

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



Επιστοασία: Κ. Ν. Παπανικολάου

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Μ. Βάμβουκα

Α. Σακελλαρίου

Ιω. Αντωνίου

Ι. Ν. Βασιλαράκη

Ε. Σκούρτου

Ι. Ε. Θεοδωρόπουλου

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ. **27**

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 1991

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΣΟΛΩΝΟΣ 77, 106 79 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 339 Ε
Αθήνα

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007

Τρίτη και Πέμπτη 10-12 π.μ. και

Δευτέρα - Παρασκευή 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review on linguistic problems

Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Μιχ. Βάμβουκα, Αξιολόγηση της αναγνωσιμότητας των κειμένων των αναγνωστικών «Η Γλώσσα μου»	σελ. 3
Αντ. Η. Σακελλαρίου, Λατινικά Λυκείου: Lectio Decima	» 29
Ιω. Αντωνίου-Κρητικού, Ορθογραφικές τροποποιήσεις στη Γαλλική γλώσσα	» 40
Ι. Ν. Βασιλαράκη, Γραπτός Λόγος	» 46
Ελένης Σκούρτου, Το φαινόμενο της διγλωσσίας	» 58
Ι. Ε. Θεοδωρόπουλου, Έξωρος και ένωρος χρόνος	» 66

Μιχάλη Ι. Βάμβουκα

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ»

1. Εισαγωγή

Βασικός σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι να κάνει το μαθητή ικανό να διαβάζει με άνεση και να κατανοεί το φανερό και το υπονοούμενο περιεχόμενο των γραπτών μηνυμάτων. Να γίνει ικανός να χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο για να ενημερώνεται, να ψυχαγωγείται, να σκέπτεται και συλλογιέται ορθά, να επιχειρηματολογεί και να υποστηρίζει τις γνώμες του και γενικά να τον χρησιμοποιεί συνειδητά και αποτελεσματικά

Ο θεμελιώδης αυτός σκοπός της διδασκαλίας και μάθησης της ανάγνωσης υπαγορεύει και επιβάλλει να γίνεται αξιολόγηση του αναγνωστικού υλικού και της ικανότητας κατανόησης των αναγνωσμάτων. Η ικανότητα αυτή εξαρτάται από παράγοντες που ανάγονται στον αναγνώστη, όπως είναι το επίπεδο κοινωνιογνωστικής του ανάπτυξης, η φυσική του κατάσταση, η αναγνωστική του εμπειρία, τα ενδιαφέροντά του, οι τεχνικές που χρησιμοποιεί για την αποκωδικοποίηση του κειμένου, οι αναγνωστικοί στόχοι που έχει κτλ., αλλά εξαρτάται και από παράγοντες ανεξάρτητους από τον αναγνώστη, όπως είναι αυτοί που συνδέονται με τα κείμενα, το υλικό της ανάγνωσης και την αναγνωσιμότητά του.

Εδώ πρέπει να διευκρινίσουμε πως η Ψυχολinguιστική διακρίνει δύο τύπους αναγνωσιμότητας: τη *γλωσσολογική* και την *τυπογραφική*. Η γλωσσολογική αναγνωσιμότητα είναι «η ιδιότητα ενός κειμένου να διαβάζεται χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια, κατανοούμενο και απομνημονεύμενο σε ικανοποιητικό βαθμό» (F. Richaudeau, 1979 σ. 286). Αυτός ο τύπος αναγνωσιμότητας είναι συνάρτηση των λέξεων που χρησιμοποιούνται, του μήκους των φράσεων και της συντακτικής δομής τους (Μ. Βάμβουκας 1984, σσ. 26-40). Δεν μπορεί να την εξετάσει και να την μελετήσει κανείς ανεξάρτητα από το σχολικό επίπεδο-τάξη του αναγνώστη και των κοινωνιοπολιτιστικών χαρακτηριστικών του. Η τυπογραφική αναγνωσιμότητα ενός έντυπου κειμένου, ανεξάρτητα από το γλωσσολογικό του περιεχόμενο, είναι η ιδιότητά του να διαβάζεται χωρίς ιδι-

αίτερο κόπο, να κατανοείται και να απομνημονεύεται ικανοποιητικά. Η τυπογραφική αναγνωσιμότητα είναι συνάρτηση του μεγέθους και της μορφής των τυπογραφικών στοιχείων, του διαστήματος μεταξύ των λέξεων και των σειρών, του μήκους των σειρών του κειμένου και του χρώματος της γραφής και του χαρτιού (Μ. Βάμβουκας 1984 σσ. 23-26). Όπως στην περίπτωση της γλωσσολογικής, την οποία συμπληρώνει, η τυπογραφική αναγνωσιμότητα πρέπει να προσαρμόζεται στην ηλικία και στα κοινωνιοπολιτιστικά χαρακτηριστικά του αναγνώστη.

Πώς όμως θα αξιολογηθεί η δυσκολία ή η ευκολία ενός κειμένου, το οποίο προτείνεται για ανάγνωση σε μαθητές ή σε «εν δυνάμει» αναγνώστες; Πώς θα προβλέψει κανείς τις δυσκολίες κατανόησης που θα συναντήσουν οι διάφορες κατηγορίες αποδεκτών-αναγνωστών του κειμένου; Και τέλος, πώς να επιχειρήσει κανείς να μειώσει τις δυσκολίες του κειμένου και να το καταστήσει εντελώς πρόσφορο και κατανοητό από τους μαθητές και γενικά τους «εν δυνάμει» αναγνώστες του;

Για να λυθούν προβλήματα αυτού του είδους αναπτύχθηκαν εδώ και μισό αιώνα τεχνικές μέτρησης της γλωσσολογικής αναγνωσιμότητας. Ένας μεγάλος αριθμός τύπων αναγνωσιμότητας επινοήθηκαν και εφαρμόστηκαν στη μελέτη διαφόρων ειδών κειμένων (Α. Γαγάτσης 1985, σσ. 97-102). Η εγκυρότητά τους έχει ελεγχθεί με εξωτερικά κριτήρια και κυρίως με το τεστ ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων (Μ. Βάμβουκα 1984 σσ. 61-70, 1985 και 1987) και έχει αποδειχθεί γενικώς πολύ καλή (G. De Landsheere 1973, Μ. Βάμβουκας 1985, Α. Γαγάτσης 1985).

Οι παράμετροι που χρησιμοποιούνται στους τύπους αυτούς είναι ορισμένα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά του κειμένου (μήκος φράσεων, αριθμός λέξεων και μήκος λέξεων, αριθμός αντωνυμιών κ.τ.λ.), τα οποία, βέβαια, δεν είναι παρά ενδείξεις της δυσκολίας ή της ευκολίας και όχι αιτιώδεις παράγοντες της δυσκολίας του κειμένου. Αυτό, βέβαια, δε μειώνει καθόλου την αξία των τύπων αναγνωσιμότητας. Περιορίζει, ωστόσο, τις δυνατότητες εφαρμογής τους, γιατί το σημαντικό και χρήσιμο για έναν παιδαγωγό είναι να γνωρίζει όχι μόνο το βαθμό της συνολικής δυσκολίας ενός κειμένου, αλλά κυρίως τη φύση των δυσκολιών του, δηλαδή την προέλευσή τους, το πού οφείλονται, ποια γλωσσολογικά στοιχεία του κειμένου είναι που το κάνουν δυσχερές και δυσνόητο. Μόνο έτσι θα μπορούσαν να συντάσσονται κείμενα αναγνώσιμα.

Τα ερωτήματα αυτά αποτέλεσαν την αφετηρία διεξαγωγής πολλών ερευνών από ψυχολογολόγους και παιδαγωγούς, αμερικανούς αρχικά και ευρωπαίους αργότερα. (G. De Landsheere 1973, G. Henry 1975, Α. Gagatsis 1982, F. Renaz et J-P. Bronckart 1988).

2. Επισκόπηση των τεχνικών μέτρησης της αναγνωσιμότητας

Στην ιστορία της επεξεργασίας των τεχνικών μέτρησης της αναγνωσιμότητας μπορεί κανείς να διακρίνει μαζί με το G. Henry (1975) δύο περιόδους.

Η πρώτη χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια επεξεργασίας καμιά τριανταριά διαφορετικών τύπων αναγνωσιμότητας (Α. Γαγάτση 1985, σ. 98) από τους οποίους πιο εύχρηστοι είναι οι τύποι ευκολίας και ανθρώπινου ενδιαφέροντος που πρότεινε ο R. Fleisch (1948). Οι μεταβλητές που λαμβάνονται υπόψη αφορούν γενικώς το λεξικό (αριθμός λέξεων), το μέσο μήκος των λέξεων και των φράσεων καθώς και η παρουσία ή απουσία προθέσεων. Τα εξωτερικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο της εγκυρότητάς τους ήταν ανεξάρτητα τεστ κατανόησης (Μ. Βάμβουκα 1989), η κρίση των μαθητών και η κρίση των δασκάλων (Μ. Βάμβουκα και Μ. Σηθιακάκη (1985)).

Η δεύτερη περίοδος χαρακτηρίζεται από τη διαφοροποίηση των μεταβλητών που χρησιμοποιούνται και την υιοθέτηση ενός καινούριου κριτηρίου ελέγχου της εγκυρότητας των τεχνικών μέτρησης της αναγνωσιμότητας. Το κριτήριο αυτό είναι το τεστ ολοκλήρωσης (test de clōsure).

Η τεχνική ολοκλήρωσης ελλিপών κειμένων, που προτάθηκε από τον W. L. Taylor (1953) συνίσταται στο να καλείται το υποκείμενο να ανασυστήσει ένα κείμενο του οποίου μια στις πέντε λέξεις έχει καταργηθεί. Η επίδοση στην τεχνική αυτή που δεν εξαρτάται από την υποκειμενική κρίση του υποκειμένου είναι πιο πιστή. Γι' αυτό η τεχνική ολοκλήρωσης ελλিপών κειμένων έχει υιοθετηθεί από πολλούς ερευνητές ως εξωτερικό κριτήριο ελέγχου της εγκυρότητας των τύπων ευκολίας (G. De Landsheere 1972, Μ. Βάμβουκας 1985 και 1989). Εδώ και κάμποσα χρόνια χρησιμοποιείται από παιδαγωγούς για τη μέτρηση της δυσκολίας κειμένων που προορίζονται για αναγνώσματα μαθητών και ψυχολογισολόγους και ερευνητές της αναγνωσιμότητας για τη στάθμιση τύπων αναγνωσιμότητας.

Η μελέτη του βαθμού προσπέλασης ενός κειμένου μπορεί να αναφέρεται στην πολυπλοκότητα του λεξιλογίου, στη συντακτική δομή ή και στα δύο συγχρόνως. Το λεξιλόγιο μπορεί να εξετάζεται από την πλευρά των διαφόρων γραμματικών κατηγοριών των λέξεων, του βαθμού αφαίρεσης των λέξεων, της συχνότητας χρήσης τους, του μέσου αριθμού των συλλαβών τους ή του ποσοστού των διαφορετικών λέξεων σε σχέση με το συνολικό αριθμό των λέξεων. Η συντακτική δομή μπορεί να μελετάται με αφετηρία το μέσο αριθμό των λέξεων κατά φάση. Οι τύποι αναγνωσιμότητας περιλαμβάνουν συνδυασμό του λεξιλογίου και τη συντακτική δομή των κειμένων.

Οι τύποι αναγνωσιμότητας που δημιουργήθηκαν (G. Henry 1975) ή που δοκιμάστηκαν και προσαρμόστηκαν σε άλλες γλώσσες (G. De Landsheere 1973, Μ. Βάμβουκας 1985 και Α. Γαγάτση 1985) συνέβαλαν στο να τραβήξουν την

προσοχή των συγγραφέων κειμένων που αντιστοιχούν στα σχολικά επίπεδα των μαθητών-αναγνωστών τους.

Δεν πρέπει όμως να δίνουμε απόλυτη πίστη και εμπιστοσύνη στους τύπους αναγνωσιμότητας, να αγνοούμε τα όρια και τους περιορισμούς τους. Όπως παρατηρεί σχετικά ο F. Richaudeau (1979), αναφερόμενος στον D. P. Pearson, «το γεγονός ότι το μήκος της φράσης, η πολυπλοκότητά της και άλλοι παράγοντες είναι σε συνάφεια με τις δυσκολίες των υποκειμένων να απαντούν σε ερωτηματολόγια δε σημαίνει πως βελτιώνοντας αυτές τις συνάφειες μειώνεται η δυσκολία. Είναι δυνατό το μήκος και η πολυπλοκότητα της φράσης να είναι ενδείξεις ενός πιο πολύπλοκου σημασιολογικά περιεχομένου. Μια φράση σχινοτενής και πολύπλοκη είναι μακριά και σύνθετη, γιατί εκφράζει μια έννοια κι ένα θέμα που δεν μπορούν να κοινοποιηθούν σε απλή γλώσσα.»

Οι απόπειρες που γίνονται για τη βελτίωση της αναγνωσιμότητας των κειμένων με την τροποποίηση των μεταβλητών που λαμβάνονται υπόψη στους τύπους δεν στέφονται πάντοτε με επιτυχία (F. Revaz et J. P. Bronckart 1988). Η πιο σοβαρή επίκριση που γίνεται, όμως, στις τεχνικές μέτρησης της αναγνωσιμότητας είναι ότι οι τύποι αναγνωσιμότητας παίρνουν τα κείμενα ως σύνολα λέξεων ή φράσεων χωρίς να παίρνουν ξεχωριστά υπόψη τις σχέσεις μεταξύ των φράσεων, δηλαδή τη δομή του κειμένου. Κι ακόμη ότι αγνοούν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα των κειμένων παίρνοντας υπόψη μόνο το σύστημα παράστασης της πραγματικότητας.

Παρά τη σχετικότητα των δεδομένων που παρέχουν οι τύποι αναγνωσιμότητας έχουν προσφέρει και προσφέρουν πολλά στην παιδαγωγική πρακτική. Επιτρέπουν την ανάλυση σχολικών εγχειριδίων και γενικά κειμένων που προτείνονται για ανάγνωση σε μαθητές, την εκτίμηση του βαθμού ευκολίας ή δυσκολίας του και την επιλογή αυτών που αρμόζουν στις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών κάθε σχολικής τάξης.

Ένας από τους πιο πολύχρηστους τύπους γλωσσολογικής αναγνωσιμότητας είναι ο τύπος των Flesch-De Landsheere. Οι μέχρι σήμερα δοκιμές του σε ελληνικά έχουν δείξει ότι αυτούσιος (Μ. Βάμβουκας 1985) ή τροποποιημένος (Α. Γαγάτσος 1985) δίνει έγκυρα αποτελέσματα στην εκτίμηση του βαθμού ευκολίας-δυσκολίας βιβλίων που απευθύνονται σε μαθητές των σχολείων γενικής εκπαίδευσης (δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου).

3. Η αξιολόγηση του επιπέδου δυσκολίας-ευκολίας των κειμένων των αναγνωστικών «Η γλώσσα μου»

Όπως σημειώσαμε στην αρχή, επιβάλλεται να γίνεται αξιολόγηση του αναγνωστικού υλικού που χρησιμοποιούν οι μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα του υλικού που χρησιμεύει ως υλικό στήριξης της γλωσσικής μάθησης.

Η αναγκαιότητα αυτή μας ώθησε να επιχειρήσουμε να αξιολογήσουμε τα επίπεδα γλωσσολογικής αναγνωσιμότητας των πεζών κειμένων που προτείνονται στους μαθητές του δημοτικού σχολείου στα αναγνωστικά «Η Γλώσσα μου». Τα δεδομένα της αξιολόγησης των κειμένων του βιβλίου «Η Γλώσσα μου» της Ε' με τα αντίστοιχα διαθέσιμα στοιχεία (Μ. Βάμβουκας 1985 σ. 91) του «Αναγνωστικού Ε» που ήταν σε χρήση πριν την έκδοση του «Η Γλώσσα μου».

Για τον προσδιορισμό του βαθμού ευκολίας-δυσκολίας των πεζών αναγνωστικών κειμένων κάναμε χρήση του τύπου γλωσσολογικής αναγνωσιμότητας Fleisch-De Landsheere. Σύμφωνα με τον τύπο αυτό ο βαθμός δυσκολίας είναι συνάρτηση δύο παραγόντων του κειμένου: του μέσου αριθμού των λέξεων κατά φράση και του μέσου αριθμού των συλλαβών κατά λέξη. Πιο συγκεκριμένα για την εύρεση του συντελεστή ευκολίας ενός κειμένου καθορίζεται ο αριθμός των φράσεων που το συγκροτούν και το σύνολο των λέξεων και των συλλαβών του. Ο συντελεστής ευκολίας βρίσκεται με την εφαρμογή του τύπου: Τυπικός συντελεστής ευκολίας (Τ.Σ.Ε.) = $206.85 - (x + \psi)$ όπου:

$$X = \frac{\text{αριθμός λέξεων}}{\text{αριθμός φράσεων}} \times 1.015 \quad \text{και}$$

$$\Psi = \frac{\text{αριθμός συλλαβών}}{\text{αριθμός λέξεων}} \times 0.846$$

Σύμφωνα με τα δεδομένα αμερικανικών ερευνών, οι τιμές του Τ.Σ.Ε. κυμαίνονται από 0 ως 120 για κείμενα στην αγγλική γλώσσα. Το 0 σημαίνει ότι το κείμενο είναι πάρα πολύ δύσκολο και το 120 ότι είναι πάρα πολύ εύκολο. Σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών σε γαλλικά κείμενα (G. De Landsheere 1973) οι αντίστοιχες τιμές του Τ.Σ.Ε. κυμαίνονται από (-10) ως (+80). Ο υπολογισμός του Τ.Σ.Ε. που κάναμε σε 45 κείμενα των Αναγνωστικών Ε και Στ' τάξεων (Μ. Βάμβουκας 1985) έδειξε ότι οι τιμές του κυμαίνονται από (-15) ως (+40).

Όπως ήδη αναφέρθηκε ο υπολογισμός του Τ.Σ.Ε. απαιτεί τη γνώση του αριθμού των φράσεων, των λέξεων και των συλλαβών του κειμένου. Η έννοια όμως της φράσης είναι πολύ γενική και αόριστη, γιατί εξαρτάται από τις συνήθειες στίξης του συγγραφέα. Χρειάστηκε, λοιπόν, να οριστεί με σαφήνεια και ακρίβεια, για να εξυπηρετήσει τον αντικειμενικό υπολογισμό των στοιχείων των κειμένων. Για τις ανάγκες της έρευνας και το λειτουργικό ορισμό της φράσης και των στοιχείων της καταλήξαμε στα εξής:

* Φράση θεωρήσαμε και υπολογίσαμε το κομμάτι του γραπτού λόγου που

έχει νοηματική αυτοτέλεια και τελειώνει σε: τελεία, ερωτηματικό, θαυμαστικό, διπλή τελεία, αποσιωπητικά.

* Για τον υπολογισμό των λέξεων ακολουθήσαμε τις εξής αρχές:

α. Η λέξη με έκθλιψη υπολογίζεται σαν μια με την επόμενη της κι όχι σαν δύο (π.χ. τ' άρεσε ν' ακούει).

β. Η λέξη με έκθλιψη, που εξακολουθεί να διατηρεί τον τόνο της και μετά την έκθλιψη, υπολογίζεται με την επόμενη της σαν δύο (π.χ. Ποιοι είν' αυτοί;)

γ. Τρεις διαδοχικές λέξεις με δύο εκθλίψεις υπολογίζονται σαν δύο λέξεις (π.χ. Αλλ' απ' αυτό δεν απόμεινε).

δ. Η λέξη με αφαίρεση, υπολογίζεται σαν μια με την επόμενη της (π.χ. τα 'θελες).

ε. Η λέξη με αποκοπή, υπολογίζεται σαν μια με την επόμενη της κι όχι σαν δύο (π.χ. πάρτ' το).

στ. Η μονοσύλλαβη εγκλιτική λέξη, που μεταφέρει τον τόνο στη λήγουσα της προηγούμενης, υπολογίζεται σαν μια μαζί της κι όχι σαν δύο (π.χ. χαϊδεύοντάς το).

ζ. Οι συντμήσεις υπολογίζονται σαν μια λέξη (π.χ., π.Χ., κ.τ.λ.).

η. Οι απόλυτοι αριθμοί που αφορούν ημερομηνίες, χρονολογίες κ.τ.λ. υπολογίζονται σαν μια λέξη.

θ. Οι λέξεις που ακούονται φωνητικά σαν μια, υπολογίζονται σαν μια λέξη και όχι σαν δύο (π.χ. Αι-Βασίλης).

* Τέλος, για τον υπολογισμό των συλλαβών, λάβαμε υπόψη μας τα όσα ισχύουν στη γλώσσα μας, σχετικά με το χωρισμό των λέξεων σε συλλαβές.

4. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης

4.1 Το επίπεδο ευκολίας των κειμένων των αναγνωστικών «Η Γλώσσα μου» σύμφωνα με τις τιμές του τύπου αναγνωσιμότητας.

Με βάση τα πιο πάνω στοιχεία και τις αρχές που υιοθετήσαμε για τον εντοπισμό τους, προσδιορίστηκαν τα λεξιλογικά χαρακτηριστικά των πεζών κειμένων που συγκροτούν κάθε τεύχος του αναγνωστικού «Η Γλώσσα μου» και υπολογίστηκε ο δείκτης ευκολίας-δυσκολίας τους σύμφωνα με τον τύπο αναγνωσιμότητας Flesch-De Landsheere. Ο τυπικός αυτός συντελεστής ευκολίας (Τ.Σ.Ε.) στρογγυλοποιήθηκε στην πλησιέστερη πεντάδα*.

Στους καταλόγους που ακολουθούν φαίνονται τα λεξιλογικά χαρακτηριστικά κάθε κειμένου, δηλ. ο αριθμός των φράσεων του κειμένου, ο αριθμός των λέξεών του, ο μέσος αριθμός των λέξεων κατά φράση, ο αριθμός των συλλαβών του κειμένου και ο αριθμός των συλλαβών στις εκατό λέξεις και ο υπολογισμένος τυπικός συντελεστής ευκολίας (Τ.Σ.Ε.) του κειμένου.

* Ο υπολογισμός του τυπικού συντελεστή ευκολίας των κειμένων έγινε από τις τεταρτοετείς φοιτήτριες του παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Κρήτης Γεωργοπούλου Γεωργία, Κτενίδη Ευαγγελία και Στογιάννου Ευσταθία στο πλαίσιο σεμιναρικού μαθήματος.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ»

Δειγματοληπτική εξέταση κειμένων από το αναγνωστικό "Η γλώσσα μου"
και προσδιορισμός του τυπικού συντελεστή ευκολίας-δυσκολίας τους

Τάξη Α τεύχος Α

Α/Α	Τίτλος κειμένου	Αριθ. λέξ.	Αριθ. φράσ.	Αριθμ. λέξ. Αριθμ. φράσ.	Αριθ. συνθ.	Αριθ. συνθ. σε 100 λέξ.	ΤΣΕ
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
1.	Ταπ και τοπ	13	1	13	19	146	70
2.	Ένα τόπι, ένα μήλο	16	3	5	28	175	55
3.	Με λένε Σίμο	13	4	3	26	200	35
4.	Εμένα με λένε θανάση	18	3	6	37	206	25
5.	Νερό! Νερό!	23	8	3	55	239	0
6.	Α, να η Αθηνά	11	4	3	23	209	25
7.	Πα να πα	18	1	18	32	178	40
8.	Η γάτα με τα χατάκια της	18	3	6	31	172	55
9.	Ώρα για μάθημα	23	6	4	45	196	35
10.	Ο Στάθης και η Στέλα	15	1	15	26	173	45
11.	Παραμύθι	19	3	6	42	221	15
12.	Σαν δίδυμες	20	3	7	36	180	50
13.	Κούκου!	21	6	3.5	38	181	50
14.	Το βόδι	31	2	15.5	51	165	50
15.	Το χελωνάκι	27	2	13.5	49	181	40
16.	Παραλίχο ατύχημα	22	3	7	52	236	0
17.	Η ζώνη της Ζωής	35	4	9	60	171	55
18.	Για ψώνια	30	6	5	65	217	20
19.	Τι γύτρε ο φάνης	24	3	8	47	196	35
20.	Στην παιδική χαρά	24	3	8	51	212	20
21.	Η Ειρήνη στην κούνια	28	6	5	56	200	35
22.	Στο οικόπεδο	37	7	5	84	227	10
23.	Τα παιδιά παίζουν	46	4	11.5	82	178	45
24.	Ο παπαγάλος	56	8	7	120	214	20
25.	Η παράγκα του Καραγκόζη	51	11	5	94	184	45
26.	Από το τζάμι	45	6	7.5	87	193	35
27.	Το τσίρκο	56	7	8	107	191	35
28.	Τέσσερις ζωγραφιές	38	7	5	81	213	20
29.	Μια χιαχιά από το Ναύπλιο	50	8	6	104	208	25
30.	Οι γονείς της Εύης ξανά- χιναν παιδιά	50	6	8	100	200	30
31.	Το αλφαβητάρι με τον ήλιο	46	5	9	91	198	30
32.	Το ουράνιο τόξο	42	7	6	95	226	10
33.	Όμορφα πράγματα	47	6	8	101	215	15
34.	Όλοι δουλεύουν	62	8	8	129	208	25
35.	Τα όνειρα του Κλεάνθη	43	5	9	88	205	25
36.	Οι αμυγδαλιές άνθισαν	50	8	6	106	212	20
37.	Στο ψιλικατζίδικο	60	7	9	124	207	25

MIXAΛH I. BAMBOYKA

38. Η βούρτσα του παιπού	56	8	7	103	184	45
39. Συνεργείο της τηλεόρασης στο σχολείο μας	91	11	8	189	208	25
40. Η νερατζούλα	44	6	7	96	218	15
41. Το πάθημα του χαϊδάρου	81	10	8	182	225	10
42. Ο κρυμμένος θησαυρός	84	13	6	152	181	45
43. Τ' άλογα	62	6	10	125	202	25
44. Χαρές και χέλια	74	11	7	143	193	35
45. Χιόνια στο χωριό	62	16	4	117	189	45

Τάξη Α τεύχος Β

1. Η Στέλα κάνει τη δασκάλα	102	11	9	178	175	50
2. Η Λυχαριά	123	12	10	257	209	20
3. Να παίρνεις και να δίνεις	136	11	12	251	185	40
4. Στο πάρκο	116	19	6	275	237	0
5. Μάντεψε τι είναι;	142	26	5	271	191	40
6. Έφυγε η φωτεινή	131	16	8	264	202	30
7. Μια παράξενη συναυλία	172	28	6	354	206	25
8. Το μαντέιο	155	23	7	315	203	30
9. Πάλι δεν πρόλαβαν	116	16	7	234	202	30
10. Ο μπάριμα-βιβλίας	162	20	8	311	192	35
11. Δύο θαλασσινοί	127	9	14	220	173	45
12. Καράβι, караβάκι...	115	13	9	239	208	20
13. Μια ανοιξιιάτικη βροχή	152	15	10	311	205	25
14. Ας βρέχει όσο θέλει	173	25	7	345	199	30
15. Ο μεγάλος λαχός κι ο μικρός λαχός	191	17	11	335	175	45
16. Ο θαλής και τα πουλιά	147	16	9	275	187	40
17. Η λαμπρή του Αλέξη	128	14	9	261	204	25
18. Πριν κοιμηθώ	109	11	10	203	186	40
19. Φιλίες στην ακρογιαλιά	178	15	12	361	203	25
20. Τα τρέξιμο	132	19	7	267	202	30
21. Ειρήνη και όχι πόλεμος	134	17	8	284	212	20
22. Στο κάστρο	108	13	8	216	200	30
23. Ο σιδηρόδρομος	130	18	7	265	204	25
24. Του Γκέκα	90	9	10	143	159	60
25. Ένα μπρούντζινο χεράκι	115	14	8	219	190	35
26. Το κομπιουτεράκι	134	12	11	268	200	25
27. Πυρκαχιά στην Αχρλιτίσα	130	19	7	285	219	15
28. Περιμένοντας το φορτηγό	122	18	7	241	198	35
29. Στο καινούριο σπίτι	145	18	8	288	199	30
30. Η τραμπάλα	151	13	12	319	211	15

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ»

Τάξη Β τεύχος Α

Α/Α Τίτλος κειμένου	Αριθ. λέξ.	Αριθ. φράσ.	Αριθ. λέξ. ----- Αριθ. φράσ.	Αριθ. συλ.	Αριθ. συν. σε 100 λέξ.	ΤΣΕ
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1. Χιλιάδες Ελληνάκια	113	9	13	244	216	10
2. Ο Σταχτερός	169	16	11	336	199	30
3. Στο συνεργείο	120	13	9	285	237	-5
4. Ο ουρανός	122	12	10	239	196	30
5. Ο κλόουν	215	26	8	490	228	5
6. Μια έκθεση ζωγραφικής...	163	20	8	327	201	30
7. Το παράθυρο	154	10	15	298	194	30
8. Το ραδιόφωνο	138	21	7	288	209	25
9. Αιγαίο πέλαγος	170	15	11	349	205	20
10. Τα τέσσερα ρόδια	204	19	11	309	191	35
11. Μόνος στο δωμάτιο	172	22	8	345	206	30
12. Ένα σύννεφο γεμάτο βροχή	155	21	7	303	195	35
13. Επιχείρηση "μάντρα"	183	21	9	374	204	25
14. Καραγκιόζης ο πολύξερος	172	33	5	321	187	45
15. Ο Δημητράκης θέλει να ...	173	24	7	348	201	30
16. Μακάρι	104	15	7	215	207	25
17. Η ιστορία του χέρο-λάμψου	180	18	10	369	205	25

Τάξη Β τεύχος Β

1. Η τηλεόραση στο χωριό του χέλιου	194	18	11	425	219	10
2. Ένας παράξενος ζωγράφος	99	10	10	206	208	20
3. Το μαχνητόφωνο	161	18	9	344	214	15
4. Μυρουδιές	184	18	10	377	205	25
5. Μια τυφλόμυγα στη κουζίνα	137	20	7	272	199	30
6. Μια οικογένεια πολλών πεισματάρων	199	28	7	419	211	20
7. Ο Βάιος και το ποτάμι	165	16	10	346	210	20
8. Λύκος και σκύλος	144	16	9	282	196	30
9. Ένα ερημωμένο χωριό	137	18	8	302	220	15
10. Το χράμμα	179	20	9	369	206	25
11. Το μικρό Κάπα και το μεγάλο Κάπα	367	29	13	823	224	5
12. Η αυλή της Λεμονιάς	204	19	11	406	199	30
13. Ο Βοδωρής και ο Ίσκιος του	179	15	12	352	197	30
14. Ο Αι-Λιάς	228	30	8	481	211	20
15. Μου αρέσουν τα χριστόψωμα	263	17	15	450	171	45
16. Περιμένω τον παππού	147	24	6	289	197	35
17. Ο παπούς έφυγε	112	15	7	224	200	30
18. Το λιοντάρι και η σκίνα	181	14	13	342	189	35

Τάξη Β τεύχος Γ

1. Το μεγάλο κοτρόνι	225	19	12	459	173	20
2. Συνέντευξη με ένα μηλο τον Αιμίλιο	181	26	7	369	172	30
3. Ο Χρυσομπούρμπουλας	171	18	10	340	168	30
4. Το μωρό μας	146	18	8	256	148	50
5. Παιχνίδι με χρώματα	221	21	11	382	146	50
6. Ο μουσικός του μουσείου	218	20	11	439	170	25
7. Τηλέφωνο με σπιρτόκουτα	234	25	9	437	170	30
8. Όταν οι μεγάλοι ξανα- χίνονται παιδιά	228	23	10	429	159	40
9. Η μουντζούρα της σερίδας εννιά	183	16	11	329	152	45
10. Τα μαχαζιά	151	13	12	344	193	5
11. Ένα βράδυ χωρίς ηλεκτρικό	228	20	5	460	171	30
12. Αθηναϊκό κρυφτό	147	27	5	314	181	20
13. Οι δώδεκα μήνες και το βαρέλι τους	213	14	15	413	164	30
14. Ο ανελλκυστήρας	188	22	8	395	178	20
15. Ο παράξενος χαρταετός	217	22	10	490	191	5
16. Λούνα παρκ	156	12	13	363	169	25
17. Η κολοκυθοσαλάτα	177	15	11	394	188	5
18. Ο Σαρλό από την τηλεόραση	199	15	13	405	172	20
19. Εσπασε το βάζο	190	22	9	382	170	30
20. Τηλέφωνο με σπιρτόκουτα	240	34	7	482	169	30

Τάξη Β τεύχος Δ

1. Πειράματα με μια πορτοκαλάδα	249	23	11	525	178	20
2. Η κολοκυδιά	142	23	6	274	163	40
3. Ένα ρολόι για τα σίδερα	241	28	9	520	183	15
4. Το σχολείο του Λουκά	230	17	14	416	153	40
5. Ένα πουλί στην αυλή ...	164	9	18	353	182	5
6. Οικογένειες λέξεων	165	19	9	394	202	-5
7. Ένας παιδόδρομος στην ...	135	21	6	272	170	30
8. Ο θησαυρός	299	43	7	638	180	20
9. Ανοιξιιάτικη χρίση	243	30	8	492	171	30
10. Αερόστατα της Ααμπρής	225	11	20	494	186	1
11. Μια κερασιά συνομήλικη ...	262	18	15	521	168	25
12. Στην αποθήκη του παππού	219	16	14	483	187	5
13. Φωτεινούλα η περιεργή	244	29	8	494	171	30
14. Ταξίδι με τρένο	295	35	8	632	181	10
15. Μια παλιά συνήθεια	231	20	12	436	160	35
16. Το καίκι που δεν ταξίδευε ..	144	15	10	307	180	15
17. Ελληνικά νησιά	268	20	13	549	173	20
18. Οι μικροί ταξιδιώτες ...	128	13	10	261	172	25
19. Άστρα, χρύσοι & κουδούνια	145	20	7	313	183	15

