

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

Μήγαρις έχω άλλο στο νου μου
πάρεξ ελευθερία και γλώσσα;

Δ. Σολωμός



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

Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΤΕΥΧΟΣ ΓΡΑΦΟΥΝ:

Θανάσης Νάχας

Σπύρος Τάνταρος

Τριανταφυλλιά Σαραφίδου

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΟΓΔΟΟ. **47**

ΑΘΗΝΑ ΧΕΙΜΩΝΑΣ 1999

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΟΓΔΟΟ. **47**

ΑΘΗΝΑ ΧΕΙΜΩΝΑΣ 1999

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: Σόλωνος 77, Αθήνα τ.τ. 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: Ι. Ν. Μπασλής, Ευβοίας 108, Χαλάνδρι 15231

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007

Τετάρτη 10-12 π.μ. και

Δευτέρα - Παρασκευή 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review of linguistic problems

Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Από την αβεβαιότητα στην παράλυση	σελ. 5
Θανάσης Νάκας, Λεξική και φραστική επανάληψη / επαναδίπλωση	» 7
Τριανταφυλλιά Σαραφίδου, Οι λεξικογραφικές πολυτυπίες της νεοελληνικής γλώσσας και η λειτουργική τους εκμετάλλευση στη διδακτική πράξη	» 32
Σπύρος Τάνταρος, Η εξέλιξη των μηχανισμών οικειοποίησης της γραπτής γλώσσας στο παιδί	» 57
Γλωσσολογικά σημειώματα	» 76
Βιβλιοκριτική	» 80

ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΒΕΒΑΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΛΥΣΗ

Στο τεύχος 45, του Μαΐου του '98, είχα τιτλοφορήσει το σχόλιο της Διεύθυνσης «Σχ. έτος 1998-9. Έτος αβεβαιότητας» επισημαίνοντας ότι επικρατούσε πολύ μεγάλη σύγχυση κι αβεβαιότητα στους μαθητές, καθηγητές, Διευθυντές και γονείς όσον αφορά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και την έναρξη της εφαρμογής της στο σχολ. έτος '98-'99, επειδή δεν υπήρχε μέχρι τότε ουσιαστική ενημέρωση. Ρωτούσα τότε τον Υπουργό αν ανησυχεί. Φαίνεται ότι δεν ανησυχούσε ούτε ο ίδιος ούτε οι παρατρεχάμενοί του. Κι η μακαριότητά τους αυτή μας οδήγησε στην παράλυση του σχολείου με πολλές κοινωνικές παρενέργειες. Στη χαώδη αυτή κατάσταση η ανευθυνότητα όλων ήταν πρωτοφανής.

1. Οι μαθητές ξεκίνησαν να γιορτάσουν το ετήσιο «έθιμο» των καταλήψεων, ένα έθιμο καθαρά ελληνικό. Πρόκειται για ένα «πανηγύρι» που συνήθως τελειώνει στις διακοπές των Χριστουγέννων με καταστροφές που γίνονται τάχα από «εξωσχολικά φαντάσματα» κι όχι από τους μαθητές. Έτσι εισέβαλε ο χουλιγκανισμός στα σχολεία, αφού ο κάθε μαθητής μπορεί να καταστρέψει ελεύθερα. Τα σπασμένα τα πληρώνει η ΠΑΕ - κράτος. Φέτος οι καταλήψεις είχαν και λόγο σοβαρό, τη μεταρρύθμιση. Και καθώς τα κόμματα της αντιπολίτευσης και τα Μ.Μ.Ε. συναγωνίζονταν στον έπαινο των 16άρηδων καταληψιών, που πριν ήταν «αγράμματοι κι αλήτες» νέοι, αυτοί πίστεψαν πως ήταν ήρωες κι άρχισαν να κλείνουν δρόμους προκαλώντας ασφυξία στις πόλεις.

2. Η ΟΛΜΕ, η απόλυτη άρνηση σ' όποια προσπάθεια γίνεται εδώ και είκοσι χρόνια για κάποια αλλαγή. Δική της πρόταση για την Παιδεία δεν έχει, αλλά είναι ικανή να εμποδίσει όποιον Υπουργό επιχειρήσει μια κάποια αλλαγή. Δεμένοι οι συνδικαλιστές στα κόμματα περιμένουν ως επιβράβευση να προωθηθούν είτε στην κομματική

ιεραρχία είτε στη Βουλή. Και το σχολείο; Υπάρχει σχολείο γι' αυτούς;

3. Οι έρμημοι οι γονείς «μοιραίοι και άβουλοι» δεν ξέρουν τι να κάνουν. Κι όταν ο γονιός διαμαρτύρεται στον καταληψία μαθητή, επειδή δεν αφήνει το παιδί του να πάει σχολείο, ακούει πως καταπατάει το δικαίωμα του καταληψία να διαμαρτύρεται προς την εξουσία. Το δικαίωμα του δικού του παιδιού στη μάθηση δε λογίζεται.

4. Κι οι φροντιστές να θησαυρίζουν φωνάζοντας, μέσα τους βέβαια, βαστάτε μαθητές και συνδικαλιστές. Λίγο ακόμη, αδέρφια, μέχρι που να μπει καλά στη συνείδηση γονιών και μαθητών ότι μόνο με φροντιστήριο γίνεται ο μαθητής φοιτητής. Κι έτσι το πρωί ο μαθητής ήταν επαναστάτης κι έκλεινε το σχολείο και το βράδυ ήσυχος και φρόνιμος πήγαινε στο φροντιστήριο, για ν' αποκτήσει τις γνώσεις που χρειάζεται, για να συμμετάσχει στις εξετάσεις που 'θελε να καταργήσει.

5. Τα κόμματα της αντιπολίτευσης χωρίς περίσκεψη χαίρονται που η Κυβέρνηση έχει προβλήματα. Γι' αυτό νοιάζονται κι όχι για τα παιδιά. Έτσι γινόταν πάντα. Για την παιδεία, τη μεταρρύθμιση καμιά συζήτηση. Για την ΟΑΜΕ και τα μπλόκα των μαθητών μόνο, λες και παιδεία είναι η ΟΑΜΕ.

Όταν θα κυκλοφορεί το περιοδικό, όλ' αυτά θα 'χουν τελειώσει, αλλ' η ουσία του προβλήματος θα 'χει μείνει. Και του χρόνου τα ίδια θα 'χουμε, αν όλοι, Κυβέρνηση, κόμματα, συνδικαλιστές, Μ.Μ.Ε. δεν αλλάξουν μυαλό και δε στρέψουν την προσοχή τους στο παιδί κι όχι στον εαυτό τους.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Θανάσης Νάκας

ΛΕΞΙΚΗ ΚΑΙ ΦΡΑΣΤΙΚΗ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ / ΕΠΑΝΑΔΙΠΛΩΣΗ

(εμφατική και μη εμφατική, επιτατική, διαβαθμιστική, κατανεμητική, συνεχής και ασυνεχής, συνδετική, ελεύθερη και παγιομένη, πολλαπλή ή σε συνδυασμό, προσχεδιασμένη και μη προσχεδιασμένη)

[Πρόκειται για το Γ' Μέρος της εργασίας αυτής που άρχισε να δημοσιεύεται στο *Λεξικογραφικόν Δελτίον* της Ακαδημίας Αθηνών, τόμ. Κ' (1996), σσ. 221-330. Το Β' Μέρος δημοσιεύτηκε στο προηγούμενο, αρ. 46, τεύχος της *Γλώσσας*. Τα περιεχόμενα του Α' Μέρους και του Β' Μέρους είναι τα εξής:]

Α' Μέρος

0. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

0.1. Ορολογία

0.2. Διακρίσεις με βάση τον επιτονισμό. Επίπεδα γλώσσας

1. ΜΗ ΕΜΦΑΤΙΚΗ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ / ΕΠΑΝΑΔΙΠΛΩΣΗ

1.1. Επανάληψη / επαναδίπλωση για ψυχολογικούς κ.ά. λόγους

1.1.1. Επανάληψη / επαναδίπλωση για ψυχολογικούς λόγους

1.1.2. Επανάληψη / επαναδίπλωση για επικοινωνιακούς λόγους

1.1.3. Επανάληψη / επαναδίπλωση σε προφορικές αφηγήσεις

1.2. Επανάληψη / επαναδίπλωση σε ηχομιμήσεις

2. ΕΜΦΑΤΙΚΗ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ / ΕΠΑΝΑΔΙΠΛΩΣΗ

2.1. Επιτατική

2.1.0. Λειτουργίες. Σημασίες

2.1.1. Καταφατικά εκφωνήματα

2.1.11. Επαναδίπλωση όλου του εκφωνήματος ή όλου του κατηγορήματος

2.1.12. Επαναδίπλωση μέρους του εκφωνήματος

2.1.121. α) του ρήματος

2.1.122. β) άλλου λειτουργικού μέρους (που αποτελεί τον επικοινωνιακό πυρήνα)

2.1.11-12. Ένα παράδειγμα επαναδίπλωσης για υφολογικούς λόγους

2.1.13. Επαναδίπλωση προσφωνήσεων, αναφωνήσεων, επιφωνήσεων

2.1.2. Ερωτηματικά εκφωνήματα

2.1.3. Αποφατικά εκφωνήματα

2.1.4. Συνεχής και ασυνεχής επαναδίπλωση

2.1.5. Ασυνεχής και ενισχυτική. Συνδετική επιτατική επαναδίπλωση

2.2. Διαβαθμιστική

2.2.1. Διαβάθμιση επιθέτων

2.2.2. Διαβάθμιση επιρρημάτων

2.2.21. Τροπικών, ποσοτικών κτλ.

2.2.22. Τοπικών και χρονικών

2.2.3. Διαβάθμιση ουσιαστικών

2.2.31. Σχετικά με ορισμένες ιδιάζουσες περιπτώσεις

2.2.4. Συνδετική διαβαθμιστική επαναδίπλωση

2.3. Επιμεριστική - Κατανεμητική

2.3.1. Αριθμητικών

2.3.2. Ουσιαστικών

Β' Μέρος

2.4. Ελεύθερη και παγιωμένη / στερεοτυπική επαναδίπλωση

2.5. Πολλαπλή (διπλή, τριπλή κτλ.) επαναδίπλωση. Συνδυασμοί

Γ' Μέρος

2.6. Επανάληψη / επαναδίπλωση προσχεδιασμένη (ή προκατασκευασμένη)

Το είδος της επανάληψης / επαναδίπλωσης που μελετούμε σ' αυτή την εργασία ανήκει σε ό,τι γενικότερα είναι γνωστό στη σχετική βιβλιογραφία ως 'αυτοεπανάληψη', επανάληψη δηλαδή των λόγων του ίδιου του ομιλητή (που κάνει ο ίδιος ο ομιλητής, μέσα σε μία και την ίδια 'συνομιλιακή συνεισφορά', αν πρόκειται για διάλογο –βλ. κεφ. 3). Μελετώντας τις διάφορες λειτουργίες και τις σημασίες της επαναδίπλωσης, είτε της επιτακτικής είτε της διαβαθμιστικής ή της κατανεμητικής, διαπιστώσαμε ότι την επανάληψη αυτή την κάνει ο ομιλητής άλλοτε ασύνειδα και χωρίς πρόθεση και άλλοτε συνειδητά και με πρόθεση, οπότε περιορίζεται, περισσότερο ή λιγότερο, στην αυτενέργειά του ανάλογα με τον βαθμό παγίωσης ή στερεοτυπίας αυτού που θέλει να εκφράσει. Στην περίπτωση της παγίωσης και της στερεοτυπίας, ο λόγος είναι ήδη σε μεγάλο βαθμό 'προκατασκευασμένος' ή 'προσχεδιασμένος' (αγγλ. 'planned' ή 'prepatterned' –σχετικά με την ορολογία βλ. κεφ. 3) και δεν αφήνονται πολλά περιθώρια για τη δημιουργικότητα του ομιλητή.

Στα παραδείγματα που ακολουθούν, πρόκειται και πάλι για τα γνωστά μας είδη λεξικής και φραστικής επανάληψης / επαναδίπλωσης με την εξής διαφορά, ότι η επανάληψη εδώ είναι ειδικά προμελετημένη (προετοιμασμένη), όταν δεν είναι απλώς προκατασκευασμένη ή προσχεδιασμένη.

Διακρίναμε ορισμένες διαφορετικές μεταξύ τους περιπτώσεις, έχοντας επίγνωση ότι πρόκειται για ανεξάντλητο θέμα που θ' απαιτούσε ξεχωριστή μελέτη.

2.6.1. Ετεροεπανάληψη (1)

Στην πρώτη περίπτωση θα μπορούσε να γίνει λόγος για την επαναδίπλωση που, στην ουσία, συνιστά ετεροεπανάληψη, μια (κατά το μάλλον ή ήττον) συνειδητή προσπάθεια του συνομιλητή-ακροατή να μιμη-

θεί στην ομιλία του αυτούσια τα λόγια ή, τουλάχιστον, τον τρόπο διατύπωσης του ομιλητή, για ποικίλους λόγους (ανταπόκρισης και συμμετοχικότητας, αμοιβαιότητας αισθήματος, ενθάρρυνσης ή εναντίωσης, αντίκρουσης / ανασκευής, μαζί με ειρωνεία ή όχι, κτλ.)

Ιδού ορισμένα τυχαία παραδείγματα που συλλέξαμε από τον προφορικό λόγο αλλά και από γραπτά κείμενα που αναπαριστούν όσο γίνεται πιστότερα τον προφορικό, και ειδικότερα το διάλογο. (Για να φανεί η αλληλεπίδραση ή η 'διεπίδραση' μεταξύ ομιλητή και συνομιλητή, προσθέσαμε δίπλα στα νεοελληνικά, και ένα απόσπασμα στα αρχαία ελληνικά με παράλληλη μετάφραση στη νεότερη γλώσσα και στα γαλλικά. Ας σημειωθεί ότι, όσον αφορά την απόδοση των επαναδιπλώσεων του αισχυλικού κειμένου, ο Γάλλος εκδότης και μεταφραστής, ο Paul Mazon, μένει περισσότερο πιστός απ' όσο ο δικός μας μεταφραστής, ας είναι και του αναστήματος του I. N. Γρυπάρη).

Η μίμηση (ή κάποιου άλλου είδους σχέση που αναπτύσσεται εδώ) εντάσσεται, σαφέστατα, και στο ευρύτατο φαινόμενο της 'διακειμενικότητας', όπως μας δείχνουν και τα παραθέματα <35xvii-xxi> (με τα οποία πβ. και τη σχέση ανάμεσα στο: «*T' άλογο! τ' άλογο, Ομέρ Βριόνη*» του Βαλαωρίτη με το σαιξπηρικό «*A horse! a horse! my kingdom for a horse!*» που είδαμε στο <9ii>). Σ' αυτές τις περιπτώσεις οίκοθεν νοείται ότι η μίμηση ξεπερνά κατά πολύ τα στενά ('τοπικά') όρια του διαλόγου.

<35> (i) [A]: Θα Είσαι εκεί να πεΡΑσω; -[B]: Θα έρθεις **τώρα τώρα** **ΤΩρα**; γιατί ... σε 5' με 10' **ΦΕΥγω!** -[A]: Θα έρθω **ΤΩρα τώρα τώρα...** σε 1' με 2' (απομαγνητοφωνημένη τηλεφωνική συνομιλία).

(ii) ΟΥΡΑΝΙΑ: (Βλέποντας ότι ο Θωμάς διστάζει να δεχτεί αυτό που του προτείνει, γίνεται όλο και τρυφερότερη, για να τον παρασύρει χρησιμοποιώντας όλα τα γυναικεία μέσα. Τώρα έχει κάτσει, τάχα απελπισμένη, στον καναπέ και του μιλά με πάθος, έτσι που ο Θωμάς, σιγά σιγά, την πλησιάζει σαν υπνωτισμένος και κάθεται πλάι της). Θωμά μου, σκέφτεσαι σε τι παράδεισο θα ζούσαμε αν έλειπε αυτός; Σκέφτεσαι τι ευτυχισμένοι θα 'μαστε; Μέρα και νύχτα θα σ' είχα στην αγκαλιά μου. Όνειρο θα ήταν η ζωή μας. Με χάρδια θα σε κοιμίζα το βράδυ και με φιλά θα σε ξυπνούσα το πρωί. ΘΩΜΑΣ: (ξελιγωμένος) Αμάν τι χάνω!... ΟΥΡΑΝΙΑ: Μαξιλάρι θα σου έκανα τα στήθια μου για ν' ακουμπάς το κεφαλάκι σου. ΘΩΜΑΣ: **Πού; Πού** θα τ' ακουμπούσα; ΟΥΡΑΝΙΑ: **Εδώ! Εδώ**, Θωμά μου (του δείχνει το στήθος της). ΘΩΜΑΣ: Αμάν, τι χάνω!... Για να δω... (γέρνει το κεφάλι του στο στήθος της κι η Ουρανία τον χαϊδεύει) (Ψάθας, θεατρ.)

(iii) [Α, κόρη του βιομήχανου, με καπρίτσιο, για τον υποψήφιο γαμπρό, που ως καλλιτέχνης δεν έχει την έγκριση της οικογένειας]: **Θα τον πάρω, θα τον πάρω, θα τον πάρω!** –[Β, πατέρας, βιομήχανος]: **Δεν θα τον πάρεις, δεν θα τον πάρεις, δεν θα τον πάρεις!** (σενάριο ελληνικής ταινίας “Η Ψεύτρα” –στους αντίστοιχους ρόλους: Α. Βουγιουκλάκη, Δ. Παπαγιαννόπουλος).

(iv) [Ο υποψήφιος σύζυγος, για την κηδεία κοινού φίλου:] Για δεσ, το γράφει η εφημερίδα;... [σε ύφος αγενές:] στη δεύτερη σελίδα, στα «κοινωνικά»! [Η υποψήφια σύζυγος –με επιτονισμό “α, να εδώ, το βρήκα”:] «Κοινωνικά» [με επιτονισμό μη εμφατικής επαναδίπλωσης, διαβάζοντας επιτροχάδην μόνον τους τίτλους, παραλείποντας τα υπόλοιπα:] **Γάμοι... γάμοι... γάμοι...** [Υπηρέτρια:] Σε γάμο θα πάτε Κύριε;... και στα δικά σας! [Ο υποψήφιος σύζυγος, αφού διαλοστέλνει την υπηρέτρια, απευθύνεται στην υποψ. σύζυγο σε πιο οργίλο ύφος:] Άσ’ τους “**γάμους, γάμους, γάμους**”... πιο κάτω δεσ, στις «κηδείες»! (σενάριο ελλην. ταινίας “Η δε γυνή να φοβήται τον άνδρα”, με τους Γ. Κωνσταντίνου και Μάρω Κοντού στους κύριους ρόλους).

(v) [Α]: Πώς είπαμε το επώνυμό σας; –[Β]: Ανδρεόπουλος... Πελοποννήσιος...**όπουλος -όπουλος!** –[Α]: [ίδιος τόνος φωνής, τον μιμείται] Καθίστε κύριε...**όπουλε -όπουλε!** (σενάριο ελληνικής ταινίας “Ο Στρατής παραστράτησε” με τον Ντ. Ηλιόπουλο και τον Ν. Ρίζο στον συγκεκριμένο διάλογο).

(vi) ΤΟΥΛΑ: Αχ, ζαλίζομαι... –[Ο υποψήφιος γαμπρός της χήρας μητέρας της, άλλοτε πρόξενος στην Αφρική]: Σύμπτωμα αφρικανικής αρρώστιας... **μπέρι-μπέρι...** –[Ο σύζυγος της ΤΟΥΛΑΣ]: Η μόνη αφρικανική αρρώστια είσαι εσύ!... –ΤΟΥΛΑ: Αχ, ζαλίζομαι... [στο μεταξύ, πιάνει χαδιάρικα το χέρι του άντρα της, ακουμπώντας το μάγουλο στην ανάστροφη της παλάμης του] –[Ο πρόξενος, υποψ. γαμπρός] Δεν σας τα ‘λεγα... **μπέρι-μπέρι!** [Ο αδελφός της ΤΟΥΛΑΣ, διαγιγνώσκοντας εγκυμοσύνη]: Αμ, δεν είναι **μπέρι-μπέρι**, αλλά **χαμπέρι-χαμπέρι!** (σενάριο της ταινίας “Μια Ιταλίδα απ’ την Κυψέλη”).

(vii) [Α]: Και γιατί δεν πάτε μόνη σας; –[Β]: **Πάω, πάω, πάω!** –[Α]: (κουνώντας το κεφάλι του αποδοκιμαστικά) **ΑΕΚ, ΑΕΚ, ΑΕΚ!** (σενάριο της τηλεταινίας των Γιάννη Δαλιανίδη - Νίκου Μαστοράκη “Φιλήστε, σκουπίστε, τελειώσατε” –εκμετάλλευση της ομοηχίας ανάμεσα στο ρ. πάω και το αρκτικόλεξο ΠΑΟ = Παναθηναϊκός Αθλητικός Όμιλος).

(viii) [Α]: Να δεις που ξέχασα πώς γράφεται. Γράφεται **με... με...** –[Β, ενθαρρυντικά]: ...γράφεται **με;... με;...** έλα, θα το θυμηθείς... εύκολο είναι (προφ. λόγος –ο συνομιλητής μετατρέπει τη μη εμφατική επαναδίπλωση του ομιλητή σε εμφατική – επιτακτική για να τον ενθαρρύνει).

(ix) [Στο ταξί, ο πελάτης:] Για την ακρίβεια, θέλω να κατέβω μπροστά στο κτήριο της Nationalen Nederlanden. –[Ο οδηγός, προφανώς έχοντας υπόψη του σχετικό

διαφημηστικό σποτι:] ...αυτή που λένε **“N-N”** [πρόφερε “εν-εν”]; –[Ο πελάτης]... αυτά είναι γι’ αυτούς που τα έχουν... εμείς είμαστε όλο στο **“δεν-δεν”** (προφ. λόγος).

(x) [A]: **Μαστορέματα**, Νότη, **μαστορέματα**; [καθώς τον βλέπει ανεβασμένον σε σκάλα, μπροστά σε κάποιον τοίχο του σπιτιού] –[B]: **Υγρασία**, Θωμά, **υγρασία!**... (διάλογος, υποτίθεται, μεταξύ φίλων / γνωστών / γειτόνων –σε διαφημιστικό σποτ για κάποιο στεγανωτικό, που, όπως μας λέει η φωνή του εκφωνητή, πρόκειται να μας απαλλάξει από τον κόπο [κτλ.]).

(xi) Όταν ο λεκές ζητάει **“ζεστό, ζεστό, ζεστό”** || και το ρούχο λέει **“όχι, όχι, όχι”** || τότε στους 40° η λύση είναι ARIEL || για ρούχα **“καθαρά, καθαρά, καθαρά”** (διαφημ. –με τον επιτονισμό της επιτακτικής αναδιπλώσης και στις τρεις περιπτώσεις).

(xii) ΣΟΦΟΛΟΓΙΟΤΑΤΟΣ: **Εμείς, εμείς** θέλει σηκώσουμε τους στύλους της γλώσσας, τώρα που η ελευθερία... ΠΟΙΗΤΗΣ: Δεν υποφέρεσαι πλέον! **Εσείς, εσείς** θέλει σηκώσετε τους ίδιους στύλους όπου έστησε περνώντας από την Παλαιστίνη ο Σέσωστρις! Δεν υποφέρεσαι πλέον! Εσύ ομιλείς για ελευθερία; (Σολωμός, “Διάλογος”).

(xiii) Μια φορά κι έναν καιρό, απέναντι απ’ το παλάτι του βασιλιά, είχε το φτωχικό του ένας ράφτης. Ο ράφτης είχε μια πανέμορφη θυγατέρα που τη λέγαν Σουρταφέρω. [] Το βασιλόπουλο την είχε κοκέψει [προσέξει, ξεχωρίσει]. Πέραγε έξω απ’ το σπιτάκι της και την έβλεπε να περιποιείται τα λουλούδια της. Μια μέρα λοιπόν γυρίζει και της λέει: **«Σουρταφέρω, Σουρταφέρω, του ραφτάτω η θυγατέρω, που σκαλίζεις και ποτίζεις, πόσα φύλλα έχει ο βασιλικός;»** Της είπε τούτα τα λόγια για να την μεπιδέψει και να δοκιμάσει αν εκτός από την ομορφιά της ήτανε και μυαλωμένη.

Τότε η Σουρταφέρω, δίχως διόλου να τα χάσει, του απαντάει: **«Βασιλόπλο, βασιλόπλο, και του βασιλιά ο γιος, όπου γράφεις κι αναγνώνεις, πόσα αστέρια έχει ο ουρανός;»** (“Η Σουρταφέρω”, λαϊκό παραμύθι).

(xiv) Την άλλη μέρα η δράκαινα έφυγε για κυνήγι και της είπε: **«Το βράδυ που θα ’ρθώ, θέλω να βρω τα σαρωμένα ασάρωτα. Αν δεν μου τα κάνεις, θα σε φάω»** [] Το βράδυ ήρθε η δράκαινα, κοίταξε το σπίτι και βρήκε τα σαρωμένα ασάρωτα και της είπε:

**«Ή μάγια-μάγια ξέρεις
ή μάγου κόρη είσαι
ή του Χρυσοπράσινου αετού ορμήνεις είναι.»**
**«Ούτε μάγια-μάγια ξέρω
ούτε μάγου κόρη είμαι
ούτε του Χρυσοπράσινου αετού ορμήνεις είναι.
Τα ήξερα και τα έφτιαξα»**

(“Ο Χρυσοπράσινος αετός”, λαϊκό παραμύθι).

(xv) -**Διάβαιν'**, ντερβίσση, **διάβαινε, διάβαιν'** και τι φοβάσαι. -**Σκιαζούμαι**, Κάντω, **σκιάζομαι, σκιαζούμ'** από τον μπέτη (δημοτ. τραγ.).

(xvi)

[A]

ΞΕΡΗΣ: **Ἰὼ ἰὼ** μοι,
τὰς ὠγυγίους κατιδόντες <τὰς>
στυγνὰς Ἀθάνας
πάντες ἐνὶ πιτύλῳ, 975
ἔῃ ἔῃ τλάμονες ἀσπαίρουσι χέρ-
σω.

ΧΟΡΟΣ: []

ΞΕΡΗΣ: **Ἰυγγά** μοι δῆτ'
ἀγαθῶν ἐτάρων ὑπομιμνήσκεις,
<**ἄλαστ'**> **ἄλαστα**
στυγνὰ πρόκακα λέγων· 990
βοᾷ βοᾷ <μοι> μελέων
ἐντοσθεν ἤτορ.

ΧΟΡΟΣ: []

ΞΕΡΗΣ: Βεβᾶσι γὰρ τοίπερ ἀγρέται στρα-
τοῦ.

ΧΟΡΟΣ: Βεβᾶσιν, οἶ, νώνυμοι.

ΞΕΡΗΣ: **Ἰῆ ἰῆ, ἰὼ ἰὼ.**

ΧΟΡΟΣ: **Ἰὼ ἰὼ**, δαίμονες
ἔθεντ' ἄελπτον κακόν· 1005
διαπρέπον οἶον δέδορκεν Ἄτα.

ΞΕΡΗΣ: Πεπλήγμεθ' οἶα δι' αἰῶνος τύχα.

ΧΟΡΟΣ: Πεπλήγμεθ', εὐδηλα γάρ-

ΞΕΡΗΣ: **νέα νέα δῦα δῦα-** 1010

ΧΟΡΟΣ: Ἰαόνων ναυβατᾶν
κύρσαντες οὐκ εὐτυχῶς·
δυσπόλεμον δὴ γένος τὸ Περσᾶν.
[]

ΧΟΡΟΣ: Ἰάνων λαὸς οὐ φυγαίχμας. 1025

ΞΕΡΗΣ: Ἄγαν ἄρειος· κατεῖ-
δον δὲ πῆμ' ἄελπτον.

ΧΟΡΟΣ: Τραπέντα ἀόφρακτον ἔρεῖς ἑμι-
λον;

[B]

ΞΕΡΗΣ: **Ωἰμέ, ωἰμένα** την πανάρχαια
τη μισητὴν Αθήνα ἦταν να δούνε
κι ὅλοι τους τώρα μια βουτιά,
αλλοί μου, αλλοί μου, στη
στεριά οι δόλιοι σπαρταρούνε.

ΧΟΡΟΣ: []

ΞΕΡΗΣ: **Ωχ**, τι λαχτάρα και καημό
για τους γενναίους μου τους συ-
ντρόφους
μου ζωντανεύεις, ὅσο λες
τ' αξέχαστα μαύρα κακά!
βογγάει μέσα μου ἡ καρδιά.

ΧΟΡΟΣ: []

ΞΕΡΗΣ: Πάνε χαθήκαν ὅλ' αυτοί,
που μου οδηγούσαν το στρατό.

ΧΟΡΟΣ: Πάνε χαθήκαν, ὦ ντροπή, με θά-
νατο κακό.

ΞΕΡΗΣ: **Αλλοί μου εγώ, αλλοί μου**
εγώ.

ΧΟΡΟΣ: **Αλλοί μου, αλλοί**, ἀπὸ το Θεό
τ' ἀνόρπιστο ἡμέρας μας κακό·
πῶς ξεχωρίζ' ἡ θεϊκὰ κατάρρα,
φανερὰ!

ΞΕΡΗΣ: Πόσο μας χτύπησε σκληρά για
πάντα ἡ συμφορά.

ΧΟΡΟΣ: Μας χτύπησε, φως φανερό-

ΞΕΡΗΣ: Μ' ἀνάκουστο ξολοθρεμό.

ΧΟΡΟΣ: Ὦρα κακιά τα Ἰωνικά

[]
σκαριά ἀντικρύσαμε σκαριά
και βγήκε ο πόλεμος κακός
στο γένος των Περσῶν. []

ΧΟΡΟΣ: Αἰχ, των Ἰώνων ο στρατὸς
δεν φεύγει στον εχθρόν εμπρός

ΞΕΡΗΣ: Γενναίος ἀλήθεια, μα κακό
τέτοιο δεν ἔλπιζα να δῶ.

