

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



Επιστοασία: Κ. Ν. Παπανικολάου

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Ι. Ν. Μπασλή
Χρυσόστομου Παπασπύρου
Γεωργίου Χρ. Σακελλαριάδη
Ευτυχίας Λούβρου
Στεργίου Δερβίση

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΤΡΙΤΟ. **32**

ΑΘΗΝΑ ΧΕΙΜΩΝΑΣ 1994

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΣΟΛΩΝΟΣ 77, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΗ: Εσωτερικού 800, Κύπρος 1.000

Εξωτερικού Ευρώπη 1.400, Αμερική 1.800

Τραπεζών, Νομικών προσώπων κτλ. 1.800

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.

Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

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

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

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007

Τρίτη και Πέμπτη 10-12 π.μ. και

Δευτέρα - Παρασκευή 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review on linguistic problems

Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κ.Ν. Παπανικολάου, Οι εκπαιδευτικοί και η γλώσσα	σελ. 3
Ι. Ν. Μπασλή, Η φωνολογία των δημοτικών τραγουδιών της Θεσσαλίας	» 5
Χρυσόστομου Παπασπύρου, Κινηματική γλώσσα	» 18
Ευτυχίας Λούβρου, Το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών «Η Γλώσσα μου» του δημοτικού σχολείου: γλωσσική ανάλυση	» 45
Στεργίου Δερβίση, Διδακτική της γλώσσας. Θεωρία της γλώσσας	» 62
Γεωργίου Χρ. Σακελλαριάδη, Κοιτάζω και βλέπω	» 72
Γλωσσολογικά σημειώματα	» 82
Βιβλιοπαρουσίαση	» 85

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ Η ΓΛΩΣΣΑ

Η γλώσσα και η κοινωνία έχουν άμεση σχέση ανάμεσά τους. Με μέσο τη γλώσσα οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους, διατυπώνουν σκέψεις, εμπειρίες, ενώ η γλωσσική ανάπτυξη είναι πολύπλοκη διαδικασία. Ένας από τους σημαντικότερους φορείς είναι το σχολείο. Εκεί τα παιδιά τα βοηθούν συστηματικά να μάθουν τη γλώσσα από πολλές πλευρές. Να μάθουν λ.χ. να διαβάζουν και να γράφουν, να μπορούν να αμφισβητούν, να κρίνουν, να αμφιβάλλουν κτλ. Στο σχολείο τα παιδιά δεν αποκτούν μόνο γνώσεις, αλλά ασκούνται και στην επικοινωνία, που συχνά διαφέρει από εκείνη που χρησιμοποιούν στις μεταξύ τους συναναστροφές, έξω από το σχολείο ή το σπίτι.

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί, που δουλειά τους είναι η διδασκαλία της γλώσσας, να βοηθήσουν τους μαθητές στην εξέλιξη των ικανοτήτων τους, χρειάζονται συνεχή καθοδήγηση σ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους θητείας.

Όλοι οι άνθρωποι έχουν μια γενική γνώση της γλώσσας ως χρήστες της. Οι εκπαιδευτικοί όμως πρέπει να έχουν ξεκάθαρες απόψεις για τη γλώσσα και τη γλωσσική διδασκαλία. Ποια σχέση λειτουργεί ανάμεσα στη σκέψη και τη γλώσσα; Τι λογής γλώσσα θέλουν να αναπτύξουν στα παιδιά; Πώς λειτουργεί η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας; Ποιο είναι το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος; Πώς προσεγγίζεται διδακτικά η γλώσσα και προπαντός ο προφορικός κι ο γραπτός λόγος στο σχολείο;

Δεν είναι αυτονόητη η παρουσία αυτών των γνώσεων στους εκπαιδευτικούς. Ορισμένοι απ' αυτούς παρουσιάζουν κενά τόσο από τη βασική τους κατάρτιση, όσο και από την κατάρτισή τους στη διάρκεια της θητείας τους στην εκπαίδευση. Χωρίς όμως εκπαιδευτικούς ορθά κατάρτισμένους κι ενημερωμένους δεν γίνεται τίποτα.

Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

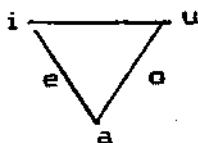
I. Ν. Μπασλής Δρ. φ.

Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΤΡΑΓΟΥΔΙΩΝ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

1. Τα φωνητικά χαρακτηριστικά των βόρειων ιδιωμάτων

Όπως γνωρίζουμε, το σύνολο των νεοελληνικών γλωσσικών ιδιωμάτων από φωνητική άποψη χωρίζονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες, τα βόρεια και τα νότια. Η ισογλωσσική γραμμή που χωρίζει τις δυο αυτές κατηγορίες, με κάποιες βέβαια εξαιρέσεις, συμπίπτει πάνω κάτω με τον 38ο παράλληλο, που περνάει από τα σύνορα Αττικής-Βοιωτίας.

Το φωνηεντικό φωνητικό σύστημα των νότιων ιδιωμάτων περιλαμβάνει 5 φωνήεντα.



Με τα 5 αυτά βέβαια φωνήεντα λειτουργεί και το φωνηεντικό σύστημα της κοινής νεοελληνικής, της δημοτικής, αφού η δημοτική για ιστορικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς λόγους είναι μετεξέλιξη του πελοποννησιακού-αθηναϊκού γλωσσικού ιδιώματος.

Τα βασικά φωνητικά φαινόμενα που χαρακτηρίζουν τα βόρεια ιδιώματα είναι, όπως ξέρουμε, τα ακόλουθα.

1. Η στένωση του άτονου ε σε i: π.χ. έχετε>έχιτι, νερό>νιρό, αλλά έφαγα, έπνιξα.

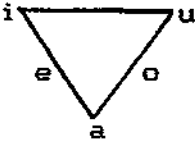
2. Στένωση του άτονου ο σε u: π.χ. άνθρωπος>άνθρουπους, αλλά τρανός, μικρός.

3. Αποβολή του άτονου i: π.χ. σκυλί>σκλι, ζήτησε>ζήτσι, αλλά είδα, πήγα.

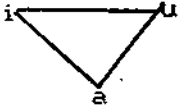
4. Αποβολή του άτονου u: π.χ. πουλώ>πλω, δουλειά>δλειά.

Αποτέλεσμα των φαινομένων αυτών είναι ότι τα αυστηρότερα βόρεια ιδιώματα, στα οποία ανήκει και το θεσσαλικό, λειτουργούν με δυο φωνηεντικά συστήματα.

α) Ένα σύστημα με πέντε τονισμένα φωνήεντα, a, e, i, o, u.



β) Ένα σύστημα με τρία άτονα φωνήεντα, α, ι, υ, από τα οποία τα ι και υ είναι νόθα.



Όπως είναι φανερό, η αποβολή των άτονων φωνηέντων ι και υ έχει ως συνέπεια μεταβολές και στο συμφωνικό φωνητικό σύστημα, οι σημαντικότερες από τις οποίες είναι:

1. Ουράνωση σε διαφορετικό βαθμό πολλών συμφώνων μπροστά από το ι και ε, καθώς και με άλλες συνθήκες. Έτσι π.χ.

α. Το s>š μπροστά από τονισμένο ι ή άτονο ι που αποβλήθηκε: σήμερα>σή-
μιρα, σιτάρι>όταρ, μεσημέρι>μιϋμέρ κλπ.

β. Το ts>tš μπροστά από τονισμένο ι ή άτονο ι που αποβλήθηκε: κατσίκια>
κατσίκια, πικρούτσικος>πικρούτσκους.

γ. Το z>ž μπροστά από τονισμένο ι ή άτονο ι που αποβλήθηκε: ζήτση>ζή-
τσα, ζυμάρι>ζμαρ.

δ. Το tz>tž μπροστά από το τονισμένο ι ή το άτονο ι που αποβλήθηκε:
τζίρος>τζίρους, τζίτζικας>τζίτζικας.

2. Συνάντηση διαφόρων συμφώνων από διαφορετικές συλλαβές, με αποτέ-
λεσμα να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για νέες φωνητικές εξελίξεις: π.χ.

α. χαμηλός>χαμλός>χαμβλός
μουλάρι>μλαρ>μβλάρ
νησι>νσι>νδσι

β. βυζιά>βζια
χρυσός>ξος

Χρυσάφω>Ξάφου, Χρυσαφούλης>Ξαφούλης.

Από τα παραδείγματα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι: α) Τόσο το σύ-
στημα φωνηέντων όσο και το σύστημα συμφώνων των βόρειων ιδιωμάτων
προωθείται προς τα μπρος. β) Το σύστημα φωνηέντων προωθείται όχι μόνο
προς του πόλους ι και υ, αλλά και προς τον ουρανικό πόλο. Έχουμε δηλ. μια
μετακίνηση ολόκληρου του φωνητικού συστήματος των βόρειων ιδιωμάτων
κατά μήκος δυο αξόνων, του εμπρόσθιου και του ουρανικού.

2. Εξέλιξη του φωνητικού/φωνολογικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας

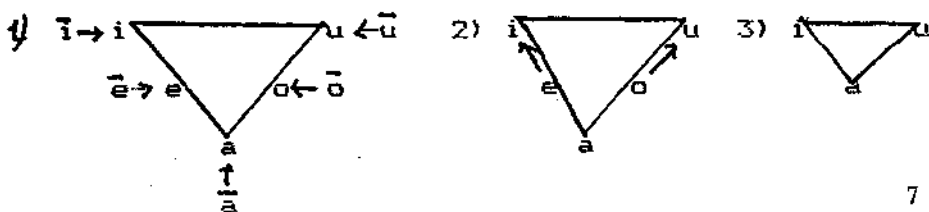
Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε την ύπαρξη δυο τόσο διαφορετικών φωνητικών συστημάτων της νέας ελληνικής, θα γίνει μια πολύ σύντομη αναφορά στην εξέλιξη του συστήματος της ελληνικής από τον 5ο π.Χ. αι. μέχρι σήμερα.

Οι φωνηεντικοί φθόγγοι (φωνήεντα) της Νέας Ελληνικής είναι ισόχρονοι. Της αρχαίας όμως δεν ήταν ισόχρονοι. Πέντε (5) ήταν βραχύχρονοι και επτά (7) μακρόχρονοι. Οι βραχύχρονοι, τα βραχέα φωνήεντα, ήταν τα *a, e, o, i, u*. Ως προς τον τρόπο άρθρωσής τους (άνοιγμα του στόματος) το *a* είναι πολύ ανοιχτό, τα *e* και *o* ανοιχτά, τα *i* και *u* κλειστά. Ως προς τον τόπο άρθρωσής τους (εντόπιση) το *a* είναι κεντρικό, τα *i, e* πρόσθια, ενώ τα *o, u* οπίσθια.

		εντόπιση				
		πρόσθια		κεντρικό		οπίσθια
άνοιγμα	Κλειστά	\bar{i}				u
	ανοιχτά	\bar{e} (ει)				\bar{o} (ου)
	πολύ ανοιχτά	\bar{n} \bar{e}	<i>e</i>	<i>a</i>	<i>o</i>	$\bar{\varphi}$ (ου) $\bar{\omega}$ (ω)
				\bar{a} (\bar{a})		

Τα μακρά φωνήεντα είναι: \bar{a} , \bar{e} (η), \bar{e} (ει), \bar{o} (ω), $\bar{\varphi}$ (ου), \bar{i} , \bar{u} . Όπως τα βραχύχρονα, έτσι και τα μακρόχρονα διακρίνονται ως προς το άνοιγμα του στόματος στο πολύ ανοιχτό \bar{a} , στα ανοιχτά \bar{e} (η), \bar{e} (ει), \bar{o} (ω), $\bar{\varphi}$ (ου) και στα κλειστά \bar{i} , \bar{u} . Ως προς την εντόπισή τους διακρίνονται στο κεντρικό \bar{a} , τα πρόσθια \bar{e} , (η), \bar{e} (ει), \bar{i} και τα οπίσθια \bar{o} (ω), \bar{o} (ου), \bar{u} .

Από τον 5ο π.χ. αι., όπως συμβαίνει με όλα τα κοινωνικά φαινόμενα, η ελληνική γλώσσα αρχίζει να εξελίσσεται με ταχύτερους ρυθμούς, ακολουθώντας όσον αφορά τη φωνητική την αρχή της οικονομίας της άρθρωσης, σύμφωνα με την οποία υπάρχει η τάση να εκφωνούνται οι φθόγγοι με όσο γίνεται μικρότερη προσπάθεια. Έτσι οι μακρόχρονοι φθόγγοι προωθούνται σταδιακά προς τους βραχύχρονους, ενώ οι ανοιχτότεροι προς τους κλειστότερους. Στο τρίγωνο των φωνηέντων της ελληνικής παρατηρούμε μια κίνηση πρώτα προς το εσωτερικό κι ύστερα προς τους πόλους *i* και *u*.



Απ' όσα μέχρι τώρα ειπώθηκαν είναι φανερό, νομίζω, ότι το φωνητικό σύστημα τόσο των βόρειων όσο και των νότιων γλωσσικών ιδιωμάτων εξελίχθηκαν με βάση την ίδια αρχή, μόνο που το βόρειο ιδίωμα προωθήθηκε ταχύτερα και βρίσκεται ένα βήμα πιο μπροστά σε σύγκριση με το νότιο και την κοινή νεοελληνική.

3. Η φωνολογία των δημοτικών τραγουδιών της Θεσσαλίας

Το θεσσαλικό γλωσσικό ιδίωμα ανήκει, όπως ξέρουμε, στα αυστηρά βόρεια ιδιώματα, παρουσιάζει δηλ. και τα δυο βασικά χαρακτηριστικά του βόρειου φωνηεντισμού, και τη στένωση του άτονου ο σε u και ε σε i και την αποβολή των άτονων i και u. Τα χαρακτηριστικά όμως αυτά δεν εμφανίζονται σε κάθε μορφή λόγου. Εμφανίζονται μόνο στον καθημερινό και τον αφηγηματικό λόγο, δηλ. στα παραμύθια, στις παραδόσεις, στην καθημερινή ομιλία κλπ., στο μη ποιητικό δηλ. λόγο. Στα τραγούδια παρουσιάζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις, τις οποίες θα προσπαθήσουμε μαζί να διερευνήσουμε στα λίγα παραδείγματα που θα αναφερθούν.

Το σύνολο σχεδόν των τραγουδιών της περιοχής της Λάρισας και γενικότερα της Θεσσαλίας, που έχουν καταγραφεί κι εκδοθεί, είναι δυνατόν να ενταχθούν σε τέσσερες ομάδες με βάση το φωνολογικό σύστημα που ακολουθούν. Αντιπροσωπευτικά δείγματα αυτών των κατηγοριών αποτελούν τα τέσσερα τραγούδια που ακολουθούν.

Παραλλαγή Α

Του Κίτσου η μάνα κάθονταν αντίκρυα στο ποτάμι
με το ποτάμι μάλωνε και το πετροβολούσε

- Ποτάμι μ' για λιγότεψι, για κάμε λίγο πίσω
για να περάσει ο Κίτσος μου πέρα στα κλεφτοχώρια,
5 πδχουν οι κλέφτες σύναξη, κι ούλοι οι καπεταναίοι,
πδχουν αρνιά και ψέρονται, κριάρια σουβλισμένα
πδχουν κι ένα γλυκό κρασί και πίνουν οι καπεταναίοι.
Και το ποτάμι έστριψεν και πάει κι ο Κίτσος πέρα.

[ΣΛχφ. 3215 (Νέες Καρυές Λαρίσης. Σταγκούδη Αναστασία),
1977-78, σ. 148]. Μ. Βαρβούνη (1992), Πρακτικά του Α' Συνεδρίου
Λαρισαϊκών Σπουδών, σελ. 277-278.

Το τραγούδι στη θεσσαλική φωνητική θα είχε τη μορφή.

1. Του Κίτσου η μάνα κάθονταν αντίκρυα στου ποτάμ.

Μι του πουτάμ μάλουι κι του πιτροβουλούσι.
— Πουτάμι μ', για λιγόστιψι, για κάμι λίγου πίσου,
για να πιράσ' ου Κίτσιους μ' πέρα στα κλιφτουχώρια,
ποχν οι κλέφτις σύναξη κι ουλ οι καπιταναίοι.
Ποχν αρνιά κι ψένουντι, κριάρια σουβλισμένα.
Ποχν κι ένα γλυκό κρασί κι πίν οι καπιταναίοι.
Κι του πουτάμ έστριψι κι πάει κι ου Κίτσιους πέρα.

2. Μπιζέρισα, βαρέθηκα με μια γειτονοπούλα.
Κάθε πρωί στην πόρτα μου στέκει και με ρωτάει.
— Πού ήσαν ιψές λεβέντη μου, πού ήσαν προψές το βράδου;
— Ν-ιψές ν-ήμαν στη μάνα μου, προψές στην αδερφή μου.
Κι απόψε, μαυρομάτα μου, σιε σένα θελ' να μείνω.
(Ι. Ν. Μπασλής, Κρασιά Ολύμπου, Αθήνα 1990, σελ. 90).

Αν ο λόγος του τραγουδιού διατηρούσε τα βασικά χαρακτηριστικά του βόρειου φωνηεντισμού, το τραγούδι θα έπρεπε να είχε την παρακάτω μορφή.

- Μπιζέρσα, βαρέθηκα μι μια γειτουνουπούλα.
Κάθι προύι ζπόρτα μ' στέκ κι μι ρουτάει.
— Πού ήσαν ιψές, λιβέντη μ', που ήσαν προψές του βράδ.
— Ν-ιψές ν-ήμαν στ' μάνα μ', προψές στν αδερφή μ.
Κι απόψι, μαυρουμάτα μ', μι σιένα θελ' να μείνου.
3. Η πιριστιρούλα η νύφη μας
κάθιτι στουν πύργου κι τραγουδεί.
Ούτι νιον φουβάτι ούτ' άγουρουν,
μούγκι τν αντραδέρφη την πυρινή
απού τη σηκώνει πουλύ προύι.
— Σήκου, κυρά νύφη, γιατ' έφιξι.
Θέλεις να ζυμώσεις τα ινιά ψουμιά,
νά ξιπρουβουδήσεις τα ινιά 'διρφιά.
(Ι. Ν. Μπασλής, Κρασιά Ολύμπου, Αθήνα 1990, σελ. 98).

Στο μη ποιητικό λόγο το τραγούδι θα έπαιρνε την παρακάτω μορφή.

Η πιριστιρούλα η νύφη μας
κάθιτι στουν πύργου κι τραγδάει.
Ούτι νιον φουβάτι ούτ' άγουρουν,
μούγκι τν αντράδεφ 'ν πυρινή,
που τ' σκών πουλύ προύι.

— Σήκου, κυρά νύφ, γιατί' έφίξι.
Θελς να ζμώις τα ιννιά ψουμιά,
να ξιπρουβουδίς τα ιννιά 'διρφιά.

4. 'Οντας ουρίζ' αφέντης μου ταβέρνα για να στήσει,
για να φιλέψ' τους φίλους του απόχει καλισμένους,
μένα διατάζει να κερνώ, να ψιλοτραγουδήσω
Κι απ' του πουλύ του κέρασμα κι απ' τα ψιλά τραγούδια
σειστήκι του χιράκι μου κι ήπεσι του ποτήρι
κι ουδί σι πέτρα βάρισι κι ουδί στη γη κουμβάει,
μουν' έπισι κι βάρισι παν' στις κυράς του γόνα.
Κι πείσμουσι η αφέντης μου κι θέλ' να μι πουλήσει,
κι ιγώ μαύρους παρακαλάου μι κλάματα τουν λέου.
— Μη μι πουλάς, αφέντη μου, κι μη μου παζαρεύεις,
να γένου γη να μι πατείς, γκιουφύρι να διαβαίνεις,
να γένου κι χρυσόκηπους να 'ρθεις να γκιζιρνάεις.

(Γ. Ιωάννου, Παραλογές, εκδ. Ερμής 1970, σελ. 141-2. Από Εκλογή
Ακαδημίας, Α' σελ. 457, Καρατσόλ Τυρνάβου).
(Α.Α. 'Υλη, αρ. 682, Κ. Β. Γιαννακόπουλος)

Με τα χαρακτηριστικά του θεσσαλικού φωνηεντισμού το τραγούδι θα τα
δύο έπαιρνε την παρακάτω μορφή.

'Οτανς ουρίζ αφέντης μ' ταβέρνα για να στήσ',
για να φλέψ τς φιλ τ' απόχ' καλισμέν,
μένα διατάζ' να κερνώ, να ψιλουτραγδήσου.
Κι απ' του πουλύ του κέρασμα κι απ' τα ψλα τραγούδια
σεισκι του χιράκι μ' κι έπισι του ποτηρ'
κι ούδε σι πέτρα βάρσι κι ουδέ στ' γη κουμβάει,
μουν' έπισι κι βάρσι πάν' στις κυράς του γόνα.
Κι πείσμουσι αφέντς μ' κι θελ' να μι πλήσ',
κι ιγώ μαύρους παρακαλάου μι κλάματα τουν λέου.
— Μη μι πλας, αφέντη μ', κι μη μι παζαρέβζ,
να γένου γη να μι πατείς, γκιουφύρ' να διαβαίνς,
να γένου κι χρυσόκηπους να' ρθεις να γκιζιρνάς.

Παρατηρώντας με κάποια προσοχή τα τέσσερα τραγούδια εύκολα μπορού-
με να διαπιστώσουμε ότι, μολονότι προέρχονται από την ίδια διαλεκτική περι-
οχή, το νομό Λάρισας, και συγκεκριμένα τα χωριά Νέες Καρυές, Καρατσόλι
και Κρασιά Ολύμπου, δεν ακολουθούν το ίδιο φωνολογικό σύστημα. Υπάρχει

μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ τους και μικρή ή μεγάλη απόκλιση από το τοπικό γλωσσικό ιδίωμα, όπως αυτό παρουσιάζεται στο μη ποιητικό λόγο. Αναλυτικότερα:

Το πρώτο τραγούδι από τις Νέες Καρυές δεν παρουσιάζει κανένα από τα χαρακτηριστικά του θεσσαλικού ιδιώματος. Ολόκληρο το τραγούδι ακολουθεί τους φωνητικούς κανόνες της κοινής νεοελληνικής, της δημοτικής.

Το δεύτερο από την Κρανιά παρουσιάζει δυο μόνο φορές την τροπή του άτονου ε σε ι, στις λέξεις *μπιζέρισα*, *ψές*.

Το τρίτο τραγούδι, πάλι από την Κρανιά, ακολουθεί με συνέπεια το ένα από τα δύο βασικά φωνηεντικά χαρακτηριστικά του τοπικού ιδιώματος, την τροπή των άτονων ε σε ι και ο σε υ.

Το τέταρτο τραγούδι από το Καρατσόλι παρουσιάζει όλα τα φωνολογικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει το προηγούμενο τραγούδι, αλλά και κάποιες λέξεις που δεν εμπίπτουν στη φωνολογία του θεσσαλικού ιδιώματος. Οι λέξεις αυτές είναι οι εξής.

στ. 5. ήπεσι αντί έπισι < έπεσε

στ. 6. ουδί αντί ουδέ

κουμβάει αντί 'κουμπάει

στ. 8. μου παζαρεύεις αντί μι παζαρεύεις < με παζαρεύεις.

Πριν αναλυθούν οι λόγοι για τους οποίους παρουσιάζονται αυτές οι διαφοροποιήσεις στη φωνολογία των θεσσαλικών δημοτικών τραγουδιών, θα ήθελα να επισημάνω ότι το σύνολο σχεδόν των δημοσιευμένων τραγουδιών εμφανίζονται ν' ακολουθούν τη φωνολογία όχι του θεσσαλικού γλωσσικού ιδιώματος, αλλά της δημοτικής. Αυτό μπορεί να σημαίνει α) ότι οι Θεσσαλοί στα τραγούδια τους ακολουθούν τη φωνολογία της δημοτικής, σε αντίθεση με τον καθημερινό τους λόγο, β) ότι δεν έχει γίνει πιστή καταγραφή, είτε επειδή ο καταγραφέας προσάρμοσε το τραγούδι στο κοινό νεοελληνικό ιδίωμα, είτε επειδή ο πληροφοριοδότης/τραγουδιστής θεωρώντας το ιδίωμα του καταγραφέα ανώτερο, «το καλό» ελληνικό ιδίωμα, «καλλώπισε» το ιδίωμα του τραγουδιού προσαρμόζοντάς το στο ιδίωμα του καταγραφέα, γ) ότι κάποιοι άλλοι παράγοντες επηρεάζουν τη γλώσσα του τραγουδιού, ώστε αυτό από άποψη φωνητική να μη διαφοροποιείται από τη δημοτική.

Θα πρέπει ίσως να τονιστεί εδώ ότι η καταγραφή ενός τραγουδιού, μουσική και γλωσσική, δεν είναι εύκολη υπόθεση, όπως μπορεί κανείς να υποθέσει. Στην καταγραφή ενός τραγουδιού εμπλέκονται συνήθως δύο άτομα, ο παραδοσιακός λαϊκός τραγουδιστής και ο καταγραφέας. Ο τραγουδιστής δεν μπορεί να είναι κάποιος που γνωρίζει απλά να τραγουδάει ένα ή πολλά δημοτικά τραγούδια. Ο γνήσιος λαϊκός τραγουδιστής είναι το μέλος μιας παραδοσιακής κοινότητας που μέσα από τη μακροχρόνια συμμετοχή, τριβή και διαβίου εξοικείωση έκανε κτήμα του ολόκληρο τον παραδοσιακό πολιτισμό της κοινότητας. Ο δημιουργι-

κός λαϊκός τραγουδιστής δεν αναπαράγει ακριβώς ένα τραγούδι. Η ακριβής αναπαραγωγή στηρίζεται στην αποστήθιση ενός γραπτού κειμένου κι είναι άγνωστη στον κόσμο του δημοτικού τραγουδιού¹. Αναπαράγοντας όμως ο λαϊκός τραγουδιστής δημιουργικά, όχι πιστά λέξη-λέξη, ένα τραγούδι, δε σημαίνει ότι μπορεί να παραβιάσει τους αυστηρούς κανόνες που διέπουν τη σύνθεση και λειτουργία ενός δημοτικού τραγουδιού. Ο ίδιος τραγουδιστής σε διαφορετικές χρονικές στιγμές είναι δυνατό να δώσει δύο διαφορετικές παραλλαγές του ίδιου τραγουδιού², αλλά σε καμιά περίπτωση δεν παραβιάζει την αυστηρή παραδοσιακή δομή του τραγουδιού. Αν ο τραγουδιστής δε διαθέτει τις προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν, νομίζω ότι δεν πρέπει να θεωρείται αξιόπιστη πηγή και το τραγούδι του θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη με μεγάλη επιφύλαξη.

Από την άλλη μεριά αυτός που καταγράφει ένα δημοτικό τραγούδι θα πρέπει: α. Να έχει μια ουσιαστική εξοικείωση με τον προφορικό παραδοσιακό πολιτισμό και ιδιαίτερα με το τραγούδι, β. Να γνωρίζει αρκετά το γλωσσικό ιδίωμα της περιοχής, γ. Να είναι ικανός να διακρίνει και να καταγράφει με τη μεγαλύτερη δυνατή πιστότητα τις φωνητικές αποχρώσεις του τραγουδιού. Μόνο μ' αυτές τις προϋποθέσεις θα είναι σε θέση να καταγράψει με τη μεγαλύτερη δυνατή πιστότητα ένα δημοτικό τραγούδι. Διαφορετικά, κι αν ακόμα ο τραγουδιστής είναι ένας γνήσιος φορέας της παράδοσης, η καταγραφή δε θα 'ναι αυτή που θα 'πρεπε.

Ευνόητο λοιπόν είναι ότι η πιο αξιόπιστη παραλλαγή δημοτικού τραγουδιού είναι αυτή που υπήρξε το αποτέλεσμα της συνεργασίας ατόμων που διέθεταν τις προϋποθέσεις, που πιο πάνω τονίστηκαν.

Πολλές φορές λοιπόν υπάρχει πρόβλημα αξιοπιστίας ενός τραγουδιού. Το πρόβλημα γίνεται ακόμη μεγαλύτερο, επειδή δημοσιεύεται μόνο το γλωσσικό μέρος του τραγουδιού κι όχι το μουσικό. Η γνώση της μελωδίας από τη μια θα ενίσχυε την αξιοπιστία του τραγουδιού κι από την άλλη θα βοηθούσε στην κατανόηση της λειτουργίας του φωνολογικού συστήματος του τραγουδιού. Γιατί, όπως θα φανεί στη συνέχεια, η μελωδία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη φωνητική απόδοση κάθε λέξης.

Θα πρέπει επίσης να λεχθεί ότι, ακόμα και οι πιο πιστές καταγραφές των διαλεκτικών τραγουδιών δεν αποδίδουν παρά κατά προσέγγιση τη φωνολογία τους, είτε επειδή το ελληνικό αλφάβητο είναι ανεπαρκές στο να αποδώσει όλους τους φθόγγους της ελληνικής γλώσσας, είτε οι καταγραφείς αγνοούν το διεθνές φωνητικό σύστημα, για να μπορούν να καταγράψουν σωστά ένα τραγούδι, είτε τέλος γιατί έχει επικρατήσει η συνήθεια να επικεντρώνεται η προσοχή του καταγραφέα στο μορφολογικό κι όχι και στο φωνολογικό μέρος της γλώσσας των τραγουδιών. Έτσι π.χ. ένας Κρητικός, που αγνοεί το βόρειο ιδίωμα είναι αδύνατο να διαβάσει με την ορθή φωνολογία ένα θεσσαλικό δημοτικό τραγούδι.

Γι' αυτό και ίσως θα 'πρεπε να ξαναγραφούν τα δημοτικά τραγούδια, που

προέρχονται από διαλεκτικές περιοχές, όπως η Θεσσαλία.

Ύστερα απ' αυτή τη σύντομη παρέκβαση ας επιστρέψουμε στα τέσσερα δείγματα τραγουδιών. Συγκρίνοντας τη φωνολογία των τραγουδιών αυτών με τη φωνολογία που θα είχαν τα τραγούδια αν χρησιμοποιούνταν η φωνητική του νότιου ιδιώματος, παρατηρούμε ότι:

1. Σε κανένα από τα τραγούδια δεν παρουσιάζεται αποβολή των άτονων *i* και *u*.

2. Στα δυο από τα τέσσερα τραγούδια δεν εμφανίζεται ούτε η στένωση των άτονων *e* και *o* σε *i* και *u* αντίστοιχα. Φαίνεται δηλ. ότι αυτά ακολουθούν τη φωνολογία των νότιων ιδιωμάτων και της δημοτικής.

3. Συνέπεια της μη αποβολής των άτονων *i* και *u* είναι να μην έχουμε το φαινόμενο της ουράνωσης συμφώνων.

Έτσι τα τραγούδια εμφανίζονται να λειτουργούν με δυο φωνητικά συστήματα ουσιαστικά διαφοροποιημένα από το σύστημα που ακολουθεί ο μη ποιητικός λόγος. Στην πραγματικότητα δηλ., ενώ ο νότιος Έλληνας εμφανίζεται να χρησιμοποιεί σε κάθε μορφή λόγου το ίδιο φωνητικό σύστημα, ο Θεσσαλός εμφανίζεται να χρησιμοποιεί τρία φωνητικά συστήματα, ένα στο μη ποιητικό λόγο και δυο στον ποιητικό.

Είναι όμως πράγματι έτσι, οπότε θα πρέπει ν' αναζητήσουμε τους λόγους αυτής της διαφοροποίησης ή μήπως αυτή η απόκλιση είναι μόνον φαινομενική;

Όπως γνωρίζουμε, τα συστατικά στοιχεία ενός τραγουδιού είναι ο λόγος και η μελωδία, η μουσική. Αλλά ο λόγος είναι ποιητικός. Έχει δηλ. μέτρο και ρυθμό. Το μέτρο που κυρίως χρησιμοποιείται στα δημοτικά τραγούδια είναι το ιαμβικό — ' — και σπάνια το τροχαϊκό ' —, που απαιτούν τη σταθερή εναλλαγή άτονης και τονισμένης συλλαβής. Παράλληλα λοιπόν με το τονικό σύστημα των λέξεων στο τραγούδι λειτουργεί κι ένα δεύτερο τονικό σύστημα, το μετρικό, το οποίο δεν επιτρέπει να υπάρχουν δύο συνεχόμενες άτονες συλλαβές, κάτι που επιτρέπει το χωρίς ρυθμό γλωσσικό τονικό σύστημα, που ακολουθεί ο μη ποιητικός καθημερινός λόγος. Έτσι π.χ. ο πρώτος στίχος του 3ου τραγουδιού

Η περιστιρούλα η νύφη μας

έχει 10 συλλαβές, αλλά δυο μόνο απ' αυτές είναι τονισμένες. Το τροχαϊκό όμως μέτρο του τραγουδιού κάνει τις τονισμένες συλλαβές 5.

— ' — ' — ' — ' — ' —

Η αναγκαιότητα εναλλαγής άτονης τονισμένης συλλαβής συγκρατεί την άτονη, συλλαβή και δεν την αποβάλλει. Δεν εξασθενούν δηλ. τα άτονα *i* και *u* στο βαθμό, που να χποσιωπώνται. Η αποβολή φωνηέντων θα δημιουργούσε σοβαρά προβλήματα στην αυστηρή τήρηση του μέτρου, όπως π.χ. θα γινόταν στον 1^ο στίχο του 2ου τραγουδιού.

Μπιζέρσα, βαρέθκα μι μια γειτονοπούλα.

— ' — ' — ' — ' — ' —

1. Μυσίφιδα, Βαλχάρκα. ①

De majore - Avarsejentes vites aivo Pe minore.

Μακίτρετ
 Γα ο βαρδς εν - βλα γα μνα
 γενο νο πουτα ε κα δε ηρω
 κα δε ηρω σιν πορτα βω

2. Η περιπλοία η νύφη μας. ②

F# majore

Η μι πι ε τρι που δε η νύφη μας κα ο τι σιν πορτα
 γαρ γαρ ούκ...

Τη μουσική μεταγραφή έκανε η συνάδελφος Δέσποινα Μπογδάνη-Σουγιούλ, την οποία κι ευχαριστώ ολόθερμα.

Με τη μη αποβολή των φωνηέντων δε δημιουργούνται πια και οι προϋποθέσεις για άλλες φωνητικές μεταβολές, όπως π.χ. ουράνωση των *s*, *ts*, *z*, *tz* ή αποβολή συμφώνων και φωνητικών συμπλεγμάτων, που πριν λίγο επισημάνθηκαν.

Απ' όσα ειπώθηκαν είναι νομίζω ολοφάνερο ότι στα θεσσαλικά δημοτικά τραγούδια δεν είναι δυνατόν να λειτουργήσει το ένα από τα δυο βασικά χαρακτηριστικά του θεσσαλικού φωνηεντισμού, η αποβολή των άτονων *i* και *u*.

Μια άλλη συνέπεια της αναγκαιότητας να τονίζεται κάθε δεύτερη συλλαβή είναι ότι μειώνονται οι πιθανότητες να βρεθούν οι φθόγγοι *e* και *o* σε θέση μη τονιζόμενη, ώστε να τραπούν σε *i* και *u* αντίστοιχα.

Εκτός όμως από τα δυο συστήματα τονισμού, που αναφέρθηκαν, το γλωσσικό και το μετρικό, στο τραγούδι λειτουργεί κι ένα άλλο τονικό σύστημα, το μουσικό, που αυξάνει ακόμη περισσότερο τον αριθμό των συλλαβών, που μπορεί να τονιστούν. Η μελωδία μάλιστα παίζει ακόμα πιο καθοριστικό ρόλο στη μη μετατροπή του *e* σε *i* και *o* σε *u*. Το τριπλό τονικό σύστημα πολλαπλασιάζει, όπως είναι φυσικό, τις πιθανότητες ένα *e* ή *o* να δέχεται ένα γλωσσικό, μετρικό ή μουσικό τόνο. Αυτό ασφαλώς σημαίνει ότι, εφόσον μια από τις βασικές αρχές του βόρειου φωνηεντισμού είναι ότι τα τονισμένα *e* και *o* διατηρούνται αναλλοίωτα, οι πιθανότητες να μη γίνουν φωνηεντικές μεταβολές είναι πολύ μεγάλες.

Αν εξετάσουμε π.χ τον *α'* στίχο του 2ου τραγουδιού, θα παρατηρήσουμε ότι έχουμε *α)* 3 τονισμένες και 12 άτονες συλλαβές με βάση το γλωσσικό τόνο,

— ' — — — ' — — — — — ' — — — — —

β) 7 τονισμένες και 8 άτονες με βάση το μετρικό τόνο,

— ' — ' — ' — ' — ' — ' — ' — —

γ) 11 τονισμένες και 4 άτονες με βάση το μουσικό τόνο.

— ' — ' — ' — ' — ' — ' — ' — ' — ' — ' — ' — ' —

Επόμενο είναι να μειώνονται στο ελάχιστο οι πιθανότητες να βρεθεί άτονο *e* και *o* σε θέση μη τονιζόμενη. Γι' αυτό και στο συγκεκριμένο τραγούδι έχουμε δύο μόνο περιπτώσεις τροπής του *e* σε *i*, *μιπιζήρησα*, *ιψές*.

Στο 3ο τραγούδι παρουσιάζεται με μεγαλύτερη συνέπεια, όπως ειπώθηκε, η αρχή της τροπής του *e* σε *i* και *o* σε *u*. Το τραγούδι είναι χορευτικό καλαματιανό με μέτρο 7/8, που επιτρέπει δυο συνεχόμενες άτονες συλλαβές.

