

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



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

Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΤΕΥΧΟΣ ΓΡΑΦΟΥΝ:

Ηλίας Ματσαγγούρας
Αθανάσιος Πασχάλης
Θανάσης Νάκας

Παναγιώτης Γάκης
Γιώργος Ορφανός
Άννα Ιορδανίδου

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΟΓΔΟΟ. **49**

ΑΘΗΝΑ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ 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 ΟΓΔΩΟ. **49**

ΑΘΗΝΑ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ 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

Οι πανελλήνιες εξετάσεις Β' Λυκείου	σελ. 5
Ηλίας Μαρσαγγούρας, Σύνθεση περιληπτικών κειμένων	» 7
Αθανάσιος Πασχάλης, Η σχολική γραμματική και η γλωσσική διδασκαλία στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης	» 28
Θανάσης Νάκας, Λεξική και φραστική επανάληψη / επαναδίπλωση	» 39
Παναγιώτης Γάκης, Γιώργος Ορφανός, Άννα Ιορδανίδου, Υπολογιστική επεξεργασία της νέας Ελληνικής: Καταγραφή της μορφοσυντακτικής ασάφειας	» 58
Γλωσσολογικά σημειώματα	» 75
Βιβλιοκριτική	» 77
Νεκρολογία	» 79

ΟΙ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ Β ΛΥΚΕΙΟΥ

Μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δοκιμάζεται σε πολλαπλά επίπεδα και με πολλαπλά κριτήρια. Ένα από τα επίπεδα είναι οι εξετάσεις με κριτήρια το είδος και το περιεχόμενο των ερωτήσεων που τίθενται στις εξετάσεις και που σηματοδοτούν την κατεύθυνση που θα πάρει η διδακτική πορεία του κάθε μαθήματος τα επόμενα χρόνια. Οι Πανελλήνιες εξετάσεις της β' Λυκείου του Ιουνίου ήταν, ασφαλώς, η πρώτη δοκιμασία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Μελετώντας κανείς τον τύπο και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, θα μπορούσε να πει ότι στο σύνολό τους εισάγουν ένα νέο πνεύμα, πιο δημιουργικό, διαφορετικό από το πνεύμα των παραδοσιακών ερωτήσεων των προηγούμενων ετών. Καλλιεργούν και ελέγχουν ποικίλες δεξιότητες, όχι μόνον την απομνημονευτική. Ειδικότερα για τα γλωσσικά μαθήματα θα ήθελα να κάνω κάποια σχόλια.

1. Νεοελληνική λογοτεχνία. Δόθηκε το ποίημα του Κ. Καβάφη «Ιθάκη». Οι μαθητές κλήθηκαν ν' απαντήσουν σε 5 ερωτήσεις, με τις οποίες ελέγχονταν διάφορες δεξιότητές τους σχετικές με τη γλώσσα, το περιεχόμενο του ποιήματος, τη δομή του. Επίσης ζητούνταν να σχολιαστούν σε δυο παραγράφους 5 στίχοι. Τέλος με κριτήριο το συμβολισμό τα παιδιά θα έπρεπε να συγκρίνουν την «Ιθάκη» με το ποίημα του Κ. Ουράνη «Πάψετε πια...».

Όλες οι ερωτήσεις απαιτούν γνώση και κρίση μαζί. Πρόκειται για δημιουργικές ασκήσεις που θα δώσουν ώθηση για ανανέωση του μαθήματος.

2. Νεοελληνική γλώσσα. Για πρώτη φορά σε πανελλήνιες εξετάσεις δεν αξιολογείται μόνον η ικανότητα του μαθητή ν' αναπτύξει μια άποψη, αλλά ποικίλες γλωσσικές και νοητικές ικανότητες. Έτσι: α) με την περιληπτική απόδοση ενός συγκεκριμένου κειμένου αξιολογείται η ικανότητα του μαθητή να κατανοεί και παράγει ένα δικό

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

του κείμενο με συνεπτυγμένο το περιεχόμενο του δοσμένου κειμένου· β) με τις ποικίλες γλωσσικές ασκήσεις ελέγχεται η ικανότητα του μαθητή να κατανοεί τη νεοελληνική γλώσσα και τη δομή της· γ) με την ανάπτυξη μιας άποψης, που υπάρχει στο δοσμένο κείμενο, σε 500 όμως λέξεις, ελέγχονται όλες οι δεξιότητες που απαιτεί «Η Έκθεση Ιδεών». Το σημαντικό όμως στην περίπτωση είναι ότι για πρώτη φορά τίθεται όριο λέξεων. Έτσι σκέψη και λόγος μπαίνουν σε πειθαρχία κι αποφεύγεται η απεραντολογία, που έκανε τους μαθητές να πιστεύουν ότι η ποιότητα είναι συνυφασμένη με την ποσότητα, τον αριθμό των σελίδων. Οι ερωτήσεις τέλος βρίσκονται σε απόλυτη συνάφεια με το πνεύμα και τους στόχους τους μαθήματος και των βιβλίων «Έκθεση-Έκφραση». Κι αυτό γίνεται για πρώτη φορά.

3. Αρχαία Ελληνικά. Στα ΑΕ οι ασκήσεις δεν ξεφεύγουν από την παράδοση, με εξαίρεση ίσως τις ασκήσεις που αφορούν το περιεχόμενο. Ιδιαίτερα οι γραμματικές-συντακτικές ασκήσεις είναι παραδοσιακές, μηχανικές ασκήσεις, με τις οποίες δεν ελέγχεται η ικανότητα του μαθητή αν κατανοεί ένα αρχαιοελληνικό κείμενο, όπως ορίζει το ΑΠ, αλλά κυρίως η ικανότητα να γράφει, να χρησιμοποιεί τα ΑΕ. Εδώ δεν επιχειρείται καμιά ανανέωση. Οι κλασικοί φιλόλογοι δεν μπόρεσαν να ξεπεράσουν τον εαυτό τους.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι στους δύο κλάδους των Νέων Ελληνικών, Λογοτεχνία-Γλώσσα, η μεταρρύθμιση βρίσκεται στη σωστή κατεύθυνση. Στα Αρχαία Ελληνικά όμως οι αγκυλώσεις, παραμένουν. Ελπίζω να το αντιληφθούν αυτό οι υπεύθυνοι.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

ΣΥΝΘΕΣΗ ΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ:

Η Περίληψη στη Διδακτική Πράξη¹

Η περίληψη είναι ένα κείμενο που το χαρακτηρίζει (α) η νοηματική συμπύκνωση, (β) η λεκτική συνοπτικότητα και (γ) η πληροφοριακή πληρότητα. Για να εξασφαλισθούν τα τρία αυτά στοιχεία, πρέπει να γίνουν ποικίλης φύσης μετασχηματισμοί στο πληροφοριακό υλικό του αρχικού κειμένου. Οι μετασχηματισμοί αυτοί είναι υψηλού επιπέδου διαδικασίες, που δυσκολεύουν πολύ στους μαθητές, διότι τους ωθούν να κινηθούν γνωστικά, γνωσιολογικά και γλωσσικά στα όριά τους. Με τον τρόπο αυτό η περίληψη συμβάλλει στην ανάπτυξη της σκέψης, της γλώσσας και της σχολικής γνώσης. Οι παραπάνω διαπιστώσεις προσδίδουν στην περίληψη κεντρική θέση μέσα στις μαθησιακές δραστηριότητες και υπογραμμίζουν το διδακτικό χρέος του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιήσει, ανάλογα με το είδος του κειμένου, ποικίλες τεχνικές, που θα βοηθήσουν τους μαθητές στη δύσκολη διαδικασία της περίληψης.

I. ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

A. Η Περίληψη ως Μετακείμενο

Η περίληψη δεν αποτελεί ξεχωριστό γραμματειακό είδος κειμένου (genre), όπως είναι, για παράδειγμα, η αφήγηση και η περιγραφή, αλλά αποτελεί ειδικό τρόπο απόδοσης προϋπάρχοντος κειμένου, τον οποίο χαρακτηρίζουν (α) η νοηματική συμπύκνωση (β) η λεκτική συνοπτικότητα και (γ) η πληροφοριακή πληρότητα. Αυτό σημαίνει ότι το περιληπτικό κείμενο αποτελεί ένα μετακείμενο, το οποίο είναι κατά πολύ βραχύτερο του

1. Το άρθρο αποτελεί προδημοσίευση κεφαλαίου του βιβλίου *Η σχολική τάξη, των εκδόσεων Μ. Π. Γρηγόρη (1999)*.

αρχικού, αλλά παρ' όλα αυτά διασώζει συμπυκνωμένη την κεντρική ιδέα και τις βασικές πληροφορίες του αρχικού κειμένου (βλ. και Hidi and Anderson 1986, 473).

Αποκαλέσαμε την περίληψη μετακείμενο, όχι μόνο διότι προέρχεται από προηγούμενο, αλλά και διότι η σύνθεση της περίληψης προϋποθέτει ότι ο γράφων κατέχει τη μεταγνώση που αφορά τα είδη και τις δομές των κειμένων και αξιοποιεί τη γνώση αυτή συνειδητά με τη μορφή συγκεκριμένων τεχνικών. Χωρίς την κειμενική μεταγνώση δεν είναι εύκολο να παραχθούν αυθεντικές περιλήψεις.

Η διαδικασία σύνθεσης ενός περιληπτικού κειμένου διαφέρει σημαντικά από τη διαδικασία σύνθεσης ενός κειμένου εξαρχής, παρά το γεγονός ότι και στις δύο περιπτώσεις έχουμε παραγωγή κειμένου. Αναλυτικότερα, κατά την εξαρχής σύνθεση ενός κειμένου ενεργοποιούνται διαδικασίες παραγωγής, οργάνωσης και γλωσσικής έκφρασης ιδεών, ενώ κατά τη σύνθεση του περιληπτικού κειμένου ενεργοποιούνται διαδικασίες επιλογής των σημαντικότερων πληροφοριακών στοιχείων του αρχικού κειμένου και μετασχηματισμού των στοιχείων αυτών σε λεκτικά συνοπτικότερα και νοηματικά πυκνότερα σχήματα.

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε σε αυτό το σημείο ότι η βιβλιογραφία κάνει διάκριση μεταξύ των διαφορετικών μορφών περίληψης και εντοπίζει επτά είδη περιλήψεων (βλ. Ratteray 1985), τις οποίες κατατάσσει σε δύο μεγάλες ομάδες. Στην πρώτη ομάδα υπάγονται περιλήψεις που ακολουθούν σε μεγάλο βαθμό τη δόμηση του αρχικού κειμένου και χρησιμοποιούν το ίδιο λεξιλόγιο με αυτό και στην δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται περιλήψεις που προϋποθέτουν αναδόμηση του αρχικού κειμένου και χρήση νέου λεξιλογίου ανωτέρου επιπέδου γενίκευσης από το επίπεδο του αρχικού. Ως παράδειγμα της πρώτης ομάδας αναφέρουμε τα περιληπτικά πρακτικά μιας συνεδρίας και τα κάθε μορφής επιστημονικά και λογοτεχνικά «digest» που συντομεύουν το αρχικό κείμενο, αλλά διατηρούν τη δομή, το στυλ και το λεξιλόγιο του αρχικού κειμένου, ενώ ως παράδειγμα της δεύτερης ομάδας αναφέρουμε τη σύντομη ανασκόπηση (review) ενός βιβλίου και, βέβαια, τις σχολικές περιλήψεις, που ζητούν από τους μαθητές να γράψουν «τα σημαντικά με λίγα λόγια».

Εμείς στο παρόν κεφάλαιο αναφερόμαστε σε μορφές περιλήψεις που ανήκουν στη δεύτερη ομάδα και χαρακτηρίζονται, όπως ήδη αναφέραμε, από (α) νοηματική πυκνότητα, (β) λεκτική συνοπτικότητα, και (γ) πληροφοριακή πληρότητα. Για να εξασφαλίσει, όμως, η περίληψη αυτά τα τρία

ΣΥΝΘΕΣΗ ΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

χαρακτηριστικά πρέπει οι μαθητές να έχουν την ικανότητα (α) να προβαίνουν σε διαρκείς διαδικασίες επιλογής των σημαντικών και αποκλεισμού των δευτερευόντων στοιχείων του αρχικού κειμένου, (β) να μετασχηματίζουν σε ανώτερο επίπεδο γενίκευσης και αφαίρεσης τα στοιχεία που επιλέγουν, (γ) να αναδιοργανώνουν τη δομή του αρχικού κειμένου, για να καταστήσουν σαφέστερες τις σχέσεις και οικονομικότερο το λόγο, (δ) να προβαίνουν στις γλωσσικές αναδιατυπώσεις που προϋποθέτουν τα νέα προϊόντα τα οποία προέκυψαν από τις επιλογές, τις γενικεύσεις και τις αναδιοργανώσεις και (ε) να αποδίδουν σε συνεχή λόγο με τη μορφή συγκροτημένου κειμένου το τελικό γλωσσικό προϊόν.

Έτσι, λοιπόν, θα λέγαμε ότι περίληψη είναι κάθε είδος συνοπτικού και περιεκτικού κειμένου που προκύπτει από την επιλογή, το μετασχηματισμό και την αναδιοργάνωση των σημαντικών στοιχείων ενός προγενέστερου και εκτενέστερου κειμένου.

B. Η Μαθησιακή και Χρηστική Σπουδαιότητα της Περίληψης

Η περίληψη ως μαθησιακή δραστηριότητα έχει πολύ μεγάλη σημασία, διότι (α) προωθεί τη σχολική γνώση, (β) αναπτύσσει την κριτική σκέψη, (γ) προωθεί τη γλωσσική ανάπτυξη και (δ) αποτελεί αξιόπιστο τρόπο αξιολόγησης της σχολικής μάθησης.

Αναλυτικότερα, η περίληψη προωθεί τη σχολική μάθηση για τους γενικότερους λόγους που έχουμε μνημονεύσει στο ενδέκατο κεφάλαιο, όπου αναφερόμαστε στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη σύνθεση γραπτών εργασιών και στη σχολική γνώση. Ειδικότερα όμως για την περίληψη πρέπει να αναφέρουμε ότι οι διεργασίες επεξεργασίας των πληροφοριών που κάνει ο μαθητής, για να μετασχηματίσει το πληροφοριακό περιεχόμενο σε ανώτερο επίπεδο αφαίρεσης και γενίκευσης, προωθούν την κατανόηση και την ένταξη των πληροφοριών σε λειτουργικά νοητικά σχήματα. Τέτοιες είναι, για παράδειγμα, οι διεργασίες της εννοιολογικής αναγωγής και τους λογικού συμπερασμού, που, όπως θα δούμε, συνεπάγεται η περίληψη.

Συναφής είναι ο ρόλος της περίληψης και στη διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μάθησης. Ειδικότερα, η περίληψη προσφέρεται ως άριστος τρόπος αξιολόγησης του βαθμού κατανόησης του διδαχθέντος μαθήματος (βλ. και Παπαρίζος 1999β, 77), διότι η κατανόηση αποτελεί προϋπόθεση για τη σύνθεση περίληψης. Αυτό σημαίνει ότι οι περιληπτικές και καλοοργανωμένες περιλήψεις αποδεικνύουν πώς ο μαθητής κατανόησε σε βά-

θος την πληροφοριακή ενότητα για την οποία συνέθεσε την περίληψη. Δεν μπορούμε, όμως, να ισχυρισθούμε και το αντίθετο, ότι, δηλαδή, η δυσκολία στη σύνθεση της περίληψης αποδεικνύει την έλλειψη κατανόησης, διότι η σύνθεση περίληψης προϋποθέτει, εκτός από την κατανόηση, και την κατοχή πολλών γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, η απουσία των οποίων οδηγεί σε προβληματικές περιλήψεις και όταν ακόμη έχει εξασφαλισθεί προηγουμένως σε ικανοποιητικό βαθμό η κατανόηση (βλ. και Kintsch 1990, 163).

Σε ό,τι τώρα αφορά τη συμβολή της περίληψης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, επισημαίνουμε ότι η περίληψη, και ως διαδικασία και ως προϊόν, έχει όλες τις προδιαγραφές της κριτικής σκέψης. Αναλυτικότερα, ως διαδικασία η περίληψη συμπεριλαμβάνεται στις βασικές γνωστικές δεξιότητες που απαρτίζουν την κριτική σκέψη, όπως φαίνεται και στο σχήμα 14.1. Εκτός αυτού όμως, όταν ενεργοποιείται η διαδικασία της περίληψης, συμπαρασύρει και άλλες γνωστικές δεξιότητες της κριτικής σκέψης, όπως είναι η ανάλυση, η ταξινόμηση (κατηγοριοποίηση), η σύγκριση, η αξιολόγηση, ο συμπερασμός και η αιτιοκρατική ή χρονική συσχέτιση. Έχουμε, δηλαδή, κατά τη διαδικασία της περίληψης ταυτόχρονη ενεργοποίηση έξι τουλάχιστον ανώτατου επιπέδου γνωστικών δεξιοτήτων. Πέρα των γνωστικών, έχουμε και ενεργό εμπλοκή μεταγνωστικών δεξιοτήτων, που είναι αναγκαίες, για να είναι σε θέση ο μαθητής να αναζητεί τα σημαντικά στοιχεία στο αρχικό κείμενο και στη συνέχεια να κάνει τις απαραίτητες διαδικασίες με την πρόποσα τάξη.

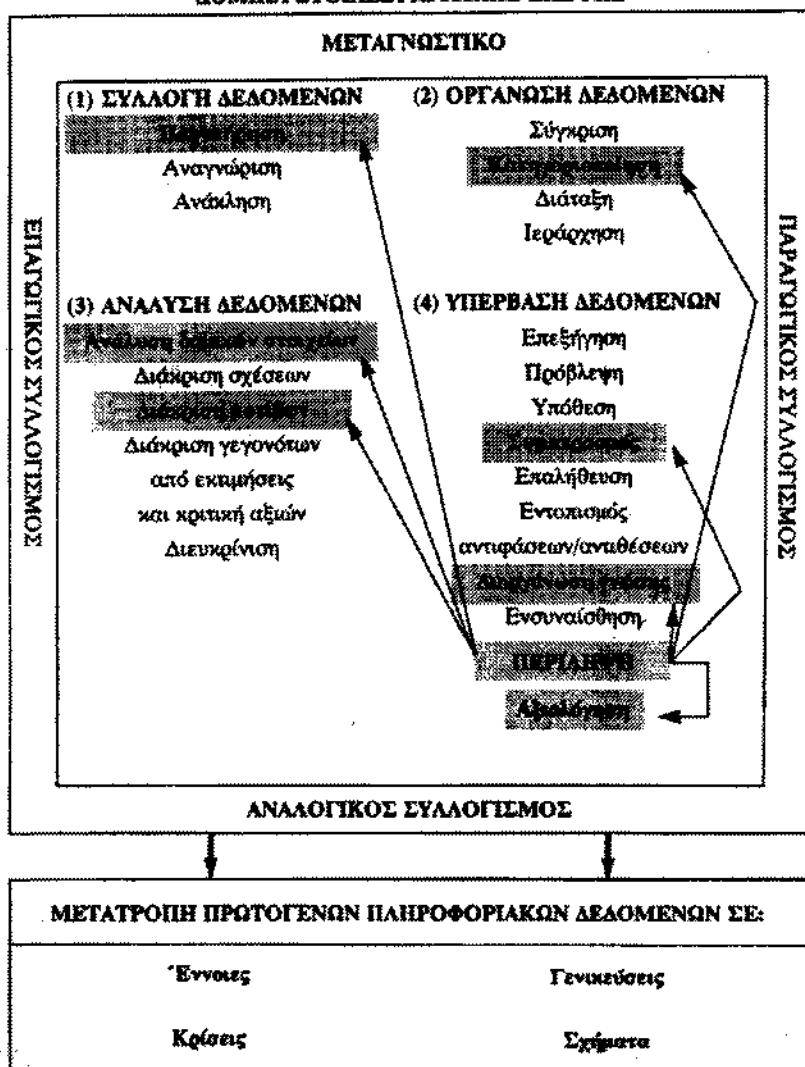
Ακόμη, η περίληψη και ως προϊόν έχει όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης, διότι οργανώνεται και εκφράζεται μέσα από έννοιες, κρίσεις, γενικεύσεις και σχήματα που αποτελούν τις κυριότερες από τις μορφές έκφρασης τις οποίες χρησιμοποιεί η κριτική σκέψη για να οργανώσει και να αποδώσει με επιστημονική ακρίβεια τη διαθέσιμη γνώση (βλ. Ματσαγγούρας 1998, 95). Οι παραπάνω μορφές οργάνωσης και έκφρασης πληροφοριακού περιεχομένου είναι αναπόφευκτες στην περίπτωση της περίληψης, διότι αποτελούν τους μόνους τρόπους, για να διασφαλισθεί η συνοπτικότητα, η συμπύκνωση και η πληρότητα που ήδη αναφέραμε.

Τέλος, η περίληψη μέσα από τις γλωσσικές αναδιατυπώσεις και τις κειμενικές απαιτήσεις που συνεπάγεται προωθεί τις γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες του μαθητή και τον καθιστά αποτελεσματικό χειριστή του γραπτού λόγου σε κείμενα υψηλών απαιτήσεων.

Εκτός, όμως, από τη μαθησιακή και αναπτυξιακή σπουδαιότητα, η πε-

ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΚΦΩΣΗΣ

ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΚΦΩΣΗΣ



Σχήμα 14.1

ρίληψη έχει και χρηστική σπουδαιότητα, διότι χρησιμοποιείται σε διαφορετικές μορφές στον επαγγελματικό χώρο, αλλά και στην καθημερινή ζωή. Ως παράδειγμα, αναφέρουμε την επιτομή που παρουσιάζει συνοπτικά και ανακεφαλαιωτικά το περιεχόμενο ενός άρθρου ή ενός κεφαλαίου. Άλλο παράδειγμα χρήσης της περίληψης για επαγγελματική χρήση αποτελούν τα πρακτικά συνεδριάσεων που παρουσιάζουν περιληπτικά και όχι κατά γράμμα τις θέσεις που διατυπώνονται.

Λόγω, λοιπόν, της πολλαπλής συμβολής της στη σχολική γνώση, τη γλωσσική ανάπτυξη και την κριτική σκέψη, η περίληψη τις τελευταίες δύο δεκαετίες, έχει απασχολήσει έντονα την ξενόγλωσση βιβλιογραφία (βλ. π.χ. Brown and Day 1983· Taylor 1987· Hidi and Anderson 1986). Η ελληνική βιβλιογραφία στον τομέα αυτό είναι μάλλον φτωχή, αν εξαιρέσει κανείς τη σημαντική έρευνα της Σφυρόερα (1998). Βασικό συμπέρασμα όλων αυτών των ερευνών είναι ότι η περίληψη πρέπει να αποκτήσει πρωτεύουσα θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα, κάτι που, δυστυχώς, δεν συνέβαινε μέχρι πρόσφατα (βλ. Hidi and Anderson 1986, 487· Βουγιούκας 1985, 23· Παπαρίζος 1999β, 78· Kirkland and Saunders 1991, 105). Ταυτόχρονα, οι σχετικές έρευνες επισημαίνουν ότι η περίληψη είναι μέσα στις δυνατότητες ακόμη και των μικρών μαθητών, διότι εκφράζει μία από τις φυσικές λειτουργίες της γλώσσας που είναι η λειτουργία της οικονομίας (βλ. και Παπαρίζος, 1999β, 75). Στις μικρές ηλικίες, όμως, η δεξιότητα αυτή είναι περιορισμένη και γι' αυτό απαιτείται συστηματική διδασκαλία και μακροχρόνια εξάσκηση.

Αναλυτικότερα, οι μικρής ηλικίας μαθητές συνθέτουν ατελείς περιλήψεις ακολουθώντας τη μέθοδο της διαγραφής όσων στοιχείων του αρχικού κειμένου κρίνουν ότι είναι δευτερεύοντα και της αντιγραφής των υπολοίπων, χωρίς άλλη επεξεργασία πέρα από την προσπάθεια συρραφής των αντιγραφομένων τμημάτων (βλ. Brown and Day 1983, 2).

Αποκαλέσαμε το είδος αυτό της περίληψης ατυχές, διότι δεν συμπεριλαμβάνει μετασχηματισμούς των σημαντικών στοιχείων σε ανωτέρου επιπέδου γενικεύσεις, οι οποίες είναι αναγκαίες για να αποκτήσει η περίληψη τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της, δηλαδή, τη νοηματική πυκνότητα, τη λεκτική συνοπτικότητα και την πληροφοριακή πληρότητα.

Τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των μαθητών στη σύνθεση της περίληψης και τη συμβολή της περίληψης στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών είχαν ως αποτέλεσμα να επανακτήσει η περίληψη κύρια θέση και στις προτάσεις των σύγχρο-

ων αναλυτικών προγραμμάτων και στις διδακτικές επιλογές πολλών εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και όλων των διδακτικών αντικειμένων. Ακόμη, η αναγνώριση των δυνατοτήτων της περίληψης να συμβάλλει στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών είχε ως αποτέλεσμα να συμπεριληφθεί η περίληψη σε αρκετά προγράμματα κριτικής σκέψης (βλ. Marzano et al. 1988, 104· Jones et al. 1987, 25· Beyer 1988, 134· Bjork and Raisanen 1977, 120-170). Και στο δικό μας πρόγραμμα συμπεριλαμβάνεται στις δεξιότητες υπέρβασης των δεδομένων, όπως φαίνεται και στο σχήμα 14.1 (βλ. και Ματσαγγούρας 1998, 556). Θεωρούμε θετικό το γεγονός ότι και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998, 35) προσβλέπει πλέον στη συστηματικότερη ένταξη της περίληψης στις μαθησιακές διαδικασίες, όπως φαίνεται και από τα νέα Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο (1999, 32) που ισχύουν από τις αρχές του 1999 (βλ. Παπαρίζος 1999α· 1999β, 78). Τέλος, να σημειώσουμε με ικανοποίηση στο σημείο αυτό ότι ασκήσεις περίληψης περιλαμβάνονται πλέον στις πανελλήνιες εξετάσεις του Λυκείου και στις εξετάσεις που διενεργεί ο ΑΣΕΠ για την πρόσληψη υπαλλήλων στο δημόσιο.

Γ. Οι Δυσκολίες της Περίληψης

Η σύνθεση περίληψης δεν είναι μόνο ανώτατου επιπέδου μαθησιακή διαδικασία, είναι και ιδιαίτερα δύσκολη. Η δυσκολία της οφείλεται στο γεγονός ότι συνεπάγεται την ενεργοποίηση πολλών και ανώτατου επιπέδου δεξιοτήτων, τις οποίες οι μαθητές δεν κατέχουν και γι' αυτό έχουν ανάγκη άμεσης διδασκαλίας και συστηματικής στήριξης και εξάσκησης. Οι δυσκολίες της περίληψης, βεβαίως, γίνονται μεγαλύτερες ή μικρότερες, ανάλογα με το είδος και με τα χαρακτηριστικά του κειμένου που σε πρώτη φάση καθορίζουν το βαθμό κατανόησης του αρχικού κειμένου. Η πλήρης κατανόηση αποτελεί προϋπόθεση για τη σύνθεση της περίληψης, όπως αναφέραμε, και ο βαθμός κατανόησης εξαρτάται από το είδος και τα χαρακτηριστικά του κειμένου. Γι' αυτό, όταν οι μαθητές δεν κατανοούν πλήρως το κείμενο, οι περιλήψεις που συνθέτουν είναι ατελείς (βλ. και Kintsch 1990, 162).

