

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



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

Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΤΕΥΧΟΣ ΓΡΑΦΟΥΝ:

Κωνσταντίνος Παπαναστασίου
Χρίστος Πλατρίτης

Αλέξανδρος Ακριτόπουλος
Φωτεινή Ρεΐση-Ματσουκά

Beatriz R. Lavandera

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΠΕΜΠΤΟ. **40**

ΑΘΗΝΑ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ 1996

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΣΟΛΩΝΟΣ 77, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ:	Εσωτερικού	: δρχ. 2.500
	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

Είκοσι χρόνια από τη γλωσσική μεταρρύθμιση	σελ. 3
Κωνσταντίνος Παπαναστασίου, Αλφαριθμητισμός στην Κύπρο και σε άλλες 30 χώρες	» 5
Χρίστος Πλατρίτης, Προφορικός και γραπτός λόγος	» 21
Αλέξανδρος Ακριτόπουλος, Έρευνες για την εκφορά του ερμηνεύ- ματος στη σχολική λεξικογραφία	» 39
Φωτεινή Ρεΐση-Ματσουκά, Η θέση της Γραμματικής στη διδα- σκαλία/εκμάθηση της Γαλλικής γλώσσας: από τις θεωρίες στην πράξη	» 49
Beatriz R. Lavandera, Η σπουδή της γλώσσας στο κοινωνικό-πολι- τιστικό της πλαίσιο	» 63
Βιβλιοκριτική	» 78

ΕΙΚΟΣΙ ΧΡΟΝΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ

Είκοσι χρόνια πέρασαν από τότε που η Πολιτεία αποφάσισε να θέσει τέρμα στο «γλωσσικό ζήτημα» καθιερώνοντας τη Δημοτική ως γλώσσα επικοινωνίας όλων των Ελλήνων.

Η επιβολή βέβαια της Δημοτικής ως γλώσσας της εκπαίδευσης και της γραφειοκρατίας δεν έλυσε αυτόματα από τη μια μέρα στην άλλη το πρόβλημα της χρήσης (προφορικής και γραπτής) και καλλιέργειας της Δημοτικής. Πρώτα - πρώτα, γιατί οι καθαρευουσιάνοι πολέμιοι της δημοτικής δεν απέβαλαν ξαφνικά τις αντιλήψεις τους και φυσικά δεν έπαψαν μέχρι σήμερα να προσπαθούν να επιβάλουν τις δικές τους απόψεις για το τι είναι ορθή γλώσσα, πώς πρέπει να χρησιμοποιείται και πώς να διδάσκεται. Ύστερα, γιατί τη χρονιά της μεταρρύθμισης δεν υπήρχαν ούτε τα κατάλληλα βοηθήματα (λεξικά, γραμματικές κ.ά.) για τη σωστή χρήση της γλώσσας ούτε τα κατάλληλα διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο.

Όσον αφορά την πορεία της γλωσσικής μεταρρύθμισης στο σχολείο θα μπορούσε κανείς να χωρίσει την εικοσαετία σε τρεις περιόδους.

α. 1976-82. Συγγράφονται «Αναγνωστικά» για όλες τις τάξεις του Δημοτικού, εκδίδεται η σχολική γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη, συντακτικό της Νέας Ελληνικής με βάση το συντακτικό του Αχ. Τζαρτζάνου, τα Ανθολόγια για το Δημοτικό και τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο-Λύκειο.

β. 1982-90. Εισάγεται το μονοτονικό. Για τη διδασκαλία της γλώσσας συγγράφονται βιβλία με βάση τις σύγχρονες αντιλήψεις, «Η Γλώσσα μου» για το Δημοτικό, «Νεοελληνική Γλώσσα» για το Γυμνάσιο, «Έκθεση-Έκφραση» για το Λύκειο.

γ. 1990-96. Προοδευτική ανατροπή της γλωσσικής μεταρρύθμισης. Επανεισαγωγή της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο με την έκδοση του βιβλίου «Ελληνική Γλώσσα». Σιωπηρή κατάργηση

των βιβλίων « Έκθεση- Έκφραση» με την εισαγωγή στην Γ' Λυκείου του εγχειριδίου « Έκθεση ιδεών - Δημιουργικός λόγος».

Η αρχική αισιοδοξία της πρώτης δεκαετίας παραχώρησε βαθμιαία τη θέση της στην κινδυνολογία με την επικράτηση στο τέλος της δεκαετίας του '80 των αντιλήψεων ότι η γλωσσική μεταρρύθμιση οδήγησε στην υποβάθμιση της γλώσσας και στη γλωσσική ανεπάρκεια των νέων.

Η κυριαρχία βέβαια των αντιλήψεων αυτών δεν είναι το αποτέλεσμα επιστημονικών διαπιστώσεων. Οφείλεται στην επικράτηση, στο πολιτικό κυρίως επίπεδο, πρώην καθαρευουσιάνων ή από πεποίθηση κινδυνολόγων, που βλέπουν την κατάρρευση του νεοελληνικού κράτους και φυσικά τη «φθορά» της γλώσσας.

Είναι καιρός, νομίζω, με το κλείσιμο της εικοσαετίας και την αποφοίτηση το '94 της πρώτης γενιάς Ελληνόπουλων, που διδάχτηκαν τη γλώσσα με τα βιβλία της μεταρρύθμισης, να γίνει από τους αρμόδιους φορείς, παιδαγωγικό Ινστιτούτο, πανεπιστήμια κ.ά., μια συνολική αποτίμηση της πορείας και των συνεπειών της γλωσσικής μεταρρύθμισης.

Κωνσταντίνος Παπαναστασίου

ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ ΚΑΙ ΣΕ ΑΛΛΕΣ 30 ΧΩΡΕΣ

Εισαγωγικά

Η International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) είναι ένας διεθνής οργανισμός ο οποίος εγκαθιδρύθηκε το 1967 σύμφωνα με νόμο του Βελγίου και είχε ως σκοπό τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών ερευνών για βελτίωση της παιδείας. Σ' αυτό συμμετέχουν εθνικά Πανεπιστήμια ή Ινστιτούτα Ερευνών και σε μερικές περιπτώσεις τμήματα Υπουργείων Παιδείας. Το συντονιστικό κέντρο της IEA βρισκόταν στο Ινστιτούτο UNESCO του Αμβούργου από το 1962 μέχρι το 1969. Αργότερα μεταφέρθηκε στο Ινστιτούτο Διεθνών Σπουδών του Πανεπιστημίου της Στοκχόλμης, στο οποίο παρέμεινε μέχρι το 1989. Αυτή τη στιγμή το συντονιστικό κέντρο βρίσκεται στο Ερευνητικό Ινστιτούτο SVO στη Χάγη της Ολλανδίας.

Η πολιτική της IEA είναι να αναλαμβάνει το συντονισμό συγκεκριμένης έρευνας μόνο όταν:

- α. πολλές χώρες δείξουν ενδιαφέρον γι' αυτή,
- β. η μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί είναι επιστημονικά θεμελιωμένη και
- γ. τα αποτελέσματα θα βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών που συμμετέχουν.

Οι έρευνες που αναλαμβάνονται είναι συνεργατικές, με την έννοια ότι τα Πανεπιστήμια ή τα Ινστιτούτα ερευνών που συμμετέχουν αποφασίζουν από κοινού για τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας. Αυτό επιτυγχάνεται με τις τακτικές συναντήσεις των αντιπροσώπων των χωρών που είναι συντονιστές των ερευνών.

Αλφαριθμητισμός

Ο ορισμός του αλφαριθμητισμού όπως δίνεται στην έρευνα στην οποία συμμετείχε τόσο η Κύπρος όσο και η Ελλάδα στα πλαίσια της ΙΕΑ, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να χρησιμοποιεί εκείνους τους τύπους του γραπτού λόγου που ζητούνται από την κοινωνία και / ή θεωρούνται αξιόλογοι από το άτομο. Η ικανότητα του ατόμου να γράφει δεν περιλαμβάνεται σ' αυτό τον ορισμό. Δίνεται έμφαση στις μορφές της γλώσσας που θεωρούνται απαραίτητες για το άτομο που ζει στη σημερινή κοινωνία.

Οι τρεις τύποι «κειμένων» που χρησιμοποιήθηκαν στα δοκίμια ήταν:

- α. Αφηγηματικά
- β. Επεξηγηματικά
- γ. Πληροφοριακά

Τα αφηγηματικά είναι κείμενα που διηγούνται μια ιστορία ή δίνουν τη σειρά κάποιων γεγονότων. Τα κείμενα αυτά συνήθως έχουν σκοπό να δώσουν ευχαρίστηση στον αναγνώστη.

Τα επεξηγηματικά περιγράφουν ανθρώπους και πράγματα ή εξηγούν πώς λειτουργεί κάτι ή γιατί συμβαίνει κάτι. Στην προκειμένη περίπτωση δόθηκαν σύντομες περιγραφές ζώων, όπως «ο θαλάσσιος ίππος», και άλλα κείμενα, όπως «το κάπνισμα» και «οι ακτίνες laser».

Τα πληροφοριακά δίνουν δομημένες πληροφορίες με τη μορφή πινάκων, σχεδιαγραμμάτων, διαγραμμάτων, καταλόγων, χαρτών κτλ. Αυτά τα υλικά είναι οργανωμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναγκάσουν το μαθητή να ερευνησει και να εντοπίσει επιλεγμένα στοιχεία, χωρίς να είναι απαραίτητο να διαβάσει όλο το παρουσιαζόμενο υλικό.

Η Κύπρος, επειδή έγινε μέλος το 1990, ενώ η έρευνα αυτή άρχισε από το 1988, και δεν είχε τη δυνατότητα να συμμετάσχει στην προκαταρκτική φάση, χρησιμοποίησε τα δοκίμια και τα ερωτηματολόγια που μετέφρασε και χρησιμοποίησε η ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου Πατρών* η οποία είχε την ευθύνη στον Ελλαδικό χώρο. Το μόνο που έγινε από πλευράς Κύπρου ήταν κάποιες ελαφρές διαφοροποιήσεις σε μεμονωμένες περιπτώσεις.

Στην προκαταρκτική φάση της έρευνας συμμετείχαν 29 χώρες. Στη φάση αυτή η κάθε χώρα χορήγησε τα δοκίμια σε πάνω από 800 μαθητές. Μετά την ανάλυση που έγινε επιλέχθηκαν οι καλύτερες ερωτήσεις για το τελικό δοκίμιο, το οποίο χορηγήθηκε τον Ιούνιο του 1991.

Σκοπός της Έρευνας

Ο κύριος σκοπός της έρευνας ήταν ο καθορισμός των επιπέδων των μαθη-

τών των τάξεων στις οποίες φοιτούσε η πλειοψηφία των μαθητών ηλικίας 9 και 14 ετών, στον αλφαριθμητισμό και η σύγκριση αυτών των επιπέδων με τις άλλες χώρες.

Άλλοι σκοποί της έρευνας ήταν:

- Η περιγραφή των αναγνωστικών συνηθειών των μαθητών.
- Η διερεύνηση των διαφορών σε θέματα διδασκαλίας της ανάγνωσης και η σχέση τους με τα επιτεύγματα των μαθητών.
- Η παραγωγή δοκιμίων και ερωτηματολογίων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για διερεύνηση του αλφαριθμητισμού σε άλλες χώρες.
- Ο καθορισμός βάσης για σύγκριση των επιτευγμάτων των μαθητών στον αλφαριθμητισμό μετά από πιθανές μελλοντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο δικός μου σκοπός σε αυτό το άρθρο είναι να παρουσιάσω τα αποτελέσματα περιγραφικά, χωρίς να υπεισέλθω σε ανάλυση δεύτερου βαθμού.

Πληθυσμός - Δείγμα

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν δυο Πληθυσμοί, ο Α και ο Β. Ως Πληθυσμός Α ορίστηκε το σύνολο των μαθητών οι οποίοι φοιτούσαν στη Δ' τάξη Δημοτικού και η γλώσσα διδασκαλίας ήταν η Ελληνική. Από τον πληθυσμό αυτό έχουν εξαιρεθεί οι μαθητές των Ειδικών σχολείων και των κατεχόμενων σχολείων από τα τουρκικά στρατεύματα κατοχής. Με τον ίδιο τρόπο ορίστηκε και ο Πληθυσμός Β ο οποίος περιλάμβανε τους μαθητές που φοιτούσαν στη Γ' τάξη Γυμνασίου. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν 16 ομάδες σχολείων ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκονταν και ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου. Το 16 (αριθμός ομάδων σχολείων) προέκυψε από το γινόμενο των 4 επαρχιών, των 2 κατηγοριών σχολείων ανάλογα με το πλήθος των δασκάλων και των 2 κατηγοριών σχολείων ανάλογα με το εάν βρίσκονται στην πόλη ή στην ύπαιθρο.

Από τα 307 δημοτικά, στα οποία φοιτούσαν 9445 μαθητές στην Δ' τάξη, λήφθηκε δείγμα 182 δημοτικών και 1550 μαθητών. Για το δείγμα των σχολείων και των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν τυχαίοι αριθμοί.

Στην περίπτωση των Γυμνασίων χρησιμοποιήθηκαν και τα 52 σχολεία, δηλ. ολόκληρος ο Πληθυσμός. Το δείγμα των μαθητών ήταν 1480 επί συνόλου 7305 μαθητών που φοιτούσαν στη Γ' Γυμνασίου.

Επιτεύγματα μαθητών

Τα επιτεύγματα των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα με βάση τα δοκίμια

που ετοιμάσθηκαν από το διεθνή οργανισμό ΙΕΑ, θα παρουσιαστούν κάτω από τους γενικούς τίτλους Εθνικά Αποτελέσματα και Διεθνή Αποτελέσματα. Στα Εθνικά Αποτελέσματα οι πρώτοι πίνακες θα παρουσιάζουν τα επιτεύγματα των μαθητών της Κύπρου με βάση τον αριθμό των ορθών απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές. Στη συνέχεια όμως θα παρουσιαστούν πίνακες, στους οποίους θα δίνονται οι βαθμοί Rasch οι οποίοι έχουν μέσο όρο το 500 και τυπική απόκλιση το 100. Ο σκοπός της χρησιμοποίησης του μοντέλου Rasch είναι η δυνατότητα που παρέχει στη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των χωρών.

Εθνικά Αποτελέσματα

Οι Πίν. 1 και 2 παρουσιάζουν τους μέσους όρους των επιτευγμάτων των μαθητών ηλικίας 9 ετών (Δ' τάξη Δημοτικού), και ηλικίας 14 ετών (Γ' τάξη Γυμνασίου), τους αντίστοιχους ανηγμένους βαθμούς, τις τυπικές αποκλίσεις, την αξιοπιστία των δοκιμών και τον αριθμό των ερωτήσεων. Ο σκοπός της αναγωγής των βαθμών στην κλίμακα 1-100 είναι να διευκολυνθεί η σύγκριση στα κείμενα (αφηγηματικά, επεξηγηματικά, πληροφοριακά) και στην αναγνώριση των λέξεων, επειδή το πλήθος των ερωτήσεων σε κάθε κατηγορία κειμένων διαφέρει. Από τον Πίν. 1 φαίνεται ότι η αξιοπιστία στην κατηγορία της αναγνώρισης λέξεων και των αφηγηματικών κειμένων είναι υψηλή. Στα επεξηγηματικά και πληροφοριακά κείμενα η αξιοπιστία είναι ικανοποιητική.

Πίνακας 1

Χ̄, S, ανηγμένοι βαθμοί μαθητών Δ' τάξης Δημοτικού, αξιοπιστία και πλήθος ερωτήσεων

Κείμενα	\bar{X}	S	Ανηγμένοι βαθμοί	Αξιοπιστία KR20	Πλήθος Ερωτήσεων
Αναγνώριση λέξεων	33.91	7.26	84.78	0.95	40
Αφηγηματικά	12.10	4.83	60.50	0.85	20
Επεξηγηματικά	10.39	4.09	54.68	0.80	19
Πληροφοριακά	12.37	3.83	61.85	0.78	20

Στον Πίν. 2 η αξιοπιστία είναι 0.84, 0.82 και 0.81 για τα αφηγηματικά, επεξηγηματικά και πληροφοριακά κείμενα αντίστοιχα και θεωρούνται ικανοποιητικοί συντελεστές. Από πλευράς επιτευγμάτων φαίνεται ότι οι μαθητές του δημοτικού έδωσαν ορθές απαντήσεις μεταξύ του 54.68% και του 61.85%.

Στην περίπτωση της αναγνώρισης λέξεων το ποσοστό των ορθών απαντήσεων ανήλθε στο 84.78%. Στο Γυμνάσιο τα πράγματα φαίνεται να είναι καλύτερα. Τα ποσοστά των ορθών απαντήσεων κυμαίνονται μεταξύ του 66.91% και 78.22%.

Πίνακας 2
 \bar{X} , S, ανηγμένοι βαθμοί μαθητών Γ' τάξης Γυμνασίου,
 αξιοπιστία και αριθμοί ερωτήσεων

Κείμενα	\bar{X}	S	Ανηγμένοι βαθμοί	Αξιοπιστία KR20	Πλήθος Ερωτήσεων
Αφηγηματικά	17.99	5.04	78.22	0.84	23
Επεξηγηματικά	14.72	4.84	66.91	0.82	22
Πληροφοριακά	22.06	4.91	73.53	0.81	30

Επιτεύγματα μαθητών - μαθητριών

Ο Πίν. 3 παρουσιάζει τα επιτεύγματα των μαθητών και μαθητριών του Δημοτικού και του Γυμνασίου στις τρεις κατηγορίες κειμένων, με βάση τους βαθμούς Rasch.

Πίνακας 3
 \bar{X} επιτευγμάτων μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου κατά φύλο

	Κείμενα	Μαθητές \bar{X}	Μαθήτριες \bar{X}
Δημοτικό	Αφηγηματικά	485.63	499.04
	Επεξηγηματικά	476.78	473.79
	Πληροφοριακά	474.02	478.20
	Συνολικά	478.81	483.67
Γυμνάσιο	Αφηγηματικά	508.53	524.50
	Επεξηγηματικά	491.43	492.80
	Πληροφοριακά	478.02	486.14
	Συνολικά	492.86	501.15

Από τον πίνακα αυτό φαίνεται ότι στο Δημοτικό οι μαθήτριες υπερτερούν των μαθητών στα αφηγηματικά και στα πληροφοριακά κείμενα, αλλά υστερούν στα επεξηγηματικά. Στο Γυμνάσιο οι μαθήτριες υπερτερούν και στα τρία είδη κειμένων. Στην περίπτωση όμως των επεξηγηματικών κειμένων οι διαφορές είναι αμελητέες.

Στην προσπάθεια να διερευνηθούν οι διαφορές που έχουν βρεθεί μεταξύ των αφηγηματικών, επεξηγηματικών και πληροφοριακών κειμένων μελετήθηκαν τα διδακτικά βιβλία που χρησιμοποιούνται στο μάθημα των Ελληνικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Από τα αποτελέσματα φαίνεται καθαρά ότι η μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στα αφηγηματικά κείμενα με ποσοστά 78.7% στο Δημοτικό και 72.5% στο Γυμνάσιο. Κάποια σημασία δίνεται και στα επεξηγηματικά κείμενα με ποσοστά 20.5% και 27.5% στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο αντίστοιχα. Τα πληροφοριακά κείμενα είναι σχεδόν ανύπαρκτα. Εκείνο όμως που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα είναι ότι τα αποτελέσματα που αναφέρονται στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού, παρουσιάζουν τον αριθμό των αφηγηματικών κειμένων να ελαττώνεται από βιβλίο σε βιβλίο και να αυξάνεται ο αριθμός των επεξηγηματικών κειμένων. Στο τέλος της Β' τάξης δίνονται και κάποια πληροφοριακά κείμενα. Μετά τη Β' τάξη και μέχρι την Δ' τάξη Δημοτικού, όπως και στο Γυμνάσιο η κύρια έμφαση δίνεται στα αφηγηματικά κείμενα.

Επιτεύγματα μαθητών κατά επαρχία

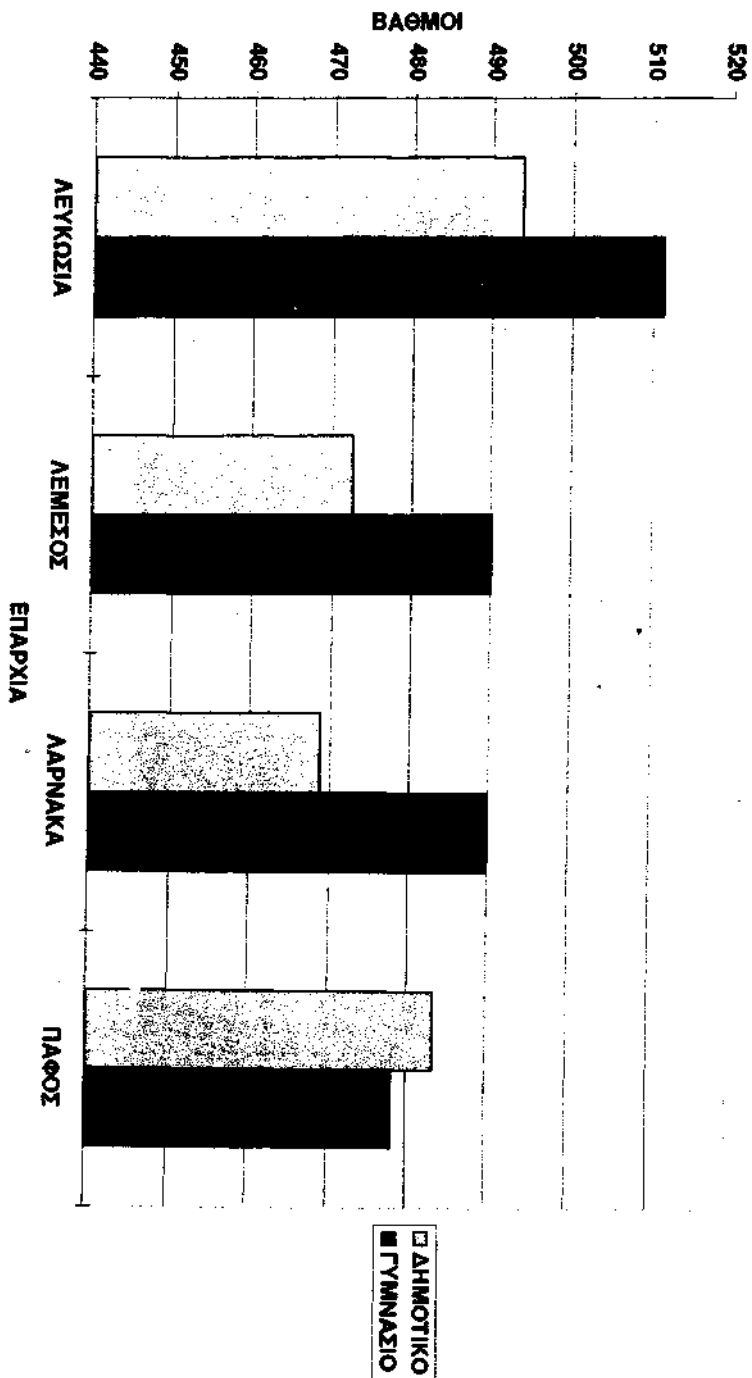
Το Διάγραμμα 1 παρουσιάζει τα επιτεύγματα των μαθητών στις τέσσερις επαρχίες. Στους μαθητές της επαρχίας Λάρνακας έχουν περιληφθεί και οι μαθητές της επαρχίας Αμμοχώστου. Από το Διάγραμμα 1 φαίνεται ότι στο Δημοτικό σ' όλα τα είδη κειμένων η Λευκωσία κατέχει την πρώτη θέση. Ακολουθεί η Πάφος, η Λεμεσός και τέλος η Λάρνακα.

Οι επιδόσεις των μαθητών του Γυμνασίου, δίνουν διαφορετική εικόνα. Την πρώτη θέση κατέχουν οι μαθητές της Λευκωσίας όπως και στην περίπτωση του Δημοτικού, αλλά η δεύτερη και τρίτη θέση μοιράζεται εξίσου μεταξύ των μαθητών της Λεμεσού και Λάρνακας και τέλος ακολουθούν οι μαθητές της επαρχίας Πάφου.

Επιτεύγματα μαθητών κατά προέλευση

Ο Πίν. 4 παρουσιάζει τα επιτεύγματα των μαθητών των αστικών και αγροτικών σχολείων. Οι διαφορές είναι αρκετά μεγάλες τόσο μεταξύ των μα-

ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ ΚΑΙ ΣΕ ΑΛΛΕΣ 30 ΧΩΡΕΣ



Διάγραμμα 1

θητών του Δημοτικού όσο και μεταξύ των μαθητών του Γυμνασίου. Οι διαφορές πάντοτε είναι υπέρ των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία αστικών περιοχών.

Από τη στατιστική ανάλυση των επιτευγμάτων των μαθητών μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών φαίνεται ότι οι διαφορές τόσο μεταξύ των μαθητών του δημοτικού, όσο και μεταξύ των μαθητών του Γυμνασίου, είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p=0.001$. Κατά συνέπεια οι μαθητές που φοιτούν σε αστικές περιοχές έχουν ψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν σε αγροτικά σχολεία. Μολονότι αυτό ισχύει στις πλείστες χώρες του κόσμου υπάρχουν άλλες χώρες, όπως η Νέα Ζηλανδία, στην οποία οι μαθητές της υπαίθρου έχουν ψηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές των πόλεων.

Πίνακας 4
Επιτεύγματα μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου
κατά προέλευση

	Κείμενα	Αστικά σχολεία \bar{X}	Αγροτικά σχολεία \bar{X}
Δημοτικό	Αφηγηματικά	505.91	478.17
	Επεξηγηματικά	486.33	464.07
	Πληροφοριακά	491.19	460.71
	Συνολικά	494.47	467.65
Γυμνάσιο	Αφηγηματικά	521.53	496.15
	Επεξηγηματικά	497.10	474.46
	Πληροφοριακά	488.59	458.63
	Συνολικά	502.41	476.42

Πρόοδος μαθητών

Δύο από τα κείμενα που έχουν δοθεί στην Δ' τάξη Δημοτικού δόθηκαν και στην Γ' τάξη Γυμνασίου. Το πρώτο κείμενο, που ανήκει στην κατηγορία των αφηγηματικών κειμένων, είχε τον τίτλο «Ένας καρχαρίας κάνει φίλους» και οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σε 5 ερωτήσεις. Το δεύτερο κείμενο, που ανήκει στα επεξηγηματικά κείμενα ήταν το «Μαρσιποφόρο» που περιλάμβανε 4 ερωτήσεις.

Ο λόγος της χορήγησης των ίδιων κειμένων ήταν να διαπιστωθεί η πρόοδος των μαθητών μετά από 5 χρόνια φοίτησής τους στο σχολείο δηλ. από την Δ' τάξη Δημοτικού μέχρι την Γ' τάξη Γυμνασίου. Από τον Πίν. 5 φαίνεται ότι,

ενώ ο μέσος όρος των ποσοστών των μαθητών της Δ' τάξης Δημοτικού που απάντησαν ορθά είναι $\bar{X}=72.8$, ο μέσος όρος των ποσοστών των μαθητών της Γ' τάξης Γυμνασίου είναι $\bar{X}=93.5$, δηλ. περισσότεροι μαθητές, περίπου 21%, της Γ' τάξης του Γυμνασίου, όπως αναμενόταν, απάντησαν ορθά.

Πίνακας 5
Ποσοστά επιτυχίας μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου
σε κοινές ερωτήσεις

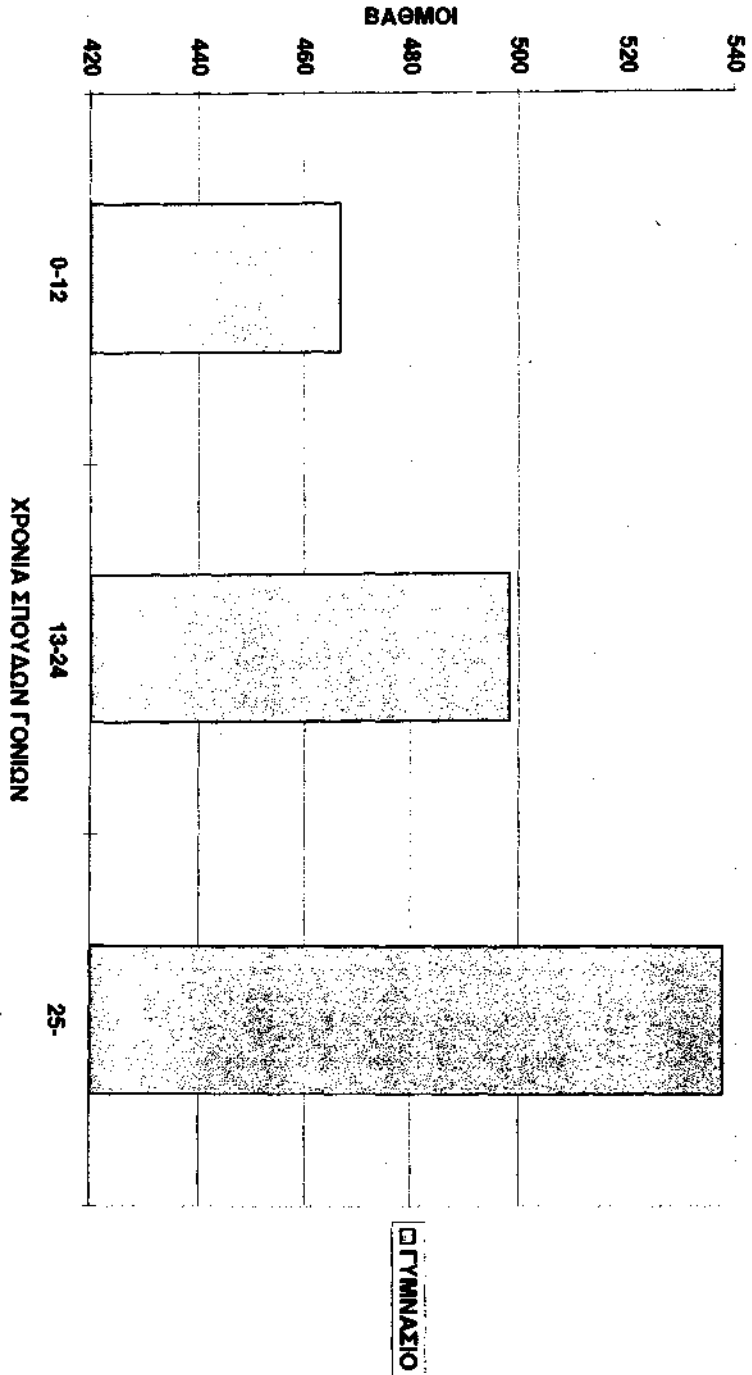
Κείμενα	% ορθών απαντήσεων Δημοτικό	% ορθών απαντήσεων Γυμνάσιο
Ένας καρχαρίας κάνει φίλους		
Ερώτηση 1	72	—
Ερώτηση 2	75	96
Ερώτηση 3	81	94
Ερώτηση 4	72	94
Ερώτηση 5	64	90
\bar{X} Ποσοστών	72.8	93.5
Μαρσιποφόρο		
Ερώτηση 1	39	65
Ερώτηση 2	40	83
Ερώτηση 3	38	70
Ερώτηση 4	35	82
\bar{X} Ποσοστών	38.0	75.0

Στην περίπτωση του δεύτερου κειμένου που ανήκει στην κατηγορία των επεξηγηματικών κειμένων η βελτίωση των μαθητών ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με τη βελτίωση στο αφηγηματικό κείμενο. Η πρόοδος ήταν της τάξης του 37%.

