

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



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

Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΤΕΥΧΟΣ ΓΡΑΦΟΥΝ:

Γιάννης Μπασλής

Κυριαζής Δ. Πόρποδας

Αγγελική Χρόνη

Ανδρομάχη Σωτηροπούλου - Μπαζίνη

Ε. Γερονικολού

Ronald Wardhaugh

Κατερίνα Τουρατζίδου

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΕΒΔΟΜΟ. **45**

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 1998

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΣΟΛΩΝΟΣ 77, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007

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

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.

Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

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

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

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007

Τετάρτη 10-12 π.μ. και

Δευτέρα - Παρασκευή 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review on linguistic problems

Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Η Διεύθυνση	σελ. 3
Γιάννης Μπασλής, Η ανάπτυξη του γραμματισμού.....	» 5
Κυριαζής Δ. Πόρποδας, Ο ρόλος της γλώσσας στη μάθηση και κοινωνικοποίησης του ατόμου	» 16
Αγγελική Χρόνη, Το σύστημα των φωνών στα Νέα Ελληνικά	» 30
Ελένη Σκοτεινιώτη, Γλωσσάρι στρατιωτικών όρων στο έργο του Φώτη Κόντογλου	» 48
Ronald Wardhaugh, Οικειότητα και ευγένεια (μετάφραση Αντ. Η. Σακελλαρίου)	» 58
Κατερίνα Τουρατζίδου, Η απόκτηση και εμπέδωση του λεξιλογίου στην ξένη γλώσσα	» 66
Ανδρομάχη Σωτηροπούλου - Μπαζίνη, Γλώσσα και marketing: Βίοι παράλληλοι	» 70
Γλωσσολογικά Σημειώματα	» 75
Βιβλιοκριτική	» 77

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 1998-1999. ΕΤΟΣ ΑΒΕΒΑΙΟΤΗΤΑΣ

Τρεις περίπου μήνες μας χωρίζουν από την έναρξη του νέου σχολικού έτους 1998-1999, κατά το οποίο θα αρχίσει η εφαρμογή του νέου αναλυτικού προγράμματος. Έτσι τουλάχιστον υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας. Αλλά αν ρωτήσει κανείς κάποιον καθηγητή Λυκείου αν γνωρίζει με σαφήνεια τον τρόπο που το πρόγραμμα θα εφαρμοστεί, φοβούμαι ότι η απάντηση θα είναι αρνητική. Έξι μήνες μετά τη δημοσίευσή του και τρεις πριν από την εφαρμογή του οι άνθρωποι που καλούνται να το εφαρμόσουν δε γνωρίζουν πώς θα το εφαρμόσουν. Η σύγχυση και η αβεβαιότητα κυριαρχεί μεταξύ των καθηγητών του Λυκείου. Κι όσοι «διαφωτιστές» του Υπουργείου προσπάθησαν να τους «διαφωτίσουν» επέτειναν την ασάφεια παρά τη διέλυσαν. Δεν έριξαν περισσότερο φως. Καθώς το πρόγραμμα προβλέπει αλλαγές σε πολλαπλά επίπεδα, που για πρώτη φορά εισάγονται στο Λύκειο, κι επομένως δεν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία, η σύγχυση είναι πλήρης. Στους φιλολόγους μάλιστα η αβεβαιότητα επιτείνεται καθώς προβλέπεται από τη μια μείωση των διδακτικών ωρών των φιλολογικών μαθημάτων κι από την άλλη εισαγωγή νέων μαθημάτων, που δεν είναι σίγουρο αν θα τα διδάξουν αυτοί.

Έτσι βρίσκονται σε σύγχυση:

α) Οι Διευθυντές, που δεν ξέρουν με βεβαιότητα πώς θ' αναπτύξουν το ωρολόγιο πρόγραμμα και σε ποιους θ' αναθέσουν τη διδασκαλία των νέων ιδιαίτερα μαθημάτων.

β) Οι καθηγητές, που δε γνωρίζουν ποια μαθήματα θα διδάξουν, ώστε, αν χρειαστεί, να προετοιμαστούν.

γ) Οι μαθητές, που έχουν πελαγώσει από «τη διαφώτιση» που τους έχει γίνει μέχρι τώρα.

δ) Οι γονείς, που κυριολεκτικά δε γνωρίζουν προς τα πού πρέπει να κατευθύνουν τα παιδιά τους. Κι επειδή, το μέλλον των δικών τους παιδιών κρίνεται, η αγωνία τους ξεχειλίζει.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Το Υπουργείο Παιδείας δεν αγωνιά; Δεν οφείλει όσο γίνεται συντομότερα να ξεδιαλύνει τη σύγχυση. Για το μέλλον των παιδιών μας πρόκειται.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Γιάννης Μπασλής

Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

1. Εισαγωγή

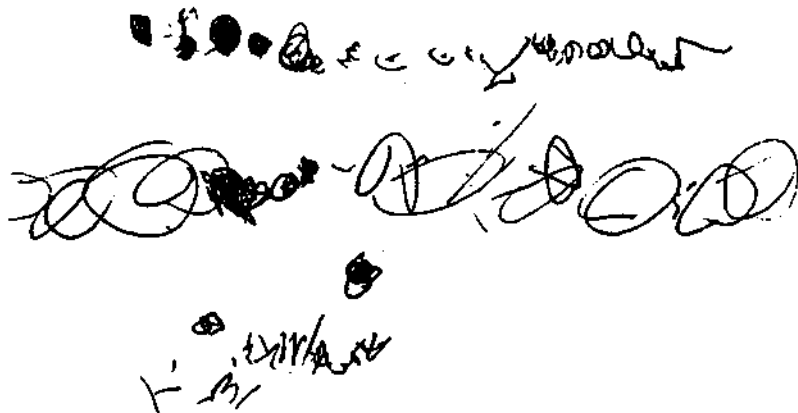
Μια από τις βασικότερες αντιλήψεις σχετικά με την απόκτηση από τα παιδιά της ικανότητας χειρισμού του γραπτού λόγου ήταν και εξακολουθεί να είναι η αντίληψη ότι υπάρχει ένα στάδιο στη ζωή του παιδιού, κατά το οποίο αυτό είναι ώριμο από άποψη φυσιολογική, συναισθηματική και νοητική κι επομένως έτοιμο να διδαχθεί και να κατακτήσει τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Πριν από αυτήν την ηλικία κάθε διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής έχει αρνητικές επιπτώσεις, επειδή τα παιδιά δεν είναι «έτοιμα». Αντί για την απευθείας διδασκαλία οι νηπιαγωγοί οφείλουν να εμπλέκουν τα παιδιά σε προαναγνωστικές και προγραφικές δραστηριότητες και παιχνίδια, που τα βοηθούν να φτάσουν στο στάδιο της «ετοιμότητας». Η αντίληψη αυτή είναι η κυρίαρχη σ' ολόκληρη την Ευρώπη, που θεωρεί ως ηλικία «ετοιμότητας» τα 6,5 χρόνια¹. Στην Ελλάδα, όπως είναι γνωστό, ηλικία ετοιμότητας μέχρι πρόσφατα θεωρούνταν τα 5,5 χρόνια¹. Γι' αυτό και τα παιδιά πήγαιναν στο δημοτικό, όταν γίνονταν 5,5 ετών. Από το 1995 όμως τα παιδιά θα εγγράφονται στην πρώτη δημοτικού από την ηλικία των 6 ετών.

Την τελευταία δεκαετία η αντίληψη της «αναγνωστικής ετοιμότητας» του παιδιού άρχισε να αναθεωρείται, καθώς μια σειρά από έρευνες δείχνουν ότι το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών πηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο έχοντας αποκτήσει ένα μεγάλο μέρος των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Κι αυτό, επειδή τα παιδιά μεγαλώνοντας σε μια «εγγράμματη» κοινωνία μιλούν από πολύ μικρή ηλικία σε πολλές από τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Η ανάπτυξη του γραμματισμού είναι μια μακρά διαδικασία, που έχει τις ρίζες της στην κοινωνική αλληλεπίδραση, μέσα στην οποία τα παιδιά γεννήθηκαν. Αυτή η διαδικασία είναι γνωστή ως «ανάδυση του γραμματισμού», η μελέτη της οποίας είναι σημαντική όχι μόνο για τους δασκάλους των μικρών παιδιών, αλλά και για τις συνέπειες που αυτή έχει στη διδασκαλία του γραμματισμού γενικά.

2. Τι γνωρίζουν τα παιδιά;

2.1. Γραφή

Το κείμενο της εικόνας 2.1. γράφτηκε από ένα κορίτσι 3 χρονών και 8 μηνών.



Εξετάζοντας την επιστολή της μικρής μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τα γράμματά της δε μοιάζουν σχεδόν καθόλου με τα πραγματικά. Δε φαίνεται π.χ. να γνωρίζει η μικρή το σχήμα των γραμμάτων, το συνδυασμό τους, ώστε να δημιουργούνται λέξεις, το ομοιόμορφο μέγεθός τους, την κατεύθυνσή τους κ.ά. Υπάρχουν όμως γνωρίσματα που δείχνουν ότι η μικρή αντιλαμβάνεται αρκετά στοιχεία από τη φύση και την παραγωγή της γραφής.

α) Πρώτα-πρώτα η ίδια η επιστολή δείχνει ότι αντιλαμβάνεται απόλυτα ότι ο στόχος της γραφής είναι η επικοινωνία. Ξέρει ότι ο πιο κατάλληλος τρόπος, για να πετύχει κάτι, είναι να παράγει μια σειρά από σημάδια στο χαρτί. Γνωρίζει επίσης ότι τα σημάδια στο χαρτί έχουν σχέση με κάποιο προφορικό μήνυμα και γι' αυτό δε διστάζει **να διαβάσει** ό,τι έχει γράψει κάθε φορά που τις το ζητούν. Όταν διάβασε την επιστολή, έδειξε να γνωρίζει πως ο συγκεκριμένος τύπος γραπτής επικοινωνίας, για να 'ναι αποτελεσματικός, πρέπει να 'χει μια ορισμένη μορφή, δηλ. **χαιρετισμό, μήνυμα, κλείσιμο της επιστολής και υπογραφή**.

β) Η μικρή έχει συνείδηση ότι το γράψιμο απαιτεί μια καθορισμένη οργάνωση. Κι αυτήν την απέκτησε από κάπου. Αρχίζει π.χ. από πάνω αριστερά και **«γράφει»** σε ευθεία γραμμή προς τα δεξιά, συνεχίζοντας έτσι το γράψιμο από πάνω προς τα κάτω. Αυτά είναι ειδικά πολιτιστικά χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας (τα Αραβόπουλα και τα Κινεζόπουλα ασφαλώς θα αρχίζουν να γράφουν τελείως διαφορετικά). Κι αυτά βέβαια δεν τα δίδαξε κανένας στη μικρή.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της επικοινωνίας και οργάνωσής μπορεί

κανένας να επισημάνει στα «γραπτά» των περισσότερων παιδιών αυτής της ηλικίας και δείχνουν ότι είναι πιθανόν να γνωρίζουν κιόλας για τη γραφή πιο πολλά απ' όσα έμειναν να μάθουν. Στην πραγματικότητα αυτό που απόμεινε είναι μια επεξεργασία αυτών που κιόλας κατέχουν.

2.2. Ανάγνωση

Η εποχή μας απαιτεί όλα τα παιδιά να μαθαίνουν να διαβάζουν. Πολλοί δάσκαλοι πιστεύουν ότι η ανάγνωση είναι η πιο βασική δεξιότητα που πρέπει ν' αποκτήσει το παιδί στο δημοτικό. Δεν υπάρχει παιδί που να μη θέλει να μάθει να διαβάζει. Η ανάγνωση χρησιμοποιείται πολλαπλάσιες φορές καθημερινά σε σύγκριση με την γραφή. Είναι η πρώτη δεξιότητα που προσπαθεί ν' αποκτήσει το παιδί στην Α' δημοτικού. Γι' αυτό πρέπει ο δάσκαλος να χρησιμοποιήσει την καλύτερη δυνατή μέθοδο, ώστε το παιδί να μαθαίνει να διαβάζει γρήγορα και ευχάριστα. Κι όμως οι έρευνες δείχνουν ότι ένας μεγάλος αριθμός παιδιών συναντούν δυσκολίες σοβαρές στην προσπάθειά τους να μάθουν να διαβάζουν. Γιατί συμβαίνει αυτό; Η απάντηση δεν είναι απλή. Οι συζητήσεις πολλές.

Όταν το παιδί φτάνει στο σχολείο, γνωρίζει αρκετά πράγματα, που έχουν σχέση με την ανάγνωση. Είναι δυνατόν π.χ. να γνωρίζει:

1. Την πρόσθια όψη του βιβλίου.
2. Ότι, όταν διαβάζει κανείς, προχωρεί από αριστερά προς δεξιά και, τελειώνοντας τη γραμμή, αρχίζει από την επόμενη αριστερά.
3. Ότι το μήνυμα (ιστορία) τη δίνουν τα γράμματα και όχι οι εικόνες.
4. Να ξεχωρίζει 1-2 λέξεις.
5. Να ξεχωρίζει μικρά-μεγάλα γράμματα, κόμματα, τελείως κλπ.

Είναι βέβαια φυσικό μόνο μερικά από τα παιδιά να μπορούν να κατανοούν όλα ή κάποια από τα παραπάνω στοιχεία, πριν φτάσουν στο δημοτικό σχολείο.

Υπάρχουν όμως και άλλα γνωστικά στοιχεία σχετικά με την ανάγνωση που κουβαλούν συχνά τα παιδιά μαζί τους στο σχολείο. Αυτή η γνώση φαίνεται να συγκεντρώνεται γύρω από τις λειτουργίες της γραφής και τον τρόπο που η γραπτή γλώσσα λειτουργεί ως γραφή. Υπάρχουν δύο ειδών μαρτυρίες, που θα παρουσιαστούν με συντομία.

α) Η ικανότητα των παιδιών να αντιδρούν στα τυπωμένα γράμματα.

β) Η συνείδηση των παιδιών για τη γλώσσα των βιβλίων και των «ιστοριών» τους.

Τα παιδιά μεγαλώνουν σήμερα σ' ένα περιβάλλον γεμάτο από τυπωμένα γράμματα. Εφημερίδες, περιοδικά, διαφημίσεις στην τηλεόραση, στα ρούχα κλπ. βρίσκονται καθημερινά μπροστά στα μάτια του παιδιού. Το σημαντικό στην περίπτωση αυτή δεν είναι η ύπαρξη τυπωμένων γραμμάτων, αλλά ότι στόχος τους είναι να στείλουν μηνύματα. Τα παιδιά βλέπουν ότι οι άνθρωποι αντιδρούν στα μηνύματα των γραπτών κι έτσι αρχίζουν κι αυτά ν' αντιδρούν.

Παιδιά 4 και 5 ετών ενδιαφέρονται και μπορούν να διαβάσουν διαφημιστικές πινακίδες. Αν ανάγνωση σημαίνει «παίρνω μήνυμα από το γραπτό», τότε αυτά τα παιδιά διαβάζουν, μολονότι δεν το κάνουν με τον τρόπο που το κάνουν οι ενήλικες. Για την αποκωδικοποίηση της σημασίας στηρίζονται πιο πολύ στην εικόνα του κειμένου παρά στα επιμέρους λεπτομερή χαρακτηριστικά του².

Θα πρέπει εδώ να τονιστεί η πολύ θετική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην εμπειρία που έχουν τα παιδιά από παραμύθια και ιστορίες και στην απόκτηση της ικανότητας της ανάγνωσης. Αν τα παιδιά, πριν πάνε στο δημοτικό, έχουν ακούσει πολλά παραμύθια, μύθους και ιστορίες, φαίνεται πιο πιθανό να γίνουν ικανά «να μιλούν σαν ένα βιβλίο», να γίνουν δηλ. ικανοί ομιλητές, κάτι που θα τα βοηθήσει να γίνουν και ικανοί αναγνώστες³.

Διάφορες έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά στην προσχολική ηλικία φαίνεται να έχουν συνείδηση των χαρακτηριστικών μιας «ιστορίας», από το ύφος μέχρι τους πολύπλοκους κανόνες, πάνω στα οποία στηρίχτηκε η σύνθεσή τους.

Όλες οι έρευνες δείχνουν ότι η εμπειρία στις «ιστορίες» και στα παραμύθια αναπτύσσει τόσο την ικανότητα κατανόησης της δομής της ιστορίας όσο και μια οικειότητα με τα χαρακτηριστικά των γράμματα και τις συνέπειες της γραπτής γλώσσας. Αυτά με τη σειρά τους αναπτύσσουν στο παιδί την ικανότητα να προβλέπει αυτές τις δομές και τα χαρακτηριστικά, κάτι που βοηθά την ανάγνωσή τους. Μερικές μάλιστα έρευνες δείχνουν ότι όσο περισσότερο ευκολότερα αντιμετωπίζει τα προβλήματα ανάγνωσης. Αν αυτό ευσταθεί, ο καθένας μπορεί ν' αντιληφθεί τη σημασία που παίρνει το διάβασμα, λίγο πριν κοιμηθεί το παιδί⁴.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι το παιδί φτάνοντας στο σχολείο είναι πολύ πιθανό να μην αγνοεί ολοκληρωτικά τη μορφή και τις λειτουργίες της γραπτής γλώσσας, αλλά να έχει αρκετή γνώση και εμπειρία τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή. Αν οι δάσκαλοι θέλουν να χτίσουν αποτελεσματικά πάνω σ' αυτή τη γνώση και εμπειρία, θα 'ταν χρήσιμο να γνωρίζουν όχι μόνο τη φύση αυτής της γνώσης, αλλά επίσης και κάποιες διαδικασίες, με τις οποίες τα παιδιά την αποκτούν. Αυτές οι διαδικασίες ίσως αποτελούν χρήσιμη βάση, προκειμένου να σχεδιαστεί ένα αποτελεσματικό αναλυτικό πρόγραμμα ανάγνωσης και γρφή⁵.

3. Πώς μαθαίνουν τα παιδιά τη γλώσσα

Υπάρχουν τρεις βασικές θεωρίες που ερμηνεύουν τον τρόπο, με τον οποίο το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα.

1. Θεωρία της συμπεριφοράς (S-R, ερέθισμα-αντίδραση), που αναπτύχθηκε από τον B. S. Skinner⁶. Στηρίζεται στην αντίληψη ότι τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα μιμούμενα κι αντιγράφοντας τη γλώσσα που ακούνε από το

περιβάλλον τους. Στην διδακτική αυτό οδηγεί στις ασκήσεις επανάληψης.

2. Ορθολογιστικές θεωρίες (Innate theories). Βασίζονται στις απόψεις του Ν. Chomsky⁷, που υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι έχουν ένα Μηχανισμό Κατάκτησης της Γλώσσας (Language Acquisition Device LAD), που τους καθιστά ικανούς να διαπιστώνουν τις αρχές και τους κανόνες, με βάση τους οποίους παράγονται οι λέξεις και οι προτάσεις, ώστε να μπορούν και οι ίδιοι να παράγουν λόγο. Στη διδακτική αυτό οδηγεί στην αντίληψη της **ώσμωσης**. Να εκθέτεις δηλ. το παιδί στη γλώσσα και να το αφήνεις να την ανακαλύπτει μόνο του.

3. Θεωρίες της αλληλεπίδρασης (Interaction Theories). Οι θεωρίες αυτές στηρίζονται στις αντιλήψεις του J. B. Bruner⁸, που υποστηρίζει ότι η ποσότητα και ποιότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού, το **Σύστημα Υποστήριξης της Κατάκτησης της Γλώσσας (The Language Support System, LASS)**, είναι ζωτικής σημασίας στην υποστήριξη των προσπαθειών του παιδιού. «Δεν είναι μόνον η ίδια η ομιλία που ακούν τα παιδιά οργανωμένη με ιδιαίτερο τρόπο, ώστε να διευκολυνθεί η ανακάλυψη του γλωσσικού συστήματος, αλλά επίσης ιδιαίτερα οργανωμένη είναι και η ίδια η επικοινωνία ανάμεσα στα ενήλικα άτομα και στο παιδί»⁹. Ο τρόπος οργάνωσης της επικοινωνίας παίζει ουσιαστικό ρόλο στην κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί. Στη διδακτική πράξη αυτό σημαίνει ότι αυτό που έχει σημασία είναι η φύση της γλώσσας του περιβάλλοντος και ο τρόπος που αυτό προσφέρει σημαντικές δομές, ώστε να βοηθήσει το παιδί. Μια κατάλληλη παρέμβαση είναι θετική, όταν γίνεται μέσα σ' ένα φυσικό περιβάλλον.

Η σημασία του κοινωνικού γλωσσικού περιβάλλοντος για την κατάκτηση και χρήση της γλώσσας από το παιδί είχε κιόλας τονιστεί τη δεκαετία του '30 από τους Σοβιετικούς V. N. Volosinov και M. Bakhtin, που υποστήριζαν ότι το παιδί κατακτάει τη γλώσσα με τη συμμετοχή του στην επικοινωνία με τους άλλους.

Μολονότι το να μαθαίνεις να μιλάς δεν είναι το ίδιο με το να μαθαίνεις να διαβάζεις και να γράφεις, οι δυο διαδικασίες έχουν πολλά κοινά στοιχεία, επειδή προφορική και γραπτή γλώσσα έχουν επίσης πολλά κοινά στοιχεία. Ο γραπτός φυσικά λόγος διαφοροποιείται σε πολλά από τον προφορικό και η συνείδηση αυτών των διαφορών αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό, προκειμένου να γίνεις εγγράμματος.

4. Διαδικασίες κατάκτησης της γλώσσας

Στην ενότητα που ακολουθεί θα παρουσιαστούν με συντομία κάποιες διαδικασίες, με τις οποίες το παιδί κατακτά τη γλώσσα, και θα γίνει ύστερα συζήτηση για τον τρόπο, με τον οποίο αυτές οι διαδικασίες εφαρμόζονται στην κατάκτηση του γραπτού λόγου¹⁰.

Όλα τα φυσιολογικά παιδιά από τη στιγμή που γεννιούνται έρχονται σ' επαφή με τον προφορικό λόγο. Από τα πιο αξιοσημείωτα για τα παιδιά είναι ότι το περιβάλλον τους συνεχώς μιλάει σ' αυτά. Κι αυτό αρχίζει πολύ πριν μπορεί κανείς να περιμένει ότι μπορούν αυτά να κατανοήσουν τι τους λένε. Το πιο σημαντικό μάλιστα είναι ότι οι ενήλικες μιλούν με τρόπο που πιστεύουν ότι ο λόγος τους είναι κατανοητός από τα νήπια. Βιώνουν λοιπόν καθημερινά τα μικρά παιδιά δείγματα γλωσσικής επικοινωνίας των ανθρώπων του περιβάλλοντός τους. Με βάση αυτά τα γλωσσικά δείγματα πρέπει να αποκρυπτογραφήσουν τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας, ώστε ν' αρχίσουν κι αυτά να συμμετέχουν σ' αυτή την επικοινωνία.

Φυσικά η απλή παρατήρηση δειγμάτων λόγου δε θα 'ταν αρκετή να καταστήσει το παιδί χρήστη της γλώσσας, εκτός εάν ήταν παρόντες μερικοί άλλοι παράγοντες, ο πιο σημαντικός από τους οποίους είναι η **συμμετοχή**, η επιθυμία δηλ. του παιδιού να λάβει μέρος στη γλωσσική συμπεριφορά που λαβαίνει χώρα γύρω του. Κι αυτή η επιθυμία εκδηλώνεται, επειδή τα παιδιά είναι μάρτυρες της δύναμης, που έχει η γλώσσα στον κόσμο και θέλουν να γίνουν μέτοχοι αυτής της δύναμης. Αντιλαμβάνονται π.χ. ότι είναι πιο πιθανό ν' αποκτήσει κανείς ένα παγωτό, αν είναι σε θέση να το ζητήσει παρά αν ουρλιάζει. Βλέπουν επίσης ότι το να χρησιμοποιήσεις μια γλώσσα, που να 'χει το επιθυμητό αποτέλεσμα δεν είναι και τόσο δύσκολο. Αντίθετα η γλώσσα παρουσιάζεται σ' αυτά από την αρχή ως κάτι που μπορούν να το κάνουν. Αυτό δημιουργεί μια προσδοκία για επιτυχία, κάτι που αποτελεί σημαντικό κίνητρο για μια πραγματική επιτυχία. Υπάρχουν πάρα πολλές ενδείξεις ότι τα παιδιά μέσα κι έξω από το σχολείο πετυχαίνουν ό,τι οι γύρω τους προσδοκούν απ' αυτά. Είναι πιθανό αυτό να λειτουργεί, επειδή τα παιδιά εσωτερικεύουν τις προσδοκίες των άλλων για τα ίδια και προσπαθούν ν' ανταποκριθούν σ' αυτές.

Στην περίπτωση της γλώσσας όλοι αναμένουν από τα παιδιά να μάθουν να μιλούν. Γι' αυτό κι αυτά εσωτερικεύουν την αντίληψη του περιβάλλοντος, πιστεύουν ότι μπορούν να μιλήσουν και καταβάλλουν κάθε προσπάθεια να το πετύχουν.

Όταν τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν, οι ενήλικες ομιλητές που τα περιβάλλουν δεν καταβάλλουν καμιά προσπάθεια να διδάξουν την ομιλία με βάση ένα δομημένο πρόγραμμα άσκησης. Όσοι προσπάθησαν να γίνουν πιο συστηματικοί και να διδάξουν στο παιδί τη γλώσσα γρήγορα αντιλήφθηκαν ότι δεν προσφέρουν καμιά βοήθεια¹¹. Γι' αυτό πιο συνηθισμένο είναι αντί να προσπαθεί ο ενήλικας να πάρει την ευθύνη της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού ν' αφήνει στο παιδί να έχει την ευθύνη.

Η κατάκτηση της γλώσσας είναι αγώνισμα του ίδιου του παιδιού, που μπορεί όμως να υποστηριχθεί από το γονιό ή άλλον ενήλικα, αλλά δεν προγραμματίζεται ούτε διδάσκεται απ' αυτόν. Αυτό σιωπηρά έχει γίνει αποδεκτό από τους ενήλικες, οι οποίοι σπάνια επιχειρούν να επιβάλλουν το δικό τους

γλωσσικό βηματισμό στο παιδί, που προσπαθεί να μάθει να μιλάει. Αντίθετα ακολουθούν την απόδοση του παιδιού. Στη διάρκεια αυτής της μάθησης κανένας δεν προσδοκά να χρησιμοποιούν τα παιδιά από την αρχή τέλεια τη γλώσσα, δηλ. τη γλώσσα των ενηλίκων. Αυτό που στην πραγματικότητα συμβαίνει είναι ότι τα παιδιά παράγουν μορφές προφορικού λόγου, που προσεγγίζει το γλωσσικό κώδικα των ενηλίκων. Βαθμιαία όμως η απόκλιση των δύο γλωσσικών κωδικών μικραίνει μέχρι που εξαλείφεται τελείως και τα παιδιά χρησιμοποιούν την επιθυμητή γλώσσα των ενηλίκων. Η παιδική ομιλία όχι μόνον είναι αποδεκτή από το περιβάλλον, αλλά και ενθαρρύνεται, αφού γίνεται δεκτή με εκδηλώσεις χαράς και περηφάνειας, χωρίς καμιά προσπάθεια διόρθωσής της. Βαθμιαία το παιδί αντιλαμβάνεται ότι οι φράσεις που εκστομίζει δεν είναι ίδιες ακριβώς με του γονιού του και προσπαθεί να τις κάνει ίδιες.

Κάθε μάθηση, για να 'ναι αποτελεσματική, απαιτεί εξάσκηση και πρακτική εφαρμογή από αυτόν που μαθαίνει. Αυτό συμβαίνει βέβαια και στην περίπτωση που μαθαίνει κανείς να μιλάει μια γλώσσα. Κι αυτό βέβαια δεν αποτελεί πρόβλημα για τη μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών. Περιβάλλονται από ομιλία και παρουσιάζονται συνεχώς ευκαιρίες για εφαρμογή και συμμετοχή σ' αυτήν. Ακόμη και μόνα τους εξασκούνται από την πρώιμη περίοδο του βαδίσματος, όταν μονολογούν συνδιαλεγόμενα με το παιχνίδι τους. Είναι σημαντικό που οι δραστηριότητες αυτές γίνονται για εντελώς διαφορετικούς σκοπούς και όχι για να μάθει το παιδί να μιλάει. Οι ενήλικες δε διαλέγονται με τα νήπια και τα παιδιά, επειδή γνωρίζουν ότι αυτό βοηθάει στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Ούτε τα παιδιά μονολογούν, όταν παίζουν, επειδή πιστεύουν πως αυτό τους κάνει καλύτερους ομιλητές. Και οι δυο δραστηριότητες εκδηλώνονται για πιο ουσιαστικούς ομιλητές. Και οι δυο δραστηριότητες εκδηλώνονται για πιο ουσιαστικούς, ανθρώπινους λόγους. Τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά διαλέγονται, **γιατί νιώθουν την ανάγκη της επικοινωνίας με τους άλλους**. Τα παιδιά μιλούν στον εαυτό τους, επειδή η ομιλία τους αντιπροσωπεύει τις πράξεις τους απέναντι στον εαυτό τους και πώς τα ίδια αντανακλώνται στις πράξεις τους.

Αυτό το είδος του λόγου γίνεται όλο και πιο ελλειπτικό, ώσπου χάνεται τελείως και συμβαίνει μόνο μέσα στο νοῦ ως **εσωτερικός μονόλογος**. Κι αυτή είναι η αρχή της σκέψης¹².

Καμιά από τις παραπάνω διαδικασίες, όσο σημαντική και να 'ναι για την αναπτυσσόμενη ικανότητα των παιδιών να παράγουν λόγο κατανοητό, δε θα λειτουργούσε, αν όλες μαζί δε λειτουργούσαν σε μια κατάσταση αμφίπλευρη. Τα παιδιά βυθίζονται στη γλώσσα, δέχονται μυριάδες γλωσσικά ερεθίσματα, οι ενήλικες προσδοκούν από τα παιδιά να μιμηθούν αυτή τη γλώσσα, τους δίνονται ευκαιρίες και δυνατότητες να το κάνουν με το δικό τους ρυθμό και επίπεδο προσέγγισης, αλλά ο πιο σημαντικός παράγοντας είναι ότι όλα αυτά συμβαίνουν στα πλαίσια του πραγματικού διαλόγου με τους άλλους ανθρώ-

πους. Οι ενήλικες δε μιλούν απλά στα παιδιά. **Απευθύνονται σ' αυτά.** Περιμένουν από τα παιδιά ν' αποκριθούν, ν' αντιδράσουν λεκτικά. Αυτή η **συνεχής γλωσσική αλληλεπίδραση** βρίσκεται στην καρδιά της αναπτυσσόμενης χρήσης της γλώσσας. Κι είναι η ανάγκη της αλληλόδρασης που έρχεται πρώτη. Υπάρχει ουσιαστική ανάγκη ν' αναπτυχθούν σχέσεις και να κατακτηθούν μαζί πράγματα. Η γλώσσα εμφανίζεται, γιατί είναι ένα μέσο που βοηθάει τα πράγματα να συμβούν. Μαθαίνεται λοιπόν ως μέσο ικανοποίησης των απαιτήσεων του ανθρώπου¹³.