Βεβαίως, οι δυσκολίες της ίδιας της περίληψης δεν σταματούν στην κατανόηση του αρχικού κειμένου, αλλά αρχίζουν με την κατανόηση και συνεχίζουν στη διαδικασία επιλογής και μετασχηματισμού των κύριων στοιχείων του αρχικού κειμένου. Αυτό είναι αντιληπτό δεδομένου ότι η περίληψη δεν αποτελεί απλή ανάκληση και καταγραφή των στοιχείων που κα-

τανόησε ο αναγνώστης, και πολλαπλής φύσης μετασχηματισμών, προκειμένου να εξασφαλισθούν τα τρία περιληπτικά χαρακτηριστικά του περιληπτικού κειμένου που προαναφέραμε.

Για να γίνουν, λοιπόν, κατανοητές οι δυσκολίες της ίδιας της περίληψης, στη συνέχεια θα αναφερθούμε αρχικά στις γνωστικές δεξιότητες που απαιτεί η σύνθεση της περίληψης, προκειμένου να αναζητηθούν οι κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις, και στο τέλος του παρόντος υποκεφαλαίου θα κάνουμε σύντομη αναφορά και στα χαρακτηριστικά των κειμένων που επηρεάζουν τη διαδικασία της περίληψης και, ανάλογα, αυξομειώνουν τη δυσκολία της.

Οι δεξιότητες που συνεπάγεται η περίληψη μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε (α) γνωστικές, (β) μεταγνωστικές, (γ) γλωσσικές και (δ) κειμενικές.

Οι γνωστικές δεξιότητες που ενεργοποιεί η σύνθεση της περίληψης έχουν ήδη αναφερθεί και είναι η ανάλυση, η κατηγοριοποίηση (=ταξινόμηση), η σύγκριση, η αξιολόγηση, ο συμπερασμός, οι νοητικές αναγωγές και οι συσχετίσεις. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες αναφέρονται στον τρόπο προγραμματισμού, ενεργοποίησης και εφαρμογής των παραπάνω δεξιοτήτων στην πράξη με σκοπό να πετύχει ο αναγνώστης την κατανόηση του αρχικού κειμένου, τον εντοπισμό των κύριων σημείων και στη συνέχεια να μετασχηματίσει τα κύρια σημεία σε ανωτέρου επιπέδου σχήματα (βλ. και Haller et al. 1988), τα οποία, τελικά, να αποδώσει με τη μορφή συγκροτημένου κειμένου. Αποκορύφωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων αποτελεί η ικανότητα του μαθητή να αξιολογεί την ποιότητα της περίληψης που συνθέτει με κριτήρια τις πληροφορίες του αρχικού κειμένου όσο και το σκοπό για τον οποίο έγινε η σύνθεση της περίληψης. Με άλλα λόγια κατοχή μεταγνωστικών δεξιοτήτων σημαίνει (α) ότι ο μαθητής έχει συνείδηση των γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων που εμπλέκονται στη σύνθεση της περίληψης, (β) ότι είναι σε θέση να προγραμματίζει κατάλληλα, να τις ενεργοποιεί αποτελεσματικά, και (γ) ότι μπορεί να αξιολογεί με αντικειμενικά κριτήρια το παραχθέν κείμενο της περίληψης (βλ. και Kirkland and Saunders 1991, 112). Οι γλωσσικές δεξιότητες αναφέρονται στην απόδοση των γνωστικών προϊόντων που παράγουν οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες σε συνεχή λόγο, που να ακολουθεί τις συμβάσεις της σύνταξης και της γραφής. Τέλος, οι κειμενικές δεξιότητες αφορούν την αναδιοργάνωση του δομικού σχήματος του αρχικού κειμένου και την οργάνωσή του με τρόπο που να υπηρετεί την οικονομία της περίληψης και, ταυ-

τόχρονα, να ανταποκρίνεται στα κειμενικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει το γραμματειακό είδος (genre) στο οποίο ανήκει το αρχικό κείμενο.

Η σύνθεση της περίληψης, λοιπόν, είναι από τη φύση της δύσκολη διαδικασία. Ο βαθμός δυσκολίας, όμως, σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση εξαρτάται και από τα χαρακτηριστικά τού προς περίληψη κειμένου, όπως ήδη αναφέραμε. Μεταξύ των χαρακτηριστικών αυτών ιδιαίτερη σημασία για το βαθμό δυσκολίας έχουν το μήκος, η πολυπλοκότητα, η ποιότητα της εσωτερικής δομής του και το είδος (genre) του κειμένου (βλ. Garner and McCaleb 1985· Hidi and Anderson 1986, 475), αλλά και τό είδος και η έκταση της παραγόμενης περίληψης.

Αναλυτικότερα, τα σύντομα κείμενα είναι ευκολότερα, ενώ τα εκτεταμένα είναι δυσκολότερα, επειδή ο φόρτος των πληροφοριών αυξάνει και δεν είναι εύκολο να γίνουν οι κατάλληλες επιλογές, να εντοπιστούν οι υπάρχουσες συσχετίσεις μεταξύ των στοιχείων και, τελικά, να γίνουν οι αναγκαίοι μετασχηματισμοί και αναδομήσεις. Για παρόμοιους λόγους η πολυπλοκότητα των σχέσεων και η ποιότητα δόμησης του αρχικού κειμένου, η σύνταξη και το λεξιλόγιο επηρεάζουν το βαθμό δυσκολίας της περίληψης. Αυτό σημαίνει ότι κείμενα τα οποία χρησιμοποιούν εξειδικευμένο λεξιλόγιο, έχουν λίγες εξηγήσεις και χρησιμοποιούν αφηρημένες έννοιες, για να εξηγήσουν πολύπλοκες σχέσεις, είναι ιδιαίτερα δύσκολα για τους μαθητές, ειδικά, μάλιστα, αν αναφέρονται σε θέματα για τα οποία γνωρίζουν πολύ λίγα πράγματα (βλ. και Kirkland and Saunders 1991, 107). Τέλος, το είδος του κειμένου επηρεάζει επίσης το βαθμό δυσκολίας. Τα αφηγηματικά κείμενα είναι ευκολότερα, διότι είναι πιο οικεία στα παιδιά από τα πραγματολογικά, επειδή ως κειμενικά σχήματα, περιλαμβάνουν χρονικές συσχετίσεις, που είναι σχετικά εύκολες, και πραγματεύονται γνωστά θέματα (βλ. και Pincus et al. 1986, 153).

Τα υπόλοιπα είδη κειμένου είναι δυσκολότερα για τα παιδιά, διότι ακολουθούν σχήματα δόμησης που τους είναι λιγότερο οικεία. Αν δεν κατανοήσει ο μαθητής ποιο είναι το σχήμα υπερδομής του αρχικού κειμένου θα δυσκολευθεί στη νοηματική προσπέλαση του κειμένου και πολύ περισσότερο στην μεταγραφή του σε περιληπτικό κείμενο. Βέβαια, η διαβάθμιση δυσκολίας που παρουσιάσαμε ισχύει, αν τα κείμενα έχουν ορθή δόμηση, που σημαίνει ότι οργανώνουν με σαφήνεια και συνέπεια τις πληροφορίες τους γύρω από ένα κυρίαρχο άξονα συσχέτισης που διαφέρει από είδος σε είδος κειμένου. Στα αφηγηματικά κυριαρχεί ο χρονικός άξονας συσχέτισης, στα περιγραφικά ο χωρικός, στα επιχειρηματολογικά ο αιτιοκρατι-

κός και, τέλος, στα επιχειρηματολογικά ο διαλεκτικός, όπως έχουμε αναφέρει στο προηγούμενο κεφάλαιο. Κείμενα που έχουν ασαφή δόμηση, λόγω χαλαρότητας του άξονα συσχέτισης ή έχουν ελλιπή δόμηση, λόγω απουσίας βασικών δομικών στοιχείων, είναι προβληματικά κείμενα και δημιουργούν δυσκολίες κατανόησης στους μαθητές και, κατ' επέκταση, δυσκολίες σύνθεσης περίληψης (βλ. και Kirkland and Saunders 1991).

Το πλήθος, λοιπόν, των απαιτούμενων δεξιοτήτων, η ποικιλία τους και το επίπεδό τους, καθώς και τα χαρακτηριστικά των κειμένων καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολη τη σύνθεση της περίληψης, όχι μόνο για μαθητές του Δημοτικού Σχολείου, αλλά ακόμη και για φοιτητές πανεπιστημίου, όπως έχουν διαπιστώσει πολλές έρευνες. Η δυσκολία αυτή τονίζει την ανάγκη άμεσης και αναλυτικής διδασκαλίας της από τις μικρές ακόμη τάξεις. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι οι μικροί μαθητές όχι μόνο αντιλαμβάνονται τι είναι περίληψη, αλλά μπορούν σε γενικές γραμμές να αποδώσουν με λίγα λόγια τα κύρια σημεία μιας αφήγησης (βλ. Kintsh 1990, 183), που ως είδος λόγου τους είναι οικείο. Για τα υπόλοιπα είδη συναντούν αυξημένες δυσκολίες. Μέσα από την πειραματική εφαρμογή έχουμε καταλήξει στη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών, που βοηθούν κατά περίπτωση τους μαθητές να υλοποιήσουν με επιτυχία τα πέντε βήματα σύνθεσης της περίληψης.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τις τεχνικές αυτές οργανωμένες σε τρεις κατηγορίες: (α) σε τεχνικές για εξαγωγή περίληψης από παραγράφους, (β) σε τεχνικές για εξαγωγή περίληψης από εκτενέστερα κείμενα, και (γ) σε τεχνικές σχηματικής απόδοσης της περίληψης. Υπενθυμίζουμε ότι το μήκος του κειμένου είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό δυσκολίας της περίληψης. Γι' αυτό, αρχίζουμε την παρουσίασή μας με τις παραγράφους και συνιστούμε το ίδιο να γίνεται και στη διδακτική πράξη: πρώτα να διδάχτούν και να εξασκηθούν οι μαθητές των μικρών τάξεων στην περίληψη παραγράφων και μετά να προχωρήσει ο εκπαιδευτικός στην περίληψη εκτενέστερων κειμένων. Η συστηματική διδασκαλία μπορεί να αρχίσει από τη Δευτέρα τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Στην ηλικία αυτή οι μαθητές έχουν συλλάβει την έννοια της περίληψης, αλλά, βεβαίως, δεν ξέρουν πώς να γράφουν μια περίληψη (βλ. Hidi and Anderson 1986, 482).

Τέλος, ένα ακόμη στοιχείο που επηρεάζει το βαθμό στον οποίο θα δυσκολευθούν οι μαθητές κατά τη σύνθεση της περίληψης, που όμως είναι άσχετο με τα χαρακτηριστικά του κειμένου, είναι αν οι μαθητές κατά τη

ΣΥΝΘΕΣΗ ΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

διαδικασία σύνθεσης της περίληψης έχουν μπροστά τους το κείμενο ή όχι. Έχουν γίνει πειραματικές δοκιμές με ανοιχτά και με κλειστά βιβλία και το γενικό συμπέρασμα είναι να ακολουθούμε την τεχνική των κλειστών, αφού όμως πρώτα βεβαιωθεί ο εκπαιδευτικός ότι οι μαθητές έχουν όντως κατανοήσει το προς περίληψη κείμενο. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής αναγκάζεται να κάνει πολλούς νοητικούς μετασχηματισμούς, με αποτέλεσμα και η ποιότητα της περίληψης να είναι καλύτερη και η διατήρηση της γνώσης να είναι διαρκέστερη απ' ό,τι όταν οι μαθητές γράφουν την περίληψη με ανοιχτά βιβλία (βλ. Hidi and Anderson 1986, 478).

II. Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΣΥΝΘΕΣΗΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Από όσα αναφέραμε ήδη για τη φύση της περίληψης έγινε κατανοητό ότι η περίληψη είναι σύνθετη γνωστικο-γλωσσική διαδικασία και γι' αυτό οι μαθητές όλων των βαθμίδων συναντούν σημαντικές δυσκολίες, στις οποίες θα αναφερθούμε παρακάτω. Δυσκολίες όμως συναντούν και οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της περίληψης και, ως εκ τούτου, περιορίζονται συνήθως σε γενικές υποδείξεις του τύπου «Γράψτε τα σημαντικά με λίγα λόγια» (βλ. Pincus et al. 1986, 153), ενώ είναι πλέον αποδεδειγμένο ότι οι μαθητές ούτε τα σημαντικά στοιχεία του αρχικού κειμένου μπορούν να εντοπίσουν με ευκολία ούτε όσα επιλέγουν ως σημαντικά μπορούν να τα αποδώσουν με λίγα λόγια, αν δεν τους βοηθήσει ο εκπαιδευτικός συστηματικά και με εξειδικευμένες τεχνικές πύκνωσης του λόγου. Γι' αυτό και η σχετική βιβλιογραφία προτείνει μεθόδους διδασκαλίας της περίληψης που κατά κανόνα συμπεριλαμβάνουν τέτοιες τεχνικές (βλ. π.χ. Αγγελάκος 1990, 70· Hare and Borchardt 1984· Thistlethwaite 1991· Ollmann 1995· Σφυρόρα 1998). Ένα μοντέλο διδασκαλίας της περίληψης παρουσιάζουμε στη συνέχεια. Στο μοντέλο μας, προκειμένου να καταστήσουμε κατανοητή και κατά συνέπεια πιο εύκολη την περίληψη σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, αναλύουμε την όλη διαδικασία στα δομικά της βήματα και προτείνουμε διδακτικές τεχνικές στήριξης των μαθητών σε καθένα από τα βήματα αυτά, όπως φαίνεται και στο σχήμα 14.2.

Αναλυτικότερα, για τη σύνθεση της περίληψης πρέπει πρώτα ο μαθητής να έχει αναγνώσει και κατανοήσει σε μεγάλο βαθμό το πληροφοριακό περιεχόμενο του κειμένου. Η κατανόηση, λοιπόν, αποτελεί προϋπόθεση για

να αρχίσει η διαδικασία σύνθεσης της περίληψης, η οποία διαρθρώνεται στα εξής πέντε βήματα:

α) Ανάλυση και ταξινόμηση πληροφοριών σε βασικές πληροφοριακές μονάδες.

β) Διάκριση συνόλου πληροφοριών μιας πληροφορικής μονάδας σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα στοιχεία.

γ) Μετασχηματισμός πρωτεύοντων στοιχείων σε έννοιες γένους, λογικές κρίσεις και πληροφοριακές θεματοποιήσεις.

δ) Γλωσσική έκφραση προηγηθέντων μετασχηματισμών και απόδοσή τους με μορφή συγκροτημένου κειμένου.

ε) Αναδιοργάνωση δομής αρχικού κειμένου.

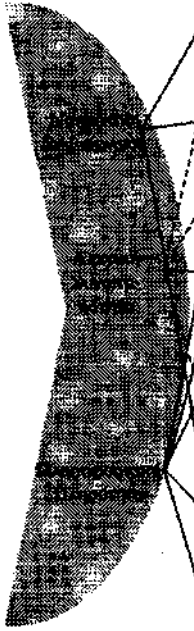
Καθένα από τα πέντε αυτά βήματα περιλαμβάνει ανώτερου επιπέδου γνωστικές και γλωσσικές λειτουργίες, που είναι πάνω από τις δυνατότητες του μέσου μαθητή. Γι' αυτό χρειάζεται άμεση διδασκαλία και συστηματική εξάσκηση. Στη συνέχεια αναπτύσσουμε λεπτομερέστερα τα πέντε βήματα της περίληψης και προτείνουμε διδακτικές τεχνικές στήριξης των μαθητών σε καθένα από τα πέντε βήματα.

Το σχήμα 14.2 παρουσιάζει συγκεντρωτικά πώς τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της περίληψης –συμπύκνωση, συνοπτικότητα και πληρότητα– παραπέμπουν στις πέντε λειτουργίες, που ενεργοποιούνται κατά την περίληψη και εδώ παρουσιάζονται ως τα πέντε βήματα της περίληψης και, τέλος, παραθέτει σε κάθε βήμα τις διδακτικές τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, για να βοηθήσει τους μαθητές. Σκοπός όλων αυτών είναι να βοηθήσουν τους μαθητές στην προσπάθειά τους να αναλύσουν και να οργανώσουν το γνωστικό φόρτο που προκαλεί σε αυτούς η σύνθεση της περίληψης, ώστε με τη διαδοχική λειτουργία των διαδικασιών να αποφύγουν τη γνωστική υπερφόρτωση. Πρόκειται, δηλαδή, για μια μορφή ανάλυσης έργου, που πάντα απλοποιεί τα δύσκολα έργα.

Α. Πρώτο βήμα: Ανάλυση και Ταξινόμηση των Πληροφοριακών Μονάδων.

Πρώτο βήμα της όλης διαδικασίας είναι η ανάλυση και η ταξινόμηση του συνόλου των πληροφοριών του αρχικού κειμένου σε βασικές πληροφοριακές μονάδες. Με τον όρο πληροφοριακή μονάδα εννοούμε σύνολο σχετικών πληροφοριών που αναφέρονται σε μια σημαντική πλευρά του θέμα-

ΣΥΝΘΕΣΗ ΠΕΡΙΑΗΠΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΕΡΙΑΗΠΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΓΝΩΣΤΙΚΟ-ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΓΙΑ ΣΥΝΘΕΣΗ ΠΕΡΙΑΗΠΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΠΡΟΪΟΝΤΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ (= Κριτήρια αξιολόγησης)
 <p>Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ +1</p>	<p>I. Ανάλυση και Ταξινόμηση Πληροφοριακών Μονάδων</p>	<p>1. Δομικά Στοιχεία Κειμενικού Είδους</p>	
	<p>II. Επιλογή Σημαντικών Αγνόηση Δευτερευόντων Στοιχείων</p>	<p>1. Δομικά Στοιχεία Κειμενικού Είδους 2. Σκοπός Κειμένου</p>	
	<p>III. Μετασχηματισμός Σημαντικών Στοιχείων</p>	<p>1. Εννοιολογικές Αναγωγές 2. Αναγωγές μορφών δράσης 3. Λογικές Κρίσεις 4. Πλαγίστιλοι θεματικών προτάσεων 5. Πλαγίστιλοι δομικών στοιχείων</p>	<p>1. Έννοιες 2. Έννοιες 3. Κρίσεις 4. Γενικεύσεις 5. Σχήμα δομής</p>
	<p>IV. Πλωσική Απόδοση Προλόγων Μετασχηματισμού</p>	<p>1. Έλεγχος Λεξιλογίου 2. Αυτο-/Ετερο-Βελτίωση Αρχικής Περίληψης</p>	
	<p>V. Αναδιάρθρωση Δομής Αρχικού Κειμένου</p>	<p>1. Υπερδομή Κειμενικού Είδους 2. Κειμενικός Άξονας Συσχέτισης</p>	

Σχήμα 14.2

τος. Για παράδειγμα, όλες οι πληροφορίες ενός περιγραφικού κειμένου που αναφέρεται στην εσωτερική ζωή μέσα σε ένα χώρο, όπως είναι η σχολική τάξη, αποτελούν μία διακριτή πληροφοριακή μονάδα. Μία δεύτερη διακριτή πληροφοριακή μονάδα αποτελούν όλες οι πληροφορίες που αναφέρονται στον εξοπλισμό της σχολικής τάξης.

Για να ταξινομήσουμε τις πληροφορίες ενός κειμένου σε πληροφοριακές μονάδες, έχουμε ανάγκη από κριτήρια ταξινόμησης και ως τέτοια θεωρούμε ότι προσφέρονται άριστα τα δομικά στοιχεία που απαρτίζουν το συγκεκριμένο είδος του κειμένου, όπως είναι, για παράδειγμα, το χωροχρονικό πλαίσιο και η δράση των ηρώων στα αφηγηματικά κείμενα. Υπενθυμίζουμε ότι κάθε είδος κειμένου έχει τα δικά του δομικά στοιχεία, τα οποία και οργανώνει σε συγκροτημένο σχήμα (υπερδομή κειμένου), όπως αναφέραμε αναλυτικότερα στο προηγούμενο κεφάλαιο. Αυτά τα στοιχεία, λοιπόν, χρησιμοποιούμε για την ταξινόμηση του (αρχικού) κειμένου σε επιμέρους πληροφοριακές μονάδες.

Επιλέξαμε τα δομικά στοιχεία του κειμένου ως κριτήρια ταξινόμησης για τρεις τουλάχιστον λόγους. Πρώτον, διότι με τη διαδικασία ταξινόμησης των πληροφοριακών στοιχείων του αρχικού κειμένου προωθείται η κατανόησή του, που είναι προϋπόθεση για τη σύνθεση μιας ολοκληρωμένης περίληψης, όπως προαναφέραμε. Ειδικότερα, διευκολύνει τους μαθητές στην κατανόηση κειμένων που έχουν ατελή ή πολύπλοκη για το επίπεδο των μαθητών δόμηση, όπως είναι συνήθως για τους μαθητές τα πραγματολογικά κείμενα (βλ. και Kintsch 1990, 162). Τέλος, η σύλληψη της δομής του αρχικού κειμένου βοηθάει τους μαθητές και στην τέταρτη φάση του μοντέλου μας, της γλωσσικής απόδοσης του περιληπτικού κειμένου. Έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι η χρήση σχημάτων υπερδομής συμβάλλει γενικώς στην παραγωγή κειμένων που τα χαρακτηρίζει η εσωτερική συνοχή και η πληρότητα (βλ. Kintsch 1990, 162). Δεύτερον, διότι τα δομικά στοιχεία του κειμένου δεν είναι αυθαίρετα και υποκειμενικά κριτήρια, αλλά κριτήρια που έχουν άμεση σχέση με τη φύση του αναλυόμενου κειμένου, που σημαίνει ότι οδηγούν σε πληροφοριακές μονάδες που έχουν εσωτερική συνοχή και συνδεούνται μεταξύ τους με οργανικό τρόπο. Τρίτον, τα δομικά στοιχεία ως κριτήρια ταξινόμησης είναι αντικειμενικά αναγνωρίσιμα και επιτρέπουν αναλύσεις και μετρήσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν για στατιστική επεξεργασία. Τέταρτον, τα δομικά στοιχεία είναι οικεία στους μαθητές –αν δεν είναι, μπορούν εύκολα να διδαχτούν– και ως εκ τούτου προσφέρονται για μαθητική χρήση.

Εκτός από τα δομικά στοιχεία, μπορούν, βέβαια, να χρησιμοποιηθούν για ταξινόμηση σε πληροφοριακές μονάδες και άλλα κριτήρια, όπως είναι, για παράδειγμα, οι μακρο-ενότητες, στις οποίες συνήθως χωρίζουμε εκτενή διηγήματα. Για παράδειγμα, σε ένα αυτογραφικό διήγημα, «Τα παιδικά χρόνια» ή «Η ζωή στο στρατό» του ήρωα αποτελούν παράδειγμα μακρο-ενοτήτων. Αποτελούν και οι μακρο-ενότητες καλά κριτήρια ταξινόμησης (βλ. και Σφυρόερα 1998, 138), αλλά προσφέρονται κυρίως για εκτενή διηγήματα και όχι τόσο για ολιγοσέλιδα κείμενα που συναντούμε στα διδακτικά βιβλία.

Με άλλα λόγια για τη βοήθεια των μαθητών στο πρώτο βήμα προτείνουμε ως διδακτικές τεχνικές στήριξης (α) τα δομικά στοιχεία για την ανάλυση και (β) το σχήμα υπερδομής για την ταξινόμηση των πληροφοριακών μονάδων.

B. Δεύτερο Βήμα: Επιλογή των Κύριων Σημείων και Διαγραφή των Δευτερευόντων

Δεύτερο βήμα στην όλη διαδικασία σύνθεσης της περίληψης είναι η διάκριση των πρωτευόντων στοιχείων από τα δευτερεύοντα και η επιλογή των πρώτων ως υλικού σύνθεσης της περίληψης. Το πληροφοριακό υλικό, δηλαδή, που στο πρώτο βήμα ταξινομείται σε μία από τις πληροφοριακές μονάδες, στο δεύτερο βήμα αξιολογείται και κατατάσσεται σε δύο κατηγορίες, σε πρωτεύον και σημαντικό για την περίληψη και σε δευτερεύον, που διαγράφεται και στο εξής αγνοείται. Ό,τι αξιολογηθεί και διατηρηθεί ως πρωτεύον και σημαντικό θα αποτελέσει το πρωτογενές υλικό μέσα από το οποίο θα προκύψει η περίληψη, αφού βεβαίως προηγουμένως γίνουν στα επόμενα βήματα οι αναγκαίοι γνωστικοί, γνωσιακοί και γλωσσικοί μετασχηματισμοί. Η ικανότητα διάκρισης των σημαντικών από τα μη σημαντικά καθορίζει και την ποιότητα της περίληψης που θα προκύψει. Η ικανότητα διάκρισης, βέβαια, εξαρτάται από τη γενικότερη ωριμότητα των μαθητών αλλά γενικά μπορεί να πει κανείς ότι οι μαθητές όλων των ηλικιών δυσκολεύονται να διακρίνουν τι είναι όντως σημαντικό και συχνά συμπεριλαμβάνουν στις περιλήψεις τους δευτερεύοντα στοιχεία (βλ. Pincus et al. 1986, 153). Οι μικρής ηλικίας μαθητές επιλέγουν ως σημαντικό ό,τι είναι ασυνήθιστο και εντυπωσιακό και όχι ό,τι είναι σημαντικό για τη δομή του κειμένου, όπως κάνουν οι μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές (βλ. Hidi and

Anderson 1986, 483). Γι' αυτό, έχουν ανάγκη από συστηματική διδασκαλία και εξάσκηση στην αναζήτηση των σημαντικών.

Η διάκριση, λοιπόν, των σημαντικών στοιχείων, που θα αποτελέσουν το πρωτογενές υλικό σύνθεσης της περίληψης, πρέπει να γίνεται με αξιολογικά κριτήρια, τα οποία κατά περίπτωση καλείται να καθορίσει και να εφαρμόσει κανείς στο δεύτερο βήμα της διαδικασίας. Για παράδειγμα, στο επίπεδο της παραγράφου επιλέγονται ως πληροφοριακά ανώτερες οι θεματικές προτάσεις και οι κατακλείδες και αποκλείονται, ως δευτερεύον πληροφοριακό υλικό, οι προτάσεις στήριξης των θεματικών. Στο επίπεδο της πληροφοριακής μονάδας, που αναφέραμε στο πρώτο βήμα, ως πρωτεύοντα αξιολογούνται και επιλέγονται για τη σύνθεση της περίληψης τα στοιχεία που συγκροτούν και συνθέτουν το αναγκαίο σώμα πληροφοριών για κάθε πληροφοριακή μονάδα. Για παράδειγμα, σε ένα κείμενο σκόπιμης δράσης, επιλέγεται ο,τιδήποτε βοηθά για να σχηματίσει κανείς ολοκληρωμένη εικόνα για την πληροφοριακή μονάδα «σκοποί και κίνητρα» ή για την πληροφοριακή μονάδα, «θετικά και αρνητικά αποτελέσματα της δράσης». Έτσι, για παράδειγμα, από ένα αφηγηματικό κείμενο που μας πληροφορεί ότι ο κεντρικός ήρωας, ο Πέτρος, είχε ένα σκύλο και ο σκύλος είχε μαύρη ουρά, επιλέγουμε την πληροφορία για τη μαύρη ουρά ως σημαντική για την περίληψη, αν μας βοηθάει να κατανοήσουμε ποιο ήταν το πρόβλημα του ήρωα, πώς λύθηκε ή γιατί δεν λύθηκε. Αν η μαύρη ουρά εμπλέκεται σε αυτά τα ερωτήματα, κρίνεται σημαντικό στοιχείο και επιλέγεται για την περίληψη. Σε αντίθετη περίπτωση αγνοείται ως ασήμαντο πληροφοριακό στοιχείο. Έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι η κατοχή των δομικών στοιχείων και των σχημάτων δόμησης των κειμένων βοηθά στην οργάνωση και την αξιολόγηση των πληροφοριών του αρχικού κειμένου (βλ. Leon and Carretero, 1995, 204).

