

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:

Νικολοπούλου Μαρία
Περαντωνάκης Γεώργιος
Πολέμης Κων/νος
Σπυρόπουλος Βασίλειος
Τρίγκατση Άννα

Τριανταφυλλιά Νατσιοπούλου
Χρυσούλα Καράντζη
Καρπούζης Δημήτριος
Αναστασιάδης Δ. Κυριάκος
Ταμάμη-Μερακλή Στέλλα

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΤΕΤΑΡΤΟ. **36**

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 1995

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 339 Ε
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

Παιχνίδια στην TV	σελ. 3
Νικολοπούλου Μαρία, Περαντωνάκης Γεώργιος, Πολέμης Κων/νος, Σπυρόπουλος Βασίλειος, Τρίγκατζη Άννα, Το Ρήμα της Νέας Ελλη- νικής	» 4
Τριανταφυλλιά Νατσιοπούλου, Η αγωγή του λόγου στο νηπιαγωγείο και ο ρόλος της νηπιαγωγού	» 19
Χρυσούλα Καράντζη, Ο αφηγητής στη <i>Μεταμόρφωση</i> του Κάφκα.....	» 27
Καρπούζης Δημήτριος, Από τη λειτουργική γλωσσολογία στη λειτουρ- γική φιλολογική ανάλυση	» 38
Αναστασιάδης Θ. Κυριάκος, Ταμάμη-Μερακλή Στέλλα, «Η Ελληνική γλώσσα μέσα από Αρχαία, Βυζαντινά και Λόγια κείμενα», το μάθημα και η αποτελεσματικότητά του σύμφωνα με τους μαθητές	» 52
Σχόλια	» 71
Βιβλιοπαρουσίαση	» 79

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΗΝ TV

Η γλώσσα είναι το σημαντικότερο εργαλείο επικοινωνίας των ανθρώπων. Το παιδί βαθμιαία έρχεται σ' επαφή και κατακτά τους διάφορους γλωσσικούς κώδικες που χρησιμοποιούνται ολόγυρά του, τον οικογενειακό, της παρέας, το σχολικό, τον ευρύτερο αστικό, που απλώνεται με αρωγό τα ραδιοτηλεοπτικά μέσα, τις εφημερίδες, τα περιοδικά, τα βιβλία κ.ά. Τα τηλεοπτικά μάλιστα μέσα όλο και περισσότερο επηρεάζουν τη γλωσσική ικανότητα των νέων. Γι' αυτό και είναι καιρός η τηλεόραση να γίνει ένα βασικό μέσο συστηματικής καλλιέργειας της γλώσσας των μικρών παιδιών.

Υπάρχουν κάθε είδους εκπομπές και τηλεπαιχνίδια για τους ενήλικες. Υπάρχουν ακόμη εκπομπές για τη γλώσσα καθώς και γλωσσικά τηλεπαιχνίδια για τους ενήλικες. Κανένα όμως που να απευθύνεται στα παιδιά και να καλλιεργεί τη γλωσσική τους ικανότητα. Κι όμως θα μπορούσε ένας έμπειρος εκπαιδευτικός με φαντασία να οργανώσει ένα γλωσσικό τηλεπαιχνίδι για παιδιά, με διάφορα γλωσσικά φαινόμενα, όπως π.χ. τον υποκορισμό και τη μεγέθυνση (νύφη-νυφούλα, βροχή-βροχούλα-βροχάρα), την παραγωγή και σύνθεση, την αύξηση του ρήματος κ.ά. Με τέτοια παιχνίδια η τηλεόραση μπορεί να γίνει ένας πολύτιμος συμπαραστάτης του σχολείου στη γλωσσική καλλιέργεια του παιδιού.

Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Νικολοπούλου Μαρία, Περαντωνάκης Γεώργιος,
Πολέμης Κωνσταντίνος, Σπυρόπουλος Βασίλειος, Τρίγκατζη Άννα

ΤΟ ΡΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ (Για μία αναδιάρθρωση της γραμματικής του ρήματος)

Στο σχολείο της μέσης εκπαίδευσης εξακολουθεί να διδάσκεται σε γενικές γραμμές το κατά κοινή ομολογία¹ ξεπερασμένο και λειτουργικά αδύναμο σύστημα του ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ². Ξεκινώντας από τη γενική παρατήρηση ότι η γραμματική του, όπως αυτή διαμορφώθηκε από τον ίδιο το 1941, αναφέρεται στη δημοτική και όχι στην Κοινή Νέα Ελληνική, εύκολα κατανοούμε πόσο η σύγχρονη γλωσσική πραγματικότητα έχει ήδη ανατρέψει τα δεδομένα της εποχής του.

Παρατηρώντας λοιπόν την έλλειψη ενός πρακτικού συστήματος κατηγοριοποίησης του ρήματος της Νέας Ελληνικής αλλά και ταυτόχρονα επιστημονικά τεκμηριωμένου και οικονομικού, και αναλογιζόμενοι τις ανάγκες που θα κάλυπτε μια τέτοια συστηματοποίηση, κρίναμε σκόπιμο —και ελπίζουμε όχι πέρα από τις δυνάμεις μας— να ασχοληθούμε με το ρήμα της Νέας Ελληνικής. Η σχολική πράξη χρειάζεται ένα λογικό, απλό και συνάμα πρακτικό τρόπο σύλληψης της ιδιοψφίας του νεοελληνικού ρήματος, έτσι ώστε ο μαθητής —ο Έλληνας μαθητής και ο ξενόγλωσσος ελληνομαθής— να μπορεί να αποφύγει τους σκοπέλους των τύπων του, να συνειδητοποιήσει το χαρακτήρα του και να μάθει, συναισθανόμενος τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της γλώσσας μας, να χρησιμοποιεί σωστά τα στοιχεία της.

Προσπαθήσαμε να εργαστούμε μεθοδικά και οργανωμένα και φτάσαμε σε πορίσματα τα οποία κατά τη γνώμη μας αποτελούν την καλύτερη δυνατή προσέγγιση του ρήματος. Στην ουσία το παρόν άρθρο είναι βελτιωμένη και ανεπτυγμένη μορφή των θέσεών μας, όπως παρατίθενται σε παλαιότερα δημοσιεύματά μας³. Πρέπει να τονιστεί ότι το σύστημά μας αποσκοπεί περισσότερο σε διδακτικούς σκοπούς και δεν αποτελεί αμιγώς επιστημονική προσπέλαση στα πλαίσια κάποιας γραμματικής θεωρίας, χωρίς βέβαια να στερείται επιστημονικού σχεδιασμού και αξίας. Γι' αυτό άλλωστε οι επιστημονικοί όροι και τα πολύπλοκα σχήματα, που ακολουθούν στο πυκνό και αναγκαστικά εξειδι-

κευμένο άρθρο μας, πρέπει να αναλυθούν και να απλοποιηθούν, προκειμένου να συμπεριληφθούν σε μια γραμματική του ρήματος. 'Όσα κατ' ανάγκη παρουσιάστηκαν εδώ δυσνόητα για τους ανυποψίαστους, εκεί μπορούν να απλουστευθούν ώστε να γίνουν πιο εύπεπτα για το μέσο μαθητή. 'Αλλωστε προς εξυπηρέτηση αναγνωστικών αναγκών συντάξαμε γλωσσάρι νέων όρων, που παρατίθεται στο τέλος του α' μέρους του παρόντος άρθρου.

Περιοριστήκαμε σε συγχρονική εξέταση —ιδιοσυγχρονία— της Νέας Ελληνικής αφήνοντας έξω από την έρευνά μας τα ιδιώματα του ελληνικού γλωσσικού χάρτη. Σταθήκαμε επίσης όσο πιο κοντά γινόταν στον προφορικό λόγο, χωρίς ωστόσο να παραμελήσουμε το γραπτό. «Η πρόταξη στη μελέτη της γλώσσας του προφορικού λόγου είναι θέμα ιεραρχήσεως των προτεραιοτήτων»⁴. Ταυτόχρονα απομακρυνθήκαμε από τα δεδομένα των προηγούμενων μορφών της ελληνικής γλώσσας (αρχαίας, καθαρεύουσας και δημοτικής), αναζητήσαμε τις πολυτυπίες του ρήματος⁵ και περιορίσαμε, όσο γινόταν, τις ρυθμίσεις οι οποίες συχνά συνοδεύουν τις παραδοσιακές γραμματικές.

Επιχειρηματολογώντας συνοπτικά μπορούμε να αναφέρουμε εδώ τις καινοτομίες, που εισάγουμε, και τον τρόπο, με τον οποίο συλλαμβάνουμε το χαρακτήρα του νεοελληνικού ρήματος. Φυσικά δε θα ασχοληθούμε εδώ με έννοιες και κεφάλαια της γραμματικής του ρήματος που δε χρήζουν τροποποίησης, όπως συμβαίνει με ορισμένα εισαγωγικά μέρη (π.χ. ορισμοί φωνών, αποθετικά ρήματα...)

1. Κατηγοριοποίηση

Αντιληφθήκαμε ότι οι κυριότερες κατηγορίες στις οποίες μπορεί να χωριστεί το ρήμα είναι τέσσερις: *ιδρύω* (γράφω, αναπτύσσω, δένω...), *ακούω* (καίω, τρώω, κλαίω...), *αδικώ* (μπορώ, αφαιρώ...), *αγαπ(ά)ω* (μιλάω, απαντάω...).

Μπορούμε να ομαδοποιήσουμε ακόμη περισσότερο τις κατηγορίες αυτές αν με βάση το β' ενικό⁶ της Οριστικής (Γνωστικής, όπως την ονομάζουμε) του Ενεργητικού Ενεστώτα (: Ατελούς. Βλ. παρακάτω) τις χωρίσουμε σε δύο Συζυγίες: την Α', η οποία περιλαμβάνει τα ρήματα που έχουν κατάληξη -εις (ιδρύ-εις, αδικ-εις...) και τη Β', η οποία περιλαμβάνει τα ρήματα που έχουν κατάληξη -ς (αγαπά-ς, ακού-ς...). Επιπλέον και στις δύο κατηγορίες της Β' Συζυγίας απαντά ευφωνικό -γ- στον Ενεργητικό Παρατατικό (Παρελθοντικό Ατελή). 'Όμως και ανάμεσα στην κατηγορία του *ιδρύω* και *ακούω* παρουσιάζεται μία πολύ σημαντική ομοιότητα: η σειρά καταλήξεων του Παθητικού Ατελούς (Παθ. Ενεστώτα) σε -ομαι, -έσαι... (ιδρύ-ομαι, ακού(γ)-ομαι...). Ισχυρή ομοιότητα παρουσιάζεται και στις κατηγορίες του *αγαπ(ά)ω* και του *αδικώ*: Βάση 2 (αοριστικό θέμα) που λήγει σε -η (αγάπη-σ-α, αδικη-σ-α...)⁷.

Επομένως **Συζυγία** ονομάζεται το ζεύγος των κατηγοριών (κάθετη στήλη στον πίνακα 1) με κοινή κατάληξη στο β' ενικό πρόσωπο της Γνωστικής του Ενεργητικού Ατελούς (Α: -εις, Β: -ς) και **Τάξη** λέγεται το ζεύγος των κατηγοριών (οριζόντια σειρά) με ομοειδή σχηματισμό στο τέλειο ποιόν ενεργείας (Βάση 2). Μετά απ' αυτά γίνεται προφανές ότι διαφορετικές συνδέσεις (αλλού ισχυρότερες κι αλλού χαλαρότερες) εμφανίζονται ανάμεσα στις κατηγορίες των Συζυγιών και των Τάξεων, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ο ακόλουθος σταυρός:

		Σ Υ Ζ Υ Γ Ι Ε Σ	
		Α	Β
Τ Α Ξ Ε Ι Σ	1	ιδρύω	ακούω
	2	αδικώ	αγαπ(ά)ω

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Πέρα όμως από αυτές τις πολύ σημαντικές ομοιότητες, που παρουσιάζουν οι κατηγορίες της Τάξης 1 και της Τάξης 2, υπάρχουν και άλλες δευτερεύουσες ομοιότητες, από τις οποίες αναφέρουμε εδώ τις πιο κύριες:

α) για την Τάξη 1 ο τόνος στο α' ενικό Γνωστικής του Ενεργητικού Ατελούς τίθεται στη Βάση: ιδρύ-ω, ακού-ω...

β) για την Τάξη 2 ο Ενεργητικός Παρελθοντικός Ατελής (Παρατατικός) σχηματίζεται ομοιότροπα με το επίθημα -ούσ-: αδικ-ούσ-α, αγαπ-ούσ-α...

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι χωρίζουμε τα ρήματα της Α1 Κατηγορίας σε φωνηεντόληκτα (ιδρύω...) και συμφωνόληκτα (γράφω...), διάκριση η οποία δεν επηρεάζει τα καταληκτικά μορφήματα των κατηγοριών αυτών, αλλά είναι σημαντική για το σχηματισμό των διαφόρων Θεμάτων, που προκύπτουν με την προσθήκη επιθημάτων (βλ. παρακάτω). Τα συμφωνόληκτα διακρίνονται περαιτέρω σε ερρινόληκτα (δέν-ω...), σε υγρόληκτα (φέρνω), σε χειλικόληκτα (γράφ-ω...), σε οδοντικόληκτα (πλάθ-ω...), σε ουρανικόληκτα (πλέκ-ω...), σε αυτά που έχουν χαρακτήρα -σσ- ή -ττ- (πλήττ-ω, αναπτύσσ-ω...) και στα ουριστικόληκτα (δρoσίζ-ω...).

Είναι αναγκαίο στο σημείο αυτό να αναφερθεί μία παρατήρηση σχετικά με το -α- της κατηγορίας B2 [αγαπ(ά)ω]: Το -α- αυτό υπάρχει στους ρηματικούς τύπους του -τέλειου ποιού ενεργείας (Ατελής και Παρελθοντικός Ατελής και των δύο φωνών) εφόσον ακολουθεί άτονη κατάληξη ή επίθημα άτονο (αγαπά-ω), μηδενική κατάληξη (αγάπα, αγαπά) ή σύμφωνο (αγάπα-γ-α, αγαπά-ς), αλλά αγαπ-ώ, αγαπ-ούσ-α.

Ας αναφερθεί τέλος ότι ορισμένα ρήματα παρουσιάζουν χαρακτηριστικά τόσο της A2 (αδικώ) όσο και της B2 (αγαπάω). Χαρακτηριστικότερη περίπτωση είναι το οδηγώ:

A2	B2
οδηγ-ώ	οδηγά-ω
οδηγ-είς	οδηγά-ς
οδηγ-εί	οδηγά-ει, οδηγά
οδηγ-ούμε	οδηγά-με
οδηγ-είτε	οδηγά-τε
οδηγ-ούν	οδηγά-νε

2. Ποιόν Ενεργείας - Βάσεις - Επίθηματα - Θέματα

Σύμφωνα με τον COMRIE⁸ «η τέλεια άποψη (perfectivity) δείχνει ότι μια κατάσταση τη βλέπει κανείς σαν ένα μοναδικό σύνολο, χωρίς να διακρίνει τις ξεχωριστές φάσεις, από τις οποίες αποτελείται, ενώ η μη τέλεια (imperfectivity) δίνει ιδιαίτερη σημασία στην εσωτερική διάρθρωση της κατάστασης». Η τέλεια άποψη, το τέλειο δηλαδή ποιόν ενεργείας, χωρίζεται μορφολογικά σε -συντελικό (που το ονομάζουμε συνοπτικό) και σε +συντελικό (που το ονομάζουμε απλώς συντελικό). Το συντελικό έχει την εξής διαφορά: πάντα ο χρόνος αναφοράς του είναι προγενέστερος από έναν άλλο χρόνο⁹.

- τέλειο	+ τέλειο
ατελής	συνοπτικό συντελικό

Για να ανταποκριθεί κάθε ρήμα στη διάκριση αυτή, παρουσιάζει δύο παραλλαγές στο σταθερό του μέρος. Αυτές οι δύο παραλλαγές ονομάζονται Βάσεις, οι οποίες συμβαίνει πολλές φορές [όπως π.χ. στα περισσότερα ρήματα της A1 (ιδρύω)] να συμπίπτουν μορφολογικά¹⁰.

Έτσι έχουμε τη Βάση 1 για το -τέλειο ποιόν ενεργείας, από την οποία σχηματίζονται οι τύποι τόσο του Ατελούς (Ενεστώτα) όσο και του Παρελθο-

ντικού Ατελούς (Παρατατικού), και τη Βάση 2 για το τέλειο ποιόν ενεργείας, από την οποία σχηματίζονται οι τύποι του Συνοπτικού, του Παρελθοντικού Συνοπτικού (Αορίστου), του Συντελικού (Παρακειμένου) και του Παρελθοντικού Συντελικού (Υπερσυντέλικου)¹¹.

Συγκεκριμένα παρατηρούμε:

α) Α1 κατηγορία: δε γίνεται μορφολογική διάκριση στις δύο Βάσεις των ρημάτων, παρά μόνο σε αυτά που έχουν χαρακτήρα -ττ- ή -σσ-, δηλαδή:

Ρήμα ιδρύω > Βάση 1: ιδρυ- (ιδρύ-ω) και Βάση 2: ιδρυ- (ιδρυ-σ-α)

Ρήμα ανάπτυσσω > Βάση 1: αναπτυσσ- (αναπτύσσ-ω) και Βάση 2: αναπτυγ- (ανέπτυξ-α, αναπτύχ-θ-ηκ-α, όπου το -ξ- και το -χ- προϋποθέτουν φωνητικές μεταβολές του τύπου: ουρανικό + σ = ξ και ουρανικό προ οδοντικού = χ).

β) Α2 κατηγορία: υπάρχει πάντα μορφολογική διάκριση των δύο Βάσεων, δηλαδή:

Ρήμα αδικώ > Βάση 1: αδικ- (αδικ-ώ) και Βάση 2: αδικη- (αδική-σ-ω, αδική-θ-ηκ-α).

γ) Β1 κατηγορία: η κατηγορία αυτή (ακούω...) παρουσιάζει ανωμαλίες ως προς τη διάκριση των δύο Βάσεων, αλλιώς δηλαδή συμπεριφέρεται το ακούω κι αλλιώς το κλαίω κ.λπ., δηλαδή:

Ρήμα ακούω > Βάση 1: ακου(γ)- (ακού-ω, ακούγ-ομαι) και Βάση 2: ακουσ- (ακούσ-ω, ακούσ-θ-ηκ-α)¹²

ρήμα κλαίω > Βάση 1: κλαί(γ)- (κλαί-ω, κλαίγ-ομαι) και Βάση 2: κλαυ-(έκλαψ-α, κλαύ-τ-ηκ-α).

δ) Β2 κατηγορία: η κατηγορία αυτή (αγαπ(ά)-ω) συμπεριφέρεται όπως η Α2, δηλαδή:

Ρήμα αγαπ(ά)ω > Βάση 1: αγαπ- (αγαπ(ά)-ω, αγαπ-ιέμαι) και Βάση 2: αγαπη- (αγαπή-σ-ω, αγαπή-θ-ηκ-α).

Εν συνεχεία μπορούμε να επισημάνουμε ότι ανάμεσα στη Βάση του ρήματος και στην κατάληξη παρεμβάλλονται κάποια μορφήματα, τα οποία ονομάζουμε *Επιθήματα*. Για παράδειγμα στο ρηματικό τύπο *αγαπούσα* ανάμεσα στη Βάση 1 αγαπ- και την κατάληξη -α παρεμβάλλεται το μόρφημα -ούσ-. Λεπτομερέστερη εξέταση του φαινομένου οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα *Επιθήματα* αυτά είναι συνήθως δηλωτικά της Φωνής και της χρονικής βαθμίδας και ακολουθούν τη βασική γλωσσική αρχή των διττών αντιθέσεων. Έτσι έχουμε *Επιθήματα* για τη δήλωση της Παθητικής φωνής και για τη δήλωση της Μη Παθητικής, δηλαδή της Ενεργητικής, και *Επιθήματα* για τη δήλωση του παρελθόντος και για τη δήλωση του -παρελθόντος, δηλαδή του παρόντος, του μέλλοντος, του αχρονικού και του παγχρονικού. Οι δυνατοί συνδυασμοί των ομάδων επιθημάτων με βάση τις προαναφερθείσες αντιθέσεις είναι 4:

— *Επίθημα α* για την Ενεργητική φωνή και το -παρελθόν

ΤΟ ΡΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

- Επίθημα β για την Ενεργητική φωνή και το παρελθόν
- Επίθημα γ για την Παθητική φωνή και το -παρελθόν
- Επίθημα δ για την Παθητική φωνή και το παρελθόν

Εννοείται ότι η ίδια ακριβώς σειρά των ομάδων των επιθημάτων παρουσιάζεται και στη Βάση 1 και στη Βάση 2.

Τέλος το τμήμα του ρηματικού τύπου, το οποίο αποτελείται από τη Βάση και τα Επίθηματα, ονομάζεται Θέμα, δηλαδή στο ρηματικό τύπο αγαπούσα το Θέμα είναι το αγαπούσ- και αποτελείται από τη Βάση 1 αγαπ- και το επίθημα -ούσ-.

ΕΠΙΘΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΒΑΣΗΣ 1

		ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			
		A1	A2	B1	B2
Ε Π Ι Θ Η Μ Α Τ Α	α	∅ ιδρύ-ω	∅ αδικ-ώ	∅ ακού-ω	∅ αγαπ(ά)-ω
	β	∅ ιδρυ-α	-ούσ- αδικ-ούσ-α	∅ άκου(γ)-α	-ούσ-/-γ- αγαπ-ούσ-α/ αγάπα-γ-α
	γ	∅ ιδρύ-ομαι	∅ αδικ-ούμαι	∅ ακού(γ)-ομαι	∅ αγαπ-ιέμαι
	δ	∅ ιδρυ-όμουν(α)	∅ αδικ-ούμουν	∅ ακου(γ)-όμουν(α)	∅ αγαπ-ιόμουν(α)

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΕΠΙΘΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΒΑΣΗΣ 2

		ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			
		A1	A2	B1	B2
Ε Π Ι Θ Η Μ Α Τ Α	α	-σ- ιδρύ-σ-ω	-σ- αδική-σ-ω	-σ- ακού-σ-ω (αντί *ακούσ-σ-ω)	-φ- αγαπή-σ-ω
	β	-σ- ίδρυ-σ-α	-σ- αδικη-σ-α	-σ- άκου-σ-α (αντί *άκουσ-σ-α)	-σ- αγάπη-σ-α
	γ	-θ- ιδρυ-θ-ώ	-θ- αδικη-θ-ώ	-θ/τ- ακουσ-θ-ώ/ ακουσ-τ-ώ	-θ- αγαπη-θ-ώ
	δ	-θ-ηκ- ιδρύ-θ-ηκ-α	-θ-ηκ- αδική-θ-ηκ-α	-θ/τ-ηκ- π.χ. ακούσ-θ-ηκ-α/ ακούσ-τ-ηκ-α	-θ-ηκ- αγαπή-θ-ηκ-α

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

3. Καταλήξεις

Μια προσεκτική εξέταση του φαινομένου των ρηματικών καταλήξεων οδηγεί σε δύο πολύ σημαντικά συμπεράσματα:

Α. Όλες οι «σειρές καταλήξεων» (δηλαδή οι καταλήξεις από το α' ενικό ως το γ' πληθυντικό) μπορούν να ομαδοποιηθούν σε 17 ομάδες, στις οποίες δεν περιλαμβάνονται οι καταλήξεις του απαρεμφάτου και της μετοχής. Οι ομάδες αυτές διακρίνονται στις +Χρονικές [αυτές που δηλώνουν Χρόνο], οι οποίες περαιτέρω διαιρούνται σε -παρελθοντικές (I-VII) και σε παρελθοντικές (VIII-XI), και στις -Χρονικές (XII-XVII) [που δε δηλώνουν Χρόνο]¹³. Η διάκριση αυτή δίνεται παραστατικά στον παρακάτω πίνακα 4:

ΕΙΔΗ ΚΑΤΑΛΗΞΕΩΝ

+ ΧΡΟΝΙΚΕΣ	- ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΙΚΕΣ
	+ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΙΚΕΣ
- ΧΡΟΝΙΚΕΣ	ΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΗ (ΠΡΟΣΤΑΚΤΙΚΗ)

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Β. Όλοι οι Χρόνοι και οι εγκλίσεις και των δύο φωνών ομαδοποιούνται σε 9 ομάδες με βάση την ομοιότητα που ενδεχομένως παρουσιάζουν ως προς τη «σειρά των καταλήξεων» που παίρνουν.

Συγκεκριμένα:

α) στα ρήματα της Νέας Ελληνικής παρατηρούμε τις εξής ομάδες καταλήξεων:

ΤΟ ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΟΥ ΡΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ Ν.Ε.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ		A1	B1	B2	A2
ΕΙΔΟΣ ΚΑΤΑΛ.					
ΧΡΟΝΙΚΕΣ	ΜΗ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΙΚΕΣ	I -ω -εις -ει -ουμε -ετε -ουν(ε)	II -ω -ς -ει -με -τε -ν(ε)	III -ω/-ώ -ς -ει/-ει -με/-όμε -τε -ν(ε)/-ούν(ε)	IV -ώ -εις -ει -ούμε -είτε -ούν(ε)
		V -ομαι -εσαι -εται -όμαστε -όσαστε/-εστε -ονται	VI -ίμαι -ίσαι -ίται -ίμαστε -ίσααστε/-ίεστε -ιούνται/-όνται	VII -ούμαι -είσαι -είται -ούμαστε -είστε -ούνται	
	VIII -α -ες -ε -αμε -ατε -αν(ε)				
ΙΚΕΣ	ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΙΚΕΣ	IX -όμουν(α) -όσουν(α) -όταν(ε) -όμασταν -όσασταν -όνταν/-όντουσαν	X -ιόμουν(α) -ιόσουν(α) -ιόταν(ε) -ιόμασταν -ιόσασταν -ιόντουσαν/-ιόνταν	XI (-ούμουν) (-ιόσουνα) (-ούνταν) -ούμασταν -ούσασταν -ούνταν	
		XII -ε -ετε	XIII -ει/-ε -τε	XIV -ει -τε	XV -είτε
ΜΗ ΧΡΟΝΙΚΕΣ	(ΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΗ)	XVI -ε -τε			
		XVII -ου -είτε			

Προτού αναφερθούμε στην ομαδοποίηση Χρόνων και εγκλίσεων βάσει των καταλήξεων, θα ήταν σκόπιμη η διευκρίνιση κάποιων εννοιών, όπως ο Χρόνος. Η αντιμετώπιση της κατηγορίας του Χρόνου, έτσι όπως παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο, αποτελεί εν τέλει καινοτομία που χρειάζεται και ανάλογες διευκρινίσεις. Ο Χρόνος λοιπόν είναι μορφολογική κατηγορία που νοείται αφενός ως σύστημα αντίθεσης παρελθοντικών και –παρελθοντικών καταλήξεων και αφετέρου ως σύστημα διαφοροποίησης ποιού ενεργείας. Κάθε τύπος αποκτά χρονική αξία, όταν εντάσσεται απ' τη μια σ' αυτή τη διττή χρονική-μορφολογική αντίθεση και απ' την άλλη στην τριπλή αντίθεση του ποιού ενεργείας. Ένας ρηματικός τύπος όμως μπορεί να έχει χρονική αναφορά. Για παράδειγμα στην πρόταση:

«Θα είχα γράψει, αν δε γινόταν σεισμός.»

η αναφορά γίνεται ξεκάθαρα στο παρελθόν. Ωστόσο δεν εντάσσεται στο σύστημα αντίθεσης που αναφέραμε παραπάνω (δεν υπάρχει αντίστοιχος τύπος με χρονική αξία –παρελθόν). Επομένως αυτός ο ρηματικός τύπος δε διαθέτει χρονική αξία· ο Χρόνος του είναι απόρροια χρήσης. Οι Χρόνοι τώρα διακρίνονται με βάση το ποιόν ενεργείας (ατελές, συνοπτικό, συντελικό) ως εξής:

ΠΟΙΟΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	ΧΡΟΝΟΙ
ΑΤΕΛΕΣ	(-ΠΑΡΕΛΘΟΝ) ΑΤΕΛΗΣ (γράφω)
	(+ΠΑΡΕΛΘΟΝ) ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΙΚΟΣ ΑΤΕΛΗΣ (έγραφα)
ΤΕΛΕΙΟ ΣΥΝΟΠΤΙΚΟ	(-ΠΑΡΕΛΘΟΝ) ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ (γράφω)
	(+ΠΑΡΕΛΘΟΝ) ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΙΚΟΣ ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ (έγραφα)
ΤΕΛΕΙΟ ΣΥΝΤΕΛΙΚΟ	(-ΠΑΡΕΛΘΟΝ) ΣΥΝΤΕΛΙΚΟΣ (έχω γράψει)
	(+ΠΑΡΕΛΘΟΝ) ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΙΚΟΣ ΣΥΝΤΕΛΙΚΟΣ (έχαι γράψει)

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Διευκρινιστικά σημειώνουμε ότι το +παρελθόν δηλώνει ό,τι αναφέρεται στο παρελθόν, ενώ με το -παρελθόν εννοούμε οτιδήποτε δεν είναι παρελθόν, όπως το παρόν, το μέλλον, το άχρονο (= αβεβαιότητα χρόνου: όποτε φύγει, θα πάω βόλτα) και το παγχρονικό (ο ήλιος λάμπει).

β) Τώρα μπορούμε να ομαδοποιήσουμε τους Χρόνους και τις εγκλίσεις και των δύο φωνών ως εξής¹⁴:

Α. Γνωστική (Οριστική) Ατελούς, ατελής Βουλευτική (Υποτακτική) και ατελής Γνωμική Ενεργητικής φωνής.

Β. Γνωστική (Οριστική) Ατελούς, ατελής Βουλευτική (Υποτακτική) και ατελής Γνωμική Παθητικής φωνής.

Γ. ατελής Αναγκαστική (Προστακτική) Ενεργητικής φωνής.

Δ. Γνωστική (Οριστική) Παρελθοντικού Ατελούς και Παρελθοντικού Συνοπτικού, ατελής Δυνητική, ατελής Ευχετική, συνοπτική Δυνητική και συνοπτική Ευχετική Ενεργητικής φωνής και Γνωστική (Οριστική) Παρελθοντικού Συνοπτικού, συνοπτική Δυνητική και συνοπτική Ευχετική Παθητικής φωνής.

Ε. Γνωστική (Οριστική) Παρελθοντικού Ατελούς, ατελής Δυνητική και ατελής Ευχετική Παθητικής φωνής.

ΣΤ. Γνωστική Συνοπτικού, συνοπτική Γνωμική και συνοπτική Βουλευτική (Υποτακτική) Ενεργητικής φωνής.

Ζ. Γνωστική Συνοπτικού, συνοπτική Γνωμική και συνοπτική Βουλευτική (Υποτακτική) Παθητικής φωνής.

Η. συνοπτική Αναγκαστική (Προστακτική) Ενεργητικής φωνής.

Θ. συνοπτική Αναγκαστική (Προστακτική) Παθητικής φωνής.

