

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



Επιστοασία: Κ. Ν. Παπανικολάου

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Π. Παπούλια-Τζελέπη
Γιάννη Μερκούρη
Βεν. Λαμπροπούλου

Αγγελικής Πέτριτς
Φ. Ρεΐση-Ματσουκά
Θεοδ. Α. Αγγή

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

ΕΤΟΣ ΔΩΔΕΚΑΤΟ. **30**

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 1993

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΣΟΛΩΝΟΣ 77, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΗ: Εσωτερικού 1.500, Κύπρος 1.600

Εξωτερικού Ευρώπη 2.000, Αμερική 2.500

Τραπεζών, Νομικών προσώπων κτλ. 2.500

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.

Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

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

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

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007

Τρίτη και Πέμπτη 10-12 π.μ. και

Δευτέρα - Παρασκευή 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review on linguistic problems

Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κ.Ν. Παπανικολάου, Κύριο άρθρο	σελ. 3
Π. Παπούλια-Τζελέπη, Η ανάδυση του γραμματισμού στο ελληνικό γραφημικό σύστημα	» 5
Γιάννη Μερκούρη, Ποίηση και Σχολείο, Αξιοποίηση Σολωμικού έργου στην Α/θμια Εκπαίδευση	» 19
Βεν. Λαμπροπούλου, Εξέταση της γραπτής γλώσσας των κωφών μαθητών	» 40
Αγγελικής Πέτριτς, Η Προσφώνηση στα Ν. Ελληνικά	» 51
Φ. Ρεϊση-Ματσουκά, Εφαρμογές της κοινωνικής γλωσσολογίας στην Εκπ. Μεταρρύθμιση της Γαλλίας σήμερα	» 67
Θεόδ. Α. Αγγή, Βιβλιογραφία για γραμματικές της γερμανικής ως ξένης γλώσσας	» 79

Η Διεύθυνση του περιοδικού Γλώσσα είναι στην ευχάριστη θέση να βεβαιώσει τους συνδρομητές ότι το περιοδικό θα συνεχίσει την έκδοσή του, μια που ξεπεράστηκαν τα προβλήματα που είχαν παρουσιαστεί τον περασμένο χρόνο.

ΚΥΡΙΟ ΑΡΘΡΟ

«Το Βήμα» της 18ης Απριλίου τ.έ., δημοσιεύει ένα διάλογο ανάμεσα στους κ.κ. Μπαμπινιώτη και Μαρωνίτη, με τίτλο: «Η μάχη της γλώσσας», που αρχίζει με τρόπο ανώμαλο κι άστοχο. Λέει ο δημοσιογράφος —άστοχα κατά την κρίση μου: «φορτώνει την ευθύνη της συγγραφής του βιβλίου για τη γλώσσα στον κ. Μπαμπινιώτη κι αυτός το αποδέχτηκε». Αλλά από ό,τι ξέρω σ' αυτές τις περιπτώσεις αναθέτουν σε μιαν επιτροπή τη σύνταξη του βιβλίου, πράγμα που έγινε και στην προκειμένη περίπτωση. Και στη συνέχεια ο δημοσιογράφος λέει ότι «υποστηρίχτηκε πως το βιβλίο αυτό επαναφέρει με έναν ορισμένο τρόπο το γλωσσικό ζήτημα».

Αυτό το τελευταίο είναι μια αυθαίρετη άποψη που δεν τη στηρίζει πουθενά και δεν παραθέτει κανένα επιχείρημα. Υπάρχει ένα γλωσσικό ζήτημα που το ορίζει ως την ποιότητα της χρήσης της σύγχρονης γλώσσας, που ο συνομιλητής του ο κ. Μαρωνίτης, σπεύδει να το αρνηθεί, πράγμα που κάνουν και οι δυο συνομιλητές σε όλες τις προτάσεις του άλλου.

Δεν υπάρχει ούτε μια περίπτωση που να συμφωνεί ο ένας με ό,τι λέει ο άλλος, πράγμα που οδηγεί σε μια περίεργη κατάσταση που δε φαίνεται να καταλαβαίνουν οι δυο συνομιλητές.

Η βασική θέση που προτείνει ο κ. Μπαμπινιώτης είναι η ακόλουθη: δε υπάρχει γλωσσικό ζήτημα, όπως υποστηρίζουν μερικοί καλοθελητές, αλλά πρόβλημα που το ορίζει ο ίδιος και που είναι «η ποιότητα της χρήσης της σύγχρονης γλώσσας». Βέβαια ο συνομιλητής του σπεύδει να το αρνηθεί κι αυτό, που είναι εξώφθαλμο. Και προχωρούν κι οι δυο ως το σχολείο και τις 4.000 ώρες που διδάσκεται η γλώσσα, γιατί εδώ είναι το πρόβλημα κι όχι στη «δημοτική» γλώσσα. Έτσι διαπιστώνει κάποιος ότι η υπόθεση αυτή καταλήγει σε κάποιο σημείο, στο σχολείο, που το διαστρεβλώνει ο συνομιλητής του κι αυτό με δοκίμια σοφίες κι άλλα παρεπόμενα. Που δεν στέκουν.

Μα ούτε κι ο κ. Μπαμπινιώτης καταλήγει κάπου. Κι αυτός προβάλλει μια σειρά επιχειρημάτων που είναι γνωστά σ' όποιον παρακολουθεί αυτά τα θέματα. Έτσι ο καθένας κινείται σ' ένα γνωστό κύκλο που δεν είναι άγνωστος στους αναγνώστες.

Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

Π. Παπούλια-Τζελέπη
Λέκτορα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών

Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΓΡΑΦΗΜΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ: Η ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

«Εάν θέλουμε να επιτύχουμε ευρύτερο και βαθύτερο γραμματισμό για όλους, πρέπει να αποκτήσουμε την αναγκαία γνώση για να παρατηρήσουμε την ανάπτυξη του γραμματισμού στο πολύ μικρό παιδί. Οφείλουμε να νομιμοποιήσουμε τις ικανότητες όλων των παιδιών να αναπτύξουν τα ίδια τις ρίζες του γραμματισμού τους»

Y. Goodman (1989)

1. Η προβληματική

Η επικράτηση της γνωστικής θεώρησης σε θέματα μάθησης με την επίδραση που άσκησε στην έρευνα και παιδαγωγική πρακτική αφενός και το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την πρώτη παιδική ηλικία, της οποίας η σημασία κρίνεται καθοριστική, αφετέρου, άλλαξαν, ανάμεσα σε πολλά άλλα, και την αντίληψή μας για την απόκτηση της ικανότητας χρήσης του γραπτού λόγου από το παιδί.

Στην τελευταία δεκαπενταετία όλο και πιο πολλές έρευνες για την απόκτηση του γραμματισμού φωτίζουν τις ενέργειες του παιδιού να κατανοήσει το ρόλο και τη λειτουργία του γραπτού στη σύγχρονή του «εγγράμματη κοινωνία» και να «σπάσει τον κώδικα» της μεταφοράς του προφορικού σε γραπτό και αντίστροφα, στο αλφαβητικό —ή άλλο— σύστημα της κουλτούρας του.

Δεν θεωρείται πλέον το παιδί ως παθητικός αποδέκτης της τυπικής διδασκαλίας της ανάγνωσης ούτε η κατάκτηση της χρήσης του γραπτού λόγου αποτέλεσμα μόνο διδακτικής διαδικασίας που ολοκληρώνεται σε λίγους μήνες στον πρώτο χρόνο της σχολικής του ζωής, ούτε πιστεύεται πλέον ότι υπάρχει «μια προαναγνωστική φάση» ή στάδιο 0 (Chall, 1983) ή στάδιο «προαναγνωστικών δεξιοτήτων» στην προσχολική ή τη σχολική του ζωή.

Κατά συνέπεια οι όροι προαναγνωστικός-ή-ό (π.χ. δεξιότητες, ή φάσεις, ή

εποχές της ζωής του παιδιού) αντικαθίστανται από δυναμικότερες θεωρήσεις που ορίζουν τις ρίζες του γραμματισμού όχι ως απουσία αναγνωστικής και γραφικής ικανότητας, επομένως προ-αναγνωστικής φύσης, αλλά ως αναδυόμενη παρουσία, ως προδρομικές ρίζες (Y. Goodman, 1989, 1980) και επομένως στη θέση του «προαναγνωστικός -ή, -ό» ή της «αναγνωστικής ετοιμότητας» —όρων με θετικιστικό νόημα και συμπεριφοριστικές υποδηλώσεις— επικρατεί τώρα «η ανάδυση του γραμματισμού» (emergent literacy), όρος που περιγράφει εξελικτική διαδικασία συνέχειας και ασυνέχειας, αφομοίωσης και συμμόρφωσης (Downing & Valti, 1984, Y. Goodman, 1984).

Ορίζονται δε, στα πλαίσια της έρευνας αυτής, ως ανάδυση του γραμματισμού όλες οι στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνύματός του καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων, κατά την προσχολική ηλικία, προτού δηλαδή αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης-γραφής (Teale & Sulzby 1989, Ferreiro & Teberosky 1982, Pontecorno & Zuccheromaglio 1988).

Η διεργασία δε αυτή της προσπάθειας του παιδιού να δημιουργήσει δικά του ή να ανακαλύψει τα συμβατικά συστήματα καταγραφής του προφορικού λόγου που το πολιτισμικό του περιβάλλον χρησιμοποιεί, δραστηριότητα ανάδυσης του γραμματισμού, έχει αξιολογηθεί τα τελευταία χρόνια πολύ θετικά.

Προσχολικές δραστηριότητες απόκτησης ικανότητας χρήσης του γραπτού λόγου σχετίζονται θετικά με τη σχολική επιτυχία (Wells & Raban 1978, Wells 1985, Blatchford 1990, Blatchford και άλλοι 1987). Πολλοί υποστηρίζουν ότι η πρώιμη ανάδυση του γραμματισμού επηρεάζει τη σκεπτική ικανότητα του παιδιού (Olson, 1985) και άλλοι τον τρόπο οργάνωσης της γνώσης (Francis 1984), ενώ πολλές μελέτες έδειξαν την επίδραση του πρώιμου γραμματισμού στη σκέψη για τη γλώσσα και τη γλωσσολογική της οργάνωση και δομή (Mattingly 1984, Ehri 1984, Francis 1984). Για τους παραπάνω λόγους το ενδιαφέρον για την ανάδυση του γραμματισμού εντείνεται με στόχους είτε την βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου μέσα από τα γνωστικά και εξελικτικά του θεμέλια (Ferreiro 1988, Papandropoulou-Berthoud 1980) είτε την κατανόηση των κοινωνικών του προσδιορισμών (Ganopole 1987) είτε τις σχετικές παιδαγωγικές συνέπειες και τις διδακτικές προσπελάσεις (Reutzel και άλλοι 1989, Παπούλια-Τζελέπη 1992).

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να μελετήσει στο ελληνικό γραφημικό σύστημα και στην Ελληνική κοινωνία την εξελικτική πορεία της «πρωτοαναγνωστικής» δεξιότητας αναγνώρισης συμπεριφορών, αντικειμένων και καταστάσεων ανάγνωσης-γραφής στην προσχολική ηλικία, να εκτιμήσει τη σχέση αυτής της εξέλιξης με κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες και να εκτιμήσει το ρόλο του Νηπιαγωγείου ως εξισωτική εκπαιδευτική παρέμβαση. Τα αποτελέ-

ματά της θα συσχετισθούν με την επιτυχία στην ανάγνωση στην Α και Β τάξη του Δημοτικού σε προσεχή έρευνα.

Η σημασία των αντιλήψεων αυτών του παιδιού, ερευνήθηκε αρχικά από την J. Reid (1966), την M. Clay (1967 & 1972), τον J. Downing (1970) και αργότερα ανάμεσα σε πολλούς από τους Wells & Raban (1978), τους Harste και άλλους (1981), την Y. Goodman (1984 & 1989).

Η δεξιότητα αυτή σχετίζεται με την ευρύτερη έννοια της «συνειδητοποίησης του γραπτού λόγου» (print awareness) αντικείμενο έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος στα πλαίσια της νέας προοπτικής της ανάπτυξης του γραμματισμού (Downing & Valtin, 1984) και είναι μέρος ευρύτερης έρευνας, που είναι σε πρόοδο. Αφετηρία της είναι, εκτός από τις παραπάνω διαπιστώσεις για το ρόλο των «πρωτοαναγνωστικών» δεξιοτήτων (ανάδυσης του γραμματισμού) στην ανάπτυξη του παιδιού γενικά και ειδικότερα στην επιτυχία στην ανάγνωση, και η διαπίστωση ότι υπάρχει διαφοροποίηση αυτών των δεξιοτήτων ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των παιδιών (McCormick & Mason, 1989), η οποία απολήγει σε διαφοροποιημένη απόδοση στην πρώτη τάξη του Δημοτικού. Ο W. Teale (1989) όμως διατείνεται ότι οι έρευνές του δεν ουσιαστικοποιούν με αναμφισβήτητο τρόπο το ρόλο του κοινωνικοοικονομικού αλλά ότι υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες.

Επιδιώκεται λοιπόν να δοθεί απάντηση στη διαφωνία αυτή με τα σχετικά δεδομένα της ελληνικής εκπαίδευσης και κοινωνίας.

Στα πλαίσια της πρόβληματικής που παρουσιάστηκε οι υποθέσεις αυτής της έρευνας είναι οι εξής:

1. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (3.6 έως 5.5) επειδή ζουν σε εγγράμματη κοινωνία κατέχουν κάποιες δεξιότητες αναγνώρισης συμπεριφορών, αντικειμένων και εργαλείων ανάγνωσης και γραφής, όταν έρχονται στο Νηπιαγωγείο.

2. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους, οι οποίες σχετίζονται με:

- α) την οικονομική τάξη (άνωτερη-κατώτερη)
- β) το πολιτιστικό κλίμα (εδώ διάβασμα στο σπίτι)
- γ) τον τόπο κατοικίας (αστικό-μη αστικό)
- δ) το φύλο
- ε) την ηλικία

3. Στο τέλος της χρονιάς (β' φάση) οι δεξιότητες αυτές

- α) θα έχουν αυξηθεί (στο Νηπιαγωγείο και την Α' Δημοτικού)
- β) οι διαφορές μεταξύ των παιδιών θα έχουν σμικρυνθεί λόγω και της παρέμβασης του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού
- γ) Οι μαθητές της Α' τάξης θα κατέχουν αυτές τις δεξιότητες σε ποσοστό περίπου 90%.

4. Οι μαθητές της Α' Δημοτικού (Α' φάση, αρχή του σχολικού έτους) κατέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις δεξιότητες από τους μαθητές του Νηπια-

γωγείου στη Β' φάση, εφόσον είναι μεγαλύτεροι στην ηλικία και η εξέταση έγινε μετά τις διακοπές του καλοκαιριού όπου αντιμετωπίζεται σοβαρά η είσοδος του παιδιού στο σχολείο και συνήθως υπάρχει κάποια προετοιμασία από την οικογένεια.

5. Η διαφοροποιημένη κατοχή αυτών των δεξιοτήτων επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα στην Α και Β τάξη του Δημοτικού. (Η υπόθεση αυτή δεν εξετάζεται στο παρόν άρθρο).

2. Μέθοδος

2.1 Δείγμα

Το δείγμα αποτελείται από 676 παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας από 43 μέχρι 84 μηνών, δηλαδή 311 μαθητές Δημόσιων Νηπιαγωγείων (Μ.Ο. 53.5 μήνες) και Α' τάξης Δημοσίων Δημοτικών Σχολείων (Υ 365, Μ.Ο. 73.9 μήνες) του Νομού Αχαΐας. Τα μισά περίπου προέρχονται από αστικά περιβάλλοντα, ένα μέρος από ημιαστικά και το άλλο από πεδινά και ορεινά χωριά, σε τρόπο που να καθρεφτίζεται η ελληνική διασπορά του πληθυσμού στην Ελλάδα και να εξασφαλίζεται η τυπικότητα του δείγματος.

2.2 Εργαλεία και Διαδικασίες

2.2.1 Χρησιμοποιήθηκε το LARP (Linguistic Awareness in Reading Readiness Test των Downing, Ayers & Schaefer NFER-Nelson 1983) μεταγγραμμένο και τροποποιημένο από τα Αγγλικά με άδεια του εκδότη. Το LARP είναι τεστ ομαδικό, έξυπνα σχεδιασμένο, όπου η εικόνα κάνει εφικτή την αναγνώριση των συμπεριφορών σε ποικίλες περιστάσεις καθημερινής ζωής χωρίς μνημονική επιβάρυνση. Το παιδί καλείται να αναγνωρίσει «πράγματα που μπορούν να διαβαστούν» (11 μεταβλητές) μέσα από πλήθος εικόνων με επιγραφές, ετικέτες, βιβλία (σε αντίθεση με ζωγραφιές), να αναγνωρίσει πρόσωπα που διαβάζουν (σε αντίθεση με όσα ζωγραφίζουν, κόβουν με ψαλίδια κλπ.) σε 3 περιπτώσεις, να αναγνωρίσει εργαλεία γραφής σε 2 περιπτώσεις και να αναγνωρίσει συμπεριφορές γραφής σε 6 περιπτώσεις (σε αντίθεση με συμπεριφορές ζωγραφικής κλπ.).

2.2.2 Στο τεστ LARP προστέθηκαν 2 στοιχεία: η οικονομική τάξη και το διάβασμα των γονέων, προσωπικό ή προς τα παιδιά. Για το πρώτο παρουσιάζονται στο παιδί 6 εικόνες αγαθών (ηλεκτρικό μαγειρείο, ψυγείο, τηλέφωνο, αυτοκίνητο, βιβλιοθήκη, ηλεκτρονικός υπολογιστής) που κατά τη γνώμη μας διαφοροποιούν το οικονομικό-κοινωνικό κλίμα της οικογένειας. Το παιδί καλείται να σημειώσει ποιο από αυτά υπάρχει στο σπίτι του. Για το δεύτερο υπάρχουν 4 εικόνες, 2 με ατομικό διάβασμα γονέων και 2 με διάβασμα γονέων στα παιδιά. Εδώ ο μαθητής καλείται να σημειώσει ποια από αυτές τις συμπε-

ριφορές συμβαίνει συχνά στο σπίτι του, συμπεριφορές που κρίνουμε ότι διαφοροποιούν το πολιτιστικό κλίμα της οικογένειας, σχετικά με το υπό μελέτη θέμα. Ο αριθμός των σημειωμένων εικόνων των αγαθών και των δραστηριοτήτων είναι για την έρευνα αυτή οι δείκτες της κοινωνικής τάξης και του πολιτιστικού κλίματος, τα οποία βιώνει το παιδί.

2.2.3 Διαδικασίες. Στις αρχές του σχολικού έτους ειδικά εκπαιδευμένοι τεταρτοετείς φοιτητές έδωσαν το τεστ στους μαθητές του Νηπιαγωγείου και στους μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού, όταν δεν είχε αρχίσει ακόμα η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης.

Πριν το τέλος του σχολικού έτους δόθηκε το τεστ στους ίδιους μαθητές. Απώλειες (attrition rate) στο Νηπιαγωγείο 37 και στο Δημοτικό 14). Τα δεδομένα έγιναν αντικείμενο στατιστικών επεξεργασιών με το πακέτο SPSS.

3. Αποτελέσματα

3.1 Περιγραφικά αποτελέσματα

3.1.1 Νηπιαγωγείο: Α' Φάση

1. Ένας σημαντικός αριθμός παιδιών που κυμαίνεται από μεταβλητή σε μεταβλητή κατέχει τις υπό μελέτη «Πρωτοαναγνωστικές» δεξιότητες όταν έρχεται στο νηπιαγωγείο. (Πίνακας 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Συγκεντρωτικός πίνακας επιτυχίας στην αναγνώριση συμπεριφορών, καταστάσεων και αντικειμένων ανάγνωσης και γραφής

Συμπεριφορές, αντικείμενα, καταστάσεις (V) «Πράγματα που διαβάζουμε»	Ποσοστά % επιτυχίας ανά μεταβλητή και ανά μέτρηση					
	Νηπιαγωγείο			Δημοτικό		
	Α' Φάση	Β' Φάση	Διαφορά	Α' Φάση	Β' Φάση	Διαφορά
1. με στοιχείο	76	86	10	92	93	1
2. 1 στοιχείο	70	89	19	88	92	4
3. 2 στοιχεία	29	50	21	41	63	22
4. 3 στοιχεία	28	39	11	42	46	4
5. 2 στοιχεία	52	79	27	83	92	9
6. 2 αριθμοί	36	64	28	69	80	11
7. 4 στοιχεία (σε βιβλίο)	30	47	17	48	63	15
8. 4 στοιχεία (στο δρόμο)	23	38	15	34	34	0
9. 4 στοιχεία (στο κατάστημα)	0	0		3	7	4

Η. ΠΑΠΟΥΛΙΑ - ΤΖΕΛΕΠΗ

10. 3 μέρη	0.3	1	0.7	3	7	4
11. 3 μέρη	51	73	22	17	82	65
Πράξη της Ανάγνωσης						
12. 2 πρόσωπα γράφουν	49	77	28	81	90	9
13. 3 πρόσωπα γράφουν	16	34	18	27	59	32
14. 2 πρόσωπα γράφουν	20	42	22	33	60	27
Εργαλεία Γραφής						
15. 2 στοιχεία	55	81	26	83	87	4
16. 1 στοιχείο	47	56	9	66	56	10
Πράξη της Γραφής						
17. 3 πρόσωπα	30	53	23	47	48	1
18. 2 πρόσωπα	20	35	15	28	44	16
19. 2 πρόσωπα	28	50	22	53	61	8
20. 2 πρόσωπα	32	49	17	38	41	3
21. 2 πρόσωπα	22	31	9	31	37	6
22. 2 πρόσωπα	43	34	11	45	46	1

2. Αναγνωρίζουν πιο εύκολα μεμονωμένα «αναγνώσιμα» στοιχεία, με επιτυχία 76% και 70% ενώ στα 3 στοιχεία επιτυγχάνουν κατά 28% και στα δύο από 29% έως 52%. Στην αναγνώριση των αριθμών ως «αναγνώσιμων» επιτυγχάνουν 30%, ενώ σε στοιχεία που είναι ενσωματωμένα (embedded) σε άλλα, η επιτυχία κυμαίνεται από 24% για τα ενσωματωμένα σε εικόνα του δρόμου, μέχρι 30% για στοιχεία ενσωματωμένα σε βιβλίο.

Οι μεταβλητές 9 και 10 παρουσιάζουν πολύ μικρό βαθμό επιτυχίας, (μηδενικό στο Νηπιαγωγείο και 3% και 7% στην Α και Β φάση στην Πρώτη Τάξη) επειδή ίσως τα στοιχεία που πρέπει να σημειωθούν είναι ενσωματωμένα σε εικονικά σύνολα και γιαυτό δύσκολα διακρινόμενα από τα μικρά παιδιά.

Η πράξη της ανάγνωσης ανιχνεύεται με επιτυχία κυμαινόμενη από 16% για 3 πρόσωπα έως 20% και 49% για 2 πρόσωπα. Στην αναγνώριση εργαλείων γραφής η επιτυχία κυμαίνεται από 47% για ένα στοιχείο, έως 55% για δύο στοιχεία.

Η διάκριση της πράξης της γραφής από άλλες δραστηριότητες επιτυγχάνεται από 20% έως 43% σε περιστάσεις που εμπλέκονται 2 και 3 πρόσωπα.

Η συσχέτιση των αποτελεσμάτων με το φύλο εμφανίζεται μη σημαντική (t-test) αλλά σημαντική με τα επίπεδα ηλικίας των παιδιών (43-54, 55-60, 61-66 μήνες με t-test στο επίπεδο $p < 0.01$ (Συσχέτιση του αποτελέσματος και της ηλικίας 0.229 σημαντικό στο $p < 0.01$).

3.1.2 Νηπιαγωγείο: Β' Φάση

Η εικόνα που αναδύεται από τη δεύτερη μέτρηση των ιδίων Υ προς το τέλος του σχολικού έτους είναι σαφώς βελτιωμένη. Σχεδόν σε όλες τις μεταβλητές υπάρχουν μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας. (Βλέπε πίνακα II).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙ

Πίνακας αλλαγών μεταξύ της Α' και Β' φάσης (Test McNemar)

Ζεύγος	Νηπιαγωγείο (Αρχή & Τέλος)				Δημοτικό (Αρχή & Τέλος)					
	X ²	Σημαντικό		Επίπεδο		X ²	Σημαντικό		Επίπεδο	
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	1%	5%		ΝΑΙ	ΟΧΙ	1%	5%
1	13.04	+		+		0.075		+		
2	14.58	+		+		2.29		+		
3	26.25	+		+		38.29	+		+	
4	3.84	+			+	2.25		+		
5	46.87	+		+		13.30	+		+	
6	48.49	+		+		14.08	+		+	
7	22.11	+		+		15.78	+		+	
8	18.57	+		+		0.077		+		
9										
10										
11	31.64	+		+		2.81		+		
12	43.81	+		+		9.78	+			+
13	24.54	+		+		74.22	+		+	
14	35.10	+		+		54.06	+		+	
15	43.16	+		+		5.31	+			+
16	3.059		+			6.87	+		+	
17	33.53	+		+		0.24		+		
18	17.28	+		+		22.57	+		+	
19	31.68	+		+		5.76	+			+
20	16.22	+		+		1.48		+		
21	7.81	+			+	3.81	+			+
22	4.07	+			+	0.26		+		

Διαφορά Score B - Score A Διαφορά Score B - Score A

Wilcoxon test
Z = - 9.8213, p = 0.000

Wilcoxon test
Z = - 6.8929, p = 0.000

Στη διασταύρωση (crosstabulation) των μεταβλητών της Α' και Β' φάσης εμφανίζονται πλην της V16 όλες οι διαφορές στατιστικά σημαντικές στο p. 0.01 πλην V4, V21 και V22 που είναι στο p 0.05 (X² test D. F. 2). Η βελτίωση όμως είναι ανάλογη προς την επίδοση στην Α' φάση. Π.χ. σε όσες μεταβλητές η επιτυχία στην Α' φάση δεν ξεπερνά το 30% σχεδόν πάντα στη Β' φάση δεν ξεπερνά το 40% (V8, V13, V20, V18, V22).

Όπου δηλαδή εμφανίζονται μεγαλύτερες δυσκολίες αναγνώρισης στην αρχή του σχολικού έτους, εξακολουθούν να εμφανίζονται, αν και σε μικρότερο βαθμό, στο τέλος.

Η διαφορά των δύο αποτελεσμάτων (Score A - Score B) είναι στατιστικά σημαντική (Wilcoxon Test, Z = - 9.821, p = 0.0) πράγμα που συμφωνεί με την υπόθεσή μας για το ρόλο του Νηπιαγωγείου.

Η συσχέτιση του αποτελέσματος με το φύλο παρουσιάζεται μη σημαντική, και με την ηλικία, διατεταγμένη όπως στη φάση Α, σημαντική στο p 0.05 (t-test και για τις δύο συσχετίσεις).

Συσχέτιση επίσης υπάρχει σημαντική στο p 0.01 με την κοινωνικο-οικονομική τάξη και με τις δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι στο επίπεδο p 0.05. Δεν υπάρχει επίσης συσχέτιση των αποτελεσμάτων με τον τόπο κατοικίας (αστικός-μη αστικός πληθυσμός).

Η διαφορά των δύο αποτελεσμάτων (Score B - Score A), δεν σχετίζεται με το φύλο ούτε με την ηλικία, σχετίζεται όμως με την κοινωνικο-οικονομική τάξη στο επίπεδο p 0.01 (t-test, Correlation 0.2305).

3.2.1 Δημοτικό: Α' Φάση

Οι μετρήσεις έλαβαν χώρα στην αρχή του σχολικού έτους, πριν αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης, σε μαθητές, μέρος των οποίων είχαν παρακολουθήσει το Νηπιαγωγείο ενώ άλλοι όχι. Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν διαφοροποιημένη εικόνα από τα αντίστοιχα του Νηπιαγωγείου της Α' φάσης όπως αναμενόταν. Οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές, (πλην των V20 και V22), στο επίπεδο p 0.01, πλην της V18 που είναι στο επίπεδο p 0.03 (X^2 test, D. F. 2).

Και εδώ όπως στο Νηπιαγωγείο η επιτυχία παρουσιάζει διακυμάνσεις ανάλογα με τις μεταβλητές. Υπάρχουν π.χ. περιστάσεις όπου λιγότεροι μαθητές από το 50% αναγνωρίζουν «πράγματα που διαβάζουμε» με 2 στοιχεία στις V3 και V4, με 4 στοιχεία σε βιβλίο (V7) με 4 στοιχεία στο δρόμο (V8) με 4 στοιχεία στο κατάστημα (V9 και V10) για τους ίδιους πιθανούς λόγους της αποτυχίας στο Νηπιαγωγείο.

Στην αναγνώριση της πράξης της ανάγνωσης, έκπληξη προκαλεί το μικρό ποσοστό επιτυχίας (27%) στην V13, αναγνώρισης 3 προσώπων και στην V14 αναγνώρισης 2 προσώπων που διαβάζουν (33%).

Στην αναγνώριση εργαλείων γραφής υπάρχουν σημαντικά ποσοστά μαθητών που δεν αναγνωρίζουν τα μολύβια, τους στυλογράφους κλπ., ως εργαλεία γραφής (επιτυχίες 83% και 66%).

Και η πράξη γραφής αναγνωρίζεται με επιτυχίες από 28% μέχρι 53%, ποσοστό χαμηλό διότι συγχέεται με πράξης ανάγνωσης και ζωγραφικής.

Ο έλεγχος με t-test παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση των αποτελεσμάτων με το φύλο στο επίπεδο p 0.05, σημαντική επίσης στο p 0.05 με την ηλικία και με τις δραστηριότητες ανάγνωσης στο σπίτι.

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ αυτών του Νηπιαγωγείου στο τέλος του σχολικού έτους και αυτών της αρχής της Α' Δημοτικού (ΜΟ επιτυχίας % στο Νηπιαγωγείο Β' φάση Μ.Ο. επιτυχία % Δημοτικού Α' φάσης) εμφανίζει τους μαθητές του Νηπιαγωγείου να προηγούνται από τους μαθητές της Α' (πληθυσμός αποτελούμενος από αποφοίτους των Νηπιαγωγείων και

μη) σε μέτρηση που έγινε με τους πρώτους σε ηλικία κατά 4-5 μήνες μικρότερη της αντίστοιχης των δεύτερων. Η διαφορά προτείνεται να αποδοθεί στη συνεισφορά του Νηπιαγωγείου στον πρώτο πληθυσμό, ενώ ο δεύτερος, περιλαμβάνει πολλά παιδιά που δεν υπήρξαν μαθητές του.

3.2.2 Α' Δημοτικού: Β' φάση

Τα αποτελέσματα της Β' φάσης (προς το τέλος της σχολικής χρονιάς) είναι σαφώς βελτιωμένα όχι όμως τόσο εμφανώς όπως στην περίπτωση του Νηπιαγωγείου. Εδώ είναι 12 μεταβλητές στατιστικά σημαντικές (X^2 test) και 8 μη σημαντικές. Από τις σημαντικές οι 8 είναι στο p 0.01 και οι 4 στο p 0.05.

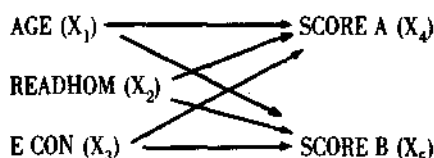
Εκείνο όμως που αποτελεί έκπληξη ως μη αναμενόμενο είναι η αδυναμία σημαντικού αριθμού παιδιών να αναγνωρίσει περιστάσεις, εργαλεία, συμπεριφορές τόσο στοιχειώδεις, ενώ ήδη έχει την εμπειρία της συστηματικής διδασκαλίας της ανάγνωσης-γραφής για ένα περίπου σχολικό χρόνο. Θα αναμενόταν δηλαδή ότι οι επιτυχίες σε όλα τα ερωτήματα θα υπερέβαιναν το 90%, με την παραδοχή ότι υπάρχει ένας αριθμός παιδιών με ειδικά μαθησιακά προβλήματα που κυμαίνεται, ανάλογα με τα κριτήρια αξιολόγησης, από 5-10%.

Οι μετρήσεις δείχνουν μόνο 4 μεταβλητές με επιτυχία $< 90\%$, ενώ σε 9 μεταβλητές είναι $> 50\%$.

Εδώ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των αποτελεσμάτων με το φύλο ούτε με την ηλικία (t-test).

Ομοίως η διαφορά των αποτελεσμάτων Α και Β φάσης δεν παρουσιάζουν συσχέτιση με το φύλο, την ηλικία, την οικονομική τάξη ή την ανάγνωση στο σπίτι.

3.3.1. Μοντέλο Αιτιοκρατικής Ανάλυσης (Path Analysis) 1. Υποθέσεις



(Σχήμα Α)

Το σχήμα παρουσιάζει τις υποθέσεις της ανάλυσης:

Το αποτέλεσμα (score) στη Β' φάση υποθέσαμε ότι εξαρτάται άμεσα από:

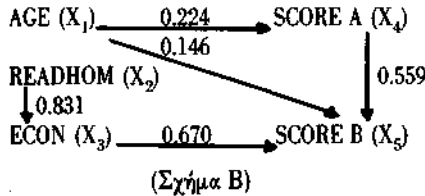
- α) το score στη Α' φάση (επίπεδο μαθητή κατά την εισαγωγή του)
- β) την οικονομική κατάσταση της οικογένειας του μαθητή. Η οικονομική κατάσταση υποθέτουμε ότι θα επηρεάζει και τα δυο σκορ το ίδιο. (ECON)
- γ) οι αναγνωστικές δραστηριότητες στο σπίτι του παιδιού υποθέσαμε ότι θα επηρεάζει και τα δύο σκορ άμεσα αλλά και έμμεσα. Έμμεσα, διότι ο γονιός που διαβάζει είναι παράδειγμα για το παιδί. Επίσης ο γονιός που διαβάζει, έχοντας υψηλή εκτίμηση για τη μόρφωση, θα φροντίζει να προετοιμάσει το

παιδί του για το σχολείο. Άμεσα, διότι ο γονιός με υψηλό ενδιαφέρον ανάγνωσης, εκτιμά τη δραστηριότητα, και διαβάζοντας στο παιδί του, το εισάγει στις υπό μελέτη πρωτοαναγνωστικές δεξιότητες. (READHOM).

δ) η ηλικία του παιδιού. Αυτή επηρεάζει άμεσα και τα δύο score και έμμεσα το score B.

3.3.2 Αποτελέσματα Νηπιαγωγείου

Από την ανάλυση φαίνεται ότι μερικές από αυτές τις σχέσεις δεν δίνουν στατιστικά σημαντικούς συντελεστές και το διάγραμμα που προκύπτει είναι το εξής:



Οι μεταβλητές SCORE A, ECON και AGE εξηγούν το 33% σχεδόν της διακύμανσης της μεταβλητής SCORE B. Το υπόλοιπο της διακύμανσης (67% σχεδόν) εξηγείται από μεταβλητές που δεν συμπεριλαμβάνονται στην ανάλυση. Η κυριότερη από αυτές είναι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο. Μπορούμε με ασφάλεια να πούμε ότι η διαδικασία της φοίτησης είναι αυτή που καθορίζει το 67% της διακύμανσης στο αποτέλεσμα της Β' φάσης.

