

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



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

Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΤΕΥΧΟΣ ΓΡΑΦΟΥΝ:

Αγγελική Νταβαρίνου
Ευδοκία Γιαννικοπούλου
Π. Παπούλια Τζελέπη

Τριανταφυλλιά Κωστούλη
Αναστασία Χριστοφίδου
Γεωργία Σταφυλίδου

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΕΚΤΟ. **41**

ΑΘΗΝΑ ΧΕΙΜΩΝΑΣ 1997

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

Οι αερολόγοι	σελ. 3
Αγγελική Νταβαρίνου - Ευδοκία Γιαννικοπούλου, Η διαχρονική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Προτάσεις για τη διδακτική πράξη	» 5
Π. Παπούλια Τζελέπη, Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας	» 20
Τριανταφυλλιά Κωστούλη, Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση	» 43
Αναστασία Χριστοφίδου - Γεωργία Σταφυλίδου, Το φαινόμενο των πολυλεκτικών συνθέτων της ελληνικής. Προτάσεις για τη λεξικογραφική περιγραφή τους	» 58
Βιβλιοκριτική	» 76

ΟΙ ΑΕΡΟΛΟΓΟΙ

Η γλώσσα είναι όργανο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Ο λόγος μας έχει αξία μόνον αν γίνεται κατανοητός από τους άλλους. Αυτή την απλή και κοινότοπη αξία τη γνωρίζουν όλοι οι άνθρωποι και την κάνουν καθημερινή τους πράξη. Είναι αδιανόητο για κάποιον να μιλάει και να μην τον καταλαβαίνουν. Δυσανεσχετεί. Αυτό δείχνει η παροιμιακή φράση «Ρομείκα σου μιλώ, δεν καταλαβαίνεις;».

Φαίνεται όμως πως για μερικούς «επώνυμους», όπως λένε, «σπουδαγμένους», που έχουν ξεχωρίσει κοινωνικά, π.χ. πολιτικούς, καθηγητές πανεπιστημίου, δημοσιογράφους, καλλιτέχνες κ.ά., η αλήθεια αυτή δεν ισχύει. Στην γλωσσική τους επικοινωνία χρησιμοποιούν ένα γλωσσικό κώδικα ελάχιστα κατανοητό, για να μην πω ακατανόητο, αυτοί ακριβώς που, επειδή από τη μια είναι σπουδαγμένοι και από την άλλη απευθύνονται είτε σε κοινωνικές ομάδες είτε σ' ολόκληρο το λαό, θα έπρεπε να είναι απόλυτα κατανοητοί. Δείχνουν να μην ενδιαφέρονται αν οι άλλοι κατανοούν ή όχι τα λεγόμενά τους. Τέτοια π.χ. είναι τα ακόλουθα δύο δείγματα λόγου ενός υπουργού κι ενός καθηγητή πανεπιστημίου.

1. *Οι κρίσιμες εμπειρίες που κερδήθηκαν μπορούν να συμβάλουν αποφασιστικά στην ενότητα και νικηφόρα συνέχεια του ΠΑΣΟΚ, την αντιστοίχιση της οργάνωσης με το κοινωνικό πλειοψηφικό περιβάλλον, τον ηλικιακό εμπλουτισμό της βάσης και την πολύπλευρη και ενεργό παρουσία και συμβολή του ΠΑΣΟΚ στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα. (Από συνέντευξη Υπουργού στην Εφημερίδα «Λόγος». 15-4-94).*

2. *«Η ανάγνωση είναι η ακραία αντίσταση, όπου ο αναγνώστης θέλει να σκουντήσει έξω από το αλώνι της ακραίας συνάντησης που είναι το βιβλίο, να διώξει έξω το συγγραφέα για να του πάρει τη θέση του... Η ανάγνωση θέλει, επιδιώκει να ελαφρώσει, να ξεσαβουρώσει από τα έρμα την επιβολή, τη γιγαντομαχία του ποιητή, του συγγραφέα». (Από άρθρο καθηγητή Πανεπιστημίου στην εφ. «Απογευματινή» 23-9-94).*

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Οι «επώνυμοι» αυτοί ενδιαφέρονται βέβαια ο λόγος τους να είναι κατανοητός. Θέλουν όμως να δείχνουν ότι ξεχωρίζουν και με τη γλώσσα. Αλλά πώς να γίνει αυτό, όταν δεν έχουν τίποτε σημαντικό να πουν παρά μόνο κάποιες κοινοτοπίες, που ο καθένας θα τις έλεγε; Έτσι χρησιμοποιούν έναν περίπλοκο, ακατανόητο, για να μην πω ανόητο, λόγο, πιστεύοντας ότι οι ακροατές/αναγνώστες θα σχηματίσουν την άποψη ότι πίσω απ' αυτόν τον ακατανόητο λόγο κάτι πολύ σημαντικό κρύβεται. Η αδυναμία να τον κατανοήσουν οφείλεται στους ίδιους τους ακροατές/αναγνώστες κι όχι στον «καθηγητή», που ως καθηγητής ασφαλώς μόνο «βαθυστόχαστες» σκέψεις θα πρέπει να διατυπώνει.

Αυτά ίσως πιστεύουν αυτού του είδους οι «σπουδαγμένοι» ασκώντας μια εξουσία γλωσσική. Και δεν καταλαβαίνουν ότι απλά έχουν καβαλήσει «το καλάμι», από το οποίο πρέπει να κατέβουν, αν δε θέλουν να γελοιοποιούνται. Γίνονται απλά αερολόγοι, όπως εδώ και δυο χιλιάδες χρόνια είχε διαπιστώσει ο Απόστολος Παύλος που συμβούλευε:

«Εάν μη εύσημον λόγον δώτε, πώς γνωσθήσεται το λαλούμενον; Έσεσθε γαρ εις αέρα λαλούντες». (Προς Κορινθ. α, 14, 9). Φαίνεται πως ανάλογα «φρούτα» υπήρχαν και τότε.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Αγγελική Νταβαρίνου - Ευδοκία Γιαννικοπούλου

Η ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
Προτάσεις για τη διδακτική πράξη

1. Εισαγωγικά

[Το κείμενο που ακολουθεί στηρίχθηκε, ως ένα βαθμό, σε δύο διαφορετικά αλλά συναφή ως προς το περιεχόμενο μαθήματα-σεμινάρια, που πραγματοποιήθηκαν το καλοκαίρι του 1995 και το επόμενο του 1996* στα πλαίσια ισάριθμων συνεδρίων Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Πολιτισμού. Τα συνέδρια αυτά, που έγιναν στους Δελφούς, διοργανώθηκαν από το Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών σε συνεργασία με την Ελληνική Ανθρωπιστική Εταιρεία και ως στόχο είχαν την επιμόρφωση καθηγητών Κλασσικής Φιλολογίας από ευρωπαϊκές χώρες. Σ' εκείνα τα μαθήματα-σεμινάρια σκοπός μας ήταν να ενημερώσουμε το ακροατήριό μας για τη νέα προσέγγιση στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, που επιχειρείται στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της διαχρονικής διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας μέσα από αρχαία ελληνικά, βυζαντινά και νεοελληνικά λόγια κείμενα.

Επειδή, ωστόσο, το παρόν κείμενο απευθύνεται κυρίως σε Έλληνες φιλόλογους, στους οποίους είναι ήδη γνωστή ή εύκολα προσιτή η θεωρητική υποστήριξη και η σκοποθεσία του νέου μαθήματος, παραλείπουμε εδώ να εκθέσουμε εκτενώς τη «φιλοσοφία» του, πάνω στην οποία βασίστηκε και η συγγραφή της σειράς βιβλίων με τίτλο *Η ελληνική γλώσσα μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα*, με τα οποία επιδιώκεται η υλοποίηση των στόχων του.

Θεωρήσαμε πάντως αναγκαίο να προτάξουμε ένα μέρος θεωρητικό και έπειτα να προχωρήσουμε σε προτάσεις για εφαρμογή στη διδακτική πράξη. Στο θεωρητικό μέρος συνοψίζουμε τις απόψεις¹ των εμπνευστών του νέου μαθήματος και των συγγραφέων των βιβλίων αναφέροντας μόνο τους διδακτικούς στόχους καθώς και τις θεμελιώδεις μεθοδολογικές αρχές της διδασκαλίας αυτού του μαθήματος. Στη συνέχεια εφαρμόζοντας αυτές τις αρχές παραθέτουμε διδακτικό υλικό και δείγματα ασκήσεων που αφορούν στη διδασκαλία της 7ης ενότητας του βιβλίου *Η ελληνική γλώσσα μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα*, τεύχος Α', της Α' Γυμνασίου.]

Από το 1992 εισάγεται (κατά το σχολικό έτος 1992-1993 πειραματικά σε 183 Γυμνάσια και από το σχολικό έτος 1993-1994 κανονικά σε όλα τα Γυμνάσια της χώρας), μετά από πρόταση του τότε Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου καθηγητή Ι. Μπαμπινιώτη, ένα νέο μάθημα στα ελληνικά σχολεία: η διαχρονική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσα από αρχαία ελληνικά, βυζαντινά και νεοελληνικά λόγια κείμενα.

Σκοπός του νέου μαθήματος είναι να εξοικειώσει τους μαθητές με τις παλιότερες μορφές της ελληνικής γλώσσας, να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τη συνέχειά της από την αρχαιότητα ως σήμερα και να εμπλουτίσει το νεοελληνικό γλωσσικό τους κώδικα.

Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται να δοθεί στον τρόπο διδασκαλίας του νέου μαθήματος. Οι εισηγητές του επιθυμούν να αποφευχθεί ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών, η εμμονή στον «τύπο», η εξαντλητική διδασκαλία γραμματικής και συντακτικού. Επιμένουν πως το βάρος της διδασκαλίας πρέπει να δίνεται στα κείμενα και τα λεξιλογικά στοιχεία, ενώ τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα πρέπει να διδάσκονται βάσει σύγχρονων γλωσσολογικών αρχών, χωρίς λεπτομέρειες, επικουρικά προς την κατανόηση των κειμένων.

Τα βιβλία που γράφτηκαν για να υπηρετήσουν το «νέο πνεύμα» στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας έχουν τίτλο *Η ελληνική γλώσσα μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα* (Α', Β', Γ', τεύχος, ένα για κάθε τάξη του Γυμνασίου). Καθένα από τα τρία τεύχη περιλαμβάνει, εκτός από τις διδακτικές ενότητες και παράρτημα με πίνακες των διδασκόμενων γραμματικών φαινομένων καθώς και λεξιλόγιο. Κάθε διδακτική ενότητα αποτελείται από τέσσερα μέρη: Α', Β', Γ' και Δ' μέρος.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΚΕΙΜΕΝΟ

Περιγραφή: Πρόκειται για ένα σύντομο (πεζό, συνήθως), νοηματικά αυτόνομο κείμενο (: απόσπασμα της αρχαίας, βυζαντινής ή λόγιας γραμματείας) στο πρωτότυπο, χωρίς παρεμβάσεις, εκτός από μερικές παραλείψεις δύσκολων φράσεων. Το κείμενο του μέρους Α' αποτελεί το επίκεντρο της νέας προσέγγισης (επικοινωνιακή - κειμενοκεντρική μέθοδος). Προηγείται περιεκτικό εισαγωγικό σημείωμα.

Διδακτικοί στόχοι: Με τη διδασκαλία του κειμένου του Α' μέρους επιδιώκεται πρωτίστως να επικοινωνήσουν άμεσα οι μαθητές με το κείμενο, να το κατανοήσουν χωρίς ιδιαίτερη έμφαση στη γραμματική και το συντακτικό, και να το απολαύσουν.

Μεθοδολογικές αρχές: Δε ζητείται από τους μαθητές μετάφραση του κειμένου. Με τη βοήθεια των ερμηνευμάτων που έπονται του κειμένου καθώς

και με τη δική του καθοδήγηση και τις επεξηγήσεις που παρέχει ο καθηγητής ενθαρρύνει τους μαθητές να αντιληφθούν και να αποδώσουν, προφορικά ή γραπτά, το περιεχόμενο (βασικό θέμα - επιμέρους θέματα) του κειμένου· την κατανόηση αυτού ελέγχει με κατάλληλες ερωτήσεις, με σχεδιαγράμματα και άλλα εποπτικά σχήματα, τα οποία ετοιμάζει σε συνεργασία με τους μαθητές και, τέλος, με συζήτηση.

Αξιολόγηση: Αυτό αποτελεί και τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Έχουμε όμως και την τελική αξιολόγηση. Η τελική αξιολόγηση επιτυγχάνεται μέσω ερωτήσεων, δημιουργικών εργασιών και ασκήσεων ανάλογων προς αυτές που γίνονται μέσα στην τάξη (π.χ. απόδοση νοήματος στα νέα ελληνικά, ερωτήσεις πάνω στη μορφή ή το περιεχόμενο του κειμένου κλπ.).

Β' ΜΕΡΟΣ: ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΑ - ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΑ

Περιγραφή: Πρόκειται για πίνακα εύχρηστων (ως επί το πλείστον) ομόριζων νεοελληνικών λέξεων, δηλαδή παραγώγων και συνθέτων μια αρχαίας ελληνικής ρίζας (: λέξη-κλειδί) που εντοπίζεται στο λείμενο Α και που επιβιώνει μέχρι σήμερα, αυτούσια ή παραλλαγμένη.

Διδακτικοί στόχοι:

1. Να διευρυνθεί και να εμπλουτισθεί το σύγχρονο νεοελληνικό λεξιλόγιο και η εκφραστική ικανότητα των μαθητών μέσα από:

- (α) την κατάκτηση των κυριότερων ετυμολογικών και σημασιολογικών πεδίων της ελληνικής γλώσσας
- (β) τη γνώση μηχανισμών παραγωγής και σύνθεσης των ποικίλων γλωσσικών στοιχείων της
- (γ) τη γνώση της σημασίας και της χρήσης των λέξεων που διδάσκονται.

2. Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η ελληνική γλώσσα είναι μία και συνεχής από την αρχαιότητα ως σήμερα.

3. Να αντιληφθούν οι μαθητές, μελετώντας λ.χ. πίνακες με σύγχρονες ευρωπαϊκές λέξεις που έχουν αρχαιοελληνική προέλευση, πως η αρχαία ελληνική γλώσσα επηρέασε και τις σύγχρονες ευρωπαϊκές γλώσσες.

Μεθοδολογικές αρχές:

1. Οι προς μελέτη νεοελληνικές λέξεις εξετάζονται σε επίπεδο ετυμολογικό (: παράγωγα, σύνθετα → διαχρονική διάσταση) και σημασιολογικό (: συνώνυμα, αντίθετα → συγχρονική διάσταση).

2. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αυτενεργούν και να δημιουργούν σχηματίζοντας οι ίδιοι —και όχι απομνημονεύοντας— νέες παράγωγες και σύνθετες λέξεις λαμβάνοντας υπ' όψη κοινά ριζικά θέματα, όμοιες παραγωγικές καταλήξεις κλπ. Έτσι συμπληρώνουν τα κενά του λεξιλογικού πίνακα, ο οποίος σκόπιμα δεν προσφέρεται ολοκληρωμένος.

3. Η σημασία και η χρήση των υπό εξέταση λέξεων διδάσκονται πάντοτε μέσα σε προτάσεις.

4. Δευτερευόντως οι μαθητές καλούνται να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές στη σημασία και τη χρήση ορισμένων νεοελληνικών λέξεων και των αντίστοιχων τους αρχαιοελληνικών.

Αξιολόγηση: Ο έλεγχος της επίτευξης των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων γίνεται με ασκήσεις συμπληρωματικού ή σχηματιστικού τύπου ως προς βασικές ρίζες και ετυμολογικά πεδία της ελληνικής γλώσσας².

Γ' ΜΕΡΟΣ: ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ - ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ

Περιγραφή: Πρόκειται για παρουσίαση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων της αρχαίας αττικής διαλέκτου (θεωρητική υποστήριξη και πρακτικές εφαρμογές: παραδείγματα και ασκήσεις).

Διδακτικός στόχος: Να είναι σε θέση οι μαθητές να αναγνωρίζουν βασικούς γραμματικούς τύπους και συντακτικές δομές που απαντώνται στα κείμενα, ιδιαιτέρως αυτούς που διαφέρουν από τους αντίστοιχους της νέας ελληνικής και κάνουν τα κείμενα πιο δύσκολα (π.χ. απαρέμφατο, δοτική, μετοχή, Γ' κλίση, ευκτική, υποτακτική, προθέσεις, υποταγμένος λόγος κλπ.). «Η γνώση των γραμματικοσυντακτικών δομών και κανόνων πρέπει να λειτουργήσει επιβοηθητικά προς την κατανόηση των κειμένων και όχι ως αυτοσκοπός»³.

Μεθοδολογικές αρχές:

1. Η διδακτική διαδικασία εκκινά από τα πιο οικεία στους μαθητές γραμματικά φαινόμενα και προχωρεί προς τα άγνωστα και πιο σύνθετα σε αυτούς.

2. Το νέο γλωσσικό φαινόμενο διδάσκεται επαγωγικά και όσο το δυνατόν πιο απλά και πιο σύντομα. Βοηθητικοί κρίνονται εδώ πίνακες που παρουσιάζουν συνολικά και εποπτικά το γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο που διδάσκεται, όπως επίσης και ποικίλα κλαδικά διαγράμματα, σχήματα κλπ. Η απομνημόνευση των κανόνων αποφεύγεται.

3. Καλούνται οι μαθητές να συσχετίζουν τους υπό εξέταση αρχαιοελληνικούς γραμματικούς τύπους ή τις συντακτικές δομές με τα αντίστοιχά τους της νέας ελληνικής και να εντοπίζουν ομοιότητες και προπαντός διαφορές.

4. Τα γραμματικά φαινόμενα δεν εξετάζονται απομονωμένα αλλά μέσα από τη λειτουργία/χρήση τους στα κείμενα. Ο καθηγητής ξεκινά τη γραμματική διδασκαλία αντλώντας υλικό (τύπους, δομές) για το φαινόμενο που μελετάται από το αρχικό κείμενο (μέρος Α') της ενότητας, στην πορεία παρουσιάζει σειρά παραδειγμάτων, πάντοτε μέσα σε προτάσεις-εκφωνήματα, και τέλος, στις ασκήσεις ζητά από τους μαθητές να αναγνωρίζουν τους τύπους και τις δομές που διδάχτηκαν, πάλι μέσα σε άφθονες προτάσεις ή άλλο κείμενο, δηλαδή στο γλωσσικό περιβάλλον της χρήσης τους.

5. Οι μαθητές δε χρειάζεται να χρησιμοποιούν ξεχωριστό βιβλίο Γραμματικής. Προκειμένου να συγκεντρώνουν τις απαραίτητες πληροφορίες, καλό είναι να παραπέμπονται στο σχετικό παράρτημα του διδακτικού εγχειριδίου.

Αξιολόγηση: Αυτή επιτυγχάνεται με ασκήσεις αναγνωριστικού κυρίως χαρακτήρα. Δεν αποκλείονται όμως από τους συγγραφείς των βιβλίων και ασκήσεις συμπληρώσεως (κατασκευαστικές) και μετασχηματιστικού τύπου (βλ. ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων και υποδείξεις για την εξέταση του μαθήματος)⁴.

Δ' ΜΕΡΟΣ - KEIMENA

Περιγραφή: Περιλαμβάνονται ένα ή περισσότερα κείμενα, ομόθεμα προς το κείμενο του Α' μέρους, προερχόμενα όμως από διαφορετικές περιόδους της ελληνικής γλώσσας. Μάλιστα, δεν είναι υποχρεωτικώς αυτά μεταγενέστερα από το κείμενο που προηγείται· συχνά συμβαίνει το αντίστροφο.

Διδακτικοί στόχοι:

1. Κύριο διδακτικό στόχο του Δ' μέρους αποτελεί η αναστροφή των μαθητών και με άλλα —ομόθεμα προς το αρχικό— κείμενα, η κατανόηση και η απόλαυσή τους.

2. Εφόσον τα κείμενα του Δ' μέρους προσφέρονται, οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν και πώς εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που έχουν διδαχθεί.

3. Δευτερευόντως στα κείμενα του Δ' μέρους οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μελετήσουν πώς αντιμετωπίζουν διαφορετικοί συγγραφείς το ίδιο θέμα, καθώς και το ύφος του κάθε κειμένου και ακόμη να αναζητήσουν τον τρόπο με τον οποίο η εποχή ή ο στόχος των συγγραφέων επηρεάζουν τη μορφή του έργου.

Μεθοδολογικές αρχές: Ισχύουν και εδώ οι μεθοδολογικές αρχές του Α' μέρους. Επίσης η προτεινόμενη σε αυτό το σημείο διδακτική διαδικασία είναι ανάλογη με αυτήν που ακολουθείται στη διδασκαλία του Α' μέρους αλλά πολύ πιο συνοπτική.

Αξιολόγηση: Η πραγματοποίηση των διδακτικών στόχων επαληθεύεται με κατάλληλες ερωτήσεις περιεχομένου ή μορφής του κειμένου ή και συναφείς ασκήσεις.

2. Διδασκαλία μιας ενότητας (Τεύχος Α', Ενότητα 6η)

ΜΕΡΟΣ Α'. KEIMENO

Σχετικά με την παρουσίαση του κειμένου και τη γλωσσική του εξομάλυνση βλ. Βιβλίο του Καθηγητή, σελ. 71.

Για να βοηθήσει ο καθηγητής τους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο, αλλά και για να ελέγξει κατά πόσο αυτό έχει επιτευχθεί, μπορεί:

i) να υποβάλει ερωτήσεις⁵ μέσω των οποίων οι μαθητές θα αντιληφθούν το νόημα του κειμένου.

ii) να ταξινομήσει και να οπτικοποιήσει το περιεχόμενο του κειμένου με σχεδιαγράμματα ή πίνακες. Π.χ.

Άσκηση 1. Να επισημάνετε αρχαιοελληνικές λέξεις ή φράσεις στο κείμενο α) που δηλώνουν χρόνο, β) που αναφέρονται στη συμπεριφορά των τυράννων, γ) που αναφέρονται στην αντίδραση των πολιτών, και να συμπληρώσετε τον Πίνακα. (Ο Πίνακας μπορεί να δίνεται στους μαθητές εντελώς κενός ή ελλιπώς συμπληρωμένος).

Χρόνος	Ενέργειες των τυράννων	Αντίδραση των πολιτών
τὸ μὲν οὖν πρῶτον κατ' ἀρχάς	— μέτριοι τοῖς πολίταις ἦσαν — προσεποιούντο διοικεῖν τὴν πάτριον πολιτείαν — ἀνήρουν τοὺς συκοφάντας, τοὺς ὀμιλοῦντας παρὰ τὸ βέλτιστον, τοὺς κακοπράγ- μονας καὶ πονηροὺς	ἐφ' οἷς ἔχαιρεν ἡ πόλις
ἐπεὶ δὲ τὴν πόλιν ἐγκρατέ- στερον ἔσχον...	— οὐδενὸς ἀπέιχοντο — ἀπέκτειναν τοὺς προέ- χοντας ταῖς οὐσίαις, τῷ γένει, τοῖς ἀξιώμασι.	

Αν ο χρόνος και οι δυνατότητες των μαθητῶν το επιτρέπουν, ο καθηγητῆς μπορεί να προχωρήσει σε συγκρίσεις του κειμένου με άλλα, ὥστε να οριστῶν ακριβέστερα ἔννοιες ἢ να προσδιοριστῶν σαφέστερα γεγονότα που αναφέρονται στο διδασκόμενο κείμενο. Π.χ.

Άσκηση 2. Να συγκρίνετε το κείμενό σας με αὐτό που ακολουθεῖ⁶ και να εντοπίσετε κοινά σημεία και διαφορές.

Οἱ δὲ τριάκοντα ἠρέθησαν μὲν ἐπεὶ τάχιστα τὰ μακρὰ τεῖχη καὶ τὰ περὶ τὸν Πειραιᾶ καθηρέθη· αἰρεθέντες δὲ ἐφ' ὧτε συγγράφαι νόμους, καθ' οὐστιάς πολιτεύουσιντο, τούτους μὲν αἰεὶ ἔμελλον συγγράφειν τε καὶ ἀποδεικνύναι, βουλὴν δὲ καὶ τὰς ἄλλας ἀρχάς κατέστησαν ὡς ἐδόκει αὐτοῖς. ἔπειτα πρῶτον μὲν οὐς πάντες ἤδεσαν ἐν τῇ δημοκρατίᾳ ἀπὸ συκοφαντίας ζῶντας καὶ τοῖς καλοῖς

κάγαθοις βαρείς ὄντας, συλλαμβάνοντες ὑπήγον θανάτου· καὶ ἡ τε βουλή ἡδέως αὐτῶν κατεψηφίζετο οἷ τε ἄλλοι ὅσοι συνήδεσαν ἑαυτοῖς μὴ ὄντες τοιοῦτοι οὐδὲν ἤχθοντο. ἐπεὶ δὲ ἤρξαντο βουλευέσθαι ὅπως ἂν ἐξείη αὐτοῖς τῇ πόλει χρῆσθαι ὅπως βούλοιντο, ἐκ τούτου πρῶτον μὲν πέμψαντες εἰς Λακεδαίμονα Αἰσχίνην τε καὶ Ἀριστοτέλην ἔπεισαν Λύσανδρον φρουροὺς σφίσι συμπράξαι ἔλθειν, ἕως δὴ τοὺς πονηροὺς ἐκποδῶν ποιησάμενοι καταστήσαινο τὴν πολιτείαν· θρέψειν δὲ αὐτοὶ ὑπισχνούντο. ὁ δὲ πεισθεὶς τοὺς τε φρουροὺς καὶ Καλλίβιον ἀρμοστήν συνέπραξεν αὐτοῖς πεμφθῆναι. οἱ δ' ἐπεὶ τὴν φρουρὰν ἔλαβον, τὸν μὲν Καλλίβιον ἐθεράπευον πάσῃ θεραπείᾳ, ὡς πάντα ἐπενοίη ἃ πράττειεν, τῶν δὲ φρουρῶν τούτου συμπέμποντος αὐτοῖς οὓς ἐβούλοντο συνελάμβανον οὐκέτι τοὺς πονηροὺς τε καὶ ὀλίγου ἀξίους, ἀλλ' ἤδη οὓς ἐνόμιζον ἥμιστα μὲν παρωθυμένους ἀνέχεσθαι, ἀντιπράττειν δὲ τι ἐπιχειροῦντας πλείστους ἂν τοὺς συνεθέλοντας λαμβάνειν. (Ξενοφῶντος, Ἑλληνικά Β ΙΙΙ 11-14).

Μετάφραση

Οἱ τριάντα τύρανοι λοιπὸν ἐκλέχτηκαν ἀμέσως μόλις κατεδαφίστηκαν τὰ Μακρὰ τείχη καὶ τὰ τείχη γύρω ἀπὸ τὸν Πειραιᾶ· κι ἐνῶ ἐκλέχτηκαν με τὸν ὄρο να συντάξουν νόμους σύμφωνα με τοὺς οποίους θα κυβερνοῦσαν, ἀνέβαλλαν διαρκῶς να τοὺς συντάξουν καὶ να τοὺς δημοσιεύσουν, ὅμως τακτοποίησαν τὴ βουλή καὶ τις ἄλλες ἐξουσίες, ὅπως φαινόταν καλὸ σε αὐτούς. Ἐπειτα, πρῶτα πρῶτα αὐτούς που ὅλοο ἤξεραν ὅτι στη διάρκεια τῆς δημοκρατίας ζούσαν ἀπὸ τὴ συκοφαντία καὶ ἦταν ἐνοχλητικοὶ στους καλοὺς καὶ ἐντιμοὺς πολίτες, συλλαμβάνοντας τοὺς κατηγοροῦσαν γιὰ ἐγκλήματα που τιμωροῦνταν με θάνατο· καὶ ἡ βουλή τοὺς καταδίκασε ευχαρίστως καὶ οἱ ἄλλοι, ὅσοι ἤξεραν καλὰ ὅτι δεν ἦταν τέτοιοι, καθόλου δεν ἀγανακτοῦσαν. Ὅταν ὅμως ἀρχισαν να σκέφτονται πῶς θα ἦταν δυνατόν σε αὐτούς να διοικούν τὴν πόλη ὅμως ἤθελαν, ἀπὸ τὴ στιγμή ἐκεῖνη, ἀφοῦ πρῶτα ἐστειλαν στη Λακεδαίμονα τὸν Αἰσχίνη καὶ τὸν Ἀριστοτέλη, ἔπεισαν τὸ Λύσανδρο να συνηγορήσει, ὥστε να ἐρθουν φρουροὶ ὡς βοήθεια σε αὐτούς, μέχρις ὅτου ἀποκαταστήσουν τὸ πολίτευμα, ἀφοῦ βέβαια ἐξοντώσουν τοὺς κακοὺς πολίτες· καὶ ὑπόσχονται ὅτι αὐτοὶ θα θρέψουν τοὺς φρουροὺς. Κι ἐκεῖνος, ἀφοῦ πείστηκε, συνηγόρησε ὥστε να σταλοῦν σε αὐτούς καὶ φρουροὶ καὶ ὁ Καλλίβιος ὡς ἀρμοστής. Καὶ αὐτοὶ, μόλις πήραν τὴ φρουρά, τὸν Καλλίβιο βέβαια τὸν περιποιούνταν με κάθε τρόπο, γιὰ να ἐπιδοκιμάζει ὅλα ὅσα ἐκάναν, καὶ καθὼς αὐτὸς ἐστελνε μαζί τοὺς ὁποίους ἀπὸ τοὺς φρουροὺς ἤθελαν, συνελάμβαναν ὄχι πια τοὺς κακοὺς καὶ τοὺς ἀσήμαντους ἀλλὰ τώρα αὐτούς γιὰ τοὺς οποίους νόμιζαν ὅτι δε θα ἀνέχονταν καθόλου να παραμερίζονται καὶ ὅτι, ἀν ἐπιχειροῦσαν κάπως να τοὺς ἀνισταθοῦν, θὰ μπορούσαν να βρουν πάρα πολλοὺς συνεργούς.

