

# 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:

Χρίστος Α. Παπαρίζος  
Τριανταφυλλιά Νατσιπούλου  
Ι. Ν. Μπασλής

Γρ. Κονδύλης  
Μαριάννα Κονδύλη  
Χριστίνα Πετροπούλου

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΠΕΜΠΤΟ. **39**

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 1996

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ



# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΣΟΛΩΝΟΣ 77, 106 79 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ:	Εσωτερικού	: δρχ. 2.500
	Κύπρου	: δρχ. 3.000
	Ευρώπης	: δρχ. 3.000
	Αμερικής	: δρχ. 3.500
	Τραπεζών-Οργανισμών	: δρχ. 3.500
	Φοιτητών-Σπουδαστών	: δρχ. 1.500

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.

Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

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

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

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007

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

Οι μοιρολογίστρες της γλώσσας και του Ελληνισμού .....	σελ. 3
Χρίστος Α. Παπαρίζος, Η ελληνική γλώσσα και παιδεία στον κόσμο .....	» 5
Τριανταφυλλιά Νατσιοπούλου, Η σχέση γλώσσας και σκέψης κατά τον L. Vygotsky. Παιδαγωγικές προεκτάσεις .....	» 17
Ι. Ν. Μπασλής, Η ανάπτυξη του υποτακτικού λόγου στη γλώσ- σα των παιδιών ηλικίας 0-36 μηνών .....	» 24
Γρ. Κονδύλης, Το γλωσσικό παιχνίδι .....	» 35
Μαριάννα Κονδύλη, Η διδασκαλία του γλωσσικού προτύπου στο νηπιαγωγείο .....	» 47
Χριστίνα Πετροπούλου, Τα τοπωνύμια ενός ελληνόφωνου χω- ριού της Καλαβρίας (Γκαλλιτσιανό) .....	» 57

## ΟΙ ΜΟΙΡΟΛΟΓΙΣΤΡΕΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ

Ο κάθε άνθρωπος θέλει να νιώθει περήφανος γι' αυτό που είναι, για την οικογένειά του, την καταγωγή του, το χωριό του, τους συμπατριώτες του, την πατρίδα του, γιατί αυτά είναι ο εαυτός του, η ταυτότητά του. Και παλεύει μαζί με τους άλλους να ιδεί τον τόπο του πιο προκομμένο απ' ό,τι του παραδόθηκε, ώστε η περηφάνειά του να μεγαλώσει. Κι αν ο τόπος του για κάποιους λόγους έχει ξεπέσει, δεν τον εγκαταλείπει, δεν τον περιφρονεί. Τότε πιο πολύ αγωνίζεται να τον ανεβάσει «λίγο ψηλότερα».

Όμως υπάρχουν μερικοί που όχι μόνο δεν κάνουν ούτε το ελάχιστο για την προκοπή της πατρίδας τους, αλλά αντίθετα δηλώνουν την απόλυτη περιφρόνηση της εθνικής τους ταυτότητας τονίζοντας το απολύτως αδιέξοδο παρόν της ελληνικής κοινωνίας. Κορυφαίο παράδειγμα μιας τέτοιας περίπτωσης αποτελεί ο Χρ. Γιανναράς, καθηγητής πανεπιστημίου, που δε χάνει ευκαιρία με βιβλία, όπως το *Finis Graeciae* (εκδ. Δόμος 1987), με άρθρα σ' εφημερίδες, στο ραδιόφωνο και την τηλεόραση, να μοιρολογεί για το θάνατο της Ελλάδας. Δε βρίσκει τίποτα ζωντανό σ' αυτόν τον τόπο. Όλα έχουν πεθάνει και μόνο η «μπόχα των νεκρών» μένει.

Το τελευταίο μοιρολόι του γίνεται για το θάνατο της ελληνικής γλώσσας (εφ. Καθημερινή, 28-4-1996). Στο άρθρο του αυτό ο επαγγελματίας κινδυνολόγος και «μοιρολογίστρας», που νιώθει πως όσο πιο πολύ θρηνολογεί το θάνατο της Ελλάδας τόσο καταξιώνεται κοινωνικά, υποστηρίζει απόψεις τερατώδεις ή γελοίες — ανάλογα με την οπτική γωνία, από την οποία τις βλέπει κανείς. «Από το 1982 και μετά, γράφει, συντελέστηκε στην παιδεία καταστροφή, που για την Ελλάδα αποδείχεται τραγικότερη της μικρασιατικής. Γιατί το 1922 χάθηκαν οριστικά πανάρχαιες κοιτίδες του ελληνισμού. Αλλά μετά το '82 χάθηκε το συνεκτικό στοιχείο και θεμέλιο της διαχρονικής ενότητας του πολιτι-

σμού των ελλήνων: η γλωσσική συνέχεια ..... Χάθηκε με το έγκλημα της εισαγωγής του μονοτονικού».

Ομολογώ πως δεν είχα φανταστεί πόσο μεγάλη καταστροφή έφερε το μονοτονικό! Μεγαλύτερη κι από τη μικρασιατική! «Η καταστροφή, συνεχίζει πιο κάτω, έχει συντελεστεί και είναι ανεπανόρθωτη... Η Ελλάδα τέλειωσε από τη στιγμή που αυτοκαταργήθηκε γλωσσικά».

Τέτοιες βαρύγδουπες διαπιστώσεις κάνει ο Χρ. Γιανναράς! Κι αυτός, «που περιγράφει με τη μεγαλύτερη βδελυγμία και επιθετικότητα την πατρίδα και τους ομοίους του» ( Άννα Φραγκουδάκη 1987, *Γλώσσα και Ιδεολογία*, εκδ. Οδυσσέας, σελ. 260), είναι καθηγητής πανεπιστημίου, ταγμένος να καθοδηγεί και να εμπνέει τη νέα γενιά, να μεταδίδει τη φλόγα της δημιουργίας. Πάλι καλά που δε μας προτρέπει ν' αυτοκτονήσουμε, μια που η Ελλάδα τέλειωσε! Κι ο θεός να μας φυλάει από τέτοιες μοιρολογίστρες.

Χρίστος Α. Παπαρίζος, δ. φ.

## Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ

### *Διεθνή δεδομένα και προκλήσεις για την ελληνική πολιτική*

Το θέμα της ελληνικής γλώσσας συναρτάται με παραμέτρους που έχουν σχέση με τους ελληνικούς πληθυσμούς ανά τον κόσμο, με τη μετανάστευση, με την ένταξη των παλιννοστούντων, με οικονομικές και πολιτικές σχέσεις με άλλες χώρες, με την ιστορία, με τον πολιτιστικό ρόλο της γλώσσας μας στον παγκόσμιο πολιτισμό, με τη σημερινή και διαχρονική προσπάθεια του ελληνισμού για επιβίωση, με τις προοπτικές των Ελλήνων να ενταχθούν οργανικά στο σώμα της Ευρώπης κ.ά. Παρουσιάζει τις εξής, κυρίως, όψεις: τη διάδοση της γλώσσας μας στο εξωτερικό, (πού, από πόσους, πόσο μιλιέται και ποιες είναι οι προοπτικές της), τη διδασκαλία της ως μητρικής —ή ξένης— γλώσσας στα παιδιά των απόδημων Ελλήνων, τη διδασκαλία της ως ξένης γλώσσας και τη μετάφραση. Οι δύο τελευταίες όψεις προβάλλουν πιο επιτακτικά ως προβλήματα τα τελευταία χρόνια, ιδίως μετά την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Συνδέονται με τα προβλήματα της επικοινωνίας που οφείλουν να ξεπεράσουν οι λαοί της Κοινότητας και αναμένεται να οξυνθούν στο άμεσο μέλλον.

Στις σελίδες που ακολουθούν θα επιχειρήσω να δείξω ότι υπάρχει αλληλεξάρτηση παραμέτρων όπως οι παραπάνω και ότι το πεδίο δράσης της ελληνικής πολιτικής στη γλώσσα και την εκπαίδευση έχει ήδη μεταβληθεί, χωρίς ωστόσο να έχει αναπροσαρμοστεί η αντίστοιχη πολιτική και δράση.

1. Εκτός από λίγες εξαιρέσεις, η ελληνική γλώσσα διδάσκεται σε όλες τις χώρες της γης, όπου υπάρχουν Έλληνες. Στις περισσότερες διδάσκεται στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Από μια πρώτη εκτίμηση των στοιχείων που διαθέτω προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα<sup>1</sup>:

Κατά κανόνα, η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα από το ένα μέρος και στο

αριθμητικό μέγεθος του ελληνικού πληθυσμού από το άλλο, παρουσιάζει αναλογίες: όσο μεγαλύτερη είναι μια παροικία, τόσο πυκνότερο είναι συνήθως το δίκτυο των σχολείων που διδάσκουν ελληνικά και τόσο περισσότερα είναι τα σχολεία των ανώτερων βαθμίδων. Όπου υπάρχουν ισχυρές ελληνικές παροικίες, υπάρχουν, κατά κανόνα, και εστίες νεοελληνικών σπουδών<sup>2</sup>. Στα περισσότερα σχολεία διδάσκεται η ελληνική ως ξένη γλώσσα σε ξένους, καθώς και σε Έλληνες δεύτερης ή τρίτης γενιάς. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα.

Η έκταση και το ποιόν της ελληνόφωνης εκπαίδευσης δεν αποτελούν οπωσδήποτε συνάρτηση του μεγέθους του πληθυσμού και της «καθαρότητάς» του σε μια χώρα. Παρατηρείται το φαινόμενο να μην υπάρχει πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη του ελληνισμού σε τόπους με ακραιφνή ελληνικό πληθυσμό, εφόσον οι συμπαγείς και εθνολογικά «καθαροί» πληθυσμοί συνιστούν «γκέτο» και δυσχεραίνουν την ένταξη στην ξένη κοινωνία και, συνεπώς, στους οικονομικούς και πολιτικούς κύκλους<sup>3</sup>. (Εκτός εάν Έλληνες της χώρας αυτής δραστηριοποιούνται σε διεθνή επίπεδα, παίρνουν πρωτοβουλίες και επηρεάζουν ως ένα βαθμό τα πράγματα της ξένης χώρας, χωρίς την ανάγκη της ένταξης, όπως συμβαίνει π.χ. στην Αγγλία, τη Χιλή και την Ουρουγουάη)<sup>4</sup>. Αντίθετα, συμβαίνει να προωθούνται τα ελληνικά γράμματα και συμφέροντα σε χώρες όπου Έλληνες της τρίτης γενιάς, πλήρως ενταγμένοι στο πολιτικοκοινωνικό σύστημα της χώρας με λίγες ή ελάχιστες γνώσεις της ελληνικής, έχουν την ικανότητα να συλλαμβάνουν μεγαλεπήβολα σχέδια προς όφελος του ελληνισμού και να τα πραγματώνουν, όπως π.χ. στις Η.Π.Α. Στην τελευταία αυτή περίπτωση παρατηρείται και αυξημένη καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας σε πανεπιστημιακό επίπεδο — όχι όμως και σε επίπεδο βάσης.

Όπου παρατηρείται φθίνουσα ή, γενικά, μη ικανοποιητική πορεία του ελληνικού στοιχείου σε ένα ή περισσότερα επίπεδα, το πρόβλημα καλείται να το αντιμετωπίσει το ελληνικό κράτος. Η παρέμβαση στις περιπτώσεις αυτές συνίσταται, κατά προτεραιότητα, στην ενίσχυση της ελληνόφωνης εκπαίδευσης.

Αν λάβει κανείς υπόψη του τις περισσότερες από τις διαθέσιμες μαρτυρίες, θα οδηγηθεί στην εκτίμηση ότι η ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό εξελίσσεται μάλλον αρνητικά<sup>5</sup>.

Τα αριθμητικά δεδομένα δεν δίνουν πάντα ακριβή εικόνα. Δεν προκύπτουν π.χ. από αυτά οι συνέπειες που έχει στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης το μειωμένο ωράριο που διατίθεται για τη διδασκαλία της από τις χώρες υποδοχής ούτε το γεγονός ότι η εκπαίδευση, τις περισσότερες φορές, δεν είναι ελληνόφωνη ως προς τα άλλα μαθήματα. Τέλος, όταν οι γονείς δεν προσανατολίζονται στην παλιννόστηση, το ενδιαφέρον για τη μητρική γλώσσα συνήθως ατονεί<sup>6</sup>.

Θα μπορούσε δηλαδή να υποστηριχθεί ότι η έκταση και η ποιότητα καλλι-

έργειας της ελληνικής είναι συνάρτηση της οικονομικοπολιτικής και πολιτιστικής ανάπτυξης των ομογενών, της οικονομικής και πολιτιστικής ανάπτυξης της χώρας υποδοχής, καθώς και του κοινωνικοπολιτικού της καθεστώτος. Σε καμιά περίπτωση δεν παρατηρήθηκε ανάπτυξη των ομογενών σε καταπιεστικά καθεστώτα και, ειδικά, διεύρυνση της χρήσης της ελληνικής γλώσσας.

1.1. Είναι εξαιρετικά δυσχερές ο ακριβής αριθμητικός προσδιορισμός των «εστίων» στις οποίες διδάσκεται νεοελληνική γλώσσα με οποιαδήποτε μορφή<sup>7</sup>. Σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠΕΠΘ (1990) και με στοιχεία που αντλήσαμε από Πρεσβείες των αντίστοιχων χωρών στην Ελλάδα (1991-92), οι πανεπιστημιακές εστίες όπου διδάσκεται η νεοελληνική γλώσσα ανέρχονται σε 200 περίπου, από τις οποίες οι 100 λειτουργούν σε χώρες της Ευρώπης και από αυτές οι 90 σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (πβλ. και Μπόμπας 1992: 144). Η ίδρυση και η λειτουργία τέτοιων τμημάτων γίνεται, τις περισσότερες φορές, με πρωτοβουλία των κατά τόπους ελλημιστών, οι οποίοι και αναλαμβάνουν τις προσπάθειες για την προσέλκυση σπουδαστών, την καθοδήγηση των δασκάλων και την εκπόνηση του διδακτικού υλικού. Η συνεργασία και η αμοιβαία πληροφόρηση στους παραπάνω τομείς, κατά κανόνα, απουσιάζει (Eideneier 1992, Μπαμπινιώτης 1994: 28-32). Η καλλιέργεια της ελληνικής σε πανεπιστημιακές εστίες φαίνεται να συναρτάται με τις εξής, κατά περίπτωση, παραμέτρους<sup>8</sup>:

Με το μέγεθος της μετανάστευσης (Η.Π.Α., Αυστραλία, Γερμανία, Καναδάς, Ν. Αφρική κ.α.), όχι όμως και με το απόλυτο μέγεθος του ελληνικού πληθυσμού (χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, Βουλγαρία, Αλβανία κ.ά., όπου, βεβαίως, δεν πρόκειται για μετανάστες).

Με τις προτιμήσεις των τουριστών για την Ελλάδα (Γερμανία, Η.Π.Α., Γαλλία, Ιταλία, Ολλανδία). Επιλογή της ελληνικής για «τουριστική χρήση» προκύπτει από έρευνα του Γ. Μαυροειδή σε περιοχή της Γαλλίας. (Παρβέρη-Σγάρτσου / ΥΠΕΠΘ 1995). Κάτι ανάλογο διαπιστώσαμε και με προσωπική μας δειγματοληπτική έρευνα σε σχολεία της ελληνικής για ξένους που λειτουργούν στο ελλαδικό χώρο (Athens Centre, Ιωνικό Κέντρο, Σχολείο Ιδρύματος Μελετών Χερσονήσου του Αίμου).

Με την έκταση της καλλιέργειας των γραμμάτων, γενικά, στην αντίστοιχη χώρα (Η.Π.Α., Γερμανία, Γαλλία, Μ. Βρετανία, χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης), καθώς επίσης και με την παράδοση της αντίστοιχης χώρας στις κλασικές σπουδές (Γερμανία, Γαλλία, Μ. Βρετανία, Ολλανδία, Ιταλία, χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης).

Με το βαθμό ανάπτυξης (οικονομικής-πολιτιστικής) των χωρών, καθώς και το κοινωνικο-πολιτικό καθεστώς, (Η.Π.Α., Καναδάς, Γερμανία, Γαλλία, Μ. Βρετανία), όπως αναφέραμε πιο πάνω.

Είναι ανάγκη να σημειωθεί, τέλος, ότι η έκταση των σπουδών της ελληνικής



γλώσσας στις ανώτατες σχολές δεν συμβαδίζει πάντα με την έκταση της διδασκαλίας της στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βλ. παραπάνω Σημείωση αριθ. 1α).

Γενικά, φαίνεται ότι η καλλιέργεια της ελληνικής και η προβολή της στη «διεθνή αγορά» συναρτάται με ένα πολύπλοκο πλέγμα διάφορων και, ως ένα βαθμό, μη προβλέψιμων παραγόντων.

1.2. Εύλογο είναι να υποθέσει κανείς ότι οι παράμετροι που ευνοούν την καλλιέργεια της ελληνικής παρουσιάζουν μεγαλύτερα μεγέθη στα κράτη της Ευρώπης. Το πολιτιστικό υπόβαθρο, οι μακροχρόνιες ανταλλαγές σε όλα τα επίπεδα, ο υψηλός βαθμός ανάπτυξης κτλ. έχουν ως φυσική συνέπεια και το αυξημένο ενδιαφέρον για την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας.

Στον ευρωπαϊκό χώρο μπορεί να ξεχωρίσει κανείς τις εξής ιδιαιτερότητες του ελληνισμού:

Ο όγκος των μεταναστών σε κάθε χώρα είναι μικρότερος από ότι π.χ. στις Η.Π.Α. και την Αυστραλία. Γι' αυτό η παράμετρος της μετανάστευσης μπορεί να θεωρηθεί λιγότερο ισχυρή απ' ότι οι υπόλοιπες που αναφέραμε πιο πάνω.

Στην Ευρώπη θα μπορούσε να διακρίνει κανείς τρεις ειδικές κατηγορίες Ελλήνων, εκτός από τους μετανάστες και τους απόδημους. Στις δυο πρώτες κατατάσσουμε τους πολιτικούς πρόσφυγες και τους ομογενείς της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, της Βορείου Ηπείρου, της Τουρκίας και άλλων βαλκανικών χωρών. Οι Έλληνες αυτοί δεν μπόρεσαν να δραστηριοποιηθούν πέρα από ένα ορισμένο όριο, όπως οι υπόλοιποι της Δυτικής Ευρώπης, για λόγους που ανάγονται είτε στο ως το 1991 μονοκομματικό καθεστώς της χώρας υποδοχής (Πολωνία, Ουγγαρία, Τσεχοσλοβακία, Ρουμανία και πρώην Σοβιετική Ένωση) είτε σε λόγους ειδικής εθνικής πολιτικής έναντι της Ελλάδος (Τουρκία) είτε και στα δύο (Αλβανία, πρώην Γιουγκοσλαβία, Βουλγαρία, Τουρκία). Έτσι έζησαν, ως την εποχή της κατάρρευσης του υπαρκτού σοσιαλισμού, υπό ειδικό καθεστώς. Ο αριθμός τους έχει μειωθεί σημαντικά εξαιτίας της παλιννόστησης. Την τρίτη κατηγορία αποτελούν οι εργαζόμενοι στις διάφορες Υπηρεσίες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, οι υπάλληλοι διπλωματικών αποστολών, οι επιστήμονες που σταδιοδρομούν στο εξωτερικό, τα στελέχη πολυεθνικών εταιρειών, οι φοιτητές και διάφοροι άλλοι ελληνογενείς πολίτες ευρωπαϊκών χωρών. Ο πληθυσμός αυτής της τρίτης κατηγορίας αυξάνει, αφότου τέθηκε σε λειτουργία η ελεύθερη ευρωπαϊκή αγορά στο πλαίσιο του ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου.

Παρά τον διαχωρισμό των τελευταίων δεκαετιών σε κράτη του «υπαρκτού σοσιαλισμού» και στα λεγόμενα «κράτη της Δυτικής Ευρώπης», ορισμένα στοιχεία σχέσεων μεταξύ Ελλάδας και όλων των λοιπών κρατών της Ευρώπης παρέμειναν κοινά, όπως ο κοινός ευρωπαϊκός χώρος, η κοινή πολιτιστική παράδοση και οι εμπορικές ανταλλαγές<sup>9</sup>.

1.2.1. Σε ό,τι αφορά τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η χωροχρονική

συνάφεια, οι κοινές προσπάθειες του παρόντος για την πλήρη ευρωπαϊκή ολοκλήρωση (πολιτικοοικονομικές δεσμεύσεις) και οι κοινές προσδοκίες των λαών αιτιολογούν, ως ένα σημείο τουλάχιστον, τόσο την αυξημένη στατιστική συνάφεια μεταξύ τουρισμού και καλλιέργειας της ελληνικής στον ευρωπαϊκό χώρο όσο και την αυξημένη παρουσία πανεπιστημιακών τμημάτων, σε σύγκριση πάντα με τις λοιπές περιοχές της υδρογείου (Βλ. παραπάνω Σημείωση αριθ. 1α). Συγκεκριμένα, οι χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας:

— αποτελούν το 11% περίπου του συνόλου των χωρών που φιλοξενούν ελληνικά σχολεία όλων των βαθμίδων και το 28% των χωρών που λειτουργούν πανεπιστημιακές εστίες νεοελληνικής γλώσσας και

— φιλοξενούν το 26% του συνόλου των ελληνικών σχολείων εξωτερικού, όλων των βαθμίδων και το 45% του συνολικού αριθμού των 90 περίπου εστιών νεοελληνικής γλώσσας<sup>10</sup>.

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που έχω συγκεντρώσει, όχι μόνον η μεταξύ των διάφορων εστιών συνεργασία και αλληλοενημέρωση είναι ελλιπής, αλλά, σε πολλές περιπτώσεις, αγνοείται και η ύπαρξη της μιας εστίας από την άλλη (Eideneier 1992, Μπαμπινιώτης 1994: 31-32). Κατά κανόνα, τα τμήματα είναι ολιγομελή<sup>11</sup>.

Η ζήτηση εμφανίζει πολύ μεγάλη ποικιλία τόσο ως προς τα διαφέροντα των μαθητών, όσο και ως προς τα επίπεδα γλώσσας που είναι υποχρεωμένο να διδάσκει ένα σχολείο<sup>12</sup>.

Ένα από τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η Ελλάδα. Και εδώ διδάσκονται τα ελληνικά για ξένους. Παρουσιάζουν όμως την ιδιομορφία ότι αυτά τα ελληνικά μαθαίνονται στο φυσικό τους περιβάλλον και ότι ένα μεγάλο μέρος των μαθητών δεν είναι Δυτικοευρωπαίοι, αλλά υποψήφιοι φοιτητές από την Ασία και την Αφρική, πολιτικοί πρόσφυγες- Έλληνες δεύτερης και τρίτης γενιάς από τα ανατολικά κράτη, καθώς και μετανάστες από τις χώρες αυτές.

Από μια προκαταρκτική επιτόπια διερεύνηση που συμπλήρωσα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, προέκυψε ότι τα Σχολεία που διδάσκουν ελληνικά σε ξένους πλησιάζουν τα είκοσι (20). Τα σημαντικότερα είναι: το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, το Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, το Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών της Λέσχης του Πανεπιστημίου Αθηνών, το Ιωνικό Κέντρο, στην Αθήνα, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης — Τμήμα Γραμμάτων και Βασικής Επιμόρφωσης, στην Αθήνα και την περιφέρεια, η Χ.Α.Ν., στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, κ.ά.<sup>13</sup>

2. Από μια συνεκτίμηση των δεδομένων προκύπτουν τα ακόλουθα γενικά συμπεράσματα:

Το επίπεδο της γενικής εκπαίδευσης των «Ελληνοπαίδων εξωτερικού» εμφανίζει από τα πράγματα κάποια συνάφεια με το μέγεθος του ελληνικού πληθυσμού της αντίστοιχης χώρας υποδοχής, που απέχει, όμως, από την αναλογία.

Όπως προαναφέρθηκε, η εξέλιξη της γενικής εκπαίδευσης αριθμητικά και ποιοτικά είναι —στις περισσότερες περιπτώσεις— αρνητική ακόμα και σε χώρες (Η.Π.Α., Γερμανία) στις οποίες ο ελληνισμός έχει θετική πορεία ή, τουλάχιστον, δεν αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα.

Δεν διαπιστώνεται εμφανής συνάφεια μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης και του τουριστικού ρεύματος της αντίστοιχης χώρας προς την Ελλάδα. Οι περισσότερες από τις χώρες που δείχνουν προτίμηση περιήγησης στην Ελλάδα είναι και χώρες υποδοχής Ελλήνων μεταναστών με ανάλογο αριθμό μαθητών. Ενώ όμως ο τουρισμός εμφανίζει αυξητικές τάσεις<sup>14</sup>, δεν παρατηρείται το ίδιο και με το επίπεδο εκπαίδευσης των Ελληνοπαίδων στις χώρες αυτές.

Σε συνάρτηση με τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης: στις χώρες με το μεγαλύτερο αριθμό Ελλήνων μαθητών περιλαμβάνονται και οι μισές περίπου χώρες της Κοινότητας (Γερμανία, Μ. Βρετανία, Βέλγιο, Γαλλία), στις οποίες όμως η ελληνόφωνη εκπαίδευση παρουσιάζει τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν.

Παρατηρείται κάποια αριθμητική συνάφεια μεταξύ γενικής εκπαίδευσης των Ελληνοπαίδων εξωτερικού και εστιών νεοελληνικής γλώσσας μιας χώρας. Δεν υπάρχει όμως ούτε άλλη ένδειξη που να την επιβεβαιώνει ούτε η τάση της γενικής εκπαίδευσης είναι, στις περισσότερες περιπτώσεις, θετική.

Η παρουσία και ο αριθμός εστιών νεοελληνικής γλώσσας συναρτάται με την ποσότητα, το επίπεδο και την οργάνωση του ελληνισμού στις χώρες υποδοχής. Εστίες ΝΕΓ υπάρχουν, κατά κανόνα, στις χώρες με αυξημένο αριθμό Ελλήνων (Η.Π.Α., Αυστραλία, Καναδάς, Γερμανία, Μ. Βρετανία, πρώην Σοβιετική Ένωση). Στις περισσότερες από αυτές ο ελληνισμός είναι οργανωμένος και δεν παρουσιάζει προβλήματα ένταξης και επιβίωσης.

Μία ένδειξη ουσιαστικής συνάφειας μεταξύ των δύο ανωτέρω παραμέτρων αποτελεί το γεγονός ότι στις περισσότερες εστίες νεοελληνικής γλώσσας οι επικεφαλής και συνεργάτες είναι Έλληνες ή ελληνικής καταγωγής.

Αν πράγματι η συνάφεια δεν είναι τυχαία, τότε χώρες με αυξημένο ελληνικό στοιχείο μπορούν να θεωρηθούν ως θετικό πεδίο καλλιέργειας και προώθησης της ελληνικής για ξένους.

Τα παραπάνω συναρτώνται επίσης με τον τουρισμό, τόσο με το απόλυτο μέγεθος εισροής τουριστών από τις αντίστοιχες χώρες, όσο και με την τάση που παρουσιάζει η εισροή από τις χώρες αυτές.

Ο αριθμός των εστιών νεοελληνικής γλώσσας φαίνεται αυξημένος στις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, σε σύγκριση με τον αντίστοιχο αριθμό χωρών εκτός Κοινότητας. Στο σύνολο των 14 χωρών της Κοινότητας αντιστοιχεί μία εστία σε λιγότερο από 4,5 εκατομμύρια κατοίκους, ενώ στο σύνολο των 18 υπολοίπων που φιλοξενούν τέτοια τμήματα η αντιστοιχία είναι 1 προς 9 περίπου εκατομμύρια κατοίκους.

Γενικά, ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι οι παράμετροι (εστίες νεοελληνικής γλώσσας, τουρισμός, γεωγραφική περιοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης και, ως ένα σημείο, η κατάσταση του ελληνισμού) εμφανίζουν συνάφεια.

3. Διαπιστώθηκε παραπάνω ότι η μητροπολιτική Ελλάδα καλείται να παρέμβει, όταν ανακύπτουν προβλήματα στην ελληνόφωνη παιδεία του εξωτερικού. Φαίνεται λοιπόν ότι, παρά τα γνωστά προβλήματα δυσλειτουργιών της ελληνικής δημόσιας διοίκησης, το ελληνικό κέντρο παραμένει ο ένας πόλος ύπαρξης και δράσης του ελληνισμού. Στις παραμέτρους που προέκυψαν παραπάνω θα μπορούσαμε, λοιπόν, να προσθέσουμε ως «σταθερή» την πολιτικοοικονομική κατάσταση του Ελληνικού κράτους. Αποτελεί κοινό τόπο για τους κοινωνιολογιστές ότι το κύρος και οι προοπτικές επιβίωσης και διάδοσης μιας γλώσσας εξαρτώνται από το διεθνές πολιτικοοικονομικό γόητρο της αντίστοιχης χώρας.

Ο άλλος πόλος είναι ο εκτός συνόρων ελληνισμός. Είναι γνωστό ότι οι δύο πόλοι στηρίζονται και τροφοδοτούνται αμοιβαία ή, τουλάχιστον, αυτό είναι ανάγκη να γίνεται. Τα γεωπολιτικά, οικονομικά και τεχνολογικά δεδομένα ως χθες εμπόδιζαν σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία μεταξύ των διάφορων περιοχών της υδρογείου και, συνεπώς, την επικοινωνία των «νησίδων» του ελληνισμού ανά τον κόσμο, τόσο μεταξύ τους όσο και με τη μητρόπολη.

Τα δεδομένα αυτά<sup>15</sup> συνέτειναν στη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με την οποία διδάσκεται, για παράδειγμα, περισσότερο ιστορία του ελλαδικού χώρου και όχι τόσο ιστορία των Ελλήνων· επίσης διδάσκεται μόνο η γεωγραφία του επίσημου ελληνικού κράτους και όχι η γεωγραφία της δράσης του ελληνισμού. Συνακόλουθα, τα ίδια ισχύουν για τη γλώσσα και τον πολιτισμό. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένα συμπτώματα της πολιτικής αυτής:

Ως τις αρχές της δεκαετίας του '90, όταν άρχισαν να συρρέουν οι Πόντιοι πρόσφυγες από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, οι Έλληνες του ελλαδικού χώρου αγνοούσαν την ύπαρξη ενός ακμαίου ελληνισμού στην πρώην Σοβιετική Ένωση, επειδή κανένα επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα δεν προέβλεπε αναφορά στο θέμα αυτό.

Ο αποκλεισμός του ψυχρού πολέμου και το ιδιόρρυθμο καθεστώς της Αλβανίας κρατούσαν αποκλεισμένο και τον ελληνισμό της γειτονικής χώρας.

Η παρουσία του ελληνισμού που δρα διεσπάρμενος σε όλη τη γη υφίσταται μόνο με τη μορφή στοιχείων στα αρμόδια υπουργεία.

Ήδη όμως η ανθρωπότητα, μετά την πτώση του υπαρκτού σοσιαλισμού, την ίδρυση και λειτουργία ελεύθερων οικονομικών χώρων<sup>16</sup>, την υποστήριξη της ελεύθερης έκφρασης των εθνικών πολιτισμών και την ανάπτυξη της πληροφορίας, συμπύσσεται σε ό,τι αφορά την επικοινωνία και αλληλοεξάρτηση και

μετατρέπεται σε «παγκόσμιο χωριό». Συγκεκριμένα, η χαλάρωση ή κατάργηση των συνόρων συνεπάγεται αλληλοδιείσδυση των πολιτιστικών —μεταξύ άλλων— επιδράσεων των λαών, των γλωσσών και των πολιτισμών. Τα όρια κάθε κράτους με τη σημερινή έννοια τείνουν να χάσουν τον αυστηρό τους χαρακτήρα. Συνεπώς παύει να ισχύει η απόλυτη περιχαράκωση της επικράτειας με όσα θετικά και αρνητικά αυτό συνεπάγεται.

Είναι γνωστό το προνόμιο του ελληνισμού να διαθέτει το ένα τρίτο περίπου του ανθρώπινου δυναμικού του διεσπαρμένο στην υφήλιο. Η αξιοποίηση του συνόλου του δυναμικού προϋποθέτει αξιοποίηση όλων των μέσων και των συγχυριών που προσφέρει η νέα κατάσταση, ώστε να αποκατασταθεί η επικοινωνία μεταξύ των Ελλήνων της υφήλιου σε όλα τα επίπεδα: οικονομικό, τεχνολογικό, μορφωτικό, ανθρώπινων σχέσεων, εκπαιδευτικό κ.ά.

Η άμβλυση της αυστηρότητας των ορίων της επικράτειας σημαίνει, επιτρέπει —και επιβάλλει— διεύρυνση του πλαισίου δράσης της εθνικής πολιτικής, στην οποία ασφαλώς περιλαμβάνεται και η εθνική εκπαιδευτική πολιτική και δράση. Όμως μια εκπαιδευτική πολιτική χωρίς γεωγραφικά όρια δεν είναι δυνατό να έχει ούτε το πεδίο δράσης, ούτε τους στόχους, ούτε τα μέσα, ούτε τα αναλυτικά προγράμματα, ούτε τις πρακτικές όπως με την ως τώρα εκπαιδευτική πολιτική, η οποία είχε ως κύριο χαρακτηριστικό της την ενδοστρέφεια και την «ελλαδικότητα» —αν επιτρέπεται η χρήση τέτοιου όρου. Με άλλα λόγια, η εθνική πολιτική είναι από τα πράγματα αναγκασμένη να κάνει τη βαθιά τομή: να μετατρέψει την εκπαιδευτική πολιτική από ελλαδική σε βαλκανική, μεσογειακή, κοινοτική και παγκόσμια. Στο πλαίσιο ενός εθνικού σχεδιασμού, όλα αυτά προϋποθέτουν αναθεώρηση της εκπαιδευτικής και γλωσσικής πολιτικής ως προς τα προγράμματα, τους στόχους, τα μέσα και τους χώρους δράσης<sup>17</sup>.

Ορισμένοι τομείς στους οποίους θα μπορούσαν να γίνουν ανακατατάξεις, στο πλαίσιο ενδεχόμενου σχεδιασμού, θα ήταν οι στόχοι, κατά περίπτωση, το πεδίο δράσης (π.χ. γνωστικό-γεωγραφικό σε παγκόσμια κλίμακα), τα μέσα (π.χ. αυτοδιοίκηση), τα αναλυτικά προγράμματα προσαρμοσμένα κατά περίπτωση και οι πρακτικές.

Το περιεχόμενο μιας τέτοιας παιδείας αποτελεί ασφαλώς ο ελληνισμός. Τα βασικά του σημεία θα μπορούσαν να είναι η γλώσσα και ο πολιτισμός στην ιστορική-γεωγραφική τους διάσταση και προοπτική, δηλαδή η γλώσσα, η ιστορία, η γεωγραφία και η δράση των Ελλήνων στις διάφορες περιοχές της υδρογείου και στη μητρόπολη. Αποδέκτες της παιδείας θα ήταν οι απανταχού Έλληνες.



ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. α. Η εργασία αυτή έγινε με βάση ερευνητικό υλικό που συγκεντρώσα την περίοδο 1991-1995. Από το υλικό αυτό διαμορφώθηκαν πίνακες στατιστικών δεδομένων, οι οποίοι δίνουν μια γενική εικόνα της ελληνόφωνης εκπαίδευσης στο εξωτερικό αφενός, επιτρέπουν όμως στον ερευνητή και εστιάσεις σε διάφορες πτυχές του θέματος. Οι πολυσέλιδοι αυτοί πίνακες δεν ήταν δυνατό να περιληφθούν στην παρούσα δημοσίευση· είναι όμως στη διάθεση κάθε ενδιαφερομένου. Τα στοιχεία προέρχονται από τις εξής πηγές: Υπουργείο Εθν. Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) 1991, Σουρβάνος-Ριτσώνη / Υπουργείο Εξωτερικών (ΥΠΕΘ) 1987, Λυκοτραφίτης / ΥΠΕΞ, 1992, Εθνικός Οργανισμός Τουρισμού (ΕΟΤ) 1983-1990 κ.ά. (βλ. στο τέλος: Πηγές και βιβλιογραφία), καθώς και από τις Πρεσβείες των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην Αθήνα.  
β. Για ειδική και εκτενή πραγμάτευση του θέματος της «Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού» βλ. Μπόμπας 1992.
2. α. Οι εκτιμήσεις στην προκειμένη περίπτωση δεν αναφέρονται στο ποίον της εκπαίδευσης.  
β. Με τον όρο «αστίες» εννοώ γενικά τα πανεπιστημιακά τμήματα, έδρες, λεκτοράτα, κύκλους μαθημάτων πανεπιστημιακού επιπέδου, «ελεύθερα πανεπιστήμια», κολέγια, κ.τ.ό. Σχετικά βλ. και Μπόμπας 1992: 144.
3. Σχετικά βλ.: Έκθεση Συντονιστή Συμβούλων Εκπαίδευσης Δυτικής Ευρώπης 24/10/1991 και Λυκοτραφίτης/ΥΠΕΞ 1992: 166 και 205-207. Εδώ διαπιστώνεται βελτίωση της θέσης των ομογενών, σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια (ό.π.: 166). Πβλ. Σουρβάνος-Ριτσώνη/ΥΠΕΞ 1987: 144-145.
4. Σχετικά βλ. Λυκοτραφίτης/ΥΠΕΞ ό.π.: 55, 59, και Μπόμπας 1992: 142 κ.ε. Ειδική μελέτη για την κινητικότητα των απόδημων Ελλήνων, την ενσωμάτωση και τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας, βλ. Πετρόπουλος 1991.
5. Σύμφωνα με αριθμητικά στοιχεία που συγκεντρώσα από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού (ΥΠΕΠΘ-ΔΕΕΕ 1991), η διδασκαλία της ελληνικής στο εξωτερικό παρουσιάζει κάμψη. Κάτι ανάλογο δηλώνει ο Γερμανός ελληνιστής Η. Eideneier 1992 σε ό,τι αφορά τις νεοελληνικές σπουδές στη Γερμανία μετά το 1980, καθώς και ο Γ. Μπαμπινιώτης 1994: 30. Αντίθετα, ο Μπόμπας (1992: 143) κάνει λόγο για «άνθηση». Ίσως το θέμα χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.
6. Βλ. Λυκοτραφίτης/ΥΠΕΞ ό.π. και Έκθεση Συντονιστή Συμβούλων Εκπαίδευσης Δυτικής Ευρώπης 1991.
7. Π.χ. ως πανεπιστημιακή σχολή, τμήμα, λεκτοράτο κ.τ.ό. φιλολογίας, εθνολογίας, βαλκανιολογίας, γλωσσολογίας, ως τμήμα λαϊκού πανεπιστημίου κτλ.
8. Όπως προκύπτει από στοιχεία των Υπουργείων Εξωτερικών (ό.π.), Παιδείας & Θρησκευμάτων (1990) και Εθνικού Οργανισμού Τουρισμού (1983-1990). Πβλ. και Μπόμπας 1992: 142 κ.ε.
9. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Παπαρίζος 1996: Εισαγωγή. Στην εργασία αυτή γίνονται αντικείμενο διεξοδικής πραγμάτευσης θέματα που αναφέρονται στην κατάσταση και τις προοπτικές της ελληνικής γλώσσας μέσα στον ενιαίο ευρωπαϊκό χώρο, όπως: ο γλωσσικός ηγεμονισμός, οι σχέσεις «ισχυρών» και «ασθενών» γλωσσών, οι «κίνδυνοι» για τις «ασθενείς» γλώσσες, οι συνέπειες του ανταγωνισμού στην ελληνική γλώσσα, η μετάφραση ως μέσο άμυνας και ως πρόβλημα της τεχνολογίας, οι συνέπειες της τεχνολογικής εξέλιξης στην ελληνική γλώσσα, οι προσοπτικές ομοσπονδποίησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ο αντίλογος του εθνικισμού, οι συνέπειες του ανοίγματος των συνόρων κ.ά.
10. Πβλ. Μπόμπας ό.π.: 142 κ.ε. & Παπαρίζος ό.π.: κεφ. 1.1.1.

11. Στάμος 1991 & Μπόμπας 1992: 145.
12. Κουλουμπαρίτσας 1991 και Lecumberri 1992. Η Alicia Villar Lecumberri, διευθύντρια του Σεμιναρίου νεοελληνικών της Escuela Oficial de Idiomas της Μαδρίτης, μου ανέφερε για τη ζήτηση της ελληνικής: αγια έναν Ισπανό, η γνώση γλωσσών όπως η ελληνική καθιστά προνομιούχο τον κάτοχό της, διότι αποτελεί ιδιαίτερη επιπλέον γνώση που δεν τη διαθέτουν οι πολλοί (κάτοχοι της αγγλικής, γαλλικής κ.τ.ό.). Έτσι, όποιος ξέρει ελληνικά, ή κάποια άλλη, λιγότερο ομιλούμενη γλώσσα, έχει ένα επιπλέον προσόν, είναι ανταγωνιστικός τόσο στην αγορά εργασίας όσο και μέσα στον ορίζοντα της ίδια του της εργασίας» ό.π.
13. α. Βλ. και Παρβέρη-Σγάρτσου/ΥΠΕΠΘ 1995.  
β. Μετά τη διόγκωση του κύματος προσφύγων και μεταναστών από τις πρώην Ανατολικές χώρες, το Υπουργείο Εθν. Παιδείας & Θρησκευμάτων υποχρεώθηκε να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού σε ξενόφωνα παιδιά σχολικής ηλικίας. Για τον σκοπό αυτό οργανώθηκαν «τάξεις υποδοχής» και «φροντιστηριακά τμήματα». Χρησιμοποιήθηκαν επίσης εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας που είχαν εκπονηθεί τα τελευταία χρόνια κυρίως για ελληνόπουλα του εξωτερικού. Όμως το κύμα αυτό των προσφύγων βρήκε τις Υπηρεσίες ανέτοιμες, κυρίως ως προς την οργάνωση της υποδοχής και τη διάθεση ειδικά επιμορφωμένων δασκάλων. Τα εγχειρίδια επίσης αποδείχτηκαν ανεπαρκή για την έκταση και την ποικιλία των προβλημάτων. Σε πολύ ευρεία κλίμακα χρησιμοποιήθηκαν τα βιβλία (μητρικής γλώσσας) «η γλώσσα μου». Ωστόσο τα αποτελέσματα της ελληνογλωσσικής εκπαίδευσης υπήρξαν μάλλον ενθαρρυντικά, αν λάβουμε υπόψη μαρτυρίες Ελλήνων δασκάλων που διδάσκουν περιστασιακά την ελληνική σε ξενόγλωσσα παιδιά. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί σε δύο κυρίως λόγους: α. στο ελληνοφώνο περιβάλλον και τις πιέσεις κοινωνικής ένταξης και β. στη μεθοδολογία των βιβλίων «η γλώσσα μου», τα οποία περιλαμβάνουν υψηλό ποσοστό «μηχανικών ασκήσεων» (πάνω από 55%) που καλλιεργούν γλωσσικές δομές χρήσιμες σε μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα. Τη μαρτυρία του για την αποτελεσματικότητα των βιβλίων «η γλώσσα μου» ως εγχειριδίων ξένης γλώσσας έχει καταθέσει ελληνιστής στο Συνέδριο Απόδημων Ελλήνων (Θεσσαλονίκη 1995). Την καταλληλότητα των «μηχανικών ασκήσεων» των βιβλίων «η γλώσσα μου» για την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας είχα επισημάνει από το 1986 («Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό»). Σχετικά βλ. Παπαρίζος 1995: 72, 144 & 45 απ' όπου το ακόλουθο απόσπασμα: «Η εμπέλεια απόδοσης των μηχανικών ασκήσεων είναι, βέβαια, ακόμη μεγαλύτερη στο πεδίο διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, όπου βοηθούν τον μαθητή να σκέφτεται απευθείας στην ξένη γλώσσα χωρίς παρεμβολές της μητρικής, και όπου ο ρόλος τους αποδείχτηκε πιο θετικός στην πρόσκτηση αυτοματισμών» οι τελευταίοι έχουν εδραιωθεί ήδη στο παιδί των 5,5 χρόνων που διδάσκεται μητρική γλώσσα» (ό.π.: 45).
14. Κατά την οκταετία 1983-1990 η οποία διερευνήθηκε.
15. Με τα δεδομένα αυτά συνδέονται και τα παρακάτω (γεωπολιτικά δεδομένα, πολιτικές, νοοτροπίες, συνήθειες κ.τ.ό.), που συνέτειναν, κατά τη γνώμη μας, στη διαμόρφωση μιας τέτοιας πολιτικής: η έννοια και η πρακτική του κράτους-έθνους, η πολιτική ενδοστρέφεια, η ελληνική πολιτική εθνικής και γλωσσικής ομοιογενοποίησης, ο ψυχρός πόλεμος, η πολιτική και η λογική των μπλοκ, η κομματική διαφθορά, η κομματική λογική κ.ά. Η ανάλυσή τους δεν είναι, προφανώς, του παρόντος.
16. Όπως είναι ως σήμερα ο ενιαίος ευρωπαϊκός χώρος που προκύπτει από την Ευρωπαϊκή Ένωση και ελεύθερος οικονομικός χώρος της Βόρειας Αμερικής.
17. Η πίεση των προβλημάτων του εκτός ελληνικής επικράτειας ελληνισμού και της γλώσσας οδήγησαν στη δημιουργία δύο θεσμικών οργάνων: του Ιδρύματος Ελληνικού Πολιτισμού και του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Επειδή θεσπίστηκαν πρόσφατα, ένα μεγάλο μέρος των προβλημάτων αναμένεται να αντιμετωπιστεί από αυτά. Βλ. Πηγές και βιβλιογραφία.

ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού 12-12-1991. *Απολογισμός δραστηριοτήτων 1990 — Προγραμματισμός 1991 της ΓΓΑΕ. Δ/ση Προγραμματισμού*, Αθήνα.
- Εθνικός Οργανισμός Τουρισμού 1983-1990. *Αφίξεις από το Εξωτερικό κατά υπηκοότητα και αριθμός περιηγητών*. Υπηρεσία Στατιστικής ΕΟΤ. Αθήνα.
- Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (ΕΕΕΓ) 1987. *Πανεπιστήμια που διδάσκεται η Νέα Ελληνική. Κατάλογος ιδρυμάτων*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Eideneier, Hans (καθηγητής Νέας Ελληνικής και Βυζαντινολογίας στο Πανεπιστήμιο της Κολωνίας) 1992. *Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στη Γερμανία*. Συνέντευξη που δόθηκε στον συγγραφέα στις 29-2-1992, Αθήνα.
- Κουλουπαρίτσος, Λάμπρος (Δ/ντής Τμήματος ΝΕΓ του Université Libre de Bruxelles) 1991. *Προβλήματα στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής*. Προφορική συνέντευξη που δόθηκε στον συγγραφέα στις 2-11-1991. Βρυξέλες.
- Lecumberri, Alicia Villar (δ/ντρια του Σεμιναρίου Νεοελληνικών της Escuela Oficial de Idiomas της Μαδρίτης) 1992. *Η διδασκαλία της νεοελληνικής στην Ισπανία*. Γραπτή συνέντευξη που δόθηκε στον συγγραφέα στις 11-2-1992, Μαδρίτη.
- Λυκοτραφίτης, Γ. (σύνταξη και επιμέλεια ύλης) 1992. *Ο ελληνισμός του εξωτερικού*. Υπουργείο Εξωτερικών — Δ/ση απόδημων Ελλήνων, Εκδοτική Ελλάδος Α.Ε., Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης Γ. 1994. *Η Ελληνική Γλώσσα: παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Γλωσσολογική Βιβλιοθήκη 2, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Μπόμπας Α. 1992. *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό*. Γρηγόρης, Αθήνα.
- Νόμος 2026/92 (23-3-1992), άρθρο 19 (Φ.Ε.Κ. αριθ. 43, τ. α'). *Σύσταση «Ιδρύματος Ελληνικού Πολιτισμού»*.
- , Φ.Ε.Κ. 93/5-6-1992. *Κανονισμός λειτουργίας «Ιδρύματος Ελληνικού Πολιτισμού»*.
- Νόμος 2083/92 (21-9-92), άρθρο 26. *Ίδρυση «Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας»*.
- Παπαρίζος Χρ. 1995. *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Εκδ. Μ. Π. Γρηγόρης, Αθήνα.
- , 1996. *Η ελληνική γλώσσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Εκδ. Μ.Π. Γρηγόρης (υπό έκδοση), Αθήνα.
- Παρβέρη Μ. - Σγάρτσου Μ. 1995. *Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στους ξένους*. «Η ελληνική γλώσσα». Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), Αθήνα.
- Πετρόπουλος Ν. Π. 1991. *Κοινωνικοοικονομική κινητικότητα των απόδημων Ελλήνων*. Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Αθήνα.
- Σουρβάνος Δ., Ριτσώνη Ε. (σύνταξη και επιμέλεια ύλης) 1987. *Ο ελληνισμός του εξωτερικού*. Υπουργείο Εξωτερικών-Δ/ση απόδημων Ελλήνων, Εκδοτική Ελλάδος Α.Ε., Αθήνα.
- Στάμος, Κων/νος, (τέως προϊστάμενος Δ/σης ΕΟΚ Υπουργείου Παιδείας) 1991. *Η προσέγγιση του προβλήματος της διδασκαλίας της ελληνικής στην Ευρώπη*. Συνέντευξη που δόθηκε στον συγγραφέα στις 20-11-1991, Αθήνα.
- Συντονιστής Συμβούλων Εκπαίδευσης Δυτικής Ευρώπης 24-10-1991. *Γενική Έκθεση λειτουργίας των Ελληνικών Σχολείων Δυτικής Ευρώπης για το σχολικό έτος 1990-91*. Πρεσβεία Βόννης, Βόννη.
- Υπουργείο Εθν. Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) 1990. *Προτάσεις για τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος*. Αθήνα.
- Υπουργείο Εθν. Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) 1991. *Πίνακες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης παιδιών Ελλήνων του εξωτερικού. Δ/ση Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού (ΔΕΕΕ)*. Αθήνα.

ΧΡΙΣΤΟΣ Α. ΠΑΠΑΡΙΖΟΣ

Υπουργείο Πολιτισμού 1986, Δεκέμβριος. Απόδημος ελληνισμός: έργο και πρόγραμμα — λαϊκή επιμόρφωση — νέα γενιά. Γενικές Γραμματείες: Απόδημου ελληνισμού, Λαϊκής επιμόρφωσης, Νέας γενιάς, Αθήνα.

Τριανταφυλλιά Νατσιοπούλου

**Η ΣΧΕΣΗ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΣΚΕΨΗΣ  
ΚΑΤΑ ΤΟΝ L. VYGOTSKY**  
Παιδαγωγικές προεκτάσεις

*Γλώσσα και νοητική ανάπτυξη*

Γλώσσα με τη στενή έννοια του όρου είναι το σύστημα των ήχων και των εννοιών που χρησιμοποιούν τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας, για να επικοινωνήσουν (Δ. Κατή, 1992, 24). Με την έννοια αυτή, η γλώσσα εκτός από μέσο επικοινωνίας είναι κι ένα σύστημα που διευκολύνει την απόκτηση και την έκφραση της γνώσης, με αποτέλεσμα να συμβάλλει και στη λειτουργία της σκέψης. Η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη γίνεται αποδεκτή απ' όλους τους μελετητές. Διαφοροποιήσεις υπάρχουν στις απόψεις που εκφράστηκαν ως προς το είδος της σχέσης αυτής και ως προς το βαθμό που η μία λειτουργία επηρεάζει την άλλη. Σύμφωνα με τον Whorf, η γλώσσα είναι αναγκαία για την ανάπτυξη της σκέψης σε τέτοιο βαθμό, ώστε να καθορίζει τον τρόπο σκέψης. Σύμφωνα με τον Piaget, η ανάπτυξη της σκέψης προηγείται και αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την εκμάθηση της γλώσσας και σύμφωνα με τον Vygotsky, η γλώσσα και η σκέψη στα πρώτα στάδια παρουσιάζουν ανεξάρτητη αναπτυξιακή πορεία και στα επόμενα αλληλοεπηρεάζονται αμοιβαία.

*Η άποψη του L. Vygotsky για τη σχέση γλώσσας και σκέψης*

Κατά τον Vygotsky, οι γενετικές ρίζες και οι πορείες εξέλιξης της γλώσσας και της σκέψης είναι διαφορετικές. Σύμφωνα με την άποψή του, στην εξέλιξη του παιδιού μέχρι την ηλικία των 2 ετών παρατηρείται από τη μια πλευρά μια προ-νοητική ωρίμανση της γλώσσας κι από την άλλη μια ανεξάρτητη προ-γλωσσική ωρίμανση της σκέψης. Στην ηλικία των 2 ετών οι δύο αυτές ανεξάρτητες εξελικτικές πορείες συμπιπτουν, με αποτέλεσμα η γλώσσα να ανοητικο-



ποιηθεί» (ν' αποκτήσει δηλαδή λογικό πλαίσιο) και η σκέψη να αγλωσσοποιηθεί» (να μπορεί δηλαδή να εκφραστεί γλωσσικά). Τα κριτήρια με τα οποία μπορούμε να διαπιστώσουμε με ασφάλεια αν επήλθε αυτή η ταύτιση και, σε περιπτώσεις ανώμαλης ή καθυστερημένης εξέλιξης, πόσο αυτή απέχει χρονικά από εκείνην ενός φυσιολογικού παιδιού είναι δύο:

α) το έντονο ενδιαφέρον του παιδιού για το όνομα κάθε καινούριου αντικειμένου που βλέπει και

β) η αλματώδης διεύρυνση του λεξιλογίου του μέσα απ' αυτήν τη δραστηριότητα. Οι λέξεις που είχε μάθει το παιδί πριν από την ταύτιση των δύο εξελικτικών διαδικασιών οφείλονταν στις προσπάθειες των ανθρώπων του περιβάλλοντός του να του μάθουν τη γλώσσα και ήταν γι' αυτό απλά ερεθίσματα ή σήματα που αντιπροσώπευαν μεμονωμένα αντικείμενα, ανθρώπους, καταστάσεις ή επιθυμίες. Μετά τη συνάντηση γλώσσας και σκέψης η κατάσταση μεταβάλλεται ριζικά. Το παιδί είναι εκείνο που ζητά να μάθει το όνομα του αντικειμένου, γιατί του χρειάζεται η λέξη, για να κατονομάζει τα αντικείμενα και να ανακοινώνει τις επιθυμίες του στους άλλους. Το παιδί, κατά κάποιο τρόπο, ανακαλύπτει τη συμβολική λειτουργία της γλώσσας (L. Vygotsky, 1988, 115).

Κατά τον Vygotsky, πρωταρχική λειτουργία της γλώσσας είναι η επικοινωνία, η επίδραση στους ανθρώπους του περιβάλλοντος. Αυτό ισχύει τόσο για τη γλώσσα των ενηλίκων όσο και για τη γλώσσα των παιδιών. Η γλώσσα του παιδιού είναι κοινωνική ευθύς εξαρχής (ο Vygotsky αποφεύγει τον όρο «κοινωνικοποιημένη», γιατί, όπως λέει, αυτός συνδέεται με την ιδέα ότι κάτι αρχικά είναι μη κοινωνικό και κατά την πορεία της εξέλιξής του γίνεται κοινωνικό). Καθώς το παιδί μεγαλώνει, η κοινωνική γλώσσα που αναπτύσσει ασκεί πολλαπλές λειτουργίες και σε κάποια ηλικία διακρίνεται αρκετά καθαρά σε μία επικοινωνιακή και μία εγωκεντρική γλώσσα (L. Vygotsky, 1988, 58-59). Η εγωκεντρική γλώσσα προέρχεται από την κοινωνική γλώσσα, καθώς το παιδί μεταβιβάζει σε προσωπικό επίπεδο κοινωνικές μορφές επικοινωνίας και μορφές της συλλογικής συνεργασίας. Ο ρόλος της, κατά τον Vygotsky, είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τη δραστηριότητα του παιδιού. Με έρευνες που έκανε ο ίδιος διαπίστωσε ότι το ποσοστό του εγωκεντρικού λόγου γίνεται πολύ μεγαλύτερο, όταν το παιδί συναντά δυσκολίες κατά την εκτέλεση της δραστηριότητάς του (L. Vygotsky, 1988, 52). Τότε η εγωκεντρική γλώσσα μετατρέπεται πολύ εύκολα σε μέσο σκέψης που ασκεί τη λειτουργία της διαμόρφωσης ενός σχεδίου για την επίλυση του προβλήματος που παρουσιάζεται κατά την εξωτερική δραστηριότητα. π.χ. Ένα παιδί ηλικίας 5 ετών και 6 μηνών ζωγράφιζε τη ρόδα ενός αυτοκινήτου. Καθώς όμως πατούσε δυνατά το μολύβι, η μύτη του μολυβιού έσπασε. Το παιδί συνέχισε να πιέζει το χαρτί με το μολύβι, για να τελειώσει τη ρόδα, αλλά δεν τα κατάφερε. Τότε είπε στον εαυτό του: «Είναι χαλασμένο». Το άφησε κι άρχισε να ζωγραφίζει με σινική ένα χαλασμένο αυτοκίνητο

που επιδιορθώνεται και κάπου κάπου μονολογούσε για την αλλαγή που έκανε στο θέμα της ζωγραφικής του (L. Vygotsky, 1988, 53). Η νοητική αυτή λειτουργία της εγωκεντρικής γλώσσας δεν είναι άμεσος αντικατοπτρισμός του εγωκεντρισμού της παιδικής σκέψης, αλλά δείχνει ότι η εγωκεντρική γλώσσα κάτω από ανάλογες συνθήκες πολύ νωρίς γίνεται μέσο σκέψης (L. Vygotsky, 1988, 56). Κατά τον Vygotsky, δεν υπάρχει καμία σχέση ανάμεσα στον εγωκεντρικό χαρακτήρα της παιδικής σκέψης και την εγωκεντρική γλώσσα. Η εγωκεντρική γλώσσα της προσυλλογιστικής περιόδου οφείλεται στο ότι το παιδί κατά την ηλικία των 2-7 ετών δεν μπορεί να ξεχωρίσει τις δύο βασικές λειτουργίες της γλώσσας, δηλαδή την εξωτερική (που σκοπό έχει την επικοινωνία) και την εσωτερική (που σκοπό έχει την τακτοποίηση των σκέψεων). Έτσι, μιλά για τις σκέψεις του και τις εμπειρίες του, χωρίς να κάνει διάκριση ανάμεσα στο λόγο που απευθύνει στον εαυτό του και στο λόγο που απευθύνει στους άλλους. Μετά την ηλικία των 7 ετών, το παιδί κατορθώνει να ελέγξει αυτές τις δύο γλωσσικές λειτουργίες. Τότε η εγωκεντρική γλώσσα εσωτερικοποιείται και μετατρέπεται σε εσωτερική γλώσσα που αποτελεί το θεμέλιο της λογικής σκέψης. Η θέση αυτή για την εσωτερικοποίηση του εγωκεντρικού λόγου και το μετασχηματισμό του σε εσωτερική γλώσσα ουσιαστικά εξαρτά την ανάπτυξη της σκέψης από τη γλώσσα, μια και «οι γλωσσικές δομές που οικειοποιείται το παιδί, γίνονται βασικές δομές της σκέψης του» (L. Vygotsky, 1988, 131). Κι επιπλέον, υποστηρίζει ότι η νοητική ανάπτυξη του παιδιού κατευθύνεται από το κοινωνικό του περιβάλλον, αφού η σημασία των λέξεων που οικειοποιείται το παιδί προϋπάρχει στη γλώσσα των ενηλίκων του περιβάλλοντός του και μεταβιβάζονται σ' αυτό μέσα από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το ενήλικο ή τον περισσότερο ικανό συνομήλικο (J. Tudge, 1990, 157). Κατά τον Vygotsky λοιπόν η εξέλιξη της παιδικής σκέψης δεν προχωρεί από το ατομικό προς το κοινωνικοποιημένο, όπως υποστηρίζει ο Piaget, αλλά από το κοινωνικό προς το ατομικό (L. Vygotsky, 1988, 60-61) και στη διαδικασία αυτή κύριο ρόλο παίζει η γλώσσα και το περιεχόμενό της.

Κατά τις C. Moore & C. Rodriguez, ακόμα και η γνώση που αποκτά το παιδί κατά το πρώτο έτος της ζωής του (που δε γνωρίζει τη γλώσσα) με το χειρισμό των αντικειμένων είτε αφορά τα ίδια τα αντικείμενα είτε τον τρόπο χρήσης τους έχει κοινωνική αφετηρία και οφείλεται στη διαπροσωπική σχέση βρέφους-ενηλίκου, που οργανώνεται με βάση το αντικείμενο (C. Moore & C. Rodriguez, 1989, 81).

Ο ευθύς εξαρχής κοινωνικός χαρακτήρας της γλώσσας υποστηρίζεται και από τα συμπεράσματα ερευνών που έγιναν σε βρέφη. Οι Rheingold κ.ά., παρατήρησαν ότι βρέφη ηλικίας 3 μηνών παρήγαγαν περισσότερους ήχους κατά τις ημέρες που οι γονείς τους ανταποκρίνονταν στο βάδισμά τους μ' ένα χαμόγελο ή ένα χάδι (S. Turner, 1975, 90). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και ο B. Dodd

ο οποίος, με έρευνα σε βρέφη ηλικία 9-12 μηνών, διαπίστωσε ότι η απλή λεκτική ενθάρρυνση δεν επαρκούσε για να προκαλέσει αύξηση των ήχων που παρήγαγαν τα βρέφη, ενώ η λεκτική μαζί με την κοινωνική ενθάρρυνση είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της φωνολογικής τους παραγωγής (B. Dodd, 1972, 83).

### *Η γλώσσα και η ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης*

Ο Vygotsky δεν αρνείται την αυθόρμητη ανάπτυξη, υποστηρίζει όμως ότι «η ανθρώπινη μάθηση προϋποθέτει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και μια διαδικασία, με την οποία τα παιδιά εξισώνονται με τη διανοητική ζωή των γύρω τους» (L. Vygotsky, 1978, 88). Η διαδικασία αυτή έχει άμεση σχέση με τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης (zone of proximal development), μια έννοια που εισήγαγε ο Vygotsky, για να δηλώσει εκείνες τις λειτουργίες του παιδιού που δεν έχουν ακόμα ωριμάσει, αλλά βρίσκονται στη διαδικασία της ωρίμανσης, δηλαδή τις λειτουργίες που θα ωριμάσουν αύριο, αλλά προς το παρόν βρίσκονται σε εμβρυϊκή κατάσταση (L. Vygotsky, 1978, 86). Συγκεκριμένα ο Vygotsky ορίζει τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης ως «την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό (actual) επίπεδο διανοητικής ανάπτυξης, όπως αυτό έχει προσδιοριστεί από ανεξάρτητες δοκιμασίες επίλυσης προβλημάτων (test), και το επίπεδο της δυναμικής ανάπτυξης, όπως μπορεί να προσδιοριστεί μέσα από την επίλυση προβλημάτων με την καθοδήγηση του ενήλικου ή τη συνεργασία με συνομηλίκους» (L. Vygotsky, 1978, 86). Η θέση αυτή δίνει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, όσον αφορά τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού στη διδασκαλία και γενικά στην εκπαίδευση. Ο ίδιος ο Vygotsky όμως πουθενά στα γραπτά κείμενά του δεν κάνει σαφή περιγραφή του τρόπου, με τον οποίο μπορεί να δημιουργηθεί και να αξιοποιηθεί η ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης. Αναφέρεται μόνο σε γενικές έννοιες, όπως στη συνεργασία, στην καθοδήγηση και στη βοήθεια προς τα παιδιά με την επίδειξη, την υποβολή ερωτήσεων και την προσφορά των πρώτων πληροφοριών για την επίλυση κάποιου προβλήματος, χωρίς να πρόχωρεί σε αναλυτικότερες περιγραφές (L. C. Moll, 1990, 11). Άλλοι ερευνητές όμως, που κατά τη διεξαγωγή των ερευνών τους στηρίχθηκαν στη θεωρία του, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι κύρια χαρακτηριστικά της πρακτικής αξιοποίησης της ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης στην εκπαίδευση είναι τα εξής:

1. Ο ενήλικος (γονέας, παιδαγωγός) δημιουργεί ένα ενδιαφέρον πρόβλημα, του οποίου η λύση παρουσιάζει κάποια δυσκολία για το παιδί, αλλά δεν απέχει πολύ από τις δυνατότητές του.

2. Ο ενήλικος βοηθά πρακτικά το παιδί στην επίλυση του προβλήματος, ενώ συγχρόνως του κάνει φανερό το στόχο της δραστηριότητάς του και το αποτέλεσμα που περιμένει από αυτό.

3. Το παιδί εκτελεί μόνο του τη δραστηριότητα που προηγουμένως εκτέλεσε με τη βοήθεια του ενήλικου κι ο ενήλικος αξιολογεί το αποτέλεσμα (L. C. Moll, 1990, 7).

Η όλη διαδικασία συνδέεται άμεσα με τη χρησιμοποίηση της γλώσσας και θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μία διδακτική τεχνική, με την οποία ο ενήλικος οδηγεί το παιδί μέσα από μια σειρά διαδοχικών βημάτων στην κατάκτηση ορισμένων δεξιοτήτων, αν δεν ληφθεί υπόψη ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος που είναι αποφασιστικής σημασίας. Κατά τον Vygotsky, η ανάπτυξη των πνευματικών ικανοτήτων του παιδιού σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο που το παιδί επηρεάζει και επηρεάζεται από τα άλλα άτομα κατά τη διάρκεια της επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων. Τη βοήθεια που δέχεται το παιδί από τους άλλους κατά τη διάρκεια αυτής της αλληλεπίδρασης την εσωτερικοποιεί, την τροποποιεί και στη συνέχεια τη χρησιμοποιεί, για να λύσει μόνο του τα προβλήματα (L. C. Moll, 1990, 11). Το είδος λοιπόν των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσει το παιδί είναι αποφασιστικής σημασίας. Αν το παιδί αναπτύσσει σχέσεις, συνεργάζεται και δέχεται πληροφορίες από άτομα πιο ικανά απ' αυτό, π.χ. έναν ενήλικο (γονέα, παιδαγωγό), η ανάπτυξή του θα προχωρήσει. Αν όμως αναπτύσσει σχέσεις, συνεργάζεται και δέχεται πληροφορίες από άτομα λιγότερο αναπτυγμένα απ' αυτό, όπως συχνά συμβαίνει στη συνεργασία ανάμεσα σε συνομηλίκους, η ανάπτυξη των λειτουργιών που βρίσκονται στη διαδικασία της ωρίμανσης θα καθυστερήσει (J. Tudge, 1990, 156). Μια τέτοια άποψη έχει σημαντικές συνέπειες για την οργάνωση της αγωγής των ειδικών παιδιών. Εάν ένα ειδικό παιδί φοιτά σε μια ειδική τάξη, όπου όλα τα παιδιά έχουν το ίδιο πρόβλημα, π.χ. είναι όλα νοητικά καθυστερημένα, σύμφωνα με τον Vygotsky, η νοητική του ανάπτυξη δε θα προχωρήσει, γιατί οι σχέσεις που θα αναπτύξει θα είναι με άτομα το ίδιο ή λιγότερο αναπτυγμένα απ' αυτό.

Επειδή λοιπόν η ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά στις περιπτώσεις που το παιδί συνεργάζεται με λιγότερο αναπτυγμένα άτομα, οι παιδαγωγοί τόνισαν κυρίως την αξία της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο παιδί και τον ενήλικο κι όχι την αξία της συνεργασίας ανάμεσα σε συνομηλίκους. Ο ενήλικος και ειδικά ο/η παιδαγωγός είναι αυτός που καλείται να δημιουργήσει τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης του παιδιού και να βοηθήσει τις λειτουργίες του που βρίσκονται σε εμβρυϊκή κατάσταση να ωριμάσουν. Για να το πετύχει αυτό, πρέπει να γνωρίζει το στάδιο ανάπτυξης του παιδιού και να είναι ικανός/ή να προγραμματίζει δραστηριότητες που θα έχουν συγκεκριμένους στόχους (M. Hedegaard, 1990, 367).

Οι δραστηριότητες αυτές δε θα πρέπει να είναι ούτε πολύ εύκολες ούτε πολύ δύσκολες. Εάν είναι πολύ εύκολες, το παιδί θα χρησιμοποιήσει για την εκτέλεσή τους ικανότητες ή δεξιότητες που ήδη έχει αποκτήσει, άρα δε θα του προσφέρουν τίποτε περισσότερο απ' ό,τι γνωρίζει, ενώ αν είναι πολύ δύσκολες,

το παιδί δε θα μπορέσει να επωφεληθεί απ' αυτές, γιατί η πραγματοποίησή τους θα απαιτεί τη χρησιμοποίηση ικανοτήτων ή δεξιοτήτων που βρίσκονται πολύ πέρα από τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης του παιδιού.

Στη δημιουργία και την αξιοποίηση της ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης ένα από τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει ο/η παιδαγωγός είναι η γλώσσα. Η άποψη του Vygotsky όμως ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται τόσο για τη λειτουργία της επικοινωνίας όσο και για τη λειτουργία τη σκέψης έχει συνέπειες και για τον τρόπο διδασκαλίας. Η αποδοχή ενός κοινού κώδικα, της γλώσσας, και για τις δύο αυτές λειτουργίες οδηγεί στο συμπέρασμα ότι για την πληρέστερη επικοινωνία ανάμεσα σε δύο άτομα απαιτείται η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ταυτότητα της σκέψης και, κατά συνέπεια, της γνώσης. Όταν δύο άτομα έχουν ταυτότητα απόψεων, π.χ. σ' ένα θεωρητικά ιδανικό ζευγάρι, τότε η επικοινωνία μπορεί να είναι πλήρης, έστω κι αν η γλώσσα που χρησιμοποιούν είναι ελλιπής και περιεκτική (ο Vygotsky αναφέρει ένα επεισόδιο από το έργο του Α. Τολστόι « Άννα Καρένινα», όπου δύο ερωτευμένοι, έχοντας ταυτότητα απόψεων, επικοινωνούν γλωσσικά χρησιμοποιώντας μόνο τα αρχικά γράμματα των λέξεων, (σελ. 230-231). Όταν όμως δύο άτομα προσπαθούν να επικοινωνήσουν, αλλά δεν έχουν ταυτότητα γνώσεων, δηλαδή ίδιες σκέψεις, τότε για να είναι αποτελεσματική η μετάδοση πληροφοριών από το άτομο Α στο άτομο Β, πρέπει το άτομο Α να χρησιμοποιήσει μια σαφή και λεπτομερειακή γλώσσα, στην οποία θα αναλύεται το καθενί. Αυτό, αν μεταφερθεί στο χώρο της εκπαίδευσης, σημαίνει ότι για μια επιτυχημένη διδασκαλία απαιτείται η προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο του μαθητή (Κ. Πόρποδας, 1992, 149). Η απαίτηση αυτή δε σημαίνει ότι πρέπει να είναι περιορισμένη η γλώσσα του/της παιδαγωγού που ασχολείται με παιδιά που δε διαθέτουν ούτε τις γενικές γνώσεις ούτε τη γνώση της μητρικής γλώσσας που έχουν οι ενήλικοι. Δεν είναι δυνατό ούτε επιθυμητό το κάθε παιδί να καταλαβαίνει την κάθε λέξη που προφέρει ο ενήλικος. Πρέπει όμως, στο λόγο που απευθύνει ο/η παιδαγωγός στο παιδί, το ποσοστό των γνωστών λέξεων σε σχέση με τις άγνωστες να είναι τέτοιο, ώστε το παιδί να καταλαβαίνει το λόγο που ακούει (L. Lentin, 1979, 139): Έτσι, μέσα από τη γλώσσα θα μπορέσει ν' αποκτήσει γνώσεις που μόνο του δε θα μπορούσε ν' ανακαλύψει και να φτάσει σ' ένα νοητικό επίπεδο ανάπτυξης ανώτερο από εκείνο που θα μπορούσε να πετύχει χάρη στην αυθόρμητη ανάπτυξη μόνη.

