

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 ΤΕΤΧΟΣ ΓΡΑΦΟΥΝ:

Μαριάννα Κονδύλη
Ελένη Κουτσομητοπούλου

Θεόδωρος Π. Καρυώτης
Βενέττα Λαμπροπούλου

Θ. Α. Αγγής

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΕΚΤΟ. **43**

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 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 339Ε
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 αλλαγές στην παιδεία	σελ. 3
Μαριάννα Κονδύλη, Στρατηγικές διδασκαλίας και μετάδοση γνώσεων:	
Παραδείγματα από το ελληνικό νηπιαγωγείο	» 4
Ελενη Κουτσομητοπούλου, Η έννοια της γνωστικής μεταφοράς στην ελληνική γλώσσα - Παιδαγωγικές προεκτάσεις	» 21
Θεόδωρος Π. Καρυώτης, Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας	» 41
Βενέττα Λαμπροπούλου, Η έρευνα της ελληνικής νοηματικής. Παρατηρήσεις φωνολογικής ανάλυσης	» 50
Θ. Α. Αγγής, Όροι της σύγχρονης γλωσσολογίας	» 73
Βιβλιοκρισία	» 79

ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ

Το 1976 έγινε μια ουσιαστική μεταρρύθμιση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, γιατί αυτό έπρεπε ν' ανταποκριθεί στις τότε κοινωνικές ανάγκες. Πέρασαν όμως από τότε 21 χρόνια. Στην ελληνική κοινωνία έγιναν βαθιές αλλαγές. Το εκπαιδευτικό σύστημα, με μικροαλλαγές, παρέμεινε αναλλοίωτο κι ανίκανο πια ν' ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες, στην Ελλάδα του 2000. Έχει φτάσει στα όριά του. Αυτό το έχουν αντιληφθεί όλες οι Κυβερνήσεις της δεκαετίας του '90. Γι' αυτό κι όλες σχεδίαζαν αλλαγές στο σύστημα. Όμως πάντα έλειπε η αναγκαία τόλμη. Ακόμα και αλλαγές που ανακοινώθηκαν έμειναν στο επίπεδο της ανακοίνωσης. Έτσι πέρυσι, το καλοκαίρι του '96, ανακοινώθηκε η εισαγωγή του «Εθνικού Απολυτηρίου». Όμως πριν καν αυτό φτάσει στη Βουλή, αποσύρθηκε από το νέο Υπουργό της ίδιας Κυβέρνησης. Τη στιγμή που γράφονται τούτες οι γραμμές ανακοινώνεται μια καινούρια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με το φιλόδοξο τίτλο «Εκπαίδευση 2000. Για μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων». Πρόκειται για ένα συγκροτημένο θεωρητικό κείμενο με φιλόδοξους στόχους.

Όπως ήταν επόμενο, οι αντιδράσεις δεν άργησαν. Κι είναι πάλι έντονες. Πάντα εξάλλου θα υπάρχουν. Μένει ασφαλώς να δούμε τι θα εφαρμοστεί στην πράξη. Το βέβαιο είναι ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα βρίσκεται σε αναντιστοιχία με τις ανάγκες της κοινωνίας μας. Γι' αυτό και η ανανέωση του συστήματος είναι αναγκαία. Φαίνεται ότι η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας είναι αποφασισμένη να μετατρέψει τις προθέσεις της σε πράξη. Να ιδούμε.

Έγραφα εξάλλου στο προηγούμενο τεύχος για την ανάγκη αναθεώρησης των εγχειριδίων της Γλώσσας που χρησιμοποιούνται στο Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο. Δε γνώριζα ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει κιόλας αρχίσει την προσπάθεια εκσυγχρονισμού των βιβλίων αυτών, που στη δεκαετία του '80 αποτέλεσαν πραγματικά μια επανάσταση. Στον τομέα «γλώσσα» ένας αέρας δημιουργίας αρχίζει να πνέει στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ελπίζω η προσπάθεια να μην οδηγηθεί σε αδιέξοδο.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Μαριάννα Κονδύλη

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ

Ο ρόλος του διδακτικού διαλόγου για τη μετάδοση σχολικής γνώσης μοιάζει να είναι τόσο αυτονόητος, που δεν τίθεται σε συζήτηση. Η παραγωγή λόγου στη σχολική τάξη στηρίζεται σε ένα μόνιμο σχήμα ερωταποκρίσεων και ανατροφοδότησης, που ελέγχεται από τους κύριους ομιλητές και γνώστες, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από τον διδακτικό διάλογο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το λόγο για να οργανώσουν τη διδακτική διαδικασία, να επιβάλουν την πειθαρχία στους μαθητές, να τους καθοδηγήσουν σε επιθυμητές συμπεριφορές και να αποτρέψουν ανεπιθύμητες. Χρησιμοποιούν επίσης το λόγο για να πληροφορήσουν τους μαθητές, περιγράφοντας και εξηγώντας γεγονότα και διαδικασίες, και επιδεικνύοντάς τους τα διάφορα υλικά και διεργασίες που σχετίζονται με τις σχολικές γνώσεις. Ακόμη, επιβάλλουν στους μαθητές να παράγουν λόγο όταν απαντούν σε ερωτήσεις μέσα στο πλαίσιο των σχολικών γνώσεων που μεταδίδονται: αυτή είναι η σημαντικότερη ίσως όψη της λειτουργίας του διδακτικού διαλόγου όσον αφορά τη γλωσσική εκπαίδευση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν, ρητά και άρητα, τα γλωσσικά και μη γλωσσικά επιτεύγματα των μαθητών.

Οι παραπάνω περιοχές γλωσσικών πρακτικών υλοποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο των επιμέρους μαθημάτων. Να θυμίσουμε όμως σ' αυτό το σημείο την ένσταση που διατυπώνεται σε σχέση με την έννοια της μετάδοσης γνώσεων. Η έννοια υποβάλλει την ιδέα ότι η σχολική γνώση απαρτίζεται από ένα κλειστό και «αντικειμενικό» σώμα πληροφοριών και σχέσεων, οι οποίες αρκεί να μεταδοθούν με ορθό τρόπο ώστε να γίνουν κατανοητές από τους μαθητές. Όταν όμως παρατηρούμε τον τρόπο με τον οποίο ο διδακτικός διάλογος κατευθύνει και αναπαράγει το πλέγμα των γνώσεων και των δεξιοτήτων που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα, γίνεται προφανές ότι η αντίληψη της μετάδοσης τείνει να παραγνωρίσει τα περιβάλλοντα λόγου της σχολικής τάξης. Εδώ οι στρατηγικές επικοινωνίας δείχνουν ότι οι σχέσεις ανάμεσα στην *έγκυρη γνώση* (το σχολικό πρόγραμμα) από τη μία,

και την έγκυρη μετάδοση (παιδαγωγική) και την αξιολόγησή της, από την άλλη¹, δεν είναι μονόδρομες ούτε απλές. Κατ' αυτή την έννοια, όταν εξετάζουμε τους διδακτικούς διαλόγους είναι αμφίβολο κατά πόσο μπορεί να ισχύσει η διάκριση ανάμεσα στο σύστημα της μετάδοσης και το σύστημα της έγκυρης «υλοποίησης» της σχολικής γνώσης από την πλευρά των μαθητών, εφόσον παιδαγωγική και αξιολόγηση εν πολλοίς ταυτίζονται.

Η έννοια λοιπόν της διαπραγμάτευσης των σχολικών γνώσεων είναι καθοριστική στις περιπτώσεις που αναλύονται οι συναλλαγές της συνομιλίας είτε εντός είτε εκτός σχολικής τάξης (π.χ. Sinclair & Coulthard 1975, Coulthard 1977 και 1995, Sinclair & Brazil 1982, Stenström 1984, Christie 1989). Μολονότι όμως έχει υπάρξει προσπάθεια να ταξινομηθούν με ακρίβεια οι μονάδες ανάλυσης (οι επιμέρους κινήσεις και τα ενεργήματα), μικρή σημασία έχει δοθεί στον τρόπο με τον οποίο διατυπώνεται και δομείται το αίτημα πληροφόρησης ή, αλλιώς, οι διδακτικές ερωτήσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντλήσουν την «ορθή» απόκριση από τους μαθητές. Η απουσία πιο διεξοδικής ανάλυσης των ερωτήσεων στη σχολική τάξη οφείλεται στα κριτήρια ταξινόμησης, που προβλέπουν μόνο τα λειτουργικά χαρακτηριστικά σε επίπεδο μεμονωμένων ενεργημάτων. Δεν είναι τυχαίο ότι σε αρκετές περιπτώσεις πολύ καθοριστικά στοιχεία της αλληλεπίδρασης χάνονται προκειμένου να εξασφαλιστεί η δομική τυπικότητα και η γραμμικότητα του μοντέλου ανάλυσης, όπως συμβαίνει στο κλασικό μοντέλο ανάλυσης των διδακτικών διαλόγων που προτείνουν οι Sinclair & Coulthard (1975). Για παράδειγμα, πολλές φορές η βασανιστική πορεία που διανύουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντλήσουν τη σωστή απόκριση ταξινομείται απλώς ως επανάληψη του κύριου αιτήματος. Είναι αυτονόητο ότι για την περίπτωση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης η απώλεια πληροφοριών τέτοιου είδους λειτουργεί εις βάρος της ερμηνείας του πώς και γιατί οι μαθητές δεν κατορθώνουν να συμμερίζονται τη σχολική γνώση όπως έχει εκτεθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς. Για να ερμηνεύσουν την πραγματικότητα και να αντιμετωπίσουν με κατάλληλο τρόπο την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση οι συνομιλητές/τριες πρέπει να καταφεύγουν στο συνολικότερο κοινό τους υπόβαθρο, όπως π.χ. υπογραμμίζουν οι Griffin και Mehan (1981). Αλλά η προσφυγή στο κοινό υπόβαθρο και σε ευρύτερες περιοχές γλωσσικών πρακτικών και νοημάτων είναι επίσης αναγκαία για την καταλληλότερη ανάλυση των δεδομένων².

Η παραδοχή που στηρίζει και την έννοια της διαπραγμάτευσης³ είναι ότι το πλαίσιο που ρυθμίζει την ορθή απάντηση από την πλευρά των μαθητών προϋποθέτει το συγκεκριμένο σώμα πληροφοριών οι οποίες απαρτίζουν το (γραπτό ή προφορικό) κείμενο που αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας. Αυτή η αρχή ισχύει για οποιαδήποτε σχολική τάξη. Αλλά οι αναλύσεις διδακτικών διαλόγων προϋποθέτουν επίσης σχολικές τάξεις με αυστηρά καθορισμένα πλαίσια διαλό-

γου και δομημένο περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος. Έτσι, εκ πρώτης όψεως φαίνεται να είναι δύσκολα εφαρμόσιμες στην προσχολική βαθμίδα, όπου υποτίθεται ότι το σχολικό πρόγραμμα δεν είναι αυστηρά προδιαγεγραμμένο, ενώ η διδασκαλία γίνεται με μορφή «συζήτησης» που παραπέμπει σε χαλαρά διδακτικά μοτίβα. Ορισμένα δεδομένα όμως από τάξεις νηπιαγωγείου μάς δείχνουν ότι η διδακτική δομή στο νηπιαγωγείο ελάχιστα διαφέρει από εκείνη του «κανονικού» σχολείου⁴. Το φαινόμενο «σχολειοποίησης» του νηπιαγωγείου ενισχύεται από στοιχεία που προέκυψαν από έρευνα σε δημοτικά σχολεία (Κονδύλη 1900, 1993) και επιτρέπουν τη σύγκριση των διδακτικών διαλόγων. Έτσι, η ανάλυση των διαλόγων στο νηπιαγωγείο αποκαλύπτει την ίδια αξιολογημένη τυπικότητα της διδακτικής ρουτίνας που εμφανίζεται στο δημοτικό σχολείο και βασίζεται στο σχήμα ερώτηση - απάντηση - ανατροφοδότηση. Εξίσου τυπικές είναι και οι περιοχές όπου οι διδακτικοί μονόλογοι λειτουργούν ως περιοχές μετάδοσης γνώσεων τις οποίες δεν κατέχουν οι μαθητές.

Το σχήμα των ερωταποκρίσεων προβλέπει ερωτήσεις με τη μορφή αιτημάτων πληροφόρησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Βέβαια οι ερωτήσεις του διδακτικού διαλόγου δεν μπορούν να χαρακτηριστούν πραγματικά αιτήματα για την άντληση άγνωστης πληροφορίας, όπως συμβαίνει σε άλλες περιπτώσεις διαλόγων. Πάντως αυτές οι «ψευδο-ερωτήσεις» διατηρούν σε μεγάλο βαθμό τα τυπικά χαρακτηριστικά των πραγματικών αιτημάτων πληροφόρησης. Η ουσιαστική διαφορά είναι ότι οι ερωτήσεις έχουν σκοπό να αντλήσουν συγκεκριμένο περιεχόμενο, που δεν επιτρέπει παρεκβάσεις ή συνωνυμίες και περιορίζει το εύρος των πιθανών απαντήσεων σε μία και μοναδική «σωστή» απάντηση, δηλαδή την απάντηση που προβλέπει το εγχειρίδιο ή η προηγούμενη έκθεση από τους/τις εκπαιδευτικούς. Αν λοιπόν οι μαθητές κατορθώνουν να συμμορφωθούν στους όρους του αιτήματος και να απαντούν σύμφωνα με το απαιτούμενο περιεχόμενο, αυτό δεν οφείλεται τόσο στο ότι γνωρίζουν την κατάλληλη απάντηση, αλλά ότι καθοδηγούνται σ' αυτή μέσα από τη σωκρατική μαιευτική της αναδιατύπωσης και του κατακερματισμού του προτασιακού περιεχομένου των ερωτήσεων.

Ο διδακτικός διάλογος στο νηπιαγωγείο κινείται στα ίδια δομικά πλαίσια με εκείνα οποιασδήποτε σχολικής τάξης. Έστω κι αν δεν υπάρχει το σχολικό εγχειρίδιο, όπως στις ανώτερες βαθμίδες, η νηπιαγωγός παράγει προφορικά κείμενα (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι στο μάθημα δεν χρησιμοποιούνται και γραπτά κείμενα) που αποτελούν τις προς «μετάδοση» σχολικές γνώσεις. Όταν δεν επιτυγχάνεται η νοηματική σύγκλιση με τους μαθητές, ή όταν υπάρχει κίνδυνος παρανόησης του περιεχομένου της ερώτησης από τους μαθητές, τότε οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν σε στρατηγικές ειδικών ενδείξεων για την άντληση της ορθής απόκρισης. Συνεπώς η ορθή απόκριση δεν εξαρτάται από κανονιστικά πλαίσια (αν οι μαθητές ξέρουν το περιεχόμενο), αλλά από τον

τρόπο που διατυπώνεται και αναδιατυπώνεται η ερώτηση. Έτσι, ενισχύεται η αντίληψη η οποία προκρίνει ως ερμηνευτικό πλαίσιο τη *διαπραγμάτευση* των γνώσεων στη σχολική τάξη έναντι της ερμηνείας των γεγονότων της σχολικής τάξης υπό το γενικό πρίσμα της *μετάδοσης*. Η ανάλυση λοιπόν των στρατηγικών διαπραγμάτευσης μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλέστερα συμπεράσματα σχετικά με τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους εντέλει συντελείται η μετάδοση των σχολικών γνώσεων.

Είναι ευνόητο ότι η περιγραφή των διδακτικών διαλόγων δεν σκοπεύει να αποτιμήσει τη διδακτική αποτελεσματικότητα, αλλά να αναδείξει τις δομές στο διάλογο που επιτρέπουν συγκεκριμένα περιεχόμενα αλληλεπίδρασης. Βεβαίως εμμέσως προκύπτουν ενδείξεις για περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματική διδασκαλία στις περιοχές όπου η «μετάδοση» των γνώσεων αποτυγχάνει να βρει ανταπόκριση στους μαθητές, με την έννοια ότι η αδυναμία των μαθητών να απαντήσουν με κατάλληλο τρόπο στο περιεχόμενο των ερωτήσεων δείχνει νοηματική σύγχυση που προέρχεται και από τον τρόπο με τον οποίο έχει τεθεί το ερώτημα. Πράγμα που ενισχύει το επιχείρημα ότι ο διδακτικός διάλογος δεν έχει τόσο τα χαρακτηριστικά της δομής της μετάδοσης γνώσεων, αλλά τα χαρακτηριστικά των στρατηγικών διαπραγμάτευσης του περιεχομένου αυτών των γνώσεων.

Στρατηγικές για τη διαπραγμάτευση της κοινής γνώσης

Οι διδακτικοί διάλογοι υλοποιούν όσα προβλέπουν οι διαφορετικές «δραστηριότητες» στις τάξεις των νηπιαγωγείων. Μολονότι το πρόγραμμα δεν το προβλέπει με σαφήνεια, εφόσον τυπικά μπορεί να ανήκουν σε διαφορετικές δραστηριότητες (π.χ. νοητική ανάπτυξη), στην ουσία πρόκειται για περιοχές υλοποίησης της γλωσσικής εκπαίδευσης. Από την εκμάθηση του λεξιλογίου και τη διόρθωση λανθασμένων τύπων που εκφέρουν τα νήπια έως τη ρύθμιση των κατάλληλων —και στον κατάλληλο χρόνο— συνεισφορών των παιδιών, η διδασκαλία της γλώσσας και του λόγου παραμένει το κύριο ίσως μέλημα στη σχολική τάξη.

Οι στιχομυθίες που θα αναλυθούν στη συνέχεια προέρχονται από διδακτικούς διαλόγους από πέντε μαθήματα που έγιναν σε τρία διαφορετικά νηπιαγωγεία της περιοχής της Πάτρας, σε κοντινές ημερομηνίες (από 12 έως 19 Μαΐου 1995). Οι κύριες περιοχές δραστηριοτήτων τοποθετούνται επισήμως στο πλαίσιο της «λογικομαθηματικής επεξεργασίας» (δες και ΟΕΔΒ, *Βιβλίο Δραστηριοτήτων*, σ. 15). Λόγω εποχής (Άνοιξη), το μεγαλύτερο μέρος των μαθημάτων στρεφόταν γύρω από τον άξονα της ταξινόμησης των εντόμων, και σε μία περίπτωση και της ταξινόμησης ζώων. Αυτή η συγκυρία διευκολύνει την έμμε-

ση σύγκριση των διαφορετικών μαθημάτων, αν και πρέπει να θεωρήσουμε δεδομένο ότι η δομή των διαλόγων ελάχιστα διαφοροποιείται από τάξη σε τάξη.

Όπως είπαμε, σε κάθε σχολική τάξη το μάθημα δομείται πάνω στις βασικές πληροφορίες που προσφέρει και στις ερωτήσεις που απευθύνει η νηπιαγωγός για να αντλήσει την κατάλληλη λεκτική συνεισφορά από τα νήπια. Τα παρακάτω αποσπάσματα αποτελούν παραδείγματα κλασικών ερωταποκρίσεων στις οποίες τα νήπια απαντούν αμέσως με το κατάλληλο περιεχόμενο στην ερώτηση. Έτσι, η τυπική συναλλαγή αποτελείται από μία ερώτηση, που διατυπώνεται ως αίτημα για πληροφόρηση (Αίτ.), και μία απάντηση (Απ.). Συνήθως η κατάλληλη απάντηση συνοδεύεται από μία κίνηση θετικής αξιολόγησης (Αξ.) ή απλώς με την αποδοχή της (Αν.).

A.2.9⁵

N: Για να μου πείτε τα διπλανά τώρα [δείχνει την εικόνα με τα πουλιά που είναι εκτεθειμένη]/ Με τι είναι σκεπασμένο το σώμα τους; Αίτ.
M: Με πούπουλα Απ.

A.2.13

N: Η Ελενίτσα τώρα να μας πει μερικά ζώα που να τρώνε χορτάρι/Λέγε/ Ποιο ζώο τρώει χόρτα; Αίτ.
M: Η αγελάδα Απ.

A.2.14

N: Το λιοντάρι το μεγάλο τι τρώει; Αίτ.
M: Ζώα μικρά Απ.

Γ.1.2

N: Η μύγα μάς κάνει ζημιά ή δε μας κάνει; Αίτ.
M1: Μας κάνει Απ.1
M2: Μας λερώνει τα φαγητά Απ.2
N: Μας λερώνει τα φαγητά Αν.

B.1.7

N: Στο κεφάλι τα έντομα τι έχουνε; / Όποιος ξέρει τι έχουνε στο κεφάλι... Λέγε, Νίκη Αίτ.
M: Στο κεφάλι έχουνε μάτια που είναι μικρά, αλλά βλέπουνε Απ.
N: Για ακούστε τη Νίκη έχουνε μάτια (...)
Αν.

Στα παραπάνω παραδείγματα έχουμε να κάνουμε με κλασικές ερωταποκρίσεις όπου οι μαθητές ανταποκρίνονται με ευκολία στα αιτήματα προσφέροντας τις κατάλληλες αποκρίσεις. Ο γενικός σκοπός των ερωτήσεων δεν είναι θέμα το οποίο εξαντλείται εύκολα στο πλαίσιο μιας απλής παρουσίασης δεδομένων. Κάπως αφοριστικά ίσως μπορούμε να πούμε ότι σκοπός της διδακτικής επικοινωνίας δεν είναι η άμεση αξιολόγηση των αποκτημένων γνώσεων, αλλά κυρίως η δημόσια έκθεση και η παραγωγή λόγου με τη μορφή αποκρίσεων από την πλευρά των μαθητών, που να δείχνουν ότι κατέχουν το προτασιακό περιεχόμενο αυτών των πληροφοριών.

Συνήθως λοιπόν οι αποκρίσεις είναι μονολεκτικές και αφορούν γνώσεις της κοινής εμπειρίας ή πληροφορίες που έχουν ήδη εκτεθεί από τη νηπιαγωγό. Ωστόσο, πολύ συχνά η απάντηση δεν είναι αυτονόητη: έτσι, η νηπιαγωγός πρέπει να φροντίσει ώστε η ερώτηση να αποκτήσει μορφή στην οποία να μπορούν να ανταποκριθούν οι μαθητές. Η ερώτηση λοιπόν πρέπει να αναδιατυπωθεί (ΑΔ), όπως συμβαίνει στο επόμενο παράδειγμα:

B.1.2

[Μετά την καθημερινή ρουτίνα συζήτησης για την ημέρα της εβδομάδας και το μήνα]

N: (...) η 'Ανοιξη, λοιπόν, είναι μια πολύ όμορφη εποχή και πετούν και πολύ όμορφα;...

Τι..., την 'Ανοιξη;

K. Αίτ.

M: Χελιδόνια

Απ.

N: (Δείχνει τις εικόνες εντόμων που έχει βάλει στον πίνακα)

Ένδ.

Χελιδόνια είναι αυτά;

ΑΔ.

M: Έντομα

Απ.

N: Έντομα λοιπόν πετούν την 'Ανοιξη, πολύ όμορφα έντομα

Αξ.

Στο απόσπασμα B.1.2 η αναδιατύπωση της ερώτησης γίνεται με μία ερώτηση διπλής επιλογής, που είναι εκ των πραγμάτων αναγκαία, εφόσον η κοινή γνώση έχει ωθήσει το μαθητή να απαντήσει αναφέροντας τον πιο κοινό εκπρόσωπο από τα πετούμενα της 'Ανοιξης. Είναι όμως φανερό ότι αν η απόκριση είναι ακατάλληλη δεν οφείλεται σε «αντικειμενικούς» λόγους, αλλά στο ότι η πρόθεση της νηπιαγωγού είναι να ξεκινήσει τη συζήτηση για τα —επίσης πετούμενα— έντομα κι όχι για τα πουλιά. Η νοηματική κατεύθυνση δηλώνεται με την εικόνα εντόμων που εκτίθεται σε κοινή θέα. Από τη στιγμή που η ένδειξη γίνει αντιληπτή, δίνεται η κατάλληλη απόκριση («εντόμα»). Αυτή όμως η απόκριση δεν είναι κατάλληλη ως προς την κύρια ερώτηση («τι πετά την 'Ανοιξη») αλλά ως προς την «αναδιατύπωσή» της με βάση το συγκεκριμένο εξωγλωσσικό περιβάλλον.

Σε άλλη περίπτωση (B.1.14, παρακάτω) η νηπιαγωγός, αφού έχει εξηγήσει πως ορισμένα έντομα είναι βλαβερά, δηλαδή «κάνουν κακό» τρυπώντας με το κεντρί τους εχθρούς τους, στη συνέχεια ρωτά ποιους εχθρούς έχουν τα έντομα. Έχουν αναφερθεί ο άνθρωπος και ο βάτραχος, αλλά κάποια παιδιά αναφέρουν άλλα «βλαβερά» έντομα —π.χ. κατσαρίδα—.

B.1.14

N: Ποιους άλλους εχθρούς έχουνε; Για ν' ακούσω / λέγε, Χρήστο

K. Αίτ.

M-X: [δεν απαντά]

N: Τα πού;... [περιμένει να συμπληρώσει ο μαθητής]

ΑΔ.

M-X: Τα κουνούπια

N: Τα πουλιά [έντονα], ε; Τα πουλιά δεν τρώνε έντομα, δεν τους αρέσουν τα έντομα, ε; (...)

Και στις δύο περιπτώσεις (B.1.2 και B.1.14) η νηπιαγωγός χρειάζεται να καταφύγει σε άμεση υπόδειξη της απάντησης που αναμένει, δείχνοντας την εικόνα που θα έπρεπε να λειτουργεί ως εστία της προσοχής των παιδιών, ή προσφέροντας άμεση ένδειξη —συχνή άλλωστε στη σχολική τάξη— με την πρώτη συλλαβή της αναμενόμενης λέξης. Ας σημειωθεί ότι στη δεύτερη ερωταπόκριση είναι πιθανόν η σύγχυση του μαθητή να επιτείνεται από τη φωνητική ομοιότητα της συλλαβής που- με τη συλλαβή κου(-νούπια). Εν πάση περιπτώσει η ορθή απόκριση προσφέρεται από την ίδια τη νηπιαγωγό, η οποία κρίνει ότι δεν είναι πολύ πιθανόν να αντλήσει την ορθή απόκριση από το νήπιο. Έτσι, δίνει μόνη της την πληροφορία χωρίς να απαιτήσει άλλη διανοητική προσπάθεια.

Τυπικό από αυτή την άποψη είναι και το αμέσως παρακάτω απόσπασμα (B.1.12), κατά το οποίο η νηπιαγωγός καταφεύγει αμέσως στην υπενθύμιση μέρους της απάντησης όταν η απόκριση από την πλευρά των νηπίων δεν παράγεται αυτομάτως. Έτσι, η ερώτηση (το κυρίως αίτημα πληροφόρησης) αναδιατυπώνεται με όρους που απαιτούν λιγότερη προσπάθεια από τα νήπια. Στο B.1.12, η νηπιαγωγός αναδιατυπώνει την ερώτηση, προσφέροντας συγκεκριμένες ενδείξεις για την απάντηση όταν κρίνει ότι η κατάλληλη απόκριση ίσως απαιτεί μεγάλες μνημονικές προσπάθειες από τα νήπια.

B.1.12

N: Το άλλο μέρος εδώ [δείχνει την εικόνα ενός εντόμου] πώς είπαμε

ότι το λένε;/

Αιτ.

Τα έντομα έχουνε το κεφάλι τους, το θώρακά τους και τηγ;...

ΑΔ.

M/ες: Κοιλιά

Απ.

N: Και την κοιλιά

Αν.

Παρόμοιες δυσκολίες προβλέπει η νηπιαγωγός στο αμέσως παρακάτω απόσπασμα (A.2.11). Πρόκειται για περίπτωση όπου έχει ήδη αναφερθεί σε ταξινομήσεις διαφόρων ζώων που καλύπτονται με γούνα ή με δέρμα. Εδώ προσπαθεί να κάνει τα παιδιά να επεκταθούν, αναφέροντας τα λέπια που καλύπτουν το σώμα των ψαριών.

A.2.11

N: Με τι είναι σκεπασμένο το σώμα των ψαριών;/Σκεφτείτε...

K. Αίτ.

M: Με δέρμα...

N: Για σκεφτείτε/

Τα ψάρια τι τα κάνει η μαμά όταν τα παίρνει;/

Εκκ.

Τα ρίχνει κατευθείαν στο τηγάνι και τα τηγανίζει;

ΑΔ.

M1: Όχι, τα αλατίζει

Απ.1

M2: Τα κάνει έτσι [κάνει κινήσεις καθαρίσματος ψαριών]

Απ.2

N: Τι κάνει, Δήμο;	Αίτ. προσδ.
M: Τα καθαρίζει	Απ. προσδ.
N: Από τι τα καθαρίζει;	Δευτ. Αίτ.
N: Απ' το δέρμα	Απ.
N: Δεν είναι δέρμα εκείνο	Αξ. (-)
M: Απ' τ' αλάτι	Απ.
N: Όχι	Αξ. (-)
M: Απ' τα λέπια	Απ.
N: Μπράβο, Νικόλα...	Αξ. (+)

Όταν διατυπώνει την ερώτηση η νηπιαγωγός προεξοφλεί, όπως δείχνει και η προτροπή της («σχεφετείτε»), ότι τα νήπια γνωρίζουν την απάντηση. Παρ' όλα αυτά η πρώτη «ακατάλληλη» απάντηση («δέρμα») του μαθητή, ο οποίος προφανώς είναι επηρεασμένος από την προηγούμενη συζήτηση για το δέρμα των ζώων⁶, την αναγκάζει να επιστρατεύσει τη στρατηγική της σωκρατικής ερώτησης, που θα αποτελέσει βάση για την περαιτέρω διαπραγμάτευση. Επικαλείται την κατάσταση που ανήκει στην κοινή γνώση των παιδιών («καθάρισμα ψαριών»), και κάνει μία ερώτηση στην οποία το δεύτερο σκέλος λειτουργεί έτσι ώστε να διευκολύνει ακόμη περισσότερο την απάντηση, περιορίζοντας το εύρος των πιθανών απαντήσεων. Οι συνεισφορές όμως των νηπίων ανταποκρίνονται στην περιορισμένη ερώτηση, και οι αποκρίσεις αφορούν την προετοιμασία των ψαριών (το καθάρισμα, το αλάτισμα). Η συνέχεια της συζήτησης γίνεται με σαφή αρνητική αξιολόγηση των πιθανών ακατάλληλων αποκρίσεων των νηπίων μέχρι να αντληθεί η κατάλληλη.

Έχουμε επομένως να κάνουμε με μία διαδικασία αναδιαπραγμάτευσης γεγονότων της κοινής γνώσης που θα έπρεπε να συμμερίζονται η νηπιαγωγός και οι μαθητές/τριες. Είτε πρόκειται για καθημερινές γνώσεις είτε πρόκειται για γεγονότα της κοινής εμπειρίας είτε πρόκειται για πληροφορίες που θεωρούνται γνωστές και δεδομένες από το πλαίσιο της διδασκαλίας, αυτό το είδος κοινής γνώσης είναι που ορίζει και την ορθότητα των απαντήσεων, και θεωρητικά αποτελεί διευκολυντικό πλαίσιο για τους/τις συμμετέχοντες/σες. Πολύ συχνά είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να αναδιοργανώσουν («αναδιατυπώνουν») τα δεδομένα της κοινής σχολικής γνώσης. Εδώ μας ενδιαφέρει κυρίως να προσφέρουμε κάποιες ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο δομείται σε επίπεδο συνομιλίας αυτή η ιδιαιτερότητα της σχολικής τάξης.