Ενδεικτικά για τη σύγκριση των κειμένων δίνεται ο Πίνακας:

Ἀριστοτέλους, Ἀθηναίων Πολιτεία	Ξενοφώντας, Ἑλληνικά
τοὺς συκοφάντας καὶ τοὺς τῷ δήμῳ πρὸς χάριν ὀμιλοῦντας παρὰ τὸ βέλτιστον καὶ κακοπράγμονας ὄντας καὶ πονηροὺς ἀνήρουν	τοὺς ἀπὸ συκοφαντίας ζῶντας καὶ τοῖς καλοῖς κάγαθοῖς βαρεῖς ὄντας συλλαμβάνοντες ὑπήγουν θανάτου
ἐπεὶ δὲ τὴν πόλιν ἐγκρατέστερον ἔσχον	ἐπεὶ τὴν φρουρὰν ἔλαβον
ἀπέκτειναν τοὺς καὶ ταῖς οὐσίαις καὶ τῷ γένει καὶ τοῖς ἀξιώμασιν προέχοντας.	συνελάμβανον [...] οὓς ἐνόμιζον ἤμιστα μὲν παρωθουμένους ἀνέχεσθαι, ἀντιπράττειν δέ τι ἐπιχειροῦντας πλείστους ἂν τοὺς συνεθέλοντας λαμβάνειν

Ἀσκηση 3. Στο κείμενο που ακολουθεῖ⁷ η συμβολικὴ ἐνέργεια του τύραννου Θρασύβουλου αποτελεί τὴν πολιτικὴ του υποθήκη πρὸς ὅλους τοὺς τυράννους, προκειμένου να διατηρήσουν τὴν ἐξουσία τους. Ποια εἶναι αὐτή; Ποιες προτάσεις ἀπὸ τα δύο κείμενα (ἀπὸ τὸ ἀρχικό σας κείμενο, τοῦ Ἀριστοτέλη, ἀλλὰ καὶ ἀπὸ αὐτό που παρατίθεται ἐδῶ, τοῦ Ἡροδότου) δηλώνουν πως καὶ ὁ Περιάνδρος καὶ οἱ τριάντα τύραννοι ἔκαναν πράξη τῆ συμβουλῆ του Θρασύβουλου;

(Ἀριστοτέλης: < οἱ τριάκοντα > ἀπέκτειναν τοὺς καὶ ταῖς οὐσίαις καὶ τῷ γένει, καὶ τοῖς ἀξιώμασιν προέχοντας. Ἡρόδοτος: Περιάνδρος... ἀπετέλεσε)

Ἀρχαίο κείμενο Ἡροδότου

... ὁ τοίνυν Περιάνδρος κατ' ἀρχὰς μὲν ἦν ἠπιώτερος τοῦ πατρός, ἐπεῖτε δὲ ὠμίλησε δι' ἀγγέλων Θρασυβούλῳ τῷ Μιλήτου τυράννῳ, πολλῶ ἔτι ἐγένετο Κυφέλου μαιφονώτερος. πέμψας γὰρ παρὰ Θρασύβουλον κήρυκα ἐπυνθάνετο ὄντινα ἂν τρόπον ἀσφαλέστατον καταστησάμενος τῶν πρηγμάτων κάλλιστα τὴν πόλιν ἐπιτροπεύει. Θρασύβουλος δὲ τὸν ἐλθόντα παρὰ τοῦ Περιάνδρου ἐξήγαγε ἔξω τοῦ ἄστεος, ἐσβάς δὲ ἐς ἄρουραν ἐσπαρμένην ἅμα τε διεζήηε τὸ λήιον ἐπειρωτῶν τε καὶ ἀναποδίζων τὸν κήρυκα κατὰ τὴν ἀπὸ Κορίνθου ἀπιξιν, καὶ ἐκόλουε αἰεὶ ὄκως τινὰ ἴδιοι τῶν ἀσταχύων ὑπερέχοντα, κολούων δὲ ἔρριπτε,

ἐς ὃ τοῦ λήλου τὸ κάλλιστόν τε καὶ βαθύτατον διέφθιρε τρόπῳ τοιούτῳ· διεξελθὼν δὲ τὸ χωρίον καὶ ὑποθέμενος ἔπος οὐδὲν ἀποπέμπει τὸν κήρυκα. νοστήσαντος δὲ τοῦ κήρυκος ἐς τὴν Κόρινθον ἦν πρόθυμος πυνθάνεσθαι τὴν ὑποθήκην ὁ Περίανδρος. ὁ δὲ οὐδὲν οἱ ἔφη Θρασύβουλον ὑποθέσθαι, θαμάζειν τε αὐτοῦ παρ' οἴον μιν ἄνδρα ἀποπέμψει, ὡς παραπλήγᾳ τε καὶ τῶν ἑαυτοῦ σινάμωνρον, ἀπηγεόμενος τὰ περ πρὸς Θρασυβούλου ὁπώπεε. Περίανδρος δὲ συνείς τὸ ποιηθὲν καὶ νόῳ σχῶν ὡς οἱ ὑπετίθετο Θρασύβουλος τοὺς ὑπερόχους τῶν ἀστῶν φονεύειν, ἐνταῦθα δὴ πᾶσαν κακότητα ἐξέφαινε ἐς τοὺς πολιήτας. ὅσα γὰρ Κύψελος ἀπέλιπε κτείνων τε καὶ διώκων, Περίανδρός σφεα ἀπετέλεσε, ... (Ἡροδότου Ἱστορίαι Ε 92ζ)

Μετάφραση

... ο Περίανδρος, [...] στην αρχή ήταν πιο μαλακός από τον πατέρα του· αλλά από τότε που συνενοήθηκε μέσω απεσταλμένων με τον τύραννο της Μιλήτου Θρασύβουλο, έγινε πολύ πιο αιμοβόρος από τον Κύψελο. Είχε στείλει στον Θρασύβουλο άνθρωπο για να τον ρωτήσει ποιος θα ήταν ο καλύτερος τρόπος να ασφαλίσει εντελώς την εξουσία του και να κυβερνάει καλύτερα την πολιτεία. Ο Θρασύβουλος πήρε τον απεσταλμένο του Περιάνδρου και τον οδήγησε έξω από την πολιτεία. Μπήκε σ' ένα σπαρμένο χωράφι και βαδίζοντας μέσα στο σιτάρι, ρωτούσε τον απεσταλμένο για ποιαν αιτία είχε έρθει από την Κόρινθο, κόβοντας και ρίχνοντας κάτω συνάμα όποιο στάχυ έβλεπε να είναι πιο ψηλό από τα άλλα. Έτσι έκανε έως ότου κατέστρεψε το καλύτερο και ψηλότερο μέρος του σπαρτού. Διέσχισε όλο το χωράφι και έδωξε τον κήρυκα χωρίς να του πει μια λέξη. Όταν ο κήρυκας γύρισε στην Κόρινθο, ο Περίανδρος βιαζόταν να μάθει τη συμβουλή και ο κήρυκας αποκρίθηκε ότι ο Θρασύβουλος δεν του είχε δώσει καμιά συμβουλή. Απορούσε, είπε, γιατί τον έστειλε σε τέτοιον άνθρωπο, που δεν ήταν στα καλά του και κατέστρεφε μόνος του το χτήμα του. Διηγήθηκε στον Περίανδρο τι είχε συμβεί. Ο Περίανδρος κατάλαβε τι είχε κάνει ο Θρασύβουλος και ότι τον συμβούλευε να σκοτώσει τους εξέχοντες πολίτες και από τότε και ύστερα φάνηκε πάρα πολύ σκληρός με τους πολίτες. Ό,τι είχε αφήσει ο Κύψελος, που είχε κυνηγήσει και είχε σκοτώσει κόσμο, το αποτελείωσε ο Περίανδρος. (μτφ. Αγγλ. Βλάχου).

Ἐπίσημη 4. Στὰ παραθέματα που ακολουθοῦν⁸ νὰ εντοπίσετε τὰ χαρακτηριστικά τῆς τυραννικῆς συμπεριφορᾶς.

Αρχαίο κείμενο

α') ὁ μὲν γὰρ τύραννος τὸ αὐτῷ συμφέρον σκοπεῖ. (Ἀριστοτέλους, Ἠθικά Νικομάχεια 1160b)

β') Χαλεπόν δ' ἐρώ σοι καὶ ἄλλο πάθημα, ὦ Σιμωνίδη, τῶν τυράννων. γινώσκουσι μὲν γὰρ οὐδὲν ἤττον τῶν ἰδιωτῶν τοὺς ἀλκίμους τε καὶ σοφοὺς καὶ δίκαιους. τοὺτους δ' ἀντὶ τοῦ ἄγασθαι φοβοῦνται, τοὺς μὲν ἀνδρείους, μὴ τι τολμῆσωσι τῆς ἐλευθερίας ἔνεκεν, τοὺς δὲ σοφοὺς, μὴ τι μηχανήσονται, τοὺς δὲ δίκαιους, μὴ ἐπιθυμήσῃ τὸ πλῆθος ὑπ' αὐτῶν προστατεῖσθαι. ὅταν δὲ τοὺς τοιούτους διὰ τὸν φόβον ὑπεξαιρῶνται, τίνες ἄλλοι αὐτοῖς καταλείπονται χρῆσθαι ἀλλ' ἢ οἱ ἀδικοὶ τε καὶ ἀκρατεῖς καὶ ἀνδραποδώδεις; οἱ μὲν ἀδικοὶ πιστευόμενοι, διότι φοβοῦνται ὥσπερ οἱ τύραννοι τὰς πόλεις μῆποτε ἐλεύθερα γενόμεναι ἐγκρατεῖς αὐτῶν γένωνται, οἱ δ' ἀκρατεῖς τῆς εἰς τὸ παρὸν ἐξουσίας ἔνεκα, οἱ δ' ἀνδραποδώδεις, διότι οὐδ' αὐτοὶ ἀξιοῦσιν ἐλεύθεροὶ εἶναι. χαλεπόν οὖν καὶ τοῦτο τὸ πάθημα ἔμοιγε δοκεῖ εἶναι, τὸ ἄλλους μὲν ἠγεῖσθαι ἀγαθοὺς ἀνδρας, ἄλλοις δὲ χρῆσθαι ἀναγκάζεσθαι. (Ξενοφῶντος, Ἰέρων 5 1-2).

γ') <ὁ τύραννος> φθονεῖ γὰρ τοῖσι ἀρίστοισι περιεοῦσί τε καὶ ζώουσι, χαίρει δὲ τοῖσι κακίστοισι τῶν ἀστῶν, διαβολὰς δὲ ἀριστος ἐνδέκεσθαι. [...] νόμοιά τε κινεῖ πάτρια καὶ βιάται γυναῖκας κτείνει τε ἀκρίτους. (Ἡροδότου, Ἱστορίαι Γ 50).

δ') τὴν δὲ <ἀρχὴν> ἀκόντων τε <τῶν ἀνθρώπων> καὶ μὴ κατὰ νόμους, ἀλλ' ὅπως ὁ ἀρχων βούλοιο, τυραννίδα <ὁ Σωκράτης ἠγεῖτο>. (Ξενοφῶντος, Ἀπομνημονεύματα Δ6 12).

ε') τυραννεύσας δὲ ὁ Κύψελος τοιοῦτος δὴ τις ἀνὴρ ἐγένετο· πολλοὺς μὲν Κορινθίων ἐδίωξε, πολλοὺς δὲ χρημάτων ἀπεστέρησε, πολλῶ δὲ τι πλείστους τῆς ψυχῆς. (Ἡροδότου, Ἱστορίαι 1 92 ε 2).

Μετάφραση

α) Ο τύραννος αποσκοπεῖ στο δικό του συμφέρον.

β') Θα σου πω, Σιμωνίδη, καὶ ἓνα ἄλλο δυσάρεστο πάθημα τυράννων. Αὐτοὶ ξέρουν πολὺ καλά καὶ τοὺς σεμνοὺς καὶ τοὺς σοφοὺς καὶ τοὺς δίκαιους πολῖτες, ἀλλὰ ἀντὶ νὰ τοὺς εκτιμῶν τοὺς φοβοῦνται· ἄλλους — τοὺς ἀνδρείους — μήπως καὶ αποτολμήσουν κάτι γιὰ χάρη τῆς ἐλευθερίας τους, ἄλλους δε, τοὺς σοφοὺς, μήπως μηχανευτοῦν κάτι ἐναντίον τους καὶ τέλος, τοὺς δίκαιους, μήπως ἐπιθυμήσει ὁ λαὸς νὰ τον κυβερνήσουν αὐτοί. Ὅταν ὅλους αὐτοὺς τοὺς απομακρύνουν ἀπὸ φόβο, ποιοὶ ἄλλοι ἀπομένουν γιὰ νὰ τοὺς χρησιμοποιήσουν παρὰ οἱ ἀδικοὶ, οἱ ἀνηθικοὶ καὶ οἱ δουλοπρεπεῖς; Οἱ ἀδικοὶ προσελκύουν τὴν ἐμπιστοσύνη τῶν τυράννων γιὰτὶ δὲν φοβοῦνται ὅτι ἀν καμμιά φορὰ ἐλευθερωθοῦν οἱ πολῖτεῖς θὰ ἀνατεθεῖ ἡ ἐξουσία στους ἀδίκους αὐτοὺς. Τοὺς ἀνηθικούς τοὺς ἐμπιστεύονται γιὰτὶ δὲν ἐνδιαφέρονται παρὰ γιὰ τὴν παρούσα ἐξουσία, ἐνῶ τοὺς δουλοπρεπεῖς τοὺς θέλουν γιὰτὶ οὔτε γιὰ τον εαυτό τους δὲν διεκδι-

κούν την ελευθερία. Πιστεύω, λοιπόν, πώς και τούτο το πάθημα είναι δυσάρεστο, δηλαδή αυτούς που τους θεωρεί ως χρηστούς άνδρες να μη μπορείς να τους χρησιμοποιήσεις κι αυτούς που δεν εκτιμάς ν' αναγκάζεσαι να τους χρησιμοποιείς. (μτφ. Τ. Βουρνά):

γ') <ο τύραννος> Αισθάνεται φθόνο για τους καλύτερους πολίτες που βλέπει να ζουν γύρω του και χαίρεται για τους χειρότερους, αλλά και είναι πάρα πολύ πρόθυμος ν' άκουει διαβολές. [...] Ανατρέπει πατροπαράδοτα έθιμα, βιάζει γυναίκες, και σκοτώνει ανθρώπους χωρίς να τους δικάσει. (μτφ. 'Α. Βλάχου).

δ') <Ο Σωκράτης> την εξουσία, που ασκείται παρά τη θέληση των πολιτών και όχι σύμφωνα με τους νόμους της πόλεως, αλλά όπως θέλει ο άρχων, τη θεωρούσε τυραννίδα. (μτφ. Χ. Θεοδωράτου).

ε') 'Όταν ο Κύψελος έγινε τύραννος, αποδείχτηκε άνθρωπος κακός. Κυνήγησε πολλούς Κορινθίους, πολλών τους πήρε την περιουσία τους κι ακόμη πιο πολλών τους πήρε τη ζωή. (μτφ. 'Α. Βλάχου).

ΜΕΡΟΣ Β': ΛΕΞΙΟΛΟΓΙΚΑ - ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΑ

Συμπληρωματικά⁹ κυρίως προς τα όσα υποδεικνύονται στο Βιβλίο του Καθηγητή, σελ. 72 σχετικά με τη διδακτική πράξη του Β' μέρους της ενότητας θ, θεωρούμε ως κύρια σημεία της διδασκαλίας τα εξής:

1. Δίνουμε τις διαφορετικές σημασίες της λέξης «πόλις» (α.ε.) και πόλη (ν.ε.) και σχηματίζουμε με αυτές παραδείγματα:

α) πόλις (α.ε.) = κράτος, «πόλη-κράτος».

β) πόλις (ν.ε.) = — συνοικισμός με πολλά κτίρια και κατοίκους (οι περισσότεροι από τους οποίους ασχολούνται με το εμπόριο, βιοτεχνία, διοίκηση)

— (μτφ.) το σύνολο των κατοίκων μιας πόλης, των πολιτών,

π.χ. 'Ηρθε από το χωριό στην πόλη για μια καλύτερη τύχη.

γ) Πόλη (ως κύριο όνομα στα ν.ε.) = Κωνσταντινούπολη, π.χ. «'Ητανε θέλημα θεού η Πόλη να τουρκέψει...».

2. Ομοίως παρέχουμε τις ποικίλες σημασίες των λέξεων πολίτης και πολιτεία και συνθέτουμε σχετικές προτάσεις:

α) πολίτης = — κάτοικος ή μέλος πόλης (αστός) ή πολιτείας, κάτοχος ιθαγένειας με πολιτικά δικαιώματα (να εκλέγει και να εκλέγεται), ο ενεργός πολίτης (ειδικότερα), π.χ. Στα δημοκρατικά πολιτεύματα όλοι οι πολίτες έχουν ίσα δικαιώματα.

— ιδιώτης, που δεν έχει κάποιο τίτλο ή αξίωμα, π.χ. Στην κατάσβεση της πυρκαγιάς πήραν μέρος και πολίτες από τη γύρω περιοχή.

— ο μη στρατιωτικός ή κληρικός, π.χ. Σε ένα μήνα λήγει η στρατιωτική θητεία του και γίνεται επιτέλους πολίτης.

— ακαδημαϊκός πολίτης (= φοιτητής Πανεπιστημίου ή Πολυτεχνείου), π.χ. Ακαδημαϊκοί πολίτες είναι όλοι οι σπουδαστές ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

— ως κύριο όνομα: Πολίτης (-ισσα) = Κωνσταντινουπολίτης -ισσα, κάτοικος ή καταγόμενος από την Κωνσταντινούπολη

β) πολιτεία = — σύνολο θεσμών με τους οποίους κυβερνάται μια χώρα, το πολίτευμα (που βασίζεται στο σύνταγμα), π.χ. Δημοκρατική πολιτεία

— πόλη, π.χ. Γύρισε πολιτείες και χωριά.

— κράτος, χώρα, π.χ. Για το πρόβλημα των αστέγων πρέπει να μεριμνήσει η πολιτεία.

— τρόπος, συμπεριφορά, π.χ. Η πολιτεία του είναι απρεπής.

3. Μέσω αρκετών προτάσεων-παραδειγμάτων επισημαίνουμε τις λεπτές σημασιολογικές διαφορές μεταξύ των επιθέτων α) πολιτικός-πολιτειακός και β) πολιτισμικός-πολιτιστικός:

α) πολιτικός-ή-ό: — αυτός που ανήκει, αναφέρεται ή αρμόζει σε πολίτη, π.χ. πολιτικά δικαιώματα / Το πολιτικό πρόβλημα του ανθρώπου, δηλαδή το πρόβλημα του πώς είναι δυνατό να ζήσουν μαζί οι άνθρωποι, δεν έχει βρει οριστικά ικανοποιητική λύση.

— αυτός που αναφέρεται στην πολιτεία (κράτος, δημόσιος τομέας), π.χ. πολιτικός γάμος / πολιτικές αρχές.

— κοσμικός, εγκόσμιος, λαϊκός (≠ εκκλησιαστική και στρατιωτική ζωή ή εξουσία), π.χ. πολιτική αεροπορία / πολιτικοί υπάλληλοι / πολιτικά ρούχα.

— αυτός που αναφέρεται στην πολιτική, αυτός που ασχολείται με υποθέσεις της πολιτείας, με τη διοίκηση των κοινών, π.χ. πολιτικά ζητήματα, πολιτικοί άνδρες· σε αυτήν την περίπτωση καταλήγει να ουσιαστικοποιηθεί: ο πολιτικός = ο πολίτευτής, ο πολίτευόμενος. Ουσιαστικοποιημένο εμφανίζεται και το ουδέτερο (στον πληθ.): τα πολιτικά = οι πολιτικές υποθέσεις.

— (μτφ.) έξυπνος, ευέλικτος, επιτήδειος, π.χ.: Του έδωσε μία πολιτικότατη απάντηση.

Επίσης ουσιαστικοποιείται και το θηλυκό του επιθέτου, η πολιτική = η τέχνη, η επιστήμη διακυβέρνησης ενός κράτους / το πρόγραμμα που εφαρμόζει μια κυβέρνηση σε κάθε κρατική λειτουργία, π.χ. εκπαιδευτική πολιτική / (μτφ.) επιτήδειος τρόπος ενέργειας, συμπεριφοράς, π.χ. Για να επιτύχεις το σκοπό σου, χρειάζεσαι και κατάλληλη πολιτική.

Ειδικές φράσεις: πολιτικό γραφείο = ιδιαίτερο γραφείο πρωθυπουργού ή πολιτευτή για τη διεκπεραίωση των υποθέσεων που τον αφορούν, πολιτική

οικονομία = επιστήμη που μελετά τα οικονομικά φαινόμενα της κοινωνίας, πολιτική γεωγραφία = η ασχολούμενη με την περιγραφή της πολιτικής οργάνωσης των κρατών, πολιτικός στίχος = δεκαπεντασύλλαβος τονικός ιαμβικός στίχος, πολιτική διαθήκη = η διαθήκη ηγεμόνα ή διάσημου πολιτικού άντρα που περιέχει τις τελευταίες υποθήκες του για την πολιτική που πρέπει να ακολουθηθεί από τους διαδόχους τους.

Πολιτειακός-ή-ό: αυτός που ανήκει ή αναφέρεται στην πολιτεία ή το πολίτευμα, π.χ. Η κυβέρνηση θα θέσει πολιτειακό ζήτημα κατά τις εκλογές (δηλ. θα ζητήσει την έγκριση του λαού σχετικά με τη μετατροπή του πολιτεύματος). / Δεν υφίσταται πολιτειακό ζήτημα στην Ελλάδα σήμερα. Το πολίτευμά της είναι αναμφισβήτητα η προεδρευόμενη δημοκρατία. / Τα πολιτειακά (= συνταγματικά) κείμενα του Αγώνα διακρίνονται για τη δημοκρατικότητα και το φιλελευθερισμό τους. / Πολιτειακό πρόβλημα (θέμα, ζήτημα) προέκυψε και αμέσως μετά την απελευθέρωση από τους Τούρκους, όταν συγκροτήθηκε το νεότερο ελληνικό κράτος. / Το 1910 ο Ελ. Βενιζέλος αντιτάχθηκε στην ιδέα να τεθεί πολιτειακό ζήτημα και τάχθηκε υπέρ της διατήρησης της βασιλείας.

β) πολιτισμικός-ή-ό = αυτός που αναφέρεται στον πολιτισμό, ο σχετικός με τον πολιτισμό (ευρύτερος όρος), π.χ. Στα έπη του Ομήρου διακρίνουμε δύο πολιτισμικά στρώματα: αυτό του μυκηναϊκού και αυτό του γεωμετρικού πολιτισμού. / Όλοι αναγνωρίζουν το πολιτισμικό μεγαλείο της ελληνικής αρχαιότητας (= το μεγαλείο του α.ε. πολιτισμού). / Ακόμη: ~ παράγοντας, ~ διαφορές, ~ χαρακτηριστικά, ~ ακμή, ~ επίδραση κλπ.

Πολιτιστικός-ή-ό: αυτός που αναφέρεται στον πολιτισμό ή τις εκδηλώσεις του. Επομένως σε κάποιες περιπτώσεις είναι απολύτως συνώνυμο του πολιτισμικός-ή-ό. Μπορούμε λ.χ. να μιλήσουμε για πολιτισμικές ή πολιτιστικές εξελίξεις ή επιδράσεις, για πολιτισμική ή πολιτιστική παρακμή, για πολιτισμικό ή πολιτιστικό επίπεδο, για πολιτισμική ή πολιτιστική κληρονομιά, κλπ. ωστόσο, το επίθετο πολιτιστικός-ή-ό λαμβάνει και την ιδιαίτερη σημασία του εκπολιτιστικός, δηλαδή σημαίνει και αυτόν που συμβάλλει στην προαγωγή του (ή ενός) πολιτισμού. Έτσι μπορούμε να πούμε και να γράψουμε πολιτιστικός σύλλογος, πολιτιστικές δραστηριότητες / πρωτοβουλίες / εκδηλώσεις, πολιτιστικό κέντρο (ίδρυμα), κλπ., ενώ δεν είναι δόκιμες οι φράσεις *πολιτισμικός σύλλογος, *πολιτισμικό ίδρυμα, κλπ.

4. Εμπλουτίζουμε το λεξιλογικό πίνακα του βιβλίου ως προς:

α) τα παράγωγα της λέξης πόλη, π.χ. πολίχνη, πολιτευτής, πολιτικάντης, πολίτικος -η -ο (: καϊμάκι, τσουρέκι, προφορά...), καθώς και τα προαναφερθέντα Πολίτης -ισσα, πολιτική (η), πολιτικά (τα).

β) τα σύνθετα της ίδιας λέξης, π.χ. κοινοπολιτεία, πολιτοφυλακή, πολιτοφύλακας, πολιτικομανία, πολιτικομανής, πολεοδομία, πολεοδόμος, πολεοδομικός —ή -ό, πολιορκώ, πολιορκητής, πολιορκητικός -ή -ό, πολιούχος, κωμόπολη,

απολιτικός -ή -ό, απολίτιστος -η -ο, συμπολιτευτής, συμ(αντι)πολιτευτικός -ή -ό, συμ(αντι)πολιτευόμενος -η -ο, κοσμοπολιτισμός, κοσμοπολίτης -ισσα, κοσμοπολιτικός -ή -ό, λουτρόπολη, νεκρόπολη, παιχιδούπολη, εργατούπολη, λιλιπούπολη, τενεκεδούπολη, (Α)αλσούπολη, μονόπολη, Πετρούπολη, Κωνσταντινούπολη, Αδριανούπολη, Φιλιππούπολη, Αλεξανδρούπολη, Αμφίπολη, Καλλίπολη, Μεγαλόπολη, Αργυρούπολη, Ριζούπολη, πολιτοκάπηλος...

5. Μπορούμε επίσης να συγκεντρώσουμε τα συνώνυμα και τα αντίθετα (ομόρριζα ή μη) μερικών διδασκόμενων λέξεων, π.χ. πολιτισμένος = απολίτιστος.

6. Τέλος είναι δυνατό να γίνει μνεία μερικών ευρωπαϊκών λέξεων που προήλθαν από την α.ε. λέξη πόλις και έπειτα οι λέξεις αυτές να καταγραφούν εν είδει Πίνακα¹⁰:

Αγγλ.	Γαλλ.	Ιταλ.	Γερμ.
Politic	politicien	politica	Politik
political	politique	politicante	Politiker
politician		politicantissimo	politisch
politics		politico	
policy			

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

* Στο πρώτο συνέδριο (30 Ιουλίου - 13 Αυγούστου 1995) το θέμα του σεμιναρίου ήταν *An Experimental Approach to the Diachronic Teaching of the Greek Language* και απευθυνόταν σε Δανούς κλασικούς φιλόλογους.

Στο δεύτερο συνέδριο (1-12 Ιουλίου 1996) το θέμα του σεμιναρίου ήταν *Ancient Greek in Greek Middle School: Focus in Experimental Diachronic Teaching* και απευθυνόταν σε Ισπανούς καθηγητές Κλασικής Φιλολογίας.

1. Βλ. Ζαμάρου Ρ., κ.ά., *Η ελληνική γλώσσα μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα, Βιβλίο του Καθηγητή, Α' τάξη Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1993, σελ. 7-43.*
2. Βλ. Μπαμπινιώτη Γ., «*Διαχρονική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*», που περιέχεται στο *Βιβλίο του Καθηγητή, ό.π., σελ. 23.*
3. Βλ. Μπαμπινιώτη Γ., «*Διαχρονική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*», που περιέχεται στο *Βιβλίο του Καθηγητή, ό.π., σελ. 24.*
4. Βλ. *Βιβλίο του Καθηγητή, ό.π., σελ. 42-43.*
5. Βλ. *Βιβλίο του Καθηγητή, ό.π., σελ. 71.*
6. Για το κείμενο βλ. Ξενοφώντας, *Ἑλληνικά Β III 11-14, έκδ. του Ε. C. Marchant, Scriptorum Classicorum Bibliotheca Oxoniensis, Oxford 1900, ανατ. 1961. Η μετάφραση —εδώ, και όπου αλλού δεν αναφέρεται μεταφραστής— έγινε από τις γράφουσες το άρθρο.*
7. Για το κείμενο βλ. Ἡρόδοτου, *Ἱστορίαι Ε 92ζ, έκδ. του C. Hude, Scriptorum Classicorum Bibliotheca Oxoniensis, Oxford 1927, αντ. 1962. Για τη μετάφραση βλ. Βλάχου Α., Ἡρόδοτου Ἱστορίαι, τόμ. Β', έκδ. Δ. Ν. Παπαδήμα, Αθήνα 1988, σελ. 222.*

8. Για τα κείμενα α', β', γ', δ' αυτής της άσκησης βλ. Παπαδημητρίου Ι.-Θ., *Αρίστη Πολιτεία. Ο πολιτικός στοχασμός στην αρχαία Ελλάδα*, Α' Πεζά κείμενα, Αθήνα 1980, σελ. 107 (κείμεν. α'), σελ. 39 (κείμεν. β'), σελ. 1 (κείμεν. γ'), σελ. 50 (κείμεν. δ'). Για τις μεταφράσεις βλ. Τ. Βουρνά, *Ξενοφώντος Έρωτων. Η έξομολόγηση ενός τυράννου, Μικρή Βιβλιοθήκη αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων*, αρ. 4, εκδ. Αφών Γ. Τολίδη, σελ. 71-73· Βλάχου Α., *Ηρόδοτου Ιστορίαι*, τόμ. Β', εκδ. Δ. Ν. Παπαδήμα, Αθήνα 1988, σελ. 50-51· Χ. Θεοδωράτου, *Ξενοφώντος Απομνημονεύματα*, Βιβλιοθήκη των Ελλήνων, Ελληνικός Εκδοτικός Οργανισμός, τόμ. 22, σελ. 102-103. Για το κείμενο ε' βλ. Ηρόδοτου, *Ιστορίαι*, τόμ. Β', εκδ. Δ. Ν. Παπαδήμα, Αθήνα 1988, σελ. 222.
9. Για τα λεξιλογικά-σημειολογικά βλ. τα εξής λεξικά: α) Δημητράκου Δ., *Μέγα λεξικόν όλης της ελληνικής γλώσσης*, Αθήναι 1956. β) Σταματάκου Ι., *Λεξικόν της νέας ελληνικής γλώσσης*, Αθήναι 1955. γ) Κριαρά Ε., *Νέο ελληνικό λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσης γραπτής και προφορικής*, Εκδοτική Αθηνών, 1955. δ) Τεγόπουλου - Φυτράκη, *Ελληνικό λεξικό*, Αθήνα 1990. ε) Ανδριώτη Ν. Π., *Ετυμολογικό λεξικό της κοινής νεοελληνικής*, Αριστοτέλειον Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτον Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη 1967. στ) Βλαστού Π., *Συνώνυμα και συγγενικά. Τέχνες και σύνεργα*, έκδ. «Εστία», Αθήνα 1931. ζ) Κουμανούδη Σ., *Συναγωγή νέων λέξεων υπό των λογίων πλασθεισών από της Αλώσεως μέχρι των καθ' ημάς χρόνων*, Αθήνα 1990. η) Δημητρίου Α., *Λεξικό νεοελληνισμών*, έκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1995.
10. Τον πίνακα επιμελήθηκε η Ατσαβέ Π. και προέρχεται από τις Βοηθητικές Σημειώσεις για την Α' Γυμνασίου, β' τεύχος, που εξέδωσε η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία στη σειρά *Πρόγραμμα Πρόσθετων Μαθημάτων*, Αθήνα 1991, σελ. 40.

Η συνέχεια στο επόμενο

Π. Παπούλια Τζελέπη
Επικ. Καθ. Παιδαγωγικού Τμήματος
Δασκάλων Παν. Πάτρας

Η ΑΥΘΟΡΜΗΤΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΦΩΝΗΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Εισαγωγή

Από τις παλιότερες έρευνες που αφορούσαν την φωνημική συνειδητοποίηση ή ενημερότητα (οι όροι, εναλλασσόμενοι, μεταφράζουν το *phonemic awareness*) και τη σχέση της με την ανάγνωση που διεξήχθησαν από τους Σοβιετικούς ψυχολόγους L.Y. Zhurona (1963), D.B. Elkonin (1963) μέχρι σήμερα, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών τεκμηριώνει, τη σχέση ανάμεσα στις πρώτες φωνημικές ικανότητες και την ανάγνωση. Τα γλωσσικά κριτήρια που μετρούν τη φωνημική ενημερότητα συνδέονται σημαντικά με την επιτυχία στα πρώτα στάδια της ανάγνωσης και της γραφής, (π.χ. Adams, 1990· Bradley και Bryant, 1985· Man και Liberman, 1984). Αυτό συμβαίνει επειδή, ο αρχάριος αναγνώστης για να διαβάσει και να γράψει πρέπει να χρησιμοποιήσει τον αλφαβητικό κώδικα. Με άλλα λόγια ο μαθητής πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις μπορούν να χωριστούν σε συλλαβές και φωνήματα και ότι το φώνημα είναι η μονάδα που στη ροή του λόγου αντιπροσωπεύεται από τα σύμβολα του αλφαβητικού κώδικα. Η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής συνεπάγεται τη μάθηση της χαρτογράφησης, (*mapping*) μεταξύ των μονάδων του προφορικού και του γραπτού λόγου. Για τα συστήματα αλφαβητικής γραφής αυτές οι μονάδες περιλαμβάνουν φωνήματα και γραφήματα.

Στην εκφορά και κατανόηση του προφορικού λόγου, οι ομιλητές συγκεντρώνονται στην μετάδοση του μηνύματος και τις περισσότερες φορές αγνοούν τη γλωσσολογική ταυτότητα της εκφοράς. Αλλά όταν η ανάγκη της ανάγνωσης και της γραφής εμφανίζεται στα παιδιά που ζουν σε πολιτισμικά περιβάλλοντα όπου χρησιμοποιείται ο αλφαβητικός κώδικας, η προσοχή πρέπει να εστιάζεται

ταυτόχρονα στο σημασιολογικό στόχο και στα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου.

Έχει προταθεί ότι η κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στους ήχους του λόγου (φωνήματα) και στα σύμβολα της γραφής (γραφήματα, γράμματα) είναι το πρωταρχικό ζήτημα που αντιμετωπίζει ο αρχάριος αναγνώστης και συγγραφέας (Liberman και Shankweiler, 1985). Αυτή η ικανότητα να «ακούς» ήχους στον προφορικό λόγο προάγεται αναπτυξιακά από χονδροειδείς σε λεπτότερες διακρίσεις, δηλαδή από τη συνειδητοποίηση των προτάσεων, στη συνειδητοποίηση των λέξεων, συλλαβών και των φωνημάτων. Αυτή η μεταγλωσσική συνειδητοποίηση αναπτύσσεται σταδιακά καθώς τα παιδιά αποσπούν την προσοχή τους από το επίπεδο της κατανόησης και συγκεντρώνονται βαθύτερα στο γλωσσολογικό σύστημα (Adams, 1990). Η ικανότητα της αντίληψης της προφορικά εκφραζόμενης λέξης ως αλληλουχίας ξεχωριστών ήχων, που αναφέρεται ως φωνημική συνειδητοποίηση (Golinkoff, 1978· Lewkowicz, 1980) ή φωνολογική συνειδητοποίηση (Rozin και Gleitman 1977) είναι μια βαθιά διάκριση, βαθιά στο γλωσσολογικό σύστημα και κατά συνέπεια αναπτύσσεται αργότερα.