Επειδή η φύση της ίδιας της γλώσσας ενέχει το στοιχείο της αλληλεπίδρασης, το να μαθαίνεις τη διαδικασία σημαίνει αναπόφευκτα ότι δίνεις απαντήσεις. Τα παιδιά αντιδρούν λεκτικά στη γλώσσα των ενηλίκων κι αυτοί με τη σειρά τους ανταποκρίνονται στις προσπάθειες των παιδιών να παράγουν γλώσσα. Μια τέτοια αντίδραση όχι μόνο επιβεβαιώνει τη σχέση που διαμορφώνει το πλαίσιο της ομιλίας, αλλά δίνει επίσης στα παιδιά την αναγκαία ανατροφοδότηση για τη γλώσσα και ίσως ένα πιο καλλιεργημένο μοντέλο, πάνω στο οποίο θα στηρίξουν τη μελλοντική τους γλώσσα.

Η κατάκτηση της ομιλίας και η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, πριν πάει το παιδί στο σχολείο, ακολουθούν την ίδια περίπου διαδικασία.

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας, όπου κι αν στρέψει το βλέμμα του, θ' αντικρίσει γραπτά σύμβολα που στέλνουν μηνύματα. Για παράδειγμα:

1. Φορούν μπλούζες με τυπωμένες λέξεις.
2. Καταναλώνουν προϊόντα τυλιγμένα σε τυπωμένο χαρτί. (καραμέλες, τσίχλες, πορτοκαλάδες κ.ά.).
3. Συνοδεύουν τους γονείς τους στα καταστήματα, στα οποία υπάρχουν παντού επιγραφές, στους τοίχους, τα προϊόντα κ.ά.
4. Παρακολουθούν τηλεόραση, στην οποία από τις διαφημίσεις μέχρι τους υπότιτλους βλέπουν γράμματα.
5. Βλέπουν μέσα στο σπίτι περιοδικά, εφημερίδες, βιβλία κλπ.

Πολύ νωρίς τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι όλα αυτά τα τυπωμένα σύμβολα δε βρίσκονται τυχαία εκεί. Έχουν κάποιο νόημα. Στέλνουν μηνύματα. Κι αυτό επιβεβαιώνεται συνεχώς από τον τρόπο που οι άλλοι χρησιμοποιούν αυτά τα σύμβολα.

1. Διαβάζουν εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία κι αντιδρούν ανάλογα (γελούν, λυπούνται κλπ.).
2. Διαβάζουν τους λογαριασμούς του τηλεφώνου, της ΔΕΗ κλπ. και κατσουφιάζουν.
3. Βρίσκουν ένα φιλικό σπίτι ψάχνοντας πινακίδες στο δρόμο.

Είναι φυσικό λοιπόν τα παιδιά να οδηγηθούν στο συμπέρασμα ότι αξίζει πολύ να μάθουν να διαβάζουν, αφού με τα γράμματα μπορούν π.χ. ν' αποκτήσουν αυτό που θέλουν. Γι' αυτό και πηγαίνουν στο σχολείο επιθυμώντας να εμπλακούν στις διαδικασίες εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής. Καθώς μάλι-

στα η εμπειρία τους δείχνει ότι όλοι έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν, σχηματίζουν την πεποίθηση ότι δε θα υπάρχει καμιά δυσκολία στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων. Και είναι λυπηρό που πολλά παιδιά αρχίζουν για πρώτη φορά ν' αμφιβάλλουν για την ικανότητά τους ν' αποκτήσουν τις δύο δεξιότητες, όταν η εμπειρία τους στο σχολείο δείχνει ότι αυτές οι δεξιότητες είναι δύσκολο ν' αποκτηθούν και είναι δυνατή μια αποτυχία.

Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά αυτό που έκαναν παλιότερα με τον προφορικό λόγο δοκιμάζουν να το κάνουν και με το γραπτό. Προσπαθούν, δηλ. είτε ν' αποκωδικοποιήσουν, να διαβάσουν τις γραμμένες λέξεις, επιγραφές κλπ. είτε να τις αντιγράψουν. Αυτά έχουν την ευθύνη της μάθησης. Μερικοί γονείς βέβαια αγωνίζονται να διδάξουν οι ίδιοι στα παιδιά τους ανάγνωση και γραφή πιο συστηματικά απ' ό,τι κάνουν στον προφορικό λόγο. Κι αυτό είναι φυσικό, αν ληφθεί υπόψη η κοινωνική αντίληψη ότι η επιτυχία στη ζωή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα στην ανάγνωση και γραφή. Και σ' αυτήν όμως την περίπτωση ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης της όλης διαδικασίας ανήκει στο παιδί.

Όπως με τον προφορικό λόγο, που οι ενήλικες αποδέχονται κι αντιδρούν σ' ό,τι κι αν ρωτήσει το παιδί κι ούτε σκέφτονται να το διορθώσουν, έτσι και με **«το γραπτό»** του παιδιού. Οι γονείς προσποιούνται ότι διαβάζουν οτιδήποτε **«γράφει»** ένα παιδί και τους το δίνει να το διαβάσουν. Όπως υπάρχει η **«παιδική ομιλία»**, που είναι πολύ κοντά στη γλώσσα των ενηλίκων, έτσι μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει και **«το παιδικό διάβασμα και παιδικό γράψιμο»**.

Πέρα όμως από το γεγονός ότι τα παιδιά περιβάλλονται από γραπτό λόγο, όλα τους ανεξαιρέτως προσπαθούν και **«γράφουν»**. Ένα τρίχρονο παιδί π.χ. γράφει στους τοίχους, σε χαρτί κι όπου αλλού μπορεί με μολύβι, στυλό, βούρτσα, κιμωλία κλπ. Επίσης, όταν διαλέγει να φορέσει μια μπλούζα που γράφει π.χ. ΑΕΚ, χρησιμοποιεί την ικανότητά του να κατανοεί ένα μήνυμα που βγαίνει μέσα από τα τυπωμένα γράμματα. Ανάγνωση και γραφή σε στοιχειώδεις μορφές αποτελούν μέρος των δραστηριοτήτων, που αναπτύσσουν στο παιχνίδι τα πιο πολλά παιδιά, επειδή αποτελούν σημαντικό μέρος του κόσμου τους.

Τελικά πολλά παιδιά έρχονται σ' επαφή με τη γραφή μέσω ενός έμπειρου ενήλικα. Κι αυτό γίνεται τόσο φυσικά, ώστε πολλοί ενήλικες δεν το αντιλαμβάνονται. Δυο παραδείγματα θα επιβεβαιώσουν την άποψη.

Μια μητέρα ψωνίζει σε σουπερμάρκετ έχοντας στο καρότσι το δίχρονο παιδί της. Το μικρό πιάνει ένα κουτί γάλα και το δείχνει λέγοντας «κουτί γάλα». Η μητέρα απαντάει. «Όχι αυτό. Δε θέλουμε γάλα. Γιαούρτι θέλουμε. Να το». Έτσι ανατροφοδότησε το παιδί να «αποκωδικοποιήσει» σωστά τη λέξη γάλα και το βοήθησε να μάθει πιο πολλά γι' αυτή τη διαδικασία.

Πατέρας και ο τρίχρονος γιος του στέκονται στη στάση και περιμένουν το λεωφορείο «Χολαργού». Ένα λεωφορείο πλησιάζει κι ο μικρός ετοιμάζεται ν'

ανέβει σ' αυτό. «Όχι, του λέει ο πατέρας του, αυτό δε γράφει **Χολαργός**, γράφει **Σταυρός**. Και δείχνει την πινακίδα. Του υποδεικνύει δηλ. πού πρέπει να κοιτάζει, για να διαβάζει τη σωστή επιγραφή.

Είναι φυσικό ο βαθμός αυτής της εμπειρίας που αποκτούν τα παιδιά από τους γονείς τους να ποικίλλει. Όσο περισσότερες τέτοιες εμπειρίες έχει ένα παιδί τόσο αυτό το βοηθάει να γίνει αργότερα ένας καλός χρήστης των γραμμάτων. Αυτού του είδους η μάθηση γίνεται με φυσικό και αβίαστο τρόπο και σχεδόν χωρίς να το αντιλαμβανόμαστε. Γίνεται όμως.

Η άποψη που υποστηρίχτηκε στην ενότητα τούτη, ότι τα παιδιά μέχρι να φτάσουν στο δημοτικό σχολείο έχουν αποκτήσει σημαντική εμπειρία του γραμματισμού, δε σημαίνει ότι έχουν γίνει και απόλυτα ικανοί χειριστές του γραπτού λόγου κι επομένως το σχολείο δεν είναι πραγματικά αναγκαίο. Όσο αληθινό είναι το γεγονός ότι τα πιο πολλά παιδιά έχουν ξεκινήσει τη διαδικασία να μάθουν «**γράμματα**», πριν φτάσουν στο σχολείο, άλλο τόσο είναι αληθινό ότι έχουν πάρα πολλά ακόμα να μάθουν.

Σκοπός των όσων γράφτηκαν είναι να τονιστεί ότι, μολονότι το σχολείο έχει να παίξει ένα ζωτικό ρόλο στην ανάπτυξη του γραμματισμού, είναι δυνατόν το ίδιο το σχολείο να μάθει πολλά ακόμη από τη διαδικασία μάθησης, όπως αυτή γίνεται στην πράξη μέσα στο σπίτι. Επειδή πρόκειται για φυσική διαδικασία μάθησης, είναι ασφαλώς ελκυστική. Το γεγονός ότι ούτε τα παιδιά ούτε οι γονείς σχεδιάζουν συνειδητά αυτές τις διαδικασίες σημαίνει ότι υπάρχει μέσα τους κάτι θεμελιακό και ουσιώδες στην αποτελεσματικότητα της ανθρώπινης μάθησης. Αν αυτό είναι σωστό, τότε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας του γραπτού λόγου στα σχολεία, που θα βασίζεται σε τέτοιες διαδικασίες, θα είχε μεγαλύτερη επιτυχία από ένα οποιοδήποτε άλλο, θα άξιζε λοιπόν τον κόπο να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν μερικές απ' αυτές τις διαδικασίες ως ένα πλαίσιο για προγράμματα διδασκαλίας του γραπτού λόγου.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Σημαντική πάνω στο θέμα θεωρείται η εργασία των Dowling, J. και Thackray, D. (1975). *Reading Readiness*, Sevenoaks: Hodder and Stroughton.
2. Πολύ καλή παρουσίαση του θέματος γίνεται στο βιβλίο του Hall, N. (1987). *The emergence of Literacy*. Sevenoaks: Hodder and Stroughton. Επίσης βλ. Παπούλια-Τζελέπη (1993). «Η ανάδυση του γραμματισμού και το νηπιαγωγείο». *Γλώσσα*, 31, σσ. 4-16.
3. Wray, D. and Medwell Jane (1993). *Literacy and Language in th Primary Years*. Routledge, London, pp. 49-76.
4. Heath, S. B. (1982). «What no bedtime story means: narrative skills at home and at school». *Language and Society*, no 6, pp. 49-76.
5. Golthheart, M. (1979). «When can children learn to read. - And when should they be taught?» In

- T. G. Waller and G. E. MackKinnon (Eds.) *Reading Research: Advances in theory and practice*, Vol. I. New York Academic Press.
6. Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. New York. Appleton-Century-Croft.
 7. Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague, Mouton, Ελλ. μετάφραση, Φ. Καβουκόπουλος. *Συντακτικές δομές*. Αθήνα, 1991, Νεφέλη. Για την πρόσφατη θεωρία του Chomsky «Θεωρία της Κυβέρνησης και Αναφορικής Δέσμευσης» (ΚΑΔ) (Theory of government and binding, GB), βλ. την παρουσίαση που γίνεται στο βιβλίο της Ειρήνης Φιλιππάκη-Warburton (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Νεφέλη, 8, Αθήνα.
 8. Bruner, J. S. (1983). *Child talk*. Oxford University Press.
 9. Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Οδυσσεύς, Αθήνα, σ. 73.
 10. Tann Sarah (1991). *Developing Language in the Primary Classroom*. Cassel, London, p. 5. Εκτενής ανάπτυξη των διαφόρων θεωριών γίνεται στο βιβλίο της Δ. Κατή (1992), *ό.π.*, σσ. 35-88.
 11. Βλ. Ματσάγγουρας Ηλ. (1983). «Γλωσσική ανάπτυξη και αγωγή κατά την προσχολική ηλικία», *Γλώσσα* 1, σσ. 39-48.
 12. Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
 13. Τη θέση αυτή αναπτύσσει διεξοδικά ο M. Halliday. «Το παιδί που μαθαίνει τη γλώσσα, μαθαίνει πώς να δίνει σημασία στα πράγματα» (σ. 54), αναπτύσσει δηλ. μια σημασιολογική δυναμική αναφορικά με μια σειρά από λειτουργίες της γλώσσας, που είναι ουσιαστικά κοινωνικές λειτουργίες. M. Halliday (1978). *Language and Social Semiotic*. London: Edward Arnold. Για μια ολοκληρωμένη επισκόπηση των σύγχρονων θεωριών για την κατάκτηση της γλώσσας βλ. Ingram, David (1992). *First Language Acquisition*. Cambridge Univ. Press.

Κυριαζής Δ. Πόρποδας

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ

Η ανθρώπινη γλώσσα θεωρείται ως ένας πολύπλοκος και πολυσήμαντος κώδικας επικοινωνίας, ο οποίος συμβάλλει όχι μόνο στη διεκπεραίωση ενός προηγμένου επιπέδου επικοινωνίας αλλά και στη γενικότερη πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου. Ο κώδικας αυτός αφενός μεν φαίνεται ότι είναι μοναδικός, αφετέρου δε ότι διαφοροποιείται σημαντικά από τους κώδικες επικοινωνίας των ζώων. Η άποψη για τη μοναδικότητα της ανθρώπινης γλώσσας ενισχύεται από ιστορικές και ανθρωπολογικές παρατηρήσεις σύμφωνα με τις οποίες όλες οι ανθρώπινες κοινωνίες διέθεταν γλώσσα, ενώ σε ομάδες και κοινωνίες ζώων δεν παρατηρήθηκε κάτι παρόμοιο. Μ' αυτό δεν εννοούμε βέβαια ότι τα ζώα δεν επικοινωνούν μεταξύ τους, αλλά απλά και μόνο ότι η μορφή επικοινωνίας των ζώων δεν μπορεί να συγκριθεί με τη γλωσσική επικοινωνία του ανθρώπου (Wood, 1975).

Στα ζώα η επικοινωνία και μεταβίβαση των πληροφοριών γίνεται με διάφορους τρόπους, όπως π.χ. με την κίνηση, την όσφρηση, τη λαλιά και άλλου είδους σημάδια, που μόνο τα ζώα του συγκεκριμένου είδους γνωρίζουν να ερμηνεύουν. Ο τρόπος και ο βαθμός επικοινωνίας εξαρτάται από τη θέση που το κάθε ζώο έχει μέσα στην εξελικτική κλίμακα. Επιπλέον έχει διαπιστωθεί ότι ο τρόπος επικοινωνίας στα ζώα είναι ενστικτώδης και ότι τα ζώα τα οποία μεγάλωσαν μόνα τους, χωρίς να έλθουν σε επαφή με άλλα, όταν βρέθηκαν στο φυσικό τους χώρο και έζησαν μαζί με όμοιά τους, ήξεραν να επικοινωνούν χωρίς κανέναν να τους το έχει μάθει (Marsall, 1970 - Wood, 1975).

Τις τελευταίες δεκαετίες έγιναν πολλές προσπάθειες από αρκετούς επιστήμονες για τη διδασκαλία φωνομένης ανθρώπινης γλώσσας σε ζώα όπως δελφίνα και χιμπαντζήδες, στα οποία υπάρχει μια αναλογία μεταξύ του βάρους του σώματος και του εγκεφάλου παρόμοια μ' εκείνη που παρατηρείται στον άνθρωπο. Έτσι λοιπόν μικροί χιμπαντζήδες μεγάλωσαν σε οικογένειες ανθρώπων και ανατράφηκαν σαν παιδιά με όλα τα γλωσσικά ερεθίσματα. Τα αποτελέσματα αυτών των προσπαθειών ήταν μηδαμικά, αφού κανένα από τα πειραματόζωα δεν έμαθε να μιλάει την ανθρώπινη γλώσσα.

Με βάση αυτές τις αποτυχημένες προσπάθειες διδασκαλίας φωνούμενης γλώσσας σε ζώα, το επόμενο ερώτημα που τέθηκε από τους επιστήμονες ήταν εάν τα ζώα μπορούν να μάθουν άλλη μορφή ανθρώπινης γλώσσας όπως π.χ. τη νοηματική γλώσσα των κωφών ανθρώπων, η οποία είναι μεν πλήρης γλώσσα (έχει λέξεις, σύνταξη, γραμματική κτλ.) αλλά δεν έχει φωνούμενη. Έτσι λοιπόν δυο Αμερικανοί ψυχολόγοι ερευνητές (οι Allen και Beatrice Gardner) προσπάθησαν να διδάξουν σ' ένα μικρό χιμπαντζή, που τον ονόμασαν Washoe, τη «νοηματική αμερικανική γλώσσα». Ο δάσκαλος χρησιμοποιούσε πολλούς τρόπους και διαφορετικές μεθόδους. Αυτό που τελικά όμως κατόρθωσε η Washoe μέχρι την ηλικία των 4 χρόνων, ήταν να μάθει περίπου 130 σημεία (έννοιες) με στοιχειώδη συντακτική δομή. Βέβαια υπήρχαν αρκετές δυσκολίες στην επικοινωνία, όπως π.χ. η Washoe δεν μπορούσε να δημιουργεί ερωτήσεις, χρησιμοποιούσε ένα σημείο και σ' αυτό έδινε πολλές σημασίες, δεν μπορούσε να διακρίνει πάντοτε το υποκείμενο από το αντικείμενο κτλ. Όλα αυτά μάλιστα σε μια ηλικία που ένα παιδί έχει σχεδόν κατακτήσει πολύ καλά τη μητρική του γλώσσα. Ωστόσο όμως το γεγονός ότι έμαθε μια μορφή ανθρώπινης γλώσσας (έστω και σε νηπιακό επίπεδο) ήταν κάτι σημαντικό (Gardner & Gardner, 1969-1975).

Άλλη μια προσπάθεια για να διδαχθεί η γλώσσα σε χιμπαντζή έγινε στο Πανεπιστήμιο της Γεωργίας των Η.Π.Α. Εδώ στη θέση της Washoe έχουμε τη Lana, η οποία έμαθε να επικοινωνεί με τους «δασκάλους» της διαμέσου του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Πιέζοντας διάφορα πλήκτρα, έτσι ώστε να κάνει μια πρόταση στο φωτεινό πίνακα, ζητούσε τροφή, νερό, μουσική κτλ. Και στην περίπτωση της Lana παρουσιάστηκαν τα ίδια λάθη αλλά η διαφορά με τον προηγούμενο χιμπαντζή ήταν ότι η Lana δεν έκανε συντακτικά λάθη στη διαμόρφωση των προτάσεων. Αυτό συνέβαινε ίσως διότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δεχόταν μόνο σωστές προτάσεις (Kagan & Havemann, 1980).

Αυτές οι πειραματικές μελέτες, παρά την κάποια επιτυχία τους, απέδειξαν και την περιορισμένη ικανότητα των ζώων να μάθουν κάποια μορφή ανθρώπινης γλώσσας. Η «γλωσσική» μάθηση των ζώων ήταν περιορισμένη και δεν μπόρεσε να κλονίσει την κυριαρχούσα άποψη για τη μοναδικότητα της ανθρώπινης γλώσσας. Η αιτία αυτής της μοναδικότητας δεν θα πρέπει να αναζητηθεί στο βάρος ή στον όγκο του εγκεφάλου αλλά μάλλον στη δομή, χάρη στην οποία κατορθώνεται η εκμάθηση του μοναδικού αυτού κώδικα επικοινωνίας, της γλώσσας. Μ' αυτά ως δεδομένα έχει ενδιαφέρον αφενός μεν η θεώρηση της εξελικτικής πορείας της κατάκτησης της γλώσσας και αφετέρου η ανάλυση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων που συμβάλλουν σ' αυτή.

Η ανάπτυξη της γλώσσας στο παιδί

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού απασχολεί τους εκπροσώπους πολλών επιστημών όπως της ψυχολογίας, της γλωσσολογίας, της παιδαγωγικής, της κοινωνιολογίας κ.ά. Οι μελέτες για τη γλώσσα αναφέρονταν κυρίως στη γραμματικοσυντακτική και φωνολογική ανάπτυξη. Τα τελευταία όμως χρόνια δόθηκε μεγάλη σημασία και στη μελέτη της σημασιολογικής ανάπτυξης.

1. Φωνολογική ανάπτυξη

Στους 12 πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού παρατηρείται κυρίως η ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος. Σ' αυτό το χρονικό διάστημα το παιδί παράγει ήχους, οι οποίοι με την πάροδο του χρόνου διαφοροποιούνται έτσι ώστε τελικά να μοιάζουν με τη φωνολογική παραγωγή των ατόμων του περιβάλλοντος του παιδιού.

Κατά τη διάρκεια της προγλωσσικής αυτής φάσης διακρίνουμε τα εξής επιμέρους στάδια ανάπτυξης: α) τις άναρθρες φωνές β) το βάβισμα γ) τις ιδιόρρυθμες λέξεις δ) τις λέξεις.

2. Συντακτική ανάπτυξη

Από το τέλος του 1ου έτους της ζωής του παιδιού εκδηλώνονται τα αποτελέσματα της προσπάθειάς του για την κατάκτηση των αρχών της δομής της γλώσσας. Ειδικότερα από τον 18ο μήνα και μετά, το παιδί αρχίζει να σχηματίζει μικρές προτάσεις, που περιέχουν κυρίως ρήματα, επίθετα και ουσιαστικά. Επίσης χρησιμοποιεί με μεγαλύτερη ευκολία αυτά τα μέρη του λόγου γιατί η σημασία τους είναι περισσότερο κατανοητή και την αντιλαμβάνεται καλύτερα. Ο λόγος αυτός είναι σύντομος (τηλεγραφικός λόγος) και από τις προτάσεις, απουσιάζουν οι αντωνυμίες, οι προθέσεις, τα βοηθητικά ρήματα, τα άρθρα κ.τ.λ. Η διαδικασία αυτή ολοκληρώνεται γύρω στα 4-5 χρόνια και είναι παράλληλη με τη φωνολογική και σημασιολογική ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού (Ι. Παρασκευόπουλος, 1981 - Κ. Πόρποδας, 1992).

3. Σημασιολογική Ανάπτυξη

Γύρω στον 8ο χρόνο της ζωής του παιδιού, πιστεύεται ότι ολοκληρώνεται και η σημασιολογική ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού. Αυτή κυρίως αναφέρεται στην εκμάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας και, όπως φαίνεται, χρειάζεται περισσότερο χρόνο από τις άλλες δύο (φωνολογική και συντακτική) για να ολοκληρωθεί. Η σημασιολογική ανάπτυξη περιλαμβάνει α) τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του παιδιού, που είναι μακροχρόνια υπόθεση, β) την κατάκτηση της σημασίας και της έννοιας των λέξεων και γ) την απόκτηση

ση της γνώσης για τη σχέση ανάμεσα στις έννοιες των διαφόρων λέξεων που χρησιμοποιεί το παιδί.

Παράγοντες ανάπτυξης της γλώσσας

Η ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού ακολουθεί ορισμένα στάδια και μια καθορισμένη πορεία, η οποία φαίνεται ότι είναι ίδια σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα απ' τη γλώσσα που μαθαίνουν. «Ο Ε. Η. Lenneberg έχει υποστηρίξει μάλιστα ότι η εκμάθηση της γλώσσας προϋποθέτει μια βιολογική ετοιμότητα και ότι υπάρχει στενή παραλληλία ανάμεσα στην ψυχοκινητική και στη γλωσσική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, στον 6 μήνα που το βρέφος μπορεί να κάθεται και να πιάνει διάφορα αντικείμενα, τότε τα λαρυγγοφαρυγγικά ψελλίσματα γίνονται βάβισμα ευκρινών μονοσύλλαβων εκφωνημάτων (όπως π.χ. μα, μπα, ντα). Στον 11 μήνα που το βρέφος αποκτά τη βάρδιση υποβασταζόμενο, εμφανίζεται η πρώτη λέξη» (Ι. Παρασκευόπουλος, 1981, σελ. 179).

Άλλος βασικός παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού είναι η ομιλία των ενηλίκων και οι κοινωνικές επιδράσεις που δέχεται το παιδί απ' τον περίγυρό του, που σ' αυτό το στάδιο είναι σχεδόν μόνο η οικογένειά του.

Στις παρακάτω ενότητες θεωρούμε απαραίτητο να εξετάσουμε το βασικό ρόλο που παίζει το μορφωτικό-κοινωνικό επίπεδο των γονιών, η γλώσσα την οποία χρησιμοποιούν και το περιβάλλον στο οποίο ζουν, τόσο στη γλωσσική ανάπτυξη όσο και στη σχολική επιτυχία και στην ομαλή κοινωνική ένταξη του παιδιού.

Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και την κοινωνικοποίησή του

Το παιδί απ' τη στιγμή που θα γεννηθεί δέχεται την επίδραση πολλών παραγόντων, οι οποίοι είναι καθοριστικοί για την ανάπτυξή του. Το μέρος στο οποίο θα γεννηθεί και θα μεγαλώσει, (χωριό, πόλη, μεγαλούπολη), οι πολιτιστικές, μορφωτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, πιστεύεται ότι επηρεάζουν τη γλωσσική του ανάπτυξη και την κοινωνικοποίησή του.

Ο ρόλος της γλώσσας των γονιών

Στα πρώτα χρόνια της ζωής του το παιδί ζει και μεγαλώνει μέσα στην οικογένεια. Τα πρώτα ακουστικά ερεθίσματα θα τα πάρει απ' το κοντινό του

περιβάλλον που είναι οι γονείς, τα αδέρφια και οι συγγενείς. Όμως πόσο βοηθούν όλοι αυτοί στη σωστή γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού;

Όταν ένα παιδί έρχεται στον κόσμο τα άλλα άτομα της οικογένειας, και ιδίως οι γονείς του, ρυθμίζουν τη ζωή τους σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και προσαρμόζουν ακόμα και τη γλώσσα τους στις «ανάγκες» του κάνοντάς την πιο απλή, σύντομη, χωρίς ποικιλία και δίχως δυσκολίες. Πιστεύουν ότι κατ' αυτόν τον τρόπο θα βοηθήσουν το παιδί ν' αναπτυχθεί γλωσσικά και να κοινωνικοποιηθεί ομαλά. Όμως έρευνες επιστημόνων απέδειξαν εντελώς το αντίθετο. Ότι δηλαδή τα παιδιά κατακτούσαν καλύτερα τη γλώσσα τους, όταν οι γονείς τους, χρησιμοποιούσαν στη συνομιλία τους τη γλώσσα των ενηλίκων (Dale, 1972). Άλλη συνήθεια που έχουν οι γονείς είναι να **επεκτείνουν** τη γλώσσα του παιδιού επαναλαμβάνοντας την ομιλία του με μια πιο σύνθετη συντακτική δομή συμπληρωμένη και προσαρμοσμένη στην ομιλία των ενηλίκων (Κων/νος Πόρποδας, 1992).

Συνήθεια επίσης των γονέων είναι να επιδοκιμάζουν ή να αποδοκιμάζουν το **περιεχόμενο** της ομιλίας του παιδιού χωρίς μάλιστα να ενδιαφέρονται για τη σωστή συντακτική έκφρασή του.

Τέλος πρέπει να πούμε ότι η γλώσσα των γονιών προς τα παιδιά αλλάζει καθώς αυτά μεγαλώνουν και έτσι από απλή και περιληπτική που συνήθως είναι στην αρχή, επεκτείνεται και γίνεται όμοια με τη γλώσσα των ενηλίκων.

Η γλώσσα του περιβάλλοντος του παιδιού

Σ' όλα τα μέρη του κόσμου κάθε γλώσσα που μιλιέται δεν έχει ομοιογένεια δηλ. δεν χρησιμοποιείται απ' όλους τους ομιλητές κατά τον ίδιο τρόπο. Πολλές φορές τυχαίνει να ακούμε τα ίδια πράγματα αλλά με εντελώς διαφορετικό τρόπο. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι έχουμε τα **γεωγραφικά γλωσσικά** ιδιώματα που οφείλονται κυρίως σε λόγους γεωγραφικής διαφοροποίησης και τα **κοινωνικά γλωσσικά** ιδιώματα τα οποία οφείλονται κυρίως σε κοινωνικές, μορφωτικές, θρησκευτικές-φυλετικές διαφοροποιήσεις. Οι δυο αυτές κατηγορίες γλωσσικών ιδιωμάτων θεωρητικά μόνο υπάρχουν, γιατί στις ανώτερες κοινωνικές κλίμακες τα τοπικά γλωσσικά ιδιώματα σπάνια συναντώνται (Ι. Μπασλής - 1988).

Οι περισσότεροι γλωσσολόγοι συμφωνούν ότι καμία γλώσσα του κόσμου δεν είναι καλύτερη απ' τις άλλες και ότι όλες σχεδόν έχουν τις ίδιες εκφραστικές δυνατότητες και ικανότητες. Θα πρέπει όμως να τονίσουμε το γεγονός ότι μερικές γλώσσες έχουν αναπτυγμένο λεξιλόγιο σε μερικούς τομείς. Για παράδειγμα οι Εσκιμώοι των οποίων η ζωή είναι συνδεδεμένη με το χιόνι χρησιμοποιούν 6-7 λέξεις για τις διάφορες ποιότητες ή τύπους χιονιού, ενώ άλλοι λαοί έχουν 2-3 λέξεις ή ακόμα και μόνο μία.

Απέναντι στα γλωσσικά ιδιώματα υπάρχουν πολλές προκαταλήψεις. Έτσι παρατηρούμε ότι διάλεκτοι που συνδέονται με ομάδες που έχουν μεγάλο κοινωνικό κύρος να θεωρούνται «καλές» και επιδιωκτές, σε αντίθεση με διαλέκτους που χρησιμοποιούν ομάδες με χαμηλό κοινωνικό κύρος. Όμως, όπως προαναφέραμε, από καθαρά γλωσσολογική άποψη καμία διάλεκτος δεν είναι πιο σωστή απ' την άλλη. Επεκράτησε όμως, πολλοί γλωσσικοί τύποι και προφορές να θεωρούνται λανθασμένοι επειδή δεν περιέχονται στο βιβλίο της γραμματικής. Για παράδειγμα τύποι όπως - λυπόμouνα - λεγόντουσαν - ήσασταν - ήμασταν κ.τλ. θεωρούνται χαμηλού κοινωνικού κύρους και έτσι θεωρείται ότι δεν πρέπει να επεκταθούν και να επισημοποιηθούν. Τέτοιους τύπους τείνουν να χρησιμοποιούν οι γονείς και τα παιδιά κυρίως των κατωτέρων μορφωτικών-κοινωνικών στρωμάτων και όχι των ανώτερων (Ι. Μπασλής - 1988).

Ανάλογη αντίληψη που επικρατεί για τα γλωσσικά ιδιώματα φαίνεται ότι ισχύει και για την προφορά. Είναι γνωστό σ' όλους ότι η προφορά των κατοίκων των πόλεων και ιδιαίτερα της πρωτεύουσας είναι εκείνη που «επιβάλλεται» να χρησιμοποιείται. Φαίνεται λοιπόν ότι τα γεωγραφικά και κοινωνικά ιδιώματα, καθώς και η προφορά, παίζουν σημαντικό ρόλο στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού και πολλές φορές συνδέονται και με το βαθμό της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Η υπόθεση αυτή αποτέλεσε αντικείμενο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος μεταξύ των ειδικών επιστημόνων. Μερικές από τις απόψεις αυτές θα παρουσιαστούν στη συνέχεια.

