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:
Γιώργος Ανδρουλάκης
Τριανταφυλλιά Νατσιοπούλου
Σοφία Σιγανού-Φραγκούλη
Θανάσης Νάκας
Αγγελική Χρόνη
Χρίστος Παπαρίζος

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΟΓΔΟΟ. **48**

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 1999

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΟΓΔΟΟ. **48**

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 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 10α, 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

Αξιολόγηση και τεστομανία ..... σελ. 5
Γιώργος Ανδρουλάκης, Όψεις των σχέσεων μεταξύ της γλώσσας και βίας: μια εισαγωγική κοινωνιογλωσσική προσέγγιση ..... » 7
Τριανταφυλλιά Νατσιοπούλου, Το παιδικό βιβλίο για παιδιά ηλικίας 1-7 ετών και η συμβολή του στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας ..... » 23
Σοφία Σιγανού-Φραγκούλη, Ποίηση και προσχολική εκπαίδευση: Πραγματικότητα και προοπτικές ..... » 32
Θανάσης Νάκας, Λεξική και φραστική επανάληψη / επαναδίπλωση ..... » 46
Αγγελική Χρόνη, Η εξέλιξη των φωνών στα Ελληνικά. Αναφορά στα αρχαία Ελληνικά, στην κοινή Ελληνιστική και στα νέα Ελληνικά . » 56
Χρίστος Παπαρίζος, Η περίληψη στο δημοτικό ..... » 75
Γλωσσολογικά σημειώματα ..... » 79

48. ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΟΓΔΟΟ-ΑΝΟΙΞΗ 1999

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΤΕΣΤΟΜΑΝΙΑ

Η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί συστατικό στοιχείο στη διαδικασία της μάθησης. Μ' αυτή διαπιστώνεται από τη μια ο βαθμός κατάκτησης της γνώσης που προσφέρθηκε στους μαθητές κι από την άλλη εμπεδώνεται περισσότερο η γνώση. Ταυτόχρονα η αξιολόγηση γίνεται κίνητρο στο μαθητή για περαιτέρω μελέτη. Το είδος των ασκήσεων (tests) με τις οποίες αξιολογούνται οι μαθητές βρίσκεται ή πρέπει να βρίσκεται σε απόλυτη συνάφεια με τη διδακτική μεθοδολογία, γιατί οδηγούν στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων του νου (απομνημονευτική, κριτική ικανότητα κ.α.). Το κύριο όμως βάρος στη διαδικασία της μάθησης πέφτει στη διδασκαλία και στην καθημερινή επικοινωνία δασκάλου-μαθητή μέσα και έξω από την τάξη. Η αξιολόγηση, προφορική και γραπτή, αποτελεί βασικό, αλλά όχι το κύριο στοιχείο. Κι είναι αλήθεια ότι τόσο ο τρόπος με τον οποίο μέχρι τώρα γινόταν η αξιολόγηση όσο και το είδος των ασκήσεων (tests) δεν ασκούσαν παρά μόνο την ικανότητα της απομνημόνευσης. Χρειαζόταν μια αλλαγή, για να βελτιωθεί η κατάσταση. Και η αλλαγή ήρθε μέσα από τη μεταρρύθμιση. Αλλά αντί να βελτιώσει, φοβούμαι πως επιδείνωσε την κατάσταση. Μετακινήθηκε το βάρος της διαδικασίας της μάθησης από τη διδασκαλία στην αξιολόγηση ή καλύτερα στη γραπτή εξέταση. Μια τεστομανία έχει καταλάβει τα Λύκεια. Οι καθηγητές αντί να διδάσκουν βάζουν γραπτά ολιγόλεπτα η ωριαία ή τρίωρα διαγωνίσματα. Το Λύκειο έχει μεταβληθεί σε κέντρο γραπτών εξετάσεων, για να προετοιμαστούν, υποτίθεται, οι μαθητές για τις εξετάσεις εισαγωγής στα ΑΕΙ. Το γραπτό διαγώνισμα τείνει να αναχθεί στη βασική φιλοσοφία του Λυκείου. Κι η ζωντανή επικοινωνία μαθητή-καθηγητή τείνει να εξαφανιστεί. Οι μαθητές τρέχουν από το σχολείο στο φροντιστήριο, για να προλάβουν να γράψουν, διαγωνίσματα, (tests), ν' ασκηθούν σ' αυτά.

Όσον αφορά τα γλωσσικά μαθήματα (ΑΕ, ΝΕ) μπορεί να πει κανείς ότι ο νέος τύπος των ασκήσεων που δίνονται στα διαγωνίσματα δεν καλλιεργεί τις ικανότητες που ορίζονται ως στόχοι των μαθημάτων, αλλά την ικανότητα ν' απαντούν οι μαθητές στο συγκεκριμένο τύπο ασκήσεων, ανεξάρτητα από τους σκοπούς των μαθημάτων.

Καιρός είναι, πριν στραβώσει το κλίμα, να κατεβάσουν οι ταγοί της μεταρρύθμισης «την αξιολόγηση» από τη κορυφή στη φυσιολογικής της θέση. Η αξιολόγηση είναι ένα μέσο, όχι ο σκοπός του σχολείου.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

ΓΛΩΣΣΑ, ΤΕΥΧΟΣ 48, ΑΝΟΙΞΗ 1999

Γιώργος Ανδρουλάκης
Διδάκτωρ Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Paris 7
Διδάσκων στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΒΙΑΣ: ΜΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Εισαγωγή

Η μελέτη της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ της γλώσσας και της βίας είναι από τα πεδία της κοινωνιογλωσσολογίας που παρουσιάζουν ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον, απαιτώντας, παράλληλα, πολυπρισματική προσέγγιση. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζουμε ορισμένα ζητήματα / ερεθίσματα, προς διάφορες κατευθύνσεις: η γλώσσα που οδηγεί στη βία, ο «βιασμός» της γλώσσας, γλώσσες και γλωσσικός ηγεμονισμός, λεκτική βία στο σχολικό περιβάλλον.

1. Βία, επικοινωνία και γλώσσα

Το πρωτογενές ερώτημα της επιστημονικής ενασχόλησης με τη βία, το οποίο σχετίζεται με την πηγή της (συνοψίζοντας και απλοποιώντας: «η βία είναι έμφυτη στον άνθρωπο ή αποτελεί προϊόν και μέρος κοινωνικών διεργασιών;») δεν έχει απαντηθεί με ομόφωνο τρόπο. Αντίστοιχα, δεν υπάρχει συμφωνία (επι)κοινωνιολόγων και γλωσσολόγων για τη φύση της σχέσης και την αλληλεπίδραση μεταξύ της βίας και της γλωσσικής επικοινωνίας.

Παρ' ότι είναι εύκολο, με την εμπειρική γνώση μας για την ανθρώπινη επικοινωνία, να διαπιστώσουμε το φαινόμενο της λεκτικής βίας, μπορούμε, με εύλογα για κάθε περίπτωση επιχειρήματα, να υποστηρίξουμε δύο θέσεις φαινομενικά αντικρουόμενες:

α) η γλώσσα εμπεριέχει και παρέχει το γλωσσικό υλικό που συνιστά τη μαγιά της λεκτικής βίας και επιθετικότητας,

β) η γλωσσική επικοινωνία είναι το αντίδοτο των βίαιων κοινωνικών και διεπιδρασιακών σχέσεων.

Πρόκειται για δύο θέσεις διαφορετικής χρονικής και αιτιακής τάξης, που απλώς επιβεβαιώνουν το συνεχές μεταξύ γλώσσας και βίας. Η γλώσσα που χρησιμοποιούμε επηρεάζει τη σύλληψη και την αντίληψή μας για τη βία, αλλά είναι και ο αντικατοπτρισμός της.

2. Τυπολογία των σχέσεων βίας και γλώσσας

Απαραίτητη είναι, καταρχάς, μια διευκρίνιση για την προαναγγελθείσα «πολυπρισματικότητα» και μια επακόλουθη μεθοδολογική διάκριση. Θα ήταν χρήσιμο να διακρίνουμε:

α) «γλωσσική (ή λεκτική) βία», δηλαδή τη βίαιη γλωσσική συμπεριφορά, τη βία «μέσω της γλώσσας»,

β) το «βιασμό της γλώσσας», τη βία «προς τη γλώσσα», με την οποία γενικά νοείται η «συρρίκνωση» ή «φθορά» μιας γλώσσας μέσα από την καθημερινή χρήση της, και

γ) «γλωσσολογική βία», τη βία «μέσα στη γλώσσα», με την οποία εννοούμε πτυχές της γλωσσικής παραγωγής που δεν περιγράφονται επαρκώς από τις κλασικές γλωσσολογικές θεωρίες.

Ας δούμε τώρα συνοπτικά τις εκδηλώσεις αυτών των τριών διαφορετικών φαινομένων, πριν περάσουμε σε μιαν επισκόπηση των «βίαιων» σχέσεων μεταξύ γλωσσών και της παρουσίας της λεκτικής βίας στο σχολείο.

2.1. Γλωσσική (ή λεκτική) βία

Η συχνότερη και εμφανέστερη εκδήλωση λεκτικής βίας είναι η *χρήση ύβρεων και χυδαίων λέξεων*. Είναι γεγονός ότι υπάρχει, ως ένα βαθμό, σε κάθε γλωσσική κοινότητα συναίνεση για το ποιες λέξεις θεωρούνται *«βρισιές»*. Όμως, είναι κοινοτοπία η διαπίστωση ότι δεν έχει ίσως τόσο σημασία τι λέμε, ποια λέξη ή έκφραση χρησιμοποιούμε, αλλά ο τόνος και ο τρόπος με τους οποίους την εκφέρουμε. Μια απλή κοινωνιογλωσσική παρατήρηση της γλωσσικής συμπεριφοράς φανερώνει ότι η συχνότητα (στον προφορικό λόγο ιδιαίτερων ομάδων ομιλητών) μιας χυδαίας λέξης ή βρισιάς όπως «μαλάκας» (χρησιμοποιούμενης π.χ. από την πένα του γελοιογράφου Κυρ), ή μιας χυδαίας φράσης όπως «γαμώ το» (εκφερόμενης π.χ.

από τα χείλη της ολυμπιονίκη Πατουλίδου) συνδέεται με μια διαδικασία μεταβολής του σημασιολογικού φορτίου της λέξης ή της φράσης αυτής. Επομένως, η ταύτιση ορισμένων χυδαίων λέξεων και φράσεων (ή απαγορευμένων ή «λέξεων-ταμπού»[1]) ως τέτοιων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη χρήση τους και από το ύφος των ομιλητών.

Θα είχαμε την τάση να συνδυάσουμε τον όρο «λεκτική επίθεση» (οιονεί συνώνυμο του «λεκτική βία») με την *εκφορά φράσεων με βίαιο ή εχθρικό επιτονισμό*, δηλ. ρυθμό και τόνο προφορικής ομιλίας, ακόμη κι αν οι εκφερόμενες φράσεις δε συγκαταλέγονται σ'αυτές που η συγχρονία μιας γλώσσας κατατάσσει ως απαγορευμένες ή υβριστικές. Άλλωστε το έργο του γλωσσολόγου στον τομέα αυτόν είναι ιδιαίτερα λεπτό και ολισθηρό και δε χρειάζεται να αναφερθούμε διεξοδικά στον πρόσφατο πόλεμο εντυπώσεων γύρω από ένα λήμμα του λεξικού Μπαμπινιώτη, για να το αντιληφθούμε.

Ο προϋποτιθέμενος, σε μια τέτοια συζήτηση, διαχωρισμός ανάμεσα σε «καλές» και «κακές» λέξεις, αλλά και σε «καλό» και «κακό» ύφος ομιλίας είναι, από γλωσσολογική σκοπιά, σχετικός και πιο δυσχερής απ' όσο φανταζόμαστε. Είναι γνωστό το πείραμα του φωνητικού-γλωσσολόγου I. Fonagy που, χρησιμοποιώντας την ομιλία ενός επιστήμονα και τον επιθετικό λόγο ενός εξτρεμιστή πολιτικού στην ουγγρική γλώσσα, απέδειξε πως όσοι δε μιλούν ουγγρικά προσλαμβάνουν γενικά ως «πιο εχθρικό» τον επιτονισμό του επιστήμονα.

Ο συνδυασμός της γλωσσικής βίας με τη *νομιμότητα* σε μια κοινωνία είναι ενδεικτικός, αλλά όχι αποδεικτικός για την πρόσληψη του φαινομένου που μας απασχολεί εδώ. Αδικήματα που σχετίζονται με τη γλωσσική βία είναι η «λόγω εξύβριση» και η «δυσφήμιση». Ο ελληνικός Ποινικός Κώδικας (άρθρα 3/61 και 3/62) συνδέει τα αδικήματα αυτά με την προσβολή της τιμής και της υπόληψης του θιγόμενου πολίτη, γεγονός που σχετικοποιεί («νομικοποιεί» θα λέγαμε) σε μεγάλο βαθμό τους ορισμούς τους.

Πάντα από νομική, αλλά και κοινωνική άποψη, η ποινικοποίηση της γλωσσικής βίας στις σύγχρονες κοινωνίες πρέπει να εκληφθεί όχι ως περιστολή, αλλά μάλλον ως περιφρούρηση του συνταγματικά κατοχυρωμένου δικαιώματος της ελευθερίας στην έκφραση. Η διαφύλαξη της *γλωσσικής ελευθερίας* νοείται ως παράλληλη με την επαγρύπνηση για φαινόμενα κατάχρησής της, κυρίως από ακραίες πολιτικο-κοινωνικές ομάδες και οργανώσεις.

Μια άλλη μορφή γλωσσικής βίας, λιγότερο εμφανής και άμεση, συχνά όμως περισσότερο διεισδυτική, είναι η *ειρωνεία*, ενώ αμεσότερα συνδεδε-

μένη με την έμπρακτη βία (χειροδικία κ.ο.κ.), είναι η *απειλή*. Με μια ευρύτερη έννοια, στη λεκτική βία θα μπορούσαν να ενταχθούν η *διάδοση φημών*, η *σκανδαλοθηρία* ή ακόμη το *κουτσομπολιό* και τα *ανέκδοτα* με θέμα συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού (ξανθές γυναίκες κτλ.) και, σε ένα μέρος της τουλάχιστον, η *μαγεία*. Πρόσφατα, με πεδίο τα σύγχρονα μέσα τηλεπικοινωνίας έχουν αναπτυχθεί καινοφανείς εκδηλώσεις γλωσσικής βίας, όπως οι *τηλεφωνικές φάρσες και υποκλοπές* ή η ανταλλαγή και *έκθεση χυδαιοτήτων* που έχουν λάβει μεγάλη έκταση στο *internet*.

Καταλήγοντας, τονίζουμε ότι η γλωσσική βία είναι βία και πρέπει να τη θεωρούμε ως τέτοια. Πρόκειται, τελικά, για ένα ενδιάμεσο στάδιο, μεταξύ της οργής, που είναι ένα αναπόφευκτο φαινόμενο σε καταστάσεις έντασης και αντιπαράθεσης (για επίλυση προβλημάτων ή για προσωπικές διαφορές) και της έμπρακτης, υπερ-λεκτικής, φυσικής βίας. Το σχήμα:

οργή → λεκτική βία → φυσική βία

εμφανίζεται να περιγράφει με όλο και μεγαλύτερη επιτυχία μορφές της κοινωνικής διεπίδρασης στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, που αναπτύσσονται με ένα ενδογενές πρόβλημα βίας. Η ταχεία αστικοποίηση των τελευταίων δεκαετιών, η εξέλιξη των τάξεων προς μια δυϊκή κοινωνία (πλούσιων – φτωχών), τα γκέτο, η ανεργία και η μισαλλοδοξία, που προέρχεται από στενόμυαλες κοινωνικές και ηθικές θεωρήσεις, οδηγούν σε μια δομική βία εναντίον των αδυνάτων: γυναικών (σεξισμός και λεκτική βία συνδέονται άμεσα, ενώ αναπτύσσεται παράλληλα το γυναικείο γλωσσικό κίνημα, με στόχο να καταργηθούν οι ανδροκρατούμενοι γλωσσικοί τύποι[2]), φτωχών, νέων, μειονοτήτων.

Είναι απολύτως φυσιολογικό η λεκτική βία να απεικονιστεί και σε σύγχρονες εκδηλώσεις τέχνης της κοινωνίας μας. Έτσι, στον *κινηματογράφο* (σε ταινίες σκηνοθετών όπως ο Πέκινπα, ο Σπάικ Λι, ο Κασοβίτς και ο Ταραντίνο) και στο *θέατρο* (σε έργα συγγραφέων όπως ο Μάμετ, ο Σέπαρντ ή και ο Βάτσλαβ Χάβελ[3]) χαρακτήρες ηρώων δημιουργούνται, εκφράζονται, καταπιέζονται και καταστρέφονται μέσω της γλώσσας που οδηγεί στη βία.

2.2 Ο βιασμός της γλώσσας

2.2.1. Γλώσσα των νέων και μύθοι

Ο όρος «βιασμός της γλώσσας» έχει γίνει, ατυχώς κατά τη γνώμη μας,

του συρμού τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, για να περιγράψει την, αποκλίνουσα από τη «νόρμα», γλωσσική παραγωγή κοινωνικών ομάδων, ιδιαίτερα τη *γλώσσα των νέων*, και με όρους γλωσσικού συστήματος την *εισροή μεγάλου αριθμού δανείων* από ξένες γλώσσες, κυρίως τα αγγλικά.

Χωρίς να αμφισβητούμε την αξία της γλωσσικής καλλιέργειας, που συνδέεται στενά με την εκφραστική δυνατότητα του ομιλητή και, είτε το θέλουμε είτε όχι έχει και κοινωνικό αντίκτυπο, η συλλήβδην καταδίκη της γλωσσικής συμπεριφοράς ολόκληρης κοινωνικής ομάδας ή και γενιάς ομιλητών (με αφορισμούς του τύπου «αφελληνισμός», «αλαλία» κτλ.) φαίνεται αστήρικτη γλωσσολογικά. Η γλώσσα δεν μπορεί να κριθεί ως επαρκής ή όχι παρά μόνο ως προς τη λειτουργικότητά της ως οργάνου επικοινωνίας. Οι μαρτυρίες των ίδιων των νέων και η ενεργητική, συμμετοχική παρατήρηση κοινωνιογλωσσολόγων ερευνητών δε φανερώνουν ιδιαίτερο επικοινωνιακό πρόβλημα μεταξύ των νέων[4]. Όσο για την επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, το «χάσμα των γενεών» ήταν πάντα και γλωσσικό. Η γλώσσα των νέων καλείται να ανταποκριθεί στη διαμορφωνόμενη σήμερα πραγματικότητα και να υποστηρίξει τις σύγχρονες ανάγκες έκφρασης ενός κόσμου, όπου η εικόνα και η τεχνολογία κατέχουν κυρίαρχη θέση.

Γίνεται ακόμη λόγος για τη *λεκτική βία των νέων* ως απόρροια συχνά της, προς απόδειξη και όχι αυταπόδεικτης, ένδειάς τους. Εντοπίζονται μάλιστα και ως πιθανά αίτια του φαινομένου τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα των νέων. Είναι αλήθεια, για παράδειγμα, ότι πολλά μουσικά συγκροτήματα (από σκηνές όπως η rap και το heavy metal) με *σκληρούς στίχους* βρίσκουν απήχηση στα νέα παιδιά. Και εδώ όμως επιβάλλεται ψυχραιμία στην αντιμετώπιση του θέματος και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Άλλωστε, το φαινόμενο δεν είναι σημερινό: στίχοι του τύπου: «Father ?/ Yes, son ? / I want to kill you / Mother I want to screw you » δεν προέρχονται από τους τωρινούς Public Enemy λ.χ., αλλά από διασημότερα συγκροτήματα άλλων δεκαετιών και προηγούμενων γενιών[5].

Σε τελική ανάλυση, έχουμε την εντύπωση ότι περισσότερη ή ισοδύναμη τουλάχιστον λεκτική βία αντιπροσωπεύουν οι εκκλήσεις – πολεμικές κραυγές για «σωτηρία, σταυροφορία, πανστρατιά κ.τ.ό.»[6] υπέρ της γλώσσας, παρά η ίδια η γλωσσική παραγωγή των νέων. Θεμιτή η ευαισθησία για διαφύλαξη αξιών της γλώσσας μας στις οποίες εδράζονται και αξίες του πολιτισμού μας, η ίδια όμως ευαισθησία θα μπορούσε να εμφανίζεται και σε άλλους τομείς, όπου με καθαρά κοινωνιογλωσσικά εργαλεία θα μπο-

ρούσαμε να διαγνώσουμε σημάδια τέτοιου «βιασμού» της γλώσσας.

2.2.2 Κοινωνικές εκδηλώσεις περιοριστικής μεταχείρισης της γλώσσας

Έχοντας ήδη υποστηρίξει ότι ο διάχυτος όρος «βιασμός» μάς φαίνεται υπερβολικός ή, σε κάθε περίπτωση, συνοδευόμενος από αρνητικά και ανεπιθύμητα υπονοήματα, μπορούμε να αναφερθούμε επιγραμματικά σε άλλες εκδηλώσεις, όπου οι γλωσσικές λειτουργίες ακολουθούν μονοδρόμους ή καταλήγουν σε αδιέξοδα.

Ο *κρατικός μηχανισμός*[7], στην ανελαστική, δυσκίνητη και συντηρητική εκδοχή του, αλλά και όσοι αντιγράφουν τέτοιες μεθόδους, επιβάλλουν περιορισμούς στη γλώσσα. Τέτοιοι είναι:

— Η *λογοκρισία* στην τέχνη, στην τέχνη του λόγου (λογοτεχνία) και στην έκφραση του λόγου γενικότερα.

— Η *γραφειοκρατία*, που πέρα από τη γενική σημασία της (σχολαστική και αργή διεκπεραίωση εργασιών), αντικατοπτρίζεται και στη γλώσσα, με προσκόλληση σε ξεπερασμένες γλωσσικές μορφές, που καταντούν κάποτε και για μερίδα ομιλητών ακατανόητες (πβ. τις μετοχές σε δημόσια έγγραφα, όπως «υπογεγραμμένος», «δηλών», «παραδούς» ή την ιδιότυπη καθαρεύουσα των παραγγελμάτων του στρατού).

— Η *επιβολή* μιας επίσημης, σχολικής παραλλαγής ως «νόρμας»[8].

— Η *«ξύλινη γλώσσα»* που χρησιμοποιείται συχνά από φορείς εξουσίας, μια γλώσσα χαμηλής πληροφορητικότητας, χωρίς ουσιαστικό νόημα[9].

Περιοριστικές, «εκβιαστικές» χρήσεις της γλώσσας έχουμε και σε γλωσσικούς τομείς, με ειδικούς στόχους. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

- Τη *γλώσσα της διαφήμισης*, που χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα, συγκαλυμμένη (εκτεταμένη χρήση προστακτικής και β' προσώπου της προσωπικής αντωνυμίας και των ρημάτων, σε συνδυασμό με υπονοήματα, π.χ. «Κάντε τη δική σας») ή όχι («Όλοι κερδίζουν, αυτός θα μείνει απ' έξω;») και δημιουργικότητα πέρα από την καθιερωμένη γλώσσα[10] (π.χ. «καρτοκινητή τηλεφωνία»), η οποία μάλιστα προβάλλεται (π.χ. «ΔΙΝΑΜΗ: οι πρώτοι δεν ακολουθούν κανόνες, τους φτιάχνουν»).
- Τη *γλώσσα του χιούμορ*, που δίνει έμφαση στην παρωδία, αλλά και σε απαγορευμένα σημασιολογικά και πραγματολογικά πεδία, όπως η σεξουαλική πράξη[11], ο θάνατος, η θρησκεία[12].
- Τη *γλώσσα των σπορ*, όπως παρουσιάζεται στο λόγο ραδιο- ή τηλεσχολιαστών και στον αθλητικό τύπο, με μεταφορές και παρομοιώσεις συχνά πολεμικού τύπου[13] (π.χ. «μας έσφαξε με το βαμβάκι», «έφυγε

σαν το βέλος στον αιφνιδιασμό», «το ρόπαλο το κρατούσε η Α.Ε.Κ.» κλπ.).

2.3 Βία[14] *μέσα και γύρω από το σύστημα της γλώσσας*

Οι γλωσσολογικές θεωρίες, πασχίζοντας ακόμη να απαλλαγούν από την επιρροή του Saussure, ιδρυτή της σύγχρονης γλωσσολογίας που ορίζει ως αντικείμενο της γλωσσολογίας το σύστημα της γλώσσας (langue), σπάνια ασχολούνται με ορισμένα φαινόμενα της ομιλίας (parole). Η κοινωνιογλωσσολογία, αλλά και η πραγματολογία με την ανάλυση της ομιλίας, είναι κλάδοι της γλωσσολογίας που στρέφουν την προσοχή τους σε φαινόμενα παραμορφωτικά, όχι όμως και αθέμιτα ή απαγορεύσιμα, του συστήματος, όπως:

- Τα *λογοπαίγνια*: στηριζόμενα στην εγγύτητα της μορφής, μειώνουν τις σημασιολογικές αποστάσεις μεταξύ λεξημάτων (π.χ. έγκαιρος – έγκυρος στο «για την έγκαιρη και έγκυρη πληροφόρησή σας», χάλι – χαλί στο «μου έκανε το χαλί χάλι», για να μη μιλήσουμε για ευκαιριακά και α-σημασιολόγητα τύπου: «Πέπη – πρέπει»...).
- Οι *μεταφορές*: δεν μπορούμε να φανταστούμε μια γλώσσα που να λειτουργεί μόνο κυριολεκτικά. Από την άλλη, θεωρητικά, οι μεταφορές (και τα άλλα εκφραστικά σχήματα) μπορούν να διαστείλουν όλες τις φράσεις της γλώσσας και να προκαλέσουν χάος ως προς την περιγραφή των πιθανών και αποδεκτών σημασιολογικών σχέσεων[15] (π.χ. αν η μεταφορά «το χώμα βάφτηκε κόκκινο» καθιερώνεται ως αποδεκτή, πώς θα χαρακτηρίζαμε, σε συγκεκριμένο περιβάλλον, τις: «το χώμα μάτωσε» ή «το χώμα αιμορραγεί» ή ακόμη «το χώμα έχει ομάδα αίματος ΑΒ»;).
- Τα *ρητορικά σχήματα*, κυρίως ο ευφημισμός (π.χ. «ιερόδουλος» αντί «πόρνη»), επίσης δεν είναι εύκολα προβλέψιμα και περιγράψιμα, αν τα θεωρήσουμε στο επίπεδο της ομιλίας.
- Ο «*εκχυδαϊσμός*» λέξεων, φαινόμενο που μπορεί να αναλυθεί είτε ως αντίστροφο είτε ως συμπληρωματικό του ευφημισμού, όπου η σημασία μιας λέξης στενεύει, καθώς μία πλευρά της, συνδεόμενη με «απαγορευμένα» υπονοήματα, τείνει να κυριαρχήσει. Το φαινόμενο εκδηλώνεται σήμερα για λέξεις – εκφράσεις όπως «πηδάω», «χύνω» ή «το κάνω» που κοντεύουν να χάσουν τα άλλα νοήματα και υπονοήματά τους, διατηρώντας μόνο τα σεξουαλικά[16].

Η *λογοτεχνία*, τέλος, είναι ένα μεγάλο πεδίο υπέρβασης των καθιερωμένων δομικών σχημάτων της γλώσσας και, μ'αυτή την έννοια, πεδίο άσκησης πίεσης στους κανόνες του συστήματος[17].

Ως παράδειγμα επιμέρους εκδήλωσης της «βίας» που ασκείται μεταξύ γλώσσας και λογοτεχνίας, μπορούμε να θεωρήσουμε την *ομοιοκαταληξία* στην ποίηση. Η ομοιοκαταληξία αποτελούσε για αιώνες αναπόσπαστο μέρος και απαρέγκλιτο κανόνα της συγγραφής ποιημάτων ή και της δημιουργίας προφορικών τραγουδιών, δεσμεύοντας τους λογοτέχνες σε ορισμένα πρότυπα και περιορίζοντας τις λεκτικές επιλογές τους. Για όλο αυτό το διάστημα, πάντως, η προσαρμοστικότητα του ποιητή σ'ένα μοντέλο (π.χ. το δεκάστιχο, το σονέτο κ.ά.) και η τήρηση των ομοιοκαταληκτικών δομών εθεωρείτο ένδειξη λογοτεχνικής επιδεξιότητας. Από το 19ο αιώνα, η ποίηση αρχίζει να ξεπερνά την υποχρέωση της ομοιοκαταληξίας και εμφανίζεται ο «ελεύθερος στίχος». Το έργο ποιητικών μορφών, όπως ο Baudelaire, σημαδεύεται από την πάλη ανάμεσα στη συμμόρφωση στα υπάρχοντα πρότυπα και στην παραβίασή τους, αλλά και στην πρόσληψη αυτής της βίας[18].

Συμπερασματικά, αν το σχήμα της βίας γενικά είναι, κατά το σύγχρονο Γάλλο φιλόσοφο Helder Camara:

καταπίεση – αντίσταση – καταστολή,

για τη γλωσσολογική «βία» το σχήμα αυτό ανατρέπεται και παίρνει τη μορφή:

καταπίεση – αντίσταση – ελευθερία.