Από αυτή την άποψη μάς είναι χρήσιμη η έννοια των *συζητήσιμων γεγονότων* όπως έχουν διατυπωθεί από τους Labov και Fanshel (1977). Η βασική παρατήρηση που μπορούμε να κάνουμε είναι ότι η αρχή της αναδιατύπωσης των ερωτήσεων στους σχολικούς διαλόγους στηρίζεται γενικά στους κανόνες των σωκρατικών ερωτήσεων και των προσδιορισμών όπως έχουν περιγραφεί από τους Labov και Fanshel. Πιο συγκεκριμένα, όταν αναλύουν τους καθολικούς

κανόνες που διέπουν τα συνομιλιακά αιτήματα πληροφόρησης, οι συγγραφείς διατυπώνουν και τις αρχές των *σωκρατικών ερωτήσεων* που είναι αναγκαίες όταν η ανταλλαγή πληροφοριών προσκρούει σε ασυμφωνία των συνομιλητών σχετικά με κάποιες όψεις ή και το σύνολο του προς συζήτηση θέματος. Κατ' αυτή την έννοια, όταν υπάρχει οποιαδήποτε αμφιβολία σχετικά με κάποιο γεγονός (D-event), τότε αυτομάτως αυτό το γεγονός γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης ώστε να επιτευχθεί η βασική συμφωνία. Βέβαια, οι συνομιλίες που αναλύονται στο συγκεκριμένο έργο διαφοροποιούνται από τους διδακτικούς διαλόγους ως προς το ότι οι ερωτήσεις (αιτήματα πληροφόρησης) δεν αφορούν την άντληση πραγματικών πληροφοριών, αλλά αποσκοπούν στην παραγωγή λόγου από τους μαθητές προκειμένου να ελεγχθεί αν «γνωρίζουν», αν μπορούν να παράγουν λόγο σχετικά με τα περιεχόμενα της σχολικής γνώσης. Ωστόσο, οι «ψευδο-ερωτήσεις» δημοσιοποίησης και ελέγχου των γνώσεων που χαρακτηρίζουν τους διδακτικούς διαλόγους υπόκεινται από άποψη δομής σε όλους σχεδόν τους κανόνες που διέπουν οποιαδήποτε συνομιλία. Αυτό λοιπόν που διαφοροποιεί τους διδακτικούς διαλόγους από άλλες μορφές ανταλλαγής πληροφοριών είναι η συχνότητα και η πολυπλοκότητα της δομής των ερωταποκρίσεων, έτσι ώστε να δημοσιοποιηθεί το περιεχόμενο των σχολικών «γνώσεων-πληροφοριών».

Σύμφωνα με την ορολογία των Labov και Fanshel, η *σωκρατική ερώτηση* στηρίζεται στην εξής συνθήκη: αν ο ομιλητής A απευθύνει μία ερώτηση διπλής επιλογής (ναι/όχι) σχετικά με ένα συζητήσιμο γεγονός (D-event), η ερώτηση ακούγεται ως αίτημα για πληροφόρηση αναφορικά με την άποψη που έχει ο B γι' αυτό το γεγονός, η οποία θα δημιουργήσει τη βάση για περαιτέρω συζήτηση (Labov & Fanshel 1977: 102). Ακόμη πιο ειδική κατηγορία *σωκρατικού αιτήματος* είναι ο *σωκρατικός προσδιορισμός*, σύμφωνα με τον οποίο, αν ο ομιλητής διατυπώνει ένα αίτημα πληροφόρησης προς τον B, και ο B αποφεύγει να απαντήσει με τον ισχυρισμό ότι αδυνατεί να το κάνει, και τότε ο A διατυπώνει ένα άλλο αίτημα πληροφόρησης το οποίο είναι περισσότερο σαφές και συγκεκριμένο, τότε το αίτημα του A ακούγεται ως ισχυρισμός ότι η συγκεκριμένη πληροφορία αποτελεί μέρος της απάντησης, κι έτσι δεν γίνονται παραδεκτές περαιτέρω υπεκφυγές και αρνήσεις γύρω από το ίδιο θέμα (Labov & Fanshel 1977: 103)?

Στην περίπτωση της σχολικής τάξης τα *σωκρατικά στρατηγήματα* δεν αποτελούν απλώς ειδικές συμπληρωματικές πράξεις. Από τη στιγμή που συχνά οι μαθητές (ομιλητές/τριες B) απαντούν με ακατάλληλο περιεχόμενο ή και δηλώνουν ότι δεν μπορούν να απαντήσουν, οι ομιλητές/τριες A (νηπιαγωγοί) συμπεριφέρονται γλωσσικά σαν να έχουν να χειριστούν διαπραγματεύσιμα γεγονότα γνώσης. Συνεπώς μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι *σωκρατικές ερωτήσεις* οργανώνουν τον κύριο κορμό του διδακτικού διαλόγου.

Η ιδέα των σωκρατικών ερωτήσεων είναι πρόσφορη για να αναδειχτούν σημαντικές πτυχές του σχολικού διαλόγου. Όπως θα δούμε, η στρατηγική αναδιατύπωσης των ερωτήσεων βασίζεται εν πολλοίς σε —λιγότερο ή περισσότερο— αποτελεσματικές κινήσεις, που αποσκοπούν στη δημιουργία ενός πλαισίου συμφωνίας ως προς το περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων οι οποίες αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης.

Τύποι αναδιατύπωσης των ερωτήσεων

Αν η έννοια των διαπραγματεύσιμων γεγονότων μάς βοηθά να ερμηνεύσουμε το φαινόμενο των σωκρατικών ερωτήσεων στο σχολικό διάλογο, μπορούμε να δούμε ποιοι είναι οι βασικοί τύποι αναδιατύπωσης των ερωτήσεων. Στο αμέσως παρακάτω απόσπασμα (Α.2.14) σκοπός της νηπιαγωγού είναι να αντλήσει το όνομα της κατηγορίας των ζώων για τα οποία γίνεται συζήτηση. Προκειμένου να το πετύχει καταφεύγει σε μία αναδιατύπωση του κύριου αιτήματος χρησιμοποιώντας μία ερώτηση διπλής επιλογής που προκρίνει την αντίθετη έννοια (αχόρτο) από αυτή που θέλει να αντλήσει. Έτσι, προκαλεί την επιθυμητή αντίδραση, και δευτερευόντως εκμαιεύει την κατάλληλη λέξη («κρέας»). Η αμέσως επόμενη συνόψιση λειτουργεί και ως προδιατύπωση της επόμενης ερώτησης σχετικά με την ονομασία των ζώων που τρώνε χόρτα. Εδώ χρειάζεται να σημειώσουμε ότι, μολονότι η ερώτηση δεν δηλώνει σαφώς σε ποια από τις δύο κατηγορίες αναφέρεται, οι μαθητές εικάζουν ορθώς ότι αναφέρεται στα ζώα που τρώνε χόρτα, με βασικό εκπρόσωπο τη γνωστότατη αγελάδα. Ωστόσο το καίριο αίτημα δε είναι το όνομα της βασικής εκπροσώπου της κατηγορίας αλλά η ονομασία της ίδιας της κατηγορίας (που έχει μνημονευτεί νωρίτερα). Έτσι, η νηπιαγωγός καταφεύγει στην αναδιατύπωση της ερώτησης με την παράθεση όλων των στοιχείων της απάντησης («μία λέξη για τα ζώα που τρώνε χόρτα ή φυτά»), και το αποτέλεσμα είναι ορατό στην απόκριση.

Α.2.14

N: Λοιπόν, αυτό που είπατε... που τρώνε ζώα, κότες και άλλα μικρότερα ζώα/

Τι είναι αυτό/

Είναι χόρτο;

K. Αίτ. (1)

ΑΔ.2 (2)

M: Όχι

N: Τι είναι;

M: Ζώα

M: Κρέας

K. Αίτ. (1.1)

Απ.

Απ.

N: Άλλα λοιπόν τρώνε φυτά, χόρτα, κι άλλα ζώα, κρέας/

Για να πούμε τ' όνομά τους/να δούμε ποιος θα το θυμηθεί

Αποδ./Συνόψ.

K. Αίτ. (3)

M: Αγελάδες	Απ.
N: Όχι/	Αξ.
Με ένα... με μία λέξη/όλ' αυτά που τρώνε χόρτα, φυτά;...	ΑΔ. 5 (4)
M: Χορτοφάγα	Απ.
N: Μπράβο, χορτοφάγα ή φυτοφάγα...	Αξ. + επέκτ.

Τα είδη αναδιατύπωση των κύριων αιτημάτων (1) και (3) αποτελούν τις δύο τυπικές περιπτώσεις. Στην αναδιατύπωση (2) βλέπουμε τη σωκρατική ερώτηση διπλής επιλογής να εξελίσσεται έτσι ώστε να οδηγήσει αυτομάτως στον αποκλεισμό της ακατάλληλης απόκρισης (στην περίπτωση μας, το «ναι»). Όταν επιτυγχάνεται η απόκριση με τον ορθό πόλο («όχι»), επαναλαμβάνεται το αίτημα (1.1) που έχει πλέον μεγαλύτερες πιθανότητες ορθής απάντησης εφόσον στην προηγούμενη κίνηση έχει αποκλειστεί το ακατάλληλο σκέλος. Το δεύτερο κύριο αίτημα (3) έχει μεγαλύτερες απαιτήσεις: δεν είναι πλέον ζήτημα απλής κοινής γνώσης, παρά πιο ειδικής λεξιλογικής γνώσης. Εδώ η νηπιαγωγός καταφεύγει στη διατύπωση των ετυμολογικών όρων («αυτά που τρώνε φυτά ή χόρτα λέγονται χορτοφάγα ή φυτοφάγα») που θα θυμίσουν στα νήπια τη λέξη που ήδη γνωρίζουν.

Ωστόσο ο δεύτερος τύπος αναδιατύπωσης, όπου προσφέρεται σχεδόν αυτούσιο το περιεχόμενο της απάντησης, δεν χρησιμοποιείται μόνο στις περιπτώσεις όπου οι απαιτούμενες γνώσεις ξεπερνούν την απλή κοινή γνώση των νηπίων. Χρησιμοποιείται και σε περιπτώσεις, όπως η αμέσως παρακάτω, όπου η νηπιαγωγός προσπαθεί να οδηγήσει τα νήπια να αναφέρουν με τι τρέφονται τα πουλιά. Έχουν ήδη αναφερθεί τα ψίχουλα, τα σπόρια, το καλαμπόκι.

A.2.15

N: Τι άλλο τρώνε τα πουλιά;	K. Αίτ.
M: Ψωμί	
N: Άμα είναι στο δάσος που θα το βρούνε το ψωμί/	Αξ.
Ψωμί τρώνε ή σκουλ;...	ΑΔ. 5
M: Σκουλήκια	
N: Σκουλήκια, υπάρχουν και τα σκουλήκια που τρώνε τα πουλάκια	Αξ.
Τι άλλο;	

Η ένδειξη για την ορθή απόκριση δίνεται με μία ερώτηση διπλής επιλογής της οποίας το δεύτερο σκέλος περιέχει την κατάλληλη απάντηση. Ας σημειωθεί ότι με την προηγούμενη αξιολόγηση (με μορφή ρητορικής ερώτησης) η νηπιαγωγός δηλώνει την ακαταλληλότητα της προηγούμενης απόκρισης. Επομένως, στην αναδιατύπωση η κατάλληλη απόκριση προβάλλεται αυτομάτως. Αυτό που απαιτείται είναι στην ουσία η αναγνώριση και επιβεβαίωσή της από το νήπιο, άρα απαιτείται η ελάχιστη δυνατή προσπάθεια.

Αξίζει να δούμε κάποιες περιπτώσεις εννοιολογικής σύγχυσης που επιδεικνύουν οι μαθητές και καταλήγουν σε απροσδόκητες ακατάλληλες συνεισφορές⁸. Το πλαίσιο αναφοράς του παρακάτω αποσπάσματος (Α.2.19) είναι τα ζώα του νερού, και ιδιαιτέρως τα ψάρια, των οποίων κύριο χαρακτηριστικό είναι ότι πολλαπλασιάζονται γεννώντας αυγά. Η δικαιολογημένη απορία μιας μαθήτριας αν η φάλαινα, που συγκαταλέγεται στα θαλάσσια ζώα, γεννάει αυγά, δημιουργεί την αφορμή για την ακόλουθη στιχομυθία με άλλο μαθητή, ο οποίος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, εφόσον η φάλαινα δεν γεννάει αυγά, τότε δεν γεννάει καθόλου:

A.2.19

N: Η Μαίρη όμως ρώτησε: «Η φάλαινα γεννάει αυγά»;

M: Όχι

N: Αυτή, τι λέτε, γεννάει αυγά;

Τι μεγάλα αυγά θα γεννούσε, ε;

M: Όχι

N: Τι γεννάει τότε;

M: Τίποτα

N: Όχι; Πώς γίνονται πολλές οι φάλαινες;/

Πώς θα γίνουνε πολλές άμα δε γεννήσουνε;

M: Φαλαινάκια

N: Η Φάλαινα γεννάει φαλαινάκια/

Ποια άλλα ζώα γεννάνε παιδιά ίδια με τη μαμά τους;/

Η γάτα τι γεννάει;

M: Γατάκια

Αίτ.

ΑΔ. 5 (1)

Απ.

Αιτ. (2)

Απ.

Αξ. (3)

Επέκτ. (4)

Απ.

Αξ.

Αίτ.

ΑΔ.

Παρά τις επιφανειακές ομοιότητες των (1), (2), (3), μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι στην πρώτη περίπτωση η αναδιατύπωση της ερώτησης γίνεται, με μία άλλη ρητορική ερώτηση που λειτουργεί κατευθύνοντας στην ορθή απόκριση. Στο εκφώνημα (1) η κατάλληλη απάντηση είναι η αρνητική («όχι, δεν γεννάει αυγά»), που μπορεί ωστόσο να περικλείει μία γενίκευση («όχι, δεν γεννάει αυγά ούτε κάτι άλλο») η οποία πρέπει να αποκατασταθεί. Τα εκφωνήματα (3) και (4), αποτελούν ρητορικές ερωτήσεις οι οποίες επέχουν θέση αξιολόγησης στην προηγούμενη απόκριση, αποκλείοντας την περαιτέρω συζήτηση αναφορικά με το ενδεχόμενο ατεκνίας των φαλαινών. Ως εκ τούτου, η αμέσως επόμενη συνεισφορά του μαθητή δεν αποτελεί απάντηση στη ρητορική ερώτηση αλλά στην αμέσως προηγούμενη ερώτηση (2) («τι γεννάει, τότε;»).

Στην ίδια σχολική τάξη, λίγο νωρίτερα, κάνουν μία συζήτηση με αφορμή τη γιορτή της μητέρας. Η επίκληση γνωστών βιωμάτων γίνεται από τη νηπιαγωγό προκειμένου να κάνει τα νήπια να καταλάβουν ότι βασικό μέλημα της μητέρας είναι η φροντίδα των παιδιών:

A.1.9

N: (...) και όταν αρρωστήσετε εσείς, τι κάνει η μαμά σας;	K. αίτ.
M: Εγώ μένω στο κρεβάτι μέχρι να γίνω πάλι καλά	Απ. (1)
N: Και τι κάνει η μανούλα τότε;	Επαν. Αιτ. (2)
M: Προσπαθεί να μας κάνει καλά	Απ. (3)
N: «Προσπαθεί να μας κάνει καλά», λέει ο Σπύρος/ Και είναι χαρούμενη;	ΑΔ. 2 (4)
M: Όχι	Απ. (5.1)
M: Ναι	Απ. (5.2)
N: Είναι χαρούμενη που είμαστε άρρωστοι, Χρήστο;	ΑΔ. (6)
M/ές: Όσοχι (εν χορώ)	Απ.
N: Αλλά, τι είναι;	ΑΔ. (7)
M (άλλος): Στεναχωρημένη	Απ.
N: Στεναχωρημένη, και δεν κοιμάται το βράδυ (...)	ΑΞ. + Επέκτ.

Στην παραπάνω περίπτωση η νηπιαγωγός προσπαθεί με επανάληψη του αιτήματος (2) να επαναφέρει στην επιθυμητή πορεία τη συναλλαγή που υπονομεύεται από την αδόκιμη παρέκβαση (1) του μαθητή. Αποδεχόμενη την καταλληλότητα της απόκρισης (3) συνεχίζει το βηματισμό της διδακτικής πορείας. Δείχνοντας με το (4) ότι η απόκριση (3) δεν είναι επαρκής, χρησιμοποιεί μία ερώτηση διπλής επιλογής, εστιασμένη όμως στο ακατάλληλο νοηματικό περιεχόμενο. Η ελκτική δύναμη της ερώτησης, αντλεί τόσο την κατάλληλη (5.1) όσο και την ακατάλληλη απάντηση (5.2). Η ακατάλληλη απόκριση αναγκάζει τη νηπιαγωγό να αναδιατυπώσει την ερώτηση διπλής επιλογής, θέτοντας τις προϋποθέσεις της κοινής γνώσης για την απάντησή της⁹. Έτσι η αναδιατύπωση (7) γίνεται απαραίτητη προκειμένου να ολοκληρωθεί και να δημοσιοποιηθεί το περιεχόμενο της κοινής γνώσης («όταν είμαστε άρρωστοι, η μητέρα δεν είναι χαρούμενη, αλλά στεναχωρημένη»), και να προχωρήσει η συζήτηση.

Αν στο παραπάνω παράδειγμα η ακατάλληλη απόκριση μάλλον οφείλεται στη συνομιλιακή έλξη, στα επόμενα παραδείγματα η ακατάλληλη απόκριση δηλώνει σύγχυση, που οφείλεται στο γενικότερο πλαίσιο εξέλιξης της συγκεκριμένης (δια)πραγματέυσης για την ωφελιμότητα των εντόμων:

B.1.19

N: Δε μου λέτε, τα έντομα σε μας τους ανθρώπους είναι ωφέλιμα ή βλαβερά λέτε;	Αιτ. επιλ.
M: Βλαβερά	Απ.
N: Βλαβερά τα περισσότερα/ Για πες μου ποιο είναι για μας τους ανθρώπους βλαβερό και ενοχλητικό;	Αν. + επ. Αίτ.

M: Μέλισσα

N: Μας τσιμπάει, αλλά μας είναι όμως και ωφέλιμο

Γιατί;

/Τι μας δίνει λέτε;

M: Το μέλι

Αν. + επ.

Αιτ.;

ΑΔ.

Απ.

Γ.1.13

N: Τα μυρμήγκια μάς πειράζουνε;

M: Όχι

N: Είναι βλαβερά έντομα;

M: Όχι

N: Όχι, παιδιά, δεν είναι βλαβερά

M: Δεν είναι έντομα

N: Δεν είναι έντομα;

M: Ναι

N: Γιατί; Γιατί δεν είναι έντομα;

M: Τα έντομα είναι βλαβερά

N: Δεν είναι βλαβερά έντομα / έντομα είναι όμως

Αιτ.

Απ.

Αιτ.

Απ.

Αν.

Πλ.

Αίτ. επιβ.

Επίβ.

Αίτ. προσδ.

Απ.

Αξ. + επ.

Τα δύο αποσπάσματα (B.1.19 και Γ.1.13) δεν έχουν μόνο σημασία ως προς τη στρατηγική της αναδιατύπωσης, αλλά και επειδή δείχνουν τις συνέπειες της σύγχυσης που επισημάναμε στο πλαίσιο της κατηγορίας «έντομα». Στο πρώτο απόσπασμα (B.1.19) η νηπιαγωγός δέχεται την απάντηση, κάνοντας ωστόσο και την αναγκαία επέκταση του νοήματος («τα περισσότερα έντομα είναι βλαβερά»). Ξεκινά λοιπόν μία άλλη κίνηση αιτήματος ώστε να προσδιοριστούν τα μέλη της υποκατηγορίας «βλαβερά και ενοχλητικά» έντομα, όπου προκύπτει ότι ο μαθητής θεωρεί πως η μέλισσα συγκαταλέγεται σ' αυτήν (εφόσον ενίοτε είναι ενοχλητική, τσιμπάει). Η αξιολόγηση της νηπιαγωγού δέχεται την ορθότητα του ισχυρισμού του μαθητή, αλλά τον σχετικοποιεί ως προς την ωφελιμότητα της μέλισσας. Τυπικός είναι ο τρόπος με τον οποίο αναδιατυπώνεται η ερώτηση σχετικά με τους λόγους ωφελιμότητας της μέλισσας προκειμένου να αντληθεί η κατάλληλη απόκριση. Η ερώτηση κατακερματίζει και εστιάζεται στο συνδηλωτικό γνώρισμα του επωφελούς της μέλισσας («η μέλισσα είναι ωφέλιμο έντομο διότι μας δίνει μέλι»). Έτσι, ελαχιστοποιείται η προσπάθεια που απαιτείται από τα νήπια να απαντήσουν.

Το δεύτερο απόσπασμα (Γ.1.13) ξεκινά με μία ερώτηση που έχει σκοπό να αντλήσει την κατάλληλη (αρνητική, σ' αυτή την περίπτωση) απόκριση. Ας σημειωθεί ότι οι δύο ερωτήσεις συνεπάγονται η μία την άλλη («τα μυρμήγκια δεν μας πειράζουν, άρα δεν είναι βλαβερά») και ότι η δεύτερη πλέον ακούγεται ως ρητορική ερώτηση και ακολουθεί μία θετική αξιολόγηση που τείνει να κλεί-

σει τη συναλλαγή. Το άνοιγμα όμως της επόμενης συναλλαγής συμβαίνει με έναν τρόπο σπάνιο για τη σχολική τάξη (μολονότι λιγότερο σπάνια για τις τάξεις του νηπιαγωγείου, όπου τα νήπια συχνά παίρνουν το λόγο χωρίς να κληθούν από τη νηπιαγωγό): ο μαθητής παίρνει την πρωτοβουλία να αμφισβητήσει τη βασική προϋπόθεση ότι τα μυρμήγκια είναι έντομα από τη στιγμή που δεν είναι βλαβερά. Άρα έχει ταυτίσει την ιδιότητα του εντόμου με την ιδιότητα του βλαβερού. Η αλληλεπίδραση και η νοηματική διαπραγμάτευση κλείνει με τη λιτή υπενθύμιση των γνωρισμάτων της συγκεκριμένης κατηγορίας από τη νηπιαγωγό, σύμφωνα με την οποία ορισμένα, όχι όμως όλα τα έντομα, είναι βλαβερά.

Τα δύο παραδείγματα έχουν αξία για την κυριαρχία ορισμένων νοημάτων έναντι κάποιων άλλων στο πλαίσιο διαπραγμάτευσης των σχολικών γνώσεων. Και θα ήταν τουλάχιστον αφελές αν αποδίδαμε τη σύγχυση στη νηπιακή ηλικία. Στην ουσία, οι παραπάνω διάλογοι δείχνουν τη δυσκολία να μεταδοθούν με αυστηρό τρόπο γνώσεις όπως π.χ. τα γνωρίσματα που διακρίνουν την κατηγορία έντομα. Κάποιες ενδείξεις προέκυψαν και από τη διαπραγμάτευση άλλων κατηγοριών, όπως π.χ. τα ζώα του νερού. Δεν είναι τυχαίο ότι σ' αυτές τις πιο δύσκολες περιπτώσεις, όπου δεν έχουμε πλέον να κάνουμε με περιεχόμενα της κοινής γνώσης, οι νηπιαγωγοί έχουν την τάση να προσφέρουν οι ίδιες το κατάλληλο προτασιακό περιεχόμενο αντί να προσπαθούν να το αντλήσουν μέσα από το σχήμα ερωταποκρίσεων και αναδιατυπώσεων.

Η ανάδειξη μίας από τις σημαντικές όψεις των διδακτικών διαλόγων όπως είναι η αναδιατύπωση των ερωτήσεων ασφαλώς δεν φιλοδοξεί ούτε να εξαντλήσει το θέμα ούτε να προσφέρει εργαλεία τυποποίησης. Περισσότερο επιχειρεί να φωτίσει το ζήτημα που τέθηκε εξ αρχής, σύμφωνα με το οποίο το πλαίσιο ανταλλαγής νοημάτων δεν στηρίζεται τόσο στον έλεγχο των σχολικών γνώσεων όσο στη διαδικασία δημόσιας διαπραγμάτευσης των γνώσεων και των μεταξύ τους σχέσεων. Το αν οι ερωτήσεις απαντώνται με κατάλληλο τρόπο δεν εξαρτάται τόσο από τις «αντικειμενικές» γνώσεις των παιδιών όσο από τις στρατηγικές διατύπωσης των ερωτήσεων. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η στρατηγική για να αντληθεί η κατάλληλη απόκριση έχει μονόδρομο χαρακτήρα. Στην ουσία δεν φαίνεται να αποσκοπεί τόσο στο να αξιολογηθούν οι γνώσεις των μαθητών όσο να γίνει δημόσιο κτήμα το προτασιακό περιεχόμενο των κοινών (σχολικών) γνώσεων. Όπως υπενθύμισε και ένας μαθητής σε μία από τις σχολικές τάξεις από τις οποίες αντλήθηκαν τα παραδείγματα, «άμα το λέει ένας, το μαθαίνουν όλοι». Ίσως αυτή η αποστροφή δηλώνει πολύ περισσότερα για το χαρακτήρα των διδακτικών διαλόγων και για την αντίληψη περί τρόπου μετάδοσης των γνώσεων απ' ό,τι μπορεί να εξαχθεί από οποιαδήποτε ανάλυση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- B. Bernstein (1989), εισαγ. μφρ. Ι. Σολομών, *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- F. Christie (1989), «Language Development in Education», στο R. Hasan, J. R. Martin (επιμ.), *Language Development: Learning Language, Learning Culture*, Vol. XXVII, Νόργουοντ, Ablex Publishing Corporation.
- M. Coulthard (1995) (ed.), *Advances in Spoken Discourse Analysis*, Λονδίνο - Νέα Υόρκη, Routledge.
- P. Griffin και H. Mehan (1981), «Sense and ritual in classroom discourse», στο F. Coulmas (ed.) *Conversational routine: explorations in standardized communicational situations and prepatterned speech*, Χάγη, Mouton.
- M. Κονδύλη (1990), *Η γλωσσική αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη. Ανάλυση λόγου μιας ασύμμετρης περιστασης επικοινωνίας* (αδημ. διδακτ. διατριβή), Φιλοσοφική Σχολή, Παν/μιο Ιωαννίνων. — (1993), «Διδακτικοί διάλογοι: Προθέσεις και πραγματώσεις, Σύγχρονα Θέματα, τ. 49.
- W. Labov, D. Fanshell (1977), *Therapeutic Discourse. Psychotherapy as Conversation*, Νέα Υόρκη, Academic Press.
- L. Landolfi, «Riflessioni e proposte sulle unità di analisi per l'analisi del discorso (didattico)», *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2, 1995.
- Δ. Μακρυνιώτη (1994), «Η υπό διαπραγμάτευση (σχολική) τάξη», στο Ι. Σολομών, Γ. Κουζέλης (επιμ.), *Τοπικά α': Πειθαρχία και γνώση*, Αθήνα, EMEA.
- J. M. Sinclair, R. M. Coulthard (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*, Λονδίνο, Oxford University Press.
- J. McH. Sinclair, D. Brasil (1982), *Teacher Talk*, Λονδίνο, Oxford University Press.
- Ι. Σολομών (1994), «Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου», στο Σολομών, Κουζέλης (επιμ.), ό.π.
- A.-B. Stenström (1984), *Questions and Responses in English Conversation*, CWK Gleerup, Malmö.
- M. Stubbs (1983), *Discourse Analysis*, Οξφόρδη, B. Blackwell.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Οι όροι παραπέμπουν στη διάκριση που κάνει ο Bernstein (1989: 64-65) ανάμεσα στα διαφορετικά συστήματα μηνυμάτων τα οποία πραγματοποιούν την επίσημη εκπαιδευτική γνώση: το αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, η παιδαγωγική ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση της γνώσης και η αξιολόγηση ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση της γνώσης από την πλευρά των μαθητών.
2. Λαμβάνοντας υπόψη της το μοντέλο των Sinclair & Coulthard, η Stenström (1984) προτείνει πραγματολογικού τύπου υποκατηγορίες για την εξέλιξη των αιτημάτων πληροφόρησης (π.χ. αιτήματα επιβεβαίωσης, διπλής επιλογής, διευκρίνισης, επανάληψης). Μολονότι αυτές οι κατηγορίες δεν προέρχονται από συνομιλίες σε σχολικές περιστάσεις, η εφαρμογή τους στους διδακτικούς διαλόγους πλήττει τη γραμμικότητα της δομικής ανάλυσης των Sinclair & Coulthard (1975) και εμπλουτίζει με πραγματολογικά στοιχεία τη λειτουργία των εκφωνημάτων στο λόγο.