Η θεωρία του Basil Bernstein

Ο Βρετανός Κοινωνιολόγος της Εκπαίδευσης Β. Bernstein (1971) έχει υποστηρίξει ότι μεταξύ των παιδιών της Εργατικής τάξης και της αστικής τάξης υπάρχει μια μεγάλη διαφορά, τόσο στην προσαρμογή στο σχολείο, όσο και στη χρήση της καθημερινής γλώσσας. Η διαφορά αυτή εκδηλώνεται ως διαφορά στη σχολική επίδοση και στη σχολική επιτυχία η οποία συνδέεται αιτιωδώς με το οικονομικό αλλά και με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας των παιδιών.

Περιορισμένος και καλλιεργημένος κώδικας

Ο Bernstein υποστηρίζει ότι άτομα τα οποία σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, άρα και σε διαφορετικό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο, επικοινωνούν μεταξύ τους με διαφορετική γλωσσική μορφή, χρησιμοποιώντας δύο διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας. Αυτούς τους δύο κώδικες ο Bernstein τους ονόμασε «καλλιεργημένο κώδικα» και «περιορισμένο κώδικα». Ο «περιορισμένος κώδικας» χρησιμοποιείται απ' τα κατώτερα οικονομικά και μορφωτικά

στρώματα και οδηγεί στη στασιμότητα και την υποβάθμιση. Αντίθετα ο «καλλιεργημένος κώδικας» ο οποίος χρησιμοποιείται απ' τα ανώτερα στρώματα είναι μέσο για ατομική άνοδο και κοινωνική καταξίωση. Πριν να χρησιμοποιήσει αυτούς τους δύο όρους ο Bernstein πρωτοχρησιμοποίησε τους όρους «κοινή γλώσσα» και «επίσημη γλώσσα» αντιστοίχως. Οι μέχρι τώρα έρευνες των επιστημόνων έδειξαν ότι τα παιδιά της αστικής τάξης μπορούν με ευκολία να χρησιμοποιούν εξ ίσου καλά και τους δύο κώδικες επικοινωνίας ενώ της εργατικής τάξης περιορίζονται μόνο στον «περιορισμένο κώδικα» (Ι. Μπασλής - 1988).

Ο επεξεργασμένος κώδικας δεν αποκτάται απ' τη μια μέρα στην άλλη αλλά είναι αποτέλεσμα συστηματικής προσπάθειας εκ μέρους των γονιών προς τα παιδιά. Οι γονείς κυρίως της αστικής τάξης προσπαθούν με διάφορα μέσα (όπως διάλογο στο σπίτι, βιβλία, τηλεόραση κ.λπ.) να μεταδώσουν στα παιδιά τους τον επεξεργασμένο κώδικα, με αποτέλεσμα τα παιδιά που ζουν σ' ένα τέτοιο περιβάλλον, να αφομοιώνουν εύκολα αυτά που ακούν και βλέπουν. Μεταξύ των μελών που χρησιμοποιούν τον επεξεργασμένο κώδικα υπάρχει μια κατάσταση αλληλοσεβασμού και μεγαλύτερης κατανόησης. Οι αντιδράσεις και η συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά είναι προγραμματισμένες και στοχεύουν κάπου.

Βλέπουμε λοιπόν ότι το παιδί της αστικής τάξης μαθαίνει την «επίσημη» γλώσσα μέσα στην οικογένειά του, χωρίς κόπο, χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια και έτσι στο σχολείο ξεκούραστα παρακολουθεί και προοδεύει, γιατί βρίσκεται σ' ένα γλωσσικό περιβάλλον με το οποίο είναι ήδη εξοικειωμένο.

«Η χρήση της γλώσσας απ' τα παιδιά της εργατικής τάξης δεν είναι απαραίτητως το αποτέλεσμα του περιορισμένου λεξιλογίου, αλλά πηγάζει από την ευαισθησία προς ένα ορισμένο τρόπο οργάνωσης των εμπειριών και ανταπόκρισης προς αυτές. Έτσι για παράδειγμα ένα παιδί εργατικής τάξης τεσσάρων χρόνων και ένα άλλο συνομήλικό του απ' τη μεσαία τάξη μπορεί πολλές φορές να έχουν το ίδιο ακριβώς λεξιλόγιο αλλά ο τρόπος που συνδυάζουν τις λέξεις που ξέρουν θα είναι διαφορετικός». (Α. Φραγκουδάκη - 1985, σελ. 408).

Ο Β. Bernstein (1971) αποδίδει μεγάλη σημασία στο πώς είναι οργανωμένες οι οικογένειες και πώς παίρνονται οι αποφάσεις μέσα σ' αυτές. Έτσι λοιπόν σύμφωνα με τον Bernstein έχουμε οργανωμένες οικογένειες κατά **θέση και κατά πρόσωπο**.

Οι «κατά θέση», οργανωμένες οικογένειες είναι εκείνες που είναι οργανωμένες σύμφωνα με την τυπική ιεράρχηση (πατέρας - μητέρα - αγόρι - κορίτσι). Οι αποφάσεις εδώ εξαρτώνται απ' τη θέση που έχει ο καθένας μέσα στην οικογένεια. Έτσι ο πατέρας είναι ο απόλυτος μονάρχης και εξουσιαστής και γίνεται μόνο ό,τι αυτός θέλει.

Από την άλλη μεριά οι «κατά πρόσωπο», οργανωμένες οικογένειες, είναι ο τύπος εκείνος της οικογένειας που όλα τα μέλη έχουν λόγο και οι αποφάσεις

παίρνονται με βάση τις ατομικές διαφορές των μελών της. Κυρίαρχο ρόλο εδώ έχει η συζήτηση και η έκφραση διαφορετικών απόψεων και θέσεων.

Ο Bernstein προκειμένου να στηρίξει τις απόψεις του αυτές και να τις δώσει μεγαλύτερη εγκυρότητα, επικαλείται και άλλους ερευνητές όπως τους Luria, Vygotsky, Sapir, Malinowski ακόμη δε και τον Piaget. Όπως είναι γνωστό ο Piaget διακρίνει διάφορα στάδια ανάπτυξης του παιδιού μεταξύ των οποίων το στάδιο συγκεκριμένων συλλογισμών και το στάδιο των αφηρημένων συλλογισμών. Ο Bernstein λοιπόν πιστεύει ότι η θεωρία του Piaget συμπίπτει με τις δικές του διαπιστώσεις και έτσι της δίνει ένα σοβαρό ψυχολογικό υπόβαθρο. Έτσι κατά τον Bernstein τα παιδιά της εργατικής τάξης χρησιμοποιούν συγκεκριμένες έννοιες, μένουν σ' αυτές και δύσκολα τις αποχωρίζονται, ενώ τα παιδιά της αστικής τάξης, με τη βοήθεια που παίρνουν απ' το σπίτι και τον κοινωνικό περίγυρο, πολύ εύκολα μεταπηδούν απ' τις συγκεκριμένες έννοιες στις αφηρημένες.

Συμπεράσματα της θεωρίας του Bernstein

Το βασικό συμπέρασμα των θέσεων του Bernstein είναι ότι στη χρήση της γλώσσας (προφορικής και γραπτής) τα παιδιά των κατώτερων μορφωτικά στρωμάτων καθώς και τα παιδιά που κατά κανόνα προέρχονται από χαμηλότερα οικονομικά στρώματα (παιδιά εργατών, γεωργών κτλ.), παρουσιάζουν προβλήματα, έναντι των παιδιών εκείνων που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Τα προβλήματα αυτά βέβαια δεν είναι αποτέλεσμα μιας κάποιας γλωσσικής καθυστέρησης ή ανικανότητας αλλά κυρίως είναι προϊόντα της δομής και της διαστρωμάτωσης της κοινωνίας μας και των ανισοτήτων που υπάρχουν σ' αυτήν. Οι ανισότητες αυτές πολλές φορές δεν επιτρέπουν στα παιδιά της κατώτερης τάξης να αναπτύξουν εύκολα και ανεμπόδιστα το γλωσσικό κώδικα, ο οποίος πλάθεται σιγά-σιγά και αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της ένταξης του κάθε ατόμου στην κοινωνία.

Ο Bernstein προσπάθησε με έρευνες να κάνει περισσότερο κατανοητές τις θέσεις του. Άλλοι μελετητές σε πολλές χώρες του κόσμου συνέχισαν τις έρευνες και προσπάθησαν να εξειδικεύσουν περισσότερο το θέμα. Αρκετοί από αυτούς αναφέρθηκαν και στο ρόλο της μητέρας στην όλη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και προσπάθησαν να βγάλουν χρήσιμα συμπεράσματα.

Ο Bernstein απέκτησε πολλούς οπαδούς αλλά και πολλούς επικριτές της θεωρίας του. Μεγάλη απήχηση βρήκε αυτή κυρίως στις Αγγλοσαξωνικές χώρες.

Ένα θέμα που συζητήθηκε ιδιαίτερα ήταν η σχέση της γλώσσας και της σχολικής επιτυχίας. Η υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν ότι αφού η γλώσσα είναι πράγματι ο σημαντικότερος παράγοντας που συμβάλλει στην κοινωνική

ένταξη των παιδιών, τότε ο βαθμός ανάπτυξής της θα πρέπει να συνδέεται και με το βαθμό της σχολικής επιτυχίας.

Στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, ο δάσκαλος, τα βιβλία, το σχολείο και η επίσημη κοινωνία ζητούν απ' τα παιδιά της εργατικής τάξης να χρησιμοποιούν τον καλλιεργημένο κώδικα και όλοι αυτοί αξιολογούν το παιδί παίρνοντας ως βάση το πόσο καλά ο μαθητής χειρίζεται τη γραπτή και προφορική γλώσσα του σχολείου. Από αυτό όμως φαίνεται ότι αρχίζουν να παρουσιάζονται τα προβλήματα. Τα παιδιά που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα δυσκολεύονται ή αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν αυτόν τον κώδικα επικοινωνίας που απαιτείται και ασφαλώς τότε δημιουργείται έντονο το πρόβλημα σχολικής και κατόπιν κοινωνικής ένταξης των παιδιών αυτών.

Με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο η γλωσσική του εκπαίδευση, που μέχρι τότε γίνονταν σχεδόν μόνο στο σπίτι, τώρα γίνεται και στο σχολείο. Πολλές φορές το παιδί ακούει απ' το δάσκαλο εκφράσεις όπως: «πες το καλύτερα» ή «δεν το λέμε έτσι». Βλέπει λοιπόν ότι η γλώσσα του καταδικάζεται. Εκεί μαθαίνει ότι δεν ξέρει να μιλάει και πρέπει να προσέχει. Για να επικοινωνήσει με τα βιβλία, με το δάσκαλο, ή με τα άλλα παιδιά των άλλων τάξεων, πρέπει να μεταφέρει τη γλώσσα του σχολείου στο δικό του σύστημα. Νιώθει ότι βρίσκεται σ' ένα περιβάλλον μάλλον αφιλόξενο και ίσως εχθρικό δίχως άνεση και σιγουριά. Έτσι λοιπόν αναγκάζεται να φτάσει σε μια μάθηση μηχανιστική η οποία είναι κουραστική και αναποτελεσματική. Χωρίς να έχει κανένα γλωσσικό πρόβλημα έχει χαμηλή απόδοση και παρουσιάζει καθυστέρηση κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα. Όλα αυτά βέβαια το οδηγούν με μαθηματική ακρίβεια στη σχολική αποτυχία.

Βλέπουμε λοιπόν ότι οι δάσκαλοι, το σχολείο, τα βιβλία και όλη η δομή της κοινωνίας συντελούν στο «οι καλοί να γίνονται καλύτεροι» και οι «κακοί χειρότεροι» και όλα αυτά γιατί τα παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικο-μορφωτικά στρώματα αναγκάζονται από πολύ νωρίς να χρησιμοποιήσουν έναν κώδικα τον οποίο δεν γνωρίζουν καλά, όπως οι άλλοι συμμαθητές τους που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικο-μορφωτικά στρώματα.

Παρ' ότι ο Bernstein υποστηρίζει ότι και οι δύο κώδικες είναι χρήσιμοι, ισάξιοι και αναγκαίοι ωστόσο γενική είναι η εντύπωση ότι μικρότερη αξία αποδίδεται στη γλώσσα που έχει τα χαρακτηριστικά του περιορισμένου κώδικα.

Αντισταθμιστική αγωγή

Μετά απ' αυτές τις διαπιστώσεις που προκύπτουν από τη θεωρία του Bernstein, ετέθη το ερώτημα για το πώς θα εξαλειφθούν ή θα περιοριστούν οι ανισότητες και τα προβλήματα που παρουσιάζονται στα παιδιά που προέρχο-

νται από κατώτερα κοινωνικο-μορφωτικά στρώματα. Επ' αυτού διατυπώθηκαν πολλές απόψεις που συνέκλιναν στο αίτημα για εφαρμογή ενισχυτικών προγραμμάτων τα οποία θα αρχίζουν απ' την προσχολική ηλικία για να καλύψουν την ανεπάρκεια μορφωτικών ερεθισμάτων και να αντισταθμίσουν την ελλιπή γλωσσική αγωγή που δίνεται απ' την οικογένεια.

Άλλα προγράμματα που εφαρμόστηκαν είχαν ως στόχο να εκπαιδεύσουν σωστά τις μητέρες και να τις δώσουν τα απαραίτητα εφόδια για να μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Τα αποτελέσματα όλων αυτών των προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν σε παιδιά και γονείς ήταν ενθαρρυντικά και μπορούν να αποτελέσουν τους δείκτες και για άλλες χώρες που θα επιθυμούσαν να εφαρμόσουν κάτι παρόμοιο.

Όστόσο θα πρέπει να πούμε ότι ο Bernstein θεωρεί τον όρο «αντισταθμιστική αγωγή» τουλάχιστο αδόκιμο και περίεργο, επειδή ο όρος αυτός συνδέεται με κάποια έλλειψη στο παιδί και στην οικογένεια. Αν λοιπόν η αντισταθμιστική αγωγή επιχειρήσει να διορθώσει το σύστημα γλωσσικής συμπεριφοράς των παιδιών από κατώτερα κοινωνικο-μορφωτικά στρώματα επειδή το θεωρεί παθολογικό, είναι βέβαιο ότι θα αποτύχει γιατί η γλώσσα των παιδιών αυτών δεν έχει τίποτε το παθολογικό. Ο Bernstein έχει πολλές φορές τονίσει ότι το παιδί που χρησιμοποιεί τον «περιορισμένο κώδικα» δεν σημαίνει ότι μειονεκτεί έναντι των άλλων. Σημαίνει όμως ότι έχει προβλήματα στο σχολείο και αν κάτι χρειάζεται επιδιόρθωση (όπως πολύ σωστά επισημαίνει ο Labov) είναι κυρίως το σχολείο και όχι τα παιδιά αυτά. Το σχολείο πρέπει να ξεκινά με ό,τι φέρνει το παιδί μαζί του δηλ. την όποια πολιτιστική και γλωσσική κληρονομιά και στηριζόμενο πάνω σ' αυτά να το βοηθήσει να ενταχθεί κανονικά χωρίς να χάσει τις αξίες του. Πρέπει να βοηθήσει το παιδί να εμπλουτίσει τη μητρική του γλώσσα και να το ετοιμάσει για την κοινωνία με την οποία σε λίγα χρόνια θα βρεθεί αντιμέτωπο (Σ. Παντελής - 1984).

Κριτική της θεωρίας του Bernstein

Η θεωρία του Bernstein προβλημάτισε τη διεθνή επιστημονική κοινότητα και προκάλεσε πολλές θετικές και αρνητικές αντιδράσεις. Παρ' όλες όμως τις αντιθέσεις και τις επικρίσεις που δέχθηκε, έγινε παραδεκτό ότι σε πολλές χώρες του κόσμου, το φτωχό οικογενειακό περιβάλλον και η φτωχή γλωσσική επικοινωνία που υπάρχει σ' αυτό δημιουργούν την «πολιτιστική αποστέρηση» η οποία είναι η αιτία για την αποτυχία στο σχολείο και την μη ικανοποιητική ένταξη στην κοινωνία των παιδιών που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικο-μορφωτικά στρώματα.

Η θεωρία της «πολιτιστικής αποστέρησης» θεωρήθηκε λαθεμένη γιατί χαρακτηρίζει τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικο-μορφωτικά

στρώματα και των μαύρων της Αμερικής «πολιτιστικά αποστερημένα» και σχεδόν άγλωσσα, πράγμα το οποίο δεν ήταν ούτε σωστό ούτε αληθινό και αυτό γιατί η συμπεριφορά των παιδιών αυτών αξιολογούνταν «όχι όπως είναι αλλά όπως αποκλίνει απ' τη συμπεριφορά της μεσαίας και ανώτερης τάξης». Όμως το να είναι κάποιος διαφορετικός απ' τους λευκούς ή απ' τα άτομα μιας άλλης κοινωνικο-μορφωτικής ομάδας δεν σημαίνει ότι είναι και κατώτερος ή ότι δεν έχει τη δικιά του κουλτούρα (Κων/νος Πόρποδας - 1992, σελ. 88). Η θεωρία της «πολιτιστικής αποστέρησης» επικρίθηκε ακόμη γιατί συντηρούσε τις φυλετικές διακρίσεις, ενίσχυε την άποψη ότι τα παιδιά των νέγρων ήταν κατώτερα των λευκών και είχαν λιγότερες πνευματικές ικανότητες και ακόμα ότι προσπαθούσε να αλλάξει την κουλτούρα και τη συμπεριφορά των κατώτερων τάξεων και να επιβάλλει τον τρόπο ζωής των ανώτερων στρωμάτων.

Μεταξύ εκείνων που άσκησαν οξεία κριτική τόσο στη θεωρία του Bernstein, όσο και στην υπόθεση της «πολιτιστικής αποστέρησης» ήταν και ο καθηγητής της γλωσσολογίας στο πανεπιστήμιο της Πενσυλβάνιας των Η.Π.Α. W. Labov, οι έρευνες του οποίου ήταν συστηματικές και μακροχρόνιες και τα συμπεράσματά του βασιζόνταν σε αναλύσεις επιστημονικές διαφόρων γλωσσικών ιδιωμάτων. Ο Labov παρατήρησε ότι τα παιδιά των νέγρων της Αμερικής, όπως και τα παιδιά από κατώτερα κοινωνικο-μορφωτικά στρώματα μιλούν ένα γλωσσικό ιδίωμα που είναι μια σωστά αναπτυγμένη γλώσσα με όλους τους κανόνες της. Τόνισε δε ότι είναι παράλογο να χαρακτηρίζεται ασαφής και ελλιπής μια γλώσσα όταν εξετάζεται με άλλους κανόνες και διαφορετικά κριτήρια. Έχοντας υπόψη ότι κάθε γλώσσα είναι δομημένη με το δικό της τρόπο και στηρίζεται στις δικές της αρχές, το συμπέρασμα του Labov ήταν ότι έτσι πρέπει να δουν και τη γλώσσα των παιδιών των κατώτερων μορφωτικο-κοινωνικών στρωμάτων όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών (γονείς - δάσκαλοι - πολιτεία). «Αντί λοιπόν να συμβαίνει αυτή η γλωσσική ανακοινωνικοποίηση των παιδιών, ο Labov προτείνει αλλαγή στις αντιλήψεις του σχολείου, των εκπαιδευτικών και στα κριτήρια της γλωσσικής αξιολόγησης» (Ι. Πυργιωτάκης - 1989, σελ. 122). Το σχολείο πρέπει να αρχίσει να σέβεται την όποια πολιτιστική και γλωσσική κληρονομιά κουβαλάει κάθε παιδί μαζί του και να μην προσπαθεί βίαια να την ξεριζώσει.

Επί πλέον μεταξύ των αντιρρήσεων που έχουν διατυπωθεί για τη θεωρία του Bernstein αξίζει να αναφερθεί και η αμφισβήτηση για την ακρίβεια των αποτελεσμάτων της πειραματικής κοινωνιογλωσσολογίας όπως την εφάρμοσε ο Bernstein. Η μελέτη της γλωσσικής συμπεριφοράς των ατόμων που έγινε από τον Bernstein και τους συνεργάτες του, βασίστηκε κυρίως σε δοκιμασίες (test) και όχι στην αυθόρμητη γλωσσική έκφραση των παιδιών. Αποδείχθηκε όμως ότι οι πρακτικές δοκιμασίες γίνονταν σε συνθήκες καθόλου ευνοϊκές για τα παιδιά αυτά. Όταν τα παιδιά των μεταναστών και των νέγρων έδιναν συνέντευξη σε λευκούς επιστήμονες ήταν φυσικό να μην απαντούν καθόλου ή να

απαντούν μόνο με νοηματικές εκφράσεις. «Αποδείχθηκε ότι η έκφραση σε «φυσική κατάσταση» διαφέρει κατά πολύ από την έκφραση σε συνθήκες εξέτασης κυρίως για τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων, όπως δείχνουν οι έρευνες του Labov, όταν μαγνητοφωνήθηκε ο ελεύθερος λόγος των παιδιών στο διάλειμμα, δεν προέκυψαν ποιοτικές διαφορές κατά κοινωνική κατηγορία» (Α. Φραγκουδάκη - 1985, σελ. 148).

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι, κάθε απόκλιση απ' την επίσημη γλώσσα θεωρούνταν παρακμή και γραμματοσύνη. Το «σωστό» και το «λάθος» θεωρούνταν με κριτήρια κοινωνικά και όχι γλωσσολογικά. Οι αποκλίσεις απ' την επίσημη μορφή της γλώσσας και τους κανόνες της καταγράφονταν ως «λάθη». Όμως διάφοροι γλωσσολόγοι υποστήριξαν ότι δεν υπάρχει λάθος γλώσσα και καμιά κοινότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί άγλωσση. Οι κοινότητες χρησιμοποιούν τις γλώσσες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μελών τους (Ι. Μπασλής - 1988).

Συμπερασματικά οι διαφωνίες που έχουν διατυπωθεί για το έργο του Bernstein στηρίζονται στη διαπίστωση ότι τα παιδιά από κατώτερα κοινωνικομορφωτικά στρώματα αναγκάζονται να μιλούν στο σχολείο μια διαφοροποιημένη γλώσσα από εκείνη που μιλούν στο σπίτι και στη γειτονιά με τους φίλους τους. Αυτό όμως δεν μπορεί να σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά έχουν γλωσσικά προβλήματα.

Έρευνες στην Ελλάδα: Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας Έλληνες επιστήμονες έδειξαν ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της γλωσσικής διαφοροποίησης των Ελλήνων μαθητών (στα πλαίσια της θεωρίας του Bernstein).

Σε μια πρώτη πειραματική έρευνα στην Ελλάδα ο Σ. Παντελής (1973 και 1984) επεξεργάστηκε και αξιολόγησε δείγματα γραπτού και προφορικού λόγου παιδιών της ευρύτερης περιοχής των Πατρών που ανήκαν σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις (Μεσαία - Εργατική - Αγροτική) Ακολούθησε η έρευνα του Ι. Μπασλή (1988). Σ' αυτήν αξιολογήθηκαν δείγματα επίσης γραπτού και προφορικού λόγου παιδιών Α' και ΣΤ' τάξεων των Δημοτικών Σχολείων (1ου Δ.Σ. Ψυχικού, 4ου Δ.Σ. Χαλανδρίου και του Δ.Σ. Πυργετού Λαρίσης). Τέλος πρόσφατα έχει ολοκληρωθεί μια εκτεταμένη έρευνα του Κων/νου Πρόποδα (1993) στο Πανεπιστήμιο Πατρών, στην οποία συμμετείχαν περίπου 900 παιδιά δύο ηλικιακών ομάδων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα οποία ανακοινώθηκαν στο Διεθνές Συνέδριο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (AILA '93 Άμστερνταμ, Αύγουστος 1993) υπάρχει μεγάλη σχέση μεταξύ των παραγόντων της κοινωνικής και σχολικής επίδοσης και του γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιούν τα παιδιά ηλικίας δημοτικού σχολείου.

Η βασική διαπίστωση όλων αυτών των ερευνών ήταν ότι μεταξύ των παιδιών των αστικών κέντρων που ανήκουν όμως σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, όσο και μεταξύ των παιδιών των πόλεων και της αγροτικής υπαίθρου, υπάρχουν σημαντικές γλωσσικές διαφοροποιήσεις.

Τα παιδιά από ανώτερα κοινωνικο-μορφωτικά στρώματα χρησιμοποιούν αρκετά στοιχεία του καλλιεργημένου κώδικα, γεγονός που πιστεύεται ότι διευκολύνει την πρόδό τους στο σχολείο. Αντίθετα τα παιδιά από κατώτερα κοινωνικο-μορφωτικά στρώματα με τον «περιορισμένο γλωσσικό κώδικα» που χρησιμοποιούν πρέπει να καταβάλουν πολύ μεγαλύτερη προσπάθεια για να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σχολείου. Κατά κανόνα χρειάζονται περισσότερο χρόνο και σημαντική βοήθεια για να μάθουν να χρησιμοποιούν τη σχολική γλώσσα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Σαν επίλογος

Κλείνοντας την εκ των πραγμάτων περιορισμένη αναφορά στο ευρύτατο θέμα της γλώσσας είναι ανάγκη να τονιστεί ότι η κατάρκτηση της γλώσσας αφενός μεν αποτελεί το βασικότερο παράγοντα επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης του ατόμου, αφετέρου δε διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προσπάθεια του ατόμου να μάθει, να αποκτήσει γνώσεις και να σκέφτεται. Όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Lawton, σχολιάζοντας τις εργασίες των Ρώσων ερευνητών Luria & Vygotsky, «η γλώσσα είναι το αποκλειστικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό που μας επιτρέπει να μαθαίνουμε, να σκεφτόμαστε δημιουργικά και να αλλάζουμε κοινωνικά» (OLIVE BANKS - 1987, σελ. 188). Ο Bernstein πρώτος από όλους τους μελετητές που ασχολήθηκαν με τη γλώσσα επεσήμανε «την ύπαρξη μιας σχέσης μεταξύ κοινωνικής δομής γλώσσας και της δυνατότητας μάθησης» (OLIVE BANKS - 1987, σελ. 188) και γι' αυτό η προσφορά του υπήρξε σημαντική αφού συνέβαλε στην προώθηση του προβληματισμού και στη διερεύνηση των αιτιών της αποτυχίας των παιδιών της εργατικής τάξης.

Τόσο οι απόψεις του Bernstein όσο και οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από τις έρευνες και των άλλων ερευνητών (μεταξύ των οποίων και οι αξιολογες έρευνες από Έλληνες επιστήμονες) θα είναι χρήσιμο να μελετηθούν προσεκτικά και να αξιολογηθούν από όλους που εμπλέκονται στα θέματα μάθησης της γλώσσας. Μια τέτοια μελέτη καλό είναι να γίνει τόσο από εκείνους που ασχολούνται με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και συγγραφείς βιβλίων της γλώσσας όσο και από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- BANKS OLIVE (1987). *Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*, St. Albans: Paladin.
- Dale, P. (1972). *Language development Illinois*: Dryden Pres.
- Gardner, R. & Gardner, B. (1969). «Teaching sign language to a chimpanzee». *Science*, 165, σσ. 644-672.
- Gardner, B. & Gardner, R. (1975). «Evidence for sentence constituents in the early utterances of child and chimpanzee». *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, σσ. 244-267.
- Kegan, J. & Havemann, E. (1980). *Psychology: An Introduction*. N. York: Harcourt Brace Jovanovich. Inc.
- Marshall, J. C. (1970). «The Biology of communication in man and animals». In J. Lyons (Ed). *New Horizons in Linguistics*. Penguin Books: Middlesex.
- Μπασλής Ιωάν. (1988). *Κοινωνική - Γλωσσική διαφοροποίηση και Σχολική επίδοση*, Αθήνα.
- Παντελής Σ. (1984). «Γλώσσα και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών». Περιοδικό *Γλώσσα*, Αθήνα-1984, τεύχος 4.
- Παρασκευόπουλος Ιωάν. (1981). *Εξελικτική ψυχολογία*, τόμος 1ος, Αθήνα.
- Πόρποδας Κων/νος (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*, τόμος 1ος (Η Διαδικασία της Μάθησης), Αθήνα.
- (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*, τόμος 2ος (Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας - Λύση προβλημάτων), Αθήνα.
- Πυργιωτάκης Ιωάν. (1989). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη Αν. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Wood, D. J. (1975). «Psycholinguistics and the Psychology of Communication». In W. Gillham (Ed). *Psychology Today*. London: Teach Yourself Books.

Αγγελική Χρόνη

ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΩΝ ΦΩΝΩΝ ΣΤΑ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ (N.E.)¹

A. Εισαγωγή - Θεωρητικό πλαίσιο

Θέμα αυτού του άρθρου είναι η εξέταση του συστήματος των φωνών στα N.E. Η παραδοσιακή γραμματική κάνει έναν μορφολογικό και σημασιολογικό διαχωρισμό των ρημάτων σε δύο φωνές: (α) ενεργητική φωνή όπου κατατάσσονται τα ρήματα σε -ω και δηλώνει ότι το Υ είναι ο δράστης της ενέργειας (β) μ/π φωνή όπου κατατάσσονται τα ρήματα σε -μαι και δηλώνει ότι το Υ είναι ο αποδέκτης της ενέργειας που δημιουργείται από το ίδιο ή από κάποιον άλλον (Householder - Kazazis - Koutsoudas 1964)². Ωστόσο, ένας τέτοιος διαχωρισμός φαίνεται μάλλον προβληματικός και δεν αντανακλά τη γλωσσική πραγματικότητα, όπως θα φανεί και στη συνέχεια. Σε πιο πρόσφατες γραμματικές (Mackridge 1987, Holton - Mackridge - Philippaki 1997) κυριαρχεί μια άλλη αντίληψη σχετικά με τις φωνές στα N.E. Στις γραμματικές αυτές υπάρχει ένας μορφολογικός διαχωρισμός των ρημάτων σε δύο φωνές, ενεργητική με τα ρήματα σε -ω και μ/π με τα ρήματα σε -μαι, στον οποίο αποδίδεται παράλληλα και ένας υποτυπώδης σημασιολογικός διαχωρισμός: η ενεργητική φωνή συνήθως παρουσιάζει το Υ ως δράστη και η μ/π ως αποδέκτη της ενέργειας.

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να διερευνήσουμε πιο βαθιά το χώρο της φωνής στα N.E. σε μορφολογική και σημασιολογική βάση, προκειμένου να δούμε αν υπάρχει τέτοιος συσχετισμός και σε ποιο βαθμό. Η εξέταση αυτή στηρίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο όπου κινείται η έρευνα της Klaiman M. για τη φωνή (1982, 1988, 1991) και της Kemmer S. για τη μέση φωνή (1992, 1993 a, b).

