

# 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:

Αγγελική Ευθυμίου  
Αργύρης Αρχάκης  
Μάγδα Νικολαραϊζή

Ζωή Γαβριηλίδη  
Λαμπρινή Μαγαλιού  
Θανάσης Νάκας

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΕΝΑΤΟ **51**

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2000

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

Μήγαρις έχω άλλο στο νου μου  
πάρεξ ελευθερία και γλώσσα;

Δ. Σολωμός



ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΕΝΑΤΟ **51**

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2000

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.

Η *Γλώσσα* από φέτος θα εκδίδεται δύο φορές το χρόνο. Θα αυξηθούν όμως οι σελίδες κατά ένα τυπογραφικό (16 σελίδες) το τεύχος

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

Η μετά-μεταρρύθμιση .....	σελ. 5
Αγγελική Ευθυμίου, Τα ονόματα που δηλώνουν το δράστη ή το όργανο μιας ενέργειας στη γλώσσα των νηπίων: προς μια διδακτική προσέγγιση »	8
Αργύρης Αρχάκης, Ο προφορικός λόγος στα μαθητικά γραπτά .....	» 24
Μάγδα Νικολαραϊζή - Ζωή Γαβριηλίδου, Η Διγλωσσία για το κωφό παιδί: Ο ρόλος της πρώτης γλώσσας στην εκμάθηση της δεύτερης .....	» 45
Λαμπρινή Α. Μαγαλιού, Οι γλωσσικές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαλέκτους που χρησιμοποιούν οι μαθητές. Διδακτικές προτάσεις .....	» 58
Θανάσης Νάκας, Ζωή Γαβριηλίδου, Νεοελληνικά Αθησαύριστα .....	» 75
Βιβλιοκριτική .....	» 95

## Η ΜΕΤΑ-ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ

Στις 8/9 του σωτήριου έτους 2000 ο νέος Υπουργός Παιδείας κ. Π. Ευθυμίου παρουσίασε το νέο σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που ανατρέπει ουσιαστικά στοιχεία της μεταρρύθμισης Αρσένη και φυσικά αναπροσανατολίζει το Λύκειο. Πρόκειται για την τρίτη «μεταρρύθμιση» μέσα σε 4 χρόνια, μια παγκόσμια πρωτοτυπία, αφού στα 4 αυτά χρόνια η ίδια κυβέρνηση, του ΠΑΣΟΚ, με τον ίδιο πρωθυπουργό εξάγγειλε και επιχείρησε να εφαρμόσει δύο «εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις», μια το 1996 με Υπουργό το Γ. Παπανδρέου, μία το 1997 με Υπουργό το Γεράσιμο Αρσένη, και τώρα μια διορθωτική «μεταρρύθμιση» με Υπουργό τον Π. Ευθυμίου. Αυτό βέβαια δείχνει ότι ούτε το κόμμα ούτε η κυβέρνηση έχουν μια συγκεκριμένη επιστημονικά επεξεργασμένη εκπαιδευτική πολιτική, αλλά κάθε υπουργός έχει κάποιες ιδέες που θέλει να εφαρμόσει «δίνοντας το δικό του στίγμα και τη δική του κατεύθυνση στα σχετικά ζητήματα», συμφώνα με τη ρήση του Γερ. Αρσένη. Αυτό βέβαια δεν αποτελεί πρωτοτυπία του ΠΑΣΟΚ. Και στις κυβερνήσεις της Νέας Δημοκρατίας ο κάθε Υπουργός Παιδείας ήθελε να δώσει το δικό του στίγμα.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των εξαγγελιών του νέου υπουργού είναι ότι τήρησε την ελληνική παράδοση να εξαγγέρονται τα μέτρα στις αρχές του σχολικού έτους, για να... τρελαίνονται όλοι, μαθητές, Καθηγητές, Διευθυντές, γονείς, και να μην ξέρουν τι να κάνουν, ώστε στις εισαγωγικές τα παιδιά να βρεθούν έτοιμα.

Μια άλλη παράδοση που τηρήθηκε είναι να προτείνονται αλλαγές χωρίς προηγουμένως να έχει δημοσιευτεί καμιά επιστημονική αξιολόγηση του συστήματος. Εκτός αν ως αξιολόγηση εκλαμβάνονται οι διάφορες κραυγές σχετικών και άσχετων μαθητών, καθηγητών, γονιών, συνδικα-

λιστών παντός τύπου, δημοσιογράφων και εκείνης της ΟΛΜΕ, που μόλις φωνασκεί.

Για τη συγκεκριμένη πάντως μετα-μεταρρύθμιση θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι έγιναν οι ακόλουθες καινοτομίες.

1. Ο υποψήφιος έχει δικαίωμα να συμμετέχει όσες φορές θέλει στις Πανελλαδικές εξετάσεις της Γ' Λυκείου για βελτίωση της γραπτής βαθμολογίας.

2. Δεν υπάρχει καταχύρωση βαθμολογίας.

3. Μειώνονται σε 9 τα μαθήματα που εξετάζονται πανελλαδικά.