— ' — — — ' — — — — — ' — — — — —

Γι' αυτό και υπάρχουν αρκετές πιθανότητες να βρεθούν το *e* και το *o* στη θέση άτονης συλλαβής και να τραπούν σε *i* και *u* αντίστοιχα.

Το 2ο τραγούδι όμως είναι επιτραπέζιο, της τάβλας, καθιστικό, με απόλυτα ελεύθερη μελωδία, που επιτρέπει τον τονισμό σχεδόν κάθε συλλαβής, πράγμα που καθιστά αδύνατη την τροπή του *e* σε *i* και *o* σε *u*.

Είναι επόμενο λοιπόν τα τραγούδια αυτά, ακολουθώντας τη βασική αρχή του βόρειου φωνηεντισμού να μη γίνεται καμιά αλλοίωση των τονιζόμενων φωνηέντων, να παρουσιάζονται να λειτουργούν μόνο με το σύστημα των 5 φωνηέντων της Νέας Ελληνικής κι όχι με το διπλό φωνηεντικό σύστημα των βόρειων ιδιωμάτων, ανεξάρτητα από το αν αυτά εμφανίζονται στην καταγραφή τονισμένα ή άτονα. Στην πραγματικότητα δηλ. εμφανίζονται να λειτουργούν με τα 5 φωνήεντα, όχι γιατί αποκλίνουν από το βόρειο φωνηεντισμό, αλλά ακριβώς επειδή ακολουθούν μια από τις βασικές αρχές του, τη διατήρηση των τονισμένων ε και ο. Η απόκλιση είναι φαινομενική. Όπου όμως η μελωδία το επιτρέπει η αρχή της τροπής τηρείται με συνέπεια. Στο τραγούδι ο λόγος υπηρετεί τη μουσική κι όχι το αντίστροφο.

Εδώ ίσως φαίνεται να υπάρχει κάποια αντίφαση ανάμεσα στο συμπέρασμα όσον αφορά τη φωνολογία των θεσσαλικών δημοτικών τραγουδιών και την παρατήρηση ότι υπάρχει πρόβλημα καταγραφής των τραγουδιών αυτών, που παρουσιάζονται ν' ακολουθούν τη φωνολογία της δημοτικής. Το πρόβλημα εξακολουθεί να υπάρχει, γιατί δεν μπορούμε να διακρίνουμε αν η φαινομενική ταύτιση της φωνολογίας των τραγουδιών αυτών με τη φωνολογία της δημοτικής και η μη χρησιμοποίηση του ενός από τα χαρακτηριστικά του θεσσαλικού ιδιώματος — μια που το άλλο παρατηρείται σε κανένα τραγούδι — οφείλεται στους λόγους που αναφέρθηκαν ή σε κακή καταγραφή και προσαρμογή της φωνολογία του τραγουδιού στη φωνολογία της δημοτικής.

Το τέταρτο τραγούδι, σύμφωνα με τη συλλογιστική που αναπτύχθηκε, θα πρέπει να είναι χορευτικό. Αλλά αγνώ τη μουσική του. Όσον αφορά τις τέσσερις λέξεις, ήπεισι, ουδί, κουμβάει και μου, που εμφανίζουν αποκλίνουσα φωνολογία, νομίζω πως πρόκειται για κακή καταγραφή.

Συνοψίζοντας τα όσα αναπτύχθηκαν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι:

Η φωνολογία των θεσσαλικών δημοτικών τραγουδιών παρουσιάζεται διαφορετική από τη φωνολογία του θεσσαλικού γλωσσικού ιδιώματος σε τρεις διαστάσεις. α) Δεν αποβάλλονται τα άτονα ι και υ. Ένα μέρος των τραγουδιών ακολουθεί την αρχή της τροπής των άτονων ε και ο σε ι και υ αντίστοιχα. Συνεπώς χρησιμοποιούνται δύο τύποι ι και υ, ένας γνήσιος κι ένας νόθος. γ) Ένα άλλο μέρος τραγουδιών εμφανίζεται να λειτουργεί με το φωνολογικό σύστημα των 5 φωνηέντων, που ακολουθούν τα νότια ιδιώματα και η δημοτική. Η ανάλυση όμως έδειξε ότι η απόκλιση είναι φαινομενική. Ο λόγος των τραγουδιών ακολουθεί με συνέπεια τους κανόνες του βόρειου φωνηεντισμού. Η απόκλιση οφείλεται στη λειτουργία του μέτρου, του ρυθμού και της μουσικής.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. τις παρατηρήσεις για το νεοελληνικό δίστιχο του Baud-Bovy, (1936). *La chanson populaire grecque du Dodécanèse, I. Les textes*, Παρίσι.
2. Βλ. Γρ. Σηφάκης (1984). Προβλήματα έκδοσης των δημοτικών τραγουδιών και μια εκδοτική δοκιμή. Αντιχάρη στον Στ. Καρατζά, Αθήνα, σελ. 401-2.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Για τη θεσσαλική διάλεκτο, βλ. Αχ. Τζαρτζάνου (1909). «Περί της συγχρόνου θεσσαλικής διαλέκτου», Αθήνα. *Ελληνική Διαλεκτολογία*, τόμ. Ζ', 1989, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Για το βόρειο ιδίωμα βλ. «Α' Συμπόσιο Γλωσσολογίας του βορειοελλαδικού χώρου» (1976). Ίδρυμα μελετών χερσονήσου του Αίμου, Θεσσαλονίκη.

Χρυσόστομος Παπασπύρου
Διδάκτωρ Φιλοσοφίας της Σχολής Γλωσσικών Επιστημών
Πανεπιστημίου Αμβούργου

ΚΙΝΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Αναθεώρηση της γλωσσικής προοπτικής και διεύρυνση των ορίων της ανθρώπινης γλώσσας

Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt. Με αυτό το απόφθεγμα ο μεγάλος φιλόσοφος της γλώσσας Ludwig Wittgenstein σφράγισε επιγραμματικά την σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και στη γλώσσα του, επισημαίνοντας με μια απaráμιλλη λιτότητα και ακρίβεια, ότι το εύρος όλων των δυνατών συσχετισμών που συναποτελούν τον κόσμο ενός ανθρώπου οριοθετείται από τη γλώσσα του. Δεν ζούμε απλώς με τη γλώσσα μας, αλλά ζούμε μέσα της, συντονιζόμαστε στο ρυθμό της και συγκροτούμε τον πολιτισμό μας διηθώντας την οργάνωση των εμπειριών μας μέσα από τις γλωσσικές μας κατηγορίες, οι οποίες είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνες για την προοπτική που διαμορφώνουμε απέναντι στη γλώσσα και για την κοσμοεικόνα που αποκτάμε.

Όσο διευρύνεται ο γλωσσικός ορίζοντας ενός ανθρώπου, τόσο και αποκλίνουν διευρυνόμενα τα όρια του κόσμου του, με την έννοια, ότι επαυξάνονται οι δυναμικοί συσχετισμοί που συμβάλλουν στην προοδευτική σύγκρότηση και ανασύγκρότηση της πραγματικότητας μέσα από την ήδη διευρυμένη γλωσσική προοπτική. Το ίδιο ισχύει και σε επίπεδο κοινωνικών ομάδων, όπου πλέον αναφερόμαστε στη συλλογική πραγματικότητα, η οποία συναποκτάται από όλα τα μέλη της ομάδας και σμιλεύει τη διαχρονική της πορεία. Όμως, ποτέ δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το ότι γνωρίζουμε ενσυνείδητα το γλωσσικό μας δυναμικό στην ολότητά του, και πολύ περισσότερο δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το ότι έχουμε απαλλαγεί από γνωστικές πλάνες που αναπόφευκτα παρεμβάλλονται στην αδιάκοπα εξελισσόμενη διεργασία της αλληλεπιδράσεως του Είναι και του Γίγνεσθαι μέσα στη νοητική μας οργάνωση. Μπορούμε απλώς να είμαστε σίγουροι για τη δυνατότητα βαθμιαίας διευρύνσεως, αναθεωρήσεως και εμπλουτισμού της γλωσσικής μας προοπτικής, έτσι

ώστε να συγκροτούμε με μεγαλύτερη αξιοπιστία και συνέπεια την πραγματικότητα, μέσα στην οποία ζούμε ως σκεπτόμενα όντα, αξιοποιώντας σε εκάστοτε μεγαλύτερο βαθμό το σύμφυτο νοητικό μας δυναμικό.

Το παρόν άρθρο αποσκοπεί στο να παρουσιάσει μια σημαντικότερη πλευρά του γλωσσικού φαινομένου, επαρκώς τεκμηριωμένη επιστημονικά αλλά σχεδόν άγνωστη στην κοινή γνώμη, και να καταδείξει τη δυνατότητα για μια δραστική αναθεώρηση και διεύρυνση της γλωσσικής μας προοπτικής με προφανείς γνωσιολογικές, επιστημονικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Στο άρθρο αυτό επιχειρείται μια αυστηρά ολιστική προσέγγιση του γλωσσικού φαινομένου και καταβάλλεται προσπάθεια να συμπεριληφθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές του, δεδομένου ότι το γλωσσικό φαινόμενο είναι φαινόμενο ταυτόχρονα φυσικό, φυσιολογικό, ψυχικό, κοινωνικό και ιστορικό.

Γενικές εισαγωγικές έννοιες

Το καθολικό γλωσσικό φαινόμενο, του οποίου οι βιολογικές προϋποθέσεις και δυναμικές εκφάνσεις αποτελούν εξελικτικό κληροδότημα στο ανθρώπινο είδος, συμπροσδιορίζοντας με άλλα γνωσιακά φαινόμενα τη θέση του ανθρώπου στην κορυφή της εξελικτικής πυραμίδας, διεμπραγματώνεται εμπειρικά με δυο φυσιολογικούς τρόπους συζυγούς προσλήψεως και εκφράσεως, οι οποίοι αντιστοιχούν προς δύο γενικά υλικά υποστρώματα ανθρώπινης επικοινωνίας: το ακουστικοφωνητικό και το οπτικοκινητικό υπόστρωμα. Τα παραγόμενα γλωσσικά δεδομένα σε ένα έπικοινωνιακό περιβάλλον διαθέτουν, λοιπόν, είτε φωνητικό είτε κινητικό χαρακτήρα και καθίστανται αντιληπτά είτε δια της ακοής είτε δια της οράσεως. Κατά την διεμπραγμάτωση μιας γλώσσας λαμβάνει χώρα λειτουργική σύζευξη των εκάστοτε αρχετύπων νοητικών δομών με τους αντίστοιχους, αισθητικά προσλήψιμους, υλικούς τους φορείς, δια των οποίων οι δομές αυτές μεταβιβάζονται από άτομο σε άτομο μέσα σε μια δεδομένη γλωσσική κοινότητα και συναποκρυσταλλώνονται εξελικτικά σε ό,τι αποκαλούμε γλωσσικό σύστημα της εν λόγω κοινότητας.

Όταν το υλικό υπόστρωμα της γλωσσικής διεμπραγμάτωσης διαθέτει φωνητικό χαρακτήρα, οι υλικοί φορείς που χρησιμοποιούνται από το υπόστρωμα αυτό λέγονται φθόγγοι (sounds, Laute) και μια γλώσσα που μεταβιβάζεται πάνω σε τέτοιους φορείς χαρακτηρίζεται ως φθογγόγλωσσα (spoken language, Lautsprache). Όταν, αντίστοιχα, το υλικό υπόστρωμα διαθέτει κινητικό χαρακτήρα, οι επιλεγόμενοι από αυτό φορείς λέγονται κινήματα (manual signs, Gebärden), δηλαδή σαφείς, πεπερασμένες κινήσεις των χεριών, και μια γλώσσα που μεταβιβάζεται πάνω σε τέτοιους φορείς χαρακτηρίζεται ως κινήματική γλώσσα (sign language, Gebärdensprache). Ο όρος αυτός αποτελεί δική μου προσωπική επιλογή σε μια προσπάθεια να δηλώσω δόκιμα και με ακρίβεια τον

συγκεκριμένο χαρακτήρα της κινηματικής γλώσσας, αποδίδοντας κατάλληλα τον γερμανικό όρο στα ελληνικά και μη λαμβάνοντας υπόψη τον αγγλικό όρο, ο οποίος δηλώνει μια ταυτολογία, αφού κάθε γλώσσα έχει υποχρεωτικά σημειακό χαρακτήρα. Στην Ελλάδα η κινηματική γλώσσα έχει κατά καιρούς αδόκιμα δηλωθεί ως μιμική γλώσσα, σύστημα σημάτων ή νευμάτων, παντομίμα, γλώσσα του σώματος και —κυρίως— νοηματική γλώσσα. Οι όροι αυτοί κρίνονται ακατάλληλοι, διότι είναι είτε ασαφείς είτε ανακριβείς είτε φορτισμένοι με εξωεπιστημονική συνυποδηλωτική σημασία.

Πέρα όμως από την διαφοροποίηση ως προς το υλικό της υπόστρωμα, η γλώσσα διαφοροποιείται και ως προς την μορφή. Ενταγμένες σε μια επικοινωνιακή ετερογένεια, οι φθογγόγλωσσες και οι κινηματικές γλώσσες διατηρούν τον γενικό σημειολογικό τους χαρακτήρα και ταυτόχρονα τον υπερβαίνουν, καθιστάμενες μορφολογικά ομογενή και διαφοροποιημένα γλωσσικά συστήματα, των οποίων η δομή και η λειτουργία εκτείνεται μέσα και πέρα από την επικοινωνιακή σκοπιμότητα, συμβάλλοντας αποφασιστικά στην διαμόρφωση αυτοτελών κοσμοθεωριών που προσδιορίζουν την ταυτότητα των αντιστοίχων πολιτισμών. Κάθε γλωσσικό σύστημα αποτελεί στο σύνολό του αυτοποιητική, ιδιαίτερη και αυτοτελή συμβολική αναπαράσταση μιας αδιάκοπα συγκροτούμενης γνωσιακής πραγματικότητας, και επομένως η εξέλιξή του αναδεικνύει ιστορικό και διαλεκτικό χαρακτήρα. Μια κινηματική γλώσσα μπορεί, λοιπόν, να οριστεί αυστηρά ως ένα οπτικοκινητικό γλωσσικό σύστημα, όπως μια φθογγόγλωσσα μπορεί να οριστεί ως ένα ακουστικοφωνητικό γλωσσικό σύστημα. Ενώ, όμως, η γλωσσικότητα της φθογγόγλωσσας εν γένει ουδέποτε έχει αμφισβητηθεί, με αποτέλεσμα να έχει επικρατήσει ευρέως η αντίληψη, ότι η φυσιολογική γλώσσα του ανθρώπου είναι γλώσσα προφορική και άρα διαφοροποιείται περαιτέρω μόνο ως προς την μορφή της και όχι ως προς την ύλη της, μόλις κατά τα τελευταία τριάντα χρόνια έχει καταστεί σαφές, ότι και οι κινηματικές γλώσσες καλύπτουν πλήρως τα κριτήρια, βάσει των οποίων συγκαταλέγονται στα γλωσσικά συστήματα, με συνέπεια να αίρεται η μακραινώνη πλάνη της αποκλειστικότητας της προφορικής γλώσσας.

Η γλωσσική υπόσταση ή γλωσσικότητα ενός συστήματος πιστοποιείται από την ύπαρξη δύο συνθηκών, εκ των οποίων η πρώτη και αναγκαία συνθήκη είναι η θεμελιώδης για τα σημειακά συστήματα αντιστοιχία μεταξύ του σημαίνοντος και του σημασινομένου μέρους των απαρτιζόντων το σύστημα σημείων, ενώ η δεύτερη και ικανή συνθήκη είναι η διπλή άρθρωση (*double articulation*, *zweifache Gliederung*). Ιδιαίτερα με την δεύτερη συνθήκη τα γλωσσικά συστήματα διαφοροποιούνται από όλα τα άλλα σημειακά συστήματα που δεν διαθέτουν διπλή άρθρωση και δεν υπερβαίνουν ποτέ τον γενικό σημειολογικό τους χαρακτήρα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας τέτοιας διαφοροποίησης αποτελεί η διάκριση μεταξύ παντομίμας και κινηματικής γλώσσας, για την έκφραση των οποίων χρησιμοποιούνται υλικοί φορείς του αυτού είδους, μεταβιβάζο-

ντας ένα ορισμένο σημασιολογικό περιεχόμενο με ορισμένη εκάστοτε οπτικοκινητική μορφή. Ενώ, όμως, στην παντομίμα λαμβάνει χώρα μίμηση συγκεκριμένων πράξεων από την εμπειρική πραγματικότητα και αναπαραγωγή τους με άμεσα αναγνωρίσιμες ως προς την σημασία τους κινητικές μονάδες, οι οποίες διατηρούν απaráλλαχτη την μορφική τους αυτοτέλεια, χωρίς να μπορούν να καταταμηθούν σε μικρότερες μονάδες ούτε να συνδυασθούν μεταξύ τους με διαφορετικούς τρόπους, στην κινηματική γλώσσα εν γένει λαμβάνει χώρα συμβολική αναπαράσταση εννοιολογικών δομών με συμβατικά επιλεγμένες και όχι άμεσα αναγνωρίσιμες ως προς την σημασία τους κινητικές μονάδες, αφενός κατατμήσιμες σε μικρότερες συστατικές μονάδες χωρίς σημασία, οι οποίες αποτελούν στοιχεία ενός πεπερασμένου συνόλου, και αφετέρου αμοιβαία συνδυάσιμες κατά πολλούς τρόπους βάσει πεπερασμένου πλήθους κανόνων, με αποτέλεσμα την παραγωγή ενός δυνάμει άπειρου πλήθους διατάξεων, κάθε μια από τις οποίες αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύνταγμα ή πρόταση της κινηματικής γλώσσας και αντιστοιχεί προς ένα σύνθετο σημασιολογικό περιεχόμενο. Η απουσία διπλής αρθρώσεως καθιστά την παντομίμα αναλογικό (analogue) σημειακό σύστημα, ενώ η παρουσία της καθιστά την κινηματική γλώσσα ψηφιακό (digital) σημειακό σύστημα. Το κύριο χαρακτηριστικό των αναλογικών συστημάτων είναι η άμεση σημασιολογική διαφάνεια, ενώ των ψηφιακών είναι η αυστηρή συντακτική ακρίβεια. Παραδείγματα ψηφιακών σημειακών συστημάτων —πέρα από τις κινηματικές γλώσσες και τις φθογγόγλωσσες ως κατεξοχήν φυσικές γλώσσες του ανθρώπου— αποτελούν η γραφή, τα μαθηματικά και τα συστήματα του μουσικού και χημικού συμβολισμού.

Όταν η γλώσσα χρησιμοποιείται μέσα στα πλαίσια της γενικής επικοινωνιακής δραστηριότητας, συνεναρμονίζεται με αναλογικού τύπου στοιχεία με στόχο τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου συγκροτήματος που ανταποκρίνεται στους εκάστοτε επικοινωνιακούς στόχους μεταβίβασης ενός περιεχομένου και εδραιώσεως μιας διαπροσωπικής σχέσεως. Με εξαίρεση την γραφή, όπου εκδηλώνεται απόλυτα αμιγής ο ψηφιακός χαρακτήρας, η γλωσσική χρήση για επικοινωνιακούς λόγους εμφανίζεται εξαιρετικά ετερογενής, περιλαμβάνουσα κατάλληλα κατά περίπτωση σταθμισμένα ψηφιακά και αναλογικά στοιχεία. Ο διαχωρισμός και η ταυτοποίηση των επιμέρους ομογενών σημειακών συστημάτων που χρησιμοποιούνται κατά την αυθόρμητη επικοινωνία είναι επιτελέσιμος βάσει του υλικού υποστρώματος και βάσει του κριτηρίου της διπλής αρθρώσεως, αποτελεί δε ένα επίπονο έργο. Σε οποιαδήποτε, ωστόσο, επικοινωνιακή συμπεριφορά είναι αδύνατη η ταυτόχρονη εκδήλωση περισσότερων του ενός ψηφιακών σημειακών συστημάτων, ενώ, αντίθετα, είναι δυνατός —και συνήθης— ο ταυτόχρονος συγκερασμός περισσότερων του ενός αναλογικών σημειακών συστημάτων, πράγμα που ερμηνεύεται από την φύση του ψηφιακού και αναλογικού χαρακτήρα.

Το γλωσσικό φαινόμενο στο σύνολό του αναδεικνύει τριαδική υπόσταση, αφορμώμενο από το καθολικό και θεμελιώδες επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας (langage), η οποία περιλαμβάνει όλες τις σύμφυτες για τον άνθρωπο νοητικές προϋποθέσεις και δυνατότητες για την εκδίπλωση της γλώσσας, διερχόμενο από το επίπεδο του γλωσσικού συστήματος (langue), το οποίο περιλαμβάνει τη δομή και τη λειτουργία του προκύπτοντος γνωσιακού συγκροτήματος διαμορφουμένου μέσα από ένα δεδομένο υλικό υπόστρωμα και μέσα σε μια δεδομένη γλωσσική κοινότητα ως αποτελέσματος της εκδίπλώσεως της γλωσσικής ικανότητας προς μια δεδομένη κατεύθυνση, και τελικά εκδηλούμενο στο επίπεδο της γλωσσικής χρήσεως (parole), το οποίο περιλαμβάνει τις συγκεκριμένες εκφάνσεις του γλωσσικού συστήματος σε όλες τις δυνατές επικοινωνιακές περιστάσεις μέσα σε μια δεδομένη γλωσσική κοινότητα. Το πραγματωμένο ή εκδηλωμένο γλωσσικό σύστημα είναι το ψηφιακό σημειακό σύστημα της εν λόγω γλωσσικής κοινότητας σε αναφορά προς το κάθε άτομο που το χρησιμοποιεί. Η γλωσσική ικανότητα είναι καθολική και μπορεί να οδηγήσει προς οποιοδήποτε γλωσσικό σύστημα, με την προϋπόθεση ότι τα αντίστοιχα δεδομένα από το επίπεδο της γλωσσικής χρήσεως είναι άμεσα και αβίαστα προσιτά. Δια της διαρκώς εξελισσόμενης επικοινωνιακής δραστηριότητας, βάσει της γλωσσικής ικανότητας προσκτώνται τα δεδομένα του περιβάλλοντος από το επίπεδο της γλωσσικής χρήσεως και η γλωσσική ικανότητα αποχρυστάλλωνεται προοδευτικά σε γλωσσικό σύστημα με μια αφομοιωτική-συμμορφωτική (assimilative-accommodative) διεργασία αποκτήσεως —ή, καλύτερα, ανελιξεως— της γλώσσας (language acquisition, Spracherwerb). Η ιδανική, ολοκληρωμένη δομή ενός γλωσσικού συστήματος είναι, επομένως, αφηρημένη, αποτελούσα αρχέτυπο ή σημείο συγκλίσεως των δομών που πραγματώνονται ατομικά με τη γλωσσική χρήση και αναδεικνύονται ως εκάστοτε συγκεκριμένα είδωλα της ιδανικής δομής. Για να προβούμε, λοιπόν, σε περιγραφή και ερμηνεία ενός γλωσσικού συστήματος βάσει καθολικών αρχών, παραδεχόμαστε την ύπαρξη ενός (υποθετικού) ιδανικού χρήστη αυτού του γλωσσικού συστήματος, από τον οποίο οι συγκεκριμένοι, πραγματικοί χρήστες αποκλίνουν περισσότερο ή λιγότερο.

Ένα γλωσσικό σύστημα περιγράφεται και ερμηνεύεται αφενός με το λεξιλόγιο και αφετέρου με την γραμματική του. Λεξιλόγιο και γραμματική συναπαρτίζουν από κοινού την ταυτότητα του εκάστοτε εξεταζόμενου γλωσσικού συστήματος, αποτελώντας τους δύο βασικούς στύλους, πάνω στους οποίους οικοδομείται η νομοτέλεια του συστήματος. Το λεξιλόγιο προβάλλει ως σύνολο του σημειακού αποθέματος του γλωσσικού συστήματος, μέσα στο οποίο περιλαμβάνονται όλες οι μονάδες που αναδεικνύονται ως φορείς σημασιών και λειτουργούν μέσα στο σύστημα. Η γραμματική περιλαμβάνει τη δομή και τη λειτουργία του γλωσσικού συστήματος, διατυπώνοντας τους νόμους και τις διεργασίες αλληλεπιδράσεως των γλωσσικών μονάδων στα διάφορα εκάστοτε ιεραρχικά επίπεδα δομής και λειτουργίας. Η έννοια της γραμματικής είναι

επομένως δυαδική, αναφερόμενη αφενός σε μια σύμφυτη οντότητα του γλωσσικού συστήματος και αφετέρου σε ένα θεωρητικό πρότυπο, το οποίο υποτίθεται ότι αντιστοιχεί προς την οντότητα αυτή και δια του οποίου αποσκοπείται είτε η απλή περιγραφή της είτε η περιγραφή και η ερμηνεία της.

Μεταξύ των δύο αυτών εννοιών γραμματικής υπάρχει μια τεράστια διαφορά. Η γραμματική ως σύμφυτη δομική και λειτουργική υπόσταση ενός γλωσσικού συστήματος αποτελεί την οντολογική ουσία της πραγματικότητας αυτής καθαυτής του εν λόγω συστήματος, παρέχοντας στα μέλη της αντίστοιχης γλωσσικής κοινότητας τις μη συνειδητές γνωσιακές προϋποθέσεις για την κατανόηση και χρήση αυτού του συστήματος, και άρα είναι οντολογικώς απροσπέλαστη. Η γραμματική ως θεωρητικό πρότυπο δομής και λειτουργίας ενός γλωσσικού συστήματος αποτελεί άκρως συνειδητό-γνωσιακό συγκρότημα, αφενός οντολογικώς προσιτό και αφετέρου επαληθεύσιμο ή —κυρίως— διαψεύσιμο από τα εμπειρικά δεδομένα, και άρα θεωρούμενο ως ευρισκόμενο σε κάποια περισσότερο ή λιγότερο συνεπή αντιστοιχία προς την οντολογική γραμματική, στην οποία αυτό αναφέρεται. Επομένως, μεταξύ των δύο αυτών εννοιών γραμματικής η δεύτερη είναι μεταέννοια της πρώτης.

Μετά από την σύντομη αυτή σκιαγράφηση γενικών εννοιών θα εστιάσω την προσοχή στην κινηματική γλώσσα, αρχίζοντας με μια ιστορική ανασκόπηση, διηθημένη από την προοπτική της σύγχρονης επιστήμης, και προβαίνοντας στην παρουσίαση της δομής και της λειτουργίας της κινηματικής γλώσσας εν γένει. Στη συνέχεια θα παρουσιάσω μια γενικευμένη προσέγγιση στον ανθρώπινο λόγο, η οποία καθίσταται δυνατή με τη συμμετοχή της κινηματικής γλώσσας στη θεωρητική προοπτική μας, και θα ολοκληρώσω το άρθρο αυτό διατυπώνοντας ορισμένα συμπεράσματα και ανοιχτά ερωτήματα για περαιτέρω μελέτη και διερεύνηση.

Η κινηματική γλώσσα στην ιστορία του ανθρώπου

Στο γενικό διάγραμμα της φυλογενετικής εξέλιξης του ανθρώπινου είδους η διεμπραγμάτωση (εκδήλωση) της γλώσσας δια του οπτικοκινητικού υλικού υποστρώματος έχει αποτελέσει το αρχικό, χρονικά, είδος αυθόρμητης μεταβίβασης και προσλήψεως μηνυμάτων με βουλητικά αυθαίρετο χαρακτήρα (Wundt 1911a, Hewes 1973 & 1978). Όπως έχει καταδείξει κυρίως ο ανθρωπολόγος Gordon Hewes (1973) με επαληθεύσιμα επιχειρήματα —ας μην λησμονούμε, ότι οι ανθρωπολογικές διαμάχες γύρω από το θέμα της γλωσσογονίας κινούνται κατά μεγάλο μέρος στον χώρο της εικοτολογίας, και οι υποθέσεις που επιδέχονται εμπειρική επαλήθευση διαθέτουν σχετικά μεγαλύτερη αξιοπιστία από ό,τι οι μη επαληθεύσιμες—, τα οπτικοκινητικά μηνύματα υπόκεινται εν γένει σε αυθόρμητο βουλητικό έλεγχο, πράγμα που δεν ισχύει για τα ακου-

στικοφωνητικά. Για να ασκηθεί εκ των υστέρων βουλευτικός έλεγχος στα ακουστικοφωνητικά μηνύματα, πρέπει αυτά προηγουμένως να υποστούν ιδιάζουσα σύζευξη με τα οπτικοκινητικά, δια της οποίας διενεργείται διατροπική μεταφορά (cross-modal transfer) από την οπτικοκινητική στην ακουστικοφωνητική τροπικότητα (modality, Modalität) επικοινωνιακής μεταβιβάσεως μηνυμάτων. Η διατροπική αυτή μεταφορά αποδεδειγμένα αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο του ανθρώπου και πρέπει να έχει λάβει χώρα σε ευρεία κλίμακα σε εξαιρετικά πρώιμο στάδιο της πολιτιστικής εξέλιξεως των ανθρωπίνων κοινωνιών, ωθούμενη από την γενική αρχή της προσαρμογής στο περιβάλλον πολύ πριν οι αρχέγονοι οπτικοκινητικοί φορείς των μηνυμάτων παγιωθούν με γενική κοινωνική συναίνεση και αποκρυσταλλωθούν εξελικτικά σε γλωσσικά συστήματα γενικής αποδοχής.

Στις οικολογικές συνθήκες, στις οποίες γνωρίζουμε ότι ήταν αναγκασμένος να ζει ο προϊστορικός άνθρωπος, η διατροπική μεταφορά της γλωσσικής εκδήλωσης από το οπτικοκινητικό στο ακουστικοφωνητικό υπόστρωμα ήταν κάτι το αναμενόμενο, διότι επιβλήθηκε όχι από νοητικούς, αλλά από οικολογικούς παράγοντες. Το ακουστικοφωνητικό υπόστρωμα διέθετε τότε εμφανέστατα πλεονεκτήματα έναντι του οπτικοκινητικού ως προς την επιβίωση του ανθρώπου, διότι επέτρεπε την επικοινωνία και κατά την νύκτα, παρείχε την δυνατότητα ταυτόχρονης πληροφόρησης σε πολλούς συντρόφους-δέκτες και σε σχετικά μεγάλες αποστάσεις από τον πομπό χωρίς να αποκόπτεται η πρόσληψη των μηνυμάτων από φυσικά εμπόδια και —το κυριότερο— επέτρεπε στον άνθρωπο να απασχολεί τα χέρια του σε άλλες, επιτακτικές δραστηριότητες, όπως άμυνα, κατασκευή εργαλείων, κτλ., συγχρόνως με την επικοινωνιακή του δραστηριότητα. Ενώ, δηλαδή, οι βιολογικές προϋποθέσεις για την εμφάνιση και ανέλιξη του γλωσσικού φαινομένου στον *homo sapiens* ήταν ήδη εξελικτικά τετελεσμένες και το οπτικοκινητικό υπόστρωμα επικοινωνίας είχε αναδειχθεί ως άμεσα κατάλληλο υλικό υπόστρωμα για την έμπρακτη αυθόρμητη εκδήλωση της ανθρώπινης γλώσσας προς την κατεύθυνση της διαμορφώσεως κινηματικών γλωσσικών συστημάτων, επικράτησε τελικά το ακουστικοφωνητικό υπόστρωμα επικοινωνίας σε γενική κλίμακα, με αποτέλεσμα την μακραίωνη διαχρονική ανέλιξη της φθογογλώσσας και την αποκρυστάλλωσή της σε διαφοροποιημένα φθογογλωσσικά συστήματα.

Σε επίπεδο οντογενέσεως παρατηρούμε ακόμα και σήμερα την ίδια αλληλουχία φαινομένων. Κατά τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού εν γένει ενεργοποιείται αρχικά το οπτικοκινητικό υπόστρωμα γλωσσικής διεμπραγματώσεως και ακολουθεί το ακουστικοφωνητικό με τη διαδικασία της διατροπικής μεταφοράς. Η κατανόηση και χρήση φθογογλωσσικών δεδομένων ακολουθεί την κατανόηση και χρήση κινηματικών γλωσσικών δεδομένων (Wundt 1911a & 1911b, Vygotski 1986 [1934], McCarthy 1954, Dick 1976, Hewes 1978, Lock 1978, Dingwall 1979, List 1981). Πριν από την λεγόμενη ολοφραστική περίοδο,

κατά την οποία εκφέρεται πρώτα μία-μία λέξη κάθε φορά, μετά δυο λέξεις σε ακολουθία και τελικά μια ομάδα από δύο ή περισσότερες λέξεις, παρατηρείται μια αντίστοιχη περίοδος, κατά την οποία εκφέρεται πρώτα ένα-ένα κίνημα κάθε φορά, μετά δύο κινήματα σε ακολουθία και τελικά μια ομάδα από δύο ή περισσότερα κινήματα (Lock 1978). Λόγω της συντριπτικά μεγαλύτερης προσφοράς φθογογλωσσικών δεδομένων από το κοινωνικό περιβάλλον, η εξέλιξη της κινηματικής γλώσσας συνήθως αναστέλλεται προς όφελος της φθογογλώσσας και η κινηματική γλώσσα μεταπίπτει σε ένα δευτερεύον, υπολειπόμενο σύστημα οπτικοκινητικών στοιχείων —χειρονομίες, νεύματα, κτλ.—, το οποίο δεν διαθέτει πλέον ψηφιακό χαρακτήρα, αλλά χρησιμοποιείται ως μέρος του αποθέματος της αναλογικής επικοινωνίας (Cicourel 1973, Lock 1978) κατά διάφορο εκάστοτε βαθμό, ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις και τις επικρατούσες πολιτιστικές και κοινωνικές αξίες που αποδέχεται το κάθε άτομο.

Ωστόσο, μέσα στη διαχρονική εξέλιξη της ανθρωπότητας η κινηματική γλώσσα έχει όχι μόνο απλά επιβιώσει, αλλά και ανελιχθεί μέχρι το επίπεδο των ολοκληρωμένων και αυτοτελών γλωσσικών συστημάτων, προοριζομένων να ανταποκριθούν σε μεμονωμένες, εξειδικευμένες συνθήκες εκδηλώσεως του γλωσσικού φαινομένου, οι οποίες συνθήκες αφορούν είτε στην ιδιαίτερη σκοπιμότητα της χρήσώς τους σε ένα ειδικό κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο είτε στην ιδιαιτερότητα των χρησιμοποιούντων αυτά ατόμων. Στην ιστορία του πολιτισμού των ανθρωπίνων κοινωνιών ορισμένες τελεουργικές περιστάσεις θρησκευτικού, μαγικού ή μεταφυσικού χαρακτήρα απαιτούσαν την διαφοροποιημένη χρήση κινηματικής γλώσσας —και οπτικοκινητικού συμβολισμού εν γένει—, στην οποία ήταν μνημένα ελάχιστα άτομα των εκάστοτε κοινωνικών ομάδων, θεωρούμενα ως διαθέτοντα ανώτερες ιδιότητες και ικανά να επικοινωνούν με τις θεότητες. Η κινηματική γλώσσα εύρισκε εφαρμογή, λοιπόν, σε μη καθημερινές περιστάσεις που εθεωρούντο ως διαθέτουσες ανώτερο λειτουργικό χαρακτήρα εκφράσεως και προσλήψεως μεταφυσικών μηνυμάτων, και εκ τούτου ανεδείκνυαν μεγάλη πολιτιστική σημασία και ξεχωριστό κοινωνικό κύρος. Επίσης έχουν διατυπωθεί αξιόπιστες απόψεις περί της ουσιαστικής συμβολής της κινηματικής γλώσσας —και εν γένει των κινηματικών στοιχείων— αφενός στην διαμόρφωση των εικαστικών και παραστατικών τεχνών (Wundt 1911a) και αφετέρου στην εμφάνιση της γραφής, με εμπειρικά στηρίγματα ειλημμένα από την γραφή των Ινδιάνων, των Κινέζων και των Αιγυπτίων (Wundt 1911a, Hewes 1978 σε συνδυασμό με Gardiner 1950 & Wieger 1965), οι οποίες απόψεις αντικρούουν την ευρύτατα διαδεδομένη αντίληψη, ότι η γραφή έχει αποτελέσει παντού και πάντα οπτική αναδιάπλαση της χρησιμοποιούμενης φθογογλώσσας σε διαρκές υλικό, και ενισχύονται με τις πρόσφατες ανακαλύψεις (Haarmann 1990), σύμφωνα με τις οποίες τα αρχέγονα δείγματα γραφής εν γένει εντοπίζονται στον ευρωπαϊκό χώρο και η δημιουργία τους αποδίδεται με σαφή-

νεια σε τελετουργικές και θρησκευτικές σκοπιμότητες, χωρίς την παραμικρή υπόνοια για κάποια σχέση με τις καθημερινές ανάγκες γλωσσικής χρήσεως.

Η κινηματική γλώσσα παρατηρείται και σε ορισμένες μεμονωμένες κοινωνικές ομάδες, όπως στους Ινδιάνους της Βόρειας Αμερικής και στους ιθαγενείς της Αυστραλίας (Wundt 1911a, Sebeok 1978), όπου καλύπτει διαφορετικές ανάγκες από την παράλληλα χρησιμοποιούμενη φθογγόγλωσσα, καθώς επίσης και σε ορισμένες κατηγορίες θεατρικής εκφράσεως, όπως ιδιαίτερα συμβαίνει στην ινδική τέχνη kathakali, στην οποία τα κινηματικά σημεία (mudras) αποτελούν απόθεμα γλωσσικών μονάδων που συνδυάζονται βάσει ιδιαίτερων γραμματικών κανόνων και μεταβιβάζουν πολύ έντονα το εκάστοτε επιδιωκόμενο θεατρικό περιεχόμενο (Boner 1988).