Ωστόσο, η ανάπτυξή της έχει πολύ μεγάλη σημασία, γιατί η μάθηση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας (αντιστοιχία γράμματος-ήχου) με σκοπό την ανάγνωση προϋποθέτει από τα παιδιά τη γνώση των φωνημάτων. Τα παιδιά πρέπει να «ακούσουν» τα φωνήματα που δομούν τη λέξη, να συνδυάσουν κάθε ήχο με το σχετικό γράφημα (γράμμα) και να μετατρέψουν το ακουστικό σε οπτικό και αντίστροφα, δηλαδή να μπορέσουν να διαβάσουν και να γράψουν (Bryant και Goswami, 1987).

Για το λόγο αυτό, το επίπεδο της φωνημικής ενημερότητας ενός παιδιού όταν αρχίζει το σχολείο μπορεί να είναι ο μοναδικός καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία του στη μάθηση της ανάγνωσης (Goswami και Bryant, 1990· Liberman και Shankweiler, 1985· Wagner και Torgesen, 1987).

Η φωνημική συνειδητοποίηση έχει μελετηθεί σε μια ποικιλία θεμάτων, συμπεριλαμβανομένης της ομοιοκαταληξίας (π.χ. Calfee, Chapman και Venezky, 1972)· της απομόνωσης αρχικών μεσαίων και τελικών φθόγγων (π.χ. Williams, 1980)· της ανάλυσης λέξεων στους ήχους που τις συνθέτουν, (π.χ. Goldstein, 1976)· της προφορικής απόδοσης λέξεων που οι βασικοί ήχοι έχουν απαλειφθεί (π.χ. Rosner και Simon, 1971) και της επινοημένης γραφής (π.χ. Man, Tolin και Wilson, 1987).

Τα αποτελέσματα των συσχετισμών και των πειραματικών μελετών αποδεικνύουν ότι οι μαθητές που ξεκίνησαν τη διδασκαλία της ανάγνωσης χωρίς να μπορούν να εκτελούν ασκήσεις φωνημικής συνειδητοποίησης παρουσίασαν μικρότερη επιτυχία στην ανάγνωση από άλλους μαθητές με μεγαλύτερες επιδόσεις σ' αυτή (π.χ. Bradley και Bryant, 1983· Stanovich, Cunningham και Gramer, 1984· Vellutino και Scanlon, 1987). Αν και οι περισσότερες μελέτες αναφέ-

ρονται σε παιδιά που μιλούν αγγλικά, ο Πόρποδας (1989α, 1989β) απέδειξε ότι αυτό ισχύει και για παιδιά που μιλούν την ελληνική γλώσσα.

Μερικά παιδιά, ωστόσο, δυσκολεύονται («να ακούσουν») τα φωνήματα, επειδή οι ήχοι δεν χωρίζονται στο ακουστικό ερέθισμα. Μάλλον, τα φωνήματα είναι συνδεδεμένα σε μεγαλύτερες μονάδες και μερικές φορές είναι αδύνατο να τα ξεχωρίσει κανείς χωρίς αρθρωτική διαστροφή (Liberman, Shankweiler, Liberman, Fowler και Fisher, 1977). Γι' αυτό η πρόσβαση σ' αυτά τα συνδεδεμένα φωνήματα είναι περισσότερο θέμα αφαίρεσης παρά διάκρισης. Έχει αποδειχθεί ότι μερικά άτομα δεν αναπτύσσουν αυτή την ικανότητα κατανόησης και ότι αυτή η έλλειψη μπορεί να είναι το στοιχείο της αναγνωστικής ικανότητας που παρουσιάζει το μεγαλύτερο πρόβλημα στα παιδιά που αργότερα χαρακτηρίζονται άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (Chall, 1983).

Ωστόσο, ένας αριθμός μελετών έχει δείξει ότι οι φωνολογικές δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν. Ιδιαίτερα αποτελεσματικοί είναι οι τρόποι εκπαίδευσης όπου, τα συστατικά στοιχεία της φωνολογικής συνειδητοποίησης συνδέονται με την μάθηση γράμματος-ήχου, με διαίρεση και ανασύνθεση (αναλυτικές-συνθετικές δεξιότητες) (π.χ. Bradley και Bryant, 1983· Lundberg, Frost και Peterson, 1988· Cunningham, 1990· Ball και Blachman, 1991).

Κατά συνέπεια, για να σχεδιάσουμε αποτελεσματικές οδηγίες για την υποβοήθηση της φωνημικής συνειδητοποίησης είναι απαραίτητες λεπτομερείς πληροφορίες για συγκεκριμένες επιδόσεις φωνημικής ενημερότητας. Πώς π.χ. επιτελούν τα παιδιά αυτά τα καθήκοντα; Αντιλαμβάνονται καλύτερα μερικούς τύπους λέξεων από κάποιους άλλους; Αν κάποιιοι τύποι λέξεων είναι ευκολότερο να αναλυθούν φωνολογικά από κάποιους άλλους, τότε πρέπει να διδαχθούν πρώτα αυτοί και οι δυσκολότεροι να διδαχθούν αφού τα παιδιά έχουν κατακτήσει τις αρχικές ευκολότερες λέξεις (Treiman και Weatherston, 1992).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να μελετήσει πώς τα ελληνόπουλα προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται αυθόρμητα, τις φωνολογικές πλευρές του προφορικού λόγου και πώς γλωσσολογικοί παράγοντες καθώς επίσης το φύλο, η ηλικία και κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν τις δραστηριότητες των παιδιών στις ασκήσεις φωνημικής ενημερότητας. Η γνώση αυτών των παραγόντων θα διευκολύνει τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και την υλοποίηση διδακτικών παρεμβάσεων για τη φωνημική συνειδητοποίηση με τελικό στόχο την επιτυχία των παιδιών στην ανάγνωση και γραφή.

Υπάρχει ένας αριθμός μελετών που έχουν ερευνήσει πώς τα χαρακτηριστικά των φωνολογικών ασκήσεων επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών. Οι Treiman, Berch και Weatherston (1993) προτείνουν την υπόθεση της εγγενούς δυσκολίας, σύμφωνα με την οποία κάποιες φωνημικές-γραφημικές χαρτογραφήσεις (mappings) είναι δυσκολότερες στη μάθηση και τη χρήση από κάποιες

άλλες. Άλλοι συγγραφείς προτείνουν μια δεύτερη υπόθεση, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά επηρεάζονται από τις περιβάλλουσες γλωσσολογικές συνθήκες. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή η ικανότητα των παιδιών να γράφουν σωστά επηρεάζεται από τη θέση των φωνημάτων στη λέξη ή τη συλλαβή και από τον τονισμό της λέξης. Η ίδια υπόθεση προτείνεται για την ανάγνωση (π.χ. Treiman και Baron, 1981). Η Treiman (1993) ισχυρίζεται επίσης, ότι και η θέση του φωνήματος μέσα στη λέξη και η θέση του μέσα στη συλλαβή επηρεάζουν τα ορθογραφικά λάθη παράλειψης υπό κανονικές συνθήκες (π.χ. πιο συχνά παραλείπονται φωνήματα στη μέση των λέξεων παρά σύμφωνα στο τέλος). Επίσης, μαθητές των πρώτων τάξεων τείνουν να παραλείπουν φωνήματα συχνότερα σε άτονες συλλαβές παρά σε τονιζόμενες. Οι Stage και Wagner (1992) ανέφεραν ότι τα φωνήματα στις τελευταίες συλλαβές ήταν πιο δύσκολο να γραφούν ορθά από τα φωνήματα στις αρχικές συλλαβές και ότι το φωνήεν στη μεσαία θέση είναι πιο δύσκολο να γραφτεί ορθά. Οι Treiman και Weatherston (1992) απέδειξαν ότι η γλωσσολογική δομή μιας λέξης επηρεάζει την ικανότητα των παιδιών να απομονώσουν το αρχικό σύμφωνο. Στην αρχή της λέξης τα συμφωνικά συμπλέγματα είναι πιο δύσκολο να απομονωθούν προφορικά απ' ό,τι τα μεμονωμένα σύμφωνα και τα παιδιά ανταποκρίνονται καλύτερα στην ίδια άσκηση με μικρές λέξεις παρά με μεγαλύτερες. Οι Schreuder και Van Bon (1989) ανέφεραν ότι η επίδοση των Ολλανδών στο να απομονώσουν αρχικά φωνήματα ήταν μεγαλύτερη στο ερέθισμα που άρχιζε με ένα μόνο σύμφωνο απ' ό,τι με σύμπλεγμα συμφώνων και μεγαλύτερη στο μικρό σε μέγεθος ερέθισμα απ' ό,τι στο μεγαλύτερο ερέθισμα.

Οι Treiman, Berch και Weatherston (1993) ανέφεραν ότι η θέση στην άκρη του ερεθίσματος είναι ευκολότερο να ορθογραφηθεί (spell), ότι η έκταση της λέξης είναι καθοριστικός παράγοντας για την ακριβή γραφική της απόδοση και ότι ο τόνος επηρεάζει την ορθογραφία. Επίσης, η Treiman (1993) αποκάλυψε ότι μεμονωμένα σύμφωνα στην αρχή μιας συλλαβής προφέρονται (ή γράφονται) με μεγαλύτερη ακρίβεια απ' ό,τι μεμονωμένα σύμφωνα στο τέλος μιας συλλαβής.

Τα παραπάνω οδηγούν στις εξής επισημάνσεις, ότι οι φωνολογικοί παράγοντες της έκφορας και η θέση των φωνημάτων καθώς επίσης και ο τόνος παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στις ασκήσεις φωνημικής συνειδητοποίησης, στη γραφή, αναγνώριση-απομόνωση φωνημάτων, στην ανάγνωση κλπ. Όλες οι παραπάνω εργασίες, με εξαίρεση δύο (Lundberg, Frost and Peterson 1988 & Schreuder and Van Bon, 1989) έχουν πραγματοποιηθεί στις Αγγλόφωνες χώρες. Η παρούσα μελέτη προσπαθεί να περιγράψει στο ελληνικό γραφικό σύστημα πώς οι φωνολογικοί παράγοντες των λέξεων επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών στις ασκήσεις φωνημικής ενημερότητας και να ελέγξει την υπόθεση της εγγενούς δυσκολίας και της δυσκολίας από τις περιβάλλουσες γλωσσολογικές συνθήκες,

των παιδιών προσχολικής ηλικίας, στα πρώτα στάδια της αυθόρμητα αναδυόμενης φωνολογικής συνειδητοποίησης, πριν από κάθε σχετική διδασκαλία. Παράλληλα, ερευνά την επιρροή της ηλικίας (μικρότερα-μεγαλύτερα Ν) του φύλου (αγόρια-κορίτσια) και κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων, στην εμφάνιση της αυθόρμητης φωνημικής συνειδητοποίησης.

Χαρακτηριστικά της Ελληνικής γλώσσας και του Ελληνικού γραφημικού συστήματος που σχετίζονται άμεσα με την παρούσα μελέτη. Ερευνητικά ερωτήματα.

Καθώς η Ελληνική γλώσσα και το γραφημικό της σύστημα διαφέρουν από την Αγγλική στην οποία έχει πραγματοποιηθεί η πλειοψηφία των σχετικών ερευνών, παρουσιάζουμε μερικά χαρακτηριστικά της Ελληνικής γλώσσας με σκοπό να διευκολύνουμε την κατανόηση της παρούσας μελέτης. Οι ελληνικές λέξεις είναι πολυσύλλαβες (Mirambel, 1979). Οι δισύλλαβες λέξεις είναι πιο συχνές και ακολουθούνται από τρισύλλαβες λέξεις· τετρασύλλαβες και πεντασύλλαβες λέξεις εμφανίζονται με μικρότερη συχνότητα. Οι περισσότερες συλλαβές στα ελληνικά αρχίζουν με κυρίαρχο τύπο, τη συλλαβή με σύμφωνο-φωνήεν (Μαγούλας, 1979). Ο τόνος δεν έχει καθορισμένη θέση, μπορεί να είναι σε οποιαδήποτε από τις τρεις τελευταίες συλλαβές και εξαρτάται από φωνολογικούς, μορφολογικούς και ιστορικούς παράγοντες (Τομπατίζης, 1986). Στη νέα ελληνική γλώσσα το αλφάβητο που αποτελείται από 24 γράμματα συμβολίζει 26 φωνήματα. Οι ήχοι αναπαριστάνονται ευθέως στην ορθογραφία εξαιτίας της σχετικά πιστής αντιστοιχίας γράμματος-ήχου —στις περισσότερες περιπτώσεις— ανάμεσα σε ένα φώνημα και ένα μόνο γράμμα. Η ποικιλία στην ορθογραφία επιτρέπεται σε μερικούς ήχους φωνηέντων, οι οποίοι μπορούν να αναπαρασταθούν από διαφορετικά γράμματα ή συνδυασμούς γραμμάτων, για λόγους ιστορικούς. Ωστόσο, η γραφή μιας λέξης πληροφορεί άμεσα για την προφορά της, γιατί ο ήχος κάθε γράμματος χωριστά παραμένει ο ίδιος σε διαφορετικές περιστάσεις.

Η υπόθεση του βάθους του γραφημικού συστήματος (orthographic depth hypothesis) (Katz και Feldman, 1981) προλέγει ότι ο φωνολογικός κώδικας πρέπει να παίζει σπουδαιότερο ρόλο στην αναγνωστική πρόσβαση της λέξης κυρίως στα «αβαθή» γραφημικά συστήματα τα οποία χαρακτηρίζονται από έναν ισομορφισμό ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα παρά στα «βαθεία» γραφημικά συστήματα στα οποία η χαρτογράφηση (mapping) ανάμεσα στην προφορά και τον ήχο είναι λιγότερο διαφανής. Το ελληνικό γραφημικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μια περισσότερο ισομορφική σχέση ανάμεσα στα φωνήματα και τα γραφήματα απ' ό,τι το αγγλικό. Κατά συνέπεια, αναμένεται

ότι οι ασκήσεις φωνημικής συνειδητοποίησης θα είναι ευκολότερες για τα Ελληνόπουλα προσχολικής ηλικίας απ' ό,τι για τα παιδιά που μιλούν Αγγλικά.

Αυτή η πιθανότητα ενισχύεται από τα αποτελέσματα της συγκριτικής έρευνας των Chitiri και Willows (1994) όπου η επίδραση της συλλαβής και του τονισμού στην αναγνώριση των λέξεων είναι συστηματικότερη στην Ελληνική παρά στην Αγγλική γλώσσα. Υποστηρίζεται ότι ο «αβαθής» χαρακτήρας του ελληνικού γραφημικού συστήματος οδηγεί στην πιθανότητα ότι αυτά τα αποτελέσματα οφείλονται στη φωνολογική και όχι στην οπτική κωδικοποίηση, μια άποψη που συμφωνεί με τα συνεκτικά μοντέλα (connectionist models) για την αναγνώριση της λέξης, όπως είναι το μοντέλο των Seidenberg και McClelland (1989). Σύμφωνα με αυτό οι συνδέσεις ανάμεσα στις ορθογραφικές και φωνολογικές μονάδες καθορίζονται από τη φύση του γραφημικού συστήματος. Στα αβαθή συστήματα τέτοιες σχέσεις είναι ισχυρές γιατί η σύσταση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας επιτρέπει τη γρήγορη επεξεργασία του φωνολογικού κώδικα παράλληλα με τον γραφημικό κώδικα (Chitiri και Willows, 1994).

Λαμβάνοντας υπόψη την αβαθή φύση του Ελληνικού γραφημικού συστήματος και τον σημαντικότερο ρόλο του φωνολογικού παράγοντα στην ελληνική ορθογραφία απ' ό,τι στην αγγλική, μια λεπτομερής μελέτη των χαρακτηριστικών και της θέσης των ελληνικών φωνημάτων σε σχέση με την ενημερότητα των παιδιών γι' αυτά, παρουσιάζει ένα πρόσθετο θεωρητικό και κυρίως πρακτικό ενδιαφέρον, δεδομένης και της σπουδαιότητας της φωνολογικής ενημερότητας για την επιτυχία στην ανάγνωση.

Συνεπώς τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

- Πώς αντιλαμβάνονται τα φωνήματα της Ελληνικής τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας πριν από σχετική διδασκαλία;
- Ποια φωνήματα της ελληνικής γλώσσας είναι δυσκολότερο να γίνουν αντιληπτά και να συνειδητοποιηθούν από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας;
- Η θέση που έχει το φώνημα μέσα στη λέξη ή τη συλλαβή επηρεάζει την ευκολία ή τη δυσκολία αντίληψης και συνειδητοποίησης;
- Τα μεμονωμένα φωνήματα γίνονται πιο εύκολα αντιληπτά από τα συμπλέγματα;
- Είναι τα τονιζόμενα φωνήματα πιο εύκολο να γίνουν αντιληπτά;
- Επηρεάζεται η φωνολογική συνειδητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας από παράγοντες όπως, φύλο, ηλικία, κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, κλίμα γραμματισμού (όπως, τα δυο τελευταία, θα οριστούν για την παρούσα έρευνα);

Μέθοδος

Ερέθισμα

Χρησιμοποιήθηκε μια άσκηση ταυτοποίησης-ταιριάσματος (matching), καθώς θεωρήθηκε πιο κατάλληλη από άλλα κριτήρια φωνολογικής συνειδητοποίησης, ως ευκολότερη για τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Ο σκοπός αυτής της άσκησης ήταν να καθορίσει την ικανότητα των παιδιών να ταιριάζουν λέξεις με όμοιους ήχους στην αρχή και το τέλος. Κάθε δοκιμή είχε μια λέξη-στόχο που ακολουθούνταν από άλλες τρεις εναλλακτικές επιλογές λέξεων. Τα υποκείμενα έχοντας μπροστά τους ένα τευχίδιο με εικόνες των λέξεων-στόχων και των εναλλακτικών επιλογών, καθοδηγήθηκαν να ακούσουν τον αρχικό ήχο ή τους ήχους της λέξης-στόχου και την ταιριαστή από τις εναλλακτικές λέξεις που άρχιζε ή τελείωνε με τον ίδιο ήχο ή ήχους με τη λέξη-στόχο και να την κλείσουν σε κύκλο. Η άσκηση περιλάμβανε ένα και περισσότερα από ένα όμοια φωνήματα, γιατί τα μικρότερα παιδιά δυσκολεύονται να συγκρίνουν λέξεις με ένα μόνο κοινό αρχικό φώνημα. Αν υπάρχουν περισσότερα κοινά φωνήματα, η σύγκριση μπορεί να είναι ευκολότερη (Walley, Smith και Susczyk, 1986). Η άσκηση ταιριάσματος περιλάμβανε τα ακόλουθα: α) Εννέα λέξεις-στόχους για ταυτοποίηση-ταίριασμα, με βάση το αρχικό φώνημα ή φωνήματα. Οι λέξεις είχαν τα ακόλουθα σχήματα συμφώνων, φωνηέντων και τόνου: (Τα τμήματα των λέξεων που συμπίπτουν είναι τονισμένα).

1. ΣΦΣΦ ΣΦ→ ΣΦΣΦ Σ = /παπούτσι/→/παπούς/
2. ΣΦ ΣΦΣΦΣΦ→ ΣΦ ΣΦΣΦ = /χελιδόνι/→/χελώνα/
3. ΣΦ ΣΦΣΦ→ ΣΦ ΣΦΣΦ = /καρότο/→/καπέλο/
4. ΣΣ ΦΣΦΣΦ→ ΣΣ ΦΣΦ = /ψαλίδι/→/ψωμί/
5. Σ ΦΣΦ→ Σ ΦΣΦΣΦ = /μήλο/→/μέλισσα/
6. Σ ΦΣΦΣΦ→ Σ ΦΣΦ = /καμπάνα/→/κερί/
7. ΣΣΦ ΣΦ→ ΣΣΦ ΦΣΦΣ = /σηνή/→/σκίουρος/
8. Σ ΣΦΣΦ→ Σ ΣΦΣΦ = /σπίτι/→/σφυρί/
9. Σ ΣΦΣΦΣΦ→ Σ ΣΦΦ = /χρεβάτι/→/κλόουν/

(β) Εννέα λέξεις-στόχοι για ταυτοποίηση-ταίριασμα με βάση το τελικό φώνημα (φωνήματα) που σχηματίζουν τα ακόλουθα σχήματα συμφώνων, φωνηέντων και τονισμού. (Τα τμήματα των λέξεων που συμπίπτουν είναι τονισμένα).

1. ΦΣΣ ΦΣΦ ΣΦΣ→ ΦΣΦ = /αστέρι/→/μαχαίρι/
2. ΣΦΣΦΣΣ ΦΣΦ Σ→ ΦΣΦ = /περιστέρι/→/χέρι/
3. Σ ΦΣΦ Σ→ ΦΣΦ = /βόδι/→/πόδι/

4. ΣΦΦ ΣΦ ΣΦ→ ΣΦ = /βιολί/→/πουλί/
5. ΣΦΣΦ ΣΦ ΣΣΦΣΦ→ ΣΦ = /καρότο/→/πρόβατο/
6. ΣΦΣΦ Φ ΣΦΣΦΣ→ Φ = /πάπια/→/χελώνα/
7. ΣΦ ΣΦ ΣΦ→ ΣΦ = /γάτα/→/κότα/
8. ΣΦΣ Φ ΣΦΣ→ Φ = /μωρό/→/μήλο/
9. ΦΣΦΣ Φ ΣΦΦΣ→ Φ = /αλεπού/→/μαϊμού/

Ο μεγαλύτερος βαθμός (το μεγαλύτερο score) είναι 18, ένας βαθμός για κάθε σωστή απάντηση. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε η άσκηση ταιριάσματος να περιλαμβάνει ποικιλία φωνηέντων, απλών συμφώνων και σε συμπλέγματα, σε τονισμένες και άτονες θέσεις. Οι λέξεις-στόχοι και οι εναλλακτικές λέξεις παρουσιάστηκαν σε τευχίδια ως μία σειρά εικόνων για να μην επιβαρυνθεί χωρίς λόγο η βραχυπρόθεσμη μνήμη, η οποία, όπως έχει αποδειχθεί σε μία άλλη ελληνική έρευνα (Πόρποδας, 1989γ), παίζει σημαντικό ρόλο στις ασκήσεις φωνημικής ενημερότητας, και επειδή ο Elkonin (1973) βρήκε το μέτρο βοηθητικό ώστε τα παιδιά να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα. Επίσης, οι εικόνες είναι πιο κατάλληλες σε μία περίπτωση ομαδικής δοκιμής όπως η παρούσα.

Για να υπολογίσουμε το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το κλίμα γραμματισμού του δείγματος ετοιμάσαμε δύο σειρές εικόνων ενσωματωμένες στο τευχίδιο. Η πρώτη σειρά έδειχνε μια ηλεκτρική κουζίνα, ένα ψυγείο, ένα τηλέφωνο, ένα αυτοκίνητο, μία βιβλιοθήκη και έναν υπολογιστή. Ζητήσαμε από τα παιδιά να κυκλώσουν τα αντικείμενα που είχαν στο σπίτι τους. Αυτό το μέτρο χρησιμοποιήθηκε ως δείκτης για το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο στην παρούσα έρευνα.

Η δεύτερη σειρά εικόνων έδειχνε «τη μητέρα να διαβάζει κάτι για τον εαυτό της», «τον πατέρα να διαβάζει κάτι για τον εαυτό του», «τη μητέρα να διαβάζει κάτι στο παιδί», και «τον πατέρα να διαβάζει κάτι στο παιδί». Ζητήθηκε από τα παιδιά να κυκλώσουν την εικόνα ή τις εικόνες που έδειχναν αυτό που συνέβαινε συχνότερα στο σπίτι τους. Αυτό είναι το μέτρο για το κλίμα γραμματισμού (literacy climate) στην παρούσα έρευνα.

Διαδικασία

Τα υποκείμενα εκπαιδύτηκαν και δοκιμάστηκαν σε μία (και αν εμφανιζόταν κόπωση σε δύο) συνεδρίαση/εις σε κανονικές τάξεις από μεταπτυχιακούς φοιτητές και αποσπασμένους στο Πανεπιστήμιο δασκάλους, οι οποίοι είχαν εκπαιδευτεί από την ερευνήτρια. Αυτή η δοκιμασία πραγματοποιήθηκε περί το τέλος του σχολικού χρόνου. Ο ερευνητής πρόφερε τη λέξη στόχο και τις τρεις εναλλακτικές λέξεις πολύ καθαρά δείχνοντας ταυτόχρονα και τις αντίστοιχες εικόνες. Τα παιδιά είχαν καθοδηγηθεί να κυκλώσουν τη λέξη, από τις εναλλα-

κτικές, της οποίας η αρχή ή το τέλος ήταν το ίδιο με αυτό της λέξης-στόχου. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για τα 18 αντικείμενα του τεστ.

Υποκείμενα

Τα υποκείμενα ήταν 592 παιδιά νηπιαγωγείου, 309 αγόρια και 282 κορίτσια από ποικίλα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα, καθώς δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε να συμπεριληφθούν παιδιά νηπιαγωγείου από το κέντρο μεγάλης πόλης, τα προάστια και από υποβαθμισμένες περιοχές. Ο πληθυσμός περιλάμβανε παιδιά προσχολικής ηλικίας από 45 ως 86 μηνών (Μ.Ο. 68.3, Τ.Α. 7.8) από τα οποία τα 234 φοιτούσαν στο πρώτο χρόνο του νηπιαγωγείου (μικρότερα Ν) και 358 φοιτούσαν στο δεύτερο χρόνο του νηπιαγωγείου (μεγαλύτερα Ν, Μ.Ο. 60.2 και Τ.Α. 73.7 αντίστοιχα).

Στα παιδιά δεν είχε προηγηθεί διδασκαλία για την ανάγνωση ή ειδικές οδηγίες για τη φωνημική ενημερότητα εκτός από τις συνηθισμένες δραστηριότητες του νηπιαγωγείου όπως τραγούδια, παιχνίδια λέξεων, απαγγελία ποιημάτων κ.λπ.

Αποτελέσματα

Επίδραση των φωνολογικών παραγόντων και των περιβαλλουσών γλωσσολογικών συνθηκών

Πρώτα εξετάζεται η συχνότητα των σωστών απαντήσεων σε κάθε άσκηση ταυτοποίησης προκειμένου να ελεγχθεί ποιες είναι πιο δύσκολες ή πιο εύκολες και εάν οι συνθήκες της θέσης του φωνήματος καθώς και το αν είναι τονισμένο ή όχι, επηρεάζουν τις απαντήσεις των νηπίων.

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει το ποσοστό των σωστών απαντήσεων για τις ασκήσεις της ταυτοποίησης της αρχής και του τέλους των λέξεων-στόχων της ομάδας σαν σύνολο αλλά και χωριστά για τα μικρότερα και τα μεγαλύτερα νήπια, καθώς και για τα αγόρια και τα κορίτσια (βάλτε τον πίνακα 1 κάπου εδώ). Οι ασκήσεις 1 και 10 παρουσιάζουν ένα υψηλότερο ποσοστό επιτυχίας εξαιτίας του γεγονότος ότι και οι δύο ήταν μέρος της εξάσκησης των παιδιών. Και στις δύο περιπτώσεις το κομμάτι που τα παιδιά έπρεπε να ταιριάξουν αποτελούσε ένα μάλλον μεγάλο μέρος της λέξης-στόχου, με σκοπό να διευκολυνθεί η κατανόηση της εργασίας. Οι επόμενες τρεις παρουσιάζουν ένα υψηλό ποσοστό επιτυχίας. Οι δύο είναι ολόκληρες συλλαβές των πιο συχνών τύπων στα ελληνικά, δηλαδή Σ.Φ., και η τρίτη παρουσιάζει δύο σύμφωνα που ακολουθούνται από ένα φωνήεν, γεγονός που κάνει πιο εύκολη την αντίληψη και την αναγνώριση του πρώτου μέρους της συλλαβής. Η πέμπτη άσκηση απαιτεί από

τα παιδιά τη σύνδεση αρχικών φωνημάτων τα οποία είναι μέρη διαφορετικών συμπλεγμάτων συμφώνων. Η έκτη άσκηση και η όγδοη, αν και μοιράζονται τα ίδια χαρακτηριστικά, αφού αποτελούν τα αρχικά κομμάτια μιας συλλαβής τύπου, Σ.Φ. διαφέρουν σημαντικά σε ποσοστό επιτυχίας. Είναι άραγε ο ήχος του συμφώνου /μ/, ενός ρινικού συμφώνου, πιο εύκολα αντιληπτός από τον ήχο του /κ/, ενός στιγμιαίου; Το ένατο κομμάτι της εργασίας, μια ολόκληρη συλλαβή, έχει επίσης ένα υψηλό ποσοστό επιτυχίας συγκρίσιμο με τα ποσοστά των συλλαβών των εργασιών δύο και τρία.

Από αυτή την ανάλυση φαίνεται ότι τα παιδιά παρουσιάζουν ένα υψηλό ποσοστό φωνημικής συνειδητοποίησης στην ταυτοποίηση των αρχικών κομματιών των λέξεων, όταν αυτά τα κομμάτια αποτελούν μια συλλαβή (ένα ή δύο σύμφωνα ακολουθούμενα από ένα φωνήεν). Αντίθετα, δείχνουν ένα χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας όταν το ένα και μόνο σύμφωνο που πρέπει να ταιριάζουν είναι μέρος ενός συμπλέγματος συμφώνων, ή το ένα και μόνο αυτό σύμφωνο ανήκει στην κατηγορία των στιγμιαίων συμφώνων. Για να τεκμηριώσουμε τη δυσκολία των παιδιών να αντιληφθούν φωνημικά τα στιγμιαία σύμφωνα, χρειάζεται μια άλλη, πιο τεκμηριωμένη σε βάθος και ποικιλία περιστάσεων έρευνα.

Οι ασκήσεις δέκα έως και δεκαοχτώ, ζητούν από τα παιδιά την ταυτοποίηση των τελικών κομματιών των λέξεων. Σαν σύνολο, παρουσιάζουν ένα χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας απ' αυτό που είδαμε όταν ζητήθηκε από τα παιδιά, να ταιριάζουν τα αρχικά κομμάτια των λέξεων. Αν εξετάσουμε πιο προσεκτικά τους πίνακες αποκαλύπτεται ότι μία ή δύο τονισμένες συλλαβές γίνονται αντιληπτές και ταυτοποιούνται πιο εύκολα (ασκήσεις, έντεκα, δώδεκα, δεκαέξι) από τις συλλαβές που δεν είναι τονισμένες (ασκήσεις δεκατέσσερα και δεκαπέντε) και ότι τα μεμονωμένα φωνήεντα αν και παρουσιάζουν χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας από τις συλλαβές γίνονται πιο εύκολα αντιληπτά και ταυτοποιούνται πιο εύκολα όταν είναι τονισμένα παρά όταν δεν τονίζονται.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι το αρχικό κομμάτι της λέξης γίνεται πιο εύκολα αντιληπτό και ταυτοποιείται πιο εύκολα από το τελικό της κομμάτι. Στη ταυτοποίηση οι συλλαβές έχουν ένα μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας από τα μεμονωμένα γράμματα και ο τόνος πάνω σ' ένα γράμμα ή μία συλλαβή διευκολύνει την αντίληψη και το ταίριασμά τους. Τα ποσοστά επιτυχίας όπως παρουσιάζονται στο γενικό πληθυσμό αντανακλώνονται με μάλλον ανάλογους τρόπους στα ποσοστά των νεότερων και των μεγαλύτερων υποκειμένων καθώς και των αγοριών και των κοριτσιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Ποσοστό % ορθών απαντήσεων σε ασκήσεις φωνημικής συνειδητοποίησης (ταυτοποίησης του αρχικού και τελικού μέρους λέξεων) μαθητών Νηπιαγωγείου (N 592) και χωριστά των μικρότερων (προνήπια) και μεγαλύτερων (νήπια) N και αγοριών-κοριτσιών.