Βλέπουμε επίσης ότι η μεταβλητή ECON δεν επηρεάζει το αποτέλεσμα της Α' φάσης αλλά μόνον της δεύτερης. Τέλος φαίνεται ότι οι δραστηριότητες ανάγνωσης δεν επηρεάζουν άμεσα το αποτέλεσμα της Α' ή Β' φάσης παρά μόνον σχετίζονται με την μεταβολή ECON. Για τις δύο τελευταίες παρατηρήσεις προτείνεται, για την πρώτη, η ερμηνεία ότι η απόσταση της πρώτης εξέτασης από την εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο καθιστά τους γονείς, πλουσιότερους ή φτωχότερους, μάλλον αδιάφορους για την προώθηση των δεξιοτήτων που εξετάζουμε, ενώ κατά τη δεύτερη, η οποία πλησιάζει την έναρξη της τυπικής φοίτησης, οι οικονομικά ισχυρότεροι γονείς, που συνήθως είναι και πιο μορφωμένοι, αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στη μόρφωση, και έχουν αρχίσει να προετοιμάζουν τα παιδιά τους σε θέματα σχετικά με το σχολείο.

Για τη δεύτερη, προτείνεται παρόμοια ερμηνεία. Οι γονείς ανώτερης κοινωνικής τάξης διαβάζουν περισσότερο για τον εαυτό τους και στα παιδιά τους.

Τέλος πρέπει να πούμε ότι η μεταβλητή AGE εξηγεί μόνον 5% της διακύμανσης του SCORE A ενώ η μεταβλητή READHOM εξηγεί σχεδόν 40% της διακύμανσης της μεταβλητής ECON. Οι ποσοτικές σχέσεις είναι οι εξής:

α) Η μεταβλητή SCORE A επηρεάζει το score της Β' φάσης άμεσα. Αν όλες οι άλλες μεταβλητές παραμένουν σταθερές, μια αύξηση του score της πρώτης

περιόδου κατά μία μονάδα, θα δώσει μία αύξηση του score της Β' φάσης κατά 0.559 μονάδες.

β) Η μεταβλητή AGE επηρεάζει το score της Β' φάσης άμεσα και έμμεσα. Άμεσα διότι μια αύξηση της μεταβλητής AGE κατά ένα μήνα θα αυξήσει το score της Β' φάσης κατά 0.146 μονάδες. Έμμεσα διότι μια αύξηση της μεταβλητής AGE κατά ένα μήνα θα αυξήσει το score της Α' φάσης κατά 0.224 μονάδες που με τη σειρά του θα αυξήσει το score της Β' φάσης κατά $0.224 \times 0.559 = 0.125$ μονάδες. Άρα η συνολική επιρροή της μεταβλητής AGE στο score της Β' φάσης είναι $0.146 + (0.224 \times 0.559) = 0.271$. Δηλαδή συνολικά μια αύξηση κατά ένα μήνα της ηλικίας θα δώσει συνολική αύξηση στο score της Β' φάσης κατά 0.271 μονάδες.

γ) η μεταβλητή ECON επηρεάζει το score της Β' φάσης μόνον άμεσα. Μια αύξηση της κλίμακας ECON κατά μία μονάδα προκαλεί αύξηση του score της Β' φάσης κατά 0.670 μονάδες (όλες οι άλλες μεταβλητές είναι σταθερές).

δ) η μεταβλητή READHOM επηρεάζει το score της Β' φάσης μόνον έμμεσα μέσω της μεταβλητής ECON. Μια αύξηση της μεταβλητής READHOM κατά μία μονάδα αυξάνει αντίστροφα την μεταβλητή ECON κατά 0.831 μονάδες που με τη σειρά της αυξάνει το σκορ της Β' φάσης κατά $0.831 \times 0.670 = 0.557$ μονάδες.

Τέλος, θα πρέπει να υπενθυμίσουμε και πάλι ότι το μοντέλο εξηγεί μόνον το 33% της διακύμανσης του score της Β' φάσης. Το άλλο 67% της διακύμανσης μπορούμε να το αποδώσουμε στη διαδικασία της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, αφού αυτή είναι η κύρια μεταβλητή που δεν συμπεριλαμβάνεται στο ανωτέρω μοντέλο.

3.3.3 Δημοτικό

Οι υποθέσεις είναι ίδιες με του Νηπιαγωγείου.

Με την ανάλυση βλέπουμε ότι οι μεταβλητές ECON και READHOM δεν επηρεάζουν καθόλου το score της Β' ή της Α' φάσης και έτσι δεν μπορούν να μπουν στο μοντέλο. Η μεταβλητή AGE επηρεάζει μόνον το score της Α' φάσης αλλά η επιρροή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Τέλος μόνον το score της Α' φάσης επηρεάζει σημαντικά το score της Β' φάσης με υψηλή αυτοσυσχέτιση που μας απαγορεύει να χρησιμοποιήσουμε τα αποτελέσματα. Άρα δεν μπορούμε να φτιάξουμε ένα μοντέλο για το δημοτικό.

Σημείωση: Το μοντέλο του νηπιαγωγείου δεν υποφέρει από αυτοσυσχέτιση ή ετεροσκεδιαστικότητα. Τα ανάλογα τεστ έχουν γίνει.

4. Συμπεράσματα

Το μεγαλύτερο μέρος των αποτελεσμάτων συμφωνεί με τις υποθέσεις μας

και ευθυγραμμίζεται με τις σχετικές έρευνες για τις οποίες έγινε λόγος στην Προβληματική.

Συγκεκριμένα αποδεικνύεται ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, στην αρχή της φοίτησής τους στο Νηπιαγωγείο έχουν σε ποικίλους βαθμούς τις «πρωτοαναγνωστικές δεξιότητες αναγνώρισης συμπεριφορών αντικειμένων και εργαλείων ανάγνωσης και γραφής» (J. Downing, (LARP), Ferreira, 1988).

Οι διαφορές τους σχετίζονται με την ηλικία (στην Α' και Β' φάση) με την κοινωνική τάξη (στη Β' φάση) με το επίπεδο της Α' φάσης (ή τη Β' φάση) και η οικονομική τάξη σχετίζεται με τις δραστηριότητες ανάγνωσης (στη Β' φάση). Τα αποτελέσματα δεν φαίνεται να επηρεάζονται από το φύλο, ή τον τόπο κατοικίας (αστικός-μη αστικός πληθυσμός) αντίθετα προς τις υποθέσεις μας. Τα συμπεράσματα των μετρήσεων της Β' φάσης για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό συμφωνούν με την υπόθεση της αναπτυξιακής φύσης τους, δείχνοντας επαύξηση των δεξιοτήτων. Επίσης εμφανίζεται η προσδοκώμενη σμίκρυνση της διαφοράς μεταξύ των αποτελεσμάτων της μέτρησης Α' και της Β', ώστε ο ρόλος του Νηπιαγωγείου φαίνεται πολύ ισχυρός, αιτία του 67% περίπου της διαφοροποίησης, όπως πιστοποιείται από το μοντέλο της αιτιοκρατικής ανάλυσης (Path analysis). Αντίθετα με τις υποθέσεις μας, οι μαθητές της Α' (απόφοιτοι Νηπιαγωγείου και μη) στην αρχή της σχολικής χρονιάς έχουν λιγότερες γνώσεις από τους μαθητές του Νηπιαγωγείου στο τέλος της χρονιάς, ενώ είναι μεγαλύτεροι, άλλη μια απόδειξη του ευεργετικού ρόλου του Νηπιαγωγείου για τις «πρωτοαναγνωστικές δεξιότητες».

Επίσης, αντίθετα προς τις υποθέσεις μας, ένα σχετικά μεγάλο μέρος των μαθητών, στο τέλος περίπου της Α' τάξης, δεν κατέχει με ασφάλεια αυτές τις δεξιότητες, ενώ έχει εμπειρία αρκετών μηνών συστηματικής διδασκαλίας της ανάγνωσης. Χάσμα χωρίζει τα παιδιά αυτά από τους συμμαθητές τους, και υποθέτουμε ότι ευρίσκονται «εν κινδύνω» σχολικής αποτυχίας, σχεδόν μόλις αρχίζουν τη σχολική τους ζωή.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επίδραση του πολιτιστικού παράγοντα «Διάβασμα των γονέων για τον εαυτό τους και τα παιδιά τους», στοιχείο που απομονώθηκε από τον σύνθετο παράγοντα «κοινωνικοοικονομική τάξη» με στόχο να λυθεί η διχογνωμία για το ρόλο του (MacCormick & Mason 1989 & Teale 1989). Φαίνεται λοιπόν ότι «το διάβασμα των γονέων για τον εαυτό τους και τα παιδιά τους» δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα της Α' φάσης (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό) ενώ επηρεάζει έμμεσα —μέσω της οικονομικής τάξης— στα αποτελέσματα της Β' φάσης του Νηπιαγωγείου αλλά όχι του Δημοτικού. Ως πιθανές ερμηνείες προτείνονται να αποδοθεί η έλλειψη επηρεασμού, είτε την αδυναμία του παιδιού να αντιληφθεί αυτές τις συμπεριφορές στην Α' φάση και να τις αναφέρει, ενώ τις αντιλαμβάνεται —έχοντας τις αναγκαίες προσλαμβανουσες παραστάσεις— στη Β' είτε στο μικρότερο αριθμό τέτοιων συμπεριφορών στην Α' φάση και σε μεγαλύτερο αριθμό με ανάλογη επίδραση στη Β'

φάση, όταν εγγίζει ο χρόνος της εισαγωγής του παιδιού στο σχολείο και οι γονείς συνειδητοποιούν την ανάγκη προετοιμασίας του παιδιού με ευκαιρίες ανάγνωσης. Όσο για τη σχέση με την κοινωνική τάξη μόνο στη Β' φάση, προτείνεται παρόμοια ερμηνεία. Άρα θα συμφωνούσαμε με τον Teale για την ιδιαίτερη σημασία του πολιτιστικού παράγοντα, δηλαδή όχι τι έχει κάποιος αλλά πώς το χρησιμοποιεί, στην περίπτωση μας «το διάβασμα των γονέων».

Στα αποτελέσματα όμως του Δημοτικού η αιτιοκρατική ανάλυση απέτυχε να εξηγήσει τις διαφορές ανάμεσα στην Α' και Β' φάση ως προερχόμενες από άλλους παράγοντες πλην των επιδόσεων στην Α' φάση. Και στο σημείο αυτό ίσως δεν είναι άχρηστο να υπογραμμιστεί ο δυναμεί αντισταθμιστικός ρόλος του Νηπιαγωγείου όχι μόνο γιατί θα αποτρέψει τη δημιουργία αυτοεικόνας του αποτυχημένου και την αυτοεκπληρούμενη προφητεία, αλλά και διότι παρέχει στο παιδί εκείνα τα εργαλεία και τις εμπειρίες που η οικογένεια δεν έδωσε, είτε το παιδί για κάποιους λόγους δεν μπόρεσε να οικειοποιηθεί.

Ένα πλήθος ερευνών για την πρώιμη παιδική ηλικία δείχνει τον καθοριστικό της ρόλο και επομένως τον πολλαπλασιαστικό για το μέλλον ρόλο θετικών ή αρνητικών εμπειριών (ή της έλλειψης εμπειριών) στη ζωή του παιδιού, ώστε να μην είναι ίσως μακριά από την αλήθεια η αντίληψη ότι όλες οι μάχες κερδίζονται ή χάνονται πριν το παιδί αρχίσει τη συστηματική του εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο. Με αυτή την προοπτική η συνηγορία για προσχολική συστηματική αγωγή υψηλού επιπέδου, της οποίας σημαντικό μέλημα θα είναι η ενίσχυση της «ανάδυσης» του γραμματισμού, όχι μόνον εμφανίζεται ως λογικό συμπέρασμα αυτής της εργασίας, αλλά προβάλλει και ως επιτακτικό καθήκον αν πιστεύουμε στην ιδέα ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Blatchford P. & Plewis, (1990) Preschool reading related skills and later reading achievement: further evidence. *British Educational Research Journal*, V. 16, N° 4, σσ. 425-428.
- Blatchford, R., Burke, J., Farquhar, C., Plewis, I. & Tizard B. (1987) Associations between preschool reading related skills and later reading achievement. *British Educational Research Journal*, 13, 15-23.
- Chall, J. (1983), *Stages of reading development*. New York: Mc Graw Hill.
- Clay, M., (1967) The reading behavior of five-year-old children: A research report. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 2, 11-31.
- Davis, J. *The Logic of Causal Order*. Cambridge Mas: Harvard University Press.
- Downing, J. & Valtin R. (1984), *Language awareness and learning to read*. Berlin, N. York: Springer Verlag.
- Downing, J., Ayers, D. & Schaefer (1983), *Linguistic Awareness in Reading Readiness Test (LARR)* Windson: NFER-NELSON Publ. Co.
- Downing, J. (1970), Children's Concepts of language in learning to read. *Educational Research*. 12, 106-112.

- Ehri, L. (1984). How orthography alters spoken language completeness in children learning to read. στο J. Downing & R. Valtin (επιμ.) *Language awareness and learning to read*. Berlin, N. York: Springer Verlag.
- Ferreiro, E. (1988). Introduction of the issue of writing. *European Journal of Psychology of Education* V 3 N 4 365-370.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before Schooling*. Exeter N. H.: Heimemann Educational.
- Francis, H. (1984). Children's knowledge of orthography in learning to read. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 8-23.
- Ganopole, S. (1987). The development of word conscienceness prior to first grade. *Journal of Reading Behavior* V XIX N° 4, σσ. 415-436.
- Goodman, Y. (1989). Children coming to know literacy. Στο Teale, W., & Sulzby, E. (Επιμελητές) Norwood, N. J. Ablex Publ. Co.
- Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. Στο H. Goelman, A. Olberg & F. Smith (Επιμελητές) *Awakening to literacy* Exeter, N. H.: Henemann Educational.
- Goodman, Y. (1980). The roots of literacy στο M. Douglas (ed.) *Claremont Reading Conference Forty Fourth Yearbook* Claremont CA: The Claremont Reading Conference.
- Mattingly, I. G. (1984). Reading linguistic awareness and learning to read στο J. Downing & R. Valtin (επιμ.) *Language awareness and learning to read*. Berlin, N. York: Springer Verlag.
- McCormick, C., & Mason, J. (1989) Interventions Procedures for Increasing Preschool Children's Interest in and knowledge about Reading, στο W. Teale and E. Sulzby (επιμ.) *Emergent Literacy: Writing and Reading* Norwood, N. J.: Ablex Publ. Co.
- Olson, D. (1985). Computers as tools of the intelligent. *Educational Research* 14, 5, 5-8.
- Panandropoulou-Berthoud, I. (1980). An experimental study of children's ideas about language στο A. Sinclair, P. J. Jarvella, & W. Levelt (επιμ.) *The child's conception of language*. Berlin, N. York: Springer Verlag.
- Π. Παπούλια-Τζελέπη, 1992 (in press) Η ανάπτυξη του γραμματισμού και το Νηπιαγωγείο Γλώσσα.
- Pontecorno, C. & Zuchermaglio, C. (1988). Modes of differentiation in children's writing construction. *European Journal of Psychology of Education* V 3 N° 4, σσ. 371-384.
- Reid, J. (1966). Learning to think about reading *Educational Research* 9 56-62.
- Rentzel, D. R. et al. (1989). *Journal of Reading Behavior* XXI N° 3 σσ. 197-217.
- Teale, W. & Sulzby, E. (1989) Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers στο W. Teale & E. Sulzby (ed.). *Emergent Literacy, Writing and Reading*. Norwood, N. J.: Ablex Publ. Co.
- Wells, G. (1985). Preschool literacy related activities and success in school στο D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (επιμ.) *Literacy, language and learning* Cambridge: University Press.
- Wells, G. & Raban, B. (1978). *Children Learning to read* SSRC Final Report N HR 3797/1 School of Education University of Bristol.

Γιάννη Μερκούρη

ΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΟΛΩΜΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
(Δειγματοληπτική έρευνα)

«... περιττή θα σου γίνει η γήινη ποίηση
μόνο η ποίηση μόνο η ποίηση
μ' αστραπής αμάξι θα σε πάρει...»

Οδυσσέα Ελύτη

«Το πεπρωμένο του κόσμου αναγγέλλεται μέσα στην
ποίηση προτού ακόμη φανερωθεί η ιστορία του
όντος»

Martin Heidegger

Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας μας αυτής είναι να συναντήσουμε στις ζωηρές συνειδήσεις των παιδιών ένα αντίκρισμα του ποιητικού λόγου, εθνική κληρονομιά και πολιτιστική παρακαταθήκη, την κατάφαση, σημάδι πως ο άνθρωπος δεν έχει μετατραπεί σε υποχείριο των δυναμειών που δρουν στο μικρόκοσμο του αλλά ζει νοσταλγώντας και αναζητώντας «το χαμένο παράδεισο»¹ στο δρόμο της έμπνευσης, της πίστης, της δημιουργίας. Εξ άλλου σύμφωνα με τον Γ. Θέμελη: «ο άνθρωπος έχει ανάγκη από την Ποίηση όπως και από την Επιστήμη. Ανταποκρίνεται σε κάποιες μέσες του απαιτήσεις, σε κάποια πείνα της ψυχής, όσο και αν σήμερα δεν είναι συνειδητή αυτή η πείνα. Εκτός αν ο προορισμός ή το τέλος του ανθρώπου είναι η μεταμόρφωσή του σ' ένα ον με υπερτροφικό εγκέφαλο χωρίς ψυχή, κάτι όπου όλα συμβάλλουν με την ολοένα επαυξανόμενη διανοητική μονομέρεια και μαζοποίηση. Αν όμως το τέλος είναι η πληρότητα, και η οντολογική του υφή είναι αδιάρρηκτη και αναλλοίωτη, τότε με την Ποίηση, παράλληλα πάντα με την Επιστήμη, θα μπορέσει να ξεπεράσει τη σύγχρονη κρίση και να προχωρήσει στην ακεραιότητα και την αρμονία. Γιατί εκεί αποβλέπει η Ποίηση, σε μια τελειωτική αρμονία των αντιθέσεων. Δεν είναι

λοιπόν η Ποίηση μια μάταιη απασχόληση, είναι αγωγή της ύπαρξης, παιδεία ψυχής και πνεύματος»².

Ευσεβείς πόθοι και προσδοκίες που πρέπει να έχουν νόημα για έναν εκπαιδευτικό, αλλά ωστόσο δεν προκύπτουν από την πορεία και τα πορίσματα αυτής της δειγματοληπτικής έρευνας, σκοπός της οποίας είναι να συνάξει στοιχεία που αφορούν στις σχέσεις μαθητών και ποίησης. Τα στοιχεία αυτά θα διαφανούν μέσα από προτάσεις για τον τρόπο αξιοποίησης του σολωμικού έργου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που είναι ο πυρήνας και ο κεντρικός σκοπός της δειγματοληπτικής αυτής έρευνας.

Στην προσπάθειά μας αυτή ουσιαστικά συνέβαλαν τόσο η κ. Μαρία Μιράσγεζη, Καθηγήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών με την εποπτεία και καθοδήγησή της, όσο και ο κ. Χρήστος Τερέζης, Λέκτορας στο ίδιο τμήμα με τις παρατηρήσεις του σε πολλά σημεία της εργασίας αυτής, τους οποίους και θερμά ευχαριστώ.

Στην πορεία αυτής της εργασίας, τα στάδια που θα ακολουθήσουμε περιλαμβάνουν τις εξής θεματικές ενότητες:

1. Σκοποί-στόχοι και επιδιώξεις της διδασκαλίας του ποιήματος όπως εκφράζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) του Δημοτικού Σχολείου.

2. Αναφορά στο συνήθη τρόπο διδασκαλίας του ποιήματος όπως αυτός παρουσιάζεται στο βιβλίο του δασκάλου.

3. Αναφορά στην ταυτότητα της δειγματοληπτικής έρευνας.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων.

5. Συμπεράσματα - Προτάσεις.

1. Διδασκαλία ποιήματος - δεδομένα

1.1 Αναλυτικά προγράμματα

Ο σκοπός της διδασκαλίας του ποιήματος δεν διαφοροποιείται στα αναλυτικά προγράμματα από το σκοπό του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Βασικοί του άξονες είναι:

- η εκμάθηση της γλώσσας από τους μαθητές
- η οργάνωση και ο εμπλουτισμός του γλωσσικού υλικού τους
- η καλλιέργεια της εκφραστικής ικανότητας και, κατά συνέπεια, η προαγωγή του προφορικής επικοινωνίας, της αναγνωστικής δυνατότητάς τους
- η απόκτηση, εκ μέρους τους της δεξιότητας της γραφής και η άσκησή τους στο γραπτό λόγο
- η εξοικείωσή τους με τεχνικές μελέτης

και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, έτσι, που να τα χαίρονται και τα αγαπήσουν, για να φθάσουν να αποζητούν από μόνα τους τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου.

Πιο ειδική αναφορά στις προσδοκίες που αναμένονται από την επαφή με την ποίηση βρίσκουμε στις προγράμματα που αφορούν στις μεγαλύτερες τάξεις. Είναι όμως σχετική με τις απόπειρες απόδοσής της και μόνο.

Συγκεκριμένα τα παιδιά:

α) νοούνται ως εκτελεστές ρόλων: Αποδίδουν ποιήματα με ποικίλες μορφές δραματοποιημένης και χορικής απαγγελίας, με εξοικείωση με τη ρυθμική έκφραση του λόγου.

β) απαγγέλλουν ποιήματα με καθαρή άρθρωση και φυσικότητα, χωρίς στόμφο και μελοδραματική εκφώνηση, έχοντας οδηγό όχι τόσο τη μετρική όσο τη νοηματική ροή του ποιήματος³. Και εδώ θα μπορούσαμε να παραθέσουμε τις σκέψεις του Ε. Παπανούτσου σχετικά με την απαγγελία, όπως μας τις παραθέτει η καθηγήτρια Μαρία Μιράσγεζη στο βιβλίο της «Ποίηση και διδασκαλία».

«Ωραιοί είναι ο τρόπος που προτείνει ένας έμπειρος εκπαιδευτικός» — αναφέρει ο Ε. Π. Παπανούτσος — «που δεν επεξεργάζεται καθόλου το ποίημα, αλλά μόνο το απαγγέλλει στους μαθητές του. Όταν ένα περιστατικό γλυκάνει μέσα στην τάξη τον αέρα και ξαφνικά όλοι αισθάνονται την ανάγκη της περισυλλογής, σωπαίνουν οι μαθητές μου σωπαίνω κι εγώ. Και έπειτ' από λίγα λεπτά τους απαγγέλω, όσο μπορώ πιο ζεστά το ποίημα που μιλεί εκείνη την ώρα στην καρδιά μου. Τίποτ' άλλο. Το πολύ τους το απαγγέλλω άλλη μια φορά, αργά, με σημασία, συγκινημένος ο ίδιος. Αυτό φτάνει. Έχουν ψυχικά δονηθεί (όσοι έχουν δονηθεί, και όσο έχουν δονηθεί) και τους αφήνω να ζήσουν όσο γίνεται περισσότερο αυτή τη δόνηση που προκαλεί η ποιητική ομορφιά».

Ευτυχισμένος Δάσκαλος, θα έλεγα, που το ακροατήριό του δονείται με την απαγγελία και μόνη, αν δεν ακολουθούσε και η ακόλουθη διευκρίνιση — «Και αναλύσεις (διευκρινίσεις, υποδείξεις, σημασιολογικές, σχόλια πραγματολογικά, κριτικά, γραμματολογικά) δεν κάνεις, όπως συμβούλευαν οι κλασικοί μας Διδακτικοί;» τον ξαναρώτησα. «Την ίδια ώρα ποτέ» απάντησε κατηγορηματικά «όλ' αυτά διαλύουν τη συναισθηματική ατμόσφαιρα που έχει δημιουργήσει, η απαγγελία, διακόπτουν την ποιητική λειτουργία, μας σπρώχνουν απότομα να πέσουμε από ψηλά από τον κόσμο της φαντασίας, στα χαμηλά επίπεδα των πεζών παρατηρήσεων, να ρίξουμε τα τριαντάφυλλα στη ζυγαριά για κοστολόγηση — και τα απαγορεύω. Όχι βέβαια για πάντα. Τα κάνουμε άλλη μέρα και ώρα, όταν είμαστε νηφάλιοι...»⁴.

Αν τηρούνται οι προϋποθέσεις που ο νεοέλληνας στοχαστής θέτει, πιστεύουμε ότι ο μαθητής μπορεί να συλλάβει ουσιαστικά το μήνυμα και τη γοητεία του ποιήματος. Είναι προφανές όμως, ότι δεν επιχειρείται τόσο η βιωματική οικειώσή τους από το μαθητή, πράγμα που περιορίζει και τη δυνατότητα για την εσωτερική μεταμόρφωσή του και για την ωρίμανση της εξωτερικής συμπεριφοράς του.

1.2. Βιβλίο δασκάλου — συνήθης τρόπος διδασκαλίας του ποιήματος

Η διδασκαλία του ποιήματος, όπως προτείνεται από τη συντακτική ομάδα του Υ.Π.Ε.Π.Θ., που επιμελήθηκε τις εκδόσεις βιβλίων για το δάσκαλο, έχει σημείο εκκίνησης την εικόνα, τον τίτλο του ποιήματος ή τη σχέση του με το κείμενο που έχει προηγηθεί. Κατά τη γνώμη μας, βασισμένη στην προσωπική μας εκπαιδευτική εμπειρία, μια τέτοια αφετηρία μπορεί να θεωρηθεί μικρής σημασίας, όχι πειστική και επιλεγμένη βιαστικά.

Τα στοιχεία αυτά λειτουργούν στη συνείδηση του μαθητή αποσπασματικά και του περιορίζουν τη δυνατότητα να συλλάβει το κείμενο στην ευρύτερη συνάφειά του και να υποψιαστεί κάποιες προεκτάσεις του.

Στη συνέχεια, δίνεται βαρύτητα στην απαγγελία και διερεύνηση του έργου «με φυσικότητα, ευαισθησία και στοχαστικότητα»⁵.

Γίνεται προσπάθεια να ξεπεραστούν δυσκολίες —περισσότερο σε ποιήματα νεότερης ποίησης— με την εισαγωγική παροχή πληροφοριών. Κι εδώ προβάλλονται κάποιες αμφιβολίες σχετικά με το αν είναι η καταλληλότερη στιγμή για εξηγήσεις (;;;) όπου το πρόβλημα είναι άμεσα παρόν ή είναι απαραίτητο να έχει καλλιεργηθεί ο προβληματισμός με μια διεύρυνση των πεδίων αναφοράς. Κατά τη γνώμη μας, είναι προτιμητέα η δεύτερη περίπτωση, διότι ο μαθητής έχει ήδη ξεφύγει από τις δεσμεύσεις της επιφανειακής αντιμετώπισης και έχει ταξινομήσει τις παραμέτρους του κειμένου και βιωματικά και ορθολογικά.

Ακολουθώντας, συνιστάται (πάντα κατά τις υποδείξεις του βιβλίου του δασκάλου), η αποφυγή της παγίδας του παραδοσιακού διδακτισμού και της απομνημόνευσης των ποιημάτων, ενώ στρέφεται το ενδιαφέρον και στην απαγγελία. Είναι μια πρόταση με την οποία συμφωνούμε, αρκεί να τηρούνται οι προϋποθέσεις που αναπτύσσουμε στη θεματική αυτή ενότητα.

Αμφιλεγόμενο θέμα επίσης είναι η ανάθεση εργασιών και μάλιστα πολλών που συνοδεύουν την πλειονότητα των ποιημάτων της «Γλώσσας». Ποιος όμως είναι ο ρόλος τους και κατά πόσο τελικά δεν αποβαίνουν εις βάρος του ποιήματος;

Τη στιγμή που μια διαδικασία και μια λειτουργία βρίσκονται στη φάση της προσέγγισης, της αποκάλυψης, της συναίσθησης του ποιητικού λόγου, μήπως αναχαιτίζονται από τις πολλές και χρονοβόρες εργασίες;

Απλές ερωτήσεις που δίνονται κατά κείμενο στο βιβλίο του δασκάλου έχουν ως στόχο την κατανόηση του κειμένου και την απόδοση του νοήματος. Χρειάζεται όμως νομίζουμε περισσότερη ενασχόληση και εκτενέστερη αναφορά κι εμβάθυνση.

Αξίζει εδώ να θυμηθούμε τα λόγια του Mallarme: «Δεν είναι με ιδέες που φτιάχνει κανείς στίχους, είναι με λέξεις».

Επίσης, σπάνια είναι η αναφορά στο φαινόμενο της έμπνευσης, στη δύναμη

και έκφραση της βούλησης του ποιητή, τη στιγμή που αυτά, βούληση και έμπνευση είναι «τα δύο αρχικά συστατικά»⁶.

Βασικοί σκοποί της διδασκαλίας του ποιήματος, όπως «να συγκινήσουμε τον ψυχικό κόσμο των παιδιών», «να βοηθήσουμε την έκφρασή τους»⁷ δεν τυχαίνουν ιδιαίτερης, της πρέπουσας προσοχής, ούτε στα βιβλία του δασκάλου.

Έτσι η διδασκαλία του ποιήματος γίνεται απόμακρη, δύσκολη, παίδεμα, με αποτέλεσμα να ζημιώνεται το παιδί και να υποβαθμίζεται η παιδαγωγική προσέγγισή του.

2. Δειγματοληπτική έρευνα-ταυτότητα

2.1 Μέθοδος

Τα υποκείμενα που έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή ήταν διακόσια τριάντα πέντε (235). Από αυτά εκατόν δέκα οκτώ (118) είναι κορίτσια και εκατόν δέκα επτά (117) αγόρια. Όλα τα υποκείμενα είναι μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Τούτο κρίθηκε αναγκαίο, διότι τα παιδιά αυτά έχουν μεγαλύτερη σχολική εμπειρία και στην τάξη αυτή ολοκληρώνεται η αναφορά στο έργο του Σολωμού (για το Δημοτικό). Τα περισσότερα, μάλιστα, από τα έργα του Σολωμού είναι αντικείμενα διδασκαλίας στα βιβλία «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ» της Στ' Δημοτικού.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της περιοχής Πατρών (25ο, 15ο, 56ο, Στρούμπειο, 2ο) Αιγίου, Ναυπάκτου και Κυπαρισσίας. Τα σχολεία της περιοχής Πατρών επελέγησαν κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αντιπροσωπεύουν όλες τις περιοχές από άποψη κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης και κινητικότητας των κατοίκων και από απόψεως ανάπτυξης των συνοικιών και να εξασφαλίζουν στο δυνατό βαθμό την αντικειμενικότητα των διαπιστώσεων.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο τέλος Μαΐου 1991, τότε δηλαδή που τα κείμενα τα σχετικά με το Σολωμό είχαν διδαχθεί σε όλα τα σχολεία. Συμπληρώθηκαν από τους μαθητές χωρίς παρεμβάσεις και ο χρόνος που διατέθηκε ήταν μια διδακτική ώρα.

2.2 Ερωτηματολόγια

Τα ερωτηματολόγια, περιέχουν δέκα (10) ερωτήσεις. Από αυτές οι τρεις (3) κλειστές και οι επτά (7) ανοικτές. Στις κλειστές ερωτήσεις κλήθηκαν οι μαθητές να απαντήσουν με ΝΑΙ ή ΟΧΙ, ενώ στις ανοικτές με παράθεση προσωπικών εμπειριών και γνώσεων σχετικά με το έργο του Σολωμού.

2.3 Επεξεργασία δεδομένων

Τα αποτελέσματα της δειγματοληπτικής αυτής έρευνας παρουσιάζονται με

ποσοστιαίες κατανομές εκεί που μπορεί αυτό να γίνει και με καταγραφή αντιπροσωπευτικών απόψεων εκεί που οι μαθητές κατέθεσαν τις προσωπικές τους εμπειρίες και γνώσεις.

3. Αποτελέσματα έρευνας

3.1 Υποθέσεις

Από την παρατήρηση των ερωτημάτων που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο διαφαίνονται καθαρά τα στοιχεία τα οποία θέλαμε να ανιχνεύσουμε και συγκεκριμένα:

— Είναι σε θέση οι μαθητές της Στ' τάξης να αναγνωρίσουν στίχους του ποιήματος που διδάχθηκαν στη «ΓΛΩΣΣΑ»;

— Είναι σε θέση τα παιδιά της Στ' τάξης να γνωρίζουν τους δημιουργούς των ποιητικών έργων που περιέχονται στα βιβλία τους;

— Έγινε η απαραίτητη εμφάνιση και επεξεργασία των έργων στην τάξη ώστε να τους έγιναν βίωμα;

— Ποιες είναι οι αποκτηθείσες λογοτεχνικές γνώσεις από τους τελειόφοιτους του Δημοτικού;

— Ποιους ερεθισμούς δέχθηκαν για αναζήτηση συμπληρωματικών στοιχείων —πέραν αυτών που τους παραστέθηκαν στην τάξη— για τη ζωή και το έργο των κλασικών δημιουργών όπως ο Σολωμός;

— Ποιες επιρροές δέχθηκαν από την ποίηση και ποιες διαθέσεις και στάσεις εξεδήλωσαν και πώς τοποθετήθηκαν απέναντί τους;

Ερωτηματικά πολλά και όχι μόνο αυτά. Ερωτηματικά που δημιουργούν έντονο προβληματισμό και συζήτηση. Μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων θα προσπαθήσουμε να δώσουμε κάποιες απαντήσεις - σχόλια.

3.2 Αποτελέσματα - Παρατηρήσεις

Ερώτηση 1η: «Ο Ύμνος εις την ελευθερία» είναι ποίημα - έργο του: Παλαμά, Σολωμού, Παπαντωνίου. Η ερώτηση αυτή απαντήθηκε σωστά και από τους διακόσιους τριάντα πέντε (235) μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα.

Ερώτηση 2η: «Τα μάτια μου δεν είδαν τόπον ενδοξότερον από τούτο το αλωνάκι». Ο στίχος αυτός του Δ. Σολωμού είναι από το ποίημα:

— Ελεύθεροι πολιορκημένοι

— Μισολογγίτισες

— Ύμνος εις την ελευθερίαν

Οι απαντήσεις που πήραμε σ' αυτή την ερώτηση είναι: Εκατόν πενήντα έξι (156) μαθητές 66% ότι ανήκει στο ποίημα «Ελεύθεροι πολιορκημένοι», σωστή απάντηση πενήντα τέσσερις (54) απάντησαν ότι ανήκει στο ποίημα «Μισολογγίτισες» ποσοστό 23%, δέκα τρεις (13) ότι είναι από το ποίημα «Ύμνος

εις την ελευθερία» ποσοστό 6% περίπου και τέλος δώδεκα (12) μαθητές δεν έδωσαν απάντηση, ποσοστό 5%.

Ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό 34% δεν είναι σε θέση πάντως να αναγνωρίσει στίχους και να τους εντάξει στο ανάλογο ποιητικό έργο.

Στο ερώτημα β' της 2ης ερώτησης «τι γνωρίζεις για το ποίημα αυτό» (δηλ. την επιλογή που έκαναν πιο πάνω), από τις εκατόν πενήντα έξι (156) σωστές απαντήσεις της 2ης ερώτησης πενήντα έξι (56) παιδιά ποσοστό 36% δεν γνώριζαν τίποτε, από δε τις υπόλοιπες εκατόν είκοσι τέσσερις (124) ενδεικτικά παραθέτουμε:

— «Το ποίημα αυτό το έγραψε ο Σ. όταν καθόταν πάνω σ' ένα αλωνάκι και έβλεπε τους Μεσολογγίτες»

— «ότι έγινε από το Διονύσιο Σολωμό»

— «Το έγραψε ο Δ. Σ. όταν καθόταν επάνω σε ένα βράχο ψηλό της Ζακύνθου για τους Μεσολογγίτες που αντιστέκονταν στον Ιμπραήμ.»

— «Ότι είναι ποίημα του Δ. Σ. και έχει μελοποιηθεί από το Μάντζαρο. Νομίζω ότι έχει 128 στίχους.»

— «Το έγραψε ο Σολωμός κατά τη δεύτερη πολιορκία του Μεσολογγίου 1826»

— «Γνωρίζω ότι περιέχει μέσα πολλούς ωραίους στίχους για τον αγώνα των Ελλήνων για ελευθερία»

— «Αυτό θέλει να μας πει πως ο Δ.Σ. δεν είδε άλλη χώρα από την Ελλάδα»

— «Ο εθνικός μας ποιητής Δ.Σ. έγραψε αυτό το ποίημα. Είναι ένα από τα ενδοξότερα και τα πιο καλά ποιήματα του Σολωμού ισάξιο με τον εθνικό μας Ύμνο»

— «Οι Ελεύθεροι πολιορκημένοι μιλάνε για τους αγώνες των Ελλήνων και για τη ζωή τους»

— «Γνωρίζω ότι βραβεύτηκε με βραβείο»

— «Αυτό το ποίημα μας περιγράφει την Ελλάδα όπως ήτανε την εποχή της Τουρκοκρατίας»

— «Το ποίημα αυτό μιλάει για την πολιορκία του Μεσολογγίου και για την ηρωική έξοδο των Μεσολογγιτών»

— «Σ' αυτό το ποίημα ο Δ. Σολωμός μας μιλάει για την καταστροφή του Μεσολογγίου»

— «Αυτό το ποίημα μιλάει για τους αγωνιστές της Ελλάδας»

— «Αυτό το ποίημα μας διηγείται τους ηρωισμούς αλλά και τις κακουχίες του πληθυσμού του Μεσολογγίου την ώρα που αγωνίζονταν για την ελευθερία»

— «Ότι είναι το καλύτερο ποίημα του Σ. και μας λέει ότι η ελευθερία είναι σπουδαίο πράγμα και ότι οι Μεσολογγίτες αν κι ήταν πολιορκημένοι ήταν ελεύθεροι»

— «Το έγραψε ο Σ. όταν έβλεπε το Μεσολόγγι που κράταγε το στρατό του Ιμπραήμ»

— «Ένα από τα μεγαλύτερα ποιήματα του Σ., ένα αξιοθαύμαστο έργο που θαυμάζεται από όλον το κόσμο αλλά ο περιφημος αυτός ποιητής δεν πρόλαβε να το αποτελειώσει»

— «Το έγραψε σε δημοτική γλώσσα όπως οι απλοϊκοί άνθρωποι. Κατακρίνει τις γυναίκες της Ζακύνθου γιατί περιφρονούσαν τις Μεσολογγίτισσες και ότι αυτές ζητιάνευαν το βράδυ να μην τις βλέπουν»

— «γράφτηκε στη διάρκεια. Το σχήμα είναι οξύμωρο και εννοεί ότι είμαστε φυλακισμένοι σε χρυσό κλουβί»

— «Ειδικά γραμμένο για το θρυλικό μέρος της πατρίδας μας και ύστερα από την ηρωική έξοδο που απέλυσαν εναντίον των Τούρκων»

— «Το μελοποίησε ο Μαρκόπουλος»

— «Οι ελεύθεροι πολιορκημένοι ήταν ηρωικοί αγωνιστές ενάντια στη σκλαβιά των Τούρκων»

— «γραμμένο για το λαό που στέναζε κάτω από τη Τούρκικη σκλαβιά»

— «οι Έλληνες ήταν ελεύθεροι στη ψυχή αλλά πολιορκημένοι στο σώμα γι' αυτό ελεύθεροι πολιορκημένοι»

— «ωραίο ποίημα»

— «μ' αυτό έδινε βοήθεια στους πολεμιστές»

— «ο Σ. μεγάλος ποιητής έχει γράψει πολλά θαυμαστά ποιήματα»

— «περιγράφει τις κακουχίες και όλα όσα έπαθαν οι Μεσολογγίτες ακόμα και την ηρωική έξοδό τους».

Δεν προχωρήσαμε σε αναλύσεις κατά σχολείο, αν και διαφαίνονται κάποιες διαφοροποιήσεις από σχολείο σε σχολείο, διότι όπως προαναφέραμε ο βασικός σκοπός της έρευνάς μας είναι να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό αξιοποιήθηκε το σολωμικό έργο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ερώτηση 3η: Τι γνωρίζεις για τις «Μισολογγίτισσες»

Εκατόν ένα (101) μαθητές στους διακόσιους τριάντα πέντε (235), δηλ. ποσοστό 43% δεν έδωσαν απάντηση. Από τις απαντήσεις που πήραμε παραθέτουμε ενδεικτικά μερικές.

«ήταν γενναίες γυναίκες», «γυναίκες που έφυγαν από το Μεσολόγγι εξαιτίας του πολέμου. Επειδή δεν έβρισκαν και οι άνδρες τους ήταν στον πόλεμο. Έγιναν ζητιάνες», «οι Μ. Κατά τη διάρκεια που το Μισολόγγι ήταν πολιορκημένο ψάχναν να βρουν τους άνδρες τους και τους άλλους συγγενείς που πολεμούσαν. Μερικές που δεν είχαν να φάνε ούτε λεφτά βγαίνουν να ζητιανέψουν και επειδή δεν ήταν συνηθισμένες έβγαιναν το βράδι», «το έγραψε γιατί καθόταν σ' ένα βράχο στη Ζάκυνθο κι έβλεπε τις Μ. που πολεμούσαν σαν άνδρες και του ήρθε η ιδέα να γράψει ένα βιβλίο για τις Μισολογγίτισσες», «οι Μ. πήγαν στη Ζάκυνθο και κατά το βραδάκι πήγαιναν και ζητιάνευαν. Και το βράδυ πήγαιναν στην παραλία και έβλεπαν το Μισολόγγι», «όταν οι Τούρκοι μπήκαν στο Μ. τότε οι Μ. έπεσαν στον γκρεμό», «για να σωθούν τα παιδιά τους ανέβηκαν σ' ένα γκρεμό χόρψαν το χορό του Ζαλόγγου κι σκοτώνονταν», «οι Μ. ήταν

γυναίκες που είχαν δώσει όλη την περιουσία τους στους πολεμιστές. Οι Μ. είχαν φύγει από το Μ. με την Επανάσταση και είχαν πάει σε διάφορα νησιά όπως στη Ζάκυνθο», «ότι καήκανε με άλλους Μ. όταν ήταν πολιορκημένοι», «έφυγαν από τον τόπο τους. Αυτές οι κυρίες που τώρα ζιτιάνεβαν πρώτα είχαν κτίσματα και δούλους για να τις υπηρετούν», «Γνωρίζω το θάρρος που είχαν οι Μ. στον πόλεμο με τον Ιμπραήμ και τους Αιγύπτιους. Γνωρίζω ακόμα ότι γέμιζαν τα όπλα, πολέμαγαν και φρόντιζαν τους χτυπημένους», «ότι οι Μ. έβγαλαν το ποίημα αυτό», «το έγραψε ο Σ. πάνω σ' ένα βράχο που κοίταζε το Μ. και έγραφε πώς περνούσαν», «κάποιες πλούσιες γυναίκες που όταν πολιορκήθηκε το Μ. πήγαν στη Ζάκυνθο», «πως βοηθούσαν τους κλέφτες τους τραυματισμένους», «οι Μ. ήταν γυναίκες από το Μ. που πήγαιναν στη Ζάκυνθο και ζητούσαν από τους κατοίκους χρήματα ν' αγοράσουν πολεμοφόδια για τους πολεμιστές. Μερικές φορές της συντρόφευαν οι κανονιές που έπεφταν στο Μ.».

Λίγες, ελάχιστες, δυστυχώς, οι απαντήσεις που ανταποκρίνονται έστω και στοιχειωδώς στο περιεχόμενο του ποιήματος.

Ερώτηση 4η: Ποιο από τα ποιήματα του Σολωμού σου έκανε εντύπωση και γιατί;

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση αυτή καλύπτουν μόνο το πρώτο μέρος της, αφού ελάχιστοι μαθητές δικαιολογούν την επιλογή τους. Οι προτιμήσεις των μαθητών σε ποσοστιαίες αναλογίες είναι οι παρακάτω (μερικοί μαθητές έχουν δυο προτιμήσεις ποιημάτων)

A/A	Τίτλος ποιήματος	προτιμήσεις	ποσοστό
1	Η γυναίκα της Ζάκυνθος	1	
2	Ξανθούλα	1	
3	Ελεύθεροι πολιορκημένοι	21	9%
4	Μισολογγίτισσες	36	15%
5	Ύμνος εις την ελευθερία	137	58%
6	Δεν ξέρω κανένα - τίποτε	7	3%
7	Δεν απάντησαν (λευκό)	48	21%

Υπάρχουν και μερικές αναφορές σε ανύπαρκτα ποιήματα του Σολωμού, όπως ο «Ακάθιστος Ύμνος». Εδώ νομίζουμε ότι αξίζει να προσεχθεί ότι ένα ποσοστό 24% περίπου δεν εξεδήλωσε προτίμηση για κανένα ποίημα, πράγμα που μας οδηγεί στην υπόθεση ότι δεν θα πρέπει να έγινε η απαραίτητη προσέγγιση και ευαισθητοποίηση στην τάξη. Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών δείχνει προτίμηση στα γνωστά ποιήματα που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο. Ίσως να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα οι προτιμήσεις αυτές, ενδέχεται όμως να μην έχουν γίνει αναφορές και αναλύσεις άλλων έργων του Σολωμού στην τάξη.

Ερώτηση 5η: Ποια γλώσσα χρησιμοποιεί ο Σολωμός;

Υπήρξαν εκατόν είκοσι πέντε (125) απαντήσεις για Δημοτική, εκατόν οκτώ (108) για καθαρεύουσα, ενώ δυο μαθητές δεν απάντησαν.

Παρατηρείται και εδώ το φαινόμενο να μην γνωρίζουν οι μαθητές ότι ο Σολωμός είναι ο ποιητής του ελεύθερου γλωσσικού ύφους.

Ερώτηση 6η: Ποιο άλλο ποίημα του Σ. θα ήθελες να υπάρχει στα διδακτικά βιβλία του Δημ. Σχολείου;

Ο έλεγχος των απαντήσεων της ερώτησης αυτής μας απαγοήτευσε πέρα για πέρα. Και τούτο διότι μόνο τρεις μαθητές ανέφεραν ποιήματα που θα προτιμούσαν, θα ήθελαν να υπάρχουν στα βιβλία τους («Εις τον θάνατον του Μπαίρον», «Η τρελλή μάνα», «Εις τον Μάρκο Μπότσαρη»), ενενήντα πέντε μαθητές ή δεν απαντούν ή απαντούν με «δεν ξέρω» ή «ακανένα». Οι υπόλοιπες απαντήσεις αναφέρονται σε ποιητικά έργα του Σολωμού που υπάρχουν στα βιβλία τους («Μισολογγίτισσες», «Ελεύθεροι πολιορκημένοι», «Ύμνος εις την ελευθερίαν» κ.τ.λ.). Η πλειονότητα των μαθητών αυτών εκφράζει την απαίτηση-επιθυμία να καταχωρούνται ολόκληρα τα έργα και όχι αποσπάσματα αυτών.

Ερώτηση 7η: Είναι αρκετά αυτά που υπάρχουν στα βιβλία σου για το Σολωμό ή χρειάστηκε να συμβουλευτείς και κάποιο λογοτεχνικό βιβλίο; Αν ναι ποιο;

Εξήντα δυο (62) μαθητές δεν απάντησαν (26%), ογδόντα πέντε (85) μαθητές (36,5%) τα θεωρούν ανεπαρκή και ογδόντα οκτώ (88) μαθητές (38,5%) τα θεωρούν αρκετά.

Ερώτηση 8η: Ποιους άλλους ποιητές ξέρεις να αναφέρουν το Σολωμό;

Πενήντα πέντε (55) από τους διακόσιους τριάντα πέντε (235) ανέφεραν ποιητές που κάνουν λόγο κατά την άποψή τους για τον Σολωμό. Θα αναφέρουμε στη συνέχεια για το θέμα των συγκριτικών στοιχείων, εδώ μόνο έχουμε να παρατηρήσουμε ότι δεν πρέπει να έχει δοθεί το απαραίτητο ενδιαφέρον στο σημείο αυτό. Αρκεί να αναφέρουμε ότι οι περισσότερες απαντήσεις της ερώτησης αυτής αναφέρουν τους Παλαμά και Παπαντωνίου που είχαν καταχωρηθεί στο ερωτηματολόγιο. Τριάντα επτά αναφορές γίνονται στον Παλαμά, δέκα τρεις στον Παπαντωνίου, οκτώ στο Ροΐδη, από τέσσερις στον Κάλβο, Ρήγα και Κοραή, τρεις στο Μάντζαρο, δύο στον Ουγκά, Ρίτσο και Δοΐδη και μια στον Καζατζάκη.

Ερώτηση 9η: Έχεις στη βιβλιοθήκη σου κάποιο βιβλίο για το Σολωμό; Αν ναι, ποιο;

Δέκα έξι (16) μαθητές απάντησαν ότι έχουν τα «Απαντα του Σολωμού», δέκα εννέα (19) μαθητές αναφέρθηκαν σε εγκυκλοπαίδειες ή ποιητικές ανθολογίες, δέκα επτά (17) απάντησαν ότι έχουν κάποια έργα του Σολωμού και οι

υπόλοιποι εκατόν ογδόντα τρεις (183) δεν απάντησαν ή απάντησαν «όχι δεν έχω».

Ερώτηση 10η: Τι γνωρίζεις για το Δ. Σολωμό;

Στην ερώτηση αυτή παρατηρούμε, σε σύγκριση με τις προηγούμενες απαντήσεις, μεγαλύτερη συμμετοχή και ανταπόκριση των μαθητών. Είκοσι τρεις (23) μαθητές (10%) δεν γνώριζαν τίποτε και ως εκ τούτου δεν απάντησαν. Υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός παιδιών που ανταποκρίθηκαν στην ερώτηση αυτή, αλλά και μια μεγάλη μερίδα παιδιών που ανταποκρίθηκαν με απαντήσεις, όπως: «γεννήθηκε στη Ζάκυνθο», «είναι ο εθνικός μας ποιητής», «είναι μεγάλος ποιητής» κλπ.

Δεν συναντήσαμε όμως στις απαντήσεις —εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις— κάτι ανάλογο με την άποψη ότι:

«Ο Σολωμός ό,τι δεν βρήκε από τους πριν απ' αυτόν το δημιούργησε μόνος, άνοιξε δρόμους και έδωσε κατευθύνσεις. Φώτισε με το φως του λογισμού του και τη θαυμάσια ποιητική τέχνη του γενιές ποιητών και έμεινε, χωρίς υπερβολή, ο μεγαλύτερος σταθμός της νεοελληνικής μας και λογοτεχνικής δημιουργίας»⁸. Και αυτή η άγνοια των μαθητών τη στιγμή που ο Σολωμός ήταν γεννημένος ποιητής. Στις φλέβες του κυκλοφορούσε αίμα ηρωικό μαζί και ποιητικό. Η φύση τον είχε προορίσει να εκφράσει ό,τι αισθάνεται ένας ολόκληρος λαός, να συμπυκνώνει και να ανακεφαλαιώνει την πνευματική ζωή του έθνους του.

Στην πνευματική ιστορία των λαών μια φυσιογνωμία συνοψίζει και αντιπροσωπεύει κάθε περίοδο. Ο Όμηρος την ελληνική αρχαιότητα, ο Δάντης τον ιταλικό μεσαίωνα, ο Σαίξπηρ την αγγλική ακμή, ο Γκαίτε τον γερμανικό ρομαντισμό και ο Σολωμός τη νεοελληνική αναγέννηση. Η ιστορική άγνοια των μαθητών, προϊόν της γενικότερης ιστορικής αμνησίας της κοινωνίας, αποτελεί την επώδυνη διαπίστωση από τις απαντήσεις στην ερώτηση αυτή.

4. Συμπεράσματα — Προτάσεις

4.1 Συμπεράσματα

Η δειγματοληπτική αυτή έρευνα καλύπτει ένα μικρό τμήμα του φάσματος των ερευνών που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν αναφορικά με τη σχέση του παιδιού με τη λογοτεχνία και ειδικότερα με την ποίηση.

Θα είχε μάλιστα ιδιαίτερο ενδιαφέρον —από άποψη συγκριτολογική— μια προσπάθεια να καταγράψει κάποιος τα αποτελέσματα σε τάξεις όπου με πρωτοβουλία του δασκάλου, η ποίηση κατέχει μια θέση εξαιρετική και σε άλλες τάξεις όπου οι δραστηριότητες ευθυγραμμίζονται σε μια κοινή πρακτική-ρουτίνα.

Η δική μας εργασία αφορούσε σε λίγα στοιχεία και συμμετείχαν σ' αυτή διακόσιοι τριάντα πέντε (235) μαθητές Στ' τάξης Δημοτικού. Από την ανάλυ-

ση των αποτελεσμάτων σημαντικές διαφορές, που μπορούν να τεκμηριωθούν δεν προκύπτουν. Διαφαίνεται ωστόσο μια μικρή υπεροχή των κοριτσιών.

Ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο παρατηρείται πως,

— όταν αυτό είναι χαμηλό, η πληροφόρηση και οι γνώσεις των παιδιών δεν επαρκούν·

— τα ποσοστά που δηλώνουν στάση ουδέτερη ή αρνητική είναι (ανεβασμένα) υψηλότερα σε σύγκριση με παιδιά ανώτερου κοινωνικο-οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου.

Στην ερώτηση 3 του ερωτηματολογίου μπορούμε να ανιχνεύσουμε την αποτελεσματικότητα της επαφής με την ποίηση, όπως πραγματοποιείται στο χώρο του σχολείου. Δεν μένουμε ικανοποιημένοι από τη δυνατότητα των μαθητών να αναγνωρίσουν στίχους ποιημάτων που διδάχτηκαν, αφού ένα αρκετά υψηλό ποσοστό 34% δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσει το ποίημα.

Στην ερώτηση 2β, που ζητούσε να παραθέσουμε προσωπικές γνώσεις για το ποιητικό έργο «ελεύθεροι πολιορκημένοι», η μαθητές δεν παραθέτουν τίποτε αλλά και από τις απαντήσεις που πήραμε ελάχιστες, όπως έχουμε και πιο πάνω αναφέρει, ανταποκρίνονται στη σωστή απάντηση.

Ίδια κατάσταση και στις απαντήσεις της 3ης ερώτησης. Εκατόν ένας (101) μαθητές δεν γνωρίζουν τίποτε και από τις απαντήσεις λίγες μπορούν να σταθούν.

Τέλος, στην 6η ερώτηση ποιο άλλο έργο του Σ. θα ήθελες να υπάρχει στο βιβλίο σου, όχι μόνο δεν είναι σε θέση να καταθέσουν μια προτίμηση (τι να προτιμήσουν από κάτι που δεν γνωρίζουν;) αλλά και οι καταχωρημένες προτιμήσεις τους αναφέρονται σε έργα που ήδη υπάρχουν στα βιβλία τους.

Φτάνουμε, λοιπόν, δικαιολογημένα να πιστέψουμε πως η διδασκαλία του ποιήματος συναντά ορισμένα προβλήματα. Οι βασικές προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική διδασκαλία δεν φαίνεται να συνυπάρχουν πολύ συχνά και με επιτυχή τρόπο. Αναφερόμαστε στους τρεις (3) παράγοντες: το καλό ποίημα, τον καλό δάσκαλο, το καλό ακροατήριο⁹. Φυσικά το πρόβλημα αυτό δεν πρέπει να το αποκόψουμε από τις κατευθύνσεις και τις προσδοκίες του κοινωνικού σώματος στην εποχή μας. Η εκπαίδευση αντανάκλα την κοινωνική πραγματικότητα και έτσι μέσα σ' ένα κλίμα στο οποίο κυριαρχεί η ψυχολογία της αποτελεσματικότητας αποτελεί πολυτέλεια να αναζητούμε βίωση των καθαρά μη σκόπιμων στόχων της ποίησης. Πρόκειται για ένα θέμα ευρύτατο, που αναμένει συστηματικές αντιμετώπισεις.

4.2 Προτάσεις. Η λογοτεχνία στο σχολείο χθες-σήμερα

Οι προτάσεις που διατυπώνονται με βάση τις αναλύσεις των αποτελεσμάτων της δειγματολογικής έρευνας, την προσωπική διδακτική εμπειρία και την αναφορά σε συγγράμματα και μελέτες ανθρώπων που νοιάζονται για το παιδί,

την πορεία του μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης, την επαφή του με τη λογοτεχνία και ειδικότερα με την ποίηση, έχουν ένα και μοναδικό σκοπό: να βοηθήσουν να γίνει ουσιαστικότερα επικοινωνιακή και αποκαλυπτική η σχέση του (παιδιού) με την ποίηση.

Πιστεύουμε ότι ένας λαός χωρίς ιστορία, λαογραφία και λογοτεχνία είναι καταδικασμένος σε μαρασμό, και είναι αδύνατο να προκόψει και να μεγαλοουργήσει. Είναι, κατά την ταπεινή άποψή μας, πτυχές που πρέπει ιδιαίτερα να προσεχθούν στην εκπαίδευση.

Η λογοτεχνία είναι αυτή που βοηθά στην μετάγχιση της Ελληνικότητας. «Υπάρχει εις την ποίησιν δύναμις μορφωτική της παιδικής ψυχής και δύναμις εξανθρωπιστική», ακριβώς γιατί η παιδική ψυχή «ίσταται πλησιέστερον πάσης αγνής ποιήσεως» (Κ. Παλαμάς).

Είναι η λογοτεχνία ο κατ' εξοχήν φορέας της ανθρωπιστικής παιδείας. Αυτή φαίνεται να έχει απομείνει ο τελευταίος υπερασπιστής του ανθρώπινου προσώπου, ο μόνος εγγυητής της ανθρώπινης ελευθερίας. Αυτή οδηγεί στην κατανόηση των ανθρώπων και των προβλημάτων της ζωής μέσα από τους μαιάνδρους της αυτογνωσίας.

Η παιδική λογοτεχνία προβάλλεται από βιβλία, συγγραφείς, την εκκλησία, την πολιτική, τα λογοτεχνικά σωματεία, τους φορείς κλπ. Κυρίως όμως απευθύνεται στο παιδί, γιατί, άμεσα ή έμμεσα, εκφράζει τα όνειρά του, τις ανησυχίες του, τους στόχους του, τον κόσμο του, τα ιδανικά του, δηλ. λειτουργεί ανάμεσα τους μια σχέση αμφίδρομη και σημαντική. Έτσι, αυτή η σχέση οριοθετεί και την ευθύνη που έχει.

Η διδακτική κάθε αντικειμένου είναι απόρροια της συνεξέτασης και συν-αξιολόγησης των παραγόντων:

- α) της φύσης του μορφωτικού αγαθού
- β) της ηλικίας (προαποκτούμενες γνώσεις)
- γ) των σκοπών-στόχων του μαθήματος και

δ) των συνθηκών που επικρατούν (σχολικής, οικογενειακής, κοινωνικής ζωής). Και για να είμαστε πιο συγκεκριμένοι στο υπό εξέταση αντικείμενο που είναι η διδασκαλία της ποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, για μια «καλή» και «πετυχημένη» διδασκαλία πρέπει να συντρέχουν και να συνυπάρχουν οι τρεις προϋποθέσεις που προαναφέραμε: Το καλό ποίημα, ο καλός δάσκαλος και το καλό ακροατήριο.

Περισσότερο εμείς θα ασχοληθούμε στην παρούσα εργασία με τον παράγοντα δάσκαλο, χωρίς να αγνοούμε ή να υποτιμούμε την αξία και τη σπουδαιότητα των δύο άλλων παραγόντων-προϋποθέσεων, αλλά διότι νομίζουμε ότι ο δάσκαλος είναι ο κύριος εμπυχωτής και η κινητήρια δύναμη της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη.

Κατά τη γνώμη μας, είναι λαθεμένη σχεδόν πέρα για πέρα η κρατούσα διδασκαλική άποψη —επικουρούμενη μάλιστα και από το πνεύμα της συντα-

κτικής ομάδας των βιβλίων της γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου— ότι τα λογοτεχνικά κείμενα εξυπηρετούν γλωσσικά και μόνο φαινόμενα.

«Είναι η ποίηση η σε υπέρτατο βαθμό συγκινησιακή χρήση της γλώσσας», όπως λέει ο Richards, και οπωσδήποτε μυεί τα παιδιά στην ομορφιά της γλώσσας και τα καθιστά ικανά να την αισθάνονται, να επικοινωνούν, να μιμούνται, να δρουν, να τραγουδούν, αλλά δεν είναι μόνο αυτά.

«Η γλωσσική έκφραση ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν είναι ανεξάρτητη από το ύφος, τη μορφή, από το λογοτέχνη τον ίδιο, από τη ζωή του, από τα άλλα του τα έργα, το κλίμα μέσα στο οποίο γράφτηκε, την έμπνευση που το δημιούργησε, τα μηνύματα που θέλει, ίσως, να δώσει και τόσα άλλα»¹⁰.

Πέρα δηλ. από τη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου, ανάλογη, αν όχι μείζονος σημασίας, προσπάθεια πρέπει να καταβάλλεται για την προσέγγιση και το σχολιασμό του λογοτεχνικού κειμένου, ώστε το όφελος που θα προκύψει να είναι πολλαπλό.

Ο περιορισμός στη γλωσσική έκφραση στερεί από το μαθητή τη δυνατότητα, μια σημαντική ευκαιρία να εμβαθύνει στο ποίημα.

Ο δάσκαλος πρέπει να έχει αξιόλογη λογοτεχνική κατάρτιση, αλλά και διαρκώς να ανανεώνει και να ενημερώνει το γνωστικό οπλισμό του όσον αφορά σε θέματα για τα νέα ρεύματα και τις νέες τάσεις της λογοτεχνίας.

Η δυνατότητα πρόσληψης και κατανόησης του λογοτεχνικού φαινομένου από την πλευρά των μαθητών είναι αποτέλεσμα και της λογοτεχνικής συγκρότησης και του μεθοδολογικού οπλισμού των δασκάλων. «Υπάρχει μια εξόφθαλμη έλλειψη εμπιστοσύνης σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της ποίησης» στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης¹¹.

Αλλά πώς να υπάρχει σιγουριά και εμπιστοσύνη για κάτι που δεν διδαχθήκαμε και δε μάθαμε στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες;

Η κατοχή της ύλης, η κατάρτιση και η προπαρασκευή του δασκάλου, για να επαρκέσει και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, έχει επισημανθεί από τα παλιότερα χρόνια και εξακολουθεί και σήμερα να αποτελεί την πρώτη και σημαντικότερη διδακτική παιδαγωγική προϋπόθεση.

«Και το αποτέλεσμα είναι, να διδάσκεται ένα ποίημα ενώπιον των μαθητών μ' όλην την σχολαστική ακριβολογίαν των κανόνων διδακτικής, να ερμηνεύονται ίσως αι λεπτομέρειαι ξηρά, εγκεφαλικά, να λείπει όμως από αυτήν την εργασίαν η βαθυτέρα πνοή. Αυτήν δεν την δίδει καμιά παιδαγωγική σοφία, είναι αποτέλεσμα πλούσιας, πολυμερούς, ασφαλούς, ζωντανής γνώσεως που επιτρέπει εις τον διδάσκαλον να ομιλεί «εκ περιουσίας», και είναι απόκτημα μακράς εσωψύχου αναστροφής με τον κόσμον της τέχνης και του λόγου»¹².

Ο Ε. Παπανούτσος γράφει χαρακτηριστικά:

«Η δεύτερη (εννοεί προπαρασκευή), η πιο ουσιαστική και κουραστική, δεν μπορεί να γίνει την παραμονή της διδασκαλίας σου, αλλά κρατάει χρόνια πολλά, όσα θα διαρκέσει η επαγγελματική σου ζωή, πρέπει να κατακτήσεις εις

βάθος την «ύλη» που θα διδάξεις με τη συστηματική και αδιάκοπη μελέτη και οικείωση των μεθόδων και των πορισμάτων της»¹³.

Ο Κ. Ι. Γεωργούλης επιμένει στην προετοιμασία του δασκάλου και για τη διδασκαλία του ποιήματος γράφει:

«...Η προπαρασκευή λοιπόν έχει την αποστολήν να προσανατολίσει τον μαθητήν προς τα στοιχεία τα οποία προϋποθέτει γνωστά ο ποιητής...»¹⁴ και «...όπως σε άλλους τομείς με ιδιαίτερες απαιτήσεις, μεγάλη σημασία για μια καλή διδασκαλία του ποιήματος έχει η γενικότερη προετοιμασία του δασκάλου...»¹⁵, υποστηρίζει ο Γ. Παπαγεωργίου.

Ο Ν. Γιαννούλης¹⁶ γράφει: «ο δάσκαλος όλων των βαθμίδων που σέβεται τον εαυτό του και τους μαθητές του, ο ευσυνείδητος δάσκαλος, όσο ικανός και σοφός είναι, πρέπει να προπαρασκευάζεται κατάλληλα, πριν ανέβει στην έδρα να διδάξει. Τότε μόνον έχει πιθανότητες ότι θα πετύχει η διδασκαλία του».

Τέλος ο Δ. Τσουρέκης¹⁷ γράφει: «Για να περισώσει το κύρος του και να ασκήσει αγαθές επιδράσεις στους μαθητές ο δάσκαλος έχει ανάγκη να πλουτίσει και να ανανεώσει το επιστημονικό του δυναμικό».

Είναι απαραίτητο ο δάσκαλος να γνωρίζει την ιστορία της λογοτεχνίας και με ιδιαίτερη έμφαση στα Δημοτικά τραγούδια, την Κρητική λογοτεχνία, την Επτανησιακή σχολή και ιδιαίτερα το έργο του Σολωμού, να κατέχει τους ποιητές της γενιάς του '30 και άλλους νεότερους ποιητές. Χρειάζεται δηλ. να γνωρίζει την ιστορική πορεία της λογοτεχνικής δυναμικής του λαού μας. Από την πλευρά της η μοντέρνα ποίηση, που δε γεννιέται από τις ίδιες αφορμές με την παραδοσιακή ποίησή μας, δεν μπορεί, κατά συνέπεια, να διδαχθεί με τον ίδιο τρόπο στο Δημοτικό Σχολείο. Το μοντέρνο ποίημα έχει δικούς του κανόνες και νόμους.

«Το ονειρικό που έχει η μοντέρνα ποίηση δεν αφομοιώνεται στις παιδικές σκέψεις καθώς έχουν συνηθίσει άλλες μορφές ποίησης, ο μαθητής σαστίζει από τα ετερόκλητα στοιχεία της μοντέρνας ποίησης και θέλει βοήθεια για να μην καταποντισθεί, ή να μη νιώσει πως είναι στερημένος από τη φύση να μην καταλαβαίνει την ποίηση»¹⁸.

Οι απαιτήσεις του χθες στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων διαφέρουν σημαντικά από τις απαιτήσεις του σήμερα και σε επίπεδο ύλης αλλά και σε επίπεδο μαθησιακής διαδικασίας. «Τα ποιήματα εισήχθησαν στα αναγνωστικά βιβλία κατ' αρχήν δια να εξυπηρετήσουν την ηθικήν αγωγήν των νέων. Δια τούτο η επεξεργασία των ησυχολείτο, ως επί το πολύ, με ηθικές εμβαθύνσεις συνάγουσα ηθικά πορίσματα και υποδείξεις ωφελίμους δια την ζωήν. Ούτω κατανοείται διατί η πρώτη διδακτική ποίησις κατόρθωσε να επιτύχει την είσοδόν της εις το σχολείον»¹⁹.

Σήμερα όχι μόνον υπάρχει πληθώρα ύλη στα διδακτικά βιβλία του σχολείου αλλά και παρέχεται ελευθερία στο δάσκαλο να χρησιμοποιήσει όποιο λογοτεχνικό κείμενο κρίνει ως κατάλληλο και απαραίτητο στη διδασκαλία του.

Δυστυχώς όμως τα διδακτικά βιβλία είναι τα μοναδικά που χρησιμοποιούνται από το δάσκαλο. Ενδεικτική είναι η παρακάτω αναφορά για την κατάσταση του παρελθόντος, κάτι που και σήμερα συμβαίνει.

«Πάντως εις τα διδακτικά βιβλία αποδίδεται εις τον τόπο μας υπερβολική σπουδαιότητα· περιμένουμε τα πάντα από το εγκεκριμένο διδακτικόν βιβλίον... Το εγκεκριμένο διδακτικόν βιβλίον χρησιμοποιείται συγχρόνως και ως βιβλίο για τον δάσκαλον και ως βιβλίον δια τον μαθητήν.»²⁰

Αν αξιοποιηθεί, ωστόσο, το υπάρχον σε κάθε βιβλίο υλικό, τότε επιτυγχάνονται πολλοί στόχοι.

Σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης άλλο το χθες άλλο το σήμερα. Ουδμία παρέκκλιση γίνεται από το πρόγραμμα και ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στον γνωσιολογικό τομέα σύμφωνα με το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό σχολείο, στο οποίο η λογοτεχνία ήταν υπηρετική των άλλων μαθημάτων. Αντίθετα το σχολείο του σήμερα θα πρέπει να είναι σχολείο «από τη ζωή, με τη ζωή, για τη ζωή»²¹.

Η λογοτεχνία σήμερα είναι αναγκαίο να καταστεί ζωή. Και τούτο διότι είναι η δυναμική έκφραση της βιωματικής εξέλιξης των πτυχών της ανθρώπινης δραστηριότητας καθώς και η δυνατότητας για μια βιωματική οικείωση των αξιών. Δεν πρέπει να υπάρχει σήμερα στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων ο φρονηματιστικός χαρακτήρας, καθότι η λεκτική «πρεπολογία» και οι πνευματοκτόνες ερωτήσεις του δασκάλου καταπνίγουν τον αυθορμητισμό και την αγάπη του παιδιού για τη λογοτεχνία και τη ζωή.