Για ανάλογες μεθοδολογικές παρατηρήσεις στην κατεύθυνση της συνολικότερης προσέγγι-

- σης στη γλωσσική δραστηριότητα προκειμένου να οριστούν οι μονάδες ανάλυσης, δεξ Landolfi 1995.
3. Οι παραδοχές που διατυπώνονται εδώ δεν ταυτίζονται κατ' ανάγκη με το θεωρητικό σχήμα της κοινωνιολογίας της γνώσης (για συγκεκριμένες πτυχές της θεωρίας δεξ πρόχειρα Σολομών 1994, Μακρυγιάννη 1994). Τα θεωρητικά ζητήματα που γείρονται εκεί έχουν ασφαλώς πολύ μεγαλύτερη εμβέλεια από τη σκοπιά ανάλυσης που προτείνεται εδώ.
 4. Τα δεδομένα προέρχονται από παρακολούθηση και καταγραφή μαθημάτων σε νηπιαγωγεία της Πάτρας, που έγιναν από την Κυριακή Παναγή στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας για τη διδασκαλία της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Πατρών, 1995).
 5. Οι κωδικοί αναφέρονται σε αποσπάσματα των μαθημάτων με «N» σημειώνεται η συνεισφορά της νηπιαγωγού, με «M» εκείνη των μαθητών/τριών, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις αναφέρεται και το αρχικό του ονόματος του νηπίου. Μέσα σε αγκύλες σημειώνονται χρήσιμα στοιχεία της περίπτωσης, που αλλιώς θα ήταν ακατανόητα.
 6. Ας παρατηρηθεί, πάντως, ότι η απόκριση καλύπτει γενικά σχεδόν όλες τις κατηγορίες ζώων, από τη στιγμή που σχεδόν όλα τα ζώα, των ψαριών συμπεριλαμβανόμενων, έχουν δέρμα. Ο μαθητής έχει προβεί σε μία ορθή γενίκευση: από την προηγούμενη συζήτηση έχει συναχθεί εμμέσως ότι και τα ζώα που έχουν γούνα, έχουν δέρμα. Αυτό που παραγνωρίζει είναι ότι η ερώτηση αφορά ειδικές υποκατηγορίες του ζωικού βασιλείου, άρα και ειδικές καλύψεις του δέρματος των ζώων.
 7. Το παράδειγμα σωκρατικού προσδιορισμού στην ψυχοθεραπευτική συνεδρία που δίνεται από τους συγγραφείς είναι το εξής (Labov & Fanshel 1977: 103, 322): Η θεραπευόμενη υποστηρίζει ότι δεν ξέρει γιατί η οικογένειά της συμπεριφέρεται όπως συμπεριφέρεται. Ο θεραπευτής συνεχίζει με μία ερώτηση η οποία σχεδόν δίνει την απάντηση.
 Θ: ...γιατί επιμένουν να το επαναλαμβάνουν;
 Ρ: Δεν ξέρω
 Θ: Πώς νιώθουν;
 8. Εμμέσως μόνο μπορεί εδώ να επισημανθεί ότι η σύγκριση των μαθητών/τριών τουλάχιστον ως προς τις κατηγοριοποιήσεις του ζωικού βασιλείου που αποτέλεσαν αντικείμενο πραγμάτευσης στα συγκεκριμένα μαθήματα είναι δικαιολογημένη από την ασάφεια των όρων με τους οποίους περιγράφονται τα όρια των κατηγοριών.
 9. Στη σχολική τάξη το φαινόμενο των ερωτήσεων διπλής επιλογής για αυτονόητα γεγονότα κοινής γνώσης είναι συχνό. Άλλο τόσο συχνό είναι το φαινόμενο της απάντησης από τους μαθητές και με τις δύο επιλογές («ναι/όχι»), ανεξάρτητα από την προφανή καταλληλότητα της μίας μόνο από τις δύο. Το φαινόμενο δεν εξηγείται βέβαια με όρους νοητικής επάρκειας των μαθητών, αλλά με την ισχυρή ελκτική δύναμη που έχουν οι ερωτήσεις των δασκάλων, ακόμη κι όταν πρόκειται για ερωτήσεις με χαμηλή αναμονή απάντησης (ρητορικές ερωτήσεις, συνομιλικά φαινομενικά τεχνάσματα —π.χ. «έτσι;», «εντάξει;» κτλ.), που σε άλλες συνθήκες επικοινωνίας δεν απαιτούν καν εξωλεκτική αναγνώριση. Στους σχολικούς διαλόγους η απάντηση δίνεται φωναχτά και οι μαθητές απαντούν μηχανικά, συχνά και εν χορώ.

Ελένη Κουτσομητοπούλου

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ — ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα ανακοίνωση θα παρουσιάσω τη θεωρία της γνωστικής μεταφοράς όπως αναπτύχθηκε από τον Αμερικανό γνωστικό γλωσσολόγο George Lakoff στο βιβλίο *Metaphors We Live By* (1980) καθώς και στο μεταγενέστερο βιβλίο του *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind* (1990). Μια σειρά νεότερων άρθρων του ίδιου μελετητή (Lakoff 1986, 1990, 1993, 1994) αφορούν γενικότερα το ρόλο της μεταφοράς στη σκέψη και γενικότερα τη δομή των νοητικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά την παραγωγή και σύλληψη του λόγου στον άνθρωπο. Η φιλοσοφική βάση αυτών των άρθρων αποτελεί το θεμέλιο λίθο για την κατανόηση του γενικότερου πνεύματος που διαπνέει τη θεωρία για τη γνωστική μεταφορά και για την τοποθέτησή της στην πορεία εξέλιξης των σύγχρονων γνωστικών επιστημών, της γλωσσολογίας και της ψυχολογίας.

Στο πλαίσιο του αντικειμενικού ρεαλισμού η μεταφορά εκλαμβάνεται ως ένα από εκείνα τα γλωσσικά φαινόμενα που αποκλείονται από την επιστήμη της γλωσσολογίας γιατί (δίνει την εντύπωση ότι) δεν αποτελεί αντικείμενο αντικειμενικά παρατηρήσιμο και δυνατό να μελετηθεί επιστημονικά. Εξάλλου ο υποκειμενισμός εξέλεξε τη μεταφορά ως ατομικό γλωσσικό φαινόμενο και κατακερμάτισε τη χρήση της, ανάγοντας συγχρόνως τη μελέτη της σε μια υπόθεση καθαρά πραγματολογική. Αναλυτικότερα:

2. Οι κλασικές θεωρίες

Οι κλασικές θεωρίες για τη μεταφορά αναγνωρίζουν τον κεντρικό ρόλο που αυτή παίζει στην πράξη και αποδέχονται την ανανεωτική επιρροή της στη

γλώσσα, αν και αυτό το τελευταίο δεν φαίνεται να μπορούν να το αποδείξουν παρά μόνο θεωρητικά. Συνάμα αρνιούνται να την τοποθετήσουν στο γενικότερο πλαίσιο της γλώσσας και αναζητούν ιδιαίτερους τρόπους για την περιγραφή και ανάλυσή της. Αυτή η αδυναμία των κλασικών θεωριών να εντάξουν τη μεταφορά στο κοινό γλωσσικό σύστημα οδήγησε στο χαρακτηρισμό της ως «αποκλίνοντος» ή «ανώμαλου» γλωσσικού φαινομένου. Μελετήθηκε λοιπόν αρχικά κυρίως από υφολογιστές πάντα στο περιθώριο της κλασικής γλωσσολογίας. Μελετήθηκε η συμβολή της στο λογοτεχνικό κείμενο και δηλώθηκε η ιδιάζουσα γλωσσική φύση της.

Συγκεκριμένα ο Grice θέλησε να τη μελετήσει στα πλαίσια της θεωρίας του των πράξεων του λόγου (1975) όπου στο όνομα μιας ενιαίας γλωσσικής θεωρίας η μεταφορά εκλαμβάνεται ως μια επέκταση της κυριολεκτικής σημασίας, η αναγωγή στην οποία θα είναι το κλειδί για την αποκωδικοποίησή της. Το περιεχόμενο της μεταφορικής έκφρασης είναι για τον Grice ο οδηγός για τον καθορισμό της μεταφορικής σημασίας ενός εκφωνήματος. Αν οποιαδήποτε από τα τέσσερα βασικά επικοινωνιακά αξιώματα παραβιάζονται (η ποσότητα, η ποιότητα, η συνάφεια και ο τρόπος) ο συνομιλητής, αναζητώντας την ερμηνεία του μεταφορικού εκφωνήματος, θα συναγάγει μια σειρά λογικών συνεπαγωγών. Ο Searle (1979) τονίζει τη διαφορά ανάμεσα στη σημασία της πρότασης και τη σημασία που ο ομιλητής προτίθεται να αποδώσει στην πρόταση. Το μεταφορικό εκφώνημα για τον Searle ερμηνεύεται πέρα από το περιεχόμενό του τις περισσότερες φορές και ο παραλήπτης του θα το κατανοήσει, αν λάβει καταρχήν υπόψη του την πρόθεση του συγκεκριμένου ομιλητή.

Ο Davidson (1978), συμφωνώντας με τον Searle ότι το κυριολεκτικό περιεχόμενο των μεταφορικών εκφωνημάτων είναι ανεπαρκές για την ερμηνεία και κατανόησή τους, πιστεύει ότι όχι η προτιθέμενη σημασία του ομιλητή αλλά η νοητική διεργασία του παραλήπτη θα λύσει το μυστήριο της εκάστοτε μεταφοράς. Σε επίπεδο πρότασης η μεταφορά αναλύθηκε από τις παραδοσιακές θεωρίες σε δύο όρους (τον αγωγό ή όχημα και το θέμα ή το πεδίο) η σχέση μεταξύ των οποίων χαρακτηρίζεται από ένταση κατά τον Beardsley (1962) ή αλληλεπίδραση κατά τον Black (1954/55, 1962, 1979, 1981).

3. Οι ψυχολογολογικές έρευνες

Η αντίληψη ότι η μεταφορά είναι εξαρτημένη από την κυριολεξία και ότι για κάθε μεταφορά υπάρχει κι ένα αντίστοιχο κυριολεκτικό μήνυμα που την εξηγεί, το οποίο πρέπει να ανασκευαστεί είτε με τη βοήθεια του ακροατή είτε με βάση τις προθέσεις του ομιλητή, δε βρίσκει σύμφωνες τις σύγχρονες ψυχολογολογικές έρευνες που καταλήγουν ότι οι πάσης φύσεως μεταφορικές εκφράσεις (μεταφορές, ιδιωτισμοί, παρομοιώσεις, παροιμίες, προσωποποιήσεις,

ειρωνείες, υπερβολές κλπ.) δεν απαιτούν καμιά επιπρόσθετη νοητική προσπάθεια προκειμένου να γίνουν αντιληπτές (Gibbs 1994: 422). Στην ουσία δηλαδή οι ίδιοι ψυχολογικοί μηχανισμοί οδηγούν στην κατανόηση τόσο μιας κυριολεκτικής όσο και μιας μεταφορικής έκφρασης.

Αν η ερμηνεία μιας μεταφοράς προϋπόθετε την ανεύρεση μιας υποτιθέμενα αντίστοιχης κυριολεκτικής σημασίας, τότε ο χρόνος για την αντίληψη της μεταφοράς θα ήταν τελικά μεγαλύτερος από τον απαιτούμενο χρόνο για την αντίληψη της κυριολεξίας. Αντίθετα, έχει αποδειχτεί πειραματικά (Katz 1992, 1989, Gibbs 1992, 1994, Gibbs & O'Brien 1990, Rosch 1973, 1974, 1975, Rosch & Mervis et al. 1976, Rosch 1978) ότι οι γνωστικοί μηχανισμοί για την κατανόηση των μεταφορικών εκφράσεων δεν είναι καθόλου διαφορετικοί από αυτούς που λειτουργούν για την κατανόηση των κυριολεκτικών εκφράσεων. Όσον αφορά το περιεχόμενο, η μεταφορά γίνεται κατανοητή, όταν ο ακροατής (ή αναγνώστης) λαβαίνει υπόψη του το ευρύτερο πραγματολογικό περιεχόμενο του εκφωνήματος, χωρίς να χρειάζεται κάθε φορά να αναχθεί σε μια κυριολεκτική ερμηνεία του ή να αναγνωρίζει ότι κάποια επικοινωνιακά αξιώματα παραβιάζονται σε αυτήν την περίπτωση (η νοητική αυτή διεργασία αναγνώρισης των αξιωμάτων που κάθε φορά παραβιάζονται είναι επιπρόσθετη και θα σήμαινε περισσότερο συνολικά χρόνο για την κατανόηση της μεταφοράς).

Αφού έγινε φανερό ότι η μεταφορά αποτελεί έναν ξεχωριστό γνωστικό τομέα που δεν εξαρτάται απαραίτητα από την κυριολεξία για την αναγνώριση και κατανόησή του, πρέπει να γίνει φανερή επίσης η φύση της και οι γνωστικοί μηχανισμοί της ερμηνείας της. Εκείνο που δείχνουν τα ψυχολογολογικά πειράματα είναι ότι υπάρχει ένας κυριολεκτικός κι ένας μεταφορικός τρόπος γλωσσικής έκφρασης που λειτουργούν ανεξάρτητα, δηλαδή χωρίς να πρέπει να χρειάζεται να θέσουμε θέμα προτεραιότητας του ενός έναντι του άλλου.

4. Η γνωστική γλωσσολογική θεωρία για τη μεταφορά

Για τη γνωστική γλωσσολογία, οι μεταφορικοί σχεδιασμοί (mappings), οι μετωνυμικοί σχεδιασμοί, οι νοητικές εικόνες, τα εικονικά σχήματα (image-schemas), οι βασικές γνωστικές κατηγορίες και τα πρωτοτυπικά μέλη τους αποτελούν βασικούς γνωστικούς μηχανισμούς που δομούν ακόμα και την κυριολεκτική γλώσσα (Lakoff 1986, 1987, 1990). Στα πλαίσια αυτής της εργασίας θα ασχοληθούμε με τη μεταφορά όπως την παρουσιάζουν οι Lakoff & Johnson (1980). Λόγω της στενής σχέσης μεταφοράς και μετωνυμίας και επειδή συχνά οι δύο κατηγορίες συγχέονται, ακολουθούν παρακάτω, παραδείγματα μετωνυμιών στην Ελληνική γλώσσα:

Μετωνυμία

- *ΤΑ ΝΕΑ* δεν είναι σήμερα στην αίθουσα τύπου
- Οι *Η/Υ* έφεραν επανάσταση
- Το 54 παρήγγειλε πίτσα

Συνεκδοχή

- Αυτή η τάξη έχει *γερά κεφάλια*
- Βάλε ένα *χεράκι* εδώ!
- Δε δανείζουμε στις *κοκκινομάλλες!*
- Είναι *γερό ποτήρι*

Δημιουργός αντί του προϊόντος

- Έχει *Πικάσο* στο σαλόνι του
- Μ' αρέσει να διαβάζω *Ελύτη*

Το αντικείμενο αντί του χρήστη

- Τα *λεωφορεία* έχουν απεργία σήμερα
- Το *ταμείο* έχει ρεπό σήμερα

Ο θεσμός αντί των προσώπων που τον υπηρετούν

- Το *Πανεπιστήμιο* αποφάσισε να πάει στον Υπουργό Παιδείας
- Η *Εκκλησία* αποδοκιμάζει τις εκτρώσεις

Ο τόπος αντί του θεσμού

- Το *Μέγαρο Μαξίμου* ήταν σήμερα βουβό
- Ακόμα δε γνωρίζουμε την επίσημη απάντηση της *Άγκυρας*

Ο τόπος αντί το γεγονός

- Μην *ξεχνάτε την Κύπρο!*

5. Η φιλοσοφική βάση της θεωρίας

Η θεωρία της μεταφοράς ως γνωστικής δομής κινείται φιλοσοφικά ανάμεσα στα μέχρι πρότινος κυρίαρχα επιστημολογικά ρεύματα του αντικειμενικού ρεαλισμού και του υποκειμενισμού και εισηγείται το λεγόμενο εμπειρικό ή βιωματικό ρεαλισμό (experientialism ή experiential realism, Lakoff 1987). Πολύ γενικά αυτό σημαίνει ότι ο επιστήμονας που έχει μνηθεί στον εμπειρικό ρεαλισμό διαβλέπει μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην πραγματικότητα και το υποκείμενο. Έχει δηλαδή την τάση να γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα α) στο επιστημονικό ρεύμα του συγγενού αντικειμενισμού από τη μια, και β) στο ρεύμα του πολύ ρευστού και, ενίοτε, αντιεπιστημονικού υποκειμενισμού από την άλλη.

6. Πώς λειτουργούν τα μεταφορικά γνωστικά μοντέλα

Από τα γνωστικά αυτά μοντέλα οι μεταφορές ή μεταφορικοί σχεδιασμοί (metaphorical mappings) λειτουργούν ως εξής: κάθε φορά που μαθαίνουμε κάτι καινούργιο (γνωρίζουμε ή ερχόμαστε σε επαφή με κάτι νέο υπό οποιαδήποτε μορφή και τρόπο), ο νους μας προσπαθεί να το αναγνωρίσει, να το επεξεργαστεί, να το απομοιώσει, να το οικειοποιηθεί γνωστικά μέσω των μεταφορικών σχεδιασμών. Οι μεταφορικοί σχεδιασμοί επιτρέπουν στα νέα γνωστικά αντικείμενα που προσπίπτουν στην αντίληψή μας να ενταχθούν στα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα. Πιστεύεται δηλ. ότι υπάρχουν κάποιες βασικές γνωστικές μεταφορές που αποτελούν τη βάση για την παραγωγή των ποικίλων γλωσσικών μεταφορικών εκφωνημάτων του καθημερινού (ακόμα και του ποιητικού) λόγου. Και ότι η γνωστική δομή αποτελεί την κοινή μέχρις ενός σημείου βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η πραγματολογική διάσταση της γλώσσας.

Η θεωρία της μεταφοράς ως γνωστικής δομής γενικά στηρίζεται σε δύο βασικές απόψεις που τη διαφοροποιούν αρκετά από τις έως τώρα κλασικές θεωρίες: α) ότι η μεταφορά δεν αποτελεί μόνο γλωσσική πραγμάτωση, αλλά πολύ περισσότερο είναι γνωστική λειτουργία της γλώσσας με την οποία ερμηνεύονται επιπλέον πλήθος εκφωνημάτων που λέγονται και ακούγονται γενικά ως κυριολεξίες· β) η ποιητική της πραγμάτωση είναι μία ακόμη από τις δυνατότητες έκφρασής της, ενώ η καθημερινή γλώσσα παραθέτει άφθονα τεκμήρια για την καθολικότητα και συστηματικότητα της μεταφοράς, και γ) η διαδικασία της ανάγνωσης (ερμηνείας) ενός κειμένου είναι γνωστική διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης αυτόματα ανακαλεί τα βιώματα και τις εμπειρίες του και την ευρύτερη γνώση του για τον κόσμο, προκειμένου να οικειοποιηθεί τις νέες έννοιες που εγείρει η επαφή με το γραπτό ή προφορικό κείμενο.

Στην παρούσα εργασία παραθέτουμε τις γνωστικές μεταφορές που απαντούν στο βιβλίο του Lakoff και στη συνέχεια μεταφράζουμε τα παραδείγματα γλωσσικών μεταφορών που αντιστοιχούν σε αυτά από την Αγγλική στην Ελληνική. Όπου η μετάφραση στην Ελληνική είναι αδύνατη, έχουν βρεθεί τα ισοδύναμά τους. Τέλος έχουν δοθεί αυτούσια παραδείγματα από την κοινή ελληνική γλώσσα που μπροούν να ενταχθούν στις ίδιες ομάδες γνωστικών μεταφορών ή που αποτελούν ξεχωριστές ομάδες στην Ελληνική, οι οποίες πιθανότατα δεν απαντούν στην Αγγλική. Για παράδειγμα, όταν στην Αγγλική η έκφραση:

— I fell in love!

είναι μεταφορική στην ανάλυσή της (ο τοπικός προθετικός προσδιορισμός «in love» δε δηλώνει τόπο, όπως θα έπρεπε και λόγω της παρουσίας του ρήματος «fall», αλλά συναίσθημα) αλλά η μετάφρασή της στην Ελληνική δεν αποτελεί μεταφορά:

— ερωτεύτηκα!

Παραθέτουμε ένα άλλο παράδειγμα της Ελληνικής, όπου η πρόθεση «σε» συμπεριφέρεται κατά παρόμοιο τρόπο:

— είμαι σε απόγνωση!

7. Γνωστικές, γλωσσικές μεταφορές

Προτού προχωρήσουμε στην παρουσίαση των μεταφορών, πρέπει να τονίσουμε τη διάκριση που σημειώσαμε παραπάνω ανάμεσα στις γνωστικές και τις γλωσσικές μεταφορές. Οι πρώτες αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία εκφωνούνται οι γλωσσικές μεταφορές. Οι γνωστικές μεταφορές είναι μέρος της ευρύτερης γνωστικής δομής του λόγου. Είναι ο τρόπος με τον οποίον εκλαμβάνουμε τον κόσμο μας και ο οποίος καθορίζει τον τρόπο που μιλάμε. Οι γλωσσικές μεταφορές από την άλλη μεριά είναι πραγματικά καθημερινά εκφωνήματα που μπορούν να απαντούν σε ποικίλα κοινωνικο-μορφωτικά επίπεδα φυσικών ομιλητών και να εκφωνούνται υπό ποικίλες πραγματολογικές συνθήκες (δοκιμιακός/επίσημος λόγος, αργκό, γλώσσα των νέων, ιδιωτισμοί, παροιμίες/γνωμικά ή καθημερινή κοινή νεοελληνική γλώσσα).

8. Η παρουσία των μεταφορών της Ελληνικής

Οι μεταφορές που παρουσιάζονται παρακάτω ακολουθούν σχεδόν πιστά το βιβλίο των Lakoff και Johnson. Όμως για λόγους συστηματικότητας έχουν εδώ ενταχτεί σε γενικότερες κατηγορίες ανάλογα με το πεδίο (ή θέμα) τους. Για παράδειγμα, οι μεταφορές που αφορούν το χρόνο εμφανίζονται συλλογικά σε μια πρώτη ομάδα, ενώ οι μεταφορές που αναφέρονται στη ζωή αποτελούν μια άλλη ομάδα. Οι τίτλοι των γνωστικών μεταφορών, στις οποίες αντιστοιχούν οι παρουσιαζόμενες γλωσσικές μεταφορές, δίνονται αυτούσιοι όπως απαντούν στο αγγλικό πρωτότυπο.

Οι γλωσσικές μεταφορές κάθε κατηγορίας δεν είναι — σχεδόν ποτέ — πιστή απόδοση της αντίστοιχης αγγλικής έκφρασης, όπως άλλωστε αναμενόταν. Αντίθετα το ζητούμενο ήταν η παράθεση χαρακτηριστικών παραδειγμάτων από την καθημερινή κοινή νεοελληνική. Όπου έγινε πιστή μετάφραση από την αγγλική, το επέτρεπε η γλώσσα δηλ. υπήρχαν γλωσσικά ισοδύναμα που μπορούσαν να μεταφερθούν ασφαλώς από τη μία γλώσσα στην άλλη. Ιδανικότερη λύση φαίνεται η εξαγωγή ενός κοινού προφορικών μεταφορικών εκφράσεων τόσο για την Αγγλική όσο και για την Ελληνική γλώσσα και η μετέπειτα σύγκρισή τους. Με τον τρόπο αυτό θα αποφεύγαμε την αυθαιρεσία της υιοθέτησης του γλωσ-

σικού ενστίκτου του εκάστοτε ερευνητή και η έρευνα θα ήταν πιο αξιόπιστη (Ortony 1988).

Σκοπός ήταν η «μεταφορά» στην ελληνική των μεταφορικών παραδειγμάτων που απαντούν στο αγγλικό εγχειρίδιο για την (αναπόφευκτη) σύγκριση της λειτουργίας της μεταφοράς στις δύο γλώσσες και την κατάδειξη τυχόν αδυναμιών της θεωρίας μέσα από την εφαρμογή της σε μια άλλη γλώσσα.

Χρόνος = χρήμα

- Μου δίνεις λίγα λεπτά; θέλω να σου μιλήσω
- Έχασα όλο το πρωινό μου στα λεωφορεία
- Φείδου χρόνου
- Επένδυσα όλο το χρόνο μου σ' αυτή τη δουλειά
- Δεν έχω αρκετό χρόνο να χαραμίσω γι' αυτή την υπόθεση

Χρόνος = κάτι κινητό

- Ελάτε να προϋπαντήσουμε το Μάη
- Ας έρθει πρώτα η Δευτέρα και μετά βλέπουμε
- Τα χρόνια περνούν το ένα μετά το άλλο κι εσύ μεγαλώνεις
- Πλησιάζουν τα Χριστούγεννα

Κίνηση μέσα στο χρόνο

- Όσο προχωρούμε στο 2000, οι τεχνολογίες εξελίσσονται όλο και περισσότερο
- Πλησιάζουμε (σ)το τέλος του χρόνου και δεν έχουμε ακόμα καταλάβει τι απόσταση διανύσαμε

Χρόνος = κλοπή

- Τα χρόνια του πήραν την υγεία του
- Τα γηρατειά της έκλεψαν την ομορφιά, αλλά της έδωσαν σοφία

Χρόνος = αλλαγή

- Με τον καιρό άλλαξαν τα πράγματα

Χρόνος = δρομέας

- Πώς περνά η ώρα!
- Κάθε λεπτό που κυλά ανεκμετάλλευτο, είναι χαμένος χρόνος
- Ήθελε να τελειώσει, πριν έρθει το μεσημέρι

Χρόνος = κυνηγός

- Με κυνηγά/πιέζει ο χρόνος!

Χρόνος = καταστροφέας

- Ο χρόνος κατέστρεψε τη μαγεία και έφερε τη ρουτίνα

Χρόνος = τρώγω

- Ο χρόνος του έφαγε τα πλούτη και τη δύναμη

Χρόνος = γιατρός

- Με τον καιρό θα ξεχάσεις
- Οι πληγές θεραπεύονται/κλείνουν με το χρόνο

Επιχείρημα = πόλεμος

- η άποψη που υποστηρίζει ο συγγραφέας είναι λανθασμένη
- Μου επιτέθηκε λέγοντας ότι δεν ήξερα τι έλεγα
- Τελικά κατάφερα να τον πείσω και να τον πάρω με το μέρος μου
- Με τον τελευταίο του λόγο αποδυνάμωσε την επιχειρηματολογία μου

Επιχείρημα = ταξίδι

- Ας αρχίσουμε/Ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας
- Μέχρι εδώ είδαμε τα θετικά, ας προχωρήσουμε τώρα και στα αρνητικά
- Φτάσαμε/Καταλήξαμε σε ένα απροσδόκητο/απρόσμενο αποτέλεσμα
- Στόχος μας/Προορισμός μας είναι να αποδείξουμε την αλήθεια αυτής της θεωρίας

Επιχείρημα = κτήριο

- Για να πείσεις, πρέπει να ετοιμάσεις πρώτα το σκελετό μιας στέρεας επιχειρηματολογίας
- Πού στηρίζεις την άποψή σου;
- Η θεωρία του μάλλον θα καταρρεύσει στην πρώτη αντίρρηση
- Δε μπορείς να στηρίξεις ολόκληρη θεωρία πάνω σε μία ένδειξη!
- Ποιες είναι οι βάσεις της γνωστικής θεωρίας;

Θεωρίες, επιχειρήματα = κτήρια

- Αναρωτιέμαι ποια είναι η βάση αυτής της θεωρίας
- Πρέπει να στηρίζεις περισσότερο την άποψή σου
- Χρειάζονται αποδείξεις, για να μην καταρρεύσει το οικοδόμημα των απόψεών του
- Αυτή η θεωρία δεν στέκει!
- Η άποψή του τινάχτηκε στον αέρα μετά την κριτική σου

Ιδέες = τροφή

- Είναι δύσκολο να χωνέψω/αφομοιώσω αμέσως όλες αυτές τις πρωτόγνωρες ιδέες
- Πολύ το κοσκινίζεις, δε σου αρέσει η ιδέα;
- Πρέπει πρώτα να ωριμάσει μέσα σου η ιδέα και μετά να αρχίσεις να γράφεις
- Τώρα μπήκαμε στο ψητό/ψαχνό! Για συνέχισε...
- Δεν τό 'χαψε!

- Τους τα δίνει όλα με το κουτάλι!
- Καταβροχθίζει όλα τα καινούργια βιβλία

Ιδέες - άνθρωποι

- Ο Ιπποκράτης είναι ο πατέρας της σύγχρονης Ιατρικής
- Νέες ιδέες γεννήθηκαν μετά την αρχική σύλληψη
- Οι απόψεις του Φρόντ μπορεί να αμφισβητούνται σήμερα αλλά θα ζούν για πάντα
- Ο Αϊσάιν έδωσε πνοή στη θεωρία της σχετικότητας
- Οι ιδέες αυτές έχουν πεθάνει ήδη από τον Μεσαίωνα

Ιδέες - φυτά

- Η συζήτηση αποδείχτηκε εξαιρετικά γόνιμη
- Η ιδέα αυτή έδωσε καρπούς πολύ αργότερα
- Από πού ξεφύτρωσε πάλι αυτή η ιδέα;
- Το μυαλό του είναι μάλλον στείρο
- Είναι καλλιεργημένος άνθρωπος

Ιδέες - προϊόντα

- Έχει πολλές παραγωγικές ιδέες, είναι δημιουργικός
- Πρέπει να διυλίσουμε λίγο τις ιδέες μας/να δουλέψουμε πάνω στις ιδέες μας

Ιδέες = ανέσεις, χρήμα

- Αυτή η ιδέα δεν πουλάει!
- Η ιδέα σου δεν αξίζει μια πεντάρα!
- Μού 'κλεψε την ιδέα!
- Η αγορά των πνευματικών αγαθών κατακλύζεται από ιδέες
- Είχε ανεκτίμητες ιδέες αλλά δεν τις έκανε πράξη

Ιδέες = πηγή

- Ξέμεινε από ιδέες
- Στέρεψε το μυαλό του
- Μη σπαταλάς τις ιδέες σου!
- Αναλώθηκε σε άχρηστες ιδέες
- Το μυαλό του είναι πραγματικά ανεξάντλητο!

Ιδέες = μόδα

- Αυτή είναι μάλλον παλιομοδίτικη/ξεπερασμένη/ντεμοντέ ιδέα
- Ο μαρξισμός είναι ακόμα της μόδας/στη μόδα
- Ποιες είναι οι νέες τάσεις της Ευρωπαϊκής διανόησης;

Ιδέες και κίνηση

- είναι δύσκολο να του περάσεις την ιδέα
- μη σου μπαίνουν ιδέες!

- βάλε/ρίξε τις ιδέες σου στο χαρτί
- έχεις καμιά καλύτερη ιδέα;
- τι σημασία έχουν τα λόγια του;
- το πραγματικό νόημα είναι κρυμμένο πίσω από τις λέξεις
- οι πολιτικοί ντύνουν το λόγο τους με ωραίες εκφράσεις, αλλά, αν το καλοσκεφτείς, συνήθως ο λόγος του δεν έχει ουσία

Ευτυχία - λύπη = επάνω - κάτω

- Νιώθω λίγο πεσμένη σήμερα
- Πιες ένα ποτό ν' ανέβεις!
- Κράτησα υψηλό το ηθικό μου παρά τις απανωτές ατυχίες
- Έπεσε σε κατάθλιψη μετά το θάνατο του άντρα της
- Πνίγηκε στην απελπισία

Συνείδηση - ασυνείδησία = επάνω - κάτω

- Σηκώνεται νωρίς το πρωί
- Έπεσα νωρίς χτες το βράδυ
- Ήταν βυθισμένος στην αγκαλιά του Μορφέα
- Υπό την επήρεια του ναρκωτικού δεν μπορούσε να σηκώσει βλέφαρο

Υγεία - ζωή = επάνω - κάτω

- Ζούσε τώρα το αποκορύφωμα της επιτυχίας του
- Έφτασε στο απόγειο της καριέρας του
- Ο Λάζαρος αναστήθηκε
- Έπεσε με γρίπη για τρεις μέρες
- Η υγεία του επανήλθε μετά από λίγες μέρες
- Το αμυντικό σύστημα του οργανισμού του αποκαταστάθηκε/πήρε τα πάντα του ξανά
- Έπεσε πεθαμένος από την κούραση

Εξάρτηση - ανεξαρτησία

- Ασκεί έλεγχο στη ζωή μου
- Έχει επιρροή πάνω του
- Έχει υψηλότερη θέση από μένα στην ιεραρχία
- Είμαι υπό την εποπτεία/επήρεια/προστασία/ευθύνη του Γιάννη
- Η δύναμή του κατέρρευσε
- Είναι κοινωνικά κατώτερός μου

Πολύ - λίγο

- Ο αριθμός των λαθών που κάνει ένας Η/Υ είναι μικρός
- το εισόδημά του ανέβηκε
- η θερμοκρασία του δωματίου κατέβηκε

Προβλέψιμα γεγονότα

- Το μέλλον είναι μπροστά σου
- Αναμένω κάποιες δυσκολίες, αλλά θα τα καταφέρω
- Τα εμπόδια που θα παρουσιαστούν θα είναι λίγα

Καλό και κακό = επάνω - κάτω

- Κάνει υψηλής ποιότητας δουλειά
- Είναι κορυφή στα μαθηματικά
- Είναι κακόβουλος και χαμερπής
- Πήρε τον κατήφορο της παρανομίας
- Πήρε την κάτω βόλτα

Το κακό είναι μαύρο

- Τον μαύρισαν στις εκλογές
- Σπιλώθηκε η τιμή της
- Λερώθηκε το όνομά του

Σημασία - μέγεθος

- Είναι ένας μεγάλος επιστήμονας
- Ήταν ένα από τα μεγαλύτερα επιτεύγματά του
- Μη νοιάζεσαι, είναι μόνο κάτι μικρά ανθρωπάκια
- Ήταν ένα μικρό ψέμα που στοίχισε ακριβά

Πληθωρισμός ως ουσία

- Ο πληθωρισμός έχει υποβαθμίσει το βιοτικό μας επίπεδο
- Ο πληθωρισμός αποδυναμώνει τη δραχμή/αδειάζει το καλάθι της νοικοκυράς

Νους - μηχανή

- Το μυαλό μου δε δουλεύει σήμερα
- Έχει σκουριασμένα μυαλά
- Μού 'φυγε ο τάκος/Λάσκαρε η βίδα/Μού 'στριψε!