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ»

Τάξη Γ τεύχος Α

Α/Α Τίτλος κειμένου	Αριθ. φράσ.	Αριθ. λέξ.	Αριθ. λέξ.	Αριθ. συλ.	Αριθ. συλ. σε 100 λέξ.	ΤΣΕ
(1)	(2)	(3)	Αριθ. φράσ. (4)	(5)	(6)	(7)
1. Κεθατίδιοι	18	120	7	270	190	10
2. Πρωινό ξύπνημα	36	180	5	400	188	15
3. Στο αεροδρόμιο	28	199	7	430	182	15
4. Πως άλλαξε η ζωή μια πόλης	21	221	10	476	183	15
5. Καλύτερα ο κόκορας	37	185	5	369	169	35
6. Η οδοντογιατρός στο σχολείο	34	216	6	443	174	25
7. Ψιδινόπωρο	26	176	7	389	187	15
8. Το ημερολόγιο της βάσως	36	226	6	477	178	20
9. Οι δύο χέροι	36	224	6	407	154	45
10. Καθένας κάνει τη δουλειά του	35	210	6	416	167	35
11. Στον ισμό	25	229	9	470	174	25
12. Πως πουλήθηκε μια ...	23	214	9	448	177	20
13. Το πουλί	54	315	6	599	160	40
14. Στο συνεργείο	18	191	10	395	175	20
15. Μια παράξενη φωνή	42	203	5	422	176	25
16. Ο βελός κυνηγός	28	189	7	386	173	25
17. Ο Μήτσος Μπατζής και ...	32	272	8	542	168	30
18. Οι πιτσιρικάι κάνουν ...	33	241	7	501	176	25
19. Ένα μεγάλο ταξίδι	31	228	7	447	166	35
20. Τα πανηγύρια	30	201	7	422	178	20
21. Οδός Ευτέρρης 13	40	221	5	440	168	30

Τάξη Γ τεύχος Β

1. Το άγαλμα	36	210	6	469	189	10
2. Καταιγίδα	24	234	10	552	190	5
3. Το τσίρκο	35	229	6	514	190	10
4. Ένα γράμμα	33	202	6	421	176	25
5. Στο περιβάλλο	27	243	9	526	183	15
6. Εργαστήρι ζωγραφικής	46	243	5	499	174	30
7. Τα θαύματα του ηηλού	26	251	10	438	148	50
8. Αγώνες δρόμου	20	176	9	410	197	1
9. Ακρογιαλιές	11	261	24	576	186	-5
10. Ο Μάστρο-Ζάννης	24	224	9	446	168	30
11. Όλοι είχαν δίκιο	32	260	8	546	177	20
12. Ο Βασίλης από την Ήπειρο	36	249	7	495	168	30
13. Ο Αντρέας σκέφτεται το ...	36	267	7	543	172	30
14. Η γιαγιά	20	159	8	312	166	30
15. Τα δώρα του Πολυχρόνη	29	254	9	520	173	25
16. Ένας καινούργιος φίλος	27	239	9	545	193	5
17. Ο Πρωτεύς	18	253	14	527	176	15

MIXAΛH I. BAMBOYKA

18. Στη λαϊκή αγορά	32	229	7	516	190	10
19. Οι γλάροι (I)	30	337	11	652	164	30
20. Οι γλάροι (II)	25	227	9	462	172	25
21. Ο Μίδας	40	283	7	575	172	30
22. Ποιος πρωτοδίδαξε το ...	20	250	12	515	174	20
23. Η Χελώνα	21	192	9	398	175	20
24. Ο Αργοναύτης Αγκάιος	33	313	9	655	177	20
25. Κάθοντα της Πρωτοχρονιάς	38	316	8	710	191	10

Τάξη Γ τεύχος Γ

1. Πως ξεκίνησε το χρώσιμο ...	10	153	15	322	194	15
2. Το σπίτι και το μαγαζί	10	175	18	387	187	1
3. Ένα αρχαίο χωριό	21	252	12	571	191	1
4. Το πάθημα του Αλεκτρώνα	28	247	9	494	169	30
5. Υπομονή ως την Άνοιξη	25	277	11	600	183	10
6. Ένας άγγελος	7	251	36	385	130	40
7. Με το μεγάλο φορτηγό	26	274	10	513	158	40
8. Ένας έξυπνος σκύλος	15	215	15	344	135	55
9. Στην αμμουδιά	16	177	11	397	190	5
10. Η Παναγιά και ο κλόουν	26	321	13	644	170	25
11. Πατέρας και κόρες	17	206	12	386	158	35
12. Ο χορός	27	234	9	528	191	10
13. Ο Ερμής	35	326	9	628	163	35
14. Ο Διόνυσος και το αμπέλι	26	283	11	593	177	20
15. Για τη Λευτεριά	56	327	6	637	165	35
16. Το κυπαρίσσι του Μυστρά	38	261	7	524	170	30
17. Μέσα στη νύχτα	29	226	8	470	176	25
18. Ο πατέρας ταξιδεύει	48	261	5	558	181	20
19. Έλλην Κεάληερ	23	270	12	552	173	20
20. Στο γιατρό	19	112	6	233	176	25
21. Πως αρχίζει ένα δράμα	33	300	9	411	116	80
22. Τα μεγάλα όνειρα	41	255	6	461	153	50

Τάξη Γ τεύχος Δ

1. Στους ίσκιους των δέντρων	15	140	9	282	170	25
2. Ένα θεριό όλο χλωσσο	23	203	9	471	196	1
3. Τενεκές μου και τενεκές σου	60	319	5	693	184	20
4. Στο παλιό κάστρο	39	279	7	575	176	25
5. Ο Ύλας	42	355	8	740	176	20
6. Το ποδόσφαιρο	37	291	7	579	168	30
7. Στην ερημωμένη χώρα	17	349	21	786	191	-5
8. Υφάντρια στο χωριό	30	315	10	655	176	20
9. Η ιερή Άλιτη	21	290	14	593	173	20
10. Ο Κήπος την Άνοιξη	22	266	12	544	173	20
11. Ο Παππούς μου	10	177	17	369	176	10
12. Ναυτική εβδομάδα	30	251	8	575	194	5
13. Η βιβλιοθήκη χελιά	20	223	11	466	169	25
14. Η μάνα μου η θάλασσα	19	260	14	579	188	5
15. Κοχύλια	32	297	9	520	148	50

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ»

Τάξη Δ τεύχος Α

Α/Α Τίτλος κειμένου	Αριθ. λέξ.	Αριθ. φράσ.	Αριθ. λέξ.	Αριθ. συλ.	Αριθ. συλ. σε 100 λέξ.	ΤΣΕ
(1)	(2)	(3)	Αριθ. φράσ. (4)	(5)	(6)	(7)
1. Πέρασε το καλοκαίρι	217	23	9	468	216	15
2. "Καλή χρονιά"	256	45	6	495	193	35
3. Στο δικό τους σπίτι	347	55	6	742	213	20
4. Οι κούκλες της Μαρίας	412	47	9	833	202	25
5. Οι θησαυροί του καλοκαιριού	280	26	11	556	199	30
6. Γ' αδέλφια μου	287	47	6	593	207	25
7. Μάνα και παιδί	328	43	8	669	204	25
8. Μια άλλη μητέρα	311	43	7	621	200	30
9. Οι γερανοί του Ιβύκου	402	54	7	844	210	20
10. Ο χωρικός και τα αγχούρια	253	17	15	496	196	25
11. Αμαδρυάδες	253	27	9	554	219	10
12. Μένιππος και Χάροντας	298	37	8	564	189	40
13. Το πατρικό σπίτι	406	43	9	807	199	30
14. Για τον πατέρα	379	37	10	781	206	20
15. "Μη στάξη του χαιδάρου η ..."	430	52	8	877	204	25
16. Στην άκρη του βάλτου	298	41	7	640	215	20
17. Ο μπαρμπί-Αντώνης και τα ...	391	32	12	841	215	10
18. Θερμοπόλες	545	37	15	1132	208	15
19. Έτσι είναι ο πόλεμος	333	25	13	653	196	25
20. Ελληνικός όρθρος	110	14	8	221	201	30
21. Ο Ντάκος	512	44	12	1049	205	20
22. Ο μάρμπα-Ιωσήφ	279	20	14	570	204	20
23. Ο καθέννας με τη σειρά του	231	34	7	461	200	30
24. Στο Μουσείου Λαϊκής Τέχνης	329	39	8	721	219	15

Τάξη Δ τεύχος Β

1. Στο οδοντιατρείο	332	51	7	725	218	15
2. Πόλεμος στο διάστημα	380	28	14	880	232	-5
3. Παιχνίδια στη γειτονιά	314	25	13	699	223	5
4. Ο μεθυσμένος μυλωνάς	288	38	8	564	196	35
5. Ο Δρίμαχος	411	40	10	850	207	20
6. Ευλοχημένη γη	224	17	13	464	207	20
7. Το χέρι του Κλάτερ	499	41	12	1004	201	25
8. Τα πεντόβολα	321	19	17	640	199	20
9. Το χλαστράκι	401	47	9	833	208	20
10. Μέσα στη σπηλιά	365	32	11	783	215	15
11. Ο τραγουδιστής	370	36	10	761	206	20
12. Το τέχνασμα του σοφού	304	20	15	664	218	5
13. Τα περδικόπουλα	350	33	11	695	199	30
14. Το στάρι που έγινε σαν ...	382	31	12	712	186	35
15. Η θάλασσα: Η επιθυμία	296	22	13	611	206	20

MIXAΛH I. BAMBOYKA

16. Η θάλασσα: Η πραγματοποίηση	252	34	7	520	206	25
17. Σαν το αλάτι	508	34	15	956	188	30
18. Ορεινή Έφεσος	272	24	11	573	211	15
19. Ο Σταυρός	337	43	8	723	215	15
20. Ο δημοσιογράφος: (I)	449	35	13	1029	229	0
21. Ο δημοσιογράφος: (II)	353	32	11	789	224	5
22. Έχετε δει θέατρο στο δρόμο;	433	45	10	905	209	20
23. Ο Τσιν-Τσι και τα ...	405	42	10	796	197	30

Τάξη Δ τεύχος Γ

1. Στην ακρογιαλιά της ...	404	51	8	846	209	20
2. Αρματοδρομία στην αρχαία Ο..	320	26	12	714	223	5
3. Ποιος θα βέσει το μισχάρι	361	39	9	693	192	35
4. Ο φίλος μου ο ανυφαντής	510	32	16	1072	210	15
5. Ο ευγενικός κύριος: (I)	269	29	9	582	217	15
6. Ο ευγενικός κύριος: (II)	250	38	7	548	219	15
7. Το τσακισμένο δεντράκι	426	50	9	909	213	20
8. Δίψα για χρήματα	383	59	6	705	184	45
9. Ο δρόμος για το μοναστήρι	332	25	13	734	221	5
10. Το μπόλιασμα	404	48	8	827	205	25
11. Το ρολόι	436	32	14	751	172	45
12. Ο βασιλιάς και τ' αηδόνι	475	50	9	1002	211	20
13. Κάπως αρχά το κατάλαβε	402	47	9	802	199	30
14. Δρόμοι καθαροί και ... (I)	454	27	17	970	214	10
15. Δρόμοι καθαροί και ... (II)	454	27	17	970	214	10
16. Ανέκδοτα	198	19	10	419	212	15
17. Τα πουλιά	302	22	14	621	206	20
18. Το παραχάδι: Το ρίξιμο του ...	266	36	7	536	202	30
19. Το παραχάδι: Μηνύματα από ...	343	61	6	743	217	20
20. Το δειλό αγόρι του νησιού	428	30	14	883	206	20
21. Ο τυφλοπόντικας κύριος Τ.	318	44	7	727	229	5
22. Στην ακρολιμνιά	441	36	12	911	207	20

Τάξη Δ τεύχος Δ

1. Ο τόπος μας	326	18	18	735	225	0
2. Βρεχμένα είναι ή Ξερά;	198	18	11	382	193	30
3. Χρησιμοποιείτε αγρόλιντρο ...	225	17	13	498	221	5
4. Ιωάννης Ερρίκος Πεσταλότσι	558	46	12	1194	213	15
5. Ο ήλιος με τα κρόσια	416	53	8	857	206	25
6. Η σοφία της χαρίδας	457	53	9	921	202	30
7. Το μεγάλο μαντάτο	470	27	17	935	199	40
8. Το καπνοχώρι	296	60	10	638	216	15
9. Το ψάρεμα του αστακού	448	35	13	894	200	25
10. Το κυνήγι με το λάστιχο	225	22	10	446	198	30
11. Λυκούργος και Άλκανδρος	503	49	10	1085	216	15
12. Η σπίδα δεν έσβησε	490	81	6	916	187	45
13. Η μάνα	343	18	19	726	212	10
14. Καθένας για όλους	241	29	8	478	198	30
15. Το μικρό χελιδόνι	368	14	26	734	199	10
16. Οι μεταξοσκώληκες	376	29	13	800	213	15
17. Η χρυσόμυγα	336	35	10	701	209	20

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ»

Τάξη Ε τεύχος Α

A/A	Τίτλος κειμένου	Αριθ. φράσ.	Αριθ. λέξ.	Αριθ. λέξ. Αριθ. φράσ.	Αριθ. συν.	Αριθ. συν. σε 100 λέξ.	ΤΣΕ
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
1.	Ο καημός του Αντρέα	50	610	12	1218	200	-5
2.	Από τις περιπέτειες του Χακ Φιν	30	477	16	1023	215	-25
3.	Ο δον Κιχώτης και η μάχη με τα πρόβατα (I)	34	536	16	1136	179	10
4.	Ο δον Κιχώτης και η μάχη με τα πρόβατα (II)	35	530	15	1086	173	20
5.	Οι εξερευνητές των περασμένων	34	550	16	1206	185	5
6.	Ο Διόνυσος (I)	26	316	12	841	225	-30
7.	Ο Διόνυσος (II)	29	409	14	847	175	20
8.	Ο Αρίων και το δελφίνι	21	342	16	726	179	10
9.	Τι έγραψαν τρία παιδιά για ...	43	467	11	999	180	15
10.	Ο γιός της βροχής	16	282	17	615	184	5
11.	Ένας σκύρος στο δάσος	34	504	15	1077	181	10
12.	Η Ψυχλού	60	574	9	1214	179	20
13.	Η βασίλισσα του Ξένου	38	454	12	920	171	25

Τάξη Ε τεύχος Β

1.	Γίνετε σαν τα παιδιά	49	360	7	750	176	25
2.	Γιατί η μηλιά δεν έγινε μηλέα (I)	46	623	14	1280	174	20
3.	Εδώ Πολυτεχνείο	58	388	7	892	194	5
4.	Γιατί η μηλιά δεν έγινε μηλέα (II)	32	552	17	1060	162	25
5.	Ο Ιγνάτιος και η γάτα (I)	68	519	7	1195	195	5
6.	Ο Ιγνάτιος και η γάτα (II)	65	520	8	1159	189	10
7.	Τα ποντίκια και το κουβούνι ...	8	110	13	238	183	10
8.	Το στοιχείο	35	497	14	1040	177	15
9.	Τον άρτον ημών τον επιούσιον	36	461	13	923	169	25
10.	Μετανάστευση	32	496	15	1101	188	5
11.	Ένα δάκρυ για τον Μπάρμπα Τζίμη (I)	26	395	15	822	176	15
12.	Ένα δάκρυ για τον Μπάρμπα Τζίμη (II)	31	342	11	774	191	5
13.	Ένα δάκρυ για τον Μπάρμπα Τζίμη (III)	31	548	18	1165	179	10
14.	Η γέννηση του Χριστού στη Βυζαντινή τέχνη	72	727	10	1614	188	10
15.	Τα κάλαντα	51	531	10	1102	176	20
16.	Ο κυρ Μιχάλης Κάσιαλος	26	556	22	1177	179	5

Τάξη Ε τεύχος Γ

1. Ποιός είναι ο πηλοσίον	24	252	11	501	168	30
2. Το σιδερένιο ποτάμι (I)	53	500	9	1101	186	10
3. Το σιδερένιο (II)	60	551	9	1129	173	25
4. Ερμής και Χάρων	22	193	9	383	168	30
5. Η παλιά Αθήνα	35	525	15	1209	195	-5
6. Η λάμπα του Παλαμά	31	525	17	1117	180	10
7. Οι μάστοροι ετοιμάζονται να παίξουν θέατρο (I)	63	623	10	1240	168	30
8. Οι μάστοροι ετοιμάζονται να παίξουν θέατρο (II)	46	592	13	1165	166	30
9. Ο Αρχιμήδης στο λουτρό του	22	382	17	804	178	10
10. Οι μηχανές στην υπηρεσία του ανθρώπου	26	497	19	1155	197	-10
11. Το μηχάνημα	83	662	8	1513	193	5
12. Έτος 2080 μ.χ.	23	468	20	1083	196	-10
13. Τρία δείγματα προεπιστοι- κων αντιλήψεων	27	142	5	337	201	1
14. Και η επιστημονική άποψη	25	493	20	1097	188	-1
15. Η παράσταση του αρκουδιάρη	71	566	8	1148	172	25
16. Ο κρεμμυδάς	52	459	9	1003	185	15

Τάξη Ε τεύχος Δ

1. Άνοιξη	17	282	16	597	179	10
2. Η μπουμπούκα	37	400	10	873	185	10
3. Ο κάβος γάτα	48	618	13	1311	179	15
4. Τα παιδιά της Κύπρου	53	657	12	1395	180	15
5. Ένα αναίμακτο Πάσχα	38	570	15	1155	172	20
6. Το Άγιο Όρος	20	417	21	928	188	-1
7. Στ' αγναντία	29	618	22	1351	185	1
8. Κον Τικί (I)	31	708	23	1506	178	5
9. Κον Τικί (II)	30	722	24	1606	190	-10
10. Η Ελληνική Μεσόγειος	36	512	14	1350	223	-30
11. Στην Πηλιορείτικη ακρογιαλιά.	23	501	22	1063	179	5
12. Φεύγουμε στην εξοχή (I)	45	569	13	1109	165	30
13. Φεύγουμε στην εξοχή (II)	42	484	12	992	173	20

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ»

Τάξη ΣΤ τεύχος Α

Α/Α	Τίτλος κειμένου	Αριθ. φράσ.	Αριθ. λέξ.	Αριθ. λέξ. φράσ.	Αριθ. συλ.	Αριθ. συλ. σε 100 λέξ.	ΤΣΕ
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(7)
1.	Νησιώτικα ξυκλήσια	13	349	27	752	182	-5
2.	Φθινόπωρο	7	182	26	404	188	-10
3.	Απόβροχο	15	218	15	555	215	-25
4.	Πώς έμαθα να γράφω	27	570	21	1191	176	10
5.	Νυχτοφύλακες (I)	30	453	15	929	173	20
6.	Νυχτοφύλακες (II)	79	752	26	1583	178	5
7.	Ξανθός Ιησούς I	63	465	7	1039	189	20
8.	Ξανθός Ιησούς II	66	445	6	1034	196	5
9.	Η κατάκτηση του πάλου	44	496	13	977	166	25
10.	Ένα χράμμα στον αστροναύτη	51	670	13	1465	184	10
11.	Ο παραγκιόζης (I)	112	517	4	1142	186	15
12.	Ο παραγκιόζης (II)	98	473	4	1021	182	20
13.	Μια αναβάθρα με δυσκολίες	31	401	13	849	177	15
14.	Από το ημερολόγιο ενός κοριτσιού της κατοχής	64	451	7	940	176	25
15.	Ο Μικρός στρατηγός	36	473	13	998	178	15
16.	Το χράμμα (I)	77	550	7	1097	168	30
17.	Το χράμμα (II)	83	534	6	999	158	40
18.	Η πατρίδα είναι ελεύθερη	45	522	12	1152	187	10
19.	Παιδιά όλο μάτια	10	216	22	435	170	15

Τάξη ΣΤ τεύχος Β

1.	Ο πληγωμένος αϊτός I	29	396	14	846	181	10
2.	Ο πληγωμένος αϊτός II	49	556	12	1135	173	20
3.	Εδώ Πολυτεχνείο	14	148	11	326	186	10
4.	Ένα ελάφι στο Παρνασσό	37	532	15	1107	176	15
5.	Ο γαΐδαρος	30	309	10	938	257	-60
6.	Η αλεπού που φούσκωσε ...	5	77	16	147	161	30
7.	Η αλεπού κι ο λύκος στο ...	16	210	14	421	170	25
8.	Ένα χρηματιστήριο του ...	55	763	14	1519	168	25
9.	Οι μοντέρνοι χοροί	29	394	14	864	186	10
10.	Ο μικρός πρίγκηπας ανάμεσα	96	541	6	1205	188	10
11.	Ο μεταξοσκώληκας	4	154	39	347	190	-20
12.	Οι εποχές	58	623	11	1295	176	20
13.	Ένα αρχαίο γραμματάκι	43	536	13	1140	179	15
14.	Οδός σταδίου παραμονή ...	51	545	11	1229	191	5
15.	Μια νύχτα με τον ... (I)	36	425	12	855	170	25
16.	Μια νύχτα με τον ... (II)	29	406	14	797	166	25

17. Ναυαχοί 46 479 14 1005 177 20

Τάξη ΣΤ τεύχος Γ

1. Ένας σύγχρονος μάγος	34	674	20	1586	199	-10
2. Ο πρίγκηπας από άλλο ...	40	261	7	599	194	5
3. Η αυλή μας (I)	18	248	14	521	178	15
4. Η αυλή μας (II)	29	393	14	829	178	15
5. Στο χείμαρρο της κυκλοφορ.	104	487	5	1103	192	10
6. Πίνδος	8	108	14	225	176	15
7. Θεσσαλία	12	148	13	360	206	-10
8. Πέλαγα και νησιά	4	88	22	205	197	-10
9. Κυκλάδες	8	110	15	210	162	30
10. Κρήτη	4	83	21	187	190	-5
11. Ο Περικλής για τη ...	9	184	21	392	180	5
12. Το αλοχάκι του Παρθενώνα	33	466	14	1054	191	1
13. Ο Βασιλιάς Φίλιππος...	25	537	21	1179	186	-1
14. Ένας παλιός θρύλος	23	531	23	1115	178	5
15. Από τα απομνημονεύματα του ..	30	378	12	776	174	20
16. Οι τελευταίες ώρες της ...	25	278	11	650	198	-5
17. Οι Ελληνες	26	264	10	517	166	30

Τάξη ΣΤ τεύχος Δ

1. Ένα νησί του Αιγαίου	25	359	14	788	186	5
2. Καπαδόκες και Πόντιοι	33	356	11	779	189	5
3. Μπάρμπα Μήτσος ο Ντούνας	50	579	12	1178	172	20
4. Τα μεταλλεία του Λαυρίου	29	426	14	945	187	5
5. Ο Ταχυδρόμος	28	489	17	1057	183	5
6. Μια ιστορία τριάντα ψαράδων	19	445	23	967	184	-1
7. Άρρωστος με πυρετό	2	306	153	532	147	-95
8. Κοντά σ'ένα πρωτόγονο ...	44	343	8	710	175	25
9. Πρώτη φορά σε μια συναυλία	61	684	11	1298	160	35
10. Το πρώτο Πάσχα	52	677	13	1379	172	20
11. Τα δέντρα καθορίζουν το ...	16	316	20	756	202	-15
12. Χαιρέτα μου τον ηλίθιο	17	382	22	840	186	-1
13. Παιδικές αναμνήσεις	27	457	16	987	183	5
14. Η Παινιώ (I)	44	348	8	696	169	30
15. Η Παινιώ (II)	32	290	9	619	181	20
16. Βαλασσινό	44	368	8	785	180	20

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ»

Πίνακας 1.

Η διασπορά και ο μέσος όρος του Γ.Σ.Ε. των κειμένων κατά τάξη και τεύχος.

Τάξη	Τεύχος	Διασπορά	Εύρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος
Α'	1ο	+ 0 +70	70	32.0	31
	2ο	+ 0 +60	60	30.5	
Β'	1ο	- 5 +45	50	25.0	24
	2ο	+ 5 +45	40	24.5	
	3ο	+ 5 +55	50	27.0	
	4ο	- 5 +40	45	20.0	
Γ'	1ο	+10 +45	35	25.0	22
	2ο	- 5 +50	55	19.5	
	3ο	+ 1 +80	80	27.5	
	4ο	+ 1 +50	50	18.0	
Δ'	1ο	+10 +40	30	23.5	21
	2ο	- 5 +35	40	19.0	
	3ο	+ 5 +45	40	20.0	
	4ο	+ 0 +45	45	21.0	

Ε'	1ο	-30 +25	55	6.0	10
	2ο	+ 5 +25	20	12.5	
	3ο	- 5 +30	35	13.0	
	4ο	-30 +30	60	7.0	
ΣΤ'	1ο	-25 +40	65	12.5	9
	2ο	-60 +30	90	10.5	
	3ο	-10 +30	90	10.5	
	4ο	-95 +35	130	5.5	

4.2 Το επίπεδο ευκολίας των πεζών κειμένων του αναγνωστικού «Η Γλώσσα μου» σύμφωνα με τις αξιολογικές κρίσεις των μαθητών

Σε προηγούμενη μελέτη μας (Μ. Βάμβουκας 1985) ως κριτήριο ελέγχου της εγκυρότητας του τύπου αναγνωσιμότητας των Flesch-De Landsheere είχαμε χρησιμοποιήσει την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση τριών κειμένων του αναγνωστικού της Ε', και τριών κειμένων του αναγνωστικού της Στ' τάξης, των οποίων είχαμε υπολογίσει τον τυπικό συντελεστή ευκολίας.

Όμως, όπως ήδη σημειώσαμε, για τον έλεγχο της εγκυρότητας των τύπων αναγνωσιμότητας συχνά χρησιμοποιείται ως κριτήριο η κρίση των μαθητών. Γι' αυτό στη μελέτη αυτή θελήσαμε να συσχετίσουμε το βαθμό ευκολίας-δυσκολίας των κειμένων με βάση τις τιμές του τυπικού συντελεστή ευκολίας με την αξιολογική εκτίμηση των μαθητών για το σύνολο των πεζών κειμένων που περιλαμβάνονται σε καθένα από τα τέσσερα τεύχη του αναγνωστικού «Η γλώσσα μου» των τάξεων Δ' Ε' και Στ'. Η διαδικασία που ακολουθήσαμε για να αποσπάσουμε τη σχετική αξιολογική κρίση των μαθητών ήταν η εξής: Φωτοτυπήσαμε τον πίνακα περιεχομένων καθενός τεύχους του αναγνωστικού «Η Γλώσσα μου» σε επαρκή αριθμό αντιτύπων. Στο τέλος Μαΐου 1990 απευθυνθήκαμε σε τέσσερα δημοτικά σχολεία και, αφού εξηγήσαμε το σκοπό της έρευνας στους Διευθυντές των σχολείων και τους δασκάλους των τάξεων, ζητήσαμε να μας υποδείξουν τους πέντε πιο ικανούς στην ανάγνωση μαθητές των τμημάτων-τάξεων Δ', Ε' και Στ'.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ»

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται η κατανομή των μαθητών του δείγματος σύμφωνα με το φύλο και την τάξη φοίτησής τους.

Τάξη \ φύλο	Δ'	Ε'	Στ'	Σύνολο
Αγόρια	13	12	18	43
Κορίτσια	12	13	17	42
Σύνολο	25	25	35	85

Τα υποκείμενα αυτά αποτέλεσαν τους κριτές της αναγνωσιμότητας των πεζών κειμένων του αναγνωστικού «Η Γλώσσα μου». Κάθε μαθητής-κριτής είχε μπροστά του φωτοτυπία του πίνακα περιεχομένων των τευχών της τάξης του. Από τους κριτές ζητήθηκε να προσπαθήσουν να δώσουν, γράφοντάς τους τίτλους τους σε λευκό φύλλο χαρτιού, τα πέντε πιο εύκολα στην κατανόησή τους κείμενα του τεύχους. Όταν τελείωναν και οι πέντε μαθητές του τμήματος ή της τάξης τους καλούσαμε να κάνουν το ίδιο για τα πέντε πιο δύσκολα κείμενα του τεύχους. Η ίδια διαδικασία συνεχιζόταν και για τα υπόλοιπα τρία τεύχη του «Γλώσσα μου». Έτσι εκφράστηκαν από 125 επιλογές-κρίσεις για εύκολα και 125 για δύσκολα (25.5 κείμενα των τάξεων Δ' και Ε') και 175 κρίσεις-επιλογές για εύκολα (35.5) και ισάριθμες για δύσκολα κείμενα της Στ' τάξης.

Σύμφωνα με τη συχνότητα εμφάνισής τους στα εύκολα και στα δύσκολα, τα κείμενα κάθε τεύχους ταξινομήθηκαν από τα πιο εύκολα στα λιγότερο εύκολα και από τα πιο δύσκολα στο λιγότερο δύσκολα. Τα πέντε κείμενα που ήρθαν πρώτα στις θετικές αξιολογικές κρίσεις (εύκολα) των μαθητών θεωρήθηκαν τα πιο εύκολα του τεύχους. Αντίστοιχα, τα πέντε κείμενα που ήρθαν πρώτα στις αρνητικές αξιολογικές κρίσεις των μαθητών (δύσκολα κείμενα) θεωρήθηκαν τα πιο δύσκολα του τεύχους.

Έτσι προσδιορίστηκαν τα πέντε πιο εύκολα και τα πέντε πιο δύσκολα κείμενα κάθε τεύχους και τα είκοσι (4.5) πιο εύκολα και τα είκοσι πιο δύσκολα κείμενα κάθε τάξης.

Προκειμένου τώρα να συσχετισθεί η αξιολογική κρίση των μαθητών με την εκτίμηση του βαθμού δυσκολίας-ευκολίας των πεζών κειμένων, όπως προσδιο-

ρίζεται από τον τύπο αναγνωσιμότητας, θεωρήσαμε ως εύκολα τα κείμενα που είχαν τυπικό συντελεστή ευκολίας πάνω από το μέσο όρο των κειμένων του τεύχους και ως δύσκολα αυτά που είχαν τυπικό συντελεστή ευκολίας κάτω από το μέσο όρο των κειμένων του τεύχους, όπως φαίνεται στον Πίνακα Ι. Έτσι έγινε η συσχέτιση του βαθμού ευκολίας-δυσκολίας των κειμένων με βάση την αξιολογική εκτίμηση των μαθητών και την τιμή του τυπικού συντελεστή ευκολίας και υπολογίστηκε, μετά τη σχετική διόρθωση του Yates, η τιμή του κριτηρίου χ^2 (Πίνακας ΙΙ).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα δεδομένα του δείγματος οι αξιολογικές κρίσεις που διατυπώνουν οι πιο ικανοί στην ανάγνωση μαθητές της Δ' τάξης, σχετικά με το βαθμό ευκολίας κατανόησης των κειμένων που τους προτείνονται, δεν συμφωνούν παρά ελάχιστα με το επίπεδο δυσκολίας των ίδιων κειμένων, όπως αυτό προσδιορίζεται από τον τύπο αναγνωσιμότητας. Με άλλα λόγια, οι μαθητές της Δ' τάξης δε φαίνονται ικανοί να διακρίνουν τα εύκολα και τα δύσκολα στην κατανόηση κείμενα του αναγνωστικού «Η Γλώσσα μου». Αντίθετα, οι πιο «καλοί» στην ανάγνωση μαθητές της Ε' και της Στ' τάξης δείχνονται ικανοί να προσδιορίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό το επίπεδο ευκολίας-δυσκολίας των κειμένων που τους προτείνονται για ανάγνωση. Συνοπτικά, μπορεί κανείς να υποστηρίξει, χωρίς μεγάλη πιθανότητα λάθους, ότι ο τύπος αναγνωσιμότητας των Flesch-De Landsheere αποδείχεται έγκυρος και στην ελληνική με βάση τις αξιολογικές κρίσεις των πιο «καλών» μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Πίνακας ΙΙ

Η συσχέτιση του βαθμού ευκολίας-δυσκολίας των κειμένων με βάση την αξιολογική εκτίμηση των μαθητών (Ε.Μ.) και την τιμή του τυπικού συντελεστή ευκολίας (Τ.Σ.Ε.)