Έτσι η σχέση μεταξύ ομάδων καταλήξεων, Χρόνων, εγκλίσεων και κατηγοριών καθίσταται ως εξής:

ΧΡΟΝΟΙ ΚΑΙ ΕΓΚΛΙΣΕΙΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			
	A1	A2	B1	B2
A: Γνωστική Ατελούς, ατελής Γνωμική και ατελής Βουλευτική Ε(νεργητικής) Φ(ωνής).	I	IV	II	III
B: Γνωστική Ατελούς, ατελής Γνωμική και ατελής Βουλευτική Π(αθητικής) Φ(ωνής).	V	VII	V	VI
Γ: ατελής Αναγκαστική Ε.Φ.	XII	XV	XIII	XIV
Δ: Γνωστική Παρελθοντικού Ατελούς και Παρελθοντικού Συνοπτικού, ατελής Δυνητική, ατελής Ευχετική, συνοπτική Δυνητική, συνοπτική Ευχετική Ε.Φ. και Γνωστική Παρελθοντικού Συνοπτικού, συνοπτική Δυνητική, συνοπτική Ευχετική Π.Φ.	VIII			
Ε: Γνωστική Παρελθοντικού Ατελούς, ατελής Δυνητική και ατελής Ευχετική Π.Φ.	IX	XI	IX	X
ΣΤ: Γνωστική Συνοπτικού, συνοπτική Γνωμική και συνοπτική Βουλευτική Ε.Φ.	I			
Z: Γνωστική Συνοπτικού, συνοπτική Γνωμική και συνοπτική Βουλευτική Π.Φ.	IV			
Η: συνοπτική Αναγκαστική Ε.Φ.	XVI			
Θ: συνοπτική Αναγκαστική Π.Φ.	XVII			

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Μήτσης Ν., 1990: *Η διδασκαλία της γραμματικής στην εκπαίδευση*, διδ. διατριβή, Αθήνα, σελ. 175-178. Πρβ. και τη γραφή της Υποτακτικής σε -ω, -ης, -η, -ούμε, -έτε, -ουν από τον Τριανταφυλλίδη στη γραμματική του (Τριανταφυλλίδης Μ., 1991: *Νεοελληνική Γραμματική (της δημοτικής)*). Ανατύπωση της έκδοσης του Ο.Ε.Σ.Β. (1941) με διορθώσεις, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη), σελ. 314 και πίνακες της σελ. 326 κ.εξ., που σήμερα έχει επικρατήσει ως -ω, -εις, -ει, -ούμε, -έτε, -ουν.
2. Τριανταφυλλίδης Μ., 1991: *Νεοελληνική Γραμματική (της δημοτικής)*. Ανατύπωση της έκδοσης του Ο.Ε.Σ.Β. (1941) με διορθώσεις, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη.
3. Νικολοπούλου Μ. - Περαντωνάκης Γ. - Πολέμης Κ. - Τρίγκατζη Α., 1993: «Για μία γραμματική του ρήματος», *Σημείων* 4, Αθήνα, σελ. 25-37, όπως και Σπυρόπουλος Β., 1993: «Το εγκλιτικό σύστημα της Νέας Ελληνικής», *Σημείων* 5, Αθήνα, σελ. 81-94.
4. Μπαμπινιώτης Γ., 1980: *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα, σελ. 90-91.
5. Τσολάκης Χ., 1982: *Η πολυτυπία στο ρήμα της Κοινής Νεοελληνικής γλώσσας*, διδ. διατριβή, Θεσσαλονίκη.
6. Mackridge P., 1987: *Η νεοελληνική γλώσσα* (μτφ. Κ. Ν. Πετρόπουλος), Πατάσας, Αθήνα, σελ. 250 κ.εξ.
7. Για την έννοια των Βάσεων βλ. παρακάτω.
8. Comrie B., 1991: *Aspect. An introduction to the Study of verbal Aspect and related Problems*, Cambridge University Press, σελ. 16.
9. Mackridge P., 1987: *Η νεοελληνική γλώσσα* (μτφ. Κ. Ν. Πετρόπουλος), Πατάσας, Αθήνα, σελ. 189.
10. Για κάτι ανάλογο βλ. Μπαμπινιώτης Γ., 1972: *Το ρήμα της Ελληνικής. Δομικάι εξελίξεις και συστηματοποιήσεις του ρήματος της Ελληνικής (Αρχαίας και Νέας)*, Αθήνα, σελ. 26.
11. Βλ. παρακάτω για την υφή και την ονομασία των Χρόνων.
12. Το -γ- στους τύπους ακού(γ)-ομαι κ.λ.π. μπορεί να ερμηνευτεί ως ευφωνικό στοιχείο, το οποίο παρουσιάζεται μεταξύ Θέματος και κατάληξης, όταν η σειρά καταλήξεων είναι η ίδια με την αντίστοιχη της Α1 (ιδρώω) [βλ. τον πίνακα καταλήξεων].
13. Householder F. - Kazazis K. - Koutsoudas A., 1964: *Reference Grammar of Literary Dhimotiki*, Bloomington, Indiana University, σελ. 104.
14. Για την έννοια των εγκλίσεων βλ. β' μέρος του παρόντος άρθρου.

ΓΛΩΣΣΑΡΙ

Το γλωσσάρι που ακολουθεί στοχεύει στο να επεξηγήσει τους νέους όρους και να διασαφηνίσει τις νέες χρήσεις των παλιών. Σε παρένθεση δίνεται ο παραδοσιακός όρος για να αντιστοιχηθεί με τον καινούργιο.

Αναγκαστική: («Προστακτική») η εγκλίση που στα πλαίσια της δεοντικής τροπικότητας εκφράζει αναγκαιότητα και σχηματίζεται από τις -χρονικές καταλήξεις.

Ατελής: («Ενεστώτας») ο Χρόνος που στα πλαίσια του ατελούς ποιού ενεργείας δηλώνει το -παρελθόν.

αύξηση: μορφοφωνηματικό στοιχείο που χρησιμοποιείται για να στηρίξει τον τόνο στους παρελθοντικούς τύπους.

Βάσεις: παραλλαγές (αλλόμορφα) του ρήματος που ανταποκρινόμενες στη διάκριση τέλειου και -τέλειου ποιού ενεργείας χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία των Θεμάτων.

Βουλητική: («Υποτακτική») η έγκλιση που στα πλαίσια της δεοντικής τροπικότητας εκφράζει βούληση και σχηματίζεται από τα προρρηματικά στοιχεία *να/ας* και τους -παρελθοντικούς τύπους.

Γνωμική: («Οριστική Μέλλοντα») η έγκλιση που στα πλαίσια της επιστημικής τροπικότητας εκφράζει γνώμη και σχηματίζεται από το προρρηματικό στοιχείο *θα* και τους -παρελθοντικούς τύπους.

Γνωστική: («Οριστική») η έγκλιση που στα πλαίσια της επιστημικής τροπικότητας εκφράζει γνώση και σχηματίζεται με όλους τους τύπους (παρελθοντικούς και -παρελθοντικούς) χωρίς προρρηματικό στοιχείο.

δεοντική: η τροπικότητα που δηλώνει πιθανότητα, βούληση, ευχή και αναγκαιότητα.

Δυνητική-Πιθανολογική: η έγκλιση που στα πλαίσια της δεοντικής τροπικότητας εκφράζει πιθανότητα και σχηματίζεται από το προρρηματικό στοιχείο *θα* και τους παρελθοντικούς τύπους.

έγκλιση: γραμματική κατηγορία του ρήματος που εκφράζει τροπικότητα.

Επίθημα: μόρφημα που τίθεται μετά τη Βάση για το σχηματισμό του Θέματος.

επιστημική: η τροπικότητα που δηλώνει γνώση ή γνώμη.

ερρινόληκτα: τα συμφωνόληκτα ρήματα της Α1 που έχουν χαρακτήρα έρρινο σύμφωνο (π.χ. δέν-ω).

Ευχετική: η έγκλιση που στα πλαίσια της δεοντικής τροπικότητας εκφράζει ευχή και σχηματίζεται από τα προρρηματικά στοιχεία *να/ας* και τους παρελθοντικούς τύπους.

Θέματα: αλλόμορφα του ρήματος που σχηματίζονται από τις Βάσεις με την προσθήκη Επίθημάτων και αντιστοιχούν σε κάθε χρόνο.

καταλήξεις: γραμματικά μορφήματα που δηλώνουν τη μορφολογική αντίθεση αριθμού, προσώπου και Χρόνου.

κατηγορία: ομάδα ρημάτων με κοινά χαρακτηριστικά που εντάσσεται σε μια Συζυγία και σε μια Τάξη.

οδοντικόληκτα: τα συμφωνόληκτα ρήματα της Α1 που έχουν χαρακτήρα οδοντικό σύμφωνο (π.χ. πλάθ-ω).

ουρανικόληκτα: τα συμφωνόληκτα ρήματα της Α1 που έχουν χαρακτήρα ουρανικό σύμφωνο (π.χ. πλέκ-ω).

παρελθοντικοί τύποι: οι τύποι του ρήματος που σχηματίζονται από το Θέμα και τις παρελθοντικές καταλήξεις.

-παρελθοντικοί τύποι: οι τύποι του ρήματος που σχηματίζονται από το Θέμα και τις -παρελθοντικές καταλήξεις.

Παρελθοντικός Ατελής: («Παρατατικός») ο Χρόνος που μέσα στα πλαίσια του ατελούς ποιού ενεργείας δηλώνει το παρελθόν.

Παρελθοντικός Συνοπτικός: («Αόριστος») ο Χρόνος που στα πλαίσια του συνοπτικού ποιού ενεργείας δηλώνει το παρελθόν.

Παρελθοντικός Συντελικός: («Υπερσυντέλικος») ο Χρόνος που στα πλαίσια του συντελικού ποιού ενεργείας δηλώνει το παρελθόν.

προρρηματικό στοιχείο: άκλιτο μόριο (θα, να, ας...) το οποίο συντασσόμενο με τους τύπους του ρήματος (παρελθοντικούς και -παρελθοντικούς) σχηματίζει τις εγκλίσεις.

Συζυγία: το ζεύγος δύο κατηγοριών (κάθετη στήλη στον πίνακα 1) με κοινό χαρακτηριστικό την κατάληξη στο β' ενικό πρόσωπο Γνωστικής του Ενεργητικού Ατελούς (Α: -εις, Β: -ς).

συμφωνόληκτα: τα ρήματα της Α1 που έχουν χαρακτήρα σύμφωνο.

Συνοπτικός: ο Χρόνος που στα πλαίσια του συνοπτικού ποιού ενεργείας δηλώνει το -παρελθόν.

Συντελικός: («Παρακείμενος») ο Χρόνος που στα πλαίσια του συντελικού ποιού ενεργείας δηλώνει το -παρελθόν.

συριστικόληκτα: τα συμφωνόληκτα ρήματα της Α1 που έχουν χαρακτήρα συριστικό σύμφωνο (π.χ. δροσίζ-ω).

Τάξη: το ζεύγος δύο κατηγοριών (οριζόντια σειρά στον πίνακα 1) με κύριο κοινό χαρακτηριστικό τον ομοειδή σχηματισμό της Βάσης 2.

τέλειο ποιόν ενεργείας: («συνοπτική άποψη») η άποψη η οποία δείχνει ότι μια κατάσταση τη βλέπει κανείς σαν ένα μοναδικό σύνολο χωρίς να διακρίνει τις ξεχωριστές φάσεις από τις οποίες αποτελείται.

-τέλειο (ατελές) ποιόν ενεργείας: («εξακολουθητική άποψη») η άποψη η οποία δίνει ιδιαίτερη σημασία στην εσωτερική διάρθρωση της κατάστασης.

τροπικότητα: η γνώμη ή η στάση του ομιλητή απέναντι στην πληροφορία που μεταδίδει.

υγρόληκτα: τα συμφωνόληκτα ρήματα της Α1 που έχουν χαρακτήρα υγρό σύμφωνο (π.χ. φέρ-ν-ω, σφάλλ-ω).

φωνηεντόληκτα: τα ρήματα της Α1 που έχουν χαρακτήρα φωνήεν (ιδρύ-ω).

χειλικόληκτα: τα συμφωνόληκτα ρήματα της Α1 που έχουν χαρακτήρα χειλικό σύμφωνο (π.χ. γράφ-ω).

χρονικές ομάδες καταλήξεων: οι ομάδες καταλήξεων I-XI που δηλώνουν χρόνο, είτε +παρελθόν είτε -παρελθόν.

-χρονικές ομάδες καταλήξεων: οι ομάδες καταλήξεων XII-XVII που δε δηλώνουν χρόνο, αφού προστίθενται στην Αναγκαστική έγκλιση.

Χρόνος: μορφολογική κατηγορία του ρήματος που νοείται αφενός ως σύστημα αντίθεσης παρελθοντικών και -παρελθοντικών καταλήξεων και αφετέρου ως σύστημα διαφοροποίησης ποιού ενεργείας.

Στο επόμενο τεύχος
θα ακολουθήσει το β' μέρος του άρθρου,
όπου πραγματευόμαστε το θέμα των εγκλίσεων,
των συστηματικών ανωμαλιών και του τονισμού.

Τριανταφυλλιά Νατσιοπούλου

Η ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Η αγωγή του λόγου στα σχολικά προγράμματα

Ο όρος αγωγή του λόγου είναι μία ευρεία έννοια που αναφέρεται σε τέσσερις επιμέρους γλωσσικούς τομείς: τον προφορικό λόγο, την ακρόαση, τη γραφή και την ανάγνωση. Και οι τέσσερις αυτοί τομείς κατά την εφαρμογή των σχολικών προγραμμάτων καλλιεργούνται συγχρόνως και αλληλοσυμπληρώνονται. Στα προγράμματα όμως για παιδιά σχολικής ηλικίας δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στη γραφή και την ανάγνωση, ενώ στα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στον προφορικό λόγο και την ακρόαση. Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου θεωρείται ως ένα από τα κυριότερα μελήματα του νηπιαγωγείου αν όχι το κυριότερο. Κι αυτό για δύο λόγους: Πρώτο, γιατί όλοι οι μελετητές της προσχολικής ηλικίας, ανεξάρτητα από τις απόψεις τους για τη σχέση γλώσσας και νόησης, δέχονται ότι η γλώσσα συμβάλλει και στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού, και δεύτερο, γιατί όλοι παραδέχονται ότι ο προφορικός λόγος είναι η βάση για την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης.

Βέβαια αποστολή του νηπιαγωγείου δεν είναι να μάθει στο παιδί τη γλώσσα. Άλλωστε τα περισσότερα παιδιά αρχίζουν τη φοίτησή τους σ' αυτό γνωρίζοντας αρκετά καλά τη μητρική τους γλώσσα (βασικό λεξιλόγιο, βασικοί γραμματικοί κανόνες) αλλά με περιορισμένες τις δυνατότητες χρήσης αυτής της γλώσσας σε διαφορετικές καταστάσεις και για διαφορετικούς σκοπούς (Δ. Κατή, 1992, 13). Υπάρχουν όμως μεγάλες διαφορές στη γλωσσική τους έκφραση, οι οποίες μπορεί να οφείλονται στο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, σε ιδιώματα ή ιδιοματικές διαφορές, στην κατάσταση των οργάνων του λόγου, στα κίνητρα που έχουν τα παιδιά και στην ευφυία τους (Δ. Μελάς, 1980, 442). Υποχρέωση του νηπιαγωγείου είναι να εμπλουτίσει και να βελτιώσει τη γλώσσα του παιδιού και να ενισχύσει την ικανότητα του στη χρήση της.

Οι σκοποί της αγωγής του λόγου στο νηπιαγωγείο

Ειδικότερα οι σκοποί της αγωγής του λόγου στο νηπιαγωγείο είναι:

1. Να αναπτύξει την ικανότητα του παιδιού για γλωσσική επικοινωνία, να του μάθει δηλαδή να εκφράζει γλωσσικά τις επιθυμίες του, τις ανάγκες του και τα αισθήματά του και να καταλαβαίνει ανάλογα μηνύματα των συνομιλητών του.

2. Να αναπτύξει στο παιδί πλούσιο λεξιλόγιο, να του γνωρίσει δηλαδή τις σημασίες των λέξεων και τους τρόπους χρήσης τους.

3. Να αναπτύξει στο παιδί την ικανότητα να πείθει και να πείθεται με το λόγο. Το παιδί, όταν πρωτοπηγαίνει στο νηπιαγωγείο, λύνει τις διαφορές του με βίαιο τρόπο. Σιγά-σιγά όμως, καθώς η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί το λόγο για να λύνει τις διαφορές μεταξύ των παιδιών, αντιλαμβάνεται κι εκείνο ότι η σωστή χρήση της γλώσσας μπορεί να αντικαταστήσει την πράξη.

4. Να αναπτύξει στο παιδί την ικανότητα να απολαμβάνει την αισθητική ικανοποίηση που μπορεί να προσφέρει η γλώσσα. Παρ' όλο που η αγωγή του λόγου στην προσχολική ηλικία έχει χρησιμοθηρικό σκοπό, ωστόσο δεν πρέπει να αποκλείεται από το νηπιαγωγείο και η αισθητική πλευρά της γλώσσας. Τα ποιήματα, τα παραμύθια, οι μικρές ιστορίες, το κουκλοθέατρο και άλλες μορφές γλωσσικής έκφρασης μούν τα παιδιά και στη λογοτεχνία (B. Spodek, 1978, 75).

Οι μέθοδοι της αγωγής του λόγου στο νηπιαγωγείο

Κατά τους οπαδούς της θεωρίας του Piaget η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο πρέπει να γίνεται με τρόπο φυσικό και δημιουργικό, με κύριο μέσο το παιχνίδι. Κατά την άποψή τους το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα φυσιολογικά, χωρίς «ειδικά μαθήματα» με τη βιολογική ωρίμανση και την ευνοϊκή επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος (C. Kamii & R. Devries, 1979, 92). Τα πιαζετιανά προγράμματα αγωγής του λόγου για την προσχολική ηλικία δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη δραστηριότητα του παιδιού με έμφαση στο δραματικό παιχνίδι, τις άτυπες συζητήσεις και την ελεύθερη ενασχόλησή του με το βιβλίο κι όχι στο περιεχόμενο ή στο αποτέλεσμα αυτών των δραστηριοτήτων (J. Jensen, 1982, 565). Οι λεξιλογικές ασκήσεις και γενικά η συνειρμική μέθοδος δε γίνονται αποδεκτές.

Κατά τη M. Abbadie οι λεξιλογικές ασκήσεις που δεν αποβλέπουν παρά στην πρόσκτηση μιας σειράς λέξεων ομαδοποιημένων κατά θέμα και πολλές φορές κατά οικογένεια, δεν έχουν θέση στο νηπιαγωγείο, όπου η έκφραση των παιδιών πρέπει να είναι η αφετήρια για κάθε μάθηση (M. Abbadie, 1978, 229).

Κατά τη S. Houston ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των παιδιών που προέρχονται από γλωσσικά «στερημένα» περιβάλλοντα πρέπει να επιδιώκεται όχι με απλές λεξιλογικές ασκήσεις αλλά με άμεση αναφορά στη γλώσσα μέσα από δραστηριότητες κοινές για τα παιδιά και τη νηπιαγωγό κατά τη διάρκεια των οποίων θα προσφέρεται η καινούρια λέξη (S. Houston, 1970, 962).

Η καταλληλότητα της συνειρμικής μεθόδου για τη γλωσσική αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας αμφισβητείται. Η μέθοδος αυτή ελέγχεται ως δασκαλοκεντρική και ως μη δημιουργική (Α. Παπάς, 1991, 92). Ως δασκαλοκεντρική γιατί η δημιουργία των συνειρμών προγραμματίζεται και κατευθύνεται από την παιδαγωγό, τα παιδιά απαντούν σε ερωτήσεις της, και ως μη δημιουργική γιατί οι καινούριες λέξεις που προσφέρονται είναι ήδη γνωστές στα παιδιά και τους ζητείται να τις χρησιμοποιήσουν με ακρίβεια. Οι συνειρμοί είναι ποικίλοι και μπορεί να αναφέρονται:

π.χ. Στο δράστη-δημιουργό μιας πράξης.

ερώτηση: Ποιος γαβγίζει; Απάντηση: Ο σκύλος.

ερώτηση: Ποιος βελάζει; Απάντηση: Το πρόβατο.

Στην πράξη και το δημιουργό της.

ερώτηση: Πώς ονομάζεται εκείνος που πουλάει άνθη; Απάντηση: Ανθοπώλης.

ερώτηση: Πώς ονομάζεται εκείνος που καλλιεργεί άνθη; Απάντηση: Ανθοκόμος.

Στην πράξη και το σκοπό της.

ερώτηση: Γιατί πατούμε τα σταφύλια; Απάντηση: Για να φτιάξουμε κρασί.

Στην αναζήτηση συνώνυμων και αντίθετων λέξεων, οικογενειών λέξεων, ομώνυμων λέξεων με διαφορετικές σημασίες κ.τ.λ.

Αφόρμηση για τη δημιουργία συνειρμών μπορεί να αποτελέσει η αφήγηση μιας ιστορίας, κάποια ανακοίνωση, ένα γεγονός ή ένα βίωμα των παιδιών. Η όλη εργασία όμως έχει μια προγραμματισμένη διάσταση, απαιτεί προετοιμασία από την παιδαγωγό και προσαρμογή της μεθόδου στην εκάστοτε διδακτική ενότητα. Το θετικό της στοιχείο βρίσκεται στην άσκηση της χρήσης της γλώσσας με ακρίβεια και σαφήνεια. Η εφαρμογή της με αβίαστο και παιγνιώδη τρόπο θα μπορούσε να συμβάλει στην εκμάθηση και την εμπέδωση ενός αριθμού λέξεων που, για τα παιδιά που προέρχονται από πολιτιστικά «στερημένα» περιβάλλοντα, είναι άγνωστες ή δύσχρηστες (όπ.π.).

Ο ρόλος της νηπιαγωγού

Η νηπιαγωγός παίζει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική καλλιέργεια των παιδιών του νηπιαγωγείου, όχι μόνο γιατί μπορεί να λειτουργήσει ως γλωσσικό πρότυπο για τα παιδιά, αλλά γιατί αυτή κατά κύριο λόγο αποφασίζει για τις

δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια της ημέρας. Για να μπορέσει όμως να τα βοηθήσει, πρέπει να γνωρίζει ποιες είναι οι γλωσσικές δυνατότητες της κάθε ηλικίας, ώστε να έχει ανάλογες απαιτήσεις, να γνωρίζει τις διαφορές μεταξύ πλούσιου και φτωχού γλωσσικού περιβάλλοντος, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να βοηθήσει το παιδί να μάθει καλύτερα τη γλώσσα.

Οι πολλές δραστηριότητες και το άφθονο εποπτικό υλικό δεν εξασφαλίζουν ένα πλούσιο γλωσσικά περιβάλλον, εάν η νηπιαγωγός κατά τη γλωσσική της επικοινωνία με το παιδί περιορίζεται σε παραγγελίες του τύπου π.χ. «Βάλε το μολύβι στο τραπέζι» ή σε ερωτήσεις που η απάντησή τους είναι μόνο μία λέξη ή μία σύντομη πρόταση. Το πλούσιο γλωσσικά περιβάλλον χαρακτηρίζεται από συχνές συζητήσεις για πράγματα ή καταστάσεις που ενδιαφέρουν το παιδί. Η συμμετοχή των παιδιών στην επιλογή των θεμάτων συζήτησης επηρεάζει τη γλωσσική τους δραστηριοποίηση. Είναι πολύ πιο πλούσιος ο λόγος του παιδιού που περιγράφει μία εικόνα ή ένα αντικείμενο που εκείνο επέλεξε απ' ό,τι όταν η νηπιαγωγός του δείξει μία εικόνα και του ζητήσει να την περιγράψει (D. Cohen & M. Rudolph, 1977, 82).

Στην τάξη του νηπιαγωγείου δεν είναι όλα τα παιδιά του ίδιου γλωσσικού επιπέδου. Υπάρχουν παιδιά που μιλούν πολύ κι άλλα σχεδόν καθόλου. Στη δεύτερη περίπτωση πρόκειται συνήθως για παιδιά με φτωχή γλώσσα, της οποίας κύρια χαρακτηριστικά είναι οι συντομότερες προτάσεις, το φτωχότερο λεξιλόγιο και η μικρότερη συντακτική ποικιλία σε σύγκριση με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν τα περισσότερα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Η περιορισμένη γλώσσα συχνά φανερώνει την έλλειψη καλών σχέσεων ανάμεσα στο παιδί και τον ενήλικο. Μία εστίαση της προσοχής μόνο στο γλωσσικό τομέα δεν είναι αρκετή γι' αυτά τα παιδιά. Τα παιδιά με φτωχή γλώσσα έχουν ανάγκη από προσφορά εμπειριών που άλλα πιθανόν να τις έχουν γνωρίσει. Χρειάζονται σταθερή βοήθεια για να μάθουν να συγκεντρώνουν την προσοχή τους και να διαφοροποιούν αντικείμενα, γεγονότα, ανθρώπους. Συγχρόνως πρέπει να ενισχυθούν, ώστε να γίνουν περίεργα, να δοκιμάζουν καινούρια πράγματα και να εμμένουν σ' ό,τι δοκιμάζουν.

Έχει παρατηρηθεί ότι οι νηπιαγωγοί, χωρίς να το συνειδητοποιούν, μιλούν πιο πολύ στα παιδιά που μιλούν περισσότερο (D. Cohen & M. Rudolph, 1977, 87). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το λιγότερο ομιλητικό, το συνεσταλμένο και δειλό παιδί να υστερεί σ' ένα περιβάλλον, όπου η αγωγή του λόγου γίνεται μόνο αυθόρμητα και φυσικά, γιατί δεν ενθαρρύνεται σκόπιμα και συνειδητά για κάτι που το έχει ανάγκη. Για να βοηθήσει η νηπιαγωγός τα παιδιά με φτωχή γλώσσα δε θα αλλάξει τους στόχους αλλά τα υλικά και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει. Αυτά πρέπει να επιλέξει και να οργανώσει με προσοχή. Βασικές προϋποθέσεις για να βοηθήσει τα παιδιά με φτωχή γλώσσα είναι:

1. Η πλήρης αποδοχή του παιδιού.

2. Η πίστη στις ικανότητες του παιδιού που θα το βοηθήσει να πιστέψει και το ίδιο στον εαυτό του, ώστε να επιχειρήσει να μάθει τη γλώσσα. Γιατί η γλώσσα δεν την επιβάλλει ο ενήλικος στο παιδί, αλλά το παιδί με δική του προσπάθεια τη μαθαίνει.

3. Οι ειδικές εμπειρίες και δραστηριότητες που σχεδιάζονται γι' αυτά τα παιδιά πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το παιδί συνολικά κι όχι μόνο τον ειδικό τομέα, στον οποίο χρειάζεται βοήθεια. Όλοι οι τομείς ανάπτυξης (ψυχοκινητικός, κοινωνικός, συναισθηματικός, νοητικός κ.τ.λ.) αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοεπηρεάζονται. Το παιδί αναπτύσσεται συνολικά. Γι' αυτό κατά το σχεδιασμό των γλωσσικών δραστηριοτήτων για τα παιδιά που έχουν γλωσσικές δυσκολίες, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η επίδραση που θα έχουν αυτές στην αυτοεκτίμηση των παιδιών, στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά κ.τ.λ. Όταν οι γλωσσικές δραστηριότητες περιορίζονται σ' ένα συγκεκριμένο τομέα τα αποτελέσματα από την εφαρμογή τους στο μικρό παιδί είναι περιορισμένα (D. Cohen & M. Rudolph, 1977, 88).

4. Η ενθάρρυνση του παιδιού για να μιλήσει. Για το σκοπό αυτό η νηπιαγωγός μιλά στα παιδιά όχι μόνο ομαδικά αλλά και ατομικά στο καθένα χωριστά. Αυτό είναι δύσκολο να γίνει σε μία τάξη που έχει είκοσι πέντε με τριάντα παιδιά. Μία λύση είναι να περιορίσει τη γλωσσική δραστηριότητα των παιδιών που μιλούν πολύ (αυτά άλλωστε δε χρειάζονται ιδιαίτερη βοήθεια στο γλωσσικό τομέα) στρέφοντάς τα προς άλλες δραστηριότητες που ίσως τις χρειάζονται περισσότερο, π.χ. ομαδικά παιχνίδια, κινητικές δραστηριότητες κ.τ.λ. Τα προικισμένα γλωσσικά παιδιά (πνευματικά ή κοινωνικά) έχουν τις περισσότερες δυνατότητες να ωφελούνται από το καινούριο που τους προσφέρεται στο γλωσσικό τομέα στο μεγαλύτερο βαθμό και σε μικρότερο χρονικό διάστημα (L. Lentin, 1979, 118).

Για τη γλωσσική καλλιέργεια όμως των μη προικισμένων παιδιών η νηπιαγωγός πρέπει να βρίσκει μέσα στο ημερήσιο πρόγραμμα ευκαιρίες για να δημιουργήσει, να ικανοποιήσει και να ενισχύσει την ανάγκη τους για επικοινωνία. Για να το πετύχει αυτό, δεν αρκεί να τους προσφέρει μία σειρά από λέξεις. Πρέπει και να τα ενεργοποιήσει, ώστε να χρησιμοποιήσουν τις πνευματικές τους ικανότητες, για να εκφραστούν γλωσσικά μ' ένα διάλογο, μία αφήγηση κ.τ.λ. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι ο συναισθηματικός δεσμός της νηπιαγωγού με το παιδί, που συχνά οδηγεί και στη μίμηση της ομιλίας της νηπιαγωγού (K. Read & J. Patterson, 1980, 302). Η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια της ημέρας φροντίζει να βρίσκει χρόνο και ευκαιρία, για να συνομιλήσει με το κάθε παιδί χωριστά για μερικά λεπτά. Το ιδανικό θα ήταν η συζήτηση να αφορά αντικείμενα ή καταστάσεις που ζει το παιδί στο σπίτι του. Επειδή όμως κάτι τέτοιο θα μπορούσε να δημιουργήσει δυσκολίες (π.χ. αν η νηπιαγωγός ονομάζει ένα

αντικείμενο διαφορετικά από τους γονείς του παιδιού) το καλύτερο θα ήταν η συζήτηση να αναφέρεται σε πράγματα κοινά για το παιδί και τη νηπιαγωγό.

Μια καλή τακτική για να μιλήσει το παιδί στο νηπιαγωγείο είναι η εξής:

1. Η νηπιαγωγός ανταποκρίνεται σε κάθε προσπάθεια του παιδιού για επικοινωνία είτε αυτό εκδηλώνεται λεκτικά είτε όχι.

2. Δημιουργεί καταστάσεις κατά τις οποίες το μόνο μέσο για να δώσει το παιδί μία πληροφορία είναι η προφορική έκφραση.

3. Φροντίζει η προσπάθεια που θα πρέπει να καταβάλει το παιδί ν' αφορά αποκλειστικά την έκφραση κι όχι και την κατανόηση αυτών που ακούει. Έτσι το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες να εκφραστεί σωστά, με αποτέλεσμα η επιτυχία να του ενισχύσει την επιθυμία για επικοινωνία (L. Lentin, 1979, 126).

Θα βοηθήσει το παιδί, αν φροντίζει οι προτάσεις της να είναι απλές και στο λεξιλόγιο και στη συντακτική δομή. Η απαίτηση για απλή γλώσσα δε σημαίνει πως το λεξιλόγιο της νηπιαγωγού πρέπει να είναι περιορισμένο. Δεν είναι δυνατό ούτε επιθυμητό το κάθε παιδί την κάθε στιγμή να καταλαβαίνει την κάθε λέξη που προφέρει ο ενήλικος. Πρέπει όμως το ποσοστό των γνωστών λέξεων σε σχέση με τις άγνωστες να είναι τέτοιο, ώστε το παιδί να καταλαβαίνει το λόγο που ακούει (όπ.π. 139). Μία καλή τακτική είναι να απαντά η νηπιαγωγός στο παιδί με ολοκληρωμένες κι ακριβείς προτάσεις που αποτελούν ολοκλήρωση κι επέκταση του λόγου του παιδιού. Π.χ. αν το παιδί λέγει: «Το έβαλα εκεί», η νηπιαγωγός μπορεί να απαντήσει: «Ευχαριστώ, Γιάννη, που έβαλες το μολύβι πάνω στο γραφείο» (K. Read & J. Patterson, 1980, 304).

Για να αποκτήσει το παιδί την ικανότητα να μιλά σε συνεχή λόγο, φαίνεται πως πρέπει να αποφεύγονται οι πολλές ερωτήσεις. Αυτές ακόμα και στα μεγαλύτερα παιδιά προκαλούν σύντομες απαντήσεις ή απαριθμήσεις, που δεν ασκούν το παιδί στον πλούσιο συνεχή λόγο (L. Lentin, 1979, 141). Έρευνα έδειξε ότι το 50% της συνομιλίας των νηπιαγωγών με τα παιδιά είναι ερωτήσεις από την πλευρά της νηπιαγωγού. Οι απανωτές όμως ερωτήσεις όχι μόνο κάνουν το παιδί παθητικό και λακωνικό, αλλά και το καταπιέζουν γλωσσικά, γιατί δεν του επιτρέπουν να απαντήσει αυθόρμητα και να δώσει κι άλλες πληροφορίες για το θέμα που αναπτύσσεται (H. & D. Wood, 1983, 160). Το ίδιο αποτέλεσμα έχουν και οι ερωτήσεις που μπορούν να απαντηθούν μ' ένα απλό ναι ή ένα απλό όχι. Αυτές είναι πληκτικές για το παιδί με γλωσσική άνεση, γιατί νιώθει πως είναι ικανό για μια ουσιαστικότερη συνομιλία, ενώ για το παιδί με γλωσσικές δυσκολίες είναι μια ευκαρία να δώσει μια τυχαία απάντηση χωρίς να καταλαβαίνει την ερώτηση (B. Robson, 1983, 146).

