopedie) ή Λογοθεραπεία (Logotherapie) λέξεις καθαρά παρμένες από την Ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούνται ευρέως στις επιστήμες της Αγωγής του Λόγου. και οι τρεις όροι εκφράζουν κατευθύνσεις, δηλαδή με τον όρο Λογοπαιδαγωγική η Παιδαγωγική αποτελεί τη δεσπόζουσα επιστήμη, με τον όρο Λογοπεδική (πέδη=εμπόδιο) φαίνεται πως η Ιατρική παίζει τον κυρίαρχο ρόλο και η Λογοθεραπευτική ως το αποτέλεσμα των δύο παραπάνω επιστημών αποτελεί την πρακτική εφαρμογή τους.

Βέβαια από χώρα σε χώρα ανάλογα με την εξέλιξη, την πολιτιστική της κληρονομιά και με το πολιτικοκοινωνικό της σύστημα ποικίλει όπως αναφέραμε η ποιότητα και το περιεχόμενο σπουδών της Αγωγής του Λόγου.

2. Παιδαγωγική διαδικασία - Αγωγή - Διδασκαλία - Άσκηση

Όταν αναφερόμαστε στην Παιδαγωγική διαδικασία και δράση εννοούμε το γεγονός της αλληλοεπίδρασης ατόμων μεταξύ τους που το περιεχόμενο αυτής της αλληλοεπίδρασης αποτελείται από στόχους πραγμάτωση των στόχων και αξιολόγησή τους.

Σχήμα 1



πηγή: περιοδικό «Die Sprachheilarbeit» Feb. 1980 Braun, Homburg, Teumer.

Κάθε άτομο κουβαλά με τη γέννησή του όπως φαίνεται στο σχήμα 1 ορισμένες ψυχοφυσικές προϋποθέσεις που υφίστανται επιδράσεις από το περιβάλλον και μπαίνουν στη διαδικασία εξέλιξης-μάθησης.

Οι προϋποθέσεις αυτές είναι, με ιδιαιτερότητες ευαισθησίας από άτομο σε άτομο (ατομικές διαφορές), οι παρακάτω:

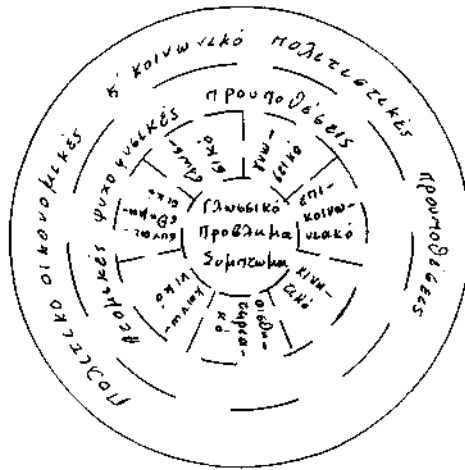
Γλωσσικές, γνωστικές, επικοινωνιακές, αισθητηριακές, κοινωνικές, συναισθηματικές που με μια ονομασία αποκαλούνται ατομικές ψυχοφυσικές προϋποθέσεις.

Αυτές αν εκληφθούν και ως συστήματα ικανοτήτων βρίσκονται σε σχέση αλληλοεπίδρασης μεταξύ τους. Όλες αυτές οι προϋποθέσεις υφίστανται την επίδραση του πολιτικοοικονομικού και κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος ή δρουν επ' αυτού. Σχ. 1.

Όταν αναφερόμαστε στο όρο Αγωγή εννοούμε το σύνολο των δραστηριοτήτων του ατόμου στο φυσικό ή σχολικό περιβάλλον του που οδηγούν το άτομο στην επίτευξη και πραγμάτωση των στόχων του, στόχοι που μπορούν αντικειμενικά να αξιολογηθούν. Διδασκαλία ονομάζουμε μια οργανωμένη βοήθεια ανάπτυξης των ψυχοφυσικών και ψυχοκοινωνικών προϋποθέσεων του κάθε ατόμου κάτω από προγραμματισμένες ή συγκεκριμένες συνθήκες (χώρος, αίθουσα διδασκαλίας, περιεχόμενο, στόχοι κλπ.).