4. Διατηρείται η προφορική βαθμολογία στα 9 μαθήματα ως κριτήριο αξιολόγησης για την εισαγωγή στα ΑΕΙ-ΤΕΙ.

Το νέο σύστημα είναι ασφαλώς «λογικότερο». Θα μπορούσαμε γενικά να πούμε ότι αποτελεί έναν συνδυασμό του συστήματος των «δεσμών», που καταργήθηκε, της «μεταρρύθμισης» Γ. Παπανδρέου (1996) και της «μεταρρύθμισης» Γερ. Αρσένη (1997).

Ο διπλός χαρακτήρας των εξετάσεων Β' και Γ' Λυκείου παραμένει. Από τη μια δηλ. είναι απολυτήριες κι από την άλλη καθορίζουν την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο διπλός αυτός χαρακτήρας σε συνδυασμό με την αντίληψη ότι όλοι οι μαθητές «πρέπει» να πάρουν απολυτήριο είχε ως αποτέλεσμα:

α. Τη σημαντική βαθμολογική πριμοδότηση των μαθητών στην προφορική τους βαθμολογία από τους καθηγητές, καθώς μάλιστα είναι γνωστή η «ιδιαιτέρη» σχέση καθηγητών-μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Έτσι μαθητής που σε «κανονικές συνθήκες», πριν π.χ. από τη μεταρρύθμιση, θα έπαιρνε βαθμό 15, πέρυσι βαθμολογήθηκε στο Λύκειο με 19 ή 20.

β. Οι ερωτήσεις στις πανελλήνιες εξετάσεις του Ιουνίου δεν είχαν κανένα βαθμό κλιμακούμενης δυσκολίας, ώστε να διακριθούν οι πραγματικά άριστοι. Στην πραγματικότητα απευθύνονταν στο μέσο και αδύνατο μαθητή, που δεν «έπρεπε» να πάρει «απορριπτικό» βαθμό. Έτσι όμως αδικήθηκε ο άριστος.

Ο συνδυασμός των δύο στοιχείων έδωσε το πρωτόγνωρο για τα παγκόσμια χρονικά αποτελέσματα, την ξαφνική εντυπωσιακή αύξηση του αριθμού των αριστούχων στο βαθμό, που στο σύνολό τους αυτοί που εισάγονται στα ΑΕΙ-ΤΕΙ να εμφανίζονται ως αριστούχοι.

## ΓΛΩΣΣΑ

Ο παραπάνω κίνδυνος ελλοχεύει και στο νέο σύστημα, αν:

α. Οι ερωτήσεις στις εξετάσεις δεν έχουν κλιμακούμενο βαθμό δυσκολίας, ώστε να διακριθούν οι πραγματικά άξιοι.

β. «Οι ιδιαίτερες σχέσεις» καθηγητών-μαθητών δε γίνουν «πιο αντικειμενικές», ώστε ν' αποφευχθεί το φαινόμενο ο προφορικός βαθμός του συνόλου των μαθητών να κυμαίνεται από 18-20.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Αγγελική Ευθυμίου

Δρ. Γλωσσολογίας Παν/μίου Lille III SILEX

ΤΑ ΟΝΟΜΑΤΑ ΠΟΥ ΔΗΛΩΝΟΥΝ ΤΟ ΔΡΑΣΤΗ Ή ΤΟ  
ΟΡΓΑΝΟ ΜΙΑΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ:  
ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

*0. Πρόλογος*

Στην εργασία αυτή θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε θεωρητικά και εμπειρικά το ζήτημα της κατανόησης και παραγωγής των λέξεων που δηλώνουν το δράστη ή το όργανο μιας ενέργειας κατά τη νηπιακή ηλικία και θα προτείνουμε ένα μοντέλο διδασκαλίας των λέξεων αυτών στην Προσχολική Εκπαίδευση, που να λαμβάνει υπόψη τα αποτελέσματα που προέκυψαν από έρευνα που πραγματοποιήσαμε σε νηπιαγωγείο των Αθηνών<sup>1</sup>.

*1. Τα ονόματα που δηλώνουν το δράστη ή το όργανο μιας ενέργειας κατά τη νηπιακή ηλικία*

Όπως δείχνουν οι έρευνες της Clark (1993), τα ονόματα που δηλώνουν το δράστη ή το όργανο μιας ενέργειας εμφανίζονται αρκετά νωρίς στο λόγο των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι οι αναφορικές κατηγορίες του «προσώπου που ενεργεί» και του οργάνου αποκτώνται σε αρκετά πρώιμο στάδιο της παιδικής ηλικίας.