Αποδίδοντας σε πολύ αδρές γραμμές τη θεωρία της Klaiman, θα μπορούσαμε να πούμε τα ακόλουθα: η Klaiman αντιμετωπίζει τη φωνή ως μια γραμματική κατηγορία και ειδικότερα ως ένα γραμματικό μηχανισμό που κωδικοποιεί μορφολογικά στο ρήμα τις αλλαγές στις συσχετίσεις μεταξύ ονοματικών και ρηματικών συνόλων στην πρόταση (voice is viewed as a category encoding alternations in the configurations of nominal statuses with which verbs are in particular relationships). Αυτές οι αλλαγές εξετάζονται σε τρία βασικά επίπεδα, απ'

όπου και προκύπτουν και τα τρία βασικά είδη φωνών: (α) στο συντακτικό επίπεδο τοποθετείται ο παραγόμενος τύπος φωνών (derived voice) (β) στο λεξικό - σημασιολογικό επίπεδο ο βασικός τύπος φωνών (basic voice) (γ) στο πραγματολογικό επίπεδο ο πραγματολογικός τύπος φωνών (pragmatic voice). Το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στο βασικό τύπο φωνών, γιατί εκεί φαίνεται ν' ανήκει η Ν.Ε. Αυτό το σύστημα φωνών αναγνωρίζει ενεργητική και μέση φωνή και εκφράζει μια αντίθεση σχετική με τη σχέση Υ και ρηματικής ενέργειας. Η αντίθεση αυτή έχει εννοιολογική βάση (conceptual base) και στηρίζεται στην κατάσταση που μπορεί το Υ να βρίσκεται: επηρεαζόμενη οντότητα (affected entity) που αποδίδεται με τη μέση φωνή και μη επηρεαζόμενη οντότητα (non affected entity) που αποδίδεται με την ενεργητική φωνή. Επιπλέον, στο σύστημα αυτό κωδικοποιείται και η παράμετρος του ελέγχου (parameter of control), ιδιότητα που αποδίδεται στο συμπλήρωμα εκείνο του οποίου η συμμετοχή στη ρηματική δράση κρίνεται αποφασιστική. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι και η ιδιαίτερη οργάνωση του ρηματικού λεξικού (verbal lexicon), που περιέχει τρεις ομάδες ρημάτων που διέπονται από σημασιολογική συνοχή: ρήματα μόνο μέσης φωνής (media tantum) που εκφράζουν σωματική και πνευματική κατάσταση του Υ (physical and mental disposition), κάτι που δεν εκφράζεται από την δεύτερη κατηγορία που περιέχει ρήματα μόνο ενεργητικής φωνής (activa tantum). Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν ρήματα που σχηματίζουν και τις δύο φωνές εκφράζοντας την αντίθεση που ήδη περιγράψαμε. Τέλος η μέση φωνή σχετίζεται με τη μείωση των συμπληρωμάτων του ρήματος (valency reduction) και με τη μη μεταβατικότητα (intransitivity).

Διαφωτιστική είναι και η άποψη της Kemmer για το περιεχόμενο (functional domain) της μέσης φωνής στην Ινδοευρωπαϊκή γλώσσα (ΙΕ), της οποίας γλωσσολογικός απόγονος θεωρείται η ελληνική. Σύμφωνα μ' αυτή, η μέση φωνή στην ΙΕ χρησιμοποιήθηκε αρχικά για να εκφράσει την αυτοπάθεια και την αλληλοπάθεια. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει γνωστικές, συναισθηματικές και απλές ή σύνθετες πνευματικές καταστάσεις. Το κοινό σημείο όλων αυτών των καταστάσεων που εκφράζονταν από τη μέση φωνή είναι ότι το Υ εκλαμβάνεται ταυτόχρονα ως δράστης και δέκτης της ρηματικής ενέργειας και σε εννοιολογικό επίπεδο είναι η επηρεαζόμενη απ' αυτή τη ρηματική ενέργεια οντότητα αλλά και ο ελεγκτής της (controller). Κάποια στιγμή ο χώρος της μέσης φωνής διευρύνθηκε προκειμένου να εκφράσει και άλλες έννοιες, όπως αλλαγή/μεταβολή καταστάσεων (spontaneous events), γενικευτική (generic or facilitative meaning) και μεταβιβαστική σημασία (causative meaning), των οποίων ωστόσο το κοινό σημείο ήταν πάλι ότι το Υ εκλαμβάνονταν ως επηρεαζόμενη οντότητα. Τέλος, η μέση φωνή διευρύνθηκε και άλλο για να εκφράσει την παθητική (passive meaning) και απρόσωπη σημασία (impersonal meaning) μ' αποτέλεσμα να διαφοροποιηθεί και η σημασιολογική της βάση. Έτσι, ενώ αρχικά δήλωνε τον επηρεασμό του Υ από τη ρηματική ενέργεια,

τώρα πια δήλωνε κυρίως τη μη συμμετοχή του Υ στη ρηματική ενέργεια και κατά δεύτερο λόγο τον επηρεασμό του απ' αυτή. Η διαφορά, λοιπόν, μέσης και παθητικής έπαψε να υπάρχει και αυτό οδήγησε στη μεσοπαθητική φωνή που είναι γι' αυτό το λόγο στενά συνδεδεμένη με την αμφισημία νοημάτων, κοινό σημείο των οποίων είναι ότι το Υ δεν εκλαμβάνεται ως δράστης ή έστω μόνο ως δράστης για μερικά νοήματα αλλά κυρίως ως επηρεαζόμενη οντότητα.

Στο παρόν άρθρο η εξέταση θα αρχίσει από τη μ/π φωνή και τις ερμηνείες που αυτή επιδέχεται, όπως τις καθόρισε η Kemmer. Κατόπιν θα προσπαθήσουμε να δούμε αν οι ίδιες ερμηνείες μπορούν ν' αποδοθούν και με την ενεργητική φωνή και ποιο είναι το εννοιολογικό περιεχόμενο του Υ κάθε φορά, ώστε να δούμε αν η μ/π μορφολογία είναι ο αποκλειστικός φορέας της ερμηνείας του Υ ως επηρεαζόμενης οντότητας. Παράλληλα θα αναφερόμαστε και στην παράμετρο του ελέγχου. Τέλος θα ελέγξουμε και την οργάνωση του ρηματικού λεξικού της Ν.Ε.

B. Μεσοπαθητική και Ενεργητική φωνή

Η μ/π μορφολογία στα Ν.Ε. είναι φορέας των ακόλουθων βασικών νοημάτων, όπως αυτά έχει καθορίσει η Kemmer. Ας σημειωθεί ότι η κατηγοριοποίηση αυτή είναι σχηματική και καλύπτει τις βασικές ή έστω τις πιο συνηθισμένες ερμηνείες που επιδέχεται η μ/π μορφολογία στα Ν.Ε. Αλλά και οι ερμηνείες που δεν έχουν ενδεχομένως συμπεριληφθεί μπορούν να καταταγούν (κατά προσέγγιση ή και συνδυαστικά) σε κάποιες από τις κατηγορίες που έχουμε ήδη ορίσει.

↔ Τύπος: -μαι

Σημασία:	(1) Αυτοπαθητική σημασία	(reflexive reading)
	(2) Αλληλοπαθητική σημασία	(reciprocal reading)
	(3) Μεταβιβαστική σημασία	(causative reading)
	(4) Μεταβολή/αλλαγή κατάστασης	(spontaneous event reading)
	(5) Γενικευτική σημασία	(generic reading) ³
	(6) Παθητική σημασία	(passive reading)
	(7) Απρόσωπη σημασία	(impersonal reading)
	(8) Μέση σημασία	(middle semantics reading)

Αναλυτικότερα:

(1) Αυτοπαθητική σημασία

ΓΕΝΙΚΑ: Σύμφωνα με την αυτοπαθητική ερμηνεία, ο δράστης (agent) της ρηματικής ενέργειας ταυτίζεται με τον αποδέκτη της (patient), ενώ εννοιολο-

γικά το Υ εκλαμβάνεται ταυτόχρονα ως επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής. Οι περιορισμοί που θα πρέπει να τεθούν σ' αυτήν την περίπτωση συνίστανται στο ότι το Υ πρέπει να είναι [+ έμφυχο], γιατί διαφορετικά η ερμηνεία του ρήματος και της πρότασης αλλάζει.

ΜΕΣΟΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ: Ρήματα τέτοιας ερμηνείας τοποθετούνται σημασιολογικά στο χώρο περιποίησης του σώματος (body - care verbs or verbs of grooming), όπως: πλένομαι, νίβομαι, ξυρίζομαι, λούζομαι, χτενίζομαι, βάφομαι, ντύνομαι. Ας σημειωθεί ότι πολλές φορές δημιουργείται αμφισημία (ambiguity) ως προς την ακριβή ερμηνεία των ρημάτων της συγκεκριμένης κατηγορίας και ότι τα συμφραζόμενα καθώς επίσης και η πραγματολογία βοηθούν στην κατανόηση της σωστής ερμηνείας. Οι άλλες πιθανές σημασίες είναι η παθητική που γίνεται πιο κατανοητή με την παρουσία του ποιητικού αιτίου, καθώς επίσης και η μεταβιβαστική που γίνεται κατανοητή με την παρουσία ενός προσδιορισμού του τόπου (locative).

Παδείγματα:

1 α. Η κοπέλα **χτενίζεται**

Αυτοπαθητική σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

β. Η κοπέλα **χτενίζεται στο κομμωτήριο**

Μεταβιβαστική σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

γ. Η κοπέλα **χτενίζεται από τη μητέρα της**

Παθητική σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα

2 α. Το παιδί **πλύθηκε**

I. Παθητική σημασία: (λόγω πραγματολογίας: ένα παιδί συνήθως δεν είναι σε θέση να πλυθεί μόνο του) Υ = επηρεαζόμενη οντότητα.

II. Αυτοπαθητική σημασία: (ωστόσο ένα παιδί μπορεί και να είναι σε θέση να πλυθεί μόνο του) Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

β. Η αυλή **πλύθηκε**

Παθητική σημασία: Υ: [- έμφυχο] επηρεαζόμενη οντότητα

Αλλά:

3 α. **Κοιτάχτηκα** στον καθρέφτη

Αυτοπαθητική σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

β. **Κοιτάχτηκα** στο γιατρό

Μέση σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

(Η κατάλληλη ερμηνεία των ρημάτων και των προτάσεων σε κάθε περίπτωση προκύπτει απ' τα συμφραζόμενα).

Χαρακτηριστικό σε κάθε περίπτωση ερμηνείας είναι ότι το εννοιολογικό περιεχόμενο του Υ ως επηρεαζόμενης οντότητας είναι σταθερό, ενώ αυτό που μεταβάλλεται είναι η παράμετρος του ελέγχου. Ας σημειωθεί ακόμα ότι τα ρήματα αυτής της κατηγορίας είναι αμετάβατα.

Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε ν' αναφέρουμε σ' αυτή την κατηγορία και

τα σύνθετα με το «αυτο»- ρήματα. Σ' αυτήν την περίπτωση τα ρήματα χωρίς αυτό το πρόθεμα έχουν αυτοπαθητική σημασία χωρίς όμως αυτή η ερμηνεία να είναι ούτε μοναδική ούτε αυτονόητη. Με άλλα λόγια, το «αυτο»- κάνει την αυτοπαθητική ερμηνεία πιο συγκεκριμένη.

Παραδείγματα:

4 α. **Καταστρέφωμαι**

I. Αυτοπαθητική ερμηνεία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

II. Παθητική ερμηνεία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα

⇒ Αμφισημία: τα συμφραζόμενα θα καταστήσουν σαφή την κατάλληλη ερμηνεία

β. **Αυτοκαταστρέφωμαι**

Αυτοπαθητική ερμηνεία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

Για περιορισμούς στη σύνθεση ρημάτων με το «αυτο»- βλέπε Θεοφανοπούλου-Κοντού, 1980.

ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ: Αυτοπαθητική ερμηνεία μπορούν να έχουν και ρήματα ενεργητικής μορφολογίας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση όμως τα ρήματα αυτά συνοδεύονται από μια αυτοπαθητική αντωνυμία ή από ένα όνομα που αναφέρεται σε κάποιο μέρος του σώματος. Με άλλα λόγια, τα ρήματα της ενεργητικής φωνής για να εκλάβουν αυτοπαθητική ερμηνεία έχουν την ανάγκη γλωσσολογικών υποστηρικμάτων (αυτοπαθητικές αντωνυμίες, αντικείμενα) χωρίς τα οποία η ερμηνεία των παραπάνω ρημάτων διαφοροποιείται. Ας σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη μορφή αυτοπάθειας καλύπτει μεγαλύτερο σημασιολογικό χώρο από την προηγούμενη μορφή, αφού αναφέρεται γενικώς σε ενέργειες που μπορεί να κάνει κάποιος στον εαυτό του και όχι μόνο στο χώρο περιποίησης του σώματος. Μ' άλλα λόγια, είναι πιο παραγωγική κάτι που είναι και σύμφωνο και με το Haiman (1993), ο οποίος ονομάζει τη μονολεκτική μορφή αυτοπάθειας (-μαι) ελαφριά (light form) και την περιφραστική (-ω + αντικείμενο) βαριά (heavy form) και υποστηρίζει ότι μια επιπλέον διαφορά τους βρίσκεται στο βαθμό της έμφασης.

Παραδείγματα: Σύγκρινε:

Ε.Φ.

Μ/Π Φ.

5 α. **Χτενίζω/λούζω** τα μαλλιά μου

β. **Χτενίζομαι/λούζομαι**

6 α. **Έκοψα** το δάχτυλό μου/το χέρι μου

β. **Κόπηκα**

7 α. **Καταστρέφω** τον εαυτό μου

β. **(Αυτο)καταστρέφωμαι**

Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

Η ε.φ. είναι πιο δυνατή σε έμφαση ή και αντίθεση από την μ/π φωνή

8 α. **Αγαπάει** τον εαυτό του αλλά όχι β. **Αγαπιέται** (όχι με αυτοπαθ. σημ.)

Η ε.φ. είναι πιο παραγωγική από τη μ/π φωνή

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Η αυτοπάθεια μπορεί να εκφραστεί και με τις δυο μορφο-

λογίες, χωρίς ν' αλλάζει το εννοιολογικό περιχόμενο του Υ. Η διαφορά τους είναι υφολογική.

(2) *Αλληλοπαθητική σημασία*

ΓΕΝΙΚΑ: Σύμφωνα μ' αυτή την ερμηνεία οι συμμετέχοντες στη ρηματική ενέργεια είναι ταυτόχρονα και δράστες και αποδέκτες της, ενώ εννοιολογικά τα Υ εκλαμβάνονται ως επηρεαζόμενες οντότητες και ελεγκτές. Τα Υ και σ' αυτή την περίπτωση πρέπει να είναι [+ έμφυχα].

ΜΕΣΟΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ: Οι βασικές σημασιολογικές περιοχές στις οποίες κινούνται τα ρήματα αυτής της ερμηνείας είναι (α) ρήματα ανταγωνιστικής/φιλικής ενέργειας (antagonistic/affectionate actions): τσακωνόμαστε, βρίζομαστε, φιλιόμαστε, αγκαλιαζόμαστε (β) ρήματα συνάντησης και κοινωνικής συναναστροφής (encountering and associated social actions): συναντιόμαστε, χαιρετιόμαστε (γ) ρήματα φυσικής επαφής και εγγύτητας (physical contact, physical convergence or proximity): ακουμπιόμαστε, συγκρούμαστε (δ) ρήματα που δηλώνουν πράξεις ανταλλαγής, διανομής, και μοιρασιάς (acts of exchanging, sharing and dividing): ανταλλάσσουμε, χωρίζουμε, μοιράζουμε (ε) ρήματα που δηλώνουν συμφωνία/διαφωνία (agreement/disagreement): συμφωνούμε, διαφωνούμε (στ) ρήματα δηλωτικά συνομιλίας (interlocution): κουβεντιάζουμε, συζητάμε⁴. Αμφισημία και σ' αυτή την περίπτωση παρατηρείται, η οποία επιλύεται με τη συνδρομή των συμφραζομένων και της πραγματολογίας. Οι άλλες πιθανές σημασίες είναι η παθητική και λιγότερο συχνά η αυτοπαθητική. Ας σημειωθεί ότι το προθετικό σύνολο «μεταξύ + προσωπική αντωνυμία», όπως επίσης και η σύνθεση ρημάτων με το πρόθεμα «αλληλο»- δίνει έμφαση στην αλληλοπαθητική ερμηνεία του ρήματος και της πρότασης.

Παραδείγματα:

9. Τα παιδιά **συναντήθηκαν**

Αλληλοπαθητική σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

10 α. Τα παιδιά **επηρεάζονται**

I. Παθητική σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα

II. Αλληλοπαθητική σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

β. Τα παιδιά **επηρεάζονται μεταξύ τους**.

Αλληλοπαθητική σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

γ. Τα παιδιά **αλληλοεπηρεάζονται**.

Αλληλοπαθητική σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

11. Η Μαρία και ο Γιώργος **πλύθηκαν**

I. Αυτοπαθητική σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

II. Αλληλοπαθητική σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής (ίσως η ερμηνεία II να θεωρείται από κάποιους φυσικούς ομιλητές περιθωριακή, ωστόσο είναι πιθανή).

Χαρακτηριστικό σε κάθε περίπτωση ερμηνείας είναι ότι το εννοιολογικό

περιεχόμενο του Υ ως επηρεαζόμενη οντότητα είναι σταθερό, ενώ αυτό που μεταβάλλεται είναι η παράμετρος του ελέγχου. Ας σημειωθεί ακόμα ότι τα ρήματα αυτής της κατηγορίας είναι αμετάβατα.

ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ: Αλληλοπαθητική ερμηνεία μπορούν να έχουν και ρήματα ενεργητικής μορφολογίας που συνοδεύονται από την αλληλοπαθητική αντωνυμία. Και σ' αυτή την περίπτωση τα ρήματα της ενεργητικής φωνής για να εκλάβουν αλληλοπαθητική ερμηνεία έχουν την ανάγκη γλωσσολογικών υποστηρικμάτων (αλληλοπαθητικές αντωνυμίες) χωρίς τα οποία η ερμηνεία των παραπάνω ρημάτων διαφοροποιείται.

Παραδείγματα:

12 α. **Φίλησε** ο ένας τον άλλον αντί για β. **Φιλήθηκαν**

Αλληλοπαθητική σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

Οι παρατηρήσεις του Haiman για την αλληλοπάθεια ισχύουν και γι' αυτή την περίπτωση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Η αλληλοπάθεια μπορεί να εκφραστεί και με τις δύο μορφολογίες, χωρίς ν' αλλάζει το εννοιολογικό περιεχόμενο του Υ. Η διαφορά τους είναι φολογική.

(3) *Μεταβιβαστική σημασία*

ΓΕΝΙΚΑ: Σύμφωνα μ' αυτή την ερμηνεία το Υ μεταβιβάζει σ' άλλον την ευθύνη εκτέλεσης της πράξης που το αφορά. Άρα, δεν είναι ακριβώς ο δράστης της ενέργειας αλλά ο υποκινητής της (initiator) και φυσικά ο αποδέκτης της. Εννοιολογικά, το Υ είναι και πάλι επηρεαζόμενη οντότητα αλλά και ο ελεγκτής της ενέργειας.

ΜΕΣΟΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ: Ρήματα τέτοιας ερμηνείας κατατάσσονται σε δυο κατηγορίες (α) ρήματα στα οποία η εν λόγω μεταβίβαση ενυπάρχει στη λεξική τους σημασία, δεδομένου ότι δηλώνουν ενέργεια την οποία το Υ δε μπορεί να κάνει μόνο του παρά με τη βοήθεια κάποιου άλλου (β) ρήματα που ερμηνεύονται έτσι λόγω συμφραζομένων. Γενικώς, τα ρήματα που επιδέχονται αυτή την ερμηνεία περιορίζονται σημασιολογικά σε ρήματα περιποίησης του σώματος.

Παραδείγματα:

13. Το παιδί **κουρεύτηκε**

Μεταβιβαστική σημασία (λόγω πραγματολογίας): Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

14 α. Ο άντρας μου **ξυρίζεται**

I. Αυτοπαθητική σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

β. Ο άντρας μου **ξυρίζεται** στο κουρείο

II. Μεταβιβαστική σημασία (λόγω συμφραζομένων): Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

Τα ρήματα και αυτής της κατηγορίας είναι αμετάβατα.

ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ: Μεταβιβαστική σημασία μπορούν να έχουν και ρήματα ενεργητικής μορφολογίας. Σ' αυτή την περίπτωση τα ρήματα ακολουθούνται από συμπλήρωμα που εκφράζει το αντικείμενο της ενέργειας. Σημειωτέον ότι αυτή η μορφή μεταβιβαστικής σημασίας είναι πιο παραγωγική δεδομένου ότι καλύπτει ευρύτερο σημασιολογικό φάσμα (όχι μόνο το χώρο της περιποίησης του σώματος).

Παραδείγματα:

15 α. **Κόβω** τα μαλλιά μου αντί β. **Κουρεύομαι**

16 α. **Χτίζω** σπίτι

β. **Αλλάζω** σκεπή

Μεταβιβαστική σημασία (λόγω πραγματολογίας): Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Η μεταβιβαστική σημασία μπορεί να εκφραστεί και με τις δυο μορφολογίες, χωρίς ν' αλλάζει το εννοιολογικό περιεχόμενο του Υ. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι η μ/π μορφολογία είναι πιο περιορισμένη, ενώ η ενεργητική πιο παραγωγική.

(4) *Μεταβολή/αλλαγή κατάστασης*⁵

ΓΕΝΙΚΑ: Σ' αυτού του είδους την ερμηνεία το ρήμα περιγράφει μια αλλαγή, ένα γεγονός που λαμβάνει χώρα. Σ' αυτή την περίπτωση το Υ είναι το πράγμα (theme), το αντικείμενο στο οποίο συμβαίνει αυτή η αλλαγή. Εννοιολογικά, λοιπόν, το Υ είναι η επηρεαζόμενη οντότητα αλλά όχι και ο ελεγκτής, ο οποίος μάλιστα δε γραμματικοποιείται καθόλου στην πρόταση. Ας σημειωθεί ότι το Υ πρέπει να είναι [+ άψυχο], διαφορετικά η ερμηνεία της πρότασης αλλάζει.

ΜΕΣΟΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ: Ρήματα που επιδέχονται τέτοια ερμηνεία ανήκουν σημασιολογικά στους ακόλουθους βασικούς χώρους: (α) φυσικές διαδικασίες (physiological processes): μαραίνομαι, ξηραίνομαι (β) φυσική κατάσταση/-αλλαγή (physiological changes): καίγομαι, ζεσταίνομαι (γ) αλλαγές σε χρώμα, μέγεθος, σχήμα... (changes in colour, size, shape...): βυθίζομαι, τσαλακώνομαι, λερώνομαι, ξηλώνομαι⁶.

17. Το πλοίο **βυθίστηκε**

18. Το φυτό **μαράθηκε**

19. Η λάμπα **κάηκε**

Μεταβολή/αλλαγή κατάστασης: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα

20. Το παιδί **κάηκε**

Αυτοπαθητική ή παθητική ερμηνεία (από τα συμφραζόμενα θα φανεί η κατάλληλη ερμηνεία) Υ = επηρεαζόμενη οντότητα (και ελεγκτής στην περίπτωση της αυτοπάθειας), γιατί Υ [- άψυχο].

Τα ρήματα και αυτής της κατηγορίας είναι αμετάβατα.

ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ: Ρήματα τέτοιας ερμηνείας που κινούνται στους ίδιους σημασιολογικούς χώρους βρίσκουμε και στην ενεργητική φωνή⁷ (α) φυσικές

διαδικασίες: ανθίζω, μπουμπουκιάζω (β) φυσική κατάσταση/αλλαγή: παγώνω, κρυώνω, λιώνω, βράζω (γ) αλλαγές σε χρώμα, μέγεθος, σχήμα...: ραγίζω, σπάω, ανοίγω, κλείνω, πρασινίζω, κοκκινίζω.

Παραδείγματα:

21. Η πόρτα **άνοιξε/έκλεισε**

22. Το νερό **πάγωσε/κρύωσε**

Μεταβολή/αλλαγή κατάστασης: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα

Για άλλη μια φορά παρατηρούμε ότι τα ρήματα είναι αμετάβατα. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να κάνουμε κάποιες παρατηρήσεις:

• Στη συγκεκριμένη περίπτωση ερμηνείας ρημάτων υπάρχει η τάση να χρησιμοποιούνται οι μ/π τύποι, Έτσι, (α) όταν συνυπάρχουν και οι δύο τύποι προτιμάται ο μ/π σύμφωνα με τη Θεοφανοπούλου-Κοντού 1983:80.

23 α. Το πουκάμισο **τσαλακώθηκε/λερώθηκε** προτιμάται από το

β. Το πουκάμισο **τσαλάκωσε/λέρωσε**

(β) τα παιδιά γενικεύουν τη μ/π μορφολογία μ' αυτή την ερμηνεία και λαθεμένα χρησιμοποιούν σε αρχικό στάδιο μ/π τύπους για ν' αποδώσουν αυτή την ερμηνεία (Θεοφανοπούλου-Κοντού 1983, και Κατή 1981).

24. ***Λιώθηκαν** (αντί για 'έλιωσαν') οι πατάτες (Θεοφανοπούλου-Κοντού 1983:80)

(γ) Ακόμα και βιαστικά λάθη (speech errors) φυσικών ομιλητών αποκαλύπτουν την ίδια τάση.

25. Οι απόψεις σου δεν αποδέχονται (αντί για: γίνονται αποδεκτές) από τη συνέλευση (Θεοφανοπούλου-Κοντού 1983:80)

• Οι ενεργητικοί τύποι χρησιμοποιούνται (α) όταν δεν υπάρχουν οι αντίστοιχοι μ/π: λιώνω (ενώ *λιώνομαι) (β) αν υπάρχουν έχουν διαφορετική σημασία:

26. Η πόρτα **έκλεισε** αλλά **Κλείστηκε** στον εαυτό του.

Και στις δύο περιπτώσεις, ωστόσο, τα ρήματα αν και δε διαθέτουν μ/π μορφολογία λεξικοποιούν τη σημασία αυτή στη μ/π μετοχή — το μόνο τύπο μ/π μορφολογίας που διαθέτουν (Τζάρτζανος Α. 1946). Έτσι,

27 α. **Λιωμένος**, αλλά όχι **λιώνομαι**.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Η μεταβολή/αλλαγή κατάστασης μπορεί να εκφραστεί και με τις δυο μορφολογίες, χωρίς ν' αλλάζει το εννοιολογικό περιεχόμενο του Υ.

(5) Γενικευτική σημασία⁸

ΓΕΝΙΚΑ: Σύμφωνα με τη γενικευτική ερμηνεία αποδίδεται στο Υ μια γενική ιδιότητα. Με άλλα λόγια, σ' αυτού του είδους την ερμηνεία αποδίδονται στο Υ κρίσεις γενικού περιεχομένου. Το Υ σ' αυτή την περίπτωση είναι το πράγμα —για τα άψυχα— (ή λιγότερο συχνά ο αποδέκτης — για τα έμψυχα) στο οποίο αποδίδονται οι κρίσεις και άρα σε εννοιολογικό επίπεδο είναι μόνο η επηρεαζό-

μενη οντότητα. Ένας περιορισμός που θα πρέπει να τεθεί στο ρήμα για να εκλάβει το τελευταίο τέτοια ερμηνεία είναι να έχει [+ ατελή όψη] (imperfective aspect), γιατί διαφορετικά η σημασία της πρότασης αλλάζει.

ΜΕΣΟΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ: Η μ/π μορφολογία στα Ν.Ε. μπορεί να είναι φορέας και αυτής της σημασίας.

Παραδείγματα:

28. Το βιβλίο **διαβάζεται** εύκολα. } Γενικευτική σημασία:
29 α. Η κουρτίνα **σκιίζεται/πλένεται** εύκολα. } Υ = επηρεαζόμενη οντότητα

β. Η κουρτίνα **σκίστηκε** εύκολα

Μεταβολή/αλλαγή κατάστασης: ρήμα [- ατελή όψη]

Τα ρήματα και αυτής της κατηγορίας είναι αμετάβατα.

ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ: Γενικευτική σημασία μπορούν να έχουν και ρήματα ενεργητικής μορφολογίας⁹.

Παραδείγματα:

30. Το βάζο **σπάει/ραγίζει** εύκολα

Γενικευτική σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα

Τα ρήματα και αυτής της κατηγορίας έχουν αμετάβατη χρήση.

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις:

• Οι παρατηρήσεις που διατυπώθηκαν στην προηγούμενη ενότητα ισχύουν και εδώ.

• Η Θεοφανοπούλου-Κοντού (1981:84) σημειώνει ότι στα Ν.Ε. παρατηρείται συγκριτισμός — ως προς το φωνούμενο τύπο και τη συντακτική εκφορά των εννοιών του δράστη, έμμεσης αιτίας και οργάνου/μέσου.

Παραδείγματα:

31 α. Αυτό το βιβλίο **πουλάει** πολύ

β. Αυτό το σπίτι **πουλήθηκε** εύκολα

• Η Βασιλάκη (1993:14), ωστόσο, υποστηρίζει ότι η μ/π μορφολογία σ' αυτήν την περίπτωση είναι δείκτης της Καθαρεύουσας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Η γενικευτική ερμηνεία μπορεί να εκφραστεί και με τις δυο μορφολογίες. Και στις δυο περιπτώσεις το εννοιολογικό περιεχόμενο του Υ παραμένει σταθερό.

(6) Παθητική ερμηνεία

ΓΕΝΙΚΑ: Θεωρείται η πιο χαρακτηριστική ερμηνεία της μ/π μορφολογίας από την παραδοσιακή γραμματική. Αυτού του είδους η ερμηνεία εκφράζει ενέργεια που πηγάζει στο Υ. Έτσι, το τελευταίο είναι ο αποδέκτης αυτής της ενέργειας, ενώ ο δράστης της, όταν κωδικοποιείται, έχει τη μορφή ποιητικού αιτίου. Σε εννοιολογική βάση το Υ εκλαμβάνεται ως επηρεαζόμενη οντότητα, ενώ ο ρόλος του ελεγκτή αποδίδεται συνήθως στο ποιητικό αίτιο.

ΜΕΣΟΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ: Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνουν οι ακόλου-

θες παρατηρήσεις, που ανήκουν στις E. Warburton-Φιλιππάκη (1975: 569-576) και Λασκαράτου Χ. - Warburton-Φιλιππάκη Ε. (1981).

● Ως προς το ποιητικό αίτιο: γραμματικοποιείται στην πρόταση, όταν ο δράστης είναι συγκεκριμένος, ενώ στις υπόλοιπες περιπτώσεις παραλείπεται.

● Στα Ν.Ε. υπάρχει γενικώς η τάση/προτίμηση για το δράστη να είναι πρόσωπος και γενικός και άρα να μην κωδικοποιείται.

● Όταν ο δράστης είναι συγκεκριμένος, η Ν.Ε. αποφεύγει να χρησιμοποιεί παθητική σύνταξη και στη θέση της χρησιμοποιεί κλιτικά, διαφορετική σειρά λέξεων και ιδιαίτερο επιτονισμό, στοιχεία που θεωρούνται χαρακτηριστικά της Δημοτικής και του καθημερινού λόγου, σ' αντίθεση με την παθητική σύνταξη που είναι στενά συνδεδεμένη με την Καθαρεύουσα και είναι περισσότερο συνηθισμένη σε επίσημα κείμενα (επιστημονικά, εκκλησιαστικά κείμενα κτλ). Ας σημειωθεί τέλος ότι η παθητική σύνταξη χρησιμοποιείται όταν το Υ ως επηρεαζόμενη οντότητα θεωρείται ότι εμπλέκεται πιο πολύ στην εν λόγω ρηματική ενέργεια, γι' αυτό και προωθείται στη θέση του Υ, απ' ότι αν είχε τη θέση του αντικειμένου σε πρόταση ενεργητικής μορφολογίας (much more involved in the meaning of the object in the active).

Παραδείγματα:

32. Ο ένοχος **καταδικάστηκε** (εν. από το δικαστήριο: παραλείπεται γιατί είναι γενικής αναφοράς)

Παθητική σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα

33 α. Ο Νίκος **σκοτώθηκε** από το Γιάννη

Παθητική σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα

β. Το Νίκο τον **σκότωσε** ο Γιάννης.