ΧΟΡΟΣ: Θέλεις να πεις για το φευγικό
του τόσοσ πληθους καραβιών;

ΞΕΡΕΗΣ: Πέπλον δ' ἐπέρρηξ' ἐπὶ συμφορᾷ 1030 ΞΕΡΕΗΣ: Πῶς χις' ἀπάνω μου κι αὐτά
κακοῦ. τα ρούχα ἀπὸ τῆ συμφορά.
ΧΟΡΟΣ: Παπαῖ παπαῖ. ΧΟΡΟΣ: Τὸ βλέπω, βλέπω ναι!
ΞΕΡΕΗΣ: Καὶ πλεόν ἢ παπαῖ μὲν οὖν. ΞΕΡΕΗΣ: Ὅσο νὰ κλάψεις λίγο 'ναι.

[Γ]: XERXES. – **Malheur, malheur** sur moi! Ils ont contemplé l'antique, l'odieuse Athènes; puis, tous, d'un seul coup, hélas! hélas! misérables, les voilà palpitants sur la grève!

LE CHŒUR. – []

XERXES. – Oui, tu réveilles en moi la nostalgie de mes preux compagnons, avec tes mots **affreux, affreux**, cruels, plus que douloureux. Mon cœur crie au fond de mes membres!

LE CHŒUR. – []

XERXES. – Ils ont péri, tous ceux qui guidaient mon armée!

LE CHŒUR. – Ils ont péri, hélas! ignominieusement!

XERXES. – **Las! las! hélas! hélas!**

LE CHŒUR. – Hélas! les dieux ont provoqué un désastre imprévu: avec quel éclat se révèle Até!

XERXES. – Nous voici frappés – de quelle éternelle détresse!

LE CHŒUR. – Nous voici frappés – il n'est que trop clair.

XERXES. – **D'un revers inouï, d'un revers inouï.**

LE CHŒUR. – Pour nous être heurtés – fâcheux coup du sort! – aux marins d'Ionie! Malheureux à la guerre est le peuple de Perse. []

LE CHŒUR. – Le peuple d'Ionie ne fuit pas le combat.

XERXES. – Il n'est que trop brave! Et mes yeux ont de plus contemplé un désastre imprévu.

LE CHŒUR. – Veux-tu dire la déroute de ta flotte de guerre?

XERXES. – Et à ce coup fatal, j'ai déchiré mes vêtements.

LE CHŒUR. – **Hélas! Hélas!**

XERXES. – Non, dis: «plus qu'hélas!»

(Αισχύλου, *Πέρσαι*, στ. 973-8, 988-92, 1002-13, 1025-32, αρχ. κείμενο και γαλλ. μετάφρ. Paul Mazon, 1920: *Les Belles Lettres* – ελλην. μετάφρ. Ι. Ν. Γρυπάρη, *Οι Τραγωδίες του Αισχύλου*, χ.χ., Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», σσ. 82-5).

(xvii) [Τίτλος:] **Πετάνε-πετάνε** οι μοτοσικλέτες (και οι τιμές τους) | Παπάκι ή σαραβαλάκι; Οι συνεχείς ανατιμήσεις και διολισθήσεις έκαναν και πάλι το θαύμα τους. Ένα καινούριο παπάκι κοστίζει όσο ένα σαραβαλάκι με τέσσερις τροχούς [ακολουθεί κατάλογος με μάρκες και τιμές] (εφημερ. [το διακείμενο δεν είναι άλλο από το γνωστό μη εμφατικό –βλ. 1.1.– «πετάει, πετάει... (ο αετός, κτλ.)» που λένε τα παιδιά παίζοντας]).

(xviii) Για τον Καμμένο δεν ξέρω (ακόμα...), αλλά αυτόν τον Καρατζαφέρη τον μυρίζομαι από το **χέρι-χέρι** στο **φάπα-φάπα** (εφ. *Το Βήμα*, 12.12.'93, σ. Α72 – παραπεμπει στο σλόγκαν «χέρι-χέρι με τον Καρατζαφέρη» της προεκλογικής περιόδου).

(χix) [Σε γελοιογραφία του Μητρόπουλου στην εφ. *Τα Νέα*, τα «Άγρια Μωρά» απευθύνονται σε υπερήλικα φορτωμένον στην πλάτη μ' ένα σακκί –διάλογος σε τρεις εικόνες:] Πού το πας ένα σακί Βιάγκρα, παππού; –Παλιά ρούχα είναι πανάθεμά σας! Τα μοιράζω στους Κούρδους **πόρτα-πόρτα!** [πβ. ονομασία ανάλογης υπηρεσίας των ΕΛΤΑ] –Βιάγκρα μοιράζεις **ΚΑΠΗ-ΚΑΠΗ!**

(χx) [ΤΙΤΛΟΣ:] «Να πληρώσει ο ΣΚΑΙ τα 105 εκατ.» [ΚΕΙΜΕΝΟ:] «**Δεν πληρώνω, δεν πληρώνω**» έλεγε ο ΣΚΑΙ. «**Να πληρώσει, να πληρώσει**» λέει το 5ο Τριμελές Πρωτοδικείο Πειραιά. || Όλα άρχισαν το 1995, όταν το Ραδιοτηλεοπτικό Συμβούλιο επέβαλε στο κανάλι πρόστιμα ύψους 105 εκατομμυρίων δρχ., για τρία ρεπορτάζ που πρόβαλε στο δελτίο ειδήσεων. || Ο ΣΚΑΙ κατέφυγε στα δικαστήρια, αλλά χθες και με τη «βούλα» επικυρώθηκε η απόφαση του ΕΣΡ. || Τα ρεπορτάζ που προκάλεσαν τα τσουχτερά πρόστιμα ήταν [] (εφημερ. –εδώ η μίμηση είναι περισσότερο επεξεργασμένη, σε συνδυασμό με το στοιχείο της διακειμενικότητας, παρ' όλο που γίνεται φανερό ότι ο δημοσιογράφος δεν μεταφέρει αυτούσια τη στιχομυθία αλλά σαν κάτι που θα μπορούσε να είχε πάρει κι αυτή τη μορφή ή τη διατύπωση – το διακείμενο δεν είναι άλλο από τον τίτλο του θεατρικού έργου “Δεν πληρώνω, δεν πληρώνω” του Ντάριο Φο που γνώρισε εμπορική επιτυχία και στην Ελλάδα).

(χxi) [Με το προηγούμενο πβ. και την περίπτωση που είδαμε στο τέλος του <11i>, όπου ο Παλαμάς, *Η Πολιτεία και η Μοναξιά*, σσ. 302-8, μιμείται την επανadίπλωση **Ραγιάδες, ραγιάδες** του γνωστού δημοτικού άσματος, στίχους του οποίου παραθέτει ως προμετωπίδα. Και οι 32 στροφές του ποιήματος έχουν ως τελευταίο στίχο την επανadίπλωση αυτή:]

ΤΙ ΤΡΑΓΟΥΔΑΝ ΟΙ ΡΑΓΙΑΔΕΣ

Ακόμα τούτ' την Άνοιξη,
Ραγιάδες, ραγιάδες,
Τούτο το καλοκαίρι,
Μωριά και Ρούμελη
Όσο που να 'ρθη ο Μόσκοβος...

Και πέρασε πάει κ' η Άνοιξη
πάει και το καλοκαίρι,
χειμώνας πλάκωσε,
και είν' ο χειμώνας άλιωτος,
η γη ένας τάφος είναι,
Ραγιάδες Ραγιάδες!

Χίλιες φορές ο Μόσκοβος
τα σουβλερά του νύχια
στον Τούρκο τα 'μπηξε
χίλιες φορές τη νύχτα μας

μια χαραυγή πλανεύτρα,
Ραγιάδες Ραγιάδες,

Πιο μαύρη μας την έκαμε
[.....]

2.6.2.Ετεροεπανάληψη (2)

Ως διαφορετική περίπτωση ετεροεπανάληψης θα μπορούσε να θεωρηθεί η προσπάθεια –για να παραμείνουμε στο χώρο της λαϊκής λογοτεχνίας– π.χ. του παραμυθικού ήρωα να θυμηθεί τα λόγια που ακούει τυχαία ή που του τα υπαγορεύουν ως νουθεσία ή ως ορμήνεια (με καλές ή κακές προθέσεις, αυτό δεν ενδιαφέρει εδώ), από την ακριβή επανάληψη των οποίων, μάλιστα, εξαρτάται πολύ συχνά η επίτευξη κάποιου επιδιωκόμενου στόχου. (Η μη ακριβής επανάληψη ενδέχεται να οδηγήσει ακόμη και στην θανάτωση του ίδιου του ήρωα). Η επαναδίπλωση, ειδικότερα, όπου εμφανίζεται σ' αυτές τις περιπτώσεις –και τα παραδείγματά μας εδώ επιλέχτηκαν επίτηδες– επιτελεί μian από τις σημασίες και τις λειτουργίες που είδαμε εκτενώς στα προηγούμενα (υπογράμμιση του τελετουργικού μιας επίκλησης, φορτική επιμονή σε κάποια αξίωση, κ.ά.)

Με τα παραδείγματα από το παραμύθι, αλλά και από τον έμμετρο λόγο του δημοτικού τραγουδιού, είναι προφανές ότι εγγίζουμε, πλέον, τη λογοτυπική επανάληψη, ένα δομικό στοιχείο αλλά και στοιχείο αισθητικής της λαϊκής λογοτεχνίας. Λογουχάρη, η άμεση υλοποίηση, η εφαρμογή στην πράξη ή η εκτέλεση του ευθέως λόγου του ήρωα περιγράφεται όχι σπάνια από τον παραμυθά (ή από τον ποιητή) κατά τρόπο που απηχούνται με την επανάληψη τα ίδια τα λόγια (ενν. όπως το είπε έτσι και έγινε) ή κατά τρόπο που με το ρυθμό της φράσης διασώζεται η συγκίνηση που εξέφραζαν τα λόγια. Σ' αυτή τη μεταφορά σώζεται κάποτε και η επαναδίπλωση. Συνήθως, σε λόγο μεταφοράς η επιτατική ιδίως επαναδίπλωση απαλείφεται, όταν έχει εκλείψει ο λειτουργικός ρόλος που την προκάλεσε (δες σχετική μετατροπή και σε ό,τι αφορά την αθροιστική επαναδίπλωση: Νάκας, 1996, σ. 473).

Επειδή τα παραδείγματα από το παραμύθι είναι πάρα πολλά και έχουν και κάποια έκταση (τους αξίζει ειδική μελέτη), περιορίζομαι σε δύο πρόχειρα παραδείγματα από το δημοτικό τραγούδι (<βίν-ν>). Και

στα δύο, η συγκίνηση ή η έμφαση που υποδηλώνεται με την επαναδίπλωση στα λόγια του ήρωα, διατηρείται από τον ποιητή και στην περιγραφή της άμεσης συνέχειας ή εφαρμόγής αυτών των λόγων. Όσο για την ασυνεχή επαναδίπλωση του τύπου *δίψασα, Γιώργη μ', δίψασα* καθώς και για το είδος του λογοτύπου που συνιστά, με τις γνωστές συνέπειες στο στίχο, μιλήσαμε ήδη στα προηγούμενα (δες όσα θεωρητικά λέγονται στο 2.1.14. εξ αφορμής των παραδειγμάτων <16iii>).

Την ετεροεπανάληψη τη συναντούμε και σε άλλου είδους σχήματα λόγου, μερικά από τα οποία είναι πολύ συνηθισμένα στο δημοτικό τραγούδι, όπως, για παράδειγμα, το σχήμα 'υποφορά και ανθυποφορά', το σχήμα 'κατ' άρσιν και θέσιν', κ.ά.

<36> (i) Μια φορά κι έναν καιρό ήτανε ένας ψαράς. Οπού λοιπόν επήγαινε και ψάρευε κοντά στη λίμνη. Οπού μια μέρα εκεί που εψάρευε, απάντησε ένα ψαράκι μικρό και του λέει: «Τι θα καταλάβεις, λέει, να με τσακώσεις; Είμαι μικρό. Άσε με να μεγαλώσω κι έρχεσαι και με πιάνεις». Το λοιπόν ο ψαράς του λέει: «Και πού θα σ' εύρω μέσα στη λίμνη;» Λέει: «Να φωνάζεις **“νου! νου!”** κι εγώ θα βγω». Πραγματικώς λοιπόν το άφησε ο ψαράς κι επήε παρακεί να ψαρέψει αλλού. Οπού ότι είχε πιασμένα κάτι λίγα ψαράκια, νά σου κι ένα μικρό μικρό. «Ω! λέει. Τι θα καταλάβεις, να με πιάνεις! Λεφτά θα κερδίσεις από μένανε; Άσε με να μεγαλώσω». Όπου το αφήνει και 'κείνο το ψάρι ο ψαράς. «Καλά, λέει, και πώς θα σ' εύρω, άμα μεγαλώσεις;» Νά 'ρθεις, λέει, και να φωνάζεις **“μυαλό! μυαλό!”** κι εγώ θα 'βγω». Αφήνει το λοιπόν και 'κείνο το ψάρι και πάει παρακεί. Οπού λοιπόν τα ίδια πάλι. Βλέπει ένα ψαράκι. «Άσε με, λέει, να μεγαλώσω, κι έρχεσαι και με πιάνεις». Το άφησε και 'κείνο και επήρε τ' άλλα ψάρια, που είχε πιασμένα, και τα πούλησε και πήρε λάδι, κρασί, ψωμί και τα πήε στη γριά του να φάνε. Έτσι λοιπόν επεράσανε καμιά δεκαπενταριά μέρες, πάει πάλε στη λίμνη χαρούμενος πως τα ψάρια θα ήτανε μεγάλα και θα θαραπευότανε. Βγάνει λοιπόν τσι φωνές: **«Νου! νου!»** Προβαίνει το ψάρι και του λέει: «Αν είχες νου, να μη μ' άφηνες!» Κι έδωσε μια και χάθηκε στο νερό. «Α! λέει ο ψαράς, παλιόψαρο, τι μου 'καμες!» Πάει παρακεί και φωνάζει το άλλο ψάρι: **«Μυαλό! μυαλό!»** Προβαίνει και 'κείνο το ψάρι και του λέει: «Να 'χεις μυαλό, να μη μ' άφηνες!» «Α! λέει, παλιόψαρο, κι εστράβες τα γένια του. Τι να σου κάμω, που με γέλασες!» Τραβάει και πάει στη θέση, που ηύρηκε το τρίτο ψάρι. Το λοιπόν, πώς είπαμε πως του είπε το τρίτο ψάρι να το φωνάξει: **«Σουβλί! σουβλί!»** «Σουβλί στην πλάτη σου να μπει». Ε, και επήρε ο ψαράς τα βρεμένα του και πήγε σπίτι του κι εκάτσανε καλά κι εμείς καλύτερα. («Ο άσκεφος ψαράς», λαϊκό παραμύθι).

(ii) Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας βασιλιάς και μια βασίλισσα και για τη βασιλοπούλα είχανε δασκάλα να μάθει γράμματα. Η δασκάλα ήτανε κακιά και διεστραμμένη γυναίκα κι ήθελε να καταστρέψει τη βασίλισσα, να πάρει το βασιλέα.

Σκέφτηκε ν' αρχίσει να καλοπιάνει τη βασιλοπούλα και δεν ήξερε τι να την κάνει, να της δίνει γλυκίσματα, τα καλύτερα φαγιά, να τη στρώνει με δώδεκα στρώματα 'πανωτά για να την ευχαριστήσει, και σιγά-σιγά η βασιλοπούλα αγάπησε περισσότερο τη δασκάλα απ' τη μητέρα της τη βασίλισσα κι έκαμνε ό,τι της έλεγε η δασκάλα.

Μια μέρα τη ρώτησε: «Ποια θέλεις να πεθάνει, εγώ ή η μητέρα σου;» «Και τη μητέρα μου αγαπώ, μα προτιμώ εκείνη να πεθάνει παρά εσύ». «Αφού είναι έτσι, θα σου πω ένα τι, να το κάμεις, να σκοτωθεί η μητέρα σου, για να πάρω εγώ το βασίλειο, να με κάμεις μητέρα. Θα κλαις να ζητάς καρύδια, θα στέλνει τις υπηρέτριες να σου δώσουνε και 'σύ να λες όχι, τη μάνα μου θέλω να μου δώσει, και 'κείνη επειδή σ' αγαπάει, θα σηκωθεί να σου δώσει' την ώρα που θα σου δίνει, να ρίξεις το καπάκι του σετουνκιού και θα τη σκοτώσεις».

Όπως την ορμήνεψε, έτσι κι έκαμε η βασιλοπούλα, έκλαιγε και γύρευε καρύδια, θέλω καρύδια. Στείλανε τις υπηρέτριες, η βασιλοπούλα δεν ήθελε, έλεγε όχι, τη μάνα μου θέλω, να μου δώσει, τη μάνα μου θέλω, να μου δώσει. Πήγε η βασίλισσα να της δώσει, ρίχνει το καπάκι και τη σκοτώνει.

Λυπηθήκανε στο παλάτι, το μαυροφόρεσαν, μαυροφορέθηκε ο βασιλέας, μαυροφόρεσαν τη βασιλοπούλα. Πού να φαντασθούνε που η βασιλοπούλα το έκανε εξεπίτηδες το κακό. Η δασκάλα τώρα έκανε πιο μεγάλες περιποιήσεις στη βασιλοπούλα, τα δώδεκα στρώματα έγιναν δεκατέσσερα. Σα νόμιζε πως ήρθε ο καιρός, είπε στη βασιλοπούλα, θέλεις να γίνω μητέρα σου;

Η βασιλοπούλα ολόχαρη, κι η δασκάλα την ορμήνεψε, να πας να κλαις στο βασίλειο, να χτυπάς τα πόδια σου και να λες: «Θέλω τη δασκάλα μου να την κάνω μητέρα, θέλω τη δασκάλα μου να την κάνω μητέρα».

Άρχισ' η βασιλοπούλα να κλαίγει και να λέγει, θέλω τη δασκάλα μου να την κάνω μητέρα, θέλω τη δασκάλα μου να την κάνω μητέρα. «Άφησέ με, παιδάκι μου, ήσυχο». «Όχι, τη δασκάλα μου, τη δασκάλα μου, τη δασκάλα μου θέλω μητέρα!»

Για να την ξεφορτωθεί, [] («Η Τρισκαταραμένη», λαϊκό παραμύθι)

(iii) Μια ημέρα της λέει της γυναίκας του [ο ανεπρόκοπος αδελφός]: «Γυναίκα», της λέει, «δώσε μου». της λέει, «ένα σακκί», της λέει. «Πού θα πας;» του λέει. «Θα πα' να βρω την τύχη μου!» []

Τέλος πάντων, δεν έκανε τίποτα η γυναίκα. Δεν μπορούσε να τονε κρατήσει. Σηκώθηκε... Έλειπε τρεις τέσσερες ημέρες από το σπίτι. Περπάταγε, περπάταγε, περπάταγε, περπάταγε... Καμμιά βολά, έφτασε σ' ένα μέρος πολύ μακριά. Ήτανε ένας κάμπος. Καμμιά βολά, βλέπει ένα δέντρο μεγάλο. []

Ανέβηκε απάνου στο δέντρο, έκατσε εκεί ίσαμε τις δώδεκα η ώρα. Σκεπάστηκε και με το σακκί απάνου να μην κρυώνει... Καμμιά βολά, στις δώδεκα η ώρα με μία, ερχόντουσαν δεκατέσσεροι άντρες, με τις αρβύλες τους: παμ πουμ! παμ πουμ! «Πωω!» λέει. «Τι να 'ναι τούτοι; Τώρα;» λέει. «Θα με φάνε! Θα 'ναι οι δράκοντες!»

Περάσανε απού κάτω στην γκορτσιά. Λουμωμένος, σκεπασμένος κούκουλλα, μαζωνότανε. 'Κείνοι επεράσανε στην γκορτσιά, κατεβήκανε στην γκορτσιά... Ήτανε μια μεγάλη πέτρα, πολύ μεγάλη, σαν πόρτα! Όταν φτάσανε 'κείνοι εκεί, λένε:

«Άνοιξε, καλή μου Κουδουνίτσα, να μπούμε μέσα! Άνοιξε, καλή μου Κουδουνίτσα, να μπούμε μέσα!» Τρεις βολές.

Ανοιξαν, άνοιξε η πόρτα και μπήκανε μέσα. Μεγάκαλη η πέτρα! Μπήκανε μέσα, «Α», λέει, «αυτοί είναι οι δράκοντες!» λέει. «Τώρα, τι θα γίνει», λέει, «θα με φάνε 'μένα!»

Ε, χώθηκε 'κεί στο κλαρί χάμου, ώσπου τις τέσσερις η ώρα ακούει πίσω, μπαμ μπαμ, μπαμ μπαμ, εφωνάζει: *«Άνοιξε, καλή μας Κουδουνίτσα, να βγούμε! Άνοιξε καλή μας Κουδουνίτσα...»* Γκρανν! κάνει η πόρτα, «Α, φεύγουμε!» λέει.

Χώθηκε, λουμωμένος χάμου. Καμιά βολά, τους βλέπει και φεύγουνε. Τους κοίταε από πάνω από την γκροτσιά. Μακριάαα μακριάαα πήγανε, πολύ μακριά! Δεν φαινότουσανε πια. Ωπ, κατέβηκε...

«Αμ», λέει, «τώρα», λέει, «εγώ», λέει, «θα βρω την τύχη μου!»

Κατεβαίνει κάτω στην πέτρα, που ήτανε τόσο ωραία, σαν πόρτα, **«Άνοιξε, καλή μου Κουδουνίτσα, να μπω μέσα! Άνοιξε, καλή μου Κουδουνίτσα να μπω μέσα!»** Τρεις βολές.

Όπως είχε γίνει, τ' άκουσε όλα, -'κείνοι 'κεί- δεν ξέχασε τίποτα. Μπήκε μέσα, έφασε φαγητό, έφασε ψωμί, ντύθηκε ωραία με ρούχα, γιομίζει το τσουβάλι του λεφτά... Ωπ, ήρθε η ώρα, για να φύγει.

«Άνοιξε, καλή μου Κουδουνίτσα, να βγω! Άνοιξε, καλή μου Κουδουνίτσα, να βγω!» Τρεις βολές. Ωπ, εβγήκε.

Εβγήκε, το 'κοψε το σακί στον ώμο, προχώραε. Προχώραε, προχώραε, προχώραε... []

Πάει τη νύχτα στο σπίτι, χτυπάει την πόρτα της γυναίκας του. Χτύπησε, άκουσε η γυναίκα του, «Καλώς τονε!» του λέει. «Ηρθες;» του λέει. «Ναι!» της λέει. «Γιατί», του λέει, «άργησες;» «Ε», της λέει, «βρήκα την τύχη μου!» []

Μετά, του λέει ο αδερφός του, εζήλεψε κι ο άλλος [ο προκομμένος], «Ρε αδερφέ», του λέει, «να πήγαίνα κι εγώ!» του λέει. [] «Ε, αφού θέλεις να πας», του λέει, «να πας», του λέει, «αλλά θα προσέξεις». []

Εντάξει. Αυτός το έκαμε όπως του είπε. Αλλά αυτός δεν εκατάλαβε όμως να επεί... Όταν μπήκε είπε: *«Άνοιξε, καλή μου Κουδούνα να μπω!»* τρεις βολές. Αλλά, όταν εβγήκε, δε θυμότανε. Έλεγε: *«Άνοιξε, Κουδούνα μου!»* Δεν είπε: *«Άνοιξε, καλή μου Κουδουνίτσα, να βγω!»*

Κι όταν πήγανε, τονε βρήκανε μέσα και τονε σκοτώσανε.

(“Άνοιξε, καλή μου Κουδουνίτσα”, λαϊκό παραμύθι)

(iv) «Δοξάζω σε, καλέ Θεέ, που 'σαι στα ψηλωμένα. || Καμιά βουλή 'έγ γίνεται με δίχως σου εσένα. || Ανδρειωρκές που το 'δωσες και πώς να σου τοφ φέρω;» || «Τσαι **πκιάσε, πκιάσε**, Χάροντα, τσαι τούτην τηθ θεότην || του Διενή την έπαρε τσ' έρκεται ταπισώσ σου» || Τσαι **πκιάννει, πκιάνν'** ο Χάροντας τσαι τούτη τη θεότην, του Διενή την έδειξεν, τσαι πέφτει στο κρεβάτιν (δημοτ. τραγ.).

(v) **«Δίψασα, Γιώργη μ', δίψασα** για μια σταλιά νεράκι' || σύρε, Γιώργη μου, πάρε μας, να πιούμε να νιφτούμε.» || **Κίνησε** ο Γιώργης, **κίνησε**, να πιει και

να γεμίσει' || βρίσκει ταμπούρια τούρκικα, τη βρύση χαλασμένη (δημοτ. τραγ.)

2.6.3. Αυτοεπανάληψη

Προσχεδιασμένη, όπως την ορίζουμε εδώ, είναι και η επανάληψη ή / και η επαναδίπλωση που, στην ουσία, συνιστά αυτοεπανάληψη. Στα πρόχειρα, και πάλι, παραδείγματα που συλλέξαμε, πρόκειται, καταρχάς, για επαναδιπλωμένες φράσεις που κάποιος παραμυθικός ήρωας, για παράδειγμα, επαναλαμβάνει στερεοτυπικά καθώς εναλλάσσονται οι φάσεις της αφήγησης. Με κάθε φάση αντιστοιχεί και μία τέτοια φράση, που δομικά παραμένει η ίδια, έστω και αν εναλλάσσονται ή τροποποιούνται ελαφρώς τα επιμέρους στοιχεία που την απαρτίζουν. Ενίοτε, ανά δύο οι φάσεις και φράσεις αποτελούν αντιθετικά ζεύγη (ή μία απ' αυτές έρχεται να αντιρροπήσει ανασκευάζοντας τις προηγούμενες). Πάντως, στις περισσότερες περιπτώσεις το εκφώνημα που επανέρχεται ως leit-motiv αποτελεί στοιχείο του ήθους και του ύφους του ήρωα. (Στο <37iv> το επίμαχο εκφώνημα συνιστά διπλή / πολλαπλή επαναδίπλωση –βλ. 2.5.)

Στα παραδείγματα από το παραμύθι προσθέσαμε –mutatis mutandis– και μερικά από το θέατρο (ιδιαίτερα το νεοελληνικό). Στο παράθεμα (από τα θεατρικά του Ψαθά) με το επαναφερόμενο **μάλιστα μάλιστα** ο συγκεκριμένος ήρωας είναι τόσο 'κουρντισμένος' να επαναλαμβάνει τα προσυμφωνημένα, που η προσοχή του είναι μειωμένη για οτιδήποτε άλλο λέγεται (εξού και συγχέει το οδωνύμιο: *Κατσικογιώργη*, αντί *Κατσικογιάννη*). Η επανάληψη εδώ είναι όχι απλώς προσχεδιασμένη ή προκατασκευασμένη, αλλά προμελετημένη σε βαθμό συνωμοσίας –θυμίζει λαϊκές φάρσες.

Αξιοπρόσεκτη είναι η επαναφορά (αυτοεπανάληψη) του *le roumon* που, ντυμένη ψευτογιατρός, κάνει η υπηρέτριά του καθώς συζητεί με τον "Κατά φαντασίαν ασθενή" του Μολιέρου. Η επαναφορά αυτή καταλήγει και κορυφώνεται με μιαν επιτακτική επαναδίπλωση (*Le roumon, le roumon, vous dis-je*), ενώ ολόκληρη η σκηνή επαναγράφεται ή επαναλαμβάνεται, όπου τη θέση του επαναφερόμενου *le roumon* παίρνει ο χαρακτηρισμός *ignorant* (αμαθής! –κι ας πρόκειται για σπουδαγμένο γιατρό, που όμως εκμεταλλεύεται την κατάσταση) και τη θέση του επαναδιπλωμένου *le roumon, le roumon, vous dis-je* παίρνει το

βαρύγδουπο (κι αυτό με επανάληψη, αλλά άλλου τύπου, ετυμολογική) και τάχα επίσημα διατυπωμένο: *-ignorantus, ignorantia, ingorantium!* Ολόκληρο το παράθεμα είναι χαρακτηριστικό και από την άποψη του συνδυασμού (ή, ενίοτε, της αλληλοσυμπλήρωσης) των δύο αυτών διαφορετικών σχημάτων επανάληψης.

Τέλος, ένα τυχαίο (γιατί δεν έψαξα συστηματικά) εύρημα σε κινηματογραφικό σενάριο μαρτυρεί ότι μια τέτοιου είδους προετοιμασμένη επαναδίπλωση δεν είναι σπάνια ακόμη και σ' έναν αυθόρμητο, κατά τα άλλα, προφορικό λόγο. Το τελευταίο παράθεμα είναι ενδιαφέρον και από την άποψη ότι ο ομιλητής αυτοεπαναλαμβάνεται σε ό,τι αφορά όχι μιαν επιτακτική, όπως στα προηγούμενα, αλλά μια διαβαθμιστική επαναδίπλωσή του (πρώτον-πρώτον, τελευταίον-τελευταίον).

<37> (i) Την άλλη μέρα το πρωί επήγε ο γέρος την πρώτη του θυγατέρα σ' εκείνον τον τόπο, και ανέβηκε ο αράπης και την επήρε [] μα το μεσημέρι που ήτανε ώρα να φάνε, ο αράπης τής έστρωσε τραπέζι και για φαί τής βάνει ένα σάπιο και σκουλουκιασμένο ανθρώπινο ποδάρι και της λέει πως «αν φας αυτό το ποδάρι, θα πάρεις άντρα της κάτω γης τον αφέντη, ειδική θα σε γυρίσω στον αφέντη σου πίσω» [] Τότερα ήρθε ο αράπης για να σηκώσει το τραπέζι και φωνάζει: «**Ποδαράκι μου, ποδαράκι μου**, πού είσαι;» «Μέσα στη χρεία μ' έριξε η κερά μου» απηλογιέται εκείνο. Τότες ο αράπης [] την παίρνει και την δίνει του αφέντη της πίσω και του λέει: «Φέρε μου τη δεύτερη».