Προσοχή χρειάζεται και στη διόρθωση των λαθών που κάνουν τα παιδιά. Εάν πρόκειται για λάθη λεξιλογικά ή άμεση διόρθωση τις περισσότερες φορές έχει θετικά αποτελέσματα. Αν το παιδί κοιτάζοντας μία εικόνα πει: «Τι όμορφη αγελάδα!» και η νηπιαγωγός επαναλάβει διορθώνοντάς το: «Είναι ένας

όμορφος σκύλος, Γιωργάκη», το πιθανότερο είναι να μάθει το παιδί τη σωστή ονομασία του ζώου (L. Lentin, 1979, 151). Για τη διόρθωση των γραμματικών και των συντακτικών λαθών που κάνουν τα παιδιά του νηπιαγωγείου δεν υπάρχει συμφωνία. Άλλοι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι η νηπιαγωγός πρέπει να διορθώνει τα βασικά γραμματικά λάθη του παιδιού ακριβώς την ώρα που τα κάνει, αλλά να μην το διακόπτει πολλές φορές (Π. Μπάρδης, 1976, 89, Τ. Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977, 47) και άλλοι είναι της άποψης ότι η ταχτική αυτή είναι από σπάνια αποτελεσματική μέχρι επικίνδυνη, γιατί μπορεί να μπλοκάρει την επιθυμία του παιδιού να μιλήσει. Κατά την άποψή τους το παιδί μόνο του βαθμιαία θα οδηγηθεί στην αντικατάσταση των λανθασμένων τύπων από τους σωστούς μετά από παρατήρηση, αναλογία και διαφοροποίηση που θα κάνει το ίδιο σε σχέση με το λόγο του ενηλίκου. Στις περιπτώσεις τέτοιων λαθών η νηπιαγωγός επαναλαμβάνει σωστά αλλά δίχως έμφαση τη φράση του παιδιού και δεν το επιπλήττει, αν σύντομα το ακούσει να κάνει το ίδιο λάθος (J. Schickedanz et al, 1977, 111, L. Lentin, 1979, 151, M. Chabauty, 1979, 78, K. Read & J. Patterson, 1980, 303).

Όσον αφορά τη διόρθωση των φωνητικών λαθών, κατά τη L. Lentin πρέπει να αποφεύγονται οι ειδικές ασκήσεις ορθοφωνίας. Αυτές θα δημιουργούσαν στα παιδιά που έχουν δυσκολίες στην προφορά των δύσκολων φθόγγων (ρ, σ, δ, θ) την εντύπωση ότι έχουν κάποιο πρόβλημα κι αυτό θα δημιουργούσε ακόμα μεγαλύτερα προβλήματα. Στις περιπτώσεις αυτές η νηπιαγωγός δεν πρέπει να διορθώνει άμεσα, αλλά να χρησιμοποιεί τραγουδάκια, ποιήματα και γλωσσοδέτες, για να διδάξει έμμεσα με το παράδειγμα (προφέροντας η ίδια σωστά το φθόγγο), χωρίς να επιμένει.

Η Ν. Αβασένοβα για τη βελτίωση της προφοράς των δύσκολων φθόγγων προτείνει συστηματικότερη άσκηση του παιδιού, που στηρίζεται στη φωνητική ανάλυση της λέξης. Ύλικο γι' αυτές τις ασκήσεις αποτελούν και πάλι τα ποιηματάκια, οι γλωσσοδέτες και τα αινίγματα, στα οποία επαναλαμβάνεται αρκετές φορές ο δύσκολος φθόγγος. Η νηπιαγωγός εργάζεται ως εξής:

α) Επιλέγει κάποιο ποίημα, στο οποίο επαναλαμβάνεται αρκετές φορές ο δύσκολος φθόγγος, στον οποίο θέλει να ασκήσει τα παιδιά.

β) Απαγγέλλει το ποίημα μόνη της τονίζοντας τις λέξεις που έχουν το συγκεκριμένο φθόγγο, ενώ προφέρει πιο συρτά και λίγο πιο δυνατά το δύσκολο φθόγγο. (Αυτό κατά τον Π. Μπάρδη δεν πρέπει να γίνεται, γιατί δεν είναι φυσιολογικό. Π. Μπάρδης, 1976, 91).

γ) Απαγγέλλει το ποίημα μαζί με τα παιδιά.

δ) Τα παιδιά υποδεικνύουν το φθόγγο που επαναλαμβάνεται και

ε) Τα παιδιά παίζουν φωνητικά-κινητικά παιχνίδια που απαιτούν την προφορά του δύσκολου φθόγγου (Ν. Αβασένοβα, 1989, 280).

Επίλογος

Το νηπιαγωγείο δε θα μάθει στα παιδιά τη γλώσσα. Μπορεί όμως να βοηθήσει τα παιδιά, και κυρίως αυτά που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, να εμπλουτίσουν τη γλώσσα τους και να μάθουν να τη χρησιμοποιούν με σαφήνεια και πληρότητα σε διαφορετικές καταστάσεις και για διαφορετικούς σκοπούς. Αυτό θα το πετύχει με τη σωστή συμπεριφορά της νηπιαγωγού και τη χρησιμοποίηση της κατάλληλης μεθόδου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβασένοβα, Ν., Ο κόσμος του παιδιού. Προσχολική ηλικία, Αθήνα 1989, Εκδ. Σύγχρονη Εποχή, μετ. Βασ. Ζούνης.
- Abbadie, M., Τα παιδιά από 4 ως 5 χρόνων στο νηπιαγωγείο, Αθήνα 1978, Εκδ. Δίπτυχο, μετ. Γ. Κρασσανάκη-Η. Βάμβουκα.
- Chabauty, H., Les enfants de la maternelle, Paris 1979, Centurion.
- Cohen D., Rudolph, M., Kindergarten and early schooling, New Jersey 1977, Prentice Hall.
- Houston, S., A re-examination of some assumptions about the language of disadvantaged child, στο Child development, 1970, 947-963.
- Jensen, J., English language education, στην Encyclopedia of Educational Research, 1982, 5η έκδ., 563-574.
- Kamii, C., Devries, R., Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή, Αθήνα 1979, Εκδ. Δίπτυχο, μετ. Έλλης Βασιλειάδου.
- Κατή, Δ., Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί, Αθήνα 1992, Εκδ. Οδυσσεύς.
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Τ., Νηπιαγωγική, 3ος τόμ., Αθήνα 1977, Εκδ. Αφοι Βλάσση.
- Lentin, L., Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans, Paris 1979, ed. E.S.F.
- Μελάς, Δ., Η προφορική έκφραση στο νηπιαγωγείο και στην αρχή της Α τάξης του δημοτικού στο περιοδικό «Σύγχρονο νηπιαγωγείο», τ. Νοέμβρ.-Δεκεμβρ., 1980, 443-452.
- Μπάρδης, Π., Δημιουργικές απασχολήσεις στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο ενοτήτων σπουδής του περιβάλλοντος, Αθήνα 1976, Εκδ. Δίπτυχο.
- Παπάς, Α., Διδακτική μεθοδολογία και προσχολική πρακτική, Αθήνα 1990, Εκδ. Ελληνικά γράμματα.
- Read, K. Patterson, J., The nursery school and kindergarten, New York, 1980, ed. Holt, Rinehart and Winston.
- Robson, B., Encouraging dialogue in Pre-school units: the role of pink paper, στο Educational review, 1983, vol. 35, N. 2, 141-146.
- Schickedanz, J. York, M. Stewart, L., White, D., Strategies for teaching young children, New Jersey 1977, Prentice Hall.
- Spodek, B., Teaching in the early years, New Jersey 1978, Prentice Hall.
- Wood, H., Wood, D., Questioning the Pre-school child, στο Educational review, 1983, vol. 35, N. 2, 149-162.

Χρυσούλα Καράντζη

Ο ΑΦΗΓΗΤΗΣ ΣΤΗ ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΚΑΦΚΑ

Πιστεύω πως οφείλουμε να διαβάζουμε μόνο τα βιβλία που κατατρώνε και πληγώνουν απ' ευθείας. Αν το βιβλίο που διαβάζουμε δεν μας ξυπνά με μια γροθιά στο κεφάλι, γιατί το διαβάζουμε; Χρειαζόμαστε τα βιβλία που μας επηρεάζουν σαν μια καταστροφή, που μας κάνουν να πονούμε βαθιά, σαν το θάνατο ενός πλάσματος πιο αγαπητού από τον εαυτό μας, σα να βρισκόμαστε χαμένοι στα δάση, μακριά από κάθε ανθρώπινη ύπαρξη, σαν μια αυτοκτονία. Το βιβλίο πρέπει να είναι το πελέκι που ξανασπάζει την παγωμένη μέσα μας θάλασσα.

Franz Kafka

Ο αφηγητής αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο μιας μυθοπλασίας. Για να υπάρξει μία ιστορία, πρέπει ένας αφηγητής να τη διηγηθεί, προφορικά ή γραπτά, απευθυνόμενος σε ένα κοινό. Ο αφηγητής είναι ένας φανταστικός (fictitious) χαρακτήρας, μία επινόηση του συγγραφέα, όπως και οι υπόλοιποι ήρωες του έργου. Έτσι, ακόμα και σε περιπτώσεις όπου η αφήγηση ανατίθεται σε έναν παντογνώστη αφηγητή, η περιγραφή δεν είναι ποτέ αντικειμενική και ουδέτερη. Ο αφηγητής λαμβάνει μία θέση στον κόσμο της αφήγησης ανάλογη με το ρόλο που του επιφυλάσσει ο συγγραφέας: μπορεί αυτός να ταυτίζεται με έναν ήρωα που συμμετέχει στη δράση με πρωταγωνιστικό ή δευτερεύοντα ρόλο ή να περιγράφει τα γεγονότα χρησιμοποιώντας τριτοπρόσωπη αφήγηση. Σε κάθε περίπτωση όμως, ο φορέας της αφηγούμενης ιστορίας εστιάζει την περιγραφή του σύμφωνα με τις επιταγές του συγγραφέα, του οποίου αποτελεί δημιουργήμα.

Διάφοροι αφηγηματολόγοι έχουν καταρτίσει ποικίλες τυπολογίες σε μία προσπάθεια να διακρίνουν μεταξύ αφηγητών διαφορετικών κατηγοριών. Το βασικό πρόβλημα με τέτοιου είδους κατηγοριοποιήσεις είναι ότι δεν εφαρμόζονται εύκολα και κάνουν τη θεωρία αναποτελεσματική. Υπάρχουν πλήθος περι-

πτώσεις στις οποίες οι σαφείς και αυστηρές διακρίσεις που προβλέπονται από τους θεωρητικούς δεν αντιστοιχούν στους τύπους των αφηγητών που συναντάμε σε συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι συγγραφείς, ακόμα και όταν έχουν θεωρητικούς προβληματισμούς, όταν γράφουν λογοτεχνία δεν υπακούουν σε κανόνες αφηγηματικής τεχνικής.

Το κάθε λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί ένα μοναδικό και ανεπανάληπτο παράδειγμα τέχνης και τεχνικής. Για το λόγο αυτό, ο ρόλος του αφηγητή μιας ιστορίας πρέπει να εξετάζεται κυρίως με βάση την κειμενική ανάλυση. Η μέθοδος αυτή αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη σε περιπτώσεις νεωτερικών αφηγήσεων, όπου οι σχετικές τυπολογίες δεν προσφέρουν ικανοποιητικές λύσεις.

Το έργο του Franz Kafka έχει απασχολήσει πολλούς κριτικούς και θεωρητικούς της λογοτεχνίας. Ωστόσο, η διερεύνηση της αφηγηματολογικής διάστασης των ιστοριών του παραμένει μία ανοιχτή πρόκληση, αφού οι αφηγηματικές τεχνικές που χρησιμοποιεί δεν έχουν μελετηθεί συστηματικά. Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να εξετάσει τη θέση και τη λειτουργία του αφηγητή της *Μεταμόρφωσης*, κάνοντας χρήση όχι μόνο καθιερωμένων όρων της αφηγηματολογίας αλλά και κειμενικών στοιχείων για την καλύτερη τεκμηρίωση όσων θα υποστηριχθούν εδώ.

Σύμφωνα με τον Genette (1980: 248), εάν κανείς ορίσει τη θέση του αφηγητή ως προς το επίπεδο της αφήγησης και τη συμμετοχή του στην ιστορία, ο αφηγητής στη *Μεταμόρφωση* είναι εξωδιηγητικός (extradiegetic) και ετεροδιηγητικός (heterodiegetic): ένας αφηγητής ο οποίος αφηγείται χωρίς τη βοήθεια άλλου ενδιάμεσου προσώπου μία ιστορία στην οποία δεν συμμετέχει.

Η *Μεταμόρφωση* είναι μία από τις νουβέλες του Kafka με τριτοπρόσωπη αφήγηση. Ο απρόσωπος αφηγητής, ο οποίος χρησιμοποιεί παρωχημένο χρόνο στην περιγραφή του, αν και δεν λαμβάνει μέρος στην ιστορία, υιοθετεί την οπτική γωνία του κεντρικού χαρακτήρα σε τέτοιο βαθμό, που ο αναγνώστης βυθίζεται στην εφιαλτική εμπειρία του ήρωα. Ωστόσο, η ύπαρξη κάποιων παρεμβολών μιας ανεξάρτητης φωνής αποκαλύπτουν τον σύνθετο χαρακτήρα του αφηγητή της ιστορίας και αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα της αφηγηματικής τεχνικής του Kafka.

Η τριτοπρόσωπη αφήγηση κάποιων παρελθόντων γεγονότων δημιουργεί στον αναγνώστη την αίσθηση μιας αυθεντικής μαρτυρίας. Η συνείδηση του ήρωα διακρίνεται όμως σαφώς από αυτή του αφηγητή σε κρίσιμα σημεία της εξέλιξης της ιστορίας (Corngold 1986: 169). Ο αφηγητής της *Μεταμόρφωσης* είναι ο προνομιούχος εκπρόσωπος του συγγραφέα, που μπορεί να εναλλάσσει την προοπτική της αφήγησης κατά τέτοιο τρόπο, ώστε άλλοτε να ταυτίζεται με τη συνείδηση του ήρωα και άλλοτε να αποστασιοποιείται (Reiss 1962: 173). Ο Beissner (1962: 19) υποστήριξε την άποψη ότι ο Kafka εγκαινίασε μία νέα

περίοδο στην ιστορία της ευρωπαϊκής νουβέλας, επιτρέποντας στον αναγνώστη να διακρίνει μεταξύ διαφορετικών προοπτικών αφήγησης, οι οποίες ωστόσο υιοθετούνται από τον ίδιο αφηγητή.

Σύμφωνα με την τυπολογία του Todorov (1980: 24), ο αφηγητής της *Μεταμόρφωσης* ανήκει στην κατηγορία εκείνη των αφηγητών που γνωρίζουν όσα και οι ήρωες και δεν μπορούν να ερμηνεύσουν τα γεγονότα ανεξάρτητα από αυτούς. Αυτό σημαίνει ότι η προοπτική της αφήγησης στη *Μεταμόρφωση* δεν διαφοροποιείται από αυτή του βασικού ήρωα. Παρ' όλα αυτά όμως, ο προσεκτικός αναγνώστης μπορεί να επισημάνει χωρία στα οποία διασπάται η ενότητα της αφήγησης και στιγμιαία αλλάζει η οπτική γωνία του αφηγητή (Corngold 1986: 170).

Στο μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας, ο αφηγητής περιγράφει τα όσα συμβαίνουν διαμέσου της προοπτικής του ήρωα, γεγονός που προσδίδει στην τριτοπρόσωπη αφήγηση ζωντότητα και αμεσότητα πρωτοπρόσωπης αφήγησης. Καθώς μάλιστα, στο μεγαλύτερο μέρος της νουβέλας η συνείδηση του αφηγητή δεν διαφοροποιείται από αυτή του ήρωα, η πρόθεση του Kafka να χρησιμοποιήσει την τριτοπρόσωπη αφήγηση δεν γίνεται αμέσως σαφής, αν εξαιρέσει κανείς την «τεχνική» διευκόλυνση που παρέχει η παρουσία του τριτοπρόσωπου αφηγητή στην περιγραφή του θανάτου του ήρωα και των γεγονότων που ακολουθούν.

Στη νουβέλα αυτή, ο αφηγητής δεν διαθέτει κανένα από τα γνωρίσματα του παραδοσιακού τριτοπρόσωπου παντογνώστη αφηγητή των κλασικών μυθιστορημάτων: δεν αποτελεί αυθεντία, δεν προσφέρει καμία επιπλέον πληροφορία ή ερμηνεία εκτός από αυτές που είναι σε θέση να μας δώσει ο ήρωας, δεν μπορεί να παρουσιάσει κάποια σκηνή από μία οπτική διαφορετική από αυτή του βασικού ήρωα ή να εκφράσει ηθικές κρίσεις. Θα τολμούσε κανείς να πει ότι ο αφηγητής της *Μεταμόρφωσης* είναι σε θέση να μας μεταφέρει με τρόπο άμεσο την εμπειρία του Gregor. Από την πρώτη ως την τελευταία εμφάνιση του Gregor στη *Μεταμόρφωση*, από την πρώτη δηλαδή πρόταση της νουβέλας ως το θάνατό του, ο Kafka δημιουργεί ένα αίσθημα κλειστοφοβίας, ταυτίζοντας την οπτική γωνία του αφηγητή με αυτή του Gregor. Παρακολουθούμε τα γεγονότα με τον τρόπο που βιώνονται από τον ήρωα και ζούμε τον epιάλη της μεταμόρφωσής του σε ζώο σαν μια πραγματικότητα λόγω της συγκεκριμένης λειτουργίας του αφηγητή: τριτοπρόσωπη ρεαλιστική αφήγηση που παρέχει εγγύηση για το ότι η εμπειρία του ήρωα είναι ένα «αληθινό» περιστατικό —στα πλαίσια της μυθοπλασίας του Kafka— και συγχρόνως εστίαση των γεγονότων από την οπτική γωνία του ήρωα, σαν να περιγράφει τις σκηνές ο ίδιος.

Η λειτουργία αυτή του αφηγητή επηρεάζει και τις χρονικές δομές της νουβέλας. Στο πρώτο μέρος της *Μεταμόρφωσης*, ο Gregor σκέφτεται ακόμα με τους όρους ενός σκληρά εργαζόμενου και αγχώδους πωλητή: οι σημαντικότερες γι'

αυτόν έννοιες είναι η συνέπεια και ακρίβεια χρόνου. Στο δεύτερο μέρος, δεν γίνεται καμία αναφορά στην ώρα μιας «κανονισμένης» ζωής παρά μόνο στην πάροδο των ημερών, των εβδομάδων και των μηνών. Η συνείδηση του χρόνου μεταβάλλεται, αφού ο Gregor δεν είναι πια σε θέση να εκτιμήσει με ακρίβεια το πέρασμα της ώρας και εγκλωβισμένος στο δωμάτιό του συνεχίζει την πληκτική ζωή του. Η αφήγηση του Kafka υποδηλώνει με τρόπο σαφή αυτή την αλλαγή και επιτρέπει στον αναγνώστη να διακρίνει τη μεταμόρφωση όχι μόνο του σώματος του Gregor αλλά και της ανθρώπινης ικανότητάς του να αισθάνεται την πάροδο του χρόνου.

Χαρακτηριστικές είναι οι παρεμβολές της ανεξάρτητης φωνής του αφηγητή (Pascal 1982: 57) σε σημεία όπου το σαρκαστικό χιούμορ αποκαλύπτει την παρουσία μιας συνείδησης που μπορεί να αντιλαμβάνεται τα πράγματα με τρόπο διαφορετικό από ό,τι ο Gregor ή σε σημεία όπου ο αφηγητής ρυθμίζει τη ροή του αφηγηματικού χρόνου ανάλογα με τις ανάγκες της ιστορίας. Η ποικιλία χρονικής και τοπικής εστίασης, η ύπαρξη αναλυτικών αλλά και περιληπτικών περιγραφών, η δόμηση της ιστορίας σε ενότητες και σκηνές αποτελούν χαρακτηριστικά της νουβέλας που προϋποθέτουν την λειτουργία ενός αφηγητή. Αν και συχνά ταυτίζεται με το βασικό χαρακτήρα, ο ρόλος του συνίσταται στο να τοποθετεί τον ήρωα μέσα σε ένα αφηγηματικό σύνολο με συγκεκριμένη δομή.

Ανακεφαλαιώνοντας, η διττή λειτουργία του αφηγητή στη *Μεταμόρφωση* αποτελεί χαρακτηριστικό δείγμα της τεχνικής του Kafka, ο οποίος εξασφαλίζει με τον τρόπο αυτό αμεσότητα και δραματικότητα αλλά και τη δυνατότητα οργάνωσης του αφηγηματικού υλικού.

Από την πρώτη πρόταση της νουβέλας, ο αφηγητής ταυτίζεται με τον βασικό ήρωα:

Μόλις ο Γκρέγκορ Σάμσα ξύπνησε ένα πρωινό από εφιαλτικό όνειρο βρέθηκε στο κρεβάτι του μεταμορφωμένος σε μια πελώρια κατσαρίδα

(βλ. Κάφκα 1982, μτφ. Κώστα Προκοπίου, σ. 9)

Από τη στιγμή αυτή, ο αναγνώστης βλέπει και ακούει μέσω του Gregor και αποδέχεται τη μεταμόρφωσή του σαν μια πραγματικότητα καθώς ο αφηγητής εγγυάται την αλήθεια της ιστορίας. Η εσωτερική σωματική αίσθηση του ήρωα ως ζώου και η επαφή του με τον εξωτερικό κόσμο περιγράφονται από την οπτική γωνία του Gregor (Pfeiffer 1962: 53). Ο αφηγητής μάς εξασφαλίζει άμεση πρόσβαση στις σκέψεις και στις εντυπώσεις του ήρωα, ο οποίος βρίσκει τον περισσότερο καιρό εγκλωβισμένος στο δωμάτιό του, κρυφακούγοντας τις συζητήσεις των άλλων.

Καθώς γνωρίζουμε τον περιβάλλοντα χώρο του Gregor με τον τρόπο που ο

ίδιος τον αντιλαμβάνεται, σκαρφαλωμένος ακόμα στο κρεβάτι του και μεταμορφωμένος σε κατσαρίδα, πληροφορούμαστε ότι:

Ο Σάμσα ήταν εμπορικός αντιπρόσωπος

(σ. 9)

Η πρόταση αυτή, που δεν αντιστοιχεί ασφαλώς σε κάποια σκέψη του Gregor τη στιγμή εκείνη, αποτελεί μια επεξηγηματική πληροφορία του αφηγητή προς τον αναγνώστη. Έτσι, παρά τη γενική ταύτιση της σκοπιάς αφηγητή-ήρωα, συχνά ο αφηγητής υποδηλώνει την ανεξάρτητη φύση του, παρεμβαίνοντας σε σημεία όπου απαιτείται μια πιο διευρυμένη οπτική από αυτή του Gregor προκειμένου να διευκολυνθεί τεχνικά η αφήγηση (Pascal 1982: 34).

Όταν οι γονείς και η αδερφή του Gregor χτυπούν την πόρτα του δωματίου του, ο Gregor αρχικά απαντά με μια φανερά αλλαγμένη φωνή:

Βέβαια, ήταν η δική του φωνή, όπως πρώτα, αλλά έσμιγε μ' ένα υποχθόνιο, οδυνηρό και μισοπνιγμένο τραύλισμα που άφηνε στην πρώτη εντύπωση, αλήθεια, τα λόγια καθαρά και ανεπηρέαστα, ύστερα όμως στην απήχηση τα έπνιγε και έτσι δεν ήξερε κανείς αν είχε ακούσει σωστά [...] Και προσπαθούσε με τη φροντισμένη προφορά και τις αδιάκοπες παύσεις, να κάνει τη φωνή του να μην έχει εκείνη την παραξενιά

(σ. 12-13)

Αν και η μητέρα του δεν προσέχει την αλλαγή της φωνής του και ο ίδιος δεν αμφέβαλλε

πως η αλλαγή της φωνής του δεν ήταν τίποτα άλλο παρά ένα προμήνυμα ενός σοβαρού κρυολογήματος

(σ. 13)

ο αναγνώστης συνειδητοποιεί μέσω του αφηγητή ότι τόσο ο Gregor όσο και η μητέρα του σφάλουν: η επιφανειακή μεταμόρφωση του ήρωα έχει αλλάξει αμετάκλητα τη ζωή του, αν και ο ίδιος δε φαίνεται να το έχει αντιληφθεί.

Μετά τα επανειλημμένα χτυπήματα στην πόρτα ο Gregor, κλεισμένος ακόμα στο δωμάτιό του, επιχειρεί να δικαιολογήσει την ασυνεπή στάση του στον διαχειριστή. Όπως παρατηρεί ο τελευταίος, η φωνή του θα πρέπει να ακούστηκε σα φωνή ζώου (σ. 20) αλλά και πάλι ο Gregor δε φαίνεται να το καταλαβαίνει, αν και συνειδητοποιεί από τις αντιδράσεις των άλλων ότι τα λόγια του δεν γίνονται αντιληπτά:

ίσως και το βήξιμο αυτό να μην ήταν ανθρώπινο, πράγμα που τη στιγμή εκείνη δεν ήταν σε θέση να το καταλάβει

(σ. 21)

Στη δεύτερη παράγραφο της νουβέλας (σ. 7), η φράση «πάντως δεν ήταν όνειρο», λειτουργεί ως μια διαβεβαίωση εκ μέρους του αφηγητή για την αλήθεια της ιστορίας. Τέτοιες παρεμβολές προσφέρουν μια αντικειμενική μαρτυρία και εμποδίζουν τον αναγνώστη να αντιμετωπίσει τη μεταμόρφωση σαν μια παραίσθηση του ήρωα.

Η χρονική εστίαση των γεγονότων από τον αφηγητή αποτελεί μια ακόμη τεχνική μέσω της οποίας, ενώ διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη, ελαττώνεται η ένταση της ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό, ο τρόμος που προκαλεί η λεπτομερής αφήγηση της εφιαλτικής μεταμόρφωσης αμβλύνεται με διαλείμματα συνοπτικών χρονικών περιγραφών. Πρόκειται για μια παραδοσιακή τεχνική, η οποία χρησιμοποιείται ευρύτατα από διάφορους συγγραφείς (Pascal 1982: 36) για λόγους αφηγηματικής οικονομίας και δραματικής ισορροπίας. Στην πρώτη ενότητα της *Μεταμόρφωσης*, συναντά κανείς πολλά τέτοια δείγματα:

Με τα χρόνια είχαν στεριώσει την πεποίθηση πως ο Γκρέγκορ ήταν πια μόνιμος στην επιχείρηση

(σ. 25)

Ο αφηγητής δεν προσδίδει, όπως είναι φυσικό, την ίδια έκταση σε όλα τα γεγονότα:

Προσπάθησε εκατό φορές

(σ. 10)

Συχνά περιγράφει αναλυτικά στιγμιαίες σκέψεις του ήρωα:

Κι ενώ τα σκεφτόταν όλα αυτά με υπερβολική βιασύνη

(σ. 12)

Όταν ο πατέρας του Gregor τον οδηγεί πίσω στο δωμάτιό του, χρησιμοποιώντας το μπαστούνι και την εφημερίδα του, έχουμε άμεση πρόσβαση στη σκέψη του, παρ' όλο που συνήθως γνωρίζουμε τις προθέσεις των άλλων μέσω του Gregor:

Η έμμονη ιδέα του πατέρα ήταν να πάει ο Γκρέγκορ το γρηγορότερο στο δωμάτιό του

(σ. 27)

Στην αρχή της δεύτερης ενότητας της ιστορίας πραγματοποιείται ένα χρονικό άλμα:

Κοντά στο δειλινό ξύπνησε ο Γκρέγκορ από ένα βαρύ ύπνο που έμοιαζε να 'ναι λιποθυμία

(σ. 29)

Στην πορεία της αφήγησης, μακρές χρονικές περιόδους συνοψίζονται από τον αφηγητή:

Όλη τη νύχτα έμεινε εκεί (σ. 31)

Ήδη βαθιά χαράματα (σ. 31)

Ιδιαίτερα τον πρώτο καιρό [...] τις δύο πρώτες μέρες... (σ. 34)

Στο σημείο της ιστορίας όπου η αδερφή του Gregor, ανοίγοντας την πόρτα του δωματίου του, δεν τον διακρίνει, μία παρενθετική πρόταση αποδίδει τη σκέψη της χωρίς την παρεμβολή της συνείδησης του ήρωα:

—φυσικά κάπου θα 'ταν, δε μπορούσε να είχε πετάξει— (σ. 31)

Με παρόμοιο τρόπο αργότερα, όταν βιάζεται να απομακρυνθεί από το δωμάτιο:

απομακρύνθηκε βιαστικά, γύρισε μάλιστα το κλειδί για να νιώσει μέσα στο δωμάτιό του άνετα, όπως το 'θελε
(σ. 32)

ή όταν ξαναμπαίνει:

η αδερφή του, για να του δείξει πως ήταν ώρα να αποσυρθεί, γύρισε το κλειδί στην πόρτα
(σ. 33)

ο αφηγητής ερμηνεύει τις πράξεις της για μας.