3. Βία και γλώσσες

3.1 Για την παγκόσμια γλωσσική κυριαρχία

Η *γλωσσική διαφοροποίηση*, η ύπαρξη δηλαδή τόσων και τόσο διαφορετικών γλωσσών στον κόσμο, απασχόλησε τον άνθρωπο, όχι μόνο ως προς τη γένεσή της (με πρώτη απόπειρα θρησκευτικής εξήγησης, το μύθο της Παλαιάς Διαθήκης για τον πύργο της Βαβέλ), αλλά και ως προς την ιεραρχία της.

Η ανθρώπινη ιστορία έχει σημαδευτεί από αγώνες και πολέμους μεταξύ λαών, πολλοί από τους οποίους είχαν ως επίκεντρο την *επιβολή μιας γλώσσας* και (με δεδομένη την αλληλεξάρτηση των δύο) ενός πολιτισμού. Μετά την παγκόσμια πολιτιστική *κυριαρχία της ελληνικής* στην κλασική

και την αλεξανδρινή περίοδο, η *αντιπαράθεση ελληνικής – λατινικής* χωρίζει για αιώνες τη Δυτική από την Ανατολική Ευρώπη. Και όταν, στα τέλη του 15ου αιώνα, αναδύεται η πρώτη επίσημη εθνική γλώσσα, η Καστιλιάνικη, αυτό συμβαίνει επειδή «η γλώσσα πάντοτε συνόδευε την πολιτική ισχύ»[19] και ενώ ο Κολόμβος ετοιμάζεται να γιγαντώσει το βασίλειο της Ισαβέλλας.

Η λάμψη μιας γλώσσας έξω από τα σύνορα του κράτους, όπου αποτελεί τη μητρική, στηρίζεται πάντοτε σε στρατιωτική και πολιτική υπεροχή. Τέτοια θα είναι η περίπτωση της γαλλικής κατά το β' μισό του 17ου και τον 18ο αι. Το 19ο αιώνα η αφύπνιση της εθνικής ταυτότητας συνοδεύεται από την καθιέρωση των περισσότερων εθνικών γλωσσών της Ευρώπης. Το α' μισό του 20ου αι. χαρακτηρίζεται από την επέκταση της γερμανικής σε βάρος σλαβικών και βαλτικών γλωσσών, ενώ το β' μισό από:

α) τους αγώνες κατά της (και γλωσσικής) αποικιοκρατίας στον τρίτο κόσμο: όμως, η γλωσσική κατάσταση στα νέα κράτη που προκύπτουν είναι τόσο πολύπλοκη, που οι αποικιακές γλώσσες διατηρούνται συχνά ως επίσημες. Και από:

β) την ακαταμάχητη, απ' ό,τι δείχνει μέχρι σήμερα, άνοδο της αγγλοαμερικανικής γλώσσας και κουλτούρας[20].

Τα τελευταία χρόνια, μετά την κατάρρευση των σοσιαλιστικών καθεστώτων, οι διαμάχες και οι πόλεμοι στον κόσμο μας ξαναγίνονται πολύ περισσότερο γλωσσικοί, πολιτιστικοί και θρησκευτικοί και λιγότερο οικονομικοί και πολιτικοί. Η γλώσσα εξακολουθεί να αποτελεί στήριγμα της κρατικής υπόστασης: η άλλοτε ενιαία «σερβοκροατική» γλώσσα, φερ' ειπείν, διασπάται σε σερβική και κροατική, επιβεβαιώνοντας το απόφθεγμα «γλώσσα είναι μία διάλεκτος με στρατό, ναυτικό και αεροπορία». Με ανάλογο τρόπο, ξαναγίνεται εθνική γλώσσα η λετονική, έχοντας αντέξει στην πίεση της ρωσικής και της πολωνικής, που με τη σειρά της αντιστάθηκε στη γερμανική. Ή ακόμη στην Ασία, δύο πολύ κοντινές γλώσσες απομακρύνονται συστηματικά, λόγω των πολιτισμικών-θρησκευτικών διαφορών των λαών τους: η Ουρντού (Πακιστάν) δανείζεται λέξεις μόνο από την αραβική, η Χίντι (Ινδία) μόνο από τη Σανσκριτική.

Πάντως, ιστορικά σταθερή παραμένει η τάση των κυρίαρχων γλωσσών – πολιτισμών να καταπιέζουν τους μειονοτικούς. Πέρα από τη γλωσσική διαδικασία του δανεισμού και της εναλλαγής κωδίκων μεταξύ δύο γλωσσών, που καταλήγει πολλές φορές σε συρρίκνωση μιας γλώσσας ή και σε

εξαφάνιση («γλωσσικό θάνατο»[21]), πληθυσμοί που μιλούν μειονοτικές γλώσσες σε μια χώρα[22] συχνά αντιμετωπίζονται μόνο ως πολιτικές – εθνικές μειονότητες και οι γλώσσες τους διώκονται (με νόμους καταστολής: απαγόρευση διδασκαλίας και δημόσιας χρήσης κλπ.).

3.2 Γλωσσική ισχύς και ελληνική γλώσσα

Σημειώσαμε ήδη πιο πάνω (2.2.1) τον προβληματισμό που επικρατεί (ή τουλάχιστον εκδηλώνεται) τα τελευταία χρόνια για τη «φθορά» και το *μέλλον της ελληνικής γλώσσας*, με αφορμή συνήθως το μεγάλο δανεισμό λέξεων από την αγγλική. Καταρχήν, έστω κι αν η γλωσσολογία έχει αποδείξει ότι τυπολογικά δεν υπάρχουν ανώτερες και κατώτερες, πλούσιες και φτωχές γλώσσες, η παρακμή ή η διατήρηση μιας γλώσσας εξαρτάται από την *ισχύ* της[23] κι αυτή με τη σειρά της ορίζεται με μία σειρά από κριτήρια, όπως:

- Αριθμός ομιλητών και διασπορά της γλώσσας στον κόσμο,
- Οικονομική ισχύς των κρατών όπου ομιλείται η γλώσσα ως επίσημη,
- Δυνατότητα άσκησης πολιτικής πίεσης και πολεμικής βίας,
- Χρήση της ως διεθνούς γλώσσας και διδασκαλίας της ως ξένης,
- Πολιτιστικό κύρος και πνευματική επιρροή.

Είναι φανερό ότι, υστερώντας η ελληνική συγκριτικά με άλλες γλώσσες στα περισσότερα από τα παραπάνω κριτήρια, μόνο με την εστίαση της προσπάθειας και της προσοχής στα δύο τελευταία έχει πιθανότητες να υποστηριχθεί ουσιαστικά.

Από κοινωνιογλωσσολογική σκοπιά, η περίοδος που διανύουμε δεν είναι η προβληματικότερη και η δυσχερέστερη που έχει γνωρίσει η γλώσσα μας. Το *γλωσσικό ζήτημα*, που πυροδότησε και επεισόδια φυσικής βίας, όπως τα Ευαγγελικά και τα Ορεστειακά στις αρχές του 20ου αιώνα, έχει κλείσει οριστικά υπέρ της δημοτικής.

Όσο για το *δανεισμό*, αυτός αποτελεί διαχρονικά την προφανέστερη και συνηθέστερη εκδήλωση της επαφής γλωσσών. Δεν αντιμετωπίζεται με γλωσσιστικά επιχειρήματα και με γλωσσική ξενοφοβία, αλλά με συντονισμένες επιστημονικές και κοινωνικές προσπάθειες. Μήπως, π.χ., είναι καιρός να λειτουργήσουν οι επιτροπές για κάθε επιστημονικό τομέα, με συμμετοχή ειδικών και γλωσσολόγων, οι οποίες έχουν προταθεί κατά καιρούς[24];

4. *Βία, γλώσσα και σχολείο*

4.1. Γλωσσικό μάθημα και παιδαγωγική βία

Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται ακόμη και σήμερα το γλωσσικό μάθημα στο σχολείο, παρά τα επιφυλακτικά βήματα προόδου που έχουν σημειωθεί μετά την τελευταία αλλαγή των σχολικών βιβλίων τη δεκαετία του 1980 (και εν αναμονή των νέων που πρόκειται να τα αντικαταστήσουν), υποφέρει από ορισμένες βασικές *αντινομίες*, που το απομακρύνουν από τη γλωσσική πραγματικότητα. Πρόκειται για διπλή βία[25]: εναντίον της γλώσσας και των ίδιων των στόχων του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και εναντίον του ενδιάφεροντος, της κινητοποίησης και της δημιουργικής συμμετοχής των μαθητών. Ας δούμε ποιες είναι αυτές οι αντινομίες, για τις οποίες καλό θα ήταν, πιστεύουμε, όλοι οι ασχολούμενοι με το γλωσσικό μάθημα να είμαστε ευαισθητοποιημένοι.

• Το γλωσσικό μάθημα στο σχολείο βασίζεται, ως προς τις εργασίες, τις δοκιμασίες και την αξιολόγηση, περισσότερο στο *γραπτό λόγο*, ενώ οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή χρησιμοποιούν, αποκλειστικά σχεδόν, τον προφορικό λόγο.

• Εξακολουθεί, ως ένα βαθμό, η *έμφαση σε ορισμένα επίπεδα της γλώσσας* (γραμματική – μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο – σημασιολογία) εις βάρος άλλων (φωνητικής – φωνολογίας, πραγματολογίας, κειμενολογίας και διακλαδικών προσεγγίσεων της γλώσσας).

• Η *σχολική, επίσημη παραλλαγή* είναι θεμιτή, αφού συνεισφέρει στην εθνική ενότητα και στη δημοκρατικοποίηση της παιδείας. Διδάσκεται όμως υπό το μανδύα της ενιαίας, μοναδικής, σωστής γλώσσας. Αγνοούνται δηλαδή τελείως οι γεωγραφικές (διαλεκτικές – μειονοτικές) και κοινωνικές ποικιλίες της γλώσσας, για τις οποίες η γλωσσολογία έχει δείξει ότι δε στερούνται εκφραστικής και λειτουργικής δύναμης.

• Η εμμονή στη σχολική παραλλαγή αναπαράγει τις *γλωσσικές προκαταλήψεις* (π.χ. για τις τοπικές, διαλεκτικές και αποκλίνουσες προφορές) και διαιωνίζει τη γλωσσική ανισότητα[26], χωρίς να λαμβάνει υπόψη ότι οι μαθητές πολύ πριν από την άφιξή τους στο σχολείο επικοινωνούν ήδη φυσιολογικά στη μητρική τους γλώσσα.

• Η μικρή μέχρι σήμερα διείσδυση της επικοινωνιακής προσέγγισης[27] στη χώρα μας δεν αφήνει τα παιδιά «να κάνουν πράγματα με τις λέξεις»[28]. Η δημιουργικότητα και η φαντασία των παιδιών δεν είναι μέσα στις επι-

διώξεις της γλωσσικής διδασκαλίας, όσο τουλάχιστον θα έπρεπε για τα παιδιά και τους εφήβους, που λειτουργούν ωστόσο περισσότερο συναισθηματικά και λιγότερο γνωστικά.

4.2. Λεκτική βία στο σχολείο και επικοινωνιακές δραστηριότητες

Η λεκτική βία, στις εμφανείς και λιγότερο εμφανείς μορφές της που παρουσιάσαμε στο 2.1, παρουσιάζεται και στο σχολικό περιβάλλον, απλούστατα γιατί αυτό αποτελεί συνέχεια του εξωσχολικού.

Ο ρόλος του δασκάλου – καθηγητή στην αντιμετώπισή της είναι καθοριστικός. Πρώτα απ' όλα, είναι αυτονόητο ότι δεν πρέπει ούτε να παράγει λεκτική βία ο ίδιος ούτε να την ευνοεί. Η αποστασιοποίησή του από προκαταλήψεις σχετικές με τη διαπραγμάτευση τέτοιων ζητημάτων στο σχολείο είναι, επίσης, απαραίτητη.

Όταν εμφανιστεί η λεκτική βία στο σχολικό πλαίσιο πρέπει να την εντοπίσει, να την απομονώσει και να προσπαθήσει να μην επιτρέψει την αναπαραγωγή της. Επειδή η καταστολή δεν αρκεί και μπορεί να έχει και αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, το καλύτερο που έχει να κάνει ο δάσκαλος είναι να συζητήσει με τους μαθητές τη λειτουργικότητα της λεκτικής βίας.

Είναι αναγκαίο να είναι σαφής για τους μαθητές η *διάκριση μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού λόγου*, όπως βέβαια και η άλλη, προαπαιτούμενη, μεταξύ *προφορικού και γραπτού λόγου*. Ο αυθόρμητος λόγος στο σχολείο είναι δημόσιος προφορικός λόγος, με τις ιδιαιτερότητες και τις απαιτήσεις του είδους, τις οποίες δεν ικανοποιεί κανονικά η λεκτική βία. Οι αρχές της συνύπαρξης αποκλείουν τον καταναγκασμό και ακόμη και η ακρόαση λεκτικής βίας από τους μη αποδέκτες της είναι καταναγκασμός.

Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας, μπορούμε να επινοήσουμε *στρατηγικές μαθήματος* και να οργανώσουμε διάφορες *δραστηριότητες*[29], με στόχο να προβληματιστούν οι μαθητές και να συνειδητοποιήσουν τις συνέπειες της λεκτικής βίας.

Ας δούμε ένα υπόδειγμα μιας τέτοιας σχολικής πρακτικής κατά της λεκτικής βίας που εφαρμόσαμε[30], για παιδιά Γυμνασίου (Α1 – Γ είναι οι φάσεις στην πορεία του μαθήματος. Διάρκεια: 45′):

Α1) Τα παιδιά καταγράφουν, το καθένα ξεχωριστά, όλα τα παραδείγματα λεκτικής βίας που συνάντησαν την προηγούμενη μέρα.

Α2) Αναγράφουμε μερικές απαντήσεις στον πίνακα.

Α3) Αφού σχηματίσουν μικρές ομάδες (4-5 ατόμων), τα παιδιά καταγράφουν τις προτάσεις τους για το πώς μπορεί να αποφευχθούν αυτές οι εκδηλώσεις λεκτικής βίας ή πώς μπορεί να χρησιμοποιηθούν μη βίαιες λεκτικές μέθοδοι.

Α4) Αναγράφουμε τις απαντήσεις στον πίνακα.

Α5) Ζητάμε από τα παιδιά να σκεφτούν τις διαφορές των συνεπειών της λεκτικής βίας και της αποφυγής της, καθώς και τη διαφορετική επίδραση στα εμπλεκόμενα πρόσωπα.

Β1) Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες και δίνουμε τη δυνατότητα μόνο στη μία να χρησιμοποιήσει λεκτική βία για 2′, χωρίς η άλλη να έχει δικαίωμα να αντιδράσει ή να απαντήσει. Στη συνέχεια αντιστρέφουμε τους ρόλους και για 2′ μπορεί μόνο η δεύτερη ομάδα να επιτεθεί λεκτικά στην πρώτη, χωρίς δυνατότητα αντίδρασης και πάλι.

Β2) Όλοι οι μαθητές σχηματίζουν ένα σφιχτό κύκλο, αφήνοντας ένα μόνο παιδί απ'έξω. Το παιδί που είναι απ'έξω πρέπει να επιδιώξει να μπει στον κύκλο, αρχικά χρησιμοποιώντας μορφές λεκτικής βίας και στη συνέχεια χρησιμοποιώντας άλλες μεθόδους (παράκληση, ανταλλαγή χάρης). Ζητάμε από τους μαθητές να περιγράψουν τα συναισθήματα και τις πιθανές αντιδράσεις τους σε κάθε περίπτωση.

Γ) Προχωράμε στη σύνθεση και στην εξαγωγή συμπερασμάτων για τις δραστηριότητες, με τη βοήθεια συζήτησης με τους μαθητές.

Ευαισθητοποίηση μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες, αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, συνειδητοποίηση της αμοιβαιότητας και του αποκλεισμού, καθώς και των συναισθημάτων που προκαλούν: πιστεύουμε πως όλα τα παραπάνω μπορούν να κάνουν την αποφυγή της λεκτικής βίας διδάξιμη.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Πβ. Andersson & Trudgill (1990), σ. 14 κεξ.
2. Πβ. Παυλίδου (1984). Το παρόν άρθρο ακολουθεί τη συμβατική δήλωση των γενών στα ελληνικά (π.χ. όπου ο καθηγητής / ενν. και η καθηγήτρια).
3. Πβ. Malkin (1994).
4. Στην Ελλάδα, το θέμα δεν έχει, απ'όσο γνωρίζουμε, ερευνηθεί εμπεριστατωμένα. Στη Γαλλία, οι παραπάνω θέσεις έχουν διατυπωθεί μετά από έρευνες, π.χ. ομάδα APLIS του Πανεπιστημίου Paris 7 & INALF, 1994-1995. Πβ. επίσης: Goudailler (1997).
5. Οι στίχοι είναι από: The Doors, *The End*, 1968.
6. Δελβερούδη – Μοσχονάς (1997), σ. 9. Σχετικό επίσης το: Ιορδανίδου & Ανδρουτσόπουλος (υπό έκδοση).
7. Σύμφωνα με τη θεωρία του Thomas Hobbes, συγγραφέα του *Leviathan* οι άνθρωποι, για να ιδρύσουν την κοινωνία τους, αποδέχτηκαν να παραχωρήσουν τη χρήση της βίας σε έναν τρίτο, το Κράτος.
8. Βλ. πιο κάτω, 4.1.
9. Πβ. Γιακουμής κ.ά. (1995), σ. 16.
10. Νάκας (1993).
11. Είναι χαρακτηριστική η συχνότητα τέτοιων υπονοουμένων και αναφορών στο θέατρο, στη γλώσσα της σύγχρονης ελληνικής επιθεώρησης.
12. Πβ. Ross (1998), σ. 63 κεξ.
13. O'Donnell, H. (1994).
14. Υιοθετούμε εδώ μια ευρύτερη έννοια της λέξης «βία», καθώς οι πρακτικές που περιγράφονται στο υπο-κεφάλαιο, όχι μόνο δεν είναι καταδικαστέες, αλλά είναι και πηγές δημιουργίας και ανανέωσης.
15. Πβ. σχετικό κεφάλαιο στο: Lecercle (1996).
16. Το φαινόμενο επισημαίνει, σε άρθρο του στο «Βήμα» (20/9/1998), ο Γ. Μπαμπινιώτης.
17. Η «ποιητική γραμματική» είναι, άλλωστε, κατά το Γ. Μπαμπινιώτη, μια γραμματική των αποκλίσεων, που φανερώνεται σε ακραίες μορφές της με τον αντιλεξισμό και την παρεκφορά . Μπαμπινιώτης (1984), κεφ. 3 «Η έννοια του ύφους», σσ. 101-136.
18. Πβ. Thélot (1993).
19. Είναι η φράση με την οποία αφιερώνει ο συγγραφέας στη βασίλισσα της Ισπανίας την πρώτη γραμματική μιας δυτικοευρωπαϊκής «προφορικής» γλώσσας, της Καστιλιάνικης. Συμβαίνει το 1492, χρονιά της ανακάλυψης της Αμερικής. Παρατίθεται από τον Hagège (1992), σ. 20.
20. Ο γλωσσολογικός προβληματισμός για τα φαινόμενα αυτά αναπτύχθηκε στο διεθνές συνέδριο *«Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση.*

Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, την άνοιξη του 1997, στη Θεσσαλονίκη

21. Για τον όρο, βλ. Τσιτσιπής (1995).
22. Το φαινόμενο δεν είναι άγνωστο στην Ελλάδα, όπου η ύπαρξη μειονοτικών γλωσσών (Αρβανίτικα, Βλάχικα, Σλαβομακεδονικά, Τουρκικά) συνδέθηκε ή συνδέεται με αντίστοιχα εθνικά ζητήματα. Πολύ πρόσφατα μόνο έχουν τεθεί σε εφαρμογή διαπολιτισμικά προγράμματα γαι τους Ρομ (Τσιγγάνους), τους Πομάκους και τους Μωαμεθανούς της Θράκης.
23. Όπως έγραψε ο κοινωνιογλωσσολόγος William Mackey το 1978: "Μόνο ενώπιον Θεού και γλωσσολόγου είναι όλες οι γλώσσες ίσες".
24. Π.χ. από την Α. Αναστασιάδη – Συμεωνίδη (1994), σ. 212.
25. Βλ. Φραγκουδάκη (1987), σσ. 109 κεξ.
26. Πβ. τα συμπεράσματα στο: Μπασλής (1988), σσ. 145-148. Για τη γλωσσική ανισότητα γενικά, βλ. Hudson (1996).
27. Η οποία, βέβαια, δεν είναι πανάκεια, ειδικά όταν εφαρμόζεται σποραδικά και χωρίς θεωρητική και μεθοδολογική συνοχή, πβ. Calliabetsou (1998, υπό έκδοση). Γενικά, άλλωστε, δεν πιστεύουμε ότι υπάρχει «ένας μόνο σωστός τρόπος» να διδάξουμε κάτι.
28. *How to do things with words* είναι ο τίτλος του βιβλίου J. Austin (1960), που θεμελίωσε την πραγματολογία ή γλωσσολογία των γλωσσικών πράξεων.
29. Τις δύο δραστηριότητες που ακολουθούν εμπνευστήκαμε και προσαρμόσαμε: τη Β1 από υλικό της UNICEF κατά του ρατσισμού και τη Β2 από υλικό του Center for Adolescent Studies του Indiana University.
30. Ελπίζουμε ότι θα δημοσιευτεί ανάλυση των γλωσσικών αποτελεσμάτων της στρατηγικής αυτής, μόλις ολοκληρωθεί η επεξεργασία τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aman R. (εκδ.) (1996), *Opus maledictorum : a book of bad words.* New York: Marlowe.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. (1994), *Νεολογικός δανεισμός της νεοελληνικής.* Θεσσαλονίκη.

Andersson L.G. & P. Trudgill (1990), *Bad language.* Harmondsworth, England: Penguin.

Boutet J. (1997), *Langage et Société*: Paris : Seui.

Calliabetsou P. (υπό έκδοση), «L'approche communicative et ses diverses applications au sein de l'ethnographie de la classe à l'heure actuelle », *3ème Congrès National des professeurs de Français*, Αθήνα, Οκτ. 1998.

Calvet L.-J. (1987), *La guerre des langues et les politiques linguistiques.* Paris : Payot.

Γιακουμής Π., Ν. Γρηγοριάδης, Α. Δανιήλ & Π. Παπαϊωάννου (1995), *Έκθεση Ιδεών. Λόγος Δημιουργικός (για τη Γ' Λυκείου).* Αθήνα: ΟΕΔΒ. Thélot (1993)

Δελβερούδη Ρ. & Σ. Μοσχονάς (1997), «Ο καθαρισμός της γλώσσας και η γλώσ-

σα του καθαρισμού», *Σύγχρονα Θέματα*, περ. Β', Ιαν.-Μάρτ. '97, τ. 62, σσ. 3-22.

Evans P. (1996), *La violence verbale dans le couple.* Paris : Courrier du Livre.

Gay W.C. (1997), *The reality of linguistic violence against women.* New York: N.Y. University Press.

Hagège C. (1992), *Le souffle de la langue. Voies et destins des parlers d'Europe.* Paris : Odile Jacob.

Hudson R.A. (1996²), *Sociolinguistics.* Cambridge : Cambridge University Press.

Goudailler J.-P. (1997), *Comment tu tchatches ! Dictionnaire du français contemporain des cités.* Paris : Maisonneuve & Larose.

Ιορδανίδου Α. & Γ. Ανδρουτσόπουλος (υπό έκδοση), «Πήρανε τη γλώσσα στο...κρανίο: στάσεις των μέσων μαζικής ενημέρωσης απέναντι στη γλώσσα των νέων», *Γ Διεθνές Γλωσσολογικό Συνέδριο για την Ελληνική Γλώσσα*, Αθήνα, Σεπτ. 1997.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (εκδ.) (1996 & υπό έκδοση), Πρακτικά Ημερίδας και Συνεδρίου, με θέμα *«Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού.* Θεσσαλονίκη.

Lecercle J.-J. (1996), *La violence du langage.* Paris : PUF.

Malkin J. (1994), *Verbal violence in contemporary drama. From Handke to Shepard.* Cambridge: Cambridge University Press.

Μπαμπινιώτης Γ. (1984), *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία. Από την τεχνική στην τέχνη του λόγου.* Αθήνα.

Μπαμπινιώτης Γ. (1998), «Γλωσσικές καταχρήσεις», *Το Βήμα*, 20 Σεπ. '98, σ. β5.

Μπασλής Ι.Ν. (1988), *Κοινωνική – γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση.* Αθήνα: Εκδόσεις «Νέας Παιδείας», αρ. 9.

Νάκας Θ. (1993), «Διαφήμιση και λογοτεχνία », *Η Λέξη*, τ. 99/100, σσ. 795-815.

O'Donnell H. (1994) "Mapping the mythical: a geopolitics of national sporting stereotypes", *Discourse and Society*, 5:3.

Oresme N. (1997), *Violence, langage et raison politique.* Bologna: European University Institute.

Παυλίδου Θ. (1984), «Γλώσσα – Γλωσσολογία – Σεξισμός». *Σύγχρονα Θέματα* τ. 21, σσ. 69-79.

Ross A. (1998), *The language of humour.* London: Routledge.

Thélot J. (1993), *Baudelaire, violence et poésie.* Paris : Gallimard.

Τσιτσιπής Λ. (1995), *Εισαγωγή στην ανθρωπολογία της γλώσσας.* Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη Ά. (1987), *Γλώσσα και ιδεολογία.* Αθήνα: Οδυσσέας.

ΓΛΩΣΣΑ, ΤΕΥΧΟΣ 48, ΑΝΟΙΞΗ 1999

Τριανταφυλλιά Νατσιοπούλου

ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 1-7 ΕΤΩΝ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Παιδικό βιβλίο με την ευρεία έννοια του όρου είναι κάθε βιβλίο ειδικά σχεδιασμένο ή γραμμένο για να χρησιμοποιηθεί από παιδιά (Στ. Πατάκης, 1994). Με την έννοια αυτή τα παιδικά βιβλία είναι τα σχολικά εγχειρίδια, τα σχολικά βοηθήματα, τα βιβλία-τετράδια εργασίας των μαθητών, τα εξωσχολικά παιδικά αναγνώσματα, τα βιβλία που διαβάζουν οι ενήλικοι στα παιδιά κτλ. Με τη στενότερη σημασία του όρου ως παιδικά βιβλία χαρακτηρίζονται τα εξωσχολικά παιδικά αναγνώσματα και τα βιβλία που οι ενήλικοι διαβάζουν στα παιδιά, συνήθως της προσχολικής ηλικίας.

Κατά την τελευταία εικοσαετία, το παιδικό βιβλίο ανθίζει στη χώρα μας, κυρίως ποσοτικά ενμέρει και ποιοτικά (Μ. Καρπόζηλου, 1994, Α. Κατσίκη--Γκίβαλου 1995, Ιχνευτής, 1996, 1997). Η άνθιση αυτή αφορά και το παιδικό βιβλίο που απευθύνεται στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με το περιοδικό Ιχνευτής (1996) η πρωτιά σε καινούριους τίτλους που σημείωσε το παιδικό/εφηβικό βιβλίο κατά το έτος 1995 οφείλεται σε μεγάλο ποσοστό στην υπερπαραγωγή εικονογραφημένων βιβλίων με παραμύθια και ιστοριούλες για μικρά παιδιά. Ανάλογο είναι και το ενδιαφέρον των γονέων, ιδίως των περισσότερο μορφωμένων, να αγοράσουν και να διαβάσουν βιβλία στα παιδιά τους με σκοπό να βοηθήσουν στην καλύτερη γλωσσική, νοητική και πνευματική ανάπτυξή τους (P. Hannon & S. James, 1990, Spiegel et al, 1993, Ε. Λαλούμη-Βιδάλη, 1996, Τ. Νατσιοπούλου, 1999).

Η συμβολή του παιδικού βιβλίου στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας

Η συμβολή του παιδικού βιβλίου στη γλωσσική ανάπτυξη του μικρού παιδιού έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές. Ο Wells (1985) αναφέρει ότι περίπου το 5% της καθημερινής ομιλίας παιδιών ηλικίας 24 μηνών πραγματοποιούνταν κατά την ώρα που οι γονείς τούς διηγούνταν ιστορίες. Οι A. Ninio & J. Bruner (1978) παρατήρησαν σε παιδιά ηλικίας 8-18 μηνών ότι η χρήση του εικονογραφημένου βιβλίου έδινε στις μητέρες τις περισσότερες ευκαιρίες να διδάξουν στα παιδιά τους τα ονόματα αντικειμένων και για να προκαλέσουν διαλόγους, στους οποίους σταδιακά και με τις κατάλληλες προσαρμογές συμμετείχαν και τα παιδιά. Οι Payne et al (1994) διαπίστωσαν ότι η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία δε σχετίζεται σημαντικά με το χρόνο που οι γονείς αφιερώνουν στο διάβασμα για δική τους ευχαρίστηση αλλά με τη συχνότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων σχετικών με το βιβλίο, στις οποίες εμπλέκεται το ίδιο το παιδί, αριθμός παιδικών βιβλίων στο σπίτι, συχνότητα επισκέψεων παιδικών βιβλιοθηκών μαζί με το παιδί κτλ. Η C. Chomsky (1972) διαπίστωσε ότι υπάρχει υψηλός θετικός συσχετισμός ανάμεσα στα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού και την προηγούμενη επαφή του με τα βιβλία κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας.