### Επίλογος

Ο Vygotsky επηρεασμένος από τη μαρξιστική φιλοσοφία τόνισε το ρόλο του κοινωνικού παράγοντα στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Οι ιδέες του για τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης και το σημαντικό ρόλο που παίζει η γλώσσα



μέσα απ' αυτήν στην εξέλιξη της παιδικής σκέψης μπορούν να αξιοποιηθούν στη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων τόσο για τα φυσιολογικά όσο και για τα ειδικά παιδιά. Και στη μια και στην άλλη περίπτωση ο ρόλος του/της παιδαγωγού θα είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Dodd, B.: «Effects of Social and Vocal Stimulation on Infant Babbling», in: *Developmental Psychology*, 1972, vol. 7, pp. 80-83.
- Hedegaard, M.: «The Zone of Proximal Development as Basis for Instruction», in: *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*, ed. by L. C. Moll, Cambridge Univ. Press, 1990, pp. 349-371.
- Κατή, Δ.: *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1992.
- Lentin, L.: *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*, ed. E.S.F., Paris 1979.
- Moll, L. C.: «Introduction» in: *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*, ed. by L. C. Moll, Cambridge Univ. Press, 1990, pp. 1-27.
- Moore, C., Rodriguez, C.: «L'interaction triadique bébé-objet-adulte durant la première année de la vie de l'enfant» in: *Enfance*, 1989, 1-2, pp. 75-81.
- Πόρποδας, Κ.: *Γνωστική Ψυχολογία. Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας. Λύση προβλημάτων*, Αθήνα 1992.
- Τολστόι, Α.: *Άννα Καρένινα*, μετ. Δ. Πάλλης, εκδ. Σύμπαν, χ.χ.
- Tudge, J.: «The Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration: Implications for Classroom Practice», in: *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*, ed. by L. C. Moll, Cambridge Univ. Press, 1990, pp. 155-172.
- Turner, S.: *Cognitive Development*, Methuen, London 1975.
- Vygotsky, L.: *Σκέψη και γλώσσα*, μετ. Αντζελίνα Ρόδη, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1988.
- , *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, M. A.: Harvard Univ. Press, 1978.

I. N. Μπασλής, Δρ. Φ.

## Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΥΠΟΤΑΚΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ 0-36 ΜΗΝΩΝ\*

### *Εισαγωγικά*

Η κατάκτηση της γλώσσας από το ελληνόπουλο δε φαίνεται να συγκεντρώνει και πολύ το ενδιαφέρον των ερευνητών. Γι' αυτό και η σχετική βιβλιογραφία, σε αντίθεση με την ξενόγλωσση είναι μάλλον φτωχή (βλ. Δ. Κατή 1992, Stephany, U. 1955). Το μεγαλύτερο μάλιστα μέρος αναφέρεται στην κατάκτηση της μορφολογίας. Οι μελέτες για την κατάκτηση του υποτακτικού λόγου είναι ελάχιστες (Μπασλής, 1983, 1984, Κατή 1994). Η έρευνα στηρίχτηκε κυρίως στη γλώσσα της κόρης μου Καλλίνας, και σε μικρότερο βαθμό στη γλώσσα τεσσάρων άλλων παιδιών, του Θεοφάνη, του Θανάση, της Ιωάννας και του Δαμιανού. Όπως είναι φυσικό, η παρατήρηση και καταγραφή της γλωσσικής συμπεριφοράς της κόρης μου ήταν καθημερινή, ενώ των άλλων κάθε 2-3 εβδομάδες. Για την καταγραφή του υλικού χρησιμοποιήθηκε το ημερολόγιο, το μαγνητόφωνο και σε ελάχιστες περιπτώσεις η βιντεοκάμερα. Αναλύθηκε μόνο ο αυθόρμητος λόγος των παιδιών.

### *1. Το στάδιο των προτάσεων των δύο λέξεων (18-22/24 μηνών)*

Όπως γνωρίζουμε, η μικρότερη συντακτική δομή στην ελληνική γλώσσα, που περιέχει μια τουλάχιστον δευτερεύουσα πρόταση, αποτελείται από δυο λέξεις, που και οι δύο είναι ρήματα, π.χ.

Φαίνεται βρέχει

Νομίζω έφυγε

Γι' αυτό και μια δευτερεύουσα πρόταση μπορεί να εμφανιστεί στο λόγο των παιδιών μόνο από τη στιγμή που αρχίζει να χρησιμοποιεί φράσεις δύο λέξεων. Κι αυτό άρχισε να γίνεται από το τέλος του 16ου μήνα, περιστασιακά στην

αρχή. Αρχικά η δεύτερη λέξη ήταν επανάληψη της πρώτης π.χ. *μπαμπά-μπαμπά*, κι *άλλο-κι άλλο*, *κάτω-κάτω* κλπ. Ύστερα όμως οι δυο λέξεις έγιναν διαφορετικές

π.χ. *λύκο πάπα* (ο λύκος έφυγε),

*μπαμπά-νάνι* (ο μπαμπάς κοιμάται)

Από το 18ο μήνα η χρήση των προτάσεων των δυο λέξεων άρχισε να σταθεροποιείται. Αυτή η απλή δομή που παράγουν τα παιδιά είναι δυνατόν να χωριστεί σε τρεις κατηγορίες.

α. Φράση δυο ονομάτων (παραλείπεται το ρήμα)

*Μαμά κλειδί, φίδι κακό*

β. Φράση με ένα όνομα κι ένα ρήμα

*Μαμά δουλεύει*

γ. Φράση με ένα ρήμα κι ένα επίρρημα

*Έλα δω*

Στην πρώτη περίπτωση η συντακτική σχέση είναι:

α) Υ-Α. *Μαμά κλειδί* (Η μαμά έχει το κλειδί)

β) Υ-Κ. *Φίδι κακό* (Το φίδι είναι κακό)

Στη δεύτερη περίπτωση το όνομα προηγείται του ρήματος λειτουργώντας ως υποκείμενο ή αντικείμενο (Υ-Π ή Α-Ρ).

*Μαμά δουλεύει, αυτό θέλω, δουλεύεις κάνω, αυτά πάρω.*

Στην τρίτη περίπτωση που το ρήμα είναι στην προστακτική το επίρρημα βρίσκειται μετά το ρήμα.

Στο στάδιο αυτό, που διάρκεσε 4-6 μήνες ανάλογα με το παιδί, ήταν επόμενο ν' αρχίσουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν **ονοματικές προτάσεις**. Πράγματι η Καλλίνα, όταν ήταν 20:14, χρησιμοποίησε τη φράση *αφύγω θέλω* συνεχίζοντας τη δομή που μέχρι τότε ακολουθούσε, δηλ. πρώτα το αντικείμενο κι ύστερα το ρήμα. Η βουλητική πρόταση *αφύγω* (να φύγω) έχει τη θέση αντικειμένου και προηγείται της κύριας πρότασης *«θέλω»*. Η ίδια συντακτική δομή παρουσιάζεται και στη χρήση της ειδικής πρότασης

π.χ. *Μιλάει φαίνεται* (21:00)

Και στις δυο περιπτώσεις δε χρησιμοποιείται ούτε ο μη παραλειπόμενος βουλητικός, σύνδεσμος **να** ούτε ο ειδικός **ότι/πως**, που μπορεί όμως να παραλειφθεί. Κι αυτό επειδή την περίοδο αυτή τα παιδιά δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιούν κανένα μονοσύλλαβο λεκτικό μόρφημα, όπως **θα**, **να**, τα άρθρα κ.ά. Συστηματική χρήση των μορφημάτων αυτών θ' αρχίσει να γίνεται από το τέλος του 21ου μήνα, όταν ταυτόχρονα χρησιμοποιούνται φράσεις με περισσότερες από δυο λέξεις. Με τη χρήση του συνδέσμου **να** η θέση κύριας-δευτερεύουσας αντιστρέφεται και παίρνει τη φυσική της σειρά.

*θέλω να ιδώ* (22:10)

Όταν όμως η βουλητική πρόταση είναι υποκείμενο απρόσωπου ρήματος, η σειρά των δυο προτάσεων είναι η κανονική

*Χέρια σου κρύα. Πρέπει πλύνεις (22:00)*

Η χρησιμοποίηση του βουλητικού **να** για ένα περίπου μήνα γίνεται μόνο μετά το ρήμα **θέλω**. Αλλά από τον 23ο μήνα χρησιμοποιούνται και άλλα ρήματα πριν από το **να**.

*Εκεί πρέπει να πάω (22:29)*

*Είναι δύσκολο να περάσει από δω (23:18)*

*Μαμά, μπορούμε να μπούμε; (23:25)*

Στο στάδιο των προτάσεων των δυο λέξεων η Καλλίνα χρησιμοποίησε και δυο άλλα είδη προτάσεων:

α. Ενδοιαστική ως αντικείμενο χωρίς το μη/μήπως

*Φοβούμαι πέσω (22:12)*

β. Επιρρηματική τελική χωρίς το **να/για να**

*Έλα φας (20:16)*

Ανακεφαλαιώνοντας μπορούμε να πούμε ότι στο στάδιο των προτάσεων των δυο λέξεων, που κράτησε 4/6 περίπου μήνες, από το 18ο έως τον 22ο για την Καλλίνα και 24ο για τον τελευταίο, το Δαμιανό, τα παιδιά χρησιμοποίησαν 4 είδη δευτερευουσών προτάσεων. Τρεις **ονοματικές**.

α) **Βουλητική** ως Αντικείμενο στο ρήμα **θέλω** (φύγω **θέλω**), και ως Υποκείμενο στο ρήμα **πρέπει** (*πρέπει πλύνεις*). Και στις δυο περιπτώσεις χωρίς το εισαγωγικό **να**.

β) **Ειδική** χωρίς τον εισαγωγικό ειδικό σύνδεσμο **ότι/πως** (*μιλάει φαίνεται*)

γ) **Ενδοιαστική** χωρίς το εισαγωγικό **μη/μήπως** (*φοβούμαι πέσω*) και

δ) **Επιρ. Τελική** χωρίς το **να** (*Έλα φας, πάμε κρυφτούμε*).

Η φράση πάντως που κυριαρχεί την περίοδο αυτή είναι *«θέλω κάτι, θέλω να...»* αφού το παιδί έχει όλο επιθυμίες.

## 2. Το στάδιο της ολοκλήρωσης 22/24-36 μήνες

Από τον 22/24 μήνα, οπότε τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν φράσεις με περισσότερες από δυο λέξεις, ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποιούν σε κάθε φράση αρχίζει ν' αυξάνεται με πολύ ταχύ ρυθμό στο βαθμό που δυο μήνες αργότερα να χρησιμοποιούν φράσεις μέχρι και 10 λέξεων, με Μ.Ο. έξι λέξεις. Αυτό ακριβώς το δίμηνο αρχίζουν να εμφανίζονται στο λόγο των παιδιών όλα σχεδόν τα είδη των προτάσεων, εκτός από τις συμπερασματικές, όπως θα ιδούμε. Μέχρι το 36ο μήνα σε ένα δηλ., χρόνο και τα πέντε παιδιά ήταν σε θέση να χρησιμοποιούν ολοκληρωμένα το σύνολο των δευτερευουσών προτάσεων.

Ας παρακολουθήσουμε την εξέλιξη κάθε μιας κατηγορίας προτάσεων.

## 2.1 Τελικές προτάσεις

Οι τελικές προτάσεις, ως γνωστόν, εισάγονται με τους συνδέσμους **να**, **για να**. Οι τελικές προτάσεις άρχισαν να χρησιμοποιούνται με κάποια συχνότητα από τα παιδιά στην αρχή του γ' σταδίου ανάπτυξης, δηλ. μετά τον 22ο μήνα, αρχικά χωρίς το σύνδεσμο **να**, εκτός αν προηγείται το ρήμα **έλα**.

*Πάμε κρυφτούμε* (22:23)

*Στάσου, νινάκι μου, κόψω νύχια σου* (22:25)

*Έλα, κάτσε δίπλα μου, να διαβάσουμε* (22:23)

*Έλα δω, μπαμπά, να ιδείς* (22:27)

Σε λίγες μέρες θ' αρχίσει η χρησιμοποίηση του **να σ'** όλες τις τελικές προτάσεις.

*Θα βάλω ένα babyliπο, να δεις, κυρά μου!* (22:29)

Για πέντε ολόκληρους μήνες όλες οι τελικές προτάσεις εισάγονται μόνο με το **να**, ανεξάρτητα από το ρήμα που προηγείται. Η αλλαγή γίνεται αμέσως μετά, τον 27ο μήνα. Ταυτόχρονα σχεδόν με την εμφάνιση τριών άλλων γλωσσικών χαρακτηριστικών.

α. Το αρνητικό μόριο **μη** μετά το **να** ή **για να**

*Να βάλω αυτά μέσα στο ντουλάπι, να μην τα βλέπει ο Μινώταυρος* (27:2)

*Στέκομαι, για να μην πέσω* (27:3)

β. Τη χρήση Ενεστώτα Υποτακτικής στις τελικές προτάσεις. Ως τότε χρησιμοποιούνταν μόνο ο Αόριστος της Υποτακτικής.

*Να βάλω αυτά μέσα στο ντουλάπι, να μην τα βλέπει ο Μινώταυρος* (27:2)

γ. Βουλητική πρόταση που φανερώνει **ευχή απραγματοποίητη**

*Θα 'θελα να 'χα εκείνο το παιχνίδι* (27:00)

Από τη στιγμή που το παιδί γνωρίζει να χρησιμοποιεί το **για να**, **για να** εκφράσει σκοπό, η χρήση του **να** περιορίζεται συνήθως μετά τα ρήματα που φανερώνουν κίνηση.

*Πάμε να ιδούμε* (27:13)

*Φόρεσα εγώ το γάντι, για να βραχούν τα σεντόνια* (28:00)

Το στοιχείο όμως που φαίνεται να προσδιορίζει τη χρήση του **να** ή **για να** είναι η παρεμβολή ή όχι μιας ή περισσότερων λέξεων ανάμεσα στο ρήμα εξάρτησης και στην τελική πρόταση. Αν η τελική πρόταση ακολουθεί αμέσως μετά το ρήμα, τότε χρησιμοποιείται το **να**. Αν όμως παρεμβάλλονται μια ή περισσότερες λέξεις, τότε συνήθως χρησιμοποιείται το **για να**.

*Πάμε, να ιδούμε* (27:13)

*Περίμενε, να το βάλω κανονικά* (30:00)

*Θα πηγαίνω στο σχολείο, για να παίξω* (29:20)

*Έκλεισε την πόρτα, για να μη με ιδεί η θεία* (29:11)

Σε περίπτωση που υπάρχουν στη δομή δυο συνεχόμενες τελικές προτάσεις, η δεύτερη εισάγεται με το **και να**.

*Τρέχουμε τώρα, για να προλάβουμε τη βάρκα και να μπούμε μέσα (28:7)*  
*Έλα, μπαμπά, ν' ανάψουμε το τζάκι, για να ζεσταθούμε και να παρακολουθούμε τηλεόραση (32:14)*

Δυο ακόμα παρατηρήσεις για τις τελικές προτάσεις.

α) Η τελική πρόταση βρίσκεται πάντοτε μετά την κύρια.

Δομή με πρώτη την τελική και δεύτερη την κύρια θα παρατηρηθεί μετά τα τέσσερα χρόνια, όταν το παιδί πηγαίνει στο νηπιαγωγείο.

β) Παρατηρείται μερικές φορές εναλλαγή του τελικού **να και για να** σε παρόμοια λεκτική δομή.

*Τρέχουμε τώρα, για να προλάβουμε τη βάρκα*  
*Τρέχουμε τώρα, να προλάβουμε το μπαμπά*

γ) Όμως δεν παρατηρείται ποτέ αντικατάσταση του βουλητικού **να** με το τελικό **για να**. Τα παιδιά δε συγχέουν τη βούληση με το σκοπό. Τέτοια σύγχυση κάνουν μόνον οι ενήλικες.

(Μπορούμε να θυμηθούμε τη φράση του αντιπροέδρου της Κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ Αγ. Κουτσόγιωργα «Δεν δικαιούστε, **για να** ομιλείτε».)

## 2.2 Χρονική πρόταση

Ταυτόχρονα σχεδόν με την τελική πρόταση, λίγο δηλ. μετά τον 22ο μήνα, άρχισε να χρησιμοποιείται η χρονική επιρρηματική πρόταση, που εισάγεται με το σύνδεσμο **μόλις**.

Για πρώτη φορά η Καλλιόνα χρησιμοποίησε φράση που περιείχε τη λέξη **μόλις**. *Μόλις πλύθηκα (22:24)*

Εδώ όμως το **μόλις** δεν εισάγει χρονική πρόταση, αλλά έχει επιρρηματική σημασία, **πριν από λίγο**. Λίγες όμως μέρες αργότερα άρχισε να χρησιμοποιεί, με μεγάλη μάλιστα συχνότητα, χρονικές προτάσεις που εισάγονται με το σύνδεσμο **μόλις**, για να δηλώσει πράξη αμέσως μετά την οποία θ' αρχίσει κάποια άλλη.

*Μόλις κοιμηθώ, φύγεις εσύ (22:28)*

*Μόλις πάμε μεις, βρέχει (23:00)*

*Μόλις φάω κουλούρι, θα παίξουμε κρυφτό (23:00)*

*Μόλις θα φάω εγώ, θα πάρεις εσύ ένα φρούτο (23:3)*

*Μόλις ήρθα, είδα το πουλάκι (24:27)*

Σ' όλες τις περιπτώσεις προηγείται η χρονική πρόταση κι ακολουθεί η κύρια. Θα περάσουν 14 μήνες, για να εμφανιστεί στο λόγο του παιδιού χρονική πρόταση του **μόλις**, που ν' ακολουθεί την κύρια.

*Είδα στην τηλεόραση κάτι να προβάλλει, μόλις την έκλεισες (36:18)*

Για δυο περίπου μήνες, όλες οι χρονικές προτάσεις εισάγονταν με το **μόλις**.

- Ο επόμενος χρονικός σύνδεσμος, που χρησιμοποιήθηκε ήταν ο **όταν**.
- Μπαμπά, **όταν** ήμουνα μικρή, πήγαμε με το τρένο στη Λάρισα (25:5)  
 Του χρόνου, **όταν** θα πάμε στην εκκλησιά, θ' ανάψουμε κερί (25:7)  
 Μπαμπά, **όταν** ήμουν μικρή, φοβόμουν το μηχανήμα (26:1)  
 'Όταν μεγαλώσω, θα γίνω γιατρός (28:3)  
 'Όταν πήγα στο γιατρό, επειδή ήμουν αδιάθετη, μ' αγόρασε η μαμά  
 αυτό το βιβλίο (30:3)  
 Θα κάνω την αλλαγή, **όταν** έρθει η ώρα της (34:8)  
 Κρύψε τις υπόλοιπες τσίχλες **για** **όταν** έρθει ο Αλέξανδρος (33:6)

Οι σύνδεσμοι **μόλις και** **όταν**, που, ως γνωστόν, από τη μια είναι οι πιο συχνοί στην ελληνική γλώσσα κι από την άλλη είναι οι πιο ελεύθεροι, είναι αυτοί που κυρίως χρησιμοποιούνται από τα παιδιά μετά τον 25ο μήνα. Μέχρι το τέλος του 3ου έτους χρησιμοποιήθηκε λίγες φορές, ένας ακόμα χρονικός σύνδεσμος, ο **ενώ**, για να δηλωθεί το ταυτόχρονο.

- Εγώ θα παίζω, **ενώ** εσύ, μαμά, θα μου διαβάζεις (27:7)  
 Εγώ θα είμαι ξαπλωμένη, **ενώ** εσύ θα μου λες παραμύθια (36:00)  
 'Άλλους χρονικούς συνδέσμοι, αλλά σπάνια, χρησιμοποίησαν τα παιδιά μετά το 3ο έτος.
- Καθώς** χορεύαμε, τραγουδούσαμε (38:20)  
 Η μαμά, **όποτε** θέλει, μπορεί να παίζει (43:3)

Τέλος άλλοι χρονικοί σύνδεσμοι, όπως οι **πριν**, **αφού** πρωτοχρησιμοποιήθηκαν μετά το 4ο έτος.

### 2.3 Η αντωνυμία που

Το αναφορικό **που** πρωτοχρησιμοποιήθηκε από την Καλλίνα σε φράση για να δηλώσει θαυμασμό

Ωραίο πού 'ναι! (20:14)

Βαρύ πού 'ναι! (20:26)

Το ξαναχρησιμοποίησε για τον ίδιο λόγο 2,5 μήνες αργότερα.

Χαρές που κάναμε! (23:3)

Στις τρεις αυτές περιπτώσεις το **που** ακολουθεί μετά από επίθετο (ωραίο, βαρύ) ή ουσιαστικό και εκφράζει θαυμασμό (χαρές).

Από το μήνα όμως αυτό (23:00) το παιδί άρχισε να χρησιμοποιεί το **που** και με τις τρεις κύριες λειτουργίες του.

α) Ως αναφορική αντωνυμία

β) Ως ημιαναφορικό (χωρίς αναφορά σε ουσιαστικό ή αντωνυμία)

γ) Ως λέξη που εισάγει εξαρτημένη πρόταση

Θυμάσαι, μπαμπά, **που** πόνεσαν αυτιά σου; (23:3) (όταν)

Θέατρο **που** χορεύουν (23:12) (όπου)

Δώσουμε γιαγιά Μαρίνα, **που** είναι άρρωστη, γίνει καλά (23:19)

Το νερό που τρέχει ακούγεται	(23:20)	
Είναι ένα παιδάκι που το λένε Θανασάκη	(23:23)	
Νόμιζα που ήταν εδώ 'πιο κάτω	(23:22)	(ότι)
'Ηρθαν μαμάδες, που είχαν κόρες	(24:5)	
Τι άτιμος που 'ναι αυτός ο Γιάννης!	(24:5)	
Να Μαρία, να που λέγαμε προχτές τη σωλήνα	(24:12)	
Η σωλήνα είναι αυτό που τρέχει το νερό κάτω		
Τώρα που είμαι μικρή, θ' ανέβω σε μικρό άλογο	(26:00)	
Δε θυμάσαι, μπαμπά, που το καλοκαίρι έσπασα χωρίς να το θέλω και το μπουκάλι;	(36:5)	

Είναι φανερό ότι μέσα σε 2-3 μήνες τα παιδιά ήταν σε θέση να χρησιμοποιούν το **που** στις πιο πολλές χρήσεις του. Για 5/6 περίπου μήνες δε χρησιμοποιούνταν άλλος τύπος αναφορικής αντωνυμίας.

Μολόνη η αναφορική αντωνυμία **ο οποίος** χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από την Καλλίνα λίγο μετά τον 28ο μήνα, ελάχιστα είναι τα παραδείγματα χρήσης της μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, όχι μόνο από τα πέντε παιδιά της έρευνας, αλλά και από 60 άλλα παιδιά νηπιαγωγείου (4-5,5) ετών, που σε άλλη έρευνά μου παρουσίασα (Μπασλής 1983).

Θα πάμε σπίτι, στο οποίο θα δούμε μια φίλη μου	(28:7)
Είναι κάτι παιδιά, τα οποία παίζουν συνέχεια	(33:5)
Είναι μια κούκλα, η οποία μιλάει	(33:5)

#### 2.4. Άλλες αναφορικές αντωνυμίες και επιρρήματα

Μετά τον 26ο μήνα τα παιδιά άρχισαν να χρησιμοποιούν και άλλες αναφορικές αντωνυμίες και επιρρήματα.

Πίνω, όπως πίνεις εσύ το γάλα	(26:11)
Εγώ ανεβαίνω ψηλά, όπως ο Αλέξανδρος	(26:19)
Ο κύριος και η κυρία μένουν στην Αγγλία, όπως εμείς μένουμε στην Ελλάδα	(30:20)
Καθώς έτρεχα, σκόνταψα και χτύπησα	(32:7)
Πολύ ευχάριστο το ζεστό νερό. Είναι ό,τι πρέπει	(33:5)
Θα φορέσω κι εγώ αθλητικά και θα τρέχουμε όσο μπορούμε	(33:23)
Η Παναγίτσα είναι καλή. Μας ακούει όπου και να 'μαστε	(35:20)
'Όποιος πεθαίνει πηγαίνει στον ουρανό	(37:0)

#### 2.5 Ειδικές προτάσεις (ότι, πως)

'Όπως είναι γνωστό, οι σύνδεσμοι **ότι, πως** είναι δυνατόν να παραλειφθούν στα ΝΕ. Μέχρι τον 24ο μήνα τα παιδιά δε χρησιμοποιούν τους συνδέσμους **ότι, πως**. Αλλά απ' αυτό το μήνα κι ύστερα αρχίζουν να τους χρησιμοποιούν με αρκετή σταθερότητα μετά τα ρήματα νομίζω, φαίνομαι, λέω.



Μου φαίνεται <b>ότι</b> ήταν κάποια φίλη μου	(24:3)
Αυτό μου φαίνεται <b>ότι</b> είναι μικρό	(24:6)
Νομίζω είναι η Μαρία	(24:11)
Νόμιζα' φωνείς	(25:00)
Φαίνεται <b>πως</b> το χρειάζεται	(25:4)
Είπαμε <b>ότι</b> είχαμε χτυπήσει	(25:23)
Νόμιζε <b>ότι</b> ήταν δικό του	(26:16)
Μου φαίνεται <b>ότι</b> δεν είναι καλό	(26:23)

## 2.6 Ενδοιαστικές προτάσεις (μη, μήπως)

Εξαρτημένη πρόταση μετά από ρήμα που εκφράζει φόβο χρησιμοποιήσε η Καλλίνα νωρίς, με παράλειψη όμως αρχικά του εισαγωγικού **μη, μήπως**.

Φοβούμαι πέσω (22:12)

Φοβούμαι πέσω αεροπλάνο (23:00)

Χρησιμοποίησε το **μη, μήπως** για πρώτη φορά πέντε μήνες αργότερα.

Κοιτάζω **μήπως** έρχονται οι κύριοι (27:16)

Φοβούμαι **μη** λερωθείς μπαμπά (28:00)

Μπαμπά, φοβούμαι **μήπως** βυθώσω (πάω στο βυθό) (28:13)

Θα πάρω την ομπρέλα **μη** τυχόν και βρέξει (35:20)

Στην τελευταία πρόταση το **μη** εξαρτάται από έκφραση που δεν εκφράζει φόβο και συνοδεύεται από το επίρρημα **τυχόν**.

## 2.7 Αιτιολογικές προτάσεις

Στον 23ο μήνα η Καλλίνα και ο Θανάσης χρησιμοποίησαν τον αιτιολογικό σύνδεσμο **γιατί**.

Δε μίλαγα μαμά Χρίστου, **γιατί** ντρεπόμουν (23:19)

Πάρ' το αυτό, **γιατί** κάνει θόρυβο (23:19)

Δε βγαίνει έξω (ο σκύλος), **γιατί** είναι δεμένος (24:1)

Αυτό δε γελάει, **γιατί** έχει κλειστό το στόμα του (24:1)

Οι επόμενοι αιτιολογικοί σύνδεσμοι που χρησιμοποίησαν τα παιδιά ήταν οι **αφού** και **επειδή**.

**Αφού** αυτό είναι άσπρο, θέλει να τ' ανοίξουμε με το άσπρο (25:1)

**Αφού** δε μ' αγαπάς, θα φύγω (25:5)

Θα καθήσω εδώ, **επειδή** μ' αρέσει (26:24)

**Επειδή** είναι καλοκαίρι, θα φύγουμε τώρα αμέσως για την Κρανιά (28:12)

Όταν πήγα στο γιατρό, **επειδή** ήμουν αδιάθετη, μ' αγόρασε η μαμά αυτό το βιβλίο (30:3)

Όπως φαίνεται από τα παραδείγματα, ενώ οι αιτιολογικές προτάσεις που

εισάγονται με τους συνδέσμους **αφού** και **επειδή** μπορεί να προηγούνται ή ν' ακολουθούν την κύρια πρόταση, αυτό δε συμβαίνει με την πρόταση που εισάγεται με το **γιατί**, μολοντί είναι η πιο συχνή.

Τέλος μέχρι την ηλικία των 5 ετών κανένα παιδί δε χρησιμοποίησε αιτιολογική πρόταση εισαγόμενη με τον καθαρευουσιάνικο σύνδεσμο **διότι**.

## 2.8 Πλάγιες ερωτήσεις

Η επόμενη στη σειρά εμφάνισης δευτερεύουσα πρόταση είναι η πλάγια ερώτηση. Εμφανίστηκε λίγο πριν από τον 24ο μήνα.

*Κοιτάξαμε ποιος ήταν εκεί* (23:21)

*Νινί, κοίτα πώς ανέβηκα εδώ ψηλά;* (24:15)

*Να σκεφτώ με ποιον τρόπο θα φάω τα κατσιάκια* (27:4)

*Θα ρωτήσω το παιδάκι αν μπορώ να πάρω ένα μπαλόνι* (28:12)

*Θα ρωτήσω το γιατρό αν μας αφήνει να πάρουμε δυο απ' αυτά τα χάπια* (29:24)

*Δε με νοιάζει τι λες, μέμυγκα* (31:22)

*Θέλω να γράψω τι καλή που είναι η μαμά* (32:00)

*Μου είπες να τα βάλω μέσα κι εγώ τα έβαλα* (32: 1)

*Δεν μπορούμε να πούμε εμείς το γιατρό τι θα κάνει* (33:21)

*Να μου πεις τι όνειρο είδες* (35:10)

*Να με ρωτάς ποια είναι αυτή η όμορφη κοπέλα* (36:10)

*Θα πω στη μαμά μήπως θέλει να πάρουμε κανένα (σοκολατάκι), μήπως δε θέλει* (36:12)

Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από τα παραδείγματα, μέχρι τον 36ο μήνα τα παιδιά χρησιμοποίησαν, για να εισάγουν ερωτηματικές προτάσεις ως υποκείμενο ή αντικείμενο, ερωτηματικές αντωνυμίες, επιρρήματα, συνδέσμους και μόρια με την ακόλουθη σειρά εμφάνισης: ποιος, με ποιον τρόπο, αν, τι, να, μήπως.

Τα ρήματα εξάρτησης είναι: κοιτάζω, σκέφτομαι, ρωτώ, δε με νοιάζει, λέω.

## 2.9 Υποθετικές προτάσεις

Η Καλλίνα άρχισε να χρησιμοποιεί υποθετικές προτάσεις, λίγο μετά τον 24ο μήνα, ενώ τα άλλα παιδιά 4—5 μήνες αργότερα. Αλλά για 5-6 μήνες ο μόνος υποθετικός σύνδεσμος που χρησιμοποιούνταν ήταν ο **άμα**.

*Πιάσε με, άμα είσαι* (24:11)

*Θα πέσω κάτω, άμα με πιάσεις* (27:13)

*Άμα πάμε στη θάλασσα, να παίξω με το κουβαδάκι* (28:28)

Μετά τον 30ο μήνα άρχισε και η χρήση του **αν** ως εισαγωγικού συνδέσμου

στις υποθετικές προτάσεις και μάλιστα με μεγαλύτερη συχνότητα. Αλλά μέχρι να πάνε στο δημοτικό σχολείο, κανένα παιδί, όχι μόνο από τα πέντε της παρούσας έρευνας, αλλά ούτε από μια ομάδα 60 παιδιών νηπιαγωγείου, δε χρησιμοποίησε τον καθαρευουσιάνικο τύπο *εάν*.

*Αν* βγάλεις αυτό κι αυτό, θα σε ιδεί ο μπαμπάς γυμνή (30:7)

*Αμα* καταλάβεις ότι είναι ο λύκος, θα τον διώξουμε (30:22)

*Αν* καθόταν εδώ η γιαγιά, θα 'μασταν πέντε (36:6)

*Αν* θέλεις, μπορώ να σου το δώσω (37:7)

Τα ψαράκια δε βγαίνουν, *εκτός αν* τα βάλεις σε μια καταστόλιση γιάλα και τη σκεπάσεις, για να μη βγαίνουν (37:29)

*Αν* εμείς ακούσουμε το κουδούνι, δε θ' ανοίξουμε, όποιος *κι αν είναι* (38:8)

## 2.10 Αντιθετικές προτάσεις

Η τελευταία δευτερεύουσα πρόταση, που εμφανίστηκε στο λόγο των παιδιών, ήταν η αντιθετική. Αλλά μέχρι τον 36ο μήνα ο μόνος σύνδεσμος που χρησιμοποιούνταν ήταν ο *ενώ*.

Το σαλόνι είναι θάλασσα με καθαρό νερό, *ενώ* η βεράντα έχει βρώμικο νερό (26:28)

Ο Θανασάκης κάνει έτσι, *ενώ* εγώ έτσι (27:4)

Εγώ παίζω, *ενώ* εσύ, μαμά, θα μου διαβάζεις (27:4)

Με το Νίκο και τον Κώστα δε μαλώνω, *ενώ* με το Θανασάκη μαλώνω μερικές φορές (30:21)

Από τη σύντομη και γενική περιγραφή της ανάπτυξης του υποτακτικού λόγου στη γλώσσα των παιδιών μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι:

α. Από τον 18-22/24 μήνα τα παιδιά χρησιμοποιούσαν προτάσεις δυο λέξεων, κάτι που τα έδινε τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τέσσερα είδη δευτερευουσών προτάσεων.

1. Βουλευτικές προτάσεις

2. Ειδικές προτάσεις

3. Ενδοιαστικές προτάσεις μετά το ρήμα φοβούμαι

4. Τελικές προτάσεις

Σ' όλες τις περιπτώσεις τα παιδιά δε χρησιμοποιούσαν τους εισαγωγικούς συνδέσμους να, ότι/πως, μη/μήπως, για να.

β. Από τον 22/24 μέχρι τον 36ο μήνα ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποιούν τα παιδιά αυξάνεται με πολύ ταχύ ρυθμό, έτσι ώστε βαθμιαία αρχίζουν να παράγουν όλα τα είδη των προτάσεων με εξαίρεση τις αποτελεσματικές προτάσεις.

Η σειρά εμφάνισης στο λόγο της Καλλίνας είναι η ακόλουθη:

Χρονικές, αναφορικές, αιτιολογικές, πλάγιες ερωτήσεις, υποθετικές, τροπικές και αντιθετικές.

Είναι φυσικό τα παιδιά να μη χρησιμοποιούν όλους τους συνδέσμους που εισάγουν δευτερεύουσες προτάσεις. Η πολυπλοκότητα και δυσκολία της δομής των προτάσεων προσδιορίζουν το χρόνο εμφάνισης τόσο της πρότασης όσο και του συνδέσμου. Οι πρώτοι σύνδεσμοι που εμφανίστηκαν στο λόγο της Καλλίνας ήταν με τη σειρά:

να, μόλις, που, γιατί, άμα, πως,

ενώ οι τελευταίοι:

ο οποίος, επειδή, αν, ό,τι όποιος, όπου.

Τελειώνοντας μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά μέσα σ' ένα χρόνο, από το 2ο μέχρι τον 3ο χρόνο, κατακτούν όλη σχεδόν την πολύπλοκη δομή των δευτερευουσών προτάσεων.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.
- Μπασλής, Ι. (1983). «Η χρήση του υποτακτικού λόγου από παιδιά ηλικίας 4,5-5,5 χρονών». *Γλώσσα* 3, 51-58.
- , «Η χρήση των δευτερευουσών προτάσεων από παιδιά ηλικίας 4,5-5,5 χρονών». *Γλώσσα* 5, 48-52.
- Stephany, U. (1995). «The acquisition of Greek». Στο Slobin (ed). *The cross linguistic study of Language Acquisition*, volume 4.

\* Μια συντομότερη μορφή της εργασίας δημοσιεύτηκε στο Irene Philippaki-Warbuton (eds) (1994). *The development of subordinate clause in the language of Greek children* pp. 333-40 John Penjamins Publishing company.