Μερικές φορές, ο Gregor, αν και εγκλωβισμένος στο σκοτεινό του δωμάτιο, φαίνεται να έχει μια πολύ σαφή και ακριβή εικόνα για το τι σκέπτονται οι άλλοι γι' αυτόν:

Βέβαια, κι αυτοί δεν ήθελαν να πεθάνει ο Γκρέγκορ από πείνα, μα δεν μπορούσαν να βλέπουν το φαγητό παρά μόνο θα 'θελαν να ακούνε γι' αυτό· ίσως πάλι η αδερφή να ενδιαφερόταν για τους γονείς θέλοντας να τους κάνει υποφερτό τον πόνο, μια που κι αυτοί υπέφεραν αρκετά
(σ. 33)

Η ύπαρξη ενός ανεξάρτητου αφηγητή πιστοποιείται άλλωστε από περιγραφές όπως:

Πότε πότε σηκώνόταν από το τραπέζι και πήγαινε να φέρει από το μικρό χρηματοκιβώτιο ό,τι είχε σώσει πριν από πέντε χρόνια, τότε που είχε πτωχεύσει, καμιά εξοφλητική απόδειξη ή κανένα βιβλίο
(σ. 35)

Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές στην πάροδο του χρόνου μετά τη μεταμόρφωση του Gregor:

κι όσο περνούσε ο καιρός (σ. 38)

*Μια μέρα, είχε περάσει ήδη μήνας από τη μεταμόρφωση του Γκρέγκορ
(σ. 38)*

χρειάστηκε γι' αυτό τέσσερις ώρες (σ. 39)

Η πληχτική ζωή του ήρωα που κινείται πλέον με αργούς ρυθμούς μέσα σε ένα περιορισμένο χώρο αποδίδεται από τον αφηγητή με τους κατάλληλους χρονικούς προσδιορισμούς. Ο τρόπος με τον οποίο εστιάζονται οι καινούργιες συνήθειες του Gregor και της οικογένειάς του δημιουργεί στον αναγνώστη την αίσθηση της μονοτονίας:

Συχνά εκεί πάνω περνούσε ατέλειωτες νύχτες (σ. 37)

*Τώρα όμως συχνά κι οι δυο τους, ο πατέρας κι η μητέρα, περίμεναν μπροστά στο δωμάτιο του Γκρέγκορ, την ώρα που η αδερφή το συγύριζε μέσα
(σ. 39)*

κι έτσι πήρε σα συνήθεια να σέρνεται στους τοίχους και το ταβάνι για διασκέδαση

(σ. 40)

Η ερμηνεία της συμπεριφοράς της Grete, που ακολουθεί, δεν μπορεί παρά να προέρχεται από τον αφηγητή, καθώς ο Gregor δεν είναι πλέον σε θέση να κάνει σύνθετους συλλογισμούς:

Κι η επιμονή αυτή φυσικά δεν προερχόταν από το παιδικό πείσμα και την αυτοπεποίθηση που είχε τόσο απροσδόκητα και σκληρά αποχτήσει τον τελευταίο καιρό και που καθόριζε την απαίτησή της [...] Ίσως να διαδραμάτιζε κάποιο ρόλο και ο ενθουσιασμός των κοριτσιών της ηλικίας της που σε κάθε ευκαιρία ζητά ικανοποίηση. Έτσι η Γκρέτε, στην περίπτωση αυτή, επιθυμούσε δυνατά να κάνει τη θέση του Γκρέγκορ ακόμα πιο τρομερή, για να μπορεί να του προσφέρει μεγάλες υπηρεσίες

(σσ. 42-43)

Στη σκηνή του βομβαρδισμού του Gregor με τα μήλα, αν και η περιγραφή γίνεται από την οπτική γωνία του ίδιου του ήρωα, ο αφηγητής αναφέρεται συνοπτικά στην πάροδο του χρόνου με φράσεις όπως:

Πέρασαν μερικές στιγμές (σ. 45)

Έχαναν πολλές φορές το γύρο του δωματίου με τον τρόπο αυτό (σ. 47)

Η τρίτη ενότητα της *Μεταμόρφωσης* αναφέρεται σε γεγονότα που έλαβαν

χώρα «πάνω από μήνα» μετά τον τραυματισμό του Γρέγορ, αν και ο ίδιος δεν είχε σαφή αίσθηση του χρόνου. Ο αφηγητής περιγράφει το κλίμα που επικρατεί:

Το βαρύ τραύμα του Γκρέγκορ, που τον ταλαιπώρησε πάνω από μήνα —το μήλο έμεινε σφηνωμένο στο κρέας σα χειροπιαστή ανάμνηση, μια που κανείς δεν τολμούσε να το βγάλει— ήταν σα να υπενθύμιζε στον πατέρα πως ο Γκρέγκορ και με την τωρινή του θλιβερή κι αποκρουστική μορφή αποτελούσε ένα μέλος της οικογένειας, που δεν έπρεπε να το μεταχειρίζονται σαν εχθρό, αλλά σύμφωνα με την προσταγή του οικογενειακού καθήκοντος έπρεπε να καταπνίξουν κάθε αηδία και να υπομένουν τίποτα άλλο από το να υπομένουν

(σ. 49)

Αν και η χρήση σχημάτων λόγου στη *Μεταμόρφωση* είναι πολύ περιορισμένη, η ζωηρή παρομοίωση:

Σα γέρος απόμαχος διέσχιζε το δωμάτιό του με δυσκολία (σ. 49)

δεν μπορεί παρά να προέρχεται από την αποστασιοποιημένη συνείδηση του αφηγητή, αφού ο Gregor δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιεί μεταφορικές εκφράσεις για να περιγράψει τη δεινή κατάσταση στην οποία βρίσκεται.

Ενώ ο Gregor βρίσκεται στο σκοτεινό του δωμάτιο,

οι γυναίκες, η μια δίπλα στην άλλη, έσμιγαν τα δάκρυά τους, ή κάρφωναν τα μάτια τους χωρίς δάκρυα πάνω στο τραπέζι

(σ. 52)

Πώς όμως ο ήρωας ήταν σε θέση να παρακολουθήσει μια τέτοια σκηνή πίσω από την κλειστή πόρτα του δωματίου του; Η σταδιακή άμβλυση των αισθήσεων και των νοητικών ικανοτήτων του Gregor καθιστά απαραίτητες τις συχνές παρεμβολές του αφηγητή, ο οποίος εξασφαλίζοντας για τον αναγνώστη άμεση πρόσβαση στις σκέψεις των άλλων:

χωρίς να νοιάζεται ποιο φαγητό ευχαριστούσε τον Γκρέγκορ (σ. 53)

και αξιοποιώντας λειτουργικά τον αφηγηματικό χρόνο με φράσεις όπως:

ύστερα από καιρό (σ. 52)

παρέχει τη δυνατότητα της απρόσκοπτης συνέχειας της ιστορίας.

Στην τελευταία αυτή ενότητα της *Μεταμόρφωσης*, εμφανίζονται τέσσερις καινούργιοι χαρακτήρες: η παραδουλεύτρα και οι τρεις «μπεκιάρηδες» ενοικιαστές. Πρόκειται για χιουμοριστικούς μονοδιάστατους χαρακτήρες, οι οποίοι σαφώς δεν περιγράφονται από την οπτική γωνία του Gregor. Ο βασικός ήρωας της νουβέλας, ετοιμοθάνατος πλέον, βρίσκεται σε τόσο απελπιστική κατάστα-

ση, ώστε δεν είναι σε θέση να δημιουργήσει αυτά τα πορτρέτα, που προέρχονται μάλλον από τον κόσμο της λαϊκής φάρσας και δεν φαίνονται να έχουν επηρεαστεί από την ατμόσφαιρα του σπιτιού των Samsa (Pascal 1982: 44). Η ειρωνεία και το χιούμορ μπορούν ασφαλώς να εντοπισθούν σε πολλά σημεία της αφηγούμενης ιστορίας: η συνειδητοποίηση από τον Gregor της μεταμόρφωσής του, η έξοδος του διαχειριστή, ή το κυνηγητό του κυρίου Samsa με το ζωύφιο-Gregor είναι ορισμένα μόνο από τα κωμικοτραγικά περιστατικά της νουβέλας, η περιγραφή των οποίων προϋποθέτει μια αποστασιοποίηση από τον εφιάλτη της μεταμόρφωσης, όπως τον βιώνει ο ίδιος ο ήρωας.

Η σκηνή κατά την οποία ο Gregor μπαίνει στο σαλόνι, όπου η αδερφή του παίζει βιολί, περιγράφεται κυρίως από τη δική του σκοπιά αλλά ορισμένες πρόσθετες πληροφορίες διευρύνουν την οπτική μας. Για λίγες στιγμές τον βλέπουμε, όπως τον βλέπουν οι άλλοι:

Παρόλα αυτά τώρα είχε σοβαρούς λόγους να κρύβεται, γιατί ήταν βουτηγμένος μες στη σκόνη του δωματίου και σε κάθε του κίνηση ξεσήκωνε μέρος από αυτή τη σκόνη. Κλωστές, μαλλιά, υπόλοιπα φαγητού έφερνε μαζί του, στη ράχη και στα πλευρά του

(σσ. 57-58)

Όσο πλησιάζουμε προς το τέλος της ιστορίας, ο Gregor χάνει την ανθρωπινή του ιδιότητα. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης της Grete και των γονιών της, αναφέρονται σε αυτόν ως το «ζώο», «αυτό» και «αυτό το αιώνιο μαρτύριο» (σσ. 61-62). Το γεγονός αυτό αποξενώνει τον αναγνώστη από τον βασικό ήρωα, μέσω της συνείδησης του οποίου, παρακολουθούσε τα αφηγούμενα και οδηγείται στο να αποδεχθεί την οικογενειακή οπτική γωνία:

Πρέπει να ξεπεράσεις τη σκέψη πως αυτό εδώ είναι ο Γκρέγκορ

(σ. 62)

Μετά το θάνατο του Gregor, που επιβεβαιώνει την αλήθεια της ιστορίας, ο ρόλος του εξωδιηγητικού αφηγητή γίνεται σαφέστερος: ο ήρωας δεν θα μπορούσε να περιγράψει το θάνατό του ούτε τα γεγονότα που τον ακολούθησαν σε μία παρελθοντική αφήγηση. Ο αφηγητής λειτουργεί, όπου χρειάζεται, ως εγγυητής της ρεαλιστικότητας της αφήγησης και συγχρόνως ταυτίζεται με τη ματιά του ήρωα. Αποτέλεσμα αυτής της διττής λειτουργίας είναι η εμφανής αλλαγή αφηγηματικού ύφους μετά το θάνατο του Gregor (Corngold 1986: 172).

Παρόλο που στις τελευταίες σελίδες της νουβέλας περιγράφεται η ανασύνταξη των δυνάμεων της οικογένειας και η αναζωογόνηση που ακολουθεί μετά τον ανακουφιστικό γι' αυτούς θάνατο του ήρωα, η αφηγηματική φωνή γίνεται ψυχρότερη και αντικειμενικότερη, σχεδόν κυνική. Χωρίς τη μεσολάβηση της συνείδησης του Gregor, ο πατέρας και η μητέρα γίνονται πλέον «το αντρόγυνο

Σάμσα» ή «ο κύριος και η κυρία Σάμσα» (σσ. 64-65). Η οικογένεια Σάμσα παρουσιάζεται για πρώτη φορά ως ένα σώμα, την ταυτότητα και την ενότητα του οποίου απειλούσε ο μεταμορφωμένος σε ζώφιο, νεκρός (ή ψόφιος;) Gregor. Συχνά αναφέρονται ως «αυτοί», «και οι τρεις μαζί», «ο κύριος Σάμσα και οι δύο συντρόφισσές του» και «όλοι μαζί» (σσ. 67-68).

Ο αναγνώστης μπορεί πλέον να έχει άμεση πρόσβαση στη σκέψη της παραδουλεύτρας μπροστά στο πτώμα του Gregor (σ. 64) και του κυρίου Samsa που δεν εμπιστεύεται τους ενοικιαστές και αναρωτιέται αν πράγματι εγκατέλειψαν το διαμέρισμα (σ. 66). Ωστόσο, δεν πρόκειται, και πάλι, για κάποιον παραδοσιακό παντογνώστη αφηγητή, του οποίου η αυθεντική μαρτυρία αποτελεί αποκλειστική πηγή πληροφοριών. Ο ρόλος του στην ρεαλιστική έκθεση του αφηγηματικού υλικού και στην οικονομική οργάνωση των χρονικών και άλλων δομών της ιστορίας συνδυάζεται λειτουργικά με την υιοθέτηση της οπτικής γωνίας του Gregor. Άλλωστε, η πειστική αφήγηση της εφιαλτικής ιστορίας της *Μεταμόρφωσης* αποτελεί το πρώτο επίπεδο ανάγνωσης της νουβέλας του Kafka και προϋπόθεση για την αναζήτηση των συμβολισμών και της αλληγορίας.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Beissner, F. (1962): «Kafka the Artist», [στο:] Gray (εκδ.) (1962), 15-31.
 Corngold, S. (1986): «The Author survives in the margin of his breaks: Kafka's Narrative Perspective», [στο:] Corngold (1986), *The Fate of the Self: German Writers and French Theory*, New York: Columbia University Press, 161-179.
 Genette, G. (1980): *Narrative Discourse*, Oxford: Blackwell.
 Gray, R. (εκδ.) (1962): *Kafka: A collection of critical essays*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
 Κάφκα, Φ. (1982): *Η μεταμόρφωση*, μτφ. Κώστα Προκοπίου, Αθήνα: Εκδόσεις «γράμματα».
 Pascal, R. (1982): *Kafka's Narrators*, Cambridge: Cambridge University Press.
 Pfeiffer, J. (1962): «The Metamorphosis», [στο:] Gray (εκδ.) (1962), 53-59.
 Reiss, H. S. (1962): «Recent Kafka Criticism (1944-1955): A Survey», [στο:] Gray (εκδ.) (1962), 163-177.
 Todorov, T. (1980): «The categories of literary narrative», *Papers on Language and Literature* 16 (1), 3-36.

Καρπούζης Δημήτριος

ΑΠΟ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ
ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ
Ενδεικτική εφαρμογή σε σχολικό κείμενο

Προλογικό σημείωμα

Η μελέτη αυτή δεν έχει χαρακτήρα υποδείγματος. Εξάλλου η συνέπεια στη λειτουργική προσέγγιση (λ.π.) επιβάλλει εξ ορισμού περιορισμό στις κανονιστικές και υποδειγματικές περιγραφές των θεμάτων που εξετάζονται, ενώ απαιτεί αντίθετα άμεση εφαρμογή κάποιων αρχών, ώστε να φανεί στην πράξη η δυναμική των λειτουργικών σχέσεων. Η πρακτική μόνη μπορεί να αναδείξει τη χρησιμότητα της μεθόδου. Θέμα εδώ δεν είναι η λειτουργική γραμματική της ΚΝΕ αλλά η ανάλυση κειμένου που βασίζεται σε λ.π. της γλώσσας με στόχο να απαλείψει ή να μετριάσει τα τρωτά της παραδοσιακής προσέγγισης (π.π.)¹. Και αυτά βέβαια δεν είναι οι «λανθασμένες» φιλολογικές ή νοηματικές ερμηνείες, γιατί οι ερμηνείες ποικίλλουν εξ αντικειμένου²· είναι ότι οι μαθητές ούτε «γλωσσική ευαισθησία» αποκτούν, ούτε μαθαίνουν να συγκροτούν το πνεύμα τους με τρόπο αυστηρά μεθοδολογικό³.

Η επιλογή του κειμένου που αναλύεται στη συνέχεια είναι τυχαία. Αφορμή είχε την παρακολούθηση διδασκαλίας του κειμένου αυτού σε τάξη της Γ' Λυκείου με κατ' εξοχήν παραδοσιακό τρόπο. Δεν κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν τα ακριβή αποτελέσματα της συγκεκριμένης διδασκαλίας κατά την ανάλυση του κειμένου. Είναι όμως χρήσιμο να υπενθυμιστούν ορισμένες αντιλήψεις και πρακτικές που συνιστούν μια συνεπή, τυπική π.π. όπως: 1) η άποψη ότι γλώσσα και περιεχόμενο εξετάζονται στην καλύτερη περίπτωση σε χαλαρή συνάρτηση και στην αντίθετη περίπτωση ξεχωριστά· 2) η άποψη ότι η γλωσσική ανάλυση συνίσταται και περιορίζεται στην ανεύρεση-απαρίθμηση λογοτεχνικών σχημάτων· 3) ο επιγραμματικός χαρακτηρισμός του ύφους με ιμπρεσιονιστικούς όρους (χωρίς καν παραπομπές στο κείμενο) κενούς περιεχομένου⁴· 4) η εμμονή στην παροχή περιττών στοιχείων για τη ζωή και το έργο του συγγραφέα, τα οποία ουδόλως χρησιμεύουν στην κατανόηση, ανάλυση και εκτίμηση

του κειμένου, όταν δεν το προδίδουν· 5) η παρερμηνεία του κειμένου ή επιμέρους θεμάτων που οφείλεται κατεξοχήν στην απουσία λ.π. της γλώσσας· 6) η απομάκρυνση από το κείμενο με πιθανή συνέπεια το διδακτισμό· 7) οι αντιφάσεις που μοιραία προκύπτουν κατά τη διδασκαλία εξαιτίας της απομάκρυνσης από το κείμενο ή της επιπόλαιης εκτίμησής του. Μία άλλη παραδοσιακή στάση των φιλολόγων, η με κάθε τρόπο υπεράσπιση του κειμένου προς διδασκαλία, έχει κάπως υποχωρήσει.

Η λ.π. δε διαγράφει την π.π. όπου και όταν αυτή είναι λειτουργική, με τον ίδιο τρόπο που η λειτουργική γραμματική διατηρεί και χρησιμοποιεί τα στοιχεία της παραδοσιακής γραμματικής, του δομισμού και της γενετικής-μετασχηματιστικής που εξυπηρετούν τη διερεύνηση της γλώσσας ως ζωντανού όλου. Βέβαια, η εκπαιδευτική ελληνική πραγματικότητα γνωρίζει κυρίως ή αποκλειστικά την παραδοσιακή γραμματική. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα αν και κατά πόσο μια λ.π. λογοτεχνικού κειμένου πετυχαίνει με μαθητές εντελώς ξένους σε τέτοια αντιμετώπιση της γλώσσας. Μήπως πρέπει να περιμένουμε την εισαγωγή στην εκπαίδευση επίσημης λειτουργικής γραμματικής της ΚΝΕ που θα προετοιμάζει τους μαθητές⁵; Απάντηση μόνον εμπειρικά μπορεί να δοθεί. Θεωρητικά⁶, σε εθισμένο ακροατήριο, η μέθοδος ωθεί τους μαθητές σε μεγαλύτερη αυτενέργεια από ότι η π.π. Επίσης η επίτευξη των διδακτικών στόχων είναι «μετρήσιμη» ευχερέστερα⁷.

Φιλολογική Λειτουργική Ανάλυση⁸

«Τα παιδιά με τα κλωνάρια» του Α. Τερζάκη

Ι. Λειτουργικοί άξονες

Η ιδιοτυπία του κειμένου είναι ο συνδυασμός του δοκιμιακού και του «ποιητικού» λόγου⁹. Στατιστικά σε σύνολο 108 στίχων ο ποιητικός λόγος καλύπτει περίπου 56 στίχους, δηλαδή τη μισή έκταση του κειμένου. Δομικά ο ποιητικός λόγος χρησιμοποιείται κυρίως στο πρώτο μέρος του κειμένου (στ. 1-36), ακολουθεί μια μεταβατική παράγραφος (στ. 37-46), όπου υπάρχει συγκεκριμένος ποιητικού και δοκιμιακού ύφους. Ποιητικός λόγος ανευρίσκεται διάσπαρτος στη συνέχεια του κειμένου μα ξαναγίνεται εντονότερος στην τελευταία παράγραφο και ακριβέστερα από το στ. 97 και εξής. Το δοκίμιο με τη συνήθη του μορφή θα μπορούσε, λοιπόν, να αρχίζει από το στ. 47, αφού θα είχαν προηγηθεί μια-δυο προτάσεις εισαγωγικές, και να τελειώνει στο στ. 97 με την προσθήκη ενός σύντομου επιλόγου.

Αφού καθίσταται σαφές ότι το κύριο νόημα και η επιχειρηματολογία του προς εξέταση θέματος εστιάζονται στον κορμό του κειμένου με το δοκιμιακό

λόγο, καλείται να κατανοήσει ο διδασκόμενος αν εξυπηρετεί και τι εξυπηρετεί το ποιητικό περίγραμμα. Η πρώτη από τις ερωτήσεις του εγχειριδίου που ακολουθούν το κείμενο είναι εύστοχη και ενδεικτική.

Ο δεύτερος άξονας είναι σημαντικότερος και πρέπει να αναζητείται σε κάθε κείμενο, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για δοκίμιο. Πρόκειται για τον άξονα της οπτικής γωνίας. Συχνότατα οι μαθητές έχουν την εντύπωση ότι παρουσιάζεται μια απρόσωπη επιχειρηματολογία, που απευθύνεται επίσης απρόσωπα σε όλους. Έτσι ούτε τις αισθητικές και γενικότερα γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα μπορούν να επισημάνουν, ούτε, βέβαια, να κρίνουν μεθοδικά το νοηματικό περιεχόμενο και την εγκυρότητα της επιχειρηματολογίας σε δοκιμιακό κείμενο¹⁰.

II. Επεξεργασία αξόνων

α) *Οπτική γωνία.* Η διερεύνηση της οπτικής γωνίας εξυπηρετεί δύο στόχους: 1) άμεσα τη νοηματική ανάλυση· 2) έμμεσα την απάντηση στην πρώτη ερώτηση, που φανερώνει τη σχέση ποιητικού και δοκιμιακού λόγου και που στη συνέχεια συμβάλλει με τη σειρά της στην κατανόηση του νοήματος. Χρήσιμο είναι να επισημανθούν στο μαθητή τα ακόλουθα.

Σε όλο το αφηγηματικό μέρος έχουμε βασικά τριτοπρόσωπη αντικειμενική παρουσίαση, όπως συμβαίνει δηλαδή συχνότατα στις περιγραφικές αφηγήσεις¹¹. Είναι ο φωτογραφικός φακός που «βουβός» καταγράφει ένα σκηνοθετημένο περιστατικό της καθημερινής ζωής.

Αυτή η παρουσίαση διακόπτεται στους στίχους 29 και 30. Σε ένα κινηματογραφικό έργο θα ήταν η πρώτη ακρόαση ομιλίας. Μια απλή στιχομυθία. Μιλούν οι εκπρόσωποι της παλιάς γενιάς. Σε αυτούς γίνεται η εστίαση της προβολής (ζουμ). Ο φακός κάνει μετά ένα γύρισμα στο παρελθόν (φλας μπακ) στο βλέμμα που ανταλλάχτηκε. Πάλι τριτοπρόσωπη παρουσίαση. Στην παράγραφο των στίχων 37-46 συμβαίνουν τα εξής. Τριτοπρόσωπη παρουσίαση με σύγχρονη προβολή στο χρόνο (παρελθόν-αναπολήσεις = δικαιολόγηση παροντικής αντίδρασης). Και πάλι είναι η παλιά γενιά που μας απασχολεί. Στο στίχο 42 ο φακός πλησιάζει τους νέους ήχους της ομιλίας (πιάσανε να εξηγούν, να σχολιάζουν). Οι στίχοι που ακολουθούν σε εισαγωγικά είναι ουσιαστικά διάλογος. Αν και ο λόγος είναι ευθύς, ο συγγραφέας προσθέτει το λεκτικό ρήμα «είπαν», που κανονικά θα έπρεπε να εισάγει πλάγιο λόγο. Στην πραγματικότητα το ρήμα δηλώνει αλληλοπάθεια. Άντρας και γυναίκα συνομιλούν μερικές σκέψεις διατυπώνονται από τον ένα, άλλες προστίθενται από τον άλλο. Σε κάθε περίπτωση ο καθένας μιλά, επιχειρηματολογεί (μετάβαση στο δοκίμιο) και για τους δύο. Αυτή τη λειτουργία δηλώνει το α' πληθυντικό πρόσωπο. Το α' πληθυντικό εναλλάσσεται με το αόριστο-«απρόσωπο» γ' ενικό, όταν τίθε-

νται γενικές ερωτήσεις για επίλυση (βλ. αργότερα κεντρικό θέμα). Η τελική μετάβαση στο δοκιμιακό μέρος γίνεται με μια προτρεπτική υποτακτική α' πληθυντικού. Ποιους υποδηλώνει το «ας κάνουμε»; Τους δύο συνομιλητές εκπροσώπους της παλιάς γενιάς, τους δύο συνομιλητές και τον συγγραφέα μαζί, ή τέλος, γενικά και απρόσωπα όλους που νοητά συσκέπτονται και προβληματίζονται (ας κάνουμε = ας γίνει; = ας σκεφτούμε όλοι; κλπ.);

Η απάντηση δίνεται συγκρίνοντας τη φράση με τα προηγούμενα και τα επόμενα. Η συνέχεια δείχνει με την εναλλαγή α' πληθυντικού και γ' ενικού ότι υποδηλώνεται σύνολο σε «αντικειμενική» θεώρηση. Το σύνολο αυτό δεν είναι σίγουρα το ζευγάρι της συνάντησης και αυτό κατανοείται εύκολα, αφού τα σημεία αναφοράς είναι γενικότερα γεγονότα και καταστάσεις (πόλεμος κλπ.) και όχι αυστηρά προσωπικές εμπειρίες (βλ. και σύγκριση με στ. 43-46). Δεν είναι ούτε το κοινωνικό σύνολο, όπως σαφώς φαίνεται από την αντίθεση μεταξύ της τριτοπρόσωπης παρουσίασης της νέας γενιάς και της πρωτοπρόσωπης της παλιάς γενιάς. Αυτός που μιλά είναι ο συγγραφέας στο όνομα της παλιάς γενιάς, στην οποία συγκαταλέγει και τον εαυτό του, και συνδυάζει τις απρόσωπες, αόριστες εκφράσεις, όταν αναφέρεται, με γνωμικούς κυρίως χρόνους, στα θέματα προβληματισμού.

Συνεπώς η νέα γενιά ως δράστης ή ως ομιλητής είναι απύσχα από το κείμενο. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στις αντιδράσεις της παλιάς γενιάς και στο όνομα αυτής προβληματίζεται ο συγγραφέας. Εξάλλου, είναι χρήσιμο να υπογραμμιστεί ότι η νέα γενιά δεν είναι ούτε καν άμεσος ακροατής του λόγου. Ο συγγραφέας μιλά, λοιπόν, ως εκπρόσωπος της παλιάς γενιάς και απευθύνεται στην παλιά γενιά. Από αυτό το πρίσμα η διαδοχή α' πληθυντικού (στ. 44, ξέρουμε), απρόσωπης σημασιολογικά και γραμματικά τριτοπρόσωπης έκφρασης για τη δήλωση του ζητουμένου (στ. 46, σώζεται) και α' πληθυντικού (στ. 46, κάνουμε) για τη μετάβαση από το συγκεκριμένο περιστατικό στο επιχειρηματολογικό μέρος του δοκιμίου είναι πετυχημένη. Μόνον έμμεσος ακροατής μπορεί να χαρακτηριστεί η νεολαία και αυτό καταφαίνεται από το στίχο 100, που αποδεικνύει συγχρόνως πρόδηλα ποιος μιλά και σε ποιους απευθύνεται, και συγκεκριμένα στη φράση «ας τους ευχηθούμε... κάτι» (και όχι «ας ε ευχηθούμε κάτι» ούτε «ας σας ευχηθούμε κάτι»).

β) *Σύνδεση ποιητικού και δοκιμιακού λόγου.* Αυτός ο συνδυασμός γίνεται με τη διαπλοκή δύο μοτίβων, ενός ποιητικού κι ενός λογικού-θεματικού. Ενορατικά εξασκημένοι μαθητές μπορούν εύκολα να ανεύρουν τέτοιου είδους μοτίβα, αν υπάρχουν στο κείμενο, από την πρώτη κιόλας ανάγνωση. Στη δυσχερέστερη περίπτωση ή στο στάδιο εξάσκησης ο καθηγητής καλείται να τους οδηγήσει μεθοδικά στην ανακάλυψη τέτοιων στοιχείων και γενικότερα στην επισήμανση λέξεων-κλειδιών.

Στο κείμενο που εξετάζεται η γνώση της δομής του και της οπτικής του γωνίας οδηγούν αβίαστα στον προσδιορισμό των μοτίβων.

Το συγκεκριμένο περιστατικό όπου γίνεται η σύνδεση ανάμεσα στον ποιητικό και στο δοκιμιακό λόγο είναι το *αντίκρυσμα* δύο γενιών. Ποια είναι η λέξη ή καλύτερα η έννοια κλειδί της συνάντησης το δηλώνει η μοναδική επιφωνηματική φράση του κειμένου, που σημειώνεται και με θαυμαστικό: «*Είδες τα κορίτσια; είπε ο ένας. Πώς μας κοίταζαν!*» (στ. 29). Αυτό είναι το στιγμιαίο γεγονός που ξαφνιάζει την παλιά γενιά και που τροφοδοτεί στο εξής τα συναισθήματα, τις σκέψεις της και αποτελεί σημείο εκκίνησης του προβληματισμού του δοκιμίου. Ό,τι προηγείται είναι η σκηνοθεσία, το κλίμα, η παρουσίαση των προσώπων. Οι στίχοι 1-21 είναι υποταγμένοι και προετοιμαζουν αυτή τη στιγμή (για δείγμα ανάλυσης του τμήματος βλ. παρακάτω), το *αντίκρυσμα* του στίχου 22 (*αντικρύστηκαν*). Περίτεχνα ο Α. Τερζάκης παίζει με τις λέξεις στους επόμενους στίχους. Μετά το αντίκρυσμα ο φακός πάει στα «*μάτια*» του ζευγαριού (στ. 23), που δέχτηκε «*χτύπημα στο μέτωπο*» (στ. 24) και βρέθηκε «*αντίκρυ σ' ένα νέο όραμα της ζωής*» (στ. 25). Αποσβολωμένο ξανακοιτάζει (*κοίταξαν*, στ. 26) τη νέα γενιά. Ο συγγραφέας συνεχίζει το ίδιο παιχνίδι ανάμεσα στο *βλέμμα* της νέας γενιάς και στο πώς το είδε η παλιά γενιά. Οι δύο γενιές βρέθηκαν «*αντιμέτωπες*» (στ. 32). Οι νέοι «*κοίταξαν*» (στ. 33) «*ίσια στα μάτια*» και την αναμέτρηση «*στόμωνε αδιόρατα (1)¹² ένας ίσκιος δροσερής ειρωνείας*» (στ. 35-36). Ο συγγραφέας επιμένει στο ξάφνιασμα που έχει ψυχολογικά προετοιμαστεί από το στίχο 6 (*ξαφνικά*) και που τώρα παίρνει ιδιαίτερη ένταση (*ξάφνιασμα*, στ. 23· *χτύπημα*, στ. 24· *είχε ξαφνιάσει*, στ. 31· *είχε κρούσει*, στ. 33). Το ξάφνιασμα εκφράζεται και από το γεγονός ότι μόνο το ζευγάρι ναρκώθηκε (...*μονομιάς να ξυπνήσεις*, στ. 24), κοντοστάθηκε (στάθηκαν, στ. 25) και ξανακοίταξε τους νέους (στ. 25-26), και τελικά το «*λιγάκι βαρύ*» (στ. 4) βήμα του έγινε «*λιγάκι πιο βαρύ*» (στ. 18), όταν ξεκίνησε πάλι. Αντίθετα οι νέοι ούτε κοντοστάθηκαν, ούτε ξαναγύρισαν το βλέμμα τους, ούτε ανέκοψαν «*το γοργό, ρυθμικό βήμα*» (στ. 27). Δύο ακόμη στοιχεία ενισχύουν το αίσθημα αντιπαράθεσης, τα πολλά σύνθετα με το αντι- (ήδη στο στ. 7 «*αντίθετη φορά*», και στο χωρίο που μας ενδιαφέρει: *αντι-κρύστηκαν, αντι-πέρασαν, η αντί-θεση, αντι-μέτωπες, αντι-περάσουν*) και οι λέξεις που χαρακτηρίζουν τη ματιά των νέων (*χτύπημα, ίσια, αδίσταχτα, καρφωτά, αλύγιστα, σκληρά* — οι δύο τελευταίες συγκριτικά με την παλιά γενιά *ex silentio*). Τέλος, κάτι που απλά επιτείνει την όλη ατμόσφαιρα αλλά και το σκεπτικό του ζευγαριού είναι ότι το βλέμμα συνδέεται όχι με τους νέους στο σύνολό τους αλλά με τα «*κορίτσια*» (στ. 29, 33)¹³.

Ο συγγραφέας δηλώνει κατηγορηματικά ότι η αντίδραση της παλιάς γενιάς καθόλου δεν οφείλεται στην αντίθεση στα χρόνια, στις γενιές (στ. 31-32 κ.εξ.). Η άποψη ενισχύεται από το ότι εκείνο που συγκρίνουν οι μεσόκοποι είναι μόνο

τα «αντικρύσματα» (στ. 37) και τα «μάτια» (στ. 39) τους, που αν είναι «χλωρά», επειδή είναι νέα, είναι επίσης «χλωρά», γιατί είναι τρυφερά (βλ. παραπάνω για σύγκριση). Και όταν το ζευγάρι μιλήσει για πρώτη φορά για το παρελθόν, πάλι στο βλέμμα θα αναφερθεί (κοιτάζαμε, στ. 42· μέσα στα μάτια μας, στ. 44).

Εύκολα επίσης διακρίνεται η κυρίαρχη έννοια του προβληματισμού του δοκιμίου, όπως βγαίνει από το χωρίο του αντικρύσματος. Όλη η διαφορά μεταξύ των βλεμμάτων των δύο γενιών εστιάζεται στο σεβασμό (σεβασμό, σεβασμός, στ. 43) που εδράζεται στην αναγνώριση της υπεροχής (υπεροχή, υπεροχή, στ. 45).