Τέλος, ως μακρο-κριτήριο αξιολόγησης και επιλογής των στοιχείων από το αρχικό κείμενο που θα χρησιμοποιηθούν ως πρωτογενές υλικό στη σύνθεση της περίληψης μπορεί να χρησιμοποιηθεί το αξίωμα της συνάφειας (*maxim of relevance*), σύμφωνα με το οποίο επιλέγονται ως σημαντικά και ενδιαφέροντα όσα στοιχεία (α) έχουν άμεση αναφορά στο κεντρικό θέμα του κειμένου και (β) υπηρετούν τον απώτερο στόχο του (βλ. και Παπαϊωάννου 1995, 26). Αυτό στη διδακτική πράξη σημαίνει ότι, αν έχει προηγουμένως εξαχθεί κεντρική ιδέα σε ένα κείμενο, ως σημαντικό και αξιόλογο επιλέγεται και αξιοποιείται κατά τη σύνθεση κάθε στοιχείο που στηρίζει την κεντρική ιδέα.

Επομένως ως διδακτικές τεχνικές στήριξης των μαθητών κατά την επι-

λογή των σημαντικών χρησιμοποιούμε (α) τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει το κείμενο και (β) το γενικότερο σκοπό του κειμένου.

Γ. Τρίτο βήμα: Μετασχηματισμός των Κύριων Σημείων

Το τρίτο βήμα αποτελεί στην ουσία την «καρδιά» στη διαδικασία σύνθεσης της περίληψης. Τα δύο πρώτα βήματα είναι μάλλον προπαρασκευαστικά και ετοιμάζουν το υλικό που πρέπει στο τρίτο βήμα να μετασχηματισθεί, για να εξασφαλισθεί (α) η νοηματική πυκνότητα, (β) η λεκτική συνοπτικότητα και (γ) η πληροφοριακή πληρότητα, που χαρακτηρίζουν την αυθεντική περίληψη.

Το τρίτο βήμα, όμως, δεν είναι μόνο σημαντικό, είναι και ιδιαίτερα δύσκολο, διότι απαιτεί τη διεξαγωγή ανωτάτου επιπέδου γνωστικές διαδικασίες οι οποίες αναφέρονται σε μετασχηματισμούς που δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές (βλ. Kirkland and Saunders 1999b, 111). Γι' αυτό προτείνουμε τρεις τεχνικές που στηρίζουν τους μαθητές στους μετασχηματισμούς οι οποίοι είναι αναγκαίοι για να εξασφαλισθούν τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της περίληψης. Γι' αυτό προτείνουμε τρεις τεχνικές που εξασφαλίζουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά της περίληψης. Πρόκειται για τις τεχνικές (α) της εννοιολογικής αναγωγής, (β) της αναγωγής δράσεων, (γ) της λογικής κρίσης, (δ) του πλαγιότιτλου θεματικής πρότασης και (ε) του πλαγιότιτλου δομικών στοιχείων. Μέσα από τις πέντε αυτές τεχνικές το πληροφοριακό υλικό του αρχικού κειμένου μετασχηματίζεται και εκφράζεται με τη μορφή εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων και σχημάτων.

Τις πέντε αυτές διδακτικές τεχνικές παρουσιάζουμε αναλυτικότερα στα επόμενα δύο υποκεφάλαια, γι' αυτό εδώ θα περιορισθούμε σε αδρομερή περιγραφή τους. Η τεχνική της εννοιολογικής αναγωγής, λοιπόν, εντοπίζει στο αρχικό κείμενο ουσιαστικά που εκφράζουν παράλληλες έννοιες, τις οποίες στο περιληπτικό αποδίδει με την έννοια γένους στην οποία οι εντοπισθείσες υπάγονται. Η τεχνική της αναγωγής δράσεων εντοπίζει στο αρχικό κείμενο ρήματα δράσης, τα οποία αποδίδει στο περιληπτικό με ένα ρήμα που εκφράζει το τελικό αποτέλεσμα των επιμέρους μορφών δράσης, τις οποίες δηλώνουν τα επιμέρους ρήματα. Για παράδειγμα, μια αναλυτική καταγραφή των κινήσεων ενός μαθητή που μας πληροφορεί ότι ξύπνησε, πλύθηκε, έφαγε και μπήκε στο σχολικό λεωφορείο βιαστικός αποδίδε-

ται με την πρόταση «πήγε σχολείο», η οποία εκφράζει το τελικό αποτέλεσμα όλων των επιμέρους μορφών δράσης που ακολούθησαν μετά το πρωινό ξύπνημα. Η τεχνική της λογικής κρίσης εξετάζει αναλυτικά τα πληροφοριακά δεδομένα του αρχικού κειμένου, τα οποία στο περιληπτικό κείμενο αποδίδει με τη μορφή μονολεκτικής ή ολιγόλογης κρίσης. Η τεχνική του πλαγιότιτλου θεματικής πρότασης γενικεύει το πληροφοριακό υλικό της παραγράφου και το εκφράζει με τη μορφή θεματικής πρότασης, που αποτελεί μορφή γενίκευσης των πληροφοριών. Τέλος, η τεχνική του πλαγιότιτλου δομικών στοιχείων εντοπίζει αρχικά ποιο από τα δομικά στοιχεία του κειμένου αναπτύσσει κάθε τμήμα του αρχικού κειμένου και έτσι προκύπτει το σχήμα δόμησης του κειμένου.

Δ. Τέταρτο βήμα: Γλωσσική Απόδοση των Μετασχηματισμών

Κατά το τέταρτο βήμα γίνεται γλωσσική απόδοση των μετασχηματισμών που προηγήθηκαν στο τρίτο βήμα. Τα προϊόντα του μετασχηματισμού, για να διατυπωθούν γλωσσικά, έχουν ανάγκη από νέο λεξιλόγιο, διαφορετικό από εκείνο που υπάρχει στο αρχικό κείμενο. Με άλλα λόγια, η γλωσσική αναδιατύπωση του αρχικού κειμένου έρχεται ως αναπόφευκτη αναγκαιότητα μετά τις εννοιολογικές αναγωγές και τους λογικούς συμπερασμούς του τρίτου βήματος, αλλά και τις αναδιοργανώσεις του πέμπτου βήματος. Όλοι οι παραπάνω μετασχηματισμοί οδήγησαν στην παραγωγή εννοιών γένους, λογικών συμπερασμών και θεματικών προτάσεων, καθώς και στην ανάδειξη σχέσεων που ως νέα στοιχεία έχουν ανάγκη, για να εκφραστούν, από νέο λεκτικό, διότι το λεκτικό του αρχικού κειμένου εκφράζει την αναλυτική παράθεση των δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι η παρουσία φράσεων του αρχικού κειμένου στην περίληψη δηλώνει ότι δεν έγιναν οι αναγκαίοι μετασχηματισμοί του τρίτου βήματος και, κατά συνέπεια, δεν έχουμε καλής ποιότητας περίληψη.

Ε. Πέμπτο βήμα: Αναδιοργάνωση των Πληροφοριών του Αρχικού Κειμένου

Πέμπτο βήμα στη διαδικασία σύνθεσης της περίληψης είναι η αναδιοργάνωση της δομής και η ανακατάταξη των πληροφοριών του αρχικού

κειμένου, ώστε με τη νέα της οργάνωση η περίληψη να παρουσιάζει με αμεσότερο τρόπο τις συσχετίσεις που αναφέρονται στο αρχικό κείμενο. Αυτό καθιστά το περιληπτικό κείμενο οικονομικότερο στη διατύπωση, δηλαδή συνοπτικότερο, χωρίς απώλειες στην πληρότητα της πληροφόρησης. Σε μερικές περιπτώσεις, όπως είναι, για παράδειγμα, η περιληπτική επισκόπηση ενός βιβλίου, οι αλλαγές στη δομή που πρέπει να γίνουν είναι ιδιαίτερα σημαντικές.

Για την οικονομικότερη, λοιπόν, οργάνωση της δομής του περιληπτικού κειμένου το πληροφοριακό υλικό που προέκυψε από τους μετασχηματισμούς του τρίτου βήματος παρατίθεται οργανωμένο σε άξονες συσχέτισης, άσχετα από τον τρόπο παρουσιάσής του στο αρχικό κείμενο.

Οι βασικοί άξονες συσχέτισης είναι πέντε: (α) ο αιτιοκρατικό άξονας συσχέτισης, (β) ο τελολογικός άξονας συσχέτισης, (γ) ο χρονικός άξονας συσχέτισης, (δ) ο χωρικός άξονας συσχέτισης και (ε) ο συγκριτικός άξονας (βλ. και Pincus et al. 1986, 153). Το ποιος από αυτούς θα αξιοποιηθεί εξαρτάται από το είδος του κειμένου. Οι περιλήψεις αφηγηματικών κειμένων, για παράδειγμα, οργανώνονται άριστα με βάση το χρονικό άξονα συσχέτισης, σύμφωνα με τον οποίο τα γεγονότα παρατίθενται με τη σειρά που έγιναν, χωρίς ετεροχρονικές αναφορές και εγκιβωτισμούς. Στα περιγραφικά κείμενα ανάλογο ρόλο παίζει ο χωρικός άξονας συσχέτισης των περιγραφόμενων στοιχείων. Αντίθετα, οι περιλήψεις των πραγματολογικών κειμένων οργανώνονται άριστα με βάση τον αιτιοκρατικό άξονα συσχέτισης, σύμφωνα με τον οποίο αναφέρονται πάντα οι αιτίες των φαινομένων και μετά τα αποτελέσματά τους. Παρομοίως, χρησιμοποιείται και ο τελολογικός άξονας συσχέτισης για την περιληπτική απόδοση πραγματολογικών κειμένων που μελετούν τα κίνητρα, τη δράση ατόμων και κοινωνικών ομάδων και τα αποτελέσματά της δράσης τους. Τέλος, ο συγκριτικός άξονας μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε περιγραφικά και σε πραγματολογικά κείμενα. Από όλους τους άξονες ευκολότερος είναι ο χρονικός άξονας συσχέτισης, γι' αυτό μαθητές και φοιτητές προσπαθούν να τον εφαρμόσουν ακόμη και για την οργάνωση πραγματολογικών κειμένων (βλ. Hill 1991, 528).

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι η περίληψη, ως αυθεντικό και αυθύπαρκτο κείμενο, πρέπει να έχει όλα τα κειμενολογικά χαρακτηριστικά, ένα από τα οποία είναι και η δόμηση του κειμένου σύμφωνα με τα αποδεκτά για το είδος του σχήματα. Αυτό σημαίνει ότι οι άξονες συσχέτισης που θα επιλέγουν πρέπει να εντάσσονται ανάλογα στο ευρύτερο σχήμα, δη-

λαδή την υπερδομή, του αφηγηματικού, περιγραφικού, επιχειρηματολογικού ή πραγματολογικού κειμένου. Έτσι, συχνά η περίληψη καταλήγει να έχει την κλασική δομή του είδους στο οποίο ανήκει. Σε κάθε περίπτωση, όμως, οι διαδικασίες αναδόμησης, μαζί με όλες τις διαδικασίες μετασχηματισμού που προηγήθηκαν, εντάσσουν με οργανικό τρόπο την πληροφόρηση του κειμένου στο πλαίσιο της προσωπικής γνώσης του μαθητή και έτσι την καθιστούν διαθέσιμη και αξιοποιήσιμη σε νέες μαθησιακές καταστάσεις, που απαιτούν τη χρήση και όχι απλώς την ανάκληση της αποκτηθείσας γνώσης (βλ. και Kintsch 1990, 186).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελάκος, Κ.: «Λόγος πυκνός και κρουστός», *Νέα Παιδεία*, τχ. 90, Άνοιξη 1999.
- Βουγιούκας, Α.: «Τα νέα ελληνικά προγράμματα και το γλωσσικό μάθημα» στο ΔΟΕ (επιμ.), *Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Βιβλία*. Αθήνα: Ειδική έκδοση Επιστημονικού Βήματος, 1985.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Ε.: *Η Γλώσσα της Διαφήμισης*. Αθήνα: Gutenberg, 1997.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ.: *Η Διαμόρφωση Συγκεκριμένων Εννοιών*. Αθήνα: Μ. Γρηγόρης, 1997.
- Ματσαγγούρας, Ηλ.: *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, 1998.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: *Ενιαίο Λύκειο: Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Π.Ι., 1998.
- , *Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα, Π.Ι., 1999.
- Παπαϊωάννου, Π.: *Γλωσσολογικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τομέας, 1995.
- Παπανούτσος, Ε.: *Λογική*. Αθήνα: Δωδώνη, 1985.
- Παπαρίζος, Χ.: «Η περίληψη στο Δημοτικό», *Γλώσσα*, τχ. 48, Άνοιξη 1999.
- , «Το νέο πρόγραμμα σπουδής της γλώσσας στο δημοτικό», στο Χ. Τσολάκης (επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*, Θεσσαλονίκη, Κώδικας 1999α.
- Σφυρόρα, Μ.: «Η μελέτη γνωστικών σχημάτων κατάκτησης και αναπλαισίωσης πληροφοριών κατά την κατανόηση μακροσκελών αφηγηματικών κειμένων», στο Α. Μπεζέ (επιμ.), *Γνωστική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Beyer, B.: *Developing Thinking Skills Program*. Boston: Allyn and Bacon, 1988.
- Bjork, L. & Raisanen, C.: *Academic Writing: A University Writing Course*. Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Bromley, K. and KcKeveny, L.: «Precis writing», *Journal of Reading*, vol. 29, Feb. 1986.
- Brown, A. & Day, J.: *Macrorules for Summarizing Text (Techn. Report No 270)*, Champaign, Ill.: Center for the Study of Reading, 1983.
- Englert, C. et al.: «Young writers' use of text structure in expository text generation», *Journal*

ΣΥΝΘΕΣΗ ΠΕΡΙΑΨΗΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

- of *Educational Psychology*, vol. 80, 1988.
- Garaner, R. and McCaleb, J.: «Effects of text manipulations on quality of written summaries», *Contemporary Educational Psychology*, vol. 10, 1985.
- Haller, E. et al: «Can comprehension be taught?», *Educational Research*, vol 17, 1988.
- Hare, V. and Borchardt, K.: «Direct instruction of summarization skills», *Reading Research Quarterly*, vol. 21, 1984.
- Hidi, S. & Anderson, V.: «Producing written summaries», *Review of Educational Research*, vol. 56/4, 1986.
- Hill, M.: «Writing summaries promotes thinking and learning across the curriculum: But why are they difficult to write?», *Journal of Reading*, V. 34(7), Apr. 1991.
- Jones, B., et al.: *Teaching Thinking Skills in English Language Arts*. Washington D. C.: National Education Association, 1987.
- Jones, F. B. et al.: «Teaching students to construct graphic representations», *Educational Leadership*, vol. 46, Dec. 1988 - Jan. 1989.
- Kintsch, E.: «Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill», *Cognition and Instruction*, vol. 7 (3), 1990.
- Kintsch, W. et al.: «Summarizing scrambled stories», *Memory and Cognition*, vol. 5 (5), 1977.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T.: «Towards a model of text comprehension and production», *Psychological Review*, vol. 85, 1978.
- Kirkland, M. and Saunders, M.: «Maximizing student performance in summary writing managing cognitive load», *Tesol Quarterly*, vol. 25 (21), Spring 1991.
- Leon, J. and Carretero, M.: «Intervention in comprehension and memory Strategies», *Learning and Instruction*, vol. 5 (3), 1995.
- Marzano, R., et al.: *Dimensions of Thinking*. Alexandria, VA: ASCD, 1988.
- Ollmann, H.: «Teaching Strategies for summarizing», *State of Reading*, vol. 2 (2), Feb. 1995.
- Pincus, A. et al.: «A technique for using the story schema as a transmittion to understanding and summarizing event based magazine articles», *Journal of Reading*, vol. 30, Nov. 1986.
- Rattery, O.: «Expanding roles for summarized information», *Written Communication*, v. 2 (4), Oct. 1985.
- Taylor, B.: «Teaching middle grade students to summarize content textbook material», in J. Baumann (ed.), *Teaching Main Idea Comprehension*, Newark, DE: International Reading Association, 1987.
- Taylor, K.K.: «Summary writing by young children», *Reading Research Quarterly*, vol. 21 (2), 1986.
- Thistlethwaite, L.: «Summarizing: It's more than finding the main idea», *Intervention in School and Clinic*, vol. 27 (1), Sep. 1991.
- Winograd, P.: «Strategic difficulties in summarizing texts», *Reading Research Quarterly*, vol. 19 (4), Summer 1984.

Αθανάσιος Πασχάλης, Δρ. Φ.

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ
ΚΑΙ Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΒΑΘΜΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εισαγωγικά

Είναι διάχυτη η αντίληψη στους εκπαιδευτικούς της πρώτης βαθμίδας της εκπαίδευσης ότι η διδασκαλία της γλώσσας και ειδικότερα της Γραμματικής στο δημοτικό σχολείο είναι ανεπαρκής. Η αντίληψη αυτή ενισχύθηκε από την επαφή που είχαμε με τους εκπαιδευτικούς σε διάφορες εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας στα πλαίσια της Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής τους αναβάθμισης¹. Το σοβαρό αυτό θέμα θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε στις επόμενες σελίδες. Συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στην αναγκαιότητα αναθεώρησης της σχολικής Γραμματικής έτσι ώστε να διευκολυνθεί η διδασκαλία της γλώσσας, στα ειδικότερα προβλήματα που σχετίζονται με τη γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο και στους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών, καθώς και στη χρησιμότητα χορήγησης στους μαθητές ενός χρηστικού σχολικού λεξικού.

Ως γνωστό, η γλώσσα είναι ένα συμβατικό σύστημα σημείων, με το οποίο τα μέλη μιας ομόγλωσσης κοινότητας επικοινωνούν μεταξύ τους. Η γνώση του γλωσσικού συστήματος συμβάλλει στην αποτελεσματική επικοινωνία. Εκτός όμως από τη γνώση του μηχανισμού της γλώσσας, ο επαρκής χρήστης του λόγου είναι απαραίτητο να έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζει την ομιλία του στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας. Όπως μάλιστα έχουν αποδείξει οι ψυχογλωσσολογικές έρευνες², η γνώση του γλωσσικού συστήματος αποκτάται σχετικά νωρίς – γύρω στα πέντε χρόνια – ενώ η επικοινωνιακή ικανότητα αρχεί να ολοκληρωθεί. Οι γλωσσικές, λοιπόν, δεξιότητες

αλλά και οι επικοινωνιακές ικανότητες θα πρέπει να είναι μέσα στους στόχους της σύγχρονης γλωσσικής διδασκαλίας.

Η αναγκαιότητα αναθεώρησης της σχολικής γραμματικής στο δημοτικό σχολείο

Για την ανάπτυξη της γλωσσικής και της επικοινωνιακής ικανότητας στο σχολείο, είναι επιτακτική ανάγκη, πέρα από τα βιβλία της «γλώσσας μου» τα οποία καλλιεργούν τις ικανότητες αυτές, να υπάρχει και μια σχολική Γραμματική **συμβατή** με τα βιβλία αυτά. Η σημερινή Γραμματική, που ακολουθεί μια απαρχαιωμένη συστηματοποίηση, δίνει έμφαση στην εξέταση των «παραδειγματικών τάξεων» και παραμελεί την άσκηση στη χρήση της γλώσσας, με αποτέλεσμα να καθίσταται η ενασχόληση με τη Γραμματική αυτή μια διαδικασία χωρίς νόημα και ενδιαφέρον. Η νέα αναθεωρημένη Γραμματική, συνταγμένη σύμφωνα με τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογίας, θα πρέπει να διδάσκει τα γλωσσικά στοιχεία χωρίς τη χρήση μιας συστηματικής μεταγλωσσικής θεωρίας και να περιγράφει όσα απ' αυτά ανταποκρίνονται στο κοινό γλωσσικό μας αίσθημα. Οι αυθαίρετες ρυθμιστικές παρεμβάσεις στο γλωσσικό σύστημα δε θα έχουν θέση σε μια τέτοια Γραμματική, εκτός από την αιτιολογημένη πρόταξη ορισμένων όρων έναντι άλλων σε περιπτώσεις διπλοτυπίας ή πολυτυπίας³.

Ακόμη το νέο αυτό εγχειρίδιο, ενώ δε θα οδηγεί στην απομνημόνευση κανόνων και παραδειγμάτων, θα διδάσκει τη γλωσσική χρήση και παράλληλα τις γραμματικοσυντακτικές δομές της γλώσσας, εντάσσοντας τα μεμονωμένα γλωσσικά φαινόμενα στο ευρύτερο γλωσσικό σύστημα. Γιατί η «ικατάκτηση της γλώσσας είναι γλωσσική πράξη, ομιλία και χρήση της γλώσσας και όχι θεωρία για τη γλώσσα»⁴.

Θα πρέπει, επίσης, να τονιστεί ότι στο νέο αναθεωρημένο εγχειρίδιο διδασκαλίας του γλωσσικού συστήματος είναι απαραίτητο να καλύπτεται όλο το «εύρος της γραμματικής» –πράγμα που δε γίνεται με τη σημερινή «αναπροσαρμοσμένη» Γραμματική– ώστε να βρίσκει κανείς απαντήσεις σε διάφορα σύγχρονα προβλήματα της νεοελληνικής γλώσσας⁵. Η Γραμματική που χρησιμοποιείται σήμερα από τους μαθητές των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου δεν μπορεί να αντιμετωπίσει την πολύμορφη γλωσσική πραγματικότητα. Τέτοια ενδεικτικά προβλήματα στα οποία δεν δίνει απάντηση η σημερινή Γραμματική είναι:

- Η **ορθογραφία** ορισμένων λέξεων, οι οποίες απαντώνται με διαφορετική γραφή στα διάφορα λεξικά, ακόμη και στα διάφορα τεύχη των εγχειριδίων της «γλώσσας μου». Είναι καιρός ένας δημόσιος φορέας να αναλάβει τη διευθέτηση των προβλημάτων ορθής γραφής που προκύπτουν με ελάχιστες ευτυχώς λέξεις της ελληνικής γλώσσας και προκαλούν σύγχυση στους μαθητές.
- Οι **λόγιοι ονοματικοί και ρηματικοί τύποι** που έχουν καθιερωθεί στη δημοτική και ανταποκρίνονται πια στο κοινό γλωσσικό μας αίσθημα.
- Τα **συνήθη λάθη** που γίνονται κατά τη χρήση της νεοελληνικής γλώσσας.
- Η **σύνταξη των προτάσεων** στη δημοτική γλώσσα. Η σημασιολογία και οι συνυποδηλώσεις των λέξεων. Η επίδραση του γλωσσικού περιβάλλοντος στην ερμηνεία των λέξεων.
- Οι **νεολογισμοί και οι ξένες λέξεις** στη δημοτική. Οι ρίζες των λέξεων και άλλες χρήσιμες πληροφορίες.

Το βιβλίο αυτό της Γραμματικής, έστω και αν χρησιμοποιηθεί ως βιβλίο αναφοράς, θα βοηθήσει στην εμπέδωση αλλά και τη συστηματοποίηση του γλωσσικού μας συστήματος, καθώς θα είναι συμβατό με τα βιβλία της «γλώσσας μου» τα οποία ακολουθούν σε γενικές γραμμές την επικοινωνιακή προσέγγιση. Θα βοηθήσει, επίσης, το μαθητή να εξοικειωθεί με τις δομές και τους μηχανισμούς της γλώσσας μας.

Προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος

Ας αναφερθούμε, όμως, συνοπτικά στο τι γίνεται σήμερα με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Σήμερα η προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο στηρίζεται στα πορίσματα της ψυχολinguιστικής και της κοινωνιογλωσσολογίας, γι' αυτό σωστά έχει καταργηθεί η φορμαλιστική ενασχόληση και η αποστήθιση κανόνων⁶. Με την ισχύουσα μεθοδολογική προσέγγιση επιχειρείται ένας αναπροσανατολισμός της διδασκαλίας της Γραμματικής από το επίπεδο της θεωρητικής ανάλυσης στο επίπεδο της πρακτικής άσκησης. Τον τρόπο που διδάσκουμε σήμερα τη γλώσσα στο σχολείο δέχονται οι περισσότεροι ερευνητές. Έτσι, δεν υπάρχουν αξιόπιστες προτάσεις για τη διδασκαλία της Γραμματικής ως αυτοτελούς μαθήματος, τουλάχιστον, στο δημοτικό σχολείο. Ίσως η Γραμματική ως μεταγλώσσα και θεωρία

για τη γλώσσα θα πρέπει να διδαχθεί συστηματικά σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Όμως, παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία της γλώσσας ακολουθεί τις σύγχρονες μεθοδολογικές κατευθύνσεις, έχουμε τη γνώμη –την οποία αποδέχεται το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών της βορειοδυτικής Ελλάδας που παρακολουθεί το πρόγραμμα της Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής αναβάθμισης– ότι προκύπτουν στο δημοτικό σχολείο, τουλάχιστον, τρία προβλήματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με τα εγχειρίδια η «γλώσσα μου»:

1. Αρκετές από τις ασκήσεις είναι ασκήσεις εφαρμογής κανόνων και όχι παραγωγής λόγου. Ως **μηχανικές και τυποποιημένες** ασκήσεις δεν προβληματίζουν και δεν προάγουν τη σκέψη του μαθητή. Είναι καταχρηστική⁷ άλλωστε η παρουσία αρκετών ασκήσεων **συμπλήρωσης** στα βιβλία της γλώσσας. Το ποσοστό των ασκήσεων αυτών οι οποίες, ειρήσθω εν παρόδω, δεν προωθούν τις δομές της γλώσσας και την επικοινωνιακή προσέγγιση, ανέρχεται στο 31,8% κατά τον Χρ. Παπαρίζο. Η ενδεικτική παράθεση ορισμένων παραδειγμάτων στην έβδομη υποσημείωση του παρόντος άρθρου, μπορεί να μας βοηθήσει να αντιληφθούμε την αλήθεια της παραπάνω διαπίστωσης.

Από τα παραδείγματα αυτά στη συγκεκριμένη υποσημείωση γίνεται φανερό ότι ο μαθητής δε χρειάζεται να καταβάλει ιδιαίτερη σκέψη για να συμπληρώσει τέτοιες ασκήσεις. Αρκεί να συμβουλευτεί το συμπληρωμένο παράδειγμα και από εκεί και μετά να λειτουργεί μηχανικά. Οι τυποποιημένες αυτές ασκήσεις δεν απαιτούν καμιά πρωτοβουλία εκ μέρους του μαθητή, δεν αναπτύσσουν τη δημιουργική του σκέψη και δεν προωθούν τις δομές της γλώσσας. Πολύ περισσότερο οι μαθητές δεν καθίστανται παραγωγοί και χρήστες λόγου με τέτοιου είδους ασκήσεις.

