

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



ΙΔΡΥΤΗΣ - ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ: Ι. Ν. ΜΠΑΣΛΗΣ

Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΤΕΥΧΟΣ ΓΡΑΦΟΥΝ:

Μιχάλης Ι. Βάμβουκας
Άννα Ιορδανίδου
Αθηνά Καρβέλη
Κατερίνα Κουσουλάκου

Καρπούζης Δημήτριος
Άλκηστη Χιδίρογλου-Ζαχαριάδη
Κωνσταντίνος Παπαμανώλης
Γεώργιος Χρ. Σακελλαριάδης

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΤΡΙΤΟ. **34**

ΑΘΗΝΑ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ 1994

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΣΟΛΩΝΟΣ 77, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ:	Εσωτερικού	: δρχ. 2.000
	Κύπρου	: δρχ. 2.200
	Ευρώπης	: δρχ. 2.500
	Αμερικής	: δρχ. 3.000
	Τραπεζών-Οργανισμών	: δρχ. 3.000
	Φοιτητών-Σπουδαστών	: δρχ. 1.000

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. 3836007

Τετάρτη 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, Φροντιστηριακά από το νηπιαγωγείο.....	σελ. 3
Μιχάλης Ι. Βάμβουκας, Ταχύτητα ανάγνωσης ή ταχύτητα κατανόησης; ..»	5
Άννα Ιορδανίδου, Αθηνά Καρβέλη, Κατερίνα Κουσουλάκου, Δύο επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα της Ε' Δημοτικού	» 28
Καρπούζης Δημήτριος, Σχετικά με τις αντωνυμίες «κανείς» και «κάποιος»	» 45
Άλκηστη Χιδίρογλου-Ζαχαριάδη, Τα όνοματά των προϊόντων στον ελληνικό χώρο	» 55
Κωνσταντίνος Παπαμανώλης, Η ύλη των αναγνωστικών του δη- μοτικού «Η Γλώσσα μου» σε θεματικές ενότητες	» 62
Γλωσσολογικά σημειώματα	» 75
Βιβλιοκρισίες	» 79

ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Μεταπολεμικά και μάλιστα από την Αγγλία ήρθαν τα βιβλία τσέπης, ακολούθησε η Γαλλία και, μ' όλη την αντίδραση που αντιμετώπισαν, σήμερα πάνω από 110 εκατομμύρια αντίτυπα πουλιούνται κάθε χρόνο στη Γαλλία. Βέβαια η επιτυχία αυτή δεν οφείλεται μόνο στο χαμηλό κόστος αλλά κυρίως στην πολυπλευρικήτητα θεμάτων. Αυτή ακριβώς την ποικιλία ας την εκμεταλλευτούν οι αρμόδιοι και ας γράψουν όμορφα παιδικά, καλογραμμένα, με στρωτή γλώσσα σε βιβλία τσέπης, που να ωφελούν το παιδί, έχοντας υπόψη τα δεινοπαθήματα της γλώσσας μας ακόμα κι από τα τηλεοπτικά κανάλια. Ας καταλάβουν ότι πρέπει να γίνει το βιβλίο ένα μουσικό όργανο, χωρίς παραφωνίες και με ευχάριστη, εύκολη μάθηση, πάνω σε χρήσιμα θέματα παρμένα από την ύλη Δημοτικού ή Γυμνασίου κατά συγκεντρωτικούς κύκλους, αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο, που θα χρησιμοποιείται σε ώρες ανίας των παιδιών. (Πολλές φορές κουρασμένα μετά από το παιχνίδι δεν έχουν τι να κάνουν). Εκτός απ' τη μικρή του τιμή το βιβλίο τσέπης είναι πολύ εύχρηστο και συνεχώς ενημερωμένο. Π.χ. ένα βιβλίο με τα θέματα του '94 στις πανελλήνιες της γλώσσας, του χρόνου θα πραγματευθεί τα θέματα του 1995 κ.ο.κ. Εκτός των άλλων μεγάλων προσόντων κάθε χρόνο θα παρακολουθεί η οικογένεια τα θέματα, την καινοτομία, την παρουσίασή τους και την αντίδραση του παιδιού τους.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

*Μιχάλης Ι. Βάμβουκας
Πανεπιστήμιο Κρήτης*

TACHYTHTA ANAGNΩSΗΣ 'Η TACHYTHTA KATANOHΣΗΣ;

1. Εισαγωγή

Η ανάγνωση είναι μια πολυδιάστατη και πολύπλοκη δεξιότητα. Μπορεί κανείς να πει ότι ύστατος σκοπός της διδασκαλίας της είναι να γίνουν οι μαθητές ικανοί να διαβάζουν σιωπηρά, γρήγορα, με ακρίβεια και να συλλαμβάνουν το περιεχόμενο του κειμένου. Από τη συνοπτική αυτή διατύπωση του σκοπού της αναγνωστικής διδασκαλίας και μάθησης φαίνεται ότι η ταχύτητα αποτελεί βασική συνιστώσα της δεξιότητας αυτής. Και πραγματικά με κριτήριο το ρυθμό ανάγνωσης ενός κειμένου γίνεται, από πολύ παλιά, λόγος για αργή και γρήγορη ανάγνωση. Σήμερα η ταχύτητα στην ανάγνωση είναι αντικείμενο μελέτης και έρευνας.

Διάφοροι παράγοντες συντέμνουν και συντελούν στην ενδελεχή διερεύνηση αυτής της όψης της ανάγνωσης. Πρώτα πρώτα πρέπει να λεχθεί ότι η φύση των πρώτων γραπτών κειμένων, που ήταν χειρόγραφα, απετέλεσε ανασταλτικό παράγοντα στην ανάπτυξη της νοερής και γρήγορης ανάγνωσης. Η απουσία στίξης και λευκών διαστημάτων ανάμεσα στις λέξεις διευκόλυνε την προφορική ή μεγαλόφωνη ανάγνωση, που είναι πιο αργή από τη σιωπηρή.

Το ενδιαφέρον για την ταχύτητα στην ανάγνωση εμφανίζεται με την ανατολή του αιώνα μας, όταν η αναγνωστική δραστηριότητα αρχίζει να προσεγγίζεται επιστημονικά. Για την ιστορία επιβάλλεται να σημειώσουμε ότι πρώτη σοβαρή επιστημονική μελέτη του θέματος θεωρείται η εργασία του Γάλλου οφθαλμολόγου Emile Laval (1905). Χρησιμοποιώντας έναν οφθαλμογράφο, ο πρωτοπόρος στον τομέα αυτό γιατρός, έδειξε ότι η ανάγνωση δεν είναι μια συνεχής διαδικασία, αλλά μια ασυνεχής διαδρομή των ματιών πάνω στις σειρές του κειμένου. Έδειξε επίσης ότι τα μάτια μετατοπίζονται με «άλματα» ότι η αντίληψη των γραπτών σημείων γίνεται, κατά τις «στάσεις» των ματιών κι ότι η ευκρινής οπτική αντίληψη περιβάλλει καμιά δεκαριά γράμματα.

Λίγα χρόνια αργότερα ο Γερμανός ψυχοπαιδαγωγός E. Meumann* (1907) πρότεινε την πρώτη τυπολογία των αναγνωστών με βασικό κριτήριο την ταχύτητα της ανάγνωσής τους (E. Volter, 1955, p.p. 116-122). Ο E. Meumann διέκρινε τους αναγνώστες σε: γρήγορους και αργούς, σταθερούς και ασταθείς, άνετους και κουραστικούς. Ο γρήγορος διαβάζει γρήγορα και καταλαβαίνει γρήγορα το νόημα αυτού που διαβάζει. Η υπεροχή του είναι συνέπεια των εξής χαρακτηριστικών του: Η προσοχή του είναι πιο μεγάλη, το αναγνωστικό του πεδίο πιο ευρύ, ο αριθμός των «στάσεων» των ματιών του στη σειρά είναι πιο μικρός και η διάρκεια των «στάσεων» πιο σύντομη. Ο ρυθμός της κίνησης των ματιών του είναι πιο κανονικός και διαβάζει περισσότερο συμπλέγματα λέξεων παρά χωριστές λέξεις. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, πολλά από τα χαρακτηριστικά αυτά επιβεβαιώνονται από τη σύγχρονη έρευνα.

Σήμερα το ενδιαφέρον για την ταχύτητα ανάγνωσης δικαιολογείται από τη μεγάλη ποσότητα των γραπτών που παράγονται στα οποία ο σύγχρονος άνθρωπος καθημερινά εκτίθεται. Ο ενεργητικός πολίτης, οι πολιτικοί, οι επιχειρηματίες, τα διευθυντικά στελέχη οφείλουν να διαβάζουν πολύ γρήγορα για να είναι ενήμεροι των καθημερινών εξελίξεων και των προόδων στους τομείς της δραστηριότητάς τους. Οι μεγάλοι άνδρες ήταν και γρήγοροι αναγνώστες-αθαύματα». Ο J. F. Kennedy είχε εξαιρετικές ικανότητες στην ανάγνωση. Λέγεται ότι σε λιγότερο από είκοσι λεπτά διάβαζε μέχρι και τέσσερις εφημερίδες. Το ίδιο λέγεται και για ένα άλλο πρόεδρο των ΗΠΑ, τον Th. Roosevelt, καθώς και για το Γάλλο λογοτέχνη H. D. Balzac (F. Richaudeau et M. Gauquelin 1969).

Επομένως το σχολείο, που οφείλει να προετοιμάζει για τη ζωή, δεν επιτρέπεται να αγνοεί αυτή την όψη της αναγνωστικής δεξιότητας. Άλλωστε, η αποτελεσματικότητα της ανάγνωσης και η ευχαρίστηση που βρίσκει κανείς στο διάβασμα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ταχύτητα με την οποία ο αναγνώστης είναι ικανός να αποκωδικοποιεί και να κατανοεί το κείμενο που διαβάζει. Η πιο αποτελεσματική ανάγνωση ενός κειμένου είναι η γρήγορη ανάγνωσή του. Όταν για τον ένα ή τον άλλο λόγο απαιτείται να *αδιαβάσουμε προσεκτικά*, δεν διαβάζουμε αργά, αλλά ρίχνουμε μια *«γρήγορη ματιά»* στο κείμενο, για να πάρουμε μια γενική ιδέα του περιεχομένου, για να προαφαιρέσουμε τα ουσιώδη νοήματά του. Στη συνέχεια, σε δεύτερο χρόνο, διαβάζουμε πιο αργά, για να συλλάβουμε τις λεπτομέρειες του κειμένου. Δηλαδή ο αποτελεσματικός αναγνώστης διαβάζει πρώτα γρήγορα κι έπειτα αργά ένα κείμενο.

Για τους παραπάνω λόγους η γρήγορη ανάγνωση θεωρείται ως η κατεξοχήν

* E. Meumann, *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und die psychologische Grundlagen*, Leipzig, Engelmann, 1907.

μορφή ανάγνωσης στην οποία πρέπει να αποσκοπεί κάθε προσπάθεια συστηματικής άσκησης των μαθητών κατά την εκμάθηση της δεξιότητας αυτής. Και στα ισχύοντα «Αναλυτικά Προγράμματα του δημοτικού σχολείου» (Π. Δ. 583/1982, σ. 46 και σ. 79) τονίζεται η αναγκαιότητα αυτή. Υποδειχεται ότι «τα παιδιά (μαθητές των τάξεων Γ, Δ, Ε και Στ) διαβάζουν με αργό ή γρήγορο ρυθμό, ανάλογα με το επίπεδο του κειμένου, την έκτασή του, το διαθέσιμο χρόνο και κυρίως ανάλογα με το είδος του κειμένου και το σκοπό για τον οποίο διαβάζεται». Δεν είναι όμως δύσκολο να διαπιστώσει κανείς τη γενικότητα και αοριστία της μεθοδολογικής αυτής υπόδειξης. Μερικά από τα εύλογα ερωτήματα που ανακύπτουν είναι: Σε ποιες περιπτώσεις οι μαθητές θα διαβάζουν αργά και σε ποιες γρήγορα; Ένα κείμενο περιγραφικό θα διαβάζει πιο γρήγορα από ένα διηγηματικό; Η ταχύτητα στην ανάγνωση του κειμένου θα επιδιώκεται ανεξάρτητα από την κατανόηση του περιεχομένου του;

Εκτός από τα πιο πάνω ερωτήματα και πριν απ' αυτά, κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να θέτει το εξής πιο βασικό ερώτημα: Με ποια ταχύτητα διαβάζουν οι μαθητές μου; Και καθένας αναγνώστης οφείλει να διερωτάται: με ποια ταχύτητα διαβάζω; Μια τέτοια ερώτηση όμως αφήνει να εννοηθεί ότι ο αναγνώστης χρησιμοποιεί την ίδια ταχύτητα σε όλες τις περιστάσεις ανάγνωσης. Στην πραγματικότητα όμως δε συμβαίνει έτσι, γιατί ο ολοκληρωμένος αναγνώστης μεταβάλλει την ταχύτητα της ανάγνωσής του ανάλογα με το στόχο και το υλικό ανάγνωσής του και τη δυσκολία που δοκιμάζει στην κατανόηση. Ο στόχος και το υλικό ανάγνωσης επηρεάζουν την ταχύτητά της (Μ. Βάμβουκας, 1984, σσ. 22-23). Για παράδειγμα η αναζήτηση των γενικών ιδεών του κειμένου ή η απόσπαση λεπτομερειών από το κείμενο οδηγούν σε ανάγνωση διαφορετικής ταχύτητας. Μάλιστα πιο πολύ ο στόχος και λιγότερο το υλικό ανάγνωσης προσδιορίζει την ταχύτητά της. Κατά κανόνα ο αναγνώστης αυξάνει την ταχύτητα, όταν το κείμενο είναι εύκολο ή όταν η σύλληψη των λεπτομερειών δεν έχει σημασία. Ελαττώνει την ταχύτητά του, όταν το κείμενο είναι δύσκολο ή όταν η συγκράτηση και ανάκληση των λεπτομερειών είναι αναγκαίες. Η συμπεριφορά του αναγνώστη θα μπορούσε να παραλληλισθεί με εκείνη του οδηγού αυτοκινήτου, ο οποίος επιταχύνει, όταν ο δρόμος είναι ίσιος και ομαλός ή όταν βιάζεται και επιβραδύνει στις στροφές ή όταν αναζητεί να εντοπίσει το όνομα ενός δρόμου.

Σκοπός της διδασκαλίας δε θα πρέπει, επομένως, να είναι η ταχύτητα καθαυτή αλλά η ευελιξία (flexibilité, flexibility) της ανάγνωσης, δηλαδή να κάνει το μαθητή ικανό να ρυθμίζει την ταχύτητα ανάγνωσής του ανάλογα με τις ανάγκες και τους στόχους που υποκινούν τη δραστηριότητα αυτή (J. Aubret et S. Blanchard 1985, Staiger R. 1981). Ένα, άλλωστε, από τα κριτήρια αξιολόγησης του αναγνώστη ως «καλού» είναι η ικανότητά του να προσαρμόζει την ταχύτητα ανάγνωσής του στις ανάγκες της στιγμής και στις απαιτήσεις κατα-

νόησης του κειμένου. Είναι όμως φανερό ότι, για να μπορεί να μεταβάλλει την ταχύτητα ανάγνωσης, ο αναγνώστης πρέπει να μπορεί να διαβάξει γρήγορα. Ο αναγνώστης που δεν έχει αναπτύξει την ικανότητα να διαβάξει γρήγορα, δεν μπορεί να αλλάξει την ταχύτητα σύμφωνα με τις ανάγκες του και τις περιστάσεις ανάγνωσης. Αξίζει λοιπόν να δούμε καλύτερα τις δύο αυτές όψεις της ανάγνωσης, την ταχύτητα και την ευελιξία.

Στις επόμενες παραγράφους κάνουμε μια προσπάθεια να φωτίσουμε με επιστημονικά δεδομένα την ταχύτητα ανάγνωσης. Εξετάζουμε την ταχύτητα σε συνδυασμό με την κατανόηση, παρουσιάζουμε τη ψυχοφυσιολογική διαδικασία ανάγνωσης και δείχνουμε πώς και γιατί διαβάξει κανείς γρήγορα και αργά και, τέλος, προτείνουμε τρόπους με τους οποίους μπορεί να γίνεται η αξιολόγηση της αναγνωστικής ταχύτητας των μαθητών.

2. Αναγνωστική ταχύτητα και κατανόηση

Η ταχύτητα δεν είναι σπουδαία συνιστώσα της ανάγνωσης, αν δε συνοδεύεται από κατανόηση του περιεχομένου της. Δεν μπορεί κανείς να δίνει περισσότερη βαρύτητα στην ταχύτητα ανάγνωσης από τη λεπτομερή κατανόηση αυτού που διαβάζεται. Γι' αυτό είναι πιο σωστό και πιο σημαντικό να γίνεται λόγος για ταχύτητα κατανόησης παρά για ταχύτητα ανάγνωσης και η δεύτερη να αξιολογείται σε συνδυασμό με την πρώτη.

Βέβαια μπορεί κανείς να πιστεύει ότι η ταχύτητα ανάγνωσης αποβαίνει σε βάρος της κατανόησης του κειμένου. Είναι όμως δυνατόν, να διαβάξει κανείς γρήγορα και να καταλαβαίνει ή να μην καταλαβαίνει τίποτε. Μπορεί, επίσης, να διαβάξει αργά και να καταλαβαίνει ή να μην καταλαβαίνει τίποτε. Εμπειρικά δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι υπάρχει μια αιτιώδης σχέση μεταξύ ταχύτητας ανάγνωσης και βαθμού κατανόησης του κειμένου. Σχετικές πειραματικές έρευνες δείχνουν ένα υψηλό βαθμό συνάφειας μεταξύ της ταχύτητας ανάγνωσης και της επίδοσης των μαθητών στην κατανόηση (G. Noizet 1982). Γενικά οι έρευνες αποκαλύπτουν ότι οι γρήγοροι αναγνώστες καταλαβαίνουν καλύτερα από τους αργούς και προπάντων, όταν διαβάζουν εύκολα κείμενα. Το κρίσιμο πάντως ερώτημα παραμένει: Διαβάξει κανείς αργά, γιατί δεν κατανοεί καλά αυτό που διαβάξει ή δεν καταλαβαίνει κανείς καλά, γιατί διαβάξει αργά; Κι αντίστροφα: διαβάξει κανείς πιο γρήγορα, γιατί καταλαβαίνει καλύτερα ή καταλαβαίνει καλά το περιεχόμενο, γιατί αποκωδικοποιεί πιο γρήγορα το κείμενο;

Για να κατανοήσουμε τους παράγοντες που διευκολύνουν την κατανόηση και επιταχύνουν το ρυθμό της ανάγνωσης, πρέπει να έχουμε υπόψη ότι η ανάγνωση δεν είναι μια απλή δραστηριότητα γλωσσικής αποκωδικοποίησης, αλλά

κι ένα σύνολο διανοητικών ενεργειών πάνω στα περιεχόμενα (γεγονότα, ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα) του κειμένου. Στη διανοητική αυτή διαδικασία της ανάγνωσης εμπλέκονται αντιληπτικές, μνημονικές και γνωστικές διαδικασίες. Η αναγνωστική κατανόηση συνίσταται στην κατασκευή μιας οργανωμένης νοητικής αναπαράστασης της μικροδομής και μακροδομής του κειμένου. 'Όταν, δηλαδή, το άτομο διαβάζει ένα κείμενο ή ακούει μια ομιλία, για να κατανοήσει το περιεχόμενο-μήνυμα κατασκευάζει μια σημασιολογική αναπαράστασή του (Μ. Βάμβουκας 1991). Η κατασκευή αυτή επιτυγχάνεται με την ενεργοποίηση και συσχέτιση εννοιών, την επιλογή καινούριων πληροφοριών, τη θεματοποίηση, ιεράρχηση και σημασιολογική τους σύμπτηξη και ένταξη σ' ευρύτερα σύνολα.

Στο σχηματισμό της σημασιολογικής αναπαράστασης ο αναγνώστης χρησιμοποιεί δύο ειδών πληροφορίες. Τις οπτικές, οι οποίες είναι πάνω στην έντυπη σελίδα και τις μη οπτικές, που είναι στον εγκέφαλό του. 'Όταν διαβάζει γίνεται συνδυασμός των δύο ειδών πληροφοριών. 'Όσες περισσότερες μη οπτικές πληροφορίες κατέχει ο αναγνώστης, δηλαδή όσα περισσότερα ξέρει, τόσες λιγότερες οπτικές πληροφορίες έχει ανάγκη για να ταυτίζει ένα γράμμα, μια λέξη ή τη σημασία ενός κειμένου. Και αντίστροφα, όσες λιγότερες μη οπτικές πληροφορίες διαθέτει, είτε γιατί το θέμα του κειμένου δεν είναι οικείο, είτε γιατί είναι γραμμένο σε ύφος περίπλοκο, τόσες περισσότερες οπτικές πληροφορίες θα έχει ανάγκη και τόσο περισσότερο πιο αργή θα είναι η ανάγνωσή του (F. Smith 1980 και 1986). Η οπτική όμως πληροφορία που αντλεί ο αναγνώστης από το κείμενο εξαρτάται συνάμα από την καθαυτό πληροφορία και από τις προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες του. Οι αναμνήσεις, οι γνώσεις και εμπειρίες του αναγνώστη έρχονται συνεπικουροί στα ερεθίσματα-πληροφορίες του κειμένου, γίνονται στηρίγματα στις οπτικές πληροφορίες για να επέλθει η αναγνώριση, η αντίληψη και δόμηση της νέας μορφής. Με δύο λόγια ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται και κατανοεί το παρόν με τη βοήθεια της πείρας του παρελθόντος.

Η κατανόηση του κειμένου, δηλαδή ο σχηματισμός της νοητικής του αναπαράστασης, είναι ως ένα βαθμό τουλάχιστον μια διαδικασία διατύπωσης υποθέσεων και επαλήθευσής τους. 'Όσο προχωρεί η ανάγνωση του κειμένου τόσο αυξάνεται η δυνατότητα διατύπωσης εικασιών γι' αυτό που ακολουθεί. Η διατύπωση των προρρήσεων διευκολύνεται από τα περιττολογικά στοιχεία της γλώσσας, τις συνήθειες επικοινωνίας του αναγνώστη και τις προσδοκίες που δημιουργεί στον αναγνώστη για το υπόλοιπο του κειμένου η σημασιολογική παράσταση την οποία έχει επεξεργασθεί από το κείμενο έχει ήδη διαβάσει. Η νοηματική αναπαράσταση του κειμένου γίνεται προοδευτικά πιο πλήρης, πιο σαφής και πιο ακριβής (J. Aubret et S. Blanchard 1985, J. Smith 1986). 'Έτσι ο αναγνώστης δεν έχει ανάγκη να κάνει συστηματική προαφαίρεση όλων των

ενδείξεων (γραφοφωνημικών, γραμματοσυντακτικών και σημασιολογικών) που του παρέχει το κείμενο και είναι φορείς της σημασίας του. Ο αναγνώστης κάνει επαλήθευση αυτού που προσδοκούσε να βρει στο κείμενο και η ανάγνωση γίνεται ολοένα και πιο γρήγορη.

Σύμφωνα με το παραπάνω ψυχογλωσσολογικό μοντέλο κατανόησης των κειμένων, το νόημα που συλλαμβάνει ο αναγνώστης από ένα κείμενο είναι πάντοτε σχετικό με τις γνώσεις που ήδη κατέχει κι εκείνες που αναζητεί. Η κατανόηση μπορεί να θεωρείται ως μια μείωση της αβεβαιότητας του αναγνώστη. Όσο πιο λίγη αβεβαιότητα έχει για το νόημα ενός αποσπάσματος, τόσο λιγότερη ανάγκη οπτικών πληροφοριών έχει για να βρίσκει αυτό που αναζητεί και πιο γρήγορα διαβάζει. Αν το υλικό ανάγνωσης είναι άγνωστο, πολύπλοκο, δύσκολο, ή αν ο αναγνώστης διακατέχεται από άγχος, τότε οφείλει να επεξεργάζεται μεγάλη ποσότητα οπτικής πληροφορίας. Καθώς μάλιστα ελλείπουν οι προγενέστερες εμπειρίες, έχει να κάνει μεγάλο αριθμό υποθέσεων και να επιλέξει μεταξύ αυτών ή δεν μπορεί να κάνει υποθέσεις με συνέπεια να αργεί στην ανάγνωση. Ο εγκέφαλος του αναγνώστη χρησιμοποιεί κάθε χρήσιμη μη οπτική πληροφορία που του παρέχει το κείμενο για να μειώνει τον αριθμό των υποθέσεων, μεταξύ των οποίων οφείλει να επιλέγει, για να αποφασίζει την προοδευτική δόμηση της νοητικής αναπαράστασης του κειμένου. Αν όμως ο εγκέφαλος οφείλει να αφιερώνει πάρα πολύ χρόνο για να επιλέγει μεταξύ των υποθέσεων, εκτός από τη βραδύτητα στην ανάγνωση, η οπτική πληροφορία, που το μάτι εφοδιάζει στον εγκέφαλο χάνεται. Την χάνει ο εγκέφαλος, πριν προλάβει να πάρει αποφάσεις, γιατί η οπτική πληροφορία δε μένει για πολύ χρόνο στη διάθεση του εγκεφάλου μετά τη συλλογή της από τα μάτια. Όπως είναι γνωστό η πληροφορία μένει στη βραχυπρόθεσμη μνήμη 1/2-1 δευτερόλεπτο, ενώ ο εγκέφαλος χρειάζεται ένα δευτερόλεπτο για να επεξεργασθεί μια πληροφορία και να πάρει μιαν απόφαση. Επιπλέον η «χωρητικότητα» της βραχυπρόθεσμης μνήμης είναι περιορισμένη, δεν μπορεί να συγκρατήσει περισσότερα από 7 ± 2 στοιχεία (Κ. Πόρποδα 1984). Υπάρχει, δηλαδή, ένα φυσιολογικό όριο στην ταχύτητα λήψης αποφάσεων από τον εγκέφαλο που, σε συνδυασμό με τη χωρητικότητα της βραχυπρόθεσμης μνήμης και τη διάρκεια συγκράτησης των πληροφοριών σ' αυτήν, προσδιορίζουν το ανώτατο όριο ταχύτητας με την οποία μπορεί να διαβάζει κανείς μεγαλόφωνα ένα κείμενο με νόημα. Το όριο αυτό συνήθως δεν ξεπερνά τις 250 λέξεις το λεπτό.

Εκτός από τους παραπάνω παράγοντες, οι γνώσεις και εμπειρίες του αναγνώστη για τη γλώσσα προσδιορίζουν επίσης την ταχύτητα ανάγνωσής του. Όσο πιο πολλές γνώσεις και εμπειρίες έχει για τον τρόπο με τον οποίο συνενώνονται οι λέξεις για να σχηματίσουν νοηματικές φράσεις, τόσο λιγότερη ανάγκη οπτικής πληροφορίας έχει και τόσο περισσότερα επιταχύνεται ο ρυθμός της ανάγνωσής του, γιατί ταυτίζει πιο εύκολα το νόημα αυτού που διαβάζει.

Είναι δύσκολο να διαβάσει κανείς γρήγορα ένα απόσπασμα κειμένου που δεν έχει νόημα. Η διαφορά στην ταχύτητα και την ευκολία με την οποία διαβάζεται μια πρόταση, όταν είναι γραμμένη κανονικά (π.χ. 'Όταν βραδιάσει, θα πάμε επίσκεψη στον ξάδελφο του πατέρα μου) και ακανόνιστα (π.χ. πατέρα, στον, βραδιάσει, μου ξάδελφο, επίσκεψη, του, θα, όταν, πάμε) δεν εξηγείται παρά από τη διαφορά κατανόησης (F. Smith 1986). Αν διαβάσει κανείς μεγαλόφωνα την ανακατωμένη αυτή πρόταση, θα κάνει την ίδια ανάγνωση που κάνουν πολλοί μαθητές, που προσπαθούν να «διαβάζουν» τις λέξεις μια μια, μονότονα, σαν να μην είχαν καμιά σχέση μεταξύ τους. Οι μαθητές αυτοί, αλλά και πολλοί δάσκαλοι φαίνεται σαν να πιστεύουν ότι το νόημα θα εμφανισθεί, αν αποκωδικοποιηθούν σωστά όλες οι λέξεις. Το σωστό όμως είναι ότι το νόημα διευκολύνει την ταύτιση των λέξεων και επιταχύνει το ρυθμό της ανάγνωσης. Το να ξέρει κανείς το νόημα αυτού που πάει να διαβάσει, το να έχει μια ιδέα για το περιεχόμενο του κειμένου που πρόκειται να διαβάσει, διευκολύνει την ανάγνωσή του. Αν έχει μια ιδέα του περιεχομένου, δεν χάνει χρόνο στην αναζήτηση της ακριβής σημασίας όλων των λέξεων του κειμένου. Έτσι κερδίζει χρόνο, που σημαίνει ότι διαβάζει γρήγορα.

Ακόμη είναι προφανές ότι οι δυνατότητες του αναγνώστη να διατυπώνει υποθέσεις για το νόημα του κειμένου εξαρτώνται και από το βαθμό κατοχής των μηχανισμών αποκωδικοποίησης της γραπτής γλώσσας. Δεν μπορεί να καταλαβαίνει το παιδί που «διαβάζει» (αποκωδικοποιεί) κακά. Το άτομο που απορροφάται από τη δραστηριότητα «αποκρυπτογράφησης» δεν μπορεί να αφιερώνει παρά ελάχιστο χρόνο και ενέργεια στη νοηματική επεξεργασία του κειμένου (J.-P. Rossi et M-F Ehrlich 1985).

Η ταχύτητα της ανάγνωσης αποτελεί όμως και ένα παράγοντα που διευκολύνει την επεξεργασία των πληροφοριών που περιέχονται στο κείμενο. Αμέσως μετά την πρόσληψη των πληροφοριών αυτές μεταφέρονται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Αν οι πληροφορίες εισέρχονται σ' αυτή πολύ αργά, η λήθη μπορεί να τις σβήνει πριν τη μεταφορά τους. Η αληθοφανής αυτή υπόθεση έχει επιβεβαιωθεί από έρευνες σχετικές με την απομνημόνευση σύνθετων προτάσεων. Συγκεκριμένα έχει διαπιστωθεί ότι, όταν μια κύρια πρόταση ακολουθείται από δευτερεύουσα, η κατά λέξη συγκράτηση της σύνθετης πρότασης είναι λιγότερη καλή παρά, όταν η δευτερεύουσα πρόταση προηγείται από την κύρια. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται από το ότι στην πρώτη περίπτωση το υποκείμενο που ακροάται μπορεί να αποκωδικοποιεί αυτό που ταυτίζει ως κύρια πρόταση (δηλ. την δευτερεύουσα) και απελευθερώνει τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, ενώ στη δεύτερη περίπτωση το υποκείμενο υποχρεώνεται να διατηρεί τη δευτερεύουσα πρόταση στη βραχυπρόθεσμη μνήμη αναμένοντας την είσοδο των πληροφοριών της κύριας πρότασης. Και στην περίπτωση της πολύ αργής ανάγνωσης, εξαιτίας της

σύντομης διάρκειας παραμονής των πληροφοριών στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, δεν διευκολύνεται η επεξεργασία τους και η μνημονική τους συγκράτηση. Η ταχύτητα της ανάγνωσης είναι, δηλαδή, ένας παράγοντας που διευκολύνει την κατανόηση των πληροφοριών ενός κειμένου και τη συγκράτησή τους (Ch. Perfetti, 1976).

Ωστόσο μερικές έρευνες έχουν δείξει ότι η κατανόηση δεν αυξάνεται απεριόριστα με την ταχύτητα της ανάγνωσης. Μια ορισμένη ταχύτητα ανάγνωσης φαίνεται ότι είναι αναγκαία, ώστε το νόημα του κειμένου που διαβάζεται να μπορεί να οδηγήσει τον αναγνώστη στα επόμενα αποσπάσματα. Η ευνοϊκή αυτή ταχύτητα ανάγνωσης διευκολύνει την καλή κατανόηση του κειμένου και την αισθητική του απόλαυση. Η ταχύτητα αυτή είναι συνάρτηση του λεξιλογικού κεφαλαίου του αναγνώστη, το οποίο επιτρέπει τη γρήγορη και σίγουρη ταύτιση της σημασίας και την επικέντρωση της προσοχής στο γενικό νόημα του κειμένου παρά στο ειδικό νόημα των λέξεων (J. Weiss, 1986, pp. 147-148)

Από την προηγούμενη ανάλυση φαίνεται ότι η σχέση μεταξύ των δύο διαδικασιών της αναγνωστικής δεξιότητας, της ταχύτητας και της κατανόησης, δεν είναι απλές. Η ταχύτητα, μερικώς τουλάχιστον εξαρτάται από τις ικανότητες κατανόησης του αναγνώστη. Αυτές όμως συνδέονται με τη σημασιολογική δυσκολία παράστασης του κειμένου, που εξαρτάται από το βαθμό της πολυπλοκότητάς του και τις γνώσεις και εμπειρίες του αναγνώστη. Αν ο αναγνώστης έχει να κάνει μ' ένα πολύπλοκο κείμενο ή μ' ένα κείμενο του οποίου το περιεχόμενο δεν του είναι οικείο, η κατασκευή της σημασιολογικής του αναπαράστασης γίνεται δύσκολη. Αυτό έχει ως συνέπειες: τη μείωση της ροής των πληροφοριών στο γνωστικό σύστημα, που σημαίνει αργή ανάγνωση και τη μείωση της ικανότητας κατανόησης του κειμένου, αφού η ταχύτητα ανάγνωσης ρυθμίζει τη ροή των πληροφοριακών στοιχείων που αντλεί ο αναγνώστης από το υλικό ανάγνωσης. Έτσι εξηγείται γιατί υπάρχει συνάφεια μεταξύ της ταχύτητας και της κατανόησης στην ανάγνωση (St. Ehrlich 1985).