Την άλλη μέρα ο γέρος τού πάει τη δεύτερη. [] Μα αντίς για φαί τής βάνει ένα σκουλουκιασμένο χέρι ανθρώπινο να το φάει. [] Κι αυτή το παίρνει και το πετά μέσα στη χρεία. Έρχεται πάλι ο αράπης να σηκώσει το τραπέζι και φωνάζει του χεριού: «**Χεράκι μου, χεράκι μου**, πού είσαι;» «Μέσ' στη χρεία μ' έριξε η κερά μου», λέει εκείνο. []

Ο γέρος την άλλη μέρα του 'φερε και την τρίτη [] αντίς για φαί τής δίνει μια βρωμεσμένη ανθρώπινη κοιλιά να φάει [] σαν ήρθε ο αράπης να σηκώσει το τραπέζι εφώνασε: «**Κοιλιά μου, κοιλιά μου**, πού είσαι;» «Στην κοιλιά της κεράς μου», αποκρίνεται εκείνη. («Της κάτω γης ο αφέντης», λαϊκό παραμύθι).

(ii) Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας γέρος και μια γριά. Είπεν η γριά του γέρου: «Τόσους μήνες είναι τώρα που όλο ψωμί κι ελιές τρώμε, πάρε καφούλη απόψε αντερουλάκια, να τα μαγερέψω αύριο που 'ναι Κυριακή, να φάμε αρχοντικά να ξεχάσουμε τις φτώχειες». Πάει ο γέρος στο μακελειό και τα παίρνει. Αυτή τα βάνει σε μια σκουτέλα, πάει να τα πλύνει στη θάλασσα. Εκεί που τα 'πλενε, δεν είχε τον νου της και χύνεται ένας αετός και της τα παίρνει από τη σκουτέλα και φεύγει. Η καημένη γριά ψάχνει από 'δώ, ψάχνει απ' εκεί, εδώ 'ναι τ' άντερα, αλλού 'ναι τ' άντερα, δεν τα βρίσκει. Βλέπει τον αετό κι επήγαινε στο βουνό να τα φάει. Από τον φόβο της πια να μην τη δειρεί ο γέρος, τα νύχια της έφαγεν να τα πάρει πίσω, μα ας επρό-

σεχεν μια κι αρχής. Πάει στον αετό **«Αετέ μου, αετέ μου, δώσ' μου τ' άντερα, να μη με δείρει ο γέρος μου»**. Λέει: «Και μου 'δωκες καμιά φορά κανένα κλωσό-πουλο να το φάω;» Φεύγει και []

Πάει στον παραδά: **«Παραδά μου, παραδά μου, δώσ' μου ένα δυο παράδες να τους πάω του παπουτσή, παπουτσή εμένα γόβες, να τις πάω της κοπελιάς, η κοπελιά ένα φιλί, το φιλί του λιβανά, λιβανάς εμέ λιβάνι, το λιβάνι τ' ουρανού, ουρανός εμέ νερό, το νερό της καλονιάς, η καλονιά του αλωνά, αλωνάρης γέννημα, το κριθάρι της κλωσούς, η κλωσού ένα πουλί, το πουλί του αετού, τι αετός εμέν' άντέρι, να μη με δείρει ο γέρος»**. Λέει: «Και μου 'φερεις ποτέ ακόνι ν' ακονίσω τα υνιά μου να σου φτιάξω παράδες;»

Απελπίστηκεν πια αυτή και πάει στου γέρου και την εξυλοφόρτωσεν. (**“Τ' άντερουλάκια”**, λαϊκό παραμύθι. —Πβ. με τις κλητικές προσφωνήσεις που στο παραμύθι **“Η Μαρούλα”** απευθύνει ο Ήλιος διαδοχικά στα λιονταράκια, στ' αλεπουδάκια και στα ελαφάκια, προκειμένου να τους εμπιστευτεί τον ασφαλή γυρισμό της Μαρούλας στη μάνα της [δες και <11i>]. Το δεύτερο αυτό παραμύθι είναι χαρακτηριστικό και για άλλες τριαδικές φραστικές και μοτιβικές επαναλήψεις, όπως θα δείξουμε σε προσεχή σχετική μελέτη).

(iii) Μια φορά κι έναν καιρό ήτανε μια γριά κι είχε ένα πετεινό. Τον είχε σαν παιδί της. Μια μέρα ο πετεινός σκάλιζε στις κοπριές, και 'κει, όπου σκάλιζε, βρήκε ένα φλουράκι. Σαν το 'βρε, το 'βανε στο στόμα του και πάαινε σαπέρα και φώναζε: **«Βρήκα ένα φλουράκι! Βρήκα ένα φλουράκι!»** Στο δρόμο όπου πάαινε και φώναζε, τον ήυρε μια υπηρέτρια μιανού βασιλιά. Τόνε πιάνει τον πετεινό, και του πήρε το φλουρί και το πήγε στο βασιλιά. Πάει, τότες κι ο πετεινός αποκάτ' απ' το παλάτι και φώναζε: **«Θέλω το φλουράκι μου! Θέλω το φλουράκι μου!»** Τόνε ξεκούφανε το βασιλιά απ' τις φωνές του. Θύμωσε τότες ο βασιλιάς κι είπε και τονε πιάσανε και τόνε ρίξανε μέσ' στο ποτάμι. Σαν τόνε ρίξανε μέσ' στο ποτάμι, άρχισε να λέει ο πετεινός: **«Ρούφα, κώλε μου, το ποτάμι! Ρούφα, κώλε μου, το ποτάμι!»** Ρούφηξε ο κώλος του το ποτάμι και βγήκε όζω ο πετεινός.

Πάει πάλι αποκάτ' απ' το παλάτι του βασιλιά και φώναζε πάλι: **«Θέλω το φλουράκι μου! Θέλω το φλουράκι μου!»** Βαρέθηκε ο βασιλιάς πάλι να τον ακούει. Διατάζει τότες κι άναψαν ένα φούρνο. Και πιάσανε τον πετεινό και τόνε πετάξανε μέσα. Σαν τόνε βάνανε το πετεινό στο φούρνο, άρχισε αυτός να λέει: **«από-λα, κώλε μου, το ποτάμι. Απόλα, κώλε μου, το ποτάμι»**. Απόλυσε ο κώλος του το ποτάμι κι έσβησε το φούρνο και βγήκε πάλι ο πετεινός όζω, χωρίς να πάθει τίποτα.

Πήγε πάλι αποκάτω απ' το παλάτι και φώναζε: **«Θέλω το φλουράκι μου! Θέλω το φλουράκι μου!»** Λέει τότες ο βασιλιάς στους δούλους να τόνε πιάσουν και να τόνε βάνουν στην κάμαρη όπου είχε ο βασιλιάς τα φλουριά του, για να ιδούνε τι θα κάμει. Πάν' οι δούλοι, τόνε πιάνουν, και τόνε βάνουν στην κάμαρά, με τα φλουριά. Σαν τόνε βάνανε στην κάμαρη, σκάλισε, σκάλισε ο πετεινός τα φλουριά, κι ήυρε το δικό του το φλουρί και λέει: **«Ρούφα, κώλε μου, το φλουρί»**. Ρούφηξε ο κώλος του το φλουρί. Ύστερα άρχισε να λέει: **«Ρούφα, κώλε μου, τα φλουριά»**.

Ρούφα, κώλε μου, τα φλουριά». Ρούφηξε ο κώλος του τα φλουριά του βασιλιά, κι έφυγε ο πετεινός.

Σαν έφυγε, πάει στη γριά τη μάνα του και της λέει: [] Πιάνει, τότε κρεμνάει η γριά, και πήρε βέργα και τότε χτυπούσε. [] Και πέφτανε σωρός τα φλουριά απάνω στο σεντόνι. [] Κάθισε τότες ο πετεινός και της είπε πώς ήρε πρώτα το φλουράκι στις κοπριές, κι ούλα τ' άλλα όσα του 'καμε ο βασιλιάς ίσαμε το τέλος. Κι έτσι έζησε η γριά με το πετεινάκι της καλά κι ημείς καλύτερα. ("Ο πετεινός και το φλουράκι", λαϊκό παραμύθι).

(iv) Τότερα από κάμποσο καιρό πήγε ο βασιλέας στο σεφέρι και άφησε στη βασίλισσα τρία καράβια λινάρι και την παράγγειλε σε σαράντα μέρες να δουλέψει όλο το λινάρι και να το κάνει πανί, γιατί άμα γυρίσει και δε τό 'βρει έτοιμο, θα τήνε πάρει το κεφάλι της. Ο βασιλέας έφυγε και η βασίλισσα έπεσε σε συλλογή μεγάλη, πώς θα μπορέσει σε τόσες μέρες μέσα να δουλέψει το λινάρι. 'Κεί που συλλογιούντανε, πήγε μια γριά στο παλάτι και την ερώτησε γιατί συλλογιέται. Η βασίλισσα είπε τον πόνο της. Τότες η γριά την είπε να μη συλλογιέται, γιατί 'κείνη θα δουλέψει το λινάρι με μια συμφωνία: «Σαν εύρεις το όνομά μου, δικό σου το πανί, σαν δεν εύρεις τ' όνομά μου, δικό μου το πανί». Η βασίλισσα είδε, παραείδε, έστρεξε κι έδωσε στη γριά το λινάρι. []

Τότες η βασίλισσα κατάλαβε πως η γριά που πήρε το λινάρι να το δουλέψει ήτανε διαβολίνα και έμαθε που την ελέγανε Ντριζόκωλη. Ως το βράδυ η γριά αρχίνησε να κουβανεί τα πανιά στο παλάτι και άμα τα κουβάνησε ούλα, έκατσε για να λογαριαστεί με τη βασίλισσα. Τότες η βασίλισσα είπε: «Κυρά, να μη σε λένε Μαρία;» «**Όχι**, παιδί μου, **όχι, δικό μου το πανί, δικό μου**». «Κυρά, να μη σε λένε Ελέγκω;» «**Όχι**, παιδί μου, **όχι, δικό μου το πανί, δικό μου**». «Κυρά, να μη σε λένε Ντριζόκωλη;» «**Έτσι** με λένε, **έτσι, δικό σου το πανί, δικό σου**» ("Η Ντριζόκωλη", λαϊκό παραμύθι).

(v) ΤΩΝΗΣ: Σας φέρνω ένα ευχάριστο νέο. Η κόρη σας σήμερα χειραφετήθηκε...
(κάθεται)

ΚΑΜΠΑΝΤΑΗΣ: Παναπεί;

ΤΩΝΗΣ: Μπήκε στο αμάξι, κάθισε στο βολάν και μου λέει: Κύριε Τώνη, δεν θέλω πια δάσκαλο. Έβαλε μπρος κι έγινε καπνός!

ΚΑΜΠΑΝΤΑΗΣ: Μοναχή της; **Ωχ, ωχ, ωχ!...** Άλλες λαχτάρες θα 'χουμε...

ΤΩΝΗΣ: Α, μην ανησυχείτε. Την έκανα εγώ ξεφτέρι. []

ΚΑΜΠΑΝΤΑΗΣ: Και πόσα μαθήματα της έκανες;

ΤΩΝΗΣ: Πέντε. Στο έκτο πήρε δίπλωμα. Στον έβδομο πήρε δρόμο.

ΚΑΜΠΑΝΤΑΗΣ: **Ωχ, ωχ, ωχ!...** Κι αν τρακάρει κανέναν; []

ΝΤΙΝΑ: (Μπαίνοντας από την πόρτα του κέντρου). Γεια σας.

ΚΑΜΠΑΝΤΑΗΣ: Δόξα σοι ο Θεός. Έρθες;

ΤΩΝΗΣ: (Στον Καμπάνταη) Τα βλέπετε; Σώα και αβλαβής! (στην Ντίνα) Πώς πήγε η κούρσα, δεσποινίς;

ΝΤΙΝΑ: Περίφημα! Έκτακτα! (Γελά) Έκοφα κι έναν άνθρωπο στο δρόμο. []

ΚΑΜΠΑΝΤΑΝΗΣ: **Ωχ, ωχ, ωχ!** Έμπλεξες και με τις αστυνομίες;

ΤΩΝΗΣ: Και το θύμα;

ΝΤΙΝΑ: Τον πήραν κι αυτόν μαζί.

ΚΑΜΠΑΝΤΑΝΗΣ: **Ωχ, ωχ, ωχ!** Ποιος ξέρει τι θα μας ζητάει τώρα!

(Ψαθός, “Ο Αχόρταγος”)

(vi) ΟΔΥΣΣΕΑΣ: Εγώ; Άμα βάλω κάτω το μυαλό μου, ξέρεις τι κατεβάζει; Περίμενε να 'ρθει αυτός ο μάπας και θα δεις.

ΜΙΧΑΛΗΣ: Κι εγώ τι θα κάνω;

ΟΔΥΣΣΕΑΣ: Μόκο. Ό,τι λέω εγώ, εσύ θα λες «**μάλιστα, μάλιστα**». Για κάνε...

ΜΙΧΑΛΗΣ: (Επαναλαμβάνει) **Μάλιστα, μάλιστα**.

ΟΔΥΣΣΕΑΣ: Εντάξει. Σώπα. Κάποιος έρχεται. []

ΘΑΝΑΣΗΣ: Χρυσέ μου, να σε χαρώ! Και πώς τους είδες; Πώς τους τσάκωσες;

ΟΔΥΣΣΕΑΣ: Δεν μου είπες να παρακολουθήσω τον κύριο Μανώλη; Το λοιπόν, παρακολούθησα και χραπ, τον τσάκωσα.

ΘΑΝΑΣΗΣ: Με τη Γεωργιάδαινα; Είδες καλά;

ΟΔΥΣΣΕΑΣ: Αμέ; (Στον Μιχάλη). Αυτή δεν ήταν, Μιχαλάκη;

ΜΙΧΑΛΗΣ: **Μάλιστα, μάλιστα**. Χραπ τους τσακώσαμε.

ΘΑΝΑΣΗΣ: Μαζί είστε, μαζί;

ΜΙΧΑΛΗΣ: **Μάλιστα, μάλιστα**.

ΘΑΝΑΣΗΣ: Ωχ, να σας χαρώ εγώ. Πού, μωρέ παιδιά, πώς τον τσακώσατε;

ΟΔΥΣΣΕΑΣ: Σ' ένα σπίτι. []

ΘΑΝΑΣΗΣ: Οδός, αριθμός;

ΟΔΥΣΣΕΑΣ: (Κάνει, πως σκέφτεται). Στάσου να θυμηθώ. (Τάχα θυμάται) Οδός Κατσικογιάννη, αριθμός 40. (Στον Μιχάλη) Ε, Μιχάλη;

ΜΙΧΑΛΗΣ: **Μάλιστα, μάλιστα**. Οδός Κατσικογιώργη αριθμός 40. []

ΘΑΝΑΣΗΣ: Όταν μπαίνουν ή όταν βγαίνουν;

ΟΔΥΣΣΕΑΣ: Όταν μπαίνουν και όταν βγαίνουν.

ΘΑΝΑΣΗΣ: Μπαίνοβγαίνουν;

ΟΔΥΣΣΕΑΣ: Όχι συνέχεια. Μια φορά μπήκαν κι ύστερα βγήκαν.

ΜΙΧΑΛΗΣ: Βγήκαν, αλλά πρώτα μπήκαν.

ΘΑΝΑΣΗΣ: Δηλαδή, μπήκαν, μείναν κάμποση ώρα κι ύστερα βγήκαν;

ΜΙΧΑΛΗΣ: **Μάλιστα, μάλιστα**.

(Ψαθός, “Ο Κουτσομπόλης”)

(vii) TOINETTE – [η υπηρέτρια του ‘κατά φαντασίαν ασθενούς’, ντυμένη γιατρός]
Qui est votre médecin? [] De quoi dit-il que vous êtes malade?

ARGAN – Il dit que c'est du foie, et d'autres disent que c'est de la rate.

TOINETTE – Ce sont tous des ignorants. C'est *du poumon* que vous êtes malade.

ARGAN – Du poumon?

TOINETTE – Qui. Que sentez-vous?

ARGAN – Je sens de temps en temps des douleurs de tête.

TOINETTE – Justement, *le poumon*.

ARGAN – Il me semble parfois que j'ai un voile devant les yeux.

TOINETTE – *Le poumon.*

ARGAN – J'ai quelquefois des maux de coeur.

TOINETTE – *Le poumon.*

ARGAN – Je sens parfois des lassitudes par tous les membres.

TOINETTE – *Le poumon.*

ARGAN – Et quelquefois il me prend des douleurs dans le ventre, come si c'était des coliques.

TOINETTE – *Le poumon.* Vous avez appétit à ce que vous mangez.

ARGAN – Oui Monsieur.

TOINETTE – *Le poumon.* Il vous prend un petit sommeil après le repas, et vous êtes bien aise de dormir?

ARGAN – Oui Monsieur.

TOINETTE – **Le poumon, le poumon.** vous dis-je. Que vous ordonne votre médecin pour votre nourriture?

ARGAN – Il m'ordonne du potage.

TOINETTE – *Ignorant.*

ARGAN – De la volaille.

TOINETTE – *Ignorant.*

ARGAN – Du veau.

TOINETTE – *Ignorant.*

ARGAN – Des bouillons.

TOINETTE – *Ignorant.*

ARGAN – Des œufs frais.

TOINETTE – *Ignorant.*

ARGAN – Et le soir de petits pruneaux pour lâcher le ventre.

TOINETTE – *Ignorant.*

ARGAN – Et surtout de boire mon vin Fort trempé.

TOINETTE – **Ignorantus, ignoranta, ignorantum.**

(Molière, *Théâtre Complet*, Le Livre de Poche, τόμ. 4, σσ. 434-5)

(viii) [A]: Έλα ρε παιδί μου, πού ήσουν και νομίζαμε ότι σε πιάσανε! [ενν. στην πολιτική διαδήλωση] –[B]: Αμ τι με κάνανε!... –[A]: Σε πιάσανε; –[B]: **Πρώτον-πρώτον!**... –[A]: Και σ' αφήσανε; –[B]: **Τελευταίον-τελευταίον!**...

(σενάριο της ελλ. ταινίας “Η κόμισσα της φάμπρικας”)

2.6.4. Ετεροεπανάληψη (3) σε λόγο μεταφοράς (“πλάγιο λόγο”)

Λόγια που επαναφέρονται και επανέρχονται στην ιδιόλεκτο ή τον καθημερινό λόγο του συνομιλητή ή κάποιου τρίτου για τον οποίον γίνεται κουβέντα, λόγια που επαναλαμβάνονται με διαφορετικές προθέσεις

και σκοπιμότητες, ειλικρινείς ή όχι, ή που από τον ομιλητή θεωρούνται ως καταχρηστική επανάληψη, συνοψίζονται μ' ένα είδος επαναδιπλώσης, όχι σπάνια συνδυετικής με το και.

Τα λόγια που με αυτόν τον τρόπο συνοψίζει σ' ένα είδος 'ατελούς' (Τζάρτζανος, § 278) πλάγιου λόγου ο ομιλητής, επαναφέρονται (σχήμα 'επαναφοράς') ή επιφέρονται (σχήμα 'επιφοράς') ή επανέρχονται (σε όχι σταθερή ή προκαθορισμένη θέση, σχήμα 'επανόδου') στο στόμα του συνομιλητή ή κάποιου τρίτου ως απλές, συνήθως, επαναλήψεις, χωρίς ν' αποκλείονται και οι επαναδιπλώσεις (για παράδειγμα, το «**να το σκοτώσει και να το σκοτώσει**», από το λαϊκό παραμύθι για τη Μαριδίτσα-βλ. <38i>, ενδέχεται να συνοψίζει είτε ένα επαναλαμβανόμενο «σκότωσέ το» είτε, ακόμη, και ένα επαναδιπλωμένο, επαναλαμβανόμενο ή όχι, «σκότωσέ το, σκότωσέ το», που σε ευθύ λόγο απηύθυνε προηγουμένως η ψευτο-Μαριδίτσα στο βασιλιά). Ο ατελής αυτός πλάγιος λόγος, δεδομένου μάλιστα ότι το λεκτικό ρήμα κάλλιστα μπορεί και να παραλείπεται, υποδηλώνεται μ' έναν ειδικό επιτονισμό (στη γραφή, κατά κανόνα, χρησιμοποιούνται τα εισαγωγικά) που θυμίζει τον επιτονισμό της 'αθροιστικής επαναδιπλώσης' (πβ. και τη συνδυαστική χρήση, και στις δύο περιπτώσεις, του όλο = "διαρκώς, επανειλημμένως", ιδίως σε κείμενα του λαϊκού λόγου -άλλωστε, από έναν αρχικά ατελή πλάγιο λόγο που επαναλαμβάνεται, θεωρείται ότι προήλθε η αθροιστική επαναδιπλώση του ρήματος στην προστακτική, βλ. Νάκας, 1996, σ. 478).

Στο παράδειγμα από το λαϊκό παραμύθι που μόλις σχολιάσαμε, μεταβάλλεται το πρόσωπο του ρήματος όπως στον κανονικό (ή 'τέλειο') πλάγιο λόγο, αλλά αυτό θα λέγαμε πως, στην περίπτωσή μας, δεν είναι ο κανόνας. Το αξιοπρόσεκτο εδώ είναι ότι ο ομιλητής συνοψίζει την επανάληψη του ίδιου ακριβώς εκφωνήματος που ενδέχεται όμως να μη γίνεται πάντοτε από το ίδιο πρόσωπο, αλλά ενίοτε και από διαφορετικά πρόσωπα, ή από το ίδιο πρόσωπο σε διαφορετικούς χώρους ή σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, φυσικά πάντοτε σε σχέση με το ίδιο αντικείμενο αναφοράς (πβ. και: ο ένας... ο άλλος, εδώ... εκεί, όταν τη σήκωνε.. όταν την κάθιζε, κ.ά.ό. που χρησιμεύουν επίσης ως δείκτες αυτής της λειτουργίας, όπως και το όλο πιο πάνω).

Καθώς μας δείχνουν ορισμένα παραδείγματα (βλ. το τρίτο από το τέλος στο <38i>), δεν αποκλείεται να έχουμε και τη σύνοψη κάποιας στιχομυθίας μεταξύ δύο προσώπων, το ένα από τα οποία μπορεί να είναι ή να μην είναι ο ομιλητής.

Ας προστεθεί, επίσης, ότι τα λόγια του άλλου που συνοψίζει ο ομιλητής μπορεί να είναι τόσο ένα επαναλαμβανόμενο “θέμα” (topic) όσο και ένα επαναλαμβανόμενο “σχόλιο” (comment).

<38> (i) Πήγαν λοιπόν μετά το φαί να κοιμηθούν. Λέει ο λωλός: «Αδελφέ μου, πεινώ». Λέει: «Μα δε σου 'λεγα στο τραπέζι να φας;» Λέει: «Αδελφέ μου, πεινώ σου λέω». [] «Πεινώ, πεινώ», ήκαμε φασαρία (παραμύθι) / Εσύ «δεν ανακτεύεσαι, δεν ανακατεύεσαι», την κουβέντα σου την πέταξες όμως (σενάριο τηλεοπτικού σίριαλ) / Μα και τους άλλους που «επιμένουν - επιμένουν» να στιβάζονται στα κοσμικά ‘κέντρα διασκέδασως’ προσπαθώντας να πιούνε μισή γουλιά γιατί η ολόκληρη στοιχίζει ολόκληρο το μηνιάτικο (εφημερ.) / Οι βασιλοπούλες συνεχίζανε να μαλώνουνε, «εμένα να πάρεις» και «εμένα να πάρεις» / Τον στεναχωρούσε πια και ‘κείνη [η ψευτο-Μαριδίτσα το βασιλιά] «να το σκοτώσει και να το σκοτώσει» [ενν. το πουλί στο οποίο είχε μεταμορφωθεί η πραγματική Μαριδίτσα] / Σ’ αυτό το μεταξύ, ήρθε κι ο άντρας της, το άλλο βασιλόπουλο, πιάστηκαν, «όχι εγώ θα την πάρω», «όχι εγώ θα την πάρω», τέλος είπανε να πάνε στον κριτή / «Θέλεις εκείνο», “όχι”, «Θέλεις τ’ άλλο”, “όχι”, τι να της κάμω πια; / «Κάτσε ακόμα» ο ένας, «κάτσε ακόμα» ο άλλος, την καταφέρνουνε και κάθεται (= σαν της έλεγε ο ένας «κάτσε ακόμα» και σαν της έλεγε ο άλλος «κάτσε ακόμα», την εκαταféρανε κι’ έκασε) / «Φάε και τούτο», «φάε και ‘κείνο», το ‘φας ούλο το φαί (παραμύθι).

(ii) Στάσου, Γιάγκο! «Εγώ» και «εγώ» και «εγώ» / «Ο μπάρμπα Λεονάρδος» κι «ο μπάρμπα Λεονάρδος». Έχει φαγωθεί να βρει τον μπαρμπα Λεονάρδο. Τι είν’ αυτός ο μπαρμπα Λεονάρδος; / Η συμπάθεια της δεσποινίδος Άννας, κ. Ζαρλά, αρχίζει να γίνεται σκανδαλώδης. Μας έχει πρήξει εδώ μέσα. «Ο κ. Ζαρλάς» κι «ο κ. Ζαρλάς». Μέχρι παρεξηγήσεως, δηλαδή (Ψαθός, θεατρ.)

(iii) Και γιατί, δεσποινίς, τον λέτε «βλάκα» και «βλάκα» και «βλάκα»; (Ψαθός, θεατρ.) / Τη φωνάζανε «κασιδιάρη», ούλο «κασιδιάρη», «κασιδιάρη» εδώ, «κασιδιάρη» εκεί [] (παραμύθι) / Δεν με ξέρεις εμένα... καλή, καλή... αλλά αν μου πατήσεις τον κάλο, ποιος είδε το Θεό και δεν τον φοβήθηκε (σενάριο του τηλεοπτικού σίριαλ “Απών”) / «Πειναλέος-πειναλέος», αλλά τις κουβεντούλες σου τις λες (Ψαθός, θεατρ.) / «Φίλοι φίλοι», σου γ... και το καντήλι / «Φίλοι φίλοι», η μισή-είναι μέσα (προφορ. -και παροιμιώδες) / «Δογματικοί, δογματικοί, δογματικοί», το είδαμε με τη Ρωσία, έγιναν αρνητικοί τελικά (εφημερ.) / «Συνέταιροι, συνέταιροι», αλλά στη δουλειά, όχι και στις γυναίκες μας / Πλάκα πλάκα έφαγε όλο το φαγητό και μας άφησε νηστικούς / Αστεία αστεία καταφέραμε να το τελειώσουμε χωρίς να μας κουράσει πολύ / Αστεία αστεία αυτός βρέθηκε στο τέλος να προηγείται (“με τη συναίσθηση ή την επανειλημμένη ομολογία / δήλωση του αστεϊσμού, ενώ τα πράγματα στο βάθος ήταν σοβαρά”, “χωρίς συναίσθηση της σοβαρότητας ή της δυσκολίας”, “πέρα από την προφανή αστειότητα / ασημαντότητα υπήρχε σοβαρότητα / δυσκολία”, “με το πρόσχημα του αστεϊσμού

—όταν εκ των υστέρων αποκαλύπτεται ότι υπήρχε πρόθεση», κ.τ.ό.) (προφορ. λόγος, / **Φιλικά φιλικά...** τρία γκολ ο Παναθηναϊκός τον Άγιαξ (Ν. Χατζηνικολάου, κεντρικό δελτίο ειδήσεων του ΜΕΓΑ, για τον φιλικό αγώνα μεταξύ των δύο ομάδων της 14.1.98) / **Θα έβγαине «τάχα μου τάχα μου»** με την κουινιάδα της για ψώνια (προφορ.)

(iii) **ΠΡΟΕΔΡΟΣ:** Σουτ! **ΟΥΡΑΝΙΑ:** Δεν μπορεί να με βρίζει. **ΠΡΟΕΔΡΟΣ:** Σουτ!... (Έξω φρενών η κυρά Θοδώρα σηκώνεται απ' τη θέση της και προχωρά προς την προεδρική έδρα). **ΚΥΡΑ ΘΟΔΩΡΑ:** Α, μα δεν κρατιέμαι άλλο! (Στον Πρόεδρο) Τι **«σουτ» και «σουτ»** κύριε Πρόεδρε: Δεν άκουσες τι είπε ο αδιάντροπος; (στρέφει στον Καραμήτσο) Φτου σου, να χαθείς, να χαθείς! (Ψαθός, θεατρ.) / Άμα τελείωσε το φαγί, το φίδι ήρθε στο κέφι και όλο **«γεια σου κουμπάρε» και «γεια σου κουμπάρε»** και αγκάλιαζε τον κακόμοιρο τον κάβουρα / Γιατί, κυρά δασκάλα, όλο μου λες **«καλώς το κακορίζικο» και «καλώς το κακορίζικο»;** (παραμύθι).

(iv) **«Μαντάμ» και «μαντάμ»** και τρυφερότητες και «ψου ψου ψου!» / Κατάντησε η σκιά μου. Στο γραφείο κοντά, στο δρόμο κοντά, **«δεσποινίς» και «δεσποινίς»** / **ΘΑΝΑΣΗΣ:** (Ξεσπά) Τι μου κοπανάς, μωρέ, **«κλητήρας» και «κλητήρας»;** Κλητήρας δεν ήταν ο πατέρας σου; **ΝΕΛΛΗ:** (έξω φρενών) Ο πατέρας μου ήταν δικαστικός κλητήρας, κι είναι ντροπή σου να τον συγκρίνεις μ' αυτό το γελοίο υποκείμενο (Ψαθός, θεατρ.) / Όταν είδανε τον πατέρα τους κι ήρθανε, τα παιδιά που ξυπνήσανε: **«μπαμπά μου!» και «μπαμπά μου!»** / Εκείνη το έλεε **«αδελφάκι μου»** και 'κείνο **«αδελφίτσα μου»** την σήκωνε και **«αδελφίτσα μου»** την κάθιζε (παραμύθι) / Η αδερφή μ', πήγινε στου Γυμνάσίου τότε, κι είχε έρθ' απ' του Βόλου κι έλιγι **«καλέ» κι «καλέ» κι «καλέ»**. Κι τ' λέου «δεν ντρέπεις, πήγεις στου Βόλου κ' έγινης Βουλιώτ'σα, «αρή» να λες, έτσ' λέμι στου χουριό μας» (ιδιωμ. λαϊκ. προφορ. λόγος).

3. ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΑΝΑΔΙΠΛΩΣΗΣ ΜΕ ΑΛΛΑ ΣΧΗΜΑΤΑ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗΣ. ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

3.1. Η επαναδίπλωση στην ελληνική γλώσσα

3.1.1. '(Επ)αναδίπλωσις' και 'επανάληψις'. Οι απόψεις των αρχαίων τεχνογράφων

Στην πληθωριστική ορολογία και τη σύγχυση με άλλα σχήματα λόγου έγινε σαφής αναφορά στην εισαγωγή αυτής της εργασίας. Ας δούμε, όμως, πώς έχουν τα πράγματα στις λεπτομέρειές τους.

Ας αρχίσουμε με κάτι δευτερεύον, με τον όρο 'διπλασιολογία' που

δεν μνημονεύεται στην εισαγωγή. Ο Γρηγόριος, μητροπολίτης Κορίνθου, στα σχόλιά του στο «Περί μεθόδου δεινότητος» του Ερμογένη, σημειώνει, μεταξύ πολλών άλλων (Walz, vii, σ. 1223): «διπλασιολογία μὲν οὖν ἔστιν ἡ λεγομένη ἐπαναδίπλωσις, οἷον **φρεῦ φρεῦ**». Μ' ένα παράδειγμα, δηλαδή, επιτακτικής επαναδίπλωσης επιφωνηματικής φράσης ο Γρηγόριος προσθέτει έναν ακόμη όρο στην πληθώρα των ονομάτων για το φαινόμενο που μελετούμε.

Προσωπικά, προκρίναμε τον όρο '(επ)αναδίπλωση', τις υποκατηγορίες της οποίας δηλώνουμε κάθε φορά με το κατάλληλο επίθετο. Και κάτι, ακόμη, επίσης δευτερεύον: Εξηγήσαμε, προεισαγωγικά, ότι με τον όρο επαναδίπλωση εξυπονοείται, όχι σπάνια, επανάληψη που ξεπερνά τις δύο φορές (δες 2.1.0 και τα σχόλια αναφορικά με την τελετουργική / μαγική επανάληψη του παραμυθιού στο <βiii>). Ως σχετικό σχόλιο, μολονότι αναφέρεται σε κάτι άλλο, ας είναι και το εξής (Ανώνυμος, αυτ.[όθι = Walz], σ. 536): «τὸ ὑπὲρ τὸ ἐν διπλοῦν εἰώθασιν οἱ τεχνικοὶ καλεῖν εἶδος, κἂν τριπλοῦν ἢ κἂν τετραπλοῦν· οὕτως γὰρ καὶ ἐν τῷ ὄρω, κἂν τριπλοῦν εὔρεθῇ, διπλοῦν ὅμως καλοῦμεν· καὶ τοῦτο συμβέβηκε καὶ ἐπὶ τῶν ἄλλων· ἐπὶ γὰρ τοῦ ἱματίου “δίπλωσόν” φαμεν “τὸ ἱμάτιον”, καίτοιγε πολλῶν γενομένων πλοκῶν ἐν τῇ διπλώσει τοῦ ἱματίου, ἀλλ' ὅμως “δίπλωσόν” φαμεν». (Εἶναι χαρακτηριστική ἡ χρήση τοῦ «συμβέβηκε» για τὴ συμβατική, ὀντως, δῆλωση τοῦ αριθμοῦ, που σχολιάσαμε καὶ ἐμεῖς, ὁ.π.).

Οι Αρχαίοι συνέλαβαν καὶ τὴν ἔννοια τῆς διπλῆς επαναδίπλωσης (βλ. 2.5), ὅπως μπορούμε νὰ εἰκασοῦμε ἀπὸ τὸ γεγονὸς ὅτι ὁ Ζωναῖος (αυτ., viii, σ. 680) κάνει λόγο για 'διπλὴ ἐπαναφορά'.

Ὡς (κυρίως) γραμματικός, καὶ ὄχι ὡς ρητορικός, εμφανίζεται ἐπίσης μια φορά ὁ ὅρος 'αναδίπλωσις' ἀντὶ τοῦ γνωστοῦ μας ἀναδιπλασιασμοῦ (Ιωσήφ Ρακενδύτος, αυτ. viii, σ. 566).

Οἱ ἀρχαῖοι τεχνογράφοι (Φοιβάμμων, Ἡρωδιανός –αυτ., viii, σσ. 499, 514, 516, 603) εἰσήγαγαν κάποια στιγμή καὶ τὸν ὅρο 'ἐπίζευξις', για νὰ δηλώσουν τὴν ἀμεση / συνεχὴ επαναδίπλωση: «Ἀναδίπλωσις ἔστι λέξεως ἢ λέξεων δις ἢ πολλάκις περὶ τοῦ αὐτοῦ πράγματος προφορά· γίνεται δὲ καὶ διχῇ ἢ παράλληλος, ὡς ἵνα εἴπωμεν “ὁ δεῖνα, ὁ δεῖνα οὐχ ὑπήκουσεν”, ὁ ποιεῖ τὴν ἐπίζευξιν. ἢ μεθ' ἑτέρων, ἢ μεταξὺ τεθέντων τινῶν, ὡς ἵνα εἴπωμεν “ὁ δεῖνα, ὁ ἐκεῖ τρέχων”, καὶ πάλιν ἐπενέγκωμεν, “ὁ δεῖνα”.» / «τῇ ἀναδιπλώσει ὁμώνυμον καὶ ἡ ἀντιστροφή καὶ ἡ ἐπίζευξις.» / «Ἀναδιπλοῖ τις καὶ ἐν τῇ ἐπιτιμῇσει

ἢ ἐπιτιμᾷ ἑαυτῷ, ὡς κακῶς εἰπὼν, δέον εἰπεῖν· “ὄψε γάρ ποτε, ὄψε λέγω· χθὲς μὲν οὖν καὶ πρώην”. [] Ἡ δὲ ἐπίζευξις τὸ αὐτὸ παρονομάζει συνημμένως· ὡς τό· “**Ἀρες, Ἀρες**, βροτολοιγέ, μαιφόνε.” καὶ τὸ “**βαρύς βαρύς** σύννοικος”. καὶ αὗται δὲ εἶδη ἀναδιπλώσεως / «Ἐπίζευξις δὲ ὅταν τὰ προκείμενα ὀνόματα διαλαμβάνοντες τὴν ἐπιφορὰν ἐκφαντικωτέραν ποιησώμεθα, οἷον, “**Θῆβαι δέ, Θῆβαι**, πόλις ἀστυγείτων, μεθ’ ἡμέραν ἐκ μέσης τῆς Ἑλλάδος ἀνηρπάσθη”». Ἄς σημειωθεῖ, βέβαια, ὅτι ἡ συνέχεια καὶ ἡ αμειωσύνη τῆς επαναδιπλώσεως / ἐπίζευξης παρατηρεῖται σε ὁρισμένα μόνο ἀπὸ τα ἀρχαία αὐτὰ παραδείγματα, γιατί σε μερικά παραβιάζεται ἀπὸ συνδέσμους καὶ ἄλλα ἐνδιάμεσα στοιχεῖα. Ἐκτός αὐτοῦ, σε δύο περιπτώσεις συγχέεται ἡ ὀρολογία, δεδομένου ὅτι γίνεται λόγος γιὰ ἀντιστροφή καὶ ἐπιφορά, πού, κατ’ ἄλλους, δηλώνουν ἄλλο σχῆμα, τὴν επανάληψη τῆς ἰδίας λέξης ἢ φράσης στο τέλος ἐπ’ ἀλλήλων / διαδοχικῶν κώλων (δηλαδή τὸ ἀντίστροφο τῆς ἐπαναφοράς).

Σχετικὰ με τὸ φαινόμενο πού μας ἀπασχολεῖ, χρησιμοποιήθηκε καὶ ὁ ὅρος ‘επαλληλία’, ὅπως προκύπτει ἀπὸ τὰ ἐξῆς (Ζωναῖος, Ἀνώνυμος –αυτ., viii, σσ. 682, 707): «Ἀναδίπλωσις ἐστὶ λέξεων προφορὰ ἐπ’ ἀλλήλους, οἷον, “**λέγε, λέγε** τάληθές”. γίνεται δὲ καὶ μετὰ ξὺν λέξεως ἐμβεβλημένης, ὡς τό· “**ἄλλ’ οὐκ ἔστι** ταῦτα, **οὐκ ἔστιν**” <καὶ “**Πάσχα** Κυρίου, **Πάσχα**”>» / «Ἀναδίπλωσις δὲ ἐστὶ λέξεως τῆς αὐτῆς ἅμα ἐπ’ ἀλλήλους προφορὰ, οἷον· “**Κύριε, Κύριε**, μὴ ἀποστῆς ἀπ’ ἐμοῦ” εἰ γίνεται ὁ αὐτὸς τύπος καὶ μετὰ ξὺν ἐμβεβλημένης λέξεως, οἷον, “**οὐκ ἔστι** ταῦτα, **οὐκ ἔστι**”. τὸ γὰρ ταῦτα μεσολαβοῦν οὐ καταλύει τὸ σχῆμα.» Με τὸ «ἐπ’ ἀλλήλους προφορὰ» πβ. τὸ «επαλλήλως ἐντιθέντων» τοῦ Ἀλεξάνδρου ἢ τὸ «επαλλήλως τιθεμένη (φράσις)» τοῦ Τρύφωνα, ἐδῶ πιο κάτω. Σε ὅ,τι ἀφορὰ τὸ «οὐ καταλύει τὸ σχῆμα», βλ. ὅσα λέγονται στο 2.1.4 γιὰ τοὺς λόγους πού προκαλοῦν τὴν ἀσυνέχεια, «χωρὶς ἡ ἀσυνέχεια ἢ ἡ παρεμβολὴ ἄλλων μονάδων νὰ μας ὁδηγεῖ πάντοτε ἐκτός σχήματος ἢ ἀναγκαστικὰ σε κάποιον ἄλλου εἶδους επανάληψη ἢ σχῆμα λόγου».

Καὶ γιὰ νὰ ἐλθoυμε στα πιο οὐσιαστικά: Ἡ επαναδίπλωση συγχέεται ὡς σχῆμα λόγου με τὴν ‘επ’ ἀνάληψη’ πού ὡς ἐπιμέρους, ξεχωριστὸ σχῆμα ὀρίζεται εἴτε ὡς ‘ἀνακεφαλαίωσις’ εἴτε ὡς ‘ἐπ’ ἀνόδος’ στα λεγόμενα τοῦ ομιλητῆ, ὕστερα ἀπὸ κάποια παρέκβαση / παρεκβολή. Συνήθως, ὁμως, ἡ επανάληψη γίνεται ἀντιληπτὴ (καὶ δηλώνεται ρητὰ, μετὰ ξὺν ἄλλων, ἀπὸ τὸν μητροπολίτη Κορίνθου Γρηγόριο: αὐτ., vii, σ.

1188) ως έννοια-γένος στην οποία υπάγονται ως έννοιες-είδη η επαναδίπλωση, η επαναστροφή, η επαναφορά, η αντιστροφή / επιφορά, η ταυτολογία, κ.ά., που, όμως, αν κρίνουμε από τα παραδείγματα που δίνονται, συγχέονται και μεταξύ τους, ιδίως τα δύο πρώτα. Θα λέγαμε, μάλιστα, ότι οι ορισμοί που δίνονται συχνότερα στην (επ)αναδίπλωση συμπίπτουν με ό,τι εμείς ορίζουμε ως ‘επαναστροφή’ / ‘προσθετική επαναδίπλωση’ (και όχι ως κυρίως επαναδίπλωση).

Ένας ακόμη όρος, η ‘παλιλλογία’, θεωρείται συνώνυμος, από άλλους της ‘επανάληψης’ και από άλλους ειδικότερα της επαναδίπλωσης, και από τον Ζωναίο και έναν Ανώνυμο (Walz, viii, σ. 706) της επαναστροφής (κάποιος σχολιαστής του Ερμογένη –Walz, iv, σ. 411– το ‘παλιλλογείν’ το θεωρεί, μειωτικά, συνώνυμο του ‘αδολεσχέιν’).

(Στο επόμενο:)

3.1. Η επαναδίπλωση στην ελληνική γλώσσα

3.1.1. ‘(Επ)αναδίπλωσις’ και ‘επανάληψις’. Οι απόψεις των αρχαίων τεχνογράφων
(συνέχεια)

3.1.2. Η επαναδίπλωση ως ‘φαινομενικός / καταχρηστικός’ πλεονασμός
(Κ. Ασώπιος κ.ά.)

3.1.3. Σχέσεις της επαναδίπλωσης με άλλα σχήματα επανάληψης ή πλεονασμού
(Τζάρτζανος κ.ά.)

3.1.4. Ετυμολογική επανάληψη: μερική (/ παρονομασία) ή ολική
(Schwyzer & Debrunner κ.ά.)

3.1.5 ‘Δίπλωση’ συντακτική και συνθετική
(Ανδριώτης κ.ά.)

3.1.6. Άλλες μορφές επανάληψης. Ορισμένες αντιστοιχίες με την επαναδίπλωση
(Asenova, Σετάτος κ.ά.)

3.2. Η επαναδίπλωση σε άλλες γλώσσες

4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Τριανταφυλλιά Σαραφίδου
Λέκτορας Ελληνικής Γλώσσας
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΟΙ ΛΕΞΙΚΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΟΛΥΤΥΠΙΕΣ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΤΟΥΣ ΕΚΜΕΤΑΛΛΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

1. Εισαγωγή

Δεν είναι σπάνιο για τους μελετητές της νεοελληνικής γλώσσας να διαπιστώνουν τη ρευστότητα που επικρατεί στην επιφάνειά της¹, γεγονός που καταγράφεται εξάλλου και στα λήμματα των λεξικών. Οι ποικίλοι εναλλακτικοί τύποι που μεταχειρίζονται σήμερα αυτοί που γράφουν και μιλούν την ελληνική γλώσσα αφορούν όχι μόνο τις πολυτυπίες που υπάρχουν στο επίπεδο της δομής της και υπαγορεύονται από το ίδιο το σύστημά της, αλλά και αυτές που καθορίζονται από εξωτερικούς παράγοντες που αφορούν το ποιος (το χρήστη) και πότε (τη χρήση) χρησιμοποιεί τους γλωσσικούς τύπους. Πρόκειται αντίστοιχα για τις λεγόμενες **ενδοσυστηματικές** και **εξωσυστηματικές** γλωσσικές ποικιλίες (linguistic variations), όπως έχει επικρατήσει να ονομάζεται η γλωσσική ετερογένεια², και εκδηλώνεται με στοιχεία φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, λεξιλογικά και σημασιολογικά. Παράδειγμα ενδοσυστηματικής ποικιλίας είναι η εναλλαγή καταληκτικού μορφήματος του ενεργητικού παρατατικού στο ά ενικό πρόσωπο:

-a και -usa/-aya
edin-a <έδινα> και milusa/milaya <μιλούσα/μίλαγα>

ή ακόμη οι συμπληρωματικές ποικιλίες των συμφώνων:

[κ] - [κ']	(κάρτα - κέρμα)
[χ] - [χ']	(χάνω - χύνω)

Παράδειγμα εξωσυστηματικής ποικιλίας με βάση το χρήστη έχουμε όταν μιλάμε για διαλέκτους είτε γεωγραφικές (όπως είναι τα καππαδοκικά, τα ποντιακά, τα κατωϊταλικά), είτε κοινωνικές (όπως είναι οι κοινωνιόλεκτοι των μορφωμένων, η λαϊκή γλώσσα, η ιατρική διάλεκτος, το ιδίωμα των ποδοσφαιρόφιλων, των νέων κτλ.). Όταν η γλωσσική ποικιλία καθορίζεται με βάση την περιστασιακή χρήση, συνηθίζουμε να μιλάμε για επίπεδα ύφους ή επίπεδα λόγου/ομιλίας, όπως είναι το επίσημο ή ανεπίσημο ύφος, το γραπτό ή προφορικό ύφος, το λογοτεχνικό ή επιστημονικό ύφος, το δημοσιογραφικό ύφος κ.ά.

Σε ό,τι αφορά τη θεώρηση της γλωσσικής ποικιλίας που επιχειρούμε εδώ, οι πολυτυπίες που εξετάζονται αφορούν όσες εντοπίζονται στο φωνητικό και μορφολογικό τομέα, και πιο συγκεκριμένα αυτές που καταγράφονται στα νεοελληνικά λεξικά, όπου στο ίδιο λήμμα εγγράφονται οι εναλλακτικοί τύποι τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιούν οι ομιλητές της ελληνικής. Αυτό σημαίνει ότι δεν εξετάζονται οι ενδοσυστηματικές ποικιλίες διότι ακριβώς στην πλειοψηφία τους η χρήση τους καθορίζεται από τις αρχές λειτουργίας του ίδιου του γλωσσικού συστήματος.

Είναι προφανές, και πρέπει εδώ να το τονίσουμε, ότι, γενικά, στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, η εξέταση ποικιλιών των οποίων η χρήση καθορίζεται από το γλωσσικό περιβάλλον στερείται διδακτικού περιεχομένου, καθώς οι φυσικοί ομιλητές στην πραγματικότητα δεν επιλέγουν, αλλά οι φωνητικομορφολογικοί τύποι καθορίζονται από τη δομή της γλώσσας. Έτσι η εναλλαγή του καταληκτικού μορφήματος στον παρατατικό -α και -usa/-αγα καθορίζεται από τη συζυγία στην οποία ανήκει το ρήμα, με άλλα λόγια το αν το ρήμα είναι οξύτονο ή δεν είναι. Αντίθετα η εναλλαγή -usa/-αγα αντανακλά τη γεωγραφική προέλευση του ομιλητή, όπου ο τύπος -usa είναι σε προτίμηση για όλα τα οξύτονα ρήματα στην παραλλαγή της Νέας Ελληνικής της Θεσσαλονίκης, πέρα όμως από αυτό είναι ευρύτατα διαδεδομένο στο γραπτό λόγο γενικά ή στη λογοτεχνική του χρήση³, και από την άποψη αυτή αποκτά διδακτικό ενδιαφέρον για το μαθητή που έχει μητρική γλώσσα την ελληνική.

Παράλληλα, η εισαγωγή στη γλωσσική διδασκαλία των λεξικογραφικών πολυτυπιών που παρουσιάζει η γλώσσα μας – πολυτυπίες η επιλογή των οποίων στην έκφραση εμφανίζεται να καθορίζεται από συγκεκριμένες μεταβλητές – εντάσσεται στην επικοινωνιακή διδακτική μεθοδολογία, που κατευθύνει

τη σύγχρονη γλωσσική εκπαίδευση. Η διδασκαλία των μεταβλητών αυτών απαλλάσσει τους εκπαιδευτικούς από αφορισμούς σχετικά με τα «καλά» και «κακά» ελληνικά, καθώς οι εναλλακτικές μορφές λειτουργούν ομαλά μόνο σε συγκεκριμένα και όχι σε άλλα καταστασιακά περιβάλλοντα. Γενικότερα, η ένταξη της γλωσσικής ποικιλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία απομακρύνει τη γλωσσική διδασκαλία από την εκμάθηση κυρίως της γλώσσας των μορφωμένων, αν και σήμερα αυτή είναι το πρότυπο που έχει κριθεί κατάλληλο για τους μαθητές. Η επιλογή όμως ειδικής επίσημης μορφής της γλώσσας, όπως τονίζει ο Albert Valdman, που έχει ασχοληθεί με τη γλωσσική ποικιλία και τα προβλήματα που θέτει στη διδασκαλία των γλωσσών⁴, λειτουργεί περιοριστικά και πρέπει να αντικατασταθεί από την προσπάθεια να συμπεριληφθεί στη διδασκαλία ολόκληρο το ρεπερτόριο της γλώσσας, δηλ. το σύνολο των διαφόρων επιπέδων χρήσης. Βέβαια, το ζήτημα της ένταξης της γλωσσικής ποικιλίας στο κατάλληλο επίπεδο χρήσης προϋποθέτει και την ανάλογη ανθολόγηση των κειμένων στα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια, ένα ζήτημα που απέχει πολύ από την προσήκουσα προσέγγισή του, καθώς ο λόγος που κυρίως προβάλλεται από αυτά είναι ο λογοτεχνικός.

Σε ό,τι αφορά τώρα τις μορφολογικές πολυτυπίες που καταγράφονται στα λεξικογραφικά λήμματα καθεαυτά, θεωρήσαμε χρήσιμο και ενδιαφέρον να αντλήσουμε τα δεδομένα μας από ορισμένα σύγχρονα και διαδεδομένα λεξικά που υπάρχουν στην ελληνική βιβλιογραφία.

Τα λεξικά που επιλέξαμε για να παρουσιάσουμε τις πολυγραφίες τους είναι τα εξής:

1) **Γ. Μπαμπινιώτη**, *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα, 1998 (επανεκτύπωση).

2) **Ε. Κριαρά**, *Νέο ελληνικό λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*, Εκδοτική Αθηνών, 1995.

3) **Π. Δορμπαράκη** *Ετυμολογικό-Ερμηνευτικό κατά ετυμολογικές οικογένειες*, εκδ. Σπουδή, Αθήνα, 1994.

4) **Α. Γεωργοπαπαδάκου** *Χρηστικό ερμηνευτικό λεξικό της Νέας ελληνικής γλώσσας*, εκδ. Μαλλιάρης-Παιδεία, 1988.

5) **Τεγόπουλου-Φυτράκη**, *Ελληνικό λεξικό*, εκδ. Αρμονία, 1983.

Σε ό,τι αφορά τις ομάδες στις οποίες κατατάσσονται οι λεξικογραφικές πολυτυπίες που εντοπίσαμε παρατηρούμε ότι χωρίζονται σε δύο κατηγορίες:

- αυτές που η χρήση τους είναι χαρακτηρισμένη, με την έννοια ότι είναι προβλεπτή, καθώς προέρχονται από διαφοροποιήσεις κοινωνιογλωσσικού χαρακτήρα (και σπάνια γεωγραφικού, αφού έχει πια καθιερωθεί η χρήση μιας κοινής καθομιλουμένης, γεγονός που επηρεάζει και τη συγχρονία των λεξικογραφικών λημμάτων) είτε από διαφοροποιήσεις που οφείλονται στη διχοτομία προφορικού/γραπτού, λαϊκού/επίσημου λόγου
- αυτές που έχουν ισοδύναμη κατανομή μέσα στην κοινή καθομιλουμένη ελληνική και η χρήση τους δεν είναι χαρακτηρισμένη

Για παράδειγμα, η επιλογή ανάμεσα στο διπλότυπο λήμμα *ήμισυς-μισός* ή στο *ήχος-αχός* αντανακλούν χαρακτηρισμένες χρήσεις που προσδιορίζονται από σαφείς επικοινωνιακές συντεταγμένες, ενώ τα λήμματα *ακόμη-ακόμα*, *αγρωστοειδή/αγρωστώδη*, *αγαλμάτιο/αγαλματίδιο* δεν έχουν διαχωρισμένη σημασιολογική αναφορά, πράγμα που σημαίνει ότι έχουν ισοδύναμη κατανομή στο λεξιλογικό σύστημα.

Μία παραλλαγή της δεύτερης κατηγορίας λεξικογραφικών λημμάτων, περισσότερο προβληματικής κατά τη γνώμη μας, είναι οι ορθογραφικές πολυτυπίες οι οποίες, αν και λίγες σε αριθμό και παρά τις περί του σωστού επισημάνσεις των φιλολόγων, συνυπάρχουν και συνεπώς αναγκάζουν το λεξικογράφο να τις συμπεριλάβει στα λήμματά του. Έχουμε έτσι γραφές *αγγελιαφόρος-αγγελιοφόρος*, *εταιρεία/εταιρία*, *χίτης/χίπις*, *χνώτο/χνότο*, *άλειωτος/άλιωτος* κτλ.⁵

Είναι προφανές το διδακτικό ενδιαφέρον που έχει η καθεμιά κατηγορία πολυτυπιών, όσο δε για την προσήκουσα διδακτική μεθοδολογία, έχουμε την άποψη ότι η αντιμετώπιση της χρήσης των διπλών και τριπλών τύπων ονομάτων, ρημάτων και άλλων γραμματικών κατηγοριών πρέπει να συνδέεται με τη διάκριση γραπτού-προφορικού λόγου ή τη διάκριση δημώδους-λόγιας παράδοσης, και γενικά με τη διάκριση των διαφόρων επιπέδων ύφους, όταν βέβαια πρόκειται για τύπους με χαρακτηρισμένη χρήση. Όταν όμως πρόκειται για πολυτυπίες με ισοδύναμη κατανομή, η διδακτική τους προσέγγιση μπορεί να συνδυαστεί με τη συχνότητα εμφάνισης της κάθε παραλλαγής στο γλωσσικό σύστημα ή ακόμα και με τη στάση των ομιλητών απέναντι στους εναλλακτικούς τύπους έκφρασης. Πιο συγκεκριμένα, θα προτείναμε η συγκριτική μελέτη των διαφόρων τύπων κειμένου που δημιουργούν τις ειδικές εκείνες συνθήκες επικοινωνίας από τις οποίες αναδεικνύεται η χρήση της κατάλληλης ποικιλίας, και συνεπώς η επιλογή της αντίστοιχης μορφολογικής (λεξικογραφικής) παραλλαγής, να συνδυαστεί με τη μελέτη του ίδιου του

γλωσσικού συστήματος, διότι η πλειοψηφία των πολυτυπιών που μας ενδιαφέρουν σχετίζεται με φαινόμενα γραμματικά που αφορούν τα φθογγικά πάθη, τη μετακίνηση του τόνου, τις αλλαγές στο γραμματικό γένος των λέξεων και το παραγωγικό σύστημα της γλώσσας μας.

II. Πολυτυπίες που συνδέονται με φθογγικά πάθη

1. Πάθη φωνηέντων

Γενικά, έχουμε φθογγικά πάθη όταν οι φθόγγοι των λέξεων χάνονται ή αλλάζουν. Όταν κάποιος φθόγγος χάνεται στην αρχή της λέξης, πρόκειται συνήθως για φωνήεν, με άλλα λόγια έχουμε το φαινόμενο της αποβολής. Οι λέξεις που έχουν υποστεί αποβολή και οι παράλληλοι τύποι τους που δεν έχουν υποστεί το φαινόμενο αυτό ανήκουν στην πλειοψηφία τους στην ομάδα που διαθέτει λεξικογραφικές πολυτυπίες χαρακτηρισμένου τύπου, όπου οι παραλλαγές με αποβολή προσιδιάζουν συνήθως στη δημώδη, λαϊκή και λογοτεχνική, θα προσθέταμε, χρήση της γλώσσας, ενώ οι παραλλαγές χωρίς αποβολή προσδιορίζουν χρήσεις που ανήκουν στη λεγόμενη standard μορφή της ελληνικής γλώσσας. «Η standard μορφή κάποιας γλώσσας είναι η καθιερωμένη μορφή που την παραδέχονται και την χρησιμοποιούν οι μορφωμένοι πολίτες και το κράτος, άσχετα αν η μορφή αυτή παρουσιάζει πολυτυπία».⁶

Σ' αυτή την κατηγορία πολυτυπιών ανήκουν ζεύγη όπως τα εξής:

αγελάδα / γελάδα

αμύγδαλο / μύγδαλο

αρσενικός/σερνικός (με μετακίνηση του ρ, διότι δεν υπάρχει στα ελληνικά ο συμφωνικός συνδυασμός ρσ ή ρτ)

εβδομάδα / βδομάδα (το βδομάδα ανήκει στο καθημερινό επίπεδο λόγου, έχουμε έτσι το παράγωγο βδομαδιάτικο της κοινής, αλλά έχουμε το *Εβδομάδα των Παθών* και το *Μεγάλη Εβδομάδα* ως παγιωμένα λεκτικά σύνολα)

εμπρός / μπρος

εξάδερφος / ξάδερφος

εξομολογώ / ξομολογώ

ερωτώ / ρωτώ

ηγούμενος / γούμενος

ημέρα / μέρα

ομιλία/μιλιά (με σημασιολογική αλλαγή και συνιζημένη κατάληξη)

Ενώ στο ζεύγος

εφές/φες

και οι δύο τύποι ανήκουν στο λαϊκό επίπεδο χρήσης της γλώσσας.

Το αντίθετο φαινόμενο, αυτό της πρόταξης, να παίρνουν δηλαδή μερικές λέξεις στην αρχή ένα φωνήεν, συνήθως το a, χαρακτηρίζει ζεύγη όπου ο τύπος με το πρόθεμα a αντιστοιχεί σε δημώδεις χρήσεις λόγου, ενώ ο τύπος χωρίς πρόταξη παραπέμπει στη μορφή της λέξης με διευρυμένη λειτουργικότητα στη χρήση, ενίοτε παρατηρείται συγχρόνως και σημασιολογική αλλαγή. Π.χ.

βδέλλα/αβδέλλα

μπάρα/αμπάρα

παλάμη/απαλάμη

στάχι/αστάχι

χνάρι/αχνάρι

όπου το λαϊκό αμπάρα δηλώνει το μάνταλο ή κάθε χοντρό ξύλο που μοιάζει με αμπάρα, ενώ το μπάρα, λέξη του standard λεξιλογικού επιπέδου, πέρα από την αρχική σημασία, προσέλαβε διαφορετικές έννοιες, που αντιστοιχούν στις σύγχρονες σημασίες που έχει η λέξη στις δάνειες γλώσσες, όπου σημαίνει τάβλα, όργανο άρσης βαρών, μουσική διαστολή.

Το ίδιο φαινόμενο ενδέχεται να δημιουργεί ζεύγη με ισοδύναμη κατανομή. Π.χ.

θημωνιά / αθημωνιά

γκλίτσα / αγκλίτσα

λνγαριά / αλνγαριά

όπου και οι δύο τύποι ανήκουν στο λαϊκό ιδίωμα, διότι το αντικείμενο ανα-

φοράς των λέξεων παραπέμπει στο λεξιλόγιο της αγροτικής ζωής.