2. Με τα εγχειρίδια η «γλώσσα μου» ο μαθητής διδάσκεται μεμονωμένα γραμματικά φαινόμενα χωρίς να αποκτά «**συνολική εικόνα** του συστήματος της γλώσσας»⁸. Οι επιμέρους γραμματικές περιπτώσεις δεν εντάσσονται σε ευρύτερα σύνολα, με αποτέλεσμα οι γνώσεις αυτές ως αποσπασματικές να μην εμπεδώνονται και ως εκ τούτου να λησμονούνται εύκολα. Τα ενδεικτικά παραδείγματα που παρατίθενται και πάλι στην όγδοη υποσημείωση του παρόντος άρθρου και διδάσκουν μεμονωμένα γραμματικά φαινόμενα, δείχνουν να επιβεβαιώνουν όσα προαναφέρονται.

Ο μαθητής, λόγου χάριν, της Τρίτης τάξης του δημοτικού ασχολούμενος με την **αιτιατική**, όπως φαίνεται στα παραδείγματα της προαναφε-

ρόμενης υποσημείωσης, δεν είναι σε θέση να συνδέσει την πτώση αυτή με την ονομαστική και τη γενική του ενικού αλλά και του πληθυντικού. Έτσι, δεν μπορεί να αποκτήσει μια **συνολική εικόνα για την κλίση του άρθρου** και τη χρησιμότητά του στην κλίση του ονόματος. Ακόμη, ως αποσπασματική, η γνώση για την αιτιατική που προσφέρεται με το παράδειγμά μας, δεν μπορεί να ενταχθεί σε ευρύτερα σύνολα και κατά συνέπεια να αφομοιωθεί. Η ύπαρξη ενός **παραρτήματος** στο τέλος του τεύχους αυτού με κατάλληλα παραδείγματα κλίσης θα διευκόλυne την κατανόηση, χωρίς να χρειάζονταν η απομνημόνευση του σχετικού πίνακα. Γιατί θα πρέπει να τονιστεί ότι αν χρειάζεται συστηματικότερη ενασχόληση με τη γραμματική, αυτό ίσως θα πρέπει να γίνει όταν ο μαθητής διανύει την ηλικία των τυπικών ή αφηρημένων συλλογισμών, δηλαδή μετά την ηλικία φοίτησής του στο δημοτικό σχολείο.

3. Πρόβλημα, επίσης, φαίνεται να προκύπτει από τη **συνεξέταση** των γραμματικών φαινομένων και της λογοτεχνίας. Η έμφαση που δίνεται στην αισθητική απόλαυση των λογοτεχνικών κειμένων με τα βιβλία της «γλώσσας μου» δεν είναι η ενδεδειγμένη. Οι μαθητές σπεύδουν να ασχοληθούν με τις γλωσσικές ασκήσεις, την ίδια στιγμή που ασχολούνται με την επεξεργασία του γλωσσικού κειμένου. Την άποψη αυτή συμμερίζεται και ο Δημ. Κουκουλομμάτης επισημαίνοντας ότι η «βίαιη και άκριτη μετακίνηση από τον κόσμο του συναισθήματος και της αισθητικής» που επιτυγχάνεται με το κείμενο, «στο χώρο των λογικών διαδικασιών»⁹ που καλλιεργείται με τις γλωσσικές ασκήσεις οι οποίες ακολουθούν το κάθε κείμενο, δημιουργεί κάποιο πρόβλημα στους μαθητές. Οι συναισθηματικές συγκινήσεις που δημιουργούν ορισμένα κείμενα, δε διευκολύνουν την άμεση ενασχόληση με τις γλωσσικές ασκήσεις που έπονται των κειμένων αυτών και απαιτούν λογική σκέψη για τη συμπλήρωσή τους.

Για παράδειγμα το κείμενο «**Τα παιδιά της Κύπρου**» του Λουκή Ακρίτα, που υπάρχει στο βιβλίο η «γλώσσα μου» της Πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου, δημιουργεί έντονες συγκινήσεις στους μαθητές, γιατί αναφέρεται στους αγώνες για εθνική ανεξαρτησία των παιδιών της Κύπρου κατά τη δεκαετία του 1950. Εντούτοις, μετά τις έντονες αυτές συγκινήσεις που προκύπτουν από την προσέγγιση του κειμένου, οι μαθητές καλούνται να ασχοληθούν με τις γλωσσικές ασκήσεις που ακολουθούν αμέσως μετά και έχουν ως αντικείμενο τον ευθύ και τον πλάγιο λόγο. Φαίνεται να είναι δύσκολο στο μαθητή να μετακινείται την ίδια στιγμή από την περιοχή του συναισθήματος στον χώρο της λογικής σκέψης.

Προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο

Για να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα που προαναφέρονται, προτείνουμε τις εξής βελτιωτικές παρεμβάσεις:

Να περιοριστούν οι ασκήσεις που δε συμβάλλουν στην παραγωγή λόγου και στην καλλιέργεια των δομών της γλώσσας. Να ελαττωθούν, δηλαδή, οι ασκήσεις συμπλήρωσης, αντιστοίχισης και γενικώς οι ασκήσεις **μηχανικού τύπου** που εκτελούνται χωρίς σκέψη και ως εκ τούτου δεν είναι δημιουργικές και δεν αναπτύσσουν την πρωτοβουλία των μαθητών. Είναι, δηλαδή, απαραίτητο να δοθεί έμφαση στις ασκήσεις δημιουργικής έκφρασης, παραγωγής λόγου και καλλιέργειας των δομών της γλώσσας. Με τον τρόπο αυτό θα δοθεί και πάλι έμφαση στη «συνομιλητική σχέση» μεταξύ δασκάλου και μαθητή στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα που προκύπτει από τη μη **συστηματοποιημένη** γνώση της γραμματικής που σήμερα προσφέρεται με τις γλωσσικές ασκήσεις, θα ήταν δυνατό, μέχρι να λυθεί μονιμότερα το θέμα, να υπάρξει ένα παράρτημα στο τέλος κάθε τεύχους των βιβλίων της «γλώσσας μου». Στο παράρτημα αυτό μπορούν να περιέχονται, ως σημεία αναφοράς, πίνακες με **συστηματοποιημένα** τα γραμματικά φαινόμενα που διδάχτηκαν στο κάθε τεύχος. Οι πίνακες αυτοί θα βοηθούν το μαθητή να αποκτά **συνολική εικόνα** του συστήματος της γλώσσας με τα ομαδοποιημένα γραμματικά φαινόμενα που θα περιέχει. Επιπλέον, ο μαθητής θα ανάγει κάθε μεταγενέστερη μάθηση στη **σχηματοποιημένη** αυτή γνώση. Στο σημείο, όμως, αυτό χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή για να μην παλινδρομήσουμε σε παραδοσιακές πρακτικές και σε απομνημονεύσεις κανόνων, πινάκων και γραμματικών παραδειγμάτων. Να μην επανέλθουμε, δηλαδή, στην παραδοσιακή μέθοδο της τυπολατρικής διδασκαλίας της γλώσσας.

Τέλος, για το πρόβλημα που προκύπτει από την συνεξέταση λογοτεχνίας και γλώσσας, θα επισημαίναμε ότι ίσως είναι καιρός να διαχωρίσουμε τη γλωσσική διδασκαλία από την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. **Δηλαδή, με άλλο βιβλίο στην ίδια τάξη να προσεγγίζεται η λογοτεχνία και με άλλο να διδάσκεται η γλώσσα.** Το βιβλίο της λογοτεχνίας, το οποίο θα χρησιμοποιείται ορισμένες ώρες κάθε βδομάδα, θα περιέχει παλαιά και νέα λογοτεχνικά έργα αισθητικά καταξιω-

μένα, με ενδεικτικές ερωτήσεις για επεξεργασία και προσέγγιση. Το βιβλίο αυτό θα αντικαταστήσει το Ανθολόγιο που εκπλήρωσε τον προορισμό του με τη μακρόχρονη χρήση του και που όπως πληροφορούμαστε έχει αποφασιστεί η αντικατάστασή του. Παράλληλα, με άλλο βιβλίο να διδάσκεται η γλώσσα με βάση την επικοινωνιακή και δομολειτουργική μέθοδο. Συγκεκριμένα, στο βιβλίο αυτό να υπάρχουν διάφορα χρηστικά κείμενα και να ακολουθείται η σπειροειδής διάταξη της ύλης για τη διδασκαλία της Γραμματικής. Με το ίδιο βιβλίο να διδάσκεται, επίσης, η γραπτή και η προφορική έκφραση. Στο δεύτερο αυτό βιβλίο γλωσσικής διδασκαλίας να υπάρχουν ξεχωριστές σελίδες, σε κάθε μάθημα, για τη διδασκαλία αφενός του δομολειτουργικού συστήματος της γλώσσας μέσα από παραδείγματα χρήσης χωρίς μεταγλωσσικές θεωρίες και αφετέρου ξεχωριστές σελίδες για τη διδασκαλία της γραπτής και της προφορικής έκφρασης που και αυτή ασκείται και είναι παραμελημένη στο σημερινό ελληνικό σχολείο.

Επιπλέον, θα βοηθούσε τη γλωσσική διδασκαλία η δωρεάν χορήγηση στους μαθητές της πρώτης βαθμίδας της εκπαίδευσης ενός **χρηστικού σχολικού λεξικού**¹⁰. Το λεξικό αυτό θα μπορούσε να περιέχει άγνωστες λέξεις – έννοιες που συναντά ο μαθητής στα διάφορα μαθήματά του, με ερμηνευτικά παραδείγματα, συνώνυμες και αντίθετες λέξεις, παράγωγα, σύνθετα και άλλες γλωσσικές πληροφορίες. Αυτό θα ήταν δυνατό ο μαθητής να το χρησιμοποιήσει: α) κατά τη διάρκεια των γραπτών του εργασιών έτσι ώστε να γράφει ορθογραφημένα τις λέξεις, β) για να βρίσκει τη σημασία διαφόρων άγνωστων λέξεων που αναφέρονται κατά την επεξεργασία του γλωσσικού ή άλλου μαθήματος και γ) για να βρίσκει συνώνυμες, αντίθετες και άλλες γλωσσικές πληροφορίες κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής του μέσα στην τάξη με διάφορες επιπρόσθετες **λεξιλογικές ασκήσεις**, τις οποίες εκτελεί είτε ως σιωπηρές εργασίες είτε μαζί με το δάσκαλο, όταν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος.

Αντί επιλόγου

Τελειώνοντας, δεν παραλείπουμε να επισημάνουμε ότι, παρά την αναντίρρητη πρόοδο που συντελέστηκε στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας τα τελευταία χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, χρειάζεται διαρκής βελτίωση των γλωσσικών εγχειριδίων και παράλληλα η έκδοση μιας νέας «παιδαγωγικής» γραμματικής για τους μαθητές του δημοτικού scho-

λείου. Άλλωστε, η υπερδεκαετής χρήση των βιβλίων της «γλώσσας μου» στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης και η πεντηκονταετής χρήση της «αναπροσαρμοσμένης» σημερινής σχολικής Γραμματικής είναι ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, αν λάβει κανείς υπόψη τις εξελίξεις που επισυμβαίνουν στον τομέα της «εφαρμοσμένης γλωσσολογίας». Πέρα όμως από την καλλιέργεια της γλώσσας, του οργάνου που εκφράζει τις σκέψεις, αντικείμενο φροντίδας του σχολείου πρέπει να είναι και το περιεχόμενο που εκφράζει η γλώσσα, γιατί ο περίτεχνος λόγος μπορεί να θέλγει, αλλά ο περιεκτικός λόγος είναι ουσιαστικότερος.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, όπως και άλλα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας, υλοποιεί το πρόγραμμα της **εξομοίωσης** των εκπαιδευτικών που είναι πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών με τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Ο γράφων, ως επιστημονικός συνεργάτης, διδάσκει στο πρόγραμμα αυτό της εξομοίωσης των εκπαιδευτικών το μάθημα Διδακτικής της Γλώσσας.
2. Αγαθ. Χαράλαμπόπουλος - Σωφρ. Χατζησαββίδης, *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1977, σ. 56. Βλ. Δημ. Κατή, *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, σ. 234.
3. Γεώργ. Μπαμπινιώτης, *Ελληνική Γλώσσα: Παρελθόν, παρόν και μέλλον*, τόμ. Β', εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994, σ. 415.
4. Δημ. Τομπαΐδης, «Η νέα γλωσσική διδασκαλία», περ. *Νεοελληνική Παιδεία*, τεύχ. 2, σ. 27. Του ιδίου. «Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην εκπαίδευση. Συζήτηση προβληματισμών». *Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου για τη διδασκαλία της ελληνικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1996, σ. 217.
5. Βλ. Αν. Ιορδανίδου, «Επιτακτική η ανάγκη αναθεώρησης της σχολικής γραμματικής», περ. *Γλώσσα*, τεύχ. 26, Αθήνα 1991, σσ. 62-66. Επίσης, Γιάννη Παπαγρηγορίου, *Το ορθογραφικό πρόβλημα στη χώρα μας και η ανάγκη αντιμετώπισής του, Δακτυλογραφημένες σημειώσεις για χρήση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πρόγραμμα Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής αναβάθμισης*, Αθήνα 1988. Βλ. Γεώργ. Μπαμπινιώτης, «Η ενιαία ορθογραφία», εφημ. *Το Βήμα*, Αθήνα 10-1-1999.
6. Αθαν. Παπάς, *Διδακτική Γλώσσας και κειμένων - Επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας - Κατανόηση κειμένων, Γραμματική, Ορθογραφία, Γραπτή έκφραση, Λεξιλόγιο*, τόμ. Γ', Αθήνα 1995, σ. 137 κ.ε. Επίσης, Αριστ. Βουγιούκας,

Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης, εκδ. Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης – Τμήμα Μαν. Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1994, σ. 231. Βλ. Διον. Μελάς, «Η Γραμματική στην λειτουργική της διάσταση και η αντιμετώπισή της στην τάξη». Πρακτικά 3/ήμερου Σεμιναρίου για το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκδ. Πατάκη, σ. 89.

7. Χρ. Παπαρίζος, *Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο. Προέλευση και εφαρμογή βασικών αρχών των Αναλυτικών Προγραμμάτων 1982-84*, εκδ. Νέα Παιδεία, Αθήνα, σσ. 87-88.

Ενδεικτικά παραδείγματα ασκήσεων:

«3. Σχηματίζω φράσεις, γράφοντας το δεύτερο ουσιαστικό σε πτώση γενική ενικού:

το όνομα, το καράφι	: το όνομα του καραβιού
η ουρά, ο γαϊδάρος	: Η ουρά του γαϊδάρου
η στολή, ο υπάλληλος	:
ο σκοπός, το τραγούδι	:
οι δρόμοι, το Μέτσοβο	:
οι καμινάδες, το εργοστάσιο	:

(Γλώσσα μου, 12, σ. 72)

«2. Συμπληρώνω με τα άρθρα που ταιριάζουν:

(ο, η, το, τα, ένας, μια, ένα)

Σήμερα μεσημέρι σταμάτησε μπροστά στα σχολείο μας ταξί και κατέβηκε κυρία.

-Αυτή κυρία είναι υδοντίατρος, είπε δάσκαλος.

-Οχ, δοντάκια μου! Φώναξε μαθητής.»

(Γλώσσα μου Γ1, σ. 34)

8. Ναπ. Μήτσης, *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος - Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σ. 181. Βλ. Σωφρ. Χατζησαββίδης, *Το ιστορικό της αναμόρφωσης του Μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (1976-1984)*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, σσ. 138-139.

Ενδεικτικά παραδείγματα:

«3. Γράφω το άρθρο του υφαιρέτου στην αιτιατική»

(τον ή το) Στο δρόμο συνάντησα: το δάσκαλό μου, τον ταξιτζή, γιατρό μας, γείτονά μας, υδραυλικό και μπακιάλη μας.

(έναν ή ένα) Σήμερα γνώρισα ένα δάσκαλο, έναν ταξιτζή, γιατρό, γείτονα, υδραυλικό και μπακιάλη μας.

«4. Γράφω το άρθρο του θηλυκού στην αιτιατική»

(την ή τη) Ο Παύλος κοιτάζει: την ομάδα των ξένων, τη γέφυρα, διώρυγα, όχθη, σημαία του καραβιού, παραλία»

(Γλώσσα μου, Γ1, σ. 55)

9. Δημ. Κουκουλομάτης, *Λογοτεχνία και γλώσσα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση - Θεωρία και πράξη*, εκδ. Έλλην, Αθήνα 1996, σ. 284. Βλ. Γεωργ. Σπανός, «Το “σκέφτομαι και γράφω”: κριτική και προοπτικές», περ. Διαβάζω 345, Αθήνα 1994, σ. 60.
10. Τριαντ. Σαραφίδου, «Η σχολική Γραμματική στη γλωσσική διδασκαλία: Προς

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΒΑΘΜΙΔΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

τη συγγραφή μιας νέας σχολικής γραμματικής», περ. *Γλώσσα*, 42, Αθήνα 1997, σσ. 53-61. Βλ. Κώστα Γεωργουσόπουλου, «Έργα υποδομής», εφημ. *Νέα*, Αθήνα 19-8-1997.

ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Beci Bah. - Bubani Lor. - Gurabardhi Zam., *Gluha shqipe 5.6.7: Gramatikë, drejtskrim, Gjuhë e Fohur e shkruar*, Shtëpia botuese e librit Shkollor. Tiranë 1993
- Βουγιούκας Αριστ., *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, εκδ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Ίδρυμα Μαν. Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1994.
- Ιορδανίδου Αν., «Επιτακτική η ανάγκη αναθεώρησης της σχολικής γραμματικής», περ. *Γλώσσα* 26, Αθήνα 1991, σσ. 62-67.
- Κατή Δημ., *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.
- Καψάλης Γεώργ., *Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας της Αλβανίας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996.
- Κλαίρης Χρ., «Για μια λειτουργική γραμματική της ελληνικής», *Πρακτικά του διεθνούς Συμποσίου για τη σύγχρονη ελληνική γλώσσα*, Σορβόνη 14-15 Φεβρουαρίου 1992, Αθήνα Ο.Ε.Δ.Β., σσ. 25-29.
- Κουκουλομμάτης Δημ., *Λογοτεχνία και γλώσσα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση - Θεωρία και πράξη*, εκδ. Έλλην, Αθήνα 1996.
- Κωνσταντίνου Χαρ., *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1977.
- Mackridge P., *Η νεοελληνική γλώσσα*, μτφρ. Πετρόπουλος Κ., εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1990.
- Ματσαγγούρας Ηλ., «Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο: Διαπιστώσεις προτάσεις», περ. *Γλώσσα* 17, Αθήνα 1988, σσ. 20-36.
- Μελάς Διον., «Η γραμματική στη λειτουργική της διάσταση: η αντιμετώπισή της στην τάξη», *Πρακτικά 3/ημέρου Σεμιναρίου*, εκδ. Πατάκη, σσ. 89-99.
- Μήτσης Ναπ., *Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος - Από τη Γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης Γεωργ., *Ελληνική Γλώσσα: Παρελθόν, παρόν και μέλλον*, τόμ. Β', εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994.
- Μπασλής Ι. Ν., «Απόψεις της Κοινωνικής Γλωσσολογίας και συνέπειες στη διδασκαλία της γλώσσας», περ. *Σεμινάριο* 5, ΠΕΦ Αθήνα 1985, σσ. 137-146.
- Παπαρηγορίου Γιαν., *Το ορθογραφικό πρόβλημα στη χώρα μας και η ανάγκη αντιμετώπισής του*, Δακτυλογραφημένες σημειώσεις για χρήση των εκπαιδευτικών του προγράμματος Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής αναβάθμισης, Αθήνα 1998. Του ίδιου, «Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο και τα νέα βιβλία», περ. *Σχολείο και Ζωή*, Αθήνα 1984. Του ίδιου, «Η διδασκαλία της

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΠΑΣΧΑΛΗΣ

- Γραμματικής στο δημοτικό», εφημ. *Ελευθεροτυπία* 10-11-1988.
- Παπαρίζος Χρ., *Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό*, εκδ. Νέας Παιδείας 10, Αθήνα 1989. Του ίδιου, *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1993.
- Παπάς Αθαν., *Διδακτική Γλώσσας και κειμένων - Επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας - Κατανόηση κειμένων, Γραμματική, Ορθογραφία, Γραπτή έκφραση, Λεξιλόγιο*, τόμ. Γ. Αθήνα 1995.
- Πασχάλης Αθαν., *Τα αναγνωστικά της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία - Γλωσσική και ιδεολογική προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Σακελλαριάδης Γ., *Εισαγωγή στη μετασχηματιστική γραμματική*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1979.
- Σακελλαρίου Χάρης, «Τα σύγχρονα ρεύματα γλωσσολογίας και η διδακτική πράξη», περ. *Τα Εκπαιδευτικά* 13-14, Αθήνα 1988.
- Σαλβάρας, Ι., *Δομική Διαδικασία Μάθησης στο Γλωσσικό Μάθημα*, εκδ. Νικόδημος, Αθήνα 1982.
- Σαραφίδου Τριαν., «Η σχολική Γραμματική στη σχολική διδασκαλία: Προς συγγραφή μιας νέας σχολικής γραμματικής», περ. *Γλώσσα* 42, Αθήνα 1997, σσ. 53-61.
- Τομπαΐδης Δημ., *Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας*, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1989.
- Τσολάκης Χρ., «Γλωσσική διδασκαλία», περ. *Γλώσσα* 1, Αθήνα 1983, σσ. 58-70.
- Χαραλαμπίδης Χρ., *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, Γεννάδειος Σχολή, Αθήνα 1994.
- Χαραλαμπίδης Αγαθ. - Χατζησαββίδης Σωφρ., *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997.
- Χατζησαββίδης Σωφρ., *Το ιστορικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (1976-1984)*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη.
- Thorton G., *Teaching writing. The development of written language skills*, London 1980, E. Atnold.
- Widdowson H. G., *Teaching Language as Communication* (Oxford Univ. Press, 1978).

Θανάσης Νάκας

ΛΕΞΙΚΗ ΚΑΙ ΦΡΑΣΤΙΚΗ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ /
ΕΠΑΝΑΔΙΠΛΩΣΗ

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

[Πρόκειται για το Ε' 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*, -το Γ' Μέρος στο τεύχος αρ. 47- και το Δ' Μέρος στο τεύχος αρ. 48. Τα περιεχόμενα του Α'-Β'-Γ' και Δ' Μέρους είναι τα εξής:]

Α' Μέρος

0. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

0.1. Ορολογία

0.2. Διακρίσεις με βάση τον επιτονισμό. Επίπεδα γλώσσας

1. ΜΗ ΕΜΦΑΤΙΚΗ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ / ΕΠΑΝΑΔΙΠΛΩΣΗ

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

1.1.1. Επανάληψη / επαναδίπλωση για ψυχολογικούς λόγους

1.1.2. Επανάληψη / επαναδίπλωση για επικοινωνιακούς λόγους

1.1.3. Επανάληψη / επαναδίπλωση σε προφορικές αφηγήσεις

1.2. Επανάληψη / επαναδίπλωση σε ηχομιμήσεις

2. ΕΜΦΑΤΙΚΗ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ / ΕΠΑΝΑΔΙΠΛΩΣΗ

2.1. Επιτατική

2.1.0. Λειτουργίες. Σημασίες

2.1.1. Καταφατικά εκφωνήματα

2.1.11. Επαναδίπλωση όλου του εκφωνήματος ή όλου του κατηγορήματος

2.1.12. Επαναδίπλωση μέρους του εκφωνήματος

2.1.121. α) του ρήματος

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

2.1.11-12. Ένα παράδειγμα επαναδίπλωσης για υφολογικούς λόγους

2.1.13. Επαναδίπλωση προσφωνήσεων, αναφωνήσεων, επιφωνήσεων

2.1.2. Ερωτηματικά εκφωνήματα

2.1.3. Αποφατικά εκφωνήματα

2.1.4. Συνεχής και ασυνεχής επαναδίπλωση

2.1.5. Ασυνεχής και ενισχυτική. Συνδετική επιτατική επαναδίπλωση

2.2. Διαβαθμιστική

2.2.1. Διαβάθμιση επιθέτων

2.2.2. Διαβάθμιση επιρρημάτων

2.2.21. Τροπικών, ποσοτικών κτλ.

2.2.22. Τοπικών και χρονικών

2.2.3. Διαβάθμιση ουσιαστικών

2.2.31. Σχετικά με ορισμένες ιδιάζουσες περιπτώσεις

2.2.4. Συνδετική διαβαθμιστική επαναδίπλωση

2.3. Επιμεριστική - Κατανομητική

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')

Δ' Μέρος

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

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

Ε' Μέρος

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

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

3.1.5. 'Δίπλωσις' συντακτική και συνθετική (Ανδριώτης κ.ά.)

Ε' Μέρος

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

Την επαναδίπλωση ('αναδίπλωσις' ή 'παλλιλογία' στη δική του ορολογία: § 301. Δ') εξετάζει ο Τζάρτζανος ως ένα από τα σχήματα λόγου και ειδικότερα του 'πλεονασμού'. Ορίζοντας το γενικότερο σχήμα του πλεονασμού [§ 300: «για την έκφρασι ενός διανοήματος δε χρησιμοποιούνται μόνο τα απαραίτητα αντίστοιχα λευτικά στοιχεία, παρά και άλλα πρόσθετα, που δεν προσθέτουν κανένα νόημα στη φράσι, παρά εκφράζουν κι αυτά ό,τι ακριβώς άλλες λέξεις της ίδιας προτάσεως ή περιόδου –κι αυτό γενικά γίνεται, γιανά εκφράζεται το διανόημα σαφέστερα και ζωηρότερα, και να παράγεται έτσι στην ψυχή εκείνου που ακούει (ή διαβάζει) από τα λεγόμενα (ή γραφόμενα) μια πληρέστερη και πιο ισχυρή εντύπωσις)], ο Τζάρτζανος χρησιμοποιεί οκτώ παραδείγματα από τα οποία το ένα (*παίλε το ξανάπλυε*) είναι το κυρίως λεγόμενο πλεοναστικό ('περισσολογία'), το άλλο είναι μια επαναφορά και από τα υπόλοιπα έξι τα πέντε είναι περιπτώσεις επιτατικής επαναδίπλωσης (με επανάληψη του αντικειμένου, του υποκειμένου ή άλλου λειτουργικού μέρους που αποτελεί τον επικοινωνιακό πυρήνα) και το ένα μια διαβαθμιστική επαναδίπλωση επιθέτου.