Η άσκηση είναι πιο εξειδικευμένη και απόλυτα προγραμματισμένη μορφή εμπέδωσης της παρεχόμενης γνώσης που γίνεται κάτω από εξαιρετικά προγραμματισμένη ατμόσφαιρα. Αν όμως έχουμε να κάνουμε με άτομο που έχει πρόβλημα λόγου και ομιλίας, τότε όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα 2

Πηγή: (βλ. σχ. 1)



έχουμε μια διαφοροποίηση των σχέσεων αλληλοεπίδρασης των διαφόρων ατομικών προϋποθέσεων, επειδή όλα περνούν μέσα από το κεντρικό πρόβλημα λόγου και ομιλίας.

Η Αγωγή - η διδασκαλία και η άσκηση αποκτούν τώρα μια άλλη διάσταση ειδική, αλλά και ποιοτικά διαφοροποιημένη. Αυτό έρχεται ως αποτέλεσμα της γλωσσικής διαταραχής που καθίσταται κεντρικό σημείο αναφοράς αλλάζοντας, ως κεντρικό σύμπτωμα-πρόβλημα, την όλη σχέση αλληλοεπίδρασης των συστημάτων (γλωσσικού, κινητικού, αισθητηριακού κλπ.)

Έτσι η αγωγή μετεξελίσσεται σε λογοπαιδαγωγική αγωγή η διδασκαλία σε λογοθεραπευτική διδασκαλία και η άσκηση σε λογοθεραπεία.

3. Στόχοι της αγωγής λόγου και ομιλίας

Η αγωγή λόγου και ομιλίας είναι η συνολική εκείνη διαδικασία που με παιδοψυχολογικές δραστηριότητες στοχεύει στην εξάλειψη ή βελτίωση των προβλημάτων ή των διαταρχών του λόγου και της ομιλίας.

Η πολυμορφία ως προς την αιτιολογία των γλωσσικών προβλημάτων και γλωσσικών διαταρχών προϋποθέτει για την αγωγή του λόγου και της ομιλίας, τη γνώση διαφόρων άλλων επιστημών, και ιδιαίτερα της παιδαγωγικής των παιδιών με προβλήματα λόγου και ομιλίας, της Ιατρικής, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Γλωσσολογίας.

Τα όρια ανάμεσα σ' αυτές τις επιστήμες αμβλύνονται όταν πρόκειται να συνδράμουν στην αποκατάσταση του λόγου και της ομιλίας ενός παιδιού. Μιλάμε τότε για αλληλοεπίδραση, αλληλοκάλυψη των παραπάνω επιστημών. Η ιατρική π.χ. έρχεται να βοηθήσει με τις μεθόδους της το λόγο και την ομιλία (γλώσσα) διορθώνοντας οργανικές ανωμαλίες (π.χ. Ρινολαλία-ανοιχτή-κλει-

στή-Εγχείρηση κ.λ.π.). Η Ψυχολογία και η προσφορά της στην αποκατάσταση των παιδιών με προβλήματα λόγου και ομιλίας συνίσταται στη Θεραπεία Ψυχονευρωτικών ή Ψυχονευρωτικής αιτιολογίας προβλημάτων λόγου και ομιλίας (π.χ. τραυλισμός). Η κοινωνιολογία με τη διάσταση «Επικοινωνία-γλώσσα», η Γλωσσολογία και ιδιαίτερα «παθολογολογία» προσφέρει τις γνώσεις εκείνες που έχουν σχέση με τη δομή του λόγου και ομιλίας.