Ακολουθεί το καθαρά επιχειρηματολογικό μέρος του δοκιμίου. Στις τρεις επόμενες παραγράφους εξετάζεται ο σεβασμός ως έννοια και ως κοινωνικό φαινόμενο με χρήσιμη λειτουργία. Τη χρησιμότητα και την εγκυρότητα του σεβασμού ο Α. Τερζάκης τις θεωρεί δεδομένες (βλ. π.χ. στ. 52-54). Το ερώτημα είναι αν η προϋπόθεση της ύπαρξης σεβασμού, η υπεροχή, υφίσταται (στ. 45-46). Ο συγγραφέας ελέγχει την παλιά γενιά για ασυνέπεια και αναφέρεται στον πόλεμο ως απόδειξη. Επισημαίνει ότι ο σεβασμός προϋποθέτει αντικειμενική υπεροχή και όχι συμβατικές αξίες (ηλικιακό προβάδισμα, εξουσία, στ. 59-63). Στην παράγραφο των στίχων 64-71 αναπτύσσει την ιδέα ότι ο σεβασμός πρέπει να δικαιολογείται από τη συνεχή και ουσιαστική υπεροχή. Στην επόμενη παράγραφο αναφέρεται στη συμβατικότητα του παρελθόντος σεβασμού, που στην πραγματικότητα αναιρούσε εν πολλοίς την ύπαρξη σεβασμού. Θεωρεί μάλιστα ότι η αντίδραση στη συμβατικότητα άρχισε με την παλιά γενιά (στην ηλικία ωριμότητας) και σε αυτήν αποδίδει μέρος ευθύνης για την όποια ασέβεια των νέων, επειδή η αντίδραση υπήρξε άκριτη (στ. 82-86).

Ο Α. Τερζάκης γίνεται συνήγορος της νέας γενιάς και παραθέτει τους λόγους που οδήγησαν στη σημερινή κατάσταση τη νεολαία. Η επιχειρηματολογία του οικοδομείται σε ένα χαλαρά διαλεκτικό σχήμα, που στο κείμενο δεν ακολουθεί την αυστηρά λογική διάταξη. Πριν από τον προσδιορισμό του σεβασμού (στ. 52-54) αναφέρεται στην ισοπέδωση των αξιών εξαιτίας του πολέμου, έργου της παλιάς γενιάς. Η πρόταξη αυτή στοχεύει σε μια πρώιμη αποστομωτική απάντηση στη δυσανασχέτηση της παλιάς γενιάς (=κατ' αρχήν δεν έχετε δικαίωμα να μιλάτε για σεβασμό, υπεροχή, αξίες). Οι νέοι εμφανίζονται ως θύματα (α' φράση της επιχειρηματολογίας). Με τον ίδιο τρόπο εξάλλου κλείνει το α' μέρος της επιχειρηματολογίας (στ. 82-86). Ενδιάμεσα, σε αυτή την κυκλική δομή των επιχειρημάτων που αρχίζει και τελειώνει με τον καταλογισμό ευθυνών στη συγκεκριμένη παλιά γενιά, ο συγγραφέας αναπτύσσει μια διαχρονική ανάλυση του σεβασμού με τα εξής στάδια: α) προσδιορισμός και χρησιμότητα του σεβασμού, β) τυπικές και ουσιαστικές προϋποθέσεις για την αναγνώριση υπεροχής και την επακόλουθη ύπαρξη σεβασμού, γ) κριτική και

διάκριση του υπαρκτού σεβασμού από παρεμφερείς έννοιες-συναισθήματα-συμπεριφορές (υποκρισία, μωρία, παθητική συμμόρφωση, φοβισμένη υποταγή-αγάπη, εκτίμηση, θαυμασμός).

Λεκτικά η ρίζα σεβ- είναι συχνότατη σε αυτό το κομμάτι του δοκιμίου (σεβασμός, στ. 52· σεβασμό, στ. 59· σεβασμό, στ. 61· σεβασμό, στ. 64· σεβόμασταν, στ. 76· σεβασμό, σεβόμασταν, στ. 77· ασέβεια, στ. 81), κι αν, βέβαια, συνυπολογίσουμε τις συναφείς λέξεις-έννοιες, καθίσταται καταφανές ότι αυτό είναι το κεντρικό θέμα του δοκιμίου. Η συχνότητα της ποιητικής έννοιας του «οράν» περιορίζεται σε αυτό το τμήμα. Λογοπαικτικά ανευρίσκεται στο στίχο 55 (ο σεβασμός... δεν είναι... επιταγή δίχως αντίκρυσμα). Ωστόσο η συχνότητά της ανεβαίνει κατακόρυφα στην παράγραφο των στίχων 72 και εξής συσχετισμένη με το σεβασμό, που επίσης παρουσιάζει υψηλή συχνότητα στους ίδιους στίχους. Ο λόγος είναι εμφανής, αφού σε αυτό το χωρίο ο Α. Τερζάκης αναλύει το φαινομενικό σεβασμό και αυτό αποτελεί συναρτημένη απάντηση στο «τι είδε το ζευγάρι των παλιών στο βλέμμα των νέων» (που αποτελεί την αφηγηρία της συζήτησης). Έτσι τώρα διαβάζουμε ότι «στα μάτια των παλαιότερων» (στ. 72), όταν αυτοί ήταν νέοι, «έβλεπες» (στ. 73), «έβλεπες» (στ. 74), «έβλεπες» (στ. 74-75) ... όσα αναφέρθηκαν παραπάνω. Έντεχνα ο Α. Τερζάκης καταλήγει μέσα από το «οράν» τέτοιου σεβασμού στην «τυφή υποταγή» (στ. 80), που οδήγησε από αντίδραση στην «α-σέβεια» (στ. 81).

Στην επόμενη παράγραφο (στ. 86-93), που εννοιολογικά εκτείνεται ως το στίχο 96, ο Α. Τερζάκης πολύ συγκρατημένα ψέγει μια μερίδα της νεολαίας για τις υπερβολές της. Χαρακτηριστικά χρησιμοποιεί τη λέξη «δικαιολογημένα», πράγμα που σημαίνει ότι όποιες μομφές διαβλέπει κανείς στο μέχρι τώρα κείμενο, κι αυτές *ex silentio*, είναι αδικαιολόγητες. Μάλιστα ο συγγραφέας φαίνεται αισιόδοξος καθώς πιστεύει ότι οι «υπερβολικοί» θα αποβληθούν (μέλλοντας οριστικής) από το σώμα της κοινωνίας από αναγκαιότητα.

Ο επίλογος ξεκινά από το στίχο 96 με ένα νέο ερώτημα (τι θ' απομείνει από το ήθος της σημερινής νεολαίας;). Στους επόμενους 11 στίχους έχουμε εκ νέου έντονο ποιητικό λόγο (κυκλική δομή δοκιμίου) που στις λεπτομέρειές του είναι συμμετρικός προς το πρώτο τμήμα του δοκιμίου. Και πάλι συναντάμε το «βλέμμα των κοριτσιών» (στ. 97-98), που δεν είναι θρασύ (θράσος, στ. 89) αλλά θαρραλέο (θαρρετό, στ. 97), το «βλέμμα που ξέρει να κοιτάζει ίσια, κατάματα...» (στ. 99). Και ο συγγραφέας τελειώνει με μια ποιητική ευχή: αυτά τα ξάστερα μάτια που διάκριναν το νόθο από τον ειλικρινή σεβασμό ν' «ανακαλύψουν μιαν ανυποψίαστη ποικιλία του σεβασμού...» (στ. 106). Το δοκίμιο τελειώνει καθώς άρχισε, με τη σύμπλοκή των δύο μοτίβων, του ποιητικού και του εννοιολογικού¹⁴.

III. Δείγμα λεπτομερέστερης λειτουργικής φιλολογικής ανάλυσης

Προβαίνουμε σε ένα δείγμα λεπτομερούς λ.π. λογοτεχνικού κειμένου, ώστε να καταστεί ευκρινέστερη η σχέση γραμματικής και φιλολογικής ανάλυσης από λειτουργικό πρίσμα. Η ανάλυση γίνεται στον πρόλογο, δεν είναι εξαντλητική, γιατί είναι ενδεικτική και όχι υποδειγματική, και για την αποφυγή επαναλήψεων, όσα ειπώθηκαν μέχρι τώρα θεωρούνται γνωστά. Επιλεκτικά περιορίζομαστε στη «σκηνοθετική» αντιθετική παρουσίαση των δυο γενιών με σχολιασμό μερικών συστατικών στοιχείων.

Το στοιχείο του χρόνου χρησιμοποιείται πολυδιάστατα από τον Α. Τερζάκη. Στον 1ο στίχο η φράση «ήταν η ώρα του σούρουπου» έχει κατ' αρχήν δύο λειτουργίες. Η πρώτη είναι ολοφάνερη και σχετίζεται με τον ηλικιακό χρόνο των αντιπροσώπων της παλιάς γενιάς (...στην ώρα του σούρουπου κι εκείνο, στ. 1-2). Η δεύτερη είναι υποβλητική και σχετίζεται με την κάπως νεφελώδη παρουσίαση των νέων (το μενεξελί σύθαμπο, στ. 6) σε αντιδιαστολή με τη γαλήνια και αδρή περιγραφή των παλιών.

Η περίφραση «η ώρα του σούρουπου» σε σύγκριση με μια δυναμική απόδοση «ήταν σούρουπου» εμφανίζει εν προκειμένω εκφραστικά πλεονεκτήματα που εκμεταλλεύεται ο συγγραφέας. «Η ώρα του σούρουπου» υποβάλλει περισσότερο έναρξη του φαινομένου (πρβλ. π.χ. είναι η ώρα του φαγητού = είναι η ώρα που πρέπει να φάμε = είναι η ώρα που πρέπει να αρχίσουμε να τρώμε), ενώ «σούρουπου» υποδεικνύει μάλλον την καρδιά της χρονικής περιόδου, το φαινόμενο σε πλήρη εξέλιξη. Στην αρχή του σούρουπου τοποθετείται και η ηλικία των παλιών (στ. 4-5). Τέλος, η λέξη «ώρα» υποδηλώνει χρονική διάρκεια, που μαζί με τη συνειρμική γαλήνη του σούρουπου αντιστοιχεί στην ψυχική κατάσταση των παλιών. Αντίθετα η εικόνα που θα προβάλλει τους νέους στη «σκηνή» αρχίζει με το φευγάλεο, γοργό και ελαφρά απροσδιόριστο χρόνο εξαιτίας της μικρής του διάρκειας (σε μια στιγμή, ξαφνικά, στ. 6)¹⁵.

Στην παρουσίαση των παλιών παρατηρούμε ότι τα στοιχεία της γαλήνης και της βραδύτητας αντανακλούν στο ρυθμό του βαδίσματός τους (το βάδισμά τους ήταν κανονικό και λιγάκι βαρύ, ανάλογο με την ηλικία, στ. 3-4). Ο Α. Τερζάκης δε χρησιμοποιεί τη λέξη «αργό» (θα μπορούσε έτσι να προετοιμάσει αντίθεση με το «σβέλτα πόδια» του στ. 10). Χαρακτηρίζει το βηματισμό «κανονικό», που σημαίνει νόρμα, σταθερότητα, απουσία αυξομειώσεων και ακροτήτων, αυτό που ταιριάζει, δηλαδή, στην ηλικία των ενεργών πενηντάρηδων (που αργότερα επικρίνονται). Ο χαρακτηρισμός «βαρύ» υποβάλλει επίσης την αίσθηση της σοβαρότητας και της σιγουριάς αλλά και της συντήρησης. Το υποκοριστικό «λιγάκι» εκφράζει αίσθημα συγκατάβασης σε σύγκριση με ένα νοηματικά ταυτόσημο «λίγο».

Την ηλικιακή εικόνα του ζευγαριού χρωματίζουν οι φράσεις «κατέβαινε τη

λεωφόρο» και «πιασμένο μπράτσο, καθώς πορεύονταν τα ζευγάρια κάποιον άλλο καιρό». Το ζευγάρι αυτής της ηλικίας δεν μπορεί παρά να «κατεβαίνει» την κλίμακα της ζωής¹⁶. Και η στάση του ανήκει σε «παρωχημένη εποχή»¹⁷.

Για τον προσδιορισμό της ηλικίας έχουμε περίφραση και ποιητική εικόνα: «οι δυο μαζί πρέπει να έστριβαν τον κάβο του αιώνα». Η ακριβής αριθμητική ηλικία δεν έχει και τόση σημασία και δεν εξυπηρετεί (υποβλητική έννοια περιόδου) και σε αυτό χρησιμεύει και η παρουσία πιθανολογικής έγκλισης (πρέπει να έστριβαν). Σημασία έχει ότι βρισκόμαστε σε κρίσιμη καμπή ηλικίας, στη «στροφή του κάβου» των πενήντάρηδων, ηλικία που πιστεύεται (ή που ορθότερα πιστευόταν την εποχή της συγγραφής του κειμένου) ότι αρχίζουν οι άνθρωποι να «κατεβαίνουν» τη ζωή, να βρίσκονται στα ταραγμένα από τα αντίρροπα ρεύματα νερά στο ύψος του κάβου που χωρίζει τη θάλασσα της βιολογικής ακμής από τη θάλασσα της βιολογικής φθοράς. Επίσης, χωρίς να αυξήσει την ηλικία τους ο Α. Τερζάκης καταφέρνει να χρησιμοποιήσει την υποβλητική λέξη «αιώνας», που εκφράζει και υπερβολική, παρωχημένη ηλικία στα μάτια των νέων αλλά και αντοχή στο χρόνο, βαρύτητα και σπουδαιότητα στην ύπαρξη, διαχρονικότητα κάποιων αξιών, αφθαρσία τους.

Η παρουσίαση των παλιών συμπληρώνεται από τον τονισμό της στενής τους συνύπαρξης που αντανακλά την ψυχολογία και τη νοοτροπία των ανθρώπων αυτής της ηλικίας (και το γεγονός ότι η ηλικία τους δόθηκε αθροιστικά συμβάλλει στην έκφραση και αυτής της ιδέας). Ο συγγραφέας αναφέρεται με σαφήνεια σε αυτά στον επίλογο (στ. 103-106). Για την ώρα, και σε αντιδιαστολή με την περιγραφή των νέων που ακολουθεί, οι υποδηλωτικές λέξεις είναι επαρκείς. Ο επιφανειακός πλεονασμός της παράθεσης των λέξεων «ζευγάρι» και «αντρόγυνο» είναι αξιοσημείωτος. Δεν πρόκειται για απρόσωπη, αόριστη ομάδα, αλλά για συγκεκριμένη διαπροσωπική ύπαρξη σε στενή σχέση. Δε χρησιμοποιεί ο Α. Τερζάκης π.χ. την περίφραση «άντρας και γυναίκα» ή τύπο πληθυντικού «σύζυγοι». Προτιμά τα ουδέτερα περιληπτικά «ζευγάρι» και «αντρόγυνο». Το πρώτο, που επαναλαμβάνεται (στ. 1, 3, 22, 104· πρβλ. στ. 28), θα ακούσε νοηματικά. Το δεύτερο όμως επιτείνει την έννοια του πρώτου και προσθέτει σημασία που το πρώτο δεν περιέχει απαραίτητα: «αντρόγυνο» σημαίνει και σταθερή γαμήλια σχέση, ισχυρό και παραμόνιμο δεσμό. Τα δύο αυτά πρόσωπα «κατεβαίνουν τη λεωφόρο» αλλά και τη λεωφόρο της ζωής πιασμένα «μπράτσο», δηλαδή στενά, το ένα μέσα στο άλλο (πρβλ. στ. 28).

Οι νέοι πορεύονται «σ' αντίθετη φορά» (στ. 7). Στιγμιαία, ξαφνικά, ξεπροβαίνουν (στ. 6), έρχονται δηλαδή στον κόσμο των παλιών απ' έξω, αιφνίδια, να ταραξούν τη σταθερότητα και τη γαλήνη. Το περιληπτικό «παρέα» (στ. 7) είναι ομάδα και αντιδιαστέλλεται από το αντίστοιχο «ζευγάρι»¹⁸. Διακρίνεται τώρα ευκρινώς σε φύλα, «κοριτσόπουλα» και «παιδαρέλια» (στ. 7-8), με υποκοριστικά δηλωτικά νεότητας, δροσερότητας, ανεμελιάς, όπως το δηλώνει και

ο προσδιορισμός «ανάλαφρη». Η ηλικία ελαφρά απροσδιόριστη και αυτή, ωστόσο εκφρασμένη αριθμητικά (αίσθηση στιγμιαίου) και, φυσικά, εδώ η ηλικία αναφέρεται σε κάθε μέλος της παρέας και όχι αθροιστικά (αγνοούμε και τον ακριβή αριθμό των μελών της, σκόπιμα). Διάζευξη και για την προηγούμενη δραστηριότητά τους και κάποια ανάλαφρη απροσδιοριστία (στ. 8-9). «Φτερωμένη διμοιρία» διαβάζουμε στο στίχο 16, δηλαδή ομάδα κι ευκινησία. Χωρίζεται πάλι σε «κορίτσια» και «αγόρια» (στ. 17), μα η σύνδεσή τους είναι χαλαρή, σε απόσταση¹⁹. Γι' αυτούς το «ζευγάρι» (στ. 20) αντιτίθεται στο παραμόνιμο «αντρόγυνο», «ζευγάρι», είναι και αυτό, όπως το σύνολο της παρουσίας τους, φευγαλέο, στιγμιαίο (άρα μια στιγμή, στ. 21).

IV. Εκτίμηση του δοκιμίου

Οι αναλύσεις που προηγήθηκαν επιβεβαιώνουν ότι ο Α. Τερζάκης υπήρξε αξιολογότερος λογοτέχνης. Ωστόσο το κείμενο ως δοκίμιο έχει σοβαρές αδυναμίες που οφείλονται κυρίως σε δύο λόγους: α) στην άστοχη ως ένα βαθμό χρήση του ποιητικού λόγου· β) στη στάση του Α. Τερζάκη απέναντι στο θέμα που πραγματεύεται.

Πράγματι, μπορεί βάσιμα να υποθέσει κανείς, ότι αν ο Α. Τερζάκης πραγματευόταν το θέμα του μόνο με ποιητικό λόγο, θα τα κατάφερνε πολύ καλύτερα. Η υποδήλωση όμως του ποιητικού λόγου δύσκολα συμβιβάζεται με τις λογικές απαιτήσεις του δοκιμίου.

Η σύνδεση ποιητικού και δοκιμιακού περιεχομένου, αν και άριστη από λογοτεχνική σκοπιά²⁰, δεν πείθει λογικά. Κανένα γεγονός, καμιά πράξη, κανέναν λόγο δεν τροφοδοτούν τον προβληματισμό. Η ανταλλαγή και μόνο μιας ματιάς σε μια τυχαία συνάντηση μεταξύ αγνώστων δεν μπορεί να στοιχειοθετήσει επαρκή αιτία για τη συζήτηση που ακολουθεί. Με άλλα λόγια, η αφορμή δεν είναι καθόλου πειστική. Ο ποιητικός πρόλογος έχει βέβαια διάφορες υποδηλώσεις που συνθέτουν αρτιότερα την εικόνα των νέων και που στην ουσία είναι στα μάτια των παλιών ενδείξεις για την έλλειψη σεβασμού (τρόπος αμφίσεσης κοριτσιών, διάταξη της παρέας αναφορικά με την ερωτική σχέση, καινούτυπη συμπεριφορά κλπ.). Γι' αυτό ακριβώς, αν ο συγγραφέας πραγματευόταν το θέμα του αποκλειστικά με ποιητικό λόγο, κανείς δε θα μπορούσε να τον ψέξει.

Για ό,τι αφορά στο επιχειρηματολογικό περιεχόμενο, το δοκίμιο ήταν καταδικασμένο στην αποτυχία εξ αρχής, για τον απλούστατο λόγο ότι ο συγγραφέας θέλει να ξεπεράσει, συγκαλύπτοντάς την, την ήπια συντηρητική θέση του, χωρίς όμως να την απαρνηθεί.

Τελικά, είναι ο ίδιος, και όχι, βέβαια, το ζευγάρι του παραδείγματος, που, αν και φιλικά διακείμενος προς τη νεολαία, δεν αισθάνεται άνετα με την υποτιθέμενη ασέβεια των νέων, με τις νεωτεριστικές της συμπεριφορές, με τη μη

αυτόματη αναγνώριση υπεροχής στους μεγαλύτερους στην ηλικία. Δηλαδή, ο συγγραφέας κατανοεί με το λογικό του ότι η νεολαία είναι σχεδόν άμειπτη αλλά η λογική δεν μπορεί να επιβληθεί πλήρως στο συντηρητικό του ψυχισμό. Ενδεικτικό στοιχείο του συντηρητισμού αποτελεί η κατ' αρχήν αστήρικτη, από ό,τι τουλάχιστον αναφέρεται στο κείμενο, εμμονή στη συμπεριφορά των κοριτσιών αφού το θέμα είναι η νεολαία στο σύνολό της, γιατί η περιβόητη ματιά, τόσο στην αρχή, όσο και στον επίλογο, ανήκει μόνο στα κορίτσια;

Το αποτέλεσμα είναι ότι πέφτει ο συγγραφέας σε αντιφάσεις και ότι τελικά δίνει την εντύπωση του συνηγόρου που επιζητά κάποια ανταμοιβή από τον κατηγορούμενο με τη μορφή αναγνώρισης κάποιας περιορισμένης ενοχής. Πολύ σύντομα καταγράφονται οι αντιφάσεις-αδυναμίες της επιχειρηματολογίας.

1) Έκταση ασέβειας των νέων. Στην παράγραφο των στίχων 87 κ.εξ. αναφέρεται ότι υπάρχει ένα περιθώριο («αρκετά πλατύ», ωστόσο *περιθώριο*) για να καχιστεί το θράσος της νεολαίας. Υπογραμμίστηκε παραπάνω ότι αυτή είναι και η μόνη δικαιολογημένη (δικαιολογημένα, στ. 88-89) μομφή. Μάλιστα αυτή η μομφή αφορά σε ένα τμήμα μόνο της νεολαίας. α) Αν όντως τα πράγματα είναι έτσι, γιατί τόση συζήτηση και μάλιστα με αφορμή μια τυχαία ματιά νέων, που τίποτε δεν αφήνει να διαφανεί ότι είχαν θρασεία συμπεριφορά; β) Αυτή η περιορισμένη μομφή αντιφάσκει με τη διατύπωση των στ. 80-81 «...μπορεί και ο κόσμος (=η νεολαία) σήμερα να μην είχε ξεστρατίσει τόσο στην ασέβεια».

2) Μέλλον. Η νεολαία παρουσιάζεται συνεχώς ως φορέας νέων αξιών που επιδοκιμάζονται από το συγγραφέα και θέτουν μάλιστα την ύπαρξη σεβασμού στη σωστή του βάση. Παράλληλα κατηγορείται η παλιά γενιά και για το περιεχόμενο του σεβασμού αλλά και για την υποκριτική της συμπεριφορά την εποχή της νεότητάς της. Επίσης ο συγγραφέας προβλέπει ότι η σεβής μερίδα της νεολαίας θα αποβληθεί από κοινωνική-ηθική αναγκαιότητα. Σχηματικά δηλαδή έχουμε τον εξής συλλογισμό: — οι παλιοί δε γνώριζαν τον πραγματικό σεβασμό — οι παλιοί ευθύνονται κατά κύριο λόγο για την ασέβεια μερίδας της νεολαίας — οι νέοι ανακαλύπτουν τον ορθό σεβασμό και οι θρασείες θα αποβληθούν έτσι κι αλλιώς (εννοείται ότι θα παραμεριστούν από τη δική τους γενιά). Μετά από όλα αυτά, που εμφανίζουν το μέλλον τόσο ρόδινο, δεν είναι περίεργο ότι ο συγγραφέας απευθύνει έμμεσα ευχή προς τους νέους; Δε θα ήταν πιο λογικό, αφού έχει ανατρέψει τη συλλογιστική των παλιών, να απευθυνθεί ακριβώς στους παλιούς για να κλείσει τη συζήτηση; Το θέμα του δεν ήταν τι θα γίνει στο μέλλον ο κόσμος, αλλά αν υπάρχει σεβής στάση των νέων προς τους παλιούς τη συγκεκριμένη εποχή.

3) Περιεχόμενο ευχής. Κι αν φανταστούμε ότι ο συγγραφέας προχωρεί πέρα από το συγκεκριμένο θέμα κι ότι νοιάζεται για το μέλλον της νεολαίας, το περιεχόμενο της ευχής του είναι τουλάχιστον παράδοξο. Αφού οι νέοι έχουν

ανακαλύψει τον ορθό σεβασμό κι αφού οι θρασείες θα πάψουν να υπάρχουν, το λογικότερο θα ήταν να ευχηθεί ο συγγραφέας να μη μοιάσει αυτή η γενιά στην προηγούμενη με την πάροδο της ηλικίας και επαναλάβει τα σφάλματά της. Αντί γι' αυτό ο συγγραφέας τους εύχεται να ανακαλύψουν μια ανυποψίαστη ποικιλία σεβασμού (δηλαδή μια πτυχή του σεβασμού που παρόλη τη διορακτικότητα τους παραμένει α-ν-υπό-όψη): την ευλάβεια μπροστά στους κουρασμένους! Όποιοι κι αν είναι αυτοί οι «κουρασμένοι», σίγουρα πρόκειται για άτομα κάποιας ηλικίας, έμπειρα, σαν το ζευγάρι δηλαδή της ιστορίας του. Αυτό σημαίνει ότι η μέχρι τώρα συλλογιστική του Α. Τερζάκη καταρρέει, εφόσον δηλώνεται ότι τελικά όντως αυτή η θαρραλέα ματιά, με τα τόσα καλά που εκφράζει, εξυπακούει έλλειψη σεβασμού. Επιπλέον ο Α. Τερζάκης ισχυρίστηκε ότι κακώς δε γίνεται διάκριση ανάμεσα στο σεβασμό και σε παρεμφερείς έννοιες-συναισθήματα (αγάπη, εκτίμηση, θαυμασμός). Δεν ισχύει το ίδιο για την «ευλάβεια»; Και, τέλος, οι άνθρωποι κάποιας ηλικίας «που δεν έχουν πια ψευδαισθήσεις, κλωνάρια, τρόπαια» γίνονται ξαφνικά κάτοχοι υπεροχής, ώστε να αξιώνουν το σεβασμό; Μα, ακριβώς, αυτή την αυτόματη αξίωση σεβασμού λόγω «χρονικού προβαδίσματος», ο ίδιος ο Α. Τερζάκης την απέρριψε και ακριβώς γι' αυτήν βάλθηκε να γράψει το δοκίμιό του.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Για τις θεωρητικές βάσεις των δύο τύπων (λ.π. και π.π.) προσέγγισης της γλώσσας ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει στα τρέχοντα εγχειρίδια εισαγωγής στη γενική γλωσσολογία. Δείγματα εφαρμογής της π.π. είναι οι επιλεκτικά περιγραφικές-ρυθμιστικές γραμματικές της ελληνικής που ισχύουν ακόμη στην ελληνική σχολική εκπαίδευση. Πλήρης λειτουργική γραμματική της ΚΝΕ ελλείπει προς το παρόν (υπάρχουν ωστόσο μελέτες συγκεκριμένων γλωσσικών θεμάτων).
2. Δηλαδή δύο «λειτουργικές» ερμηνείες μπορεί να διαφέρουν, έως και διαμετρικά, ή μία παραδοσιακή ερμηνεία να συμπίπτει με μία «λειτουργική». Σημασία έχει όμως η μέθοδος και λιγότερη σπουδαιότητα έχει το καθαυτό ερμηνευτικό αποτέλεσμα.
3. Δεν είναι τυχαίο ότι η λέξη «φιλολογίες» πήρε την έννοια του «γενεολογίες», «αοριστολογίες».
4. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η προαναφερθείσα διδασκαλία όπου αναφέρθηκε επιγραμματικά και χωρίς καμιά αναφορά στο κείμενο ότι το ύφος είναι «τρυφερό, διακριτικά μελαγχολικό, υγιές ρομαντικό». Χωρίς επίσης παραπομπές στο κείμενο ο διδάσκων χαρακτήρισε τη γλώσσα «λόγια δημοτική διαποτισμένη από την προσωπική ευαισθησία του συγγραφέα». Τέτοιοι χαρακτηρισμοί χωρίς αναφορά στο κείμενο, όταν δεν προκαλούν σύγχυση στους μαθητές, είναι γενικοί και ουσιαστικά δε δίνουν καμιά συγκεκριμένη πληροφορία.
5. Θα πρέπει επίσης και οι εκπαιδευτικοί να εθιστούν σε νέα προοπτική διδακτικής της ΚΝΕ.
6. Αλλά και πρακτικά, καθώς προκύπτει από ανάλογες προσπάθειες σε άλλες χώρες.
7. Παραδείγματα ασκήσεων με την ευκαιρία της ανάλυσης του κειμένου που ακολουθεί δίνονται παρακάτω.

8. Ενωείται ότι το επίπεδο της ανάλυσης που ακολουθεί, με εξαίρεση την ανάλυση των σελίδων 45-47, που απευθύνεται κυρίως στους εκπαιδευτικούς, είναι ανάλογο των μαθητικών ικανοτήτων της Γ' Λυκείου.
9. Δε χρησιμοποιούμε το συνήθη όρο «λογοτεχνικό(ς) ύφος (λόγος)», για να μην υπάρξει σύγχυση, αφού και ο δοκιμιακός λόγος, και μάλιστα αυτός του Α. Τερζάκη, είναι είδος λογοτεχνικού λόγου.
10. Χρήσιμοι τύπου ασκήσεις είναι αυτές που θα επικέντρωναν την προσοχή των μαθητών στην αναζήτηση συγκεκριμένων γλωσσικών μορφών και δομών που διαχωρίζουν τον ποιητικό από το δοκιμιακό λόγο. Σχετικά με την οπτική γωνία και με αφορμή το συγκεκριμένο κείμενο θα μπορούσε επίσης να ζητηθεί να αναδιατυπωθούν τα επιχειρήματα του δοκιμίου ή ο ποιητικός του πρόλογος, υποθέτοντας ότι ο συγγραφέας ανήκει στη νέα γενιά και απευθύνεται, με επιλογή των μαθητών α) στην παλιά γενιά, β) στη νέα γενιά, γ) και στις δυο γενιές.
11. Ο διδάσκων πρέπει μέσω των αρχών της μετασχηματιστικής γραμματικής να δικαιολογήσει στους μαθητές επιφανειακές γραμματικές δομές (π.χ. στ. 24 που σε κάνουν, στ. 27 είχες την εντύπωση) που φαινομενικά αντικρούουν κάποιο σχήμα (εν προκειμένω της τριτοπρόσωπης παρουσίας). Σε εμβαθυσμένη ανάλυση μπορούμε να εικάσουμε και λόγους για την επιλογή συγκεκριμένης γραμματικής δομής.
12. Το θαυμαστικό δικό μου για την περίτεχνη αντίφραση του Α. Τερζάκη.
13. Πρβλ. στ. 97-98.
14. Ασκήσεις γλωσσικές εδώ μπορεί να είναι οι ακόλουθες: 1) Τι συμβολίζουν τα «κλωνάρια» και γιατί, κατά τη γνώμη σας, ο συγγραφέας επέλεξε αυτό τον τίτλο; Τι άλλους τίτλους θα προτείνατε και γιατί; 2) Σχολιασμός σημασιολογικής λειτουργίας χρόνων και εγκλίσεων ρημάτων, λέξεων, γραμματικών-συντακτικών δομών σε επιλεγμένες φράσεις ή παράγραφο. Αντικατάσταση με νοηματικά ισοδύναμους τύπους που αποδίδουν διαφορετικές εννοιολογικές αποχρώσεις. 3) Ετυμολόγηση και στατιστική κατανομή λέξεων-κλειδιών ή δομών χαρακτηριστικών του ύφους του συγγραφέα. 4) Εννοιολογική ανάλυση λέξεων για τη σαφέστερη κατανόηση χωρών (π.χ. σύγκριση των: αυθαιρεσία, πρόληψη, ταμπού, ωμό δίκαιο του ισχυροτέρου — αγάπη, εκτίμηση, θαυμασμός, ευλάβεια — σεμνότητα, παθητική συμμόρφωση, φοβισμένη υποταγή κλπ.).
15. Επισημάναμε ότι οι πρώτοι στίχοι προτοιμάζουν τη σκηνή του αντικρύσματος. Ας θυμηθούμε ότι για τους νέους κι αυτό το αντίκρυσμα υπήρξε γεγονός στιγμιαίο χωρίς συνέπειες, ενώ για τους μεσήλικες υπήρξε ξάφνιασμα, ζύπνημα από νάρκη σιγουριάς, και στη συνέχεια αρετηρία για μακρούς συλλογισμούς.
16. Ενώ οι νέοι πορεύονται προς την «αντίθετη φορά» (στ. 7), «ανεβαίνουν». Θα «έρθει και γι' αυτά (=τα κορίτσια → τους νέους) η ώρα (και όχι η στιγμή) να πάρουν την άλλη κατεύθυνση στη λεωφόρο» (στ. 100-101).
17. Στο επιχειρηματολογικό μέρος του δοκιμίου ανευρίσκεται ο παρωχημένος χρόνος στους στίχους 59 (ήταν ένας καιρός), 63 (ο καιρός αυτός... έχει περάσει), 64 (πάει ο καιρός), 67-69 (η αντίληψη... ανήκει στην ιστορία). Αντίθετα οι νέοι ανήκουν στο «από δω κι εμπρός» (στ. 65-66), στην εποχή που «ανατέλλει» (στ. 69), «της αυριακής κοινωνίας» (στ. 94-95), και ειπώθηκε ήδη ότι ενσαρκώνουν ένα νέο όραμα ζωής. Κι αν ο Α. Τερζάκης είχε αποφασίσει να γράφει το δοκίμιό του από την οπτική γωνία των νέων, πιθανόν να είχε επιλέξει ως χρόνο συνάντησης την ώρα της ανατολής. Τα παιδιά απλά απέρασαν μέσα στο σούρουπο με τα κλωνάρια στο χέρι». Και για τα κλωνάρια θα μπορούσαμε να πούμε ότι εκτός από τη λιτότητα (στ. 11 κ.εξ.) και τα τρόπαια αισιοδοξίας (στ. 108) συμβολίζουν και τη βιολογική άνοιξη, πριν καν φτάσουμε στο στάδιο των λουλουδιών.
18. Δεν είναι τυχαίο ότι οι παλιοί αντιπροσωπεύονται από ζευγάρι και μάλιστα αντρώγυνο, ενώ οι

νέοι αποτελούν ομάδα και μάλιστα όχι από ζευγάρια. Καταλαβαίνει κανείς ότι ο αριθμός συνδυασμών του αντιπροσωπευτικού δείγματος κάθε γενιάς είναι μεγάλος. Οι επιλογές του Α. Τερζάκη είναι σαφώς συνειδητές, όπως φαίνεται κι από την παράθεση των λέξεων στο στ. 22, ένα από τους στίχους-κλειδιά του κειμένου (οι δυο γενιές — το ζευγάρι, η διμοιρία — αντικρύστηκαν, αντιπέρασαν).