Ασκήσεις ταυτοποίησης Αρχικό/τελικό μέρος	N(592)	Μικρότερα (254)	Μεγαλύτερα (336)	Αγόρια (309)	Κορίτσια (283)	
1. Ταυτοποίηση αρχικού μέρους ΣΦΣΦ	100	40	60	47.7	52.3	(εξάσκηση)
2. ΣΦ.../he/	90	33.6	56.4	40	51	
3. ΣΦ.../Ka/	85	30.4	54.6	42.5	42.5	
4. ΣΣ.../ps/	87	34.4	52.6	43.5	44	
5. Σ.../s/μέρος συμφωνικού συμπλέγματος	80	29.6	50.4	39.2	40.3	
6. Σ.../m/	82	29.5	52.5	40.5	41.5	
7. Σ.../k/μέρος συμφωνικού συμπλέγματος	68	22	46	34.2	34.3	
8. Σ.../k/	56	21	35	28.6	27.7	
9. ΣΣΦ.../ski/	80	28	52	40.5	40	
Ταυτοποίηση τελικού μέρους						
10. ΣΦΣ.../ri/	85	30	55	41.8	43.5	(εξάσκηση)
11. ΣΦ.../v/	77	25.4	51.6	36	41	
12. ΦΣΦ.../ri/	75	25.3	49.7	36.6	39	
13. ΣΦ.../to/	70	24.2	45.8	35	35.7	
14. ΣΦ.../na/	72	26	46	35.9	36.4	
15. ΣΦ.../ta/	66	20.5	45.5	32.8	33.5	
16. ΦΣΦ.../sthi/	76	28	48	37.3	39.5	
17. Φ.../o/	48	16	32	23.7	24	
18. Φ.../i/	69	20.7	48.3	33.7	34.8	

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) σε όλες τις ασκήσεις στην ταυτοποίηση του αρχικού μέρους των λέξεων, στην ταυτοποίηση του τελικού μέρους των λέξεων, αγοριών-κοριτσιών, μικρότερων-μεγαλύτερων μαθητών.

Ασκήσεις/Ομάδες	Μ.Ο.		Μ.Ο.			
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Ταυτοποίηση αρχικού μέρους	Τ.Α.	Ταυτοποίησης τελικού μέρους	Τ.Α.
<u>Όλες οι ασκήσεις</u>	13.70	3.41				
Ταυτοποίηση αρχικού μέρους	7.3012	1.692				
Ταυτοποίηση τελικού μέρους	6.4027	2.180				
<u>Ομάδες</u>						
Αγόρια (όλες οι ασκήσεις)	13.2913	3.385	7.0421	1.696	6.2621	2.079
Κορίτσια (όλες οι ασκήσεις)	14.1489	3.385	7.5851	1.643	6.5567	2.190
Μικρότεροι (όλες οι ασκήσεις)	12.1745	3.512	6.7617	1.827	5.4596	2.180
Μεγαλύτεροι (όλες οι ασκήσεις)	14.7079	2.942	7.6573	1.496	7.0253	1.863

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Διάφορες στατιστικά σημαντικές μεταξύ μικροτέρων-μεγαλύτερων Ν και αγοριών-κοριτσιών στις ασκήσεις ταυτοποίησης.

Μεταβλητές	Επίπεδο σημαντικότητας					Επίπεδο σημαντικότητας		
	Μικρότεροι- Μεγαλύτεροι Χ2	p	αγόρια-κορίτσια			p	1%	5%
			Χ2	Χ2	Χ2			
A1	1.51746	0.21800				1.09760	0.2947	
A2	14.42998	0.00015	*	*		3.132600	0.0767	
A3	23.43227	0.0000	*	*		7.16075	0.0103	* *
A4	0.16005	0.6891				6.58143	0.0050	* *
A5	8.36672	0.00382	*	*		7.85950	0.0849	* *
A6	14.51373	0.00014	*	*		2.96857	0.1206	
A7	31.56001	0.0000	*	*		2.40840	0.0933	
A8	1.57744	0.20913	*	*		2.81644	0.0135	
A9	20.93734	0.00001	*	*		2.10068	0.1300	*
A10	25.78514	0.0000	*	*		2.29153	0.3177	
A11	38.12713	0.0000	*	*		0.99832	0.4765	
A12	27.41155	0.0000	*	*		0.50674	0.1718	
A13	16.83108	0.00004	*	*		1.86647	0.1289	
A14	8.78323	0.0000	*	*		2.30458	0.2994	
A15	34.17763	0.0000	*	*		1.07666	0.2945	
A16	7.25626	0.00707	*	*		1.09854	0.3696	
A17	9.30952	0.00228	*	*		0.80502	0.3696	
A18	52.51425	0.0000	*	*		1.04019	0.3077	

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

*Διφορές στατιστικά σημαντικές μεταξύ αγοριών-χοριτσιών,
κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, κλίματος γραμματισμού και επιτυχίας
στις ασκήσεις ταυτοποίησης: αρχικό μέρος, τελικό μέρος, όλες οι ασκήσεις.*

Μεταβλητές	Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας			Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας		
	T-test	P	df	1%	5%	5%
Φύλο: Αγόρια-Κορίτσια						
Αρχικό μέρος	-3.95	0.0000	589	*	*	*
Τελικό μέρος	-1.68	0.094	589			
Όλες οι ασκήσεις	-3.07	0.0022	589	*	*	*
Μικρότεροι-Μεγαλύτεροι						
Αρχικό μέρος	-6.52	0.0000	589	*	*	*
Τελικό μέρος	-9.34	0.0000	589	*	*	*
Όλες οι ασκήσεις	-9.48	0.0000	589	*	*	*
Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο						
Αρχικό μέρος						9.826 * 0.0001 2/587 *
Τελικό μέρος						4.1841 0.0157 2/587 *
Όλες οι ασκήσεις						7.7212 0.0005 2/587 *
Κλίμα γραμματισμού						
Αρχικό μέρος						2.0281 0.0820 4/586
Τελικό μέρος						2.8901 0.0218 *
Όλες οι ασκήσεις						2.9485 0.0198 4/586 *

Παράγοντες εκτός του φωνολογικού τομέα που επηρεάζουν το ποσοστό επιτυχίας

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) σ' όλο το φάσμα των ασκήσεων και των ομάδων. Εδώ φαίνεται ότι τα μεγαλύτερα Ν έχουν καλύτερη επίδοση από τα μικρότερα και τα κορίτσια από τα αγόρια. Οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές ($p < 0,01$) και για τις δύο ομάδες. Ένα Χ² τεστ αποκαλύπτει μια στατιστικά σημαντική σχέση ($p < 0,01$) ανάμεσα στην ηλικία (μικρότερα-μεγαλύτερα) και το ποσοστό επιτυχίας στις δεκαπέντε από τις δεκαοχτώ ασκήσεις, που παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

Ένα Τ-τεστ επιβεβαιώνει τη στατιστική σημαντικότητα των διαφορών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, τα μικρότερα και τα μεγαλύτερα υποκειμένα τόσο στην ταυτοποίηση των αρχικών κομματιών των λέξεων όσο και σ' αυτή των τελικών κομματιών, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 4.

Ένα F-τεστ πάλι αποκάλυψε ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική σχέση του κοινωνικοοικονομικού παράγοντα και του ποσοστού επιτυχίας των παιδιών, όπως αυτό έχει περιγραφεί για αυτή τη μελέτη. Σ' όλες τις ασκήσεις και ιδιαίτερα στην ταυτοποίηση των αρχικών, αλλά και των τελικών κομματιών των λέξεων, το επίπεδο σημαντικότητας είναι $p < 0,01$ ή $p < 0,05$ (πίνακας 4).

Αυτή η έρευνα προσπάθησε να αποκαλύψει το κλίμα του γραμματισμού της οικογένειας, επειδή θεωρήθηκε ότι αυτό μπορεί να επηρεάσει το ποσοστό επιτυχίας των υποκειμένων μας. Βρήκαμε ότι σχεδόν το 55% των γονιών δεν διαβάζουν συχνά στα παιδιά τους, παρόλο που το 15% από τους πατέρες και 32% από τις μητέρες διαβάζουν συχνά για δικούς τους λόγους ή για ευχαρίστηση. Επίσης οι μητέρες ξεπερνούν αριθμητικά τους πατέρες σαν αναγνώστες για τα παιδιά τους (26% και 19% αντίστοιχα). Ένα F-τεστ έδειξε τη θετική σχέση ανάμεσα στο κλίμα γραμματισμού της οικογένειας και το ποσοστό επιτυχίας τόσο σ' όλο το φάσμα των εργασιών όσο και χωριστά για τις αρχικές και τελικές ασκήσεις σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p < 0,05$) σ' όλες τις εργασίες και στο ταίριασμα των τελικών εργασιών (πίνακας 4).

Μία πολλαπλή παλινδρόμηση με την ηλικία των υποκειμένων, τό φύλλο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, το κλίμα γραμματισμού της οικογένειας, ως ανεξάρτητες μεταβλητές αφενός και το ποσοστό επιτυχίας ως εξαρτημένη μεταβλητή αφετέρου, αποκάλυψε ότι η ηλικία είναι αυτή που επηρεάζει περισσότερο απ' όλες τις άλλες μεταβλητές ($p < 0,0005$, beta. 137316) και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ($p < 0,005$, beta. 133144), ενώ η επιρροή του κλίματος γραμματισμού της οικογένειας δε φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική.

Η ανάλυση της διακύμανσης (one way ANOVA) ανάμεσα στις επιτυχίες της ταυτοποίησης και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έδειξε στατιστικά σημαντικές σχέσεις $p < 0,005$. Το ίδιο συνέβη με την ηλικία καθώς και με το κλίμα γραμματισμού της οικογένειας ($p < 0,0086$ και $p < 0,000$ αντίστοιχα).

Περίληψη και συζήτηση

Η έρευνα έδειξε ότι τα ελληνόπουλα της προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να εκτελέσουν εργασίες φωνημικής ενημερότητας πριν από τη σχετική διδασκαλία. Το ποσοστό επιτυχίας ποικίλλει ανάμεσα στις ομάδες και ανάμεσα στις ασκήσεις.

Πριν αναφερθούμε στις ιδιαίτερες επιδόσεις των παιδιών, όλων των ομάδων και σε όλες τις εργασίες, θα ήταν χρήσιμο να τοποθετήσουμε τις ασκήσεις που χρησιμοποιήθηκαν σ' αυτή την έρευνα στην πληθώρα των τρόπων προσέγγισης των δεξιοτήτων φωνημικής συνειδητοποίησης των παιδιών που έχουν δοκιμαστεί διεθνώς. Υπάρχουν πολλοί τρόποι διάκρισης των δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας. Ένας διαχωρισμός αφορά την αντίθεση ανάμεσα στις αναλυτικές και τις συνθετικές ικανότητες. Η φωνολογική ανάλυση αναφέρεται στην ευαισθησία προς ή στην άμεση ταυτοποίηση φωνημάτων σε λέξεις (Lewkowicz, 1980). Η ταυτοποίηση μιας λέξης με μια άλλη, δηλαδή η αναγνώριση ότι μία λέξη έχει τον ίδιο αρχικό ή και τον ίδιο τελικό ήχο με μια άλλη λέξη, συνιστά και προϋποθέτει αναλυτική ικανότητα, που μπορεί να ερευνηθεί ατομικά με μία σελίδα από εικόνες και ένα μολύβι (Calfée et al. 1972) Αυτή η εργασία δεν έχει προσεχτεί ιδιαίτερα από τους ερευνητές (Lewkowicz, 1980).

Οι ασκήσεις μας, που απαιτούν από το παιδί να διακρίνει ποια από τις διάφορες λέξεις αρχίζει με τον ίδιο ήχο με τη λέξη-στόχο, είναι μία άσκηση που μετρά τις αναλυτικές δεξιότητες.

Αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας (rhyme), δηλαδή αναγνώριση του γεγονότος, ότι μία λέξη είναι ίδια με μια άλλη με εξαίρεση το μέρος που προηγείται του τονισμένου φωνήεντος, αποτελεί επίσης μια αναλυτική ικανότητα που ανιχνεύεται με διάφορες ασκήσεις. Μπορεί π.χ. να ανιχνευτεί ατομικά και σιωπηρά με τη χρησιμοποίηση εικόνων, μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρέως στα αγγλόφωνα σχολεία ενώ δεν χρησιμοποιείται καθόλου στα ελληνικά σχολεία. Άλλες εργασίες, που αφορούν τις αναλυτικές δεξιότητες, απαιτούν από το παιδί να προφέρει ξεχωριστά κάθε φώνημα μίας λέξης ή να αναγνωρίσει λέξεις που τους έχουν αφαιρεθεί φωνήματα.

Η φωνολογική σύνθεση τώρα αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να συνδέουν μια σειρά από μεμονωμένα φωνήματα μεταξύ τους προκειμένου να δημιουργήσουν μια αναγνωρίσιμη λέξη. Οι επιδόσεις τόσο στις αναλυτικές όσο

και στις συνθετικές εργασίες είναι ιδιαίτερα συνδεδεμένες με την επίδοση στις πρώιμες αναγνωστικές δεξιότητες (Wagner και Torgesen, 1987).

Μία περισσότερο πολύπλοκη ταξινόμηση έχει προταθεί από την Golinkoff, (1987). Αυτή ξεχωρίζει τρεις διαστάσεις για την ταξινόμηση των εργασιών που απαιτούν φωνημική ενημερότητα και για την εκτίμηση της δυσκολίας τους: Ο τύπος της μονάδος που πρόκειται να αναλυθεί (πρόταση, λέξη, συλλαβή), η άσκηση που πρόκειται να εκτελεστεί και ο αριθμός των στοιχείων που περιέχονται στη μονάδα που πρέπει να αναλυθεί. Προτείνει λοιπόν την ακόλουθη σειρά η οποία περιλαμβάνει μια σταδιακά όλο και πιο δύσκολη γνωστική διαδικασία, που εφαρμόζεται πάνω στις λέξεις: α) αναγνώριση της παρουσίας ή της απουσίας ενός στοιχείου, β) διαγραφή και γ) επανασύνθεση των στοιχείων της λέξης που απομένουν. Η Lewkowicz (1980) κατηγοροποιώντας τις εργασίες φωνημικής ενημερότητας ανάλογα με τη χρησιμότητά τους στην αποκωδικοποίηση, πρότεινε την κατάτμηση και ανασύνθεση της λέξης (ανάλυση-σύνθεση) ως πραγματικά πάρα πολύ χρήσιμες εργασίες. Μια άσκηση που φαίνεται ως πρόδρομη δραστηριότητα στη μάθηση της κατάτμησης, δηλαδή του χωρισμού των φωνημάτων της λέξης (segmentation), είναι η απομόνωση του αρχικού φωνήματος. Μια κι αυτό αποτελεί στην πραγματικότητα το πρώτο βήμα της εργασίας του χωρισμού (ανάλυσης) των φωνημάτων δεν υπάρχει αμφιβολία για την αναγκαιότητα της κατάκτησής του.

Με βάση τα παραπάνω η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει τη διερεύνηση των αναλυτικών δεξιοτήτων των παιδιών και είναι η πιο εύκολη, σε γνωστικό επίπεδο, εργασία, αφού απαιτεί μόνο την αναγνώριση ενός φωνολογικού στοιχείου. Ταυτόχρονα είναι πολύ χρήσιμη και προηγείται άλλων, εξίσου χρήσιμων, αλλά πιο απαιτητικών φωνημικών δεξιοτήτων.

Τα ελληνόπουλα προσχολικής ηλικίας βρήκαν την εργασία του ταιριάσματος του αρχικού μέρους της λέξης-στόχου πιο εύκολη από το ταιρίασμα του τελικού κομματιού, σ' όλο το φάσμα των εργασιών και σ' όλες τις ομάδες. Αυτό συνάδει προς άλλες έρευνες. Οι Treiman, Berch & Weatherston (1993), π.χ. σε μελέτη για την ορθογραφημένη γραφή συμπέραναν ότι η θέση του φωνήματος στην άκρη του ερεθίσματος ευκολύνει περισσότερο την ορθογραφημένη γραφή από τη μεσαία θέση, ότι το τελικό σύμφωνο της συλλαβής είναι πιο δύσκολο να γραφτεί σωστά από το αρχικό σύμφωνο της συλλαβής και ότι το να γράφει κανείς ορθά το τελικό σύμφωνο είναι πιο δύσκολο από το να το γράφει ορθά το αρχικό. Οι ίδιες ερευνήτριες επίσης αναφέρουν και τη δυσκολία στην ορθογραφημένη γραφή των φωνηέντων στη μέση της λέξης συνηθισμένη θέση τους στην Αγγλική γλώσσα (επίσης Stage και Wagner, 1992).

Η σχετική ευκολία των εργασιών της φωνημικής ενημερότητας στην αρχή της λέξης, είτε πρόκειται για αρχική συλλαβή ή για αρχικό απομονωμένο φώνημα μπορεί να αντανακλά τα χαρακτηριστικά της βραχυπρόθεσμης μνήμης.

Στοιχεία στην αρχή της λέξης της συλλαβής είναι πιο εύκολο να τα θυμάται κανείς εξαιτίας του αποτελέσματος της αρχικότητας (primacy effect). Ή τα παιδιά μπορεί να δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην αρχή γιατί έχουν μεγαλύτερη προσοχή να δώσουν, αρχίζοντας την εργασία ή, γιατί το τέλος είναι λιγότερο πλούσιο σε πληροφορίες εφόσον το αρχικό μέρος έχει ήδη γίνει αντιληπτό ή επειδή η προφορά του τέλους μπορεί να είναι λιγότερο χρήσιμη ή λιγότερο αξιοπρόσεκτη (Treiman, 1985, a).

Το ταίριασμα-ταυτοποίηση των αρχικών κομματιών της λέξης παρουσιάζει διαφοροποιήσεις ανάλογα με το αν πρόκειται για ταίριασμα συλλαβών ή για ταίριασμα μεμονωμένων φωνημάτων. Ο συντελεστής επιτυχίας για το πρώτο είναι υψηλότερος από αυτόν του τελευταίου. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση ταυτοποίησης του τελικού μέρους της λέξης. Μεμονωμένα φωνήματα (ατόνιστα) είναι πιο δύσκολο να ταυτοποιηθούν απ' ό,τι οι συλλαβές. Η σχετική ευκολία στην ταυτοποίηση των συλλαβών αντικατοπτρίζει το επαρκώς ερευνημένο γεγονός της πρωιμότερης ανάπτυξης της συνειδητοποίησης της συλλαβής από αυτήν του μεμονωμένου φωνήματος (π.χ. Treiman and Baron, 1981).

Τα ελληνόπουλα της προσχολικής ηλικίας επιτυγχάνουν πιο εύκολα το ταίριασμα της αρχικής συλλαβής αν αυτή είναι του τύπου Σ.Φ., του πιο κοινού τύπου στα ελληνικά. Όμως αν η άσκηση συμπεριλαμβάνει την ταυτοποίηση συλλαβών του τύπου Σ.Σ.Φ. (σύμπλεγμα από σύμφωνα + φωνήεν) γίνεται πιο δύσκολη. Ακόμα πιο δύσκολη φαίνεται να είναι η ταυτοποίηση με ένα από τα σύμφωνα του συμπλέγματος. Ο τύπος των συμφώνων που συγκροτούν το σύμπλεγμα φαίνεται επίσης να επηρεάζει την επιτυχία, γιατί συμπλέγματα που περιέχουν /κ/ είναι πιο δύσκολο να ταυτοποιηθούν από άλλα συμπλέγματα που περιέχουν /ς/.

Όταν η εργασία απαιτεί την ταυτοποίηση μεμονωμένου συμφώνου στην έναρξη (onset) μιας συλλαβής, η επίδοση επηρεάζεται από τον τύπο του φωνήματος, π.χ. το /μ/ είναι ευκολότερο να γίνει αντιληπτό και να ταυτοποιηθεί απ' ό,τι το /κ/. Φαίνεται ότι η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να εξηγηθεί από τα φωνολογικά χαρακτηριστικά του /ς/ που είναι ένα τριβόμενο σύμφωνο, του /μ/ που είναι ρινικό και του /κ/ που είναι στιγμιαίο σύμφωνο. Τα δύο πρώτα είναι δυνατόν να προφέρονται χωριστά στα ελληνικά, το τελευταίο όμως συναρθρώνεται με το σύμφωνο και το φωνήεν που ακολουθεί και συνεπώς δεν είναι εύκολα αντιληπτό και ταυτοποιήσιμο. Οι Treiman και Baron (1981) αναφέρουν ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα σύμφωνα που μπορεί κανείς να τα προφέρει μεμονωμένα όπως το τριβόμενο /ς/ και τα αρχικά σύμφωνα που δεν είναι δυνατό να τα προφέρει κανείς μεμονωμένα (επίσης Skjellfjord, 1987).

Οι Treiman και Weatherston (1992) επίσης ανακάλυψαν ότι στα Αγγλικά τα αρχικά συμπλέγματα συμφώνων μπορούν να απομονωθούν λιγότερο εύκολα

απ' ότι οι συλλαβές χωρίς συμπλέγματα συμφώνων, μια και τα πρώτα είναι μέρος της έναρξης (onset) της συλλαβής και το τελευταίο είναι ολόκληρη η έναρξη (onset) από μόνο του. Ανάλογα ευρήματα αναφέρονται και από τις Treiman, Berch και Weatherston (1993) σε μία μελέτη για την ορθογραφημένη γραφή. Τελικά τόσο τα αγγλικά όσο και τα ελληνικά ευρήματα υποστηρίζουν την ιδέα ότι γλωσσικοί παράγοντες του φωνήματος ή των συλλαβών, η έναρξη και το τελικό μέρος (onset-rime) και η δομή της συλλαβής επηρεάζει την εκτέλεση των ασκήσεων φωνολογικής ενημερότητας από τα παιδιά (επίσης βλέπε Schreuder και Van Bon, 1989, Kirtley, Bryant, Maclean και Branley, 1989, Treiman, 1992).

Επιπλέον φαίνεται ότι και ο τονισμός επηρεάζει το ποσοστό επιτυχίας, κάνοντας την κατανόηση και την ταυτοποίηση της συλλαβής ή του φωνήματος πιο εύκολα. Αυτό εν μέρει αποδίδεται στην κορυφωτική λειτουργία του τόνου στα ελληνικά και στην ποσοτική (δυναμική) φύση του, η οποία επιμηκύνει και ισχυροποιεί το τονισμένο φώνημα, ή τη συλλαβή. Παρομοίως η έρευνα για την ορθογραφημένη γραφή των Treiman, Berch και Weatherston (1993) έδειξε ότι, και στα Αγγλικά, ο τόνος έχει κάποια επιρροή στην ικανότητα των παιδιών να γράφουν σωστά τα φωνήματα.

Στην παρούσα έρευνα είδαμε επίσης ότι εξωγλωσσικοί παράγοντες επηρεάζουν την εκτέλεση των εργασιών των παιδιών. Ο Morrison (1991) δήλωνε ότι η φωνημική ενημερότητα δείχνει μικρή βελτίωση με την πάροδο της ηλικίας αν δεν υπάρχει σχετική διδασκαλία. Στην παρούσα μελέτη όμως μια υπολογίσιμη διαφοροποίηση αποκαλύφθηκε μεταξύ του ποσοστού του δείκτη επιτυχίας των μεγαλύτερων και των μικρότερων παιδιών, χωρίς καμμία συγκεκριμένη εκπαίδευση φωνημικής συνειδητοποίησης. Αυτό το γεγονός καταδεικνύει πιθανώς την αναπτυξιακή φύση της.

Το φύλο επίσης φαίνεται να επηρεάζει την επιτυχία: τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας από τα αγόρια ιδιαίτερα στο ταίριασμα των αρχικών κομματιών των λέξεων. Αυτή η ανακάλυψη σχετίζεται με την ήδη καλά ερευνημένη (και διαπιστωμένη) υπεροχή των κοριτσιών στην ανάγνωση και υποδεικνύει ότι η υπεροχή στην ανάγνωση μπορεί να έχει τις ρίζες της σε μία προηγούμενη υπεροχή των κοριτσιών στη χρήση της γλώσσας γενικά (π.χ. Maccoby και Jacklin, 1972) ή στο ρυθμό της ωρίμανσής τους (π.χ. Buffery και Gray, 1972) ανάμεσα σε άλλους λόγους. Η παρούσα έρευνα δείχνει ότι ίσως οι ρίζες της μικρότερης επιτυχίας των αγοριών στην ανάγνωση αναπτύσσονται πριν από την έναρξη της διδασκαλίας της ανάγνωσης, στο πεδίο της φωνημικής συνειδητοποίησης.

Το κλίμα του γραμματισμού, όπως ορίστηκε σ' αυτή τη μελέτη, δε φαίνεται να παίζει τόσο σημαντικό ρόλο στο ποσοστό επιτυχίας των παιδιών στις εργασίες της ταυτοποίησης των φωνημάτων. Επιπλέον το κοινωνικοοικονομικό

επίπεδο, όπως έχει οριστεί γι' αυτή την έρευνα, έχει σχέση με το ποσοστό επιτυχίας, μια και παιδιά που ανήκουν σε υψηλότερο επίπεδο παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας από παιδιά χαμηλότερων επιπέδων. Και πάλι η διαφορά του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στην προφορική ή τη γραπτή γλώσσα είναι ένα φαινόμενο που έχει ήδη επαρκώς ερευνηθεί. Οι εξηγήσεις ποικίλουν (π.χ. Berstein, 1960, Wells, 1985) όμως δε θα αναφερθούμε σ' αυτές γιατί είναι έξω από τους στόχους αυτής της εργασίας. Είναι αρκετό να πούμε ότι εκτός από τις εδραιωμένες διαφορές στην προφορική και τη γραπτή γλώσσα, είναι δυνατόν να υποθέσει κανείς ότι υπάρχουν ήδη από πολύ νωρίς εδραιωμένες διαφορές στο επίπεδο της φωνημικής συνειδητοποίησης το οποίο σχετίζει την προφορική με τη γραπτή γλώσσα και ότι σε αυτές τις διαφορές μπορεί να έχουν τις ρίζες τους και οι διαφορές που παρουσιάζονται αργότερα.

Μια και οι δεξιότητες της φωνολογικής ενημερότητας έχουν συνδεθεί επανειλημμένα, μέσω ποικίλων συσχετιστικών, διαχρονικών και πειραματικών μελετών, με την επιτυχία στην πρώτη ανάγνωση (για μια επισκόπηση βλέπε Adams, 1990), αναμένεται ότι η έρευνα πάνω σ' αυτές τις δεξιότητες θα έχει και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Αν και η πιο χρήσιμη και σωστή παιδαγωγικά μέθοδος για την ανάπτυξη της φωνημικής συνειδητοποίησης φαίνεται να είναι εκείνη η οποία τελικά κάνει συνειδητή τη σύνδεση του φωνήματος-ήχου, με το σύμβολό του-γράμμα, η διδασκαλία για τη φωνημική συνειδητοποίηση μπορεί και πρέπει να αρχίσει νωρίτερα, γιατί η σημασία της φωνημικής ενημερότητας ίσως εκτείνεται πολύ πέρα από την πρώτη ανάγνωση και γραφή (Stanovich, 1986).

Οι διαπιστώσεις της παρούσας έρευνας συνιστούν στη/στο νηπιαγωγό να αρχίζει πρώτα με την ταυτοποίηση-ταίριασμα των αρχικών κομματιών των λέξεων και έπειτα να προχωρά στο ταίριασμα των τελικών κομματιών, να εκμεταλλεύεται στις συλλαβές τύπου Σ.Φ. και τον τονισμό, να αποπειράται πρώτα να διδάξει ταιριάσματα με ολόκληρα συμπλέγματα και κατόπιν μεμονωμένα φωνήματα συμπλεγμάτων, να γνωρίζει ότι ορισμένοι τύποι φωνημάτων είναι πιο εύκολοι (π.χ. τα τριβόμενα) από άλλους (π.χ. τα στιγμιαία) και να διδάσκει ανάλογα, μέσα από γλωσσικά και παιγνίδια, ποιήματα, τραγούδια κ.λπ. Επιπλέον η/ο δασκάλα/ος στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να κάνει διακριτικά ειδικές προσπάθειες για να αντισταθμίσει τις πιθανές διαφορές ανάμεσα στα μικρότερα και τα μεγαλύτερα παιδιά, ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, ανάμεσα στα παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές ομάδες και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ball, E. W., and Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in Kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.
- Bernstein, B. (1960). Language and social class. *British Journal of Sociology* 11, 261-276.
- Bradley, L., and Bryant, P. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bryant, R. E., and Goswami, U. (1987). Phonological awareness and learning to read. In J. R. Beech and A. M. Colley (Eds.) *Cognitive approaches to reading* (pp. 213-243) Chichester: Wiley.
- Buffery, A. W., and Gray, J. A. (1972). Sex differences in the development of spatial and linguistic skills. In C. Ounsted and D. C. Taylor (Eds.), *Gender differences: Their ontogeny and significance*. London: Churchill Livingstone.
- Calfee, R. C., Champan, R. C., and Venezky, R. L. (1972). How a child needs to think to learn how to read. In L. Gregg (Ed.) *Cognition in learning and memory* (pp. 139-182). New York: Wiley.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chitiri, H. F., and Willows, D. M. (1994). Word recognition in two languages and orthographies: English and Greek. *Memory and Cognition* 22, (3), 313-325.
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.
- Elkonin, D. B. (1973). U.S.S.R. In J. Downing (Ed.) *Comparative reading* (pp. 551-579) New York: MacMillan.
- Goldstein, D. M. (1976). Cognitive-linguistic functioning and learning to read in preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 68, 680-688.
- Golinkoff, R. M. (1978). Critique: Phonemic awareness skills and reading achievement. In F. B. Murray and J. J. Pikulski (Eds.), *The acquisitions of reading: Cognitive, Linguistic and perceptual prerequisites*. Baltimore, Md.: University Park Press.
- Goswami, V., Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. London: Erlbaum.
- Katz, L., and Feldman, L. B. (1981). Linguistic coding in word recognition: Comparison between a deep and a shallow orthography, In A. Lesgold and C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 85-106) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kirtley, C., Bryant, P., MacLean, M. and Bradley, L. (1989). Rhyme, rime and the onset of reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 224-245.
- Lewkowicz, N. K. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72, 686-700.
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, S., Liberman, A. M., Fowler, C., and Fischer, F. W. (1977). Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader. In A. S. Reber and D. L. Scarborough (Eds.), *Towards a Psychology of reading* (pp. 207-226) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lieberman, I. Y. and Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and special Education*, 6, 8-17.
- Lundberg, I., Frost, J., and Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Maccoby, E. E., and Jacklin, A. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Μαγούλας, Γ. (1983). *Εισαγωγή στη σύγχρονη ελληνική φωνολογία*. Αθήνα, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Mann, V. A., and Liberman, I. Y. (1984). Phonological awareness and verbal short term memory: Can they presage early reading problems? *Journal of Learning Disabilities*, 17, 592-599.
- Man, V. A., Tobin, P. and Wilson, R. (1987). Measuring phonological awareness through the invented spellings of Kindergarten children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 365-391.
- Mirambel, A. (1959). *La langue Grecque*. Paris: Librairie C. Klincksieck.
- Morisson, F. J. (1991). *Making the cut: Early schooling and cognitive growth*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, WA.
- Porpodas, C. D. (1989a). The phonological factor in reading and spelling in Greek. In P.G. Aaron and R. M. Joshi (Eds.) *Reading and writing disorders in different orthographic systems*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- , (1989b). *The relation between phonemic awareness and reading and spelling of Greek words in the first school years*. Paper presented at the 3rd European conference for Research on Learning and Instruction. Madrid, Spain, 3-7 September, 1989.
- , (1989c). *Linguistic awareness, verbal short term memory and learning to read Greek*. A research report. University of Patras.
- Rosner, J. and Simon, D. (1971). The auditory analysis test: An initial report. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 384-392.
- Rozin, P. and Gleitman, L. R. (1977). The structure and acquisition of reading II: The reading process and the acquisition of the alphabetic principle. In A. S. Reber and D. L. Scarborough (Eds.) *Towards a Psychology of reading*. New York: Halstead Press.
- Schreuder, R. and van Bon, W. H. J. (1989). Phonemic analysis: Effects of word properties. *Journal of Research in Reading*, 12, 59-78.
- Seidenberg, M. S. and McClelland, J. L. (1989). A distributed developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review* 96, 523-586.
- Skjelfjord, V. (1976). Teaching children to segment spoken word as an aid in learning to read. *Journal of Learning Disabilities* 9, 297-306.
- Stage, S. A. and Wagner, R. K. (1992). The development of young children's phonological and orthographic knowledge as revealed by their spellings. *Developmental Psychology*, 28, 287-296.
- Stanovich, K. E. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual difference in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21, 360-407.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. and Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in Kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology* 29, 175-190.
- Τομπαζής, Δ. Ε. (1986). *Σύνοψη της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.
- Torgesen, J. K., Morgan, S. T. and Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in Kindergarten children. *Journal of Education Psychology*, 1992, V 84, No 3, 364-370.
- Treiman, R. (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 161-181.
- , (1988). The internal structure of the syllable. In G. Carlson and M. Tanenhaus (Eds.), *Linguistic structure in language processing*. (Pp. 27-52). Norwell, MA: Kluwer Academic.
- (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P. B. Gough, L. C. Ehri and R. Treiman (Eds.) *Reading acquisition* (pp. 65-106) Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- Treiman, R. and Baron, J. (1981). Segmental analysis ability: Development and relation to reading ability. In G. E. MacKinnon and T. G. Waller (Eds.), *Reading Research: Advances in theory and practice* (Vol. 3, pp. 159-197) San Diego CA: Academic Press.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York: Oxford University Press.
- Treiman, R. and Weatherston, S. (1992). Effects of linguistic structure on children's ability to isolate initial consonants. *Journal of Educational Psychology* 84, 2, 174-181.
- Treiman, R., Berch, P. and Weatherston, S. (1993). Children's use of phoneme-grapheme correspondence in spelling: Role of position and stress. *Journal of Educational Psychology*, 85, 3, 466-477.
- Vellutino, F. and Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 321-364.
- Wagner, R. K. and Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 10, 192-212.
- Walley, A. C., Smith, L. B. and Juschyk, P. (1986). The role of phonemes and syllables in the perceived similarities of speech sound for children. *Memory and Cognition* 14, 220-229.
- Wells, C. G. (1985). Preschool literacy activities and later success in school. In D. R. Olson, N. Torrance and A. Hildyard (Eds.) *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, J. P. (1980). Teaching decoding with an emphasis on phoneme analysis and phoneme blending. *Journal of Educational Psychology*, 72, 715.
- Zhurova, L. E. (1963). The development of analysis of words into their sounds by preschool children. *Soviet Psychology and Psychiatry* 72, 17-27.