Τάξη Δ'

Ε.Μ. Τ.Σ.Ε.	Εύκολα		Δύσκολα		Σύνολο
	η	θ	η	θ	
Εύκολα	15		10		25
		12.5		12.5	
Δύσκολα	5		10		15
		7.5		7.5	
Σύνολο	20		20		40
$\chi^2 = 1.70$ Στατιστικά ασήμαντο σε .10					

Τάξη Ε'

Ε.Μ \ Τ.Σ.Ε.	Εύκολα		Δύσκολα		Σύνολο
	π	ρ	π	ρ	
Εύκολα	16	9	3	9.5	19
Δύσκολα	4	10.5	17	10.5	21
Σύνολο	20		20		40
$\chi^2 = 15.67$ Στατιστικά σημαντικό σε .01					

Τάξη Στ'

Ε.Μ \ Τ.Σ.Ε.	Εύκολα		Δύσκολα		Σύνολο
	π	ρ	π	ρ	
Εύκολα	13	9	5	9	18
Δύσκολα	7	11	15	11	22
Σύνολο	20		20		40
$\chi^2 = 4.95$ Στατιστικά σημαντικό σε .05					

5. Σχόλια και συμπεράσματα

Η συσχέτιση της αξιολογικής κρίσης των «καλών» μαθητών με την εκτίμηση του επιπέδου ευκολίας-δυσκολίας κατανόησης των πεζών κειμένων, που τους προτείνονται για ανάγνωση, ενίσχυσε ακόμη περισσότερο παλαιότερη διαπίστωσή μας, ότι ο τύπος γλωσσολογικής αναγνωσιμότητας των Flesch-De Landsheere μπορεί να χρησιμοποιείται και στην ελληνική γλώσσα.

Η αλληλεξάρτηση όμως μεταξύ των μεταβλητών αξιολογικής κρίσης των μαθητών για το βαθμό δυσκολίας των κειμένων και εκτίμησης του επιπέδου δυσκολίας των κειμένων με τον τύπο αναγνωσιμότητας παρουσιάζει ορισμένες ιδιαιτερότητες που αξίζει να επισημανθούν. Συγκεκριμένα, οι μαθητές-κριτές της Δ' τάξης φαίνεται ότι δεν είναι ικανοί να ξεχωρίζουν τα πολύ εύκολα και τα πολύ δύσκολα κείμενα που τους προτείνονται στο αναγνωστικό «Η Γλώσσα μου» σε σχέση με τα «πολύ εύκολα» και «πολύ δύσκολα» κείμενα που προσδιορίζονται από τον τύπο αναγνωσιμότητας. Η πολύ χαμηλή συνάρτηση μεταξύ

των δύο τρόπων εκτίμησης του βαθμού δυσκολίας των κειμένων αναγνώσης μπορεί να αποδοθεί στην πιο μεγάλη αδυναμία των μικρότερων μαθητών-αναγνωστών να κάνουν διάκριση μεταξύ ευκολίας-δυσκολίας του κειμένου και του ενδιαφέροντος που το κείμενο αυτό παρουσιάζει για τον αναγνώστη του. Ευκολία-δυσκολία κατανόησης και ανθρώπινο ενδιαφέρον του κειμένου δεν είναι έννοιες ταυτόσημες. Αυτό που «μ' αρέσει» δεν είναι πάντοτε και εύκολο στην κατανόηση. Και αντίστροφα, αυτό που είναι εύκολο στην κατανόηση μπορεί να μη «μ' αρέσει». Έτσι, ίσως εξηγείται, γιατί η συσχέτιση των δύο τρόπων αξιολόγησης της αναγνωστικής δυσκολίας-ευκολίας των κειμένων είναι στατιστικά ασήμαντη στην περίπτωση των μαθητών της Δ' τάξης και παρουσιάζει διακυμάνσεις στις επόμενες τάξεις.

Την ερμηνεία αυτή έρχεται να ενισχύσει και η παρατήρηση του τρόπου αξιολόγησης από τους μαθητές-κριτές των πιο δύσκολων, σύμφωνα με τον τύπο αναγνωσιμότητας κειμένων του αναγνωστικού «*Η Γλώσσα μου*». Τα πιο δύσκολα κείμενα (βλ. κατάλογο δειγματοληπτικής εξέτασης) είναι:

1. *Άρρωστος με πυρετό*, Κ. Ντελόπουλου, Στ', τευχ. 4, (— 95)
2. *Ο γαΐδαρος*, Φ. Βαρέλη, Στ', τευχ. 2, (— 60)
3. *Ο Διόνυσος*, Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, Ε' τευχ. 1, (— 30)
4. *Ελληνική Μεσόγειος*, Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος-Λαρούς, Ε', τευχ. 4 (— 30)
5. *Απόβραχο*, Γ. Άννινου, Στ', τευχ. 1, (— 25)
6. *Από τις περιπέτειες του Χακ Φιν*, Μ. Τουέν, Ε' τευχ. 1 (— 25)
7. *Ο μεταξοσκώληκας*, Μ. Ματσόπουρεκ, Στ', τευχ. 2, (— 20)

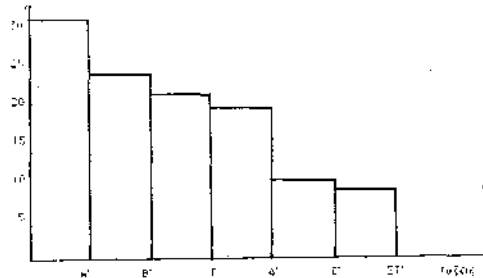
Από τα επτά αυτά πιο δύσκολα, σύμφωνα με το δείκτη αναγνωσιμότητας, κείμενα τα δύο πρώτα, που έχουν τους πιο υψηλούς τυπικούς συντελεστές ευκολίας-δυσκολίας, ταξινομούνται από τα υποκείμενα του δείγματος στα πολύ εύκολα κείμενα. Ίσως αυτό οφείλεται στο ότι πρόκειται για κείμενα με βιωματικό περιεχόμενο που ανακαλούν στους περισσότερους μαθητές-κριτές ανάλογες με τις περιγραφόμενες προσωπικές εμπειρίες. Αξίζει όμως οι διδάσκοντες τα κείμενα αυτά να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στη δομή του πρώτου (*Άρρωστος με πυρετό*) κυρίως κειμένου και να επαληθεύσουν, αν πραγματικά κατανοούν εύκολα το περιεχόμενό του ή απλώς «αρέσει» στους μικρούς αναγνώστες.

Πρόσθετος λόγος στον οποίο μπορεί να αποδοθεί ο χαμηλός συντελεστής συσχέτισης των δυο τρόπων εκτίμησης της αναγνωσιμότητας είναι η χρονική περίοδος, τέλος του σχολικού έτους, που έγινε η αξιολόγηση των κειμένων και των τεσσάρων τευχών. Τότε, όμως, και οι πιο «καλοί» μαθητές θυμούνται λιγότερο καλά το περιεχόμενο των κειμένων των δύο πρώτων τευχών και κυρίως του πρώτου. Κι αυτό ισχύει για όλες τις τάξεις μαθητών κι όχι μόνο για την τετάρτη. Γι' αυτό η πιο κατάλληλη στιγμή για την αξιολόγηση των κειμένων είναι να γίνεται αμέσως μετά την ολοκλήρωση της μελέτης των κειμένων κάθε

τεύχους και όχι συνολικά όλων των τευχών στο τέλος του σχολικού έτους.

Ένα άλλο σημείο που δεν πρέπει να μας διαφύγει ασχολίαστο είναι τούτο: Οι μαθητές των δύο ανωτέρων τάξεων φαίνεται ότι μπορούν να διακρίνουν τα πολύ εύκολα και τα πολύ δύσκολα στην κατανόηση κείμενα που περιέχονται στο αναγνωστικό «Η Γλώσσα μου». Είναι ικανοί να διακρίνουν τα κείμενα που βρίσκονται στα δύο άκρα μιας κλίμακας αξιολόγησης της αναγνωσιμότητας. Μπορούν όμως να διακρίνουν τα κείμενα με ενδιάμεσους βαθμούς δυσκολίας-ευκολίας; Να κατατάξουν, για παράδειγμα, τα πεζά κείμενα κάθε τεύχους σύμφωνα με το βαθμό δυσκολίας-ευκολίας τους από τα πιο εύκολα προς τα πιο δύσκολα ή αντιστρόφως; Είναι ένα ερώτημα που αξίζει να μελετηθεί.

Με βάση τώρα τα αποτελέσματα που έδωσε η εκτίμηση της δυσκολίας-ευκολίας των πεζών κειμένων του αναγνωστικού «Η Γλώσσα μου» με τον τύπο αναγνωσιμότητας, μπορούμε να κάνουμε τις πιο κάτω διαπιστώσεις: Όσο προχωρεί κανείς από την Α' προς την Στ' τάξη, τα κείμενα του αναγνωστικού «Η Γλώσσα μου» παρουσιάζουν προοδευτικό βαθμό δυσκολίας, γίνονται ολοένα και δυσκολότερα. Τέσσερις είναι, ωστόσο, οι χαρακτηριστικές βαθμίδες ευκολίας-δυσκολίας που αντιστοιχούν στην Α', Β', Γ' και Δ', Ε' και Στ' τάξη. Υπάρχει δηλαδή μια σχετική ομοιογένεια από άποψη λεξιλογικής δομής στα κείμενα των τεσσάρων αυτών βαθμίδων (βλ. πίνακα Ι). Ίσως αυτό οφείλεται και στο ότι τα βιβλία των βαθμίδων αυτών είχαν διαφορετικές συντακτικές ομάδες και εργάστηκαν, ίσως, συγχρόνως για τη δόμηση των βιβλίων της Γ' και Δ' τάξης και της Ε' και Στ'. Αυτό φαίνεται πιο καθαρά στην παρακάτω γραφική παράσταση του μέσου όρου του τυπικού συντελεστή ευκολίας των κειμένων κάθε τάξης.



Τέλος, συγκρίνοντας το τωρινό αναγνωστικό της Ε' τάξης με το αμέσως προηγούμενό του βλέπουμε ότι τα κείμενα του προηγούμενου είχαν τυπικό συντελεστή ευκολίας που κυμαινόταν από (15) ως (+ 40) και μέσο όρο τυπικού συντελεστή ευκολίας ίσο με 13, ενώ στο τωρινό ο συντελεστής ευκολίας κυμαίνεται από (- 30) ως (+ 30) και έχει μέσο όρο δυσκολίας ίσο με 9. Μπορεί δηλαδή κανείς να πει ότι το τωρινό αναγνωστικό παρουσιάζει μια σχετικά μεγαλύτερη ποικιλία κειμένων από το προηγούμενο μολονότι η μέση δυσκολία τους δε διαφέρει σημαντικά.

Συμπερασματικά, σήμερα μπορούμε να πούμε ότι είμαστε πιο βέβαιοι από παλαιότερα ότι ο τύπος αναγνωσιμότητας των Flesch και De Landsheere μπορεί να χρησιμοποιείται στην ελληνική για να προσδιορίζεται ο σχετικός βαθμός ευκολίας-δυσκολίας των κειμένων που προτείνονται στους μαθητές. Ωστόσο αυτό δε σημαίνει ότι ο τύπος αυτός αποτελεί πανάκεια στην επίλυση των προβλημάτων που συνδέονται με την αναγνωσιμότητα των κειμένων. Απλώς είναι ένα έγκυρο κριτήριο εκτίμησης του βαθμού ευκολίας των κειμένων.

Οι συγγραφείς σχολικών εγχειριδίων, και ιδιαίτερα αναγνωστικών, έχουν συμφέρον να παίρνουν υπόψη τους τον τύπο αυτό, να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στα λεξιλογικά χαρακτηριστικά του κειμένου που ο τύπος συσχετίζει για τον προσδιορισμό του τυπικού συντελεστή ευκολίας του κειμένου. Το πιο σπουδαίο από τα χαρακτηριστικά αυτά είναι οι λέξεις που συγκροτούν το κείμενο. Και σήμερα είναι γνωστό ότι όλες οι λέξεις του βασικού λεξιλογίου του μαθητή δεν έχουν την ίδια βαρύτητα και αποτελεσματικότητα. Μερικές διαβάζονται πιο εύκολα, είναι πιο πρόσφορες για την υποκίνηση του ενδιαφέροντος των μικρών αναγνωστών, για να τους βοηθήσουν σε μια καλή κατανόηση και συγκράτηση του περιεχομένου. Τέλος, πέρα απ' αυτά οι συγγραφείς παιδικών αναγνωστικών οφείλουν να δοκιμάζουν τα χειρόγρατά τους σε μελλοντικούς αναγνώστες τους, να τους κάνουν ερωτήσεις, αφού τους έχουν διαβάσει ή έχουν οι ίδιοι διαβάσει το κείμενο, για να αποκαλύπτουν τις ελλείψεις κατανόησης που προκαλούνται από τη χρήση λέξεων άγνωστων, δύσχρηστων και συναισθηματικά ουδέτερων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βάμβουκα Μ., Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1984.
- Βάμβουκα Μ. & Σηθιακάκη Μ., Δοκιμή για τον καθορισμό του επιπέδου δυσκολίας-ευκολίας των αναγνωσμάτων στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1985, 2, 61-94.
- Βάμβουκα Μ., Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών, στο *Γλώσσα*, 1987, 13, 40-51 και 1987, 15, 38-49.
- Βάμβουκα Μ., Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας, 1989, 20, 39-51 και 1989, 21, 12-25.
- Γαγάτση Α., Τύποι αναγνωσιμότητας των λογοτεχνικών κειμένων, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1985, 2, 95-121.
- Delory Ch. 'A propos des indices de lisibilité et des textes de lecture mentale proposés aux enfants en fin d' études primaires, in *Scientis paedagogica experimentalis*, 1989, 2, 244-256.
- De Landsheere G., *Le test de clôture*, Bruxelles, Ed. Labor, 1973.
- Henry G., *Comment mesurer la lisibilité*, Bruxelles, Ed. Labor, 1975.
- Revaz F. et Bronckart J-P., *Mesurer la lisibilité*, in *Revue française de Pédagogie*, 1988, 85, 37-46.
- Richaudeau F., *Conception et production des manuels scolaires*, Paris, Ed. UNESCO, 1979.
- Soussi A., *Le texte lacunaire en 4P et 5P*, Genève, S.R.P., 1989, 51p.

Αντ. Η. Σακελλαρίου

ΛΑΤΙΝΙΚΑ ΛΥΚΕΙΟΥ: LECTIO DECIMA

Στο τεύχος 48 της «Νέας Παιδείας» είχα δημοσιεύσει κριτική του βιβλίου των Λατινικών για την Γ' Λυκείου (ΛΛ στο εξής) και είχα χαρακτηρίσει «ελλιπές» το βιβλίο του καθηγητή. Στο άρθρο τούτο επιλέγω ένα από τα μαθήματα του εγχειριδίου εκείνου και προσπαθώ να ετοιμάσω το υλικό που θεωρώ χρήσιμο στον διδάσκοντα, για να αντιμετωπίσει με επάρκεια τις απαιτήσεις του μαθήματος και των μαθητών του.

Η διδασκαλία θα αρχίσει βέβαια —όπως επιτάσσουν και οι Οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου— από την ανάγνωση της εισαγωγής. (Μια παρατήρηση εδώ: το όνομα Σιλβία τονίζεται στην παραλήγουσα, Σιλουία στον Πλούταρχο, Ρωμύλος 3). Εκτός από τα ειδικά βοηθήματα που αναφέρονται στο βιβλίο του καθηγητή (β.δ. στο εξής) —και που όμως είναι πολύ ειδικά, αλλά και προσιτά μόνο στους γερμανομαθείς— τον διδάσκοντα θα βοηθούσε η γνώση των στίχων I, 257-296 της Αινειάδας. Παραθέτω τους στίχους αυτούς και πρόχειρη μετάφρασή τους. Ας προσθέσω δύο μόνο σχόλια: Quirinus ήταν θεός σαβινικής καταγωγής που λατρευόταν στο λόφο Κυρινάλιο. Ταυτίστηκε μαζί του ο Ρωμύλος μετά τη μυθολογούμενη μυστική του εξαφάνιση. Ασάρακος τέλος ήταν ο προπάππος του Αινεία (αδελφός του Ίλου και Γανυμήδη), βασιλιάς και αυτός της Τροίας και γενάρχης των Τρώων. Επίσης, επειδή οι μαθητές μπορεί να ενδιαφερθούν για το μύθο του Ρωμύλου και του Ρώμου (ή Ρέμου), δίνω σε μετάφραση το αντίστοιχο κείμενο του Ch.-F. Lhomond (18ος αι.), βασισμένο στους Ρωμαίους ιστορικούς και κυρίως τον Τ. Λίβιο και τον Λ. Ανναίο Φλώρο.

Βεργίλιος (έκδ. OCT, R.A.B. Mynors):

*Parce metu, Cytherea: manent immota tuorum
fata tibi; cernes urbem et promissa Lavini
moenia, sublimemque ferēs ad sidera caeli
magnanimum Aenean; neque me sententia vertit.
Hic tibi (fabor enim, quando haec te cura remordet,
longius et volvens fatorum arcana movebo)*

260

*bellum ingens geret Italia, populosque feroces
 contundet, moresque viris et moenia ponet,
 tertia dum Latio regnantem viderit aestas,* 265
*ternaque transierint Rutulis hiberna subactis.
 At puer Ascanius, cui nunc cognomen Iulo
 additur, — Ilus erat, dum res stetit Ilia regno, —
 triginta magnos volvendis mensibus orbis
 imperio explebit, regnumque ab sede Lavini* 270
*transferet, et longam multa vi muniet Albam.
 Hic iam ter centum totos regnabitur annos
 gente sub Hectorea, donec regina sacerdos,
 Marte gravis, geminam partu dabit Ilia prolem.
 Inde lupae fulvo nutricis tegmine laetus* 275
*Romulus excipiet gentem, et Mavortia condet
 moenia, Romanosque suo de nomine dicet.
 His ego nec metas rerum nec tempora pono;
 imperium sine fine dedi. Quin aspera Iuno,
 quae mare nunc terrasque metu caelumque fatigat,* 280
*consilia in melius referet, mecumque fovebit
 Romanos rerum dominos gentemque togatam:
 sic placitum. Veniet Iustris labentibus aetas,
 cum domus Assaraci Phthiam clarasque Mycenae
 servitio premet, ac victis dominabitur Argis.* 285
*Nascetur pulchra Troianus origine Caesar,
 imperium Oceano, famam qui terminet astris, —
 Iulius, a magno demissum nomen Iulo.
 Hunc tu olim caelo, spoliis Orientis onustum,
 accipies securus; vocabitur hic quoque votis.* 290
*Aspera tum positis mitescent saecula bellis;
 cana Fides, et Vesta, Remo cum fratre Quirinus,
 iura dabunt; dirae ferro et compagibus artis
 claudentur Belli portae; Furor impius intus,
 saeva sedens super arma, et centum vinctus aënis* 295
post tergum nodis, fremet horridus ore cruento.

Μη φοβάσαι, Κυθήρεια· των δικών σου τα πεπρωμένα δεν αλλάζουν· θα δεις την πόλη και τα τείχη του Λαβινίου που σου υποσχέθηκα και τον μεγάλθυμο βηγεία θα υψώσεις ως τ' άστρα του ουρανού· και δεν αλλάζει η γνώμη μου.

Αυτός σου ο γιος (γιατί θα μιλήσω, μια και αυτή η έγνοια σε τρώει και θα σου αποκαλύψω τα μυστικά —ξετυλίγοντάς τα— των πεπρωμένων), μέγα πόλεμο θα κάμει στην Ιταλία και λαούς άγριους θα συντρίψει και θα δώσει στο λαό τους νόμους και τα τείχη, αφού τον δει το τρίτο καλοκαίρι να βασιλεύει στο Λάτιο και περάσουν τρεις χειμώνες μετά την υποταγή των Ρουτούλων. Μα το παιδί ο Ασκάνιος, που θα πάρει τώρα το παρανόμι 'Ιουλος ('Ιλος λεγόταν, όσο σταθερά στεκόταν το βασίλειο του Ιλίου), θα συμπληρώσει στην εξουσία τριάντα ετήσιους κύκλους, κυλώντας οι μήνες, και

θα μεταφέρει της βασιλείας την έδρα από το Λαβίνιο και θα οχυρώσει γερά την 'Αλβ Λόγγα. Εκεί πια ολόκληρα τριακόσια χρόνια το βασίλειο θα ζήσει κάτω από τη γενιά του Έκτορα, ώσπου η βασίλισσα ιέρεια Ιλία (=Ρέα Σιλβία) θα φέρει στον κόσμο δίδυμη γενιά, έγκυος από τον Άρη. Μετά ο Ρωμύλος θα συνεχίσει τη γενιά, περήφανος για την Ξανθιά προστασία της λύκαινας και τροφού, και θα χτίσει τα Άρεια τείχη και θα ονομάσει τους Ρωμαίους από το δικό του όνομα. Σ' αυτούς εγώ δεν θέτω ούτε σύνορα ούτε χρονικά όρια· τους χάρισα χωρίς πέρατα εξουσία. Αλλά κι η σκληρή Ήρα, που τώρα τη θάλασσα και τις χώρες και τον ουρανό με το φόβο γι' αυτήν συγκλονίζει, θ' αλλάξει γνώμη και μαζί μου τους Ρωμαίους θα ευνοήσει, τους κυρίαρχους του κόσμου και τη γενιά της Τηβέννου. Έτσι μου αρέσει. Θα ῥθει μια μέρα, καθώς κυλούν οι εποχές, όταν ο οίκος του Ασσάρακου θα υποτάξει τη Φθία και τις έndoξες Μυκήνες και θα κυριαρχήσει στο νικημένο Άργος. Θα γεννηθεί Τρωαδίτης από λαμπρή γενιά ο Καίσαρ, που το κράτος του στον Ωκεανό, η φήμη του θα φτάνει ως τ' άστρα, ένας Ιούλιος, με όνομα καταγόμενο από τον μέγαν Ίουλο. Αυτόν κάποτε στον ουρανό, φορτωμένο με λάφυρα της Ανατολής, θα δεχτείς ανέγνωιαστη και αυτόν θα τον επικαλούνται στις προσευχές τους. Τότε θα ημερέψουν οι καιροί, αφού σταματήσουν οι πόλεμοι· η λευκόμαλλη Πίστη και η Εστία, ο Κυρίνος (=Ρωμύλος) με τον αδελφό του Ρώμο θα δώσουν νόμους· οι πύλες του Πολέμου οι σκληρές με σιδερένια σφυκτά μάνταλα θα κλείσουν· η ασεβής Μανία, η σκληρή καθισμένη σε όπλα και με σιδηροδέσμια τα χέρια πίσω, με εκατό μπρούντζινους δεσμούς, μέσα θα λυσά με φρικτό το ματωμένο της στόμα.

Lhomond (με βάση το κείμενο της παλιάς σχολικής έκδοσης από τον Ε. Σκάσση):

Ο Πρόκας, βασιλιάς των Αλβανών (=κατοίκων της Άλβας), απέκτησε δύο παιδιά, τον Νουμίτωρα και τον Αμούλιο. Στον Νουμίτωρα, που ήταν μεγαλύτερος, κληροδότησε το βασίλειο· αλλ' ο Αμούλιος έδωξε τον αδερφό του, έγινε βασιλιάς και, για να τον στερήσει από απογόνους, την κόρη εκείνου Ρέα Σιλβία την έκανε ιέρεια της Εστίας. Αυτή όμως, που την ερωτεύτηκε ο Άρης, γέννησε δύο παιδιά (δίδυμα) τον Ρωμύλο και τον Ρώμο. Ο Αμούλιος όμως την εφυλάκισε, τα μωρά τα έβαλε σε σκάφη και τα έρριξε στον Τίβερη, που τυχαία τότε είχε ξεχειλίσει· αλλ' κατέβηκε η στάθμη του ποταμού και το νερό άφησε τα παιδιά σε ξηρό έδαφος. Μεγάλη ερημιά ήταν τότε σε αυτά τα μέρη. Μια λύκαινα, όπως λέει η φήμη, προσέτρεξε στο κλάμα των παιδιών, τα έγλειψε με τη γλώσσα της, τους πρόσφερε στο στόμα τους μαστούς της και τους έγινε μητέρα.

Καθώς η λύκαινα συχνά Ξαναγύριζε στα παιδιά, σαν να ήταν τα μικρά της, ο Φαυστύλος, βοσκός του βασιλιά, πρόσεξε το γεγονός, πήρε τα παιδιά και στη γυναίκα του Άκκα Λαυρεντία τα έδωσε να τα αναθρέψει. Έτσι ο Ρωμύλος και ο Ρώμος αρχικά παίζοντας ανάμεσα σε βοσκούς μεγάλωσαν, αργότερα άρχισαν να πηγαίνουν στα δάση, για κνήγη και να παρεμποδίζουν τους ληστές να αρπάζουν τα κοπάδια. Γι' αυτό και οι ληστές τους έστησαν ενέδρα και συνέλαβαν τον Ρώμο· ο Ρωμύλος όμως πρόβαλε αντίσταση. Τότε ο Φαυστύλος εξ ανάγκης αποκάλυψε στον Ρωμύλο ποιος ήταν ο πάππους τους, ποια η μητέρα τους. Ο Ρωμύλος αμέσως όπλισε βοσκούς και έσπεισε στην Άλβα.

Στο μεταξύ οι ληστές οδήγησαν τον Ρώμο στο βασιλιά Αμούλιο, λέγοντάς του ότι έβλαπτε αυτός (=ο Ρώμος) τους αγρούς του Νουμίτωρα. Γι' αυτό ο Ρώμος παραδόθηκε

από το βασιλιά στον Νουμίτωρα για να τιμωρηθεί· αλλ' ο Νουμίτωρας πρόσεξε την όψη του παιδιού και αναγνώρισε τον εγγονό του. Γιατί ο Ρώμος ήταν στο πρόσωπο «φυττός» η μητέρα του και η ηλικία του ταίριαζε με το χρόνο της εκθέσεως (των δύο παιδιών στο ποτάμι). Ενώ αυτό το πράγμα κρατεί σε αγωνία την ψυχή του Νουμίτωρα, ξαφνικά ο Ρωμύλος —ξέροντας την καταγωγή του— επεμβαίνει, ελευθερώνει τον αδελφό του και σκοτώνοντας τον Αμούλιο, αποκαθιστά στη βασιλεία τον πάππο του Νουμίτωρα.

Μετά ο Ρωμύλος και ο Ρώμος πόλη σε αυτούς τους τόπους, όπου είχαν εκτεθεί και ανατραφεί, έκτισαν· αλλ' γεννήθηκε μεταξύ τους φιλονικία ποιος θα δώσει όνομα στη νέα πόλη και θα την κυβερνήσει: κατέφυγαν σε οιωνούς. Ο Ρώμος έξι γύπες είδε, ο Ρωμύλος δώδεκα. Έτσι ο Ρωμύλος, νικητής κατά το χρησμό, την πόλη από το όνομά του Ρώμη ονόμασε και —για να την περιφρουρήσει με νόμους πρώτα παρά με τείχη— διέταξε να μην περάσει κανείς το χαράκωμα. Αυτό ο Ρώμος, ενεργώντας από φθόνο, το πέρασε γελώντας κι από πάνω. Οργισμένος τον σκότωσε ο Ρωμύλος επιτιμώντας τον με αυτά τα λόγια: «Έτσι στο εξής να χαθεί όποιος περάσει τα τείχη μου». Έτσι έμεινε μόνος κύριος του κράτους ο Ρωμύλος.

Στη συνέχεια, ακολουθώντας πάντοτε πιστά τις Οδηγίες... (στο εξής: Ο.), διαβάζουμε το λατινικό κείμενο. Τις φύσει μακρές παραλήγουσες μας τις δίνει το κείμενο, όπως είναι τυπωμένο. Θέσει μακρές παραλήγουσες είναι οι: *contundet, trecentos, Romanosque* (λόγω και της έγκλισης του τόνου), *Augustus*. Οι λοιπές τρι-και πολυ-σύλλαβες λέξεις είναι προπαροξύτονες: *Italia, populos, moenia, postea, filius, Lavinio, transferet, munit, Ili, Romulum, pariet, nutriet, Martia, nomine, imperium, Saturnium, restituet, accipies*.

Εσκινούμε με την α' περίοδο: *Aeneas geret bellum ingens in Italia* (οι λέξεις με τη λογική τους σειρά). Για το *geret* θα πούμε ότι είναι γ' εν. μελλ. του *gero* της γ' συζυγίας, που σημαίνει: 1) φέρω, και 2) διεξάγω (στη φρ. *gero bellum*). Παρακάτω (ΛΛ, μαθ. 16) θα βρούμε την έκφραση *gero rem*: πολεμώ, μάχομαι και (μαθ. 32) τη φρ. *rem publicam bene (ή male) gero* = διοικώ σωστά (ή όχι...) το κράτος. Αξιοσημείωτη είναι και η φρ. *res gestae* = τα κατορθώματα. Εφόσον δεν ολοκληρώθηκε το τυπικό του ρήματος, δεν χρειάζεται να δώσουμε τους αρχικούς χρόνους, του *gero*.

Συντάσσουμε την πρόταση. Υ = *Aeneas*. Θυμίζουμε την κλίση του ονόματος: *Aeneas*, γεν. *Aeneae*, δοτ. *Aeneae*, αιτ. *Aeneam* ή *Aenean*, κλ. και αφ. *Aenea*. Αφού δώσουμε τη σημασία του *ingens* —που έχει παραθετικά κατά τους Λατίνους γραμματικούς (πιθανή ετυμολογία: *in tgeno < gigno*) και δηλώσουμε το γένος του εδώ (οι μαθητές έχουν διδαχτεί τα γ' κλιτα επίθετα), τους ρωτούμε για το Α(ντικείμενο) του Ρ., που είναι το *bellum < duellum* (=μονομαχία, παράγωγο του *duo*). Το εμπρόθετο *in Italia* είναι γνωστή συντακτική περίπτωση: στάση σε τόπο (χώρα). Μεταφράζουμε την α' περίοδο.

Προχωρούμε στη β' περίοδο. Χωρίζεται σε τρεις προτάσεις με Ρ. τα *contundet, imponet, condet*. Προφανώς έχουμε και εδώ γ' εν. πρόσ. με εννοούμενο

Υ = Aeneas. Contundo = συντρίβω, θρουμματίζω. Το A. με τον προσδιορισμό του (populos feroces) είναι λέξεις γνωστές από προηγούμενα μαθήματα. Όσο για την ετυμολογία του (con-)tundo είναι άγνωστη και αμφισβητούμενη.

Στη II πρόταση το P. impono είναι σύνθετο (in + pono. Ας προσέξουμε τη μερική αφομοίωση του n σε m). Άλλα σύνθετα του pono θα βρούμε παρακάτω τα compono (=συνθέτω), depono (=αποθέτω), impono (=επιθέτω), propono (=προτείνω), gerono (=αναπαύω). Το impono είναι δίπτωτο: δέχεται αιτ. ως άμεσο A. και δοτική ως έμμεσο A. Η λ. mos, γεν. moris, αρσ. σημαίνει = έθιμο (μάθ. 38), θεσμός, νόμος (άγραφος) (όπως εδώ) και είναι πολύ γνωστό το επιθ. moralis = ηθικός, σχετικός με ήθη. Εδώ το moris είναι άμεσο A. και το eis (=ferocibus populis) έμμεσο.

Στην III πρόταση condo σημαίνει ιδρύω, κτίζω (cum + do), και conditor είναι ο ιδρυτής. Ας θυμηθούμε τη φρ. ab urbe condita = από κτίσεως πόλεως, δηλ. Ρώμης. Το A. του P. (moenia) είναι λέξη που απαντά μόνο στον πληθυντικό αριθμό και ετυμολογικά ίσως συγγενεύει προς το P. munio = οχυρώνω, και το ελληνικό ά-μυνα (βλ. β.δ.). Ακολουθεί η μετάφραση της β' περιόδου.

Η γ' περίοδος είναι σύντομη και αποτελείται από μια πρόταση. Το P. είναι ferēs, μέλλ. β' πρ. εν. του fero = φέρω στα αρχαία ελληνικά (A.E. στο εξής). Το P. αυτό είναι και ανώμαλο και από τα πιο συχνά στη λατινική, ως εκ της σημασίας του. Θα το συναντήσουμε παρακάτω (μάθ. 22) με τη σημασία του «υπομένου», όπως θα βρούμε και τα σύνθετά του affero = προσφέρω, confero = συγκεντρώνω, defero = μεταφέρω, offero = προσφέρω, refero = αναφέρω, paradido, ανταποδίδω, transfero = μεταφέρω (εδώ, μάθ. 10). Όμως θα αναβάλουμε τη διδασκαλία του για την επόμενη διδακτική περίοδο, αφού ολοκληρωθεί η μετάφραση. Caelum (με άλλη γραφή: coelum) είναι ο ουρανός, του οποίου ο πληθυντικός είναι caeli, στο αρσενικό (από αρσ. caelus, -i, βλ. E. Σκάσση, Ιστορική Γραμματική της Λατινικής Γλώσσης — IΓA στο εξής — τόμ. A', εν Αθήναις 1969, σελ. 102). Η όλη φρ. fero ad caelum: υψώνω ως τον (ανεβάζω στον) ουρανό. Η σημασία του εμπρόθετου εδώ είναι φανερή. Η πρόθεση ad + αιτ. δηλώνει κίνηση σε τόπο (ad caelum, ad Italiam) ή στάση σε τόπο (ad iudices, apud iudices = ενώπιον των δικαστών).

Tu ferēs Aeneam ad caelum, με τη σειρά τους οι λέξεις. Το Υ. tu δεν παραλείπεται εδώ, επειδή ο Δίας (κατά τον μεταπλαστή του βιργιλιακού κειμένου) θέλει να το τονίσει εμφαντικά. Για τον ίδιο λόγο το P. δεν βρίσκεται στο τέλος της πρότασης. Συντάσσουμε την γ' περίοδο (θυμίζουμε ότι Aeneam = Aenean = Αινείου) και μεταφράζουμε.