Η σχέση μεταξύ των διαστάσεων, ταχύτητας και κατανόησης, της ανάγνωσης είναι λιγότερο προφανής, όταν έχουμε υποκείμενα που μαθαίνουν να διαβάζουν, λιγότερο ασκημένους αναγνώστες και γενικά αναγνώστες που έχουν χαρακτηριστικές ελλείψεις στην ανάγνωση. Στον αρχάριο αναγνώστη η ταχύτητα είναι ίδια στη μεγαλόφωνη και στη σιωπηρή ανάγνωση. Όπως κι αν διαβάσει, σιωπηρά ή μεγαλόφωνα, η ταχύτητά του είναι ίδια, γιατί, ίσως δεν έχει τις δυνατότητες κατανόησης του κειμένου ή γιατί η μή κατοχή των μηχανισμών αποκωδικοποίησης επιβραδύνει το ρυθμό ανάγνωσης και δυσχεραίνει την κατανόηση. Ωστόσο, ύστερα από σχετική έρευνά του ο St. Ehrlich (1985) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, σε παιδιά ηλικίας 9-10 ετών, δεν είναι η κακή λειτουργία των μηχανισμών αποκωδικοποίησης που επιβραδύνει την ανάγνωση, αλλά η κακή κατανόηση του κειμένου. Τα παιδιά της ηλικίας αυτής διαβάζουν αργά,

γιατί δεν καταλαβαίνουν καλά κι όχι το αντίστροφο. Αντίθετα, στον έμπειρο αναγνώστη δεν είναι η καθαυτή ταχύτητα που προκαλεί την καλύτερη κατανόηση. Ο αναγνώστης είναι γρήγορος, γιατί κατέχει τις αναγκαίες δεξιότητες για τη σαφή και άνετη κατανόηση (St. Ehrlich 1985, I. Aubret et S. Blanchard 1985).

Πάντως η διάρκεια της ανάγνωσης θεωρείται μια ένδειξη της πολυπλοκότητας των επεξεργασιών (αντιληπτικών, μνημονικών, γνωστικών) που πραγματοποιεί ο αναγνώστης. Ο χρόνος ανάγνωσης είναι από τους πιο λειτουργικούς και διακριτούς δείκτες της αναγνωστικής δεξιότητας τόσο στον αρχάριο όσο και στον έμπειρο αναγνώστη (G. Noizet 1982, M. Lobrot 1983). Η μελέτη του χρόνου ανάγνωσης μπορεί να χρησιμοποιείται ως δείκτης για τη μελέτη των επεξεργασιών σύλληψης της πληροφορίας και της δόμησης της νοηματικής αναπαράστασης του κειμένου (J.-P. Rossi et M.-F. Ehrlich 1985). Έχει, για παράδειγμα, διαπιστωθεί ότι άτομα που χαρακτηρίζονται «κακοί» αναγνώστες με βάση την επίδοσή τους σε διάφορες δοκιμασίες, έχουν επίσης υψηλή επίδοση σε δοκιμασίες ταχύτητας ταύτισης γραμμάτων, λέξεων και ανάκλησης του νοήματος. Ωστόσο, η επαληθευμένη στο εργαστήριο στενή σχέση μεταξύ χρόνου ανάγνωσης και αναγνωστικής δεξιότητας, συχνά δεν ανευρίσκεται στο πεδίο της σχολικής τάξης. Διάφοροι λόγοι μπορεί να συντελούν στη διαφοροποίηση των επιδόσεων στον εργαστηριακό και σχολικό χώρο. Η χρονομέτρηση της ανάγνωσης δεν γίνεται με την ίδια αυστηρότητα και ακρίβεια στο εργαστήριο και στο σχολείο. Η φύση της αναγνωστικής πράξης είναι επίσης διαφορετική στο πειραματικό εργαστήριο και στη σχολική τάξη. Τα κίνητρα για την ανάγνωση δεν είναι επίσης τα ίδια στις δύο καταστάσεις ελέγχου. Τέλος, στο εργαστήριο για τον αυστηρό έλεγχο των μεταβλητών και ιδιαίτερα της λεξιλογικής δομής και της συντακτικής πλοκής, το υλικό ανάγνωσης συγκροτείται από λέξεις ή φράσεις, ενώ στη σχολική τάξη ο μαθητής είναι αντιμέτωπος με κείμενα.

Οι πιο πάνω επιφυλάξεις δε μειώνουν καθόλου την αξιοπιστία και εγκυρότητα του χρόνου ανάγνωσης ως κριτηρίου της αναγνωστικής δεξιότητας, αρκεί να μετράται με ακρίβεια. Αυτό θα φανεί ακόμη καλύτερα πιο κάτω, όπου εξετάζεται η οφθαλμική συμπεριφορά γενικώς στην ανάγνωση και ειδικώς του γρήγορου και αργού αναγνώστη.

3. Οι οφθαλμικές κινήσεις στη γρήγορη και την αργή ανάγνωση

Τα μάτια βρίσκονται σε διαρκή κίνηση. Οι κινήσεις τους είναι σκόπιμες. Κατευθύνονται από τον εγκέφαλο και στρέφονται εκεί, όπου μπορούν να συλλέξουν περισσότερη πληροφορία. Ο εγκέφαλος καθοδηγεί και την οφθαλμική συ-

υπεριφορά των ματιών κατά την ανάγνωση. Όπως, ήδη, σημειώσαμε τα χαρακτηριστικά των οφθαλμικών κινήσεων κατά την ανάγνωση πρώτος ανακάλυψε ο Γάλλος οφθαλμολόγος E. Laval (1905).

Σήμερα οι ψυχοφυσιολόγοι με φωτοηλεκτρικά μηχανήματα καταγράφουν τις οφθαλμικές κινήσεις κατά την ανάγνωση, τις οποίες επεξεργάζονται με τη βοήθεια ηλεκτρονικών υπολογιστών. Τα διαγράμματα των κινήσεων αποκαλύπτουν την οφθαλμική συμπεριφορά, που χαρακτηρίζει την αναγνωστική δραστηριότητα.

3.1 Χαρακτηριστικά των οφθαλμικών κινήσεων

Βασικά χαρακτηριστικά των οφθαλμικών κινήσεων είναι οι απότομες και ακανόνιστες μετατοπίσεις των ματιών πάνω στις σειρές του κειμένου, που ονομάζονται «άλματα» και οι στάσεις των ματιών σε ορισμένα σημεία των σειρών του κειμένου, που ονομάζονται «προσηλώσεις» (E. Laval 1905, K. Πόρποδα 1983 και 1984, Γ. Παυλίδης 1988). Οι κινήσεις μπορεί να είναι προχωρητικές ή παλινδρομικές. Από την αρχή του αιώνα οι ερευνητές συμφωνούν ότι η μέση διάρκεια των προσηλώσεων των ματιών κατά την ανάγνωση είναι μεταξύ 200 και 250 msec (χιλιοστά του δευτερολέπτου). Σε σχέση με τη διάρκεια μιας προσηλώσης, η διάρκεια ενός άλματος είναι πολύ μικρή. Τα προχωρητικά άλματα έχουν μέση διάρκεια 10-30 msec, ενώ τα οπισθοχωρητικά (παλινδρομήσεις) παίρνουν περισσότερο χρόνο και φθάνουν περίπου στα 80 msec. Έτσι κατά την ανάγνωση μόνο 10% του χρόνου καταλαμβάνεται από τις κινήσεις των ματιών. Στο υπόλοιπο 90% του χρόνου ανάγνωσης το βλέμμα μένει στάσιμο, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι οι βολβοί των ματιών είναι ακίνητοι.

Εκτός από τη μέση διάρκεια της προσηλώσης και το μέσο μέγεθος των αλμάτων, μετρώνται ακόμη: α) ο αριθμός των προσηλώσεων για ένα ορισμένο μήκος κειμένου που διαβάζεται (κείμενο π.χ. 100 λέξεων), β) ο αριθμός των οπισθοχωρητικών κινήσεων σε κείμενο 100 λέξεων και γ) η ταχύτητα ανάγνωσης.

Ο αριθμός των προσηλώσεων και η μέση διάρκειά τους σχετίζονται, γιατί το γινόμενο τους είναι ίσο με τον συνολικό αναγκαίο χρόνο για την ανάγνωση του κειμένου, που είναι ένα μέτρο αντίστροφο της ταχύτητας ανάγνωσης (J. Kevin O'Regan et A. Levy-Schoen 1978, pp. 467-468). Επομένως, αν ένας αναγνώστης αυξάνει, για παράδειγμα, την ταχύτητα ανάγνωσής του κατά 10%, αυτό μπορεί να οφείλεται, είτε στη μείωση κατά 10% του αριθμού των προσηλώσεων, είτε σε μια μείωση κατά 10% της διάρκειας των προσηλώσεων, είτε ακόμη σε συνδυασμό των δύο παραγόντων.

Η διάρκεια των προσηλώσεων είναι χαρακτηριστικό του τύπου της ανά-

γνωσης. Έχει παρατηρηθεί ότι οι αλλαγές στη μέση διάρκεια της προσήλωσης φθάνουν στο 20%, πράγμα που εξηγεί γιατί η τροποποίηση αυτή συμβάλλει πολύ λιγότερο από τον αριθμό των προσηλώσεων στην αλλαγή της ταχύτητας ανάγνωσης. Αντίθετα, οι αλλαγές στον αριθμό των προσηλώσεων μπορεί να φθάνουν στο 300% και αφορούν τις προχωρητικές και οπισθοχωρητικές. Οι οπισθοχωρητικές αντιπροσωπεύουν το 1/5 του συνολικού αριθμού των προσηλώσεων. Η μείωση ή η αύξηση του αριθμού τους συμβάλλει λιγότερο από τη μείωση ή την αύξηση του συνολικού αριθμού των προσηλώσεων στη μεταβολή της ταχύτητας ανάγνωσης. Έτσι, η κύρια πηγή των μεταβολών της ταχύτητας ανάγνωσης είναι η μείωση ή η αύξηση του αριθμού των προχωρητικών κινήσεων.

Ο αριθμός των προσηλώσεων παρουσιάζει μεγάλες μεταβολές. Το ίδιο και το εύρος των αλμάτων. Όσο περισσότερες είναι οι προσηλώσεις τόσο μικρότερου εύρους είναι τα άλματα. Η διάρκεια επίσης μεταβάλλεται από τη μια προσήλωση στην άλλη. Σε κανονική ανάγνωση η μέση διάρκεια των προσηλώσεων είναι μεταξύ 200 και 300 msec. Σε μια πιο προσεκτική ή πιο δύσκολη ανάγνωση η μέση διάρκειά τους μπορεί να φθάνει στα 400 msec. Η αναλογία των οπισθοχωρητικών αλμάτων εξαρτάται επίσης από τη δυσκολία του κειμένου. Στη γρήγορη ανάγνωση ενός εύκολου κειμένου δεν παρατηρούνται περισσότερα από 12-20% οπισθοχωρητικά άλματα. Αν το κείμενο είναι πιο δύσκολο ή ο αναγνώστης πιο προσεκτικός, το ποσοστό των οπισθοχωρητικών αλμάτων αυξάνει. Έτσι η γρήγορη ανάγνωση χαρακτηρίζεται από πλατιά άλματα, δηλαδή λιγότερες προσηλώσεις, πιο σύντομη διάρκεια προσηλώσεων και πιο λίγα οπισθοχωρητικά άλματα. Και αντίστροφα, η αργή ανάγνωση χαρακτηρίζεται από πιο μικρού εύρους προχωρητικά άλματα, δηλαδή περισσότερες προσηλώσεις, πιο μακράς διάρκειας προσήλωσης και πιο πολλά οπισθοχωρητικά άλματα (J. Kevin O'Regan 1989).

Τα χαρακτηριστικά αυτά της οφθαλμοκινητικότητας σε σχέση με την ταχύτητα ανάγνωσης οδήγησαν μερικούς να πιστέψουν, ότι μεταξύ των οφθαλμικών κινήσεων και της ταχύτητας ανάγνωσης υπάρχει μια αιτιώδης σχέση κι ότι η ανάγνωση ήταν μια κυρίως ρυθμική δραστηριότητα των ματιών. Επομένως, θα αρκούσε, με διάφορες ασκήσεις, να γίνουν πιο πλατιά και πιο συχνά τα οφθαλμικά άλματα, για να επιταχυνθεί η ανάγνωση. Η χρησιμοποίηση ασκήσεων είχε πραγματικά μια κάποια επιτυχία. Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας της γρήγορης ανάγνωσης επινοήθηκαν και σχολές μαθημάτων γρήγορης ανάγνωσης άρχισαν να ιδρύονται σε διάφορες χώρες. Η αναγκαιότητα συνάμα αύξησης της αποτελεσματικότητας της ανάγνωσης οδήγησε μεγάλες επιχειρήσεις και εταιρείες να επιζητούν την επιμόρφωση του διευθυντικού προσωπικού τους στη γρήγορη ανάγνωση. Μάλιστα δεν έλλειψαν απόποιρες εισαγωγές των τεχνικών γρήγορης ανάγνωσης και στο σχολείο (F. Richaudeau et M. Gauquelin 1969).

Μεταγενέστερες όμως πειραματικές έρευνες απέδειξαν ότι η αύξηση της ταχύτητας ανάγνωσης, που παρατηρείται έπειτα από ασκήσεις βελτίωσης της κινητικότητας των ματιών, δεν οφείλεται παρά στην αύξηση της παρώθησης των υποκειμένων για να μάθουν να διαβάζουν γρήγορα. Οι έρευνες αυτές έγιναν για να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα μαθημάτων γρήγορης ανάγνωσης. Αξιωμαθμόνευτος και αποκαλυπτικός είναι ο πειραματισμός του F. Stoll (1974) που συνέκρινε τα αποτελέσματα τριών τύπων ασκήσεων στη γρήγορη ανάγνωση. Μεταξύ της μέτρησης του αρχικού και του τελικού επιπέδου της αναγνωστικής ταχύτητας σε τρεις ομάδες υποκειμένων ζήτησε καθεμιά ομάδα να πραγματοποιήσει τις παρακάτω δραστηριότητες. Η πρώτη ομάδα να κάνει οφθαλμοκινητικές ασκήσεις. Η δεύτερη ομάδα να κάνει διανοητικές ασκήσεις ανάλυσης του κειμένου. Η τρίτη ομάδα μαρτυρίας δεν κάνει καμιά άσκηση. Τα υποκείμενά της ευαισθητοποιούνται από την επίδοση του τεστ μέτρησης και ταχύτητας ανάγνωσης. Τα δεδομένα της έρευνας-πίνακας I, δείχνουν ότι και οι τρεις τεχνικές επιταχύνουν την ανάγνωση. Η επιτάχυνση είναι πιο μεγάλη ύστερα από τις διανοητικές ασκήσεις ανάλυσης του κειμένου (ομάδα Β).

ΠΙΝΑΚΑΣ I

	N	Μέσος όρος προσηλώσεων σε 100 λέξεις	Μέσος όρος παλινδρομή- σεων σε 100 λέξεις	Μέση διάρκεια προσηλώσεων σε msec	Μέση ταχύτητα ανάγνωσης λέξεις/λεπτό
Δραστηριότητες					
Αισθητηριοκινη- τική άσκηση	12				
προτέστ		94	14	273	242
		-25%	-50%	-8%	+40%
μετατέστ		71	7	250	339
Διανοητική άσκηση	12				
προτέστ		92	14	278	241
		-25%	-32%	-14%	+69%
μετατέστ		69	10	240	407
Ευαισθητοποίηση	12				
προτέστ		93	16	292	229
		-13%	-30%	0%	+14%
μετατέστ		81	11	290	261

Οι οφθαλμοκινητικές ασκήσεις συνέβαλαν στην επιτάχυνση, αλλά σύμφωνα με τον ερευνητή αυτό ήταν σε βάρος της κατανόησης. Ο πειραματισμός αυτός

αλλά και οι μελέτες πάνω στη γρήγορη ανάλυση δείχνουν ότι η ταχύτητα ανάγνωσης προσδιορίζεται από τις οφθαλμοκινητικές ικανότητες του αναγνώστη αλλά εξαρτάται κυρίως από γνωστικούς παράγοντες, οι οποίοι συναρτώνται στενά με το βαθμό παρώθησης του αναγνώστη για το περιεχόμενο του κειμένου και γενικά για την αναγνωστική δραστηριότητα. Δείχνουν επίσης ότι ο εγκέφαλος του αναγνώστη κατευθύνει τα μάτια κι όχι τα μάτια τον εγκέφαλο. Τα μάτια κοιτάζουν και ο εγκέφαλος βλέπει (νους ορά και νους ακούει). Είναι επομένως προτιμότερη η άσκηση του εγκέφαλου, του νου του αναγνώστη παρά των ματιών του.

3.2 Ατομικές διαφορές των αναγνωστών στην οφθαλμοκινητικότητα

Είναι προφανές ότι η ταχύτητα ανάγνωσης αυξάνει με την ηλικία του αναγνώστη. Από τις 70-100 λέξεις που διαβάζουν στο λεπτό οι μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, η ταχύτητα φθάνει στις 300 λέξεις στο λεπτό σε ενήλικους αναγνώστες. Το εύρος των οφθαλμικών κινήσεων αυξάνει επίσης με την ηλικία. Όταν αρχίζει να διαβάζει, το παιδί κάνει δύο προσηλώσεις στη λέξη, ενώ το βλέμμα του ενήλικου κάνει άλματα δύο φορές μεγαλύτερα. Η διάρκεια της προσήλωσης φαίνεται ότι σταθεροποιείται γύρω στην ηλικία των 10-11 ετών (πίνακας II). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μικρών αναγνωστών είναι τα πιο μικρά προχωρητικά και τα πιο πολλά οπισθοδρομικά άλματα.

Ο παρακάτω πίνακας II δείχνει τα χαρακτηριστικά των οφθαλμικών κινήσεων σε αναγνώστες ηλικίας επτά ετών και πάνω.

ΠΙΝΑΚΑΣ II

Ηλικία	Μέση διάρκεια προσηλώσεων		Αριθμός προχωρητικών κινήσεων σε 100 λέξεις	Αριθμός παλινδρομικών κινήσεων σε 100 λέξεις
	X	S		
7 ετών	300 msec	60 msec	174	40
8-9 ετών	280 msec	28 msec	155	35
11 ετών	270 msec	17 msec	129	28
15 ετών	270 msec	—	105	20
18 ετών	250 msec	—	94	17
ενήλικοι	240 msec	19 msec	90	15

Πηγή: K. O'Regan et A. Levy-Schoen 1978

Μεγάλες ατομικές διαφορές υπάρχουν επίσης μεταξύ γρήγορων και αργών αναγνωστών σ' ότι αφορά τις κινήσεις των ματιών τους. Διάφορες έρευνες αναζήτησαν να προσδιορίσουν τους τρόπους ανάγνωσης τους μετρώντας την

απόκλιση μεταξύ βλέμματος και φωνής (φωνούμενου λόγου). Ενώ το υποκείμενο διαβάζει μεγαλόφωνα, το κείμενο καλύπτεται απότομα και σημειώνεται μέχρι ποιο σημείο ο αναγνώστης μπορεί να διαβάσει πέρα από τη στιγμή κάλυψης του κειμένου. Η συμπληρωματική αυτή ανάγνωση αποτελεί ένα μέτρο της προδρομικής κίνησης του βλέμματος από τη φωνή αλλά και της περιφερειακής σκόπευσης του βλέμματος πέρα από το σημείο προσήλωσης. Το μέγεθος της απόκλισης είναι από 2-4 λέξεις (8-15 γράμματα) έως 5-6 λέξεις (20-24 γράμματα). Η απόκλιση αυτή αυξάνει με την ηλικία και την ποιότητα του αναγνώστη και το βαθμό ευκολίας του κειμένου (J. Smith 1986, J. K. O'Regan et A. Levy-Schoen 1978).

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι «καλοί» αναγνώστες χρησιμοποιούν καλύτερα τις γραφημικές συντακτικές και σημασιολογικές ενδείξεις του κειμένου, πράγμα που τους επιτρέπει να διευρύνουν την απόκλιση μεταξύ δύο διαδοχικών προσηλώσεων των ματιών. Βέβαια τα δεδομένα αυτά αφορούν τη μεγαλόφωνη ανάγνωση, γιατί η σιωπηρή αφήνει περισσότερη ελευθερία στην κίνηση του βλέμματος. Φαίνεται ακόμη ότι οι γρήγοροι αναγνώστες επιλέγουν και συσχετίζουν τα πληροφοριακά στοιχεία του κειμένου στο τέλος της ανάγνωσής του, αφού λάβουν γνώση του κειμένου στο σύνολό του, ενώ οι αργοί κάνουν τις διεργασίες αυτές τη στιγμή που διαβάζουν το κείμενο με βάση τις προσδοκίες τους και τους στόχους της ανάγνωσής τους. Οι γρήγοροι παίρνουν υπόψη τους τον τίτλο του κειμένου για να επιταχύνουν την ταχύτητα της ανάγνωσης (J.-P. Rossi et M.-F. Ehrlich 1985).

2.3 Οφθαλμικές κινήσεις και ταχύτητα κατανόησης του κειμένου

Σήμερα διατυπώνεται η υπόθεση εργασίας ότι μεταξύ του αισθητηριακού συστήματος της οπτικής εισόδου και του οφθαλμοκινητικού συστήματος εξόδου υπάρχει ένα σύστημα που κατευθύνει τη διανοητική δραστηριότητα της ανάγνωσης, το οποίο ορίζεται ως γνωστικό σύστημα ή γνωστικές διαδικασίες. Οι ερευνητές φαντάζονται ότι σε κάθε προσήλωση γίνεται η ανάλυση των πληροφοριών της εικόνας του οπτικού πεδίου. Στη διάρκεια των προσηλώσεων, που το μάτι μένει ακίνητο, γίνονται οι διεργασίες σύλληψης και επεξεργασίας της πληροφορίας και η προετοιμασία του επόμενου οφθαλμικού άλματος. Κατά την προσήλωση ο εγκέφαλος αναλύει τις αισθητηριακές πληροφορίες και τις εντάσσει σ' αυτές που συνέλαβε προηγουμένως και σ' εκείνες που αποσπά «προδρομικά», ώστε να συναγάγει το νόημα της λέξης ή του συμπλέγματος λέξεων, όπου προσηλώθηκε και να προχωρήσει στην κατανόηση του κειμένου. Οφείλει επίσης να πραγματοποιήσει τις αναγκαίες διεργασίες για την αποτελεσματική προετοιμασία της προσεχούς μετατόπισης των ματιών, να πάρει απόφαση για το εύρος και το σημείο της προσεχούς προσήλωσης και να δώσει την εντολή της

κίνησης στους οφθαλμοκινητικούς μύες. Όλες αυτές οι διεργασίες πρέπει να γίνονται σ' ένα χρόνο της τάξης των 250 msec. Βέβαια ένα μέρος της αναγκαίας σημασιολογικής πληροφορίας συλλαμβάνεται πριν και μετά την προσήλωση καθώς οι λέξεις βρίσκονται στην περιφέρεια του οπτικού πεδίου. Με άλλα λόγια η διάρκεια μιας προσήλωσης φαίνεται ότι εξαρτάται από τη συμφωνία των πληροφοριών που συλλαμβάνονται στη διάρκεια αυτής της προσήλωσης με τις πληροφορίες που είχαν συλλεχθεί προηγουμένως (F. Smith 1986, Z. Karoula 1986, A. M. Jacobs et A. Levy-Schoen 1987).

Οι πληροφορίες που μπορεί να καθορίζουν την καθοδήγηση των οφθαλμικών κινήσεων είναι αισθητηριακές και γνωστικές. Από τα οπτικά δεδομένα του κειμένου και τα γραφημικά χαρακτηριστικά του (φωτεινότητα, αντίθεση μορφής-φόντου, ακανόνιστο μέγεθος γραφημάτων, διαστήματα μεταξύ των γραμμάτων και των λέξεων) παίρνονται πληροφορίες που είναι ανεξάρτητες από τη γνωστική σφαίρα του αναγνώστη. Το διάστημα, για παράδειγμα, μεταξύ των λέξεων παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάγνωση. Έχει διαπιστωθεί ότι τα κείμενα στα οποία έχουν συμπληρωθεί ή έχουν καταργηθεί τα κενά αυτά διαβάζονται πιο αργά από τα κανονικά. Επίσης τα κείμενα που συντίθενται μόνο από κεφαλαία ή από μια εναλλαγή κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων διαβάζονται πιο αργά. Και στις δυο περιπτώσεις παρατηρείται μια αύξηση του αριθμού των προσηλώσεων και μια ελαφρή επιμήκυνση της διάρκειάς τους (J. Kevin O'Regan et A. Levy-Schoen 1978, M. Βάμβουκας 1984).

Οι γνωστικές πληροφορίες είναι ανωτέρου επιπέδου. Τροφοδοτούνται από τις γλωσσολογικές γνώσεις (γραμματικοί κανόνες, συντακτικό, λεξιλόγιο κ.τ.λ.), τις εμπειρίες του αναγνώστη και τις εικασίες που μπορεί να κάνει ο αναγνώστης κάθε στιγμή για το κείμενο που θ' ακολουθήσει.

Η αισθητηριακή και γνωστική ανάλυση των πληροφοριών φαίνεται πως παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ταχύτητα καθοδήγησης των ματιών. Η γνωστική καθοδήγηση της εξερεύνησης του κειμένου εξαρτάται από τις γνωστικές εικασίες που γίνονται σε αναφορά προς το κείμενο που έχει ήδη διαβασθεί. Για παράδειγμα, αν ο αναγνώστης μπορεί σε δεδομένη στιγμή να προείπει με βεβαιότητα τις λέξεις που ακολουθούν, δεν έχει ανάγκη να προσηλώσει σ' αυτές το βλέμμα του, μπορεί να πραγματοποιεί, πιο μεγάλα άλματα και συνεπώς ο ρυθμός ανάγνωσής του επιταχύνεται. Η περιφερειακή επίσης καθοδήγηση της εξερεύνησης του κειμένου μπορεί να συμπληρώνει με πληροφορίες τις προρρήσεις που γίνονται με τη γνωστική καθοδήγηση.

Μάλιστα πρόσφατες πειραματικές έρευνες (Ch. Coëffé 1985, J. K. O'Regan, J. Pynte et Ch Coëffé 1986, A. Levy-Schoen et J. Kevin O'Regan 1989) αποκάλυψαν ότι σε μεμονωμένες λέξεις υπάρχει, μια προνομιακή θέση πρώτης προσήλωσης των ματιών. Αν το βλέμμα δεν πέσει αρχικά στη θέση αυτή παρατηρείται μια καθυστέρηση μερικών δεκάδων χιλιοστών του δευτερολέπτου στο χρόνο

ανάγνωσης της λέξης. Η καθυστέρηση αυτή, μόλο που φαίνεται ελάχιστη, επιφέρει μια αύξηση από 10-20% στο χρόνο ανάγνωσης. Στις βραχείες λέξεις η προνομιακή αυτή θέση βρίσκεται στο μέσο τους, αλλά όσο πιο επιμήκης είναι η λέξη, τόσο η θέση αυτή μετατοπίζεται προς την αρχή της. Για τις λέξεις, π.χ., με 11 γράμματα η θέση αυτή βρίσκεται στο τέταρτο γράμμα της. Η καθυστέρηση είναι πιο μεγάλη, αν η πρώτη προσήλωση γίνεται στο τέλος παρά αν γίνεται στην αρχή της λέξης.

Η διάρκεια όμως της ανάγνωσης συνδέεται στενά με τον αριθμό των προσηλώσεων που γίνονται στη λέξη. Έτσι, όταν η πρώτη προσήλωση δε βρίσκεται στην προνομιακή θέση και η λέξη πρέπει να «ξαναπροσηλωθεί» μια-δυο φορές, ο χρόνος ανάγνωσης επιμηκύνεται. Η πιθανότητα να εγκαταλείψει το βλέμμα μια λέξη στην οποία έκανε μια μόνο προσήλωση δεν είναι μεγάλη παρά μόνο στις βραχείες λέξεις, όταν η πρώτη προσήλωση είναι στο μέσο της. Όταν η λέξη είναι επιμήκης είναι αυξημένη η πιθανότητα το μάτι να κάνει δύο και τρεις προσηλώσεις στη λέξη. Τα δεδομένα αυτά σχετικά με την ανάγνωση των λέξεων επιτρέπουν την καλύτερη κατανόηση της ανάγνωσης ενός κειμένου, το οποίο ασφαλώς είναι κάτι διαφορετικό από απλή συνέχεια μεμονωμένων λέξεων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα διατυπώνεται η εξής θεωρία καθοδήγησης του βλέμματος κατά την ανάγνωση (A. Levy-Schoen et J. Kevin O' Regan 1989, pp. 752-753). Για την πιο γρήγορη αναγνώριση και ανάγνωση της λέξης χρειάζεται το βλέμμα αρχικά να προσηλώνεται στην προνομιακή θέση της λέξης. Αν αρχικά το βλέμμα προσηλώνεται σε «κακή» θέση, θα χρειασθεί να κάνει ακόμη μία-δύο προσηλώσεις στο εσωτερικό της λέξης προτού την εγκαταλείψει.

Η ιδεώδης στρατηγική που εφαρμόζεται στην περίπτωση της αργής και προσεκτικής ανάγνωσης φαίνεται ότι είναι το βλέμμα να στοχεύει σε κάθε προσήλωση την προνομιακή θέση της λέξης ή μιας ομάδας λέξεων. Η θέση αυτή είναι κατά κάποιο τρόπο «το κέντρο βάρους» της λέξης. Αυτή η στρατηγική είναι οικονομική, γιατί βασίζεται σε εύκολες οπτικές ενδείξεις, που εξάγονται από την αρχή ή το τέλος της λέξης. Επειδή συμβαίνει όλες οι στοχεύσεις των ματιών να μην είναι αποτελεσματικές, ένα σύνολο επανορθωτικών τακτικών επιτρέπουν την επαναπροσαρμογή της σκόπευσης σύμφωνα με την επεξεργασία που γίνεται από τις αισθητηριακές (οπτικές) και γνωστικές (γλωσσολογικές γνώσεις και εμπειρίες) ενδείξεις που έχουν στο μεταξύ συλλεχθεί.

Στην περίπτωση της γρήγορης ανάγνωσης ο αναγνώστης ακολουθεί άλλη στρατηγική. Επειδή εδώ οι πληροφορίες που αναζητούνται είναι λιγότερο ακριβείς, τα νοήματα ορισμένων λέξεων που σταχυολογούνται στη διάρκεια της ανάγνωσης έρχονται να επιβεβαιώσουν ή να αναιρέσουν τις υποθέσεις που διατυπώνονται για το γενικό νόημα του κειμένου αυτού. Αυτό επιφέρει ένα πιο

γρήγορο ρυθμό ανάγνωσης. Τότε δε διαβάζονται όλες οι λέξεις του κειμένου παρά επιλεκτικά ορισμένες λέξεις, οι οποίες αρκούν για την κατανόηση των ιδεών ή των γεγονότων, που αναφέρονται στο κείμενο. Έτσι το βλέμμα φέρεται με μεγάλα άλματα, σύντομες προσηλώσεις και λίγες παλινδρομήσεις· διατρέχει, δηλαδή, το κείμενο πολύ πιο γρήγορα, παρά αν είχε να κάνει μια λεπτομερή εξέταση κάθε λέξης του κειμένου. Φαίνεται επομένως πως δεν αρκεί να ασκείται κανείς στο να κάνει μεγάλα άλματα για να μάθει να διαβάζει γρήγορα, αν δε μάθει να ανιχνεύει γρήγορα τα νοήματα του περιεχομένου.

Η ερμηνευτική αυτή θεωρία επιτρέπει την κατανόηση της μεταβλητότητας των οφθαλμικών κινήσεων και συνεπώς της ταχύτητας ανάγνωσης. Αφήνει όμως αδιευκρίνιστους τους διανοητικούς μηχανισμούς που θέτουν σ' εφαρμογή τον προγραμματισμό των κινήσεων αυτών. Αποτελεί αναντίρρητα ένα βήμα μπροστά στην προσπάθεια κατανόησης των γνωστικών διαδικασιών της ανάγνωσης.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή αλλά και τα μέχρι τώρα πειραματικά δεδομένα (Z. Kapoula 1986, A. Levy-Schoen et J. Kevin O' Regan 1989), φαίνεται ότι η διάρκεια κάθε προσηλώσης αντανακλά τον αναγκαίο χρόνο που ο εγκέφαλος χρειάζεται για την επεξεργασία της λέξης και των πληροφοριών που συλλέγει το βλέμμα στη διάρκεια της προσηλώσης. Το βλέμμα δεν εγκαταλείπει τη λέξη παρά τη στιγμή που ολοκληρώνει την επεξεργασία της πληροφορίας. Επομένως η οφθαλμική συμπεριφορά του αναγνώστη μπορεί να χρησιμοποιείται ως κριτήριο και ειδικά η διάρκεια των προσηλώσεων ως μέτρο των διαδικασιών κατανόησης του κειμένου. Οι προσηλώσεις και τα άλματα (προχωρητικά και οπισθοχωρητικά) επιτρέπουν να αξιολογείται ο βαθμός δυσκολίας του κειμένου, γιατί όσο πιο δύσκολο είναι το κείμενο για τον αναγνώστη τόσο οι προσηλώσεις και οι παλινδρομήσεις είναι πιο πολλές (A. M. Jacobs et A. Levy-Schoen 1987).