19. Η έκφραση της εικόνας ενδυναμώνεται από την αντίθεση της χαλαρής σύνταξης της ομάδας με τη χρήση του στρατιωτικού όρου «διμοιρία», που προϋποθέτει πειθαρχημένη σύνταξη.
20. Εξάιρεση αποτελεί η περίοδος των στ. 13-16 (Η γενιά αυτή... αλληγορία) που είναι εμβόλιμος δοκιμαϊκός λόγος.

Αναστασιάδης Θ. Κυριάκος, Ταμάμη-Μερακλή Στέλλα

«Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΑΡΧΑΙΑ,
ΒΥΖΑΝΤΙΝΑ ΚΑΙ ΛΟΓΙΑ ΚΕΙΜΕΝΑ»
ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΑΙ Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ
ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Κεφάλαιο I: Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται συνεχώς λόγος για «το γλωσσικό μας πρόβλημα». Ως τέτοιο πρέπει να νοήσουμε τη χαμηλή ποιότητα του παραγόμενου γραπτού και κυρίως προφορικού λόγου των Νεοελλήνων. Είναι ένα σύνθετο πρόβλημα με διάφορες πτυχές, όπως η γλωσσική κακοποίηση και ισοπέδωση, που συνιστούν λανθασμένη χρήση της γλώσσας, η λεξιπενία, οι ξενισμοί κ.ά.

Σχετικά με το θέμα αυτό, γίνονται συνεχώς δημόσιες και τηλεοπτικές συζητήσεις. Πολλοί ειδικοί σε θέματα γλώσσας με επικεφαλής τους Μπαμπινιώτη (1988), Αράγη (1984), Κριαρά (1984), Φόρη (1988), Παπαζαφείρη (1990) ομολογούν την ύπαρξη του προβλήματος. Αυτό οδήγησε πολλούς να διερωτηθούν τι είναι αυτό που δημιουργεί το γλωσσικό πρόβλημα, αφού, από το 1976, διδάσκεται συστηματικά η κοινή Νεοελληνική γλώσσα στη σύγχρονη της μορφή, για εννιά συνεχή χρόνια — για όλη δηλαδή τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στον ευρύτερο Ελληνικό χώρο.

Η προσπάθεια να δοθεί απάντηση στο πιο πάνω ερώτημα οδήγησε πολλούς να εντοπίσουν ότι δεν είναι αρκετή η διδασκαλία της συγχρονίας, αλλά απαιτείται και η επαφή με τη διαχρονία της γλώσσας για να κατακτηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό η μητρική γλώσσα· ιδιαίτερα όταν πρόκειται για γλώσσα όπως η Ελληνική με τόσο μεγάλη ιστορία και συνεχή παρουσία. Για να οικειωθούμε τον πλούτο της Ελληνικής γλώσσας, που θα μας καταστήσει ικανούς να τη χειριστούμε επαρκώς σήμερα, πρέπει να έρθουμε σε επαφή με τις παλαιότερες μορφές της Ελληνικής γλώσσας.

Τελικά η άποψη αυτή επικράτησε και, προεδρεύοντας του Μπαμπινιώτη, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Ελλάδος υλοποίησε σχετική απόφαση του ΥΠΕΠΘ και προχώρησε στην καθιέρωση ενός νέου μαθήματος για την Πρώτη

(Α) τάξη του Γυμνασίου από τη σχολική χρονιά 1992-93, με προοπτική να συνεχιστεί η διδασκαλία και στις άλλες δύο τάξεις του Γυμνασίου. Το νέο μάθημα με τίτλο «Η Ελληνική γλώσσα μέσα από Αρχαία, Βυζαντινά και Λόγια κείμενα» διδάχτηκε επί πειραματικής βάσεως τη σχολική χρονιά 1992-93 σε 183 Γυμνάσια της Ελλάδος και 6 Γυμνάσια της Κύπρου.

Από τη σχολική χρονιά 1993-94 το νέο μάθημα διδάσκεται στην Α' Γυμνασίου σε όλα τα Γυμνάσια της Ελλάδος και της Κύπρου και η διδασκαλία του συνεχίζεται πειραματικά στη Β' Γυμνασίου στα ίδια σχολεία που διδάχτηκε πειραματικά τη σχολική χρονιά 1992-93 στην Α' Γυμνασίου.

Ένα από τα 6 Γυμνάσια της Κύπρου, στα οποία διδάσκεται για δύο συνεχή χρόνια —στην Α' και Β' Γυμνασίου— πειραματικά το νέο μάθημα, είναι και το Περιφερειακό Γυμνάσιο Ακακίου.

Στόχος του νέου μαθήματος είναι η εξοικείωση των μαθητών με τα παλαιότερα κείμενα της Ελληνικής Γραμματείας, ώστε να τα αισθάνονται δικά τους, να τα αγαπήσουν και να κατανοούν το περιεχόμενό τους και παράλληλα να γνωρίσουν σε βάθος την Ελληνική γλώσσα, ώστε να καταστούν ικανοί να τη χρησιμοποιούν σωστά, στη σύγχρονη της μορφή, καθώς θα εμπλουτίσουν το γλωσσικό τους υπόβαθρο αντλώντας από τη γλωσσική μας κληρονομιά στοιχεία, που θα τους βοηθήσουν να αποκτήσουν έναν απαιτητικό, διευρυμένο και καλλιεργημένο κώδικα γλωσσικής επικοινωνίας.

Με την εξαγγελία της καθιέρωσης του νέου μαθήματος, είχαν ήδη εκφραστεί πολλές επιφυλάξεις και αντίθετες απόψεις όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του νέου μαθήματος. Έτσι αναπτύχθηκε ένας γόνιμος προβληματισμός σχετικά με την κατάλληλη θεραπευτική αγωγή που πρέπει να ακολουθηθεί στην εκπαίδευσή μας, ώστε να αντιμετωπιστεί δραστικά αυτό που ονομάστηκε γλωσσικό πρόβλημα στην Ελληνική.

Σ' αυτή την προσπάθεια εντάσσεται και η έρευνα αυτή που επιδιώκει να εξακριβώσει την αποτελεσματικότητα του νέου μαθήματος ως προς τους στόχους που ετέθησαν.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει, μέσα από τις απόψεις των ιδίων των μαθητών, που διδάσκονται για δύο συνεχή χρόνια το νέο μάθημα, κατά πόσον:

(α) Οι μαθητές υποδέχονται ευνοϊκά το νέο μάθημα

(β) Έχει βελτιωθεί η γλωσσική ικανότητα των μαθητών με τη διδασκαλία του νέου μαθήματος.

Επειδή η κριτική κατά της καθιέρωσης του νέου μαθήματος ήταν και είναι έντονη, η έρευνα αυτή κρίθηκε αναγκαία σε μια προσπάθεια να καταγραφούν τα απτά αποτελέσματα της διδασκαλίας του νέου μαθήματος μέσα από τις απόψεις των ιδίων των διδασκομένων.

Έρευνα που αφορούσε το νέο μάθημα έγινε στις 21 Μαΐου 1993 από το

Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου. Το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε σ' όλους τους μαθητές που διδάχτηκαν το μάθημα τη σχολική χρονιά 1992-93, αλλά σκοπό είχε —όπως φαίνεται από το σχετικό ερωτηματολόγιο— να καταγράψει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας του μαθήματος.

Το πρόβλημα όμως είναι ο βαθμός στον οποίο το νέο μάθημα βελτιώνει ή όχι τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών μας. Είναι σημαντικό να λυθεί αυτό το πρόβλημα, αφού έτσι και η γλωσσική επιστήμη θα βοηθηθεί, καθώς η διαμάχη συγχρονίας-διαχρονίας θα μπορεί να στηριχθεί σε επιστημονικά δεδομένα έρευνας, και οι αρμόδιοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στον ευρύτερο ελληνικό χώρο θα έχουν συγκεκριμένα στοιχεία, στα οποία θα μπορούν να στηρίξουν είτε τη γενίκευση της διδασκαλίας του νέου μαθήματος είτε τον τερματισμό της πειραματικής παρουσίας του στο αναλυτικό πρόγραμμα της παιδείας μας. Παράλληλα η διδακτική πράξη θα φωτισθεί, ώστε οι διδάσκοντες να γνωρίζουν πού πρέπει να ρίξουν το βάρος των προσπαθειών τους, για να επιτευχθεί η επαρκής γλωσσική κατάρτιση των μαθητών.

Έχοντας υπόψη τα δεδομένα της σύγχρονης γλωσσολογίας, σύμφωνα με τα οποία (Μπαμπινιώτης 1974) η διαχρονική και συγχρονική θεώρηση της γλώσσας αποτελούν η κάθε μία απαραίτητο συμπλήρωμα της άλλης, ιδιαίτερα στην περίπτωση γλωσσών με μακράν ιστορική παράδοση όπως η Ελληνική, πιστεύουμε ότι η διδασκαλία των παλαιότερων μορφών της γλώσσας μας θα επιτρέψει στους μαθητές να έλθουν σ' επαφή με το λεξιλογικό πλούτο της γλώσσας μας, τους μηχανισμούς παραγωγής και σύνθεσης, και έτσι θα βελτιωθεί η γλωσσική τους ικανότητα.

Η έρευνα αυτή έγινε στο Περιφερειακό Γυμνάσιο Ακακίου που είναι ένα μόνο από τα έξι Γυμνάσια της Κύπρου στα οποία διδάσκεται πειραματικά το μάθημα. Το δείγμα αποτελείται από όλους τους μαθητές της Β' Γυμνασίου του σχολείου αυτού (125), οι οποίοι διδάχτηκαν πειραματικά το μάθημα για δύο συνεχείς χρονιές.

Για τους λόγους αυτούς δεν μπορούν τα όποια συμπεράσματα της έρευνας να γενικευθούν παρά μόνο να θεωρηθούν απλώς ως ένδειξη της γενικής τάσεως.

Κεφάλαιο II: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Είναι ήδη γνωστό ότι με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 επί Υπουργίας στο ΥΠΕΠΘ του Γ. Ράλλη, το Ελληνικό κράτος κατήργησε τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και την περιόρισε σε δύο (2) χρόνια στο Λύκειο. Στα δύο αυτά χρόνια διατίθενται συνολικά έντεκα (11) ώρες διδασκαλίας επί εβδομαδιαίου προγράμματος

τριάντα (30) διδακτικών ωρών. Παράλληλα καθιερώθηκε η συστηματική διδασκαλία της νέας Ελληνικής στη σύγχρονη της μορφή για τα εννέα (9) χρόνια της υποχρεωτικής και τα τρία (3) της μεθυποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου περιέκοψε ακόμη περισσότερο τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας από το πρωτότυπο περιορίζοντάς την στις τρεις (3) συνολικά ώρες για όλο το Λυκειακό κύκλο, χωρίς να αυξήσει αναλόγως τη διδασκαλία της νέας Ελληνικής.

Οι αποφάσεις αυτές υποδηλώνουν ότι επεκράτησε η συγχρονική θεώρηση της διδασκαλίας της νέας Ελληνικής, που αντιμετωπίζεται ως αυτοτελής φάση της Ελληνικής γλώσσας, ξεκομμένη από τις προηγούμενες.

Εξ αρχής ηγέρθησαν ενστάσεις, προεβλήθησαν διαφωνίες και ακούστηκαν αντιρρήσεις που δεν εισακούστηκαν, αφού είχαν μόνο θεωρητικά ερείσματα.

Συν τω χρόνω η εμφάνιση, στον ευρύτερο Ελληνικό χώρο, και η επιδείνωση αυτού που ονομάστηκε γλωσσικό πρόβλημα, οδήγησε στη διαμόρφωση δύο τάσεων σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισής του.

Η πρώτη ξεκινά από τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που αφορούν τη γλωσσική παιδεία και με επικεφαλής τον Μπαμπινιώτη (1991), καθηγητή της Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και πρώην πρόεδρο του Π.Ι., υποστηρίζει πως «Ο περιορισμός της διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας αποκλειστικά και μόνο στη σύγχρονη μορφή και χρήση της αποτελεί ανεπαρκή τρόπο προσέγγισης για μια γλωσσική κατάρτιση μεγαλύτερων απαιτήσεων — με τα δεδομένα πάντοτε της ιστορικής προέλευσης και της ίδιας της υφής της σημερινής Ελληνικής».

Έτσι γίνεται στροφή προς τη διδασκαλία και της διαχρονίας της Ελληνικής γλώσσας, που θα εξοικειώσει τους μαθητές με τη λόγια, τη βυζαντινή και αρχαία μορφή της γλώσσας μας, ώστε τα Ελληνόπουλα να μπορέσουν να αντλήσουν ρίζες, λέξεις, φράσεις, δομές, μηχανισμούς και λεκτικούς τρόπους μέσα από τη γλωσσική μας παρακαταθήκη.

Εν τέλει αναμένεται, μέσα από την παράλληλη διδασκαλία της συγχρονίας και διαχρονίας της Ελληνικής γλώσσας, πρόσκτηση από τους μαθητές γλωσσικών χαρακτηριστικών, όπως κυριολεξίας, ακρίβειας, σαφήνειας, ποικιλίας, χρωματισμού, υπαινικτικότητας, λεπτών σημασιολογικών διακρίσεων κ.ά.

Η άποψη αυτή επεκράτησε και η επαφή με τη διαχρονία της Ελληνικής γλώσσας επιχειρείται με την καθιέρωση του μαθήματος «Η Ελληνική γλώσσα μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα».

Η έρευνα αυτή αποσκοπεί στη διακρίβωση της αποτελεσματικότητας του νέου μαθήματος, μέσα από την καταγραφή των απόψεων των ίδιων των μαθητών που διδάσκονται το νέο μάθημα.

Στον αντίποδα της τάσεως αυτής βρίσκεται η προσπάθεια αντιμετώπισης του γλωσσικού προβλήματος μέσα από τη συγχρονική διδασκαλία της Ελληνι-

κής γλώσσας. Η τάση αυτή βασικά αντιτίθεται στην καθιέρωση του νέου μαθήματος, αποδίδοντας δόλια κίνητρα στους εισηγητές του. Ένας από τους κορυφαίους εκπροσώπους αυτής της τάσεως, ο Δ. Μαρωνίτης (1993), καθηγητής της Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, πιστεύει πως το νέο μάθημα συντηρεί γλωσσικά και ιδεολογικά το κίνημα του αττικισμού που κατά την άποψή του δίχασε την ελληνική γλώσσα και έτσι επαναφέρεται το γλωσσικό ζήτημα.

Την άποψη αυτή πάντως απορρίπτει ο Μπαμπινιώτης (1993) και τονίζει ότι δεν υπάρχει γλωσσικό ζήτημα αλλά γλωσσικό πρόβλημα, που επιχειρείται, με το νέο μάθημα, να λυθεί μέσα από τη διαχρονική—παράλληλα με τη σύγχρονη— διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας.

Ο Μαρωνίτης (1993) προτείνει μια συστηματικότερη διδασκαλία της νέας Ελληνικής, στη σύγχρονη της μορφή, με τη βοήθεια λεξικών, Γραμματικής και Συντακτικού, εοικωνώντας από τη θέση ότι η σύγχρονη μορφή της γλώσσας ενέχει τη διαχρονία και πιστεύοντας ότι, με ολοκληρωμένη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής και την υποστήριξη κατάλληλων βοηθημάτων, θα αντιμετωπιστεί αυτό που ονομάζεται γλωσσικό πρόβλημα. Κατ' αυτό τον τρόπο αμφισβητεί την αποτελεσματικότητα και χρησιμότητα του νέου μαθήματος.

Κεφάλαιο III: Μεθοδολογία

Το ερωτηματολόγιο για αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του νέου μαθήματος δόθηκε προς τους μαθητές στις 21 Απριλίου 1994 και καλούνταν οι μαθητές να απαντήσουν σ' όλες τις ερωτήσεις.

Επελέγη αυτή η περίοδος για να δοθεί το ερωτηματολόγιο, ώστε να έχουν οι μαθητές όσο το δυνατό κατασταλαγμένη άποψη, αφού βρισκόμασταν ήδη προς το τέλος της σχολικής χρονιάς και δεν απέμεναν παρά τρεις εβδομάδες για να περατωθούν τα μαθήματα.

Τα ερωτηματολόγια μοίρασαν οι φιλόλογοι του κάθε τμήματος, οι οποίοι, αφού ανέφεραν τους σκοπούς της έρευνας, έδωσαν οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους, τονίζοντας ότι οι απαντήσεις είναι ανώνυμες.

Στο τέλος της διδακτικής ώρας τα παρέδωσαν στους ερευνητές.

Τον πληθυσμό της έρευνας απετέλεσαν όλοι οι μαθητές και μαθήτριες της Β' τάξης του Περιφερειακού Γυμνασίου Ακακίου (125). Το δείγμα της έρευνας καλύπτει όλο τον πληθυσμό.

Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποιο βαθμό τους άρεσε το μάθημα σε σχέση με πέρυσι και κατά πόσο θα ήθελαν να διδάσκονται περισσότερες ώρες το μάθημα. Στη συνέχεια ζητήθηκε η άποψή τους για την αποτελεσματικότητα του νέου μαθήματος στη γλωσσική τους κατάρτιση.

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας καταρτίστηκε από τους ερευνητές ένα ερωτηματολόγιο. Κρίθηκε σωστό το δείγμα της έρευνας να αποτελείται από όλο τον πληθυσμό, αφού ο μικρός σχετικά αριθμός των μαθητών και μαθητριών (125) της Β' Γυμνασίου το επέτρεπε.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει πέντε (5) ερωτήσεις.

Κεφάλαιο IV: Αποτελέσματα

Στην πρώτη ερώτηση το 23,2% των μαθητών απάντησαν ότι το μάθημα τους άρεσε περισσότερο από ότι πέρυσι. Το 29,6% απάντησαν ότι τους άρεσε λιγότερο και το 47,2% ότι τους άρεσε στον ίδιο βαθμό.

Στη δεύτερη ερώτηση το 19,2% των ερωτηθέντων απάντησε ότι θα ήθελε να διδάσκεται το μάθημα περισσότερο από 2 ώρες την εβδομάδα, ενώ το 80,8% απάντησε, πως δεν θα ήθελε κάτι τέτοιο.

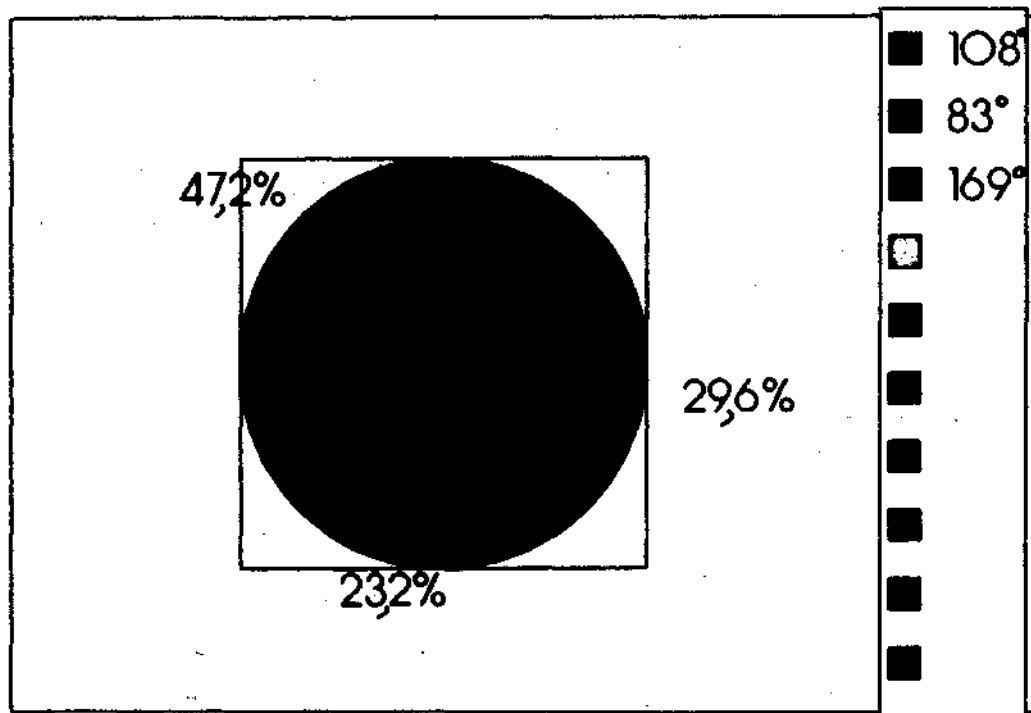
Στην τρίτη ερώτηση το 36,8% των μαθητών απάντησε πως το Α' μέρος της κάθε ενότητας τους βοηθά να μιλήσουν καλύτερα τη γλώσσα μας σήμερα, το 40% απάντησε ότι τους βοηθά το Β' μέρος, το 11,2% ότι τους βοηθά το Γ' μέρος και το 12% ότι τους βοηθά το Δ' μέρος.

Στην τέταρτη ερώτηση το 57,6% των μαθητών πιστεύει ότι τα παιδιά που διδάσκονται το μάθημα καταλαβαίνουν πιο εύκολα τη σημασία των λέξεων της γλώσσας μας, ενώ το 42,4% διαφώνησε με τη διαπίστωση αυτή.

Τέλος στην πέμπτη ερώτηση το 58,4% των μαθητών δήλωσε πως τα παιδιά που διδάσκονται το μάθημα βρίσκουν ευκολότερα τις κατάλληλες λέξεις που πρέπει να χρησιμοποιήσουν όταν μιλάνε, ενώ το 41,6% το αρνήθηκε.

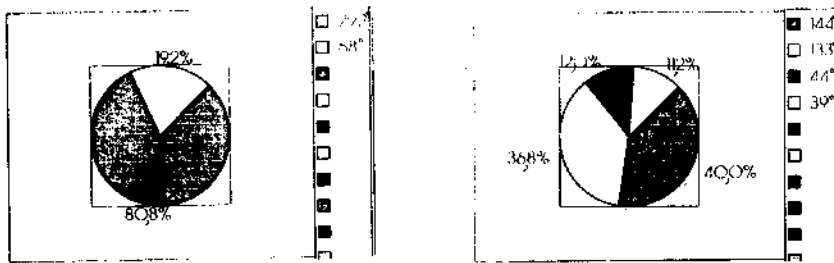
Ακολουθεί διαγραμματική παρουσίαση των αποτελεσμάτων για κάθε ερώτηση ξεχωριστά:

1) Διαγραμματική παράσταση του αποτελέσματος της ερώτησης 1 που ήταν η εξής: «Φέτος είναι η δεύτερη χρονιά που διδάσκεστε το μάθημα. Σε σχέση με πέρυσι σας άρεσε: Περισσότερο/Λιγότερο/Το ίδιο»



Στην πιο πάνω ερώτηση απάντησαν: περισσότερο 29 μαθ.
 απάντησαν: λιγότερο 37 μαθ.
 απάντησαν: το ίδιο 59 μαθ.

Δηλαδή απάντησαν: περισσότερο 23,2% (83°)
 απάντησαν: λιγότερο 29,6% (108°)
 απάντησαν: το ίδιο 47,2% (169°)



2) Διαγραμματική παράσταση του αποτελέσματος της ερώτησης 2 που ήταν η εξής: «Θα θέλατε να διδάσκεστε το μάθημα περισσότερο από δύο ώρες την εβδομάδα;»

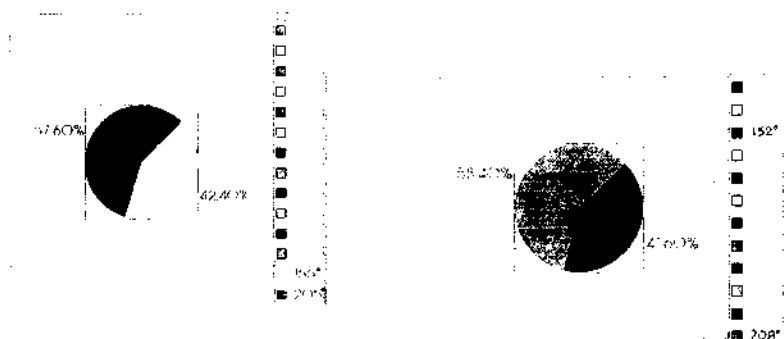
Στην πιο πάνω ερώτηση απάντησαν ΝΑΙ 24 μαθ.
απάντησαν ΟΧΙ 101 μαθ.

Δηλαδή απάντησαν: ΝΑΙ 19,2% (68°)
απάντησαν: ΟΧΙ 80,8% (292°)

3) Διαγραμματική παράσταση του αποτελέσματος της ερώτησης 3 που ήταν η εξής: «Ποιο από τα τέσσερα μέρη νομίζετε ότι σας βοηθά να μιλήσετε καλύτερα τη γλώσσα μας σήμερα;»

Στην πιο πάνω ερώτηση απάντησαν ότι τους βοηθά το Α 46 μαθ.
απάντησαν ότι τους βοηθά το Β 50 μαθ.
απάντησαν ότι τους βοηθά το Γ 14 μαθ.
απάντησαν ότι τους βοηθά το Δ 15 μαθ.

Δηλαδή απάντησαν: Α 36,8% (133°)
απάντησαν: Β 40% (144°)
απάντησαν: Γ 11,2% (39°)
απάντησαν: Δ 12% (44°)



4) Διαγραμματική παράσταση του αποτελέσματος της ερώτησης 4 που ήταν η εξής: «Τα παιδιά που διδάσκονται το μάθημα καταλαβαίνουν πιο εύκολα τη σημασία των λέξεων της γλώσσας μας;»

Στην πιο πάνω ερώτηση απάντησαν: NAI 72 μαθητές
απάντησαν: OXI 53 μαθητές

Δηλαδή απάντησαν: NAI 57,6% (205°)
απάντησαν: OXI 42,4% (155°)

5) Διαγραμματική παράσταση του αποτελέσματος της ερώτησης 5 που ήταν η εξής: «Τα παιδιά που διδάσκονται το μάθημα βρίσκουν ευκολότερα τις κατάλληλες λέξεις που πρέπει να χρησιμοποιήσουν όταν μιλάνε;»

Στην πιο πάνω ερώτηση απάντησαν: NAI 73 μαθητές
απάντησαν: OXI 52 μαθητές

Δηλαδή απάντησαν: NAI 58,4% (208°)
απάντησαν: OXI 41,6% (152°)

Κεφάλαιο V: Συμπεράσματα

Η προσπάθεια να αντιμετωπιστεί ικανοποιητικά αυτό που ονομάστηκε γλωσσικό πρόβλημα στην Ελληνική, οδήγησε στην δημιουργία δύο «σχολών» με αντιμαχόμενες απόψεις πάνω στο θέμα. Η μία υποστηρίζει πως το πρόβλημα μπορεί ν' αντιμετωπισθεί μόνο αν, παράλληλα με τη διδασκαλία της συγχρονίας της Ελληνικής γλώσσας, γίνει στροφή και προς τη διαχρονία για να καταστεί επαρκέστερη η γνώση της Ελληνικής. Η άλλη υποστηρίζει πως μια τέτοια προσέγγιση δεν μπορεί να προσφέρει τίποτα και ότι εκείνο που απαιτείται είναι μια πληρέστερη και συστηματικότερη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στη συγχρονική της μορφή.

Τελικά επεκράτησε η πρώτη σχολή και η επαφή με τη διαχρονία της Ελληνικής γλώσσας επιχειρήθηκε με την καθιέρωση του μαθήματος «Η Ελληνική γλώσσα μέσα από Αρχαία, Βυζαντινά και Λόγια κείμενα».

Το πρόβλημα είναι η αποτελεσματικότητα του νέου μαθήματος ως προς τους στόχους που ετέθησαν. Σκοπός της έρευνας ήταν να καταγράψει τις απόψεις των ιδίων των μαθητών που διδάχτηκαν το μάθημα και μέσα από αυτές να διακριβωθεί η στάση τους απέναντι στο μάθημα και το αν οι μαθητές πιστεύουν ότι το νέο μάθημα συμβάλλει θετικά στην προσπάθειά τους για επαρκή κατάκτηση της Ελληνικής γλώσσας.

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειοψηφία των μαθητών έχει θετική στάση απέναντι στο μάθημα. Στην έρευνα που διενήργησε πέρυσι τον Μάιο το Υπουργείο Παιδείας οι ίδιοι μαθητές του Γυμνασίου Ακακίου απάντησαν σε ποσοστό 77,9% ότι τους άρεσε το μάθημα και σε ποσοστό 22,1% ότι δεν τους άρεσε.

Φέτος απάντησαν ότι τους άρεσε το ίδιο σε σχέση με πέρυσι σε ποσοστό 47,2%, περισσότερο 23,2% και λιγότερο 29,6%.

Ένα ποσοστό 19,2% θα ήθελε να διδάσκεται το μάθημα περισσότερο από 2 ώρες την εβδομάδα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δικαιώνουν τους εισηγητές του νέου μαθήματος που δίνουν σαφείς και αυστηρές οδηγίες να αποφεύγεται ο σχολαστικισμός και η απομνημόνευση στη διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού και να δίνεται βαρύτητα στο Α' και Β' μέρος της ύλης κάθε ενότητας. Οι μαθητές πιστεύουν σε ποσοστό 36,8% ότι το Α' μέρος τους βοηθάει να μιλήσουν καλύτερα τη γλώσσα μας σήμερα και σε ποσοστό 40% ότι τους βοηθάει το Β' μέρος.

Οι εισηγητές του νέου μαθήματος υποστηρίζουν ότι χωρίς τη διαχρονία η γνώση της Ελληνικής είναι επιφανειακή και ρηχή και αναγκάζει τους μαθητές να παραμένουν γλωσσικά στο επίπεδο της απομνημόνευσης.

Η ανάλυση των απαντήσεων στην τέταρτη ερώτηση δείχνει πως το 57,6% των μαθητών πιστεύει ότι η διδασκαλία της διαχρονίας τους βοηθάει να καταλαβαίνουν καλύτερα τη σημασία των λέξεων της γλώσσας μας. Δηλαδή η επαφή με τους μηχανισμούς παραγωγής και σύνθεσης της γλώσσας προσφέρει βαθύτερη, ουσιαστικότερη και μονιμότερη γνώση της γλώσσας μας.