Η επιλογή και η αξιολόγηση των λογοτεχνικών κειμένων σήμερα είναι απαραίτητο να γίνεται σε κάποιο βαθμό από τον ίδιο το μαθητή με βουλευσιарχικές και νοησιарχικές διαδικασίες. Ο ρόλος του δασκάλου σήμερα στο μαθητοκεντρικό σχολείο είναι βοηθητικός, συμβουλευτικός, συνεργατικός, και ο μαθητής συνερευνητής στην αναζήτηση της γνώσης. Στόχος, λοιπόν, η διαλεκτική σχέση μέσα από τα κείμενα. Ο δάσκαλος σήμερα μέσα από τη λογοτεχνία πρέπει να βοηθήσει στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης του μαθητή. Είναι αναγκαίο με παιδαγωγικές και μεθοδολογικές στρατηγικές να στρέψει τη σκέψη και την αγάπη του παιδιού στη λογοτεχνία και μέσα από τη λογοτεχνία να καλλιεργήσει τη διαλεκτική θεώρηση της πραγματικότητας.

«Το παιδί θεωρείται πια ο κύριος υπεύθυνος για τη μάθηση» γράφει ο Ν. Πετρουλάκης²² και ο Κ. Πόρποδας σημειώνει: «είναι προσωπική υπόθεση του ατόμου που μαθαίνει, είναι προσωπικό έργο... Επομένως ο ρόλος των γονιών, του δασκάλου, του σχολείου κλπ., συνίσταται στο να οργανώσουν τις συνθήκες και να φέρουν σε επαφή το άτομο με τις πληροφορίες, για να είναι δυνατή η εκμάθησή τους και η μετατροπή τους σε γνώση»²³.

Εκείνο που θεωρούμε ως αδύνατο σημείο είναι ότι η διδασκαλία —και πιο πολύ του ποιήματος— πάσχει επειδή δε δημιουργείται βίωμα στο δάσκαλο, με

αποτέλεσμα να μη μπορεί και αυτός με τη σειρά του να δημιουργήσει κάτι ανάλογο στο μαθητή.

Σήμερα όμως που το σύγχρονο παιδί με την πετρωμένη από την τηλεόραση φαντασία, τις αποσπασματικές και ασύνδετες γνώσεις παρουσιάζει πολλά και ιδιόμορφα προβλήματα (φτωχό λεξιλόγιο, δυσκολία έκφρασης και κατανόησης, έλλειψη ενδιαφέροντος, αλλότρια ινδάλματα κλπ.), είναι ανάγκη το μάθημα, για να αποδώσει και επιτύχει, να προσφερθεί με διαφορετικό τρόπο. Σ' αυτή την προσπάθεια νομίζουμε μπορεί να βοηθήσει σημαντικά το λογοτεχνικό κείμενο.

«Η ποίηση φέρνει την ειρήνη μέσα στην καρδιά των ανθρώπων. Αφοπλίζει τον Άρη και σβήνει τη φωτιά του ουρανού. Κοιμίζει τον αετό ακόμα και κάτω από την αιγίδα του Δία και βαφτίζει σ' ένα σύννεφο αρμονίας» μας λέει ο Πίνδαρος σε μια από τις ωδές του²⁴.

«Πραγματικά τα αριστουργήματα της ποίησης είναι οι αληθινοί παιδαγωγοί των λαών» μας λέει ο Auguste Dorchain²⁵.

Έχουμε συνειδητοποιήσει οι δάσκαλοι ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας αποβαίνει πολλές φορές ανενεργός ή αναποτελεσματικός και ατελής-σפורος, αφού δεν κατορθώνει να συγκινήσει και να ενεργοποιήσει το ψυχικό και διανοητικό δυναμικό του μαθητή;

«Αλλά αν ο μαθητής πρέπει να ξέρει λογοτεχνία, πολύ περισσότερο βέβαια πρέπει να ξέρει ο δάσκαλος για να τον οδηγήσει»²⁶.

Ευθύνη λοιπόν της πολιτείας, των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων της χώρας να δώσουν τη δυνατότητα στους φοιτητές, τους αυριανούς δασκάλους, να αγαπήσουν τη λογοτεχνία, να την προσεγγίσουν διεπιστημονικά, ώστε αύριο να μπορέσουν να συμβάλουν σημαντικά στην αισθητική καλλιέργεια και τη γενικότερη αγωγή των μαθητών τους.

Πρέπει ο δάσκαλος να εισάγει την ποίηση στη ζωή του παιδιού —και στη σχολική— ανεξάρτητα από τα αναλυτικά προγράμματα, ώστε να είναι «ζωντανή» και λειτουργική.

«Η ανάγκη της ένταξης της διδασκαλίας του ποιήματος μέσα στο πρόγραμμα των μαθημάτων σε ώρα ορισμένη και τακτή, αγνοώντας τι προηγήθηκε και αδιαφορώντας τι θα ακολουθήσει είναι μεγάλο κακό.»²⁷

Απαραίτητα θεωρούμε τα σεμινάρια, οργανωμένα από το σχολικό σύμβουλο και το σύλλογο διδασκόντων. Στο χώρο του σχολείου η συνήθεια ανταλλαγής λογοτεχνικών βιβλίων, η παρουσίαση βιβλίων από τα παιδιά ανάλογα φυσικά των δυνατοτήτων τους, η ενασχόληση ομάδων με εργασίες και δραστηριότητες σχετικές με την ποίηση, νομίζουμε ότι λειτουργούν θετικά, ανοίγουν διαύλους επικοινωνίας, δίνουν συνεκτικότητα στην τάξη και είναι μερικές από τις δραστηριότητες μιας δυναμικής τάξης, ενός σχολείου απεγκλωβισμένου από φορμαλισμούς.

Αφήσαμε έξω από το γενικό πλάνο δραστηριοτήτων την δημιουργία παιδι-

κών βιβλιοθηκών στα σχολεία, διότι αποδίδουμε μεγάλη σημασία στο θέμα αυτό που έχει μεταπολεμικά γενικευθεί σ' όλες τις προηγούμενες χώρες και που μπορεί να προσελκύσει το παιδί στο γραπτό λόγο, να το κάνει να αγαπήσει το διάβασμα, ώστε μακροπρόθεσμα να ανέβει το πολιτιστικό επίπεδο του λαού.

Τέλος, στην κατεύθυνση της αγάπης της λογοτεχνίας από το παιδί, απαραίτητη είναι και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Σήμερα που το σχολείο επαίρεται ότι είναι ανοικτό στην κοινωνία, θα πρέπει να «εξομαλυνθούν» οι σχέσεις με την οικογένεια και να υπάρχει αρμονική και εποικοδομητική συνεργασία.

Πριν ολοκληρώσουμε την εργασία μας αυτή, θεωρούμε απαραίτητο, έστω επιγραμματικά, να αναφερθούμε στον τρόπο προσέγγισης του ποιήματος²⁸.

«Τα σημεία που μπορεί να θίξει ο δάσκαλος για να πλησιάσει καλύτερα ο μαθητής το παραδοσιακό ποίημα, διότι για τη διδασκαλία του μοντέρνου ποιήματος απαιτούνται πολλές γνώσεις όπως του κλασικισμού, του ρομαντισμού, του παρνασισμού, του συμβολισμού, του υπερρεαλισμού²⁹, είναι τα ακόλουθα:

- Ο ποιητής και το κλίμα δημιουργίας
- Τοποθέτηση στον νεοελληνικό ποιητικό χώρο
- Η γλώσσα
- Μέτρα, ομοιοκαταληξία, ρυθμός
- Ύφος
- Δομή
- Μορφή
- Εμβάθυνση και ερμηνεία
- Συγκρίσεις και προσεγγίσεις

Ιδιαίτερα για το τελευταίο σημείο: «Επιμένουμε στην αφάνταστη ωφέλεια των διδασκομένων από τις προσεγγίσεις αυτές με παράλληλα ποιήματα... Ο νους τροχίζεται, το ενδιαφέρον κεντρίζεται, οι εικόνες αναπλάθονται με ξεχωριστή ευκολία, ενώ οι διδασκόμενοι αποκτούν σιγά σιγά τη συνήθεια και να πλουτίζουν τις ιδέες τους, αλλά και να ασκούν κριτική στους ποιητές και τα έργα τους»³⁰.

Οι συντακτικές ομάδες των διδακτικών βιβλίων που θα χρησιμοποιηθούν στο σχολείο θα πρέπει να μην περιορισθούν σε απλή καταχώριση ερωτήσεων για την κατανόηση του νοήματος του ποιήματος και γενικά του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά να προχωρήσουν σε ουσιαστικά διαγράμματα αναλύσεων με αναφορά και σε σχετική βιβλιογραφία. Δεν αφαιρείται η πρωτοβουλία από το δάσκαλο όπως μερικοί θα υποστηρίξουν. Απεναντίας, βοηθείται και ενισχύεται στην προσπάθειά του.

Δε γνωρίζω κατά πόσο θα προβληματίσει και θα ευαισθητοποιήσει η δειγματοληπτική αυτή έρευνα με τις σχετικές παρατηρήσεις και προτάσεις. Κλείνοντας; ωστόσο, θεωρώ επιβεβλημένο να θυμηθούμε όλοι οι εκπαιδευτικοί τα λόγια του Παπανούτσου³¹:

«Κατάλαβέ το καλά, και κλείσε αυτή την αλήθεια μέσα στην ψυχή σου, ότι η διδασκαλία ανήκει στην κατηγορία των πνευματικών έργων όπου το καλό αποτέλεσμα είναι προϊόν έμπνευσης και δημιουργικού οίστρου. Με μια λέξη, είναι δημιουργία και ο άξιος δάσκαλος: δημιουργός. Αυτό πρέπει να σκέπτεσαι όταν αρχίζεις όχι μόνο μια σειρά μαθημάτων, αλλά και το κάθε μάθημα, κάθε ώρα διδασκαλίας. Δεν θα εργασθείς πάνω σε πολυμεταχειρισμένες στερεότυπες φόρμες και φόρμουλες (όπως: ο τεχνίτης στα «βάνουσα» έργα) αλλά θα δημιουργήσεις πάντοτε κάτι νέο και πρωτότυπο, κάτι που δεν είχε, δεν μπορούσε να έχει γίνει ως τώρα (όπως ο αληθινός ποιητής στα «ευγενή» έργα του πνεύματος)».

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Κ. Θ. Δημαρά, Δοκίμιο για την ποίηση, εκδ. ΝΕΦΕΛΗ, Αθήνα 1990, σελ. 58, βλέπε και «... η έμπνευση ενιαία στη βάση της είναι η ασυνείδητη συμβολική ανάμνηση των προϊστορικών χρόνων της ανθρωπότητας, όταν η αρχική αποκάλυψη κυβερνούσε την σκέψη της και κατηύθυνε τη ζωή της. Ο πόθος, δηλ. του χαμένου παραδείσου, εκφράζει ακριβώς την πραγματικότητα της ποίησης.»
2. Γιώργου Θέμελη, Η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών, Δεύτερος τόμος, εκδ. Κωνσταντινίδη, Θεσσαλονίκη 1969, σελ. 37-38.
3. Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, σελ. 78 και 79.
4. Ε. Παπανούτσου, Η παιδεία. Το μεγάλο μας πρόβλημα, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1976, σελ. 95. Βλ. Μ. Δ. Μιράσγεζη, ποίηση και διδασκαλία, Αθήνα 1978, σελ. 62.
5. Νεοελληνική Γλώσσα, βιβλίο του δασκάλου, Στ' τάξη, σελ. 21.
6. Κ. Θ. Δημαρά, Δοκίμιο για την ποίηση, εκδ. ΝΕΦΕΛΗ, Αθήνα 1990, σελ. 49.
7. Μαρίας Δ. Μιράσγεζη, Ποίηση και διδασκαλία, ό.π., σελ. 16 και 18.
8. Μαρίας Δ. Μιράσγεζη, Νεοελληνική Λογοτεχνία, том. 1ος, Αθήνα 1978, σελ. 433-434.
9. Μαρίας Δ. Μιράσγεζη, Ποίηση και διδασκαλία, Αθήνα 1978, σελ. 44.
10. Μαρίας Δ. Μιράσγεζη, Λογοτεχνία και Σχολείο, περιοδικό Συνάντηση, τ. 7-8, 1985, σελ. 111.
11. Στέλιου Παπαθανασίου, Εισήγηση στο 1ο Πανεπιστημιακό Συνέδριο Παιδικής Λογοτεχνίας «Θεωρία και Πράξη», Αθήνα 1-3 Νοεμβρίου 1991.
12. Ι. Συκουτρή, Διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Μελέται και άρθρα, Αθήνα 1956, σελ. 257. [Βλ. Μαρίας Δ. Μιράσγεζη, Λογοτεχνία και Σχολείο, ό.π., σελ. 119].
13. Ε. Παπανούτσου, Η παιδεία. Το μεγάλο μας πρόβλημα, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1976, σελ. 95 [Μ. Δ. Μιράσγεζη, ό.π., σελ. 120].
14. Κ. Ι. Γεωργούλη, Ειδική Διδακτική, εκδ. Παπαδήμα, σελ. 181 [Μ. Δ. Μιράσγεζη, ό.π.]
15. Κ. Γ. Παπαγεωργίου, Διδακτική Ι, Ηράκλειο 1982, σελ. 138 [Μ. Δ. Μιράσγεζη, ό.π.]
16. Ν. Γιαννούλη, Γενική Διδακτική, Αθήνα 1980, σελ. 214 [Μ. Δ. Μιράσγεζη, ό.π.]
17. Δ. Τσουρέκη, Σύγχρονη Παιδαγωγική, Αθήνα 1981, σελ. 110 [Μ. Δ. Μιράσγεζη, ό.π.]
18. Μαρίας Δ. Μιράσγεζη, Λογοτεχνία και Σχολείο, ό.π., σελ. 124.
19. Γ. Γεωργούλη, Ειδική Διδακτική, εκδ. Παπαδήμα, σελ. 175-6.
20. Γ. Γεωργούλη, Γενική Διδακτική, Αθήνα 1972, σελ. 479.
21. Αθ. Παππά, Εισήγηση στο 1ο Πανεπιστημιακό Συνέδριο Παιδικής Λογοτεχνίας «Θεωρία και Πράξη», Αθήνα 1-3 Νοεμβρίου 1991.

22. Ν. Πετρουλάκη, Προγράμματα - Εκπαιδευτικοί στόχοι - μεθοδολογία, Αθήνα 1981, σελ. 22.
23. Κ. Πόρποδα, Η διαδικασία της μάθησης, Αθήνα 1983, σελ. 8-9.
24. Μαρίας Δ. Μιράσγεζη, Ποίηση και διδ/λία, Αθήνα 1978, σελ. 20.
25. Ό.π., σελ. 17.
26. Ό.π., σελ. 20.
27. Λιαντίνης Δ., Τα ελληνικά, Αθήνα 1990, σελ. 36.
28. Μαρίας Δ. Μιράσγεζη, Ποίηση και διδασκαλία, Αθήνα 1988, σελ. 67-86.
29. Μαρίας Δ. Μιράσγεζη, Λογοτεχνία και σχολείο, περιοδικό Συνάντηση, τ. 7-8, σελ. 5.
30. Μαρίας Δ. Μιράσγεζη, Ποίηση και διδασκαλία, Αθήνα 1988, σελ. 86.
31. Ε. Παπανούτσου, Η παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1975 (Μ. Δ. Μιράσγεζη, ό.π.)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασιάδη Π., Η ποίηση στα σχολεία μας, Δωρικός.
- Αναγνωστοπούλου Β. / Δελώνη Αντ., Παιδική Λογοτεχνία και σχολείο, β' Εκδ., 1986.
- Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.
- Αποστολάκη Γιάννη, Η ποίηση στη ζωή μας, Αθήνα, 1923.
- Βάρναλη Κώστα, Η αξία του Σολωμικού έργου, «Νέα Εστία» Γ, 1928.
- , Σολωμικά, Αθήνα 1958.
- Γεωργούλη Γ., Ειδική Διδακτική, εκδ. Παπαδήμα.
- , Γενική Διδακτική, Αθήνα 1972.
- Γιαννούλη Ν., Γενική Διδακτική, Αθήνα 1980.
- Δελώνη Αντ., Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία 1835-1985 εκδ. Ηράκλειτος.
- , Εισαγωγή στη μεταπολεμική Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία, Κέδρος.
- Δημαρά Κ., Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας, Αθήνα 1975, 8η έκδοση.
- , Δοκίμιο για την ποίηση, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1990.
- Θέμελη Γ., Η νεότερη ποίησή μας, Αθήνα 1967.
- , Η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών, τόμος 2ος, Θεσσαλονίκη 1969.
- Κριαρά Εμμ., Διονύσιος Σολωμός, Θεσσαλονίκη 1957.
- Λιαντίνης Δ., Τα Ελληνικά, Αθήνα 1990.
- Μερακλή Μ. Γ., Η σύγχρονη Ελληνική Λογοτεχνία (1945-70) Ι. Ποίηση, Μελέτη, 4η εκδ. Κωνσταντινίδη.
- Μιράσγεζη Δ. Μαρίας, Ποίηση και διδασκαλία, Αθήνα 1978.
- , Νεοελληνική λογοτεχνία, τόμος 2ος, Αθήνα 1978.
- , Λογοτεχνία και Σχολείο, περιοδικό Συνάντηση, τ. 7-8/1985.
- Μιχαλοπούλου Φ., Διονύσιος Σολωμός, Αθήνα 1931.
- Νοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο δασκάλου Στ' τάξης, ΟΕΔΒ.
- Παπαγεωργίου Κ., Διδακτική Ι, Ηράκλειο 1982.
- Παπανούτσου Ε., Η Παιδεία. Το μεγάλο μας πρόβλημα, Αθήνα 1976.
- Παράσχου Κ., Εισαγωγή στη σύγχρονη ελληνική ποίηση, Αθήνα 1940.
- Πετρουλάκη Ν., Προγράμματα - Εκπαιδευτικοί στόχοι - Μεθοδολογία, Αθήνα 1981.
- Πολίτη Δ., Γύρω στο Σολωμό, Αθήνα 1958.
- , Άπαντα Δ. Σολωμού.
- , Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Δ' έκδοση, Αθήνα 1985.
- Πόρποδα Κ., Η διαδικασία της μάθησης, Αθήνα 1983.
- Ρωμαίου Κ., Η ποίηση ενός λαού, Αθήνα 1968.

ΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΟΛΩΜΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

- Συκουτρή Ι, Διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Μελέται και άρθρα, Αθήνα 1956.
Τσουρέκη Δ., Σύγχρονη Παιδαγωγική, Αθήνα 1981.
Τωμαδάκη Ν., Διονύσιος Σολωμός, Βασική Βιβλιοθήκη, τόμος 15, 1959.

Βενέττας Λαμπροπούλου
Επίκουρης καθηγήτριας Ειδικής Αγωγής του
Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Πατρών

ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Τα προγλωσσικά κωφά και βαρήκοα παιδιά, αυτά δηλαδή που έχασαν την ακοή τους πριν από την ηλικία των δύο χρόνων, αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα στον τομέα της γλώσσας. Όσο μάλιστα μεγαλύτερη είναι η απώλεια της ακοής τους, τόσο πιο μεγάλες είναι και οι δυσκολίες τους στο να αναπτύξουν τη γλωσσική ικανότητα και να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους.

Ένας από τους κυριότερους στόχους της ειδικής αγωγής είναι να βοηθήσει τα κωφά παιδιά να αναπτύξουν τη γλώσσα. Ο στόχος όμως αυτός φαίνεται ότι δεν επιτυγχάνεται, αφού τα περισσότερα από τα παιδιά αυτά αποφοιτούν από το Λύκειο με ανεπαρκείς γλωσσικές και κατ' επέκτασιν ακαδημαϊκές γνώσεις (Moore, 1987· Martin, 1984).

Το γλωσσικό πρόβλημα των κωφών παιδιών έχει απασχολήσει χρόνια τώρα τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές στον τομέα της κώφωσης. Τα αποτελέσματα των ερευνών προσθέτουν συνεχώς καινούρια στοιχεία στη μελέτη του προβλήματος αυτού και έχουν επηρεάσει θετικά την εκπαιδευτική αντιμετώπισή του. Η έρευνα για τα κωφά παιδιά στρέφεται κύρια στη γραπτή τους γλώσσα σε αντίθεση με τα ακούοντα παιδιά όπου το ερευνητικό ενδιαφέρον επεκτείνεται αρκετά στην προφορική γλώσσα (Quigley and Paul, 1984). Τούτο γιατί η ομιλία στα κωφά παιδιά είναι συνήθως ακατάληπτη και δεν προσφέρεται για παρατήρηση και ανάλυση, ενώ το γραπτό κείμενο είναι στατικό και μπορεί εύκολα να αναλυθεί. Είναι ενδεικτικό ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συνήθως τη γραφή και την ανάγνωση, παρ' όλο που θεωρούνται δευτερεύοντα γλωσσικά συστήματα, για να αξιολογήσουν τη γλωσσική πρόοδο και ανάπτυξη των κωφών μαθητών τους.

Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι έχουν διατυπωθεί μερικές επιφυλάξεις σχετικά με την αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων από γραπτά γλωσσικά δείγματα. Για παράδειγμα μερικά γλωσσικά φαινόμενα μπορεί να μην εμ-

φαινομένων σε γραπτά κείμενα κατά τη διάρκεια μιας έρευνας λόγω έλλειψης ερεθίσματος ή ενδιαφέροντος του παιδιού σχετικά με το θέμα και όχι λόγω γλωσσικής αδυναμίας. Παρ' όλες αυτές τις επιφυλάξεις η εξέταση και ανάλυση γραπτών δειγμάτων των είναι χρήσιμη γιατί όπως υποστηρίζουν και οι Quigley and Paul (1984) «δίνουν μια πολύ καλή εικόνα για τη γλωσσική ικανότητα και την εσωτερική δομή της γλώσσας με την οποία δουλεύει το κωφό παιδί» (σελ. 142). Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα αυθόρμητα γραπτά κείμενα των κωφών παιδιών θεωρούνται τα καλύτερα δείγματα του γλωσσικού τους επιπέδου.

Παλαιότερες έρευνες ασχολήθηκαν με το φτωχό λεξιλόγιο των κωφών παιδιών (Schulze, 1965), και τα γραμματικά λάθη που συνήθως κάνουν (Myklebust, 1964). Οι Cooper και Rosenstein (1966) υποστήριξαν ότι οι κωφοί μαθητές χρησιμοποιούν μικρές και απλές προτάσεις σε σύγκριση με τους ακούοντες συμμαθητές τους. Επίσης χρησιμοποιούν κύρια λέξεις «περιεχομένου» (content) όπως τα ουσιαστικά, τα ρήματα, τα επίθετα, ενώ χρησιμοποιούν πολύ λίγο «λειτουργικές» (function) λέξεις, όπως τα άρθρα, οι προθέσεις και οι σύνδεσμοι. Οι προτάσεις τους είναι άκαμπτες και στερεότυπες με πολλά λάθη. Ο Webster (1986) υποστήριξε ότι η αδυναμία των κωφών παιδιών να χρησιμοποιήσουν λειτουργικές λέξεις τους δημιουργεί πρόβλημα στη συνοχή του κειμένου τους. Επίσης υποστήριξε ότι αυτές οι λέξεις είναι αφηρημένες, με την έννοια ότι από μόνες τους δεν έχουν σημασία όπως ένα όνομα, αντικείμενο ή μια δράση που μπορεί να είναι εμπειρική. Ο ίδιος ερευνητής βρήκε ότι λέξεις όπως «εκείνο», «ο οποίος», «ποιος», «που», «την επόμενη μέρα» συνήθως λείπουν από τα γραπτά κείμενα των κωφών μαθητών. Επίσης η χρήση της αντωνυμίας σε αντικατάσταση του αντικείμενου δεν παρατηρείται συχνά στα γραπτά αυτά. Οι λέξεις όμως αυτές βοηθούν στη δημιουργία σύνθετων προτάσεων και την παρουσίαση ενός ενιαίου συνόλου. Η Wilbur (1977) υποστήριξε ότι τα γραπτά των κωφών παιδιών αποτελούνται από ξεχωριστές προτάσεις. Δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ των προτάσεων γιατί λείπουν συνήθως οι σύνδεσμοι (και, εάν, όταν) επίσης λείπουν λέξεις που δένουν το κείμενο σε ένα ενιαίο σύνολο (λέξεις όπως: αργότερα, επίσης, όμως, ύστερα, τότε, αντίθετα κλπ.). Σε παρόμοια αποτελέσματα έχουν καταλήξει και άλλοι ερευνητές σε πιο πρόσφατες έρευνες (Aker and Blondeau, 1990). Ακόμα ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι οι κωφοί μαθητές έχουν δυσκολία στη χρήση δευτερευουσών προτάσεων, την παθητική φωνή και σε όλες τις προτάσεις που έχουν πιο σύνθετη δομή από τη δομή Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο (Quigley et al, 1976). Τέλος, σε μια πρόσφατη έρευνα (Webster, 1986) επιβεβαιώθηκε ότι τα κωφά παιδιά χρησιμοποιούν μικρότερες σε μήκος προτάσεις και με πιο απλές δομές απ' ό,τι τα ακούοντα παιδιά. Ακόμα, χρησιμοποιούν περισσότερες λέξεις περιεχομένου και πολύ λιγότερες, σε σύγκριση πάντα με τους ακούοντες συμμαθητές τους, λει-

τουργικές λέξεις. Οι προτάσεις τους είναι στερεότυπες και αυστηρές στη μορφή τους.

Με την παρούσα έρευνα γίνεται μια πρώτη προσπάθεια να μελετηθεί η γραπτή γλώσσα των κωφών μαθητών της Ε' και Στ' τάξης, του Δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα. Στόχος μας ήταν να εξετάσουμε κατά πόσο η γραπτή γλώσσα των κωφών μαθητών διαφέρει από αυτή των ακουόντων συμμαθητών τους ως προς: Α) την παραγωγικότητα, δηλαδή το μήκος του κειμένου και των προτάσεων (υποθέσαμε ότι οι κωφοί μαθητές θα γράφουν μικρότερες εκθέσεις και οι προτάσεις τους θα είναι μικρότερες από τις αντίστοιχες των ακουόντων). Β) την ευελιξία του γραπτού λόγου, δηλαδή τη χρήση ποικιλίας λεξιλογίου (υποθέσαμε ότι οι κωφοί μαθητές θα έχουν φτωχότερο λεξιλόγιο από αυτό των ακουόντων) και τη χρησιμοποίηση λειτουργικών λέξεων (υποθέσαμε ότι οι κωφοί μαθητές θα χρησιμοποιούν λιγότερες λειτουργικές λέξεις — άρθρα, συνδέσμοι, προθέσεις — και περισσότερο λέξεις περιεχομένου — ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα — απ' ό,τι οι ακουόντες μαθητές). Γ) την πολυπλοκότητα του γραπτού λόγου, δηλαδή τη χρήση δευτερευουσών προτάσεων (υποθέσαμε ότι οι κωφοί θα χρησιμοποιούν κύρια στο γραπτό τους λόγο προτάσεις κύριες και πολύ λίγες δευτερεύουσες σε σύγκριση με τους ακουόντες).

Μέθοδος

Στη μελέτη αυτή πήραν μέρος 20 κωφοί μαθητές, 11 αγόρια και 9 κορίτσια. Οι μαθητές αυτοί κατά τη σχολική χρονιά 1990-91 φοιτούσαν στην Ε' και Στ' τάξη των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων για κωπά παιδιά της Πάτρας και της Αθήνας.

Η ακουστική απώλεια των μαθητών αυτών ήταν πάνω από 80 d. B. (M 82 d.B.) στο καλύτερα ακούν αυτί, γεγονός που τους κατατάσσει στην κατηγορία της κώφωσης. Όλοι τους είχαν χάσει την ακοή τους κατά τη διάρκεια της βρεφικής τους ηλικίας και πριν από την ηλικία των δύο χρόνων. Ήταν δηλαδή προγλωσσικά κωφοί. Η ηλικία τους κυμαινόταν από 12 έως 17 ετών (M = 14) και είχαν από 6 έως 13 χρόνια (M = 11) εκπαίδευσης στο ειδικό σχολείο. Οι μαθητές αυτοί δεν παρουσίαζαν άλλο πρόβλημα εκτός από την κώφωση. Επικοινωνούσαν μεταξύ τους με νοήματα και με τους δασκάλους τους με συνδυασμό νοημάτων και ομιλίας. Η νοημοσύνη τους κυμαινόταν στα φυσιολογικά πλαίσια.

Για σύγκριση χρησιμοποιήθηκαν 20 ακουόντες μαθητές που είχαν λάβει μέρος την Άνοιξη του 1990 σε παρόμοια μελέτη (Καραγεώργου, 1990), υπό την επίβλεψή μας. Οι μαθητές αυτοί φοιτούσαν στην Ε' και Στ' τάξη Δημοτικών σχολείων της Πάτρας. Το δείγμα αυτό των ακουόντων μαθητών επιλέχθηκε τυχαία από έναν αριθμό 120 περίπου μαθητών. Η ηλικία των μαθητών αυτών ήταν 11 και 12 χρόνων.

Η ανάλυση της γραπτής γλώσσας των 40 μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνά μας έγινε μέσα από τα γραπτά κείμενα-εκθέσεις τους. Συγκεκριμένα ζητήθηκε από τους μαθητές αυτούς να γράψουν δύο διαφορετικά θέματα με διαφορά μιας βδομάδας το καθένα. Ο λόγος που δόθηκαν δύο θέματα ήταν για να εξασφαλισθεί η όσο το δυνατό μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα των γραπτών δειγμάτων και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μας. Το πρώτο θέμα είχε τίτλο «Γράμμα σε κάποιο αγαπημένο μου πρόσωπο». Το δεύτερο θέμα είχε τίτλο «Ο Χειμώνας» για τους κωφούς μαθητές και «Η 'Ανοιξη» για τους ακούοντες, θέματα επίκαιρα την εποχή που γράφτηκαν. Τα θέματα αυτά επιλέχτηκαν λόγω του ότι θεωρήθηκαν γνωστά και συνηθισμένα, επομένως πιο εύκολα ώστε να μπορούν οι κωφοί μαθητές να συμμετέχουν. Δόθηκαν από το δάσκαλο της τάξης σύμφωνα με τις οδηγίες μας. Οι μαθητές μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν όση ώρα ήθελαν για να ολοκληρώσουν το θέμα. Στους κωφούς μαθητές οι οδηγίες δόθηκαν με συνδυασμό ομιλίας και νοημάτων.

Συνολικά συγκεντρώθηκαν 40 εκθέσεις από τους κωφούς μαθητές (20 για κάθε θέμα) και 40 από τους ακούοντες μαθητές αντίστοιχα. Τα γραπτά κείμενα κάθε ομάδας του δείγματός μας αναλύθηκαν ξεχωριστά σύμφωνα με τρία κριτήρια: α) παραγωγικότητα, β) ευελιξία και γ) πολυπλοκότητα του γραπτού λόγου.

α) Η παραγωγικότητα του γραπτού λόγου των δύο ομάδων του δείγματός μας μετρήθηκε με δύο τρόπους: 1) με τον υπολογισμό του μέσου όρου του αριθμού των λέξεων κάθε έκθεσης και όλης της ομάδας χωριστά και 2) με τον υπολογισμό του μέσου όρου του μήκους των προτάσεων κάθε έκθεσης και όλης της ομάδας χωριστά. Οι μετρήσεις αυτές έχουν χρησιμοποιηθεί σε παρόμοιες έρευνες (Quigley and Paul, 1984).

β) Για τη μέτρηση της ευελιξίας του γραπτού λόγου χρησιμοποιήσαμε το type-token ratio που έχει περιγραφεί από τους Templin (1957) και Quigley and Paul (1984) σαν μια μέτρηση του πλούτου του λεξιλογίου. Ο λόγος αυτός (ratio) βρίσκεται από τον τύπο:

$$\frac{\text{Συνολικός αριθμός διαφορετικών λέξεων κειμένου}}{\text{Συνολικός αριθμός λέξεων κειμένου}}$$

Επιπλέον ερευνήσαμε τα είδη των λέξεων που χρησιμοποιούν οι κωφοί στα κείμενά τους σε σύγκριση με τους ακούοντες μαθητές. Συγκεκριμένα ερευνήσαμε την αναλογία λέξεων λειτουργικών (άρθρα, προθέσεις, σύνδεσμοι) και λέξεων περιεχομένου (ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα) σε κάθε κείμενο και για κάθε ομάδα ξεχωριστά. Η σχέση αυτή μετρήθηκε σύμφωνα με τον τύπο:

$$\frac{\text{Λέξεις Περιεχομένου}}{\text{Λειτουργικές Λέξεις}}$$

(Webster, 1986).

γ) Τέλος υπολογίσαμε την πολυπλοκότητα του γραπτού λόγου των μαθη-

τών του δείγματός μας με βάση τη συχνότητα χρήσης δευτερευουσών προτάσεων. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήσαμε την αναλογία που παρουσιάζουν οι δευτερεύουσες προτάσεις ανά κύρια πρόταση (Quigley et al, 1976). Υπολογίστηκε ο μέσος όρος των λόγων αυτών για κάθε ομάδα και η τυπική απόκλιση. Το T-κριτήριο χρησιμοποιήθηκε σε όλους τους υπολογισμούς μας για να καθορίσουμε τις διαφορές μεταξύ των δύο πληθυσμών μας σε όλα τα παραπάνω κριτήρια.

Αξιοπιστία Μετρήσεων. Οι μετρήσεις σε όλα τα γραπτά κείμενα και για κάθε κριτήριο έγιναν από δύο ανεξάρτητους ερευνητές. Η αξιοπιστία των υπολογισμών αυτών υπολογίστηκε με βάση το ποσοστό συμφωνίας στα αποτελέσματα των μετρήσεων μεταξύ των δύο ερευνητών. Η αξιοπιστία για το α' κριτήριο ήταν 98,7% για το β' 96,2% και για το γ' κριτήριο 98,3%. Για την τελική επεξεργασία των δεδομένων ελάβαμε υπόψη τους μέσους όρους των μετρήσεων των δύο ερευνητών.