Η δ' περίοδος αποτελείται από δύο προτάσεις, κύριες, με P τα transfēret και munit. Το transfero < trans + fero είναι μεταβατικό (+ αιτ.) και το σουπίνο του είναι translātum ή tralātum. Υ. των P. transferet, munit είναι ο Iūlus. Postea < post + ea = «μετά ταύτα» (τα postea > post, antea > ante, ως επιρρηματα μπορούν να συντάσσονται με αφαιρ. του μέτρου ή της διαφοράς). Το

Aeneae filius είναι παράθεση στο κύριο όνομα Iulus και regnum είναι παράγωγο του reg-o (πρβλ. reg-ina, reg-s < rex, ρήξ και ρήγας στα μεσαιωνικά ελληνικά). Ίσως το reg-o σχετίζεται με το Α.Ε. ό-ρέγω > όρεξη κλπ., βλ. R. Grandsaignes d' Hauterive, Dictionnaire des Racines des Langues Européennes, Paris (Larousse) 1948, λ. reg-. Lavinium είναι η γνωστή από την ιστορία (όπου και ναός της Αφροδίτης) πόλη του Λατίου, βλ. πρόχειρα The Oxford Classical Dictionary—OCD στο εξής—Oxford 1970, λ. Lavinium. Συντάσσουμε την πρόταση (η συντακτική θέση των postea, Aeneae, ab Lavinio είναι γνωστή στους μαθητές· το ab Lavinio θα μπορούσε να είναι και απρόθετη αφαιρ. της κίνησης από τόπο, αφού πρόκειται για πόλη: Lavinio (βλ. μάθ. 31) και μεταφράζουμε.

Στη II. πρόταση νέες λέξεις είναι το munio (+ αιτ.) της δ' συζ. και το Alba Longa: είναι μια από τις αρχαιότερες (12ος αι.) πόλεις του Λατίου (σημερινό Castel Gandolfo), σε απόσταση 19 χλμ. από τη Ρώμη. Βλ. OCD, λ. Alba Longa. Ολοκληρώνουμε τώρα τη μετάφραση της δ' περιόδου.

Στην ε' περίοδο συναντάμε δευτερεύουσα αναφορική πρόταση (quos lupa nutriet). Ξεκινάμε με την κύρια· το ρ. είναι pariet (μελλ., γ' εν.)· το pario ανήκει στα 15 της λεγόμενης «μικτής συζυγίας» — με γνωστότερο από αυτά το cario· (τα Ρ. αυτά θα διδαχτούν στο μαθ. 15). Το Ρ. συναντάμε με τη σημασία του κερδίζω, αποκτώ και στο μάθ. 37. Από την ίδια ρίζα είναι και το κοινό ουσιαστικό (αρσ. και θηλ.) parens, -entis: γονιός. Ας θυμηθούμε τα τρία παρώνυμα ρήματα: paro¹ = ετοιμάζω, pareo² = υπακούω, pario³ = γεννώ. Το post εδώ είναι πρόθεση + αιτ. Ας θυμηθούμε ότι κάποτε βραχυλογείται έτσι το postea, που συντάσσεται με αφαιρετ. του μέτρου ή της διαφοράς. Έτσι: post trecentos annos = trecentis annis post(ea). Για το trecent-i, -ae, -a μας λείει αρκετά το β.δ. tre-centi < tres + centum, πρβλ. τριακόσιοι < τρεῖς + ἑκατόν. Για την κλίση του duo παραπέμπουμε στη Γραμματική και στο β.δ. (εδώ θα μπορούσαμε να έχουμε duo filios), όπως και για την κλίση του filius. Συντάσσουμε (Ilia pariet filios duos, Romulum et Remum, post trec. ann. = Υ., Ρ., Α., προσδιορισμός στο Α., επιρ. πρ. του χρόνου στο Ρ.) και μεταφράζουμε την κύρια πρόταση.

Για το είδος της δευτερεύουσας πρότασης δεν θα μιλήσουμε, θα το διδαχτούν στο μάθ. 42. Την αναφορική αντωνυμία διδάχτηκαν οι μαθητές στο μάθ. 6 (Qui(s) και τίς είναι ομόρριζα). Το lupa είναι θηλυκό του αρσ. lupus = λύκος (λέξεις ομόρριζες, ρ. luq^a, βλ. J. B. Hofmann, Ετυμολογικόν Λεξικόν της Αρχαίας Ελληνικής, μτφρ. Αντ. Παπανικολάου, Αθήναι 1974, λ. λύκος). Το nutrio τέλος είναι ομαλό της δ' συζυγίας (στο μάθ. 26 θα βρούμε nutrix = τροφός). Ακολουθεί η σύνταξη της δευτερεύουσας πρότασης και η ερμηνεία της όλης περιόδου.

Η επόμενη περίοδος αποτελείται από δύο κύριες προτάσεις που συνδέονται με τον εγκλιτικό σύνδεσμο -que, ελλ. τε. Και τα δύο ρήματα είναι στον μέλλοντα, γ' εν. Στην πρώτη πρόταση άγνωστη λέξη δεν υπάρχει· άλλα σύνθετα με το do θα βρούμε στα ΛΛ. τα abdo, dedo, perdo, red-do, trado. Στη II. πρόταση

έχουμε το P. appello ⁴ = ονομάζω (υπάρχει και appello < ad + pello της γ' συζυγίας, που σημαίνει απωθώ). Υ = (Romulus), A. = Romanos. Η λ. nomen είναι ομόρριζη με το ελλ. ὄ-νομ-α. Προσοχή στην παρώνυμη nomen = θέληση θεϊκή, θεότητα (της ίδιας ρίζας με τη λ. νεῦ-μα). Στο εμπρόθετο «e suo nomine» η πρόθεση δηλώνει τη μεταφορική αφηρηρία· ερμηνεύουμε «με βάση το όνομά του». Γενικότερα η πρόθεση de δηλώνει την αφηρηρία (κυριολεκτικά και μεταφορικά). Ολοκληρώνουμε την περίοδο μεταφράζοντάς την.

Η περίοδος ζ' έχει το συνδετικό sum στον μέλλοντα, γ' προσ. Υ. = imperium (λέξη γνωστή από το προηγούμενο μαθ. 9). Τη θέση του K (ατηγορούμενου) έχει το εμπρόθετο sine fine που δηλώνει απομάκρυνση ή εξαίρεση (βλ. A. Ernont - F. Thomas, Syntaxe Latine, Παρίσι 1953, 1964, σελ. 81, 114). Η δοτ. Romanis είναι προσωπική κτητική (λόγω του ρ. sum)· τη δοτική προσωπική θα διδάχτούν οι μαθητές στο μαθ. 20, γι' αυτό και απλώς την επισημαίνουμε. Η λ. finis έχει στον πληθυντικό τη σημασία των «συνόρων», βλ. μαθ. 43. Προχωρούμε στη μετάφραση.

Η προτελευταία (η') περίοδος αποτελείται από δύο κύριες προτάσεις που συνδέονται με το συμπλεκτικό et. Αναγνωρίζουμε το P. της πρώτης claudet και δηλώνουμε το Υ. Caesar ήταν το επώνυμο της οικογένειας της μητέρας του Οκταβίου, η οποία ήταν ανεψιά του γνωστού μας Γ. Ιουλίου Καίσαρα, και ανήκε βέβαια στην Ιουλία γενεά (Iulus < Julia gens, γενεά). Τον τίτλο Augustus (= Σεβαστός) πήρε το 27 π.Χ., και τον διατήρησαν όλοι σχεδόν οι διάδοχοί του αυτοκράτορες, ως και στο Βυζάντιο, όπου και η γυναίκα του αυτοκράτορα είχε τον τίτλο «Αυγούστα». Τη θέση της παράθεσης στο Υ. έχει η φρ. ab Iulo artus. Εδώ προσέχουμε την αφαιρ. της καταγωγής ab Iulo (βλ. β.δ.) και την ανώμαλη κλίση του orior (θα το ξαναβρούμε στο μαθ. 48)· δεν θα απασχολήσουμε όμως τους μαθητές με το P. αυτό (συγγενές προς το A.E. ὄρνυμι, βλ. E. Σκάσση, Γραμματικής της Λατινικής Γλώσσας, ΟΕΔΒ 1940, § 156, και Λατιν. Γραμμ. Α. Τζαρτζάνου, § 120 — έχει ορισμένους τύπους κατά το capior). A. είναι το portas = τις πύλες. Ετυμολογικά συσχετίζεται το porta προς τα A.E. πέρας, περάω, πόρος κ.τ.ό. Bellum είναι η προσωποποίηση (στην Αινειάδα, I, 294) του πολέμου. Μεταφράζουμε τώρα την πρόταση αυτή και προχωρούμε στη II. πρόταση της ίδιας περιόδου. Αναγνωρίζουμε το restihiet (< re + statuo, άλλο σύνθετο in-stituo = εγκαθιδρύω· το statuo³ < sto¹), προσθέτουμε το εννοούμενο Υ. και αναλύουμε συντακτικά το ονομαστικό σύνολο του A. Τον θεό Saturnus (ίσως ετρουσκικής καταγωγής) οι Ρωμαίοι εταύτισαν με τον ελλ. Κρόνο. Στον Ησίοδο, Έργα, στ. 109 κ.ε., τοποθετείται στα χρόνια του θεού Κρόνου το «χρῦσεον γένος» (= η χρυσή εποχή) των ανθρώπων. Ολοκληρώνουμε τώρα τη μετάφραση της περιόδου η'.

Η τελευταία (θ') περίοδος αποτελείται από δύο προτάσεις· η I. είναι κύρια: Hunc tu in caelo accipies· η II. είναι παραβολική ελλειπτική: ut Aeneam (ενν. accepisti). (Βλ. μαθ. 41 των ΛΑ, σελ. 237-8, και Ernont-Thomas, ό.π., σελ.

355). Μόνη νέα λέξη ο μελλ. *accipies* (*accipio* < *ad* + *cario*), β' εν. Το *Υ. tu* δεν παραλείπεται, για έμφαση (το ίδιο και στην *Αινειάδα*, I, 289). Οι άλλες λέξεις είναι γνωστές (προσέχουμε τις διαφορετικές επιρρηματικές εκφράσεις: *ad caelum ferēs* - κίνηση, *in caelo accipies* - στάση). Μεταφράζουμε, αφού αναλύσουμε συντακτικά, την τελευταία περίοδο. Και, ακολουθώντας τις Ο., δίνουμε πάλι τη μετάφραση από την αρχή, ολόκληρη — επαναλαμβάνουν οι μαθητές.

Το γραμματικό υλικό του μαθ. 10 είναι:

- 1) Μέλλοντας Οριστικής α) της γ' και δ' συζυγίας, β) του *sum*.
- 2) Οριστική Ενεστ., Παρατ., Μελλ. και Απαρ. Ενεστ. του ανώμαλου *fero*.
- 3) Οι προθέσεις ως πρώτο συνθετικό λέξεων.

Πριν προχωρήσουμε στη διδασκαλία του Μέλλοντα, ας θυμηθούμε τις λογικές σχέσεις ανάμεσα στον Μέλλοντα της Οριστικής (που δηλώνει «τό μέλλον γενέσθαι») και την Υποτακτική (που δηλώνει το προσδοκώμενο, αλλά και το επιθυμητό — βουλευτική υποτακτική, αντίστοιχη προς την εφετική έγκλιση που φαίνεται πως είχε η Ινδοευρωπαϊκή): περιμένω να συμβεί ό,τι επιθυμώ, ίσως μάλιστα και να το θεωρώ από τώρα βέβαιο. Βλ. σχετικά για τη Λατινική (εκτός από το β.δ., σελ. 34) ΙΓΛ, σελ. 291, υπ. 729, και για την ελληνική Ιω. Σταματάκου, *Ιστορική Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής*, I-II, Αθήναι 1949-1950, σελ. 267-8, και P. Chantraine, *Morphologie historique du grec*, Paris 1947, σελ. 289 κ.ε.

Δικαιολογούνται επομένως οι ομοιότητες μεταξύ των μελλ. της οριστικής *leg-a-m*, *audi-a-m* και των ενεστ. της υποτακτικής *legam*, *audiam*, όπως και μεταξύ του μελλ. οριστικής του *sum* (*ergo* < **eso*) και της αντίστοιχης ελληνικής υποτακτικής (**ἔσ-ω* > *ἔω* > *ᾶ*, βλ. β.δ., σελ. 34). Λατ. **eso* = ελλ. *ἔσ-ομαι* < **ἔσσομαι* (Ομ. Z 448: *ἔσσεται*).

Φαινομενικά ο μελλ. του *sum ergo* έχει τις ίδιες καταλήξεις με τους μέλλοντες οριστικής των συζυγιών α' και β'. Θα μπορούσε λοιπόν να διδαχτεί εκεί, μαζί τους (μάθ. 8) και παράλληλα:

<i>aba-b-o</i>	<i>er-o</i>
<i>aba-b-i-s</i>	<i>er-i-s</i>
<i>ama-b-i-t</i>	<i>er-i-t</i>
<i>ama-b-i-mus</i>	<i>er-i-mus</i>
<i>ama-b-i-tis</i>	<i>er-i-tis</i>
<i>ama-b-unt</i>	<i>er-u-nt</i>

Στο σχηματισμό πάλι του μέλλοντα στα *leg-o³*, *audi-o⁴*, η κατάσταση είναι ομαλή: θέμα + φωνήεν θεματικό + κατάληξη:

<i>leg-a-m</i>	<i>audi-a-m</i>
<i>lēg-e-s</i>	<i>audi-e-s</i>

leg-e-t	audi-e-t
leg-ē-mus	audi-e-mus
leg-ē-tis	audi-e-tis
leg-e-nt	audi-e-nt

Κατά το audi-a-m κλίνεται και το accipiam και ο μέλλοντας του fero: feram κλπ. Ας σημειωθεί ότι στο κείμενο του μαθ. 10 συναντάμε τύπους του μέλλοντα μόνο στο β' εν. και γ' εν. πρόσωπο:

β': accipies - feres

γ': erit - tranferet - geret, condet, contundet, imponet, claudet, restituet - pariet - muniet, nutriet - appellabit (της α' συζυγίας).

Ομαλά, δηλ. σύμφωνα με όσα ξέρουμε (μαθ. 9) κλίνεται και ο παρατατικός του fero: fer-e-ba-m, ferebas κ.ο.κ. Το ρήμα αυτό σχηματίζει τον ενεστώτα οριστικής και απαρεμφάτου (και άλλους χρόνους: παρατ. υποτ. και προστακτική) χωρίς θεματικό φωνήεν. Δηλ. το θεματικό φωνήεν ε απουσιάζει πριν από το -r της καταλήξεως, και το θεματικό φωνήεν i πριν από τα s, t της καταλήξεως. Έτσι ο ενεστώτας σχηματίζεται:

(βλ. leg-o	fer-o		
leg-i-s	fer-i-s	< fers	Απαρέμφατο:
leg-i-t	fer-i-t	< fert	fer-ē-re < ferre
leg-i-mus	fer-i-mus		(πρβλ. leg-ē-re)
leg-i-tis	fer-i-tis	< fertis	
leg-u-nt)	fer-u-nt		

Στη γραμματική διδασκαλία του μαθ. 10 θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και τα αριθμητικά που συναντάμε στο μάθημα (decima, trecentos, duos), μια και το εγχειρίδιο των ΛΛ δεν περιλαμβάνει τη διδασκαλία των αριθμητικών. Έτσι έχουμε:

2	duo	secundus	-altes	bini	bis	duplex	duplus
10	decem	decimus		demi	decies	decemplex	—
300	trecenti	trecentimus		trecenti	trecenties	—	—
	-ae, -a						

(βλ. και Θ. Κακριδή, Γραμματική της Λατινικής Γλώσσας, έκδ. Κολλάρου (χ.χ.), σελ. 39 κ.ε.).

Σχετικά τέλος με τις αλλοιώσεις που παθαίνουν οι προθέσεις ως πρώτα συνθετικά, οι αλλοιώσεις αυτές είναι δύο ειδών: α) αποβολή του τελικού συμφώνου της προθέσεως: ab + mitto < amitto. Η αποβολή είναι κανονική, όταν α' συνθετικό είναι οι προθέσεις ab και ob και ακολουθεί m ή u. β) αφομοίωση μερική (π.χ. in-pono < impono) ή ολική (π.χ. adcedo < accedo). Η αφομοίωση δεν συμβαίνει υποχρεωτικά, εξαρτάται από την εποχή που γράφτηκε το κείμε-

νο. Ειδικότερα για την πρόθεση cum ας έχουμε υπόψη μας τις τρεις μορφές που συνήθως παίρνει το cum < com: α) προ b, m, p, διατηρείται, π.χ. cum + pono < compono. β) Προ φωνήεντος ή του h αποβάλλεται το m, π.χ. com + habeo < cohabeo (το ίδιο συνέβη και στο com + gnosco < cognosco), αλλά com-edo. γ) Προ των λοιπών συμφώνων το m αφομοιώνεται, π.χ. com + lando < collando.

Για το θέμα της σύνθεσης: πρόθεση + ρήμα, βλ. F. Skutsch - E. Σκάσση, Επίτομος Εισαγωγή εις την Λατινικήν Γλώσσαν (Ετυμολογίαν), Παράρτ. της ΕΕΦΣΠΑ, 1953-4 και 1954-5, §§ 71-72.

Αφού λύσουμε τις ασκήσεις (βλ. Ο. σελ. 98) προχωρούμε στο επιμύθιο. Από τα 49 επιμύθια των ΛΛ (το μαθ. 49 δεν έχει επιμύθιο), τα 27 είναι του Μαρτιάλη, τα 17 από τον Κοϊντιλιανό και τα υπόλοιπα 5 από τον Κικέρωνα (2), Μακρόβιο (2), Βαλέριο Μάξιμο (1). Ίσως θα ήταν σκόπιμο ο διδάσκων να αναφέρει λίγα γραμματολογικά (σε 4' το πολύ) για τους συγγραφείς αυτούς, όπως και για τους συγγραφείς των κειμένων των 50 μαθημάτων, κατά την εισαγωγή στο κείμενο του νέου μαθήματος ή στο επιμύθιο. Δευτερεύων στόχος του βιβλίου πιστεύω πως πρέπει να είναι και η προσέγγιση του μαθητή προς τη λατινική γραμματολογία.

Στο επιμύθιο του μαθ. 10 θα πρέπει να σχολιάσουμε γραμματικά τον τύπο credam. Ως προς το περιεχόμενο, ο Μαρτιάλης εδώ ίσως ειρωνεύεται είτε τον Κάτουλλο (στα λατινικά τονίζεται το όνομα στην παραλήγουσα —το legero, Συντ. Μελλ. του lego, τονίζεται στην προπαραλήγουσα), είτε την ανθρώπινη τύχη που μπορεί να τα φέρει έτσι, ώστε ο κληρονόμος να πεθαίνει πρώτος! Ίσως θα έπρεπε η μετάφραση να είναι: «...δε θα το πιστέψω». (Στα χφ. υπάρχει και η γρ. credo, βλ. έκδ. του Μαρτιάλη στα OCT από τον W. Lindsay, 1965, κριτ. υπόμνημα).

Σκοπό του παρόντος άρθρου μου δεν είχα να διδάξω πράγματα γνωστά, αλλά να δείξω πώς περίπου θα προετοιμάζα το συγκεκριμένο μάθημα 10, για να είμαι έτοιμος στις ερωτήσεις των μαθητών. Ήταν αναπόφευκτο να αναφερθώ και σε πράγματα κοινότοπα —ο κάθε αναγνώστης του άρθρου ας κρατήσει ό,τι τυχόν θεωρήσει χρήσιμο. Ευχαριστώ, κλείνοντας το άρθρο, τους συναδέλφους Π. Μπραζιάτη και Μ. Παρτσάλη για τη βοήθειά τους και την ιδέα του άρθρου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- L. Annaeus Florus, Epitome of Roman History (με τον Κ. Νέπωτα), έκδ. Loeb, 1966 (από τον E. S. Forster).
 Hésiode, Théogonie κτλ., έκδ. Budé, 1951 (από τον P. Mazon).
 E. Σκάσση, Lhomond, De viris illustribus urbis Romae, έκδ. ΟΕΣΒ, 1957.
 Livy, in fourteen volumes, bk. 1, έκδ. Loeb, 1961 (από τον B. O. Foster).
 M. Val. Martialis, Epigrammata, έκδ. OCT, 1965 (από τον W. Lindsay).

- Πλουτάρχου, Βίοι Παράλληλοι, τόμ. Ι, έκδ. Budé, 1961 (από τον R. Flacchère).
P. Vergilius Maro, Opera, έκδ. OCT, 1969 (από τον R. Mynors).
P. Chantraine, Morphologie historique du grec, Paris, (Klincksieck), 1947.
A. Ernout - F. Thomas, Syntaxe Latine, Paris, (Klincksieck), 1964.
P. Grandsaignes d'Hauterive, Dictionnaire des Racines des Langues Européennes, Paris (Larousse), 1948.
J. B. Hofmann, Ετυμολογικόν Λεξικόν της Αρχαίας Ελληνικής, μτφρ. Αντ. Παπανικολάου, Αθήναι, 1974.
Θ. Κακριδή, Γραμματική της Λατινικής Γλώσσης, (Αθήνα, χ.χ., έκδ. Κολλάρου).
The Oxford Classical Dictionary, Oxford 1970.
Ε. Σκάσση, Γραμματική της Λατινικής Γλώσσης, έκδ. ΟΕΣΒ, 1940.
Ε. Σκάσση, Ιστορική Γραμματική της Λατινικής Γλώσσης, τόμ. Ι, εν Αθήναις, 1969, τόμ. ΙΙ, εν Αθήναις, 1972-5.
F. S. Skutsch - Ε. Σκάσση, Επίτομος Εισαγωγή εις την Λατινικήν Γλώσσαν (Ετυμολογίαν), Παράρτ. της ΕΕΦΣΠΑ, 1953-4 και 1954-5.
Ιω. Σταματάκου, Ιστορική Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής, τόμ. Ι-ΙΙ, Αθήναι 1949-50.

Ιωάνννας Αντωνίου-Κρητικού
Δρ. Γλωσσολογίας

ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Το αίτημα που διατυπώθηκε από 180 συμμετέχοντες στο VII παγκόσμιο συνέδριο της Διεθνούς Ομοσπονδίας καθηγητών γαλλικής γλώσσας που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη (10-16 Ιουλίου 1988) σε ό,τι αφορά την απλοποίηση της ορθογραφίας της γαλλικής γλώσσας όχι μόνο εισακούστηκε, αλλά ήδη υλοποιήθηκε.

Στις 19 Ιουνίου 1990 εγκρίθηκαν επίσημα οι προτάσεις του Ανώτατου Συμβουλίου της γαλλικής γλώσσας σχετικά με τις ορθογραφικές τροποποιήσεις και στις 6 Δεκεμβρίου 1990 δημοσιεύθηκε στην Επίσημη Εφημερίδα της γαλλικής κυβέρνησης η σχετική πλήρης έκθεση. Οι προτάσεις που υποβλήθηκαν ήταν το αποτέλεσμα επίπονης προσπάθειας, ενός περίπου έτους, που κατέβαλε ομάδα εργασίας που συγκροτήθηκε για το σκοπό αυτό, της οποίας πρόεδρος ήταν ο M. Druon, μόνιμος γραμματέας της Γαλλικής Ακαδημίας, σε στενή συνεργασία με επιτροπή εμπειρογνομόνων, αποτελούμενη από τους γλωσσολόγους-μέλη του Ανώτατου Συμβουλίου και άλλους γάλλους και γαλλόφωνους ειδικούς, όπως επιθεωρητές μέσης εκπαίδευσης, συντάκτες των λεξικών Le Robert και Larousse, δημοσιογράφους, κλπ.

Για πρώτη φορά ανατέθηκε σε επιτροπή εμπειρογνομόνων το έργο της τροποποίησης της ορθογραφίας της γαλλικής γλώσσας και για πρώτη φορά εγκρίνονται ομόφωνα οι προτάσεις από τους Αθανάτους (3 Μαΐου 1990) στη διαβουλευτική φάση των εργασιών. Η μεν Γαλλική Ακαδημία δεσμεύεται να εφαρμόσει τις τροποποιήσεις στη νέα έκδοση του λεξικού της που τελεί υπό δημοσίευση, όπως επίσης και μεγάλοι εκδοτικοί οίκοι (Le Robert, Larousse), η δε κυβέρνηση θα εφαρμόσει τη νέα ορθογραφία στα επίσημα κείμενα τα οποία συντάσσει.

Στη Γαλλία, σε μια πρώτη φάση, η εφαρμογή των ορθογραφικών τροποποιήσεων αγγίζει τους υπεύθυνους για τη σύνταξη λεξικών και την καθιέρωση νεολογισμών και νέων επισημο-τεχνολογικών λέξεων, καθώς και την εκπαίδευση: η νέα ορθογραφία θα διδάσκεται κανονικά από τη σχολική χρονιά 1991-92

στο δημοτικό. Για ένα διάστημα, θα χρησιμοποιείται παράλληλα και η παλιά ορθογραφία, μέχρι να εξοικειωθούν με τους νέους κανόνες και οι λοιποί χρήστες της γλώσσας.

Εντούτοις, πρόθεση της επιτροπής εμπειρογνομόνων δεν ήταν η απλοποίηση της ορθογραφίας, αλλά η διόρθωση των ανακολουθιών, η εξάλειψη των δυσκολιών που παρέμεναν χωρίς δικαιολογία, η εξομάλυνση των ανωμαλιών και η διευκόλυνση της διδασκαλίας της ορθογραφίας με στόχο την ευκολότερη κατάκτηση, την προώθηση και την εδραίωση της γαλλικής γλώσσας.

Η εν λόγω επιτροπή εργάστηκε με σύνεση και αγάπη για τη γλώσσα και οι επεμβάσεις της, κατά γενική εκτίμηση, ήταν μετριοπαθείς: 3.000 με 4.000 λέξεις στις 50.000 λέξεις που θεωρούνται ευρείας χρήσης, γράφονται τώρα διαφορετικά. Το θετικό είναι ότι τελικά το βήμα αυτό πραγματοποιήθηκε μετά από αλληπάλληλες αποτυχημένες απόπειρες.

Η ιστορία των ορθογραφικών τροποποιήσεων στη γαλλική γλώσσα

Δεν είναι η πρώτη φορά που τροποποιείται η ορθογραφία της γαλλικής γλώσσας· έχει και αυτή την ιστορία της.

Κατά τον Μεσαίωνα, η ορθογραφία δεν ήταν τυποποιημένη, δεν είχε τους κανόνες της· κάθε εργαστήρι αντιγραφών εφαρμόζε τους δικούς του κανόνες με αποτέλεσμα την ορθογραφική ποικιλία.

Το XVI αιώνα, οι τυπογράφοι προσπάθησαν, για δική τους διευκόλυνση, να καθορίσουν τους κανόνες ορθογραφίας και οι «σοφοί» της εποχής εκείνης —θέλοντας να δείξουν πόσο δύσκολο ήταν να γράφουν— τη δυσκόλεψαν επιπλέον, με αποτέλεσμα τα γνωστά πλεονάσματα γραμμάτων σε λέξεις όπως *sculpteur*, *dompter*, κλπ.

Το 1634, ο Richelieu ιδρύει τη Γαλλική Ακαδημία και το 1694 δημοσιεύεται η πρώτη έκδοση του λεξικού της στο οποίο θριαμβεύει η ετυμολογική ορθογραφία. Στη συνέχεια θα ακολουθήσει η εποχή των τροποποιήσεων και η γαλλική ορθογραφία θα θυμίζει τα βάσανα του Σισύφου.

Το 1740, η Ακαδημία θα προβεί στην ορθογραφική τροποποίηση 5.000 λέξεων στις 18.000 που περιλαμβάνονταν στο λεξικό της, ενώ συγχρόνως εισάγει την περισπωμένη (*accent circonflexe*).

Το 1835 προστίθεται το -t στις καταλήξεις των πληθυντικών σε -ants, -ents και αντικαθίσταται το *oi* με το *ai*, για να συμφωνεί η προφορά με τη γραφή: *il aimoit* γίνεται *il aimait*. Εντούτοις, ο Chateaubriand ενώ συμφώνησε με το ορθόν της προσαρμογής αυτής, συνέχισε να γράφει όπως είχε συνηθίσει.

Μεταγενέστερες προσπάθειες της Γαλλικής Ακαδημίας για βελτίωση της γαλλικής ορθογραφίας (1975) απέβησαν άκαρπες· οι τότε προτάσεις των Αθανάτων σε ότι αφορά κυρίως σειρά ανωμαλιών, περιλαμβάνονται στους ισχύοντες πλέον κανόνες.

Οι τροποποιήσεις*

1. Η ενωτική παύλα

1.1. Καταργείται η ενωτική παύλα στις σύνθετες λέξεις όπως: *riquerique, bassecour*, κλπ. (αντί *rique-nique, basse-cour*)

● στις λέξεις με τα στοιχεία *contre, entre* που στο εξής θα γράφονται: à *contrecourant* όπως γράφουμε: à *contresens*, κλπ.

● στις λέξεις με τα στοιχεία: *extra, intra, ultra, infra, supra* π.χ. *extraconjugal* όπως *extraordinaire*.

Η παύλα θα χρησιμοποιείται όταν υπάρχει κίνδυνος να επηρεάσει την προφορά (δίφθογγος): *extra-utérin*.

● στις σύνθετες λέξεις ονοματοποιίας: *blabla, pingpong, tamtam*, κλπ.

● στις σύνθετες λέξεις λατινικής ή ξένης προέλευσης: *bleujean, weekend, cowboy*, κλπ.

● στις σύνθετες λέξεις επιστημο-τεχνολογικού χαρακτήρα: *audiovisuel, radioactivité*, κλπ.

1.2. Η χρήση της ενωτικής παύλας θα γενικευθεί στους σύνθετους αριθμούς και πέρα του εκατό: *cent-soixante-et-onze*.

2. Ο πληθυντικός

2.1. Οι σύνθετες λέξεις οι οποίες σχηματίζονται από ένα ρηματικό στοιχείο και ένα ουσιαστικό ή μια πρόθεση και ένα ουσιαστικό, στον ενικό μεν θα διατηρούν το ουσιαστικό στον ενικό και στον πληθυντικό θα γράφουν το ουσιαστικό στον πληθυντικό (*un père-lettre, des père-lettres? un après-midi, des après-midis*).

Εξαιρούνται λέξεις όπως: *des prie-Dieu* (λόγω του κυρίου ονόματος) και *des trompe-l'œil* (λόγω του άρθρου στον ενικό).

2.2. Οι προσερχόμενες από γλωσσικά δάνεια λέξεις θα ενσωματωθούν στα γαλλικά και θα ακολουθούν κανονικά τους κανόνες σχηματισμού του πληθυντικού με *s*: *des matchs, des solos, des weekends*, κλπ. Σε περίπτωση που οι λέξεις λήγουν σε *-s, -x* και *-z* θα παραμένουν κανονικά αμετάβλητες: *un boss, des boss*.

3. Τα διαλυτικά και οι τόνοι

3.1. Τα διαλυτικά θα τοποθετούνται πάνω από το φωνήεν που προφέρεται: *aiguë, ambiguë* και επεκτείνεται η χρήση τους στα *argüer* και *gagüer* για να αποφεύγεται ο κίνδυνος λανθασμένης προφοράς.

* Επίσημη Εφημερίδα της γαλλικής κυβέρνησης (6.12.1990).

3.2. Προκειμένου να συστηματοποιηθεί η χρήση της οξείας και της βαρείας πάνω στο -e,

- προστίθεται τόνος στο -e: asséner, réfréner
- αλλάζει ο τόνος στο -e: allègrement, évènement, κλπ.
- τα ρήματα του τύπου «céder» θα σχηματίζουν τον μέλλοντα και τον υποθετικό ενεστώτα όπως το ρήμα «semer»: je sèmerai, je cèderai, je considèrerais, j'allègerais
- τα ρήματα σε -eler και -eter θα κλίνονται όπως τα ρήματα «peler» και «acheter»: j'éroussète, il ruissèle.

Τα παράγωγά τους σε -ment θα παίρνουν επίσης βαρεία: amoncèlement, ruissèlement, κλπ.

Εξαιρούνται, λόγω της ευρείας χρήσης τους, τα ρήματα «appeler» και «jeter» καθώς και τα παράγωγά τους που διατηρούν τον παλιό τρόπο κλίσης τους.

3.3. Η περισπωμένη

Δεν χρησιμοποιείται η περισπωμένη πάνω στο *i* και *u*, με εξαίρεση:

- τα απαρέμφατα ρημάτων σε -aître, μετά από αίτημα της Ακαδημίας: maître, paraître.

● τους τύπους του αορίστου (1ο και 2ο πρόσωπο πληθυντικού) και του παρατατικού της υποτακτικής (3ο πρόσωπο του ενικού): nous réclamâmes qu'il prit la parole.

● και στις περιπτώσεις στις οποίες η περισπωμένη επιτρέπει τη διάκριση: il croît, crû (croître), dû, jeûne, mûr, sûr.

4. Η μετοχή

Η μετοχή του ρήματος «laisser» (όπως και η μετοχή του ρήματος «faire») παραμένει αμετάβλητη όταν ακολουθεί απαρέμφατο: elle s'est laissé séduire.

5. Ανωμαλίες

Οι εξομαλύνσεις των ορθογραφικών ανωμαλιών που είχε προτείνει η Γαλλική Ακαδημία το 1975 και που δεν έτυχαν εφαρμογής, συστηματοποιημένες και συμπληρωμένες αρχίζουν να ισχύουν. Θα γράφουμε στο εξής combattif με δύο *t* όπως γράφεται το combattre, charriot με δύο *r* όπως το charrette, bonhomme με δύο *m* όπως το bonhomme, imbécilité με ένα *l*, όπως το imbécile, κλπ.