Εννοείται ότι εξετάζοντας πιο κάτω ειδικότερα την 'αναδίπλωσι / παλλιλογία' (§ 301. Δ'), ο Τζάρτζανος δεν κάνει καμμία διάκριση μεταξύ της επιτατικής και των άλλων ειδών, παρά πραγματεύεται το συγκεκριμένο σχήμα λόγου μιλώντας για τις επιμέρους γραμματικές κατηγορίες, τι γίνεται δηλαδή «με την επανάληψι ενός ρηματικού τύπου [] με την επανάληψι ενός ουσιαστικού [] καθώς και με την επανάληψι ενός αριθμητικού [] με την επανάληψι ενός επιθέτου [] όμοια, με την επανάληψι ενός επιρρήματος». Δεδομένου ότι ο Τζάρτζανος δεν παίρνει υπόψη του τις διαφορές στον επιτονισμό, διαπιστώνει γενικά ότι (με την εξαίρεση κάποιων φράσεων «που καθώς εκφέρονται κατά το σχήμα της παλλιλογίας, παίρνουν κάποιες ιδιαίτερες σημασίες»: § 301. Δ', γ', σημ.) το επίθετο και το επίρρημα επαναδιπλώνονται διαβαθμιστικά (δηλαδή, παρά τα κάποια παραδείγματα που εγκατασπείρει εδώ και εκεί, παραβλέπει την επιτατική επαναδίπλωση όπου τον επικοινωνιακό πυρήνα τον αποτελούν επιθετικές ή επιρρηματικές φράσεις –όπως και φράσεις ουσιαστικού, κτλ.), του ο-

σιαστικό και τα αριθμητικά επαναδιπλώνονται κατανομητικά και μόνον για το ρήμα αφήνει να εννοηθεί ότι διαφοροποιούνται κάπως τα πράγματα, εφόσον «δηλούνται άλλοτε έντονη βεβαιώσεις [ή «όταν το ρήμα είναι σε έγκλιση προστακτική [] επίμονη αξίωσης ή θερμή παράκλησις] και άλλοτε αδιάλειπτη (για πολλήν ώρα ή για πολύν καιρό) συνέχισις ή επανάληψις μιας πράξεως», που θα πει ότι διακρίνει στοιχειωδώς ό,τι στη δική μας ορολογία αποκαλούμε αφενός 'επιτακτική' επαναδίπλωση του ρήματος και, αφετέρου, 'αθροιστική' (βλ. Νάκα 1996).

Από τον ορισμό που δίνει για το σχήμα της 'αναδίπλωσης / παλλιλογίας' και που είναι ο ακόλουθος: «κατά το σχήμα αυτό (συνηθέστατο ιδίως στα λαϊκά τραγούδια) μια λέξις της προτάσεως ή μια φράσις εν γένει επαναλαμβάνεται αμέσως δεύτερη φορά εντόνως (συνήθως μαζί με κάποιον πρόσθετο προσδιορισμό της)», θα ήθελα να σχολιάσω ακόμη το «αμέσως», που δεν φανερώνει υποψία για την ασυνεχή επαναδίπλωση, και κυρίως τις δύο παρατηρήσεις που ο Τζάρτζανος προσθέτει μέσα στις παρενθέσεις. Η πρώτη, ότι δηλαδή το σχήμα (και όχι μόνο το σχήμα, αλλά το γραμματικό φαινόμενο γενικότερα) της επαναδίπλωσης συνήθίζεται «ιδίως στα λαϊκά τραγούδια», ελέγχεται, με βάση το πολυπληθές και ποικίλο υλικό αυτής της εργασίας, ως ανακριβής ή πολύ περιοριστική. Όσο για τη δεύτερη παρενθετική παρατήρηση, οφείλω να ομολογήσω ότι είναι θέμα ορισμού και αντίληψης. Όταν ξεφύγουμε από το σχήμα της επαναδίπλωσης όπως το ορίσαμε και το μελετήσαμε σ' αυτή την εργασία, δηλαδή με τη μορφή γενικά /...αα.../, και περάσουμε σε άλλες μορφές, όπως το ένα από τα επαναλαμβανόμενα στοιχεία επαυξάνεται με προσδιορισμούς: /...<α><αχ>.../ ή /...<α><αχ>.../ κ.τ.β., εγείρεται νόμιμη αμφισβήτηση για το αν έχουμε να κάνουμε πλέον με το ίδιο σχήμα λόγου ή με κάποιο άλλο σχήμα επανάληψης.

Το λέω αυτό –με αφορμή την παρενθετική παρατήρηση του Τζάρτζανου αλλά και την αντίληψη άλλων μελετητών που θα συζητήσουμε πιο κάτω– γιατί ο ίδιος ο συγγραφέας της Νεοελληνικής Συντάξεως μιλώντας πιο κάτω για το σχήμα της 'επαναστροφής' προσθέτει και εδώ την πληροφορία ότι «συχνά τέλος επαναλαμβάνεται κατά το σχήμα αυτό της επαναστροφής ένας όρος μιας προτάσεως, για να γίνει κάποια διασάφησις του με την προσθήκη ενός προσδιορισμού [εγώ υπογραμμίζω] ή συνηθέστερα μιας αναφορικής προτάσεως». Έτσι, επικεντρώνοντας την προσοχή μας στα παραδείγματα του Τζάρτζανου, μαθαίνουμε ότι τα *τι νέφος, νέφος, αγνό, είν' ο θάνατος μπροστά μου! / Απρίλη, Απρίλη θρο-*

σερέ και Μάη με τα λουλούδια / εκεί καίγονται κόκκαλα, κόκκαλα αντρεωμένων / τα στήθη, τα στήθη που σ' εβόζασαν εμπρός σου βλέπεις είναι 'επαναδιπλώσεις / παλλιλογίες', αλλά τα πουλάκια, ξέγνοιαστα πουλιά, που τραγουδάτε / είπαμε πως ήτανε χειμώνας, και χειμώνας βαρός / αυτοί, αυτοί μόνο, το κυριεύουν / δεν πίνουν από την πηγή σου· από την πηγή που λεν ελευθεριά / τ' άπλωσε τα προικιά της και στο κρεβάτι της ακόμα· το κρεβάτι που θ' αποχωριζότανε είναι επαναστροφές. Είναι προφανές ότι η επανάληψη εδώ δεν επιτείνει ή δεν διαβαθμίζει ή δεν εμφανίζει επιμεριστικά / κατανεμητικά, με τον τρόπο που είδαμε στα προηγούμενα, τη σημασία του επαναλαμβανόμενου στοιχείου, αλλά προσθέτει πληροφορία ως ένα είδος παραθετικού ή επεξηγηματικού προσδιορισμού, όπου και πέφτει το κύριο βάρος της ανακοίνωσης / εκφώνησης, και όχι στο ίδιο το επαναλαμβανόμενο στοιχείο.

Κατά την άποψή μας, πρόκειται σ' όλες αυτές τις περιπτώσεις για ένα είδος προσθετικής επαναδίπλωσης που πρέπει να συνξετάζεται με το ευρύτερο σχήμα της επαναστροφής, όπως προτιθέμεθα να δείξουμε σε μελλοντική μας εργασία, (βλ. Νάκα σε προετοιμασία).

Το πόση προσοχή χρειάζεται στην εκτίμηση κάθε φορά των δεδομένων καταδεικνύεται και από το γεγονός ότι, ενώ στο φεύγα απ' αυτού, βρε Τούρκε, βρε σκυλότουρκε ο Τζάρτζανος βλέπει 'ταυτολογία' (ή 'διπλότητα'), στις δύο επόμενες επιτατικές (φραστικές) επαναδιπλώσεις σε σκότωναν κι ήσουν εσύ, κι ήσουν εσύ ο φονιάς σου και η μέρα φόρεσε τη νύχτα, όλα ήταν νύχτα, όλα ήταν νύχτα (εδώ συνδυαστικά με κάποιο σχήμα 'επιφοράς') βλέπει την πρώτη φορά μια επαναστροφή και τη δεύτερη πάλι μια ταυτολογία.

Την ταυτολογία γενικά στη γλώσσα και, ειδικότερα, την ταυτολογική διπλότητα στο λαϊκό δεκαπεντασύλλαβο εξετάζουμε σε ξεχωριστή εργασία (βλ. Νάκα 1998).

Ο Τζάρτζανος (§ 301. Ε') τη θεωρεί ξεχωριστό είδος (του γενικότερου φαινομένου ή σχήματος του 'πλεονασμού'), αλλά ο Παπανικολάου (σσ. 92-3), χωρίς να δίνει διαφορετικά παραδείγματα, τη θεωρεί ως τη μία από τις δυό «μορφές» του σχήματος 'αναδίπλωση' ή 'παλλιλογία' ή 'επαλληλία' (όπως επίσης την αποκαλεί). Για τη δεύτερη μορφή, την καθαυτό 'δίπλωση' ή 'διπλολογία' (ο τελευταίος όρος είναι ήδη αρχαίος και, τελικά, ανεβάζει σε πέντε τα ονόματα που χρησιμοποιεί εδώ ο Παπανικολάου!), δίνει ένα παράδειγμα επιτατικής (στη δική μας ορολογία) επαναδίπλωσης κατηγορήματος (στην προστακτική), από ένα παράδειγμα διαβαθμιστικής

επαναδίπλωσης ουσιαστικού, επιθέτου και επιρρήματος και από ένα παράδειγμα επιμεριστικής-κατανομητικής επαναδίπλωσης αριθμητικού και ουσιαστικού. Ενώ οι επιμέρους αυτές διακρίσεις απουσιάζουν παντελώς από την (αδίκως) πενιχρή πραγμάτευσή του, προσφέρεται και ένα έβδομο παράδειγμα (εκεί καίγονται *κόκκαλα, κόκκαλα ανδρειωμένων*) που, όμως, κατά τη δική μας εκτίμηση, ανήκει σε εντελώς διαφορετικό σχήμα ('επαναστροφή φράσης ουσιαστικού' -βλ. πιο πάνω αναφορικά με τα παραδείγματα του Τζάρτζανου).

Επαναστροφή ολόκληρης της φράσης ο *κύκνος ψάλλει*, προκειμένου να προστεθεί το απ' αλάργα, έχουμε και στο εξής (του Βιζυηνού): *ψάλλει ο κύκνος· ο κύκνος απ' αλάργα ψάλλει*. Ο Τζάρτζανος (§ 300. ΣΤ'), ο οποίος με μαύρα στοιχεία υπογραμμίζει την επανάληψη του ο *κύκνος* εκατέρωθεν της άνω στιγμής (παραβλέποντας όμως την επανάληψη και του *ψάλλει*), μιλάει για 'επαναστροφή', την οποία ορίζει ως «κατά παράταξι (τις περισσότερες φορές όλως ασυνδέτως) [] συνέχισι μιας προτάσεως ή ενός μέρους προτάσεως ή περιόδου με μια λέξι ή φράσι που προηγείται αμέσως πριν». Ο Παπανικολάου ('επάνοδος ή επαναστροφή', σ. 94) στέκεται στην «αντίθετη σειρά λέξεων» που έχουμε «στην επόμενη πρόταση ή κώλο», για να ορίσει το σχήμα. Αυτού του είδους η αντιμετάθεση, δίκην αντεστραμμένου ειδώλου στον καθρέφτη (*ψάλλει ο κύκνος: ο κύκνος ψάλλει*), χαρακτηρίζει το λεγόμενο 'χιαστό' σχήμα (που καταλήγει σε 'κύκλος', αν ο πρώτος όρος του πρώτου κώλου και ο τελευταίος του δεύτερου είναι ο ίδιος, όπως και στο παράδειγμά μας). Εμπειριστικώς έρευνα θα πρέπει να διαχωρίσει με σαφή κριτήρια τα δύο αυτά σχήματα το ένα από το άλλο. Φαίνεται, πάντως, πως για το χιαστό σχήμα απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο συνδυασμός δύο τουλάχιστον διμερών κώλων με συντακτικό παραλληλισμό και με ορισμένους είδους αντιστοιχία ή ισοδυναμία μεταξύ των μερών, ενώ για το σχήμα κύκλου πρέπει απαραίτητως να επαναλαμβάνεται ο ίδιος όρος στην αρχή και το τέλος μιας φραστικής ενότητας.

Μιλώντας στα προηγούμενα για την 'ασυνεχή επαναδίπλωση' (2.1.4), είδαμε με ποια, ενδεχομένως, κριτήρια είναι δυνατή η διάκριση του σχήματος αυτού από το 'κυκλικό σχήμα' (το σχήμα 'κύκλος'), όπου ανήκει π.χ. και το *αυτάρκης δεν είμαι· κανένας άνθρωπος δεν είναι αυτάρκης* (αρχίζει και τελειώνει με την ίδια λέξη¹, εδώ το ίδιο επίθετο ως κατηγορού-

1. Εάν το εννοούμενο υποκείμενο στο πρώτο κώλο είναι το (εγώ), τότε υπόκειται και εδώ το εξής σχήμα: $\alpha\beta(\gamma) \times \delta\beta\alpha$.

μενο, αλλά σε δύο διαφορετικές κατηγορήσεις) όχι όμως και το (όπως το θέλει ο Τζάρτζανος, § 295. Δ') ποτέ δεν ελησμόνησα, ποτέ του Κάλβου, μια ασυνεχής επιτακτική επαναδίπλωση του επιρρηματικού προσδιορισμού (που αποτελεί τον επικοινωνιακό πυρήνα του ενός εδώ εκφωνήματος, της μιας αποφατικής κατηγορήσης). Σύμφωνα με τους ορισμούς τους οποίους αναπαράγει ο Τζάρτζανος, ο 'κύκλος' («τέτοιο σχήμα είναι, όταν μια πρότασις ή μια περίοδος τελειώνει με την ίδια λέξι ή φράσι που αρχίζει—έτσι η λέξις αυτή εξαιρείται και τονίζεται ιδιαίτερος») ανήκει σε άλλη ομάδα σχημάτων, που δεν παράγονται από πλεονασμό αλλά «δημιουργούνται από κάποια ιδιόρρυθμη και ιδιαίτερη τοποθέτησι των λέξεων ή φράσεων στη σειρά του λόγου» (όπως και το 'υπερβατό', το 'πρωθύστερο', το 'χιαστό', η 'παρονομασία / παρήχηση / ετυμολογικό σχήμα' και το 'ομοιοτέλετο / ομοιοκατάληκτο' σχήμα). Οφείλει όμως να επισημάνει κανείς ότι, εφόσον ο βαθύτερος πραγματολογικός στόχος που προκαλεί τη δημιουργία του κάθε σχήματος συσκοτίζεται (για τα σχετικά με τη 'θέσι των λέξεων») σχήματα που μόλις είδαμε, ο Τζάρτζανος σημειώνει ότι ο κοινός στόχος ή το τελικό αίτιο / συμπέρασμα—που δεν διαφέρει και πολύ από τον στόχο που δίνει για την επαναδίπλωση—είναι το ότι «έτσι η έννοια των [εμπλεκόμενων] όρων εξαιρείται και τονίζεται περισσότερο», «εξαιρείται [] ως σπουδαιότερη», «εξαιρείται και τονίζεται ιδιαίτερος»: § 295. Α', Β', Δ'), απομένει τελικά σ' ένα εξωτερικό, δευτερεύον κριτήριο, όπως είναι η θέση ενός όρου μέσα στο εκφώνημα, να καθορίσει το είδος του σχήματος (δες την κριτική μας για ένα ανάλογο εξωτερικό κριτήριο σε ό,τι αφορά τη διάκριση της 'επαναδίπλωσης' από την 'επαναστροφή'). Απαιτείται, φυσικά, εξονυχιστική διερεύνηση και των άλλων αυτών σχημάτων, για να οδηγηθούμε σε οριστικά συμπεράσματα—υποκίπτω, για την ώρα, στον πειρασμό να παρατηρήσω ότι, τουλάχιστον για τα δύο τελευταία σχήματα αυτής της ομάδας, το 'ετυμολογικό σχήμα' και το 'ομοιοτέλετο / ομοιοκατάληκτο', το βασικότερο γνώρισμα δεν είναι η θέση των όρων αλλά η επανάληψη του ίδιου ήχου ('σχήματα ομοηχίας'), είτε αυτό προκαλείται από την επανάληψη της ίδιας ρίζας, είτε από την επανάληψη του ίδιου επιθήματος ή προθήματος.

Σχήμα επανάληψης («επαναλαμβάνεται η ίδια λέξις ή φράσις στην αρχή επαλλήλων προτάσεων») αποτελεί και η 'επαναφορά' (που κατά τον Τζάρτζανο, § 301. Ζ' λέγεται και 'επάνοδος', ενώ κατά τον Παπανικολάου, σσ. 88-9, και 'αναφορά' ή 'επανάληψη / γαλλ. répétition'). Σύμφωνα μ' αυτό τον ορισμό (στον οποίο ανταποκρίνονται με συνέπεια όλα τα παρα-

δείγματα του Τζάρτζανου), στους δημοτικούς στίχους: *κλαίνε τα δέντρα, κλαίνε, κλαίνε, τα κλαριά || κλαίνε και τα λημέρια, που λημέριαζα || κλαίνε τα μονοπάτια, που περπάταγα* [ακολουθούν άλλοι τρεις στίχοι που αρχίζουν με το *κλαίνε*] η επανάληψη στην αρχή κάθε στίχου του *κλαίνε*, όπως και στην αρχή των δύο ημιστιχίων του *α'* στίχου, συνιστά 'επιαναφορά' (που προσδίδει ενότητα και έμφαση στο θέμα / *topic*, εδώ του "κλάματος"), αλλά η επανάληψη του *κλαίνε* στην αρχή και το τέλος του *α'* ημιστιχίου του *α'* στίχου συνιστά ασυνεχή επαναδίπλωση (επίταση της απόφασης / βεβαίωσης του *κλαίνε* -αν κανείς συνυπολογίσει τη σημασιολογική σχέση 'μέρους - όλου' ανάμεσα στο *κλαριά* και το *δέντρα*, καθώς και τη μορφηματική / ετυμολογική σχέση ανάμεσα στο *λημέρια* και το *λημέριαζα*, αφενός, και το *μονοπάτια* και το *περπάταγα*, αφετέρου, μπορεί να μιλήσει για συνδυαστική χρήση και του σχήματος της 'ταυτολογικής διπλότητας' - βλ. Νάκα 1998).

Σχήμα επανάληψης, το αντίστροφο της επιαναφοράς (προσωπικά, αποφεύγουμε εδώ τον παραδεδομένο όρο 'αντιστροφή', επειδή τον συσχετίζουμε με ορισμένο είδος λεξικής αντίθεσης -κατευθυνσιακής αντίθεσης, αντιστροφής ρόλων κ.τ.ό.- βλ. Νάκα 1993, § 2.4.) είναι και η λεγόμενη 'επιφορά' (ή 'επιστροφή': Τζάρτζανος, § 301. Η', Παπανικολάου, σσ. 93-4). Ο όρος 'επάνοδος' χρησιμοποιείται από άλλους ως το όνομα του σχήματος κατά το οποίο η λέξη ή η φράση που επαναλαμβάνεται σε αλληπαλά εκφωνήματα δεν βρίσκεται στην αρχική ή την τελική θέση αλλά σε οποιαδήποτε άλλη (μεσαία κτλ. - δεσ τώρα Νάκα 2000).

Τέλος, ως προς τη διαφορά της επαναδίπλωσης από την επιαναφορά, αφενός, και την επαναστροφή, αφετέρου, τουλάχιστον όπως τα αντιλαμβάνόμαστε προσωπικά, ας διευκρινιστούν και τα εξής:

<39> (i) α. Της Κορίνθου ιδού και οι κάμποι:

δεν λάμπ' ήλιος μοναχά

εις τους πλάτανους, δεν λάμπει

εις τ' αμπέλια, εις τα νερά

(Σολωμός, *Ποιήματα και Ηεζά*, επιμ. Στυλ. Αλεξίου, σ. 105)

β. *Να οι θάλασσες, να τα βουνά, να οι ποταμοί, να οι γνώμες!*

Νιός κόσμος. Μέγα τ' άλλασμα στην τέχνη των αρμάτων.

(Παλαμάς, *Άπαντα*, τόμ. 5, σ. 138)

ΘΑΝΑΣΗΣ ΝΑΚΑΣ

γ. [Στην εφ. *Το Ηοντίκι*, 29.9.94, σ. 31, διαφημίζεται το βιβλίο «Παγκόσμιο Κέπελλο (1930-1994), στο οποίο περιέχονται:]

Όλα τα αποτελέσματα

Όλα τα γκολ και οι σκόρερ

(ii) α. Και με του «Ως πότε, παλληκάρια;» *μίλα*,

μίλα ξανά τις αστραπές

(Παλαμάς, ό.π., σ. 297).

β. Φλογέρα εγώ προφητική [] υμνολογώντας

μεσ' στον καπνό του λιβανιού το κόνισμά σου. Ω! *δόξα*,

δόξα σ' εσέ, κενταύρισσα βασίλισσα, μητέρα

([απευθύνεται στη Θεοφανώ] ό.π., σ. 47).

γ. [Η ΜΟΥΣΑ:] *Μείνε*, Ποιητή, στην Πολιτεία, *μείνε!*

(ό.π., σ. 296).

δ. *Κ' εγώ* ο Πορφυρογέννητος, τρανότερος απ' όλους

κ' εγώ στον Κάμπο διάλεξα το μοναστήρι τούτο

([ενν. ως τόπο ταφής] ό.π., σ. 30).

ε. Στης παναρμονικώτατης Αθήνας τον αέρα

όλα είναι σαν αγάλματα, βλαστάρια ενός Φειδία,

όλα, και τα καλά του νου, σαν τα καλά της πλάσης·

και μέσα σ' *όλα* ένας εσύ δεν είσαι για να μοιάσης

(ό.π., σ. 151).

(iii) α. *Μείνε* με 'μάς, *μείνε* [ενν. με 'μάς] *ίσαμε* αύριο!

(παραμύθι)

β. [] την Άσπρη Θάλασσα τη ρούφηξε

ονειροφάνταστη μαυρίλα,

και μέσα στη μαυρίλα *αστράγανε*,

αστράγανε, μετέωρα του ολέθρου,

αστράγανε οι πυρσοί οι αρματοκαύτες

(Παλαμάς, ό.π., σ. 326).

γ. **Τρέξατε** αδέρφια, **τρέξατε**

ψυχαί θερμαί, γενναίαι
 εις τον βωμόν τριγύρω
 της πατρίδος αστράπτοντα
τρέξατε πάντες

(Κάλβος, *Ωδοί*, εκδ. F. M. Pontani, σ. 155).

δ. **Χαίρετε** ω κόραι, **χαίρετε**

φωναί οπού τα δείπνα
 των Ολυμπίων πλουτίζετε
 με χορών ευφροσύνας
 κ' εύρυθμον μέλος

(δ.π., σ. 55).

ε. [] βρέφος ο Λόγος του Θεού. Στα μάτια της Παρθένος

όλος ο κόσμος, ουρανός καρδιάς και αγάπης, **όλος**,
 από τα κρίνα της *Εδέμ* ως τα τσιγγέλια του *άδη*

(Παλαμάς, δ.π., σ. 53).

Το *δεν λάμπει (ήλιος)* στο <39 ια> έχει, τις δύο φορές που επαναλαμβάνεται στην αρχή των επάλληλων φράσεων, ξεχωριστή εξωγλωσσική αναφορά (τοπικής σημασίας). Το ίδιο ισχύει και για το *να*, όπως και για το *όλα*, που επαναφέρονται στην αρχή επάλληλων/διαδοχικών φράσεων στα δύο επόμενα παραθέματα. Πρόκειται, δηλαδή, και στις τρεις περιπτώσεις (<39 ια-γ>) για σχήμα επαναφοράς. Όπως μας δείχνουν τα <39 ιια, γ>, η Μούσα και αυτός που μιλάει στο <39 ιια>, επαναδιπλώνουν επιτατικά την παράκλησή τους (μοναδική εξωγλωσσική αναφορά –πβ. *μείνε, μείνε, Ποιητή, στην Πολιτεία και μίλα, μίλα* ξανά με τις αστραπές του «[]»). Επιτατικά επαναδιπλωμένο, με αυτή τη σημασία, είναι και το ονοματικό κατηγορήμα του <39 ιιβ>, όπως και το υποκειμένο (ή ο κατηγορηματικός προσδιορισμός στη θέση του υποκειμένου) στα <39 ιι δ, ε>. Με βάση το εξωτερικό κριτήριο της θέσης ενός όρου, μια επιπόλαια προσέγγιση θα υποδείκνυε το σχήμα του κύκλου για το <39 ιι γ>, της επαναφοράς για τα <39 ιι δ, ε> και κάποιου είδους επαναστροφή για τα <39 ιια, β>, ενώ πρόκειται –με τη σειρά που παρατίθενται– για δύο περιπτώσεις συνεχούς και τρεις περιπτώσεις ασυνεχούς επαναδίπλωσης (το *όλος*, με το στίχο «και μέσα σ' όλα...») επανέρχεται μ' ένα σχήμα 'μεταβατικής επαναστροφής' –

βλ. Νάκα σε προετοιμασία). Έστω και αν στο μέσο μιας επαναδίπλωσης συμβαίνει να γίνεται η τομή ή η αλλαγή του στίχου, ή έστω και αν από τα επαναλαμβανόμενα/επαναδιπλούμενα στοιχεία συμβαίνει το ένα να καταλαμβάνει την αρχική ή την τελική (κτλ.) θέση μέσα στο στίχο, ο καθορισμός του σχήματος εξαρτάται και από άλλους παράγοντες.

Με βάση τη συνολική εφαρμογή των παραπάνω κριτηρίων, θα υποστηρίζαμε ότι σε όλα τα παραθέματα <39 iii> πρόκειται για το σχήμα της επαναστροφής (προσθετικής επαναδίπλωσης). Η επανάληψη του ρήματος στα τέσσερα πρώτα παραδείγματα γίνεται για να προστεθούν προσδιορισμοί (ήτοι, κατά την παραδοσιακή ορολογία, επιρρηματικοί στο ρήμα, κατηγορηματικοί, παραθετικοί, επιθετικοί κ.τ.ό. στο υποκείμενο, ενώ στο τελευταίο το όλος επαναλαμβάνεται για να στηρίζει συντακτικά την εξάρτηση του επεξηγηματικού από τα κρίνα της *Εδέμ ως τα τσιγγέλια του άδη* (ίσως στο <39 iiiβ> να πρόκειται, ακριβέστερα, για το συνδυασμό επιτατικής επαναδίπλωσης του *αστράφανε* και επαναστροφής -πβ. ... *αστράφανε, αστράφανε* οι πυρσοί οι αρματοκαύτες, *αστράφανε* [ως] μετέωρα του ολέθρου). Στους στίχους του Κάλβου θα έλεγε κανείς ότι η επαναστροφή του *τρέξατε* είναι διπλή (το εννοούμενο στις δύο πρώτες περιπτώσεις αλλά κοινό για όλες τοπικό συμπλήρωμα του *τρέξατε* δημιουργεί με την παρεμβολή του τη φαινομενική εντύπωση του κύκλου).