Στις διάφορες γλώσσες του κόσμου, οι κατηγορίες αυτές κατασκευάζονται με τη βοήθεια διάφορων μορφολογικών μέσων. Υπάρχουν επιθήματα που κατασκευάζουν συγχρόνως α) μεταρρηματικά ονόματα που δηλώνουν το δράστη και φέρουν το χαρακτηριστικό [+έμφυχο], και β) μετα-



ρηματικά ονόματα που δηλώνουν το όργανο/μέσο μιας ενέργειας και φέρουν το χαρακτηριστικό [-έμφυχο]. Χαρακτηριστικά παραδείγματα επιθυμάτων αυτού του τύπου είναι τα νεοελληνικά επιθήματα -τής/-της<sup>2</sup>, έας, το αγγλικό -er και το γαλλικό -eur στα μεταρηματικά ονόματα καλλιεργητής, στύφτης, αποστολέας, εκσκαφέας, breaker, pointer και valeur, compteur. Παράλληλα υπάρχουν και επιθήματα που εφαρμόζονται σε ρηματικές βάσεις για να κατασκευάσουν την κατηγορία του οργάνου ή του μέσου χωρίς να μπορούν να κατασκευάσουν συγχρόνως και την κατηγορία του προσώπου που ενεργεί. Επιθήματα του είδους αυτού είναι τα νεοελληνικά επιθήματα -τήρας/-τήρα/-τήρι/-τήριο και -τρο στα παραδείγματα ανεμιστήρας, αγιαστήρα, ποτιστήρι, σιδερωτήρι, σήμαντρο, σκέπαστρο<sup>3</sup>. Επίσης υπάρχουν επιθήματα που εφαρμόζονται σε ρηματικές βάσεις για να κατασκευάσουν ονόματα που δηλώνουν το δράστη, αλλά δεν συμμετέχουν στην κατασκευή ονομάτων που δηλώνουν το όργανο μιας ενέργειας. Παραδείγματα επιθυμάτων που εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή είναι τα νεοελληνικά επιθήματα -ιάς, -τορας στα ονόματα σκαφτιάς, εισπράκτορας<sup>4</sup>. Επίσης, υπάρχουν και επιθήματα που σχηματίζουν μετουσιαστικά ονόματα (ή επίθετα που μετατρέπονται στη συνέχεια σε ονόματα) που δηλώνουν γενικά «αυτόν που έχει μόνιμη/σταθερή σχέση με κάτι» και συνήθως χαρακτηρίζονται ως επαγγελματικά. Επιθήματα του τύπου αυτού είναι τα νεοελληνικά επιθήματα -άς<sup>5</sup>, -τζής<sup>6</sup>, -ιστής, -ικός, -ίστας, τα αγγλικά -ist, -ian και τα γαλλικά -iste, -ien στα παραδείγματα γαλατάς, φιλικατζής, αυτοκινητιστής, χημικός, πιανίστας, chemist, librarian, pianiste, informaticien. Τέλος η κατασκευής της αναφορικής κατηγορίας του δράστη ή του οργάνου μπορεί να γίνει και μέσω της μορφολογικής διαδικασίας της σύνθεσης<sup>7</sup> (π.χ. νεοελλ. κτηνοτρόφος, πατατομηχανή, αγγλ. milkamm, washing-machine).

Στη συνέχεια θα περιοριστούμε στην εξέταση των ονομάτων που σχηματίζονται με τη βοήθεια του επιθήματος -τής/-της<sup>8</sup>, που είναι ένα από τα πιο παραγωγικά επιθήματα που συμμετέχουν στην κατασκευή της αναφορικής κατηγορίας του δράστη και του οργάνου μιας ενέργειας.

## 2. Τα ονόματα σε -τής της ελληνικής

Στην παράγραφο αυτή θα εξετάσουμε ζητήματα που αφορούν στην ποιικιλία των αναφορικών κατηγοριών που δηλώνονται από τα ονόματα σε -τής. Επίσης θα εξετάσουμε το θέμα της ποιικιλίας των κατάλήξεων των ονομάτων αυτών.

## 2.1. Ποικιλία στη σημασία

Σύμφωνα με το ΑΚΝ (1998), τα ουσιαστικά σε *-τής* δηλώνουν:

- το πρόσωπο που ενεργεί: π.χ. παίζω→παίκτης, ρυθμίζω→ρυθμιστής, καταναλώνω→καταναλωτής, ψήνω→ψήστης,
- πρόσωπο με επάγγελμα ή ιδιότητα που σχετίζεται μ' αυτό που δηλώνει η βάση: π.χ. διακοσμώ→διακοσμητής, χτίζω→χτίστης, προπονώ→προπονητής,
- όργανο, εργαλείο, συσκευή ή αντικείμενο κατάλληλο για την εργασία που συνεπάγεται η βάση: π.χ. μετρώ→μετρητής, στύβω→στύφτης, τριβώ→τριφτής<sup>11</sup>.