Οι γλωσσικές κοινότητες, όμως, στις οποίες η κινηματική γλώσσα εκπληρώνει αξιωματικά τους στόχους της σε όλα τα επίπεδα γνωστικής αναπτύξεως και επικοινωνιακής δραστηριότητας σε σχετικά ευρεία κλίμακα, έχοντας διαμορφωθεί πλήρως σε εκάστοτε διαφοροποιημένα γλωσσικά συστήματα, είναι οι κοινότητες των κωφών ατόμων, οι οποίες ορίζονται με συνέπεια ως γλωσσικές μειονότητες. Στην περίπτωση κωφού παιδιού η μη επαρκής ακοή μειώνει ή αναστέλλει τη δυνατότητα αυθόρμητης διατροφικής μεταφοράς από το οπτικοκινητικό στο ακουστικοφωνητικό υπόστρωμα γλωσσικής διεμπραγματώσεως, με αποτέλεσμα να απομένει η κινηματική γλώσσα ως κύριος ή μοναδικός τρόπος πρωτογενούς γλωσσικής αναπτύξεως, υπό τον όρο να υπάρχει κατάλληλο γλωσσικό περιβάλλον που παρέχει στο αναπτυσσόμενο παιδί τα αντίστοιχα οπτικοκινητικά γλωσσικά δεδομένα και επομένως τη δυνατότητα να διαμορφώσει μέσα του γλωσσική συνείδηση και κοινωνική ταυτότητα, απαραίτητα χαρακτηριστικά, εκτός άλλων, και για την συνειδητή εκμάθηση της φθογγόγλωσσας του εκάστοτε ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Τα περισσότερα εμπειρικά γλωσσικά δεδομένα, βάσει των οποίων έχει διενεργηθεί η επιστημονική μελέτη της κινηματικής γλώσσας, έχουν παρασχεθεί από κωφά άτομα.

Η κωφότητα, λοιπόν, αυτή καθαυτή δεν αποτελεί αιτία για την εμφάνιση κινηματικής γλώσσας, αλλά απλό περιστασιακό σύμπτωμα που δίνει αφορμή στον γλωσσογενετικό μηχανισμό να κινηθεί προς την κατεύθυνση της βέλτιστης προσαρμογής στο περιβάλλον — δια της οπτικοκινητικής οδού (Prillwitz 1982). Σε κοινωνικό, όμως, επίπεδο η θέση των κωφών ατόμων-μελών μιας κοινότητας κινηματικής γλώσσας παρουσιάζεται ακόμη και σήμερα μακροσκοπικώς ως εξαιρετικά δυσχερής —για κοινωνικούς, και όχι γλωσσικούς λόγους—, αποτελούσα ειδική περίπτωση μιας γενικής, δυσχερούς θέσεως των γλωσσικών μειονοτήτων, οι οποίες αντιμετωπίζουν την ένταξή τους σε ετερόγλωσσες κοινωνίες κατά κανόνα ευρισκόμενες σε θέση ισχύος και ασκήσεως εξουσίας προς εκείνες (Lane 1984, Prillwitz & Wudtke 1988).

Πριν από τον εικοστό αιώνα η κινηματική γλώσσα δεν είχε αντιμετωπισθεί επιστημονικά με την αυστηρή έννοια που αποδίδουμε στα γνωστικά αντικείμε-

να της επιστήμης. Πέρα από την σποραδική εμφάνιση της κινηματικής γλώσσας σε μεμονωμένες ανθρωπολογικές και λαογραφικές περιγραφές, ο κύριος όγκος της διεθνούς βιβλιογραφίας γύρω από την κινηματική γλώσσα από την Αναγέννηση μέχρι τις αρχές του αιώνα μας αφορά στην περισσότερο ή λιγότερο μεθοδευμένη συμμετοχή της κινηματικής γλώσσας στο χώρο της παιδαγωγικής των κωφών, ένα χώρο έντονα φορτισμένο —ιδιαίτερα κατά τον δέκατο όγδοο και δέκατο ένατο αιώνα— με ιδεολογικές προκαταλήψεις, πολιτικοκοινωνικές σκοπιμότητες και ανθρώπινα δράματα (Lane 1984). Οι κατά κανόνα αρνητικοί συνειρμοί, τους οποίους προκαλούσε επί αιώνες η αστήρικτη αιτιώδης διασύνδεση της κινηματικής γλώσσας με την κωφότητα, απέτέλεσαν μεγάλο εμπόδιο στην απροκατάληπτη μελέτη και έρευνα της κινηματικής γλώσσας ως εκδηλώσεως του ανθρώπινου γλωσσικού φαινομένου. Μερικά από τα σημαντικότερα αδιέξοδα στην ιστορία της επιστήμης και της φιλοσοφίας της γλώσσας αποκαλύπτονται σήμερα ως προκύψαντα λόγω της μη συμμετοχής της κινηματικής γλώσσας στα πεδία των γλωσσικών ερευνών.

Στις αρχές του αιώνα μας δημοσίευσε ο Wilhelm Wundt το μνημειώδες έργο: *Völkerpsychologie*, όπου στον πρώτο τόμο που πραγματευόταν τη γλώσσα εν γένει (Wundt 1911a & b) παρέθεσε ένα εκτεταμένο κεφάλαιο για την κινηματική γλώσσα με πρωτοποριακό για την εποχή του τρόπο πολύπτυχης ανατύξεως επιστημονικών προσεγγίσεων σε πολλά επίπεδα. Αναφέρθηκε στην ιστορία της κινηματικής γλώσσας, στη σχέση της με την φθογγόγλωσσα, στη σχέση κινηματικής γλώσσας με την τέχνη και τη γραφή, στην ψυχολογική ερμηνεία και διαβάθμιση των κινηματικών σημείων ως προς τον βαθμό εξέλιξής τους, σε εμπειρικά παραδείγματα από τις κινηματικές γλώσσες των Ινδιάνων της Βόρειας Αμερικής, των μοναχών και των κωφών της Γερμανίας, σε στοιχεία γραμματικής, καθώς επίσης και αποτόλμησε μια υπαγωγή κινηματικής γλώσσας και φθογγόγλωσσας σε ενιαίο εξελικτικό σχήμα. Την ίδια περίπου εποχή που ο Ferdinand de Saussure έθετε τις αρχές της θεωρητικής γλωσσολογίας, ο Wundt καθιστούσε την κινηματική γλώσσα για πρώτη φορά αντικείμενο της επιστήμης. Εκείνο, ίσως, που θα μπορούσαμε να αναγνωρίσουμε στον Wundt περισσότερο από κάθε τι άλλο σχετικά με την κινηματική γλώσσα, είναι το ότι ήταν ο πρώτος που επισήμανε με οξυδέρκεια την ριζικά διαφορετική φύση των γραμματικών κατηγοριών της κινηματικής γλώσσας εν γένει.

Μετά από τον Wundt, για λόγους περισσότερο ιδεολογικούς και λιγότερο επιστημονικούς, η κινηματική γλώσσα απουσίασε για πέντε δεκαετίες από την γλωσσολογική έρευνα μέχρι το 1960, οπότε ο William Stokoe δημοσίευσε τις πρωτοποριακές μελέτες του πάνω στην κινηματική γλώσσα των κωφών των ΗΠΑ, θέτοντας τα θεμέλια της γλωσσολογίας της κινηματικής γλώσσας εν γένει. Στο διάστημα που μεσολάβησε από το 1960 μέχρι σήμερα (Boyes-Braem 1990 με εξαντλητική βιβλιογραφία) η γλωσσολογική έρευνα της κινηματικής γλώσσας έχει συμβάλει αποφασιστικά στον εμπλουτισμό των γνώσεών μας

περί της γλωσσικής, και εν γένει της νοητικής συγκροτήσεως του ανθρώπου, διότι εκτός από τα καθαρώς γλωσσολογικά πορίσματα της έχουν προκύψει και εξαιρετικής σημασίας συμπεράσματα αφορώντα στις νευροφυσιολογικές και ψυχολογικές λειτουργίες που είναι υπεύθυνες για την εκδήλωση του γλωσσικού φαινομένου. Είμαστε σήμερα σε θέση να προσεγγίζουμε με μεγαλύτερη συνέπεια και αντικειμενικότητα το θαυμαστό γλωσσικό μας φαινόμενο — την ειδοποιό διαφορά της ίδιας μας της υποστάσεως — από ό,τι στο παρελθόν.

Συνοπτικά τα συμπεράσματά μας από την τριακονταετή γλωσσολογική έρευνα της κινηματικής γλώσσας έχουν ως εξής: Έχει αποδειχθεί η αντιστοιχία μεταξύ σημαίνοντος και σημαινομένου στα κινηματικά σημεία, καθώς επίσης και η διπλή άρθρωση των κινηματικών γλωσσών, οι οποίες πιστοποιούνται ως οπτικοκινητικού τύπου συμβολικές αναπαραστάσεις νοητικά ιεραρχημένων εννοιολογικών κατηγοριών. Η κινηματική γλώσσα εν γένει αναδεικνύει ιδιόμορφη και πολύπλοκη γραμματική, στηρίζεται στις ίδιες νευρολογικές αρχές και νευροψυχολογικές διεργασίες όπως και η φθογγόγλωσσα, διαφοροποιούμενη όμως από αυτήν ως προς τον τρόπο λειτουργικής προσαρμογής του εγκεφάλου, και συμβάλλει αμοιβαία με την φθογγόγλωσσα στη διαμόρφωση ενιαίου, καθολικού προτύπου θεωρίας της γλώσσας. Φθογγόγλωσσα και κινηματική γλώσσα είναι μεταξύ τους αμοιβαία μεταφράσιμες στον βαθμό που επιτρέπουν οι καθολικές γλωσσικές αρχές, διατηρώντας ωστόσο σε σημαντικό βαθμό την ιδιαιτερότητά τους ως προς την συγκρότηση διαφοροποιημένων κοσμοθεωριών (ενδεικτική βιβλιογραφία: Stokoe 1960 & 1972, Klima & Bellugi 1979, Prillwitz 1982, Klima, Bellugi & Poizner 1987, Prillwitz & Wudtke 1988, Boyes-Braem 1990, Papaspyrou 1990, Fischer & Siple 1990).

Πέρα, όμως, από τους καθαρώς γνωσιακούς ορίζοντες που διευρύνει, η γλωσσολογία της κινηματικής γλώσσας επιτελεί και ανθρωπιστικό έργο μεγάλης σημασίας, διότι παρέχει ακλόνητα επιχειρήματα για την ισότιμη αναγνώριση των γλωσσικών μειονοτήτων των κωφών και προάγει την ουσιαστική ένταξή τους στην ευρύτερη κοινωνία με όρους αμοιβαίας αλληλοαποδοχής. Αποκαθιστά αξιωματικά το κωφό άτομο εν γένει ως ισότιμο μέλος της κοινωνίας με γλωσσική και κοινωνική ταυτότητα, εξαλείφοντας προκαταλήψεις και επισφαλείς ιδεολογίες που είχαν οδηγήσει κατά το παρελθόν σε απαράδεκτες συνθήκες αντιμετώπισεως των κωφών. Ωστόσο αυτή η προφανής ειδική κοινωνική σημασία της κινηματικής γλώσσας δεν θα πρέπει να επισκιάζει τη γενική διάσταση του θέματος. Όσο πιο γρήγορα απαλλαγούμε από την προκατάληψη απέναντι στην κινηματική γλώσσα και την αναγνωρίσουμε ως αδιάσπαστο μέρος του ολικού μας γλωσσικού φαινομένου, τόσο πιο γρήγορα θα είμαστε σε θέση να ανοίξουμε πλατύτερους ορίζοντες στην έκφραση του γλωσσικού μας δυναμικού.

Δομή και λειτουργία της κινηματικής γλώσσας

Σε επίπεδο γλωσσικού συστήματος μια συγκεκριμένη κινηματική γλώσσα —π.χ. η ελληνική κινηματική γλώσσα— απαιτεί μεγάλη προσοχή για τη συνεπή περιγραφή και ερμηνεία της δομής και της λειτουργίας της, αφενός λόγω της ριζικής διαφορετικότητας των γραμματικών της κατηγοριών και αφετέρου λόγω του οπτικοκινητικού της χαρακτήρα. Όταν παρατηρούμε ένα άτομο να εκδηλώνεται επικοινωνιακά δια της κινηματικής γλώσσας, διακρίνουμε κατά περίπτωση —πέρα από το γλωσσικό σύστημα αυτό καθαυτό— πλήθος άλλων συστημάτων, όπως νεύσεις και εκφράσεις του προσώπου, στοιχεία παντομίμας, κινήσεις του σώματος ως συνόλου, φωνητικά στοιχεία, ρυθμικά στοιχεία, κτλ., τα οποία συνοδεύουν την κινηματική γλώσσα και συναποτελούν μαζί της ένα αδιάσπαστο ετερογενές εκφραστικό σύνολο επικοινωνιακής εκδηλώσεως. Παρόμοια συμπεράσματα εξάγονται με την παρατήρηση ενός ατόμου που εκδηλώνεται επικοινωνιακά με μια φθογγόγλωσσα.

Το οπτικοκινητικό υπόστρωμα της κινηματικής γλώσσας δεν θα πρέπει, λοιπόν, να μας παρασύρει στην εξαγωγή βιαστικών συμπερασμάτων σχετικά με τη γλωσσική φύση των κινητικών ενεργημάτων. Δεν είναι όλα τα φωνητικά ενεργήματα στοιχεία μιας φθογγόγλωσσας ως γλωσσικού συστήματος. Έτσι ακριβώς δεν είναι όλα τα κινητικά ενεργήματα στοιχεία μιας κινηματικής γλώσσας πάλι ως γλωσσικού συστήματος. Πολλές χειρονομίες ή νεύματα, π.χ., αναδεικνύουν αυτοτελές σημασιολογικό περιεχόμενο, χωρίς να είναι υποχρεωτικά ενταγμένα σε καμιά κινηματική γλώσσα.

Όσον αφορά στη γραμματική των διαφόρων κινηματικών γλωσσικών συστημάτων, πιστοποιείται εμπειρικά και αποδεικνύεται θεωρητικά (Paraspyrou 1990 με τη σχετική βιβλιογραφία), ότι όλες οι κινηματικές γλώσσες δομούνται και λειτουργούν με βάση κοινό πρότυπο. Εφιστάται, όμως, προσοχή στο ότι η κοινή επιφανειακή δομή των κινηματικών γλωσσών δεν συνεπάγεται απόλυτη ταύτισή τους ως γλωσσικών συστημάτων, διότι το σημειακό απόθεμα ποικίλλει ως προς την μορφή και το πλήθος από μια κινηματική γλώσσα σε άλλη, καθώς επίσης και οι διάφορες ιδιωματικές εκφράσεις μιας συγκεκριμένης κινηματικής γλώσσας αποτελούν αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της ταυτότητάς της. Ωστόσο, το κοινό δομικό και λειτουργικό πρότυπο των κινηματικών γλωσσών συνεπάγεται κοινή —σε γενικές γραμμές— κοσμοθεωρία.

Το κριτήριο της διπλής αρθρώσεως μας δίνει τη δυνατότητα να προβούμε σε δομικό διαχωρισμό και να απομονώσουμε το ομογενές κινηματικό γλωσσικό σύστημα μέσα από την ετερογένεια της επικοινωνιακής δραστηριότητας. Αρχίζουμε την εμπειρική μας μελέτη στο επίπεδο της χειρολογίας —που αντιστοιχεί στο επίπεδο της φωνολογίας μιας φθογγόγλωσσας—, δηλαδή εξετάζουμε τις ελάχιστες σημασιολογικώς διαφοροποιητικές μονάδες, οι οποίες από μόνες

τους δεν έχουν σημασία, αλλά συνδυαζόμενες μεταξύ τους παράγουν τους σημασιολογικούς φορείς, δηλαδή τα σημεία του κινηματικού γλωσσικού συστήματος.

Οι διαφοροποιητικές μονάδες μιας κινηματικής γλώσσας αποτελούν πεπερασμένο απόθεμα ελαχίστων συστατικών και οι υλικοί τους φορείς κατατάσσονται εμπειρικά σε τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες είναι γνωστές και ως παράμετροι. Αυτές είναι: (α) η χειρομορφή (*handshape, Handform*), δηλαδή το σχήμα του χεριού ανεξάρτητα από την χωροταξική του εμφάνιση, (β) ο προσανατολισμός (*orientation, Handstellung*), δηλαδή η χωροταξική εμφάνιση του χεριού ως προς ένα σύστημα συντεταγμένων (συνήθως τους τρεις καρτεσιανούς άξονες), (γ) η θέση (*location, Ausführungsstelle*), δηλαδή η περιοχή του χώρου, στην οποία εκτυλίσσεται ένα κινηματικό σημείο, και (δ) η κίνηση (*movement, Bewegung*), δηλαδή η πορεία, την οποία διαγράφει μια προσανατολισμένη χειρομορφή σε μια περιοχή του χώρου (Stokoe 1960, Klima & Bellugi 1979).

Παρόλο που αυτές οι παράμετροι περιγράφουν τον σχηματισμό των κινηματικών σημείων από τα ελάχιστα συστατικά τους, ωστόσο δεν τον ερμηνεύουν. Δεν είναι δυνατόν να διατυπώσουμε μαθηματικό ορισμό, με την έννοια που διατυπώνουμε αντίστοιχο μαθηματικό ορισμό του υλικού φορέα του φθογγολογικού σημείου ως αλληλουχίας περιοδικών ταλαντώσεων (φθόγγων), αναλυσίμων κατά Fourier σε σειρές ημιτονοειδών συναρτήσεων του χρόνου. Για να ερμηνευθεί ο τρόπος σχηματισμού των κινηματικών σημείων από τα ελάχιστα συστατικά τους σε σχέση με τους υλικούς φορείς των τελευταίων, απαιτείται συγχώνευση των παραμέτρων κατά ζεύγη (Papasprou 1990).

Επειδή μια κίνηση στον τριδιάστατο χώρο περιλαμβάνει αυτόματα μια αλληλουχία θέσεων, τις οποίες ένα μαθηματικό σημείο κατέχει, ενώ διαγράφει την πορεία του, οι παράμετροι θέση και κίνηση συντήκονται σε μια μαθηματική συνάρτηση του χρόνου, τη συνάρτηση κινήσεως (*movement function, Bewegungsfunktion*). Επιπλέον, επειδή η διάταξη μιας χειρομορφής στον τριδιάστατο χώρο εμπεριέχει υποχρεωτικά ένα προσανατολισμό, βάσει του οποίου αυτή προβάλλει ως χωρική οντότητα, οι παράμετροι χειρομορφή και προσανατολισμός συντήκονται σε μια μαθηματική συνάρτηση, την συνάρτηση χειροδιαμορφώσεως (*hand configuration function, Handkonfigurationsfunktion*). Με τη σύνθεση των δυο αυτών συναρτήσεων, όπου η δεύτερη αναλαμβάνει τον ρόλο του κινούμενου μαθηματικού σημείου και μετατρέπεται σε συνάρτηση του χρόνου, γεννάται ο υλικός φορέας του κινηματικού σημείου. Από ερμηνευτική άποψη, λοιπόν, τα χειρήματα (*cheremes, Chereme*), δηλαδή οι ελάχιστες διαφοροποιητικές μονάδες μιας κινηματικής γλώσσας —ονομασία που πρότεινε ο Stokoe (1960)— κατατάσσονται σε δυο κατηγορίες, στα χειρήματα κινήσεως και στα χειρήματα χειροδιαμορφώσεως, τα οποία αποτελούν αφηρημένα γλωσσολογικά είδωλα των υλικών τους φορέων, δηλαδή των αντίστοιχων μαθηματικών συναρτήσεων. Ενώ, δηλαδή, σε μια φθογγόγλωσσα τα φωνήματα και οι υλικοί

τους φορείς (φθόγγοι) ανήκουν σε μια κατηγορία, σε μια κινηματική γλώσσα τα χειρήματα και οι υλικοί τους φορείς κατατάσσονται σε δυο κατηγορίες. Για να προκύψει ένα κινηματικό σημείο, απαιτείται η συμμετοχή ενός τουλάχιστον χειρήματος κινήσεως και ενός τουλάχιστον χειρήματος χειροδιαμορφώσεως (Paraspyrou 1990).

Στην πράξη, όμως, είναι πιο προσιτή η εξέταση των παραμέτρων. Έτσι μπορεί να ευρεθεί π.χ. το απόθεμα χειρομορφών μιας κινηματικής γλώσσας, το οποίο μπορεί να διαφέρει στο σύνολό του από το αντίστοιχο απόθεμα μιας άλλης κινηματικής γλώσσας. Το απόθεμα χειρομορφών της ελληνικής κινηματικής γλώσσας περιλαμβάνει σε μια πρώτη εκτίμηση 45 χειρομορφές (Paraspyrou 1988).

Έχοντας διερευνήσει την άρθρωση της κινηματικής γλώσσας στο επίπεδο της σημασιολογικής διαφοροποιήσεως, μεταβαίνουμε στο επίπεδο των σημασιολογικών φορέων και ασχολούμεθα με την μορφολογία και τη σύνταξη. Στη μορφολογία εξετάζουμε τα κινηματικά σημεία, τις μεταβολές τους, την ετυμολογία τους, και γενικά τη συνολική μορφολογική τους έκφραση. Όπως και στη μελέτη μιας φθογογλώσσας, σε μια κινηματική γλώσσα οι ελάχιστοι σημασιολογικοί φορείς καλούνται μορφήματα, τα οποία μπορούν να είναι είτε ελεύθερα είτε δεσμευμένα. Τα πρώτα είναι αυτοδύναμα και διαθέτουν λεξηματική σημασία, ενώ τα δεύτερα συζεύγνυνται με τα πρώτα και έχουν γραμματική σημασία. Στη σύνταξη εξετάζουμε —με ανάλογο τρόπο, όπως στην φθογογλώσσα— τον τύπο και την αλληλουχία των διαφόρων συνταγματικών διατάξεων των κινηματικών σημείων, λαμβάνοντας υπόψη και την επίδραση της μορφολογίας στην παραγόμενη συντακτική δομή των προτάσεων.

Το βασικό πρόβλημα που ανακύπτει κατά την μορφολογική και συντακτική μελέτη των κινηματικών γλωσσών είναι η ορολογία. Ενώπιον της διαφορετικότητας των γραμματικών κατηγοριών που συνεπάγονται ανάλογη μορφολογική και συντακτική ιδιαιτερότητα, η τρέχουσα γλωσσολογική ορολογία αναδεικνύεται ανεπαρκής και συχνά προβάλλει η ανάγκη επινοήσεως νέων όρων, οι οποίοι με τη σειρά τους θέτουν ερμηνευτικές διχογνωμίες για αρκετό καιρό, πριν τελικά επικρατήσουν ή απορριφθούν.

Το θεμελιακό υπόβαθρο της μορφολογίας και της συντάξεως είναι ο κινηματικός χώρος, ο οποίος φορτίζεται με γραμματική σημασία. Εάν ορίσουμε το άτομο ως κέντρο των καρτεσιανών αξόνων x (εγκάρσιο), y (διαμήκη) και z (κάθετο), ο κινηματικός χώρος ορίζεται ως ο χώρος που περικλείει από το μπροστινό τμήμα του άξονα y και από το επίπεδο xz . Στον κινηματικό χώρο τοποθετούνται γραμματικά τα διάφορα γενικευμένα σημεία αναφοράς —υποκείμενα, αντικείμενα, προσδιορισμοί, κτλ.—, μεταξύ των οποίων λαμβάνει χώρα η κινηματική έκφραση ενός εννοιολογικού περιεχομένου. Ο κινηματικός χώρος επιδέχεται στροφή γύρω από τον κάθετο άξονα για να μεταβληθεί η ποιο-

τική σχέση των σημείων αναφοράς και να γίνει έτσι η διαφοροποίηση μεταξύ ευθέος και πλαγίου λόγου (Boyes-Braem 1990, Papaspyrou 1990).

Η τυπολογική ταυτότητα των κινηματικών γλωσσών δεν είναι ενιαία. Στην περίπτωση των φθογογλωσσών διακρίνουμε τέσσερις τυπολογικές κατηγορίες: απομονωτικές (*isolating, isolierend*), κλιτικές (*inflecting, flektierend*), συγκολλητικές (*agglutinating, agglutinierend*) και ενσωματικές (*incorporating, inkorporierend*). Εάν επιχειρήσουμε δραστική αφαίρεση των εννοιών αυτών θεωρώντας αυτές αποδεσμευμένες από τις συγκεκριμένες φθογογλώσσες, διαπιστώνουμε ότι στις κινηματικές γλώσσες αναφέρονται μορφολογικές σχέσεις, οι οποίες καλύπτονται πλήρως από τις τέσσερις αυτές έννοιες.

Στο απομονωτικό τμήμα της τυπολογίας δεν λαμβάνει χώρα καμιά μορφολογική μεταβολή των κινηματικών σημείων σε καμιά περίπτωση. Το πεδίο εφαρμογής της απομονώσεως καλύπτει τα εξής: (α) τα σημεία-δείκτες, δηλαδή εκείνα τα σημεία που δηλώνουν αναφορά στον κινηματικό χώρο, καθώς επίσης και τα σημεία εκείνα που δηλώνουν συγκεκριμένες οντότητες, (β) τα σημεία που δηλώνουν την έκφραση του γραμματικού χρόνου και του ποιού ενεργείας και (γ) τα σημεία που δηλώνουν απόλυτες, μη διαβαθμίσιμες και σταθερές έννοιες.

Στο κλιτικοσυγκολλητικό τμήμα της τυπολογίας διατηρούνται σταθερά ορισμένα συστατικά στοιχεία των σημείων, ενώ μεταβάλλονται άλλα. Η κατάτμηση σε μορφήματα μπορεί να είναι είτε προβληματική (κλίση) είτε ακριβής (συγκόλληση) είτε μεικτού τύπου. Το πεδίο εφαρμογής της κλίσεως και της συγκολλήσεως καλύπτει τα εξής μορφολογικά φαινόμενα: (α) τον εντοπισμό στον κινηματικό χώρο (*locality, Lokalität*) και την κυκλική μετάθεσή τους για την διαφοροποίηση ευθέος-πλαγίου λόγου, (β) την γραμμική μεταβολή της κινήσεως με διατήρηση της χειροδιαμορφώσεως για την δήλωση της ποσοτικής διαβαθμίσεως των εννοιών, (γ) την κυρίως κλίση (*inflection, Flexion*), δηλαδή την μεταβολή της κατευθύνσεως της κινήσεως των κινηματικών σημείων που δηλώνουν μονόδρομες ή αμφίδρομες σημασιολογικές σχέσεις μεταξύ ήδη εντοπισμένων γενικευμένων σημείων αναφοράς στον κινηματικό χώρο, (δ) την επαγωγή (*induction, Induktion*), δηλαδή υποκατάσταση της χειροδιαμορφώσεως ενός κινηματικού σημείου από την αντίστοιχη χειροδιαμόρφωση ενός άλλου και συγκόλλησή του με το πρώτο και (ε) τις εσωτερικές μεταβολές της κινήσεως για την δήλωση της ποιοτικής τροποποιήσεως των εννοιών (Klima & Bellugi 1979, Prillwitz et. al. 1985, Boyes-Braem 1990, Papaspyrou 1990).

Στο ενσωματωτικό τμήμα της τυπολογίας επέρχεται τόσο δραστική συγχώνευση ή σύντηξη των κινηματικών σημείων, ώστε η κατάτμηση στα αρχικά μορφήματα είναι αδύνατη χωρίς αντίστροφη προσθήκη των συστατικών που έχουν απαλειφθεί. Τα μορφολογικά φαινόμενα που χαρακτηρίζονται ως ενσωματωτικά δηλώνουν γενικά μια αντίστοιχη συγχώνευση εννοιών, μεταξύ των οποίων υπάρχει μια περισσότερο ή λιγότερο έκδηλη σχετικότητα. Το πεδίο

εφαρμογής της ενσωματώσεως καλύπτει τα εξής μορφολογικά φαινόμενα: (α) την ενσωμάτωση δια συμβολής (interference, Interferenz) (Papasprou 1990, Boyes-Braem 1990), κατά την οποία μεταξύ δύο κινηματικών σημείων απαλείφεται η χειροδιαμόρφωση του ενός και η κίνηση του άλλου και τα εναπομείναντα χειρήματα συντήκονται προς σχηματισμό ενός τρίτου κινηματικού σημείου, το οποίο είναι φορέας δύο σημασιών των αντιστοιχών αρχικών εννοιών, (β) την παρεμβολή των λεγομένων ταξινομητικών χειροδιαμορφώσεων (classifiers, Klassifikatoren (Supalla 1986) και αντιμορφών (proforms, Proformen) (Engberg-Pedersen 1983), για να δηλωθούν οι διάφορες εννοιολογικές ταξινομήσεις, και (γ) την συναφή (concertion, Konzertierung) (Papasprou 1990), κατά την οποία συντήκονται μια χειροδιαμόρφωση και μια κίνηση χωρίς λεξηματικά αρχέτυπα προς σχηματισμό ενός κινηματικού σημείου, το οποίο είναι φορέας μιας σημασίας που προκύπτει από την συγχώνευση δυο αρχικών εννοιών.

Όσον αφορά στην ετυμολογία των κινηματικών σημείων, αυτά διακρίνονται σε αρχικά και σε παράγωγα. Η ετυμολογία των αρχικών στηρίζεται στην αφαιρετική μίμηση οπτικών μορφών, κατά την οποία παγιώνονται συμβατικά ορισμένα οπτικά χαρακτηριστικά, υποκείμενα περαιτέρω σε εξέλιξη. Μετά από αρκετό χρόνο η εκφορά των αντιστοιχών σημείων καθίσταται τόσο έντεχνη και συμβολική, ώστε δεν διακρίνεται πλέον καμιά άμεση αναφορά στην σημασία τους (Wundt 1911a). Η ετυμολογία των παραγώγων σημείων στηρίζεται συνήθως στην αξιοποίηση των μορφολογικών φαινομένων, όπου από ορισμένα αρχικά κινηματικά σημεία προκύπτουν με ενσωμάτωση, σύντηξη, σύνθεση και μεταβολής της κινήσεως άλλα παράγωγα σημεία.

Πέρα από τα ενδοσυστηματικά (τεμαχιακά) στοιχεία υπάρχουν και τα εξωσυστηματικά (υπερτεμαχιακά) στοιχεία, όπως νεύσεις και εκφράσεις του προσώπου, στάσεις και κλίσεις του κεφαλιού ή ολόκληρου του σώματος, τα οποία προσδίδουν χρώμα στην ζωντανή εκφορά των κινηματικών ενεργημάτων. Ορισμένα, μάλιστα, από αυτά τα υπερτεμαχιακά στοιχεία είτε είναι από μόνα τους φορείς σημασιών είτε τροποποιούν τη σημασία σημείων, συνταγματικών ενοτήτων ή ολόκληρων προτάσεων. Τα υπερτεμαχιακά αυτά στοιχεία δεν αναδεικνύουν διπλή άρθρωση και επομένως δεν συναποτελούν ψηφιακό σύστημα, αλλά αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της ολικής αναλογικής επικοινωνιακής παρακαταθήκης του ανθρώπου. Η ερωτηματική, αρνητική, επικλητική, προστακτική, ευχετική και υποθετική εκφορά των κινηματικών ενεργημάτων δηλώνεται κατά κανόνα με υπερτεμαχιακά στοιχεία, η σημασία των οποίων μπορεί μεν να δηλωθεί με ενδοσυστηματικό τρόπο, αλλά κατά την ζωντανή, αυθόρμητη γλωσσική χρήση αποδίδεται αμεσότερα το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα με υπερτεμαχιακό τρόπο. Πρέπει επίσης να τονισθεί ο σημαντικός διαφοροποιητικός ρόλος ορισμένων υπερτεμαχιακών στοιχείων στην άρση της συχνά απαντώμενης ομωνυμίας και πολυσημίας.

Η ιδιαιτερότητα της συντάξεως των κινηματικών γλωσσών έγκειται στην

άρρηκτη σύνδεσή της με την σημασιολογία. Σε αντίθεση με τις φθογγόγλωσσες, στις οποίες κατά κανόνα δεν υπάρχει αμφιμονοσήμαντη αντιστοιχία μεταξύ σημασιολογικών και γραμματικών κατηγοριών έτσι, ώστε οι εκάστοτε υφιστάμενες γραμματικές κατηγορίες να αποτελούν προϋπόθεση για τον καθορισμό των γραμματικών (συντακτικών) λειτουργιών, στις κινηματικές γλώσσες παρατηρείται εμπειρικά και αποδεικνύεται θεωρητικά μια αμφιμονοσήμαντη αντιστοιχία, με αποτέλεσμα οι σημασιολογικές κατηγορίες από μόνες τους να καθορίζουν και τις γραμματικές (συντακτικές) λειτουργίες. Σύνταξη και σημασιολογία των κινηματικών γλωσσών συνδιαπλάθουν ένα ενιαίο σύμπλεγμα, το οποίο δεν επιδέχεται διαχωρισμό στα συστατικά του χωρίς να καταστραφεί. Γι' αυτό οικείοι όροι που δηλώνουν τις παραδοσιακές γραμματικές κατηγορίες, όπως ουσιαστικό, επίθετο, ρήμα, πτώση, φωνή, έγκλιση, κτλ., είναι ανεπαρκείς για μια αξιόπιστη προσέγγιση της γραμματικής μιας κινηματικής γλώσσας. Εκείνο που προέχει είναι ο σαφής ορισμός και η ενσυνείδητη επίγνωση των συντακτικών λειτουργιών που αναδεικνύουν τα κινηματικά σημεία λόγω των σημασιών τους (Wunat 1911a, Stokoe 1972, Παπασπυρού 1990).

Από καθαρά σημασιολογική, λοιπόν, προοπτική οι συντακτικές λειτουργίες σε ένα κινηματικό γλωσσικό σύστημα είναι οι εξής τέσσερις: (α) το υποκείμενο (subject, Subjekt), (β) το υπερκείμενο (supraject, Suprajekt), (γ) το αντικείμενο (object, Objekt) και (δ) το προσκείμενο (adject, Adjekt). Οι δυο πρώτες είναι πρωτογενείς και απαντώνται υποχρεωτικά —είτε εμφανώς είτε λανθάνοντως— σε κάθε πρόταση, ενώ οι δυο άλλες συνάγονται δευτερογενώς από τις δύο πρώτες και έχουν προαιρετικό χαρακτήρα. Το υποκείμενο ορίζεται ως εκείνος ο όρος, ο οποίος θέτει όλους τους άλλους όρους υπό συνθήκη και εμφανίζεται στην αρχή της προτάσεως, ενώ το υπερκείμενο ορίζεται ως εκείνος ο όρος, ο οποίος επιφέρει την σημασιολογική εξισορρόπηση της προτάσεως και εμφανίζεται στο τέλος της. Το αντικείμενο αποτελεί όρο, ο οποίος φέρεται σε μονόδρομη ή αμφίδρομη σημασιολογική σχέση με το υποκείμενο δια του υπερκειμένου και εμφανίζεται σε ενδιάμεση θέση στην πρόταση. Το προσκείμενο αποτελεί αποδυναμωμένο υπερκείμενο, με την έννοια, ότι μπορεί να λειτουργήσει ως υπερκείμενο σε μικρότερη κλίμακα, και εμφανίζεται (α) είτε μετά από το υποκείμενο και το αντικείμενο είτε πριν από το υπερκείμενο, όταν αναφέρεται μεμονωμένα σε κάποιον από αυτούς τους όρους, ή (β) είτε πριν από το υποκείμενο είτε μετά από το υπερκείμενο, όταν αναφέρεται σημασιολογικώς σε ολόκληρο το δομικό σχέδιο της προτάσεως (Παπασπυρού 1990).

Σε μια προσπάθεια να γίνει μια προσεγγιστική σύγκριση των συντακτικών λειτουργιών μιας κινηματικής γλώσσας με τις συντακτικές λειτουργίες που αποδίδονται με την μέχρι σήμερα οικεία γραμματική ορολογία, το υποκείμενο και το αντικείμενο στην πράξη ταυτίζονται με τους αντίστοιχους παραδοσιακούς όρους. Το προσκείμενο με μεγάλη προσέγγιση μπορεί να θεωρηθεί προσδιορισμός ή συμπλήρωμα, ενώ το υπερκείμενο —τουλάχιστον στα απλά δομικά

σχήματα— αντιστοιχεί προσεγγιστικά στο γνωστό μας κατηγορήμα.

Σε γενικές γραμμές, όταν ένα προσκειμένο είναι φορέας μιας γενικευμένης σημασίας που αφορά σε ολόκληρη την πρόταση, και κυρίως όταν είναι φορέας της χρονικής βαθμίδας, εμφανίζεται στην αρχή της προτάσεως. Η μοναδική παρατηρηθείσα περίπτωση εμφανίσεως ενός προσκειμένου στο τέλος της προτάσεως, μετά από το υπερκειμένο, είναι τ'ο κινηματικό σημείο που φέρει την σημασία του τετελεσμένου ποιού ενεργείας.