Μια σύντομη περιδιάβαση στις εγκυκλοπαίδειες και τα εγκυκλοπαιδικά λεξικά δείχνει, σε ό,τι αφορά τα λήμματα επανάληψη - επαναστροφή - (επ)αναδίπλωση, τα εξής: Στη *Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια «Πυρσός»: α)* η επανάληψη (το σχετικό άρθρο υπογράφεται από τον Ι. Φ. Δημάρατο) συσχετίζεται είτε με το κυκλικό σχήμα είτε με την εμφάνιση του ίδιου στοιχείου σε οποιαδήποτε άλλη θέση ως 'επάνοδο' -β) η επαναστροφή (το σχετικό άρθρο υπογράφει ο Γ. Π. Αναγνωστόπουλος) ορίζεται με τον τρόπο που την ορίζουμε και εμείς, και μάλιστα το ένα αρχαίο παράδειγμα και τα δύο νεοελληνικά (από το δημοτικό τραγούδι) συμφωνούν απολύτως με τον ορισμό και -γ) ως προς την αναδίπλωση (υπογράφεται από ανώνυμο συντάκτη) έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής: τα νεοελληνικά παραδείγματα που δίνονται είναι επιτατικές επαναδιπλώσεις (δύο της ρηματικής φράσης -η πρώτη συνεχής και η δεύτερη ασυνεχής-, μία της κλητικής προσφώνησης και μία του αντικειμένου). Τα αρχαία παραδείγματα, πάλι επιτατικής επαναδίπλωσης, της κλητικής προσφώνησης και του υποκειμένου, μας είναι ήδη γνωστά: *παρθενία, παρθενία...* (Σαπφώ, απόσπ. 109), *Θῆβαι δέ, Θῆβαι...* (Αισχίνης, κατά Κτησιφ., 133),

όπως και το «τοῦ δ' ἐγὼ ἀντίος...» (Υ 371), που όμως ο Κακρυδής και εμείς το θεωρούμε περίπτωση επαναστροφής. Το πιο ενδιαφέρον απ' όσα μας πληροφορεί το άρθρο αυτό είναι το ότι «έχομεν δε και 'διπλήν', ούτως ειπείν, 'αναδίπλωσιν', δηλαδή εν τινι φράσει δύο κατά σειράν σχήματα αναδίπλώσεως, ως εν Ευριπίδη (*Ιππόλυτος*, 830): *αἰᾶ αἰᾶ, μέλεα μέλεα τάδε πάθη*». Το αξιοπερίεργο είναι ότι ο ορισμός του σχήματος, με τον οποίο αρχίζει το άρθρο, δεν ανταποκρίνεται στα παραδείγματα (εκτός από ένα), διότι είναι ο ορισμός που ο Ερμογένης (κ.ά.) δίνουν στην επαναστροφή: «η αναδίπλωσις είναι το ρητορικόν σχήμα καθ' ο η επομένη περίοδος ή πρότασις άρχεται από της αυτής λέξεως ή φράσεως, εις την οποίαν τελευτά η προηγουμένη πρότασις». Ως συνώνυμοι δίνονται οι όροι 'επαναστροφή', 'επανάληψις', 'διπλασιασμός', 'παλιλλογία' –λατιν. *repetitio, iteratio, conduplicatio*. Για την 'παλιλλογία' δίνεται η ενδιαφέρουσα επεξήγηση ότι «διαφέρει της αναδίπλώσεως και κατά το ποσόν της επαναλήψεως αλλά και κατά τα αποτελέσματα, μάλλον φόρτον και ανίαν προξενούσα εις τον ακροατήν παρά έμφασιν και πάθος».

Το *Εγκυκλοπαιδικόν Λεξικόν του «Ελευθερουδάκη»* ως προς την επαναστροφή συμφωνεί με τον «*Πυρσό*» (χωρίς τα δύο νεοελληνικά παραθέματα), ενώ ως προς την αναδίπλωση (συνώνυμα της οποίας θεωρεί τα 'αναδιπλασιασμός' και 'επανάληψις / iteratio') δίνει τον πολύ γενικό ορισμό «επανάληψις της αυτής λέξεως προς έκφρασιν κυρίως πάθους (δεινότητος)», και παραδείγματα, το Δημοσθένειο «*μιαρόν, μιαρόν, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, το θηρίον*» και το Σοφοκλείο (*Ηλέκτρα*, 1163-4) «*ὡς μ' ἀπώλεσας ἀπώλεσας δῆτ' ὦ κασίγνητον κάρα*» (που πρέπει, μάλλον, να εκληφθεί ως επαναστροφή, λόγω της προσθήκης του *δῆτα*: βλ. 2.1.5, ή, καλύτερα, 2.5.)

Στο *Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό του «Ηλίου»* για την επαναστροφή δίνεται ξερός ορισμός, χωρίς παραδείγματα, ενώ για την αναδίπλωση, που χαρακτηρίζεται «σπουδαιότατον σχήμα επιτάσεως και αποθαυμασιώσεως», επαναλαμβάνονται το Αισχίνειο χωρίο για την «αναρπαγή» των Θηβών, και –από τα νεοελληνικά– του Βαλαωρίτη «*τ' άλογο, τ' άλογο, Ομέρ Βρωώνη!...*» και του Καρκαβίτσα «*γέλα, γέλα τώρα, να δεις πόσο θα κλάψεις ύστερα!*» (από τα αρχαία το πρώτο δίνεται ως παράδειγμα και από τον «*Πυρσό*» αλλά και το δεύτερο είναι πανομοιότυπο, ως επαναδίπλωση του ίδιου ρήματος).

Η *Εγκυκλοπαίδεια «Πάπυρος-Λαρούς-Μπριτάννικα»* στο λήμμα 'αναδίπλωση' (που το υπογράφει ο Γ. Γιατρομανωλάκης) δίνει περίληψη στη

δημοτική (μ' ένα παράδειγμα, κατ' ουσίαν, επαναστροφής που προστίθεται επιπλέον, γνωστό όμως από τον Τζάρτζανο) του σχετικού άρθρου του «Πυρσού». Στο ενσωματωμένο λεξικό (αλλά όχι και στο εγκυκλοπαιδικό τμήμα) με λακωνικό τρόπο ορίζεται και η 'επαναδίπλωση' (ανεξάρτητα από την 'αναδίπλωση') ως «ρητορικό σχήμα κατά το οποίο η ίδια λέξη μπαίνει και στην αρχή και στο τέλος μιας φράσης, αναστροφή». Παρομοίως, η επαναστροφή με την ένδειξη «αρχ.», που θα πει ότι η σημασία είναι μόνον αρχαία (!), ορίζεται ως «ρητορικό σχήμα κατά το οποίο το τέλος ενός τμήματος λόγου (προτάσεως, περιόδου κ.λπ.) γίνεται αρχή του επομένου, π.χ. “οὐ γὰρ δήπου Κτησιφῶντα μὲν δύναιτο διώκειν δὲ ἐμέ, ἐμὲ δέ...”, Δημοσθ.». Στο λήμμα επανάληψη δίνεται μια επιπλέον γλωσσολογική πραγμάτευση (που την υπογράφει ο Γ. Μπαμπινιώτης) του φαινομένου ως ευρύτερου κειμενικού μηχανισμού συνοχής και παραλληλισμού (γίνεται λόγος και για επιμέρους σχήματα, όπως η επαναφορά, η παρήχηση, η ομοιοκαταληξία, κ.ά.). Η επανάληψη ορίζεται, στο ίδιο ενσωματωμένο λεξικό και με τον ίδιο λακωνικό τρόπο, και ως «ρητορικό σχήμα, κατά το οποίο επαναλαμβάνεται η ίδια λέξη ή φράση για έμφαση». Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η συσχέτιση της έμφασης με την επίταση (βλ. σχετικό λήμμα), της οποίας (επίτασης) επιμέρους σχηματισμοί θεωρούνται η προσθήκη προθημάτων (π.χ. λαμπρός-υπέρλαμπρος) ή επιθημάτων (π.χ. ένδοξος-ενδοξότατος), ο «διπλασιασμός των λέξεων» (π.χ. άκρη-άκρη, γρήγορα-γρήγορα, σιγά-σιγά) κ.ά.

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

Τη διάκριση μεταξύ προσθετικής επαναδίπλωσης / επαναστροφής και (κυρίως) επαναδίπλωσης, όπως την επιχειρούμε σ' αυτή την εργασία, φαίνεται να μην την κάνουν, σε ό,τι αφορά την Αρχαία Ελληνική, ούτε οι Schwyzer & Debrunner (ό.π.). «Σε αντίθεση», γράφουν, «με την επανάληψη όμοιων λεξικών τμημάτων/καταλήξεων (πβ. ομοιοτέλευτον), όμοιων ρυθμών (πβ. γερμ. Klauseln) ή ήχων (πβ. παρήχηση), η επανάληψη του ίδιου ετυμολογικά λεξικού τεμαχίου έχει επιπλέον τη σημασιολογική αξία της επαύξησης της έκφρασης. Αυτή η ετυμολογική επανάληψη μπορεί να είναι ολική [total] ή μερική [partiell]: στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για την επανάληψη ίδιων λέξεων (με την ίδια μορφή

και σημασία), στη δεύτερη για την επανάληψη ίδιων λεξικών τεμαχίων με διαφορετικές καταλήξεις (ή προθήματα). Αυτή η επανάληψη σπάνια υπερβαίνει τον αριθμό δύο (2). [] a) Ολική επανάληψη (δίπλωση / *Doppelung*). Η ολική επανάληψη –κυρίως μόνον ως δίπλωση– είναι δυνατή με κάθε είδους λέξη αλλά και με κάθε μορφή/τύπο της κάθε λέξης. [Τα παραδείγματα που δίνονται –αρκετά από τα οποία επαναλαμβάνει ο Ανδριώτης, βλ. 3.1.5. – είναι από όλα τα είδη εμφατικής επαναδίπλωσης που είδαμε, με τη διαφορά ότι γίνεται ξεχωριστή μνεία μόνο για την κατανεμητική, ενώ όλα τα άλλα είδη συγχέονται]. b) Μερική επανάληψη (παρονομασία). Ο βυζαντινός αυτοκρατορικός τίτλος

B
B+B = βασιλεύς βασιλέων βασιλεύων βασιλευσι αναπαριστά, τόσο ως προς το πρώτο μέρος του, που καθαυτό συνιστά την ελληνιστική απόδοση αντίστοιχου ακαδικού-μηδοπερσικού τίτλου, όσο και ως προς το δεύτερο, που συνιστά προέκταση των βυζαντινών, τις δύο από τις βασικές μορφές της μερικής επανάληψης ή παρονομασίας με τη στενότερη έννοια. Στο παρονομαστικό σύνολο/σύνταγμα η κεφαλή είναι είτε ένα όνομα (ουσιαστικό ή επίθετο) είτε ένα ρήμα. Μόνον όμως για ένα μεμονωμένο φαινόμενο της παρονομασίας γίνεται συνήθως χρήση του όρου 'ετυμολογικό σχήμα / *figura etymologica*'. [Στην πρώτη υποκατηγορία, με κεφαλή-πυρήνα ένα όνομα, υπάγονται τα πόνοι πόνων –και με επίδραση της σημειτικής γλώσσας της Βίβλου, χωρίς ν' αποκλείεται ένα αρχικό ινδοευρωπαϊκό πρότυπο: βασιλεύς βασιλέων, ἄσμα ἄσμάτων –ἄρρητ' ἄρρητων, δίκη δικαία, πόνω πονηρέ, ἐκὼν ἀέκοντα, ἡδόμενος ἡδομένοις, αὐτὸς αὐτοῦ, ἄλλοθεν ἄλλος, μέγας μεγαλωστί, κ.ά.β. Στη δεύτερη υποκατηγορία, με εξάρτηση από ρήμα, υπάγονται τα: 1) νοσεῖ νόσον, ἀρχὴν ἄρχειν, φόρον φέρειν, πόλεμον πολεμίζειν, πόλεμος ἐπολεμήθη (αυτό είναι το στενά εννοούμενο 'ετυμολογικό σχήμα') κ.τ.β. –2) ἐκφύγω φεύγων, ὑπακούων ὑπήκουσα, προκαλεῖ προκαλούμενος, εὐλογῶν εὐλογήσω σε καὶ πληθύνων πληθυνῶ τὸ σπέρμα σου (Γεν., 22.17) κ.τ.β. –3) εἴωθον εἰωθοῦντο, κ.τ.β. –4) (A:) ἀπώλεσας; (B:) ἀλλ' οὐκ ἀπολώλεκα (Αριστοφάνης, *Νεφ.*)]».

Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις μερικής επανάληψης / παρονομασίας υπάρχει συντακτική εξάρτηση ανάμεσα στα επαναλαμβανόμενα στοιχεία ή / και επιπλέον μετακατηγοριοποίηση (δεν ανήκουν, δηλαδή, στην ίδια κατηγορία / μέρος του λόγου), ικανό κριτήριο, κατά την άποψή μας, να μιλάμε για άλλο σχήμα, πέρα από την (κυρίως) επαναδίπλωση, όπου τα επαναλαμβανόμενα στοιχεία είναι της ίδιας κατηγορίας (μέρους του λόγου) και

επαναλαμβάνονται αυτούσια (για την ακρίβεια, και στην κατά τους Schwyzer & Debrunner 'μερική ετυμολογική επανάληψη / παρονομασία' επαναλαμβάνονται ολόκληρες λέξεις αλλά με διαφορετικά γραμματικά επιθήματα, και όχι 'λεξικά τεμάχια / Wortstücke').

Όλες οι παραπάνω περιπτώσεις (μερικής) ετυμολογικής επανάληψης με τα ίδια σχεδόν παραδείγματα (και μερικά επιπλέον, του τύπου: τούς δὲ λόγους *μακροτέρους* οὐ παρὰ τὸ εἰωθὸς *μηκνοῦμεν*) υπάγονται από τους Kühner & Gerth (II, σ. 583 –πβ. και σ. 602) στο ευρύτερο φαινόμενο του πλεονασμού, επειδή συμβάλλουν σε ακριβέστερο προσδιορισμό ή σε επαύξηση της έννοιας («zur näheren Bestimmung oder zur Verstärkung eines Begriffes»). Κατά τον Τζάρτζανο (§ 295. Ε'), η 'παρονομασία / παρήχηση / ετυμολογικό σχήμα' «δημιουργείται» από την «ιδιόρρυθμη και ιδιαίτερη τοποθέτησι των λέξεων ή φράσεων στη σειρά του λόγου» και, συγκεκριμένα, «όταν παραθέτονται, η μια πλάι στην άλλη, λέξεις ομόηχες, συνήθως συγγενείς ετυμολογικώς» (εδώ όμως συγγέονται ομοηχίες που δεν οφείλονται στην επανάληψη της ίδιας ρίζας, π.χ. *Χάρε, χαρά... ή γέρος, γερός ή πόθοι, νόθοι κ.τ.ό.* που, κανονικά, δεν ανήκουν στο ετυμολογικό σχήμα / μερική ετυμολογική επανάληψη / παρονομασία).

Οι Schwyzer & Debrunner (II, σ. 704), που υιοθετούν μια πιο ψυχολογίζουσα ερμηνεία, πιστεύουν ότι η 'επαναδίπλωση' και η 'παρονομασία' μόνον εξωτερικά ρέπουν προς τον πλεονασμό, ενώ πρόκειται για εκφραστικά στοιχεία, λέξεις δηλαδή ή φράσεις, που αν και εξωτερικά απευθύνονται στο αφτί, ταυτόχρονα όμως παίζουν και κάποιον σημασιοσυντακτικό ρόλο. Αντίθετα, το ευρύτερο φαινόμενο του πλεονασμού (με τις επιμέρους εκφάνσεις του ως σχήματος εκ παραλλήλου –συνωνυμικού ή αντιθετικού παραλληλισμού [parallelismus antitheticus: πβ. για τον όρο Kühner & Gerth, σ. 586]–, ταυτολογίας, μέρους και όλου, αντιθετικού διωνύμου/διπόλου), όπως και τα γενικότερα φαινόμενα του ανακόλουθου και της παρένθεσης (όχι μόνο στο μέσον αλλά και στην αρχή και στο τέλος των εκφωνημάτων), και προκαλούνται από την επίδραση της ροής της σκέψης πάνω στη συντακτική δομή.

Είναι ζήτημα δικαιοσύνης και βιβλιογραφικής δεοντολογίας να υπομνήσουμε εδώ ότι στην πραγμάτευση αυτών των ζητημάτων είχε προηγηθεί και των Kühner & Gerth ο ημέτερος Ασωπίος (βλ. 3.1.2), ας είναι και με την επιλογή-παράθεση των συγκεκριμένων παραδειγμάτων.

3.1.5. 'Δίπλωση' συντακτική και συνθετική (Ανδριώτης, κ.ά.)

Την περίπτωση της προσθετικής επαναδίπλωσης / επαναστροφής, την οποία ονομάζει απλώς 'δίπλωση', εξετάζει σε μικρή αυτόνομη μελέτη του "Συμβολή στη μελέτη των στοιχείων του ελληνικού ύφους", 1976α [1946] ο Ανδριώτης. Ξεκινά την εργασία του με την εξής εισαγωγική παρατήρηση: «Στην ελληνική γλώσσα την αρχαία και, πολύ περισσότερο, τη νέα συνηθίζεται η 'δίπλωση', δηλαδή άμεση επανάληψη της λέξης εκείνης στην οποία πέφτει το σημασιολογικό βάρος της πρότασης συντροφεμένης από έναν προσδιορισμό που δίνει στη λέξη αυτή ακόμα πιο δυνατή έμφαση, π.χ. *ὦ Ζεῦ, πάτερ Ζεῦ! – μάννα μου, γλυκειά μου μάννα!* Η σχέση του προσδιορισμού με την επαναλαμβανόμενη λέξη είναι άλλοτε συντακτική, όπως στα παραπάνω παραδείγματα, συχνότερα όμως συνθετική, π.χ. *οἶμοι, πανοίμοι! – θάλασσα, πικροθάλασσα και πικροκυματούσα.* [] Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπου ο προσδιορισμός επιτάσσεται στη δεύτερη λέξη. Τέτοιοι προσδιορισμοί είναι συνηθέστερα θωπευτικοί, με τη μορφή διάφορων υποκοριστικών καταλήξεων. Στην αρχαία [] *Ευριπίδη, Ευριπίδιον, υπάκουσον* [] Στη νέα μας γλώσσα [] *μάννα μου, μαννούλλα μου* [] *καράβι, καραβάκι*».

Εξήγησα και πιο πάνω ότι θεωρώ μια τέτοια (προσθετική) επανάληψη / επαναδίπλωση ως ένα επιμέρους είδος επαναστροφής, μαζί με την οποία και θα πρέπει να συνεξετάζεται. Την επαναστροφή, όπως εμφανίζεται ιδίως στον έμμετρο λαϊκό λόγο, πραγματεύεται σε ειδική μελέτη του ο Κακριδής (1976) –προτίθεμαι όμως και ο ίδιος ν' ασχοληθώ σε μελλοντική εργασία. (Εκείνο που με παρακινεί ακόμη περισσότερο να το κάνω, είναι η διαπίστωση ότι ο Κακριδής μελέτησε ένα μόνον από τα πολλά είδη της επαναστροφής, την 'παρατακτική', εστιάζοντας την προσοχή του μόνον στο δημοτικό τραγούδι και παραβλέποντας άλλες μορφές / τύπους κειμένων του λαϊκού λόγου, όπως είναι, για παράδειγμα, το παραμύθι).

Ο Ανδριώτης επανήλθε λίγο αργότερα (1976β [1949]) σε άρθρο του με τον χαρακτηριστικό αυτή τη φορά τίτλο "Η δίπλωση στη γλώσσα μας", δηλώνοντας προκαταρκτικά ότι θα εξετάσει «άλλες δύο μορφές της»: 1) «κατά πρώτον εκείνη όπου για την εντονότερη έκφραση της έννοιας ενός ουσιαστικού ή επιθέτου επαναλαμβάνεται το ίδιο σε γενική πτώση [ή ισοδύναμά της –π.χ. *άδικα των αδίκων, κάτω στες άκρες των ακρών, 'που τους φτωχούς φτωχός είμαι, μέσ' στους ωραίους ωραίο, κ.ά.δ.*] και 2) «η επανάληψη του ρήματος σε διάφορους κλιτικούς τύπους δίνει στη γλώσσα

μας ένα μέσο για την έκφραση έντονης προτροπής, προς κάποια ενέργεια [π.χ. *βάστα με να σε βαστώ, πίνετε να πίνουμε, σηκώστε με να σηκωθώ, κ.τ.ό.*]».

Αλλά και στα 1956 σε άρθρο του αφιερωμένο στον P. Kretschmer (γραμμένο στα γερμανικά, βλ. Ανδριώτης 1976γ) κάνει λόγο για διπλωτική / επαναληπτική σύνθεση (με καθορισμένα μορφολογικά κριτήρια, όπως είναι η σταθερή θέση των συνθετικών, ο ένας λεξικός τόνος, κτλ.) που η λειτουργία της είναι στην Αρχαία Ελληνική κυρίως διαβαθμιστική-αυξητική (*Verstärkungskomposita*) π.χ. *αὔταυτος, πονωπόνηρος, φανλεπίφανλος, κομφεπίκομπος, κ.τ.ό.*, αλλά και *παιδόπαις* (ο γιος του γιου, εγγονός), *μητρομάτωρ, πατροπάτωρ, παππεπίπαπος, κ.τ.ό.* Αυτού του είδους η σύνθεση εμφανίζεται ενισχυμένη, με ποικίλες λειτουργίες και σημασίες, και στη Νέα Ελληνική (ιδίως σε ορισμένες διαλέκτους, π.χ. στην Ποντιακή, και σε ιδιώματα, π.χ. της Απειράνθου, στη Νάξο): *φουκαροφουκαράδες, γαϊδουρογαϊδαρος, κ.ά.ό.*, *παλαβονπάλαβους* (Λέσβος), *αμεριμνοαμέριμνος* (Κοραχός), *γιαλοπερίγιαλα τα, γυροπερίγυρα τα, απεσκέσ', αφκακαικά* (απ' έσω και έσω, από κάτω και κάτω: Πόντος), *καλαθοκάλαθα, τραπεζοτράπεζα* (πολλά καλάθια/τραπέζια: Απείρανθος). Δίπλα σ' αυτά τα διπλωτικά, ο Ανδριώτης προσθέτει και μερικά παρατακτικά σύνθετα: *αδερφοξάδερφα* (αδέρφια και ξαδέρφια), *φραγκοδίφραγκα*, ενίοτε και με αντίθετης σημασίας συνθετικά: *αηφοροκατήφορος, ανωγοκάτωγο, κ.ά.τ.*

Στα παραδείγματα του Ανδριώτη θα μπορούσαν, φυσικά, να προστεθούν πολλά ακόμη (θυμάμαι, πρόχειρα, το *ανευθυνο-υπεύθυνος*, ή το *φοραδοφοραδάρα* – διπλωτικό σύνθετο με επιπλέον μεγεθυντική κατάληξη – που επισήμανα τυχαία στο σενάριο της ελλην. ταινίας “Η δε γυνή να φοβήται τον άνδρα”). Το σημαντικό για μας είναι ότι αυτού του είδους τη διπλωτική σύνθεση, το πλησιέστερο ίσως ισοδύναμο της συντακτικής διαβαθμιστικής επαναδίπλωσης που είδαμε, ο Ανδριώτης συνειδητά και σαφώς τη διαχωρίζει από την κυρίως επαναδίπλωση, την οποία, ακολουθώντας και τους Schwyzer & Debrunner (II, σ. 699 κ.κ.), την ορίζει ως εξής: «Im älteren Griechisch steht gewöhnlich der oben erwähnten alt-indischen *Amredita* - Zusammensetzung die *Epanadiplosis*, d.h. lose Iterierung, die sogenannte *totale Iteration* (Doppelung) gegenüber, die bei jeder Wortart und Wortform möglich ist; z.B. *Ἄρες, Ἄρες βροτολογέ* (Ομηρος) / *Ζεῦ Ζεῦ / μυρία μυρία πεμπαστάν* (Αισχύλος) / *μίαν μίαν* (Σοφοκλής) / *κατὰ μῆνα καὶ καθ' ἡμέραν πλέον πλέον ἔ ἀργύριον ἀεὶ γίγνεται / εἶτα μᾶλλον μᾶλλον ἄξεις* (Αριστοφάνης) [] Auch das Lateinische fügt sich hier an mit *magis magis*

[] *quantus quantus* [] *ubi ubi* [] *quam quam* [] In beiden klassischen Sprachen treten solche Wiederholungen auch durch *und* verbunden auf, wie z.B. *ἔνθα καὶ ἔνθα, ὅδε καὶ ὅδε, τά καὶ τά* gegenüber den altindischen wirklichen Komposita *iha-iha* u.ä. Das Spätgriechische setzt die obige syntaktische Iterierung fort, im distributiven Sinne mit *συμπόσια συμπόσια, πρασιαὶ πρασιαί, δεσμάς δεσμάς, ἀνὰ δύο δύο* u.ä., im verstärkenden Sinne mit dem besonders bei Zauberformeln üblichen *σφόδρα σφόδρα, ἤδη ἤδη, ταχύ ταχύ*. Im Mittel- und Neugriechischen hat die syntaktische Iterierung sehr stark zugenommen.»

Τέλος στα 1957 (βλ. Ανδριώτης 1976δ), σε σύντομο άρθρο του με τον τίτλο “Συντακτικά” αναφέρεται και σε ένα ακόμη «συντακτικό σχήμα», όπως το ονομάζει, αλλά χωρίς την παραμικρή σύνδεση ή συσχέτιση με το φαινόμενο της ‘δίπλωσης’, μια «παράλληλη γλωσσική έκφραση, που αναπτύχθηκε ανεξάρτητα και στις τρεις γλώσσες [Ελληνική, Τουρκική, Βουλγαρική], και η οποία στηρίζεται στην κοινή ανθρώπινη αντίληψη ότι μια ασυμπλήρωτη ενέργεια, μια όχι ολοκληρωμένη κατάσταση “είναι και δεν είναι ενέργεια ή κατάσταση”. Γι’ αυτό σε πολλές γλώσσες σε τέτοιες περιπτώσεις, όταν ρωτά κανείς αν συμβαίνει το δείνα πράγμα ή αν έχει κάτι την δείνα ιδιότητα, του απαντούν: “και ναι και όχι”» [π.χ. α) *ένα μίλλι είναι δεν είναι / δυο τρία σελίνια την ημέρα κερδιζει δεν κερδιζει / το νερό πίνεται και δεν πίνεται*, κ.τ.ό. -β) *καμωμένες κι ακάμωτες ήταν οι δουλειές μου, όταν έφυγα / πλυμένα κι άπλυτα ήταν τα ρούχα, όταν με φώναξαν να πάω*, κ.τ.ό.].

Παναγιώτης Γάκης
Γιώργος Ορφανός
Άννα Ιορδανίδου

ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ:
ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΑΦΕΙΑΣ

1. Εισαγωγή

Τα ηλεκτρονικά κείμενα είναι ακολουθίες τυπογραφικών χαρακτήρων, όπου οι “ηλεκτρονικές” λέξεις υφίστανται μόνο ως (ορθο)γραφικοί τύποι (ακολουθίες γραμμάτων). Πρωταρχικό στάδιο κατά την υπολογιστική επεξεργασία ηλεκτρονικών κειμένων αποτελεί η απεικόνιση των ορθογραφικών τύπων σε μορφοσυντακτικές λέξεις (morphosyntactic words, βλ. Lyons 1977, Matthews 1991), δηλαδή σε ζεύγη της μορφής [λέξημα : μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά]. Οι μορφοσυντακτικές λέξεις κωδικοποιούν πλήρως τη μορφολογική προέλευση των λεξικών τύπων, καθώς και τα μορφοσυντακτικά τους χαρακτηριστικά, στοιχεία που είναι απαραίτητα σε κάθε περαιτέρω επεξεργασία. Για παράδειγμα, ο τύπος *αγάπης* αντιστοιχεί στη μορφοσυντακτική λέξη [*αγάπη* : Ουσιαστικό Θηλυκό Ενικό Γενική].

Μορφοσυντακτική ασάφεια είναι το φαινόμενο κατά το οποίο ένας ορθογραφικός τύπος αντιστοιχεί σε περισσότερες από μία μορφοσυντακτικές λέξεις. Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, ο τύπος *ματιών* έχει μορφοσυντακτική ασάφεια γιατί προέρχεται από διαφορετικά λεξήματα (< [*μάτι*], [*ματιά*]). Επιπλέον, ο τύπος *κόρη* παρουσιάζει μορφοσυντακτική ασάφεια επειδή είναι ασαφής ως προς την πτώση (ονομαστική ή αιτιατική ή κλιτική) μέσα στο ίδιο λέξημα [*κόρη*] και όχι επειδή έχει

πολυσημία (θυγατέρα || κορίτσι || κόρη ματιού). Η μορφοσυντακτική ασάφεια του τύπου κόρη αίρεται, για παράδειγμα, στη φράση η κόρη σου, ενώ συνεχίζει να έχει σημασιολογική ασάφεια.