Το ίδιο παρατηρούμε και στο ζεύγος

ασκάλα / σκάλα

όπου ο τύπος με την πρόταξη, ανήκει στη διαλεκτική ποικιλία των Μεγάρων και δηλώνει αποκλειστικά τη σκάλα που χρησιμοποιείται για το μάζεμα της ελιάς από τα ελαιόδεντρα, ενώ ο τύπος χωρίς πρόταξη αναφέρεται στη σημασία που έχει η λέξη στο standard επίπεδο λειτουργικότητας και σημαίνει βαθμίδα.

Και για να ολοκληρώσουμε με τα αρχικά φωνήεντα, αναφέρουμε το φαινόμενο της αλλαγής, όπου το αρχικό φωνήεν μερικών λέξεων αλλάζει σε ένα άλλο. Και εδώ, τα ζεύγη που προκύπτουν δημιουργούν τύπους από τους οποίους ο ένας αναφέρεται στο επίπεδο του δημώδους λόγου, ενώ ο άλλος σε χρήσεις που ανήκουν στο standard επίπεδο χρήσης του λόγου. Π.χ.

εγγόνι / αγγόνι

έντερο / άντερο

έξαφνα / άξαφνα

επάνω / απάνω / πάνω (με αποβολή)

ηχολογώ / αχολογώ

αλλά εγγίζω/αγγίζω (με κατανομή στο standard επίπεδο χρήσης της γλώσσας, όπου το εγγίζω είναι πιο περιορισμένης λειτουργικότητας από το αγγίζω διότι ανήκει στο τυπικό ύφος εκφοράς του λόγου)

Αλλαγές φωνηέντων παρόμοιες με αυτές που αναφέραμε παραπάνω, παρατηρούνται και στο εσωτερικό των λέξεων. Αυτές οι αλλαγές δημιουργούν διπλοτυπίες που άλλοτε έχουν ισοδύναμη κατανομή στα διάφορα επίπεδα της γλώσσας και άλλοτε οι εναλλακτικοί τύποι λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα λόγου.

Όταν πρόκειται για απαλοιφή φωνήεντος, ο σύντομος τύπος μπορεί να θεωρηθεί ότι σχετίζεται με το γρήγορο λόγο, γεγονός που είτε κατατάσσει τη λέξη στο δημώδες επίπεδο χρήσης της γλώσσας, είτε δημιουργεί ισοδύναμο τύπο στο standard λειτουργικό επίπεδο. Γενικά, όταν η λέξη προέρχεται από το λεξιλόγιο της νεοελληνικής κοινής, ο συντομευμένος τύπος προορίζεται για δημώδη χρήση, αν πρόκειται όμως για λέξη που είναι λόγιας

προέλευσης ή/και χρήσης και λειτουργεί ήδη σε ένα τυπικό επίπεδο έκφρασης, ο τύπος που προκύπτει δημιουργεί διπλοτυπία με ισοδύναμη λειτουργικότητα. Έχουμε π.χ. αλλαγή επιπέδου χρήσης στα:

αγριελιά/αγρελιά
 αγιοβασιλόπιτα/αγιβασιλόπιτα/αίβασιλόπιτα
 δωδεκαήμερο/δωδεκάμερο
 έρημος/έρμος
 καθημερινός/καθημερινός
 σιτάρι/στάρι
 τριακόσια/τρακόσα
 ψάλτριά/ψάλτρα

και λειτουργική ισοδυναμία στα:

σταχνολογώ/σταχολογώ
 χειλέφωνα/χειλόφωνα
 αλληλοεπίδραση/αλληλεπίδραση
 χωροεπίσκοπος/χωρεπίσκοπος
 ζωφόρος/ζωφόρος
 αλκοολισμός/αλκολισμός

Σ' αυτή τη δεύτερη ομάδα των διπλοτυπιών, παρατηρούμε ότι έχουμε να κάνουμε με το φαινόμενο της χασμωδίας -φαινόμενο γενικά αποφευκτέο τόσο στο σύστημα φθογγολογικών συνδυασμών της δημοτικής όσο και στο αντίστοιχο σύστημα της νεοελληνικής κοινής. Και γενικά, όπως αναφέρει και ο Τριανταφυλλίδης, πολλά από τα πάθη των φθόγγων συμβαίνουν για να αποφύγουμε ακριβώς τη χασμωδία⁷. Πέρα όμως απ' αυτό και πιο συγκεκριμένα, έχουμε την άποψη ότι, από διδακτικής άποψης, το φαινόμενο αυτό πρέπει να συνδεθεί με το φαινόμενο της έκθλιψης, ιδίως στις περιπτώσεις όπου παρατηρείται στις σύνθετες λέξεις, είτε αυτές είναι του δημώδους λεξιλογίου είτε του λεξιλογίου της κοινής, διότι αφορά πάντοτε το καταληκτικό φωνήεν του πρώτου συνθετικού.

Στην κατηγορία φωνηεντικών παθών που συνδέονται με την προσπάθεια αποφυγής της χασμωδίας εντάσσεται και το φαινόμενο της συνίζησης που δίνει διπλοτυπίες με αλλαγή επιπέδου χρήσης, όπως:

στερεώνω/στεριώνω
 σταυραετός/σταυραιτός
 γενεά/γενιά
 εννέα/εννιά
 παλαιά/παλιά

Πολύ λιγότερα είναι τα λεξικογραφικά λήμματα αναφορικά με την πρόσθεση φωνηέντων στο εσωτερικό μιας λέξης. Συνήθως το φωνήεν που προστίθεται είναι το *i*, και μας δίνει λέξεις με περιορισμένο λειτουργικό εύρος, καθώς μετατοπίζονται από το standard επίπεδο χρήσης στο δημώδες. Π.χ.

βόδι/βόϊδι
 βοδάμαξα/βοϊδάμαξα
 ρόδι/ρόϊδι
 χάδι/χάϊδι
 ίσος/ίσιος

έχουμε όμως το διπλότυπο επίθετο της κοινής με ισοδύναμη λειτουργικότητα

εποχικός/εποχιακός

με προστιθέμενο φωνήεν το a.

Μία ειδική κατηγορία πολυτυπιών που σχετίζονται κι αυτές με το φαινόμενο της εσωτερικής πρόσθεσης είναι όσες αφορούν λέξεις τουρκικής προέλευσης και δημώδους χρήσης, όπου στο αρχικό λήμμα, που προέρχεται από την τουρκική, έχουμε συνδυασμούς από τρία συνήθως σύμφωνα. Επειδή όμως αυτοί οι συνδυασμοί δημιουργούν φωνολογικές μονάδες που δεν προσιδιάζουν στο φωνολογικό σύστημα της νεοελληνικής κοινής, έχουν προκύψει επαυξημένοι τύποι με την προσθήκη φωνηέντων που διασπούν την ενότητα των συνδυασμών. Με άλλα λόγια, οι φωνηεντικές αυτές προσθήκες δημιουργούν εναλλακτικούς τύπους που φωνολογικά είναι πλησιέστεροι στο σύστημα της κοινής, ωστόσο διατηρούν τη δημώδη λειτουργικότητά τους. Π.χ.

καμτσίκι/καμουτσίκι
 τζαμτζής/τζαμτζής

τουλπάνι/τουλουπάνι

χαντζής/χανιτζής (αυτός που έχει χάνι)

Τα περισσότερα διπλοτυπικά λεξικολογικά λήμματα όμως είναι αυτά που διαφοροποιούνται εξαιτίας του φαινομένου της αλλαγής. Διακρίνουμε και εδώ δύο ομάδες λέξεων: τις λέξεις του καθημερινού και μάλλον προφορικού γλωσσικού επιπέδου χρήσης και τις λέξεις του τυπικού γλωσσικού επιπέδου. Όταν μία λέξη που ανήκει στο καθημερινό επίπεδο λόγου υποστεί το φαινόμενο της αλλαγής, αυτομάτως ο δεύτερος τύπος μετακυλίεται στο οικείο και λαϊκό επίπεδο του λόγου. Βέβαια, αν η λέξη ανήκει ήδη στο οικείο ύφος λόγου, ο δεύτερός της τύπος θα έχει ισοδύναμη λειτουργικότητα, ενώ οι λέξεις που χρησιμοποιούνται σε ένα επίπεδο λόγου περισσότερο τυπικό, δίνουν εναλλακτικούς τύπους με ισοδύναμη λειτουργικότητα. Π.χ. με αλλαγή επιπέδου χρήσης έχουμε τα:

ρώσικος/ρούσικος

ρεβίθι/ροβίθι

σοβάς/σουβάς

στενοχωρώ/στεναχωρώ

ενώ με ισοδύναμη κατανομή έχουμε τα:

σεκλέτι/σικλέτι

σεντέφι/σιντέφι

τρεκλίζω/τρικλίζω

Με διατήρηση του λειτουργικού τους επιπέδου έχουμε και τα λόγια προέλευσης

ενωμοτάρχης/ενοματάρχης

σχεδιογράφηση/σχεδιαγράφηση

αγγελιαφόρος/αγγελιοφόρος

ρεοστάτης/ροοστάτης

ρυμούλκα/ρεμούλκα (από το 'ρύμη + -ουλός < έλκω)

φταρνίζομαι/φτερνίζομαι (από το αρχ. πτάρνυμαι)

αλλά αφορισμός/αφορεσμός

2. Πάθη συμφώνων

Σε ό,τι αφορά τις πολυτυπίες που οφείλονται στα πάθη των συμφώνων, σημειώνουμε αφενός μεν την αποβολή και ανάπτυξη συμφώνων, αφετέρου τις αλλαγές συμφωνικών συμπλεγμάτων. Ξεκινώντας από την ανάπτυξη συμφώνων, παρατηρούμε ότι η πιο συνηθισμένη περίπτωση είναι αυτή που αφορά το χ, όταν αναπτύσσεται ανάμεσα σε δύο φωνήεντα για λόγους ευφωνικούς. Στα ζεύγη που σχηματίζονται ο μεν τύπος χωρίς το χ αφορά συνήθως λέξεις του standard λεξιλογίου που, επηρεασμένο από την καθαρεύουσα, αποδέχεται τους φωνηεντικούς συνδυασμούς, ενώ ο τύπος με χ δίνει εναλλακτικούς τύπους του δημώδους λεξιλογίου, όπου η χασμωδία είναι ενοχλητικό φωνολογικό φαινόμενο. Από την άλλη μεριά, πρέπει να σημειώσουμε και το παράδοξο, ότι στη δημώδη γλώσσα ισχύει συγχρόνως και το αντίστροφο φαινόμενο, όπου ο τύπος χωρίς το χ αντιστοιχεί σε λαϊκό γλωσσικό επίπεδο. Ενώ έχουμε, λοιπόν, ζεύγη, όπως

αέρας/αγέρας
ακούομαι/ακούγομαι
καίω/καίγω

ή ακόμη εορτή/γιορτή (με απαλοιφή του ε πριν από το ο και ταυτόχρονη εμφάνιση του ημιφώνου /j/)

έχουμε από την άλλη μεριά και ζεύγη όπως

αγωγή/αγώι
αλλαγή/αλλαή
βάγιο/βάι

και ομοίως με προσθήκη του β

διάβολος/διάολος

Το χ και όταν αναπτύσσεται ανάμεσα σε φωνήεν και σύμφωνο, δίνει εναλλακτικούς τύπους που αντιστοιχούν κυρίως σε λαϊκές ή λογοτεχνικές χρήσεις της γλώσσας, όπως

βρόντημα/βρόντηγμα

βούτημα/βούτηγμα (με αλλαγή σημασίας)
 έννοια/έγνοια (με αλλαγή σημασίας ανάλογα με την προφορική απόδοση
 της λέξης έννοια)
 σύννεφο/σύγνεφο

Σε ό,τι αφορά τα σύμφωνα γενικά, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι διπλοτυπίες που προκύπτουν από διαφοροποιήσεις ή απλοποιήσεις διαφόρων συμπλεγμάτων αφορούν τύπους που λειτουργούν στο δημόδες γλωσσικό επίπεδο και οφείλουν το σχηματισμό τους στην προσαρμογή συμφωνικών συμπλεγμάτων της καθαρεύουσας στους συμφωνικούς συνδυασμούς που αποδέχεται το φωνολογικό σύστημα της δημοτικής. Έχουμε, λοιπόν, διπλοτυπίες όπως

ανθός/αθός (λόγω της ακολουθίας /-nθ-/)
 ζακυνθινός/ζακυθινός
 ακάνθινος/αγκάθινος (η ακολουθία /-ng-/ αποδεκτή στη δημ.)
 ακατάπαυστος/ακατάπαυτος (λόγω σ.σ. /-fst-/ ενώ το /-ft-/ αποδεκτό)
 ασύγχυστος/ασύχυστος (συμφ. σύμπλεγμα /-nχ-/)

Διπλοτυπίες σχηματίζονται ενίοτε απλώς κατά παρετυμολογική σύνδεση, χωρίς να συντρέχει λόγος ασυμβατότητας κάποιας συμφωνικής ή φωνηεντικής ακολουθίας της καθαρεύουσας ως προς το σύστημα των φωνηεντικών και συμφωνικών ακολουθιών της δημοτικής. Και εδώ, η παραλλαγή αφορά λέξεις του προφορικού λόγου. Για παράδειγμα, τα ζεύγη

- (1) ακίδα/αγκίδα
- (2) σφήκα/σφήγκα

όπου αναπτύσσεται ο φθόγγος -γκ- από επίδραση λέξεων όπως αγκύλη, αγκίστρι, αγκάθι κ.τ.ό., ενώ συγχρόνως έχουμε και σημασιολογική αλλαγή στο (1). Ή ακόμη τα ζεύγη

βραχνός/σβραχνός
 φράζω/σφράζω (διπλότυπα σε συγχρονία στο σημερινό ιδίωμα των Μεγάρων)

όπου η προσθήκη του σ τείνει ίσως να αποτυπώσει στην προφορά της λέξης

την έννοια του εμποδίου, καθώς με τη συσσώρευση συμφώνων εμποδίζεται η ακώλυτη έξοδος του αέρα και της φωνής.

Πολλές παραλλαγές σχηματίζονται εξαιτίας της φωνητικής προσαρμογής μιας δάνειας λέξης στο φωνητικό σύστημα της δημοτικής απ' όπου προκύπτουν εναλλακτικοί τύποι που άλλοτε αποδίδουν συμβατικά τους φθόγγους της δάνειας λέξης με παρόμοιους της ελληνικής, και άλλοτε τους αποδίδουν διαφοροποιημένους λόγω καλύτερης προσαρμογής στο φθoγγολογικό σύστημα της ελληνικής. Και στις δύο περιπτώσεις δεν παρατηρείται συνήθως μετατόπιση του εναλλακτικού τύπου ως προς το γλωσσικό επίπεδο διότι πρόκειται για λέξεις που δεν ανήκουν στον τυπικό τρόπο έκφρασης. Έχουμε, λοιπόν, μόνο από το γράμμα *χ*, ζεύγη όπως

- (1) γιουβέτσι/γκιουβέτσι (<τουρκ. *guncz*)
- (2) γιουβαρελάκια/γιουβαρλάκια (<τουρκ. *yuvarlak*)
- (3) γλασέ/γκλασέ (<γαλλ. *glace*)
- (4) γινάτι/ινάτι

Στο (1), (3) και (4) η διαφοροποίηση οφείλεται στο ότι δεν υπάρχουν ελληνικές λέξεις που να αρχίζουν από /giu-/ (ενώ υπάρχει το γιούλι<ιούλι<αρχ. ουσ. *ιον*, το γιουχάρω), αλλά και σε ό,τι αφορά το /ina-/ , δεν υπάρχει λέξη της δημοτικής που να αρχίζει μ' αυτή την ακολουθία φθόγγων. Η μόνη λέξη που αρχίζει από /ina-/ είναι η λόγιας προέλευσης και χρήσης λέξη *ίνα*. Ως προς το (2), η παραλλαγή οφείλεται καθαρά στην ακολουθία -rl-, που είναι ανύπαρκτη στο φωνολογικό σύστημα της δημοτικής.

Διπλοτυπίες δάνειων λέξεων εξαιτίας συμφωνικών ακολουθιών έχουμε και όταν οι λέξεις έχουν διπλή καταγωγή, όπως τα

- γλίσινα/γλιτσίνα = αναρρ. φυτό (<γαλλ. *glycine* ή ιταλ. *glicine*)
 βεντάλια/βεντάγια (<ιτα. *ventaglio* ή γαλλ. *eventail*)

III. Πολυτυπίες που συνδέονται με την παραγωγή και τη σύνθεση

Θα κλείσουμε με λεξικογραφικές διπλοτυπίες η προέλευση των οποίων οφείλεται σε παραλλαγή του καταληκτικού μορφήματος. Να σημειώσουμε ότι σ' αυτή την ομάδα διπλοτυπιών κατ'ατάσσουμε και αυτές που αφορούν το

καταληκτικό μόρφημα του πρώτου συνθετικού στις σύνθετες λέξεις. Παράλληλα, σημειώνουμε ότι ο σχηματισμός ενός μεγάλου μέρους των παραλλαγμένων τύπων συνδέεται με φαινόμενα που αφορούν τη διαδικασία παραγωγής των λέξεων, και με την έννοια αυτή γίνεται φανερό ότι ο διδάσκων μπορεί να ενσωματώσει την εξέταση αυτής της ομάδας γλωσσικής ποικιλίας στο κεφάλαιο σχετικά με την παραγωγή και τη σύνθεση στο σχηματισμό των λέξεων.

Για να διευκολυνθούμε στην εξέταση των καταληκτικών πολυτυπιών, τις χωρίσαμε σε ομάδες ανάλογα με το μέρος του λόγου στο οποίο ανήκει η πολυτυπία. Διαπιστώσαμε ότι αυτά τα φαινόμενα πολυτυπιών αφορούν βασικά τέσσερα κλιτά μέρη του λόγου, τα ουσιαστικά, τα επίθετα –εξετάζουμε χωριστά τα ρηματικά επίθετα, επειδή διακρίνονται από τα επίθετα γενικά με συγκεκριμένες παραλλαγμένες καταλήξεις– και τα ρήματα.

1. Τα ρήματα

Ξεκινώντας από τα ρήματα που παρουσιάζουν εναλλακτικούς λεξικογραφικούς τύπους, παρατηρούμε ότι οι παραλλαγές δίνουν τύπους απλούστερους, με την έννοια ότι οι καταλήξεις των ρημάτων τείνουν να προσαρμοστούν με τις βασικές κλιτικές κατηγορίες του γλωσσικού συστήματος της δημοτικής, πράγμα που σημαίνει ότι πρόκειται για ρήματα λόγιας προέλευσης. Για παράδειγμα, μόνο από το γράμμα α, έχουμε:

αναπαριστώ/αναπαριστάνω/αναπαρastaίνω
 αποσκληρύνω/αποσκληραίνω
 αποκοιμούμαι/αποκοιμιέμαι/αποκοιμάμαι
 απολογούμαι/απολογιέμαι
 αρνούμαι/αρνιέμαι
 απολογούμαι/απολογιέμαι
 αυξάνω/αυξαινώ

Καταλήξεις λόγιες, όπως -ύνω, -ύμαι, μετασκευάζονται σε -αίνω, -ιέμαι, ενώ ρήματα όπως το αναπαριστώ από οξύτονα γίνονται παροξύτονα διότι ως οξύτονα δεν δίνουν παθητική φωνή που να σχηματίζεται σύμφωνα με τους κανόνες της δημοτικής (αγαπώ/αγαπιέμαι, αλλά αναπαριστώ/αναπαρίσταμαι). Υπάρχουν όμως διπλοτυπίες και για ρήματα της δημοτικής, επομένως για ρήματα με ισοδύναμη λειτουργική κατανομή – εδώ η επιλογή ανήκει στην προσωπική προτίμηση του ομιλητή.

ανοστίζω/ανοσταίνω/ανοστεύω
αβγατίζω/αβγαταίνω
αυλακώνω/αυλακιάζω
αρχινίζω/αρχινώ (λαϊκ.)
βόσκω/βοσκώ

[το βήχω ενώ δεν έχει οξύτονη παραλλαγή στο α' πρόσωπο του ενικού, εντούτοις στο ιδίωμα της λεγόμενης Νέας Ελληνικής της Θεσσαλονίκης διαθέτει οξύτονο κλιτικό τύπο, και μάλιστα ασυναίρετο στο α' και γ' εν. πρόσωπο, μόνο για τον ενεστώτα: βηχάω, βηχάς, βηχάει, βηχάμε, βηχάτε, βηχάνε]

Η ύπαρξη του εναλλακτικού τύπου είναι καθιερωμένη σε τέτοιο βαθμό, ώστε σε ορισμένα ρήματα έχουν προκύψει και τα αντίστοιχα παράγωγα ουσιαστικά:

αυλάκωμα/αυλάκισμα
αρχίνισμα/αρχίνημα
βοσκή< βόσκω βόσκηση< βοσκώ

Μια γενική παρατήρηση που μπορούμε να διατυπώσουμε για τις ρηματικές λεξικογραφικές πολυτυπίες είναι ότι εξαντλούνται στη μορφολογία των εξακολουθητικών τύπων του ρήματος, ενώ ο συνοπτικός τύπος είναι κοινός στις παραλλαγές⁸. Π.χ.

σκληρύνω/σκληραίνω	αόρ. σκλήρυνα
αυξάνω/αυξαίνω	αόρ. αύξησα
αποκοιμιέμαι/αποκοιμάμαι	αόρ. αποκοιμήθηκα
αρχινώ/αρχινίζω	αόρ. αρχίνισα
αβγαταίνω/αβγατίζω	αόρ. αβγάτισα
αναπαριστώ/αναπαριστάνω	αόρ. αναπαρέστησα

(αν και ο σχηματισμός αναπαρασταίνω δίνει αόρ. αναπαράστησα, όλες οι παραλλαγές διαθέτουν κοινό συνοπτικό μη παρωχημένο τύπο: αναπαραστήσω, λόγω της άρσης της χρονικής αύξησης στην υποτακτική αορίστου)

Για τους τύπους ανοσταίνω, ανοστίζω και ανοστεύω, το λεξικό του Κριαρά δίνει αντίστοιχα τους συνοπτικούς παρωχημένους τύπους ανόστησα,

ανόστισα, ανόστεψα, ενώ ο ίδιος συγγραφέας δίνει κοινό αοριστικό τύπο για το αβγαταίνω/αβγατίζω το αβγάτισα.

2. Τα ουσιαστικά

Σε ό,τι αφορά τα ουσιαστικά, παρατηρούμε ότι οι κυριότερες πολυτυπίες αφορούν κατάληξεις που αλλάζουν το αρχικό γένος της λέξης. Αυτή η αλλαγή δεν είναι βέβαια χωρίς σημασιολογικές συνέπειες, ωστόσο σε πολλές λέξεις τείνει να χαθεί η εννοιολογική απόχρωση που προσδίδει η διαφορετική κατάληξη με αποτέλεσμα οι εναλλακτικοί τύποι να λειτουργούν από συγχρονική άποψη με ισοδύναμο τρόπο. Π.χ.

λελέκι/λέλεκας
μουσούδι/μουσούδα
κυματισμός/κυμάτισμα
αποκοίμηση/αποκοίμισμα
οδήγηση/οδήγημα
νέκρωση/νέκρωμα
ζωεμπορία/ζωεμπόριο

Βέβαια η πολυτυπία μπορεί να αντανακλά και παραγωγή από ρήματα με διαφοροποιημένη κατάληξη, σύμφωνα με τα σχήματα που εξετάσαμε παραπάνω, ή ακόμη από παράγωγες λέξεις της ίδιας οικογένειας. Αυτή η αρχική ισοδυναμία στους ρηματικούς τύπους ή η κοινή ρίζα προέλευσης επιφέρει και τη σημασιολογική ισοδυναμία, άρα και την ταυτότητα κατανομής, ομοίως στα παράγωγα ουσιαστικά. Π.χ.

αντιφεγγιά/αντιφέγγισμα (<αντιφέγγω/αντιφεγγίζω)
μειονεξία/μειονεκτικότητα (<μειονεκτώ/μειονεκτικός)⁹
προβόδισμα/προβόδωμα (<προβοδίζω/προβοδώνω)
παραστράτημα/παραστράτισμα (<παραστρατώ/παραστρατίζω)

Η αλλαγή στο γένος μπορεί ακόμη να συνδέεται και με αλλαγή επιπέδου λειτουργικότητας της λέξης, π.χ. από το τυπικό στο δημώδες είδος λόγου, από το standard στο λαϊκό κ.ο.κ. Έχουμε λοιπόν ζεύγη όπως:

πλευρίτιδα/πλευρίτης
ακροκέραμος/ακροκέραμο

σωλήνας/σωλήνα
 κρυψώνας/κρυψώνα
 μελάνη/μελάνι
 βαλτότοπος/βαλτοτόπι
 γιαούρτι (το)/γιαούρτη (η)
 χορτασμός/χόρτασμα

Να προσθέσουμε ότι αλλαγή στο επίπεδο του λόγου συμβαίνει και όταν έχουμε συνιζήμενη κατάληξη, με την έννοια ότι ο συνιζήμενος τύπος προορίζεται για δημώδη χρήση ενώ ο ασυνιζήτος λειτουργεί σε πιο τυπικό επίπεδο λόγου διότι η χασμωδία είναι ασύνηθες φαινόμενο στο φωνολογικό σύστημα της παραδοσιακής δημοτικής, όπως έχουμε ήδη αναφέρει:

νηστεία/νήστεια
 υγεία/υγείά
 τρικυμιά/τρικυμιά
 σχολείο/σχολειό
 (Σιφναίος/Σιφνιός)

Πέρα όμως από την ανάγκη να ξεπεραστεί το φαινόμενο της χασμωδίας στην κατάληξη, η συνιζήση αποτελεί ίδιο φθογγολογικό φαινόμενο της δημοτικής, καθώς, στη συγκεκριμένη περίπτωση, η συνιζήμενη κατάληξη αποτελεί από μόνη της αυτόνομο καταληκτικό μόρφημα, ενώ ο παραλλαγμένος τύπος της λέξης στη νεοελληνική κοινή διαθέτει εντελώς διαφορετικό παραγωγικό καταληκτικό μόρφημα όπου δεν υπάρχει φωνηεντικός συνδυασμός :

λησμοσύνη/λησμονιά
 ξαστόχημα/ξαστοχιά
 χόρταση/χορτασιά
 βαλτόνερα/βαλτονέρια
 νυχτικό/νυχτικιά

Αν παραμείνουμε στο μορφολογικό σύστημα της δημοτικής, θα παρατηρήσουμε ότι το φαινόμενο επεκτείνεται και στο χώρο του επιθέτου όπου η κατάληξη στο θηλυκό -ιά για επίθετα σε -ος και συμφωνικό χαρακτήρα στο θέμα είναι διπλοτυπία της αναμενόμενης κατάληξης -η: φτωχός/φτωχή, -ιά, κακός/κακή, -ιά, ξανθός/ξανθή, -ιά κ.τ.ό.

Έχουμε και διπλοτυπίες με διαφορετική παραγωγική κατάληξη, χωρίς αλλαγή στο γραμματικό γένος, αλλά με κοινή σημασιολογική αναφορά και απόχρωση καθώς και με παρόμοια λειτουργικότητα σε ό,τι αφορά το επίπεδο του λόγου. Αυτές είναι οι πιο ενδιαφέρουσες κατά τη γνώμη μας διότι η χρήση του ενός ή του άλλου τύπου είναι στην επιλογή του εκάστοτε ομιλητή. Π.χ.

ντροπαλότητα/ντροπαλοσύνη
αγαλμάτιο/αγαλματίδιο
αντασφάλεια/αντασφάλιση
αχρωματοψία/αχρωματωπία
αρτηριοσκλήρωση/αρτηριοσκλήρυνση
λαρυγγεκτομή/λαρυγγεκτομία
βιογένεση/βιογονία
ξύστρα/ξύστήρα
φτωχολογιά/φτωχολόι
αγκομάχημα/αγκομαχητό
ούρλιαγμα/ουρλιαχτό
άγγιγμα/άγγισμα
αλύχτημα/αλύχτισμα
αμπελουργία/αμπελουργική
αστρομαντεία/αστρομαντική

3. Τα επίθετα

Σε ό,τι αφορά τα επίθετα, οι καταληκτικές διπλοτυπίες σχετίζονται κυρίως με μορφολογικές και φθογγολογικές προσαρμογές προς τα αντίστοιχα συστήματα της δημοτικής, που ωστόσο δίνουν παραλλαγές με παρόμοια παραδειγματική κατανομή. Έτσι έχουμε εναλλακτικούς τύπους όπως:

αγνώμων/αγνώμονας
αλλόφρων/αλλόφρονας
μεγαλοπρεπής/μεγαλόπρεπος
αστροφεγγής/αστρόφεγγος
πολεμοχαρής/πολεμόχαρος
αριστοτέλειος/αριστοτελικός
γλυκύς/γλυκός
κυκλαδικός/κυκλαδίτικος

Διακρίνουμε και διπλοτυπίες που προέρχονται από διαφορετική παραγωγική διαδικασία, λειτουργούν εντούτοις εναλλακτικά. Π.χ.

αγρωστοειδή/αγρωστώδη
ετερόκεντρος/ετεροκεντρικός
καραγκιοζλίδικος/καραγκιοζίστικος
καρπαθιακός/καρπάθιος
κεφαληνιακός/κεφαλονήτικος
αρχιεργάτρια/αρχιεργάτισσα
αραπίνα/αράπισσα
μαυρομάλλα/μαυρομαλλούσα
λειχούδης/λειχουδιάρης
λειμάρης/λειμάρικος

Στην κατηγορία του επιθέτου όμως μεγαλύτερο ενδιαφέρον από την άποψη των λεξικογραφικών διπλοτυπιών παρουσιάζει η κατηγορία του ρηματικού επιθέτου. Τα ζεύγη των τύπων που λειτουργούν ως εναλλακτικές επιλογές για το φυσικό ομιλητή της ελληνικής, όπως διαπιστώνουν οι σύγχρονοι λεξικογράφοι, αφορούν δύο ομάδες ρηματικών επιθέτων: η πρώτη αποτελείται από ζεύγη ρηματικών επιθέτων που είναι σύνθετα με πρώτο συνθετικό το αχώριστο μόριο -α και η δεύτερη ομάδα αποτελείται από ζεύγη ρηματικού επιθέτου και παθητικής μετοχής σε -μενος, που, αν και έχουν προκύψει από διαφορετικές παραγωγικές διαδικασίες, ωστόσο λειτουργούν ισοδύναμα, γι' αυτό και στα λεξικά καταγράφονται στο ίδιο λήμμα.