Γ. Κονδύλης

### ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΑΙΓΝΙΔΙ

Η αντίληψη ότι η γλώσσα αποτελείται από λέξεις και ότι η κάθε λέξη καταδείχνει κάποιο μέρος της πραγματικότητας, είναι παλιά και πλατιά δεδομένη. Η πιο σύγχρονη μορφή της παραπάνω αντίληψης, ότι αυτά που λέμε —οι δηλώσεις μας— αποτελούν συνθέσεις (ακολουθίες) λέξεων, δηλαδή προτάσεις, είναι στον ίδιο βαθμό διαδεδομένη. Δεν είναι λοιπόν δύσκολο να πείσει κανείς τον εαυτό του ότι, για παράδειγμα, η αναφορά σε κάποιο γεγονός (ή η περιγραφή του οτιδήποτε) εμπεριέχει κατά κάποιο τρόπο την άρθρωση του ίδιου του γεγονότος (ή αυτό το οποίο περιγράφουμε) μέσω των λέξεων που χρησιμοποιούμε στην αναφορά μας (και αντίστοιχα στην περιγραφή). Με τον τρόπο αυτό μεταφέρονται —με τη βοήθεια των λέξεων— οι φυσικές συνιστώσες του γεγονότος ή του οτιδήποτε περιγράφεται στις εσωτερικές νοητικές εικόνες του εκάστοτε συνομιλητή, με την ονομασία που οι συνιστώσες αυτές κάθε φορά λαμβάνουν<sup>1</sup>. Με τον τρόπο αυτό μεταφέρεται καθολικά το γεγονός —έτσι θέλουν τουλάχιστον να ισχυρίζονται αυτοί που έχουν τις προαναφερόμενες αντιλήψεις.

Η γλώσσα φαίνεται να έχει την ψυχολογική εκείνη λειτουργία με την οποία δύναται να εγείρει —σ' αυτόν που έχει το ρόλο του δέκτη στη γλωσσική επικοινωνία— μια σειρά νοητικές εικόνες για το τι συμβαίνει στην πραγματικότητα. Η γλώσσα φαίνεται συνεπώς να αποτελεί το μέσον με το οποίο μεταφέρονται οι νοητικές εικόνες του πομπού στο δέκτη. Για να είναι αυτό όμως πραγματοποιήσιμο θα πρέπει οι λέξεις να καταδείχνουν συμβάντα στην πραγματικότητα, που να είναι γνωστά και στους δυο —πομπό και δέκτη— και που να συνδέονται άμεσα με τις λέξεις αυτές. Σύμφωνα με την γνώμη πολλών, πρέπει να γνωρίζει κανείς τα συμβάντα αυτά, για να μπορεί να μιλάει ουσιαστικά για τη γλώσσα.

Είναι οι αντιλήψεις αυτές σωστές;

Όταν κάνουμε αυτό το ερώτημα βρισκόμαστε αντιμέτωποι με το δύσκολο πρόβλημα της σχέσης μεταξύ λέξης και σημασίας, μεταξύ γλώσσας και πραγματικότητας.

Ποιες αντιλήψεις έχουμε για το πρόβλημα αυτό;

Ουσιαστικά εδώ μπορούν δύο αντιλήψεις να έρθουν αντιμέτωπες:

(α) η εκλαϊκευμένη (απλουστευμένη) αντίληψη και

(β) η αντίληψη εκείνη που ο Βιτγκενστάιν αναπτύσσει στο έργο του *Φιλοσοφικές Έρευνες*.

Αυτό το οποίο ονομάζω «εκλαϊκευμένη (απλουστευμένη) αντίληψη» είναι στην πραγματικότητα μια σειρά —όχι τόσο συναφείς— ιδέες, που προέρχονται από διαφορετικούς χώρους, μεταξύ άλλων ακόμα και από την γλωσσολογική και την γλωσσοφιλοσοφική βιβλιογραφία της βασικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χάριν ευκολίας ονομάζω, στο σύνολό τους, τις αντιλήψεις αυτές εκλαϊκευμένες.

Αυτές τις ιδέες τις συναντά κανείς συχνά στον «απλό άνθρωπο, στην παρέα» αλλά και ακόμα συχνότερα τις συναντά σε ανθρώπους που έχουν ως αντικείμενο της εργασίας τους ξένες γλώσσες και που είναι συνηθισμένοι σε κείμενα και σε διάφορα γλωσσολογικά βοηθήματα όπως λεξικά, γραμματικές κ.τ.τ. Λογοτέχνες, δάσκαλοι διαφόρων μαθημάτων και δημοσιογράφοι σε πολιτιστικά θέματα, συνηθίζουν, όταν διέπονται από γλωσσοφιλοσοφικό οίστρο, να εκφέρουν ιδέες αυτού του είδους, για το οποίο μιλάω εδώ. Όποιος έρχεται σε επαφή με τους πρωτοετείς της γενικής γλωσσολογίας αναγνωρίζει αμέσως την εκλαϊκευμένη αντίληψη που φέρνουν μαζί τους από την δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ως ένα προϊόν της συνεχούς εκπαίδευσης στην ορθογραφία και ανάγνωση καθώς και στην γλωσσομάθεια και την γραμματική, στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο αντίστοιχα. Είναι δοσμένο ότι πολλές εκλαϊκευμένες σκέψεις για τη φύση της γλώσσας δρομολογούνται μέσω αυτής της διδασκαλίας. Οι σκέψεις αυτές είναι καθοριστικές για κείνον που, χωρίς να θέλει να εγκαταλείψει εντελώς «τη συμβατική γνώση», προσπαθεί να αντιληφθεί τη σχέση γλώσσας-πραγματικότητας. Μια και η γλωσσική αντίληψη του Βιτγκενστάιν είναι σχετικά άγνωστη, θεωρώ αναγκαίο να την αντιπαραθέσω στην εκλαϊκευμένη αντίληψη, η οποία είναι η πλέον γνωστή. Θα ήθελα να δούμε όμως πρώτα πώς βλέπει η εκλαϊκευμένη αντίληψη τη σχέση γλώσσας και πραγματικότητας.

Σύμφωνα με την εκλαϊκευμένη αντίληψη η γλώσσα εξισώνεται με τις γλωσσικές μορφές έκφρασης, δηλ. τις λέξεις, τις φράσεις, τις προτάσεις — μ' όλα εκείνα, που ακόμη και στον καθημερινό λόγο είναι γνωστά ως γλωσσικοί όροι. Είναι βέβαια αναγκαίο αυτές οι μορφές έκφρασης να είναι σημασιοφόρες, να έχουν δηλ. καθιερωμένες γλωσσικές χρήσεις. Αυτή όμως η πλευρά της σημασίας δεν αναλύεται αρκετά. Τη μεγαλύτερη έμφαση στα ερωτήματα για τη φύση της γλώσσας καταλαμβάνει η ψυχολογική πλευρά του θέματος — δηλ. η ικανότητα της λέξης να εγείρει νοητικές εικόνες στο δέκτη των γλωσσικών μηνυμάτων. Και όπως συχνά συμβαίνει, παίρνει κανείς ως δεδομένο ότι γλωσ-

σική σημασία είναι οι αντιλήψεις αυτές (μενταλιστική ή νοησιαρχική θεωρία).

Σύμφωνα με μια άλλη, ανταγωνιστική ως προς την προαναφερθείσα, θεωρία, η σημασία μιας γλωσσικής εκφώνησης δεν είναι κάτι νοητικό, αλλά κάτι υλικό, δηλαδή εκείνη η εκδήλωση που στην πραγματικότητα δηλώνεται με την εκφώνηση (Η θεωρία της δήλωσης: Denotation Theory). Αυτή η τελευταία αντίληψη εκφράζεται σε ένα από τον Βιτγκενστάιν σχολιασμένο απόσπασμα από τις «Ομολογίες» του Αυγουστίνου, εκεί όπου ο εκκλησιαστικός πατέρας περιγράφει το πώς έμαθε τη γλώσσα. Παραθέτω εδώ το απόσπασμα:

‘Όταν αυτοί [οι μεγαλύτεροι] ονόμαζαν ένα αντικείμενο και στρέφονταν προς τη μεριά του, έβλεπα τα τεκταινόμενα και καταλάβαινα ότι το αντικείμενο είχε υποσημάνση τους ήχους που εκφαινούσαν, όταν ήθελαν να αναφερθούν σε αυτό. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξα με το να παρακολουθώ τις χειρονομίες τους, την φυσική γλώσσα όλων των ανθρώπων, τη γλώσσα, που με την έκφραση του προσώπου και των ματιών, την κίνηση των μελών του σώματος και τον τόνο της φωνής, δείχνει τα συναισθήματα, όταν αυτή επιθυμεί, κατέχει, απορρίπτει ή αποφεύγει κάτι. Έτσι μάθαινα σιγά-σιγά να καταλαβαίνω τι δήλωναν οι λέξεις, που επανειλημμένα άκουγα να προφέρονται σε καθορισμένες θέσεις, μέσα στις διαφορετικές προτάσεις. Και όταν το στόμα μου συνήθισε στην προφορά αυτών των σημείων, μ’ αυτά εξέφραζα τις επιθυμίες μου<sup>2</sup>.

Θα σχολιάσω τις απόψεις του Β. για τις ιδέες αυτές λίγο αργότερα. Πρώτα θα ήθελα όμως να τούσω μερικά σημεία που αφορούν την απλουστευμένη αντίληψη για τη σχέση γλώσσα-πραγματικότητα. Η αντίληψη αυτή παρουσιάζει τη γλώσσα ως ένα σύνολο μορφών έκφρασης, τα οποία η γλωσσολογία τα παρουσιάζει με ευκολονόητο τρόπο και τους δίνει τη μορφή λεξιλογίων και γραμματικών κανόνων. Η γραμματική οργάνωση των δεδομένων αυτών γίνεται πολλές φορές αντιληπτή ως μία καθαυτή γλωσσική πραγματικότητα, η οποία υποτίθεται ότι είναι το ίδιο το σύστημα. Ένα γλωσσικό σύστημα, που, όταν το παρατηρεί κανείς από αυτήν την οπτική γωνία, συνταυτίζεται με τη δομή της έννοιας «κλασσική γραμματική», δηλ. με τα φωνήεντά της, τα σύμφωνα της, τις συλλαβές της, με τα μέρη του λόγου της και τις γραμματικές κατηγορίες της (αριθμός, χρόνος, πρόσωπο, πτώση, κ.τ.τ.), με τις κατατάξεις και τις υποδιαίρεσεις της, καθώς και άλλα πολλά.

Αυτός ο γραμματικός-ενοσιολογικός ρεαλισμός δίνει συνεχώς τροφή στην τάση που θεωρεί τη γλώσσα ως ένα κλειστό σύστημα μορφών έκφρασης, δηλ. ως ένα σύστημα όπου —και σύμφωνα με τον ελβετό γλωσσολόγο Φερντινάντ ντε Σωσύρ— «tout se tient», όλα έχουν άμεση σχέση με όλα. Αυτή είναι η βασική ιδέα στην μοντέρνα, δομικά προσανατολισμένη γλωσσολογία. Η ιδέα αυτή είναι με τη σειρά της άμεσα συνδεδεμένη με την αντίληψη ότι η γλώσσα

είναι ένα αυτόνομο σύστημα και υποδηλώνει ότι η γλώσσα θεωρείται ως κάτι μοναδικό, ξεκομμένο από την πραγματικότητα, με άλλα λόγια ως κάτι λογικά ανεξάρτητο από τον ρόλο που η γλώσσα κατέχει, δηλ. τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί στη ζωή και στις καθημερινές, αμοιβαίες σχέσεις. Η σχέση μεταξύ των λέξεων και της σημασίας τους εκλαμβάνεται ως αυθαίρετη, εξωτερική σχέση· δηλ. είναι μια σχέση όπου η γνώση για το ένα σκέλος (π.χ. τη γλώσσα) δεν εμπεριέχει αυτομάτως και τη γνώση για το άλλο σκέλος (την πραγματικότητα). Οι γλωσσικοί τρόποι έκφρασης υποτίθεται ότι μπορούν να αποσπασθούν από τον τρόπο χρήσης τους στις καθημερινές ανθρώπινες σχέσεις και ότι μπορούν να μελετηθούν ξεκομμένα από αυτόν. Αυτό αποτελεί την βασική αφετηρία σκέψης για την απλουστευμένη αντίληψη και καθορίζει τη θεώρηση, που οι οπαδοί αυτής της αντίληψης έχουν για τη σχέση γλώσσας-πραγματικότητας. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή η γλώσσα φαίνεται να είναι ένα αυτόνομο σύστημα γλωσσικών μορφών έκφρασης — εννοιολογικά ξεκομμένο από την πραγματικότητα γενικώς. Στην πλέον απλουστευμένη μορφή της αντίληψης η πραγματικότητα γίνεται αντιληπτή ως ένας τεράστιος κατάλογος συμβάντων μέσω των οποίων η γλώσσα, θα έλεγα, «τσεκάρεται» με τις λέξεις. Η γλώσσα φαίνεται με αυτόν τον τρόπο θεώρησης σαν ένας ονομαστικός κατάλογος (νομενκλατούρα) πραγματικών γεγονότων, για τα οποία εμείς έχουμε άμεση αντίληψη και χωρίς τη βοήθεια της γλώσσας.

Στις Φιλοσοφικές του Έρευνες, ο Βιτγκενστάιν αναλύει την παραπάνω αντίληψη για τη γλώσσα και γράφει:

Ας δούμε μια γλώσσα που είναι σύμφωνη με την περιγραφή του Αυγουστίνου. Η γλώσσα θα χρησιμεύσει για τη συνεννόηση ενός χτίστη Α με το βοηθό του Β. Ο Α κάνει μια οικοδομή με υλικά, όπως: τούβλα, κολόνες, πλάκες και δοκάρια. Ο Β πρέπει να δίνει στον Α τα υλικά με τη σειρά που ο Α τα χρειάζεται. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούν μια γλώσσα που αποτελείται από τις λέξεις «τούβλο», «κολόνα», «πλάκα», «δοκάρια». Ο Α εκφωνεί φωναχτά μια λέξη· ο Β φέρνει το υλικό που έμαθε να φέρνει με την εκφώνηση αυτής της λέξης. Θεώρησε τούτο ως μια πλήρη πρωτόγονη γλώσσα (ΦΕ § 2).

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Βιτγκενστάιν, μπορούμε να φανταστούμε ότι ο Α και Β έχουν μάθει να κάνουν την οικοδομική δουλειά (να παίζουν αυτό το γλωσσικό παιχνίδι), με το να παρατηρούν άλλους που κάνουν την ίδια δουλειά και με το να εκπαιδεύονται οι ίδιοι.

Δεν θα ήταν λάθος να πούμε ότι οι λέξεις «τούβλο», «κολόνα», «πλάκα», «δοκάρια» στο παιχνίδι αυτό, υποσημαίνουν φαινόμενα μέσα στην πραγματικότητα, δηλαδή τούβλα, κολόνες, πλάκες και δοκάρια. Ο Βιτγκενστάιν τονίζει όμως ότι η γνώση μόνον το ότι οι λέξεις υποσημαίνουν αυτά τα πράγματα, δε



δίνουν αυτή καθαυτή τη δυνατότητα στον Α και Β να παίξουν το οικοδομικό παιχνίδι. Μπορεί να σκεφτεί κανείς ότι Α και ο Β, πριν επιδοθούν στην παραπάνω οικοδομική δραστηριότητα, έμαθαν πρώτα μια άλλη γλώσσα (ένα άλλο γλωσσικό παιχνίδι) που είχε την εξής διάφθρωση:

ένα τρίτο άτομο, ο Γ, τους ξαναγεί στο χώρο της οικοδομής και τους δείχνει τους σωρούς με τα οικοδομικά υλικά. Τους λέει «τούβλο», όταν δείχνει τα τούβλα, «κολόνα», όταν δείχνει τις κολόνες, κτλ. Ο Α και ο Β επαναλαμβάνουν τις λέξεις που ο Γ λέει. Με τον τρόπο αυτό ο Α και ο Β μαθαίνουν σιγά-σιγά ποιο υποσημαίνει τι (συγκρ. με το απόσπασμα του Αυγουστίνου!).

Στο σημείο αυτό μπορούν και ο Α και Β να εγείρουν την παράσταση ενός τούβλου στο συνάδελφό τους, με το να εκφωνήσουν τη λέξη «τούβλο» το ίδιο ισχύει και για τα άλλα οικοδομικά υλικά. Μόλις τελειώσει η εκμάθηση της γλώσσας αυτής, γνωρίζουν και ο Α και ο Β και τι υποσημαίνουν οι λέξεις στη γλώσσα αυτή και ποιες παραστάσεις εγείρουν. Έως εδώ κατέχουν και οι δύο τις σημασίες των λέξεων στη γλώσσα αυτή. Αλλά ούτε ο Α ούτε ο Β γνωρίζουν ακόμα τι θα κάνουν με τις λέξεις αυτές!

Ο Βιγκενστάιν προτείνει ότι η εξήγηση για το τι μια λέξη υποσημαίνει πρέπει να θεωρείται ως προετοιμασία για το πού η λέξη θα χρησιμοποιείται στο παιχνίδι. Όταν ο Α και ο Β έχουν εκπαιδευτεί στο καθαυτό παιχνίδι με τις λέξεις (στην οικοδομική δραστηριότητα), τότε γνωρίζουν όντως τη σημασία των εν λόγω λέξεων. Η χρήση της λέξης «τούβλο» είναι ότι ο Α λέει «τούβλο» και ο Β του δίνει το τούβλο: είναι δηλαδή αυτές οι πράξεις (ζήτηση-συν-προσφορά) μαζί, η συνεταιριστική πράξη, που δημιουργεί τη χρήση της λέξης.

Τι κοινό έχει όμως αυτό το πρωτόγονο, επινοημένο γλωσσικό παιχνίδι με τη γλώσσα μας; Δεν είναι φοβερά απλοϊκό για να χρησιμοποιηθεί ως πρότυπο για κάτι εξαιρετικά πολύπλοκο;

Είναι αλήθεια ότι τα γλωσσικά παιχνίδια του Β. είναι εντελώς πρωτόγονα σε σχέση με τη γλώσσα μας. Αυτό δεν είναι τυχαίο. Στο Μπλε Βιβλίο ο Β. γράφει:

Η μελέτη των γλωσσικών παιχνιδιών είναι η μελέτη πρωτόγονων μορφών γλώσσας ή πρωτόγονων γλωσσών. Αν θέλουμε να μελετήσουμε τα προβλήματα της αλήθειας και του ψεύδους, της συμφωνίας ή ασυμφωνίας των προτάσεων με την πραγματικότητα, της φύσης του ισχυρισμού, της υπόθεσης και του ερωτήματος, θα έχουμε μεγάλη ωφέλεια παρατηρώντας πρωτόγονες μορφές γλώσσας στις οποίες αυτές οι σκέψεις κάνουν την εμφάνισή τους δίχως το παραπλανητικό υπόστρωμα εξαιρετικά περίπλοκων διαδικασιών σκέψης. Όταν παρατηρούμε τέτοιες απλές μορφές γλώσσας, η πνευματική αχλύς, που φαίνεται να τυλίγει τη συνηθισμένη χρήση της γλώσσας, εξαφανίζεται. Βλέπουμε ενέργειες, αντιδράσεις, με σαφήνεια περιγεγραμμένες και διάφανες. Απ' την άλλη μεριά αναγνωρίζουμε σ' αυτές

τις απλές διαδικασίες μορφές γλώσσας που δεν έχουν αποσχισθεί εντελώς από τις περισσότερο πολύπλοκες μορφές. Βλέπουμε πως μπορούμε να οικοδομήσουμε τις πολύπλοκες μορφές από τις πρωτόγονες προσθέτοντας βαθμιαία καινούργιες μορφές<sup>3</sup>.

Τα πρωτόγονα γλωσσικά παιχνίδια καταδειχνουν ένα εξαιρετικά σπουδαίο γεγονός, ότι δηλ. οι λέξεις, στην καθημερινή μας γλώσσα, όντως έχουν χρήσεις αυτού του είδους που ο Β. φέρνει ως παράδειγμα. Το γεγονός αυτό δείχνει ένα βασικό μειονέκτημα της εκλαϊκευμένης αντίληψης για τη σχέση γλώσσας-πραγματικότητας: η αντίληψη αυτή αγνοεί εντελώς τη χρήση των λέξεων<sup>4</sup>.

Η γλώσσα ωστόσο δεν είναι μόνον η μεταφορά των παραστάσεων του πομπού προς ένα δέκτη για τα φαινόμενα της πραγματικότητας, δηλ. δεν είναι μια μονομερής κατάδειξη πραγμάτων και καταστάσεων, έτσι όπως την φαντάζεται η νοησιарχική γλωσσοθεωρία. Η ανθρώπινη επικοινωνία με τη βοήθεια της γλώσσας δεν είναι ουσιαστικά ίδια με την εκφώνηση των ειδήσεων από τα ΜΜΕ! Γιατί η γλώσσα διατρέχει κάθε φάση της ζωής και των πράξεών μας — με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, για τους οποίους είναι πρακτικά αδύνατον να έχουμε άμεση εποπτεία και γνώση. Και είναι ακριβώς μέσα απ' αυτές τις δραστηριότητες που μαθαίνουμε τη χρήση των λέξεων, χρήση που διαφέρει από περίπτωση σε περίπτωση.

Η συνηθισμένη γλώσσα μας περιέχει ωστόσο σωρεία γλωσσικών παιχνιδιών που θυμίζουν τα απλά παραδείγματα του Βιτγκενστάιν. Σκεφτείτε απλώς τη χρήση του Γειά!

Δυο παλιοί γνωστοί, ο Α και Β, συναντιώνται. Ο Α κοιτάει τον Β και λέει: γειά! Ο Β κοιτάει τον Α και αντιγυρίζει: γειά! Αυτό είναι όλο το παιχνίδι — ο χαιρετισμός έχει τελειώσει.

Μερικά παραδείγματα ακόμη:

Ο Α πηγαίνει μπροστά στην κλειστή πόρτα του σπιτιού του Β. Ο Α χτυπάει το κουδούνι. Ο Β λέει: περάστε! ο Α μπαίνει μέσα.

Ο Α και ο Β κάθονται και τρώνε. Ο Α λέει: δώσε μου το αλάτι! ο Β του δίνει το αλάτι.

Ο Α μετά από τα Χριστούγεννα συναντά τον Β που έλειπε σε ταξίδι τα Χριστούγεννα και του λέει: ευχαριστώ για την κάρτα!

Ο Α συνωστίζεται στον υπόγειο και σκουντάει τον Β. Ο Α λέει: με συγχωρείτε!

Σ' όλα αυτά και σε ένα σωρό άλλα παραδείγματα υπάρχουν γλωσσικές μορφές έκφρασης του παραπάνω είδους, οι οποίες έχουν καθιερωμένες χρήσεις σε πασίγνωστα γλωσσικά παιχνίδια. Οι χρήσεις αυτών των εκφράσεων είναι σαφώς πράξεις διαφόρων ειδών και η εκφώνησή τους αποτελεί μια βασική συνιστώσα των πράξεων αυτών. Για να καταλάβουμε<sup>5</sup> τις παραπάνω εκφρά-

σεις πρέπει να γνωρίζουμε τις πράξεις που τις συνοδεύουν — πρέπει να κατέχουμε τις χρήσεις τους.

Αν δούμε τα παραδείγματα αυτά από την οπτική γωνία της εκλαϊκευμένης αντίληψης, φαντάζουν φτωχά. Γιατί σύμφωνα με μια σχολική γραμματική υπάρχουν πάμπολλες μορφές έκφρασης διαφόρων γραμματικών ειδών! Πού ταιριάζουν όλες αυτές σ' αυτά που λέμε γλωσσικά παιχνίδια;

Στην ερώτηση αυτή απαντάμε: Η ιδέα του γλωσσικού παιχνιδιού, όπως εμείς νομίζουμε ότι την εννοεί ο Βιτγκενστάιν, έχει παρεξηγηθεί, αν θεωρηθεί ως *εναλλακτική θεωρία* απέναντι στη γραμματική! Οι σκέψεις του Β. για τα θέματα αυτά δεν συνιστούν *κάποια θεωρία*. Εδώ το θέμα είναι να καταδείξουμε ένα βασικό γεγονός το γεγονός ότι οι γλωσσικές μας εκφράσεις έχουν χρήσεις στις πράξεις του βίου μας. Η ισχύς της κατάδειξης δεν εξαρτάται από την προϋπόθεση ότι πρώτα πρέπει να κάνουμε μια ολοκληρωμένη γλωσσολογική μελέτη των γλωσσικών παιχνιδιών της ελληνικής γλώσσας, με στόχο την αντικατάσταση της παραδοσιακής γραμματικής.

Ωστόσο μπορεί να είναι δύσκολο και μάλιστα πάρα πολύ, για κάποιον που έχει ενστερνισθεί την εκλαϊκευμένη αντίληψη, να μάθει να διακρίνει τα γλωσσικά παιχνίδια στην καθημερινή χρήση της γλώσσας μας. Γιατί έχει συνηθίσει να θεωρεί ότι μία πρόταση «ανήκει στη γλώσσα», αν και μόνον αν είναι γραμματικά σωστή.

Όταν μας δίνεται μια κατασκευή που μοιάζει με πρόταση εμείς πρέπει να αναρωτηθούμε για τις πιθανές περιπτώσεις όπου η πρόταση θα έχει φυσιολογική χρήση. Εκείνες δηλαδή τις περιπτώσεις όπου επιτυγχάνουμε κάτι με το να εκφωνήσουμε την πρόταση. Αν αυτές οι περιπτώσεις χρήσης (γλωσσικά παιχνίδια) υπάρχουν, έχουμε δικαίωμα να πούμε ότι η πρόταση ανήκει στη γλώσσα, αλλιώς όχι! Αυτό είναι ένας κανόνας που, δυστυχώς, παραβιάζεται συνεχώς (π.χ. «χρειάζονται κι άλλοι άνδρες φυλάξεως τραπεζών» ή «ένα παιδί κλώτσαγε μία μπάλα» ή «για μία Ελλάδα δημοκρατική»). Οι παραβιάσεις αυτές συνηθίζονται και στον «φτιαχτό» προφορικό λόγο σε ταινίες που χαρακτηρίζονται ως Β-movies.

Η εκλαϊκευμένη αντίληψη για τη γλώσσα τείνει να αποσπάσει τις γλωσσικές εκφράσεις από τον συναρπαστικό της πραγματικότητας όπου ανήκουν. Η κατάσταση αυτή προωθεί την αναπόφευκτη ενέργεια που χαρακτηρίζεται από την εξής τάση: κάθε φορά, στα πλαίσια της εκλαϊκευμένης αντίληψης για τη γλώσσα, να θεωρούμε απαραίτητη την οικοδόμηση της σχέσης γλώσσας-πραγματικότητας. Και η σχέση αυτή πρέπει επιπλέον να θεωρείται ως *αυθαιρέτη, εξωτερική*, δηλαδή λογικά μη αναγκαία.

Αυτά έρχονται σε αντίθεση με την αντίληψη που έχει ο Βιτγκενστάιν για τη γλώσσα. Για να κατανοήσουμε την αντίθεση αυτή θα πάμε ξανά στο παιχνίδι της οικοδομής. Στο παιχνίδι αυτό, η χρήση μιας λέξης, για παράδειγμα της

λέξης «τούβλο», είναι ότι ο Α λέει «τούβλο» και ο Β φέρνει ένα τούβλο. Είναι φυσικά αδύνατον ότι εγώ θα μπορούσα να γνωρίζω αυτή την συνεργατική χρήση της λέξης «τούβλο», χωρίς να κατανοώ τη σημασία της λέξης, έστω και αν κανείς με «σημασία» εννοεί κάτι νοησιαρχικό ή κάτι δηλωτικό.

Στην πραγματικότητα είναι πολύ φυσικό να καταλάβουμε — σύμφωνα με τον Βιτγκενστάιν— την σημασία ως χρήση. Γιατί η σημασία, με την έννοια της παράστασης που η λέξη γειρεί ή με την έννοια του αντικειμένου που η λέξη υποδηλώνει, μπορεί να παίζει σπουδαίο ρόλο (π.χ προετοιμασίας) στη χρήση της λέξης στο καθημερινό μας πράττειν. Οι χρήσεις όμως παραμένουν η ουσία της γλώσσας.

Ακόμη, όταν αντιλαμβανόμαστε τη γλώσσα ως ένα αυτόνομο σύστημα αποσπασμένων εκφράσεων, της προσάπτουμε την σφραγίδα μιας καθαρά διανοητικής αφαίρεσης, την θεωρούμε ως κατασκευάσμα γλωσσολόγων, που, με αφετηρία την ζωντανή γλώσσα, γίνεται το θεωρητικό εργαλείο της γλωσσολογικής επιστήμης. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, ο Βιτγκενστάιν θεωρεί τη γλώσσα ως συγκεκριμένη, πρακτική δραστηριότητα, ως τη χρήση των γλωσσικών εκφράσεων στις διάφορες ενέργειές μας.

Αυτή η θέση του Βιτγκενστάιν αποτελεί την πηγή της κριτικής μου κατά της απλουστευμένης, εκλαϊκευμένης γνώσης. Η ορολογία της επιστήμης απαιτείται να έχει καθορισμένες, επακριβείς και κανονικές (με την έννοια του κανόνα) χρήσεις στις επιστήμες· αυτές τις χρήσεις δεν μπορεί να τις παρέχει η εκλαϊκευμένη αντίληψη για τις επιστήμες<sup>6</sup>, γιατί οι προηγούμενες έχουν πίσω τους μια τεράστια πρακτική εκπαίδευση στα αντίστοιχα γλωσσικά παιχνίδια.

Είναι πίστη της Βιτγκενσταϊνικής αντίληψης ότι δεν κατανοεί κανείς μια λέξη γιατί τυχαίνει να γνωρίζει, το τι η λέξη υποδηλώνει (αν βέβαια υποδηλώνει κάτι, γιατί αυτό δεν είναι πάντα απαραίτητο<sup>7</sup>). Θα πρέπει να γνωρίζει κανείς και το ρόλο αυτών που υποδηλώνονται, μέσα στον πρακτικό συναρτισμό που λειτουργούν. Να κατανοεί το ρόλο τους στην καθημερινή μας πρακτική. Οι οικοδόμοι στο γλωσσικό παιχνίδι του Βιτγκενστάιν, δεν γνωρίζουν για παράδειγμα τι σημαίνει «δοκάρι» πριν από τη χρήση της λέξης, με σωστό τρόπο, κατά τη διεξαγωγή της οικοδομικής εργασίας. Αυτό μπορούμε να το συγκρίνουμε με τη θέση στην οποία βρίσκεται κανείς, όταν μαθαίνει τι υποδηλώνει μια λέξη σε μια άγνωστη για τον ίδιο γλώσσα. Κάποιος μου λέει, για παράδειγμα, ότι η εσθονική λέξη *raamat* υποδηλώνει το βιβλίο. Αυτή η πληροφορία δεν αυξάνει τη δυνατότητά μου να συνδιαλέγομαι με τους εσθονούς στην εσθονική. Μπορώ ίσως να δείξω ένα βιβλίο και να αναφωνήσω «-*raamat*» και οι παρόντες εσθονοί να κουνήσουν καταφατικά το κεφάλι. Αλλά πέρα απ' αυτό τι άλλο θα μπορούσα να κάνω; Δεν γνωρίζω τον τρόπο με τον οποίο οι εσθονοί παίζουν τα γλωσσικά τους παιχνίδια και είμαι συνεπώς γλωσσικά ανάπηρος σε ένα τέτοιο περιβάλλον.

Αυτό θα μπορούσαμε να το πούμε και έτσι: Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε το τι υπάρχει κάτι (για ποιο λόγο είναι κάτι, τι κάνει κανείς μ' αυτό, τι επιτυγχάνεται μ' αυτό, τι ρόλο παίζει στη ζωή μας), μόνο και μόνο επειδή γνωρίζουμε πώς ονομάζεται. Φανταστείται ότι κάποιος δείχνει ένα άγνωστο, σε σας, αντικείμενο και σας λέει «αυτό ονομάζεται έτσι-κι-έτσι». Η ενέργειά του δεν εξηγεί φυσικά τι ακριβώς είναι αυτό το «έτσι-κι-έτσι».

Ο Βιτγκενστάιν τονίζει ότι δεν έχουμε το δικαίωμα να υποστηρίξουμε ότι κατανοούμε τη σημασία της λέξης, που υποδηλώνει αυτό το κάτι, αν δεν γνωρίζουμε τι είναι αυτό το κάτι, δηλ. αν δεν ξέρουμε τι ρόλο παίζει στο καθημερινό μας πράττειν. Η γνώση αυτή είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ικανότητάς μας να χρησιμοποιούμε την εν λόγω λέξη στο αντίστοιχο γλωσσικό παιχνίδι.

Η επιχειρηματολογία μου αφορά επίσης στις γλωσσικές εκφράσεις, όχι μόνον στις λέξεις. Ας αναφερθούμε σε ένα εκφώνημα και ας αναλογιστούμε τη χρήση του και το ανάλογο συναίσθημα που εμπεριέχεται σ' αυτό: «Η γυναίκα του γείτονα είναι πολύ ελκυστική». Η χρήση του εκφώνηματος δεν είναι η απλή εκφώνηση της πρότασης και μόνο, αλλά όλα αυτά που κάνω και που καθορίζονται από το συναίσθημα που το εκφώνημα μεταφέρει, δηλαδή ένα μέρος των πράξεών μου, τωρινών ή μελλοντικών, που καθορίζονται από το γεγονός ότι η γυναίκα του γείτονα είναι πολύ ελκυστική.

Τα παραπάνω ρίχνουν φως στους ορισμούς και στην ιδιότητά τους να ορίζουν τη σημασία. Ο ορισμός είναι η εξήγηση μιας λέξης με τη βοήθεια άλλων λέξεων. Στην επιστημονική δραστηριότητα απαιτούνται και κάποιες τυπικές διαδικασίες, ότι, για παράδειγμα, ένα ορισμός πρέπει να δίνεται με τη βοήθεια κάποιων ήδη καθορισμένων όρων, ότι η κυκλικότητα στον ορισμό απαγορεύεται, κλπ.

Είναι φανερό ότι και η χρήση της λέξης δεν μπορεί να δοθεί με ένα ορισμό. Το πολύ-πολύ, ο ορισμός να μας δώσει μια σαφέστερη παράσταση του οριζομένου. Αυτό μπορεί με τη σειρά του να διευκολύνει στην αναγνώριση του αντικειμένου που ο όρος υποσημαίνει. Ο ορισμός προετοιμάζει το έδαφος για τη χρήση του όρου, η οποία ακολουθεί. Η προετοιμασία αυτή καθαυτή δεν διαλύει το σκοτάδι μέσα στο οποίο ο αδαής βρίσκεται, σκοτάδι που έχει σχέση με το τι κάποιος πιθανώς κάνει, είτε με το εν λόγω αντικείμενο είτε με τον όρο. Η παράφραση των ορισμών, με στόχο να δημιουργούνται παραστάσεις που φαίνονται εντυπωσιακές, είναι μια από τις προσφιλείς μεθόδους της εκλαϊκευμένης επιστήμης. Η χρήση όμως των καθορισμένων όρων αφήνεται στο απυρόβλητο.

Τα αποτελέσματα της βιτγκενσταϊνικής αντίληψης είναι πολλά. Ένα απ' αυτά είναι και οι διαφορετικές χρήσεις της ίδιας λέξης.

Οι λέξεις της καθημερινής γλώσσας έχουν ποικίλες χρήσεις. Για να δώσω ένα μικρό παράδειγμα: αντιγράφω από το ελληνικό λεξικό των Τεγόπουλου-Φυτράκη:

**άρθρο** (το) ουσ. [αρχ. ἄρθρον] (Κ ἄρθρον) σύνδεσμος δύο σωμάτων, που το ένα τουλάχιστον είναι κινητό // άρθρωση δύο οστών, η κλείδωση // καθένα από τα άκρα του ανθρώπινου σώματος (χέρια, πόδια) / μέρος εντόμου ή φυτού, που βρίσκεται μεταξύ δύο αρθρώσεων // (γραμμα.) κλιτό μέρος του λόγου, που μπαίνει πριν από τα ονόματα // καθεμιά από τις ειδικές διατάξεις επίσημου εγγράφου // δημοσίευμα εφημερίδας ή περιοδικού που αναφέρεται σε ειδικό θέμα // (εκκλ.) συνοπτική διατύπωση του δόγματος: *άρθρο πίστεως*

Είναι φυσικό να υποστηρίξουμε ότι *κάθε ξεχωριστή χρήση μιας συγκεκριμένη λέξης συνιστά μία ξεχωριστή έννοια*. Η έννοια είναι λοιπόν η χρήση της λέξης. Το να κατέχω την έννοια σημαίνει ότι κατέχω τη χρήση της λέξης.