Νόηση και φως

- Βλέπω τώρα τι εννοείς!
- Το θέμα αυτό φαίνεται διαφορετικά από τη δική μου οπτική γωνία
- Τι φαινή ιδέα!
- Τα φώτα της Δύσης βοήθησαν τους Έλληνες το '21
- Η θέση μας/η άποψή μας έγινε φανερή σε όλους
- Είχαμε μια διαφωτιστική συζήτηση
- Βλέπω ότι έχεις δίκιο
- Βλέπεις τι εννοώ;

Όραση και αφή/κίνηση

- Δεν μπορώ να πάρω τα μάτια μου από πάνω της
- Τα μάτια μου είναι κολλημένα στην τηλεόραση
- Οι ματιές τους συναντήθηκαν
- Τα μάτια του έτρεξαν στη σελίδα για να βρει αυτό που έφαγνε
- Τα μάτια του δεν σάλευαν από το φόβο

Μάτια και συναισθήματα

- Ο πόνος στα μάτια της μου έμεινε αξέχαστος
- Τα μάτια του ήταν γεμάτα θυμό
- Δύο μάτια που ανέδιδαν ζεστασιά
- Δεν μπορούσα να διώξω το φόβο από τα μάτια της
- Έκπληξη φάνηκε στα μάτια της
- Μέσα στα μάτια σου ο κόσμος όλος
- Τα μάτια του πλημμύρισαν δάκρυα

Συναίσθημα και φυσική αντίδραση

- Ο θάνατος των γονιών του τον χτύπησε κατάκαρδα
- Με άγγιξαν τα λόγια του
- Τον έδιωξε η αδιαφορία της
- Η επαφή μας μετά από τόσο καιρό μου έδωσε χαρά

Φυσικές και ψυχικές καταστάσεις

- Επέστρεψε η παλιά κατάθλιψη
- Έχω έναν πόνο στην καρδιά
- Ένα ζεστό τσάι θα διώξει το βήχα
- Δεν μπορούσε να συγκρατήσει τη χαρά της
- Το χαμόγελο έφυγε από το πρόσωπό του
- Με βαραίνουν οι τύψεις
- Έχει πολλά στο νου του γι' αυτό είναι αφηρημένος
- Δεν υπάρχει ίχνος ευαισθησίας μέσα του

Συναισθηματικές καταστάσεις - τόποι

- Βυθίστηκε στη μελαγχολία
- Τον βοήθησα να βγει από την άσχημη ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρισκόταν πολύ καιρό τώρα
- Έπεσε από τη μια χαρά/λύπη στην άλλη
- Δε μ' αρέσει να είμαι σε αναμονή/στο περίμενε
- Μη με κρατάς άλλο σε αγωνία!

Αγάπη - ταξίδι

- Χωρίζουμε κι ο καθένας πρέπει να πάρει το δρόμο του
- Αυτή η σχέση δε βγάζει πουθενά/είναι αδιέξοδο

- Μέσα σε λίγους μήνες πήραμε φόρα και καταλήξαμε παντρεμένοι!
- Πού βαδίζουμε;
- Έχουμε κολλήσει και η σχέση δεν πάει άλλο πιά
- Είμαστε μαζί τόσο καιρό! Δεν μπορούμε να γυρίσουμε πίσω τώρα

Αγάπη - φυσική δύναμη

- Η ατμόσφαιρα ήταν ηλεκτρισμένη/φορτισμένη ανάμεσά μας
- Με ελκύει σα μαγνήτης
- Όλη μου η ζωή περιστρέφεται γύρω απ' αυτόν!
- Έχασαν την ισορροπία

Αγάπη - ασθενής

- Αυτή η σχέση είναι αρρωστημένη/νεκρή
- Έχουμε έναν γερό/υγιή γάμο
- Η σχέση μας είναι τώρα σε καλή φόρμα
- Η σχέση τους ήταν ήδη στα τελευταία της, όταν χώρισαν

Αγάπη - φυτό

- Ο Νίκος ήταν ο καρπός της αγάπης μας
- Η σχέση τους δεν φαίνεται ακόμη ώριμη για γάμο

Αγάπη - μηχανή

- Μετά τα τελευταία παράπονα η σχέση αναθερμάνθηκε
- Δεν πάει άλλο!

Έρωτας - τρέλα

- Είμαι τρελή γι' αυτόν
- Με τρελαίνει με τα φιλιά του
- Είναι τρελός από αγάπη

Έρωτας - μαγεία

- Η μαγεία έχει πια φύγει
- Με μάγεψε η ομορφιά της
- Με κάνει άλλον άνθρωπο

Έρωτας - πόλεμος

- Θα παλέψω γι' αυτόν που αγαπώ
- Με νίκησε η σύζυγός του
- Τον απόπλισε με την αγάπη της
- Κέρδιζε έδαφος σε σχέση με άλλους άντρες στη ζωή της
- Κέρδισε το χέρι της μετά από πολύ καιρό πολιτορκίας
- Συμμάχησε με τη μητέρα του
- Ζήτησε τη βοήθεια των φίλων της

Έρωτας - φωτιά

- Μετά από τόσα χρόνια η φλόγα έχει σβήσει
- Κοιτάζονταν κατάματα και οι ματιές τους πετούσαν σπίθες
- Άναψαν τα αίματα!

Καλοτυχία - κουτί κρυμμένο

- Κυνηγά την τύχη του στα ξένα
- Έχασε την περιουσία του
- Ψάχνει για λεφτά

Δράση - ουσία

- Στο τέλος της ημέρας δεν έχω καθόλου ενεργητικότητα
- Ξεχυλίζει (από) ζωή
- Μοιάζει να έχει ξεμείνει από ζωή
- Μού 'βγαλε την πίστη! / Με ξεθέωσε!

Η ζωή ως περιεχόμενο

- Είχε μια γεμάτη ζωή
- Έχει στριμώξει πολλά στη ζωή της
- Πάρε ό,τι μπορείς από τη ζωή
- Η ζωή της είχε πολλή λύπη

Η ζωή σαν τυχερό παιχνίδι

- Αρπάζω τις ευκαιρίες
- Κράτα τον άσσο τελευταίο!
- Αν παίξεις καλά τα χαρτιά σου, θα πετύχεις
- Στη ζωή υπάρχουν νικητές και νικημένοι
- Η τύχη του ατζαμή!
- Πρέπει να ποντάρεις/ρискάρεις αν θέλεις να κερδίσεις κάτι περισσότερο
- Κρύβει τα χαρτιά του καλά!

Ζωή - δεσμά

- Οι συνθήκες της ζωής του τον περιορίζουν
- Το γεγονός αυτό με ανάγκασε να αλλάξω πορεία

Ζωή - κτήμα

- Η ζωή του έφυγε μέσα από τα χέρια του
- Έχασε τη ζωή του σε δυστύχημα
- Είναι τραγικό να μαθαίνεις πόση ζωή έχεις/σου μένει ακόμα και ότι πρόκειται να πεθάνεις
- Μια ζωή την έχουμε!
- Η ζωή σου μου ανήκει

Ζωή - ταξίδι

- Πρέπει να συνεχίσεις τη ζωή σου!
- Το τέλος της ζωής του τον βρήκε στη Θεσσαλονίκη
- Αυτό το γεγονός υπήρξε σταθμός στη ζωή μου

Ζωή - βάρος

- Δεν αντέχω άλλο τη ζωή αυτή!
- Σηκώνει πολλά οικογενειακά βάρη
- Λύγισε από τις κακουχίες της ζωής

Γέννηση - άφιξη

- Ένα όμορφο μωράκι ήρθε στον κόσμο

Πρόοδος - πορεία και διάστημα

- Έχουμε ακόμα πολλή δουλειά μπροστά μας/ Έχουμε ακόμα πολύ δρόμο πριν τελειώσουμε
- Έκανε/Σημείωσε αξιόλογη πρόοδο στο τέλος της χρονιάς, αν και χρειάστηκε να καλύψει μεγάλη απόσταση σε σχέση με τους συμμαθητές του

Άνθρωποι - φυτά

- Είναι στο άνθος της ηλικίας του
- Ακούγεται ώριμος για την ηλικία του

Νύχτα - κάλυμμα

- Έπεσε η νύχτα κι είπαμε να φύγουμε

Θάνατος - νύχτα

- Θα κοιμηθεί αιώνια

Θάνατος - ανάπαυση

- Αναπαύτηκε εν ειρήνη

9. Παρατηρήσεις/Κριτική για τη θεωρία από την εφαρμογή της στην Ελληνική γλώσσα

— Γνωστικές μεταφορές που αφορούν το ίδιο θέμα (topic) μπορούν να διαφέρουν πολύ μεταξύ τους ή ακόμα και να δρουν αντιθετικά. Πχ. οι συναισθηματικές καταστάσεις (states) γίνονται αντιληπτές με τις μεταφορές «states are locations» και «(physical and emotional) states are entities within a person». Δηλ. τα συναισθήματα μπορούν να είναι χώροι μέσα στους οποίους είναι / ζει αυτός που τα νιώθει («είναι σε απόγνωση») αλλά μπορεί να είναι και το αντίθετο: οντότητες που εντοπίζονται μέσα στον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου («μού 'φυγε ένα βάρος»).

— Οι αγωγοί (ή «ρήματα») των μεταφορών ορίζονται πρωτοτυπικά. Αυτό συνεπάγεται έναν βαθμό αφαίρεσης που επιτρέπει τη (γνωστική) ένταξη του θέματος της εκάστοτε μεταφοράς στο ρήμα. Δηλ. ακολουθείται εδώ η γνωστική πορεία που πρεσβεύει η θεωρία: το πιο αφηρημένο (το ζητούμενο της μεταφοράς, το θέμα) εντάσσεται στο πιο συγκεκριμένο. Αυτό το τελευταίο με τη σειρά του ορίζεται πρωτοτυπικά, δηλ. αποκτά ιδεωδώς όλα τα επιμέρους χαρακτηριστικά που φέρουν τα μέλη της ομάδας στην οποία εντάσσεται (Rosch 1978). Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατή η λειτουργία της μεταφοράς σε ποικίλα και συχνά πολύπλοκα γλωσσικά σχήματα.

— Οι συγκεκριμένες διατυπώσεις των γνωστικών μεταφορών δεν είναι δεσμευτικές ούτε ορίζονται a priori, με την έννοια ότι σκοπός είναι να καθοριστεί η ομάδα στην οποία ανήκουν κάποιες γλωσσικές μεταφορές (παραγωγική συναγωγή συμπερασμάτων) και όχι να καθοριστεί γλωσσικά με τρόπο σταθερό κι απaráλλακτο μια προϋποτιθέμενη γνωστική βάση των μεταφορών μιας γλώσσας (απαγωγική μέθοδος).

— Οι γνωστικές μεταφορές δεν λειτουργούν αποκλειστικά, δηλαδή δεν αποκλείεται η μεταξύ τους αλληλοεπικάλυψη. Επειδή οι γνωστικές μεταφορές προκύπτουν μετά από μια ομαδοποίηση των γλωσσικών δεδομένων, είναι φυσικό τα όριά τους να είναι ρευστά και συνεχώς μεταβαλλόμενα, στο βαθμό που η γλώσσα επιτρέπει θεωρητικά την παραγωγή άπειρων δυνατών εκφορών. Επομένως πιο αξιόπιστη μέθοδος θα ήταν η δημιουργία ενός γλωσσικού corpus μεταφορών και η συναγωγή κάποιων ομάδων γνωστικών μεταφορών που κάθε φορά (ενόψει νέων γλωσσικών δεδομένων) θα μπορούν να ανανεώνονται.

— Οι γνωστικές μεταφορές που παρατίθενται σε καμιά περίπτωση δεν εξαντλούν τις μεταφορές μιας γλώσσας (είτε της Αγγλικής είτε της Ελληνικής). Αυτό συμβαίνει γιατί οι γλωσσικές μεταφορές δεν είναι συγκεκριμένες στο αριθμό. Η θεωρητικά δυνατή παραγωγή άπειρων γλωσσικών εκφράσεων δίνει το στίγμα της και στη μελέτη της μεταφοράς.

— Τα μεταφορικά καθολικά (universalia) είναι σε γενικές γραμμές δυνατά, αν και οι ιδιαιτερότητες κάθε γλώσσας μπορούν κατά περίπτωση να παίξουν σημαντικό ρόλο, π.χ. για την ένταξη της μεταφοράς στην μία ή την άλλη ομάδα γνωστικών μεταφορών. Για παράδειγμα, η μεταφορά της Αγγλικής:

— He makes me mad

που έχει ισοδύναμό της στην Ελληνική την αμφιλεγόμενη έκφραση:

— με τρελαίνει

μπορεί να έχει τόσο θετική σημασία (όπως στην έκφραση «με τρελαίνουν τα φιλιά του») όσο και αρνητική (όπως την έκφραση «με τρέλανες με τις ερωτήσεις σου»). Η πρώτη στηρίζεται στη γνωστική μεταφορά LOVE IS MADNESS ενώ η δεύτερη στη γνωστική μεταφορά ANGER IS MADNESS:

- Είναι τρελός από θυμό
- Είναι τρελός από αγάπη

Αλλά και οι δύο αυτές κατηγορίες μεταφορών μπορούν να ενταχθούν στη γενικότερη κατηγορία γνωστικής μεταφοράς δυνατά συναισθήματα («πάθη») και τρέλα. Με τις μεταφορές των συναισθημάτων ασχολείται ο Ούγγρος ερευνητής Zoltan Kövecses (1986).

Τέλος, με την προσαρμογή των μεταφορών στην Ελληνική γλώσσα δόθηκε η ευκαιρία να εντοπιστούν κάποια προβληματικά σημεία της θεωρίας. Συγκεκριμένα: ι) Τα ρευστά όρια στη διατύπωση των βασικών μεταφορών δικαιολογημένα στερούν από τη μελέτη των μεταφορών τον επιστημονικό χαρακτήρα της. ιι) Επίσης ασαφής φαίνεται ο καθορισμός των πρωτοτυπικών μελών μιας γνωστικής κατηγορίας, βάση του οποίου κάποιες γλωσσικές μεταφορές ομαδοποιούνται και εντάσσονται στην ίδια κατηγορία γνωστικής μεταφοράς. Το αποτέλεσμα είναι η ένταξη κάποιων γλωσσικών μεταφορών στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές κατηγορίες να αποβαίνει προβληματική, και η σύμπτωση κάποιων κατηγοριών με άλλες (ή έστω η μερική επικάλυψή τους) να είναι αναπόφευκτη.

10. Συμπεράσματα για τη θεωρία της γνωστικής μεταφοράς

Από την παραπάνω προσαρμογή των μεταφορών των Lakoff και Johnson στα δεδομένα της Ελληνικής γλώσσας προκύπτει η ανάγκη αναθεώρησης ή περαιτέρω μελέτης κάποιων σημείων της θεωρίας. Συγκεκριμένα, είναι σημαντικό να δοθεί απάντηση στο παρακάτω ερώτημα: υπάρχουν a priori βασικές γνωστικές μεταφορές ή πρόκειται για ad hoc γνωστικές κατηγορίες δημιουργημένες μέσα από συγκεκριμένα γλωσσικά δεδομένα κάθε φορά; Κι αν πρόκειται για το τελευταίο, θα έπρεπε ίσως να αναζητηθεί μια πιο ατόφια εμπειρική μέθοδος για τη συγκέντρωση των γλωσσικών μεταφορικών εκφράσεων απ' ό,τι η παράθεση φανταστικών παραδειγμάτων με βάση το γλωσσικό αίσθημα του ομιλητή.

Επίσης, σημαντικό είναι το ζήτημα της διατύπωσης των γνωστικών μεταφορών. Το πρόβλημα εντοπίζεται κυρίως στο γεγονός ότι γίνεται εδώ προσπάθεια να οριστούν κάποιες γνωστικές κατηγορίες με όρους γλωσσικούς. Γλώσσα και νόηση όμως είναι δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος. Η οποιαδήποτε διάκρισή τους, έστω και για λόγους μεθοδολογικούς, είναι αδύνατη. Η νόηση εκδηλώνεται στον άνθρωπο ως γλώσσα, γι' αυτό και για τον ορισμό της θα καταφύγουμε στη γλώσσα. Αλλά ουσιαστικά πρόκειται για ποιοτικό χαρακτηρισμό που αφορά τη γλώσσα στο σύνολό της. Κάθε ορισμός της νόησης με όρους γλωσσικούς είναι τις περισσότερες φορές ανεπαρκής, εκτός αν εκλάβουμε τη γλώσσα ορισμού ως μεταγλώσσα. Η γλώσσα αυτή χαρακτηρίζεται από ένα

μεγάλο βαθμό γενίκευσης και συνάμα αφαίρεσης, ικανό να συμπεριλάβει τις επιμέρους γλωσσικές εκφάνσεις. Αλλά για το σκοπό αυτό θα χρειαζόταν να οριστούν οι πρωτοτυπικές κατηγορίες των αντικειμένων του κόσμου μας που συνοψίζουν τη γνώση μας για τον κόσμο κι επιτρέπουν τη μάθηση.

11. Η θεωρία της γνωστικής μεταφοράς και η μάθηση

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η μεταφορά αποτελεί έναν από τους βασικότερους γνωστικούς μηχανισμούς, σύμφωνα με τον οποίο ο άνθρωπος μαθαίνει. Η μέχρι πρότινος ευρέως δεδομένη αντίληψη ότι οι μεταφορές είναι απλώς κάποια «σχήματα λόγου» καταρρίπτεται. Στην καθημερινή γλώσσα συναντά κανείς πλήθος μεταφορών που περνούν όμως απαρατήρητες, γιατί δεν προκαλούν το αποτέλεσμα των ποιητικών μεταφορών. Η ύπαρξη αυτών των μεταφορών πιστοποιεί το γεγονός ότι η γλώσσα διέπεται, κατά ένα διόλου ευκαταφρόνητο μέρος της από τους κανόνες της μεταφορικής αντίληψης του κόσμου μας. Η μεταφορά επιτρέπει να συνδέουμε παλιά αντικείμενα γνώσης με νέα που προσπίπτουν στις αισθήσεις ή την αντίληψή μας και να συγκεκριμενοποιούμε αφηρημένες έννοιες (όπως η αγάπη ή η ζωή) με την ένταξή τους σε προϋπάρχοντα γνωστά γνωστικά σχήματα. Το αποτέλεσμα είναι κάθε φορά να (επ)εκτείνεται η οικεία γνωστική δομή και να αυξάνεται η γνώση μας για τον κόσμο.

Η θεωρία της γνωστικής μεταφοράς, παρά τις όποιες ατέλειές της, μπορεί να εξηγήσει το γεγονός ότι ο άνθρωπος μαθαίνει ποιοτικά (με σύγκριση νέων δεδομένων με τα παλιά) και όχι συγκεντρωτικά (όπως για παράδειγμα ένας Η/Υ). Η δυνατότητα συγκριτικής αξιολόγησης των γνωστικών δεδομένων καθιστά τον άνθρωπο ικανό να προσαρμόζεται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και να μαθαίνει νέα πράγματα.

Για τη σχολική πράξη αυτό το στοιχείο μπορεί να λειτουργήσει λυτρωτικά, αφού συνεπάγεται (και υπαγορεύει) μια σταδιακή προσφορά των νέων μαθησιακών δεδομένων και τη συγκριτική τους σύνδεση με τα προηγούμενα, ώστε να είναι τα νέα ευπρόσληπτα.

Επιπλέον με τη μελέτη της γνωστικής μεταφοράς καταδεικνύεται η σημασία της μελέτης της ποίησης. Η ποίηση είναι το πεδίο όπου ο αναγνώστης καλείται να εξασκήσει τη ικανότητά του να συνδέει παλιά με νέα δεδομένα, οικείες με πρωτοεμφανιζόμενες εικόνες. Μόνο που στην περίπτωση της ποίησης το αποτέλεσμα δεν είναι η προσφορά νέων γνώσεων όσο η εκγύμναση της ικανότητας πρόσληψης νέων δεδομένων (της φαντασίας του ποιητή) μέσα από την αντιπαραβολή τους με τα ήδη οικεία στοιχεία (της γνώσης και της εμπειρίας του αναγνώστη για τον κόσμο του).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Beardsley M. C. (1962). «The metaphorical Twist». In: *Philosophy and Phenomenological Research* 22, pp. 293-307.
- Black, M. (1954/55). «Metaphor». In: *Proceedings of the Aristotelian Society* 55, pp. 273-294.
- (1962). «Metaphor». In: *Models and Metaphors*. Black M. (ed.). Ithaca, NY: Cornell University Press, chapter 3.
- (1979). «More about Metaphor». In: *Metaphor and Thought*. Andrew Ortony (ed.). New York: Cambridge University Press, pp. 19-43 (1st ed.), pp. 19-41 (2nd ed. 1993).
- (1981). «Metaphor». In: *Philosophical Perspectives on Metaphor*. M. Johnson (ed.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, pp. 63-82.
- Davidson, D. (1979). «What metaphors mean». In: *On Metaphor*. Sacks S. (ed.). Chicago: University of Chicago Press, pp. 29-46.
- Gibbs, R. W. (1992a). «Categorization and metaphor understanding». *Psychological Review*, 99 (3), 572-577.
- (1992b). «When is Metaphor? The idea of understanding in theories of metaphor». *Poetics Today*, 13, 4, pp. 575-606.
- (1994). «Figurative thought and figurative language». In: *Handbook of Psycholinguistics*. Ann Gernsbacher (ed.), New York: Academic Press, pp. 411-446.
- Gibbs, R. W. & O'Brien, J. E. (1990). «Idioms and Mental-Imagery: The Metaphorical Motivation for Idiomatic Meaning». *Cognition*, 36 (1), 35-68.
- Grice P. (1975). «Logic and Conversation». In: *Syntax and Semantics*. Cole & Morgan, vol. 3: Speech Acts. New York: Academic Press, pp. 41-58 (1st ed. 1967).
- Katz, A. N. (1989). «On choosing the vehicles of metaphors: Referential concreteness, semantic distances, and individual differences». *Journal of Memory and Language*, 28 (4), 486-499.
- (1992). «Psychological studies in metaphor processing: extensions to the placement of terms in semantic space». *Poetics Today* 13, 4, pp. 608-631.
- Kovecses, Z. (1986). *Metaphors of Anger, Pride and Love: A Lexical Approach to the Structure of Concepts*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- Lakoff, G. (1986). «The meanings of literal». In: *Metaphor and Symbolic Activity* 1, pp. 291-296.
- (1987). *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- (1990). «The Invariance Hypothesis: Is abstract reason based on image-schemas?». *Cognitive Linguistics* 1, 1, pp. 39-74.
- (1993). «The contemporary theory of metaphor». In: Ortony A. (ed.) *Metaphor and Thought* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 202-51.
- (1994a). «What is a conceptual system?». In Willis F. Overton, & David Stuart Palermo (Eds.), *The nature and ontogenesis of meaning. The Jean Piaget symposium series*, (pp. 41-90). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (1994b). «What is metaphor?». In John A. Barnden, & Keith J. Holyoak (Eds.), *Analogy, metaphor, and reminding. Advances in connectionist and neural computation theory*, Vol. 3, (pp. 203-258). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Ortony, A. (1988). «Are Emotion Metaphors Conceptual or Lexical? A Review of Metaphors of Anger, Pride and Love: A Lexical Approach to the Structure of Concepts by Z. Kovecses (1986)». Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, *Cognition and Emotion* 2 (2), 95-103.

- Rosch E. (1973). «On the internal structure of perceptual and semantic categories». In: T. E. Moore (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.
- (1974). «Linguistic Relativity». In: *Human Communication: Theoretical Explorations*. Albert Silverstein (ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- (1975). «Cognitive representations of semantic categories». In: *Journal of Experimental Psychology: General* 104, 3, pp. 192-233.
- Rosch E., C. B. Mervis et al. (1976). «Basic objects in natural categories». *Cognitive Psychology* 8, pp. 382-439.
- Rosch E. & B. Lloyd (eds), (1978). *Cognition and Categorization*, N.J: Lawrence Erlbaum Ass.
- Rosch E. (1978). «Principles of Categorization». In: *Cognition and Categorization*, E. Rosch & B. Lloyd (eds), Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Ass.
- Searle J. R. (1979). «Metaphor». In: *Metaphor and Thought*. Andrew Ortony (ed.), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 92-123 (reprinted in Ortony 2nd ed. 1993: 83-111).

Θεόδωρος Π. Καρυώτης

Υποψήφιος Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού τμήματος Δ.Ε.
του Πανεπιστημίου Κρήτης

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΠΡΟΣΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ

Τι είναι φωνολογική συνείδηση; Πώς μπορούμε να ορίσουμε αυτήν την έννοια; Τι είδους λειτουργία είναι; Επηρεάζει, επηρεάζεται ή βρίσκεται σε κατάσταση αλληλεξάρτησης με την/τις αναγνωστική/ες δεξιότητα/ες; Στα ερωτήματα αυτά, καθώς και σε κάποια δευτερεύοντα, προσπάθησαν να δώσουν απάντηση αρκετοί ερευνητές τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια. Στο άρθρο αυτό θα παρουσιάσουμε κάποιες απ' αυτές τις έρευνες, καθώς και μια προσωπική έρευνα, στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, απ' τις οποίες βγήκε το συμπέρασμα ότι η φωνολογική συνείδηση και η ανάγνωση όχι μόνο έχουν θετική συνάφεια μεταξύ τους, αλλά επιπλέον ότι βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση.

1. *Εισαγωγή.* Τα τελευταία δεκαπέντε, περίπου, χρόνια η έρευνα για τη μαθησιακή διαδικασία της ανάγνωσης έχει περάσει σε δρόμους, οι οποίοι δεν θεωρούνταν πεδίο έρευνας τα προηγούμενα χρόνια. Μετά την έρευνα των μεθόδων (δεκαετία '50-'60) και της σχολικής ωριμότητας (δεκαετία '70), στα μέσα της δεκαετίας του '80 άρχισε να διερευνάται ένα νέο πεδίο λειτουργιών. Οι ερευνητές, βασισμένοι στις θεωρίες του Bruner και στη θεωρία των γνωστικών προαπαιτήσεων του Gagne, άρχισαν να μελετούν την αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών σε σχέση με τις προηγούμενες γνώσεις τους για το λόγο, ιδιαίτερα τον προφορικό. Έτσι, διερευνήθηκαν, διεξοδικά, οι **φωνολογικές και «μεταγλωσσολογικές» (metalinguistiques, metalinguistic)** λειτουργίες-ικανότητες των μαθητών. Οι έρευνες αυτές βοηθήθηκαν σημαντικά από τη Γλωσσολογία και ιδιαίτερα από τη Γνωστική Ψυχολογία. Η λειτουργία που μελετήθηκε και μελετάται ιδιαίτερα είναι η **φωνολογική συνείδηση (conscience phonologique, phonological awareness)**.

2. *Ορισμοί.* Οι ερευνητές της φωνολογικής συνείδησης δίνουν διάφορους

ορισμούς, οι οποίοι έχουν κοινά σημεία μεταξύ τους, αλλά και κάποιες διαφορές.

H L. Sprenger-Charolles (L. Sprenger-Charolles, 1991, p. 113) με τον όρο «**φωνολογική συνείδηση**» δηλώνει το σύνολο των γλωσσικών/εκφραστικών εκδηλώσεων του υποκειμένου που δείχνουν ότι έχει την ικανότητα να κατατμεί συνειδητά τον προφορικό λόγο σε μονάδες που δεν είναι φορείς σημασίας (συλλαβές, φωνήματα, ομοιοκαταληξίες) και, ειδικότερα, με τον όρο «**φωνημική συνείδηση**» ονομάζει την ικανότητα χειρισμού των φωνημάτων.

Οι S. Casalis και P. Lecoq (S. Casalis - P. Lecoq, 1992, p. 198) ορίζουν ως **φωνολογική συνείδηση** την ικανότητα που έχουν τα υποκείμενα να αποστασιοποιούνται από το λόγο ως μέσο επικοινωνίας, να αναπαριστάνουν την ομιλία (προφορικό λόγο) ως μια σειρά μονάδων που είναι φορείς σημασίας και να πραγματοποιούν κάποιες δοκιμασίες σ' αυτές τις μονάδες.

Ο William Tunmer (W. Tunmer, 1989, p. 198) ορίζει τη **φωνολογική συνείδηση** με δυο τρόπους: α) Ως την ικανότητα να χειρίζεται κανείς τις φωνημικές μονάδες του λόγου και να στοχάζεται πάνω σ' αυτές, β) ως μια από τις μεταγλωσσολογικές ικανότητες, μια κατηγορία γλωσσολογικών λειτουργιών που αναπτύσσονται χωριστά και αργότερα από τις θεμελιώδεις ικανότητες παραγωγής και κατανόησης του προφορικού λόγου.

Στο σημείο αυτό, μπορούμε να αναφέρουμε και τον K. Πόρποδα, ο οποίος (χρησιμοποιώντας αγγλόφωνη βιβλιογραφία και ιδιαίτερα τις εργασίες του Mattingly) ορίζει ως **γλωσσική ενημερότητα** την ικανότητα του παιδιού να αναλύει τις προφορικές λέξεις στα φωνημικά δομικά τους στοιχεία (Πόρποδα K., 1989, σ. 203).