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα Οικογένειας

Στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές του Γυμνασίου υπήρχαν δυο ερωτήσεις που ζητούσαν από τους μαθητές να σημειώσουν τη μόρφωση των γονιών τους. Τα επιτεύγματα των μαθητών με βάση τη μόρφωση του πατέρα και της μητέρας διαφέρουν πολύ (Διάγραμμα 2). Συγκεκριμένα οι μαθητές, των οποίων οι γονείς έχουν αθροιστική μόρφωση μέχρι τα 12 χρόνια, παρουσι-

Διάγραμμα 2



ασαν επίδοση του επιπέδου 466.9. Οι μαθητές, των οποίων οι γονείς, είχαν αθροιστική μόρφωση από 13-24 χρόνια παρουσίασαν πρόοδο κατά μέσο όρο 31.3 μονάδες και έφθασαν στο επίπεδο των 498.2. Τέλος οι μαθητές των οποίων οι γονείς είχαν πανεπιστημιακή μόρφωση είχαν ακόμη ψηλότερα επιτεύγματα. Τα επιτεύγματα αυτών των μαθητών υπερέρχουν από τα επιτεύγματα των μαθητών των οποίων οι γονείς είχαν μόνο Γυμνασιακή/Λυκειακή μόρφωση κατά 39.3 μονάδες. Κατά μέσο όρο οι μαθητές αυτοί έφεραν αποτελέσματα κατά 37.5 μονάδες ψηλότερα του μέσου όρου όλων των μαθητών των χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αλλά η τιμή 537.5 των μαθητών αυτής της ειδικής κατηγορίας είναι χαμηλότερη από το μέσο όρο όλων των μαθητών της Φιλανδίας (560), της Γαλλίας (549), της Σουηδίας (546) και της Νέας Ζηλανδίας (545). Η ψηλότερη επίδοση στην Κύπρο ήταν 673.9 και προήλθε από μαθητή του Γυμνασίου.

Σχολικό Περιβάλλον

Στα ερωτηματολόγια των δασκάλων και των καθηγητών, όπως και στα ερωτηματολόγια που απευθύνονταν στους διευθυντές των σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης υπήρχαν ερωτήσεις που είχαν σκοπό να παρουσιαστεί το όλο περιβάλλον του σχολείου μέσα στο οποίο πιστεύεται ότι υποβοηθείται η μάθηση. Μερικές από τις ερωτήσεις που είχαν τεθεί αναφέρονταν στην αξιολόγηση του καθηγητή ή δασκάλου από το διευθυντή, στις συζητήσεις και συναντήσεις του διδακτικού προσωπικού, στη συνεργασία των γονιών με το σχολείο, στα ειδικά προγράμματα που πιθανόν να προσφέρει το σχολείο, στις δραστηριότητες του διευθυντή κτλ. Ο Πίν. 6 παρουσιάζει τα επιτεύγματα των μαθητών σε σχέση με μερικές ερωτήσεις που αναφέρονται στο σχολικό περιβάλλον.

Το πρώτο συμπέρασμα που εξάγεται από τον Πίν. 6 είναι ότι, όταν ο διευθυντής του σχολείου αξιολογεί τους διδάσκοντες, τα αποτελέσματα των μαθητών τους είναι καλύτερα σε σύγκριση με τα αποτελέσματα των διδασκόντων, οι οποίοι δεν αξιολογούνται από τους διευθυντές. Στο Δημοτικό η διαφορά είναι περίπου 15 μονάδες και στο Γυμνάσιο είναι 13 μονάδες περίπου.

Το δεύτερο γενικό συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι, όταν ο διευθυντής συζητά μαζί με τους δασκάλους ή καθηγητές για τους τρόπους διδασκαλίας, για τα αποτελέσματα ή την πρόοδο των μαθητών στην ανάγνωση Νεοελληνικών κειμένων και στη Νεοελληνική Γλώσσα, κάνει προτάσεις για την επιλογή των διδακτικών μεθόδων, τότε τα επιτεύγματα των μαθητών αυτών των σχολείων είναι καλύτερα. Επίσης, καλύτερα αποτελέσματα εμφανίζονται στις περιπτώσεις των σχολείων που οι διδάσκοντες συναντούνται τακτικά για συζήτηση θεμάτων που άπτονται της διδασκαλίας τους.

Πίνακας 6
 \bar{X} επιτευγμάτων μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου με βάση
 το σχολικό περιβάλλον

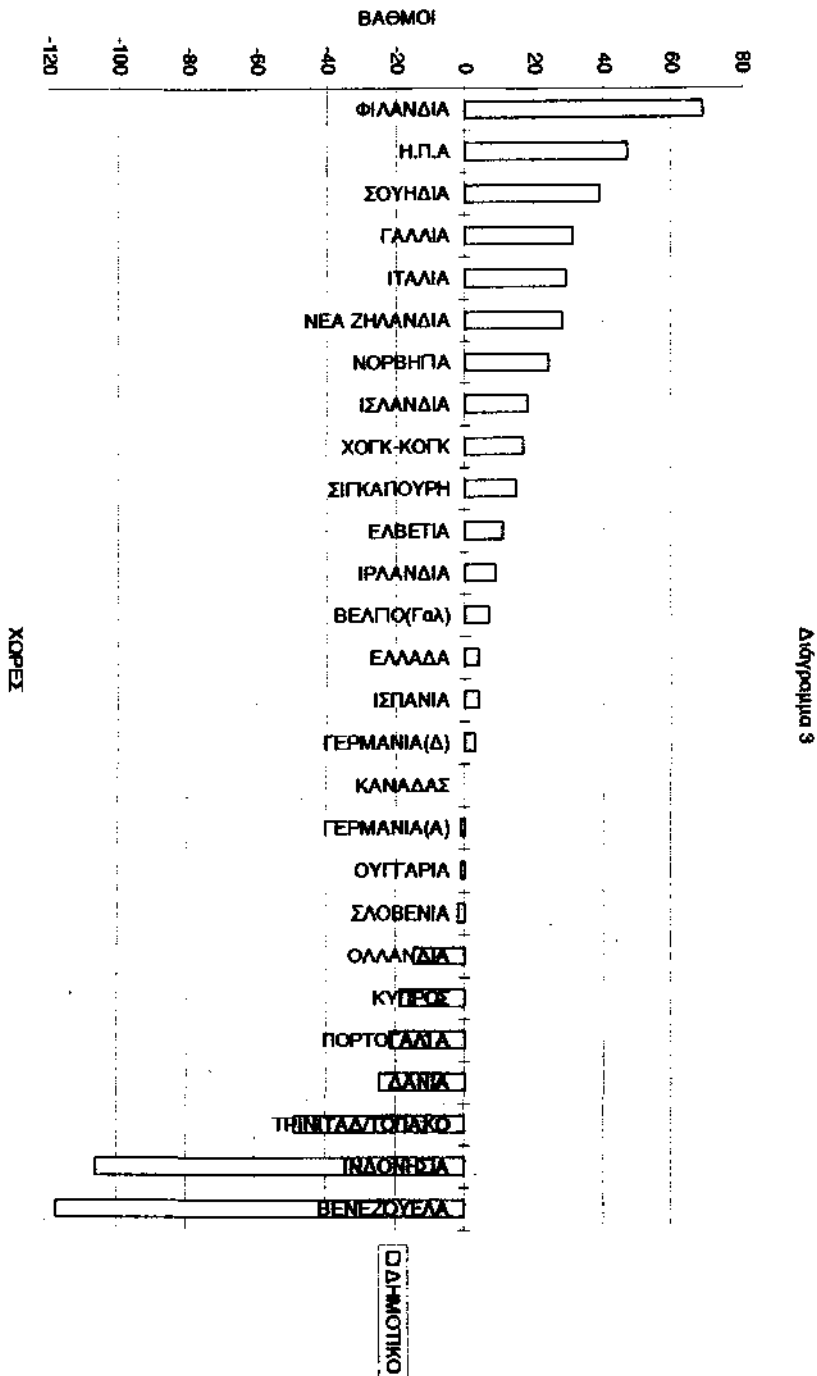
Σχολικό Περιβάλλον		Δημοτικό		Γυμνάσιο	
		\bar{X}	N	\bar{X}	N
Αξιολόγηση	OXI	467.3	13	484.9	6
από διευθυντή	NAI	481.9	285	497.6	221
Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ:					
— Συζητά με τους δασκάλους	OXI	472.9	43	487.3	27
τρόπους διδασκαλίας	NAI	483.7	262	497.5	214
— Ρωτά για την πρόοδο	OXI	468.4	10	496.3	36
των μαθητών	NAI	482.7	299	497.2	208
— Κάνει προτάσεις για την	OXI	476.3	54	489.3	70
επιλογή διδακτικών μεθόδων	NAI	483.6	254	499.3	172
Συναντήσεις διδακτικού	< 1 τη βδομάδα = τη βδομάδα	467.5	9	492.2	124
προσωπικού		482.5	303	501.0	121
ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ					
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΓΙΑ:					
— Τρόπους διδασκαλίας	Τακτικά	475.2	69	492.2	70
	Σπάνια/Ποτέ	484.1	229	499.8	164
— Επίπεδο συνεργασίας	Μη ικανοποιητικό	469.4	45	469.1	10
σχολείου-γονιών	Ικανοποιητικό	484.4	133	502.6	38

Το τρίτο συμπέρασμα που εξάγεται, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, είναι ότι οι μαθητές των σχολείων των οποίων οι γονείς έχουν ικανοποιητικό επίπεδο συνεργασίας με τα σχολεία των παιδιών τους, έχουν ψηλότερες επιδόσεις τόσο στο Δημοτικό, όσο και στο Γυμνάσιο, σε σύγκριση με τα επιτεύγματα των μαθητών που οι γονείς τους δε συνεργάζονται ικανοποιητικά με το σχολείο.

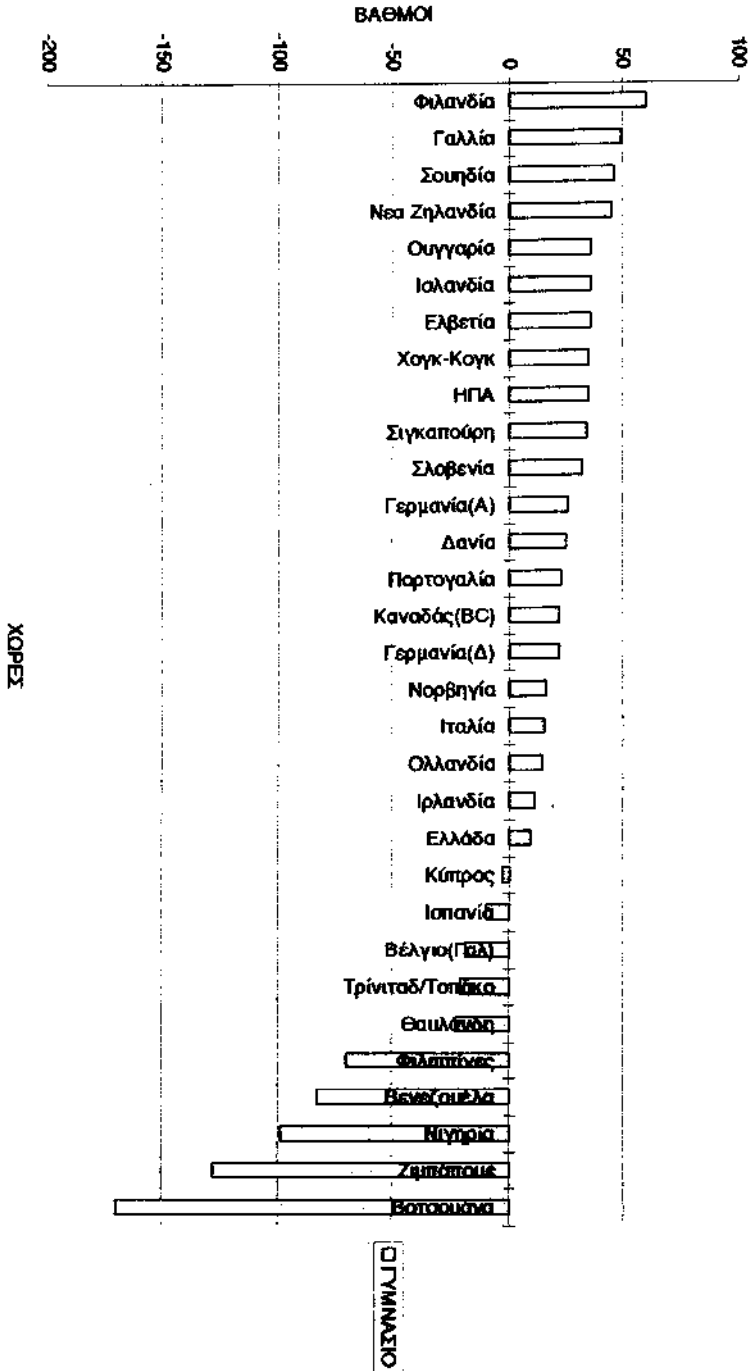
Διεθνή Αποτελέσματα

Το Διάγραμμα 3 περιλαμβάνει την ιεράρχηση των κρατών με βάση τις διαφορές των επιτευγμάτων των μαθητών του Δημοτικού από τον παγκόσμιο

ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ ΚΑΙ ΣΕ ΑΛΛΕΣ 30 ΧΩΡΕΣ



ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΠΑΠΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ



μέσο όρο. Από το διάγραμμα φαίνεται ότι η Κύπρος ιεραρχικά έχει τοποθετηθεί στην 22η θέση σύμφωνα με τα αποτελέσματα και η Ελλάδα στην 14η θέση. Οι πέντε χώρες με τις ψηλότερες επιδόσεις είναι: Φιλανδία (569), Η.Π.Α. (547), Σουηδία (539), Γαλλία (531) και Ιταλία (529). Οι πέντε χώρες στο άλλο άκρο της κλίμακας είναι: Βενεζουέλα (383), Ινδονησία (394), Τρίνιταδ/Τομπάγκο (451), Δανία (475), Πορτογαλία (478).

Από το Διάγραμμα 4 παρατηρούμε ότι η Κύπρος κατέχει και στο Γυμνάσιο την 22η θέση όπως και στο Δημοτικό. Η Ελλάδα έχει πέσει από την 14η θέση στην 21η θέση. Όμως υπάρχουν κάποιες διαφορές. Ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών του Γυμνασίου είναι κατά 16 μονάδες ψηλότερες από το μέσο όρο του Δημοτικού.

Οι πέντε χώρες με τις ψηλότερες επιδόσεις σε μαθητές ηλικίας 14 ετών είναι: Φιλανδία (560), Γαλλία (549), Σουηδία (546), Νέα Ζηλανδία (545) και Ουγγαρία (536). Οι χώρες με τις χαμηλότερες επιδόσεις είναι: Μποτσουάνα (330), Ζιμπάμπουε (372), Νιγηρία (401) Βενεζουέλα (417) και Φιλιππίνες (430).

Από τη σύγκριση των διαγραμμάτων 3 και 4 φαίνεται ότι 13 χώρες, η Φιλανδία, η Γαλλία, η Σουηδία, η Νέα Ζηλανδία, η Ισλανδία, το Χογκ-Κογκ, η Σιγκαπούρη, η Γερμανία (Δ), ο Καναδάς, η Ολλανδία, η Κύπρος, η Τρίνιταδ-Τομπάγκο και η Βενεζουέλα έχουν περίπου την ίδια θέση τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο.

Αυτοσυναίσθημα μαθητών

Μια άλλη ερώτηση που υποβλήθηκε στους μαθητές τόσο του Γυμνασίου, όσο και του Δημοτικού είχε σχέση με το αυτοσυναίσθημά τους στο πόσο καλά διαβάζουν και στο πόσο καλά κατανοούν αυτά που διαβάζουν. Η γνώμη που έχουν για τον εαυτό τους οι μαθητές μας είναι ότι βρίσκονται σε πολύ ψηλά επίπεδα. Ειδικότερα το 52.8% των μαθητών του δημοτικού πιστεύει ότι διαβάζει και κατανοεί αυτό που διαβάζει πολύ καλά και το 32.9% ότι βρίσκεται σε καλό επίπεδο. Οι μαθητές που πιστεύουν ότι είναι μέτριοι ή καθόλου καλοί στο καλό διάβασμα και στην κατανόηση του κειμένου είναι 14.3%. Παρόμοια αντίληψη υπάρχει και στους μαθητές του Γυμνασίου. Το 82.9% πιστεύει ότι διαβάζει και κατανοεί αυτό που διαβάζει καλά μέχρι πολύ καλά. Μόνο ένα 17.1% δεν έχει αυτή τη γνώμη.

Συγκρίνοντας τη γνώμη των μαθητών μας με τη γνώμη των μαθητών άλλων χωρών διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές της Κύπρου και της Ελλάδας έχουν το ψηλότερο αυτοσυναίσθημα με βάση τις ικανότητές τους για πολύ διάβασμα και καλής κατανόησης του περιεχομένου των κειμένων που διαβάζουν. Το αυ-

το συναίσθημα όμως αυτό δεν συμβαδίζει με τα αποτελέσματα των μαθητών μας στην έρευνα «Αλφαριθμητισμός και Σχολείο».

* Θερμά τους ευχαριστούμε για τη χρησιμοποίηση από μέρους μας όλων των μέσων που έχουν ετοιμάσει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Binkley, M., & Rust, K. (Ed.) (1994). *Reading Literacy in the United States*. Technical Report. Washington, D. C.: US Department of Education.
- Elley, W. B. (1992). *How in the World do Students Read?* The Hague: IEA.
- , (1994). *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-Two School Systems*. Oxford: Pergamon Press.
- Langer, J. A., Applebee, A. N., Mullis, I. V. S., & Foertsch, M. A. (1990). *Learning to Read in our Nation's Schools*. New Jersey: ETS.
- Lundberg, I. & Linnakyla, P. (1993). *Teaching Reading Around the World*. The Hague: IEA.
- Παπαναστασίου, Κ. (1995). *Αλφαριθμητισμός και Σχολείο*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (υπό έκδοση).
- Postlethwait, T. N. & Ross, K. (1992). *Effective Schools in Reading: Implications for Educational Planners*. The Hague: IEA.
- Wagemaker, H. (Ed.) (1993). *Achievement in Reading Literacy: New Zealand's Performance in a National and International Context*. New Zealand: Ministry of Education.

Πλατρίτης Χρίστος, Δρ.Φ.

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

1. Η εξέλιξη της έρευνας αναφορικά με τον προφορικό και γραπτό λόγο

Η ομιλία και η γραφή αποτελούν τρόπους εξωτερίκευσης των δεδομένων της ανθρώπινης εμπειρίας και είναι μεγάλης σημασίας τόσο για την κοινωνική ζωή στο σύνολό της, όσο και για το κάθε άτομο ξεχωριστά. Για να είναι ο άνθρωπος ικανός να ανταπεξέλθει στα καθήκοντά του στην καθημερινή κοινωνική πράξη, είναι σημαντικό γι' αυτόν να κατέχει πολύ καλά τόσο τον προφορικό, όσο και γραπτό λόγο και να μπορεί να χρησιμοποιεί και τους δυο ανάλογα με τις περιπτώσεις.

Μέχρι σχεδόν τα μέσα του 19ου αιώνα η διαφορά μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου δεν αποτελούσε θέμα συζήτησης για την επιστημονική γλωσσική έρευνα. Αργότερα και συγκεκριμένα στα τέλη του 19ου αιώνα ο προφορικός λόγος προσέκλυσε το ενδιαφέρον των επιστημόνων και έγινε κύριο αντικείμενο έρευνας. Τα φωνήματα που αποτελούν την ανθρώπινη ομιλία εξετάζονται συγχρονικά αλλά και διαχρονικά. Εξετάζονται οι συνθήκες σχηματισμού των φωνημάτων καθώς και οι ιστορικές αλλαγές τους σε κάθε γλώσσα ξεχωριστά. Όπως υποστηρίζει ο Milan Romportl¹ η έρευνα μπόρεσε να βγάλει σημαντικά συμπεράσματα στον τομέα της φωνητικής, της ιστορικής γραμματικής και της διαλεκτολογίας, αλλά παρέβλεψε να αναλύσει το ρόλο του γραπτού και του προφορικού λόγου στην διαπροσωπική επικοινωνία.

Από διαχρονική άποψη θα πρέπει κάποιος να εκτιμήσει τις προσπάθειες της διαλεκτολογίας, η οποία βασίστηκε αποκλειστικά σε προφορικά τεκμήρια με κύριο σκοπό τη διασαφήνιση φωνητικών και γραμματικών εξελίξεων. Ωστόσο συντακτικά προβλήματα και προβλήματα που πηγάζουν από τον αυθόρμητο χαρακτήρα της προφορικής επικοινωνίας δεν είχαν απασχολήσει σχεδόν καθόλου τη διαλεκτολογία και καμιά ακριβή μελέτη των κύριων χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου δεν είχε γίνει. Οι μελετητές περιορίστηκαν δηλαδή σε προβλήματα προφοράς και ειδικότερα σε προβλήματα προσωδίας όπως είναι ο

επιτονισμός. Οι μορφολογικές και συντακτικές ιδιορρυθμίες της προφορικότη-
τας είχαν επιστημονικά παραμεληθεί σε μεγάλο βαθμό.

Το γραπτό σύστημα επικοινωνίας αναπτύχθηκε με την εξέλιξη των ανθρω-
πίνων αναγκών που είναι απόρροια της μεταξύ τους συμβίωσης και λόγω της
οικονομικοπολιτικής ανάπτυξης της ανθρώπινης κοινωνίας. Σαν παράδειγμα
μιας τέτοιας ανάπτυξης θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τη διεθνοποίηση του
εμπορίου και της διοίκησης. Τον 19ο και 20ό αιώνα εξαπλώθηκε σε πολλές
χώρες η ακτίνα λειτουργίας του γραπτού λόγου. Αυτό συνεχίζεται μέχρι και
σήμερα. Ο Milan Romportl βλέπει εδώ ως κύριο λόγο την ανάπτυξη των σχέσε-
ων συνεργασίας μέσα από τις νέες συνθήκες που δημιουργούνται με τη βιομη-
χανική επανάσταση². Αυτή η εκβιομηχανοποίηση της κοινωνικής δομής προϋπέ-
θετε νέους τύπους επικοινωνίας πιο απαιτητικούς και πολύπλοκους. Γι' αυτό η
χρησιμοποίηση της γραφής στην επικοινωνία καθίσταται πλέον αναγκαία.

Η λήψη μέτρων σε πολλές χώρες με απώτερο σκοπό την εξύψωση του
μορφωτικού επιπέδου καθιστά το γραπτό λόγο όλο και πιο σημαντικό. Ακόμα
και στη σημερινή εποχή γίνεται προσπάθεια σε πολλές αναπτυσσόμενες χώρες
για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού. Αυτό φυσικά προϋποθέτει εξεύρε-
ση μεθόδων που να κάνουν το διάβασμα και τη γραφή, δυο δραστηριότητες του
γραπτού λόγου, προσιτά στα ευρύτερα στρώματα του λαού.

Η αύξηση του βαθμού χρήσης της γραπτής επικοινωνίας μεταξύ των αν-
θρώπων δεν σήμαινε ωστόσο τον περιορισμό της ακτίνας δράσης του προφορι-
κού λόγου. Αντίθετα η σφαίρα επιρροής του επεκτάθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό
παράλληλα με τις αυξημένες απαιτήσεις τόσο στην πρακτική όσο και την
πνευματική ζωή των ανθρώπων.

Γι' αυτό το λόγο η έρευνα στην επιστήμη της γλωσσολογίας απέκτησε
μεγαλύτερη σημασία. Η σύγχρονη γλωσσολογία, ιδιαίτερα η λειτουργική σχο-
λή έχει εστιάσει την προσοχή της στον τρόπο λειτουργίας των διαφόρων γλωσ-
σικών συστημάτων. Έτσι ο γνωστός επιστημονικός κύκλος των γλωσσολόγων
της Πράγας επηρεασμένος από τις ιδέες του J. Baudouin de Courtenay και του
F. de Saussure απέκτησε σημαντικές γνώσεις στο θέμα της εσωτερικής δομής
του προφορικού λόγου και της λειτουργίας του στην επικοινωνία. Η λειτουργία
των δύο γλωσσικών συστημάτων ως μέσων κοινωνικής επικοινωνίας καθώς και
η περιγραφή των χαρακτηριστικών τους ιδιοτήτων αποτέλεσε αντικείμενο
έρευνας του γλωσσολογικού αυτού κύκλου.

Σκοπός μας πιο κάτω θα είναι να αναφέρουμε και να αναλύσουμε με τη
βοήθεια παραδειγμάτων τις διαφορές του προφορικού και του γραπτού λόγου
θέτοντας σε αντιπαράθεση τις ιδιαιτερότητές τους. Θα ήταν όμως σωστό αυτή
η έρευνα να γίνει μέσα στα πλαίσια του άμεσου διαχωρισμού μεταξύ προφορι-
κού και γραπτού λόγου και όχι στη διάκριση σε Νόρμα, Καθομιλουμένη, Ιδίω-

μα, Διάλεκτο, Ορολογία και οτιδήποτε άλλη παραλλαγή που ανήκει στην προφορική ή γραπτή μορφή.

2. Η σχέση και οι διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου

Μετά το 1945 ο προφορικός και ο γραπτός λόγος βρίσκονται στο επίκεντρο του γλωσσολογικού ενδιαφέροντος. Έρευνες απέδειξαν ότι μεταξύ των συντακτικών κανόνων του γραπτού και των ιδιαιτεροτήτων του προφορικού λόγου υπάρχει ένας αναγκαίος συσχετισμός. Ο μελετητής συγκρίνει τις γραπτά διατυπωμένες γλωσσικές μαρτυρίες ή παραλληλίζει τους σταθερούς συστηματικούς κανόνες με τη δική του γλωσσική ικανότητα. Χρησιμοποιεί ad hoc παραδείγματα, μέσα από τα οποία προκύπτει η σύγκριση *langue* και *parole* (γλώσσα - ομιλία).

Ο γραπτός λόγος διαθέτει μια σειρά προτιμήσεων στην επικοινωνία. Είναι και χρονικά αλλά και τοπικά διατηρητέος, μπορεί να αναπαραχθεί και είναι πιο ακριβής σε σχέση με τον προφορικό λόγο. Σχετικά με τη συχνότητα χρήσης της γλώσσας η προφορικότητα έχει το προβάδισμα. Είναι γνωστό ότι ο άνθρωπος στην καθημερινή ζωή, όπως στον επαγγελματικό χώρο, μιλά περισσότερο απ' ότι γράφει και δέχεται πιο πολλές πληροφορίες ακουστικά παρά οπτικά, δηλαδή με το διάβασμα. Ο προφορικός λόγος αποτελώντας το κύριο μέσον επικοινωνίας επηρεάζει άμεσα και την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι το παιδί εξοικειώνεται με διαφορετική χρήση της επικοινωνίας του με τους ανθρώπους που συναναστρέφεται. Ένας μαθητής για παράδειγμα χρησιμοποιεί διαφορετικό λεξιλόγιο μέσα στην οικογένεια απ' αυτό που χρησιμοποιεί στο σχολείο ή σε χώρους διασκέδασης. Εδώ δεν παίζει ρόλο το βιοτικό επίπεδο μιας χώρας, γιατί το γεγονός αυτό ισχύει τόσο για τις ανεπτυγμένες όσο και για τις αναπτυσσόμενες χώρες.

Επειδή ο προφορικός λόγος συμπεριλαμβάνει όλους τους χαρακτηριστικούς τύπους και όλες τις ιδιομορφίες της εθνικής γλώσσας, αποδεικνύεται από απόψεως ποικιλίας των εκφραστικών μέσων πιο περιεκτικός. Γι' αυτό διαφωνούμε μ' αυτούς που υποστηρίζουν ότι ο προφορικός λόγος είναι αντανάκλαση του γραπτού. Γραπτές μαρτυρίες δεν αρκούν, για να καλύψουν την περιγραφή της γλώσσας, αφού συμπεριλαμβάνουν μόνο ένα μικρό μέρος του όλου γλωσσικού φάσματος.

Ο γλωσσολόγος Hugo Steger ορίζει στο άρθρο του «Προφορικός λόγος - η μορφή και ο ορισμός του», τον προφορικό λόγο σαν κάτι που εκφράζεται προφορικά χωρίς προηγουμένως να αποδοθεί γραπτώς, χωρίς να ετοιμαστεί για συγκεκριμένη ομιλία και χωρίς να διατυπωθεί σε μορφή στίχου, μελωδίας ή

ρίμας³. Με άλλα λόγια η προφορικότητα είναι κάτι που δεν καταγράφεται και δεν υφίσταται ως σχέδιο μνήμης ή συνδεδεμένος λόγος.

Σύμφωνα μ' αυτόν τον ορισμό γίνεται κατανοητό ότι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της προφορικότητας είναι ο *αυθορμητισμός*. Το φυσικό έδαφος της προφορικής επικοινωνίας είναι η αυθόρμητη συνομιλία, όπως αυτή διεξάγεται στην καθημερινή μας ζωή. Ο αυθορμητισμός είναι ένα φαινόμενο που εξελίσσεται στα πλαίσια ενός *διαλόγου* ανάμεσα σε δύο το λιγότερο συνομιλητές. Ο *διαλογικός* τρόπος επικοινωνίας είναι λοιπόν ένα επιπρόσθετο κύριο χαρακτηριστικό του προφορικού λόγου. Σε αντίθεση με ένα γραπτό κείμενο, σε μια συνομιλία έχουμε τη δυνατότητα να εκφραστούμε ευθέως απέναντι σ' ένα άλλο πρόσωπο, το συνομιλητή μας. Εδώ θα πρέπει να αναφερθούμε στους διάφορους τρόπους διεξαγωγής ενός διαλόγου και παράλληλα στις διαφορές μεταξύ της διαλογικότητας και του γραπτού κειμένου. Η γερμανική γλώσσα θα αποτελέσει παράδειγμα για την ανάλυση αυτή.

Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος διαφέρουν στη γερμανική γλώσσα μεταξύ άλλων στο συντακτικό, πραγματολογικό και μορφολογικό γλωσσικό επίπεδο. Πρώτα απ' όλα ας δούμε το *συντακτικό* επίπεδο. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι οι συντακτικοί κανόνες ισχύουν το ίδιο τόσο για γραπτά όσο και για προφορικά κείμενα. Ωστόσο οι έρευνες δείχνουν ότι για τον προφορικό λόγο ισχύουν κάποιοι ιδιαίτεροι κανόνες⁴. Εδώ τίθεται το ερώτημα ποιες είναι οι σχέσεις ανάμεσα στους γραμματικούς κανόνες που εφαρμόζονται στο γραπτό λόγο και αυτούς που εφαρμόζονται στον προφορικό. Είναι φανερό ότι η γλώσσα της γραφής βασίζεται στη γραμματική των κανόνων (π.χ. στη γραμματική του Duden, η οποία λαμβάνεται πάντα υπόψη στη διερεύνηση ενός προβλήματος σχετικό με τους γραμματικούς κανόνες της γερμανικής γλώσσας) και ότι ο προφορικός λόγος με τη σειρά του συμμορφώνεται με τους κανόνες του γραπτού. Σύμφωνα με τη Wackernagel-Jolles και τον Romportl εδώ παίζει κάποιο ρόλο η αντίδραση του ομιλητή στα δεδομένα της καθημερινής ζωής, ο οποίος επηρεάζεται από τον τρόπο ομιλίας των σχολιαστών και ομιλητών της δημόσιας ζωής και των ηλεκτρονικών μέσων ενημέρωσης, οι οποίοι έχουν ένα μεγάλο μερίδιο στην κωδικοποίηση της προφορικής επικοινωνίας⁵.

Είναι φανερό ότι υπάρχει ένας σαφής διαχωρισμός γραπτών προτάσεων, οι οποίες είναι διατυπωμένες σύμφωνα με τους κανόνες, δηλαδή συντακτικά τελειοποιημένες. Το μέγεθος των προτάσεων αποτελεί μια σημαντική συντακτική διαφορά μεταξύ των δύο γλωσσικών συστημάτων. Το μέγεθος των προτάσεων στον προφορικό λόγο εξαρτάται από τις συνθήκες της συνομιλίας. Ενώ ο προφορικός λόγος χαρακτηρίζεται από μικρές προτάσεις, στη γραπτή επικοινωνία χρησιμοποιούνται μεγάλες και πολύπλοκες προτάσεις. Όσο πιο ελεύθερη και αυθόρμητη είναι η ατμόσφαιρα, στην οποία διεξάγεται η συνομιλία, τόσο πιο μικρές γίνονται οι προτάσεις. Οι απλές προτάσεις του προφορικού

λόγου βρίσκονται σε αντιπαράθεση με τις περίπλοκες του γραπτού. Ωστόσο υπάρχουν διχασμένες γνώμες όσον αφορά τη χρήση παρατακτικών ή υποτακτικών προτάσεων. Ενώ Γάλλοι γλωσσολόγοι μιλούν για υπερίσχυση των παρατακτικών προτάσεων στον προφορικό λόγο, και των υποτακτικών στο γραπτό, η Barbara Wackernagel-Jolles υποστηρίζει, μετά από έρευνές της, ότι υπάρχει μια ισορροπία στην ποσοτική σχέση μεταξύ παρατακτικών και υποτακτικών προτάσεων στον προφορικό και γραπτό λόγο⁶. Εν πάση περιπτώσει ένα είναι σίγουρο. Η χρήση παρατακτικών και υποτακτικών προτάσεων στον προφορικό λόγο εξαρτάται από τις απαιτήσεις του ομιλητή, αλλά και του ακροατή, καθώς και από τις συνθήκες μέσα στις οποίες διεξάγεται η συνομιλία. Ας δούμε όμως ένα παράδειγμα.

Παράδειγμα 1:

α. Προφορικός λόγος

Zuerst ist er einkaufen gegangen, und dann hat er sich eine Suppe gekocht, und dann hat er Fernsehen geguckt.

(Πρώτα πήγε για ψώνια και μετά μαγείρεψε σούπα και μετά παρακολούθησε τηλεόραση).

β. Γραπτός λόγος

Er guckte Fernsehen, nachdem er zuerst einkaufen gegangen war und sich daraufhin eine Suppe gekocht hatte.

(Παρακολούθησε τηλεόραση μετά που είχε πάει για ψώνια και ακολούθως είχε μαγειρέψει σούπα).

Στο παράδειγμα α) παρατηρούμε την παρατακτική σύνταξη των προτάσεων, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους με τον παρατακτικό σύνδεσμο 'und/ 'και'. Στο παράδειγμα β) παρατηρείται ότι η υποτακτική σύνταξη του μηνύματος γίνεται με τη βοήθεια μιας δευτερεύουσας χρονικής πρότασης, η οποία υποδηλώνει ότι οι πράξεις έχουν γίνει σε διαφορετικό χρόνο.

Σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο, παρατηρείται πιο μεγάλη σταθερότητα στη θέση των όρων της πρότασης. Το ρήμα για παράδειγμα σύμφωνα με τους γραμματικούς κανόνες της γερμανικής γλώσσας πρέπει σε μια κύρια πρόταση να βρίσκεται πάντα στη δεύτερη θέση, ενώ σε μια δευτερεύουσα στο τέλος. Στην περίπτωση της κύριας πρότασης ο κανόνας ισχύει αμετάβλητος και στον προφορικό λόγο, ενώ στην περίπτωση της δευτερεύουσας πρότασης παρουσιάζεται μία κάποια ελαστικότητα όσο αφορά τη θέση του ρήματος.

Παράδειγμα 2:

«*Er lernt Deutsch, weil er in Deutschland studieren will.*»

γραφτός

(«Μαθαίνει Γερμανικά, διότι να σπουδάσει στη Γερμανία θέλει.») **λόγος**

«Er lernt Deutsch, weil er will in Deutschland studieren.» **προφορικός**
 («Μαθαίνει Γερμανικά, διότι θέλει να σπουδάσει στη Γερμανία.») **λόγος**

Βλέπουμε ότι το ρήμα στον προφορικό λόγο ακολουθεί την προσωπική αντωνυμία και δεδομένου ότι ο σύνδεσμος 'weil' είναι στη θέση μηδέν, βρίσκεται στη δεύτερη θέση ακολουθώντας έτσι τον κανόνα της κύριας πρότασης.

Ενώ λοιπόν οι γραμματικοί κανόνες σύνταξης ισχύουν τόσο για τον γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο, παρατηρείται κάποια ελαστικότητα στην εκφορά του λόγου.

Λόγω του ασύγκριτα μεγαλύτερου όγκου του σε φωνητικές αλλαγές, μετατροπές προτάσεων και μετασχηματισμούς λέξεων ο προφορικός λόγος φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη γραπτή έκφραση. Οι απλές προτάσεις προτιμούνται των δύσκολων περίπλοκων προτάσεων, δηλαδή έχουμε μια προσαρμογή του γραπτού λόγου στον προφορικό. Ωστόσο μια γραπτή μαρτυρία δεν έχει το πλεονέκτημα της γρήγορης και ευέλικτης προσαρμογής στις εκάστοτε συνθήκες όπως ο προφορικός λόγος.

Στη γραπτή διατύπωση μια γερμανική πρόταση χαρακτηρίζεται από τη συντακτική σειρά **Thema - Rhema**. Έχουμε δηλαδή τις πληροφορίες που είναι ήδη γνωστές, το **θέμα**, το αντικείμενο για το οποίο θα ειπωθεί κάτι, στην αρχή, και το άγνωστο, το **ρήμα**, στο τέλος. Σε μια αυθόρμητη συνομιλία ισχύει το αντίθετο. Γενικά μια ομιλία έχει άμεση σχέση με τον ομιλητή και όχι με τον ακροατή. Ο ομιλητής δεν σκέφτεται τον ακροατή, αλλά αναφέρεται πρώτα στο νέο-άγνωστο που θέλει να πει. Έχουμε λοιπόν αντίθετη ροή των στοιχείων, δηλαδή Rhema - Thema (ο ομιλητής αναφέρει πρώτα αυτό που του φαίνεται σημαντικό, δηλαδή το άγνωστο για τον ακροατή και οδηγεί τη συνομιλία εκεί που ο ακροατής αναδρομικά καταλαβαίνει και την αρχή).

Παράδειγμα 3:

Das wundert mich aber, dass diese nicht die gleichen Ergebnisse haben, sie gehen
ρήμα
doch in die gleiche Klasse.
θέμα

Μετάφραση:

Αυτό με κάνει να απορώ ότι αυτοί δεν έχουν τα ίδια αποτελέσματα, πάνε όμως
ρήμα **θέμα**
 στην ίδια τάξη.

Εδώ ο ομιλητής θέλοντας να τονίσει αυτό που για τον ακροατή είναι άγνωστο το αναφέρει πρώτα έχοντας υπόψιν ότι αυτό που ακολουθεί του είναι γνωστό, άρα λιγότερο αναγκαίο. Βλέπουμε λοιπόν ότι η προσπάθεια κατανόησης από πλευράς του ακροατή γίνεται σε αντίθετο ρυθμό απ' αυτό του αναγνώστη στο γραπτό λόγο. Η αυθόρμητη συνομιλία άρα έχει υποκειμενικό και εγωκεντρικό χαρακτήρα. Το λογικό γλωσσικό στοιχείο υπαναχωρεί εδώ απέναντι στην υποκειμενικότητα, η οποία διαμορφώνει την αυθόρμητη συνομιλία. Αυτό συμβαίνει σχεδόν πάντα ακόμη και σ' ένα διάλογο μεταξύ δύο ανθρώπων υψηλού μορφωτικού επιπέδου.

Ένα άλλο ιδιαίζον χαρακτηριστικό της προφορικότητας είναι η ατέλεια της πρότασης. Όταν μιλάμε για ατέλεια της πρότασης εννοούμε τις 'Ελλείψεις', τις λέξεις ή τις φράσεις δηλαδή που είναι ήδη γνωστές στους συνομιλητές και δεν χρειάζεται να ξαναειπωθούν. Λόγω του διαλογικού χαρακτήρα του προφορικού λόγου παρατηρείται συνήθως μεγάλος αριθμός ελλείψεων. Ελλειψεις απαντήσεις σε συμπληρωματικές ερωτήσεις και ελλειψεις τοποθετήσεις του συνομιλητή αποτελούν χαρακτηριστικά του διαλόγου.

Παράδειγμα 4:

A: «*Was möchten Sie?*»
(Τί θα θέλατε;)

B: «*Einen Kaffee, bitte!*» αντί: «*Ich möchte einen Kaffee, bitte!*»
(Έναν καφέ παρακαλώ!) (Θα ήθελα έναν καφέ παρακαλώ!)

Σ' αυτή την περίπτωση παραλείπεται το ρήμα διότι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η συνομιλία επιτρέπουν στο δέκτη να καταλάβει τι ζητά ο ομιλητής. Οι γραμματικοί κανόνες παραμερίζονται εδώ για λόγους οικονομίας.

Εδώ ανήκει και το φαινόμενο των 'Ανακολουθιών', οι οποίες είναι ασύνδετες διαδοχικές προτάσεις. Για παράδειγμα μια δευτερεύουσα επεξηγηματική πρόταση, όπως η 'dass' — πρόταση, δηλαδή η πρόταση με τον ειδικό σύνδεσμο 'ότι', μπορεί να αντικατασταθεί με ασύνδετες προσαρτήσεις με συνέπεια την αλλαγή της συντακτικής σειράς των όρων.

Παράδειγμα 5:

«*Ich würde sagen, dass wir eigentlich immer Kompromisse schliessen.*»
(Θα έλεγα ότι εμείς πάντα κάνουμε συμβιβασμούς.)

γραφτός
λόγος

«Ich würde sagen, Kompromisse schliessen wir eigentlich immer.»

(Θα έλεγα συμβιβασμούς πάντα κάνουμε εμείς.)

**προφορικός
λόγος**

Οι ασύνδετες προτάσεις ακολουθούν πάντα ρήματα ή ουσιαστικά που δηλώνουν αναφορά και γνώμη.

Ένα άλλο παράδειγμα ανακόλουθου μπορεί να χαρακτηριστεί η πρόταση:

Παράδειγμα 6:

«Der hat ein ganz schwarzes Gesicht, hat er gehabt.»

(«Αυτός είχε ένα εντελώς μαύρο πρόσωπο, είχε αυτός.»)

Εδώ φαίνεται ότι ο ομιλητής πιστεύει πως οι πληροφορίες που έδωσε δεν ήταν επαρκείς και γ' αυτό επαναλαμβάνει με έμφαση ένα μέρος της φράσης αλλάζοντας και τη σειρά των όρων.

Στον προφορικό λόγο ο τονισμός παίζει σημαντικό ρόλο για τη συντακτική δομή της φράσης. Η διακύμανση της φωνής είναι απαραίτητη για να μπορέσει ο ακροατής να κατανοήσει αν η πρόταση που έχει ακούσει αποτελεί απλή γνωστοποίηση, αναφώνημα, διαταγή ή ερώτηση χωρίς αναστροφή.

Παράδειγμα 7:

α. *«Du gehst morgen nach Frankfurt!»*

(Θα πας αύριο στη Φραγκφούρτη!)

**Αναφώνημα / Γνωστοποίηση
Διαταγή**

β. *«Du gehst morgen nach Frankfurt?»*

(Θα πας αύριο στη Φραγκφούρτη;)

Ερώτηση

Ο τονισμός στον προφορικό λόγο υποδηλώνει ότι μια πρόταση τελειώνει ή συνεχίζεται. Η Wackernagel-Jolles αναφέρεται σε τρεις μεθόδους χρησιμοποίησης του τονισμού, στο χαμήλωμα, τη ταλάντευση και το ψήλωμα της φωνής⁷. Η συνταγματική λειτουργία του τονισμού στο τέλος της πρότασης είναι ο διαμελισμός της συνέχειας του προφορικού λόγου, σύμφωνα με την λογική ακολουθία των προτάσεων, σε μονάδες προτάσεων. Αυτό δεν σημαίνει τίποτε άλλο από το ότι ο ομιλητής διαιρεί το κείμενο με τη βοήθεια του τονισμού.

Παράδειγμα 8:

«Du gehst mir auf die Nerven! Hör endlich damit auf! Ich kann mich bei diesem Lärm nicht konzentrieren.»

(«Μου τη δίνεις στα νεύρα! Σταμάτα επιτέλους! Δεν μπορώ να συγκεντρωθώ μ' αυτό το θόρυβο.»)

Εδώ βλέπουμε ότι με τη χρησιμοποίηση του τονισμού η προφορική μαρτυρία χωρίζεται σε τρία μέρη: στην αντίδραση, τη διαταγή και την αιτία. Ενώ λοιπόν, όταν κάποιος γράφει, χωρίζει το γλωσσικό έργο του με τη στίξη, για τον ομιλητή είναι πρώτιστης ανάγκης να γίνει κατανοητός από τον ακροατή. Αυτό γίνεται κατορθωτό με τη χρήση του τονισμού.

Όσον αφορά το **πραγματολογικό** επίπεδο, ενώ στον γραπτό λόγο παρουσιάζονται τεχνικές αναφοράς, οι οποίες είναι ανεξάρτητες από το περιεχόμενο του μηνύματος (Kontext), στον προφορικό λόγο συμβαίνει το αντίθετο. Κύρια χαρακτηριστικά της προφορικότητας στο πραγματολογικό επίπεδο είναι η χρήση διαφόρων μηνυμάτων επικοινωνίας (Kontaktsignale), όπως οι χαιρετισμοί και οι διάφοροι τρόποι, με τους οποίους απευθύνεται ο ομιλητής στο συνομιλητή του καθώς και η εναλλαγή ομιλητών. Ο Stammerjohann μιλά εδώ για ανοικτό και ατελή προφορικό λόγο⁸. Στο ερώτημα αν υπάρχουν λεξιλογικά γνωρίσματα του προφορικού και του γραπτού λόγου δεν μπορεί ακόμα να πει κανείς ναι ή όχι, γιατί αυτό το θέμα δεν έχει ερευνηθεί σε σημείο που να μπορεί κάποιος να βγάλει τα τελικά συμπεράσματά του. Το μόνο που είναι σίγουρο είναι ότι η προφορικότητα επηρεάζει τις λεξιλογικές επιλογές του ομιλητή. Για παράδειγμα κάποιος λέει «karutt» (σπασμένο), αλλά προτιμά να γράφει 'entzwei'. Δυο λέξεις συνώνυμες που έχουν διαφορετική χρήση. Επίσης ένα άλλο παράδειγμα αποτελούν οι λέξεις 'schmeissen' (ρίχνω) και 'werfen'. Η πρώτη χρησιμοποιείται σχεδόν μόνο προφορικά, ενώ η δεύτερη προτιμάται στο γραπτό λόγο.

Από την άποψη της **μορφολογίας** τώρα οι διαφορές περιορίζονται στη χρήση των χρόνων και τη χρήση της Konjunktion I, δηλαδή της υποτακτικής που στα γερμανικά χρησιμοποιείται στον πλάγιο λόγο. Στο γραπτό λόγο ισχύει γενικά ο αόριστος ως χρόνος αφήγησης, όπως και στα ελληνικά άλλωστε. Στην προφορική χρήση της γλώσσας χρησιμοποιείται ακόμα και ο ενεστώτας. Ας πάρουμε ένα απόσπασμα γραπτού λόγου από τη λογοτεχνία και συγκεκριμένα από το διήγημα 'Der geteilte Himmel' (Ο μοιρασμένος ουρανός) της Christa Wolf.

Παράδειγμα 9:

«Tagsüber *arbeitete* Rita, abends *las* sie, und ein Gefühl der Verlorenheit *breitete* sich in ihr aus.

Da *traf* sie Manfred, und auf einmal *sah* sie Sachen, die sie nie gesehen hatte. Dieses Jahr *verloren* die Bäume ihre Blätter in viel bunteren Farben, und der Bus *verspätete* sich manchmal um schreckliche Minuten.»⁹

Μετάφραση:

Κατά τη διάρκεια της ημέρας η Ρίτα δούλευε, το βράδυ διάβαζε και ένοιωθε χαμένη.

Τότε γνώρισε το Μάνφρεντ και ξαφνικά έβλεπε πράγματα, τα οποία δεν είχε ξαναδεί. Φέτος τα δέντρα έχαναν τα φύλλα τους σε πιο ποικίλους χρωματισμούς και το λεωφορείο αργούσε κάποτε απελπιστικά.

Βλέπουμε εδώ ότι ο αφηγητής διηγείται στο παρελθόν χρησιμοποιώντας τον Αόριστο. Εδώ πρέπει να αναφέρουμε ότι η χρήση του παρατατικού στην ελληνική μετάφραση οφείλεται στο γεγονός ότι στη γερμανική γλώσσα δεν υπάρχει ο χρόνος αυτός.

Αν τώρα κάποιος δίνει προφορική κατάθεση σε ένα αστυνομικό για το τι έκανε χθες το πρωί, μπορεί να χρησιμοποιήσει και τον ιστορικό ενεστώτα. Αυτό το βλέπουμε στο παράδειγμα που ακολουθεί.

Παράδειγμα 10:

«Um 6 Uhr *stehe* ich auf, *gehe* ins Badezimmer, *wasche* mein Gesicht. Dann *gehe* ich in die Küche und *nehme* dort mein Frühstück. Um 7 Uhr *verlasse* ich das Haus.»

Μετάφραση:

Η ώρα 6 σηκώνομαι, πηγαίνω στο μπάνιο, πλένω το πρόσωπό μου. Μετά πηγαίνω στην κουζίνα και παίρνω εκεί το πρόγευμά μου. Η ώρα 7 φεύγω από το σπίτι.

Όσον αφορά τη χρήση της Κοινητικής I, της υποτακτικής, ο κανόνας, σύμφωνα με τον οποίον χρησιμοποιείται, ισχύει κυρίως στον πλάγιο λόγο. Ας πάρουμε ένα παράδειγμα από τη γερμανική γλώσσα.

Παράδειγμα 11:

Ευθύς λόγος: «*Ich bin* ein guter Schüler.»
(«Εγώ είμαι ένας καλός μαθητής.»)

Στον πλάγιο λόγο θα μετατραπεί: *Er sagte, er sei ein guter Schüler.* (Αυτός είπε, ότι είναι καλός μαθητής.)

Γραπτός λόγος: *ich* ⇒ *er*

Προφορικός λόγος: *ich* ⇒ *er*

↓

↓

bin ⇒ *sei*

bin ⇒ *ist*

Αυτή η μετατροπή του ρήματος 'bin' (δηλ. οριστική, α' πρόσωπο ενικού) στον τύπο της υποτακτικής 'sei' (γ' πρόσωπο ενικού) δεν είναι πλέον απαραίτητη στον προφορικό λόγο και αν γίνει αυτό συμβαίνει πολύ σπάνια. Συνήθως ο τύπος 'bin' (είμαι) μετατρέπεται ανάλογα με την υποχρεωτική αλλαγή της αντωνυμίας (εδώ το 'ich' / εγώ γίνεται 'er' / αυτός) σε 'ist' δηλαδή από οριστική α' πρόσωπο σε οριστική γ' πρόσωπο.

Παρατηρώντας κάποιος τις διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου από τη σκοπιά του τρόπου λειτουργίας τους, δεν πρέπει να αρκестεί μόνο στην αντιπαράθεση ή τον παραλληλισμό των εκάστοτε φωνητικών ή γραφικών στοιχείων των δύο γλωσσικών συστημάτων. Η διαφορετική δομή των γλωσσικών εξωτερικεύσεων στην επικοινωνία δεν σχετίζεται δηλαδή μόνο με τις διαφορές στην παραγωγή τους, αλλά και με τις διαφορετικές συνθήκες κατά την αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Η αξιοποίηση των πληροφοριών και στις δύο περιπτώσεις (προφορικά ή γραπτά) πραγματοποιείται μέσα στο χρόνο. Ο αναγνώστης όμως μπορεί να ρυθμίσει την ταχύτητα ανάγνωσης σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και ικανότητες και έχει τη δυνατότητα να πάει πίσω σε σημεία, τα οποία δεν έχει καταλάβει, ή θέλει να ξαναδιαβάσει για οποιονδήποτε άλλο λόγο. Ο ακροατής μιας προφορικής μαρτυρίας δεν διαθέτει αυτή τη δυνατότητα. Ακόμα και στην περίπτωση που κάποιος φέρει το επιχείρημα ότι σε μια ηχογράφηση, διάφορα μέρη του κειμένου μπορούν οποτεδήποτε χρειαστεί να επαναληφθούν, αυτό δεν μπορεί πάλι να ισχύει, διότι η νέα ακρόαση έγινε σε στιγμή διαφορετική από τη στιγμή της εκφοράς. Κάτω από κανονικές συνθήκες ακρόασης σε σχέση με τη χρονική διάρκεια μιας προφορικής μαρτυρίας ο ομιλητής αποτελεί σημαντικό παράγοντα. Γενικά μπορούμε να πούμε ότι στο γραπτό λόγο η παραγωγή του μηνύματος πραγματοποιείται από τον δέκτη, δηλαδή μέσα σε μια τοπικά, χρονικά και κοινωνικά ανεξάρτητη διαδικασία, ενώ σε μια προφορική συζήτηση συμβαίνει το αντίθετο.

Ο ορισμός του Stager που καθορίζει την προφορικότητα ως αυθόρμητη διαλογική έκφραση του λόγου φαίνεται από πρώτη άποψη να σκιαγραφεί με σαφήνεια την ιδιαιτερότητα του προφορικού λόγου. Με προσεκτικότερη μελέτη όμως γίνεται φανερό ότι υπάρχουν και μεικτές ενδιάμεσες μορφές λόγου που διαφοροποιούνται και από την αυθεντική ομιλία και από το προμελετημένο γραπτό κείμενο. Ένα γράμμα, για παράδειγμα, ή μια γρήγορα γραπτά διατυπωμένη είδηση ή μια σημείωση στο ημερολόγιο μπορούν να είναι καθαρά προϊό-

να του αυθόρμητισμού και όχι προμελετημένες κατασκευές. Γι' αυτό κλίνουν περισσότερο προς την προφορικότητα. Αντίθετα υπάρχουν προφορικές μαρτυρίες, οι οποίες, αν και είναι αυθόρμητες, χαρακτηρίζονται ως γραπτός λόγος, όπως οι καλά προετοιμασμένες ομιλίες καθηγητών, πολιτικών, δικηγόρων και δημοσιογράφων.

Οι διαφορές μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου επηρεάζουν σε πολλές περιπτώσεις την πρακτική της γλώσσας. Οι συνέπειες φαίνονται, όταν για παράδειγμα ένα γραπτό κείμενο πρόκειται να παρουσιαστεί προφορικά. Σ' αυτή την περίπτωση πρέπει να ληφθούν υπόψιν οι συνθήκες προφορικής επικοινωνίας. Αν είναι αναγκαίο λοιπόν ένα κείμενο να διατηρηθεί στην αρχική του μορφή, να διατηρηθεί π.χ. το αυστηρό πνεύμα του νόμου, θα πρέπει να διασφαλιστεί υψηλό επίπεδο προφορικής απόδοσης. Αυτό προϋποθέτει μια πολύ καλή γνώση της τεχνικής της ομιλίας, η οποία να χρησιμοποιεί όλα τα φωνητικά και φωνολογικά εκφραστικά μέσα της πρότασης. Αντίθετα σε άλλες περιπτώσεις είναι αναγκαίο να μετατρέψουμε ριζικά το γραπτό κείμενο, για να το προσαρμόσουμε στις ανάγκες του ακορατή. Είναι γνωστό ότι δεν μπορούν όλοι οι άνθρωποι να καταλάβουν όλα όσα έχουν γραφτεί γύρω από ένα θέμα. Γι' αυτό ορισμένες διαλέξεις ή προφορικές μαρτυρίες πρέπει να προσαρμόζονται στους εκάστοτε ακροατές.

Όταν πρόκειται να τυπωθεί γραπτά μια προφορική μαρτυρία, π.χ. μια αυθόρμητα διατυπωμένη ομιλία, αυτό απαιτεί συνήθως επίσης μια επεξεργασία. Εδώ θα πρέπει να προσαρμοστούν τα ανακόλουθα, δηλαδή συντακτικά ασύνδετες προτάσεις, καθώς και να καλυφθεί η έλλειψη μη-μεταβατικών υπερτεμαχιακών φωνητικών μέσων, όπως ο τονισμός, η προφορά κλπ.

Οι πιο πάνω διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου αποδίδονται, όπως σωστά αναφέρει ο Stammerjohann σε διαφορές που έχουν σχέση α) με το μέσον και τις συνθήκες εκφοράς ή παραγωγής του λόγου και β) σε διαφορές σε σχέση με ψυχολογικούς παράγοντες¹⁰. Ενώ ο προφορικός λόγος πραγματοποιείται με τη βοήθεια του ακουστικού μέσου, ο γραπτός λόγος χρησιμοποιεί το οπτικό μέσο. Αντίθετα με τον προφορικό λόγο, που εκτείνεται μέσα στο χρόνο με τη μορφή διαδοχικών φωνημάτων, ήχων, ο γραπτός εκτείνεται και μέσα στο χώρο με τη μορφή γραπτών σημείων που αποτυπώνονται στο χαρτί. Στον προφορικό λόγο τα γλωσσικά στοιχεία συνδέονται μεταξύ τους με υπερτεμαχιακές μονάδες, όπως ο επιτονισμός και η μελωδία της φωνής καθώς και με μη-γλωσσικά μέσα όπως η μιμική και οι κινήσεις των χεριών.

Αναφορικά με την κατάσταση που επικρατεί σε μια προφορική ή γραπτή μαρτυρία μπορούμε να πούμε, ότι, ενώ στην πρώτη περίπτωση οι συνομιλητές βρίσκονται σε ένα κοινό πλαίσιο, χώρο, στη δεύτερη βρίσκονται σε δύο διαφορετικούς χώρους. Αυτές οι κοινές συνθήκες που επικρατούν στον προφορικό λόγο επιδρούν λίγο ή πολύ άμεσα στη γλωσσική συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει ότι οι

παρειαρισκόμενοι μπορούν να πάρουν τον λόγο, δηλαδή ο λόγος αυτός έχει διαλογικό χαρακτήρα. Όπως η Denise François Geiger σωστά επισημαίνει, ο πομπός και ο δέκτης ή οι πομποί και οι δέκτες συμμετέχουν «ζωντανά» στο κύκλωμα επικοινωνίας¹¹. Έχουμε δηλαδή άμεση επανάδραση, το λεγόμενο feedback, όταν το μήνυμα διακόπτεται λόγω κατανόησής του από τον συνομιλητή. Μέσα σ' αυτή την «εν περιστάσει» ομιλία χρησιμοποιούνται τεχνικές, οι οποίες υποβοηθούν στην κατανόηση των διαφόρων μηνυμάτων που δίνονται. Αναφερόμαστε για παράδειγμα στις επαναλήψεις και περιττολογίες, οι οποίες διευκολύνουν την απομνημόνευση τόσο για τον ομιλητή όσο και για το συνομιλητή. Είναι αυτές οι τεχνικές που προκαλούν την ανώμαλη συντακτική ροή των μηνυμάτων. Αντίθετα μια γραπτή επικοινωνία που βασίζεται σχεδόν εξολοκλήρου σε γλωσσικά μέσα χαρακτηρίζεται ως μονολογική. Ο πομπός προσπαθεί λόγω της απουσίας του αποδέκτη να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες που θα επιτρέψουν τη δημιουργία συνδετικών κρίκων συνεννόησης παρά το διαφορετικό χρόνο και τόπο.

Παρατηρώντας κάποιος την επικοινωνία από ψυχολογική άποψη, εξακριβώνει επίσης διαφορές. Το γεγονός ότι οι σκέψεις διαδέχονται η μια την άλλη στον προφορικό λόγο μπορεί να έχει ως συνέπεια τον περιορισμένο έλεγχο της γλωσσικής μορφής. Αντιθέτως στο γραπτό κείμενο παρατηρούμε ότι η διαδικασία ανάπτυξης των σκέψεων έχει ήδη τελειώσει πριν από το γράψιμο. Γι' αυτό εδώ μπορούμε να μιλάμε για υψηλού βαθμού έλεγχο στη γλωσσική μορφή.

3. Η χρήση του προφορικού λόγου στη λογοτεχνία

Όπως αναφέραμε πιο πάνω ο προφορικός λόγος εξαιτίας της μεγαλύτερης χρήσης του και λόγω του πλουσιότερου λεξιλογίου που διαθέτει, επηρεάζει σε πολλές περιπτώσεις τη διατύπωση του γραπτού λόγου. Έχοντας κατά νου όλες τις πιο πάνω διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, οι οποίες καθορίζουν και τη σχέση μεταξύ τους, θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μια εικόνα χρήσης της προφορικότητας στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στη λογοτεχνία.