Η έννοια είναι, γενικότερα, η *ικανότητα να κάνω αυτό που η χρήση της λέξης προβλέπει*. Έτσι στο παιχνίδι της οικοδομής του Β., ο Α λέει τη λέξη «τούβλο» και ο Β φέρνει το τούβλο. Η κατοχή της έννοιας «τούβλο» ισούται συνεπώς με την πρακτική γνώση της συνεργασίας στο συγκεκριμένο παιχνίδι.

Αυτό που αναφέραμε έρχεται σε αντίθεση με την εκλαϊκευμένη, νοησιαρχική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η έννοια είναι κάτι «καθαρά νοητικό». Σε σχέση με την αντίληψη αυτή, φαίνεται σωστό να μιλάμε για «έκταση», «στένεμα» ή «ελαστικότητα» της έννοιας — λες και η έννοια είναι κάποιο ελαστικό αντικείμενο!

Στην παραπάνω αντίληψη, υπάρχει και η τάση να αντιλαμβανόμαστε αυτό το κάτι «καθαρά νοητικό» ως «ελάχιστο κοινό παρανομαστή» όλων των διαφορετικών χρήσεων της κάθε λέξης. Η τάση αυτή γίνεται πιο έντονη όταν υπάρχουν φανερές ομοιότητες μεταξύ διαφορετικών χρήσεων.

Αυτό που πλανιέται εδώ και δημιουργεί την αντίληψη, για την οποία μιλάμε, είναι ότι συγχέουμε τη σημασία της λέξης με την παράσταση που η λέξη πιθανόν να εγείρει. Είναι όντως πολύ εύκολο να μπερδεύουμε την παράσταση με την έννοια.

Κάτι που επίσης πλανιέται εδώ, είναι το γεγονός ότι έχουμε τη δυνατότητα να δίνουμε στις λέξεις νέες χρήσεις, να δημιουργούμε δηλαδή νέα γλωσσικά παιχνίδια με παλιές λέξεις. Συχνά το νέο γλωσσικό παιχνίδι έχει κάποια όμοια χαρακτηριστικά με το παλιό, γεγονός που μας κάνει να εξομοιώνουμε τα δύο διαφορετικά γλωσσικά παιχνίδια. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να φαίνεται ότι το παλιό γλωσσικό παιχνίδι έχει υποστεί «έκταση».

Η ταύτιση διαφορετικών εννοιών, με τον τρόπο αυτόν, μπορεί να δημιουργήσει πολλά προβλήματα, τα οποία είναι όντως πάμπολλα στην εκλαϊκευμένη επιστήμη. Για να αναφέρω ένα μόνο παράδειγμα ας πάρουμε αυτό που λέμε νοημοσύνη. Η λέξη αυτή στην καθημερινή μας γλώσσα σημαίνει απλώς την ικανότητα να σκεπτόμαστε. Η λέξη όμως χρησιμοποιείται και στην πειραματική ψυχολογία ως ονομασία ενός ποσοτικού μέτρου. Σε ένα τεστ νοημοσύνης

και σε εξάρτηση με πόσα προβλήματα, για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να λύσει, και πόσο γρήγορα τα λύνει, αποδίδουμε στο άτομο αυτό ένα ποσό νοημοσύνης, με μια άλλη έννοια, που είναι κατασκευάσμα της εν λόγω επιστήμης. Έτσι, νοημοσύνη (η ικανότητα να σκεπτόμαστε) και νοημοσύνη με την έννοια της πειραματικής ψυχολογία, είναι δύο διαφορετικές έννοιες.

Είναι επίσης συνήθες φαινόμενο να εκλαμβάνουμε τα κατασκευάσματα αυτά ως «πιο αληθινά» σε σχέση με τις αντίστοιχες παλιές έννοιες. Πιστεύουμε ότι η κατασκευασμένη «νοημοσύνη» δηλαδή, της πειραματικής ψυχολογίας, αποτελεί τον «πυρήνα» της παλιάς έννοιας. Εδώ έχουμε όμως δύο διαφορετικές έννοιες, των οποίων η πιθανή λογική σχέση θα πρέπει να ερευνηθεί, πριν από οποιαδήποτε εξαγωγή συμπερασμάτων. (Πολλά παραδείγματα δείχνουν ότι η ανεπτυγμένη ικανότητα σκέψης με την καθημερινή έννοια μπορεί να σχετίζεται με μειωμένο δείκτη νοημοσύνης και το αντίστροφο).

Είναι ουσιαστικό να μπορούμε να διακρίνουμε διαφορετικά πράγματα. Αυτό απαιτεί όλη την προσοχή μας στις διαφορετικές χρήσεις των λέξεων και στους συναρτισμούς που οι λέξεις αυτές λογικά ανήκουν. Ένας σπουδαίος διαχωρισμός, στην περίπτωση αυτή, είναι εκείνος που υπάρχει μεταξύ της καθημερινής γλώσσας, από τη μια πλευρά, και από την άλλη αυτό που ο Βιτγκενστάιν ονομάζει «προάστεια της γλώσσας», δηλ. την κατασκευασμένη τυπική γλώσσα της επιστήμης και τον κόσμο των ειδικών εννοιών της.

Εκείνο που είναι βασικό στη γλώσσα (επιστημονική και καθημερινή), σύμφωνα με τον Βιτγκενστάιν, είναι τα γλωσσικά παιχνίδια. Αυτά είναι οι τρόποι, με τους οποίους οι γλωσσικές μορφές έκφρασης δικτυώνονται με τη ζωή μας. Ο Β. γράφει για τα γλωσσικά παιχνίδια:

Βλέπουμε ένα πολύπλοκο δικτυωτό από ομοιότητες, που μπαίνουν η μια στα όρια της άλλης και διασταυρώνονται. Ομοιότητες άλλοτε μεγάλες και άλλοτε μικρές.

Δεν βρίσκω καλύτερο χαρακτηρισμό γι' αυτές τις ιδιότητες από τις λέξεις «οικογενειακές ομοιότητες» γιατί με τον ίδιο τρόπο διασταυρώνονται και μπαίνουν η μια στα όρια της άλλης οι διάφορες ομοιότητες [που συναντάμε] ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας: διάπλαση, χαρακτηριστικά του προσώπου, χρώμα ματιών, βάδισμα, ιδιοσυγκρασία, κτλ. — Και λέω: τα παιχνίδια αποτελούν μian οικογένεια (ΦΕ, παρ. 66-67).

Νέες έννοιες εμφανίζονται συνεχώς δίπλα στις παλιές. Η παλιά έννοια, η παλιά χρήση έχει το ρόλο του προτύπου για τη νέα χρήση, σε μερικά σημεία — όχι όμως σε όλα. Αυτές οι ιδιότητες προτύπου, που η παλιά χρήση έχει, μπορούν να περάσουν στη νέα χρήση, θα μπορούσαμε να πούμε. Η γλώσσα αναπτύσσεται μέσω αναλογιών

...όπως όταν, κλώθοντας ένα νήμα, πλέκουμε τη μια ίνα με την άλλη. Η δε στερεότητα του νήματος δεν έγκειται στο γεγονός ότι μια και μόνη ίνα διατρέχει όλο του το μήκος, αλλά στην επαλληλία πολλών ινών (ΦΕ, παρ. 67).

Ο κόσμος των εννοιών μας, οι χρήσεις των λέξεων παρομοιάζονται με δίχτυ ή πλέγμα. Αυτό που δένει τις κλωστές μεταξύ τους στο δίχτυ των εννοιών είναι οι μερικές, εννοιολογικές ομοιότητες, δηλαδή οι ομοιότητες μεταξύ των χρήσεων των λέξεων. Μία από τις δυσκολίες που συναντάμε στην εννοιολογική έρευνα, είναι να μπορούμε να ξεχωρίζουμε τις μεταξύ τους όμοιες έννοιες από —όχι τις ανόμοιες, αλλά— τις φαινομενικά όμοιες.

Ο Βιτγκενστάιν μας παρουσιάζει τη γλώσσα ως εκφράσεις διαπλεκόμενες σ' αυτά που λέμε και κάνουμε, στο «πέραςμα της ζωής». Η χρήση των γλωσσικών εκφράσεων, τα γλωσσικά παιχνίδια, —αυτές οι πράξεις— είναι, όλα μαζί, αυτό που συνήθως ονομάζουμε ζωή — δηλαδή η δική μας, ανθρώπινη ζωή. Κόσμος και πραγματικότητα είναι δύο εναλλακτικές ονομασίες του ενός και του αυτού πράγματος. Βλέπουμε λοιπόν ότι γλώσσα και πραγματικότητα δεν μπορούν να διαχωριστούν μεταξύ τους και συνεπώς η απλουστευμένη, εκλαϊκευμένη αντίληψη στηρίζεται σε μια σοβαρή και βαθιά ριζωμένη πλάνη.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Το ότι αυτό στο οποίο αναφερόμαστε ή αυτό για το οποίο μιλάμε θα μπορούσε να διαιρείται σε «φυσικές συνιστώσες» ανεξάρτητες από τη γλώσσα, είναι προκατάληψη που δεν τίθεται καν υπό αμφισβήτηση στην παραπάνω επιχειρηματολογία.
2. Η απόδοση είναι δική μου. «Είναι προφανές» τονίζει ο Βιτγκενστάιν στο Καφέ Βιβλίο «πως εκείνος που λέει κάτι τέτοιο, έχει στο νου του τον τρόπο με τον οποίο το παιδί μαθαίνει λέξεις του τύπου «άνθρωπος», «ζάχαρη», «τραπέζι», κ.λ.π. Κατά βάση δεν σκέφτεται λέξεις του τύπου «σήμερα», «δεν», «αλλά», «ίσως». (Το Μπλε και το Καφέ Βιβλίο, μετ. Κ. Κωβαίου, σελ. 117, εκδ. Καρδαμίτσα).
3. Ludwig Wittgenstein, *Το μπλε και το καφέ βιβλίο*. Μετ. Κωστής Κωβαίος, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1984, σελ. 44.
4. Ένας κλάδος της μοντέρνας γλωσσολογίας, η Πραγματολογία, εμφανίζεται ως η επιστήμη που εξετάζει τη χρήση των γλωσσικών εκφράσεων. Μια πιο κοντινή ματιά δείχνει όμως ότι η Πραγματολογία, δεν είναι τίποτε άλλο από μια επέκταση της Τοπικής Σημασιολογίας, η οποία ελάχιστα κοινά σημεία έχει με την αντίληψη που συζητάμε εδώ. Για περισσότερα επί του θέματος αυτού βλ. Γ. Ν. Κονδύλη: «Το γλωσσικό σύμβολο και η γλωσσική πράξη», περιοδ. *Γλώσσα*, τ. 37 και 38.
5. Καλύτερα θα ήταν να πούμε: «για να έχουν νόημα οι παραπάνω εκφράσεις...». Φανταστείτε ότι κάποιος μπαίνει σε ένα άδειο δωμάτιο και λέει: γειά σας! Αυτό αποτελεί μια α-νοηματική φραστική διατύπωση.
6. Εδώ εννοούμε αυτό το κατασκευάσμα που συχνά αυτοαποκαλείται ως «εκλαϊκευμένη επιστήμη». Σωρεία τέτοιων συγγραμμάτων υπάρχουν, που θέλουν να εξηγήσουν με «απλά λόγια» π.χ. τη θεωρία του Αϊνστάιν, «το Κεφάλαιο» του Μαρξ, κ.ά.
7. Σκεφτείτε τις λέξεις «ή», «ίσως», κλπ. Σίγουρα έχουν σημασία, αλλά δεν υποδηλώνουν κάτι.



Μαριάννα Κονδύλη

## Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Οι σχετικά πρόσφατες καινοτομίες στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αποτελούν τη βάση για τη διατύπωση ερωτημάτων σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση, και, πιο συγκεκριμένα, επιτρέπει να ανιχνεύσουμε τη λογική που διέπει τους θεσμικούς και ορατούς διδακτικούς στόχους για τη διδασκαλία της γλώσσας.

Σε συνάρτηση με τις αλλαγές που επιτελούνται στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες, η προσχολική εκπαίδευση σημαδεύεται από την πορεία απαλλαγής από προεπιστημονικές διδακτικές αντιλήψεις. Οι γενικότερες διαπιστώσεις ως προς την αναποτελεσματικότητα της παραδοσιακής διδασκαλίας στήριξαν τα αιτήματα για την αναθεώρηση του τρόπου διδασκαλίας και του περιεχομένου της εκπαίδευσης. Κατ' αυτή την έννοια, η τροποποίηση των γενικότερων στόχων του σχολείου συναρτήθηκε κυρίως με την προσπάθεια να διδάσκονται σχολικά περιεχόμενα που έχουν αποτιμηθεί επιστημονικά ως προς την ακρίβεια και την εγκυρότητά τους. Εξάλλου, αυτή η γενική διαδικασία εξορθολογισμού των περιεχομένων της διδασκαλίας συνδέθηκε με αντίστοιχες θεωρίες μάθησης των επιμέρους αντικειμένων<sup>1</sup>. Ορατό αποτέλεσμα αυτών των διαδικασιών αποτελεί η σύνταξη εκσυγχρονισμένων αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία αποσκοπούν αφενός να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ επιστημονικής και σχολικής γνώσης, και αφετέρου να προσφέρουν «ασφαλείς» τεχνικές και μεθόδους για την εκπαιδευτική πράξη. Η εισαγωγή των αντικειμενικών διδακτικών στόχων στη συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων καθιστά δυνατό, εκτός των άλλων, και τον έλεγχο των επιμέρους αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας<sup>2</sup>.

Στις παραπάνω γενικές προϋποθέσεις βασίζεται και η έμφαση που δίνεται στο περιεχόμενο και τους τρόπους διδασκαλίας της γλώσσας. Στο σώμα του αναλυτικού προγράμματος καταγράφονται προσπάθειες αξιοποίησης των πορισμάτων γλωσσολογικών θεωριών (μολονότι όχι πάντα αμιγών) ως συστήμα-

τος εργασίας για τη διδακτική πράξη, κυρίως όμως για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου<sup>3</sup>.

Στις ίδιες μεταρρυθμιστικές τάσεις εγγράφεται και η συγκρότηση ενός εκ-συγχρονισμένου αναλυτικού προγράμματος (Α.Π.) για το νηπιαγωγείο. Σε αυτή όμως την περίπτωση δεν φαίνεται να ισχύει η ίδια έμφαση στη γλώσσα ως αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας. Αυτή η διαπίστωση μοιάζει παράδοξη, εφόσον οι όροι «γλώσσα» —ή και «επικοινωνία»— διαπερνούν το σύνολο του Α.Π. (*Αναλυτικό και ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και Βιβλίο δραστηριοτήτων για τη Νηπιαγωγό*, ΟΕΔΒ) και συνοδεύονται από διαφορετικά κατηγορήματα που δηλώνουν την αντίληψη για τη γλώσσα ως εργαλείο για την άσκηση των μαθητών σε διάφορες περιοχές της σχολικής γνώσης (μαθηματική, αισθησιοκινητική, αισθητική κτλ.). Σημειώνουμε τη γλώσσα ως «θεσμός», ως «εργαλείο της σκέψης», ως «μέσο οικοδόμησης σχημάτων» ή και ως «σήμα», ως μέσο «περιγραφής και γνώσης», ως «εκφραστικό κώδικα», ως «μέσο επικοινωνίας μεταξύ των νηπίων» (αλλά γιατί όχι, π.χ., μεταξύ νηπίων και νηπιαγωγού;). Οι παραπάνω νοηματοδοτήσεις της γλώσσας παραπέμπουν κατευθείαν στο εννοιολογικό οπλοστάσιο του Jean Piaget και το γεγονός ότι στη λογική συγκρότησής του το ισχύον Α.Π. του νηπιαγωγείου επιχειρεί να είναι συνεπές με τις γενικότερες γνωσιακές πιαζετικές αρχές αποτελεί καθοριστικό στοιχείο και για τη διδασκαλία της γλώσσας. Η πιαζετική επιστημολογική προσπέλαση προβλέπει τη γενικότερη αναγωγή της γλώσσας σε λογικές δομές, θεωρώντας ότι η γλώσσα αποτελεί ένα από τα συστήματα αναπαράστασης της ανθρώπινης νόησης. Ιδιαίτερα στο όψιμο έργο του Piaget, ο ρόλος που αποδίδεται στη γλώσσα σε σχέση με την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων και χειρισμών είναι μάλλον περιθωριακός (Lucy 1988). Είναι λοιπόν εύλογο ότι στο γενικότερο πλαίσιο της πιαζετικής θεωρίας δεν μπορεί να αναμένεται η προσέγγιση στη χρήση της γλώσσας από τους ομιλητές για άλλους σκοπούς, οι οποίοι δεν ανάγονται στο πεδίο των τυπικών και των τελεστικών συλλογισμών, των συμβολικών αναπαραστάσεων και της γνωστικής/αναφορικής λειτουργίας της γλώσσας<sup>4</sup>. Με άλλα λόγια, η έντονα επιστημολογική και ψυχολογική προσπέλαση του πιαζετικού πλαισίου αφήνει έξω από το πεδίο ενδιαφερόντων της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης τη συστηματική άσκηση των μικρών μαθητών στις διαφορετικές περιοχές χρήσης της μητρικής γλώσσας.

### *Οι περιοχές διδασκαλίας της γλώσσας*

Όταν λοιπόν εξετάζουμε το πιαζετικής έμπνευσης ελληνικό Α.Π. του νηπιαγωγείου, μπορούμε να θεωρήσουμε δικαιολογημένη την απουσία μιας συνεκτικής θεώρησης για το αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, μια πρώτη ανάγνωση του Α.Π. μάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η

κυρίαρχη αντίληψη για τη γλωσσική αγωγή είναι το νοησιαρχικό σχήμα της γενετικής γραμματικής, σύμφωνα με το οποίο οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, που αποτελούν υπόβαθρο για την ενεργοποίηση της επιτέλεσης/χρήσης, δεν διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόσκτηση της γλώσσας. Έτσι, η αντίληψη της ανάλυσης της γλωσσικής δομής —ή του συστήματος— συνεχίζει να αποτελεί το κυρίαρχο υπόδειγμα ακόμα και για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας<sup>5</sup>.

Στην περίπτωση του νηπιαγωγείου η διδασκαλία της γλώσσας περιορίζεται σε εκείνες τις περιοχές που αποσκοπούν στην εξοικείωση των μαθητών με τον γραπτό κώδικα (οι λεγόμενες προ-αναγνωστικές και προ-γραφικές δραστηριότητες). Το προαναγνωστικό και το προγραφικό στάδιο θεωρούνται κατεξοχήν περιοχές προπαρασκευαστικής διδασκαλίας του γραπτού λόγου μέσω του προφορικού, για την ανάπτυξη τόσο διαισθητικών μεταγλωσσικών δεξιοτήτων («κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης»), καθώς και τη διαισθητική αντίληψη της «σημασιολογικής, συντακτικής και μορφοφωνολογικής πλευράς της γλώσσας» (στο προαναγνωστικό) όσο και της «ψυχοκινητικής προσέγγισης της γραφής» (στο προγραφικό). Ιδιαίτερος τονίζεται στο Α.Π. ότι αυτή καθ' εαυτή η γραφή και ανάγνωση θα διδαχθούν στο δημοτικό σχολείο και συνεπώς αποτρέπονται οι νηπιαγωγοί να προχωρήσουν σε συστηματική διδασκαλία τους. Ωστόσο, είναι σαφείς οι προσπάθειες να διδαχθούν με άτυπο τρόπο στοιχεία του γλωσσικού συστήματος. Οι σχετικές διατυπώσεις στο «προαναγνωστικό στάδιο» προβλέπουν δομικές ασκήσεις για την ανάλυση του συστήματος (αλλαγή και παράλειψη λέξης, αντικατάσταση του αριθμού σε ρήμα και ουσιαστικό, συνώνυμα και αντίθετα, αρνητικός και ερωτηματικός τύπος κτλ.) παράλληλα με την αποκωδικοποίηση του προφορικού σε γραπτό και αντιστρόφως.

Συγχρόνως, η σύνδεση των «προ-γραφικών» ασκήσεων με τον γραπτό λόγο είναι χαλαρή, εφόσον περιορίζεται σε ψυχοκινητικές ασκήσεις αναπαράστασης των κινήσεων στο χώρο και στην προετοιμασία των νηπίων για τη συσχέτιση γραφισμών και ήχων που θα χρησιμοποιηθούν στη γραφή που θα διδαχθεί στο δημοτικό.

Ήδη αναφέρθηκε ότι οι δραστηριότητες που σχετίζονται με το γραπτό και προφορικό λόγο στηρίζονται στη λογική προαποφασισμένων σταδίων μάθησης. Η ενεχόμενη διδακτική υπόθεση είναι ότι κατ' αυτόν τον τρόπο θα γίνει δυνατή η εσωτερίκευση της γραμματικής ορθότητας των προτάσεων από τους/τις μαθητές/τριες, έτσι ώστε στο μέλλον να επηρεάσει με τη σειρά της την ορθότητα της γλωσσικής χρήσης. Οι προαναγνωστικές δραστηριότητες αποτελούν τη μοναδική περιοχή αμιγώς γλωσσικής άσκησης και οι προκρινόμενες δραστηριότητες κινούνται στα πλαίσια μηχανικών ή δομικών γλωσσικών ασκήσεων, που έχουν σκοπό να ασκήσουν τους μαθητές σε μηχανισμούς αντικατάστασης λεξιλογικών και συντακτικών στοιχείων.

Να παρατηρήσουμε ωστόσο ότι η βασική επιδίωξη των ασκήσεων, που συνίσταται στο να γίνει κατανοητή στους/τις μαθητές/τριες η σύνδεση του γραπτού με τον προφορικό λόγο, δεν φαίνεται να μπορεί να επιτευχθεί με τις προτεινόμενες μηχανικές ασκήσεις αντικατάστασης εικόνων με λέξεις. Είναι αμφίβολο κατά πόσο η σταδιακή αντικατάσταση των προφορικών στοιχείων με απεικονίσεις και στη συνέχεια με λέξεις μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στη συνειδητοποίηση του μηχανισμού κωδικοποίησης του προφορικού σε γραπτό, όπως υποδεικνύει το Α.Π. Αποτελεί πλέον κοινό τόπο η διαπίστωση ότι η καθημερινή κατανόηση του γραπτού —όπως και του προφορικού— λόγου δεν αποτελεί μία διαδικασία γλωσσικής αποκωδικοποίησης των γραμμάτων σε συλλαβές και στη συνέχεια σε λέξεις κ.ο.κ. Έτσι, η σπουδαιότητα που αποδίδεται από το σχολείο σχεδόν αποκλειστικά στην ανάπτυξη παρόμοιων δεξιοτήτων δεν αντιστοιχεί στην αναγνωρισμένη πολυπλοκότητα των επικοινωνιακών, πραγματολογικών και γνωσιακών παραγόντων που εμπλέκονται στη διαδικασία γραφής/ανάγνωσης. Το δίπολο ανάγνωση/γραφή ανήκει στο ευρύτερο πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των ομιλητών ως κοινωνικών δρώντων. Στην εμπειρική γνώση των παιδιών είναι ενσωματωμένη η συνείδηση των κοινωνικών λειτουργιών του γραπτού λόγου. Οι έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την ενημερότητα των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας για το γραπτό λόγο, οι οποίες εστιάζουν είτε στη «λειτουργική οπτική» (Υ. Goodman κ.ά.) είτε στην πιαζετική οπτική (E. Ferreiro κ.ά.), δίνουν ιδιαίτερο βάρος στην ανάγνωση ως τρόπο παραγωγής νοήματος. Αποδεικνύουν την πρώιμη εμπλοκή των παιδιών με το γραπτό λόγο, προτού καν τον διδαχτούν συστηματικά, και φέρνουν στο προσκήνιο την κοινωνική και πραγματολογική φύση του αλφαριθμητισμού και τις γνώσεις των παιδιών για το γραπτό. Υπάρχουν επίσης σαφείς ενδείξεις του γεγονότος ότι η γραφή/ανάγνωση αποτελεί πολιτισμικό φαινόμενο και τα δομικά της στοιχεία ανήκουν στο συμβολικό απόθεμα που φέρουν τα παιδιά<sup>6</sup>.

Μοιάζει λοιπόν περίεργο το ότι το επίσημο Α.Π. παραγνωρίζει τις κοινωνικές και πραγματολογικές γνώσεις των παιδιών περί γραπτού λόγου, ακόμα και το γεγονός ότι ζώντας, στη μεγάλη τους πλειονότητα, σε πλούσιο γραπτό περιβάλλον συνηθίζουν να επιδίδονται σε «αναγνωστικές στρατηγικές», καθώς και να χρησιμοποιούν τις αναγκαίες σε κάθε είδος ανάγνωσης ερμηνευτικές διαδικασίες οι οποίες αντλούν από την καθημερινή γνώση<sup>7</sup>.

Η μοναδική αιτιολόγηση για την υποτίμηση γνώσεων και ικανοτήτων μπορεί να αποδοθεί στην αυστηρή τήρηση των επιταγών του εξελικτικού προτύπου όπως εκφράζεται στις τυποποιημένες «πιαζετικές εφαρμογές». Σε αυτή την προοπτική επέκτασης των ορίων του Α.Π., η διαπίστωση και η αναγνώριση παρόμοιων γνώσεων των μικρών μαθητών/τριών από την πλευρά της θεσμικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να επιφέρει σημαντικές μεταβολές στη γενικότερη προσέγγιση της διδασκαλίας του γραπτού κώδικα. Θα μπορούσε επίσης να άρει

την «αμηχανία» του Α.Π. σχετικά με τον εξοβελισμό της συστηματικής διδασκαλίας γραφής/ανάγνωσης από το νηπιαγωγείο<sup>8</sup>, παρ' όλο που, όπως θα επισημανθεί παρακάτω, η διαδικασία της γλωσσικής τυποποίησης προσανατολίζεται στον ίδιο το γραπτό λόγο.

Πράγματι, αν ανατρέξουμε π.χ. στο κεφάλαιο «Δεξιότητες-δημιουργικές δραστηριότητες» (*Βιβλίο δραστηριοτήτων*, σ. 299), αναφέρεται η νοησιαρχική και αντιμπιχαβιοριστική αντίληψη του Ν. Chomsky ότι ο προφορικός λόγος των παιδιών δεν είναι επανάληψη ή απομίμηση του κώδικα των ενηλίκων αλλά πραγματικές γλωσσικές δημιουργίες. Ωστόσο στη συνέχεια το *Βιβλίο Δραστηριοτήτων* προβάλλει τη διδακτική αρχή της παροχής βοήθειας στα παιδιά ώστε «να εκφραστούν σωστά» στη συνέχεια παρατίθενται πιαζετικά σχήματα ή και μνείες σε λειτουργικές προσεγγίσεις (π.χ. του R. Galisson) που καταλήγουν σε παραδείγματα των λεγόμενων δημιουργικών δραστηριοτήτων προφορικού λόγου. Η εκλεκτικιστική χρήση διαφορετικών μεταξύ τους διδακτικών προσεγγίσεων μοιάζει αντινομική εφόσον δεν αιτιολογείται. Πάντως οι βασικές αρχές δεν έρχονται σε σύγκρουση με το πλαίσιο που έθεσε ο ίδιος ο Ν. Chomsky όταν, αμφισβητώντας τη χρησιμότητα της θεωρίας του για διδακτικούς σκοπούς, κατέληξε να συμβουλεύει την προσφυγή των δασκάλων της γλώσσας στην προσωπική τους πείρα, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε θεωρία, προκειμένου να επιτελέσουν το έργο τους. 'Οντως, το γενετικό πρότυπο της γλωσσικής ικανότητας δεν επιτρέπει την εφαρμογή του σε μαθησιακές δραστηριότητες για την ανάπτυξη της γλωσσικής χρήσης, παρά μόνον όταν αποσκοπούν άμεσα στη διδασκαλία της γραμματικής μεταγλώσσας (Chomsky, 1977, 1988).

Αν λοιπόν σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο είναι η προετοιμασία για τη γραφή/ανάγνωση καθώς και η άσκηση των παιδιών στην αναφορική λειτουργία της γλώσσας, τότε εύκολα διαπιστώνουμε ένα κενό στις παραδοχές του Α.Π. σχετικά με το τι πρέπει να μαθαίνουν για τη γλώσσα τα παιδιά. Το κενό αυτό γίνεται ακόμα πιο ορατό όταν συγκριθεί με τη γενικότερη «γλωσσική στροφή» των προγραμμάτων στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες. Αυτό που διαπιστώνεται εκ πρώτης όψεως είναι ο περιορισμός της γλωσσικής διδασκαλίας προς όφελος άλλων περιοχών γνώσης.

Παρόμοιου τύπου παρατηρήσεις αφορούν τα γενικότερα πλαίσια της ελληνικής προσχολικής γλωσσικής εκπαίδευσης. 'Ολες οι σύγχρονες μελέτες σχετικά με τη γλώσσα των παιδιών τείνουν να συμφωνήσουν στο γεγονός ότι η γλωσσική ικανότητα των ομιλητών στις ηλικίες που μας ενδιαφέρουν έχει ήδη αναπτυχθεί ικανοποιητικά. Ο τομέας στον οποίο εμφανίζεται ακόμα έλλειψη πλήρους ανάπτυξης είναι η επικοινωνιακή ικανότητα και η χρήση της γλώσσας σε διαφορετικές περιστάσεις, σύμφωνα με κοινωνιογλωσσικούς και πραγματολογικούς κανόνες (Andersen 1990, Κατή 1992). Στηριγμένες σε αυτή τη θεμελιώδη όσο και αυτόνομη διαπίστωση, οι λειτουργικές/επικοινωνιακές προσεγγί-

γίσεις στη γλώσσα τονίζουν τη σπουδαιότητα που έχει για τη διδακτική πράξη η άσκηση στη γλωσσική χρήση προκειμένου να επιτευχθούν διαφορετικές επικοινωνιακές πραγματώσεις. Η έμφαση στις παραδειγματικές σχέσεις του γλωσσικού συστήματος, δηλαδή τις δυνατότητες επιλογών ανάλογα με το κοινωνιογλωσσικό πλαίσιο, αποτελούν μία από τις —ανοιχτές ακόμα για το ελληνικό νηπιαγωγείο— προοπτικές συστηματικής άσκησης στη γλωσσική χρήση<sup>9</sup>.

### *Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία του γλωσσικού προτύπου*

Χρειάζεται εδώ να υπογραμμιστεί και πάλι ότι στο Α.Π. είναι αξιοσημείωτη η αναλυτική στοχοθεσία των διδακτικών βημάτων, η διατύπωση του περιεχομένου, οι συγκεκριμένες υποδείξεις όχι μόνον των διδακτικών δραστηριοτήτων αλλά και των μεθόδων αξιολόγησης των ατομικών επιδόσεων των μαθητών σε κάθε διδακτική ενότητα. Εισάγονται «αντικειμενικά» κριτήρια μέτρησης και αποτίμησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων έναντι των «υποκειμενικών» κριτηρίων αξιολόγησης των νηπιαγωγών. Κατ' αυτή την έννοια, πρόθεση του προγράμματος είναι να κινηθεί αυστηρά στα πλαίσια των σύγχρονων σχολικών προγραμμάτων «ορατής παιδαγωγικής», στην προσπάθεια να αποκλείσει απροσδιόριστους παράγοντες. Ο σημαντικότερος από αυτούς είναι το λεγόμενο «σχολικό παραπρόγραμμα» ή το «παράλληλο, ανεπίσημο πρόγραμμα», ο όρος ο οποίος σηματοδοτεί τη διδακτική πράξη και τη σχολική γνώση που δεν συγκαταλέγονται στους επίσημα διατυπωμένους διδακτικούς στόχους (Whitty 1985). Και η απουσία από το Α.Π. ρητά διατυπωμένων στόχων για την άσκηση στη γλωσσική χρήση επιτρέπει να επαφίεται αυτός ο τομέας στις ατομικές γλωσσικές στρατηγικές των νηπιαγωγών.

Συνεπώς παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον ό,τι συμβαίνει στην καθημερινή σχολική πράξη, η οποία επιτρέπει ακριβώς την ανάδυση του παράλληλου προγράμματος της γλωσσικής διδασκαλίας. Στο περιθώριο των γλωσσικών δραστηριοτήτων του προγράμματος που είδαμε συνοπτικά, διακρίνουμε προσπάθειες διδακτικής παρέμβασης για την «εκμάθηση» στοιχείων του συστήματος της γλώσσας (γραμματική, μορφολογία, σημασιολογία, ακόμα και φωνολογία) σύμφωνα με το πρότυπο της ελληνικής γλώσσας. Πρόκειται για το τυπικό είδος διδασκαλίας που προκρίνεται για τη διόρθωση της γλώσσας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι παρεμβάσεις για τη διόρθωση των γλωσσικών «λαθών» αποτελούν τον ασφαλέστερο γνώμονα για την επαγωγική εκμάθηση της «σωστής» γλώσσας. Συγχρόνως οι διδακτικές παρεμβάσεις στηρίζονται στην μπιχαβιοριστική αντίληψη μάθησης μέσω της μίμησης και κατάλληλων ερεθισμάτων έτσι ώστε να «εμπεδωθούν» οι ορθοί γλωσσικοί τύποι από τα παιδιά. Έτσι, αναπαράγεται η παραδοσιακή αντίληψη για τη γλωσσική διδα-

σαλία μέσα από τις ατομικές παρεμβάσεις, με έμφαση στην ανάλυση του συστήματος και την υπόδειξη των ορθών τύπων και κανόνων.

Εξίσου ενδιαφέρον θέμα ερευνητικής πραγμάτευσης είναι το τι θεωρείται γλωσσικό λάθος των παιδιών από την πλευρά των συντελεστών της εκπαίδευσης. Κι αυτό γιατί οι τρέχουσες διατυπώσεις (στις υποδείξεις του Α.Π. και στις απόψεις των εκπαιδευτικών), όπου η προσοχή στρέφεται στη διόρθωση των «εκφραστικών λαθών» των παιδιών, δεν δίνουν εργαλεία για την κατανόηση του είδους και του περιεχομένου των διδακτικών παρεμβάσεων.

Βεβαίως το σχολικό σύστημα αποτελεί το ισχυρότερο εργαλείο για την προώθηση των κωδικοποιημένων κανόνων της γλώσσας. Οι αμφισβητήσεις όμως σχετικά με την καταλληλότητα της διαδικασίας τυποποίησης της γλώσσας αφορούν ακριβώς τον ίδιο το χαρακτήρα του γλωσσικού προτύπου: η παγίωση και η διαιώνισή του συνδέονται με την κοινωνική, εντέλει, διαδικασία σύμφωνα με την οποία η γλωσσική παραλλαγή με κύρος συγχέεται με το σύνολο της γλώσσας: η κοινωνική κατηγορία των ανθρώπων που τη χρησιμοποιεί καθίσταται αναπόσπαστα δεμένη με τη δημόσια λειτουργία που επιτελεί αυτή η γλωσσική παραλλαγή<sup>10</sup>.

Κατ' αυτή την έννοια, η κανονιστική αντίληψη που ενέχεται σε διατυπώσεις όπως «σωστή έκφραση-δομή-λέξη κτλ.» παραπέμπουν στη συγκρότηση κριτηρίων για την επιβολή του «σωστού» που έχουν οι ατομικοί ομιλητές, δηλαδή στην περίπτωση μας οι εκπαιδευτικοί. Και στην περίπτωση των παρεμβάσεων που αφορούν τη διόρθωση π.χ. στην εκφορά ή την ορθή γραφή μιας λέξης τα πράγματα μοιάζουν απλά και αυτονόητα. Είναι αυτονόητο ότι οι νηπιαγωγοί —όπως και κάθε ενήλικος— θα προσπαθήσουν να διορθώσουν συνήθεις παραφορές με διαφορετικά αίτια που ανήκουν στην «παιδική γλώσσα» (π.χ. «λιοντάμι» αντί «λιοντάρι», «άτα» αντί για «βόλτα/περίπατο», «ζερί» αντί για «ουζερί» κ.ο.κ.). Συχνά όμως έχουμε να κάνουμε με φαινόμενα διόρθωσης, για παράδειγμα, μη σταθμισμένων τύπων και στοιχείων που αφορούν τη γλωσσική παραλλαγή που μιλούν οι μαθητές (π.χ. «σαρώστρα» αντί για «σκούπα», «νόνα» αντί για «γιαγιά», «είσαντε» αντί για «ήταν» κ.ο.κ.), δίχως προσπάθεια να αιτιολογηθεί η συνεμφάνιση διαφορετικών τύπων στο ίδιο σύστημα<sup>11</sup>. Σε παρόμοιες περιπτώσεις, οι ενδεχόμενες πλάνες των εκπαιδευτικών σχετικά με το «σωστό» και το «λάθος» μπορούν να συνεισφέρουν στην αναπαραγωγή ενός ανελαστικού γλωσσικού προτύπου.