Το κοινό στοιχείο που μπορεί κανείς να παρατηρήσει στους παραπάνω ορισμούς είναι ότι η κατάτμηση του προφορικού λόγου σε μονάδες θεωρείται από όλους τους ερευνητές βασικό συστατικό του όρου «**φωνολογική συνείδηση**». Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Morais, Alegria και Content (Casalis S. - Lecoq p., 1992, p. 199), μπορεί κανείς να ξεχωρίσει διάφορα επίπεδα αφαίρεσης στον παραπάνω όρο, σε σχέση με το ποσοστό και με τη φύση των μονάδων που αναφέραμε:

— τη **συνείδηση φωνολογικών σειρών** (*chaînes phonologiques*), όπου τα υποκείμενα αποστασιοποιούνται από τη σημασία του λόγου και επικεντρώνονται στη μορφή του, δηλαδή σε κάποιες υπερκατατμηματικές (υπερτεμαχιακές, *suprasegmentaux*) όψεις, όπως ο τονισμός, η μελωδία κ.τ.λ. και σε μονάδες όπως οι ομοιοκαταληξίες και οι συλλαβές.

— τη **φωνητική συνείδηση**, όπου ο λόγος μπορεί να γίνει αντιληπτός ως μια σειρά φωνητικών κατατμήσεων, δηλαδή ελάχιστων μονάδων που επιτρέπουν την αντιληπτική διαφοροποίηση.

— τη **φωνημική συνείδηση**, όπου προϋποτίθεται μια αλλαγή στους αναμενόμε-

νους περιορισμούς (contraintes attentionnelles) και ένα πιο υψηλό επίπεδο αφαίρεσης, επειδή η αναγνώριση των φωνημάτων δε στηρίζεται σε φυσικές δυνατότητες του σημαίνοντος (signal, signifiant), αλλά στη συσχέτιση λεκτικών μονάδων στη γλώσσα.

Από τους παραπάνω ορισμούς μπορούμε να πούμε ότι είμαστε σε θέση να ορίσουμε τη **φωνολογική συνείδηση** ως την ικανότητα των υποκειμένων να κατατάξουν τον (προφορικό) λόγο σε μονάδες κατά κανόνα μη σημαντικές (συλλαβές, φωνήματα, κ.λ.π.).

3. *Ερευνητικές προσπάθειες.* Τα τελευταία χρόνια η φωνολογική συνείδηση έδωσε τροφή σε πολλές ερευνητικές προσπάθειες: Μελετήθηκε, τόσο —και κυρίως— σε σχέση με την μάθηση της ανάγνωσης όσο και σε σχέση με άλλους παράγοντες (ηλικία, φύλο, IQ, λεκτική αντίληψη, κ.τ.λ.). Το κύριο αντικείμενο των ερευνών στον τομέα αυτό είναι να μελετήσουν και να αξιολογήσουν την ύπαρξη αιτιακών και/ή συμπερασματικών σχέσεων ανάμεσα στη φωνολογική συνείδηση και στους παράγοντες που αναφέραμε παραπάνω.

Οι ερευνητικές θέσεις-υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί, είναι, περιληπτικά, οι εξής:

- α) Η φωνολογική συνείδηση είναι **αιτία** της πρόσκτησης της ανάγνωσης
- β) Η φωνολογική συνείδηση είναι μια **συνέπεια/προϊόν** της πρόσκτησης της ανάγνωσης
- γ) Η φωνολογική συνείδηση είναι συγχρόνως **αιτία και συνέπεια** της πρόσκτησης της ανάγνωσης
- δ) Η φωνολογική συνείδηση είναι ένας προβλεπτικός **δείκτης** της μάθησης της ανάγνωσης μέσα σε ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής (Sprenger-Charolles L., 1991, p. 114, Tunmer W., 1989, p. 198).

Το σύνολο των ερευνών στον τομέα αυτό δίνει μια εικόνα σχετικά σαφή που θέτει, ωστόσο, κάποια προβλήματα επεξεργασίας, προβλήματα που σχετίζονται με την πολυπλοκότητα και την ποικιλία των πειραματικών πρωτοκόλλων και των δοκιμασιών που χρησιμοποιούνται, επιτρέποντάς μας να δούμε σφαιρικά το επίπεδο φωνολογικής (και φωνημικής) συνείδησης των υποκειμένων. Για να αντιμετωπίσουμε, λοιπόν, αυτά τα προβλήματα επεξεργασίας, χρησιμοποιούμε την παρακάτω κατηγοριοποίηση των ερευνών για τη φωνολογική συνείδηση:

- 1) Έρευνες πριν από τη μάθηση της ανάγνωσης και έξω από ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής,
- 2) Συγκριτικές έρευνες ανάμεσα σε καλούς και κακούς αναγνώστες,
- 3) Προβλεπτικές διαχρονικές έρευνες,
- 4) Έρευνες πρώιμων προπονήσεων (épreuves d'entraînement) στη φωνολογική συνείδηση,

5) Έρευνες για την *ιδιαιτερότητα* της φωνολογικής συνείδησης.

3.1. Πριν από τη μάθηση της ανάγνωσης. Παρατηρείται, γενικά, ότι πριν από τη μάθηση της ανάγνωσης και έξω από ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής τα υποκείμενα έχουν αποτελέσματα πολύ μέτρια στις δοκιμασίες που μετρούν το επίπεδο φωνολογικής τους συνείδησης και, ιδιαίτερα, το επίπεδο φωνημικής τους συνείδησης.

Οι έρευνες των R. O'Connor, J. Jenkins και T. Slocum (1995) έδειξαν ότι παιδιά του νηπιαγωγείου πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα σε δοκιμασίες γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας απ' ό,τι πετυχαίνουν σε δοκιμασίες καθαρά φωνολογικής συνείδησης (κατάτμησης, σύνθεσης φωνημάτων, συλλαβών, κ.λ.π.).

Οι Morais, Cary, Alegria και Bertelson (L. Sprenger-Charolles, 1991, p. 115), ερευνώντας ενήλικες αναλφάβητους και πρώην αναλφάβητους, έδειξαν ότι οι πρώην αναλφάβητοι πετυχαίνουν στις δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης (72% επιτυχία σε δοκιμασίες πρόσθεσης ή κατάργησης αρχικού φωνήματος). Αντίθετα, τα αποτελέσματα των αναλφάβητων είναι χαμηλά (19% επιτυχία σε δοκιμασίες πρόσθεσης ή κατάργησης αρχικού φωνήματος).

Οι Read, Zhang Yun - Fei, Nie Hong - Yin και Ding Bao - Qing συγκρίνουν δυο ομάδες ενηλίκων Κινέζων. Η μια ομάδα είχε μάθει να διαβάζει μετά το 1958, οπότε εισήχθηκε στην Κίνα ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής, ενώ η άλλη ομάδα ατόμων πιο ηλικιωμένων δεν έμαθαν παρά παραδοσιακούς λογογραφικούς χαρακτήρες ανάγνωσης. Τα άτομα της πρώτης ομάδας έχουν ποσοστό επιτυχίας 83%, ενώ, αντίθετα, τα υποκείμενα της δεύτερης ομάδας έχουν ποσοστό 21%, κοντινό με αυτό που έχουν δείξει παιδιά πριν από τη μάθηση της ανάγνωσης σε δοκιμασίες που αναφέρονται στο φώνημα (26%).

Αυτά τα δεδομένα δείχνουν καθαρά ότι τα υποκείμενα που δεν αντιμετώπισαν τη μάθηση της ανάγνωσης μέσα σε ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής (παιδιά πριν από τη μάθηση της ανάγνωσης, αναλφάβητοι κ.λ.π.) έχουν χαμηλό επίπεδο φωνολογικής συνείδησης, ιδιαίτερα όταν αναφερόμαστε σε δοκιμασίες φωνημικού τεμαχισμού και σύνθεσης. Μπορούμε, αντίθετα, να σημειώσουμε ότι δεν παρατηρούνται διαφορές ίδιας φύσης σε δοκιμασίες συλλαβικού τεμαχισμού. Επίσης, δεν μπορεί να γίνει λόγος, σ' αυτό το επίπεδο, για αιτιακές σχέσεις μεταξύ φωνολογικής συνείδησης και ανάγνωσης, καθώς δεν καθορίζεται η φύση των υπαρχουσών σχέσεων (L. Sprenger-Charolles, 1991, p. 114, J. E. Gombert, 1992, p. 124).

3.2. Συγκριτικές έρευνες μεταξύ «καλών» και «κακών» αναγνώστων. Οι έρευνες του Lundberg (L. Sprenger-Charolles, 1991, p. 116) έδειξαν ότι «κακοί» αναγνώστες κατά μ.ό. 10 ετών, με μέσο ως ανώτερο νοητικό επίπεδο, οι οποίοι φοιτούν σε κανονικές τάξεις, πετυχαίνουν λιγότερο καλά σε κάποιες δοκιμασίες

φωνολογικής συνείδησης, από ό,τι «φυσιολογικοί» αναγνώστες 6-7 χρόνων, που ταιριάζουν στην προηγούμενη ομάδα σε σχέση με το επίπεδο στην ανάγνωση.

Ο Read (L. Sprenger-Charolles, 1991, p. 116) παρατήρησε ότι οι ενήλικες που έχουν μάθει να διαβάζουν αλλά οι αναγνωστικές του επιδόσεις είναι συγκρίσιμες με εκείνες παιδιών 8 ως 10 ετών, έχουν επιδόσεις χαμηλές —και ισχυρώς συναφείς με το αναγνωστικό τους επίπεδο— σε τεστ φωνολογικής συνείδησης που περιλαμβάνουν έντεκα δοκιμασίες, μεταξύ αυτών και δοκιμασίες ομοιοκαταληξίας.

Είναι, ωστόσο, δύσκολο να ισχυριστούμε ότι τα αποτελέσματα στις δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης παιδιών-φυσιολογικών αναγνωστών ίδιου αναγνωστικού επιπέδου με υποκείμενα πιο μεγάλα στην ηλικία από αυτά, εξηγούνται από την πιο μεγάλη αναγνωστική τους εμπειρία. Επομένως, δεν μπορούμε ούτε σ' αυτό το επίπεδο να κάνουμε λόγο για αιτιακές ή συμπερασματικές σχέσεις μεταξύ ανάγνωσης και φωνολογικής συνείδησης.

3.3. *Οι προβλεπτικές διαχρονικές έρευνες.* Οι προβλεπτικές διαχρονικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι επιδόσεις σε πολλές δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης κατά την προσχολική ηλικία ήταν προφητικές για το μεταγενέστερο αναγνωστικό επίπεδο των υποκειμένων.

Για την καλύτερη, ωστόσο, εξακρίβωση αυτής της υπόθεσης είναι απαραίτητο να ακολουθήσουμε την ανάπτυξη της ανάγνωσης σε παιδιά που επιτυγχάνουν αντίθετα αποτελέσματα σε πρώιμα τεστ φωνολογικής συνείδησης. Πράγματι, αν τα υποκείμενα που δείχνουν υψηλές επιδόσεις σ' αυτά τα τεστ μαθαίνουν να διαβάζουν καλύτερα —και πιο γρήγορα— από εκείνα που δείχνουν χαμηλές επιδόσεις, αυτός ο τύπος μελέτης θα επέτρεπε να σκεφθούμε ότι η φωνολογική συνείδηση έχει μια διευκολυντική επίδραση στην πρόσκτηση της ανάγνωσης.

Έτσι, οι Lundberg, Olofson και Wall (L. Sprenger-Charolles, 1991, p. 117) αξιολόγησαν το επίπεδο φωνολογικής συνείδησης μιας ομάδας 200 παιδιών που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια, συνέκριναν αυτό το επίπεδο με τα αποτελέσματα των υποκειμένων στην ανάγνωση και γραφή στις Α και Β τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Η ανάλυση των δεδομένων επέτρεψε να αποδειχθεί ότι περισσότερο από το μισό της μεταβολής —η οποία παρατηρείται— εξηγείται από τις επιδόσεις των υποκειμένων στα πρώιμα τεστ φωνολογικής συνείδησης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα στην ανάγνωση, που είναι δυνατόν να προβλεφθούν σε σχέση με τα αποτελέσματα στα πρώιμα τεστ φωνολογικής συνείδησης, αντιστοιχούν πολύ ευρέως στα πραγματικώς παρατηρούμενα αποτελέσματα.

Επίσης, οι Stanovitch, Cunningham και Cramer (S. Casalis - P. Lecocq, 1992, p. 200) διεξήγαγαν μια διαχρονική έρευνα που περιελάμβανε δυο βασικές θέσεις: σε έναν πρώτο χρόνο αξιολόγησαν με τη βοήθεια δέκα δοκιμασιών φωνολογικής

συνείδησης τις ικανότητες παιδιών του νηπιαγωγείου να ταυτίσουν, να κατηγοριοποιήσουν, να καταταμήσουν και να συγχωνεύσουν συλλαβές και φωνήματα. Σε ένα δεύτερο χρόνο, όταν τα παιδιά είχαν αρχίσει τη μάθηση της ανάγνωσης (Α και Β τάξεις του Δημοτικού), τους πρότειναν μια δοκιμασία ανάγνωσης. Υπολόγισαν, στη συνέχεια, τις συνάφειες και παρατήρησαν ότι ένας αριθμός δοκιμασιών ήταν πολύ ισχυρώς συναφείς με την ανάγνωση. Τρεις ιδιαίτερα από αυτές είχαν μια προβλεπτική ισχύ ανάλογη με μια κλασική δοκιμασία των αναγνωστικών δεξιοτήτων.

Πολλές έρευνες του ίδιου τύπου με τις προηγούμενες, αποδεικνύουν ότι υπάρχει πάντα μια στενή συνάφεια ανάμεσα στα αποτελέσματα σε δοκιμασίες αυτού του είδους και στην μετέπειτα επιτυχία στην ανάγνωση (L. Sprenger-Charolles, 1991, p. 118-119, S. Casalis - P. Lecocq, 1992, p. 201).

3.4. Έρευνες πρώιμων προπονήσεων στη φωνολογική συνείδηση. Οι έρευνες πρώιμων προπονήσεων στη φωνολογική συνείδηση επιτρέπουν να εξετάσουμε πιο άμεσα το ζήτημα του αιτιακού χαρακτήρα της φωνολογικής συνείδησης σε σχέση με την πρόσκτηση της ανάγνωσης.

Σε αυτό το επίπεδο, μπορούμε να σημειώσουμε δυο έρευνες του Lundberg (L. Sprenger-Charolles, 1991, p. 119): Η πρώτη έρευνα επέτρεψε να διαπιστώσουμε ότι το επίπεδο φωνημικής (και φωνολογικής) συνείδησης των παιδιών πριν από τη μάθηση της ανάγνωσης μπορεί να βελτιωθεί με ειδικές ασκήσεις και ότι αυτές οι ασκήσεις έχουν εξίσου επιδράσεις στο μεταγενέστερο αναγνωστικό επίπεδο των υποκειμένων. Οι ερευνητές μπόρεσαν να σημειώσουν ότι στις πειραματικές ομάδες πρακτικά όλα τα παιδιά που είχαν μέσα ή ανώτερα αποτελέσματα στις πρώιμες ασκήσεις φωνολογικής συνείδησης επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα στις πρώιμες ασκήσεις ανάγνωσης από ό,τι οι μη εξασκημένοι όμοιοί τους.

Δεν μπόρεσαν, ωστόσο, να κάνουν προβλέψεις για μελλοντική σχολική αποτυχία.

Η δεύτερη έρευνα επέτρεψε να διαπιστώσουμε ότι οι πρώιμες προπονήσεις ασκούν μια σημαντική και ιδιαίτερη επίδραση στο επίπεδο φωνολογικής —και ιδίως φωνημικής— συνείδησης των υποκειμένων, αλλά όχι σε άλλες μεταβλητές, όπως η κατανόηση του λόγου ή η γνώση των γραμμάτων.

Αυτή η τελευταία διαπίστωση καταδεικνύει το χαρακτηριστικό της φωνολογικής συνείδησης που καλείται *ιδιαιτερότητα*:

Αν και πολλές έρευνες έδειξαν ότι υπάρχουν πάντα ισχυρές συνάφειες ανάμεσα στο επίπεδο φωνολογικής συνείδησης των υποκειμένων και στις επιδόσεις τους στην ανάγνωση, ωστόσο, στις ίδιες έρευνες, όταν ελέγχονται άλλοι παράγοντες, όπως το επίπεδο στα μαθηματικά ή το γενικό νοητικό επίπεδο, διαπιστώνεται γενικά ότι οι συνάφειες παρουσιάζονται πιο αδύνατες ή ανύπαρκτες

(L. Sprenger-Charolles, 1991, p. 120-122, S. Casalis - P. Lecocq, 1992, p. 207-208, Cath. Mc Bride-Chang, 1995, p. 179).

3.5. *Μια προσωπική έρευνα.* Πρόκειται για μια έρευνα, την οποία διεξήγαγε ο γράφων στα πλαίσια του προγράμματος Μεταπτυχιακών σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, υπό την εποπτεία του Καθηγητή κ. Μιχάλη Βάμβουκα.

Η έρευνα διεξήχθη από τον Φεβρουάριο μέχρι τον Μάιο του 1994 σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής του Ρεθύμνου από τον γράφοντα με τη βοήθεια ερευνητικής ομάδας, αποτελούμενης από τελειόφοιτες — τότε— φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Σκοπός του εγχειρήματος ήταν να διαπιστωθεί αν υπάρχουν σημαντικές σχέσεις μεταξύ επιπέδου φωνολογικής συνείδησης και επίδοσης στην ανάγνωση μαθητών Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Ερευνήθηκε, ακόμη, το ερώτημα αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των υποκειμένων σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και τη σειρά γέννησής τους.

Εξετάστηκαν 80 μαθητές Α' και 60 μαθητές Β' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Χρησιμοποιήθηκαν: α) ένα προφορικό τεστ αποτελούμενο από δώδεκα δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης, οκτώ δοκιμασίες μνήμης και δύο δοκιμασίες ταχύτητας άρθρωσης λέξεων και ψευδολέξεων, βασισμένο στο πρωτότυπο του Καθηγητή P. Lecocq (P. Lecocq, 1991), ελεγμένο ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία του. β) Το γραπτό «Τεστ κατανόησης της ανάγνωσης» του Καθηγητή κ. Μιχάλη Βάμβουκα (Μ. Βάμβουκας, 1994, σ. 353-370), αποτελούμενο από τριάντα αναγνωστικές δοκιμασίες, ελεγμένο ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία του.

Οι μαθητές εξετάστηκαν πρώτα στο προφορικό τεστ φωνολογικής συνείδησης και έπειτα στο γραπτό αναγνωστικό τεστ. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έδειξε ότι υπάρχει υψηλή συνάφεια μεταξύ φωνολογικής συνείδησης και ανάγνωσης (0,58 για την Α' και 0,51 για τη Β' τάξη). Αποδείχθηκε, επίσης, ότι ορισμένες δοκιμασίες φωνημικού και συλλαβικού τεμαχισμού παρουσίασαν υψηλή θετική συνάφεια σε σχέση με τις επιδόσεις των υποκειμένων και στο τεστ φωνολογικής συνείδησης και στο αναγνωστικό τεστ.

Όσον αφορά τα υπόλοιπα ερωτήματα που έθεσε η έρευνα, η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έδειξε τα εξής: α) Τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια στις δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης. Ωστόσο οι διαφορές είναι στατιστικώς ασήμαντες ($X^2 = 2,53$, $\chi^2 = 1,91$ για την Α' και Β' τάξη αντίστοιχα, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%). β) Οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από τους μεσαίους και τους μικρούς. Ωστόσο και εδώ οι διαφορές είναι στατιστικώς ασήμαντες ($\chi^2 = 0,88$, $\chi^2 = 3,05$, για την Α' και Β' τάξη αντίστοιχα, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%).

γ) Οι πρωτότοκοι παρουσιάζουν, επίσης, καλύτερα αποτελέσματα από τους ενδιάμεσους και τους υστερότοκους. Ωστόσο κι εδώ οι διαφορές είναι στατιστικά ασήμαντες ($\chi^2=3,02$, $\chi^2=2,08$, για την Α' και Β' τάξη αντίστοιχα, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι αποδείχθηκε από αυτή την έρευνα ότι η φωνολογική συνείδηση διατηρεί ισχυρώς συναφείς σχέσεις με την ανάγνωση, χωρίς να μπορούμε να μιλήσουμε σ' αυτό το επίπεδο για αιτιακές και/ή συμπερασματικές σχέσεις. Φάνηκε, επίσης, ν' αποδεικνύεται η *ιδιαιτερότητα* της φωνολογικής συνείδησης, καθώς δεν βρέθηκε να υπάρχουν σημαντικές σχέσεις μεταξύ της φωνολογικής συνείδησης και άλλων μεταβλητών, όπως το φύλο, η ηλικία, η σειρά γέννησης, των υποκειμένων (Θ. Καρυώτης, 1995).

4. *Συμπεράσματα - προοπτικές.* Από όσα αναφέραμε παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι η αιτιακή ανάλυση φαίνεται να είναι σύνθετη: αν οι παραπάνω τύποι έρευνας έδειξαν ότι μια κάποια γνώση της καταταμηματικής δομής του λόγου και μια κάποια ικανότητα χειρισμού των φωνημικών μονάδων του λόγου διευκολύνουν τη μάθηση της ανάγνωσης, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι η φωνολογική (και φωνημική) συνείδηση καθεαυτή δεν αναπτύσσεται παρά κατά τη διάρκεια της μάθησης της ανάγνωσης.

Πράγματι, το σύνολο των ερευνητικών αποτελεσμάτων που εξετάσαμε δείχνει ότι η μάθηση της ανάγνωσης και η φωνολογική συνείδηση αναπτύσσονται αλληλεξαρτησιακά. Η φωνολογική συνείδηση διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης από το ένα μέρος και από το άλλο η πρόοδος στην ανάγνωση εκδηλώνεται σε δραστηριότητες ανάλυσης του λόγου σε τμήματα και μονάδες μη σημαντικές.

Έτσι, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το επίπεδο φωνολογικής συνείδησης: — επιτρέπει να διαχωρίσουμε τους πληθυσμούς των καλών και των κακών αναγνωστών του ίδιου επιπέδου στην ανάγνωση,

— είναι ένας καλός δείκτης πρόβλεψης των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών,

— είναι βελτιώσιμο με ειδικές ασκήσεις, τις προπονήσεις στη φωνολογική συνείδηση, που διευκολύνουν τη μάθηση της ανάγνωσης,

— αναπτύσσεται ιδιαίτερα, χωρίς να σχετίζεται σημαντικά, με παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία και η σειρά γέννησης των υποκειμένων.

Φαίνεται, επίσης, ότι ιδιαίτερα το επίπεδο *φωνημικής συνείδησης* αναπτύσσεται, κυρίως, κάτω από την επίδραση της ανάγνωσης (L. Sprenger-Charolles, 1991, p. 123).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βάμβουκα Μ.: «Ηλικία εισδοχής στο Δημοτικό σχολείο και δυσκολίες μάθησης», στα πρακτικά του Συνεδρίου *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, τόμ. Α', Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1994, σ. 353-370.
- Casalis S. - Lecocq P.: «Les dyslexies», in *FAYOL M. et all.: Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF, 1992, p. 195-235.
- Καρυώτης Θ.: *Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης σε μαθητές Α' και Β' τάξης του Δημοτικού σχολείου και η μάθηση της ανάγνωσης*, μεταπτυχιακή εργασία στο Παν/μιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 1995.
- Lecocq P.: *Apprentissage de la lecture et dyslexie*, Bruxelles, ed. Mardaga, 1991.
- Mc Bride - Chang Cath.: «What is Phonological Awareness?» in *Journal of Educational Psychology*, 1995, 87, 2, 179-t.a.
- O'Connor Roll. - Jenkins J. - Slocum T.: «Transfer Among Phonological Tasks in Kindergarten: Essential Instructional Content» in *Journal of Educational Psychology*, 1995, 87, 2, 202-217.
- Πορπόδα Κ.: «Η ορθογραφία στην Α' Δημοτικού σε σχέση με τη γλωσσική και μνημονική ικανότητα», στο *Ψυχολογικά Θέματα*, 1989, 4, σ. 201-214.
- Sprenger-Charolles L.: «L'acquisition de la lecture: conscience phonologique et mécanismes d'identification des mots (perspective cognitive)», in *Les Entretiens Nathan: Lecture (Actes 1)*, Paris, Nathan, 1991, p. 111-133.
- Tunmer W.: «Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite» in *L. Rieben, C. A. Perfetti: L'apprenti lecteur*, Neuchâtel, ed. Delachaux et Niestle, 1989.

Βενέττα Λαμπροπούλου
Επ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών

Η ΕΡΕΥΝΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Οι Κωφοί* άρχισαν μόλις τα τελευταία χρόνια να μελετώνται από κοινωνιολόγους και γλωσσολόγους ως κοινωνική ομάδα με ιδιαίτερα πολιτιστικά χαρακτηριστικά και κοινή ξεχωριστή γλώσσα. Η Νοηματική Γλώσσα, όπως πολλές άλλες γλώσσες μειονοτήτων, είναι άγνωστη για την πλειοψηφία των ακούστων πολιτών. Πολλοί μη γνώστες της γλώσσας αυτής και της έρευνάς της την ταυτίζουν με την παντομίμα, λόγω του ότι τόσο η Νοηματική όσο και η παντομίμα χρησιμοποιούν τα ίδια «όργανα» έκφρασης, δηλαδή το σώμα και το πρόσωπο.

Διατυπώσεις του τύπου «η Νοηματική είναι διεθνής», «απεικονίζει συγκεκριμένες έννοιες», «έχει περιορισμένες δομικές δυνατότητες», «είναι φτωχή σε λεξιλόγιο», «είναι τηλεγραφική» κτλ. είναι χαρακτηριστικές της γενικότερης άγνοιας του κόσμου για τη Νοηματική. Υποδηλώνουν ακόμα και μια υποτίμηση για τη γλώσσα αυτή, αντίληψη που επικρατεί γενικότερα για τις γλώσσες των μειονοτήτων που πολιτικά ως «ανεπίσημες» γλώσσες δεν έχουν δύναμη, όπως άλλωστε δεν έχουν πολιτική δύναμη και οι ίδιες αυτές οι μειονότητες. Δυστυχώς πολλές φορές οι αντιλήψεις αυτές για τη Νοηματική προέρχονται από ανθρώπους που δουλεύουν χρόνια με κωφούς, όπως δασκάλους κωφών, γιατρούς και άλλους «ειδικούς». Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι έρευνες της Νοηματικής Γλώσσας άρχισαν από επιστήμονες άσχετους με τους κωφούς και την εκπαίδευσή τους, δηλαδή γλωσσολόγους των οποίων το πρωταρχικό ενδιαφέρον δεν ήταν να ερευνήσουν το τι επιτρέπεται να μάθουν οι κωφοί μαθητές ή το αν η Νοηματική Γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση. Το

* Στην εργασία αυτή ο όρος Κωφός με κεφαλαίο το Κ αναφέρεται σε κάποιον που έχει ταυτότητα Κωφού και είναι μέλος της κοινότητας των Κωφών, ενώ ο όρος κωφός με μικρό το κ σε οποιοδήποτε άτομο με πρόβλημα ακοής.

ενδιαφέρον τους αφορούσε το ερευνητικό ερώτημα εάν ο τρόπος που χρησιμοποιούσαν οι Κωφοί για να επικοινωνήσουν, δηλαδή τα Νοήματα, είχαν κάποια κοινή δομή και αν αυτή η δομή ήταν γλωσσολογική δομή.

Το 1960 πρώτος ο William Stokoe στο περίφημο για τους κωφούς Πανεπιστήμιο Gallaudet των Η.Π.Α., άρχισε να ερευνά την Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα και διαπίστωσε ότι κάθε Νόημα μπορεί να αναλυθεί τουλάχιστον σε τρεις μικρότερες και ανεξάρτητες γλωσσολογικές μονάδες. Αυτές οι δομικές μονάδες σύμφωνα με τον Stokoe είναι:

α) η θέση (*tab*), δηλαδή η θέση στο χώρο ή στο σώμα που σχηματίζεται το Νόημα. Για παράδειγμα στο μέτωπο, στο στήθος, μπροστά από το σώμα κτλ.

β) η χειρομορφή (*dez*), το σχήμα δηλαδή του χεριού ή των χεριών που κάνουν το Νόημα. Για παράδειγμα τα δάκτυλα μπορεί να είναι τεντωμένα ή κλειστά, η παλάμη ανοιχτή κτλ.

γ) η κίνηση (*sig*), που κάνει το χέρι. Παράδειγμα, μπορεί να είναι κυκλική, από πάνω προς τα κάτω, προς το σώμα κ.ο.κ.

Τη θέση του Νοήματος στο χώρο ο Stokoe την ονόμασε *tabulation* ή *tab* για συντομία, τη χειρομορφή *designation* ή *dez* και την κίνηση *signation* ή *sig*. Σε αυτή την εργασία θα χρησιμοποιήσουμε την ορολογία του Stokoe όταν αναφερόμαστε στα αντίστοιχα στοιχεία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ή ΕΝΓ.

Ο Stokoe βρήκε ότι η Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα (American Sign Language ή ASL) έχει 19 διαφορετικές βασικές χειρομορφές, 12 θέσεις και 24 κινήσεις και ανέπτυξε ένα σύστημα γραπτών συμβόλων για να καταγράψει τις βασικές αυτές δομικές μονάδες των Νοημάτων (Stokoe, 1960). Με τα σύμβολα αυτά ο Stokoe και οι συνεργάτες του μπόρεσαν να καταγράψουν διάφορα Νοήματα και να δημοσιεύσουν το πρώτο λεξικό Νοηματικής Γλώσσας στηριγμένο σε γλωσσολογικές αρχές (Stokoe, Casterline and Groneberg, 1965). Τα Νοήματα στο λεξικό αυτό ταξινομήθηκαν σύμφωνα με τις γλωσσολογικές ομοιότητές τους και με σειρά βασισμένη στις δομικές τους μονάδες. Για παράδειγμα, όπως οι λέξεις στα λεξικά ομιλουμένων γλωσσών ταξινομούνται με αλφαβητική σειρά, στο λεξικό του Stokoe και των συνεργατών του τα Νοήματα παρουσιάζονται με τη σειρά των βασικών χειρομορφών και ομαδοποιούνται ανάλογα με την συγγένειά τους με αυτές. Μετά τον Stokoe και άλλοι ερευνητές στις Η.Π.Α., στη Σουηδία και στη συνέχεια σε άλλες χώρες άρχισαν να ερευνούν συστηματικά τη Νοηματική Γλώσσα (Bergman, 1979, Brennan, Colville and Lawson, 1984, Wilbur, 1987).