Τέλος η παιδαγωγική των παιδιών με προβλήματα λόγου και ομιλίας (Λογοπαιδαγωγική), έρχεται με παιδαγωγικά μέσα και μέτρα, με παιδαγωγική θεραπεία να συνδράμει και να διορθώσει τη γλώσσα (λόγο και ομιλία) που δεν έχει σωστά εξελιχθεί, ή έχει μία επιβραδυντική εξέλιξη ή είναι εντελώς ανύπαρκτη (περίπτωση ολικής αφασίας) ή πρόκειται για γλωσσικές δυσλειτουργίες, προβλήματα δηλαδή που επιδρούν αρνητικά στην ατομικότητα και την κοινωνικοποίηση του κάθε παιδιού-ατόμου.

Η παιδαγωγική επιστήμη ως γνωστόν έχει ως κύριο μέλημά της την ολοκλήρωση της προσωπικότητας, μέσω μάθησης και μαθησιακών διαδικασιών, έτσι που να μπορεί το άτομο να δρα δημιουργικά μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

Πρώτος λοιπόν και βασικός στόχος της αγωγής των δυσλειτουργειών λόγου και ομιλίας είναι η εξάλειψη ή βελτίωση του προβλήματος και η παιδαγωγικο-ψυχολογική στήριξη του ατόμου έτσι ώστε έχοντας σαν προϋπόθεση τη σωστή επικοινωνία, να φθάσει το άτομο στο σημείο της σωστής χρήσης λόγου και ομιλίας ή να βελτιώσει σε τέτοιο βαθμό το πρόβλημά του, ώστε να μπορεί απρόσκοπτα να επικοινωνεί και να δρα δημιουργικά.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι απαραίτητο σε πολλές περιπτώσεις, να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες προϋποθέσεις της αγωγής λόγου και ομιλίας (λογοθεραπείας) που κύριοι άξονές της θα είναι: Η οικονομία χρόνου, και η σιγουριά του αποτελέσματος.

Αυτές οι ευνοϊκές προϋποθέσεις εξασφαλίζονται μόνο τότε, όταν έχουμε υπόψη πως «οι γλωσσικές διαταραχές και δυσλειτουργίες» δεν είναι απομονωμένες περιπτώσεις, αλλά πολύμορφης και πολυποίκιλης αιτιολογίας διαταραχές ψυχικών, οργανικών και κοινωνικών παραμέτρων.

Σίγουρα ο βασικός στόχος της αγωγής λόγου και ομιλίας εξειδικεύεται ανάλογα με το είδος της γλωσσικής διαταραχής σε επιμέρους στόχους. Αυτοί είναι:

α) Η Οργανική (σωματική) υγεία, δηλαδή «απουσία νοσηρών συμπτωμάτων ή νόσων που επιδρούν δυσμενώς στις γλωσσικές λειτουργίες και η όσο το δυνατό προσπάθεια εξασφάλισης των υγιεινών προϋποθέσεων των γλωσσικών οργάνων. Για την επίτευξη αυτού του στόχου χρειάζονται τα συντονισμένα ιατρικά μέτρα για την εξάλειψη ή βελτίωση χρόνιων νοσημάτων (π.χ. Αφασίες) και χειρουργικές επεμβάσεις (π.χ. σε περιπτώσεις ανοικτού ουρανίσκου (ρινολαλίες) για να είναι δυνατόν αμέσως ή παράλληλα ν' αρχίσουν τα παιδοψυχολογικά μέτρα θεραπείας.

β) Η ψυχική υγεία, δηλαδή η εξασφάλιση της καλύτερης δυνατής μαθησιακής ετοιμότητας, με προσπάθεια για απάλειψη των νευρωτικών αναστολών. Αυτός ο στόχος θα επιτευχθεί με την ψυχοθεραπευτική αγωγή.

γ) Η (Επανα) Κοινωνικοποίηση με τη σημασία της προσαρμογής στο περιβάλλον ή τουλάχιστον στο κοινωνικό περίγυρο των ειδικών ατόμων κατ' αρχήν.