Τέλος φαίνεται πως η διδασκαλία του νέου μαθήματος συμβάλλει αποφασιστικά στην πρόσκτηση γλωσσικών χαρακτηριστικών όπως η ακριβολογία, κυριολεξία, σαφήνεια και ποιικιλία καθώς το 58,4% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι όσοι διδάσκονται το μάθημα βρίσκουν ευκολότερα τις κατάλληλες λέξεις που πρέπει να χρησιμοποιήσουν, όταν μιλάνε.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι το νέο μάθημα, απαλλαγμένο από το σχολαστικισμό και την τυπολατρία του παρελθόντος, μπορεί, αρδεύοντας από τους ποταμούς των διαφόρων φάσεων της Ελληνικής γλώσσας, να αναβαπτίσει τους μαθητές στον πακτωλό της γλωσσικής μας κληρονομιάς, ώστε να καταστούν ικανοί, επαρκείς χρήστες της γλώσσας μας.

Εισηγούμαστε, εν τέλει, τη γενίκευση της διδασκαλίας του νέου μαθήματος με την παρατήρηση ότι πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερος η νέα μέθοδος, η νέα προσέγγιση στη διδασκαλία του, ώστε να καταστεί πιο ελκυστικό και αποτελεσματικό ως προς τους στόχους του.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΚΑΚΙΟΥ

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 1993-94

21 Απριλίου 1994

Η Ελληνική γλώσσα μέσα από Αρχαία, Βυζαντινά
και Λόγια Κείμενα.

Τμήμα:

1. Φέτος είναι η δεύτερη χρονιά που διδάσκετε το μάθημα. Σε σχέση με πέρυσι σας άρεσε: Περισσότερο Λιγότερο Το ίδιο
2. Θα θέλατε να διδάσκετε το μάθημα περισσότερο από δύο ώρες την εβδομάδα; (υπογραμμίστε) ΝΑΙ ΟΧΙ
3. Ποιο από τα τέσσερα μέρη νομίζετε ότι σας βοηθά να μιλήσετε καλύτερα τη γλώσσα μας σήμερα; Α Β Γ Δ
4. Τα παιδιά που διδάσκονται το μάθημα καταλαβαίνουν πιο εύκολα τη σημασία των λέξεων της γλώσσας μας; ΝΑΙ ΟΧΙ
5. Τα παιδιά που διδάσκονται το μάθημα βρίσκουν ευκολότερα τις κατάλληλες λέξεις που πρέπει να χρησιμοποιήσουν όταν μιλάνε; ΝΑΙ ΟΧΙ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΚΑΚΙΟΥ

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 1993-94

21 Απριλίου 1994

Η Ελληνική γλώσσα μέσα από Αρχαία, Βυζαντινά
και Λόγια Κείμενα.

Σύνολο μαθητών: 125

Τμήματα: Β1, Β2, Β3, Β4, Β5

1. Φέτος είναι η δεύτερη χρονιά που διδάσκεστε το μάθημα. Σε σχέση με πέρυσι σας άρεσε:

	Περισσότερο	Λιγότερο	Το ίδιο
B1:	9	6	9
B2:	3	14	9
B3:	4	5	16
B4:	6	7	12
B5:	7	5	13

2. Θα θέλατε να διδάσκεστε το μάθημα περισσότερο από δύο ώρες την εβδομάδα; (υπογραμμίστε)

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
B1:	9	15
B2:	0	26
B3:	3	22
B4:	6	19
B5:	6	19

3. Ποιο από τα τέσσερα μέρη νομίζετε ότι σας βοηθά να μιλήσετε καλύτερα τη γλώσσα μας σήμερα;

	A	B	Γ	Δ
B1:	7	14	2	1
B2:	9	10	3	4
B3:	10	7	3	5
B4:	10	12	3	0
B5:	10	7	3	5

4. Τα παιδιά που διδάσκονται το μάθημα καταλαβαίνουν πιο εύκολα τη σημασία των λέξεων της γλώσσας μας;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
B1:	16	8
B2:	8	18
B3:	10	15
B4:	23	2
B5:	15	10

5. Τα παιδιά που διδάσκονται το μάθημα βρίσκουν ευκολότερα τις κατάλληλες λέξεις που πρέπει να χρησιμοποιήσουν όταν μιλάνε;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
B1:	18	6
B2:	6	20
B3:	13	12
B4:	19	6
B5:	17	8

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΚΑΚΙΟΥ

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 1993-94

21 Απριλίου 1994

Η Ελληνική γλώσσα μέσα από Αρχαία, Βυζαντινά
και Λόγια Κείμενα.

Τμήμα: Β1, Β2, Β3, Β4, Β5

ΣΥΝΟΛΟ

- Φέτος είναι η δεύτερη χρονιά που διδάσκετε το μάθημα. Σε σχέση με πέρυσι σας άρσε:

Περισσότερο	Λιγότερο	Το ίδιο
29	37	59
- Θα θέλατε να διδάσκετε το μάθημα περισσότερο από δύο ώρες την εβδομάδα; (υπογραμμίστε)

ΝΑΙ	ΟΧΙ
24	101
- Ποιο από τα τέσσερα μέρη νομίζετε ότι σας βοηθά να μιλήσετε καλύτερα τη γλώσσα μας σήμερα;

A	B	Γ	Δ
46	50	14	15
- Τα παιδιά που διδάσκονται το μάθημα καταλαβαίνουν πιο εύκολα τη σημασία των λέξεων της γλώσσας μας;

ΝΑΙ	ΟΧΙ
72	53
- Τα παιδιά που διδάσκονται το μάθημα βρίσκουν ευκολότερα τις κατάλληλες λέξεις που πρέπει να χρησιμοποιήσουν όταν μιλάνε;

ΝΑΙ	ΟΧΙ
73	52

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΚΑΚΙΟΥ

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 1993-94

21 Απριλίου 1994

Η Ελληνική γλώσσα μέσα από Αρχαία, Βυζαντινά
και Λόγια Κείμενα.

Σύνολο μαθητών: 125

Τμήματα: Β1, Β2, Β3, Β4, Β5

1. Φέτος είναι η δεύτερη χρονιά που διδάσκετε το μάθημα. Σε σχέση με πέρυσι σας άρεσε:

	Περισσότερο	Λιγότερο	Το ίδιο
	23,2%	29,6%	47,2%
	83°	108°	169°
2. Θα θέλατε να διδάσκετε το μάθημα περισσότερο από δύο ώρες την εβδομάδα; (υπογραμμίστε)

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
	19,2%	80,8%
	68°	292°
3. Ποιο από τα τέσσερα μέρη νομίζετε ότι σας βοηθά να μιλήσετε καλύτερα τη γλώσσα μας σήμερα;

	A	B	Γ	Δ
	36,8%	40%	11,2%	12%
	133°	144°	39°	44°
4. Τα παιδιά που διδάσκονται το μάθημα καταλαβαίνουν πιο εύκολα τη σημασία των λέξεων της γλώσσας μας;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
	57,6%	42,4%
	205°	15°
5. Τα παιδιά που διδάσκονται το μάθημα βρίσκουν ευκολότερα τις κατάλληλες λέξεις που πρέπει να χρησιμοποιήσουν όταν μιλάνε;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
	58,4%	41,6%
	208°	152°

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΔΟΚΙΜΑΣΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Κατά το σχολικό έτος 1992-93 το πρόγραμμα της διαχρονικής διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας εφαρμόστηκε στην Ελλάδα σε 183 γυμνάσια στην Α' τάξη. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε και στην Κύπρο, σε έξι γυμνάσια, στην πρώτη τάξη. Το σχολικό έτος 1993-94 η διδασκαλία του νέου αυτού μαθήματος μπήκε σε όλες τις Α' τάξεις των γυμνασίων, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο.

Η εφαρμογή του προγράμματος αυτού στηρίζεται πάνω σε ορισμένες προϋποθέσεις, που πρέπει να τηρούνται, για να ξεπεραστούν οι αδυναμίες και τα γνωστά αρνητικά αποτελέσματα της παραδοσιακής διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών κατά το παρελθόν. Οι προϋποθέσεις αυτές θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής (Μπαμπινιώτης, «Οδηγίες για τον καθηγητή»):

1) Η διδασκαλία του μαθήματος των παλαιότερων μορφών της γλώσσας είναι ένα νέο θέμα/αντικείμενο διδασκαλίας, με νέα μέθοδο. Δεν πρόκειται για επαναφορά των Αρχαίων Ελληνικών ούτε και για Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας. Είναι κάτι πιο ουσιαστικό. Είναι παιδεία, είναι γλώσσα, γι' αυτό και χρειάζεται σωστή αντίληψη και ενθουσιασμός στην εφαρμογή του.

2) Το νέο αυτό μάθημα εισήχθη για να συμπληρώσει και να βελτιώσει τη διδασκαλία του μαθήματος των Ν.Ε. και όχι για να την υποβαθμίσει ή να την υποκαταστήσει.

3) Το νέο θέμα πρέπει να προσφέρεται ως μέρος της Αρχαίας Γραμματείας από μετάφραση και όχι ως ανεξάρτητο μάθημα.

4) Να προσεχθεί από την αρχή ο τρόπος αξιολόγησης στο νέο θέμα. Να αποφευχθεί ο σχολαστικισμός, το άγχος της κάλυψης της ύλης, το φόβητρο της απόρριψης των μαθητών. Δεν πρέπει να παρατηρηθεί μεγαλύτερο ποσοστό απόρριψης μαθητών στο τέλος του έτους από ότι στην Αρχαία Γραμματεία. Να μην αναβιώσει ο «μπαμπούλας των Αρχαίων». Ό,τι ενδιαφέρει και σκοπείται στο νέο πρόγραμμα είναι η επαφή και η εξοικείωση των μαθητών με παλαιότερες μορφές της γλώσσας μας. Μια τέτοια αντίληψη και προσέγγιση δε θα δημιουργήσει πρόσθετες δυσκολίες για τους αδύνατους μαθητές.

5) Για κανένα λόγο δε θα γίνεται μετάφραση των κειμένων. Θα γίνεται κατανόηση του περιεχομένου τους με ερωτήσεις και συζήτηση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Το βιβλίο που χρησιμοποιήθηκε πέρυσι για τη διδασκαλία του μαθήματος των Παλαιότερων μορφών της γλώσσας αποτελείται από 25 ενότητες. Το βιβλίο που χρησιμοποιείται φέτος για τη διδασκαλία του, αποτελείται από 22 ενότητες. Κάθε ενότητα περιλαμβάνει σταθερά 4 μέρη:

- α) Κείμενο
- β) Λεξιλογικά - Σημασιολογικά
- γ) Γραμματικά - Συντακτικά
- δ) Κείμενα

Στο ίδιο βιβλίο περιλαμβάνονται α) Γραμματική - Συντακτικό (περιεκτικά και υπό μορφή πινάκων) και β) Λεξιλόγιο.

Α' μέρος/κείμενο

Κορμός και αντικειμενικός στόχος της διαχρονικής διδασκαλίας, είναι το κείμενο. Το κείμενο συνοδεύεται σχεδόν πάντοτε από σύντομη εισαγωγή. Τα κριτήρια με τα οποία επιλέγονται τα κείμενα είναι η διδαξιμότητα και η διδακτικότητά τους. Δηλαδή: α) Κατά πόσον προσφέρονται σε διδασκαλία ως βατά και προσιτά στις δυνατότητες του μαθητή και β) πόσο διδακτικά είναι από την πλευρά του γλωσσικού υλικού, στο οποίο θα στηριχθεί και η διδασκαλία των δύο άλλων μερών του βιβλίου (λεξιλογικού-Γραμματικοσυντακτικού).

Συνήθως το κείμενο είναι σε πεζό λόγο και δίδεται στο πρωτότυπο. Τα θέματα των κειμένων είναι ενδιαφέροντα, ελκυστικά και θελκτικά.

Εκείνο που επιδιώκεται με το Α' μέρος κάθε ενότητας είναι η αναστροφή του μαθητή με τα κείμενα και η δημιουργία, σιγά-σιγά, μιας άλλης σχέσης του Έλληνα μαθητή με το παλαιότερο ελληνικό κείμενο, διαφορετική από τη σημερινή σχέση που είναι από αδιάφορη μέχρι απωθητική και εχθρική.

Β' Λεξιλογικά-σημασιολογικά

Στο Β' μέρος κάθε ενότητας που αφορά στα «Λεξιλογικά - Σημασιολογικά» δίδεται έμφαση στη διδασκαλία των ετυμολογικών (παράλληλα προς εκείνη των σημασιολογι-

κών) πεδίων. Αυτό γίνεται περισσότερο με ασκήσεις συμπληρωματικού ή σχηματιστικού τύπου ως προς βασικές ρίζες και ετυμολογικά πεδία της ελληνικής γλώσσας.

Η οικείωση του μαθητή με τα ετυμολογικά πεδία της ελληνικής γλώσσας, δηλαδή με βασικές ρίζες και έννοιες-κλειδιά και η βαθύτερη γνώση της ελληνικής γλώσσας θα εξασφαλίσει και θα ενισχύσει τη δυνατότητα δημιουργικών χρήσεων της Ελληνικής, τόσο στο αναγνωριστικό όσο και στο κατασκευαστικό επίπεδο. Το πιο σπουδαίο, όμως, είναι ότι θα τονωθεί η γνώση εκεί που τώρα λειτουργεί παθητικά η μνήμη. Ο μαθητής, γνωρίζοντας το πλέγμα των σχέσεων μιας λέξης θα κατανοεί καλύτερα τη σημασία της, άρα θα τη χρησιμοποιεί και δημιουργικότερα.

Γ' Γραμματική - Συντακτικό

Στόχος του Γραμματικοσυντακτικού μέρους, είναι η εξοικείωση του μαθητή με τις γραμματικοσυντακτικές δομές σε αναγνωριστικό πάντα επίπεδο και στο επίπεδο της συνειδητοποίησης των ομοιοτήτων και, κυρίως, των διαφορών από τη σημερινή Ελληνική, οι οποίες και αντιμετωπίζονται διδακτικά, ώστε να μην υψώνονται ως ανυπέρβλητα εμπόδια στην προσπέλαση των αντίστοιχων κειμένων.

Δ' Κείμενο ή κείμενα

Στο Δ' μέρος υπάρχει κείμενο ή κείμενα που συνδέονται κατά κανόνα θεματικά με το βασικό κείμενο του μέρους Α. Τα κείμενα του Δ' μέρους ανήκουν σε διαφορετική εποχή.

Με την παρουσία αυτών των κειμένων αισθητοποιείται ακόμα περισσότερο η θέση ότι η νέα αυτή προσέγγιση έχει ως κύριο στόχο την εξοικείωση του μαθητή με τα Ελληνικά κείμενα και την ελληνική γλώσσα στη διαχρονική της υπόσταση και παρουσία.

Έτσι συνειδητοποιείται από τους μαθητές ότι η Ελληνική γλώσσα στη διαχρονική της πορεία είναι μία και ενιαία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
«Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΑΡΧΑΙΑ, ΒΥΖΑΝΤΙΝΑ
ΚΑΙ ΛΟΓΙΑ ΚΕΙΜΕΝΑ»

21 Μαΐου 1993

Η Ελληνική γλώσσα μέσα από Αρχαία, Βυζαντινά
και Λόγια Κείμενα.

Ερωτηματολόγιο στους μαθητές

Σχολείο: Τμήμα:

- | | |
|---|---------|
| 1. Σας άρεσε το νέο μάθημα; (Υπογραμμίστε) | ΝΑΙ ΟΧΙ |
| 2. Ποιο από τα 4 μέρη της κάθε ενότητας σας αρέσει περισσότερο;
(Υπογραμμίστε) | A B Γ Δ |
| 3. Ποιο μέρος κατανοείτε ευκολότερα; (Υπογραμμίστε) | A B Γ Δ |
| 4. Ποιο μέρος σας δυσκολεύει περισσότερο; (Υπογραμμίστε) | A B Γ Δ |
| 5. Θέλετε να συνεχιστεί το μάθημα και τον επόμενο χρόνο;
(Υπογραμμίστε) | ΝΑΙ ΟΧΙ |

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
«Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΑΡΧΑΙΑ, ΒΥΖΑΝΤΙΝΑ ΚΑΙ ΛΟΓΙΑ ΚΕΙΜΕΝΑ»

Ερωτηματολόγιο μαθητών (Ποσοστά)

Σχολείο	Αριθμός μαθητών	Ερώτηση 1 Σας άρεσε το νέο μάθημα;		Ερώτηση 2 Ποιο από τα τέσσερα μέρη της κάθε ενότητας σας άρεσε περισσότερο;			Ερώτηση 3 Ποιο μέρος κατανοήσατε ευκολότερα;			Ερώτηση 4 Ποιο μέρος σας δυσκολεύει περισσότερο;			Ερώτηση 5 Θέλατε να συζητήσετε το μάθημα και τον επόμενο χρόνο;				
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	Α	Β	Γ	Δ	Α	Β	Γ	Δ	Α	Β	ΝΑΙ	ΟΧΙ		
		Ποιο μέρος σας άρεσε περισσότερο;		Ποιο μέρος κατανοήσατε ευκολότερα;			Ποιο μέρος σας δυσκολεύει περισσότερο;			Ποιο μέρος σας δυσκολεύει περισσότερο;		Ποιο μέρος σας άρεσε περισσότερο;					
1. Γ. Παπά	224	47,5	52,5	50,9	26,4	7,3	15,4	52,6	29,5	4,9	13,0	5,3	10,4	71,0	13,2	34,8	65,2
2. Γ. Μακαρίου Γ'	88	44,3	55,7	59,4	23,0	8,3	9,3	53,2	30,2	8,3	8,3	14,0	13,1	56,2	16,7	34,0	66,0
3. Θέλυο Γ.	133	63,1	36,9	56,4	35,4	6,0	2,2	36,1	54,2	7,5	2,2	6,8	3,7	85,0	4,5	40,6	59,4
4. Γ. Αγ. Νεοφύτου	197	50,7	49,3	68,5	17,9	2,2	11,4	47,6	37,5	2,7	12,2	4,0	3,0	88,5	4,5	18,2	81,8
5. Γ. Αχαΐου	136	77,9	22,1	53,3	23,4	14,6	8,7	55,4	20,2	14,3	10,1	7,8	22,0	54,6	15,6	64,0	36,0
6. Γ. Ανωτέρων	81	54,3	45,7	56,9	23,2	7,3	12,6	44,1	35,4	7,5	13,0	10,7	23,2	52,7	13,4	43,2	56,8
ΟΛΙΚΑ	856	55,8	41,2	57,5	24,6	7,1	10,8	48,7	34,3	6,7	10,3	7,2	11,5	70,3	11,0	37,2	62,8

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Εκδ. Δόμος (1988) *Ο δημόσιος διάλογος για την γλώσσα*, Αθήνα.
Ελλην. Γλωσ. Όμιλος (1984) *Ελληνική Γλώσσα*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
Κριαρά, Εμ. (1984) *Η σημερινή μας γλώσσα*, Αθήνα: Μαλλιάρη - Παιδεία.
Μαρωνίτη, Δ. και Μπαμπινιώτη, Γ. (1993) «Η μάχη της γλώσσας - Δυο ειδικοί συζητούν και διαφωνούν», εφ. *Το Βήμα*, 18/4/1993, Αθήνα.
Μήτση, Ν. (1993) «Η διδασκαλία των παλαιότερων μορφών της Ελληνικής γλώσσας», περ. *Νέα Παιδεία*, τ. 68, σ. 23, Αθήνα.
Μπαμπινιώτη, Γ. (1991) «Διαχρονική προσέγγιση της Ελληνικής γλώσσας», *Κύπρος: ΥΠΑΠ* (ανακοίνωση σε συνέδριο).
Μπαμπινιώτη, Γ. (1974) *Εισαγωγή εις την γενικήν γλωσσολογίαν*, Αθήνα.
Παπαζαφείρη, Ι. (1990) *Λάθη στη χρήση της γλώσσας μας*, Αθήνα: Σμίλη.
Ραγκούση, Ν. (1993) «Η Ελληνική γλώσσα μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα», περ. *Νέα Παιδεία*, τ. 67, σ. 22, Αθήνα.

ΣΧΟΛΙΑ

1. Επειδή ο πίνακας των συνδέσμων της νεοελληνικής γλώσσας, που περιέχεται στη «Νεοελληνική Γραμματική» του Γυμνασίου, είναι ελλιπής, προτείνουμε να συμπληρωθεί αυτός σύμφωνα με το συνημμένο πίνακα. Αντίθετα από τη «Νεοελληνική Γραμματική» η «Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας» του Μιχ. Οικονόμου τον έχει πληρέστερο τον πίνακα των συνδέσμων. Κι εδώ όμως έχουμε τη γνώμη ότι ο χαρακτηρισμός των αντιθετικών συνδέσμων και ως εναντιωματικών δεν είναι εύστοχος. Γι' αυτό και από τους αντιθετικούς πρέπει να μεταφερθεί ο όρος εναντιωματικοί στους παραχωρητικούς. Τέλος, επειδή οι μαθητές των Λυκείων είναι απαραίτητο να ξέρουν καλά τους συνδέσμους και της νεοελληνικής και της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, στον πίνακα των συνδέσμων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας επιβάλλεται για διευκόλυνσή τους να προταχθεί ο πίνακας των συνδέσμων της νεοελληνικής γλώσσας.

2. Επίσης προτείνουμε να γίνουν οι παρακάτω διορθώσεις και στα Συντακτικά της Νέας και της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας σύμφωνα με τις συνημμένες παρατηρήσεις.

**ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ (ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ)
ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ**

Α' Παρατακτικοί:

1. **Συμπλεκτικοί:** (Νέα Ελλ.) και (χι μπροστά από φωνήεν), ούτε, μήτε, ουδέ, μηδέ.
(Αρχαία): τε (=και), και, ούτε, μήτε, ούδέ (=ούτε και), μηδέ (=μήτε και).
2. **Διαζευκτικοί ή Διαχωριστικοί:** (Νέα Ελλ.) ή, είτε.
(Αρχαία): ή, ήτοι (=ή, είτε), είτε-είτε, έάντε-έάντε (=είτε-είτε), ήντε-ήντε (=είτε-είτε).
3. **Αντιθετικοί:** (Νέα Ελλ.) μα, αλλά, παρά, όμως, ωστόσο, μόνο, μάλιστα, έπειτα, εν τούτοις, μολαταύτα, εξάλλου.
(Αρχαία): μέν, δέ (=όμως, αλλά, ενώ), όμως, μέντοι (=όμως), αλλά, άτά (=αλλά), μήν (=όμως), αλλά μήν (=αλλά όμως), και μήν (=και όμως), ού μήν αλλά (=αλλά όμως), καιτοι (=και όμως).
4. **Συμπερασματικοί ή αποτελεσματικοί:** (Νέα Ελλ.) λοιπόν, ώστε, άρα, επομένως.
(Αρχαία): άρα (=λοιπόν), ούν (=λοιπόν), γοϋν (=λοιπόν), τοίνυν (=λοιπόν), τοιγαρτοι, τοιγαροϋν (=γι' αυτό ακριβώς λοιπόν, γι' αυτό ίσα ίσα), οϋκοϋν (=λοιπόν), οϋκουν (=όχι λοιπόν, λοιπόν δεν)—ώστε (=επομένως). Ο ώστε έχει αυτή τη σημασία ύστερα από τελεία ή πάνω τελεία και τότε η πρόταση, μπροστά από την οποία μπαίνει, είναι κύρια, που εκφράζει συμπέρασμα, και όχι δευτερεύουσα συμπερασματική.

5. *Επεξηγηματικοί*: (Νέα Ελλ.) δηλαδή.

Στα αρχαία έχουμε τους επεξηγηματικούς ή διασαφητικούς: γάρ (= δηλαδή), ἤτοι (= δηλαδή).

B' Υποτακτικοί:

1. *Ειδικοί*: (Νέα Ελλ.) πως, που, ότι.

(Αρχαία): ὡς (= ότι), ὅτι.

2. *Χρονικοί*: (Νέα Ελλ.) όταν, σαν, ενώ, καθώς, αφού, αφότου, πριν (πριν να), μόλις, προτού, ὥσπου, ὡστόσο, ὅσο που, ὅποτε.

(Αρχαία): ὡς (= όταν, μόλις), ὅτε (= όταν), ὁπότε (= όταν), ὁσάκις (= πόσες φορές), ὁποσάκις (= ὅσες φορές), ἤνικα (= όταν), ὀπηνίκα (= όταν), ὅταν, ὁπότεν (= όταν), ἐπὶ (= αφού, όταν), ἐπειδὴν (= αφού, όταν), ἕως (= ως, ἕως), ἄχρι (= μέχρι, μέχρι, πρὶν. Οἱ (ὅταν, ὁπότεν, ἐπὶ, ἐπειδὴν) συντάσσονται πάντοτε με υποτακτική.

3. *Αιτιολογικοί*: (Νέα Ελλ.) γιατί, επειδή, αφού, τι (ποιητικό), που, μια που, μια και.

(Αρχαία): ὅτι (= γιατί), ὡς (= γιατί τάχα), διότι (= γιατί), ἐπεὶ, ἐπειδὴ (οἱ δύο τελευταῖοι μεταφράζονται συνήθως με αρκτικό χρόνο με το γιατί και με ιστορικό χρόνο με τον αφού ή τον όταν. Δηλαδή στην α' περίπτωση χρησιμεύουν ως αιτιολογικοί, ενώ στη β' ως χρονικοί).

4. *Υποθετικοί*: (Νέα Ελλ.) αν, σαν, ἄμα, /να.

(Αρχαία): εἰ (= αν), ἐάν (= αν), ἄν, ἤν (= αν). Οἱ (ἐάν, ἄν, ἤν) συντάσσονται πάντοτε με υποτακτική.

5. *Εναντιωματικοί*: (Νέα Ελλ.) αν και, μολονότι, ενώ, και που, και ας.

(Αρχαία): εἰ καί (= αν και), ἄν καί, καίπερ (= αν και). Ο (καίπερ) συντάσσεται με μετοχή.

Παραγορητικοί ή ενδοτικοί: (Νέα Ελλ.) και αν (ακόμη), και να, που να.

(Αρχαία): καί εἰ (= κι αν), καί ἄν, κἄν (= κι αν ακόμη), οὐδ' εἰ (= ούτε κι αν), οὐδ' ἐάν (= ούτε κι αν), μήδ' ἐάν (= μήτε κι αν).

6. *Τελικοί*: (Νέα Ελλ.) να, για να (ισχυρότερο από το να).

(Αρχαία): ἵνα, ὅπως, ὡς. Και οἱ τρεῖς μεταφράζονται με το: για να ή με σκοπό να.

7. *Συμπερασματικοί ή Αποτελεσματικοί*: (Νέα Ελλ.) ὥστε (να), που, να.

(Αρχαία): ὡς (= ὥστε), ὥστε. Εἰσάγουν δευτερεύουσες συμπερασματικές ὕστερα από κόμμα. Ὑστερα ὅμως από τελεία και πάνω τελεία εἰσάγουν κύριες συμπερασματικές.

8. *Διστακτικοί ή ενδοιαστικοί*: (Νέα Ελλ.) μη(ν), μήπως.

(Αρχαία): μή (= μήπως), μή οὐ (= μήπως δε(ν)).

9. *Βουλευτικοί*: (Νέα Ελλ.) να.

(Στα αρχαία οἱ βουλευτικές προτάσεις ἐκφέρονται με τελικό ἀπαρέμφατο).

10. *Συγκριτικοί*: (Νέα Ελλ.) παρά, από: Ο Γιώργος είναι πιο ψηλός παρά ο Κώστας. Ο Γιάννης είναι πιο έξυπνος, από ό,τι φαίνεται.

(Αρχαία): ἢ συγκριτικός. Αυτός ακολουθεῖ ὕστερα από συγκριτικό ἐπίθετο ή

επίρρημα και ύστερα από τα θετικού βαθμού (επίθετα, αντωνυμίες): άλλος, έτερος, άλλοιός, διπλάσιος, έναντίος, ίδιος, πολλαπλάσιος και τα επιρρήματα: πρίν, πρόσθεν: Ὁμόν τό βούλευμα (έστί)... πόλιν ὄλην διαφθείραι ἢ τούς αἰτίους. Θουκ. 3, 36. τί ἄλλο (πάσχω) ἢ ἵπποκένταυρος γίγνομαι; Ξεν. Κύρ. 4, 3, 20.

Σημείωση α': Οι όροι σύνδεσμος, πρόθεση, επίρρημα μερικές φορές δε δηλώνουν μια ξεχωριστή κατηγορία λέξεων, αλλά μια ξεχωριστή λειτουργία της λέξης μέσα στο λόγο, ανάλογα με τη θέση που παίρνει αυτή μέσα στην πρόταση ή τα συμφραζόμενα. (Νεοελληνική γραμματική (της Δημοτικής), Αθήναι 1941, σ. 300, παρ. 1060).

Σημείωση β': Στους συνδέσμους της Αρχαίας Ελληνικής σημειώνεται η βασική απόδοσή τους στα Νέα Ελληνικά και όχι όλες οι σημασίες τους.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Α' Στο Συντακτικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας στο κεφάλαιο των επιρρηματικών προσδιορισμών (σελίδες 99-115) έχω να κάνω τις εξής παρατηρήσεις:

1. Στη σελ. 100-102 λέγεται ότι επιρρηματικούς προσδιορισμούς δέχονται όχι μόνο τα ρήματα, αλλά και τα επίθετα και τα επιρρήματα και τα ουσιαστικά. Κατά τη γνώμη μου η γενίκευση αυτή δεν είναι σωστή, γιατί επιρρηματικοί προσδιορισμοί είναι οι προσδιορισμοί, που προσδιορίζουν ρήματα και οι οποίοι αποτελούνται από επιρρήματα: τρώει πολύ, κάθεται μακριά, ή επίθετο: βαδίζει σκυρτός, εργάζεται πρωινός, ή ουσιαστικό άναρθρο ή έναρθρο ή εμπρόθετο: ήρθε νύχτα, ήρθε τη νύχτα, πέθανε από πείνα, ήρθε κατά τη νύχτα, ή μετοχή: ήρθε τρέχοντας ή κουρασμένος, ή φράση: ήρθε από την Αθήνα, ή ολόκληρη δευτερεύουσα (επιρρηματική) πρόταση: ήρθε, όταν νύχτανε ή νύχτωσε.

Βέβαια επιρρήματα ως προσδιορισμούς δέχονται και τα επιρρήματα: είναι πολύ καλά ο Γιάννης και τα επίθετα: είναι πολύ καλός ο Γιάννης, η καταγγελία είναι ολοφάνερα αληθινή, είναι εξαιρετικά καλός ή καταπληκτικά έξυπνος. Και κατά κανόνα τέτοια επιρρήματα είναι τα καθαρά ποσοτικά (αλλά και όσα, χρησιμοποιούνται ως τέτοια: ο Γιώργος βαδίζει καταπληκτικά γρήγορα), από τα οποία το πολύ στη λαϊκή γλώσσα μπορεί να προσδιορίζει και ουσιαστικό: είναι πολύ άνθρωπος αυτή η γυναίκα. Τους προσδιορισμούς αυτούς, επειδή αποτελούνται από επιρρήματα, άσχετα αν δεν προσδιορίζουν ρήματα, «συμβατικά» μπορούμε να τους ονομάσομε και αυτούς επιρρηματικούς. Επίσης και τους προσδιορισμούς των επιρρημάτων, άσχετα αν δεν έχουν τη μορφή καθαρού επιρρήματος, μπορούμε και αυτούς να τους ονομάσομε συμβατικά επιρρηματικούς προσδιορισμούς: όσο για τη μόρφωση των παιδιών του ή σχετικά με τη μόρφωση των παιδιών του φρόντιζε υποδειγματικά.

Κανόνας: Τους προσδιορισμούς των ρημάτων και των επιρρημάτων άσχετα με τη μορφή τους (απλό επίρρημα ή φράση) και τους προσδιορισμούς του ποσού άσχετα με το τι μέρος του λόγου προσδιορίζουν (ρήμα, επίρρημα, επίθετο, ουσιαστικό) τους ονομάζομε επιρρηματικούς προσδιορισμούς.