Μέτρα για τους συντάκτες λεξικών και τους υπεύθυνους για την καθιέρωση νεολογισμών και νέων επιστημο-τεχνολογικών λέξεων

1. Καταργείται η παύλα μεταξύ των λέξεων που εκλαμβάνονται ως μία λεξική ενότητα.

2. Καταργείται η περισπωμένη στους νεολογισμούς και στα γλωσσικά δάνεια.

3. Καταργούνται τα διακριτικά ξένων γλωσσών που είναι άχρηστα στα γαλλικά. Οι λέξεις: *fühner*, *nirvana* θα γράφονται πλέον *fuhner*, *nirvana* και γενικά θα χρησιμοποιείται η πλησιέστερη προς τα γαλλικά γραφή: *des litchis*.

4. Τα νέα παράγωγα ουσιαστικών σε *-en* και *-on* θα γράφονται κατά προτίμηση με ένα *n*: *réunionite*.

Αντιδράσεις και πραγματικότητα

Έντονες αντιδράσεις στην προοπτική ορθογραφικών τροποποιήσεων διατυπώνονταν ανέκαθεν. Πολλοί ήθελαν να τονίσουν το άτοπο των επεμβάσεων στην αισθητική μιας λέξης που είναι στενά συνδεδεμένη με τη σημασία της.

Έτσι η *Colette* έβλεπε τους ανθρώπους να χειροκροτούν λιγότερο στην προοπτική κατάργησης ενός από τα δύο *p* του ρήματος «*applaudir*», ο *Laconte de Lisle* φοβόταν ότι το *raon* [*rā*] (παγώνι) χωρίς το πλεονάζον «*ne ferait plus la roue*» (δεν θα έκανε πια το όμορφο), ενώ άλλοι έλεγαν ότι ο ελέφαντας θα ζύγιζε λιγότερο αν γραφόταν με *f*: *éléfant* και όχι με *rh*: *éléphant*.

Οι αντίθετοι στις σημερινές ορθογραφικές τροποποιήσεις επικαλούνται το χάος που θα επικρατήσει σε μαθητές και σε δασκάλους. Ο εκσυγχρονισμός, υποστηρίζουν, θα σβήσει κάθε ίχνος ετυμολογικού χαρακτήρα, και η νέα ορθογραφία δεν θα καταργήσει τα λάθη αλλά θα αποτελέσει πηγή νέας σειράς λαθών.

Είναι γεγονός ότι η ορθογραφία παρέχει στοιχεία ετυμολογικού χαρακτήρα, υπενθυμίζει την ιστορία των λέξεων, υποδεικνύει την προφορά, αποτρέπει τη σύγχυση και δείχνει το γένος, τον αριθμό και το πρόσωπο των λέξεων. Εντούτοις, συχνά τα ετυμολογικά στοιχεία δεν προφέρονται και γενικότερα η απόσταση αυτού που λέγεται και αυτού που γράφεται είναι μεγάλη.

Οι υποστηρικτές της ορθογραφικής μεταρρύθμισης επικαλούνται το χαμένο χρόνο των μαθητών στην προσπάθειά τους να μάθουν τη δύσκολη ορθογραφία της γαλλικής γλώσσας. Εξάλλου, η νέα ορθογραφία, σε ό,τι αφορά πολλές λέξεις, εχρησιμοποιείτο ήδη ευρέως, χωρίς να έχει επικυρωθεί από τα λεξικά ή την Ακαδημία.

Η ευθυγράμμιση των στοιχείων που αποτελούν οικογένειες λέξεων: *imbécillité* με ένα *l* όπως το *imbécile* (και όχι πλέον *imbécillité*), όχι μόνο φαίνεται λογική, αλλά επιβάλλεται. Για ποιο λόγο να γράφουμε *psychose* με *ch* και *métempsycose* με *c*, *charrette* με δύο *r* και *chariot* με ένα *r*;

Η συνήθεια καθιέρωσε το *oignon* [*orō*] με ένα πλεονάζον *i* και με το φόβο η ορθή ανάγνωση της λέξης να μην ανταποκρίνεται στην προφορική πραγματικότητα της γλώσσας. Σύμφωνα με τους νέους κανόνες θα γράφουμε στο εξής

ognon, όπως επίσης το nénuhar θα γράφεται nénufar, γιατί η αραβική προέλευση της λέξης δεν δικαιολογεί το *ph* και ως εκ τούτου αποτελούσε ιστορικό λάθος.

Η ορθογραφία δεν είναι η γλώσσα· είναι ο συμβατικός τρόπος αποτύπωσης του λόγου, το ένδυμα της γλώσσας. Όπως η γλώσσα μεταβάλλεται διαχρονικά έτσι και η ορθογραφία έχει μεταβληθεί μέσα στο χρόνο (βλέπε Ιστορία των ορθογραφικών τροποποιήσεων στη γαλλική γλώσσα). Η διαφορά είναι ότι η γλώσσα ζει από μόνη της, ενώ η ορθογραφία κωδικοποιείται για να εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους. Όταν λοιπόν οι ορθογραφικές τροποποιήσεις υπηρετούν λογικούς στόχους, όπως είναι η διευκόλυνση της πρόσβασης στο γραπτό λόγο, δεν μπορεί παρά να χαρακτηρισθούν θετικές και να τύχουν γενικής εκτίμησης.

I. N. Βασιλαράκη δ.φ.

ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

Παιδαγωγικές προκαταβολές για μια γραμματική του κειμένου

Αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι με τη σύγχρονη γλωσσολογία έχει οριστικά πλέον αναγνωριστεί το αυτονόητο της προτεραιότητας του προφορικού έναντι του γραπτού λόγου και της διαφορετικής του φύσης, θα πρέπει να ομολογήσουμε ότι αυτή η αναγνώριση επηρέασε και την κυρίαρχη θέση που κατείχε ως τώρα ο γραπτός λόγος μέσα στη διαδικασία της μάθησης: θέση-κλειδί, που άνοιγε πολλές πόρτες του «οικοδομήματος», αφού το γραπτό ήταν συγχρόνως και μέσον και σκοπός της μάθησης, μια αυταξία που η απολυτότητά της κατέληγε στο να ταυτίζει τη γλώσσα με το γραπτό λόγο κι επομένως να υποτάσσει αποκλειστικά τον προφορικό λόγο όχι στον οποιοδήποτε γραπτό, αλλά στα πρότυπα των μεγάλων κλασικών συγγραφέων.

Αποτέλεσμα, ο γραπτός λόγος να είναι η αποκλειστική νόρμα της μάθησης, γραπτός κώδικας και γλώσσα να συγχέονται συστηματικά. Τα κριτήρια αποδοχής ή απόρριψης της προφορικής παραγωγής γίνονται σε συσχετισμό προς ένα γραπτό κανόνα, που συνάγεται από τη χρήση της γλώσσας που κάνουν οι καθιερωμένοι από την παράδοση συγγραφείς¹. Οι συνιστώσες του ονοματικού συντάγματος (μεγάλα) κλασικά πρότυπα έφτασε ν' αποτελεί περίπου συνειρμική ταυτολογία: Πρότυπο ίσον κλασικό, κλασικό ίσον πρότυπο.

Η αποδοχή του γραπτού ως μόνου παραδεκτού τρόπου έκφρασης κατέληγε εύκολα (α) στην άρνηση μιας πολυδιάστατης γλώσσας που θ' αντλούσε το υλικό της από αυθεντικές προφορικές πρακτικές και (β) στην απόρριψη κάθε διαφοροποίησης μεταξύ των χρηστών. Έτσι, μόνη αποδεκτή είναι μια γλώσσα ουδέτερη, απογυμνωμένη από τα ιδιωματικά ή ιδιολεκτικά της στοιχεία. Οπότε ο γραπτός λόγος γίνεται το κυρίαρχο σημείο αναφοράς. Το ευθύ και το αντίστροφο θέμα στη διδασκαλία των κλασικών και των σύγχρονων ξένων γλωσσών ήσαν ή είναι ίσως ακόμη βασικές προνομιακές ασκήσεις. Η εκμάθηση της γραμματικής στη μητρική γλώσσα γινόταν με γραπτές ασκήσεις κλίσεων, τεχνολογίας, αντικαταστάσεις κλπ. στο επίπεδο των λέξεων.

Εξάλλου, οι κανόνες που διασφαλίζουν τη μετάβαση από τη φράση στο κείμενο δεν εξετίθεντο ποτέ με σαφήνεια. Οι παιδαγωγικές επεμβάσεις στο χώρο αυτό γίνονταν κατά προσέγγιση.

Το γραπτό, ως πρακτική, δεν συνδεόταν με κάποιο κίνητρο. Έτσι, αποκλείονται όλα τα λειτουργικά γραπτά (επιστολές, ειδικά ντοκουμέντα), προς όφελος αφηγήσεων ή εκθέσεων ιδεών-δοκιμίων, που είναι και τα μόνα αναγνωρισμένα είδη. Η επικοινωνιακή, εκφωνηματική, ρητορική διάσταση του γραπτού σπάνια λαμβάνεται υπόψη. Αυτή η υπερεκτίμηση των εξωκαταστασιακών γραπτών (περιγραφών, αφηγήσεων, δοκιμίων) μπορεί να εξηγηθεί από λόγους καθαρά σχολικούς. Πρόκειται για ασκήσεις που δεν τοποθετούν το μαθητή σε τεχνητή κατάσταση παραγωγής, τουλάχιστο σε σχέση με το άμεσο εργασιακό του περιβάλλον. Γράφει μέσα (και)/για το σχολείο: «Σε μια αφηγηματική κατάσταση, ο μαθητής δεν έχει ανάγκη συνομιλητή, αναγνώστη. Δεν απευθύνεται σε κανέναν. Ενώ δε συμβαίνει το ίδιο με τους άλλους τύπους κειμένου. Η επιστολή, για παράδειγμα, προϋποθέτει έναν πολύ συγκεκριμένο συνομιλητή· ο μαθητής, όταν πρέπει να συντάξει μια τέτοια, οφείλει να πράξει ωσάν να υπήρχε ο συνομιλητής, ενώ βέβαια δεν υπάρχει: ο μαθητής δεν απευθύνεται σε κανέναν, ενώ συγχρόνως οφείλει να εισχωρήσει σ' ένα κείμενο που έγινε ακριβώς για ν' απευθυνθεί σε κάποιον. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, η κατάσταση είναι εξολοκλήρου τεχνητή, οι συνθήκες παραγωγής είναι οι πιο δυσμενείς².

Πίσω απ' το χιμαιρικό σχέδιο συγκρότησης μιας ομοιογενούς γλώσσας, ενός «καθαρού» γραπτού θεωρούμενου έξω από τις κοινωνικές συνθήκες χρήσεως και παραγωγής, βρίσκεται η παλιά φιλοδοξία (κυρίως από την εποχή της «Γραμματικής» του Port-Royal, 1669) να θεωρηθεί ως οικουμενική γλώσσα μια γραφή ουδέτερη, «ακαδημαϊκή», που ο Raymond Queneau όριζε ειρωνικά με τους όρους: «άλγεβρα του νευτωνικού ρασιοναλισμού (...), εσπεράντο που διευκόλυνε τις διαπραγματεύσεις του Φρειδερίκου της Πρωσίας με την Αικατερίνη της Ρωσίας (...), αρχικό των διπλωματών, των ιησουιτών και των ευκλείδειων γεωμετρών»³. Σε μας εδώ, τηρουμένων των αναλογιών, η φιλοδοξία αυτή ήταν περισσότερο ευδιάκριτη μέσα στην προγραμματική οριοθέτηση των γλωσσικών στρατοπέδων, όπου η «καθαρότητα» του λόγου έπρεπε ν' αντιστοιχεί «λογικά» στον ουδέτερο, ασηπτικό γραπτό και κατά «λογική» πάλι συνέπεια, η μη-καθαρότητα στον «ατίθασο» προφορικό λόγο. Κατ' αντιστοιχία, θα έχουμε τό συνταγματικό ζεύγος *πεζογραφία-ποίηση*, όπου ο πρώτος όρος του θ' ανταποκρίνεται στη «σοβαρότητα» της καθαρεύουσας και ο δεύτερος στο «αιθέριο» πέταγμα της δημοτικής. (Τα αντιθετικά ζεύγη, ως γνωστό, είναι από τις πιο βολικές κι' επαναπαυτικές διαδικασίες της σκέψης).

Η διδασκαλία έτσι δεν έκανε άλλο από το ν' αντανακλά και ν' αναπαράγει μια κατάσταση όπου το γραπτό ήταν ακόμη ένα εργαλείο επικοινωνίας που προοριζόταν στην πράξη για τη χρήση ενός περιορισμένου αριθμού ατόμων, μιας μειοψηφίας, κατόχου ή διαχειριστή εξουσίας πνευματικής/πολιτικής, που είναι αμφίβολο αν ενδιαφερόταν να τη μοιραστεί. (Ο Αττικισμός στα Αλεξανδρινά χρόνια, ο σχολαστικισμός και αρχαϊσμός στα βυζαντινά και νεότερα,

σηματοδοτούν την εμφανή παρουσία αυτής της σχέσης εξουσίας-γραπτού λόγου, πλάι —οι δρόμοι είναι παράλληλοι και σπάνια συναντώνται— στο σχεδόν αφανές, αλλά βέβαια ζέον ρεύμα της προφορικής παράδοσης). Έτσι προωθείται η αρχή μιας κυριαρχίας του γραπτού στη γλώσσα, η θεσμοποίησή του σε Κανόνα και η επιβολή μιας ιδεαλιστικής του θεώρησης, όπου έχουμε την έκφραση ενός χαρίσματος προορισμένου για κάποιους σπάνιους εκλεκτούς, εκ φύσεως μη μεταβιβάσιμου, μη διαμοιράσιμου. Το γραπτό γίνεται το σημείο αναφοράς που μ' αυτό ως αφετηρία θα εκτιμηθούν και οι επιδόσεις των χρηστών ή μαθητευομένων της γλώσσας.

Παρότι λοιπόν σήμερα οι πρακτικές του γραπτού λόγου τείνουν να γενικευτούν και εκλαϊκευτούν, αυτές οι καθιερωμένες εικόνες είναι επίμονα παρούσες στο πνεύμα πολλών και αποτελούν απαγορευτικό παράγοντα, υπεύθυνο για πολλές εσφαλμένες κατευθύνσεις και αποτυχίες που παρατηρούμε στη σχολική πράξη.

Τέτοιες αντιλήψεις οδηγούν ακόμη λ.χ. σε:

— Μιαν υπερεκτίμηση της ορθογραφίας, η σημασία της οποίας οδηγούσε ως πρόσφατα ακόμη τη διδασκαλία της στο να της αναγνωρίζεται υπέρμετρη προπαιδευτική βαρύτητα.

— Μια παιδαγωγική της γραφής, που ισοδυναμούσε με μια παιδαγωγική της μεταγραφής. Μιλούμε όπως γράφουμε, γράφουμε όπως μιλούμε. Έτσι καμιά αναδιαμόρφωση της φράσης ή του λόγου δεν μπορεί να εξεταστεί. Το μόνο που ενδιαφέρει είναι ο σεβασμός στο συντακτικό και ορθογραφικό κανόνα. Το «δημιουργικό λάθος» είναι εξοβελιστέο.

Το γραπτό ως δεύτερος Κώδικας

Από τον Saussure και πέρα, οι παιδαγωγικές που αναπτύχθηκαν για τη διδασκαλία των γλωσσών, θα υπογραμμίσουν εξ αρχής τον θεμελιακό προφορικό χαρακτήρα της γλώσσας. Η γραφή δεν έχει δικό της γλωσσολογικό καθεστώς· χάνει τον πρωταγωνιστικό χαρακτήρα που κατείχε στις παραδοσιακές αντιλήψεις. Είναι από δω και πέρα υποταγμένη στην προφορική γλώσσα, την οποία αναλαμβάνει να μεταγράψει.

Ο Saussure βεβαιώνει: «Γλώσσα και γραφή είναι δύο διακεκριμένα συστήματα σημείων: ο μοναδικός λόγος υπάρξεως του δεύτερου είναι ν' αναπαραστήσει το πρώτο⁴. Πιο πρόσφατα ακόμη διαβάζουμε: «Θεωρούμε τη γραπτή αναπαράσταση όχι σ' ένα επίπεδο ισότητας με την προφορική έκφραση της γλώσσας, αλλά ως ένα, λίγο-πολύ, άμεσο παράγωγό της»⁵. Η γραφή είναι γεγονός ότι ουδέποτε κατείχε μια κεντρική θέση στους προβληματισμούς των γλωσσολόγων. Το γραφικό σημείο ή γράφημα, είναι ένα σημείο του πρώτου σημείου που είναι το φώνημα, ένα σημείο δεύτερου βαθμού.

Για να στηριχτεί κανείς τη βεβαιότητα του δευτερεύοντος χαρακτήρα που έχει η γραφή, μπορεί να χρησιμοποιήσει πράγματι κάποια σοβαρά επιχειρήματα, όπως για παράδειγμα:

— Την ιστορική προτεραιότητα της προφορικής γλώσσας, με τεράστια χρονική απόσταση από την πρώτη εμφάνιση της γραφής.

— Την γενετική της προτεραιότητα. Το παιδί πρώτα μαθαίνει να μιλά και κατόπιν ενδεχομένως και να γράφει. Το αντίστροφο είναι αδιανόητο.

— Είναι γνωστοί πολιτισμοί που αγνοούν τη χρήση της γραφής, αλλά δε γνωρίζουμε πολιτισμούς που να διαθέτουν μονάχα το γραπτό λόγο για να επικοινωνήσουν.

Μέχρι και την εποχή της δομικής γλωσσολογίας, μέγιστη μονάδα ανάλυσης και γραμματικής επεξεργασίας είναι η φράση. Οι δομικές ασκήσεις για την παιδαγωγική της γλώσσας συλλαμβάνονται σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα πάνω στις κάθετες ευθείες των παραδειγματικών αξόνων, επιτρέπουν την παραγωγή γραμματικών φράσεων, αλλά δεν παρέχουν κατευθύνσεις ως προς τον τρόπο παραγωγής ενός κειμένου. Για τον γλωσσολόγο, όπως και για πολλούς εκπαιδευτικούς, πέρα από τη φράση δεν υπάρχουν παρά άλλες φράσεις, διατεταγμένες σε τμήματα μη προβλέψιμα στη ροή τους, αφού εξαρτώνται από την ελεύθερη επιλογή του γράφοντος και όχι πια από αυστηρά τυπικούς καταναγκασμούς. Η απουσία θεωρίας που αναφέρεται στους καταναγκασμούς παραγωγής ενός κειμένου (κενό που θα έρθουν να καλύψουν μερικώς στη συνέχεια οι κειμενικές γραμματικές και η γλωσσολογία του λόγου - Discours)⁶, θα εμποδίσει επί ένα διάστημα την ανάπτυξη μιας αυστηρής παιδαγωγικής της γραπτής έκφρασης.

Η προσπάθεια ανάπτυξης αποτελεσματικότερων μεθόδων στη διδακτική των ξένων γλωσσών κάλυψε βέβαια και το πρόβλημα της γραπτής έκφρασης, με βάση τα δεδομένα της σύγχρονης γλωσσολογίας, που προαναφέραμε. Έτσι, σε αναζήτηση του ιδιαίτερου χαρακτηριστικού μιας εκμάθησης της γραπτής έκφρασης σ' ένα περιβάλλον οπτικο-ακουστικής μεθόδου, εμφανίστηκε η έννοια της κατάστασης γραφής (Situation d' écriture). Η γραφή, σύμφωνα μ' αυτές τις προοπτικές, δε συνίσταται πια στην παραγωγή ενός κειμένου, με αφορμή μονάχα την προτροπή του δασκάλου, αλλά στη μετάδοση ενός μηνύματος προς έναν απόντα συνομιλητή, μέσω ενός γραπτού κειμένου. Το τελευταίο αυτό υποκαθιστά το μήνυμα που μεταδίδεται προφορικά σε μιαν επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο. Το πέρασμα προς τη γραφή θα συνίσταται στην επανοργάνωση του προφορικού μηνύματος κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι αλλαγές που επέρχονται στην επιλογή του διαύλου μετάδοσης και στην εκφωνηματική κατάσταση να μην επηρεάζουν το περιεχόμενο του μηνύματος.

Παρατηρούμε λοιπόν τώρα ότι: 1) Το γραπτό υπακούει σε λειτουργικά κίνητρα που έχουν καλύτερη σχέση με την αληθινή του φύση. Γράφουμε σε κάποιον αφού δεν μπορούμε ν' απευθυνθούμε σ' αυτόν δια ζώσης. 2) Τα γραπτά

που προτείνονται θ' αναφέρονται από δω και πέρα σε συγκεκριμένα είδη, όπως το μήνυμα, η αίτηση, η επιστολή, το τηλεγράφημα, η σύντομη αναφορά, το πρακτικό κλπ. Πολλές ασκήσεις θα συνίστανται στο μετασχηματισμό κειμένων με ποικιλία παραμέτρων της εκφωνηματικής κατάστασης (λ.χ. αυτοκινητικό δυστύχημα, όπως το είδε ο οδηγός, ένας μάρτυρας, ένας τροχονόμος, ένας δημοσιογράφος κλπ.)⁷.

Η επικοινωνιακή λειτουργία του γραπτού κειμένου είναι οπωσδήποτε εκείνη που προβάλλεται περισσότερο από τις νέες μεθοδολογίες. Το θέμα δεν είναι πια να ζητήσουμε από τους μαθητές να διαμορφώσουν ένα διάλογο σε πλάγιο λόγο, να αφηγηθούν ένα περιστατικό, αλλά να συντάξουν ένα μήνυμα, εφαρμόζοντας έτσι στο γραπτό τις θεμελιώδεις αρχές μιας παιδαγωγικής της εκφωνησης (Eponciation): ποιος γράφει; σε ποιον; για ποιο θέμα; με ποια πρόθεση;

Οι κριτικές παρατηρήσεις που μπορεί να διατυπώσει κανείς γι' αυτές τις μεθοδολογίες αναφέρονται κυρίως στον περιοριστικό χαρακτήρα της φύσης των κειμένων που δουλεύονται και των παραγόντων που επενεργούν στην επεξεργασία τους: Η μάθηση εδώ αφορά στην παραγωγή κειμένων που δρουν σε επικοινωνιακές καταστάσεις οι οποίες απαιτούν μιαν επέμβαση ή μιαν άμεση απάντηση ή που προκαλούν μεταξύ γράφοντος και αναγνώστη μιαν ισχυρή σχέση διαλόγου. Κείμενα κατ' ουσία χρησιμοθηρικά, που αναφέρονται στις πιο τρέχουσες συναλλαγές. Αφήνουν κατά μέρος όλα τα γραπτά που δεν έχουν κατά τρόπο αυτονόητο ένα πιθανό προφορικό προηγούμενο (αφηγήματα, δοκίμια, πραγματείες κλπ.). Εξάλλου, δεν αναδεικνύουν παρά μόνο τους εξωτερικούς όρους παραγωγής του γραπτού: Ξέρουμε ποιος γράφει, σε ποιον, με ποια πρόθεση, αλλά τίποτε δε μας δείχνει το πώς γράφει. Οπωσδήποτε, αναγκαίος όρος της γνωριμίας μ' ένα ολοκληρωμένο γραπτό, είναι η προηγούμενη ανάλυση των παραγόντων επικοινωνίας, αλλ' αυτό δε φτάνει, αφού είναι γνωστό ότι γραφή δε μπορεί ν' αποτελεί μια απλή συρραφή καλοφτιαγμένων φράσεων, αν αυτές δεν έχουν ενσωματωθεί σ' ένα συνολικό σχήμα κατά τρόπον ώστε να συνιστούν ένα ομοιογενές σύνολο.

Το ερώτημα βέβαια που τίθεται εδώ είναι πώς αντιλαμβανόμαστε αυτή την έννοια της ομοιογένειας, της συνοχής του γραπτού κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη τη δεδομένη πολυμορφία των παραγομένων «προϊόντων». Κι' αυτό, αν θέλουμε η διδασκαλία της γραπτής έκφρασης να είναι κάτι διαφορετικό ή κάτι πέρα από ένα σφαιρικό εγκλιματισμό των μαθητών, που συνοδεύεται απλώς από κάποιες οδηγίες εργασίας.

Η γραφή ως γλώσσα

Η προβληματική λοιπόν μετατοπίζεται τώρα προς την υπόθεση ότι το γραπτό μπορεί και να μην αποτελεί απλό ή επεξεργασμένο απείκασμα του προφορικού λόγου, να μην είναι απλώς προϊόν μεταγραφής του, αλλά μια άλλη,

οπτική πλέον, προβολή/παράσταση του νοήματος, ομολογή προς την προφορική εκφορά. Έτσι, όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια βλέπουμε να επανεξετάζονται και αναθεωρούνται ως ένα βαθμό οι φωνοκεντρικές αντιλήψεις που τοποθετούσαν τον γραπτό λόγο στη σκιά του προφορικού, με όλες τις επακόλουθες αρνητικές εκτιμήσεις ή εγγενείς αδυναμίες μιας θεωρητικοποίησης του προβλήματος της κειμενικής γραμματικής. Προς αυτή την κατεύθυνση, η γένεση της γραπτής γλώσσας είναι ανεξάρτητη από την παραγωγή της προφορικής γλώσσας και τοποθετείται στο ίδιο επίπεδο σπουδαιότητας κατά την επικοινωνία. «Οι μονάδες της γραπτής γλώσσας εξετάζονται όχι ως παράγωγα αντίστοιχων μονάδων της προφορικής, αλλά ως ιδιαίτερες πραγματώσεις, που οι κανόνες γένεσής τους υπακούουν σε ειδικές επιταγές. Οι ανταποκρίσεις δεν ερευνώνται πλέον ως η μετάφραση του προφορικού κάτω από την επιφάνεια του γραπτού κώδικα, αλλά ως το διακριτικό σημείο του συνόλου των κανόνων οι οποίοι μέσα στον ένα ή τον άλλο κώδικα επιτρέπουν να συνενωθούν τα ομοιογενή εκφωνήματα στα οποία στοχεύει αυτός που γράφει ή που μιλά»⁸. Η πρόθεση επικοινωνίας θα μεταφραστεί, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής κατάστασης, είτε σε προφορική είτε σε γραπτή πραγμάτωση.

Η αυτονομία των δύο συστημάτων δε σημαίνει ότι αυτά είναι εντελώς ανεξάρτητα το ένα από το άλλο· το γραπτό μπορεί να είναι αναπαραγωγή του λόγου, αλλ' αυτή η λειτουργία δε θα μπορούσε από μόνη της να δικαιολογήσει την ύπαρξή της δίπλα στην προφορική γλώσσα.

Ο Joseph Vachek ορίζει ως εξής τις δύο αυτές πλευρές της γλώσσας: «Η προφορική νόρμα της γλώσσας συνίσταται σ' ένα σύστημα γλωσσικών σημείων φωνητικά εκφράσιμων, που η λειτουργία τους είναι ν' αντιδρούν σ' ένα δεδομένο ερέθισμα (το οποίο, γενικά, απαιτεί μια επείγουσα απάντηση), κατά τρόπο δυναμικό, δηλ. άμεσο, ενδεδειγμένο, εκφράζοντας κατάλληλα την καθαρή επικοινωνιακή πλευρά, αλλ' επίσης τη συγκινησιακή διάσταση που εμπεριέχεται στη γλωσσική απάντηση του υποκειμένου που αντιδρά. Η γραπτή νόρμα της γλώσσας συνίσταται σ' ένα σύστημα γλωσσικών στοιχείων γραφικά παρατηρήσιμων, που η λειτουργία τους είναι ν' αντιδρούν σ' ένα δεδομένο ερέθισμα (το οποίο, γενικά, δεν έχει κανένα επείγοντα χαρακτήρα), κατά τρόπο στατικό, δηλ. που επιτρέπει να διορθώσουμε άνετα την απάντηση και να τη διατηρήσουμε, εκφράζοντας ιδιαίτερα την επικοινωνιακή πλευρά που εμπεριέχεται σ' αυτή τη γλωσσική απάντηση του υποκειμένου που αντιδρά»⁹.

Αν δεχτούμε λοιπόν το γεγονός ότι η προφορική επικοινωνία περιορίζει την εμβέλειά της στη γραμμικότητα του χρόνου (αν όχι πια, όπως παραδοσιακά, μέσα στα όρια του μικρού κύκλου που μπορεί να καλύψει στο χώρο ή ένταση της ανθρώπινης φωνής, αφού υπάρχουν σήμερα οι μηχανές απεριόριστης ενίσχυσης και συντήρησής της, μπορούμε να πούμε ότι ο γραπτός λόγος διαθέτει το προνόμιο να προσδίδει οπτική διάσταση / οιονεί αποχρυστάλλωση στο μήνυμα και βέβαια τη μονιμότητα στην αποθήκευση / αντικειμενική απομνημόνευση

της πληροφορίας. Θεωρούμε πλέον και το γραπτό ως μέρος του πολιτισμού της εικόνας που διανύουμε. Η τηλεοπτική λ.χ. οθόνη γίνεται σήμερα δέκτης όχι μόνο κινούμενων εικόνων, αλλά και των βιντεο-κειμένων της πληροφορικής και λογισμικής. (Οι επιφυλάξεις στοχαστών όπως ο Claude Lévi-Strauss για τη γραφή¹⁰ ή ο Marshal Mac Luhan για τη γραφή και τυπογραφία¹¹, έχουν βέβαια κυριαρχικό πλαίσιο αναφοράς τη φωνοκεντρική παράδοση —που από τον Πλάτωνα¹² ως τον Saussure¹³ στηρίζει την προτεραιότητα του προφορικού λόγου—, αλλά δε θέτουν υπό σοβαρή αμφισβήτηση, δεν επιχειρούν ν' ανατρέψουν άλλωστε την παγιωμένη συμπληρωματική σχέση μεταξύ των δύο μορφών έκφρασης/επικοινωνίας).

Σ' αυτή την προοπτική, η ιστορική, η συμβατική ορθογραφία, με δεδομένη την ανάγκη αναγνωσιμότητας του γραπτού πλέον μηνύματος, σε περιπτώσεις λ.χ. ομοφώνων (που μπορεί να συγχέονται στον προφορικό λόγο), κρατά ένα σοβαρό μέρος από τα επιχειρήματά της έναντι των οπαδών της φωνητικής απλοποίησης, που στηρίζονται στη θεωρία της γραφής ως «ζωγραφικής της φωνής» (Βολταίρος). Η συντήρηση πολλών γραφικών σημείων με τη συμβατική ορθογραφία, τα οποία δεν ανταποκρίνονται σε μια προφορική ισοτοπία, αποβλέπει στη δυνατότητα να διευκολυνθεί η διάκριση, ο οπτικός προσδιορισμός των συστατικών μερών του γραπτού μηνύματος.

Οι καταρχήν ευλογοφανείς υποθέσεις που ανάγουν ή εξαντλούν την πρωταρχή της γραφής στην προσπάθεια απλής σήμανσης του προφορικού λόγου, βλέπουμε να υφίστανται σοβαρές αμφισβητήσεις από ευεξήγητες παρατηρήσεις σχετικά με το περιεχόμενο των πρώτων γραπτών κειμένων και να στερεώνουν όλο και περισσότερο τη θεωρία για την αυτονομία της γραφής. Διαπιστώνουμε δηλ. ότι τα πρώτα γραφικά συστήματα εφευρέθηκαν όχι για να εγγράψουν τον καθημερινό προφορικό λόγο, αλλά για ν' αποθηκεύσουν σημαντικές πληροφορίες. Απόδειξη, η σπουδαιότητα των διοικητικών και οικονομικών ντοκουμέντων που βρέθηκαν κατά τις αρχαιολογικές ανασκαφές (ονοματικοί κατάλογοι, καταγραφή περιεχομένου αποθηκών κλπ.): «Σ' αυτές τις πρωταρχικές φράσεις των πολιτισμών της γραφής, στη διάρκεια των πρώτων 1500 χρόνων της γραπτής ιστορίας της ανθρωπότητας, τα κείμενα είναι τις περισσότερες φορές ως προς τη μορφή τους, πολύ διαφορετικά από τον καθημερινό λόγο. Η πιο χαρακτηριστική απ' αυτές τις μορφές σπάνια εμφανίζεται στον προφορικό λόγο (εκτός κάποτε μέσα στο τελετουργικό): είναι ο κατάλογος»¹⁴. Τα γραφικά συστήματα διαμορφώθηκαν λοιπόν με αφετηρία κάποια κίνητρα διαφορετικά από κείνα μιας ανάγκης για απλή σήμανση του λόγου. Το πρόβλημα ήταν ν' αποθηκεύσουν αυτό που σήμερα ονομάζουμε δεδομένα (DATA) ή μονάδες πληροφόρησης, σύμφωνα με μιαν ιδιαίτερη συμβολική (αριθμητική, πικτογραφική, τοπογραφική, συλλαβική, αλφαβητική).

Σημειώνουμε επίσης την ύπαρξη γραφών εντελώς ανεξάρτητων από κάθε λόγο, χωρίς τη μεσολάβηση του προφορικού. Μπορούμε ν' αναφέρουμε: Τις

αριθμητικές γραφές, τα χημικά σύμβολα, τους μαθηματικούς τύπους, οι οποίοι μάλιστα επιδέχονται πολλές μεταφράσεις στο εσωτερικό της ίδιας της γλώσσας.