4. Διδασκαλία και αξιολόγηση της ταχύτητας ανάγνωσης

Η ταχύτητα της μεγαλόφωνης ανάγνωσης αυξάνει προοδευτικά με την άσκηση και φθάνει στο ύψιστο σημείο που είναι 150 λέξεις στο λεπτό. Το μέγιστο αυτό όριο προσδιορίζεται από τις δυνατότητες του συστήματος παραγωγής της φωνής. Η ταχύτητα της σιωπηρής ανάγνωσης συνεχίζει να αυξάνει και μπορεί να φθάσει σε δύο και τρεις φορές την ταχύτητα της μεγαλόφωνης ανάγνωσης, δηλαδή σε 300-400 λέξεις το λεπτό. Συνήθως προς το τέλος της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου τα παιδιά αρχίζουν να διαβάζουν πιο γρήγορα σιωπηρά παρά μεγαλόφωνα (G. Noizet 1982). Η διαφορά αυτή οφείλεται στο ότι στη μεγαλόφωνη ανάγνωση το υποκείμενο προφέρει όλα τα στοιχεία (γράμματα και λέξεις) του κειμένου, ενώ στη σιωπηρή ανάγνωση ο αναγνώ-

στης δε διαβάζει όλες τις λέξεις, διαβάζει επιλεκτικά, διατρέχει το κείμενο για να συλλάβει το νόημα και να συγκρατήσει τα ουσιώδη σημεία.

Επίσης υπάρχουν πολύ χαρακτηριστικές διαφορές μεταξύ των δυνατοτήτων του αισθητηριακού και οφθαλμικού συστήματος από τη μια μεριά και της πραγματικής συμπεριφοράς των ολοκληρωμένων αναγνώστων από την άλλη. Για παράδειγμα, μια προσήλωση διάρκειας 1/100 sec αρκεί για την αντίληψη ενός γράμματος ή μιας λέξης, ενώ οι περισσότεροι αναγνώστες χρησιμοποιούν 1/4 sec για κάθε προσήλωση. Επίσης, μπορεί κανείς να ταυτίζει 4-5 λέξεις σε μια προσήλωση του 1/4 sec, ενώ ο μέσος αναγνώστης διαβάζει 1-2 λέξεις σε κάθε προσήλωση. Θεωρητικά υπολογίζεται ότι θα μπορούσε κανείς να διαβάζει 960-1200 λέξεις στο λεπτό, ενώ η πλειονότητα των αναγνώστων διαβάζουν σιωπηρά 240-300 λέξεις στο λεπτό. Με δύο λόγια, οι περισσότεροι ενήλικοι αναγνώστες θα μπορούσαν να βελτιώσουν την ταχύτητα ανάγνωσής τους, με σχετική διδασκαλία και άσκηση, ακόμη κι αν στόχος τους δεν θα είναι να φθάσουν στο ανώτατο όριο των φυσιολογικών δυνατοτήτων του οργανισμού (F. Richaudeau et M. Gauquelin 1969, L. Bellenger 1980, pp. 26-31).

4.1 Η διδασκαλία της ταχύτητας στην ανάγνωση

Βέβαια, η ταχύτητα ανάγνωσης δεν μπορεί να είναι ένας στόχος της διδασκαλίας στο στάδιο εκμάθησης της αναγνωστικής δεξιότητας. Μπορεί όμως η ταχύτητα να είναι ένας χονδρικός δείκτης του βαθμού κατοχής της δεξιότητας ανάγνωσης. Για παράδειγμα, δύο μαθητές της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου διαβάζουν μεγαλόφωνα ο ένας 40 λέξεις στο λεπτό και ο άλλος 100 λέξεις στο λεπτό. Μολονότι η ταχύτητα είναι μια μόνο από τις συνιστώσες της αναγνωστικής δεξιότητας, είναι φρόνιμο να διερωτηθεί ο δάσκαλος για τους λόγους που συντελούν ο πρώτος μαθητής να διαβάζει πολύ αργά. Μήπως η βραδύτητά του είναι δηλωτική της έλλειψης ενός οπτικού λεξιλογίου και γενικά της κατοχής και χρήσης ενός πτωχού λεξιλογίου ή μήπως είναι έκφραση της απουσίας ενδιαφέροντος για το κείμενο; κ.τ.λ.

Η ταχύτητα της μεγαλόφωνης ανάγνωσης μπορεί να είναι ένα έγκυρο κριτήριο διάκρισης μιας πολύ διστακτικής ανάγνωσης από μια ρέουσα, αλλά είναι χωρίς σημασία για τη διάκριση της ρέουσας από την εκφραστική ανάγνωση. Το να ξέρουμε, π.χ., ότι ένας μαθητής διαβάζει 120 λέξεις στο λεπτό κι ένας άλλος 140 λέξεις στο λεπτό δεν επιτρέπει να κάνουμε μια έγκυρη σύγκριση μεταξύ των δύο αναγνώστων. Με δύο λόγια, η ταχύτητα ανάγνωσης είναι μια ένδειξη των στρατηγικών ανάγνωσης και ως τέτοια πρέπει να λαμβάνεται υπόψη. Η ένδειξη αυτή είναι χρήσιμη, αλλά η σημασία της περιορίζεται στον αρχάριο αναγνώστη. Όταν η μεγαλόφωνη ανάγνωση φθάνει στο επίπεδο της συζήτησης, δηλαδή σε 150 λέξεις το λεπτό, χάνει τη σημασία της. Δεν δικαιολογείται

επομένως να γίνεται αξιολόγηση της ταχύτητας μεγάλωφωνης και σιωπηρής ανάγνωσης στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Αντίθετα, η ταχύτητα στη σιωπηρή ανάγνωση μπορεί να είναι ένα αποτελεσματικό μέσο προσέγγισης στις πηγές της πληροφόρησης και της γνώσης για το μαθητή και τον ενήλικο αναγνώστη. Γι' αυτό, χωρίς να αποτελεί πρωταρχικό σκοπό της διδασκαλίας της ανάγνωσης, πρέπει να είναι στις επιδιώξεις της μάθησης. Επιβάλλεται επομένως να ασκούνται στη γρήγορη ανάγνωση και να αξιολογούνται σ' αυτή περιοδικά. Και τότε όμως οι δραστηριότητες άσκησης στη γρήγορη ανάγνωση πρέπει να εξατομικεύονται. Αν, π.χ., ο μαθητής διαβάσει γρήγορα και καταλαβαίνει λίγο ή διαβάσει αργά και καταλαβαίνει λίγο οι ασκήσεις δεν έχουν θέση. Αντίθετα, αν ο μαθητής διαβάσει αργά και καταλαβαίνει καλά, μπορεί να πρόκειται για απλή συνήθεια, οπότε η σχετική άσκηση είναι πολύ πιθανό να τον κάνει πιο γρήγορο και πιο αποτελεσματικό αναγνώστη.

Το ότι η αξιολόγηση της ταχύτητας στην ανάγνωση δεν είναι επιβεβλημένη στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, δε σημαίνει πως δεν πρέπει οι μαθητές να ασκούνται σ' αυτή από τα πρώτα στάδια εκμάθησης της αναγνωστικής δεξιότητας. Διάφορες ασκήσεις μπορούν να χρησιμοποιούνται για να διευρύνεται το πεδίο της οπτικής αντίληψης των μαθητών και για να ασκούνται στη γρήγορη ανάγνωση από αριστερά προς τα δεξιά. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορεί να καλούνται να διαβάζουν μόνο την πρώτη και αμέσως μετά την τελευταία λέξη κάθε σειράς. Να επαναλαμβάνουν την ίδια άσκηση σε ολοένα και πιο γρήγορο ρυθμό. Ακόμη, να προτείνονται για ανάγνωση στήλες λέξεων των οποίων ο αριθμός των γραμμάτων αυξάνει προοδευτικά. Επίσης, στην αρχή της χρονιάς το παιδί μπορεί να διαβάσει ολικά λέξεις γνωστές κι έπειτα καινούριες, προχωρώντας ολοένα και πιο γρήγορα. Προς το τέλος της χρονιάς, οπότε τα παιδιά διαβάζουν πιο άνετα, μπορεί να προτείνονται ασκήσεις που επιτρέπουν τον περιορισμό του αριθμού των σημείων της οφθαλμικής προσήλωσης. Οι λέξεις διαβάζονται σιωπηρά στην αρχή και μεγαλόφωνα στη συνέχεια.

Μια άλλη σειρά ασκήσεων που βοηθούν στη βελτίωση της επίδοσης στην αναγνώριση των λέξεων και της ταχύτητας ανάγνωσης συνίσταται στην παρουσίαση και ανάγνωση λέξεων των οποίων αλλάζει ένα μόνο γράμμα (γάτα, γάλα, γάζα, κ.τ.λ.). Επίσης μπορεί να ζητείται από τους μαθητές να βρίσκουν, όσο πιο γρήγορα, τη λέξη που επαναλαμβάνεται πιο συχνά στο κείμενο. Υποβοηθητική άσκηση στη γρήγορη ανάγνωση είναι και η ανασύσταση ελλιπών προτάσεων ή κειμένων. Οι λέξεις που έχουν απαλειφθεί είναι κλειδιά για την κατανόηση και οι μαθητές καλούνται να τις συμπληρώσουν μεγαλόφωνα (Μ. Βάμβουκας 1984).

Τέλος, οι μαθητές ασκούνται στη γρήγορη ανάγνωση όταν οδηγούνται στο να συνειδητοποιούν την περιττολογία στη γραπτή γλώσσα. Κι αυτό γιατί στη

γρήγορη ανάγνωση ο αναγνώστης δεν αναζητεί την ταυτότητα της λέξης αλλά το νόημα και η λέξη καθαυτή δεν παρέχει παρά ελάχιστη πληροφορία. Γενικά οι μαθητές πρέπει να φθάνουν στο να διαβάζουν ποικίλα κείμενα (εφημερίδες, αγγελίες, διαφημιστικά φυλλάδια, αφίσες κ.τ.λ.) με κανονικά οφθαλμικά άλματα, χωρίς παλινδρομήσεις και με προσαρμογή της ταχύτητας ανάγνωσής τους στη δυσκολία του κειμένου και με περιορισμό των παράλληλων δραστηριοτήτων όπως είναι το δείξιμο με το δάκτυλο του κειμένου και το αργοκίνητο σάλεμα των χειλιών.

4.2 Η αξιολόγηση της ταχύτητάς ανάγνωσης

Από την προηγούμενη εξέταση των χαρακτηριστικών του γρήγορου αναγνώστη γίνεται φανερό ότι η γρήγορη ανάγνωση καλύπτει μια ποικιλία τεχνικών ανάγνωσης. Αυτές συνίστανται στην κατάργηση του συλλαβισμού, τη διεύρυνση του οπτικού πεδίου, τη βελτίωση της οπτικής διάκρισης, τον περιορισμό των οπισθοχωρητικών οφθαλμικών αλμάτων, την ανάπτυξη της πρόδρομης σύλληψης του νοήματος, τη μνημονική συγκράτηση κ.τ.λ., που συντελούν στη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα της αναγνωστικής πράξης. Ο αναγνώστης δε διαβάζει κατανάγκη πολύ γρήγορα όλα τα κείμενα, αλλά προσαρμόζει την ταχύτητα της ανάγνωσής του στη φύση του κειμένου και το στόχο της ανάγνωσης. Το ίδιο άτομο παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις στα αποτελέσματα δύο αξιολογήσεων που γίνονται σε κείμενα διαφορετικού βαθμού αξιολόγησης.

Η ταχύτητα όμως με την οποία διαβάζει το κείμενο συνδέεται στενά με το βαθμό κατοχής της αναγνωστικής δεξιότητας. Γι' αυτό είναι χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει την πρόοδο των μαθητών του στην ταχύτητα ανάγνωσης. Οι σχετικές δοκιμασίες αξιολόγησης που θα χρησιμοποιεί για το σκοπό αυτό πρέπει να συνδυάζονται με άλλες οι οποίες μετρούν δεξιότητες που παρεμβαίνουν στην ανάγνωση. Για τον προσδιορισμό της ταχύτητας ανάγνωσης γίνεται καταμέτρηση των γραμμάτων ή των συλλαβών ή των λέξεων που ο αναγνώστης διάβασε στο ένα λεπτό της ώρας (M. Lobrot 1983).

Συνοπτικά η διαδικασία εκπαιδευτικής αξιολόγησης της ταχύτητας ανάγνωσης, είναι η παρακάτω: η επιλογή του κειμένου-τεστ, η επίδοση της δοκιμασίας και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων.

4.2.1 Η επιλογή του κειμένου-τεστ

Επιλέγεται ένα κείμενο που αρμόζει στο αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών της τάξης. Υπολογίζεται ο αριθμός των λέξεων του κειμένου και προετοιμάζεται μια σειρά ερωτήσεων κατανόησής του.

4.2.2 Η επίδοση της δοκιμασίας αξιολόγησης

Εξηγείται στους μαθητές ο στόχος της αξιολόγησης. Τους ζητείται να διαβάσουν γρήγορα αλλά σε ρυθμό που να μη δυσχεραίνεται η κατανόηση του κειμένου. Μετά την ανάγνωση οφείλουν να απαντήσουν στις ερωτήσεις κατανόησης (M. Lobrot 1983, pp. 68-72).

Η αξιολόγηση της ταχύτητας ανάγνωσης μπορεί να γίνεται με διάφορες τεχνικές. Μερικές απ' αυτές είναι:

α. Είναι δυνατό να διατίθεται η ίδια χρονική περίοδος ανάγνωσης για όλους τους μαθητές (π.χ. 3 λεπτά) κι έπειτα να γίνεται η καταμέτρηση του αριθμού των λέξεων που διάβασε καθένας μαθητής.

Η τεχνική αυτή έχει το πλεονέκτημα ότι είναι απλή στην εφαρμογή αλλά παρουσιάζει το μειονέκτημα ότι περιορίζει την αξιολόγηση της κατανόησης, γιατί είναι φανερό πως οι μαθητές που δε διαβάζουν παρά ένα μέρος του κειμένου, δεν μπορούν να απαντήσουν σ' όλες τις ερωτήσεις κατανόησης.

β. Είναι δυνατό να ζητείται από τους μαθητές να δείχνουν με μια μολυβιά πάνω στο κείμενο το σημείο όπου φθάνουν κάθε φορά που ακούνε ένα χαρακτηριστικό σήμα (π.χ. μια λέξη, ένα ήχο). Το σήμα επαναλαμβάνεται κάθε 30 δευτερόλεπτα, ώπου κι ο τελευταίος μαθητής τελειώνει την ανάγνωσή του. Μετρείται ο αριθμός των λέξεων ως το τελευταίο σήμα, διαιρείται το σύνολο των λέξεων με τον αριθμό των σημάτων. Το πηλίκο δείχνει τον αριθμό των λέξεων που διάβασε το υποκείμενο σε 30 δευτερόλεπτα. Πολλαπλασιάζεται το πηλίκο επί δύο, πράγμα που δίνει τον αριθμό των λέξεων που διαβάστηκαν στο λεπτό. Για παράδειγμα: Ένας μαθητής διάβασε 480 λέξεις ως το τελευταίο σήμα. Το φύλλο περιέχει 6 σήματα. Τότε έχουμε: $480:6 \times 2 = 160$ λέξεις στο λεπτό.

γ. Μια άλλη τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιείται είναι η εξής: Ο αξιολογητής έχει μια σειρά καρτελλών στις οποίες έχει γράψει πολλαπλάσια του 5 (10, 15, 20, 25, 30, 35, κ.τ.λ.). Όσο ο χρόνος προχωρεί, δείχνει την καρτέλλα που αντιστοιχεί στον αριθμό των δευτερολέπτων που έχουν διαρρέυσει. Κάθε μαθητής που τελειώνει την ανάγνωσή του, ανασηκώνοντας τα μάτια του βλέπει τον αριθμό των δευτερολέπτων που δείχνει η καρτέλλα και το σημειώνει στο φύλλο του.

4.2.3 Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων

Με τη λήξη της δοκιμασίας αξιολόγησης υπολογίζεται η επίδοση των μαθητών ατομικά και στο σύνολο της τάξης. Τα αποτελέσματα μπορούν να παρουσιάζονται ανώνυμα στον πίνακα της τάξης και ομαδοποιημένα στις τέσσερις παρακάτω κατηγορίες:

- α. Υψηλή ταχύτητα και χαμηλή κατανόηση
- β. Υψηλή ταχύτητα και καλή κατανόηση
- γ. Χαμηλή ταχύτητα και καλή κατανόηση
- δ. Χαμηλή ταχύτητα και χαμηλή κατανόηση

Οι μαθητές οδηγούνται με διάλογο να συνειδητοποιήσουν τις στρατηγικές ανάγνωσης των τεσσάρων ομάδων.

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνεται περιοδικά με χρήση κειμένων ίδιου βαθμού δυσκολίας. Στην περίπτωση αυτή κάθε μαθητής γνωρίζει τα αποτελέσματα και συγκρίνεται με τον εαυτό του, πράγμα που αποτελεί ισχυρό μέσο παρώθησης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί επίσης σε γραφική παράσταση να απεικονίζει την επίδοση των μαθητών της τάξης του ατομικά και ομαδικά στις διαδοχικές αξιολογήσεις που πραγματοποιεί.

Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθητών επιβάλλεται να εξατομικεύεται ανάλογα με τα αποτελέσματα της επίδοσής τους στις δοκιμασίες ταχύτητας και κατανόησης των κειμένων. Ο μαθητής, για παράδειγμα, που διαβάζει γρήγορα αλλά πετυχαίνει χαμηλή επίδοση σε δοκιμασία κατανόησης, έχει ανάγκη διαφορετικής παιδαγωγικής βοήθειας από το μαθητή που διαβάζει αργά αλλά πετυχαίνει υψηλή επίδοση σε δοκιμασία κατανόησης. Ο πρώτος αναμφίβολα κάνει μια πολύ ολική ανάγνωση, ενώ ο δεύτερος αδυνατεί να ενεργοποιήσει τη στρατηγική της προαφαίρεσης και επεξεργασίας των γλωσσικών πληροφοριών.

5. Σαν συμπέρασμα

Κλείνοντας τη μελέτη αυτή σχετικά με την ταχύτητα ανάγνωσης και κατανόησης επιθυμούμε να τονίσουμε τα εξής: Στη σύγχρονη κοινωνία το να ξέρει να διαβάζει το άτομο, είναι βασική προϋπόθεση για την κατάκτηση της αυτονομίας του. Η προϋπόθεση αυτή δεν έχει καθόλου μειωθεί από την ανάπτυξη των μαζικών μέσων επικοινωνίας και της πληροφορικής.

Η ανάγκη για το διάβασμα είναι εκδήλωση της πιο βαθιάς ανάγκης για μάθηση, για επικοινωνία, για αναζήτηση πληροφοριών τις οποίες δεν μπορεί να βρει κανείς παρά στον έντυπο λόγο. Η αποτελεσματικότητα του αναγνώστη είναι πριν απ' όλα στην ικανότητά του να κατανοεί αυτό που διαβάζει. Η πρόδός του στο να κατανοεί, όποια κι αν είναι η ταχύτητα της ανάγνωσης ή η προσπάθεια που καταβάλλει γι' αυτό, αποτελεί κέρδος αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, κάθε ανεπάρκεια στην ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης είναι μεγάλη και ίσως αθεράπευτη ζημιά. Επομένως πρωταρχική επιδίωξη του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να είναι η ταχύτητα των μαθητών στην ανάγνωση αλλά η ταχύτητα στην κατανόηση των κειμένων που διαβάζουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aubret J. et Blanchard S., «Lire vite et/ou comprendre», in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1985, 4, 273-292.
- Βάμβουκα Μ., *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Αθήνα, εκδ. Μ. Γρηγόρη, 1984.
- , *Δύο τεστ αξιολόγησης της ικανότητας κατανόησης κειμένων*, Αθήνα, εκδ. Μ. Γρηγόρη, 1992.
- Bellenger L., *Les méthodes de lecture*, Paris, P.U.F., 1980.
- Coëffé Ch., «La visée du regard sur un mot isolé», in *L'Année Psychologique*, 1985, 85, 165-184.
- Ehrlich St., «Tmématisation, compréhension et vitesse de lecture de textes par des enfants», in *Orientation scolaire et professionnelle*, 1985, 4, 331-339.
- Jacobs A. M., et Levy-Schoen A., «Le contrôle des mouvements des yeux dans la lecture: questions actuelles», in *L'Année Psychologique*, 1987, 87, 55-72.
- Kapoula Z., «Le contrôle cognitif des mouvements des yeux par le traitement de l'information périphérique», in *L'Année Psychologique*, 1986, 86, 9-29.
- Kevin O' Regan J., «Vers une nouvelle théorie du guidage oculaire dans la lecture», in *Bulletin de Psychologie* 1988-89, 390, 544-548.
- Kevin O' Regan J. et Levy-Schoen A., «Les mouvements des yeux au cours de la lecture», in *L'Année Psychologique*, 1978, 78, 452-492.
- Kevin O' Regan J., Pynte J. et Coëffé Ch., «Comment le regard explore un mot isolé», in *Bulletin de Psychologie*, 1986, 375, 429-432.
- Kevin O' Regan J. et Levy-Schoen A., «Le regard et la lecture», in *La recherche*, 1989, 221, 744-753.
- Laval E., *Physiologie de la lecture et de l'écriture*, Paris, F. Alcan, 1905.
- Lobrot M., *Lire*, Paris, E.S.F., 1983.
- Noizet G., «La capacité de lire à la fin de la scolarité primaire», in *Revue Française de Pédagogie*, 1982, 58, 7-28.
- Παυλίδη Γ., «Οι οφθαλμικές κινήσεις και η δυσλεξία», στην *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1988, 8, 5-32.
- Πόρποδα Κ., «Η ανάγνωση», στη *Γλώσσα*, 1983, 3, 25-35.
- , *Γνωστική Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. συγγρ., 1984.
- Perfetti Ch., «Niveau de compréhension des phrases», in *Bulletin de Psychologie*, 1976, No special, 346-355.
- Richaudeau F. et Gauquelin M., *La lecture rapide*, Paris, Ed. Marabout, 1969.
- Rossi J.-P. et Ehrlich St., «Stratégies de lecture et compréhension de textes», in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1985, 14, 341-350.
- Smith F., *Comment les enfants apprennent à lire*, Paris, Ed. RETZ, 1980.
- , *Devenir lecteur*, Paris, A. Colin, 1986.
- Stoll F., «Evaluation de trois types d'exercice de lecture rapide», in *Travail Humain*, 1974, 37, 249-262.
- Volter E., *Analyse expérimentale du travail des écoliers*, Louvain, Ed Nauwelaerts, 1955.
- Weiss J., «Modèle développemental et inférentiel de l'apprentissage de la lecture», in *Les dossiers de l'éducation*, 1986-87, 11-12, 139-155.

Άννα Ιορδανίδου, Αθηνά Καρβέλη, Κατερίνα Κουσουλάκου

ΔΥΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Η επικοινωνιακή προσέγγιση (communicative approach) αποτελεί τη βασική μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας σε διεθνές επίπεδο. Στη χώρα μας είναι γνωστή κυρίως από τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, ενώ όσον αφορά τη μητρική γλώσσα, εκτός από κάποιες πειραματικές εφαρμογές (βλ. π.χ. στη βιβλιογραφία τα άρθρα με τίτλο «Διδακτική δοκιμή» ή «Διδακτική δραστηριότητα») σε σχολεία, εκτός ύλης των επίσημων γλωσσικών εγχειριδίων, σαφείς επικοινωνιακούς στόχους έχουν μόνο τα βιβλία της Έκφρασης Έκθεσης του λυκείου.

Θυμίζουμε ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση, που κυριαρχεί από το 1970 και μετά στη διδασκαλία της γλώσσας σε διεθνές επίπεδο, στηρίζεται, εκτός από τη σύγχρονη γλωσσολογία, και σε νέες κατευθύνσεις της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, όπου ο δάσκαλος αναλαμβάνει ρόλο σχεδιαστή-συντονιστή σε ανοιχτά και προσαρμόσιμα προγράμματα επικεντρωμένα στο μαθητή. Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να διευρύνει την επικοινωνιακή δεξιότητα που έχει ήδη ο μαθητής, να μάθει δηλαδή να επικοινωνεί διαφορετικά και με διαφορετικούς δέκτες απ' ό,τι ως τώρα. Δάσκαλος και μαθητής συνειδητοποιούν ότι δεν αρκεί να μάθουμε να συνδυάζουμε τα γλωσσικά στοιχεία σύμφωνα με τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος, αλλά πρέπει να μάθουμε σε ποιους περιορισμούς υπόκεινται οι γλωσσικές μας επιλογές, περιορισμούς που επιβάλλονται από τις παραμέτρους της επικοινωνιακής πράξης: ποιος μιλάει (ή γράφει), σε ποιον, πού, πότε και γιατί.

Οι διδακτικές προτάσεις που παρατίθενται παρακάτω βασίζονται στη συνεργασία της Άννας Ιορδανίδου, επίκουρης καθηγήτριας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παν/μίου Πατρών, με τις δασκάλες Αθηνά Καρβέλη και Κατερίνα Κουσουλάκου στα πλαίσια σεμιναρίων για τη διδασκαλία της γλώσσας και οργάνωσης δειγματικών διδασκαλιών, και έχουν δοκιμαστεί στην Ε΄ Δημοτικού των Εκπαιδευτηρίων Ζηρίδη και του 25ου Δημοτικού Σχολείου Πατρών.

Έγινε προσπάθεια να αποδοθούν, όσο είναι δυνατόν, η συγκεκριμένη πορεία

διδασκαλίας, οι αντιδράσεις των μαθητών, τα προβλήματα και οι δυσκολίες και τα πλεονεκτήματα της εφαρμοζόμενης μεθόδου. Με τη βεβαιότητα και την ελπίδα ότι τα νέα βιβλία της Γλώσσας θα είναι επικοινωνιακά, πιστεύουμε ότι συνεισφέρουμε στον προβληματισμό για την καλύτερη εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο.

Ι. Η συνέντευξη

Με κύριο στόχο να αποκτήσει το παιδί ένα ποικίλο γλωσσικό ρεπερτόριο που προσαρμόζεται στις συνθήκες της επικοινωνιακής κατάστασης, επιχειρήσαμε να διδάξουμε τις βασικές αρχές οργάνωσης και διεξαγωγής μιας συνέντευξης και πώς αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά στην τάξη και να εξυπηρετήσει διδακτικούς στόχους.

Η διδακτική δοκιμή έγινε στην Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου των Εκπαιδευτηρίων Ζηρίδη.

Αφόρμηση για τη διεξαγωγή της διδακτικής δοκιμής αποτέλεσε η ενότητα «Η ΠΑΛΙΑ ΑΘΗΝΑ» από το γ΄ τεύχος του βιβλίου «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ» της Ε΄ Δημοτικού. Στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα μέσα από μικρά αυτοτελή κείμενα ο αναγνώστης πληροφορείται για τους δρόμους, τα καφενεία, τις εφημερίδες και τον Καραγκιόζη της παλιάς Αθήνας.

Αφού διαβάσαμε τα κείμενα, υποβλήθηκαν μερικές ερωτήσεις που είχαν ως στόχο την καλύτερη κατανόηση των κειμένων, όπως π.χ. «Για ποιο σκοπό έγραψε ο συγγραφέας το συγκεκριμένο κείμενο;» «Υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές στην παλιά και νέα Αθήνα;» «Πώς παρουσιάζει ο συγγραφέας τη ζωή των κατοίκων της παλιάς Αθήνας;». Από τη συζήτηση προέκυψε ότι λίγες πληροφορίες δίνονταν για την καθημερινή ζωή και τα προβλήματα των παλιών Αθηναίων, ενώ τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για την παλιά Αθήνα, και κυρίως για τις διαφορές και τις ομοιότητες με το σύγχρονο τρόπο ζωής. Ρώτησαν π.χ. «Πώς ήταν οι παλιές γειτονιές;» «Έπαιζαν τα παιδιά στους δρόμους;» «Υπήρχε κυκλοφοριακό πρόβλημα;» «Υπήρχε νέφος;».

Με αφορμή το ενδιαφέρον των παιδιών για μια ουσιαστικότερη γνωριμία με την παλιά Αθήνα, σκεφτήκαμε να πάρουν συνέντευξη από πρόσωπα του οικογενειακού ή φιλικού περιβάλλοντος που είχαν μνήμες και εμπειρίες από τη ζωή στην παλιά Αθήνα. Γνωρίζαμε όμως πως τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με τέτοιου είδους δραστηριότητες όπως η συνέντευξη, γι' αυτό αρχικά τούς ζητήσαμε να ψάξουν σε εφημερίδες, περιοδικά και άλλα έντυπα για συνεντεύξεις και να τις φέρουν στο σχολείο.

Την επόμενη μέρα τα παιδιά έφεραν λίγες συνεντεύξεις από περιοδικά και ένας μαθητής μια αυθεντική συνέντευξη που πήρε ο ίδιος από τον πατέρα του.

Ο μαθητής ζητούσε από τον πατέρα του, που ήταν καρδιολόγος, να απαντήσει σε μια σειρά ερωτήσεων οι οποίες αφορούσαν το επάγγελμά του.

Διαβάσαμε όλες τις συνεντεύξεις μα επεξεργαστήκαμε εκείνη του μαθητή, πρώτον, γιατί περιείχε πολλά στοιχεία μιας σωστής συνέντευξης, όπως σαφείς, καίριες, ευγενικές ερωτήσεις οι οποίες δεν έθιγαν την προσωπική ζωή του ερωτώμενου και, κατά δεύτερο λόγο, γιατί ο μαθητής παρήγαγε επιτυχημένο γραπτό λόγο σε συγκεκριμένη κατάσταση επικοινωνίας και στόχος μας είναι να ενθαρρύνουμε παρόμοιες πρωτοβουλίες και δουλειές μέσα στην τάξη. Η συνέντευξη παρατίθεται αυτούσια παρακάτω:

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΟ ΓΙΑΤΡΟ Κ. ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟ

ΣΟΥΡΛΑΣ: Χαίρομαι ιδιαίτερα που μου αφιερώνετε λίγο από τον ελεύθερο χρόνο σας, για να σας ρωτήσω για το επάγγελμα του γιατρού.

ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ: Η χαρά είναι δική μου. Έχω όλη την καλή διάθεση να ενημερώνω νέους ανθρώπους που επιθυμούν να γίνουν γιατροί.

ΣΟΥΡΛΑΣ: Με τι πρέπει να είναι εφοδιασμένος ο σημερινός γιατρός, για να θεωρείται «καλός»;

ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ: Πρώτα από όλα πρέπει να είναι επιστήμονας, να κατέχει πολύ καλά την αλματώδη εξέλιξη της επιστήμης.

ΣΟΥΡΛΑΣ: Πρέπει να βλέπει τον άρρωστο μόνο ως σύνολο σωματικό;

ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ: Φυσικά όχι. Ο άρρωστος έχει ιδιόμορφη ψυχολογία. Είναι ευαίσθητος, σε βαθμό παθολογικό, και φοβάται και όταν ακόμη δεν το δείχνει ή δείχνει το αντίθετο. Χρειάζεται λοιπόν, βοήθεια, όχι μόνο σωματική, αλλά και ψυχική.

ΣΟΥΡΛΑΣ: Τι πρέπει να κάνει ο γιατρός;

ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ: Ο γιατρός οφείλει να αφήσει πολλές φορές τη θέση του επιστήμονα και να πάρει τη θέση του ανθρώπου. Έτσι μόνο θα κερδίσει την εμπιστοσύνη του ασθενή και δε θα δώσει την εντύπωση ότι τον βλέπει σαν μέσο για εκμετάλλευση.

ΣΟΥΡΛΑΣ: Έχει ακουστεί ότι πολλοί γιατροί εκμεταλλεύονται τους ασθενείς τους. Εσείς τι γνώμη έχετε;

ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ: Αυτό ισχύει σε όλα τα επαγγέλματα. Όμως, όσον αφορά την ιατρική επιστήμη, είμαστε ιδιαίτερα ευαίσθητοι, γιατί έχει άμεση σχέση με την υγεία του ανθρώπου. Πιστεύω πως αυτοί οι γιατροί αποτελούν τη μειονότητα.

ΣΟΥΡΛΑΣ: Πώς είναι οι συνθήκες εργασίας;

ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ: Οι συνθήκες είναι αρκετά σκληρές και απαιτείται μεγάλη υπομονή και αγάπη, εξαιτίας της ιδιόμορφης ψυχολογικής κατάστασης που βρίσκεται ο άνθρωπος που πάσχει.

ΣΟΥΡΛΑΣ: Σκοπός του γιατρού είναι μόνο να θεραπεύει ή και να προλαμβάνει τις αρρώστιες;

ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ: «Κάλλιον το προλαμβάνει παρά το θεραπεύειν» έλεγε ο Ιπποκράτης, ο πατέρας της Ιατρικής. Η πρόληψη είναι κατά πολύ ανώτερη από τη θεραπεία, γιατί είναι πιο εύκολη, απαιτεί λιγότερο κόπο, χρήματα, χρόνο και είμαστε σχεδόν βέβαιοι για τα αποτελέσματά της.

ΣΟΥΡΛΑΣ: Πώς κατορθώνεται η πρόληψη;

ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ: Κατορθώνεται με τους εμβολιασμούς, τη γενική ιατρική εξέταση, τη διαφώτιση από τους υπεύθυνους και τη σωστή συνεργασία μεταξύ γιατρού και ασθενή.

ΣΟΥΡΛΑΣ: Μπορεί η πρόληψη να έχει αρνητικά αποτελέσματα;

ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ: Μόνο όταν ο άνθρωπος κατέχεται από νοσοφοβία, γιατί τότε η πρόληψη καταντά αρρώστια. Ο φόβος της αρρώστιας γεννάει την αρρώστια του φόβου. Για παράδειγμα «ο κατά φαντασίαν ασθενής» του Μολιέρου.

ΣΟΥΡΛΑΣ: Τι θα λέγατε στα νέα παιδιά που θέλουν να σπουδάσουν την ιατρική επιστήμη;

ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ: 'Οτι ο γιατρός πριν από όλα πρέπει να είναι μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, με αίσθημα ευθύνης και με συνέπεια στη ζωή. Να είναι εξοπλισμένος με ευσυνειδησία, ειλικρίνεια, υπομονή και αγάπη. Αυτά δεν επιτυγχάνονται με ιατρικά παραγγέλματα, αλλά με το ίδιο το παράδειγμα του γιατρού, εφόσον χρειάζεται η αδιάκοπη και πλήρης ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του.