Οι Klima και Bellugi από το Salk Institute for Biological Studies της Καλιφόρνια των Η.Π.Α. στο βιβλίο τους «The Signs of Language» παρουσιάζουν μια σε βάθος περιγραφή της γραμματικής της ASL. Οι ερευνητές αυτοί ασχολήθηκαν με την καταγραφή των μορφολογικών διεργασιών της γλώσσας αυτής. Ιδιαίτερα μελέτησαν τους τρόπους που ένα Νόημα αλλάζει για να προσδώσει

διαφορετική σημασία και ανακάλυψαν ότι υπάρχει ένα πλούσιο σύστημα μορφολογικών διεργασιών στη Νοηματική. Συγκεκριμένα διαπίστωσαν ότι η Νοηματική Γλώσσα χρησιμοποιεί το χώρο με ένα δομημένο και συστηματικό τρόπο. Ένα απλό Νόημα μ' αυτό τον τρόπο μπορεί να εμπεριέχει πολλές πληροφορίες ή να είναι η ρίζα-Νόημα για το σχηματισμό πιο πολύπλοκων εννοιών. Έτσι, ενώ στις ομιλούμενες γλώσσες οι μορφολογικές διεργασίες για την αλλαγή της σημασίας μιας λέξης είναι συνήθως η προσθήκη ηχητικών συμβόλων, π.χ. καταλήξεων, προθέσεων, λέξεων, συμφώνων, φωνηέντων κτλ., στη Νοηματική οι γραμματικές αυτές διεργασίες γίνονται κύρια με εσωτερικές αλλαγές του ίδιου Νοήματος. Αντί για προσθήκη επιπλέον Νοημάτων έχουμε συνήθως το ίδιο Νόημα αλλά με χωροθετικές αλλαγές ή αλλαγές στη συχνότητα ή στην κατεύθυνση της κίνησής του (Klima and Bellugi, 1979, Bellugi, 1980).

Οι Supalla και Newport (1978) ερεύνησαν τις μορφολογικές διαδικασίες με τις οποίες διαφοροποιούνται 100 ρήματα της ASL και 100 αντίστοιχα ουσιαστικά (π.χ. κάθομαι-κάθισμα, συγκρίνω-σύγκριση κ.ο.κ.). Οι ερευνητές αυτοί βρήκαν ότι αυτά τα ζευγάρια ουσιαστικών-ρημάτων διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που γίνεται το Νόημά τους. Δηλαδή, ενώ το βασικό Νόημα είναι το ίδιο, υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την ποιότητα της κίνησης, τον αριθμό των επαναλήψεων και τον τρόπο κίνησης μεταξύ ουσιαστικού και ρήματος. Γενικά στα ουσιαστικά η κίνηση είναι μικρή και επαναλαμβανόμενη. Για παράδειγμα, το Νόημα ΚΑΘΟΜΑΙ στην ASL γίνεται με μια κίνηση, ενώ το Νόημα ΚΑΘΙΣΜΑ γίνεται με επαναλαμβανόμενες, μικρότερες και κοφτές κινήσεις. Άλλοι ερευνητές βρήκαν ότι αυτές οι διαφοροποιήσεις στην κίνηση, τη συχνότητα ή την κατεύθυνσή της δεν παρατηρούνται μόνο στα ρήματα και τα συγγενή τους ουσιαστικά αλλά είναι μια διεργασία παραγωγής καινούριων εννοιών ή Νοημάτων από συγγενή λεξικά στοιχεία ή ρίζες Νοημάτων (Bellugi, 1980, Bellugi and Newkirk, 1981).

Έρευνες στη σύνταξη και στη γραμματική Νοηματικών Γλωσσών σε διάφορες χώρες έδειξαν επίσης ότι η Νοηματική δεν είναι μόνο η γλώσσα των χεριών ή των κινήσεων αλλά μια σειρά από στοιχεία που δεν γίνονται με τα χέρια (non-manual features) αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της. Αυτά για ευκολία εδώ θα τα ονομάζουμε «μη χειρονομικά στοιχεία». Αυτά τα στοιχεία, δηλαδή η έκφραση του προσώπου, οι κινήσεις των ματιών, η στάση του σώματος, το σχήμα των χειλιών και η κίνηση του κεφαλιού, δεν χρησιμοποιούνται μόνο για να «εκφράσουν συναισθήματα», όπως πολλοί ίσως νομίζουν, αλλά αποτελούν γλωσσολογικά στοιχεία των Νοημάτων. Για παράδειγμα, ένα επίρρημα στην ASL που σημαίνει «ΜΟΛΙΣ ΤΩΡΑ» σχηματίζεται με σήκωμα και κίνηση του ώμου προς το χέρι του Νοηματιστή, το κεφάλι γέρνει προς τον ώμο, ενώ το μάγουλο και το στόμα κινούνται προς την κατεύθυνση του ώμου. Όταν αυτό το επίρρημα γίνεται με το Νόημα «ΤΩΡΑ» σημαίνει «ΑΚΡΙΒΩΣ ΤΩΡΑ».

Εάν συνοδεύει το ρήμα «ΦΤΑΝΩ» τότε σημαίνει «ΜΟΛΙΣ ΕΦΤΑΣΑ» (Liddell, 1980).

Πολλοί ερευνητές σε διάφορες χώρες έχουν ασχοληθεί με την καταγραφή των μη χειρονομικών στοιχείων της Νοηματικής Γλώσσας και τη σημασία τους στην κατανόηση της μορφολογίας της. Τα ως τώρα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι αυτά τα μη χειρονομικά στοιχεία αποτελούν μέρος της γραμματικής και της σύνταξης της Νοηματικής Γλώσσας. Συγκεκριμένα συμβάλλουν στη σύνδεση Νοημάτων για το σχηματισμό φράσεων και προτάσεων και για τον προσδιορισμό του είδους των προτάσεων (ερωτηματικές, καταφατικές, αρνητικές, ρητορικές κτλ.). Για παράδειγμα, οι καταφατικές προτάσεις στη Σουηδική Νοηματική Γλώσσα συνοδεύονται με ουδέτερη έκφραση, οι ερωτηματικές με ανασηκωμένα φρύδια (Bergman and Wallin, 1990), οι ερωτηματικές στην Αμερικάνικη Νοηματική συνοδεύονται με ανασηκωμένα φρύδια, άνοιγμα ματιών, και συνήθως ελαφριά κλίση του κεφαλιού ή του σώματος προς τα εμπρός, οι αρνητικές με κίνηση του κεφαλιού από τη μια πλευρά στην άλλη, με συνοφρυωμένη έκφραση και τα φρύδια συνήθως χαμηλωμένα ή μαζεμένα στο κέντρο (Baker, 1980). Σήμερα σε πάρα πολλές χώρες του κόσμου έχει αναπτυχθεί αρκετά η έρευνα και έχουν καταγραφεί λεπτομερειακά οι επιφανειακές δομές (surface structure) των Νοηματικών Γλωσσών (Battison, 1974, Liddell and Johnson, 1989, Wilbur, 1987, Edmondson and Karlsson, 1990).

Ένα άλλο πεδίο ερευνών που ασχολείται με την απόκτηση της Νοηματικής Γλώσσας έχει προσθέσει πολλά ενδιαφέροντα στοιχεία. Για παράδειγμα, έρευνες σε κωφά παιδιά από Κωφούς γονείς έχουν δείξει ότι οι συμπεριφορές των παιδιών αυτών σχετικά με την απόκτηση της Νοηματικής είναι ακριβώς οι ίδιες με αυτές των ακουόντων παιδιών που μαθαίνουν την ομιλουμένη γλώσσα (Kantor, 1980, McIntire, 1994). Τα γλωσσικά στάδια που περνούν τα παιδιά αυτά και η σειρά που αποκτούν διάφορες γλωσσικές ικανότητες είναι ίδια, είτε μαθαίνουν την Νοηματική Γλώσσα είτε την ομιλουμένη (Caselli, 1983, Voltera, 1981, Jackson, 1989). Επίσης οι Κωφές μητέρες με τα κωφά βρέφη τους χρησιμοποιούν τις ίδιες στρατηγικές τροποποιήσεις της γλώσσας τους όπως και οι ακούουσες μητέρες, ώστε να προσαρμοστούν στο γλωσσικό επίπεδο κατανόησης των βρεφών τους (Kantor, 1982).

Τελευταία μια σειρά από πολύ σημαντικές έρευνες στο χώρο της νευροψυχολογίας έχουν εμπλουτίσει τις γνώσεις μας πέρα από την επιφανειακή δομή της Νοηματικής, παρέχοντας σημαντικά στοιχεία όχι μόνο για την βαθειά δομή της (deep structure), αλλά και για τις βιολογικές καταβολές της γλώσσας και της γνώσης γενικότερα. Οι Νοηματικές Γλώσσες σαν οπτικές γλώσσες και όχι ακουστικές όπως είναι οι ομιλούμενες, έχουν αναπτυχθεί έτσι ώστε να ικανοποιούν οπτικούς και όχι ακουστικούς κανόνες. Είναι γλώσσες που οι βασικές λεξικές τους μονάδες παράγονται με κινούμενα χέρια στο χώρο, και επομέ-

νως το μήνυμα είναι οργανωμένο χωροθετικά και χρονικά (Bellugi and Klima, 1990).

Έρευνες από το Salk Institute for Biological Research έδειξαν ότι η ακοή και η ομιλία δεν είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την εξειδίκευση των ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Πειράματα με Κωφούς Νοηματιστές που είχαν εγκεφαλικές βλάβες στο αριστερό ημισφαίριο έδειξαν ότι, ενώ αυτοί οι ασθενείς είχαν σοβαρές διαταραχές στον τομέα της Νοηματικής Γλώσσας, δεν παρουσίαζαν προβλήματα στην αντίληψη μη γλωσσικών οπτικοχρωματικών σχέσεων. Αντίθετα οι Κωφοί ασθενείς με βλάβες στο δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου, ενώ δεν παρουσίαζαν προβλήματα στη Νοηματική Γλώσσα, είχαν σοβαρές διαταραχές σε μη γλωσσικές οπτικοχρωματικές σχέσεις (Bellugi and Klima, 1990).

Τα συμπεράσματα από αυτές τις έρευνες είναι ότι όχι μόνο υπάρχει εμφανώς εξειδίκευση του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου για τη γλώσσα, ανεξάρτητα από το μέσο επικοινωνίας (προφορική ή Νοηματική γλώσσα), αλλά υπάρχει ακόμα και μια συμπληρωματική εξειδίκευση στον εγκέφαλο για μη γλωσσικές χωροθετικές λειτουργίες (Bellugi, 1988, Klima, Bellugi, Poizner, 1988, Bellugi, 1991).

Συνοψίζοντας την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας στις έρευνες των Νοηματικών Γλωσσών μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι γλώσσες αυτές, όπως και οι ομιλούμενες, διέπονται από τις ίδιες γλωσσολογικές αρχές. Οι Κωφοί στις κοινότητές τους χρησιμοποιούν τις Νοηματικές Γλώσσες για να καλύψουν τις ίδιες επικοινωνιακές ανάγκες με αυτές των ακουόντων. Για να εκφράσουν δηλαδή επιθυμίες, ερωτήματα, απορίες, εντολές, για να δώσουν πληροφορίες από πρακτικές έως φιλοσοφικές και για να μεταφέρουν αφηρημένες έννοιες. Οι Νοηματικές και οι ομιλούμενες γλώσσες έχουν τους ίδιους τρόπους οργανωτικών δομών, τα ίδια είδη κανόνων, την ίδια πολυπλοκότητα στη γραμματική και τη σύνταξη και την ίδια εκφραστική δύναμη. Μαθαίνονται από τα κωφά βρέφη με τον ίδιο τρόπο και ρυθμό όπως μαθαίνονται και οι ομιλούμενες γλώσσες από τα ακούοντα βρέφη. Τέλος, όπως στις ομιλούμενες, η επεξεργασία τους γίνεται συνήθως στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου.

Στην Ελλάδα η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ), ενώ, απ' ό,τι φαίνεται από αποσπασματικές αναφορές των αρχαίων συγγραφέων μας (Λαζανάς, 1968, 1984), χρησιμοποιείται από τους Έλληνες Κωφούς από την αρχαιότητα, δεν έχει γίνει ως σήμερα καμιά προσπάθεια καταγραφής και ανάλυσης της. Η χρήση της Νοηματικής δεν έχει ούτε καν απασχολήσει επίσημα την εκπαίδευση. Το Υπουργείο Παιδείας δείχνει μια γενικότερη απροθυμία για την διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην όσο το δυνατόν καλύτερη και καταλληλότερη παροχή εκπαίδευσης στους κωφούς. Είναι ενδεικτικό αδιαφορίας εκ μέρους του Υπουργείου το γεγονός ότι ο φορέας αυτός δεν έχει χρηματοδοτήσει καμία έρευνα και δεν έχει πάρει καμία πρωτοβουλία για να αξιολο-

γρηθεί το επίπεδο επικοινωνίας και εκπαίδευσης γενικότερα των κωφών και βαρήκοων παιδιών που φοιτούν σε ειδικές τάξεις και σε σχολεία κωφών της χώρας μας. Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις παραπάνω μονάδες δεν γνωρίζει τη Νοηματική Γλώσσα και επομένως δεν γνωρίζει την γλώσσα των μαθητών που εκπαιδεύει, δεν φαίνεται να ανησυχεί κανέναν.

Παρ' όλα αυτά η Κοινότητα των Κωφών στη χώρα μας, η οποία έχει στενούς δεσμούς με Κοινότητες Κωφών από άλλες χώρες και άμεση πληροφόρηση μέσω επιστημονικών συνεδρίων για τις ερευνητικές δραστηριότητες γύρω από τη Νοηματική Γλώσσα στις χώρες αυτές, παρουσιάζει τα τελευταία χρόνια έντονο ενδιαφέρον για την έρευνα της ΕΝΓ. Τα σωματεία των Κωφών μόνα τους ή σε συνεργασία με κοινωνικούς φορείς που ενδιαφέρονται για τους κωφούς, για παράδειγμα διάφοροι Δήμοι, όπως το Δήμο της Αργυρούπολης ή Πανεπιστημιακά Τμήματα, όπως το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών, έχουν τα τελευταία χρόνια καταφέρει με κάποια μικρή βοήθεια από την Ευρωπαϊκή Ένωση να υλοποιήσουν προγράμματα ευαισθητοποίησης και προώθησης της Νοηματικής Γλώσσας στην Ελληνική κοινωνία. Αποτέλεσμα αυτών των προγραμμάτων ήταν να εκπαιδευτούν Κωφοί ως δάσκαλοι και ακούντες ως διερμηνείς της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Επίσης ένας μεγάλος και συνεχώς αυξανόμενος αριθμός ακούντων ατόμων, που δεν περιορίζεται μόνο σε γονείς και συγγενείς Κωφών, άρχισε να ενδιαφέρεται τα τελευταία χρόνια για την εκμάθηση της Νοηματικής, ώστε να μπορεί να επικοινωνεί με τους Κωφούς. Αποτέλεσμα αυτής της εξέλιξης είναι η απαίτηση για ακριβή και πληρέστερη γνώση της ΕΝΓ.

Οι εξελίξεις στις έρευνες των Νοηματικών Γλωσσών σε άλλες χώρες, η παντελής έλλειψη παρόμοιων ερευνών στην Ελλάδα, η αναγκαιότητα για άμεση ανάλυση της ΕΝΓ, οι γνώσεις και το επιστημονικό ενδιαφέρον μας για το αντικείμενο είναι οι λόγοι που συνιστούν την αναγκαιότητα της ερευνητικής μας δραστηριότητας γύρω από την ανάπτυξη της έρευνας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Για το λόγο αυτό πριν από τρία χρόνια αποφασίσαμε στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών να δημιουργήσουμε μια υποδομή που θα μας επέτρεπε να αναπτύξουμε ένα μακροχρόνιο πρόγραμμα καταγραφής και ανάλυσης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Στην αρχή της προετοιμασίας μας είχαμε μια πολύ μικρή—για μια τέτοια δραστηριότητα—βοήθεια από το κοινοτικό πρόγραμμα Horizon. Με τη μικρή αυτή βοήθεια καταφέραμε να αποκτήσουμε μια στοιχειώδη υποδομή για την έρευνα της ΕΝΓ στο Πανεπιστήμιο Πατρών και να συνεργαστούμε στενά με αναγνωρισμένα κέντρα έρευνας Νοηματικών Γλωσσών του εξωτερικού και συγκεκριμένα με το Τμήμα Έρευνας για τους Κωφούς του Πανεπιστημίου Durham της Αγγλίας και το Κέντρο Ολικής Επικοινωνίας της Δανίας. Η συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία ερευ-

νητών από τα παραπάνω κέντρα μας βοήθησε να σχεδιάσουμε και να προετοιμάσουμε με προσοχή την πορεία του προγράμματός μας, αποφεύγοντας λάθη που είχαν κάνει αυτοί στο δικό τους σχεδιασμό και αξιοποιώντας τις επιτυχίες τους.

Ακόμα συνεργαστήκαμε στενά με την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος και το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Κωφών Δασκάλων Νοηματικής Γλώσσας του Δήμου Αργυρούπολης. Έτσι είχαμε άμεση πρόσβαση στην κοινότητα των Κωφών και τη Νοηματική Γλώσσα.

Βασικός στόχος του προγράμματός μας ήταν σε πρώτη φάση, αφού δημιουργήσουμε μια υποδομή για την έρευνα της ΕΝΓ στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών, να αρχίσουμε μια πρώτη καταγραφή και ανάλυση των βασικών δομικών στοιχείων των Ελληνικών Νοημάτων. Αποφασίσαμε δηλαδή, αφού προετοιμαστούμε, να ασχοληθούμε με το φωνολογικό μέρος της ΕΝΓ και να καταγράψουμε τις βασικές χειρομορφές (dez), θέσεις (tab) και κινήσεις (sig) των Ελληνικών Νοημάτων. Επίσης μας ενδιέφερε να παρατηρήσουμε και να καταγράψουμε, σε συνδυασμό με τα παραπάνω στοιχεία, τους προσανατολισμούς της παλάμης και των δακτύλων και τις κύριες διευθετήσεις των χεριών στην ΕΝΓ. Φυσικά για να υλοποιηθεί ο παραπάνω στόχος ήταν απαραίτητο πρώτα να αναπτύξουμε ή να προσαρμόσουμε ένα υπάρχον σύστημα κωδικοποίησης Νοημάτων, που να μας επιτρέπει την καταγραφή των Ελληνικών Νοημάτων.

Σε γενικές γραμμές το πρόγραμμά μας σχεδιάστηκε με μια μακροχρόνια προοπτική, ώστε να περιληφθούν όλες οι απαραίτητες φάσεις που θα οδηγήσουν στην πετυχημένη υλοποίησή του. Αυτές οι φάσεις περιλάμβαναν την προετοιμασία μας τόσο στην κατάλληλη υποδομή για έρευνα, όσο και στην επιστημονική κατάρτιση της ερευνητικής μας ομάδας. Επίσης περιλάμβανε την αναζήτηση, επιλογή και ανάπτυξη ή προσαρμογή συστήματος κωδικοποίησης των Νοημάτων, την επιλογή και την προετοιμασία της ομάδας «πληροφοριοδοτών» Νοηματικής Γλώσσας και τέλος τη συλλογή γλωσσικών δειγμάτων, την καταγραφή, την ανάλυση και την παρουσίαση των βασικών φωνολογικών στοιχείων της ΕΝΓ.

Στην εργασία μας αυτή θα παρουσιάσουμε τις διάφορες φάσεις της ερευνητικής μας δουλειάς. Επίσης θα περιγράψουμε σε γενικές γραμμές το σύστημα κωδικοποίησης που χρησιμοποιήσαμε για την καταγραφή της ΕΝΓ και τέλος θα αναφερθούμε στα αποτελέσματα της έως τώρα ανάλυσης των χειρομορφών της ΕΝΓ.

Το Ερευνητικό Πρόγραμμα και η Μεθοδολογία

Α. Διαδικασία

Η μελέτη της ΕΝΓ στηρίχθηκε στη συστηματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων (data base approach). Αυτή η προσέγγιση περιλάμβανε τη συλλογή και τη χρήση βιντεοσκοπημένων δειγμάτων ΕΝΓ, καθώς επίσης και την άντληση γλωσσικών δειγμάτων και πληροφοριών για τη γλώσσα από Κωφούς «πληροφοριοδότες Νοηματικής».

Β. Η Ερευνητική Ομάδα

Την ερευνητική μας ομάδα αποτελούσαν έξι άτομα, τρία Κωφά και τρία ακούοντα. Τα άτομα αυτά επιλέχθηκαν με βάση τα παρακάτω κριτήρια: α) άριστη γνώση της ΕΝΓ και της ελληνικής γλώσσας, β) γνώσεις γύρω από τη γλωσσολογία, γ) γνώσεις της αγγλικής γλώσσας, δ) ενδιαφέρον για έρευνα και πιθανά προηγούμενη εμπειρία στον τομέα αυτό. Η επιλογή των Κωφών από-μων ήταν σκόπιμη γιατί οι Κωφοί, εκτός από τις συνηθισμένες τους ευθύνες ως μέλη της ερευνητικής ομάδας, αποτελούσαν τη γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ της κοινότητας των Κωφών και του εργαστηρίου μας. Επίσης είχαν την ευθύνη της συνεργασίας με τους Κωφούς πληροφοριοδότες της Νοηματικής για την καταγραφή και τη σωστή απόδοση των Νοημάτων. Είναι αναμφισβήτητα προτιμότερο να μπορεί να συζητήσει κανείς για την Νοηματική Γλώσσα χρησιμοποιώντας την ΕΝΓ και όχι την Ελληνική Γλώσσα. Αυτό μόνο οι Κωφοί μπορούν να το καταφέρουν, γιατί ακόμα κι όταν κάποιος ακούων γνωρίζει άπταιστα τη Νοηματική Γλώσσα, υπάρχει ο φόβος της επίδρασης της ομιλούμενης γλώσσας του στην επικοινωνία του με τους Κωφούς. Επίσης είναι γνωστό ότι οι Κωφοί διαφοροποιούν αυτόματα τη Νοηματική τους όταν βρίσκονται με ακούοντες προσθέτοντας διάφορους ήχους ή λέξεις της ομιλούμενης γλώσσας για να διευκολύνουν την επικοινωνία. Είναι επομένως πολύ δύσκολο και μάλλον ακατόρθωτο να μπορέσει κάποιος που ακούει να συλλέξει αμιγή γλωσσικά δείγματα Νοηματικής Γλώσσας από Κωφούς. Για λόγους λοιπόν καθαρά μεθοδολογικούς, η συλλογή των δειγμάτων μας έγινε κύρια από Κωφούς ερευνητές.

Γ. Οι Πληροφοριοδότες της Νοηματικής

Εκτός από τους Κωφούς της ερευνητικής ομάδας κρίθηκε αναγκαίο να συσταθεί μια ομάδα Κωφών που θα τους χρησιμοποιούσαμε ως συμβούλους και ως πηγή για άντληση δειγμάτων της ΕΝΓ. Αρχική μας θέση ήταν να δημιουργήσουμε μια ομάδα από Κωφούς που θα ήταν παιδιά Κωφών γονέων. Τούτο γιατί είναι γνωστό ότι μόνο τα κωφά παιδιά κωφών γονέων συνήθως αποκτούν τη Νοηματική ως πρώτη γλώσσα σε φυσιολογική ηλικία απόκτησης γλώσσας

(βρεφική-νηπιακή). Όμως επειδή αυτή η ομάδα Κωφών αποτελεί μόνο το 5% με 10% της κοινότητας των Κωφών και είναι δύσκολο να βρει κανείς αρκετά άτομα με αυτά τα χαρακτηριστικά, που να θέλουν να συμμετέχουν σε ερευνητικό πρόγραμμα, αποφασίσαμε να συμπεριλάβουμε στην ομάδα των πληροφοριοδοτών μας και Κωφούς από ακούοντες γονείς. Οι Κωφοί όμως αυτοί είχαν μάθει Νοηματική σε νεαρή προσχολική ηλικία και ήταν απόφοιτοι σχολείων-οικοτροφείων για κωφούς. Είχαν δηλαδή μεγαλώσει μέσα σε γλωσσικό περιβάλλον ΕΝΓ και μέσα στην κουλτούρα των Κωφών. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν 10 Κωφά άτομα. Η πλειοψηφία από αυτούς παρακολουθούσαν παράλληλα ένα εντατικό σεμινάριο στο Δήμο Αργυρούπολης για Δασκάλους Νοηματικής Γλώσσας. Η εκπαίδευσή τους σε θέματα γλωσσολογίας και διδασκαλίας της Νοηματικής θεωρήθηκε θετικό στοιχείο· το ότι αναγνώριζαν την ανάγκη της ερευνητικής στήριξης της διδασκαλίας της γλώσσας αυτής συντέλεσε ώστε να συνεργαστούν μαζί μας με ενθουσιασμό. Οι συναντήσεις της ερευνητικής ομάδας με τους πληροφοριοδότες της Νοηματικής γίνονταν μια φορά το μήνα και είχαν δύο σκοπούς:

1. Να συγκεντρωθούν βιντεοσκοπημένα δείγματα Νοηματικής, από μονολόγους, αστεία, ιστορίες και συζητήσεις καθοδηγούμενες ή ελεύθερες, δύο ή περισσότερων ομιλητών.

2. Να συγκεντρωθούν συγκεκριμένες πληροφορίες από την ομάδα για κάποια στοιχεία Νοημάτων (χειρομορφή, κίνηση κ.λπ.) που είχαμε απορίες ή συγκεκριμένα δείγματα μέσα από τακτές, οργανωμένες συναντήσεις με τους ερευνητές.

Η συνεργασία μας με την ομάδα των πληροφοριοδοτών, παρ' όλο που στην αρχή ήταν κάπως δύσκολη, λόγω ελλείψεων σε γνώσεις που είχε η ομάδα σχετικά με την έρευνα της Νοηματικής και τη διαδικασία της, τελικά ήταν καλή και καταφέραμε να συγκεντρώσουμε 40 βιντεοκασέτες με καλά δείγματα της ΕΝΓ. Επίσης αρκετή βοήθεια πρόσφερε η ομάδα στη διάκριση και αναγνώριση των φωνολογικών χαρακτηριστικών διαφόρων Νοημάτων (χειρομορφές, κίνηση, τοποθέτηση, προσανατολισμός παλάμης) διευκολύνοντας τους ερευνητές να επιλέξουν τα φωνολογικά αυτά στοιχεία από διάφορα Νοήματα της ΕΝΓ.

Δ. Δημιουργία Υποδομής - Επιμόρφωση των Ερευνητών

Ένας από τους κυριότερους στόχους του προγράμματος ήταν η δημιουργία κατάλληλης υποδομής όχι μόνο από την άποψη του εξοπλισμού των εργαστηρίων μας αλλά κυριότερα από την άποψη της επιστημονικής μας κατάρτισης και απόκτησης γνώσεων σχετικά με την έρευνα της Νοηματικής. Τούτο, γιατί δεν υπάρχει στην Ελλάδα προηγούμενη γνώση στον τομέα αυτό και ελάχιστοι είναι αυτοί που έχουν εξειδικευτεί σε παρεμφερή θέματα. Να σημειωθεί ότι

μόνο στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών διδάσκονται μαθήματα σχετικά με την εκπαίδευση των κωφών και γίνονται σχετικές έρευνες, ενώ στα άλλα Πανεπιστήμια της χώρας μας, δεν υπάρχει κανένας ειδικός για τα θέματα των κωφών. Ήταν επομένως επιτακτική ανάγκη να αφιερωθεί ένα μεγάλο μέρος του προγράμματός μας στην επιλογή και προμήθεια κατάλληλου εξοπλισμού για τη συλλογή και ανάλυση της ΕΝΓ (βίντεο, κάμερες, κομπιούτερ κτλ.) και στην επιμόρφωση της ερευνητικής μας ομάδας.

Συνοπτικά, η επιμόρφωση της ερευνητικής ομάδας στην έρευνα της Νοηματικής πραγματοποιήθηκε με δύο τρόπους: α) με την ατομική μελέτη άρθρων που η υπεύθυνη έδινε στα μέλη της ομάδας σύμφωνα με το πρόγραμμα επιμόρφωσης που είχε σχεδιάσει με τους Ευρωπαίους συνεργάτες του προγράμματος και με την παρουσίαση και συζήτηση των άρθρων αυτών σε συνεδριάσεις της ομάδας κάθε δεκαπέντε μέρες και β) με εντατικά σεμινάρια που πραγματοποιήθηκαν και στα οποία δίδαξαν ερευνητές του Πανεπιστημίου του Durham της Αγγλίας και του Κέντρου Ολικής Επικοινωνίας της Δανίας.

Ε. Βιντεοσκόπηση - Συλλογή Δεδομένων

Η συλλογή των γλωσσικών δειγμάτων της Νοηματικής έγινε από τους ίδιους τους ερευνητές και κύρια από τους Κωφούς ερευνητές. Η παρουσία των Κωφών ερευνητών στην ομάδα των πληροφοριοδοτών Νοηματικής δεν δημιούργησε προβλήματα επικοινωνίας, αντίθετα βοήθησε στη δημιουργία άνετης ατμόσφαιρας για συζήτηση και άντληση πληροφοριών, αφού και οι τρεις Κωφοί ερευνητές ήταν γνωστοί στους πληροφοριοδότες και στην κοινότητα των Κωφών (και οι τρεις ήταν στελέχη της Ομοσπονδίας Κωφών Ελλάδος).

Μερικές φορές η βιντεοσκόπηση γινόταν από τα άλλα μέλη της ομάδας (τους ακούοντες) χωρίς να δημιουργείται πρόβλημα, γιατί τότε οι Κωφοί ερευνητές ήταν παρόντες και λάμβαναν μέρος στη συζήτηση με τους πληροφοριοδότες. Φυσικά η βιντεοσκόπηση των δειγμάτων Νοηματικής από μη επαγγελματίες είχε και μειονεκτήματα σχετικά με την ποιότητα της εργασίας και πολλές φορές αυτό φάνηκε στην ανάλυση των δειγμάτων όπου πολλά Νοήματα δεν φαινότουσαν με καθαρότητα και αναγκαστήκαμε ή να τα αφαιρέσουμε ή να τα βιντεοσκοπήσουμε πάλι. Η λήψη δειγμάτων από επαγγελματίες θα ήταν προτιμότερη αλλά το κόστος μιας τέτοιας εργασίας είναι συνήθως υψηλό για έρευνες με ελάχιστη χρηματοδότηση. Έτσι δεν ήταν εφικτή μια τέτοια λύση. Επίσης ο κίνδυνος αλλοίωσης των δειγμάτων λόγω παρεμβολής άγνωστων ακούοντων στην ομάδα των πληροφοριοδοτών μας απέτρεψε από μια τέτοια λύση. Τέλος στη συλλογή των δεδομένων μας συμπεριλάβαμε και μια σειρά από εισηγήσεις και συζητήσεις Κωφών απ' όλη την Ελλάδα που πραγματοποιήθηκαν σε συναντήσεις, εκδηλώσεις και Γενικές Συνελεύσεις της Ομοσπονδίας

Κωφών Ελλάδος και τις οποίες βιντεοσκοπήσαμε με τη σύμφωνη γνώμη της Ομοσπονδίας.