Στις ανωτέρω περιπτώσεις, που ως ένα βαθμό είναι ιδεογραφικού χαρακτήρα, η πρόσβαση στο σημααινόμενο δεν απαιτεί αναγκαστικά πέρασμα από τη γνώση του προφορικού λόγου του γράφοντος: τα ίδια σύμβολα μπορεί να διαβαστούν και από ανθρώπους με διαφορετική μητρική γλώσσα. (Η περίπτωση των λατινικών στη μεσαιωνική και νεότερη Ευρώπη είναι χαρακτηριστική μιας γλώσσας σχεδόν αποκλειστικά γραπτής επικοινωνίας της επιστημονικής κοινότητας: μιας γλώσσας που είχε πολύ απομακρυνθεί από την προφορική πρακτική των ρωμαϊκών χρόνων). Υπήρχε λοιπόν πάντοτε στη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου η αντίληψη μιας υστέρησης του δεύτερου έναντι του πρώτου, όσον αφορά την αδυναμία του δεύτερου ν' αποδώσει ολόκληρο τον πλούτο των εκφραστικών κυρίως αποχρώσεων που συνοδεύουν την εκφορά του προφορικού, με τη μιμική του προσώπου και των χειρών, αλλ' ακόμη και με τον τόνο και το ρυθμό της φωνής.

Κάτι αντίστοιχο, κατ' αντίστροφη όμως φορά, θα λέγαμε ότι συμβαίνει στη μουσική: Κατά την πορεία από την παρτιτούρα ενός έργου προς την εκτέλεση —ή τις εκτελέσεις του— από διάφορους ερμηνευτές, προστίθενται πολλές φορές στοιχεία, που θ' αδυνατούσε να παραστήσει στο πεντάγραμμο και ο προσεκτικότερος συνθέτης. Συνιστά κι' αυτό έναν από τους παράγοντες διαφοροποίησης μεταξύ των αρχιμουσικών.

Από το προηγούμενο παράδειγμα, μεταπηδώντας στο χώρο της επιστημονικής γλώσσας, βλέπουμε να γίνεται φανερή η ανάγκη μιας όσο γίνεται πληρέστερης «παραστάσης» του σημασιολογικού βάρους που πρέπει να εγγραφεί, για να υπάρξει και η δυνατότητα μιας όσο γίνεται πληρέστερης ανάγνωσης. Έτσι, αντιστρέφονται εδώ οι όροι των σχέσεων προφορικής γλώσσας και γραφής. Ο G. G. Granger σημειώνει για την επιστημονική γλώσσα: « Όλα πρέπει να σημειωθούν, κάθε σημασιολόγηση πρέπει να κυβερνάται από ένα καθορισμένο σύστημα σημασιολογικών και συντακτικών κανόνων. Καταλαβαίνουμε έτσι γιατί μια γλώσσα, κρυσταλλωμένη σε γραφικά σημεία είναι σ' αυτή την περίπτωση προνομιούχα. Αλλά τότε πλέον δε θα πρέπει να θεωρούμε το γραφικό σύστημα απλώς ως μέσο βοηθητικό της μεταγραφής. Πρέπει, αντίθετα, ν' αντιστρέψουμε τις συνηθισμένες σχέσεις της γλώσσας και της γραφής, διότι ο επιστημονικός λόγος είναι πρωταρχικά γραφικός και η προφορική μορφή του δεν είναι παρά μια κατά κάποιον τρόπο κωδικοποιημένη μετάφραση, προσεγγιστική του πρωτοτύπου»¹⁵. Επίσης: « Όπως ο γραπτός κώδικας των φυσικών γλωσσών αφήνει να του ξεφύγει κάτι από την προφορική έκφραση, κατά τον ίδιο τρόπο η προφορική μεταγραφή της επιστημονικής γλώσσας δε σημειώνει παρά ατελώς το περιεχόμενό της».

Αν θέλουμε να εξετάσουμε εγγύτερα την πρακτική της επιστημονικής γρα-

φής, θα παρατηρήσουμε καταρχήν ότι η όποια επεξεργασία κειμένου που στοχεύει στη μετάδοση πληροφοριών, δεν προϋποθέτει αναγκαστικά την ύπαρξη ενός προφορικού κόρπους που πρέπει να παρασταθεί γραφικά. Μπορεί κάλλιστα να ξεκινά από άλλες, επίσης γραπτές πηγές-ντοκουμέντα ή σημειώσεις, που χρειάζονται όμως μιαν αναδιαμόρφωση-επεξεργασία, για να καταλήξουν σ' ένα προϊόν, του οποίου η μορφή ποικίλλει, ανάλογα βέβαια με τη φύση και το σκοπό που πάει να υπηρετήσει: άρθρο σε επιστημονικό περιοδικό, εκτενής περίληψη κάποιας πραγματείας, εισήγηση ή ανακοίνωση σε συνέδριο, βιβλιοκρισία, επιστημονικό ρεπορτάζ σε εφημερίδα κλπ. Τις περισσότερες μάλιστα φορές, η κίνηση είναι ακριβώς αυτή: από γραπτό σε γραπτό, από κείμενο σε κείμενο, ακόμη κι όταν πρόκειται για ανακοίνωση σε συνέδριο, αφού και τότε έχουμε ανάγνωση κάποιου γραπτού κειμένου ή έστω έναν προφορικό λόγο με τα παρεπόμενά του, στενά όμως εξαρτημένο από προϋπάρχον γραπτό κείμενο. Το θέμα λοιπόν δεν είναι να μετασχηματίσουμε έναν αρχικό προφορικό λόγο, αλλά ν' αναπτύξουμε και να συγκροτήσουμε ένα κείμενο, με αφετηρία πληροφοριακά στοιχεία που σημειώθηκαν γραπτώς. Έχουμε δηλ. να κάνουμε με τις γνωστές και από τη λογοτεχνία διακειμενικές (Intertextuelles) πρακτικές, όπου λ.χ. η υποσημείωση-παραπομπή σε άλλα παρεμφερή κείμενα, αποτελεί στοιχείο «εκ των ων ουκ άνευ», για τη συγκρότηση του πλέγματος εκείνου των δεδομένων που εντάσσεται στην ευρύτερη επικράτεια των σημείων του γραπτού λόγου¹⁶ σημείων που έχουν αποκλειστικά και μόνο γραπτή ύπαρξη και που η όποια προφορική τους εκφορά, ακόμη κι όταν δεν είναι προσωρινή έξοδος και πολιτογραφείται μόνιμα στην τρέχουσα πρακτική χρήση, δε χάνει τη συνείδηση της καταγωγής της.

Ένα ακόμη σημαντικό επιχείρημα υπέρ της αυτονομίας της γραφής σε σχέση με τον προφορικό λόγο, προέρχεται από το γεγονός της μη αντιστοιχίας μεταξύ φωνημάτων και γραφικών σημείων. Τα γραφικά σημεία, πολύ λιγότερα από τα φωνήματα μιας γλώσσας, συνιστούν ένα σύστημα συγχρόνως πιο οικονομικό και πιο ισχυρό απ' ό,τι το φωνολογικό. Και είναι πιο ισχυρό, καθότι δε στηρίζεται, όπως το φωνολογικό, στα αστάθμητα παραγλωσσικά στοιχεία (τόνος φωνής, εκφραστική, μιμική κλπ.), που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του φωνητικού επιπέδου της έκφρασης: «Το γεγονός ότι η δυνατότητα των φωνημάτων ξεπερνά εκείνη των γραφημάτων, εμποδίζει αυτήν τη φωνογραφική αντιστοιχία και τείνει να εκδηλώσει τον πληροφορικό και συντομογραφικό χαρακτήρα της γραφής. Δεν προσωπογραφεί τη φωνή, αλλά δημιουργεί μιαν άλλη γλωσσική επικράτεια»¹⁷.

Με αυτή την επανεκτίμηση της γραφής, δεν επιστρέφουμε βέβαια στις προγενέστερες θέσεις που κατέτασσαν τον γραπτό στην απαραβίαστη θέση του πρότυπου λόγου, στο άρμα του οποίου έπρεπε οπωσδήποτε να προσδεθεί και η προφορική γλώσσα. Όχι. Η προτεραιότητα της τελευταίας δεν αμφισβητείται ούτε και η διαλεκτική σχέση μεταξύ των δύο, που επιβάλλει μια δυναμική

αλληλεπίδραση-επανατροφοδότηση πάνω σε καθεμιά. Η οποία όμως αλληλεπίδραση δεν αναιρεί, αλλ' αντίθετα προϋποθέτει και υπογραμμίζει ακριβώς την αυτονομία της γραφής. Τίθεται λοιπόν η τελευταία σ' ένα ίσο επίπεδο με το λόγο, αφού γίνεται φανερό ότι σε κάποιες καταστάσεις η γραφή είναι το μόνο μέσο που θα αναδείξει, προβάλλει και διαφυλάξει την ύπαρξη του νοήματος, εξασφαλίζοντας συγχρόνως και τη μεταβίβασή του.

Οι τρεις αντιλήψεις για τις σχέσεις μεταξύ λόγου-γραφής που αναφέραμε, προσδιορίζουν ως ένα βαθμό και τις παιδαγωγικές επιλογές που θα έχει μπροστά του ο δάσκαλος κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος εκμάθησης ή τελειοποίησης της γραπτής έκφρασης.

Κατά τις παραδοσιακές αντιλήψεις, όπως είδαμε, η παιδαγωγική του γραπτού είναι μια παιδαγωγική της μεταγραφής — από το γραπτό στο γραπτό λόγο. Σχεδόν ολόκληρη η νεότερη ελληνική παιδαγωγική της γλωσσικής διδασκαλίας μπορούμε να πούμε πως ως τα τελευταία χρόνια αντλούσε τα σοβαρότερα επιχειρήματά της απ' αυτή την αρχή. Τούτο ως ένα βαθμό εξαρτιόταν και από το γλωσσικό στρατόπεδο (καθαρεύουσα-δημοτική) του δασκάλου. Αλλά μόνο ως ένα βαθμό, αφού και στην περίπτωση της δημοτικής, μεγάλα και αποκλειστικά σχεδόν πρότυπα για τον γραπτό λόγο δεν έπαψαν να είναι πάλι τα γραπτά των μεγάλων μαστόρων της νέας γλώσσας. Αντεπιχείρημα: Αυτοί οι μάστορες αντλούσαν από τη ζωντανή πηγή της προφορικής λαλιάς, πατώντας στο έδαφος της λαϊκής παράδοσης, οπότε δε μπορεί να μιλούμε ακριβώς για το ίδιο πράγμα. Σίγουρα. Ωστόσο, δεν παύει ο λόγος τους να είναι λόγος επεξεργασμένος, προορισμένος ακριβώς να προβληθεί μόνιμα στο χώρο της «μνήμης» του λευκού χαρτιού. Άλλωστε, τουλάχιστον ο πρώτος ψυχαρικός, ο ορθόδοξος δημοτικισμός οικοδομήθηκε βέβαια με βάση τα υλικά του προφορικού λόγου, αλλά πάνω στις αρχές ενός αυστηρού κανονιστικού σχεδίου, που δε μπορούσε να παραγάγει παρά ένα λόγο τεχνητό, εργαστηριακό, υπαρκτό μόνον στα βιβλία. Οπωσδήποτε, ο ψυχαρισμός είναι προ πολλού ξεπερασμένος, κιόλας από τις αρχές του αιώνα μας, στο ίδιο το στρατόπεδο του δημοτικισμού. Εν πάση όμως περιπτώσει, ως τα τελευταία ακόμη χρόνια, κατά τη διδασκαλία λ.χ. των εκθέσεων, παρατηρούμε μια μόνιμη, σχεδόν λατρευτική, προσήλωση κάποιων δασκάλων στα μεγάλα πρότυπα της λογοτεχνίας μας (τάση βέβαια καθ' όλα θεμιτή αυτή καθαυτήν, αλλά) ακόμη κι εκεί πολλές φορές όπου το θέμα ή η φύση του κειμένου δεν προσφέρεται για/ή δεν επιδέχεται τέτοιου είδους αναφορές.

Στη δεύτερη περίπτωση έχουμε μια παιδαγωγική της μετακωδίκευσης. Ο μαθητής θα πρέπει να μάθει να μετατρέπει σ' έναν διαφορετικό κώδικα, τον γραφικό, ένα περιεχόμενο πληροφοριών το οποίο ήδη υπήρξε αντικείμενο μιας πρώτης κωδικοποίησης, της φωνητικής. Το πρόβλημα δεν είναι να αναπαραγάγουμε μηχανικά, «μαγνητοφωνικά» το προφορικό μήνυμα, αλλά να το ανασυνθέσουμε, να το επανοργανώσουμε, λαμβάνοντας υπόψη καταναγκασμούς που

επιβάλλονται από την εκάστοτε επικοινωνιακή κατάσταση.

Η επικοινωνιακή κατάσταση λοιπόν είναι εκείνη που θα προσδιορίσει και την αντίστοιχη μορφή του κειμένου. Είναι σαφές ότι εδώ έχουμε να κάνουμε με μια γραφή «εξωστρεφή», όπου λαμβάνονται σοβαρότερα υπόψη οι παράγοντες δέκτης, επαφή, κατάσταση. Ο λόγος (discours), έστω και ως γραπτή γλωσσική πλήρωση, συνεχίζει να έχει κάποιες μορφές εξάρτηση από τους κανόνες εκφώνησης, που επικαιροποιούν εσαεί με τους μεταλλάκτες του λόγου (embrayeurs, δεικτικά) το αφηρημένο σχήμα της γλώσσας. Το εκφώνημα, ως πρωταρχικά προφορικό προϊόν, προβάλλει ή υποβάλλει, ως γραπτό, την παρουσία του υποκειμένου¹⁸ στους καταναγκασμούς ενός «παιχνιδιού» που οι δύο πόλοι του, γραφή και ανάγνωση, απαιτούν την (σοβούσα, λόγω αποστάσεως χωροχρονικής) επανατροφοδότηση (feed-back) μεταξύ πομπού και δέκτη¹⁹, όπου δηλ. ο πομπός, σ' αυτό που γράφει, περικλείει, προϋποθέτει, «σκέφτεται» το β' ενικό ή πληθυντικό μέσα στο α' ενικό πρόσωπο, ακόμη κι όταν ο παραλήπτης είναι άγνωστος. Το γραπτό δηλ. εδώ, σχεδόν πάντα, επιζητεί το διάλογο²⁰, την επαφή με τον άλλο.

Στην τρίτη υπόθεση μιας αυτόνομης γραπτής διαδικασίας, έχουμε μια παιδαγωγική της επαναγραφής, αφού, με αφετηρία έναν πυρήνα γενεσιουργό του νοήματος, θα επιχειρηθούν διαδοχικές επαναγραφές, χωρίς αναγκαστικά να στηριζόμαστε σε μια προγενέστερη προφορική πραγμάτωση. Το κείμενο που γράφεται με αφορμή ένα άλλο κείμενο είτε για να το σχολιάσει κριτικά είτε για να μιλήσει την ίδια μ' αυτό γλώσσα, παίρνοντας απ' αυτό κάποια «σκυτάλη» για να διανύσει έναν καινούριο δρόμο, κινείται σ' ένα χώρο sui generis, όπου το «ταξίδι» πλέον ενεργείται σχεδόν μέσα στο κλειστό κύκλωμα των σημείων του γραπτού λόγου. Υπάρχει εδώ μια λειτουργική αυτάρκεια, που η σιωπή μπορεί όχι μόνο να μην την ενοχλεί, αλλά και να την εξυπηρετεί. Όχι πως η γραφή δεν τρέφεται εδώ από το ζωντανό νερό του προφορικού λόγου ούτε πως στην υπόθεση τούτη αποκλείονται οι προκαταβολές της προηγούμενης, δεύτερης, υπόθεσης εργασίας. Αλλά η λειτουργικότητα του γραπτού έχει στη συγκεκριμένη περίπτωση ένα πλαίσιο αναφοράς που εξαντλείται στο λαβύρινθο των γραπτών σημείων. Συντελείται μια επανεκφορά του λόγου σε διαδοχικά σχήματα, κάτι σαν παραλλαγές σ' ένα μοτίβο. Εδώ βέβαια έχουν τη θέση τους και η λογοτεχνική και η επιστημονική γραφή, με δικούς της η καθεμιά τρόπους.

Σε μιαν άλλη μελέτη θα χρειαστεί να εξετάσουμε τους όρους παραγωγής του κειμένου. Μια παιδαγωγική της γραπτής έκφρασης δε θα μπορούσε να στοιχειοθετηθεί χωρίς αναφορά σ' ένα διαφραστικό μοντέλο της γραφής, το οποίο θα δοκιμάσουμε να σκιαγραφήσουμε. Δε θα προτείνουμε μια διεξοδική περιγραφή της πράξης γραφής, αλλά ένα συνολικό μοντέλο που θα επιτρέψει να θεμελιώσουμε τη μάθηση πάνω σε πιο στέρεες βάσεις.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Το Γλωσσικό μας πρόβλημα σχηματοποίησε ξεκάθαρα αυτή την περιχαράκωση, αφού, τουλάχιστον στη γένεσή του, ενσωμάτωνε εύλογα και κατανόηση, την καθαρεύουσα στο γραπτό και

- τη δημοτική στον προφορικό λόγο. Θα δούμε παρακάτω ότι αυτή η σχηματοποίηση δεν ανταποκρινόταν στην πραγματικότητα των δεδομένων του προβλήματος.
2. J. P. Bronckart et Coll. — Syntaxe de base et conjugaison à l'École primaire. Etudes de Linguistique Appliquée, No 34, 1979, σ. 30.
 3. R. Queneau, Bâtons, chiffres et lettres. Εκδ. Gallimard 1965, Coll. Ideas, σ. 50.
 4. F. de Saussure, Cours de linguistique générale. Εκδ. PAYOT, Παρίσι 1972, σελ. 45.
 5. A. Martinet (έκδ.), Le Langage. Gallimard, Παρίσι 1969, Pleiade, σελ. 45.
 6. Βλ. λ.χ.: J. Courtés, Introduction à la Sémiotique narrative et discursive. Εκδ. Hachette, 1976. — F. François, Syntaxe et mise en mots — Analyse différentielle des comportements linguistiques des enfants. Εκδ. CNRS, Παρίσι 1977. — A. J. Greimas, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Εκδ. Hachette, 1979. — J. Kristeva, Σημειωτική. Έκδ. SEUIL, Παρίσι 1969. — M. Pecheux, Analyse automatique du Discours. Έκδ. DUNOD, Παρίσι 1969. — T. Todorov, Grammaire du décameron. Εκδ. Mouton, Χάγη 1969. — Του ίδιου, Poétique de la prose. Εκδ. SEUIL, Παρίσι 1971. ... κ.ά.
 7. Πρόδρομος αυτού του είδους των ασκήσεων, αλλά σε καθαρά λογοτεχνικό επίπεδο και με βαθύτερες προεκτάσεις, είναι βέβαια ο Raymond Queneau στις Ασκήσεις ύφους του (Exercices de style, Gallimard, 1947), όπου επιχειρεί την επαναγραφή, κατά 99 τρόπους, ενός τυχαίου περιστατικού σε παρισινό λεωφορείο.
 8. P. Marcie, L'agraphie — Historique neuropsychologique; Relation langage écrit, Langage oral. Περ. Langues, No 47, Σεπτ. '72, σελ. 76.
 9. Παρατίθεται από τον P. Marcie, όπ. παρ., σελ. 77.
 10. Claude Lévi-Strauss: «Η γραφή αφαίρεσε από την ανθρωπότητα κάτι το ουσιαστικό, την ίδια ακριβώς στιγμή που της παρείχε τόσες ευεργεσίες. Μια σωστή εκτίμηση της απώλειας της αυτονομίας που προήλθε από τη διάδοση των έμμεσων μορφών επικοινωνίας (βιβλίο, φωτογραφία, Τύπος, ραδιόφωνο κλπ.) έλεψε φοβερά μέχρι τώρα από τους διεθνείς οργανισμούς...». Anthropologie structurale. Εκδ. PLON, Παρίσι 1958, σελ. 401.
 11. M. Mac Luhan: «Η διάδοση της γραφής γενέκωσε, τουλάχιστο στη Δύση, μια γραμμική και αποσπασματική άποψη του κόσμου, σύμφωνα με το πρότυπο του βιβλίου, που είναι καταταμημένο σε κεφάλαια, παραγράφους, λέξεις...». La Galaxie Gutenberg. Εκδ. Delarge-Mame, Παρίσι 1967, σελ. 30.
 12. Βλ. Πλάτωνα, Φαίδρο, 274c-275e.
 13. COURS... Εκδ. PAYOT 1972, σελ. 47, όπου και εξηγεί αυτό που αποκαλεί «ψευδο-γότητρο» (faux-prestige) της γραφής.
 14. J. Goody, La raison graphique. Γαλλ. μετάφρ. Εκδ. Minuit, Παρίσι, 1979, σελ. 148.
 15. Gaston Gilles Granger, Pensée formelle et sciences de l'Homme. Εκδ. Aubier-Montaigne, Παρίσι 1967, σελ. 51.
 16. Γράφει σχετικά ο C. Grivel: «Ένα κείμενο είναι μια επεξεργασία παραθεμάτων. Η υφή του είναι τέλεια παραθεματική και μάλιστα επαναληπτική. Σε σχέση μ' αυτή την αυτονόητη αλήθεια, οι επιφάσεις πρωτοτυπίας που παρουσιάζει πρέπει συχνά να φαίνονται μάταιες. Ένα κείμενο συνιστά πάντοτε μιαν αντίδραση σε άλλα κείμενα: είναι η μεταμορφωτική επανεκφορά τους. Ένα κείμενο, κοντολογίς, είναι ένα φαινόμενο συμπαρουσίας των κειμένων (σύγχρονων, ανάλογων) που αυτό αναζητεί. Γι' αυτή την έννοια, ένας συγγραφέας είναι ένας συμπληγής». Les Universaux du texte. Περ. Littérature, No 30, 1978.
 17. F. Dagognet, écriture et iconographie. Εκδ. VRIN, Παρίσι 1973, σελ. 38.
 18. Βλ. σχετικά το σημαντικό μελέτημα «Die la subjectivité dans le langage» του Emile Benveniste, στο βιβλίο του Problèmes de linguistique générale, I. Εκδ. Gallimard, Παρίσι 1966, σσ. 258-266.
 19. Πβ. Claudette Oriol-Boyer, L'art de l'autre. Didactique du texte et Communication. Περ. Langue Francaise, No 70, Μάιος 1986, σσ. 45-62.
 20. Πβ. Cl. Oriol-Boyer, όπ.παρ. (σημ. 19) καθώς και του Tzvetan Todorov: Mikhail Bakhtine, le principe dialogique. Εκδ. Seuil, παρίσι 1981.

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ*

Η ανθρώπινη γλώσσα, πέρα από το να είναι ένας κώδικας επικοινωνίας, ένα μέσο για τη μετάδοση και διακίνηση 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 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 έχουμε γι' αυτόν.

Η γλώσσα δεν είναι 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 σε εξέλιξη) που συντελείται μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον της γλωσσικής κοινότητας.

Η κάθε γλώσσα είναι προϊόν πολιτισμικών επαφών, συγκρούσεων, γλωσσικών δανεισμών 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 τέτοιων διαδικασιών (Wadruszka 1981). Ούτε για μια εξελικτική πορεία προς τα εμπρός, σε αναλογία με την πρόοδο στην τεχνολογία.

Κάθε γλώσσα χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη μιας πληθώρας ετερόκλητων γλωσσικών στοιχείων. Η καταβολή αυτών των στοιχείων μπορεί να βρίσκεται στη διαχρονική ή συγχρονική παρεμβολή τους σαν αρχικά ξένα στοιχεία στη χρήση μιας δεύτερης γλώσσας. Το κριτήριο για την ορθότητά τους δεν είναι η συμφωνία με ή η λογική επαγωγή από αρχαιότερες μορφές, αλλά η αποτελεσματική χρήση τους στην επικοινωνία από τους δρώντες γλωσσικά ανθρώπους

* Το κείμενο αυτό βασίζεται σε ομιλία μου με τίτλο «Η Κοινωνιολογία της Γλώσσας: Η σημασία της για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών» στα πλαίσια της ανοιχτής παράδοσης: «Η συμβολή των Ειδικών Επιστημών στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών», στα Παιδαγωγικά Τμήματα στη Ρόδο, 1987.

(Τομπαΐδης, 1983). Για να είναι όμως αποτελεσματικά στην επικοινωνία, τα γλωσσικά στοιχεία πρέπει κατ' αρχήν να είναι αποδεκτά σαν συστατικά της επικοινωνίας.

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

Τα κριτήρια δεν βασίζονται στη δομή της γλώσσας, αλλά στο εξωγλωσσικό κοινωνικό μέγεθος του «κύρους», του οποίου χαίρει ένα γλωσσικό στοιχείο, μια μορφή γλώσσας ή και η γλώσσα σαν τέτοια (Σκούρτου, 1986).

Υπάρχουν γλώσσες, οι οποίες λόγω των δυνατοτήτων που προσφέρουν, για επαγγελματική εξέλιξη π.χ., χαίρουν μεγάλου κοινωνικού κύρους. Το βλέπουμε αυτό καθαυτά στη περίπτωση της Αγγλικής γλώσσας.

Μια γλώσσα μπορεί να είναι εθνική και συγχρόνως μητρική, ξένη ή δεύτερη, παιδική γλώσσα. Μπορεί να είναι επιστημονική, απλή, λογοτεχνική, ποιητική, χυδαία, καθημερινή, προφορικός ή γραπτός λόγος. Μια γλώσσα είναι πολλές γλώσσες μαζί, αμάλγαμα γλωσσικών στοιχείων, πλέγμα κωδίκων.

Χρησιμοποιούμε τον όρο «κώδικας» για να οριοθετήσουμε με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια τις διάφορες μορφές γλωσσικής επικοινωνίας σε κοινωνικά προκαθορισμένα 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 στο χώρο της δουλειάς, στον γ στις φιλικές παρέες 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 επικοινωνικών 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, π.χ., έχει αναπτυχθεί σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και έχει εισαχθεί σε κάποιο άλλο, το οποίο εκτός από τη τεχνολογία υιοθετεί και τον αντίστοιχο κώδικα, ενσωματώνοντάς τον κατ' αρχήν αποκλειστικά για την εξυπηρέτηση ενός συγκεκριμένου σκοπού στο χώρο δουλειάς, προοδευτικά όμως και στο βαθμό που οι «Computers» (για να χρησιμοποιήσω την «ξένη» λέξη) γίνονται μέρος της καθημερινότητας και των μη ειδημόνων, εκλαϊκευμένο τον ίδιο κώδικα ή κάποια στοιχεία του, στην καθημερινή επικοινωνία.

Απ' αυτή τη σκοπιά χαρακτηρισμοί όπως «καθαρή» ή «ενιαία» γλώσσα δεν βοηθάνε στην κατανόηση του φαινομένου της γλώσσας σαν κοινωνικής πράξης. Μάλιστα υπάρχει κίνδυνος να το διαστρεβλώσουν προσδίδοντάς του ένα στοι-

χείο ξένο προς τη φύση της γλώσσας: Το στοιχείο της στασιμότητας. Αυτό συμβαίνει όταν ο χαρακτηρισμός «ενιαία» αποκλείει τη σύγκλιση κωδικών και την ανάμιξη αρχικά ξένων μεταξύ τους στοιχείων στη γλωσσική εξέλιξη και όταν ο χαρακτηρισμός «καθαρή» παρακάμπτει το βασικό γνώρισμα της γλώσσας να δανείζει σε άλλες γλώσσες, να δανείζεται και να ενσωματώνει στοιχεία από αυτές.

Η προσπάθεια όσο το δυνατόν καθαρότερης οριοθέτησης των γλωσσών, ταξινόμησης 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 της να αναφερθεί και να βασισθεί σε μια σειρά αντιφατικών γλωσσικών στοιχείων, γνωστά ως «εξαιρέσεις». Η ύπαρξη εξαιρέσεων δεν επιβεβαιώνει, κατά τη γνώμη μου, τον κανόνα, αλλά αντίθετα τον σχετικοποιεί. Η κατοχύρωσή τους όμως ακριβώς ως «εξαιρέσεων» και η αντίληψη ότι υπάρχουν για να στηρίξουν τον κανόνα, είναι χαρακτηριστικό δείγμα των απόψεων που επικρατούν σχετικά με τη χρήση της γλώσσας γενικότερα και κάθε μιας γλώσσας ξεχωριστά.

Αν δεχθούμε ότι η πολυμορφία χαρακτηρίζει τη γλώσσα εξίσου ως σύστημα και ως κοινωνική πρακτική, τότε πρέπει να θεωρήσουμε τουλάχιστον ανεπαρκή τον για πολλά χρόνια βαρύνοντα ορισμό του αμερικανού γλωσσολόγου Bloomfield (1983), ότι «γλωσσική κοινότητα είναι εκείνη η κοινότητα των ανθρώπων που μιλά την ίδια γλώσσα». Αυτό που χαρακτηρίζει μια 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. Η γλωσσική μας ταυτότητα καθορίζεται από τη συμφωνία μας να επικοινωνούμε μεταξύ μας μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο.

Στη βάση μιας 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 στοιχείο της γλωσσικής μεταβολής ενυπάρχει στη γλωσσική ποικιλία και μπορεί να μελετηθεί σαν μέρος και αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης κοινωνικής διαδικασίας όπου διάφορες γλωσσικές μεταβλητές, διάφορα γλωσσικά στοιχεία δηλαδή, αντιπαρατίθενται μεταξύ τους (Boutet 1984).

Στον κύκλο της ζωής του ο άνθρωπος δεν 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 στην άλλη γλώσσα, να απορρίψει ή αλλιώς να ξεχάσει στοιχεία, να μάθει νέα και πάλι να τα ξεχάσει κ.ο.κ. (Wadruszka 1981).

Επανέρχομαι 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 ένα 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 δεν 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 τις διαστάσεις του γελοίου, άρα να είναι λάθος, αν χρησιμοποιηθεί σε κάποιο άλλο, διαφορετικά οριοθετημένο χώρο, όπως αυτό 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 γνώσης της κάθε μίας ξεχωριστά. Παράλληλα με τον όρο «*Διμορφία*» (τον οποίο ευρέως χρησιμοποιεί και ο Μπαμπινιώτης αναφερόμενος στην ελληνική πραγματικότητα), γίνεται προσπάθεια να κατανοηθεί εκείνο το φαινόμενο, όπου στα πλαίσια μιας γλώσσας, μια αρχαιότερη μορφή της χρησιμοποιείται στον επίσημο λόγο και 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 καθαρεύουσας/δημοτικής, παλιότερα.

Πριν από τον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο επικρατούσε η αντίληψη, ότι η Διγλωσσία, η χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο, ήταν ένα περιθωριακό φαινόμενο, που αφορούσε μεμονωμένους ανθρώπους, ομάδες σε αντίθετα κοινωνικά άκρα (ελίτ ή μειονότητες) και ελάχιστες χώρες. Παράλληλα, από νευροψυχολογική σκοπιά είχαμε την άποψη, ότι η ικανότητα είναι περιορισμένη και περιορίζεται ακόμη περισσότερο με την αύξηση της ηλικίας. Η επιστημονική διαμάχη της εποχής εξαντλείται συχνά στις πιθανές αρνητικές επιδράσεις στην διανοητική ανάπτυξη και στην ταυτότητα του διγλωσσού ατόμου. Αυτό εξηγείται από την αντίληψη ταύτισης Διγλωσσίας και τέλειας γνώσης δύο

διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων, τα οποία στιβαγμένα στενόχωρα στο αριστερό ημισφαίριο του εγκέφαλου, σε ένα χώρο που υποτίθεται ότι προβλέπεται μόνο για μία γλώσσα, πιέζουν και πιέζονται δημιουργώντας μια δυναμικά άρρωστη κατάσταση για το δίγλωσσο άτομο, που μπορεί να φθάσει ως τη σχιζοφρένεια.

Τι άλλαξε από τον 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, απόρριψη της αντίληψης για τους βιολογικούς περιορισμούς στην εκμάθηση μιας δεύτερης, τρίτης κλπ. γλώσσας, απόρριψη της α ριγοί αρνητικής σχέσης μεταξύ Διγλωσσίας και διανοητικής ανάπτυξης;

΄Αλλαξαν οι κοινωνικές σχέσεις. Έχουμε μεγαλύτερη κινητικότητα, μετανάστευση, δημιουργία νέων κρατών, κινήματα αυτονομίας. 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 ανέτρεψε σε τέτοιο βαθμό την επικρατούσα εικόνα, ώστε να θεωρούμε σήμερα την απόλυτη μονογλωσσία σαν ένα περιθωριακό φαινόμενο (Mackey 1968).

Το εύρος με το οποίο εμφανίστηκε η Διγλωσσία σαν παγκόσμιο φαινόμενο έδωσε ώθηση σε μια σειρά αναθεωρήσεις σε επιμέρους θέματα. Ενδεικτικά μόνον αναφέρω, ότι αυτό που μας απασχολεί δεν είναι μία εκ των προτέρων διατύπωση, αν η Διγλωσσία είναι επιβλαβής ή όχι. Αυτό που μας απασχολεί είναι ποιες συγκεκριμένες 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 δεν μας έχει δώσει ακόμα ολοκληρωμένες απαντήσεις σε μια σειρά ερωτήματα, όμως έχει συμβάλει σαφώς στο να σκύψουμε προσεκτικότερα πάνω στο φαινόμενο της «μιας» γλώσσας και στη χρήση της και να διαπιστώσουμε αυτό που ήδη ονομάσαμε ποικιλία ή πολυμορφία.