Ξεκινώντας από την πρώτη ομάδα, διαπιστώνουμε ότι περιλαμβάνει ρηματικά επίθετα σε -τος τα οποία προέρχονται κυρίως από ρήματα που διαθέτουν διπλό αοριστικό τύπο, έναν της κοινής νεοελληνικής και ένα δημώδη. Αυτό διαφοροποιεί ομοίως και τη λειτουργικότητά τους ως ρηματικά επίθετα:

αταίριαστος/αταίριαχτος (<ταίριασα ή ταίριαξα)
ασπούδαστος/ασπούδαχτος (<σπούδασα ή σπούδαξα)
ασφούγγιστος/ασφούγγιχτος (<σφούγγισα ή σφούγγιξα)
αστοίβαστος/αστοίβαχτος (<στοίβασα ή στοίβαξα)
αμάζευτος/αμάζωτος (<μαζεύω-μαζώνω→μάζεψα-μάζωσα)
αλεύκαντος/αλεύκαστος (<λευκαίνω-λευκάζω→λεύκανα-λεύκασα)

Μία άλλη κατηγορία διπλότυπων ρηματικών επιθέτων είναι αυτά όπου ο ένας τύπος σχηματίζεται με την παραγωγική κατάληξη -τος μετά το παθητικό αοριστικό θέμα του ρήματος -το τ βέβαια είναι ο θεματικός χαρακτήρας- ενώ στον άλλο έχει γίνει απαλοιφή του τ από την κατάληξη με ταυτόχρονη επαναφορά είτε του ενεργητικού ενεστωτικού θέματος είτε του θέματος της μετοχής παθητικού παρακειμένου, όπου στο χαρακτήρα εμφανίζεται το υποκείμενο σύμφωνο του ρηματικού θέματος. Γι' αυτό ο δεύτερος τύπος του ρηματικού επιθέτου μοιάζει να προέρχεται από κάποιο ετυμολογικά συγγενές παράγωγο ουσιαστικό, που προέκυψε από διαφορετική παραγωγική διαδικασία. Εδώ ο τύπος σε -τος αντιστοιχεί μάλλον σε ρηματικά επίθετα της δημώδους γλώσσας, ενώ ο άλλος τύπος σε ρηματικά επίθετα της νεοελληνικής κοινής:

άγνεστος/άγνεθος	(<γνέστ-ηκα/ γνέθω)
άσμιχτος/άσμιγος	(<σμίχτ-ηκα/σμίγω)
άγραφτος/άγραφος	(<γράφτ-ηκα /γράφω)
ανεπρόκοφτος/ανεπρόκοπος	(προκόφτω-προκόφτ-ηκα*//προκοπ-μένος-προκομμένος-προκοπή)
άφραχτος/άφραγος	(φράχτ-ηκα/φραγ-μένος-φραγή)
αβάσταχτος/αβάσταγος	(βαστάχτ-ηκα/βασταγ-μένος-βασταγή=το φορτίο)

Σημειώνουμε και την ύπαρξη μιας μικρής ομάδας ρηματικών επιθέτων που εμφανίζονται στο ίδιο λεξικογραφικό λήμμα με τις καταλήξεις -ητος και -ιστος, από τις οποίες η πρώτη φαίνεται να λειτουργεί μάλλον στο επίπεδο της νεοελληνικής κοινής ενώ η δεύτερη στο επίπεδο της δημώδους γλώσσας, ίσως διότι τα ρήματα σε -ώ, από τα οποία προέρχεται η κατάληξη -ητος, ανήκουν σε παλαιότερες μορφές της ελληνικής, ενώ τα ρήματα σε -ίζω, από τα οποία προέρχεται η δεύτερη κατάληξη, αντιστοιχούν σε ρήματα νεώτερης μορφολογίας.

ατυράννητος/ατυράννιστος
αδιαγούμητος/αδιαγούμιστος
ατηγάνητος/ατηγάνιστος
αζούπητος/αζούπιστος
αδείπνητος/αδείπνιστος
ακουβάλητος/ακουβάλιστος

Σε ρηματικά επίθετα που προέκυψαν από σύνθεση με το στερητικό α- και από ένσιγμο αοριστικό θέμα έχουμε και απλοποιημένες διπλοτυπίες με απαιοποίηση του αοριστικού χαρακτήρα -σ-, όπως στα παρακάτω ρηματικά επίθετα:

ακατάπαυστος/ακατάπαυτος
ακατέβαστος/ακατέβατος

Στη δεύτερη ομάδα επιθετικών λεξικογραφικών πολυτυπιών ανήκουν αυτές που διαφοροποιούνται από την εναλλαγή της παραγωγικής κατάληξης του ρηματικού επιθέτου -τος και της μετοχής του παθητικού παρακειμένου -μενος. Μπορεί βέβαια να υποστηρίξει κανείς ότι με την επιλογή του ρηματικού επιθέτου τονίζεται η ρηματική ενέργεια ενώ με την επιλογή της μετοχής το αποτέλεσμα της ενέργειας. Αυτά όμως τα δεδομένα μικρή σημασία μάλλον έχουν για τους ομιλητές, οι οποίοι τα χρησιμοποιούν αδιακρίτως, γι' αυτό το λόγο άλλωστε οι λεξικογράφοι τα εγγράφουν στο ίδιο λήμμα. Αλλά και πέρα απ' αυτό, η χρήση τους έχει ισοδύναμη λειτουργικότητα σε ό,τι αφορά τα επίπεδα του λόγου. Έχουμε επομένως:

αγγελοκάμωτος/αγγελοκαμωμένος
ζηλευτός/ζηλεμένος
νιόφερτος/νεοφερμένος
νεραϊδογέννητος/νεραϊδογεννημένος
ξακουστός/ξακουσμένος

Παρόμοια πολυτυπία σηματοδοτείται και από την εναλλαγή της κατάληξης μεταξύ ρηματικού επιθέτου -στος, που προϋποθέτει ένσιγμο αοριστικό θέμα, και της απλής επιθετικής κατάληξης -ος που προστίθεται στο ενεστωτικό θέμα μετά την αφαίρεση της χαρακτηριστικής ρηματικής κατάληξης (π.χ. -ίζω, -άζω κ.ά.). Έτσι:

ηλιοφώτιστος/ηλιόφωτος
ξεσκέπαστος/ξέσκεπος

Διπλοτυπία μπορεί να προκύψει και με διαφοροποίηση στο θέμα της παράγωγης λέξης, απ' όπου προκύπτουν εναλλακτικοί τύποι που διαφοροποιούνται κατά τον αριθμό των συλλαβών. Και ίσως η προτίμηση των ομιλη-

τών για τον ένα ή τον άλλο τύπο να καθορίζεται με κριτήριο άλλοτε τη συντομία και άλλοτε την προσήλωση στην ορθότητα της παραγωγικής διαδικασίας. Π.χ.

διεθνοποίηση/διεθνικοποίηση
αποστρατικοποίηση/αποστρατιωτικοποίηση
αμαλγάμωση/αμαλγαμάτωση
χρωμόσωμα/χρωματόσωμα
σπερμοφόρος/σπερματοφόρος

Κλείνουμε την παρουσίαση των λεξικογραφικών πολυτυπιών επισημαίνοντας τις ασκήσεις που προσφέρονται για την εμπέδωση της χρήσης τους, ασκήσεις που θα μπορούσαν να έχουν, μεταξύ άλλων, ενδεικτικά την ακόλουθη μορφή¹⁰:

1) ασκήσεις υποχρεωτικής ή περιορισμένης επιλογής (ανάμεσα σε δύο τύπους) για περιβάλλοντα αυστηρώς καθορισμένα,

2) ασκήσεις απλής επιλογής ή προτίμησης διαφορετικών τύπων που καλούνται οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν σε κειμενικά περιβάλλοντα αντιπροσωπευτικά, π.χ. γραπτού και προφορικού λόγου,

3) ασκήσεις ελέγχου η προσδιορισμού περιβαλλόντων χρήσεως. Δίνονται διάφορες λέξεις ή εκφράσεις και ζητείται να προσδιοριστεί (με παραδείγματα) το επίπεδο χρήσεώς τους.

IV. Συμπεράσματα

Από όσα αναφέραμε παραπάνω νομίζουμε ότι μπορούμε να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα:

1. Για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι σημαντικό οι μαθητές να αντιληφθούν ότι οι λεξικογραφικές πολυτυπίες συνδέονται με τον πολυδιάστατο ρόλο της γλώσσας.

2. Είναι απαραίτητο να γίνει αντιληπτό ότι σε γενικές γραμμές η επιλογή ενός εναλλακτικού λεξικογραφικού τύπου συναρτάται με επιλογές επικοινωνιακής στρατηγικής εκ μέρους των ομιλητών, επιλογές που καθορίζονται με βάση την περιστασιακή χρήση και την επικοινωνιακή κατάσταση εντός των οποίων χρησιμοποιείται η γλώσσα.

3. Είναι επίσης αποτελεσματικό από την άποψη της μαθησιακής διαδι-

κασίας η εξέταση των λεξικογραφικών πολυτυπιών να αποτελέσει αναπόσπαστο τμήμα της μορφολογικής περιγραφής της γλώσσας μας.

Έτσι τονίζουμε την ανάγκη σύνταξης μιας γραμματικής της ΝΕ με έμφαση στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας, μιας γραμματικής που θα συνδέει την περιγραφή της γλώσσας με υφολογικές επιλογές και με περιορισμούς καθώς και με δισταγμούς χρήσης ανάμεσα σε στοιχεία ισοδύναμης λειτουργικότητας. Ο λόγος είναι ότι όλοι πλέον έχουν καταλήξει στην άποψη ότι η γλώσσα είναι ένα πολυσήμαντο και πολυδύναμο φαινόμενο, που και να θέλεις δεν μπορείς να ισοπεδώσεις την πολυεπιπεδικότητά του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ Α. «Η νεοελληνική σύνθεση», στο *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας. Διδακτική προσέγγιση*, Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 97-120.
- ΚΑΚΡΙΑΔΗ-FERRARI M. - ΧΕΙΛΑ-ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΥ Δ. 1996, «Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της ΝΕ», στο *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα*, Αθήνα, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 17-51.
- FRANÇOIS-GEIGER D. 1991, *Θέματα κοινωνικής και θεωρητικής γλωσσολογίας* (Συμβολή σε μια θεωρία της γλωσσικής πράξης), μετάφρ. Φ Καβουκόπουλος κ.ά., Αθήνα, Νεφέλη.
- ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ Α. 1986, «Περιπτώσεις συντακτικής ποικιλίας στα Νέα Ελληνικά (κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση)», στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, Πρακτικά της 7ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, αφοί Κυριακίδη, 251-259.
- ΘΩΜΑΔΑΚΗ Ε. 1996, «Παράγωγα στη νέα ελληνική», στο *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας. Διδακτική προσέγγιση*, Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 69-96.
- ΚΑΒΟΥΚΟΠΟΥΛΟΣ F. 1992, «La dynamique du grec contemporain. Diversité des usages sociaux et dialectaux, convergences et divergences», *La Linguistique* 28, 105-113.
- MACKRIDGE P. 1990, *Η νεοελληνική γλώσσα. Περιγραφική ανάλυση της Νεοελληνικής Κοινής*, μετάφρ. Κ. Πετρόπουλος, Αθήνα, Πατάκης.
- MARTINET A. 1989, *Fonction et dynamique des langues*, Paris, A. Colin.
- ΜΗΤΣΗΣ Ν. 1986, «Η έννοια της νόρμας (κανόνα) στη σύγχρονη σχολική γραμματική», στο *Ελληνική γλώσσα (Αναζητήσεις και συζητήσεις)*, Αθήνα, Καρδαμίτσα, 73-96.
- ΣΕΤΑΤΟΣ Μ. 1969, *Τα ετυμολογικά σημασιολογικά ζεύγη λόγων και δημοτικών λέξεων της Κοινής Νεοελληνικής* (διατριβή επί διδασκαλίας), Θεσσαλονίκη.

- ΣΕΤΑΤΟΣ Μ. 1992, «Η λειτουργική εκμετάλλευση της ποικιλίας στην Κοινή Νεοελληνική», *Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης* 2 (Περίοδος Β'), Τεύχος Τμήματος Φιλολογίας, 337-382.
- ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ Μ. 1981, *Νεοελληνική Γραμματική - Ιστορική Εισαγωγή*, Ανατύπωση με διορθώσεις της έκδοσης του 1938, Απαντα, τόμ. 3, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- ΤΣΟΛΑΚΗΣ Χ. 1982, *Η πολυτυπία στο ρήμα της κοινής νεοελληνικής γλώσσας*, Διδ. διατριβή, Θεσσαλονίκη.
- VALDMAN A. 1989, «The elaboration of pedagogical norms for second language learners in a conflictual diglossia situation», στο S. Cass-C. Madden-D. Preston-L. Selinker, (εκδ.), *Variation in second language acquisition. Volume I: Discourse and Pragmatics*, Clevedon/Philadelphia, Multilingual Matters Ltd 15-34.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ο προβληματισμός που επικρατεί στις μέρες μας σε θέματα ορθογραφίας της νεοελληνικής γλώσσας καταγράφεται και στον ελληνικό τύπο, όπου επιφανείς γλωσσολόγοι και φιλόλογοι εκφράζουν πολλές φορές δισταγμένες απόψεις σχετικά με τη σωστή ή σωστότερη γραφή η οποία θα πρέπει να υιοθετηθεί επισήμως για πολλές από τις λέξεις του λεξιλογίου μας. Βλ. εφημερίδα *Το Βήμα*, Γ. Μπαμπινιώτης (20.7.97, 9.11.97, 1.2.98), Δ. Τομποϊδής (18.1.98), Φ.Ι. Κακριδής (17.5.98) κ.ά.
2. Βλ. Μ. ΚΑΚΡΙΔΗ-FERRARI - Δ. ΧΕΙΛΑ-ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΥ 1996: «Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας» στο *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα*, εκδ. Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα, 1996, 17-51.
3. P. MACKRIDGE, *Η Νεοελληνική γλώσσα, μετάφραση* Κ.Ν. Πετρόπουλος, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1990, σ. 266.
4. A. VALDMAN, «The elaboration of pedagogical norms for second language learners in a conflictual diglossia situation», in S. Cass - C. Madden - D. Preston - L. Selinker (εκδ.), *Variation in second language acquisition. Volume I: Discourse and Pragmatics* (Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters Ltd), 1989, 15-34.
5. βλ. Ε. Κριζρά *Νέο Ελληνικό Λεξικό*, Τεγόπουλου-Φυτράκη *Ελληνικό λεξικό*.
6. P. Mackridge, *Η Νεοελληνική γλώσσα*, op. cit. σελ. 25.
7. Μ. Τριανταφυλλίδης, *Νεοελληνική Γραμματική*, Αναπροσαρμογή της Μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σελ. 33.
8. Όταν μάλιστα πρόκειται για ρήματα λόγια προέλευσης που διαθέτουν και δημώδη τύπο, ο λόγος είναι ότι το συνοπτικό θέμα είναι και διαχρονικά και συγχρονικά σταθερότερο από το εξακολουθητικό, με άλλα λόγια, το συνοπτικό θέμα ενός μεγάλου αριθμού ρημάτων από την κλασική εποχή δεν έχει αλλάξει, ενώ το εξακο-

λουθητικό άλλαξε – για παράδειγμα, κορεννύω/κορεσ-, διαγιγνώσκω/διαγνώσ-. Και ανάμεσα σε διάφορους ομιλητές, ενώ η χρήση του συνοπτικού θέματος είναι η ίδια, διαφοροποίηση μπορεί να εμφανίζεται στη χρήση του εξακολουθητικού θέματος: πβ. Mirambel 1959: 141.

9. Στο λεξικό Κριαρά και οι δύο λέξεις έχουν κοινή σημασιολογική αναφορά.

10. M.KAKΡΙΔΗ-FERRARI - Δ. ΧΕΙΛΑ-ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΥ, *op. cit.* σ. 47.

Σπύρος Τάνταρος
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΜΗΧΑΝΙΣΜΩΝ ΟΙΚΕΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ

I. Εισαγωγή

Η ερώτηση «τι είναι γλώσσα;» αποτελεί μια ερώτηση - παγίδα για οποιονδήποτε θα ήταν επιρρεπής σε απλοϊκές απαντήσεις. Μιλάμε για ανθρώπινη γλώσσα ή για γλώσσα των ζώων; Για γλώσσα της πληροφορικής ή για κώδικες της NASA; Για λεκτική ή μη λεκτική γλώσσα; Μπορεί κανείς να διατυπώσει πολλά ακόμη ερωτήματα.

Σήμερα θεωρείται δεδομένο πως η γλώσσα είναι ένας κώδικας επικοινωνίας, ο οποίος μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στην ανθρώπινη γλώσσα, αυτή «περιλαμβάνει μια ιδιαίτερα πολύπλοκη χρήση αυθαίρετων συμβατικών συμβόλων (των λέξεων), τα οποία συνδυάζονται σύμφωνα με ένα πολιτισμικά καθιερωμένο σύστημα προκειμένου να μεταφέρουν συγκεκριμένα νοήματα στους άλλους ανθρώπους» (Hayes, 1998, σ. 249).

Πρόκειται για αυθαίρετα συμβατικά σύμβολα, τα οποία έχουν ωστόσο μια δομή. Είναι γνωστό πως τα βασικά δομικά στοιχεία της γλώσσας είναι τα φωνήματα, τα οποία ορίζονται ως βασικές ηχητικές μονάδες μιας γλώσσας, μονάδες κάθε άλλο παρά απλές, παρά την εντύπωση που δημιουργούν, αφού είναι «... το σύνολο των ακουστικών εντυπώσεων και των αρθρωτικών κινήσεων της μονάδας που ακούεται και της μονάδας που μιλιέται στον αλληλοπροσδιορισμό τους: έτσι, είναι πια μια σύνθετη μονάδα που έχει ένα πόδι σε κάθε αλυσίδα» (Saussure, 1979, σ. 73). Τα φωνήματα ενώνονται σε συνδυασμούς, οι οποίοι συνήθως έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο, τα μορφήματα. Αυτά με τη σειρά τους θα συνδυαστούν για να δημιουργήσουν τις λέξεις, που

στη συνέχεια θα δομηθούν με βάση ένα σύστημα γραμματικών και συντακτικών κανόνων, για να δημιουργήσουν προτάσεις με εννοιολογικό περιεχόμενο. Η γλώσσα λοιπόν χαρακτηρίζεται από την «εσωτερική αλληλεξάρτηση των τριών συστημάτων ή επιπέδων που την απαρτίζουν, δηλαδή του φωνολογικού, του συντακτικού και του σημασιολογικού» (Πόρποδας, 1991, σ. 33).

Έτσι, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι η ανθρώπινη γλώσσα είναι ένα συμβολικό σύστημα εξαιρετικής πολυπλοκότητας, και αυτό τόσο στην περίπτωση της προφορικής όσο και της γραπτής γλώσσας.

Ωστόσο, η προφορική και η γραπτή γλώσσα δεν είναι ίδιες. Για την πρώτη γνωρίζουμε ότι, με την εξαίρεση των περιπτώσεων οργανικών ή συναισθηματικών διαταραχών, αποκτάται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους ανθρώπους στην παιδική τους ηλικία. Η εξέλιξή της περιγράφεται άλλωστε από ένα πλήθος εργασιών, ενώ είναι ζωντανός ακόμη ο απόηχος της σχετικής διαμάχης Chomsky-Piaget (Palmarini-Piattelli, 1979). Για τη δεύτερη όμως, τη γραπτή, δε συμβαίνει το ίδιο. Τα προβλήματα που εμφανίζονται στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, αντικείμενο και αυτά ενός τεράστιου αριθμού εργασιών και ερευνών παγκοσμίως, συνηγορούν στην άποψη για τη διαφορετική φύση της γραπτής γλώσσας.

Πράγματι, το γεγονός ότι το σύστημα αυτό γραπτών συμβόλων διδάσκεται σε μια συγκεκριμένη ηλικία, σε αντίθεση με την προφορική γλώσσα, ήδη συνιστά μια σημαντική διαφορά. Το μικρό παιδί πρέπει να μάθει να αποκωδικοποιεί και να κατανοεί τα γραπτά σύμβολα. Η ίδια αυτή πολύπλοκη διαδικασία είναι που γεννά και τις μαθησιακές δυσκολίες του σύμφωνα με ορισμένους συγγραφείς (Πόρποδας, 1983). Αυτή η διαδικασία δημιουργεί επίσης και μια τεράστια συζήτηση στο χώρο της Παιδαγωγικής, σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, τις παιδαγωγικές συμπεριφορές και μεθόδους, κλπ. (Fijalkow, 1993).

Πώς συμπεριφέρεται όμως το παιδί στην προσπάθειά του να οικειοποιηθεί τη γραπτή γλώσσα; Αυτό είναι ένα ερώτημα το οποίο άπτεται περισσότερο της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και λιγότερο της Παιδαγωγικής. Είναι επίσης ένα ερώτημα το οποίο έχει συζητηθεί από πολλούς ψυχολόγους, και στο οποίο η απάντηση αναπόφευκτα επηρεάζει τις σχολικές πρακτικές διδασκαλίας και προσέγγισης του γραπτού λόγου. Τέλος, είναι ένα ερώτημα το οποίο δε φαίνεται να έχει αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερης συζήτησης στην ελληνική βιβλιογραφία. Η εργασία αυτή στοχεύει ακριβώς στο να πραγματευθεί ορισμένες όψεις αυτής της συζήτησης, με σκοπό την περαιτέρω αποσαφήνισή τους.

2. Ο A. Lurìa και η εξέλιξη της γραφής

Ο A. Lurìa φαίνεται πως είναι από τους πρώτους ψυχολόγους που ασχολήθηκαν ουσιαστικά με το ζήτημα της εξέλιξης της γραφής στο παιδί πριν από τη συστηματοποιημένη διδασκαλία της στο σχολείο. Με όλες τις αδυναμίες της, σε σχέση ειδικά με τα δεδομένα της σύγχρονης έρευνας, η θεωρία του αποτελεί σημείο αναφοράς σε κάθε σχετική συζήτηση.

Για τον Lurìa, ο ψυχολόγος που προσπαθεί να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί προσεγγίζει τη γραφή πρέπει να έχει συγκεκριμένους στόχους. Συγκεκριμένα οφείλει: α) να ερευνήσει σε βάθος την πρώιμη παιδική ηλικία, β) να ανακαλύψει τις οδούς μέσα από τις οποίες αναπτύσσεται η γραφή, γ) να καταδείξει τις συνθήκες που κάνουν το παιδί ικανό να γράψει καθώς και τους παράγοντες που παρέχουν τις κινητήριες δυνάμεις γι' αυτή την ανάπτυξη και, τέλος, δ) να περιγράψει τα στάδια από τα οποία περνά η εξέλιξη της γραφής του παιδιού σε αυτή την «πρωτόγονη» φάση.

Η αφετηρία της σκέψης του βρίσκεται στα πειράματα του Köhler (1917) σε πιθήκους. Ο Köhler έδειξε πως στους πιθήκους, σε ορισμένες συνθήκες, συγκεκριμένα αντικείμενα μπορεί να αποκτήσουν χρηστική σημασία και να αρχίσουν έτσι να παίζουν ένα λειτουργικό ρόλο. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η περίπτωση του πιθήκου με τη μπανάνα και το ραβδί. Όταν ο πίθηκος χρησιμοποιεί το ραβδί για να πιάσει τη μπανάνα, το ραβδί δεν έχει σημασία παρά μόνο ως ένα μέσο σε σχέση με τη μπανάνα (παίζει έναν χρηστικό ρόλο). Το ζώο δηλαδή δεν προσαρμόζεται στην κατάσταση άμεσα, αλλά με τη βοήθεια συγκεκριμένων οργάνων - εργαλείων. Για τον Lurìa τα όργανα αυτά είναι ευάριθμα σε ότι αφορά στα ζώα, αλλά όσο οι συμπεριφορές γίνονται πολυπλοκότερες, τόσο εμπλουτίζεται το απόθεμα των εργαλείων αυτών έτσι, ώστε στην περίπτωση του ανθρώπου να μπορεί κανείς να μιλήσει για διαρκή πολλαπλασιασμό τους.

Ο συγγραφέας λοιπόν υποστηρίζει πως για να γράψει ένα παιδί, πρέπει να έχουν εκπληρωθεί δύο προϋποθέσεις:

α) Να έχουν διαφοροποιηθεί οι σχέσεις του με τα αντικείμενα που το περιβάλλουν, ώστε να μπορεί να τα εντάξει σε δύο ομάδες: είτε στην ομάδα των πραγμάτων που παρουσιάζουν κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το παιδί, είτε στην ομάδα των λειτουργικών αντικειμένων, τα οποία παίζουν έναν χρηστικό ρόλο προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος.

β) Να είναι το παιδί ικανό να ελέγχει τη συμπεριφορά του με τη βοήθεια των λειτουργικών αυτών αντικειμένων.

Έτσι ώστε, όταν ένα παιδί επιχειρήσει να γράψει, να είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός ερεθίσματος το οποίο, μην έχοντας καμμία σχέση με το περιεχόμενο της λέξης ή της φράσης που πρόκειται να γραφεί, θα χρησιμοποιηθεί ως βοηθητικό σημείο (auxiliary sign). Κάθε φορά που το βοηθητικό αυτό σημείο θα γίνεται αντιληπτό από το παιδί, θα το οδηγεί στο να ανακαλεί το περιεχόμενο της λέξης ή της φράσης. Τέτοια βοηθητικά σημεία μπορεί να είναι μια γραμμή, μια τελεία, μια κηλίδα, κλπ.

Με αυτά τα θεωρητικά δεδομένα, ο Luria διακρίνει στάδια στην ανάπτυξη της γραφής από το παιδί. Η μεθοδολογία του είναι φαινομενικά απλή: ζητά δηλαδή από το υποκείμενο (το παιδί που δεν ξέρει να γράφει) να θυμηθεί έναν ορισμένο αριθμό προτάσεων που του παρουσιάζονται και στη συνέχεια, αφού γίνεται φανερό στο υποκείμενο πως δεν μπορεί να θυμηθεί όλες τις λέξεις που του παρουσιάζονται, του ζητά να τις γράψει.

Διακρίνει έτσι τα παρακάτω στάδια:

Α) Το πρώτο στάδιο, που είναι το προ-γραφικό (prewriting) ή προ-λειτουργικό (pre-instrumental). Πρόκειται για μια φάση που, κατά το συγγραφέα, χαρακτηρίζεται από μίμηση του ενηλίκου, παντελή έλλειψη κατανόησης του μηχανισμού της γραφής, καθαρά εξωτερική σχέση μαζί της και διασκέδαση.

Β) Σε μια επόμενη φάση εμφανίζεται η «πρωτόγονη» μορφή γραφής με τη χρήση καθαρά τοπογραφικών σημείων, τα οποία είναι σταθερά, αδιαφοροποίητα, δεν έχουν κανένα λειτουργικό ή συμβολικό χαρακτήρα και χρησιμεύουν ως μνημονικά βοηθήματα. Για τον Luria, πρόκειται για ενδείξεις (cues) οι οποίες ανακαλούν ορισμένες λεκτικές ενορμήσεις (impulses).

Γ) Την «τοπογραφική» αυτή φάση ακολουθεί εκείνη της διαφοροποίησης. Στην αρχή το παιδί δεν στέκεται παρά μόνο στο ρυθμό της πρότασης, στην εξωτερική της όψη, χρησιμοποιώντας διαφορετικά σημεία ανάλογα με το υλικό που έχει μπροστά του. Σύντομα όμως θα προσπαθήσει να αποδώσει το νόημα αυτού που του ζητείται με τη γραφική του δραστηριότητα.

Πράγματι, η σημαντική για το παιδί στιγμή όπου αρχίζει και αποδίδει μια σημασία σε αυτά που γράφει, ενισχύεται από δύο παράγοντες. Ο ένας είναι ο αριθμός και ο άλλος είναι η μορφή. Εισάγοντας τον παράγοντα αριθμό στο πειραματικό υλικό, ο Luria ισχυρίζεται πως μπόρεσε άμεσα να παραγάγει διαφοροποιημένη γραφική δραστηριότητα σε παιδιά 4-5 χρόνων. Προχωρά μάλιστα μέχρι την υπόθεση πως η πραγματική αρχή της γραφής

πρέπει να αναζητηθεί στην ανάγκη καταγραφής του αριθμού ή της ποσότητας.

Με τον παράγοντα μορφή (στην πειραματική διαδικασία είναι το χρώμα, το μέγεθος ή ένα σαφές σχήμα (clear-cut shape)) εμφανίζεται επίσης η τάση για διαφοροποίηση που, στην περίπτωση αυτή, οδηγεί στη γραφή με εικόνες (pictography). Στην ουσία δηλαδή, οδηγεί στο σχέδιο, το οποίο αποκτά την υπόσταση του μέσου έκφρασης αντί να είναι ένα μέσο αναπαράστασης. Περνάει έτσι το παιδί ουσιαστικά στο στάδιο της γραφής με εικόνες, το οποίο εμφανίζεται στην ηλικία των 5-6 χρόνων. Βεβαίως τα όρια ανάμεσα στη γραφή με εικόνες και τη ζωγραφική είναι μάλλον ασαφή. Ο ίδιος ο Luria επισημαίνει πως είναι δυνατόν ένα παιδί να ζωγραφίζει καλά, αλλά να μην συσχετίζει τη ζωγραφιά του με ένα βοηθητικό σημείο (auxiliary sign).