Από άλλες έρευνες διαπιστώθηκε ότι η μικρότερη ή μεγαλύτερη συμβολή του παιδικού βιβλίου στη γλωσσική ανάπτυξη του μικρού παιδιού εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς χρησιμοποιούν το παιδικό βιβλίο. Ο A. Ninio (1980) παρατήρησε σε βρέφη ηλικίας 17-22 μηνών ότι η χρήση των εικονογραφημένων βιβλίων συνέβαλε περισσότερο στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών των ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων. Κι αυτό, γιατί οι μητέρες στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα κατά την παρατήρηση των εικόνων έκαναν στα παιδιά τους περισσότερες ερωτήσεις του τύπου «Τι είναι αυτό...» με αποτέλεσμα να τα παρακινούν να μιλήσουν, σε αντίθεση με τις μητέρες των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, οι οποίες έκαναν στα παιδιά τους περισσότερες ερωτήσεις του τύπου «Πού είναι το...» με αποτέλεσμα συχνά τα παιδιά να δείχνουν με το δάχτυλο την αντίστοιχη εικόνα αντί να μιλούν. Επιπλέον, κατά την παρατήρηση των εικόνων οι μητέρες των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων σε σύγκριση με τις μητέρες των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων χρησιμοποιούσαν φτωχότερο λεξιλόγιο, το οποίο περιλάμβανε κυρίως ονόματα αντικειμένων και λιγότερο ονόματα ιδιο-

τήτων και πράξεων. Οι G. J. Whitehyrst et al (1988) παρατήρησαν ότι παιδιά ηλικίας δύο και τριών ετών, στα οποία οι γονείς διάβαζαν ιστορίες με τρόπο που ενθάρρυνε την συμμετοχή των παιδιών στη συζήτηση που ακολουθούσε, είχαν υψηλότερες επιδόσεις στα test προφορικής ικανότητας και λεξιλογίου από τα παιδιά, στα οποία οι γονείς διάβαζαν τις ίδιες ιστορίες, αλλά δεν ενθάρρυναν τη συμμετοχή των παιδιών στη συζήτηση. Οι C. McCormick & J. Mason (1986) με έρευνά τους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας διαπίστωσαν ότι παιδιά στα οποία οι γονείς είχαν διαβάσει πολλά παιδικά εικονογραφημένα βιβλία σύμφωνα με τις οδηγίες που τους είχαν δώσει οι ερευνητές είχαν υψηλές επιδόσεις στο λεξιλόγιο, στην προφορική ικανότητα και στον αριθμό των λέξεων που διάβαζαν από τα παιδικά βιβλία, ενώ τα παιδιά στα οποία οι γονείς είχαν διαβάσει λιγότερα βιβλία χωρίς συγκεκριμένες οδηγίες για τον τρόπο χρήσης τους είχαν υψηλές επιδόσεις μόνο στον αριθμό των λέξεων που διάβαζαν από τα βιβλία.

Η συμβολή των παιδικών βιβλίων, κυρίως με τη μορφή των ιστοριών, στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού ήταν ένας από τους λόγους που για μεγάλο χρονικό διάστημα τόσο οι μελετητές όσο και οι συγγραφείς ασχολήθηκαν σχεδόν αποκλειστικά με το λογοτεχνικό παιδικό βιβλίο και ελάχιστα με το παιδικό βιβλίο γνώσεων. Σήμερα όμως αμφισβητείται η αποκλειστικότητα της συμβολής του λογοτεχνικού παιδικού βιβλίου στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Η Chr. Pappas (1991) εντόπισε και ανέλυσε τρία βασικά χαρακτηριστικά τα οποία διαφοροποιούν τη γλώσσα των πληροφοριακών κειμένων από τη γλώσσα των παιδικών ιστοριών και υποστήριξε ότι, επειδή τα δύο είδη κειμένων εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς, περιέχουν διαφορετικά γλωσσικά πρότυπα. Γι' αυτό για την πληρέστερη εκμάθηση της μητρικής γλώσσας πρέπει να χρησιμοποιούνται και τα παιδικά βιβλία γνώσεων.

Το παιδικό βιβλίο για παιδιά ηλικίας 1-7 ετών

Το ενδιαφέρον των γονέων να φέρουν το παιδί σε επαφή με το βιβλίο από την προσχολική ηλικία μάς οδήγησε σε μία έρευνα σχετική με τα παιδικά βιβλία που κυκλοφορούν στη χώρα μας για παιδιά ηλικίας 1-7 ετών. Αφετηρία για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας ήταν η Έκθεση Παιδικού Βιβλίου που οργανώθηκε στη Θεσσαλονίκη το Μάιο του 1998. Με επισκέψεις στα περίπτερα, συγκεντρώσαμε καταλόγους βιβλίων των εκδοτικών οίκων που πήραν μέρος στην έκθεση. Από τους καταλόγους αυτούς το πρώτο που διαπιστώθηκε ήταν ότι, ενώ κάποιοι εκδοτικοί οίκοι δείχνουν να ειδι-

κεύονται στην έκδοση βιβλίων για παιδιά, κανένας μεγάλος εκδοτικός οίκος δεν ασχολείται αποκλειστικά με το παιδικό βιβλίο. Ωστόσο στους περισσότερους καταλόγους υπήρχε μια κατηγορία βιβλίων, τα οποία οι εκδοτικοί οίκοι χαρακτήριζαν ως παιδικά. Κάποιοι μάλιστα που ασχολούνται συστηματικότερα με το παιδικό βιβλίο σημείωναν και την ηλικία για την οποία θεωρούσαν κατάλληλο το κάθε βιβλίο. Στή συνέχεια με επισκέψεις στη Δανιηλίδειο Παιδική Βιβλιοθήκη του Δήμου Καλαμαριάς, στις παιδικές βιβλιοθήκες των κρατικών παιδικών σταθμών που λειτουργούν στην Καλαμαριά και στα βιβλιοπωλεία της Καλαμαριάς της Θεσσαλονίκης αναζητήσαμε τα βιβλία, τα οποία οι εκδοτικοί οίκοι χαρακτήριζαν ως παιδικά. Βρήκαμε 1977 βιβλία, τα οποία χρησιμοποιούνταν (στή Δανιηλίδειο Παιδική Βιβλιοθήκη και στους παιδικούς σταθμούς) ή θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν (βιβλία που βρήκαμε μόνο στα βιβλιοπωλεία) από παιδιά ηλικίας 1-7 ετών. Τα βιβλία τα οποία αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας ήταν των παρακάτω εκδόσεων: Πατάκη 425 βιβλία, Μίνωας 245, Κέδρος 244, Άγκυρα 177, Ρέκος 144, Στρατίκη 122, Παπαδόπουλος 109, Άνοιξη 67, Κίρκη 55, Άμμος-Χελώνα 53, Ελαφάκι 51, Μαλλιάρης 36, Καστανιώτη 33, Δεληθανάση 33, Ε. Ρώσση 32, Ανέμη 27, Ευρωρόδι 26, Καλέντης 24, Σαββάλας 24, Ερευνητές 18, Αποσπερίτης 16, Δελφίνι 10 και Τεκμήριο 6 βιβλία. Οπωσδήποτε τα 1977 παιδικά βιβλία δεν αποτελούν το σύνολο των παιδικών βιβλίων που κυκλοφορούν στη χώρα μας για παιδιά ηλικίας 1-7 ετών, κρίνουμε όμως ότι είναι ένα ικανοποιητικό δείγμα του «παιδικού βιβλίου για παιδιά ηλικίας 1-7 ετών». Με τον όρο «παιδικό βιβλίο για παιδιά ηλικίας 1-7 ετών» εννοούμε τα βιβλία που σκοπεύουν να ψυχαγωγήσουν ή να πληροφορήσουν ή να ψυχαγωγήσουν πληροφορώντας το παιδί μέσα από την παρατήρηση των εικόνων και την ακρόαση των κειμένων. Δε συμπεριλάβαμε στην κατηγορία των «παιδικών βιβλίων για παιδιά ηλικίας 1-7 ετών» τα βιβλία-τετράδια δραστηριοτήτων, ως εκπαιδευτικά τα χαρακτηρίζουν κάποιοι εκδοτικοί οίκοι, που σκοπό έχουν να καλλιεργήσουν κάποιες δεξιότητες του παιδιού και συγχρόνως να το πληροφορήσουν. Στην κατηγορία των βιβλίων-τετραδίων εργασίας περιλαμβάνονται τα βιβλία που ζητούν από το παιδί να ζωγραφίσει, να κολλήσει αυτοκόλλητα ή ψηφίδες, να γράψει αριθμούς και γράμματα, να συνδυάσει κομμάτια εικόνων, τα βιβλία των διακοπών κτλ. Ακόμη δε συμπεριλάβαμε στην κατηγορία των παιδικών βιβλίων τα παραμύθια και τις ιστορίες που κυκλοφορούν σε βιντεοκασέτες και C.D., ενώ θεωρήσαμε «παιδικά βιβλία για παιδιά ηλικίας 1-7 ετών» τα βιβλία με παραμύθια και ιστορίες που συνοδεύονται από κασέτα.

Για την καλύτερη μελέτη τους, χωρίσαμε τα «παιδικά βιβλία για παιδιά ηλικίας 1-7 ετών» σε κατηγορίες ως εξής:

1. Παιδικά βιβλία για παιδιά ηλικίας 1-3 ετών και
2. Παιδικά βιβλία για παιδιά ηλικίας άνω των 3 ετών

Τα παιδικά βιβλία για παιδιά ηλικίας άνω των 3 ετών τα διαιρέσαμε σε δύο υποκατηγορίες, τις εξής:

α. Παιδικά βιβλία καθαρά γνώσεων για παιδία ηλικίας 3-7 ετών και

β. Λογοτεχνικά παιδικά βιβλία για παιδία προσχολικής ηλικίας.

Τα λογοτεχνικά παιδικά βιβλία για παιδιά προσχολικής ηλικίας τα χωρίσαμε σε δύο ομάδες:

β.α. Λογοτεχνικά παιδικά βιβλία για παιδιά ηλικίας 3 ετών και άνω και

β.β. Λογοτεχνικά παιδικά βιβλία για παιδιά ηλικίας 5 ετών και άνω.

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση είναι πολύ γενική και καθόλου δεσμευτική για την πρακτική χρήση των παιδικών βιβλίων, όπου το επίπεδο της γλωσσικής και νοητικής ανάπτυξης του παιδιού και η προηγούμενη εμπειρία του με τα βιβλία αποτελούν ασφαλέστερα κριτήρια για την επιλογή του κατάλληλου βιβλίου για ένα συγκεκριμένο παιδί. Το επισφαλές της χρονολογικής ηλικίας ως κριτηρίου επιλογής των παιδικών βιβλίων διαπιστώνεται και από τους καταλόγους παιδικών βιβλίων των εκδοτικών οίκων, όπου πολλές φορές το ίδιο βιβλίο προτείνεται για διαφορετικές ηλικίες. Αν αναλογιστεί κανείς και τη μεγάλη ρευστότητα και τα ασαφή όρια που υπάρχουν ανάμεσα στα λογοτεχνικά παιδικά βιβλία και στα παιδικά βιβλία γνώσεων, όπου συχνά οι πληροφορίες δίνονται μέσα στο πλαίσιο μιας ιστορίας (R. Lukens, 1990), τότε η οποιαδήποτε κατηγοριοποίηση του «παιδικού βιβλίου για παιδιά ηλικίας 1-7 ετών» δεν εξυπηρετεί παρά μόνο όσους ασχολούνται επαγγελματικά μ' αυτό (ερευνητές, βιβλιοθηκάριους, βιβλιοπώλες κτλ.).

1. Παιδικά βιβλία για παιδιά ηλικίας 1-3 ετών

Στην κατηγορία αυτή ανήκει ένα μικρό ποσοστό των «παιδικών βιβλίων για παιδιά ηλικίας 1-7 ετών (στο δείγμα μας το 7% των βιβλίων). Με την έκδοσή τους λίγοι εκδοτικοί οίκοι ασχολούνται, αλλά και σ' αυτούς ο αριθμός των βιβλίων που εκδίδονται για παιδιά ηλικίας 1-3 ετών είναι πολύ περιορισμένος σε σύγκριση με τον αριθμό των βιβλίων των άλλων κατηγοριών παιδικών βιβλίων. Πρόκειται για βιβλία, τα οποία στην πλειοψηφία τους είναι μικρών διαστάσεων. Το περιεχόμενό τους είναι εικόνες αντικειμένων ή

τις περισσότερες φορές εικόνες σκηνών από την καθημερινή ζωή του μικρού παιδιού. Κατά κανόνα οι εικόνες των αντικειμένων συνοδεύονται από λέξεις με το όνομα του αντικειμένου, ενώ οι εικόνες των σκηνών από πολύ σύντομο κείμενο, στο οποίο οι ήρωες είναι κυρίως ζώα. Στοχεύουν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου του μικρού παιδιού μέσα από την παροχή γνώσεων για το άμεσο περιβάλλον του. Είναι κατασκευασμένα από χαρτόνι ή πλαστικοποιημένο χαρτί (ελάχιστα είναι πλαστικά ή πάνινα) και στην πλειοψηφία τους είναι μεταφράσεις (στο δείγμα μας ελληνικά είναι το 3% των βιβλίων της κατηγορίας αυτής).

2. Παιδικά βιβλία για παιδιά ηλικίας άνω των 3 ετών

2.α. Παιδικά βιβλία καθαρά γνώσεων για παιδιά ηλικίας 3-7 ετών

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει βιβλία στα οποία κυριαρχεί η τάση για πληροφόρηση. Η πληροφόρηση επιδιώκεται κυρίως μέσα από την εικόνα, η οποία είναι ακριβής και ρεαλιστική, σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα έχει αντικατασταθεί με τη φωτογραφία. Αλλά και στο κείμενο που πολλές φορές συνοδεύει την εικόνα είναι εμφανής η πρόθεση του συγγραφέα να πληροφορήσει και όχι να ψυχαγωγήσει. Κατά κανόνα εκδίδονται σε σειρές. Κάθε σειρά έχει ένα γενικό τίτλο, ενδεικτικό του περιεχομένου των βιβλίων που την αποτελούν. Στα παιδικά βιβλία καθαρά γνώσεων το μεγαλύτερο μέρος των πληροφοριών αφορά τα ζώα. Στο δείγμα μας το 32% των βιβλίων αυτής της κατηγορίας έχουν ως κύριο θέμα τα ζώα, χώρια από το πλήθος των πληροφοριών που δίνονται για τα ζώα σε άλλα βιβλία που ασχολούνται με άλλα θέματα. Ακολουθούν με ποσοστό 10% τα βιβλία που ασχολούνται αποκλειστικά με μαθηματικές έννοιες (αριθμοί, μεγέθη, σχήματα, αντίθετα) και με μικρότερα ποσοστά τα βιβλία που δίνουν πληροφορίες για τα φυτά, τη φύση, τις εποχές, τα επαγγέλματα, το σώμα κτλ. Γενικά στα παιδικά βιβλία γνώσεων για παιδιά ηλικίας 3-7 ετών οι πληροφορίες αφορούν το «εδώ και τώρα» του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Τα βιβλία της κατηγορίας αυτής αντιπροσωπεύουν το 29% των βιβλίων του δείγματός μας και στη μεγάλη τους πλειοψηφία είναι ξένες μεταφράσεις (ελληνικά είναι το 3% των βιβλίων της κατηγορίας αυτής).

2β. Λογοτεχνικά παιδικά βιβλία για παιδιά προσχολικής ηλικίας

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα περισσότερα από τα «παιδικά βιβλία

για παιδιά ηλικίας 1-7 ετών» (64% των βιβλίων του δείγματος). Στο μεγαλύτερο μέρος τους είναι εκδόσεις των κλασικών παραμυθιών και μύθων από όλους σχεδόν τους εκδοτικούς οίκους που ασχολούνται με το παιδικό βιβ'λιο (46% κλασικά παραμύθια - μύθοι του Αισώπου, 3% μυθολογία - Αριστοφάνης), ενώ ένα ποσοστό 3% είναι βιβλία Ελλήνων δημιουργών με εμφανή την πρόθεση να προσφέρουν γνώσεις μέσα από την αφήγηση μιας ιστορίας ή ενός λογοτεχνικού κειμένου. Η επένδυση των γνώσεων με μια ιστορία μέσα από την οποία ο συγγραφέας προσπαθεί να ευαισθητοποιήσει το παιδί και να εξανθρωπίσει τη γνώση σήμερα γίνεται αποδεκτή από πολλούς κριτικούς και συγγραφείς, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι και τα δύο είδη παιδικών βιβλίων (βιβλία λογοτεχνικά - βιβλία γνώσεων με μορφή ιστοριών) οδηγούν το παιδί στη γνωριμία με τη λογοτεχνία αλλά από διαφορετικούς δρόμους (R. Lukens, 1990, P. Crook & B. Lehman, 1991). Τα λογοτεχνικά παιδικά βιβλία για παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να διακριθούν σε δύο ομάδες:

α) στα λογοτεχνικά παιδικά βιβλία για παιδιά ηλικίας 3 ετών και άνω και

β) στα λογοτεχνικά παιδικά βιβλία για παιδιά ηλικίας 5 ετών και άνω.

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν τα περισσότερα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά προσχολικής ηλικίας (51% του συνολικού δείγματος). Στην πλειοψηφία τους είναι μεταφράσεις (ελληνικά είναι το 13% των βιβλίων αυτής της ομάδας), ενώ αρκετά βιβλία, κυρίως στις φτηνές εκδόσεις, δεν αναφέρουν όνομα συγγραφέα. Η αντιμετώπιση του παιδικού βιβλίου ως εμπορεύσιμου είδους και κατ' επέκταση ως αντικειμένου, γεγονός που συχνά λειτουργεί σε βάρος του κειμένου και υπέρ της εντυπωσιακής εξωτερικής εμφάνισης (Α. Ζερβού, 1992), εντοπίζεται κυρίως στα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά ηλικίας 3 ετών και άνω, π.χ. με το άνοιγμα της σελίδας ξεπετιούνται κρυμμένες εικόνες, με το πάτημα ενός κουμπιού παράγονται ήχοι, με το τράβηγμα ενός σελιδοδείκτη κινούνται πάνω στην εικόνα ζώα και αντικείμενα, το βιβλίο έχει σχήμα κάποιου ζώου ή αντικειμένου κτλ.

Στην ομάδα των λογοτεχνικών παιδικών βιβλίων για παιδιά ηλικίας άνω των 5 ετών ανήκουν παιδικά βιβλία με την κλασική έννοια του όρου βιβλίο και στη μορφή και στο περιεχόμενο. Παρά το γεγονός ότι συχνά διαθέτουν πλούσια και αξιόλογη εικονογράφηση, το κείμενο παίζει καίριο ρόλο στην αισθητική λειτουργία του βιβλίου. Για την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική πράξη απαιτείται το παιδί να διαθέτει επαρκή εμπειρία από τα βιβλία. Πολλοί εκδοτικοί οίκοι τα βιβλία αυτά τα χαρακτηρίζουν ως πρωτοσχολικά εννοώντας ότι τα θεωρούν κατάλληλα για παιδιά της Πρώτης και Δευτέρας

τάξης του Δημοτικού, άνετα όμως μπορούν να τα χαρούν και τα παιδιά του νηπιαγωγείου, αν κάποιος ενήλικος τους διαβάσει το κείμενο. Στο δείγμα μας, τα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά ηλικίας άνω των 5 ετών αποτελούν το 13% των βιβλίων. Από αυτά το 53% είναι έργα Ελλήνων δημιουργών. Αν πάρουμε υπόψη ότι σε όλες τις άλλες κατηγορίες παιδικών βιβλίων για παιδιά ηλικίας 1-7 ετών τα έργα Ελλήνων συγγραφέων είναι ελάχιστα, γίνεται φανερό ότι οι Έλληνες συγγραφείς προτιμούν να απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας άνω των 5 ετών, κυρίως με λογοτεχνικά βιβλία και όχι με βιβλία γνώσεων. Η χρησιμοποίηση μεταφράσεων στις μικρές ηλικίες (προσχολική-σχολική) προκαλεί κάποιους προβληματισμούς. Επικρατεί όμως η άποψη ότι το παιδικό βιβλίο καλύπτει ανάγκες, οι οποίες είναι ίδιες για όλα τα παιδιά όλων των εθνικοτήτων και γι' αυτό η χρησιμοποίηση μεταφράσεων δε βλάπτει, έχει μάλιστα θετικές επιπτώσεις, με την προϋπόθεση ότι τα ξένα βιβλία είναι επιλεγμένα και καλά μεταφρασμένα (Β. Αγγελοπούλου, 1991). Κι αν αναλογιστούμε ότι τα μισά σχεδόν από τα βιβλία που κυκλοφορούν στη χώρα μας για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι κλασικά παραμύθια, των οποίων τη λογοτεχνική και παιδαγωγική αξία αναγνωρίζουν ακόμη και οι αρνητές της παιδικής λογοτεχνίας (Β. Μπετελχάιμ, 1995), τότε θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η ελληνική αγορά διαθέτει ικανοποιητική πνευματική τροφή για το μικρό Ελληνόπουλο. Με την άποψη αυτή φαίνεται πως συμφωνούν και οι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας (Τ. Νατσιοπούλου, 1999).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελοπούλου, Β. (1991). «Οι μεταφράσεις στη λογοτεχνία για παιδιά». Στο Σύγχρονες τάσεις και απόψεις για την παιδική λογοτεχνία. Πρακτικά Δ' Σεμιναρίου του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου». Αθήνα, Ψυχογιός, 73-80.

Chomsky, C. (1972). «Stages in language development and reading exposure». *Harvard Educational Review*, 42, 1-33.

Crook, P., Lehman, B. (1991). «Themes for two voices: Children's fiction and nonfiction as "Whole Literature". *Language Arts*, 68, 34-41.

Ζερβού, Α. (1992). *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων. Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το Παραμύθι χωρίς όνομα. Ανάγνωση από μια ενήλικη*. Αθήνα, Οδυσσέας.

Hannon, P., James, S. (1990). «Parents' and teachers' perspectives on pre-school literacy development». *British Educational Research Journal*, 16 (3), 259-272.

Ιχνευτής (1996). «Η ελληνική βιβλιοπαραγωγή 1995», τ. 16.

Ιχνευτής (1997). «Στατιστικές της βιβλιοπαραγωγής 1996», τ. 20.

Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα, Καστανιώτη.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1995). «Μόνο για παιδιά;». *Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 38, 112.

Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (1996). «Συμμετοχή γονέων στην καλλιέργεια των προαναγνωστικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας». *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. Επιστημονική Περιοδική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Π.*, 2, 64-79

Lukens, R. J. (1990). *A critcal handbook of children's literature*. Clenview, IL: Scott, Foresman.

McCormick, C. E., Mason, J. M. (1986). «Intervention procedures for increasing preschool chlidrens' interest in and knowledge about reading». In W. H. Teale & S. Sulzby (Eds), Emergent literacy: *Writing and reading* (pp. 90-115). Norwood, N. J: Ablex.

Μπετελχάιμ, Μ. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*, μτφρ. Ε. Αστερίου, Αθήνα, Γλάρος.

Νατσιοπούλου, Τ. (1999). «Η συμβολή της οικογένειας στην εξοικείωση του παιδιού με το βιβλίο κατά την προσχολική ηλικία». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, υπό δημοσίευση

Ninio, A., Bruner, J. S. (1978). «The achievement and antecedents of labeling». *Journal of Child Language*, 5, 1-15.

Ninio, A. (1980). «Picture book reading in mother - infant dyads belonging to two subgroups in Israel». *Child Development*, 51, 587-590.

Spiegel, D. L., Fitzgerald, J. Cunningham, J. W. (1993). «Parental perceptions of preschoolers' literacy development: Implications for home - school partnerships». *Young Children*, 48 (5), 74-79.

Pappas, Chr. (1991). «Fostering full acces to litaracy by including information books». *Language Arts*, 68, 449-462.

Πατάκης, Στ. (1994). «Οι αποδέκτες της προώθησης του παιδικού βιβλίου». Στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.). *Παιδική λογοτεχνία. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα, Καστανιώτη, τόμ. Β'

Payne, A. C., Whitehurs, G. J. Angell, A. L. (1994). «The role of literacy environment in the language development of children from low-income families». *Early Chilhood Research Quartely*, 9, 427-440.

Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. New York: Cabridge University Press.

Whitehurst, G. J., Falco, F. et al. (1988). «Accelerating language development through picture - book reading». *Develompental Psychology*, 24, 552-558.

ΓΛΩΣΣΑ, ΤΕΥΧΟΣ 48, ΑΝΟΙΞΗ 1999

Σοφία Σιγανού-Φραγκούλη
Διδάκτωρ Παιδαγωγικών Επιστημών
Αριστοτελείου Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης

ΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Περίληψη

Το άρθρο με τίτλο "Ποίηση & Προσχολική Εκπαίδευση:Πραγματικότητα και Προοπτικές" αναφέρεται στη θέση που κατέχει η ποίηση στην προσχολική εκπαίδευση σήμερα,και στο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει στο μέλλον με βάση τα ευρήματα σχετικών με την ποίηση ερευνών. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα δείχνει ότι η ποίηση δεν ευρίσκεται στο επίκεντρο του σχολικού προγράμματος,σε αντίθεση με τις προοπτικές που μια σύγχρονη έρευνα προδιαγράφει για την επίδραση της ποίησης στο παιδί. Τα νέα δεδομένα σύμφωνα με τα οποία ο ρόλος της ποίησης είναι καθοριστικός για την συνειδητοποίηση από το μικρό παιδί των χαρακτηριστικών της λέξης, τοποθετούν την ποίηση στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού τοπίου,ειδικότερα δε σε ότι αφορά τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

1. Η επιστημονική ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τη θέση της ποίησης στο Νηπιαγωγείο.

Τις ειδικές γνώσεις για τη Λογοτεχνία και ειδικότερα την ποίηση που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μεταφέρουν σε παιδιά, απαιτείται να τις έχουν προηγουμένως οι ίδιοι κατανοήσει και ενστερνιστεί. Για τη διδασκαλία όμως της ποίησης στο μικρό παιδί απαιτείται επιπλέον από τον εκπαιδευτικό η βαθιά κατανόηση της σχέσης του παιδιού με το «λόγο», κάτι που απαιτεί μελέτη, έρευνα και ειδική ενασχόληση με τα αντικείμε-

να που πραγματεύονται το θέμα αυτό. Δυστυχώς ακόμα και πριν από λίγα χρόνια η προσπάθεια του εκπαιδευτικού για επιστημονική ενημέρωση αναφορικά με τον καλύτερο τρόπο διδασκαλίας της ποίησης, τη θετική επίδραση της ποίησης στο παιδί ή και τις επιπτώσεις από την απουσία της στην αγωγή του παιδιού δεν ήταν βέβαιο ότι θα είχε επιτυχία.

Οι περισσότερες αναφορές σχετικά με την ποίηση και το μικρό παιδί είναι θεωρητικές μελέτες για την ποίηση και έρευνες που αναφέρονται στη διδασκαλία της ποίησης αλλά για παιδιά πολύ μεγαλύτερης ηλικίας [Faggiani, 1971][1]. Έρευνες σχετικές με την ποίηση στην εκπαίδευση παιδιών ηλικίας 3-6 ετών είναι σπάνιες [Ford,1987][2]. Αυτή την έλλειψη ειδικής ενημέρωσης[3] αντανακλά η θέση που έχει η ποίηση στο καθημερινό πρόγραμμα σε πολλά σχολεία ακόμα και σήμερα, αλλά και η θέση που έχει η ποίηση στις αναγνωστικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

Ελάχιστοι είναι αυτοί που διαβάζουν ποίηση [Βάμβουκας, 1990][4] και πολλοί λιγότεροι είναι αυτοί που πιστεύουν ότι η διδασκαλία της στο Νηπιαγωγείο είναι απαραίτητη. Αλλά ακόμα και αυτοί που πιστεύουν στη θετική επίδραση της και θέλουν να τη διδάξουν, δεν γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα το κάνουν σωστά. Το σημερινό αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου,όπως και όλα τα προηγούμενα, προτείνει μεν ποίηση για το Νηπιαγωγείο,αλλά δεν έχει πείσει τους εκπαιδευτικούς για την προτεραιότητα που δίδει στην ποίηση.Οι περισσότεροι εξ αυτών σ' ένα μεγάλο ποσοστό την έχουν παραμερίσει από την καθημερινή[5] τους εκπαιδευτική πρακτική. Επιπλέον εκπαιδευτικοί σε κατ' ιδίαν συζητήσεις μαζί μου διατύπωσαν την άποψη ότι τα παιδιά δεν έχουν τις γνωστικές ικανότητες και προϋποθέσεις, ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο των ποιημάτων.