2. Αντίθετα τους προσδιορισμούς των επιθέτων α) της αναφοράς: τα χρώματα αυτά είναι ιερά για μας, β) της αιτίας: ο Κροίσος ήταν περήφανος για τα πλούτη του και γ) του σκοπού: ήθελε έτοιμος για καβγά και των ουσιαστικών α) της αναφοράς: τα αισθήματά του για την οικογένεια αυτή είναι γνωστά, β) του σκοπού: οι προσπάθειες για λύτρωση του έθνους, γ) του τόπου: η άφιξή τους στην πόλη ξεσήκωσε όλα τα παιδιά, δ) της προέλευσης η καταγωγή του Κοραή από οικογένεια εμπόρων και ε) της εναντίωσης: εκδήλωσαν την αγανάκτησή τους κατά της τυραννίας πρέπει οπωσδήποτε να τους ονομάζουμε ονοματικούς, γιατί προσδιορίζουν ονόματα και αποτελούνται από ονόματα (εμπρόθετα).

3. Στο τέλος του κεφαλαίου για το ονοματικό σύνολο (ονοματικοί προσδιορισμοί) στη σελίδα 51 θα πρέπει να προστεθούν τα εξής: Ως ονοματικοί προσδιορισμοί μπαίνουν και α) μετοχές ως επιθετικοί προσδιορισμοί: ο ευχαριστημένος ή επιτυχημένος άνθρωπος και κατηγορηματικοί: ένιωσα αδικημένος, βρέθηκα τραυματισμένος και β) και δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις: ειδικές: ξέρω ότι θα 'ρθεις, πλάγιες ερωτηματικές: με ρωτάει πού ήμουν χτες, ενδοιαστικές ή διστακτικές: φοβούμαι μήπως κρυώσεις και αναφορικές ονοματικές: δώσε μου το βιβλίο, που σου χάρισε ο Γιώργος.

4. Στη σελίδα 100-101 στην απαρίθμηση των μορφών των επιρρηματικών προσδιορισμών, για να μην επιβαρύνονται οι μαθητές με πολλά με τις επαναλήψεις, θα μπορούσαμε να τις συμπτύξουμε ως εξής: Οι επιρρηματικοί προσδιορισμοί εκφέρονται με τις εξής μορφές:

α) με απλά επιρρήματα (ε, η, ια, κα, κα, καβ) ή με ζεύγη τους (ιβ, ιγ),

β) με απλή άναρθηρη ή σύναρθηρη πλάγια πτώση απρόθετη ή εμπρόθετη: Εργάζομαι νύχτα ή τη νύχτα ή από νύχτα σε νύχτα ή κατά τη νύχτα, δηλαδή με απρόθετο ή εμπρόθετο προσδιορισμό,

γ) με επίθετα (=επιρρηματικά κατηγορούμενα, βλέπε σελ. 19 παρ. θ),

δ) με μετοχές με επιρρηματική σημασία (παρ. ι),

ε) με συνδυασμούς επιρρημάτων με εμπρόθετους προσδιορισμούς (παρ. δ) και

στ) με δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις, στις οποίες πρέπει να προστεθούν και οι τροπικές, που εισάγονται με: με το να, με το να μη, χωρίς ή δίχως να και να αποτελέσουν ιδιαίτερα (ΣΤ') κεφάλαιο στις ονοματικές προτάσεις, όπως ακριβώς στα ξένα συντακτικά, λ.χ. της γερμανικής γλώσσας.

5. Στη σελίδα 115 στους προσδιορισμούς της αναφοράς πρέπει να φύγουν από τη στήλη των εμπρόθετων επιρρηματικών προσδιορισμών τα παραδείγματα: Είναι άσσος στο κολύμπι, δεν ήξερε πολλά πράγματα από Αστρονομία, γιατί οι προσδιορισμοί αυτοί της αναφοράς είναι ονοματικοί και όχι επιρρηματικοί.

6. Στη σελίδα 80 στο κεφάλαιο γ' η προστακτική στα παραδείγματα της προστακτικής στο γ' παράδειγμα: Μη φωνάζετε έτσι ο τύπος: Μη φωνάζετε δεν είναι καθαρός τύπος της προστακτικής αλλά τύπος της υποτακτικής, που αναπληρώνει την προστακτική. Οι καθαροί τύποι της προστακτικής δε δέχονται άρνηση μη. Γι' αυτό πρέπει σε υποσελίδια σημείωση να σημειωθεί ότι ο τύπος: Μη φωνάζετε είναι τύπος της υποτακτικής, που αναπληρώνει το β' πληθυντικό της προστακτικής εξαιτίας της άρνησης μη.

Β' Γενικά τις ίδιες παρατηρήσεις σε γενικές γραμμές έχω να κάνω και στο Συντακτικό της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας του Α. Β. Μουμτζάκη.

1. Στη σελίδα 30 χρειάζεται να προστεθεί και ένατη κατηγορία γενικής ως ετερόπτωτου προσδιορισμού η γενική της αναφοράς: *Παρθένος γάμου ἤδη ώραία Ξεν. Κύρου Παιδεία Δ' 6, 9.*

2. Στον πίνακα των ειδών της γενικής στη σελίδα 36 να προστεθούν και τα άλλα δύο είδη της γενικής ως ετερόπτωτου ονοματικού προσδιορισμού: 9) γενικής της αναφοράς *Παρθένος γάμου ἤδη ώραία* (= ώριμη ως προς γάμο) και 10) γενική συγκριτική: *Ἐπύαξα προτέρα Κύρου ἀφίκετο.*

3. Στη σελίδα 35 να προστεθούν και τα άλλα τρία είδη των ονοματικών προσδιορισμών: η μετοχή, το απαρέμφατο και οι δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις.

α' Η μετοχή ως ονοματικός προσδιορισμός είναι επιθετική (επιθετικός προσδιορισμός): *ὁ φεύγων πόνους φεύγει τιμάς* και κατηγορηματική (κατηγορηματικός προσδιορισμός): *ἄρξομαι λέγων, ἐλάθανε τρεφόμενον τό στρατεύμα.*

β' Το απαρέμφατο ως ονοματικός προσδιορισμός είναι έναρθρο σε γενική ως ετερόπτωτος προσδιορισμός: *τό σιγαῖν κρείττον ἔστι τοῦ λαλεῖν* και άναρθρος ως προσδιορισμός της αναφοράς σε επίθετα: *Κῦρος ἦν ἀξιώτατος ἄρχειν.*

γ' Δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις είναι οι ειδικές, οι πλάγιες ερωτηματικές, οι ενδοιαστικές και οι αναφορικές ονοματικές: *Δείξομεν τοῖς βαρβάροις διτι δυνάμεθα τοὺς ἐχθροὺς τιμωρεῖσθαι. Ἦρετο εἰ τις ἐμοῦ σοφώτερος εἶη, Ἐφοβεῖτο μή ὁ πάππος ἀποθάνοι. Οὗτός ἐστιν, ὃς ἀπέκτεινε τοὺς στρατηγούς.*

4. Στη σελίδα 113 παρ. 123-124 να γίνουν οι εξής τροποποιήσεις: Οι επιρρηματικοί προσδιορισμοί εκφέρονται με τις εξής μορφές:

α' με απλά επιρρήματα,

β' με απλή άναρθρη ή σύναρθρη πλάγια πτώση απρόθετη ή εμπρόθετη,

γ' με επίθετο ως επιρρηματικό κατηγορούμενο: *δρθηριος ἦκεις, ἐγὼ σε ἀσμενος ἐόρακα,*

δ' με απαρέμφατο, που είναι δύο ειδών, του σκοπού ή του αποτελέσματος: *τήν πόλιν φυλάττειν αὐτοῖς παρέδοσαν* και της αναφοράς: *ὡς ἔπος εἶπειν οὐδέν εἰρήκασι,*

ε' με μετοχή επιρρηματική (τροπική, χρονική, αιτιολογική, υποθετική, εναντιωματική, τελική),

στ' με δευτερεύουσα επιρρηματική πρόταση (χρονική, αιτιολογική, υποθετική, εναντιωματική, τελική, συμπερασματική, αναφορική, επιρρηματική).

5. Από τον πίνακα 12 της σελίδας 123 στους προσδιορισμούς της αναφοράς πρέπει να φύγει από την τελευταία στήλη (απαρέμφατο) το παράδειγμα: *Κῦρος ἦν ἀξιώτατος ἄρχειν*, γιατί το απαρέμφατο είναι ονοματικός προσδιορισμός της αναφοράς και όχι επιρρηματικός.

6. Τροποποιήσεις πρέπει να γίνουν και στους πίνακες των συνδέσμων στη Γραμματική και της Νέας και της Αρχαίας ελληνικής γλώσσας, τις οποίες σας έχω στείλει κατά τον περασμένο χρόνο.

B. K. ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ, Δρ.Φ.

ΕΙΝΑΙ ΖΗΤΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ (ΕΝΝΟΕΙΤΑΙ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ) ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ ΜΑΣ

Είναι μερικές βασικές αρχές διδακτικής που ισχύουν και όταν τις αγνοούμε και μας εκδικούνται όταν τις παραβλέπουμε. Λογούχάρη, πορεία από το γνωστό στο άγνωστο, από το βατό στο δύσβατο, από το απλό στο σύνθετο, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από το τωρινό στο περασμένο, από συγκεκριμένο πρόβλημα στη λύση του. Μερικά παραδείγματα:

Όταν επιχειρεί ένας δάσκαλος να παρουσιάσει στα παιδιά την αξία που έχει στην (γνωσιακή) προσπάθεια για γνώση της πραγματικότητας η ψαύση, που μπορεί να γίνει με το χέρι, ή πόση δύναμη έχει ο άνθρωπος πάλι με το χέρι να επεμβαίνει στην πραγματικότητα για να τη μεταβάλλει προς εξυπηρέτησή του, τότε αυτός ο δάσκαλος —ας πούμε στην α΄ ή στη β΄ τάξη του γυμνασίου— μπορεί και να θυμηθεί τη ρήση του Αναξαγόρα: «τὸν ἄνθρωπον εἶναι φρονιμώτατον τῶν ζῶων διὰ τὸ χεῖρας ἔχειν» (ὅτι ο ἄνθρωπος εἶναι τὸ πιο γνωστικὸ και επινοητικὸ ζῶο, γιατί ἔχει χεῖρα για ἔρευνα της πραγματικότητας και γνώριμια). Τότε εἶναι πιθανὸ και για τὸν Αναξαγόρα να νιώσουν σεβασμὸ και περισσότερα γι' αὐτὸν να θελήσουν να μάθουν και τὴν αποφθεγματικὴ ρήση του να απομνημονεύσουν ὅτι «ὁ ἄνθρωπος φρονιμώτατον τῶν ζῶων ἐστὶ διὰ τὸ χεῖρας ἔχειν».

Ἄν ἡ διδασκτικὴ πρακτικὴ ακολουθήσῃ ἀντίστροφη πορεία, φοβᾶμαι ὅτι τα τυπικὰ ἐφόδια που προαπαιτοῦνται (γραμματικὲς μορφές και ἀπαρεμφατικὴ σύνταξη) ἐπιφέρουν τόση κόπωση και ἀνία στο παιδί, ὥστε ἡ μαθησιακὴ διαδικασία να μὴ φτάσῃ αἶσια στο τέλος: κατανόηση της παραπάνω ρήσης: για τὸν πρόσθετο λόγο ὅτι θα σκοτᾶψῃ στο νόημα της κεντρικῆς λέξης (φρονιμώτατον), που εἶναι πολὺ διαφορετικὸ ἀπὸ αὐτὸ που της ἀποδίδουμε σήμερα. Ποιος μπορεί να υποστηρίξῃ (γνωρίζοντας τὴν ἱστορία του ἀνθρώπου) ὅτι εἶναι φρόνιμο ζῶο, μάλιστα τὸ πιο φρόνιμο ἀπ' ὅλα; Ὅτι ἔχει νόηση για κατανόηση της πραγματικότητας (με τὴ βοήθεια και τῶν χεριῶν), ναι: και για ἐπινοήση νέων πραγμάτων, μεθόδων, λύσεων, ναι. Ἀλλὰ φρόνιμο στις σχέσεις του; Ὅχι. Το συμπέρασμά μου εἶναι ὅτι μόνο ἀπὸ τα σημερινὰ ζητήματα μπορούμε διδασκτικὰ να προσεγγίζουμε τὸ παρελθόν και να τὸ αξιοποιούμε μορφωτικὰ. Ἡ ἀντίστροφη προσπάθεια ἔχει ἀποτύχει 200 ολόκληρα χρόνια, γιατί εἶναι ἀντίθετη προς τις βασικὲς παιδαγωγικὲς αρχές που εἶδαμε στην ἀρχή.

Ἐνα ἄλλο δείγμα: Ἄνετα στη διδασκαλία του μπορεί ὁ δάσκαλος που βρῆκε στο νεοελληνικὸ κείμενο τις λέξεις *μετανάστης* ἢ *ερασιτέχνης*, να δώσει στο ἀκροατήριό του και τὴν *ετυμολογία* των λέξεων αὐτῶν, για να γίνουν πιο κατανοητὲς και να διευκολυνθεῖ ἔτσι ἡ κατανόηση του κειμένου ὅπου ἐντάσσονται ἀπὸ τὸ συγγραφέα. Δεύτερο συνθετικὸ της λέξης *μετανάστης* εἶναι τὸ ἀρχαῖο ρῆμα *ναίω* (=κατοικῶ): ἀπ' αὐτὸ παράγεται και ὁ *ναός* (κατοικία του θεοῦ): ἄρα, *μετανάστης* εἶναι αὐτὸς που ἀλλάζει κατοικία ἢ ἐνορία. Καὶ πρῶτο συνθετικὸ του ὀρου *ερασιτέχνης* εἶναι τὸ ρῆμα *ἐράομαι-ἐρῶμαι* (=ερωτεύομαι): ἀπ' αὐτὸ και *εραστής*, *εράσιμος*, *ερατεινός*.

Με αὐτὴ τὴν πορεία [ἀπὸ τὸ τωρινὸ στο περασμένο, ἀπὸ τὸ ζωντανὸ στο ξεχασμένο,

από το γνωστό (μετανάστης) στο άγνωστο (ναίω)], νομίζω επιτυγχάνονται πολλά θετικά:

— Οι νέοι όροι κατανοούνται καλύτερα και άμεσα (μετανάστης, ερασιτέχνης), καθώς και το κείμενο όπου έχουν χρησιμοποιηθεί.

— Οι νέες λέξεις απομνημονεύονται, γιατί ο δέκτης έχει δυο νέους όρους μέσα σε ένα σύνολο γενικά γνωστό-κατανοητό· και γιατί του χρειάζονται για να κατανοήσει το κείμενό του καλύτερα.

— Οι αποδέκτες βαθμιαία αισθάνονται σεβασμό γι' αυτό το παρελθόν που μόνιμα τους προμηθεύει (με τη μεσολάβηση του δασκάλου κάτι καινούριο, ριζικό, διαφωτιστικό).

Και σκεφτείτε ότι το πρόγραμμα του γυμνασίου και μόνο μας προσφέρει 2000 ώρες διδασκαλίας κλιμακωμένες σε τρία χρόνια· κατά τη διάρκειά τους μπορούμε να προγραμματίσουμε —χωρίς να διακόπτουμε τη ροή των μαθημάτων μας— παρουσίαση και ανάλυση δυο χιλιάδων λέξεων (π.χ. υδατόπτωση / υδραγωγείο / υδροφόρο το νερούλαδικο / ύδωρ / υδρατμός ή δυστοκία από το τίκτω / τέκνο, τέχνη, δημιουργήμα αγαπητό όσο το τέκνο / πολύτεκνος / εύτεκνος / πρωτότοκος γιος, αλλά πρωτότοκος μητέρα / και η Παρθένος σήμερα... τίκτει, γι' αυτό Θεοτόκος κλπ. κλπ.). Οι δυο χιλιάδες ευκαιρίες παρουσιάζουν στα παιδιά, στην πιο κατάλληλη —μαθησιακά— ατμόσφαιρα, 6.000-8.000 χρήσιμες και εύρηστες λέξεις του νεοελληνικού λεξιλογίου! Και είναι πολύ πιθανό αυτός ο πλούτος να συνοδευτεί από 500-700 σύντομα αποφθεγματικά κείμενα όπως αυτά που παραθέσαμε πιο πάνω· και αυτά τότε κατανοούνται, γιατί εντάσσονται στο μαθησιακό κλίμα, και γοητεύουν και απομνημονεύονται. Μερικά ακόμη δείγματα: «η κοινωνία συμ-μαχία και ὁ νόμος συν-θήκη... ἔγγυθής ἀλλήλοις τῶν δικαίων» (Λυκόφρων, σοφιστής, μέσα σε κείμενο του Αριστοτέλη) ή «Ἄρισταρχος ὑπέθετο τόν ἥλιον μένειν ἀκίνητον, τήν δέ γῆν φέρεσθαι περί τόν ἥλιον κατά κύκλου περιφέρειαν» (περί το 280 π.Χ.) ή «πάντα χωρεῖ καί οὐδέν μένει», Ηράκλειτος), η πιο λακωνική διατύπωση του πιο σημαντικού νόμου που εκφράζει την αέναη ροικότητα όλης της πραγματικότητας, φυσικής, κοινωνικής, συνειδησιακής.

Για να διευκολύνουμε αυτό το διαρκές γλωσσικό και γενικότερα μορφωτικό αναβάπτισμα της ελληνικής κοινωνίας μέσα στην πολιτισμική κληρονομιά της, μπορούμε να προσφέρουμε μια άμεση βοήθεια στο δάσκαλο που επιτελεί καθημερινά το μυστήριο του βαπτίσματος: στα 30 βιβλία του γυμνασίου, ανάλογα με το περιεχόμενό τους και την ειδική οραλογία τους (π.χ. συστολή-διαστολή, άνοδος-κάθοδος, οριζόντιο-κατακόρυφο, δυνάστης-εξουσία-αστικό πολίτευμα κλπ.), μπορούμε να διασπείρουμε σε υποσημειώσεις τα αναγκαία ετυμολογικά στοιχεία για τις 2000 λέξεις· ίσως μπορούμε να παραθέσουμε και 500-700 πολύ σύντομα κείμενα από παλαιούς στοχαστές, όταν ο λόγος τους σχετίζεται με το περιεχόμενο του σημερινού μαθήματος. Έχουμε κάθε λόγο να ελπίζουμε ότι αυτή η μέθοδος θα διδάσκει και θα γοητεύει. Ίσως και θα μας προμηθεύσει το αναγκαίο ποσοστό νέων που θα επιζητήσουν αργότερα —στο επίπεδο του Λυκείου— ένα ειδικό πρόγραμμα επιλογής, για να ασχοληθούν συστηματικά με τη σπουδή της μεγάλης πολιτισμικής κληρονομιάς. Μέσα από όλη αυτή την πορεία βλέπω μόνο μορφωτικά κέρδη, καμιά ζημιά.

Ενώ όταν ρίχνουμε τα παιδιά των 12-15 στη θάλασσα της μορφολογίας της γλώσ-

σας με ιστορία 3000 χρόνων —πρακτική που ακολουθήσαμε 200 χρόνια χωρίς επιτυχία— κινδυνεύουμε να πνίξουμε τα παιδιά στην πολιτισμική κολυμβήθρα που είναι κατά τα άλλα καύχημά μας*. Ένα δείγμα:

Τι προσδοκάτε να κερδίσει μορφωτικά ένα παιδί 14 χρόνων, αν προσπαθήσει ο δάσκαλος να το οδηγήσει στα μυστήρια που κρύβει τούτο το απόσπασμα διά της γραμματικής οδού;

«Περὶ δὲ τῆς Ἀμύκλα θυγατρὸς τὰδε λέγεται Δάφνης· αὐτὴ τὸ μὲν ἄπαν εἰς πόλιν οὐ κατῆι, οὐδ' ἀνεμίσητο ταῖς λοιπαῖς παρθένοις· παρεσκευασμένη δὲ πολλοὺς κύνας ἐθήρηνεν καὶ ἐν τῇ Λακωνικῇ...» (γ' γυμνασίου, σελ. 5).

Εἶναι τόσο πολλά τα στοιχεία που προαπαιτούνται για την κατανόηση του κειμένου και μορφωτική αφομοίωση υπὲρ του 12χρονου παιδαρίου, ὥστε τελικὰ ἡ μαθησιακὴ προσπάθεια μένει στον προνάρθηκα του ναοῦ καὶ γεμίζει ἀνία καὶ κόπωση τον ακούσιο μύστη.

Παρακολούθηστε το ἐπόμενο δείγμα ορισμοῦ μιας ἐννοίας: ο Πλάτων στο *Θεαίτητό* του, ἀναζητώντας ορισμὸ τῆς γνώσης καταλήγει σε τούτη τὴ διατύπωση: «Ἐστὶν οὖν ἐπιστήμη δόξα ἀληθὴς μετὰ λόγου». Ἀν επιχειρήσει κάποιος να προσεγγίσει το σύντομο αὐτὸ κείμενο ἀπὸ τὸ δρόμο τῆς γραμματικῆς-σύνταξης, που δοκιμάσαμε 200 χρόνια, φοβάμαι ὅτι δε θα φτάσει στη σκέψη του συγγραφέα· δοκιμάστε, ἀν θέλετε πρὶν διαβάσετε παρακάτω (ένα, δύο λεπτά)...

Ἡ ἄλλη μέθοδος, που νομίζω παιδαγωγικὰ σωστὴ: Ὅταν στο μάθημα τῆς Φιλοσοφίας θα ἔλθει ὁ λόγος στο ἐρώτημα: τι εἶναι ἡ γνώση; το γνωσιακὸ φαινόμενο, ὅπου ο κ λέει ὅτι γνωρίζει ὅτι τα σώματα θερμαίνονται διαστέλλονται ἢ ὅτι ἡ υποτεινύουσα ἔχει τετράγωνο ἰσοδύναμο με τα τετράγωνα τῶν κάθετων πλευρῶν ἀθροιστικὰ ἢ ὅτι ὁ Μεγαλέξανδρος πέθανε τὸ 323 π.Χ.;

Για τὸ θέμα αὐτὸ ο Πλάτων ἐφτάσε στον παραπάνω ορισμὸ, που σημαίνει:

Ἐπιστήμη (δηλ. γνώση θεμελιωμένη) σημαίνει: *γνώμη* (δόξα) που αποδεικνύεται ἀληθινή, με λόγους, επιχειρήματα, τεκμήρια, πειράματα.

Με ἄλλα λόγια: *γνωρίζω ὅτι p* (ὅπου p οποιαδήποτε ἀπὸ τις παραπάνω προτάσεις; για συστολή, τετράγωνα...) σημαίνει:

— τὸ p εἶναι ἀληθινὸ·

— ἔχω βεβαιότητα ὅτι εἶναι ἀληθινὸ

— καὶ στηρίζω τὴ βεβαιότητά μου στο ὅτι ἔχω λόγους να υποστηρίξω αὐτὸ που λέγω ὅτι γνωρίζω.

Νομίζω, φίλοι μου, πως ἀπὸ ἄλλο δρόμο δε φτάνουμε σε ουσιαστικὴ μορφωτικὴ ἀξιοποίηση τῆς πολιτισμικῆς κληρονομιάς μας.

Φ. Κ. ΒΩΡΟΣ

* Για τὴν ἀποτυχία αὐτὴ δείτε τὴν πιο συστηματικὴ καταγραφή:

Ν. Βαρμάζη, *Ἡ ἀρχαία ἐλληνικὴ γλῶσσα καὶ γραμματεία ὡς πρόβλημα στὴ Νεοελληνικὴ Ἐκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη 1992.

Ἐπίσης: πολλὰ σχόλια ἀπὸ τον υποφαινόμενο σε σελίδες του περιοδικοῦ «Ἐκπαιδευτικά» τεύχος 25 καὶ ὕστερα.

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Themes in Greek Linguistics. I. Philippaki-Warbuton, K. Nikolaidis, M. Sifianou eds. J. Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 1994.

Για πρώτη φορά παρουσιάζονται σε μια (πραγματικά εξαιρετική) έκδοση συγκεντρωμένες γλωσσολογικές αναλύσεις της ελληνικής γλώσσας, στα αγγλικά, προσιτές στο διεθνές κοινό των ελληνοιστών και γενικότερα των γλωσσολόγων. Πρόκειται για τα Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (First International Conference on Greek Linguistics) στο Reading της Αγγλίας στις 16-18 Σεπτεμβρίου 1993, τα οποία εκδόθηκαν από το γνωστό εκδοτικό οίκο J. Benjamins. Το Συνέδριο οργανώθηκε από την Ειρήνη Φιλιππάκη-Warbuton, καθηγήτρια γλωσσολογίας και την Κατερίνα Νικολαΐδου, ερευνήτρια, και οι δύο στο Τμήμα Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου του Reading, με χρηματοδότηση από το Ίδρυμα Λεβέντη (Leventis Foundation), το Σύλλογο Ελλήνων του Λονδίνου (London Hellenic Society) και το Ελληνικό Ίδρυμα (Hellenic Foundation). Στην έκδοση των Πρακτικών συμμετείχε ως επιμελήτρια (editor), μαζί με τη Φιλιππάκη-Warbuton και τη Νικολαΐδου, και η Μαρία Σηφριανού, επίκουρη καθηγήτρια στο Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η διαδικασία της έκδοσης υπήρξε ιδιαίτερα επίμοχθη, εφόσον έγινε με αυστηρές προδιαγραφές του εκδοτικού οίκου σε κείμενα με ηλεκτρονική μορφή και με το σύστημα camera ready.

Στο Συνέδριο συμμετείχαν 154 γλωσσολόγοι από 16 χώρες (Ελλάδα, Κύπρο, Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Ολλανδία, Ρουμανία, Αυστρία, Σουηδία, Ρωσία, Βέλγιο, Λουξεμβούργο, ΗΠΑ, Αυστραλία, Ιαπωνία) οι οποίοι ασχολούνται με την ελληνική γλώσσα ως μεταπτυχιακοί φοιτητές, καθηγητές πανεπιστημίου, ερευνητές κτλ. Αξίζει να τονιστεί ότι ένα σημαντικό μέρος από αυτούς δεν έχει την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Στο Συνέδριο αποφασίστηκε η ίδρυση Διεθνούς Ελληνικής Γλωσσολογικής Εταιρείας, η οποία, εκτός των άλλων, ανέλαβε τη διοργάνωση Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας κάθε 2 χρόνια. Το 2ο προετοιμάζεται ήδη για τη Salzburg της Αυστρίας το Σεπτέμβριο του 1995.

Στον τόμο των Πρακτικών συγκεντρώθηκαν 65 ανακοινώσεις, που καλύπτουν τους τομείς της φωνητικής, φωνολογίας, μορφολογίας, σύνταξης, σημασιολογίας, πραγματολογίας, τόσο από την πλευρά της θεωρητικής όσο και από την πλευρά της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Θεματικά οι ανακοινώσεις έχουν χωριστεί σε 6 ενότητες:

Η 1η Ενότητα περιλαμβάνει τις ανακοινώσεις των επίσημων προσκεκλημένων Γ. Μπαμπινιώτη (για τη σύγχρονη γλωσσολογία και τη διδασκαλία της νέας ελληνικής), Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού (για τη μετασχηματιστική γραμματική και τη νεοελληνική σύνταξη), Β. Joseph (για την παράμετρο pro-drop στα ελληνικά) και Α. Μαλικούτη-Drachman (για νέες προσεγγίσεις σε ζητήματα ελληνικής φωνολογίας).

Η 2η Ενότητα αφορά τη *Σύνταξη-Σημασιολογία-Πραγματολογία* και περιλαμβάνει μελέτες για τη μετακίνηση του ρήματος, τις εισαγόμενες με το που προτάσεις, την

αλληλεπίδραση πτώσης και οριστικότητας, το μηχανισμό παραγωγής ουσιαστικών από ρήματα, τις πραγματολογικές διαστάσεις φαινομένων όπως η επανάληψη του αντικειμένου, τις εξαρτημένες εισαγόμενες με το να, την αναφορά στα νέα ελληνικά, τα οριστικά άρθρα στις ονομαστικές φράσεις, τη σειρά των όρων στις ονομαστικές φράσεις, τη συντακτική απροσδιοριστία εμπρόθετων σχηματισμών, το ποιόν ενεργείας (από πραγματολογική, λεξιλογική, γραμματική και μορφολογική άποψη), τα επιρρήματα που εκφράζουν ποιόν ενεργείας και χρόνο, τον παρακείμενο και τη δήλωση χρόνου, τα μόρια να, για, ας από συγχρονική και διαχρονική άποψη, τις ερωτηματικές εισαγόμενες με το να, το μόριο να σε σχέση με την έγκλιση και την τροπικότητα, τα ρήματα πηγαίνω και έρχομαι σε συσχέτιση με τις συνθήκες εκφοράς του λόγου.

Η 3η Ενότητα αφορά τη Φωνολογία-Φωνητική και περιλαμβάνει μελέτες για τα σύνθετα, για τη σχέση της συλλαβικής δομής με τη ρινικοποίηση, για τη χασμωδία, για τη γλωσσική άρθρωση και για την επιτόνιση.

Η 4η Ενότητα καλύπτει διάφορες περιοχές Ανάλυσης του Λόγου και Υφολογίας, όπως το φαινόμενο της εννοιολογικής μεταφοράς σε κείμενα οικονομικού περιεχομένου, η στάση απέναντι στη γλώσσα μέσα από άρθρα στον κυπριακό τύπο, η επιχειρηματολογία, η διαδικασία επικοινωνίας σε φυσικό διάλογο, ο ιστορικός ενεστώτας σε αφηγηματικό λόγο, η χρήση των υποκοριστικών και μεγεθυντικών, η λεξιλογική δομή στα βιβλία της ιστορίας του σχολείου, οι εκφράσεις ευγένειας σε μαθήματα αγγλικών σε τάξη, η υφολογική ανάλυση των Ωδών του Κάλβου και ο προφορικός χαρακτήρας του Χρονικού του Λεόντιου Μαχαίρα.

Η 5η Ενότητα περιλαμβάνει μελέτες Ψυχογλωσσολογίας, όπως για την κατάκτηση των υποθετικών δομών στα ελληνικά, για τη μορφολογία και τη σειρά των όρων και για την εξέλιξη της χρήσης των εξαρτημένων προτάσεων από τα Ελληνόπουλα, μελέτες Κοινωνιογλωσσολογίας, όπως για την έννοια της διγλωσσίας, για τα ελληνικά στην Αυστραλία, στη Γαλλία και σε άλλες χώρες, για την πολυτυπία του παθητικού παρατατικού σε συσχέτιση με κοινωνικούς και υφολογικούς παράγοντες, για την εμφατική χρήση του οριστικού άρθρου και για τη σχέση επιτόνισης και νοήματος σε φυσικούς διαλόγους, επίσης περιλαμβάνει ανάλυση διαχρονικής σύνταξης σχετικά με τις αναφορικές προτάσεις στα μεσαιωνικά και στα νέα ελληνικά, μελέτες σχετικά με τοπικά-διαλεκτικά φαινόμενα, όπως για τα σφυρίγματα (με επικοινωνιακή αξία) σε περιοχή της Εύβοιας, για τα ελληνικά της Καππαδοκίας και της Γεωργίας και για την κυπριακή διάλεκτο, και αναφορές στα ελληνικά παλαιότερων περιόδων (αρχαίες δελφικές επιγραφές, βόρειες αρχαιοελληνικές διαλέκτοι, τοπικές εκφράσεις στα βυζαντινά, η επίδραση των ελληνικών στη Ρουμανία το 18ο αι.).

Η 6η Ενότητα αφορά την υπολογιστική επεξεργασία των νέων ελληνικών και καλύπτει αναφορές στο πρόγραμμα αυτόματης μετάφρασης SYSTRAN (αγγλικά-ελληνικά), στη μορφολογική και συντακτική ανάλυση της νέας ελληνικής, στην ελληνική ορολογία στα πλαίσια της βάσης δεδομένων EURODICAUTOM, στο πρόγραμμα GREVOC για τη μελέτη του λεξιλογίου στο νεοελληνικό τύπο και στη χρησιμοποίηση των corpus για την έρευνα και διδασκαλία της νέας ελληνικής.

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



ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

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

Και η ΓΛΩΣΣΑ βασίζεται κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών



Το επόμενο τεύχος θα κυκλοφορήσει τον Οκτώβρη 1995

Φωτοσύνθεση: «Πορεία»

685.95.36

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:

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

δρχ. 700