Όσον αφορά στις δύο πρώτες αναφορικές κατηγορίες, τα παραδείγματα του ΑΚΝ δείχνουν πως δεν υπάρχει σαφής γλωσσικός διαχωρισμός ανάμεσα στην κατηγορία «του προσώπου που ενεργεί» και «του προσώπου που ασκεί κάποιο επάγγελμα». Τα ονόματα *ρυθμιστής* και *παίκτης*, *ψήστης*, που παρατίθενται στο ΑΚΝ ως παραδείγματα της πρώτης κατηγορίας, δεν δηλώνουν μόνο «το πρόσωπο που ενεργεί», αλλά και το «πρόσωπο που ασκεί κάποιο επάγγελμα» (πρβλ. *παίκτης του μπάσκετ*, *ρυθμιστής κανσθήρων*, *ψήστης σε ταβέρνα*)<sup>12</sup>. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι δύο πρώτες αναφορικές κατηγορίες, αυτή «του προσώπου που ενεργεί» και αυτή «του προσώπου που ασκεί επάγγελμα...» εντάσσονται σε μια ευρύτερη ενιαία σημασιολογική κατηγορία, αυτή του δράστη, και συγκεκριμένα «αυτού που έχει **ενεργητικό** ρόλο στην εκτέλεση μιας ενέργειας». Αν η εκτέλεση της ενέργειας που δηλώνεται από τη ρηματική βάση θεωρείται επάγγελμα, τότε το παράγωγο όνομα σε *-τής* δηλώνει πρόσωπο που ασκεί κάποιο επάγγελμα (π.χ. *χτίστης*, *ράφτης*). Εάν όμως η εκτέλεση της ενέργειας που δηλώνει η ρηματική βάση δεν κωδικοποιείται στη γλώσσα ως επάγγελμα, τότε το παράγωγο σε *-τής* δηλώνει απλά το δράστη μιας ενέργειας (π.χ. *καπνιστής*, *νικητής*). Με άλλα λόγια, η απόδοση του χαρακτηρισμού [+επαγγελματικό] στα ονόματα σε *-τής* είναι συνάρτηση των σημασιο-πραγματολογικών ιδιοτήτων της ρηματικής τους βάσης. Ωστόσο, και στις δύο αναφορικές κατηγορίες που αναφέραμε παραπάνω, δηλαδή σ' αυτή «του προσώπου που ενεργεί» και σ' αυτή «του προσώπου που ασκεί κάποιο επάγγελμα» η πρωταρχική προβλεπτή σημασία που προκύπτει από την εφαρμογή του επιθέματος *-τής* είναι η ίδια. Αξίζει να σημειωθεί ότι

τα ονόματα σε -τής που δηλώνουν «το πρόσωπο που ασκεί κάποιο επάγγελμα» ή με άλλα λόγια «το πρόσωπο που χαρακτηρίζεται από τη μόνιμη ικανότητά του να εκτελεί μια ενέργεια» παράγονται πάντα από ενεργητικά μεταβατικά ρήματα που δηλώνουν δραστηριότητα (και όχι κατάσταση ή επίτευξη): πρβλ. *διακοσμητής, διακοσμητής εσωτερικών χώρων, μεταφραστής, πωλητής, πωλητής ηλεκτρικών συσκευών*. Παρατηρούμε ωστόσο ότι τα ονόματα σε -τής που παράγονται από ρήματα που δηλώνουν δραστηριότητα έχουν δύο αναγνώσεις: όταν δεν παίρνουν συμπλήρωμα ή όταν παίρνουν ως συμπλήρωμα ΟΦ (σε γενική) με αόριστο άρθρο, τότε παραπέμπουν στο «πρόσωπο που χαρακτηρίζεται από τη μόνιμη ικανότητά του να εκτελεί επαναλαμβανόμενα μια ενέργεια». Όταν όμως παίρνουν ως συμπλήρωμα μια ΟΦ με οριστικό άρθρο, τότε δηλώνουν συνήθως τον εκτελεστή μιας συγκεκριμένης ενέργειας<sup>11</sup> (π.χ. *ο χτίστης του σπιτιού, ο μεταφραστής της Ιλιάδας*). Από την άλλη μεριά, τα ονόματα σε -τής που δηλώνουν απλά το πρόσωπο που ενεργεί ή, με άλλα λόγια, τον εκτελεστή μιας συγκεκριμένης ενέργειας (π.χ. *νικητής, απελευθερωτής, ιδρυτής*), παράγονται συνήθως από ρήματα που δηλώνουν τελείωση ή επίτευξη. Χαρακτηριστικό των ονομάτων αυτών είναι ότι συνοδεύονται σχεδόν πάντα από μια ΟΦ με οριστικό άρθρο: π.χ. *ο νικητής του Μαραθώνα, ο απελευθερωτής της πόλης, ο ιδρυτής της επιχείρησης*<sup>12</sup>.

Όσον αφορά την τρίτη αναφορική κατηγορία του ΛΚΝ (1998), παρατηρούμε ότι τα ονόματα που κατασκευάζονται με το επίθημα -τής δηλώνουν πάντοτε κάποιο όργανο, συνήθως μηχανήμα, που έχει ως προορισμό να συμμετέχει **ενεργά** στην πραγματοποίηση της ενέργειας. Φαίνεται δηλαδή ότι, ακόμα και στην περίπτωση αυτή, η πρωταρχική προβλεπτή σημασία των ονομάτων σε -τής είναι η ίδια, δηλαδή η σημασία «αυτού που χαρακτηρίζεται από τη μόνιμη ικανότητά του να εκτελεί επαναλαμβανόμενα μια ενέργεια». Η «ενεργητική» αξία των ονομάτων σε -τής που δηλώνουν όργανο φαίνεται και από το γεγονός ότι μπορούν να εμφανίζονται σε θέση υποκειμένου σε μια πρόταση:

1. Αυτός ο στέφτης στύβει τρία πορτοκάλια το λεπτό.
2. Ο τριφτης μας δεν τριφει πια ούτε ώριμες ντομάτες.
3. Μου απάντησε ο τηλεφωνητής, πράγμα που σημαίνει ότι η Μαρία είχε βγει έξω.