Η χρησιμοποίηση του προφορικού λόγου σε λογοτεχνικά κείμενα χαρακτηρίζεται από πολλούς γλωσσολόγους ως ένα οριακό φαινόμενο μεταξύ γραπτής και προφορικής απόδοσης. Όπως ο Siegfried Grosse¹² επισημαίνει, πρόκειται για μια φαινομενικά μεικτή μορφή, η οποία χαρακτηρίζεται ως γραπτά προσχεδιασμένος προφορικός λόγος. Εδώ θα πρέπει όμως να διαχωρίσουμε μια ομιλία, πίσω από την οποία κρύβονται γραπτές σημειώσεις, όπως μια διάλεξη ή ένα κήρυγμα, απ' αυτό το είδος του προσχεδιασμένου προφορικού λόγου, που χρησιμοποιείται στην πεζογραφία, όπως σε ένα θεατρικό κομμάτι ή μυθιστό-

ρημα, ο οποίος δεν μπορεί να είναι τίποτε άλλο από διάλογος και που αποτελεί ψευδαίσθηση προφορικού μηνύματος, αφού στην πραγματικότητα έχει διατυπωθεί γραπτά, δηλαδή μετά από προσεκτική σκέψη και πιθανώς μετά από πολλαπλές διορθώσεις του συγγραφέα.

Εδώ τίθεται το ερώτημα πώς ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο ως υφολογικό στοιχείο.

Εξωτερικό χαρακτηριστικό ενός προφορικού διαλογικού λόγου μέσα στο κείμενο είναι τα εισαγωγικά, τα οποία υποδηλώνουν τη διακοπή της αφήγησης. Με λίγα λόγια ενώ μέχρι αυτό το σημείο κυριαρχεί η σχέση συγγραφέα και αναγνώστη, τώρα παίρνουν το λόγο και άλλα πρόσωπα, φαινομενικά χωρίς τη σύμπραξη του συγγραφέα. Παρατηρείται μια μεγάλη αλλαγή στο γλωσσικό ρεπερτόριο, σε σημείο που τα προφορικά μηνύματα μέσα στο κείμενο να μπορούν να γίνουν αντιληπτά και χωρίς τα ορατά σημεία στίξης. Π.χ. η αλλαγή χρήσης της προσωπικής αντωνυμίας [εγώ, εσύ, εσείς, εσείς (πληθ. ευγ.)] δημιουργεί τη ψευδαίσθηση πως ο συγγραφέας μένει αμέτοχος στα διαδραματιζόμενα όπως και ο αναγνώστης. Στην πραγματικότητα όμως μόνο ο συγγραφέας και ο αναγνώστης αποτελούν συντελεστές δράσης. Ο πρώτος ως δημιουργικός πομπός και ο δεύτερος ως δέκτης αναπαραγωγής και ανάλυσης του αρχικού κειμένου. Ένας διάλογος μεταξύ δύο ή και περισσότερων προσώπων σ' ένα πεζό κείμενο δημιουργεί την εντύπωση της άμεσης πραγματικότητας και σύμφωνα με τον Grosse δίνει μεγαλύτερη αυθεντικότητα στο μέχρι τώρα επικό επίπεδο αφήγησης¹³. Οι χαρακτήρες που εισάγει ο αφηγητής μπορεί να δημιουργήσουν νέες προοπτικές για τη γλωσσική δομή του κειμένου. Ο συγγραφέας υποχωρεί συνεχώς, διότι ο αναγνώστης ξεχάσε, και πρέπει να ξεχάσει, ότι ο ομιλητής είναι ένα φανταστικό πρόσωπο.

Στη διηγηματική λογοτεχνία η περιγραφή των συνθηκών, μέσα στις οποίες εκτυλίσσεται η ροή του έργου, προηγείται πάντοτε του διαλογικού στοιχείου. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπου η περιγραφή ακολουθεί τη διαλογική συζήτηση ως επεξήγηση. Αυτό σημαίνει πως έχουμε συνεχή εναλλαγή αφήγησης και διαλόγου, δηλαδή συνεχή διαδοχή του υποτιθέμενου προφορικού και του γραπτού λόγου.

Όσο πιο έντονη είναι αυτή η εναλλαγή μεταξύ αφηγηματικού και διαλογικού χαρακτήρα σ' ένα μυθιστόρημα, τόσο πιο αποτελεσματική είναι. Αυτό συμβαίνει όταν ο υποτιθέμενος προφορικός λόγος ξεχωρίζει αισθητά από το γραπτό. Γι' αυτό βλέπουμε στη λογοτεχνία του ποιητικού ρεαλισμού, όπως τα Βερολινέζικα μυθιστορήματα του Theodor Fontane, και του νατουραλισμού να χρησιμοποιούνται συχνά η αστική διάλεκτος και η καθομιλουμένη. Ωστόσο πρέπει και εδώ να τονισθεί ότι και σ' αυτές τις περιπτώσεις δεν πρόκειται για αυθεντική, αυθόρμητη συνομιλία, αλλά για καλά προμελετημένες κατασκευές.

Ο προφορικός λόγος καθώς και η γραπτή μορφή μιας πληροφορίας βρίσκο-

νται πάντα σε αμοιβαία αλληλοεπίδραση. Η γλωσσική διαπαιδαγώγηση στο σχολείο από τη μια και τα διάφορα μέσα μαζικής ενημέρωσης από την άλλη επηρεάζουν την προφορική γλωσσική συμπεριφορά. Ο συγγραφέας από τη μεριά του χρησιμοποιεί συνειδητά στοιχεία της προφορικότητας. Αυτή η τάση είναι ιδιάζον χαρακτηριστικό του αφηγηματικού λόγου των γερμανών συγγραφέων μετά το 1945. Έτσι βλέπουμε το *Siegfried Lenz* να χρησιμοποιεί στο έργο του τον προφορικό λόγο δημιουργώντας διαλόγους με καθαρά διαλεκτικό χαρακτήρα. Ας πάρουμε ένα απόσπασμα από το έργο του «Κίνδυνος για 'Αη-Βασίληδες»¹⁴.

Παράδειγμα 12:

«Und der Nebel», sagte der Profesor.

«Is nicht abgesprochen, aber macht *nix*», sagte Tadeusz. «Im Nebel wir *könn* uns Zeit lassen beim Umsteigen».

[*ist* → *is* / *können* → *könn* (αποκοπή της κατάληξης)]

[*nicht* → *nix* (αφομοίωση των φωνημάτων)]

Μετάφραση:

«Και η ομίχλη», είπε ο καθηγητής.

«Δεν είναι συμφωνημένο, αλλά δεν πειράζει», είπε ο Ταντέους. «Στην ομίχλη μπορούμε να καθυστερήσουμε για την αλλαγή (τρένου)».

Οι υπογραμμισμένες λέξεις υποδηλώνουν εδώ φωνητικές ιδιαιτερότητες του προφορικού λόγου, όπως η αποκοπή της κατάληξης του ρήματος (από «*ist*» σε «*is*» και «*können*» σε «*könn*») και η αφομοίωση των φωνημάτων (από «*nicht*» σε «*nix*»).

Ο *Max Frisch* χρησιμοποιώντας υψηλού ύφους λογοτεχνικά μέσα δημιουργεί μια συνομιλία έξω από τα πλαίσια της προφορικότητας, η οποία ωστόσο στα μάτια του αναγνώστη φαίνεται δημιούργημα του προφορικού λόγου. Αυτό φαίνεται στο έργο του «Γκάντενμπάιν»¹⁵ από το οποίο το παρακάτω απόσπασμα:

Παράδειγμα 13:

Ich erinnere mich genau, was wir zuletzt gesprochen haben:

«Hast du das gelesen?»

«Ja», sagte ich, «· habe ich gelesen.»

Pause

«Nein», sagte ich, «wie ist das möglich.»

Sie meinte den Mord.

«Kannst du dir vorstellen», fragte sie, «wieso einer das tut? Ich finde es schauerlich».

«Ja», sagte ich, « - habe ich gelesen.»

«Du», fragte sie, «ist da noch Whisky?»

«Lila», sagte ich, «ich habe etwas gesagt.»

«Entschuldige!» sagte sie und ich sah ihr Gesicht, als sie fragte: «Was hast du gesagt?»

«Ich habe gesagt», sagte ich, « - ich habe gesagt, dass ichs gelesen habe.»

«Findest du's nicht schauerlich?»

«Ja -»

Seither haben wir geschwiegen.

«Ja», sagte Lila jetzt, «gehn wir schlafen.»

[...]

Μετάφραση:

Θυμούμαι πολύ καλά, τί είπαμε την τελευταία φορά:

«Το έχεις διαβάσει αυτό;»

«Ναι», είπα, « - το έχω διαβάσει.»

Παύση

«Όχι», είπα, «πώς είναι δυνατόν.»

Εννοούσε το φόνο.

«Μπορείς να φανταστείς», ρώτησε αυτή, «γιατί κάποιος το κάνει αυτό; Το βρίσκω φοβερό.»

«Ναί», είπα, « - το έχω διαβάσει.»

«Δεν μου λες», ρώτησε αυτή, «υπάρχει ακόμα Ουίσκι;»

«Λίλα», είπα, «είπα κάτι.»

«Συγγνώμη!» είπε αυτή και είδα το πρόσωπό της καθώς ρώτησε: «Τί είπες;»

«Εγώ είπα», είπα, « - είπα ότι το έχω διαβάσει.»

«Δεν το βρίσκεις φοβερό;»

«Ναι -»

Απο 'κείνη τη στιγμή σιωπήσαμε.

«Ναι», είπε τώρα η Λίλα, «πάμε για ύπνο.»

[...]

Αυτή η μικρή συνομιλία δεν μας παρέχει πολλές πληροφορίες. Οι πιο πολλές λέξεις που χρησιμοποιούνται εξυπηρετούν απλά τη ροή ενός διαλόγου μεταξύ δύο ανθρώπων, οι οποίοι δεν έχουν να πουν πολλά μεταξύ τους. Ρήματα όπως «διαβάζω», «βρίσκω», «φαντάζομαι», επίσης εκφράσεις πιθανότητας όπως «είναι δυνατόν», «μπορώ», καθώς και η απόσταση μεταξύ των ομιλητών, αν και πρόκειται για διάλογο, που φαίνεται από τις παύσεις, επαναλήψεις του

verbum dicendi (λέω / ρωτώ) και το μικρό περιεχόμενο από πληροφορίες αποτελούν στοιχεία υψηλού λογοτεχνικού ύφους. Αυτό δείχνει βεβαίως ότι εδώ δεν πρόκειται για αυθεντικό διαλογικό χαρακτήρα αλλά για ένα τεχνητό δημιούργημα προφορικού λόγου από το συγγραφέα.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι χρησιμοποιούνται διάφοροι τύποι ενσωμάτωσης του προφορικού λόγου στο λογοτεχνικό κείμενο. Στους Grass, Walser και Handke για παράδειγμα δεν διαφέρει σε τίποτα από το αφηγηματικό μέρος ούτε όσον αφορά το λεξιλόγιο ούτε όσον αφορά τη συντακτική σύνδεση. Την αλλαγή επισημαίνουν απλά τα εισαγωγικά.

Ως προς τη χρήση λέξεων και τη συντακτική τους θέση υπάρχουν συγγραφείς, οι οποίοι χρησιμοποιούν την καθομιλουμένη, ειδικές ή τεχνικές γλώσσες ή τοπικά ιδιώματα για να διευκρινίσουν την κοινωνική ή την επαγγελματική τάξη, στην οποία ανήκει ο ομιλητής. Ο Friedrich Dürrenmatt και ο Max Frisch χρησιμοποιούν για παράδειγμα ιδιωματικά στοιχεία χωρίς να λαμβάνουν υπ' όψιν φωνητικές και συντακτικές ιδιαιτερότητες.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της καθομιλουμένης όπως η παράλειψη των κατλήξεων, η αλλαγή στο λεξικό ύφος, η ατέλεια των προτάσεων και η αλλαγή του ομιλητή μέσα στην πρόταση αποτελούν βασικά γλωσσικά στοιχεία πολλών νεώτερων γερμανών συγγραφέων.

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα είδη ενσωμάτωσης της προφορικότητας στη λογοτεχνία από τη μία, και έχοντας κατά νου τις διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου από την άλλη, όπως τις αναλύσαμε πιο πάνω, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ο φαινομενικά προφορικός λόγος στη νεότερη λογοτεχνία είναι ένα γραπτό κείμενο, του οποίου τα διάφορα υφολογικά μέσα δίνουν την ένδειξη στον αναγνώστη ότι 'εδώ κάποιος ομιλεί'. Η εκλογή και η χρησιμοποίηση αυτών των μέσων εξαρτώνται από το κοινωνικό αξίωμα και το σκοπό του συγγραφέα.

Αποτέλεσμα της προσπάθειας να χρησιμοποιηθεί ο προφορικός λόγος στη λογοτεχνία είναι η διασταύρωση στοιχείων της προφορικότητας με τους συντακτικούς και μορφολογικούς κανόνες του γραπτού λόγου. Όπως σωστά επισημαίνει ο Grosse, πρόκειται εδώ για συγχρονισμό δύο διαφορετικών συστημάτων κανόνων, των οποίων η σχέση μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο λόγω του διαφορετικού χαρακτήρα τους θα πρέπει να επανεξεταστεί¹⁶.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Romportl, σελ. 204.
2. Romportl, σελ. 203.
3. Steger, σελ. 262.

ΠΑΑΤΡΙΤΗΣ ΧΡΙΣΤΟΣ

4. Bl. Schank/Schwitalla, *Gesprochene Sprache und Gesprächsanalyse*, σελ. 313-315.
5. Wackernagel-Jolles, σελ. 89 και Romportl, σελ. 212-214.
6. Wackernagel-Jolles, σελ. 88.
7. Weckernagel-Jolles, σελ. 123.
8. Stammerjohann, σελ. 172.
9. Christa Wolf, *Der geteilte Himmel*, σελ. 13.
10. Stammerjohann, σελ. 172.
11. François-Geiger, σελ. 77.
12. Grosse, σελ. 652.
13. Grosse, σελ. 654.
14. Siegfried Lenz, *Risiko für Weihnachtsmänner*, σελ. 381.
15. Max Frisch, *Mein Name sei Gantenbein*, σελ. 219.
16. Grosse, σελ. 668.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Frisch, Max: *Mein Name sei Gantenbein*. Frankfurt a.M., 1964.
- Grosse, Siegfried: «Literarischer Dialog und gesprochene Sprache». Από *Festschrift für Hans Eggers*. Tübingen, 1972.
- Lenz, Siegfried: «Risiko für Weihnachtsmänner». Από *Gesammelte Erzählungen*. Hamburg, 1970.
- Romportl, Milan: *Gesprochene Sprache und Sprechkultur*. Από *Grundlagen der Sprachkultur*. Μέρος 2. Εκδότης: Scharnhorst/Ising.
- Schank / Schwitalla: «Gesprochene Sprache und Gesprächsanalyse». Από *Althaus/Henne/Wiegand: Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Τόμος II. Tübingen, 1960.
- Stammerjohann (Εκδότης): *Handbuch der Linguistik*, München, 1975.
- Steger, Hugo: «Gesprochene Sprache. Zu ihrer Typik und Terminologie». Από *Satz und Wort im heutigen Deutsch*. Düsseldorf, 1967. Εκδότης: Hugo Moser.
- Wackernagel-Jolles, Barbara: *Untersuchungen zur gesprochenen Sprache: Beobachtungen zur Verknüpfung spontanen Sprechens*. Göttingen, 1971

Ακριτόπουλος Αλέξανδρος

ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΦΟΡΑ ΤΟΥ ΕΡΜΗΝΕΥΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΛΕΞΙΚΟΓΡΑΦΙΑ

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η μελέτη των εκφραστικών τρόπων με τους οποίους εξηγείται σε παιδιά ή ερμηνεύεται από παιδιά το νόημα μιας λέξης στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τη σημασία της. Ειδικότερα όμως η μελέτη της εκφοράς των προτάσεων, με τις οποίες ερμηνεύονται οι λέξεις από τα παιδιά της σχολικής ηλικίας.

Η γνώση των εκφραστικών τρόπων και της εκφοράς των ερμηνευτικών προτάσεων είναι απαραίτητη στη σύνταξη σχολικών λεξικών (λεξικογραφία), η οποία οφείλει να παρακολουθεί την πνευματική και ψυχική εξέλιξη των παιδιών, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική και ευχάριστη.

1) Η επιλογή των λημμάτων

Σε κάθε λεξικογραφική εργασία «εν αρχή ην» το λεξιλόγιο. Έτσι και εδώ η επιλογή των λέξεων λημμάτων έγινε με βάση την τάξη των ερωτηθέντων μαθητών και, δεύτερον, την αντιπροσωπευτικότητα των λημμάτων κατά γραμματική κατηγορία λέξεων. Αυτά σημαίνουν ότι η επιλογή έγινε ανάλογα με τη νοητική ηλικία και τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών.

Το λημματολόγιο αποτελείται από εξήντα πέντε λέξεις. Σ' αυτό απαντούν ομάδες (3-7 παιδιών) κατά ηλικίες (6-8, 9-10 και 11-12 χρόνων) από διάφορα σχολεία και περιοχές της Θεσσαλονίκης. Ειδικότερα, σε παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας δόθηκαν ουσιαστικά (κυρίως συγκεκριμένα) και ρήματα (κίνησης, αίσθησης κλπ.) καθημερινής χρήσης και ελάχιστα επίθετα, ενώ σε παιδιά της τελευταίας σχολικής ηλικίας, ουσιαστικά (συγκεκριμένα, αφηρημένα), ρήματα (κίνησης, ψυχικού πάθους, αίσθησης, κλπ.) λίγα επίθετα και ελάχιστα επιρρήματα. Η μέση σχολική ηλικία, μολονότι διαφορετική, θεωρείται μετα-

βατική και οριακή. Στα παιδιά της ηλικίας αυτής δόθηκαν λήμματα των δύο προηγούμενων ηλικιών.

Επίσης, δόθηκαν ίδια λήμματα σε μαθητές της πρώτης και τρίτης σχολικής ηλικίας.

II) Η καταγραφή των απαντήσεων - ορισμών²

Η έρευνα έχει διεξαχθεί έτσι ώστε να υπάρχει αμεσότητα. Έχει προτεραιότητα η προφορική γλώσσα. Μας ενδιαφέρει η εκφορά του ερμηνεύματος, δηλαδή η γλωσσική μορφή και η λογική του ακολουθία, παρά το περιεχόμενό του, η σημασιολογική πλευρά.

Οι ερωτώμενοι μαθητές απαντούν προφορικά, αφού έχει προηγηθεί ενημέρωση, ότι πρόκειται να δώσουν συγκεκριμένες απαντήσεις για το πώς κατανοούν τη σημασία των λέξεων. Ίσως οι μαθητές «καταλαμβάνονται εξ απρόπτου», επειδή δεν έχουν συνηθίσει στη σχολική ή οικογενειακή πραγματικότητα να απαντούν σε παρόμοιες ερωτήσεις. Οι απαντήσεις καταγράφονται σε μαγνητοταινία ή απευθείας από τον ερευνητή.

Οι τυπικές ερωτήσεις που απευθύνονται στους μαθητές εί- ναι του τύπου «τι είναι ένα βάζο;», «τι θα πει μαθαίνω;», «τι εννοούμε όταν λέμε φρόνιμος;» ή «τι σημαίνει σκέφτομαι;». Ασφαλώς, ο τύπος ερώτησης επηρεάζει και τον τρόπο, δηλαδή, την εκφορά/εκφώνηση της απάντησης ορισμού, αλλά, νομίζω, σε μικρό βαθμό και πάντως δύσκολο να καταγραφεί και να αξιολογηθεί η ενδεχόμενη διαφορά σε μια έρευνα γενικού χαρακτήρα όπως αυτή.

Μετά την ερώτηση «τι σημαίνει Χ;» θα περίμενε κανείς μια ειδική πρόταση με το «ότι», που πράγματι δίνεται· δίνεται όμως και διαφορετικά από τα παιδιά, π.χ. λήμμα «ανοιχτός» (2)*, «ανοιχτός (σημαίνει) όταν ανοίγουμε κάτι».

III) Το γλωσσικό καθεστώς των απαντήσεων-ορισμών

Θεωρητικά τα εκφωνήματα των απαντήσεων, τα ερμηνεύματα³, αποτελούν φράσεις που ο τύπος τους ανήκει στην κατηγορία των ρητών ή αυτόνομων λόγων (*discours explicite ou autonome*) και βρίσκονται πιο κοντά στον πρακτικό παρά στον θεωρητικό λόγο, πιο κοντά στον μονόλογο παρά στον διάλογο. Ειδικότερα, τα ερμηνεύματα, ως καθεστώς λόγου, έχουν εκείνη την εκφωνηματική ενέργεια⁴ που βεβαιώνει κάτι, είναι βεβαιωτικές προτάσεις είτε με κατάφαση (καταφατικές) είτε με απόφαση (αποφατικές).

Όσον αφορά τη γλωσσική επικοινωνία, τα ερμηνεύματα αποτελούν μια

μεταγλώσσα⁵ και, από την πλευρά του ομιλητή, φανερώνουν τη δυνατότητα ανάπτυξης της μεταγλωσσικής λειτουργίας της γλώσσας, δηλαδή τον λεκτικό σχολιασμό των λεγομένων.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο θα καταγράψουμε και θα αναλύσουμε τα δεδομένα της έρευνάς μας.

IV) Η γραμματική ανάλυση των ερμηνευμάτων: γενικές και ειδικές παρατηρήσεις

Για την πρώτη σχολική ηλικία

α) Κυριαρχεί η α' πρόσωπη (ενικ.-πληθ.) εκφώνηση των φράσεων, όταν το λήμμα είναι ρήμα. Σε παιδιά της Β' τάξης αρχίζει να εμφανίζεται, σπάνια βέβαια, η εκφώνηση του ρήματος σε β' πρόσωπο, π.χ.

λ. μπαίνω (15) «σημαίνει έχεις ένα σπίτι και μπαίνεις μέσα»

λ. φρόνιμος (26*) «αντί να φωνάζεις και να κάνεις φασαρία, κάθεται ήσυχος», αλλά και σε γ' προσ., π.χ. λ. βλακεία (4) «κάνει ο άλλος κάτι λάθος».

β) Επαναλαμβάνεται, πολλές φορές, η προς εξήγηση λέξη στο ερμηνευμα, π.χ. λ. σκέφτομαι (27*) «σκέφτομαι θα πει ότι σκέφτομαι κάποιον».

λ. δύναμη (8) «η δύναμη είναι να μπορούμε να σπάζουμε ένα ξύλο».

Ακόμη και όταν δίνεται μια αποδεκτή ερμηνεία της λέξης, π.χ.

λ. κερδίζω (10) «παίζω ένα παιχνίδι και κερδίζω, παίρνω τη νίκη».

γ) Το ερμηνευμα συνολικά (μορφή-περιεχόμενο) διακρίνεται για το ψυχοκινητικό του περιεχόμενο σε όποια μορφή και αν μας δοθεί. Συνήθως συνδέονται δύο προτάσεις, οι οποίες «ορίζουν» μάλλον έμμεσα το νόημα της λέξης· ειδικότερα,

λ. κρύβω (12) «όταν παίζω κρυφτό, κρύβομαι»,

λ. μπαίνω (15) «όταν ανοίγω την πόρτα, τότε μπαίνω»,

λ. γέλιο (5) «λέμε κάτι αστείο και οι άλλοι ξεσκάν στα γέλια»,

λ. χώμα (20) «δηλαδή όταν πέφτω, πέφτω στο χώμα»,

όπου παρατηρούμε ότι το «παιδί λεξικογράφος» προσπαθεί είτε να αναπαραστήσει και να αισθητοποιήσει το ψυχικό πάθος, την ενέργεια ή την κίνηση των καταστάσεων (Ρήματα) είτε να απεικονίσει και να αισθητοποιήσει αντικείμενα ή καταστάσεις (Ουσιαστικά).

δ) Η λογικοσυντακτική πλευρά της εκφώνησης κατά κανόνα δεν ακολουθεί το γνωστό αυστηρό και τυπικό λογικό σχήμα (Υ-Κ)⁶ ή διάφορες παραλλαγές του.

ε) Η αναφορική δείξη (που, αυτό που, εκείνο που, ένας που, κλπ.), που συνήθως χρησιμοποιείται για την εισαγωγή της ερμηνευτικής πρότασης, δεν είναι σπάνια, π.χ. λ. γάλα (24) «εκείνο το άσπρο που πίνουμε».

στ) Το ερμηνευμα μας δίνεται πάντοτε με κυριολεξία. Η κυριολεκτική χρήση αποτελεί το αποκλειστικό σημασιολογικό επίπεδο των ερμηνευμάτων.

Ειδικές παρατηρήσεις

ΤΑΞΗ Α'

1. Το ερμηνευμα εισάγεται ορισμένες φορές προεξαγγελτικά, με το δεικτικό μόριο «να» σε λήμματα ρηματικών τύπων, π.χ.

λ. γλείφω (6) «Να, παίρνω ένα γλειφιτζούρι και το γλείφω και το τρώω».

Επίσης και στα (7), (16).

2. Το ερμηνευμα εκφέρεται με δυνητική οριστική («μπορεί») που σηματοδοτεί μια δυνητική ή ενδεχόμενη κατάσταση, π.χ.

λ. τύμπανο (19) «μπορεί να έχω ένα τύμπανο και να το κλωτσάω»

ή με δυνητική υποτακτική, π.χ.

λ. χάμα (20) «να πεθάνω και να με σκεπάσουν».

3. Το ερμηνευμα εισάγεται χρονικοϋποθετικά, με το «άμα», π.χ.

λ. γέλιο (5) «άμα πούμε μια λέξη που είναι αστεία μπορεί να γελάσει».

4) Το ερμηνευμα μας δίνεται σπανίως με παράδειγμα⁷, δηλαδή με μια φράση όπου εμφανίζεται η προς εξήγηση λέξη και λειτουργεί λογικά και συντακτικά, χωρίς να γίνεται διάκριση ενεργητικής και παθητικής φωνής στο ρήμα, π.χ.

λ. σκεπάζω (17) «σκεπάζομαι με μια κουβέρτα».

ΤΑΞΗ Β'

1. Το ερμηνευμα εισάγεται πολλές φορές με χρονική πρόταση (όταν) π.χ.

λ. βλακεία (4) «Όταν κάνουμε μια χαζομάρα».

Επίσης και στα (27^a), (26^a), (28^a, 3, 4, 6).

2. Σπανίως δίνεται το ερμηνευμα με σημασιολογικό ισοδύναμο, π.χ.

λ. χαλώ (7) «Το διαλύω».

Επίσης και τα (28^a), (26^a, 2).

3. Όχι σπάνια το ερμηνευμα αναπτύσσεται με τελική πρόταση, του σκοπού, ώστε από το αποτέλεσμα να εννοηθεί το αίτιο και κατ' επέκταση η σημασία της λέξης. Αυτό συμβαίνει για τους ρηματικούς τύπους, π.χ.

λ. σκεπάζω (17) «Το σκεπάζω για να μη το βρει»

λ. κρύβω (12) «Το κρύβω δίπλα στο χαρτί για να μη φαίνεται».

Ενώ για τα ουσιαστικά, από τον σκοπό να εννοηθεί η χρησιμότητα του αντικειμένου, π.χ.

λ. βιβλίο (21^a) «Το βιβλίο είναι για να μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν».

4. Ελάχιστα μας δίνεται με επεξηγηματική πρόταση, π.χ.

λ. ξεκολλώ (16) «δηλαδή το σκίζω, το ξεκολλώ».

Επίσης και στα (3*), (6*), (26^a, 6).

5. Ελάχιστα, επίσης, και κυρίως όταν η λέξη είναι γνωστή και κοινόχρηστη, το ερμηνευμα μας δίνεται με κατηγορήμα, κατά το σχήμα (Υ-Κ), με ή χωρίς την επανάληψη της λέξης-λήμματος, π.χ.

λ. βλακεία (4) «είναι μια χαζομάρα».

Επίσης και στα (19), (21^a).

6. Σπανίως με λογική αντιπαράθεση αντωνύμων (αντί (να)... χ... το ψ), όπου αίρεται το αντώνυμο και τίθεται η προς εξήγηση λέξη ή συνώνυμό της, π.χ.

λ. φρόνιμος (26^a) «αντί να φωνάζεις και να κάνεις φασαρία, κάθεται ήσυχος»

λ. θυμώνω (28^a) «αντί κάποιος να χαιρείται, θυμώνει».

7. Πολύ σπάνια με αποφατική πρόταση, π.χ.

λ. απροσεξία (23^a) Να περπατάμε και να μην κοιτάζουμε πού πατάμε και πού πάμε» ή «Ένας που δεν προσέχει».

8. Με δεικτικές αντωνυμίες είναι σπάνια η εισαγωγή του ερμηνεύματος, π.χ.

λ. δύναμη (8) «Κάποιος που έχει δύναμη είναι δυνατός».

Ελάχιστα, η δεικτική αντωνυμία χρησιμοποιείται από παιδιά που χειρίζονται καλύτερα από άλλα της ηλικίας τη γλώσσα, ως εξειδίκευση του κατηγορήματος π.χ.

λ. άλογο (1) «είναι ένα ζώο που μεταφέρει ανθρώπους και σακιά»,

λ. χώμα (20) «είναι ένα πράγμα που είναι σαν τη λάσπη».

επίσης και τα (11), (19).

Για τη μέση σχολική ηλικία

Γενικές παρατηρήσεις

α) Η λογικοσυντακτική δομή της εκφώνησης στρέφεται γύρω από το σχήμα της τυπικής λογικής (Υ-Κ), κυρίως όταν το λήμμα είναι ουσιαστικό, π.χ.

λ. γάλα (24) «είναι κάτασπρο και το πίνουμε»,

αλλά και τα (25), (30), (31).

Όταν το λήμμα είναι Ρήμα, δεν ακολουθείται το σχήμα αυτό.

β) Το ερμηνευμα (μορφή - περιεχόμενο) διακρίνεται, όπως και στην προηγούμενη ηλικία, για το ψυχοκινητικό του περιεχόμενο σε προτάσεις άλλοτε με πρωτοπρόσωπη και άλλοτε με τριτοπρόσωπη εκφώνηση, π.χ.

λ. αγαπώ (29) «όταν αγαπάς ένα πρόσωπο όπως ο αδελφός, ο συγγενής, η δασκάλα».

Ειδικές παρατηρήσεις

1. Συχνά στο λογικό σχήμα (Υ-Κ) είτε είναι πλήρες, π.χ. (30^b) είτε ελλιπές (24ⁱⁱ), (25ⁱ), εξειδικεύεται το κατηγορούμενο με δεικτική (αναφορική) πρόταση,

για να αποσαφηνιστεί περισσότερο η σημασία και η αναφορά του ουσιαστικού, π.χ.