Όταν μια συντακτική λειτουργία σε μια πρόταση αναλαμβάνεται από μια πλήρη πρόταση, η τελευταία αποκολλάται από το δομικό σχέδιο της πρώτης και μετατίθεται έξω από αυτήν, ενώ η αρχική της θέση παραμένει κενή. Οι προτάσεις μιας κινηματικής γλώσσας συχνά εμφανίζονται ως μη διαθέτουσες τη διάταξη των συντακτικών όρων που αναφέρθηκε προηγουμένως. Αυτό οφείλεται είτε σε μορφολογικά φαινόμενα, λόγω των οποίων ένας ή περισσότεροι όροι συγχωνεύονται ή μετατίθενται, οπότε με αντίστροφη μορφολογική ανάλυση επαναποκτάται το βασικό συντακτικό σχήμα, είτε σε πραγματολογικής φύσεως παράγοντες, οι οποίοι υποτάσσουν το βασικό συντακτικό σχήμα στο γενικό πραγματολογικό σχήμα θέματος-σχολίου (topic-comment, Thema-Rhema) κατά την γενικευμένη θεωρία των γλωσσικών ενεργημάτων, όπου στην κινηματική γλώσσα —σε σχέση με τα κινηματικά ενεργήματα (signed acts, Gebärdenakie)— πάντα προτάσσεται το θέμα και έπεται το σχόλιο. Οι πραγματολογικοί παράγοντες καθιστούν σαφές, ότι η μελέτη μιας γλώσσας οφείλει να γίνεται πάντοτε σε δύο επίπεδα, στο καθαρά συστηματικό και στο πραγματολογικό. Στο πρώτο επίπεδο απομονώνουμε το ομογενές γλωσσικό σύστημα και μελετάμε την εσωτερική του νομοτέλεια. Στο δεύτερο επίπεδο εξετάζουμε το γλωσσικό σύστημα ως αναπόσπαστο τμήμα της επικοινωνιακής δραστηριότητας του ανθρώπου.

Γενικευμένη προσέγγιση στον ανθρώπινο λόγο

Ο ανθρώπινος λόγος, παραγωγός και κεντρικό γνωστικό αντικείμενο της φιλοσοφίας και της επιστήμης του ανθρώπου, είναι συγχρόνως δημιουργός και συνειδητό δημιούργημα της μελέτης του εαυτού του. Μέσα από την προοπτική της νοητικής εξελίξεως των ζωντανών οργανισμών κατά Maturana & Varela (1984) θα μπορούσαμε να πούμε, λοιπόν, ότι ο ανθρώπινος λόγος είναι αυτοποιητικός. Μέσα του δημιουργείται και αναδημιουργείται προσδευτικά ολόκληρη η πραγματικότητα του φυσικού κόσμου σε νοητική μορφή, η οποία με τη σειρά της προωθεί τη δημιουργία μιας ολωσδιόλου νέας πραγματικότητας που προβάλλεται στο φυσικό κόσμο και τον μεταβάλλει. Οι δυο κεντρικές έννοιες που εμπλέκονται στο θέμα του ανθρώπινου λόγου είναι η σκέψη και η γλώσσα, των οποίων η αμοιβαία σχέση έχει μέχρι σήμερα αποτελέσει κεντρικό άξονα στην φιλοσοφική και επιστημονική προσέγγιση του λόγου.

Αναζητώντας τα εξελικτικά θεμέλια του λόγου, καταφεύγουμε στα συμπεράσματα της σύγχρονης βιολογίας. Στη φύση τα έμβια συστήματα αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους, επιτυγχάνοντας δομική σύζευξη με αυτό και προάγοντας διαρκώς την αυτοποιητική τους λειτουργία, καθώς επίσης και μεταξύ τους δια της επικοινωνίας, εδραιώνοντας ένα νέο τύπο δομικής συζεύξεως (Maturana & Varela 1984). Οι περισσότεροι ζωντανοί οργανισμοί μοιράζονται μεταξύ τους ένα θεμελιακό χαρακτηριστικό που συνίσταται στην οργάνωση των εμπειριών δια μιας διεργασίας κατηγοριοποίησεως των προσλαμβανόμενων δεδομένων κατά την αλληλεπίδραση οργανισμών και περιβάλλοντος. Η διεργασία αυτή συνεπάγεται την γενίκευση και διαφοροποίηση των εμπειριών —όπου πάντοτε η γενίκευση προηγείται και η διαφοροποίηση έπεται—, καθώς επίσης και την αντίληψη των μετασχηματισμών και την ανοχή προς αυτούς (Lenneberg 1967, Piaget 1967). Στη σύνδεση νευροφυσιολογικών ρυθμίσεων και γνωσιακών διεργασιών στους ζωντανούς οργανισμούς, εκείνο που ίσως αποτελεί γενικό χαρακτηριστικό είναι, ότι οι ποιοτικές διαφοροποιήσεις στο επίπεδο των γνωσιακών διεργασιών συσχετίζονται με ποσοτικά αρχέτυπα από το επίπεδο των νευροφυσιολογικών διεργασιών, διότι στις καταστάσεις διεγέρσεως των νευρικών κυττάρων κωδικοποιούνται οι εντάσεις των διεγερουσών αιτιών και όχι η πραγματική τους φύση (Foerster 1981).

Η θεμελιακή βιολογική διεργασία της κατηγοριοποίησεως των προσλαμβανόμενων εμπειρικών δεδομένων αποκτά στο ανθρώπινο είδος μια εξελικτικά ανώτερη γνωσιακή διάσταση. Δημιουργούνται νοητικοί σχηματισμοί (schèmes, Pläne), δηλαδή σύνολα γενικευμένων χαρακτηριστικών των προσλαμβανόμενων δεδομένων. Οι νοητικοί σχηματισμοί κατά την γνωσιολογική θεωρία του Jean Piaget υπόκεινται σε μια διαρκή, ανεπισσώμενη γνωσιακή διεργασία προοδευτικής ανασυγκροτήσεώς τους (construction) με ένα μηχανισμό αμφίδρομης εξισορροπήσεώς τους (equilibration) με το περιβάλλον. Αφομοίωση (assimilation) των διαρκώς νέων προσλαμβανόμενων δεδομένων στους νοητικούς σχηματισμούς και συμμόρφωση (accomodation) των τελευταίων προς το περιβάλλον προάγουν τη δημιουργία νέων νοητικών σχηματισμών. Οι νοητικοί αυτοί σχηματισμοί ορίζονται κατά τον Piaget ως έννοιες (concepts, Begriffe) και οι πράξεις ή τελέσεις (operations) επί αυτών, όπως είναι η κατάταξη, ο εγκλεισμός και ο προσδιορισμός, οι οποίες συντελούν στη δομική και λειτουργική τους οργάνωση, συναποτελούν τη σκέψη. Η σκέψη με την ευρεία της έννοια ταυτίζεται με τη νοητική αναπαράσταση και δημιουργική ανασυγκρότηση του φυσικού κόσμου (Furth 1969, Piaget 1970, Ράπτης 1983). Η σκέψη, λοιπόν, στον άνθρωπο είναι σκέψη εννοιολογική, και όχι απλώς τρόπος επενέργειας στα συγκεκριμένα αντικείμενα του φυσικού κόσμου, πράγμα που το κατορθώνουν με επιτυχία π.χ. και οι πίθηκοι.

Με την καθαρά τελεστική πλευρά (aspect operatif) της σκέψεως είναι συνηφασμένη και η λεγόμενη εικονιστική πλευρά (aspect figuratif), η οποία αποσκο-

πεί στην σχηματική έκφραση και παγίωση των τελέσεων για την απομνημόνευσή τους. Προκειμένου να λάβει χώρα η έκφραση της οργανώσεως των εννοιών, διενεργείται η συμβολική λειτουργία της αναπαραστάσεως, της οποίας το αποτέλεσμα είναι κατά τον Piaget η γλώσσα. Οι σημασίες των συμβόλων αναφέρονται όχι στις εγνωσμένες οντότητες, αλλά στις έννοιες, δια των οποίων οι εξωτερικές οντότητες γίνονται πραγματικό γνωσιακό κτήμα του ατόμου. Προφανώς ο Piaget περιορίζεται στα σημειακά συστήματα, ενώ προσάπτει την εσωτερική πλευρά της γλώσσας στην γενική γνωσιακή διεργασία της σκέψης. Ο Lev Vygotski, αντίθετα, αντιμετώπισε το θέμα από κοινωνική προοπτική, επισημαίνοντας, ότι η γλώσσα αποτελεί κοινωνικό απόκτημα του ατόμου προς συμβολική αναπαράσταση του εσωτερικού του κόσμου, και οι προϋποθέσεις της διαφέρουν από τις προϋποθέσεις της σκέψης, αλλά σκέψη και γλώσσα συγκλίνουν βαθμιαία κατά την ανάπτυξη του ατόμου, μέχρις ότου συνενωθούν σε μια αδιάσπαστη οντότητα (Vygotski 1986 [1934]).

Η γλώσσα δεν εξαντλείται μεν στο σημειακό σύστημα, αλλά οι ερμηνευτικές δυσκολίες είναι, ωστόσο, μεγάλες. Η γνωσιολογική θεωρία του Piaget συμπληρώνεται με δυο άλλες γλωσσικές θεωρίες, την βιολογική θεωρία του Eric Lenneberg (1967) και την γενετική-μετασχηματιστική θεωρία του Noam Chomsky (1965, 1968, 1975). Ο πυρήνας της βιολογικής θεωρίας του Lenneberg αποτελεί το γλωσσικό δυναμικό (language potential, Sprachpotential), το οποίο έχει εδραιωθεί στην νοητική οργάνωση του ανθρώπου ως αποτέλεσμα εξειδικευμένων βιολογικών διεργασιών κατά την εξέλιξη του ανθρώπου και ανεπίσσεται οντογενετικώς κατά την πορεία της φυσιολογικής αναπτύξεως του ατόμου. Η ετοιμότητα αυτή αποτελεί κατάσταση λανθάνουσας γλωσσικής δομής (latent structure, latente Struktur), η οποία αλληλεπιδρά με κατάλληλα δεδομένα του περιβάλλοντος και μετασχηματίζεται σε πραγματωμένη γλωσσική δομή (realised structure, realisierte Struktur) διά μιας διεργασίας διεμπραγματώσεως (actualisation, Aktualisierung) που αποσκοπεί να δώσει συγκεκριμένη μορφή στον βαθειά κείμενο, νοητικά προκαθορισμένο τύπο γλώσσας.

Η γενετική-μετασχηματιστική θεωρία του Chomsky αποδίδει στη νοητική οργάνωση του ανθρώπου ένα σύμφυτο και καθολικό μηχανισμό αποκτήσεως της γλώσσας (language acquisition device, Spracherlernungsapparat), με τον οποίο επιλέγεται και διαμορφώνεται μια γενετική γραμματική ανάλογα με το είδος και τον τύπο των προσφερομένων δεδομένων από το περιβάλλον. Η γραμματική αυτή επιφέρει τον σχηματισμό συντακτικώς δομημένων και σημασιολογικώς ερμηνευμένων προτάσεων, οι οποίες συναποτελούν τη βαθεία δομή (deep structure, Tiefenstruktur) της γλώσσας. Οι προτάσεις αυτές αλληλεπιδρούν με τα δεδομένα του περιβάλλοντος και η έμπρακτη αναπαράστασή τους εκδηλώνεται διά μετασχηματισμού τους (transformation) σε αντίστοιχες προτάσεις της επιφανειακής δομής του εκάστοτε γλωσσικού συστήματος (surface structure, Oberflächenstruktur) (Chomsky 1965, 1968 & 1975).

Οι τρεις αυτές θεωρίες είναι θεωρίες με νοησιαρχικό, εξελικτικό και δυναμικό χαρακτήρα και δεν αποδίδουν στο είδος και στον τύπο του εξωτερικού υλικού υποστρώματος αποφασιστική σημασία για την εμφάνιση και εδραίωση του γλωσσικού φαινομένου, αλλά τονίζουν την γενεσιουργό δράση του νοητικού υποστρώματος, ενώ παράλληλα διακατέχονται από την θεμελιακή έννοια της αλληλεπιδράσεως μεταξύ νοήσεως και περιβάλλοντος, η οποία και προσδίδει στις θεωρίες αυτές ισχυρή διαλεκτική, τριαδική υπόσταση, όπου θέση, αντίθεση και σύνθεση αναδεικνύουν —με ερμηνευτική γεφύρωση των διαφορών ορολογίας— ουσιαστική, εκάστοτε, ταύτιση ως προς τις αναφερόμενες έννοιες σε κάθε μια από αυτές τις θεωρίες.

Σύνθεση και συγχώνευση των θεωριών του Piaget, του Lenneberg και του Chomsky οδηγεί στον ορισμό των εννοιών και των σημασιών ως δομημένων νοητικών μονάδων, όπου οι σημασίες ορίζονται ως διεγερμένες έννοιες, ικανές να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους σε ένα ανώτερο επίπεδο ανασυγκροτήσεως και να δομήσουν βάσει πεπερασμένου πλήθους κανόνων ολοκληρωμένους σχηματισμούς, όπου η συντακτική δομή προκύπτει νομοτελειακά από την δομή των σημασιών. Μπορούμε, λοιπόν, να ορίσουμε την βαθεία δομή της γλώσσας εν γένει ως συντακτική οργάνωση των σημασιών και την επιφανειακή της, εκάστοτε, δομή ως συντακτική οργάνωση του αντίστοιχου σημειακού συστήματος, στο οποίο μεταβαίνει η βαθεία δομή διά μετασχηματισμού. Αντιμετωπίζοντας αξιόπιστα την εννοιολογική και την σημασιολογική φύση των νοητικών σχηματισμών, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε την τολμηρή θέση, ότι η γενικευμένη, καθολική βαθεία δομή της γλώσσας ταυτίζεται συμπληρωματικά με τη σκέψη (Papaspuru 1990).

Αλληλεπίδραση της βαθείας δομής με οπτικοκινητικά δεδομένα του περιβάλλοντος οδηγεί στον άμεσο μετασχηματισμό της προς ένα κινηματικό γλωσσικό σύστημα, του οποίου η επιφανειακή δομή —λόγω του αυθόρμητου βουλευτικού ελέγχου που ασκείται στα κινητικά δεδομένα συνεπεία αναπροσαγωγιμότητας (reafference, Reafferenz) των τελευταίων— είναι μονοσήμαντη και άρα η ίδια σε οποιοδήποτε κινηματικό γλωσσικό σύστημα, αναδεικνύοντας ένα εντασιακό ισομορφισμό (intensional isomorphism, intensionale Isomorphie) σε αντιστοιχία με την βαθεία δομή, πράγμα που συνεπάγεται και την αμφομοσήμαντη αντιστοιχία μεταξύ σημασιολογικών και γραμματικών κατηγοριών. Η επερχόμενη διατροφική μεταφορά από το οπτικοκινητικό στο ακουστικοφωνητικό υπόστρωμα διεμπραγματώσεως συνεπάγεται —λόγω της μη αναπροσαγωγιμότητας των ακουστικοφωνητικών γλωσσικών δεδομένων του περιβάλλοντος— αναπροσαρμογή της βαθείας δομής στις νέες εικονιστικές απαιτήσεις, με ανάδραση προς μια ποικιλία διαφορετικών κατευθύνσεων και τροποποίησή της προς σχηματισμό ενός συνεχούς φάσματος ενδιάμεσων δομών. Οι ενδιάμεσες αυτές δομές αλληλεπιδρούν με ακουστικοφωνητικά δεδομένα του περιβάλλοντος και μετασχηματίζονται στην δομική ποικιλοτυπία των φθογογλωσσι-

κών συστημάτων, τα οποία γενικά δεν αναδεικνύουν εντασιακό ισομορφισμό, ούτε αντιστοιχία μεταξύ σημασιολογικών και γραμματικών κατηγοριών (Papaspyrou 1990).

Η κινηματική γλώσσα προβάλλει, λοιπόν την καθολικότητα του γλωσσικού φαινομένου, παραβλέποντας την διαφοροποίησή του. Η φθογγόγλωσσα, αντίθετα, προβάλλει όλες τις πτυχές της διαφοροποίησεως του γλωσσικού φαινομένου, επισκιαζοντας τα καθολικά του χαρακτηριστικά. Από την άποψη αυτή η κινηματική γλώσσα και η φθογγόγλωσσα είναι μεταξύ τους αμοιβαία συμπληρωματικές. Η μια έχει ανάγκη την άλλη για να περιγραφεί και να ερμηνευθεί αξιόπιστα και με συνέπεια.

Η καθολικότητα και η διαφοροποίηση είναι έννοιες διαλεκτικά συμπληρωματικές. Καμμιά διαφοροποίηση δεν λαμβάνει χώρα χωρίς καθολικό αρχέτυπο, και καμμιά καθολικότητα δεν μπορεί να αναζητηθεί και να γνωσθεί χωρίς έστω αμυδρή διαφοροποίηση των παραδειγμάτων της. Η συμπληρωματικότητα, ίσως η περισσότερο θεμελιακή και δυσερμήνευτη έννοια στην σύγχρονη φιλοσοφία και επιστήμη, διαπερνά ολόκληρη την εξέλιξη της φύσεως και εκδηλώνεται ως σχέση του είναι και του γίνεσθαι. Η σκέψη και η γλώσσα αναδεικνύονται στην προοπτική αυτή ως έννοιες αμοιβαία συμπληρωματικές: στην γλώσσα ενυπάρχει η σκέψη και στην σκέψη ενυπάρχει η γλώσσα. Ο ανθρώπινος λόγος προβάλλει, λοιπόν, ως αμοιβαία συμπληρωματικό συγκρότημα σκέψεως και γλώσσας, το οποίο είναι, εφόσον γίνεται, και γίνεται, εφόσον είναι. Δημιουργεί την γνώση και δημιουργείται από αυτή.

Συμπεράσματα και ανοιχτά ερωτήματα

Ένα και μοναδικό χρώμα δεν μας οδηγεί στην έννοια του χρώματος. Γενικά, ένα και μοναδικό παράδειγμα ή επιφαινόμενο ενός φαινομένου δεν μας οδηγεί στην σύλληψη της ολότητας του φαινομένου αυτού και στην εννοιολογική του συγκρότηση. Η γνώση του ανθρώπου στηρίζεται στις αντιθέσεις μεταξύ των εμπειριών στα διάφορα ιεραρχικά επίπεδα δομικής συζεύξεως ανθρώπου και περιβάλλοντος, δια των οποίων γενικεύονται τα εκάστοτε σημαντικότερα χαρακτηριστικά των εμπειριών και διηθούνται στην εκάστοτε υφιστάμενη γνωσιακή βαθμίδα των νοητικών σχηματισμών. Όσο περισσότερα και έντονα διαφοροποιημένα παραδείγματα ενός φαινομένου υποπίπτουν στην αντίληψή μας και μας ωθούν σε εξέταση, μελέτη και διερεύνησή τους, τόσο περισσότερο αυξάνει ο βαθμός συνέπειας και ακρίβειας κατά την γνωσιακή συγκρότηση του φαινομένου.

Κανένα άλλο, ίσως, φαινόμενο του φυσικού κόσμου δεν παρουσιάζει τόσο ευρεία ποικιλομορφία και δεν απαιτεί την σύμπραξη τόσο πολλών επιστημών για την διερεύνησή του, όσο το φαινόμενο της ανθρώπινης γλώσσας. Η μοναδι-

κή, ωστόσο, ιδιαιτερότητα του γλωσσικού φαινομένου, η οποία το καθιστά ξεχωριστό σε σχέση με την επιστημονική δραστηριότητα του ανθρώπου, έγκειται στο ότι η γλώσσα αποτελεί συγχρόνως γνωστικό αντικείμενο μελέτης και διαμορφωτής των προϋποθέσεων για τη μελέτη αυτή, με αποτέλεσμα τα εξαγόμενα συμπεράσματα κατά τη μελέτη ενός γλωσσικού συστήματος να καθορίζονται νομοτελειακά από τις ιδιαίτερες γλωσσικές κατηγορίες του και αντιστρόφως. Επειδή δε, ένα οποιοδήποτε γλωσσικό σύστημα προϋποθέτει την οντολογία του και την αναπαραστατική του λειτουργία χωρίς να μπορεί να τις μεταβιβάσει, η επινόηση και χρήση μιας μεταγλώσσας δεν αποτελεί λύση στο πρόβλημα αυτό (Kutschera 1975).

Ο πιο αξιόπιστος τρόπος, λοιπόν, για μια σφαιρική και όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη προσέγγιση του γλωσσικού φαινομένου είναι η αναζήτηση έντονα διαφορετικών παραδειγμάτων του και η διερεύνηση των αντιθέσεων τους με αδιάκοπη και συνειδητή αλλαγή γλωσσικής προοπτικής. Εδώ ακριβώς έγκειται το μήνυμα της κινήματικής γλώσσας ως συνόλου ομοειδών παραδειγμάτων του γλωσσικού φαινομένου. Δημιουργεί μια έντονη αντίθεση προς την φθογγόγλωσσα λόγω ακριβώς του διαφορετικού υλικού υποστρώματος, και μας παρέχει κατάλληλο έδαφος για συνεπή διερεύνηση της γλώσσας μας με αναθεώρηση και διεύρυνση της γλωσσικής μας προοπτικής.

Όπως επισημαίνει ο Franz von Kutschera (1975), δεν είμαστε απλά καταναλωτές της γλώσσας μας, αλλά σε μεγάλο βαθμό δημιουργοί, όταν μάλιστα επιδιόμαστε στη μελέτη της, και γι' αυτό δεν επιτρέπεται να δείχνουμε αφελή εμπιστοσύνη στις γλωσσικές μας συνήθειες, αλλά επιβάλλεται να αποκτάμε ενόραση της πραγματικής φύσεως των γλωσσικών μας εκφραστικών κατηγοριών.

Οι άνθρωποι μοιράζονται ως βιολογικά όντα μια περισσότερο ή λιγότερο κοινή πραγματικότητα πρώτης τάξεως, την οποία συγκροτούν με βάση τις καθολικές νοητικές κατηγορίες της σκέψης. Επειδή η οντολογική πραγματικότητα πρώτης τάξεως είναι δεδομένη για όλους μας, η δομική διαφορετικότητα από ένα γλωσσικό σύστημα σε ένα άλλο δεν επιφέρει δραστική διαφοροποίηση, αλλά απλώς συνεπάγεται τον σχηματισμό αντίστοιχα διαφορετικών εκφράσεων με το ίδιο ή παραπλήσιο σημασιολογικό περιεχόμενο. Από το σημείο αυτό και πέρα, όμως, τα πράγματα μεταβάλλονται ριζικά. Η συγκροτούμενη πραγματικότητα ανωτέρων τάξεων, η οποία συναποκρυσταλλώνεται στα διάφορα πνευματικά πολιτισμικά συστήματα των ανθρωπίνων κοινωνιών και ορίζει τις διάφορες κοσμοθεωρίες, είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τα αντίστοιχα γλωσσικά συστήματα και διαπλέκεται με αυτά σε ένα αδιάκοπο εξελικτικό σχήμα. Δεν είναι πολύ δύσκολο να επισημάνει κανείς έναν προφανή δομικό συσχετισμό των yin και yang της φιλοσοφίας των Κινέζων με την απομονωτικού τύπου δομή της γλώσσας τους, ή του lunatya της φιλοσοφίας των Ινδιάνων Hopi με την ενσωματωτικού τύπου δομή της γλώσσας τους. Και τα φιλοσοφικά και επιστημονικά

συστήματα του δυτικού πολιτισμού εξελίσσονται στηριζόμενα στην δομική τους συνάφεια με την γενική δομή των ινδοευρωπαϊκών γλωσσών.

Το κοινό δομικό πρότυπο των κινηματικών γλωσσικών συστημάτων, το οποίο προκύπτει από τον μονοσήμαντο μετασχηματισμό τους, παρέχει την δυνατότητα αμοιβαίας συγκρίσεως όλων των γλωσσών με σημείο αναφοράς το πρότυπο αυτό, το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ως *tertium comparationis* στην συγκριτική γραμματική. Μια τέτοια συγκριτική προσέγγιση των γλωσσών του ανθρώπου θα μπορούσε να τοποθετήσει την μέχρι σήμερα έντονα αμφιλεγόμενη υπόθεση του γλωσσικού σχετικισμού κατά Humboldt-Sapir-Whorf σε αξιολογικά αμερόληπτη προοπτική, έτσι ώστε η τελευταία να διερευνηθεί αντικειμενικά και να επαναδιατυπωθεί με συνέπεια. Ας μην λησμονούμε ποτέ την βασική έννοια της συμπληρωματικότητας.

Ο τομέας, όμως, στον οποίο η έρευνα και μελέτη της κινηματικής γλώσσας θα μπορούσε να διευρύνει αποφασιστικά τον ορίζοντα των γνώσεών μας για το γλωσσικό φαινόμενο, είναι το πεδίο της γραμματικής και σημασιολογικής ορθότητας. Όπως το έχει επιγραμματικά τονίσει ο μεγάλος φυσικός και φιλόσοφος Carl Friedrich von Weizsäcker (1985), οποιαδήποτε συνεπής θεωρία για την ερμηνεία του φυσικού κόσμου προϋποθέτει την σημασιολογική συνέπεια των προτάσεων της χρησιμοποιουμένης γλώσσας προς διατύπωση της θεωρίας. Η ορθότητα των επιστημονικών και φιλοσοφικών θεωριών σε τελευταία ανάλυση ανάγεται εξ ολοκλήρου σε επίπεδο σημασιολογικής ορθότητας.

Τα φθογογλωσσικά συστήματα κατά κανόνα δεν αναδεικνύουν αμφιμονοσήμαντη αντιστοιχία μεταξύ γραμματικών και σημασιολογικών κατηγοριών, με αποτέλεσμα, εκτός άλλων, και την δυνατότητα σχηματισμού γραμματικώς ορθών προτάσεων, των οποίων το σημασιολογικό περιεχόμενο είναι αμφίβολης ορθότητας, παράλογο ή ανύπαρκτο. Το κριτήριο της αποδεκτότητας (*acceptability*, *Akzeptabilität*) δεν είναι πάντοτε αξιόπιστο, διότι η αποδεκτότητα μιας προτάσεως εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις γλωσσικές συνθήκες και από την συμβατότητά της (*compatibility*, *Verträglichkeit*) με το γενικό γλωσσικό και εξωγλωσσικό υπόβαθρο, έτσι ώστε η αποδοχή μιας προτάσεως δεν συνεπάγεται ούτε προϋποθέτει οπωσδήποτε την σημασιολογική της ορθότητα. Από την μια τα περίφημα σημασιολογικά παράδοξα, όπως το παράδοξο του εάν η τάξη όλων των τάξεων, οι οποίες δεν ανήκουν στον εαυτό τους, ανήκει ή όχι στον εαυτό της (Schaff 1969), και από την άλλη οι γλωσσικές καταχρήσεις κοινωνικής αιτιολογίας, οι οποίες οδηγούν στην εξαπάτηση δια της γλώσσας με την διατύπωση αποδεκτών αλλά σημασιολογικώς ανυπόστατων προτάσεων (Φραγκουδάκη 1987), αρκούν για να καταδείξουν την αναξιοπιστία του κριτηρίου της αποδεκτότητας.

Στα κινηματικά γλωσσικά συστήματα, αντίθετα, η αμφιμονοσήμαντη αντιστοιχία σημασιολογικών και γραμματικών κατηγοριών συνεπάγεται ταύτιση γραμματικότητας και σημασιολογικής ορθότητας κατά την γλωσσική χρήση.

Οποιαδήποτε κινηματική πρόταση ή είναι συγχρόνως γραμματικώς και σημασιολογικώς ορθή ή είναι συγχρόνως αντιγραμματική και σημασιολογικώς εσφαλμένη. Επειδή η γραμματικότητα συνάγεται αντικειμενικά βάσει συστηματικών γλωσσικών κριτηρίων, η σημασιολογική ορθότητα μιας προτάσεως της κινηματικής γλώσσας μπορεί να διαπιστωθεί μονοσήμαντα από την γραμματική της ορθότητα. Το συμπέρασμα αυτό ανοίγει μια σημαντικότερη προοπτική κατά την αμοιβαία σύγκριση των γλωσσών, διότι παρέχεται η δυνατότητα αντίστροφης δομικής ανάλυσεως μιας οποιασδήποτε φθογογλωσσικής προτάσεως και συγκριτικής μετατροπής της σε μια ισοδύναμη κινηματική γλωσσική πρόταση, οπότε σε περίπτωση αμφιβολίας της σημασιολογικής ορθότητας της πρώτης μπορεί να εξαχθεί σίγουρη απάντηση βάσει της γραμματικότητας ή αντιγραμματικότητας της δεύτερης.

Σε τελευταία ανάλυση η γνώση και χρήση μιας κινηματικής γλώσσας μας φέρνει πολλά βήματα πιο κοντά στην ενσυνείδητη γνώση της συμπληρωματικότητας των γλωσσικών μας παραδειγμάτων. Συνειδητοποιούμε την αντίθεση καθολικών και διαφοροποιημένων χαρακτηριστικών και μαθαίνουμε να ερμηνεύουμε τα μεν μέσα από την προοπτική των δε και αντιστρόφως. Μαθαίνουμε βαθμιαία να εμβαθύνουμε στην φύση της γλώσσας μας χωρίς παρωπίδες και χωρίς αυτονόητους εφησυχασμούς, μαθαίνουμε να μην αφηνόμαστε με αφέλεια στις γλωσσικές μας συνήθειες, τις οποίες πολλές φορές εκλαμβάνουμε ως δεδομένες αλήθειες. Οι δυνατότητες διευρύνσεως της γλωσσικής μας προοπτικής, που αναφέρθηκαν στο παρόν άρθρο, εξαρτώνται από την κοινωνική αναγνώριση και έμπρακτη αποδοχή των κινηματικών γλωσσικών συστημάτων για να πραγματοποιηθούν. Απαιτούν πρώτα-πρώτα συστηματική και απροκατάληπτη προτυποποίηση, καλλιέργεια και νομική κατοχύρωση των κινηματικών γλωσσών. Έχουν γίνει ορισμένες αρχικές ενέργειες προς αυτή την κατεύθυνση, όπως η νομική κατοχύρωση της κινηματικής γλώσσας στις Σκανδιναβικές χώρες και η απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 17-6-1988 περί της αναγνώρισεως των κινηματικών γλωσσών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Ο χρόνος θα δείξει, κατά πόσον οι ανθρώπινες κοινωνίες είναι σήμερα σε θέση να αξιοποιήσουν συλλογικά την ευκαιρία αυτή για άνοδο του γνωσιακού τους επιπέδου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Boner, G. (1988): Schauspielkunst. Zürich, Werner Classen 1988.
 Boyes-Braem, P. (1990): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Amβούργο, Signum 1990.
 Chomsky, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Μασσαχουσέτη, MIT Press 1965.
 Chomsky, N. (1968): Language and Mind. Harcourt 1968.
 —, (1975): Reflections on Language. Νέα Υόρκη, Random House 1975.

ΚΙΝΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

- Cicourel, A. (1973): *Cognitive Sociology. Language and meaning in Social Interaction*. Middlessex Penguin 1973.
- Dick, A. (1967): *Spatial Abilities*. Στο: Whittaker & Whittaker (επιμ.) *Studies in Neurolinguistics*, Vol. 2. Νέα Υόρκη, Academic Press 1976.
- Dingwall, W. O. (1979): *The Evolution of Human Communication Systems*. Στο: Whittaker & Whittaker (επιμ.) *Studies in Neurolinguistics*, Vol. 4. Νέα Υόρκη, Academic Press 1979.
- Engberg-Pedersen, E. (1983): *Proforms in Danish Sign Language and their Use in Figurative Signing*. Στο: Stokoe, W. & Volterra, V. (επιμ.) *Proceedings from the III. International Symposium on Sign language Research*. Πώμη 1983.
- Fischer, S. & Siple, P. (επιμ.) (1990): *Theoretical Issues in Sign Language Research*. Σικάγο, Chicago University Press 1990.
- Foerster, H. v. (1981): *Das Konstruieren einer Wirklichkeit*. Στο: Watzlawick, P. (επιμ.) *Die Erfundene Wirklichkeit*. Μόναχο 1981.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987): *Γλώσσα και Ιδεολογία*. Αθήνα, Οδυσσεύς 1987.
- Furth, H. G. (1969): *Piaget and Knowledge: Theoretical Foundations*. Νέα Υερσέη, Prentice Hall 1969.
- Gardiner, A. (1950): *Egyptian Grammar*. Λονδίνο, Oxford University Press 1950.
- Haarmann, H. (1990): *Universalgeschichte der Schrift*. Φρανκφούρτη, Campus 1990.
- Hewes, G. H. (1973): *Primate Communication and the Gestural Origin of Language*. Στο: *Current Anthropology*, 14, No. 1-2, 5-23 1973.
- Hewes, G. H. (1978): *The Phylogeny of Sign Language*. Στο: Schlesinger & Namir (επιμ.) *Sign Language of the Deaf*. Νέα Υόρκη, Academic Press 1978.
- Humboldt, W. v. (1903): *Gesammelte Schriften*. Βερολίνο, Πρωσσική Ακαδημία Επιστημών 1903.
- Klima, E. S. & Bellugi, U. (1979): *The Signs of Language*. Cambridge, Μασσαχουσέτη, Harvard University Press 1979.
- Klima, E. S., Bellugi, U. & Poizner (1987): *What the Hands Reveal about the Brain*. Cambridge, Μασσαχουσέτη, MIT Press 1987.
- Kutschera, F. v. (1975): *Sprachphilosophie*. Μόναχο, Fink 1975.
- Lane, H. (1984): *When the Mind Hears*. Νέα Υόρκη, Random House 1984.
- Lenneberg, E. H. (1967): *Biological Foundations of Language*. Νέα Υόρκη, Wiley 1967.
- List, G. (1981): *Sprachpsychologie*. Στουτγάρδη, Kohlhammer 1981.
- Lock, A. (1978): *The Emergence of Language*. Στο: Lock, A. (επιμ.) *Action, Gesture and Symbol*. Νέα Υόρκη, Academic Press 1978.
- Martinet, A. (1960): *Éléments de Linguistique Générale*. Παρίσι 1960.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1984). *Der Baum der Erkenntnis*. Μόναχο, Scherz 1984.
- McCarty, D. (1954): *Language Development in Children*. Στο: Carmichael (επιμ.) *Manual of Child Psychology*. Νέα Υόρκη, Wiley 1954.
- Papaspyrou, Ch. (1988): *Zur Situation der Gebärdensprache in Griechenland*. Στο: *Das Zeichen* 3, 14-23, 1988.
- , (1990): *Gebärdensprache und Universelle Sprachtheorie (διδασκαρική διατριβή)*. Αμβούργο, Signum 1990.
- Piaget, J. (1967): *Biologie et Connaissance*. Παρίσι, Gallimard 1967.
- , (1970): *Genetic Epistemology*. Νέα Υόρκη, Columbia University Press 1970.
- Prillwitz, S. (1982): *Zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation und Sprache mit Bezug auf die Gehörlosenproblematik*. Στουτγάρδη, Kohlhammer 1982.
- Prillwitz, S., Leven, R., Meyenn, A. v., Zienert, H. & Schmidt, W. (1985): *Skizzen zu einer Grammatik der Deutschen Gebärdensprache*. Αμβούργο 1985.

- Prillwitz, S. & Wudtke, H. (1988): Gebärden in der vorschulischen Erziehung Gehörloser Kinder. Αμβούργο, Signum 1988.
- Ράπτης, Ν. (1983): Ζων Πιαζέ. Αθήνα 1983.
- Saussure, F. de (1916): Cours de Linguistique Générale. Γενεύη 1916.
- Schaff, A. (1969): Einführung in die Semantik. Φρανκφούρτη, Europäischer Verlagsanstalt 1969.
- Scheibe, E. (1989): Die Kopenhagener Schule. Στο: Böhme, G. (επιμ.) Klassiker der Naturphilosophie. Μόναχο, Beck 1989.
- Sebeok, J. U. & Sebeok, T. A. (επιμ.) (1978): Aboriginal Sign Languages of the Americas and Australia, Vol. 2. Νέα Υόρκη, Plenum 1978.
- Stokoe, W. (1960): Sign Language Structure: An Outline of the visual Communication Systems of the American Deaf. Ουάσινγκτον, Gallaudet College Press 1960.
- , (1972): Semiotics and Human Sign Languages. Χάγη, Mouton 1972.
- Supalla, T. (1986): The Classifier System in American Sign Language. Στο: Craig, C. (επιμ.) Noun Classes and Categorization. Άμστερνταμ, John Benjamin 1968.
- Vygotski, L. (1986): Denken und Sprechen. Φρανκφούρτη, Fischer 1986 (πρώτη έκδοση στα ρωσικά: 1934).
- Weizsäcker, C. F. v. (1985): Aufbau der Physik. Μόναχο, Carl Hanser 1985.
- Whorf, B. L. (1956): Language, Thought and Reality. Cambridge. Μασσαχουσέτη, MIT Press 1956.
- Wieger, L. (1965): Chinese Characters: their Origin, Etymology, History, Classification and Signification, Νέα Υόρκη, Dover 1965.
- Wittgenstein, L. (1922): Tractatus Logicophilosophicus. Στο: Ostwalds Annalen der Naturphilosophie. Γερμανοαγγλική έκδοση. Λονδίνο 1922.
- Wundt, W. (1911a): Völkerpsychologie (I) die Sprache, Teil I. Λειψία, Wilhelm Engelmann 1911
- , (1911b): Völkerpsychologie (I) die Sprache, Teil II. Λειψία, Wilhelm Engelmann 1911.