Αποτελέσματα

α) Παραγωγικότητα Γραπτού Λόγου

Το μήκος της έκθεσης των κωφών μαθητών σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μετρήσεών μας βρέθηκε μικρότερο από το αντίστοιχο των ακουόντων μαθητών. Συγκεκριμένα στο πρώτο θέμα (Γράμμα σε κάποιον αγαπημένο μου πρόσωπο) ο μέσος όρος του συνόλου των λέξεων ανά έκθεση για τους κωφούς μαθητές ήταν 74,5 λέξεις με τυπική απόκλιση $S = 32,23$ λέξεις, ενώ για τους ακουόντες μαθητές και για το ίδιο θέμα ο μέσος όρος λέξεων ανά έκθεση ήταν 128,7 λέξεις ($S = 38,0$). Η διαφορά αυτή στο μήκος της έκθεσης των κωφών και ακουόντων μαθητών βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% ($T = 4,87$). Η ίδια περίπτωση διαφορά μέσων όρων του συνολικού αριθμού των λέξεων ανά έκθεση στις δύο ομάδες του δείγματός μας παρατηρήθηκε και στο δεύτερο θέμα (Ο Χειμώνας). Ο μέσος όρος για τους κωφούς μαθητές ήταν 85,45 λέξεις ($S = 43,06$) ενώ για τους ακουόντες ήταν 128,20 λέξεις ($S = 31,20$). Η διαφορά αυτή των δύο ομάδων βρέθηκε επίσης σημαντική σε επίπεδο 1% ($T = 3,59$).

Αντίθετα, το μήκος των προτάσεων των κωφών μαθητών δεν φάνηκε να διαφέρει σημαντικά από αυτό των ακουόντων. Ο μέσος όρος λέξεων ανά πρόταση στο πρώτο θέμα για τους κωφούς μαθητές ήταν 5,23 λέξεις ($S = 0,91$) ενώ για τους ακουόντες ήταν 5,15 ($S = 0,69$). Η διαφορά αυτή μεταξύ των δύο ομάδων δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($T = -0,33$). Ο μέσος όρος λέξεων ανά πρόταση στο δεύτερο θέμα ήταν 5,92 για τους κωφούς ($S = 1,28$) και 6,38 για τους ακουόντες. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($T = 1,32$).

β) Ευελιξία του Γραπτού Λόγου

Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας σχετικά με την ποικιλία και τον πλούτο του λεξιλογίου στις εκθέσεις των κωφών και ακουόντων μαθητών παρατηρήθηκε μια μεγάλη διαφορά στις δύο ομάδες μας με τους κωφούς να υστερούν σημαντικά στον τομέα αυτό. Συγκεκριμένα στο πρώτο θέμα ο μέσος όρος της αναλογίας αριθμού διαφορετικών λέξεων ανά συνολικό αριθμό λέξεων ήταν 0.51 για τους κωφούς ($S = 0.19$) και 0.72 για τους ακούοντες ($S = 0.06$).

Μεταφράζοντας τους παραπάνω αριθμούς σε εκατοστιαία ποσοστά βλέπουμε ότι στις 100 λέξεις που έγραψαν οι κωφοί μαθητές οι 51 ήταν διαφορετικές ενώ για τους ακούοντες μαθητές η αναλογία αυτή ήταν 72 διαφορετικές λέξεις στις 100.

Η διαφορά αυτή στην ποικιλία του λεξιλογίου μεταξύ κωφών και ακουόντων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% ($T = 4.55$). Στο δεύτερο θέμα επίσης ο μέσος όρος της αναλογίας διαφορετικών λέξεων ανά συνολικό αριθμό λέξεων ήταν 0.46 για τους κωφούς μαθητές ($S = 0.23$) ενώ για τους ακούοντες ήταν 0.66 ($S = 0.06$). Η διαφορά αυτή μεταξύ των δύο ομάδων μας είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% ($T = 3.79$).

Οι κωφοί μαθητές διαπιστώθηκε επίσης ότι χρησιμοποιούν κυρίως λέξεις περιεχομένου (ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα) και λιγότερες λειτουργικές λέξεις (άρθρα, προθέσεις, συνδέσμους). Στο πρώτο θέμα ο μέσος όρος της αναλογίας λέξεων περιεχομένου ανά λειτουργικές λέξεις για τους κωφούς μαθητές ήταν 3.91 ($S = 3.45$) ενώ για τους ακούοντες ήταν 1.78 ($S = 0.36$). Δηλαδή οι κωφοί μαθητές χρησιμοποιούσαν ανά μία λειτουργική λέξη 3.91 λέξεις περιεχομένου, ενώ οι ακούοντες χρησιμοποιούσαν μόνο 1.78 λέξεις περιεχομένου ανά λειτουργική λέξη. Τα γραπτά των κωφών μαθητών διαφοροποιούνται σημαντικά από των ακουόντων σε σχέση με το ποιοτικό αυτό κριτήριο (βλέπε γραφική παράσταση 1). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% ($T = -2.74$).

Στο δεύτερο θέμα είχαμε παρόμοια αποτελέσματα. Ο μέσος όρος για τους κωφούς μαθητές ήταν 2.57 (2.57 λέξεις περιεχομένου ανά λειτουργική λέξη) με $S = 1.84$, ενώ για τους ακούοντες ο μέσος όρος ήταν 1.67 αντίστοιχα ($S = 0.22$). Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 5% ($T = -2.31$).

γ) Πολυπλοκότητα Γραπτού Λόγου

Η διαφοροποίηση των γραπτών των κωφών μαθητών από τα αντίστοιχα γραπτά των ακουόντων μαθητών έγινε εμφανής επίσης όταν εξετάσαμε την χρησιμοποίηση δευτερευουσών προτάσεων από τις δύο ομάδες του δείγματός μας. Συγκεκριμένα στα γραπτά των κωφών μαθητών η αναλογία δευτερευουσών προτάσεων ανά κύρια πρόταση κυμάνθηκε σε πολύ χαμηλά επίπεδα σε σύγκριση με την αντίστοιχη των ακουόντων μαθητών (βλέπε γραφική παράσταση 2). Ο μέσος όρος της αναλογίας Δευτερευουσών προτάσεων, ανά κύρια πρόταση για τους κωφούς μαθητές στο πρώτο θέμα ήταν 0.10 ($S = 0.07$) ενώ για τους ακούοντες ήταν 0.47 ($S = 0.31$). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά

σημαντική σε επίπεδο 1% ($T = 5.03$). Επίσης τα αποτελέσματα για το δεύτερο θέμα ήταν για τους κωφούς $M = 0.08$ ($S = 0.10$) ενώ για τους ακούοντες $M = 0.36$ ($S = 0.15$). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% ($T = 6.56$).

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι κωφοί μαθητές χρησιμοποιούν κυρίως απλές προτάσεις στα γραπτά τους κείμενα και ελάχιστες μόνο φορές χρησιμοποιούν δευτερεύουσες προτάσεις. Έτσι η γραπτή τους γλώσσα δεν παρουσιάζει πολύπλοκη δομή.

Συζήτηση

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να μελετηθεί η γραπτή γλώσσα των κωφών μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου και να διερευνηθεί η διαφοροποίησή της από την αντίστοιχη των ακούοντων μαθητών της ίδιας σχολικής βαθμίδας. Ειδικότερα εξετάστηκε η παραγωγικότητα της γραπτής γλώσσας των κωφών μαθητών, η ευελιξία του γραπτού λόγου τους και η πολυπλοκότητα αυτού του λόγου. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι η γραπτή γλώσσα των κωφών μαθητών διαφοροποιείται από αυτή των ακούοντων συμμαθητών τους τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Γενικά οι κωφοί μαθητές χρησιμοποιούν λιγότερες λέξεις στα γραπτά τους κείμενα από ό,τι οι ακούοντες συμμαθητές τους. Οι εκθέσεις τους είναι μικρές και περιορισμένες. Αυτό το φαινόμενο έχει διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό (Quigley and Paul, 1984). Αντίθετα όμως με το συνολικό μήκος του κειμένου και αντίθετα με την υπόθεσή μας, το μήκος των προτάσεων των κωφών μαθητών του δείγματός μας δεν φάνηκε να διαφοροποιείται σημαντικά από το αντίστοιχο των ακούοντων συμμαθητών τους.

Το κριτήριο όμως που χρησιμοποιήσαμε εδώ είναι καθαρά ποσοτικό, αριθμός λέξεων ανά πρόταση. Μια πιο ποιοτική μέτρηση ίσως να διαφοροποιούσε σημαντικά τους δύο πληθυσμούς. Από μια πρώτη παρατήρηση και σύγκριση των προτάσεων των κωφών και ακούοντων μαθητών μας, είδαμε ότι στις προτάσεις των κωφών μαθητών υπήρχαν πολλές περιττές και πλεονάζουσες λέξεις. Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να λάβουν υπόψη αυτή την παράμετρο.

Οι κωφοί μαθητές επίσης φάνηκε να υστερούν σε σύγκριση με τους ακούοντες συμμαθητές τους ως προς την ποικιλία και το είδος του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν. Γενικά χρησιμοποιούν λιγότερες διαφορετικές λέξεις στα κείμενά τους από ό,τι οι ακούοντες μαθητές. Φαίνεται δηλαδή ότι οι κωφοί μαθητές έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο το οποίο χρησιμοποιούν στα κείμενά τους συνεχώς. Το γεγονός αυτό προσδίδει σε αυτά τα κείμενα μια άκαμπτη και στερεότυπη μορφή. Αυτό το φαινόμενο έχει παρατηρηθεί και από άλλους ερευνητές. Η Simmons (1962) για παράδειγμα παρατήρησε ότι οι κωφοί μαθητές χρησιμοποιούν συχνά τις ίδιες φράσεις στα γραπτά τους. Αυτή η στερεότυπη

χρήση περιορισμένων λέξεων ή φράσεων που παρατηρείται στους κωφούς μαθητές έχει αποδοθεί κύρια στις αυστηρές και δομημένες διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζονται και όχι στην ίδια την κώφωση των παιδιών (Van Uden, 1977).

Μια άλλη επίσης αξιόλογη παρατήρηση που έγινε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων μας ήταν ότι οι κωφοί μαθητές, όπως είχαμε υποθέσει, χρησιμοποίησαν πολύ λιγότερες λειτουργικές λέξεις (άρθρα, προθέσεις, συνδέσμους) από ό,τι οι ακούοντες μαθητές στις εκθέσεις τους. Στα γραπτά τους οι περισσότερες λέξεις που χρησιμοποίησαν ήταν ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα (λέξεις περιεχομένου). Η αδυναμία αυτή των κωφών μαθητών να χρησιμοποιήσουν λειτουργικές λέξεις έχει σημειωθεί και σε άλλες έρευνες (Webster, 1986). Η έλλειψη λειτουργικών λέξεων από ένα κείμενο δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στην όλη δομή και ενιαία συγκρότησή του. Είναι αυτή η αδυναμία που κάνει την έκθεση των κωφών παιδιών να φαίνεται όπως έχει υποστηρίξει η Wilbur (1977) σαν ένα σύνολο χωριστών προτάσεων και όχι σαν ενιαία κατασκευή. Η αδυναμία αυτή των κωφών παιδιών θα πρέπει επίσης να αναζητηθεί στους τρόπους διδασκαλίας και στις ευκαιρίες που παρέχονται στα παιδιά αυτά από το περιβάλλον τους για τη χρήση λειτουργικών λέξεων στην καθημερινή τους επικοινωνία.

Τέλος έγινε φανερό από την έρευνά μας αυτή ότι τα κωφά παιδιά εκφράζονται κύρια με απλές στη δομή προτάσεις. Ο γραπτός λόγος τους δεν διαθέτει την πολυπλοκότητα της γραπτής έκφρασης των ακουόντων παιδιών. Οι προτάσεις που χρησιμοποιούσαν τα κωφά παιδιά του δείγματός μας ήταν στην πλειοψηφία τους του τύπου Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο. Σπάνια χρησιμοποιούσαν σύνθετες ή δευτερεύουσες προτάσεις. Οι λίγες σύνθετες προτάσεις ήταν συνήθως προτάσεις παρατακτικές με κύριο συνδετικό το σύνδεσμο «και». Σε δύο γραπτά χρησιμοποιήθηκε ο σύνδεσμος αλλά, ενώ άλλες συνδετικές λέξεις, όπως το εάν, όμως, επειδή κτλ. απουσίαζαν εντελώς από τα γραπτά τους κείμενα. Αυτή η δυσκολία των κωφών παιδιών στη σύνδεση των προτάσεων και στη δημιουργία πολύπλοκων δομών έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές και έχει επίσης παρατηρηθεί σε ακούοντα παιδιά μικρότερης ηλικίας (Kretschmer, 1978). Γίνεται επομένως κατανοητό ότι η ικανότητα της χρήσης πολύπλοκων δομών στη γραπτή γλώσσα αποκτάται σε μεγαλύτερη ηλικία και προϋποθέτει προηγούμενη εμπειρία και εξάσκηση με σύνθετες προτάσεις στην προφορική επικοινωνία.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι με την έρευνά μας αυτή έγινε κατανοητό ότι η γραπτή γλώσσα των κωφών παιδιών παρουσιάζει πολλές αδυναμίες και διαφέρει αρκετά από τη γλώσσα των ακουόντων παιδιών. Είναι περιορισμένη, φτωχή σε λεξιλόγιο, απλή στη σύνθεσή της και στερεότυπη. Αντικατοπτρίζει τις περιορισμένες εμπειρίες που έχουν τα κωφά παιδιά στην ομιλούμενη γλώσσα μέσα από την καθημερινή τους επικοινωνία. Επίσης φανερώνει και τις

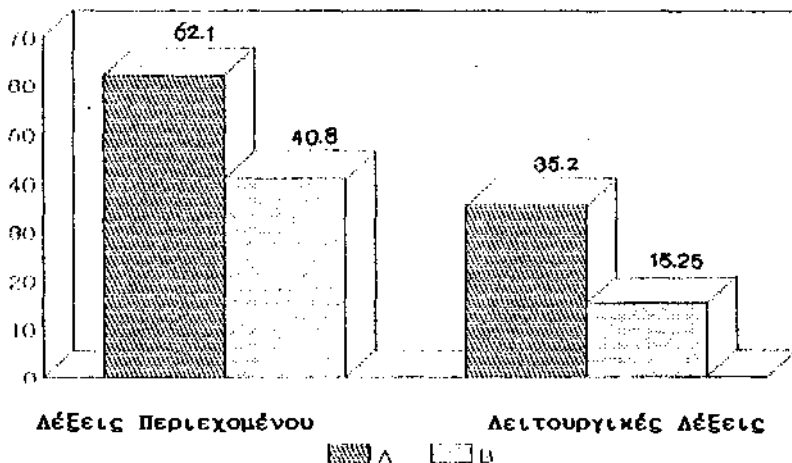
περιορισμένες ίσως δυνατότητες που τους παρέχει η εκπαίδευση για ελεύθερη έκφραση και ανάπτυξη γλώσσας μέσα από καθημερινές και αυθόρμητες συζητήσεις στην τάξη που δίνουν την ευκαιρία χρησιμοποίησης σύνθετων προτάσεων και ποικίλου λεξιλογίου. Αντικατοπτρίζει επίσης τους περιορισμούς της καθημερινής γλωσσικής επικοινωνίας του κωφού παιδιού έξω από το σχολείο, επικοινωνία η οποία, στο ακούον παιδί, χρησιμεύει ως βάση για την ανάπτυξη της ικανότητας του γραπτού λόγου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

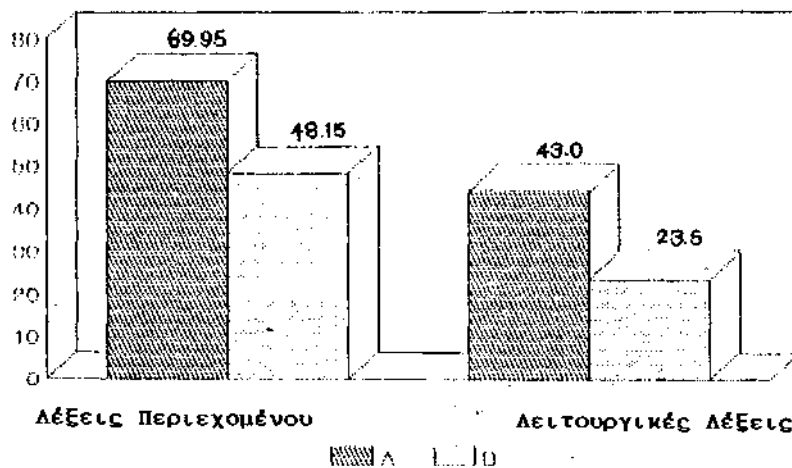
- Καραγιώργου, Ε. (1990). «Προβλήματα της Γραπτής Γλώσσας των Κωφών στην Ελλάδα». Πτυχιακή Εργασία στην Ειδική Αγωγή. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Klecan-Aker, J. and Blondeau, R. (1990). An Examination of the Written Stories of Hearing-Impaired School-Age Children. *The Volta Review*, Vol. 92, (6), 275-282.
- Kretschmer, R. R. (1978). Comparison of the spontaneous written language of hearing and deaf children in Kretschmer, R. R. and Kretschmer, L. W. (Eds). *Language Development and Intervention with the Hearing-Impaired*, 120-1, Baltimore, University Park Press.
- Martin, D. (1984). *Cognition, Education and Deafness*. Washington: Gallandet College Press.
- Moore, D. (1987). *Educating the Deaf*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Myklebust, H. (1964). *The Psychology of Deafness* (2nd ed.). New York: Grune and Stratton.
- Quigley, S., Wilbur, R., Power, D., Montanelli D., and Steinkamp, M. (1976). *Syntactic Structures in the Language of Deaf children*. Urbana: University of Illinois, Institute for Child Behavior and Development.
- Quigley, S. and Paul, P. (1984). *Language and Deafness*. San Diego, California. College-Hill Press.
- Schulze, G. (1965). An Evaluation of Vocabulary Development by 32 Deaf Children Over a 3-year-period. *American Annals of the Deaf*, 110, 424-35.
- Simmons, A. (1962). A comparison of the type-ratio of spoken and written language of deaf children. *Volta Review*, 1962, 64, 417-421.
- Templin, M. (1957). *Certain Language Skills in Children, their Development and Interrelationships*. Institute of Child Welfare Monograph Service, 26. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Webster, A. (1986). *Deafness Development and Literacy*. London: Methuen and Co Ltd.
- Wilbur, R. B. (1977). An Explanation of Deaf Childrens' difficulty with Certain Syntactic Structures in English. *Volta Review*, 79, 85-92.
- Van Uden, A. (1977). *A World of Language for Deaf Children, Part I. Basic Principles*. Amsterdam, Holland: Swets and Zeitlinger.

ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

1ο ΘΕΜΑ: Χειμώνας



2ο ΘΕΜΑ: Γράμμα

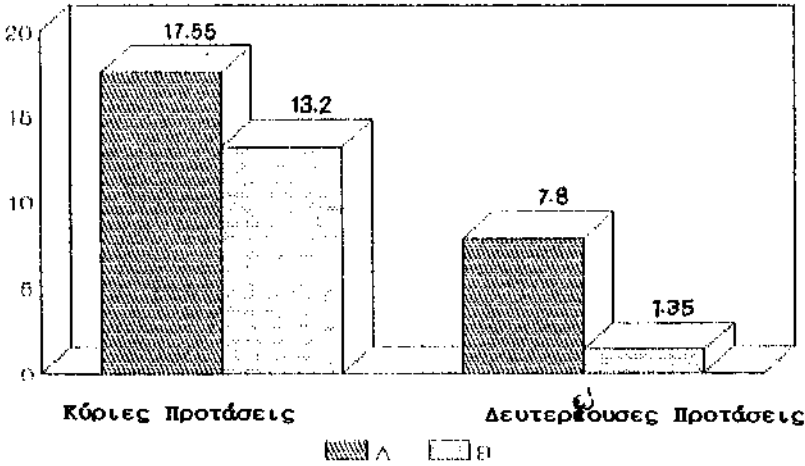


Λ= Ακούοντες μαθητές

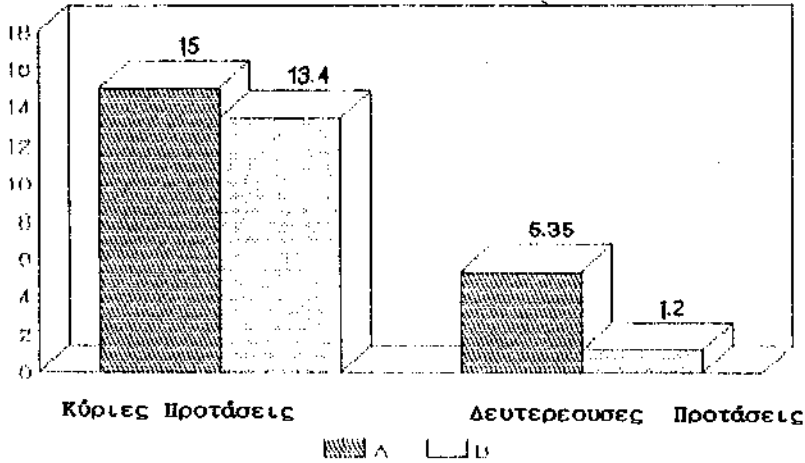
Β= Κωφοί μαθητές

Παράσταση 2: Μέσος Όρος Συνολικού Αριθμού Κυρίων και Δευτερεύουσών Προτάσεων για κάθε θέμα.

1ο ΘΕΜΑ: Χειμώνας



2ο ΘΕΜΑ: Γράμμα



Α= Ακούοντες

Β= Κωφοί

Αγγελικής Πέτριτς

**Η ΠΡΟΣΦΩΝΗΣΗ ΣΤΑ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ
ΚΑΙ ΕΘΝΟ-ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Όταν ένα άτομο έρχεται σε διεπίδραση μ' ένα άλλο κάνει ταυτόχρονα διαφόρων ειδών επιλογές: επιλογή γλώσσας, γλωσσικής ποικιλίας, ύφους. Η επιλογή του αυτή εξαρτάται από παράγοντες περιστασιακούς, όπως το θέμα της συζήτησης και το πλαίσιο (contexte) με την πλατιά έννοια της λέξης, παράγοντες ψυχολογικούς, όπως η διάθεση και η πρόθεση του ομιλητή και παράγοντες κοινωνικούς, που αφορούν κυρίως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δέκτη, όπως η κοινωνική του θέση σε σχέση με τον ομιλητή και ο ρόλος που υποδύεται μέσα στην διεπίδραση. Αντίστροφα η γλωσσική ποικιλία μας παρέχει πληροφορίες για την αμοιβαία κοινωνική θέση των διεπιδρώντων.

Παράγοντες όπως η κοινωνική θέση (statut) και ο ρόλος (rôle) καθορίζουν τη σχέση ανάμεσα στους ομιλητές και έχουν ιδιαίτερη σημασία για την επιλογή των κλητικών προσφώνησης. Μόνο και μόνο από το γεγονός ότι δηλώνουν την αναφορά στο δέκτη, τα κλητικά προσφώνησης παραπέμπουν στο επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο εκτός των άλλων αποτελεί και ο συνομιλητής. Το να μιλούμε όμως για δέκτη (allocutaire) ή συνομιλητή (interlocuteur)² προϋποθέτει και την ύπαρξη ενός ομιλητή (locuteur), δηλαδή ενός κοινωνικού ζεύγους με συγκεκριμένους ρόλους και κοινωνική θέση σε διεπίδραση.

Με τον όρο *κοινωνική θέση* ενός ατόμου εννοώ ένα σύνολο δικαιωμάτων και υποχρεώσεων που εντάσσουν το άτομο σε μια ιεραρχία του θεσμικού συστήματος, η οποία αναγνωρίζεται από το κοινωνικό σύνολο. Τα κριτήρια που καθορίζουν την κοινωνική θέση εξαρτώνται από την κάθε κοινωνική ομάδα και δεν έχουν καθολικό χαρακτήρα. Μπορούμε, βέβαια, να αναφέρουμε κάποιες αξίες στατιστικά σημαντικές, όπως ο πλούτος ή κληρονομικότητα ή ένα σύνολο από κριτήρια από κοινού αναγνωρισμένα από μία δεδομένη κοινότητα.

Εξάλλου, κάθε άτομο κατέχει ταυτόχρονα διάφορες *κοινωνικές θέσεις*, αναγνωρισμένες χάρη σε χαρακτηριστικά που χρησιμεύουν στο σχηματισμό διαφο-

ρετικών κατηγοριών. Κάποιες απ' αυτές είναι σταθερές, ακόμα κι αν το άτομο δεν τις ασκεί σωστά (π.χ. γονέας), ενώ κάποιες άλλες έχουν προσωρινή ισχύ και μπορούν να ανακληθούν (π.χ. πρόεδρος) (Goffman 1973).

Ο ρόλος, τώρα, προϋποθέτει μια κοινωνική σχέση λιγότερο θεσμοθετημένη απ' ό,τι η κοινωνική θέση, αποτελώντας ταυτόχρονα τη δυναμική πραγμάτωση της τελευταίας. Κάθε άτομο συσσωρεύει κατά τη διάρκεια της ζωής του διάφορους ρόλους. Αυτή η εκμάθηση τρόπων συμπεριφοράς και η σωστή επιλογή τους σε συνάρτηση με την κατάσταση αποτελεί τμήμα της επικοινωνιακής του ικανότητας, δηλώνοντας τη διαδικασία κοινωνικοποίησής του.

Ξεχωρίζουμε δύο ειδών ρόλους. Αυτούς που είναι περισσότερο στατικοί και που συχνά συγγέονται με την κοινωνική θέση (π.χ. του πελάτη, του συζύγου) και αυτούς που εξελίσσονται μέσα στη διεπίδραση (π.χ. του εύκολου πελάτη ή του εξυπηρετικού πωλητή).

Η μελέτη των κλητικών προσφώνησης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην κοινωνιογλωσσολογία, γιατί μας επιτρέπει να συσχετίσουμε τον επιλεγόμενο γλωσσικό τύπο με την κοινωνική δομή, δηλαδή με την κοινωνική θέση και το ρόλο του ομιλητή και του δέκτη.

Παραδοσιακός τρόπος μελέτης

Το κλασικό μοντέλο προσέγγισης των κλητικών προσφώνησης (Brown & Gilman 1960) συνίσταται σε δύο κάθετους άξονες οι οποίοι περιέχουν αντίστοιχα τις διαβαθμίσεις της ιεραρχίας (power) και της αλληλεγγύης (solidarity). Ο ομιλητής που θέλει να αναφερθεί στο δέκτη διαλέγει εκείνο το γλωσσικό τύπο που θεωρεί πως αντανακλά καλύτερα τη σχέση του μ' αυτόν.

Συχνά η οικειότητα αποδεικνύεται ισχυρότερη από την ιεραρχία οδηγώντας σε αμοιβαία χρήση ενικού, ενώ σε θεσμοθετημένο περιβάλλον παρατηρείται πολλές φορές ασύμμετρη χρήση πληθυντικού. Παρ' όλα αυτά, στις σημερινές κοινωνίες η συμμετρική χρήση τείνει να αντικαταστήσει την ασύμμετρη είτε επικρατέστερη είναι η απόσταση (οπότε έχουμε αμοιβαίο πληθυντικό) είτε η οικειότητα (γεγονός που οδηγεί στην αμοιβαία χρήση ενικού).

Όρια της μακροσκοπικής προσέγγισης: Η προσφώνηση ως απόδοση κοινωνικού ρόλου

Οι μακροσκοπικές μελέτες θεωρούν το άτομο μέλος μιας ομάδας που δρα σύμφωνα με κάποιες ιδιαίτερες κοινωνικές νόρμες. Μια μακροσκοπική, λοιπόν, προσέγγιση των κλητικών προσφώνησης θα ήταν μια κοινωνιογλωσσολογία των κοινωνικών θέσεων ή των ρόλων με τη σκηνική έννοια του όρου (π.χ. πελάτης, επιβάτης), που αποδίδονται εκ των προτέρων στο άτομο σε μια

δεδομένη περίσταση. Αυτό το οποίο λείπει από τις προσεγγίσεις τέτοιου είδους είναι η συστηματική μελέτη της λειτουργίας των κλητικών.

Το να μην αποκαλέσει κανείς καθόλου το συνομιλητή του μπορεί ωραιότατα να δηλώνει σύγχυση της νόρμας. Μπορεί όμως να οφείλεται εξίσου στην έλλειψη λειτουργικού χαρακτήρα της προσφώνησης σ' ένα δεδομένο εκφώνημα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η αποφυγή και η φυσική παράλειψη (KMPF 1985:233) επιφέρουν το ίδιο αποτέλεσμα, έχουν όμως διαφορετική επικοινωνιακή βαρύτητα στα πλαίσια της γλωσσικής πράξης.

Εξάλλου, πολλές από τις μελέτες πάνω στην προσφώνηση σύμφωνα με το μοντέλο των Brown και Gilman βασίζονται σε ερωτηματολόγια, γεγονός που δεν επαρκεί για να καταδείξει τη λειτουργικότητα των κλητικών προσφώνησης μέσα στη διεπίδραση. Αυτή η μέθοδος μας πληροφορεί για τις γενικές τάσεις όσον αφορά στη χρήση των κλητικών, χωρίς όμως να μας δια φωτίζει για την πρόθεση ενός συγκεκριμένου ομιλητή σε μια δεδομένη στιγμή.

Μικροσκοπική θεώρηση ή η αναγνώριση επικοινωνιακού ρόλου στον συνομιλητή

Η μικροσκοπική προσέγγιση ενδιαφέρεται κυρίως για την διεπίδραση σε διαπροσωπικό επίπεδο (face à face) τονίζοντας τις πράξεις των ατόμων. Εδώ οι κοινωνικές θέσεις δεν είναι στάσιμες αλλά αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης κατά τη διάρκεια της διεπίδρασης, ενώ οι ρόλοι λαμβάνονται από τη δυναμική τους άποψη.

Στη μακροκοινωνιογλωσσολογία μελετάμε την υφολογική ποικιλία που οφείλεται σε χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών (acteurs sociaux) λίγο πολύ στατικά σε μια συγκεκριμένη περίσταση. Στη μικροκοινωνιογλωσσολογία βάζουμε σε πρώτο πλάνο την εξέλιξη των ρόλων κατά τη διάρκεια της διεπίδρασης και τον τρόπο που εκδηλώνεται στην επιλογή των γλωσσικών τύπων.

Μια μικροκοινωνιογλωσσολογική ανάλυση των κλητικών προσφώνησης θα ήταν μια μελέτη ενός είδους υφολογικής ποικιλίας ως συνέπεια του ρόλου που υποδύονται οι ομιλητές σε μια δεδομένη στιγμή. Εκτός από τη γλωσσική ποικιλία (variation) σε σχέση με τους κοινωνικούς παράγοντες (σχετική κοινωνική θέση και ρόλος ομιλητή και δέκτη) η μικροσκοπική προσέγγιση ενδιαφέρεται για τη λειτουργία των κλητικών προσφώνησης μέσα στη διεπίδραση.

Μεθοδολογικός προβληματισμός

Μια μακροσκοπική προσέγγιση των κλητικών προσφώνησης παρουσιάζει εθνογραφικό χαρακτήρα. Έχει το πλεονέκτημα να επιτρέπει, όταν πρόκειται για την εξερεύνηση ενός παρθένου χώρου, τη συσχέτιση των κοινωνικών μετα-

βλητών (όπως η ηλικία, το φύλο και η σχέση εξουσίας) με τη χρήση των κλητικών προσφώνησης, όπως είναι εγγεγραμμένη στην επικοινωνιακή ικανότητα των ομιλητών.

Αυτός όμως ο συσχετισμός ουσιαστικά περιορίζει το φάσμα εναλλακτικών λύσεων από το οποίο ο ομιλητής κάνει την επιλογή του σε συνάρτηση με την κατάσταση επικοινωνίας. Μπορούμε π.χ. να προβλέψουμε πως μια ελληνίδα δε θα προσφωνήσει ποτέ την κόρη της αποκαλώντας την *Μεγαλειοτάτη*, με εξαίρεση την ειρωνία (η οποία θα εκδηλωθεί ακριβώς από την ασυνήθιστη χρήση του όρου). Αλλά μπορεί εξίσου να την αποκαλέσει *κορίτσι μου*, *Μαιρούλα*, *μάτια μου*, *βρε πονήρω*.

Ο ομιλητής κάνει επιλογή των κλητικών προσφώνησης σε δύο επίπεδα: πρώτα σε συνάρτηση με τη σχέση του με το δέκτη, αν δηλαδή τον θεωρεί ίσο, ανώτερο ή κατώτερο, οικείο ή ξένο, και στη συνέχεια σε συνάρτηση με τον προσλεκτικό και τον απολεκτικό του στόχο: αν αποσκοπεί να ευχαριστήσει τον δέκτη, να τον περιφρονήσει ή να τον πείσει για κάτι.

Ενώ στην πρώτη περίπτωση έχουμε να κάνουμε με *κοινωνική* συμμετρία ή ασυμμετρία, στη δεύτερη, η συμμετρία ή ασυμμετρία παρουσιάζεται ως *περιστασιακή*. Κάποιος όταν π.χ. ζητά κάτι από κάποιον άλλον είναι *περιστασιακή*. Κάποιος όταν π.χ. ζητά κάτι από κάποιον άλλον είναι *περιστασιακά* κατώτερος απέναντι στο δέκτη, απ' τη στιγμή που η πραγματοποίηση του προσλεκτικού του στόχου προϋποθέτει τη συνεργασία του τελευταίου. Η *περιστασιακή* του όμως κατωτερότητα είναι στενά συνδεδεμένη με το ρόλο του τη δεδομένη στιγμή, και φυσικά με τον προσλεκτικό του στόχο και όχι με τη σχετική κοινωνική του θέση.

Αντίθετα με την *οικειότητα* και την *ιεραρχία* που είναι αξίες/έννοιες πάντα αντίθετες, η *κοινωνική* και η *περιστασιακή* συμμετρία και ασυμμετρία τότε συγχλίνουν και τότε αποκλίνουν.

Η *κοινωνική* ασυμμετρία που οφείλεται σε σχέση ιεραρχίας, μπορεί να εξουδετερώσει την *περιστασιακή* ασυμμετρία. Π.χ. όταν ο διευθυντής ζητήσει από έναν υπάλληλο μια εξυπηρέτηση στα πλαίσια των υποχρεώσεών του, η *κοινωνική* θέση (του διευθυντή) υπερέχει του ρόλου του ατόμου που εκφωνεί μια ΑΓΠ³ [*Απειλητική για το Γόητρο* (του δέκτη) *Πράξη*].

Η *κοινωνική* ασυμμετρία μπορεί να μετριάσει την *περιστασιακή* ασυμμετρία. Π.χ. όταν ο διευθυντής ζητήσει από τον υπάλληλο μια εξυπηρέτηση που δεν εντάσσεται στα καθήκοντά του, ο ρόλος του ατόμου που εκφωνεί μια ΑΓΠ υπερέχει της *κοινωνικής* θέσης (του διευθυντή).

Η *περιστασιακή* ασυμμετρία μπορεί να ενισχύσει την *κοινωνική* ασυμμετρία. Π.χ. όταν ο υπάλληλος ζητήσει από το διευθυντή μια χάρη, ο ρόλος του προσώπου που εκφωνεί μια ΑΓΠ αυξάνει τη διάσταση της ιεραρχίας, την οποία επιφέρει η *διαφορά κοινωνικής θέσης* (ανάμεσα σε υπάλληλο και διευθυντή).

Η κοινωνική συμμετρία και η οικειότητα μπορούν να εξουδετερώσουν την περιστασιακή ασυμμετρία. Π.χ., όταν κάποιος ζητήσει μια χάρη από ένα φίλο. Εδώ η κοινωνική του θέση (του φίλου) υπερέρχει του ρόλου ενός ατόμου που εκφωνεί μια ΑΓΠ.