λ. γάλα (24ⁱⁱ) «Είναι ένα υγρό [που πίνουμε και δυναμώνουν τα κόκαλά μας]».

*Για την τελευταία σχολική ηλικία
Γενικές παρατηρήσεις*

α) Κυριαρχεί η τριτοπρόσωπη εκφώνηση του ερμηνεύματος σε όλες τις γραμματικές κατηγορίες λημμάτων. Σε λήμματα ρηματικών τύπων χρησιμοποιείται η πρωτοπρόσωπη εκφορά αλλά αυτό συμβαίνει μάλλον για μεγαλύτερη ευστοχία στο ερμηνευμα π.χ.

λ. διαφέρω (13) «ξεχωρίζω, έχω κάποια διαφορά»

ή «ξεχωρίζω ένα πράγμα από το άλλο»

λ. παρατηρώ (14), «βλέπω» ή «προσέχω ένα πράγμα ή έναν άνθρωπο».

Κυριαρχεί, επίσης, το τυπικό λογικό σχήμα (Υ-Κ) σε διάφορες παραλλαγές: Χωρίς επανάληψη του λήμματος, π.χ.

λ. βιβλίο (21^β) «Είναι μια πηγή γνώσεων»

ή με εξειδίκευση του κατηγορήματος με δεικτικές φράσεις (αυτός που, που, κάποιος που, κάτι που, κλπ.), π.χ.

λ. άψυχος (17) «που δεν έχει ψυχή»

λ. φρόνιμος (12) «κάποιος που είναι ήσυχος»

λ. υπόνομος (10) «το μέρος που πέφτουν τα απόβλητα»

λ. σκέφτομαι (27^β) «είναι η ενέργεια του ανθρώπου που με το νου του προσπαθεί να βρει κάποιες ιδέες».

Βεβαίως, κυριαρχεί η κυριολεκτική χρήση των λέξεων.

β) Το ερμηνευμα μας δίνεται μονολεκτικά με σημασιολογικά ισοδύναμα (συνώνυμα κλπ.), ανεξάρτητα από το πόσο είναι αποδεκτά ή και εύστοχα, π.χ.

λ. κραυγή (16) «ουρλιαχτό» ή «φωνή» ή «ήχος»

λ. πλέω (6) «κολυμπώ»

λ. φρόνιμος (12) «ήσυχος» ή «ήρεμος»

λ. σχεδόν (20) «περίπου».

Ελάχιστες φορές το ερμηνευμα μας δίνεται και επαναληπτικά με βάση τη σημασιολογική ισοδυναμία (ισοδ. φράσεις), π.χ.

λ. διαφέρω (13) «ξεχωρίζω, έχω κάποια διαφορά».

γ) Με αποφατική πρόταση, π.χ.

λ. φρόνιμος (12) «δεν κάνω φασαρία»

λ. άψυχος (17) [εκείνος] που δεν έχει ψυχή»

ή με αρνητική φράση, π.χ.

λ. άψυχος (17) «χωρίς ζωντάνια» ή «χωρίς ψυχή».

δ) Το λήμμα εμφανίζεται λειτουργικά στο ερμηνευμα σε παραδειγματικές προτάσεις, π.χ.

λ. φρόνιμος (26^β) «φρόνιμο παιδί λέμε κάποιον που δεν είναι αναστατωμένο»
ή «φρόνιμος είναι ο ήσυχος...»

λ. μαθαίνω (15) «μαθαίνω καινούρια πράγματα, που δεν τα ήξερα πριν».

Ειδικές παρατηρήσεις

1. Σπανιότερα το ερμηνευμα μας δίνεται με χρονική πρόταση και κυρίως όταν η σημασία του λήμματος είναι δυσνόητη, π.χ.

λ. θυμώνω (28^β) «όταν αγριεύει κάποιος»

λ. σκέφτομαι (27^β) «όταν κάποιος αυτοσυγκεντρώνεται και ψάχνει να βρει κάτι»

λ. πλέω (6) «όταν ένα πράγμα είναι ένα με τη θάλασσα»

λ. διώξιμο (3) «όταν διώχνουμε έναν άνθρωπο από ένα μέρος»

λ. φρόνιμος (26^β) «όταν κάποιος κάθεται ήσυχος, χωρίς να δημιουργεί διάφορες καταστάσεις».

2. Επίσης, σπανιότερα, με επεξηγηματική ή άλλη πρόταση που λέγεται για καλύτερη διασάφηση της σημασίας του λήμματος, π.χ.

λ. απροσεξία (23^β) «μια προγραμματισμένη κίνηση [που γίνεται κατά λάθος]»

λ. φρόνιμος (26^β) «όταν κάποιος κάθεται ήσυχος, [χωρίς να δημιουργεί διάφορες καταστάσεις]»

λ. φρόνιμος (12) «ότι κάθεται καλά, [δεν κάνει ζημιές]».

3. Ψυχολογική απόδοση του ερμηνεύματος για ρήματα αίσθησης και ψυχικού πάθους, π.χ.

λ. θυμώνω (28^β) «η αντίδραση ενός ανθρώπου σε κάτι εκνευριστικό»

λ. παρατηρώ (14) «κοιτάζω με διακριτικότητα»

λ. μπουκάνω (5) «δεν θέλω άλλο φαγητό» ή «δεν μπορώ άλλο, έχει γεμίσει το στόμα μου».

V) Αξιολογήσεις

Στην εκφώνηση του ερμηνεύματος από τον «μαθητή λεξικογράφο» υπάρχει μια ποικιλία τρόπων τόσο από λογική όσο και από γλωσσική άποψη. Η χρήση των λέξεων στο ερμηνευμα (ορισμός, παράδειγμα ή συνδυασμοί τους) γίνεται κυριολεκτικά και μας παραπέμπει κυρίως στην άμεση εμπειρική πραγματικότητα.

Η εκφώνηση του ερμηνεύματος (ως μορφή και περιεχόμενο) προοδευτικά διαφοροποιείται. Στην πρώτη σχολική ηλικία διακρίνεται για το ψυχοκινητικό της περιεχόμενο και για τον υποκειμενικό, προλογικό και εμπειρικό της χαρακτήρα, πράγμα που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι η λογική αλλά και, περισσότερο, η φαντασία συναθρώνουν τους τρόπους με τους οποίους οι ομιλητές εγκαθιστούν το επικοινωνιακό πλαίσιο, για να ορίσουν εμπειρικά τα πράγματα.

Στη μέση σχολική ηλικία εμφανίζεται μια τάση εκλογίκευσης: το ερμηνεύμα αρθρώνεται κατά το λογικό σχήμα (Υ-Κ) και εκφωνείται σε διάφορες παραλλαγές του. Εμφανίζεται και η παραδειγματική χρήση της λέξης-λήμματος, γεγονός που υποδηλώνει ότι εγκαθίσταται το επικοινωνιακό πλαίσιο εκείνο που υπακούει στους νόμους της λογικής της γλώσσας και συγκεκριμένα ότι η σημασία προκύπτει από τη γλωσσική χρήση.

Στην τελευταία σχολική ηλικία παγιώνεται η εκφώνηση, κατά το λογικό σχήμα της κρίσης (Υ-Κ) και εξειδικεύεται το κατηγορήμα με αναφορική δείξη. Γίνεται περισσότερο «αντικειμενική», τυπικά λογικότερη και εξειδικευτική τόσο στο παράδειγμα όσο και στον ορισμό.

Οι τρόποι που χρησιμοποιούνται για την εκφώνηση του ερμηνεύματος μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι, ανεξάρτητα από το αν η ερμηνεία της λέξης-λήμματος είναι σωστή, η εκφώνηση πάντως φανερώνει την ενδυνάμωση της λογικής και της φαντασίας, διότι χρησιμοποιούνται ο παραλληλισμός νοήματος, με σημασιολογικά ισοδύναμα, τα συνώνυμα, τα αντώνυμα, γεγονός που καταδεικνύει ότι λειτουργεί πλέον ο παραγωγικός, ο επαγωγικός και ο αναλογικός συλλογισμός.

VI) Συμπεράσματα και διαφορισμοί

Η ποικιλία των τρόπων εκφώνησης και η προοδευτική διαφοροποίηση του ερμηνεύματος διαφωτίζουν αλλά και προβληματίζουν τους ενήλικες λεξικογράφους, διότι αποτελούν αποδείξεις των δυνατοτήτων ανάπτυξης αλλά και πρόσληψης της μεταγλωσσικής λειτουργίας της γλώσσας από τα παιδιά.

Κατά συνέπεια, στον χώρο των παιδικών ή σχολικών λεξικών δεν μπορούμε να μιλάμε για έναν τύπο ερμηνευτικού λεξικού αλλά για περισσότερους, που εξαρτώνται από τις επιλογές των λεξικογράφων και τις αναγνωστικές δυνατότητες των χρηστών. Ίδου, λοιπόν, δύο πολύ διαφορετικοί, από την άποψη της εκφοράς των ερμηνευμάτων, τύποι λεξικών.

Ένα λεξικό μύησης που απευθύνεται σε παιδιά έως 9 χρόνων, λ.χ. της R. Fergusson, *First picture dictionary*, Dean, 1992, μας δίνει έτσι το ερμηνεύμα, ώστε η λέξη λήμμα να εμπεριέχεται σ' αυτό και να αποτελεί το Υπ. ή το Θέμα της Πρότασης ή της Φράσης, π.χ. λ. house «A house is a building where people live». Δίνει, δηλαδή, ορισμούς που περιέχουν το λήμμα και, κατά δεύτερο λόγο, παραδείγματα που, φυσικά, περιέχουν το λήμμα.

Η λεξικογράφος επικεντρώνει την προσπάθειά της στην κοινή εμπειρία, την κοινή αλλά και τυπική λογική (κρίση, υπόθεση, χρονική ακολουθία) όσο και τη λογική της γλώσσας (χυριολεξία, συνωνυμία, αντωνυμία, υπωνυμία κλπ.) στο-

χεύοντας στην «ολική σημασία» (*the full meaning*) που δεν είναι άλλο από την κοινόχρηστη σημασία της λέξης, π.χ.

λ. address «Your address tells people where you live».

Αντιθέτως, ένα άλλο λεξικό, που απευθύνεται σε παιδιά πάνω από 9 χρόνων, λ.χ. της Agnès Aster, *Το λεξικό των παιδιών*, μτφρ. Μαργ. Κουλεντιανού, Larousse, 1992, δεν δίνει ορισμούς αλλά παραδείγματα στο ερμηνευμα, εκμεταλλευόμενη όχι την κοινή λογική αλλά τη λογική της γλώσσας, π.χ.

λ. γερνώ «Το βάψιμο ξανάνωσε το σπίτι μας που είχε γεράσει».

Ο συνδυασμός κυριολεκτικής και μεταφορικής χρήσης των λέξεων παρουσιάζει τα ερμηνεύματα με φαντασία και χιούμορ, π.χ.

λ. διεύθυνση «Ξέρεις τη διεύθυνση της ευτυχίας; Οδός ανεμελιάς, παράδεισος».

Επομένως η απόφαση αλλά και η ευθύνη ανήκει στους λεξικογράφους!..

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Με τον όρο «εκφορά», ή «εκφώνηση», κατ' άλλους «μίλημα» (*énonciation, enunciation*) εννοούμε γενικά τον τρόπο παραγωγής ενός εκφωνήματος, μιας ομιλούμενης πρότασης. Είναι η προσωπική πράξη της χρήσης του λόγου, της οποίας το αποτέλεσμα είναι το *εκφώνημα* (*énoncé*), η ομιλούμενη πρόταση. Βλ. Tz. Todorov, «Problèmes de l' énonciation,,, *Langage* 17 (1970) 3-11 και Σ. Δημητρίου, *Λεξικό όρων* 3, Αθήνα, Καστανιώτης, 1983.
2. *Ορισμός (définition)*. Εδώ, στη λεξικογραφία, έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τον ορισμό της τυπικής λογικής. Δεν μπορεί να είναι γενικός, όπως ο των εννοιών, αλλά ειδικός και εφαρμόζεται στη χρήση της λέξης· προέρχεται από την εμπειρία και την κοινή λογική. Βλ. René Lagane, «Les dictionnaires scolaires: enseignement de la langue maternelle» στο *Dictionnaires, Encyclopédie internationale de Lexicographie*, Walter de Gruyter, Berlin. N. York, 1991, σ. 1368-1378.
3. Με τον όρο «ερμηνευμα» εννοούμε ό,τι ακολουθεί μετά το λήμμα και μπορεί να περιλαμβάνει: ορισμό της έννοιας της λέξης, ένα παράδειγμα ή και συνδυασμούς τους. Πρόκειται για μια μεταγλώσσα, δηλαδή έναν σχολιασμό των λεγομένων.

Οι αριθμοί παραπέμπουν στη σειρά με την οποία δόθηκαν τα λήμματα κατά τη διάρκεια της έρευνας και στις αντίστοιχες φράσεις παραδείγματα που είναι πάντοτε μέσα σε εισαγωγικά.

Οι αστερίσκοι και οι εκθέτες πάνω στους αριθμούς αυτούς, που είναι σταθεροί και ορισμένου πλήθους, αντιπροσωπεύουν αντίστοιχες φράσεις παραδείγματα που πήραμε από άλλα παιδιά, διαφορετικών Σχολείων, για τα ίδια λήμματα. Τους σημειώνουμε, διότι υπάρχουν στο υλικό (corpus) αναφορά της έρευνας.

4. *Εκφωνηματική δύναμη (force illocutionnaire)*. Κάθε εκφώνημα έχει μια εκφωνηματική δύναμη, άρα ενέργεια, η οποία σηματοδοτεί κάθε λεκτική ενέργεια, όπως το να βεβαιώνει, να αρνείται, να υπόσχεται, να προειδοποιεί κανείς δια του λόγου.
5. *Μεταγλώσσα (métalangage)*: όρος προερχόμενος από τη «μεταγλωσσική λειτουργία» της γλωσσικής επικοινωνίας κατά τον R. Jakobson (*Linguistics and Poetics*, 1960), η οποία συνίσταται στον έλεγχο ή τον σχολιασμό του κώδικα από τη γλώσσα κατά τη γλωσσική επικοινωνία ή, απλούστερα, στην εξήγηση των λέξεων με άλλες λέξεις, όπως γίνεται στα λεξικά, λ.χ. «θρανό είναι το ξύλινο...».

6. *Λογικό σχήμα*: λ.χ. η απόδοση ενός κατηγορουμένου σε ένα υποκείμενο δια μέσου ενός συνδετικού ρήματος (Υ-Κ).
7. *Παράδειγμα*. Το παράδειγμα μας προσφέρει της σημασία μέσα από τον τρόπο χρήσης των λέξεων. Μας πηγαίνει στις ειδικές σημασίες που παίρνει η λέξη στον λόγο. Βλ. René Lagane, «Les dictionnaires scolaires...», ό.π., σ. 1368-1378.

Φωτεινή Ρεΐση-Ματσουκά

Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ/ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ:
ΑΠΟ ΤΙΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Στις 9 Μαΐου 1994 ο François Bayrou ανακοίνωνε τις 155 προτάσεις του εξηγώντας τις βασικές κατευθύνσεις του «καινούριου συμβολαίου για το σχολείο»¹. Προϊόν πλατειάς συναίνεσης, καταρτίστηκε τον προηγούμενο Ιανουάριο σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου. Πρόθεση του François Bayrou η εισαγωγή των λατινικών και των ελληνικών στην Β΄μια εκπαίδευση. Πολλές ιδέες και προτάσεις από τις οποίες ορισμένες είναι ριζοσπαστικές. Ωστόσο πρωταρχικό μέλημα του Υπουργού Παιδείας της Γαλλίας αποτελεί η σωστή χρήση της γαλλικής γλώσσας από τους μαθητές².

Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει επανειλημμένως στην Γαλλία για την επίλυση του «γλωσσικού προβλήματος». Ουσιαστικό ενδιαφέρον έδειξαν οι εκπαιδευτικοί κατά καιρούς για τη διδασκαλία της παραδοσιακής γραμματικής, η οποία βρήκε την πλήρη εφαρμογή της κατά τον 19ο αιώνα και το πρώτο μισό του εικοστού. Ωστόσο αρκετές φορές αμφισβητήθηκε η αποτελεσματικότητά αυτής της μεθόδου και απετέλεσε σημείο τριβής μεταξύ των γραμματιστών³. Πίσω όμως από την απόρριψη της διδασκαλίας της γραμματικής ξαναβρίσκουμε μια παλιά πολεμική που διαπερνά όλη τη διδακτική της γαλλικής ήδη από τον Μεσαίωνα: το ρόλο της εννοιολόγησης και της περιγραφής στη μάθηση μιας γλώσσας⁴.

Πριν προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε το θέμα θα επιχειρήσουμε να πλησιάσουμε την έννοια του όρου «γραμματική» προβαίνοντας και σε μια ιστορική αναδρομή της εξελικτικής της παρουσίας στον χώρο της διδακτικής της γαλλικής γλώσσας.

Στο λεξικό «Dictionnaire de didactique des langues⁵ των D. Coste και R. Galisson δίνονται έξι διαφορετικές ερμηνείες στην πολυσημία της λέξης γραμ-

ματική: α) Περιγραφή της γενικής λειτουργίας μιας φυσικής γλώσσας γενικά της μητρικής. β) Περιγραφή της μορφολογίας και της σύνταξης μιας φυσικής γλώσσας. γ) Επιστήμη που μελετά τους κανόνες λειτουργίας ή εξέλιξης μιας φυσικής γλώσσας. δ) Σύνολο κανόνων που αφορούν στην ομαλή χρήση της γλώσσας. ε) Τυπικό σύστημα, δημιούργημα του γλωσσολόγου. ζ) Εσωτερικευμένο σύστημα από τον ομιλητή-ακροατή που του επιτρέπει να παράγει και να κατανοεί προτάσεις αυτής της γλώσσας.

Ο πρώτος και ο δεύτερος ορισμός του όρου «γραμματική» αφορούν σε μια μεθοδική γνώση της γλώσσας εάν δηλ. πρέπει ή όχι να διδάσκουμε γραμματική σε τμήμα μάθησης ξένης γλώσσας, εάν η γραμματική είναι ή όχι απαραίτητη για να μάθει κανείς καλή ορθογραφία⁶ κ.λ.π.

Το σημείο 4 «το σύνολο των κανόνων που αφορούν στην ομαλή χρήση της γλώσσας» καθορίζει την κατάσταση της γλώσσας σαν ορθή σε σχέση με την γενικά αποδεκτή κανονιστική χρήση της γλώσσας.

Ο ορισμός Νο 5 «τυπικό σύστημα, δημιούργημα του γλωσσολόγου» καθορίζει το δημιουργημένο μοντέλο λειτουργίας της γλώσσας από τους γλωσσολόγους. Κατ' αυτήν την έννοια μιλάμε για γενετική, δομική, μετασχηματιστική ή γραμματική του εκφερόμενου λόγου.

Η 6η ερμηνεία δηλώνει «μια ψυχογενετική και ψυχοκοινωνική ολότητα της οποίας αιτούμε την ύπαρξη στην καρδιά γλωσσικών πρακτικών οι οποίες ανήκουν σε μια δεδομένη κοινότητα»⁷.

Αν και ο Μεσαίωνας αποτελεί μια σημαντική εποχή για τη γαλλική γλώσσα⁸, η γέννηση της γραμματικής σκέψης πραγματοποιείται τον 16ο αιώνα με την επεξεργασία των πρώτων γαλλικών γραμματικών⁹. Τα βιβλία αυτά εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πρόγραμμα, άμεσα συνδεδεμένο με το ανθρωπιστικό κίνημα αυτής της εποχής και που αφορά «La défense de la langue française» με πρωτεργάτη τον Du Bellay¹⁰. Οι εκπρόσωποι αυτού του κινήματος υποστηρίζουν ότι η γαλλική γλώσσα επιβεβαιώνει την ύπαρξή της από τη σχέση της με τις γλώσσες «γούτρου», δηλ. τις αρχαίες γλώσσες: «Si l'on écrit une grammaire française on pensera donc qu'elle est une introduction aux langues anciennes, mais cet humble propos rejoint l'ambition qui, malgré les invectives, naît ici et là, d'affirmer la dignité des langues modernes: et comment d'affirmer mieux qu'en montrant la conformité de la langue moderne avec les anciennes? Nous décrivons ici un processus qui a été plusieurs fois analysé par les linguistes contemporains qui est celui de la fascination; on assure la dignité d'une langue en montrant qu'elle se conforme à l'organisation de la langue de prestige»¹¹.

Κατ' αναλογία ο γραμματιστής J. Pillot θα προσπαθήσει το 1550 να δημιουργήσει μια αντιστοιχία στη λειτουργία της γαλλικής γραμματικής χρησιμοποιώντας το σύστημα των κλίσεων της λατινικής. Παίρνοντας σαν παράδειγμα τη λέξη «charretier» θα κάνει την παρακάτω περιγραφή:

Nom. Acc. Voc.: charretier, le charretier, un charretier

Gen. Abl.: le charretier, du charretier, d'un charretier

Datif: au charretier, à un charretier

Στην προσπάθεια αυτή του Pillot διαφαίνεται η τάση να προσαρμοστεί η γαλλική γραμματική στα δομικά πρότυπα της λατινικής.

Αν και υπήρχαν δυο αντίθετα ρεύματα όσον αφορά μια πρώτη θεωρητική προσέγγιση της γαλλικής, τελικά επικράτησε η λατινίζουσα λύση. Η συνθετότητα αποκτά αξία θεωρούμενη σαν κριτήριο ευγένειας της γλώσσας. Ο Clément Marot μάλιστα θα επιβάλει τον περίπλοκο κανόνα της συμφωνίας της μετοχής σε αντίθεση με τον Ronsard που δεν κατορθώνει να επιβάλει την απλή ορθογραφία που ακολούθησε στις εκδόσεις του. Η καθοριστική νίκη επέρχεται τον 17ο αιώνα. Είναι γνωστός ο ρόλος του Malherbe. Ας υπογραμμίσουμε αυτόν του Vaugelas: Η αρχαιοποίηση της γαλλικής είναι γεγονός. Απομονώνει την εξελισσόμενη γαλλική γλώσσα —τη ζωντανή γαλλική— από την «καλή Γαλλική». Η «καλή» χρήση γι' αυτόν είναι η γλώσσα της αυλής δηλ. των ευγενών. Οι γραμματιστές καθώς και η Γαλλική Ακαδημία σφραγίζουν την φυσιογνωμία της γαλλικής στη διάρκεια του 17ου αιώνα. Ορισμένα έργα γραμματιστών μιμούνται τόσο πιστά τα λατινικά ώστε να έχουμε κλίσεις ουσιαστικών ονομάτων του τύπου: «la table, o table, de la table, par la table, la tables»¹².

Το 1660 εμφανίζεται η γραμματική του Port-Royal των A. Arnaud και Claude Lancelot¹³. Το ενδιαφέρον αυτής της γραμματικής συνίσταται στο ότι θέτει τον ορισμό ενός αριθμού αρχών και φαινομένων που μπορούν να έχουν ισχύ σε όλες τις γλώσσες και να προέρχονται από προϋπάρχοντες «λογικούς, οικουμενικούς κανόνες». Διακρίνει δηλ. κανείς την έγνοια να ανακαλυφθούν τα οικουμενικά στοιχεία που βρίσκει κανείς π.χ. στις σύγχρονες προσεγγίσεις της γενετικής και μετασχηματικής γραμματικής. Οι δύο ιανσενιστές προσπαθούσαν να δείξουν μέσα από τις εργασίες τους τους δεσμούς που υπάρχουν ανάμεσα στον λόγο και στη σκέψη. Με αυτούς εγκαθίσταται ένα διαφορετικό ρεύμα στη γαλλική γραμματική: «Le courant mentaliste». Από αυτήν την τάση έχει προέλθει ο ορισμός του ρήματος ότι είναι το μέρος του λόγου που εκφράζει μια ενέργεια ή μια κατάσταση, του υποκειμένου ότι είναι αυτό που κάνει την ενέργεια ή του αντικειμένου ότι είναι αυτό στο οποίο μεταβαίνει η ενέργεια του ρήματος.

Μπορεί λοιπόν κανείς να διακρίνει πίσω από τα κριτήρια του Port-Royal την αριστοτελική αντίληψη της γλώσσας, δηλ. την κατηγοριοποίησή της στα «μέρη του λόγου». Αυτή η ταξινόμηση που αποτελεί τη βάση της παραδοσιακής γραμματικής θέτει κάποια προβλήματα στην λειτουργία αυτών των μερών του λόγου όπως π.χ. αυτά που έχουν σχέση με τη λειτουργία των προσωπικών αντωνυμιών γιατί δεν λαμβάνει υπόψη την ετερογένεια αυτής της τάξης.

Η αντωνυμία «il» π.χ. λειτουργεί στην πραγματικότητα σαν *pro - nom* δηλ. δύναται να αντικαταστήσει ουσιαστικά, ενώ το «je» και το «tu» είναι *embrayeurs*, δηλ. σημεία κενά που αποκτούν νόημα μόνο σε σχέση με τον μηχανισμό επεξεργασίας του λόγου, την κατάσταση επικοινωνίας¹⁴.

Η παραδοσιακή γραμματική επίσης χαρακτηρίζεται από έλλειψη συνοχής και ειδικότερα όσον αφορά στην ορολογία. Γνωρίζουμε ότι κάθε γλωσσικό σημείο αποτελείται από τη μορφή και το περιεχόμενο, από το σημαίνον και το σημαινόμενο. Όμως η ορολογία της παραδοσιακής γραμματικής μας παραπέμπει μια στο ένα μια στο άλλο. Έτσι η πρόθεση προσδιορίζεται σαν το στοιχείο που τίθεται μπροστά από ένα άλλο ενώ ο σύνδεσμος ορίζεται σαν το σημασιολογικό κριτήριο που ενώνει δυο στοιχεία.

Εάν κρίνουμε την λειτουργία του άμεσου αντικειμένου —*objet direct*— βλέπουμε ότι καθορίζεται από ένα τυπικό κριτήριο: την έλλειψη ή την παρουσία μιας πρόθεσης και ένα σημασιολογικό κριτήριο για το αντικείμενο που ορίζεται σαν αυτό το οποίο εξαρτάται από την ενέργεια του υποκειμένου. Μπορούμε πραγματικά να ορίσουμε «son» στην πρόταση «il a manqué son cours» σαν κτητικό επίθετο; «a» στην πρόταση: «il t' a pris mon livre» σαν κατηγορηματικός προσδιορισμός; Η παραδοσιακή γραμματική αποκρύπτει επίσης τις σχέσεις μεταξύ των μερών του λόγου όπως αυτές που μπορούν να υπάρχουν μεταξύ πρόθεσης και συνδέσμου, π.χ. το γεγονός ότι μπορεί να περάσει κανείς από τη δευτερεύουσα στην απαρεμφατική πρόταση όταν υπάρχει ταύτιση μεταξύ των ονοματικών συνταγμάτων που είναι υποκείμενα, καλύπτεται από την παραδοσιακή αντίθεση μεταξύ των δύο «τάξεων»:

π.χ. α) Il craint qu'il ait manqué son cours και

β) Il craint d'avoir manqué son cours

Αυτά τα δυο παραδείγματα επιβεβαιώνουν την συγγένεια που υπάρχει μεταξύ «Que» και «De».

Επικεντρώνουμε την προσοχή μας σε ένα παράδειγμα κριτικής μιας από τις κατηγορίες της παραδοσιακής γραμματικής, το άμεσο αντικείμενο, δανειζόμενοι τις παρατηρήσεις που ακολουθούν από ένα άρθρο του M. Gross¹⁵.

Στο άρθρο του ο M. Gross υπενθυμίζει κάποιους παραδοσιακούς ορισμούς του άμεσου αντικειμένου όπως αυτές του M. Grevisse: «Le complément d'objet énonce la personne ou la chose sur lesquelles passe l'action du sujet: cette personne ou cette chose est donc l'objet de l'action»¹⁶ ή του BONNARD «Un verbe a le sens transitif quand il appelle un complément d'objet. On appelle complément d'objet le mot qui designe l'être ou la chose subissant une action faite par le sujet»¹⁷.

Σ' αυτούς τους δύο ορισμούς οι λέξεις στέλνουν άμεσα στο σημαινόμενο και δεν λαμβάνουν υπόψη τη λειτουργία της γλώσσας. Δεν παρατηρούμε π.χ. ότι το άμεσο αντικείμενο τίθεται πάντα από τα δεξιά του μεταβατικού ρήματος. Το

πρόβλημα λοιπόν είναι να αντικειμενοποιήσουμε αυτές τις σχέσεις ψάχνοντας συντακτικά κριτήρια που θα επέτρεπαν να λάβουμε υπόψη μας αυτόν τον τύπο δομής. Οι πρώτες ερωτήσεις που θέτει ο GROSS αφορούν τη διάκριση άμεσου/-έμμεσου αντικειμένου και παραθέτει τα εξής παραδείγματα:

1. Il mange les gâteaux
2. Il rêve de Paris
3. Il vient de Paris
4. Ce billet date de trois mois au moins

Η παραδοσιακή διάκριση στηρίζεται στην αντίθεση παρουσία/απουσία πρόθεσης. Ωστόσο τα παραδείγματα 3 και 4 περιλαμβάνουν προθέσεις που όμως δεν είναι έμμεσα αντικείμενα. Σ' αυτήν την περίπτωση ένα από τα πιθανά κριτήρια που θα επέτρεπαν την διάκριση του τύπου παραγωγής του θα αποτελούσε η ερώτηση: Que mange - t - il? De quoi rêve - t - il? D' où vient - il? De quand date - t - il?

Όσον αφορά το άμεσο αντικείμενο ο M. GROSS θέτει το ερώτημα πώς θα διακρίνουμε μεταξύ: 1) «Il dort la nuit» 2) «Il regarde la maison. Το σύνηθες κριτήριο που προτείνεται είναι η αμοιβαία αντικατάσταση: «La nuit, il dort» είναι δυνατή. «La maison, il regarde» είναι αδύνατη. Αλλά αυτή η αντικατάσταση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με έμμεσα αντικείμενα. «Il parle à Jean» γραμματικά είναι σωστή πρόταση. «À Jean, il parle» δεν είναι. Το κριτήριο δεν είναι επομένως αρκετό. Ο GROSS προτείνει λοιπόν να ψάξουμε συμπληρωματικά κριτήρια μιλώντας για διαφορετικά παραδείγματα δομής, όλα σχετικά με το αντικείμενο. Παρουσιάζει λοιπόν μεταξύ άλλων τις εξής προτάσεις:

1. Il regarde la maison
2. Ce livre vaut trois francs
3. Jean obéit à Pierre
4. C'est Pierre que tu regardes
5. Il cherche à ce qu'elle vienne plus souvent
6. Il cherche à venir plus souvent
7. Il tient à ce qu' elle vienne plus souvent
8. Il tient à venir plus souvent
9. Jean fait tomber Pierre
10. Jean croit voir Pierre.