Αλλά αυτό συμβαίνει και σε άλλες χώρες.Στην Αγγλία υπάρχουν εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν ακόμα και αρνητική στάση απέναντι στην ποίηση [Marsh, 1988][6]. Μια παρόμοια αρνητική έως αδιάφορη στάση ακολουθούν αρκετοί ενήλικοι, ελάχιστοι των οποίων διαβάζουν ποίηση [Ford, 1987][7], και γονείς οι οποίοι ενδιαφέρονται πολύ περισσότερο για την πρόοδο των παιδιών τους σε άλλες γνωστικές περιοχές [Rosenblatt, 1969][8], εφόσον δεν αντιλαμβάνονται κάποια φανερή ωφέλεια από την επαφή των παιδιών τους με την ποίηση.

2. Η διδακτική προσέγγιση επηρεάζει την τάση των παιδιών προς την ποίηση.

Παιδιά μεγάλης ηλικίας, αντιδρούν αρνητικά στο άκουσμα ποιημάτων που, όπως μερικοί υποστηρίζουν, ίσως να οφείλεται στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται [Burroughs, 1977][9] στα περισσότερα σχολεία. Ο μεγάλος αριθμός των ερωτήσεων που συνήθως ακολουθεί το άκουσμα ποιημάτων,η αναγκαστική υιοθέτηση από τους μαθητές των απόψεων του διδάσκοντος, που αντιπροσωπεύουν κατά τη γνώμη του την ορθή ερμηνεία του ποιήματος[10], και η υποχρεωτική απομνημόνευσή του, μετατρέπουν το ποιητικό άκουσμα σε νοητικά επώδυνη και βιωματικά καταναγκαστική εργασία. Και οι λέξεις του ποιήματος αντί να μοσχοβολούν, «μυρίζουν» στ' αυτιά των παιδιών, όπως χαρακτηριστικά λέει ο ποιητής:

Άσχημα
σα μέλισσες σε άδειο πανέρι
μυρίζουν οι νεκρές λέξεις[11].

Όμως τα μεγάλα αυτά παιδιά δεν είχαν πάντα αρνητική στάση απέναντι στην ποίηση. Όταν ήταν μικρά υπήρχε σ' αυτά μια φυσική προδιάθεση προς το ρυθμό[12] και την ποίηση,την οποία όλα τα μικρά παιδιά εμφανίζουν μέχρι τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού [Fisher,C.J., & Naturella, M.A.,1982][13]. Επομένως είναι απαραίτητο να ερευνηθεί ο ρόλος της ποίησης σ' αυτή την ηλικία και να ερμηνευθεί η αλλαγή[14] της στάσης των μεγαλύτερων παιδιών προς αυτήν [Terry,C.A. & Fisher,C,J., 1982][15]. Τη δεκαετία του 1960 ο Ρώσος συγγραφέας παιδικών ιστοριών Kornei Chukovsky υποστηρίζει ότι

> «στη διάρκεια της πρώϊμης παιδικής ηλικίας [2-5 ετών], η ποίηση είναι αξεχώριστη από την άλλη γλωσσική δημιουργία, αλλά σε μεταγενέστερη φάση [7-8 ετών] αναδύεται ως μία αυτόνομη δραστηριότητα,που αντανακλά ενσυνείδητες και σκόπιμες προσπάθειες για ρυθμικά και ομοιοκαταληκτικά αποτελέσματα»[16].

Το 1964 δημιουργείται στην Αμερική η ένωση California Poets in the Schools [CPITS], μια από τις πιο ισχυρές ενώσεις για την προώθηση ποιη-

τών στα σχολεία,σκοπός της οποίας ήταν η είσοδος ποιητών από την τοπική κοινωνία σε τάξεις παιδιών από το Νηπιαγωγείο έως την τελευταία τάξη του σχολείου [Kindergarten-12]. Σκοπός του προγράμματος ήταν η ενθάρρυνση των μαθητών να δημιουργήσουν ποίηση και να γράψουν χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους,τις εμπειρίες τους και τις αντιλήψεις τους. Ο ποιητής θεωρείται ότι παρέχει στην τάξη ένα πρότυπο ατόμου αφοσιωμένου στη γλώσσα,αλλά και πρότυπο αφοσιωμένου καλλιτέχνη στη δημιουργική διεργασία και κριτική σκέψη. Η ποιήτρια Flora Arnstein εργάστηκε πολλά χρόνια στο πρόγραμμα αυτό. Σε μια συνέντευξή[17] της λέει τους τρόπους με τους οποίους δίδασκε τα παιδιά να ψαύουν τις εμπειρίες και τα αισθήματα που είχαν. Στόχος η υγιής εκτόνωση του παιδιού από κάθε είδους προβληματική κατάσταση και η δημιουργία ενός πυρήνα εσωτερικής διαλεκτικής στο παιδί.

3. Η εκπαιδευτική έρευνα για το ρόλο της ποίησης.

Το πρόγραμμα [CPITS] έδειξε στους εκπαιδευτικούς το θετικό ρόλο της ποίησης, η έρευνα όμως έπρεπε να συνεχιστεί ώστε να γίνει πιο συγκεκριμένη η διδακτική προσέγγιση της ποίησης σε παιδιά που δεν ξέρουν να γράφουν και να διαβάζουν και να απαντηθούν ερωτήματα που σχετίζονταν με την καθημερινή σχολική πρακτική αλλά και τις επιπτώσεις που θα είχε η πιθανή απουσία της στην ανάπτυξη του παιδιού.

Τη θετική παρουσία της ποίησης στη σχέση του παιδιού με τη γλώσσα υποδεικνύει έμμεσα η έρευνα του Andrew Wilkinson το 1971[18] στην οποία το τετράχρονο κοριτσάκι που μελετούσε από ηλικίας 4 μηνών είχε αναπτύξει μια πολύ καλή σχέση με τη γλώσσα.Ο ερευνητής στην περιγραφή του περιβάλλοντος του παιδιού που παρατηρούσε αναφέρει την τροφοδότηση του παιδιού με ποιητικά ακούσματα.

Ο Trevarthen τα έτη 1986, 1987[19] δείχνει ότι οι μητέρες αφηγούνται παιδικά ποιήματα στα παιδιά από 3 μηνών. Κύριο χαρακτηριστικό της αφήγησής τους είναι οι χρονικές κανονικότητες τις οποίες ενστικτωδώς χρησιμοποιούν οι μητέρες όταν τραγούδούν ή μιλούν τα παιδικά τραγουδάκια και νανουρίσματα. Το 1989 οι P. E. Bryant, L.Bradley, M. Macklean and J.Crossland[20] αναφέρουν ότι το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει μεγαλώσει για τις γλωσσικές συνήθειες των παιδιών όπως είναι τα παιδικά ποιηματάκια,ποιηματάκια δράσης και τα λεκτικά παιγνίδια. Είναι ευρύτατα δια-

δεδομένα, θεωρούν ότι παίζουν σπουδαίο ρόλο στην οικογενειακή ζωή και ειδικότερα στη σχέση γονέων και μικρών παιδιών και επιπλέον διατηρήθηκαν στο πέρασμα του χρόνου.Το σημαντικότερο είναι ότι οι ερευνητές αυτοί εντόπισαν επίδραση της ποίησης στην ανάγνωση. Τα παιδιά που σε μικρή ηλικία είχαν ακούσει ποιήματα, στο Δημοτικό παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση στην ανάγνωση[21] από άλλα παιδιά που δεν είχαν έλθει σε επαφή με ποιητικά ακούσματα. Δηλαδή, σύμφωνα πάντα με τους ίδιους ερευνητές, η ποίηση καλλιέργησε στα παιδιά όταν ήταν μικρά μια ευαισθησία στους ήχους των λέξεων.

Αλλά για να αντιληφθούμε καλύτερα το ρόλο της ποίησης και τη σημασία των ευρημάτων αυτών θα πρέπει να κατανοήσουμε την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα σε ένα μικρό παιδί που δεν καταλαβαίνει «τι είναι ανάγνωση και γραφή» και δεν ξέρει «να διαβάζει και να γράφει» και σε ένα εγγράμματο παιδί. Η απόσταση ανάμεσα σε ένα πολιτισμικά «προφορικό» παιδί, που δεν ξέρει τι είναι ανάγνωση και γραφή, και ένα πολιτισμικά «εγγράμματο» παιδί είναι μεγάλη. Σημείο στροφής από την προφορικότητα στην εγγραμματοσύνη «η λέξη»,της οποίας η τροχιά δεν υπάρχει στη σκέψη του προφορικού παιδιού ενώ υφίσταται[22] σαν οπτικό φαινόμενο στη σκέψη κάθε εγγράμματου. Όμως γιατί το προφορικό παιδί δε συλλαμβάνει τις λέξεις;

Η σχέση του μικρού παιδιού με τη λέξη ως γλωσσική «ίνα»[23] δεν είναι απόλυτα εδραιωμένη. «Οι λέξεις μιας γλώσσας είναι το λεξιλόγιο της, όλες εκείνες οι λέξεις που είναι στο λεξικό. Η λέξη είναι η μικρότερη μονάδα η οποία μπορεί να λειτουργήσει μόνη σε μια πρόταση, ό,τι η Bloomfield (1935) ονόμασε μικρότερη ελεύθερη φόρμα...» [Wilkinson, A., 1971][24].

Το παιδί λέγοντας «μαμά» ή «γάλα» δε διακρίνει τη λέξη «γάλα» η οποία αποτελείται από τα φωνήματα [γ/α/λ/α] πίσω από το κουτί ή το μπουκάλι το γάλα. Όταν λέει τη λέξη «μαμά» δε διακρίνει πίσω από το πρόσωπο της μαμάς του, τη λέξη μαμά η οποία αποτελείται από τα φωνήματα [μ/α/μ/α]. Η εκμάθηση λέξεων από το μικρό παιδί συνδέεται με αναφορά τους σε αντικείμενα και γεγονότα[25] και όχι με τη συνειδητοποίηση του συστήματος της γλώσσας [Τζουριάδου, 1990][26]. Ο Vygotsky αναφέρει ότι αν και η αμοιβαία κατανόηση παιδιών και ενηλίκων στηρίζεται στην τομή λέξης και πράγματος «οι δρόμοι, από τους οποίους φθάνουν στο σημείο τομής η νόηση του ενήλικα και του παιδιού είναι διαφορετικοί»[27]. Συνεπώς δεν πρέπει να ερμηνεύουμε τη στοιχειώδη γλωσσική επάρκεια του παιδιού ως συνειδητή σχέση με το σύστημα γλώσσα [Eliot, 1983][28].

Επιπλέον οι Chapman & Miller [1975] αναφέρουν ότι "τα παιδιά παράγουν σύνθετες προτάσεις προτού αποκτήσουν την ικανότητα να τις κατανοούν" [Τζουριάδου, 1990][29]. Τα παιδιά δηλαδή κατέχουν μεγάλο ποσό γλώσσας,που αφήνει να υποννοηθεί υψηλότερο επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης από αυτό στο οποίο πράγματι έχουν φθάσει [Eliot 1983][30]. Οι λέξεις για τα παιδιά των 3-4 ετών δεν υπερισχύουν της ενστικτώδους συμπεριφοράς τους και επομένως δε λειτουργούν ως σήματα ελέγχου και ρύθμισης της κινητικής τους συμπεριφοράς [Tikhomirov, O,K., 1978][31]. Το ρόλο του αποχωρισμού των λέξεων από την άλω των φυσικών πραγμάτων αναλαμβάνει και φέρει εις πέρας όπως θα δούμε η ποίηση.

4. *Από τον προφορικό στο γραπτό λόγο*

Μια έρευνα που έγινε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης το 1995 και το 1996[32] σε παιδιά ηλικίας 2,8-5,0 ετών έδειξε ότι η ποίηση βοηθά το παιδί να πραγματοποιήσει το μεγάλο πέρασμα του από τον προφορικό στο γραπτό λόγο το βοηθά δηλ. να περάσει από τη λειτουργία του ακροατή σ' αυτήν του αναγνώστη. Απ' αυτή την έρευνα αντλούμε τα δεδομένα στα οποία θα αναφερθούμε, και σύμφωνα με την οποία η ποίηση διευκολύνει τα μικρά παιδιά ηλικίας 2,8-5,0 ετών να δούν τη «λέξη» και να κάνουν αβίαστα την προσωπική τους μετάβαση από την προφορικότητα στην εγγραμματοσύνη.

Με ποιό τρόπο όμως η ποίηση φανερώνει τη λέξη; Παρουσιάζοντας τον κόσμο ως αντανάκλαση. Για την ποίηση ως μίμηση, δηλαδή μια αναπαράσταση, αντανάκλαση του κόσμου με λέξεις έχει μιλήσει ο Πλάτων στα έργα του «Ίων» και "Πολιτεία". Για τον Πλάτωνα μιμητική είναι η τέχνη που παράγει είδωλα. Η σκέψη μιμείται την πραγματικότητα, ο μουσικός τη θεϊκή αρμονία, ο ενάρετος τις αρετές. Τα προϊόντα της μίμησης υστερούν του πρωτότυπου διότι δεν είναι αληθινά, απλά μοιάζουν με τα αληθινά διότι αναπαράγουν τις αναλογίες των αντικειμένων ή αντιγράφουν την εξωτερική τους εμφάνιση από ειδική θέση.

Πώς όμως επιτυγχάνει η ποίηση να φανερώνει στο παιδί τη «λέξη» η οποία κρύβεται στην «άλω», δηλαδή τον περίγυρο, τη σκιά των αντικειμένων; Με το να του προκαλεί ανάκληση του παρελθόντος του στη μνήμη[33] το οποίο το παιδί αναγνωρίζει, κατανοεί και δέχεται ότι είναι αντανάκλαση. Επομένως η ποίηση του παρουσιάζει μια δεύτερη εικονική πραγ-

ματικότητα, υποδεέστερη σε αξία από την υλική, η οποία συνοδεύει το άκουσμα ποιημάτων. Την εικονική πραγματικότητα αντιπροσωπεύουν σκηνές από το παρελθόν του παιδιού, ενώ την υλική πραγματικότητα αντιπροσωπεύει το υλικό περιβάλλον που βρίσκεται το παιδί τη στιγμή της ακρόασης του ποιήματος. Το παιδί αντιλαμβάνεται δύο πραγματικότητες μια πραγματικότητα που προκαλείται με τα "ακουόμενα" και μια υλική αντικειμενική πραγματικότητα.

Αλλά με ποιό τρόπο το παιδί θα ξεχωρίσει και θα συγκρίνει την υλική από τη μη υλική πραγματικότητα; Το παιδί διακρίνει πλέον τη μίμηση της πραγματικότητας από την ίδια την υλική πραγματικότητα κάθε φορά που το τέλος του ποιήματος το προσγειώνει από το παρελθόν του στην τάξη. Αυτή η αλληλοδιάδοχη βίωση δύο πραγματικοτήτων της ζωής του, του παρελθόντος του και του παρόντος του, είναι απαραίτητη για τη αποσύνδεση των λέξεων από την «άλω» των αντικειμένων, σχέσεων και γεγονότων της υλικής πραγματικότητας.

Όμως αυτό, αν και απαραίτητο, δεν είναι αρκετό για να διακρίνει το παιδί τη λέξη ως κάτι ξεχωριστό και να περάσει το παιδί από τον ένα πολιτισμικό περίγυρο στον άλλο. Η ποίηση προχωρεί ακόμα πιο βαθιά στη βίωση των λέξεων ως μορφών και με το μέτρο της εμφανίζει στο παιδί την τροχιά επάνω στην οποία κινούνται οι λέξεις. Την τροχιά των λέξεων πραγματώνει το μετρικό εκμαγείο του στίχου, ενώ την αποδοχή της τροχιάς διασφαλίζει η παραγωγή της ως πρώιμης γραφής. Το παιδί δηλαδή με τη βοήθεια του μέτρου του ποιήματος αποτυπώνει τη γραμμική τροχιά του στίχου. Επάνω σ' αυτή την τροχιά, που παράλληλα και συντονισμένα εκφωνείται και γράφεται, αρχίζει το παιδί να διακρίνει χαρακτηριστικά των λέξεων όπως είναι ο τόνος, η παύση, η αναλογία γραμμών συλλαβών και γενικά η σχέση φωνούμενου και γραφόμενου λόγου. Η πρώϊμη αυτή μορφή γραφής, την οποία και τα πιο μικρά παιδιά των 3;0 ετών μπορούν να επιτύχουν διότι δεν έχει τις απαιτήσεις της αλφαβητικής γραφής, μοιάζει οπτικά με μετρικό εκμαγείο ποιήματος. Χαρακτηριστικό της οπτικής τροχιάς που παράγει η μετρική γραφή είναι η κίνηση. Το παιδί ταυτόχρονα αντιλαμβάνεται στη φωνή του τη συνεχή ροή ενός πολύ τονισμένου και ελαφρότερα τονισμένου στοιχείου. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η μια συλλαβή να πλησιάζει την άλλη ακουστικά και η μια γραμμή να σχετίζεται με την άλλη με αποτέλεσμα το παιδί να αντιλαμβάνεται ακουστικά τους πρώτους λεκτικούς πυρήνες τη θέση των οποίων σταθεροποιεί επάνω σ' αυτή την τροχιά. Η εμπειρία μ' αυτό τον τρόπο από το παιδί των

πρώτων πυρήνων, δηλαδή των λέξεων του ποιήματος οφείλεται σ' αυτό που ο Max Wertheimer ανακάλυψε σχετικά με το φ-φαινόμενο[34], σύμφωνα με το οποίο δύο φωτιζόμενες γραμμές που διαδέχονται η μία την άλλη με ένα συγκεκριμένο ρυθμό, δημιουργεί την αντιληπτική ψευδαίσθηση ότι η μία πλησιάζει την άλλη. Τελικά το παιδί παράγει τη γραφή ως ορατή τροχιά και παράλληλα αντιλαμβάνεται τις λέξεις ως πυρήνες με νόημα μέσα στο φυσικό τους χώρο που είναι η εκφώνηση.

Η λέξη δηλαδή για να γίνει αντιληπτή από το παιδί έπρεπε αρχικά να γίνει «είδωλο», και να παρουσιασθεί ως ομοίωση πραγματικότητας και επομένως με άλλη αξία, από την αξία της υλικής πραγματικότητας. Η ποίηση έχει ως βασικό της χαρακτηριστικό να παρουσιάζει τη λέξη «ως λέξη και όχι ως εκπρόσωπο ενός αντικειμένου...» [Hawks, 1977][35]. Οι λέξεις έγιναν πλέον για το παιδί σήματα ανάκλησης του δικού του παρελθόντος. Αργότερα ο ρυθμός παρουσίασε στο παιδί την οπτική τους τροχιά, με εξέχον χαρακτηριστικό τη γραμμικότητα τους, και διευκόλυνε το παιδί να κατανοήσει τις τροχιές που ζουν και κινούνται οι λέξεις, με το να το βοηθήσει να γράψει το ίδιο την ορατή τους τροχιά. Οι λέξεις του ίδιου στίχου ως τροχιές κινούνται πάντα προς μία κατεύθυνση την οποία δίδει το μέτρο. Ο τροχαϊκός στίχος[36] εξαιτίας του φ-φαινομένου με το να ακούγεται και να γράφεται πρώτα το τονισμένο στοιχείο και μετά το άτονο δίδει την εντύπωση της κίνησης από τα αριστερά προς τα δεξιά. Δηλαδή οι τροχιές του συνόλου των λέξεων του στίχου σχηματίζουν μια ενιαία τροχιά, τη γραμμή, τη γραμμή του στίχου. Ο στίχος προσφέρει στο παιδί πολλαπλά στοιχεία για διεργασία εξαιτίας της ενότητας μορφής και περιεχομένου του [Κυριακίδης, 1978][37]. Οι τροχιές των λέξεων δίδουν την εντύπωση μιας σειράς, η οποία ταυτίζεται με την τροχιά του στίχου. Με τις τροχιές των λέξεων του στίχου το παιδί χαίρεται να παίζει για μεγάλο χρονικό διάστημα. Το παιδί συνειδητοποιεί πρώτα τις λέξεις που βρίσκονται στο τέλος του στίχου, τις οποίες ξεχωρίζει και μετασχηματίζει σε τροχιά που συνήθως είναι ένας δισύλλαβος τροχαϊκός πόδας. Αλλάζει τις τελικές λέξεις των στίχων με αποτέλεσμα το παιδί να αντιλαμβάνεται τί σημαίνει παραλλαγή και διασκευή του ακούσματος του ποιήματος. Επομένως η τροχιά του στίχου ενισχύει τη συνειδητοποίηση της γλώσσας ως υλικού από το παιδί μέσα από τη δυνατότητα που του παρέχει,δηλαδή της αλλαγής των λέξεων με άλλες [Wells, G.,1985][38]. Αυτή είναι η διαδικασία με την οποία η ποίηση παρουσιάζει τις λέξεις ως σήματα στο παιδί. Την εικονική πραγματικότητα αρχίζει πλέον να αντιπροσωπεύει στη ζωή του παιδι-

ού η γραφή. Η οπτική τροχιά των λέξεων ισοδυναμεί με γραφή, διότι το παιδί για να την παράγει συγκλίνει και συντονίζει τις προϋποθέσεις του «γράφειν» που είναι: α] η εγχαραγμένη[39] σκέψη, β] η φώνηση και γ] η κίνηση του χεριού[40].

Τελικά πόσο σημαντικό είναι για το παιδί η κατανόηση της λέξης και το πέρασμα από τη λέξη ως συμβάν, όπως είναι οι λέξεις στον προφορικό πολιτισμό, στη λέξη ως τροχιά ως ορατό φαινόμενο; Η ποίηση παρουσιάζει τη λέξη οπτικά όχι σαν αντικείμενο αλλά σα ζωντανή ύπαρξη που υπάρχει μέσα στη ζωή του παιδιού και την οποία το παιδί σταδιακά θα «φέρει στον έξω κόσμο». Η λέξη που το παιδί θα βιώσει μέσα από την ποίηση φέρνει μαζί της ένα ολόκληρο κόσμο.

Οι πρώτες λέξεις που το παιδί συνειδητοποιεί μέσα από την ποίηση ως σήμα και μορφή δεν αποτελούν ένα κατάλογο αντικειμένων αλλά ένα μικρό «ριμάριο», όπως αυτό του ποιητή. Οι λέξεις αυτές δεν είναι νεκρές στο χαρτί αλλά ζωντανές έτοιμες να πετάξουν στο χώρο και στο χρόνο. Τις λέξεις που το παιδί για πρώτη φορά εντοπίζει έχουν το δικό τους όχημα κίνησης, δηλαδή το στίχο, τη δική τους πορεία σε διαφορετικά ποιήματα αλλά και όρια. Επομένως η κάθε μια λέξη έχει ειδικά χαρακτηριστικά, ξεχωριστή φυσιογνωμία και ειδικούς κανόνες χρήσης.

Η σταδιακή συναίσθηση της λέξης ως συμβάντος, ως εκφωνήματος και ως ορατής τροχιάς ολοκληρώνει τη μετάβαση από το προφορικό στάδιο, το στάδιο του ακροατή στο εγγράμματο στάδιο, το στάδιο του αναγνώστη. Αργά αλλά σταθερά και πάντα με σεβασμό στην προφορική ιδιοσυγκρασία και τον προσωπικό ρυθμό του παιδιού οι λέξεις αρχίζουν να διακρίνονται, να φωτίζονται[41]. Αυτή την ειδική χρονική περίοδο των 2;6-5;0 ετών που το παιδί παρουσιάζει μεγάλη ευαισθησία στα γλωσσικά ερεθίσματα και έλξη προς τα ποιητικά ακούσματα, αξιοποίησε η έρευνα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στην οποία αναφερθήκαμε.

Γιατί ειδικά η ποίηση επιτυγχάνει το πέρασμα του παιδιού από το επίπεδο του ακροατή σ' αυτό του αναγνώστη; Αυτό οφείλεται στην ειδική διαστρωμάτωση των ποιημάτων δηλαδή τη διαπλοκή του γλωσσικού, μουσικού και ποιητικού σημείου[42] η οποία τροφοδοτεί πολιτισμικά το παιδί και το παρωθεί στην επιτέλεση ειδικών διεργασιών σε κάθε της υπόστρωμα[43].

Επομένως αυτοί οι οποίοι διδάσκουν πρόχειρα και χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις στα μικρά παιδιά το αλφαβητικό σύστημα γραφής, δε διδάσκουν αλλά επιβάλλουν στα παιδιά τους να γράφουν και να διαβάζουν. Ένας πολύ μεγάλος αριθμός των παιδιών αυτών ίσως ποτέ να μην κατα-

λάβει τι σημαίνει να γράφεις και να διαβάζεις εφόσον δε γεύθηκαν τη γραφή σαν μέσο πολιτισμικής και συνειδησιακής διεύρυνσής τους.

Η άποψη του Walter Ong για το σύγχρονο πολιτισμό μας προσφέρει μια εξήγηση της συμπεριφοράς των μεγαλύτερων παιδιών που απεχθάνονται την ποίηση. Ο Walter Ong εντοπίζει τη λειτουργία ενός κοσμοειδώλου το οποίο ευνοεί την επικράτηση του αισθητηρίου της όρασης έναντι της ακοής. Επομένως η αρνητική στάση των μεγάλων παιδιών απέναντι στην ποίηση οφείλεται στο ότι τα περισσότερα από αυτά δεν τροφοδοτήθηκαν πολιτισμικά όταν ήταν μικρά και είναι πλέον εθισμένα στα έντονα οπτικά ερεθίσματα του κοσμοειδώλου της εποχής μας.Τα ποιητικά ακούσματα που απαιτούν ευαισθησία στη λειτουργία της ακοής είναι ευνόητο νά τους προκαλούν δυσφορία [Marsh, 1988][44]. Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά δεν γνωρίζουν την αισθητική συναλλαγή,την οποία δημιουργεί η επαφή με το ποιητικό ερέθισμα [Rosenblatt, 1980][45]. Συνεπώς δεν πρέπει να μας ξενίζει το γεγονός ότι τα μεγάλα παιδιά δεν προτιμούν την ποίηση και θεωρούν την ώρα αυτή χαμένη, και την ποίηση βαρετή. Όμως η συμπεριφορά των παιδιών αυτών δεν είναι φυσιολογική διότι όταν ήταν μικρότερα εμφάνιζαν ακριβώς την αντίθετη στάση απέναντι στην ποίηση. Δηλαδή όταν ήταν μικρότερα ένιωθαν μια ιδιαίτερη έλξη προς την ποίηση, η οποία δεν καλλιεργήθηκε ούτε αξιοποιήθηκε. Το αποτέλεσμα ήταν η ενστικτώδης ροπή προς την ποίηση να αδρανοποιηθεί και να σβήσει. Για μας η αρνητική συμπεριφορά των μεγάλων παιδιών απέναντι στην ποίηση θα μπορούσε να πεί κανείς ότι είναι "σύνδρομο πολιτισμικής αποστέρησης". Αυτό δείχνει ακόμα πιο έντονα τη σημασία που έχει για το μέλλον του παιδιού η τροφοδότηση του όσο είναι μικρό με ποιητικά ακούσματα αλλά και η εναπόθεση στους ειδικούς της μετάβασης του στην εγγραμματοσύνη ώστε η μετάβαση αυτή να είναι παράλληλα μια συνειδησιακή διεύρυνση και μια πολιτισμική "άνοιξη" της ζωής του. Μόνο ειδικά προετοιμασμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν τις λειτουργικές για το παιδί συνθήκες ώστε να επιτευχθεί η πολιτισμική μετάβαση του προφορικού παιδιού στην εγγραμματοσύνη μέσα από την ποίηση χωρίς υπονόμευση της ευχαρίστησης που το παιδί βιώνει στο άκουσμα ποιημάτων[46]

Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι η σύγχρονη έρευνα έδειξε τα θετικά αποτελέσματα από την αξιοποίηση της ποίησης, υπέδειξε μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση της ποίησης και προδιέγραψε νέα πολιτισμική οπτική για την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας 2;6-6;0 ετών.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Faggiani,L. [1971] *The Relationship of Attitude to Response in the Reading of a Poem by Ninth Grade Students*. Dissertation.UMI.
2. Ford, M. [1987] *Young Children's Concepts and Attitudes About Poetry*. Dissertation. University of Iowa.UMI. σελ. 58-59.
3. Το Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου για πολλές δεκαετίες αν και αναφέρεται στην ποίηση με κολακευτικά λόγια, δεν προσδιόρισε τον ειδικό της ρόλο, δηλαδή τη διαφορά που έχει το άκουσμα ποιημάτων από το άκουσμα τραγουδιών ή το άκουσμα παραμυθιών.

   Για παράδειγμα στο Βασιλικό Διάταγμα 30-4-1896 [Φ.Ε.Κ. 69/23 -5-1896] "ο αποστοματισμός ποιημάτων" προτείνεται και για τις τρεις τάξεις του Νηπιαγωγείου [Πρώτη, Δευτέρα, Τρίτη]. Ο «αποστοματισμός ποιημάτων» πραγματοποιείται στις δύο κατώτερες τάξεις, δηλαδή την Πρώτη Τάξη και τη Δευτέρα Τάξη, κάθε Τετάρτη και Σάββατο 9.30- 10, ενώ στην Τρίτη Τάξη, που είναι η Ανωτάτη, πραγματοποιείται κάθε Δευτέρα και Πέμπτη 8.30-9.00.