Η κοινωνική και η περιστασιακή συμμετρία μπορούν να ενισχύσουν την οικειότητα. Π.χ. όταν δύο φίλοι και συναδέλφοι συζητούν, η κοινωνική θέση (του φίλου και συναδέλφου) και ο ρόλος του προσώπου που εκφωνεί μια ΟΓΠ⁵ (Ουδέτερη για το Γόητρο του δέκτη Πράξη) βρίσκονται σε ισορροπία.

Υπόθεση

Η υπόθεση που έκανα είναι πως το είδος και η ύπαρξη της προσφώνησης δεν αποτελεί συνάρτηση κοινωνικών μόνο παραγόντων (όπως το φύλο, η ηλικία και η κοινωνική θέση του πομπού και του δέκτη) αλλά και πραγματολογικών που εξαρτώνται από το είδος της γλωσσικής πράξης. Η κοινωνική συμμετρία ή ασυμμετρία που είναι συνέπεια των πρώτων αντιδρά με την περιστασιακή συμμετρία ή ασυμμετρία που επιφέρουν οι δεύτεροι.

Θα προσπαθήσω λοιπόν να καταδείξω ποιες είναι οι στρατηγικές που εφαρμόζει ο ομιλητής επιλέγοντας ένα συγκεκριμένο τύπο προσφώνησης, γεγονός που θα δια φωτίσει και τη λειτουργία των κλητικών μέσα στο λόγο.

Ως πρότυπο για την υπόθεση αυτή θεωρώ το αξίωμα του Bell (1984:151) που αντιπροσωπεύει έναν αντίστοιχο συσχετισμό:

Η ποικιλία (variation) στο υφολογικό επίπεδο μέσα στο λόγο του ίδιου ομιλητή αντανακλά και πηγάζει από την ποικιλία που υπάρχει ανάμεσα στους ομιλητές στο κοινωνικό επίπεδο.

Μ' αυτή την έννοια, μπορούμε να πούμε πως τα κλητικά προσφώνησης εξαρτώνται ταυτόχρονα από κοινωνικούς παράγοντες σ' ένα επίπεδο δια-λεκτικό (interlocutory) που είναι σχετικά σταθερό και από καταστασιακούς παράγοντες με περιστασιακό χαρακτήρα σ' ένα δεύτερο επίπεδο ενδο-λεκτικού (intralocutory) τύπου.

Αυτό που θα μας απασχολήσει κατά τη διάρκεια της έρευνας είναι να μελετήσουμε τη λειτουργία των κλητικών προσφώνησης στα νέα ελληνικά μέσα σε μια συγκεκριμένη πράξη επικοινωνίας (speech event) που διέπεται από τους δικούς της νόμους διεπίδρασης, και να εξετάσουμε τις στρατηγικές που οδηγούν στην επιλογή τους.

Ως υλικό μελέτης χρησιμοποιήθηκαν στιχομυθίες, με κλητικά προσφώνησης στο ένα τους τουλάχιστον σκέλος, από πωλητές και αγοραστές στην κεντρική αγορά της Αθήνας, οι οποίες αντιπροσωπεύουν έξι ώρες μαγνητοφωνημένων συνομιλιών και μερικές δεκάδες σελίδες χειρόγραφες σημειώσεις. Για κάθε στιχομυθία υπάρχουν στοιχεία για το φύλο, την ηλικία και την ιδιότητα του

πομπού και του δέκτη, ενώ οι διακρίσεις που τελικά επιλέχθηκαν εμπεριέχουν τις παραπάνω κατηγορίες. Συνδυάζοντάς τες θα προσπαθήσω να καταδείξω τις λειτουργίες της προσφώνησης σε συνάρτηση με την εκάστοτε στρατηγική.

Σ' ένα δεύτερο επίπεδο, θα επιχειρήσω να διευρύνω αυτή την προοπτική σε μια προσπάθεια να χαράξω τη στρατηγική πορεία που ακολουθεί ένας ελληνόφωνος ομιλητής όταν θελήσει ν' αναφερθεί στον συνομιλητή του. Γεγονός που θα μου επιτρέψει να μελετήσω, βασιζόμενη στο αξίωμα του Bell, τη σχέση που διέπει τους κοινωνικούς με τους πραγματολογικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την επιλογή των κλητικών προσφώνησης.

Συμπεράσματα⁶

Ο τύπος της προσφώνησης στο επίπεδο των στρατηγικών (ουδέτερη⁷, εστιάζουσα⁸, αφεστιάζουσα⁹) (Haverkate 1984) όπως και η μορφή της (ενικός/πληθυντικός, κοινωνικός¹⁰/επαγγελματικός¹¹ τίτλος, γενικός¹²/μεταφορικός¹³ όρος, αμετάβλητο κλητικό¹⁴ ή συνδυασμός των παραπάνω) είναι συνάρτηση του είδους της γλωσσικής πράξης που εκφωνεί ο ομιλητής. Καθώς είναι στενά συνδεδεμένη με το ρόλο που πωλητή και του αγοραστή, η επιλογή ενός κλητικού εξαρτάται από τους θεσμικούς (constitutives) κανόνες (Searle 1969) που θεσπίζουν αυτή τη σχέση, αλλά γίνεται επίσης με βάση τους ρυθμιστικούς (normatives) κανόνες (Searle 1969) που αποσκοπούν στη διατήρηση της ισορροπίας της.

Παρ' όλ' αυτά, η παρουσία ή η απουσία ενός κλητικού και η μορφή του (ουδέτερη, εστιάζουσα, αφεστιάζουσα) εξαρτώνται σ' ένα πρώτο επίπεδο, από το αντικείμενο της συζήτησης (εμπορική συναλλαγή/καθημερινή συζήτηση) και από τη θέση της σειράς ομιλίας (tour de parole) (αν εισάγει, δηλαδή, τη διεπίδραση ή αποτελεί απάντηση στην προηγούμενη σειρά).

Ενώ, ο τύπος του κλητικού, τόσο στο μορφολογικό επίπεδο (ενικός/πληθυντικός), όσο και στο λεξιλογικό [κοινωνικοί/επαγγελματικοί τίτλοι, μεταφορικοί/γενικοί όροι, αμετάβλητα κλητικά τυπικοί¹⁵ (formels) ή οικείοι¹⁶ (families) όροι] εξαρτάται σε πρώτη φάση από εξωγλωσσικούς παράγοντες, όπως το φύλο και η ηλικία του δέκτη και η σχέση του με τον ομιλητή.

Όταν ο ομιλητής και ο δέκτης συνδέονται με σχέση συμμετρίας (π.χ. ίδια ηλικία, ίδιο φύλο και αντίστοιχη κοινωνική θέση) παρατηρούμε συμμετρική χρήση της προσφώνησης: άτυπους όρους και ενικό όταν υπάρχει οικειότητα, τυπικούς όταν υπάρχει απόσταση. Η κοινωνική ασυμμετρία οδηγεί σε μη αμοιβαία χρήση των κλητικών.

Στην αγορά, η χρήση της προσφώνησης από τον πωλητή απέναντι στον πελάτη γίνεται σε συνάρτηση του ρόλου του τελευταίου μέσα στη διεπίδραση (δηλαδή, του πελάτη) και των εμφανών χαρακτηριστικών του: την ηλικία και

το φύλο του. Επειδή ο πωλητής αγνοεί την κοινωνική τάξη του δέκτη, παρά το γεγονός πως η εμφάνιση τού επιτρέπει συχνά να μαντέψει, μια μόνο πλευρά της κοινωνικής θέσης αποδεικνύεται σημαντική για την επιλογή των κλητικών. Η σχέση δεν μετράει τόσο γιατί, λόγω του μεγάλου αριθμού των πελατών και του μεγέθους της αγοράς, οι ομιλητές συχνά δε γνωρίζονται.

Οι πελάτες, απ' την πλευρά τους, έχουν περισσότερες πληροφορίες για το δέκτη τους: ο ρόλος του πωλητή τους επιτρέπει να τον κατατάξουν κοινωνικά. Η κοινωνική θέση του πωλητή παραπέμπει σε μια δεδομένη κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία.

Ο ρόλος του πωλητή μαρτυρεί την κοινωνική του θέση χωρίς όμως να ταυτίζεται μαζί της. Δηλαδή, όλα τα άτομα που παίζουν το ρόλο του πωλητή στην αγορά μπορεί να μην έχουν την ίδια κοινωνική θέση (π.χ. ένας φοιτητής που δουλεύει το καλοκαίρι για χαρτζιλίκι διαφοροποιείται από τους μόνιμους συναδέλφους του όσον αφορά την κοινωνική του θέση).

Ο ρόλος όμως του πελάτη (άτομο που έρχεται να αγοράσει) είναι ανεξάρτητος από την κοινωνική του θέση (που καθορίζεται από το φύλο, την ηλικία και το κοινωνικό-επαγγελματικό του επίπεδο).

Γενική παρατήρηση: Αν η σχέση εξουσίας χαρακτηρίζει την επιλογή της προσφώνησης απέναντι στις νεαρές πελάτισσες (οπότε έχουμε ασύμμετρη χρήση ενικού και οικειών τύπων), η αλληλεγγύη επικρατεί στη σχέση ανδρών και γυναικών μέσης ηλικίας (όπου η χρήση ενικού και οικειών τύπων είναι συμμετρική).

Σ' ένα άλλο όμως επίπεδο, η ασύμμετρη χρήση μπορεί να δηλώσει ασυμφωνία όσον αφορά την ιεραρχική αξιολόγηση των ρόλων. Μ' αυτή την έννοια, ο πληθυντικός των νεαρών πελατισσών, σε απάντηση του ενικού που τους απευθύνουν οι πωλητές μέσης ηλικίας, δηλώνει μάλλον άρνηση αλληλεγγύης παρά αναγνώριση εξουσίας στο συνομιλητή. Για κείνες, είναι η σχέση πωλητή/αγοραστή που μετράει περισσότερο. Για κείνους, είναι ο ρόλος άντρα/νεαρής γυναίκας (με τις εκάστοτε συνυποδηλώσεις του) που υπερτερεί.

Προς μία απόπειρα γενίκευσης

Αφού λοιπόν συμπληρώσει το φάσμα των εναλλακτικών λύσεων (όχι βέβαια συνειδητά) που καθορίζουν οι κοινωνικοί παράγοντες, ο ομιλητής (στην προκειμένη περίπτωση ο πωλητής ή ο αγοραστής) αντιμετωπίζει μια δεύτερη επιλογή σύμφωνα με τις πραγματολογικές παραμέτρους που καθορίζουν τη συμμετρική ή ασύμμετρη σχέση περιστασιακού χαρακτήρα.

Η εκφώνηση μιας ΑΓΠ (κλήση, πρόσκληση για αγορά, ζήτηση εξυπηρέτησης, επίκριση...) δημιουργεί εξ αρχής μια ασύμμετρη σχέση με το δέκτη. Όταν ο ομιλητής εκτελεί μία κατευθυντική επιτακτική πράξη¹⁷, βρίσκεται περιστα-

σιακά κατώτερος σε σχέση με το δέκτη, δεδομένου ότι η επίτευξη του προσλεκτικού του στόχου προϋποθέτει τη συνεργασία του τελευταίου. Στις επικρίσεις, τις κριτικές ή τις ύβρεις (με μορφή αντιπροσωπευτικών ή κατευθυντικών πράξεων) η περιστασιακή ασυμμετρία έχει αντίθετη κατεύθυνση. Ο ομιλητής, επειδή προσβάλλει το γόητρο του δέκτη, εμφανίζεται ως ανώτερός του. Βέβαια, αυτή η επίθεση στο συνομιλητή μπορεί μακροπρόθεσμα να θέσει σε κίνδυνο το γόητρο του ίδιου του ομιλητή. Ο ομιλητής βρίσκεται τότε αντιμέτωπος με τρεις δυνατότητες:

1) Αν επιθυμεί να μετριάσει αυτή την ασυμμετρία θα προσπαθήσει να εφαρμόσει μια *αρμόζουσα στρατηγική*¹⁸. Θα επιλέξει, δηλαδή, ένα γλωσσικό τύπο σύμφωνα με το ρόλο τόσο με τη σταθερή έννοια του όρου (πωλητής/αγοραστής) όσο και με τη *διαπραγματεύσιμη* (του πρόθυμου πωλητή και του αξιολόγου πελάτη) που ο δέκτης καλείται να παίξει στην περίπτωση. Θα του επιτρέψει να διαλέξει ανάμεσα σε μια έκφραση *αρνητικής*¹⁹ και μια *θετικής*²⁰ ευγένειας σε συνάρτηση με τη σχέση του με το δέκτη (προσπαθώντας να μαντέψει αυτή που αρμόζει καλύτερα στην επιθυμία του τελευταίου).

Στην περίπτωση *θετικής ευγένειας* ανατρέχει στην αλληλεγγύη της ομάδας, γεγονός που τον ωθεί στη χρήση οικείων όρων: ενικού και *αφεστιαζουσας* προσφώνησης (γ' ενικό ή α' πληθυντικό συμπεριληπτικό) μαζί μ' ένα μεγάλο φάσμα όρων (όνωμα, επίθετο, αμετάβλητα κλητικά, γενικούς ή μεταφορικούς όρους...).

Σύμφωνα με το βαθμό της συναισθηματικής φόρτισης που ο ομιλητής επιθυμεί να μεταδώσει στο δέκτη, θα χρησιμοποιήσει μεταφορικούς όρους, όρους που αποδίδουν μια σταθερή (*ψηλέ*) ή περιστασιακή (*γλυκιά μου*) ιδιότητα (εκφράσεις που δηλώνουν θετική αξιολόγηση), ή όνομα, επώνυμο, γενικούς όρους, όρους συγγένειας ή αμετάβλητα κλητικά (εκφράσεις λιγότερο φορτισμένες).

Η αρνητική ευγένεια παραπέμπει σε έλλειψη οικειότητας, όπου ο ομιλητής περιορίζεται στην επιλογή τυπικών όρων: πληθυντικού ή γ' ενικού δηλώνοντας απόσταση μαζί με τίτλο που μαρτυρεί την κοινωνικο-επαγγελματική θέση του δέκτη (+ όνομα/επώνυμο).

Πρέπει, παρ' όλ' αυτά να λάβουμε υπόψη μας πως η εσκεμμένη επιλογή από τον ομιλητή ενός όρου στη θέση ενός άλλου προκειμένου να εφαρμόσει μια ιδιαίτερη στρατηγική, μπορεί να έχει αντίθετο αποτέλεσμα από το επιθυμητό. Αυτό θα οφείλεται στη διάσταση των απόψεων ανάμεσα στον ομιλητή και τον δέκτη όσον αφορά το ρόλο που παίζει ο τελευταίος στην περίπτωση, και στα χαρακτηριστικά της κοινωνικής του θέσης που θεωρούνται σημαντικά για την επιτυχή εκπλήρωση του ρόλου. Π.χ., όπως είδαμε, μια νεαρή πελάτισσα την οποία ο πωλητής προσφωνεί ως *κούκλα μου* μπορεί να θιχτεί αν θεωρεί πως η ηλικία και η εμφάνισή της είναι άσχετα με το ρόλο του πελάτη.

2) Μπορεί σε μια άλλη περίπτωση να μη θελήσει να καλύψει την προσλε-

κτική δύναμη της ΑΓΠ που εκφωνεί, χρησιμοποιώντας προσφώνηση γιατί:

— Διάλεξε ήδη μια άλλη στρατηγική, διαφορετική από τη χρήση των κλητικών, για να μετριάσει ή να επιβαρύνει την ΑΓΠ (π.χ. τη χρησιμοποίηση πλάγιας έκφρασης).

— Δεδομένης της κοινωνικής του σχέσης με το δέκτη, η απειλή του γόητρου του τελευταίου είναι ελάχιστη.

— Όντας σε θέση εξουσίας (ασύμμετρη κοινωνική σχέση) απέναντι στο δέκτη, η εκφώνηση της ΑΓΠ είναι νόμιμη: διέπεται από τους θεσμικούς κανόνες που θεσπίζουν το ρόλο του ομιλητή και από τη σχέση του με το συνομιλητή μέσα στην περίσταση. (Π.χ. Πελάτης στον πωλητή: *Βάλε μου δυο κιλά ντομάτες*).

Η ίδια αρχή εφαρμόζεται όταν ο ομιλητής είναι κατώτερος από το δέκτη αλλά η ΑΓΠ υπάγεται στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ρόλου (πωλητής στον πελάτη: *Πάρε πατάτες*). Εδώ θα τον συνέφερε ίσως να μετριάσει την ΑΓΠ μέσω μιας αρμόζουσας στρατηγικής, χρησιμοποιώντας εστιάζουσα προσφώνηση που παραπέμπει είτε στην αλληλεγγύη της ομάδας (οικείος όρος) είτε στην απόσταση (επίσημος όρος), (βλέπε πρώτη κατηγορία).

Θα χρειαστεί να τονίσουμε πως οι όροι εστιάζουσας προσφώνησης χρησιμοποιούνται εδώ για λειτουργικό σκοπό: να προσδιορίσουν το δέκτη (π.χ. στις κλήσεις: *Ρε συ! / Ρέα!*), να του δηλώσουν πως η παρούσα σειρά ομιλίας απευθύνεται σ' αυτόν (*Έλα μαζί μου*) ή να του αποδώσουν την επόμενη σειρά (*Εσύ τι λές;*). Πρόκειται για μια μη σημαδεμένη χρήση κλητικών προσφώνησης, των οποίων η επιλογή βασίζεται αποκλειστικά στη σχέση ομιλητή/δέκτη, χωρίς ιδιαίτερη συνυποδήλωση (connotation). Γι' αυτό το λόγο, η κατηγορία αυτή δεν περιλαμβάνει κλητικά με πλούσιο κατηγορηματικό (prédicatif) χαρακτήρα (όρους με μεταφορική έννοια, γενικούς όρους, όρους που δηλώνουν περιστασιακή ιδιότητα) που αποσκοπούν να τονίσουν ένα από τα χαρακτηριστικά του δέκτη.

3) Αν επιθυμεί να επιβαρύνει το αποτέλεσμα της ΑΓΠ, θα ανατρέξει σε μη αρμόζουσα στρατηγική. Θα χρησιμοποιήσει άτυπους όρους (ενικό και γενικό ή μεταφορικό όρο...) για να επικαλεστεί μια ανύπαρκτη οικειότητα ή όρους επίσημους που εκφράζουν μια απόπειρα αποστασιοποίησης από έναν οικείο δέκτη.

Τα αμετάβλητα κλητικά (*ρε συ*), οι γενικοί όροι ή συνδυασμός τους (*βρε κοπέλα μου / ρε παιδί μου*), οι όροι συγγένειας (*γιαγιά*), τα υποκοριστικά (*Ζωίτσα*), οι υποτιμητικοί κοινωνικοί τίτλοι (*καλέ μαντάμ / κυρά μου*) είναι αγενείς όταν η χρήση τους παραπέμπει σε οικειότητα που δε συμμερίζεται ο δέκτης.

Αντίθετα, ο υβριστικός χαρακτήρας των μεταφορικών όρων και των όρων περιστασιακής ιδιότητας οφείλεται στην κατηγορηματική τους αξία (valeur prédicative), η οποία ενεργοποιείται για να αξιολογήσει αρνητικά το δέκτη.

Εξάλλου, ένας υβριστικός όρος, παρά το γεγονός ότι ενισχύει την ΑΓΠ, υπομένεται καλύτερα από έναν οικείο δέκτη.

Οι τυπικοί, πάλι, όροι απέναντι σ' έναν οικείο δέκτη έχουν αντίθετο αποτέλεσμα: η σημαδεμένη τους χρήση επικαλείται μία πλασματική απόσταση, δηλώνοντας ειρωνία.

Η εκφώνηση μιας ΠΕΓ (*Πράξη που Εκθειάζει το Γόητρο του δέκτη*)²¹ συνίσταται στην εφαρμογή μιας αρμόζουσας στρατηγικής από πλευράς του ομιλητή, προκειμένου να ευχαριστήσει/ικανοποιήσει το δέκτη, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες μιας μελλοντικής συνεργασίας στο επίπεδο του απολεκτικού του στόχου. Ο ομιλητής θα χρησιμοποιήσει εδώ ένα κλητικό με φατική λειτουργία για να εκδηλώσει την εύνοιά του (πωλητής σε πελάτισσα: *Βεβαίως, κορίτσι μου*) ή ακόμα το θαυμασμό του (*Μεγάλε! / Άντε ρε!*), γεγονός που δημιουργεί μια σχέση περιστασιακά ασύμμετρη: Ο ομιλητής, εκθειάζοντας το γόητρο του δέκτη, ταπεινώνεται κινδυνεύοντας να χάσει το δικό του γόητρο.

Οι οικείοι και οι τυπικοί όροι προσφώνησης χρησιμοποιούνται με τον ίδιο τρόπο και στις ΑΓΠ, παραπέμποντας αντίστοιχα σε θετική και αρνητική ευγένεια (βλέπε προηγούμενη κατηγορία).

Μια ουδέτερη στρατηγική προϋποθέτει συμμετρία τουλάχιστον περιστασιακή ανάμεσα στον ομιλητή και το συνομιλητή. Περιλαμβάνει πράξεις αδιάφορες για το γόητρο του δέκτη, που δεν αποσκοπούν ούτε να το θίξουν ούτε να τον εκθειάσουν. Δεν αποκλείεται όμως το αποτέλεσμα να είναι αντίθετο από το επιθυμητό (εξ ου και οι παρεξηγήσεις). Αυτό όμως που μας ενδιαφέρει εδώ είναι η πρόθεση του ομιλητή και η στρατηγική πορεία που υλοποιεί αυτήν την πρόθεση.

Η επιλογή των κλητικών προσφώνησης πραγματοποιείται αποκλειστικά με βάση την κοινωνική θέση που συνδέει τον ομιλητή με το συνομιλητή. Ο ομιλητής ανατρέχει σε κλητικά μη σημαδεμένα: σε όρους οικείους όταν ο δέκτης είναι πρόσωπο κοντινό (ενικό και όνομα / επίθετο / όρο συγγένειας), και κατ' επέκταση σε γενικούς όρους (κοπελιά / φίλε) όταν απευθύνεται σε αλληλέγγυο άγνωστο. Θα χρησιμοποιήσει τυπικούς όρους (πληθυντικό και κοινωνικό / επαγγελματικό τίτλο) όταν προσφωνεί κάποιον μακρινό ή ανώτερο. Κάθε σημαδεμένη χρήση θα αποτελούσε αντικείμενο ιδιαίτερης πρόθεσης του ομιλητή και άρα δεν θα μπορούσε να ανήκει σ' αυτήν την κατηγορία (βλέπε ΑΓΠ και ΠΕΓ).

Τα κλητικά προσφώνησης χρησιμοποιούνται εδώ για την πρωταρχική τους λειτουργία, δηλαδή για να επισημάνουν στο δέκτη πως η παρούσα σειρά ομιλίας απευθύνεται σ' αυτόν (*Ξέρεις-εστε μαμά / κυρία Χ, αύριο θα πάω στο γιατρό / η Μαρία μου 'πε πως θα 'ρθεις-ετε*).

Είναι προφανές πως η εστιάζουσα προσφώνηση επιτελεί μια επιπλέον λειτουργία, ουσιαστικά φατική, κυρίως όταν δεν πρόκειται για την επιλογή ενός δέκτη ανάμεσα σε πολλούς. Η προσωπική αντωνυμία (ε)σύ / (ε)σείς δηλώνει

έμφαση ή αντίθεση σε σχέση με το συνομιλητή ή με κάποιο άλλο μέλος (participant): **Εσύ θα πας αύριο (και όχι εγώ / η Μαρία)**. Αντίθετα, οι ουδέτεροι όροι προσφώνησης χρησιμοποιούνται για τη βουλευτική τους λειτουργία (**Θα πας αύριο στο γιατρό**), με εξαίρεση τις στερεότυπες εκφράσεις όπου υπερέχει η φατική λειτουργία (**Ξέρεις, λέω να μη φύγω, τελικά. / Που λες Μαρία, η ζωή είναι ωραίο πράγμα!**).

Τα μοντέλα που παρουσιάσαμε είναι αφηρημένα γιατί αποσκοπούν στη γενίκευση. Μας επιτρέπουν να εξετάσουμε τις λειτουργίες των κλητικών προσφώνησης στα νέα ελληνικά. Οι ίδιοι όροι χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές στρατηγικές, γεγονός που σημαίνει πως αυτό που καθορίζει τη λειτουργία τους είναι κυρίως το κοινωνιοπραγματολογικό πλαίσιο (χωρίς να ξεχάσουμε την επιτόνιση) μέσα στο οποίο εκφωνούνται. Όσο για τη γλωσσική τους μορφή και το σημασιολογικό τους περιεχόμενο, το μόνο που κάνουν είναι να συμμετέχουν περιφερειακά (accessoirement), αλλά όχι βέβαια με τυχαίο τρόπο, στην εφαρμογή μιας συγκεκριμένης στρατηγικής.

Οικειούς όρους χρησιμοποιεί ο ομιλητής για να επικάλεστεί την αλληλεγγύη της ομάδας (μη σημαδεμένη χρήση όταν ο δέκτης είναι κοντινός) ή ανύπαρκτη οικειότητα (σημαδεμένη χρήση απέναντι σε μακρινό δέκτη) (Πέτριτς 1989 γ). Η χρήση του μικρού ονόματος, γενικών ή άκλιτων όρων, όταν δεν ανταποκρίνονται στη σχέση με το δέκτη, καταλήγουν σε αγένεια. Όταν εκφράζουν αυτή τη σχέση επιφέρουν αποτέλεσμα ουδέτερο ή συντελούν σε ευγένεια ανάλογα με τη στρατηγική που εφαρμόζεται.

Η χρήση στην αγορά είναι σημαδεμένη. Ο πλούτος όμως της προσφώνησης είναι τέτοιος που μας επιτρέπει να προβούμε σε γενικότερα συμπεράσματα. Ας δούμε λοιπόν πρώτα την κοινωνική και περιστασιακή ασυμμετρία ή συμμετρία που διέπει τη σχέση πωλητή / αγοραστή και πώς αυτή εκφράζεται στην επιλογή των κλητικών, πριν προβούμε σε κάποια γενίκευση.

Ο πωλητής και ο αγοραστής εκτελούν δύο είδη ΑΓΠ, αυτές που, όταν στα πλαίσια του ρόλου τους, θεωρούνται κατά κάποιο τρόπο νόμιμες, οπότε η απειλή για το γόητρο του δέκτη είναι ελάχιστη (πωλητής: κλήσεις, απόσπαση προσοχής, πρόσκληση για αγορά, προστακτική ερώτηση / πελάτης: προκαταρκτική ερώτηση, ερώτηση αποσκοπώντας σε πληροφορία, πέρασμα παραγγελίας, άρνηση αγοράς), και αυτές που είναι ασυμβίβαστες με το ρόλο (του πελάτη ή του πωλητή), γεγονός που τις κάνει ακόμα πιο απειλητικές για το γόητρο του δέκτη (πωλητής: προσωπικές ερωτήσεις, *καμάκι* — με τις ποικίλες μορφές του —, επι κρίσεις/πελάτης: απαίτηση επιπλέον εξυπηρέτησης).

Στην περίπτωση του πωλητή που εκφωνεί μια ΑΓΠ σύμφωνη με το ρόλο του, η περιστασιακή ασυμμετρία ($\Pi < A$)²² μετριάζεται από την κοινωνική σχέση που επιτρέπει την εκφώνηση μιας τέτοιας πράξης ($\Pi < A$). Μπορούμε ακόμα να πούμε πως η περιστασιακή ασυμμετρία πηγάζει από την κοινωνική (που δημιουργείται από το συσχετισμό των ρόλων πωλητή και αγοραστή).

Όταν η ΑΓΠ που εκτελεί δεν εντάσσεται στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ρόλου του (επικρίσεις, *καμάκι*), η περιστασιακή ασυμμετρία που δημιουργείται μ' αυτόν τον τρόπο ($\Pi > A$) προκαλεί (*défié*) την κοινωνική ασυμμετρία ($\Pi < A$) που έχει αντίθετη φορά.

Όταν πρόκειται για τον πελάτη, η κοινωνική ανωτερότητα που θεσπίζει τη σχέση πωλητή / αγοραστή ($A > \Pi$) υπερέχει της περιστασιακής ασυμμετρίας που δημιουργείται από την εκφώνηση μιας ΑΓΠ στα πλαίσια του ρόλου του ($A < \Pi$). Όταν ζητάει μια επιπλέον εξυπηρέτηση που ξεπερνά τις φυσιολογικές υποχρεώσεις του πωλητή (π.χ. μια ερώτηση που αποσκοπεί σε ιδιαίτερη πληροφορία ή απαίτηση μιας ειδικής συσκευασίας), η περιστασιακή ασυμμετρία ($A < \Pi$) ξεπερνά την κοινωνική ασυμμετρία ($A > \Pi$). Θα χρησιμοποιήσει μετριάζουσα στρατηγική — συχνά έμμεση έκφραση και οικείο ή τυπικό όρο, ανάλογα με την ηλικία και το φύλο του δέκτη—.

Όπως και στην περίπτωση των ΑΓΠ, ένα μέρος των ΕΓΠ αποτελούν τμήμα του ρόλου πωλητή/αγοραστή ενώ ένα άλλο, που είναι άσχετες με την εμπορική συναλλαγή, τις συναντάμε κυρίως στα πλαίσια της καθημερινής ομιλίας. Οι κατευθύνσεις μη-επιτακτικές πράξεις (διευκρινιστικές ερωτήσεις πάνω στην ενδεχόμενη παραγγελία, συμβουλές από την πλευρά του πωλητή και αποδοχή της υπηρεσίας από τον πελάτη) υπάγονται στην πρώτη κατηγορία. Η δεύτερη περιλαμβάνει τις φιλοφρονήσεις και τις ευχές, τους χαιρετισμούς και τις ευχαριστίες.

Στην περίπτωση του πωλητή, η περιστασιακή ασυμμετρία που δημιουργείται από μια ΕΓΠ ($\Pi < A$) ενισχύεται από την κοινωνική ασυμμετρία ($\Pi < A$) σε ποικίλο βαθμό: γίνεται περισσότερο αισθητή αν η ΕΓΠ ανήκει στα πλαίσια του ρόλου και πολύ λιγότερο αν είναι ανεξάρτητη απ' αυτόν.

Για τον αγοραστή, η αποδοχή υπηρεσίας από τον πωλητή (περιστασιακή ασυμμετρία: $A < \Pi$) ουσιαστικά επιβεβαιώνει την κοινωνική ασυμμετρία ($A > \Pi$). Αντίθετα, στις ευχαριστίες, τις φιλοφρονήσεις, τους χαιρετισμούς και τις ευχές, η κοινωνική ασυμμετρία ($A > \Pi$) μοιάζει να μετριάζεται από την περιστασιακή ασυμμετρία που είναι αντίθετη ($A < \Pi$).

Η απάντηση στην προκαταρκτική ερώτηση του πελάτη και η ανακοίνωση του λογαριασμού από τον πωλητή, όπως κι ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής συζήτησης που ανταλλάσσεται ανάμεσα στους δύο, δημιουργούν μια κατάσταση περιστασιακής συμμετρίας ($\Pi - A$) που μετριάζει την υποκείμενη κοινωνική ασυμμετρία ($\Pi < A$).

Για να επανέλθουμε τώρα στα κλητικά προσφώνησης, η επιλογή τους γίνεται με βάση την επικρατέστερη σχέση (συμμετρική ή ασύμμετρη, κοινωνική και περιστασιακή).

Όταν, κατά τη διάρκεια μιας ΑΓΠ, η περιστασιακή ασυμμετρία ($0 < \Delta$)²³ έρχεται να ενισχύσει την κοινωνική ασυμμετρία ($0 < \Delta$), ο ομιλητής που επιθυμεί να μετριάσει την απειλή της πράξης του θα ανατρέξει σε

αρμόζουσα στρατηγική που θα εκφράζεται με τη χρήση εστιάζουσας και ουδέτερης προσφώνησης παραπέμποντας σε θετική ευγένεια (ενικό και οικείους όρους) σύμφωνα με την κοινωνική του σχέση με το δέκτη.

Όταν η περιστασιακή ασυμμετρία ($O > \Delta$) βρίσκεται σε αντίθεση με την κοινωνική ασυμμετρία ($O < \Delta$) και ο ομιλητής επιθυμεί να υπογραμμίσει την περιστασιακή του ανωτερότητα, η επιλογή των κλητικών θα γίνει με βάση την πρώτη: οικείους ή τυπικούς όρους, είτε πρόκειται για αρμόζουσα στρατηγική (προσωπική ερώτηση, χαμάκι) είτε για μη αρμόζουσα (επικρίσεις, ύβρεις). Ο ομιλητής όμως αν επιθυμεί να μετριάσει αυτή την ασυμμετρία, θα ανατρέξει σε όρους που αντανακλούν την κοινωνική του θέση σε σχέση με το δέκτη.

Στην αντίθετη περίπτωση, όπου ο ομιλητής είναι κοινωνικά ανώτερος ($O > \Delta$) αλλά περιστασιακά κατώτερος ($O < \Delta$), θα διαλέξει κλητικά σε συνάρτηση με:

— την κοινωνική του σχέση όταν πρόκειται για ουδέτερη στρατηγική (ουδέτεροι όροι), εφόσον δεν επιθυμεί να μετριάσει την απειλή της πράξης του. Γενικά, είναι η περίπτωση όπου η ΑΓΠ αποτελεί τμήμα του ρόλου.

— την περιστασιακή του κατωτερότητα όταν επιθυμεί να μετριάσει την απειλή της ΑΓΠ (γιατί δεν είναι σύμφωνη με το ρόλο του). Εδώ παρατηρείται και η παρουσία εστιάζουσας προσφώνησης —οικείας ή τυπικής— σε συνδυασμό με ουδέτερους όρους.

Αν η περιστασιακή ασυμμετρία ($O > \Delta$) έχει την ίδια φορά με την κοινωνική ασυμμετρία ($O > \Delta$), ο ομιλητής είτε δε θα χρησιμοποιήσει ιδιαίτερη στρατηγική (ουδέτερη προσφώνηση) είτε θα εφαρμόσει μη αρμόζουσα στρατηγική όταν επιθυμεί να τονίσει ή να εντείνει αυτή την ασυμμετρία (ύβρεις, επικρίσεις).

Η εκφώνηση μιας ΕΓΠ περιλαμβάνει λιγότερα κλητικά. Όταν η κοινωνική ασυμμετρία ($O < \Delta$) ενισχύεται από την περιστασιακή ($O < \Delta$), ο ομιλητής θα επιλέξει όρους προσφώνησης σε συνάρτηση με την πρώτη στο πλαίσιο αρμόζουσας στρατηγικής. Εδώ η εστιάζουσα προσφώνηση έχει φατική λειτουργία. Το ίδιο ισχύει όταν η κοινωνική ασυμμετρία ($O > \Delta$) είναι αντίθετη από την περιστασιακή ($O < \Delta$).