Αυτό που με σχετική σαφήνεια 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 κάποιος το πρόβλημα σχηματικά, η πολυπλοκότητά του όμως μας αναγκάζει να αναθεωρήσουμε το τρόπο προσέγγισής μας. Γιατί δεν είναι τόσο η εναλλαγή ανάμεσα σε κώδικες και φόρμες που χαρακτηρίζει την επικοινωνία, όσο η ανάμικτη δομή, η ετερογένεια, η γλωσσική μεταβολή, τα πολλαπλά γλωσσικά στοιχεία. Απ' αυτή την άποψη τόσο ο όρος «Διγλωσσία» όσο και όρος «Διμορφία» αντιπροσωπεύουν σε μεγάλο βαθμό μια απλούστευση του ακόμα μη δόκιμου στη γλώσσα μας όρου «Πολυγλωσσία». Μια πολυγλωσσία ή πολυμορφία ή γλωσσική ποικιλία όπως την ορίσαμε, είναι τόσο πιο ξεκάθαρο να εντοπισθεί όσο πιο

ξεκάθαρα διαφοροποιούνται μεταξύ τους οι διάφορες κοινωνικές τάξεις, τα στρώματα, οι ομάδες.

Ποια σημασία έχουν όλα αυτά για την εκπαίδευση;

Η γλώσσα μπορεί να μην είναι «καθαρή» ή «νειαία», όμως σαν τέτοια κωδικοποιείται και διδάσκεται. Σε οποιοδήποτε κοινωνικό/πολιτισμικό πλαίσιο και αν εξετάσουμε το θεσμό της εκπαίδευσης, θα παρατηρήσουμε ότι το σχολείο παρουσιάζει έναν ξεκάθαρα συντηρητικό χαρακτήρα όσον αφορά τη γλώσσα. Και δε θα μπορούσε να είναι αλλιώς, αφού ο θεσμός αυτός είναι ο κατ'εξοχήν θεσμός αναπαραγωγής της γνώσης και η γλώσσα (και μάλιστα ο γραπτός λόγος) το μέσον πραγμάτωσης αυτής της αναπαραγωγής. Το σχολείο είναι συγχρόνως και ένας κοινωνικά οριοθετημένος χώρος χρήσης της γλώσσας. Ο δε γραπτός λόγος που δεσπόζει ως γλώσσα μάθησης είναι, από τη φύση του, η κατ'εξοχήν συντηρητική πλευρά της γλώσσας. Ο γραπτός λόγος κωδικοποιώντας τον ρέοντα, συνεχώς μεταλασσόμενο προφορικό λόγο στα πολύ συγκεκριμένα πλαίσια της Γραμματικής και του Συντακτικού είναι υποχρεωμένος να τον «χαλιναγωγεί». Ενώ η γλωσσική δραστηριότητα του παιδιού στην προσχολική ηλικία χαρακτηρίζεται από την προσπάθειά του να μεταδώσει το μήνυμα που αυτό θέλει ανεξάρτητα από την όποια ορθότητα στην έκφραση (π.χ. με το να χρησιμοποιεί μωρουδίστικες λέξεις), με την είσοδό του στο σχολείο, το παιδί σύντομα διαπιστώνει ότι αυτό που έχει σημασία δεν είναι οπωσδήποτε το περιεχόμενο της επικοινωνίας, το μήνυμα δηλαδή, αλλά ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνεί, η ορθότητα στη διατύπωση, η υπακοή στους κανόνες. Το σχολείο επιμένει στην ορθότητα της διατύπωσης με το να την αξιολογεί.

Εδώ δεν εξετάζεται η γλωσσική ικανότητα των παιδιών στο σύνολό της, αλλά αποκλειστικά η ικανότητά τους στη χρήση της σχολικής γλώσσας και μάλιστα στα πλαίσια του γραπτού λόγου (Σκούρτου 1986).

Όμως η γλωσσική ικανότητα δεν είναι μόνο η ικανότητα να επικοινωνεί ο μαθητής αποτελεσματικά στο χώρο του σχολείου, αλλά η ικανότητά του να επικοινωνεί αποτελεσματικά, μέσω του προφορικού και του γραπτού λόγου, σ'όλο το πλέγμα επικοινωνίας, σ' όλους τους χώρους χρήσης της γλώσσας, ακόμα και σε εκείνους, στους οποίους για τον α ή τον β λόγο μπορεί να αντιτίθεται το σχολείο, όπου όμως ο μαθητής ζει και δημιουργεί σχέσεις.

Τα κριτήρια τα οποία χρησιμοποιεί το σχολείο για να αξιολογήσει 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 αυτών των άλλων συστημάτων αξιολόγησης (οικογένεια, χώρος δουλειάς, διοίκηση, δικαιοσύνη) αποφασίζεται τελικά ποια κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να εφαρμόσει το σχολείο. Αυτά τα συστήματα ελέγχουν μάλιστα το σχολείο, γι' αυτό και σε αντίθεση μ' αυτά τα ονομάζουμε, «πρωταρχικά συστήματα αξιολόγησης» (Fishman 1980). Το σχολείο δεν είναι σε θέση να αναπτύξει κριτήρια αξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας, ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί. Αυτό ισχύει και για κάθε συγκεκριμένο μάθημα: Αν ένα γνωστικό αντικείμενο δεν έχει κάποιο κοινωνικό αντίκρισμα σ' ένα τουλάχιστον από τα πρωταρχικά συστήματα αξιολόγησης, τότε το αντίστοιχο μάθημα αναδιοργανώνεται, εκσυγχρονίζεται ή απορρίπτεται.

Το ελληνικό σχολείο δε θα ήταν σε θέση να καθιερώσει τη Δημοτική σαν γλώσσα διδασκαλίας, αν δεν είχαν προηγηθεί μια σειρά διαδικασίες σε κοινωνικούς χώρους εκτός του σχολείου, οι οποίοι έκαναν τη διδασκαλία της καθαρεύουσας μη απαραίτητη. Οι διαμάχες οι οποίες προηγούνται των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων μαρτυρούν ότι η αντιστοιχία μεταξύ περιεχομένου διδασκαλίας, σχολικής γλώσσας και κοινωνικού αντικρίσματος δεν αναπροσαρμόζεται αυτόματα.

Ας μη θεωρηθεί όμως ότι το σχολείο ως «δευτερεύον σύστημα αξιολόγησης» ακολουθεί το σύνολο της κοινωνίας. Αν ήταν έτσι, το σχολείο θα αξιολογούσε και θα προωθούσε τη γλωσσική ικανότητα του μαθητή, σ' ολόκληρο το φάσμα των επικοινωνιακών δυνατοτήτων του. Θα τον προετοιμάζε δηλαδή για την πολυμορφία στην επικοινωνία, όπως αυτή διαμορφώνεται σε πολλαπλούς χώρους και θα του έδειχνε τις δυνατότητες επιλογής που έχει ο ατομικός λόγος, ο προφορικός και ο γραπτός εξίσου, τους διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους που θέτει η κάθε κατάσταση, τις διάφορες στρατηγικές που πρέπει να αναπτύξει για να φτάσει αυτούς τους στόχους.

Αντίθετα το σχολείο αποδέχεται μόνο ορισμένες μορφές γλωσσικής επικοινωνίας, οι οποίες χαίρουν κάποιου κοινωνικού κύρους και απορρίπτει άλλες, στιγματίζοντάς τις ως ανεπαρκείς για τη διατύπωση αφηρημένων εννοιών, υποδεέστερες κοινωνικά, μη καλλιεργημένες πολιτισμικά.

Κάθε γλώσσα έχει τους δικούς της κανόνες πάνω στους οποίους ο χρήστης της βασίζεται προκειμένου να εκφράσει αφηρημένες έννοιες, όπως έχει και τους δικούς της κανόνες ιεράρχησης εννοιών (Labov 1972). Το πρόβλημα βρίσκεται στο ότι το σχολείο δεν δίνει την ευκαιρία σ' όλους τους μαθητές εξίσου να χρησιμοποιήσουν εκείνο το γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος τους επιτρέπει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο να κατανοήσουν και να διατυπώσουν αφηρημένες έννοιες. Στο βαθμό που κάποιοι μαθητές παίρνουν απ' όλα αυτά την πρωτοβουλία να αποδώσουν το ζητούμενο με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, χρησιμοποιώντας γνωστό τους κώδικα, ο δάσκαλος συχνά αξιολογεί αυτή την πρωτοβουλία ως λάθος, γιατί εκτός των άλλων, δεν είναι προετοιμασμένος για να τη διαγνώσει και να την κατανοήσει. Έτσι εκλαμβάνεται ως ανικανότητα

του μαθητή, η ανικανότητα του σχολείου να κατανοήσει και να εκφράσει την ποικιλία των μορφών γλωσσικής επικοινωνίας τις οποίες αντιπροσωπεύουν οι μαθητές στο σύνολό τους.

Πώς αντιμετωπίζεται αυτό το πρόβλημα σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών;

Πρώτο βήμα είναι να γίνει το φαινόμενο της ποικιλίας στη χρήση της γλώσσας ορατό στον φοιτητή-εκπαιδευτικό μέσα από την εντόπιση κάποιων παραδειγματικών καταστάσεων επαφής μεταξύ γλωσσών, αλλά προπάντων στα πλαίσια της ίδιας γλώσσας (της Ελληνικής) σε διάφορους κοινωνικούς χώρους χρήσης της. Μια χαρτογράφηση δηλαδή των μορφών γλωσσικής επικοινωνίας αρχίζοντας από κλασικές καταστάσεις Διγλωσσίας και προχωρώντας σε σύνθετες μικτές μορφές Διγλωσσίας, Διμορφίας, Πολυγλωσσίας.

Ο δάσκαλος στη δημοτική εκπαίδευση πρέπει να αποκτήσει γνώση τόσο των διαφόρων μορφών γλωσσικής επικοινωνίας των οποίων ο ίδιος κάνει χρήση ανάλογα με τον κοινωνικό χώρο στον οποίο βρίσκεται, όσο και αυτών των μαθητών του. Ο δάσκαλος πρέπει να βιώσει τον εαυτό του ως δάσκαλο της γλωσσικής πολυμορφίας (Wadruszka 1986). Να κατανοήσει την ιδιαιτερότητα και ποικιλία της γλωσσικής επικοινωνίας των μαθητών και από εκεί ορμώμενος να τους εισάγει στη γλώσσα του σχολείου. Πρέπει να είναι σε θέση να στηρίξει στη συνείδηση των μαθητών του την ολοένα αυξανόμενη πολυμορφία και να τους δείξει το εύρος των γλωσσικών δυνατοτήτων επικοινωνίας που τους προσφέρονται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αφένδρας, Ε. Α.: Παιδική Διγλωσσία και Διγλωσση Εκπαίδευση, στο: Γκότοβος, Θ./Μάρκου, Γ.: Σχολική επανένταξη παλινοστούτων μαθητών, Αθήνα, 1984.
- Bloomfield, B.: Language, New York, 1964.
- Boutet, J.: Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία, Αθήνα, 1984.
- Ferguson, C. A.: Diglossia, 1959, στο: Giglioli, P. P. (ed.): Language and Social Context, London, 1972.
- Fishman, J. A. (ed.): Sociolinguistics: A Brief Introduction, Rowley, Mass, 1971.
- Fishman, J. A. (ed.): Advances in the sociology of Language, 1980.
- Κακριδής, Μ.: Η κοινωνική προσέγγιση της γλώσσας: Κοινωνιογλωσσολογία, στο: περιод. «Διαβάζω», No 144, 1986 (38-40).
- Labov, W.: The Study of Language in its Social Context, 1970, in: Giglioli, P. P. (ed.).
- Mackey, W. F.: Bilingualism as a World Problem, Montreal, 1967.
- Μπασιλή, Ι. Ν.: Τι είναι η Κοινωνιογλωσσολογία, στο: περιод. «Γλώσσα», Αθήνα, 1983/1 (26-30).
- Σκούρτου, Ε.: Streitpunkte des Konzepts der bilingualen erziehung in rahmen einer Sprecherhaltungproblematik, Frankfurt, 1986.
- Τομπαιδης, Δ. Ε.: Η γλωσσική κινδυνολογία, στο: περιод. «Γλώσσα», Αθήνα, 1983/1 (8-10).
- Wadruszka, M.: Die Mehrsprachigkeit des Menschen, München, 1981.
- Wadruszka, M.: Wege zur Mehrsprachigkeit in unseren Schulen, in: Narr, B. ! Wittje, H. (Hrsg.): Language Acquisition and Multilingualism, Tübingen, 1986.
- Weinreich, U.: Languages in Contact, New York, 1953.

I. E. Θεοδώρου
Δρ. Παν. Tübingen

ΕΞΩΡΟΣ ΚΑΙ ΕΝΩΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΧΡΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ ΚΑΙ ΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

1. Για το θέμα

Ότι κανένα περιεχόμενο δε νοείται χωρίς τη χρονική του πραγμάτωση είναι μια ήδη από τον K. Jaspers θεμελιωμένη άποψη, με την οποία αποδείχτηκε η χρονικότητα της γνώσης¹. Επίσης κάθε φιλοσοφική ερμηνευτική της γνώσης, είτε πρόκειται για τη φιλοσοφία του cogito (Descartes) είτε πρόκειται για τη φιλοσοφία του «Εγώ-είμαι» (P. Ricoeur), είτε δέχεται τη γνώση ως τον «σύντομο δρόμο» μιας άμεσης Οντολογίας (Heidegger), το δρόμο δηλ. που δεν γνωρίζει ανάδρομη κίνηση, είτε θεωρεί τη γνώση ως το «μακρύ δρόμο», ο οποίος περνά μέσα από τις δημιουργίες (Objektivationen) και οδηγεί στην αυτοσυνειδησία (στον Dilthey είναι η έκφραση, στον P. Ricoeur τα «μνημεία», στον H. Plessner η έμμεση αμεσότητα), άμεσα ή έμμεσα αποκάλυψε το χρονικό πυρήνα της γνώσης, αλλά ταυτόχρονα επιβεβαίωσε την άποψη του Schelling, ο οποίος τόνισε στο «Σύστημα του υπερβατικού ιδεαλισμού» ότι ο χρόνος δε μπορεί να ρέει ανεξάρτητα από το Εγώ, το Εγώ είναι ο χρόνος σε κινητικότητα². Φάνηκε τότε ότι το ρεύμα του χρόνου και η διαδικασία συναίσθησης είναι ένα και το αυτό πράγμα. Τέλος τόσο ο E. Durkheim³, όσο και ο N. Elias⁴ τόνισαν με έμφαση, ότι ο χρόνος έχει μια κοινωνική καταγωγή και δεν είναι ένα a priori στοιχείο του πνεύματος.

Οι απόψεις αυτές για το χρόνο έχουν μια στενή σχέση με την άποψη της Φιλοσοφίας της ζωής σύμφωνα με την οποία από τη δύναμη της ζωής, που ασυνείδητα ωθεί προς τα εμπρός, αναπηδούν υπερχρονικά ισχύουσες νοηματικές σφαίρες⁵. Όμοια συμβαίνει και με τη διαμόρφωση της χρονικής συνείδησης. Μέσα από συγκεκριμένες εκδηλώσεις της ζωής ανέκυψαν μια σειρά στοιχείων της χρονικής συνείδησης, όχι χωρίς σχέση με οικολογικά, νατουραλιστικά και αστρολογικά δεδομένα.

Εμείς πιστεύουμε ότι η ιστορία της εξέλιξης της συνείδησης του χρόνου είναι και μια ιστορία της χρονικότητας της γνώσης. Έτσι εξετάζουμε στα

παρακάτω τις παραμέτρους που οριοθέτησαν τη χρονική συνείδηση του ανθρώπου και σε συνάρτηση μ' αυτή θα προβούμε σε επιστημάνσεις που αφορούν τη χρονική υφή της γνώσης.

2. Προσημειώσεις για τη χρονική συνείδηση

Μια αναφορά στο πρόβλημα της χρονικής συνείδησης πρέπει να λάβει υπόψη της τα εξής δεδομένα:

α. 'Ότι η χριστιανική αντίληψη για το χρόνο προσδιόρισε και προσδιορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τη χρονική συνείδηση⁶. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή ο χρόνος έχει «τεθεί» από το θεό, έχει αρχή και τέλος, έχει μέλλον, που έχει ήδη αρχίσει. Αλλά και στην καθημερινή πρακτική ακόμα και στις χώρες εκείνες, όπου δεν απλώθηκε ο χριστιανισμός, όπως είναι οι μωαμεθανικές χώρες, η χριστιανική αντίληψη για το χρόνο, ως εβδομάδα των επτά ημερών, προσδιορίζει τη χρονική συνείδηση. Επίσης ο χρόνος χωρίζεται σε π.Χ. και μ.Χ. χρόνο, και το έτος είναι διαταγμένο σύμφωνα με το εορτολόγιο της εκκλησίας. 'Ότι πέρα από την ευρύτερη αυτή σχηματική ανέκφυση και μια σειρά επί μέρους χρονικών κατηγοριών, στο πνεύμα πάντα του χριστιανισμού, είναι ένα θέμα ευρύτατα ανεπτυγμένο στη βιβλιογραφία και διαφεύγει των ορίων της παρούσας προβληματικής. Εκείνο που ιδιαίτερα κρίνεται απαραίτητο να τονισθεί είναι ότι σε αντίθεση προς το χρόνο της φύσης που ρέει σε μια αμετάθετη διαδοχή ημέρας και νύχτας, εποχών και επαναλήψεων, στις οποίες η ανθρώπινη δύναμη δεν είναι ικανή να επέμβει, στο χριστιανικό χρόνο κυριαρχεί μια αντίληψη χαρακτηριστική περί «συναγερμού» και «πειγόντος». 'Ένα πνεύμα βιασύνης, ταχύτητας, που επιβάλλει ετοιμότητα, την ανάγκη της κάρπωσης της ευκαιρίας. Αλλά και ολόκληρος ο χρόνος της ζωής του ανθρώπου είναι «καιρός» της σωτηρίας⁷.

Και κατά τους προχριστιανικούς χρόνους η χρονική συνείδηση ήταν πολύ διαφορετική από τη σημερινή, γιατί το χρονικό συναίσθημα δεν ήταν ανεπτυγμένο όσο είναι σήμερα. Για το λόγο αυτό δεν υπάρχουν για παράδειγμα στους ολυμπιακούς αγώνες ρεκόρ, δεν προετοιμάζεται ο αθλητής για να καταρρίψει το παγκόσμιο ρεκόρ της προηγούμενης ολυμπιάδος, πετυχαίνοντας σε μικρότερο χρονικό διάστημα την καλύτερη επίδοση⁸.

β. 'Ότι η χρονική συνείδηση του ανθρώπου εξελίσσεται σε σχέση με τα στάδια της ζωής του. Το παιδί ζει περισσότερο στο παρόν, ο νέος προσανατολίζεται στο μέλλον, ενώ ο ενήλικας ζει πιο πολύ με το παρελθόν. Ο χρόνος κυλάει γρήγορα για τους ανθρώπους μεγάλης ηλικίας, ενώ για τα παιδιά η διάρκεια μιας ημέρας είναι χρόνος πολύ εκτεταμένος. Από τον 18ο μήνα το παιδί έχει την αίσθηση του «τώρα» και από το δεύτερο έτος συναισθάνεται σε κάποιο βαθμό τη χρονική διάσταση του «αμέσως»⁹. Σε ηλικία τριών ετών χρησιμοποιεί το παιδί τη λέξη «χρόνος», ενώ στην ηλικία των τεσσάρων ετών

συνειδητοποιεί την έννοια του «ήρθα αργά», ή «ακαθυστέρησα». Με τη φοίτησή του στο Νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου συνδέει το χρόνο με συγκεκριμένα περιστατικά, όπως την αναχώρηση από το σπίτι μετά το πρωινό, το πέρασμα του λεωφορείου, την έναρξη και λήξη των μαθημάτων κ.ά. Ωστόσο δεν γνωρίζει καλά την έννοια του χρόνου. Οι εβδομάδες και οι μήνες είναι μια σειρά ονομάτων χωρίς περιεχόμενο¹⁰. Αλλά η προσδοκία ευχάριστων γεγονότων επιφέρει την πρώτη σταθερή βίωση του χρόνου. Ο χρόνος για το παιδί είναι «δικός του» χρόνος, δεν είναι χρονικότητα του άλλου. Το παιδί ζει την παροντικότητα του παιχνιδιού του, το παρελθόν δεν παίζει κανένα ρόλο. Με την έναρξη όμως της λειτουργίας του ιδρυματοποιημένου χρόνου αρχίζει ένας καινούριος ρυθμός, ο οποίος διακόπτει την προσχολική χρονική σχέση και επιβάλλει τους «κοσμικούς» χρόνους των ωρών και των λεπτών.

Στα παιδιά ήδη από το 3-4ο έτος της ηλικίας, όταν δηλ. βάζουν στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, διαφαίνεται μια πρώτη γεύση μελλοντικότητας, ενώ στην ηλικία των 10-12 χρόνων καταστρώνουν προγράμματα και στην ηλικία των 12-14 χρόνων λειτουργούν τα παιδιά με προθέσεις. Η ηλικία 14-21 χρόνων συνδέεται στενά με τη μελλοντική προοπτική του σχολείου και του επαγγέλματος. Παιδιά ανέργων παρουσιάζουν μια μειονεκτική σχέση με το μέλλον σε σχέση με τα παιδιά, των οποίων οι γονείς δεν αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα. Η προβληματική σχέση με το μέλλον είναι εξάλλου χαρακτηριστικό γνώρισμα ανθρώπων με ψυχικές παθήσεις¹¹.

Αν λάβει κανείς υπόψη ότι ήδη από την πρώτη ημέρα της γέννησής του το παιδί συνηθίζει σ' ένα ρυθμό ύπνου-φαγητού, δεν είναι δύσκολο να εξηγηθεί η δυσανασχέτησή του, όταν αυτή η ρυθμική ακολουθία παραβιάζεται από μας. Με την αντίδραση αυτή συνδέεται μια πρωταρχική στάση αναμονής. Σταδιακά η διαδοχή γίνεται τρόπος ζωής. Έτσι ήδη στην ηλικία των οκτώ ετών μαθαίνει την ώρα¹². Τότε αρχίζει ο χρόνος να αντικειμενικοποιείται, ενώ διαφαίνεται κάποιο ενδιαφέρον για το μάθημα της ιστορίας. Το Εγώ βιώνεται και ταυτόχρονα βιώνεται έμμεσα ο χρόνος. Με την εξέλιξη της ατομικότητας συνδέεται και η εξέλιξη της ιστορικότητας. Το παιδί αρχίζει να συνειδητοποιεί τη σχέση της προσωπικής του ζωής με την ιστορία¹³.

γ. Ότι η προσπάθεια οριοθέτησης της χρονικής συνείδησης του «μοντέρνου» οδηγήθηκε στην εποχή μας στην αναζήτηση του «μετα-μοντέρνου». Ο J. Habermas¹⁴ αναφερόμενος στον M. Weber διασαφήνισε αρχικά τη χρονική συνείδηση του μοντέρνου με βάση την κυριαρχία του ορθολογισμού την εξέλιξη των εμπειρικών επιστημών, την επικράτηση μιας νέας ηθικής, τη διαμόρφωση μιας αφηρημένης ταυτότητας του Εγώ, τη συσσώρευση κεφαλαίου και την κινητικότητα των πηγών κλπ. Πρόκειται για μια χωρική και χρονική διαδικασία εξέλιξης που, κατά τον Habermas, κάλυψε το στόχο της και θα πρέπει να στραφούμε στις μεταμοντέρνες εξελίξεις. Επίσης τη χρονική συνείδηση της εποχής μας προσδιορίζει η διαφορά εμπειρίας και προσδοκίας. Αρχικά η διαφο-

ρά αυτή προσδιορίστηκε ως ιστορική κατηγορία από τον Koselleck¹⁵. Η εποχή μας ελαχιστοποιεί την εμπειρία ή την καταλύει εντελώς, την καθιστά εμπειρία από δεύτερο χέρι, ενώ ο ορίζοντας της προσδοκίας εκπίπτει, καθώς η μελλοντική πραγματικότητα δικαιολογεί την πιο απίθανη πρόβλεψη και συρρικνώνει τον ιστορικό χρόνο. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται οι Hammerlich/Klein¹⁶, οι οποίοι τονίζουν ότι στις προβιομηχανικές κοινωνίες ο ορίζοντας δυνατοτήτων είναι μικρός, ενώ ταυτόχρονα διευρύνεται ο ορίζοντας της προσδοκίας. Αντίστροφα, στη βιομηχανική εποχή ο ορίζοντας δυνατοτήτων μεγαλώνει, γεγονός που κάνει όμως τις προσδοκίες «αβέβαιες» και αυξάνει τον κίνδυνο ελλείματος στη σχέση με την εμπειρία. Αυτό ακριβώς θα οδηγήσει τον Koselleck¹⁷ στη διαπίστωση ότι το μέλλον δεν είναι ουτοπία γιατί δεν μπορεί να προδιαγραφεί πλέον, αλλά γιατί οι δυνατότητες προσδιορισμού του είναι απροσδιόριστες. Έτσι το ιστορικό παρελθόν δεν είναι σε θέση να προσφέρει διαβεβαιώσεις για το μέλλον.

Όστε χριστιανικός χρόνος, στάδια της ζωής και «μεταμοντέρνο» αποτελούν τρεις καθοριστικές για τη χρονική συνείδηση παραμέτρους. Παρόλες όμως τις διαφοροποιήσεις που συναρτώνται με τη διαφορά εμπειρίας και προσδοκίας η σκέψη μας παραμένει δέσμια του χρονικού ορθολογισμού, παραλλαγή του οποίου είναι η «πληροφορική» σκέψη.

Στα παρακάτω θα αναζητήσουμε τις διαδικασίες εκείνες οι οποίες οδήγησαν στην κυριαρχία του αντικειμενοποιημένου χρόνου, από την οποία η εποχή μας όχι μόνο δε μπορεί να διαφύγει αλλά εμπλέκεται όλο και περισσότερο σ' αυτή, καθώς οι ραγδαίες εξελίξεις μεταποιοούν όλο και περισσότερο τις πρωταρχικές ανθρώπινες σχέσεις με το χρόνο σε μετρήσιμες επιδόσεις.

3. Η εξέλιξη της χρονικής συνείδησης στη Δύση

Στη Δύση η εξέλιξη της χρονικής συνείδησης πέρασε από τρία στάδια, τα οποία είναι ο αγροτικός χρόνος, ο χρόνος των μονών και ο χρόνος των εμπόρων¹⁸. Αρχικά η εργασία στους πρώιμους μεσαιωνικούς χρόνους δεν απέβλεπε στην εξασφάλιση οικονομικού κέρδους αλλά στον προσπορισμό των αναγκαιών. Ο χρόνος της εργασίας δεν αξιολογείται οικονομικά¹⁹. Ένας τέτοιος χρόνος ήταν μάλιστα για την πρώιμη μεσαιωνική θεολογία χρόνος αμαρτίας. Μέχρι τους υστερομεσαιωνικούς χρόνους το εμπόριο και οι έμποροι δέχονταν τα πυρά της εκκλησίας²⁰. Οι έμποροι απειλούντο να μείνουν έξω από τη βασιλεία των ουρανών. Αλλά και στην οικιακή οικονομία η εργασία δεν χρονομετρείται, ο χρόνος δεν κατανέμεται σε τμήματα, ούτε υπάρχουν ευδιάκριτα όρια μεταξύ εργασίας και ελεύθερου χρόνου. Η εργασία γίνεται σε κύκλους, οι οποίοι ακολουθούν τη φυσική μεταβολή, χωρίς να μπορεί ο άνθρωπος να επέμβει, να επισπεύσει ή να επιβραδύνει τους ρυθμούς²¹. Έτσι εξελίσσεται σε μεγάλο

βαθμό η ιδιότυπη χρονική σχέση της αναμονής. Αλλά και η ακρίβεια στην ώρα δεν ήταν αρετή. Αρετή ήταν να ακολουθείς τις υπαγορεύσεις της φύσης, όσο γίνεται πιο προσεκτικά. Οι διαδοχές των αγροτικών εργασιών προσδιορίζουν τον αγροτικό χρόνο. Μάλιστα οι μήνες έφεραν ονόματα των εργασιών της υπαίθρου ανάλογα με τις εποχές²².

Ο χρόνος αυτός συνδέεται με συγκεκριμένο περιεχόμενο, δεν είναι απλά διάρκεια, σχήμα αφηρημένο, απαιτεί το συγχρονισμό στη ρυθμική επανάληψη, γεγονός που διαμορφώνει μια συγκεκριμένη χρονική συνείδηση με ειδική δομή. Οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων περιορίζονται στο στενό κύκλο μιας «αυλής», ή μιας ομάδας εγκαταστημένων κάπου. Γι' αυτό δε χρειάζεται συγχρονισμός διαφορετικών τοπικών χρόνων²³. Ωστόσο αξιοσημείωτο είναι ότι ο άνθρωπος συνειδητοποιεί πως ανεξάρτητα από την επανάληψη των περιοδικών αλλαγών του χρόνου, για τον ίδιο ο χρόνος «περνάει», δεν επαναλαμβάνεται. Πάντως μέχρι τον 17ο αιώνα στη σφαίρα των Φράγκων μεγάλο ποσοστό πληθυσμού δε μπορούσε να προσδιορίσει την ηλικία του, ιδιαίτερα μεταξύ των ανθρώπων της υπαίθρου²⁴. Για τους γερμανικούς επίσης λαούς δεν υπάρχει χρόνος ζωής για το άτομο, γιατί οι νεότεροι έφεραν τα ονόματα των προγόνων τους, ανανέωναν το παρελθόν, προσωποποιούσαν το χρόνο, επαναλάμβαναν το χαρακτήρα και τις πράξεις των προγόνων τους²⁵.

Στις κοινωνίες αυτές επομένως ο χρόνος δεν είναι μόνο «τοπικός», αλλά και ανθρωπόμορφος, κατανέμεται σύμφωνα με τις δραστηριότητες του ανθρώπου και μετριέται με γενιές. Ωστόσο ειδικά στους Φράγκους υπήρχε ένα σύστημα χρονομέτρησης, το οποίο διευκόλυνε το συντονισμό των πολεμικών επιχειρήσεων και των εργασιών για τα αναγκαία της ζωής, χωρίς όμως το σύστημα αυτό να έχει σχέση με το σημερινό²⁶.

Παράλληλα ο χρόνος χριστιανοποιείται, εξελίσσεται το χριστιανικό ημερολόγιο, που προσφέρει τη δυνατότητα μιας υπερτοπικής διάταξης των ημερομηνιών. Οι ημερομηνίες αυτές τηρούνται υποχρεωτικά, μάλιστα μια σειρά δεισιδαιμονιών έχουν σχέση με την πίστη στη συνεχή ακολουθία και τήρηση του χριστιανικού ημερολογίου. Καθιερώθηκε το ημερολόγιο με το σύστημα του «Cisio Ianus»²⁷. Η αρχή του έτους, οι ηλιακές ημέρες, οι αργίες και οι αλλαγές της σελήνης ενδιαφέρουν τον άνθρωπο, ενώ διατηρείται ένας αριθμός ημερών με ιδιαιτερότητα. Είναι ημέρες τύχης ή ατυχίας, επιδρούν στην εξέλιξη ευχάριστων ή δυσάρεστων γεγονότων. Ωστόσο δεν έχουν καθιερωθεί οι ώρες. Όμοια με τον Αθηναίο του 5ου αιώνα π.Χ. ο άνθρωπος της φεουδαρχικής κοινωνίας δεν έχει ανάγκη να μοιράσει το χρόνο σε όμοια τμήματα.

Αντίθετα στις μονές εξελίσσονται οι ειδικοί της χρονομέτρησης. Οι μονές κατείχαν το δικό τους ρόλο στο φεουδαρχικό σύστημα, διέθεταν περιουσία, ανέπτυσαν δραστηριότητα και γι' αυτό χρειάζονταν τη χρονομέτρηση. Αναγκαστικά ακολουθούν την ανατολή και τη δύση του ήλιου και μοιράζουν το χρόνο σύμφωνα με το ρυθμό εργασία-προσευχή. Επειδή όμως ο χρόνος μεταξύ

ανατολής και δύσης διέφερε από εποχή σε εποχή, τα επιμέρους τμήματα, οι ώρες, ήταν το Καλοκαίρι μεγαλύτερες απ' ό,τι το Χειμώνα. Ωστόσο και ο μετρήσιμος χρόνος δεν ήταν στις μονές κενή διάρκεια, αλλά χρόνος-προσφορά στο θεό. Το εκκλησιαστικό έτος και η ημέρα κατανέμονταν στις μονές σύμφωνα πάλι με περιεχόμενα. Οι «Ώρες» (prim, terz, sexi κλπ.) δεν έχουν δηλ. ακριβή διάρκεια και σταθερότητα, αλλά προσδιορίζονται από τοπικές ιδιαιτερότητες²⁸. Το εκκλησιαστικό ημερολόγιο παροντοποιεί τη θεϊκή ιστορία της σωτηρίας, περιέχει την ιερή ιστορία, δεν μένει κενή διάρκεια. Ο χρόνος είναι ευθύγραμμος, αλλά η αρχή και το τέλος καθορισμένα από το θεό. Ξεκινά από την αιωνιότητα και καταλήγει σ' αυτή. Κατευθυνόμενος προς το μέλλον κυκλικά, είναι γήινος και θεϊκός, αλλά δεν είναι ούτε ενιαίος ούτε και αφηρημένος²⁹.