Άλλο χαρακτηριστικό των ονομάτων αυτών που φανερώνει την «ενεργητική» τους αξία είναι ότι παράγονται συνήθως από ρηματικές βάσεις που δηλώνουν άσκηση επίδρασης σε ένα αντικείμενο<sup>13</sup>: π.χ. *κόβω*→*κό-*

φτης, τριβω→τριφτης, στύβω→στύφτης, πλάθω→πλάστης. Επίσης, είναι χαρακτηριστικό ότι αρκετά από τα ονόματα αυτά δηλώνουν ηλεκτρονικές μηχανές που λειτουργούν αυτόματα έτσι ώστε να υποκαθιστούν τον άνθρωπο και να αναλαμβάνουν έτσι το ρόλο του δράστη, «αυτού που ενεργεί»: π.χ. μετωά→μετροητής, τηλεφωνώ→τηλεφωνητής, μετασχηματίζω→μετασχηματιστής, σαρώνω→σαρωτής, εξαερώνω→εξαερωτής (πρβλ. Ο τηλεφωνητής άρχισε να δουλεύει μόνος του, στα καλά καθούμενα vs. \*Το σκαλιστήρι άρχισε να δουλεύει μόνο του, στα καλά καθούμενα, \*Η απλώστρα άρχισε να δουλεύει μόνη της, στα καλά καθούμενα)<sup>14</sup>. Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε ότι υπάρχουν ονόματα που δηλώνουν ταυτόχρονα το πρόσωπο και το όργανο μιας ενέργειας, όπως για παράδειγμα τα ονόματα τριφτης, τηλεφωνητής, πωλητής<sup>15</sup>.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι όλα τα ονόματα σε -τής, τόσο αυτά που δηλώνουν πρόσωπο, όσο και αυτά που δηλώνουν όργανο/μέσο, έχουν την ίδια προβλεπτή σημασία «αυτού που χαρακτηρίζεται από τη μόνιμη ικανότητά του να εκτελεί επαναλαμβανόμενα μια ενέργεια». Ο χαρακτηρισμός της οντότητας που δηλώνεται από τα ονόματα αυτά ως προς το χαρακτηριστικό [+/-έμψυχο] είναι δευτερεύων παράγων που οφείλεται σε καθαρά πραγματολογικούς και κοινωνικο-πολιτιστικούς παράγοντες<sup>16</sup>. Οι παράγοντες αυτοί είναι που επιτρέπουν την κατασκευή πολυαναφορικών ονομάτων, όπως τηλεφωνητής και τριφτης, που δηλώνουν ταυτόχρονα και πρόσωπο και όργανο/μέσο, ενώ δεν επιτρέπουν την πολυαναφορά<sup>17</sup> άλλων ονομάτων όπως χορευτής, τραγουδιστής, στύφτης κ.α.

Θα κλείσουμε την υποπαράγραφο αυτή με μια παρατήρηση που αφορά στην παραγωγικότητα<sup>18</sup> του μορφολογικού κανόνα κατασκευής ονομάτων σε -τής. Όπως παρατηρήσαμε προηγουμένως, το επίθημα -τής φαίνεται να είναι το πιο παραγωγικό από τα νεοελληνικά επιθήματα που συμμετέχουν στην κατασκευή μεταρρηματικών ονομάτων που δηλώνουν το δράστη μιας ενέργειας. Η παραγωγικότητα του επιθήματος αυτού ίσως οφείλεται εν μέρει στο ότι είναι ουδέτερο ως προς το χαρακτηριστικό [+λόγιο], σε αντίθεση με τα επιθήματα -έας και -τορας που χαρακτηρίζονται ως [+λόγια] και το -ιάς που είναι [-λόγιο]. Το -τής είναι επίσης αρκετά παραγωγικό ως προς την κατασκευή ονομάτων που ανήκουν στην κατηγορία του οργάνου. Σε επόμενη παράγραφο θα επιχειρήσουμε να δούμε αν η παραγωγικότητα των ονομάτων σε -τής σχετίζεται κατά κάποιο τρόπο με την κατανόηση και την παραγωγή τους κατά τη νηπιακή ηλικία.