Εφαρμόζει σ' αυτές τις περιπτώσεις τρία κριτήρια:










— Την ύπαρξη μιας παθητικής μορφής παράλληλης με την ενεργητική μορφή.

— Την μορφή του ερωτηματολογίου με *Qui* ή *Que*

— Την αντικατάσταση με τις αντωνυμίες *Le, La, Les*

Παρατηρούμε λοιπόν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις τα κριτήρια είναι απο-

τελεσματικά αλλά σε άλλες περιπτώσεις υπάρχει η λειτουργία άλλων κριτηρίων.

- | | | |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Il regarde la maison |  | La maison est regardée par lui (crit. 1)
Que garde -t- il? (crit. 2)
Il la regarde (crit. 3) |
| 2. Ce livre vaut trois francs |  | * Trois francs sont valus par ce livre (crit.1)
Que vaut ce livre? (crit. 2)
Il les vaut (crit. 3) |
| 3. Jean obéit à Pierre |  | Pierre est obéit de Jean (crit. 1)
Qui Jean obéit - il? (crit. 2)
* Jean l' obéit (crit. 3) |
| 4. C'est Pierre que tu regardes |  | C'est Pierre qui est regardé par toi
Qui regardes - tu? (crit. 2)
* Ce l'est que tu regardes (crit. 3) |
| 5. Il cherche à ce qu'elle vienne plus souvent |  | * Qu'elle vienne plus souvent est cherché par lui
Qu' est - ce qu'elle cherche? (crit. 2)
Il le cherche (crit. 3) |
| 6. Il cherche à venir plus souvent |  | * Venir plus souvent est cherché par lui
Q'est - ce qu'il cherche?
Il le cherche (crit. 3)
* A venir plus souvent est tenu par lui (crit. 1) |
| 7. Il tient à venir plus souvent |  | A quoi tient - il (et non pas: que tient - il) (crit. 2)
Il y tient (et non pas: il le tient) (crit. 3)
* Qu'elle vienne plus souvent est tenu par lui |
| 8. Il tient à ce qu'elle vienne plus souvent |  | A quoi tient - il (et ne pas que tient - il)? (crit. 2)
Il y tient (et non pas: Il le tient) |
| 9. Jean fait tomber Pierre |  | * Pierre est fait tomber par Jean
Qui Jean fait - il tomber?
Jean le fait tomber |

10. Jean croit voir Pierre  * Pierre est cru vu par Jean (crit. 1)
 Qui Jean croit - il voir? (crit. 2)
 Jean croit le voir (crit. 3)

Ο Μ. GROSS προτείνει ένα τελευταίο κριτήριο αυτό της σχετικότητας δημιουργώντας ένα αναφορικό ξεκινώντας από το άμεσο αντικείμενο. Έτσι καταλήγουμε στα εξής:

1. La maison qu'il regarde
2. Les trois francs que vaut ce livre
3. Pierre à qui Jean obéit
4. Pierre * que c'est que tu regardes
- 5.
6. La relativisation est déjà faite
- 7.
- 8.
9. Pierre que Jean fait tomber
10. Pierre que Jean croit voir.

Ο Μ. GROSS παρατηρεί λοιπόν ότι είναι δυνατόν να αντικαταστήσουμε την έννοια του άμεσου αντικειμένου (και της μεταβατικότητας) συχνά ορισμένη κατά τρόπο διαφορούμενο από ένα σύνολο φραστικών δημιουργημάτων που διαθέτουν τα διακριτικά σημεία μιας συντακτικής δομής. Στην περίπτωση που μας απασχολεί αυτά συνίστανται από τα εξής: \pm / passif / , \pm / pronominalisation / , \pm / question / , \pm / relativisation / .

Ωστόσο κάποιες γενικές παρατηρήσεις σχετικές με τα σύγχρονα γλωσσολογικά ρεύματα θα μας δώσουν μια άλλη διάσταση της συμβολής της γραμματικής στην διδασκαλία της γλώσσας μέσα στην τάξη. Δεν πρόκειται να εκτεθεί με λεπτομέρεια το σύνολο των θεωριών και των προσανατολισμών της σύγχρονης γλωσσολογίας. Απλά θα υπενθυμίσουμε ό,τι από το σύνολο των θεωριών και πρακτικών αναλύσεων μας είναι απαραίτητο, για να καταλάβουμε καλύτερα αυτό που η γλωσσολογία μπόρεσε ή θα μπορούσε να προσφέρει σε μία ανανεωμένη εκπαιδευτική διαδικασία για την καλύτερη διδασκαλία / μάθηση μέσα σε τάξη.

1) Η στρουκτουραλιστική/δομική ανάλυση επιτρέπει να διακρίνουμε κατά συστηματικό τρόπο τα διαφορετικά επίπεδα της δομής του λόγου/της γλώσσας που είναι τα μονήματα και τα φωνήματα με το σύστημα της αντικατάστασης και των συνδυασμών στον συνταγματικό και παραδειγματικό άξονα. Έτσι στην πρόταση «L'élève étudie ses devoirs» μπορούμε να αποδεσμεύσουμε με αντικατάσταση το «l'» συγκρίνοντάς το με ενότητες όπως: «cet», ή «mon». Μπορούμε επίσης να αντικαταστήσουμε «écrite» στη θέση του «étudie», «des» αντί «ses» και «leçons» αντί «devoirs».

Το πέρασμα από τα μορφήματα στα φωνήματα γίνεται κατά τον ίδιο τρόπο με τη διαφορά ότι σ' αυτήν την περίπτωση έχουμε ενότητες χωρίς σημασιόμενο (signifié). Η κατάτμηση σε «άμεσα συστατικά» επιτρέπει φτάνοντας μέχρι τα έσχατα στοιχεία που είναι τα φωνήματα να καταδείξει την ύπαρξη αυτών των δύο βασικών συνταγμάτων του ονομαστικού και του ρηματικού, να δείξει τη σχέση μεταξύ προτάσεων φαινομενικά διαφορετικών στην δομή τους όπως: «L'élève étudie» και «Le très jeune élève qui est installé auprès de ce gros sapin étudie sa leçon de français qui va l'aider dans son avenir» και να κάνει κανείς να φανεί η δυνατότητα απλοποίησης ή επέκτασης των δύο συνταγμάτων, του ονομαστικού και του ρηματικού.

2) Η γενετική ή μετασχηματιστική γραμματική είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για να μας καταδείξει τη δημιουργία σύνθετων φράσεων, διαδικασίες αναφορικότητας (σχετικότητας) παρεμβολής των δευτερευουσών προτάσεων. Επιτρέπει κατά τρόπο αποτελεσματικό να δείξει τις ισχύουσες σχέσεις ανάμεσα στις δευτερεύουσες και τις απαρμφατικές, επιτρέπει την ανανέωση της παθητικής φωνής¹⁸ κάνει αντιληπτές, κατανοητές τις δυνατές διαδοχές περασμάτων ανάμεσα στο ονομαστικό και ρηματικό σύνταγμα με μια ανάλυση αποτελεσματική της ονοματοποίησης¹⁹.

3. Οι θεωρίες που έχουν σχέση με τον εκφερόμενο λόγο επιτρέπουν να λάβουμε υπόψη μας τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στον παραγόμενο λόγο, τις συνθήκες παραγωγής του και την κατάσταση επικοινωνίας. Οι θεωρίες αυτές εκτιμούν όχι τόσο το περιεχόμενο της διατύπωσης όσο την πράξη επεξεργασίας της, της οποίας το ίχνος στον λόγο δηλώνεται περισσότερο χαρακτηριστικά από οτιδήποτε είναι προσωπικό δείγμα, χρονική στιγμή, τρόπος έκφρασης.

4. Υπολογίζεται επίσης το αποτέλεσμα της αλληλόδρασης του λόγου, δηλ. η πραγματολογική του διάσταση. Αντιμετωπίζονται οι διαφορετικές αλυσιδωτές μορφές των φραστικών ενοτήτων και κατακερματίζεται το φραστικό πλαίσιο. Από αυτήν την άποψη ανανεώνεται βαθειά η γραμματική προσέγγιση οδηγώντας σε μια περιγραφή που οδηγείται όχι από την πρόταση στα έσχατα στοιχεία της, αλλά από το κείμενο προς τα διαφορετικά του στοιχεία επιτρέποντας ένα άνοιγμα προς μια «κλειμενική γραμματική»²⁰.

5. Θα πρέπει επίσης να αναφερθούμε και στην συμβολή της κοινωνικής γλωσσολογίας η οποία κατέκτησε μια ενδιαφέρουσα θέση στην παιδαγωγική έρευνα που αφορά τη διδασκαλία της γαλλικής. Οι εκπαιδευτικοί είχαν να αντιμετωπίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες και την αποτυχία των παιδιών στα σχολεία που οφείλονται κατά το μεγαλύτερο μέρος τους σε γλωσσικά προβλήματα²¹. Έτσι έστρεψαν την προσοχή τους στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών. Οι έρευνες απέδειξαν ότι υπάρχει μεγάλη συνάφεια μετα-

ξύ του περίγυρου του μαθητή και της σωστής ή όχι χρήσης της γλώσσας από αυτόν.

Ωστόσο καμιά θεωρία δεν δύναται να χρησιμοποιηθεί άμεσα σε τάξη γλώσσας. Η διδασκαλία της γραμματικής προϋποθέτει 1ον μια γνώση των γενικότερων προβλημάτων της κλασσικής γραμματικής, 2ον των βασικών ρευμάτων της γλωσσολογίας/γλωσσολογικών προσεγγίσεων, 3ον την πραγματοποίηση προσωπικής μεθόδου η οποία επιτρέπει να αναλύουμε διαφορετικά γραμματικά σημεία. Εντούτοις η διδασκαλία της γραμματικής σε τάξη γλώσσας θέτει διάφορους προβληματισμούς που δεν είναι πάντοτε συνυφασμένοι με την γλωσσολογία.

Η Γραμματική σε τάξη διδασκαλίας της Γλώσσας

Δεδομένων των προβλημάτων που τίθενται από την γραμματική και τον πολύ σημαντικό ρόλο τον οποίο κατέχει στις παραδοσιακές μεθόδους της γραμματικής/μετάφρασης αμφισβητήθηκε κατά καιρούς η διδασκαλία της σε τάξη μάθησης γλώσσας. «Toutes ces critiques contre la grammaire traditionnelle ont été reprises par les enseignants pour constater l'utilité pédagogique de la grammaire et surtout de l'enseignement de la grammaire théorique»²².

Ουσιαστικός σκοπός της γραμματικής στη διδακτική των γλωσσών είναι να οδηγήσει τους μαθαίνοντες σε μια εσωτερίκευση της γλώσσας και των συνισταμένων της «la question fondamentale est de savoir dans quelle mesure l'acquisition d'une description favorise ou entrave l'interiorisation de la grammaire au sens de la langue étrangère»²³.

Κατ' αυτήν την διεργασία, σύμφωνα με τον S. D. Krashen²⁴ διακρίνουμε δύο διαφορετικούς μηχανισμούς: Ο πρώτος βασίζεται σ' αυτό που ο Krashen ονομάζει «l'acquisition», την πρόσκτηση: Η πρόσκτηση είναι ένας υποσυνείδητος μηχανισμός. Η εσωτερίκευση των κανονικότητων γίνεται χωρίς την θέληση του μαθαίνοντος και είναι προσανατολισμένος μάλλον προς την έννοια και όχι τόσο προς τις μορφές που την εκφέρουν. Η κατάκτηση εξελίσσεται σε φυσικό ή θεσμικό πλαίσιο μέσα από πολλαπλές λεκτικές αλληλοδράσεις και δίνει στον μαθητή ένα κάποιο αίσθημα γι' αυτό που είναι «γραμματικά» αποδεκτό σε μια γλώσσα και γι' αυτό που δεν είναι.

Η μάθηση είναι ένας συνειδητός μηχανισμός που προϋποθέτει μια «αντανάκλαστική» γνώση του μαθαίνοντος σε ό,τι κάνει, δηλ. ανακαλεί γνώσεις που αφορούν την γλώσσα και τις χρήσεις της και στρέφεται περισσότερο προς τις μορφές που την εκφέρουν παρά προς την έννοια. Η μάθηση προϋποθέτει την δυνατότητα να ασκηθεί ένας έλεγχος περισσότερο ή λιγότερο κανονιστικός στις λεκτικές παραγωγές του ομιλούντος και σε αυτές των συνομιλητών του. Αυτός

ο διορθωτικός μηχανισμός αφού μαθευτεί είναι αυτό που ο S. D. Krashen αποκαλεί «le moniteur». Λειτουργεί πιο άνετα στον γραπτό απ' ότι στον προφορικό λόγο. Ακόμα και αν ο S. D. Krashen δηλώνει ότι αυτοί οι δυο ξεχωριστοί μηχανισμοί δύνανται να συνυπάρχουν κάποιες φορές στον έφηβο και τον ενήλικα. Σύμφωνα με αυτόν η μάθηση δεν θα έπαιζε παρά ένα ρόλο σχετικά περιθωριακό με διακοπές σε σχέση με την εμπέδωση της γλώσσας. Οι άμεσοι μέθοδοι, οι ακουστικο-προφορικές μέθοδοι, οι οπτικοακουστικές, οι επικοινωνιακές, οι μέθοδοι αλληλόδρασης θα προέρχονταν από μία αντίληψη κατάκτησης. Μόνο οι παραδοσιακές μέθοδοι «γραμματικής-μετάφρασης» βασίζονται στην μάθηση.

Οι H. Besse και P. Porquier σχολιάζουν αυτή τη διχοτομία δείχνοντας ότι η μεταγλωσσική δραστηριότητα υπάρχει ήδη στις καθημερινές γλωσσικές πρακτικές δηλ. ανήκουν στην καθημερινή μας ζωή. Χάρη σε αυτή τη δράση μπορούμε να τροποποιήσουμε τον λόγο μας και να τον επαναδιατυπώσουμε σε σχέση με τα «άλλα» που μπορεί να περιέχει. Μας επιτρέπει σε κάθε στιγμή να αξιολογήσουμε το αποτέλεσμα και τη σύγκρουση της παραγωγής του λόγου μας και αυτή των άλλων, την συμφωνία ή όχι σε σχέση με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται. Στην τάξη παρεμβαίνει πολύ συχνά τόσο στους ελέγχους και στα διαγωνίσματα όσο και στα παιχνίδια και στις πιο κινητήριες μιμήσεις. Σε όλες τούτες τις δραστηριότητες υπάρχει πάντα μια κάποια εστίαση στις μορφές γιατί γνωρίζουμε ότι αυτές είναι που ενδιαφέρουν. Πάντως η αντίθεση μάθηση/-πρόσκτηση οδηγεί στο να έχουμε δύο διαφορετικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία της γραμματικής: τη σιωπηρή, την γραμματική που υπονοείται/εξυπακούεται, και την ρητή, την σαφή διατύπωση της γραμματικής.

Το λεξικό *Dictionnaire de didactique des langues*²⁵ μας δίνει δύο ορισμούς: Η σαφής γραμματική βασίζεται στην έκθεση και επεξήγηση των κανόνων από τον καθηγητή, συνοδευόμενη από συνειδητές εφαρμογές από τον μαθητή. Η σιωπηρή γραμματική στοχεύει στο να δώσει στους μαθητές τον χειρισμό μιας γραμματικής λειτουργίας αλλά δεν απαιτεί δεν υποδεικνύει κανένα κανόνα. Περιορίζει τη μεταγλώσσα στηριζόμενος μόνο σε μια χρήση περισσότερο ή λιγότερο συστηματική εκφράσεων και μορφών.

Οι H. Besse και R. Porquier δείχνουν ότι αυτή η αντίθεση μεταξύ της σαφούς γραμματικής και της ασαφούς είναι λίγο ξεπερασμένη. Προτείνουν καταρχήν να την αντικαταστήσουν από τους εξής όρους: «grammaire explicitée» και «grammaire implicitee». Όσον αφορά την «grammaire explicitée» εξηγούν κατ' αρχήν ότι για να υπάρχει γραμματική σκέψη στην τάξη δύο προϋποθέσεις πρέπει να υπάρχουν: α) Η εσωτερικευμένη γραμματική, δηλ. μια κάποια γνώση της γλώσσας στόχος και β) το γραμματικό πρότυπο που χρησιμοποιεί ο καθηγητής πρέπει να είναι γνωστό από τους μαθητές. Σε μια τάξη όπου διδάσκεται η μητρική γλώσσα η προϋπόθεση Νο 1 υπάρχει, πράγμα που δεν ισχύει σε τάξη όπου διδάσκεται μια γλώσσα σαν ξένη. Επίσης υποστηρίζουν ότι με σπουδα-

στές αρχάριους η γλώσσα στην οποία γίνεται η περιγραφή δεν μπορεί παρά να είναι η μητρική. Θα πρέπει λοιπόν η περιγραφή να γίνεται σε μια γραμματική που την έχουν ήδη εσωτερικεύσει — γλώσσα πηγή — ή να έχουν κάποια οικειότητα με το μεταγλωσσικό μοντέλο που χρησιμοποιείται για την περιγραφή. Με σπουδαστές μεσαίου ή προχωρημένου επιπέδου οι επικοινωνιακές τεχνικές μιας περιγραφής προσεγγίζουν αυτές που χρησιμοποιούνται σε τάξη μητρικής γλώσσας στον βαθμό όπου η περιγραφή δύναται να μορφοποιηθεί στην γλώσσα στόχο και στον βαθμό όπου οι σπουδαστές έχουν κατακτήσει μια κάποια γραμματική εξοικείωση αυτής της γλώσσας.

Ένας τέτοιος τύπος περιγραφής δεν είναι και τόσο δυνατός σε τάξη γλώσσας αλλά και μία διδασκαλία τελείως υπονοούμενη/μη σαφής δεν είναι επίσης δυνατή. Οι H. Besse και Porquier αποδεικνύουν έτσι ότι κάθε προσέγγιση «implicite» είναι πάντα σχεδόν το αποτέλεσμα μιας ενσυνείδητης διδακτικής δραστηριότητας. Το επεξηγούν κατ' αρχήν ξεκινώντας από το κατ' εξοχήν παράδειγμα «implicite», την δομική άσκηση. Βασισμένοι πάνω σε κάποιους μηχανισμούς ανάλυσης της κατανομιστικής γλωσσολογίας και σε μια αντίληψη μπιχαβιοριστική της μάθησης της γλώσσας εννοούμενης σαν ένα μοντάζ αυτοματισμών με την υιοθέτηση ενός ρυθμού ερέθισμα/απάντηση. Αυτός ο αυτοματισμός απαγορεύει την σκέψη αντικαθιστώντας τη με το αντανακλαστικό και έχει σκοπό να κατακτήσει κανείς την κυριαρχία, τον χειρισμό αυτής της γλώσσας σε μια σειρά φράσεων δημιουργημένα πάνω σε ένα μοναδικό πρότυπο που προτείνεται στην αρχή της άσκησης. Η δομική άσκηση πρέπει να ισχυροποιήσει συστηματικά τους βασικούς μηχανισμούς της γλώσσας με μια υπερ-μάθηση με σκοπό αφού μαθευτεί να μπορούν να επιτρέπουν στον μαθητή να πραγματοποιήσουν μια γενίκευση χωρίς να έχουν συνειδητά προσφυγή σε έναν κανόνα.

Οι δομικές ασκήσεις άρχισαν να χρησιμοποιούνται για την διδασκαλία της γαλλικής σαν ξένης γλώσσας από τη δεκαετία 50-60. Πολύ γρήγορα σχολιάστηκαν γιατί αποσυνδέουν τον λόγο από το υποκείμενο του λόγου και τις συνθήκες παραγωγής του λόγου και γιατί γίνεται σε βάρος της έννοιας και της επικοινωνίας. Πολύ γρήγορα το περιεχόμενό του αντιστοιχεί σε μια παραδοσιακή μεταγλώσσα και η παρουσιαζόμενη δομή είναι συχνά τελείως ετερογενής²⁶.

Το παρακάτω παράδειγμα έχει παρθεί από το βιβλίο «La France en direct»²⁷.

1	2	3	4
	me	offrir	une jupe écossaise
Il va	te	donner	un manteau de laine
	lui	chercher	du poisson rouge
	leur	trouver	une bouteille d'eau de cologne

Ils vont	nous	acheter	un appareil photo
	vous	apporter	une chemise de coton

Σε αυτή την άσκηση θέλουμε να διδάξουμε στους μαθητές αυτό που στην παραδοσιακή γραμματική αποκαλούμε: futur immédiat. Εάν παρατηρήσουμε από λίγο πιο κοντά την άσκηση αντιλαμβανόμαστε ότι το ρήμα *aller* στην πρώτη στήλη μπορεί να λειτουργήσει στις προτεινόμενες προτάσεις με την καθαρή του αξία. Μπορούμε επίσης να φανταστούμε μια ερώτηση του τύπου «οὐ να Paul?» με απάντηση «chez ma soeur, il va lui offrir une jupe écossaise».

Αντίθετα «me, tu, nous, vous» δε λειτουργούν σε όλα τα σημεία όπως τις αντωνυμίες: «lui» και «leur». Τα πρώτα μπορούν να είναι άμεσο αντικείμενο ή έμμεσο αντικείμενο ενώ τα δεύτερα δεν μπορούν παρά να είναι έμμεσα αντικείμενα. «Me, te» τίθενται μπροστά ή πίσω από το ρήμα. Η 4η στήλη καταλαμβάνεται από ένα c.o.d. άμεσα αντικείμενο αλλά εάν μπορούμε να πούμε «une jupe écossaise m'a été offerte par Jean» δεν μπορούμε να πούμε «une jupe écossaise m'a été cherchée par Jean». Εδώ η δομική άσκηση βασίζεται σε μια παραδοσιακή γραμματική αντίληψη, είναι ένα σύνολο ετερογενών προτάσεων και δε βλέπουμε πώς θα εισήγαγαν μία οποιαδήποτε δομική σταθερή.

Για να ξαναπάρουμε την έκφραση των H. Besse και R. Porquier, η γραμματική «implicité» είναι σχεδόν πάντα το αποτέλεσμα μιας συνειδητής διδακτικής δραστηριότητας φανερά στα εξής:

— Στη διδακτική πρόοδο: Στην πρόοδο που εγκαθίσταται για την κατασκευή του παιδαγωγικού υλικού, παρεμβάλλονται γραμματικά κριτήρια τέτοια όπως η εισαγωγή ομαλών ρημάτων μπροστά από ανώμαλα, οι ερωτηματικές απλές προτάσεις πριν από αυτές που είναι σύνθετες. Στην περίπτωση κατά την οποία η πρόοδος δεν έχει σημειωθεί εκ των προτέρων — χρήση αυθεντικών ντοκουμέντων στην τάξη— οι διδάσκοντες καθορίζουν ξεκινώντας από το δικό τους υλικό τα σημεία συγκέντρωσης στα οποία πρέπει να επικεντρωθεί η προσοχή των μαθητών:

— Στη δημιουργία διαλόγων. Οι διάλογοι των πρώτων οπτικοακουστικών μεθόδων όπου π.χ. κυριαρχεί η αντίληψη de l'implicite grammatical δεν είναι παρά η διακειμενική και περιστασιακή παρουσία της μορφοσυντακτικής ανασυγκρότησης.

— Στις δραστηριότητες οι οποίες στηρίζονται στην σφαιρική κατανόηση των γραπτών όπου το σημείο αναφοράς των ενδείξεων περνά από το αποτύπωμα αποτελεσματικών γραμματικών μορφών για την αποκωδικοποίηση του κειμένου.

Καταλήγοντας μπορούμε να πούμε ότι η αντίθεση implicite/explicite σε τάξη γλώσσας δεν είναι πραγματική. Στην μάθηση των ξένων γλωσσών μια πραγματική πρόοδος θα μπορούσε να ξεκινάει από τα λάθη τα οποία γίνονται

από τους σπουδαστές και να αναλύσει μαζί τους τις απαρχές τους. Είναι καλό επίσης να λάβει κανείς υπόψη του ότι οι σπουδαστές κατά τη διάρκεια της προόδου τους δημιουργούν ένα σύστημα ενδιάμεσο που έχει το δικό του καθαρό σύστημα αυτό που οι αναλυτές των λαθών ονομάζουν «interlangue» πάνω στο οποίο πρέπει να στηριχτούμε για να τους κάνουμε να προοδεύσουν.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Bayrou François: «Nouveau contrat pour l'école», 9 Μαΐου 1994, Paris, Maison de la chimie.
2. Bayrou François: «Le latin et le grec permettent de restaurer notre identité, de restaurer des éléments fondamentaux de notre civilisation. Reprendre ces langues c'est faire oeuvre de démocratisation» dans «l'Express», «Bayrou explique sa reforme», Mai 1994, p. 75.
3. Kalliabetso-Koraka Popi: *Linguistique appliquée a la didactique du francais*, chap. I «La methode de grammaire - traduction» Université d'Athènes, département de langue et de litterature francaise, Athenes 1992, pp. 7-9.
4. Schwan-Behrens: *Grammaire de l'ancien francais*, 1ère partie, 3e éd. trad. fran. d'Oscar Bloch, Leipzig, 1923, P. L. *La pensée et la langue*, «Méthode principes et plan d'une théorie nouvelle appliquée au langage», Paris, Masson, 1923, 1 vol. in 80 et Ch. Thurot: *De la prononciation française depuis le commencement du XVIe siècle d'après le témoignage des grammairiens*, 2 vol., Paris, 1881 - 1883 et Albert Dauzat: *Phonétique et grammaire historiques de la langue française*, «Le Moyen Français du XIVe au XVIe siècle» Paris, Larousse, 1950, pp. 67-85.
5. Coste, D. et Galisson, R. «Dictionnaire de didactique des langues», Paris, Hachète, 1980, p. 253.
6. Chevrel, A. «Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français», dans *Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, 1977 et Brunot, F.: *Histoire de la langue française*, tom. V, Paris, Armand Colin, 1966, pp. 89-103.
7. Porquier, R., Besse, H., *Grammaire et didactique des langues*, chap. I «La polysemie du mot grammaire» LAL, Paris, Gredif, Juillet 1984, p. 10.
8. Τά έργα του Μεσαίωνα είναι γραμμένα σε διάφορες γλώσσες μεταξύ των οποίων υπάρχει η αλληλοκατανόηση: «picard», «normand», «francien», για να αναφερθούμε μόνο στην langue d'oïl.
9. Littré, E., *Histoire de la langue française*, Paris, Didier, 1863, tom. 1, p. 260 et Brunot, F., *Histoire de la langue française*, tom. III, deux./trois. partie, Paris, Colin 1967, pp. 915-924.
10. Joachim Du Bellay: *La défense et illustration de la langue Française*.
11. J. C. Chevalier, *Histoire de la syntaxe*, Naissance de la notion de complément dans la grammaire française, 1530-1750, Droz, Genève et Minard, Paris, 1968, cité dans *Linguistique et enseignement du français*, J. Peysard, Larousse, 1970, p. 81.
12. C. F. de Vaugelas, *Remarques sur la langue française*, 1647, ed. Chassange, Paris, 1911, t. II, p. 215 et U. Rilquen, *Grammaire et Philosophie au siècle des lumieres*, Lille, P.U.F., 1978, p. 20.
13. Lancelot, Arnauld et Nicola: *Grammaire Générale et Raisonnée*, Port Royal, 1660.
14. François - Geiger, D., *Θέματα κοινωνικής και θεωρητικής γλωσσολογίας*, μετάφραση Φώτης Καβουκόπουλος, Νεφέλη, Αθήνα, 1991, Fishman, Joshua: *Sociolinguistique*, Paris, Nathan, 1971, Boutet, J., *Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία*, μετάφρ. Ιορδανίδου Α., Τσακμάδου Ε., εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1984, κ.ά.
15. Maurice Gross: *Remarques sur la notion d'objet direct en français*, Dans «Langue française», No 1, Paris, 1969.

16. Grevisse: *Le bon usage*, Grammaire française, douzième édition refondue par Andre Goosse, «Le complément d'objet», Paris, Duculot, p. 412.
17. Bonnard, H., *Code du français courant*, «fonction propositionnelle du verbe», Paris, Magnard, 1990, p. 204.
18. J. Dubois, *Linguistique structurale II, le verbe*, Larousse, 1956.
19. Dubois, *linguistique structurale III. La phrase et les transformations*, Larousse, 1969.
20. Maingueneau, D. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Hachette, 1976, Maingueneau D. *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Gombettes B., *Pour une grammaire textuelle*, De Boeck-Duculot, Paris, Gembloux, 1983, Gombettes B., *L'organisation du texte*, Université de Metz dif. pratiques 1992, Weinrich H., *Grammaire textuelle du français*, Didier - Hatier, 1989, et deux numéros spéciaux de revues: «Langue française» No 81, 1989 «Structuration du texte» et «Pratiques», No 57, 1988: «L'organisation du texte».
21. Σημαντική βιβλιογραφία στο άρθρο της Φωτ. Ματσουκά-Ρεΐση, «Εφαρμογή της κοινωνικής γλωσσολογίας στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Γαλλίας σήμερα», περ. *Γλώσσα*, Αθήνα, Άνοιξη 1993, σσ. 67-78.
22. C. Rojas, *L'enseignement de la grammaire*, dans «Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère», sous la direction de A. Reboullet.
23. H. Besse et R. Porquier, *Grammaire et didactique des langues*, op. cit., p. 30.
24. Krashen S. D., *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, New York, Pergamon Press, 1981, cité par H. Besse et R. Porquier, op.cit.
25. D. Coste et R. Galisson, *Dictionnaire de didactique des langues*, op.cit. p. 254.
26. Kalliabetsov, P., op.cit. pp. 16-26.
27. J. et G. Capelle, *La France en direct*, 1971, p. 97, t. I.

Beatriz R. Lavandera

Η ΣΠΟΥΔΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΤΗΣ ΠΛΑΙΣΙΟ*

1.0 Εισαγωγή

Δεν φαίνεται εξεζητημένο να θεωρήσουμε τον Τσόμσκυ εμμέσως υπεύθυνο για την επιταχυνθείσα εξέλιξη της κοινωνιολογλωσσολογίας και της εθνογλωσσολογίας στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και για την έμφαση που δόθηκε στην πραγματολογία και την ανάλυση του λόγου στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Όσο και να φαίνεται παράδοξο, η αναβίωση από τον Τσόμσκυ της διχοτομίας μεταξύ *langue* και *parole* που δίδαξε ο Saussure (με τους όρους του, τους «γλωσσική ικανότητα» (*compelence*) και «γλωσσική πλήρωση» (*performance*)) και κάτι σημαντικότερο, η βεβαιότητα ότι η σύνταξη είναι αυτόνομη, προκάλεσαν την ανανέωση του ενδιαφέροντος για τη σπουδή της γλώσσας στο κοινωνικο-πολιτιστικό της πλαίσιο. Και οι δύο αυτοί διδυμοί στύλοι της γλωσσολογίας του Τσόμσκυ φάνηκαν σε πολλούς να αποκλείουν πολλές από τις πιο ενδιαφέρουσες ερωτήσεις για τη γλώσσα, ειδικότερα αυτές που σχετίζονταν με τις λειτουργίες της τις κοινωνικές. Με συνέπεια σημαντικός αριθμός γλωσσολόγων να ακολουθήσουν το δικό τους δρόμο, κατά κάποιο τρόπο, και αφιερώθηκαν στο να δημιουργήσουν εναλλακτικές προτάσεις για τη γλώσσα, στις οποίες η κοινωνική λειτουργία της γλώσσας να αντιμετωπίζεται ως το πρώτιστο.