Στην ίδια προοπτική εγγράφεται και η εμμονή στην ανάλυση του συστήματος της γλώσσας και σε μία θετικιστική αντίληψη της σχέσης γραπτού/προφορικού ως διαδικασίας αμιγούς κωδικοποίησης/αποκωδικοποίησης. Αυτό όμως που δεν διαφαίνεται στην περίπτωση του νηπιαγωγείου είναι η εισαγωγή των κριτηρίων της πραγματολογικής και επικοινωνιακής καταλληλότητας για τη χρήση της γλώσσας, που συνεπάγεται διαφορετικούς γλωσσικούς τύπους ανά-

λογα με το περιεχόμενο και το είδος των επικοινωνιακών στόχων. Πρόκειται ακριβώς για την προοπτική που έχει εισαχθεί, τουλάχιστον ενμέρει, στις υπόλοιπες βαθμίδες του ελληνικού σχολείου και αναγνωρίζεται ως θεμελιώδης για τη διεύρυνση της γενικής γλωσσικής ικανότητας των μικρών παιδιών.

Πέρα από τις επιμέρους εφαρμογές μίας τέτοιας προσέγγισης, μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι συμπληρωματική με τη διδακτική προσπέλαση που θεμελιώνεται στην ανάλυση του γλωσσικού συστήματος. Αν όμως δεν αναγνωρίσουμε την πολυπλοκότητα των γλωσσικών διεργασιών, που περιλαμβάνουν τόσο τους ενδογλωσσικούς όσο και τους επικοινωνιακούς παράγοντες, κινδυνεύουμε να παραμείνουμε στην κοντόφθαλμη κανονιστικότητα της παραδοσιακής γλωσσικής διδασκαλίας, ακόμη και στο νηπιαγωγείο.

### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Μολονότι η κοινά αποδεκτή αντίληψη είναι αυτή που ταυτίζει την περιγραφή των επιθυμητών στόχων μάθησης με τις αντίστοιχες διαδικασίες μάθησης, πρόσφατα σημειώνονται θεωρητικές και επιστημολογικές αμφισβητήσεις για την εμμονή στην εφαρμοσμένη ψυχολογία της μάθησης των επιμέρους αντικειμένων (δες ενδεικτικά Wilkins 1982).
2. Η κριτική θεώρηση των αρχών που διέπουν τη φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων καλύπτεται από εκτενέστατη βιβλιογραφία, ειδικά στα πλαίσια της κοινωνιολογίας της σχολικής γνώσης. Ενδεικτικά σημειώνεται εδώ το έργο του Whitty 1985. Για την κριτική συζήτηση σχετικά με την εισαγωγή της ιδεολογίας των διδακτικών στόχων στο ελληνικό σχολείο, παραπέμπουμε ενδεικτικά στα: Νούτσος 1983· Μαυρογιώργος 1985.
3. Η σχετική κριτική βιβλιογραφία είναι τεράστια. Για τη συνοπτική μόνον αναφορά στην εφαρμογή των πορισμάτων της γλωσσολογίας στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς και για επιμέρους συμπεράσματα από έρευνα στη διδασκαλία ορισμένων γλωσσικών εννοιών στο δημοτικό σχολείο, δες π.χ. Παπαρίζος 1990. Για επισημάνσεις σχετικά με τους στόχους του γλωσσικού μαθήματος στο πλαίσιο των διδακτικών διαλόγων στο δημοτικό σχολείο, δες π.χ. Κονδύλη 1990.
4. Ας θυμηθούμε ότι στην ουσία ο Jean Piaget, μολονότι προχωρεί πέρα από τον βιολογικό καθορισμό της γλώσσας, παραπέμπει στα ίδια οντογενετικά στοιχεία και στο ίδιο νοησιαρχικό εξηγητικό σχήμα της γλωσσικής δομής το οποίο επεξεργάστηκε και ο Noam Chomsky. Ας σημειωθεί ότι ο Piaget, μολονότι συμμερίζεται τις ορθολογικές αρχές της φιλοσοφικής γραμματικής στα πλαίσια των οποίων κινείται η γενετική γραμματική, δεν υιοθετεί την υπόθεση των έμφυτων βιολογικά προσχηματισμένων, γλωσσικών δομών του Chomsky ούτε βέβαια την υπόθεση των εξωτερικών, εμπειρικών προσκτήσεων. Απεναντίας, προκρίνει τις διαδικασίες εσωτερικής εξισορρόπησης ή αυτορρύθμισης, της κατευθυνόμενης, επομένως και υποχρεωτικής, οικοδόμησης των γλωσσικών σχημάτων (Piaget 1972, ειδικά σσ. 85-102).
5. Ανάλογες παρατηρήσεις σημειώνονται στο Χαράλαμπόπουλος και Χατζησαββίδης 1991.
6. Ferreiro και Teberosky 1983.
7. Να σημειωθεί επιπλέον ότι η γενικότερη κατεύθυνση της γενετικής ψυχολογίας, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τη γραφή και ανάγνωση των παιδιών, στηρίζεται στη γενετική ψυχολογία πιαζετικής έμπνευσης, επηρεασμένη και από τις θέσεις του Chomsky, όπως σημειώνονται στις



## Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

- εργασίες της Emilia Ferreiro και ομάδας συνεργατών (Ferreiro και Teberosky 1983· δεξ επίσης Ανθουλιάς 1992· Anderson κ.ά. 1994).
8. Ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις για τις πρωτοαναγνωστικές δεξιότητες σε Ελληνόπουλα πρώτης σχολικής ηλικίας και τις απόψεις των νηπιαγωγών, δεξ στο Παπούλια-Τζελέπη 1993α, 1993β.
  9. Ανάλογες διδακτικές προσεγγίσεις για το δημοτικό και το γυμνάσιο βρίσκονται στο Χαραλαμπίδου και Χατζησαββίδης 1991.
  10. Ως προς τη γενικότερη αποτίμηση των γλωσσολογικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων που δημιουργούνται με την επιβολή της σταθμισμένης γλώσσας μέσα από την κανονιστική διδασκαλία, αλλά και τα ζητήματα επακριβούς ορισμού της σταθμισμένης γλώσσας, δεξ Stubbs 1986.
  11. Οι οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς προβλέπουν να μην επισημαίνεται το «λάθος» παρά απλώς να επαναλαμβάνεται ο ορθός τύπος, προκειμένου να αποφευχθούν ψυχολογικές επιπτώσεις στα παιδιά. Αυτή η γενικώς ορθή παιδαγωγική αρχή έχει ως συνέπεια συχνά να λογοκρίνονται οι νηπιαγωγοί και να μην προχωρούν στην ενδεχόμενη ορθολογική εξήγηση της παρουσίας διαφορετικών τύπων στο γλωσσικό οπλοστάσιο των παιδιών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, E. S., *Speaking with style. The Sociolinguistic Skills of Children*, Λονδίνο/Νέα Υόρκη, Routledge, 1990.
- Anderson, R., κ.ά., *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες* (επιμ. Σ. Βοσιάδου), Αθήνα, Gutenberg, 1994.
- Ανθουλιάς, Τ. (επιμ.), *Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1992.
- Chomsky, N., *Μορφή και νόημα στις φυσικές γλώσσες* (εισ., μτφρ. Μ. Μαριάδης), Αθήνα, Έρασμος, 1977.
- , *Language and Problems of knowledge. The Managua Lectures*, MIT Press, Cambridge 1988.
- Ferreiro, E. και Teberosky, A., *Literacy before school*, Exeter, Heinemann, 1982.
- Goodman, Y., «The roots of literacy», στο Douglas, M.P.(επιμ.), *Claremont Reading Conference*, 44th Yearbook, 1986.
- Heath, Sh. B., *Ways with words*, Κάιμπριτζ, Cambridge Univ. Press, 1983.
- Κατή, Δ., *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1992.
- Κονδύλη, Μ., *Η γλωσσική αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη. Ανάλυση λόγου μιας ασύμμετρης περίπτωσης επικοινωνίας* (αδημ.σ. διδακτ. διατριβή) Παν/μιο Ιωαννίνων, 1990.
- Lucy, J. A., «The Role of Language in the Development of Representation: A Comparison of the Views of Piaget and Vygotsky», στο *The Quarterly newsletter of the laboratory of Comparative Human Cognition*, τ. 10, τ. 4, Οκτώβριος 1988, σσ. 99-103.
- Μαυρογιώργος, Γ., «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος: η περίπτωση των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 21, 1985, σσ. 16-35.
- Νούτσος, Μπ., *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα. Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας*, Δωδώνη, Αθήνα/Γιάννινα 1983.
- Παπαρίζος, Χ., *Επικοινωνιακή προσέγγιση*, Αθήνα, Νέα Παιδεία, 1990.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π., «Η ανάδυση του γραμματισμού στο ελληνικό γραφημικό σύστημα», *Γλώσσα*, τ. 30, Άνοιξη 1993, σσ. 5-18.

- , «Η ανάπτυξη του γραμματισμού και το νηπιαγωγείο», *Γλώσσα*, τ. 31, Φθινόπωρο 1993, σσ. 4-16.
- Piaget, J., *Στρουκτουραλισμός* (μτφρ. Θ. Παραδέλλης), Αθήνα, Καστανιώτης, 1972.
- Stubbs, M., *Educational Linguistics*, Νέα Υόρκη, Basil Blackwell, 1986.
- Whitty, G., *Sociology of School Knowledge. Curriculum Theory, Research and Politics*, Λονδίνο, Methuen, 1985.
- Wilkins, D., «Dangerous dichotomies in applied linguistics and language teaching», στο David Crystal (επιμ.), *Linguistic controversies*, Λονδίνο, Edward Arnold, 1982.
- Χαραλαμπίδης, Α., Χατζησαββίδης, Σ., «Πρόγραμμα διδασκαλίας για τη λειτουργική χρήση της γλώσσας και για τη συνειδητοποίηση του μηχανισμού λειτουργίας της», στο *Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Β' κύκλος επιμορφωτικού σεμιναρίου), Αθήνα, Πατάκης, 1991, σσ. 56-88.

Χριστίνα Πετροπούλου

## ΤΑ ΤΟΠΩΝΥΜΙΑ ΕΝΟΣ ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΟΥ ΧΩΡΙΟΥ ΤΗΣ ΚΑΛΑΒΡΙΑΣ (ΓΚΑΛΛΙΤΣΙΑΝΟ)

### 1. Εισαγωγή

Η επιβίωση της ελληνικής παράδοσης στη Νότια Ιταλία μαρτυρείται από τα μέχρι σήμερα ομιλούμενα ιδιώματα στις ελληνόφωνες περιοχές της Καλαβρίας και της Απουλίας.

Η πρώτη από αυτές περιλαμβάνει τα χωριά *Γκαλλιτσιανό, Ρογούδι, Χωρίο του Ρογουδίου, Βούα (Bova), Γιαλό του Βούα (Bova Marina) Κονδοφούρι, Βουνί (Roccaforte del Greco), Χωρίο του Βουνίου (Chorio di Roccaforte) και Αμυδαλία (Amendolea)*. Η δεύτερη τα χωριά *Καλημέρα, Καστρινιάνο, Κοριλιάνο, Μαρτάνο, Μαρτινιάνο, Μελπινιάνο, Σολέτο, Στερνατία, Τσολλίνο*.

Στην Καλαβρία η ελληνική διάλεκτος ομιλείται μέχρι σήμερα μόνο στα χωριά *Γκαλλιτσιανό, Ρογούδι και Χωρίο του Ρογουδίου*. Λίγοι ηλικιωμένοι τη μιλούν ακόμη στο Βούα και ακόμη λιγότεροι στο Γιαλό του Βούα που οι ντόπιοι ονομάζουν και *Φούνδακα*. Στο Κονδοφούρι, Βουνί και Χωρίο του Βουνίου τα ελληνικά έχουν σιγήσει εδώ και πολλές δεκαετίες.

Στην Απουλία, σύμφωνα με τον εγκυρότερο Έλληνα μελετητή των ελληνικών ιδιωμάτων της Κάτω Ιταλίας, Α. Καραναστάση, η ελληνική έχει σιγήσει εδώ και αρκετά χρόνια στα χωριά *Μελπινιάνο και Σολέτο*.

Η μακραιωνη ελληνική παράδοση στις περιοχές αυτές δεν μαρτυρείται μόνο από τη γλώσσα, αλλά και από κάποιες άλλες πτυχές του λαϊκού πολιτισμού που αντέχουν περισσότερο στο χρόνο και παραδίδονται εδώ και αιώνες από γενιά σε γενιά μέσω της προφορικής παράδοσης, ακόμη και σε περιοχές όπου κανείς πια δεν θυμάται ούτε μια λέξη ελληνική: τα τοπωνύμια.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει τα τοπωνύμια του ενός από τα δύο σημαντικότερα εναπομείναντα ελληνόφωνα χωριά στην Καλαβρία, του *Γκαλλιτσιανού*.

Η συλλογή του υλικού έγινε στη διάρκεια μιας μακρόχρονης επιτόπιας

έρευνας που πραγματοποιήσα στο χωριό αυτό με σκοπό την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής στην Κοινωνική Ανθρωπολογία για το Παν/μιο Θεσ/νίκης.

Το Γκαλλιτσιανό βρίσκεται στην Ιονική πλευρά του Νοτίου Aspromonte, στην Επαρχία του Ρηγίου της Καλαβρίας (Reggio Calabria), απ' όπου απέχει 55 χμ. περίπου, σε υψόμετρο 621 μ. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των κατοίκων που επιβεβαιώνονται και από ανέκδοτο αρχαιακό υλικό που φυλάσσεται στα Κρατικά Αρχεία του Ρηγίου, μέχρι το 1809 το Γκαλλιτσιανό αποτελούσε αυτόνομο Δήμο· σήμερα είναι συνοικισμός του Δήμου του Κονδοφουρίου.

Η λέξη Γκαλλιτσιανό (Galliciano) «αντιπροσωπεύει στα ελληνικά το αγρόκτημα κάποιου Gallicius» (Rohlf 1974: 215). Και θα μπορούσε να πει κανείς ότι είναι παράδοξο να έχει λατινική προέλευση η ονομασία του χωριού που περισσότερο από όλα τα υπόλοιπα διατήρησε μέχρι τις μέρες μας την ελληνική γλώσσα<sup>1</sup>.

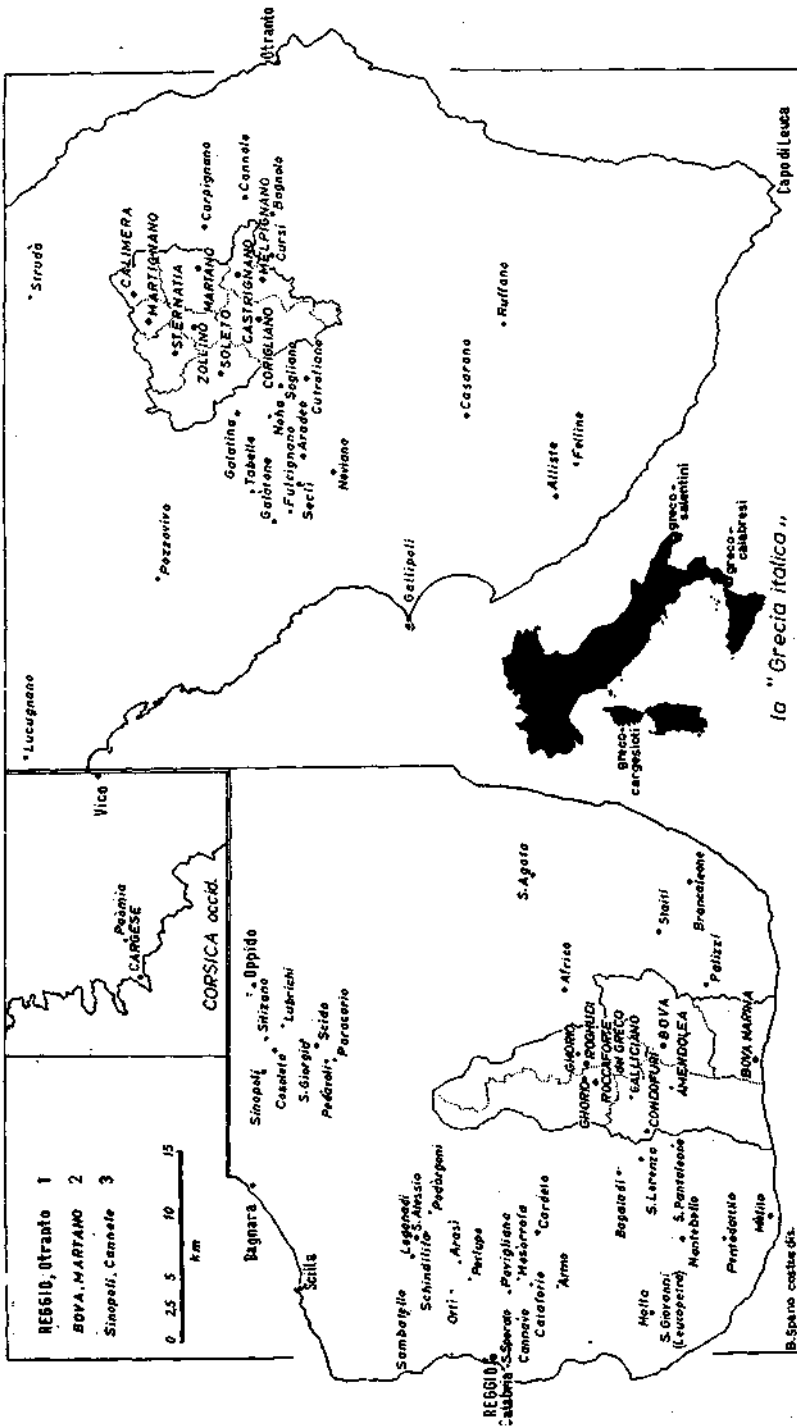
Μέχρι τη δεκαετία του '60 η οικονομία του χωριού βασιζόταν στην κτηνοτροφία και τη γεωργία. Με τη μεγάλη μεταναστευτική ροή προς τα βιομηχανικά κέντρα του Βορρά και της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης, οι περισσότεροι κάτοικοι εγκαταστάθηκαν στο Ρήγι της Καλαβρίας, αρκετοί έμειναν στη Dopodossola — πόλη στα σύνορα Ιταλίας - Ελβετίας, η οποία ανέκαθεν απετέλεσε το σημαντικότερο πόλο έλξης των ελληνόφωνων μεταναστών— άλλοι στην Ελβετία — δεύτερο κατά σειρά μεταναστευτικό πόλο. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, σήμερα στο χωριό έχουν απομείνει ελάχιστοι κάτοικοι, από τους οποίους άλλοι εργάζονται στη Δασική Υπηρεσία της περιοχής ως εργάτες, άλλοι ασχολούνται με την κτηνοτροφία και μερικοί μεταναστεύουν ακόμη για μερικούς μήνες το χρόνο.

Κατά την έναρξη της επιτόπιας έρευνας, το καλοκαίρι του 1984, το χωριό αριθμούσε 251 κατοίκους, κατανεμημένους σε τρεις οικισμούς: *Γκαλλιτσιανό, Βούτσιτα, Ρουμβούλι*. Από την αρχή της δεκαετίας του '90 παρατηρήθηκε μια ραγδαία εγκατάλειψη και εγκατάσταση του πληθυσμού στην πλησιέστερη παραθαλάσσια πόλη Condofuri Marina. Έτσι, το Νοέμβρη του 1990 ο αριθμός των κατοίκων είχε μειωθεί στους 200 και το Μάιο του 1994 στους 145. Βασική αιτία εγκατάλειψης απετέλεσε η χρόνια γεωγραφική, κοινωνική και πολιτιστική απομόνωση του χωριού. Αρκεί να αναφέρουμε ότι η υδροδότηση των σπιτιών έγινε μόλις το Φεβρουάριο του 1985, αμαξιτός δρόμος και συγκοινωνιακά μέσα παραμένουν άγνωστα στην πρόσφατη και παλαιότερη ιστορική μνήμη του χωριού<sup>2</sup>, εδώ και αρκετά χρόνια δεν υπάρχουν θέσεις εργασίας ούτε στη Δασική Υπηρεσία που την τελευταία τουλάχιστον δεκαεπταετία έλυne στοιχειωδώς το πρόβλημα της απασχόλησης, οι μαθητές τώρα πια αδυνατούν να παρακολουθήσουν το Γυμνάσιο που βρίσκεται στο Κονδοφούρι, αφού εδώ και τρία χρόνια καταργήθηκε και το μικρό λεωφορείο του Δήμου που τους μετέφερε εκεί από το 1982. Έως τότε (1982) έκαναν την απόσταση αυτή με τα πόδια.

ΤΑ ΤΟΠΩΝΥΜΙΑ ΕΝΟΣ ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΟΥ ΧΩΡΙΟΥ ΤΗΣ ΚΑΛΑΒΡΙΑΣ



Σύγχρονος χάρτης της Καλαβρίας



Χάρτης των ελληνόφωνων περιοχών της Καλαβρίας, Απουλίας και Κορσικής (Από το βιβλίο του Β. SPANO, *La grecità bizantina e i suoi riflessi geografici nell'Italia meridionale e insulare*, Pisa: Istituto di Geografia dell'Università di Pisa, 1965).

Η συλλογή των τοπωνυμίων έγινε με τη βοήθεια των κατοίκων του χωριού, κυρίως των πιο ηλικιωμένων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι νεώτεροι —ακόμη και τα παιδιά— τα αγνοούν. Τα περισσότερα είναι ελληνικής προέλευσης, άλλα ιταλικής και αρκετά δυσετυμολόγητα, αφού, όπως υποστηρίζει ο Α. Καραναστάσης, «τα τοπωνύμια είναι γλωσσικά απολιθώματα που έχουν υποστεί φωνητική αλλοίωση στο στόμα του λαού με το πέρασμα του χρόνου, γι' αυτό παρουσιάζουν δυσκολίες στην ετυμολογική λύση και σ' αυτούς ακόμη που ασχολούνται ειδικά» (Καραναστάσης 1993: 7).

Η ιδιοκτησία ενός χωραφιού, η διαμόρφωση του εδάφους, τα είδη φυτών ή δέντρων που φύονται σε μια περιοχή, ονόματα αγίων, του χωριού, ονόματα ζώων ή πουλιών αποτελούν μερικούς από τους παράγοντες διαμόρφωσης ή σύνθεσης ενός τοπωνυμίου. Τα περισσότερα που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια απαντούν και σε έγγραφα του Δήμου του Κονδοφουρίου, των Κρατικών Αρχείων και της Αρχιεπισκοπής του Ρηγίου της Καλαβρίας, τα οποία μελέτησα για τους σκοπούς της έρευνας.

Για την ετυμολογία των τοπωνυμίων έλαβα υπόψη μου, κυρίως, τα Λεξικά των: 1) ROHLFS, G. *Dizionario Toponomastico e Onomastico della Calabria* (DTOC), Longo Editore, Ravenna 1974 και 2) ΚΑΡΑΝΑΣΤΑΣΗ ΑΝ., *Ιστορικό Λεξικό των Ελληνικών Ιδιωμάτων της Κάτω Ιταλίας* (ΙΛΕΙΚΙ), Ακαδημία Αθηνών, πέντε τόμοι, Αθήνα 1984, 1986, 1988, 1991, 1992.

Θεώρησα χρήσιμο να αναφερθώ, όπου είναι δυνατόν, και στη διάδοση ενός τοπωνυμίου σε άλλες περιοχές της Νότιας Ιταλίας με βάση πάντα τα προαναφερθέντα Λεξικά. Αναφορά γίνεται και σε ανάλογα τοπωνύμια μιας ορεινής αγροτο-κτηνοτροφικής κοινότητας της ορεινής Αρκαδίας (Τουρκολέκα), όπου οι ίδιες συνθήκες ζωής, οι ίδιες ασχολίες και ανάγκες οδήγησαν τους ανθρώπους να σημαδέψουν τις τοποθεσίες με τις ίδιες σχεδόν ονομασίες, κάτι που φυσικά θα ισχύει και για άλλες παρόμοιες κοινότητες<sup>3</sup>.

Για την όσο το δυνατόν πιστότερη απόδοση της φωνητικής των τοπωνυμίων, χρησιμοποιώ τον τρόπο γραφής που έχει υιοθετήσει ο Α. Καραναστάσης, παρόλο που η χρήση ενός κοινού ηλεκτρονικού υπολογιστή δεν επιτρέπει τη σημείωση ορισμένων ειδικών συμβόλων που θα καθόριζαν τη φωνητική αξία ορισμένων συμφώνων<sup>4</sup>.

Ήδη από τον περασμένο αιώνα, ο Morosi<sup>5</sup> είχε επισημάνει ότι «οι ονομασίες που οι Έλληνες αυτοί δίνουν στις ακαλλιέργητες περιοχές, στα βουνά, στις κοιλάδες και στα ρυάκια, καθώς και στα καλλιεργημένα χωράφια, αλλά και στα χωριά όπου έχουν τα σπίτια τους, εκτός ίσως από τη Βονα (Βούα) είναι όλα ελληνικά»<sup>6</sup>. Στο Γκαλιτσιανό, καθώς και στα άλλα ελληνόφωνα χωριά, ελληνικές —κατά το μεγαλύτερο μέρος— είναι τόσο οι ονομασίες του κατοικημένου χώρου όσο και των εξοχών.

## 2. Η «εσωτερική τοπογραφία»

Την «εσωτερική τοπογραφία» του χωριού, δηλαδή τον κατοικημένο χώρο, συνθέτουν οι επτά γειτονίες<sup>7</sup>, 'Ανου Χωρίο, Κάτου Χωρίο, Καρυδιά, Κάναλο, Κάτω Chiazza, Πούλαρι, Παντάνο, που συνδέονται μεταξύ τους με στενά χωμάτινα σοκάκια, ονομαζόμενα από τους ντόπιους στενά.

**'Ανου Χωρίο, Κάτου Χωρίο, στο:** ονομάζονται αντίστοιχα η βόρεια και νότια πλευρά του χωριού. Έως τη δεκαετία του '50 η διάκριση αυτή σήμαινε και κάποια κοινωνική διαφοροποίηση. Στο 'Ανου Χωρίο έμεναν οι πιο εύποροι, στο Κάτου Χωρίο οι φτωχοί. Πρόκειται για την αρχαία λέξη *χωρίο* με τα επιρρήματα *άνω, κάτω*. Στο Βούα, Ρογούδι και Χωρίο του Ρογουδίου απαντά και το τοπωνύμιο *Μέσα Χωρίο*. Παλαιότερα, τουλάχιστον μέχρι το 1831, ονομαζόταν έτσι και η περιοχή που βρίσκεται γύρω από την πλατεία, δηλαδή στη μέση του χωριού, σήμερα όμως σπανίως γίνεται χρήση της ονομασίας αυτής. Επίσης στο Ρογούδι απαντά ο τύπος *Κάτου Χωρίου* —DIOC, 57, στο Βούα το τοπων. *Παλιαχωρίο, παλαιοχωρίον* —ΙΛΕΙΚΙ 5, 454. Η λέξη *χωρίο* δηλώνει και το συνοικισμό μεγαλύτερου χωριού. Π.χ. Χωρίο του Ρογουδίου = συνοικισμός/παράρτημα του Ρογουδίου κ.λπ. Στο Κονδοφούρι η βορεινή πλευρά ονομάζεται *Αναχωρία*. Μια περιοχή του Ρηγίου της Καλαβρίας φέρει την ονομασία *Καταχωρίο* (με αντικατάσταση του  $\chi > \varphi$ ) —ΙΛΕΙΚΙ 3, 108 και μια τοποθεσία στο S. Sostene (CZ) *Κάτα Χωρίου* —DIOC, 57.

**Παντάνο (Pantano):** έτσι ονομάζεται ένας δρόμος του Κάτω Χωριού. Πρόκειται για την ιταλική λέξη *pantano* = έλος, τέλμα.

**Πούλαρι, στου:** από το αρχ. ουσ. *πωλάριον*, υποκορ. του ουσ. *πώλος*, το μικρό γαϊδούρας ή φοράδας. Ο Rohlfis συνδέει το τοπων. με το ουσ. *πούδα-δα* = όρνιθα, ο D. Roda<sup>8</sup>, αντίθετα, τη συνδέει με το ουσ. *πωλάριον*. Στο Κοριλιάνο απαντά ο τύπος *Πουλαράκι ως παρωνύμιο* —ΙΛΕΙΚΙ 4, 279.

**Καρυδιά, στην:** η νεοελλ. λέξη *καρυδιά* από το αρχ. ουσ. *καρύα*. Στα ελληνόφωνα χωριά της Απουλίας Στερνατία και Κοριλιάνο απαντά το τοπωνύμιο *Σ-σ-ές Καρυδέ* —ΙΛΕΙΚΙ 3, 88. Ο τύπος *Καρυδιά* δηλώνει τοπωνύμια και σε άλλες περιοχές του Ρηγίου (Melito Porto Salvo, Rocella Ionica, Caulonia) καθώς και στο Montepaone του Catanzaro. Ένα χωριό κοντά στη Laureana φέρει την ονομασία *Καρυδά* —DIOC, 50. Ως επώνυμο *Καρυδή* είναι διαδεδομένο στο Κονδοφούρι και στην περιοχή του Ρηγίου και ως παρωνύμιο με τον τύπο *Καρυδάκι* στο Γκαλλιτσιανό. Ο ίδιος τύπος και ως τοπωνύμιο στο Melicucco της περιοχής του Ρηγίου —DIOC, 50.

**Κάτου Κιάτσα, στην:** πεπλατυσμένος χώρος στην κάτω πλευρά του χωριού, όπου υπάρχει μια μικρή πλατεία, *piazza* στα ιταλ. που στην τοπική διάλεκτο προφέρεται ως *κιάτσα* (*chiazza*).



**Κάν-ναλο, στον:** από τη βυζ. λέξη *κάναλος*. Στη θέση αυτή βρίσκεται η πηγή του χωριού που κατά την τελευταία εικοσαετία οι νέοι την ονόμασαν *Κάναλο της Αγάπης*, γιατί εδώ συνάπτονταν τα ειδύλλια μεταξύ των δύο φύλων. Το τοπωνύμιο σε διάφορους τύπους απαντά σε πολλές περιοχές της Καλαβρίας, όπου υπάρχουν πηγές —DIOC, 43. Στο Ρογούδι μια τοποθεσία φέρει την ονομασία *Καν-νούλι* —ΙΛΕΙΚΙ 3, 67. Ο ίδιος τύπος, *Στον Κάναλο*, δηλώνει περιοχή με πηγή στο Τουρκολέα Αρκαδίας.

Στις αρχές της δεκαετίας του '70 με πρωτοβουλία του πολιτιστικού Συλλόγου «*La Ionica dei Greci di Calabria*» (Η Ιονική των Ελλήνων της Καλαβρίας), στα πλαίσια μιας κίνησης για την αναβίωση της ελληνικής γλώσσας στην Καλαβρία, επιχειρήθηκε και μετονομασία των δρόμων. Οι νέες ονομασίες παρέπεμπαν όλες στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό: *οδός Πηνελόπης, πλατεία Έρωτος, οδός Φειδία, οδός Σωκράτους, οδός Οδυσσέα, πλατεία Ομήρου, οδός Αθηνάς, οδός Ναυσικάς, οδός Διός* (via Zeus). Με το πέρασμα του χρόνου οι ονομασίες αυτές σβήστηκαν από τους τοίχους των σπιτιών και από τη μνήμη των ανθρώπων. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι κάτοικοι του χωριού ανέκαθεν χρησιμοποιούσαν και χρησιμοποιούν εκείνες που έχουν παραδοθεί από γενιά σε γενιά. Τον Οκτώβρη του '92, μετά την αδεφλοποίηση του Δήμου του Κονδοφουρίου με το Δήμο Αλίμου, η πλατεία μετονομάστηκε σε *πλατεία Αλίμου*.

### 3. Η «εξωτερική τοπογραφία»

#### 3.1. Τοπωνύμια ελληνικής προέλευσης

Την «εξωτερική τοπογραφία» συνθέτουν οι εκτός κατοικημένου χώρου περιοχές. Θα αναφερθούμε πρώτα σε όσες έχουν ελληνική προέλευση και στη συνέχεια σ' εκείνες που είναι ιταλικές ή δυσετυμολόγητες.

**Αγραπ-πιδά, στον:** στην αγριαπιδιά, άγρια αχλαδιά. Περιοχή που βρίσκεται πάνω από το Κονδοφούρι. Από το θέμα αγρο- του επιθ. *άγριος* και το ουσ. *απ-πιδία* < *απιδία*. Η λέξη απαντά σε ελληνικά έγγραφα της Καλαβρίας του 1115. Στο Βούα απαντά ο τύπος *Γραπ-πιδά*. Σε μεσαιωνικά έγγραφα αναφέρεται το τοπωνύμιο «...εις τον Άγιον Γεώργιον του Αγραπ-πιδά» —ΙΛΕΙΚΙ 1, 28. Η λέξη στην απλή μορφή *απ-πιδία* απαντά ως τοπωνύμιο με τους τύπους *Απ-πιδέ* στο Μαρτάνο, *Στες Απ-πιδέ* στο Κοριλιάνο, *Απ-πιδία* στην Καλαβρία και *Απ-πιδή* στο Ρογούδι —ΙΛΕΙΚΙ 1, 283.

**Αγρος-σιδ-δά, στον:** από το *άγριος* και το ουσ. *σ-σιδ-δα* < *σπίλλα* (αγρό-σπίλλα), τόπος όπου υπάρχουν πολλές αγριοκρομμύδες. Απαντούν και οι τύποι *Στ' Αγρος-σιδ-δά, Γρος-σιδ-δά* —ΙΛΕΙΚΙ 1, 42.

**Αχάτ-θι, στ':** το αρχ. ουσ. *ακάνθιον*. Στο S. Luca (RC) η λέξη απαντά ως ονομασία βουνού και στο Bagaladi (RC) ως ονομασία περιοχής. Ο Rohlf —

DTOC, 1 αποδίδει το τοπωνύμιο στο Κονδοφούρι, ο Καραναστάσης —ΙΛΕΙΚΙ 1, 78 στο Γκαλλιτσιανό. Επίσης ο τύπος Ακαθθά, ως τοπωνύμιο στο Cataforio και στο Βούα —DTOC, 1.

**Αλαί τη Π-πατρούνα, στες:** στις ελιές της Παναγίας. Από το αρχ. ουσ. *ελαία* και το *Patruna* (ονομασία της Παναγίας κατά τους ελληνόφωνους). Από την ιταλική λέξη *patrona* = προστάτης<sup>9</sup>. Το τοπωνύμιο αναφέρεται μόνο στο ΙΛΕΙΚΙ 4, 130. Ο υποκοριστικός τύπος *Πατρονέδ-δα* απαντά ως τοπωνύμιο στο Βούα —ΙΛΕΙΚΙ 4, 130.

**Αλώνι του Ρήγα, στ':** στ' αλώνι του Βασιλιά. Από το ελλην. *αλώνιον* και το βυζ. ουσ. *ρήγας* (βασιλιάς). Στο DTOC, 8 ως τοπων. του Κονδοφουρίου. Η ίδια τοποθεσία ονομάζεται και Τρακλό (επίπεδο) του Ρήγα. Οφείλει την ονομασία της σε έναν από τους μεγαλύτερους γαιοκτήμονες της περιοχής, το Nucera Leone, επονομαζόμενο Don Leo Re Piccolo (Don Leo ο Μικρός Βασιλιάς), από τον οποίο πήρε το όνομά της και μια ολόκληρη ράτσα (σόι) του χωριού, οι «Donleoni». Μια άλλη τοποθεσία ονομάζεται *Στα δύο Αλώνια*. Στην Καλημέρα απαντά το τοπωνύμιο *Τα Αλώνια*, στο Μαρτάνο το *Αλώνι του Κάρ-ρα* —ΙΛΕΙΚΙ 1, 131, στο Pazzano (RC) *Άλώνια*, στην Isca (CZ) *Άωνάτσι* (αλωνάκι) και στο Cardeto (RC) *Άουνάτσι* —DTOC, 163. Στο Davoli (CZ) *Αλώνι* και στη Gioiosa Ionica (RC) *Πάντ' Αλώνια*, παντού αλώνια —DTOC, 236. Στο σταυροδρόμι προς το Βουνί (Roccaforte del Greco) η τοποθεσία *Στα Τρία Αλώνια*. Στο Τουρκολέα Αρκαδίας *Της Τρελλής τ' Αλώνι*, *Στου Καζικλή τ' Αλώνι*.