(ι) σειρά λέξεων: αντικείμενο (επηρεαζόμενη οντότητα) προηγείται του ρήματος

(ιι) κλιτικά: τον

(ιιι) επιτονισμός: αποδίδεται με τα πλαγιαστά γράμματα

(Η 33 α είναι ορθή από γραμματική και συντακτική άποψη, αλλά οι φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής θα προτιμήσουν την 33 β για ν' αποδώσουν το συγκεκριμένο νόημα).

Ας σημειωθεί για άλλη μια φορά ότι και τα ρήματα παθητικής ερμηνείας είναι αμετάβατα.

ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ: Στα Ν.Ε. ωστόσο συναντάμε και ρήματα ενεργητικής μορφολογίας με παθητική σημασία. Πρόκειται για ρήματα τα οποία δε διαθέτουν μ/π καταλήξεις. Πάντως, το εννοιολογικό περιεχόμενο του Υ παραμένει σταθερό.

Παραδείγματα:

34 α. **Μαύρισα/κοκκίνησα** από το θυμό μου/τον ήλιο.

β. **Αρρώστησα** από την αγωνία μου.

Παθητική σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Και η παθητική σημασία μπορεί να αποδοθεί και με τις δυο μορφολογίες, χωρίς ωστόσο να μεταβάλλεται το εννοιολογικό περιεχόμενο του Υ.

(7) *Απρόσωπη σημασία*

ΓΕΝΙΚΑ: Το χαρακτηριστικό αυτής της ερμηνείας είναι ότι το Υ του ρήματος δεν είναι κάποιο όνομα, αλλά ολόκληρη πρόταση.

ΜΕΣΟΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ: Τα ρήματα αυτής της κατηγορίας φέρουν τη μ/π μορφολογία γιατί η πρωταρχική και βασική σημασία της παθητικής φωνής, όπως την έχει ορίσει ο Shibatani 1985:837), είναι να μετατοπίζει το ενδιαφέρον και την προσοχή μακριά από το δράστη (είναι αυτό που ο Shibatani ονομάζει 'agent-defocusing' και ο Givón 1981:166 'agent identity suppression'). Δεν είναι τυχαίο ότι σ' όλες τις ερμηνείες που εξετάσαμε ως τα τώρα, το Υ είναι πάντα ο αποδέκτης (η επηρεαζόμενη οντότητα) και κάποιες φορές και ο δράστης, ποτέ μόνο ο δράστης.

Παραδείγματα:

35. **Λέγεται/ακούγεται/ανακοινώνεται/αποφασίστηκε** ότι...

Τα ρήματα είναι πάλι αμετάβατα.

ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ: Στα Ν.Ε. η απρόσωπη σημασία μπορεί να αποδοθεί και με ρήματα ενεργητικής μορφολογίας.

I. Μπορεί, πρέπει: είναι εκ φύσεως απρόσωπα (μαζί με το 'πρόκειται' που είναι μ/π μορφολογίας), δε διαθέτουν μ/π μορφολογία και γενικώς θεωρούνται ειδική περίπτωση.

II. Μοιάζει, συμβαίνει: μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως προσωπικά. Δε διαθέτουν μ/π μορφολογία.

III. Βρέχει, ξημερώνει, νυχτώνει, χιονίζει: αναφέρονται σε φυσικά φαινόμενα. Ωστόσο, κάποια απ' αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως προσωπικά —με ενεργητική ή μ/π μορφολογία— με ελαφρώς διαφοροποιημένη σημασία.

Παραδείγματα:

36 α. **Βρέχω** τα πλακάκια / **βρέχει**

β. Με τούτο και με κείνο **ξημερωθήκαμε** / **ξημέρωσε**

IV. Λένε, διαδίδουν: έχουν απρόσωπη ερμηνεία, γιατί το Υ τους είναι όνομα γενικής αναφοράς.

Παραδείγματα:

37 α. **Λένε** ότι φεύγει (εν. οι άνθρωποι, ο κόσμος)

β. **Λέγεται** ότι φεύγει

Ας σημειωθεί ότι ο τρόπος εκφοράς στο (37 α) προτιμάται στη Δημοτική και την καθημερινή επικοινωνία απ' τον αντίστοιχο μ/π στο (37 β).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Η απρόσωπη ερμηνεία μπορεί να αποδοθεί και με τις δυο

ρηματικές μορφολογίες στις οποίες υπάρχει διαφορά στο εννοιολογικό περιεχόμενο του Υ.

(8) Μέση σημασία

ΓΕΝΙΚΑ: Η μέση σημασία ρημάτων αποτελεί μια ενδιαφέρουσα άποψη ερμηνείας των ρημάτων της Ν.Ε. Με τον όρο 'μέση σημασία' αναφερόμαστε στον αρχέτυπο (prototypical) σημασιολογικό χώρο της μέσης φωνής. Χαρακτηριστικό αυτής της ερμηνείας είναι ο επηρεασμός του Υ που αποτελεί και μέρος της λεξικής σημασίας των ρημάτων αυτής της κατηγορίας. Επιπλέον, το Υ είναι και ελεγκτής δεδομένου ότι είναι υπεύθυνος για την εν λόγω ρηματική ενέργεια.

ΜΕΣΟΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ: Η πλειοψηφία των αποθετικών ρημάτων ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι είναι η μόνη κατηγορία — απ' αυτές που έχουμε εξετάσει ως τώρα — της οποίας τα ρήματα είναι μεταβατικά και παίρνουν αντικείμενο ως συμπλήρωμα¹⁰. Η Βασιλάκη (1988: 195-6) έχει διατυπώσει την άποψη ότι η μεταβατικότητα των ρημάτων αυτών αποδίδεται στο ότι τα αποθετικά ρήματα δε διαθέτουν ενεργητική φωνή. Έχουν, λοιπόν, αντικείμενο χωρίς ωστόσο να είναι πραγματικά μεταβατικά. Την άποψη αυτή ενισχύει και το άρθρο των Horrer και Thompson (1980) στο οποίο η μεταβατικότητα προσδιορίζεται σε κλίμακες. Έτσι, η Βασιλάκη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα αποθεματικά ρήματα είναι ρήματα χαμηλής μεταβατικότητας (low transitivity).

Παραδείγματα: Σύγκρινε:

38 α. Το αγόρι **φοβάται** το σκυλί ⇒ αποθετικό μεταβατικό ρήμα: χαμηλή μεταβατικότητα.

β. Το αγόρι **κλώτσησε** τη μπάλα ⇒ ενεργητικό μεταβατικό ρήμα: υψηλή μεταβατικότητα.

Ρήματα που ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία χιούνται στους ακόλουθους σημασιολογικούς χώρους: (α) κίνηση με μεταβλητό σημείο: περιστρέφομαι, τεντώνομαι (β) κίνηση σε σταθερό σημείο: έρχομαι, απομακρύνομαι, αιωρούμαι (γ) αλλαγή σωματικής θέσης: κάθομαι, σηκώνομαι, αναδύομαι (δ) προσωπικής ωφέλειας: διαγωνίζομαι, εκμεταλλεύομαι (ε) αισθήσεως: απεχθάνομαι, φοβάμαι, αισθάνομαι (στ) αισθήσεως λεκτικά: παραπονούμαι, διαμαρτύρομαι (ζ) γνωστικά: σκέφτομαι, αναλογίζομαι (η κατηγοριοποίηση αυτή ανήκει στη Ζομπόλου, 1996 α: 12-4, 1996 β: 233 και στη Βασιλάκη 1988: 195 και στηρίζεται σε ανάλογη κατηγοριοποίηση της Kemmer). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα αποθετικά ρήματα φανερώνουν φυσική και πνευματική κατάσταση του Υ (physical and mental disposition), όπως έχει ορίσει η Kemmer. Επιπλέον, σ' αυτή την κατηγορία ρημάτων ανήκουν και μη αποθετικά σύνθετα ρήματα που στη βάση τους είναι λόγιοι τύποι, όπως φαίνεται από τις προθέσεις-προθήματα, όπως: ανα-γεννιέμαι, δια-σαλεύομαι, εκ-τονώνομαι, επι-δεινώνομαι

κτλ. (για πιο πλήρη κατάλογο, Βασιλάκη 1988: 197, όπου μάλιστα διατυπώνεται η άποψη ότι αυτές οι προθέσεις οι οποίες και διαφοροποιούν τη σημασία του ρήματος είναι υπεύθυνες για την ερμηνεία αυτή).

Παράδειγμα:

39. Πολλές φορές **αισθάνομαι** την αδικία.

Μέση σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ: Την ίδια σημασία ωστόσο μπορούν να έχουν και ρήματα ενεργητικής μορφολογίας¹¹, που αντίστοιχα δε διαθέτουν μ/π φωνή. Έτσι, (α) κίνηση με μεταβλητό σημείο: σκύβω, γονατίζω (β) κίνηση σε σταθερό σημείο: φεύγω, σκαρφαλώνω (γ) αλλαγή σωματικής θέσης: ξαπλώνω, πέφτω (δ) προσωπικής ωφέλειας: ζητώ, απαιτώ (ε) αισθήσεις: μισώ, νιώθω (στ) αισθήσεως λεκτικά: θρηνώ, κραυγάζω (ζ) γνωστικά: καταλαβαίνω, υπολογίζω (η κατηγοριοποίηση αυτή ανήκει στη Ζομπόλου, 1996 α: 12-4 και 1996 β: 233).

Παραδείγματα:

40. Πολλές φορές **νιώθω** την αδικία.

Μέση σημασία: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

Ας σημειωθεί από ιστορική άποψη ότι κατά την αναδόμηση του ρηματικού συστήματος κατά την Κοινή Ελληνιστική πολλά αποθετικά ρήματα αντικαταστάθηκαν από ενεργητικά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ: Η μέση σημασία μπορεί να εκφραστεί και με τις δυο μορφολογίες χωρίς να διαφοροποιείται το εννοιολογικό περιεχόμενο του Υ.

Γ. Κάποιες επιπλέον παρατηρήσεις

Προτού προχωρήσουμε στη διατύπωση συμπερασμάτων σχετικά με το νεοελληνικό σύστημα φωνών, θα πρέπει να αναφερθούμε σύντομα και σε μια άλλη όψη του νεοελληνικού ρήματος που δίνει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του θέματος. Έτσι, αμετάβατα ρήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως μεταβατικά με την παρουσία ονοματικών συνόλων ή κλιτικών ως αντικείμενα. Με άλλα λόγια, το ίδιο ρήμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεταβατικά ή αμετάβατα μεταφέροντας έτσι διαφορετικό νόημα και αποδίδοντας διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο στο Υ.

Παράδειγματα:

41 α. Ο Κυριάκος **χώρισε**, ενεργ. φωνή: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα

β. Ο Κυριάκος με **χώρισε**, ενεργ. φωνή: Υ = μη επηρεαζόμενη οντότητα

42 α. **Τραβώ** το ζώο παραπέρα, ενεργ. φωνή: Υ = μη επηρεαζόμενη οντότητα

β. **Τραβώ/τραβιέμαι** παραπέρα, ενεργ.-μ/π φωνή: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα

Το ίδιο συμβαίνει και όταν βάλουμε στο ρήμα διαφορετική κατάληξη χωρίς ν' αλλάξει η μορφολογική του κατηγορία.

Παραδείγματα:

43 α. Φεύγω/εξασθενώ ⇒ ενεργ. φωνή: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα

β. Φευγατίζω/εξασθενίζω ⇒ ενεργ. φωνή: Υ = μη επηρεαζόμενη οντότητα
(Σετάτος 1996:205 και Mackridge 1987:159).

Όλα αυτά σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το Υ ως επηρεαζόμενη οντότητα δεν αποδίδεται μόνο με κατάληξεις μ/π μορφολογίας δίνουν μια εικόνα σύγχυσης σχετικά με το Ν. Ε. σύστημα φωνών. Σ' όλα αυτά προστίθεται και η άποψη του Σετάτος (1996:209, 212), σύμφωνα με την οποία κάποια νοήματα λεξικοποιούνται με συγκεκριμένη ρηματική μορφολογία (δεδομένης της αντίθεσης ενεργητικής — μ/π φωνής: τραυματίζω (Υ = μη επηρεαζόμενη οντότητα) / τραυματίζομαι (Υ = επηρεαζόμενη οντότητα)), ωστόσο η ερμηνεία ενός ρήματος (και συνεπώς μιας πρότασης) δεν εξαρτάται μόνο απ' τη μορφολογία του, αλλά και από τα συμφραζόμενα και τηνπραγματολογία.

Δ. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε τα εξής: Πρώτα απ' όλα, είναι δύσκολο να συγκροτήσουμε ένα συμπαγές σύστημα φωνών στα Ν.Ε. με σταθερή μορφολογική και εννοιολογική βάση —τουλάχιστον στα πλαίσια της θεωρίας της Klaiman— κυρίως λόγω της γλωσσικής διμορφίας (diglossia) που χαρακτηρίζει τη Ν.Ε. Ωστόσο, το σύστημα των φωνών της Ν.Ε. θα μπορούσε σε πολύ γενικές γραμμές να χαρακτηριστεί ως βασικό, δεδομένου ότι υπάρχει η τάση το Υ ως επηρεαζόμενη οντότητα να κωδικοποιείται στη μ/π μορφολογία, ενώ μη επηρεαζόμενη οντότητα στην ενεργητική μορφολογία. Επιπλέον, η μ/π φωνή είναι στενά συνδεδεμένη με την αμεταβατικότητα ή έστω τη χαμηλή μεταβατικότητα. Τέλος, το ρηματικό λεξικό της Ν.Ε. είναι στοιχειωδώς οργανωμένο σύμφωνα με το ρηματικό λεξικό του βασικού συστήματος φωνών.

Παρ' όλα αυτά, το Υ ως επηρεαζόμενη οντότητα μπορεί να αποδοθεί και με την ενεργητική μορφολογία, κάτι που είναι πολύ συχνό στον καθημερινό λόγο και τη Δημοτική, σ' αντίθεση με τον επίσημο λόγο και την Καθαρεύουσα που εμμένει στη χρήση της μ/π μορφολογίας γι' αυτό το σκοπό. Έτσι, στα Ν.Ε. η μ/π μορφολογία παρουσιάζει το Υ ως επηρεαζόμενη οντότητα και περιστασιακά ως ελεγκτή, ενώ η αντίστοιχη ενεργητική παρουσιάζει το Υ και ως επηρεαζόμενη ή μη οντότητα και ως ελεγκτή ή μη.

Δεδομένου μάλιστα ότι η Δημοτική επικρατεί όλο και πιο πολύ έναντι της Καθαρεύουσας (εισχωρεί και σε χώρους όπου επικρατούσε παλιότερα αποκλειστικά η Καθαρεύουσα ενώ η χρήση της περιορίζεται σε μεγαλύτερα ηλικιακά

στρώματα), ίσως να παρατηρείται μια καινούρια αλλαγή του συστήματος των φωνών της Ν.Ε., όπου η ενεργητική μορφολογία θα είναι ενισχυμένη με περισσότερες λειτουργίες, ενώ η μ/π μορφολογία θα έχει πιο περιορισμένη και ειδική χρήση (όπως στην παθητική της σημασία για παράδειγμα). Αν κάτι τέτοιο είναι σωστό, την εξήγηση θα πρέπει να την αναζητήσουμε ίσως —τουλάχιστον για κάποιες λειτουργίες— στο γεγονός ότι η ενεργητική φωνή (και ο περιφραστικός τρόπος που χρησιμοποιεί για να αποδώσει μερικά μηνύματα) είναι περισσότερο συγκεκριμένη και παραγωγική, επειδή είναι πιο αναλυτική και άρα πιο ευκατανόητη, σ' αντίθεση με τη μ/π φωνή (και το μονολεκτικό τρόπο μετάδοσης μηνυμάτων που χρησιμοποιεί) που δημιουργεί πολύ συχνά αμφισημία ή πολυσημία.

Μετά απ' όλα αυτά φαίνεται ότι η προσέγγιση των πιο σύγχρονων γραμματικών που θεωρεί ότι η διάκριση των φωνών στα Ν.Ε. είναι κατά βάση μορφολογική με μια τάση ωστόσο να κωδικοποιεί την επηρεαζόμενη οντότητα στη μ/π φωνή είναι επαρκέστερη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βασιλάκη, Σ., 1988. *Η μορφολογία της παθητικής φωνής στα Νέα Ελληνικά, Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 18-20 Απριλίου 185-204*, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/κης.
- Γινόν, Τ., 1981, «Typology and functional domains» In *Studies in Language* 5. 2, 165-193.
- Haiman, J., 1983, «Iconic and economic motivation», *Language* 59. 781-819.
- Holton, D. W., Mackeridge P., Warburton-Philippaki, I., 1996, *Greek: a comprehensive grammar of the Modern Language*, Routledge.
- Householder, Fr. W., Kazazis K., Koutsoudas A., 1964, *Reference grammar of literary dhimotiki*, Bloomington: Indiana Univ.
- Hopper, P. and Thompson, S. 1980, «Transitivity in grammar and discourse», *Language* 56: 252-99.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ., 1980, «Μέσα αυτοπαθή ρήματα της Νέας Ελληνικής», Ανάτυπο από τον τόμο *Μνήμη Γ. Κουρμούλη*.
- , 1981, *Τα μέσα ρήματα της Νέας Ελληνικής. Μερικές παρατηρήσεις στο σύστημα των διαθέσεων, Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 1981*, 51-78, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/κης.
- Κατή, Δ., 1981, *Η κατάκτηση του νεοελληνικού ρήματος από το παιδί, Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα 4-6 Μαΐου 1981*, 269-289, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/κης.
- Kemmer, S., 1922, *Grammatical prototypes and competing motivations in a theory of linguistic change*, ed. by Garry Davis and Gregory Iveron. (Current Issues in Linguistic Theory 84), Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- , 1993a, *Middle voice, transitivity and the elaboration of events. In Fox and Hopper 1993* (Voice: Form and Function, Typological studies in Language 27, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins).
- , 1993b, *The middle voice*. (Typological studies in Language 23). John Benjamins Publishing Company.
- Klaiman, M. H. 1982, *Defining 'Voice': Evidence from Tamil*, Chicago Linguistic Society 18 (CLS).
- , 1988, «Affectedness and control: A typological study of voice systems», In Shibatani ed., 1988,

- Passive and voice* (Typological studies in Language 16). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- , 1991, *Grammatical Voice*, Cambridge University Press.
- Makriddle, P. 1987, *Νεοελληνική Γλώσσα*, Εκδ. Πατάκη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. και Κοντός Π. 1967, *Συγχρονική γραμματική της Κοινής Νέας Ελληνικής*, Αθήνα.
- Lascaratou, C., and Warburton-Philippaki, I. 1981, «The use of passive constructions in Modern Greek», *Μαντατοφόρος*, 17, 53-64.
- Philippaki-Warburton, I. 1975, «The passive in English and Greek», *In Foundation of Language* 13 (1975) 563-578.
- Σετάτος, Μ. 1996, *Οι διαθέσεις στην Κοινή Ελληνική, Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 11-24 Απριλίου 1996, 202-15.
- Shibatani, M. 1985, «Passive and related constructions: a prototype analysis». *In Language* 61. 4.
- Theophanopoulou-Kontou, D., 1983-4, «Patient vs non patient orientation of the action and voice distinction in MG», *In Glossologia* 2-3 (1983-4) 75-90.
- Τζάρτζανος, Α., 1946, *Νεοελληνική σύνταξις*, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, τόμος 1.
- Vassilaki, S., 1993, *Les relations reflexives et le passif en Grec Modern et en Francais*, Linguistique contrastive et traduction, T2, Grec - Francais, Ophrys.
- Ζομπόλου, Κ., 1996α, *Deponents, medio-passive verbs and the functional role of the passivization affix in Modern Greek*, (μέρος της μεταπτυχιακής εργασίας).
- , 1996β, «Αναζητώντας το δράστη...». Αποθετικά έναντι μεσοπαθητικής, μια άλλη προσέγγιση των ρηματικών φωνών της Ν.Ε., *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 12-24 Μαΐου 1996, 229-242, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/κης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου, Ειρήνη Warburton-Φιλιππάκη, για τα πολύτιμα σχόλιά της. Φυσικά η ευθύνη για τη συνολική παρουσία του άρθρου ανήκει σε μένα.
2. Οι Μπαμπινιώτης-Κοντός 1967 μιλούν για τρεις φωνές (ενεργητική, μέση και παθητική) ακολουθώντας το σύστημα φωνών της Αρχαίας Ελληνικής.
3. Ο Shibatani (1985) χρησιμοποιεί τον εναλλακτικό όρο 'potential reading', ενώ η Kemmer τον όρο 'facilitative meaning'.
4. Ας σημειωθεί ότι δανείστηκα αυτή την ορολογία και κατηγοριοποίηση από την Kemmer.
5. Με τον όρο μεταβολή/αλλαγή κατάστασης καλύπτω κυρίως τα εργασιακά ρήματα (ergative verbs) και inchoative constructions. Ωστόσο, αποφεύγω να χρησιμοποιήσω τους παραπάνω όρους, γιατί είναι συντακτικής φύσης και η έρευνα αυτή κινείται σε σημασιολογικά πλαίσια.
6. Και αυτή η ορολογία και κατηγοριοποίηση ανήκει στην Kemmer.
7. Δεν υπονοώ ότι έχουν την ίδια συντακτική δομή (syntactic representation) αλλά την ίδια 'ανάγνωση', ερμηνεία.
8. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι δομές μέσης διάθεσης (middle constructions). Ωστόσο, αυτός ο όρος είναι συντακτικός και γι' αυτό τον αποφεύγω.
9. Και πάλι δεν υπονοώ ότι έχουν την ίδια συντακτική δομή, αλλά την ίδια ερμηνεία.

ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΩΝ ΦΩΝΩΝ ΣΤΑ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

10. Γι' αυτό το λόγο πολλοί θεωρούν ότι έχουν ενεργητική σημασία (actional meaning), Βασιλάκη 1988: 194-5.
11. Φυσικά αυτό έρχεται σ' αντίθεση με τη σημασία που έχει αποδώσει η Kemmer στα ρήματα που διαθέτουν μόνο ενεργητική φωνή (activa tantum) και δίνει μια διαφορετική εικόνα του τρόπου με τον οποίο είναι οργανωμένο το ρηματικό λεξικό της Ν.Ε.

Ελένη Κ. Σκοτεινιώτη

ΓΛΩΣΣΑΡΙ ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΩΝ ΟΡΩΝ
ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΦΩΤΗ ΚΟΝΤΟΓΛΟΥ

Εντύπωση προξενεί στον αναγνώστη αλλά κυρίως στον φιλόλογο που μελετά το έργο του Κόντογλου ότι οι λέξεις που χρησιμοποιεί για να περιγράψει τις μάχες, τον οπλισμό και τα κάστρα της εποχής, που εκτείνεται από την Τουρκοκρατία και προς τα πίσω, η στρατιωτική ορολογία, είναι τόσο καλά ζυμωμένη με την εποχή στην οποία αναφέρεται, τόσο αυθεντικά παλαιϊκή, και καλοϋφασμένη μέσα στο υφάδι της λαϊκής, ιδιότυπης γλώσσας του, που λειτουργεί καταλυτικά για την αναβίωση της αντίστοιχης περιόδου μέσα στις σελίδες του Κόντογλου. Συνάμα, ο φιλόλογος μελετητής αλλά κι ο απλός προσεκτικός αναγνώστης εντυπωσιάζεται από τον πλούτο, το βάθος και την αρτιότητα της λεξιλογικής και κειμενολογικής γνώσης του συγγραφέα, ο οποίος υπερβαίνει αρκετές φορές τα όρια των λεξικών και μας αιφνδιάζει με τύπους που κανένα από τα μεγάλα λεξικά δεν έχει συμπεριλάβει. Αποδεικνύεται για μια ακόμη φορά η ενδελεχής εντρύφηση του Κόντογλου στα βυζαντινά και μεταβυζαντινά λαϊκά και λόγια κείμενα και η άριστη γνώση του λεξιλογικού τους πλούτου, θεμέλιο στέρεο για την αναστήλωση της εποχής με φυσικότητα και αυθεντικότητα.

Αναζητώντας την προέλευση των λέξεων αυτών διαπιστώνουμε πως ένα σημαντικό μέρος τους, σαράντα μία (41) λέξεις σε σύνολο ογδόντα τριών (83), (τόσοι είναι οι στρατιωτικοί όροι που αποθησαύρισα από το πεζογραφικό έργο του Κόντογλου), είναι λατινικές ή λατινογενείς (ιταλικές, γαλλικές, ισπανικές), και τις συναντούμε είτε με την αρχική τους προφορά γραμμένη με ελληνικά στοιχεία, όπως τη λέξη *γκενεράλε*, είτε προσαρμοσμένες στη μορφολογία της ελληνικής. Οι λέξεις αυτές αποτελούν λοιπόν το 49,3% του σχετικού λεξιλογίου και είναι οι εξής: *αρκεμπούζι, αρκεμπουζιέρης, άρμα, αρμάδα, αρμπαλετιέρος, βίγλα, γκενεράλε, ζαντιγιόμος, καβαλαριοί, καδένα, καρτούτσα, καστέλλι, καστελλάνος, κατσαδούρο, κλάπα, λουμπάρδα, μάσκουλο, μορτάρι, μουσκέτο, μουσκεταδόρος, μπάλα, μπομπάρδα, μπούκα, μπουκάρω, μπουκαπόρτα, παντιέρα, πορτέλλο, πρέζα, προβιντέντος, ρεσάλτο, ρόγα, σαντάρδο, σκουτάρι,*

σκρόφα, ταρκάσι, τούζος, τράκος, τρατάτο, τριμπουζέτο, τρουμπειτέρης, φόσσα.

Ένα άλλο μέρος, δεκαεννιά (19) λέξεις στις ογδόντα τρεις (83), δηλ. ποσοστό 22,95%, είναι ελληνικές (κυρίως μεσαιωνικές), οι εξής: αλυσπουκάμισο, αρκουδάμαξο, ασφάλαγγας, ατρίβολος, δοξαράτος, θωρακοφόρος, μαγιανότσαγκρα, μπάιλος, μπροστινέλα, πεζούρα, περμαχιόλι, σιδεροπολέμαρχος, σιδεροπουκάμισο, σιδερόσκουφο, τιμαρίτης, τσάγγρα, τσαγγρατόρος, φαλκούνι, χελώνα.

Δεκαοχτώ (18) λέξεις σε σύνολο ογδόντα τριών (83), δηλ. ποσοστό 21,6%, είναι λέξεις τουρκικής και αραβικής προέλευσης: γιουργιάρω, γουλάς, ζεχερές, καλκάνι, караули, καχριμάνης, κουμπάρας, ελ-κουμπάρας, μπαρουτχανές, μπιντένι, σαντζάκμπεης, σουμπασης, τάμπια, τζεπχανές, τζιντάραγας, τόπι, τοπούζι, τσιντάρης.

Μία λέξη καταγράφεται ως σλαβική, η λέξη γράνα, ενώ στις παρακάτω λέξεις, οι οποίες είναι και αθησαύριστες, δεν έγινε δυνατό να εξιχνιασθεί η ετυμολογία τους: μασγάλι, μωραγάς, σφάλια ή φάλια.

Διαπιστώνουμε λοιπόν πως το σχετικό με τα στρατιωτικά λεξιλόγιο του Κόντογλου αποτελείται κατά το ήμισυ από λέξεις λατινικές ή λατινογενείς, ενώ οι ελληνικές και οι τουρκικές λέξεις καταλαμβάνουν σε ίσο περίπου ποσοστό το υπόλοιπο μέρος (το 45% περίπου). Η αριθμητική υπεροχή των λατινογενών λέξεων σχετίζεται με την βαθιά γνώση των χρονικών της Φραγκοκρατίας και της υστεροβυζαντινής περιόδου και την αφομοίωση στην ιδιότυπη γλώσσα του Κόντογλου των λαϊκών ιδιωμάτων της Πελοποννήσου και των νησιωτικών περιοχών, όπου η ιταλική και βενετσιάνικη ιδιαίτερα γλώσσα είχε επικρατήσει σε πολλούς τομείς της δημόσιας και της ιδιωτικής ζωής, από την ύστερη εποχή ακόμη του Βυζαντίου ως τις αρχές του αιώνα μας. Οι ελληνικές λέξεις, μεσαιωνικές ως επί το πλείστον, έχουν αντληθεί κατά τα φαινόμενα από χρονικά του Μεσαίωνα ή, μπορεί επίσης, οι νεότεροι τύποι, να έχουν πλασθεί από τον Κόντογλου, ενώ οι τουρκικές λέξεις απήχουν τα χρονικά της τουρκοκρατίας και την εξοικείωση του μικρασιάτη Κόντογλου με την τουρκική γλώσσα και την σχετική ορολογία.

Αρκετές από τις λέξεις είναι αθησαύριστες στα λεξικά της ελληνικής (10! λέξεις, ποσοστό 12%), οι εξής: αρμπαλετιέρος, καλκάνι (με τη σημασία της ασπίδας), κατσαδούρο, μασγάλι, μπροστινέλα (με τη σημασία της εμπροσθοφυλακής), μωραγάς, περμαχιόλι, προβιντέντος, σφάλια ή φάλια, τζιντάραγας, τούζος, τσιντάρης.

Ο ίδιος ο Κόντογλου ερμηνεύει πολλές από τις λέξεις που χρησιμοποιεί, είτε σε υποσημειώσεις, είτε σε λεξιλόγια, που έχει φροντίσει να συμπεριληφθούν στις εκδόσεις των έργων του. Οι ερμηνευμένες από τον συγγραφέα λέξεις δηλώνονται μέσα σε εισαγωγικά στο γλωσσάρι που ακολουθεί.

Λεξικογραφία

Δ. Δημητράκου, *Μέγα Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσης*, τόμ. Α' -ΙΕ', εκδ. Δομή Α.Ε., Αθήνα 1953-1964.

Ιω. Κριαρά, *Λεξικό Μεσαιωνικής και Δημώδους Ελληνικής Γραμματείας*, τόμ. Α' -ΙΓ', Θεσσαλονίκη, 1968-1994.

Ακαδημίας Αθηνών, *Λεξικόν της ελληνικής γλώσσης. Α' Ιστορικόν Λεξικόν της νέας ελληνικής, της τε κοινώς ομιλουμένης και των ιδιωμάτων*, τόμ. Α' -Ε', Αθήνα 1933-1989.

Ιω. Σταματάκου, *Λεξικόν της Νέας Ελληνικής Γλώσσης*, Φοίνιξ ΕΠΕ, Αθήνα, 1971.

Ν. Π. Ανδριώτη, *Ετυμολογικό Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, Ινστιτ. Νεοελλ. Σπουδών, Θεσσαλονίκη 1967.

«Γλωσσάρι» από του: Γ. Τερτσέτη, *Απομνημονεύματα Κολοκοτρώνη*, Συλλογή, Αθήνα, 1995 και

«Γλωσσάρι» από του: Μακρυγιάννη, *Απομνημονεύματα*, Πάπυρος Πρeςς Ε.Π.Ε., χ.χ.

Du Cange, *Glossarium ad scriptores mediae et infimae graecitatis*, Λούγδουνο 1688, ανατ. Graz 1958.

Libell H. G.-Scott R., *A Greek-English Lexicon. A new edition revised and augmented throughout by Sir H. Stuart Jones*, Οξφόρδη (ανατ.) 1961. *A Supplement*, ed E.A. Barber, Οξφόρδη 1968.

Giuseppe Boerio, *Dizionario del Dialecto Veneziano*, Venezia 1856, ανατ. Torino 1967.

Συνομογραφίες έργων του Φώτη Κόντογλου

ΑΪΒ = *Το Αϊβαλί η πατρίδα μου*, ΕΡΓΑ, τόμ Α', Αστήρ, Αθήνα 1979.

ΑΔΨ = *Αδάμαστες Ψυχές*, ΕΡΓΑ, τόμ. Β', Αστήρ, Αθήνα 1989.