Τριανταφυλλιά Κωστούλη

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, ΚΕΙΜΕΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

1. Εισαγωγή

Κατά τα τελευταία χρόνια έχει γίνει αποδεκτό στο χώρο της παιδικής γλώσσας ότι η κατάκτηση της γλώσσας ως οργάνου επικοινωνίας δε μπορεί να κατανοηθεί παρά μόνο σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο συντελείται. Έρευνες που διεξήχθησαν σε δυτικές και μη δυτικές κοινωνίες έφεραν στην επιφάνεια ενδιαφέρουσες διαπολιτισμικές διαφορές ως προς τη φύση και ποιότητα των επικοινωνιακών ανταλλαγών ανάμεσα σε μητέρες και παιδιά κατά την προγλωσσική και πρώτη γλωσσική περίοδο (Ochs, 1982· Schieffelin, 1979· Snow and Ferguson, 1977) και κατέδειξαν τον τρόπο με τον οποίο οι επικοινωνιακές αυτές ανταλλαγές επηρεάζονται και προσδιορίζονται από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι και το σύνολο των ερευνών που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με το μεταγενέστερο στάδιο γλωσσικής εξέλιξης και αφορούν στη μεταβίαση του παιδιού από το σπίτι στο σχολείο. Οι κοινωνιογλωσσολόγοι Basil Bernstein (1971, 1972) και William Labov (1972) διαμόρφωσαν τις κύριες κατευθύνσεις στον τρόπο μελέτης της επίδρασης που ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον στη διευκόλυνση της μετάβασης αυτής (για τον Ελληνικό χώρο, βλέπε σχετικές έρευνες των Μπασλή [1988] και Ιορδανίδου [1996]). Η στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος από την πρόταση σε υπερ-προτασιακές δομές όπως το κείμενο και η θεμελίωση του κλάδου της Κειμενολογίας (Discourse Analysis) προσέθεσαν νέες παραμέτρους στη μελέτη της γλώσσας, δημιουργώντας παράλληλα μια νέα προοπτική θεώρησης των προβλημάτων που τα παιδιά αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου. Κειμενολόγοι όπως οι Gumperz (1982) και Heath (1983) κατέστησαν φανερό ότι οι διαφορετικοί τρόποι ζωής εξοικειώνουν τα παιδιά με συγκεκριμένους τρόπους χρήσης της γλώσσας που αφορούν όχι απλές επιλογές λεξιλογίου και σύνταξης αλλά σχετίζονται με τη χρήση της γλώσσας στο κει-

μενικό επίπεδο. Σύμφωνα με την κατεύθυνση αυτή, τα παιδιά έρχονται στο σχολείο έχοντας αποκτήσει όχι απλώς ένα διαφορετικό λεξιλογικό και συντακτικό δυναμικό αλλά έχοντας διαμορφώσει διαφορετικές κειμενικές δεξιότητες, δηλαδή διαφορετικούς τρόπους ή στρατηγικές παρουσίασης πληροφοριών σε κείμενο. Οι μηχανισμοί αυτοί αφορούν:

- (1) τον τρόπο θεμελίωσης κειμενικής συνοχής σε προφορικό-γραπτό κείμενο.
- (2) προσδοκίες δομής: σχετίζονται με τις προσδοκίες που τα παιδιά έχουν διαμορφώσει σχετικά με το το συνιστά αποτελεσματικό κείμενο.

Το ερώτημα που τίθεται και που ενδιαφέρει άμεσα τον ερευνητή είναι εάν οι κειμενικοί μηχανισμοί που τα παιδιά έχουν κατακτήσει υπό την επίδραση ενός συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος και αφορούν κυρίως τη χρήση της γλώσσας για την παραγωγή προφορικού κειμένου βρίσκονται σε αρμονική σχέση ή συγκρούονται με αυτούς που το σχολείο θεωρεί αποδεκτούς για την παραγωγή ενός αποτελεσματικού γραπτού κειμένου. Αντλώντας υποθέσεις εργασίας και μεθόδους ανάλυσης της γλώσσας από την Κειμενολογία, η παρούσα έρευνα έχει σαν στόχο (α) να παρουσιάσει ένα διαφορετικό πλαίσιο μελέτης των προβλημάτων που τα παιδιά αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου και (β) να διατυπώσει προτάσεις σχετικά με τη δυνατότητα εφαρμογής των πορισμάτων της Κειμενολογίας στη σχολική πράξη.

2. Μεθοδολογία

Το υλικό της παρούσας μελέτης αποτελείται από 39 αφηγηματικά κείμενα¹ που έχουν γραφεί από παιδιά δευτέρας τάξης δημοτικού σχολείου που προέρχονται από δύο διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. 22 από τα κείμενα αυτά έχουν γραφεί από παιδιά μεσοαστικής τάξης (οι γονείς έχουν αποφοιτήσει από Πανεπιστήμιο) και φοιτούν σε σχολείο περιοχής της Θεσσαλονίκης. Τα υπόλοιπα 17 κείμενα έχουν γραφεί από παιδιά αγροτικής τάξης (οι γονείς που είναι αγρότες έχουν παρακολουθήσει μόνο Δημοτικό ή και Γυμνάσιο και κατοικούν σε περιοχή της Θεσσαλίας). Ως ερέθισμα για τη συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκε μια σειρά από εικόνες (9 συνολικά), που όλες μαζί συνθέτουν μια ιστορία. Τα παιδιά κλήθηκαν να αφηγηθούν την ιστορία αυτή γραπτώς.

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί (Collins and Michaels, 1986) τείνουν να χρησιμοποιούν τους όρους «γλώσσα παιδιών εργατικής» και «γλώσσα παιδιών μεσοαστικής τάξης» ως δύο ριζικά διαφορετικές κατηγορίες γλωσσικού ύφους που παραπέμπουν αντίστοιχα στη γλωσσική μορφή προφορικού και γραπτού λόγου. Μια τέτοια προσέγγιση ωστόσο παραγνωρίζει την αξιοσημείωτη γλωσσική διαφοροποίηση που μπορεί να παρατηρηθεί μέσα σε κάθε κοινωνική

τάξη. Χαρακτηριστικά δείγματα της διαφοροποίησης αυτής είναι τα κείμενα (1) και (2) που έχουν γραφεί από παιδιά μεσοαστικής τάξης.

(1) Μια φορά κι έναν καιρό ο Κώστας και η Άννα έπαιζαν μπάλα. Εκεί που έπαιζαν όμως στην αυλή ήταν η μητέρα τους και ζωγράφιζε. Όταν ο Κώστας κλώτσησε την μπάλα η μπάλα είχε πέσει επάνω στη ζωγραφιά της μητέρας τους. Η μητέρα τους είχε λερωθεί με νερομπογιές. Μετά πήγε στο μπάνιο, γιατί λερώθηκε. Έκανε μπάνιο. Τα παιδιά σκούπιζαν την αυλή. Όταν η μητέρα τους έκανε μπάνιο και φόρεσε το φόρεμά της, βγήκε έξω. Όταν βγήκε έξω, ο Κώστας της έφερε λουλούδια. Την έφερε λουλούδια και μετά αγκαλιάστηκαν. (ΜΤ)

(2) Μια μέρα ο Γιώργος φώναξε δύο φίλες του, για να παίξουνε. Η μία φίλη του έπαιζε μπάλα και ξαφνικά η μπάλα πέφτει στο κάδρο και πέφτει κάτω. Μετά πήγε και έκανε μπάνιο, γιατί είχε λερωθεί. Όταν το άλλο παιδί έκανε μπάνιο, το άλλ σιμάζευε τις βρομιές που έπεσαν κάτω. Μετά της πρόσφερε ένα μπουκέτο λουλούδια και χερετήθηκαν. (ΜΤ)

Η ανάλυση των δεδομένων φέρει στην επιφάνεια τις διαστάσεις της γλωσσικής ποικιλίας που παρατηρήθηκαν στο συγκεντρωθέν υλικό, προβάλλοντας τόσο τις κοινωνικά προσδιοριζόμενες διαφορές στη χρήση της γλώσσας όσο και τα κοινά προβλήματα που τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών ομάδων αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου.

Η ανάλυση του υλικού στηρίζεται στις βασικές αρχές και θέσεις της Κειμενολογίας. Σε αντίθεση με τη γενετική-μετασχηματιστική γραμματική που προτείνει την πρόταση ως το ανώτατο επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης, η Κειμενολογία, νεότερος κλάδος της γλωσσικής επιστήμης, υποστηρίζει ότι ο περιορισμός της μελέτης της γλώσσας στο προτασιακό επίπεδο συνιστά ελλιπή μεθολογική προσέγγιση του γλωσσικού φαινομένου μια και τείνει να παραγνωρίζει λειτουργικής υφής θέματα που σχετίζονται με τη φύση της γλώσσας ως οργάνου επικοινωνίας. Η ανάγκη μελέτης της γλώσσας στο επίπεδο του κειμένου αποτελεί βασική θέση της Κειμενολογίας. Το κείμενο δεν ορίζεται ως το αποτέλεσμα προσθετικής ~~α~~παρίθμησης προτάσεων αλλά ως ένα οργανικό σύνολο εκφωνημάτων (ή κειμενικών προτάσεων) (βλέπε Μπαμπινιώτη, 1991 για τους σχετικούς ορισμούς) που συνδέονται μεταξύ τους συγκροτώντας ευρύτερα οργανικά σύνολα. Διακρίσεις γίνονται ανάμεσα σε είδη κειμένου όπως αφήγηση, περιγραφή, επιχείρημα (van Dijk, 1980). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, το γλωσσικό ύφος ενός κειμένου δεν μπορεί να μελετηθεί ως το αποτέλεσμα παράθεσης διαφόρων γλωσσικών στοιχείων (επιθέτων, επιρρημάτων, κλπ.). Αντίθετα: το γλωσσικό ύφος (η μορφή) ενός κειμένου θεωρείται ότι συνιστά το αποτέλεσμα μιας δυναμικής διαδικασίας κατά την οποία το άτομο-αφηγητής επιλέγει από το πλήθος των πιθανών και επιτρεπόμενων γλωσσικών στοιχείων εκείνα που συντελούν στην πραγμάτωση συγκεκριμένων επικοινωνιακών στόχων.

Δύο είναι οι στόχοι που τα άτομα καλούνται να πραγματώσουν σε μια αφήγηση: (1) παραγωγή κατανοητής αφήγησης και (2) παραγωγή ενδιαφέρουσας αφήγησης (βλέπε Kostouli, 1991β για λεπτομερή παρουσίαση της προβληματικής που οδήγησε στον εντοπισμό των δύο αυτών στόχων). Οι συνέπειες της κειμενολογικής προσέλασης της γλώσσας στη συγκριτική ανάλυση των δεδομένων είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Σύμφωνα με την Κειμενολογία, η απλή, περιγραφική απαρίθμηση συγκεκριμένων στοιχείων (επιθέτων, επιρρημάτων ή υποτακτικού λόγου) δεν οδηγεί στην κατανόηση των προβλημάτων που τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών ομάδων αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου. Όπως διαπιστώθηκε μέσα από τη μελέτη συγκεκριμένων παραδειγμάτων που αναλύονται παρακάτω, οι ομοιότητες και διαφορές στη χρήση της γλώσσας αφορούν όχι απλές επιλογές λεξιλογίου και σύνταξης αλλά προκύπτουν ως αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία συνδέονται μεταξύ τους για να συγκροτήσουν ένα αποτελεσματικό κείμενο. Το ενδιαφέρον συνεπώς εστιάζεται στη συγκριτική μελέτη των γλωσσικών μηχανισμών ή κειμενικών στρατηγικών (text strategies) που χρησιμοποιούνται στα κείμενα αυτά. Με τον όρο «κειμενική στρατηγική» εννοώ το σύνολο των γλωσσικών δομών (συντακτικών, λεξιλογικών και κειμενικών) που χρησιμοποιούνται για την πραγμάτωση των δύο προαναφερθέντων επικοινωνιακών στόχων.

Η λεπτομερής περιγραφή των γλωσσικών στοιχείων που συντελούν στην πραγμάτωση και των δύο αυτών στόχων δεν μπορεί φυσικά να γίνει στον περιορισμένο αυτό χώρο. Για το λόγο αυτό, επικεντρώνω το ενδιαφέρον μου στη μελέτη των μηχανισμών που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά μεσοαστικής και αγροτικής τάξης για τη δημιουργία μιας κατανοητής αφήγησης. Η πραγμάτωση του στόχου αυτού εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό, όπως θα δείξω, από τα γλωσσικά στοιχεία που τα παιδιά επιλέγουν για την εισαγωγή και συνεχή επαναπροσδιορισμό των ηρώων².

Πριν προχωρήσω στη συζήτηση των δεδομένων, απαραίτητες είναι κάποιες επεξηγήσεις. Τι είναι αφήγηση; Ποιοί οι αποδεκτοί τρόποι χρήσης γλώσσας σε προφορική και γραπτή αφήγηση και ποια η σχέση τους με την αποτελεσματικότητα ενός κειμένου;

Η αφήγηση αποτελεί είδος κειμένου που χαρακτηρίζεται από μια συγκεκριμένη ιεραρχική δομή. Διαφορετικές προτάσεις έχουν διατυπωθεί ως προς τη δομή ενός αφηγηματικού κειμένου (όπως από τους Labov και Waletzky, 1967, τη γραμματική των ιστοριών (story grammars) [βλέπε Thorndyke, 1977] και από τον vanDijk, 1980). Η πρότασή μου σχετικά με τις κατηγορίες που συγκροτούν τη δομή ενός αφηγηματικού κειμένου αποτελεί συνδυασμό διαφορετικών θέσεων. Θεωρώ ότι ένα αφηγηματικό κείμενο αποτελείται από δύο είδη κατηγοριών, λειτουργικές κατηγορίες (σύνολο εκφωνημάτων που επιτελούν μια

συγκεκριμένη λειτουργία όπως αυτή της εισαγωγής των ηρώων στο προσκήνιο δράσης) και θεματικές κατηγορίες (σύνολο εκφωνημάτων που αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα [text topic]). Στα κείμενα των παιδιών που συγκέντρωσα, δύο λειτουργικές κατηγορίες διακρίνονται, η κατηγορία του Προσανατολισμού (Orientation) (σύνολο εκφωνημάτων που παρέχουν στον αναγνώστη πληροφορίες σχετικά με τους ήρωες σε συνδυασμό με το τοπικό και χρονικό πλαίσιο δράσης) και η Εξέλιξη της Δράσης (Complicating Action) (παρουσίαση της δράσης των ηρώων).

Η γενική, υπερδομική κατηγορία της Εξέλιξης της Δράσης απαρτίζεται από επιμέρους συστατικά, τις θεματικές κατηγορίες. Ακολουθώντας σχετικές προτάσεις του Chafe (1979, 1987), υποστηρίζω ότι σε ένα αφηγηματικό κείμενο τα στοιχεία που ορίζουν τις θεματικές κατηγορίες είναι οι ήρωες, το τοπικό και χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζονται τα διάφορα γεγονότα καθώς και το είδος των γεγονότων (για περισσότερες πληροφορίες βλέπε Κωστούλη, 1991α). Ασυνέχεια ως προς μια ή περισσότερες από τις παραμέτρους αυτές αποτελεί δείκτη διαφοροποίησης θεματικών ενοτήτων. Το ερώτημα που η παρούσα μελέτη θέτει υπό διερεύνηση αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών ομάδων χρησιμοποιούν τη γλώσσα για την εισαγωγή και (επανα)προσδιορισμό των ηρώων σε κάθε μια από τις κατηγορίες αυτές. Οι συγκεκριμένες επιλογές των παιδιών καθορίζουν το βαθμό αποτελεσματικότητας των κειμένων τους που στην προκειμένη περίπτωση ορίζεται από το βαθμό κατανόησης του συγκεκριμένου κειμένου.

3. Ανάλυση του υλικού

3.1. Εισαγωγή ηρώων: Μηχανισμοί προφορικού - γραπτού λόγου

Η σχέση προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί αντικείμενο μελέτης του κλάδου της Κειμενολογίας και φυσικά η εξέλιξη της προβληματικής δεν μπορεί να διαγραφεί πλήρως στη συγκεκριμένη μελέτη. Συνοπτικά, ωστόσο, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι σε αντίθεση με αρχικές προτάσεις που θεωρούσαν το γραπτό λόγο πιστό αντίγραφο του προφορικού, στη σύγχρονη έρευνα διαφορετικές (και πολλές φορές αντιτιθέμενες) προτάσεις έχουν διατυπωθεί (βλέπε Halliday, 1978 και Tannen, 1982α· β) σχετικά με τις διαφορές στη γλωσσική μορφή του προφορικού και του γραπτού λόγου. Σε γενικές γραμμές οι διαφορές αυτές ερμηνεύονται ως απόρροια των διαφορετικών συνθηκών παραγωγής τους: ο προφορικός λόγος είναι λόγος κατεξοχήν απροσχεδίαστος, μια και στις περισσότερες περιπτώσεις (αλλά βλέπε και Tannen, 1982α· β για παραδείγματα προφορικού σχεδιασμένου λόγου) η γλωσσική μορφή αυτού (που χαρακτηρί-

ζεται από απλή παρατακτική σύνδεση μονάδων επιτονισμού [intonation units]) διαμορφώνεται τη στιγμή που εκφωνείται υπό την πίεση του χρόνου και του ακροατή. Ο γραπτός λόγος αντίθετα ως λόγος προσχεδιασμένος (ο συγγραφέας έχει την άνεση του χρόνου και ως εκ τούτου μπορεί να επιφέρει μεταβολές στη γλωσσική μορφή του κειμένου του) είναι λόγος σύνθετος. Έχει λοιπόν προταθεί ότι ο γραπτός λόγος περιέχει, μεταξύ άλλων, σύνθετες ονοματικές και ρηματικές φράσεις (αναφορικές προτάσεις, συμπληρώματα ρήματος κλπ.), μετοχές, επιρρήματα, ενθαρρύνει τη χρήση υποτακτικών συνδέσμων για τη σύνδεση των εκφωνημάτων, καθώς και τη χρήση παθητικής σύνταξης. Σύμφωνα με την άποψη αυτή (που κυριαρχούσε στο χώρο της Κειμενολογίας μέχρι πρόσφατα) ο προφορικός και ο γραπτός λόγος πρέπει να νοηθούν ως πόλοι ενός συνεχούς (continuum) γλωσσικής διαφοροποίησης (βλέπε Tannen, 1982α). Σταδιακά πιο σύνθετες απόψεις έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου που υποστηρίζουν την ανάγκη αντικατάστασης των όρων «προφορικός» και «γραπτός λόγος» από τους όρους «στρατηγικός προφορικός» και «γραπτού λόγου», οι οποίες όπως έδειξε η Tannen (1982α' β) μπορούν να συνυπάρχουν σε διάφορα είδη κειμένου, τόσο προφορικά όσο και γραπτά.

Μια βασική ωστόσο διαφορά που δεν έχει αναθεωρηθεί αφορά τους μηχανισμούς θεμελίωσης συνοχής σε προφορικό και γραπτό κείμενο. Στο προφορικό κείμενο, που είναι λόγος κατεξοχήν πλαισιωμένος, το νόημα θεμελιώνεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση γλωσσικών και εξω-γλωσσικών, καταστασιακών παραγόντων. Ο επιτονισμός, οι εκφράσεις και κινήσεις του σώματος λειτουργούν σε συνδυασμό με γλωσσικά στοιχεία για τη μετάδοση πληροφοριών. Σε μια προφορική αφήγηση, π.χ., η παρουσίαση των ηρώων είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί με προσφυγή στο άμεσο εξωγλωσσικό περιβάλλον. Εφόσον οι ήρωες είναι άμεσα ορατοί από τον ομιλητή και τον ακροατή, δεικτικές αντωνυμίες όπως στο (3) αποτελούν αποδεκτή γλωσσική επιλογή.

(3) Αυτό το παιδί τρέχει και εκείνο παίζει.

Αντίθετα στο γραπτό κείμενο, όπου η πρόσβαση στο άμεσο, φυσικό πλαίσιο επικοινωνίας δεν είναι δυνατή (δεν μπορούμε δηλαδή να δείξουμε τους ήρωες στον αναγνώστη), ο δεικτικές αντωνυμίες αποτελούν ανεπαρκή μηχανισμό εισαγωγής ηρώων και πρέπει να αντικατασταθούν από λεξικές και συντακτικές δομές που συντελούν στο σαφή προσδιορισμό της οντότητας των συγκεκριμένων ηρώων. Ο γραπτός λόγος είναι αναγκαστικά λόγος αποπλαισιωμένος: ο συγγραφέας καλείται μέσω κατάλληλων γλωσσικών επιλογών να δημιουργήσει το πλαίσιο στο οποίο δρουν οι ήρωες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποπλαισιωμένου γραπτού κειμένου είναι το (4), όπου οι ήρωες εισάγονται στο προσκήνιο δράσης με ονόματα και ως εκ τούτου διαφοροποιούνται σαφώς:

(4) Μια ωραία μέρα, τα τρία αδερφάκια, ο Κώστας, η Ελένη και η Μαρία

βγήκαν στην αυλή. Ο Κώστας και η Ελένη έπαιζαν με τη μπάλα τους. Η Μαρία ζωγράφιζε.

Σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν στην παρούσα μελέτη ως προς τις κειμενικές στρατηγικές που τα παιδιά μεσοαστικής και αγροτικής τάξης στο δείγμα μας χρησιμοποίησαν για την εισαγωγή των ηρώων και οι οποίες αφορούν ακριβώς την ικανότητα των παιδιών των δύο ομάδων να επιλέξουν για την εισαγωγή των ηρώων τους γλωσσικούς εκείνους μηχανισμούς που αρμόζουν στη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας - γραπτό κείμενο. Αξίζει να τονιστεί ότι από το σύνολο των 17 κειμένων που έχουν γραφεί από παιδιά αγροτικής τάξης, τα 5 (41,6%) από αυτά χαρακτηριστικά από ελλιπή εισαγωγή — τα παιδιά δεν εισάγουν όλους τους ήρωες στην κατηγορία του Προσανατολισμού. Το αντίστοιχο ποσοστό στην μεσοαστική τάξη ανέρχεται στο 18,1% (4 από 22 κείμενα).

Σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την εισαγωγή των ηρώων στο προσκήνιο δράσης μπορούμε να διατυπώσουμε τις ακόλουθες παρατηρήσεις. Τα παιδιά μεσοαστικής τάξης χρησιμοποιώντας σαφήνεια έκφρασης και σύνθετη γλωσσική μορφή (όπως στο [4]) παρέχουν στον αναγνώστη τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τους ήρωες που δρουν στην ιστορία. Αντίθετα, τα παιδιά αγροτικής τάξης στο δείγμα μας μετέφεραν στο γραπτό τους κείμενο μηχανισμούς προφορικού λόγου με τους οποίους είναι εξοικειωμένα. Μπορεί κανείς να συγκρίνει το (4) με το παρακάτω κείμενο (5), που στηρίζεται σε μηχανισμούς προφορικού λόγου —δεικτικές αντωνυμίες, οριστικές ονομαστικές φράσεις, το ρήμα βλέπω— για την εισαγωγή ηρώων στο προσκήνιο δράσης.

(5) Βλέπω στην εικόνα αυτή τα δύο παιδιά να παίζουν μπάλα και το κορίτσι να ζωγραφίζει. (ΑΤ)

Χαρακτηριστικές είναι και οι περιπτώσεις κειμένων (που έχουν γραφεί από παιδιά και των δύο ομάδων) όπως το (6) και το (7) που χαρακτηρίζονται από μεικτές γλωσσικές επιλογές: συνδυασμός μηχανισμών προφορικού και γραπτού λόγου.

(6) Τα παιδιά παίζουν με την μπάλα ένα παιχνίδι ένα κορίτσι ζωγραφίζει σε ένα πινακάκι ένα αυτοκίνητο. (ΑΤ)

(7) Βλέπω ένα σπίτι γεμάτο λουλούδια και πρασινάδα. Βλέπω τρία παιδιά τα δύο παίζουν μπάλα και ένα ζωγραφίζει.

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Εισαγωγή ηρώων σε γραπτές αφηγήσεις Β' δημοτικού:
Κοινωνικές διαφορές στη χρήση της γλώσσας

Κοινωνική ομάδα	Μηχανισμοί		
	προφορικού λόγου	γραπτού λόγου	μεικτοί
Μεσοαστική	0	19 (86,3%)	3 (13,6%)
Αγροτική	2 (11,7%)	9 (52,9%)	6 (35,2%)

Κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, τα παιδιά της αγροτικής τάξης φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν ένα δύσκολο έργο μια και καλούνται να αποκτήσουν ουσιαστικά ένα νέο τρόπο χρήσης της γλώσσας, διαφορετικό από αυτόν που χρησιμοποιούν στις προφορικές τους αφηγήσεις.

3.2. Θεματικές ενότητες και χρήση της γλώσσας

Ένα δεύτερο σημαντικό πρόβλημα που τα παιδιά και των δύο κοινωνικών ομάδων αντιμετώπισαν σχετίζεται με την επιλογή των γλωσσικών εκείνων μηχανισμών που μεταδίδουν στον αναγνώστη συγκεκριμένες πληροφορίες (σχετικά με τους ήρωες) κι όχι περισσότερες ή λιγότερες έτσι, ώστε το υπό παραγωγή κείμενο να μην είναι αντίστοιχα πλεοναστικό ή ελλειπτικό. Όπως έχω δείξει σε άλλες σχετικές μελέτες (Kostouli, 1992), η παραγωγή γραπτού κειμένου μπορεί να παρομοιαστεί με μια προσπάθεια εξισορρόπησης αντιτιθέμενων δυνάμεων πληροφορητικότητας (Μπαμπινιώτης, 1991). Στη συζήτηση που ακολουθεί, μέσω των γλωσσικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται για αναφορά σε ήρωες μέσα στην ίδια, αλλά και σε διαφορετικές θεματικές ενότητες, εξετάζω την ικανότητα των παιδιών να λαμβάνουν υπ' όψιν τις αντίθετες αυτές τάσεις, η επιλογή των οποίων καθορίζεται από τη δομή του κειμένου: μετάβαση σε νέα θεματική ενότητα.

Τρεις είναι οι βασικοί μηχανισμοί που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα κείμενο για αναφορά σε ήρωες που έχουν καταλλήλως εισαχθεί: ονοματικές φράσεις, ονόματα και μηδενική μορφή αναφοράς. Η κατανομή των μηχανισμών αυτών που, αξίζει να σημειωθεί, διαφέρουν ως προς το σημασιολογικό τους περιεχόμενο δεν είναι τυχαία αλλά εναρμονισμένη με παράγοντες κειμενικής υφής. Η κατάλληλη επιλογή γλωσσικών στοιχείων αποτελεί ένδειξη της κειμενικής ικανότητας των παιδιών.

Η μηδενική μορφή (η μη παρουσίαση ενός ήρωα) όπως στο (8) αποτελεί κατάλληλο τρόπο αναφοράς σε ήρωα που έχει εισαχθεί και του οποίου η οντότητα έχει προσδιοριστεί στα αμέσως προηγούμενα εκφωνήματα μιας θεματι-

κής ενότητας. Για να χρησιμοποιήσω όρους της Κειμενολογίας, ο ήρωας αυτός στα εκφωνήματα (8β.) και (8γ.) αποτελεί γνωστή (known) πληροφορία:

- (8) (α.) Το κοριτσάκι τότε μπήκε στο μπάνιο
 (β.) Ο έβγαλε το λερωμένο του φόρεμα
 (γ.) Ο και έκανε ένα μπάνιο

Αντίθετα, το (9) δηλώνει αδυναμία του παιδιού να χρησιμοποιήσει τους κατάλληλους γλωσσικούς μηχανισμούς για τη μετάδοση γνωστής πληροφορίας. Ο ήρωας αντιμετωπίζεται ως νέα πληροφορία σε κάθε εκφώνημα της ίδιας θεματικής ενότητας, ως πληροφορία δηλαδή που δίδεται για πρώτη φορά στον αναγνώστη.

- (9) Το παιδάκι στο μπάνιο
 Το παιδάκι κοίταζε στον καθρέφτι
 Το παιδάκι έβγαλε το φόρεμά του (ΑΤ)

Ωστόσο, αξίζει να τονιστεί ότι, ακόμη και εάν οι ήρωες έχουν εισαχθεί (με κατάλληλους γλωσσικούς μηχανισμούς) στην κατηγορία του Προσανατολισμού και ως εκ τούτου μπορούν να θεωρηθούν ως γνωστή πληροφορία, η μηδενική μορφή αναφοράς δεν συνιστά κατάλληλη γλωσσική επιλογή για όλες τις περιπτώσεις αναφοράς στον συγκεκριμένο ήρωα. Ήρωες εισέρχονται και εξέρχονται από το προσκήνιο δράσης, δημιουργώντας διαφορετικές θεματικές ενότητες. Ως εκ τούτου, το παιδί-συγγραφέας κατά τη μετάβαση σε μια νέα θεματική ενότητα αντιμετωπίζει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού (ή επανα-εισαγωγής) των ηρώων. Η επιλογή κατάλληλων γλωσσικών στοιχείων μάλιστα είναι άκρως απαραίτητη σε περιπτώσεις αφηγηματικών κειμένων όπου δρουν ήρωες του ίδιου φύλου. Το (10) και (11) αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα κειμένων όπου η επανα-εισαγωγή ηρώων που είχαν παρουσιαστεί σε προηγούμενες και μη διαδοχικές θεματικές ενότητες επιτυγχάνεται μέσω καταλλήλων γλωσσικών επιλογών.

- (10) (α.) Ύστερα το κοριτσάκι πήγε μέσα στο μπάνιο και κύταξε τον καθρέφτη. Μετά μπήκε στη μπανιέρα και έκανε μπάνιο.
 (β.) Τα άλλα παιδιά άρχισαν να καθαρίζουνε. Το κοριτσάκι άρχισε να σκουπίζει. Το αγοράκι έστησε τον πίνακα στη θέση του.
 (γ.) Το κοριτσάκι που ήτανε στο μπάνιο ντύθηκε και βγήκε έξω... (ΜΤ)

Τα εκφωνήματα στο (10α.) συγκροτούν μια θεματική κατηγορία που αναφέρεται στις δραστηριότητες ενός ήρωα. Στη συνέχεια, στην κατηγορία (10β.), παρουσιάζονται γεγονότα που διαδραματίζονται σε ένα διαφορετικό τοπικό πλαίσιο, την αυλή και αφορούν δύο διαφορετικούς ήρωες (τα παιδιά). Η θεματική ενότητα που ακολουθεί, (10γ.), εστιάζεται στις δραστηριότητες ενός ήρωα που είχε παρουσιαστεί στην πρώτη θεματική ενότητα, (10α.). Ενδιαφέ-

ρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο το παιδί-αφηγητής παρουσιάζει τον ήρωα αυτό, μια και στην αφήγηση δρουν δύο ήρωες του ίδιου φύλου και της ίδιας ηλικίας. Η Ονομαστική φάση (το κοριτσάκι) σε συνδυασμό με την αναφορική πρόταση (που ήτανε στο μπάνιο) προσδιορίζει με σαφήνεια τον ήρωα που δρα στην συγκεκριμένη θεματική ενότητα, διαφοροποιώντας αυτόν από ήρωα του ίδιου φύλου που αναφέρεται στην προηγούμενη ενότητα, (10β.). Χαρακτηριστικό δείγμα επιτυχούς επιλογής είναι και το (11) όπου οι ήρωες διαφοροποιούνται σαφώς μέσω της χρήσης ονομάτων:

(11)

Κατηγορία του Προσανατολισμού

Μια μέρα η Μαρία ζωγράφιζε στον κήπο της αυλής της. Μαζί της ήταν και τα δύο αδέρφια της ο Νίκος και η Ιωάννα που έπαιζαν μπάλα.