ΣΟΥΡΛΑΣ: Σας ευχαριστώ πολύ που αφιερώσατε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας, κ. Σταυρόπουλε.

ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ: Κι εγώ σε ευχαριστώ, γιατί μου δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσω για το επάγγελμα του γιατρού. Είμαι στη διάθεσή σου όποτε άλλοτε με χρειαστείς.

Η παραπάνω συνέντευξη αποτέλεσε αφορμή για τη διεξαγωγή συζήτησης με θέμα τι στόχους έχει μια συνέντευξη, αν υπάρχουν διαφορετικά είδη συνέντευξης, αν οι ερωτήσεις αλλάζουν ανάλογα με το είδος της συνέντευξης και την ταυτότητα του συνομιλητή, τι πρέπει να προσέχει ένας δημοσιογράφος ώστε να επιτύχει μια σωστή συνέντευξη, π.χ. άριστη ενημέρωσή του για το θέμα της συνέντευξης, σωστός χειρισμός του λόγου για να καθοδηγεί τον ερωτώμενο, οι ερωτήσεις του να είναι διακριτικές και ουδέτερες. Τα παιδιά παρατήρησαν πως οι ερωτήσεις δεν πρέπει να θίγουν την προσωπική ζωή του ερωτώμενου και πως ο συνεντευκτής δεν πρέπει να παίρνει θέση σχετικά με τα λεγόμενα του ερωτώμενου. Η διακριτικότητα και η ουδετερότητα που πρέπει να τηρεί ο συνεντευκτής συζητήθηκαν εκτενέστερα στην τάξη και οι μαθητές

σχολίασαν την αδιακρίσία και τη σκανδαλοθηρία που παρουσιάζουν ορισμένες φορές τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Ανάλογα με το υλικό που τα παιδιά θα φέρουν στο σχολείο μπορούν να γίνουν κι άλλες παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της συνέντευξης. Αν π.χ. κάποιος μαθητής φέρει βιντεοσκοπημένη συνέντευξη, μπορεί να συζητηθεί η σωματική γλώσσα, δηλαδή οι κινήσεις του συνεντευκτή και του ερωτώμενου, η έκφραση του προσώπου τους, η σημασία της ενδυμασίας κτλ. Αν η συνέντευξη είναι μαγνητοφωνημένη, μπορεί να σχολιαστεί το φωνητικό ύφος των ομιλητών, δηλαδή οι αλλαγές στο ρυθμό της ομιλίας, στην ένταση και τον τόνο της ομιλίας, τα κομπιάσματα κτλ.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης καταγράφονταν στον πίνακα τα συμπεράσματα των παιδιών κι έτσι επισημάναμε μερικά από τα χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης συνέντευξης: πρέπει να έχει συγκεκριμένους στόχους, οι ερωτήσεις να είναι σαφείς, καίριες, σύντομες, ευγενικές, διακριτικές, ουδέτερες, ο δημοσιογράφος να είναι ενημερωμένος για το θέμα του, να ανατρέχει σε πηγές και να συνεργάζεται με άλλους συναδέλφους του, ώστε να ανακαλύπτει νέα στοιχεία. Επίσης επισημάναμε ως απαραίτητη προϋπόθεση για μια επιτυχημένη συνέντευξη το σωστό χειρισμό του λόγου από την πλευρά του συνεντευκτή. Ο συνεντευκτής πρέπει να χρησιμοποιεί άλλοτε ανοιχτές ερωτήσεις, π.χ. «Τι, πώς, θα θέλατε», κι άλλοτε κλειστές, π.χ. «γιατί». Έτσι ο ερωτώμενος θα οδηγείται σιγά σιγά από γενικές ερωτήσεις σε ειδικότερες, θα μπαίνει, με άλλα λόγια, στο στόχαστρο της συνέντευξης.

Αν η διδασκαλία της συνέντευξης απευθύνεται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, αξίζει να δουν πώς η συνέντευξη αλλάζει ανάλογα με τον προορισμό της. Τις διαφορές ή τις ομοιότητες που παρουσιάζουν συνεντεύξεις από περιοδικά, εφημερίδες, τηλεόραση ή ραδιόφωνο κι ακόμα από περιοδικό σε περιοδικό, από εφημερίδα σε εφημερίδα κι από το ένα τηλεοπτικό κανάλι στο άλλο. Έτσι οι μαθητές θα κατανοήσουν ότι το κοινό, με τις επιθυμίες του, τις προσδοκίες του και το μορφωτικό του επίπεδο, αποτελεί σημαντικό παράγοντα που καθορίζει την ποιότητα μιας συνέντευξης.

Τη β' διδακτική ώρα επανήλθαμε στον αρχικό προβληματισμό των παιδιών για τη ζωή στην παλιά Αθήνα. Ποιος μπορούσε να τους δώσει πληροφορίες; Από ποιον θα μπορούσαν να πάρουν συνέντευξη για την παλιά Αθήνα; Όλοι ανέφεραν ονόματα παππούδων και γιαγιάδων που είχαν μνήμες από την Αθήνα του 1940, '50, '60. Αντιλήφθηκαν ότι η πρώτη δουλειά που έπρεπε να κάνουν ήταν η σύνταξη ενός ερωτηματολογίου. Η τάξη ήταν χωρισμένη σε ομάδες από την αρχή της χρονιάς. Κάθε ομάδα ανέλαβε να διατυπώσει 2-3 ερωτήσεις και οι καλύτερες θα αποτελούσαν το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης. Οι ομάδες δημιούργησαν τελικά τα παρακάτω ενδιαφέροντα ερωτήματα που συνέθεσαν έτσι μια συνέντευξη:

- (1) Ως πού εκτεινόταν η παλιά Αθήνα;
- (2) Πώς ήταν οι γειτονιές της παλιάς Αθήνας;
- (3) Οι άνθρωποι τότε προστάτευαν τη φύση και το περιβάλλον γενικότερα;
- (4) Υπήρχαν πολλά σχολεία, παν/μία, ευκαιρίες για μόρφωση;
- (5) Υπήρχε ισότητα ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες;
- (6) Μας επισκέπτονταν αρκετοί τουρίστες;
- (7) Ποιες αλλαγές έχουν γίνει στην Αθήνα από τα παλιά χρόνια μέχρι σήμερα;

Οι παραπάνω ερωτήσεις επιλέχθηκαν με κριτήρια την εξυπηρέτηση των στόχων της συνέντευξης, καθώς και την καταλληλότητα των ερωτήσεων για την επικοινωνιακή περίσταση που επρόκειτο να εξυπηρετήσουν. Φάνηκε για μια ακόμα φορά πως τα παιδιά συμμετέχουν με κέφι κι ενθουσιασμό σε δραστηριότητες δημιουργικές που δεν περιορίζονται στα στενά όρια του γλωσσικού μαθήματος.

Την επόμενη μέρα χρησιμοποιήσαμε τις δυο διδακτικές ώρες του γλωσσικού μαθήματος για να διαβάσουμε και να σχολιάσουμε τις συνεντεύξεις των παιδιών. Αρκετά παιδιά δημιούργησαν μια επιτυχημένη συνέντευξη, τηρώντας τις προδιαγραφές που δόθηκαν από την προηγούμενη μέρα. Μια τέτοια δουλειά είναι η παρακάτω:

- Θα ήθελα να μου μιλήσετε για την παλιά Αθήνα. Μια γενική εικόνα της, ως πού εκτεινόταν;
- Ήταν μια πόλη 300.000 κατοίκων. Αρχιζε από την σημερινή συνοικία Κολοκυνθούς, έφτανε μέχρι το Παγκράτι, από το σιδηροδρομικό σταθμό Λαρίσης μέχρι τους Αμπελόκηπους και από τη λεωφ. Αλεξάνδρας μέχρι τα Πετράλωνα — τη συνοικία της Γαργαλέττας. Κι εκεί που είναι σήμερα ο Νέος Κόσμος. Πιο παλιά η οδός Εμμ. Μπενάκη ονομαζόταν οδός Προαστείου, επίσης στη σημερινή Φωκίωνος Νέγρη έβροσκαν γίδες. Η συγκοινωνία γινόταν με τα τραμ που δυστυχώς οι νεότεροι τα κατέστρεψαν και τώρα θέλουν να τα ξαναφτιάξουν. Τα σπίτια της παλιάς Αθήνας ήταν μέχρι τριώροφα και δεν είχε αρχίσει η μαστιγα της Αντιπαροχής.
- Πώς ήταν οι γειτονιές στην παλιά Αθήνα;
- Οι γειτονιές ήταν ανθρώπινες διότι οι άνθρωποι γνωρίζονταν μεταξύ τους, μαζί είχαν τις χαρές και τις λύπες. Επίσης οι γειτονιές είχαν χώμα και αυλές που τα παιδιά έπαιζαν όλα μαζί χωρίς κινδύνους απ' τ' αυτοκίνητα
- Οι άνθρωποι τότε προστάτευαν τη φύση και το περιβάλλον;
- Οι άνθρωποι τότε ήταν λίγοι και είχαν λιγότερες ανάγκες και πιο πολύ μυαλό, προστάτευαν το περιβάλλον που στο τέλος καταστράφηκε στη Γερμανική Κατοχή αφού έκοψαν τα δέντρα για να μαγειρεύουν. Τότε είχαν και τα φυσικά ποτάμια της πόλης, (Γλισσός-Καλλιρόης, Κηφισός), που αργότερα δυστυχώς τα σκέπασαν.

- Υπήρχαν πολλά σχολεία, πανεπιστήμια και ευκαιρίες για μόρφωση;
- Υπήρχαν σχολεία σε κάθε γειτονιά, αλλά ένα Πανεπιστήμιο όπως άλλωστε και σήμερα.
Υπήρχαν όμως λιγότερες ευκαιρίες για μόρφωση, διότι τότε τα περισσότερα παιδιά δούλευαν από μικρά.
- Υπήρχε ισότητα ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες;
- Το θέμα της ισότητας ήταν όπως και στις άλλες χώρες, δεν είχε προοδεύσει πολύ.
- Μας επισκέπτονταν πολλοί τουρίστες;
- Η Αθήνα είχε πολλούς περιηγητές στα χρόνια της Τουρκοκρατίας. Αλλά στην προπολεμική Αθήνα έρχονταν οι πολύ πλούσιοι και μορφωμένοι Ευρωπαίοι για να θαυμάσουν τους αρχαιολογικούς θησαυρούς της.
- Ποιες αλλαγές έχουν γίνει από τα παλαιά χρόνια της Αθήνας ως σήμερα;
- Η πρώτη αλλαγή είναι ότι γκρεμίστηκαν τα μικρά σπίτια της γειτονιάς και αντικαταστάθηκαν από τις πολυκατοικίες.
Η 2^η αλλαγή είναι ότι οι κάτοικοι της Αθήνας έγιναν 3.000.000.
Η τρίτη αλλαγή είναι ότι καταστράφηκαν τα παραθαλάσσια προάστεια (Φάληρο κ.λ.π.) όπου παλαιά γινόντουσαν τα θαλάσσια μπάνια.
Τέταρτον: εξαφανίστηκε το οξυγόνο που αναπνέουμε, κατά συνέπεια αντιμετωπίζουμε προβλήματα μόλυνσης της ατμόσφαιρας.
Όμως η ζωή στην Αθήνα σήμερα έχει δημιουργήσει και προβλήματα επικοινωνίας στους ανθρώπους, παρόλο που οι στέγες μας βρίσκονται πολύ κοντά, οι καρδιές μας βρίσκονται πολύ μακριά.

Άλλα παιδιά δημιούργησαν ένα πρόχειρο, βιαστικό κείμενο που περιείχε κοφτές ερωτήσεις και σχεδόν μονολεκτικές απαντήσεις. Ασχολήθηκαν ελάχιστα με τη δραστηριότητα, πιθανότατα γιατί δεν είχαν ασκηθεί μέχρι τότε σε παρόμοια μορφή λόγου και δυσκολεύτηκαν. Μαθημένα στις στερεότυπες ασκήσεις που δίνονταν για το σπίτι, δε δούλεψαν σωστά και παρουσίασαν εργασίες όπως η παρακάτω:

Μια γενική εικόνα της παλιάς Αθήνας; Ως που εκτινόταν; Εκτινόταν γύρω στην Ακρόπολη.

Πως ήταν οι γειτονίες στην Παλιά Αθήνα; Τα σπίτια ήταν μονόροφα και μικρά. Όλα είχαν μια μικρή αυλή.

Οι άνθρωποι τότε προστάτευαν τη φύση και το περιβάλλον; Ναι το προστάτευαν γιατί το φρόντιζαν.

Υπήρχαν πολλά σχολεία, πανεπιστήμια ευκαιρίες για ψυχαγωγία; Όχι δεν υπήρχαν.

Υπήρχε ισότητα ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες; Όχι γιατί οι άνδρες δούλεβαν ενώ οι γυναίκες κάθονταν στο σπίτι.

Μας επισκέφτονταν πολλοί τουρίστες;

Όχι, δε μας επισκέφτονταν γιατί δεν υπήρχε τουριστική υποδομή.

Ποιες αλλαγές έχουν γίνει από τα παλαιά χρόνια της Αθήνας ως σήμερα; Η αναρχή δόμηση και ο υπερπληθυσμός.

Κάποιο άλλο παιδί, το οποίο μάλιστα διακρινόταν για την ικανότητά του σε άλλες εργασίες που δίνονταν για το σπίτι ή γίνονταν στο σχολείο, δεν έδωσε καθόλου στο κείμενό του τη μορφή της συνέντευξης. Η δουλειά του δεν περιείχε το ερωτηματολόγιο και οι απαντήσεις συμπυκνώθηκαν σε ένα ενιαίο κείμενο. Φάνηκε πως το συγκεκριμένο παιδί καθώς και μερικά άλλα δεν είχαν ασκηθεί σε πολλά και διαφορετικά είδη γλωσσικής έκφρασης ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας. Χρησιμοποίησε λοιπόν τη μορφή ενός ενιαίου κειμένου και όλη η εργασία παρουσιάστηκε σαν έκθεση ιδεών, με άλλα λόγια με τη μορφή του λόγου με την οποία ήταν μέχρι τώρα εξοικειωμένα.

Η παλιά Αθήνα ήταν μια πόλη περιορισμένη. Τα χτίρια ήταν κλασσικού ρυθμού και όχι σαν τις σημερινές πολυκατοικίες. Οι συγκοινωνίες ήταν περιορισμένες. Κυκλοφορούσαν τα τραμ που είναι σαν τα σημερινά τρέλεϊ. Τα αυτοκίνητα που υπήρχαν ήταν λίγα. Η Αθήνα χωριζόταν από τα προάστια με χώρους ακατοίκητους, γεμάτους από πράσινο. Την Πρωτομαγιά οι κάτοικοι κατέβαιναν για να μαζέψουν λουλούδια στην οδό Πατησίων. Οι άνθρωποι τότε προστάτευαν τη φύση. Όλοι στους κήπους τους είχαν φυτέψει λουλούδια, δέντρα. Δεν είχαν τα μέσα να την καταστρέψουν. Οι ευκαιρίες για μόρφωση ήταν περιορισμένες. Υπήρχε μόνο ένα πανεπιστήμιο και λίγοι κατόρθωναν να φτάσουν ως εκεί. Δεν υπήρχε ισότητα ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες. Οι άντρες δούλευαν και οι γυναίκες ασχολούνταν με τις δουλειές του σπιτιού. Δεν μας επισκέφτονταν αρκετοί τουρίστες. Ήταν ελάχιστοι. Έχουν γίνει πολλές αλλαγές από τότε ως σήμερα. Τα μικρά μονόροφα σπίτια τα αντικατέστησαν οι ψηλές πολυκατοικίες. Η ατμόσφαιρα ήταν καθαρή ενώ τώρα γεμάτη καυσαέρια. Ακόμη τα αυτοκίνητα πλήθυναν και η πόλη επεκτάθηκε.

Ορισμένοι μαθητές έφεραν μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και αυτό έδωσε την αφορμή να γίνουν μερικά σχόλια και διαπιστώσεις με θέμα τη διαφορά γραπτής και προφορικής παραγωγής λόγου.

Με αφορμή το υλικό των συνεντεύξεων ακούστηκαν και σιγοτραγουδήθηκαν

στην τάξη παλιά πλακιώτικα τραγούδια καθώς και τραγούδια του Μ. Χατζιδάκι όπως «η Λατέρνα», «ο Γιλιός», «Ξέρω κάποια γειτονιά»...

Από το υλικό των συνεντεύξεων και από τα τραγούδια τα παιδιά φαντάστηκαν την παλιά Αθήνα και τη ζωγράρισαν κατά ομάδες χρησιμοποιώντας την τεχνική του κολάζ. Στις εικόνες τους παρουσιάστηκαν σκηνές από την παλιά Αθήνα όπως το τραμ, η λατέρνα, η καντάδα με κιθάρες.

Πιστεύουμε πως η παραπάνω διδακτική δραστηριότητα ήταν εξαιρετικά ωφέλιμη για τη γλωσσική καλλιέργεια των παιδιών γιατί:

- εξοικειώθηκαν με ένα είδος λόγου με το οποίο δεν ήταν καθόλου εξοικειωμένοι στο παρελθόν
- ασκήθηκαν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου που να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια και περιεκτικότητα
- έμαθαν καινούριες λέξεις, όπως άναρχη πολεοδομική δόμηση, ταμπού, αστυφιλία κ.ά.
- ήρθαν σε επαφή και συζήτησαν με άλλα άτομα για την παλιά Αθήνα, έτσι σύνδεσαν τη σχολική ζωή με τον κοινωνικό χώρο
- αντιλήφθηκαν, με την επεξεργασία του λόγου που παράγαγαν, τα λάθη και τις αδυναμίες τους.

Προτάσεις:

Κάνοντας χρήση της συνέντευξης, οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν στην τάξη επετειακά θέματα όπως είναι η γιορτή της 28ης Οκτωβρίου. Μπορούν να συντάξουν κατά ομάδες ένα ερωτηματολόγιο που θα περιέχει όλα όσα θέλουν να μάθουν για το έπος του 1940 και να πάρουν συνέντευξη από άτομα φιλικά ή του οικογενειακού τους περιβάλλοντος που θυμούνται τα γεγονότα της εποχής κι έζησαν τη γερμανική κατοχή. Ακόμα οι μαθητές μπορούν να ζητήσουν από τους ερωτώμενους να επισκεφτούν το σχολείο τους και να δώσουν ζωντανή συνέντευξη.

Με τη συνέντευξη θα καταφέρουν να παραγάγουν γραπτό ή προφορικό λόγο σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, το σχολείο θα συνδεθεί με τον κοινωνικό χώρο και πληκτικά, βαρετά θέματα όπως είναι τα επετειακά αποκτούν ενδιαφέρον και παρουσιάζονται με κέφι και ζωντάνια.

II. Η προστακτική μέσα από ωροσκόπιο και διαφημίσεις

Ξεκινώντας από τη διαπίστωση ότι η διδασκαλία της προστακτικής μέσα από τα βιβλία της Γλώσσας της Ε' Δημοτικού δεν αξιοποιεί το ρόλο της έγκλισης αυτής στην καθημερινή γλωσσική επικοινωνία και δεν οδηγεί το μαθητή σε μια ουσιαστική κατανόηση των σημασιοσυντακτικών της αποχρώσεων

και δυνατοτήτων χρησιμοποίησης μέσα στο λόγο, δοκιμάσαμε ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης στο 25ο Δημοτικό Σχολείο της Πάτρας, στα πλαίσια δειγματοτικών διδασκαλιών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παν/μίου Πατρών με υπεύθυνη την επίκουρη καθηγήτρια Άννα Ιορδανίδου, το Μάιο 1993.

Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ωροσκόπιο από το περιοδικό «Ταχυδρόμος» και μια διαφήμιση αθλητικών ειδών για τη γενική παρουσίαση και ανάλυση της προστακτικής και μια διαφήμιση του Hansaplast για άσκηση των παιδιών στη χρήση της προστακτικής (βλ. Παράρτημα). Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε το συγκεκριμένο υλικό είναι ότι τα ωροσκόπια και οι διαφημίσεις, εκτός από οικεία κείμενα στα παιδιά, περιέχουν και πολλούς τύπους της προστακτικής, γιατί απευθύνονται προς τους αναγνώστες με σκοπό να τους δώσουν κάποιες συμβουλές, κάποιες οδηγίες, ή να τους επηρεάσουν να έχουν ορισμένη πρακτική (π.χ. να αγοράσουν το τάδε προϊόν). Πρόκειται για τη λεγόμενη βουλητική λειτουργία της γλώσσας, όπου ο πομπός του μηνύματος επιδιώκει να επιδράσει στο δέκτη.

Ας σημειωθεί ότι στο 3ο Μέρος της Γλώσσας της Ε΄ Δημοτικού περιέχονται κείμενα ωροσκοπίου (σελ. 98) και διαφημίσεων (σελ. 107) —δυστυχώς κατασκευασμένα και όχι αυθεντικά— αλλά δεν αξιοποιούνται για διδασκαλία της προστακτικής.

Βασικός μας στόχος ήταν να αποδοθεί σε γενικές γραμμές μέσα στον περιορισμένο χρόνο του δώρου μαθήματος η ιδιαιτερότητα της προστακτικής (μορφή-σύνταξη-σημασία) και η σχέση της με την υποτακτική, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε παρόμοιες περιστάσεις επικοινωνίας.

Τα κείμενα του ωροσκοπίου και της διαφήμισης αθλητικών ειδών φωτοτυπήθηκαν και μοιράστηκαν στους μαθητές.

Αρχίζοντας από το ωροσκόπιο, έγινε μια μικρή συζήτηση για το περιεχόμενο αυτού του είδους λόγου και τα κύρια χαρακτηριστικά του. Δεν επιδιώξαμε να επεκταθεί η συζήτηση σε θέματα αστρολογίας και επιστημονικότητας των αστρολογικών προβλέψεων. Θίχτηκε απλώς το πρόβλημα και τονίστηκε ιδιαίτερα ότι, άσχετα αν το πιστεύουμε ή όχι, το ωροσκόπιο περιέχει κάποιες προβλέψεις (πολύ γενικές) για το μέλλον κάθε ατόμου ανάλογα με το ζώδιο όπου ανήκει και δίνει συμβουλές και οδηγίες, προτρέποντας προς κάποια ενέργεια και αποτρέποντας από κάποια άλλη.

Στη συνέχεια, ζητήσαμε από τα παιδιά να βρουν μέσα στο κείμενο του ωροσκοπίου τα ρήματα με τα οποία προτρέπεται ο αναγνώστης να κάνει κάτι ή αποτρέπεται από το να κάνει κάτι. Αν το επίπεδο της τάξης μάς το επιτρέπει, μπορούμε να ζητήσουμε από την αρχή να υπογραμμίσουν τους τύπους της προστακτικής και να τους αναφέρουν προφορικά. Υποβοηθητικά μπορεί να

παρεμβληθεί και μια σύντομη αναφορά στην προστακτική, όπως «Ας πάρουμε μια υποθετική περίπτωση όπου κάνει ζέστη και θα ήθελα να σας ζητήσω να ανοίξετε το παράθυρο. Πώς θα το έλεγα; Με ποιους τρόπους;». Σχολιάζουμε τις απαντήσεις των παιδιών («Ανοίξτε το παράθυρο», «Μπορεί κάποιος να ανοίξει το παράθυρο;» κτλ.) και επισημαίνουμε ότι η προστακτική και η υποτακτική χρησιμοποιούνται συνήθως όταν θέλουμε να οδηγήσουμε κάποιον να κάνει κάτι ή να τον συμβουλέψουμε να μην κάνει κάτι.

Τους τύπους της προστακτικής που βρήκαν τα παιδιά τούς γράψαμε στον πίνακα:

δραστηριοποιηθείτε, φανείτε, μη βιαστείτε, προσέξτε, μη χάσετε, μην αφήσετε, φροντίστε, προσπαθήστε, εργαστείτε, μην πιστέψετε κτλ.

Ζητήσαμε να βρουν άλλους τρόπους έκφρασης που να δηλώνουν κάτι παρόμοιο, π.χ. Προσέξτε στα οικονομικά - Να προσέξετε - Πρέπει να προσέξετε -Σας συμβουλεύουμε να προσέξετε κτλ.

Με τις κατάλληλες ερωτήσεις οδηγήσαμε στην καταγραφή ορισμένων βασικών χαρακτηριστικών της προστακτικής (συγκρίνοντάς την και με την υποτακτική): μονολεκτική μορφή της προστακτικής, ενώ στην υποτακτική συνήθως προηγείται το να, μόνο το β' πρόσωπο ενικού και πληθυντικού στην προστακτική ενώ όλα τα πρόσωπα στην υποτακτική, «προσέξτε» στην προστακτική αλλά «να προσέξετε» στην υποτακτική (και με άρνηση μη[ν]: «μην προσέξετε»), διαφοροποίηση σημασίας μεταξύ των εκφράσεων «Προσέξτε» και «Πρέπει να προσέξετε», «Σας συμβουλεύουμε να προσέξετε» (πότε η οδηγία δίνεται με άμεσο τρόπο και πότε με έμμεσο;).

Περνώντας στο κείμενο της διαφήμισης αθλητικών ειδών, ακολουθήσαμε περίπου την ίδια πορεία: σύντομη συζήτηση για το συγκεκριμένο είδος λόγου (διαφήμιση), όπου δεν επιδιώξαμε να επεκταθούμε σε αξιολογικές κρίσεις αλλά εντοπίσαμε μαζί με τα παιδιά την ιδιαιτερότητά του (απευθύνεται σε αναγνώστες-πιθανούς καταναλωτές με στόχο να τους ωθήσει να αγοράσουν το διαφημιζόμενο προϊόν), στη συνέχεια υπογράμμιση στο κείμενο των τύπων της προστακτικής (φορέστε, συνδυάστε, ζήστε, ξαφνιαστείτε, αναζητήστε), σχολιασμός εναλλακτικών εκφράσεων με υποτακτική και, τέλος, καταγραφή γνωρισμάτων της προστακτικής που δεν είχαν επισημανθεί μέχρι τώρα.

Η διαφήμιση αυτή προσφέρεται ιδιαίτερα για να συζητηθεί η ορθογραφική διαφοροποίηση ενεργητικής και παθητικής φωνής στην προστακτική (που αποτελεί σημαντική πηγή λαθών τόσο των μαθητών όσο και ατόμων κάθε ηλικίας...). Γιατί γράφουμε «ξαφνιαστείτε» με ει, αλλά «αναζητήστε» με η; Ακόμα και για την ηλικία της Ε' Δημοτικού μπορούμε, κατά τη γνώμη μας, να θίξουμε το ζήτημα συνδέοντας τον τύπο της προστακτικής του ενεργητικού αορίστου με τον αντίστοιχο της υποτακτικής, δηλαδή «αναζητήστε - να αναζητήσετε».

Είναι διαπιστωμένο ότι λίγοι θα έκαναν λάθος στον τύπο της υποτακτικής: αυτό που φαίνεται να μπερδεύει είναι το *ει* στην προστακτική της παθητικής φωνής. Επομένως, εξηγώντας ότι το *η* της ενεργητικής φωνής είναι το ίδιο με αυτό που γράφουμε στην υποτακτική, μένει να θυμάται κανείς ότι το *ει* είναι χαρακτηριστικό της κατάληξης της παθητικής. Υποβοηθητικά είναι και παραδείγματα με ρήματα και στις δύο φωνές, π.χ. Ασκήστε το σώμα σας (ασκώ) - Να ασκείστε (ασκούμαι) για να είστε υγιείς.

Η διαφήμιση που συζητήσαμε προσφέρεται επίσης για την επισήμανση μιας συντακτικής ιδιομορφίας της προστακτικής: το αντικείμενο ακολουθεί το ρήμα (φορέστε τα, συνδυάστε τα κτλ., ενώ στην υποτακτική θα λέγαμε «να τα φορέσετε», «να τα συνδυάσετε»).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι τα αυθεντικά κείμενα παρέχουν σημαντικό υλικό ακόμα και για την προσέγγιση μορφολογικών (όπως θα λέγαμε παλιότερα «γραμματικών») γνωρισμάτων της προστακτικής. Ένα φαινόμενο που δε θίξαμε, γιατί απαιτείται επιπλέον υλικό, είναι εκείνο της εσωτερικής αύξησης στην προστακτική των σύνθετων ρημάτων, όπου γίνονται πολλά λάθη: το κλασικό πλέον «παρήγγειλε» αντί του σωστού «παράγγειλε» στην προστακτική. Ένα βασικό επιχείρημα είναι ότι κανείς δε θα έβαζε στην προστακτική απλού ρήματος αύξηση, π.χ. αντί για «φέρε την καρέκλα» «έφερε την καρέκλα», το οποίο μόνο ως άοριστο οριστικής μπορεί να το εκλάβει κάποιος. Παρόμοια, θα πούμε «μετάφερε την καρέκλα», χωρίς αύξηση, και όχι «μετέφερε». Προφανώς η αναγνώριση ενός τύπου της προστακτικής (όταν συμπίπτει μορφολογικά με τύπο της οριστικής) βασίζεται στην αναγνώριση του λειτουργικού του ρόλου: με το «μετάφερε» δίνουμε κάποια εντολή (προστακτική), δε διαπιστώνουμε γεγονός (οριστική).

Η διδασκαλία μας ολοκληρώθηκε με άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου. Δόθηκε στους μαθητές φωτοτυπημένη μια διαφήμιση για το Hansaplast όπου είχε αφαιρεθεί το κείμενο και είχε μείνει μόνο η εικόνα (ένα παιδικό χέρι που κρατάει το χέρι της μαμάς — σύνδεση της γονικής προστασίας με την προστασία που προσφέρει το διαφημιζόμενο προϊόν). Ζητήθηκε να γράψουν ένα μικρό κείμενο κατάλληλο να συνοδεύσει την εικόνα, όπου να χρησιμοποιηθούν τύποι της προστακτικής. Προηγήθηκε σύντομη συζήτηση σχετικά με την εικόνα και το κουτί των αυτοκόλλητων επιδέσμων στην άκρη της σελίδας, πού μπορούμε να το βρούμε, τι θα ενδιέφερε τον καταναλωτή να ξέρει σχετικά κτλ.

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με μεγάλη προθυμία και τα περισσότερα κείμενα που παρήγαγαν περιλάμβαναν τύπους της προστακτικής σωστά επιλεγμένους και πληροφοριακό υλικό επαρκές για διαφήμιση. Σε γενικές γραμμές οι «διαφημίσεις» τους ήταν επιτυχημένες και διακρίνονταν για φαντασία, πρωτοτυπία και χιούμορ. Δίνουμε παρακάτω ορισμένα τέτοια δείγματα:

Τώρα έφτασαν τα Hansaplast.

Πληγωθήκατε; Πάρτε ένα Hansaplast, βάλτε ένα στο χέρι σας και αυτό είναι! Δεν πονάει καθόλου. Όσο για την πληγή σε μια, δυο μέρες, ούτε που φαίνεται. Για σωστή Υγεία. Σε όλα τα φαρμακεία.

Hansaplast Strips

Η σωστή προστασία σε όλα τα εγκαύματα και τα τραυματα. Τα νέα hansaplast είναι ειδικά φτιαγμένα για σας. Για κάθε σοβαρό τραύμα. Με 100 της 100 σιγουριά. Κατασκευάζεται στα καλύτερα εργοστάσια. Για όλο το σώμα. Για μικρούς και μεγάλους. Αγοράστε Hansaplast και νιώστε την προστασία και την σιγουριά.

*Στα Φαρμακεία και στα
Σούπερ Μάρκετ.*

Ορισμένα κείμενα δεν περιλάμβαναν τύπους προστακτικής, περιείχαν όμως το απαραίτητο πληροφοριακό υλικό και κατάλληλο λεξιλόγιο, όπως το παρακάτω:

Τα χανζαπλάστ είναι χρήσιμα στη ζωή μας. Πρέπει οπωσδήποτε να τα αγοράσετε. Είναι τα καλύτερα. Τα χρησιμοποιούμε για να τα βάζουμε στη πληγή μας. Μπορείτε να τα βρείτε σε όλα τα φαρμακεία και τα Super-Market. Κάνουν μόνο 250 δραχμές.

Ένα μονάχα κείμενο γράφτηκε με τη μορφή Έκθεσης, που δείχνει ότι ο μαθητής δεν κατάλαβε το είδος του λόγου που αναλύθηκε στο μάθημα:

Η μητέρα μου αγόρασε χαζαπλαστ μήπως καμια μέρα πεσουμε και χτηπείσουμε να μας το βάλη. Και αφτά τα αγοράζουμε στα φαρμακεία η στα σούπερ μάρκετ.

Οπωσδήποτε δεν έλειψαν τα ορθογραφικά λάθη και ορισμένες αστοχίες στην επιλογή των λέξεων, όπως «Φορέστε τα. Θα αναπαυτείτε αμέσως», αντί για «ανακουφιστείτε». Γενικά όμως οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κατάλληλες για το συγκεκριμένο κείμενο.