ΒΑΣ = *Βασάντα*, ΕΡΓΑ, τόμ. Ε', Αστήρ, Αθήνα 1986.

ΓΙΑΒ = *Γιαβάς ο θαλασσινός*, ΕΡΓΑ, τόμ. Δ', Αστήρ, Αθήνα 1975.

ΚΑΣΤΡ = *Ο Καστρολόγος*, Εστία, 1987.

ΠΡ = *Πονεμένη Ρωμιοσύνη*, ΕΡΓΑ, τόμ. Γ', Αστήρ, 1994.

ΤΑΞ = *Ταξείδια*, Αστήρ, 1981.

ΦΑ = *Φημισμένοι Άντρες και Λησμονημένοι*, ΕΡΓΑ, τόμ. Ζ', Αστήρ, 1987.

Γλωσσάρι των στρατιωτικών όρων

αλυσοπουκάμισο το, ΦΑ 68¹ = αλυσιδωτός θώρακας. Η λέξη αθησαύριστη σε λεξικά της ελληνικής.

αρκεμπούζι το, ΚΑΣΤΡ 97, ΒΑΣ 195, ΑΔΨ 109, 113 = «κανοτούφεκο»². Στο λεξικό του Κριαρά: **αρκομπούζι** και **αρκομπούζο** = βαρύ πρωτόγονο τουφέκι.

Από το ιταλ. archibuso ή arcibugio

αρκεμπουζιέρης ο, ΑΔΨ 112 = στρατιώτης οπλισμένος με αρκεμπούζι.

αρκουδάμαξο το, ΠΡ 46, ΦΑ 44 = πολιορκητική μηχανή.

άρμα η, ΑΔΨ 74 = α) οικογενειακό σύμβολο, οικόσημο β) εθνόσημο.

Από το ιταλ. arma.

αρμάδα η, ΚΑΣΤΡ 152 = πολεμικός στόλος.

Λέξη μεσαιωνική από τη βεντ. armada.

αρμπαλετιέρος ή **αρμπαλετιέρης** (στον πληθ. αρμπαλετιέροι) ΑΔΨ 97.

Η λέξη δεν απαντά σε λεξικά της ελληνικής. Προφανώς στρατιώτες οπλισμένοι με αρμπαλέτα που «ήτανε κάποια τελειοποιημένα δοξάρια» κατά τον Κόντογλου.

Από το γαλλ. arbalétrier < arbalète.

ασφάλαγγας ο, ΤΑΞ 52, ΑΔΨ 28. Ο Κόντογλου (ΑΔΨ 28) εξηγεί: «βάλαμε τέσσερις στόν ασφάλαγγα = στα βασανιστήρια». Πρόκειται για ιδιωματική μορφή της λέξης **φάλαγγας** = μέσο βασανισμού εγκληματιών ή ψυχοπαθών ή άτακτων μαθητών κατά το οποίο σφίγγονταν τα πόδια ανάμεσα σε δύο ξύλα.

ατρίβολος ο, ΚΑΣΤΡ 29: «άτρίβολοι άσκήωτοι». Πρόκειται για ιδιωματικό τύπο της λέξης **τρίβολος** = σιδεράκι με τρεις αιχμές που ριχνόταν σε ποσότητες σε μέρη από τα οποία επρόκειτο να περάσει εχθρικός στρατός για παρακώλυση της πορείας του.

βίγλα η, ΤΑΞ 43, 58 = σκοπιά, φυλάκιο σε δεσπόζουσα θέση.

Λέξη μεσαιωνική από το λατιν. vigilia ή από το ρ. vigilare < vigilare.

γιουργ(ι)άρω ΤΑΞ 75, 79, 121 = εφορμή, κάνω γιούργια. Η λέξη δεν απαντά στο λεξικό του Κριαρά. Άρα μεταγενέστερη του 1669; («γιουργιάρανε», «γιουργάρισε»)

Από το τουρκικό yügüyüs

γκενεράλε ο, ΤΑΞ 22 = στρατηγός.

μεσαιων. (ιταλ.) generale

γουλάς ο, ΤΑΞ 66, 70, 73, ΠΡ 62 = το κάστρο, η ακρόπολη

Λέξη μsn. κ' δημοτ. (τουρκική) από του τουρκικό küle

γράνα η, ΑΔΨ 230, ΦΑ 32: «ή πολιτεία ήτανε περιτοιχισμένη... αλλά για μεγαλύτερη ασφάλεια σκάψανε γρήγορα μιά μεγάλη γράνα» = τάφος, χαντάκι.

Λέξη σλαβική.

δοξαράτος ο, ΤΑΞ 65, ΠΡ 199, ΦΑ 35 = στρατιώτης οπλισμένος με τόξο, τοξότης.

Στο Χρονικό του Μορέως 6716 Α απαντά ο τύπος **δοξαράτορας**.

ζωντιγιόμος ο, ΤΑΞ 36, ΠΡ 193, 195, 199 «Τούζοι, ρηγάδες, προβιντένοι, μπάιλοι, ζωντιγιόμοι, καβαλαριόη (ΤΑΞ 36) = φράγκος αξιωματούχος. Η λέξη είναι αθησαύριστη σε λεξικό της ελληνικής.

Από το γαλλ. *Gentihomme*

ζεχερές ο, ΤΑΞ 73 = «ζωοτροφίες» (Κόντογλου)

Λέξη τουρκική. Απαντάται επίσης και ως **ζαερές** και **ζαϊρές**.

θωρακοφόρος ο, ΚΑΣΤΡ 122 = στρατιώτης του Μεσαίωνα που φορούσε σιδερένιο θώρακα και ανήκε σε σώμα βαριά οπλισμένων ιππέων.

Στο Χρονικό του Μανασσή (στ. 6640) απαντά η λέξη **θωρακοφορία**.

ισάρω παντιέρα ΠΡ 195 = υψώνω σημαία. Η λέξη **ισάρω** είναι αθησαύριστη (= ξεδιπλώνω; άρα υψώνω)

παντιέρα = σημαία.

Από το ιταλικό *bandiera*.

καβαλαριόι ΤΑΞ 36 και **καβαλαρέοι** ΑΔΨ 111 = οι ιππείς.

Λέξη μσν. *καβαλλάρις* < *καβαλλάριος* < λατιν. *caballarius*.

καδένα η, ΚΑΣΤΡ 87 = αλυσίδα: «Πού 'ναι τα ξυλογέφυρα με τις καδένες που τα σηκώνανε».

Λέξη μσν. *καδένα* < βενετ. *cadena*.

καλκάνι το, ΑΔΨ 140 = «καλκάνι λεγότανε η ασπίδα από το ψάρι που λέγεται καλκάνι. Το ίδιο και το σελάχι λέγεται ώστε από το ψάρι που λέγεται μ' αυτό το όνομα» (Κόντογλου) «αρματωμένοι με σπαθιά και με καλκάνια». Η λέξη αθησαύριστη μ' αυτή τη σημασία.

Λέξη τουρκική *kalkan*.

καραούλι το, ΤΑΞ 48 = φρουρά, βάρδια/σκοπιά, παρατηρητήριο.

Ίσως από την τουρκική *karaköl* = φρουρά.

καρτούτσα η, ΓΙΑΒ 208: «κι ο κανονιέρης έβαλε μέσα από μια μπουκαπόρτα του τζεπχανέ λίγες καρτούτσες για τις πιστόλες». Ο τύπος αθησαύριστος.

Στα λεξικά απαντά ο τύπος *kartotyso* (ιταλ.) = κύλινδρος μεταλλικών νομισμάτων περιτυλιγμένων με φύλλο χάρτου, ά. φυσέκι.

καστέλι το, ΤΑΞ 47, ΚΑΣΤΡ 41, 98, 132 = κάστρο.

Λέξη ιταλ. *castello* < λατιν. *castellum*, υποκορ. του *castrum*

καστελλάνος ο, ΤΑΞ 12, 66, ΚΑΣΤΡ 41 = «ο αφέντης του καστελλιού».

Από το ιταλ. *castellano*.

κατσαδούρο το, ΤΑΞ 12, ΚΑΣΤΡ 118, ΑΔΨ 13, 40, 262, ΦΑ 193 = «μικρό κανόνι». Η λέξη αθησαύριστη.

Από το ιταλικό *cazzador, cazzadora*.

καχριμάνης ο, ΦΑ 102 = τούρκος μισθοφόρος (;) «μάζεψε τέσσερις χιλιάδες καχριμάνηδες». Η λέξη αθησαύριστη.

κλάπα η, ΦΑ 162 «έξόν από 'να σκοινί πούχε δεμένο στό λαιμό του είχε και μία σιδερένια κλάπα στό 'να ποδάρι του» = ποδοκάκη (Κριαράς).

Ίσως από το λατιν. clara ή το σλαβ. clava. Η λέξη και σήμερα ιδιωματ. και στην Κύπρο κλάππα.

κουμπάρας ο, (-δες), ΤΑΞ 45 = «μπόμπες από 10 ίσαμε 220 οκάδες η καθεμιά» τουρκική kumbara

ελ-κουμπάρδες ΤΑΞ 45 = «χερόμπομπες».

λουμπάρδα η, ΤΑΞ 12, ΦΑ 94 = κανόνι

Από το ισπαν. lombarda, ίσως από το bombardà.

μαγκανότσαγκρα η, ΤΑΞ 46 «Η πέτρα έχει φάγει αγριοκαλεμίες από χέρι... μαθημένο να βαρά με το κοντάρι για να τραβά με τη μαγκανότσαγκρα».

Λέξη άπαξ στον Κόντογλου.

Απαντάται μόνο στο λεξικό του Du Cange: μαγγανότσαγκρα.

Λέξη μεσαιωνική σύνθετη από τις λέξεις **μάγγανο(ν)** (πολεμικό) = αμυντική πολεμική μηχανή προς βολήν λίθων και βελών (Δημητράκος) και **τσάγκρα** = «μεγάλη σαγίτα, τόξο» (Κόντ.). Εδώ η **μαγκανότσαγκρα** = μεγάλη σαγίτα, τόξο.

μασγάλι το, ΤΑΞ 40, 72, ΚΑΣΤΡ 87 = «τουφεκότρυπα, τουφεκήθρα».

Η λέξη αθησαύριστη σε λεξικά, απαντάται και στον Μακρυγιάννη (βλ. Γλωσσάρι στο: Μακρυγιάννη, *Απομνημονεύματα*, ό.π.): **μασγάλια** = «απυροβολοθυρίδες πύργου ή φρουρίου».

μάσκουλο το, ΤΑΞ 33, 59, Α·Γ·Β 14, ΠΡ 70 = είδος κροτίδας: «...είδα πεταμένα τα φημισμένα μάσκουλα που με δαύτα φοβέριζε τους Τούρκους ο Γενναίος Κολοκοτρώνης διαλαλώντας τα για κανόνια».

Η λέξη απαντά και στον Κολοκοτρώνη, όχι όμως στο λεξικό του Κριαρά.

Λέξη ιταλική, βενετ. maskolo.

μορτάρι το, ΤΑΞ 12, 33, ΚΑΣΤΡ 86 = ακοντόφαρδο κανόνι, (αρχ. ολμοβόλον)». Και στον Κριαρά = πυροβόλο όπλο με κοντό σωλήνα και μεγάλη διάμετρο.

Η λέξη έχει θησαυριστεί και στον Μ. Μπότσαρη.

Από το ιταλ. mortaro

μουσκεταδόρος ο, ΑΔΨ 44, 97 = ο οπλισμένος με μουσκέτο.

Λέξη αθησαύριστη.

μουσκέτο το, ΤΑΞ 52, ΚΑΣΤΡ 94, ΑΔΨ 9, 32 133, 137, 222, ΦΑ 94 = μακρόκανο τουφέκι, παλιό εμπροσθογεμές πυροβόλο όπλο. Και Κόντογλου: «μουσκέτα ήτανε τα αρχαία βαριά τουφέκια» ΑΔΨ 97.

Η λέξη απαντάται και στον Κολοκοτρώνη και τον Μακρυγιάννη.

Από το ιταλ. moschetto.

μπάιλος ο, ΤΑΞ 36, Π Ρ 193,-4,-5,-9, ΚΑΣΤΡ 112 = «διοικητής σε μεγάλη επαρχία της Βενετίας» (Κόντογλου).

Στα λεξικά (Κριαρά, Δημητράκου κλπ.) δίνεται διαφορετικός ορισμός:

1) Αντιπρόσωπος της Βενετίας στο Βυζάντιο με διοικητική πληρεξουσιότητα και 2) Αντιβασιλέας της Κύπρου.

Μεσαιωνική λέξη. (Χρον. Μορ. 1877 *μπάιλος γαρ να είσαι, του να κρατής την αφεντία και Lidell-Scott, βαίουλος = παιδοτρίβης, Σχολ. σε Σοφ. 549, Βυζ.*).

Άλλοι τύποι κατά Κριαρά: *βαίτουλος, βάγιλος, βάϊλος, μπαίτουλος, μπαϊούλος, μπαλίος, πάγιλος, πάϊλος, παλίος.*

μπάλα η, ΤΑΞ 12, ΑΔΨ 13, 36, 133, 137 = βλήμα τουφεκιού, βόλι.

Λέξη μσν. *μπάλα* < ιταλ. *balla*.

μπαρουτχανές ο, ΤΑΞ 34, 45, 78, Α΄Γ΄Β 15, Φ Α 101 = «αποθήκη της μπαρούτης (λέξη τούρκικη)».

μπιντένι και **μπεντένι** το, ΤΑΞ 16, 23, 33, 40, 50, 53, 79, 112 Π Ρ 118, 204, ΚΑΣΤΡ 27, 58, 84, 93, 122, ΑΔΨ 74 = «αρχ. έπαλξις».

Από το τουρκ. *Beden*.

μπομπάρδα η, Π Ρ 195, ΑΔΨ 98, 224 = πρωτόγονο κανόνι που έριχνε πέτρινες ή σιδερένιες μπάλες.

Από το μσν. *μπουμπάρδα* < ιταλ. *bombarda*.

μπούκα η, ΚΑΣΤΡ 86 = στόμιο πυροβόλου, λιμανιού, υπονόμου.

Από το λατιν. *bucca*, ιταλ. *bucca*.

μπουνάρω ΤΑΞ 45 = μπαίνω ορμητικά.

Από το ιταλ. *boccare*

μπουκαπόρτα η, ΤΑΞ 79 = κανονιοθυρίς/καταπακτή ιδ. πλοίων.

Από το βενετ. *boca-porta*.

μπροστινέλα η, ΤΑΞ 48, Φ Α 99 = εμπροσθοφυλακή. Και στον Κολοκοτρώνη.

Η λέξη αθησαύριστη στα λεξικά μ' αυτή τη σημασία. Στους Δημητράκο, Σταματάκο: *μπροστινέλλα* = «το επί του στήθους των ίππων προσαρμοζόμενον μέρος της ζευκτηρίας χρησιμεύον δια την έλασιν και την έλξιν».

μωραγάς ο, ΤΑΞ 36 = τούρκος αξιωματούχος.

Λέξη αθησαύριστη, τουρκική (*mureccah*;). Στον Σπ. Λάμπρου αναφέρεται η λέξη *Μωρα-πασάς*.

πεζούρα η, Π Ρ 207 = το πεζικό.

περμαχιόλι το, ΤΑΞ 44 = έπαλξη, «με τα σκαλωτά περμαχιόλια του».

Λέξη άπαξ στον Κόντογλου και ίσως πλασμένη απ' αυτόν, αθησαύριστη.

Από το (υ)περ-μάχ-ομαι και την κατάληξη της δημοτ. -(ι)όλι.

πορτέλλο το, ΤΑΞ 12 = ακαστρόπορτα, μικρή πόρτα».

Από το ιταλ. *portello* < *porta*.

πρέζα η, ΤΑΞ 45 = η λεία, τα λάφυρα. Και στον Μακρυγιάννη.

Από το ιταλ. *presa*.

προβιντέντος ο, ΤΑΞ 36, Π Ρ 193, 199 = φράγκος αξιωματούχος. «Τούζοι, ρηγάδες, προβιντέντοι, μπάιλοι, ζαντιγιόμοι, καβαλαριοί». ΤΑΞ 36.

Λέξη αθησαύριστη.

Από τη βενετ. *provenda, provento*.

ρεσάλτο το, ΤΑΞ 38, 115, Π Ρ 193, 194, ΚΑΣΤΡ 97, ΑΔΨ 17, 32, 67, 201, Φ Α 99 = έφοδος αγήματος/τολμηρή ή απεγνωσμένη απόπειρα.

Και στον Μακρυγ. και Κολοκοτρ.

Από το ιταλ. risalto.

ρόγα η, = «μισθός και ρογατόρος (Π Ρ 193) = στρατιώτης πληρωτός».

Λέξη μεσαιων. ρόγα <λατ. roga <rogare.

σαντάρδο το, ΤΑΞ 16 = «σημαία». Λέξη άπαξ στον Κόντ.

Λέξη ιταλ. δημ. σταντάρδο = η επί του ιστού σημαία. (Δημητρ).

σαντζάκμπεης ο, ΤΑΞ 36 = διοικητής περιφέρειας, σαντζακιού, υποδιάρρησης του βιλαετίου.

Από το τουρκ. sazakbey.

σιδεροπολέμαρχος ο, ΤΑΞ 65, «τρεις χιλιάδες διαλεχτοί σιδεροπολεμάρχου» = στρατιώτες με σιδερένιες πανοπλίες. Λέξη αθησαύριστη.

σιδεροπουκάμισο το, ΚΑΣΤΡ 122 = σιδερένιος θώρακας μεσαιωνικής πανοπλίας. Και στον Μπότσαρη και τον Παλαμά Δωδ. Γύφτ. 131.

σιδερόσκουφο το, ΚΑΣΤΡ 29 = σιδερένιο κάλυμμα της κεφαλής, μέρος επίσης της πανοπλίας των στρατιωτών του μεσαίωνα.

σκουτάρι το, ΑΔΨ 74, 97 = «αρχ. ασπίδα ή οικδόσημον».

Λέξη μτγν. σκουτάριον, υποκορ. του σκούτα <λατιν. scutum.

σκρόφα η, ΤΑΞ 65 = «μηχάνημα πολεμικό».

Du Cange = Machina bellica (scrophia), (Χρονικόν Μωρέως: να πήσουν σκρόφαις αλαδή, μάλον και τριμπουτζέτα).

Λέξη μτγν. σκρόφα <λατιν. scrofa.

σούμπασης ο, ΤΑΞ 36, (στον πληθ. σουμπασήδες) = τοπικός άρχοντας στην Οθωμανική Τουρκία με δικαιοδοσία διοικητική και αστυνομική.

Λέξη τουρκική.

σφάλια η, Φ Α 62 (άπαξ): «πήγε κι έπεσε απάνω στην κάννα ενός κανονιού για να το γύρει κατά κάτω με το βάρος του κορμιού του, κι ύστερα πρόσταξε να βάλουνε φωτιά στη σφάλια». Λέξη ανερμήνευτη και αθησαύριστη.

Στον Du Cange απαντά το **φαλιά**, **φάλεια** = λάθος.

τάμπια και **ντάπια** η, ΤΑΞ 12 κ.ά., Α' Γ Β 15, Π Ρ 76, 196, 199. ΚΑΣΤΡ 24 κ.ά., = «αρχ. προμαχών». Και στον Κολοκοτρώνη.

Από το τουρκ. tabya.

ταρκάσι το, Π Ρ 78, 79, ΑΔΨ 191, «στον έναν ώμο του έχει ριγμένο το ταρκάσι με τις σαγίτες και στον άλλον ώμο το σκουτάρι του» = φαρέτρα.

Du Cange: ταρκάσιον, ταρχάσιον <ιταλ. tarcasto.

τζεπχανές ο, = πυρομαχικά, μπαρουταποθήκη. Αθησαύριστη σε λεξικά.

Στον Μακρυγ. **τζεμπιχανές** και στον Κολοκοτρ. **τζοπχανές** ή **τζεπχανές**.

Λέξη τουρκική.

τζιντάραγας ο, ΤΑΞ 47, «μηνύσανε στον τζιντάραγα του Παλαμηδιού και

στους άλλους αγάδες» = τούρκος αξιωματούχος προφανώς, ο επικεφαλής των τσιντάρηδων (βλ. λ. πιο κάτω). Λέξη αθησαύριστη.

τιμαρίτης ο, ΤΑΞ 36, «...πασάδες, σουμπασήδες, σαντζακμπέηδες, σπαγήδες, τιμαρίτηδες...» = τούρκος στρατιωτικός, κάτοχος τιμασίου.

Στα λεξικά το λήμμα: **τιμαριώτης**.

Από το μσν. τιμάριον < τουρκ. timar.

τόπι το, ΤΑΞ 33, Π Ρ 70, Φ Α 79, «σωρό βαριά κανόνια, μάσκουλα και τόπια είναι πεταμένα δω κι εκεί» = σφαίρα πυροβόλου και συνεκδ. το κανόνι.

Λέξη τουρκική top = σφαίρα.

τοπούζι το, ΤΑΞ 33, Α΄Β 14, Π Ρ 70 = ρόπαλο που καταλήγει σε σφαιρωτό άκρο.

Από το τουρκ. topuz.

τούζος ο, ΤΑΞ 36 = «Δόγης, ο πρώτος άρχοντας της Βενετίας».

Στον Du Cange **ντούζης** (Χρον. Μορέως) από το ιταλ. dux, doge (βενετ.).

τράκος ο, Φ Α 162 = σύγκρουση.

Από το ιταλ. tracollo.

τρατάτο το, ΤΑΞ 47 = συμφωνία. Και στον Κολοκοτρώνη.

Λέξη αθησαύριστη σε λεξικά.

Από το ιταλ. trattato.

τριμπουζέτο το, ή **τριμπουτζέττο** ή **τριμπουτσίτο**, ΤΑΞ 66, ΚΑΣΤΡ 29, 122 = «μηχάνημα πού 'ρχνε μπάλες καταπάνου στα κάστρα».

Από το λατ. trebuchetum.

τρομπυτιέρης ο, Π Ρ 195 = ο σαλπικτής.

Από το ιταλ. trombetta.

τσάγκρα η, ΚΑΣΤΡ 29 = «μεγάλη σαγίτα, τόξο». Και **τζάγγρα** και **τσάγγρα** = βαρύ τόξο που χρησιμοποιούνταν κατά τον Μεσαίωνα στη Δυτ. Ευρώπη, απ' όπου και εισήχθη στον βυζαντινό στρατό / 2) μονόκανο εμπροσθογεμές ή οπισθογεμές κυνηγετικό όπλο.

τσαγκρατόρος ο, ΤΑΞ 65 = στρατιώτης οπλισμένος με τσάγκρα.

τσιντάρης ο, ΤΑΞ 75, «τότε ο τσιντάρης πήγε τα κλειδιά απάνου σ' έναν ασημένιο δίσκο και τα παράδωσε στον Αλέξαντρο Κατακουζηνό...» = τούρκος αξιωματούχος, ο υπεύθυνος για τη φύλαξη των κλειδιών της πόλης.

Λέξη τουρκική, αθησαύριστη.

φάλια η, ΑΔΨ 117, Φ Α 186: «έπεσε απάνω στην κάνα ενός κανονιού... κι ύστερα πρόσταξε να βάλουνε φωτιά στη φάλια». Λέξη αθησαύριστη. Πρόκειται για άλλο τύπο της λέξης **σφάλια**.

φαλκούνι το, ΤΑΞ 65, Π Ρ 46, Φ Α 44, «μηχάνημα πολεμικό».

Και ο τύπος **φάλκονας** στην Αχιλλίδα.

Στον Du Cange **φαλκόνιον** = machina bellica, (Ιω. Κανανός, *Περί πολιορκίας Κων/πόλεως*, σ. 190: «αλλά και φαλκούνια εποιήσαντο και χελώνας και

αρκουδάμαξα και άλλα πολλά ξύλινα και μηχανικώτατα έργα και ελεπόλεις κατεσκεύασαν»).

φόσσα η, ΤΑΞ 40, 47, 50, ΚΑΣΤΡ 84 = διώρυγα, διωρυγή, τάφρος, «ή πίο χαμηλή τάμπια τού κάστρου χωρίζεται από δαῦτο μέ μιά φόσσα σκαμμένη στό βράχο» (ΤΑΞ 40).

Από το λατιν. fossa.

χελώνα η, Π Ρ 46, Φ Α 44: «μηχανές της πολιορκίας, φαλκούνια, χελώνες κι αρκουδάμαξα», = πολιορκητικό μηχανήμα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Οι αριθμοί δίπλα στις συντομογραφίες, παραπέμπουν στις σελίδες των αναφερόμενων στον κατάλογο των Συντομογραφιών βιβλίων.
2. Οι ερμηνείες μέσα σε εισαγωγικά έχουν δοθεί από τον Κόντογλου.

Ronald Wardhaugh
Sociolinguistics*

ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑ* ΚΑΙ ΕΥΓΕΝΕΙΑ

Όταν μιλούμε, χρειάζεται συνεχώς να επιλέγουμε ανάμεσα σε ποικιλία μορφών: τι θέλουμε να πούμε, πώς επιθυμούμε να το πούμε, ποιοι ειδικότεροι τύποι προτάσεων, λέξεις και ήχοι συναρμολογούν το *τι* και το *πώς*. Το *πώς* λέμε κάτι είναι, το λιγότερο, εξίσου σημαντικό προς το *τι* λέμε: πράγματι, περιεχόμενο και μορφή, είναι αδιαχώριστα, αποτελούν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Ένας τρόπος να δούμε τη σχέση αυτή είναι να εξετάσουμε κάποιες ειδικότερες όψεις της επικοινωνίας: συγκεκριμένα, την εκλογή, μεταξύ φράσεων που περιέχουν τις αντωνυμίες *εσύ* και *εσείς* στις γλώσσες που επιτρέπουν μια τέτοια επιλογή: τη χρήση όρων σε προσφωνήσεις και αποστροφές: και τη χρήση εκφράσεων ευγένειας. Στην καθημιά περίπτωση θα δούμε ότι κάποιες γλωσσικές επιλογές που προτιμά ο ομιλητής δείχνουν την κοινωνική σχέση που ο ίδιος διαπιστώνει ότι υπάρχει μεταξύ αυτού και του ακροατή/των ακροατών του. Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις είναι αδύνατο να αποφύγουμε τέτοιες επιλογές, ενώ —στην πράξη— διαμορφώνουμε τα μηνύματα. Θα δούμε επίσης ότι οι γλώσσες σημαντικά διαφέρουν από την άποψη αυτή, τουλάχιστον σε σχέση με τις πλευρές που θα εξετάσουμε.

Εσύ και Εσείς

Πολλές γλώσσες, που διακρίνουν μεταξύ του β' ενικού προσώπου και του β' πληθυντικού, από άποψη γραμματική, επιβάλλουν κατά τη χρήση να μιλούμε

* Από το βιβλίο του Ronald Wardhaugh (1992) *An introduction to sociolinguistics* Blackwell, σελ. 258-264.

* Με τον όρο «οικειότητα» ερμηνεύω τον αγγλικό *solidarity*, που σημαίνει την ιδιότητα του συμπαγούς και μεταφορικά την αλληλεγγύη. Στη συνέχεια της μετάφρασης θα χρησιμοποιώ κατ' επιλογήν τις λέξεις «οικειότητα», «αλληλεγγύη» ανάλογα με τα συμφραζόμενα. Η καθιερωμένη πάντως απόδοση του όρου είναι: αλληλεγγύη.

με το β' πληθυντικό σε ορισμένες περιπτώσεις: πρόκειται για τη διάκριση μεταξύ *tu* (T = εσύ) και *vous* (V = εσείς) στα γαλλικά. Κάποτε ο τύπος T χαρακτηρίζεται ως «οικείος τρόπος» και ο τύπος V ως ο «ευγενικός». Άλλες γλώσσες με παρόμοια διάκριση μεταξύ T και V (στο εξής: «διάκριση T/V») είναι η Λατινική (*tu, vos*), η ρωσική (*ty, vy*), η ιταλική (*tu, Lei*), η γερμανική (*du, Sie*), η σουηδική (*du, ni*), η ελληνική (εσύ, εσείς). Και η αγγλική είχε κάποτε τη διάκριση αυτή: *thou you*.

Κατά τους Brown και Gilman (1960), η διάκριση T/V ξεκίνησε ως γνήσια διαφορά μεταξύ ενικού-πληθυντικού. Αλλά προέκυψε μια περιπλοκή, την οποία ερμηνεύουν ως εξής (σελ. 25):

«Στα λατινικά της αρχαιότητας υπήρχε μόνο *tu* στον ενικό. Ο πληθυντικός *vos* ως τύπος προσφώνησης που σχετιζόταν με ένα πρόσωπο απευθυνόταν αρχικά στον αυτοκράτορα και υπάρχουν αρκετές θεωρίες... για το πώς μπορεί να προέκυψε αυτό. Η χρήση του πληθυντικού προς τον αυτοκράτορα ξεκινά τον 4ο αι. Τότε υπήρχαν δύο αυτοκράτορες: ο διοικητής του ανατολικού τμήματος έδρευε στην Κωνσταντινούπολη και ο διοικητής του δυτικού στη Ρώμη. Λόγω των μεταρρυθμίσεων του Διοκλητιανού η αυτοκρατορική υπηρεσία (αν και διμελής η ανώτατη εξουσία) ήταν διοικητικά ενιαία. Οι λέξεις που απευθύνονταν σε έναν από τους δύο θεωρούνταν επομένως ότι απευθύνονταν και στους δύο. Η επιλογή του *vos* κατά τις προσφωνήσεις ίσως αποτελούσε την απάντηση σε αυτήν την ενυπάρχουσα δυαδικότητα. Ο αυτοκράτορας είναι και κατά μία άλλη έννοια πολλοί: είναι η κορυφή του λαού του και μιλά ως αντιπρόσωπός του. Τα βασιλικά πρόσωπα κάποτε λένε «μείς», όπου ο απλός άνθρωπος θα έλεγε «εγώ». Ο Ρωμαίος αυτοκράτορας κάποτε χρησιμοποιεί για τον εαυτό του το *nos*, και το ευλαβικό *vos* αποτελεί τον απλώς αμοιβαίο του τύπο».

Η συνέπεια αυτής της χρήσης ήταν κατά τον Μεσαίωνα να αρχίσουν προφανώς οι ανώτερες τάξεις να χρησιμοποιούν τους τύπους V μεταξύ τους, για να δείξουν αμοιβαίο σεβασμό και ευγένεια. Εξάλλου διατηρούνταν οι τύποι T, με αποτέλεσμα οι ανώτερες τάξεις να χρησιμοποιούν μεταξύ τους τον τύπο V, οι κατώτερες τάξεις τον T, οι ανώτερες τάξεις να απευθύνονται στις κατώτερες με τον T και η απάντηση να έρχεται με τον V. Αυτή η τελευταία μη αμοιβαία χρήση T/V κατέληξε επομένως να δηλώνει σχέση εξουσιαστική. Επεκτάθηκε σε περιστάσεις όπως: εντολές ανθρώπων σε ζώα, κυρίου/κυρίας σε υπηρέτες, γονέων σε παιδιά, ιερέως σε πιστό μετανοούντα, αξιωματικού σε στρατιώτη, ακόμη και του Θεού προς τους αγγέλους και σε κάθε τέτοια περίπτωση ο πρώτος χρησιμοποιούσε τον T και άκουε τον V.