Κατηγορία της Εξέλιξης της Δράσης

- (α.) Εκεί που ζωγράφιζε η Μαρία η μπάλα καταλάθος πέφτει στον πίνακα. Η Μαρία έγινε πολύχρωμη απ' τις μπογιές. Μετά πήγε στο μπάνιο να πλυθεί.
- (β.) Τα δύο αδέρφια της, η Ιωάννα και ο Νίκος, συμάζευαν τις μπογιές που χύθηκαν κάτω.
- (γ.) Μετά η Μαρία άλλαξε ρούχα και κατέβηκε στον κήπο. Η Μαρία είχε θυμώσει πολύ μ' αυτό που έγινε. Ο αδερφός της μάζεψε λίγα λουλούδια, για να της τα δώσει, για να ξανα αγαπηθούν πάλι. Ύστερα αγκαλιάστηκαν κι έγιναν πάλι αγαπημένη.

Τα παιδιά που παρήγαγαν τα κείμενα (10) και (11), μέσω δύο διαφορετικών επιλογών, επιτυγχάνουν τη σαφή επανα-παρουσίαση ηρώων, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις (όπως στο 10γ., και 11γ.) όπου ήρωες του ίδιου φύλου δρουν σε διαδοχικές θεματικές ενότητες.

Τόσο τα παιδιά αγροτικής τάξης όσο και τα παιδιά μεσοαστικής τάξης αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες στην επιλογή των κατάλληλων γλωσσικών εκφράσεων για τη διαφοροποίηση των ηρώων. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τα 22 κείμενα που έχουν γραφεί από παιδιά μεσοαστικής τάξης μόνο τα 7 (31,8%) από αυτά είναι κατανοητά. Το αντίστοιχο ποσοστό στην άλλη κοινωνική ομάδα ανέρχεται στο 29,4% (5 από τα 17 κείμενα). Τα υπόλοιπα κείμενα παρουσιάζουν προβλήματα τα οποία μαρτυρούν την αδυναμία των παιδιών να συνειδητοποιήσουν την επίδραση που ασκεί η δομή του κειμένου (η μετάβαση από μια σε άλλη θεματική ενότητα) στη χρήση της γλώσσας. Οι μη επιτυχείς επιλογές που παρατηρούνται στα κείμενα των παιδιών εντάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες:

- (1) ανεπιτυχής προσδιορισμός ηρώων που δρουν στην ίδια ή σε διαφορετικές θεματικές ενότητες,

(12)

Μια μέρα ο Γιώργος φώναξε δύο φίλες του, για να παίξουνε. Η μια φίλη του έπαιζε μπάλα

και ξαφνικά η μπάλα πέφτει στο κάδρο και πέφτει κάτω. Μετά ο πήγε και έκανε μπάνιο, γιατί είχε λερωθεί. Όταν το άλλο παιδί έκανε μπάνιο, το άλλο σιδάρι τις βρομιές που έπεσαν κάτω. Μετά της πρόσφερε ένα μπουκέτο λουλούδια και χερετήθηκαν (MT)

(13)

...Το κορίτσι πήγαι να κάνι μπάνιο, γιατί, όταν η μπάλα ήρθε, χτύπησε τα χρώματα και έπεσαν πάνω του. Πήγε και έκανε μπάνιο όλλα τα χρώματα βγήκαν. Τα παιδιά σκουπίζουν τα χρώματα και το αγόρι πήρε κάτι. Και ο έκανε μπάνιο και ο φώρεσε καινούργιο φόρεμα. Όταν ο βγήκε έξω το αγόρι την έδωσε λουλούδια και το άλλο το κορίτσι βλέπι. Ο Χερέτισε το κορίτσι και το άλλο το κορίτσι.

- (2) χρήση ονοματικών φράσεων, το σημασιολογικό περιεχόμενο των οποίων δεν επαρκεί για τον σαφή προσδιορισμό των ηρώων,

(14)

Το κοριτσάκι κάνη μπάνιο

Το κοριτσάκι σκουπίζει

Το κοριτσάκι βάζει την νυχτηλιά. (AT)

Παρά το γεγονός ότι το παιδί χρησιμοποιεί στο (14) ονοματική φράση (το κοριτσάκι) για τη δήλωση ηρώων, η επιλογή αυτή δεν είναι επιτυχής, μια και στην ιστορία δρουν δύο κοριτσάκια περίπου της ίδιας ηλικίας.

- (3) χρήση αορίστων ονοματικών φράσεων (αντί οριστικών) για ήρωες που έχουν ήδη εισαχθεί,

(15)

ήστερα το κοριτσάκι ντίνετε και όταν βγένει έξω ένα παιδί το δείνει λουλούδια και το αγκαλιάζει. (AT)

- (4) έλλειψη συγκεκριμένης οπτικής γωνιάς για την παρουσίαση ηρώων.

(16)

Τα παιδιά παίζουν με την μπάλα και η αδερφή τους ζωγραφίζει ένα αυτοκίνητο. Τα παιδιά σταμάτησαν το παιχνίδι και η μπάλα πάει στην Άννα και το κάδρο παίφτι κάτω στο χόμα. Το κοριτσάκι λερόθικαι και πήγε να πληθί... (AT)

Η παρουσίαση των ηρώων λοιπόν μέσα σε μια αφηγηματική ιστορία απαιτεί σημαντική δεξιότητα από το παιδί. Για την παραγωγή μιας κατανοητής αφήγησης, τα παιδιά καλούνται να ελέγχουν συνεχώς την επικοινωνιακή απο-

τελεσματικότητα του κειμένου τους υιοθετώντας παράλληλα με τη σκοπιά του συγγραφέα-αφηγητή και εκείνη του αναγνώστη. Σημαντικά είναι τα προβλήματα που αντιμετώπισαν τα παιδιά αγροτικής τάξης στο δείγμα μας, μια και ουσιαστικά, όπως διαπιστώθηκε, τα περισσότερα από αυτά μετέφεραν άκριτα στο γραπτό τους κείμενο κειμενικές στρατηγικές αποδεκτές μόνο σε προφορικά κείμενα. Παρόμοιες παρατηρήσεις ωστόσο θα πρέπει να διατυπωθούν και για τα παιδιά μεσοαστικής τάξης τα οποία, παρά τις επιτυχείς γλωσσικές τους επιλογές κατά την εισαγωγή των ηρώων, αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες κατά τον επαναπροσδιορισμό της οντότητας των ηρώων, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που στη σκηνή δρουν περισσότεροι του ενός ήρωες του ίδιου φύλου.

4. Επίλογος

Το άρθρο αυτό αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια λεπτομερούς προσέγγισης ενός από τα προβλήματα που τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών ομάδων αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου (τρόπος εισαγωγής και αναφοράς σε ήρωες σε ένα αφηγηματικό κείμενο) μέσα από τη σκοπιά της Κειμενολογίας. Η διατύπωση οριστικών συμπερασμάτων για τις κοινωνικές διαφορές στη χρήση της γλώσσας απαιτεί μελέτη και άλλων κειμενικών μηχανισμών που τα παιδιά διαφόρων ηλικιών χρησιμοποιούν για τη δημιουργία μιας κατανοητής και ενδιαφέρουσας αφήγησης (συνδυετικά στοιχεία, διάφορα είδη δευτερευουσών προτάσεων, σημεία στίξης, διαχωρισμό θεματικών ενοτήτων μέσω παραγράφων κλπ.). Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής ωστόσο διαγράφουν με σαφήνεια την κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσει η έρευνα στην Ελλάδα. Καθίσταται πλέον επιτακτική ανάγκη οι ερευνητές να προχωρήσουν πέρα από την απλή καταμέτρηση τυχαία επιλεγμένων λέξεων και φράσεων στην κειμενογλωσσολογική μελέτη του τρόπου με τον οποίο διάφορα γλωσσικά στοιχεία χρησιμοποιούνται (από άτομα διαφορετικών κοινωνικών ομάδων) για την πραγμάτωση συγκεκριμένων κειμενικών λειτουργιών.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας τονίζουν τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο κατά τη μετάβαση των παιδιών από τον προφορικό στο γραπτό λόγο. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών, απαραίτητη είναι η εξοικείωση των δασκάλων με τις σύγχρονες γλωσσολογικές εξελίξεις στο χώρο της Κειμενολογίας. Είναι αξιοπεριεργό ότι, ενώ ο κλάδος της Κειμενολογίας έχει διαμορφωθεί εδώ και 15 χρόνια και συνεχώς εξελίσσεται, στην Ελλάδα οι σχετικές προτάσεις για τη διδασκαλία προφορικού και γραπτού κειμένου στο Δημοτικό υιοθετούν μια προτασιακή προσέλαση του γλωσσικού φαινομένου (Γκόλιαρης, 1993) παρουσιάζοντας κάποια υποτυπώδη στοιχεία από γενετική-μετασχηματιστική γραμματική (μετασχηματι-

σμούς προτάσεων από ενεργητική σε παθητική σύνταξη, σύνδεση δύο προτάσεων με κάποιο σύνδεσμο κλπ.). Όπως η παρούσα μελέτη έχει δείξει, η αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών καθορίζεται από τη δομή ενός κειμένου. Ως εκ τούτου, μηχανικές ασκήσεις αντικατάστασης οριστικών ονοματικών φράσεων με αόριστες σε προτασιακό επίπεδο δεν είναι δυνατόν να οδηγήσουν τους μαθητές στην κατανόηση της λειτουργίας που τα στοιχεία αυτά επιτελούν. Πιο αποτελεσματική είναι η κειμενοκεντρική προσέγγιση της γραμματικής που προτείνει την ανάγκη διδασκαλίας των γραμματικών φαινομένων μέσα από το κείμενο. Μια τέτοια προσέγγιση τονίζει ότι μόνο ασκήσεις αντικατάστασης ανεπιτυχών επιλογών με άλλους γλωσσικούς μηχανισμούς μέσα σε ένα κείμενο που έχει γραφεί από κάποιο συγκεκριμένο άτομο (και δεν συνιστά ιδεατή κατασκευή) μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία (όπως δεικτικές αντωνυμίες, οριστικές, αόριστες ονοματικές φράσεις κ.λπ.) λειτουργούν μέσα στη γλώσσα. Σχολιάζοντας κείμενα όπως το (17):

(17) Μια μέρα ο Γιώργος φώναξε δύο φίλες του για να παίξουνε. Η μια φίλη του έπαιζε μπάλα και ξαφνικά η μπάλα πέφτει στο κάδρο και πέφτει κάτω. Μετά πήγε και έκανε μπάνιο γιατί είχε λερωθεί. Όταν το άλλο παιδί έκανε μπάνιο το άλλο σιμάζευε τις βρομιές που έπεσαν κάτω. Μετά της πρόσφερε ένα μπουκέτο λουλούδια και χερετήθηκαν. (ΜΤ)

ή συγκρίνοντας κείμενα όπως το (18) και (19) που διαφέρουν ως προς την αποτελεσματικότητά τους,

(17) Ήταν δύο παιδιά που έπεζαν μπάλα και ένα κοριτσάκι που ζωγράφιζε σε ένα πίνακα. Έτσι όπως έπεζαν τα παιδιά η μπάλα πήγε στο κοριτσάκι που ζωγράφιζε. Τότε έσπασε ο πίνακας και το κοριτσάκι άρχισε να κλαίη. Το κοριτσάκι που έκλαιγε πήγε μέσα στο μπάνιο ξεντύθηκε και άρχισε να κάνει μπάνιο. Τα άλλα παιδιά πήραν τον πίνακα από κάτω και σκούπησαν το μέρος. Το κοριτσάκι βγήκε από το μπάνιο ντύθηκε και βγήκε έξω. Τότε το αγοράκι έδωσε στο κοριτσάκι λίγα λουλούδια. Τότε το κοριτσάκι είπε ευχαριστώ στο αγοράκι.

(19) Τα παιδιά παίζουν μπάλα και η μπάλα πάει σε ένα κοριτσάκι που ζωγραφίζει και το λερώνει ήστερα πάει στο μπάνιο και πλένεται τα παιδιά μαζεύουν των πίνακα ήστερα το κοριτσάκι ντύνετε και όταν βγίνει έξω ένα πεδί το δίνει λουλούδια και το αγκαλιάζει.

Οι μαθητές αποκτούν σταδιακά συνείδηση της κειμενικής διάστασης της γλώσσας και της συμβολής που συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές ασκούν στη δημιουργία ενός κατανοητού κειμένου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Vol. 1. London: Routledge and Kegan Paul.
- (1972). A sociolinguistic approach to education with some reference to educability. In J. Gumperz and D. Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Chafe, W. L. (1979). The flow of thought and the flow of language. In T. Givón (ed.), *Syntax and Semantics. Volume 12: Discourse and Syntax*. 159-81. New York: Academic Press.
- (1987). Cognitive constraints on information flow. In R. Tomlin (ed.), *Coherence and Grounding in Discourse*, 25-51. Amsterdam: John Benjamins.
- Collins, J., and Michaels, S. (1986). Speaking and writing: Discourse strategies and the acquisition of literacy. In J. Cook-Gumperz (ed.), *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Γκόλιαρης, Χ. (1993). *Πρόσκτηση και Καλλιέργεια της Γλωσσικής Έκφρασης (Προφορικής και Γραπτής) στο Δημοτικό Σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Ζέφυρος.
- Gumperz, J. J. (ed.) (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Health, S. B. (1983). *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ιορδανίδου, Α. (1996). Η αλεξιπενία των μαθητών: ερευνητική προσέγγιση. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. 517-28. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A Functional Approach to Child Language: A Study of Determiners and Reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Κωστούλη, Τ. (1991α.). Πραγματολογικές αρχές και η συμβολή τους στη χρήση της γλώσσας. Η περίπτωση των συνδετικών. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. 387-401. Κυριακίδης: Θεσσαλονίκη.
- Kostouli, T. (1991b). *Resolving Conflicts between Maxims: A Developmental Account of Narrative Production in Greek*. Ph. D. Dissertation. University of Edinburgh.
- (1992). On the structure of textual rhetoric: some evidence from Greek narratives. *Text* 12 (3): 373-395.
- (1993). Narrative strategies and local norms: Literacy problems in a Greek village. In G. Gagne and A. C. Purves (eds.) *Papers in Mother Tongue Education 1*. Waxmann Munster: New York.
- Maratsos, M. P. (1976). *The Use of Definite and Indefinite Reference in Young Children: An Experimental Study of Semantic Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991)². *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία: Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*. Αθήνα.
- Μπασλής, Ι. Ν. (1988). *Κοινωνική-Γλωσσική Διαφοροποίηση και Σχολική Επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Labov, W. and Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. In J. Helm (ed.), *Essays in the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Seattle Press.
- (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ochs, E. (1982). Talking to children in Western Samoa. *Language in Society* 11:77-105.
- Schieffelin, B. (1979). *How Kaluli children learn what to say, what to do, and how to feel: An ethnographic study of the development of communicative competence*. Ph. D. Dissertation: Columbia University.

- Snow, C. E. and Ferguson, C. (eds.) (1977). *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1982a). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language* 58 (1):1-21.
- (1982b). *Spoken and Written Language, Exploring Orality and Literacy*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Thordyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology* 9:77-110.
- van Dijk, T. (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Τμήμα του υλικού αυτού έχει συλλεγεί τόσο από εμένα την ίδια όσο και από φοιτητές που ανέλαβαν εργασίες στα πλαίσια του μαθήματος «Γραπτό κείμενο και σχολική πράξη» που διδάσκω στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ. Το υλικό αυτό, που αποτελείται από διάφορα είδη κειμένων (όπως αφηγήσεις, περιγραφές προσώπων και αντικειμένων, επιχειρήματα), έχει συλλεγεί από διάφορες περιοχές της Ελλάδας και από όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Το υλικό παρουσιάζεται (με ορθογραφικά και άλλα λάθη) όπως έχει γραφεί από τους μαθητές.
2. Τα προβλήματα που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιμετωπίζουν κατά την εισαγωγή και παρουσίαση ηρώων σε προφορικές αφηγήσεις παρουσιάζονται στις έρευνες των Karmiloff-Smith (1979), Maratsos (1976) κλπ.

Αναστασία Χριστοφίδου - Γεωργία Σταφυλίδου

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΠΟΛΥΛΕΚΤΙΚΩΝ ΣΥΝΘΕΤΩΝ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ.
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΛΕΞΙΚΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥΣ

1. Εισαγωγή

Σ' αυτή την εργασία σκοπός μας είναι να διερευνήσουμε από λεξικογραφικής πλευράς ένα φαινόμενο της νέας ελληνικής γλώσσας το οποίο εμφανίζει έντονη δυναμική και έχει εξελιχθεί, κατά τη γνώμη μας, σε έναν από τους κύριους μηχανισμούς της νέας ελληνικής για την παραγωγή νέων λέξεων. Η ονομασία που δίνεται από τους περισσότερους γλωσσολόγους σ' αυτό τον παραγωγικό μηχανισμό, ή καλύτερα στο αποτέλεσμα αυτού του μηχανισμού, είναι «πολυλεκτικά σύνθετα» (από εδώ και στο εξής π.σ.) και αφορά κυρίως τους νεολογισμούς των τελευταίων δεκαετιών —οι οποίοι έρχονται να καλύψουν γλωσσικά κενά που προκύπτουν από την εξέλιξη της ελληνικής και παγκόσμιας πραγματικότητας— όπως «νόμος-πλαίσιο», «ηλεκτρονικός υπολογιστής», «γραφείο ταξιδιών» κλπ. Αν π.χ. ανοίξουμε οποιοδήποτε έντυπο με αναφορές σε σύγχρονα θέματα, όπως τεχνολογία, πολιτική κλπ., θα βρούμε άπειρο αριθμό τέτοιων σχηματισμών, από τους οποίους οι περισσότεροι αποτελούν πλέον «λέξεις» της ελληνικής με σταθερό αντικείμενο αναφοράς, έστω και στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης υπογλώσσας (sublanguage/Fachsprache).

Φυσικά αυτός ο μηχανισμός έχει τις —εύκολα αναγνωρίσιμες— ρίζες του σε υψηλής συχνότητας συντακτικά σχήματα της ελληνικής όπως «ΟΥΣ. + ΟΥΣ. σε ΟΝΟΜ. (πρβλ. τις εκφράσεις «τύχη βουνό, μέση δαχτυλίδι)», «ΕΠΙΘ. (χαρακτηριστής) + (χαρακτηριζόμενο) ΟΥΣ.» (π.χ. ωραίος άνθρωπος) και «ΟΥΣ. + ΟΥΣ. σε ΓΕΝ.» (π.χ. κρασί Σάμου). [Για περαιτέρω γλωσσολογική ανάλυση των συντακτικών σχημάτων στα οποία ανάγονται αυτοί οι μηχανισμοί βλέπε Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1986]. Οι γλωσσολόγοι που έχουν ασχοληθεί με το θέμα αποδεικνύουν, κατά τη γνώμη μας, ότι αυτοί οι γλωσσικοί μηχανισμοί δεν παράγουν μόνο συντακτικά σχήματα, αλλά ενεργοποιούνται πλέον και για πα-

ραγωγή σύνθετων «λέξεων», οι οποίες αργά ή γρήγορα εντάσσονται στο ενεργητικό ή τουλάχιστον παθητικό λεξιλόγιο κάθε Έλληνα.

Εμείς, αφού παρουσιάσουμε εν συντομία τα επιχειρήματα υπέρ της ύπαρξης π.σ. στην ελληνική, θέλουμε να επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στη λεξικογραφική πλευρά αυτού του φαινομένου: πώς δηλαδή μπορούμε να συλλέξουμε, να περιγράψουμε λεξικογραφικά και να ενσωματώσουμε σε ένα λεξικό της ελληνικής —μονόγλωσσο/δίγλωσσο, συμβατικό/ηλεκτρονικό— αυτά τα π.σ. που καταλαμβάνουν όλο και μεγαλύτερο χώρο στο λεξιλόγιο της γλώσσας μας. Για το σκοπό αυτό θα βασιστούμε εν μέρει στη λεξικογραφική παράδοση άλλων ευρωπαϊκών γλωσσών με αντίστοιχα φαινόμενα και εν μέρει στα νεότερα διδάγματα και στις δυνατότητες της λεξικογραφίας.

2. Επιχειρήματα υπέρ της ύπαρξης πολυλεκτικών σύνθετων στην Ελληνική.

Όπως είπαμε και παραπάνω, κατ' αρχάς θα παρουσιάσουμε την κατάσταση της γλωσσολογικής έρευνας ως προς το φαινόμενο των π.σ. στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και θα παρουσιάσουμε τα επιχειρήματά μας.

Ο ορισμός της λέξης ως βασικής μονάδας του λόγου είχε ήδη αμφισβητηθεί από τον ιδρυτή της νεότερης γλωσσολογίας F. de Saussure, ο οποίος είχε επισημάνει τόσο τυπολογικές διαφορές μεταξύ των γλωσσών όσο και ειδικότερα μορφολογικά προβλήματα κατά την περιγραφή του όρου σύμφωνα με την παραδοσιακή προσέγγιση: Πρώτον, η παραδοσιακή προσέγγιση της γλωσσικής μονάδας «λέξη» δεν καλύπτει εξ ίσου καλά τις δομικές ανάγκες όλων των γλωσσικών οικογενειών. Δεύτερον, στις περισσότερες ινδοευρωπαϊκές γλώσσες, όπου η λέξη φαίνεται να είναι η κυρίαρχη μονάδα στο λόγο, ανακύπτουν προβλήματα όταν κανείς προσπαθήσει να εφαρμόσει αυστηρά κάποια θεωρητικά κριτήρια για το χωρισμό του λόγου σε λέξεις, π.χ. κατά πόσο είναι διαφορετικές λέξεις τα ελληνικά γραμματικά συμπλέγματα «να/θα πάω», «έχω πάει» κλπ. ή τα γαλλικά συμπλέγματα λέξεων όπως «boule de neige» ή «fin de semaine» (βλ. και Αναστασιάδη - Συμεωνίδη 1986). Επίσης δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι στην αγγλική γλώσσα η έννοια της σύνθετης λέξης χρησιμοποιείται σε μεγάλο ποσοστό για συμπλέγματα λέξεων, π.χ. black bird, banker's order κλπ. Η δε παραδοσιακή άποψη ότι στην αγγλική ο τόνος είναι το βασικό κριτήριο διάκρισης μεταξύ σύνθετης λέξης και συντακτικά ελεύθερης φράσης —πρβλ. 'black bird με black 'bird— καταρρίπτεται από τη Lieber (1994), η οποία φέρνει ικανά αντιπαραδείγματα.

Βάσει άλλωστε αυτών των δεδομένων ένα ισχυρό ρεύμα της σύγχρονης γλωσσολογίας, η γενετική θεωρία, έχει υιοθετήσει εν πολλοίς κοινό τρόπο ανά-

λυσης τόσο των συντακτικών φράσεων όσο και των λέξεων αναγνωρίζοντας εσωτερική ιεραρχική δομή (θεωρία του Χ-τονούμενου) τόσο στα συντακτικά σχήματα όσο και στα τμήματα λόγου που θεωρούνται ότι αποτελούν λέξεις π.χ. το σύνθετο «διαμαντόπετρα» χωρίζεται στην κεφαλή (head) «πέτρα», που προσδιορίζει γένος, πτώση και αριθμό, και στο προσδιοριστικό (specifier) «διαμάντι» (Θεοφανοπούλου - Κοντού 1989:79) [αν και οι επί μέρους διαφοροποιήσεις είναι πολλές, ενδεικτικά αναφέρουμε τους Selkirk 1981, Toman 1983, Lieber 1992, Di Sciullo 1993, 1994, Chomsky 1995 κ.ά.]

Ειδικότερα οι Di Sciullo/Williams ήδη το 1987 επαναπροσδιορίζουν τον όρο λέξη κάνοντας επιμέρους κατηγοριοποιήσεις του φαινομένου. Μεταξύ αυτών ξεχωρίζουν μια ομάδα σχημάτων της γαλλικής, όπως «passe-partout» (σελ. 79) «boule-de-neige» (1087:83), τις οποίες ονομάζουν «syntactic words» (σελ. 79 κ.ε.) και τις ορίζουν ως δομές που δεν αποτελούν ελεύθερες φράσεις, παρά το γεγονός ότι επιφανειακά επιδεικνύουν μια δομή που αντιστοιχεί σε συντακτική (πρβλ. και Zwanenburg 1994), καθώς επίσης τις διαφοροποιούν και από τις ιδιωματικές φράσεις («idiomatic phrases»).

Στα ίδια πλαίσια ανάλυσης κινούνται και οι Ελληνίδες γλωσσολόγοι Αναστασιάδη - Συμεωνίδη (1986), Ράλλη (1991) και Χριστοφίδου (1996) με μια διαφοροποίηση των Ράλλη/Σταύρου (1996), οι οποίες δέχονται μεν την ύπαρξη πολυλεκτικών συνθέτων αλλά περιορίζουν κατά πολύ την εμβέλεια του όρου. Εμείς, χωρίς να υπεισέλθουμε σε ιδιαίτερες λεπτομέρειες αυτής της προβληματικής, θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τα σημαντικότερα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στη σχετική βιβλιογραφία υπέρ των πολυλεκτικών συνθέτων, αφού τα χωρίσουμε για μεθοδολογικούς σκοπούς σε Α. δομικά/φορμαλιστικά κριτήρια (Αναστασιάδη - Συμεωνίδη 1982, 1986, Ράλλη 1991) και σε Β. κειμενογλωσσολογικά/λειτουργικά κριτήρια (Christofidou 1996, Novak 1994).

Για την παρούσα ανάλυση καταλήξαμε σε μια τετραμερή ταξινόμηση των π.σ., η οποία διαφοροποιείται εν μέρει από τις μέχρι τώρα ταξινομήσεις (πρβλ. Ράλλη 1991, Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1986:147-201):

ΤΥΠΟΣ Α	ΤΥΠΟΣ Β	ΤΥΠΟΣ Γ
ΕΠΙΘ. + ΟΥΣ.	ΟΥΣ. + ΟΥΣ. σε GEN.	ΟΥΣ. + ΟΥΣ. σε ONOM.
ατομική βόμβα	γραφείο ταξιδίων	νόμος πλαίσιο
παιδική χαρά	κέντρο διασκέδασης	παιδί θαύμα
κλπ.	κλπ.	κλπ.
	ΤΥΠΟΣ Δ	
	ΟΥΣ. + ΟΥΣ.	
	προγραμματιστής-αναλυτής	
	(σχέσεις) βορρά-νότου	

Συγκεκριμένα αποφασίσαμε να διακρίνουμε δύο βασικούς τύπους παραθετικών (appositional) συνθέτων (τους τύπους Γ και Δ) βασισμένες σε διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν αυτά τα σύνθετα τόσο σε μορφολογικό όσο και σε σημασιολογικό επίπεδο. Δηλαδή τον τύπο Γ για σύνθετα των οποίων το δεύτερο μέρος παραμένει σε Ονομαστική κατά την κλίση του συνθέτου και σημασιολογικά επέχει θέση κατηγορουμένου και τον τύπο Δ για σύνθετα των οποίων κλίνονται συγχρόνως και τα δύο μέρη και των οποίων τα μέρη παρουσιάζουν συμπλεκτική σχέση στο σημασιολογικό επίπεδο. [Τα παραθετικά σύνθετα των τύπων Γ και Δ στην ταξινόμηση της Συμεωνίδη 1986:186 χωρίζονται σε τέσσερις υποομάδες, ενώ στη Ράλλη 1991 δεν δίνονται επιμέρους διαφοροποιήσεις ίσως λόγω της περιορισμένης έκτασης του άρθρου].

2.1. Δομικά/Φορμαλιστικά κριτήρια για το στάτους λέξης των πολυλεκτικών συνθέτων

I. ΔΙΑΦΟΡΕΣ μεταξύ μονολεκτικών και πολυλεκτικών συνθέτων:

α. Τα πολυλεκτικά σύνθετα, εν αντιθέσει με τα μονολεκτικά, δέχονται εσωτερική κλίση: η παιδικ-ή χαρ-ά (ONOM.) / της παιδικ-ής χαρ-άς (ΓΕΝ.) ΕΝΩ η παιδοψυχιάτρ-ος (ONOM.) / της παιδοψυχιάτρ-ου (ΓΕΝ.). Παρ' όλα αυτά, απομεινάρια εσωτερικής κλίσης, κατά μία ανάλυση, μπορούν να βρεθούν και σε μονολεκτικά σύνθετα της γερμανικής, όπως Tag-es-licht, Kind-er-garten, Büch-er-verbrennung κλπ.

β. Οι κτητικές αντωνυμίες μπορούν να παρεμβάλλονται, αν και όχι υποχρεωτικά: η ατομική τους βόμβα ή η ατομική βόμβα τους / η απεργία του πείνας ή η απεργία πείνας του / το παιδί του θαύμα ή το παιδί θαύμα του. Η διττή δυνατότητα της θέσης των κτητικών κυρίως όσον αφορά τους τύπους Β και Γ καθώς και η όχι τόσο δόκιμη χρήση τους (πρβλ. η βιομηχανία του τροφίμων ή η βιομηχανία τροφίμων του ή η βιομηχανία του των τροφίμων;) δείχνει τη μεταβατική φάση στην οποία βρίσκεται αυτό το φαινόμενο της ελληνικής.

II. ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ μεταξύ μονολεκτικών και πολυλεκτικών συνθέτων.

Οι παραπάνω διαφορές όμως πιστεύουμε ότι εξουδετερώνονται από τις πολλές ομοιότητες, από τις οποίες θα αναφέρουμε μόνο τις πιο σημαντικές:

α. Τα πολυλεκτικά σύνθετα, όπως και τα μονολεκτικά, έχουν σταθερό αντικείμενο αναφοράς άσχετα με την προσωρινή κατάσταση στην οποία μπορεί να βρίσκεται το συγκεκριμένο αντικείμενο, π.χ. η λεξιλογική μονάδα «βιβλίο τσέπης» είναι ένα μικρό βιβλίο που λόγω του μεγέθους του θα χωρούσε και σε μία τσέπη, και ονομάζεται πάντα έτσι ακόμη κι αν βρίσκεται σε ένα ράφι. Η μη διαφάνεια (transparency) της σημασίας είναι χαρακτηριστικό των περισσότερων μονολεκτικών συνθέτων, εν αντιθέσει με τη σημασιολογική διαφάνεια των συντακτικών σχημάτων.

β. Η σειρά των λέξεων μέσα σ' αυτά τα πολυλεκτικά σχήματα είναι πάντα σταθερή (αυτό δεν ισχύει απόλυτα για τον τύπο Δ) και το κυριότερο —όπως και στα μονολεκτικά σύνθετα— δεν μπορεί να παρεμβληθεί οποιαδήποτε άλλη λέξη (πλην των αδύνατων τύπων των κτητικών), π.χ. * υπολογιστής ηλεκτρονικός, * κλειδί λέξη ή * κέντρο ωραίας διασκέδασης. Εξ ίσου αδύνατη θα ήταν και η μετάθεση της σειράς των συνθετικών ενός μονολεκτικού συνθέτου, είτε αυτό είναι προσδιοριστικό (determinative) είτε είναι παραθετικό (appositional) σύνθετο, π.χ. το παραθετικό σύνθετο ρυζόγαλο δεν υπάρχει στη μορφή *γαλόρυζο, παρά το γεγονός ότι η σημασία του συγκεκριμένου μονολεκτικού συνθέτου δεν θα επηρεαζόταν όπως θα γινόταν στην περίπτωση ενός προσδιοριστικού συνθέτου, π.χ. ασχημόπαπο.