Σε περίπτωση περιστασιακής συμμετρίας ($O - \Delta$) που συνυπάρχει με κοινωνική ασυμμετρία ($O < \Delta$), ο ομιλητής θα χρησιμοποιήσει ουδέτερη προσφώνηση και σπανιότερα εστιάζουσα, που να είναι σύμφωνη με τη σχέση του, χωρίς να επιδιώξει να εφαρμόσει κάποια ιδιαίτερη στρατηγική.

Για επίλογο

Ίσως η έρευνα αυτή πάνω στην προσφώνηση να δημιουργεί προοπτικές, θέτει όμως και όρια.

Οι παρατηρήσεις που προέρχονται από την αγορά έχουν το πλεονέκτημα να μας παρέχουν τον εξοπλισμό για μελλοντικές μελέτες που αφορούν άλλες καταστάσεις επικοινωνίας, όπου θα ήταν ενδιαφέρον να επαληθεύσει κανείς τη λειτουργία των κλητικών προσφώνησης συμπληρώνοντας το μοντέλο των στρατηγικών.

Προς το παρόν θα περιοριστώ στο να επισημάνω πως το αξίωμα του Bell πάνω στη συσχέτιση ανάμεσα σε δια-λεκτική ποικιλία —που αφορά σταθερές διαφορές των πρωταγωνιστών— και ενδο-λεκτική—που οφείλεται σε διαφορές επικοινωνιακού πλαισίου— φαίνεται εδώ να επαληθεύεται. Η επιλογή των κλητικών γίνεται με βάση την (συμμετρική ή ασύμμετρη) κοινωνική θέση του ομιλητή και του δέκτη και ρυθμίζεται, σ' ένα δεύτερο επίπεδο, από την περιστασιακή.

Όσο για τα όρια, διαπιστώνω πως ακόμα κι αν λάβουμε υπόψη μας τους πραγματολογικούς παράγοντες όταν εξετάζουμε την επιλογή της προσφώνησης, δεν μπορούμε να επιτύχουμε απόλυτη εξήγηση, πόσο μάλλον προβλεψιμότητα. Γιατί κάθε άτομο έχει τη δική του προσωπική και κοινωνική ιστορία, που είναι διαφορετική από αυτή των άλλων, όπου όμως υπάρχουν άπειρα κοινά σημεία, αλλιώς η επικοινωνία θα ήταν παντελώς αδύνατη. Αυτά λοιπόν τα συγκλίνοντα σημεία, αυτή την από κοινού αποδεκτή γνώση κατορθώνουμε να δια φωτίσουμε και όχι τα υπόλοιπα. Με άλλα λόγια, η πρόσβασή μας περιορίζεται στη δια-λεκτική και την ενδο-λεκτική ποικιλία αφήνοντας την ιδιολεκτική στο χώρο της α-διακρισίας...

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Για τον ορισμό και τη μορφή της προσφώνησης στα νέα ελληνικά βλέπε Πέτριτς 1989α, γ.
2. Θεωρώ τον όρο *δέκτης* (*allocutaire*) ως ευρύτερο από τον όρο *συνομιλητής* (*interlocuteur*) για να κατονομάσει το άτομο στο οποίο απευθύνεται ο ομιλητής. Ο συνομιλητής είναι αναγκαστικά δέκτης. Ο δέκτης όμως δεν είναι πάντα και συνομιλητής, ρόλος που προϋποθέτει μια γλωσσική απάντηση στην εκφώνηση του ομιλητή.
3. Μεταφράζω έτσι το FTA (Face Threatening Act). Πρόκειται για ένα είδος γλωσσικών πράξεων που, ερχόμενες σε αντίθεση με τη σχετική επιθυμία του δέκτη, απειλούν (άμεσα ή έμμεσα) το γόητρό τους (*face*) (π.χ. διαταγές, απειλές, επικρίσεις) (Brown & Levinson 1987).
4. Το γόητρο συνίσταται σε μια θετική κοινωνική αξία που ένα άτομο διεκδικεί μέσα από τον τρόπο συμπεριφοράς που οι άλλοι θεωρούν πως έχει υιοθετήσει στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης (άγραφης) συμφωνίας (Goffman 1947:9).
5. Ονομάζω έτσι τις πράξεις που δεν αποσκοπούν ούτε να εκθειάσουν ούτε να θίξουν το γόητρο του δέκτη: π.χ. *αντιπροσωπευτικές* (*assertives*) με μορφή παρατηρήσεων (που δεν αφορούν το δέκτη ή τα ενδιαφέροντά του), διηγήσεων...
6. Για αναλυτικά συμπεράσματα της έρευνας όσον αφορά τη χρήση των κλητικών προσφώνησης στην Κεντρική Αγορά της Αθήνας, βλέπε Πέτριτς 1989α, γ.
7. Η *ουδέτερη* (*standard*) στρατηγική συνίσταται σε μη σημαδεμένη χρήση της προσφώνησης.

- περιλαμβάνοντας μόνο μορφολογικούς τύπους που περιέχουν δεύτερο πρόσωπο (*Πόσο τα 'χεις αυτά;*).
8. Η *εστιαζουσα* (focalizing) χρησιμεύει για να τονίσει το ρόλο του δέκτη μέσα στη διεπίδραση. Περιλαμβάνει τις προσωπικές αντωνυμίες β' προσώπου και όλους τους όρους λεξιλογικής προσφώνησης που βρίσκονται σε κλητική (*'Αντε, γερο-κατεργάρη, είσαι ακριβός. / Γεια σου, αγνέ καθαρέ φίλε*).
 9. Έχοντας ως στόχο να μειώσει το ρόλο του δέκτη, η *αφεστιαζουσα* προσφώνηση αποτελεί ένα είδος έμμεσης αναφοράς: γ' ενικό / α' πληθυντικό και λεξιλογικοί όροι εκτός κλητικής όταν αφορούν το δέκτη (*Τι θέλουμε σήμερα; / Καλώς το κορίτσι μας!*)
 10. Τίτλοι που αναφέρονται στο φύλο (*κύριε*) ή στο φύλο και την οικογενειακή κατάσταση (*κυρία / δεσποινίς*) του δέκτη.
 11. Τίτλοι που αναφέρονται στο επάγγελμα ή την ιδιότητα (*κύριε πρόεδρε / γιατρέ / πάτερ*) του δέκτη.
 12. Όροι που αναφέρονται στο φύλο ή / και την ηλικία του δέκτη, τους οποίους επιλέγει ο ομιλητής για να του αποδώσει ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά που συνοποδηλώνονται (*παιδιά / κοπέλα μου*).
 13. Όροι που με την κυρίως έννοιά τους χρησιμοποιούνται για να απευθυνθεί κανείς σε ζώα (*κουνέλι μου*), άψυχα αντικείμενα (*κούκλα μου*) ή συναισθήματα (*χαρά μου*). Μεταφορικά μπορεί να χαρακτηρίσουν το δέκτη, όταν ο ομιλητής επιθυμεί να του αποδώσει μια ιδιότητα ή ένα συναίσθημα.
 14. Αποσημασιοποιημένοι και αμετάβλητοι όροι προσφώνησης για όλους τους δέκτες, ανεξάρτητα από αριθμό και φύλο (*ρε / καλέ, ψιτ / ψες / έι / ε..., έλα / άντε*).
 15. Οι τυπικοί όροι (*termes formels*) περιλαμβάνουν όλα τα είδη τίτλων (κοινωνικών, επαγγελματικών, ιερατικών...) που χρησιμοποιούνται γενικά σε επίσημες περιστάσεις.
 16. Οι οικείοι ή άτυποι όροι αφορούν τα υπόλοιπα κλητικά, των οποίων η μη σημαδεμένη χρήση προϋποθέτει σχετική οικειότητα με το δέκτη.
 17. Οι κατευθυντικές επιτακτικές πράξεις (*imperative directives*) αποσκοπούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του δέκτη, έτσι ώστε να εκτελέσει, σε πρώτη φάση προς όφελος του ομιλητή, την πράξη που άμεσα ή έμμεσα του υπαγορεύει το προτασιακό περιεχόμενο (Haverkate 1984: 18, 19): προσταγή (*Βάλε μου δυο κιλά*), ερώτηση με την οποία ζητά κάποια πληροφορία (*Πόσο έχουν αυτά;*) ή προστακτική ερώτηση (*Μου βάζεις λίγες ντομάτες;*).
 18. Μια *αρμόζουσα* στρατηγική (*accomodative strategy*) συνίσταται στην επιλογή, από τον ομιλητή, της προσφώνησης που θεωρεί πως ταυτίζεται καλύτερα με την επιθυμία του δέκτη (Giles & Powesland 1975, Haverkate 1984).
 19. Η *αρνητική ευγένεια* (*negative politeness*) αφορά την επιθυμία κάθε μέλους της διεπίδρασης να μην παρεμποδίζεται η ελευθερία δράσης του (π.χ., όπως στις προσκλήσεις, στις φιλοφρονήσεις...) (Brown & Levinson 1987:62).
 20. Η *θετική ευγένεια* (*positive politeness*) παραπέμπει στη θέληση του ομιλητή να μοιράζεται ο δέκτης τουλάχιστον μερικές από τις επιθυμίες του (π.χ. αρνητική αξιολόγηση, επικρίση) (Brown & Levinson 1987:62).
 21. Ονομάζουμε *Πράξεις που Εκθειάζουν το Γόητρο του δέκτη* (ΠΕΓ) τις πράξεις στις οποίες ο ομιλητής αποσκοπεί (χωρίς να σημαίνει πως πάντα το επιτυγχάνει) να αυξήσει το γόητρο του δέκτη, απευθύνοντάς του μια πράξη της οποίας ο προσλεκτικός στόχος συνίσταται στο να τον ευχαριστήσει (με ποικίλους τρόπους). Τέτοιες πράξεις είναι όλες οι κατευθυντικές μη-επιτακτικές (προσκλήσεις, προτάσεις, συμβουλές), ένα μέρος των αντιπροσωπευτικών (φιλοφρονήσεις, θετική αξιολόγηση), των δεσμευτικών (όπου η *δέσμευση* του ομιλητή είναι προς όφελος του δέκτη) και των εκφραστικών (χαιρετισμοί, έκφραση θετικών συναισθημάτων απέναντι στο δέκτη).

22. Π: πωλητής, Α: αγοραστής
 23. Ο: ομιλητής, Δ: δέκτης

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bell, A. (1974), «Language style as audience design», in *Language in Society* 13, 2:145-204.
- Brown, P., Levinson, S. (1987), *Politeness, some universals in language usage*, Cambridge, CUP, 345 σελ.
- Brown, R., Gilman, A. (1960), «The pronouns of power and solidarity», in Sebeok, T. A. (ed), *Style in Language*, MIT Press, σελ. 253-76.
- Giles, H., Powesland, P. (1975), *Speech style and social evaluation*, London: Academic Press, 218 σελ.
- Goffman, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, δύο τόμοι γαλ. μετάφρ. Paris: Les éditions de Minuit, 1ος τόμος, 255 σελ., 2ος τόμος, 372 σελ.
- Haverkate, H. (1984), *Speech acts, speakers and hearers. Reference and referential strategies in Spanish*, Pragmatics & beyond V: 4, Amsterdam: John Benjamins, 142 σελ.
- Kempf, R. (1985), «Pronouns and terms of address in Neues Deutschland», in *Language in Society* 14, 2:223-37.
- Πέτριτς, Α. (1989α). «Η προσφώνηση ως επικοινωνιακή στρατηγική», στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* Πρακτικά της 9ης ετήσιας συνάντησης του τομέα γλωσσολογίας της φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 18-20 Απριλίου 1988, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σελ. 581-98.
- Πέτριτς, Α. (1989β), «Les termes d' adresse dans les actes directifs», in *Mémoires du CERIL*, n° 4, séminaire de linguistique grecque 1987-1987, Université de Paris, 7, UFR d' informatique, σελ. 59-67.
- Πέτριτς, Α. (1989γ), *Les pronoms et les termes d' allocution en grec moderne: réflexions théoriques et enquête ethno-pragmatique sur le marché central d' Athènes*, Διδακτορική διατριβή, Université de Paris 7, Unité de Formation et de Recherche de Linguistique, 431 σελ.
- Searle, J. (1969, γαλλ. μετάφρ. 1972), *Les actes de langage*, Paris: Collection savoir, Hermann, 261 σελ.
- Searle, J. (1976), «The classification of illocutionary acts», in *Language in Society* 5:1-24.

Φωτεινής Ρείση-Ματσουκά

**ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ
ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ ΣΗΜΕΡΑ**

Η χρονιά 1991 σηματοδεύτηκε στη Γαλλία από τη σχολική μεταρρύθμιση, που θα άλλαζε αισθητά τον τρόπο εργασίας των δασκάλων αλλά και των μικρών μαθητών με κύριο άξονα τις ανταλλαγές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στη Γαλλία το οξύ πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας που έχει βασική αιτία τις διαφορές στη «σωστή χρήση» του λόγου από τα παιδιά, τη γλωσσική συμπεριφορά τους¹, οδήγησαν τους ερευνητές και τους ειδικούς της διδακτικής της γαλλικής προς την κοινωνική γλωσσολογία, που φαίνεται ότι θα μπορούσε να απαντήσει σε διάφορα ερωτήματα των εκπαιδευτικών, όπως: Γιατί η σχολική αποτυχία; Γιατί οι γλωσσικές διαφορές; Ποια η έννοια της γλωσσικής ποικιλίας και ποιες οι αιτίες αυτών των διαφορών; Ποιος ο ρόλος του σχολείου σ' αυτό το φαινόμενο —εάν δηλ. είναι το ίδιο υπεύθυνο γι' αυτά τα φαινόμενα, ή απλά τα αποκαλύπτει. Αυτές οι διαφορές στην εσωτερική ζωή του σχολείου αντιστοιχούν σε εξωσχολικές - κοινωνικές διαφορές; Πώς γίνονται πηγές δυσκολιών και σε σχέση με ποιο πρότυπο, με ποιο κανόνα υπάρχει σχολική αποτυχία².

Πριν αναφερθούμε στην φιλοσοφία που οδήγησε στην πρόσφατη σχολική μεταρρύθμιση, θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τις σημαντικότερες θεωρίες που αναπτύχθηκαν γύρω από τη θέση του παιδιού στην τάξη και έξω από αυτήν, γύρω από την κοινωνική εξωσχολική διάσταση των γλωσσικών φαινομένων, εντάσσοντας τη γλώσσα στο σύνολο των κοινωνικών σχέσεων.

Η γλώσσα παράλληλα προς τις επικοινωνιακές της αρετές αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των κοινωνικών σχέσεων που διέπουν τη ζωή των ανθρώπων και καθορίζουν τους πολυποίκιλους τρόπους δράσης τους³. Οι δεσμοί μεταξύ των κοινωνικών και των πολιτισμικών φαινομένων, αιτία και αποτέλεσμα των γλωσσικών, είναι φανεροί και έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας της κοινωνιολογίας του λόγου ή κοινωνιογλωσσολογίας. Αντικείμενο αυτών των ερευνών αποτελεί η ανακάλυψη των κοινωνικών εκείνων παραγόντων που καθορίζουν τις γλωσσικές διαφορές και ειδικότερα τη διαφορετική χρήση της γλώσσας από

τους ομιλητές. Ξεπερνώντας την απλή συσχέτιση προσπαθούν να φανερώσουν τις σχέσεις αίτιου/αιτιατού που ισχύουν μεταξύ κοινωνικών διαφορών και γλωσσικής ποικιλίας.

Κλάδο αυτών των ερευνών αποτελεί η κοινωνιογλωσσολογία της εκπαίδευσης⁴ η οποία βασίζεται στις εργασίες των B. Bernstein και W. Labov⁵, Bourdieu P. / Passeron J. C.⁶, Baudelo Ch. και Establet R.⁷, κ.ά. Όλες αυτές οι εργασίες εξετάζουν την γλώσσα στην πράξη, σε καταστάσεις επικοινωνίας και αλληλόδρασης. Τρεις είναι οι βασικοί άξονες αυτών των κοινωνιογλωσσικών ερευνών στην Γαλλία σήμερα: 1) Γλώσσα και σχολείο, 2) χρήση της μητρικής γλώσσας, 3) γλωσσική αλλοτρίωση και νόρμα. Αυτός ο χώρος ερευνών βρίσκεται σε άμεση σχέση με την κοινωνιολογία, την ψυχολογία και την παιδαγωγική, μια και τα γλωσσικά φαινόμενα εισέρχονται σε ένα σύνολο πολυσύνθετων κοινωνικών σχέσεων και σχετίζονται με ένα σύνολο παραγόντων μη γλωσσικών που ταυτόχρονα τους εξηγούν και τους τροποποιούν. Από την πλευρά τους, οι γλωσσικές ενέργειες δρουν σε όλες τις όψεις της συλλογικής ζωής και σε όλα τα επίπεδα. Παρατηρείται δηλ. το φαινόμενο της αλληλοεπενέργειας⁸, φαινόμενο που δεν μπορεί παρά να έχει άμεση σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι η πληθώρα και η πολυπλοκότητα των κοινωνικών σχέσεων καθώς και οι μορφές και ο μηχανισμός αλληλοεπενέργειας μεταξύ των κοινωνικών παραγόντων και του λόγου καθιστούν αυτόν τον προβληματισμό πολυσύνθετο. Απαραίτητη λοιπόν προϋπόθεση για την απάντηση σε τέτοιους προβληματισμούς αποτελεί η ανάλυση οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και ιδεολογικών φαινομένων που χαρακτηρίζουν κάθε κοινωνικό άτομο και που εμπλέκονται στο γλωσσικό μηχανισμό.

Η ιδιοποίηση των κοινωνικών δομών από το παιδί πραγματώνεται στις κοινωνικές σχέσεις που οι ίδιες καθορίζονται από σχέσεις παραγωγής. Όμως με ποια κριτήρια θα εντάξουμε ένα παιδί σ' αυτή ή την άλλη κοινωνική τάξη, όταν τα παιδιά δεν εντάσσονται άμεσα στην παραγωγική διαδικασία; Το επάγγελμα των γονιών αρκεί για να καθορίσουμε τα κοινωνικά πλαίσια ενός παιδιού; Αλλά ποιο επάγγελμα, μια και είναι δυνατόν να συναντήσουμε σε μια οικογένεια τον πατέρα έμπορο π.χ. και τη μητέρα εκπαιδευτικό ή τον πατέρα γιατρό και τη μητέρα ζωγράφο ή τον πατέρα εργάτη και τη μητέρα δημόσιο υπάλληλο κλπ. Τα πράγματα λοιπόν δεν είναι τόσο απλά γιατί στην πραγματικότητα παρεμβάλλονται παράγοντες από το κοινωνικό γίνεσθαι πολύ διαφορετικοί⁹.

Η οικογένεια πρωταρχικά και το σχολείο κατά δεύτερο λόγο επιδρούν σημαντικά και στη διαμόρφωση της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού. Μέσα από την οικογένεια το παιδί έρχεται σε επαφή με την οικονομική κατάσταση που καθορίζει το επίπεδο ζωής, τις δραστηριότητες στον πνευματικό και πολιτισμικό χώρο. Η οικογένεια γίνεται ο ρυθμιστικός παράγοντας μεταξύ του παιδιού και της γλώσσας που χρησιμοποιεί με τους ανθρώπους του άμεσου

περιβάλλοντός του, με τους φίλους του, στο σχολείο¹⁰. Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός χώρος όπως κάθε άλλος και αποτελεί μέρος της ζωής του παιδιού, της κοινωνικής του εμπειρίας, που διέπεται από κανόνες, από αντιθέσεις, από διαφορετικότητες, όπως και κάθε στιγμή της συλλογικής του ζωής. Στο σχολείο λοιπόν θα μάθει να χρησιμοποιεί το λόγο ανάλογα με τις συνθήκες επικοινωνίας — επιτρέπεται / απαγορεύεται — αλλά και θα έλθει σε επαφή για πρώτη φορά με υλικό μάθησης, σχολικές γνώσεις που απαιτούν μόχθο και θυσίες αλλά και που είναι πολλές φορές πηγή απογοητεύσεων.

Μία από τις βασικές αιτίες της σχολικής αποτυχίας όπως ήδη αναφέραμε σχετίζεται με την ικανότητα για «σωστή χρήση» της γλώσσας, με τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών. Αν ανατρέξουμε στα διάφορα λεξικά θα δούμε την κατάταξη της γλώσσας σε διάφορα επίπεδα π.χ. οικεία, λαϊκή, επίσημη αλλά και ανώτερη, κατώτερη¹¹.

Άμεσα λοιπόν αυτή η κατάταξη από καθαρά «γλωσσολογική» γίνεται «κοινωνική»¹². Η χρήση αυτού ή εκείνου του όρου, αυτής ή εκείνης της προφοράς κατηγοριοποιεί κοινωνικά, συνειδητά ή ασυνείδητα, και στο χώρο του σχολείου αυτόν που τον χρησιμοποιεί, μια και μόνο η «αντικειμενική» και «κανονιστική» χρήση της γλώσσας αναγνωρίζεται. Αυτή η αντιμετώπιση έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αξιολόγηση του μαθητή, στη χρήση της μητρικής γλώσσας εξαιτίας της άρνησης της ποικιλίας με αποτέλεσμα τη σχολική αποτυχία.

Είναι αποδεκτό ότι οι δυνάμεις «απόκλισης» ή «διάχυσης» μιας γλώσσας είναι εξίσου ενδιαφέρουσες με τις δυνάμεις «σύγκλισης» στη δυναμική μιας γλώσσας και επίσης ότι αυτές οι δυνάμεις είναι αναπόσπαστες από τις δυνάμεις που δομούν μια κοινωνία¹³. Είναι γνωστό επίσης ότι κάθε γλώσσα φέρει στοιχεία σταθερότητας αλλά και στοιχεία διαφοροποίησης, εξέλιξης αλλά και διαμάχης¹⁴. Το πρόβλημα της γλωσσικής διαφοροποίησης γίνεται αισθητό όταν πρόκειται για γλωσσικά στοιχεία που σχετίζονται άμεσα με τις συγκεκριμένες όψεις του λόγου δηλ. το λεξιλόγιο και τη δομή του λόγου. Βέβαια είναι γνωστό ότι κάθε γλωσσική έκφραση είναι προϊόν μοναδικής «κατάστασης επικοινωνίας»¹⁵. Στην περίπτωση του λεξιλογίου λοιπόν βρισκόμαστε αντιμέτωποι με έναν πολυποίκιλο τρόπο διατύπωσης των σκέψεών μας, εφόσον δεν υπάρχει γενικά ένας μόνο τρόπος για να εκφράσει κανείς τον γύρω του κόσμο. Το ίδιο συμβαίνει στη διαλεκτική συμπεριφορά¹⁶.

Βασικό λοιπόν είναι να μην αγνοούμε το παιδί, τον μαθητή που χρησιμοποιεί τον λόγο του σε καταστάσεις επικοινωνίας, την οργάνωση του κοινωνικού συνόλου μέσα στο οποίο εκφράζεται, τους τύπους του διαλόγου που παράγει και με τους οποίους βρίσκεται αντιμέτωπος, τις αλληλοεπιδράσεις μέσα στις οποίες εγγράφεται.

Μία συνοπτική αναδρομή στον τρόπο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας μέχρι πρόσφατα στη Γαλλία θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε την αναγκαιότητα αλλαγής του τρόπου διδασκαλίας της, αν και είναι ακόμα πολύ νωρίς για

να μπορέσουμε να εκφέρουμε γνώμη ως προς τα αποτελέσματά της.

Η ενωτική ισοπεδωτική διδασκαλία της επίσημα αναγνωρισμένης γαλλικής γλώσσας, που εφαρμοζόταν μέχρι τελευταία στη Γαλλία, επισκίασε τη λειτουργία της εξίσου απαραίτητης διαφοροποίησης που προσέφεραν στο λεκτικό επίπεδο οι τοπικές διάλεκτοι¹⁷. Γνωρίζουμε τις επιπτώσεις μιας τέτοιας εθνικής πολιτικής¹⁸, αν και δεν μας διαφεύγει ότι είναι απαραίτητο για μια ανθρώπινη κοινότητα να διαθέτει έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας, παράγοντα ισότητας απέναντι στις δημοκρατικές διαδικασίες¹⁹. Ωστόσο, στο χώρο του σχολείου τα γλωσσικά προβλήματα στη Γαλλία είχαν τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα σαν αιτία δύο αρνητικούς παράγοντες: την μη αναγνώριση του δικαιώματος της διαφοροποίησης και της αναγκαιότητάς της αφενός, και αφετέρου της παραποίησης της απαίτησης της ενιαίας μορφής.

Η αντιμετώπιση του προφορικού και του γραπτού λόγου αποτελεί το πλέον εντυπωσιακό παράδειγμα. Το σχολείο έχει χρέος να διδάξει τον γραπτό λόγο, αλλά ταυτόχρονα ελέγχει την απόκτηση του προφορικού. Στην πραγματικότητα το σχολείο έχοντας ως πρότυπο τη γραπτή λογοτεχνική έκφραση, προσπαθεί να εξομοιώσει τον προφορικό λόγο με τον γραπτό, χωρίς να αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα της προφορικής έκφρασης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αδικούνται τα παιδιά τα λιγότερο ευνοημένα ως προς το κοινωνικό τους περιβάλλον. Γιατί: «οι ομιλητές της επίσημης ποικιλίας, σε αντίθεση με εκείνους των οποίων η μητρική ποικιλία αποκλίνει από αυτήν, κρίνονται ως «πιο έξυπνοι», «εξασφαλίζουν πιο εύκολα βοήθεια στα προβλήματά τους» και τα επιχειρήματά τους θεωρούνται «καλύτερης ποιότητας», οφέλη τα οποία δεν προσφέρονται στους λιγότερο επαρκείς χρήστες της επίσημης ποικιλίας, ακόμα και όταν θεωρούνται πιο «ειλικρινείς» και «συμπαθητικοί» ...και βέβαια αυτός ο «κοινωνικός ρατσισμός» πρωτοεμφανίζεται κατά κύριο λόγο στη γλωσσική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο, όπου μέσα από μία διαδικασία στραγγαλισμού, και όχι ενσωμάτωσης όπως θα έπρεπε, του μητρικού ιδιώματος, επιχειρείται η επιβολή της επίσημης κυριαρχίας»²⁰. Έτσι η κυρίαρχη έκφραση θεωρείται πρότυπο κάθε γλωσσικού χειρισμού.

Μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία της προσχολικής ηλικίας, όπου δεν τηρούνται συγκεκριμένα προγράμματα, υπάρχει η γενικευμένη τάση να εναλλάσσονται οι συνθήκες επικοινωνίας με βασικό μέσο το παιχνίδι, προσφέροντας στα παιδιά ταυτόχρονα και τον κανόνα και την ποικιλία²¹. Στη δημοτική εκπαίδευση η διαδικασία μάθησης της μητρικής γλώσσας χαρακτηρίζεται από τα εξής φαινόμενα:

Στην προφορική έκφραση υπάρχει: μια ξεκάθαρη κυριαρχία της σχέσης ερώτηση από την πλευρά του δασκάλου / απάντηση των μαθητών, καθορισμός πραγματικών καταστάσεων, χαρακτηρισμός γραμματικών λειτουργιών, διακρίβωση των συμμετεχόντων μιας διήγησης, σε βάρος της επιχειρηματολογίας και του διαλόγου. Το ίδιο και στη γραπτή έκφραση: υψηλή συχνότητα διήγησης

σε βάρος και πάλι των επιχειρηματολογικών μέσων και του διαλόγου²².

Στη μέση εκπαίδευση, η απομόνωση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας σε σχέση με την υπόλοιπη διδασκόμενη ύλη αποβαίνει ή αυτοσκοπός, ή περιθωριοποιείται εξαιτίας των διαφορετικών κατευθύνσεων επαγγελματικού προσανατολισμού ενώ «κάθε δάσκαλος, ανεξάρτητα από το μάθημα που διδάσκει, είναι πρώτα δάσκαλος της γλώσσας και επομένως κάθε μάθημα είναι και μάθημα της γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι ο καθηγητής οποιουδήποτε μαθήματος οφείλει να διδάξει στους μαθητές τη γλώσσα του μαθήματός του. Γιατί κάθε μάθημα έχει τη δική του γλώσσα, το δικό του κώδικα επικοινωνίας... και αυτή τη γλώσσα, αυτόν τον γλωσσικό κώδικα, μόνο ο καθηγητής του μαθήματος μπορεί να διδάξει»²³.

Οι τελευταίες έρευνες στην παιδαγωγική επιστήμη αντιμετωπίζουν το παιδί σαν κοινωνικό άτομο αυτόνομο με όλες τις ιδιαιτερότητες της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει. Αυτά τα επιστημονικά και κοινωνικά επιτεύγματα παρουσιάζουν μια σταδιακή ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας αλλά δεν αλλάζουν και τόσο τη βάση της εκπαίδευσης που παραμένει στο δημοτικό τουλάχιστον αφηρημένη και τυπική.

Εγγεγραμμένη στο νόμο της 10ης Ιουλίου 1989 και οριζόμενη στην εγκύκλιο ως: «Organisation de l' école élémentaire en cycles pédagogiques et les objectifs de fin de cycles» η μεταρρύθμιση αυτή ετοιμάστηκε κατά τη σχολική χρονιά 1990-1991.

Η εκπαίδευση σε ετήσια βάση αντικαταστάθηκε από ένα σύστημα πιο ευέλικτο τριών κύκλων:

— Ο κύκλος της πρώτης μάθησης που αναφέρεται στα παιδιά ηλικίας δύο έως πέντε ετών έχει ως βασικούς άξονες τη δόμηση του προφορικού λόγου, την ανακάλυψη του γραπτού, την ανακάλυψη της συμβολικής λειτουργίας.

— Ο κύκλος της βασικής μάθησης αναφερόμενος σε παιδιά πέντε έως οκτώ ετών λαμβάνει υπόψη τη ψυχοφυσιολογική κατάσταση των παιδιών αυτής της ηλικίας, δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση στον γραπτό λόγο και στην εμπέδωση προηγούμενων γνώσεων, αξιολογεί και διορθώνει κατά περίπτωση.

— Ο κύκλος της εμβάθυνσης ανταποκρίνεται στις τρεις τελευταίες χρονιές του δημοτικού και σε παιδιά από οκτώ έως έντεκα χρονών. Αυτός ο κύκλος ανταποκρίνεται στην εμβάθυνση και εμπέδωση βασικών εννοιών. Όμως υπάρχει κάποια ασάφεια στον τρόπο παρουσίασης της όλης προβληματικής: Αυτή η μεταρρύθμιση έλαβε σοβαρά υπόψη την ατομική ανάπτυξη του παιδιού για να αποφευχθεί η σχολική αποτυχία. Τα τρία χρόνια του κύκλου μπορούν να γίνουν τέσσερα ή δύο ανάλογα με την ωριμότητα του παιδιού και υπάρχει ελαστικότητα ως προς τη σχέση χρόνος / διδακτέα ύλη. Βασικός κανόνας παύει να είναι η ηλικία αλλά το επίπεδο γνώσεων. Το ίδιο θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στη χώρα μας²⁴, αν και θα έπρεπε να λυθούν προηγουμένως άλλα προβλήματα²⁵.

Το νηπιαγωγείο είναι ένα σχολείο χωρίς πρόγραμμα, που ωστόσο περιλαμβάνει συγκεκριμένη ύλη και δίνεται στους δασκάλους η μεγαλύτερη δυνατή ελευθερία δράσης. Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να αναπτύξει ικανότητες οι οποίες θα οδηγήσουν σε βασικές γνώσεις, δηλ. σκοπός του νηπιαγωγείου είναι όχι να μάθει στο παιδί γνώσεις αλλά να το ετοιμάσει στο να μάθει. Ωστόσο, αν και δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση, η παιδαγωγική του σκοπού — *la pedagogie du projet* — συνίσταται στο να καθορίζεται ένα κοινό θέμα για όλους που καταλήγει σε μια συγκεκριμένη μορφή / πραγματοποίηση για τον καθένα και για όλους π.χ. η δασκάλα μπορεί να «δώσει λίγο» στο υπό ανάλυση θέμα, τα παιδιά μπορούν να το ζωγραφίσουν, να φτιάξουν μακέττα, να συμμετέχουν στη δημιουργία κάποιων στοιχείων, γεγονός που προκαλεί διάλογο, ανταλλαγές απόψεων. Τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια αυτής της ενασχόλησης θεωρούνται σαν θέματα προς συζήτηση²⁶.

Στα πιο μικρά οι ασκήσεις αποβλέπουν στη δημιουργία «καταστάσεων επικοινωνίας» χάρη σε εικόνες, σε διαφάνειες, στον έλεγχο της άρθρωσης λέξεων, τον διαχωρισμό των ήχων, την ονομασία αντικειμένων, την περιγραφή και το σχολιασμό πράξεων. Στα λίγο μεγαλύτερα γίνεται προσπάθεια ώστε τα παιδιά να επικοινωνήσουν μεταξύ τους με παιχνίδια, αινίγματα, θεατροποιημένους διαλόγους, που εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο και τη δομή της πρότασης. Προτρέπουν την τάξη να εξηγήσει, να κάνει υποθέσεις. Ταυτόχρονα ο δάσκαλος δημιουργεί έναν δεσμό μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου δια μέσου ιστοριών από ένα βιβλίο που αναδομούνται με εικόνες ή προσπαθούν τα παιδιά π.χ. να βρουν τη σχέση της εικόνας με το κείμενο που διαβάστηκε. Στους πιο μεγάλους ή δίνεται σαν εργασία η περίληψη μιας ιστορίας, η δικαιολόγηση μιας άποψης, ή η εξεύρεση κανόνων γλωσσικών βρίσκοντας συνώνυμα, αντίθετα, ομόηχα αντικαθιστώντας έναν ενεστώτα από έναν μέλλοντα, έναν ενικό από έναν πληθυντικό. Όλες αυτές οι δραστηριότητες ξεκινώντας από το παιχνίδι έχουν ως σκοπό την ευαισθητοποίηση των παιδιών στη ανάγνωση και τη γραφή.

Ωστόσο πολλά ερωτήματα μένουν ακόμα αναπάντητα και πολλές δυσκολίες φαίνονται στον ορίζοντα: πώς να αποφύγει κανείς να επικεντρώσει τη δραστηριότητα των παιδιών του δημοτικού σχολείου στην ανάγνωση και τη γραφή παραμελώντας άλλες ενασχολήσεις που εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους; Για παράδειγμα, με ποιον τρόπο να ομογενοποιήσει κανείς το σύνολο των μαθητών όταν σε μια τάξη υπάρχουν τριάντα μαθητές; Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος εργασίας σε ομάδες για μια τάξη; Με ποια κριτήρια να οργανώσει κανείς αυτές τις ομάδες; Θα είναι καλύτερα ένας εκπαιδευτικός να ακολουθεί την ίδια ομάδα για τρία χρόνια συνεχή ή να ειδικεύεται σε μία περιοχή γνώσης; Και αν δύο δάσκαλοι διαφορετικοί διδάσκουν ο ένας μαθηματικά και ο άλλος ορθογραφία ποιος θα μετακινηθεί; Ποιος θα αλλάξει τάξη; Οι μαθητές ή ο δάσκαλος; Η πολιτική των κύκλων φιλοδοξεί να αντικαταστήσει ένα σύστημα όπου ο καθέ-

νας δούλευε για τον εαυτό του, από ένα άλλο όπου θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για ένα κοινό σκοπό, γεγονός που απαιτεί ικανότητες αλλά και καλή θέληση από την πλευρά των εκπαιδευτικών²⁷.