Η διερεύνηση του περιεχομένου ενός ηλεκτρονικού λεξικού της νέας ελληνικής (βλ. παρακάτω) αποκάλυψε ένα εκτεταμένο πεδίο μορφοσυντακτικής ασάφειας, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί **προβλέψιμη**, όταν οι λεξικοί τύποι που την προκαλούν έχουν το ίδιο θέμα, ή **συμπτωματική** (μη προβλέψιμη), όταν οι λεξικοί τύποι που την προκαλούν έχουν διαφορετικά θέματα. Και στις δύο περιπτώσεις η άρση της ασάφειας είναι εφικτή μόνο με την εξέταση του γλωσσικού περιβάλλοντος (context) εμφάνισης των ασαφών λέξεων. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η συστηματική καταγραφή των περιπτώσεων μορφοσυντακτικής ασάφειας. Μια τέτοια καταγραφή θέτει τις προδιαγραφές για την ανάπτυξη ενός υπολογιστικού εργαλείου που θα αποδίδει τις ακριβείς μορφοσυντακτικές ιδιότητες στις λέξεις ενός ηλεκτρονικού κειμένου πριν τη διαδικασία της συντακτικής επεξεργασίας (parsing).

2. Αξιοποίηση ηλεκτρονικών λεξικολογικών πόρων

Βασικό στοιχείο των υπολογιστικών συστημάτων επεξεργασίας κειμένων είναι ένα πλήρες ηλεκτρονικό λεξικό. Το λεξικό αυτό πρέπει να περιέχει τους δόκιμους κλιτικούς τύπους όλων των λεξημάτων, αποδίδοντάς τους ταυτόχρονα και τον πλήρη μορφοσυντακτικό τους χαρακτηρισμό.

Η εξαγωγή των τύπων που παρουσιάζουν μορφοσυντακτική ασάφεια έγινε από το ηλεκτρονικό λεξικό της νεοελληνικής που αναπτύχθηκε από την Ερευνητική Ομάδα II του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών (Tsalidis and Orphanos 1995, Orphanos and Tsalidis 1999). Η πληρότητα του λεξικού (βλ. Πίνακα 1) βοήθησε στη συστηματική καταγραφή της μορφοσυντακτικής ασάφειας. Οι ασαφείς λέξεις προήλθαν μετά από ανάκληση όλων των λεξικών τύπων με κοινή ορθογραφική αναπαράσταση που επαναλαμβάνονται στο λεξικό. Οι κατηγορίες μορφοσυντακτικής ασάφειας οργανώθηκαν μετά από μελέτη των μορφοσυντακτικών χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν τους ασαφείς αυτούς τύπους, με κύριο χαρακτηριστικό κατηγοριοποίησης το μέρος του λόγου.

Μέρος του Λόγου	πλήθος Τύπων
Ουσιαστικά	153.929
Επίθετα	178.794
Ρήματα	414.044
Μετοχές	127.089
Επιρρήματα	5.949
Υπόλοιπα	669
Σύνολο Τύπων (σε όλα τα μέρη του λόγου)	880.474
Σύνολο μοναδικών Τύπων στο λεξικό	873.701
Ασαφείς Τύποι από διαφορετικά λεξήματα	8.543
Ασαφείς Τύποι στο ίδιο λέξημα	58.050
Σύνολο Ασαφών Τύπων	66.593

Πίνακας 1. Στοιχεία ηλεκτρονικού λεξικού του ΙΤΥ

Στον Πίνακα 1 φαίνεται το πλήθος των λεξικών τύπων για το κάθε μέρος του λόγου. Στη μέτρηση συμμετέχουν οι ορθογραφικά διαφορετικοί τύποι για το κάθε μέρος του λόγου, π.χ. το λεξικό έχει 153.929 διαφορετικούς ορθογραφικούς τύπους ουσιαστικών, πράγμα που σημαίνει ότι ένας τύπος που είναι και ουσιαστικό και ρήμα (π.χ. πράξεις < [πράξη], [πράττω]) έχει μετρηθεί και ως ουσιαστικό και ως ρήμα. Στο πλήθος των ασαφών τύπων από διαφορετικά λεξήματα (8.543) έχουν συμπεριληφθεί οι τύποι που ανήκουν ταυτόχρονα σε δύο ή τρία λεξήματα του λεξικού, χωρίς απαραίτητα να διαφοροποιούνται ως προς το μέρος του λόγου (π.χ. φακών < [φακός], [φακή], [φάκα]). Αξίζει επίσης να σημειώσουμε ότι υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό επανάληψης τύπων μέσα στην κλίση του ίδιου λεξήματος (58.050 τύποι συνολικά), οι οποίοι διαφέρουν ως προς τις μορφοσυντακτικές τους ιδιότητες. Για παράδειγμα, ο τύπος διεθνή στο λέξημα [διεθνής] υπάρχει δύο φορές:

διεθνή – γενική, αιτιατική, κλητική, αρσενικό, θηλυκό, ενικός
 διεθνή – ονομαστική, αιτιατική, κλητική, ουδέτερο, πληθυντικός
 και όχι μια φορά, γεγονός που θα οδηγούσε στο λανθασμένο χαρακτηρισμό:

διεθνή – ονομαστική, γενική, αιτιατική, κλητική, αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο, ενικός, πληθυντικός

Από τις μετρήσεις του Πίνακα 1 φαίνεται ότι οι ασαφείς τύποι ανέρχονται σε ποσοστό 7,62 % επί των μοναδικών τύπων του λεξικού.

Το πραγματικό ποσοστό ασαφών τύπων που χρησιμοποιούνται στο λόγο προκύπτει από τη μέτρησή τους σε σώμα κειμένων. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε ένα ηλεκτρονικό σώμα κειμένων 137.765 λέξεων οι 31.557 ήταν ασαφείς, δηλαδή σε ποσοστό 22,9%. Η αύξηση του ποσοστού οφείλεται στη συχνή εμφάνιση λειτουργικών λέξεων που είναι μορφοσυντακτικά ασαφείς, όπως οι λέξεις το (2,1 %), του (1,85 %), της (1,59 %), την (1,18 %), με (1,18 %) κτλ.

3. Μορφοσυντακτική ασάφεια και υπολογιστικά προβλήματα

Τα υπολογιστικά εργαλεία για την αυτόματη συντακτική ανάλυση κειμένων βασίζονται σε κανόνες φραστικής δομής (*phrase structure rules*, βλ. Chomsky 1965). Σε πρώτο επίπεδο, οι κανόνες φραστικής δομής περιγράφουν το σχηματισμό φράσεων από λέξεις. Ο συντακτικός ρόλος των φράσεων που παράγονται εξαρτάται από το συντακτικό ρόλο του κυριότερου από τις λέξεις-συστατικά, το οποίο καλείται *κεφαλή*. Το στοιχείο που προσδιορίζει το συντακτικό ρόλο μιας λέξης είναι το μέρος του λόγου, το οποίο αναφέρεται στη βιβλιογραφία και ως κύριο χαρακτηριστικό (*major feature*, βλ. Pollard and Sag 1987). Όταν το μέρος του λόγου μιας λέξης είναι ασαφές, ο υπολογιστής πρέπει να εξετάσει όλους τους πιθανούς συντακτικούς της ρόλους και, στην περίπτωση που ενεργοποιούνται περισσότεροι από έναν κανόνες, να παραγάγει όλες τις φραστικές δομές που αυτοί υπαγορεύουν, με την ελπίδα ότι μόνο μία ανάλυση τελικά θα επιτύχει. Αυτό όμως προϋποθέτει την επιτυχία στην αναγνώριση γειτονικών δομών, γεγονός που είναι αμφίβολο, αν θεωρήσουμε ότι και αυτές μπορεί να περιέχουν ασαφή συστατικά. Για παράδειγμα, η λέξη *απαντήσεις* ως ουσιαστικό μπορεί να παίζει το ρόλο κεφαλής σε μια ονοματική φράση, ενώ ως ρήμα μπορεί να παίζει το ρόλο κεφαλής σε μια ρηματική φράση. Είναι επιθυμητό η αποσαφήνιση του ρόλου της λέξης *απαντήσεις* να μη βασιστεί στους κανόνες σχηματισμού ονοματικών και ρηματικών φράσεων. Αυτό είναι εφικτό με την εξέταση του στενού περιβάλλοντος εμφάνισης της ασαφούς λέξης, το οποίο συνήθως περιορίζεται στην προηγούμενη ή επόμενη λέξη. Έτσι, αν πριν τη λέξη *απαντήσεις* υπάρχει ένα από τα *να, θα, δεν, μην*, τότε η λέξη είναι ρήμα, αλλιώς, με μεγάλη πιθανότητα, είναι ουσιαστικό. Επιμένοντας στο παράδειγμα, η λέξη *απαντήσεις* ως ουσιαστικό μπορεί να έχει τη λειτουργία υποκειμένου όταν είναι σε ονομαστική, ή τη λειτουργία αντι-

κειμένου όταν είναι σε αιτιατική. Και στις δύο όμως περιπτώσεις, αν ο υπολογιστής γνωρίζει ότι πρόκειται για ουσιαστικό, θα εμπλέξει κανόνες σχηματισμού ονοματικών φράσεων και μόνο. Επιπλέον, αν προηγείται άρθρο, τότε ένας κανόνας της μορφής ΟΦ → Άρθρο + Ουσιαστικό θα αποδώσει στη λέξη απαντήσεις την πτώση του άρθρου, αίροντας έτσι την ασάφεια ως προς την πτώση.

Το υπολογιστικό εργαλείο που είναι υπεύθυνο για την απόδοση των σαφών μορφοσυντακτικών χαρακτηριστικών (*part-of-speech tags*) στις λέξεις ενός ηλεκτρονικού κειμένου ονομάζεται μορφοσυντακτικός σχολιαστής (*part-of-speech tagger*, βλ. Brill 1992, Abney 1996, Orphanos and Tsalidis 1999). Βασική συνιστώσα του μορφοσυντακτικού σχολιαστή είναι ένα λεξικό το οποίο, δεδομένης μιας λέξης, μπορεί να της αποδώσει: (i) κανένα μορφοσυντακτικό χαρακτηρισμό, όταν δεν περιέχει τη λέξη, (ii) μονοσήμαντο μορφοσυντακτικό χαρακτηρισμό, όταν η λέξη δεν έχει ασάφεια, ή (iii) περισσότερους από έναν μορφοσυντακτικούς χαρακτηρισμούς, όταν υπάρχει ασάφεια. Ο μορφοσυντακτικός σχολιαστής πρέπει να ολοκληρώσει τη λειτουργικότητα του λεξικού στις περιπτώσεις (i) και (iii). Στην περίπτωση (i) προσπαθεί να “μαντέψει” τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά της λέξης (τουλάχιστον το μέρος του λόγου) εξετάζοντας την κατάληξή της και τα συμφραζόμενα. Στην περίπτωση (iii) προσπαθεί να απαλείψει τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά που δε συμβιβάζονται με τα συμφραζόμενα.

4. Μορφές μορφοσυντακτικής ασάφειας

Η μορφοσυντακτική ασάφεια είναι δυνατόν να διακριθεί σε:

Προβλέψιμη. Σε αυτή τη μορφή ασάφειας ταυτίζονται ορθογραφικά λέξεις με κοινή ετυμολογική προέλευση. Περιλαμβάνει δύο κατηγορίες:

- Στην πρώτη κατηγορία ανήκει η ασάφεια που παρατηρείται στους κλιτικούς τύπους του ίδιου λεξήματος. Ο τύπος *κρίνω*, για παράδειγμα, μπορεί να είναι οριστική ενεστώτα, υποτακτική ενεστώτα, οριστική εξακολουθητικού μέλλοντα, οριστική συνοπτικού μέλλοντα, καθώς και υποτακτική αορίστου. Σε αυτό το επίπεδο ασάφειας ανήκει και η ασάφεια που παρατηρείται μεταξύ της γενικής ενικού του αρσενικού και της γενικής ενικού του ουδετέρου, καθώς και της γενικής πληθυντικού αρσενικού, θηλυκού και ουδετέρου των αντωνυμιών, επιθέτων και μετοχών. Αν και επιβαρυντική για τον υπολογιστή, η ύπαρξη κοι-

νών τύπων στο ίδιο λέξημα θεωρείται εγγενές χαρακτηριστικό του κλιτικού μας συστήματος και δε σχολιάζεται στις επόμενες παραγράφους.

- Στη δεύτερη κατηγορία ανήκει η ασάφεια που παρατηρείται μεταξύ λεξικών τύπων διαφορετικών λεξημάτων με το ίδιο ή διαφορετικό μέρος του λόγου, π.χ. γλυπιών < [γλύπτης], [γλυπτός], πρόσθετε < [πρόσθετος], [προσθέτω].

Συμπτωματική. Σε αυτή τη μορφή ασάφειας ταυτίζονται ορθογραφικά λέξεις διαφορετικής ετυμολογικής προέλευσης. Για παράδειγμα, ο τύπος βάλτε μπορεί να είναι κλητική ενικού του ουσιαστικού [βάλτος] ή προστακτική αορίστου του ρήματος [βάζω]. Επίσης, υπάρχουν τύποι που είναι αδύνατον να αποδοθούν υπολογιστικά με τη σωστή συντακτική ιδιότητα λόγω απουσίας φωνητικής πληροφορίας, όπως ο τύπος ήπια, που μπορεί να είναι α' ενικό οριστικής αορίστου του ρήματος [πίνω] ή ονομαστική, αιτιατική και κλητική πληθυντικού ουδέτερου του επιθέτου [ήπιος] ή το επίρρημα [ήπια] (αν και η ασάφεια μεταξύ επιθέτου-επιρρηματος είναι προβλέψιμη).

5. Περιγραφή της προβλέψιμης μορφοσυντακτικής ασάφειας

5.1. Ουσιαστικό - ουσιαστικό

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν μορφολογικοί τύποι ουσιαστικών με κοινό θέμα:

- ⇒ Παροξύτονα ισοσύλλαβα αρσενικά σε -ας και παροξύτονα ισοσύλλαβα θηλυκά σε -α (κοινοί τύποι σε διάφορες πτώσεις):
κεφάλας, -α, -ες, -ών < [κεφάλας], [κεφάλα]
καράφλας, -α, -ες, -ών < [καράφλας], [καράφλα]
ηδονοβλεψίας, -α, -ες, -ών < [ηδονοβλεψίας], [ηδονοβλεψία]
- ⇒ Οξύτονα ισοσύλλαβα θηλυκά σε -ιά και παροξύτονα ή οξύτονα ισοσύλλαβα ουδέτερα σε -ι / -ί (κοινή γενική πληθυντικού):
γαϊδουριών < [γαϊδουριά], [γαϊδούρι]
ποδιών < [ποδιά], [πόδι]
ματιών < [ματιά], [μάτι]
σουβλιών < [σουβλιά], [σουβλί]
- ⇒ Οξύτονα ισοσύλλαβα αρσενικά ή θηλυκά σε -ός και οξύτονα ισοσύλλαβα θηλυκά σε -ή (κοινή γενική πληθυντικού):
αγωγών < [αγωγός], [αγωγή]

αρωγών < [αρωγός], [αρωγή]

αυλών < [αυλός], [αυλή]

επωδών < [επωδός], [επωδή]

νομών < [νομός], [νομή]

πομπών < [πομπός], [πομπή]

⇒ Οξύτονα ανισοσύλλαβα αρσενικά σε -άς και παροξύτονα ισοσύλλαβα θηλυκά σε -άδα (κοινοί τύποι πληθυντικού):

αμαξάδες, -ων < [αμαξάς], [αμαξάδα]

⇒ Οξύτονα ισοσύλλαβα αρσενικά σε -ός και παροξύτονα ισοσύλλαβα ουδέτερα σε -ι (κοινή γενική ενικού και πληθυντικού):

ανιψιού, -ών < [ανιψιός], [ανίψι]

⇒ Παροξύτονα ισοσύλλαβα ουδέτερα σε -ο και παροξύτονα ισοσύλλαβα θηλυκά σε -α (κοινοί τύποι σε διάφορες πτώσεις) :

πιατέλα < [πιατέλο], [πιατέλα]

συνήθεια < [συνήθειο], [συνήθεια]

⇒ Προπαροξύτονα ισοσύλλαβα αρσενικά ή θηλυκά σε -ος και ουδέτερα σε -ο (κοινοί τύποι σε διάφορες πτώσεις):

έξοδο, -ου, -ων < [έξοδος], [έξοδο]

ύπαιθρο, -ου, -ων < [ύπαιθρος], [ύπαιθρο]

ιστιοφόρο, -ου, -ων < [ιστιοφόρος], [ιστιοφόρο]

⇒ Παροξύτονα ισοσύλλαβα αρσενικά σε -ης και παροξύτονα ισοσύλλαβα θηλυκά σε -α (κοινοί τύποι πληθυντικού):

γρανίτες, -ών < [γρανίτης], [γρανίτα]

⇒ Παροξύτονα ισοσύλλαβα ουδέτερα σε -ος και παροξύτονα ισοσύλλαβα θηλυκά σε -η (κοινοί τύποι σε διάφορες πτώσεις):

πλάτη, -ών < [πλάτος], [πλάτη]

⇒ Οξύτονα ισοσύλλαβα ουδέτερα σε -ό και οξύτονα ισοσύλλαβα θηλυκά σε -ά (κοινοί τύποι σε διάφορες πτώσεις):

πλευρά, -ών < [πλευρό], [πλευρά]

⇒ Παροξύτονα ισοσύλλαβα αρσενικά σε -ης και οξύτονα ισοσύλλαβα ουδέτερα σε -ό (κοινή γενική πληθυντικού):

ποτών < [πότης], [ποτό]

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΑΦΕΙΑΣ

⇒ Οξύτονα ισοσύλλαβα αρσενικά σε *-ός* και ισοσύλλαβα παροξύτονα ή οξύτονα θηλυκά σε *-α* (κοινή γενική πληθυντικού):

εχθρών < [*εχθρός*], [*έχθρα*]

(εθνο)φρουρών < [(*εθνο*)*φρουρός*], [(*εθνο*)*φρουρά*]

⇒ Παροξύτονα ισοσύλλαβα αρσενικά σε *-ης* (λόγια γενική ενικού) και προπαροξύτονα ισοσύλλαβα αρσενικά σε *-ος*:

γυμνασιάρχου < [*γυμνασιάρχης*], [*γυμνασίαρχος*]

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν επίσης μορφολογικοί τύποι ουσιαστικών που διαφοροποιούνται ως προς τη θέση του τόνου:

⇒ Οξύτονα ισοσύλλαβα θηλυκά σε *-ή* και παροξύτονα ισοσύλλαβα θηλυκά σε *-η* (κοινή γενική πληθυντικού):

αποχών < [*απόχη*], [*αποχή*]

⇒ Παροξύτονα ισοσύλλαβα θηλυκά σε *-α* και οξύτονα ισοσύλλαβα θηλυκά σε *-ά* (κοινή γενική πληθυντικού):

δουλειών < [*δουλεία*], [*δουλειά*]

ευλογιών < [*ευλογία*], [*ευλογία*]

διακονιών < [*διακονία*], [*διακονία*]

5.2. Ουσιαστικό - ρήμα

⇒ Οι τρεις όμοιες πτώσεις του πληθυντικού ισοσύλλαβων προπαροξύτωνων θηλυκών σε *-η* μπορεί να συμπίπτουν με το β' ενικό οριστικής μέλλοντα και υποτακτικής αορίστου των ρημάτων σε *-ω*:

αμφισβητήσεις < [*αμφισβήτηση*], [*αμφισβητώ*]

πράξεις < [*πράξη*], [*πράττω*]

ανακαλύψεις < [*ανακάλυψη*], [*ανακαλύπτω*]

αναζητήσεις < [*αναζήτηση*], [*αναζητώ*]

⇒ Οι τρεις όμοιες πτώσεις του ενικού ισοσύλλαβων παροξύτωνων θηλυκών σε *-α* ταυτίζονται με το β' ενικό προστακτικής ενεστώτα των ρημάτων σε *-άω*:

δίψα < [*δίψα*], [*διψώ*]

κόλλα < [*κόλλα*], [*κολλώ*]

γέννα < [*γέννα*], [*γεννώ*]

γλίστρα < [*γλίστρα*], [*γλιστρώνω*]

⇒ Ορισμένα ισοσύλλαβα παροξύτονα αρσενικά ή θηλυκά σε -ος έχουν κοινό τον τύπο της κλητικής με τον τύπο του β' ενικού προστακτικής ενεστώτα ή αορίστου:

μέθυσε < [μέθυσος], [μεθάω]
έλεγχε < [έλεγχος], [ελέγχω]
παράγραφε < [παράγραφος], [παραγράφω]

⇒ Ασάφεια ουσιαστικού-ρήματος παρατηρείται επίσης στις εξής περιπτώσεις:

βρομούσα, -ες < [βρομούσα], [βρομώ]
πατούσα, -ες < [πατούσα], [πατώ]
πολυλογάς, -ά < [πολυλογάς], [πολυλογώ]
φορά, -άς < [φορά], [φορώ]

5.3. Ουσιαστικό - Μετοχή

Ο τύπος ορίζοντας είναι ονομαστική ενικού του ουσιαστικού [ορίζοντας] και μετοχή ενεστώτα (άκλιτος τύπος) του ρήματος [ορίζω].

5.4. Επίθετο - ουσιαστικό

⇒ Τα τριγενή και τρικατάληκτα σε -ός, -ή, -ό και τα ισοσύλλαβα οξύτονα αρσενικά σε -ης (κοινοί τύποι σε διάφορες πτώσεις):

αγοραστής, -ή, -ές, -ών < [αγοραστός], [αγοραστής]
καπνιστής, -ή, -ές, -ών < [καπνιστός], [καπνιστής]

⇒ Τα τριγενή και τρικατάληκτα σε -ός, -ή, -ό και τα ισοσύλλαβα παροξύτονα αρσενικά σε -ης (κοινή γενική πληθυντικού):

γνωστών < [γνωστός], [γνώστης]
γλυπτών < [γλυπτός], [γλύπτης]
δεκτών < [δεκτός], [δέκτης]
αποδεκτών < [αποδεκτός], [αποδέκτης]

⇒ Τα τριγενή και τρικατάληκτα σε -ής, -ιά, -ί και τα ισοσύλλαβα παροξύτονα ουδέτερα σε -ι (κοινή γενική ενικού και πληθυντικού):

χρυσαφίου, -ών < [χρυσαφής], [χρυσάφι]
ασημιού, -ών < [ασημής], [ασήμι]
κερασιού, -ών < [κερασής], [κεράσι]

⇒ Τα τριγενή και τρικατάληκτα σε -ος, -η, -ο και τα ισοσύλλαβα προ-

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΑΦΕΙΑΣ

παροξύτονα σε -ας (κοινή γενική πληθυντικού):

υπερηλίκων < [υπερήλικος], [υπερήλικας]

τριπόδων < [τρίποδος], [τρίποδας]

⇒ Ουσιαστικοποιημένα επίθετα (κοινοί τύποι σε διάφορες πτώσεις):

έγγραφο, -ου, -α, -ων < [έγγραφος], [έγγραφο]

δίωρο, -ου, -α, -ων < [δίωρος], [δίωρο]

λεξικό, -ού, -ά, -ών < [λεξικός], [λεξικό]

ταχεία, -ας, -ες, -ων < [ταχύς], [ταχεία]

περιοδικό, -ού, -ά, -ών < [περιοδικός], [περιοδικό]

⇒ Το τριγενές και τρικατάληκτο επίθετο [ψαρός] και το ουσιαστικό [ψαράς] (κοινοί τύποι σε διάφορες πτώσεις):

ψαρά < [ψαρός], [ψαράς]

⇒ Το τριγενές και τρικατάληκτο επίθετο [χρόνιος] και το ουσιαστικό [χρόνια] (ελλείπει φωνητικής πληροφορίας, κοινοί τύποι σε διάφορες πτώσεις):

χρόνια < [χρόνιος], [χρόνια]

5.5. Επίθετο - επίθετο

⇒ Οξύτονα τριγενή και δικατάληκτα σε -ής, -ές και αντίστοιχα οξύτονα τριγενή και τρικατάληκτα σε -ός, -ή, -ό (κοινοί τύποι σε διάφορες πτώσεις):

ακριβή, -ής, -ούς, -ές, -ών < [ακριβής], [ακριβός]

ψευδή, -ής, -ούς, -ές, -ών < [ψευδής], [ψευδός]

⇒ Παροξύτονα τριγενή και τρικατάληκτα σε -ης, -α, -ικο και αντίστοιχα προπαροξύτονα τριγενή και τρικατάληκτα σε -ικος, -η, -ο (κοινοί τύποι σε διάφορες πτώσεις):

βρομιάρικο, -ου, -α, -ων < [βρομιάρης], [βρομιάρικος]

λυσσάρικο, -ου, -α, -ων < [λυσσάρης], [λυσσάρικος]

ξεχασιάρικο, -ου, -α, -ων < [ξεχασιάρης], [ξεχασιάρικος]

⇒ Τα αρχαιόκλιτα επίθετα σε -ων, -ον και τα αντίστοιχα επίθετα σε -ας (κοινοί τύποι σε διάφορες πτώσεις):

ειδήμονα, -ες, -όνων < [ειδήμων], [ειδήμονας]

αλλόφρονα, -ες, -όνων < [αλλόφρων], [αλλόφρονας]

ευγνώμονα, -ες, -όνων < [ευγνώμων], [ευγνώμονας]

5.6. Επίθετο - επίρρημα

⇒ Το ουδέτερο των επιθέτων (ονομαστική, αιτιατική, κλητική πληθυντικού και στους τρεις βαθμούς) μπορεί να συμπίπτει με το αντίστοιχο επίρρημα σε -α:

απλά, -ούστερα, -ούστατα < [απλός], [απλά]
 βαθιά, -ύτερα, -ύτατα < [βαθύς], [βαθιά]

⇒ Ασάφεια επιθέτου-επιρρήματος παρατηρείται επίσης στους τύπους:

λίγο, λιγότερο, ελάχιστα < [λίγος], [λίγο]
 πολύ, περισσότερο < [πολύς], [πολύ]
 ευθύς < [ευθύς], [ευθύς]

5.7. Επίθετο - ρήμα

⇒ Τα τριγενή και δικατάληκτα σε -ής, -ές και το γ' ενικό οριστικής ενεστώτα των ρημάτων σε -ώ παρουσιάζουν κοινούς τύπους σε διάφορες πτώσεις και διάφορα πρόσωπα:

αδρανείς < [αδρανής], [αδρανώ]
 δυστυχείς < [δυστυχής], [δυστυχώ]

⇒ Τα τριγενή και τρικατάληκτα -ος, -η, -ο, και το β' πληθυντικό προστακτικής ή το γ' ενικό αναύξητου παρατατικού παρουσιάζουν κοινούς τύπους σε διάφορες πτώσεις και διάφορα πρόσωπα:

έκθετε < [έκθετος], [εκθέτω]
 ανάπλεκε < [ανάπλεκος], [αναπλέκω]
 ξέμπλεκε < [ξέμπλεκος], [ξεμπλέκω]
 πρόσθετε < [πρόσθετος], [προσθέτω]

5.8. Επίθετο - μετοχή

Το τριγενές και δικατάληκτο επίθετο [επιτυχής] παρουσιάζει κοινούς τύπους με την αρχαϊκόκλητη ενεργητική μετοχή επιτυχών (χρησιμοποιούμενη πλέον ως ουσιαστικό):

επιτυχών < [επιτυχής], [επιτυχών]

5.9. Μετοχή - επίρρημα

Ο πληθυντικός του ουδετέρου των μετοχών (ονομαστική, αιτιατική και κλητική) συμπίπτει με τον τύπο του αντίστοιχου επιρρήματος σε -α:

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΑΦΕΙΑΣ

ανεπτυγμένα < [ανεπτυγμένος], [ανεπτυγμένα]
βεβιασμένα < [βεβιασμένος], [βεβιασμένα]
επανειλημμένα < [επανειλημμένος], [επανειλημμένα]

5.10. Μετοχή - ρήμα

Σε ελάχιστες περιπτώσεις επιβίωσης λόγιων μετοχών με λειτουργία ουσιαστικού στη σύγχρονη ελληνική, παρουσιάζονται κοινοί τύποι με τα ρήματα από όπου προέρχονται:

⇒ Η ονομαστική ενικού αρσενικού της αρχαιόκλιτης παθητικής μετοχής αορίστου συμπίπτει με το β' ενικό οριστικής μέλλοντα και υποτακτικής αορίστου παθητικής φωνής:

ηττηθείς < [ηττηθείς], [ηττώμαι]
διαγραφείς < [διαγραφείς], [διαγράφω]

⇒ Ορισμένοι τύποι των αρχαιόκλιτων μετοχών ενεστώτα ρημάτων σε -ώ συμπίπτουν με το α' και β' ενικό παρατατικού των αντίστοιχων ρημάτων:

ισοβαθμούσα, -ες < [ισοβαθμών], [ισοβαθώ]
εξασκούσα, -ες < [εξασκών], [εξασκώ]

5.11. Ρήμα - ρήμα

⇒ Τα ρήματα [καταλαμβάνω] και [καταλαβαίνω] σχηματίζουν κοινό αόριστο (αναύξητοι τύποι) ενεργητικής φωνής.