   Στο Βασιλικό Διάταγμα [494/1962 Φ.Ε.Κ.124/6-8-1962] «περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων», τα ποιήματα αποτελούν «άριστον μέσον διά την γλωσσικήν καλλιέργειαν, τα οποία διά του ρυθμού και της ομοιοκαταληξίας διευκολύνουν την ορθήν έκφρασιν. Τα προσφερόμενα προς διδασκαλίαν δέον να είναι απλά, τόσον κατά το περιεχόμενο όσο και κατά την μορφήν, σύντομα και απηλλαγμένα μεταφορικών και ποιητικών εκφράσεων. Εκτός των προσφερομένων υπό της Νηπιαγωγού, τα νήπια πρέπει να ενθαρρύνωνται και να αυτοσχεδιάζουν παραμύθια, ποιήματα ή σκηνάς κουκλοθεάτρου».

   Το Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου [Π.Δ. 476/1980 Φ.Ε.Κ. 132/22-5-1980] αναφέρει την ποίηση "ως μέσο καλλιέργειας αγωγής του λόγου" και δίδει τις ακόλουθες οδηγίες. «Ποιήματα, που πρέπει να είναι σύντομα και απλά,όχι όμως απλοϊκά. Πρέπει τα παιδιά να αισθανθούν την ομορφιά της ποίησης, έστω και αν δεν μπορούν πάντοτε να συλλάβουν εντελώς το νόημα».

   Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, που εφαρμόζεται σήμερα [Π.Δ. 486/1989 -Φ.Ε.Κ. 208/26-9-1989], αν και προτείνει λογοτεχνία, "ακρόαση ειδικά επιλεγμένων για τα νήπια, πεζών και ποιητικών κειμένων" [σελ. 4474], ο ρόλος της ποίησης δεν καθορίζεται, ούτε διευκρινίζεται η διαφορά της επίδρασης της ποίησης από την επίδραση του παραμυθιού ή του τραγουδιού στο παιδί. Επιπλέον η Νηπιαγωγός με κάποια τεχνική! απομονώνει και παρουσιάζει τη λέξη σε χαρτί ή σε ξυλάκι, [σελ. 4478] στερώντας στην ουσία από την ποίηση το βασικό της ρόλο που είναι, σύμφωνα με το παρόν άρθρο, η εμφάνιση της λέξης στο παιδί, ενώ ταυτόχρονα γίνεται αντιληπτό όλο το πολιτισμικό της μεγαλείο.

4. Βάμβουκα,Μ.[1990] Προσφιλή αναγνώσματα παιδιών. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*. Εκδόσεις Σμυρνιωτάκη. Αθήνα. σελ. 239-267.
5. Παρθενίου, Γ. [1996] Καταγραφή της Θέσης της Παιδικής Ποίησης στα Νηπιαγωγεία την περίοδο 1989-1992. *Διαδρομές*, τ. 44. σελ. 268-271.

Ποίηση σε καθημερινή βάση σημαίνει 1-3 ποιήματα την ημέρα,επομένως 180-540 ποιήματα το χρόνο.Συνήθως το άκουσμα ποιημάτων αντικαθίσταται από το άκουσμα τραγουδιών και η βιωματική εμπειρία των ποιημάτων πολλές φορές θεωρείται ότι ισοδυναμεί με γλωσσικές ασκήσεις ή ασκήσεις απομνημόνευσης ειδικών γνώσεων [απαρίθμησης, κατηγοριών, ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών π.χ. αριθμών, γραμμάτων, χρωμάτων, σχημάτων, γεύσεων κλπ.].

6. Marsh, G. [1988] *Teaching Through Poetry*. Hodder and Stoughton. London p. V.
7. Ford, M. [1987] *Young Children's Concepts and Attitudes About Poetry*. Dissertation. University of Iowa .UMI. p.p. 1-2.
8. Rosenblatt, L. Pattern and Process-A Polemic. [1969] *English Journal*, 58, October, p. 1005.

«Ο ανταγωνισμός της τυπωμένης λέξης με την έκρηξη της γνώσης, το ενδιαφέρον για τις φυσικές και κοινωνικές επιστήμες, προδιαγράφουν ασταθή προγνωστικά για τη μοίρα της λογοτεχνίας».

9. Burroughs, R. [1977] On Teaching Poetry. *English Journal*, 66, February, p. 48.
10. Hansen,T. [1992] Reclaiming the Body: Teaching Modern Poetry. *English Journal*. v. 81 n1 p. 21-26.
11. Vygotsky, L. [1993] *Σκέψη και Γλώσσα*. Μετφρ. Αντζελίνα Ρόδη. Εκδόσεις Γνώση. Αθήνα. σελ. 434.
12. Gardner, H. [1994] *The Arts and Human Development*. Basic Books. USA. p. 170, 190.
13. Fisher, C.J., & Natarella, M.A. [1982] Young childrens preferences in poetry: A national survey of first, second and third graders. *Research in the Teaching of English*, 16, 339-354.

Lukasevich, A. [1984]. Making poetry a natural experience for young children. *Childhood Education*, 61, 36-42.

14. O' Bruba, W.S. [1975]. Poetry for boys. *Elementary English*, 52, pp 143-144.
15. Terry, C. A. & Fisher, C. J. [1982] *Childrens Language and the Language Arts*. McGraw-Hill. New York.
16. Chukovsky, K. [1959] *From Two to Five*. Translated by Miriam Morton [1968] Edition. University of California Press.Berkley. Los Angeles, London. p. 153.
17. Newman, G. [1993] A talk with Flora Arnstein.Anthology of CPITS [The word as catalyst].
18. Wilkinson, A. [1971] *The Foundations of Language*. Oxford University Press. London.
19. Trevarthen, C. & Marwick, H. (1986).

Signs of motivation for speech in infants,and the nature of a mother's support for development of language. In B. Lindblom & R. Zetterstrom (eds), *Precursors of early speech*. Stockton Press. New York.

Trevarthen, C. (1987).

Sharing makes sense. In R. Steele & T.Treadgold (eds.), *Language topics-essays in honour of Michael Halliday*. John Benjamin Publishing Company. Amsterdam.

20. Bryant, P. E., Bradley, L., Macklean, M. and J.Crossland. [1989] Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal Child Language*, 16, 407-428. Printed in Great Britain.
21. Bryant, P, E., Bradley, L., Macklean, M. and J. Crossland. [1989] Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal Child Language*, 16, 407-428. Printed in Great Britain. σελ. 408.
22. Ong, W. [1986] *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word.* Methuen & Co. Ltd. USA. p. 31.
23. Pinker, S. [1994] *The language instinct.* W. Morrow and Company. New York. p. 148.
24. Wilkinson, A. [1971] *The Foundations of Language.* Oxford University Press. pp. 23-24.
25. Luria, A. Speech and Intellect in the Development of the Child. *Lectures on Language and Cognition.* Edited by V.H.Winston & Sons. Chapter 4. p.56.
26. Τζουριάδου, Μ. [1990] *Ο Λόγος του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας.* Έκδοση Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ. σελίς 16.
27. Vygotsky, L. [1993] *Σκέψη και Γλώσσα.* Μτφρ. Α. Ρόδη. Εκδόσεις Γνώση. Αθήνα. σελ. 153-154.
28. Eliot, A. [1983] *Child Language.* London University Press, p. 80.
29. Τζουριάδου Μ. [1990] *Ο Λόγος του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας.* Έκδοση Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ. σελ. 77.
30. Eliot, A. ό.π., p. 81.
31. Tikhomirov, O, K. [1978] The Formation of Voluntary Movements. *The Selected Writings of Luria.* M. E. Sharpe Inc. New York. p. 268
32. Φραγκούλη-Σιγανού, Σ. [1997] *Παρέμβαση για τη Λειτουργία του Ποιητικού Λόγου στην Προσχολική Εκπαίδευση.* Διδακτορική Διατριβή. Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.
33. Stone, S. [1993] *The Role of Memory in Early Literacy Acquisition.* Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference [43rd, Charleston, SC, December 1-4]
34. Μαλικιώζη-Λοΐζου, Μ. [1991] Μορφολογική Ψυχολογία. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό.* Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα Τόμ.6, σελ. 3210-3211. Αθήνα.
35. Hawks, T. [1977] *Structuralism and Semiotics.* Methuen & Co LTD. Great Britain. p. 64.
36. Το ίδιο φαινόμενο ισχύει και για το στίχο με ιαμβικό μέτρο.
37. Κυριακίδη, Σ.[1978] *Το δημοτικό τραγούδι. Συναγωγή μελετών.* Επιμέλεια Άλκη Κυριακίδου-Νέστορος. Ερμής, Αθήνα, σελ.209-280, 348-361.

"Η σύμπτωση φράσης και μέτρου παρατηρείται, ως είπομεν, εις τα πρωτογονικά στάδια της ποιήσεως και άλλων λαών. Ούτω πχ. δια την παλαιοτάτην γερμανικήν ποίησιν παρατηρεί ο Heusler ότι η σύμπτωσις των μετρικών προς τα συντακτικά κώλα είναι η ενδομύχως παλαιοτέρα κατάστασις. Ο Saran προσπαθώς ιστορικώς και μετρικώς να ερμηνεύσει το πράγμα δέχεται ότι εις τους αρ-

χικούς ορχηστρικούς ρυθμούς, τους συνοδευομένους υπό άσματος, τα όρια των μετρικών μορφών ήσαν σαφώς εκπεφρασμένα και διατούτο και η φράσις συνέπιπτε, μόνον δε μετά την επικράτησιν του φραστικού τόνου η δύναμις των μετρικών μορφών ητόνισε και η έννοια υπερέβη τα όρια αυτών δημιουργήσασα ούτω τον διασκελισμόν", σελίς 249

"Ο Heinz Werner προσπαθών να ερμηνεύσει την γένεσιν του μέτρου παρατηρεί ότι το φραστικόν κείμενον αποτελεί σπουδαίον συνδετικόν μέσον της όλης μορφής, είναι δε αδιασπάστως συνδεδεμένον με την μελωδικήν και ρυθμικήν σειράν. Αρχικώς κατά κανόνα και αυτό το ελάχιστο μετρικό μόριον, ο πούς, εφόσον αποτελεί μετρικώς έν όλον, αποτελεί επίσης μιαν φωνητικολεκτικήν ενότητα. Εφόσον δ' ο πούς περιέχει αρτίαν λεκτικήν σημασίαν, το συνολικόν μέτρον τείνει να διασπασθεί εις τα καθέκαστον ταύτα μόρια, δηλαδή εις τους πόδας. Βαθμηδόν όμως αίρεται ο περιορισμός της λέξεως εντός της ελαχίστης μετρικής ενότητος, δηλ. του ποδός, ούτω δε διευκολύνεται ο σχηματισμός μιας μεγαλυτέρας μετρικής ενότητος, δηλαδή ενός, φερ' ειπείν, στίχου".

38. Wells, G. [1985] *Language Development in the Pre-school Years*. Cambridge University Press.London. p.135.

Η εμφάνιση της γλώσσας στη συνείδηση του παιδιού αποδεικνύεται με τη *δημιουργική χρήση των λέξεων*.

39. Olson,D.[1984] "See! Jumping!" Some Oral Language Antecedents of Literacy. Editors: Hillel Goelman, Antoinette A. Oberg, and Frank Smith. *Awakening to Literacy*. Heinemann Educational Books. London. p.186.
40. Tikhomirov, O, K. [1978] The Formation of Voluntary Movements. *The Selected Writings of Luria*. M. E. Sharpe Inc. New York. p. 268.
41. Barthes, R. [1988] *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*. Μτφ. Γ. Σπανός. Εκδόσεις Πλέθρον. Αθήνα. σελ. 154.
42. Beardsley, M. [1989] *Ιστορία των Αισθητικών Θεωριών*. Εκδόσεις Νεφέλη. Αθήνα. σελ. 356-357.
43. Κοκόλη, Ξ. [1991] Η ομοιοκαταληξία. *Νεοελληνικά Μετρικά*. Επιμ. Ν. Βαγενάς. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. σελ. 35-104.

σελίς 88. «υπάρχουν τρείς τρόποι να επικοινωνήσουμε μ' ένα ποίημα: Να το διαβάσουμε μόνο με τα μάτια,να το διαβάσουμε φωναχτά,να το ακούσουμε». Η ακρόαση των στίχων δεν επαρκεί από μόνη της στην ανακάλυψη των πολλαπλών ηχητικών σημάνσεων των στίχων,... χρειάζεται οι στίχοι να ζήσουν στην στοματική κοιλότητα όπως είπε ο Ελύτης».,

44. Marsh, G. [1988] *Teaching Through Poetry*. Hodder and Stoughton. London. p. 6.
45. Rosenblatt, L. [1980] What Facts Does This Poem Teach You? *Language Arts*, 57, p.p. 386-394.
46. Money, T. Early Literacy. [1988] Geva M. Blenkin and A.V. Kelly. *Early Childhood Education*. Paul Chapman Publishing Ltd. London. p. 150.

ΓΛΩΣΣΑ, ΤΕΥΧΟΣ 48, ΧΕΙΜΩΝΑΣ 1999

Θανάσης Νάκας

ΛΕΞΙΚΗ ΚΑΙ ΦΡΑΣΤΙΚΗ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ / ΕΠΑΝΑΔΙΠΛΩΣΗ

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

[Πρόκειται για το Δ' 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 τεύχος αρ. 46 της *Γλώσσας* και το Γ' Μέρος στο τεύχος αρ. 47 Ο πίνακας περιεχομένων για τα τρία προηγούμενα (Α'-Β'-Γ') Μέρη είναι το 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)

2.6.1. Ετεροεπανάληψη (1)
2.6.2. Ετεροεπανάληψη (2)
2.6.3. Αυτοεπανάληψη
2.6.4. Ετεροεπανάληψη (3) σε λόγο μεταφοράς ('πλάγιο λόγο')

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 συγγραφέων

Δ' Μέρος

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

Πιο συγκεκριμένα, ο Ερμογένης (στο "*Περί μεθόδου δεινότητος*", κεφ. XI: ΠΕΡΙ ΕΠΑΝΑΛΗΨΕΩΣ) μιλάει για την επανάληψη στη γενική της έννοια, μάλιστα με μια πραγματολογική διάσταση, όπως θα λέγαμε σήμερα. Τα παραδείγματά του όμως (με κάποιες μικροδιαφορές από τις σύγχρονες στερεότυπες εκδόσεις των κειμένων-πηγών που χρησιμοποιεί) δείχνουν ότι –κατά τη δική μας, τουλάχιστον, εκτίμηση– συμπεριλαμβάνει τα εξής επιμέρους, ξεχωριστά σχήματα λόγου: επαναστροφές [1, 2, 4, 6, 9], επαναδιπλώσεις (επιτατικές, δύο συνεχείς και δύο ασυνεχείς) [3, 10, 7, 8] και επαναφορές [5, 11]: «Ἐπανάληψις γίνεται κατὰ τρόπους τρεῖς· ἐπὶ πράγματος διδασκαλίᾳ, ἐπὶ προσώπου συστάσει ἢ διαβολῇ, ἐπὶ ἤθους βεβαιώσει. ἐπὶ πράγματος διδασκαλίᾳ, ὡς παρ' Ὁμήρῳ· [1] "Ἀλλ' ὁ μὲν ***Αἰθίοπας*** μετεκίαθε τηλόθ' ἐόντας, ***Αἰθίοπας***, τοὶ διχθὰ δεδαίαται ἔσχατοι ἀνδρῶν [α, 22-3]". ἐπανέλαβε τὸ ὄνομα, ἵνα δείξῃ δύο γένη Αἰθιόπων. Ἐπὶ προσώπου συστάσει, [2] "***Νιρεὺς*** δ' αὖ Σύμηθεν ἄγε τρεῖς νῆας ἐΐσας, ***Νιρεὺς*** Ἀγλαΐης υἱός, Χαρόποιό τ' ἄνακτος. ***Νιρεὺς*** ὅς κάλλιστος ἀνὴρ ὑπὸ Ἴλιον ἦλθεν [Β, 671-3]". ἐπανέλαβεν, ἵνα κοσμήσῃ τὸ πρόσωπον. Ἐπὶ διαβολῇ δέ, [3] "***Ἄρες, Ἄρες***, βροτολοιγέ, μιαιφόνε, τειχεσιπλῆτα [Ε, 31]". ἐπανέλαβεν, ἵνα τὸ πρόσωπον διαβάλῃ. Ἐπὶ ἤθους δὲ βεβαιώσει, [4] "τοῦ δ' ἐγὼ ἀντίος εἶμι, καὶ ***εἰ πυρὶ χεῖρας ἔοικεν, εἰ πυρὶ χεῖρας ἔοικε***, μένος δ'αἴθωνι σιδήρῳ [Υ, 371-2]". ἐπανέλαβεν, ἵνα τὸ ἀνδρεῖον βεβαιώσῃ. Παρὰ δὲ τοῖς πεζοῖς ἐπὶ μὲν πράγματος διδασκαλίᾳ, Ξενοφῶν ἐν Ἀπομνημονεύμασιν· [5] "***ἀδικεῖ*** Σωκράτης οὓς μὲν ἡ πόλις νομίζει Θεοὺς οὐ νομίζων, ἕτερα δὲ καινὰ δαιμόνια εἰσφέρων. ***ἀδικεῖ*** δὲ καὶ τοὺς νέους διαφθείρων." καὶ Δημοσθένης ἐν Φιλιππικοῖς· [6] "πάντες ὅσοι πώποτε ἐκπεπλεύκασι παρ' ὑμῶν στρατηγοί, ἢ ἐγὼ πάσχειν ὁτιοῦν ἕτοιμός εἰμι, παρὰ τούτων τῶν τὰς νήσους οἰκούντων χρήματα ***λαμβάνουσι. λαμβάνουσι*** δὲ οἱ μὲν πλείονας ἔχοντες ναῦς πλείονα." Ἐπὶ δὲ προσώπου συστάσει, ὡς Ξενοφῶν πολλάκις Κύρον ἐπαναλαμβάνων. Ἐπὶ δὲ διαβολῇ, ὡς ὁ Δημοσθένης· [7] "ἀλλ' ***Ἀνδροτίων*** ἡμῖν πομπείων ἐπισκευαστής, ***Ἀνδροτίων***, ὦ γῆ καὶ Θεοί." καὶ ἀλλαχοῦ, [8] "ὑμεῖς δὲ ***Χαρίδημον***, εἰ χρὴ φρουρεῖν βουλεύεσθε, ***Χαρίδημον***

οἴμοι." Ἐπὶ ἤθους βεβαιώσει, [9] "***ἔστιν*** ὑμῖν, ὦ Ἀθηναῖοι, χρήματα, ***ἔστιν*** ὅσα οὐδενὶ τῶν ἄλλων ἀνθρώπων, στρατιωτικά." καὶ πάλιν ἐν τῷ κατὰ Μειδίου· [10] "ἀλλ' ***ἵππον, ἵππον*** οὐκ ἐτόλμησεν ὁ κατάρατος οὑτοσὶ πρίασθαι." καὶ Ἡρόδοτος, [11] "***φονεὺς*** μὲν τοῦ ἑωυτοῦ ἀδελφοῦ, ***φονεῖς*** δὲ τοῦ καθήραντος."[I, 45]

Ο Αλέξανδρος («ο Νουμηνίου· σοφιστής», αυτ., viii, σσ. 444-6, 462-3) μιλάει, αφενός, 'περὶ ἐπαναλήψεως', την οποία κατατάσσει στα 'σχήματα διανοίας' και, αφετέρου, 'περί αναδιπλώσεως ή παλιλλογίας ή επαναλήψεως', την οποία κατατάσσει στα 'σχήματα λέξεως'. Κατ' ουσίαν, στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για τρία παραδείγματα ασυνεχούς [3, 4, 5] και ένα συνεχούς [1] επαναδίπλωσης, τρία επαναστροφής [2, 6, 8], ένα 'κατ' άρσιν και θέσιν' [9] και, τέλος, ένα επανάληψης λεξικού στοιχείου σε διαδοχικά κώλα, επανάληψης που δε γίνεται σε ορισμένη θέση (το σχήμα, διαφορετικό απ' την επαναφορά και την επιφορά, αναζητεί το όνομά του: [7]). Στη δεύτερη περίπτωση έχουμε, κατ' ουσίαν, ένα παράδειγμα επαναδίπλωσης [10] και ένα παράδειγμα συντακτικού παραλληλισμού σε συνδυασμό με το συνωνυμικό σχήμα: «Περὶ Επαναληψεως. Ἐπανάληψίς ἐστιν, ὅταν κατὰ πλείους φωνὰς ἐπαναλαμβάνωμεν, ὡς ἔχει τὸ τοιοῦτον· [1] "ἀλλ' ***οὐκ ἔστιν, οὐκ ἔστιν*** ὅπως ἡμάρτετε·" καὶ τὸ Ὁμηρικόν, [2] "Τοῦ δ' ἐγὼ ἀντίος [κτλ., Υ, 371]." ταῦτα μὲν οὖν ἐπανείληπται μηδενὸς αὐτῶν μεταξὺ τιθεμένου μορίου· ἔστι δὲ ὅτε ἐπαναλέγεται μὲν τὰ ὀνόματα, οὐκ εὐθὺς δέ, ἀλλὰ μέσα τινὰ παρεμβάλλεται, καθάπερ ἔχει τὸ τοιοῦτον [3] "***ἦν*** ποτε, ***ἦν***, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, ἐν τῇ τῶν πολλῶν ψυχῇ»· κἀκεῖνο, [4] "***οὐ*** γὰρ ὑφ' αὐτῷ ποιήσασθαι τὴν πόλιν βούλεται Φίλιππος ***οὔ***"· καὶ τὸ Αἰσχίνου, [5] "***καλόν***, ὦ Ἀθηναῖοι, ***καλὸν*** ἡ τῶν δημοσίων πραγμάτων φυλακή", καὶ τὸ Ὁμηρικόν· [6] "Ἀλλ' ὁ μὲν Αἰθίοπας [κτλ.,α, 22-3]". πολλάκις δὲ ταῦτα καὶ πλεονάκις ἀναλαμβάνεται, ὡς καὶ Δημοσθένης, [7] "καίτοι φιλίαν τε καὶ ***ξενίαν*** αὐτὴν ὀνομάζει, καὶ νῦν εἶπέ που λέγων 'ὁ τὴν Ἀλεξάνδρου ***ξενίαν*** ὀνειδίζων ἐμοί'· ἐγώ σοι ***ξενίαν*** Ἀλεξάνδρου; πόθεν λαβόντι;" φανερὸν δὴ ποσάκις τὸ αὐτὸ ὄνομα ἀνείληπται. τοῦτο δέ τινες ἰδίως ἀναδίπλωσιν λέγουσιν, ὅταν τὸ δεύτερον λεγόμενον ἄρχηται ἀπὸ τῆς τοῦ προηγουμένου τελευτῆς· ὡς Σοφοκλῆς· [8] "ὦ φίλτατ', ὥς μ' ***ἀπώλεσας, ἀπώλεσας*** δῆτ', ὦ κασίγνητον κάρα." ὡς καὶ νῦν ἐν τῷ χρησμῷ· [9] "Ἀρκαδίην μ' αἰτεῖς· οὗτοι ***δώσω, δώσω*** τοι Τεγέην." δοκεῖ δὲ ποιητικώτερον εἶναι». «Περὶ Αναδιπλωσεως Η Παλιλλογιας Η Επαναληψεως. Τοῦτο τὸ σχῆμα ὁ μὲν Καρκῖνος

[? Καικίλιος] παλιλλογίαν καλεῖ, ἔνιοι δὲ ἀναδίπλωσιν, οἱ δὲ ἐπανάληψιν· φαίνεται δὲ ὅτε μὲν ῥῆμα, ἐπαλλήλως ἐντιθέντων ἡμῶν, ὡς ἔχει τὸ τοιοῦτον· [10] "***μιαρὸν μιαρὸν*** θηρίον, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι·" καὶ πάλιν ὡς Ξενοφῶν [11] "ὠγκωμένῳ ἐπὶ γένει, πεφυσημένῳ δ' ἐπὶ πλούτῳ, διατεθρυμμένῳ δὲ ὑπὸ πολλῶν ἀνθρώπων."»

Ο Φοιβάμμων συνδέει την επαναδίπλωση, την οποία κατατάσσει στα 'σχήματα λέξεως', με το γενικότερο φαινόμενο του πλεονασμού: "Ὀκτωκαίδεκα τοίνυν ὄντων τῶν τῆς διανοίας σχημάτων κς' ἐστὶ τὰ τῆς λέξεως. καὶ ἰστέον ὅτι πάντα τὰ σχήματα κατὰ δ' γίνονται τρόπους ἤτοι αἰτίας, κατὰ ἔνδειαν, κατὰ πλεονασμόν, κατὰ μετάθεσιν, κατὰ ἐναλλαγήν. ἀρχώμεθα τοίνυν τῶν ἀπὸ τῆς λέξεως σχημάτων. τῆς τοίνυν ἐνδείας εἴδη εἰσὶν τρία· ἀσύνδετον, ἀπὸ κοινοῦ, ἔλλειψις. τοῦ δὲ πλεονασμοῦ εἴδη ια'· ταυτολογία, δίπλωσις, ἐπαναφορά, ἐπανάδοσις, ἐπανάληψις, περίφρασις, ἐπίφρασις, παρονομασία, ἐπεξήγησις, ἐπιμονή, ἐπίτασις. τῆς δὲ μεταθέσεως [ ] τῆς δὲ ἐναλλαγῆς [ ] τί δὲ τούτων ἕκαστον, ἐφεξῆς μετὰ παραδειγμάτων λεκτέον. [ ] Περὶ Τοῦ Πλεονασμοῦ [ ] Ἀναδίπλωσίς ἐστι λέξεως ἢ λέξεων δὶς ἢ πολλάκις περὶ τοῦ αὐτοῦ πράγματος προφορά· γίνεται δὲ καὶ διχῇ ἢ παράλληλος [κτλ., βλ. εδώ πιο πάνω]. Ἐπανάληψις δέ ἐστιν ἀνάμνησις προειρημένου τινὸς μεταξυλογίας ἐμβεβλημένης, ὡς ἵνα εἴπω, ὁ δεῖνα στρατηγὸς ηὔξησε τὰ πράγματα. εἶτα μεταξὺ εἰπών, πῶς ηὔξησεν, ἐπαναμνήσω πάλιν· αὐξήσαντος οὖν τούτου τὰ πράγματα, τόδε γέγονε.»

Ο Κορίνθου Γρηγόριος (αὐτ., vii, σ. 1187-8) θεωρεί ότι η επανάληψη είναι φαινόμενο ακόμη ευρύτερο («λέγεται δὲ ἡ ἐπανάληψις ὑπὸ τῶν παλαιῶν κατὰ πολλοὺς τοὺς τρόπους»), αφού γίνεται με περισσότερους από τρεις 'τρόπους' τους οποίους ρητά μνημονεύει ο Ερμογένης («*Περί μεθόδου δεινότητος*»). Η τέταρτη από τις έξι διαφορετικές περιπτώσεις που αναφέρει, είναι η (ασυνεχής) 'επαναδίπλωσις', αλλά το πιο ενδιαφέρον είναι η καταληκτική παρατήρηση με την οποία ανάγει την επανάληψη σε έννοια-γένος (όπως υπαινιχτήκαμε πιο πάνω): «ἔτι ἐπανάληψίς ἐστιν, ὅταν τὴν αυτὴν φωνὴν δι' ὀλίγου ἐπαναλαμβάνωμεν, ἤτοι ἐν τῷ αὐτῷ κώλῳ διὰ μέσου βραχύ τι παρεντιθέντες, ὡς καὶ ὁ θεολόγος· **ἦν**, ὅτε **ἦν**· [altera lectio: **ἦν** τότε **ἦν**] [ ] τούτων ἡ μὲν ἐν τῷ αὐτῷ κώλῳ λέξις καλεῖται ἐπαναδίπλωσις, [ ] ἐὰν χρὴ τἀληθὲς ἐξετάζειν, γένος μέν ἐστιν ἡ ἐπανάληψις, εἴδη δὲ ἥ τε ἐπαναδίιπλωσις καὶ ἡ ἐπαναφορὰ καὶ ἡ ἀντιστροφὴ καὶ ἡ ἐπαναστροφή· ἄλλοι δὲ τὴν ἐπανάληψιν καὶ παλιλλογίαν ἐκάλεσαν· διαιρεῖται δὲ εἰς ἀνακεφαλαίωσιν, καὶ

εἰς τὴν ἐκ τῆς παρεμβάσεως ἐπάνοδον».