## 2.2. Ποικιλία στη μορφή

Το επίθημα *-τής* εφαρμόζεται στο αοριστικό θέμα ενεργητικής, ή παθητικής φωνής<sup>11</sup> των ρηματικών βάσεων με αποτέλεσμα πολλά παράγωγα να λήγουν σε *-στης*, *-φτης*, *-πιτης*, *-χτης*, *-κτης*, *-ιστής*, *-ητής*: π.χ. *χτίζω* (*έχτισα-χτίστηκα*)→*χτίστης*, *κλέβω* (*κλέφτηκα*)→*κλέφτης*, *σφάζω* (*σφάχτηκα*)→*σφάχτης*, *τραγουδώ* (*τραγουδία*)→*τραγουδιστής*, *εκφωνώ* (*εκφωνήθηκα*)→*εκφωνητής*. Ωστόσο, οι καταλήξεις *-στης*, *-φτης*, *-πιτης*, *-χτης*, *-κτης*, *-ιστής*, *-ητής* δεν μπορούν να θεωρηθούν ως αλλόμορφα του *-τής*, όπως υπονοούν ο Τριανταφυλλίδης (1941) και το ΛΚΝ (1998), για τον εξής λόγο. Τα τεμάχια *σ*, *φ*, *π*, *χ*, *κ*, *ισ* και *η* δεν αποτελούν μέρος του παραγωγικού επιθήματος *-τής/-της* αλλά του αοριστικού θέματος της ρηματικής βάσης (πρβλ. τα παραπάνω παραδείγματα).

Όταν το παράγωγο σε *-τής* είναι δισύλλαβο (δηλ. όταν το *-τής* εφαρμόζεται σε ρήματα με μονοσύλλαβο αοριστικό θέμα), το *-τής* παρουσιάζει γενικά<sup>20</sup> τον αλλόμορφο άτονο τύπο *-της*: *κλέβω* (*κλέφτηκα*)→*κλέφτης*, *τρίβω* (*τρίφτηκα*)→*τρίφτης*, *ράβω* (*ράφτηκα*)→*ράφτης*, *χτίζω* (*χτίστηκα*) *χτίστης*. Όταν το αοριστικό θέμα έχει περισσότερες συλλαβές (δηλ. όταν το παράγωγο έχει περισσότερες από δύο συλλαβές), τότε το *-τής* συνήθως<sup>21</sup> τονίζεται: π.χ. *βουτώ* (*βούτηξα-βουτήχθηκα*)→*βουτηχτής*, *προμηθεύω* (*προμήθευσα-προμηθεύτηκα*)→*προμηθευτής*, *νικώ* (*νίκησα-νικήθηκα*)→*νικητής*, *τραγουδώ* (*τραγουδία*)→*τραγουδιστής*, *υπνωτίζω* (*υπνώτισα*)→*υπνωτιστής*. Ας σημειωθεί ότι η επιθηματική μορφή *-τής* εμφανίζεται σε μεγαλύτερο αριθμό παραγώγων από ό,τι το άτονο *-της*<sup>22</sup>.

Ας εξετάσουμε στη συνέχεια με ποιο τρόπο σχετίζονται η ποικιλία στη σημασία και τη μορφή των ονομάτων σε *-τής*, αλλά και η μεγάλη παραγωγικότητά τους, με την κατανόηση και παραγωγή τους κατά τη νηπιακή ηλικία.

## 3. Η διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το Νοέμβριο του 1999 σε ένα Νηπιαγωγείο των Αθηνών. Έλαβαν μέρος 20 νήπια (ηλικίας 4 έως 5,5) τα οποία προέρχονταν από οικογένειες διαφόρων μορφωτικών και κοινωνικοοικονομικών επιπέδων.

Βασική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι τα νήπια έχουν αποκτήσει σε κά-

ποιο βαθμό τους μηχανισμούς κατασκευής των ονομάτων που δηλώνουν το δράστη ή το όργανο μιας ενέργειας και ιδιαίτερα το μηχανισμό που κατασκευάζει ονόματα σε -τής. Όσον αφορά το ρόλο της διδασκαλίας των ονομάτων του δράστη ή του οργάνου στο Νηπιαγωγείο, τέθηκε ως υπόθεση ότι η συστηματική διδασκαλία (με κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες) των παράγωγων και σύνθετων<sup>23</sup> λέξεων στο νηπιαγωγείο συμβάλλει στη διεύρυνση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των νηπίων (βλ. και Χατζησαββίδης, 1998, ΥΠΕΠΘ, 1995). Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν να ελέγξει εάν υπάρχουν κατηγορίες παραγώγων σε -τής που δηλώνουν το δράστη ή το όργανο μιας ενέργειας που αναλύονται ευκολότερα από τα νήπια και εάν η ποικιλία στη μορφή και στη σημασία των παραγώγων αυτών παίζει κάποιο ρόλο στην κατανόηση και στην παραγωγή τους. Ευρύτερος σκοπός ήταν η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας για τη δημιουργία μιας μεθόδου διδασκαλίας παραγώγων λέξεων που θα συμβάλει στη γλωσσική καλλιέργεια των νηπίων.