Ευτυχίας Λούβρου

**ΤΟ ΣΕΞΙΣΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ
«Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ» ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ**

Αφορμή για την εκπόνηση αυτής της εργασίας στάθηκε η συμπλήρωση των 10 χρόνων από τη νομοθετική κατοχύρωση της ισότητας των φύλων. Με τον νόμο 1325/83 απαγορεύεται η διάκριση των πολιτών ανάλογα με το φύλο τους και δεσμεύονται σε σχετικές ρυθμίσεις όλοι οι θεσμοί της πολιτείας. Αναρωτιέται, όμως, κανείς κατά πόσο μπορούν και οι καλύτεροι νόμοι να ανατρέψουν μια παγιωμένη κοινωνική δομή, όταν αυτοί δεν προβάλλονται ως ανάγκη των πολιτών, στηριζόμενοι σε ισχυρά κινήματα των τελευταίων. Κατά συνέπεια, υφίστανται νόμοι μάλλον ως μια κίνηση απλού εκσυγχρονισμού της σχετικής νομοθεσίας. Στο βάθος τα πράγματα μεταβάλλονται πολύ λιγότερο. Αρκεί να παρατηρήσει κανείς τι διδάσκονται τα παιδιά μας για το ρόλο των δύο φύλων από τη νηπιακή τους κιόλας ηλικία.

Οι πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, κι ακόμα περισσότερο η προσχολική εκπαίδευση του παιδιού, θεωρούνται μάλλον αναγκαίο τεχνικό σκαλοπάτι για τη μόρφωσή του παρά θεμέλια της μαθησιακής διαδικασίας. Το παιδί, όμως, από τα πρώτα του κιόλας βήματα έρχεται αντιμέτωπο με την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από το παραμύθι, το παιχνίδι, τα πρώτα μικρά κείμενα.

Για την εργασία μας διαλέξαμε να εξετάσουμε τα βιβλία της γλώσσας, επειδή στο δημοτικό τα παιδιά ασχολούνται περισσότερο με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (το μάθημα «Η Γλώσσα μου» καταλαμβάνει το 36% του συνόλου των ωρών του εβδομαδιαίου προγράμματος) και σ' όλους είναι γνωστή η επίδραση του συγκεκριμένου μαθήματος στην ιδεολογική διαμόρφωση των μαθητών. Αν δεχτούμε, από τη μια μεριά, ότι στα αναγνωστικά του σχολείου αντικατοπτρίζεται η κοινωνική πραγματικότητα και από την άλλη ότι υπάρχει, γενικότερα, μια σεξιστική αντιμετώπιση των μελών της κοινωνίας, φτάνουμε στο σημείο να δεχτούμε πως τα πρώτα βήματα του παιδιού είναι αυτά που συντελούν στην αποτελεσματικότερη εγχάραξη των κατεστημένων φυλετικών στερεοτύπων.

Για να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των αναγνωστικών, όσον αφορά τα φαινόμενα σεξισμού που παρουσιάζονται σ' αυτά, κρίνεται σκόπιμο να δούμε και το τι γινόταν σε παλαιότερα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου μέσα από τη διερεύνηση της σχετικής με το θέμα μας βιβλιογραφίας.

Αναγνωστικά του «χθες»

Στον ελληνικό χώρο η πρώτη αξιόλογη επιστημονική ανάλυση περιεχομένου σχολικού βιβλίου έγινε από την Α. Φραγκουδάκη. Συνίσταται στην ανάλυση περιεχομένων των αναγνωστικών βιβλίων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της εικοσαετίας 1954-1974. Η σπονδυλική στήλη της προβαλλόμενης ιδεολογίας αποτελείται από το τετράπτυχο Πατρίς - Θρησκεία - Οικογένεια - Εργασία. Πρόκειται για τη σπονδυλική στήλη μιας ιδεολογίας που προβάλλει όλο το φάσμα των απόψεων της συντηρητικής παραδοσιακής κουλτούρας. «Στόχος των κειμένων είναι να υποβάλουν με τρόπο απόλυτο ορισμένες απόλυτες αξίες. Ο στόχος αυτός κυριαρχεί εξορίζοντας συστηματικά το ρεαλισμό και την εικόνα της πραγματικότητας, έτσι όπως τη συλλαμβάνει η άμεση εμπειρία του παιδιού» αναφέρει η Α. Φραγκουδάκη¹.

Σ' όλα ανεξαιρέτως τα κείμενα η γυναίκα δεν αναφέρεται παρά μόνο με την ιδιότητα της νοικοκυράς. Ο φυλετισμός είναι απόλυτος: ο ρόλος της γυναίκας είναι ένας, από πάντα δοσμένος και φυσικός: να είναι μάνα - νοικοκυρά, δεν έχει —δεν είναι φυσικό να έχει— κανένα άλλο χαρακτηριστικό. Οι μόνες αναφορές σε γυναίκα που αντί να ασκεί το φυσικό της ρόλο δουλεύει έξω από το σπίτι, αφορούν περιγραφές οικογενειών που η μοίρα έβαλε σε δύσκολη οικονομική θέση, το συνηθέστερο μετά από το θάνατο του συζύγου.

Η παρουσίαση αυτή, πέρα από το γεγονός ότι υποθάλλει το σεξισμό που κυριαρχούσε εκείνη την εποχή —και συνεχίζει να υπάρχει μέχρι σήμερα—, αποδίδοντας στο γυναικείο φύλο χαρακτηριστικά ατόμων ταγμένων για τις ταπεινότερες ασχολίες και αποκλεισμένων από την κοινωνική ζωή, έχει και ουσιαστική παιδαγωγική σημασία. Το παιδί αυτής της ηλικίας έρχεται αντιμέτωπο, μέσω του μορφωτικού αγαθού, με μια ιδανική οικογένεια που συχνά αντιφάσκει με την πραγματικότητα που βιώνει. Το πρότυπο της μητέρας, που «φυσικός» της ρόλος είναι η οικοκυρική ενασχόληση, ωθεί το παιδί να ταυτίσει την δική του εργαζόμενη μητέρα με το πρότυπο της οικονομικής ανέχειας που προβάλλουν τα κείμενα. Στις περιπτώσεις δε όπου η οικονομική κατάσταση της οικογένειας από την οποία προέρχεται δεν επιτρέπει μια τέτοια ταύτιση, τα κείμενα ωθούν το μαθητή και τη μαθήτριά ν' αναγνωρίσει, μέσα στην «αφύ-

σικη» συμπεριφορά της εργαζόμενης μητέρας του, μειωμένες τις συμβολικές της αρετές.

Όσον αφορά το ρόλο του πατέρα, στην οικογένεια-πρότυπο δεν υπάρχει κανένας κοινωνικός ή επαγγελματικός χαρακτηρισμός του πατέρα. Παρόλο που τα κείμενα επιμένουν πολύ στο γεγονός ότι ο πατέρας εργάζεται, το βάρος είναι αποκλειστικά ηθικό: ο πατέρας είναι «εργατικός», όχι «εργαζόμενος».

Η στάση, επίσης, των συγγραφέων, οι οποίοι στην πλειονότητά τους είναι άνδρες, αντανακλάται στην πλήρη αποσιώπηση των σχέσεων ανάμεσα στο ζευγάρι. Δεν αναφέρονται ποτέ ως σύζυγοι, δεν υπάρχει μνεία για το γάμο τους και κατ' επέκταση αποκρύβεται η ερωτική διάσταση της ζωής. Εκτός από αυτό, η οικογένεια-πρότυπο δεν έχει έναν, αλλά δυο εκπροσώπους της εξουσίας: τον αυταρχικό πατέρα και την καταπιεστική μητέρα. Η γυναίκα παρουσιάζεται να διαθέτει μόνο τη μητρική εξουσία.

Συνοψίζοντας για τα αναγνωστικά της εικοσαετίας 1954-1974, αναφέρουμε πως η ιδεολογία που μεταδίδεται από την τυπολογία των μελών της οικογένειας είναι βαθύτατα αντιδραστική. Αυστηρός καταμερισμός της εργασίας κατά φύλα, που εμπεριέχει την κατώτερότητα της γυναίκας και υποβάλλει την άκριτη αποδοχή όλων των θεσμοθετημένων σχέσεων και ρόλων. Η Α. Φραγκουδάκη θεωρεί ότι υφίσταται μια επίσημη προπαγάνδα από το σχολείο υπέρ της ανισότητας των φύλων, ενώ υποτίθεται ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός αντιμετωπίζει τα φύλα ως ίσα και ισότιμα και ότι γι' αυτό μεταδίδει τις ίδιες γνώσεις με τον ίδιο τρόπο σε μεικτά δημοτικά σχολεία, που απευθύνονται σ' όλα τα παιδιά, χωρισμένα μόνον κατά ηλικίες.

Μια πρώτη «ανάγνωση» των αναγνωστικών «Η Γλώσσα μου»

Το 1983 καθιερώνονται καινούρια αναγνωστικά για την Α', Β' και Γ' τάξη, σαφώς προσανατολισμένα στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, όπως φαίνεται από τον κοινό τίτλο τους «Η Γλώσσα μου» κι από τον αριθμό των γλωσσικών ασκήσεων που περιέχουν².

Τα νέα λογοτεχνικά κείμενα κινούνται στα πλαίσια της πολιτιστικής μας παράδοσης και της δημοκρατικής βιοθεωρίας, με επίκεντρο τη ζωντανή νεοελληνική πραγματικότητα, και σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο της ζωής και του πολιτισμού της παγκόσμιας κοινότητας³. Η θεματική των καινούριων αναγνωστικών αφορά το σχολείο, την τάξη, τις σπουδές, την αγροτική ζωή, τη φύση, τα ζώα, τις οικογενειακές σχέσεις, τον άνθρωπο, τη θρησκεία, την εργασία, την τεχνολογία.

Έχουν, επίσης, καταχωριστεί κείμενα με αντιπολεμικά θέματα, εθνικά, ιστορικά, καθώς και με προβλήματα της καθημερινής ζωής. Άλλοι επιστήμονες που μελέτησαν τα αναγνωστικά «Η Γλώσσα μου» δέχονται πως υπάρχει κι

ένας αριθμός κειμένων που είναι αταξινόμητα και δε μεταδίδουν κανένα μήνυμα. Από τις μελέτες τους προκύπτει, ακόμη, η διαπίστωση πως στη θεματολογία των βιβλίων της γλώσσας εισάγεται ανεπαρκώς η ιδέα της προστασίας του περιβάλλοντος.

Οι διαπιστώσεις, ωστόσο, σχετικά με τη θεματική των νέων αναγνωστικών δε σταματούν εδώ. Θα αναφερθούμε με λίγα λόγια σε μια σειρά άλλων διαπιστώσεων, έτσι όπως συγκεντρώθηκαν μέσα από τη διερεύνηση των σχετικών με το θέμα μας εργασιών:

- Η έννοια του σχολείου αλλάζει, το παιδί παρακινείται να παίρνει πρωτοβουλίες και υπάρχει η τάση να θεωρηθεί το μάθημα παιχνίδι και η διδακτική διαδικασία χαρά και απόλαυση (π.χ. το «Κελαηδισμοί», στο 1ο τεύχος της «Γλώσσας» της Γ' τάξης, σ. 13).

- Ένας σημαντικός αριθμός θεμάτων αφορά την οικογένεια και τις οικογενειακές σχέσεις. Παρατηρείται πως η έννοια της οικογένειας χάνει τα αυστηρά στεγανά της, όπως παρουσιάζεται σε αναγνωστικά του παρελθόντος, όπου οι ρόλοι ήταν μοιρασμένοι με αυστηρότητα.

Σε κάποια τεύχη της «Γλώσσας» συναντάμε «κατασκευασμένα κείμενα», κείμενα δηλαδή που δεν αποτελούν απόσπασμα από κάποιο λογοτεχνικό βιβλίο, αλλά έχουν γραφτεί από τη συντακτική ομάδα, τα οποία θίγουν καταστάσεις της σύγχρονης ζωής (π.χ. το «Μια άλλη μητέρα» στο 1ο τεύχος της «Γλώσσας» της Δ' τάξης, σ. 44). Το μοντέλο της τέλει και χωρίς συγκρούσεις οικογένειας καταρρίπτεται. Για παράδειγμα, με το μάθημα «Μια οικογένεια πολύ πεισματάρη» στο 2ο τεύχος της Β' τάξης, σ. 30, τα παιδιά διδάσκονται πως η ασυμφωνία των ατόμων μέσα στην οικογένεια μπορεί να οδηγήσει σε άσχημες συνέπειες. Στο κείμενο «Μια παράξενη φωνή» στο 1ο τεύχος της Γ' τάξης, σ. 73 βλέπουμε την οικογένεια απαλλαγμένη από την αυταρχικότητα του παρελθόντος. Η οικογένεια πλέον δεν επιβάλλει κάτι, αλλά περιμένει να απαντήσει στα ερωτήματα του παιδιού, από τη στιγμή που το ίδιο θα νιώσει την ανάγκη να πληροφορηθεί.

Σε κάποια άλλα τεύχη των νέων αναγνωστικών συναντάμε κείμενα που προβάλλουν καταστάσεις που τα παιδιά βιώνουν σε καθημερινή βάση. Μια τέτοια κατάσταση είναι να εργάζονται και οι δυο γονείς, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μένουν μόνα τους στο σπίτι. Ωστόσο, τέτοιου είδους κατασκευασμένα κείμενα (π.χ. «Γ' αδέρφια μου» στο 1ο τεύχος της Δ' τάξης, σ. 35) δεν ανταποκρίνονται στο μεγαλύτερο ποσοστό των εμπειριών των παιδιών αυτής της ηλικίας, καθώς δεν παρουσιάζουν το μεγαλύτερο φάσμα των συνεπειών από την κατάσταση που εκθέτουν. Μια σημαντική διαπίστωση είναι ότι αποφεύγεται η παρουσίαση κειμένων με θέμα τη μονογονεϊκή οικογένεια, παρόλο που αυτή η μορφή οικογένειας ανταποκρίνεται στην εμπειρία ενός σημαντικού αριθμού παιδιών.

- Στα κείμενα, λοιπόν, των νέων αναγνωστικών οι ρόλοι στην οικογένεια

παρουσιάζουν κάποια πλαστικότητα και επιδιώκεται η επικοινωνία και ο διάλογος. Οι μεγάλοι, προκειμένου να νιώσουν τα παιδιά, δε στραγγαλίζουν οι ίδιοι το παιδί που υπάρχει «μέσα» τους. Κατ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η πλαστικότητα του ρόλου του πατέρα και της μητέρας και η οικογένεια βρίσκεται σε διαφορετικό πλαίσιο από αυτό που παρουσίαζαν τα παλαιότερα αναγνωστικά. Οι γονείς γίνονται σεβαστοί από την προσωπικότητα που έχουν, η οποία τους επιτρέπει να εκδηλώνουν αυθόρμητα σκέψεις και συναισθήματα (χαρακτηριστικά είναι τα κείμενα: Β₁ 51, Β₁ 89, Β₃ 48).

● Ο χώρος των κοινωνικών επαφών παρουσιάζεται διευρυμένος και υπάρχει μια ποικιλία από διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες μπορεί να είναι αρμονικές, χρωματισμένες από τρυφερότητα ή να διαχέουν αντιθέσεις. Ενθαρρύνεται, επιπλέον, η συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά, προβάλλεται η έννοια της ομάδας και της αλληλεγγύης. Το παιδί μαθαίνει να λειτουργεί ως μέλος μιας ομάδας παιδιών στο σχολείο, στην οικογένεια, στο παιχνίδι. Η κοινωνικοποίηση του μικρού παιδιού προβάλλεται ως μια διαδικασία συμμετοχής του ατόμου σε καταστάσεις που εξυπηρετούν την ομαλή συμβίωσή του με άλλα μέλη της ομάδας, και κατ' επέκταση με το κοινωνικό σύνολο (ενδεικτικά αναφέρουμε τα κείμενα: Δ₂ 45, Δ₂ 14, Δ₁ 16, Δ₁ 112, Δ₂ 33).

● Εκτός όμως απ' αυτά, θίγονται ακόμα από τα κείμενα των αναγνωστικών «Η Γλώσσα μου» κι άλλα θέματα, όπως: η υπαιτιότητα του ανθρώπου για την πορεία του ιστορικού και κοινωνικού γίγνεσθαι, η εργασία και τα επαγγέλματα, η μετανάστευση, βασισμένη πάντα στο ίδιο σενάριο που μιλάει για την απόφαση του πατέρα να πάρει την οικογένειά του από το χωριό και να πάνε όλοι στο εξωτερικό για λίγα χρόνια, να δουλέψουν και να κάνουν λίγες οικονομίες.

Τελικά, μπορεί να συμφωνήσει κανείς με την άποψη πως το περιεχόμενο των αναγνωστικών είναι ιδεολογικό, εφόσον μ' όλα τα κείμενα που περιέχονται σ' αυτά εκφράζονται αντιλήψεις για τις συνθήκες ύπαρξής μας ως πολιτών μιας «υπό ανάπτυξη» χώρας. Ως εκ τούτου, φτάνουμε στο σημείο να προβληματιζόμαστε αν «η ιδεολογική ανάλυση των σχολικών κειμένων συνιστά μια γραμματική των κοινωνικών σχέσεων, αποκαλύπτοντας το διαλεκτικό βάθος των γραμματικών κατηγοριών»⁴.

«Φαινόμενα σεξισμού στα αναγνωστικά "Η Γλώσσα μου" της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού»

Η πρώτη ανάγνωση των νέων σχολικών εγχειριδίων της «Γλώσσας» του δημοτικού σχολείου είναι αρκετή για να συνειδητοποιήσει κανείς ότι πολλά πράγματα έχουν αλλάξει στα νέα αναγνωστικά, συγκριτικά με εκείνα του 1954. Φτάνει, όμως, και για να διαψεύσει προσδοκίες όσον αφορά τις αλλαγές

στην παρουσίαση των δύο φύλων. Συνεχίζει να υπάρχει ένας φυλετισμός, όχι τόσο έντονος, αλλά ικανός να επηρεάσει την ιδεολογία των μικρών μαθητών και μαθητριών.

Αν δεχτούμε πως τα αναγνωστικά απευθύνονται σε παιδιά που βρίσκονται σε ηλικία κατά την οποία δεν έχουν μπει στο στάδιο της αμφισβήτησης, πως τα θέματα των κειμένων είναι κατά κανόνα παρμένα από την καθημερινή ζωή, δηλαδή από τον τομέα όπου διακρίνεται η διαφορά των ρόλων των φύλων, πως ενδιαφέρονται κυρίως για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και δευτερευόντως για την ιδεολογική κατάρτισή του, πράγμα το οποίο σημαίνει πως τα ιδεολογικά μηνύματα περνάνε έμμεσα, αφιltrάριστα, αποτελώντας περιστασιακά-μόνο αντικείμενο συζήτησης και ποτέ αντικείμενο κριτικής, τότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τα αναγνωστικά είναι ίσως η σημαντικότερη ομάδα βιβλίων απ' όπου προπαγανδίζεται ο σεξισμός, ή έστω η διαφοροποίηση των ρόλων των δύο φύλων.

Τό βάρος της μελέτης μας έπεσε στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, για το λόγο ότι στα τεύχη της «Γλώσσας» των τάξεων αυτών παρουσιάζεται μια αύξηση του αριθμού των κειμένων συγκριτικά με τις τρεις πρώτες τάξεις. Εκτός από αυτό, η μελέτη μας επεκτείνεται και στις ασκήσεις των βιβλίων σε γραμματικό επίπεδο και στο βασικό λεξιλόγιο των παιδιών της κάθε τάξης, επειδή θέλουμε να εξετάσουμε και φαινόμενα λιγότερο οφθαλμοφανή, μ' άλλα λόγια το σεξισμό που υπάρχει σε καθαρά γλωσσικό επίπεδο. Έτσι, για άλλο έναν λόγο περιοριστήκαμε στις τρεις τελευταίες τάξεις, μια και τα παιδιά από το 9ο έτος της ηλικίας τους παρουσιάζουν μια σημαντική διεύρυνση του λεξιλογίου τους, φτάνοντας σε ηλικία 12 ετών να γνωρίζουν το 30% περίπου των λέξεων που γνωρίζει ο μέσος μορφωμένος ενήλικας⁶.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας μάς οδήγησε στο συμπέρασμα πως αρκετοί ερευνητές έχουν ευαισθητοποιηθεί πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Ενδεικτικά, επιλέξαμε να παρουσιάσουμε και να σχολιάσουμε τα πορίσματα από την έρευνα που έγινε στα εγχειρίδια της «Γλώσσας» του δημοτικού το 1987⁶ και αφορά τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων. Κατασκευάστηκαν πίνακες οι οποίοι περιλαμβάνουν τα ερευνητικά δεδομένα, όπως προέκυψαν από τη μελέτη και καταγραφή στοιχείων από τα 12 τεύχη της «Γλώσσας» των τριών τελευταίων τάξεων. Διαβάζοντας κανείς τους πίνακες παρατηρεί την ποσοτική υπεροχή του ανδρικού φύλου σε σχέση με το γυναικείο (στον πίνακα που αναφέρεται σε αυτό τον τομέα της έρευνας). Η αναλογία του αντρικού φύλου σε σχέση με το γυναικείο ανέρχεται σε 3 άνδρες προς 1 γυναίκα, και μάλιστα στα 4 τεύχη των αναγνωστικών της Ε' τάξης η αναλογία φτάνει στο 6 προς 1. Η αναλογία, επίσης, των ανδρών και γυναικών συγγραφέων ανέρχεται στο 5 άνδρες προς 1 γυναίκα συγγραφέα. Σ' αυτά τα ερευνητικά δεδομένα αν προστεθούν και τα «κατασκευασμένα» κείμενα, την στιγμή που η συντακτική ομάδα των αναγνωστικών αποτελείται από άνδρες, τότε έχουμε αλλαγές στα ποσο-

στά, όχι όμως αλλαγές στις αναλογίες των ανδρών συγγραφέων προς τις γυναίκες.

Οι πληροφορίες που παίρνουμε επεκτείνονται και στους τύπους όπου κινούνται τα πρόσωπα των κειμένων των αναγνωστικών των τριών τελευταίων τάξεων. Το αντρικό φύλο κινείται στο σπίτι σε ποσοστό περίπου το μισό από το ποσοστό των γυναικών. Το γυναικείο φύλο παρουσιάζεται να κινείται στο χώρο εργασίας σε ποσοστό τρεις φορές χαμηλότερο από αυτό των ανδρών. Σημαντική διαπίστωση, επίσης, αποτελεί το γεγονός ότι η συμμετοχή των γυναικών σε δραστηριότητες εξωοικιακές, όπως για διασκέδαση ή άσκηση κάποιου καθήκοντος, είναι εξαιρετικά περιορισμένη σε σχέση με το αντρικό φύλο. Σ' ό,τι έχει σχέση με το χώρο που κινούνται τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, χαρακτηριστικό είναι ότι έχουν εξαφανιστεί οι μεγάλες διαφορές που παρατηρούνται στα παλαιότερα αναγνωστικά. Συναντά κανείς πολύ συχνά τα παιδιά και των δύο φύλων να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στις δουλειές του σπιτιού ισότιμα. Εκτός από αυτό, όμως, τα παιδιά παρουσιάζονται να συνεργάζονται και στο σχολείο και στο παιχνίδι και να συμμετέχουν ισότιμα σε πολλές δραστηριότητες. Ωστόσο, προκειμένου τα παιδιά να διαμορφώσουν μια προσωπικότητα η οποία ανάμεσα στα άλλα, δε θα δέχεται στερεότυπα που αφορούν το επάγγελμα και τις δραστηριότητες των φύλων, είναι ανάγκη οι εμπειρίες πάνω σ' αυτό και μέσα από το σχολείο ως φορέα κοινωνικοποίησης, να είναι περισσότερες, πιο ξεκάθαρες και ουσιαστικές⁷. Η ευρεία ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας από τη Holter (1970, σ. 193-198)⁸ οδηγεί, άλλωστε, στο συμπέρασμα πως οι ρόλοι των φύλων είναι κυρίως αποτέλεσμα μάθησης και επιδράσεις κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων και πως οι «αντρικοί» και «γυναικείοι» ρόλοι, που καθιερώνονται σταδιακά από την παιδική ηλικία, είναι πολύ ανθεκτικοί σε οποιαδήποτε αλλαγή.

Παρατηρώντας, επίσης, τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τα επαγγέλματα ανδρών και γυναικών, βλέπει η συχνότητα αναφοράς αντρικών και γυναικείων επαγγελημάτων να παρουσιάζει —κατά προσέγγιση— μια αναλογία 6 προς 1. Άλλη διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι τα αντρικά-επαγγέλματα είναι πάρα πολλά, στην μεγάλη όμως, πλειοψηφία τους δεν ανταποκρίνονται σε σύγχρονα ανδρικά επαγγέλματα. Δε συναντούμε, επίσης, πολλά αντρικά επαγγέλματα από το χώρο της επιστήμης⁹. Ακόμη, παρουσιάζονται γυναικεία επαγγέλματα από το χώρο της επιστήμης, όπως δασκάλα, δημοσιογράφος, γιατρός, αρχαιολόγος, νηπιαγωγός, νοσοκόμα, η συχνότητα, όμως, αναφοράς τους είναι πολύ μικρή. Το πιο αντιπροσωπευτικό επάγγελμα του γυναικείου φύλου είναι εκείνο της δασκάλας¹⁰.

Η αναζήτηση μορφών αντρικού και γυναικείου φύλου μέσα από τις εικόνες των μαθημάτων μάς εξασφαλίζει σημαντικά δεδομένα για το θέμα που μας απασχολεί. Κατ' αυτό τον τρόπο, φαίνεται για άλλη μια φορά να επιβεβαιώνεται η κυρίαρχη παρουσία του ανδρικού φύλου με ποσοστό 58,03% επί του

συνόλου των προσώπων στα αναγνωστικά των τριών τελευταίων τάξεων¹¹. Και η προβολή αυτή δεν αποτελεί, σε τελική ανάλυση, μια ακόμη ενισχυτική ένδειξη της υπεροχής του ανδρικού φύλου, εκφρασμένη σε αυτή την περίπτωση ως άνιση μεταχείριση των δύο φύλων μέσα από ένα μη λεκτικό μέσο επικοινωνίας;

Δεν μπορεί να αμφισβητήσει κανείς ότι τα αναγνωστικά «Η Γλώσσα μου» είναι απαλλαγμένα σε σημαντικό βαθμό από τον καθωσπρεπισμό και το διδακτισμό των παλαιότερων και ότι δίνουν μια εικόνα της παιδικής ηλικίας προσαρμοσμένη περισσότερο στη σύγχρονη πραγματικότητα. Το γεγονός αυτό αποτελεί μια σημαντική καινοτομία, γιατί, εκτός του ότι κάνει τα κείμενα των βιβλίων πιο ελκυστικά, πιο ζωντανά και ρεαλιστικά, απελευθερώνει τα παιδιά από τη στερεότυπη αντίληψη που τα θέλει να συμπεριφέρονται ως μικρογραφία των μεγάλων.

Η καινοτομία αυτή, όμως, δεν επεκτείνεται και στο χώρο των ενηλίκων, τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό. Πάντως, συναντάμε πολλά νέα στοιχεία που σχετίζονται με τη ζωή, τους ρόλους και τη συμπεριφορά ανδρών και γυναικών που δρούν μέσα στα κείμενα των αναγνωστικών.

Βασικό μειονέκτημα, όμως, των νέων αναγνωστικών θεωρείται ότι δεν καταφέρνουν να δώσουν σύγχρονο περιεχόμενο στο ρόλο των γυναικών, τις οποίες παρουσιάζουν στα κείμενά τους, το ότι αδυνατούν να προσφέρουν ένα καινούργιο μοντέλο, με αποτέλεσμα να εξακολουθούν να συντηρούν την ασάφεια που επικρατεί σ' ό,τι έχει σχέση με τη θέση και το ρόλο της γυναίκας.

«Η πραγματικότητα της γυναίκας μέσα στα αναγνωστικά “Η Γλώσσα μου” της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης»

Η Θ. Παυλίδου¹² αναφέρει ότι «σεξισμός είναι η κοινωνική ανισότητα σε βάρος ενός φύλου, η μεροληπτική μεταχείριση κι αντιμετώπιση ενός άλλου φύλου. Κι όπως ο ρατσισμός σχεδόν ποτέ δε συνεπάγεται κοινωνικές διακρίσεις σε βάρος της αρίας φυλής, έτσι κι ο σεξισμός ταυτίζεται με τις διακρίσεις σε βάρος του γυναικείου φύλου».

Ο σεξισμός εκδηλώνεται σε πολλά επίπεδα της σχολικής ζωής. Το βιβλίο, όμως, είναι το πιο ορατό είδος και το πιο εύκολο να ελεγχθεί. Είναι κοινή διαπίστωση ότι ο «τύπος» αντιπροσωπεύει την αλήθεια. Ενήλικες με ανεπτυγμένη κριτική σκέψη τείνουν να πιστεύουν ότι μια γραπτή ανακοίνωση πρέπει να είναι αληθινή. Τα παιδιά, λοιπόν, με την περιορισμένη εμπειρία τους είναι περισσότερο ευάλωτα στην τυπωμένη σελίδα. Πολλή από τη δουλειά που γίνεται στα σχολεία, έγκειται στην προσπάθεια των δασκάλων να κάνουν το μαθητικό κόσμο να εμπιστεύεται τα βιβλία. Είναι αναγκαίο, πρώτα απ' όλα, να

είναι σίγουροι οι εκπαιδευτικοί ότι το αναγνωστικό υλικό του σχολείου αξίζει αυτής της εμπιστοσύνης¹³.

Πράγματι, τα παιδιά εμπιστεύονται ό,τι τους παρουσιάζουν τα αναγνωστικά. Αναρωτιέται, λοιπόν κανείς τι τους παρουσιάζουν για την γυναίκα ή με άλλα λόγια, ποια είναι η πραγματικότητα της γυναίκας στα αναγνωστικά που διδάσκονται τα παιδιά του σήμερα.

Έντονη είναι η παρουσία της γυναίκας ως μητέρας. Η γυναίκα κοινωνικοποιείται στα πλαίσια αυτού του ρόλου και εσωτερικεύει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται ιδανικά για το ρόλο αυτό. Η μητρότητα και η ανατροφή των παιδιών θεωρούνται ο κύριος προορισμός της. Παρουσιάζεται ιδιαίτερα προστατευτική. Προσκολλημένη στα παιδιά της αδιαφορεί για την ανεξαρτητοποίησή της και η ζωή της στρέφεται γύρω από αυτά. Είναι γεγονός ότι η μητρική υπερπροστατευτικότητα πολλές φορές συγχέεται με την «κανονική» μητρική αγάπη. Ο ρόλος της μητέρας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός και η απουσία της, γενικότερα, θεωρείται παθογενετικό στοιχείο που απειλεί το σκοπό όλης της οικογένειας, την παραγωγή υγιών παιδιών. Ένα θετικό στοιχείο στα αναγνωστικά που μελετήθηκαν είναι ότι η μητέρα αναλαμβάνει και το ρόλο του παιδαγωγού, κάτι που παλαιότερα το αναλάμβανε ο πατέρας αφήνοντας στη μητέρα τη θρησκευτική κυρίως διαπαιδαγώγηση¹⁴. Ενδεικτικά, αναφέρουμε μαθήματα τα οποία πραγματεύονται το μητρικό ρόλο: Δ₁ 44, Δ₂ 34, Δ₂ 84, Δ₂ 96, Ε₁ 102, ΣΤ₁ 33, ΣΤ₁ 40, ΣΤ₂ 108, ΣΤ₄ 40, ΣΤ₄ 63.

Ο κύριος χώρος της γυναίκας παραμένει το σπίτι, η κουζίνα, τα παιδιά. Τα «γυναικεία» χαρακτηριστικά είναι εμφανή: είναι ντροπαλή, δειλή, ευσεβής, ευσυγκίνητη. Πουθενά δεν παρουσιάζεται να κάνει πράγματα για τη δική της ευχαρίστηση. Την προσωπική ευχαρίστηση την αντλεί μέσα από την εξυπηρέτηση των άλλων μελών της οικογένειας. Ωστόσο, η γυναίκα εμφανίζεται σε σύγχρονα επαγγέλματα, τα οποία είναι βέβαια καθαρά γυναικεία. Δεν εμφανίζεται, όμως, με επαγγελματικές φιλοδοξίες, δεν αγωνίζεται για την καριέρα της και την επαγγελματική της επικράτηση. Άλλες φορές φαίνεται ότι εργάζεται από ανάγκη, άλλες φορές αναφέρεται άοριστα ότι εργάζεται. Τα προβλήματα της εργαζόμενης μητέρας δεν παρουσιάζονται. Υπάρχει μόνον ένα κείμενο, το ΣΤ₃ 40 με τίτλο «Η αυλή μας», στο οποίο γίνεται λόγος για το άγχος που βιώνει η εργαζόμενη μητέρα για το πού θα αφήσει τα παιδιά της, όταν εκείνη δουλεύει. Επιστήμονες επισημαίνουν πως η εξωραϊσμένη και ιδανική εικόνα μητέρας που δίνεται στα παιδιά από τα αναγνωστικά έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να ταυτίζονται δύσκολα μ' αυτό το πρότυπο και να δημιουργείται πρόβλημα, αφού η δική τους μητέρα δε μοιάζει στην ήρεμη και πρόσχαρη μητέρα των αναγνωστικών. Χαρακτηριστικά είναι τα μαθήματα: Δ₃, 62, Ε₁ 108, Δ₃, 72, Ε₂, 71, ΣΤ₃ 40.

Πέρα, όμως, από όλα αυτά, η παρουσίαση των επαγγελματικών ρόλων μέσα στα αναγνωστικά δημιουργεί προβλήματα προσαρμογής στα κορίτσια,

μιας και χαρακώνεται η πραγματική εικόνα των εργαζόμενων γυναικών που κατακτούν όλο και περισσότερα επαγγέλματα, που εργάζονται όχι μόνον από οικονομικούς λόγους, αλλά και για προσωπική τους ικανοποίηση. Η Ε. Κανταρτζή δέχεται πως η διαστρέβλωση της πραγματικότητας έχει αρνητικές συνέπειες και για τα δύο φύλα των παιδιών. Τα κορίτσια δέν έχουν κάποιο θετικό πρότυπο να ακολουθήσουν. Κοινωνικοποιούνται ώστε να βλέπουν το μέλλον τους στο γάμο και τη μητρότητα, παίρνουν περιορισμένη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, γίνονται σύζυγοι και μητέρες και στη συνέχεια υποχρεώνονται να δεχτούν χαμηλά αμοιβόμενες ανειδίκευτες δουλειές, λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων. Τα αγόρια μαθαίνουν ότι είναι ανώτερα, ότι ανήκουν στο φύλο από το οποίο εξαρτάται η δραστηριότητα. Επομένως, αν τα κορίτσια είναι παθητικά, τ' αγόρια πρέπει να είναι έξυπνα. Το φορτίο, όμως, αυτό είναι πολύ βαρύ για τ' αγόρια που νιώθουν ανέκωνα να ανταποκριθούν στην εικόνα αυτή, με αποτέλεσμα να βιώνουν αισθήματα μειονεξίας και άγχους.

«Κοινωνικό στερεότυπο - γλωσσικό στερεότυπο: οι αντίθετες όψεις του ίδιου νομίσματος»

Σύμφωνα με τη σύγχρονη γλωσσολογία, η γλώσσα εκφράζει ιδέες, αλλά εκφράζοντάς τις τις επηρεάζει και τις διαμορφώνει συγχρόνως. Είναι, επομένως, ενδιαφέρον να δει κανείς πώς η γλώσσα διαμορφώνει τις αντιλήψεις των παιδιών για τα δύο φύλα, εφόσον η γλώσσα όχι μόνο εκφράζει τις κυρίαρχες αντιλήψεις και διακρίσεις των φύλων, αλλά και διαπαιδαγωγεί και επιβάλλει αυτές τις αντιλήψεις, αναπαράγοντας έτσι τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στα φύλα και διαιωνίζοντας την ιδεολογική υποτέλεια του ενός φύλου, του γυναικείου¹⁵.

Όταν γίνεται λόγος για γλωσσικό σεξισμό, ο νους μας πάει σχεδόν αυτόματα σε κοινωνικές αξίες, στην ιδεολογία στην οποία μυούμεστε με τη βοήθεια της γλώσσας. Αρκεί μόνο να αναλογιστούμε το πρότυπο της γυναίκας που μας επιβάλλεται μέσα από τα κείμενα της διαφήμισης, σ' όλα τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ή μέσα από τα κείμενα των βιβλίων που χρησιμοποιούνται ως αναγνωστικά στο δημοτικό. Η γλώσσα εδώ χρησιμοποιείται ως εργαλείο για να επηρεάσει ή να διαπαιδαγωγήσει σύμφωνα με συγκεκριμένα πρότυπα και αξίες.

Είναι κοινός τόπος ότι η γλώσσα είναι κοινωνικό φαινόμενο. Είναι, επίσης, αποδεκτό ότι η κοινωνική πραγματικότητα αντανακλάται στη γλώσσα. Αναμφισβήτητος είναι και ο ρόλος της γλώσσας στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και στη διαμόρφωση της προσωπικής του ταυτότητας, καθώς και στην έπεξεργασία των βιωμάτων του. Ξεκινώντας από αυτές τις γενικές παραδοχές είναι

λογικό να υποθέσουμε ότι η γλωσσική συμπεριφορά των ανθρώπων συνδέεται με διάφορες προδιαγραφές σύμφωνα με τον κοινωνικό ρόλο που καλούνται να αναλάβουν. Στη γλωσσική συμπεριφορά των γυναικών βλέπουμε να πραγματώνεται ήδη πολύ νωρίς το πρότυπο του «ωραίου και ασθενούς» φύλου· είναι πολύ πιο σημαντικό για τα κορίτσια, τις μελλοντικές γυναίκες, να μιλούν χαριτωμένα, να γράφουν όμορφα γραμματάκια και όμορφες εκθέσεις¹⁶.