Ο Τιβέριος (αυτ., viii, σσ. 554-5) ανάμεσα στα κατ' αυτόν είκοσι έξι 'σχήματα λέξεως' αναφέρει και την επαναφορά, την αντιστροφή, τον πλεονασμό και την επανάληψη (ή 'ανάληψιν' ή 'παλιλλογίαν', όπως επίσης τη λέει). Τα παραδείγματα που παραθέτει γι' αυτή την τελευταία είναι όλα, εκτός από ένα, επαναδιπλώσεις: «Ἐπανάληψις δέ ἐστιν, ὅταν τὸ αὐτὸ ὄνομα δὶς ἐν τῷ αὐτῷ καλῇ [sc. τις], ἢ τῇ αὐτῇ περιόδῳ, κατὰ τοῦ αὐτοῦ σημείου τεταγμένου· οἷον· "**οὐ** μόνον κρίνετε τούτους τήμερον, **οὔ**". Καὶ πάλιν· "καὶ τοι φιλίαν καὶ ξενίαν αὐτὴν ὀνομάζει [κτλ. – βλ. εδώ πιο πάνω]". Ἐνέργειαν τὸ σχῆμα ἐργάζεται. Τὴν μέντοι ἐπανάληψιν παλιλλογίαν κἀκεῖνος [Καικίλιος] ὀνομάζει, οἷον· "***μιαρόν, μιαρόν*** τὸ θηρίον καὶ πονηρὸν ὁ συκοφάντης"· καὶ, "***ὦ τέκνα, τέκνα***"· καὶ "***ὦ γάμοι, γάμοι***". Καὶ ὁ Δημοσθένης· "ἀλλ' ***οὐκ ἔστιν, οὐκ ἔστιν*** ὅπως ἡμάρτετε, τὸν ὑπὲρ τῆς ἐλευθερίας κίνδυνον ἀράμενοι". Οἱ μὲν οὖν πολιτικοί, κατ' ἀρχὰς χρῶνται ταῖς ἀναλήψεσι καὶ τῇ παλιλλογίᾳ, Ὅμηρος δὲ καὶ ἐπὶ τέλει ἐχρήσατο εἰπών· "[κτλ. – Υ 371]". Ἐπήνεγκε γὰρ τοῦτο».

Ο Τρύφων («*Περὶ τρόπων*», αυτ., viii, σσ. 753-4), πέρα από το ότι η επανάληψη γενικά παρατηρείται «δις» ή «πολλάκις», δεν προσθέτει παρά δύο γνωστά από προηγούμενους τεχνογράφους παραδείγματα επαναστροφής (ή επαναστροφής σε συνδυασμό με επαναφορά, το δεύτερο): «Ἐπανάληψίς ἐστι δὶς ἢ καὶ πολλάκις ἐπαλλήλως τιθεμένη φράσις· δὶς μέν, "Ἀλλ' ὁ μὲν Αἰθίοπας [κτλ., α 22-3]" πλεονάκις δέ, "Νιρεὺς δ' αὖ Σύμηθεν [κτλ., Β 671-3]". γίνεται δὲ ἐπανάληψις, ὅτε τὸ καθάπαξ ῥηθὲν ὑποδιαιρεῖται κατὰ μέρος. [ ]".

Παρομοίως ο Κοκόνδριος (αυτ., viii, σ. 797) ως παραδείγματα επανάληψης («τῶν προειρημένων πάλιν ἐξ ὑπαρχῆς κατάλογος», έτσι την ορίζει) δίνει τα δύο πρώτα του Τρύφωνα και ένα ακόμη, τρίτο, που δεν είναι, και αυτό, παρά μια επαναστροφή: «Ἐπανάληψίς ἐστι τῶν προειρημένων πάλιν ἐξ ὑπαρχῆς κατάλογος οἷον· "Ἀλλ' ὁ μὲν Αἰθίοπας [κτλ. α 22-3]" καί· "καὶ εἰ πυρὶ χεῖρας ἔοικεν [κτλ. Υ 371-2]" καί· "Τῷ ***ὀαριζέμεναι, ἅτε παρθένος ἠΐθεός τε, Παρθένος ἠΐθεός τ' ὀαρίζετον*** ἀλλήλοισιν"».

Αλλά και ο Γεώργιος ο Χοιροβοσκός (αυτ., viii, σ. 814) με την επανάληψη εννοεί την επαναδίπλωση (με το σχόλιο «ὡς ὅταν τις τοῦ ἐγνωσμένου πράγματος τὴν εἴδησιν ἡμῖν διαβεβαιούμενος εἴπῃ» είναι σαν να θέλει να δώσει τον επικοινωνιακό λόγο που προκαλεί εδώ την επα-

ναδίπλωση, που δεν είναι άλλος από την επίταση μιας απόφανσης ή βεβαίωσης, δεδομένου ότι τα δύο παραθέματά του είναι δυο καταφατικά εκφωνήματα σε οριστική): «Ἐπανάληψίς ἐστι λέξις δὶς παραλαμβανομένη ἐπιτάσεως εἵτουν αὐξήσεως χάριν· ὡς ὅταν τις τοῦ ἐγνωσμένου πράγματος τὴν εἴδησιν ἡμῖν διαβεβαιούμενος εἴπῃ· "***οἶδα*** τὸ πρᾶγμα, ***οἶδα***" δὶς τὸ οἶδα λέγων· ἢ εἴπῃ· "***κακὸν*** τὸ ἁμαρτάνειν, ***κακὸν***». Τα παραδείγματά του μας δείχνουν ότι πρόκειται για δύο (ασυνεχείς) επιτατικές επαναδιπλώσεις (επιτείνεται η γλωσσική πράξη της απόφανσης –το «επιτάσεως χάριν» μάς ενισχύει στην επιλογή του όρου 'επιτατικός').

Τέλος ο Δημήτριος («*Περί ερμηνείας*», αυτ., ix, 32, 34, 64, 110 – βλ. και Schenkeveld, σσ. 122-5) υποστηρίζει ότι από τα σχήματα λέξεως η επαναδίπλωση και ορισμένα άλλα προσθέτουν άλλοτε μεγαλοπρέπεια στο λόγο, άλλοτε δεινότητα και άλλοτε χάρη. Στο παράθεμα από τη Σαπφώ, προσθέτοντας ο Δημήτριος το σχόλιο «ἡ δὲ ἀποκρίνεται πρὸς αὐτὴν τῷ αὐτῷ σχήματι» είναι σα να υποδεικνύει ό,τι εμείς ονομάζουμε 'προσχεδιασμένη επαναδίπλωση' (ας σημειωθεί, παρενθετικά, ότι το πρώτο παράθεμα από τον Ηρόδοτο –που όμως η πατρότητά του αμφισβητείται από τους εκδότες–, είναι, κατ' ουσίαν, μια παρατακτική επαναστροφή): «Οἱ μὲν δὴ σύνδεσμοι τὴν σύνθεσιν μεγαλοπρεπῆ ποιοῦσιν, ὡς εἴρηται· τὰ δὲ σχήματα τῆς λέξεώς ἐστι μὲν καὶ αὐτὰ συνθέσεώς τι εἶδος· τὸ γὰρ δὴ τὰ αὐτὰ λέγειν δίς, διπλοῦντα ἢ ἐπαναφέροντα ἢ ἀνθυπαλλάσσοντα, διαταττομένῳ καὶ μετασυντιθέντι ἔοικεν. διατακτέον δὲ τὰ πρόσφορα αὐτῶν χαρακτῆρι ἑκάστῳ· οἷον τῷ μεγαλοπρεπεῖ μέν, περὶ οὗ πρόκειται, ταῦτα. [ ] Καὶ ἀναδίπλωσις δέ που εἰργάσατο μέγεθος, ὡς Ἡρόδοτος δράκοντες δέ που, φησίν, ἦσαν ἐν τῷ Καυκάσῳ ***μέγεθος***, καὶ ***μέγεθος*** καὶ πλῆθος. δὶς ῥηθὲν τὸ μέγεθος ὄγκον τινὰ τῇ ἑρμηνείᾳ παρέσχεν. [ ] Αἱ δὲ ἀπὸ τῶν σχημάτων χάριτες δῆλαί εἰσι, καὶ πλεῖσται παρὰ Σαπφοῖ. οἷον, ἐκ τῆς ἀναδιπλώσεως, ὅπου νύμφη πρὸς τὴν παρθενίαν φησί· "***παρθενία, παρθενία***, ποῖ με λιποῦσα οἴχῃ;" ἡ δὲ ἀποκρίνεται πρὸς αὐτὴν τῷ αὐτῷ σχήματι, "***οὐκ ἔτι ἥξω*** πρὸς σέ, ***οὐκ ἔτι ἥξω***"· πλείων γὰρ χάρις ἐμφαίνεται, ἢ εἴπερ ἅπαξ ἐλέχθη, καὶ ἄνευ τοῦ σχήματος. καί τοι ἡ ἀναδίπλωσις πρὸς δεινότητας μᾶλλον δοκεῖ εὑρῆσθαι· ἡ δὲ καὶ τοῖς δεινοτάτοις καταχρῆται ἐπὶ χάριτος. [ ] Τὰ δὲ τῆς λέξεως σχήματα ποικιλότερον ἐκλέγοντά ἐστι δεινότερον ποιεῖν τὸν λόγον· ἔκ τε τῆς ἀναδιπλώσεως· ὡς· "***Θῆβαι*** δέ, ***Θῆβαι***, πόλις ἀστυγείτων, ἐκ μέσης τῆς Ἑλλάδος ἀνήρπα-

σται." διλογηθὲν γὰρ τὸ ὄνομα δεινότητα ποιεῖ.»

3.1.2. Η επαναδίπλωση ως 'φαινομενικός / καταχρηστικός' πλεονασμός (Κ.Ασώπιος, κ.ά.)

Είδαμε ότι την επαναδίπλωση συσχετίζει ήδη με το ευρύτερο φαινόμενο του πλεονασμού ο αρχαίος τεχνογράφος Φοιβάμμων. Τον προηγούμενον αιώνα ο ημέτερος Κ. Ασώπιος στο πολύτιμο *«Περί Ελληνικής Συντάξεως»* έργο του μιλάει (σσ. 885-98), παραθέτοντας πληθώρα παραδειγμάτων που θα χρησιμοποιήσουν αργότερα και άλλοι ημεδαποί και Ευρωπαίοι, για 'αληθινούς', αφενός, και για 'καταχρηστικούς' ή 'φαινομενικούς', αφετέρου, πλεονασμούς, αναγνωρίζοντας ότι, παρ' όλ' αυτά, «μένουσιν όμως πολλά αμφιβαλλόμενα». Ενώ, δηλαδή, τα *«ἐβούλοντο πρότερον προτιμωρήσασθαι»* (Θουκυδίδης, Στ', 57), *«παίδων ἄπαιδας»* ή *«ἄπαιδας τέκνων»* (Ευριπίδης, *Ανδρομάχη*, στ. 613, 715), *«βοῶν ἐπιβουκόλος»* ή *«συῶν συβόσια, αἰπόλια αἰγῶν»* (γ 422, ξ 101, κ.α.) *«γρηῦς παλαιή»* (Σ 246), *«ὡς ἀληθῶς τῷ ὄντι»* (Πλάτων, *Φαίδρος*, 66), *πάλιν αὖθις, οἰκοφύλαξ δόμων*, κ.τ.ό., που, όπως και όλες οι περιπτώσεις της 'παρονομασίας' (βλ. 3.1.5.), είναι καθαροί πλεονασμοί, όμως το 'εν δια δυοίν', το 'εκ παραλλήλου', η σύμφυρση, η ταυτολογική διπλότητα, το ετυμολογικό και το συνωνυμικό σχήμα και η (κυρίως λεγόμενη επαναδίπλωση/) επανάληψη δεν ανήκουν παρά στους 'φαινομενικούς' ή 'καταχρηστικούς' πλεονασμούς, τους οποίους οι «νεώτεροι φιλόλογοι» οφείλουν να «χωρίζουν» από τους 'αληθινούς' (άποψη με την οποία συμφωνούν και οι Schwyzer & Debrunner, ο Τζάρτζανος, κ.ά., –δες εδώ πιο κάτω).

Σε ό,τι αφορά τους ψυχολογικούς κ.ά. λόγους που προκαλούν την επαναδίπλωση, ο Ασώπιος παρατηρεί τα ακόλουθα (με ξεχωριστή ικανοποίηση διαπιστώνουμε ότι την ασυνεχή επαναδίπλωση του *«οὔ»* τη θεωρεί ισοδύναμη με τη συνεχή επανάληψη του *όχι* στο νεοελληνικό παράδειγμα που παραθέτει –βλ. τη σχετική δική μας επιχειρηματολογία στο 2.1.4.): "ει επί της ησύχου καταστάσεως της ψυχής αρκεί μόνον το *απέθανεν* ή *ἀπεβίωσε*, κτλ., επί της εμπαθούς και ταραχώδους γίνεται αναγκαίον το ***ἀπέθανεν, ἀπέθανε*** βέβαια, κτλ. (ίδε Κοραήν εν *Προδρόμῳ*, νστ'). [ ] Εις το *θεοῖς τέθνηκεν οὗτος, **οὐ** κείνοισιν, **οὔ*** (Σ. *Αἴ*. 970)· –εις το ***οὐκ ἔστι** ταῦτα, **οὐκ ἔστι*** (Δ. *περὶ Στεφ*. 241), έχει την αυτήν δύναμιν το επαναλαμβανόμενον *οὔ* [ ], οίαν και παρ' ημίν το

ὄχι, **ὄχι**, *τοῦτο δὲν εἶναι*, κτλ.».

Γενικότερα, ως προς τις δυσκολίες να προσδιοριστεί επακριβώς ο πλεονασμός προσθέτει και τα εξής: «Επειδή δε το πλέον ή έλαττον, ως το πολύ και το ολίγον, είναι πάντοτε σχετικόν· και επειδή εν τῳ λόγῳ, ως και εν πολλοίς άλλοις, δυνατόν τα παρά τινος νομιζόμενα πλείονα του δέοντος παρ' άλλου να νομίζωνται αναγκαία, ως είναι δυνατόν ο ανυπόδητος Μελιταίος να νομίζῃ περιττήν πολυτέλειαν την χρήσιν των σανδαλίων ήνπερ οι άλλοι κρίνουσιν αναγκαίαν, διά τούτο δεν είναι τόσον εύκολον να προσδιορισθῇ πολλάκις ακριβώς ο 'πλεονασμός'· διότι, ει ο 'πλεονασμός' εμφαίνει τι περιττόν, πανθ' όσα, εις τον λόγον τιθέμενα, δεν προσθέτουσι μεν νέαν έννοιαν αλλ' εμποιούσι 'δύναμιν', 'χάριν', 'διάκρισιν', 'σαφήνειαν', 'περιγραφήν', 'έμφασιν' και 'πληρεστέραν έκφρασιν', ή δεν πρέπει να αναχθώσιν εις τους πλεονασμούς, διότι δεν είναι πάντῃ πάντως περιττά, ή πρέπει να αλλαχθῇ ο ορισμός του πλεονασμού.»

(*συνεχίζεται*)

ΓΛΩΣΣΑ, ΤΕΥΧΟΣ 48, ΑΝΟΙΞΗ 1999

Αγγελική Χρόνη
Φιλόλογος - ΜΑ στη Γλωσσολογία

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΦΩΝΩΝ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ. ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ (ΑΕ), ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΗ ΕΛΛΗΝΙΣΤΙΚΗ (ΚΕ) ΚΑΙ ΣΤΑ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ (ΝΕ)[1]

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό επιχειρείται μια σύντομη αναφορά στην εξέλιξη του συστήματος των φωνών στα Ελληνικά μέσα από τρεις χρονικές περιόδους: την αρχαία, όπου υπήρχε συνύπαρξη βασικού και παραγόμενου τύπου φωνών, την Αλεξανδρινή, όπου έχουμε παλινδρόμηση στο αμιγές βασικό σύστημα, αλλά και αλλαγές που σηματοδοτούν την περαιτέρω εξέλιξη των φωνών, και τη σημερινή εποχή, όπου ανιχνεύεται ένα υποτυπώδες βασικό σύστημα φωνών, το οποίο κάτω από την ολοένα και μεγαλύτερη επικράτηση της Δημοτικής τροποποιείται ουσιαστικά, ώστε να πρέπει να εξετάζουμε ίσως τη σημερινή οργάνωση των φωνών σε βάση πραγματολογική.

Α. Εισαγωγή - Θεωρητικό πλαίσιο

Θέμα αυτού του άρθρου είναι η εξέλιξη του συστήματος των φωνών στα Ελληνικά. Το θέμα αυτό συγκεντρώνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί παρά το γεγονός ότι το σύστημα των φωνών παρουσιάζει μια υποτυπώδη έστω συνοχή, έχουν σημειωθεί αλλαγές που σηματοδοτούν πέρασμα από ένα σύστημα οργάνωσης φωνών σε άλλο. Στόχος αυτού του άρθρου είναι να παρουσιάσω εν συντομία το σύστημα φωνών στην ΑΕ, την ΚΕ και τη ΝΕ, προκειμένου να εντοπίσουμε και τις αλλαγές που συνιστούν διαφορετική οργάνωση φωνών κατά τις συγκεκριμένες περιόδους. Η επιλογή εξέτασης των τριών αυτών συστημάτων σχετίζεται με την εκτίμησή μου ότι στις αντίστοιχες χρονικές περιόδους εντοπίζονται σαφέστερα τα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν την οργάνωση του συστήματος φωνών.

Η εξέτασή μας στηρίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο όπου κινείται η έρευνα της Klaiman M. για τη φωνή (1982, 1988, 1991) και της Kemmer S.

για τη μέση φωνή (1992, 1993 α, β). Για λόγους μεθοδικούς θα αναφερθούμε πολύ σύντομα σ' αυτό το θεωρητικό πλαίσιο.

Πιο συγκεκριμένα, η Klaiman αντιμετωπίζει τη φωνή ως μια γραμματική κατηγορία και ειδικότερα ως ένα γραμματικό μηχανισμό που κωδικοποιεί μορφολογικά στο ρήμα τις αλλαγές στις συσχετίσεις μεταξύ ονομαστικών και ρηματικών συνόλων στην πρόταση. Αυτές οι αλλαγές εντοπίζονται σε τρία βασικά επίπεδα, απ' όπου και προκύπτουν και τα τρία βασικά είδη φωνών: (α) στο συντακτικό επίπεδο τοποθετείται ο παραγόμενος τύπος φωνών (derived voice) (β) στο λεξικό-σημασιολογικό επίπεδο τοποθετείται ο βασικός τύπος φωνών (basic voice) (γ) στο πραγματολογικό επίπεδο τοποθετείται ο πραγματολογικός τύπος φωνών (pragmatic voice). Για τους στόχους του συγκεκριμένου άρθρου το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στον παραγόμενο και κυρίως στο βασικό τύπο φωνών, τους οποίους και θα εξετάσουμε σε λίγες γραμμές.

Ο παραγόμενος τύπος φωνών κάνει διάκριση ανάμεσα σε ενεργητική (active) και παθητική (passive) φωνή. Η ενεργητική φωνή δηλώνει σημασιολογικούς ρόλους όπως αυτοί εκφράζονται σε μια κανονική συντακτική σειρά των όρων (όπως αυτή δηλώνεται στην ενεργητική δομή) και γι' αυτό θεωρείται η βασική φωνή (unmarked voice). Η παθητική φωνή απ' την άλλη "παράγεται" από τη βασική (ενεργητική) φωνή προκειμένου να κωδικοποιήσει αλλαγές στις κανονικές συντακτικές σχέσεις και σημασιολογικούς ρόλους της ενεργητικής δομής και γι' αυτό το λόγο θεωρείται μαρκαρισμένη (marked voice). Έτσι, η παθητική φωνή είναι ουσιαστικά μια τεχνική αναδιοργάνωσης (re-mapping) συντακτικών όρων και σημασιολογικών σχέσεων και πιο συγκεκριμένα είναι μια τεχνική προώθησης άλλου σημασιολογικού ρόλου εκτός απ' αυτόν του δράστη (agent) στη θέση του συντακτικού υποκειμένου (Υ), έννοιες που συμπίπτουν στην ενεργητική φωνή. Τέλος, ας σημειωθεί ότι η παθητική φωνή συνδέεται με τη μείωση των συμπληρωμάτων του ρήματος (valency reduction) και την α-μεταβατικότητα (intransitivity).

Στο βασικό τύπο φωνών (basic voice) η οργάνωση είναι διαφορετική. Αυτό το σύστημα αναγνωρίζει ενεργητική και μέση φωνή (middle voice) και εκφράζει μια αντίθεση σχετική με τη σχέση Υ και ρηματικής ενέργειας. Η αντίθεση αυτή έχει εννοιολογική βάση και στηρίζεται στην κατάσταση που μπορεί το Υ να βρίσκεται: επηρεαζόμενη οντότητα, που αποδίδεται με τη μέση φωνή και μη επηρεαζόμενη οντότητα, που αποδίδεται με την ενεργητική φωνή. Επιπλέον, στο σύστημα αυτό κωδικοποιείται και

η παράμετρος του ελέγχου (parameter of control), ιδιότητα που αποδίδεται στο συμπλήρωμα εκείνο του οποίου η συμμετοχή στη ρηματική δράση κρίνεται αποφασιστική. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι και η ιδιαίτερη οργάνωση του ρηματικού λεξικού που περιέχει τρεις ομάδες ρημάτων που διέπονται από σημασιολογική συνοχή: ρήματα μόνο μέσης φωνής (media tantum) που εκφράζουν σωματική και πνευματική κατάσταση του Υ, κάτι που δεν εκφράζεται από τη δεύτερη κατηγορία που περιέχει ρήματα μόνο ενεργητικής φωνής (activa tantum). Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν ρήματα που σχηματίζουν και τις δυο φωνές εκφράζοντας την αντίθεση που ήδη περιγράψαμε. Τέλος, η μέση φωνή σχετίζεται πολύ συχνά με τη μείωση συμπληρωμάτων του ρήματος και με τη χαμηλή μεταβατικότητα ή την αμεταβατικότητα.

Διαφωτιστική είναι και η άποψη της S. Kemmer για το περιεχόμενο της μέσης φωνής στην Ινδοευρωπαϊκή (ΙΕ), της οποίας γλωσσολογικός απόγονος θεωρείται η ελληνική. Η αναφορά αυτή κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα το σύστημα φωνών της ΑΕ. Η μέση φωνή στην ΙΕ χρησιμοποιήθηκε αρχικά για να εκφράσει την αυτοπάθεια και την αλληλοπάθεια. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει γνωστικές, συναισθηματικές και απλές ή σύνθετες πνευματικές καταστάσεις. Το κοινό σημείο όλων αυτών των καταστάσεων που εκφράζονταν από τη μέση φωνή είναι ότι το Υ εκλαμβάνεται ταυτόχρονα ως δράσης και δέκτης της ρηματικής ενέργειας και σε εννοιολογικό επίπεδο είναι η επηρεαζόμενη απ' αυτή τη ρηματική ενέργεια οντότητα αλλά και ο ελεγκτής της (controller). Κάποια στιγμή ο χώρος της μέσης φωνής διευρευνήθηκε προκειμένου να εκφράσει και άλλες έννοιες, όπως αλλαγή / μεταβολή καταστάσεων (spontaneous events), γενικευτική (generic or facilitative meaning) και μεταβιβαστική σημασία (causative meaning), των οποίων ωστόσο το κοινό σημείο ήταν πάλι ότι το Υ εκλαμβάνονταν ως επηρεαζόμενη οντότητα. Τέλος, η μέση φωνή διευρευνήθηκε και άλλο για να εκφράσει την παθητική (passive meaning) και απρόσωπη σημασία (imprersonal meaning) μ' αποτέλεσμα να διαφοροποιηθεί και η σημασιολογική της βάση. Έτσι, ενώ αρχικά δήλωνε τον επηρεασμό του Υ από τη ρηματική ενέργεια, τώρα πια δήλωνε κυρίως τη μη συμμετοχή του Υ στη ρηματική ενέργεια και κατά δεύτερο λόγο τον επηρεασμό του απ' αυτή. Η διαφορά, λοιπόν, μέσης και παθητικής έπαψε να υπάρχει και αυτό οδήγησε στη μεσοπαθητική φωνή που είναι γι' αυτό το λόγο στενά συνδεδεμένη με την αμφισημία νοημάτων, κοινό σημείο των οποίων είναι ότι το Υ δεν εκλαμβάνεται ως

δράστης ή έστω μόνο ως δράστης για μερικά νοήματα αλλά κυρίως ως επηρεαζόμενη οντότητα.

Στο παρόν άρθρο η διαχρονική εξέταση των φωνών στα Ελληνικά θα αρχίσει από τα ΑΕ, στα οποία και θα επιμείνουμε λίγο περισσότερο λόγω του ενδιαφέροντος που παρουσιάζουν. Κατόπιν θα αναφερθούμε σε αλλαγές που σηματοδοτούν το σύστημα των φωνών στην ΚΕ και τέλος θα μιλήσουμε σύντομα και για τα ΝΕ δεδομένου ότι έχει ήδη γίνει λεπτομερής ανάλυσή τους σε προηγούμενο άρθρο.

Β. Διαχρονική εξέταση

1. Αρχαία Ελληνικά

Η ΑΕ κληροδότησε το βασικό σύστημα φωνών της ΙΕ, δηλαδή ενεργητική (-ω/ω) και μέση φωνή (-μαι) (βλ. εισαγωγή). Η μέση φωνή χρησιμοποιούνταν για να εκφράσει κυρίως την αυτοπάθεια, την αλληλοπάθεια, τη μεταβιβαστική σημασίες, όπως επίσης και τη μεταβολή κατάστασης. Μέσα στα πλαίσια του βασικού συστήματος φωνών ήταν οργανωμένο και το ρηματικό λεξικό που διέθετε τις γνωστές (από την εισαγωγή) τρεις κατηγορίες ρημάτων. Παράλληλα, τα ΑΕ διέθεταν και πλήρες σύστημα αυτοπαθών και αλληλοπαθών αντωνυμιών για να εκφράσουν τις αντίστοιχες σημασίες που εκφράζονταν και με τη μέση σημασία. Με άλλα λόγια, τα ΑΕ διέθεταν δύο τρόπους για τη δήλωση του ίδιου νοήματος και η διαφορά τους τοποθετείται στα πλαίσια έμφασης (διαφορά υφολογική) με τις αντωνυμίες να εκφράζουν πιο εύληπτα (λόγω του περιφραστικού τρόπου δήλωσης) το συγκεκριμένο νόημα. Κάποια στιγμή ωστόσο (αρκετά νωρίς) με τη σημασιολογική διερεύνηση της μέσης φωνής προκειμένου να εκφράσει την παθητική και απρόσωπη σημασία επήλθε μια σημαντική διαφοροποίηση στο βασικό σύστημα φωνών: η παθητική σημασία βρήκε ξεχωριστό τρόπο μορφολογικής δήλωσης και έκφρασης. Με άλλα λόγια, εκτός από την ενεργητική και τη μέση φωνή δημιουργήθηκε και μια τρίτη φωνή, η παθητική. Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι η μορφολογική αυτή διαφοροποίηση μέσης και παθητικής φωνής περιορίστηκε μόνο σε δύο χρόνους, το μέλλοντα και κυρίως τον αόριστο[2].

Σ' αυτό το σημείο και μετά από αυτό το σύντομο γενικό περίγραμμα της οργάνωσης των φωνών στα ΑΕ, σκόπιμο θα ήταν να υπεισέλθουμε σε

περισσότερες λεπτομέρειες και παραδείγματα, ώστε να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα χρήσιμα για την έρευνά μας.

Η μέση φωνή εκφράζει νοήματα κατά τα οποία το Υ είναι ο δράστης αλλά και ο αποδέκτης συγχρόνως της ρηματικής ενέργειας. Άρα, εκφράζει τη συμμετοχή (σωματική ή πνευματική ή συναισθηματική) του Υ (subject's involvement) –τη βούληση και την πρόθεσή του (volitionality[3])– στη ρηματική ενέργεια και σε εννοιολογικό επίπεδο το Υ εκλαμβάνεται τόσο ως επηρεαζόμενη οντότητα όσο και ελεγκτής. Μάλιστα ακριβώς επειδή εκφράζει τέτοιου είδους συμμετοχή του Υ η μέση φωνή περιγράφονταν ως "υποκειμενική φωνή" (subjective voice) (Hoffman BB 25 1899:178, Bechert, Krat 10 1967:170). Τέλος, η μέση φωνή δεδομένου ότι εκφράζει την έννοια της επηρεαζόμενης οντότητας, είναι συνδεδεμένη και με τη χαμηλή μεταβατικότητα.

Παραδείγματα:

ΜΕΣΗ ΦΩΝΗ

• Αυτοπάθεια: Σύμφωνα με την αυτοπαθητική ερμηνεία, ο δράστης (agent) της ρηματικής ενέργειας ταυτίζεται με τον αποδέκτη της (patient), ενώ εννοιολογικά το Υ εκλαμβάνεται ταυτόχρονα ως επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτής

(α) άμεση (συνήθως στις γραμματικές καταχωρούνται ως "μέσα ευθέα" ή "αυτοπαθή"): σ' αυτήν την περίπτωση η ενέργεια του Υ "επιστρέφει" σ' αυτό ή αφορά αντικείμενο που βρίσκεται υπό την άμεση επιρροή του (within the sphere of the subject) (Smyth 1974:390)

1. α. Λού**ομαι** / Λού**ομαι** τὰς χεῖρας
   β. Καλύπ**τομαι** / Καλύπ**τομαι** τὴν κεφαλήν
   γ. Ἀλείφ**ομαι**
   δ. Κοσμοῦ**μαι** (Bakker 1994:35)

(β) έμμεση ("μέσα πλάγια", "μέσα περιποιητικά / ωφέλειας", "μέσα δυναμικά"): σ' αυτή την περίπτωση το Υ εμφανίζεται να ενεργεί για χάρη του εαυτού του, "εμπλέκεται" στη ρηματική ενέργεια, γιατί έχει ωφέλεια απ' αυτή. Η ερμηνεία αυτή καθίσταται πιο κατανοητή κατόπιν συγκρίσεώς της με αντίστοιχη ενεργητική μορφολογία.