Στο μεταξύ για την ακριβή χρονομέτρηση κατασκευάστηκαν μηχανικοί και υδρομηχανικοί μηχανισμοί. Οι πληροφορίες ανατρέχουν μέχρι και τον 7ο αιώνα μ.Χ., όταν στην Κίνα κατά την εποχή της δυναστείας των T'ang κατασκευάστηκε από το βουδιστή μοναχό I-Hsing μια συσκευή χρονομέτρησης³⁰. Από τον Su-Sung (1020-1101) μ.Χ., βοηθούμενο και από τον μηχανικό Han Kung-Lien κατασκευάστηκε ο πρώτος πολύπλοκος ωρολογιακός μηχανισμός, που μεταφέρει την κίνηση του ήλιου και των αστερισμών σε μια τεχνική συσκευή. Στη δυτική Ευρώπη το 1271 αναφέρεται ως το έτος καθιέρωσης της χρονομέτρησης. Το έτος 1345 γίνεται η διαίρεση της ώρας σε 60 λεπτά και κάθε λεπτού σε 60 δεύτερα³¹. Το πρώτο ωρολόγι κατασκευάστηκε το 1382/3 στο Αμβούργο, χτυπούσε μάλιστα σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα. Τον 16ο αιώνα κατασκευάστηκε και το πρώτο ωρολόγι τσέπης³².

Η εξέλιξη των οργάνων μέτρησης του χρόνου κατά τους μεσαιωνικούς χρόνους έχει μια ανθρωπολογική διάσταση. Το ωρολόγι της εκκλησίας έφερε το χρόνο στο συνοικισμό, το ωρολόγι τοίχου έφερε το χρόνο στο σπίτι και το ωρολόγι της τσέπης, ακόμα πιο απόκρυφα, έφερε το χρόνο στην προσωπική ζωή του καθενός³³. Στη χρονομέτρηση αυτή στηρίχτηκε η αστική εξέλιξη. Το χριστιανικό ημερολόγιο παρέμεινε ασφαλώς, ωστόσο οι ημερομηνίες δημοσιοποιήθηκαν, συναρτήθηκαν με μια σειρά κοινωνικών και οικονομικών σχέσεων. Νέες ανάγκες προέκυψαν εξαιτίας της ανάπτυξης του εμπορίου. Τώρα πια η διαίρεση του χρόνου ήταν επιβεβλημένη, ειδικά στις πόλεις. Έτσι γεννήθηκε ο χρόνος των εμπόρων και μαζί μια νέα συνείδηση περί χρόνου. Ο συντονισμός, η ανταλλαγή αγαθών, η δΟΣΟΛΗΨΙΑ, χρειάζονταν ημερομηνίες γενικής αποδοχής. Ενώ στο χριστιανικό ημερολόγιο οι ημερομηνίες είχαν ιερή σημασία και στο φεουδαρχικό εξουσιαστική, στην εμπορική αντίληψη προσέλαβαν μια εμπράγματη³⁴. Η διακίνηση των αγαθών, οι πληρωμές, οι προθεσμίες πληρωμής, αφαιρούν από το χρόνο τη μεταφυσική, την καθαρά πνευματική διάσταση και του προσδίδουν μια υλιστική, μια εξαντικεμενικοποιημένη. Ενώ στις μονές η ομοιότητα έπαιξε ασήμαντο ρόλο, στις επιχειρηματικές δραστηριότητες παίζει καθοριστικό ρόλο. Για τον έμπορο το ταξίδι, οι επαφές, οι κοινωνικές σχέσεις,

επιβάλλουν την καθιέρωση μιας ομοιόμορφης χρονικής σχέσης.

Στις μονές την ίδια ώρα παραμένουν για τους μοναχούς οι «ώρες» μέσο συγχρονισμού. Στην πόλη ωστόσο οι άνθρωποι ακολουθούν σύμφωνα με τις δραστηριότητές τους, διαφορετικές χρονικές ακολουθίες εργασίας και σχόλης. Ταυτόχρονα υπήρχαν βασικά χρονικά σημεία, στα οποία όφειλαν να προσανατολισθούν όλοι οι πολίτες: έναρξη και κλείσιμο της αγοράς, εκκλησιασμός, κοινοτικές υποχρεώσεις κλπ. Ανεξάρτητα από τον προσωπικό ρυθμό καθενός κοινωνικές και οικονομικές μονάδες λειτουργούν με βάση μια γενική κοινωνικοοικονομική, υπερατομική και καθολική χρονική κατανομή, μια ομοιόμορφη χρονική ακολουθία³⁵.

Χριστιανικός και αστικός χρόνος δεν απέφυγαν την αντιπαράθεση³⁶. Πέρασε πολύς χρόνος μέχρι να αναγνωρίσει η εκκλησία το δημοσιοποιημένο χρόνο. Για παράδειγμα ο τόκος ενός δανείου, που αρχικά ήταν αμάρτημα, γιατί ισοδυναμούσε με την εξαγορά του χρόνου, έγινε σιγά-σιγά αποδεκτός. Τελικά κυριάρχησε ένας χρόνος ευθύγραμμος, συνεχής και ομοιόμορφος, χωρίς περιεχόμενο. Ο χρόνος αυτός έχασε τη θρησκευτική του συμβολική, εξελίχθηκε σε μερκαντιλιστική χρονική δομή, η οποία σε αντιπαράθεση προς τον αγροτικό-κυκλικό χρόνο δρομολόγησε τις εξελίξεις του αγώνα για το χρόνο εργασίας.

Ο χρόνος έγινε αφηρημένος, σύστημα διασυνδέσεως δραστηριοτήτων και πρώτη φορά με τις εμπορικές σχέσεις αποκτά ορθολογιστική διάσταση, γίνεται αναγκαίο για τη σύζευξη των ενεργειών του ανθρώπου όργανο. Παράλληλα παρατηρείται ένας προσανατολισμός στο μέλλον. Το χρήμα επιτρέπει προσδοκίες, που διαπλάθουν τη χρονική συνείδηση σε συνάρτηση με επιδόσεις. Μάλιστα στις 19 Ιανουαρίου το 1322 ο Φίλιππος ο Ωρραίος καθιέρωσε και τη νυχτερινή εργασία στα εργαστήρια, γεγονός που συνέτεινε στην εξέλιξη μιας νέας χρονικής συνείδησης³⁷. Χρονική συνείδηση και αναγκαιότητα συντονισμού συμβαδίζουν. Ο χρόνος γίνεται θεμελιακό μέσο για την αποκάλυψη της ταυτότητάς μας, καθώς ζούμε μέσα σε μια ομάδα, γίνεται όργανο συντονισμού κοινωνικών σχέσεών μας³⁸.

Η μετάβαση από τον αγροτικό χρόνο και το χρόνο των μονών στο χρόνο των εμπόρων —στις δύο πρώτες περιπτώσεις ο χρόνος επενδύεται σε περιεχόμενα, στη δεύτερη είναι αφηρημένος, κενό σχήμα— προσδιόρισε τη χρονική συνείδηση του ανθρώπου και δρομολόγησε την κυριαρχία της ορθολογιστικής κατανομής του χρόνου. Χαρακτηρίζουμε το χρόνο των δύο πρώτων περιπτώσεων ως έ ξ ω ρ ο χρόνο³⁹, χρόνο δηλαδή που λειτουργεί χωρίς τη «λογική» των ωρών, ωστόσο δεν είναι άκαιρος, αλλά σαρκώνεται σε περιεχόμενα. Σε αντίθεση προς αυτόν χαρακτηρίζουμε τον ορθολογιστικό χρόνο ως έ ν ω ρ ο χρόνο. Το πέρασμα στο χρόνο αυτό σημάδεψε την αρχή μιας νέας εποχής της σκέψης και του πολιτισμού, μιας εποχής θα λέγαμε μεταχρονικής, στην οποία, όσο περισσότερο ορθολογοποιούμε τη συμπεριφορά μας, τόσο περισσότερο εμπλεκόμεθα.

4. Έξωρος χρόνος

Η σκέψη λειτουργεί ως μια χωροχρονική δυναμική, δονεί και αναδομεί, επιλέγει και αναφέρεται. Η δυναμική της σκέψης που ενσωματώνεται ως περιεχόμενο στο δυναμικό του συμβάντος της γνώσης γίνεται ο έξωρος χρόνος της γνώσης. Όσο ακριβέστερα το συμβάν της γνώσης οριοθετείται, τόσο η χρονικότητά του προλαμβάνεται, ο χρόνος του δηλ. απολιθώνεται γιατί μειώνεται το ποσοστό της ενσωματούμενης στο συμβάν δύναμης. Έτσι κάθε μηχανική γνώση εγκλείει μια αντιφατικότητα, συντέμνει τη ζωική δύναμη σε μια άβουλη εσωτερικότητα, σε μια υπαρπαγή του μελλοντικού. Άρα όσο η χρονικότητα της γνώσης δε νοείται ως έξωρος χρόνος, ως επένδυση του συμβάντος —σμίλευση μιας δυναμικής στη γεγονότητα— τόσο το παρελθόν και το μέλλον αλληλοαναιρούνται, έτσι που τελικά μελλοντοποιείται το παρελθόν και παρελθοντοποιείται το μέλλον.

Η ενσωματούμενη στο συμβάν δύναμη κάνει δυνατή την πιο ελάχιστη μορφή του Μη-παροντικού—είναι, της διαφοράς, των καιρικοτήτων. Οι καιρικότητες προβάλλουν ως χρονικές άρσεις, αναιρούν το παροντικό, το αναδομούν. Γι' αυτό το πνεύμα του ανθρώπου μπορεί να είναι ελεύθερο από το χρόνο ή ανελεύθερο απ' αυτόν, αλλά δε μπορεί να υπάρξει χωρίς το χρόνο.

Το παροντικό δεν αναδομείται όμως ούτε με τη χρονική ανιστορικότητα του ζώου, ούτε με την απολιθωμένη σε νοησιαρχικά κλισέ γνώση. Αντίθετα δομείται και λειτουργεί ως ελάχιστη καιρική ποιότητα, ως έξωρος χρόνος, ο οποίος δεν είναι απλά σημείο-προβολή της συνείδησης της χρονικής εμπειρίας. Είναι πολύ περισσότερο ένα χρονικό σκάνδαλο, που επιτρέπει να λειτουργεί το ταυτόχρονο και το ετερόχρονο, να συνοδοιπορεί το Διαφορετικό —τώρα— είναι με την Ταυτότητα, να υπάρχει η αδιάλειπτη διαίρεση και παρόλα αυτά η μεταβολή σε μια νέα μορφή, που κάνει δυνατή τη γνώση. Έτσι συντίθεται μια πληθώρα χρονικών βαθμίδων, τις οποίες δεν συλλαμβάνει ούτε η εποπτεία, ούτε η αίσθηση. Οι βαθμίδες αυτές συνθέτουν το χρόνο της συνείδησης του χρόνου, που αποτελεί και την ανθρώπινη περατότητα. Μόνο ο γραπτός και ο προφορικός λόγος λειτουργούν ως διατομή αυτής της χρονικής αυθεντίας της γνώσης και της αίσθησης, του «συστήματος» και της εποπτείας. Η γνώση επομένως είναι στο παντού και στο ταυτόχρονα, έχει δηλ. μια μυθική χρονική ποιότητα, αλλά δεν είναι μύθος, είναι όπως είπαμε επενδυμένη στο συμβάν της δυναμικής, ένας αποκλειστικός τρόπος να είναι ο άνθρωπος χρονικά και να έχει συνείδηση του χρόνου, να ωθείται σε περιορισμούς, σε τύπους σκέψης, από τους οποίους δε μπορεί να βγει⁴⁰. Ένας τέτοιος περιορισμός είναι η γλώσσα και κάθε φυγή απ' αυτή είναι αδιανόητη. Όμως κάθε περιορισμός είναι και μια έκφραση της γνώσης του, είναι μια αλήθεια, ένας πυρήνας χρόνου, που τον γνωρίζει μόνο όποιος έχει χρονική συνείδηση⁴¹.

Περιεχόμενα που κατανοούμε είναι περιεχόμενα του έξωρου χρόνου, διατάσσονται σε «τόπους» της σκέψης χρονικά, και όσο συνθετότερη είναι η χρονική τους διαπλοκή, τόσο η γνώση είναι ουσιαστικότερη. Τα περιεχόμενα αυτά δεν έχουν ένα χρόνο δικό τους, αντικειμενικό, διαφορετικό από εκείνον του Υποκειμένου που γνωρίζει⁴². Στη γνώση αυτή ο έξωρος χρόνος δεν είναι άκαιρος, υπάρχει ως βιογραφία, ως πραγματικότητα του κόσμου, της ζωής, της ύπαρξης. Κάθε λεπτό τότε είναι η ίδια η πραγματικότητα⁴³. Η χρονικότητα στην έξωρη γνώση δεν είναι και υποκειμενικότητα, αλλά τρόπος με τον οποίο ο κόσμος είναι στο παρόν. Πραγματικότητα της γνώσης και πραγματικότητα των χρονικών οριζώντων του ανθρώπου ταυτίζονται, τότε και η αλήθεια δένεται με την πραγματικότητα των λεπτών που ιστορικοποιούν τη ζωή, της δίνουν νόημα.

Στον έξωρο χρόνο μαθαίνουμε πάντα σε περιστάσεις⁴⁴, βρισκόμαστε πάντα σ' έναν κατανοούμενο κόσμο. Τότε διαμορφώνουμε τη συνείδηση του χρόνου ως ρυθμό αυτής της κατανόησης, ως σύνδεση του πριν, του τώρα και του μετά. Μαθαίνω το χρόνο θα πει είμαι στη διαδικασία προσανατολισμού και ταυτοποίησης, συνδέω εξωτερικό και εσωτερικό κόσμο, ανοίγομαι ως φύση και πνεύμα στη χρονικότητά μου.

Η πιο ελάχιστη εμπειρία νοείται ως ελάχιστη ικανότητα διάκρισης των χρονικών τροπικότητων και η πιο ελάχιστη γνώση είναι συνείδηση του χρόνου, είναι γνώση του χρόνου⁴⁵. Έτσι η χρονική συνείδηση εξελίσσεται με την εμπειρία του κόσμου και της κοινωνίας. Γι' αυτό ο έξωρος χρόνος παρόλο που δεν είναι ο ίδιος χώρος, όμως δε μπορεί να χωριστεί απ' αυτόν⁴⁶. Τα πράγματα που μας περιβάλλουν σχετίζονται στον τρόπο αυτού του χρόνου. Στο παιχνίδι αυτό υπεισέρχονται οικολογικά δεδομένα. Αρκεί να θυμηθούμε άλλη μια φορά τα παραπάνω: η μέτρηση του χρόνου γίνεται στο συγκεκριμένο περιβάλλον των μονών, η εργασία της οικογενειακής οικονομίας γίνεται στους χώρους της δραστηριότητας της οικογένειας, που είναι αυστηρά περιορισμένοι, αλλά και ο ένωρος χρόνος διαμορφώθηκε στα αστικά κέντρα. Ενώ στην αρχή η συνείδηση του χρόνου ταυτίζεται με την αισθαντικότητα, σιγά-σιγά αποκόπτεται απ' αυτή, γίνεται χρονικότητα, η συνείδηση απο-χρονίζει τη διάρκεια της χρονικότητας και γίνεται αυτό που ο άνθρωπος εννοεί όταν λέει «χρόνος»⁴⁷.

Ως χρονικό ον ο άνθρωπος γνωρίζει στον τρόπο του έξωρου χρόνου τον κόσμο, δημιουργεί πραγματικότητες, οι οποίες δεν μορφοποιούνται απλά με τη συνείδηση του χρόνου αλλά γίνονται και χρόνος της συνείδησης του χρόνου, είναι σύμφωνα με τα οικολογικά δεδομένα που προαναφέραμε χρονοοικολογικός.

Κάθε διαδικασία χρειάζεται το χρόνο της, ιδιαίτερα όμως η διδασκαλία της γνώσης είναι διαδικασία γνώσης του χρόνου, συνείδηση του χρόνου και χρόνος της συνείδησης. Ο χρόνος όμως και μαθαίνεται ο ίδιος και προϋποτίθεται σε

κάθε μάθηση, όπως για παράδειγμα στη μάθηση της γλώσσας⁴⁸. Αυτός ο χρόνος δεν είναι ώρες που μετριοούνται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, είναι έξωρος χρόνος.

5. Ένωρος χρόνος και γνώση

Η ορθολογιστική χρήση του χρόνου, που συνδέεται όπως είδαμε με το χρόνο των εμπόρων και η εξέλιξη της επιστήμης είναι βίοι παράλληλοι. Η εξέλιξη του ένωρου χρόνου συνοδοιπορεί με τη μετάβαση από τη μεταφυσική στην επιστήμη και στον θρίαμβο της αιτιότητας⁴⁹. Η αιτιότητα προσδιορίζει τον ένωρο χρόνο, αλλά και στην κοινωνική ζωή δημιουργεί και μια σειρά εξαιρετικών ανακαλύψεων στην πορεία του πνεύματος. Από το Γαλιλαίο μέχρι τις σύγχρονες θετικές επιστήμες αποδείχτηκε ότι η γνώση και η ζωή χρειάζονται και τύπο και δομή, δηλ. διάταξη χρονική. Ο παιδαγωγός Langeveld επισημαίνει, καθώς αναλύει τη χρονική αντίληψη του παιδιού, ότι δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την αδυσώπητη αναγκαιότητα του κανονισμού του χρόνου, που σταθεροποιεί τη δράση μας και μας κάνει ικανούς να υπολογίζουμε⁵⁰. Αλλά η συνείδηση δεν λειτουργεί, όταν επιτελεί τις διαδικασίες δόμησης, σύμφωνα με τις υπαγορεύσεις του ένωρου χρόνου. Από το πλήθος των επιδράσεων αρμολογεί την τάξη δημιουργώντας ή αίροντας αποστάσεις, διαμορφώνει νοηματικά σύνολα, συνθέτει σημασίες, κάνει όλους εμάς «λογικούς»⁵¹. Μια τέτοια ένωρη λογική της συνείδησης είναι προϋπόθεση κάθε επιστημονικής γνώσης. Όπου όμως ο ένωρος χρόνος καταστρατηγεί αυτή τη λειτουργία περιπίπτουμε σε «συνήθειες». Είναι χαρακτηριστική σχετικά η άποψη του N. Hartmann: «Η συνήθεια αντικειμενικών μέτρων και η απόλυτα κατανεμόμενη ζωή σύμφωνα με την ώρα είναι ήδη μια απομάκρυνση από την εποπτικότητα»⁵². Όπως η χρονική συνείδηση απονευρώνεται την ώρα που αποδεσμεύεται από περιεχόμενα και γίνεται χρόνος «εμπορικός», όμοια και η γνώση που δεν πληρούται με μια πραγματικότητα, δεν δομείται δηλ. ως το Πλέον —είναι— σε τόπους, εκφυλίζεται σε κενά χρονικά σχήματα που δε μεταγγίζουν τη ζωή και την πραγματικότητα.

Ό,τι κάνει προβληματική τη γνώση δεν είναι ο χρόνος της εσωτερικής «λογικής» του πνεύματος, αλλά ο ένωρος χρόνος που επιβάλλεται στη διαδικασία της γνώσης είτε με τη μορφή νοσηριαρχικών κλισέ, είτε ως χρόνος επίδοσης στο πνεύμα της οικονομικής συναλλαγής.

Ο ένωρος χρόνος είναι ευθύγραμμος, τον διαμοιράζεις όπως ένα υλικό. Τον κατανέμεις σε προθεσμίες και ημερομηνίες, τον δομείς αιτιοκρατικά, τον προορίζεις, κάτι που αναφορικά με τον εαυτό σου περιορίζει και συνθλίβει το χρόνο. Όσο αφορά όμως τους άλλους και ειδικά τα παιδιά αποτελεί επιλήψιμη και αντιπαιδαγωγική ενέργεια. Αυτό ακριβώς επεσήμανε ο Schleiermacher λέ-

γοντας τόσο χαρακτηριστικά: «Με ποιο δικαίωμα θυσιάζουμε ένα λεπτό στο βιωμό του μέλλοντος»⁵³. Η πρό-ληψη δηλ. του μέλλοντος γίνεται πλέον πρό-βλημα ηθικό για την Παιδαγωγική. Ο ένωρος χρόνος είναι μια γραμμή αριθ-μίων, μια ουδέτερη διάταξη νευτώνειου χρόνου. Είναι χρόνος ά-καιρος, ιδρυμα-τοποιημένος, που μοιάζει, όπως λέει ο Hauptner με το χρόνο του εγκληματία, που πρέπει να κυλήσει χωρίς καμιά παρέκκλιση από το αρχικό του πλάνο. Εδώ διακρίνεται μια δεύτερη ηθική διάσταση πάλι σε αναφορά προς το χρόνο: πόσο εγκληματικά ενεργούμε προγραμματίζοντας αυστηρά τη μάθηση, αποκλείο-ντας το τυχαίο, δρώντας άμεσα⁵⁴; Και μια τρίτη παιδαγωγική συνέπεια: Εφό-σον το παιδί σχηματίζει τη χρονική του συνείδηση σε συνάρτηση με τα στάδια της ζωής του, τόσο το μάθημα της ιστορίας, όσο και κάθε άλλο μάθημα που έμμεσα ή άμεσα επηρεάζει τη χρονική του συνείδηση, οφείλει να διευκολύνει μια σωστή σχέση του παιδιού με το χρόνο, η οποία θα συμβάλει στη διαμόρφω-ση μιας «λογικής» ταυτότητας. Ο K. Giel έχει προσδιορίσει πιο εξειδικευμένα μια τέτοια παιδαγωγική ευθύνη επισημαίνοντας την παιδαγωγική ευθύνη του ενδιαφέροντος⁵⁵. Το σχολείο οφείλει και να σέβεται τα ενδιαφέροντα του παιδι-ού, αλλά και να ευνοεί τη δυνατότητα διαμόρφωσης νέων ενδιαφερόντων.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. K. Jaspers, vom Wahrheit, Munchen 1958, σελ. 303 κ.εξ. Δες επίσης σελ. 651, 903 και 971. Βασική θέση του Jaspers είναι ότι για τη γνώση «υπάρχει» το άχρονο, η ίδια όμως δεν είναι ποτέ άχρονη. Επίσης ο Jaspers προσδιορίζει τα βασικά χαρακτηριστικά της χρονικότητας της γνώσης.
2. Για το θέμα αυτό δες: O. F. Bollnow, Paul Ricoeur und die Probleme der Hermeneutik. In: «Zeitschrift für Philosophische Forschung» BD 30, 1976, σελ. 167-187 και σελ. 388-393. Επίσης δες: H. Plessner, Mit Anderen Augen, «Reglam», Heidelberg 1976, σελ. 9 κ.εξ. — P. Rohns Transzendente Apperzeption und Ursprüngliche Zeitlichkeit. In: «Zeit. für phil. for.» 1977/31, σελ. 191.
3. Ενδεικτικά, K. Hammerlich/M. Klein, Materialien zur Soziologie des Alltags, Opladen 1978. Ιδιαίτερα στον τόμο αυτό δες: K. Heinemann/P. Ludes, Zeitbewusstsein und Kontrolle der Zeit. — Επίσης: N. Luhmann, Weltzeit und Systemgeschichte — Über Beziehungen zwischen zeitlichen und sozialen Strukturen Gesellschaftlicher Systeme, In: Ders Soziologische Aufklärung BD 2, Opladen 1975, σελ. 103-133.
4. N. Elias, Über die Zeit, Frankfurt a.M. 1984. Επίσης δες σχετικά: Ι. Ε. Θεοδωρόπουλος, Ο χρόνος στην Κοινωνιολογία της γνώσης, «Ελληνοχριστιανική Αγωγή», τεύχος 341, Αθήνα 1987, σελ. 5-8.
5. Σύγκριση: O. F. Bollnow, Lebensphilosophie und Logik. G. Misch und der göttinger Kreis. In: «Zeit. für for.», BD 34, 1980/3, σελ. 422-440.
6. Για το θέμα αυτό δες: E. Benz, Zeit-Endzeit-Ewigkeit. In: a Portmann/R. Ritschmann (Hrsg.) zeit und Zeitlosigkeit, Frankfurt a.M. 1981, «Eranos», σελ. 1-41. Συγκρ. Χ. Γιανναρά, Το πρόνο-μο της απελπισίας, Αθήνα 1983, σελ. 219-223. — Ι. Ε. Θεοδωρόπουλου, Ο χρόνος στα εκκλησιαστικά κείμενα, «Ελληνοχριστιανική Αγωγή», τευχ. 345, Αθήνα 1987, σελ. 151-156. Του ίδιου: Για το χρόνο στη Θ. Λειτουργία, «Ελληνοχριστιανική Αγωγή» τευχ. 350, Αθήνα 1988, σελ. 5-10.

7. Δες ενδεικτικά: Γ. Μανζαρίδη, Ορθόδοξη πνευματική ζωή, Θεσσαλονίκη 1986, σελ. 95.
8. E. Benz, ό.π.α. σελ. 6.
9. H. Zöphl, Zeit und Geschichtlichkeit in Pädagogischer Sicht, München 1968, σελ. 15.
10. H. Zöpfel, ό.π.α. σελ. 15.
11. Τα στοιχεία από: E. Ecker, über die Zeit und die Zeitverhältnisse der Erziehung, Karlsruhe 1966, (Diss.) σελ. 15 κ.εξ. — Συγγραφέας και K. Heinemann/P. Ludes, ό.π.α., σελ. 229 κ.εξ.
12. H. Zöpfel, ό.π.α., σελ. 15. — Επίσης: H. Glöckel, geschichtsunterricht, bad-heilbrunn 1976, σελ. 95 κ.εξ.
13. H. Glöckel, Geschichtsunterricht, Bad-heilbrunn 1972², σελ. 98.
14. J. Habermas, Die Philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt a.M. 1985, σελ. 9-34.
15. R. Koselleck, Vergangene Zukunft, Frankfurt a.M. 1979, σελ. 349 κ.εξ.
16. K. Hammerlich/M. Klein, ό.π.α., σελ.232.
17. R. Koselleck, ό.π.α.
18. H. U. Grimm, Die Entwicklung des Zeitbewusstseins als Thema im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II. In: «Geschichtsidaktik» 2/1984, σελ. 165-180.
19. H. W. Hohn, Die Zerstörung der zeit, Frankfurt a.M. 1984, σελ. 37.
20. H. W. Hohn, ό.π., σελ. 30.
21. H. W. Hohn, ό.π., σελ. 38.
22. H. U. Grimm, ό.π., σελ. 166
23. H. W. Hohn, ό.π., σελ. 42.
24. H. W. Hohn, ό.π.α., σελ. 42.
25. H. U. Grimm, ό.π., σελ. 167.
26. H. U. Grimm, ό.π.α., σελ. 167.
27. H. U. Grimm, ό.π.α., σελ. 167.
28. H. U. Grimm, ό.π.α., σελ. 168.
29. H. W. Hohn, ό.π., σελ. 45.
30. J. Needham, Das Zeitproblem im Orient, München 1984, σελ. 176 κ.εξ.
31. H. W. Hohn, ό.π.α., σελ. 67.
32. I. E. Θεοδωρόπουλος, Geschichte und Heterochronismus. Geschichtsuntersicht, Tübingen 1987 (Diss.), σελ. 521.
33. B. Ecker, ό.π.α., σελ. 7.
34. H. U. Grimm, ό.π.α., σελ. 168.
35. H. U. Grimm, ό.π.α., σελ. 169.
36. H. W. Hohn, ό.π., σελ. 73.
37. H. W. Hohn, ό.π., σελ. 108.
38. Συγγραφέας και K. Heinemann/P. Ludes, ό.π.α., σελ. 238. — N. Elias, ό.π.α., σελ. 93.
39. Στα αρχαία ελληνικά «έξωρος» σημαίνει ο έξω της ώρας, αλλά και ο έξω του καιρού, ο άκαιρος, ο πρόωρος ή ο παράκαιρος (I. Δ. Σταματάκος, Λεξικόν της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, σελ. 355). Εμείς χρησιμοποιούμε τον όρο με την πρωταρχική του σημασία για να δηλώσουμε δηλ. εκείνον που δεν χρησιμοποιεί τη χρονική κατανομή των ωρών και κατά συνέπεια εκείνον που δεν λειτουργεί με βάση μια ορθολογιστική διαίρεση του χρόνου. Ο έξωρος όμως χρόνος δεν είναι για μας και ά-καιρος. Αντίθετα είναι ο πληρωμένος με περιεχόμενα χρόνος.
40. Συγγραφέας O. F. Bollnow, ό.π.α.
41. Συγγραφέας H. Plessner, der Aussagewert einer Philosophischen Anthropologie. In: H. Plessner, die Frage nach die Conditio Humana, Badenbaden 1976, σελ. 182. Συγγραφέας και W. D. Durpe, Zeit. In: Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Hrsg. Von Krings/Baumgartner/Wild, BD 6, Munchen 1974, σελ. 1807.

42. Συγκρ. O. V. Uslar, *Ontologische Voraussetzungen der Psychologie*. In: *Neue anthropologie*, Hrsg. V. H. G. Gadamer - P. Vogler, BD 5, 1973, σελ. 405.
43. O. V. Uslar, ό.π., σελ. 404.
44. Συγκρ. K. Giel, *Studien über das Zeigen*. In: O. F. Bollnow, *Erziehung in anthropologischer Sicht*, Zürich 1966, σελ. 57.
45. W. Durpe, ό.π.α., σελ. 1807.
46. W. Durpe, ό.π., σελ. 1807.
47. W. Durpe, ό.π., σελ. 1809.
48. W. Durpe, ό.π., σελ. 1804.
49. W. Durpe, ό.π.α. σελ. 1804.
50. M. Langeveld, *Die Schule als weg des Kindes*, Braunschweig 1963, σελ. 48 κ.εξ.
51. Συγκρ. W. Durpe, ό.π., σελ. 1814.
52. N. Hartmann, *Zeitlichkeit und Substantialität*. In: *Kleinere Schriften I*. Berlin 1955, σελ. 195. Συγκρ. K. Hammerlich/M. Klein, ό.π., σελ. 233.
53. F. Schleiermacher, *Pädagogische Schriften*, Hrsg. V. E. Weniger, düsseldorf 1957, *διαίτερα*: *Vorlessungen 1826*, σελ. 19.
54. G. Haeupner, *Studien über die geschichtliche Zeit*, Tübingen 1970, σελ. 161. — *Επίσης*: Ι. Θ. Θεοδώροπουλος, *Η εξωκεντρική τοποθετικότητα στον H. Plessner. Μια συνεισφορά στη χρονικότητα της γνώσης. «Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση»* τομ. 5, τευχ. 13, σελ. 51.
55. K. Giel, *Pädagogische Verantwortung und die Verantwortlichkeit des Erziehers*. In: J. Swartländer Hrsg., *Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt*, Tübingen 1984, σελ. 102 κ.εξ.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

1. N. F. Gronlund - M. Dedesse, Η αξιολόγηση, μετ. Ειρ. Μαρίνη
2. Κ. Ν. Παπανικολάου, Ανθρωπιστικές μελέτες II.
3. Κ. Ν. Παπανικολάου, Εισαγωγή στο έργο του Δημοσθένη
4. Φ. Κ. Βώρου, Η διδασκαλία της αρχαίας Γραμματείας
5. Φ. Κ. Βώρου, Δοκίμια εισαγωγής στην νεότερη και σύγχρονη ιστορία.
6. Αριστ. Δουλαβέρα, Ειδολογική κατάταξη των περιεχομένων της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
7. Χρ. Μιχαλοπούλου-Βεΐκου (επιμ.) Η διδασκαλία της Κοινωνολογίας στην Μ.Ε.
8. Κ. Ν. Παπανικολάου, Εμείς και οι αρχαίοι
9. Ι. Ν. Μπασλή, Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση
10. Χρ. Α. Παπαρίζου, Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό

Προσφέρθηκαν δωρεάν στους συνδρομητές

Ι. Ν. ΜΠΑΣΛΗ

Κοινωνική-Γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση

(Προσφέρεται δωρεάν στους συνδρομητές της Ν.Π.)

**ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ 9
ΑΘΗΝΑ 1988**

ΜΑΡΙΑ ΗΛΙΟΥ

*βήματα εμπρός
βήματα πίσω*

θέματα παιδείας, έρευνας
καί κοινωνικής παρέμβασης



ΠΟΡΕΙΑ
ΑΘΗΝΑ 1991

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



ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

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

Και η ΓΛΩΣΣΑ βασίζεται κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών



Το επόμενο τεύχος θα κυκλοφορήσει τον Ιανουάριο 1992

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Μαυρομιχάλη 57 τηλ. 3631622

685.91.27

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:

ΜΙΧΑΗΛ Π. ΓΡΗΓΟΡΗΣ: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΔΙΑΚΙΝΗΣΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΔΙΚΩΝ
1ος ΟΡΟΦΟΣ • ΣΟΛΩΝΟΣ 102 • 10680 ΑΘΗΝΑ • ΤΗΛ: 3626646

δρχ. 350