γ. Όσον αφορά τον τύπο Α, τα επίθετα τόσο των π.σ. όσο και των μονολεκτικών συνθέτων θεωρούνται ψευδοεπίθετα και η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1982, 1986:151 κ.εξ.) προσφέρει έξι πολύ πειστικά επιχειρήματα για την ουσιαστική διαφορά που υπάρχει μεταξύ ψευδών και ποιοτικών επιθέτων. Θα αναφέρουμε αυτά που θεωρούμε ότι έχουν τη γενικότερη ισχύ, δηλ. ότι α. τα ψευδοεπίθετα δεν επιδέχονται διαβαθμίσεις, π.χ. πολύ καταστρεπτική βόμβα ΑΛΛΑ *πολύ ωρολογιακή βόμβα, και β. συμπλέκονται μόνο με αντίστοιχα επίθετα, π.χ. αστικό και ποινικό δίκαιο ΑΛΛΑ *μητρική και ξεκάθαρη γλώσσα [για ορισμένες βασικές διαφοροποιήσεις ως προς τα επίθετα του τύπου Α πρβλ. Ράλλη/Σταύρου 1996].

δ. Όσον αφορά τον τύπο Β, η γενική αυτού του σχήματος δεν μπορεί να αντικατασταθεί στο λόγο με αντωνυμία, π.χ. στη φράση «το κέντρο του» το «του» δεν μπορεί να αναφέρεται στο «διασκέδασης», γιατί όλα τα σύνθετα —πολυλεκτικά ή όχι— αποτελούν «αναφορική νήσο» (anaphoric island) δηλ. αδιάσπαστο σύνολο ως προς τις δυνατότητες αναφοράς σε αυτό (βλ. επίσης Ράλλη 1991).

ε. Όσον αφορά τους τύπους Β και Γ, έχουμε, όπως και σε όλα τα μονολεκτικά σύνθετα, τη μεταβίβαση των χαρακτηριστικών (percolation) της κλίσης στην κεφαλή του συνθέτου, π.χ. ο νόμος πλαίσιο ONOM. ΕΝ./ οι νόμοι πλαίσιο ONOM. ΠΛ., ο οίκος ευγηρίας ONOM. ΕΝ./ τους οίκους ευγηρίας ΑΙΤ. ΠΛ.

2.2. Κειμενογλωσσολογικά / Λειτουργικά κριτήρια

Εκτός όμως από τα δομικά κριτήρια υπέρ της ύπαρξης πολυλεκτικών συνθέτων, στη Christofidou (1996) παρουσιάζονται και επικουρικά και λειτουργικά κριτήρια. Αυτά αφορούν τη σχέση αυτών των πολυλεκτικών σχημάτων με άλλα στοιχεία εντός του ίδιου κειμένου.

Στη Christofidou (1996) επισημαίνουμε ότι οι κειμενογλωσσικές σχέσεις

που παρουσιάζουν αυτά τα πολυλεκτικά σύνθετα είναι ταυτόσημες με τις κειμενογλωσσικές σχέσεις που παρουσιάζουν τα μονολεκτικά σύνθετα της γερμανικής, οι οποίες έχουν εξεταστεί εκτενέστατα στη γερμανική βιβλιογραφία. Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι λειτουργικά δεν τίθεται θέμα διαφοροποίησης μεταξύ των συνθέτων βάσει του αν αυτά είναι μονολεκτικά ή πολυλεκτικά, αφού επιτελούν ακριβώς τις ίδιες κειμενικές λειτουργίες τις σημαντικότερες από τις οποίες θα αναφέρουμε αμέσως (για λεπτομερέστερη ανάλυση της επιχειρηματολογίας και για τα ελληνικά παραδείγματα βλ. Christofidou 1996, για τα γερμανικά παραδείγματα βλ. Ortner / Ortner 1984 και Schroeder 1978, 1983).

α. Συντακτική λειτουργία: διευκολύνεται η ανω-φορική (anaphoric) ή κάτω-φορική (cataphoric) αναφορά σε κάποιο στοιχείο του κειμένου μέσω ελληνικών πολυλεκτικών ή γερμανικών μονολεκτικών συνθέτων, πράγμα που διευκολύνει την οικονομία ενός κειμένου και την αποφυγή επαναλήψεων, π.χ.

...Die Wasserflut bringt stündlich bis zu 4700 Kubikmeter Wasser-Kies-Gemisch an Land. Dann fließt das Wasser in das Meer zurück... (εδώ μεταξύ της λέξης «Wasser» και της σύνθετης λέξης «Wasser-Kies-Gemisch» υπάρχει συναναφορά που επιτυγχάνεται με την εναλλακτική χρήση τους).

πρβλ. ελληνικά από κείμενα εφημερίδων
 επιχειρήσεις-ερείπια... χρεοκοπημένες επιχειρήσεις... επιχειρήσεις-ερείπια
 (Το Βήμα 27.8.95, Α41)
 στεγαστικά δάνεια... να πάρει κάποιος δάνειο για να στεγάσει την οικογένειά του... στεγαστικά δάνεια... (Το Βήμα, 3.9.95, Δ3).

β. Λεξική λειτουργία: η επανεμφάνιση του ενός ή και των δύο συστατικών μερών ενός γερμανικού μονολεκτικού ή ενός ελληνικού πολυλεκτικού σύνθετου λειτουργεί ως συμπλεκτικός παράγοντας στο κείμενο, π.χ.

Stiefelherbst... Stiefel im Herbst...

πρβλ. ελληνικά
 ηλεκτρονικοί υπολογιστές... ηλεκτρονικού ταχυδρομείου...
 ηλεκτρονικές εφημερίδες... ηλεκτρονικές συναλλαγές...
 ηλεκτρονική εύρεση εργασίας... (Το Βήμα, 27.8.1995, Α9)

γ. Σημασιολογική λειτουργία: Μέσω των ελληνικών ή γερμανικών συνθέτων μπορεί εύκολα κάποιος να οικοδομήσει σ' ένα κείμενο σχέσεις αντωνυμίας, υπωνυμίας, αντωνυμίας κλπ., σχέσεις δηλ. που κάνουν ένα κείμενο πυκνό, π.χ.
 Dienst... Dienstaübung... (σωνωνυμία)

πρβλ. ελληνικά
 κράτος αφέντης... κράτος δικαίου... (αντωνυμία)

3. Γλωσσολογικά προβλήματα που ανακύπτουν από την υιοθέτηση των π.σ. ως (νέων) λέξεων της Ελληνικής.

Μετά την παρουσίαση των ανωτέρω κριτηρίων νομίζουμε ότι έχουμε κάνει σαφή την ανάγκη για αναγνώριση των πολυλεκτικών αυτών σχημάτων της ελληνικής ως πολυλεκτικών συνθέτων, τα περισσότερα από τα οποία έχουν ενταχθεί στο λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας ως νεολογισμοί. Μετά από αυτή τη διαπίστωση δύο είναι τα ερωτήματα τα οποία εύλογα ανακύπτουν:

πρόβλημα (α): πώς μπορούν τα αποτελέσματα του μηχανισμού παραγωγής νέων λέξεων μέσω των πολυλεκτικών σχηματισμών να αξιολογηθούν σωστά ως προς το κατά πόσο αποτελούν ήδη είτε κωδικοποιημένες λέξεις είτε υιοθετημένους νεολογισμούς της γλώσσας μας, οπότε οφείλουν να περιγραφούν στα λεξικά μας, ή αποτελούν *ad hoc* κατασκευές για τις ανάγκες κάποιου κειμένου και δεν ξαναεμφανίζονται (*nonce-formations*).

πρόβλημα (β): πώς μπορεί αυτό το φαινόμενο των νεο-παραγμένων και νεο-υιοθετηθέντων λέξεων να περιγραφεί λεξικογραφικά.

Το πρόβλημα γίνεται πιο συγκεκριμένο αν λάβουμε υπόψη μας την περίπτωση των δίγλωσσων λεξικών καθώς και των ελληνικών μονόγλωσσων λεξικών για ξενόγλωσσους. Τόσο στην πρώτη περίπτωση όσο και στη δεύτερη ανακύπτει το βασικό πρόβλημα της σαφούς δήλωσης από μεριάς λεξικογράφου ότι κάποια συντάγματα λέξεων αποτελούν πολυλεκτικά σύνθετα, δηλ. κωδικοποιημένες λέξεις της ελληνικής, οπότε πρέπει να απομνημονευθούν και να χρησιμοποιούνται ως τέτοιες.

Το επίσης σημαντικό πρόβλημα των μεταφραστικά ισοδύναμων εκφράσεων /-λέξεων που αφορά συγκεκριμένα τα δίγλωσσα λεξικά δεν θα το θίξουμε στην παρούσα εργασία, μια και αποτελεί ένα αυτοδύναμο θέμα με δική του προβληματική. Θα επιστημόνουμε μόνο ότι το πρόβλημα καθίσταται ιδιαίτερα δυσεπίλητο όταν πρόκειται για τα μεταφραστικά ισοδύναμα των π.σ. —όπως άλλωστε και των μονολεκτικών συνθέτων— μιας γλώσσας σε μια άλλη γλώσσα η οποία δεν διαθέτει αντίστοιχο π.σ. και αναγκαστικά η μετάφραση αποδίδεται περιφραστικά, π.χ. το γαλλικό π.σ. *homme-sandwich* (= ο διεξάγων πικετοφορία;) πολύ δύσκολα θα αποδιδόταν μονολεκτικά σε ένα γαλλοελληνικό λεξικό (για το πρόβλημα της μετάφρασης των αγγλικών π.σ. βλ. Braasch 1992).

3.1. Καθορισμός των νέων π.σ. — πρόβλημα (α)

Από τη φύση του ίδιου του υπό εξέταση φαινομένου, το οποίο, όπως είπαμε, βρίσκεται σε πλήρη εξέλιξη, εξυπακούεται ότι δεν υπάρχουν απόλυτα ικανοποιητικές απαντήσεις, που να καλύπτουν πλήρως και να περιχαράσσουν με ευθείες διαχωριστικές γραμμές τον νεοεισαχθέντα όρο «πολυλεκτικό σύνθετο»

(άλλωστε αυτός ο ίδιος ο όρος αποτελεί ένα νεολογικό π.σ. της ελληνικής στο χώρο της γλωσσολογικής ορολογίας).

Ας προσπαθήσουμε όμως να συζητήσουμε κατ' αρχάς το πρώτο πρόβλημα, γιατί θεωρούμε ότι η λύση του αποτελεί προϋπόθεση για τη λύση του δεύτερου προβλήματος.

Δύο είναι οι δυνατές λύσεις του πρώτου προβλήματος: πρώτον, η κατάρτιση θεωρητικών κριτηρίων τα οποία θα τραβάνε μια νοητή διαχωριστική γραμμή μεταξύ των συντακτικών σχημάτων και π.σ. και, δεύτερον, η πρακτική αλλά πολύ ασφαλής προσέγγιση του προβλήματος, δηλ. η κατάρτιση ενός αντιπροσωπευτικού σώματος γραπτού / προφορικού λόγου της ελληνικής (corpus). Δυστυχώς θα δείξουμε αμέσως ότι και οι δύο λύσεις είναι προς το παρόν μάλλον ανέφικτες.

Ως προς την πρώτη λύση: Βασικός όρος —sine qua non— για την αξιολόγηση ενός συντακτικού συνδυασμού ως π.σ. είναι φυσικά η τήρηση των δομικών κριτηρίων που προαναφέραμε στο 2.1. Το πρόβλημα όμως είναι ότι, κατά τη γνώμη μας, η τήρηση αυτών των κριτηρίων αποτελεί αναγκαία αλλά όχι απαραίτητα και ικανή συνθήκη καθορισμού των π.σ., εφόσον ο κύριος σκοπός μας είναι να επιλέξουμε τα συντακτικά σχήματα που έχουν ενταχθεί και κωδικοποιηθεί ως λέξεις στη γλώσσα μας. Μπορεί δηλ. να υπάρχουν συντακτικά σχήματα τα οποία καλύπτουν τα προαναφερθέντα δομικά κριτήρια αλλά παρ' όλ' αυτά κατά πάσα πιθανότητα δεν αποτελούν π.σ. Συγκεκριμένα οι Ράλλη / Σταύρου (1996) επιχειρούν, σε μια πολύ ενδιαφέρουσα προσπάθεια, να κάνουν περαιτέρω διακρίσεις μεταξύ «συντάγματος ΕΠΙΘ.-ΟΥΣ.» (A-N construct) και «συνθέτου ΕΠΙΘ.-ΟΥΣ.» (A-N compound) βάσει σημασιολογικών / μορφολογικών / συντακτικών κριτηρίων, αποκλειστικά όμως για τον τύπο Α. Το γενικότερο κριτήριο, από αυτά που αναφέρουν, είναι το σημασιολογικό, δηλαδή το κατά πόσο η σημασία των υπό εξέταση σχημάτων είναι ιδιουσυγκρατική και αν έχει επέλθει κάποια μορφή λεξικοποίησης ή όχι. Για τις ερευνητριες σχήματα όπως «λαϊκή αγορά», «ψυχρός πόλεμος», «παιδική χαρά» είναι π.σ., σε αντίθεση με τα σχήματα «προεδρικό διάταγμα», «πυρηνική δοκιμή», «βουλευτική εκλογή» κλπ., που είναι συντακτικά συντάγματα, αφού η σημασία τους αποτελείται καθαρά από το άθροισμα των σημασιών των λέξεων που τις αποτελούν. Επιπλέον οι Ράλλη / Σταύρου δε δέχονται τον όρο «ψευδοεπιθετο» (βλ. 2.1.Π) και διακρίνουν απλώς μεταξύ σχετικών (relational) και ποιοτικών επιθέτων. Δείχνουν δε ότι η συγκεκριμένη διάκριση των επιθέτων δεν είναι αποφασιστικής σημασίας για τη διάκριση μεταξύ π.σ. και συντακτικών σχημάτων. Δυστυχώς όμως ακόμη και οι ίδιες παραδέχονται ότι η πρότασή τους δεν παρέχει λύση για όλα τα συντακτικά σχήματα που είναι υποψήφια για π.σ., πόσο μάλλον για τους άλλους 3 τύπους των πιθανών π.σ. Αν και υποστηρίζουμε θερμά την προσπάθεια των Ράλλη / Σταύρου προς την κατεύθυνση της θεωρη-

τικής διάκρισης μεταξύ συνταγμάτων και συνθέτων, πιστεύουμε ότι απέχουμε ακόμη πολύ από μια συνολική και τελεσίδικη αντιμετώπιση του προβλήματος που να καλύπτει όλους τους τύπους των π.σ. Επιπλέον δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το υπό εξέταση φαινόμενο βρίσκεται σε πλήρη εξέλιξη και έτσι μάλλον έχουμε να κάνουμε με διαβαθμίσεις και κάθε διαχωριστική γραμμή δεν μπορεί παρά να είναι τεχνητή.

Ως προς τη δεύτερη λύση: Αυτή θα έπρεπε ιδανικά να βρίσκεται σε συμπληρωματική σχέση με την πρώτη. Παρά το γεγονός ότι είναι μάλλον αδύνατον στο εγγύς μέλλον να έχουμε στη διάθεσή μας ένα ολοκληρωμένο και αξιόπιστο κόρπους της ελληνικής, θα εξηγήσουμε γιατί πιστεύουμε ότι ένα κόρπους είναι απαραίτητο για την εν λόγω διάκριση — άλλωστε αυτή η λύση θα μπορούσε κάλλιστα να εφαρμοστεί σε γλώσσες όπως η γαλλική ή η αγγλική, οι οποίες έχουν ανάλογα φαινόμενα πολυλεκτικών συνθέτων και διαθέτουν και κόρπους.

Κατ' αρχάς από ένα κόρπους μπορούμε να αντλήσουμε στατιστικές συχνότητας εμφάνισης κάποιων συνταγμάτων σε σταθερούς συνδυασμούς λέξεων. Παραδείγματος χάριν, όσο πιο συχνά εμφανίζεται ο συνδυασμός «ατομική βόμβα» ως τέτοιος, τόσο πιο πιθανό είναι να αποτελεί π.σ., με την προϋπόθεση ότι η συχνότητα εμφάνισης έχει μετρηθεί σε κόρπους αντιπροσωπευτικό και μεγάλης χρονικής διάρκειας. [Εδώ θα έπρεπε να σημειώσουμε ότι οι Ράλλη/- Σταύρου κατατάσσουν την «ατομική βόμβα» στα συντάγματα (constructs) και όχι στα σύνθετα]. Επίσης στη μέτρηση πρέπει να λαμβάνεται πάντα υπόψη η αναλογία σε τύπους (types) και αριθμό εμφανίσεων αυτών των τύπων (tokens), ώστε να αποφεύγονται γενικοποιήσεις από εξειδικευμένα λεξιλόγια κάποιων υπογλωσσών. Είναι π.χ. φυσικό να υπάρχει μεγάλος αριθμός συγκεκριμένων σχημάτων σε μια συγκεκριμένη υπογλώσσα, αλλά αυτό θα πρέπει να μην επηρεάζει άμεσα τις μετρήσεις μας (γι' αυτό βλ. επίσης Braasch 1992, Paprotte 1994, Novak 1994, Atkins 1992).

Επιπλέον βάσει ενός κόρπους μπορούμε με βεβαιότητα να ελέγξουμε τα λειτουργικά κριτήρια που αναφέραμε πιο πάνω (2.2.), μπορούμε δηλ. να ελέγξουμε την κειμενική λειτουργία ενός υπό αμφισβήτηση π.σ. και να δούμε κατά πόσο ανταποκρίνεται στις λειτουργίες που ορίστηκαν ως ιδιαίτερες κειμενικές λειτουργίες των συνθέτων στο λόγο. Βέβαια και αυτό μπορεί να γίνει μόνο βάσει στατιστικής συχνότητας, γιατί αυτές οι κειμενικές λειτουργίες δεν ανήκουν αποκλειστικά στα σύνθετα, απλώς είναι το βασικό χαρακτηριστικό τους (για το λειτουργισμό ως μέσο γλωσσολογικής ανάλυσης βλ. Dressler 1989).

Πιστεύουμε ότι, αν μπορούσαμε να εφαρμόσουμε τις δύο παραπάνω λύσεις (τη θεωρητική και την πρακτική) σε συνδυασμό, θα έχουμε τη δυνατότητα να καταλήξουμε με ασφάλεια στους συντακτικούς συνδυασμούς που έχουν παγιωθεί ως π.σ. και έχουν κωδικοποιηθεί στην ελληνική γλώσσα. Το πρόβλημα που παραμένει είναι η σωστή λεξικογραφική περιγραφή αυτών των π.σ. και πιο

συγκεκριμένα τόσο ο τρόπος καταχώρησής τους όσο και η ακριβής γλωσσολογική περιγραφή τους (βλ. πρόβλημα (β) πιο πάνω).

4. Λεξικογραφική περιγραφή - πρόβλημα (β).

Ένα βασικό πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει ο γλωσσολόγος κατά την περιγραφή των π.σ. είναι κάτω από ποια από τις δύο λέξεις θα γίνει η καταχώρηση. Θα λάβουμε ως κριτήριο τη δεδομένη σειρά των λέξεων που συγκροτούν το π.σ. ή θα το καταχωρούμε βάσει της λέξης που αποτελεί την κεφαλή του συνθέτου άσχετα αν αυτή είναι πρώτη στη σειρά ή δεύτερη; Στον τύπο Α. (π.χ. ατομική βόμβα) κεφαλή είναι η δεύτερη λέξη ενώ στους τύπους Β και Γ (π.χ. γραφείο ταξιδίων και νόμος πλαίσιο) η λέξη-κεφαλή είναι και η πρώτη σε σειρά λέξη του συντάγματος δηλ. του π.σ. Βέβαια εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι το πρόβλημα τίθεται λόγω του ότι τα π.σ. μας δίνουν αυτή τη διττή δυνατότητα, εν αντιθέσει με τα μονολεκτικά σύνθετα της ελληνικής όπου πάλι η κεφαλή ταυτίζεται με τη δεύτερη λέξη αλλά δεν μπορούμε παρά να καταχωρήσουμε το σύνθετο βάσει της πρώτης λέξης — πιο σωστά του πρώτου συνθετικού (πρβλ. όμως τη λεξικογραφική πρακτική του Wahrig για τα γερμανικά).

Στα γαλλικά συμπίπτει ως επί το πλείστον η πρώτη λέξη με την κεφαλή (boule de neige), ακόμη και στα αντίστοιχα παραδείγματα του τύπου Α, μια και συχνά τα επίθετα ή τα συμπληρώματα γενικά μπαίνουν μετά το ουσιαστικό (π.χ. langue maternelle, homme-sandwich κλπ.), οπότε το πρόβλημα πρακτικά δεν τίθεται για τα γαλλικά. Παρ' όλα αυτά, όπως θα δούμε, στο λεξικό Petit Robert, διαπιστώθηκε διασταυρωμένη παραπομπή (cross-reference).

Παραμένει όμως σημαντικό το πρόβλημα για τα αγγλικά π.σ., όπως mother tongue, banker's order κλπ., των οποίων η κεφαλή δε συμπίπτει με την πρώτη λέξη-συνθετικό. Όλα αυτά θα τα εξετάσουμε βάσει των πιο αξιόλογων λεξικών που υπάρχουν για την ελληνική, την αγγλική, τη γαλλική και τη γερμανική.

Κατ' αρχάς θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στα ήδη υπάρχοντα παραδοσιακά λεξικά μονόγλωσσα και δίγλωσσα στην ελληνική, γαλλική, γερμανική και αγγλική γλώσσα. Η σύγκριση είναι ενδιαφέρουσα γιατί υπάρχουν πολλές ομοιότητες αλλά και διαφορές μεταξύ των ανωτέρω γλωσσών όπως το γεγονός ότι η γερμανική —εν αντιθέσει με τις υπόλοιπες υπό εξέταση γλώσσες— αντιπροσωπεύει γλώσσες με δυνατότητα να παράγουν απεριόριστο μεν αριθμό μονολεκτικών δε συνθέτων. Για τη γερμανική γλώσσα ο Guenther (1981) αποδεικνύει ότι όλοι οι συνδυασμοί μονολεκτικών συνθέτων του τύπου ΟΥΣ. + ΟΥΣ. είναι δυνατοί και αποδεκτοί πάντα βέβαια στο κατάλληλο περιβάλλον.

4.1. Λεξικογραφικές πρακτικές

4.1.1. Λεξικά της Ελληνικής

Στη συντριπτική πλειοψηφία των ελληνικών λεξικών — Πρωίας (Αθήνα), Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Σταματάκου (Φοίνιξ, Αθήνα), Μέγα Λεξικό όλης της Ελληνικής Γλώσσας, Δημητράκου (Ελληνική Παιδεία, Αθήνα), Ελληνικό Λεξικό, Τεγόπουλου / Φυτράκη (Αρμονία, Αθήνα), Υπερλεξικό (Παγουλάτοι, Αθήνα)— διαπιστώθηκε επιλεκτική παράθεση κάποιων π.σ. αλλά εν είδει παραδείγματος για κάποια συγκεκριμένη χρήση / σημασία του λήμματος. Αποδίδεται δηλ. σαφώς στα π.σ. το στάτους των «ειδικών φράσεων», όπως συγκεκριμένα ονομάζονται στο Υπερλεξικό. Στα άλλα δε λεξικά δεν γίνεται καμιά διαφοροποίηση μεταξύ κάποιας φράσης-παραδείγματος όπως «τον φέρανε στο φιλότιμο και τον ζέψανε για τα καλά» κάτω από το λήμμα «ζεύω» και μεταξύ κάποιου πολυλεχτικού συνθέτου όπως «μητρικό γάλα» στο λήμμα «μητρικός» (Τεγόπουλος / Φυτράκης).

Σε κανένα δε από τα λεξικά δεν διαπιστώθηκε συστηματικότητα και συνέπεια στη διασταυρωμένη παραπομπή, επομένως και στην καταχώρηση των π.σ. βάσει της δεύτερης λέξης, είτε αυτή αποτελεί την κεφαλή του συνθέτου είτε όχι. Η κυρία πρακτική είναι να βρίσκει κανείς το π.σ. — σε θέση παραδείγματος — κάτω από το λήμμα της πρώτης λέξης. Στο λεξικό Πρωίας π.χ. στο λήμμα «μητρικός» υπάρχει το π.σ. «μητρική γλώσσα», πάντα βεβαίως εν είδει παραδείγματος, δεν υπάρχει όμως στο λήμμα «γλώσσα». Το ίδιο ισχύει και για το Υπερλεξικό, αν και όχι για όλες τις περιπτώσεις, μια και το π.σ. ατομική βόμβα δίνεται και στο λήμμα ατομικός και στο λήμμα βόμβα. Γενικά από την ανωτέρω έρευνα είναι εμφανής η τοποθέτηση των λεξικογράφων απέναντι στο φαινόμενο των π.σ.: δεν κάνουν σαφή διαχωρισμό μεταξύ των π.σ. και των συχνά εμφανιζομένων εκφράσεων του λόγου. Επιπλέον δεν διαπιστώθηκε συστηματική διασταυρωμένη καταχώρηση.

Το πιο πρόσφατο Νέο Ελληνικό Λεξικό του Κριαρά (1995, Εκδοτική, Αθήνα) είναι το μόνο που παραθέτει τα π.σ. εν είδει λέξεων υιοθετώντας το σύμβολο της κυματιστής γραμμής ~, π.χ. στο λήμμα «κέντρο» δίνεται και η λέξη τηλεφωνικό ~ και στο λήμμα «τηλεφωνικός» δίνεται η λέξη ~ κέντρο. Υιοθετείται δηλ. ένα στάτους λέξης για τα π.σ. και συγχρόνως χρησιμοποιείται και η πρακτική της διασταυρωμένης καταχώρησης. Δυστυχώς όμως ούτε εδώ διαπιστώνεται συνέπεια, π.χ. για τα π.σ. εκλογικό κέντρο ή γραφείο κηδείων δεν υπάρχει διασταυρωμένη καταχώρηση/ παραπομπή και δίνονται και τα δύο μόνο κάτω από την πρώτη λέξη δηλ. εκλογικός και γραφείο.

4.1.2. Λεξικά της Αγγλικής

Επειδή τα αξιοσημείωτα αγγλικά λεξικά είναι πολλά, θα τα χωρίσουμε σε δύο ομάδες:

I. Λεξικά με διασταυρωμένη καταχώρηση

Στο Oxford Concise Dictionary υιοθετείται η εξής πρακτική: Αφενός κάνουν την καταχώρηση βάσει της λέξης-κεφαλή (π.χ. tongue ή order αντίστοιχα) και αφετέρου στα λήμματα που αντιστοιχούν στους προσδιοριστές (π.χ. mother ή banker's) δίνουν μεν το π.σ. αλλά παραπέμπουν συγχρόνως στη λέξη-κεφαλή, χρησιμοποιώντας σα σύμβολο τη γραφή της κεφαλής με κεφαλαία γράμματα, π.χ. στο λήμμα «banker» δίνουν ως υποπερίπτωση το π.σ. banker's order γραμμένο ως εξής: banker's ORDER. Το ίδιο συμβαίνει και με το π.σ. «mother tongue», δηλ. το δίνουν ως «mother TONGUE».

Στο Hornby επίσης δίνονται τα π.σ. κάτω και από τα δύο λήμματα, αλλά χωρίς κάποιο σύμβολο παραπομπής. Παρ' όλα αυτά, άλλα λεξικογραφικά σύμβολα δηλώνουν σαφώς ότι η καταχώρηση γίνεται πρωτίστως βάσει της πρώτης κατά σειρά λέξης και δευτερευόντως βάσει της δεύτερης λέξης, η οποία είναι η κεφαλή. Φυσικά δεν είναι εφικτό στα πλαίσια αυτής της εργασίας να ερευνηθεί για κάθε ένα λεξικό ποια π.σ. έχει καταχωρημένα και ποια όχι, όπως άλλωστε δεν είναι δυνατόν να οριστούν με ασφάλεια όλα τα π.σ. της αγγλικής ή άλλων γλωσσών. Η έρευνα παραμένει δειγματοληπτική.

II. Λεξικά χωρίς διασταυρωμένη καταχώρηση

Στο αγγλογερμανικό Collins δεν έχουμε εντοπίσει διασταυρωμένες καταχωρήσεις ή παραπομπές ούτε ανάλογα σύμβολα. Τα π.σ. όπως mother tongue, banker's order, truck driver ή truck farm καταχωρούνται βάσει της πρώτης λέξης, ενώ στο λήμμα της κεφαλής όπως tongue, order, farm κλπ. δεν εμφανίζονται καθόλου. Από την άλλη, υπάρχουν περιπτώσεις όπως στο λήμμα farm, όπου δίνονται ερμηνείες και για κάποια συγγενή π.σ. σε παρένθεση με την αντίστοιχη γερμανική σημασία, όπως (fish-) Fischzucht, (mink-) Pelztierzuchtfarm και στο λήμμα farmer (gentleman-) Gutsherr ή στο λήμμα buff παρατίθεται επίσης το (movie, theatre etc.) με τη γερμανική εξήγηση Fan. Αυτές οι περιπτώσεις μάς προβληματίσαν ιδιαίτερα, μια και δεν δίνεται επαρκής εξήγηση στις αρχικές οδηγίες χρήσης του λεξικού. Η πιο πιθανή εξήγηση είναι ότι οι συγκεκριμένες λέξεις θεωρούνται σύνθετα της αγγλικής από το λεξικογράφο, εν αντιθέσει με τα πρώτα π.σ., όπως mother tongue, banker's order, truck driver/farm, πράγμα που για μας στερείται ικανοποιητικής δικαιολόγησης.

Στο Oxford English Dictionary (1970, Clarendon Press, Oxford) η καταχώρηση των π.σ. γίνεται πάντα βάσει της πρώτης λέξης, άλλες φορές κάτω από τον τίτλο «special combination» στο λήμμα, π.χ. mother για το mother country,

και άλλες φορές κάτω από ξεχωριστό λήμμα, π.χ. *mother language*. Διασταυρωμένες καταχωρήσεις / παραπομπές δεν διαπιστώθηκαν.

Στο *Random House Webster's College Dictionary* (1992, Random House, N.Y.) όπως και στο *Longman Webster English College Dictionary* (1984, Longman, London) όλα τα π.σ. του λεξικού δίνονται βάσει μόνο της πρώτης λέξης και για το κάθε ένα χωριστά δίνεται ξεχωριστό λήμμα. Ούτε εδώ παρατηρήθηκαν διασταυρωμένες καταχωρήσεις / παραπομπές.

4.1.3. Λεξικά της Γαλλικής

Στο *Dictionnaire alphabetique et analogique de la langue Française* (1967, Paul Robert, Paris) διαπιστώθηκαν καταχωρήσεις βάσει τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης λέξης με αρκετά συστηματικό τρόπο, π.χ. το *langue maternelle* ή το *bombe atomique* δίνεται και στα δύο λήμματα κάθε φορά στην υποσημασία που ανήκει, μια και το λεξικό διαφοροποιεί και αριθμεί τις διάφορες σημασίες κάθε λήμματος. Το ίδιο συμβαίνει και με τα π.σ. του τύπου *boule de neige*. Σύμβολα διασταυρωμένης παραπομπής δε σημειώνονται.

Στο *Nouveau Petit Larousse* (1968, Larousse, Paris), αντιθέτως, ακολουθείται αυτή η πρακτική αλλά μόνο επιλεκτικά και χωρίς κάποια διαφαινόμενη συνέπεια, π.χ. το *langue maternelle* δίνεται και στα δύο αντίστοιχα λήμματα, ενώ το *bombe atomique* μόνο κάτω από το λήμμα *atomique* και απλώς σε κάποιους χρονολογικούς πίνακες πυρηνικών δοκιμών.

4.1.4. Λεξικά της Γερμανικής

Όπως είπαμε και παραπάνω, η γερμανική δεν διαθέτει παρά ελάχιστα π.σ. διότι έχει την τάση σα γλώσσα να παράγει —χωρίς σχεδόν περιορισμούς— μονολεκτικά σύνθετα. Για μια συγκριτική ανάλυση όμως θα ήταν ενδιαφέρον να δούμε πώς τα βασικά γερμανικά λεξικά χειρίζονται το θέμα των συνθέτων έστω και μονολεκτικών, μια και, όπως προαναφέραμε, θεωρούμε ότι κατέχουν την ίδια λειτουργική θέση στη γλώσσα όπως και τα πολυλεκτικά (βλ. πιο πάνω 2.2.).