Η αντίδραση στη θέση του Τσόμσκυ ότι η συστηματοποίηση της γλώσσας περιορίζεται στη γλωσσική ικανότητα πήρε αρκετές και ποικίλες μορφές. Κάποιοι, αντιμετωπίζοντας τη συστηματοποίηση πέραν της γλωσσικής ικανότητας, όπως «έν στενή έννοια» την αντιλαμβανόταν ο Τσόμσκυ, επιχείρησαν να επεκτείνουν την έννοια της γλωσ. ικανότητας ώστε να καλύψει και πλείστες από τις πλευρές που ο Τσόμσκυ προσέγραφε στη γλωσσική πλήρωση. Παράδειγμα η «επικοινωνιακή ικανότητα» του Hymes (1972), την οποία ο ίδιος όρισε ως γνώση των αφηρημένων κανόνων της γλώσσας, που απαιτούνται για

την παραγωγή αντιστοιχίας ήχου-νοήματος, και την ικανότητα για χρήση αυτών των αντιστοιχιών (ήχου, νοήματος και τύπου) με τρόπο κοινωνικά και πολιτιστικά σωστό. Εξάλλου, ορισμένοι είδαν το σύστημα να καλύπτει και γλωσσ. ικανότητα και πλήρωση, και άρχισαν να αναπτύσσουν θεωρίες ειδικά για την πρώτη (π.χ. ο Labov 1969, 1972α). Αλλ' όποιο μονοπάτι και να ακολουθούσαν, ένα μεγάλο πυρήνα ερευνητών ένωσε η πεποίθηση ότι το παράδειγμα του Τσόμσκυ ήταν τόσο στενό, που να μην ταιριάζει με τις περισσότερες ενδιαφέρουσες ερωτήσεις γύρω από τη γλώσσα.

Στις επόμενες σελίδες θα επισκοπήσω και θα σχολιάσω τις κυριότερες τάσεις για τη μελέτη της γλώσσας στο κοινωνικο-πολιτιστικό της πλαίσιο. Δεν στοχεύω να καλύψω εξονυχιστικά το θέμα, ούτε να δώσω επισκόπηση των κεφαλαίων του παρόντος τόμου (μια επισκόπηση των επισκοπήσεων δεν μου φαίνεται χρήσιμη ως απασχόληση!). Μάλλον θα αναφερθώ εδώ κι εκεί με συντομία στα κεφάλαια, για να διασαφηνίσω τα γενικά σημεία και να χρησιμοποιήσω το περιεχόμενό τους ως αντηχείο των δικών μου απόψεων επάνω στο γενικό πρόβλημα της γλώσσας και του κοινωνικού πλαισίου.

1.1 Κάποιες διαστάσεις της έρευνας της σχετικής με τη γλώσσα και το κοινωνικο-πολιτιστικό της πλαίσιο

Οι προσεγγίσεις της κοινωνικώς προσανατολισμένης γλωσσολογίας δεν ταξιθετούνται από μόνες τους σε θέσεις σαφείς, που η καθεμιά τους να διακρίνεται από τις άλλες από άποψη θέματος, στόχων, μεθοδολογίας κ.ο.κ. Η κατάσταση είναι πολύ πιο περίπλοκη: συναντούμε ανάμεσα στους ποικίλους χώρους του πεδίου σημαντικές αλληλοκαλύψεις προς ποικίλες διευθύνσεις, έτσι που δύο περιοχές που καλύπτουν το ίδιο βασικό θέμα της έρευνας να διαφωνούν επί της μεθοδολογίας, ενώ η μεθοδολογία μιας από τις περιοχές αυτές να χρησιμοποιείται και από ερευνητές σε μια τελείως διαφορετική περιοχή έρευνας. Οι ακόλουθοι υποτομείς περιγράφουν αυτά που αισθάνομαι να αποτελούν τις τρεις σημαντικότερες κατευθύνσεις, με βάση τις οποίες μπορούμε να περιγράψουμε τις προσεγγίσεις στη γλώσσα στο κοινωνικο-πολιτιστικό της πλαίσιο, δηλ. την αντίληψή τους για το τι σημαίνει «χρήση της γλώσσας» (1.1.1)· τους θεμελιώδεις στόχους των (1.1.2)· και τη θέλησή τους να χρησιμοποιήσουν τις τυπικές μεθόδους ανάλυσης (1.1.3).

1.1.1 Χρήση της γλώσσας

Όλα τα υπο-πεδία που παρουσιάζονται στον τόμο τούτο έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό — ο στόχος είναι να μελετήσουν τη γλώσσα στη χρήση της. Αλλά τον όρο «χρήση» αντιλαμβάνονται με σαφώς αποκλίνοντες τρόπους, ο

καθένας από τους οποίους ορίζει και μία ημιαυτόνομη θεωρία, για καθαρά πρακτικούς λόγους. Π.χ. στην περιοχή που είναι γνωστή ως «εθνογραφία του προφορικού λόγου», στην οποία αναδείχθηκαν πρωτοπόροι οι John Gumperz και Dell Hymes (βλ. Gumperz 1971, Gumperz and Hymes 1972, Hymes 1974), η λ. «χρήση» αναφέρεται στη χρήση του γλωσσικού κώδικα, ή των κωδίκων κατά την πορεία της κοινωνικής ζωής. Οι έρευνες στο πεδίο αυτό είναι δυναμικές και αλληλοεπηρεάζονται αμοιβαία και, στα πιο πρόσφατα έργα, υιοθετούν τη θεωρία του Goffman για την κοινωνική τάξη (1971, 1974, 1981). Τα δεδομένα της ανάλυσης στην εθνογραφία του προφορικού λόγου τείνουν να είναι οι φράσεις ή οι συλλογές εκφράσεων, τα χαρακτηριστικά του ομιλητή, του ακροατή και η κατάσταση του λόγου και ο υποτιθέμενος σκοπός του λόγου.

Το «ποσοτικό παράδειγμα» έχει κοινό σημείο με την εθνογραφία του προφορικού λόγου ένα σώμα δεδομένων που, ορίζονται με βάση τις παραγόμενες φράσεις. Εξάλλου, στο πεδίο αυτό, που πρωτοπόρος του υπήρξε ο William Labov και οι συνεργάτες του, το αντικείμενο της ανάλυσης δεν είναι πλέον μια φράση ή μια συλλογή συναφών φράσεων. Μάλλον «το σύνολο των στατιστικών δεδομένων» απορρέει από την ποσόστωση των γλωσσικών μεταβλητών και τον συσχετισμό τους με τις εξωτερικές μεταβλητές σε όλες τις φράσεις του σώματος (corpus), το οποίο συγκροτείται καθαυτό από δείγμα ομιλητών κοινωνικο-οικονομικά αντιπροσωπευτικό (πρβλ. Labov 1972α). Τρία κεφ. στον παρόντα τόμο ασχολούνται με το ποσοτικό παράδειγμα από διαφορετικές γωνίες: το άρθρο του Guy για τη γλώσσα και την κοινωνική τάξη το συσχετίζει προς το δύσκολο πρόβλημα των κατάλληλων κοινωνικών θεωριών για την κοινωνιο-γλωσσολογία· το άρθρο του Walters για τη διαλεκτολογία παρουσιάζει όσους εφαρμόζουν το πρότυπο αυτό ως εκσυγχρονισμένους αστικούς διαλεκτολόγους· και ο Sankoff, ασχολούμενος με την κοινωνιογλωσσολογία και τη συντακτική ποικιλία συνηγορεί υπέρ του παραδείγματος με τους σθεναρότερους όρους και το επενδύει με (πιστεύω συζητήσιμους) κοινωνικούς στόχους.

Άλλα πεδία εστιάζονται παρόμοια στην φράση, αλλά τυπικώς σε πεδίο διαπροσωπικό, αφηρημένο μέχρις ενός ή άλλου βαθμού, μακριά από το κοινωνικό πλαίσιο. Τέτοια είναι η περίπτωση για πολλές εργασίες σχετικές με την ανάλυση του λόγου και, σε ένα μικρότερο βαθμό, στην ανάλυση του διαλόγου. Από όλους τους υπο-τομείς που καλύπτονται στον τόμο τούτο η ανάλυση του λόγου συμμερίζεται, σε μεθοδολογία και αποτελέσματα, τον μεγαλύτερο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών με τη γλωσσολογία του Τσόμσκυ. Ενώ το θεματικό υλικό της μπορεί να είναι ο πραγματικός λόγος που χρησιμοποιείται υπό πραγματικές περιστάσεις προφορικού λόγου, τείνει να προσεγγίσει αυτό το θεματικό υλικό με τον αυτόνομο τρόπο που οι γενετικοί γραμματικοί προσεγγίζουν τους τύπους της γραμματικής.

Τελικά, υπάρχει μια προσέγγιση της χρήσης της γλώσσας πολύ διαφορετική

από αυτήν που μόλις περιγράψαμε. Αυτή η προσέγγιση (ή, ορθότερα το σύστημα προσεγγίσεων) εντάσσεται στον τίτλο «μακρο-κοινωνιογλωσσολογία». Εδώ τα δεδομένα δεν είναι φράσεις, αλλά συστήματα σε ειδικότερες γλώσσες ή γλωσσικές ποικιλίες που συναντώνται μέσα στην ίδια κοινότητα. Το έργο του γλωσσολόγου είναι να μελετήσει και αναλύσει τις συγγένειες μεταξύ τέτοιων συστημάτων. Κάποιοι κλάδοι της «μακρο-κοινωνιογλωσσολογίας» που παρουσιάζονται στον τόμο τούτον είναι η διγλωσσία (bilingualism, η διαλεκτολογία, ο σχεδιασμός της γλώσσας, η γέννηση της γλώσσας και ο θάνατος της γλώσσας.

1.1.2 Στόχοι της σπουδής της γλώσσας στο γλωσσικό περιβάλλον

Ενώ οι προσεγγίσεις διαφέρουν στο θεματικό τους υλικό, διαφέρουν και στους απώτερους στόχους τους. Δεν είναι εκπληκτικό, σε μια περιοχή τόσο πολυποικίλη και μακρού βεληνεκούς, όπως είναι η μελέτη της γλώσσας στο κοινωνικό της πλαίσιο, να συναντούμε τόσο αποκλίνοντες στόχους. Ο Dell Hymes, μιλώντας το 1972 σε μια Στρογγυλή Τράπεζα στο Τζώρτζταουν (δημοσιεύθηκε στον Hymes το 1974), διέγραψε ό,τι θεώρησε ως τους τρεις διακριτούς στόχους αυτών που εφαρμόζουν την κοινωνιογλωσσολογία (στην ευρύτατη σημασία του όρου). Εφόσον θεωρώ την τριχοτομία του Hymes χρήσιμη, θα την παρουσιάσω στο τμήμα τούτο.

Ο Hymes χαρακτηρίζει τον πρώτο προσανατολισμό ως «κοινωνικό και γλωσσολογικό ταυτόχρονα». Η κατηγορία αυτή εμπεριέχει εργασίες με κοινωνικό προσανατολισμό, των οποίων ο άμεσος στόχος είναι πρακτικός, όπως συμβαίνει με το σκοπό που βλέπει τη γλώσσα σε σχέση με την εκπαίδευση, τις μειοψηφικές-ομάδες και τη γλωσσική πολιτική. Για να πετύχεις τους σκοπούς αυτούς δεν είναι ανάγκη να προκαλείς το συνηθισμένο κύριο ρεύμα της γλωσσολογίας. Πράγματι, όπως τόνισε ο Hymes, φωστήρες της γραμματικής έρευνας όπως οι Sapir, Bloomfield και Swadesh, ενεπλάκησαν σε πρακτικά θέματα. Η έρευνα η σύμφωνη με αυτή την παράδοση συνεχίζεται και σήμερα, και στον τόμο τούτο την εκπροσωπούν οι Baugh (για τις σχέσεις γλώσσας και φυλής), Christian (για το σχεδιασμό της γλώσσας), Dressler (για τον θάνατο της γλώσσας) και Mc Connell-Ginet (γλώσσα και φύλο).

Ο Hymes ονόμασε τον δεύτερο προσανατολισμό «κοινωνικά πραγματιστική γλωσσολογία». Αυτός ο προσανατολισμός που εκπροσωπείται στη δεκαετία του 1970 ειδικότερα από το έργο του Labov και των συναδέλφων του, προκαλεί την υφιστάμενη γλωσσολογία αντλώντας από τα δεδομένα της γλωσσικής (προφορικής) κοινότητας καθαυτήν, και αναπτύσσοντας νέες μεθοδολογίες, που με τη σειρά τους κατέληξαν σε νέα ευρήματα για τη γλώσσα. Εντούτοις ο Hymes δεν θεωρούσε ότι οι σκοποί της αποκλίνουν σημαντικά από τους στόχους

της παραδοσιακής γλωσσολογίας, κατά το ότι τυπικά αντιμετώπιζε η γλωσσολογία αυτή πολύ παραδοσιακά προβλήματα: τη φύση των γλωσσικών κανόνων, τη φύση των φωνητικών μεταβολών κ.ο.κ.

Ο Hymes θεώρησε ότι ο τρίτος προσανατολισμός, η «κοινωνικά απαρτισμένη γλωσσολογία», ενέχει σκοπούς θεμελιωδώς διαφορετικούς από των δύο άλλων. Όπως μας λέει, η τάση αυτή εκφράζει:

«τη θεμελιακή πρόκληση, στην οποία το κατώφλι έχουμε φθάσει· εκφράζει την άποψη ότι η κοινωνική λειτουργία προσδίδει μορφή στους τρόπους με τους οποίους στην καθημερινή ζωή αντιμετωπίζουμε τα γλωσσικά χαρακτηριστικά· πρέπει να ξεκινά από την αναγνώριση των κοινωνικών λειτουργιών, και να ανακαλύπτει τους τρόπους με τους οποίους τα γλωσσικά χαρακτηριστικά επιλέγονται και ομαδοποιούνται, για να τις υπηρετήσουν... συμμερίζεται το ενδιαφέρον για κοινωνικό ρεαλισμό και κύρος... Μια "κοινωνικά απαρτισμένη γλωσσολογία" ασχολείται με το κοινωνικό όσο και παραπεμπτικό νόημα, και με τη γλώσσα ως τμήμα της επικοινωνιακής συμπεριφοράς και κοινωνικής πράξης (1974:196)».

Ο Hymes, που ρητά υπερασπίστηκε αυτόν τον προσανατολισμό απέναντι στη γλώσσα και την κοινωνία, θεώρησε ως σημαντικότερο διακριτικό γνώρισμά της το γεγονός ότι επιχειρεί μια «θεωρία της γλώσσας» και όχι μια «θεωρία της γραμματικής». Η παραδοσιακή γλωσσολογία κυρίως ασχολήθηκε με τη δημιουργία της δεύτερης. Δηλ. ασχολήθηκε με τη σπουδή των κανονικιοτήτων της γλώσσας, που αφορούν μόνο τη σχετική συχνότητά της με την οποία εμφανίζονται, μόνες τους ή μαζί, οι ποικίλες δομές.

Μια θεωρία της γλώσσας εξάλλου μελετά τις χρήσεις των φράσεων στο λόγο σε μια επικοινωνιακή περίσταση αξεχώριστη από το κοινωνικό της πλαίσιο. Έτσι τα φαινόμενα της κοινωνικής τάξεως συστηματικά ενσωματώνονται στη γλωσσολογική ανάλυση και την προτεραιότητα έχει το κοινωνικό στοιχείο απέναντι στο γλωσσικό, με σκοπό την επίτευξη μιας καλύτερης κατανόησης της γλώσσας. Αυτός ο προσανατολισμός επιμένει επίσης και στο ρόλο της λειτουργίας για τον καθορισμό της κατανομής των γλωσσικών μορφών¹.

1.1.3 Το ερώτημα της γλωσσολογικής τυπικοποίησης

Μια παραπέρα σημαντική διαίρεση μεταξύ των «κοινωνικά προσανατολισμένων» γλωσσολόγων, η οποία δεν συναρμόζεται απόλυτα με τις δύο πρώτες, επικεντρώνεται στο πρόβλημα της γλωσσολογικής τυπικοποίησης. Τρεις ενδιαφέρουσες (και αντιτιθέμενες) απόψεις είναι οι των William Labov, Dell Hymes και Teun van Dijk. Ο Labov, π.χ. δέχεται πολλές από τις αντιλήψεις για τη σχηματοποίηση που ενυπάρχει στο κύριο ρεύμα της γενετικής γραμματικής· πράγματι πιστεύει ότι η θεωρία του όχι μόνο είναι συμβατή προς αυτή τη

θεωρία, αλλ' ότι και συμβάλλει σε αυτήν. Ειδικότερα, μέσω του μηχανισμού του «μεταβλητού κανόνα», ενσωματώνει τις κοινωνικές μεταβλητές άμεσα στους ήδη υπάρχοντες γενετικούς μηχανισμούς. Εξέφρασε μάλιστα την ελπίδα ότι η θεωρία του περί παραλλαγών ίσως παράσχει απαντήσεις σε όλες (ή τουλάχιστον ορισμένες) παραδοσιακές ερωτήσεις που έχουν απασχολήσει τους θεωρητικούς της γενετικής γλωσσολογίας. Αξίζει όμως να σημειώσουμε ότι, ενώ ο Labov εξακολουθεί να θεωρεί τους μεταβλητούς κανόνες ωφέλιμους, οπισθοχώρησε αρκετά τα τελευταία χρόνια ως προς το βαθμό της ερμηνευτικής ισχύος που αντιλαμβάνεται ότι τους αποδίδεται. Ο Labov τώρα αποφαινεται ότι «Οι γλωσσολογικές μεταβλητές ή οι μεταβλητοί κανόνες δεν αποτελούν καθαυτούς "θεωρία της γλώσσας"». Είναι όλοι τους τεχνάσματα ευρετικά... Έτσι η ανάλυση ενός μεταβλητού κανόνα δεν προβάλλεται ως περιγραφή της γραμματικής, αλλ' ως μια επινόηση, για να μάθουμε για τη γραμματική» (1978:10-13).

Ο Dell Hymes, εξάλλου, συνηγόρησε υπέρ του σχηματισμού κανόνων του προφορικού λόγου ως μέσου επακριβούς αναλύσεως, αλλά κατέστησε προσεκτικούς τους αναγνώστες του στο ότι, όταν ασχολούνται με την κατανόηση των ανθρώπινων σκοπών και αναγκών, η τυπική ανάλυση είναι απαραίτητη, «αλλ' αποτελεί απλώς μέσο, όχι κατανόηση καθαυτήν» (1974:64-5).

Μολονότι ο Hymes μιλά για «κανόνες» και «γνώση των κανόνων», δεν τους θεωρεί ως το είδος εκείνο που θα μπορούσε να ενσωματωθεί σε έναν αλγόριθμο, για να παραγάγει κατάλληλες φράσεις ή για να συσχετίσει τις φράσεις προς το πλαίσιο. Πράγματι, ο Hymes δεν διασαφήνισε ποτέ τη μορφή των κανόνων που θεωρεί ότι, στην επικοινωνιακή επάρκεια ομιλητή-ακροατή, θα αντιπροσώπευε την ικανότητά του/της να σχηματίσει φράσεις με τρόπους κοινωνικά και πολιτιστικά επαρκείς.

Τελικά το έργο του van Dijk (1977) αντιπροσωπεύει μια τάση που επεκτείνει τη διαμόρφωση του κανόνα έτσι που να καλύπτει πολλές πλευρές της πραγματολογίας, ειδικότερα να ερμηνεύει τις ειδικές λειτουργίες των τύπων του διαλόγου μέσα σε ορισμένα πλαίσια και κοινωνικές περιστάσεις. Ενώ για τον Hymes, οι ανθρώπινες ανάγκες και προθέσεις φαίνεται να μην μπορούν να αναχθούν σε τυπική ανάλυση, ο van Dijk επεκτείνει την τυπική ανάλυση, ώστε να καλύψει αυτές τις περιοχές και ανάλογα με τη γνώση του ομιλητή και του ακροατή, τις πεποιθήσεις ως και τις προτιμήσεις.

Όταν ο van Dijk και άλλοι αναφέρονται σε πραγματιστικούς κανόνες, δεν θα πρέπει να παρασυρθούμε να νομίσουμε ότι τέτοιοι κανόνες έχουν σε σημαντικό βαθμό σχηματοποιηθεί μέσα σε ένα αξιωματικό σύστημα, όπως συμβαίνει με τους κανόνες της γενετικής γραμματικής. Σε πλείστες περιπτώσεις τείνουν να γίνουν αποσπασματικοί ή μεμονωμένοι και χρησιμοποιούνται μάλλον χαλαρά, π.χ. με τον τρόπο που ο Labov (1972b) αναφέρεται σε ακανόνες για

τελετουργικές ύβρεις». Τέτοιοι «κανόνες» είναι ορθότερο να ορίζονται «αποφάνσεις», «όροι», «αρχές», «αξιώματα», «στρατηγικοί τρόποι» κ.ο.κ. παρά κανόνες. Και βέβαια τέτοιοι όροι συχνά έχουν χρησιμοποιηθεί (πρβλ. Grice 1975: «αξιώματα», Gumperz 1982α: «στρατηγικοί τρόποι», Searle 1969, 1979: «όροι»).

1.3 Η ανάγκη για μια κοινωνική θεωρία

Αν στρέψουμε το βλέμμα μας στη θεωρία της γραμματικής, μάλλον, παρά στη θεωρία της γλώσσας, τότε δεν είναι δύσκολο ποια κοινωνική θεωρία θα υιοθετήσουμε ως κοινωνιογλωσσολόγοι. Μια τέτοια θεωρία, π.χ., δεν είναι κάτι το δύσκολο για τους οπαδούς των μεταβλητών, των οποίων ο σκοπός είναι να αποκαλύψουν τύπους ποσοτικών και συσχετισμούς που δείχνουν τις γλωσσικές δομές της γλώσσας ως λειτουργίας. Αλήθεια, η θεωρία της ποικιλίας δεν ζητεί καν οι συσχετισμοί να γίνουν μέσω παραγόντων κοινωνικών ή υφολογικών. Όπως το βλέπει ο David SanKoff στη συμβολή του στον παρόντα τόμο, «η εσωτερική γλωσσική εξαρτημένη μάθηση που ενδιαφέρει τους οπαδούς των γλωσσικών ποικιλιών... μπορεί να παράσχει πολλά παραδείγματα στη φωνολογία του μεμονωμένου ατόμου... άσχετα προς κοινωνικούς ή υφολογικούς παράγοντες» (κεφ. 8). Τι μπορεί να βρίσκεται πιο μακριά από την άποψη του Hymes για μια κοινωνικά απαρτισμένη κοινωνιογλωσσολογία;

Από την άλλη μεριά, η κατάσταση είναι τελείως διαφορετική για εκείνους των οποίων σκοπός είναι να αναπτύξουν μια θεωρία για τη γλώσσα σε κοινωνικό πλαίσιο, παρά μια θεωρία για τη γραμματική. Το ενδιαφέρον για την επιλογή μιας κοινωνικής θεωρίας αποβαίνει υπέρτερο, εφόσον μία από τις θεμελιωδέστερες ερωτήσεις είναι ποια στοιχεία του κοινωνικού πλαισίου επηρεάζουν την παραγωγή και την κατανόηση της γλώσσας υπό φυσικούς όρους².

Το κεφάλαιο του Gregory R. Guy στον παρόντα τόμο επισκοπεί τις πιθανές κοινωνικές θεωρίες που μπορούμε να επικαλεστούμε για να ορίσουμε τις εξωγλωσσικές παραλλαγές που ενδιαφέρουν τους κοινωνιογλωσσολόγους. Όπως ορθά τονίζει, στην πράξη όλη η δουλειά που έχει γίνει ως σήμερα στηρίχθηκε με βάση το μοντέλο του Labov για την κοινωνική διαστρωμάτωση. Ο Guy συζητεί, συντόμως και σαφώς, τι μπορεί να περιληφθεί σε μια κοινωνιογλωσσική ανάλυση από μαρξιστική άποψη (βλ. και Rickford 1986). (Οι μαρξιστικές σπουδές για τις παραλλαγές τείνουν, δυστυχώς, να είναι πολύ ανεπαρκείς. Παράδειγμα οι Bordieu και Boltanski 1975, που ποτέ δεν προχώρησαν πέρα από το να προτείνουν μια υποκειμενική μέθοδο, ώστε να διαμορφώσουν ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα).

Διαφωνώ με τη γνώμη του Guy ότι η μαρξιστική άποψη για την κοινωνία

ως σύγκρουση κοινωνικών τάξεων μπορεί να συνυπάρξει με τον ορισμό του Labov (1972α) για την κοινότητα του προφορικού λόγου υπό τους όρους ενός κοινωνικού κανόνα περιβαλλόμενου με γόητρο και αποδεκτού από όλες τις κοινωνικές τάξεις. Ο Guy προσπαθεί να επαναδιατυπώσει τη θέση του Labov με μαρξιστικούς όρους, αλλά αποτυγχάνει, κατά τη γνώμη μου. Πράγματι ο Labov ο ίδιος πιστεύει ότι η επιλογή της κοινωνικής θεωρίας είναι άσχετη προς το γλωσσικό αποτέλεσμα (προσωπική επικοινωνία, Ιούλιος 1986) και έχει γράψει:

«Όσον αφορά τη συγχρονική άποψη για τη γλώσσα, θα ήταν λάθος να δώσουμε (sic!) πολλή έμφαση σε κοινωνικούς παράγοντες. Η γενετική γραμματική έχει πολύ προοδεύσει στην επεξεργασία των μη μεταβλητών σχέσεων εντός της δομής, έστω και αν αδιαφορεί απολύτως για το κοινωνικό πλαίσιο της γλώσσας» (1970:78).

Με βάση μια τέτοια στάση, δεν είναι εκπληκτικό το ότι ο Labov μπορεί να περιγράφει την αγγλική παθητική φωνή ως παραλλαγή κοινωνιογλωσσική, έστω και αν ανακάλυψε πως δεν μπορεί αυτή να συσχετιστεί με κοινωνικούς παράγοντες³.

Η έλλειψη ενδιαφέροντος για την κοινωνική θεωρία που επιδεικνύουν πολλοί που εφαρμόζουν την ποσοτική μέθοδο έκαμε πολλούς κοινωνιογλωσσολόγους να απομακρυνθούν από αυτό το πρότυπο⁴. Άλλοι διαίρεσαν τα ενδιαφέροντά τους: συνεχίζουν τις τυπικές ποσοτικές (στατιστικές) έρευνες, ενώ ταυτόχρονα αφιερώνουν σημαντικό και πετυχημένο τμήμα της έρευνάς τους στη χρήση γλωσσικής εμπειρίας και επιχειρημάτων, για να χύσουν φως σε εξεχόντως κοινωνικά προβλήματα, όπως έπραξε ο Labov σε πολλά του έργα (π.χ. 1982).

Η θέση μου είναι πως, όποια θεωρία στοχεύει στο να κατανοήσει την κοινωνική ζωή και οργάνωση μέσω μιας σπουδής των αρχών που κυβερνούν τη λεκτική επικοινωνία, πρέπει να δώσει άμεση προτεραιότητα στην επιλογή της κοινωνικής θεωρίας.

1.3 Το πρόβλημα του γλωσσικού περιβάλλοντος

Η ποικιλία σκοπών και μεθοδολογιών στη μελέτη της γλώσσας και της κοινωνίας και η έλλειψη συναίνεσης επάνω σε μια επαρκή κοινωνική θεωρία (ή έστω επάνω στην ανάγκη για κάτι τέτοιο) οδήγησε σε ακόμη μεγαλύτερη ποικιλία γνώμης για το τι είδους είναι τα σχετικά συναφή χαρακτηριστικά μιας επαρκούς κοινωνιογλωσσικής ανάλυσης. Οι ακόλουθοι δύο υποτομείς επισκοπούν και σχολιάζουν κάποια από τα ζητήματα τα σχετικά. Στο 1.3.1 συνοψίζω τις πολλές απόψεις για το πλαίσιο που θεωρήθηκαν σχετικές με αυτό. Το 1.3.2 συζητεί τις (δραματικές) συνέπειες της επιλογής του κοινωνικού πλαισίου έναντι του διαπροσωπικού, ως του σημαντικότερου για την ανάλυση.

1.3.1 Ένα μεθοδολογικό πρόβλημα: η επιλογή των πλαισίων στην πράξη

Αποτελεί πολύ συζητήσιμο πρόβλημα ποια συναφή χαρακτηριστικά είναι τα περισσότερο σχετιζόμενα προς την παραγωγή και την ερμηνεία του λόγου, και συναντάμε ποικίλα πρότυπα που τονίζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά. Το τμήμα τούτο σκιαγραφεί όσα θεωρήθηκαν ότι έχουν τις σημαντικότερες συνέπειες επάνω στη μορφή, και/ή τη λειτουργία του ειρμού του υπό ανάλυση λόγου.

Πιθανώς ο κυριότερος αναφερόμενος παράγοντας ήταν η άμεσα επικοινωνιακή περίσταση μέσα στην οποία εκτυλίσσεται ο λόγος (εκτεταμένη συζήτηση γι' αυτό βλ. στον Hymes 1972, 1974). Εξάλλου, υπάρχουν πολλοί τρόποι να δει κάποιος την επικοινωνιακή περίσταση. Ο Labov, π.χ. τονίζει τους ευρείας κλίμακας παράγοντες που αποτελούν κτήμα των συμμετεχόντων σε μια επικοινωνιακή κατάσταση, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η φυλή, η κοινωνικο-οικονομική θέση κ.ο.κ. Ο Labov περιλαμβάνει και το «ύφος» (style) ως μείζονα εξωτερική μεταβλητή, και το ορίζει ως «το ποσόν της προσοχής που δίνουμε στο λόγο». Οι εθνομεθοδολογιστές όμως διαφωνούν και υποστηρίζουν ότι το ύφος ειδικότερα και οι θεσμοθετημένες ρυθμίσεις γενικώς δεν συνδέονται προς τα γλωσσικά προϊόντα· μάλλον η συζήτηση είναι που βοηθεί στη διαμόρφωση και ενδυνάμωσή του (του ύφους). Εξ αυτού γι' αυτούς το «αυτό» (μαζί με το «άλλο» και την «περίσταση») αποτελούν καθαυτά κοινωνικά πλαίσια, με συμβολικές σημασίες για τους μετέχοντες των συζητήσεων. Επιπλέον οι ατομικές προσπάθειες για έκφραση μόνες τους δεν μπορούν να δημιουργήσουν «το δικό μου»· μάλλον «αυτά τα εκφραστικά νοήματα θα πρέπει να κατανοηθούν από αυτόν προς τον οποίον απευθύνονται και να προκαλέσουν την αντίδρασή του» (κεφ. 14 παρακάτω).