Η έρευνα περιελάμβανε τρεις φάσεις:

- Στην πρώτη φάση ελέγχθηκε κατά πόσο τα νήπια έχουν αναλύσει το επίθημα -τής και αν αποδίδουν σ' αυτό κάποιο σημασιολογικό περιεχόμενο. Ζητήσαμε από τα νήπια να μας δώσουν πιθανές ερμηνείες για ονόματα που παράγονται με το επίθημα -τής. Οι ερωτήσεις ήταν του τύπου: Έχω την εικόνα ενός μετρητή. Τι κάνει ένας μετρητής; Ορισμένες ερωτήσεις περιείχαν πιθανά αλλά μη μαρτυρημένα παράγωγα σε -τής στη σύγχρονη νεοελληνική, για να ελέγξουμε κατά πόσο τα νήπια μπορούν να αναλύσουν μια λέξη που τους είναι εντελώς άγνωστη.
- Στη δεύτερη φάση ελέγχθηκε κατά πόσο τα νήπια είναι σε θέση να παράγουν ονόματα σε -τής που δηλώνουν το δράστη ή το όργανο. Για να εκμαιεύσουμε ονόματα του τύπου αυτού, ζητήσαμε από τα νήπια να μας βοηθήσουν να βρούμε ονόματα για ανθρώπους και μηχανές που κάνουν διάφορες ενέργειες. Οι ερωτήσεις ήταν του τύπου: Έχω την εικόνα ενός ανθρώπου που χτίζει σπίτια. Πώς λέμε αυτόν που χτίζει σπίτια; Αυτός που χτίζει σπίτια είναι ένας ——. Οι περισσότερες ερωτήσεις περιείχαν διαφορετικά ρήματα από αυτά που χρησιμοποιήθηκαν στην πρώτη φάση<sup>24</sup>. Επίσης, ορισμένες ερωτήσεις περιείχαν ρήματα που δεν έχουν αντίστοιχο παράγωγο σε -τής στη σύγχρονη νεοελληνική, για να ελέγξουμε κατά πόσο τα νήπια είναι σε θέση να εφαρμόσουν το σχηματιστικό κανόνα.
- Στην τρίτη φάση εξετάστηκαν τα αποτελέσματα της συστηματικής διδασκαλίας των ονομάτων σε -τής.

#### 4. Η ερμηνεία των δεδομένων

Όσον αφορά στην ανάλυση των ονομάτων σε -τής, τα νήπια του δείγματος φάνηκαν να κατανοούν τη δομή των ονομάτων αυτών. Στις απαντήσεις τους αφαιρούσαν συστηματικά το παραγωγικό επίθημα -τής από το ρήμα της βάσης και προσέθεταν σ' αυτό την κλίση. Για παράδειγμα στην ερώτηση «Τι κάνει ένας ψήστης;», τα νήπια απάντησαν «Ψήνει», «Ψήνει λουκάνικα», στην ερώτηση «Τι κάνει ένας στόφτης», απάντησαν «Στύβει», «Στύβει πορτοκάλια», στην ερώτηση «Τι κάνει ένας κλέφτης», απάντησαν «Κλέβει», «Κλέβει λεφτά», «Κλέβει πράγματα», στην ερώτηση «Τι κάνει ένας αγοραστής» απάντησαν «Αγοράζει» και ούτω καθεξής.

Υπήρχαν περιπτώσεις όπου ορισμένα νήπια, αν και δεν γνώριζαν το όνομα σε -τής που περιελάμβανε η ερώτηση, προσπαθούσαν να απαντήσουν χρησιμοποιώντας το ρήμα που θεωρούσαν πως είναι η βάση του ονόματος αυτού. Για παράδειγμα στην ερώτηση «Τι κάνει ένας σκηνοθέτης», μερικά νήπια απάντησαν «Σκηνοθετίζει». Ωστόσο, ορισμένα νήπια που ήξεραν περίπου τι κάνει ένας σκηνοθέτης, αλλά δεν ήταν εξοικειωμένα με το ρήμα σκηνοθετώ, απάντησαν χρησιμοποιώντας ρήματα που τους ήταν περισσότερο οικεία. Για παράδειγμα, ορισμένα νήπια είπαν «Βγάζειταινίες», «Φωτογραφίζει».

Όσον αφορά τη διάκριση δράστη/όργανο, τα νήπια ανέλυσαν με τον ίδιο τρόπο τόσο τα ονόματα που δηλώνουν το δράστη όσο και τα ονόματα που δηλώνουν όργανο/μηχανή. Επίσης, κατά τη δεύτερη φάση της παραγωγής, τα νήπια χρησιμοποίησαν συστηματικά το επίθημα -τής για να κατασκευάσουν τόσο ονόματα που δηλώνουν το πρόσωπο που ενεργεί και ασκεί κάποιο επάγγελμα, όσο και ονόματα που δηλώνουν το όργανο/μέσο μιας ενέργειας<sup>21</sup>. Από αυτό συμπεραίνουμε ότι τα νήπια, όπως και οι ενήλικες, αναγνωρίζουν πως οι αναφορικές κατηγορίες του δράστη και του οργάνου που δηλώνονται από τα ονόματα σε -τής ανήκουν σε μια ευρύτερη σημασιολογική (ή εννοιολογική) κατηγορία.