		Μέση		Ενεργητική
2.	α.	Πράττ**ομαι** χρήματα	vs	Πράττ**ω** χρήματα

(αποκτώ πράγματα / χρήματα *για τον εαυτό μου*)			(αποκτώ πράγματα/χρήματα)
β.	Ἠγαγ**όμην** γυναῖκα	vs	Ἤγαγ**ον** γυναῖκα
γ.	Αἱροῦ**μαι** μοῖραν	vs	αἱρ**ῶ** μοῖραν
(διαλέγω μερίδιο πρός ὀφελός μου)			(παίρνω μερίδιο)

(Τα παραδείγματα και η ερμηνεία τους ανήκουν στην Barber, E. 1975:18)

Σ' αυτή την περίπτωση ανήκουν και περιφράσεις με το "ποιεῖν" και το "ποιεῖσθαι". Σύγκρινε:

		Μέση		Ενεργητική
3.	α.	Εἰρήνην ποι**εῖσθαι**	vs	Εἰρήνην ποι**εῖν**
		(το να κάνεις ειρήνη)		(το να επιφέρεις ειρήνη ως ειρηνοποιός)
	β.	Ναυμαχίαν ποι**εῖσθαι**	vs	Ναυμαχίαν ποι**εῖν**
		(το να ναυμαχείς)		(το να διευθύνεις μια ναυμαχία)

(Τα παραδείγματα και η ερμηνεία τους ανήκουν στον Smyth 1974:391)

Σ' αυτή την κατηγορία ανήκουν και ρήματα μέσης μορφολογίας με αντικείμενο σε γενική / δοτική. Σύμφωνα με τον Bakker (1994:35) το Υ σ' αυτές τις περιπτώσεις, αν και είναι διαφορετικό από το αντικείμενο, εντούτοις είναι στην ουσία η εγγενώς επηρεαζόμενη οντότητα λόγω της λεξικής σημασίας του ρήματος και εν προκειμένω η γενική / δοτική εκφράζει το μη-επηρεασμό του αντικειμένου. Με άλλα λόγια, οι συγκεκριμένες πτώσεις αποτελούν δείκτη χαμηλής μεταβατικότητας. (Hopper &Thompson 1980:382-3)[4]

4. α. Φείδ**ομαι** χρόνου
   β. Παύσ**ομαι** έργου
   γ. Σίτου ἐγευ**σάμην**
   δ. Πείθ**ομαι** τοῖς νόμοις.

Παρατηρήσεις:
Ι. Η αυτοπάθεια ωστόσο δηλώνεται και με <u>ενεργητικούς τύπους + αυτοπαθείς αντωνυμίες</u>[5].

5. α. Τὰ ὅπλα παρέδο**σαν** καὶ **σφᾶς αὐτούς** (Θουκ. 4.38)
   β. Μισθώ**σας αὐτόν** (Δημ. 19.29)

(Τα παραδείγματα ανήκουν στον Smyth 1974:391)

II. Ωστόσο υπάρχει και η περίπτωση μια αυτοπαθής αντωνυμία να συνδυάζεται με ρήμα μέσης μορφολογίας για ακόμη μεγαλύτερη έμφαση.

6. α. **Ἑαυτόν** ἀποκρύπτε**σθαι** (Πλ. Πολιτ. 393c)
   β. Οἱ μέν φασί βασιλέα κελεῦσαι τινα ἐπισφάξαι αὐτόν Κύρῳ οἱ δ' **ἑαυτόν** ἐπισφά**ξασθαι** (Ξ. Κ. Ἀ. 1. 8. 29)

(Τα παραδείγματα ανήκουν στον Smyth 1974:391-2)

• Αλληλοπάθεια ("μέσα αλληλοπαθή"): Σύμφωνα μ' αυτή την ερμηνεία οι συμμετέχοντες στη ρηματική ενέργεια είναι ταυτόχρονα και δράστες και αποδέκτες της, ενώ εννοιολογικά τα Υ εκλαμβάνονται ως επηρεαζόμενες οντότητες και ελεγκτές.

7. α. Στεφανούμεθα
   β. Ταῦτα διανεμ**οῦνται** (L 21.14)
   γ. Καταστάντες ἐμάχ**οντο** (L.1.49)

(Τα παραδείγματα ανήκουν στον Smyth 1974:392)

Παρατήρηση:
I. Η αλληλοπάθεια ωστόσο δηλώνεται και με ενεργητικούς τύπους + αλληλοπαθείς αντωνυμίες.[6]
8. Ἠδίκ**ουν ἀλλήλους**

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

9. α. Νόμισμα ἐκόψατο (Ἡρόδ. Ἱστορ. iv, 166, 2)
   β. Παῖδας ἐδιδάξατο (με την έννοια: μόρφωσε τα παιδιά του)
   γ. Παρασκευάσατο ναῦς

(Τα παραδείγματα ανήκουν στον Bakker 1994:37)

• Αποθετικά:
α) Φυσική κατάσταση:

10. κεῖ**μαι**, οἴχ**ομαι**, γίγν**ομαι**, πέτ**ομαι**, ἅλλ**ομαι**, ἀκροῶ**μαι**

β) Πνευματική κατάσταση:

11. ἀρνοῦ**μαι**, ἄχθ**ομαι**, ἥδ**ομαι**, βούλ**ομαι**, οἴ**ομαι**

Παρατηρήσεις:

Ι. Τα ακόλουθα ζευγάρια ρημάτων ίσως δημιουργήσουν σύγχυση:

12. Ἐθέλ**ω**/βούλ**ομαι**, ὁρῶ/θεῶ**μαι**, κλύ**ω**/ἀκροῶ**μαι**

(Υπάρχουν και άλλα, αλλά στεκόμαστε στα πιο αντιπροσωπευτικά)

Τα ρήματα αυτά έχουν διαφορετική μορφολογία αλλά παρόμοια σημασία. Η σημασιολογική τους διαφορά οριοθετεί και τη διαφορά ενεργητικής και μέσης φωνής. Η μέση φωνή εκφράζει έντονη προθετικότητα από πλευράς Υ, δηλαδή το Υ συμμετέχει, "εμπλέκεται" πιο πολύ στη ρηματική ενέργεια και γι' αυτό θεωρείται και επηρεαζόμενη οντότητα. Αντίθετα, η ενεργητική φωνή εκφράζει πιο πολύ μια "αντανακλαστική" ενέργεια ή μια ενέργεια που συμβαίνει στο Υ (Klaiman 1991:100)[7]. Σύμφωνα μ' αυτά τα δεδομένα:

Ἐθέλ**ω**: επιθυμώ (ως φυσική λειτουργία και ένστικτο ίσως), ενώ βούλομαι: προτιμώ

Ὁρῶ: βλέπω (ως φυσική λειτουργία), ενώ θεῶ**μαι**: βλέπω, παρατηρώ, θεωρώ

Κλύ**ω**: ακούω (ως φυσική λειτουργία), ενώ ἀκροῶ**μαι**: δίνω προσοχή

ΙΙ. Υπάρχουν ενεργητικά ρήματα με μέσο μέλλοντα:

13. Ὁρῶ → ὄψ**ομαι**, ἀκούω → ἀκού**σομαι**

Ο μέλλοντας θεωρείται ότι εμπεριέχει λιγότερο την έννοια του χρόνου και περισσότερο την έννοια της τροπικότητας (modality) και συνεπώς εκφράζει κυρίως τη συμμετοχή, την "εμπλοκή" του Υ στη ρηματική ενέργεια. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια εξηγείται η επιλογή μέσης φωνής και όχι ενεργητικής που εκφράζει περισσότερο τη φυσική λειτουργία (Bakker 1994:29).

ΙΙΙ. Υπάρχουν μέσα αποθετικά ρήματα με ενεργητικό παρακείμενο:

14. Γίγν**ομαι** → γέγον**α**, δέρκ**ομαι** → δέδορκ**α**

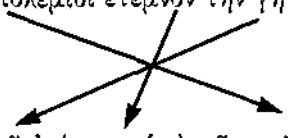
Ο Szmerényi O. (1996:253) εξηγεί αυτό το "παράδοξο" λέγοντας ότι θα πρέπει να το θεωρήσουμε "κατάλοιπο" μιας παλιότερης οργάνωσης των φωνών. Υπάρχει δηλαδή η υπόθεση ότι σε πολύ πρώιμο στάδιο υπήρχαν οι εξής δύο φωνές: ενεργητική και παρακείμενος, οι οποίες δήλωναν πρά-

ξη και κατάσταση αντίστοιχα. Μάλιστα υποθέτουν ακόμη ότι απ' αυτό το σύστημα φωνών προέκυψε η μέση φωνή, δηλαδή από συγκερασμό (contamination) ενεργητικής και παρακειμένου.[8] Σύμφωνα μ' αυτά, λοιπόν, θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι τα ρήματα αυτής της κατηγορίας κινούνται όχι στον άξονα που έχουμε προδιαγράψει (ενεργητική/μέση φωνή), αλλά στον άξονα ενεργητική (πράξη – εν εξελίξει) / παρακείμενος (κατάσταση – συντελεσμένο)[9].

ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ

Η παθητική φωνή (ή δομή ακριβέστερα) "παράγεται" βασικά από αντίστοιχη ενεργητική δομή ακολουθώντας μάλιστα συγκεκριμένα "βήματα"[10] (κάτι που δε συμβαίνει με τη μέση φωνή).

15. α. Οἱ πολέμιοι ἔτεμνον τὴν γῆν



β. Ἡ γῆ ἐτέμνετο ὑπὸ τῶν πολεμίων

Κάτι τέτοιο βέβαια μας παραπέμπει στον παραγόμενο τύπο φωνών (βλ. Εισαγωγή).

Όπως ήδη έχω σημειώσει η παθητική φωνή διαφοροποιείται από τη μέση σε δύο μόνο χρόνους στα ΑΕ, στον αόριστο (κυρίως) και στο μέλλοντα (με το πρόσφυμα - (θ)η-). Θα εστιάσουμε την προσοχή μας στη διαφορά μεταξύ μέσου και παθητικού αορίστου (αφού κυρίως σ' αυτόν το χρόνο συντελείται η διαφοροποίηση), προκειμένου να κατανοήσουμε τον ιδιαίτερο ρόλο της παθητικής φωνής και τους (πιθανούς) λόγους επιλογής της από τον ομιλητή της ΑΕ.

Η έρευνά μας θα προχωρήσει με τη βοήθεια παραδειγμάτων.

16. πολιορκ**οῦμαι**, κολάζ**ομαι**, ἀδικ**οῦμαι**, βλάπτ**ομαι**

Τα ρήματα αυτά δε σχηματίζουν μέσο αόριστο, παρά μόνο παθητικό, δηλ. ἐκολάσ**θην** (αλλά όχι ἐκολασάμην), ἠδική**θην** (αλλά όχι ἠδικησάμην) κτλ. Εξηγώντας αυτό το "κενό" θα πρέπει να πούμε ότι σ' αυτή την περίπτωση το Υ "παθαίνει" χωρίς να θέλει (ποιος θα πολιορκούνταν με τη θέλησή του;) Άρα, απουσιάζει η βούληση, η προθετικότητα του Υ

(volitionality), βασικό χαρακτηριστικό της μέσης φωνής, και έτσι η επιλογή της στο χρόνο αυτό δεν είναι εφικτή. Είναι φανερό ότι η λεξική σημασία σ' αυτή την περίπτωση θέτει περιορισμούς στη ρηματική μορφολογία. Σ' αυτά τα πλαίσια, λοιπόν, θα ήταν σωστότερο να αποδίδουμε παθητική σημασία (και όχι μέση) και στους υπόλοιπους χρόνους (Bakker 1994:39).

Αντίστοιχα, όταν η έννοια της επηρεαζόμενης οντότητας και της βούλησης είναι σύμφυτα με τη λεξική σημασία του ρήματος, οι παθητικοί τύποι απουσιάζουν (ξανά σημασιολογικός περιορισμός).

17. μάχ**ομαι** → ἐμαχεσάμην (* ἐμαχήθην), ἀγωνίζ**ομαι** → ἠγωνισάμην (ἠγωνίσθη – γ' εν. - σημαίνει "διεξήχθη")

Ας προσέξουμε τα εξής παραδείγματα:

18.	α.	κοιμᾶ**ται**	ἐκοιμη**σάμην**	ἐκοιμή**θην**
			(πήγα για ύπνο)	(κοιμήθηκα)
	β.	Παύ**ομαι**	ἐπαυ**σάμην**	ἐπαύ**θην**
			(σταμάτησα οικειοθελώς)	(σταμάτησα)
	γ.	ψεύδ**ομαι**	ἐψευ**σάμην**	ἐψεύ**σθην**
			(κορόϊδεψα-εξαπάτησα)	(έκανα λάθος)
	δ.	Αἰδοῦ**μαι**	ἠδε**σάμην**	ἠδέ**σθην**
			(σεβάστηκα)	(ντράπηκα)

(Τα παραδείγματα και η ερμηνεία τους ανήκουν στον Bakker 1994:33)

Όπως είναι φανερό (και σύμφωνα με τον Bakker) η παθητική φωνή περιγράφει μια κατάσταση, ενώ η μέση μια διαδικασία στην οποία το Υ συμμετέχει οικειοθελώς. Έτσι, η παθητική φωνή περιγράφει μια κατάσταση *ανεξάρτητη από το Υ* και γι' αυτό τελικά η παθητική φωνή στα ΑΕ δε "φωτίζει" τον επηρεασμό του Υ (it implies suppression of the affectedness of the subject)[11] (στην απρόσωπη σημασία αυτό φαίνεται πιο έντονα – βλ. πιο κάτω). Έτσι, η μορφολογία σ' αυτή την περίπτωση (εφ' όσον δεν υπάρχουν εγγενείς σημασιολογικοί περιορισμοί), καθορίζει την ερμηνεία του ρήματος[12].

19. α. **Φύομαι** → ἔφυν (ενεργ. αμτ με παθητ. σημ.)
και μεταγενέστρα εφύ**ην**

β. Σήπ**εσθαι** → ἐσάπ**ην** γ. τήκε**σθαι** → ἐτάκ**ην**

δ. Ῥήγνυμι → ἐρρή**χθην** και ἐρράγ**ην**[13,14]

Τα παραπάνω ρήματα αναφέρονται σε φυσικές διαδικασίες και περι-

γράφουν την αλλαγή μιας κατάστασης. Το Υ τους εκλαμβάνεται ως επηρεαζόμενη οντότητα (κυρίως λόγω λεξικής σημασίας), η οποία και υφίσταται αυτή τη φυσική διαδικασία χωρίς να μπορεί να την εμποδίσει (έλλειψη βουλητικότητας του Υ). Αυτά τα δύο στοιχεία δικαιολογούν την ύπαρξη παθητικού αορίστου και την απουσία μέσου.

Προτού κλείσουμε την αναφορά μας στα ΑΕ, ας δούμε και ένα τελευταίο σημείο. Δείτε τα ακόλουθα ζευγάρια ρημάτων:

20.	α.	Ἀποκτείνω (φονεύω)	vs	ἀποθνῄσκω (πεθαίνω)
	β.	Διώκω (εξορίζω/κατηγορώ)	vs	φεύγω (εξορίζομαι/ κατηγορούμαι)
	γ.	ἐκβάλλω (εξορίζω)	vs	ἐκπίπτω (εξορίζομαι)

Τα ενεργητικά αυτά μεταβατικά ρήματα έχουν ως παθητικά άλλα ενεργητικά αμετάβατα με παθητική σημασία, και γι' αυτό μάλιστα ακολουθούν τη σύνταξη του παθητικού (δέχονται δηλ. προσδιορισμό ποιητικού αιτίου). Εξηγώντας ο Bakker (1994:29, 40-1) τους ενεργητικούς τύπους με παθητική σημασία ή καλύτερα την παθητική σημασία που αποδίδεται με ενεργητική μορφολογία, λέει ότι το στοιχείο εκείνο που εμποδίζει την ύπαρξη της παθητικής μορφολογίας είναι ότι η ρηματική τους ενέργεια είναι συνοπτική [+punctual] λόγω λεξικής σημασίας (εγγενώς συνοπτικά-inherently punctual), κάτι που παραπέμπει στην ενεργητική μορφολογία. Ο επηρεασμός του Υ σ' αυτήν την περίπτωση, σύμφωνα με τον Bakker, φανερώνεται από τη λεξική σημασία των ρημάτων. Όλα τα παραπάνω παραδείγματα δείχνουν τη σχέση φωνής - ποιού ενεργείας (Aktionsart)[15] – λεξικής σημασίας που χαρακτηρίζει τα ΑΕ.

Τέλος, η παθητική φωνή είναι συνδεδεμένη με την πλήρη α-μεταβατικότητα (δεν υπάρχει αντικείμενο), ενώ η μέση φωνή με τη χαμηλή μεταβατικότητα (σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει αντικείμενο).

Φυσικά δε θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφερθούμε στην απρόσωπη σημασία που ανήκει επίσης στο χώρο της φωνής. Σ' αυτή την περίπτωση φαίνεται πολύ καθαρά ότι η παθητική φωνή δε φωτίζει τον επηρεασμό του Υ. Στα απρόσωπα ρήματα το Υ είναι μια πρόταση και συνεπώς δε φέρει κανένα θεματικό/σημασιολογικό ρόλο. Από αυτό φαίνεται ότι η παθητική φωνή παίρνει το ενδιαφέρον μακριά από το δράστη (agent defocusing, όπως λέει ο Shibatani 1985:837 ή agent identity suppression, όπως λέει ο Givón 1981:166), λειτουργία που συμπίπτει με τον αρχέτυπο χώρο της.

21. α. Οὐ γαρ ἠγγέλ**θη** αὐτοῖς ὅτι τεθνηκότες εἶεν.
β. Λέγε**ται** δεῖν γράμματα μαθεῖν καὶ μαθόντα νοῦν ἔχειν.

Και στις δύο περιπτώσεις το Υ των απροσώπων ρημάτων είναι ή η ειδική πρόταση (21 α) ή το απαρέμφατο (21 β), δηλαδή η ρηματική ενέργεια και όχι ένα πρόσωπο. Η παθητική φωνή εστιάζει στη ρηματική ενέργεια και όχι στο δράστη.

Ας συγκεντρώσουμε τα χαρακτηριστικά της παθητικής φωνής συγκρίνοντάς τα με αυτά της μέσης και ενεργητικής:

Παθητική φωνή	Μέση φωνή
♦ Απουσία βούλησης / πρόθεσης Υ	βούληση / πρόθεση Υ
♦ Περιγράφει κατάσταση	περιγράφει λιγότερο κατάσταση και περισσότερο ενέργεια / διαδικασία
♦ Πλήρης α-μεταβατικότητα	χαμηλή μεταβατικότητα
♦ Μη επηρεασμός του Υ (όχι η έμφαση εδώ)	επηρεασμός του Υ (όχι του Αντικ)
Ενεργητική φωνή	
♦ έντονη βούληση / πρόθεση του Υ	
♦ περιγράφει ενέργεια	
♦ υψηλή μεταβατικότητα	
♦ επηρεασμός του Α (όχι του Υ)	

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τη μεταβατικότητα, όπως αυτή οριοθετείται από τους Horrer & Thompson (1980). Σύμφωνα μ' αυτούς η μεταβατικότητα ορίζεται με διάφορες παραμέτρους και παρουσιάζεται όχι ως μια έννοια που υπάρχει ή όχι, αλλά ως μια έννοια που έχει κλίμακες και διαβαθμίσεις (υψηλή - χαμηλή μεταβατικότητα, α-μεταβατικότητα κτλ.)

Ας μεταφέρουμε μερικά στοιχεία από το σχήμα τους:

	Μεταβατικότητα	
	Υψηλή	Χαμηλή
Συμμετέχοντες	δύο ή περισσότεροι Υ+Α	ένας Υ
Κινητικότητα (kinesis)	ενέργεια (action)	μη ενέργεια (non action)
Όψη γεγονότος (aspect)	τέλεια (telic)	ατελής (atelic)
Συνοπτικότητα (punctuality)	συνοπτικό (punctual)	μη συνοπτικό (non punctual)

Βουλητικότητα (volitionality) βουλητικό (volitional) μη βουλητικό (non volitional)

Έτσι, η μεταβατικότητα θα μπορούσε και να παρασταθεί και ως εξής:

↑ Υψηλή μεταβατικότητα	}	ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ
Χαμηλή μεταβατικότητα	}	ΜΕΣΗ ΦΩΝΗ
↓ Α-μεταβατικότητα	⇒	ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ

Άρα, λοιπόν, τα ΑΕ "χρησιμοποίησαν" την παθητική φωνή για το τέλος της κλίμακας της μεταβατικότητας, ξεχωρίζοντάς τη από τη μέση φωνή που διαθέτει παρόμοια χαρακτηριστικά, τα οποία όμως βρίσκονται πιο ψηλά στην κλίμακα.

♦ Συμπέρασμα: στα ΑΕ συνυπάρχει βασικός και παραγόμενος τύπος φωνών.

ΑΕ		
ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ	ΜΕΣΗ	ΠΑΘΗΤΙΚΗ
Το Υ ενεργεί χωρίς να επηρεάζεται από τη ρηματική ενέργεια	Το Υ ενεργεί και επηρεάζεται από τη ρηματική ενέργεια	Το Υ δεν ενεργεί, αλλά δέχεται τη ρηματ. ενέργεια που εκτελεί κάποιος άλλος
	αυτοπάθεια αλληλοπάθεια μεταβιβαστική σημασία αποθετικά ρήματα (φυσική και πνευματική κατάσταση του Υ)	παράγεται από αντίστοιχες ενεργητικές δομές παθητική σημασία απρόσωπη σημασία

Καθεμιά από τις φωνές έχει και τα χαρακτηριστικά των παραπάνω σχημάτων μεταβατικότητας.

2. Κοινή Ελληνιστική

Ο Μ. Αλέξανδρος και οι κατακτήσεις του μετέφεραν την ελληνική γλώσσα στα βάθη της Μ. Ασίας. Τα ελληνικά άρχισαν να μιλιούνται ακόμα πιο πολύ από ανθρώπους που δεν ήσαν Έλληνες. Λόγω αυτών των συνθηκών εκδηλώθηκε έντονα η ανάγκη για απλοποίηση της γλώσσας, ώστε να μαθαίνεται πιο εύκολα. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια η παθητική φωνή –ο

ιδιαίτερος τρόπος της ΑΕ να δηλώσει την πλήρη αμεταβατικότητα και την απουσία βουλητικότητας – θεωρήθηκε "πολυτέλεια" και έτσι έχουμε μορφολογική ταύτιση μέσης και παθητικής φωνής (δεδομένου ότι οι σημασιολογικοί χώροι τους είναι συγγενείς) που από κοινού αποτέλεσαν το έτερο σκέλος της αντίθεσης προς την ενεργητική φωνή (Μπαμπινιώτης 1985:139) (το υλικό ανάμεσα στις παύλες και την παρένθεση είναι δικό μου). Ας σημειωθεί ωστόσο ότι οι τύποι που επικράτησαν στον αόριστο ήταν οι παθητικοί και όχι οι μέσοι, ίσως γιατί η μορφολογική διαφορά τους από την ενεργητική ήταν πιο έντονη και άρα πιο κατάλληλη για απομνημόνευση. Ο μέλλοντας, από την άλλη, άρχισε να δηλώνεται περιφραστικά.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι κατά την περίοδο αυτή συντελείται μια παλινδρόμηση (regression) προς το αμιγές βασικό σύστημα φωνών. Παράλληλα, κάποιες λειτουργικές απώλειες στη μεσοπαθητική (μ/π) πια φωνή λαμβάνουν χώρα: οι αυτοπαθητικές/αλληλοπαθητικές αντωνυμίες χρησιμοποιούνται όλο και πιο συχνά για τη δήλωση των αντίστοιχων σημασιών[16], ενώ πολλά αποθετικά ρήματα αντικαταστάθηκαν από ενεργητικούς τύπους. Έτσι, αργά και σταδιακά έχουμε μεταφορά λειτουργικού φορτίου της μ/π φωνής στην ενεργητική μ' αποτέλεσμα την ενίσχυση της τελευταίας.

Ας σημειωθεί ότι εκείνη την περίοδο υπήρχε πολύ σύγχυση λόγω των προαναφερθέντων αλλαγών, κάτι που ενίσχυσε και η κίνηση του Αττικισμού, που ήρθε ως αντίδραση στον "εκφυλισμό" της γλώσσας.

♦ Συμπέρασμα: Κατά την ΚΕ έχουμε παλινδρόμηση στο βασικό τύπο φωνών με κάποιες ωστόσο λειτουργικές απώλειες της μ/π φωνής υπέρ της ενεργητικής.

ΚΕ

ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ	ΜΕΣΟΠΑΘΗΤΙΚΗ
Το Υ ενεργεί χωρίς κατά βάση να επηρεάζεται από τη ρηματική ενέργεια	Το Υ επηρεάζεται από τη ρηματική ενέργεια στην "εκτέλεση" της οποίας μπορεί και να συμμετέχει
←	Αυτοπάθεια
←	Αλληλοπάθεια
	Μεταβιβαστική σημασία
←	Αποθετικά ρήματα
	Παθητική σημασία
	Απρόσωπη σημασία

3. Νέα Ελληνικά

Περιγράφοντας το σύστημα φωνών των ΝΕ μπορούμε να πούμε ότι είναι δυνατό να χαρακτηριστεί υποτυπωδώς βασικό. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει μια μορφολογική διάκριση, ρήματα σε -ω και ρήματα σε -μαι, με μια τάση να κωδικοποιείται το Υ ως επηρεαζόμενη οντότητα στη μ/π φωνή και περιστασιακά ως ελεγκτή και ως μη επηρεαζόμενη οντότητα και ελεγκτή στην ενεργητική φωνή. Αυτή η τάση ανιχνεύεται σε βιαστικά λάθη (speech errors) φυσικών ομιλητών (παρ. 22) και σε παιδιά που γενικεύουν τη μ/π μορφολογία μ' αυτή την ερμηνεία και λαθεμένα χρησιμοποιούν τους μ/π τύπους για να αποδώσουν αυτή την ερμηνεία (παρ. 23). Τέλος, σε περίπτωση συνύπαρξης ενεργητικής και μ/π τύπων με την ίδια σημασία πολύ συχνά προτιμούνται οι δεύτεροι (παρ. 24) (Θεοφανοπούλου-Κοντού 1983)

22. Οι απόψεις σου δεν **αποδέχονται** (αντί για: γίνονται αποδεκτές) από τη συνέλευση.

(Θεοφανοπούλου-Κοντού 1983:80)

23. * **Λιώθηκαν** (αντί για "**έλιωσαν**") οι πατάτες.

(Θεοφανοπούλου-Κοντού 1983:80)

24. α. Το πουκάμισο **τσαλακώθηκε/λερώθηκε** προτιμάται από το
    β. Το πουκάμισο **τσαλάκωσε/λέρωσε**

(Θεοφανοπούλου-Κοντού 1983:80)

Ωστόσο, αυτή η τάση είναι περισσότερο εμφανής στην Καθαρεύουσα, ενώ η Δημοτική χρησιμοποιεί άλλους τρόπους για να εκφράσει τα ίδια νοήματα και γενικότερα εμφανίζεται πιο παραγωγική (καλύπτει ευρύτερο σημασιολογικό χώρο).

25. α. **Έκοψα** *το δάχτυλό μου/ το χέρι μου* — β. **Κόπηκα** ΑΥΤΟΠΑΘΕΙΑ
    γ. **Αγαπάει** τον εαυτό του αλλά όχι — δ. **Αγαπιέται** (όχι με αυτοπαθ. σημ.)
26. α. **Φίλησε** *ο ένας τον άλλον* — β. **Φιλήθηκαν** ΑΛΛΗΛΟΠΑΘ.
27. α. **Κόβω** *τα μαλλιά μου* — β. **Κουρεύομαι** ΜΕΤΑΒΙΒ. ΣΗΜΑΣ.
28. α. Η πόρτα **άνοιξε/έκλεισε** — β. Το πλοίο **βυθίστηκε** ΜΕΤΑΒΟΛΗ
29. α. Το βάζο **σπάει/ραγίζει** εύκολα — β. Η κουρτίνα **σκίζεται/πλένεται** εύκολα ΓΕΝΙΚΕΥΤΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ
30. α. Το Νίκο *τον* **σκότωσε** ο Γιάννης — ΠΛΘΗΤΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ
    β. Ο ένοχος **καταδικάστηκε**
    γ. **Μαύρισα/κοκκίνισα** από το θυμό μου/τον ήλιο

31. α. **Λένε** ότι φεύγει (εν. οι άνθρωποι, ο κόσμος) — β. **Λέγεται** ότι φεύγει ΑΠΡΟΣΩΠΗ

32. α. Πολλές φορές **νιώθω** την αδικία. — β. Πολλές φορές **αισθάνομαι** την αδικία. ΜΕΣΗ ΣΗΜΑΣΙΑ[17]

Επιπλέον, στα ΝΕ η ερμηνεία ενός ρήματος δεν εξαρτάται μόνο από τη μορφολογία του αλλά κυρίως από τα συμφραζόμενα.