ΣΤ. Η Καταγραφή των Νοημάτων και το Σύστημα Κωδικοποίησης της ENF

Ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές Νοηματικών Γλωσσών είναι να βρουν τρόπους να περιγράψουν τη δομή των Νοημάτων χωρίς να στηρίζονται σε υποθέσεις, αντιλήψεις και τρόπους που ισχύουν για τις ομιλούμενες γλώσσες. Η περιγραφή των Νοημάτων με παρεμβολές και μεθόδους που χρησιμοποιούμε για τις ομιλούμενες γλώσσες και τα συνηθισμένα λάθη μερικών ακουόντων ερευνητών να αναφέρονται στη Νοηματική με «κατά λέξη» μεταφρασμένα κομμάτια ή ακόμα και λήμματα της ομιλούμενης, εγκυμονεί κινδύνους γλωσσολογικών παρερμηνειών όπως έχουν επισημάνει διάφοροι ερευνητές (Brennan, Colville, and Lawson, 1984). Ένας τέτοιος κίνδυνος είναι να παραβλέψει κανείς και να μην καταγράψει σημαντικά γλωσσολογικά στοιχεία των Νοημάτων που έχουν σχέση με την «χρωροθέτησή τους» ή την «ταυτόχρονη» εμφάνιση πολλών γλωσσολογικών στοιχείων στη Νοηματική. Βασικά γλωσσικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα η ακριβής θέση στο χώρο που γίνεται το Νόημα, η συσχέτιση του Νοήματος με άλλα χειρονομικά και μη χειρονομικά στοιχεία (εκφράσεις προσώπου κτλ.) που εμφανίζονται «ταυτόχρονα» με το Νόημα και οι συστηματικές αλλαγές του βασικού «τύπου» του Νοήματος πρέπει να καταγράφονται με ακρίβεια. Μόνον έτσι μπορεί να γίνει περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση των Νοημάτων και της Νοηματικής Γλώσσας. Είναι επομένως φανερό ότι για να αρχίσει μια έρευνα σε Νοηματική Γλώσσα, θα πρέπει πρώτα να βρεθεί ο τρόπος και το σύστημα καταγραφής των Νοημάτων, ώστε να μπορούν να αναλυθούν στη συνέχεια.

Ο Stokoe (1960) πρώτος ανέπτυξε έναν αντικειμενικό τρόπο γραφής των Νοημάτων της ASL βασισμένο στα δομικά τους στοιχεία όπως τα περιέγραψε ο ίδιος. Αυτό το σύστημα κωδικοποίησης του Stokoe αποτελείται από έναν αριθμό συμβόλων που αντιπροσωπεύουν τις βασικές θέσεις (tab), τις χειρομορφές (dez) και τις κινήσεις (sig) των Νοημάτων της ASL. Το σύστημα αυτό είναι φωνημικό και όχι φωνητικό, με την έννοια ότι δεν καταγράφονται όλες οι λεπτές διαφοροποιήσεις στην παραγωγή ενός Νοήματος αλλά παρέχεται η δυνατότητα στους ερευνητές να μεταγράψουν τις σημαντικές γλωσσολογικές μονάδες και τις παραλλαγές τους στην παραγωγή ενός Νοήματος. Όπως δηλαδή τα φωνημικά συστήματα κωδικοποίησης ομιλούμενων γλωσσών, έτσι και το σύστημα κωδικοποίησης Νοημάτων του Stokoe (Stokoe Notation System ή SNS) παρέχει δυνατότητες για μεταγραφή και ανάλυση των «οπτικών» γλωσσολογικών στοιχείων των Νοημάτων και των σημαντικών διαφοροποιήσεών τους (μορφήματα).

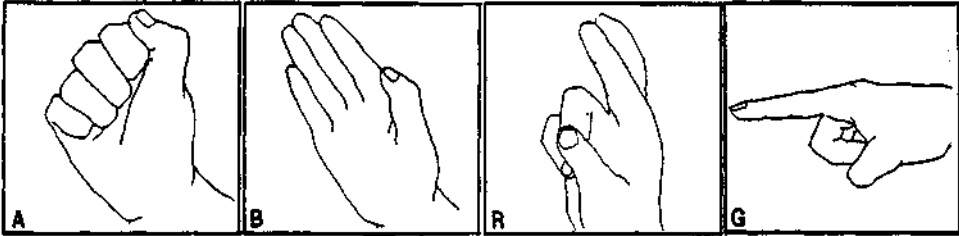
Μετά τον Stokoe και άλλοι ερευνητές της Νοηματικής Γλώσσας ανέπτυξαν συστήματα κωδικοποιήσεως Νοημάτων ή έκαναν προσαρμογές σε υπάρχοντα συστήματα τα οποία χρησιμοποιούσαν για ερευνητικούς σκοπούς και κύρια για την μεταγραφή φωνολογικών στοιχείων (Lawson, 1983, Cohen, Namir, and Schlesinger, 1977, Bergman, 1982, Hanke and Prillwitz, 1994). Η Brennan και οι συνεργάτες της από το Πανεπιστήμιο Durham της Αγγλίας στην λεπτομερειακή φωνολογική ανάλυση της Βρετανικής Νοηματικής Γλώσσας (BSL) που έκαναν χρησιμοποίησαν το σύστημα κωδικοποίησης του Stokoe (SNS) με μερικές προσαρμογές (Brennan, Colville, and Lawson, 1984). Το ίδιο αυτό σύστημα αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε και στο δικό μας εργαστήριο με μερικές προσαρμογές απαραίτητες για την καταγραφή της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ENF).

Το σύστημα αυτό παρέχει τη δυνατότητα μεταγραφής 36 διαφορετικών χειρομορφών (dez) που ομαδοποιούνται σε 19 βασικές κατηγορίες. Πολλές από αυτές τις χειρομορφές μοιάζουν με τα σχήματα γραμμάτων του Αμερικάνικου Δακτυλικού Αλφαβήτου (σχήμα 2), όπως για παράδειγμα οι χειρομορφές A, B, R (σχήμα 1), ενώ άλλες απλώς ονομάζονται με το ίδιο όνομα όπως το γράμμα του Αλφαβήτου, χωρίς όμως να μοιάζουν στο σχήμα του. Για παράδειγμα η χειρομορφή G δε μοιάζει με το σχήμα του γράμματος G του Δακτυλικού Αλφαβήτου (βλέπε σχ. 1 και 2).

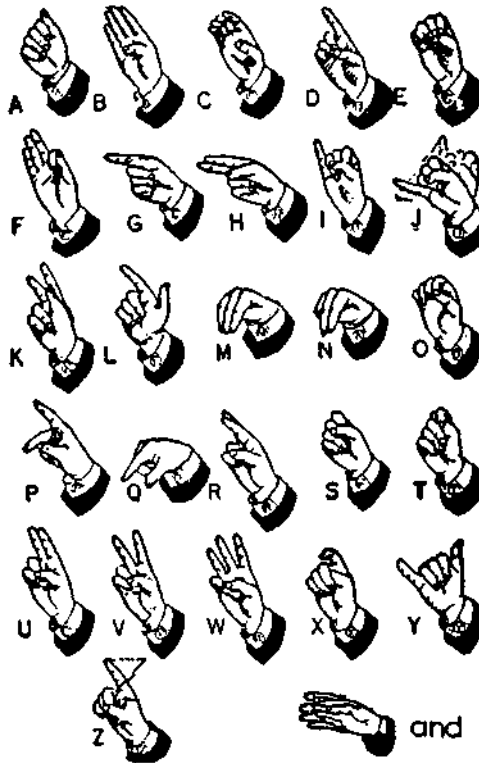
Οι θέσεις που γίνονται τα Νοήματα (tab) μπορούν να μεταγραφούν με 11 διαφορετικά σύμβολα (βλ. σχ. 4). Γενικά οι θέσεις των Νοημάτων χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: σε αυτές που είναι πάνω στο σώμα του Νοηματιστή και σε αυτές που βρίσκονται σε μια περιοχή μπροστά του η οποία ονομάζεται «ουδέτερη» περιοχή. Ο «χώρος της Νοηματικής» έχει περιγραφεί ακριβώς από διάφορους ερευνητές (Bellugi and Fischer, 1972, Lacy, 1974). Αυτός ο χώρος εκτείνεται κάθετα από την κορυφή του κεφαλιού έως λίγο πιο κάτω από τη μέση και οριζόντια από τη δεξιά πλευρά του Νοηματιστή έως την αριστερή του (σε μια γωνία 180°). Ο «χώρος της Νοηματικής» μπορεί να μεγαλώνει σε περιπτώσεις που κάποιος «μιλάει» μπροστά σε μεγάλο ακροατήριο (δυνατά) ή να μικραίνει όταν συνομιλεί με συγκεκριμένο σκοπό (σιγανά), για παράδειγμα να πει ένα μυστικό (Lacy, 1974).

Τέλος οι κινήσεις (sig) των Νοημάτων μεταγράφονται με 24 βασικά σύμβολα του SNS. Για παράδειγμα το σύμβολο e σημαίνει ότι η κίνηση του Νοήματος είναι κυκλική, το σύμβολο A σημαίνει ότι το νόημα έχει κάθετη προς τα πάνω κίνηση, ενώ το σύμβολο V κάθετη προς τα κάτω, το σύμβολο M σημαίνει ότι η κίνηση γίνεται από πάνω προς τα κάτω και αντίθετα, το σύμβολο Z δείχνει κίνηση από τη μία πλευρά του Νοηματιστή στην άλλη, το σύμβολο > δείχνει κίνηση προς τα δεξιά, το < κίνηση προς τα αριστερά, το T κίνηση προς το Νοηματιστή, το ω στριφτή κίνηση. Ακριβής περιγραφή του SNS δίνεται από

Σχήμα 1: Χειρομορφές Α, Β, Ρ, και Γ



Σχήμα 2: Αμερικάνικο Δακτυλικό Αλφάβητο



Σχήμα 4: Tab Νοημάτων

- ⊙ Ουδέτερη Θέση
- ⊕ Στο πρόσωπο ή στο κεφάλι
- ∩ Στο μέτωπο, φρύδια, πάνω πρόσωπο
- ⊓ Στο μέσο του προσώπου
- ∪ Στο σαγόι, κάτω πρόσωπο
- 3 Στα μάγουλα, αυτιά, στο προφίλ
- π Στο λαιμό
- [] Στον κορμό από τους ώμους ως τους γοφούς
- ℵ Στο πάνω μέρος του χεριού
- ✓ Στον αγκώνα
- α Στο πίσω μέρος του καρπού
- ⊖ Στο εμπρός μέρος του καρπού

τον Stokoe και τους συνεργάτες του στο Dictionary of American Sign Language (Stokoe, Casterline and Croneberg, 1976).

Το λήμμα (gloss) του Νοήματος περιφραστικά ή μονολεκτικά, γράφεται πάντα με κεφαλαία γράμματα π.χ. ΓΑΤΑ, ΠΙΝΩ ΓΑΛΑ, κτλ., ενώ η μετάφραση ή η καλύτερη απόδοση του Νοήματος στην ομιλούμενη γλώσσα γράφεται με μικρά γράμματα, που μπαίνουν σε διπλά εισαγωγικά π.χ. «γάτα». Τα σύνθετα λήμματα συνδέονται με παύλες π.χ. ΑΣΠΡΗ-ΓΑΤΑ, ΚΕΙΚ-ΜΕΣΑ-ΦΟΥΡΝΟΣ «το κέικ είναι μέσα στο φούρνο».

Γράμματα του δακτυλικού αλφαβήτου που χρησιμοποιούνται στη Νοηματική γράφονται με μικρά γράμματα και μπαίνουν σε μονά εισαγωγικά π.χ. 'α', 'λ', ενώ οι λέξεις-Νοήματα που σχηματίζονται με δακτυλικό αλφάβητο γράφονται με μικρά γράμματα που χωρίζονται μεταξύ τους με παύλες π.χ. Π-έ-τ-ρ-ο-ς «Πέτρος». Νοήματα που προέρχονται από δακτυλογραφή ονομάζονται «δανεικά Νοήματα από δακτυλογραφή» και γράφονται με κεφαλαία γράμματα (gloss) όπως τα Νοήματα, μόνο που μπαίνει το σύμβολο «#» μπροστά τους.

Η χρήση του SNS για την καταγραφή και μεταγραφή των Νοημάτων της ΕΝΓ έχει το μειονέκτημα ότι πολλές από τις χειρομορφές (dez) είναι ίδιες με τα σχήματα των χεριών που χρησιμοποιούνται στο Αμερικάνικο Δακτυλικό Αλφάβητο. Έτσι ενώ είναι εύκολο για κάποιον που γνωρίζει το αλφάβητο αυτό να απομνημονεύσει τα ονόματα και τα σύμβολα dez, για τους Έλληνες που χρησιμοποιούν το Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο (βλέπε σχήμα 3) ίσως να υπάρχουν κάποιες δυσκολίες. Παρ' όλα αυτά επειδή πολλά γράμματα του ελληνικού αλφάβητου μοιάζουν με αυτά του αμερικάνικου, δεν είναι τόσο μεγάλη η δυσκολία να μάθει κανείς τα σύμβολα dez του SNS. Τα πλεονεκτήματα άλλωστε της χρήσης ενός έτοιμου συστήματος είναι περισσότερα από τα μειο-

νεκτήματα, με την προϋπόθεση βέβαια να γίνονται οι κατάλληλες προσαρμογές, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες καταγραφής και ανάλυσης της συγκεκριμένης γλώσσας. Η χρήση ενός συστήματος που χρησιμοποιείται και σε άλλες χώρες επιτρέπει την εύκολη σύγκριση μεταξύ διαφορετικών Νοηματικών Γλωσσών, έτσι οι ερευνητές έχουν άμεση πρόσβαση στη γνώση της δομής των Νοημάτων των γλωσσών αυτών.

Τελικά για όλους τους παραπάνω λόγους αποφασίσαμε να υιοθετήσουμε το SNS με τις προσθήκες που έχουν κάνει οι ερευνητές του Πανεπιστημίου Durham για τη μεταγραφή της BSL. Αυτές οι προσθήκες διευκολύνουν την καταγραφή φωνητικών στοιχείων που έχουν σχέση με τον προσανατολισμό της παλάμης και των δακτύλων (orientation ή ori) όταν σχηματίζονται τα Νοήματα. Δηλαδή η παλάμη ή τα δάκτυλα μπορεί να είναι στραμμένα προς τα πάνω $|a|$, προς τα κάτω $|o|$, προς τον Νοηματιστή $|T|$, μακριά από τον Νοηματιστή $|L|$, προς τα δεξιά $|>|$ ή προς τα αριστερά $|<|$.

Ο βασικός τύπος που χρησιμοποίησε ο Stokoe για την μεταγραφή των Νοημάτων ήταν $T D^s$, δηλαδή Tab, Dez, ^{sig}. Η Brennan και οι συνεργάτες της επέκτειναν τον βασικό τύπο του Stokoe για να συμπεριληφθεί και ο προσανατολισμός της παλάμης και των δακτύλων και με τον τρόπο αυτό η μεταγραφή των Νοημάτων ακολουθεί τον τύπο $T D o o^s$, που σημαίνει Tab Dez ori ori ^{sig}. Τον τύπο αυτό ακολουθούμε και εμείς στην μεταγραφή της ENΓ. Δηλαδή καταγράφουμε πρώτα τη θέση (tab) του Νοήματος στη συνέχεια τη χειρομορφή του (dez), τον προσανατολισμό της παλάμης (ori), των δακτύλων (ori) και τέλος την κίνησή του (sig). Με τον τρόπο αυτό έχουμε καταγράψει ομάδες Νοημάτων της ENΓ που ανήκουν σε 17 διαφορετικές χειρομορφές (dez) τις οποίες έχουμε εντοπίσει στην ENΓ. Παράλληλα το σύστημα κωδικοποίησης των Νοημάτων της ENΓ συνεχώς δοκιμάζεται με την συνεχή καταγραφή αυτή και σημειώνονται όλες οι απαραίτητες προσαρμογές για την ENΓ. Η τελική μορφή του συστήματός μας θα δημοσιευθεί σε επόμενη εργασία μας. Σε επόμενη εργασία μας επίσης, θα ασχοληθούμε με την ανάπτυξη ή προσαρμογή συστήματος κωδικοποίησης των μη χειρονομικών στοιχείων της ENΓ, που είναι απαραίτητο για τη μελέτη των γλωσσολογικών αυτών στοιχείων.

Αποτελέσματα. Χειρομορφές (Dez) της ENΓ - Πρώτη Παρουσίαση

Σημαντικές γλωσσολογικά χειρομορφές της ENΓ είναι αυτές που δημιουργούν αλλαγές στη σημασία των Νοημάτων. Έτσι μια μικρή διαφοροποίηση στο σχήμα του χεριού μπορεί να είναι σημαντική και επομένως φωνημική ενώ μια μεγαλύτερη να μην είναι και να αποτελεί μια απλή φωνητική διαφοροποίηση (όπως είναι μια σειρά από αλλόφωνες χειρομορφές).

Σχήμα 3: Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο



Από μια πρώτη μεταγραφή των χειρομορφών της ΕΝΓ διακρίναμε 17 διαφορετικές χειρομορφές (σχ. 5). Η καταγραφή, η μεταγραφή και η ανάλυση όλων των δεξ δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμα ώστε να γίνει εδώ μια πιο λεπτομερειακή παρουσίαση όλων των χειρομορφών της ΕΝΓ. Από τις 17 χειρομορφές που παρουσιάζονται οι περισσότερες φαίνεται να είναι οι πιο συνηθισμένες στην ΕΝΓ. Αντλήθηκαν από την παρακολούθηση των βιντεοσκοπημένων δειγμάτων μας και μετά από εντατικές συνεντεύξεις και συζητήσεις με την ομάδα των «πληροφοριοδοτών» μας. Αυτές οι χειρομορφές ανήκουν στις παρακάτω τέσσερις ομάδες:

1η Ομάδα - Δάκτυλα Κλειστά

2η Ομάδα - Δάκτυλα Ενωμένα

3η Ομάδα - Δάκτυλα Ανοικτά

4η Ομάδα - Δάκτυλα Ανοικτά από Παλάμη Κλειστή

1η Ομάδα. Χειρομορφές με κλειστά δάκτυλα. Στην ομάδα αυτή μεταγράψαμε τρεις χειρομορφές (βλέπε σχήμα 5). Τη χειρομορφή *A* που σχηματίζεται με κλειστή παλάμη και δάκτυλα ενώ ο αντίχειρας είναι κλειστός δίπλα στα άλλα δάκτυλα όπως στο Νόημα ΣΤΕΝΟΧΩΡΙΑ ($[\] A T < e'$). Τη χειρομορφή *Á* που μοιάζει με τη χειρομορφή *A* μόνο που ο αντίχειρας εδώ είναι τεντωμένος. Η διαφοροποίηση αυτή είναι γλωσσολογικά σημαντική γιατί διαφοροποιεί την έννοια του Νοήματος. Παράδειγμα αυτής της χειρομορφής έχουμε στο Νόημα ΜΟΝΟΣ ($\emptyset \acute{A} T < >$), ΜΟΝΟΣ ΜΟΥ ($\emptyset \acute{A} < \perp T$). Τη χειρομορφή *Á* όπου ο δείκτης προεξέχει από τα άλλα κλειστά δάκτυλα και έχει μια κάμψη και στις δύο αρθρώσεις του. Τη χειρομορφή αυτή τη συναντάμε για παράδειγμα στο Νόημα ΦΟΒΑΜΑΙ ($\perp \acute{A} < \wedge'$) που έχει την έννοια του «επιφυλάσσομαι».

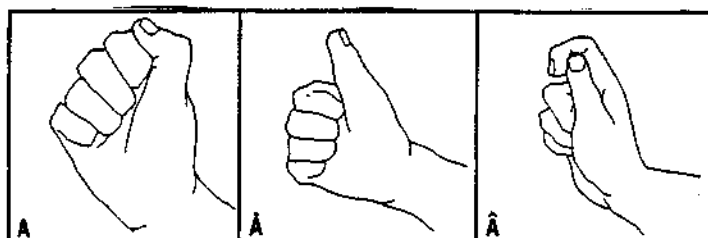
2η Ομάδα. Χειρομορφές με τα δάκτυλα ενωμένα. Δύο χειρομορφές αυτής της ομάδας που μεταγράψαμε είναι οι παρακάτω: Η χειρομορφή *B*. Σχηματίζεται με ανοικτή παλάμη και δάκτυλα ενωμένα, όπως στο Νόημα ΦΟΥΡΝΟΣ ($\emptyset B \alpha \perp \perp$). Η χειρομορφή *B̄*. Εδώ ο αντίχειρας εκτείνεται μακριά από τα άλλα δάκτυλα που είναι ενωμένα, όπως στο Νόημα ΘΕΛΩ ($[\] \acute{B} T < v$).

3η Ομάδα. Χειρομορφές με ανοικτά δάκτυλα. Σε αυτήν την ομάδα βρήκαμε τη χειρομορφή *F* (σχήμα 5). Αυτή σχηματίζεται με τα δάκτυλα και την παλάμη ανοικτά ενώ ο δείκτης και ο αντίχειρας ενώνονται σε κύκλο. Το Νόημα ΕΞΗΓΩ ($\cup F T < e'$) έχει τη χειρομορφή αυτή.

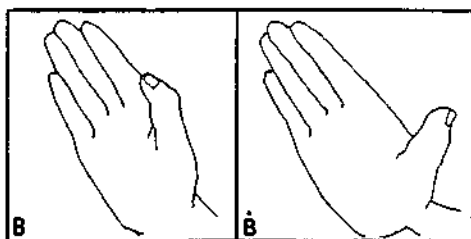
4η Ομάδα. Χειρομορφές με δάκτυλα εκτεινόμενα από κλειστή παλάμη. Στην

Σχήμα 5: Χειρομορφές της ΕΝΓ

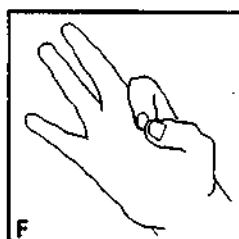
1η Ομάδα - Δάκτυλα Κλειστά



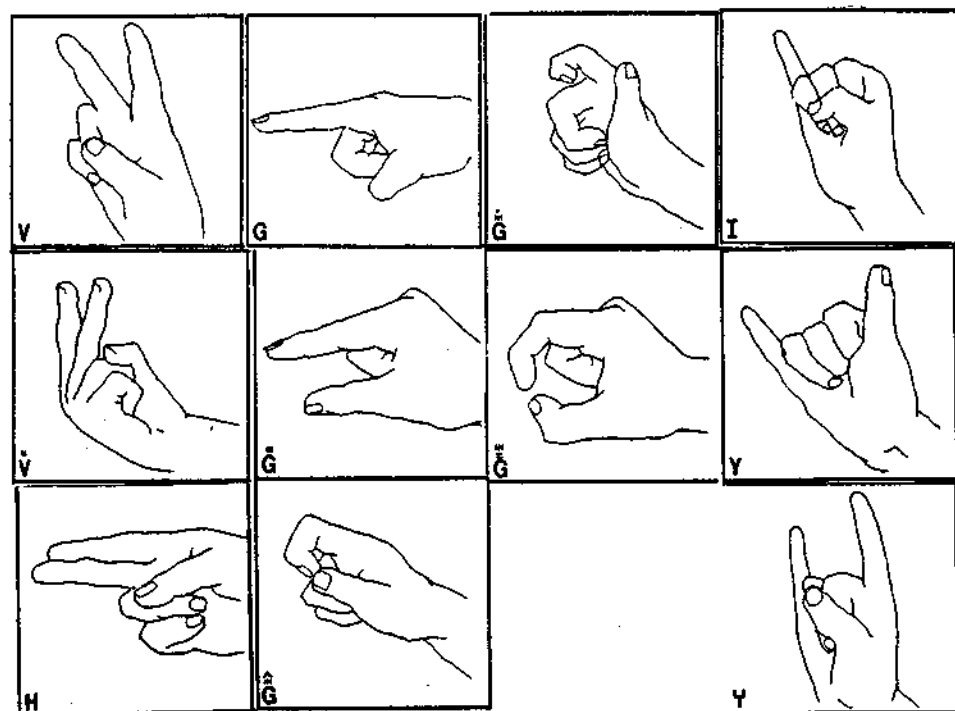
2η Ομάδα - Δάκτυλα Ενωμένα



3η Ομάδα - Δάκτυλα Ανοικτά



4η Ομάδα - Δάκτυλα Ανοικτά από Παλάμη Κλειστή



ομάδα αυτή βρήκαμε τις περισσότερες χειρομορφές (Σχήμα 5). Οι χειρομορφές H , V και \checkmark ανήκουν στις χειρομορφές με κλειστή παλάμη όπου ο δείκτης και το μεσαίο δάκτυλο εκτείνονται. Στη χειρομορφή H ο δείκτης και το μεσαίο δάκτυλο εκτείνονται ενωμένα, όπως στο Νόημα ΔΙΚΑΙΩΜΑ ($\sqcup H \alpha < \perp$). Στη χειρομορφή V τα ίδια δάκτυλα εκτείνονται αλλά είναι ανοικτά, όπως στο Νόημα ΒΛΕΠΩ ($\sqcup V T \Lambda \perp$), ενώ στη χειρομορφή \checkmark τα δάκτυλα αυτά που εκτείνονται έχουν κάμψη στις δύο αρθρώσεις τους, όπως στο Νόημα ΜΠΥΡΑ ($\Theta \checkmark \circ \perp \eta$).

Στην ίδια κατηγορία χειρομορφών με τις προηγούμενες ανήκουν και οι χειρομορφές G αλλά σε αυτές τα δάκτυλα που εκτείνονται από την κλειστή παλάμη είναι ο δείκτης και ο αντίχειρας ή και τα δυο μαζί. Η χειρομορφή G έχει κλειστή παλάμη και τεντωμένο δείκτη, όπως στο Νόημα ΕΣΥ ($\Theta G < \perp \perp$). Η χειρομορφή G' έχει το δείκτη με κάμψη στις δύο αρθρώσεις του ενώ ο αντίχειρας εκτείνεται, παράδειγμα το Νόημα ΚΑΤΑΣΚΟΠΟΣ - ΚΑΤΑΣΚΟΠΕΙΑ ($\Theta G' T < \perp \circ \cdot$). Στη χειρομορφή G'' τα δύο δάκτυλα που εκτείνονται (δείκτης, αντίχειρας) ενώνονται, παράδειγμα το Νόημα ΓΡΑΦΩ ($\Theta G'' V \perp >$). Στη χειρομορφή \bar{C} τα ίδια αυτά δάκτυλα εκτείνονται παράλληλα, όπως στο Νόημα ΜΕΛΟΜΑΚΑΡΟΝΟ ($\Theta \bar{C} > T \perp$) και στη χειρομορφή \bar{C} τα παράλληλα δάκτυλα έχουν κάμψη όπως στο Νόημα ΦΩΝΑΖΩ ($\bar{C} \bar{C} T < \perp$).

Η χειρομορφή I έχει το μικρό δάκτυλο τεντωμένο και τα υπόλοιπα κλειστά στην παλάμη, ενώ ο δείκτης είναι κλειστός και συνήθως καλύπτει τα υπόλοιπα δάκτυλα. Παράδειγμα της χειρομορφής αυτής είναι το Νόημα ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ($[] I > \Lambda T$) με την έννοια της «εσωτερικής» ταυτότητας του ανθρώπου. Η χειρομορφή Y , όπως στο Νόημα ΑΕΡΟΠΛΑΝΟ ($\Theta Y v < <$), έχει κλειστά τα τρία μεσαία δάκτυλα και εκτεταμένο αντίχειρα και μικρό δάκτυλο. Η χειρομορφή Ψ έχει εκτεταμένα και τεντωμένα το μικρό δάκτυλο και το δείκτη, ενώ τα υπόλοιπα δάκτυλα είναι κλειστά και ο αντίχειρας τα καλύπτει. Αυτή η χειρομορφή είναι σπάνια στην ΕΝΓ. Παράδειγμά της φαίνεται στο Νόημα ΔΙΑΒΟΛΟΣ ($\bar{\Psi} \Psi \perp \Lambda \wedge$).

Συμπεράσματα

Σκοπός του ερευνητικού προγράμματός μας ήταν η προετοιμασία και η έναρξη της έρευνας στην ΕΝΓ. Η έρευνα αυτή αποφασίσαμε να επικεντρωθεί σε πρώτη φάση στην περιγραφή και ανάλυση του φωνολογικού μέρους της ΕΝΓ και να καταγραφούν τα δομικά της στοιχεία. Με το σύστημα κωδικοποίησης που υιοθετήσαμε και προσαρμόσαμε στις ανάγκες μας μπορούσαμε να καταγράψουμε Νοήματα της ΕΝΓ και να μεταγράψουμε έως τώρα 17 χειρομορφές. Η μεταγραφή και ανάλυση στον τομέα αυτό συνεχίζεται και πιστεύουμε ότι θα

ολοκληρωθεί σύντομα. Από την έως τώρα εμπειρία μας έχουμε να σημειώσουμε τα παρακάτω:

1. Η έρευνα της Νοηματικής Γλώσσας σε χώρες όπως η Ελλάδα, όπου δεν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία στον τομέα αυτό, είναι μια πολύ δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία. Χρειάζεται υπομονή και πολύ καλή προετοιμασία σε υλική υποδομή και συνεχή επιστημονική επιμόρφωση και ενημέρωση. Χρειάζεται απαραίτητα οικονομική στήριξη για να υλοποιηθεί.

2. Η συνεργασία με Κέντρα Έρευνας Νοηματικών Γλωσσών του εξωτερικού είναι πολύτιμη και απαραίτητη ειδικά στα πρώτα στάδια της προετοιμασίας και της έναρξης της έρευνας.

3. Η επαφή και η συχνή συνεργασία της ερευνητικής ομάδας με την Κοινότητα των Κωφών είναι επίσης απαραίτητη. Η Νοηματική Γλώσσα, όπως όλες οι γλώσσες, είναι ζωντανή γλώσσα και χρησιμοποιείται στην Κοινότητα των Κωφών. Για να την μελετήσουμε θα πρέπει πρώτα απ' όλα να τη γνωρίσουμε πράγμα που σημαίνει να γνωρίσουμε τους ίδιους τους Κωφούς και την κουλτούρα τους, της οποίας η Νοηματική αποτελεί κύριο στοιχείο.

4. Η συμμετοχή Κωφών στην ερευνητική ομάδα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας του προγράμματος έρευνας. Οι Κωφοί ερευνητές θα πρέπει να συμμετέχουν ισότιμα με όλους τους άλλους ακούοντες ερευνητές και σε όλες τις φάσεις της έρευνας (συλλογή δεδομένων, καταγραφή, ανάλυση). Είναι αυτοί που θα εξασφαλίσουν την πραγματική σύνδεση της ερευνητικής δουλειάς με την Κοινότητα των Κωφών, τη συλλογή αμιγών δειγμάτων Νοηματικής και τη σωστή καταγραφή και ανάλυσή τους. Ο συνδυασμός Κωφών και ακούοντων ερευνητών θα εξασφαλίσει την αντικειμενική παρατήρηση, την καταγραφή και τη μεταγραφή των γλωσσολογικών στοιχείων της Νοηματικής με γνώμονα τις γενικότερες γλωσσολογικές γνώσεις. Φυσικά πριν αρχίσει οποιαδήποτε ενέργεια έρευνας, η επιμόρφωση της ερευνητικής ομάδας με εντατικά σεμινάρια, ανασκόπηση βιβλιογραφίας, ανεξάρτητες μελέτες κτλ. είναι επιβεβλημένη.