Δ) Το τελευταίο στάδιο, είναι το πέρασμα από τη γραφή με εικόνες στη συμβολική γραφή. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από το κίνητρο να γραφεί κάτι το οποίο δε μπορεί να εκφραστεί μέσα από τη γραφή με εικόνες, ενώ είναι και αποτέλεσμα της συστηματικής επίδρασης του σχολείου. Στην περίοδο πριν την επίδραση του σχολείου, υπάρχουν δύο δυνατότητες για το παιδί:

- Να απεικονίσει, αντί για το αντικείμενο που του ζητείται, ένα άλλο αντικείμενο το οποίο συνδέεται κατά κάποιο τρόπο με το αρχικό.
- Να χρησιμοποιήσει ένα αυθαίρετο σημείο αντί για το αντικείμενο που του ζητείται.

Η δεύτερη περίπτωση ευνοείται από το σχολείο.

Σε αυτή τη φάση, του περάσματος από την «προϊστορική» περίοδο της γραφής στην περίοδο εισαγωγής στα σύμβολα της γραπτής γλώσσας, εμφανίζονται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες λεπτομέρειες της ανάπτυξης της γραφής, που συνοψίζονται σε ερωτήματα του τύπου:

- Πώς γράφει ένα παιδί που, αν και δεν ξέρει να γράφει, γνωρίζει κάποια στοιχεία του αλφαβήτου;
- Ποιές οι σχέσεις του με αυτά τα γράμματα και πώς προσπαθεί (ψυχολογικά) να τα χρησιμοποιήσει στην πρώιμη πρακτική του;

Η θέση εδώ είναι ότι, προσπαθώντας το παιδί να γράψει, γνωρίζοντας κάποια γράμματα και το ότι αυτά χρησιμοποιούνται με κάποια σημασία, επανέρχεται σε μορφές προηγούμενες, δηλαδή στην αδιαφοροποίητη γραφή, με γράμματα αυτή τη φορά.

Ο Luria πιστεύει πως η ικανότητα γραφής δε σημαίνει απαραίτητα ότι το παιδί αντιλαμβάνεται τη διαδικασία της γραφής, καθώς και ότι ένα παιδί που μπορεί να γράψει, είναι δυνατόν, κάτω από ορισμένες συνθήκες, να δείξει μια

εντελώς αδιαφοροποίητη συμπεριφορά απέναντι στη γραφή, και αδυναμία κατανόησης των βασικών της όρων, δηλαδή, την «ανάγκη για ειδικές διακρίσεις προκειμένου να καταγραφούν ειδικά περιεχόμενα» (Luria, 1983, σσ. 272-273). Εξελικτικά, θα ακολουθήσει αυτή ακριβώς η κατανόηση.

Μπορεί κανείς να σκεφθεί πως οι αδυναμίες της θεωρίας του Luria είναι πολλές. Μελετά π.χ. παιδιά που σε αρκετές περιπτώσεις έχουν νοητική καθυστέρηση, ενώ τα όρια ηλικίας στα οποία αναφέρεται θα μπορούσαν να κάνουν τον σημερινό αναγνώστη να απορήσει. Ωστόσο, σημαντικότερα φαίνεται πως είναι τα θετικά στοιχεία.

Πράγματι, μόνο η προσπάθεια περιγραφής της παιδικής συμπεριφοράς απέναντι σε ένα γραπτό κείμενο, πριν το σχολείο, αποτελεί ήδη ένα εξαιρετικά σημαντικό βήμα. Διότι διακρίνει πως η γραφή δεν είναι απλά η γνώση που προσλαμβάνεται από τη διδασκαλία, αλλά μοιάζει να γεννιάται. Με συγκεκριμένα στάδια και ορισμένους κανόνες. Αυτή ακριβώς φαίνεται πως είναι η συμβολή του συγγραφέα στη σύγχρονη έρευνα και αυτή ακριβώς τη διαδικασία γέννησης προσπάθησαν να περιγράψουν και μεταγενέστεροι συγγραφείς.

3. Η αναδυόμενη δεξιότητα της γραφής (*emergent writing*) και οι σύγχρονες έρευνες

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο Luria εξέφρασε μια συγκεκριμένη, εξελικτικού τύπου άποψη σχετικά με την ανάπτυξη των μηχανισμών της γραφής. Ωστόσο δεν υπήρξε ο μόνος που αντιμετώπισε τη γραφή ως μηχανισμό που κατακτάται από το παιδί. Οι φάσεις προσέγγισης του γραπτού λόγου πριν τη συστηματοποιημένη διδασκαλία του στο δημοτικό σχολείο, απασχόλησαν και εξακολουθούν να απασχολούν μεταγενέστερους συγγραφείς.

Η τάση μελέτης της ανάγνωσης και της γραφής στα προσχολικά χρόνια εμφανίζεται ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '60. Μέσα από αυτή την τάση παρουσιάζεται ο όρος *emergent literacy* (αναδυόμενη δεξιότητα για ανάγνωση και γραφή). Ο όρος αυτός περιγράφει τις «αναγνωστικές και γραφικές συμπεριφορές των μικρών παιδιών, οι οποίες προηγούνται της ολοκληρωμένης ικανότητας για ανάγνωση και γραφή και, ταυτόχρονα, την ανάπτυξή τους» (Sulzby, 1991, σ. 273).

Η ανάγνωση και η γραφή εξετάζονται ως αλληλένδετες συμπεριφορές, οι οποίες αντιστοιχούν σε ορισμένα στάδια εξέλιξης (Goodman, 1990).

Θεωρείται ότι τα παιδιά δεν είναι παθητικοί δέκτες σε σχέση με το γραπτό λόγο, αλλά διατυπώνουν τις δικές τους υποθέσεις σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας και δόμησης της γλώσσας. Αυτές οι υποθέσεις δοκιμάζονται μέσα από την καθημερινή επαφή των παιδιών με τους γονείς τους κυρίως, αλλά και με άλλους, καθώς και μέσα από τη γενικότερη επαφή τους με το γραπτό περιβάλλον.

Η Sulzby (1991), εξετάζοντας την περίοδο αυτή, αναφέρει ότι, με στόχο να αναθεωρήσουν παλαιότερες απόψεις, οι ερευνητές στράφηκαν προς την έρευνα σχετικά με τους τρόπους κατάκτησης της γλώσσας καθώς και προς τις θεωρίες της γλώσσας γενικότερα. Αναφέρει επίσης ότι τα βασικά ερευνητικά ρεύματα των πρώτων χρόνων (δεκαετία του '60) ήταν τα ακόλουθα:

α) Το ρεύμα που μελετούσε τα παιδιά που ήξεραν να διαβάζουν με την είσοδό τους στο σχολείο,

β) Εκείνο της μεταγλωσσολογικής ενημερότητας (metalinguistic awareness) (ρεύμα που συμμετέχει σήμερα στη συζήτηση για τη φωνολογική ενημερότητα) και

γ) Εκείνο της μελέτης της επίδρασης των γραπτών του περιβάλλοντος.

Εξάλλου, ενδιαφέρον κεφάλαιο αποτελούν οι έρευνες που εξετάζουν την επίδραση της οικογένειας, είτε μέσα από τη μελέτη κοινωνιολογικών χαρακτηριστικών (Heath, 1983; Taylor, 1983; Taylor & Dorsey-Gaines, 1988; Teale, 1986), είτε μέσα από την εξέταση των οικογενειακών πρακτικών που σχετίζονται με την ανάγνωση και τη γραφή, όπως αυτή της ανάγνωσης ιστοριών (Heath, 1983; Snow & Ninio, 1986; Bus & Ijzendoorn, 1988).

Με βάση λοιπόν τη θέση που θέλει τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να μην είναι παθητικοί δέκτες του γραπτού περιβάλλοντος, βλέπει κανείς να εμφανίζονται διαφορετικές τάσεις διερεύνησης της συμπεριφοράς τους, τάσεις οι οποίες διακρίνονται από διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Οι Read (1970, 1975) και Clay (1975) ασχολήθηκαν με τη μελέτη των γραπτών των παιδιών αυτής της ηλικίας, ενώ οι Teale (1986), Taylor (1983) και Taylor & Dorsey-Gaines (1988) προχώρησαν στην παρατήρηση παιδιών που έγραφαν στο σπίτι, μαζί με τους γονείς τους. Η Sulzby (1991, σ. 277), σχολιάζοντας αυτές τις έρευνες, παραθέτει την παρατήρηση του Taylor ότι οι γονείς αντιμετώπιζαν τις διάφορες μορφές γραφής των παιδιών τους ως γραφή και μάλιστα τις ονόμαζαν γραφή.

Η ίδια συγγραφέας (ό.π.) αναφέρει τις πρακτικές των Rowe (1987) και Dyson (1982a, 1982b, 1983, 1984, 1985, 1987, 1988) σχετικά με την παρατήρηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών όταν το κείμενο

γράφεται από τον πειραματιστή μπροστά τους, ή ακόμη εκείνες των Harste, Woodward & Burke (1984) οι οποίοι ζητούν από τα παιδιά να γράψουν, χωρίς τη δικαιολογία ότι δεν ξέρουν να γράφουν – μια πρακτική η οποία μεθοδολογικά ενέπνευσε ολόκληρη σχολή, όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω.

Ξεχωριστή θέση στην έρευνα σχετικά με την αναδυόμενη δεξιότητα της γραφής απέκτησε η εργασία της E. Ferreiro και των συνεργατών της (Ferreiro, 1978, 1985; Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988; Ferreiro & Teberosky, 1982; Tolchinsky - Landsman & Levin, 1985, 1987). Οι ερευνήτριες αυτές, έχοντας παιδαγωγική παιδεία και κατεύθυνση, προσέγγισαν το ζήτημα της γραφής από παιδιά προσχολικής ηλικίας κάτω από την οπτική της ψυχογενετικής διαδικασίας. Μεθοδολογικά, ζητούν από τα παιδιά να γράφουν λέξεις ή φράσεις, χωρίς να ξέρουν να γράφουν, ακολουθώντας έτσι το παράδειγμα προγενέστερων ερευνητών (βλ. παραπάνω), πολλοί από τους οποίους εργάστηκαν πάνω στην επινοημένη προφορά (invented spelling) (Sulzby, 1991). Ωστόσο διαφοροποιούνται όσον αφορά στη διαδικασία που ακολουθείται και η οποία χαρακτηρίζεται από συνεντεύξεις με τα παιδιά και αναλύσεις αυτών των συνεντεύξεων καθώς και των γραπτών. Αξίζει να σταθεί κανείς περισσότερο στο ρεύμα αυτό, αφού η βασική του ιδέα εξακολουθεί και σήμερα να αποτελεί αντικείμενο έντονης συζήτησης.

4. Η E. Ferreiro και η ψυχογενετική προσέγγιση

Μπροστά στο ζήτημα της αναδυόμενης δεξιότητας της γραφής, τα ερωτήματα που εμφανίζονται είναι πολλά. Για παράδειγμα,

- «- Πώς αποφασίζουν τα παιδιά τι είναι δυνατόν να διαβαστεί και τι όχι;
- Πώς συγκροτούν τη γραπτή γλώσσα;
- Πώς ενημερώνονται για τις μορφές που παίρνει η γραπτή γλώσσα;
- Πώς αντιλαμβάνονται και πώς διαφοροποιούν το ρόλο της ζωγραφικής, των απεικονίσεων, των αριθμών και του εντύπου στο γραφικό τους σύστημα;
- Πώς αντιλαμβάνονται τη γραφή ως διαφορετικό σύστημα από τη ζωγραφική;
- Ποιές γλωσσικές μονάδες περιμένουν να βρουν στο γραπτό κείμενο;
- Σε ποιά πλαίσια περιμένουν να βρουν διαφορετικά είδη όπως το μυθιστόρημα, οι ειδήσεις ή οι προφορικές συζητήσεις;

- Ποιά γνώση έχουν τα παιδιά για τη γραπτή γλώσσα και πώς αλλάζει η αντίληψή τους γι' αυτή τη γνώση με τον καιρό;» (Goodman, 1990, σ. 5-6)

Οι ψυχολόγοι της παιδαγωγικής κατεύθυνσης, με κυριότερο εκφραστή την Ε. Ferreiro, όπως ήδη αναφέρθηκε, διαφοροποιούνται από τους υπολοίπους, κυρίως ως προς τον τρόπο εργασίας. Όπως τονίστηκε και παραπάνω, δίνουν έμφαση, όχι μόνο στη γραπτή παραγωγή του παιδιού αυτή καθαυτή, αλλά περισσότερο ίσως, στον τρόπο που δείχνει το παιδί ότι αντιλαμβάνεται όσα έχει γράψει. Αυτή η γνώση προκύπτει από τη συνέντευξη με το παιδί, στην οποία του ζητείται να εξηγήσει γιατί δίνει συγκεκριμένες απαντήσεις, ιδιαίτερα δε να ερμηνεύσει τις αντιφάσεις αυτών των απαντήσεων. Αυτές οι αντιφάσεις φανερώνουν σημαντικές πληροφορίες για τις εννοιοποιήσεις που κάνουν τα παιδιά. Οδηγούνται έτσι οι ερευνητές στην κατανόηση ερωτημάτων που σχετίζονται με το ποιές έννοιες κρατούν τα παιδιά, ποιές θέλουν να εγκαταλείψουν, όπως και πότε θέλουν να κινηθούν προς νέες κατανοήσεις για το γραπτό σύστημα που ανακαλύπτουν.

Η Ferreiro (1990) σκιαγραφεί το βασικό θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιήθηκαν οι εργασίες της, διατυπώνοντας με σαφήνεια τις βασικές του αρχές, που στηρίζονται στη θεωρία του Piaget. Εντοπίζει έτσι πέντε σημεία.

- Τα παιδιά δεν μαθαίνουν μόνο διάφορα πράγματα, αλλά γνωρίζουν επίσης διάφορα πράγματα. Το γραπτό σύστημα επικοινωνίας, στο βαθμό που τα παιδιά μαθαίνουν νέες συμπεριφορές όσο μεγαλώνουν, γίνεται αντικείμενο γνώσης.
- Για να οικοδομηθεί η γνώση για το γραπτό σύστημα, τα παιδιά προσπαθούν να αφομοιώσουν τις πληροφορίες του περιβάλλοντος. Όταν αυτές δεν είναι εύκολα αφομοιώσιμες, αναγκάζονται να τις απορρίψουν. Πειραματίζονται τότε με το αντικείμενο που τα απασχολεί κάθε φορά, διατυπώνουν «υποθέσεις» γι' αυτό, αναζητούν κάθε είδους πληροφορία.
- Σε αυτή τη φάση αναζήτησης ερμηνείας, δημιουργούνται από τα παιδιά ερμηνευτικά συστήματα με έναν τρόπο εξελικτικό. Η Ferreiro αναφέρεται στη δημιουργία με αυτό τον τρόπο “θεωριών” σχετικών με τη φύση και τη λειτουργία του γραπτού λόγου. Οι “θεωρίες” αυτές αντιπροσωπεύουν πραγματικές κατασκευές, με τη στρουκτουραλιστική έννοια του όρου, και “πολύ συχνά, φαίνονται ιδιαίτερα ξένες προς τον ενήλικο τρόπο σκέψης μας” (Ferreiro, 1990, σ. 14).

- Αυτά τα ερμηνευτικά συστήματα λειτουργούν ως αφομοιωτικά σχήματα, δηλαδή ως "σχήματα μέσω των οποίων ερμηνεύεται η πληροφορία, και τα οποία επιτρέπουν στα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τις επαφές τους με το γραπτό λόγο και τους χρήστες του. Από τη στιγμή που τα συστήματα αυτά δημιουργούνται, τα σχήματα παραμένουν ενεργά (όπως κάθε σχήμα), χωρίς ιδιαίτερες αλλαγές, για όσο χρονικό διάστημα εκπληρώνουν τη λειτουργία της 'συνειδητοποίησης του κόσμου'" (Ferreiro, ό.π., σ. 14).
- Όταν εμφανιστούν οι νέες πληροφορίες, τα παιδιά πρέπει να τροποποιήσουν το σχήμα. Αυτή είναι μια επίπονη και δύσκολη διαδικασία για το παιδί. Τις περισσότερες φορές οι τροποποιήσεις που γίνονται είναι μικρές, προκειμένου να κρατηθούν όσο περισσότερα στοιχεία του προηγούμενου σχήματος είναι δυνατόν.

Με βάση αυτές τις θεωρητικές αρχές και τη μεθοδολογία που αναφέρθηκε προηγουμένως, διακρίνονται τρία κύρια, εξελικτικά δομημένα επίπεδα στην ανάπτυξη της γραφής.

Α) Το πρώτο επίπεδο χαρακτηρίζεται από την αναζήτηση κριτηρίων από την πλευρά των παιδιών, προκειμένου να διακρίνουν τη ζωγραφική από τη γραφή. Γρήγορα αντιλαμβάνονται ότι η διάκριση που είναι βασική δεν έχει να κάνει με τη χρήση γραμμών –που είναι κοινή και στις δύο περιπτώσεις– αλλά με την οργάνωση αυτών των γραμμών. Αντιλαμβάνονται έτσι:

α) Ότι οι μορφές των γραμμάτων είναι αυθαίρετες, αφού δεν αναπαριστούν τα αντικείμενα στα οποία αναφέρονται.

β) Ότι οργανώνονται με γραμμικό τρόπο.

Αυθαιρεσία και γραμμικότητα των μορφών των γραμμάτων, χαρακτηρίζουν επομένως το αρχικό αυτό στάδιο. Βεβαίως, αυτό που επισημαίνεται από τη Ferreiro (1990) είναι ότι μαζί με την αυθαιρεσία που χαρακτηρίζει τη μορφή των γραμμάτων, εμφανίζεται και η συμβατικότητα της αποδοχής των ήδη υπαρχόντων μορφών γραμμάτων. Το παιδί δεν αναζητά νέα γράμματα. Έχοντας διακρίνει τη χρήση των γραμμάτων (αναπαράσταση των ιδιοτήτων των αντικειμένων που δεν αναπαριστούν τα σχέδια) από τη χρήση των σχεδίων, προσπαθεί να αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται τα γράμματα.

Στη φάση αυτή, τίθενται δύο ειδών προβλήματα. Το ένα είναι ποσοτικό και το δεύτερο ποιοτικό. Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά στην ποσότητα, τίθεται το ερώτημα πόσα γράμματα πρέπει να περιέχει κάτι που έχει γρα-

φεί προκειμένου να μπορεί να «διαβαστεί». Για τη Ferreiro (1990), αυτό το ερώτημα οδηγεί στην κατασκευή μιας εσωτερικής αρχής, την οποία ονομάζει *αρχή της ελάχιστης ποσότητας*. Αναφέρει μάλιστα ότι, για τα ισπανόφωνα παιδιά, αυτή η ελάχιστη ποσότητα αντιπροσωπεύεται από τον αριθμό τρία. Πρέπει να υπάρχουν τρία γράμματα για να μπορεί να διαβαστεί κάτι.

Το ποιοτικό πρόβλημα σχετίζεται με τη διαφορετικότητα των γραμμάτων. Προκειμένου να υπάρχει «αναγνωσιμότητα», πρέπει να υπάρχουν διαφορετικά γράμματα. Η Ferreiro δίνει σε αυτή την αρχή το όνομα *αρχή των εσωτερικών ποιοτικών εναλλαγών*.

Β) Στο δεύτερο στάδιο, τα παιδιά αναζητούν αντικειμενικές διαφορές στις γραπτές ακολουθίες έτσι, ώστε να τους δώσουν διαφορετικές ερμηνείες. Οι δύο αρχές του προηγούμενου σταδίου είναι πάλι σε χρήση. Σε ότι αφορά στην ποσότητα, το κριτήριο για την ερμηνεία της ποικιλίας του αριθμού των γραμμάτων σε μια γραπτή ακολουθία μπορεί να είναι το μέγεθος του αντικειμένου που περιγράφεται («... περισσότερα γράμματα αν το αντικείμενο που περιγράφεται είναι μεγάλο και λιγότερα αν είναι μικρό, περισσότερα γράμματα για μια ομάδα αντικειμένων και λιγότερα για ένα αντικείμενο, περισσότερα για έναν ενήλικο και λιγότερα για ένα παιδί» (Ferreiro, 1990, σ. 18). Ένα άλλο κριτήριο μπορεί να είναι ο καθορισμός ενός ελαχίστου και ενός μεγίστου αριθμού γραμμάτων για ένα γραμμένο όνομα, οπότε αυτό που καθορίζει τον τρόπο γραφής μιας λέξης είναι το πλαίσιο που δημιουργούν οι άλλες.

Σε ότι αφορά στην ποιότητα, υπάρχουν τρεις πιθανές λύσεις για τη Ferreiro:

“Αν το παιδί διαθέτει έναν μεγάλο αριθμό γραφικών μορφών γραμμάτων, μπορεί να χρησιμοποιήσει διαφορετικά γράμματα για διαφορετικές λέξεις (χωρίς να αλλάξει αναγκαστικά την ποσότητα των γραμμάτων).

Αν το παιδί διαθέτει περιορισμένο αριθμό γραφικών μορφών γραμμάτων, μπορεί να αλλάξει μόνο ένα ή δύο γράμματα (για παράδειγμα το πρώτο ή το τελευταίο) για να γράφει μια διαφορετική λέξη, με όλα τα άλλα να μένουν ανεπάρφα.

Διαθέτοντας έναν περιορισμένο αριθμό γραφικών μορφών γραμμάτων, το παιδί μπορεί επίσης να επιτύχει διαφορετικές αναπαραστάσεις αλλάζοντας τη θέση των ίδιων γραμμάτων στη σειρά. Αυτή η τελευταία λύση είναι η πλέον εντυπωσιακή που μπορούν να επιτύχουν τα παιδιά σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο” (Ferreiro, 1990, σ. 19).

Οι δύο αρχές μπορούν επίσης να συνδυαστούν, αν και αυτό είναι πιο δύσκολο.

Γ) Το τρίτο στάδιο αντιστοιχεί στη “φωνητικοποίηση” του γραπτού. Τα παιδιά κατασκευάζουν τρεις καθαρά διακριτές υποθέσεις: τη συλλαβική, τη συλλαβικο-αλφαβητική και την αλφαβητική.

Η συλλαβική φάση χαρακτηρίζεται από τη χρήση γραμμάτων που θα εκφράσουν τμήματα της ηχητικής αναπαράστασης της λέξης (Το αρχικό γράμμα ενός ονόματος αναπαριστά την πρώτη του συλλαβή, κλπ.) Η γραφηματικό-φωνηματική αντιστοιχία δεν είναι βεβαίως η σωστή, όμως είναι αυτό ένα καθοριστικό βήμα για το παιδί, το οποίο αρχίζει να αντιλαμβάνεται τις σχέσεις της γραφής με τον προφορικό λόγο.

Διατηρώντας τη συλλαβική υπόθεση, και κάτω από την επίδραση του γραπτού περιβάλλοντος, τα παιδιά αρχίζουν να δοκιμάζουν τη συλλαβικο-αλφαβητική υπόθεση. Σε αυτή τη φάση κάποια γράμματα συνεχίζουν να αντιπροσωπεύουν συλλαβές, ενώ άλλα αντιπροσωπεύουν μικρότερες ηχητικές μονάδες. Για τη Ferreira αυτή η φάση είναι μια καθαρά ασταθής κατάσταση, η οποία οδηγεί στην επόμενη, την αλφαβητική.

Στη φάση αυτή, τα παιδιά έχουν κατανοήσει πλέον τη γραφηματικό-φωνηματική αντιστοιχία, ωστόσο δεν μπορούν να χειριστούν ακόμη όλες τις πλευρές του γραπτού λόγου. “Δεν μπορούν να χειριστούν άμεσα όλες τις ιδιομορφίες ενός δεδομένου αλφαβητικού συστήματος, αφού το πλήθος των γραφικών χαρακτηριστικών που ενώνονται κάτω από το κοινό όνομα ορθογραφία ακολουθεί άλλους κανόνες που συσχετίζονται με άλλες αρχές” (Ferreiro, 1990, σ. 22).

Η εξέλιξη της γραφής και της ανάγνωσης βεβαίως δεν σταματά σε αυτό το στάδιο. Συνεχίζεται με τη συστηματοποιημένη πλέον εκμάθηση, η οποία, ως σημειωθεί, γεννά νέα προβλήματα για το παιδί δημοτικού σχολείου.

Η συμβολή της Ferreira και των συνεργατών της στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζουν τα παιδιά το γραπτό λόγο είναι τεράστια. Μπορεί να δει κανείς τα κοινά σημεία, ως προς τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται το αντικείμενο και όχι τόσο ως προς τη μεθοδολογία, με το έργο του Luria.

Ενδιαφέρον ωστόσο παρουσιάζει και μια μεταγενέστερη, στηριγμένη στο έργο της Ferreira, άποψη, η οποία προέρχεται από την ερευνητική ομάδα του J. Fijalkow στην Τουλούζη.

5. Η θεωρία της γνωστικής καθαρότητας και η εισαγωγή στη γραφή

Η θεωρία της γνωστικής καθαρότητας διατυπώθηκε από τους Downing & Fijalkow και συνοψίζεται στη θέση ότι οι δυσκολίες που συναντά ένα παιδί στην προσπάθειά του να αποκτήσει τη γραπτή γλώσσα, βασίζονται στη δυσκολία που έχει να κατανοήσει τη φύση της, τις δομές και τις λειτουργίες της (Downing & Fijalkow, 1984). Στο πλαίσιο αυτής της άποψης, οι ερευνητές της ομάδας της Τουλούζης προχώρησαν σε έρευνες γενετικού τύπου, υιοθετώντας μεθοδολογικά απλές δοκιμασίες της καθημερινής δραστηριότητας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, σε ένα πνεύμα επηρεασμένο από τη δουλειά της Ferrero. Έτσι έχουν προταθεί η δοκιμασία αντιγραφής κειμένου που ονομάζεται «αναπαραγόμενη γραφή» (Fijalkow & Liva, 1988) και εκείνη της γραφής με υπαγόρευση που ονομάζεται «επινοημένη γραφή» (J. Fijalkow & E. Fijalkow, 1992).

Οι δοκιμασίες αυτές οδήγησαν την ομάδα της Τουλούζης, μέσα από την προσπάθεια κατασκευής μιας κλίμακας ανάλυσης των γραπτών της «επινοημένης γραφής» των παιδιών, στην πρόταση μιας εξελικτικής εξεικόνισης της προσπάθειας των παιδιών για την απόκτηση της γραφής. Έτσι διακρίνουν τρεις διαδοχικές φάσεις που αντιστοιχούν σε διαφορετικές επεξεργασίες του γραπτού λόγου: αποκλειστικά οπτική επεξεργασία (*traitement visuel*), επεξεργασία που στηρίζεται στην προφορική γλώσσα (*traitement prenant en compte l'oral*) και ιδεο-οπτική επεξεργασία (*traitement idéo-visuel*).

Αναλυτικότερα, η κλίμακα αυτή έχει ως εξής:

Α) *Απεικονιστική επεξεργασία*. Τα παιδιά προσπαθούν αρχικά να αναπαραστήσουν το αντικείμενο που περιγράφει η γλώσσα. Υπάρχουν έτσι δύο περιπτώσεις:

α) Το παιδί ζωγραφίζει, ό,τι του ζητείται και

β) το παιδί προσπαθεί, χαράζοντας μια γραμμή που μπορεί να είναι συνεχής ή ασυνεχής, να μιμηθεί τη γραφή. Σ' αυτή την περίπτωση ενδιαφέρεται περισσότερο για την ίδια τη γραφή παρά για το αντικείμενο που αυτή συμβολίζει.

Β) *Οπτική επεξεργασία*. Η γραφή είναι άλλο ένα αντικείμενο που κοιτάμε. Τα παιδιά, προκειμένου να ανταποκριθούν στο αίτημα του ερευνητή για να γράψουν, χρησιμοποιούν σε αυτή την περίοδο ένα πλήθος μέσων: εμφανίζονται τα ψευδο-γράμματα (μορφές που, χωρίς να είναι συμβατικά γράμματα, παρουσιάζουν σταθερότητα εμφάνισης στο γραπτό του παιδιού, ενώ είναι απλές, πλησιάζοντας μερικές φορές τη μορφή ενός γράμματος), μερικές φορές ορισμένα γράμματα που προέρχονται συνήθως από το μικρό όνομα του παιδιού, μετά γράμματα που δεν προέρχονται από το μικρό όνομα του παιδιού και τέ-

λος επανάληψη ενός γραφισμού που χρησιμοποιήθηκε στην ίδια δοκιμασία.

Γ) *Επεξεργασία του προφορικού λόγου*. Προοδευτικά, τα παιδιά αρχίζουν και λαμβάνουν υπόψη τους την προφορική διάσταση του γραπτού λόγου. Δύο είναι οι κύριες μορφές ανάλυσης αυτού του σταδίου: η ανάλυση της φράσης που γράφει το παιδί και η ανάλυση των λέξεων.

Η ανάλυση της φράσης μπορεί να δείξει διάφορες μορφές επίδρασης του προφορικού λόγου. Διακρίνονται οι παρακάτω περιπτώσεις:

- Η φράση είναι μακρύτερη από τη μακρύτερη λέξη που έχει γράψει το παιδί (οπότε ανακαλύπτεται το ότι η φράση είναι μακρύτερη από τη λέξη).
- Η φράση γράφεται με ένα γράμμα για κάθε λέξη της (γίνεται κατανοητό πως η φράση αποτελείται από μια ακολουθία λέξεων).
- Η φράση χωρίζεται σε δύο τμήματα (δύο διαφορετικές συντακτικές μονάδες).
- Η φράση χωρίζεται σε περισσότερα από δύο τμήματα (ακόμη πιο έντονη επίδραση της προφορικής διάστασης της φράσης).
- Η φράση χωρίζεται σε τόσα τμήματα, όσες και οι λέξεις που την αποτελούν (ολοκλήρωση της κατανόησης της συνέχειας λέξεων που αποτελούν τη φράση).

Η ανάλυση των λέξεων περιλαμβάνει τις ακόλουθες περιπτώσεις:

- Οι λέξεις γράφονται με τόσα γράμματα, όσες και οι συλλαβές που έχουν.
- Οι λέξεις γράφονται με ορισμένες γραφηματικο-φωνηματικές αντιστοιχίες.
- Η φωνητική γραφή των λέξεων.