Η επανακοινωνικοποίηση είναι προϋπόθεση και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το αποτέλεσμα της θεραπευτικής αγωγής. Ο στόχος αυτός πετυχαίνεται με ψυχοθεραπευτικά μέτρα ενσωμάτωσης-επανάταξης (άτομο - ομάδα - δυναμική της ομάδας).

δ) Η προσαρμογή στις δυνατότητες και δεξιότητες του παιδιού. Κάθε θεραπευτική διαδικασία αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της αγωγής λόγου και ομιλίας. Η ηλικία, η προσωπικότητα, το πολιτιστικό περιβάλλον πρέπει να λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη κατά την αγωγή του λόγου και της ομιλίας.

Ο στόχος αυτός πετυχαίνεται με παιδαγωγικά και ιδιαίτερα διδακτικά μέτρα που αφορούν τη γλώσσα. Η γνώση μας για τη μεγάλη σημασία των διαταραχών λόγου και ομιλίας στην παιδική ηλικία έχει διερευνηθεί αισθητά τα τελευταία χρόνια. Γνωρίζουμε ότι το γλωσσικό εργαλείο και οι σχετικές μ' αυτό λειτουργίες παίζουν ουσιαστικό ρόλο στον τομέα της μάθησης και της σκέψης και ότι ο λόγος περιγράφει τους μηχανισμούς των κοινωνικών σχέσεων. Αυτό σημαίνει με άλλα λόγια: Κάθε διαταραχή του λόγου στην παιδική ηλικία απειλεί την προσωπικότητα και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού κι ως εκ τούτου έχει πολύ συχνά αρνητικές επιδράσεις στην πνευματική του ανάπτυξη και στη μαθησιακή συμπεριφορά και δραστηριότητα. Σύμφωνα με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα από την περιοχή της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της μαθησιακής ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της ιατρικής, γνωρίζουμε ότι η διαταραχή ή ένα πρόβλημα ενός ατόμου που μ' αυτό γεννήθηκε ή απόκτησε δεν αποτελεί στατικό μέγεθος, αλλά αυτό τούτο το πρόβλημα υφίσταται ποικίλες επιρροές του κοινωνικού περιγυρου. Αυτό το προσωπικό πρόβλημα επιδέχεται βελτίωση. Κατά συνέπεια για την παιδαγωγική που ασχολείται με τις διαταραχές λόγου και ομιλίας προκύπτουν τα παρακάτω σημαντικά συμπεράσματα:

α) Οι διαταραχές του λόγου και ομιλίας στα παιδιά δεν πρέπει να εξετάζονται μεμονωμένα, αφού στις περισσότερες περιπτώσεις συνοδεύονται και ακολουθούνται και από άλλες διαταραχές, οι οποίες δεν εκτείνονται μόνο στον τομέα της γλώσσας.

β) Τα παιδιά με διαταραχές στο λόγο παρουσιάζουν ως επί το πλείστον μαθησιακές διαταραχές και διατρέχουν τον κίνδυνο στη σχολική τους πορεία να μην παρουσιάζουν την ανάπτυξη που ανταποκρίνεται στους γενικούς μας στόχους (ανάπτυξη προσωπικότητας), γιατί η κλιμάκωση της διαταραχής τους συχνά δεν είναι αναγνωρίσιμη.

γ) Οι διαταραχές του λόγου ως μαθησιακές διαταραχές μπορούν να επηρε-

αστούν θετικά από την παιδαγωγική επιστήμη έτσι, ώστε να έχουμε αποτελέσματα βελτίωσης σ' όλους τους σχετικούς λειτουργικούς τομείς.

4. Ο «Ειδικός επί των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας» — Πεδίο δράσης — Είδος και οργάνωση των προβλημάτων του λόγου και της ομιλίας.