Επειδή ο χρόνος δεν επαρκούσε, δεν έγινε αναλυτική διόρθωση των κειμένων των μαθητών μέσα στην τάξη (διαδικασία αυτοαξιολόγησης με συντονιστικό ρόλο του δασκάλου), απλώς επισημάνθηκαν οι αστοχίες και οι ευστοχίες και σχολιάστηκαν οι πληροφορίες που κρίθηκε αναγκαίο να περιληφθούν (είδος του προϊόντος, περιγραφή, τιμή, πού διατίθεται, τι προσφέρει κτλ.).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αδαλόγλου Κ. - Γκαγκέλη, Α. κ.ά., «1η διδακτική δοκιμή», *Γλώσσα*, 16, 1988.
- Bachmann C. - Lindenfeld J. - Simonin J., *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier, 1981.
- Besse H. - Porquier R., *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier, 1991.
- Brumfit C. J. - Johnson K. (ed.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, 1991.
- Coste D. - Courtillon J. - Ferenzi V. et al., *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier, 1991.
- Gagné G. - Pagé M. - Tarrab E., *Didactique des langues maternelles*, De Boeck Université, Bruxelles, 1990.
- Gschwind-Holtzer G., *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, Paris, Hatier, 1981.
- Χαραλαμπίδης Α., «Διδακταλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας», *Γλώσσα*, 16, 1988.
- Χαραλαμπίδης Α., «Διδακτικές δραστηριότητες», *Γλώσσα*, 22, 1990.
- Χατζησαββίδης Σ., «Διδακτικές δοκιμές», *Γλώσσα*, τεύχη 16 και 17, 1988, και 22, 1990.
- Hymes D., «On communicative competence», in *Sociolinguistics*, ed. J. B. Pride - J. Holmes, Penguin, England, 1972.
- Littlewood W., *Communicative language teaching*, Cambridge University Press, 1981.
- Moirand S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.
- Παπαρίζος Χ., *Επικοινωνιακή προσέγγιση*, Αθήνα, εκδ. Ν. Παιδείας, 1990.
- Τοκατλίδου Β., *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1986.
- Τσοπάνογλου Α. Γ., *Η «επικοινωνιακή προσέγγιση» και το ιστορικό υιοθέτησής της στην Ελλάδα*, Θεσ/νίκη, εκδ. Κυριακίδη, 1985.
- Weiss F., *Jeux et activités communicatives dans la classe des langues*, Paris, Hachette, 1983.
- Widdowson H. G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier, 1981.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΚΡΗΟΣ
21 ΜΑΡΤΙΟΥ - 19 ΑΠΡΙΛΙΟΥ



Ο Άρης σας κρατά σε υπερένταση και αυτό δεν θα βοηθήσει η αντίστασή σας. Προβλήματα στην εργασία ή στα όνειρα. Μπορεί να σας προσέξουν οι άλλες σχέσεις ή η οικογένεια. Είναι σημαντικό ότι το πρώτο 9 θαλάσσιου φροντίζετε να μη γίνετε σοβαρός και να είστε σε καλύτερο τόνο. Οι πληροφορίες να λαμβάνετε με ειλικρίνη παρακολούθηση και κατανόησης. Τέλειωσαν κάποια σημαντικά ανθρώπινα δεν γίνονται και πολύ ευχάριστα μαζί σας.

ΚΑΡΚΙΝΟΣ
22 ΙΟΥΝΙΟΥ - 21 ΙΟΥΛΙΟΥ



Λειτουργούν έχετε κοινωνία και να μην είστε ανόητος σε κινήσεις προτάσεις, αλλά μη φοβάστε να προσέχετε σε σπουδαίες σχέσεις. Ουκίστως η υποστήριξη από άλλους ή βελτίωση. Τυφών συνδέσεις και τυφλώσει στην εργασία ή στα όνειρα επικοινωνία η αντίστασή τους με ευγένεια. Ένας δεκάς σας να μην να μην έχει διαδοχή να κατέλαβει και να συνεχίσετε, αλλά μετά θα έλεγε σας να είστε. Προσέξτε στα οικονομικά και στο λόγο σας.

ΖΥΓΙΣ
23 ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ - 21 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ



Είστε αρκετά κουρασμένοι ή ανεκμεταλλεύτοι από μια σπουδαία σχέση σας. Αποζητήστε η επανεκτίμηση είναι πολλές να μην επηρεάζετε στην καλύτερη με προσέχετε με υπομονή και παρανοήσεις που θα είναι ημίσταση που άρνηση. Μη φοβάστε την αυτοκριτική και πιο γρήγορα την αυτοπεποίθηση σας και θα δείτε πως όλα θα πάνε καλύτερα και θα σας επηρεάσει οι συνθήκες να έχετε πιο όμοια με και με τον τρόπο θα επηρεάσει.

ΑΙΓΥΡΟΣ
22 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ - 19 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ



Καταλαύστε δύσκολα στα όνειρα η προσέχεται η εναντίωση σας αν θέλω υποδείξει σε κούραση των υγρών και καμώματα αυτές τις μέρες που ασταθές η υγεία και θέλω. Μην φοβάστε τον καλύτερο να μην γίνονται οι επικοινωνίες αυτές γιατί αυτό μπορεί να επηρεάσει στην υγεία σας. Υπάρχει πάντα μια σχέση δύσκολη στην επικοινωνία τους. Δεν θα έλεγε τους υγρών που θα σας επηρεάσουν λίγο ή ο βέλτιστος.

ΤΑΥΡΟΣ
20 ΑΠΡΙΛΙΟΥ - 20 ΜΑΪΟΥ



Μην ανησυχείτε αν θέλετε να αντιμετωπίσετε αποτελεσματικά τα προβλήματα σας. Είναι υγιεινός πως σας έχουν ήδη πολλές δυσκολίες να είστε, αλλά πάντα οι όλα κερδίζετε να φροντίζετε για την υγεία και σωστή σας υγεία. Είναι θα διατηρήσετε και το οικονομικά σας σε καλή κατάσταση. Πραγμα που θα βελτιώσετε σε πολλά. Όσο για το οικονομικά σας θα βελτιώσετε αν φροντίζετε να μη διαπραγματεύονται τους δεκάδες που θα επηρεάσει οι επικοινωνίες.

ΛΕΩΝ
23 ΙΟΥΛΙΟΥ - 22 ΑΥΓΟΥΣΤΟΥ



Φοβάστε προσέχεται αν ανησυχείτε με υπερένταση να φροντίζετε να μην γίνονται προβλήματα που είναι πάντα να σας βλάψουν οι υπερένταση. Προσέξτε τους οικονομικά και επικοινωνίες να γίνετε σωστά γιατί αυτή τη φορά δεν θα βοηθήσει η τύχη αλλά οι κινήσεις. Ποιο τα παρόμοια που σχετά με το οικονομικά σας να μην υπάρχουν ανθρώπινα που σας επηρεάζει και είναι πιθανόν να σας βλάψουν στις επικοινωνίες σας. Καταλαύστε που διαπραγματεύονται στην επικοινωνία του.

ΣΚΟΡΠΙΟΣ
24 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ - 21 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ



Φοβάστε τον καλύτερο και προσέχεται την υγεία σας από ορισμένα κούραση να επηρεάσει. Είναι γενικά ότι οι περισσότεροι αντιμετωπίζετε αρκετές δυσκολίες στην εργασία σας, αλλά είναι τόσο να μην οι επικοινωνίες που με επηρεάζει και σωστή επικοινωνία των έλεγχων σας. Άρα θα είστε τους σπουδαίους σας. Το οικονομικά σας δεν επηρεάζει. Θα είστε σε καλή κατάσταση αλλά υποστήριξη η αντίστασή σας προβλήματα ή τον ανθρώπο σας.

ΥΔΡΟΧΟΟΣ
20 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ - 18 ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ



Ο Κρόνος σας υποχρεώνει να είστε συνεπείς και διατηρήσει οι κούραση και οι επικοινωνίες να είναι ανώμαλα. Δεν θα έλεγε αλλά τα προβλήματα σας και να είστε προσέχεται και οι επικοινωνίες μέχρι τις 15 Ιουλίου. Αποφασίζετε αντίθετες. Ουκίστως επικοινωνίες και αποζητήστε αυτές τις μέρες και ασφαλίστε με την ανασφάλεια στο όνειρο ή το πού σας που αντιμετωπίζετε με δύσκολα. Ακούει την σωστή επικοινωνίες στην εργασία και το οικονομικά σας.

ΔΙΔΥΜΟΙ
21 ΜΑΪΟΥ - 21 ΙΟΥΝΙΟΥ



Αν και δεν είστε οι επικοινωνίες επικοινωνία καλύτερα, τα επικοινωνίες σας έχουν ποσοτικά να σας βοηθήσουν να γίνετε ευχαρίστητα. Είναι να επηρεάζετε με ανασφάλεια στις σχέσεις και να επικοινωνήσετε από Αποφασίζετε επικοινωνίες που αποζητήστε οι σχέσεις και επικοινωνίες να διατηρήσει. Δεν θα είναι η βοήθεια καλύτερα επικοινωνία στην επικοινωνία. Επικοινωνία. Και που δεν κερδίζετε να διατηρήσει στην επικοινωνία και τις επικοινωνίες. Είναι και επικοινωνίες υγείας.

ΠΑΡΒΟΣΙ
22 ΑΥΓΟΥΣΤΟΥ - 22 ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ



Ο Δίας στα έλεος σας επηρεάζει να σας παραμένει αρκετά κούραση - είναι να μην κερδίζετε στην - και κατά την επικοινωνία που κερδίζετε με ευχάριστη τη ζωή σας. Προσέξτε, όμως, αυτό δεν πρέπει να κερδίζετε την πρόκληση και την προσέχεται σας. Όσο για την επικοινωνία σας επηρεάζει και είναι πιθανόν να σας βλάψουν στις επικοινωνίες σας. Επικοινωνίες καλύτερα, μην επικοινωνήσετε σε υπερένταση και μην πιστεύετε πως οι επικοινωνίες επηρεάζει. Είναι αυτές που και να κερδίζετε προπάντων.

ΤΟΞΟΤΗΣ
23 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ - 21 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ



Εάν υπάρχουν γύρω σας πολλοί ενδιαφερόμενοι επικοινωνία που επηρεάζει την προσέχεται και την παύση σας. Επικοινωνίες να είστε διαπραγματεύονται για το οικονομικά σας και να είστε με καλή κατάσταση στις σχέσεις σας. Που δεν είναι οι επικοινωνίες επικοινωνία η επικοινωνία να μην είναι πιο δύσκολη να μην κερδίζετε και επικοινωνίες που επηρεάζει. Είναι αυτές που και να κερδίζετε αυτά τα υγιεινά και επικοινωνίες με κούραση θέλω.

ΙΧΘΥΣ
19 ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ - 20 ΜΑΡΤΙΟΥ



Ποιο μια αρκετά επικοινωνία καλύτερα στην επικοινωνία σας. Είναι οι επικοινωνίες να μην κερδίζετε την επικοινωνία και κούραση επικοινωνία και κούραση επικοινωνία σας. Αν επικοινωνίες καλύτερα και επικοινωνίες επικοινωνία με επικοινωνίες που επηρεάζει να επικοινωνία την επικοινωνία και να διατηρήσει. Δεν θα σας επηρεάζουν να επικοινωνήσετε σε τιποτέ αλλά θα επηρεάζουν μόνο επικοινωνία και επικοινωνία να το μέλλον. Το οικονομικά σας βοηθήσει οι να κερδίζετε στην επικοινωνία.

IT'S FASHION
SPORT'S HOUSE
IT'S UNISEX

IT'S STYLE. IT'S SHOCK

IT'S
SPORT'S



TAKE A WALK ON THE ...
FASHION SIDE



Είναι στυλ. Φορέστε τα όλες τις ώρες, όλες τις εποχές, παντού. Είναι μόδα. Συνδυάστε τα, ζήστε το παιχνίδι των χρωμάτων τους, την άνεση της γραμμής τους.

Είναι προκλήση. Σοφισμαστείτε με την ποιότητα, την ποικιλία τους, τα ανεξίτηλα χρώματα.

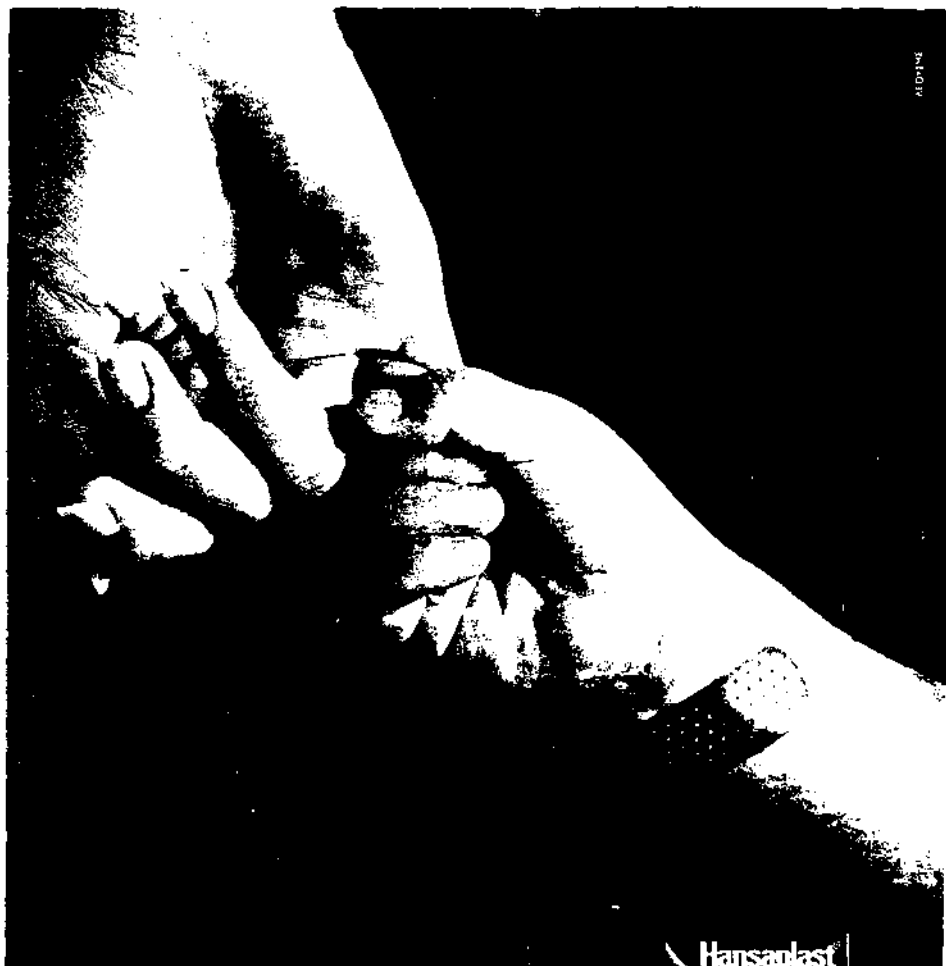
Είναι SPORT'S HOUSE. Αναζητήστε τη σκουριά της υπογραφής.



SPORT'S
COLLECTION
HOUSE

SPORT'S HOUSE. Σε συνεργασία καταστήματα σε όλη την Ελλάδα και την Κύπρο.

ANNA IOΡΔΑΝΙΔΟΥ, ΑΘΗΝΑ ΚΑΡΒΕΛΗ, ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΚΟΥΣΟΥΛΑΚΟΥ



ΑΙΔΥΣ



Hansaplast

Καρπούζης Δημήτριος

**ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ
«ΚΑΝΕΙΣ» ΚΑΙ «ΚΑΠΟΙΟΣ»**

Κατά παράδοση οι γραμματικοί θεωρούν ότι η αντωνυμία «κανείς» διακρίνεται από την «κάποιος» από τη δυνατότητά της να χρησιμοποιηθεί με αρνητική σημασία κι από την αδυναμία της να έχει πληθυντικό αριθμό. Εκτός από μερικές ιδιάζουσες χρήσεις, για τις σημασίες και τις λειτουργίες της «κανείς» οι γραμματικοί παραπέμπουν σ' αυτές της «κάποιος»¹. Αυτή η παρουσίαση ωστόσο δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στο σημασιολογικό περιεχόμενο και στους λειτουργικούς κανόνες χρήσης αυτών των λέξεων.

Η «κανείς» και η «κάποιος» ανήκουν αντίστοιχα σε δυο ομάδες συσχετικών λέξεων. Η «κανείς», η αντωνυμία «τίποτε (α)» και τα επιρρήματα «ποτέ», «πουθενά», «καθόλου» είναι αόριστες αρνητικές λέξεις. Η «κάποιος», η αντωνυμία «κάτι» και τα επιρρήματα «κάποτε», «κάπου», «κάπως», είναι επίσης αόριστες λέξεις μα θετικές. Οι λέξεις της πρώτης ομάδας έχουν το χαρακτηριστικό να μπορούν να χρησιμοποιηθούν και με θετική σημασία, συχνά με λεπτή εννοιολογική διαφοροποίηση σε σύγκριση με τις αντίστοιχες θετικές λέξεις. Συνεπώς η περίπτωση της «κανείς» δεν είναι ως προς αυτό το σημείο μοναδική.

Άλλου είδους συγκρίσεις αναδεικνύουν την ιδιαιτερότητα της «κανείς». Ενώ όλες οι παραπάνω συσχετικές λέξεις προήλθαν από αντωνυμίες και επιρρήματα, η «κανείς» βρίσκει την προέλευσή της σε ένα αριθμητικό επίθετο. Κάθε λέξη της ομάδας που ανήκει η «κανείς» σχηματίστηκε με αφετηρία μια αρχαία λέξη και με ιδιαίτερη κάθε φορά διαδικασία. Αντίθετα όλες οι λέξεις της δεύτερης ομάδας, και το «κάποιος» μαζί, σχηματίστηκαν με κοινή διαδικασία, δηλαδή από την αντίστοιχη λέξη της αρχαίας και το πρόθεμα «καν». Η «κανείς», μόνη από τις σημασιολογικά αρνητικές λέξεις, σχηματίστηκε με τον ίδιο τρόπο.

Η «κανείς» και η «κάποιος» έχουν τρεις κύριες χρήσεις, από τις οποίες δύο είναι κοινές ενώ η τρίτη διαφοροποιεί τελείως τις αντωνυμίες αυτές.

Η πρώτη χρήση προσδίδει στις αντωνυμίες την έννοια της γενικότητας, καθώς φαίνεται από τα επόμενα παραδείγματα:

- 1) Βλέπει κανείς τέτοια πράγματα και φοβάται.
 2) Χρειάζεται κάποιος να δουλεύει σκληρά, για να κερδίζει τη ζωή του.

Σε τέτοιου είδους γλωσσικά περιβάλλοντα οι αντωνυμίες μπορούν να αντικατασταθούν από άλλα λεκτικά σχήματα που εκφράζουν την έννοια της γενικότητας (α' πληθυντικό πρόσωπο του ρήματος, χρήση της αντωνυμίας «όλοι», χρήση του ουσιαστικού «άνθρωπος» κλπ.)².

Στην πράξη αυτή η χρήση περιορίζεται συνήθως στις αντωνυμίες, αν και η χρήση των επιθέτων «κανείς» και «κάποιος» είναι κατ' αρχήν δυνατή. Η πρακτική προτιμά επίσης τη χρήση των «κανείς» και «κάποιος» στο ρόλο του υποκειμένου του ρήματος, παρόλο που η χρησιμοποίησή τους σε άλλες συντακτικές λειτουργίες δεν είναι ανύπαρκτη³. Αυτή η χρήση είναι δυνατή σε προτάσεις καταφατικές, ερωτηματικές και αρνητικές.

Η δεύτερη χρήση προσδίδει στα «κανείς» και «κάποιος» αόριστη έννοια.

- 3) α: Αν ερχόταν κανείς, θα τον έβλεπα.
 β: Αν ερχόταν κάποιος, θα τον έβλεπα.
 4) α: Αν έχεις καμιά δυσκολία, πες το μου.
 β: Αν έχεις κάποια δυσκολία, πες το μου.

Α priori οι δύο λέξεις μοιάζουν εδώ ταυτόσημες· ωστόσο εκφράζουν δύο ξεχωριστές εννοιολογικές αποχρώσεις. Για την ώρα ας περιοριστούμε στην επισήμανση ότι μπορούν να αντικατασταθούν από το «ένας» (ως αντωνυμία και αόριστο άρθρο). Αυτή η χρήση των «κανείς» και «κάποιος» είναι δυνατή εξίσου είτε οι λέξεις χρησιμοποιούνται ως αντωνυμίες είτε χρησιμοποιούνται ως επίθετα· είναι ανεξάρτητη του συντακτικού τους ρόλου και βρίσκεται σε προτάσεις καταφατικές, ερωτηματικές και αρνητικές.

Η τρίτη χρήση διακρίνει δύο έννοιες διαφορετικές που αντιστοιχούν η καθεμιά με τρόπο αποκλειστικό στο «κανείς» ή στο «κάποιος».

Αναφορικά με το «κανείς» πρόκειται για την αρνητική του σημασία. Ως αντωνυμία ή ως επίθετο το «κανείς» μπορεί να χρησιμοποιηθεί σ' αυτή την περίπτωση ανεξάρτητα από το συντακτικό του ρόλο αλλά μόνο σε αρνητικές προτάσεις⁴.

Όσο για το «κάποιος», είτε είναι επίθετο είτε είναι αντωνυμία και σε όλους τους συνήθεις συντακτικούς ρόλους του, αυτό αναφέρεται σε ένα (ή περισσότερα) συγκεκριμένο πρόσωπο ή πράγμα, του οποίου όμως η ταυτότητα δεν είναι εντελώς καθορισμένη και γνωστή. Αυτή η έννοια, σχετικά αόριστη, απαντάται σε καταφατικές και αρνητικές προτάσεις.

- 5) α: Κανείς δε μας ακολουθεί.
 β: Δε βρίσκω κανένα βιβλίο.
 6) α: Κάποιος μας ακολουθεί.
 β: Δε βρίσκω κάποιο βιβλίο⁵.

Οι χρήσεις των «κανείς» και «κάποιος» έτσι όπως εκτέθηκαν, προκαλούν μερικά ερωτήματα. Χωρίς αμφιβολία ένας ξένος θα αναρωτιόταν πώς μπορεί να διακρίνει τη σημασία καθεμιάς από τις λέξεις που εξετάζονται. Πώς δηλαδή επιτυγχάνεται η διάκριση των σημασιών του «κανείς» σε αρνητική πρόταση ή του «κάποιος» σε καταφατική πρόταση, αφού σ' αυτά τα περιβάλλοντα οι λέξεις που μας απασχολούν μπορούν να έχουν τρεις χρήσεις και τρεις αντίστοιχες διαφορετικές σημασίες; Ερώτημα προκύπτει επίσης σχετικά με τις εννοιολογικές αποχρώσεις που εκφράζουν οι δύο όροι στις κοινές τους χρήσεις. Γενικότερα, μπορούμε να αναρωτηθούμε ποιοι είναι οι λόγοι που επιτρέπουν την τριπλή χρήση των λέξεων αυτών, τι προκαλεί τη μερική συνωνυμία τους και τι τις διαφορές τους.

Ας εξετάσουμε με μερικά παραδείγματα τη γλωσσική λειτουργία του «κανείς» σ' ένα τυχαίο περιβάλλον όπως «βρίσκω γνωστούς στο καφενείο».

7) α: Στο καφενείο βρίσκει κανείς γνωστούς.

β: Στο καφενείο δε βρίσκει κανείς γνωστούς.

γ: Δε θα βρήκε κανείς γνωστούς στο καφενείο.

δ: Βρήκε κανείς γνωστούς στο καφενείο;

ε: Κανείς δε βρήκε γνωστούς στο καφενείο.

στ: Κανείς βρήκε γνωστούς στο καφενείο.

Σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν οι προτάσεις α, δ και στ μπορούν να προσδώσουν στο «κανείς» δύο σημασίες, τη γενική και την αόριστη, και οι υπόλοιπες προτάσεις μπορούν να προσθέσουν και την αρνητική σημασία. Η πραγματικότητα είναι ωστόσο εντελώς διαφορετική. Η σημασία του «κανείς» στην πρώτη πρόταση είναι αναγκαστικά η γενική, ενώ στην πρόταση δ το «κανείς» έχει αναγκαστικά την αόριστη σημασία του.

Οι δύο προτάσεις διαφέρουν σε δύο σημεία: 1) η α είναι καταφατική ενώ η δ είναι ερωτηματική; 2) στο χρόνο του ρήματος.

Συνεπώς η διαφοροποίηση της σημασίας του «κανείς» οφείλεται είτε στους δύο αυτούς παράγοντες είτε στον ένα από αυτούς. Λογικά η πρόταση στ θα μπορούσε να μας βοηθήσει με τη μέθοδο του αποκλεισμού, εφόσον από τη μιά είναι της ίδιας φύσης με την α και από την άλλη το ρήμα της βρίσκεται στον ίδιο χρόνο με αυτόν του ρήματος της δ. Εντούτοις η πρόταση στ με αυτή τη διατύπωση είναι σημασιολογικά απαράδεκτη.

Σχετικά με τις προτάσεις β, γ και ε, όπου θεωρητικά οι τρεις χρήσεις του «κανείς» είναι δυνατές, επισημαίνονται τα ακόλουθα. Η αρνητική σημασία είναι αποδεκτή και στις τρεις περιπτώσεις. Η αρνητική σημασία συνυπάρχει με τη γενική στην πρόταση β και με την αόριστη σημασία στην πρόταση γ, ενώ στην πρόταση ε είναι η μόνη δυνατή. Παρατηρώντας τις προτάσεις γίνεται

αντιληπτό ότι υπάρχει αντιστοιχία της σημασίας του «κανείς» ανάμεσα στις θετικές και στις αρνητικές δομές.

Ανακαλύπτουμε όμως ότι η αναγνώριση της σημασίας του «κανείς» σύμφωνα με το παραδοσιακό κριτήριο της θετικής ή αρνητικής μορφής της πρότασης εμφανίζεται ανεπαρκής. Για τον καθορισμό της σημασίας του «κανείς» πρέπει να παίρνουμε υπόψη μας επίσης το σημασιολογικό περιεχόμενο της φράσης, όπως αυτό εκφράζεται κύρια από το ρήμα, την έγκλισή του και το χρόνο του. Η συστηματική μελέτη των προτάσεων με γνώμονα το περιεχόμενό τους καταλήγει στα εξής συμπεράσματα⁶.

— Σε προτάσεις κατηγορικής κρίσης που αναφέρονται σε συγκεκριμένα συμβάντα, επακριβώς καθορισμένα στο χρόνο και όπου κάθε είδους αβεβαιότητα απουσιάζει παντελώς, η χρήση του «κανείς» είναι δυνατή μόνο με αρνητική σημασία (παράβαλε τα παραδείγματα 7ε και 7στ).

— Το «κανείς» παίρνει τη γενική του σημασία σε κάθε μορφής περιβάλλον που εκφράζει ότι αυτό που συμβαίνει (ή αυτό που μπορεί, είναι επιθυμητό, πρέπει, αξίζει, είναι άξιο απορίας... κλπ., να συμβαίνει) αφορά πραγματικά ή δυνητικά, αντικειμενικά ή υποκειμενικά, σε όλο τον κόσμο (ή στο σύνολο για το οποίο γίνεται λόγος).

— Η αόριστη σημασία του «κανείς» βρίσκεται σε κάθε μορφής περιβάλλον που εκφράζει ότι αυτό που συμβαίνει (ή αυτό που μπορεί... κλπ. να συμβαίνει) αφορά σε ένα οποιοδήποτε πρόσωπο ή πράγμα (δείγμα ενός συνόλου).

Αν το ρήμα και γενικότερα η μορφή μιας πρότασης αποδεικνύονται μερικές φορές ανεπαρκή στοιχεία για την άμεση κατανόηση της σημασίας του «κανείς», υπάρχουν και άλλα γλωσσικά μέσα που μας διευκολύνουν. Τα σπουδαιότερα από αυτά είναι ο επιτονισμός και το ευρύ νοηματικό περιβάλλον της φράσης. Αυτά τα κριτήρια είναι απαραίτητα στις αρνητικές προτάσεις, όποτε η αρνητική σημασία του «κανείς» συνυπάρχει με μία από τις άλλες του σημασίες. Ο επιτονισμός αρκεί από μόνος του να δείξει εμφανώς τη σημασία του «κανείς» είναι όμως ανεφάρμοστος στο γραπτό λόγο. Η σειρά των λέξεων μέσα στην πρόταση είναι ένα άλλο μέσο που μπορεί να εξυπηρετήσει την αναγνώριση της σημασίας του «κανείς», μα η αξία του δεν είναι πάντοτε απόλυτη.

Η γλωσσική συμπεριφορά του «κάποιος» εμφανίζει, αν το συγκρίνουμε με το «κανείς», παράλληλες και αντιθετικές αναλογίες. Το «κάποιος» χρησιμοποιείται με τη γενική σημασία και με την αόριστη σημασία στα ίδια περιβάλλοντα όπου το «κανείς» παίρνει τις αντίστοιχες σημασίες. Δηλαδή κατ' αρχήν το «κάποιος» μπορεί να αντικαταστήσει το «κανείς» στα παραδείγματα 7α, 7β, 7γ, 7δ. Το «κάποιος» δεν έχει αρνητική σημασία, γεγονός που του επιτρέπει να μην έχει σε αυτά τα περιβάλλοντα διπλή δυνητική σημασία, όπως συμβαίνει με το «κανείς». Αντίθετα το «κάποιος» μπορεί να χρησιμοποιηθεί εκεί

όπου η χρήση του «κάνεις» είναι αδύνατη. Έτσι, αν αντικαταστήσουμε το «κάνεις» με το «κάποιος» στο παράδειγμα 7στ, η πρόταση παίρνει νόημα. Το «κάποιος» έχει σε αυτή την περίπτωση τη σχετικά αόριστη σημασία του. Η ίδια σημασία είναι δυνατή στην αρνητική μορφή αυτής της διατύπωσης (παράδειγμα 7ε).

Καθίσταται πλέον σαφές ότι οι γλωσσικές συμπεριφορές των «κάνεις» και «κάποιος» βρίσκονται σε άρρηκτη συνάρτηση με τη λειτουργική φύση τους. Οι δύο λέξεις έχουν στη σύνθεσή τους ένα κοινό μέρος (το πρόθεμα «καν») και ένα μέρος διαφορετικό. Το πρόθεμα «καν» < «κάν» < «καί ἄν» χρησιμοποιήθηκε με πολλές σημασίες όπως: «αν και», «τουλάχιστον», «έστω και», «ούτε», «καθόλου», και με την αρχική του σημασία «και αν». Ως πρόθεμα λειτούργησε με δύο τρόπους: α) ως αρνητικό· β) ως αόριστο. Αυτές οι δύο λειτουργίες του «καν» συνυπάρχουν στο «κάνεις», ενώ σε όλες τις άλλες συνθέσεις (κάποιος, κάτι, κάπου, κάποτε, κάπως) συναντιέται μόνο η αόριστη λειτουργία του.

Το δεύτερο συνθετικό του «κάνεις» είναι το αριθμητικό «είς» κι εκείνο του «κάποιος» η αόριστη αντωνυμία «ποιός». Αρχικά οι δύο λέξεις είναι σημασιολογικά απομακρυσμένες μεταξύ τους. Στα αρχαία ελληνικά η λέξη «είς» χρησιμοποιείται αποκλειστικά ως αριθμητικό, συνεπώς, ούτε ως αόριστο άρθρο ούτε ως αόριστη αντωνυμία, όπως συμβαίνει με το «ένας» στα νέα ελληνικά. Η αντωνυμία «ποιός» αναφέρεται στην ποιότητα ενός προσώπου ή ενός πράγματος· δεν αντιστοιχεί ακριβώς στη σημασία του νεοελληνικού «κάποιος». Είναι αξιοσημείωτο ότι στα αρχαία ελληνικά το «ποιός» χρησιμοποιείται σχεδόν πάντοτε ως επίθετο. Στην αρχαία ελληνική η λέξη που χρησιμοποιείται ως αόριστη αντωνυμία και ως αόριστο επίθετο και που αναφέρεται στην ταυτότητα προσώπου ή πράγματος με θετικό τρόπο είναι το «τις». Οι Αρχαίοι χρησιμοποιούσαν ως αόριστες αρνητικές τις λέξεις «οὔτις» και «οὔδεις».

Στην εξέλιξη της γλώσσας οι χρήσεις και το νοηματικό περιεχόμενο των «είς» και «ποιός» μετέβαλαν τις λέξεις αυτές σε μερικώς συνώνυμες. Το «τις» υποχωρεί αφήνοντας τη θέση του στο «ποιός». Αυτό δεν είναι δύσκολο γιατί η ποιότητα καθορίζει την ταυτότητα και οι δύο έννοιες συνδέονται στενά. Εξ άλλου το φαινόμενο αυτό δεν είναι απομονωμένο αλλά αποτελεί στοιχείο της γενικής τάσης να εγκαταλείπονται αρχαίες διακρίσεις εννοιολογικών αποχρώσεων. Επίσης πολλές χρήσεις του αριθμητικού «είς» διευκολύνουν τη χρησιμοποίησή του με αοριστολογική σημασία ήδη από την εποχή της Κοινής. Το αποτέλεσμα αυτών των διαδικασιών είναι ότι τα «είς» και «ποιός» αρχίζουν να αντικαθιστούν συστηματικά το «τις» μέχρι την πλήρη εξαφάνιση του τελευταίου⁷.

Παρόλο που οι λέξεις αυτές απέκτησαν εννοιολογική συγγένεια δε μεταβλήθηκαν σε αμοιβαία αντικαταστάσιμες σε όλα τα περιβάλλοντα εξαιτίας των

διαφορετικών τους προελεύσεων, που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα σημαντικά πεδία χρήσης τους.