**Αμβελούκι, στο:** στο μικρό αμπέλι. Από το ουσ. *αμβέλι* και την υποκορ. κατάληξη -ούκι (ον). Στο Τσολλίνο —ΙΛΕΙΚΙ 1, 138 και στη Gioiosa Ionica του Ρηγίου της Καλαβρίας —DTOC, 10 απαντά το τοπωνύμιο *Τα Αμπέγ-για*, στη Στερνατία *Σ-σ'α Αμπέγ-για*, στο Κοριλιάνο *Το Αμβελάκι*, στο Μαρτάνο *Το Αμπελάι* —ΙΛΕΙΚΙ 1, 158. Στο Palizzi, Montebello (RC) και Isca (CZ) η τοποθεσία *Αμβαλάκι*, στο Cardeto και Brancalione (RC) η τοποθεσία *Αμβέλι* —DTOC 9, και στο Joppolo (CZ) η περιοχή *Αμ-πουλία*, αμπελώνας —DTOC 10. Στο Βουνί η τοποθεσία *Καταμπέγ-για* (κάτω αμπέλια) και στο Magorati (RC) *Κατάμ-πουλα*, κάτω αμπέλια —DTOC 57. Στο Τουρκολέα Αρκαδίας η τοποθεσία *Στα Πίσ' Αμπέλια*.

**Αμ-μουνία, στην:** στην αμμόδη έκταση. Από το ουσ. *άμ-μο* < *άμμος* και την παραγωγική κατάληξη -ουνία < -ωνία που δηλώνει πλησμονή. Στο Βουνί, Βούα, Cardeto, Βιθυνία, Στερεά Ελλάδα, Λευκάδα και αλλού υπάρχει τοποθεσία με την ονομασία *Αμμούσα* —ΙΛΕΙΚΙ 1, 154. Ο τύπος *Αμούσα* ως τοπωνύμιο στο Bagaladi, Benestare, Brancalione, Fossato, Palizzi (RC) και ως ονομασία ποταμού κοντά στην Caulonia του Ρηγίου —DTOC, 10. Στο Cardeto (RC) *Πιάνι d' Αμ-μούσα* (ιταλ. Piani d' Ammusa), αμμόδεις πεδιάδες. Ο τύπος *Μούσα* ως τοπωνύμιο σε περιοχές του Catanzaro και του Ρηγίου. Στην Κω και

στην Κρήτη ο τύπος *Αμ-μούτσα* —ΙΛΕΙΚΙ 1, 154. Στο Τουρκολέκα Αρκαδίας η τοποθεσία *Στον Άμμο*.

**Άνου Μαλή, στ':** στην Άνω Ομαλή στην πάνω πεδιάδα. Από το επίρρ. άνω και το αρχ. επίθ. *ομαλός, ή, ό*, επίπεδος επιφάνεια, πεδιάδα. Με τον ίδιο τύπο στο Ρογούδι και Χωρίο του Ρογουδίου. Στο Ρογούδι υπάρχει και *Κάτου Μαλή*, στο Ρογούδι και Χωρίο του Ρογουδίου *Μέσα Ομαλή* —ΙΛΕΙΚΙ 3, 421. Στον Κονδοφούρι με τον τύπο *Μίσι Μαλό*, μέσα ομαλός. Στο Βούα η τοποθεσία *Στο Μάλι του Βριγάντη*, στην πεδιάδα του ληστή και πλατεία με την ονομασία *Αμαλία* —ΙΛΕΙΚΙ 3, 422. Επίσης, ο τύπος *Αμουλία* ως τοπωνύμιο στο Badolato (CZ). Ο Rohlfς σημειώνει ότι στους χάρτες αναφέρεται ως *Ομαλία* —DTOC, 9.

**Βασαρό, στο:** στο βαθερό. Κατά τον Καρανασάση το τοπωνύμιο προέρχεται από τη νεοελλ. λέξη *Βαθερός* (βαθύς), κατά τον Rohlfς από τη λέξη *βάραθρον* (βαθύ αυλάκι, χαντάκι). Υπάρχει *Βασαρό Σπηλό*, Άνω Βαθερό και *Κάτου Βασαρό*, Κάτω Βαθερό (Roda' 1989). Ο τύπος *Βάθαρο*, από το αρχ. ουσ. *βάραθρον* (βαθύ αυλάκι, χαντάκι) ως ονομασία χαράδρας στο Γκαλλιτσιανό —ΙΛΕΙΚΙ 2, 5. Ο τύπος *Βασαρρό* ως ονομασία φαραγγιού στην περιοχή της CZ Staletti —DTOC, 364.

**Βούτσιτα, στα:** έτσι ονομάζεται το Καινούργιο Γκαλλιτσιανό που χτίστηκε το 1955, μετά την επιστροφή των κατοίκων του παλαιού οικισμού (Γκαλλιτσιανό) από την πόλη Gaeta που βρίσκεται κοντά στη Ρώμη, όπου είχαν μεταφερθεί για δύο περίπου χρόνια, λόγω των κατολισθήσεων του 1953 που είχαν πλήξει την ευρύτερη περιοχή του Ρηγίου. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των κατοίκων, παλαιότερα τα Βούτσιτα ήταν περιοχή που διέθετε εύφορα λειβάδια κι εκεί έβοσκαν τα βόδια τους, εξ ου και η ονομασία, από το αρχ. *βους*<sup>10</sup>. Ως ονομασία οικισμών στο San Fili και στο Rossano (CS), ως τοπων. με τον τύπο *βούτσιτα* στο Martone (RC) και στο S. Marco Argentano (CS) και με τον τύπο *Βουτσιότου* —DTOC, 374.

**Γέρου Μίκου, στου:** από το γέρος + *Μίκο* (ιταλ. Mico), υποκορ. του Domenico. Στο DTOC, 147 ως τοπων. του Κονδοφουρίου. Ένα δάσος στο S. Luca (RC) φέρει την ονομασία *Γέρο*. Ο ίδιος τύπος ως επώνυμο στην Cosenza —DTOC, 147.

**Γ-γιεμ βαζίλη, στο:** στον Άη-Βασίλη. Από το επίθ. *άγιος* + *Βασίλειος*. Στον Γκαλλιτσιανό το όνομα του Αγίου Βασιλείου απαντά μόνο ως τοπωνύμιο. Οι σημερινοί κάτοικοι δεν θυμούνται αν στην τοποθεσία αυτή υπήρχε ιερός χώρος αφιερωμένος στον Άγιο.

**Γ-γιεμ βέτρο / Άγιομ βέτρο, στον:** Άγιο Πέτρο. Στο DTOC, 7 ως τοπων. του Κονδοφουρίου, στο ΙΛΕΙΚΙ 4, 164 ως τοπων. του Γκαλλιτσιανού.

**Γ-γιε Νικόλα, στο:** στον Άγιο Νικόλαο. Έτσι ονομάζεται η περιοχή κοντά στο νεκροταφείο. Και στο Βούα με τον τύπο *Άγιο Νικόλα* —DTOC, 7.

**Δύο Στράτε:** στις Δύο Στράτες. Βρίσκεται στο δρόμο προς τα Βούτσιτα κοντά στο νεκροταφείο. Σύμφωνα με τις πληροφορίες των κατοίκων του χωριού, στην περιοχή αυτή παλιά παρουσιάζονταν κακά πνεύματα (*male spiriti*). Ήταν οι ψυχές των σκοτωμένων ή πρόωρα πεθαμένων που ζητούσαν εκδίκηση για τον άδικο χαμό τους.

**Καλαμάκι, στο:** υποκορ. του ελληνιστ. ουσ. *καλάμι*. Ο ίδιος τύπος ως τοπωνύμιο στη Nicotera (CZ), στο S. Logenzo (RC), στο Γιαλό του Βούα και στο Orti' (RC). Στο Βούα *Η Κάλαμη*, από το βυζ. ουσ. *η καλάμη* και στο Ρογούδι το *Καλάμι* —ΙΛΕΙΚΙ 3, 27-28. Οι τύποι *Καλάμι*, *Καλάμια*, *Καλαμιά*, *Καλαμιούνι*, *καλαμιώνας*, *Καλαμιώνα*, *Καλαμιώνι*, *Κάλαμο*, *Καλαμάκια* ως τοπωνύμια σε διάφορες περιοχές του Ρηγίου, της Cosenza και του Catanzaro — DTOC, 37. Στο Τουρκολέκα η τοποθεσία *Στο Καλαμάκι*.

**Καλόγερο, στον:** στα ελληνικά της Καλαβρίας η λέξη απαντά μόνο ως τοπωνύμιο. Οι Καραναστάσης, ΙΛΕΙΚΙ 3, 39 και Rohlf, DTOC, 39 αναφέρουν τον τύπο *Καλόγερο* ως τοπωνύμιο του Βούα και ως επώνυμο στην Cosenza. Ο τύπος *Καλόγερο* δηλώνει ονομασία χειμάρρων στα χωριά Samo και Siderno (RC), τοπων. στα χωριά Catoforio, Samo, Siderno, Antonimina, Podargoni και Bagnara (RC) και επώνυμο στο Catanzaro και Ρήγι. Ο τύπος *Καλογέρι*, τοποθεσία στο Stilo του Ρηγίου — DTOC, 39.

**Γαμένη (Καμένη), στην:** στη δύστυχη, άθλια. Πρόκειται για την μετοχή παθ. παρακ. του ρήματος *καίω*. Στην Απουλία (Μαρτάνο) ο τύπος *Καμένοι* — ΙΛΕΙΚΙ 3, 19. Ο τύπος *Καμένο* ως ονομασία οικισμού του 16ου αι. στο Stilo — DTOC, 41.

**Γερασία (Κερασία), στην:** από το ελληνιστ. ουσ. *κερασία* -έα. Το ίδιο στα χωριά Βουνί, Βούα, Ρογούδι — ΙΛΕΙΚΙ 3, 134. Οι τύποι *Τσεράζα* (Cerasa), *Τσεραζάρα* (Cerasara), *Τσεραζέλ-λα* (Cerasella), *Τσεραζέλ-λο*, *Τσεράζι*, *Τσεραζίκ-κιο*, *Τσεραζέτ-το*, *Τσεραζίνο*, *Τσεράζο* συχνότατοι ως τοπωνύμια στις Επαρχίες του Catanzaro και του Ρηγίου. Επίσης ο τύπος *Τσεράζι* ως επώνυμο στην Cosenza και στον Catanzaro και με τον τύπο *Τσεράζο* στη Σικελία — DTOC, 62.

**Κόκ-κουλα, στην:** από το ουσ. *κόκκος* με επίδραση του ιταλ. *coccola* = πυρήνας καρπού. Στο ΙΛΕΙΚΙ 3, 203 αναφέρεται μόνο ως ουσιαστικό.

**Κ-κιουριακάδε, στε:** από το θήλ. του ελληνιστ. επιθ. *κυριακός* (ως κύριο όνομα κατά παράλειψη του ουσ. *ημέρα*). Η λέξη μαρτυρείται σε όλα τα ελληνόφωνα χωριά της Καλαβρίας και της Απουλίας. Ως τοπων. μόνο στο Γκαλιτσιανό καθώς και στο Βούα με τον τύπο *Στην άγιον Γιουρακή* — ΙΛΕΙΚΙ 3, 157-58.

**Καταλύματα, στα:** το αρχ. ουσ. *κατάλυμα*, τόπος όπου υπάρχουν ερείπια. Το ίδιο τοπων. στη Scilla (RC), Amantea και Nocera Terinese (CZ) — DTOC, 57 καθώς και στη Χίο. Ο τύπος *Κατελύματα* ως τοπων. στην Κάλυμνο, Κω, Ρόδο,

Τήλο —ΙΛΕΙΚΙ 3, 97. Στην Κω απαντά και ο τύπος *Συγκατελείμματα*, παράγωγο του ρήματος *συγκαταλείπω* (Καραναστάσης, 1993: 12).

**Τσέλ-λο** (Ced-do), **στο:** απλοποιημένος τύπος του μικ-κέδ-do = μικρός. Από το αρχ. επίθ. *μικρός*, δωρικός τύπος του αρχ. *μικρός* με την υποκορ. κατάληξη -έλλος. Ο Rohlf s αναφέρει τον τύπο *Τσέλ-λι* (Ceddi) ως τοπων. του Κονδοφορίου —DTCO, 60. Ο Καραναστάσης αναφέρει το συνώνυμο τύπο *Τρία Κέκ-κια* ως τοπων. της Στερνατίας —ΙΛΕΙΚΙ 3, 124.

**Κορταλίτσι, στο:** από το αρχ. ουσ. *κρόταλον*, είδος ροκάνας που την κροταλίζουν οι Καθολικοί στους δρόμους τη Μεγάλη Παρασκευή, οπότε δεν χτυπούν οι καμπάνες, και καλούν τους πιστούς στην Εκκλησία —ΙΛΕΙΚΙ 3, 228. Ο Rohlf s —DTCO, 81 το αναφέρει ως τοπων. του Κονδοφορίου.

**Κοτρωνέα, στον:** πιθανότατα δηλώνει το όνομα ιδιοκτήτη γης, αν και τέτοιο όνομα σχετικό με το Γκαλλιτσιανό δεν απαντά ούτε στα Αρχεία. Στην περιοχή του Catanzaro, του Ρηγίου, της Cosenza και στο Γιαλό του Βούα υπάρχει το επώνυμο *Κοτρωνάιοι* και *Κοτρωνάιο* που αρχικά δήλωνε τους απογόνους κάποιου Κοτρωνέα, καταγομένου από τον Κρότωνα (Crotone). Στο DTCO, 82 ως τοπων. του Κονδοφορίου.

**Κούνδουρο, στο:** από το βυζ. επίθ. *κόντουρος* (κοντός, βραχύς, ατελής). Στο ΙΛΕΙΚΙ 3, 258 η λέξη απαντά μόνο ως επίθετο. Ο Rohlf s, DTCO, 90 το αναφέρει ως ονομασία βουνού κοντά στο Κονδοφούρι. Επίσης τους τύπους *Κούνδουρα* ως τοπων. του Γκαλλιτσιανού και *Κόνδερα* ή *Κούνδιρα* ως ονομασία οικισμού του Ρηγίου και τοποθεσίας στο Mosorrofo (RC).

**Κρησερίνε, στε:** από το αρχ. ουσ. *κρησέρα* (κόσκινο που κοσκινίζουν το αλεύρι). Ο τύπος *Κρησαρίνα* ως τοπων. στη Guardavalle (CZ), *Κρησαρίνι* στο Scido (RC), *Κρησαρά* στο Ardore και Feruzzano (RC) καθώς και επώνυμο στην Επαρχία του Ρηγίου —DTCO, 85.

**Λαγό, στο:** από το αρχ. ουσ. *λαγός*, ιων. *λαγός*. Στο DTCO, 152 ως τοπωνύμιο του Κονδοφορίου. Ο ίδιος τύπος ως ονομασία χειμάρρου στη S. Cristina (RC) και τοποθεσίας στο Sant' Andrea Apostolo (CZ) και Malochio (RC). Ο τύπος *Λαγούδα* ως επώνυμο στο Ρήγι και ο τύπος *Λαγούδι* ως τοπων. στο Galatro του Ρηγίου —DTCO, 152. Στην Κω χωριό με την ονομασία *Λαγούδι*. Ως ουσ. μαρτυρείται και σε όλη την ελληνόφωνη Απουλία με τους τύπους *λαό*, *αλαβό*, *αλαγό*, *αλαό* (στο Βούα απαντά και στο θηλ. με τον τύπο *λαγίσσα*). Στο Μαρτάνο λέγεται και η παροιμία, « *Ad-da τα μ-μάδια τ' αλαβού και ad-da τ' αμ-μάδια 'ης κουκ-κουβάσα* » = *άλλα τα μάτια του λαού κι άλλα της κουκουβάγιας* —ΙΛΕΙΚΙ 3, 22.

**Λακ-κάρια, στα:** από το αρχ. ουσ. *λάκιος* και την παραγωγική κατάληξη -*άρι(ον)*, μικρό χωράφι σε λακούβα. Ο Rohlf s —DTCO, 151 το αναφέρει ως τοπωνύμιο του Κονδοφορίου. Ο Καραναστάσης αναφέρει για το Γκαλλιτσιανό το τοπων. *Στα Λακ-κάρια του Καλόσου* —ΙΛΕΙΚΙ 3, 342. Στη Serrastretta

(CZ) ένας οικισμός ονομάζεται *Άκ-κάρια* —DTOC, 1, στο Βούα το τοπων. *Λάκ-κοι*, στη Στερνάτια «*Ο Λάκ-κο του Γραβάρη*» —ΙΛΕΙΚΙ 3, 342. Απαντούν επίσης οι τύποι *Λακ-κάρι*, *Λακ-κάρου*, *Λάκ-κοι*, *Λακ-κισσέδ-du*, *Λάκ-κο* ως τοπωνύμια πολλών περιοχών της Καλαβρίας —DTOC, 151. Στο Τουρκολέκα της ορεινής Αρκαδίας οι τοποθεσίες *Στη Λάκκια*, *Στο Λάκκιωμα*, *Στη Λακκίτσα*, *Στου Σιώρη τη Λακκουλά*, *Στη Μεγάλη Λάκκια*, *Στη Μπαλιρόλακκα*, *Στη Βαθειά Λάκκια*.

**Λάμβουρο**, στο: πιθανότατα από το επίθ. *λαμπρός* —DTOC, 153. Ο Rohlfς το αναφέρει ως τοπωνύμιο του Κονδοφουρίου.

**Λουτρό**, στο: από το αρχ. ουσ. *λουτρόν*. Σήμερα, η περιοχή που δηλώνεται με την ονομασία αυτή υπάγεται στο Κονδοφούρι. Φέρει την ίδια ονομασία ένας αρχαίος οικισμός κοντά στην Cerenzia (CZ). Ο τύπος στον πληθ. *Λουτρά* δηλώνει τοποθεσίες με πηγές στο Ρήγι και στην Cosenza —DTOC, 166.

**Λυγουνία**, στη: από το αρχ. ουσ. *λύγος* και την παραγωγική κατάληξη *-ωνία* με περιεκτική σημασία. Τόπος γεμάτος από λυγαριές —ΙΛΕΙΚΙ 3, 391. Το ίδιο τοπων. μαρτυρείται στο Giffone, Gioiosa Ionica, Siderno (RC) καθώς και στο Monterosso, Petrizzi, Satriano (DTOC, 159).

**Μαναχόλικο**, στο: από το αρχ. *μελαγχολικό* με επίδραση του επιθέτου *μοναχός* (μονήρης, ακοινώνητος). Δηλώνει το ανήλιαγο χωράφι. Στο Γκαλλιτσιανό η λέξη χρησιμοποιείται τόσο σαν επίθετο όσο και σαν τοπωνύμιο —ΙΛΕΙΚΙ 3, 427. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, για τον ίδιο τύπο χωραφιού χρησιμοποιείται και η λέξη *Μανγούζο* ή *Μανγούζα* (Manguso ή Mangusa).

**Mangiaγάλα**, στο: από το ιταλ. ρήμα *μαντζιάρε* (mangiare), τρώω και το ουσ. *γάλα*. Περιοχή που βρίσκεται κοντά στα Βούτσιτα, όπου υπάρχουν εύφορα λειβάδια.

**Μανδρί/Μανδρούνι**, στο: υποκορ. του αρχ. ουσ. *μάνδρα*. Η λέξη και σε έγγραφα της Καλαβρίας του 1270 «*το γάλα άπαν ενός μανδρίου*» —ΙΛΕΙΚΙ 3, 431. Στο Χωρίο του Βουνίου (Chorio di Roccaforte) το τοπων. *Μανδρί*, στην Καλημέρα το τοπων. *Μάνδρα* —ΙΛΕΙΚΙ 3, 431. Επίσης οι τύποι *Μανδράλι*, *Μανδράτα*, *Μανδρέλ-λα*, μικρή μάντρα, *Μανδρίλια*, περιφραγμένος χώρος για πρόβατα, *Μανδρίλε*, *Μανδρίου*, μικρό μαντρί, *Μανδρόνε*, μεγάλο μαντρί ως τοπων. διαφόρων περιοχών της Καλαβρίας —DTOC, 175. Η λέξη και ως παρωνύμιο των κατοίκων του Belcastro της Επαρχίας του Catanzaro με τον τύπο *Μανδρέλ-λι* —DTOC, 175. Στο Τουρκολέκα Αρκαδίας η τοποθεσία *Στου Τρίγκα τη Μάντρα*.

**Μεγάλα**: από το επίθ. *μεγάλος*. Ο Rohlfς το αναφέρει ως τοπων. του Κονδοφουρίου. Το τοπων. *Μεγάλη* στο Canolo του Ρηγίου —DTOC, 187.

**Μηλούδια**, στα: υποκορ. του ουσ. *μήλον* με την κατάληξη *-ούδι*.

**Μίτ-τα**: το αρχ. ουσ. *μίνθα*, φυτό της οικογένειας των Χειλανθών, κοιν. *δυόσμος*, *μέντα* —ΙΛΕΙΚΙ 3, 495. Με την ίδια ονομασία παραπτόταμος του

ποταμού Gallico κοντά στο S. Alessio του Ρηγίου —DIOC 198. Στα ελληνικά της Καλαβρίας η μέντα/αγριόδουσμος δηλώνεται και με τη λέξη *καλάμιθ-θα*, η, από το αρχ. ουσ. *καλάμινθος*. Η λέξη και ως τοπων. στο Βούα με τον τύπο *Καλαμιθ-θά* —ΙΑΕΙΚΙ 3, 29.

**Στη Μ-μύτ-τα:** από το βυζ. ουσ. *μύτη*. Απαντά και στο Ρογούδι με τον τύπο *Μύτ-τη* —ΙΑΕΙΚΙ 3, 538.

**Μύλο, στο:** από το ελληνιστ. ουσ. *μύλος*. Έτσι ονομάζεται η περιοχή που βρίσκεται κοντά στην όχθη του χειμάρρου Αμυδαλέα, όπου μέχρι τη δεκαετία του '60 οι κάτοικοι των ελληνόφωνων χωριών άλεθαν το σιτάρι. Στο Ρογούδι το τοπων. *Παλιόμυλο* —DIOC, 222. Στο S. Giovanni in Fiore (CS) το τοπων. *Λου (I1) Μύλου* —DIOC, 195. Επίσης ο τύπος *Μύλο ως ονομασία χειμάρρων στην Polia (CZ), Palermiti (CZ) και ως ονομασία μιας κοιλάδας (vallone del Μύλο)* που μαρτυρείται από το 17ο αι. στην περιοχή Cassuri (CS) —DIOC 195.

**Μύρτο, στο:** από το αρχ. ουσ. *μύρτον*. Επίσης στο Siderno (RC), Croscia (CS), Γιαλό του Βούα, Ferruzzano (RC) και Gallico (RC) —DIOC 197.

**Νάζο, στο:** από το δωρικό τύπο του αρχ. ουσ. *νήσος*, τμήμα γης καλλιεργημένο παράπλευρα στην κοίτη ποταμού, που φαίνεται από μακριά σαν πράσινη νησίδα —ΙΑΕΙΚΙ 4, 15. Η περιοχή που δηλώνεται με την ονομασία αυτή βρίσκεται ανάμεσα στο Γκαλλιτσιανό και την Αμυδαλέα και περικλείεται από τον ποταμό και δύο ρυάκια. Η λέξη χρησιμοποιείται μόνο ως τοπωνύμιο. Στο Βούα και στο Ρογούδι το τοπων. *Νασίδι* από το δωρ. τύπο *νασίς* του αρχ. ουσ. *νησίς-ίδος* —ΙΑΕΙΚΙ 4, 15. Στα χωριά της Επαρχίας του Ρηγίου Benestrare, Bovalino, Κονδοφούρι, Montebello και στο Briatico (CZ), ο τύπος *Νασίδα*, στο Ferruzzano (RC) *Νασίτα*, στο Cardeto (RC), Ρογούδι, S. Stefano d'Aspromonte *Νασίδι*. *Νασίτι* ονομαζόταν ένας οικισμός του Ρηγίου πριν το 1310 και ο ίδιος τύπος ως τοπων. στο Mosoroffá και S. Roberto του Ρηγίου —DIOC, 210<sup>11</sup>.

**Νίμ-ματα, στα:** από το αρχ. ουσ. *νίμμα*, το νερό από πλύσιμο σκάφης ζυμώματος / το αγιασμένο νερό —ΙΑΕΙΚΙ 4, 25.

**Ν-νεύρο / Νέρβο, στο:** από το αρχ. ελλ. *νεύρον*. Ο τύπος *Νεύρο* ως ονομασία δάσους κοντά στο Βουνί —DIOC, 212.

**Πάμ-πουλέφ-φενά / Παμ-πουλέφ-φα, στην:** γυναίκα από την περιοχή *Πάμβελο* ή *Απάμβελο*. Από την πρόθ. *από* και το ουσ. *αμπέλι*. Δηλώνει το χωράφι που κάποτε ήταν φυτεμένο με κλήματα. *Πάμβολα*, τοπων. στο Palizzi και στο S. Lorenzo (RC), *Πάμβολου*, τοπων. στη Serrata του Ρηγίου —DIOC, 224. Περιοχές με αυτή την ονομασία μαρτυρούνται στο Palizzi, S. Lorenzo, Βούα.

**Πανγάφ-φο, στο** (πρόφ. Πανγάλ-λο): από το αρχ. επίθ. *πάγκαλος*, ωραιότατος. Η λέξη απαντά και σε έγγραφα της Καλαβρίας του 11ου αι. «*Πάνκαλος*

υιός Νικολάου» — ΙΑΕΙΚΙ 4, 93. Ως τοπωνύμιο αλλά και ως επώνυμο στις περιοχές Motta S. Giovanni, S. Lorenzo, Orti' (RC). Ως επώνυμο σε όλα τα ελληνόφωνα χωριά της Καλαβρίας καθώς και στην ευρύτερη περιοχή του Ρηγίου και του Catanzaro.

**Περδίτσια, στήν:** από το ελληνιστ. ουσ. *περδικιάς*, το φυτό περδικιον, ελξίνη<sup>12</sup>.

**Πηγάδι, στο:** από το ελληνιστ. ουσ. *πηγάδιον*, υποκορ. του αρχ. ουσ. *πηγή* χωρίς υποκοριστική σημασία. Περιοχές με την ονομασία αυτή μαρτυρούνται στο Davoli, Isca, Marcellinara, Staletti (CZ), Armo, Galatro, Konδοφούρι, Giffone, Africo — DTOC, 242. Στο Ρογούδι και Χωρίο του Ρογουδίου τα τοπωνύμια *Τα Πηγαδάκια* και *Το Πηγαδούλ-λι* — ΙΑΕΙΚΙ 4, 171. Στο S. Luca (RC) η τοποθεσία *Πηγάδω* και στο Squillace (CZ) *Πηγά*, των πηγών — DTOC, 242-43. Στο Τουρκολέκα οι τοποθεσίες *Στο Πηγάδι* και *Στο Πηδαγάκι*.

**Π-πλάκε, στε:** από το αρχ. ουσ. *πλάξ-κός*. Το ίδιο στο Βουνί και Ρογούδι — ΙΑΕΙΚΙ 4, 201. Ο τύπος *Πλάκα* στο Κονδοφούρι και σε περιοχές της Επαρχίας του Ρηγίου (Casignana, Delianova, Palizzi, Roghudi, San Lorenzo). Ο τύπος *Λα Πλάκα* (La Placa) ως επώνυμο στη Σικελία — DTOC, 250. Στο Βούα το τοπων. *Πλακάρι*, χωράφι που έχει πετρώδη τμήματα και το χτυπάει πολύ ο ήλιος. Στη Στερνατία μια οδός φέρει την ονομασία *Τα Πλακερά*, το πλακόστρωτο — ΙΑΕΙΚΙ, 201. Στο Τουρκολέκα Αρκαδίας τα τοπων. *Στις Πλάκες*, *Στης Γιαννακούραινας την Πλάκα*.

**Πρεβυτέρια, στα:** από το ελληνιστ. επίθ. *πρεσβύτερος*, συγκριτικός του *πρέσβυς*, ως ουσ. Στο Ρογούδι *Η Πορτέδ-δα του Πρεσβύτερου*, η πορτούλα του παπά — ΙΑΕΙΚΙ 4, 292, στο Africo και στο S. Luca *Η Πρεβυταρία*, σπίτι ή ιδιοκτησία κάποιου παπά, στο Βουνί, Cataforio και Campi di Reggio in Aspromonte *Η Πρεβυτέρα*, η παπαδιά, στο Buonvicino (CS) *Πρέβυτε-λία*, Παπα-η-λία, στο Montegiordano (CS) *Πρεβυτίκ-κιο*, παπαδάκι. Στο Riace *Πρέβυτη-μόρτου* (Mortu), νεκρός παπάς και στο Dinami (CZ) *Πρεβυτούτσο*, παλιόπαπας — DTOC, 259.

**Ριγάνι, στο:** από το υποκορ. του *ορίγανον*, *ρίγανη* — ΙΑΕΙΚΙ 4, 341. Στο DTOC, 273 αναφέρεται ο τύπος *Ριγάν-νι* ως τοπων. της Pietrapaola (CS), *Ριγανό* ως επώνυμο στην περιοχή του Ρηγίου, *Ριγανάτι* ως τοπωνύμιο και επώνυμο στο Oppido (RC), *Ριγανούζο* ως τοπων. στα Ciminá και στο Palizzi (RC).

**Ρόκ-κα** (Rocca) **του Κοράκου, η:** η πέτρα του κοράκου, από το ιταλ. *rocca* = πέτρα, βράχος και το αρχ. ουσ. *κόραξ-κός*. Έτσι ονομαζόταν μια τεράστια πέτρα που ήταν τοποθετημένη στη μέση της πλατείας του χωριού μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '50, όπου στεκόταν ο φοροεισπράκτορας για να εισπράξει τη δεκάτη (εισφορά σε είδος που αντιστοιχούσε στο 1/10 των εισοδημάτων από γεωργικά προϊόντα). Μετά τη διαπλάτυνση της πλατείας η πέτρα απομα-



κρύνθηκε. Στο ΙΑΕΙΚΙ 4, 204 με τον τύπο *Πλατεία του Κοράκου*. Μια κεντρική οδός της Στερνατίας φέρει την ονομασία *Πλατέα*, Στο Βουνί μαρτυρείται το τοπωνύμιο *Κόρακο* και στο Ρογούδι το τοπων. *Κορακοφαλέα* —ΙΑΕΙΚΙ 3, 223. Στην Επαρχία του Ρηγίου μια ορεινή τοποθεσία ονομάζεται *Κόρακα*, στο Catanzaro ένας ποταμός ονομάζεται *Κοράκι* —DIOC, 79.

**Ρουμβούλι, στο:** από το αρχ. *ρόμβος* ή *ρύμβος*, κορυφή λόφου ή βουνού. Έτσι ονομάζεται ένα τμήμα του Νέου Γκαλλιτσιανού (Βούτσιτα), χτισμένο στην κορυφή ενός λόφου και ως εκ τούτου εκτεθειμένο στους δυνατούς ανέμους. Οι κάτοικοι του παλαιού οικισμού ονομάζουν περιπαικτικά την περιοχή και *Φορτέτσα* (Fortezza = οχυρό). Στο Ρογούδι το τοπων. *Το Ρουμβούλι του ληστή*, ο βράχος / πέτρα του ληστή —ΙΑΕΙΚΙ 4, 363<sup>13</sup>.

**Ρωπυλά, στα:** από το αρχ. ουσ. *ρώψ-πός*, θάμνος, χαμόδεντρο. Το τοπωνύμιο δηλώνει χώρο γεμάτο με θάμνους / μικρές άγριες βελανιδιές. Ο ίδιος τύπος απαντά στο Ρογούδι και στις περιοχές του Ρηγίου Anoiá, Delianova, Galatro, Giffone. Ο τύπος *Ρωπολά* στο Zambrone (CZ) και Antonimina (RC), *Ρωπολά* στο Zambrone (CZ) και Antonimina (RC), *Ρωπαλά* στο Zungari (CZ) και στη Guardavalle (RC), *Ρωπυγιά* στο S. Giovanni di Gerace (RC) και *Ρεπωλά* στο S. Gregorio d' Ippona —DIOC, 278. Στο Τουρκολέκα η τοποθεσία *Ρουπάκι* ή *Ρουπάκια*, όπου υπάρχει και ομώνυμη πηγή.

**Σαργκάνια, στα:** από το αρχ. ουσ. *σαργάνη*, πλεκτό καλάθι. Στο DIOC, 305 ως τοπωνύμιο του Κονδοφουρίου. Πρόκειται για τοποθεσία κοντά στον Άγιο Πέτρο και στο *Sturragi* (βλ. πιο κάτω το σχετικό λήμμα). Το τοπωνύμιο μαρτυρείται και στον S. Meia (1891: 88), που το ετυμολογεί από το ουσ. *σαργάνη*.

**Σέλενο, στο:** από το αρχ. *σέλινον*. Στο Βούα —ΙΑΕΙΚΙ 4, 395 και στο Melito di Porto Salvo το τοπων. *Σέλενα*, στο Κονδοφούρι *Σέλενι* —DIOC, 318.

**Σκάλα / Σκαλίτσα, στη:** από το ελληνιστ. ουσ. *σκάλα*. Το ίδιο στο Βουνί και στο Βούα. Στη Στερνατία με τον τύπο 'Σ-σ' η *Σκαλέδ-δα* —ΙΑΕΙΚΙ 4, 417. Ο ίδιος τύπος, *Στη Σκάλα*, στο Τουρκολέκα Αρκαδίας.

**Σκάφε, στε:** από το αρχ. ουσ. *σκάφη*. Πρόκειται για ονομασία οροπεδίου. Στο Βουνί με τον τύπο *Στη Σκάφη* —ΙΑΕΙΚΙ 4, 423-24. Το ίδιο στη Gallina (RC). Ο τύπος *Σκαφίδι* (Scaffidi) ως επώνυμο στο Ρήγι, *Σκαφίδζι*, μικρή σκάφη, τοπων. στο Γιαλό του Βούα —DIOC, 307.

**Σοδώρου:** στο *Ισοδώρου*. Περιοχή που βρίσκεται απέναντι από τα Σαργκάνια. Ο τύπος *Σόδωρο* ως τοπων. στο Ρογούδι και *Σώδαρο* ως επώνυμο στην Cosenza, Catanzaro και Σικελία —DIOC. 325.

**Σοφία:** Ονομασία βουνού που βρίσκεται πάνω από το χωριό.

**Σπολασ-σούσο, στο:** από το ουσ. *σπόλασ-σο*, ασπάλαθος. Το ίδιο και στο Feruzzano (RC). *Σπολάσ-σι* στο Podargoni (RC), *Σπολασ-σά* στο Palizzi (RC),

*Σπολις-σάρι/Σπουλισάρι* στη Mammola (RC), *Σπουλισάρια* στο Orpido — DTOC, 329-30.

**Σταυρί, στο:** υποκορ. του σταυρός. Στο Βούα τα τοπωνύμια *Σταυρία*, *Σταυρό του Αγιδ-δέο*, *Σταυρός του Αγίου Λέοντα*. *Σταυρά*, ονομασία μιας παλιάς πλατείας στο Βούα — DTOC, 332. Στο Ρογούδι, Palizzi — DTOC, 332 και *Στερνατία Σταυρό*, στο *Μαρτάνο Σταυρό το Μέα*, ο μεγάλος σταυρός — ΙΑΕΙΚΙ 5, 46-48.

**Στρουμβία, στη:** Ο Rohlf, DTOC, 336, συσχετίζει την προέλευση του τοπωνυμίου με το επίθετο *στρουμπουλός*. Στον Κρότωνα (CZ) το επώνυμο *Στρόμβο*.