Ο «Ειδικός επί των διαταραχών του λόγου και ομιλίας» ανεξαρτήτως επιστημονικής κατεύθυνσης οφείλει να γίνει κοινωνός των *Επιστημών της Αγωγής*.

Ο ρόλος του εντάσσεται στα πλαίσια της ανάπτυξης - Μάθησης. Παράλληλα, επειδή γνωρίζουμε ότι η ανάπτυξη και η μάθηση ακολουθούν ορισμένες φάσεις, θα πρέπει να γνωρίζει και την εκπαίδευση, — εννοούμε την οργανωμένη εκπαίδευση σε σχολεία, Ιδρύματα, κ.λ.π.— που ως γνωστό αποτελούν τη φυσική πορεία κάθε ατόμου σε μια πολιτισμένη κοινωνία.

Επιγραμματικά αναφέρω τρεις βασικούς άξονες, γύρω από τους οποίους θα κινηθεί η επιστημονική του ενασχόληση.

1. Διαγνωστικός άξονας.
2. Θεραπευτικός άξονας.
3. Συμβουλευτικός άξονας.

Για να μπορεί να ανταποκριθεί στους τρεις παραπάνω άξονες, θα πρέπει τόσο η ποιότητα όσο και το περιεχόμενο σπουδών του να είναι υψηλό.

Διάγνωση προϋποθέτει γνώση όλων των διαταραχών ως προς τη φαινομενολογία (συμπτωματολογία).

Προϋποθέτει τη συνεργασία με άλλες επιστήμες.

Θεραπεία σημαίνει γνώση των επιστημών της Αγωγής.

Ψυχολογική κατάρτιση άρτια. Παιδαγωγική γνώση τέλεια. Χωρίς τα παραπάνω είναι αδύνατη η θεραπεία ενός ατόμου με «τραυλισμό» π.χ. Συμβουλευτικός ρόλος σημαίνει γνώση του φάσματος κοινωνία-άτομο με ειδικές ανάγκες. Σημαίνει επιστημονική κατάρτιση και λεπτός χειρισμός.

Το «πεδίο δράσης» του «Ειδικού επί των διαταραχών του λόγου» δεν περιορίζεται στην παιδική ηλικία.

Επεκτείνεται σ' όλες τις φάσεις της ανθρώπινης εξέλιξης.

Ο Ειδικός επιστήμονας Αγωγής του λόγου προσφέρει τις υπηρεσίες του στη Βρεφική 0-3 ετών, στη νηπιακή 4-5 ετών, στην παιδική 6-12 ετών, στην εφηβική 12-18 ετών, και στη φάση των ενηλίκων. Κάθε φάση ως γνωστόν έχει τους δικούς της κανόνες «εξέλιξης» και «ψυχολογίας».

Η επιστημονική κατάρτιση του ειδικού της Αγωγής του Λόγου θα κατευθύνει κάθε φορά και το πλαίσιο-πρόγραμμα θεραπευτικής αγωγής.

Οι κίνδυνοι από «Τη Θεραπευτική Αγωγή» ιδιαίτερα στις ευαίσθητες ηλικίες (βρεφική - νηπιακή - παιδική) από «ειδικούς» χωρίς σωστή επιστημονική εκπαίδευση είναι τεράστιοι.

Οι παρακάτω ενδεικτικά αναφερόμενες γλωσσικές διαταραχές, χωρίς να γίνει ανάλυση της καθεμιάς, αποτελούν το περιεχόμενο Σπουδών και γνώσης των «Ειδικών επί των διαταραχών του λόγου και ομιλίας».