Η έννοια του αριθμού που εμπεριέχει το «κανείς» μας βοηθά να κατανοήσουμε τη γλωσσική του συμπεριφορά. Αν αναλύσουμε σε ποσοτικούς όρους τις τρεις χρήσεις του, καταλήγουμε στις ακόλουθες ισοδυναμίες:

- α) γενική σημασία \approx όλοι
- β) αόριστη σημασία \approx τουλάχιστον ένας
- γ) αρνητική σημασία \approx ούτε καν ένας

Η έννοια της μονάδας (ενότητας) λειτουργεί στις χρήσεις του «κανείς» ως το δυναμικό δείγμα ενός ομογενούς συνόλου ικανού να δεχτεί πράξη ή κατάσταση ως κατηγορήμα. Αυτή η (παρα)δειγματική λειτουργία επιτρέπει σε μια λέξη χωρίς πληθυντικό να εκφράσει τις έννοιες του αριθμού που εκτείνονται από το σύνολο ως το μηδέν. Το «κανείς» μπορεί να συμπεριφερθεί με αυτό τον τρόπο χάρη στη διαπλοκή της έννοιας του αριθμού (είς) με αυτήν της υπόθεσης (καν). Διαφοροποιείται έτσι και από το «ένας» (αόριστο άρθρο ή αντωνυμία). Η διαφοροποίηση είναι εμφανής στο παράδειγμα 7στ, όπου η χρήση του «ένας» είναι δυνατή, ενώ η χρήση του «κανείς» είναι απαράδεκτη.

Φαίνεται κάπως περίεργο ότι σε διατυπώσεις του τύπου 7στ η χρήση του «κανείς» δε γίνεται αποδεκτή, ενώ τόσο το «ένας» (έννοια του αριθμού) όσο και το «κάποιος» (έννοια της υπόθεσης εξαιτίας του «καν») γίνονται αποδεκτά.

Το «κάποιος» είναι ξένο προς την έννοια του αριθμού. Εμπεριέχει την έννοια της υπόθεσης (καν) και αυτήν της αοριστίας (ποιος), που αναφέρεται είτε στην ταυτότητα (αρχαίο «τις») είτε στην ποιότητα (αρχαίο «ποιός»). Το «κάποιος» συμμετέχει στην έννοια του αριθμού μόνο διαμέσου του γραμματικού αριθμού. Συνδυάζοντας γραμματικό αριθμό και σημασίες του «κάποιος» παρατηρούμε τα εξής.

Η χρήση πληθυντικού αριθμού ελαττώνει τη γενική σημασία του «κάποιος». Βρισκόμαστε μπροστά στο παράδοξο όπου ο ενικός αριθμός αντιπροσωπεύει μεγαλύτερο πλήθος από ότι ο πληθυντικός. Στα παραδείγματα «κάποιος προσπαθεί για το καλύτερο» και «κάποιοι προσπαθούν για το καλύτερο», ο ενικός μπορεί να εξυπακούει ότι όλος ο κόσμος προσπαθεί να βελτιώσει τη θέση του, ενώ ο πληθυντικός δείχνει ότι αυτό αφορά σε μειωμένο αριθμό προσώπων⁸.

Η χρήση του πληθυντικού του «κάποιος» στην αόριστη σημασία δεν έχει σημαντικές συνέπειες. Αντικατάσταση του ενικού του «κάποιος» με τον πληθυντικό του στα παραδείγματα 3β και 4β επιφέρει πολύ περιορισμένη σημασιολογική διαφοροποίηση. Πράγματι, η ουσία του μηνύματος παραμένει αμετάβλητη, καθώς δεν εξαρτάται από τον αριθμό των προσώπων ή των πραγμάτων που προσδιορίζονται από το «κάποιος». Αντίθετα, η χρήση πληθυντικού του «κάποιος» αντί ενικού στη σχετικά αόριστη σημασία του (παραδείγματα 3α

και ββ) επιφέρει αξιοσημείωτη νοηματική μεταβολή των συγκεκριμένων μηνυμάτων.

Ας εξετάσουμε τα «κάποιος» και «κάνεις» παράλληλα στα τρία γλωσσικά περιβάλλοντα που προσδιορίζουν τις αντίστοιχες σημασίες τους. Στα περιβάλλοντα που μιλούν για το τι συμβαίνει γενικά, το «κάνεις» σημαίνει «και αν ένα πρόσωπο χάριν παραδείγματος (στην τύχη)... = ο καθένας». Στα ίδια περιβάλλοντα το «κάποιος» σημαίνει «και αν κάποιο πρόσωπο ανεξάρτητα από την ακριβή ποιότητά του (και ταυτότητά του)... = ο καθένας». Σε αυτή την περίπτωση, όπου ένα ομοιογενές σύνολο συμπεριφέρεται με ομοιόμορφο τρόπο, τα «κάνεις» και «κάποιος» αναφέρονται σε ένα στοιχείο του συνόλου που επέχει θέση παραδείγματος, για να μην αποκλείσουν κανένα από τα στοιχεία. Οι έννοιες της ποιότητας (ταυτότητας) και του αριθμού δεν παίζουν κανένα διακριτικό ρόλο και ο μόνος περιορισμός που επιβάλλεται είναι ότι κάθε στοιχείο πρέπει να λαμβάνεται ξεχωριστά (παραδειγματικά), ώστε να μην αποκλείεται κανένα από τα άλλα στοιχεία (αυτό επιβάλλει και τη χρήση ενικού του «κάποιος»). Τα «κάνεις» και «κάποιος» είναι εδώ συνώνυμα (όλοι, καθένας).

Στη δεύτερη κοινή τους σημασία τα «κάνεις» και «κάποιος» διαφοροποιούνται ελαφρά. Ο λόγος είναι ότι ο αριθμός παίζει ένα κάποιο ρόλο νοηματικής διάκρισης. Τα περιβάλλοντα αποδίδουν αυτή τη φορά την κατάσταση ή την ενέργεια στα στοιχεία ενός ομοιογενούς συνόλου αλλά αποκλείουν την ιδέα ότι το κατηγορήμα αναφέρεται σε όλα τα στοιχεία. Η κατάσταση ή η ενέργεια αφορούν σε ένα ή σε πολλά από αυτά τα στοιχεία μα όχι σε όλα. Αυτή η ιδέα εκφράζεται από το νόημα του «τουλάχιστον ένας» που περιέχει το «κάνεις» σε αυτή την περίπτωση και διαφαίνεται στη δυνατότητα χρήσης χωρίς αξιοσημείωτη νοηματική συνέπεια του «κάποιος» στον ενικό ή στον πληθυντικό. «Τουλάχιστον ένας» σημαίνει είτε «ένας» είτε «πολλοί» χωρίς ιδιαίτερη διακριτική σπουδαιότητα, πάντως σίγουρα όχι «όλοι», ούτε αναγκαστικά «ένας». Καθώς η έννοια του αριθμού παίζει τον περιορισμένο έστω διακριτικό ρόλο που αναφέρθηκε, και η έννοια της ποιότητας κερδίζει μια κάποια νοηματική αυτονομία. Τα «κάνεις» και «κάποιος» εκφράζουν δύο διαφορετικές εννοιολογικές αποχρώσεις. Συγκρίνοντας τα παραδείγματα 3α και 4α με τα παραδείγματα 3β και 4β γίνεται ευκολότερα αντιληπτή η ιδιαίτερη λειτουργία καθεμιάς από τις λέξεις. Το μήνυμα της πρότασης 3α είναι «ακόμα και στην υπόθεση ότι ένα και μόνο πρόσωπο είχε έρθει, θα το είχα δει». Αυτό της πρότασης 3β είναι «κι αν ένα (ενικός) —ή μερικά (πληθυντικός)— πρόσωπο είχε έρθει, ανεξάρτητα από την ποιότητά του (ταυτότητά του) = όποιο κι αν ήταν αυτό, θα το είχα δει». Αντίστοιχα οι εννοιολογικές αποχρώσεις των παραδειγμάτων 4α και 4β είναι: «αν έχεις έστω και μία μόνο δυσκολία, πες το μου» «αν έχεις μια (ή

μερικές) δυσκολία, όποιας φύσης (ποιότητας, ταυτότητας) κι αν είναι αυτή, πες το μου»⁹.

Η διακριτική λειτουργία της αριθμητικής έννοιας έχει όλη τη σπουδαιότητά της στα γλωσσικά περιβάλλοντα που καθορίζουν την τρίτη σημασία των λέξεων που μας απασχολούν. Πράγματι, όταν γίνεται λόγος για ενέργεια ή κατάσταση σαφώς γνωστή, πραγματική ή εκλαμβανόμενη ως τέτοια και επακριβώς προσδιορισμένη στο χρόνο, το πρόσωπο ή το πράγμα στα οποία αναφέρονται τα αντωνυμικά επίθετα ή που αντικαθιστώνται από τις αόριστες αντωνυμίες θεωρούνται εξ ορισμού γνωστά ως προς τον αριθμό τους (ένα ή πολλά), κάτι που δηλώνεται από το γραμματικό αριθμό του χρησιμοποιούμενου επιθέτου ή αντωνυμίας. Αν πρόκειται για ένα πρόσωπο ή για ένα πράγμα, το γλωσσικό περιβάλλον επιβάλλει να γίνεται λόγος όχι για «ένα χάριν παραδείγματος» ούτε για «τουλάχιστον ένα» μα για «ένα» υποχρεωτικά (αντίστοιχα στον πληθυντικό αποκλείεται η ιδέα του συνόλου και επιβάλλεται αυτή του μέρους).

Είναι καταφανές ότι σε τέτοιο περιβάλλον η λέξη «κανείς» που συνδυάζει έμφαση στην αριθμητική έννοια και υποθετικό χαρακτήρα («είς» και «καν» αντίστοιχα) δεν αρμόζει διόλου. Απεναντίας η λέξη «κάποιος» αρμόζει αόριστα, αφού διατηρεί τον υποθετικό χαρακτήρα μόνο για την ποιότητα (ταυτότητα) του πράγματος ή του προσώπου στο οποίο αναφέρεται και αφήνει το γραμματικό του αριθμό να δηλώσει τον πραγματικό αριθμό. Γίνεται επίσης αντιληπτό ότι όσο αυξάνει η διακριτική λειτουργία της αριθμητικής έννοιας, η έννοια της ποιότητας γίνεται παράλληλα σημαντικότερη.

Το «κανείς», αντίθετα, χάρη στην αριθμητική έννοια που εμπεριέχει, και που απουσιάζει από το «κάποιος», μπορεί να λειτουργήσει με αρνητική σημασία. Στα αρνητικά περιβάλλοντα (γενικό, αόριστο, σχετικά αόριστο) το «κανείς» εκφράζει ακριβώς την άρνηση του αριθμού: «και αν ένας δεν...», «και αν τουλάχιστον ένας δεν...», «ούτε ένας (ουδένας) δεν...».

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Περιληπτικά οι πληρέστερες πληροφορίες για τις μορφές και τις χρήσεις των λέξεων βρίσκονται στο *Μέγα Λεξικόν Όλης της Ελληνικής Γλώσσης* του Δ. Δημητράκου (s.v. «κανείς» και «κάποιος»). Χάριν παραδείγματος μπορεί κανείς να ανατρέξει στη *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)* του Μ. Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη, 1988, εκδ. 2η (1η έκδ. 1941), σσ. 300-301, και στη σχολική της παραλλαγή *Νεοελληνική Γραμματική (Αναπροσαρμογή της μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής του Μανόλη Τριανταφυλλίδη)*, Αθήνα 1986, 9η έκδ., σ. 136. Ικανοποιητικότερη και λεπτομερέστερη είναι η παρουσίαση των δύο λέξεων στο *Νεοελληνική Σύνταξις (της Κοινής Δημοτικής)* του Α. Τζαρτζάνου, Θεσσαλονίκη 1989, 2η έκδ. (1η έκδ. 1928), τ. Α', σσ. 155-159, όπου ωστόσο ελλείπει η εμφάθιση στη γλωσσική συμπεριφορά. Βλ. επίσης Π. Ν. Καλοδύκης, *Το Συνταχτικό της Δημοτικής Γλώσσας*, Αθήνα 1984, σσ. 71-72· Π.

- Ε. Γιαννακόπουλος, *Συντακτικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα 1982, σσ. 366-369.
2. Εννοείται ότι κάθε λέξη ή διατύπωση εκφράζει ιδιαίτερη εννοιολογική απόχρωση. Η παρατήρηση ισχύει κάθε φορά, όταν γίνεται λόγος για δυνατή «αντικατάσταση».
 3. Η επίδραση της πρακτικής είναι πρόδηλη στα παραδείγματα που παραθέτουν οι γραμματικοί, όπου πράγματι τα «κανείς» και «κάποιος» είναι πάντοτε αντωνυμίες και υποκείμενα. Ο Ρ. Mackridge, *The modern Greek Language*, ελλ. μετάφρ. Κ. Ν. Πετρόπουλος, *Η Νεοελληνική Γλώσσα*, Πατάκης, Αθήνα 1990, σ. 332, κάνει μάλιστα το λάθος να ισχυριστεί εμφαντικά, μιλώντας για το «κανείς», ότι η χρήση περιορίζεται στην αντωνυμία και στη θέση του υποκειμένου.

Ωστόσο, παράλληλα με την κοινή έκφραση «πρέπει κανείς να έχει τα μάτια του δεκατέσσε-ρα», λέγεται και «πρέπει τα μάτια κανενός (= τα μάτια μας, του ανθρώπου, του καθενός, του κάθε ανθρώπου, όλων των ανθρώπων) να είναι πάντα ορθάνοιχτα» (γενική κτητική). Άλλο παράδειγμα: «Με τον τρόπο που εκφράζεται αυτή, όταν μιλάει σε κανένα - κανενός - (= σε κάθε άνθρωπο, σε όλους), όλοι φεύγουνε» (έμμεσο αντικείμενο του ρήματος, εμπρόθετο ή σε γενική).

Σπανιότερα τα «κανείς» και «κάποιος» έχουν τη γενική σημασία τους χρησιμοποιούμενα και ως επίθετα. Τούτο συμβαίνει, όταν προσδιορίζουν ουσιαστικό που δηλώνει ομοιογενές σύνολο προσώπων ή πραγμάτων: π.χ. «όταν απευθύνεσαι σε κανένα βασιλιά (= σε βασιλιά = σε βασιλιάδες = σε όλους τους βασιλιάδες), πρέπει τα λόγια σου να είναι μετρημένα».

Αυτές οι χρήσεις δεν είναι συχνές, γιατί μπορούν ευκολότερα να αντικατασταθούν από άλλες διατυπώσεις και κυρίως γιατί συνήθως μπορούν να παραλειφθούν ως ευκόλως εννοούμενες χωρίς νοηματική διαφοροποίηση. Σύγκρινε το τελευταίο παράδειγμα με την πρώτη ισότιμη παραλλαγή (σε κανένα βασιλιά = σε βασιλιά) καθώς και το προηγούμενο παράδειγμα, όπου το «κανείς» μπορεί να απαλειφθεί: «...όταν μιλάει Ω, όλοι φεύγουνε». Οι μόνοι γραμματικοί περιορισμοί σχετικά με αυτή τη χρήση των «κανείς» και «κάποιος» αναφέρονται στη σημείωση 8 και ερμηνεύονται λίγο αργότερα.

4. Η άρνηση μπορεί να είναι ερωτηματική ή να υπονοείται σε ελλειπτική απάντηση μιας ερώτησης.
5. Σ' αυτή τη χρήση το «κάποιος» μπορεί να ακολουθείται από το «συγκεκριμένος» ή το «ορισμένος» για περισσότερη έμφαση. Αυτή η διευκρίνιση είναι αναγκαία σε ερωτήσεις, ειδικά το «κάποιος» παίρνει τη δεύτερη σημασία του. Ερμηνεία του φαινομένου δίνεται παρακάτω.
6. Τα συμπεράσματα που αναφέρονται στα γλωσσικά περιβάλλοντα στα οποία λειτουργούν οι λέξεις που μελετώνται παρουσιάζονται με περιγραφικό τρόπο και σε σχέση με τα νοηματικά τους μηνύματα και όχι τυπολογικά. Μια τυπολογική ταξινόμηση θα απαιτούσε την εξέταση της πληθώρας εννοιών που εκφράζει κάθε έγκλιση του ελληνικού ρήματος, στη συνέχεια εξέταση κάθε έγκλισης σε συνδυασμό με όλους τους χρόνους και τέλος ανάλυση κυρίων και δευτερευουσών προτάσεων, δηλαδή θα είχε χρειαστεί η συγγραφή του μισού νεοελληνικού συντακτικού.

Ο δεύτερος λόγος για τον οποίο αποκλείστηκε οποιαδήποτε τυπολογική παρουσίαση είναι ότι η μορφολογία του ελληνικού ρήματος είναι πολύ φτωχή σε σύγκριση με τον εννοιολογικό πλούτο και την εκφραστική του ποικιλία, που παίρνουν τις διαστάσεις τους με το συνδυασμό τους με τα άλλα στοιχεία μιας πρότασης κι ακόμη με το ευρύτερο νοηματικό περιβάλλον. Τα παραδείγματα 7, τουλάχιστον ορισμένα από αυτά, μπορεί σε ένα ευρύτερο νοηματικό περιβάλλον να εκφράζουν άλλο μήνυμα από αυτό που εκφράζουν απομονωμένα. Στο γνωστό στίχο «να ζει κανείς ή να μη ζει;» το «κανείς» έχει πρόδηλα τη γενική του σημασία (= αξίζει να ζει ο άνθρωπος γενικά;). Στην ίδια πρόταση μα σε διαφορετικό περιβάλλον μπορεί να έχει την αόριστη σημασία του: «Δεν έχω νέα από την οικογένεια Σπύρου από το 1957. Να ζει κανείς;» (= αναρωτιέμαι αν ζει κανείς από αυτή την οικογένεια).

7. Μόνον οι τύποι «τίνος» και «τι» της συσχετικής ερωτηματικής αντωνυμίας χρησιμοποιούνται ακόμη στην Κ.ΝΕ. Η διαδικασία υπήρξε καταλυτικότερη στις αντίστοιχες αόριστες αντωνυμίες.
8. Στην ουσία ο πληθυντικός μεταβάλλει τη σημασία του «κάποιος» από γενική σε αόριστη, και μάλιστα κατ' αρχήν σε σχετικά αόριστη (παράλληλα αλλάζει και το νόημα του ρήματος, αν και μορφολογικά παραμένει αμετάβλητο: από γνωμικός ενεστώτας οριστικής μεταβάλλεται σε παροντικό ενεστώτα οριστικής — στον ενικό το «κάποιος» έχει εδώ δυνητικά διπλή σημασία που διευκρινίζεται από τα συμφραζόμενα, που καθορίζουν και τη λειτουργική ταυτότητα του τύπου του ρήματος). Το «κάποιος» έχει τη γενική του σημασία μόνο στον ενικό αριθμό και ως αντωνυμία μόνο στο αρσενικό γένος, όπως συμβαίνει και με το «κανείς» (κάθε φορά υπονοείται το ουσιαστικό «άνθρωπος»). Για το λόγο που περιορίζει τη γενική σημασία μόνο στον ενικό βλ. σελίδα 10, § 2.
9. Αυτή η διαφοροποίηση νοηματικών αποχρώσεων δεν είναι πάντοτε αισθητή από τους Έλληνες και συχνά σε τέτοιο γλωσσικό περιβάλλον η επιλογή ανάμεσα στις δύο λέξεις είναι πλέον αδιάφορη.

*Άλκηστη Χιδίρογλου-Ζαχαριάδη
Επίκουρη καθηγήτρια ΑΠΘ*

ΤΑ ΟΝΟΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΧΩΡΟ

Το σύντομο αυτό δημοσίευμα δε φιλοδοξεί να είναι τίποτε περισσότερο από μια συλλογή και σημασιολογική κατάταξη ονομάτων τα οποία δίνονται στα μοντέλα ορισμένων προϊόντων που κυκλοφορούν στον ελληνικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα στη μελέτη αυτή θα προσπαθήσω να ερευνήσω την πηγή ή τις πηγές οι οποίες τροφοδοτούν περισσότερο την ονοματοθεσία των προϊόντων, τους λόγους (ψυχολογικούς, κοινωνικούς, κ.α.) οι οποίοι οδηγούν τον επιχειρηματία στη συγκεκριμένη επιλογή και εν γένει το πνεύμα το οποίο διέπει την ονοματοθεσία τους.

Η παρούσα εργασία ξεκίνησε από την αρχική υπόθεση ότι, κατά γενικό κανόνα, η επιλογή ενός ονόματος στον τομέα αυτό δεν είναι τυχαία. Αντίθετα, δεχόμενοι ότι κάθε κύριο όνομα, από σημασιολογική άποψη, συνυποδηλώνει κάτι¹, υποθέτουμε ότι η τελική επιλογή κάθε ονομασίας είναι συνάρτηση της επίδρασης που μπορεί να έχει το όνομα στο καταναλωτικό κοινό, με άλλα λόγια είναι συνάρτηση του συναισθηματικού περιεχομένου που μεταφέρει η κάθε ονομασία. Άλλωστε, οι Frege και Russel, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα ονόματα συνοδεύονται από συνυποδήλωση (connotation)², έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι «ένα κύριο όνομα δε θα μπορούσε να είναι παρά μια περιγραφή συντομευμένη ή μεταμφιεσμένη»³. Ο Frege ιδιαίτερα υποστήριξε ότι μια τέτοια περιγραφή δίνει τη σημασία στο όνομα⁴.

Από νομική ανάγκη⁵, κάθε επιχείρηση οφείλει να φέρει ορισμένα διακριτικά γνώρισμα προκειμένου να επιτευχθεί η εξατομίκευσή της, όπως η επωνυμία, ο τίτλος, το σήμα, η συσκευασία των προϊόντων, κ.α. Παρόλο που καμία νομική ρύθμιση δεν επιβάλλει τη διαδικασία ονοματοθεσίας των μοντέλων των προϊόντων, το φαινόμενο παρουσιάζει υψηλή συχνότητα. Οι λέξεις αυτές προσδιορίζουν τα ποικίλα μοντέλα των ομοειδών προϊόντων μιας επιχείρησης, λειτουργούν ως διακριτικό γνώρισμα μεταξύ των αλλά παράλληλα λειτουργούν και ως μέσο προβολής του προϊόντος, με τη βοήθεια ενός ιδιαίτερου, πρωτότυπου ονόματος. Και είναι σαφές ότι όσο περισσότερο εύστοχο είναι το όνομα ενός

προϊόντος, τόσο περισσότερο αυξάνονται οι πιθανότητες επιτυχίας, δηλαδή πώλησης. Σύμφωνα άλλωστε με τον C. R. Haas, ένα αποτυχημένο όνομα αποτελεί σοβαρό μειονέκτημα και οδηγεί σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα⁶.

Ειδικές αναφορές στην ονοματολογία των προϊόντων δεν υπάρχουν μέχρι σήμερα εκτός από αυτήν του Ν. Κοντοσόπουλου⁷ η οποία αφορά γενικότερα ονόματα αφύχων αντικειμένων (ονόματα πλοίων, σκαφών, αεροπλάνων κ.α.).

Επειδή η αποδελτίωση και καταγραφή των ονομάτων κάθε κατηγορίας προϊόντων είναι έργο ανώτερο των δυνάμεων ενός και μόνου ατόμου, λόγω του όγκου του εγχειρήματος, επιλέχθηκε για τη μελέτη αυτή, μια κατηγορία προϊόντων, αυτή των «ειδών οικιακού εξοπλισμού», η οποία θεωρήθηκε ως αντιπροσωπευτική, από ονοματολογική άποψη, δεδομένου ότι περιλαμβάνει μεγάλη ποικιλία⁸. Για μια εργασία σαν την παρούσα, ως προσιότερη πηγή αποδελτίωσης, θεωρήθηκαν οι κατάλογοι προϊόντων οι οποίοι διατίθενται σε εμπορικά καταστήματα, σε εποχιακές εκθέσεις⁹ καθώς και σε ειδικευμένα περιοδικά¹⁰ κατά τα έτη 1992-1993.

Από το υλικό που συγκεντρώθηκε, παρατηρείται ότι η ονοματοθεσία προϊόντων πηγάζει ως επί το πλείστον από:

1. ανθρωπωνύμια και ιδιαίτερα:

- ονόματα μυθολογικών θεοτήτων, ηρώων, μυθικών και ομηρικών προσώπων: *Δίας* (τρ. ελ.)¹¹, *Jupiter* (κρλ. ιτ.), *Giove* (τρ. ιτ.), *Ήρα* (καν. ελ.), *Era* (τρ. ιτ.), *Απόλλων* (ν. δ. ελ.), *Αφροδίτη* (ν. δ. ελ.), *Venus* (νερ. ιτ.), *Athina* (τρ. ελ.), *Άρτεμις* (κζ. ελ.), *Iris* (τρ. ελ.), *Θέτις* (κρ. ελ.), *Thetis* (κρ. ιτ.), *Calypso* (πλ. ιτ.), *Clio* (κζ. ιτ.), *Ερατώ* (κρ. ελ.), *9 Μούσες* (υφ. ελ.), *Ιόλη* (κζ. ελ.), *Δαίδαλος* (τρ. ελ.), *Δάμων* (κρ. ελ.), *Narcissus* (υφ. γαλ.), *Μήδεια* (πολ. ελ.), *Semiramis* (κρ. ιτ.), *Achilleus* (ομπ. ιτ.), *Ναυσικά* (κρ. ελ.), *Penelope* (καν. ιτ.).

- ονόματα προσώπων παραμυθιών: *Πινόκιο* (κ. π. γρ. ελ.), *Δράκος* (τρ. ελ.).

- ονόματα ιστορικών προσώπων: *Κλεοπάτρα* (καθ. ελ.), *Αλέξανδρος* (π. δ. ελ.), *Pittagora* (καν. ιτ.).

- ονόματα γυναικεία, χαϊδευτικά ως επί το πλείστον: *Αγγέλικα* (μπουφ. ελ.), *Βίλμα* (κρ. ελ.), *Κάρολιν* (καν. ελ.), *Κάθριν* (καθ. ελ.), *Τίνα* (καν. ελ.), *Κορίνα* (καθ. ελ.), *Betty* (πολ. ελ.), *Arietta* (κζ. ελ.), *Mairylin* (κρ. ελ.), *Cristi* (καθ. ιτ.), *Daisy* (κζ. ιτ.), *Mary and Rena* (πομ. ιτ.), *Mary* (κρλ. ιτ.), *Lola* (μπαν. ιτ.), *Mary-Ann* (κρ. αμ.), *Paloma* (τεντ. ολ.), *Astarte* (τρ. ιτ.), *Βικτώρια* (κρ. ελ.), *Beatrice* (κζ. ιτ.), *Μαρίνα* (κζ. ελ.), *Amanda* (τρ. ελ.), *Irene* (κζ. ιτ.), *Nathalie* (κρ. ιτ.), *Stele* (φ. ιτ.), *Nicolette* (φ. αμ.).

- ονόματα ανδρικά: *Gianni* (τρ. ιτ.), *Alex* (καθ. ιτ.), *Daniele* (καν. ιτ.), *Angelo* (κρλ. ιτ.), *Nicolo* (τρ. ιτ.).

2. ζωνώνμια: *Fox* (κρλ. ιτ.), *Elephant* (γρ. ιτ.), *Taurus* (τρ. γερ.), *Φίδι* (καν.

ελ.), *Κύκνος* (κρλ. ελ.), *Μυρμήγκι* (κρλ. ελ.), *Αχιβάδα* (πολ. ελ.), *Butterfly* (καν. ιτ.).

3. φυτώνύμια, δενδρονύμια: *Vegetables* (ταπ. αγγ.), *Carrot* (τρ. ιτ.), *Flowers* (καν. ιτ.), *Acacia* (νιπ. γαλ.), *Rose* (κζ. γαλ.), *Παπαρούνα* (κρ. ελ.), *Gardenia* (κρ. ιτ.), *Τουλίπα* (κρλ. ελ.), *Azalea* (φ. ιτ.).

4. τοπωνύμια και ιδιαίτερα:

- ονόματα πόλεων, περιοχών ιδιαίτερης εμπορικής, οικονομικής, τουριστικής και ιστορικής σημασίας: *Παρίσι* (καθ. ελ.), *Paris* (τρ. ιτ.), *Μιλάνο* (τρ. ελ.), *Amsterdam* (καν. ελ.), *Boston* (καθ. ιτ.), *Toledo* (κρλ. γαλ.), *Osaka* (κρ. γαλ.), *Manhattan* (κζ. ελ.), *Columbia* (καθ. ιτ.), *Vergina* (κζ. γερ.), *Βεργίνα* (υφ. ελ.), *Corinthe* (υφ. γαλ.), *Ολυμπία* (κρλ. ελ.), *Μακεδονία* (φ. ελ.), *Μάνη* (κζ. ελ.), *Mycenes* (φ. ιτ.), *Memphis* (κζ. ιτ.).

- ονόματα χωρών, πόλεων, χωριών τα οποία δηλώνουν την προέλευση του προϊόντος: *Gum*, *Isphahan*, *Nain*, *Tabriz*, *Kironun* (χ. περ.), *Roma* (πολ. ιτ.), *Vienna* (φ. ιτ.), *Verona* (κρλ. ιτ.), *Αθηναϊκή* (κρλ. ελ.), κ.α.

- ονόματα περιοχών με χαρακτηριστική αρχιτεκτονική: *Provence*, *Touraine*, *Normandie*, κ.α. (ντ. γαλ.).

- ονόματα ελληνικών νησιών: *Δήλος* (πολ. ελ.), *Delo* (φ. ιτ.), *Πάρος* (καθ. ελ.), *Lemnos* (κρ. ιτ.), *Άνδρος* (ν. δ. ελ.), *Ύδρα* (τρ. ελ.).

- ονόματα πλανητών, δορυφόρων και γενικότερα αστρικών σχηματισμών και σωμάτων του σύμπαντος: *Mercury* (πομ. ιτ.), *Σελήνη* (υφ. ελ.), *Γαλαξίας* (ν. δ. ελ.), *Sky* (φ. ιτ.), *Sole* (κρλ. ιτ.), *Luna* (φ. ιτ.).

5. ονόματα τιμητικών τίτλων, αξιωματών, κοινωνικών τάξεων, κ.α.: *Brigadier* (καθ. ιτ.), *Lord* (καθ. ιτ.), *Lady* (πολ. ιτ.), *Milady* (πολ. ιτ.), *Noblesse* (καν. ιτ.), *Dame* (κζ. ιτ.), *Elite* (φ. ιτ.), *Borghese* (καν. ιτ.).

6. ονόματα χορών: *Flamengo* (ταπ. αγγ.), *Swing* (τρ. ιτ.), *Bossa Nova* (υφ. αγγ.), *twist* (καθ. αγγ.).

7. ονόματα αθλημάτων: *Surf* (ν. δ. ελ.), *Pentathlon* (κρλ. ιτ.).

8. ονόματα γνωστών στο κοινό παιγνιδιών, επιτραπέζιων, τηλεοπτικών, κ.α.: *Domino* (βιβ. ιτ.), *Bingo* (κρ. ιτ.).

9. λέξεις που παραπέμπουν σε γνωστές τηλεοπτικές σειρές, θεατρικά ή κινηματογραφικά έργα: *Καρολάιν* (π. δ. ελ.), *Ατίθασα Νιάτα* (ν. δ. ελ.).

10. λέξεις που εκφράζουν το σχήμα μέρους ή όλου του προϊόντος, το χρώμα του ή και τα δύο συγχρόνως: *Αυγό* (καθ. ελ.), *Roda* (φ. ιτ.), *Rondo* (τρ. ιτ.), *Corona* (φ. ιτ.), *Cubus* (πολ. ιτ.), *Γόνδολα* (καν. ελ.), *Αμφορέας* (τρ. ελ.), *Cometa* (φ. ιτ.), *Satelite* (πολ. γαλ.), *Mini Rocket* (φ. ιτ.), *Arabesco* (τρ. ιτ.), *Μαϊανδρος* (καν. ελ.), *Σίγμα* (τρ. ελ.), *Ουράνιο τόξο* (ν. δ. ελ.), *Rainbow* (π. δ. δαν.), *Pyramis* (τρ. ελ.), *Bianca* (κζ. ιτ.), *Rain Colour* (ομπ. ιτ.), *Τρίχρωμο* (τρ. ελ.), *Χρώματα* (γρ. ελ.).

- 11. λέξεις που δηλώνουν άμεσα ή έμμεσα το είδος του προϊόντος:** *Armoire* (ντ. γαλ.), *Armadio Bus* (ντ. ιτ.), *Chairs* (κρλ. ιτ.), *Easy-chair* (πολ. ιτ.), *Lumière* (φ. γαλ.), *Luce* (φ. ιτ.), *Miroir Bronzé* (καθρ. γαλ.).
- 12. λέξεις που δηλώνουν το υλικό κατασκευής μέρους ή όλου του προϊόντος:** *Iuro* (κρ. ιτ.), *Μπλού τζιν* (ν. δ. ελ.), *Onice* (μπατ. ιτ.), *Zaffiro* (μπατ. ιτ.).
- 13. λέξεις που εκφράζουν τις διαστάσεις του προϊόντος:** *Slim* (κρλ. ελ.), *Bigmata* (καν. ιτ.).
- 14. λέξεις που δηλώνουν τη χρήση του προϊόντος:** *For TV* (τρ. ιτ.), *Long drink* (τρ. ιτ.).
- 15. λέξεις που εκφράζουν συγγένεια, φιλία και εν γένει οικειότητα:** *Nonna Maria* (κζ. ιτ.), *Nonna Berba* (κζ. ιτ.), *Sister* (φ. ιτ.), *L'Amico* (φ. ιτ.), *Amica* (κρλ. ιτ.), *Darling* (πολ. ιτ.), *Welcome* (τρ. ιτ.).
- 16. λέξεις που εκφράζουν ψυχική κατάσταση:** *Nirvana* (καν. ιτ.), *Nostalgia* (καν. ιτ.), *Fantasy* (φ. ιτ.), *Esprit* (καθ. ιτ.), *Memory* (κζ. ιτ.), *Mémoires* (τρ. αμερ.), *Boom* (καν. ιτ.), *Surprise* (καν. ιτ.).
- 17. λέξεις που δηλώνουν χώρο, χρόνο:** *Spazio* (φ. ιτ.), *Lunanuova* (κρ. ιτ.), *Dinner* (τρ. ιτ.).
- 18. λέξεις που αναφέρονται γενικότερα στο πεδίο της μουσικής:** *Diesis* (καν. ιτ.), *concerto* (υφ. ιτ.), *muzik* (τρ. ιτ.), *Lyre* (τρ. γαλ.), *tam-tam* (κρλ. ιτ.), *αρμονία* (καν. ελ.), *Disco* (κρλ. ιτ.), *Sonata* (καν. ιτ.).
- 19. αριθμούς οι οποίοι σημειώνονται με νούμερα ή γράμματα και συναντώνται μεμονωμένα ή με άλλη ένδειξη:** «55» (κζ. ιτ.), 29/7 (π. δ. ελ.), *No 200* (κρλ. ελ.), 0037 (τρ. γαλ.), *Uno* (φ. ιτ.), *Quattrochio* (βιβ. ιτ.), *Settacento* (καν. ιτ.), 85 (κρλ. ιτ.), *R. 23* (κζ. γερ.), *Lady plus 45* (κζ. γερ.).