Η χρήση του V κατέληξε να εκφράζει «ευγενική στάση». Η χρήση της ευγένειας επεκτάθηκε στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, αλλ' όχι και στις κατώτατες, τόσο που σε ορισμένες τάξεις να τον αναμένουμε να χρησιμοποιείται μεταξύ συζύγων, γονέων και τέκνων, και εραστών. Η αμοιβαία χρήση του

Τ μπορούσε πάντα να χρησιμοποιηθεί, για να δείξει οικειότητα, και η χρήση του για το σκοπό αυτό επεκτάθηκε σε περιστάσεις κατά τις οποίες δύο πρόσωπα συμφωνούσαν ότι είχαν ισχυρά κοινά συμφέροντα, δηλ. ένιωθαν το συναίσθημα της αλληλεγγύης. Αυτό το αμοιβαίο Τ της αλληλεγγύης σιγά-σιγά αντικατέστησε το V της αμοιβαίας ευγένειας, εφόσον η αλληλεγγύη είναι συχνά σημαντικότερη από την ευγένεια στις προσωπικές σχέσεις. Επιπλέον η χρήση του μη αμοιβαίου T/V στην εξουσιαστική έκφραση μειώθηκε και το αμοιβαίο V συχνά χρησιμοποιήθηκε αντ' αυτού, όπως π.χ. μεταξύ αξιωματικού και στρατιώτη. Και σήμερα ακόμα μπορούμε να συναντήσουμε χρήσεις του μη αμοιβαίου T/V, αλλ' η αλληλεγγύη έτεινε να αντικαταστήσει την εξουσία, ούτως ώστε τώρα το αμοιβαίο T να συναντάται πολύ συχνά σε σχέσεις που πριν δεν χρησιμοποιούσαν τον αμοιβαίο τύπο, όπως π.χ. μεταξύ πατέρα και γιου, και εργοδότη και υπαλλήλου. Οι Brown και Gilman μελέτησαν πώς οι νέοι της ανώτερης τάξης σε Γαλλία, Γερμανία και Ιταλία περιέγραψαν την εκ μέρους των χρήση του τύπου T/V· και η μελέτη τους σαφώς δείχνει την υπεροχή της αλληλεγγύης επί της εξουσίας. Ιδού οι παρατηρήσεις τους (σσ. 263-4):

«Οι πολλές επιμέρους διαφορές μεταξύ των τριών γλωσσών επιτρέπουν έναν γενικό χαρακτηρισμό. Ας αντιπαραθέσουμε αρχικά τα γερμανικά και τα γαλλικά. Το γερμανικό T συναντάται πιο σταθερά εντός της οικογένειας απ' ό,τι το γαλλικό T· μαζί με τα υψηλότερα ποσοστά του T (πράγμα σημαντικό), όσον αφορά τον παππού και τη γυναίκα του μεγαλύτερου αδελφού, υπάρχουν μικρότερες διαφορές που δείχνουν ποσοστά αυξημένα για το γερμανικό T στην περίπτωση του πατέρα, της μητέρας, της συζύγου, του έγγαμου μεγαλύτερου αδελφού και του μακρινού εξαδέλφου. Το γαλλικό T δεν ισχύει αυτόματα για τους μακρινούς συγγενείς, αλλ' είναι πιθανότερο να χρησιμοποιηθεί (απ' ό,τι η γερμανική αντωνυμία), για να εκφράσει τη συναδελφικότητα μεταξύ φοιτητών, υπαλλήλων, συμπατριωτών στο εξωτερικό και στρατιωτών. Γενικά μπορούμε να πούμε ότι η οικειότητα του γερμανικού T προσγράφεται στις οικογενειακές σχέσεις. Το γαλλικό T, σε μεγαλύτερο βαθμό, κωδικοποιεί μια επίκτητη οικειότητα, που δεν θεμελιώνεται σε οικογενειακές σχέσεις, αλλ' αναπτύσσεται από κάποιο είδος κοινής ζωής. Όσο για το ιταλικό T σχεδόν εξισώνεται προς το γερμανικό σε οικογενειακή οικειότητα και υπερβαίνει το γαλλικό σε συναδελφικότητα. Η συναδελφικότητα του Ιταλού, κατά σύμπτωση, επεκτείνεται και στην Ιταλίδα· αντίθετα προς τον Γάλλο ή Γερμανό σπουδαστή, ο Ιταλός μιλά στη συνάδελφο με το T, με όση άνεση και στον Ιταλό συνάδελφο.

Επειδή η αλληλεγγύη είναι πολύ σημαντική, πέφτει συχνά το βάρος σε μια από τις δύο πλευρές να εγκαινιάσει τη χρήση του T. Οι Brown και Gilman εξηγούν πώς μπορεί να ξεκινήσει μια τέτοια αλλαγή, δηλ. η μεταβολή από την ευγενική (ή μη αμοιβαία) χρήση στο αμοιβαίο T (σελ. 260):

«Ενδιαφέρον σημερινό κατάλοιπο της εξουσιαστικής σχέσης είναι το ότι

δεχόμαστε πως δικαίωμα να εγκαινιάσει το αμοιβαίο T έχει εκείνο το μέλος της δυάδας που, λόγω εξουσίας, μπορεί να χρησιμοποιεί τον τύπο T χωρίς αμοιβαιότητα. Είναι πιο κομψό η πρόταση για οικειότητα να προέλθει από τον πιο ηλικιωμένο παρά από τον νεότερο, από τον πλουσιότερο παρά τον φτωχότερο, από τον εργοδότη παρά από τον υπάλληλο, από τον αριστοκράτη παρά τον άνθρωπο του λαού, από τη γυναίκα παρά από τον άντρα».

Έχει παρατηρηθεί ότι οι Γερμανοί που κατέληξαν να γνωριστούν καλά σχεδόν εορτάζουν την ευκαιρία να μιλούν ο ένας στον άλλο με το *du* (*Brüderschaft trinken* = το ποτό της αδελφοποίησεως) και όχι με το *Sie*. Συνήθως σε τέτοιες περιστάσεις ο ανώτερος εγκαινιάζει την αλλαγή. Άπαξ και ένα ζεύγος συνομιλητών αποφασίσει να χρησιμοποιεί το αμοιβαίο T, είναι σχεδόν αδύνατο να ξαναγυρίσει στη χρήση του T/V ή του V/V.

Η εκ μέρους των Brown και Gilman μελέτη της χρήσης T/V τους οδήγησε να παρατηρήσουν κάτι στο οποίο θα αναφερθούμε στη συνέχεια (σελ. 272):

«Η επαρκής σταθερότητα στις προσφωνήσεις μάς επιτρέπει να μιλούμε για ύφος προσωπικής ανωνυμίας που συνεπάγεται την κατά το μάλλον και ήττον ευρεία χρήση του αλληλέγγυου T. Ακόμη και μεταξύ φοιτητών του ίδιου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου υπάρχουν υφολογικές διαφορές, και δυνατόν αυτές να εκφράζουν ριζοσπαστική ή συντηρητική ιδεολογία. Ένας Γάλλος μπορεί, με αρκετή εμπιστοσύνη στην κρίση του, να συμπεράνει ότι ένας φοιτητής πανεπιστημιακός που κατά κανόνα χρησιμοποιεί το T στις σχέσεις του με τις συμφοιτήτριές του θα ευνοούσε την εθνικοποίηση της βιομηχανίας, τον ελεύθερο έρωτα, τον γάμο υπό δοκιμή, την κατάργηση της θανατικής ποινής, και την αποδυνάμωση της εθνικιστικής και θρησκευτικής νομιμοφροσύνης».

Αυτή η άποψη είναι ενδιαφέρουσα, να ακούς δηλ. ένα νεαρό Γάλλο μιας ορισμένης τάξης και, από το πώς χρησιμοποιεί τους τύπους T/V, να προλέγεις ότι ίσως δέχεται κάποιες γνώμες. Όπως θα δούμε, μια άλλη μελέτη σε αντίστοιχη κοινωνική ομάδα στην Ιταλία επιβεβαίωσε ότι η χρήση των τύπων T/V έχει την ίδια διαπιστωτική αξία.

Οι Lambert και Tucker (1976) τόνισαν ότι όλες οι γαλλικές κοινότητες και όλες οι ομάδες μιας κοινότητας δεν χρησιμοποιούν παρόμοια τους τύπους T/V. Π.χ. τα παιδιά στο Μόντρεαλ και σε ορισμένες αγροτικές περιοχές του Κεμπέκ, στη μικρή πόλη Λαβάζ (Μαγέν, Γαλλία) και στα αραιοκατοικημένα γαλλόφωνα νησιά Σαιν-Πιέρ και Μικελόν, που βρίσκονται έξω από τη Ν. ακτή της Νέας Γης (στον Καναδά), χρησιμοποιούν διαφορετικά τους τύπους T/V. Στα δύο τελευταία μέρη τα παιδιά χρησιμοποιούν το *tu* με όλους τους συγγενείς και νονούς/νονές, αλλά στο Κεμπέκ —ειδικότερα στις αγροτικές περιοχές— ακόμη χρησιμοποιούν σημαντικά το *vous* στην οικογένεια, ειδικότερα όσο η απόσταση σε ηλικία και σχέση αυξάνει. Τα ίδια τα παιδιά ακούν το *tu*

και στα τρία μέρη: στο Κεμπέκ αυτό είναι σχεδόν γενικό, όταν ο ενήλικος μιλά σε παιδιά και νέους, ασχέτως περιστάσεων. Στο Σαιν-Πιέρ και τη Λαβάς εξάλλου χρειάζεται να υπάρχει γνωριμία ή κάποια οικειότητα, για να χρησιμοποιηθεί το *tu* αμοιβαία εκτός οικογένειας. Το Κεμπέκ αποδεικνύεται το συντηρητικότερο στη χρήση των T/V, με τους ξένους και τους ηλικιωμένους να περιμένουν το V. Όταν ο νεαρός χρησιμοποιεί το *tu* μιλώντας σε κάποιον που περιμένει το *vous*, θα γίνει αντιληπτή η παρατυπία του, έστω και αν δεν επακολουθήσει οποιοδήποτε σχόλιο.

Ο Ager (1990, σελ. 190) σημειώνει ότι σε ένα πρακτορείο ταξιδιών στο Παρίσι όλοι χρησιμοποιούν το *tu*, όχι όμως και προς τον ιδιοκτήτη ή την καθαρίστρια. Προσθέτει ότι το *tu* χρησιμοποιείται γενικά στις στενές γνωριμίες και για ανθρώπους που θεωρούνται πολύ κατώτεροι, και σχολιάζει: «Δεν υπάρχει καμιά οικειότητα ούτε φιλικότητα στο *tu* που χρησιμοποιεί ο αστυνομικός που ελέγχει τα χαρτιά ενός νεαρού ή ενός μετανάστη εργάτη». Εξάλλου οι ηγέτες της κοινωνίας ως τώρα χρησιμοποιούν το *vous* ευρέως με τους γνωστούς τους, π.χ. ο πρώην πρόεδρος Ζισκάρ ντ' Εσταίν, όταν μιλούσε σε οποιονδήποτε στο νοικοκυριό του — της γυναίκας του, των παιδιών και των σκύλων συμπεριλαμβανομένων!

Ένα βιβλίο που τυπώθηκε στη Γαλλία με τίτλο *Savoir-vivre en France* (Vigner, 1978), δίνει τις επόμενες συμβουλές στους ξένους για τη χρήση των *tu* και *vous*. Το *tu* χρησιμοποιούν σύζυγοι και αδέρφια ασχέτως ηλικίας, γονείς και παιδιά, στενοί συγγενείς, νέοι και νέες που ζουν μαζί ή συνεργάζονται στενά ή ηλικιωμένοι που ασχολούνται με το ίδιο έργο, και ενήλικοι που συνδέονται μακριά φίλα, ειδικότερα ενήλικοι του ίδιου φύλου. Το *vous* πρέπει να χρησιμοποιούν οι άγνωστοι, όσοι δεν συνδέονται με οποιονδήποτε δεσμό, και μεταξύ τους ο ανώτερος και ο κατώτερος. Κατά τον Vigner, το *tu* συνηθίζεται σε κάποιες μορφές εργασίας, συγγένειας και μεταξύ της νεολαίας, αλλά δεν υπάρχουν ακριβείς κανόνες για τη χρήση του. Δεν θα πρέπει όμως να χρησιμοποιεί κάποιος το *tu* αδιακρίτως, εφόσον μια τέτοια συμπεριφορά θα θεωρηθεί υπερβολικώς οικεία και δεν θα εκτιμηθεί ευνοϊκά. Άπαξ και δεν υπάρχει ακριβής κανόνας για το πότε κάποιος μετακινείται από το *vous* στο *tu*, το καλύτερο είναι να περιμένεις ώσπου ο άλλος να του απευθυνθεί με το *tu*, πριν ο ίδιος το χρησιμοποιήσει. Αυτή η τελευταία συμβολή έχει κάποια λογική: αν δεν μπορείς να διακρίνεις ποιος έχει την «εξουσία», χρησιμοποίησε την «ευγένεια» και περίμενε, ώσπου ο άλλος να δείξει «οικειότητα».

Και οι Ταμίλ έχουν παρόμοια διάκριση T/V. Μια μελέτη απέδειξε ότι σε ένα χωριό των Ταμίλ με κοινωνικές τάξεις (κάστες), όσο κατώτερη η τάξη, τόσο συχνότερη η χρήση του T. Στις ανώτερες τάξεις υπήρχε σημαντική αμοιβαία χρήση του V, αλλά και παραδείγματα ασύμμετρης χρήσης των T/V. Φαίνεται πως υπό τέτοιες περιστάσεις η χρήση του αμοιβαίου T δεν δηλώνει

γότητρο, και όσο περισσότερο χρησιμοποιείται το V, τόσο μεγαλύτερο το γότητρο. Σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσουν το φαινόμενο αυτό οι Brown και Levinson (1979, σσ. 332-3) θέτουν το αίτημα: «Η χρήση των T/V συνδέεται αρχικά με τα είδη της κοινωνικής σχέσης και ο συσχετισμός του τύπου T, με ομάδες κοινωνικές κατώτερες σε διαστρωματωμένες κοινωνίες οφείλεται στο πώς η διαστρωμάτωση επηρεάζει τη φύση των κοινωνικών σχέσεων μέσα στην ομάδα». Πιστεύουν ότι ο πληθυσμός των κατώτερων στρωμάτων σε τέτοιες κοινωνίες είναι κατ' ανάγκην αλληλοεξαρτημένος, έτσι που «σχέσεις ισότητας και οικειότητας είναι πιθανόν να δημιουργηθούν μεταξύ των ενηλίκων, που συμβολίζονται χαρακτηριστικά με τον τύπο του αμοιβαίου T». Τα κοινωνικά δίκτυα μεταξύ των ανώτερων στρωμάτων είναι πολύ περισσότερο αποσπασματικά, ο κόσμος είναι πιο ανεξάρτητος και η κοινωνική απόσταση πιο συνηθισμένη. Γι' αυτό και σε τέτοιες ομάδες συναντάται ο τύπος V. Οι οικογενειακές σχέσεις είναι κι αυτές περισσότερο ιεραρχημένες και αυτό αποκλείει εκ των προτέρων τη χρήση του T.

Ας επιστρέψουμε σε μια «δημοκρατικότερη» Ευρώπη και να δούμε κάποιες ταξικές διαφορές στη χρήση των T/V. Υπάρχουν μαρτυρίες (Bates και Benigni, 1975) ότι η χρήση των T/V στην Ιταλία ακόμα εξελίσσεται. Μια έρευνα της χρήσης αυτής σε 117 κατοίκους της Ρώμης ηλικίας 15-35 ετών και 45-65 ετών αποκάλυψε ότι η αμοιβαία οικειότητα αποτελούσε τον κανόνα σε πλείστες περιπτώσεις, με τη διαφορά ηλικίας ως μόνο παράγοντα πιθανό για χρήση μη αμοιβαία. Εξάλλου η νεολαία της ανώτερης τάξης και η νεολαία της κατώτερης τάξης έτειναν σε διαφορετική συμπεριφορά. Συνολικά οι νέοι της κατώτερης τάξης ήταν πιο τυπολάτρεις στην εκλογή τους απ' όσο οι νέοι της ανώτερης τάξης, οι οποίοι συμπεριφέρονταν όπως δείχνει η μελέτη των Brown και Gilman. Ένας λόγος της διαφορετικής συμπεριφοράς ίσως ήταν η φιλοδοξία της νεολαίας της κατώτερης τάξης να μοιάσει με ό,τι θεωρεί ως τρέχουσα συμπεριφορά των κοινωνικά υψηλότερων ομάδων, και η νεολαία της ανώτερης τάξης —που συχνότατα επιδεικνύει τάσεις ριζοσπαστικές— προσπαθεί να μιμηθεί ό,τι θεωρεί ως ύφος του «λαού».

Η άτυπη παρατήρηση έτεινε να επιβεβαιώσει αυτή την ερμηνεία. Ένας νέος της ανώτερης τάξης που αντιμετώπιζει το πρόβλημα πώς να απευθυνθεί σε έναν νέο της κατώτερης τάξης μπορεί να χρησιμοποιήσει το *tu* για οικειότητα, αλλά το *tu* είναι και παραδοσιακά τύπος μη αμοιβαίος. Ασφαλές είναι το ευγενικό *Lei*. Με αποτέλεσμα κάποτε κάποιοι νέοι της ανώτερης τάξης να αντιστρέφουν τελείως τη χρήση των *tu* και *Lei*, προσπαθώντας να εξασφαλίσουν οικειότητα με μέλη των κατώτερων τάξεων και χρησιμοποιώντας το *Lei*, π.χ. μιλώντας σε υπηρέτες και γκαρσόνια, και απευθυνόμενοι το *tu* σε καθηγητές και εργοδότες. Αλλ' η διάκριση ίσως είναι το ίδιο αυστηρή στην πράξη, όπως και ήταν η χρήση των *tu* και *Lei* πριν απ' την αντιστροφή.

Οι Bates και Benigni σχολιάζουν (σσ. 280-1) και το αίτημα που διατύπωσαν

οι Brown και Gilman (1960, σ. 175) σχετικά με τις πολιτικές απόψεις —που προαναφέρθηκαν— ενός νέου Γάλλου της ανώτερης τάξης: «Ένας Γάλλος μπορεί, με αρκετή εμπιστοσύνη στην κρίση του, να συμπεράνει ότι ένας φοιτητής πανεπιστημιακός που κατά κανόνα χρησιμοποιεί το *T* στις σχέσεις του με τις συμφοιτήτριές του θα εννοούσε την εθνικοποίηση της βιομηχανίας, τον ελεύθερο έρωτα, τον γάμο υπό δοκιμήν, την κατάργηση της θανατικής ποινής και την αποδυνάμωση της εθνικιστικής και θρησκευτικής νομιμοφροσύνης». Συμφωνούν πως η άποψη αυτή αληθεύει για τον Ιταλό νέο της ανώτερης τάξης, αλλά μόνο της τάξης αυτής: «Κανείς δεν μπορεί, με οποιαδήποτε εμπιστοσύνη στην κρίση του, να προεικάζει την πολιτική φιλοσοφία ενός νέου εργάτη "με μπλε κολλάρο"* ακούγοντάς τον να μιλά με το *tu* σε μια νεαρή γυναίκα» (Bates και Benigni, 1975, σελ. 281). Ενώ η νεολαία της ανώτερης τάξης μοιάζει να αντιστρέφει το παραδοσιακό πρότυπο στη χρήση του *T/V*, χωρίς αναγκαστικά να αλλάζει το σύστημα, σε άλλες ομάδες της κοινωνίας είναι φανερό η μεταβολή, ειδικότερα η μεταβολή προς την αμοιβαία χρήση. Σήμερα πλείστοι Ιταλοί είναι πιθανό να περιμένουν απάντηση στην ίδια μορφή με την οποία απευθύνονται σε κάποιον. Βλ. στον Clyne (1984, σσ. 124-8) τη σύγχρονή μας διαπίστωση ότι στη Γερμανία σημειώνεται παρόμοια στροφή προς τον παραδοσιακότερο τρόπο, δηλ. τον προηγούμενο. Ο Braun (1988, σελ. 30) αναφέρει, π.χ., ένα γεγονός στη Γερμανία, το 1977. Μια Γερμανίδα μανάβισσα μίλησε με το *du* σε έναν αστυνομικό, που θεώρησε αυτή τη στάση προσβλητική και την πήγε στο δικαστήριο. Ο δικαστής συμφώνησε μαζί του και της επέβαλε πρόστιμο 2.250 γερμανικών μάρκων, μολονότι εκείνη υποστήριξε ότι στην αγροτική της διάλεκτο η χρήση του *du* δεν συνιστούσε προσβολή.

Υπάρχουν σημαντικές μαρτυρίες ότι η «εξουσία» δεν είναι πια τόσο σημαντική όσο κάποτε στην επιλογή της χρήσης *T/V*: τα τελευταία χρόνια υπήρξε δραστική μετακίνηση προς την «οικειότητα». Εξάλλου παραμένουν σε ισχύ πολλές τοπικές παραλλαγές. Π.χ. η αλληλεγγύη στα χρόνια της Γαλλικής Επανάστασης ζητούσε τη χρήση του *T* αμοιβαία, αλλά στη Ρωσική Επανάσταση η τάση ήταν προς το αμοιβαίο *V*. Το αμοιβαίο *T* ανέκαθεν χαρακτήριζε τις σχέσεις στις κατώτερες τάξεις, γι' αυτό ίσως σε κάποιες περιστάσεις κάποιοι το αποφεύγουν, για να δείξουν ότι δεν μιμούνται τις κατώτερες τάξεις, αλλ' επιζητούν την «ευγένεια». Εξάλλου οι τύποι *T* κάποτε ασκούν πολύ ειδική έλξη σε όσους της ανώτερης τάξης —εκ καταγωγής— προσπαθούν να δώσουν στο λόγο τους σαφή «δημοκρατική» χροιά. Αναμένουμε οι διαφορετικές κοινωνίες να επιλέξουν διαφορετικούς τρόπους χειρισμού της διακρίσεως *T/V*, και τούτο συμβαίνει πράγματι —το βρήκαμε— με τη Γερμανία, τη Γαλλία και την Ιταλία, όπου οι τύποι *T/V* ισχύουν κατά ιδιαίτερο τρόπο. Επιπλέον η χρήση *T/V* συνεχώς εξελίσσεται. Ίσως μάλιστα η εξέλιξη να μην είναι προς την οικειότη-

* Είναι ο ειδικευμένος εργάτης ή τεχνίτης (Σ.τ.Μ.).

τα πάντοτε και την απομάκρυνση από την εξουσιαστική χρήση. Η εξουσία εξακολουθεί να αποτελεί ακόμα μέρος της σύγχρονης κοινωνικής δομής και θιγές μας εξέπληττε αν ξαφνικά χάνονταν όλα τα ίχνη των τρόπων T/V από το σύστημα των αντωνυμιών.

Η αγγλική βέβαια δεν διακρίνει στην πράξη μεταξύ T και V. Η χρήση των τύπων T από τους Κουάκερους είναι πολύ περιορισμένη, αλλ' οι τύποι T αποτελούν χαρακτηριστικό αλληλεγγύης για όσους τους χρησιμοποιούν. Η χρήση των T/V που εξακολουθεί να υπάρχει από τα παλαιότερα αγγλικά αφορά σταθερούς τύπους προσευχής ή συναντάται σε έργα γραμμένα όσο η διάκριση T/V υπήρχε στη γλώσσα ή σε έργα σύγχρονα που προσπαθούν να απεικονίσουν κάποιες όψεις μιας παλαιότερης εποχής. Είναι ακόμη δυνατό όμως για τους ομιλούντες την αγγλική να παρουσιάσουν μέσω της γλώσσας τις σχέσεις τις εξουσιαστικές ή την οικειότητα/αλληλεγγύη: αρκεί απλώς να χρησιμοποιήσουν άλλα μέσα. Οι αγγλόφωνοι, όπως και οι ομιλούντες άλλες γλώσσες, έχουν στη διάθεσή τους άλλους όρους αποστροφής και προσφώνησης.

(Μετάφραση: Αντ. Η. Σακελλαρίου)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ager, P. E. (1990). *Sociolinguistics and contemporary French*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Bates, E. and L. Benigni (1975). Rules of Address in Italy: A Sociological Survey. *Language in Society*, 4.
- Braun (1988). *Terms of Address*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Brown, R., and A. Gilman (1960). «The Pronouns of Power and Solidarity». Στο T. A. Sebeok (ed). *Style in language*, New York: John Wiley.
- Clyne, M. G. (1984). *Language and Society in the German-speaking countries*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lambert W. E. and G. R. Tucker (1976). *Tu, vous, usted: A social - Psychological Study of Address Patterny*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Vigner, G. (1978). *Savoir-vivre en France*. Paris: Hachette.

Κατερίνα Τουρατζίδου

Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΜΠΕΔΩΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Ο καθηγητής της ξένης γλώσσας αντιμετωπίζει στην τάξη έντονο το πρόβλημα της μάθησης των νέων λέξεων από τους μαθητές του. Διαπιστώνει καθημερινά ότι η μνήμη των παιδιών δεν είναι τόσο ισχυρή ώστε να διατηρεί και να αναπλάθει με ευχέρεια το νέο λεξιλόγιο. Το αποτέλεσμα είναι οι νέες λέξεις να ξεχνιούνται πολύ γρήγορα, οι μαθητές να χάνουν τη διάθεσή τους για μάθηση και οι δάσκαλοι ν' απογοητεύονται.

Στην ερώτηση τι μπορεί να κάνει ο δάσκαλος για να βοηθήσει τους μαθητές του ώστε να αντιμετωπίσουν θετικά το πρόβλημα, θα προσπαθήσω να δώσω μια απάντηση με βάση την εμπειρία από το σχολείο και την ενημέρωσή μου από τη σχετική βιβλιογραφία.

Κατά την εκμάθηση των λέξεων μιας ξένης γλώσσας προκύπτουν τα εξής ερωτήματα:

1. Ποιες λέξεις πρέπει να μάθει ο μαθητής σε πρώτη φάση.

2. Πώς πρέπει να παρουσιάζονται οι νέες λέξεις κατά τη διδακτική διαδικασία.

3. Πώς μπορούν να σταθεροποιηθούν οι νέες λέξεις στη μνήμη του μαθητή.

1α. Στην πρώτη περίπτωση κάνουμε διάκριση ανάμεσα στο ενεργητικό και παθητικό λεξιλόγιο.

Στο πρώτο ανήκουν οι λέξεις που εξυπηρετούν τις ανάγκες του μαθητή, είτε πρόκειται να τις χρησιμοποιήσει για την καθημερινή κοινωνική του επαφή, είτε για άλλου είδους δραστηριότητες.

Ο στόχος της διδασκαλίας άλλωστε είναι να βοηθήσει τον διδασκόμενο ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις στοιχειώδεις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει, όταν βρεθεί στη χώρα που ομιλείται η γλώσσα. Το ενεργητικό λεξιλόγιο έχει σχέση με θέματα όπως: συστάσεις, κατοικία, φαγητό, ενδυμασία, πληροφορίες για τόπο, επάγγελμα, κλπ.

Στο Παθητικό λεξιλόγιο ανήκουν οι λέξεις που δεν υπηρετούν άμεσες επι-

κοινωνικές ανάγκες του μαθητή ή δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά του, π.χ. τα υποβρύχιά δεν ενδιαφέρουν όλους τους μαθητές, άρα το λεξιλόγιο το σχετικό μ' αυτά είναι αδιάφορο σε μία ή περισσότερες ομάδες.

2α. Οι νέες λέξεις ενδείκνυται να προσφέρονται μέσα από αποσπάσματα —εύστοχα επιλεγμένα— και όχι με κείμενα κατασκευασμένα που δεν προσφέρουν τη γλώσσα αυθεντικά. Αυτό έχει σαν συνέπεια τη συναισθηματική επαφή του μαθητή με το κείμενο, ο οποίος χαίρεται να αντλεί πληροφορίες από αυτά που διαβάζει. Έτσι οι νέες λέξεις αποτυπώνονται γρήγορα στη μνήμη και είναι δύσκολο να ξεχαστούν. Μεμονωμένες λέξεις καθώς και λέξεις σε μεμονωμένες προτάσεις ξεχνιούνται γρήγορα γιατί δε σχηματίζουν μια ζωντανή γλωσσική ενότητα. Δηλ. ο μαθητής δεν έχει κανενός είδους συναισθηματική επικοινωνία με το κείμενο. Δυστυχώς αυτή η πραγματικότητα δε λαμβάνεται υπόψη όσο θα έπρεπε ακόμη και από τους συγγραφείς ξενόγλωσσων βιβλίων. Πολλά βιβλία είναι τόσο ανιαρά, που ακόμα και η φυλλομέτρησή τους προκαλεί δυσθυμία στους μαθητές.

Αναφέρω ένα παράδειγμα για το πώς παρουσιάζονται τα χρώματα σ' ένα βιβλίο γερμανικών.

Υπάρχει μια έγχρωμη εικόνα και από κάτω οι προτάσεις.

Die Rakete ist blau.

Mein Vater ist rot.

Der Himmel ist weiss.

Die Wolke ist grun.

Der Mond ist geld.

Die Baume sind orange.

Η αναφορά των χρωμάτων για μια και μόνο φορά και σε μεμονωμένες προτάσεις δεν συντελεί στην αφομοίωσή τους. Αντίθετα η παρουσία τους με τη βοήθεια ενός κειμένου όπου θα είναι δυνατόν κάποια χρώματα να αναφέρονται περισσότερες από μία φορές θα καθιστούσε ευκολότερη την αποτύπωση και συνεπώς και την εκμάθησή τους. Γιατί η εμπειρία έχει καταδείξει ότι οι λέξεις που δεν επαναλαμβάνονται λησμονούνται σύντομα.

3. Έχει καταδειχθεί ότι όσο περισσότερο ασχολείται κανείς με μία λέξη και όσο πιο πολλούς τρόπους χρησιμοποιεί για την κατανόησή της τόσο πιο αποτελεσματική είναι η εκμάθησή της. Οι μέθοδοι που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για την αναγνώριση και σε συνέχεια για την εμπέδωση της άγνωστης λέξης είναι:

α. Η εικασία της σημασίας της λέξης από τα συμφραζόμενα. Μ' αυτή τη διαδικασία ενεργοποιούνται οι γνώσεις του μαθητή, νιώθει ο ίδιος συναισθήματα ικανοποίησης, χαράς και περηφάνιας, γιατί μόνος του μάντεψε την άγνωστη λέξη. Τα συναισθήματα αυτά επιδρούν ιδιαίτερα θετικά στην αφομοίωση των λέξεων.

Οι τρόποι με τους οποίους ο μαθητής βοηθιέται να μαντέψει τη σημασία της λέξης είναι:

— να αναγνώσει ολόκληρη την πρόταση σε συνδυασμό με την προηγούμενη και την επόμενη.

— να ενεργοποιήσει τις γενικές γνώσεις του.

— να επικεντρώσει την προσοχή του σε λέξεις κλειδιά.

— να διερευνήσει αν οι εικόνες του κειμένου, εφόσον υπάρχουν, εμπεριέχουν πληροφορίες σχετικά με το κείμενο.

β. Η επισήμανση της συγγένειας των γλωσσών.

Η επισήμανση των σχέσεων μεταξύ των συγγενικών γλωσσών πρέπει να γίνεται από την πρώτη ημέρα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Μια λέξη που συναντάται σε πολλές γλώσσες εντυπώνεται καλύτερα στη μνήμη και δεν υπάρχει κίνδυνος να ξεχαστεί. Εάν αφήσουμε τους μαθητές μας να διαβάσουν ένα κείμενο και να υπογραμμίσουν τις λέξεις που καταλαβαίνουν με τη βοήθεια των άλλων γλωσσών που έχουν διδαχθεί θα διαπιστώσουμε πως πολλές απ' αυτές τους είναι ήδη γνωστές π.χ. από τα αγγλικά παραθέτω ένα παράδειγμα:

Hallo! Ich heisse Monica.