Είναι προφανές ότι η γλώσσα συμβάλλει στην παγίωση προκαταλήψεων και στη διαιώνιση στερεοτύπων για τα δύο φύλα, και μάλιστα με διπλή μορφή. Από τη μια έχουν αποτυπωθεί στο γλωσσικό σύστημα οι κοινωνικές διακρίσεις και από την άλλη η γλώσσα χρησιμοποιείται ως φορέας κάποιας ιδεολογίας. Αλλάζοντας, λοιπόν, τη γλώσσα συμβάλλουμε στην κοινωνική αλλαγή. Γεννάται, έτσι, το ερώτημα, αν η ανδρική κυριαρχία στο λεξιλόγιο είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους οι γυναίκες κρατήθηκαν άορατες στην κοινωνία μας, σπρωγμένες στους παραδοσιακούς τους ρόλους¹⁷.

Η Deborah Cameron¹⁸ αναφέρει πως «σε πολλές δυτικές χώρες γίνονται προσπάθειες να εξαλειφθούν τα στερεότυπα από τη γλώσσα. Οι αντιδράσεις, βέβαια, υπάρχουν. Το επιχείρημα: ότι οι γυναίκες στην πλειοψηφία τους δεν αισθάνονται καμία γλωσσική ανισότητα, δε βαραίνει, γιατί η γλωσσική ανισότητα που αισθάνεται κάποιο άτομο είναι συνάρτηση της συνειδητοποίησής του για την ταυτότητά του».

Υπάρχουν, βέβαια, και οι ερευνήτριες οι οποίες πιστεύουν ότι, εφόσον ο γλωσσικός σεξισμός δεν αποτελεί αίτιο, αλλά συνέπεια της κοινωνικής ανισότητας, όταν η κοινωνική πραγματικότητα αλλάξει, θα ακολουθήσει και η γλωσσική αλλαγή¹⁹. Δεν μπορεί, όμως, να αμφισβητηθεί και ο καταλυτικός ρόλος της γλωσσικής αλλαγής στην ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και στη συνειδητοποίηση των έμμεσων μορφών σεξισμού.

« Έμμεσες μορφές σεξισμού »

Η Α. Φραγκουδάκη²⁰ τονίζει πως «η περιβόητη και πολυπόθητη ισότητα των δύο φύλων δεν έχει επηρεάσει τη γλώσσα. Δεν έχει αλλάξει το νόημα των λέξεων που περιέχουν έντονη την αξιολόγηση των φύλων. Δεν έχουν δημιουργηθεί καινούριες λέξεις που να εκφράζουν και την αρνητική εκδοχή της αντρικής ιδιότητας και συμπεριφοράς, ούτε έχουν εφευρεθεί λέξεις που να εκφράζουν θετικά, ως αντίστοιχες των αρσενικών, θετικές αξίες, τη γυναικεία ιδιότητα και συμπεριφορά».

Στο λεξικό του Γ. Παπανικολάου²¹ παρατηρεί κανείς πως η σημασία των λέξεων για τον άντρα και την κοινωνική αρσενική ιδιότητα παραμένει αναλλοίωτα θετική. Λέξεις που αφορούν «τα των ανδρών» είναι σε όλα τα λεκτικά περιβάλλοντα σημασίες θετικές, κοινωνικές αξίες και αρετές. Παράδειγμα:

«ανδρισμός», «αρρενωπότητα», «ανδρικός», «αρρενωπός», «αντρίκειος», «ανδροπρέπεια», «αντραγάθημα», «αντρείεύω», «αντρειωμένος», κ.ά.

Στο αντιλεξικό του Βοσταντζόγλου²² το επίθετο «γυναικείος» παραπέμπει στις λέξεις «γυναικοπρεπής» και «άνανδρος». Η λέξη «θηλυπρέπεια» παραπέμπει στα λήμματα «μαλθακότης» και «αδειλία». Το επίθετο «θηλυπρεπής» παραπέμπει στα λήμματα «γυναικώδης» και «γυναικωτός». Ιδιαίτερα διαφωτιστική πάνω στο θέμα που σχετίζεται με τα συνώνυμα των λέξεων «άντρας» και «γυναίκα» στάθηκε η έρευνα της Α. Φραγκουδάκη²³ στο αντιλεξικό του Βοσταντζόγλου. Στο πρώτο μέρος του λήμματος αποθησαυρίζονται τα συνώνυμα και οι λέξεις που δηλώνουν τη σωματική διάπλαση. Συγκεκριμένα, για το λήμμα «ανήρ» έχουμε τέσσερα συνώνυμα (ανήρ, κ. άνδρας, άντρας, άντρακλας) με θετική σημασία στο σύνολό τους, για το λήμμα «γυνή» έχουμε είκοσι τρία συνώνυμα, εκ των οποίων τα έξι έχουν θετική σημασία. Σ' αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ότι, ερευνώντας στα αναγνωστικά των τριών τελευταίων τάξεων θέλοντας να ανακαλύψουμε φαινόμενα γλωσσικού σεξισμού, δεν ανακαλύψαμε παρά μόνο δύο κείμενα, όπου χρησιμοποιούνται συνώνυμες λέξεις για την υποδήλωση στοιχείων της προσωπικότητας των ανδρών. Περισσότερους καρπούς έφερε η έρευνά μας σχετικά με το σεξισμό που υφίσταται σε γραμματικό επίπεδο, κι αυτός άλλωστε είναι ο λιγότερο οφθαλμοφανής.

Πιο συγκεκριμένα, στο μάθημα Ε₂ 121 με τίτλο «Τα κάλαντα» υπάρχει ο χαρακτηρισμός «το παλικάρι της γειτονιάς». Στο ίδιο μάθημα υπάρχει η πρόταση: «Ο Στραβοσπίρος ήταν ένας μόρτης ίσαμε κει πάνω» και λίγο παρακάτω η ερμηνεία που δίνεται για τη λέξη «ανταγλαράδες» είναι: «ανταγλαράς: υπερβολικά ψηλός και άχαρος». Επίσης, στο μάθημα ΣΤ₁ 44 με τίτλο «Οι νυχτοφύλακες (2ο μέρος)» υπάρχει η πρόταση: «— Για το Θεό, παιδιά, όχι νταηλίκια» και η ερμηνεία της τελευταίας λέξης είναι: «νταηλίκια: ψευτοπαλικαριές».

«Γλωσσικός σεξισμός στα αναγνωστικά Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης σε γραμματικό επίπεδο.»

Η βιβλιογραφία που αφορά τα φαινόμενα του γλωσσικού σεξισμού μάς πληροφορεί ότι μία από τις πρώτες κατευθύνσεις προς τις οποίες στράφηκε η διερεύνηση του σεξισμού ήταν οι δυνατότητες που μας δίνει η γλώσσα ως σύστημα για να αναφερθούμε σε πρόσωπα του αντρικού και του γυναικείου φύλου. Οι μορφολογικές και σημασιολογικές δυνατότητες των λέξεων συνυπάρχουν, αφού η σημασία μιας λέξης εμπεριέχει τον προσδιορισμό του γένους της λέξης ως σημασιολογικό χαρακτηριστικό. Για παράδειγμα, η σημασία της λέξης «αγόρι» ή «κορίτσι» συμπεριλαμβάνει το χαρακτηριστικό «αρσενικό» ή «θηλυκό» αντίστοιχα²⁴.

Στη νεοελληνική γραμματική της δημοτικής γλώσσας²⁵ ισχύει πως «το αρσενικό γένος είναι γενικά το δυνατότερο προσωπικό γένος». Μια από τις συνέπειες αυτής της θέσης είναι η γενετική χρήση λέξεων των οποίων το γένος είναι το αρσενικό. Λέγοντας γενετική χρήση εννοούμε ότι οι λέξεις αυτές χρησιμοποιούνται και για τα δύο φύλα ή όταν το φύλο του προσώπου αναφοράς δεν ενδιαφέρει²⁶. Για παράδειγμα, στην πρόταση «Ποιος έχει αντίρρηση;» η λέξη «ποιος» μπορεί να αναφέρεται τόσο σε άντρες όσο και σε γυναίκες. Κατ' επέκταση, στη γενετική της χρήση η λέξη «ποιος» ουδετεροποιείται ως προς το γένος.

Ας δούμε στη συνέχεια πώς τα παραπάνω υλοποιούνται στα αναγνωστικά των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού, αναφέροντας τα πιο αντιπροσωπευτικά παραδείγματα-ασκήσεις που περιέχονται στα μαθήματα αυτών των σχολικών εγχειριδίων:

- Υπάρχουν πολλές ασκήσεις που στοχεύουν στη συζήτηση μεταξύ των μαθητών και μαθητριών σχετικά με τις σημασίες που έχουν διάφορα ρήματα ανάλογα με το λεκτικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται. Οι ασκήσεις αυτές έχουν την οδηγία: «Συζητώ με τους συμμαθητές μου». Παράδειγμα: άσκηση 6 από το Δ₁ 89, άσκηση 4 από το Δ₃ 93, άσκηση 3 από το Δ₄ 19. Χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος του ουσιαστικού για να δηλωθεί και το θηλυκό και το αρσενικό γένος. Κατά συνέπεια, το θηλυκό «χωνεύεται» από το αρσενικό.

- Σε άλλες ασκήσεις παρατηρείται το φαινόμενο της γενετικής χρήσης του αρσενικού γένους της ερωτηματικής αντωνυμίας «ποιος; ποια; ποιο;» και των αόριστων αντωνυμιών «καθένας, καθεμιά, καθένα - κάποιος, κάποια, κάποιον - κανένας, καμιά, κανένα». Για παράδειγμα: άσκηση 1, 2 από το Δ₁ 32, άσκηση 2 από το ΣΤ₁₀. Υπάρχει, επίσης, και η περίπτωση όπου το αρσενικό γένος της αντωνυμίας «ποιος, ποια, ποιο» χρησιμοποιείται γενετικά και αντί των ουδετέρων, π.χ. «ποιος γράφει;» - «το παιδί γράφει».

Διαπιστώσαμε, ακόμη, πως το αρσενικό γένος επιθέτων, διγενών ουσιαστικών, μετοχών κ.ά. είναι αυτό που υπάρχει στα παραδείγματα των ασκήσεων και αυτό που βοηθάει τα παιδιά να τις λύσουν. Κατά συνέπεια, οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν με έμμεσο τρόπο ότι το θηλυκό προκύπτει από το αρσενικό, μ' έναν τρόπο μάλιστα που δεν είναι και τόσο σημαντικός, ώστε να κάνει και σημαντική την παρουσία του θηλυκού δίπλα στο αρσενικό. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την άσκηση 4 από το Δ₁ 96. Εντοπίσαμε και ασκήσεις, όπως η άσκηση 2 στο Δ₁ 107, όπου παρουσιάζεται η ονομαστική πληθυντικού του αρσενικού για να δηλωθεί το αρσενικό και το θηλυκό κύριου ουσιαστικού.

Άσκηση 2 στο Δ₁ 107:

«Γράφω πώς λέγονται αυτοί που κατάγονται από τις παρακάτω πόλεις ή περιοχές:

Ρούμελη Ρουμελιώτης Ρουμελιώτισσα

Ηράκλειο

Ζάκυνθος Ζακυνθινός Ζακυνθινή

Λάρισα

.....»

‘Αραγε, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε το θηλυκό πληθυντικό στην ονομαστική και να πούμε: «...αυτές που κατάγονται...;». Φυσικά όχι, γιατί τότε οι μαθητές —κυρίως— και οι μαθήτριες δε θα έγραφαν το αρσενικό. Μήπως, όμως, εννοείται «...αυτοί οι άνθρωποι που κατάγονται από...;». Και σ’ αυτή την περίπτωση, ωστόσο, έχουν τη γενετική χρήση της λέξης «άνθρωπος». Η Α. Φραγκουδάκη²⁷ τονίζει ότι η λέξη «άνθρωπος» σημαίνει τον άντρα. Φεμινίστριες έχουν επιστημάνει ότι σε όλες τις ευρωπαϊκές γλώσσες «άνθρωπος» σημαίνει άνδρας. Οι γλώσσες αυτές έχουν το ίδιο σημαίνον, την ίδια λέξη για τις έννοιες άνθρωπος και άντρας (man, homme, uomo, hombre) Στα ελληνικά έχουμε δύο διαφορετικές λέξεις, κι όμως στα περισσότερα συμφραστικά πλαίσια και με ελάχιστες εξαιρέσεις «άνθρωπος» σημαίνει άντρας²⁸. Παραθέτουμε σ’ αυτό το σημείο ένα μικρό απόσπασμα από το μάθημα ΣΤ, 77 με τίτλο «Ένα γράμμα στον αστροναύτη»:

«...Κατάλαβα πως τα βλέμματα όλων ήταν στραμμένα γεμάτα περιέργεια προς το μέρος μου. “Ορίστε, νέε άνθρωπε”, άκουσα τη φωνή σας να με παροτρύνει εγκάρδια, “τι είναι αυτό που θέλετε να με ρωτήσετε;”»

Έχοντας, λοιπόν, κατά νου όσα ήδη έχουν αναφερθεί, αναρωτιέται εύκολα κανείς αν το παιδί στο οποίο απευθύνθηκε ο αστροναύτης ήταν κορίτσι, πώς θα το προσφωνούσε άραγε; Μήπως «νέα άνθρωπε»; Ίσως, να απόφευγε να χρησιμοποιήσει στο λόγο του τη λέξη «άνθρωπος», μιας και η λέξη αυτή σημαίνει το φύλο κι όχι το είδος. Γιατί πως αλλιώς μπορεί να εξηγηθεί το γεγονός, όπως πολύ εύστοχα σχολιάζει η Α. Φραγκουδάκη, ότι ξενίζει η φράση «στις σύγχρονες κοινωνίες ο άνθρωπος γεννάει σε νοσοκομεία ή κλινικές κι όχι στο ύπαιθρο, όπως παλαιότερα»;

● Με την άσκηση 2 στο Δ₂ 46 παρατηρούμε τη μη διαφοροποίηση ουσιαστικών που δηλώνουν επάγγελμα, όταν αυτά αναφέρονται σε κορίτσια ή γυναίκες. Δηλαδή έχουμε το Νίκο πρόεδρο και τη Σοφία πρόεδρο, το Νίκο δικαστή και τη Σοφία δικαστή. Στη νεοελληνική γραμματική της δημοτικής²⁹ αναφέρεται ότι σ’ όσα ονόματα δε σχηματίζουν ιδιαίτερα θηλυκά κι είναι ανάγκη να δηλωθεί το θηλυκό, για να μη γεννηθεί αμφιβολία, μπορούμε να μεταχειριστούμε το αρσενικό προσθέτοντας τη λέξη «γυναίκα»: Οι γυναίκες δικαστές ή οι γυναίκες συγγραφείς. Η «Σοφία» της άσκησης που παραθέτουμε θα μπορούσε να αναφέρεται ως δικαστίνα ή σ’ άλλη περίπτωση ως γιάτρισσα ή βουλευτρία ή βουλευτίνα. Μοιάζουν, όμως, κατασκευές που κάτι εμποδίζει να ακουστούν σαν λέξεις κανονικές. Ωστόσο, θηλυκά επαγγελματικά που περιέχουν ασαφή ως προς το γένος καταλήξεις, π.χ. γιατρός, πρόεδρος, βουλευτής, γραμματέας,

ανταποκρίνονται σε μια κοινωνική εξέλιξη. Συγκεκριμένα, στην είσοδο των γυναικών στον επαγγελματικό χώρο και τη συμμετοχή τους στη δημόσια ζωή³⁰. Η Α. Φραγκουδάκη³¹ δέχεται πως δεν είναι η γλώσσα που εμποδίζει να φτιάξουμε τα θηλυκά σε ορισμένα ουσιαστικά που δηλώνουν ιδιότητα. Ούτε οφείλεται στην ολιγόχρονη παρουσία των θηλυκών μέσα στο χρόνο, σε σύγκριση με τα αρσενικά επαγγελματικά. Η γλώσσα φτιάχνει με μηχανισμούς αυτόματους νέα σημαίνοντα-σημαινόμενα, δηλαδή νέες λέξεις-έννοιες. Η κάθε λέξη γεννιέται μαζί με την έννοιά της και μόλις υπάρξει η έννοια, αυτόματα εκφράζεται με το συνδυασμό ήχων που είναι το όνομά της, που την κάνουν λέξη.

Αν σκεφτούμε πόσες λέξεις εκφράζουν επαγγελματική ιδιότητα και πόση δυσκολία υπάρχει για το σχηματισμό του θηλυκού των περισσοτέρων από αυτές τις λέξεις, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι αυτό που εμποδίζει τη δημιουργία λέξεων δεν είναι η γλώσσα, είναι οι ιδέες. Για να μην καταφέρουν οι έννοιες να αποκτήσουν τη θηλυκή μορφή τους, για να μη γίνονται αλλαγές στη γλώσσα, θα πρέπει να μη γίνονται αλλαγές στις ιδέες.

● Το πρόβλημα, λοιπόν, δεν είναι τεχνικό, ούτε απλώς συντακτικό. Το αρσενικό είναι το επικρατέστερο γένος, αλλά όταν τα υποκείμενα είναι άνθρωποι. Προκειμένου να επαληθεύσουμε αυτή την υπόθεση, ερευνήσαμε το βασικό λεξιλόγιο των αναγνωστικών της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης³² και προσπαθήσαμε να δείξουμε σε ποσοστά, πόσα είναι τα αρσενικά ονόματα, πόσα τα θηλυκά και πόσα τα ουδέτερα, χωρίς να συμπεριλάβουμε στις μετρήσεις μας ονόματα που αφορούν άνδρες ή γυναίκες - αγόρια ή κορίτσια. Βρήκαμε πως επί του συνόλου των 1252 ονομάτων και στις τρεις τάξεις έχουμε: 19,16% αρσενικά ονόματα, 41,05% θηλυκά ονόματα, 39,8% ουδέτερα ονόματα. Με βάση αυτούς τους αριθμούς καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το γραμματικό γένος το επηρεάζουν οι κοινωνικές ιδέες οι οποίες προβάλλουν ως επικρατέστερο γένος το γένος του επικρατέστερου φύλου, δηλαδή του αρσενικού.

Επίλογος

Τα όσα έχουν γραφτεί για τα φαινόμενα σεξισμού στα αναγνωστικά «Η Γλώσσα μου» των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού αποτελούν μια μικρογραφία της πτυχιακής μας εργασίας με το ίδιο θέμα. Η συγγραφή αυτών των πραγμάτων δεν οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το πρόβλημα υφίσταται μόνο στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας. Θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο να γίνουν έρευνες σ' όλο το φάσμα των σχολικών βιβλίων. Σε τελική ανάλυση, να ακουστεί η φωνή των παιδιών, μέσα από μια ερευνητική διαδικασία εντοπισμού των συγκρούσεων που δημιουργούνται στο μαθητικό κόσμο από το σεξισμό, όπως αυτός προβάλλεται από τα σχολικά βιβλία.

Το σχολείο έχει την υποχρέωση και τη δυνατότητα να συμβάλει με θετικό

τρόπο στη διαμόρφωση και κοινωνικοποίηση των παιδιών. Δάσκαλοι και δασκάλες, αλλά και όσοι και όσες ευαισθητοποιούνται σε κοινωνικά θέματα, είναι καλό να αρχίσουν να ανακατασκευάζουν τις εικόνες με τις οποίες τα παιδιά μας θα μορφοποιησουν τους εαυτούς τους. Αν ξεφύγουμε από το σενάριο ζωής στο οποίο παρατηρούμε τους εαυτούς μας να μαθαίνουν να ζουν με τα «κακώς κείμενα» της κοινωνίας μας, θα μπορέσουμε να φτιάξουμε ένα διαφορετικό σενάριο ζωής για τα παιδιά μας, σκηνοθετώντας τα να παίξουν ρόλους απαλλαγμένους από στερεότυπα και να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις χωρίς συγκρούσεις.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Φραγκουδάκη Α., «Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου», Θεμέλιο, Αθήνα 1978, σελ. 18.
2. Λαμπροπούλου Β. — Γεωργουλέα Μ., «Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 46, 1989, σ. 58-69.
3. Δ.Ο.Ε.: «Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία για δασκάλους και μαθητές», έτος 30ο, τ. 6, Δεκέμβριος 1984, Γενάρης-Φλεβάρης 1985, «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τ. 39, Απρίλιος 1988, σ. 73.
4. Ανθογαλίδου Θ., «Η σχολική ιδεολογία σήμερα», στο περιοδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 46, Μάιος-Ιούνιος 1989, σ. 40.
5. Παρασκευόπουλου Ι. Ν., Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος 3, σ. 88.
6. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, «Στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου», Φιλολογος, τ. 49, φθινόπωρο 1987, σ. 229-248.
7. Μπαμπλέκου Ζ., «Τ' αγόρια δεν κλαίνε ή Αυτά είναι δύσκολα παιχνίδια για κορίτσια», σ. 53.
8. Μπαμπλέκου Ζ., ό.π., σελ. 53.
9. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, ό.π., σελ. 229-248.
10. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, ό.π., σελ. 229-248.
11. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, ό.π., σελ. 229-248.
12. Παυλίδου Θ., «Γλώσσα και Σεξισμός» στα «Πρακτικά του Συνεδρίου Ισότητα και Εκπαίδευση», Θεσ/νίκη, 2-5 Μαΐου 1985, σ. 138.
13. Κανταρτζή Ε., Η εικόνα της γυναίκας, διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου, Θεσ/νίκη 1991, σ. 23.
14. Κανταρτζή Ε., ό.π., σελ. 48.
15. Κανταρτζή Ε., ό.π., σελ. 69.
16. Παυλίδου Θ., ό.π., σ. 138-146.
17. Κανταρτζή Ε., ό.π., σ. 73.
18. Cameron Deborah, «Γλώσσα και σεξουαλική διαφορά», Δίηη, τ. 3, 1988, σ. 86-91.
19. Παυλίδου Θ., ό.π., σ. 146.
20. Φραγκουδάκη Α., «Γλώσσα Λανθάνουσα» στο περιοδ. Δίηη, τ. 3, Οκτώβριος 1987, σ. 27-28.
21. Παπανικολάου Γ., Λεξικό Ρημάτων της Αττικής Πεζογραφίας, Εκδόσεις Παπαδήμας, Αθήνα 1982, σ. 119-120.
22. Φραγκουδάκη Α., ό.π., σ. 27-28.
23. Φραγκουδάκη Α., «Γλώσσα Λανθάνουσα 2 — Η θυγάτηρ της Εύας και το επικρατέστερο γένος», Δίηη, τ. 3, Οκτώβριος 1988, σ. 82-83.

ΤΟ ΣΕΞΙΣΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ

24. Παυλίδου Θ., «Γλώσσα - Γλωσσολογία - Σεξισμός», Σύγχρονα Θέματα, τ. 21, 1984, σ. 69-79.
25. Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής), ανατύπωση της έκδοσης του Ο.Ε.Σ.Β. (1941) με διορθώσεις, Θεσ/νίκη 1988.
26. Παυλίδου Θ., ό.π., σ. 69-79.
27. Φραγκουδάκη Α., ό.π., σ. 82-85.
28. Φραγκουδάκη Α., ό.π., σ. 84-85.
29. Νεοελληνική Γραμματική, ό.π., σ. 217.
30. Παυλίδου Θ., «Παρατηρήσεις στα θηλυκά επαγγελματικά» στο «Μελέτες για την ελληνική γλώσσα», Εκδόσεις Κυριακίδη, 1985, σ. 201-217.
31. Φραγκουδάκη Α., «Γλώσσα Λαοθάουσα - 3 ή γιατί δεν υπάρχουν βουλευτριες παρά μόνον χορεύτριες», στο περιοδ. Δίνη, τ. 4, Οκτώβριος 1989, σ. 42-44.
32. Πρβλ. Βιβλίο Δασκάλου (Δ, Ε, ΣΤ τάξης) της Γλώσσας, σ. 14.

Στεργίου Δερβίση
Θεολόγου - Φιλολόγου - Παιδαγωγού

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Το πρόβλημα της διδασκαλίας της γλώσσας

Το πρόβλημα της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας δεν έχει λυθεί, παρά τη γλωσσική μεταρρύθμιση, που άρχισε το 1976, παρά την κατάρτιση νέων αναλυτικών προγραμμάτων και τη συγγραφή νέων βιβλίων της γλώσσας και την καθιέρωση της δημοτικής —κοινής νεοελληνικής— ως γλώσσας διδασκαλίας και συγγραφής των διδακτικών βιβλίων όλων των βαθμίδων της Εκπαίδευσης¹.

Το πρόβλημα αυτό δεν περιορίζεται, βέβαια, στην ελληνική Εκπαίδευση, αλλά αντιμετωπίζεται αυτή τη στιγμή από όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες².

Εξάλλου, η γλώσσα δεν είναι κάτι το στατικό, για το οποίο βρήκαμε τη λύση και επομένως τελειώσαμε, αλλά είναι κάτι το δυναμικό, το ζωντανό, το συνεχώς εξελισσόμενο, στο οποίο πάντοτε θα αντιμετωπίζουμε προβλήματα γλωσσικής επικοινωνίας, αφομοίωσης και οργάνωσης του εξωτερικού κόσμου που «πάντα ρει». Η ουσία του προβλήματος της γλώσσας δεν έγκειται «λεξιπενία» στη και ούτε θα λυθεί με τη λεξιμάθεια; με το αν δηλαδή οι μαθητές μας μάθουν κάποιες λέξεις και μάλιστα απολιθωμένες; όπως «αρωγή, ευδοκίμηση, αλλοτρίωση» κλπ. η γλώσσα δεν είναι συσσώρευση λέξεων, αλλά είναι πολύ πιο σύνθετη, πολύ πιο δυναμική, πολύ πιο λειτουργική που εξυπηρετεί προπάντων με τις κοινόχρηστες λέξεις την επικοινωνία των ανθρώπων και την ύπαρξή τους στο περιβάλλον, το οποίο οργανώνουν στη συνείδησή τους με τη βοήθεια της γλώσσας. Επομένως, κύριος σκοπός της διδασκαλίας της γλώσσας είναι να συμβάλει:

- στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας,
- στην απόκτηση ευχέρειας σε επιτυχημένη γλωσσική επικοινωνία και
- στην απόκτηση γλωσσικού μέσου, με το οποίο ο άνθρωπος θα γνωρίζει, θα αφομοιώνει και θα οργανώνει στη συνείδησή του τον εξωτερικό κόσμο.

Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τη λύση του προβλήματος, αναπτύσσοντας τους θεματικούς άξονες:

1. Θεωρία της Γλώσσας (Διδασκαλία της Γλώσσας) και
2. Διδασκαλία της Γραμματικής.

1. Η Θεωρία της Γλώσσας

1.1. Η γέννηση της θεωρίας της γλώσσας

Η θεωρία της γλώσσας γεννιέται τη στιγμή που ο άνθρωπος αρχίζει να στοχάζεται για τις συνθήκες της ύπαρξής του, πιο συγκεκριμένα την ώρα που μιλάει ο Ηράκλειτος για την αδυναμία του να κατανοήσει «τον λόγον» και ο Πλάτωνας όταν εξωτερικεύει τις αμφιβολίες του για «την ορθότητα των ονομάτων». Από τότε, λοιπόν, αρχίζει η θεωρία της γλώσσας να αναπτύσσεται και να συμβάλλει δημιουργικά στην πρόοδό της.

1.2. Η θεωρία της γλώσσας ως ανάγκη του παιδιού

Η θεωρία της γλώσσας δεν είναι ανάγκη μόνο του στοχαζόμενου ανθρώπου, αλλά ακόμη και του μικρού παιδιού της προσχολικής ηλικίας, το οποίο την εξωτερικεύει με τις ερωτήσεις του³: «Γιατί ονομάζεται έτσι;» Αυτές ακριβώς οι ερωτήσεις του χαρακτηρίζονται ως έκφραση μιας πρώιμης κριτικής σχέσης με τη γλώσσα. Επομένως η θεωρία της γλώσσας είναι εσωτερική ανάγκη του ανθρώπου και αποτελεί το φυσικό κίνητρο για την περαιτέρω ανάπτυξη.

1.3. Η αφετηρία της θεωρίας της γλώσσας

Η αφετηρία της θεωρίας της γλώσσας δεν είναι η περιγραφή της γλώσσας, αλλά η χρήση της γλώσσας, δηλαδή η γλώσσα κατά την εκτέλεσή της ακριβώς η κατάκτηση, ο εμπλουτισμός και η δραστηριοποίηση της γλώσσας αναπτύσσουν και προωθούν τη γλώσσα.

Η γλώσσα, λοιπόν, κατακτιέται, αναπτύσσεται και δημιουργείται με τη γλώσσα, δηλαδή με την ενεργοποίηση της γλωσσικής λειτουργίας.

1.4. Η θεωρία της γλώσσας ως γλωσσική αρχή

Η θεωρία της γλώσσας αναπτύσσεται από τη φυσική ανάγκη της ανθρώπινης ύπαρξης και της χρήσης της γλώσσας. Ο ισχυρισμός αυτός θεμελιώνεται προπάντων στη σχέση του ανθρώπου με την πραγματικότητα, προς την οποία οδηγείται με τη γλώσσα. Με τη γλώσσα ο άνθρωπος αποστασιοποιείται από τον κόσμο, με τη γλώσσα συνδέεται με αυτόν και με τη γλώσσα περνάει στην πραγματικότητα. Η γλώσσα είναι ταυτόχρονα ένα σημαντικό μέρος αυτού του ανθρώπινου κόσμου, που αποστασιοποιείται και μεταβιβάζεται. Έτσι, λει-

τουργεί η γλώσσα σαν εργαλείο, ως μια γλώσσα, η οποία εξαιτίας ενός υψηλού βαθμού αφαιρετικότητας και συνειδητότητας διακρίνεται από τη φυσική γλώσσα και χαρακτηρίζεται ως μεταγλώσσα, που είναι ένα νέο επίπεδο γλώσσας⁴.

1.5. Η θεωρία της γλώσσας ως στοχασμός

Η γλώσσα, όμως, ως εσωτερικός στοχασμός, ως εσωτερική γλώσσα, είναι το μέσο, με το οποίο ο άνθρωπος επεξεργάζεται την περιβαλλοντική πραγματικότητα με τη βοήθεια των γλωσσικών κατηγοριών δημιουργεί κατηγορικές σχέσεις. Με άλλα λόγια αφομοιώνει, οργανώνει, ταξινομεί και δομεί στη συνείδησή του τον εξωτερικό κόσμο.

1.6. Η φυσικότητα της θεωρίας της γλώσσας

Ο άνθρωπος για να γνωρίσει και να κατανοήσει την περιβαλλοντική πραγματικότητα, χρειάζεται να χρησιμοποιεί σχετικά ενδιάμεσα γλωσσικά στοιχεία. Χρειάζεται κατάλληλες έννοιες, με τις οποίες επεξεργάζεται και ταξινομεί τις εμπειρίες του⁵ στην περίπτωση που δεν έχει αποκτήσει τις σχετικές έννοιες, αντιμετωπίζει πρόβλημα στη χρήση της γλώσσας, οπότε λειτουργεί η θεωρία της γλώσσας, που δίνει τη λύση στο πρόβλημα. Από αυτήν ακριβώς τη γλωσσική ανεπάρκεια ή δυσκολία πηγάζει η θεωρία της γλώσσας και κατ' αυτήν λειτουργεί δημιουργικά, υποβάλλοντας ερωτήσεις για την καταλληλότητα και την αιτιολόγηση των επιλεγόμενων γλωσσικών μέσων σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Ακόμη επιθυμητές είναι η ετοιμότητα και η ικανότητα του καθένα να υποβάλλει ερωτήσεις για την υπάρχουσα γλώσσα· αυτή η τακτική οδηγεί στην κριτική της γλώσσας και στη δημιουργική προοπτική της.

1.7. Περιεχόμενο της θεωρίας της γλώσσας

Κεντρικός άξονας της θεωρίας της γλώσσας είναι η συγκεκριμένη γλωσσική πράξη, της οποίας πρέπει να ανακαλυφθούν οι προϋποθέσεις, οι συνθήκες και οι συντακτικογραμματικές ρυθμίσεις. Συμπληρωματικά στοιχεία της γλώσσας είναι: η φωνολογία, η μορφολογία, η σύνταξη, η σημασιολογία, η γνώση των επιδράσεων που ασκεί η γλώσσα, καθώς και η γνώση των συνθηκών και των δυνατοτήτων της ατομικής χρήσης της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα και ειδικά στα κείμενα.

1.8. Οι σκοποί της θεωρίας της γλώσσας

Με τη θεωρία της γλώσσας επιδιώκουμε να αποκτήσει ο μαθητής:

- α) συνείδηση και υπευθυνότητα για την ατομική γλωσσική πράξη,
- β) ικανότητα κριτικής για την ατομική του γλώσσα,
- γ) γνώση για τις ατομικές γλωσσικές συνθήκες και τα γλωσσικά του όρια, και

δ) γλωσσική χειραφέτηση.

α) Συνείδηση της ατομικής γλωσσικής πράξης σημαίνει έναν ιδιαίτερο βαθμό γλωσσικής αυτάρκειας και υπευθυνότητας: ο βαθμός αυτός μπορεί να αποκτηθεί με την εμπειρία και τη γνώση των συνθηκών των γλωσσικών πράξεων και με την επανειλημμένα δοκιμαζόμενη επιλογή κατάλληλων γλωσσικών μέσων. Κατά το σχεδιασμό της ομιλίας η συνειδητή ατομική γλωσσική πράξη αναφέρεται ιδιαίτερα στον αποδέκτη. Η αυτάρκεια της γλωσσικής συμπεριφοράς γίνεται φανερή στην επιλογή των γλωσσικών μέσων και οδηγεί σ' ένα ατομικό γλωσσικό ύφος, το οποίο μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην ανακάλυψη της ταυτότητας του νέου ανθρώπου. Η αυτάρκεια στη χρήση της γλώσσας φαίνεται και στη στάση που παίρνει κανείς απέναντι σε γλωσσικούς νεοτερισμούς. Μόνον όποιος μπορεί να στοχάζεται για τη δική του γλωσσική συμπεριφορά, αυτός μπορεί να δικαιολογεί τις γλωσσικές του αποφάσεις. Και αν οι αποφάσεις του οδηγούν σε συνειδητή και θεμελιωμένη πρωτοτυπία, τότε εξασφαλίζει τις αναγκαίες προϋποθέσεις για την περαιτέρω εξέλιξη της γλώσσας.

β) Κριτική της γλώσσας σημαίνει κριτική της χρήσης της γλώσσας, με την οποία παρακινούμε σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Η αναγκαιότητα της κριτικής αντιπαράθεσης με τη χρήση της γλώσσας αυξάνει, όσο αυξάνουν οι γλωσσικές δυνατότητες επίδρασης. Μια γλωσσική διδασκαλία, η οποία έχει σκοπό να καταστήσει τους νέους ανθρώπους ικανούς για συνειδητή και υπεύθυνη γλωσσική συμπεριφορά, πρέπει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στις δυνατότητες, στους τρόπους χρήσης της γλώσσας και στα γλωσσικά μέσα, πάνω στα οποία θεμελιώνεται η επιτυχία των γλωσσικών επιδράσεων. Για την προσέγγιση του σκοπού αυτού κρίνονται κατάλληλες τόσο η ανάλυση, όσο και η παραγωγή κειμένων, κατά τις οποίες ο μαθητής γνωρίζει και δοκιμάζει την επίδραση των γλωσσικών μέσων.

Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης ενός κειμένου υποβάλλουμε ερωτήσεις, που αναφέρονται στη δομή του κειμένου, των παραγράφων και των προτάσεων, στην επιλογή των λέξεων, στη μορφή τους και στη διαφορετική επίδρασή τους: έτσι, ανακαλύπτει ο μαθητής τα γλωσσικά στοιχεία, πάνω στα οποία θεμελιώνεται η επίδραση στον ακροατή ή τον αναγνώστη, ή επιλέγει συνειδητά εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία, με τα οποία επιδιώκει να ασκήσει σκόπιμες επιδράσεις στους αποδέκτες του λόγου του.

Η γλωσσική κριτική δεν περιορίζεται στην κριτική της χρήσης της γλώσσας στις διάφορες καταστάσεις, αλλά με τη βοήθεια των διαφορετικών κειμένων επεκτείνεται στην κριτική αντιπαράθεση με τη γλώσσα καθ' εαυτή, πάνω στην οποία κριτική θεμελιώνονται οι δυνατότητες της χρήσης ή της κατάχρησης της γλώσσας. Η γλώσσα δε λαμβάνεται όπως είναι, αλλά γίνεται αντικείμενο έρευνας από τις απόψεις της αιτιολόγησης, της ερμηνευτικότητας, της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητας⁶.

γ) Η θεωρία της γλώσσας, ως ερευνητική γλωσσική διαδικασία, δεν περιο-

ρίζεται στη χρήση της γλώσσας, αλλά επεκτείνεται και στις γλωσσικές συνθήκες ύπαρξης του ανθρώπου και στη σχέση του με τη γλώσσα καθ' εαυτή⁷.