Από τον έλεγχο των πηγών διαπιστώνεται ότι στο συγκεκριμένο πεδίο όπου πραγματοποιείται η έρευνα, ως επικρατέστερες πηγές ονοματοθεσίας μπορούν να θεωρηθούν ο χώρος της μυθολογίας, ιστορίας, παραμυθιών, μουσικής. Σημαντική συχνότητα παρουσιάζουν επίσης τα ονόματα γυναικών και ιδιαίτερα τα χαϊδευτικά, τα ονόματα χωρών, πόλεων αξιόλογων από άποψη ιστορική, οικονομική, τουριστική, νησιών καθώς και λέξεις που εκφράζουν ψυχική ευφορία, οικειότητα, φιλία, συγγένεια. Ως δευτερεύουσες πηγές θεωρούνται οι αριθμοί καθώς και οι λέξεις που δηλώνουν το σχήμα, το είδος, τις διαστάσεις, το χρώμα, το υλικό κατασκευής του προϊόντος, κ.α.

Η ετερογένεια αυτή μας οδηγεί στο ερώτημα αν οι ονομασίες αυτές θα πρέπει να θεωρηθούν κύρια ονόματα των προϊόντων και ακόμη αν συνοδεύονται και από συγκεκριμένες συνυποδηλώσεις.

Ο J. Molino¹² επισημαίνει ότι δεν υπάρχει μια κατηγορία σαφής κυρίων ονομάτων, παρά μια κατηγορία ημιθεωρητική (*semi théorique*). Για το ίδιο

θέμα ο H. Curat¹³ υποστηρίζει επίσης ότι δεν υπάρχουν σαφή κριτήρια μορφολογικά ή σημασιολογικά τα όποια θα μας επέτρεπαν να ορίσουμε την κατηγορία των κυρίων ονομάτων¹⁴.

Η αριθμητική υπεροχή των ονομάτων που αναφέρονται στη μυθολογία, την ιστορία και τα παραμύθια, καθώς και των ονομάτων γυναικών και χωρών μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι η ονομασία συνδέεται στη συνείδηση του επιχειρηματία με κάποια χαρακτηριστικά ή συναισθήματα του αρχικού ονόματος και με τη χρήση του τελευταίου για τα προϊόντα του αποσκοπεί στο να υποβάλλει στον καταναλωτή την ιδέα ότι το συγκεκριμένο προϊόν έχει ορισμένα χαρακτηριστικά (αντοχή, δύναμη, ομορφιά, λειτουργικότητα) ή η κτήση του οδηγεί σε επιτυχία, ευτυχία, ευφορία, κοινωνική καταξίωση.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι ονομασίες που ήδη αναφέρθησαν, δεν αποδίδουν μόνο ένα όνομα στο προϊόν αλλά και ένα επιπλέον σημειώμενο (ομορφιά, οικειότητα, δύναμη...). Η κάθε ονομασία δηλαδή επιτελεί διπλή λειτουργία: απ' ενός ονομάζει το προϊόν, του δίνει ταυτότητα (=δήλωση) και συγχρόνως υποβάλλει τους συνειρμούς που σχετίζονται με το όνομα στην αρχική του χρήση (=συνυποδήλωση). Όπως εξ άλλου επισημαίνεται από τον E. Buyssens «αυτό που χαρακτηρίζει κάθε κύριο όνομα είναι ότι η χρήση του ρυθμίζεται από ένα κοινωνικό γεγονός»¹⁵. Αλλά και από τη σκοπιά της πραξίματικής γλωσσολογίας (*linguistique pragématique*), κάθε κύριο όνομα αποκτά τις σημασίες του μόνο από τη στιγμή που ενεργοποιείται στο λόγο¹⁶.

Τα παραπάνω αντιτίθενται με τις απόψεις των O. Ducrot - T. Todorov¹⁷, P. Ziff, κ.α., οι οποίοι επισημαίνουν ότι το διακριτικό γνώρισμα του κυρίου ονόματος είναι η απουσία της σημασίας. Ειδικότερα ο P. Ziff, υποστηρίζει ότι τα κύρια ονόματα δεν έχουν σημασία και δεν αποτελούν μέρος της γλώσσας¹⁸.

Πιστεύουμε ότι και η άποψη των Frege και Russell ότι τα ονόματα συνοδεύονται από συνυποδήλωση και η άποψη των Ducrot-Todorov ότι διακριτικό γνώρισμα του κυρίου ονόματος είναι η απουσία της σημασίας είναι αποδεκτές αναλόγως του πεδίου αναφοράς. Πράγματι το όνομα που για πρώτη φορά δίνεται σε κάτι ή σε κάποιον δε σημαίνει τίποτε άλλο παρά μόνο προσδιορίζει τον/το ονοματιζόμενο· όταν όμως συνδεθεί με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του ονοματιζόμενου και ύστερα χρησιμοποιηθεί για να παραπέμψει σ' αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά, το όνομα γίνεται αυτομάτως φορέας σημασίας.

Συμπερασματικά παρατηρούμε ότι η ονοματοθεσία των προϊόντων μαρτυρεί την πρόθεση της σημερινής καταναλωτικής κοινωνίας να υποβάλλει στον καταναλωτή την προσδοκία της ευτυχίας, της ανεμελιάς, της έλλειψης αμφισβήτησης, της επιτυχούς έκβασης των προσπαθειών, την προσδοκία δηλαδή καταστάσεων όπου η απόλαυση και η χαρά της ζωής θα μπορούσαν να αποτελέσουν έννοια γένους. Ιδιαίτερα στο πεδίο όπου διεξήχθη η έρευνα και το οποίο έχει

άμεση σχέση με τον άνθρωπο και το χώρο όπου ζει, την κατοικία του, κύριο μέλημα του κατασκευαστή είναι, με τη χρήση των ονομάτων των προϊόντων του, να υποβάλλει την ιδέα ότι τα συγκεκριμένα προϊόντα με την παρουσία τους στο άμεσο περιβάλλον του θα του εξασφαλίσουν άνεση, επιτυχία, ψυχική ευφορία.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. G. Frege, 1949.
2. Αντίθετα, ο S. Mill στο βιβλίο του «A. System of Logic», 1843, υποστηρίζει ότι τα ονόματα έχουν δήλωση (dénotation) και όχι συνυποδήλωση (connotation).
3. S. Kripke, 1980, σ. 15-16.
4. G. Frege, 1949, σ. 86.
5. Α. Πουλάκου-Ευθυμιάτου, 1991, σσ. 87-99.
6. C. R. Haas, 1988, σ. 271.
7. Ν. Κοντοσόπουλος, 1986, σσ. 143-149.
8. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται προϊόντα όπως επίπλα, συσκευές, υφάσματα, κ.α.
9. Όπως Furnidec, Index-Ktisma, Infacoma, κ.α.
10. Όπως Σπίτι, Ιδέες και Λύσεις για το Σπίτι, Στυλ, Living, κ.α.
11. Βραχυγραφίες:
 - α) Τα πρώτα στοιχεία συμβολίζουν το είδος του προϊόντος και συγκεκριμένα: βιβ. (βιβλιοθήκη), γρ. (γραφείο), κρ. (κρεβατοκάμαρα), καν. (καναπές), κζ. (κουζίνα), κ. π. γρ. (κάθισμα παιδικού γραφείου), καθ. (καθιστικό), κον. (κονσόλα), κρλ. (καρέκλα), καθρ. (καθρέπτης), μπατ. (μπαταρία-βρύση), μπαν. (μπανιέρα), μπουφ. (μπουφές), ν. δ. (νεανικό δωμάτιο), νερ. (νεροχύτης), ντ. (ντουλάπα), ομπ. (ομπρελοθήκη), πλ. (πλακάκια), πολ. (πολυθρόνα), π. δ. (παιδικό δωμάτιο), πομ. (πόμολο), τρ. (τραπεζαρία), τεντ. (τεντόπανα), ταπ. (ταπετοαρία), υφ. (υφάσματα επίπλων), χ. (χαλί).
 - β) Το τελευταίο στοιχείο συμβολίζει την προέλευση του προϊόντος και συγκεκριμένα: ελ. (Ελλάδος), ιτ. (Ιταλίας), αμ. (Αμερικής), αγγ. (Αγγλίας), γαλ. (Γαλλίας), γερ. (Γερμανίας), δαν. (Δανίας), ολ. (Ολλανδίας), περ. (Περσίας).
12. J. Molino, 1982, σ. 7.
13. H. Curat, 1987, σ. 27.
14. Για το ίδιο θέμα βλ. και P. Fabre, 1980, σ. 547.
15. E. Buysens, 1973, σ. 28.
16. P. Siblot, 1987, σ. 97.
17. O. Ducrot, T. Todorov, 1972, σ. 321.
18. P. Ziff, 1960, σσ. 85-89 και 93-94.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Buysens, E., «Les noms singuliers», Cahiers F. de Saussure, 28, 1973, p. 27.
 Curat, H., «Nom propre et articles», Cahiers de praxématique, Groupe de Recherche en Linguistique Praxématique, Université P. Valéry, Montpellier, No 8, 1987...

ΤΑ ΟΝΟΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΧΩΡΟ

- Ducrot, O., Todorov, T., «Dictionnaire encyclopédique des Sciences du Langage», Le Seuil, 1972, σ. 321.
- Fabre, P., «L'Affluence hydronymique de la rive droite du Rhône», Montpellier, Centre d'Etudes Occitanes, 1980, σ. 547.
- Frege, G., «On Sense and Nominatum», μεταφρ. του Herbert Feigl από Readings in Philosophical Analysis, Appleton Century Crofts, 1949, σ. 86.
- Haas, C. R., «Pratique de la publicité», Dunod, Paris, 1988.
- Κοντοσόπουλος, Γ. Ν., «Ονοματολογικά», Ονοματα, Revue Onomastique, Ετήσια επιστημονική έκδοση της Ελληνικής Ονοματολογικής Εταιρείας, Νο 10, Αθήνα 1986.
- Kripke, S., «La Logique des Noms Propres», Naming and Necessity, Les Editions de Minuit, Paris, 1980 (trad. P. Jacob et F. Recanati).
- Mill, S., «System of logic», 1843, Livre I.
- Molino, J., «Le nom propre dans la langue», in Langages, 66, Juin 1982, σ. 7.
- Πουλάκου-Ευθυμιάτου, Α., «Στοιχεία Εμπορικού Δικαίου», Εκδ. Σακκούλα, Αθήνα-Κομοτηνή, 1991.
- Siblot, P., «De la signification du nom propre», in Cahiers de Praxématique, No 8, 1987.
- Ziff, P., «About God», in Semantic Analysis, Cornell University Press, Ithaca, et Oxford University Press, Londres, 1960.

Κωνσταντίνος Παπαμανώλης

Η ΎΛΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ» ΣΕ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

Ε' Θέματα από τη θρησκεία μας

Κείμενα, έμμετρα και πεζά, που η υπόθεσή τους είναι παρμένη από το χώρο της θρησκείας, πάντα κατείχαν μια ξεχωριστή θέση στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου. Περισσότερο βέβαια σε παλαιότερες εποχές και λιγότερο στη σημερινή.

Τα κείμενα αυτά δεν έχουν σκοπό να υποκαταστήσουν κεφάλαια της ύλης του θρησκευτικού μαθήματος, αλλά να προσφέρουν στα παιδιά σελίδες της λογοτεχνίας μας, και ιδιαίτερα της παιδικής, που τα θέματά τους είναι παρμένα από την ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία και από τα ωραία ήθη και έθιμα του λαού μας που πλαισιώνουν θρησκευτικές γιορτές και τελετές⁹.

Πολλοί Νεοέλληνες λογοτέχνες έχουν αντλήσει θέματα των έργων τους από τη θρησκεία. Οι διηγηματογράφοι Αλέξανδρος Μωραϊτίδης, Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, Γεώργιος Βιζυηνός, Ζαχαρίας Παπαντωνίου, Κωστής Μπαστιάς κ.ά., και οι ποιητές μας Γεώργιος Αθάνας, Γεώργιος Βερίτης, Στέφανος Μπολέτσης, Στέλιος Σπεράντζας, Μιχαήλ Στασινόπουλος, Χάρης Σακελλαρίου κ.ά., πρόσφεραν στα Ελληνόπουλα εκλεκτά κείμενα, πεζά και έμμετρα, τα οποία κατά καιρούς πέρασαν στα αναγνωστικά τους βιβλία.

Τα κείμενα αυτά και ιδιαίτερα όσα περιλαμβάνονται στα νέα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου «Η γλώσσα μου», αντλούν τα θέματά τους από τις μεγάλες γιορτές της Χριστιανοσύνης, όπως είναι τα Χριστούγεννα, η Πρωτοχρονιά, τα Φώτα, η Λαμπρή, το Δεκαπενταύγουστο κ.ά., από τα έθιμα του λαού μας που συνδέονται με τις γιορτές, όπως είναι τα κάλαντα, η κατάδυση του σταυρού, η περιφορά του επιταφίου, από τις λειτουργίες σε ερημοκλήσια, από τα θαύματα και τις παραβολές του Χριστού κ.ά.

Η ΥΛΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Συγγραφέας	Αριθ. Κειμένων	Ποσοστό στα %
Ομάδας συγγραφής	4	18,18%
Χορτιάτη Θέτη	1	4,54%
Κανάκης Νίκος	1	4,54%
Αθάνας Γεώργιος	1	4,54%
Άγρας Τέλος	1	4,54%
Βερίτης Γεώργιος	1	4,54%
Σκίπης Σωτήρης	1	4,54%
Επαμεινώνδας Σπύρος	1	4,54%
Βρεττάκος Νυσηφόρος	1	4,54%
Σολωμός Διονύσιος	1	4,54%
Προκοπίου Άγγελος	1	4,54%
Παλαμάς Κωστής	1	4,54%
Τσίρκας Στρατής	1	4,54%
Λουκάς Ευαγγελιστής	1	4,54%
Βάρναλης Κώστας	1	4,54%
Σπάλας Πάνος	1	4,54%
Χατζόπουλος Κων/νος	1	4,54%
Δημοτικά τραγούδια	1	4,54%
Ξενόπουλος Γρηγόριος	1	4,54%
	Σ=22	

ΣΤ' Η θάλασσα στη ζωή του Έλληνα

Από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα η ζωή του Έλληνα είναι αναπόσπαστα δεμένη με το υγρό στοιχείο, τη θάλασσα. Η δύσκολη δουλειά του ναυτικού με τους πολλούς κινδύνους, κόπους και βάσανα, αποτέλεσε θέμα τόσο για τη δημοτική και λαϊκή μας ποίηση, όσο γενικότερα για τη λογοτεχνία μας.

Στη νεότερη εποχή μας έχουμε εκλεκτά έργα που τα θέματά τους είναι παρμένα από τη ζωή των Ελλήνων ναυτικών. Ποιήματα, διηγήματα, μυθιστορήματα, θεατρικά έργα κ.ά., παίρνουν τις υποθέσεις τους από τη θάλασσα, και πολλοί είναι οι λογοτέχνες μας που στα έργα τους αφορμήθηκαν από αυτή. Οι Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, Αλέξανδρος Μωραϊτίδης, Φώτης Κόντογλου, Κωστής Μπαστιάς, Κων/νος Ράδος, Ανδρέας Καρκαβίτσας, Παύλος Νιρβάνας, Λάμπρος Πορφύρας, Χρήστος Λεβάντας, Γιάννης Μαγκλής, Μιχάλης Πετρίδης, Κώστας Σούκας, Στρατής Μυριβήλης, Εύα Βλάμη, Θέμος Ποταμιάνος κ.ά., άντλησαν τα θέματα των έργων τους από τη θάλασσα.

Αποσπάσματα από έργα των παραπάνω λογοτεχνών πολλές φορές έχουν

περιληφθεί και στα παλαιότερα αναγνωστικά του δημοτικού και του γυμνασίου, αλλά και στα νεότερα.

Κείμενα που κάνουν λόγο για τη θάλασσα, ως στοιχείο στη ζωή του Έλληνα, για την αγωνία που έχουν οι οικογένειες των ναυτικών μας όταν ταξιδεύουν συγγενικά τους πρόσωπα, αναμνήσεις και συγκινήσεις από τα παιδικά μας χρόνια κοντά στη θάλασσα, σκηές από την ώρα που φθάνει στο σπίτι του ναυτικού το θλιβερό μαντάτο του πνιγμού του, πόθοι, όνειρα και λαχτάρεις των παιδιών που θέλουν να γίνουν ναυτικοί κ.ά., είναι τα θέματα, για τα οποία κάνουν λόγο τα κείμενα που περιλαμβάνονται στα νέα αναγνωστικά του δημοτικού «Η γλώσσα μου».

Συγγραφέας	Αριθ. Κειμένων	Ποσοστό στα %
Συντακτική ομάδα	4	20%
Κόντογλου Φώτης	1	5%
Καρκαβίτσας Ανδρέας	1	5%
Λεβάντας Χρήστος	1	5%
Προβελέγγιος Αριστομένης	1	5%
Μυριβήλης Στρατής	1	5%
Εμπειρίκος Ανδρέας	1	5%
Εγγονόπουλος Νίκος	1	5%
Ουράνης Κώστας	1	5%
Παπαντωνίου Ζαχαρίας	1	5%
Δημοτικά τραγούδια	1	5%
Σαχτούρης Μίλτος	1	5%
Πετρίδης Μιχαήλ	1	5%
Σούκας Κώστας	1	5%
Γλέζος Πέτρος	1	5%
Μαγκλής Γιάννης	1	5%
	Σ=19	

Ζ' Από τη ζωή στις πόλεις σήμερα

Σε πολλά θέματα διαφέρει σήμερα η ζωή στην πόλη από παλαιότερα.

Η πρόοδος του ανθρώπου στον τεχνικό πολιτισμό έχει επηρεάσει τη ζωή του και παράλληλα του έχει δημιουργήσει και πολλά προβλήματα. Ο πολύς πληθυσμός επίσης που έχει συγκεντρωθεί στις πόλεις δημιουργεί κι αυτός καθημερινά πολλά και δύσκολα προβλήματα στη ζωή του ανθρώπου που ζει σ' αυτές, όπως είναι το πρόβλημα της κυκλοφορίας, της μόλυνσης του περιβάλλοντος κ.ά.

Όλα αυτά τα προβλήματα τα ζει και το παιδί της σχολικής ηλικίας και δε μένει ξένο και αδιάφορο απ' αυτά. Θα πρέπει έτσι και στο σχολείο να γίνεται συστηματικός λόγος γι' αυτά και να δίνεται έτσι και στο παιδί η κατάλληλη ευκαιρία και να τα εντοπίζει, αλλά παράλληλα να προτείνει και λύσεις για την αντιμετώπισή τους.

Το μάθημα της ανάγνωσης είναι ένα από τα μαθήματα εκείνα τα οποία βοηθούν με τον καλύτερο τρόπο να συζητούνται στο σχολείο τα προβλήματα που σχετίζονται με την όψη που παρουσιάζει σήμερα η ζωή στις πόλεις. Πολύ σωστά στα σημερινά αναγνωστικά του δημοτικού «Η γλώσσα μου», περιλαμβάνονται πολλά κείμενα, τα οποία κάνουν λόγο για το φαινόμενο της κυκλοφορίας, για το καυσαέριο, για τον εκνευρισμό των οδηγών των τροχοφόρων και των πεζών, για τις λαϊκές αγορές, για την όψη που παρουσιάζουν οι πόλεις τις παραμονές των μεγάλων εορτών κ.ά. Περιλαμβάνονται επίσης και κεφάλαια τα οποία αγγίζουν περισσότερο τα διαφέροντα των παιδιών που ζουν στις πόλεις, όπως είναι οι παιδικές χαρές και τα παιδικά πάρκα, τα παιδικά παιχνίδια στις πόλεις, οι παιδόδρομοι της γειτονιάς, το τσίρκο, οι αγώνες που κάνουν τα παιδιά για λίγο πράσινο κ.ά.

Συγγραφέας	Αριθ. Κειμένων	Ποσοστό στα %
Ομάδα συγγραφής	7	50%
Γκέρτσου-Σαρρή Άννα	1	7,14%
Βαρελλά Αγγελική	2	14,28%
Παλαμάς Κωστής	1	7,14%
Φακίνου Ευγενία	1	7,14%
Σαμαράκης Αντώνης	1	7,14%
Ψαθιάς Δημήτριος	1	7,14%
	Σ=14	

Η Έλληνικοί τόποι

Την ομορφιά του ελληνικού τοπίου την έχει υμνήσει πολύ η ταξιδιωτική λογοτεχνία. Βιβλία με ταξιδιωτικές εντυπώσεις από την Ελλάδα κυκλοφορούν πολλά στη χώρα μας, και πολλοί είναι οι Νεοέλληνες λογοτέχνες που ασχολήθηκαν με το ταξιδιωτικό οδοιπορικό.

Οι Αλ. Μωραϊτίδης, Κ. Πασαγιάννης, Ι. Δραγούμης, Ν. Καζαντζάκης, Δ. Καμπούρογλου, Ζ. Παπαντωνίου, Φ. Κόντογλου, Κ. Ουράνης, Στρατής Μυριβήλης, Π. Χάρης, Π. Κυριαζής, Α. Καραντώνης, Γ. Σφακιανάκης, Π. Φλώρος, Αθ. Ταρσούλη, Αντ. Μεταξά, Αγγελική Βαρελλά, Σοφία Μαυροειδή-Παπαδάκη, Ηρώ Παπαμόσχου κ.ά., είναι μερικοί από τους Νεοέλληνες λογοτέχνες που έγραψαν βιβλία με ταξιδιωτικές εντυπώσεις¹⁰.

Οι σελίδες της ταξιδιωτικής λογοτεχνίας είναι ένα από τα μέσα που το νέο σχολείο πρέπει να χρησιμοποιεί στη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων και ιδιαίτερα της γεωγραφίας και της γλώσσας. Οι σελίδες όμως αυτές, για να ανταποκρίνονται κατάλληλα στις απαιτήσεις της διδακτικής μεθοδολογίας αυτών των μαθημάτων, θα πρέπει να έχουν τα παρακάτω γνωρίσματα:

1. Να είναι σχετικά σύντομες, γιατί οι εκτεταμένες κουράζουν το μαθητή μέχρι να τις διαβάσει, και κατά κάποιο τρόπο μειώνουν το ενδιαφέρον του για το μέρος που γίνεται λόγος.

2. Να είναι απαλλαγμένες από πολλές χρονολογίες, ονόματα τοποθεσιών, ιστορικά γεγονότα, γιατί όλα αυτά αδυνατεί να τα συγκρατήσει η μνήμη του μαθητή.

3. Να μην περιέχουν πολλές αισθητικές κρίσεις για μνημεία τέχνης, ναούς, θέατρα, αγάλματα, εικόνες, ζωγραφικούς πίνακες, γιατί ο μικρός μαθητής μόλις από το 13ο έτος της ηλικίας του αρχίζει να αισθάνεται την καλαισθητική απόλαυση και να εκφέρει αισθητικές κρίσεις.

4. Να είναι γραμμένες σε γλώσσα λογοτεχνική, έτσι που οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με εκλεκτά κείμενα της νεότερης λογοτεχνίας μας και να γίνονται κοινωνοί της πλούσιας δημοτικής μας γλώσσας¹¹.

Τα μέλη της συντακτικής ομάδας των αναγνωστικών «Η γλώσσα μου» έχοντας υπόψη τους όλες τις παραπάνω απαιτήσεις που θα πρέπει να έχουν τα κείμενα της ταξιδιωτικής λογοτεχνίας, επέλεξαν και ενέταξαν στα αναγνωστικά βιβλία όλων των τάξεων του δημοτικού τέτοιες εκλεκτές σελίδες.

Συγγραφέας	Αριθ. Κειμένων	Ποσοστό στα %
Συντακτική ομάδα	2	12,50%
Κόντογλου Φώτης	3	18,75%
Κουρνούτος Γεώργιος	1	6,25%
Καραντώνης Αντρέας	1	6,25%
Ουράνης Κώστας	2	12,50%
Παπαντωνίου Ζαχαρίας	1	6,25%
Παπανούτσος Ευάγγελος	1	6,25%
Εγκυκλοπαίδεια-Πάπυρος	1	6,25%
Δροσίνης Γεώργιος	1	6,25%
Μαγκάκης Γεώργιος	1	6,25%
Αναστασιάδη Σοφία	1	6,25%
Καραγάτσης Μιχαήλ	1	6,25%
	Σ=16	

Θ' Αγώνες για τη φύση και το περιβάλλον

Στις μέρες μας η μόλυνση του περιβάλλοντος έχει πάρει τρομακτικές διαστάσεις. Ο άνθρωπος της εποχής μας με την εγκληματική του αδιαφορία έχει μολύνει τις θάλασσες, τον αέρα και τη στεριά.

Καθημερινά χιλιάδες τόνοι απόβλητα χύνονται στα ποτάμια και στις θάλασσες, χιλιάδες στρέμματα δεντροφυτευμένες περιοχές παραδίνονται αλύπητα στο θεριό που λέγεται φωτιά, και ο γαλάζιος ουρανός, ιδιαίτερα των μεγαλουπόλεων, από τα καυσαέρια των εργοστασίων και των τροχοφόρων συχνά μεταβάλλεται σε γκριζο και μαύρο.

Μπροστά σ' αυτή την απαράδεκτη κατάσταση το οικολογικό κίνημα δίνει αγώνες για την προστασία της φύσης και γενικότερα του περιβάλλοντος.

Πολλά κείμενα εντάσσονται στη θεματική ενότητα «Αγώνες για τη φύση και το περιβάλλον», και τα οποία περιλαμβάνονται στα νέα αναγνωστικά του δημοτικού «Η γλώσσα μου», κάνουν λόγο για θέματα που σχετίζονται με τους αγώνες που κάνει ο άνθρωπος για να προστατευτεί η φύση και το περιβάλλον. Έχουμε έτσι κεφάλαια που μιλούν για πυρκαγιές, για ρύπανση της ατμόσφαιρας, για ηχορύπανση, για εξαφάνιση σπάνιων ειδών δένδρων, για την καθαριότητα των δρόμων, για τις συνθήκες ζωής στις πολυκατοικίες κ.ά.¹²

Τα παιδιά της σχολικής ηλικίας δείχνουν ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στη φύση, που τη θέλουν αγνή και απείραχτη από τις επεμβάσεις του ανθρώπου, έτσι όπως βγήκε από τα χέρια του δημιουργού. Παράλληλα είναι πρόθυμα να βοηθήσουν στην κατάσβεση πυρκαγιών, στη δενδροφύτευση καμένων εκτάσεων, στην καθαριότητα χώρων, όπως του σχολείου τους, της εκκλησίας, του σχολικού μουσείου, της παιδικής χαράς κ.ά.

Το σχολείο έχει υποχρέωση αυτόν τον ενθουσιασμό των παιδιών να τον καλλιεργήσει κατάλληλα, και παράλληλα να τον χρησιμοποιήσει σε πολλές και ποικίλες δραστηριότητές τους, αποβλέποντας στη διατήρηση μιας καθαρής φύσης κι ενός αγνού περιβάλλοντος¹³.

Συγγραφέας	Αριθ. Κειμένων	Ποσοστό στα %
Ομάδα συγγραφής	1	14,28%
Μυριβήλης Στρατής	1	14,28%
Κανόκης Νίκος	1	14,28%
Γενακρίτου Έρα	1	14,28%
Φραγκλίνος Βενιαμίν	1	14,28%
Παπαντωνίου Ζαχαρίας	1	14,28%
Μάργαρης Νικόλαος	1	14,28%
	Σ=7	

Γ' Η ξενιτιά και ο Έλληνας

Η ξενιτιά είναι από τα πιο συνηθισμένα θέματα της ελληνικής λογοτεχνίας, που συνδέεται στενά με το φαινόμενο του εκπατρισμού των Ελλήνων.

Τι άλλο στ' αλήθεια είναι η Ομηρική Οδύσσεια, παρά περιγραφή των δεινών της ξενιτιάς, της νοσταλγίας της πατρίδας και του πόθου της επιστροφής;

Ο ξενιτεμός του πατέρα σε μακρινά μέρη για δουλειά, οι σκληροί αγώνες των Ελλήνων για καλύτερο μέλλον στην Αμερική και σε άλλες μακρινές χώρες, η όψη που παρουσιάζουν τα ελληνικά χωριά μετά την αναχώρηση των μεταναστών, η αλληλογραφία του ξενιτεμένου με το σπίτι του, η επιστροφή των απόδημων και πολλά άλλα παρόμοια, είναι τα θέματα πολλών έργων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας¹⁴.

Συγγραφέας	Αριθ. Κειμένων	Ποσοστό στα %
Συντακτική Ομάδα	2	28,57%
Φακίνος Άρης	1	14,28%
Δημοτικά τραγούδια	1	14,28%
Παπάζογλου-Μάργαρα Θεανώ	1	14,28%
Κουτσοχέρας Γιάννης	1	14,28%
Μηλιώνης Χριστόφορος	1	14,28%
	Σ=7	

ΙΑ' Ασχολίες των κατοίκων της ελληνικής υπαίθρου

Και στα παλιά αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου, αλλά και στα νεότερα, η περιγραφή των ασχολιών των κατοίκων της ελληνικής υπαίθρου αποτελούσε μια από τις ενότητες που παρουσίαζε ξεχωριστό ενδιαφέρον στα παιδιά. Παραδοσιακά επαγγέλματα, αλλά και σημερινά τα οποία εκτελούνται με όλα τα μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας, θέλγουν τα παιδιά διαβάζοντας κείμενα που αναφέρονται σ' αυτά. Κι όχι μονάχα η περιγραφή, τόσο των παραδοσιακών όσο και των σημερινών επαγγελμάτων αρέσει στα παιδιά, αλλά και η περίοδος και η εξέλιξη που παρουσιάζουν πολλά απ' αυτά αρχίζοντας από τα πανάρχαια χρόνια και φθάνοντας μέχρι τις ημέρες μας.

Η θεματική αυτή ενότητα των επαγγελμάτων έχει μπει στα νέα αναγνωστικά του δημοτικού «Η γλώσσα μου», με πολλά κεφάλαια.

Το χτίσιμο, η πηλοπλαστική, η υφαντική, η καλλιέργεια του καπνού, η μεταξοτροφία, η καλλιέργεια του αμπελιού και της ελιάς κ.ά., αποτελούν μαθήματα στα νέα αναγνωστικά τα οποία αρέσουν πολύ στα παιδιά να τα διαβά-

ζουν και να τα επεξεργάζονται. Τα κεφάλαια βέβαια αυτά δεν αποσκοπούν να δώσουν στα παιδιά γνώσεις, τις οποίες μπορούν να πάρουν από άλλα μαθήματα του προγράμματος, όπως της φυτολογίας, της δεντροκομίας, της ανθοκομίας κ.ά., αλλά με τον τρόπο που προσφέρονται, δίνουν στα παιδιά τις κατάλληλες εκείνες ευκαιρίες και γνώσεις να αποκομίσουν από αυτά αλλά και τη γλώσσα και την περιγραφική ικανότητα του συγγραφέα να χαρούν.

Συγγραφέας	Αριθ. Κειμένων	Ποσοστό στα %
Συντακτική ομάδα	4	50%
Καρκαβίτσας Ανδρέας	1	12,50%
Βενέζης Ηλίας	1	12,50%
Φωτιάδου-Μπαλαφούτη Γιώτα	1	12,50%
Χικμέτ Ναζίμ	1	12,50%
	Σ=8	

ΙΒ' Παιδικά παιχνίδια

Παράγοντας αποφασιστικής σημασίας για τη σωματική και ψυχική εξέλιξη του παιδιού είναι το παιχνίδι. Μεγάλοι ψυχολόγοι και παιδαγωγοί επισήμαναν την αξία του σαν «προπόνηση» για μεταγενέστερες βαθμίδες εξέλιξης.

Για το παιδί το παιχνίδι είναι η μορφή δραστηριοτήτων που τους αρμόζει. Τα πρώτα παιχνίδια του είναι απλά παιχνίδια κίνησης με τα μέλη του σώματός του, έπειτα με κινούμενα αντικείμενα που από βιολογική άποψη χρησιμεύουν στη δραστηριοποίηση των λειτουργιών του.

Στην αρχή της σχολικής ηλικίας, που συμπίπτει με την ηλικία του παραμυθιού, το παιδικό παιχνίδι, είναι αυτό που λέμε κοινωνικό παιχνίδι. Οι ομάδες των παιχτών υποτάσσονται στο πιο εφευρετικό παιδί, που οι ιδέες του εκτελούνται σύμφωνα με τους νόμους που υπάρχουν για το παιχνίδι αυτό. Στην αρχή τα παιδιά παίζουν το ένα με το άλλο. Όταν όμως πλησιάζουν να τελειώσουν το δημοτικό σχολείο, και επειδή από το παιχνίδι επιδιώκουν διάφορες επιτυχίες, αναζητούν με αυτό να τις πραγματοποιήσουν. Αυτό οδηγεί στο οργανωμένο αγωνιστικό παιχνίδι.