Αλλά ας προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τον όρο σχολική αποτυχία. Ο όρος σχολική αποτυχία είναι καινούριος. Άλλοτε, όταν ο μαθητής δεν κατάφερε να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές αξιώσεις μιας τάξης, ήταν απλά υποχρεωμένος να την επαναλάβει, πράγμα που εξακολουθεί να ισχύει. Όμως, ένα ποσοστό 10% περίπου στο CP (Cours Préparatoire) εξηγείται από το γεγονός ότι υπάρχουν παιδιά που δεν μπόρεσαν να αφομοιώσουν τους μηχανισμούς ανάγνωσης. Αυτή η πρακτική των κύκλων έχει ως σκοπό να βελτιώσει τα πράγματα σ' αυτόν τον τομέα επιμηκύνοντας τον χρόνο μάθησης. Η σχολική απόρριψη σήμερα δεν αντιμετωπίζεται με μια απλή επανάληψη της τάξης και η έννοια του κακού μαθητή έχει αντικατασταθεί από τη σχολική αποτυχία. Παλιότερα η περιφρόνηση ή η οργή ήταν αντιδράσεις προς τον «κακό μαθητή», σήμερα υπάρχει κοινωνικός προβληματισμός γύρω από το θέμα και προκαλεί πανικό στους γονείς.

Η κοινωνική γλωσσολογία πιστεύει ότι οι αιτίες της σχολικής αποτυχίας έχουν χαρακτήρα κοινωνικό. Τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων χωρίς κίνητρα πνευματικά και πηγαινόντας σε σχολεία «δεύτερης ζώνης» (de seconde zone), παρουσιάζουν αποτυχία στις πρώτες σχολικές γνώσεις, που συνδέονται άμεσα με την κατάκτηση του μηχανισμού ανάγνωσης αλλά και γενικότερα με την «ορθή» ή όχι χρήση του προφορικού λόγου²⁸.

Αυτή η υπόθεση δεν είναι εσφαλμένη αφού οι αποτυχίες σ' αυτές τις περιπτώσεις είναι πολύ πιο συχνές, ωστόσο βέβαια υπάρχουν και πολλές εξαιρέσεις. Αν δώσουμε όμως στο γλωσσικό λάθος τον ακόλουθο ορισμό: «Το γλωσσικό λάθος είναι ένα λάθος ενάντια στο σύνολο των συμβάσεων που ρυθμίζοντας το παιχνίδι των σημείων επιτρέπει να κάνουμε κατανοητό αυτό που θέλουμε να πούμε»²⁹ τότε η αντιμετώπιση του λάθους θα πρέπει να ενταχθεί σ' αυτό το γενικό πλαίσιο επικοινωνίας και η διόρθωση ενός λάθους θα πρέπει να αντιμετωπίζεται τουλάχιστον στα πλαίσια μιας φράσης και να δικαιολογείται στο σύνολο των δυνατών επιλογών³⁰. Για να βοηθήσουμε τα παιδιά να εκφράζονται σωστά αξιοποιώντας το γλωσσικό τους δυναμικό θα πρέπει να τους δημιουργούμε «καταστάσεις επικοινωνίας» με θέματα του άμεσου ενδιαφέροντός τους παραπέμποντάς τα σε καθημερινές πραγματικές καταστάσεις. Αλλά: «Για να συμβάλλουμε πραγματικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των λεκτικών ικανοτήτων του παιδιού είναι αναγκαίο να αποδεχτούμε τη διαφορά, την πολυμορφία, την ανομοιογένεια, ως φυσικά χαρακτηριστικά της γλώσσας και όχι σαν μειονέκτημα»³¹.

Το πρόβλημα της γλωσσικής ποικιλίας / διαφοροποίησης είναι συνδεδεμένο με το χώρο του σχολείου, μια και όταν μιλάμε για γλωσσική διαφορά εννοούμε γλωσσολογική δυσκολία και κατά συνέπεια σχολική αποτυχία. Οι σχολικές

δυσκολίες αρχίζουν από τη στιγμή που το ίδιο το σχολείο ή δεν είναι σε θέση να απαλείψει προϋπάρχουσες γλωσσικές διαφορές στα παιδιά, που προέρχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον —κοινωνικό, οικονομικό, συναισθηματικό— ή ακόμα το ίδιο το σχολείο δυσκολεύει τη γλωσσική έκφραση ακόμα και αν δεν παρουσιάζονται αρνητικά φαινόμενα έξω από αυτό. Οι σχολικές δυσκολίες άλλωστε δημιουργούνται από τη μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Ας αναλογιστούμε τη σημαντική θέση που κατέχει ο γραπτός λόγος στη μαθητική αξιολόγηση. Γι αυτό η θέση του δασκάλου στον όλο προβληματισμό είναι καθοριστική. Θα πρέπει να πάρει ως βάση και αφετηρία για τη διδασκαλία της γλώσσας, τη γλώσσα του μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι: «Η γλώσσα του παιδιού από όποια κοινωνική κατηγορία ή γεωγραφική περιοχή προέρχεται είναι αποδεκτή και τα διάφορα ιδιωματικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το περιβάλλον στο οποίο ανήκει είναι σεβαστά και δεν αποτελούν αντικείμενο κριτικής που θα μπορούσε να θίξει την ίδια την εκτίμηση που τρέφει ο μαθητής για τον εαυτό του.»³².

Όταν όμως αναλύουμε τον λόγο ως κοινωνικό φαινόμενο, λαμβάνονται υπόψη οι καταστάσεις επικοινωνίας γιατί η εναλλαγή του λόγου μεταξύ δύο συζητητών αποτελεί ήδη κοινωνική σχέση. Οι συνομιλητές με την προσωπικότητά τους, με την ιστορία τους είναι οι ίδιοι ενταγμένοι σε ένα σύνολο κοινωνικών σχέσεων καθώς επίσης και όλο το πλαίσιο επικοινωνίας, το εξωγλωσσικό, είναι αποτέλεσμα ενός συνόλου κοινωνικών μηχανισμών. Κατά την ίδια λογική και η επικοινωνία σε σχολικό πλαίσιο αποτελεί «κατάσταση επικοινωνίας» ειδική. «Η σχέση του δάσκαλου και μαθητή συνιστά κατ' εξοχήν σχέση επικοινωνίας, ό,τι θα μπορούσε να αποκληθεί «εκπαιδευτική επικοινωνία [...] αυτό ακριβώς το τριμερές σχήμα (δάσκαλος, διδασκαλία, μαθητής) αντιστοιχεί πλήρως — και υπάγεται σημειολογικά— σε ένα πολύ ευρύτερο επικοινωνιακό σχήμα, το σχήμα της γλωσσικής επικοινωνίας (ομιλητής - ομιλία - ακροατής)»³³. Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι ενώ μέχρι σήμερα οι έρευνες αναφέρονται στην κοινωνική/οικονομική κατάσταση του μαθητή, δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι κοινωνικές σχέσεις —οικονομικές, ιδεολογικές— που διατηρεί ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του μέσα και έξω από την τάξη, μια και ο ίδιος είναι αποτέλεσμα πολυσύνθετων κοινωνικών μηχανισμών.

Το παιδί αντιλαμβάνεται τον γύρω του κόσμο δια μέσου των άλλων ανθρώπων και με διάφορους μηχανισμούς επικοινωνίας. Η μάθηση της γλώσσας για τη γνώση του πραγματικού είναι πρωταρχικής σημασίας, μια και αποτελεί τον φορέα της κοινωνικής γνώσης. Από την έμφαση που δίνεται στη δημιουργία «κατάστασης επικοινωνίας» στα σχολικά προγράμματα για την εκμάθηση της γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες καθώς επίσης το ενδιαφέρον για το καθοριστικής σημασίας: «κοινωνικό, ηθικό, και πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού»³⁴ διαφαίνεται ο σημαντικός ρόλος που ασκεί η θεωρία της κοινωνικής γλωσσολογίας στη Γαλλία στο χώρο της εκπαίδευσης, αφού «η γλώσσα μαθαίνεται από το

περιβάλλον»³⁵ και «είναι άμεσα συνδεδεμένη με ό,τι είναι ουσιώδες στην κοινωνική ζωή, τον πνευματικό διάλογο και τον λόγο της καρδιάς»³⁶. Ωστόσο πολλά ακόμα έχουν να γίνουν στο χώρο του σχολείου στην εκμάθηση όχι μόνο της γαλλικής ως μητρικής αλλά και ως ξένης γλώσσας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- * Ευχαριστώ ιδιαίτερα την Κυρία Reissis Francoise, δασκάλα στην πόλη Pontoise της Γαλλίας που είχε την ευγενή καλοσύνη να μου στείλει τις διατάξεις του Υπουργείου Παιδείας της Γαλλίας τις σχετικές με την πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: «Organisation de l'ecole elementaire en cycles pedagogiques et les objectifs de fin de cycles».
1. Roland, Eluard: *La norme et la correction des copies*, dans «Langue Francaise», No 16, 1981, pp. 114-123. Rey, Alain: *Usages, Jugements et prescriptions linguistiques, le normal et le normatif*, dans «Langue Francaise», No 16, pp. 4-26. Vargas, Claude: *Normes et contre normes*, dans «Reperes» No 61, pp. 77-85. Επίσης Μπασλής, Ι.: *Απόψεις της κοινωνικής γλωσσολογίας και συνέπειες στη διδασκαλία της γλώσσας*, Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 5, Αθήνα, 1985, σελ. 137.
 2. Brossard, M.: *Developpement cognitif, langage et classes sociales: quelques hypotheses*, dans le No 29 de «La pensee», Vargas, Cl. *Norme et conte - normes*, dans le No 61 de «Reperes». Επίσης Ιορδανίδου, Άννα: *Τα λάθη των μαθητών: Μια διαφορετική λογική αντιμετώπισή τους*, στο περ. Γλώσσα, No 16, Αθήνα 1988, σσ. 51 κ.εξ.
 3. Φωτεινή Ρεΐση-Ματσουκά, *Γαλλική Επανάσταση και Γλώσσα*, Αφιέρωμα του περιοδικού «Νέα Εστία», Χριστούγεννα 1989, σ. 288.
 4. Στο χώρο της σχολικής κοινωνιογλωσσολογίας αναφέρουμε ερευνητές όπως: τον M. Brossard: «Developpement cognitif, langage et classes sociales, quelques hypotheses», dans *La Pensee*, No 190, E. Esperet: «Psychologie et education», dans *Revue francaise de pedagogie*, No 29 et No 39, Eluard, R., «la norme et la correction des copies», dans *Langue Francaise*, No 16, Vargas, Cl.: «Norme et contre normes», dans *Reperes*, No 61, Rey, Al. «Usages, jugements et prescriptions linguistiques», dans *Langue Francaise*, No 16. J. Boutet: *Εισαγωγή στην κοινωνική γλωσσολογία*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 1984, μετάφραση: Άννα Ιορδανίδου/Ειρήνη Τσαμαδού, κ.ά. Στις εργασίες που αναφέρονται στη γλωσσική αλλοτρίωση εξετάζονται περιπτώσεις διγλωσσίας, όπου συγχρόνως γλώσσες διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών συστημάτων και τίθεται το πρόβλημα της διδασκαλίας των τοπικών γλωσσών/διαλέκτων. Αναφέρουμε τις εργασίες του Baggioni, Daniel: «La langue Nationale, problemes linguistiques et politiques» dans *La pensee*, No 209 και της Φωτεινής Ρεΐση-Ματσουκά: «Langage, style et valeurs de la culture meridionale dans la trilogie de Marcel Pagnol», διδακτορική διατριβή, Αθήνα 1991, επίσης: «Une lettre inedite de Marcel Pagnol» στον τόμο *Ελληνογαλλικά*, αφιέρωμα στον Roges Millieux, E.A.I.A., 1990.
 5. Θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στο άρθρο του Ι. Μπασλή: *Απόψεις της κοινωνικής γλωσσολογίας και συνέπειες στη διδασκαλία της γλώσσας*, ό.π., σελ. 138 που περιέχει ενδιαφέρουσα παρουσίαση των ερευνών τόσο του βρεταννού κοινωνιολόγου B. Bernstein, όσο και του W. Labov.
 6. Bourdieu P. / Passeron, J. C.: *La reproduction - elements pour une theorie du systeme d'enseignement*, Paris, Les editions de Minuit, 1970.
 7. Baudelot, Ch. / Establet, R.: *L'ecole capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1976.
 8. Bakhtine, M. (Volochinov, V. W.) 1929 γαλ. μετ. *Marxisme et philosophie du langage: essai d'application de la methode sociologique en linguistique*, Paris, ed. de Minuit, p. 136.

9. Γεννημένος το 1910 ο Rene Zazzo κατέχει μια ξεχωριστή θέση στην επιστήμη της ψυχολογίας του παιδιού. Ο Rene Zazzo αγωνίστηκε πάντα για να δώσει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά και ειδικά στο σχολικό περιβάλλον. *Les jumeaux, le couple et la personne*, P.U.F., 1986.
 10. Ας μη ξεχνάμε το ρόλο των μέσων μαζικής ενημέρωσης στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, θεωρώντας ότι κάθε στοιχείο, όποιο και αν είναι αυτό, εισβάλλοντας στη ζωή του ατόμου μπορεί να έχει καθοριστικό ρόλο στη χρήση του λόγου του.
 11. Φωτεινή Ρεΐση-Ματσουκά, διδαχτ. διατρ. ό.π. «*Les niveaux de langue*» σ.σ. 100-122, επίσης Φωτεινή Ρεΐση-Ματσουκά, *Γαλλική Επανάσταση και Γλώσσα*, ό.π., σελ. 288. Ο Joseph Gara αναφέρει ενδεικτικά στο προοίμιο της 5ης έκδοσης του λεξικού της Ακαδημίας της Γαλλίας το 1798: «Η αληθινή γλώσσα ενός φωτισμένου λαού δεν υπάρχει πραγματικά παρά στο λόγο και στη γραφή αυτού του μικρού αριθμού ατόμων που σκέπτονται και μιλάνε με ακρίβεια που συνδέουν άμεσα τις ίδιες ιδέες στα ίδια λόγια». Επίσης στο ίδιο βλ. υποσημ. 21.
 12. Μακρή-Τσιλιπάκου, Μαρτιάθη: *Γλώσσα, διαφορά και κοινωνική αξιολόγηση*, στον τόμο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, πρακτικά της 11ης συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. 26-28 Απριλίου 1990, Θεσ/νίκη 1991, σελ. 348.
 13. Μπασλής, Ι.: *Γλωσσική διδασκαλία από τη θεωρία στην πράξη*, στο περ. *Απόψεις*, περιοδική έκδοση του συλλόγου εκπαιδευτικών λειτουργών του Κολλεγίου Αθηνών, Αθήνα, 1992, τεύχος 6, σελ. 149.
 14. Φελουκατζή, Ήρα: *Οι Γάλλοι «Αθάνατοι» πονάνε τη γλώσσα τους*, στην *Ελευθεροτυπία*, Τρίτη, 10 Ιουλίου 1990, σελ. 35: «Η γαλλίδα Ακαδημαϊκός και γνωστή ελληνίστρια Ζακλίν ντε Ρομίγι που συμμετέχει στην επιτροπή του Λεξικού της Γαλλικής Ακαδημίας ανέφερε: «...καταλαβαίνουμε ότι οι λέξεις ζουν και ότι πρέπει να ενεργήσουμε τίμια, προσπαθώντας να βρούμε έναν μέσο όρο ανάμεσα στην πραγματική εντελώς ακριβή ετυμολογία και στον τρόπο που χρησιμοποιείται μια λέξη σε κοινό λεξιλόγιο ...παίρνουμε έτσι συνείδηση των αλλαγών και της ζωής των λέξεων... δυσκολευτήκαμε αλλά δεν είμαι σίγουρη ότι φτάσαμε στην τελειότη-
τα».
 15. Maingueneau, Dominique: *Elements de linguistique pour le texte linguistique*, «La situation d' enonciation», Paris, Bordas, 1986, π. 1.
 16. Η περιγραφή, η διήγηση, η επιχειρηματολογία είναι τελείως διαφορετική από άτομο σε άτομο, πολύ δε περισσότερο τα σχόλια, τα λογοπαίγνια, οι γενικότητες, τα παραδείγματα κλπ.
 17. Appel, *L' avenir de la langue francaise*, κείμενο διαμαρτυρίας που υπογράφουν τρακόσιοι επώνυμοι των τεχνών και γραμμάτων της Γαλλίας στην εφημ. *Le Monde*, Σάββατο, 11 Ιουλίου, 1992. Μεταξύ των άλλων αναφέρουν: «Είναι προς όφελος της ίδιας της ανθρωπότητας να διατηρηθεί η πολιτισμική και γλωσσολογική κληρονομιά, όσο πιο πλούσια γίνεται...».
 18. Φωτεινή Ρεΐση-Ματσουκά, διδαχτ. διατρ. ό.π., «*Situation actuelle dans l' enseignement*» p. 52-55.
 19. Φωτεινή Ρεΐση-Ματσουκά, *Γαλλική Επανάσταση και Γλώσσα*, ό.π., σελ. 291.
 20. Μακρή-Τσιλιπάκου, Μαρτιάθη: *Γλώσσα, διαφορά και κοινωνική αξιολόγηση*, ό.π., σελ. 357.
 21. Η Pauline Kergomard, γεννημένη το 1838, είναι από τους πρώτους παιδαγωγούς που επιμένει στο παιχνίδι σαν μέσον μάθησης. Παρατηρεί επίσης ότι θέλοντας να χρησιμοποιήσει κανείς πολύ νωρίς τις πνευματικές ικανότητες τις πιο αφηρημένες, αφήνουμε να ατροφούν αυτές που σιγασμένα την επιτυχία των πρώτων σταδίων, βάζουν τις βάσεις για την τελική νίκη. *L' education maternelle dans l' ecole Nathan*, 1938.
 22. Ministere de l' Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, Direction des Ecoles: *Les cycles a l' ecole primaire*, «Programme et institutions pour l' ecole elementaire (1985)», 3. Programmes/ Cours Preparatoire», Paris, Hachette, 1991, p. 99.
- Πρωτοπόρος εκπαιδευτικός ο Celestin Freinet, δάσκαλος, γεννημένος το 1896 προσπαθεί να διδάξει «διαφορετικά». Ο πρώτος σκοπός των εργασιών του ήταν να δώσει πρωτοβουλίες

- σε ένα παιδί του οποίου οι μυς και οι πνευματικές ικανότητες κινδύνευαν να ατροφήσουν στην επιβαλλόμενη ακινησία του παραδοσιακού σχολείου. Η παιδαγωγική σύμφωνα με τους οπαδούς του Freinet γίνεται δυναμική ενέργεια συνδέοντας το παιδί με το περιβάλλον του, φυσικό και οικογενειακό σε μια ακλόνητη σχέση: *Les techniques Freinet de l' école moderne*, Colin Bougrelie, 1969.
23. Μπασλής, Ι: *Οι αντιλήψεις μαθητών και καθηγητών για την ορθογραφία και τη γλώσσα*, στο περ. *Απόψεις*, περιοδική έκδοση του συλλόγου εκπαιδευτικών λειτουργών του Κολλεγίου Αθηνών, Αθήνα, Δεκέμβριος 1989, τεύχος 5, σελ. 99-110.
 24. Μπαμπινιώτης, Γ. *Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο*, στο ΒΗΜΑ, Β2/24, Κυριακή, 7 Ιουλίου 1991.
 25. Τσαλίση-Μηλιώνη, Τατιάνα «Τα προβλήματα περιμένουν λύση», στο ΒΗΜΑ, 11 Αυγούστου 1991.
 26. Ministere de l' Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, Direction des Ecoles: *Les cycles a l' ecole primaire*, «B. Les activites de communication et d' expression orales et ecrites», ό.π., σελ. 82.
 27. Ministere de l' Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, Direction des ecoles: *Les modes d' apprendre et leur evolution*, ό.π., σελ. 89.
 28. Αντίστοιχες έρευνες για την αξιολόγηση του μαθητή έχουν γίνει και για τα δικά μιας εκπαιδευτικά δεδομένα: «χαμηλότερες επιδόσεις στα τεστ, στα οποία υπερβλήθη αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών παρουσιάζουν ...και οι μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα» Ράπη Σουλβάνα: *Πρωτεύουν τα κορίτσια και τα μοναχόπαιδα* στο ΒΗΜΑ, 19 Ιανουαρίου 1992, Α/33, σελ. 61. Επίσης στο ΒΗΜΑ, 29 Νοεμβρίου 1992, Ε/9 «Η Ευρώπη των 12», σελ. 33, σε άρθρο του Κ. Χαλβατζάκη: *Η επιστροφή της φτώχειας*, αναφέρεται: «μελετητές που ασχολήθηκαν τα τελευταία χρόνια με το ζήτημα αυτό υπολογίζουν ότι νέοι 14-19 ετών που είναι μέλη πτωχών οικογενειών έχουν 7 φορές λιγότερες πιθανότητες να τελειώσουν τη στοιχειώδη εκπαίδευση από τους νέους της ίδιας ηλικίας από μη πτωχά νοικοκυριά».
 29. R. L. Wagner, dans *Langue francaise*, No 1, 1969, p. 6.
 30. Elverd, Rolland: *La norme et la correction des copies*, dans *Langue francaise*, No 16, pp. 115-122.
 31. Ιορδανίδου, Άννα: *Τα λάθη των μαθητών: μία διαφορετική λογική αντιμετώπισή τους*, στο περιοδ. *Γλώσσα*, No 16, 1988, σελ. 57.
 32. Ιορδανίδου, Άννα: *Ο προφορικός λόγος στο σχολείο, υλικό για συζήτηση και έρευνα*, στο περ. *Γλώσσα*, No 14, 1987, σ. 50. Επίσης Φ. Κ. Βάρος: *Εκπαίδευση και γλώσσα*, στην Ελευθεροτυπία, Παράσχευή 7 Ιουνίου, 1991, σελ. 32.
 33. Μπαμπινιώτης, Γ.: *Παιδευτικός λόγος, η εκπαίδευση ως επικοινωνία*, στο ΒΗΜΑ, 22 Δεκεμβρίου 1991, σελ. Β4, 4.
 34. Ministere de l' Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, Direction des ecoles, *La connaissance des enfants*, «L' importance de l' univers social, moral et cultural de l' enfant», ό.π., σελ. 89.
 35. Μπαμπινιώτης, Γ. στην τηλεοπτική εκπομπή της ΕΤ1: «Άσπρο - Μαύρο», στις 23/11/1992.
 36. F. M.: «L' enseignement des humanites et de la langue francaise», dans *Lettres*, bulletin edite par l' Asselaf (Association pour la sauvegarde et l' expansion de la langue francaise) No 4, Juillet / Aout / Septembre 1992, p. 2.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abraam, A., *L'enseignant est une personne*, ESF, 1984.
- Baudelot, C et Establot, *L'ecole primaire divise*, Maspero, 1975.
- Bedarida, C., *L'ecole qui decolle*, Editions du Seuil, 1991.
- Charmeux, E., *Apprendre a lire, echec a l'echec*, Milan, 1987.
- Chartier, R., et al. *Pratiques de la lecture*, Rivages, 1985.
- Ferreiro, E., *Lire, ecrire a l'ecole: comment s'y apprennent - ils?* Centre Regional de documentation pedagogique, Lyon, 1988.
- Fijalkow, J., *Mauvais lecteurs, pourquoi?*, P.U.F. 1986.
- Fraisse, E. et Mathieu, H *Voyage au centre de l'ecole*, Calmann - Levy, 1987.
- Gauthier, N., Guigon, et Guillot, M - A, *Les Instits, enquete sur l'ecole primaire*, Edition du Seuil, 1987.
- Inizan, A., *Revolution dans l'apprentissage de la lecture*, Armand Colin, 1976.
- Legrand, L. *Pour une politique democratique de l'education*, P.U.F. 1977.
- Lieury, A., *Memoire et reussite scolaire*, Dunol, 1991.
- Meirieu, P., *L'ecole mode d'emploi: «des methodes actives», a la pedagogie differenciee*, ESF, 1990.
- Mialaret, G., *Pedagogie generale*, P.U.F. 1991.
- Ministere de l' Education Nationale, *Ecole maternelle. Programmes et instruction*, CDNP/Livre de poche, 1986.
- Ministere de l' Education Nationale, *Ecole elementaire. Programmes et instructions*, CDNP/Livre de poche, 1985.
- Monagner, H., *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent*, stock, 1984.
- Prost, A., *Eloge des pedagogues*, Editions du Seuil, 1985.
- Saint - Drome, O., *Comment cultiver son petit ecolier*, La decouverte, 1990.
- Sirota, R., *L'ecole primaire au quotidine*, P.U.F., 1987.
- Woods, P., *L' Ethnographie de l'ecole*, A, Colin, 1991.
- Zazzo, R., *L'ecole maternelle a deux ans, oui ou non?*, Stock, 1984.

Θεόδωρου Α. Αγγή
Δρ. φιλ. (Τομέα Γλωσσολογίας) Πανεπιστημίου Konstanz Γερμανίας,
Ε.Ε.Π. Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ
ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

- Theodoros Aggis: Bibliographie zu Grammatiken des Deutschen als Fremdsprache (DaF).
Dreyer, H., Schmitt, R. 1985: Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. München 51990.
Eppert, F.: Grammatik lernen und verstehen. Klett München.
Flückiger, M., Gallmann, R.: Richtiges Deutsch. Praktische Grammatik der deutschen Sprache. Langenscheidt München.
Földeak, H.: Sag' es besser! Teil. 1. Hueber München.
Griesbach, H.: Deutsche Grammatik im Überblick. Hueber München.
Griesbach, H.: Regeln aus der deutschen Grammatik. Hueber München.
Griesbach, H.: Test- und Übungsbuch zur deutschen Grammatik. Hueber München.
Griesbach, H.: Grammatik - Telegramm Deutsch. Eine kontrastive Kurzgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Klett München.
Griesbach, H.: Neue deutsche Grammatik. Langenscheidt München.
Gutterer, G., Latour, B.: Grammatik in wissenschaftlichen Texten. Hueber München.
Helbig, G., Buscha, J.: Kurze deutsche Grammatik für Ausländer. Langenscheidt München.
Helbig, G., Buscha, J.: Deutsche Übungsgrammatik. Langenscheidt München.
Heringer, H. J.: Wege zum verstehenden Lesen. Hueber München.
Hofmann, G.: Deutsche Grammatik in Frage und Antwort. Langenscheidt München.
Latour, B.: Mittelstufen - Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Hueber München.
Luscher, R., Schäpers, R.: Grammatik der modernen deutschen Umgangssprache. Hueber München.
Nieder, L.: Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache. Hueber München.
Schlutz, E.: Grammatik - Kurzgefasst. Klett München.
Schulz, H., Sundermeyer, W. (Bearbeitet von Thies, B.): Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Hueber München.
Sommerfeldt, K. E. und Autorenkollektiv: Grammatisch - semantische Felder. Einführung und Übungen. Langenscheidt München.
Wendt, H. F.: Langenscheidts Kurzgrammatik Deutsch. Langenscheidt München.
Wenzel, J., Franke, W., Birke Fritz und Autorenkollektiv: Übungen zu Schwerpunkten der deutschen Grammatik. Langenscheidt München.
Zimmermann, G., Wissner - Kurzawa E.: Grammatik: lehren - lernen - selbstlernen. Hueber München.
Zingel, M.: Teste Dein Deutsch. (Stufe 1, 2). Langenscheidt München.

ΠΟΥ ΠΟΥΛΙΟΥΝΤΑΙ ή ΠΑΡΑΓΓΕΛΛΟΝΤΑΙ ΠΑΛΙΑ ΚΑΙ ΝΕΑ ΤΕΥΧΗ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΑΓΡΙΝΙΟ

Μοσχονάς Παναγ.: Πλατ. Δημοκρατίας

ΑΘΗΝΑ

Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη: Σόλωνος 71

ΑΙΓΙΟ

Κοντέσης Παν.: Βόλφουρ 3

Κοντόπουλος Ανδρ.: Αράτου 4

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ

Δεληγιάννης Γ.: Β. Γεωργίου 360

Δημητριάδης Θ. & Υιός: Α. Δημοκρατίας 318

ΑΜΑΛΙΑΔΑ

Τζεφριάς Κ.: Φιλελλήνων 3

ΑΡΓΟΣ

Δραβέλια Π.: Αγγέλη Μπόμπου 5

Παναγιωτόπουλος Γ. Δανκού 12

Ουλή Κ. Αφοί: Κορίνθου 34

ΑΡΤΑ

Αφοί Αγγέλη: Σκουφά 30

Νάτσικας Α. και Σία: Σκουφά 195

ΒΟΛΟΣ

Παππάς Νικ. και Σία Ο.Ε. Ερμού 83

«Όμηρος» Δημητριάδης 110

ΓΙΑΝΝΙΤΣΑ

Καρακασόγλου Αναστασ.: Βενιζέλου 102

ΔΙΔΥΜΟΤΕΙΧΟ

Γιαγτζίδου Π.: Βενιζέλου 101

ΔΡΑΜΑ

Τσάκα Μαρία: Γ. Ζερβού 6

ΕΛΕΥΘΕΡΟΥΠΟΛΗ

Ζακώνης Δ.: Πατισσινιάτιδη 128

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Κωνσταντινίδης Κ.: Εργατία 125

Μπαρμπουνάκης Εμμ.: Αριστοτέλους 6

Ραγιάς Π.: Ερμού 44

Μάλλιαρης Α.: Αριστοτέλους 9

Καρατζάς Ν. και Σία: Αριστοτέλους 7

Σεμελιδής και Υιός: Αρμενοπούλου 26

ΙΩΑΝΝΙΝΑ

Κωνής Νικ. και Υιός: Αλέξ. Διάκου 12

Λάζου Αφοί Ο.Ε.: Μιχαήλ Αγγέλου 27

Ραυτόπουλος Γ.: 28ης Οκτωβρίου 19

ΚΑΒΑΛΑ

Σιαμαντάς Αλέξ.: Ομονοίας 133

ΚΑΛΑΜΑΤΑ

Παπακρήστου Χρ.: Πλ. 23ης Μαρτίου

ΚΑΡΔΙΤΣΑ

Ευσταθίου Ηλ.: Ηρώων Πολυτεχνείου 6

Κουρκάκης Βάτος: Καραϊσκάκη 45

ΚΑΤΕΡΙΝΗ

Νάστορα Ελένη: Ειρήνης 4

Κιουσιπούλου Άννα: Αγ. Λαύρα 18

ΚΟΖΑΝΗ

Ελεζίδου Αναστασ. Κοβεράδων 10

Γκατζογιάννη Περ.: Πέλλης 9

ΚΟΜΟΤΗΝΗ

«Εκλόγη»: Θησέως 1

ΚΟΡΙΝΘΟΣ

Σταυροπούλου Αικ. Κύπρου 18

ΛΑΜΙΑ

Σταμούλη Θεοδ.: Αθ. Διάκου 4

Πανδρούλας Ερ.: Κολοκοτρώνη 10

ΛΑΡΙΣΑ

Γιαννακόπουλος Φώτιος: Κούμα 19

Ευσταθίου Ηλ.: Κοτσώνη και Κανάρη

Μπαλογιάννης - Τσιανίκας: Παπακυριαζή 37

ΛΕΙΒΑΔΙΑ

Αθανασόπουλος Χ. και Σία: Μπουφίδου 25

ΛΕΩΝΙΔΙΟ

Κυρίος Θεόδωρος

ΜΕΣΣΟΛΟΓΓΙ

Τσαρούχης Β. & Υιός: Χαριλάου Τρικούπη 2

ΜΥΤΙΛΗΝΗ

Νικολάου Δημ.: Ερεσσού 2

Σφετούδης Στέργ.: Ερμού 51

ΝΑΥΠΛΙΟ

Ουλής Ιωάννης: Μπουμπουλίας 7

ΞΑΝΘΗ

Στοιδή Απόστ. Κληρ.: Κωνσταντίνου 7

ΠΑΤΡΑ

Μεθενίτης Α. και Σία Ο.Ε.: Κανακάρη 178

Νικολοπούλου Όλγα: Κανακάρη 147

Πανόπουλοι Αφοί: Κολοκοτρώνη 24

ΠΕΙΡΑΙΑΣ

Τσιαμαντάσης Αντ.: Αγ. Κωνσταντίνου 11

ΠΡΕΒΕΖΑ

Νίκα Μάγδα: 21ης Οκτωβρίου 85

ΠΤΟΛΕΜΑΪΔΑ

Καλομενίδου Δόμνα: 25ης Μαρτίου 11

ΠΥΡΓΟΣ

Αντωνακόπουλος Π.: Ερμού 12

ΡΕΘΥΜΝΟ

Καρυστιανός Αντ.: Πρεβελάκη 17

Κλαφινάκη Αφοί: Ηγουμε. Γαβριήλ 55

ΡΟΔΟΣ

Καβαλιέρος Λευτέρης: Χειμάρas 14

ΣΕΡΒΙΑ

Ζαρογιάννη Καλλιόπη: Εθνομαρτύρων 2

ΣΕΡΡΕΣ

Φωτίου Ευάγγελος: Μεραρχίας 41

ΣΠΑΡΤΗ

Σαμπατάκος Ευάγ.: Κ. Παλαιολόγου 16

ΤΡΙΚΑΛΑ

Κοτρώνης Κώστας: Ασκληπιού 38

Τσιοπελόκος Δημητρ. Α. Ασκληπιού 49

ΤΡΙΠΟΛΙΣ

Κομνηνού - Μπουγιόκου Δάφνη: Νικηταρά 13

ΧΑΛΚΙΔΑ

Καραγκούνης Κ.: Τσιριγώτη 17

ΧΑΝΙΑ

Μαρκάκης Γεωργ. και Σία: Δημοκρατίας 10

Κουρμούλης Γ. & Θ.: Παρθενίου Κελαϊδή 16

ΧΙΟΣ

Χαβιάρας Κ.: Φιλ. Αργέντη 7

ΚΥΠΡΟΣ

ΛΑΡΝΑΚΑ: Τοφαρίδης Κ. & Σία: Κιτιέως 14

ΛΕΜΕΣΟΣ: Ιωαννίδης & Σία: Αθηνών 22-24

ΛΕΥΚΩΣΙΑ: Κοχλιάς Αγ. Αυλόνος 9 - τηλ. 461766

ΠΑΦΟΣ: «Βιβλιοσίστεμ Ανδρ. Τσελέπου 9

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 Οκτώβριο 1993

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Μαυρομιχάλη 57 τηλ. 3631622

685.93.30

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:

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

δρχ. 500