1. Γλωσσική επιβράδυνση (Δυσλαλία - Δυσγραμματισμός)
2. Πρώιμη παιδική αφασία - ή Δυσφασία.
3. Καθυστέρηση - επιβράδυνση της εξέλιξης του λόγου και ομιλίας εξαιτίας αναπηρίας αισθητηρίων οργάνων (κωφότητας).
4. Γλωσσικές ανωμαλίες — Αλλοιώσεις και παραμορφώσεις των φωνητικών οργάνων (π.χ. Ρινολαλία).
5. Δυσαρθρίες.
6. Τραυλισμός.
7. Βαταρισμός.
8. Ψυχογενής αλαλία (Μουτισμός).
9. Προβλήματα λόγου και ομιλίας αυτιστικών παιδιών.
10. Σιγματισμός — Ροτακισμός κ.λ.π.

Στη χώρα μας, όπως είναι φυσικό, υφίσταται πρόβλημα ενιαίας ορολογίας, αφού ακόμα δεν έχουμε αναπτύξει αντίστοιχες σπουδές. Με την ίδρυση Σχολών ή τουλάχιστον με ένα επιστημονικό συνέδριο όλων των εμπλεκομένων στο χώρο της Αγωγής του λόγου θα μπορούσαν κατ' αρχήν να δοθούν κοινά αποδεκτές λύσεις της ορολογίας.

5. Η Ελληνική πραγματικότητα και η ανάγκη ανάπτυξης σπουδών Αγωγής λόγου.

Στη χώρα μας δεν υπάρχουν δυστυχώς Σπουδές Αγωγής Λόγου. Δεν υπάρχουν ακόμα σωστές σπουδές Ειδικής Αγωγής. Η μετεκπαίδευση δασκάλων στο «Μαράσλειο Διδασκαλείο» στην Ειδική Αγωγή και αποσπασματική είναι και ελλιπής.

Είναι γνωστό πως η προσπάθεια των πρωτοπόρων Παιδαγωγών στο χώρο αυτό Ρ. Ιμβριώτη και Κ. Καλατζή δεν συνεχίστηκε.

Η αναγκαιότητα ανάπτυξης σπουδών Ειδικής Αγωγής προβάλλει σήμερα ιδιαίτερα επιτακτική, δεδομένου ότι η χώρα μας αποτελεί εκτός των άλλων μια χώρα με υψηλότατο ποσοστό τροχαίων ατυχημάτων.

Εάν προσθέσει κανείς και τις άλλες «τραγικές» περιβαλλοντολογικές καταστάσεις (νέφος-τοξικά απόβλητα κ.λ.π.), θα μπορούσε να υποθέσει ότι θα έπρεπε «προ πολλού» η πολιτεία να έχει λύσει το πρόβλημα.

Σίγουρα υπάρχουν πολλά μοντέλα ανάπτυξης του Επιστημονικού Χώρου. Ξένα «μοντέλα-πρότυπα», αν δεν δεθούν με την ελληνική πραγματικότητα, θα αποτύχουν. Χρειάζεται επομένως μελέτη και έρευνα, ώστε να μπορεί η παγκόσμια εμπειρία και γνώση, να δεθεί με τα Ελληνικά δεδομένα.

Η Ίδρυση Ειδικής Γραμματείας στο ΥΠΕΠΘ αποτελεί βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση.

Χρειάζεται όμως ένα «Κεντρικό όργανο» οργάνωσης Ειδικής Αγωγής, με την παράλληλη ίδρυση Ανεξαρτήτων Πανεπιστημιακών Τμημάτων, τουλάχιστον κατ' αρχήν Τομέων Ειδικής Αγωγής, στα υπάρχοντα τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής.

Συνοψίζοντας χρειάζονται άμεσα τα παρακάτω:

1. Ίδρυση ανεξαρτήτων Τμημάτων Ειδικής Αγωγής — Και Αγωγής Λόγου ή τουλάχιστον ανάπτυξη τομέων Ειδικής Αγωγής (για όλες τις κατηγορίες) σε κατ' επιλογήν Παιδαγωγικά Τμήματα (π.χ. Αθήνα - Θεσσαλονίκη - Βόλος - Γιάννενα - Κρήτη).