Μεταξύ των παιχνιδιών που προτιμούνται από μια ηλικία παιδιών, υπάρχουν διαφορές ανάλογες με το φύλο και την ατομικότητα του παιδιού. Έτσι η ποικιλία του παιχνιδιού στο εύστροφο παιδί είναι μεγαλύτερη παρά στο λιγότερο εύστροφο. Επίσης διαφέρουν τα παιχνίδια των αγοριών από των κοριτσιών. Το αγόρι στο παιχνίδι του αναφέρεται σ' όλο τον κόσμο, ενώ το κορίτσι παίζει με ευχαρίστηση συνήθως «Την οικογένεια»¹⁵.

Ξέχωρα από τα παραπάνω γενικά που αναφέρονται στο παιχνίδι, στα ανα-

γνωστικά του δημοτικού «Η γλώσσα μου», υπάρχουν πολλά κεφάλαια τα οποία μιλούν για παιχνίδια των παιδιών στο σχολείο, στο σπίτι, στην εξοχή, στην ακρογιαλιά και στη θάλασσα, στη γειτονιά και αλλού.

Τα πρόσωπα που παίρνουν μέρος σ' αυτά τα παιχνίδια είναι παιδιά σχολικής ηλικίας, αγόρια και κορίτσια, με τις φωνές και τις γκρίνιες τους, τις πονηριές τους και τις αταξίες τους, την καλοσύνη και την αγαθότητά τους.

Συγγραφέας	Αριθ. Κειμένων	Ποσοστό στα %
Ρώτας Βασίλης	1	11,11%
Γκέρτσου-Σαρρή Άννα	1	11,11%
Κανάκης Νίκος	1	11,11%
Βαρελλά Αγγελική	1	11,11%
Πολίτης Κοσμάς	2	22,22%
Μαραθεύτης Μιχαλάκης	1	11,11%
Κλιάφα Μαρούλα	1	11,11%
Βαλάση Ζωή	1	11,11%
	Σ=9	

ΙΓ' Η όψη του Ελληνικού χωριού παλαιότερα και σήμερα

Έπειτα από το τέλος του δεύτερου παγκόσμιου πολέμου, αλλά και του εμφύλιου σπαραγμού, άρχισε το φαινόμενο της αστυφιλίας στη χώρα μας.

Μεγάλες μάζες πληθυσμού της υπαίθρου εγκατάλειψαν τα χωριά τους, που εκεί γεννήθηκαν και μεγάλωσαν, και συγκεντρώθηκαν στις μεγάλες πόλεις της πατρίδας μας. Έτσι με τις μετακινήσεις αυτές του πληθυσμού, άλλαξε και η όψη της ελληνικής επαρχίας, η όψη του ελληνικού χωριού.

Η νεότερη λογοτεχνία μας έχει υμνήσει το ελληνικό χωριό, έτσι όπως ήταν πριν την εγκατάλειψή του από τους κατοίκους του, αλλά και όπως είναι σήμερα.

Πολλοί Νεοέλληνες λογοτέχνες και ιδιαίτερα ποιητές, όπως οι, Αλέξανδρος Πάλλης, Κωστής Παλαμάς, Ιωάννης Πολέμης, Γεώργιος Δροσίνης, Γεώργιος Αθάνας, Γιάννης Κουτσοχέρας, Ντίνα Χατζηνικολάου, Κώστας Χωρεάνθης, Κώστας Καλαπανίδας κ.ά., έγραψαν εκλεκτά ποιήματα, τα οποία υμνούν την όψη του ελληνικού χωριού με το πολύ πράσινο, τα πολλά νερά και την παραδοσιακή φιλοξενία, τις χαρές και τα πανηγύρια, αλλά και την ερήμωση και τη θλιβερή όψη που παρουσιάζει σήμερα, εξαιτίας της εγκατάλειψής του από τον πληθυσμό του¹⁶.

Για τα παραπάνω θέματα κάνουν λόγο και τα κείμενα που περιλαμβάνονται στα αναγνωστικά «Η γλώσσα μου».

Συγγραφέας	Αριθ. Κειμένων	Ποσοστό στα %
Χωρεάνθης Κώστας	2	40%
Χωρεάνθη Ελένη	2	40%
Πάλλης Αλέξανδρος	1	20%
	Σ=5	

ΙΔ' Οι μηχανές στην υπηρεσία του ανθρώπου

Τη σημαντική βοήθεια που προσφέρουν οι μηχανές στη ζωή του ανθρώπου μας δείχνουν τα κεφάλαια που περιλαμβάνονται στη θεματική εικόνα «Οι μηχανές στην υπηρεσία του ανθρώπου».

Αν αναλογιστούμε από πού και πώς ξεκίνησε ο άνθρωπος πριν χιλιάδες χρόνια, πώς ήταν τότε η ζωή του και πώς είναι σήμερα, βλέπουμε ότι το μέσο που λέγεται μηχανή έπαιξε ρόλο παραγωγικό, καθοριστικό, αποφασιστικό. Είτε λίθινα εργαλεία και πρωτόγονες μηχανές ήταν αυτά, είτε επιτεύγματα της σημερινής τεχνολογίας, γεγονός είναι ότι βοήθησαν και βοηθούν τον άνθρωπο στη ζωή του.

Αυτό το ρόλο της μηχανής στη ζωή του ανθρώπου αντιλαμβάνεται και το παιδί της σχολικής ηλικίας. Κατανοεί τη μεγάλη σημασία που έχουν τα μέσα συγκοινωνίας στη γη, στη θάλασσα και στον αέρα, τα μέσα επικοινωνίας, τα μέσα που κάνουν τη ζωή του ανθρώπου εύκολη και άνετη κ.ά., και εκφράζει με το δικό του αθώο και αγνό τρόπο το θαυμασμό του για τον άνθρωπο που τα κατασκεύασε.

Κεφάλαια που κάνουν λόγο για το τρένο, για το αυτοκίνητο, για την εξέλιξη της μηχανής από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, για τα μηχανήματα του σύγχρονου τεχνικού πολιτισμού στην καθημερινή ζωή του σημερινού ανθρώπου κ.ά., περιλαμβάνονται στην ενότητα που έχει θέμα της «Οι μηχανές στην υπηρεσία του ανθρώπου». Όλα αυτά τα είδη των μηχανών, που μνημονεύονται στα κεφάλαια των αναγνωστικών, σε συνδυασμό και με άλλα επιτεύγματα της σύγχρονης τεχνολογίας στο χώρο της παιδείας, που το παιδί βλέπει και χρησιμοποιεί καθημερινά στη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων του, του δίνουν την ευκαιρία να μορφώνει τη γνώμη και να καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα μηχανικά μέσα έχουν γίνει πια ένα με τη ζωή του ανθρώπου.

Συγγραφέας	Αριθ. Κειμένων	Ποσοστό στα %
Συντακτική ομάδα	1	16,66%
Χωρεάνθης Κώστας	2	33,33%
Κείμενα από επιστημονικά βιβλία	2	33,33%

Τριβιζάς Ευγένιος	1	16,66%
	Σ=6	

ΙΕ' Αγώνες για την ειρήνη

Την αποφυγή του πολέμου και τη διατήρηση του αγαθού της ειρήνης προσπαθεί να πετύχει με τα κεφάλαιά της αυτή η θεματική ενότητα που έχει τίτλο «Αγώνες για την ειρήνη».

Εκινώντας από το μάθημα της ανάγνωσης, βλέπουμε ότι στα αναγνωστικά του δημοτικού «Η γλώσσα μου», και στην ενότητα «Αγώνες για την ειρήνη», υπάρχουν πολλά κεφάλαια τα οποία διαπραγματεύονται θέματα σχετικά με διαδηλώσεις και πορείες για την ειρήνη, ποιήματα και διασκευασμένα αποσπάσματα θεατρικών έργων για το ίδιο θέμα κ.ά.

Σκοπός των μαθημάτων αυτών είναι να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά για το αγαθό της ειρήνης και να συμβάλουν έτσι και τα ίδια όπως μπορούν, για ν' αποφεύγουν οι ανθρώπινες κοινωνίες τον πόλεμο, που οι καταστροφικές του συνέπειες είναι γνωστές και στα ίδια.

Συγγραφέας	Αριθ. Κειμένων	Ποσοστό στα %
Ομάδα συγγραφής	1	20%
Μαρίνος Γεώργιος	1	20%
Σακελλαρίου Χάρης	1	20%
Αριστοφάνης	1	20%
Ρώτας Βασίλης	1	20%
	Σ=5	

ΙΣΤ' Οι αρχαιολογικοί μας θησαυροί

Κατάσπαρτη η πατρίδα μας από αρχαιολογικούς θησαυρούς έχει να προσφέρει σε μικρούς και μεγάλους σημαντικά ευρήματα της αρχαιολογικής σκαπάνης.

Ερειπωμένες πόλεις, ναοί, θέατρα, στάδια, τείχη, βυζαντινές εκκλησίες κ.ά., προσελκύουν το διαφέρον των παιδιών, για να τα επισκέπτονται και να τα θαυμάζουν.

Ιδιαίτερα οι επισκέψεις των παιδιών σε αρχαιολογικά μουσεία τους δίνει την κατάλληλη ευκαιρία να θαυμάσουν τα δημιουργήματα της αρχαίας ελληνικής τέχνης, της βυζαντινής, αλλά και της νεότερης. Και ο θαυμασμός τους αυτός δε θα σταματήσει μονάχα την ώρα της επίσκεψης, αλλά τα όσα είδαν και

τους έκαμαν εντύπωση, θα αποτελέσουν αφορμήσεις για παραπέρα συζητήσεις στην τάξη.

Ακόμα και θέμα για μαθητικές εκθέσεις μπρούν να αποτελέσουν οι επισκέψεις αυτές. Τι είδαν στην επίσκεψη, τι τους έκαμε εντύπωση, τι θαύμασαν περισσότερο κ.ά., μπορούν να αποτελέσουν σημεία στα οποία μπορούν να στηριχθούν οι μαθητές στην ανάπτυξη του θέματός τους.

Καλύπτοντας αυτό το τόσο σημαντικό κεφάλαιο, το μάθημα της ανάγνωσης με τα νέα βιβλία «Η γλώσσα μου», και με τη θεματική ενότητα «Οι αρχαιολογικοί μας θησαυροί», προσφέρει στα παιδιά πολλά κεφάλαια τα οποία αποβλέπουν στο να γνωρίσουν οι μικροί αναγνώστες, έστω και από περιγραφές, τους αρχαιολογικούς θησαυρούς της πατρίδας μας.

Ιδιαίτερα τα κεφάλαια τα οποία κάνουν λόγο για ανασκαφές και για αρχαιολογικά ευρήματα, κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών, μέχρις ότου δουν το αποτέλεσμα που συχνά καταλήγει στην ανεύρεση των ερειπίων αρχαίων τάφων, αγαλμάτων κ.ά.¹⁷

Συγγραφέας	Αριθ. Κειμένων	Ποσοστό στα %
Χωρεάνθη Ελένη	1	20%
Συντακτική Ομάδα	1	20%
Φακίνου Ευγενία	1	20%
Βαρελλά Αγγελική	1	20%
Δημουλάς Άθως	1	20%
	Σ=5	

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Κωνσταντίνος Παπαμανώλης, «Το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα», Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου, τεύχη 1, 2 και 3 του έτους 1975.
2. Κωνσταντίνος Παπαμανώλης, ό.π.
3. Χάρης Σακελλαρίου, *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Φιλιππότης, Αθήνα 1984, Β' έκδοση, σελ. 187-194.
4. Ο.Ε.Δ.Β., «Η γλώσσα μου» - «Ανθολόγιο για τα παιδιά του δημοτικού». Τα κείμενα που απαρτίζουν τις θεματικές ενότητες, υπάρχουν στα εικοσιδύο τεύχη των βιβλίων «Η γλώσσα μου», καθώς επίσης και στο τρίτομο «Ανθολόγιο για τα παιδιά του δημοτικού».
5. Κωνσταντίνος Παπαμανώλης, *Το παιδικό βιβλίο στην Ελλάδα*, Πειραιάς 1976, σελ. 79-80.
6. Δημήτρης Σταμέλος, «Βιβλιοκρισίες», *Εστία*, Αθήνα 1971, σελ. 46, 60, 177, 207, 231, 232, 233.
7. Δημήτρης Σταμέλος, ό.π., σελ. 226, 227.
8. Μιχαήλ Περάνης, *Ανθολογία νεοελληνικής ποιήσεως*, Ι. Χιωτέλλης, Αθήνα 10η έκδοση, τόμος 3ος, σελ. 3.
9. Ιωάννης Κολιτσάρας, *Ο Μεγάλος Παιδαγωγός*, Ζωή, Αθήνα 1971, σελ. 64-71.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΠΑΠΑΜΑΝΩΛΗΣ

10. Κωνσταντίνος Παπαμανώλης, «Τα βοηθητικά μέσα διδασκαλίας στο μάθημα της γεωγραφίας», περιοδικό Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου» έκδοση της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, τεύχη 1 και 2 του έτους 1973.
11. Κωνσταντίνος Παπαμανώλης, *Γνωρίστε τη χώρα μας*, Μίνωας, Αθήνα 1980, σελ. 7-8.
12. Σκ. Παπαϊωάννου, «Οικολογία, οικολογία και αγωγή», Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1991, τόμος 8ος, σελ. 3431-3432.
13. Αντ. Μπενέκος, «Η μελέτη του περιβάλλοντος στο ελληνικό σχολείο», Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1991, τόμος 8ος, σελ. 3083-3084.
14. Γεωργίου Ζώρα, «Η Ξενιτιά και ο ελληνικός λαός», περιοδικό Ελληνική Δημιουργία, Αθήνα 1952, Ε' Αφιέρωμα στο θέμα «Δημοτικό τραγούδι», σελ. 213-232.
15. Μανόλης Κανάκης, «Το παιχνίδι και ο ρόλος του στην ανάπτυξη του παιδιού», περιοδικό Διαβάζω, Αθήνα 1990, τεύχος αφιερωμένο στο θέμα «Το παιχνίδι και το παιδί», σελ. 20-24.
16. Σπύρου Κοκιάνη, «Σχολική ποιητική ανθολογία», Εστία, Αθήνα 1980, σελ. 249-276.
17. Μαρία Καμπούρη-Βαμβούκου, «Τα ιστορικά μουσεία», περιοδικό Αρχαιολογία, τεύχος 16, Ιούνιος-Ιούλιος-Αύγουστος 1985, σελ. 30-36.

ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

ΕΜΜΕΣΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ Ή ΓΕΝΙΚΗ ΚΤΗΤΙΚΗ;

Στη νεοελληνική μας γλώσσα υπάρχουν ρήματα που δέχονται δύο αντικείμενα, το ένα σε πτώση αιτιατική, το άμεσο, και το άλλο σε πτώση γενική ή σε μορφή εμπρόθετου προσδιορισμού, το έμμεσο. Με γενική λοιπόν του έμμεσου αντικειμένου και αιτιατική του άμεσου συντάσσονται τα ρήματα *δίνω, φέρνω, στέλνω, πουλώ, αγοράζω, λέ(γ)ω, γράφω, δείχνω, ζητώ, κ.ά.* Αναγράφουμε εδώ μερικά παραδείγματα:

1. Έγραφα τα συμβάντα της μητέρας μου (ή: στη μητέρα μου).
2. Χάρισα ένα δαχτυλίδι της νύφης (ή: στη νύφη).
3. Φανέρωσα του Γιώργου το μυστικό (ή: στο Γιώργο).
4. Να ζητήσεις του Γιώργου χρήματα (ή: από το Γιώργο).
5. Χρωστώ του Παύλου μια εξήγηση (ή: στον Παύλο), κ.ά.

Σε αντίθεση με την εμπρόθετη μορφή του έμμεσου αντικειμένου που δε δημιουργεί κανένα πρόβλημα, η γενική του πτώση μερικές φορές δημιουργεί σύγχυση και αμφιβολία ως προς το εάν είναι αντικείμενο ή γενική κτητική. Ας λάβουμε ένα μόνο παράδειγμα:

6. Έδωσα το βιβλίο της Μαρίας.

Η πρόταση αυτή, έξω από το κειμενικό της περιβάλλον, μπορεί να σημαίνει δύο πράγματα: α) Έδωσα το βιβλίο που ανήκε στη Μαρία (γενική κτητική), ή β) έδωσα το βιβλίο στη Μαρία (έμμεσο αντικείμενο). Είναι σαφές ότι η σύγχυση αυτή υπάρχει μόνο στην επιφανειακή δομή των προτάσεων και συντελεί σ' αυτή και το γεγονός ότι κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις το έμμεσο αντικείμενο της πρότασης μπορεί να παραλειφθεί. Αν η πρόταση (6) είχε τη μορφή της (7) ή της (8), τότε καμία σύγχυση δε θα ήταν δυνατό να υπάρξει:

7. Έδωσα το βιβλίο στη Μαρία.
8. Έδωσα το βιβλίο της Μαρίας στην Ελένη.

Το ερώτημα που τίθεται τώρα είναι πώς διαφοροποιείται η γενική κτητική από τη γενική του έμμεσου αντικειμένου. Υπάρχουν γραμματικά στοιχεία στις κινήσεις των προτάσεων που διαφοροποιούν και διακρίνουν τις δύο αυτές γενικές, οι οποίες έχουν διαφορετική σημασιολογική και συντακτική λειτουργία; Το πρώτο κριτήριο ή test που μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς διαφοροποίηση των δύο αυτών γενικών είναι η εμφάνιση του αντίστοιχου αδύνατου τύπου της προσωπικής αντωνυμίας, που σε πολλές μελέτες μας το έχουμε ονομάσει διπλό έμμεσο αντικείμενο. Όταν η γενική του έμμεσου αντικειμένου είναι οριστική, μπορεί να συνοδεύεται με το σχετικό αδύνατο τύπο της προσωπικής αντωνυμίας που συμφωνεί κατά γένος, αριθμό και πτώση με το έμμεσο αντικείμε-

νο. Έτσι η πρόταση (6) με τη δεύτερη σημασία της μπορεί να λάβει την ακόλουθη μορφή:

9. *Της₁ το έδωσα το βιβλίο της Μαρίας₁.*

Είναι οφθαλμοφανές από το παράδειγμα (9) ότι όχι μόνο η γενική του έμμεσου αντικειμένου, αλλά και η αιτιατική του άμεσου αντικειμένου, όταν είναι οριστική, μπορεί να συνοδεύεται από το σχετικό αδύνατο τύπο της προσωπικής αντωνυμίας. Η γενική, όμως, κτητική ποτέ δε συνοδεύεται από σχετικό ασθενή τύπο της προσωπικής αντωνυμίας, όπως δείχνει η αντιγραμματική πρόταση (10):

10. **Της₁ την αγαπώ την κόρη της Μαρίας₁.*

Συνεπώς, η δυνατότητα εμφάνισης του λεγόμενου διπλού έμμεσου αντικειμένου υποδηλώνει ότι η γενική στην οποία αναφέρεται είναι το έμμεσο αντικείμενο, ενώ η γενική που ποτέ δε συνοδεύεται από σχετικό αδύνατο τύπο της προσωπικής αντωνυμίας δεν μπορεί να έχει λειτουργία έμμεσου αντικειμένου.

Δεύτερο test που διαφοροποιεί τις δύο αυτές γενικές είναι η δυνατότητα τροπής της γενικής σε εμπρόθετο προσδιορισμό. Όταν η γενική μπορεί ισοδύναμως να τραπεί σε εμπρόθετο προσδιορισμό, τότε αυτή επέχει λειτουργία έμμεσου αντικειμένου. Η γενική κτητική δεν είναι δυνατό να τραπεί σε εμπρόθετο προσδιορισμό. Έτσι η πρόταση (6) με τη δεύτερη ερμηνεία της τρέπεται στην (7). Οι προτάσεις (6) και (7) είναι σημασιολογικά ισοδύναμες. Η ίδια πρόταση (6) με την πρώτη ερμηνεία της, με τη λειτουργία δηλ. του ουσιαστικού της Μαρίας ως γενικής κτητικής, δεν μπορεί να τραπεί σε αντίστοιχο εμπρόθετο προσδιορισμό.

Τρίτο κριτήριο είναι οι περιορισμοί που υπάρχουν στην αλλαγή της θέσης των όρων μέσα σε μια απλή πρόταση. Η γενική με λειτουργία έμμεσου αντικειμένου μπορεί να λάβει οποιαδήποτε θέση μέσα στην απλή πρόταση σε αντίθεση με τη γενική κτητική, που δεν μπορεί ν' απομακρυνθεί από το ουσιαστικό από το οποίο εξαρτάται. Η γενική κτητική μπορεί να προηγείται ή να έπεται του ουσιαστικού από το οποίο εξαρτάται. Αυτό σημαίνει ότι το ουσιαστικό με τη γενική κτητική του αποτελεί μια ενότητα, ένα σύνολο, όχι μόνο σημασιολογικό, αλλά και φωνολογικό, που τα στοιχεία του βρίσκονται σε στενή και άμεση σχέση.

Τέταρτο test αποτελεί η τροπή της ενεργητικής σύνταξης στην αντίστοιχη παθητική της (βλ. Γ.Χ. Σακελλαριάδη, *Συντακτικό Ερμηνευτικό της Δημοτικής: Η Παθητική Σύνταξη*, τεύχ. Α', Βιβλιοπ. της Εστίας, Αθήνα, 1983). Ας πάρουμε την παρακάτω πρόταση, στην οποία ενυπάρχει όχι μόνο γενική κτητική, αλλά και έμμεσο αντικείμενο υπό μορφή εμπρόθετου προσδιορισμού:

11. Ο Παύλος έδωσε το βιβλίο της Μαρίας στο Νίκο.

Κατά την τροπή της ενεργητικής σύνταξης στην αντίστοιχη παθητική το άμεσο αντικείμενο τρέπεται σε ονομαστική και γίνεται γραμματικό υποκείμενο, ενώ το έμμεσο αντικείμενο διατηρείται:

12. Το βιβλίο της Μαρίας δόθηκε από τον Παύλο στο Νίκο.

Η γενική κτητική και εδώ δεν μπορεί ν' απομακρυνθεί από το ουσιαστικό από το οποίο εξαρτάται. Άρα η θέση της, σε αντίθεση με το έμμεσο αντικείμενο, είναι σαφώς καθορισμένη. Αυτό φαίνεται καλλίτερα σε προτάσεις απλές με μονόπρωτα ρήματα:

13. Ο Νίκος αγαπά την κόρη της Μαρίας.

14. Η κόρη της Μαρίας αγαπιέται από το Νίκο.

15.* Η κόρη αγαπιέται από το Νίκο της Μαρίας.

16.* Η κόρη αγαπιέται της Μαρίας από το Νίκο.

Ασφαλώς υπάρχουν και άλλα κριτήρια που διαφοροποιούν τη γενική κτητική από τη γενική του εμμέσου αντικειμένου. Το θέμα, βέβαια, είναι αρκετά ενδιαφέρον και γόνιμο για γλωσσολογικές συζητήσεις. Γι' αυτό και θα επανέλθουμε.

ΕΙΣΤΕ ΣΥΜΦΩΝΟΣ, ΚΥΡΙΕ ΠΡΟΕΔΡΕ;

Στο γλωσσολογικό αυτό σημείωμα θα ασχοληθούμε δι' ολίγων με το συντακτικό φαινόμενο του *πληθυντικού της ευγένειας*. Είναι γνωστό ότι σε μια απλή πρόταση το κατηγορούμενο, όταν είναι επίθετο, συμφωνεί με το υποκείμενο κατά το γένος, τον αριθμό και την πτώση. Σημειώνουμε εδώ λίγα παραδείγματα:

1. Ο Σωκράτης είναι σοφός.
2. Ο μαθητής είναι επιμελής.
3. Το δέντρο είναι ξερό.
4. Τα φρούτα είναι ώριμα.
5. Η καθηγήτρια είναι κοντή.
6. Οι συντάξεις είναι πενιχρές.

Η συμφωνία αυτή του κατηγορουμένου με το υποκείμενο, που αποτελεί και τον κανόνα, δεν εφαρμόζεται στην περίπτωση του λεγόμενου *πληθυντικού της ευγένειας*, κατά τον οποίο ενώ απευθυνόμεθα προς ένα μόνο πρόσωπο, χρησιμοποιούμε στο υποκείμενο και στο ρήμα πληθυντικό αριθμό του β' προσώπου, το κατηγορούμενο τίθεται πάντοτε στον ενικό αριθμό, όπως και η προσφώνηση *κύριε* ή *κυρία*.

Μερικά παραδείγματα θα καταστήσουν την περίπτωση αυτή περισσότερο σαφή:

7. (Σεις) είστε σύμφωνος, κύριε πρόεδρε;
8. Είστε, κύριε, άξιος γι' αυτή τη θέση.
9. Είστε πολύ καλός.
10. Είστε πολύ όμορφη, κυρία.
11. Γίνατε αγνώριστη, κυρία.
12. Είστε πολύ ευγενικός, κύριε, κλπ.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η χρήση αυτή του πληθυντικού της ευγένειας υποδηλώνει σεβασμό, σφεκτικότητα, ευγενική φιλοφρόνηση.

Το αυτό παρατηρείται και όταν το κατηγορούμενο αναφέρεται στο αντικείμενο του ρήματος, στην επιφανεϊακή πάντα δομή της πρότασης:

13. Εάν η εισήγηση δε σας βρίσκει σύμφωνο...
(: απευθυνόμεθα προς ένα μόνο πρόσωπο).
14. Εάν η εισήγηση δε σας βρίσκει σύμφωνους...
(: απευθυνόμεθα προς περισσότερα του ενός πρόσωπα).

Φαινομενικά το (13) δεν παρουσιάζει μεγάλη ομοιότητα προς τα παραδείγματα (7-12). Στη βαθιά του, όμως, δομή πρέπει να είχε τη μορφή (15):

15. Εάν η εισήγηση βρίσκει ότι σεις δεν είστε σύμφωνος...

Δε χρειάζεται να εξηγήσουμε πώς η δομή (15) μετασχηματίστηκε στη δομή (13). Σημασία εδώ έχει ότι το κατηγορούμενο *σύμφωνο* είναι ενικού αριθμού και αναφέρεται στο *σας* που είναι πληθυντικού αριθμού.

Αξίζει να λεχθεί ότι πληθυντικό της ευγένειας έχουμε όχι μόνο όταν το κατηγορούμενο είναι επίθετο, αλλά και όταν είναι ουσιαστικό:

16. Είστε έμπορος, κύριε;

17. Θέλετε να γίνετε γιατρός;

Η χρήση της προσωπικής αντωνυμίας (*ε)σείς* με ρήμα στον πληθυντικό αριθμό, με τα οποία απευθύνεται κανείς προς ένα μόνο πρόσωπο, μας φέρνει αμέσως στο νου ένα παράλληλο και ενδιαφέρον γραμματικό φαινόμενο της αγγλικής γλώσσας, στην οποία χρησιμοποιείται τόσο για το β' ενικό όσο και για το β' πληθυντικό πρόσωπο η προσωπική αντωνυμία *you* που συντάσσεται πάντα με ρήμα πληθυντικού αριθμού:

18. You are a good boy (=είσαι καλό παιδί).

19. You are polite boys (=είστε ευγενικά παιδιά).

Δε θα ασχοληθούμε περισσότερο με το όντως ενδιαφέρον αυτό φαινόμενο. Πρέπει όμως να δοθεί, έστω και αδρομερώς, μια απάντηση στο εξής ερώτημα: Πώς θα διατυπωθεί ο νόμος της συμφωνίας του κατηγορουμένου προς το υποκείμενο στην περίπτωση του πληθυντικού της ευγένειας στη νεοελληνική γλώσσα; Η διατύπωση του νόμου αυτού πρέπει να είναι τέτοια, ώστε στην περίπτωση του φαινομένου του πληθυντικού της ευγένειας η προσωπική αντωνυμία (*ε)σείς* να περιλαμβάνει το σημασιολογικό στοιχείο [+ΕΥΓΕΝΕΙΑ]. Με το σημασιολογικό στοιχείο [+ΕΥΓΕΝΕΙΑ] ο πληθυντικός αριθμός γίνεται ενικός, δηλ. το *σεις* → *συ*, και η συμφωνία πλέον του κατηγορουμένου με το υποκείμενο γίνεται όχι επί τη βάσει του γραμματικού στοιχείου *σεις*, αλλ' επί τη βάσει του εννοούμενου στοιχείου *συ*.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΧΡ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ

BIBΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ

Βουγιούκας, Α. (1994). Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη.

Μέχρι το 1976 η συζήτηση για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο αφορούσε τη γλωσσική μορφή που θα έπρεπε να διδάσκονται τα παιδιά, καθαρεύουσα ή δημοτική. Καμιά σχεδόν συζήτηση δε γινόταν για το ποια είναι η πιο κατάλληλη, η πιο αποτελεσματική διδακτική μεθοδολογία. Από τη στιγμή όμως που υιοθετήθηκε οριστικά η δημοτική ως γλώσσα της εκπαίδευσης ήταν επόμενο ν' αρχίσει κι ένας ουσιαστικός προβληματισμός για την υιοθέτηση της πιο αποτελεσματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας. Καρπός αυτού του προβληματισμού υπήρξαν, όπως είναι γνωστό, τα βιβλία «Η γλώσσα μου» για το δημοτικό, «Η ελληνική γλώσσα» για το γυμνάσιο και η «Έκθεση-Έκφραση» για το Λύκειο.

Από τους πρωταγωνιστές της αναμόρφωσης του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό υπήρξε ο Αρ. Βουγιούκας, που με το βιβλίο του «Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης» έρχεται να μας δώσει τον προβληματισμό και τη φιλοσοφία, πάνω στην οποία στηρίχτηκαν οι συγγραφείς των βιβλίων «Η γλώσσα μου». Πρόκειται για το πιο ολοκληρωμένο βιβλίο που έχει γραφεί για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό, χρήσιμο κι αναγκαίο σε κάθε δάσκαλο. Βέβαια ο σ. δεν παρουσιάζει πρώτη φορά τις γλωσσικές του απόψεις. Το σύνολο των θέσεων του έχει αποτυπωθεί σε άρθρα, που έχουν δημοσιευθεί σε περιοδικά, εφημερίδες κ.α. Απ' αυτή την άποψη λίγα καινούρια πράγματα έχει να μας προσφέρει. Για πρώτη όμως φορά παρουσιάζονται ολοκληρωμένα οι θέσεις του σχετικά με τη διδακτική του μαθήματος και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος στην προσπάθειά του να βοηθήσει τους μαθητές ν' αναπτύξουν τη γλωσσική τους ικανότητα.

Το βιβλίο χωρίζεται σε 20 ενότητες, την εισαγωγή και τον επίλογο. Στην εισαγωγή προσδιορίζεται ότι «Η γραμμή πλεύσης αυτού εδώ του βιβλίου σε ό,τι αφορά το γλωσσικό μάθημα είναι βασικά η επικοινωνιακή και εργαλειακή, εμπλουτισμένη με πρακτικές της δομικής γλωσσολογίας και προσαρμοσμένη στις συνθήκες μιας βραδύτατα εξελισσόμενης σχολικής πραγματικότητας» (σελ. 22).

Στα πρώτα τρία κεφάλαια (σελ. 23-59), που αποτελούν μια θεματική ενότητα, αφού προσδιορίζεται ο ρόλος του προφορικού/γραφτού λόγου στη μαθησιακή διαδικασία, παρουσιάζεται από τη μια η κατάσταση του μαθήματος μέχρι το 1982 κι από την άλλη οι θεωρητικές αντιλήψεις και προβληματισμοί από διάφορες επιστήμες του αν-

θρώπου, που κυριάρχησαν μεταπολεμικά και στους οποίους στηρίχτηκαν οι συγγραφείς για την αναμόρφωση του μαθήματος και του Αναλυτικού προγράμματος.

Η β' θεματική ενότητα αναφέρεται πρώτα συγκεκριμένα στη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής (κεφ. 5-6) κι ύστερα γίνεται μια αναδρομή στα βιβλία Α' ανάγνωσης (Αλφαβητάρια-Αναγνωστικά) που χρησιμοποιήθηκαν στα ελληνικά σχολεία μέχρι το 1982.

Στη γ' θεματική ενότητα (κεφ. 9-20) ο σ. ασχολείται με την ανάπτυξη και καλλιέργειας της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού σ' όλες της τις πτυχές, όπως αυτή πραγματώνεται με τα σημερινά βιβλία. Ξεχωριστή ίσως μνεία θα πρέπει να γίνει στα κεφάλαια «Ποίηση και σχολείο» (σελ. 158-183) και «Λογοτεχνία και παιδεία» (σελ. 304-316), στα οποία αναπτύσσεται ένα δύσκολο θέμα που πολλοί τ' αποφεύγουν. Η ενασχόληση του σ. με τη διδακτική της ποίησης ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι και ο ίδιος είναι ποιητής. Το τελευταίο κεφάλαιο αναφέρεται στο πρόβλημα της αξιολόγησης, ένα από τα πιο δύσκολα κι ακανθώδη στη μαθησιακή διαδικασία.

Στη σύντομη παρουσίαση του βιβλίου έγινε προσπάθεια να φανεί πόσο χρήσιμο κι απαραίτητο είναι όχι μόνο για το δάσκαλο της πράξης, αλλά και για όποιον πραγματικά ενδιαφέρεται για το γλωσσικό μάθημα. Προσωπικά βέβαια θα προτιμούσα να γινόταν λιγότερος λόγος για το γλωσσικό πρόβλημα και το γλωσσικό μάθημα πριν από το '82 και διεξοδικότερη παρουσίαση και συζήτηση των κατευθύνσεων που παίρνει το μάθημα στις άλλες χώρες κατά την τελευταία δεκαετία.

ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΛΗΣ

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



ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

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

Και η ΓΛΩΣΣΑ βασίζεται κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών



Το επόμενο τεύχος θα κυκλοφορήσει το Γενάρη

Φωτοσύνθεση: «Πορεία»

685.94.34

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:

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

δρχ. 700