Δ) *Ορθογραφική επεξεργασία*. Το παιδί προοδευτικά αντιλαμβάνεται τη διάσταση της ορθογραφίας και προχωρά στη μερική ορθογραφική γραφή πριν καταλήξει να γράφει ορθογραφημένα.

Το αν η κλίμακα η οποία στηρίζεται στα παραπάνω δεδομένα είναι ένα όργανο του οποίου η χρήση θα μπορούσε να παγιωθεί για παιδαγωγικούς σκοπούς είναι ένα ζήτημα που απασχολεί την ερευνητική ομάδα της Τουλούζης και δε φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με το στόχο αυτής της εργασίας. Μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση των κοινών σημείων όλων των ερευνών που αναφέρθηκαν και περιγράφηκαν μέχρι εδώ.

6. Συζήτηση των θεωριών για την εξέλιξη της γραφής

Η πρώτη κοινή διαπίστωση πάνω στο ζήτημα αυτό είναι ότι η γραφή δεν είναι απλά μια γνώση προς διδασκαλία και μάθηση. Όλοι οι ψυχολόγοι που αναφέρθηκαν στην εργασία αυτή, φαίνεται πως είναι σύμφωνοι όσον αφορά στην ενεργητική συμμετοχή του παιδιού πριν από τη συστηματοποιημένη διδασκαλία του γραπτού λόγου, και μάλιστα από την πρώιμη νηπιακή του ηλικία.

Φαίνεται πως όλοι είναι σύμφωνοι επίσης στο ότι η ενεργητική αυτή συμμετοχή χαρακτηρίζεται από εξελικτικά δομημένα στάδια, από τα οποία θα περάσουν όλα τα παιδιά, χωρίς όμως να είναι δυνατόν να προσδιοριστούν αυτά με ακρίβεια χρονικά. Αυτό βεβαίως είναι κάτι που μπορεί να περιμένει κανείς, αφού η επίδραση του περιβάλλοντος φαίνεται πως είναι καθοριστικής σημασίας, ανεξάρτητα από το ποιά θα είναι η προσέγγιση.

Μεθοδολογικά, οι έρευνες μοιάζουν τόσο στην απλότητα που χαρακτηρίζει την προσέγγιση, όσο και στην υλοποίηση. Το καθοριστικό σημείο εδώ φαίνεται πως δεν είναι το ότι απλά ζητείται από το παιδί να γράψει κάτι (ενώ δεν ξέρει να γράφει), αλλά η συζήτηση που γίνεται μαζί του πάνω σ' αυτό που έγραψε.

Ένα άλλο σημείο που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι η ευρύτητα του φαινομένου. Η Ferreiro έκανε την εργασία της στην Αργεντινή και το Μεξικό, όμως ενώ κανείς θα μπορούσε να επικαλεστεί το διαφορετικό χαρακτήρα της ισπανικής γλώσσας, η ίδια παραθέτει έρευνες που σχετίζονται με την αγγλική γλώσσα (Freeman & Whitesell, 1985), ενώ οι Besse (1990), J. Fijalkow & E. Fijalkow (1992) και οι Fijalkow & Liva (1993) παραθέτουν, όπως φάνηκε, ανάλογα δεδομένα για τη γαλλική γλώσσα. Στην ίδια λογική έχουμε δεδομένα και από ερευνητές που έχουν εργαστεί στο πλαίσιο διαφορετικών γλωσσών. Έτσι οι Pontecorvo & Zuccheromaglio (1990) αναφέρονται στην ιταλική γλώσσα, η Tolchinsky Landsmann (1982, 1985, 1990) αναφέρεται στην εβραϊκή γλώσσα, ενώ οι Τάνταρος & Βάμβουκας (υπό έκδοση) βρίσκουν ανάλογα δεδομένα στην ελληνική γλώσσα. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι όλα αυτά τα δεδομένα παρουσιάζονται στο πλαίσιο της ψυχογενετικής προσέγγισης.

Το ζήτημα λοιπόν παρουσιάζει ευρύτητα. Θα ήταν ίσως παρακινδυνευμένο να μιλήσει κανείς σε αυτή τη φάση για μια παγκόσμια διαδικασία, ωστόσο το γεγονός ότι παρουσιάζονται κοινά αποτελέσματα σε γλώσσες τόσο διαφορετικές μεταξύ τους όσο οι λατινογενείς, η εβραϊκή και η ελληνική, εί-

ναι κάτι που δε μπορεί παρά να προβληματίσει προς αυτή την κατεύθυνση.

Τέλος, αξίζει να γίνει μια έστω και σύντομη αναφορά στις παιδαγωγικές επιπτώσεις αυτής της συζήτησης. Η πρώτη διαπίστωση που μπορεί να κάνει κανείς είναι ότι από μόνη της η άποψη για την ενεργητική κατασκευή της γλώσσας από τα παιδιά πριν από τη διδασκαλία της στο σχολείο, θέτει δεδομένα που δεν είναι δυνατόν να αγνοηθούν από τους εκπαιδευτικούς. Η οπτική γωνία με την οποία προσεγγίζονται «ακαταλαβίστικες» γραμμές και σημεία, αλλάζει. Αυτό που παρατηρήθηκε από τη Ferreira, σε ότι αφορά στους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάστηκε, είναι πως επηρεάζονται συνολικά θετικά στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους.

Οπωσδήποτε, μετά τη συζήτηση για την αναδυόμενη δεξιότητα της γραφής, τίθενται νέα δεδομένα στην παιδαγωγική πράξη. Βεβαίως θα ήταν πρόωρο να διατυπωθεί μια συνολικά αλλαγμένη παιδαγωγική προσέγγιση στην οργάνωση των δραστηριοτήτων της σχολικής τάξης. Όπως πολύ εύστοχα παρατίθεται από τη Ferreira,

«...αρνούνται να κλείσω την έρευνά μου με την παραγωγή νέου υλικού, νέων αναγνωστικών δοκιμασιών ή νέων μεθόδων. Επιτρέψτε μου να είμαι σαφής. Η παράδοση όλων αυτών των 'παιδαγωγικών στρατηγημάτων' είναι συμπεριφοριστική. Αυτά τα μέσα διδασκαλίας παράγονται, οργανώνονται και χορηγούνται με την ιδέα ότι οι ενήλικοι μπορούν να ελέγξουν τη μαθησιακή διαδικασία, ότι μπορούν να αποφασίσουν πότε είναι η σωστή στιγμή για να ξεκινήσει κανείς να μαθαίνει, τι είναι εύκολο και τι δύσκολο να μάθει κανείς, τι είναι 'αναγνώσιμο', τι είναι 'διδάξιμο', καθώς και ποιά είναι η σωστή σειρά για να παρουσιαστούν τα ερεθίσματα» (Ferreira, 1990, σ. 24).

Η ψυχογενετική θεωρία για την αναδυόμενη δεξιότητα της γραφής, όπως άλλωστε όλες οι ανάλογες εξελικτικού τύπου θεωρίες, παρουσιάζουν ενδιαφέρον, ακριβώς γιατί τοποθετούν το παιδί στο κέντρο της θεώρησής τους, όχι ως παθητικό δέκτη που θα αφομοιώσει όλα τα «παιδαγωγικά στρατηγήματα» των ενηλίκων, αλλά ως ενεργητικό «διαμορφωτή» νέων δεδομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή φαίνεται πως είναι και η ουσιαστικότερη παιδαγωγική συνεισφορά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Besse J.-M., «Η παραγωγή γραπτών των μικρών παιδιών πριν από το δημοτικό σχολείο», στο Τ. Ανθουλιός (επιμ.), *Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1990, σελ. 63-80.

- Bus A. G. & van Ijzendoorn M.H., «Mother-child interactions, attachment and emergent literacy: A cross-sectional study», *Child Development*, 1988, 59, 1262-1272.
- Clay M.M., *What did I write?*, Auckland, Heinemann, 1975.
- Downing J. & Fijalkow J., *Live et Raisonner*, Toulouse, Privat, 1984.
- Dyson A.H., «Negotiating among multiple words: The space / time dimensions of young children's composing», *Research in the Teaching of English*, 1988, 22(4), 355-390.
- Dyson A.H., «Individual differences in beginning composing: An orchestral vision of learning to compose», *Written Communication*, 1987, 4, 411-422.
- Dyson A.H., «Individual differences in emergent Writing» in M. Farr (Ed.), *Advances in writing research, Vol. 1: Children's early writing development* (pp. 59-126), Norwood, Ablex, 1985.
- Dyson A.H., «Learning to write / learning to do school: Emergent writer's interpretations of school literacy tasks», *Research in the Teaching of English*, 1984, 18, 233-264.
- Dyson A.H., «The role of oral language in early writing», *Research in the Teaching of English*, 1983, 17, 1-30.
- Dyson A.H., «Reading, writing and language: Young children solving the written language puzzle», *Language Arts*, 1982a, 59, 829-839.
- Dyson A.H., «The emergence of visible language: Interrelationships between drawing and early writing», *Visible Language*, 1982b, 16, 360-381.
- Ferreiro E., «Literacy development: Psychogenesis», in Goodman Y.M., *How children construct literacy: piagetian perspectives*, (pp. 12-25), Newark, Del., 1990.
- Ferreiro E. & Gomez-Palacio M., *Lire-écrire à l'école: comment s'y-apprennent-ils?* Lyon, CRDP, 1988.
- Ferreiro E., «Literacy development: A psychogenic perspective», in D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning*, (pp. 217-228), Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- Ferreiro E. & Teberosky A., *Literacy before schooling*, Exeter, Heinemann, 1982.
- Ferreiro E., «What is written in a written sentence? A developmental answer», *Journal of Education*, 1978, 160, 25-39.
- Fijalkow J. & Liva A., «Clarté cognitive et entrée dans l'écrit», in J.P. Sprenger, L. Charolles & M. Fayol, *Les Actes de la Villette*, (pp. 203-229), Paris, Nathan, 1993.
- Fijalkow J. & Fijalkow E., «L'écriture inventée au cycle des apprentissages», *Dossiers de l'Éducation*, 1991, 18, 125-167.
- Fijalkow J. & Liva A., «La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite par l'enfant», *Journal Européen de Psychologie de l'Éducation*, 1988, III, 4, 431-447.
- Freeman Y.S. & Whitesell L. R., «What preschoolers already know about print», *Educational Horizons*, 1985, 64, 1, 22-24.
- Goodman Y., «Discovering Children's Inventions of Written Language», in Goodman

- Y. (Ed.), *How Children Construct Literacy*, (pp. 1-11), International Reading Association, 1990.
- Harste J.C., Woodward V.A. & Burke C.L., *Language stories and literacy lessons*, Portsmouth, Heinemann, 1984.
- Hayes N., *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τόμ. Α', Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998.
- Heath S.B., *Ways with Words: Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.
- Luria A., «The Development of Writing in the Child», in M. Martlew (Ed.), *The Psychology of Written Language*, (pp. 237-277), John Wiley & Sons, Ltd., 1983.
- Palmarini-Piatelli M. (Ed.), *Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Editions du Seuil, Paris, 1979.
- Pontecorvo C. & Zuecheromaglio C., «A passage to Literacy: Learning in a Social Context», in Goodman Y.M., *How children construct literacy: piagetian perspectives*, (pp. 39-98), Newark, Del., 1990.
- Πόροδας Κ., *Γνωστική Ψυχολογία*, τόμ. 2, Εκδ. Ιδίου, Αθήνα, 1991.
- Read C., *Children's categorization of speech sounds in English*, (NCTE Res. Rep. No 17), Urbana, National Council of Teachers of English, 1975.
- Read C., *Children's perceptions of the sound of English*, Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Cambridge, MA, 1970.
- Rowe D.W., «Literacy learning as an intertextual process», *National Reading Conference Yearbook*, 1987, 36, 101-112.
- Saussure F. (de) (μετ. Φ. Δ. Αποστολόπουλου), *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1979.
- Snow C. & Ninio A., «The contracts of literacy: What children learn from learning to read books», in W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy: Writing and Reading* (pp. 116-138), Norwood, Ablex, 1986.
- Sulzby E., «The Development of the Young Child and the Emergence of Literacy», in Flood J. et al. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*, (pp. 273-285), Macmillan Publishing Company, New York, 1991.
- Τάνταρος Σ. & Βάμβουκας Μ., «Η επινοημένη γραφή από παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου», στο Παπαστάμου Στ. et al. (επιμ.), *Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας*, Εκδ. Καταστασιώτη, Αθήνα, Υπό έκδοση.
- Taylor D. & Dorsey-Gaines C., *Growing up literate: Learning from inner-city families*, Portsmouth, Heinemann, 1988.
- Taylor D., *Family Literacy*, Exeter, Heinemann, 1983.
- Teale W. H., «Home Background and Young Children's Literacy development», in W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy: Writing and Reading* (pp. 173-206), Norwood, Ablex, 1986.
- Tolchinsky-Landsman L., «Literacy Development and Pedagogical Implications: Evidence from the Hebrew System of Writing», in Goodman Y.M., *How children construct literacy: piagetian perspectives*, (pp. 26-44), Newark, Del., 1990.

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΜΗΧΑΝΙΣΜΩΝ ΟΙΚΕΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Tolchinsky-Landsmann L. & Levin I., «Writing in four- to six-year-olds: Representation of semantic and phonetic similarities and differences», *Journal of Child Language*, 1987, 14, 127-144.

Tolchinsky-Landsmann L. & Levin I., «Writing in preschoolers: An age related analysis», *Applied Psycholinguistics*, 1985, 6, 319-339.

ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΘΕΤΙΚΑ ΣΥΝΘΕΤΑ

Τον όρο αυτό δανείζομαι από τη μελέτη της Άννας Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, *Η Νεολογία στην Κοινή Νεοελληνική*, Θεσ/κη 1986. Τα παραθετικά αυτά σύνθετα αποτελούνται «από δύο ομοιόπτωτα ουσιαστικά σε σχηματισμό κατά παράταξη» (181). Μερικά παραδείγματα: ο νόμος-πλαίσιο, το πλοίο-φάντασμα, η πόλη-φάντασμα, η πόλη-κράτος, το παιδί-θαύμα, το αυτοκίνητο-φέρετρο, η καρδιά-πέτρα, το παιδί-φαινόμενο, το πρόσωπο-καθρέφτης, ο δρόμος-καρμανιόλα, το βιβλίο-θυσανρός, η λέξη-κλειδί, ο δικαστής-ρόμπα, ο άνθρωπος-κτήνος, το βιβλίο-τυφλοσύρτης, το μυαλό-ξυράφι, το γράμμα-απόδειξη, ο άνθρωπος-μυστήριο, η σκέψη-κρύσταλλο κ.ά. Τα παραθετικά αυτά σύνθετα παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

α') Διατηρούν και οι δύο λέξεις τη μορφή και τον κύριο τόνο τους, όπως ο νόμος-πλαίσιο.

β') Κλίνουνται και τα δύο ουσιαστικά, όπως του νόμου-πλαισίου. Αυτό μας θυμίζει εν μέρει τους τύπους της αρχαίας αναφορικής αντωνυμίας, οὗτινος, ἧστινος, ὧντινων, οἷστισι κ.ά., στους οποίους παρατηρείται ότι κλίνουνται και τα δύο συνθετικά μέρη.

γ') Το γραμματικό γένος του σύνθετου καθορίζεται από το πρώτο συστατικό, όπως η πόλη-φάντασμα.

δ') Στο γραπτό λόγο βάζουμε μια παύλα, ένα ενωτικό, μεταξύ των δύο ουσιαστικών. Μεταξύ των δύο αυτών ουσιαστικών δεν υπάρχει συνθετικό φωνήεν.

ε') Το δεύτερο ουσιαστικό μπορεί ν' αναλυθεί σ' ολόκληρη φράση που εκφράζει παρομοίωση.

Ο Μ. Τριανταφυλίδης θεωρεί ότι τα σύνθετα αυτά δεν είναι σύμφωνα με το πνεύμα της ελληνικής γλώσσας και συνιστά να τα αποφεύγουμε. Χαρακτηριστικά, γράφει τα ακόλουθα: «Τον τελευταίο καιρό μερικοί συνήθισαν από ξενισμό να γράφουν ένα είδος σύνθετα όπου το κάθε συνθετικό διατηρεί τον τύπο του, την κατάληξή του και τον τόνο του. Συνθετικό φωνήεν δεν υπάρχει, και στη θέση του μπαίνει ένα ενωτικό: ο ποιητής-φιλόσοφος, είναι μοναδικός ποιητής-πεζογράφος, η μητέρα-γλώσσα, η φυλακή-σχολή, τον ήρωα-αγωνιστή. Τέτοιου είδους σύνθετα δεν είναι σύμφωνα με το πνεύμα της ελληνικής γλώσσας και θα ήταν καλύτερα να μη γράφονται. Στη θέση της μπορεί κατά περίπτωση: α') να μπει ένα πραγματικό σύνθετο: γιαιοφιλόσοφος, β') να εξηγηθεί η μια λέξη με την άλλη ή να διατυπωθεί

διαφορετικά η φράση: αντί ο άνθρωπος-πουλί: ο άνθρωπος που πετά, αντί η μητέρα-γλώσσα: η πρωταρχική γλώσσα. Θα ήταν άλλωστε και γενικότερα σωστό να μην καταφεύγει κανείς χωρίς ανάγκη σε ξενισμό: είναι ζήτημα αν οι περισσότεροι που γράφουν ο ποιητής φιλόσοφος λένουν τίποτε περισσότερο απο το ελληνικό ο ποιητής-φιλόσοφος ή ο φιλόσοφος και ποιητής» (Τριανταφυλλίδης, *et al.*, *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*, ΟΕΣΒ, εν Αθήναις 1941, σελ. 177-178).

ΑΝΤΡΟΓΥΝΟ - ΑΝΤΡΟΓΥΝΑΙΚΑ

Πρόκειται προφανώς για δύο σύνθετα ουσιαστικά που δεν έχουν την ίδια σημασία και ανήκουν σε διαφορετική κατηγορία συνθέτων. Το αντρώγυνο ή αντρώγενο είναι παραταχτικό σύνθετο ουσιαστικό και παράγεται ως εξής:

αντρώγυνο < μεσαιων. *άνδρoγύνον* < *άνηρ* + *γυνή*

Το παραταχτικό αυτό σύνθετο ουσιαστικό δηλώνει τον άντρα και τη γυναίκα που είναι νόμιμα συνευγμένοι, το συζυγικό ζεύγος, το ζευγάρι, το ζεύγος των νόμιμων συζύγων. Την αυτή σημασία είχε και στη βυζαντινή νομοθεσία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το μεσαιωνικό *άνδρoγύνον* προέρχεται από το αρχαίο επίθετο *ανδρόγυνος* που δήλωνε τον ερμαφρόδιτο, το γυναικώδη άνθρωπο, το θηλυπρεπή. Το μεσαιωνικό όμως ουσιαστικό *άνδρoγύνον* και το αντίστοιχο νεοελληνικό *αντρώγυνο* ή *αντρώγενο* έχουν χάσει πλήρως τις σημασίες αυτές του αρχαίου επιθέτου.

Ας έρθουμε τώρα στη λέξη *αντρογυναίκα* ή *αντρογύναικο*. Η λέξη αυτή είναι νεότερο προσδιοριστικό σύνθετο ουσιαστικό και έχει ως πρώτο συνθετικό το *αντρο-* (*άντρας*) και ως δεύτερο συνθετικό τη λέξη *γυναίκα*. Το προσδιοριστικό αυτό σύνθετο ουσιαστικό δηλώνει τη γυναίκα που συμπεριφέρεται σαν άντρας, τη δυνατή και μεγαλόσωμη γυναίκα, τη γυναίκα που έχει παράστημα άντρα, τη γυναίκα που έχει συνήθειες και τρόπους άντρα, τη γυναικάρα, τη νταρντάνα.

Αξίζει να λεχτεί εδώ ότι ο τύπος *αντρογυναίκα* αποτελεί μορφή χαλαρής σύνθεσης. Στη χαλαρή σύνθεση διατηρείται ο μορφολογικός τύπος, η κατάληξη και ο τόνος του δεύτερου συνθετικού, στοιχεία που δεν παρατηρούνται στον τύπο *αντογύναικο*.

Τέλος, σημειώνουμε ότι το τοπωνύμιο της Μάνης *Αντρώγιαλος* δεν έχει ως πρώτο συνθετικό τη λέξη *άντρας* αλλά τη λέξη το *άντρο* (Για την τελευταία αυτή λέξη, βλ. Γ. Παπαγεωργίου, *Η Παραγωγή και η Σύνθεση Λέξεων* στη Νέα Ελληνική Γλώσσα, Αθήνα, αχρονολ., σελ. 223).

ΤΑ ΠΑΘΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΚΑΥΜΟΙ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Δεν είναι μόνο ο κόσμος που έχει «πάθια και καύμους» χωρίς τελειωμό, κατά τη φώκια του «κυρ Αλέξανδρου», αλλά και η γλώσσα στο στόμα και στην πέννα Νεολλήνων δημοσιογράφων (ή -νεοελληνικά «ρεπόρτερ» ή αγγλοπρεπέστερα-«ρεπόρτερς»). Κάποιες τέτοιες περιπτώσεις (μερικές τους πολύ διαδεδομένες) σταχυολογήσαμε κατά το φετινό καλοκαίρι.

Η πρόθεση «παρά» ως ά συνθετικό σήμερα δηλώνει την υπερβολή: παράπια (παραήπια) παρακοιμήθηκε. Γιατί θα πρέπει όμως το καθαρευουσιάνικο «παρευρέθη» να αποδοθεί «παραβρέθηκε»; Δεν υπάρχουν συνώνυμα ρήματα;

Η λέξη «ευάριθμος» (και «ευαρίθμητοι») δηλώνει όποιον μπορεί εύκολα να αριθμηθεί. Επομένως τον ολιγάριθμο και όμως κάποιον το χρησιμοποιούν με την έννοια του «πολύαριθμος».

«Ένός κακού δοθέντος μυρία (= άπειρα) έπονται», διότι «μύρια» είναι τα δέκα χιλιάδες, ενώ «μυρία» είναι τα άπειρα – όπως στην συγκεκριμένη φράση. Σήμερα βέβαια η λέξη «μύρια» δηλώνει τα άπειρα. Έτσι π.χ. λέμε «μύρια κακά».

Φαίνεται πως κατά την αντίληψη ορισμένων δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε την ακριβή σημασία και χρήση κάποιων λέξεων· μπορούμε επομένως να πούμε ότι: τα έργα... κωλυσιεργούν (!), ή ότι: όλα αυτά... μας αγανακτούν (sic).

Σπάνιο φαινόμενο δεν είναι και οι βαρβαρισμοί: έτσι έγινε λόγος για «υποτίμηση του ρούβλι»- αν και στην πραγματικότητα είχαμε και υποτίμηση ταυτόχρονα της ορθότητας.

Οι αντωνυμίες κανείς/καθείς ή κανένας/καθένας στη γενική σχηματίζονται κατά το αριθμητικό ένας (έτσι τουλάχιστον θέλουν και η Νεοελληνική Γραμματική των Μ. Τριανταφυλλίδη κλπ. και του Α. Τσοπανάκη): «κανενός» λοιπόν και «καθενός» π.χ. «του καθενός η κεφαλή» (Κρήτη), «κανενός δεν έχω την ανάγκη», κ.τ.ό.

Ρητά η Νεοελληνική Γραμματική (του ΟΕΔΒ), και η σχολική κι η μεγάλη θέλουν τα εθνικά ονόματα να γράφονται με κεφαλαίο (Έλληνας, Τούρκος) και τα παράγωγα επίθετα με μικρό: ελληνικός, τουρκικός κ.τ.ό. Στα σχολικά βιβλία συχνά και στις εφημερίδες συχνότερα τα ουσιαστικά αυτά διυτογραφούνται κατά την άποψη των διορθωτών. Όταν δηλ. χρησιμοποιούνται ως ουσιαστικά, γράφονται με κεφαλαίο π.χ. «οι Έλληνες αντέδρασαν...», ενώ όταν επέχουν θέση επιθετικού προσδιορισμού, γράφονται με μικρό, π.χ. «οι έλληνες ιστορικοί...». Η ορθογραφική όμως αυτή διάκριση προϋποθέτει ότι ο γράφων αναλύει ταυτόχρονα στο νου του συντακτικά τη φράση που γράφει· αλλά μπορούμε να ζητούμε (από τον μαθητή π.χ.) τέτοια ανάλυση; Προσωπικά, όταν γράφω, προσπαθώ να εκφράσω όσο γίνεται σαφέστερα ό,τι σκέπτομαι... και όχι να ασκηθώ στη συντακτική ανάλυση – και αυτό νομίζω πράττουν και οι αναγνώστες.

Θα κλείσουμε το άρθρο με κάποιους ξενισμούς· (είναι καλό να ξέρεις ξένες

γλώσσες, όχι όμως να ξεχάσεις τη μητρική σου). Ακούγεται συχνά η φρασεολογία: «ο Χ. ήταν πολύ (ή: τόσο) + (επιθ.) για να + (ρήμα)»: «Ήταν τόσο όμορφο τ' όνειρο για να κρατήσει» (από μετάφραση νουβέλας του Ε. Χεμινγκουάι, ΚΝΑ Α' Γυμν., 144). Η φράση όμως έτσι μεταφρασμένη καταντά δυσνόητη ή ανόητη· το νόημα δεν είναι ότι «το όνειρο ήταν τόσο όμορφο με σκοπό (: με αποτέλεσμα) να κρατήσει», αλλά το αντίθετο: «το όνειρο... ώστε να μην (μπορεί να) κρατήσει:» η β' πρόταση (απαρέμφατο στα αγγλικά) είναι σαφώς αρνητική: πιστεύω ότι η σωστότερη απόδοση αυτών των φρασεολογιών είναι: «ήταν τόσο (ωραίο το όνειρο), που να μην (κρατήσει)».

Θα τελειώσουμε με το πολυβασανισμένο «μαύρο πρόβατο» που στα αγγλικά δηλώνει τον «άσωτο γιο», τον «ανεπρόκοπο», το «όνειδος της οικογένειας». Επειδή οι απόγονοί μας δεν ήταν μορφωμένοι μεσοαστοί αλλά γεωργοί και ποιμένες, όταν κάποτε η προβατίνα τους γεννούσε κάποιο μαύρο αρνί, θεωρούσαν το γεγονός εξαιρετικό και καλότυχο· ήταν το «λαγιαρνί πού 'χε το χρυσό μαλλί», κατά το δημοτικό τραγούδι (λαγιαρνί < λάγιο αρνί· λάγιος = μαύρος, από το αρωμουνικό-κουτσοβλάχικο *laiû* ή *lae*). Η πρόληψη είναι πανάρχαια: τέτοιο αρνί χάρισε τον Θυέστη και τον Ατρέα (Ευριπ. Ιφ. Τ. 188, Ορέστ. 998), και από εκεί ξεκίνησαν τα δεινά των Ατρείδων, που δεν είχαν -κι αυτά- τελειωμό.

ΑΝΤ. Η. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ

BIBΛIOKΡΙΤΙΚΗ

Holton, D. Mackridge, P. Philippaki-Warbuton, I. (1997)

Greek: A Comprehensive Grammar of Language. Εκδ. Routledge, Λονδίνο, σελ. 519.

Τρεις λαμπροί επιστήμονες, δύο άγγλοι ελληνιστές και μια ελληνίδα καθηγήτρια γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο του Reading της Αγγλίας, συνέγραψαν στ' αγγλικά μια γραμματική της νεοελληνικής γλώσσας. Πρόκειται για την πιο πρόσφατη από τις προσπάθειες που γίνονται τα τελευταία χρόνια να γραφεί μια γραμματική της νεοελληνικής που να λαμβάνει υπόψη τις επιστημονικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών. Θυμίζω τη *Νεοελληνική Γραμματική* του Αγ. Τσοπανάκη (1994) και τη *Γραμματική της Νέας Ελληνικής* των Χρ. Κλαίρη - Γ. Μπαμπινιώτη (1996).

Το βιβλίο είναι χωρισμένο σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στη φωνητική, φωνολογία και τα συστήματα γραφής, το δεύτερο αναφέρεται στη μορφολογία, ενώ το τρίτο που είναι και το μεγαλύτερο, στη σύνταξη. Απροσδόκητα δεν υπάρχει βιβλιογραφία, παράλειψη θαρρώ των συγγραφέων.

Στον πρόλογο γίνεται μια κριτική των προηγούμενων γραμματικών και προσδιορίζονται τα όρια και οι στόχοι της δικής τους.

Στο πρώτο μέρος (σελ. 1-41) παρουσιάζεται με επιστημονική πληρότητα η φωνητική και φωνολογία της νεοελληνικής. Η περιγραφή γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι όλα κατανοητά όχι μόνο από τον ειδικό, αλλά από κάθε σχεδόν αναγνώστη.

Το δεύτερο μέρος (σελ. 43-184) πραγματεύεται τη μορφολογία. Και σ' αυτό η επιστημονικότητα συνδυάζεται με την απλότητα. Κάποιες επιμέρους παρατηρήσεις που θα μπορούσε να κάνει κανείς, όπως π.χ. στα επίθετα, δε μειώνουν την πληρότητα και σαφήνεια με την οποία παρουσιάζεται η μορφολογία της ΝΕ.

Το τρίτο μέρος (σελ. 185-486) αναφέρεται στη σύνταξη. Είναι το εκτενέστερο, αλλά κι αυτό ίσως που παρουσιάζει κάποια προβλήματα, που βέβαια σ' ένα βιβλίο αναφοράς, όπως αυτή η γραμματική, ίσως να μην ήταν δυνατόν ν' αποφευχθούν.

Το βιβλίο αποτελεί πραγματικά ό,τι καλύτερο έχει γραφεί τα τελευταία χρόνια. Ο γλωσσικός πλούτος, η υποδειγματική ταξινόμηση των γλωσσικών στοιχείων και η επιστημονικότητα που το χαρακτηρίζουν αποτελούν βοήθημα μοναδικό σ' όποιον ενδιαφέρεται για την ελληνική γλώσσα. Οι εκδόσεις Πατάκη ανέλαβαν την μετάφραση στα Ελληνικά. Ελπίζω αυτό να γίνει σύντομα.

ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΛΗΣ

685.97.41

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:

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

δρχ. 900