Η έναρξη της έρευνας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας στο Πανεπιστήμιο Πατρών συμπίπτει με μια περίοδο αρκετά ενδιαφέρουσα και αισιόδοξη για την Κοινότητα των Κωφών. Γενικά σήμερα υπάρχει μια μεγαλύτερη κοινωνική ευαισθησία για τα θέματα των κωφών και τη Νοηματική Γλώσσα. Οι δάσκαλοι στα σχολεία κωφών παρ' όλο που δεν γνωρίζουν ακόμα στην πλειοψηφία τους την ΕΝΓ, είναι πολύ πιο δεκτικοί και ελαστικοί στη χρήση της. Διερμηνείς Νοηματικής έχουν κάνει την παρουσία τους και τη Νοηματική Γλώσσα ορατή μέσα από την τηλεόραση και μέσα από διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις.

Πολλοί ακούοντες δείχνουν όλο και περισσότερο ενδιαφέρον για τη μάθηση της Νοηματικής. Τα τμήματα που διδάσκεται η γλώσσα αυτή είναι συνήθως πολυάριθμα και λειτουργούν σε αρκετές πόλεις της Ελλάδας. Η συζήτηση που

κάνουμε για τη Νοηματική με τον κόσμο δεν έχει πια αμυντικό χαρακτήρα. Έχει πιο πολύ το χαρακτήρα της πληροφόρησης σε πραγματικά ενδιαφερόμενους και λιγότερο προκατειλημμένους συζητητές. Ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον της Κοινότητας των Κωφών για την έρευνα της ΕΝΓ είναι πολύ μεγάλο.

Παρ' όλα αυτά μέσα στο κλίμα της γενικής ευφορίας για τη Νοηματική νέοι κίνδυνοι φαίνεται να ξεπηδούν, που πηγάζουν από περιορισμένες γνώσεις και μερική μόνο κατανόηση των σκοπών και των μεθόδων της ερευνητικής δουλειάς. Νέοι μύθοι και υπεργενικεύσεις για την ΕΝΓ δημιουργούνται από διάφορα άτομα ακόμη και κωφούς, με καλή πρόθεση πολλές φορές, που όμως προκαλούν σύγχυση στον κόσμο και δυσχεραίνουν το ερευνητικό έργο. Για παράδειγμα πολλοί αμφισβητούν ακόμα και το όνομα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Την ονομάζουν Νευματική ή Κινηματική, προσδίνοντας βαρύτητα σε στοιχεία που δεν τα έχουν ερευνήσει, δεν τα έχουν συζητήσει με την διεθνή επιστημονική κοινότητα του κλάδου, αλλά ούτε και με την κοινότητα των Κωφών, η οποία έχει ταλαιπωρηθεί αρκετά με τις υποθέσεις και τις θεωρίες μας για τους Κωφούς, την εκπαίδευσή τους και τη Νοηματική τους γλώσσα. Άλλοι βλέποντας τις διαλεκτικές διαφοροποιήσεις της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, βιάζονται να συμπεράνουν ότι δεν είναι ενιαία.

Η σύγχυση όμως που δημιουργούν οι παραπάνω απόψεις φανερώνουν την ανάγκη να συνεχιστεί με εντατικότερους ρυθμούς η έρευνα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, ώστε να πάψει πλέον η γλώσσα αυτή να αποτελεί αντικείμενο υποκειμενικών εικασιών και συναισθηματικών απόψεων και να πάρει τη θέση που της αρμόζει μέσα στην επιστήμη της γλωσσολογίας και στη χώρα μας. Ο δρόμος έχει ήδη ανοίξει. Η έρευνα της ΕΝΓ έχει αρχίσει και τα στοιχεία που θα προκύψουν ελπίζουμε ότι θα μας βοηθήσουν να γνωρίσουμε καλύτερα τη γλώσσα των χεριών, της κίνησης στο χώρο και στο χρόνο, των εκφράσεων, του σώματος, την οπτική γλώσσα των Ελλήνων Κωφών, την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Ίσως τότε μπορέσουμε να απαντήσουμε και σε μερικά ερωτήματα που έχουν σχέση με τους ίδιους τους Κωφούς, την κοινότητά τους και την εκπαίδευσή τους.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ

Ευχαριστούμε ιδιαίτερα την ερευνητική ομάδα (Κ. Αντζακα, Α. Δημοπούπου, Ρ. Ζήκα, Β. Κατσίρα, Θ. Σταυρόγιαννη, Τ. Τσαούση) τους δασκάλους της ΕΝΓ, την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδας, τον κ. Ν. Σπανό και την κ. Β. Κάτου για τη συνεχή βοήθειά τους στην έρευνα της ΕΝΓ. Επίσης τους συνεργάτες μας στο Πανεπιστήμιο Γ. Αντζακα και Τ. Μπούσια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baker, C. (1980). «Sentences in American Sign Language». In Baker, C. and Battison, R. *Sign Language and the Deaf Community*. USA: National Association of the Deaf.
- Battison, R. (1974). *Phonological Deletion in American Sign Language*. Silver Spring, MA: Linstok Press.
- Bellugi, U. (1980). «How Signs Express Complex Meanings». In Baker, C. and Battison, R. *Sign Language and the Deaf Community*. USA: National Association of the Deaf.
- Bellugi, U., and Newkirk, D. (1981). «Formal Devices for Creating New Signs in American Sign language». *Sign Language Studies*, 30, 1-35.
- Bellugi, U. (1988). «The Acquisition of a Spatial Language». In Kessel, F. (Ed.) *The Development of Language and Language Researchers, Essays in Honor of Roger Brown*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Press.
- Bellugi, U., and Klima, E. (1990). «Properties of Visual Spatial Languages». In Prillwitz, P. and Volhaber, T. (Eds.), *Sign Language Research and Application. Proceedings of the International Congress*. Hamburg: Signum Press.
- Bellugi, U. (1991). «The Link Between Hand and Brain: Implications from a Visual Language». In Martin, D. *Advances in Cognition, Education and Deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Brennan, M., Colville M. and Lawson L. K. (1984). *Words in Hand*. Edinburgh BSL Research Project. Moray House College of Education.
- Bergman, B. (1979). *Signed Swedish*. Stockholm: National Swedish Board of Education.
- , (1982). *Studies in Swedish Sign Language*. Stockholm: University of Stockholm.
- Bergman, B. and Wallin, L. (1990). «Sign Language Research and the Deaf Community». In Prillwitz, P. and Volhaber, T. (Eds.), *Sign Language Research and Application. Proceedings of the International Congress*. Hamburg: Signum Press.
- Caselli, C. (1983). «Communication to Language: Deaf Children's and Hearing Children's Development Compared». *Sign Language Studies*, 39, 113-114.
- Cohen, E., Namir, L. and Schlesinger, I. M. (1977). *A New Dictionary of Sign Language*. The Hague: Mouton.
- Edmondson, W. H. and Karlsson, F. (Eds.) (1990). *SLR '87, Papers from the Fourth International Symposium on Sign Language Research*. Hamburg: Signum Press.
- Hanke, T. and Prillwitz, S. (1994). «Sync WRITER: Integrating Video into the Transcription and Analysis of Sign Language». In Bos, H. and Schermer, T. (Eds.), *Sign Language Research 1994*. Munich: Signum.
- Jackson, C. (1989). «Language Acquisition in Two Modes. The Role of Nonlinguistic Cues in Linguistic Mastery». *Sign Language Studies*, 62, 1-22.
- Kantor, R. (1980). «The Acquisition of Classifiers in American Sign Language». *Sign Language Studies*, 28, 193-208.
- , (1982). «Communicative Interaction: Mother Modification and Child Acquisition of American Sign Language». *Sign Language Studies*, 36, 233-282.
- Klima, E. S. and Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*. Cambridge, MA: Harvard Press.
- Klima, E. S., Bellugi, U. and Poizner, H. (1988). «The Neorolinguistic Substrate for Sign Language». In Hyman, L. M. and Li, C. N. (Eds.), *Language, Speech and Mind*. London: Routledge.
- Λαζανάς, Β. (1968). *Η Μιμική Γλώσσα και οι Κωφάλαλοι*. Αθήνα.
- , (1984). *Το Πρόβλημα των Κωφάλλων*. Αθήνα.

- Lawson, L. (1983). «Multi Channel Signs». In Kyle, J. and Woll, B. (Eds.), *Language in Sign*. London: Groom Helm.
- Liddell, S. (1980). *American Sign Syntax*. The Hague: Mouton.
- Liddell, C. and Johnson, R. E. (1989). «American Sign Language: The phonological bases». *Sign Language Studies*, 64, 195-277.
- McIntire, M. (Ed.) (1994). *The Acquisition of American Sign Language by Deaf Children*. SLS Monographs. Linstok Press.
- Stokoe, W. C. (1960). *Sign Language Structure. An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*. O.P.8. Studies in Linguistics. Buffalo, New York.
- Stokoe, W. C., Casterline, D. and Croneberg, C. (1965). *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Washington, D.C. Gallaudet College Press.
- , (1976). *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Silver Spring, Md: Linstok Press.
- Supalla, T. and Newport, E. (1978). «How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language». In Simple, P. (Ed.), «*Understanding Language Through Sign Language Research*». New York: Academic Press.
- Volterra, V. (1981). «Gestures, Signs and Words at Two Years». *Sign Language Studies*, 33, 351-361.
- Wilbur, R. B. (1987). *American Sign Language. Linguistic and Applied Dimensions*. Boston, MA: Little Brown and Company.

Θ. Α. Αγγής Δρ. Φ.

ΟΡΟΙ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Στην εργασία αυτή απέδωσα στην ελληνική γλώσσα ορισμένους όρους της γλωσσολογίας με βάση το έργο της Hadumod Bussmann (*Lexicon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart, 1983), με την ελπίδα ότι θα είναι χρήσιμοι ιδιαίτερα σ' όσους ασχολούνται με τη γλώσσα, αλλά δεν έχουν σπουδάσει γλωσσολογία.

1. Εθνογλωσσολογία (Επίσης και Μακρογλωσσολογία, Μεταγλωσσολογία, Νεοχουμπολτιανισμός) (Ethnolinguistics/Ethnolinguistique/Ethnolinguistik/Anthropological Linguistics)

Γενική ονομασία ερευνών, που έχουν ανθρωπογλωσσολικό προσανατολισμό και αποσκοπούν στην ανεύρεση της σχέσης ανάμεσα στη γλώσσα και σε κοινωνικοπολιτιστικές απόψεις της αντίστοιχης γλωσσικής κοινότητας. Στην Εθνογλωσσολογία κατατάσσονται και τα παρακάτω παράλληλα ρεύματα, που με διαφορετική έμφαση αναφέρονται στη γλωσσική φιλοσοφία του Humboldt:

(α) Η γραμματική του περιεχομένου (Inhalt(s)bezogene Grammatik/Content-oriented grammar), του Weisgerber, η οποία αναπτύχθηκε με βάση την ενεργητική γλωσσική αντίληψη του Humboldt. Σύμφωνα με τη γραμματική του περιεχομένου η γλώσσα διατυπώνεται ως μορφή κοινωνικής αντίληψης· δηλ. η εκάστοτε μητρική γλώσσα δημιουργεί έναν πνευματικό ενδιάμεσο κόσμο, που διευθύνει την αντίληψη της πραγματικότητας μέσω της αντίστοιχης γλωσσικής κοινότητας.

(β) Η γλωσσολογική αρχή/υπόθεση της σχετικότητας/Υπόθεση Sapir-Whorf (Relativitätshypothese/Linguistisches Relativitätsprinzip/Linguistic relativity principle), που ανέπτυξαν στην Αμερική οι Sapir και Whorf από τη δεκαετία του '30 με την ευκαιρία της μελέτης ανεξερευνήτων γλωσσών ινδιάνων, σύμφωνα με την οποία η σκέψη και η κοσμοεικόνα μιας γλωσσικής κοινότητας προσδιορίζεται από προκαθορισμένες γλωσσικές δομές.

2. Μακρογλωσσολογία (*macrolinguistics/macro-linguistique/Makrolinguistik*)

(α) Συνώνυμο της εθνογλωσσολογίας

(β) Επιστημονική έρευνα της γλώσσας με την ευρεία έννοια, δηλ. σε σχέση με όλες τις συγγενείς επιστήμες, που ασχολούνται με τη γλώσσα (όπως Κοινωνιογλωσσολογία, Ψυχολογία, Φιλοσοφία, Λογική).

Κεντρική επί μέρους επιστήμη της Μακρογλωσσολογίας είναι η Μικρογλωσσολογία (*microlinguistics/micro-linguistique/Mikrolinguistik*) ως «Γλωσσολογία με τη στενή έννοια», που ασχολείται με την περιγραφή και την ερμηνεία της γλώσσας ως (αυτόνομου) σημειακού συστήματος. Αυτόν τον περιορισμό στην «εσωτερική» γλωσσολογία τον εκπροσωπεί και ο στρουκτουραλισμός (δομισμός). Η Μικρογλωσσολογία δεν ασχολείται με εξωγλωσσολογικούς προβληματισμούς (που αναφέρονται σε συγγενείς επιστήμες, όπως Κοινωνιολογία, Φιλοσοφία, Ψυχολογία και Λογική).

3. Μεταγλωσσολογία (*metalinguistics/Metalinguistik*)

(α) Όχι ακριβής μετάφραση του αγγλικού *metalinguistic statement* που χρησιμοποιείται ως συνώνυμο της Μεταγλώσσας (*metalinguage/Metasprache*) («Λόγος περί γλώσσας»).

(β) Θεωρητική επιστήμη, που ασχολείται με την έρευνα των Μεταγλωσσών, οι οποίες βοηθούν στην περιγραφή φυσικών γλωσσών. Αποστολή της Μεταγλώσσας είναι π.χ. η ανάπτυξη μιας γενικής θεωρίας γραμματικής, που αποσκοπεί στα χαρακτηριστικά στοιχεία όλων των φυσικών γλωσσών.

(γ) Ονομασία, που έχει παρθεί από την αμερικάνικη γλώσσα, για μια διεπιστημονική έρευνα των αμοιβαίων σχέσεων ανάμεσα στη γλώσσα, τη σκέψη, τη συμπεριφορά και την πραγματικότητα, δηλ. ανάμεσα στη μορφολογική δομή μιας γλώσσας και στη συνολική υπόλοιπη κουλτούρα της κοινωνίας, που μιλάει αυτή τη γλώσσα.

4. Νεοχουμπολτιανισμός/Νεορομαντισμός (*Neo-Humboldtianismus*)

Γλωσσολογικές αντίληψεις, που αναφέρονται την αντίληψη του Humboldt για τη γλώσσα ως «δρώσα» δύναμη (ενέργεια/*energeia*), η οποία δημιουργεί με την ταξινομική και δομική απόδοσή της έναν ανεξάρτητο κόσμο γλωσσικών περιεχομένων. Αυτή η εσωτερική γλωσσική μορφή (*innere Sprachform*) απ' την μια μεριά προξενεί τη διαδικασία της πνευματικής δομής της πραγματικότη-

τας με τη δύναμη της γλώσσας, απ' την άλλη όμως μεριά προσδιορίζει την κοσμοθεωρία των εκάστοτε μελών μιας γλωσσικής κοινότητας. Στους υπερασπιστές αυτής της «νεορομαντικής» γλωσσικής αντίληψης ανήκουν στη Γερμανία προπαντός οι Weilsgerber, Porzig, Trier, Ipsen, δηλ. η αντίληψή τους «περί γραμματικής του περιεχομένου» (Inhaltbezogene Grammatik), καθώς επίσης στην Αμερική οι εθνογλωσσολογικοί εκπρόσωποι της Υπόθεσης Sapir-Whorf.

5. Υπόθεση Sapir-Whorf

Ερευνητική υπόθεση, που αναπτύχθηκε από τον B. L. Whorf (1897-1941) στη βάση της γλωσσικής αντίληψης του δασκάλου του, E. Sapir, σύμφωνα με την οποία οι γλώσσες προσδιορίζουν τη σκέψη και την αντίληψη των εκάστοτε ομιλητών τους. Ο ίδιος ο Whorf χαρακτηρίζει αυτή την τάση ως «γλωσσική (ή γλωσσολογική) αρχή της σχετικότητας», δηλ. όπως ακριβώς ορίζονται ο χρόνος, ο χώρος και η μάζα (σύμφωνα με τον Einstein) μόνο σε σχέση με ένα σύστημα αναφοράς και την ιδιαίτερη ταχύτητά του, έτσι μπορεί να πραγματοποιηθεί και η ανθρώπινη γνώση μόνο σε σχέση με τις σημασιολογικές και δομικές δυνατότητες των φυσικών γλωσσών. Ο Whorf συμπεράνε από την ενασχόλησή του με βορειοαμερικανικές γλώσσες ινδιάνων, που το λεξιλόγιο και η γραμματική δομή τους αποκλίνει σημαντικά απ' την κανονικότητα των ινδοευρωπαϊκών γλωσσών, ότι «άνθρωποι, που χρησιμοποιούν γλώσσες με πολύ διαφορετικές γραμματικές, οδηγούνται σε τυπικά διαφορετικές παρατηρήσεις και διαφορετικές εκτιμήσεις εξωτερικά όμοιων παρατηρήσεων», δηλ. καταλήγουν σε «διαφορετικές απόψεις για τον κόσμο» Whorf (1956: 20).

Ο Whorf ενδιαφερόταν βασικά για τους Hopi μια φυλή ινδιάνων Pueblo, που αριθμεί ακόμη σήμερα περίπου 6.000 μέλη και ζει σε μια προστατευμένη περιοχή στην έρημο της νοτιοανατολικής Αριζόνας. Ασχολήθηκε προπαντός με τα γλωσσικά μέσα έκφρασης της έννοιας του χωροχρόνου στους Hopi, με το σχηματισμό του πληθυντικού, τις ιδιομορφίες στην αρίθμηση, και απ' αυτές τις παρατηρήσεις έκανε την υπόθεση, ότι οι Hopi δεν διαθέτουν καμιά φυσική έννοια του χρόνου. (Για κριτική και διορθώσεις βλέπε Gipper (1972)).

Η Υπόθεση Sapir-Whorf συμφωνεί με τη γλωσσική αντίληψη του Humboldt περί «κοσμοθεωρίας» των γλωσσών, όπως αυτή εκφράζεται προγραμματικά στον τίτλο του έργου του περί των γλωσσών Kawi (Java): «Περί της διαφορετικότητας της ανθρώπινης γλωσσικής δομής και της επίδρασής της στην πνευματική εξέλιξη του ανθρώπινου γένους».

Ασφαλώς οι Sapir και Whorf δεν αναφέρονται ρητά ούτε στον Humboldt ούτε σε σύγχρονες παράλληλες γλωσσικές αντιλήψεις (όπως π.χ. στην Γραμματική του περιεχομένου του L. Weisgerber).

Η συζήτηση —που διαρκεί ακόμη— για τη λειτουργία της γλώσσας στη διαδικασία της γνώσης τείνει ολοένα προς μια μεγαλύτερη διαφοροποίηση των γλωσσικών λειτουργιών, και αντί της γλωσσικής αντίληψης, που προσδιορίζει τη σκέψη, προτείνει μια σχέση αμοιβαιότητας ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη.

6. Γραμματική του περιεχομένου (Inhalt(s)-bezogene Grammatik/Content-oriented grammar) (επίσης: Ενεργητική γλωσσική αντίληψη, Νεοορμαντισμός στη γλωσσολογία, Έρευνα του περιεχομένου της γλώσσας)

Γλωσσολογικό ρεύμα στη Γερμανία, που αναπτύχθηκε από τον L. Weisgerber στη δεκαετία του '50 με βάση τη φιλοσοφία της γλώσσας του Humboldt. Ξεκινώντας από την παρατήρηση του Humboldt για τη γλώσσα ως «δρώσα δύναμη» (Ενέργεια/Energie), που η «εσωτερική της γλωσσική μορφή/innere Sprachform» αναπαριστά μια ειδική «κοσμοθεωρία», ο Weisgerber διατυπώνει σε πολλαπλές παραλλαγές και τροποποιήσεις τη συνολική αντίληψή του περί γραμματικής, που χαρακτηρίζεται σύγκαιρα από μια δυνατή παιδαγωγική στράτευση.

Κέντρο της γραμματικής του περιεχομένου είναι η διερεύνηση του «γλωσσικού ενδιαμέσου κόσμου», που αναπαριστά την «εικόνα του κόσμου» της μητρικής γλώσσας. Αυτός ο ενδιαμέσος κόσμος —κατά κάποιον τρόπο ένας πνευματικός, δομικοπαροχικός βαθμός μεσολάβησης ανάμεσα στην αταξινόμητη πραγματικότητα των αντικειμένων και την εκάστοτε γλωσσική κοινότητα— αντιστοιχεί στην «εσωτερική» μορφή του Humboldt μ' αυτήν πραγματοποιείται η δυναμική διαδικασία της μεταμόρφωσης του κόσμου από τη μητρική γλώσσα.

Πιο καθαρά φαίνεται αυτή η (ενεργητική) «σύλληψη», αυτός «ο λόγος του κόσμου» στην εννοιολογική σύνθεση του λεξιλογίου, όπου εκφράζεται άμεσα η δομική απόδοση της γλώσσας, που οδηγεί στη γνώση. Έτσι είναι π.χ. διαφορετικά διαρθρωμένος ο έναστρος ουρανός σε διάφορους λαούς, δηλ. η ίδια, πραγματική, αταξινόμητη συγκέντρωση αστέρων γίνεται αντιληπτή διαφορετικά στην ειδική ορολογία: ο αστερισμός του Ωρίωνα π.χ. δεν είναι ένα υλικό υπάρχον αντικείμενο της πραγματικότητας, αλλά το αποτέλεσμα μιας πνευματικής «σύλληψης».

Η γραμματική του περιεχομένου αξιώνει λοιπόν ένα ανεξάρτητο κόσμο των περιεχομένων της γλώσσας, που διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα. Η διάταξη της γραμματικής του περιεχομένου πραγματοποιείται σε τέσσερις βαθμίδες:

Η πρώτη βαθμίδα —η «φθογγολογική» ή «γραμματική της μορφής»—υπάρχει σε μια (στατική) απογραφή των απόψεων της γλώσσας, που αναφέρο-

νται στο φθόγγο και στη μορφή, ενώ η δεύτερη βαθμίδα —η γραμματική του περιεχομένου— περιγράφει τη διάταξη του λεξιλογίου ως προς το περιεχόμενο σε ομάδες λέξεων ομοειδών ως προς την έννοια (Wortfelder).

Η τρίτη βαθμίδα, «που αναφέρεται στην απόδοση», κατέχει μια κεντρική λειτουργία, επειδή σ' αυτήν η επισκόπηση της διαδικασίας της πνευματικής μεταμόρφωσης του κόσμου μέσω της γλώσσας συνειδητοποιείται ως δική της απόδοση (και όχι του ομιλητή!).

Στην τελευταία, την τέταρτη βαθμίδα, φαίνονται καθαρά οι επιδράσεις μιας τέτοιας γλωσσικής σύλληψης από την καθημερινή ζωή της γλωσσικής κοινότητας.

Ενώ οι δύο πρώτες βαθμίδες έχουν μόνο μεταβατικό χαρακτήρα, αφού αναφέρονται στη στατική άποψη της γλώσσας, οι δύο τελευταίες πραγματώνουν τη δυναμική (= ενεργητική) αρχή της γλωσσικής παρατήρησης.

Τη διατύπωση της γραμματικής του περιεχομένου του Weisgerber, την τροποποίησε επανειλημμένα ο ίδιος καθώς και οι συνάδελφοι και οι μαθητές του (προπαντός οι Porzig, Trier, Ipsen, Gipper) και την υπερασπίστηκαν κατά της αυστηρής κριτικής πάνω στο γλωσσοφιλοσοφικό της υπόβαθρο. Αυτή η κριτική αναφερόταν προπαντός στην υπερεκτίμηση της γλώσσας εξαιτίας της δομικοσχηματικής της δύναμης, δηλ. πάνω στο ότι ο Weisgerber παραβλέπει εντελώς τον οργανικό χαρακτήρα της γλώσσας ως οργάνου επικοινωνίας, προπαντός όμως τις απόψεις, που αναφέρονται στους ομιλητές. Ο υπερτονισμός της ενεργητικής δύναμης της γλώσσας προσδίνει στη γλώσσα επιδόσεις, που συγκεντρώνονται κυρίως στη διαδικασία σκέψης και συνείδησης του ομιλούντος ατόμου, για τις οποίες εναργές παράδειγμα δίνουν ο ίδιος ο Weisgerber και η μεταφορική του αντίληψη (σύγκρινε απνεύμα, «δύναμη», «επίδοση», «λαϊκός», «ενδιάμεσος κόσμος», «ο λόγος του κόσμου»).

Παρά τις όμοιες, γνωσιοθεωρητικά οργανωμένες τάσεις π.χ. Γενική Σηματολογία και Υπόθεση Sapir-Whorf, η επίδραση της γραμματικής του περιεχομένου περιορίσθηκε στη Γερμανία. Εκεί είχε μεγάλη επίδραση, ιδιαίτερα στην περιοχή της σχολικής και λαϊκής γραμματικής της δεκαετίας του '50 και '60, επίδραση που οφείλεται κυρίως στη βασική αντίληψη όσον αφορά το περιεχόμενο της γραμματικής Duden.

7. Εθνογραφία της επικοινωνίας (*Ethnography of Communication/Ethnographie der Kommunikation*)

Η Εθνογραφία της επικοινωνίας ασχολείται με την πολύπλευρη περιγραφή της επικοινωνιακής συμπεριφοράς ορισμένων εθνικών ομάδων παίρνοντας υπόψη απόψεις που έχουν σχέση με τη λειτουργία και τις ιδιαιτερότητες κοινωνικών στρωμάτων και καταστάσεων.

Το ερευνητικό πρόγραμμα που πρότειναν και διαμόρφωσαν οι Αμερικανοί ανθρωπολόγοι Gumperz και Hymes (ο Hymes έπλασε και τον όρο Εθνογραφία) εξετάζει τα γλωσσικά συμβάντα (speech events) σε φυσικές περιοχές της ζωής και της δραστηριότητας με απώτερο σκοπό την περιγραφή των γλωσσικών κανονικοτήτων στη χρήση της γλώσσας ως προς την ιδιαιτερότητα προσώπων και καταστάσεων και όσον αφορά όλους τους σπουδαίους παράγοντες.

Αυτή η δραστηριότητα βασίζεται στην υπόθεση, ότι υπάρχει μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στις καθημερινές γνώσεις των ομιλητών μιας γλωσσικής κοινότητας (speech community) και στη σύσταση των γλωσσικών συμβάντων.

Οι αρχές της Εθνογραφίας της επικοινωνίας χρησιμοποιούνται σε νεώτερες έρευνες για την ανάλυση της συνομιλίας (Discourse analysis/Analyse de (du) discours/Konversationsanalyse/Diskurs-, Gesprächsanalyse).

BIBΛΙΟΚΡΙΣΙΑ

Παπαρίζος Χρίστος (1997). Η ελληνική γλώσσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα, σελ. 148

Η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, το άνοιγμα της αγοράς εργασίας, η ελεύθερη μετακίνηση ανθρώπων και προϊόντων, δεν ήταν μια πρόκληση μόνον οικονομική, κοινωνική και πολιτική, αλλά και μια πρόκληση επικοινωνιακή, γλωσσική. Η νεοελληνική γλώσσα από τη μια γινόταν όργανο επικοινωνίας τυπικά ισότιμο με τις λεγόμενες ισχυρές ευρωπαϊκές γλώσσες, όπως είναι η αγγλική, γαλλική και γερμανική κι από την άλλη άρχισε να δέχεται την πίεση των γλωσσών αυτών και ιδιαίτερα της αγγλικής, που κυριαρχεί πια ως όργανο επικοινωνίας σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα προβλήματα που δημιουργούνται από τη θέση και τη σχέση της ελληνικής με τις άλλες γλώσσες της Ε.Ε., τις προοπτικές της, έρχεται να εξετάσει ο Χρ. Παπαρίζος στο βιβλίο του «Η ελληνική γλώσσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση». Ειδικότερα γίνεται μια διεξοδική διαπραγμάτευση θεμάτων όπως: ο γλωσσικός ηγεμονισμός, οι σχέσεις «ισχυρών» και «ασθενών» γλωσσών, οι κίνδυνοι για τις «ασθενείς» γλώσσες, οι συνέπειες της τεχνολογικής εξέλιξης στην ελληνική γλώσσα, οι προοπτικές της ομοσπονδοποίησης της ΕΕ και ο αντίλογος του εθνικισμού, οι συνέπειες του ανοίγματος των συνόρων κλπ.

Η διαπραγμάτευση των θεμάτων έγινε με ανάλυση του λόγου του θεσμικού πλαισίου της ΕΕ (δύο συνθήκες, ένας Κανονισμός, μια οδηγία και μια απόφαση) που έχουν σχέση με τις γλώσσες, την εκπαίδευση, την κινητικότητα και τις προοπτικές διαμόρφωσης του ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου. Η ανάλυση είναι κατά βάση πραγματολογική και στηρίζεται στη θεωρία του J.R. Searle για τις λεκτικές πράξεις.

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι «το θεσμικό πλαίσιο α) Διασφαλίζει ως ένα βαθμό την τυπική ισότητα της ελληνικής σε σχέση με τις λοιπές επίσημες κοινοτικές γλώσσες, την ελεύθερη διάδοσή της και τη μετάφραση, β) Δε διασφαλίζει, αλλά απλώς ενθαρρύνει, συντονίζει και υπόσχεται συνδρομή για θέματα που έχουν σχέση με τη γλωσσομάθεια, την επαγγελματική εκπαίδευση, την έρευνα και τεχνολογία καθώς και με τον πολιτισμό» (σελ. 108). Φαίνεται δηλ. ότι το θεσμικό πλαίσιο είναι μάλλον ευνοϊκό για τις «ασθενείς γλώσσες», όπως είναι η ελληνική. Η αξιοποίηση όμως των πλεονεκτημάτων που δίνει το θεσμικό πλαίσιο εξαρτάται από την ίδια την Ελλάδα.

Δε χρειάζεται, νομίζω, να γίνει εκτενέστερη παρουσίαση του βιβλίου, για ν' αντιληφθεί κανείς τη σπουδαιότητα και χρησιμότητά του, καθώς είναι ένα από τα πρώτα και ελάχιστα που αναφέρονται στις προοπτικές της ελληνικής γλώσσας.

ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΛΗΣ

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 (Άνοιξη 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 Γενάρη 1998

Φωτοσύνθεση: «Πορεία»

685.97.43

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:

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

δρχ. 900