Στο *Wahrig* (1985, Mosaik Verlag) σε κάποια λήμματα που λειτουργούν συχνά ως πρώτο ή δεύτερο συνθετικό, όπως π.χ. το *Tasche*, ακολουθείται η εξής πρακτική: για τη σημασία «τσέπη» δίνονται σε παρένθεση και οι περιπτώσεις (*Rock-, Hosen-, Schürze-*) και για τη σημασία «τσάντα» δίνονται οι περιπτώσεις (*Brief-, Akten-, Hand-, Schul-*) κλπ. Το ίδιο συμβαίνει και με το λήμμα *Führer*, όπου σε παρένθεση έχουμε (*Fremden-, Zug-, Fahrschul-, Geschäfts-*, κλπ.). Το αξιοσημείωτο είναι ότι όλα τα σύνθετα που δίνονται σε παρένθεση υπάρχουν και ως ξεχωριστά λήμματα κάτω βέβαια από το πρώτο γράμμα του πρώτου συνθετικού, π.χ. λήμμα *Rocktasche*, *Hosentasche* κλπ. Από την άλλη όμως δε δίνονται σε παρένθεση όλα τα ξεχωριστά λήμματα, που έχουν ως

δεύτερο συνθετικό π.χ. το «führer», κάτω από το λήμμα «Führer», οπότε κι εδώ λείπει η απόλυτη συνέπεια ως προς τη διασταύρωση των πληροφοριών. Ξεχωριστό σύμβολο για παραπομπή, όπου υπάρχει, δεν δίνεται.

Στο γερμανοαγγλικό Pons (1991, Collins / Klett) χρησιμοποιείται η ίδια πρακτική με το Wahrig, αλλά μόνο ενδεικτικά και σε πολύ λιγότερη έκταση, δεν δίνονται δηλ. πολλές περιπτώσεις σε παρένθεση όπου το λήμμα αποτελεί το δεύτερο συνθετικό.

Στο Duden Bedeutungswörterbuch (1970, Dudenverlag, Mannheim) τα π.σ. καταχωρούνται με βάση το πρώτο συνθετικό και δεν διαπιστώθηκαν καταχωρήσεις βάσει των δεύτερων συνθετικών ούτε ως υπο-λήμματα ή σε παρένθεση.

Βλέπουμε λοιπόν ότι ακόμη και για τα γερμανικά σύνθετα, που είναι μονολεκτικά, υιοθετείται από κάποια λεξικά η διασταυρωμένη καταχώρηση, πράγμα που αποδεικνύει τη θέση μας ότι υπάρχουν κοινά σημεία μεταξύ μονολεκτικών και πολυλεκτικών συνθέτων.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι υπάρχουν μεγάλες ελλείψεις και τα περισσότερα λεξικά είναι ανεπαρκή για τη συνολική απόδοση του φαινομένου των π.σ. Πέρα όμως από κάποια μεγαλύτερη ή μικρότερη ασυνέπεια, άρχισε να διαφαίνεται η τάση, κυρίως στα αγγλικά λεξικά, να δίνονται τα διάφορα π.σ. ως υπολήμματα που ανήκουν σε κάποιο βασικό λήμμα και εγκαταλείπεται η πρακτική της παράθεσής τους δίχην παραδείγματος για κάποια υποσημασία του βασικού λήμματος — είτε αυτό αποτελεί την πρώτη λέξη του π.σ. είτε την κεφαλή του είτε και τα δύο. Αυτή η τάση όμως χρειάζεται προώθηση και εξέλιξη βάσει μιας αυστηρής συστηματικότητας και περιγραφικής συνέπειας.

4.2. Προτάσεις για ένα σύγχρονο συμβατικό ή ηλεκτρονικό λεξικό της Ελληνικής

Το βασικότερο γλωσσολογικό πρόβλημα, όπως είπαμε και πιο πάνω, είναι ο ορισμός ενός κριτηρίου για τον καθορισμό του συνόλου των π.σ. μιας γλώσσας. Αφού λυθεί αυτό το πρόβλημα (βλ. 5 και 3.1.), τα άλλα λεξικογραφικά προβλήματα είναι πιο πολύ θέμα οργανωτικής ικανότητας και συστηματικότητας.

α. Πρώτο ζήτημα είναι ο καθορισμός της καταχώρησης των λημμάτων, κατά πόσο δηλ. τα π.σ. θα καταχωρούνται ως ξεχωριστό λήμμα ή ως υπο-λήμμα κάτω από το αντίστοιχο μονολεκτικό λήμμα. Εμείς προτείνουμε, για λόγους οικονομίας αλλά και προβολής της στενής συνάφειας μεταξύ π.σ. και των λέξεων από τις οποίες αποτελούνται, να γίνεται η καταχώρηση υπό μορφή υπο-λήμματος και με τη χρησιμοποίηση κυματιστής γραφής, π.χ. στο λήμμα μητρικός θα δίνεται το υπο-λήμμα «μητρική γλώσσα» ως ~ ή γλώσσα. Προτεί-

νουμε όμως να υιοθετηθεί, τόσο για τα λήμματα όσο και για τα υπο-λήμματα, ο ίδιος ακριβώς τρόπος γραφής, και συγκεκριμένα, τα παχιά γράμματα, ώστε να φαίνεται καθαρά ότι και στην περίπτωση των π.σ. πρόκειται για σύνθετες λέξεις και όχι για συντακτικά σχήματα της γλώσσας.

β. Δεύτερο ζήτημα αποτελεί το πρόβλημα της διασταυρωμένης καταχώρησης:

Εδώ προτείνουμε να υπάρχει οπωσδήποτε διασταυρωμένη καταχώρηση, γιατί είναι ιδιαίτερα φιλική για τον χρήστη. Δηλ. το π.σ. μητρική γλώσσα να δίνεται ως υπο-λήμμα και κάτω από το λήμμα «μητρικός» και κάτω από το λήμμα «γλώσσα». Έτσι δεν είναι ίσως απαραίτητο κάποιο σύμβολο παραπομπής.

Από την άλλη, για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα που θέξαμε παραπάνω, το γεγονός δηλ. ότι δεν συμπίπτει σε όλους τους τύπους των π.σ. η πρώτη λέξη με τη λέξη-κεφαλή, πιστεύουμε ότι και για λόγους επιστ. μονικής συνέπειας ενδείκνυται να δηλώνεται η εκάστοτε κεφαλή με υπογράμμιση είτε της κυματιστής γραμμής είτε της λέξης αντίστοιχα.

Στην περίπτωση βέβαια του ηλεκτρονικού λεξικού το πρόβλημα της διασταύρωσης πληροφοριών διευκολύνεται ιδιαίτερα από τη δυνατότητα που μας παρέχουν οι ηλ. υπολογιστές να ανοίγουν παράθυρα με επιπλέον πληροφορίες σχετικές με το βασικό παράθυρο. Έτσι μπορούμε να αποφύγουμε τη διπλή παράθεση πληροφοριών κάτω από διαφορετικά λήμματα. Η καταχώρηση ενός π.σ. δηλ. μπορεί να γίνει κάτω από τη λέξη-κεφαλή ενώ κάτω από το λήμμα της λέξης-προσδιοριστή να δίνεται απλώς η λέξη-κεφαλή με ένα σύμβολο — εμείς προτείνουμε το τόξο— το οποίο θα προτρέπει για το άνοιγμα παράθυρου στο λήμμα της λέξης-κεφαλή.

γ. Τρίτο ζήτημα αποτελεί η σειρά παράθεσης των υπο-λημμάτων των π.σ. κάτω από το βασικό λήμμα, κατά πόσο δηλ. τα εκάστοτε υπο-λήμματα θα παρατίθενται με αλφαβητική σειρά μετά από την παράθεση όλων των επιμέρους σημασιών, στην εκάστοτε παράγραφο της επιμέρους σημασίας του λήμματος στην οποία αντιστοιχούν. Εμείς προτείνουμε να παρατίθενται τα π.σ. κάθε φορά κάτω από την αντίστοιχη επιμέρους σημασία, π.χ. το π.σ. γραφείο ταξιδίων θα μπει ως υπο-λήμμα του λήμματος «γραφείο» κάτω από την επιμέρους σημασία «χώρος εργασίας» και όχι κάτω από τη σημασία «έπιπλο που χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια πνευματικής εργασίας». Αν βέβαια αντιστοιχούν πάνω από ένα π.σ. σε κάποια επιμέρους σημασία του βασικού λήμματος, τότε η παράθεση θα γίνεται με αλφαβητική σειρά της δεύτερης λέξης, π.χ. το π.σ. γραφείο Τύπου θα δίνεται κάτω από την ίδια επιμέρους σημασία αλλά μετά το π.σ. γραφείο ταξιδίων, δηλ. μετά το ~ ταξιδίων.

δ. Τέταρτο ζήτημα αποτελεί η λεξικογραφική αναπαράσταση ενός εκτετα-

ένου φαινομένου της ελληνικής, η δυνατότητα δηλ. να αντικαθίστανται κάποια υγχεκριμένα π.σ. (μόνο του τύπου Α και Β) από το ένα από τα δύο συνθετικά ους, όπως:

Τύπος Α: Τα π.σ. του τύπου ΕΠΙΘ. + ΟΥΣ. από το επίθετο μόνο, π.χ. σχολικό εντί σχολικό λεωφορείο, ή από το ουσιαστικό, π.χ. υπολογιστής αντί ηλεκτρονικός υπολογιστής, ή και από τα δύο εναλλάξ, π.χ. ως προς το π.σ. ηλεκτρικό ρεύμα λέμε «μου ήρθε ο λογαριασμός του ηλεκτρικού» αλλά και «μου ήρθε ο λογαριασμός του ρεύματος».

Τύπος Β: Τα π.σ. του τύπου ΟΥΣ. (σε ΟΝΟΜ.) + ΟΥΣ. σε ΓΕΝ. από το ουσιαστικό σε ονομαστική μόνο, π.χ. κέντρο αντί κέντρο διασκέδασης. Πιστεύουμε ότι αυτή η πληροφορία είναι σημαντική, ειδικά όταν πρόκειται για λεξικά ελληνικής για ξενόγλωσσους — είτε μονόγλωσσα είτε δίγλωσσα. Γι' αυτό κάνουμε τις ακόλουθες προτάσεις:

Πρώτον για το π.σ. τύπου Α, όπως «σχολικό λεωφορείο» που θα παρατίθεται ως υπο-λήμμα κάτω από το βασικό λήμμα σχολικός -ή -ό ΕΠΙΘ. θα δίνεται σε παρένθεση η δυνάμενη να παραλειφθεί λέξη ή κυματιστή γραμμή ως εξής: «~ (λεωφορείο)» με τη σημασία «λεωφορείο για μεταφορά μαθητών». Επιπλέον σε ένα πολύ αναλυτικό λεξικό θα μπορούσε να δίνεται και ξεχωριστό βασικό λήμμα «σχολικό, το ΟΥΣ.» πάλι με τη σημασία «λεωφορείο για μεταφορά μαθητών» με κάποια παραπομπή στην πλήρη του μορφή.

Την ίδια πρακτική της παρένθεσης προτείνουμε και για τα π.σ. όπως «κέντρο διασκέδασης», «ηλεκτρονικός υπολογιστής» κλπ., δηλ., κάτω από το λήμμα «υπολογιστής» να καταχωρείται το π.σ. ως (ηλεκτρονικός) ~, αλλά αντί σε αυτή την περίπτωση να δίνουμε επιπλέον ξεχωριστό λήμμα, απλώς στο λήμμα του ουσιαστικού «υπολογιστής» θα δίνουμε και αυτή την επιμέρους σημασία, π.χ. 1. συμφεροντολόγος, 2. ηλεκτρονικό μηχάνημα υπολογισμών κλπ.

Με αυτή την πρακτική θα βοηθηθεί ιδιαιτέρως ο ξενόγλωσσος χρήστης, για τον οποίο υπάρχει ο πιθανός κίνδυνος να βρει σε κάποιο κείμενο την απλή λέξη «υπολογιστής» για τη σημασία «ηλεκτρονικό μηχάνημα υπολογισμών» και ανατρέχοντας στο λήμμα «υπολογιστής» να βρει μόνο τη σημασία «συμφεροντολόγος».

Ωπωςδήποτε το θέμα της παράλειψης του ενός από τα δύο συνθετικά κάποιων π.σ. είναι άλλο ένα γλωσσολογικό θέμα όπου είναι πολύ δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να τραβηχτούν σαφείς διαχωριστικές γραμμές. Γι' αυτό θέλει πολύ σκέψη για το ποια π.σ. θα δηλωθούν με παρένθεση στο ένα συνθετικό τους. Άλλωστε το θέμα της παράλειψης του ενός συνθετικού στα ελληνικά π.σ. πρέπει να πούμε ότι τις περισσότερες φορές είναι άμεσα εξαρτώμενο από το κειμενικό περιβάλλον της εκφοράς τους. Πολύ συχνά δηλ. παραλείπεται το ένα συνθετικό μόνο όταν υπάρχει περιβάλλον που αποκλείει την αμφισημία, π.χ.

αντί του π.σ. γραφείο ταξιδιών μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει την απλή λέξη γραφείο μόνο αν έχει προηγηθεί ολόκληρο το π.σ. ή κάποιο πολύ συγκεκριμένο περιβάλλον που λύει την αμφισημία. Σ' αυτό το σημείο είναι μεγάλη η βοήθεια των ηλεκτρονικών λεξικών, γιατί ο χρήστης θα έχει τη δυνατότητα να ανατρέχει σε μεγαλύτερα αποσπάσματα λόγου, τα οποία θα χρησιμοποιούνται ως παράδειγμα χρήσης του λήμματος και όπου θα φαίνεται η διπλή δυνατότητα εκφοράς των π.σ. είτε και με τα δύο συνθετικά είτε μόνο με το ένα από αυτά, ανάλογα με το περιβάλλον εκφοράς.

5. Επίλογος

Σε αυτή την εργασία ασχοληθήκαμε με τα λεξικογραφικά προβλήματα που απορρέουν από το φαινόμενο της ύπαρξης (νεολογικών) π.σ. στην ελληνική γλώσσα. Μετά από μία κριτική παρουσίαση της κατάστασης της έρευνας ως προς τα προβλήματα της διάκρισης μεταξύ π.σ. και συντακτικών σχημάτων προσπαθήσαμε να προτείνουμε λύσεις για θέματα που αφορούν τη λεξικογραφική περιγραφή αυτών των ιδιόμορφων λέξεων κάνοντας συγκρίσεις με άλλα λεξικά αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής γλώσσας. Σημαντικότερα θέματα ήταν η επιλογή λημμάτων, ο τρόπος καταχώρησης, η διασταυρωμένη παραπομπή. Σε όλες τις προτάσεις μας προσπαθήσαμε να λάβουμε υπόψη και τις δυνατότητες που μας προσφέρουν τα ηλεκτρονικά λεξικά, μια και σύντομα πρόκειται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο σε οποιαδήποτε προσπάθεια προσέγγισης μιας γλώσσας.

Αναγνωρίζουμε βέβαια ότι το θέμα είναι ανεξάντλητο και πολλά λεξικογραφικά προβλήματα των π.σ. μένουν εκτός της παρούσας εργασίας, όπως π.χ. αυτά που αφορούν αποκλειστικά δίγλωσσα λεξικά, δηλαδή μεταφραστικά ισοδύναμα και ιδιαιτερότητες χρήσης. Πιστεύουμε, όμως, ότι μπορούν να αποτελέσουν έναν αυτόνομο τομέα έρευνας σε κάποιες άλλες εργασίες.

Η παρούσα εργασία αποτελεί ανεπτυγμένη μορφή της παρουσίασης που έγινε από τις συγγραφείς στο Carolinensiel της Βρέμης τον Αύγουστο του 1995 στο Workshop «Διδασκαλία ξένης γλώσσας και ηλεκτρονική λεξικογραφία» στα πλαίσια της συνάντησης (Intensive Programme) του προγράμματος Erasmus μεταξύ των Πανεπιστημίων Münster και Κρήτης.

Αθήνα, 7.5.1996

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α., 1982. «Ένα είδος συνταγματικής μονάδας στα Νέα Ελληνικά». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Θεσσαλονίκη*.
- , 1986. *Η Νεολογία στην Κοινή Νεοελληνική, Θεσσαλονίκη*.
- Ράλλη Α., 1991. «Λεξική φράση: αντικείμενο μορφολογικού ενδιαφέροντος». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Θεσσαλονίκη*.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού Δ., 1989. *Μετασχηματιστική σύνταξη. Από την θεωρία στην πράξη, Αθήνα*.

Ξενόγλωσση

- Atkins S., 1992. Tools for computer-aided Corpus Lexicography: the Hector Project. F. Kiefer / G. Kiss / J. Pajzs (eds.) *Papers in computational Lexicography Complex '92*, 1-59, Budapest.
- Braasch A., 1992. «Text based dictionary work for a domainspecific language». F. Kiefer / G. Kiss / J. Pajzs (eds.) *Papers in computational Lexicography Complex '92*, 71-79, Budapest.
- Chomsky N., 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.
- Christofidou A., i.p. «A textlinguistic approach to the phenomenon of multi-word compounds in Greek». Drachman et al. (eds.) *Proceedings of the 2nd International Conference on Greek Linguistics*. Salzburg.
- Di Sciullo A. M., 1994. «Selection and Derivational Affixes». A. M. Di Sciullo (ed.) *Progress in Morphology*. Amsterdam.
- Di Sciullo A. M. / Williams E., 1987. *On the Definition of Word*. Cambridge Mass.
- Dressler W. U., 1989. *Semiotische Parameter einer textlinguistischen Natürlichkeitstheorie*. Wien.
- Guenther H., 1981. «N+N: Untersuchungen zur Produktivität eines deutschen Wortbildungstyps». Lipka L. / Guenther H. (eds.) *Wortbildung*. Darmstadt.
- Lieber R., 1992a. «Compounding in English». *Rivista di Linguistica* 4, 1, 79-96.
- , 1992b. *Deconstructing Morphology: Word Formation in Syntactic Theory*. Chicago.
- Novak V., 1994. «Textfunktionen von Nomen-Nomen-Kombinationen». S. Beckmann / S. Frilling (eds.) *Satz-Text-Discurs*. 197-205. Münster.
- Ortner H. / Ortner L., 1984. *Zur Theorie und Praxis der Kompositaforschung*. Tübingen.
- Paprotte W., 1994. «Theorie und Empirie in der Sprachwissenschaft am Beispiel Neuerer korpuslinguistischer Forschung». S. Beckmann / S. Frilling (eds.) *Satz-Text-Diskurs*. 19-26, Münster.
- Ralli A. / Stavrou M., ms. «Morphology-Syntax Interface: A-N compounds vs. A-N constructs in Modern Greek» (υποβλήθηκε στο Journal of Linguistics).
- Schroeder M., 1978. «Über textverflechtende Wortbildungselemente». *Deutsch als Fremdsprache* 15, 85-92.
- , 1983. «Zum Anteil von Wortbildungskonstruktionen an der Konstitution von Texten». *Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache* 3, 108-119.
- Selkirk E., 1982. *The Syntax of Words*. Cambridge, Massachusetts.
- Toman J., 1983. *Wortsyntax*. Tübingen.
- Zwannenburg W., 1992. «Compounding in French». *Rivista di Linguistica* 4, 1, 221-240.

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ

Άρης Δρουκόπουλος, Γιώργος Ιωάννου: Ένας Οδηγός για την Ανάγνωση του Έργου του. Αθήνα (Ειρμός), 1992. Σελ. 291.

Θα πρέπει ο αναγνώστης να έχει προηγουμένως γνωρίσει το έργο του Γ. Ιωάννου, για να εκτιμήσει έπειτα την παρουσιαζόμενη εδώ μελέτη του φιλόλογου Α. Δρουκόπουλου, που υπηρέτησε ευδόκιμα επί τρεις δεκαετίες τη δημόσια Παιδεία. Αυτός είναι και ο λόγος που παρουσιάζω τώρα και εδώ τον «Οδηγό» του για την ανάγνωση του έργου του Γ. Ιωάννου (Γ. Ι. στο εξής): έπρεπε προηγουμένως να εξοικειωθώ κι εγώ με το έργο του παρουσιαζόμενου πεζογράφου και διηγηματογράφου.

Το βιβλίο του Α. Δρουκόπουλου, μετά το Εισαγωγικό Σημείωμα του εκδότη και τον Πρόλογο του μελετητή, ξεκινά με το Κεφάλαιο Εισαγωγικό, στο οποίο ο Α. Δρουκόπουλος παρουσιάζει το υλικό που είχε υπόψη του ο Γ.Ι. και τη δομή της μελέτης του.

Στο Μέρος Πρώτο (Η διαμόρφωση του δημιουργικού έργου του Γ.Ι.) εξετάζονται οι παράγοντες που διαμόρφωσαν το έργο του Γ.Ι. (κεφ. 1ο), δηλ. η οικογένεια, ο στενός κοινωνικός περίγυρος, τα κατηχητικά και η χριστιανική κίνηση, η πόλη της Θεσσαλονίκης, οι σπουδές και οι δάσκαλοι, το λογοτεχνικό κλίμα της Θεσσαλονίκης, η ανάγνωση των συγγραφέων, ο κινηματογράφος, η επικαιρότητα, η υπαλληλική ιδιότητα.

Στη συνέχεια εκτίθεται το «βιωματικό στοιχείο του έργου του (Γ.Ι.), δηλ. το νόημα της «βιωματικότητας» κατά τον Γ.Ι. και ο τρόπος με τον οποίο το βιωματικό αυτό υλικό μετατρέπεται σε λογοτεχνικό υλικό, διήγημα ή «πεζογράφημα» (με το νόημα που δίνει στη λέξη, ο Γ.Ι.: σύντομο αυτοβιογραφικό κείμενο): η φαντασία έχει και εκεί (όπως και στα διηγήματα) το δικό της ρόλο.

Στο 3ο κεφάλαιο το θέμα είναι ο ιδιότυπος «ερωτισμός» του Γ.Ι., ο χαρακτήρας του ερωτισμού αυτού και η διαμόρφωσή του.

Θέμα του «Μέρους Δεύτερου» είναι το «Δημιουργικό έργο του Γ.Ι.» και συγκεκριμένα: Στο 1ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η «έκταση και ποικιλία του έργου (Γ.Ι.)», δηλ. ποίηση, πεζογραφία και οι λοιπές (περιορισμένες όμως) καλλιτεχνικές του δραστηριότητες.

Στο κεφ. 2ο ερευνάται η «ποιητική» πλευρά της πεζογραφίας του Γ.Ι., όπως αυτή η «ποίηση» αποτυπώνεται στην αφηγηματική ύλη που χρησιμοποιεί ο Γ.Ι., στην τεχνική του να την συνθέσει, στη στάση που τηρεί (συναισθηματικά) απέναντι σε αυτό το υλικό, στη γλώσσα και στο ύφος της αφήγησης.

Στο 3ο κεφ. εξετάζονται οι μεταβολές στην πεζογραφία του Γ.Ι., η έκταση και οι «ποιοτικές αλλαγές» των πεζογραφημάτων.

Στο Μέρος Τρίτο («Ο Γ.Ι. και το Κοινό») γίνεται λόγος: για την εκδοτική κίνηση των έργων του Γ.Ι. (με πρώτο σε ανατυπώσεις το πρώτο του «Για ένα φιλότιμο») (1ο κεφ.)· για τον υποθετικό αναγνώστη, στον οποίο απευθύνεται ο Γ.Ι. (κεφ. 2ο)· για την αντιμετώπιση του έργου του Γ.Ι. από τους κριτικούς (κεφ. 3ο). Και κλείνει το Μέρος αυτό με το σύντομο κεφ. 4ο, «Η γοητεία του πεζογραφικού έργου του Γ.Ι.», την οποία γοητεία αποδίδει ο Α. Δρουκόπουλος στην ευαισθησία του Γ.Ι. και στην εξομολογητική του διάθεση· τη γοητεία αυτή αποδεικνύει και το γεγονός ότι ο Γ.Ι. αποτελεί πρότυπο για άλλους, νεότερους λογοτέχνες.

Μετά τον επίλογο ακολουθεί εκτενέστατη Βιβλιογραφία και οι Πίνακες (Ο Γ.Ι. και η εποχή του, Πίνακας προσώπων, πραγμάτων και όρων, Πίνακας παραθεμάτων, Πίνακας εικόνων).

Ο Δ. Μαρωνίτης διακρίνει τους αναγνώστες σε «απλούς», «επαρκείς» και «φιλόλογους», όπως αναφέρει στην εργασία του (σ. 25) ο Α. Δρουκόπουλος. Ο μελετητής υποστηρίζει ότι η εργασία του απευθύνεται στους «απλούς» αναγνώστες, ο ίδιος όμως αποδεικνύεται όχι απλώς «επαρκής», αλλά «φιλόλογος» αναγνώστης.

Άκης Μικρομάτης, Ο Επιτάφιος του Γιάννη Ρίτσου. Νοηματική και Καλολογική Ερμηνεία. Λευκωσία, 1996, σελ. 104.

Είναι η δεύτερη φορά που ο Άκης Μικρομάτης, κατά τη μακρά και ευδόκιμη υπηρεσία του στην Κυπριακή Εκπαίδευση, καταπιάνεται με την ερμηνεία λογοτεχνικών κειμένων. Το 1973 είχε εκδόσει (Λευκωσία) τη «Δραματολογική ερμηνεία» της «Φόνισσας» του Αλ. Παπαδιαμάντη. Τώρα επανέρχεται στο ερμηνευτικό προσκήνιο με τον «Επιτάφιο» του Γιάννη Ρίτσου, της πιο γνωστής από τις ποιητικές συνθέσεις του. Στόχος του βιβλίου του Α. Μικρομάτη είναι η καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας του αναγνώστη, όποιοι αναγνώστη, ασχέτως ηλικίας και επαγγέλματος, «για να μπορέσει να το καταλάβει καλύτερα και να το χαρεί πληρέστερα».

Το βιβλίο ξεκινά με «Λίγα λόγια στην αρχή», απ' όπου είναι και η φράση που παραθέσαμε. Και —πολύ σωστά— μας προτρέπει να δούμε το ποιητικό δημιούργημα από αισθητική και μόνο άποψη, μακριά από ιδεολογίες και ιδεολογήματα.

Ακολουθεί (σσ. 9-68) η λεπτομερειακή ανάλυση των 20 τραγουδιών που αποτελούν τον «Επιτάφιο»· ο ερμηνευτής επισύρει ειδικότερα την προσοχή μας στο λυρισμό, διάχυτο —περισσότερο ή λιγότερο— σε όλο το ποίημα. Ο λυρισμός αυτός δικαιολογεί και το γεγονός ότι το ποίημα αυτό είναι το πρώτο που μελοποίησε, ένα μέρος του βέβαια, ο Μίκης Θεοδωράκης. Ιδιαίτερο βάρος δίνει ο ερμηνευτής α) στη δομή του κάθε τραγουδιού, αλλά και β) στους εκφραστικούς τρόπους του ποιητή, εικόνες και μεταφορές που θυμίζουν τόσο τους σαλωμικούς «τολμηρούς συνδυασμούς». Αυτό άλλωστε είναι ο Επιτάφιος: «μοντέρνος» στη μορφή, «παραδοσιακός» στη δομή.

Ακολουθούν τα «Βιογραφικά» (σσ. 69-73), όπου παρουσιάζεται η ζωή του ποιητή ως τη χρονιά που συνέθεσε τον «Επιτάφιο» (1936). Τις σελίδες αυτές συμπληρώνουν οι

επόμενες (74-78, «Η ιδεολογία του»), για να φανεί πώς εντάσσεται ο «Επιτάφιος» στη σειρά των πρώτων έργων του Γ. Ρίτσου («Τραχτέρ», 1934, «Πυραμίδες», 1935) και να διαφανεί έτσι παράλληλα η ποιητική και ιδεολογική του εξέλιξη τα χρόνια εκείνα.

Στις σσ. 79-83 («Το χρονικό», «Η Φωτογραφία») ο ερμηνευτής ανθολογεί τα δημοσιογραφικά κείμενα της ημέρας εκείνης που ενέπνευσε στον ποιητή το έργο (10 Μαΐου 1936. Εφημερίδες Καθημερινή, Ριζοσπάστης, Πρωία, Ελεύθερον Βήμα) και αναδημοσιεύει τη φωτογραφία με τον νεκρό διαδηλωτή και τη μητέρα του γονατισμένη δίπλα να τον θρηνεί.

Στις σσ. 84-92 («Τα στάδια της μορφής», «Η δομή») παρουσιάζονται: α) Οι τρεις μορφές που πήρε το ποίημα: 22 δίστιχα στις 12-5-1936, με τον τίτλο «Μοιρολόι», η αυτοτελής έκδοση του Ιουνίου 1936 (14 τραγούδια), και η τελική του 1956 (20 τραγούδια). β) Αναλύεται η δομή του ποιήματος και το ζετύλιγμα των συναισθημάτων και των σκέψεων της μάνας (δηλ. του ποιητή): ο πόνος που γίνεται σημαία. Στις σσ. 90-1 μάλιστα συζητείται και το πρόβλημα γιατί τα τραγούδια Χ-ΧV (τα πρόσθετα της οριστικής εκδόσεως του τραγουδιού) να τοποθετηθούν μετά το ΙΧ. τραγούδι και όχι αμέσως πριν από αυτό.

Στις σσ. 93-97 («Η σκηνοθεσία...») ο ερμηνευτής βλέπει το ποίημα σαν σκηνοθέτης, υποθέτοντας προς στιγμήν ότι το έργο είναι ένα μουσικό δράμα — και έτσι φωτίζεται ολοκληρωμένα η δομή του ποιήματος.

Η ερμηνευτική προσέγγιση και παρουσίαση ολοκληρώνεται με τα υφολογικά (σσ. 98-104, «Γνωρίσματα ύφους»): εξετάζονται οι ομοιότητες προς το δημοτικό τραγούδι και τα μοιρολόγια (στίχος, εκφραστικά μέσα, η φύση ως πηγή εικόνων / σχέση ανθρώπου και φύσης κλπ.) και οι διαφορές (ομοιοκαταληξία, συνίζηση, παρήχηση και μουσικότητα του στίχου), αλλά και τα σύγχρονα στοιχεία που χρησιμοποιεί ο Γιάννης Ρίτσος (το ρεαλιστικό στοιχείο, ο ρόλος του φωτός, οι ανακυκλώσεις και οι παλιλλογίες), η προτίμηση του τελικού τίτλου «Επιτάφιος» αντί του αρχικού «Μοιρολόι», και οι τυχόν επιδράσεις που —κατά δήλωσή του— δέχθηκε ο ποιητής.

Το βιβλίο του Α. Μικρομάτη μας βοηθεί να προσεγγίσουμε την ποιητική πραγματικότητα ενός «διδασκάλου της γραφής και του αισθάνεσθαι», όπως χαρακτήρισε τον Γ. Ρίτσο ο Γ. Σαββίδης.

ΑΝΤ. Η. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΗΣ «ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ»

(Δωρεάν προσφορά στους συνδρομητές)

1. N. E. Gronlund, M. Debesse, G. Mialaret, *Η αξιολόγηση*, μετάφρ. Ειρ. Μαρίνη, Αθήνα 1978.
2. Κ. Ν. Παπανικολάου, *Ανθρωπιστικές μελέτες II*, Αθήνα 1980.
3. Κ. Ν. Παπανικολάου, *Εισαγωγή στο έργο του Δημοσθένη*, Αθήνα 1980.
4. Φ. Κ. Βώρος, *Η διδασκαλία της Αρχαίας Γραμματείας*, Αθήνα 1981.
5. Φ. Κ. Βώρος, *Δοκίμια εισαγωγής στη νεότερη και σύγχρονη Ιστορία*, Αθήνα 1983.
6. Αριστ. Ν. Δουλαβέρας, *Ειδολογική κατάταξη των περιεχομένων της «Νέας Παιδείας», (τ. 1-28)* και Γ. Μ. Ιγνατιάδης, *Επιλογή βιβλιογραφίας για τα κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας που διδάσκονται στο Γυμνάσιο*, Αθήνα 1984.
7. *Η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στη Μέση Εκπαίδευση (Θεωρητικά προβλήματα και διδακτικά σχήματα)*, οργάνωση-επιμέλεια: Χριστίνα Μιχαλοπούλου-Βέικου, Αθήνα 1985.
8. Κ. Ν. Παπανικολάου, *Εμείς και οι Αρχαίοι (μικρό δοκίμιο)*, Αθήνα 1987.
9. Ι. Ν. Μπασλής, *Κοινωνική - Γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*, Αθήνα 1988.
10. Χρίστος Α. Παπαρίζος, *Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό*, Αθήνα 1989.
11. Χρίστος Α. Παπαρίζος, *Επικοινωνιακή προσέγγιση*, Αθήνα 1990.
12. Ηλίας Κ. Δημακάκος, *Επιλογή βιβλιογραφίας χρήσιμης για το διδακτικό έργο (Από τα περιεχόμενα της «Νέας Παιδείας», τεύχ. 1 ('Ανοιξη 1977) έως 69 (Χειμώνας 1994)*, Αθήνα 1994.

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 Απρίλιο 1997

Φωτοσύνθεση: «Πορεία»

685.97.41

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:

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

δρχ. 900