⇒ Τα ρήματα [διώκω] και [διώχνω] σχηματίζουν κοινό μέλλοντα και αόριστο ενεργητικής και παθητικής φωνής.

5.12. Επίρρημα - ρήμα

Ο τύπος εντάξει είναι ταυτόχρονα επίρρημα και γ' ενικό οριστικής μέλλοντα ή υποτακτικής αορίστου του ρήματος [εντάσσω].

5.13. Αντωνυμία - αντωνυμία

Οι ασθενείς τύποι μου, σου, του, μας, σας και τους της προσωπικής αντωνυμίας είναι και ασθενείς τύποι της κτητικής αντωνυμίας.

5.14. Αντωνυμία - επίρρημα

Οι τύποι *κάμποσο*, *μόνο* και *τόσο* των αντωνυμιών [*κάμποσος*], [*μόνος*] και [*τόσος*] είναι και επιρρήματα.

5.15. Αντωνυμία - επίρρημα - σύνδεσμος

Ο τύπος όσο εκτός από αναφορική αντωνυμία είναι επιπλέον αναφορικό επίρρημα και χρονικός σύνδεσμος.

5.16. Αντωνυμία - αριθμητικό - άρθρο

Η αόριστη αντωνυμία [*ένας*] είναι και τακτικό αριθμητικό καθώς και αόριστο άρθρο.

5.17. Αντωνυμία - αριθμητικό - σύνδεσμος

Ο τύπος *μιας* εκτός από αόριστη αντωνυμία και αριθμητικό είναι και χρονικός σύνδεσμος.

5.18. Αντωνυμία - επίρρημα

Η γενική ενικού αρσενικού και ουδετέρου της οριστικής αντωνυμίας [*αυτός*] ταυτίζεται με τον προφορικό επιρρηματικό τύπο αυτού.

6. Περιγραφή της συμπλωματικής μορφοσυντακτικής ασάφειας

6.1. Ουσιαστικό - επίθετο

Κοινή γενική πληθυντικού σχηματίζουν το ουσιαστικό [*πισίνα*] και το επίθετο [*πισινός*].

6.2. Ουσιαστικό - ουσιαστικό

⇒ Τα ουσιαστικά [*όρος*, *το*] και [*όρος*, *ο*] σχηματίζουν τους κοινούς

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΑΦΕΙΑΣ

τύπους όρους, όρους.

⇒ Τα ουσιαστικά [τζάμι] και [τζαμί] σχηματίζουν τους κοινούς τύπους τζαμιού, τζαμιών.

6.3. Ουσιαστικό - ρήμα

Ασάφεια ουσιαστικού-ρήματος παρατηρείται στους τύπους:

πελεκάνε < [πελεκάνος], [πελεκώ]

βάλανε < [βάλανος], [βάζω]

πάταγε < [πάταγος], [πατώ]

βάλτε < [βάλτος], [βάζω]

έρανε < [έρανος], [ραίνω]

Νέρωνες < [Νέρωνας], [νερώνω]

6.4. Ρήμα - ρήμα

⇒ Ο τύπος ξέρανε είναι β' ενικό προστακτικής αορίστου ή γ' ενικό οριστικής αορίστου του ρήματος [ξεραίνω] και γ' πληθυντικό παρατατικού του ρήματος [ξέρω]

⇒ Ο τύπος (ξανα)δέστε είναι β' πληθυντικό προστακτικής αορίστου του ρήματος [(ξανα)βλέπω] και β' πληθυντικό προστακτικής αορίστου του ρήματος [(ξανα)δένω].

6.5. Ρήμα - επίθετο/επίρρημα

Ο τύπος ήπια είναι α' ενικό οριστικής αορίστου του ρήματος [πίνω] και ονομαστική, αιτιατική, κλητική ενικού για το θηλυκό ή ονομαστική, αιτιατική, κλητική πληθυντικού για το ουδέτερο του επιθέτου [ήπιος] (ελλείψει φωνητικής πληροφορίας). Επίσης, είναι και επίρρημα.

6.6. Επίρρημα - ρήμα

Ο προφορικός τύπος δω του επιρρήματος [εδώ] είναι και α' ενικό υποτακτικής αορίστου του ρήματος [βλέπω].

6.7. *Αντωνυμία - άρθρο*

Οι ασθενείς τύποι των προσωπικών αντωνυμιών τρίτου προσώπου του, της είναι και τύποι του οριστικού άρθρου.

6.8. *Αντωνυμία - ουσιαστικό*

- ⇒ Ο τύπος δικών της κτητικής αντωνυμίας [δικός] συμπίπτει με τη γενική πληθυντικού του ουσιαστικού [δίκη].
- ⇒ Ο ενικός του θηλυκού της ερωτηματικής αντωνυμίας [πόσος] συμπίπτει με τον ενικό του θηλυκού ουσιαστικού [πόση].
- ⇒ Ο αδύνατος τύπος σου της προσωπικής ή κτητικής αντωνυμίας είναι και άκλιτο ουσιαστικό (ξένη λέξη, το σου).

6.9. *Αντωνυμία - πρόθεση*

Οι ασθενείς τύποι με και σε της προσωπικής αντωνυμίας είναι και προθέσεις.

6.10. *Πρόθεση - σύνδεσμος - ουσιαστικό*

Ο τύπος παρά είναι πρόθεση, σύνδεσμος και γενική, αιτιατική, κλητική ενικού του ουσιαστικού [παράς].

7. *Συμπεράσματα - σχόλια*

Η παρούσα εργασία αποτυπώνει το πρόβλημα της μορφοσυντακτικής ασάφειας στη νέα ελληνική. Η προβλέψιμη ασάφεια φαίνεται ότι οφείλεται κυρίως στη σύμπτωση καταληκτικών μορφημάτων, που είναι αποτέλεσμα α) της επικράτησης αναλογικών σχηματισμών κατά τη διαχρονική εξέλιξη της μορφολογίας του ονομαστικού και του ρηματικού συστήματος (π.χ. η περίπτωση των θηλυκών ουσιαστικών σε -α και των αρσενικών σε -ας που προήλθαν από αρχαία συμφωνόληκτα, του τύπου μήτηρ-μητέρα, πατήρ-πατέρας) και β) ορισμένων τρόπων παραγωγικού σχηματισμού, όπως αυτός των επιρρημάτων σε -α, τα οποία

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΑΦΕΙΑΣ

δημιουργήθηκαν από την επιρρηματική χρήση ουδέτερων επιθέτων. Επίσης, υπεύθυνη για μορφοσυντακτική ασάφεια είναι η ουσιαστικοποίηση των επιθέτων, στα οποία αποδίδεται ειδικότερη σημασία, π.χ. το έγγραφο. Επιμέρους φαινόμενα οφείλονται σε ειδικότερους λόγους. Για παράδειγμα, η σύμπτωση τύπων ουσιαστικών με τύπους ρημάτων από τα οποία παράγονται οφείλεται στην αντικατάσταση του η της υποτακτικής από ει (οι αμφισβητήσεις, να αμφισβητήσεις). Όσον αφορά τη συμπτωματική ασάφεια, εξ ορισμού είναι μη ερμηνεύσιμη, αφού απλώς συμπίπτουν γραφημικά λέξεις χωρίς κοινό θέμα

Οι περιπτώσεις μορφοσυντακτικής ασάφειας κατηγοριοποιήθηκαν με κριτήριο το μέρος του λόγου. Η κατηγοριοποίηση αυτή μετασχηματίζει την ασάφεια ως προς τη μορφολογική προέλευση σε ασάφεια ως προς το μέρος του λόγου. Η αποσαφήνιση του μέρους του λόγου –άρα και της μορφολογικής προέλευσης– είναι εφικτή με εξέταση των μορφοσυντακτικών χαρακτηριστικών των συμφραζομένων σε ποσοστό ακρίβειας τουλάχιστον 94% (βλ. Orphanos and Christodoulakis 1999). Η αύξηση του εν λόγω ποσοστού δεν είναι εφικτή χωρίς τη χρήση σημασιολογικής πληροφορίας (Ορφανός κ.ά. 1999). Επίσης, είναι υποχρεωτική η προσφυγή στη σημασία στις περιπτώσεις όπου οι ασαφείς τύποι ανήκουν στο ίδιο μέρος του λόγου, π.χ. ματιών < [ματιά], [μάτι], ξέρανε < [ξέρω], [ξεραίνω].

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abney, S. (1996). «Part-of-Speech Tagging and Partial Parsing», in Church, K., Young, S. and Bloothoof, G., eds., *Corpus-Based Methods in Language and Speech*.
- Brill, E. (1992). «A Simple Rule-based, Part of Speech Tagger». *Proceedings of the 3rd Conference on Applied Natural Language Processing*, ACL, Trento, Italy.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Vol. 1 & 2: Cambridge University Press.
- Matthews, P. H. (1991). *Morphology*. (second edition): Cambridge University Press.
- Ορφανός, Γ., Γάκης, Π. και Ιορδανίδου, Α. (1999). «Μορφοσυντακτική ασάφεια της νέας ελληνικής: η περίπτωση επιθέτου-ουσιαστικού-επιρρημάτος». Προς έκδοση στα *Πρακτικά της 20^{ης} Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Θεσσαλονίκη*. <http://rea.cti.gr/georfan>
- Orphanos, G. and Christodoulakis, D. (1999). «Part-of-speech Disambiguation and Unknown Word Guessing with Decision Trees». *Proceedings of EACL '99*, Bergen,

- Norway. <http://rea.cti.gr/georfan>
- Orphanos, G. and Tsalidis, C. (1999). «Combining handcrafted and corpus-acquired Lexical Knowledge into a Morphosyntactic Tagger». *Proceedings of the 2nd Research Colloquium for Computational Linguistics in United Kingdom (CLUK '99)*, Essex, UK. <http://rea.cti.gr/georfan>
- Pollard, C. and Sag, A. (1987). *Information-Based Syntax and Semantics*. Vol. 1: CSLI Publications.
- Tsalidis, C. and Orphanos, G. (1995). «Word Description Languages», *Proceedings of the 1st Workshop in Natural Language Processing*, Athens, Greece. <http://rea.cti.gr/georfan>

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Μορφοσυντακτική ασάφεια (morphosyntactic ambiguity), υπολογιστική επεξεργασία γλώσσας (natural language processing), μορφοσυντακτικός σχολιαστής (part-of-speech tagger), ηλεκτρονικό λεξικό (lexicon).

Abstract

The exploration of a Modern Greek lexicon revealed an extended range of *morphosyntactic ambiguity*. Two word-forms are morphosyntactically ambiguous when they have identical graphic forms but constitute different lexemes and/or have different morphosyntactic properties. The morphosyntactic ambiguity pertaining Greek word-forms can be characterized *predictable*, when the ambiguous word-forms share the same stem, or *random* (unpredictable), when the ambiguous word-forms are derived from different stems.

It is crucial for a natural language processing system to resolve morphosyntactic ambiguity at a very early stage, or else further processing can be easily misled. This paper aims at the systematic recording of morphosyntactic ambiguity of Modern Greek which will in turn set the specifications for the development of a *part-of-speech tagger*; the system that is responsible for the assignment of exact morphosyntactic properties (*tags*) to words of electronic texts.

ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΤΑΧΤΙΚΑ ΣΥΝΘΕΤΑ ΕΠΙΘΕΤΑ ΣΕ -ΙΚΟΣ ΜΕ ΣΥΝΤΕΤΜΗΜΕΝΟ ΤΟ ΠΡΩΤΟ ΣΥΝΘΕΤΙΚΟ

Υπάρχουν αρκετά παραταχτικά σύνθετα επίθετα σε -ικός, που δηλώνουν τον ανήκοντα ή αναφερόμενο τόσο στο πρώτο όσο και στο δεύτερο συνθετικό, στα οποία αποκόπτεται το τελευταίο τμήμα του πρώτου συνθετικού. Ας λάβουμε μερικά παραδείγματα: *ελληροαγγλικός, ελληροαμερικανικός, ελληροβουλγαρικός, ελληρογαλλικός, ελληρογερμανικός, ελληρορωσικός, ελληροτουρκικός* κ.ά. Το πρώτο συνθετικό των επιθέτων αυτών δεν είναι το ουσιαστικό *Έλλην* ή *Έλληνας* αλλά το επίθετο *ελληνικός*. Είναι δυνατό μάλιστα ν' αντιστραφεί η θέση των συνθετικών μερών τους, χωρίς καμιά ιδιαίτερη σημασιολογική διαφορά: *αγγλοελληνικός, αμερικανοελληνικός, βουλγαροελληνικός, γαλλοελληνικός, γερμανοελληνικός, ρωσοελληνικός, τουρκοελληνικός* κ.ά. Το επίθετο *ελληρογαλλικός* μπορεί ν' απεικονιστεί ως εξής:

$$E[[\text{ελληνικ}]_{\Theta E}^{-o} - [\text{γαλλικ-}]_{\Theta E}^{-ός}]_E$$

(: όπου ΘE = θέμα επιθέτου, E = επίθετο, o = συνθετικό φωνήεν)

Από την παραπάνω δομή έπρεπε κανονικά να παραχθεί το επίθετο *ελληνικογαλλικός*. Επειδή, όμως, το μήκος του συνθέτου αυτού είναι αρκετά μεγάλο, αποκόπτεται το ληκτικό τμήμα *-ικ* του πρώτου συνθετικού, που επαναλαμβάνεται και στο δεύτερο συνθετικό. Έτσι, το *ελληνικογαλλικός* γίνεται *ελληρογαλλικός*. Η αποκοπή αυτή μπορεί ν' απεικονιστεί ως εξής:

	# [ελλην [-ικ]-ο - γαλλ [-ικ]-ός] #						
Δομή:	1	2	3	4	5	6	⇒
Αλλαγή:	1	∅	3	4	5	6	

Το κοινό, λοιπόν, τμήμα *-ικ* και στα δύο συνθετικά αποκόπτεται από το πρώτο συνθετικό, παραμένει όμως το συνθετικό φωνήεν *ο*, ανεξάρτητα του αν το δεύτερο συνθετικό αρχίζει από φωνήεν ή σύμφωνο.

Συνεπώς, στα παραταχτικά αυτά σύνθετα επίθετα σε -ικός αποκόπτεται το ληκτικό τμήμα *-ικ-* στο πρώτο συνθετικό, αφού το *-ικ-* αυτό επαναλαμβάνεται και στο δεύτερο συνθετικό. Η διαδικασία αυτή της αποκοπής του *-ικ-* μας θυμίζει, κατά κάποιο τρόπο, αποβολές όμοιων όρων στη σύνταξη των προτάσεων, αφού οι αποβαλλόμενοι όροι είναι εύκολο να αποκατασταθούν.

ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

Μετά τη σύντομη αυτή ανάλυση και εξέταση των παραταχτικών αυτών σύνθετων επιθέτων σε -ικός, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το ληρτικό τμήμα -ικ-, που υπάρχει και στα δύο συνθετικά μέρη, αποκόπτεται από το πρώτο συνθετικό για να μειωθεί ο αριθμός των συλλαβών του σύνθετου επιθέτου και να κατασταστεί αυτό λιγότερο δυσκολοπρόφερτο ή βαρύ.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΧΡ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ

BIBΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ

Οδηγός της Νεοελληνικής γλώσσας. Επιστημονική επιμέλεια Άννα Ιορδανίδου, Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη, 1999, σελ. 214.

Όταν ένα ιδίωμα επιλέγεται και καθιερώνεται ως επίσημη γλώσσα ενός έθνους, εισάγεται στο σχολείο, διδάσκεται, για να γίνει το κοινό όργανο επικοινωνίας μεταξύ των ομόγλωσσων. Για να διδαχτεί όμως αυτή η γλώσσα, πρέπει να κωδικοποιηθεί, ώστε να χρησιμοποιείται ομοιόμορφα απ' όλους, ιδιαίτερα στο γραπτό λόγο. Η σύμβαση αυτή στη γραπτή εικόνα των λέξεων είναι αναγκαία, ώστε να μην προκαλούνται συγχύσεις στη γραπτή επικοινωνία.

Αυτός είναι ο λόγος που εκδίδονται λεξικά, γραμματικές, συντακτικά, οδηγοί κλπ. Ένας τέτοιος «Οδηγός της Νεοελληνικής γλώσσας» εκδόθηκε πρόσφατα από τις εκδ. Πατάκη με την επιμέλεια της Άννας Ιορδανίδου, η οποία ορθά επισημαίνει ότι «η κωδικοποίηση στη χρήση της γλώσσας δεν μπορεί να στηρίζεται σε νεφελώδεις υποκειμενικές απόψεις και θεωρίες» –ούτε βέβαια σε επιλογές που γίνονται με αισθητικά κριτήρια– αλλά σε μια διεξοδική περιγραφή τόσο του γλωσσικού συστήματος όσο και της ποικιλίας και πολυπλοκότητας της γλωσσικής πρακτικής των ομιλητών-χρηστών (σελ. 6). Κι αυτή η προϋπόθεση τηρήθηκε από τους συγγραφείς του βιβλίου. Γι' αυτό και το βιβλιαράκι τους αποτελεί έναν πραγματικό οδηγό της ελληνικής γλώσσας, βοήθημα χρήσιμο για κάθε χρήστη της γλώσσας.

Το βιβλίο αποτελείται ουσιαστικά από δύο μεγάλες ενότητες. Στην πρώτη ενότητα (σελ. 5-150) δίνονται απαντήσεις σε προβλήματα του γραπτού λόγου σχετικά με τη γραφή με μια ή δύο λέξεις το συλλαβισμό, το μονοτονικό, το ενωτικό, τα σημεία στίξης, τις συντομογραφίες, το τελικό (ν), τα αρχικά κεφαλαία, την ορθογραφία και τη μεταγραφή των ξένων κύριων ονομάτων.

Οι λύσεις που δίνονται στηρίζονται –και ορθά– στις υποδείξεις της γραμματικής του Μ. Τριανταφυλλίδη. Κι ενώ οι κανόνες που δίνονται στο σύνολο σχεδόν των περιπτώσεων είναι σαφείς και δε δημιουργούν προβλήματα, οι κανόνες που διέπουν τη χρήση του κόμματος στις δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις (σελ. 51-55) δημιουργούν συγχύσεις. Θα 'ταν καλύτερο ν' ακολουθείται ο απλός κανόνας που προτείνεται στη Γραμματική του Τριανταφυλλίδη (εκδόσεις 1941). «Μπορούμε να χωρίζουμε από τις κύριες τις δευτερεύουσες (επιρρηματικές) προτάσεις – τις αιτιολογικές, τελικές (εκτός όταν εισάγονται με το να), αποτελεσματικές, υποθετικές, χρονικές ή που εισάγονται με το χωρίς να» (σελ. 57). Ο κανόνας του Οδηγού, να χωρίζεται ή όχι με κόμμα η δευτερεύουσα επιρρηματική από την κύ-

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ

ρια ανάλογα με τη νοηματική τους σχέση, μόνο σύγχυση μπορεί να προκαλέσει. Δεν είναι εύκολο ένας μαθητής να σκέφτεται τη νοηματική σχέση κύριας δευτερεύουσας, για να τις χωρίσει ή όχι με κόμμα.

Στη β' ενότητα «επιχειρούνται ο εντοπισμός των κυριότερων προβλημάτων που ανακύπτουν κατά τη σύνταξη και τη διόρθωση μιας βιβλιογραφίας και η παρουσίαση των πιο αποτελεσματικών λύσεων που έχει δώσει σ' αυτά η ελληνική και διεθνής εμπειρία» (σελ. 151). Πρόκειται για κάλυψη ενός πραγματικού κενού. Κι αν για το πρώτο μέρος έχουν γραφεί πολλά, για τη βιβλιογραφία υπάρχει κενό. Γι' αυτό και το μέρος αυτό του Οδηγού είναι όχι απλά χρήσιμο, αλλά αναγκαίο για όσους γράφουν άρθρα και βιβλία.

Κλείνοντας την παρουσίαση του βιβλίου δε χρειάζεται, θαρρώ, να τονίσω τη χρησιμότητα του **Οδηγού**.

ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΔΗΣ

Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ (1918-1999)

Έφυγε από κοντά μας στις αρχές του καλοκαιριού ένας σπουδαίος Δάσκαλός μας, ο Κ. Ν. Παπανικολάου. Αφοσιωμένος όσο λίγοι στον «καημό» της Παιδείας, πάλαψε σ' όλη του τη ζωή από το μετερίζι είτε του Δασκάλου είτε του επιστήμονα είτε του αγωνιστή δημοτικιστή, να γίνουν πράξη οράματα γενεών. Γι' αυτό και απολύθηκε από τη χούντα. Κι ήταν απ' τους πρώτους που αντιλήφθηκε, μόλις ήρθε η δημοκρατία, ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ένα «ανοιχτό βήμα», ένα περιοδικό, για να περνούν οι νέες ιδέες, ο αέρας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η *Νέα Παιδεία* κάλυψε αυτή την ανάγκη. Αλλά και μια άλλη έλλειψη πρώτος αυτός διαπίστωσε στις αρχές της δεκαετίας του '80. Ένα περιοδικό αφιερωμένο αποκλειστικά στη γλώσσα. Κι έτσι εκδόθηκε η *Γλώσσα*, η δεύτερη αγάπη του.

Από τις πολλές αρετές του θα ξεχωρίσω μία, την αγάπη του προς τους νέους επιστήμονες. Όταν έβλεπε κάποιον νέο να μπορεί να προσφέρει στο χώρο της παιδείας τον καλούσε κοντά του. Πίστευε στη νέα γενιά. Τύχη μεγάλη είχαμε όσοι στο διάβα μας τον συναντήσαμε. Τώρα θα μας λείψει και θα μας λείψει πολύ.

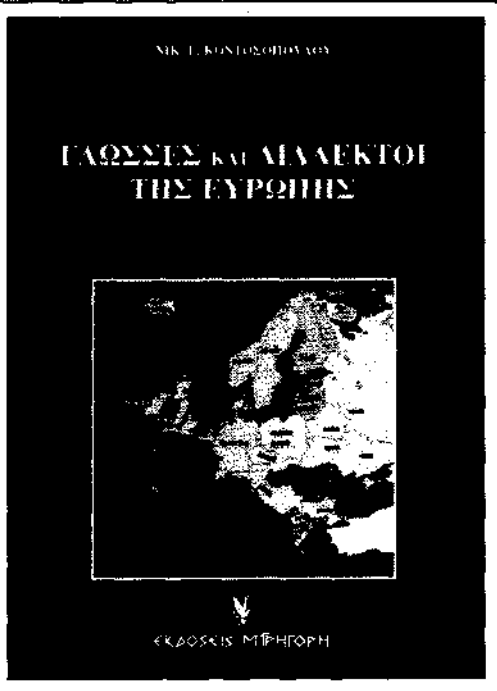
ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΣΛΗΣ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΜΤΡΗΓΟΡΗ

ΣΟΛΩΝΟΣ 102, 106 80 ΑΘΗΝΑ - ΤΗΛ.-ΦΑΞ: 3626646

Ο Νικόλαος Γ. Κοντοσπυλιός γεννήθηκε στην Αθήνα. Διδάκτωρ της Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, ειδικότητα στη Γαλλία στην ενόργανη φωνηολογική έρευνα και τη φωνοσυνομιλία. Σπούδασε και στη συνέχεια διδάχθηκε του ίδιου τμήματος στην ιστορική Γραμματική της νέας ελληνικής γλώσσας (Ακαδημία Αθηνών), μέλος πολλών ελληνικών και ξένων γλωσσολογικών εταιρειών με συμμετοχή σε πολλές διεθνή γλωσσολογικά συνέδρια και ερευνητικές γλωσσικές εργασίες σε διάφορες ευρωπαϊκές πόλεις. Συνεργάστηκε στη σύνταξη του Γλωσσικού Αθηνών της Ευρώπης που παρουσιάστηκε στη Νημερσία της Ολλανδίας. Έχει δημοσιεύσει πέντε γλωσσικά συγγράμματα και πάνω από 100 γλωσσικές μελέτες σε περιοδικά. Πρωτότυπα στο έθος του στην Ελλάδα είναι τα έργα του ελληνικής Άλφας της Καίτηρας.

Το παρόν δίτομο έργο του, καρπός δεκαετούς μελέτης και έρευνας, είναι μία επιστημονική και συγχρόνως εκλεκτικότερη παρουσίαση της ευρωπαϊκής πολυγλωσσίας, δια τη γραμμή επικεντρωμένη στον τρόπο την εποχή που επιχειρείται η κυριαρχία εντοπισμού, η οποία δε θα είναι χωρίς αντίκτυπο και στο γλωσσικό κοινό της ημερών μας. Στα κεφάλαια του έργου περιγράφονται οι γλώσσες της Ευρώπης, και οι τακτικές παραλλαγές τους (διαλέκτοι) από φωνητική, μορφολογική και λεξιλογική άποψη και εξετάζονται



τα λεξιλογικά επιθέματα από γλώσσα σε γλώσσα, όπως υπάρχουν (διατηρητέα ή όχι) διενεργεί στις σχέσεις των διαφόρων γλωσσών με την ελληνική. Δεν παραλείπεται η αναφορά στα συνδυασμένα διάλεκτοι (ελληνικά και σερβοκροατικά) τμήματα, π.χ. στην Αρκαδική και τη γαλλο-αρκτική. Πρακτικές φωνητικές πληροφορίες με τη μέση τηλέση και εφαρμογή της κωδικοποίησης ελλείπει απλοποιημένων τα κεφάλαια που αναφέρονται στις κυριότερες, αλλά και σε πολλές μικρές, ευρωπαϊκές γλώσσες.

για έγκυρη ενημέρωση
για κάθε καλό βιβλίο

ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ ΓΡΗΓΟΡΗ

ΣΟΛΩΝΟΣ 71, 106 79 ΑΘΗΝΑ ΤΗΛ. 3629684 FAX 3625476

685.99.49

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:

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

δρχ. 900