33. α. Ο Κυριάκος **χώρισε** — ενεργ. φωνή: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα
β. Ο Κυριάκος με **χώρισε** — ενεργ. φωνή: Υ = μη επηρεαζόμενη οντότητα

34. α. Φεύγω / εξασθενώ ⇒ ενεργ. φωνή: Υ = επηρεαζόμενη οντότητα
β. Φευγατίζω / εξασθενίζω ⇒ ενεργ. φωνή: Υ = μη επηρεαζόμενη οντότητα

35. α. **Κοιτάχτηκα** στον καθρέφτη — Αυτοπαθητική σημασία
β. **Κοιτάχτηκα** στο γιατρό — Μέση σημασία

(Για περισσότερα στοιχεία σχετικά με τη ΝΕ βλέπε: Αγγ. Χρόνη «Το σύστημα των φωνών στα Νέα Ελληνικά» περιοδικό ΓΛΩΣΣΑ, τεύχος 45, Άνοιξη 1998)

Δεδομένου ότι η Δημοτική κυριαρχεί όλο και πιο πολύ έναντι της Καθαρεύουσας, ίσως αργά και σταθερά να συντελείται μια αλλαγή στο νεοελληνικό σύστημα φωνής. Ίσως μάλιστα να ενδείκνυται περισσότερο να μελετούμε το νεοελληνικό σύστημα φωνών σε βάση πραγματολογική (pragmatic voice: ο τρίτος τύπος οργάνωσης φωνών, σύμφωνα με την Klaiman), δεδομένης της ελαστικότητας της σειράς των λέξεων που επιτρέπει διαφορετική έμφαση όρων (topicalization), και άρα διαφορετικό μήνυμα ανάλογα με τις ανάγκες του επικοινωνιακού περιβάλλοντος, (topic system: ένας ιδιαίτερος τύπος πραγματολογικής οργάνωσης φωνών).

ΝΕ

ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ	ΜΕΣΟΠΑΘΗΤΙΚΗ
Το Υ ενεργεί χωρίς συνήθως να επηρεάζεται από τη ρηματική ενέργεια	Το Υ συνήθως επηρεάζεται από τη ρηματική ενέργεια, στην "εκτέλεση" της οποίας μπορεί ή όχι να συμμετέχει.
Με την επίδραση της Δημοτικής	
⟷	Αυτοπάθεια
⟷	Αλληλοπάθεια
⟷	Μεταβιβαστική σημασία
⟷	Μεταβολή/αλλαγή κατάστασης
⟷	Γενικευτική σημασία
⟷	Παθητική σημασία
⟷	Απρόσωπη σημασία
⟷	Μέση σημασία

Γ. Συμπεράσματα

Μετά από τη σύντομη αυτή διαχρονική εξέταση των φωνών της Ελληνικής, είδαμε ότι στα ΑΕ είχαμε συνύπαρξη βασικού και παραγόμενου τύπου φωνών, στην ΚΕ παλινδρόμηση προς το αμιγές βασικό σύστημα φωνών, ενώ παράλληλα σημειώνονται και αλλαγές που ενισχύουν το λειτουργικό φορτίο της ενεργητικής φωνής και περιορίζουν το αντίστοιχο της μ/π φωνής. Τέλος, στα ΝΕ υπάρχει ένα υποτυπώδες βασικό σύστημα φωνών και, κάτω από την ολοένα και μεγαλύτερη επικράτηση της Δημοτικής, ίσως να πρέπει να αρχίσουμε να την εξετάζουμε υπό νέο πρίσμα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton για τα πολύτιμα σχόλια και την ενθάρρυνσή της. Φυσικά η ευθύνη για τη συνολική παρουσία του άρθρου ανήκει σε μένα.
2. Η διαφοροποίηση αυτή είχε λάβει χώρα στους Ομηρικούς χρόνους (Klaiman 1991:84, Smyth 1974:394).
3. Τον όρο αυτό δανείστηκα από τον Bakker 1994 και Hopper & Thompson 1980.
4. Είναι γνωστό εξάλλου ότι η αιτιατική πτώση είναι ισχυρότερη από τη γενική/δοτική.
5. Αυτή η μορφή δήλωσης της αυτοπάθειας ονομάζεται σύμφωνα με τους Kemmer (1992, 1993α, β) και Haiman (1993) βαριά (heavy form) και θεωρείται πιο εμφατική, σ' αντίθεση με τη μονολεκτική μορφή δήλωσής της στη μέση φωνή που ονομάζεται ελαφριά (light form).
6. Ισχύει και εδώ το σχόλιο της υποσημείωσης 5.
7. Κατά λέξη η Klaiman αναφέρει «The sense of the active-only verb, on the other hand, is that of a reflex, or an action, as it were, overtakes or occurs to the participant».
8. Για περισσότερες πληροφορίες: Perel'muter, "Zur Entstehung der Kategorie des Tempus im idg. Verbalsystem" VJ 1969 (5) 11-21; Meid, Präteritum 36; Szemerényi, Studies A.A. Hill iii, 1978, 279; Neu (e.g. Fachtagung 7, 1985, 285), Schulze, FoLH 10, 1991, 10f.
9. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της οργάνωσης θεωρείται και το "πυνθάνομαι" (:μαθαίνω) / "πέπεισμαι" (:ξέρω). Και οι δύο τύποι μεταφράζονται με ενεστώτα με τη διαφορά ότι το "πυνθάνομαι" δηλώνει διαδικασία και το "πέπεισμαι" κατάσταση.
10. Χαρακτηριστικό είναι ότι συνήθως η συγκεκριμένη ενότητα καταχωρείται στα

συντακτικά της ΑΕ με τον τίτλο "μετατροπή της ενεργητικής σύνταξης σε παθητική" και το αντίστροφο.

11. Το ότι κατανοούμε το Υ ως επηρεαζόμενη οντότητα έχει σχέση με τη λεξική σημασία του ρήματος και όχι με την παθητική μορφολογία.
12. Αυτό φαίνεται πιο καθαρά σε παραδείγματα όπως "παρασκευάζ**ειν**", "παρασκευά**σασθαι**" (παρασκεύασε για τον εαυτό του), "παρασκευα**σθῆναι**" (παρασκευάστηκε-από κάποιον άλλο)
13. Ωστόσο μαρτυρείται και ο επικός τύπος "ρηξάμην".
14. Οι τύποι "πέφυκα", "σέσηπα", "τέτηκα", "ἔρρωγα" έχουν παθητική σημασία, αν και ενεργητικής μορφολογίας. Η εξήγηση για το παράδ. 14 ίσως ισχύει και εδώ (κατάλοιπο του συστήματος οργάνωσης φωνών ενεργητικής/παρακείμενος).
15. Θα ήθελα σ' αυτό το σημείο να ευχαριστήσω το καθηγητή γλωσσολογίας κ. Χριστ. Χαραλαμπάκη για τη βοήθειά του στη μετάφραση των όρων αυτής της παραγράφου στα Ελληνικά.
16. Αυτό είναι σύμφωνο και με την Kemmer (1992:159-162) που οριοθετώντας την αρχική σχέση μέσης φωνής και αυτοπαθών/αλληλοπαθών αντωνυμιών ως συμπληρωματική, εξηγεί πως, όταν ισχύσει ο νόμος της γενίκευσης στη γλώσσα (δηλ. το να μαρκάρονται όλα όσα έχουν την ίδια σημασία· εν προκειμένω τη σημασία της αυτοπάθειας/αλληλοπάθειας – έστω και αν κρίνεται κάτι τέτοιο περιττό), ο αρχικός χαρακτήρας της σχέσης αλλάζει και μπορεί να πάρει διάφορες κατευθύνσεις. Στην προκειμένη περίπτωση λειτουργικό φορτίο της μέσης φωνής μεταφέρεται στην ενεργητική και δηλώνεται με τη βοήθεια των αντίστοιχων αντωνυμιών.
17. Οι σημασίες/ερμηνείες αυτές της μ/π φωνής είναι σύμφωνες με αντίστοιχη κατηγοριοποίηση της Kemmer.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bakker, J. E., 1994, Voice, «Aspect and Aktionsart. Middle and Passive in Ancient Greek». Στο Fox and Hopper (eds.), 1994, *Voice: Form and Function*, Amsterdam/Philadelphia, Typological Studies in Language 27.

Barbe, E. J. W. 1975. *Voice: beyond passive. Proceedings of the annual meeting of the Berkeley Linguistic Society*, ed. by C. Cogen et al., 16-24. Barkeley: BLS.

Bechert, Στο *Kratylos* 10, 1967, Wiesbaden.

Givón, T., 1981, «Typology and funcional domains», στο *Studies in Language* 5.2, 165--193.

Haiman, J. 1983, «Iconic and economic motivation», *Language* 59, 781--819.

Hoffmann, O. Στο BB (Bezzenbergers) Beitrage zur Kunde der idg. Sprachen, 25, 1899.

Hopper, P. and Thompson, S., 1980, «Transitivity in grammar and discourse», *Language* 56:252-99.

Kemmer S., 1992, *Grammatical prototypes and competing motivations in a theory of linguistic*

change, ed. by Garry Davis and Gregory Iveron. (Current Issues in Linguistic Theory 84), Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Kemmer, S., 1993 a, «Middle voice, transitivity and the elaboration of events». Στο Fox and Hopper 1993 (*Voice: Form and Function*, Typological studies in language 27, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins).

Kemmer, S., 1993 b, *The middle voice*, (Typological studies in language 23). John Benjamins Publishing Company.

Klaiman, M. H., 1982, «Defining "Voice": Evidence from Tamil», *Chicago Linguistic Society* 18 (CLS).

Klaiman, M. H., 1988, «Affectedness and control: A typological study of voice systems», στο Shibatani ed., 1988, *Passive and voice* (Typological studies in Language 16). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Klaiman, M. H., 1991, *Grammatical Voice*, Cambridge University Press.

Μπαμπινιώτης, Γ., 1986, *Συνοπτική ιστορία της Ελληνικής γλώσσας με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία* (πανεπιστημιακό σύγγραμμα).

Shibatani, M., 1985, «Passive and related constructions: a prototype analysis». Στο *Language* 61.4.

Smyth, H.W. 1920. *Greek grammar*. Revised by G. M. Messing. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (Reprinted 1974).

Szemerényi, O., 1996, *Introduction to Indo - European Linguistics*, Clarendon Press, Oxford.

Theophanopoulou-Kondou, D., 1983-4, «Patient vs non patient orientation of the action and voice distinction in MG», στο *Glossologia* 2-3 (1983-4) 75-90.

ΓΛΩΣΣΑ, ΤΕΥΧΟΣ 48, ΑΝΟΙΞΗ 1999

Χρίστος Παπαρίζος

Η ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Φύση, λειτουργία, αναγκαιότητα, διδακτική πρακτική

Ι. Δεδομένα

1. Η αφαιρετική ικανότητα αναπτύσσεται, κατά κανόνα, μετά την ηλικία των 11 ετών.

2. Η περίληψη είναι μια διαδικασία αφαίρεσης και σύνθεσης.

3. Το παιδί –ασυνείδητα ή συνειδητά– συνοψίζει μηνύματα πολύ πριν από τα 11.

4. Αγράμματοι και άτομα μη υψηλής νοημοσύνης συνοψίζουν ένα γλωσσικό περιεχόμενο σε «κείμενο» περιορισμένης έκτασης.

5. Υφίσταται διαπιστωμένη σχέση μεταξύ:

– επιπέδου αφαιρετικής ικανότητας και ικανότητας σκόπιμης και συνειδητής σύμπτυξης μηνυμάτων,

– μορφωτικού επιπέδου, αφενός, και ικανότητας σύμπτυξης και ποιότητας αποτελέσματος, αφετέρου,

– γλώσσας και διανόησης, γενικά.

6. Όποιος βρίσκεται στη διαδικασία εκμάθησης ξένης γλώσσας υστερεί στην εξαγωγή περιλήψεων, έναντι των συνομηλίκων του τού αυτού διανοητικού επιπέδου, οι οποίοι επεξεργάζονται περίληψη στη μητρική τους γλώσσα.

7. Γλωσσική ικανότητα είναι η ικανότητα του ιθαγενή ομιλητή-ακροατή να κατανοεί και να παράγει άπειρο αριθμό ορθών γραμματικά προτάσεων.

– Η γλωσσική ικανότητα είναι έμφυτη και ανεξάρτητη από το επίπεδο νοημοσύνης.

– Αν απλουστεύσουμε και επεκτείνουμε τον ορισμό για τις ανάγκες της διδακτικής, γλωσσική ικανότητα είναι η ικανότητα να κατανοείς και να παράγεις προφορικό ή γραπτό κείμενο.

8. Περίληψη είναι η ικανότητα –έμφυτη και μη– να κατανοείς κείμενο (γραπτό ή προφορικό) και να παράγεις νέο κείμενο, με συνεπτυγμένο το περιεχόμενο του πρώτου κειμένου σε αυτοτελή δομή.

9. Δυνάμει του νόμου της οικονομίας της γλώσσας, κάθε άτομο με επαρκή γλωσσική ικανότητα έχει και τη φυσική δυνατότητα να συμπτύσσει αυ-

τόματα ή μη ένα μήνυμα ή σύνολο μηνυμάτων σε νέο μήνυμα περιορισμένης έκτασης. Θα ήταν, ίσως αδύνατο να συντελεσθεί γλωσσική επικοινωνία, χωρίς τη δυνατότητα αυτή των ομιλητών.

Ι. Συμπεράσματα

Συσχέτιση δεδομένων 3, 4, 6, 7, 8, 9:

10. Η περίληψη, ως ικανότητα σύμπτυξης μηνυμάτων, υφίσταται στο πλαίσιο της έμφυτης γλωσσικής ικανότητας και λειτουργεί δυνάμει του νόμου της οικονομίας της γλώσσας.

Συσχέτιση δεδομένων 1, 2, 5, 10:

11. Η ποιότητα της περίληψης, όπως και η ποιότητα της γλώσσας, επηρεάζεται από τον βαθμό νοημοσύνης του ατόμου, κυρίως όταν πρόκειται για υψηλά επίπεδα αφαίρεσης, που απαιτούν αναλυτική σκέψη. Συνακόλουθα, επηρεάζεται από τον βαθμό διανοητικής καλλιέργειας του ατόμου.

12. Η περίληψη είναι κατεξοχήν γλωσσική λειτουργία. Συνδυάζει τα βασικά συστατικά της γλωσσικής ικανότητας (κατανόηση και παραγωγή λόγου) με την ικανότητα συνόψισης, δυνάμει του νόμου της οικονομίας της γλώσσας, την οποία τελικά και υπηρετεί. Η σύνθετη αυτή ικανότητα είναι έμφυτη και εξελίξιμη.

– Η περίληψη μπορεί να καλλιεργηθεί από τη στιγμή που το παιδί έχει επαρκή γλωσσική ικανότητα στη μητρική του γλώσσα (6ο έτος)· δηλαδή υπόκειται στη συστηματική αγωγή σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

– Έργο της συστηματικής αγωγής είναι να αξιοποιήσει βαθμιαία την έμφυτη ικανότητα του παιδιού για σύμπτυξη περιεχομένου, ξεκινώντας από την αυτόματη, εμπειρική διαδικασία (6 ετών), και φθάνοντας στην ενσυνείδητη, αναλυτική διαδικασία αφαίρεσης και σύνθεσης ενιαίου κειμένου (12ο έτος)*.

Ορισμένα στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας

Στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος ο μαθητής ασκείται στην κατανόηση και στην παραγωγή κειμένων κάθε είδους. Όποιο είδος κι αν επεξεργάζεται, πρέπει να είναι σε θέση να το μετατρέπει σε κείμενο περιορισμένης έκτασης με αυτοτελή δομή (περίληψη).

α. Παρά τις δομικές διαφορές των διάφορων ειδών κειμένων μεταξύ τους, όλες οι αντίστοιχες περιλήψεις έχουν ως κοινό παρανομαστή τις ακόλουθες προδιαγραφές: αντιπροσωπευτικότητα ως προς το κείμενο-αφετηρία, συντομία και αποφυγή περιττών στοιχείων, σαφήνεια και αυστηρή συντακτική δομή.

β. Το κείμενο της περίληψης συνιστά συγχρόνως αποδεικτικό στοι-

χείο τριών ικανοτήτων: κατανόησης, σύμπτυξης και παραγωγής συγκροτημένου λόγου.

γ. Η περίληψη δεν είναι αυτοσκοπός. Μπορεί να χρησιμεύσει στον μαθητή ως μέσο μάθησης, συλλογής πληροφοριών, επικοινωνίας, και καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, ενώ στον δάσκαλο, ως εργαλείο διεξαγωγής μαθημάτων και ως μέσο ελέγχου της επίδοσης των μαθητών του, κατά περίπτωση.

δ. Προκειμένου να καλλιεργηθεί ως δεξιότητα, η περίληψη γίνεται αντικείμενο και μέσο διδασκαλίας. Μπορεί να λαμβάνει διάφορες μορφές διδακτικής πρακτικής, όπως οι ακόλουθες:

- *Δόμηση κειμένου με παραγράφους:*
  - » *με τη βοήθεια ερωτήσεων,*
  - » *με τη βοήθεια τίτλων,*
  - » *με τη βοήθεια εικόνων*

κ.ά.

- *Βασικά ερωτήματα ως μέθοδος διεξαγωγής άλλων μαθημάτων και ως εναλλακτικός τρόπος εξέτασης.*
- *Σκόπιμη και επιλεκτική ανάγνωση.*
- *Εντοπισμός των κύριων μηνυμάτων που αποτελούν τον σκελετό κάθε κειμένου (2-3 πράγματα-αντίστοιχα ερωτήματα). Υπογραμμίσεις.*
- *Τιτλοφόρηση ενοτήτων και ανάπτυξη του νοήματος βάσει των τίτλων (πλαγιότιτλοι).*
- *Σύνθεση ενιαίου κειμένου περίληψης από τίτλους. (Διαδοχικοί με τασχηματισμοί των τίτλων, σύνδεση υποτακτική ή παρατακτική, κατά περίπτωση, με χρήση ενδοπροτασιακών και εξωπροτασιακών ενδεικτών).*
- *Απόδοση νοήματος με λίγα λόγια.*
- *Διεξαγωγή επαναλήψεων με περιλήψεις (κατά περίπτωση).*
- *Διεξαγωγή μαθήματος με περιλήψεις (κατά περίπτωση).*
- *Έλεγχος κατανόησης διαμέσου της περίληψης.*
- *Σύμπτυξη-ανάπτυξη κειμένου οποιουδήποτε μαθήματος.*
- *Παραπομπή σε πηγές και αποκόμιση περίληψης.*
- *Κεντρική ιδέα.*

ε. Εξυπακούεται ότι η διαδικασία μπορεί να είναι και προφορική στις περισσότερες από τις παραπάνω περιπτώσεις. Τα παιδιά, κυρίως των κατώτερων τάξεων, ενθαρρύνονται να αφηγούνται με λίγα λόγια βιώματά τους, να περιγράφουν με λίγα λόγια το νόημα ενός κειμένου. Μπορεί και να μην αναφέρεται η λέξη «περίληψη» στα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Στις τάξεις αυτές, το κείμενο της περίληψης –προφορικό κατά κανόνα– δεν αξιολογείται με αυστηρά κριτήρια, όπως αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω (παρ. α'). Γενικά, η διαδικασία συνειδητοποίησης μπορεί να πάρει τη μορφή συζήτησης πάνω σε αφήγημα-περίληψη μαθητή, κατά την οποία επισημαίνονται από τους συμμαθητές τυχόν «μειονεκτήματα», όπως η υπερβολική έκταση που πλησιάζει την έκταση του αρχικού κειμένου, η έλλειψη βασικών στοιχείων περιεχομένου του αρχικού κειμένου κ.τ.ό. Στις κατώτερες τάξεις ειδικά, είναι σκόπιμο να επιδεικνύεται ανοχή στην παρουσία δευτερευόντων στοιχείων στο κείμενο της περίληψης, επειδή απουσιάζει στην ηλικία αυτή η δυνατότητα συνειδητής αφαίρεσης, ενώ η επιλογή του «σημαντικού» συντελείται με κριτήριο την αίσθηση που προκαλεί στα παιδιά κάτι από το κείμενο-αφετηρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Chomsky Noam. 1971, *Aspects de la theorie syntaxique*, Seuil, Paris.

Ματσαγγούρας Ηλίας, 1998. «Σύνθεση περιληπτικών κειμένων». Στο βιβλίο του *Η σχολική τάξη*, Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999. *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Απόφαση ΥΠΕΠΘ αριθ. Γ1/58, ΦΕΚ 93/10-2-1999, τ. Β'.

Παπαρίζος Χρίστος, 1999. «Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας για το Δημοτικό». Στο βιβλίο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Θέμα: «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι γλώσσες της», εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη.

Piaget Jean, 1972. *Problèmes de psychologie génétique*. Denoël, Paris.

Piatelli-Palmarini M. (organisé par) 1979. *Théories du langage - Théories de l'apprendissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Seuil, Paris.

Vygotsky L. 1988. *Σκέψη και γλώσσα* (μετάφρ. Αντζ. Ροδή), Γνώση, Αθήνα.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ

*. Στο σημείωμα που προηγήθηκε αναπτύσσεται μια επιχειρηματολογία, προκειμένου να γίνει αντιληπτό κάτι που στο διεθνές πεδίο της διδακτικής της γλώσσας θεωρείται αυτονόητο: η ύπαρξη ικανότητας σύμπτυξης εννοιολογικού περιεχομένου στα παιδιά του δημοτικού, καθώς και η αναγκαιότητα και η δυνατότητα καλλιέργειας της ικανότητας αυτής. Η δημοσίευση κρίθηκε αναγκαία, διότι, εδώ και δυο-τρεις δεκαετίες, στη χώρα μας διαπιστώθηκε μια υφέρπουσα αμφισβήτηση όλων αυτών στη θεωρία και στην πράξη· αν και τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα δεν έπαψαν ποτέ να περιέχουν την περίληψη ως στόχο και ως διδακτική πρακτική.

ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

ΑΞΙΑ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΘΕΣΗΣ

Η σύνθεση των λέξεων είναι μια σημαντική γλωσσική διαδικασία για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου σ' όλες τις γλώσσες του κόσμου. Από αρχαιοτάτων χρόνων η ελληνική γλώσσα διακρίνεται ιδιαίτερα για τη μεγάλη συνθετική της δύναμη. Από τα σύνθετα της νεοελληνικής άλλ τα κληρονομήσαμε από τις παλιότερες μορφές της ελληνικής και άλλα αποτελούν νεότερα δημιουργήματα.

Με τον όρο σύνθεση εννοούμε την ένωση δύο ή περισσότερων λέξεων σε μια λέξη και με ένα τόνο. Στην πραγματικότητα πρόκειται για ένωση των θεμάτων δύο ή περισσότερων λέξεων, οι οποίες μπορεί να είναι πρωτότυπες ή παράγωγες. Συνεπώς, σύνθεση είναι η ένωση των θεμάτων δύο ή περισσότερων πρωτότυπων ή παράγωγων λέξεων υπό ένα τόνο. Οι λέξεις που προκύπτουν από τη γλωσσική αυτή λειτουργία και διαδικασία λέγονται *σύνθετες λέξεις* ή *απλώς σύνθετα*, όπως *λογογράφος* (λόγος + γράφω), *αγγελιαφόρος* (αγγελία + φέρω), *φιλότιμος* (φιλώ + τιμή), *αμπελόφυλλο* (αμπέλι + φύλλο), *πεζοδρόμιο* (πεζός + δρόμος) κ.ά.

Τα σύνθετα σχηματίζονται με δύο κυρίως τρόπους:

α) Με τη χρήση αχώριστων μορίων και προθέσεων ως πρώτων συνθετικών, όπως *ά-καρπος, αν-άλατος, δύσ-τυχος, δια-γράφω.*

β) Με την ένωση των θεμάτων δύο ή περισσότερων λέξεων, όπως *μαχαιροπίρουνα* (μαχαίρι + πιρούνια).

Πρέπει να τονιστεί ότι οι σύνθετες λέξεις αποτελούν μια σημασιολογική ενότητα, που περιέχει γνωρίσματα και των δύο συνθετικών μερών. Κατά συνέπεια, με τη σύνθεση δηλώνεται ότι οι έννοιες των δύο λέξεων συνάπτονται σε μια μόνη έννοια, η οποία περιλαμβάνει σημασιολογικά και άλλα στοιχεία και των δύο λέξεων, όπως *ακρόπολη, μαυρογάλανος, χρυσοκίτρινος, βαρυχειμωνιά, λεμονοπορτόκαλα, καραβόπανο, ψαροκάραβο*, κ.ά. Ακόμα και στα λεγόμενα *παραταχτικά ή συνδετικά σύνθετα*, όπως *ανοιγο-κλείνω, αρνο-κάτσικα, γυναικό-παιδα, αμπελο-χώραφα, γιδο-πρόβατα, αδελφο-ξάδελφα, σεσκλο-σέλινα, πορτο-παράθυρα*, οι δύο έννοιες παρουσιάζονται ενωμένες κατά κάποιο τρόπο σε μια σύνθετη και γενικότερη έννοια. Ορισμένα παραταχτικά σύνθετα εκφράζουν μια νέα τρίτη έννοια, η οποία περιέχει στοιχεία και από τα δύο συνθετικά τους μέρη, είναι όμως διαφορετική από αυτά. Έτσι, το *αυγολέμονο* φτιάχνεται από *αυγό* (: αβγό) και *λεμόνι*, είναι όμως διαφορετικό από το καθένα τους, αφού έχει γίνει πλήρης ανάμειξη και δεν ξεχωρίζει πλέον το ένα στοιχείο από το άλλο.

Με τη σύνθεση όχι μόνο πλουτίζεται η γλώσσα μας, αλλά και γίνεται ικανή να εκφράσει ποικίλες συγκεκριμένες και αφηρημένες έννοιες και πολλές εννοιολογικές αποχρώσεις. Είναι γνωστό ότι η σύνθεση αποτέλεσε μια από τις βασικότερες πηγές για τη δημιουργία των παραγωγικών καταλήξεων. Η παραγωγική κατάληξη *-ώδης*, π.χ., ήταν αρχικά δεύτερο συνθετικό σύνθετων λέξεων (από το *ὀδ-*, *ὄζω* = *μυρίζω*) και είχε την έννοια της οσμής, της μυρουδιάς. Η έννοια αυτή διασώζεται, βέβαια, στα *ευώδης*, *δυσώδης*, σ' άλλα όμως επίθετα σε *-ώδης* έχει καταντήσει απλό παραγωγικό επίθημα (: μόρφημα), που έχει την έννοια της ομοιότητας ή της πλησμονής, όπως *αιματώδης*, *βλακώδης*, *γυναικώδης*.

Η σπουδαιότητα και η αξία της σύνθεσης φαίνεται ακόμη και από το γεγονός ότι από γνωστές ριζικές, απλές ή παράγωγες, λέξεις δημιουργούμε νέες σύνθετες λέξεις για να εκφράσουμε ποικίλες έννοιες. Αυτό, βέβαια, σημαίνει ότι δεν υπάρχει ανάγκη να καταφύγουμε σε άλλες διαφορετικές λέξεις προς έκφραση των εννοιών αυτών. Συνέπεια αυτής της δυνατότητας που μας δίνει η σύνθεση είναι η ύπαρξη μιας μερικής, έστω, ενότητας του λεξιλογίου. Έτσι, με το στοιχείο *κακο-* ως πρώτο συνθετικό σύνθετων λέξεων, με το οποίο δηλώνεται ότι το σημαινόμενο από το δεύτερο συνθετικό είναι κακό, δυσχερές, απρεπές ή γίνεται κακώς, δυσχερώς, ανεπαρκώς, συναντάμε ένα μεγάλο αριθμό λέξεων: *κακοαναθρεμμένος*, *κακοβάζω*, *κακοβλέπω*, *κακόβουλος*, *κακογερνώ*, *κακόγλωσσος*, *κακόγουστος*, *κακογράφος*, *κακόγρια*, *κακόδεχτος*, *κακοδούλευτος*, *κακοζώ*, *κακοήθεια*, *κακόηχος*, *κακοθήλυκο*, *κακόθωρος*, *κακοκαμωμένος*, *κακόκαρδος*, *κακοκέφαλος*, *κακόκεφος*, *κακολογία*, *κακομαθαίνω*, *κακομελετώ*, *κακομεταχειρίζομαι*, *κακομιλώ*, *κακομοίρης*, *κακομούτσουνος*, *κακοξοδεύω*, *κακοπαθαίνω*, *κακόπαιδο*, *κακοπέραση*, *κακοπερνώ*, *κακόπιστος*, *κακοπληρωτής*, *κακοπροαίρετος*, *κακόστομος*, *κακόστρωτος*, *κακοσύνταχτος*, *κακοτάξιδος*, *κακοτοπιά*, *κακότροπος*, *κακότυχος*, *κακόφημος*, *κακοφτιάχνω*, *κακόφωνος*, *κακόχρωμος*, *κακοχώνευτος*, *κακοψήνω*, *κακόψητος*, *κακόψυχος*, κ.ά.

Τα παραπάνω είναι μερικά από τα στοιχεία που δείχνουν την αξία και σπουδαιότητα της σύνθεσης για την ανάπτυξη και διαμόρφωση της γλώσσας.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΧΡ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ

685.99.48

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

δρχ. 900