Ich komme aus Kassel. Ich bin 12.

Mein freund heisset Stefan. Er ist 14.

γ. Ο έλεγχος της σημασίας της λέξης με τη βοήθεια του λεξικού. Ένα εύχρηστο λεξικό είναι σπουδαίο και απαραίτητο βοήθημα για τον κάθε μαθητή. Η προσφυγική στο λεξικό για την κατανόηση της σημασίας μιας λέξης δεν είναι επιλήψιμη, αρκεί μόνο να γνωρίζει κανείς να κάνει σωστή χρήση του λεξικού. Άλλωστε η ικανότητα του μαθητή να επιλέξει την κατάλληλη για την περίπτωση του σημασία της λέξης ασκεί και την κριτική του σκέψη.

Οι νέες, συνεπώς, λέξεις που μαθαίνει ο μαθητής με όλους του τρόπους που αναφέρθηκαν, αποτυπώνονται εύκολα στη μνήμη και ανακαλούνται επίσης εύκολα, όταν αυτός τις χρειαστεί.

Ο δάσκαλος μέσα στην τάξη είναι ελεύθερος να χρησιμοποιήσει τεχνικές που είναι ενδεδειγμένες για το επίπεδο των μαθητών του. Κάθε τάξη έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες και αυτή καθορίζει το τι και το πώς θα διδαχθεί. Μέλημα δικό μας είναι το μάθημα να είναι ευχάριστο και αποτελεσματικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Gal'perin, Pjort κ.ά.: *Probleme der Lerntheorie*, Berlin 1979.

Kast, Bernd: *Jugendliteratur in kommunikativen Deutschunterricht*, München 1975.

Neuner, Gerhard, κ.ά.: *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin 1981.

Parreren, Carel van: *Lernprozess und Lernerfolg: Eine Darstellung der Lernpsychologie aus experimenteller Grundlage*, Braunschweig 1972.

Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΜΠΕΔΩΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΣΤΗ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

—, *Lernen in der Schule*, Weinheim 1977.

Schouten-van Parreren, Caroline: «Wider das Vergessen. Lern - und gedachtnispsychologische Gesichtspunkte beim Wortschatzerwerb», in: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 3 Wortschatzarbeit, Oktober 1990, s. 12-16

Westhoft, Gerard: *Didaktik des Leseverstehens*, München 1978.

Ανδρομάχη Σωτηροπούλου-Μπαζίνη
Πτυχιούχος Γαλλικής Φιλολογίας Παν/μίου Αθηνών

ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ MARKETING: ΒΙΟΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΙ

Κοιτάζοντας κάποιος αρχικά τον πιο πάνω τίτλο θ' αναρωτηθεί εύλογα τι σχέση μπορεί να έχει ο εμπορικός κόσμος με το φιλολογικό, οι πρακτικές με τις θεωρητικές επιστήμες.

Εξετάζοντάς το όμως βαθύτερα θα συμφωνήσουμε ότι οι δυο αυτές —κατά τα άλλα απόμακρες έννοιες— έχουν ένα κοινό σημείο: Την **ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**.

Ο καθηγητής Terence Shimp του πανεπιστημίου της South Carolina στο βιβλίο του *promotion management and marketing communications*, τονίζει την αυξανόμενη σπουδαιότητα την οποία έχει αποκτήσει η επικοινωνία στις μέρες μας, κυρίως με την ευρεία ανάπτυξη επικοινωνιακών εργαλείων όπως η διαφήμιση, οι δημόσιες σχέσεις κ.λ.π. Αν ταυτόχρονα σκεφτούμε τις εξελίξεις των τελευταίων ετών, όπως ευρεία κρατική απελευθέρωση σε πολλές χώρες και βιομηχανίες, αυξανόμενος διεθνής ανταγωνισμός και δημιουργία νέων ευκαιριών, το αυξανόμενο ενδιαφέρον για φυσική ευαισθησία και υγεία, καθώς και η αυξανόμενη πίεση του χρόνου, είναι μερικοί από τους λόγους για τους οποίους ο Terence Shimp πιστεύει ότι η σωστή χρήση της επικοινωνίας συμβάλλει τα μέγιστα στην κατανόηση και διάδοση αυτών των αλλαγών στα κοινωνικά στρώματα.

Αν ρίξουμε μια ματιά γύρω μας, θα συνειδητοποιήσουμε ότι η κοινωνία μας γίνεται ολοένα και πιο απρόσωπη. Οι σύγχρονες πόλεις-θηρία στερούν από τους ανθρώπους τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας. Τα προβλήματα που ταλανίζουν τον σύγχρονο άνθρωπο είναι τόσο πολύπλοκα, ώστε να μην υπάρχει η διάθεση για εκδήλωση κοινωνικότητας:

- Στο εργασιακό περιβάλλον με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών & λοιπών συστημάτων (φαξ, τηλεμοιοτυπικό κ.λπ.).
- Στο οικογενειακό περιβάλλον με τις μειωμένες ώρες, τις οποίες ο σύγχρονος οικογενειάρχης μοιράζεται με τους δικούς του ανθρώπους λόγω αυξημένων επαγγελματικών απαιτήσεων, οι οποίες συνήθως εκφράζονται με εξουθενωτικά ωράρια.

- **Ακόμα και στη διασκέδαση με την επικράτηση των clubs με την εκκωφαντική μουσική και το παγερό περιβάλλον αποξενώνουν τα άτομα και τα κλείνουν όλο και περισσότερο στον εαυτό τους.**

Δυστυχώς αυτά αποτελούν μόνο την αρχή. Συχνά, όταν παρεβρεθούμε σε συζήτηση νέων ανθρώπων, νομίζουμε ότι μιλούν μια ξένη γλώσσα ή καλύτερα μια διάλεκτο της γλώσσας που μιλούσαν άνθρωποι πριν 2 ή 3 γενιές. Μια γλώσσα με ξενόφερτες και ξενόπλαστες επιρροές, χωρίς αρχή και τέλος. Μια γλώσσα αρνητικού εντυπωσιασμού και μόδας και όχι μια γλώσσα ουσίας και πραγματικής επικοινωνίας. Μια γλώσσα με ημερομηνία λήξης...

Αν προσπαθούσαμε να ορίσουμε την έννοια της πραγματικής επικοινωνίας, θα καταλήγαμε στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για την εγκαθίδρυση μιας αμφίδρομης επαφής μεταξύ τουλάχιστον 2 μερών, όπου το ουσιαστικό μήνυμα που στέλνει ο πομπός γίνεται κατανοητό από το δέκτη, ενώ ταυτόχρονα ο δεύτερος παραθέτει τα επιχειρήματά του συμφωνώντας ή αντικρούοντας τον πρώτο. Πάντως, για να ακριβολογήσουμε, ακόμα και αν η παραπάνω διαδικασία ακολουθείται επακριβώς, η ποιότητα της επικοινωνίας δεν εξασφαλίζεται. Κι αυτό, γιατί η πραγματική επικοινωνία, προϋποθέτει ποιότητα των εμπλεκόμενων μερών, η οποία προσδίδει χάρη και γοητεία και φυσικά διαχέεται στη διαδικασία.

Ο γλωσσικός πλούτος, η ικανότητα σωστής έκφρασης, η αποτελεσματική επικοινωνία γραπτού και προφορικού λόγου και η δημιουργία και διατήρηση ενός υψηλού επιπέδου ανταλασσομένων ιδεών αποτελούν παράγοντες που υποστηρίζουν και διασφαλίζουν την ποιοτική επικοινωνία.

Η διατήρηση και σωστή χρήση των κανόνων της γραμματικής προϋποθέτουν ένα τέτοιο μορφωτικό επίπεδο, που σήμερα δύσκολα συναντά κάποιος. Στην «κλισέ» επικοινωνία δεν χρειάζονται πια κανόνες και αυτοί που υπάρχουν τείνουν προς εξάλειψη. Ευτυχώς που υπάρχει ο γραπτός λόγος όπου οι στοιχειώδεις γραμματικοί κανόνες πρέπει να τηρούνται...

Ενώ λοιπόν οι φιλόλογοι μας διδάσκουν πώς να επικοινωνήσουμε σωστά, το marketing μας διδάσκει πώς να επικοινωνήσουμε πειστικά.

Οι ειδικοί του marketing χρησιμοποιούν συνήθως δοκιμασμένα στρατηγικά μοντέλα, τα οποία και προσαρμόζουν στα μέτρα της κάθε περίπτωσης.

Η διαφήμιση με την ευρεία της έννοια είναι μια τέχνη που συνίσταται στο να επηρεάσει την ανθρώπινη συμπεριφορά με τέτοιο τρόπο, ώστε το άτομο ν' ανταποκριθεί θετικά —άρα ν' αγοράσει— το προτεινόμενο προϊόν ή υπηρεσία.

Στον επιχειρησιακό χώρο υπάρχουν πολλά παραδείγματα επιτυχημένης και αποτυχημένης επικοινωνίας. Μιας επικοινωνίας που δε στηρίζεται μόνο στο λόγο (προφορικό ή γραπτό) αλλά και στην εικόνα, η οποία συμμετέχει σοβαρά στην εκμάθηση μιας γλώσσας και στη διάθεση μιας ιδέας. Η δύναμη των οπτικοακουστικών μέσων άλλαξε τα δεδομένα της επικοινωνίας. Υπάρχουν πολλές

διαφημίσεις —ακόμα και καταχωρήσεις στον τύπο— χωρίς το παραμικρό λεκτικό κομμάτι, ωστόσο η δύναμή τους είναι εξίσου, αν όχι περισσότερο σημαντική με την λεκτική επικοινωνία.

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει ν' αναφέρουμε και την επικοινωνία μέσω της γλώσσας του σώματος, η οποία είναι πολύ διαδεδομένη στην καθημερινή μας ζωή. Διάφορες έρευνες που έχουν γίνει από μελετητές αποδεικνύουν τη σημασία και την απήχηση που έχει η γλώσσα του σώματος στη μετάδοση ενός μηνύματος. Όπου τα λόγια δεν είναι αρκετά, οι κινήσεις δρουν καταλυτικά τονώνοντας ένα μήνυμα και διευκολύνοντας το δέκτη να το κατανοήσει με σαφήνεια.

Καταλήγοντας, πιστεύουμε ότι θα συμφωνήσουμε ότι η επικοινωνία ως έννοια αντιμετωπίζει προβλήματα στις ημέρες μας. Τι μπορούν να κάνουν γι' αυτό όμως οι φιλόλογοι και οι άνθρωποι της αγοράς;

Ας ξεκινήσουμε από τους φιλόλογους. Μερικά από τα βασικά μελήματα τους προς αυτήν την κατεύθυνση μπορούν να είναι:

1. Εμμονή στη σωστή χρήση της γλώσσας. Αυτό σημαίνει πρακτικά ότι εκτός από τη δική τους σωστή παρουσία στους χώρους όπου βρίσκονται και διδάσκουν, θα ήταν σκόπιμο να προτρέπουν τους συνομιλητές τους να χρησιμοποιούν όλα τα στοιχεία που μπορεί να προσφέρει η γλώσσα, ώστε η επικοινωνία να καθίσταται πιο ποιοτική και πιο αποτελεσματική.
2. Διάδοση της σωστής γραπτής και προφορικής επικοινωνίας μέσω διαφόρων προγραμμάτων στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, με συγκεκριμένη στρατηγική ελέγχου της απήχησης στο κοινό.
3. Ευαισθητοποίηση των διαφόρων φορέων, με προεξέχοντα το Υπουργείο Παιδείας, με το οποίο οι φιλόλογοι πρέπει να συνεργαστούν για ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα ποικίλει ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, μέσω του οποίου θα παρέχεται ειδική εκπαίδευση στους μαθητές για τη σημασία και τη σωστή χρήση της γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας.
4. Καθιέρωση ειδικού κύκλου εκπομπών για νέους σε τηλεόραση, ραδιόφωνο, με τη συμμετοχή φιλόλογων και μαθητών.
5. Ειδική μέριμνα για καθιέρωση κινήτρων επιβράβευσης της σωστής χρήσης της γλώσσας, όπως για παράδειγμα καθιέρωση γλωσσικών αγώνων με ταυτόχρονη θεσμοθέτηση ειδικών βραβείων για εξαιρετικές επιδόσεις, όπως υποτροφίες, ειδική μεταχείριση για την είσοδο σε φιλολογικές σχολές —και όχι μόνο— με τη μορφή επιπρόσθετων μορίων που θα προστίθενται στο σύστημα εισαγωγής στις ανώτατες σχολές.

Από την άλλη μεριά οι άνθρωποι του marketing μπορούν να συνεισφέρουν τα εξής:

1. Εμμονή στην προσπάθεια πειθούς της κοινής γνώμης με ορθότερη γλωσσική έκφραση και πιο αποτελεσματικά μηνύματα. Αυτό σημαίνει πρακτικά πε-

ραιτέρω προσέγγιση του πολίτη και επικοινωνία μέσω μιας ξεκάθαρης και ουσιαστικής γλώσσας και όχι μέσω ομιχλώδους και διαφορούμενης, που έχει στόχο μόνο να αποπροσανατολίσει.

2. Αποτελεσματικότερη εκμετάλλευση των δημιουργικών ιδεών με τρόπο, ώστε να εισχωρούν μέσω της προβολής τους στο κοινό. Με άλλα λόγια τα μηνύματα πρέπει να χαρακτηρίζονται από καινοτομία, ώστε να τραβήξουν τη προσοχή του ακροατή-τηλεθεατή, εξασφαλίζοντας όμως ταυτόχρονα την ύπαρξη των στοιχειωδών κανόνων σεβασμού των αξιών του πολίτη. Δυστυχώς το τελευταίο διάστημα έχουμε γίνει μάρτυρες μηνυμάτων που ποδοπατούν θεσμούς και αξίες, με μόνο στόχο να προκαλέσουν, για να πουλήσουν. Όμως το χρήμα δεν πρέπει να δρα ως καταλύτης απορροφώντας τα πάντα στο διάβα του. Κάπου θα πρέπει να οριοθετούνται κάποια πράγματα και να τηρούνται κάποιοι απαράβατοι κανόνες δημόσιας αξιοπρέπειας που εξασφαλίζουν την ομαλή ροή της επικοινωνίας.
3. Εκπαίδευση από επιτυχημένους καριερίστες σε νέους και φιλόδοξους επαγγελματίες για τον ορθό τρόπο επηρεασμού της κοινής γνώμης με μηνύματα που να διαπνέονται από ποιότητα, ορθότητα έκφρασης και να προσφέρουν λύσεις που αποβαίνουν προς όφελος του πολίτη.
4. Ιδιαίτερη ευαισθησία στις μέρες μας θα πρέπει να δίδεται σε λεπτά θέματα που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος που τόσο δοκιμάζεται. Τα λεγόμενα πράσινα ζητήματα ή οικολογικά, έχουν αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία. Η αδιαφορία είναι ο κυριότερος εχθρός στην προσπάθεια των ανθρώπων να εξασφαλίσουν μια υγιεινή ζωή στους ίδιους και τα παιδιά τους.
5. Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό είναι το θέμα που αφορά την επικοινωνία και το παιδί. Αν ρίξουμε μια ματιά στην επικοινωνία είτε μέσω τηλεόρασης και ραδιοφώνου είτε μέσω των παιδικών εντύπων, θα παρατηρήσουμε ότι η τάση που επικρατεί αυτή τη εποχή είναι προς μια θεματολογία ξενόφερτη με ξένα ονόματα, φιλοσοφία και πρακτική. Από την άλλη το είδος των προτεινομένων προϊόντων αφορά συνήθως, όπλα, εξωγήινους ή γενικότερα θέματα που άπτονται της βίας. Ακόμα και τα παραδοσιακά κινούμενα σχέδια έχουν μετατραπεί σε «ραμποειδή» κατασκευάσματα που αντί να προάγουν την ευαισθησία, τη νοησιεία, τη γνώση, το χιούμορ και την αθωότητα που η παιδική ψυχή προσμένει, παράγουν αγριότητα, εχθρότητα, μίσος, προτρέποντας το παιδί όχι να προσφέρει αλλά να καταστρέψει.

Πριν ολοκληρώσουμε αυτές τις σκέψεις θα θέλαμε να προσδιορίσουμε την έννοια της ολοκληρωμένης αποτελεσματικής επικοινωνίας έτσι όπως θα την έβλεπε ένας άνθρωπος που νοιάζεται γι' αυτήν:

ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

- Να έχεις κάτι να πεις
- Να γνωρίζεις πώς θα το πεις
- Να μεταδίδεις αποτελεσματικά
- Να ελέγχεις αν το μήνυμα πέρασε όπως έπρεπε

Κλείνοντας θα θέλαμε να τονίσουμε ότι, μολονότι οι φιλόλογοι και οι marketers μάλλον ελάχιστα κοινά σημεία παρουσιάζουν στις καθημερινές ενασχολήσεις τους, όμως μπορούν να προσφέρουν παρά πολλά στην αναμόρφωση της ανθρώπινης επικοινωνίας και στην ανύψωσή της σε νέους ορίζοντες με περισσότερη ποιότητα και σεβασμό στο άτομο και λιγότερη υποκρισία και αδιαφορία. Ας συνεισφέρουν λοιπόν τα μέγιστα, ώστε η ανθρώπινη επικοινωνία να βαδίζει το σίγουρο δρόμο της προόδου και να φέρει τους ανθρώπους πιο κοντά. Δεν θα ήταν υπέροχο!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Miaralet. G., *Formation des Enseignants*, 3η έκδοση, εκδόσεις P.U.F. 1990.
Palmade G., *Les méthodes en pédagogie*, 14η έκδοση, εκδόσεις P.U.F. 1991.
Terence Shimp, *Promotion Management and Marketing Communications*, 3η έκδοση, Εκδόσεις The Dryden Press, 1993.

ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

ΑΠΟΒΟΛΗ ΤΟΥ ΟΤΙ (Ή ΠΩΣ) ΣΤΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στη δημοτική γλώσσα, το *ότι* (ή *πώς*) των ειδικών προτάσεων, που εξαρτώνται από ρήματα λεκτικά ή δοξαστικά, συχνά αποβάλλεται στον προφορικό κυρίως λόγο. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η αποβολή στοιχείων στις προτάσεις οφείλει να γίνεται υπό τους ακόλουθους δύο βασικούς όρους: α) Να είναι δυνατό να αποκατασταθεί το αποβαλλόμενο στοιχείο, και β) να μην αλλάξει δραστικά η σημασία των προτάσεων. Ας λάβουμε λίγα μόνο σχετικά παραδείγματα.

- 1α. *Νομίζω* ότι είναι καιρός να φύγουμε.
- β. *Νομίζω*, είναι καιρός να φύγουμε.
- γ. Είναι καιρός, *νομίζω*, να φύγουμε.
- δ. Είναι καιρός να φύγουμε, *νομίζω*.
- 2α. *Πιστεύω* ότι ο Νίκος αγαπά τη Μαρία.
- β. *Πιστεύω*, ο Νίκος αγαπά τη Μαρία.
- γ. Ο Νίκος, *πιστεύω*, αγαπά τη Μαρία.
- δ. Ο Νίκος αγαπά τη Μαρία, *πιστεύω*.

Είναι σαφές από τα παραπάνω παραδείγματα ότι είναι δυνατό να αποβληθεί ο ειδικός αυτός σύνδεσμος *ότι* χωρίς να αλλάξει βασικά η σημασία των προτάσεων. Στα παραδείγματα (1β) και (2β) υπάρχει ικανό σταμάτημα της φωνής μετά την εκφώνηση του *νομίζω* και του *πιστεύω*, αντίστοιχα, το οποίο σημειώνεται με κόμμα. Στα (1γ) και (2γ) τα ρήματα *νομίζω* και *πιστεύω*, αντίστοιχα, παρατίθενται αυτοτελώς στο σώμα της όλης δομής και διακρίνουμε σταμάτημα της φωνής πριν και μετά την εκφώνηση των ρημάτων αυτών. Τέλος, προβληματικά παρουσιάζονται τα παραδείγματα (1δ) και (2δ). Μάλιστα πολλοί από τους ερωτηθέντες δεν τα έκαναν εντελώς αποδεκτά λέγοντας ότι δεν είναι ορθό να τοποθετήσουμε τα ρήματα *νομίζω* και *πιστεύω* στην τελευταία θέση της όλης δομής.

ΠΡΩΤΑ ΣΥΝΘΕΤΙΚΑ ΣΥΝΘΕΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΕΠΙΤΕΙΝΟΝΤΑ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΣΥΝΘΕΤΙΚΟΥ

Σε ορισμένα προσδιοριστικά σύνθετα, το *α'* συνθετικό δε φυλάττει την αρχική του σημασία, αλλά χρησιμοποιείται για να επιτείνει τη σημασία του *β'* συνθετικού. Πρώτα συνθετικά με επιτατική ή μεγεθυντική συχνά σημασία χρησιμοποιούνται συνήθως ορισμένες προθέσεις, το αχώριστο αρχαίο προθεματικό μόριο ζα- (: τα αρχαία προθεματικά *ερι-*, *αρι-*, *αγα-* δεν τα συναντάμε στη δημοτική), τα θέματα μερικών αριθμητικών και τα θέματα των λέξεων *θεός*, *όλος* και *πας*. Ας λάβουμε μερικά παραδείγματα:

- 1) Θεός: θεόγυμνος (θεο-+γυμνός) (= τελείως γυμνός, εντελώς γυμνός, ολόγυμνος, κατάγυμνος, τσίτσιδος), θεόκαλος, θεόκλειστος (= κλεισμένος από παντού, ερημητικά κλειστός, εντελώς κλειστός, κατάκλειστος), θεόκουτος, θεόκουφος, θεόλωλος, θεόμουρλος, θεονήστικος, θεοπάλαβος, θεοσκοτάδο (= υπερβολικό σκοτάδι, πυκνό σκοτάδι, βαθύ σκοτάδι, τρισκόταδο), θεοσκοτεινός, θεόστραβος, θεότρελος, θεότυφος, θεοφάνερος, θεόφτωχος, θεόψηλος κ.ά.

Είναι περιττό να τονιστεί ότι υπάρχουν σύνθετα με α' συνθετικό το θέμα της λέξης θεός που φυλάττουν την αρχική σημασία των συνθετικών τους, όπως θεολόγος (= ο λέγων για το θεό και για τα θεία πράγματα), θεομάχος, θεόπνευστος, θεοποιώ, θεοσεβής, θεόσταλτος, θεοφοβούμενος, κ.ά.

- 2) όλος: ολόασπρος (ολο-+άσπρος) (= πάρα πολύ άσπρος, ολωσδιόλου άσπρος, εντελώς άσπρος, κάτασπρος, ολόλευκος, κατάλευκος), ολογάλανος, ολόγερος, ολόγλυκος, ολόγυμνος, ολόδροσος, ολοζώντανος, ολόιδιος, ολόσι(ι)ος, ολοκάθαρος, ολοκαίνουργιος, ολοκόκκινος, ολόκλειστος, ολόκοντος, ολόκουφος, ολόλαμπρος, ολόλευκος, ολόμαλλος, ολόμαυρος, ολόμεστος, ολομέταξος, ολομόναχος, ολόμορφος, ολόμπροστος, ολόξανθος, ολόξενος, ολόξερος, ολόπρωτος, ολόστρουμπουλός, ολότυφος, ολοφάνερος, ολόχλωρος, ολόχρυσος, κ.ά.
- 3) πας (θέματα: παν-, παγ-, παμ-, πασι-, παλ-, παντ(ο)-): πανάγαθος, πανάγιος, πανάθλιος, πανάκριβος, πανάρχαιος, πανέμορφος, πανένδοξος, πανέτοιμος.
— πάγκρακος, πάγκαλος, πάγκοινος.
— παμμέγιστος, παμπάλαιος, πάμπλουτος, πάμπολλοι, παμπόνηρος, πάμπτωχος, πάμφθηνος.
— πασίγνωστος, πασίχαρος.
— παλλαϊκός, πάλλευκος.
— παντέρημος, παντοδύναμος κ.ά.
- 4) Θέματα ορισμένων αριθμητικών (: τρεις, τέσσερις, πέντε, επτά κ.λπ.):
α) τρισάθλιος (τρισο-+άθλιος), τρίσβαθος, τρισέβαστος, τρισευτυχημένος, τρισκόταδο, τρισμέγιστος, τρισόρφανος κ.ά.
β) τετράγερος (τετρα-+γερός), τετράξανθος, τετράπαχος, τετραπέρατος (= πάρα πολύ έξυπνος, παμπόνηρος), τετράψηλος κ.ά.
γ) πεντακάθαρος (πεντα-+καθαρός), πεντάκριβος, πεντάμορφος, πεντάνοιχτος, πεντάξενος, πεντάρφανος κ.ά.
δ) επτάγερος (εφτα-+γερός), επτάψυχος κ.ά.
- 5) Προθέσεις ως α' συνθετικά: απο- (αποκοιμίζω), κατα- (καταγεμίζω, καταδαμάζω, κατασκευοφαντώ, κατατρώγω, καταϊδρωμένος, κατακουρασμένος, καταχαρούμενος, καταγάλανος, κατακόκκινος, καταπράσινος), παρα- (παραβράζω, παραδιαβάζω, παραπίνω, παρασφίγγω, παραφωνάζω, παραψήνω), περι- (περίλυπος, περιχαρής) κ.ά.
- 6) Το αρχαίο αχώριστο προθεματικό ζα- διασώθηκε στη νεοελληνική στη λέξη ζάπλουτος.

Αξίζει να παρατηρηθεί ότι τα παραπάνω σύνθετα επίθετα στερούνται κατά κανόνα παραθετικών και αποτελούν έναν από τους τρόπους σχηματισμού απόλυτων υπερθετικών.

BIBΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ

Ντάλτας Περικλής (1997). Κοινωνιογλωσσική μεταβλητότητα. Θεωρητικά υποδείγματα και μεθοδολογία της έρευνας. Εκδόσεις Επικαιρότητα, σελ. 401.

Το σύνολο σχεδόν της ελληνικής βιβλιογραφίας που έχει ως θέμα τη γλώσσα, την αντιμετωπίζει ως κάτι το ενιαίο σταθερό και αμετάβλητο. Αγνοεί τελείως σχεδόν τη δυναμική που αναπτύσσεται από τη σχέση γλώσσας και κοινωνίας και που οδηγεί στη συνεχή μεταβολή της γλώσσας. Οι μελέτες των Ελλήνων γλωσσολόγων κινούνται κυρίως στο επίπεδο της Γενικής Θεωρητικής Γλωσσολογίας, που δε λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό στοιχείο. Γι' αυτό και έλειπε ένα βιβλίο, που να παρουσιάζει την ερευνητική δραστηριότητα που βρίσκεται σε εξέλιξη στο χώρο της κοινωνιογλωσσικής μεταβλητότητας τα τελευταία τριάντα χρόνια.

Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει με τον καλύτερο τρόπο το βιβλίο του Περικλή Ντάλτα «Κοινωνιογλωσσική μεταβλητότητα». Στο βιβλίο παρουσιάζεται ολος ο θεωρητικός προβληματισμός που αναπτύσσεται τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας, ιδιαίτερα στις αγγλοσαξωνικές χώρες. Η μελέτη της μεταβλητότητας των φυσικών γλωσσών γίνεται μέσα από τρεις δρόμους. Ο πρώτος και παραγωγικότερος είναι ο δρόμος που άνοιξε ο W. Labov, «της ποσοτικοποίησης των δεδομένων της παρατήρησης της κοινωνιογλωσσικής συμπεριφοράς». Ο δεύτερος δρόμος που ακολούθησαν οι Firth, Gumpertz κ.ά. έχει ως στόσο την κατανόηση κι όχι την περιγραφή της μεταβλητότητας, χρησιμοποιούνται πιο θεωρητικά και λιγότερο στατιστικά εργαλεία. Ο τρίτος δρόμος, που ακολούθησαν οι Decamp, Bailey κ.ά., αναζητεί «τους σταθερούς τύπους μεταβλητότητας μέσα στο χάος της ποικιλότητας των φυσικών γλωσσών» (σελ. 13).

Το βιβλίο χωρίζεται σε τέσσερα μέρη: Στο πρώτο (σελ. 18-68) παρουσιάζεται η περισσότερη ποιοτική παράδοση έρευνας της κοινωνιογλωσσικής μεταβλητότητας, η οποία αντιπαραβάλλεται με το κλασικό ποσοτικό υπόδειγμα του W. Labov.

Στο β' μέρος (σελ. 69-128) εξετάζονται κριτικά τα βασικά χαρακτηριστικά του ποσοτικού υποδείγματος, δηλ. το ύψος, η έννοια της κοινωνιογλωσσικής μεταβλητής και η ταξική διαστρωμάτωση.

Στο γ' μέρος (σελ. 129-243) παρουσιάζονται τα κυριότερα υποδείγματα μεταβλητού κανόνα και εξετάζονται κριτικά τόσο οι θεωρητικές τους βάσεις όσο και οι συνέπειες.

Στο δ' μέρος (244-361) γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστούν οι κατευθύνσεις που θ' ακολουθήσει η μελλοντική έρευνα στο χώρο της μεταβλητότητας. Στην προσπάθεια αυτή, μετά από ένα εισαγωγικό μέρος, παρουσιάζονται κριτικά τέσσερες κλασικές στο

είδος τους ερευνητικές εργασίες. α) Η εθνογραφική έρευνα που έγινε το 1972 στο Hemnesberget της Νορβηγίας από τους J. P. Blom και J. J. Gumperz. β) Η εθνογραφική έρευνα του W. Labov (1963), που έγινε στο νησί της Μασαχουσέτης Martha's Vineyard και αποκάλυψε τη δράση του φαινομένου της υπερδιόρθωσης και το ρόλο της στη μεταβολή της γλώσσας. γ) Η έρευνα από το Labov της γλώσσας των νέγρων εφήβων της Νέας Υόρκης, στην οποία αποκαλύπτεται το φαινόμενο του κοινωνιογλωσσικού «σακάτη» και οι συνέπειες που αυτό έχει στην κοινωνιογλωσσολογία και την παιδαγωγική. δ) Η έρευνα που διεξήγαγε η Leslie Milroy στις φτωχογειτονιές του Μπέλφαστ, στην οποία «επιχειρείται η κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο η κοινωνιογλωσσική συμπεριφορά προσανατολίζεται ταυτόχρονα ως προς τον άξονα του μεγαλύτερου ή μικρότερου κοινωνικού κύρους των γλωσσικών στοιχείων καθώς και ως προς αυτόν της οικειότητας-απόστασης ανάμεσα στους συνομιλητές» (σελ. 16).

Το βιβλίο καθώς διαπραγματεύεται θέματα μιας επιστήμης, της κοινωνιογλωσσολογίας, που ελάχιστα καλλιεργείται στον τόπο μας, δεν είναι εύκολο. Ο αναγνώστης πρέπει να το διαβάσει με προσοχή και χωρίς βιασύνη. Όμως στο τέλος θ' αποζημιωθεί. Είναι ένα βιβλίο που πραγματικά έλειπε από την ελληνική βιβλιογραφία. Κι αφού ο κλάδος της κοινωνιογλωσσολογίας δεν έχει «πέραση» στα Πανεπιστήμιά μας, ας διαβάσουν τουλάχιστον οι φοιτητές μας τούτο το βιβλίο του Περικλή Ντάλτα, για να γνωρίσουν την πιο δυναμική κατεύθυνση της σύγχρονης γλωσσολογίας.

ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΑΛΗΣ

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



ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

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

Και η ΓΛΩΣΣΑ βασίζεται κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών



Το επόμενο τεύχος θα κυκλοφορήσει τον Οκτώβριο 1998

Φωτοσύνθεση: «Πορεία»

685.98.45

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:

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

δρχ. 900