Άλλοι, όπως ο Gumperz (1982a, b), τονίζουν την ευρύτερη μη-επικοινωνιακή περίσταση, στην οποία λαμβάνει χώρα το επικοινωνιακό γεγονός και στην οποία τοποθετείται η διαλογική πράξη. Άλλοι όμως τονίζουν τις διαιρέσεις που ενυπάρχουν στη γλωσσική κοινότητα, όπως είναι οι ομάδες, τα δίκτυα, οι τάξεις κλπ., και αυτούς τους μορφωτικούς τύπους που κυριαρχούν σε αυτές και επηρεάζουν την ομιλητική συμπεριφορά καθενός που μετέχει στο αναλυόμενο διαλογικό συμβάν⁵.

Άλλα συναφή χαρακτηριστικά που προτάθηκαν μέσα σε διαφορετικά πρότυπα ως σχετικά με την παραγωγή και ερμηνεία του προφορικού λόγου περιλαμβάνουν κοινές γνώσεις,πίστεις, προθέσεις, προϋποθέσεις, συμπεράσματα κ.ο.κ. που έχουν ίσως βάση κοινωνική ή μορφωτική· σημαίνουσες μη-λεκτικές ενέργειες που προλογίζουν, ακολουθούν ή ακολουθούν τον υπό ανάλυση λόγο⁶. τα χαρακτηριστικά των υπαρχουσών σχέσεων μεταξύ ομιλούντος/ομιλούντων και ακροωμένου/ακροωμένων, συμμετρικά ή μη· και τα χαρακτηριστικά ομιλού-

ντος/-ντων και ακρωμένου/-ων που χρησιμοποιούν τα μέλη της κοινότητας κατά τη διαμόρφωση των κανόνων, νόμων και αποφάσεων, δηλ. φύλο, ηλικία, φυλή ή μορφωτικό επίπεδο.

Παρά τον μακρόν αυτόν κατάλογο των συναφών χαρακτηριστικών που επικαλέσθηκαν τα ποικίλα κοινωνιογλωσσικά πρότυπα, η διαφωνία μου βρίσκεται στο ότι η κύρια διαφορά μεταξύ των διαφόρων προτύπων δεν έγκειται στο ποια πλαίσια καθ'αυτά (*per se*) επιλέγουν, αλλά μάλλον στις υποθέσεις που προβάλλουν για τη σχέση μεταξύ γλώσσας και πλαισίου, και αν αποδέχονται την προτεραιότητα της κοινωνίας απέναντι στη γλώσσα, όπως πράττει ο Hymes, την προτεραιότητα της γλώσσας απέναντι στην κοινωνία, όπως πράττει ο Labov, ή αντιμετωπίζουν και τις δύο μαζί, όπως πιστεύω ότι είναι το σωστό.

1.3.2 Κοινωνικό πλαίσιο έναντι διαπροσωπικού πλαισίου

Ως τώρα σε αυτή την έκθεση χρησιμοποίησα τον όρο «πλαίσιο» κατά κάποιο διαφορούμενο τρόπο, έτσι που να καλύπτει και το κοινωνικό πλαίσιο και το διαπροσωπικό. Οποιαδήποτε ολοκληρωμένη μελέτη της χρήσεως της γλώσσας, δεν χρειάζεται να το πούμε, πρέπει να λαμβάνει υπόψη της και τα δύο. Αλλ' οι επιστημονικοί υποτομείς, οι παρουσιαζόμενοι στα κεφ. του παρόντος τόμου δεν απευθύνονται και προς τα δύο εξίσου, όπως θα διευκρινίσω τώρα.

Στην εθνογραφία του προφορικού λόγου και σε πολλούς κλάδους της κοινωνιογλωσσολογίας, ενδιαφέρει κυρίως το κοινωνικό πλαίσιο (αν και υπάρχουν και εθνογλωσσολόγοι και κοινωνιογλωσσολόγοι που θα απέριπταν αυτόν τον χαρακτηρισμό). Το πλαίσιο είναι «κοινωνικό» με την έννοια ότι διαγράφει την εσωτερική οργάνωση της κοινωνίας, με τις εντάσεις της, τις εσωτερικές διαφορές της, τις υπο-ομάδες κ.ο.κ. Έτσι η σπουδή της γλώσσας σε ένα κοινωνικό πλαίσιο συνίσταται στη μελέτη του γλωσσικού υλικού που παράγεται μέσα στην κοινωνική δομή. Προσέχει ειδικότερα τον τρόπο με τον οποίο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κοινωνίας επηρεάζουν τις δομές της ποικιλίας και της μεταβολής της ομιλούμενης γλώσσας και, αντίστροφα, τον τρόπο με τον οποίο ποικίλες χρήσεις της γλώσσας και διαφορετικές στάσεις γύρω από τις ποικιλίες της επηρεάζουν τις εσωτερικές διαστάσεις και δυνάμεις της κοινότητας που τις δέχεται.

Αξίζει να απαριθμήσουμε κάποια παραδείγματα της αμοιβαίας αλληλοεπιδράσεως γλωσσικής δομής και κοινωνικής δομής που αποτελεί το πρώτο θέμα έρευνας για εθνογράφους του προφορικού λόγου και κοινωνιογλωσσολόγους. Πάρτε για παράδειγμα το γεγονός ότι όλο και περισσότερα μέλη της γλωσσικής κοινότητας στιγματίζουν με τη στάση τους τη χρήση κάποια ιδιαίτερης γλωσσικής ποικιλίας, η οποία (χρήση) με τη σειρά της είναι πιθανό να καταλήξει σε μια γλωσσική κατάσταση που επηρεάζει τις εσωτερικές σχέσεις

μεταξύ των ομάδων. Ένα άλλο παράδειγμα μπορεί να είναι ο τρόπος με τον οποίο τα ανερχόμενα ευκίνητα μέλη της κατώτερης μέσης τάξεως θα εκδηλώσουν μια τάση για υπερδιόρθωση, που πιθανόν να έχει γλωσσικές εκδηλώσεις.

Εξάλλου, σε υπο-τομείς, όπως είναι η πραγματιστική, η ανάλυση του λόγου και η ανάλυση του διαλόγου, το διαπροσωπικό ή πλαίσιο της «αλληλεπιδράσεως» τυπικά έχει προτεραιότητα απέναντι στο κοινωνικό. Οι περιοχές αυτές δεν αφορούν αποκλειστικά την κατανόηση της αλληλοεπιδράσεως μεταξύ της γλωσσικής δομής και της κοινωνικής δομής· μάλλον το φως πέφτει σε (συνήθως δύο) αλληλεπιδρώντα άτομα — τον ομιλητή και τον ακροώμενο. Το πλαίσιο που θεωρείται ουσιαστικό για την κατανόηση των ανταλλασσόμενων φράσεων ή κειμένων περιέχει στοιχεία ριζωμένα στην ψυχολογία, όπως είναι οι προθέσεις, οιπίστεις και η λογική. Σε αυτούς τους υποτομείς, ακόμα και όταν γίνεται επίκληση σε κοινωνικούς παράγοντες όπως «δύναμη» και «κοινωνική θέση» (όπως στους Brown και Levinson 1978), η ανάλυση εισχωρεί ως την ψυχολογική διαμόρφωση του ατόμου. Τα είδη των ενεργειών που περιγράφουν και ερμηνεύουν οι πραγματιστικές θεωρίες ειδικότερα (καλά παραδείγματα αποτελούν οι εργασίες των Grice 1975 και Searle 1979) πρωτίστως είναι προσανατολισμένα προς την ψυχική δομή των αλληλεπιδρώντων ατόμων.

Για να δώσω ένα παράδειγμα, η μελέτη των ευγενικών λεκτικών τρόπων τείνει να εστιαστεί μόνο στην κατάσταση της σχέσεως μεταξύ των ιδίων των συνομιλούντων, ιδιαίτερα στην κατάσταση της ψυχικής ικανοποίησης ή της ευθιξίας. Η προσέγγιση των προσωπικών σχέσεων γίνεται έτσι «επακριβής»: ή ο ένας ή και οι δύο συνομιλούντες ικανοποιούνται ή θίγονται από κάποια συγκεκριμένη πράξη. Και όμως τυπικά αγνοούν το κοινωνικό γεγονός ότι τέτοιοι στρατηγικοί τρόποι αντανακλούν την κατανομή της δυνάμεως στην κοινωνία. Πώς η δύναμη, προσγράφεται και συντηρείται γλωσσικά στην κοινωνία, αυτό παραμένει εκτός του πεδίου της αναλύσεως του διαλόγου και της πραγματιστικής θεωρίας.

Αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι οι ερευνητές που εστιάζουν την προσοχή τους στους συμμετέχοντες σε ένα λεκτικό συμβάν προβάλλουν την εικόνα του πλήρως παθητικού ομιλητή-ακροατή. Στο πλαίσιο των «στρατηγικών τρόπων του διαλόγου» ο Gumperz για παράδειγμα (1982a, b), υποστηρίζει μια ενεργό δυναμική άποψη για ομιλητή και ακροατή, κατά την οποία οι ίδιοι οι ηθοποιοί-διαλεγόμενοι μπορούν να τροποποιήσουν, ακόμα και να δημιουργήσουν, πολλά από τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού πλαισίου του λόγου τους. Κάποιες από αυτές τις μεταβολές, που μπορεί να είναι αποτέλεσμα μάλλον παρά παράγοντες του εξαρτημένου διαλόγου, είναι εύκολο να διαπιστωθούν επακριβώς, όπως είναι η τυπικότητα της καταστάσεως και ο σύμμετρος ή ασύμμετρος χαρακτήρας της σχέσεως ομιλητή/-τών και ακροατή/-τών. Πράγματι, όπως δείχνει ο Gumperz, η δύναμη και των δύο, ομιλούντος και ακροωμένου, να

τροποποιήσουν τα κοινωνικά πλαίσια ίσως προχωρήσει πολύ πέρα από τον μάλλον εμφανή τροποποιητικό παράγοντα που μόλις μνημονεύσαμε⁷.

1.4 Ανάλυση του λόγου (*Discourse analysis*)

Η συζήτηση αυτή θα κλείσει με μια λεπτομερέστερη ματιά σε μια προσέγγιση προς τη μελέτη της χρήσεως της γλώσσας, η οποία (προσέγγιση) τυπικώς επικαλείται περισσότερο το διαπροσωπικό παρά το κοινωνικό πλαίσιο, συγκεκριμένα πρόκειται για την ανάλυση του λόγου. Ελπίζω να δείξω ότι μια τέτοια επίκληση, εστιαζόμενη αποκλειστικά κατά συνέπεια στις εσωτερικές ιδιότητες του λόγου, όπως είναι η συνοχή, η συνεκτικότητα και η καταστασιακότητα, δεν είναι υποχρεωτική. Είναι μάλλον πιθανόν να προχωρήσουμε πέραν του διαπροσωπικού ως το κοινωνικό και να αποδείξουμε ότι υπάρχουν εξωτερικές διασυνδέσεις προς το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί ο διάλογος.

Θα πρέπει να ξεκινήσω τονίζοντας ότι ο όρος «λόγος» χρησιμοποιήθηκε στη βιβλιογραφία της τελευταίας δεκαετίας ως συνώνυμο δύο όρων με εντελώς διαφορετική σημασία: «τοποθετημένος λόγος» και «κείμενο». Την πρώτη σημασία μπορούμε να συναντήσουμε σε έρευνα που διεξάγεται στην εθνογραφία του προφορικού λόγου, την κοινωνιογλωσσολογία και (περιστασιακά) στην πραγματιστική άποψη για τη γλώσσα· η δεύτερη σημασία είναι η πιο κοινή που χρησιμοποιεί η ανάλυση του λόγου και το σχετικό πεδίο της γραμματικής του κειμένου. Πράγματι, ο «λόγος» (κατά τον δεύτερο ορισμό) συνιστά το μόνο αντικείμενο μελέτης για πολλούς μελετητές της αναλύσεως του λόγου, της οποίας σκοπός (αν γενικεύσουμε απομακρυνόμενοι από τις ποικίλες διαφορές μεταξύ όσων την χρησιμοποιούν) είναι να κατανοήσουμε τη διαφορά μεταξύ μιας συλλογής φράσεων μη συνδεδεμένων και ενός καλά διαμορφωμένου κειμένου (για ένα καλό παράδειγμα βλ. van Dijk 1977).

Η ανάγνωση ενός αντιπροσωπευτικού άρθρου από το πεδίο της ανάλυσης του λόγου, όπως αυτή αντιπροσωπεύεται στις αγγλόφωνες χώρες (θα μπορούσαμε να την αποκαλέσουμε «αγγλοσαξωνική ανάλυση του λόγου») είναι συχνά εμπειρία απογοητευτική. Τυπικά ένα τέτοιο άρθρο θα εμπίπτει σε μία από τις εξής δύο κατηγορίες. Στην πρώτη ο αναλυτής ασχολείται με ένα κείμενο αντισηπτικό και πακεταρισμένο, αποκαθαρμένο από ιδεολογικό βάρος και απομονωμένο από την όλη αλυσίδα των διαλόγων της οποίας αποτελεί τμήμα. Στη δεύτερη ο αναλυτής διατηρεί το κείμενο απολύτως στο διανοητικό επίπεδο και δίνει παραδείγματα των ιδιοτήτων που αποδίδονται σε λόγο καλά διαμορφωμένο (συνοχή, συνεκτικότητα, καταστασιακότητα κ.ο.κ.) με ελάχιστα κάτι παραπάνω από σύντομες σειρές από δύο ή τρεις τεχνητά συνταγμένες προτασιακές ακολουθίες⁸.

Βλέπω να επισυμβαίνει εκτός της αγγλο-σαξωνικής παράδοσης μια πιο καρποφόρα προσέγγιση στην ανάλυση του λόγου (για μια καλή σύνοψη, που εστιάζεται στη γαλλική και μαρξιστική προσέγγιση ιδιαίτερα, βλ. τον Seidel 1985). Αυτή η εναλλακτική παράδοση άρχισε πριν από πενήντα και πλέον χρόνια με το έργο του Volosinov (1973) και του Bakhtin (1981) (που πιθανότατα είναι ένα και το αυτό πρόσωπο), για την οποία είπε ο Gill Seidel ότι «έχει εγγύσει στην πραγματολογία και τη γλωσσολογία μιαν πολιτική αντίληψη και μια θεωρία της κοινωνικής πράξης πλατιά μαρξιστική, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως μέρος της εξέλιξης της σχετικής με την κοινωνία και κοινωνικώς ρεαλιστικής γλωσσολογίας» (1985:44. Βλ. επίσης Hymes 1977). Συνεχίζεται σήμερα η παράδοση αυτή στο έργο του Γάλλου αναλυτή του λόγου Ducrot (1972, 1973, 1984) και στα έργα πολλών άλλων που βλέπουν το έργο τους ως τμήμα της γενικότερης μελέτης της επικοινωνιακής συμπεριφοράς και της κοινωνικής πράξης.

Για μια τέτοια προσέγγιση (είναι αυτή που υποστηρίζω) η εξέταση των μονάδων, όπως οι φράσεις, οι σύντομοι διάλογοι (οι στιχομυθίες) και οι μεμονωμένες συνομιλητικές πράξεις και τα κείμενα αποτελούν ενδιάμεσα (αν και αναγκαία) βήματα προς την κατανόηση της κοινωνικής φύσης του λόγου. Για να αποκτήσουμε πλήρη εικόνα της γλώσσας σε πλαίσιο, θα πρέπει να μελετήσουμε τις σχέσεις μεταξύ λόγων, κατά την οποία μελέτη περισσότεροι λόγοι συνδέονται μεταξύ τους με το να αναφέρονται στο ίδιο θέμα, με διαφορές στη σχηματική τους οργάνωση, δικαιμενικές ή σχέσεις αλληλουχίας, δηλ. όταν κάθε λόγος στρώνει το δρόμο για τον επόμενο λόγο, που θα λεχθεί από τον ίδιο ή έναν άλλον ομιλητή και πώς η κοινωνική λειτουργία ενός λόγου αλλοιώνεται από την ιδεολογία στα πλαίσια της οποίας παράγεται ή γίνεται δεκτός.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- * Το άρθρο είναι δημοσιευμένο στο: *Linguistics: The Cambridge Survey* (1988-9). vol. IV: Language: The socio-cultural context. Cambridge University Press, New York.
1. Το κεφ. του Sankoff στον τόμο αυτό πιστώνει τη θεωρία της ποικιλίας με το ενδιαφέρον, εντός της κοινωνιογλωσσολογίας, για τη λειτουργία και την ερμηνεία, χωρίς να αναγνωρίζει όσους παλαιότερα πρότειναν τη χρήση αυτών των εννοιών στη σπουδή της ποικιλίας, π.χ. τους Hymes (1974), Lavandera (1978, 1982).
 2. Έξοχο παράδειγμα του πώς η κοινωνική διαίρεση παρεμποδίζει την επικοινωνία, βλ. στις μελέτες του Gumperz για τις δι-εθνικές λεκτικές ανταλλαγές (1982a, b).
 3. Οι Weiner και Labov αργότερα (1983) δημοσίευσαν μια διορθωμένη παραλλαγή στην οποία ανέφεραν το αποτέλεσμα κάποιων κοινωνικών παραγόντων, μεταξύ αυτών του φύλου, της ηλικίας, της τάξεως και της εθνικότητας.
 4. Για να είμαστε δίκαιοι προς τους οπαδούς της ποικιλίας (variationists), πολλοί τους έχουν ρητά αντιληφθεί την ανεπάρκεια σε μεθοδολογία στην οποία αναφέρθηκαν παραπάνω και διεύρυναν τη

- βάση τους με αρκετούς σημαντικούς τρόπους. Επίσης, η θεωρία των μεταβλητών είναι ελάχιστα ομοιογενής: για έργα εντός αυτού του γενικού πλαισίου που εισήγαγαν σημαντικές τροποποιήσεις, βλ. L. Milroy 1980, J. Milroy and L. Milroy 1985, και Guy 1979.
5. Για ολοκληρωμένη σύνοψη των επαρκών ορισμών της «γλωσσικής κοινότητας», βλ. στο Rickford 1986.
 6. Η θεωρία του Goffman τονίζει ιδιαίτερα τις μη-λεκτικές τυπικότητες, που λειτουργούν σε συμφωνία με τα καθαρώς γλωσσικά μέσα προς την επίτευξη της κοινωνικής οργάνωσης.
 7. Πολλές εργασίες στηρίζονται στην ενεργητική άποψη του Gumperz για ομιλητή και ακροατή (βλ. ειδικότερα Ervin-Tripp 1972). Για μια εναλλακτική άποψη περί των ευγενικών στρατηγικών τρόπων, βλ. Lavandera 1987.
 8. Ακόμη και μια τόσο εξαντλητική μεταχείριση της συνοχής, όπως αυτή που μας παρουσιάζουν οι Halliday και Hasan (1976) δεν μας παρέχει τα στοιχεία με τα οποία να απο-καλύψουμε την ιεράρχηση της πληροφορίας μέσα στο κείμενο, η οποία βεβαίως πρέπει να έχει προτεραιότητα έναντι του ζητήματος της «καλής μορφοποίησης».

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bakhtin, M. M. 1981. *The dialogic imagination*. Εκδ. M. Holquist, μτφρ. C. Emerson και M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bordieu, P. και Boltanski, L. 1975. Le fétichisme de la langue. *Actes de la recherche en sciences sociales* 4:2-32.
- Brown, P. και Levinson, S. 1978. «Universals in language usage: politeness phenomena». Στο E. Goody (εκδ.) *Questions and politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dijk, T. van 1977. *Text and context*. London: Longman.
- Ducrot, O. 1972. *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann.
- , 1973. *La preuve et le dire*. Paris: Mame.
- , 1984. «La notion de sujet parlant». *Recherches sur la philosophie et le langage* 2: 65-92.
- Ervin-Tripp, S. 1972. «On sociolinguistic rules: alternation and cooccurrence». Στο *Gumperz και Hymes* 1972.
- García Negroni, M. και Raiter, A. 1986. «Hacia un análisis de la dinámica del discurso: el discurso del Doctor Tróccoli». *Análisis sociolingüístico del discurso político. Cuadernos del Instituto de Lingüístico*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Goffman, E. 1971. *Relations in public*. New York: Basic Books.
- , 1974. *Frame analysis*. New York: Harper και Row.
- , 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Grice, H. P. 1975. «Logic and conversation». Στο P. Cole και J. Morgan (εκδ.) *Syntax and semantics* 3: *speech acts*. New York: Academic Press.
- Gumperz, J. 1971. *Language and social groups*. Stanford: Stanford University Press.
- , 1982a. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- , 1982b. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. και D. Hymes 1972. *Directions in socio-linguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart και Winston.
- Guy, G. 1979. «Variation in the group and the individual». Στο W. Labov (εκδ.) *Locating language in time and space*. New York: Academic Press.
- Halliday, M. και Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.

- Hymes, D. 1972. «Models of the interaction of language and social life». Στο Gumperz και Hymes 1972.
- , 1977. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. 1969. «Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula». *Language* 45:715-62.
- , 1972a. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- , 1972b. «Rules for ritual insults». Στο D. Sudnow (εκδ.) *Studies in social interaction*. New York: Free Press.
- , 1978. «Where does the sociolinguistic variable stop?» A reply to B. Lavendera. *Texas Working Papers in Sociolinguistics* 44. Austin: SW Educational Development Laboratory.
- , 1982. «Objectivity and commitment in linguistic science: the case of the Black English trials» στο Ann Arbor. *Language in Society* 11:165-202.
- Labov, W. και Weiner, J. 1977. Constraints on the agentless passive. University of Pennsylvania: χφ.
- Lavendera, B. 1978. «Where does the sociolinguistic variable stop?» *Language in Society* 7: 171-82.
- , 1982. «Le principe de réinterprétation dans la théorie de la variation». Στο N. Dittmar και B. Schlieben-Lange (εκδ.) *La sociolinguistique dans les Pays-Bas de langue romane*. Tübingen: Narr.
- , 1985. «Intertextual relationships: 'missing people' in Argentina». Στο R. Shuy (εκδ.) *Georgetown University roundtable on languages and linguistics*. Washington: Georgetown University Press.
- , 1986a. «Decir y aludir: una propuesta metodológica». *Filologia* 20:21-31.
- , 1986b. «Textual analysis of a conditional utterance». *Linguistische Berichte* 102:155-70.
- , 1987. «The social pragmatics of politeness forms». Στο U. Ammon και N. Dittmar (εκδ.) *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society*. Berlin: de Gruyter.
- Milroy, J. και Milroy, L. 1985. «Linguistic change, social networks, and speaker innovation». *Journal of Linguistics* 21:339-84.
- Milroy, L. 1980. *Language and social networks*. Baltimore: University Park Press.
- Pardo, M. 1986. «Hacia una redefinición de la nociones de tema y rema de la oración al discurso». *Filologia* 21:59-93.
- Raiter, A. και Menéndez, S. M. 1986. «El desplazamiento de un signo ideológico (análisis lingüístico del discurso político)» στο *Análisis sociolingüístico del discurso político. Cuadernos del Instituto de Lingüística*.
- Rickford, J. 1986. «The need for new approaches to social class analysis in sociolinguistics». *Language and Communication* 6.3:215-21.
- Searle, J. 1969. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- , 1979. *Expression and meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seidel, G. 1985. «Political discourse analysis». Στο T. van Dijk (εκδ.) *Handbook of discourse analysis*, Vol. 4: *Discourse analysis in society*. New York: Academic Press.
- Vološinov, V. N. 1973. *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press.
- Weiner, I. και Labov, W. 1983. «Constaints on the agentless passive». *Journal of Linguistics* 19:29-58.
- Zoppi, M. 1986. «El discurso referido o en busca del contexto perdido». *Análisis sociolingüístico del discurso político. Cuadernos del Instituto de Lingüístico*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

BIBΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ

Αγαπητός Τσοπανάκης (1994). Νεοελληνική Γραμματική. Εκδ. οίκος αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη — Βιβλιοπωλείον της Εστίας Ι. Δ. Κολλάρου, Αθήνα σελ. 828.

Πραγματική χαρά ένιωσα πριν από ένα περίπου χρόνο, όταν πρωτοπήρα στα χέρια μου το βιβλίο του καθηγητή μου Αγ. Τσοπανάκη «Νεοελληνική Γραμματική». Κι αυτό, γιατί προέρχεται από έναν επιστήμονα που έβαλε τη σφραγίδα του κι αυτός στη λαμπρή φιλοσοφική σχολή Θεσσαλονίκης στις δεκαετίες 50-60, ένα μελετητή όσο λίγοι όχι μόνο της Αρχαίας, αλλά και της Νέας Ελληνικής.

Το βιβλίο παρουσιάζει ενδιαφέρον, πρώτα γιατί, αν και είναι μια «γραμματική», ο λόγος είναι ελκυστικός. Παρασύρει τον αναγνώστη. Έγτερα προσφέρει ένα πολύ πλούσιο και χρήσιμο επιμέρους υλικό. Όμως δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των καιρών. Θα έλεγα μάλιστα ότι αποτελεί μια οπισθοδρόμηση, αφού από κοινωνιογλωσσική άποψη υστερεί συγκρινόμενη με τη γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη. Επομένως το αίτημα για μια σύγχρονη γραμματική της Νεοελληνικής παραμένει. Λίγες παρατηρήσεις θα δείξουν γιατί η «Γραμματική» του Α. Τσοπανάκη δεν καλύπτει το αίτημα.

1. Το βιβλίο αποτελεί γραμματική μόνον της γραπτής νεοελληνικής κοινής (ΚΝΕ). Παρά τα όσα υποστηρίζονται στον πρόλογο (σελ. 26), ο προφορικός λόγος βρίσκεται έξω από το βιβλίο.

2. Η προσκόλληση αυτή στο γραπτό λόγο οδηγεί τον σ. σε μια παρουσίαση των φαινομένων της ελληνικής γλώσσας κυρίως στη διαχρονική της διάσταση, με αποτέλεσμα να συζητάει αρκετά θέματα της Αρχαίας Ελληνικής. Έχει δίκιο ο άλλος καθηγητής μου, ο Εμ. Κριαράς, να γράφει ότι «Ώρες ώρες διερωτάται κανείς αν έχουμε μπροστά μας γραμματική της νέας ή της αρχαίας γλώσσας». (ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ, 78, 1994, σελ. 283).

3. Δε φαίνεται να λαβαίνει υπόψη τόσο τις κατευθύνσεις της σύγχρονης γλωσσολογίας όσο και τη νεότερη έρευνα για τη Νεοελληνική γλώσσα.

4. Η χρήση του πολυτονικού από τον άνθρωπο που ως καθηγητής υποστήριζε το μονοτονικό, των πνευμάτων (ψιλές-δασείες), των ρηματικών καταλήξεων -η, -ωμαι, -ώμαστε, -ωνται μετά το θα, να, ας, η επαναφορά δηλ. του ορθογραφικού συστήματος που ίσχυε πριν από το '82, δεν αποτελεί απλά μια άχρηστη και επιβλαβή για τους μαθητές και το σχολείο οπισθοδρόμηση, αλλά μια επικίνδυνη πρόταση, όπλο ισχυρό στα χέρια των νεοκαθαρευοσιάνων. (Βλ. επιστολές του Χρ. Σαρτζετάκη στην ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ της 25-11-95 και 12-12-95 «...δια της νομοθετικής βίας επιβληθέντος θρηνητικού μονοτονικού συστήματος γραφής»).

5. Δεν είναι σαφές αν η γραμματική προορίζεται για έλληνες ή ξένους, αν είναι περιγραφική ή ρυθμιστική. Η επιμονή π.χ. του κ. Τσοπανάκη να ταξινομήσει τα ουσιαστικά με βάση την ισοσυλλαβία-ανισοσυλλαβία σε τρεις κλίσεις, ενώ παλιότερα τα ταξινομούσε σε έξι (6), δεν έχει και μεγάλη σημασία από διδακτική άποψη για τους Έλληνες, που γνωρίζουν τους τύπους των λέξεων (ο νόμος, του νόμου, το νόμο). Έχει όμως μεγάλη σημασία για τους ξένους, που πρέπει να διευκολυνθούν, για να τους μάθουν.

Θα μπορούσα να συνεχίσω τις παρατηρήσεις μου είτε στα γενικότερα είτε στα ειδικότερα θέματα που επεξεργάζεται ο συγγραφέας. Αλλά και οι λίγες, θαρρώ, είναι αρκετές, για να δείξουν ότι η «Νεοελληνική Γραμματική» δεν είναι αυτή που περιμέναμε. Αν δεν είναι όμως η σύγχρονη γραμματική, είναι ένα σύγγραμμα χρήσιμο, ιδιαίτερα στο μελετητή της ελληνικής γλώσσας, γιατί το υλικό που προσφέρει είναι πλουσιότερο.

ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΛΗΣ

ΜΝΗΜΗ ΒΑΣΙΛΗ Δ. ΦΟΡΗ (1925-1996)

Στις αρχές του χρόνου έφυγε από κοντά μας ένας σημαντικός μελετητής της γλώσσας μας, ο Βασίλης Φόρης. Γεννημένος στην Κοζάνη το 1925 σπούδασε στη Φιλοσοφική Θεσσαλονίκης και μετεκπαιδεύτηκε στη Γερμανία. Από το 1960 προσλήφθηκε στο Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, στο οποίο έγινε Διευθυντής. Προώθησε σημαντικά τους στόχους του Ιδρύματος. Η αγάπη του για τους νέους επιστήμονες δεν είχε όρια. Δεν υπάρχει επιστήμονας που ζήτησε τη βοήθεια του Βασίλη Φόρη και δεν την είχε πλούσια. Μαχητικός υποστηρικτής των γλωσσικών απόψεων του Μ. Τριανταφυλλίδη και του μονοτονικού, εργάστηκε όσο κανείς άλλος στην εφαρμογή της γλωσσικής μεταρρύθμισης του 1976, την οποία υποστήριζε με πάθος, καθώς πλήθαιναν οι κινδυλόγοι, που έβλεπαν γλωσσικό χάος μετά την υιοθέτηση ιδιαίτερα του μονοτονικού. Γι' αυτό και θα μας λείψει ο άνθρωπος, που με τα γεμάτα νεανικό πάθος δημοσιεύματα του μαχόταν «τις μοιρολογίστρες» της γλώσσας μας.

ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΔΗΣ

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 Ιανουάριο 1997

Φωτοσύνθεση: «Πορεία»

685.96.40

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:

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

δρχ. 900