Η γλώσσα ανήκει στους πιο σημαντικούς όρους της ζωής του ανθρώπου. Η γλώσσα απαλλάσσει τον άνθρωπο από την άμεση εμπλοκή του με το περιβάλλον και τον προφυλάσσει από τον εξαναγκασμό στο να απαντά στο κάθε ερέθισμα με μια συγκεκριμένη αντίδραση, που του δημιουργεί απόσταση από τον κόσμο και ταυτόχρονα του δίνει τη δυνατότητα μιας μεσολάβησης σ' αυτόν. Ο κόσμος, στον οποίο μπορεί να ζήσει ο άνθρωπος ως άνθρωπος, είναι ένας κόσμος που μεταβιβάζεται γλωσσικά. Σ' αυτόν ακριβώς τον κόσμο υπάρχει η γλώσσα, όχι γενικά και αφηρημένα, αλλά συγκεκριμένα με τη μορφή ιστορικά διαμορφωμένης γλώσσας, που σημαίνει τη γλωσσική μεταβίβαση του κόσμου και την κατασκευή ενός κοσμοειδώλου, το οποίο καθορίστηκε από την ιστορία μιας συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας. Όποιος γεννιέται σ' αυτή τη γλωσσική κοινότητα παραλαμβάνει με τη γλώσσα της όχι μόνο λέξεις και σχήματα προτάσεων, αλλά και εμπειρίες και δομές και εννοιολογικά σχήματα και στάσεις και αξίες, που τον συνοδεύουν σ' όλη του τη ζωή και παίζουν καθοριστικό ρόλο.

Η γλώσσα καθιστά τον άνθρωπο ικανό, κατά την αντιπαράθεσή του με τον κόσμο, να ανακαλύψει και να αναπτύξει την ταυτότητά του. Ταυτόχρονα ασκεί επάνω του μια ξένη εξουσία, από την οποία δεν μπορεί να ξεφύγει, έχει όμως τη δυνατότητα με τη γλωσσική θεωρία να τη συνειδητοποιήσει και να τη σχετικοποιήσει. Έτσι ιδωμένη η θεωρία της γλώσσας στη διδασκαλία σημαίνει μια βαθμιαία ανακάλυψη των προϋποθέσεων της προσωπικής ύπαρξης, που θεμελιώνεται στη γλώσσα και καθορίζεται από τη γλώσσα.

δ) Ένας από τους βασικούς σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η χειραφέτηση του νέου ανθρώπου στη χρήση της γλώσσας. Είναι πολύ σημαντικό να συνειδητοποιήσει κανείς την προσωπική του ευθύνη και τη γλωσσική του αυτάρκεια στη χρήση της γλώσσας και με τη βοήθεια των δεδομένων αυτών να πετύχει τον αυτοκαθορισμό του.

1.9. Η μέθοδος της θεωρίας της γλώσσας

Έχει πια αποδειχθεί τόσο από την Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, όσο και από τη Διδακτική της Γλώσσας πως η πιο αποτελεσματική μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας είναι η γλώσσα με τη γλώσσα και όχι η γλώσσα από τη Γραμματική, αλλά η Γραμματική από τη γλώσσα.

Λέγοντας γλώσσα με τη γλώσσα, εννοούμε τη χρήση της γλώσσας που δεν είναι συνειδητή εφαρμογή των γραμματικών κανόνων. Εξάλλου, στη νηπιακή ηλικία είναι μίμηση των γλωσσικών προτύπων και σχημάτων, αλλά και στους ενήλικους ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις, κατά τις οποίες συνειδητά εφαρμόζονται κάποιοι κανόνες της Γραμματικής.

Η γλώσσα, ως ομιλία ή γραπτός λόγος, προϋποθέσει σχεδιασμό, δόμηση, επιλογή λέξεων και φράσεων για την πραγματοποίηση επικοινωνιακών σκοπών. Αυτή ακριβώς η σκόπιμη και συνειδητή χρήση της γλώσσας είναι η αφορμή και το αντικείμενο παρατήρησης και θεώρησης της γλώσσας.

1.10. Σύνδεση της θεωρίας της γλώσσας με τη γλωσσική διδασκαλία

Εξάλλου, η θεωρία της γλώσσας αναφέρεται ειδικότερα στις δραστηριότητες της κατανόησης και της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής. Οι δραστηριότητες και δεξιότητες αυτές λειτουργούν σ' ένα υψηλότερο πεδίο της συνείδησης, στο οποίο υποβάλλονται ερωτήσεις για την αναγκαιότητά τους, την καταλληλότητα, την υπευθυνότητα, τις προϋποθέσεις και τα αποτελέσματα. Η θεωρία μπορεί να αναφέρεται συγκεκριμένα και στην παραγωγή κειμένων.

Η παραγωγή κειμένων είναι μια διαφορετική μορφή χρήσης της γλώσσας, η οποία σε σχέση με την προφορική γλώσσα χαρακτηρίζεται από έναν υψηλότερο βαθμό συνειδητότητας. Τα γραπτά γίνονται πιο αργά απ' ό,τι ο προφορικός λόγος. Η διαδικασία της γραφής δίνει τη δυνατότητα και την ευκαιρία να σχεδιάσει κανείς και να στοχασθεί τη διατύπωση με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια. Το κείμενο, που έχει μια φορά γραφεί, μπορεί —διαφορετικά απ' ό,τι η εκφωνημένη ομιλία— εκ των υστέρων να μεταβληθεί και να αξιολογηθεί. Το κείμενο γίνεται αντικείμενο θεωρίας, που μπορεί να αναφέρεται σ' όλα τα επίπεδα της γλώσσας: στο γλωσσικό τονισμό κατά την ανάγνωση, στη δομή του κειμένου, των παραγράφων και των προτάσεων, στη σύνδεση παραγράφων και προτάσεων, στην επιλογή των λέξεων, στη μορφή και στη σύνθεσή τους και στην αποτελεσματικότητα της γλωσσικής επίδρασης.

1.11. Προβληματικές γλωσσικές καταστάσεις ως γόνιμες ευκαιρίες της γλωσσικής διδασκαλίας

Οι πιο γόνιμες ευκαιρίες για τη γλωσσική διδασκαλία είναι οι προβληματικές γλωσσικές καταστάσεις. Κατ' αυτές οι μαθητές αντιμετωπίζουν γλωσσικά προβλήματα, βρίσκονται σε γλωσσική απορία και, συνειδητοποιώντας το γλωσσικό γνωστικό κενό, πασχίζουν με την ενεργοποίηση των μαθησιακών τους λειτουργιών και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού να λύσουν το πρόβλημά τους. Αυτή ακριβώς είναι η πιο γόνιμη ψυχολογική μαθησιακή κατάσταση και η γνώση που κατακτιέται μ' όλη αυτή τη διαδικασία γίνεται γνώση σταθερή, γόνιμη και δημιουργική. Θα πρέπει, λοιπόν, για τη γλωσσική διδασκαλία να επιλέγονται ή σκόπιμα να διαμορφώνονται τέτοια κείμενα, που θα προκαλούν στους μαθητές προβληματισμούς, οι οποίοι θα λύνονται με τον ερευνητικό στοχασμό, την αλληλοσυμπληρούμενη συνεργασία και την αντιπαράθεση επιχειρημάτων. Η διαδικασία αυτή απαιτεί μια συστηματική που δε θα πρέπει

βέβαια να γίνει κατευθυντήρια γραμμή της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά προσφέρει τη δυνατότητα να αφομοιώνουν οι μαθητές ευκαιριακά τις γλωσσικές γνώσεις.

Ο εκπαιδευτικός όμως θα πρέπει να γνωρίζει τουλάχιστον τις πιο σημαντικές ερευνητικές ερωτήσεις και μεθόδους μιας συστηματικής γλωσσικής έρευνας γλωσσικών καταστάσεων, ώστε να πετυχαίνει κατάλληλη και δημιουργική γλωσσική μάθηση.

2. Η διδασκαλία της Γραμματικής

2.1. Το πρόβλημα της διδασκαλίας της Γραμματικής

Η πολύ περιορισμένη αποτελεσματικότητα της παραδοσιακής Γραμματικής προκάλεσε, προπάντων μετά την αποκατάσταση της Δημοκρατίας στη χώρα μας, πολλά ερωτηματικά στους ειδικούς σχετικά με τη σκοπιμότητα ύπαρξής της στα αναλυτικά προγράμματα ως ξεχωριστού ειδικού μαθήματος. Ήδη, από την Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και τη Διδακτική της Γλώσσας αποδείχθηκε στείρα ματαιοπονία η εμμονή στη μέθοδο διδασκαλίας από τη Γραμματική στη γλώσσα. Κάτω όμως από την επίδραση του υπερβολικού ενθουσιασμού, που προκλήθηκε από τα νέα πορίσματα της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, πέσαμε στο άλλο άκρο, καταργώντας την παραδοσιακή διδασκαλία της Γραμματικής. Κάτω, λοιπόν, από αυτές τις συνθήκες η παραδοσιακή διδασκαλία της Γραμματικής περνά τη δική της κρίση. Το ζητούμενο είναι να ανακαλυφθούν τα αίτια και να προταθούν οι σωστές λύσεις, ώστε η διδασκαλία της Γραμματικής να βρει τη γόνιμη και αποτελεσματική της θέση στη διδασκαλία της γλώσσας.

2.2. Τά αίτια της κρίσης της παραδοσιακής διδασκαλίας της Γραμματικής

Η κρίση της παραδοσιακής διδασκαλίας της Γραμματικής οφείλεται προπάντων στην αυτοτέλεια και στην απομάκρυνσή της από τα κείμενα με το να απομονώνει τη λέξη από τη φράση⁸. Αν η διδασκαλία της Γραμματικής περιορισθεί στη συστηματική διαπραγμάτευση των γλωσσικών φαινομένων στα διάφορα επίπεδά της, στο φωνολογικό, το μορφολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό, υπάρχει ο κίνδυνος η Συστηματική αυτή να κυριαρχήσει και να γίνει κατευθυντήρια γραμμή της γλωσσικής διδασκαλίας, οπότε η Γραμματική διδάσκεται για τη Γραμματική και περιορίζεται η σημασία της για την ευρύτερη έρευνα της γλώσσας.

2.3. Προτεινόμενη λύση

Η λύση του προβλήματος, την οποία θα μπορούσαμε να προτείνουμε στην

περίπτωση αυτή, είναι η διδασκαλία της Γραμματικής να ενσωματωθεί στη διδασκαλία της γλώσσας ως Λειτουργική Γραμματική⁹. Έτσι θα απαλλαγεί από την απομόνωσή της και θα της δοθεί η δυνατότητα να λειτουργεί αποτελεσματικά μέσα στο φυσικό της χώρο, ώστε οι γραμματικές γνώσεις να κατακτιούνται κατά τρόπο φυσικό με τη γλωσσική δράση. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται ευνοϊκές ευκαιρίες, για να παρακινήθούν οι μαθητές στη συστηματική πολύπλευρη έρευνα της γλώσσας. Από την άποψη αυτή η διδασκαλία της Γραμματικής είναι χρήσιμη, εφόσον βέβαια είναι ενταγμένη στη γλωσσική διδασκαλία και λειτουργεί κατά περίπτωση, δηλαδή μέσα σε σκόπιμα επιλεγμένες γλωσσικές περιστάσεις που προκαλούν γλωσσικές απορίες και προβληματισμούς.

2.4. Ερωτήσεις ως κριτήρια για την επιλογή της διδακτέας ύλης

Οι ερωτήσεις, που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως κριτήρια για την επιλογή της διδακτέας ύλης της Γραμματικής, είναι:

- α) Ποιες ανάγκες των μαθητών έρχεται να καλύψει η επιλογή της ύλης;
- β) Με ποιο τρόπο σχεδιάζεται η διδασκαλία, ώστε να ικανοποιεί τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να αναπτύσσει τη γραμματική σκέψη;
- γ) Πώς μπορεί μια σχεδιασμένη διδασκαλία να επηρεάσει και να βελτιώσει τη μελλοντική γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών;

2.5. «Σκέφτομαι και γράφω» - Έκφραση - Έκθεση

Στην περίπτωση παραγωγής κειμένων, θα μπορούσαν να βοηθήσουν αποτελεσματικά οι ασκήσεις στο επίπεδο των λέξεων και στο επίπεδο της σύνταξης, δηλαδή οι δοκιμές στην αλλαγή, στην αντικατάσταση και στη μεταβολή της δομής των προτάσεων κατά τη διόρθωση και το σχολιασμό των «Σκέφτομαι και γράφω» ή και των εκθέσεων. Στις περιπτώσεις αυτές, δίνουμε τις ευκαιρίες στους ίδιους τους μαθητές να ερευνήσουν το δικό τους γραπτό λόγο, να συνειδητοποιήσουν τις δικές τους γλωσσικές αδυναμίες και να ευαισθητοποιήσουν και να αναπτύξουν το δικό τους γλωσσικό αισθητήριο και τη δική τους ικανότητα επιτυχημένης γραπτής γλωσσικής επικοινωνίας, ώστε με άνεση να επιλέγουν τα πιο κατάλληλα γλωσσικά μέσα για την ανάπτυξη ενός θέματος και την αποτελεσματική επίδραση στους αναγνώστες τους. Στις περιπτώσεις αυτές, η προβληματική είναι πολύ σημαντική και αποτελεσματική, εφόσον θεμελιώνονται κρίσεις και επιχειρήματα για συγκεκριμένη επιλογή γλωσσικών μέσων και παρουσιάζονται συγκρίσεις διαφόρων κειμένων, τα οποία δε δομούνται σύμφωνα με μια τυπική υποκειμενική γνώμη, αλλά παρουσιάζουν σκόπιμες συγκεκριμένες επιδράσεις συνειδητά επιλεγμένων γλωσσικών μέσων.

2.6. Η διδασκαλία της ορθογραφίας

Για τη διδασκαλία της ορθογραφίας, όπως συνήθως γίνεται σήμερα, τυπικά και μηχανικά με κύριο άξονα την αντιγραφή λέξεων και προτάσεων και την ακριβέστερη εφαρμογή κανόνων που έχουν διδαχθεί, διατυπώνουμε τις επιφυλάξεις μας για την αποτελεσματικότητά της. Θα μπορούσε να γινόταν σ' έναν υψηλότερο βαθμό θεωρίας με αποτελεσματικότερη ένταξή της στη γλωσσική διδασκαλία με αποτέλεσμα τη μεταβολή των ξεπερασμένων αντιλήψεων και σκοποθετήσεων στη θέση λ.χ. του τυπικού γυμνάσιματος ορθογραφίας, που οδηγεί στη ρουτίνα και την ανία, θα μπορούσε να εισαχθεί η συνειδητή και κριτική προσπάθεια για γραφή ενός κειμένου, το οποίο θα ικανοποιεί τις ανάγκες για γραπτή, συνειδητή, σκόπιμη επικοινωνία και πάνω σ' αυτό το κείμενο και με αφορμή τις αδυναμίες του θα γίνει γόνιμη και δημιουργική διδασκαλία της γλώσσας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλέπε: Νόμος 1566/1985, άρθρο 1, παράγρ. 4.
2. Τσολάκη, Χρ., Γλωσσική Διδασκαλία. Στο περιοδ. «Γλώσσα», έτος 1, σ. 58.
3. Weisgerber B., Von Sinn und Unsinn der Grammatik. Verlag Dürsche, Bonn-Bad Godesberg 1985, σελ. 26.
4. Henrici, Certe/Meyer-Hermann, Reinhard: (Hrsg.) Linguistik und Sprachunterricht. Paderborn: Schöningh 1976, σελ. 212 κ.ε.
5. Weisgerber B., Theorie der Sprachdidaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer 1974, σελ. 78 κ.ε.
6. Beutin W., Sprachkritik-Stilkritik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 1976, σελ. 11 κ.ε.
7. Herdes, Johann Gotteried: Sprachphilosophische Schriften, hrsg. von Erich Heintzel. Hamburg: Meiner 1960, σελ. 24.
8. Τσολάκη Χρ., Για μια Λειτουργική Γραμματική, στο περιοδ. «Λόγος και Πράξη», τ. 3, 1976, σελ. 24.
9. Τσολάκη Χρ., ό.π., σελ. 25.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arens H., Sprachwissenschaft. Der Gang ihrer Entwicklung von der Antike bis zur Gegenwart. Freiburg: Alber 1969.
- Augst G., Spracherweh von 6 bis 16. Düsseldorf: Schwann 1978.
- Boettischer W. - Sitta H., Der andere Grammatikunterricht. München: Urban & Schwarzenbert 1978.
- Beutin W., Sprachkritik-Stilkritik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 1976.
- Chomsky N., Aspekte der Syntax-Theorie, übers. von Richard Kruse. Tübingen: Niemeyer 1971.
- , Συντακτικές Δομές. (Μετάφραση: Φ. Καβουκόπουλου), εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα 1991.
- Δερβίση Στ., Μεθοδολογία της Διδακτικής και Ειδική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας-Μάθησης. Έκδοση 3η, Θεσσαλονίκη 1992, σελ. 111-192.
- Gewehr W., (Hrsg.) Sprachdidaktik. Neue Perspektiven und Unterrichtsvorschläge. Düsseldorf: Schwann 1979.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ. ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Heuvels E., Grammatik entdecken. Paderborn: Schöningh 1981.
- Helmers H., (Hrsg.) Zur Sprache des Kindes. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969.
- Henrici G. - Meyer-Hermann, Reinhard (Hrsg.): Linguistik und Sprachunterricht. Paderborn: Schöningh 1976.
- Herder J. Gotteried: Sprachphilosophische Schriften, (hrsg.) von Erich Heintel Hamburg: Meiner 1960.
- Lyons J., Einführung in die moderne Linguistik. München: Beck 1971.
- Maas U. - Underlich D., Pragmatik und sprachliches Handeln. Frankfurt/M. Athenaüm ²1972.
- Νόμος 1566/1985, άρθρο 1, παράγρ. 4.
- Porzig W., Das Wunder der Sprache. Probleme, Methoden und Ergebnisse der Sprachwissenschaft. München: Francke ⁵1971.
- Τσολάκη Χρ., Γλωσσική Διδασκαλία. Στο περιοδ. «Γλώσσα», έτος 1, σελ. 58.
- , Για μια λειτουργική Γραμματική. Στο περιοδ. «Λόγος και Πράξη», τ. 3, 1976.
- Weisgerber B., Vom Sinn und Unsinn der Grammatik. Verlag Dürsche, Bonn-Bad Godesberg 1985.
- , Theorie der Sprachdidaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer 1974.
- , Elemente eines emanzipatorischen Sprachunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer ²1975.
- Wilkind David A., Linguistik im Sprachunterricht, übers. von Rurik v. Antropoff. Heidelberg: Quelle & Meyer 1976.

Γεωργίου Χρ. Σακελλαριάδη
Ph. D. στη Γλωσσολογία του Παν/μίου της Πολιτείας Indiana των
Η.Π.Α., Σχ. Συμβούλου, υποδ/ντή του Π.Ε.Κ. Ανατ. Αττικής

ΚΟΙΤΑΖΩ ΚΑΙ ΒΛΕΠΩ

Συνέχεια από το προηγούμενο

Υ. Παραδείγματα από τις παροιμίες και τις εκφράσεις του λαού μας, καθώς και από τη νεοελληνική ποίηση.

55. Δε σε είδα, δε με είδες.
56. Κάπου σ' είδα, κάπου μ' είδες.
57. Ακόμη δεν τον είδαμε, Γιάννη τον εβγάλαμε.
58. Είδα κι έπαθα.
59. Είδα τον ουρανό σφονδύλι.
60. Όπως σε βλέπω και με βλέπεις.
61. Βλέποντας και κάνοντας.
62. Βλέπω Θεού πρόσωπο.
63. Βλέπω φως.
64. Βλέπω με καλό μάτι.
65. Βλέπω άσπρη μέρα.
66. Τα βλέπω όλα ρόδινα.
67. Τα βλέπω όλα μαύρα.
68. Κάτινους χάριζαν γάιδαρο κι αυτός το κοίταγε στα δόντια.
69. Όπως βλέπεις τον καθρέφτη, έτσι κι αυτός σε βλέπει.
70. Ο νηστικός καρβέλια βλέπει στον ύπνο του.
71. Ο Θεός κι ο γείτονας βλέπουν δίχως λάθος.
72. Μη βλέπεις τι κάνω, άκουε τι λέω.
73. Μάτια που δε βλέπονται γρήγορα λησμονιούνται.
74. Καθένας κοιτάζει το συμφέρον του.
75. Εγώ στραβώνω και πουλώ, και συ βλέπε κι αγόραζε.
76. Είδ' ο γύφτος τη γενιά του κι αναγάλλιασε η καρδιά του.
77. Γυναίκα με λυχνάρι αν ιδείς, γελασμένος θε να βγεις.

78. Για να φέξει και να δούμε.
79. Αρνί που βλέπει ο Θεός, ο λύκος δεν το τρώει.
80. Από την πολλή την έγνοια, δεν τον είδ' αν είχε γένεια.
81. 'Ανθρωπο βλέπεις, καρδιά δε γνωρίζεις.
82. 'Άλλο που να ιδείς κι άλλο που ν' ακούσεις.
83. Απόψ' είδα στον ύπνο μου, στον ύπνο που κοιμόμουν.
(Claude Fauriel, *Τα Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια*, Αθήνα, 1956, σελ. 93).
84. Για τούτο στ' όνειρό μου, ο πικραμένος,
βλέπω συχνά πως είμαι... πεθαμένος.
(Από το «Το κυπαρισσάκι» του Μ. 'Αβλιχου).
85. Τρυφερό, ανέμελο παιδί,
μιαν οικουμένη μέσα μου είδες.
(Από το «Ξανθό παιδί» του Τέλλου 'Αγρα).
86. Στη μοναξιά που σμίξαμε σ' εκοίταξα στα μάτια,
κι αμέσως φίλοι εγίναμε, χωρίς να πούμε λέξη.
(Από το «Ο Αράρης του Νάρες» του Γ. Αθάνα).
87. Κανείς δεν τον είδε. 'Ηταν σούρουπο.
(Από το «Χάρης 1944» του Μ. Αναγνωστάκη).
88. 'Όσες φορές κι αν ξαναγύρισα
να την ξαναϊδώ,
τόσες φορές τη δίψασα.
(Από το «Τα μάτια της» του Ρένου Αποστολίδη).
89. Ψιλό έπεφτε στους κόρφους σου το φόρεμα σαν πάχνη,
που έβλεπε και δεν έβλεπε τα στήθια σου το μάτι.
(Από το «Τ' όνειρό μου» του Δ. Βαλαβάνη).
90. ...ιδές πώς σ' έφερε έως
στ' 'Αργούς την πόλη ο δρόμος σου ο μοιραίος.
(Από το «Ορέστης» του Κ. Βάρναλη).
91. Εψές είδα στον ύπνο μου
ένα βαθύ ποτάμι.
(Από το «Το όνειρον» του Γ. Βιζυηνού).
92. Και τά 'βλεπα όλα στης αγάπης το ρυθμό δεμένα.
(Από το «In gloriam amatae» του Ηλ. Βουτιεριδής).
93. Κοιτάχτε αυτή τη θάλασσα.
(Από το «Προσκλητήριο» του Ν. Βρεττάκου).
94. Αν δεις τον ήλιο να σου γνέφει.
(Από το «Επιστροφή στο βουνό» του Ν. Βρεττάκου).
95. Δεν είδα τον πλησίον μου πουθενά.
(Από το «Μαργαρίτα - Εικόνες από το ηλιοβασίλεμα» του Ν. Βρεττάκου).

96. Βλέπω τον ύπνο μήνομα στα μάτια σου να στέλνει.
(Από το «Σαν παραμύθι» του Ι. Γρυπάρη).
97. Τη νύχτα βλέπει όλα τ' αθώρητα
που απόκρυβεν η πλάνα η μέρα.
(Από το «Βαθιά, τη νύχτα...», του Γ. Δροσίνη).
98. Βλέπω τη θέληση της νύχτας να ξεχύνει τ' άστρα.
(Από το «Ήλιος ο πρώτος» του Οδ. Ελύτη).
99. Γειά σου, μωρέ ποτάμι, οπούβλεπες χαράματα.
(Από το «΄Ασμα ηρωικό και πένθιμο για τον χαμένο
ανθυπολοχαγό της Αλβανίας» του Οδ. Ελύτη).
100. Και πριν σε ιδούν τα μάτια μου
υπάρχεις, είσαι εμπρός μου.
(Από το «Κάτι σπαράζει μέσα μου» της Λιλής Ιακωβίδη).
101. Κατάμαυρα κεριά, κυρτά, λιωμένα,
δε θέλω να τα βλέπω· με λυπεί η μορφή των
.....
Εμπρός κοιτάζω τ' αναμμένα μου κεριά.
Δε θέλω να γυρίσω, να μη δω και φρίζω.
(Από το «Κεριά» του Κ. Καβάφη)
102. Κοιτάζοντας ένα οπάλιο μισό γκρίζο
θυμήθηκα δύο ωραία γκρίζα μάτια
που είδα.
(Από το «Γκρίζα» του Κ. Καβάφη)
103. Τα στήθη που σ' εβύζασαν
εμπρός σου βλέπεις.
(Από το «Εις θάνατον» του Α. Κάλβου)
104. Καταγγέλλω δυο ματάκια
που μου κόβουνε τον ύπνο·
με πειράζουν απ' αντίκρι,
με κοιτούν ορθάνοιχτα.
(Από το «Καταγγέλλω» του Α. Καρακάση)
105. Και ντράπης πούχα ιδεί το μυστικό σου.
(Από το «Δάφνη μου!» του Κ. Καρθαίου)
106. Λατρεύω τα μάτια μου
που βλέπουν
μονάχα εσένα.
(Από το «Θάλαμος αγίας Άννης» του Ν. Καρύδη)
107. Μας κοίταζε από τα παράθυρα ένας μεγάλος ήλιος.
(Από το «1944» της Λίνας Κάσδαγλη)
108. Παράξενο! Άλλαξε χρώμα ο ήλιος,
καθώς τον κοίταζε το μεσημέρι ένας άντρας άρρωστος,

- γιατί δεν ήξερε πια πού να κοιτάξει.
(Από το «1944» της Λίνας Κασδαγλή)
109. Έβλεπα από κείθε ούλους τους αστέρες.
(Από το «Είδα ένα όνειρο» του Δ. Κόκκου)
110. Πρέπει να ιδεί την αλήθεια γυμνή.
(Από το «Γραφή απακριτική» του Α. Λασκαράτου)
111. Τώρα που δε βλέπει ο ένας τ' άλλου τ' άσπρα τα μαλλιά.
(Από το «Ψυχοσάββατο» του Ν. Πετιμεζά-Λαύρα)
112. Το πήρε από το χέρι της μια μέρα
και τόβαλε δειλά στο δάχτυλό της:
«Για κοιτάξε, μου πάει, καλή μητέρα;»
(Από το «Πόθος κόρης» του Α. Μαλακάση)
113. Τα μουχρωμένα νερά
κοίταζαν με σκοτεινά μάτια
τα καθάρια βάθη τους.
(Από το «Μονάξια» του Στρ. Μυριβήλη)
114. Σε βλέπω αδύναμο, στεγνό.
(Από το «Στο δέντρο μου» της Μυρτιάτισσας)
115. Γυναίκες που σας είδα σ' άλλου χέρι
με γέλιο να περνάτε ευτυχισμένο·
γυναίκες, σε μπαλκόνια, να κοιτάτε
στο κενό μ' ένα βλέμμα ξεχασμένο.
(Από το «Περαστικές» του Κ. Ουράνη)
116. Γύρισα για να ιδώ το θαυμαστό παλάτι.
(Από το «Χαλάσματα» της «Ασάλευτης ζωής» του
Κ. Παλαμά)
- 116α. Βλέπω τα ονειράτα.
(Από το «Μια πίκρα» από τους «Καημούς της λιμνοθάλασσας» του Κ. Παλαμά)
117. Βλέπω τα μαύρα τα μαλλιά σου
μέσ' στο σκοτάδι το βαθύ,
βλέπω τη φλογερή ματιά σου
στου ήλιου τη φεγγοβολή.
(Από το «Τραγουδάκι» του Jean Moréas)
118. Εκοίταξεν απ' το παράθυρό του,
είδε την αγελάδα, το μοσκάρι
το βόδι που μασούσε το σανό του.
(Από το «Αγροτικό» του Ζ. Παπαντωνίου)
119. Μα, γίόκα μου κι αν μούδειχνες τ' αστέρια και τα πλάτια
τάβλεπα εγώ πιο λαμπερά στα θαλασσιά σου μάτια!
(Από το «Επιτάφιος» του Γ. Ρίτσου)

120. Τώρα που θα φύγεις, πάρε μαζί σου και το παιδί που είδε το φως κάτω από εκείνο το πλατάνι.
(Από το «Τώρα που θα φύγεις» του Γ. Σεφέρη)
121. Του πατέρα σου, όταν έρθεις
δε θα δεις παρά τον τάφο.
(Από το «Προς τον κύριον Γεώργιον δε Ρώσση ευρισκόμενον εις την Αγγλίαν» του Δ. Σολωμού)
122. Τότε κοιτάξεις απάνω στ' άστρα.
(Από το «Σε μια γειτόνισσα» του Γ. Σουρή), κλπ.

VI. Φράσεις και προτάσεις που απαιτούν τη χρήση μόνο του ενός από τα δυο ρήματα. Αναγράφουμε εδώ λίγα παραδείγματα χωρίς ιδιαίτερο σχολιασμό:

123. Κοιταχτήκαμε καλά στα μάτια.
124. *Ιδωθήκαμε καλά στα μάτια.
125. Να πας να κοιταχτείς από γιατρό.
126. *Να πας να ιδωθείς από γιατρό.
127. Κοιτάζεται στον καθρέφτη κάθε πρωί.
128. *Βλέπεται στον καθρέφτη κάθε πρωί.
129. Ιδωθήκαμε πολλές φορές σήμερα.
130. *Κοιταχτήκαμε πολλές φορές σήμερα.
131. Έχεις ψείρες· να κοιταχτείς προσεκτικά.
132. * Έχεις ψείρες· να ιδωθείς προσεκτικά.
133. Κοίτα να 'ρθεις γρήγορα.
134. *Βλέπε να 'ρθεις γρήγορα.
135. Σε ξαναβλέπω με χαρά έπειτα από τριάντα χρόνια ξενιτιά.
136. *Σε ξανακοιτάζω με χαρά έπειτα από τριάντα χρόνια ξενιτιά.
137. Κοίταξε προς το μέρος μας, μα δε μας έβλεπε.
138. * Έβλεπε προς το μέρος μας, μα δε μας κοίταζε.
139. Κοίταξε να βοηθάς το Γιώργο.
140. *Βλέπε να βοηθάς το Γιώργο.
141. Κοίταξα την περίπτωση σου και είδα ότι είναι εύκολη.
142. *Είδα την περίπτωση σου και κοίταξα ότι είναι εύκολη.
143. Είδα ένα όνειρο.
144. *Κοίταξα ένα όνειρο.
145. Σε είδαμε τι άνθρωπος είσαι.
146. *Σε κοιτάξαμε τι άνθρωπος είσαι.
147. Είδα κι έπαθα να του αλλάξω γνώμη.
148. *Κοίταξα κι έπαθα να του αλλάξω γνώμη.
149. Σκοτείνιασε και δε βλέπω να γράψω.
150. *Σκοτείνιασε και δεν κοιτάζω να γράψω.
151. Βλέπω πως γρήγορα θα 'χουμε εκλογές.

152. *Κοιτάζω πως γρήγορα θα 'χουμε εκλογές.
 153. Δε βλέπει άσπρη μέρα.
 154. *Δεν κοιτάζει άσπρη μέρα.
 155. 'Εβλεπε να του ξεφεύγει η υπόθεση από τα χέρια του.
 156. *Κοίταζε να του ξεφεύγει η υπόθεση από τα χέρια του.
 157. Κοίταζε πού θα τρυπώσει.
 158. *'Εβλεπε που θα τρυπώσει.
 159. Κοίταζε από πού να φύγει.
 160. *Βλέπει από πού να φύγει.
 161. Κοίταζε να μη σε ξαναδώ μπροστά μου.
 162. *Δες να μη σε ξαναδώ μπροστά μου.
 163. Κοίταγε να φύγει απ' το παράθυρο.
 164. *'Εβλεπε να φύγει απ' το παράθυρο.
 165. Ο Πέτρος κοίταζε να με γελάσει.
 166. *Ο Πέτρος είδε να με γελάσει.
 167. Θέλω να σε δω κάποια μέρα στο γραφείο μου.
 168. *Θέλω να σε κοιτάξω κάποια μέρα στο γραφείο μου, κ.ά.

VII. Η μήτρα των ρημάτων βλέπω και κοιτάζω. Συμπέρασμα. Έχουμε ήδη τονίσει ότι η μήτρα κάθε ρήματος περιλαμβάνει ένα σύνολο συντακτικών, σημασιολογικών και φωνολογικών στοιχείων. Ενδεικτικά σημειώνουμε εδώ μερικά από τα στοιχεία αυτά του βλέπω και του κοιτάζω:

/VLEPO/	/KITAZO/
+ P	+ P
+ — ΟΦ	+ — ΟΦ
+ — Π	+ — Π
+ NOEIN	+ NOEIN
— ΚΙΝΗΣΗ	— ΚΙΝΗΣΗ
— ΨΥΧΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ	— ΨΥΧΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ
....

Στο άρθρο αυτό, που το θεωρούμε δοκιμαστικό, προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε όχι μόνο τις γνωστές απόψεις των γλωσσολόγων και φιλόλογων στις αρχές του αιώνα μας για τα ρήματα βλέπω και κοιτάζω, αλλά και εξετάσαμε ορισμένες συντακτικές και σημασιολογικές πτυχές των ρημάτων αυτών υπό το πρίσμα των σύγχρονων γλωσσολογικών θεωριών. Δείξαμε με αρκετή σαφήνεια υποθέτω, ότι τα δύο αυτά ρήματα δε συμπίπτουν απόλυτα σημασιολογικά και συντακτικά, παρουσιάζουν αρκετές και ενδιαφέρουσες ιδιαιτερότητες, και στις περισσότερες των περιπτώσεων τα σημασιολογικά πεδία τους βρίσκονται σε συμπληρωματική κατανομή. Από πολλά παραδείγματα έγινε σαφές ότι το κοιτάζω αποτελεί προϋπόθεση του βλέπω. Δεν μπορεί να δεις κάτι αν δεν το

κοιτάξεις, αν δεν στρέψεις το βλέμμα σου προς κάποιο αντικείμενο. Είναι, όμως, προφανές ότι δεν εξαντλήσαμε το θέμα μας. Δεν ασχοληθήκαμε με όλες τις σημασίες των ρημάτων αυτών στα διάφορα κειμενικά περιβάλλοντα, ούτε με όλες τις διαθέσεις τους. Θα απαιτηθεί σύντομα να επανέλθουμε για να εξετάσουμε και αναλύσουμε σωρεία άλλων θεμάτων που σχετίζονται με τα δύο αυτά ρήματα. Πιστεύουμε ότι η περιγραφή και ερμηνεία του ζεύγους αυτού των ρημάτων αποτελεί γόνιμο πεδίο για γλωσσολογικές έρευνες και ότι μία σε βάθος μελέτη τους θα φωτίσει πολλές άγνωστες πλευρές τους και θα αποτελέσει τη βάση για παρόμοιες αναλύσεις και άλλων ζευγών λέξεων. Εντωμεταξύ, ευπρόσδεκτη θα είναι κάθε καλόπιστη κριτική που στοχεύει στην αποκάλυψη και κατάδειξη της αλήθειας. Για την προαγωγή κάθε επιστήμης χρειαζόμαστε αρκετά εύκαμπτη και γενική επιστημονική θεωρία και πρόθυμους πνευματικούς εργάτες που ο αντικειμενικός τους στόχος και σκοπός θα είναι η υψηλή αυτή ιδέα της αλήθειας. Και την υψηλή αυτή έννοια της αλήθειας εμείς δε θα παύσουμε ποτέ να υπηρετούμε.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Αφορμή ν' ασχοληθώ με το ζεύγος αυτό των ρημάτων μου έδωσε ένα άρθρο του Jeffrey Gruber στο γνωστό περιοδικό *Language* 43 (1967), 937-947. Εξετάζοντας ο Gruber τα ρήματα της αγγλικής γλώσσας LOOK AND SEE, που αποτελούν και τον τίτλο του άρθρου του, τονίζει ότι τα ρήματα αυτά, που σχετίζονται σημασιολογικά και συντακτικά, έχουν ομοιότητες σ' ορισμένα σημεία, ενώ σ' άλλα σημεία βρίσκονται σε συμπληρωματική κατανομή. Στο άρθρο αυτό του Gruber απάντησε ο R. Van Develde, «Mistaken Views of See», *Linguistic Inquiry* 8 (1977), 767-772. Ο R. Van Develde διαφωνεί με την ανάλυση και ερμηνεία των ρημάτων αυτών που επεχείρησε ο Gruber στο ως άνω άρθρο του και τονίζει, σε αντίθεση με τον Gruber, ότι δεν είναι ορθό να εκλαμβάνεται το ρήμα See (= βλέπω) ως ρήμα κινήσεως σημαντικό.
2. Στον Όμηρο δεν απαντά το ρήμα βλέπω, απαντά όμως το παράγωγο βλέφαρα και το ρήμα ὀρώ.
3. Αναγράφουμε εδώ λίγα παραδείγματα:
 - «πόλιν μὲν, εἰ καὶ μὴ βλέπεις, φρονεῖς δ' ὁμῶς οἷα νόσῳ σύνεστιν» (Σοφ. Οἰδ. Τύρ. 302-303).
 - «εἰ δ' ἐτύγχανες βλέπων, καὶ τούργον ἄν σοῦ τοῦτ' ἔφην εἶναι μόνου» (Σοφ. Οἰδ. Τύρ. 348-349).
 - «αδινῶς ἀθυμῶ μὴ βλέπων ὁ μάντις ἦ» (Σοφ. Οἰδ. Τύρ. 747).
 - «τί χρὴ με τὴν δύστηνον ἐς Θεοῦς ἐτι βλέπειν;» (Σοφ. Ἄντ. 922-923).
 - «οἱ δ' ἐπὶ τῷ ἡσώμενον βλέψαντες ὀλοφυρμῶ τε ἄμα μετὰ βοῆς ἐχρώντο» (Θουκ. 7, 71).
 - «εἰς ἕκαστον τὸν παριόντα βλέφονται» (Δημ. 799. 25, 23).
 - «ἡ πολιτεία βλέπει εἰς πλοῦτον» ('Αριστοτ. Πολιτ. 4, 7, 4).
 - «ἐν ταῖς πρὸς μεσημβρίαν βλέπουσαις οἰκίαις» (Ξεν. Ἄπομν. 3, 8, 9).
 - «βλέπετε μὴ πλανηθῆτε» (Λουκ. κα', 8).
 - «βλέπετε ὑμεῖς ἑαυτοῖς» (Μάρκ. ιγ', 9).
 - «εἰάν δέ ἔλθῃ Τιμόθεος, βλέπετε ἵνα ἀφόβως γένηται πρὸς

ύμῶς) (Παύλου Α' ἐπιστ. πρὸς Κορινθ. ιστ', 10).