2. Θεσμοθέτηση οργάνου προγραμματισμού Ειδικής Αγωγής συνδυαζόμενο κρίκο Πολιτείας και Πανεπιστημίου για Έρευνα και παραγωγή γνώσης σε θέματα Ειδικής Αγωγής.

3. Κίνητρα για την εκπόνηση διδακτικών βιβλίων κατάλληλων για την Ειδική Αγωγή (Αγωγή λόγου π.χ.) και διδακτικού υλικού.

4. Κίνητρα για την επαγγελματική εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες και αντίστοιχα κίνητρα απασχόλησης για την αγορά εργασίας.

5. Ίδρυση «Λογοθεραπευτικών Κέντρων» εκτός σχολείων, έτσι που να μπορεί κάθε άτομο με προβλήματα λόγου, ανεξαρτήτως ηλικίας, να προσφύγει για θεραπεία σ' αυτά.

Βεβαίως η «Ειδική Εκπαίδευση - Αγωγή» στοιχίζει ακριβά. Το μέτρο κρίσης όμως μιας κοινωνίας πολιτισμένης και ευνομούμενης είναι ακριβώς το τι έχει κάνει για το παιδί και κατ' επέκταση για τον άνθρωπο με ειδικές ανάγκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Braun, Homburg Teumer: Grundlagen Padagogischen Handelns Sprachbehinderten. 1980.
 Busemau, A.: Die Hilfsschule und ihre Padagogische probleme. 1959.
 Dreikurs, R.: Psychologie in Klassenzimmer 1971.
 Kantef, G. O.: Handbuch der Conderpädagogik 1980.
 Knuva, G.: Handbuch der Sonderpädagogik 1981. Pädagogik der Sprachbehinderten.
 Knuva, G.: Curriculumforschung und Sprachbehinderten Padagogik 1972.
 Knura, G.: Behandlung, Bildung, Erziehung. Sprachbehinderter 1972.
 Luchsinger, A.: Stimm und Sprachheilkunde 1970.
 Orthman, W.: Zur Stuktur der Sprachgeschadigten Pädagogik 1969.
 Rolit, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und des Lernes 1971.

Εκδόσεις Πορεία

Μαυρομιχάλη 57, Αθήνα 10680 τηλ. 3631622

KARL SALLER

ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΦΥΛΩΝ

Μετάφραση
ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΚΟΥΥΤΩΚΙ

ΠΟΡΕΙΑ
ΑΘΗΝΑ 1989

Μαρία Ήλιο

Εκπαιδευτική καί κοινωνική δυναμική

- κατανομή εκπαιδευτικών εύκαιριών
- εκπαιδευτικές πραγματικότητες
- κοινωνική δυναμική
καί ισότητα των φύλων

Δεύτερη έκδοση

Πορεία
Αθήνα  1988

ΒΕΡΑ ΜΟΥΤΑΦΤΣΙΕΒΑ

ΑΓΡΟΤΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΟΘΩΜΑΝΙΚΗ ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΙΑ (15ος - 16ος αϊ.)

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: Ούρανία Λοστρινίκη - Εισαγωγή Μπαλτά
ΠΡΟΛΟΓΟΣ: Εισαγγελία Μπαλτά

ΠΟΡΕΙΑ
ΑΘΗΝΑ 1990

PAUL WITTEK

Η ΓΕΝΕΣΗ ΤΗΣ ΟΘΩΜΑΝΙΚΗΣ ΑΥΤΟΚΡΑΤΟΡΙΑΣ

Μετάφραση: Ευαγγελία Μπαλτά

ΠΟΡΕΙΑ
ΑΘΗΝΑ 1988

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 εκπαι-
δευτικών



Το επόμενο τεύχος θα κυκλοφορήσει τον Γενάρη 1991

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Μαυρομιχάλη 57 τηλ. 3631622

685.90.24

Κεντρική διάθεση:
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη
Σόλωνος 71
τηλ. 3629684

δρχ. 350