**Συκαμενό, στο:** από το αρχ. ουσ. *συκάμινος*, *συκαμιά*, *μουριά*. Ο τύπος *Συκαμινέα* ως τοπων. στο Κοριλιάνο — ΙΑΕΙΚΙ 5, 100. Στο DTOC, 321 ο τύπος *Συκαμινό* ως ονομασία τοποθεσίας και χειμάρρου του Κονδοφουρίου.

**Ταυρωμένη, στην:** από την μετοχή παθητ. παρακ. του ρ. *ταυράω*, βαρῶ, χτυπῶ, από το βυζαντ. *ταυρίζω*. Η περιοχή που δηλώνεται με την ονομασία αυτή βρίσκεται στα Βούτσιτα και είναι εκτεθειμένη σε σφοδρούς ανέμους.

**Τελέγραφο:** η ελλην. λέξη *Τηλέγραφος*. Πρόκειται για περιοχή που βρίσκεται ψηλά στη Σκάφη.

**Τρακλό του Ρόζα (Rosa), στο:** στο χωράφι του Ρόζα. Από το επίθ. *τρακλό* που σημαίνει πεδινό, ομαλό μέρος και το παρωνύμιο του ιδιοκτήτη. Στο Χωρίο του Ρογουδίου το τοπων. *Το Τρακλόν δη Κ-καρυδιά* — ΙΑΕΙΚΙ 5, 170. Με τον τύπο *Τρακλέ* τοποθεσία στο Careri, Melito, Montebello, Roccaforte και με τον τύπο *Τρακό* τοποθεσία στην Calana (RC) — DTOC, 348. Η λέξη και ως επώνυμο *Τρακλό* στο Βούα.

**Τριχούτσι, στο:** από το ουσ. *θρίξ-τριχός*.

**Τροπαιάνο, στο:** από το επώνυμο του ιδιοκτήτη ενός χωραφιού. Στην περιοχή του Κονδοφουρίου οι Τροπαιάνο (Tropeano) υπήρξαν μια από τις μεγαλύτερες και πιο εύπορες οικογένειες που στο παρελθόν είχαν συνάψει συγγενικές σχέσεις με τις πιο εύπορες οικογένειες του Γκαλιτσιανού. Αρκεί να σημειώσουμε εδώ ότι ο ιδρυτής μιας από τις μεγαλύτερες ράτσες (σόγια) του χωριού, της επονομαζόμενης *ράτσας των Γιατρούδωνι*, Nucera Raffaele, είχε παντρευτεί την Tropeano Lucia, κόρη μεγαλογαιοκτήμονα του Κονδοφουρίου. Η λέξη προέρχεται από το αρχ. ουσ. *τρόπαιον* (τροπή του εχθρού σε φυγή, σημείο νίκης) και δηλώνει καταγωγή: ο καταγόμενος από την Τροπαία (κωμόπολη της Επαρχίας του Catanzaro). Ο Rohlf αναφέρει τη λέξη μόνο ως επώνυμο στις περιοχές CS, CZ, RC.

**Τσύμβε, στε:** χώρος όπου κλείνουν το χοίρο. Οι απόψεις ως προς την προέλευση της λέξης δίστανται: άλλοι τη συνδέουν με το αρχαίο ουσ. *ζεύγμα*, άλλοι προτείνουν συμφυρμό των λέξεων *κύμβη* με το λατιν. *cymba* και άλλοι από το *γύπη* = κοίλωμα γης, ταυτόσημο με το *κύβη* — ΙΑΕΙΚΙ 5, 217.

**Τ-τέρα, στην:** από το αρχ. ουσ. πτέρις, η φτέρα<sup>14</sup>. Ο D. Rodά αναφέρει και την τοποθεσία Κάτου *Τ-τέρη*. Το ίδιο τοπωνύμιο με τους τύπους *Φτέρη*, *Κάτου Φτέρη* και στο Τουρκολέα Αρκαδίας.

**Τ-τερούσο, στο:** από το ουσ. πτέρις και την κατάληξη -ούσο που δηλώνει πλησμονή, τόπος γεμάτος φτέρες. Απαντά και ο τύπος *Φτερούσα*, τοπωνύμιο του Ρογουδίου —ΙΛΕΙΚΙ 5, 327 και του Cardeto —DΤOC, 342. Ο Rohlfς αναφέρει τον τύπο *Στερούσα* (σ. 333) για το Ρογούδι και το Βούα, καθώς και *Αστερούσα* (σ. 18) στη Zagarise (CZ).

**Φασούλια, στα:** από το αρχ. ουσ. φασίολος, φασόλι. Ο τύπος *Φασολερία* ως ονομασία περιοχής του Ferruzzano (RC) —DΤOC, 106.

**Φλωράκι, στο:** υποκορ. του μεσ. φλωρίον.

**Φοκολείο, στο:** από το αρχ. ελλην. βουκολείον, μάντρα βοδιών —DΤOC, 399. Η τοποθεσία βρίσκεται κοντά στον ποταμό προς την πλευρά του Ρογουδίου. Ο ίδιος τύπος ως τοπωνύμιο στη Delianova (RC), Briatico (CZ) και Motta S. Giovanni (RC) —DΤOC, 113. Το Φοκολείο μαζί με τις τοποθεσίες *Χαρ-ρούβ-βα* και *Ad-δόντσια* που θα δούμε παρακάτω, εθεωρείτο τόπος εμφάνισης υπερφυσικών όντων.

**Φρενδά, στα:** πρόκειται για άλλο τύπο της λέξης *δενδρά*, αγριοβελανιδιές. Από το αρχ. ουσ. δένδρον, δρυς<sup>15</sup>. Το τοπωνύμιο μαρτυρείται μόνο στο ΙΛΕΙΚΙ 2, 245. Ο ίδιος τύπος *Στα Δέντρα* και *Στ' Αραδιαστά Δέντρα* στο Τουρκολέα Αρκαδίας, τοποθεσία με πολλές και τεράστιες αγριοβελανιδιές.

**Χαμηψ-φό, στο:** το ελληνιστ. επίθ. χαμηλός, χωράφι που βρίσκεται κοντά στον ποταμό.

**Χάραινα, στη:** από το *Χάρος* και την κατάληξη -αινα, η γυναίκα του Χάρου. Η λέξη απαντά μόνο ως τοπωνύμιο. Στο Κοριλιάνο και στο Μαρτάνο απαντά η λέξη *Χάρο* ως επώνυμο —ΙΛΕΙΚΙ 5, 385.

**Χαρ-ρούβ-βα, στου:** από το αραβ. *harrub*, χαρούπι, ξυλοκέρατο. Επίσης με τον τύπο *Στε Χαρ-ρουβ-βίε*. Η λέξη απαντά τόσο ως ονομασία καρπού όσο και ως τοπωνύμιο —ΙΛΕΙΚΙ 5, 384. Στη Στερνατία απαντά το ίδιο τοπωνύμιο αλλά με την ελληνική λέξη: *Σ-σ' η Άτσελουκερατέα*, στην ξυλοκερατέα, χαρουπιά —ΙΛΕΙΚΙ 5, 311-12. Στο Γκαλλιτσιανό η τοποθεσία αυτή είναι στενά συνυφασμένη με την παρουσία των *αναράδων* ή *αναγαράδων*, υπερφυσικών όντων με μορφή γυναίκας και πόδια γαιδούρας —οι γνωστές Λάμιες. Η περιοχή *Χαρ-ρούβ-βα* εθεωρείτο ο κατ' εξοχήν χώρος διαμονής τους. Σύμφωνα με τις λαϊκές δοξασίες, οι αναγαράδες την ημέρα κοιμούνται και τη νύχτα βγαίνουν έξω προσπαθώντας να παραπλανήσουν τις γυναίκες με σκοπό να τις καταβροχθίσουν. Έχουν το ένα πόδι πιο μακρύ από το άλλο κι αυτό βοηθά τις γυναίκες να τις αναγνωρίσουν και να βρουν τρόπους διάσωσης. Με το λάλημα του πετεινού και το πρώτο φως της ημέρας χάνουν την υπερφυσική τους δύναμη και εξαφανίζονται.

**Χελέφ-φαινα:** γυναίκα από την περιοχή Χελό, που απαντά στο Βουνί και στο Ρογούδι.

**Χωλό, στο:** από το αρχ. επίθ. *χωλός*. Τοποθεσία κατηφορική. Η λέξη μαρτυρείται μόνο ως τοπωνύμιο —ΙΛΕΙΚΙ 5, 446. Ο Rohlfz το ετυμολογεί από το επίθ. *θολός* —ΔΤΟC, 139. Ο Rodá σημειώνει ότι η λέξη δηλώνει τόπο με βρώμικα νερά, δεχόμενος, προφανώς, την ετυμολογία που προτείνει ο Rohlfz.

### 3.2. Τοπωνύμια ιταλικά ή δυσετυμολόγητα

**Ad-dόντσια (Addónzia), στην:** Ο Rohlfz (σ. 4) με επιφύλαξη προτείνει την ερμηνεία από το «*Αγία Λεοντία*». Η τοποθεσία βρίσκεται κοντά στον ποταμό Αμυγδαλέα και στη μνήμη των ανθρώπων του Γκαλλιτσιανού είναι στενά συνυφασμένη με τις λαϊκές δοξασίες για νεράιδες (*Fate*). Η παράδοση λέει ότι στην Ad-dόντσια σταματούσαν οι άντρες του χωριού για να ξεκουραστούν στη διάρκεια της διαδρομής προς το Μύλο, όπου πήγαιναν ν' αλέσουν το σιτάρι. Παίζοντας τα *σουραουλούτσια* (είδος αυλού από καλάμι) παρέσυραν τις νεράιδες σ' ένα ξέφρενο χορό, χωρίς τελειωμό. Αυτές με τη σειρά τους, για να τους ευχαριστήσουν, τους χάριζαν διάφορα μαγικά αντικείμενα.

**Αρβάρι (Arvari), στ':** από το λατιν. *herbarium* = πρασιά. Το ίδιο και στο Κονδοφούρι. Στην Καλαβρία η λέξη χρησιμοποιείται μόνο ως τοπωνύμιο, αντίθετα στην Απουλία μόνο ως ουσιαστικό, δηλωτικό της πρασιάς —ΙΛΕΙΚΙ 1, 280.

**βαλ-λαρίνο (Ballarino), στο:** από την ιταλική λέξη *ballerino*, χορευτής. Και αυτή η τοποθεσία βρίσκεται κοντά στον ποταμό Αμυγδαλέα και στο Μύλο και σχετίζεται με τις λαϊκές παραδόσεις για νεράιδες που μόλις αναφέραμε.

**barbacάνι (Barbacani), στο:** από το ιταλ. ουσ. *barbacane* = οχυρό. Το χωράφι που έχει πολλές πέτρες —ΙΛΕΙΚΙ 2, 9. Ως τοπωνύμιο μόνο στο Γκαλλιτσιανό. Στα άλλα χωριά ως απλό ουσιαστικό. Δεν μαρτυρείται στα χωριά της Απουλίας.

**bar-ρακαμέντο (Barracamento), στο:** έτσι ονομάζεται η περιοχή που βρίσκεται κοντά στο νεκροταφείο. Η ονομασία οφείλεται στον καταυλισμό που είχε εγκατασταθεί εκεί αμέσως μετά το σεισμό του 1908 που κατέστρεψε ολοσχερώς το Ρήγι και στοίχισε τη ζωή σε 80.000 άτομα περίπου. Από την ιταλ. λέξη *baracca* = παράπηγμα, παράγκα. Σήμερα το τοπωνύμιο χρησιμοποιείται μόνο από τους ηλικιωμένους.

**beλ-λικάτσια (Bellhaccia):** πιθανόν να σχετίζεται με το παρωνύμιο *beλέκ-κι* που έφερε μια ολόκληρη οικογένεια. Σύμφωνα με το σύστημα μετάδοσης του παρωνυμίου στο Γκαλλιτσιανό, τα *beλ-λικάτσια* είναι τα παιδιά του *beλέκ-κι*, αρχηγού της οικογένειας.

**βίλι** (Bili).

**βουτ-ταφόκου** (Buttafocu): από τις ιταλικές λέξεις *Buttare* (ρίχνω) + *fuoco* (φωτιά).

**Καλόσο** (Caloso).

**Καρκαρέδ-δα** (Carcaredda): στο DTOC, 48 απαντά μόνο ο τύπος *Καρκάρα* (Carcara), ασβεστοκάμινο, ως τοπωνύμιο στο Blescio (CS). Με τον ίδιο τύπο ονομασία μικρού οικισμού του Δήμου του Κονδοφουρίου, λίγο πριν το σταυροδρόμι του *Mangani* που οδηγεί στο Γκαλλιτσιανό.

**Καρμενέδ-δα** (Carmenedda).

**Κιουσέδ-δα** (Chiusedda): από το ιταλ. ρήμα *chiudere* (κλείνω). Ο Rodá σημειώνει ότι η λέξη δηλώνει περιφραγμένο χώρο διαμονής των κοπαδιών.

**Κιούζι** (Chiusi): από το ιταλ. *chiuso* = κλειστός.

**Τσίκε** (Ciche).

**Κονφίλιου** (Configliu): από το ιταλ. *con* (με, μαζί) + *figlio* (υιός).

**Κονσάρι** (Consári): στο DTOC, 79 μαρτυρείται ο τύπος *Cónsari* ως ονομασία πηγής στο Gerace (RC) και ο τύπος *Consaríno* ως επώνυμο στην Cosenza.

**Κοτ-τούρε** (Cotture), **στε**: στο DTOC, 82 αναφέρεται με τον τύπο *Cotturi*.

**Κρέδ-δια** (Créddia).

**Κρισπίνο** (Crispino): στο DTOC, 85 αναφέρεται μόνο ο τύπος *Crispo* ως ονομασία χειμάρρου στο Malvito (CS) και ως επώνυμο στην Cosenza και στο Catanzaro.

**Κομουνία/Κομουνία** (Cumunia): σύμφωνα με τον Rohlf (σ. 77), προέρχεται από την ιταλική λέξη *communìa* = κολλέγιο ιερών μιας ενορίας. Σύμφωνα με τους κατοίκους του χωριού, η *Κομουνία* έχει, κατά κάποιον τρόπο, την έννοια της κοινοκτημοσύνης και προέρχεται από το επίθετο *comune* = κοινός. Έτσι ονομάζεται μια μεγάλη έκταση γης, την οποία πριν από πολλά χρόνια αγόρασαν αρκετοί άνθρωποι μαζί. Αργότερα, οι περισσότεροι από αυτούς μετανάστευσαν στην Αμερική κι έτσι σήμερα είναι εντελώς εγκαταλελειμμένη. Η από κοινού κατοχή και εκμετάλλευση γης δημιουργούσε ιδιαίτερες δυσκολίες, αφού οι ιδιοκτήτες ήταν δύσκολο να συμφωνήσουν μεταξύ τους για την κατανομή των εργασιών που ο καθένας όφειλε να κάνει (σκάψιμο, σπορά, κ.λπ.). Αυτό ακριβώς δείχνει η παροιμία που λέει «η τσούκα τη Κομουνία δε βράζει μάι» (το τσουκάλι της Κομουνίας δεν βράζει ποτέ).

**Κυρτι**: πιθανότατα από το ιταλικό επίθ. *corto* = κοντός.

**Ντάτσι** (Daci).

**Νοντσιπιάνου** (Doncipianu): πρόκειται για χωράφι που βρίσκεται κοντά στο νεκροταφείο και παλαιότερα ανήκε στην Εκκλησία. Πιθανότατα οφείλει το όνομά του στον Δον Τσιπριάνο Νουτσέρα (Don Cipriano Nucera), εφημέριο του Γκαλλιτσιανού κατά τις πρώτες δεκαετίες του 1700. Σύμφωνα με ανέκδοτο έγγραφο που φυλάσσεται στα Αρχεία της Μητρόπολης του Ρηγίου «Mons.

Lanza», στις 8 Οκτωβρίου 1721, στο Εκκλησιαστικό Δικαστήριο του Βούα, ενώπιον του αποστολικού δικαστή Don Ciriaco Nucera του Γκαλλιτσιανού εμφανίζεται ο Francesco Natoli, ιερέας - δημοσιονομικός ελεγκτής, ο οποίος καταγγέλει «την ιδιοποίηση εκ μέρους μερικών σφετεριστών της εκκλησιαστικής περιουσίας ενός χωραφιού που ονομάζεται "Κουτσιλά - Cuzzila", εις βάρος της Μονής S. Maria di Trideti». Σήμερα, το μόνο που θυμούνται μερικοί ηλικιωμένοι είναι ότι το χωράφι αυτό παλαιότερα αποτελούσε εκκλησιαστική γαία.

**Φάρδα** (Farda): πρόκειται για την ιταλική λέξη *falda* = υπώρεια βουνού.

**Φιδδατούρι** (Fiddaturi).

**Φρακαρίτσα** (Fracarizza): Ο Rohlfis — DTOC, 115 το αναφέρει ως τοπωνύμιο του Κονδοφουρίου.

**Φουντανέδ-δα** (Funtanedda): μικρή πηγή. Από την ιταλ. λέξη *fontana* = πηγή.

**Φουρ-ρίτο** (Furrito): από την ιταλική λέξη *ferula* = είδος θάμνου με κίτρινα άνθη. Δηλώνει τόπο γεμάτο από φέρουλες — DTOC, 109. Παλαιότερα οι βέργες του θάμνου αυτού εχρησιμοποιούντο ως δαδιά από όσους έμεναν στις εξοχές και ήθελαν να μεταβούν στην εκκλησία στη διάρκεια της Μεγάλης Εβδομάδας. Επίσης, οι βέργες αυτές εχρησιμοποιούντο και στη φάρσα του Μυλινάρη, παιχνίδι που παιζόταν την τελευταία Κυριακή της Αποκριάς<sup>16</sup>.

**Γχιάντσου** (Ghiantsu).

**Τζιαντί** (Giandi): τοποθεσία όπου υπήρχε κι ένας παλιός μύλος.

**Τζιαν-νά** (Gianná): πιθανότατα από το *Τζιάν-να* (Gianna), υποκορ. του *Τζιοβάν-να* (Giovanna = Ιωάννα).

**Γκρέτσια** (Grecia), **στα**: Τοποθεσία που βρίσκεται ψηλά στα βουνά, κοντά στη *Στρουμιά*, όπου ζει ακόμη έως σήμερα μια οικογένεια κτηνοτρόφων. Παλαιότερα υπήρχε και μοναστήρι με ζωκλήσι αφιερωμένο στην Παναγία των Ελλήνων (*Madonna dei Greci*). Ο ιταλός φιλόλογος και συγγραφέας F. Mosino (1989), βασιζόμενος σε δημοσιευμένο έγγραφο που χρονολογείται γύρω στο 1050, σε μια σύντομη αναφορά του στο περιοδικό των ελληνοφώνων της Καλαβρίας *I Cumelca* (1989, σ. 4) υποστηρίζει ότι η παλιά ονομασία της περιοχής ήταν *Των Ελλήνων* (*Dei Grichi*).

**Λάτρο** (Latro): από το ιταλ. ουσ. *ladro* = κλέφτης — DTOC, 155. Σήμερα η τοποθεσία αυτή ανήκει στο Κονδοφούρι.

**Λέντσιο** (Lencio): στο DTOC, 157 η λέξη μαρτυρείται ως χαϊδευτικό του ονόματος Lorenzo, αλλά όχι ως τοπωνύμιο.

**Λουτσιάνο** (Luciano): πιθανότατα από το όνομα του ιδιοκτήτη. Από εύφορη περιοχή του Γκαλλιτσιανού που αργότερα πέρασε στην ιδιοκτησία μεγάλων οικογενειών του Κονδοφουρίου.

**Μαλάρα** (Malara): έτσι ονομάζεται η περιοχή του νεκροταφείου. Σύμφωνα με έγγραφα του Δήμου του Κονδοφουρίου που φυλάσσονται στα Κρατικά Αρ-

χεία του Ρηγίου, Malara Francesco ονομαζόταν και ο εργολάβος, στον οποίο είχε ανατεθεί η κατασκευή του νεκροταφείου το 1911-12. Δεν μπορεί όμως να αποδοθεί η ονομασία της περιοχής στη συνωνυμία αυτή, αφού το τοπωνύμιο, ως *Colle Malara* (λόφος Malara) απαντά και σε Χάρτη υπογεγραμμένο από τον πολιτικό μηχανικό Francesco Paviglianiti με ημερομηνία 22 Απριλίου 1873.

**Μικέα** (Micea): τοποθεσία κοντά στο νεκροταφείο.

**Μίνარი** (Mínari): ονομασία τοποθεσιών κάτω από το Μαντζιαγάλα και το Στούπ-παρι. Η προέλευση από το παρωνύμιο του ιδιοκτήτη.

**Μανγούζο** (Manguso): ανήλιαγο χωράφι. Όπως ήδη αναφέραμε, είναι συνώνυμο του *μαναχόλιχο*.

**Μαροκούκι** (Marocuci): χωράφι που ανήκε στο μακαρίτη (ιταλ. *maro*) το *Μικούκη* (Micuci), υποκορ. του Domenico. Ο Καραναστάσης —ΙΛΕΙΚΙ 3, 440 σχετίζει με επιφύλαξη τη λέξη *maro* με το ελληνιστ. επίθ. *μαύρος* κατ' επίδραση του λατιν. επίθ. *amarus* = πικρός, δυστυχής. Ο τύπος και στο θηλυκό *maro* και στα ελληνόφωνα χωριά της Απουλίας. Στο Μαρτάνο απαντά το τοπωνύμιο *Στου Μαύρου* —ΙΛΕΙΚΙ 3, 453.

**Μαρουπέπε** (Marupere): χωράφι που ανήκε στο μακαρίτη τον *Pere*, υποκορ. του Giuseppe.

**Μάρου Ρόκ-κο** (Maru Rocco): χωράφι που ανήκε στο μακαρίτη το Ρόκ-κο.

**Μβάνι** (Mbanì): δηλώνει τοποθεσία προς την πλευρά του ποταμού.

**Μελιουρίνου** (Megliurinu): πιθανότατα από το όνομα ιδιοκτήτη χωραφιού στη συγκεκριμένη περιοχή. Οι Migliorini κατάγονταν από τη Σινόπολη (χωριό κοντά στο Βούα) και είχαν συνάψει γάμους με γυναίκες εύπορης οικογένειας του Γκαλλιτσιανού γύρω στα μέσα του περασμένου αιώνα.

**Μέργκου** (Mergu).

**Μικέα** (Micea).

**Μορόμβσι** (Morombsci).

**Μουνγαρέδ-δα** (Mungaredda).

**Πανάτσα** (Panazza).

**Παολίνα** (Paolina): μαρτυρείται μόνο στο D. Rodá.

**Πασκαλίνο** (Pascalino): από το υποκορ. του ονόματος του ιδιοκτήτη *Pasqualino*, υποκορ. του *Pasquale*. Στο DTOC, 230 αναφέρεται ως παρωνύμιο στο Γκαλλιτσιανό και ως επώνυμο στη Σικελία.

**Πέρα** (Pera): μαρτυρείται μόνο στον D. Rodá.

**Ρόκ-κα του Νίτσιου** (Rocca του Niziou), **στη:** ο βράχος/η πέτρα του Νίτσιου. Από το ιταλ. ουσ. *rocca* = *βράχος/πέτρα* και το παρωνύμιο του ιδιοκτήτη.

**Σαλικά** (Salicá), **στον:** από το ουσ. *salice* (σαλίκι) = ιτιά και την παραγωγική κατάληξη -ας με περιεκτική σημασία. Τόπος όπου υπάρχουν πολλές ιτιές.

Η λέξη απαντά μόνο ως τοπωνύμιο. Για τη λέξη *ιτιά* χρησιμοποιείται ο ίδιος όρος στο ουδέτερο γένος το *σαλάι* — ΙΛΕΙΚΙ 4, 382.

**Σάραϊνα** (Sharena): βρίσκεται προς την πλευρά των Βούτσιτα.

**Σιόνκα** (Sciõnca): παραφθορά του επιθέτου *ciõnco* = ελλιπής, κολοβός — DTOC, 315. Το ίδιο και ως παρωνύμιο.

**Σκουβέρτο** (Scuvertò).

**Στραπούν-τι** (Strapunti). Το τοπωνύμιο μαρτυρείται μόνο στον D. Rodá.

**Στούπ-παρι** (Stuppari), **στού**: τοποθεσία κοντά στον Άγιο Πέτρο. Το ίδιο τοπωνύμιο και στο Ardore (RC) — DTOC, 336.

**Ταμβουρινάρο** (Tamburinarò): κατά τον Rohlf, πρόκειται για παραφθορά του *Απολλινάριος* — DTOC, 340. Στο Βούα το τοπωνύμιο *Στον Άγιο Ταμβουλ-λινάρη*, όπου βρίσκονται ερείπια παλαιού μοναστηριού.

**Τίμ-πατο** (Timpatò): τόπος γεμάτος από *timpe* = στρογγυλές βουνοκορφές. Ο S. Mele (σ. 106) συνδέει την λέξη *timpa/tempa* με την ελληνική *τέμπη*.

**Βαδ-φότερρ-α** (Vaddóterra).

**Βαλ-λενούκια** (Vallenucia): από το ιταλ. *valle* = *κοιλάδα* και το *Nucia*, υποκορ. του ονόματος *Annunziata*.

**Βίνε** (Vine).

#### ΒΡΑΧΥΓΡΑΦΙΕΣ

αρχ.	=	αρχαίο
βυζ.	=	βυζαντινό
δωρ.	=	δωρικός
CS	=	Cosenza
CZ	=	Catanzaro
DTOC	=	Dizionario Toponomastico e Onomastico della Calabria
ελλην.	=	ελληνικό
ελληνιστ.	=	ελληνιστικό
επίθ.	=	επίθετο
επίρρ.	=	επίρρημα
ΙΛΕΙΚΙ	=	Ιστορικών Λεξικόν των Ελληνικών Ιδιωμάτων της Κάτω Ιταλίας
νεοελλ.	=	νεοελληνικό
πρόφ.	=	πρόφερε
RC	=	Reggio Calabria (Ρήγι)
τοπων.	=	τοπωνύμιο
υποκορ.	=	υποκοριστικό

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Οι ονομασίες των υπόλοιπων ελληνόφωνων χωριών είναι όλες ελληνικές:



— *Apendolea*, που οι ντόπιοι ονομάζουν και προφέρουν *Αμυδ-δαλία*, από το ελληνιστ. ουσ. αμυγδαλέα. Ο σχηματισμός σε -ία κατά τα σουκία (σουκιά), μηλία, δαμασσο-σηνία κ.λπ.

— *Bona*, που οι ντόπιοι ονομάζουν και προφέρουν *Βούα*. Ο Καραναστάσης ετυμολογεί με επιφύλαξη τη λέξη από το αρχ. ουσ. βούα, αγέλη παιδών. Ο Rohlfς από την αιτ. ενικ. του αρχ. ουσ. βους.

— *Κονδοφούρι* (Κοντοχώρι), από το επίρρ. κοντά και το ουσ. χωρίον.

— *Βουνί*, από το αρχ. ουσ. βουνίονμε τον οικισμό του *Χωριό του Βουνίου*. Στα ιταλικά, μέχρι το 1864, ονομαζόταν απλά *Roccaforte*. Μετά τη χρονολογία αυτή *Roccaforte del Greco* = ο βράχος του Έλληνα (βλ. *Comuni e loro popolazione ai censimenti dal 1861 al 1951*. Istituto Centrale di statistica, Roma 1960).

— *Ρογούδι ή Ρηχούδι*, από το ελληνιστ. επίθ. ρηχώδης = ακανθώδης, απότομος, με τον οικισμό του *Χωριό του Ρογουδίου ή Ρηχουδίου*.

Για την ετυμολογία των ονομασιών αυτών βλ. Α. Καραναστάσης, *Ιστορικών Λεξικών των Ελληνικών Ιδιωμάτων της Κάτω Ιταλίας*, στα αντίστοιχα λήμματα. Η λέξη Γκαλλιτσιανό απαντά και ως τοπωνύμιο με τον τύπο «*Στα Γαδ-δικιανό*» στο Βούα —ΙΑΕΙΚΙ 2, 99.

2. Μόλις πρόσφατα, στις αρχές του 1995, ασφαλτοστρώθηκε ένα μέρος του δρόμου.
3. Η επιλογή του χωριού Τουρκολέκα είναι αυθαίρετη και έγινε για λόγους καταγωγής της γράφουσας.
4. Για τον τρόπο γραφής των ελληνικών διαλέκτων βλ. τον πρώτο τόμο του ΙΑΕΙΚΙ (σ. μι'), την παράγραφο «Φωνητικό διάγραμμα».
5. Ο Giuseppe Morosi υπήρξε ο πρώτος Ιταλός γλωσσολόγος που από το 1870 έθεσε σε επιστημονική βάση το ζήτημα της καταγωγής των ελληνικών ιδιωμάτων της Κάτω Ιταλίας. Πρόκειται για τον κύριο υποστηρικτή της θεωρίας περί βυζαντινής καταγωγής των ιδιωμάτων αυτών. Βλ. σχετικά: 1) G. Morosi, *Studi sui dialetti greci della Terra d' Otranto, Lecce 1870*, 2) «*i dialetti romaiici del mandamento di Bona*» στο *Archivio Glottologico Italiano* τόμος IV (1878), 1-99.
6. Όπως σημειώνει ο Rohlfς, απ' όπου και το παράθεμα, διέφευγε από το Morosi ότι ελληνική ήταν και η προέλευση του Βούα, αφού η λέξη ως τοπωνύμιο στη γενική του ενικού αναφέρεται σε ελληνικά έγγραφα της Καλαβρίας του 1099 «*πάνω του Βούα*». Βλ. G. Rohlfς, *Scavi linguistici nella Magna Grecia*, Congedo Editore, Galatina 1974, σ. 214.
7. Η λέξη *γειτονία* απαντά σε όλα τα ελληνόφωνα χωριά της Καλαβρίας και της Απουλίας. Στο Κοριλιάνο ο τύπος *γειτονία*, στα χωριά Καλημέρα, Στερνατία, Τσολλίνο ο τύπος *γετονία*, επίσης στα χωριά Καλημέρα, Καστρινιάνο, Κοριλιάνο, Μαρτάνο, Τσολλίνο ο τύπος *γετονία* και στο Μαρτινιάνο ο τύπος *γιτονία*. Η λέξη και ως τοπωνύμιο στο Βουνί —ΙΑΕΙΚΙ 2, 110. Στο Βούα μια μικρή πλατεία φέρει την ονομασία *Γειτονία η Μεγάλη* —DTOC, 147.
8. Βλ. D. Rodá, «*Le strade di un tempo a Galliciano*» στο φυλλάδιο *I Cumelca*, Δεκ. 1989, αρ. 1, σ. 5. Τα τοπωνύμια που αναφέρει ο Rodá είναι ελάχιστα μπροστά σ' αυτά που πραγματικά συνθέτουν τη συνολική εικόνα του χωριού και των εξοχών του. Οι πληροφορίες όμως που μας δίνει έχουν ιδιαίτερη αξία, αφού ο συγγραφέας έχει γεννηθεί και μεγαλώσει στο Γκαλλιτσιανό. Βλ. επίσης του ίδιου, *Grecanici. Come rinasce una cultura*. Istituto Gramsci, Reggio Calabria 1994, 32-35.
9. Στα ελληνικά της Καλαβρίας η λέξη *Παναγία* χρησιμοποιείται στις παρακάτω περιπτώσεις: α) στην ποίηση, β) ως ονομασία ενός δρόμου στο Γιαλό του Βούα (*Via Panaghia*) και γ) ως επώνυμο. Στον καθημερινό λόγο η Παναγία δηλώνεται με τη λέξη *Πατρούνα* και ο Χριστός με τη λέξη *Καλόμερο* (καλόμοιρος).
10. Η λέξη *Βούδι* απαντά ως τοπωνύμιο στο Verbicaro (CS), *Βοδάκι ή Βουδάκι* στο San Sostene (CZ). Επίσης *Βουκολία*, βουστάσιο, μάντρα βοδιών, οικισμός στο Ladanagi (RC) και τοποθεσία

- στο Sambiasi (CZ). Ένας μικρός χείμαρρος στην Caulonia (RC) καθώς και μια τοποθεσία στο Giffone (RC) ονομάζονται *Βουκουλείου*. Ο τύπος *Βουκολείο* δηλώνει περιοχή της Terra Sappo Minulio (RC) και ο τύπος *Βοκαλία* περιοχή στο Camini του Ρηγίου —DTOC, 31.
11. Συνώνυμο του *νασίδα* είναι το *λινερή* από το αρχ. ουσ. *λίνον* και σημαίνει το υγρό χωράφι στην άκρη του ποταμού που παράγει καλό λινάρι. Απαντά μόνο στα χωριά της Καλαβρίας — IΛΕΙΚΙ 3, 375.
  12. Τα τοπωνύμια *Περδικά* στο Βούα, *Περδικούσα* (τύπος όπου υπάρχουν πέρδικες) στο Staiti και *Περδικάρη* (περδικοκωνηγός) στο Cardeto (RC), —DTOC, 235 προέρχονται από το αρχ. ουσ. *πέρδιξ-κος*.
  13. Στα ελληνικά της Καλαβρίας η λέξη *ληστής* απαντά μόνο ως τοπωνύμιο στο Χωρίο του Ρηχουδίου. Στο Γκαλλιτσιανό το ίδιο τοπωνύμιο στα ιταλικά με τους τύπους *La rocca del brigante* (το ύψωμα/ο λόφος του ληστή) και *La tavola del brigante* (το τραπέζι του ληστή). Η λέξη *ληστής* και ως ονομασία βουνού *Monte Lesti* (όρος Ληστής) —IΛΕΙΚΙ 3, 365.
  14. Στην Απουλία η λέξη *φτέρα* δηλώνεται με τους τις λέξεις *λάχρι* και *φου-δίτ-τι* —IΛΕΙΚΙ 5, 327.
  15. Στα χωριά Γκαλλιτσιανό, Βούα, Χωρίο του Ρηχουδίου λέγεται η παροιμία «*Δενδρό, τι δε φ-φέρει, dos του με το πελέκι*» = τη δρυ που δεν παράγει, βάρα της με το πελέκι —IΛΕΙΚΙ 2, 245.
  16. Σχετικά με τη φάρσα του Μυλινάρη βλ. Χ. Πετροπούλου, Αποκριά στα ελληνόφωνα χωριά της Κάτω Ιταλίας, *Καθημερινή*, 6 Μαρτίου 1994.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ISTAT (Istituto Centrale di Statistica), 1960. *Comuni e loro popolazione ai censimenti dal 1861 al 1951*. Roma.
- Καραναστάσης, Α., *Ιστορικών Λεξικών των Ελληνικών Ιδιωμάτων της Κάτω Ιταλίας*, Τόμοι 5, Ακαδημία Αθηνών. Αθήνα 1984, 1986, 1988, 1991, 1992.
- , 1993. «Ετυμολογία μερικών από τα τοπωνύμια της Κω», *Κωακά*, τόμ. Δ', Αθήνα.
- Mele, S., 1980. *L'ellenismo nei dialetti della Calabria Media*. Arnaldo Forni edit. Sala Bolognese (Ακριβής ανατύπωση της έκδοσης του Monteleone του 1891).
- Πετροπούλου, Χ., Αποκριά στα ελληνόφωνα χωριά της Κάτω Ιταλίας, *Καθημερινή*, 6 Μαρτίου 1994.
- Rohlf, G., 1974. *Scavi linguistici nella Magna Grecia*. Congedo edit. Galatina.
- , 1990. *Dizionario Toponomastico e Onomastico della Calabria* [Dizionario filologico-geografico della Calabria]. Longo Editore, Ravenna, 3η έκδοση.
- Rodá D., 1989. «Le strade di un tempo a Galliciano», *I Cumelca*, Δεκ., αρ. 1.
- , 1994. *Grecanici. Come rinasce una cultura*. Istituto Gramsci, Reggio Calabria.

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



---

### ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

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

---

Και η ΓΛΩΣΣΑ βασίζεται κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών

---



---

Το επόμενο τεύχος θα κυκλοφορήσει τον Οκτώβριο 1996

---

Φωτοσύνθεση: «Πορεία»



# 685.96.39

**ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:**

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

δρχ. 900