— «βλέπει τὰ ὀθῆνια κείμενα μόνα» (Λουκ. κδ', 12).

— «ἔστι δὲ πίστις ἐλπίζομένων ὑπόστασις, πραγμάτων ἔλεγχος οὐ βλεπομένων»

(Παύλ. πρὸς Εβρ. ια', 1), κλπ.

4. Ἐχει λεχθεῖ ὅτι ἡ κύρια σημασιολογικὴ διαφορὰ μεταξύ των αρχαίων ρημάτων βλέπω και ὄρω εἶναι σαφὴς σε φράσεις, ὅπως «βλέψον και ἰδέ», «βλέπων οὐχ ὄρω», κλπ.
5. Ἡ σωστὴ ὀρθογραφία του ρήματος αυτού εἶναι κοιτάζω με -οι- και ἓνα -τ- και ὄχι κυττάζω, ὅπως θα δέξουμε στη συνέχεια.
6. Ἰδιωματικά γλέπω και λέπω. «Ανομοίωσιν εμφανίζουσι λέξεις τινές..., ὅπως γλέπω ἀντὶ βλέπω εν Μεγάροις και λέπω εν Κύμη, ἦτοι εν Μεγάροις ἡ ἀνομοίωσις ἐπετεύχθη δια μεταβολῆς του α' χεῖλικού εἰς ουρανικόν, εν δε τη Κύμη δι' ἀποβολῆς αυτού. (Το Πινδαρικόν γλέφαρον δε φαίνεται πιθανόν ὅτι συνάπτεται ἱστορικῶς πρὸς το νυν γλέπω)», Γ. Ν. Χατζιδάκι, *Γλωσσολογικὴ Ἔρευνα*, τόμ. Α', Ἐκδοσ. της Ἀκαδ. Ἀθηνῶν, εν Ἀθήναις, 1977, σελ. 83.
7. Σημειώνουμε ἐδῶ μερικά ἀπλά παραδείγματα: α) Δε βλέπω καλά μ' αυτά τα γυαλιά. β) Δε βλέπω γιατί 'ναι σκοτάδι. γ) Δε βλέπεις ὅτι ἔχεις ἀδικο; δ) Να πας στο νοσοκομεῖο να σε ἰδεῖ ἓνας γιατρός. ε) Ἐρχεται το παιδί μου μια φορὰ τῆ βδομάδα και με βλέπει. στ) Βλέπε μπροστά σου μη γλιτρήσεις. ζ) Βλέπε τα παιδιά μέχρι να γυρίσω, κλπ.
 Ἐνδιαφέροντα εἶναι ὅσα γιὰ το βλέπω ἀναγράφει ο Γ. Ν. Χατζιδάκις στο Β' τόμο του ὡς ἀνω ἀναγραφόμενου ἔργου του, στο ὁποῖο θεωρεῖ ὅτι οἱ ἔννοιες του βλέπειν, παρατηρεῖν, παραφυλάττειν, παρακαλοῦσθαι, προσδοκᾶν, νοεῖν κ.ά. εἶναι συγγενεῖς και ὅτι το βλέπω ἐκτός ἀπὸ την ἔννοια του ὁρᾶν δηλώνει και την ἔννοια του φυλάττειν, ὅπως φαίνεται στην πρόταση «βλέπε τα πρόβατα να μη φύγουν και πᾶν' και κάμουν ζημιὰ». Στην Κύπρο, τονίζει, το βλέπω σημαίνει μόνο φυλάττω, γιατί οἱ Κύπριοι χρησιμοποιοῦν το θαρώ γιὰ την ἔννοια του ὁρᾶν. Στην Κρήτη το ὄνομα ο βλεπές (ἀντὶ βλεπέας = βλεπέυς), που παράγεται ἀπὸ το βλέπω, δηλώνει τον ἀγροφύλακα, το δραγάτη. Και συνεχίζει: «Καθ' ὃν τρόπον ἡ ἔννοια του ὁρᾶν προέβη εἰς την του φυλάττειν ὡς φυσικὸ ἀποτελέσματος, οὕτω και τανάπαλιν ἡ του τηρεῖν εἰς την του ὁρᾶν, ὡς ἀναγκαίου προηγουμένου» πρβλ. αὐτό τοῦτο το ρῆμα τηρώ, ο εν τη συνῆθει γλώσση δηλοῖ το βλέπω «για τῆρα 'δω!», και τοῦτο λίαν φυσικόν, ἀφοῦ δια την τῆρσιν ἀπαιτεῖται ἡ ἐπιβλεψίς, το ὁρᾶν» (Γ. Ν. Χατζιδάκι, *Γλωσσολογικαὶ Ἔρευνα*, τόμ. Β', Ἐκδ. Ἀκαδ. Ἀθηνῶν, εν Ἀθήναις, 1977, σελ. 158).
8. Ν. Ἀνδριώτη, *Ἑτυμολογικὸ Λεξικὸ της Κοινῆς Νεοελληνικῆς*, Δεῦτ. Ἐκδ., Θεσ/νίκη, 1967, σελ. 160.
9. Το κυττάζω, σῆμαινε κυρίως θεωρῶ κάτι σκύφτός, κατὰγίνομαι, ἐνασχολοῦμαι, διατρίβω και χρονίζω σ' αὐτό και ἀκολουθῶς ἐπιμελοῦμαι, φροντίζω. Ὅποιος φροντίζει γιὰ κάτι, κατ' ἀνάγκη ἀμελεῖ και παραβλέπει τα ἄλλα. Συνεπῶς το κυττάζω σημαίνει ἀκόμη και το ἀναβάλλω. Βλ. και Γ. Ν. Χατζιδάκι, *Γλωσσολογικαὶ Ἔρευνα*, τόμ. Α', στον ὁποῖο ἔχει περιληφθεῖ ἡ μελέτη του ἱστορία των περὶ του Κοιτάζω Ἑτυμολογικῶν Ἐρευνῶν», σελ. 522-525.
10. Ο Δημ. Βερναρδάκης ὑπεστήριξε ὅτι δύο κυρίως εἶναι οἱ ἔννοιες που ἐναλλάσσονται με την ἔννοια του βλέπειν, ἡ ἔννοια του φυλάττειν και ἡ ἔννοια του ἀναμένειν. Ο Χατζιδάκις παρατήρησε ὅτι δεν εἶναι μόνο οἱ δύο αὐτές ἔννοιες που ἐναλλάσσονται με την ἔννοια του βλέπειν, ἀλλὰ και πολλές ἄλλες.
11. Μ. Φιλίππου, *Γλωσσολογία και Γλωσσολογία (Ἑλληνική)*, τόμ. Α', Ἐκδ. Μπάουρον, Ἀθήνα, 1984, σελ. 183.
12. Βλ. Γ. Ν. Χατζιδάκι, *Γλωσσολογικαὶ Ἔρευνα*, τόμ. Β', εν Ἀθήναις, 1977, σελ. 608-618 (Ἀπὸ το σχετικὸ γιὰ το κοιτάζω - κοιτᾶ ἄρθρο του στο περιοδικὸ *Ἀθηνά* (46), 1935, 178-90).
13. Ο μετασχηματισμὸς των ἐνεστωτικῶν θεμάτων κατ' ἀναλογία ἐπῆρασε μόνο τον ἐνεστώτα και τον παρατατικὸ, οἱ ἄλλοι ὅμως χρόνοι και τα παράγωγα ὀνόματα σχηματίζονται ἀπὸ τα αρχαῖα ἀπαθὴ ρήματα, ὅπως ἀρῶ ἀλλὰ (ἤρασα), ἀραξα, ἀραχτός, κοιτάξα, κοιτάχτηκα, κοιταγμένος, ἀκοίταχος, κοιταγμα, κλπ.

14. Από τα ρήματα *ερωτώ, απαντώ, αγανακτώ, απατώ* έχουμε αορίστους σε *-σα*, όπως *ερώτησα, απάντησα, αγανάκτησα, απάτησα*, αντίστοιχα. Από τα ρήματα όμως σε *-άζω*, όπως *αρπάζω* και *αρπώ, βαστάζω* και *βαστώ* έχουμε συνήθως αορίστους σε *-ξα*, όπως *άρπαξα, βάσταξα*, αντίστοιχα.
15. Αναγράφουμε εδώ μερικά παραδείγματα:
 1. Κοιτάζω προς τα εκεί, αλλά δε βλέπω τίποτα.
 2. Τι με κοιτάξεις με περιέργεια;
 3. Τι κοιτάξεις και δεν κάνεις ό,τι σου είπα;
 4. Κοιτάζω να μάθω ποιος το έκανε.
 5. Κοίτα με να σε κοιτώ να περνούμε τον καιρό.
 6. Κοίταξε μη φύγεις από τη θέση σου.
 7. Τον κοίταξε ο γιατρός και του συνέστησε ανάπαυση.
16. Το μεσοπαθητικό *κοιτάζομαι* έχει την έννοια του βλέπω τον εαυτό μου στον καθρέφτη ή υποβάλλομαι σε ιατρική εξέταση:
 - α) Κοιτάζεται από το πρωί στον καθρέφτη και καμαρώνει σαν γύφτικο σκεπάρι.
 - β) Δεν αισθάνομαι καλά· πρέπει να κοιταχτώ από κάποιον ειδικό γιατρό.
17. Αχιλ. Τζαρτζάνου, *Νεοελληνική Σύνταξις (της Κοινής Δημοτικής)*, Δεύτερη Έκδοση, τόμ. Α', ΟΕΣΒ, εν Αθήναις, 1946, σελ. 234-239.
18. Βλ. George Sakellariades, *A Transformational Analysis of the So-called Weak Personal Pronouns in Modern Greek*, Ph. D. Dissertation, Indiana University, Bloomington, 1973. — Επίσης, του ίδιου, *Εισαγωγή στη Μετασχηματιστική Γραμματική*, Gutenberg, Αθήνα, 1979.
19. Με τον όρο *αυστηροί νόμοι υποκατηγοριοποίησης* εννοούμε τους νόμους, που αναλύουν και καθορίζουν ένα σύμβολο με βάση τις κατηγορίες εκείνες που αποτελούν το περιβάλλον του.
20. Το + P δηλώνει ότι το συγκεκριμένο λεξιλογικό στοιχείο είναι ρήμα, η παύλα φανερώνει τη θέση του στοιχείου αυτού, ενώ η κατηγορία ΟΦ (= ονοματική φράση) καθορίζει το δεξιό περιβάλλον του ρήματος.
21. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η παραβίαση των αυστηρών νόμων υποκατηγοριοποίησης είναι σοβαρότερη από την παραβίαση των νόμων επιλογής.
22. Η παύλα δηλώνει τη θέση του ρήματος και το σύμβολο # φανερώνει το τέλος της ρηματικής φράσης.
23. Π = πρόταση, ΟΦ = ονοματική φράση, Ρ = ρήμα, ΡΦ = ρηματική φράση, ΕΠ = έκφραση προθετική.
24. Παρόμοια περίπτωση αποβολής του ρήματος και του υποκειμένου από εντεθειμένη πρόταση, βρίσκουμε στις αναφορικές προτάσεις. Για το φαινόμενο αυτό, βλ. Γιώργου Χ. Σακελλαριάδη, *Εισαγωγή στη Μετασχηματιστική Γραμματική*, Gutenberg, Αθήνα, 1979, σελ. 81-87.
25. Ο αστερίσκος δηλώνει ότι η πρόταση είναι αντιγραμματική ή κατ' απλούστερον ορισμό μη ορθή γραμματικώς.
26. Αν θεωρήσουμε ότι τα αφηρημένα ουσιαστικά ισοδυναμούν πολλές φορές με ολόκληρη πρόταση, θα ήταν ίσως προτιμότερο να τα συνεξετάζαμε με τις δευτερεύουσες προτάσεις που ακολουθούν τα ρήματα βλέπω και κοιτάζω και έχουν λειτουργία αντικειμένου.
27. Εμφανής λοιπόν είναι η αντιστοιχία των συμπληρωματικών προτάσεων, που έχουν λειτουργία αντικειμένου, με ανάλογες ονοματικές φράσεις.
28. Είναι γνωστό ότι σε πολλές γλώσσες του κόσμου με πλούσιο κλιτικό σύστημα οι προσωπικές αντωνυμίες που έχουν λειτουργία υποκειμένου είναι δυνατό να παραλείπονται, όταν μ' αυτές δε δηλώνεται έμφαση ή αντιδιαστολή. Η αποβολή αυτή των προσωπικών αντωνυμιών γίνεται μετά τη συμφωνία του ρήματος με το υποκείμενο. Εξάλλου η κατάληξη του ρήματος δηλώνει τα στοιχεία του προσώπου και του αριθμού. Αυτά, βέβαια, αναφέρονται στην επιφανειακή δομή, γιατί στη βαθιά δομή κανένα στοιχείο δεν αποβάλλεται.

29. Ενδεικτικά σημειώνουμε εδώ λίγα μόνο παραδείγματα:
1. Σώπα και θα ιδείς τι θα πάθει.
 2. Κοίταζε ανυπόμονα απάνω πότε θα φανεί η Έρση.
 3. Βλέπεις πόσο σ' αγαπώ.
 4. *Κοιτάζεις πόσο σ' αγαπώ.
 5. Κοίταζε πώς θα του ξεφύγεις.
 6. Κοιτάξου στον καθρέφτη (για) να δεις πώς είσαι.
 7. Κοίταζε να πεις την αλήθεια.
 8. Είδα μπροστά μου να βαδίζει ήσυχα ο κυρ-Θεμελής.
 9. Άξαφνα βλέπω να 'μαι ο τελευταίος.
 10. Κοίταζε μην αργήσεις.
 11. Κοίταζε να μη σε ξαναδώ μπροστά μου.
 12. Κοίταζε να με γελάσει.
 13. Κοίταζε μην πεις τίποτα, χαθήκαμε, κ.ά.
30. Με το στοιχείο [— ΤΡΟΠΟΣ] νοούνται όλα τα άλλα επιρρήματα, εκτός από τα τροπικά. Παρόμοια, με το στοιχείο [— ΤΟΠΟΣ] αναφερόμαστε σ' όλα τα άλλα επιρρήματα, εκτός από τα τροπικά και τα τοπικά, κ.ο.κ. Η ερμηνεία αυτή έχει άμεση σχέση με τη σειρά που θέσαμε τις διάφορες επιρρηματικές σχέσεις.

ΠΑΡΟΡΑΜΑ

Στο προηγούμενο τεύχος της «Γλώσσας» (αρ. 31, σελ. 44) ο υπ' αριθ. 48 τύπος πρέπει να γραφεί ως εξής:

[+ Ρ, + [+ ΕΜΨΥΧΟ] — [± ΕΜΨΥΧΟ] [+ ΤΡΟΠ. ΕΠΙΡΡΗΜΑ]]

ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΠΑΡΟΙΜΙΑΣ

Στο λήμμα δένω του λεξικού της «Πρωίας» αναγράφεται η παροιμία «θέλεις φόρτω-νε και δένε, θέλεις δένε και κουβάλιε» και η επιγραμματική ερμηνεία που δίδεται εκεί είναι ότι η παροιμία αυτή αναφέρεται σε εργασίες από τις οποίες η μια είναι πιο επίπονη από την άλλη. Την παροιμία αυτή την έχω ακούσει στην Πελοπόννησο και ιδιαίτερα στο νομό Αχαΐας υπό την εξής μορφή: «θέλεις θέριζε και δένε, θέλεις δένε και κουβάλα». Η παροιμία αυτή προφανώς δηλώνει ότι είτε αναλάβει κανείς το θέρισμα και το δέσιμο είτε το δέσιμο και το κουβάλημα θα κουραστεί εξίσου. Με άλλα λόγια, τα δύο αυτά σύνολα εργασιών από την πλευρά του χρόνου και της κούρασης είναι ισοδύναμα. Είτε διαλέξει κανείς την πρώτη ομάδα εργασιών (θέρισμα + δέσιμο) είτε τη δεύτερη (δέσιμο + κουβάλημα) η προσφορά του και η κούρασή του θα είναι η αυτή. Κανένα δηλαδή από τα δύο αυτά σύνολα εργασιών δεν είναι πιο επίπονο από το άλλο. Λογικά, λοιπόν, η ισοδυναμία των εργασιών αυτών μόνο με το θέριζε (και όχι με το φόρτωνε) εξασφαλίζεται. Για όσους γνωρίζουν από αγροτικές και γεωργικές εργασίες, το δέσιμο των σταχιών σε χερσόβολα και των χερσόβολων σε δεμάτια και το φόρτωμά τους σε ζώα απαιτεί λιγότερο χρόνο και κόπο απ' αυτόν που χρειάζεται κανείς για το αντίστοιχο δέσιμο και κουβάλημα των δεματιών στο αλώνι. Και αν λάβουμε υπόψη τις παλιότερες συνθήκες της αγροτικής ζωής και το γεγονός ότι το αλώνι δεν ήταν πάντα κοντά στο χωράφι, εύκολα συνάγεται ότι υπάρχει σημαντική διαφορά σε χρόνο και κόπο μεταξύ των δύο αυτών ομάδων εργασιών. Η διαφορά αυτή εκμηδενίζεται, αν στη θέση της προστακτικής φόρτωνε θέσουμε την αντίστοιχη τρισύλλαβη μονολεκτική προστακτική θέριζε. Εξάλλου η επανάληψη του τύπου θέλεις και στα δύο σκέλη της παροιμίας αυτής (θέλεις... θέλεις) μόνο δίκαιη κατανομή, ισότητα και ισοδυναμία μπορεί να σημαίνει.

Από τις παραπάνω παρατηρήσεις δεν είναι δύσκολο να καταλήξει κανείς στο συμπέρασμα ότι η σωστή μορφή της παροιμίας αυτής είναι «θέλεις θέριζε και δένε, θέλεις δένε και κουβάλα» και ότι η λογική της ερμηνεία δεν μπορεί να είναι άλλη απ' αυτή που έχουμε ήδη πιο πάνω διατυπώσει. Ευνόητο είναι ότι η παροιμία αυτή χρησιμοποιείται όχι μόνο για τις συγκεκριμένες αυτές ομάδες εργασιών, αλλά, κατά μεταφορική έννοια, και για κάθε ζεύγος εργασιών που παρουσιάζει ανάλογη ισοδυναμία.

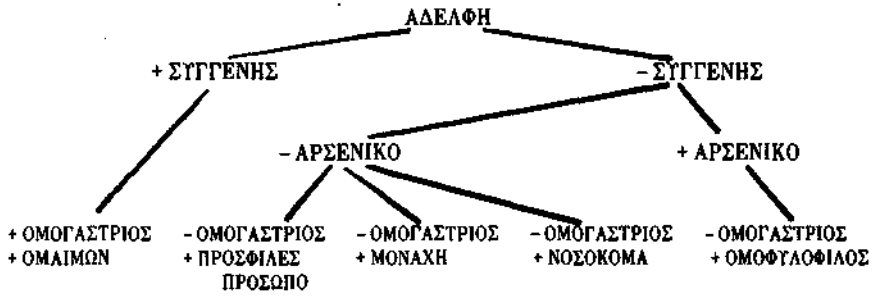
ΑΔΕΛΦΗ

Πέντε τουλάχιστον είναι οι βασικές σημασίες που τα λεξικά πρέπει να δίνουν για το λήμμα *αδελφή*: 1) αυτή που γεννήθηκε από την ίδια κοιλιά με άλλη ή με άλλον, αυτή που γεννήθηκε από τους ίδιους γονείς με άλλη ή με άλλον, *αυτάδελφος*, *αμφιθαλής*, αυτή που προήλθε από ένα μόνο κοινό γονέα με άλλα παιδιά, *ετεροθαλής*, *μηλαδελφή* (είναι γνωστή η παραγωγή της λέξης αυτής: *α* *αθροιστικό* + *δελφός*= *κοιλιά*, *μήτρα*), 2) η πολύ στενή φίλη, η πολύ αγαπητή, η προσφιλής φίλη όπως η *πραγματική αδελφή*, 3) η εν Χριστώ *αδελφή*, *καλόγρια*, *μονάστρια*, *μοναχή*, *ασκήτρια* 4) οι νοσοκόμες και οι προϊστάμενές τους που υπηρετούν στα νοσοκομεία ως *βοηθοί των ιατρών* ή τα μέλη ορισμένων *φιλανθρωπικών ιδρυμάτων*, και 5) οι *αρσενικοί ομοφυλόφιλοι*.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα λήμματα του λεξικού κάθε γλώσσας παρουσιάζουν περισσότερες από μια ερμηνείες, κύριες και μεταφορικές. Για τις διάφορες σημασίες των λέξεων θα έχουμε ξεχωριστά λήμματα στο λεξικό; Η λύση αυτή πρέπει να απορριφθεί ως μη οικονομική. Αυτό που εμείς προτείνουμε στην περίπτωση αυτή είναι η χρήση των λεγόμενων *διαφοροποιητικών* ή *διακριτικών στοιχείων*. Κάθε βασική κατηγορία λέξεων αποτελείται από ένα σύνολο φωνολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών στοιχείων. Η λέξη που μας απασχολεί στο γλωσσολογικό αυτό σημείωμα μπορεί να περιλαμβάνει τα εξής διαφοροποιητικά στοιχεία, τα περισσότερα των οποίων είναι σημασιολογικά: [/ ΑΔΕΛΦΗ /, ± ΑΡΣΕΝΙΚΟ, ± ΣΥΓΓΕΝΗΣ, + ΕΜΨΥΧΟ, ± ΕΝΗΛΙΚΟΣ, ± ΜΟΝΑΧΗ, ± ΟΜΟΓΑΣΤΡΙΟΣ, ± ΝΟΣΟΚΟΜΑ, ± ΟΜΟΦΥΛΟΦΙΛΟΣ, + ΠΡΟΣΦΙΑΕΣ ΠΡΟΣΩΠΟ, κλπ.]. Ανάλογα, λοιπόν, με τα γραμματικά και τα σημασιολογικά στοιχεία που δίνουμε στη λέξη ΑΔΕΛΦΗ, προκύπτουν και οι διάφορες σημασίες της. Έτσι η πρώτη ως άνω σημασία της λέξης αυτής περιλαμβάνει τα παρακάτω στοιχεία: [- ΑΡΣΕΝΙΚΟ, + ΣΥΓΓΕΝΗΣ, + ΕΜΨΥΧΟ, ± ΕΝΗΛΙΚΟΣ, + ΟΜΑΙΜΩΝ, + ΟΜΟΓΑΣΤΡΙΟΣ]. Η δεύτερη σημασία περιέχει τα στοιχεία [- ΑΡΣΕΝΙΚΟ, + ΕΜΨΥΧΟ, - ΣΥΓΓΕΝΗΣ, - ΟΜΟΓΑΣΤΡΙΟΣ, + ΠΡΟΣΦΙΑΕΣ ΠΡΟΣΩΠΟ]. Τα στοιχεία της τρίτης σημασίας είναι [- ΑΡΣΕΝΙΚΟ, + ΕΜΨΥΧΟ, - ΣΥΓΓΕΝΗΣ, + ΜΟΝΑΧΗ, - ΟΜΟΓΑΣΤΡΙΟΣ], τη τέταρτη σημασίας [- ΑΡΣΕΝΙΚΟ, + ΕΜΨΥΧΟ, - ΣΥΓΓΕΝΗΣ, - ΟΜΟΓΑΣΤΡΙΟΣ, - ΜΟΝΑΧΗ, + ΝΟΣΟΚΟΜΑ] και της πέμπτης σημασίας [+ ΑΡΣΕΝΙΚΟ, + ΕΜΨΥΧΟ, - ΣΥΓΓΕΝΗΣ, - ΟΜΟΓΑΣΤΡΙΟΣ, - ΜΟΝΑΧΗ, - ΝΟΣΟΚΟΜΑ, + ΟΜΟΦΥΛΟΦΙΛΟΣ].

Η σημασιολογική διαφοροποίηση της λέξης ΑΔΕΛΦΗ γίνεται σαφέστερη με τη χρήση του παρακάτω δένδρου-διαγράμματος, κάθε τελική διακλάδωση του οποίου αντιστοιχεί στις παραπάνω πέντε σημασίες της:

Γ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗ



ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΧΡ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Κατή Δήμητρα (1992), *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.

Ο τρόπος που τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα πάντοτε γοήτευε τόσο τους γλωσσολόγους όσο και τους ψυχολόγους. Η μελέτη όμως της ανάπτυξης της γλώσσας του παιδιού είναι δύσκολο αγώνισμα. Δεν μπορεί να συγκριθεί με τις δυσκολίες που παρουσιάζει η μελέτη της γλώσσας των ενηλίκων. Ο μελετητής του γλωσσικού κώδικα των ενηλίκων δεν έχει κανένα πρόβλημα να συλλέξει γλωσσικά δείγματα και να τα μελετήσει. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο και με τη γλώσσα των παιδιών, γιατί από τη μια δεν μπορεί εύκολα να συγκεντρώσει γλωσσικό υλικό κι από την άλλη δε μελετάει στην πραγματικότητα ένα γλωσσικό κώδικα, αλλά πολλούς. Η χρονική περίοδος που το παιδί χρησιμοποιεί έναν κώδικα είναι μικρή. Όταν μάλιστα περνάει από τον ένα κώδικα στον άλλο, που είναι πιο αναπτυγμένος, παύει να χρησιμοποιεί και ξεχνάει τον προηγούμενο. Οι ποικίλες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μελετητής της κατάκτησης της γλώσσας από το παιδί ίσως δίνουν μια εξήγηση για τις ελάχιστες εμπειρικές έρευνες στη χώρα μας—σε αντίθεση βέβαια με τις άλλες χώρες—σχετικές με την ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού.

Αλλά, ενώ υπάρχουν έστω κι ελάχιστες ερευνητικές εργασίες σε επί μέρους θέματα, μέχρι πέρυσι δεν υπήρχε ούτε ένα αξιόλογο βιβλίο, που να πραγματεύεται το θέμα της ανάπτυξης των ικανοτήτων της γλωσσικής επικοινωνίας στο παιδί. Το κενό έρχεται να καλύψει με τον καλύτερο τρόπο το βιβλίο της Δήμητρας Κατή, *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.

Το βιβλίο μετά τον πρόλογο και την εισαγωγή χωρίζεται σε τρία μέρη. Στην *Εισαγωγή* (σελ. 15-32) η σ. αρχικά τονίζει τη σημασία του επιστημονικού κλάδου που μελετάει την ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων, παρουσιάζει ύστερα τη θέση του κλάδου στο χώρο των γλωσσικών και ψυχολογικών επιστημών κι επιχειρεί τέλος μια σύντομη παρουσίαση των βασικών όρων της γλωσσολογίας, που θεωρούνται απαραίτητοι για την κατανόηση των προβλημάτων που εξετάζονται στο βιβλίο.

Το Α' μέρος (σελ. 33-88) αποτελείται από δυο κεφάλαια. Στο πρώτο γίνεται μια ιστορική ανασκόπηση του κλάδου ιδιαίτερα από τις επαναστατικές προτάσεις του Ν. Chomsky το 1957 κι ύστερα. Η περίοδος αυτή χωρίζεται σε τρεις επιμέρους περιόδους. Στην α', μέχρι το 1970, δίνεται έμφαση στη δομή της γλώσσας. Στη β', μέχρι τα μέσα της 10ετίας του '70, δίνεται έμφαση στη σημασιολογία, ενώ στην τελευταία περίοδο δίνεται έμφαση στην επικοινωνία. Στο δεύτερο κεφάλαιο εκτίθενται από τη μια τα βασικότερα ζητήματα της μάθησης της γλώσσας, κι από την άλλη ορισμένα μεθοδολο-

γικά ζητήματα που αφορούν την περιγραφή και ερμηνεία της γλωσσικής ανάπτυξης.

Το Β' μέρος, «Η κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος» (σελ. 89-226) περιλαμβάνει τρία κεφάλαια (γ, δ, ε). Στο α' παρουσιάζεται η κατάκτηση από το παιδί του φωνολογικού συστήματος, στο β' της μορφολογίας και σύνταξης και στο γ' των σημασιολογικών γνώσεων. Το ενδιαφέρον της κυρίας Κατή δεν επικεντρώνεται τόσο στην περιγραφή της γλωσσικής ανάπτυξης όσο στις προτεινόμενες θεωρητικές ερμηνείες αυτής της ανάπτυξης.

Στο Γ' μέρος «Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων» (σελ. 227-272), η σ. επικεντρώνει το ενδιαφέρον «στην ανάπτυξη των γνώσεων που μας καθιστούν ικανούς/ές να λάβουμε υπόψη στη συγκρότηση των γλωσσικών εκφράσεων το όλο πλαίσιο επικοινωνίας με δεδομένο πάντα έναν επικοινωνιακό σκοπό» (σελ. 227). Το έκτο κεφ. του Γ' μέρους αναφέρεται ειδικά στην ανάπτυξη των πραγματολογικών, κειμενικών και κοινωνιογλωσσικών ικανοτήτων, ενώ στο έβδομο κεφ. εξετάζονται οι γνωστικές και κοινωνικές διαστάσεις των επικοινωνιακών ικανοτήτων που έχουν επιπτώσεις στη σχέση του παιδιού με την εκπαίδευση.

Στη συγγραφή του βιβλίου η.κ. Κατή φαίνεται να έχει υπόψη της εκτός από τη λίγη ελληνική κι όλη τη σημαντική σύγχρονη αγγλοσαξωνική βιβλιογραφία, κάτι που δε συναντάς σε πολλά ελληνικά βιβλία που αναφέρονται στις κοινωνικές επιστήμες.

Θα μπορούσε κανείς να κάνει κάποιες μικρής σημασίας παρατηρήσεις. Έτσι π.χ. πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερα παραδείγματα κι αναφορές στην ελληνική γλώσσα. Στη σελ. 122 η σ. αναφέρει «τα ηχηρά σύμφωνα γίνονται άφωνα στο τέλος της λέξης. Δεν είναι δυνατόν να δοθούν εδώ παραδείγματα από τα ελληνικά για τον απλό λόγο ότι οι ελληνικές λέξεις δεν τελειώνουν σε σύμφωνα αλλά από τα τελικά /n/ /s/.» Αυτό σημαίνει βέβαια στην κοινή νεοελληνική, αλλά όχι στα βόρεια ιδιώματα, στα οποία καταληκτικό μπορεί να είναι κάθε σύμφωνο, π.χ. σπίτ, διαμάντ, στάρ κλπ. Έχω σημειώσει μερικές ακόμη ανάλογες παρατηρήσεις, που όμως δε μειώνουν ούτε στο ελάχιστο την αξία του βιβλίου, το οποίο δε θα πρέπει να λείπει από τη βιβλιοθήκη κανενός νηπιαγωγού ή δασκάλου.

Είναι κρίμα που το σπουδαίο αυτό βιβλίο δεν έχει στο τέλος πίνακα ονομάτων και όρων.

ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΔΗΣ

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.: Βάλφουρ 3

Κοντόπουλος Ανδρ.: Αράτου 4

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ

Δεληγιάννης Γ.: Β. Γεωργίου 360

Δημητριάδης Θ. & Υιός: Α. Δημοκρατίας 318

ΑΜΑΛΙΑΔΑ

Τζεφριάς Κ.: Φιλελλήνων 3

ΑΡΓΟΣ

Δαραβέλια Π.: Αγγέλη Μπόμπου 5

Παναγιωτόπουλος Γ. Δαναού 12

Ουλή Κ. Αφοί: Κορίνθου 34

ΑΡΤΑ

Αφοί Αγγέλη: Σκουρά 30

Νάτσικας Α. και Σία: Σκουρά 195

ΒΟΛΟΣ

Παπάς Νικ. και Σία Ο.Ε. Ερμού 83

«Όμηρος» Δημητριάδης 110

ΓΙΑΝΝΙΤΣΑ

Καρακασόγλου Αναστας.: Βενιζέλου 102

ΔΙΑΓΥΜΟΤΕΙΧΟ

Γιαγτζίδου Π.: Βενιζέλου 101

ΔΡΑΜΑ

Τσάκα Μαρία: Γ. Ζερβού 6

ΕΛΕΥΘΕΡΟΥΠΟΛΗ

Ζακώνας Δ.: Παπαχρηστίδη 128

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Κωνσταντινίδης Κ.: Εγνατία 125

Μπαρμπουνάκης Εμμ.: Αριστοτέλους 6

Ραγιάς Π.: Ερμού 44

Μάλλιαρης Α.: Αριστοτέλους 9

Καρατζάς Ν. και Σία: Αριστοτέλους 7

Σωμελίδης και Υιός: Αρμενοπούλου 26

ΙΩΑΝΝΙΝΑ

Κωνής Νικ. και Υιός: Αλέξ. Διάκου 12

Αάζου Αφοί Ο.Ε.: Μιχαήλ Αγγέλου 27

Ραυτόπουλος Γ.: 28ης Οκτωβρίου 19

ΚΑΒΑΛΑ

Σιαμαντάς Αλέξ.: Ομονοίας 133

ΚΑΛΑΜΑΤΑ

Παπαχρηστού Χρ.: Πλ. 23ης Μαρτίου

ΚΑΡΔΙΤΣΑ

Ευσταθίου Ηλ.: Ηρώων Πολυτεχνείου 6

Κουρκάκης Βάσιος: Καραϊσκάκη 45

ΚΑΤΕΡΙΝΗ

Νέστορα Ελένη: Ειρήνης 4

Κιουσιόπουλου Άννα: Αγ. Λαύρα 18

ΚΟΖΑΝΗ

Ελεζίδου Αναστας: Κοβερδάων 10

Γκατζογιάννη Περ.: Πέλλης 9

ΚΟΜΟΤΗΝΗ

«Εκλογή»: 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: Παπακυραεζή 37

ΛΕΙΒΑΔΙΑ

Αθανασόπουλος Χ. και Σία: Μπουρτίδου 25

ΛΕΩΝΙΔΙΟ

Κυρίος Θεόδωρος

ΜΕΣΣΟΛΟΓΓΙ

Τσαρούχης Β. & Υιός: Χαριλάου Τρικούπη 2

ΜΥΤΙΑΗΝΗ

Νικολάου Δημ.: Ερεσσού 2

Σφετούδης Στέργ.: Ερμού 51

ΝΑΥΠΛΙΟ

Ουλής Ιωάννης: Μπουμπουλίνας 7

ΞΑΝΘΗ

Σταύδη Απόστ. Κληρ.: Κωνσταντίνου 7

ΠΑΤΡΑ

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

Νικολοπούλου Όλγα: Κανακάρη 147

Πανόπουλοι Αφοί: Κολοκοτρώνη 24

ΠΕΙΡΑΙΑΣ

Τσιμαντάκης Αντ.: Αγ. Κωνσταντίνου 11

ΠΡΕΒΕΖΑ

Νίκια Μάγδα: 21ης Οκτωβρίου 85

ΠΤΟΛΕΜΑΪΔΑ

Καλομενίδου Δόμνα: 25ης Μαρτίου 11

ΠΥΡΓΟΣ

Αντωνοκόπουλος Π.: Ερμού 12

ΡΕΘΥΜΝΟ

Καρυστιανός Αντ.: Πρεβελάκη 17

Κλαφινάκη Αφοί: Ηγουμε. Γαβριήλ 55

ΡΟΔΟΣ

Καβαλιέρος Λευτέρης: Χειμάρια 14

ΣΕΡΒΙΑ

Ζαρογιάννη Καλλιόπη: Εθνομαρτύρων 2

ΣΕΡΡΕΣ

Φωτίου Ευάγγελος: Μεραρχίας 41

ΣΠΑΡΤΗ

Σαμπατάκος Ευάγ.: Κ. Παλαιολόγου 16

ΤΡΙΚΑΛΑ

Κοτρώνης Κώστας: Ασκληπείου 38

Τσιτοπέλακος Δημητρ. Α. Ασκληπείου 49

ΤΡΙΠΟΛΙΣ

Κομνηνού - Μπουγιούκου Δάφνη: Νουσητά 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: Κετίεως 14

ΛΕΜΕΣΟΣ: Ιωαννίδης & Σία: Αθηνών 22-24

ΛΕΥΚΩΣΙΑ: Κοχλίας Αγ. Αυλάνος 9 - τηλ. 461766

ΠΑΦΟΣ: «Βιβλιοσύστημα 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 Μάιο 1994

Φωτοσύνθεση: «Πορεία»

685.94.32

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:

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

δρχ. 500