Ωστόσο, πρέπει να σημειώσουμε ότι τα νήπια απαντούσαν πιο εύκολα στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης, από ό,τι στο στάδιο της παραγωγής. Ακόμα και τα μικρότερα νήπια που δεν παρήγαγαν (ή παρήγαγαν λανθασμένα) ορισμένους τύπους σε -τής, ήταν σε θέση να τους αναλύσουν σωστά. Δεν παρατηρήθηκε καμία περίπτωση νηπίου που να μπορεί να παραγάγει κάποιο όνομα σε -τής χωρίς να μπορεί παράλληλα να το αναλύ-

σει<sup>26</sup>, γεγονός που επιβεβαιώνει την υπόθεση της Clark (1993) ότι τα νήπια αποδεικνύουν συστηματικά ότι είναι σε θέση να αναλύσουν τους γλωσσικούς τύπους προτού επιχειρήσουν να περάσουν στην παραγωγή τους.

Παράλληλα ορισμένα νήπια χρησιμοποίησαν ελάχιστες φορές και τις επιθηματικές μορφές *-ιστής* και *-τρα*. Για παράδειγμα, στην ερώτηση «Πώς λέμε αυτόν που καπνίζει τσιγάρα;», δύο νήπια απάντησαν «Τσιγαριστής», ενώ όταν ρωτήσαμε «Πώς λέμε αυτόν που καπνίζει;» όλα σχεδόν τα νήπια απάντησαν «Καπνιστής». Επίσης, αφού τα νήπια είχαν ήδη αναλύσει και παραγάγει το όνομα ψήστης, όταν τους δείξαμε την εικόνα ενός ψήστη με μια ψηστιέρα και ζητήσαμε το όνομα της συσκευής, πολλά νήπια πρότειναν τη λέξη ψήστρα. Φαίνεται λοιπόν ότι τα νήπια έχουν ενσωματώσει σε μεγάλο βαθμό τον κανόνα κατασκευής λέξεων σε *-τής* σε σημασιολογικό επίπεδο. Ο μεγάλος βαθμός ενσωμάτωσης του κανόνα φαίνεται και από το εξής. Όταν ζητήσαμε από τα νήπια να παραγάγουν και να αναλύσουν τύπους που δεν χρησιμοποιούνται στη σύγχρονη φάση της ελληνικής, όπως *ποτιστής*, *χαλαστής*, *σφουγγαριστής* και *σκालιστής*, τα νήπια ανέλυσαν και παρήγαγαν τους τύπους αυτούς χωρίς πρόβλημα. Κατά τη φάση της παραγωγής κανένα νήπιο δεν χρησιμοποίησε τα επιθήματα *-έας*, *-ιάς* και *-τορας* στη θέση του *-τής*, πράγμα που δείχνει α) τον αρκετά μεγάλο βαθμό ενσωμάτωσης του κανόνα σχηματισμού ονομάτων σε *-τής* και β) ότι τα νήπια προτιμούν να χρησιμοποιούν τα επιθήματα που είναι πιο παραγωγικά στη γλώσσα των ενηλίκων (βλ. Clark, 1993:180). Ωστόσο, το αποτέλεσμα αυτό πρέπει να ελεγχθεί με άλλη έρευνα που να περιλαμβάνει και τύπους σε *-έας*, *-ιάς* και *-τορας*.

Σχετικά με τον τονισμό των ονομάτων σε *-τής*, τα περισσότερα νήπια παρήγαγαν τύπους τονισμένους στη λήγουσα, ακόμα και σε περιπτώσεις δυσύλλαβων ονομάτων. Παρόλο που στη φάση της ανάλυσης ανέλυαν χωρίς πρόβλημα τις λέξεις *ράφτης*, *ψήστης*, *στύφτης*, στη φάση της παραγωγής παρήγαγαν τους τύπους *\*ραφτής*, *\*ψηστής*, *\*στυφτής*. Όταν τα νήπια γνώριζαν ήδη τη λέξη σε *-τής*, όπως για παράδειγμα τις λέξεις *χτίστης*, *κλέφτης*, την τόνιζαν σωστά. Αντίθετα, υπήρχε υπεργενίκευση του τονισμένου *-τής* σε περιπτώσεις λέξεων που δεν ήταν τόσο οικείες στα νήπια. Η υπεργενίκευση του κανόνα του τονισμένου *-τής*, δικαιολογείται αν σκεφτούμε ότι τα ονόματα σε *-τής* που τονίζονται στη λήγουσα είναι αριθμητικά πολύ περισσότερα από τα ονόματα όπου το *-τής* είναι άτονο.

Όσον αφορά στην ποικιλία των καταλήξεων των ονομάτων σε *-τής* (βλ. παραπάνω, § 2), που σχετίζεται με το θέμα της ρηματικής βάσης των ονο-



μάτων αυτών, τα νήπια δεν είχαν γενικά πρόβλημα να σχηματίσουν παράγωγο με τη σωστή κατάληξη βασιζόμενα στο σωστό οριστικό θέμα. Για παράδειγμα, παρήγαγαν χωρίς πρόβλημα τύπους που λήγουν σε -τής (π.χ. χορευτής), αλλά και σε -ητής (π.χ. αθλητής, καλλιερρηγητής), -ιστής (π.χ. ποτιστής, τραγουδιστής, καθαριστής), -φτης (π.χ. κλέφτης, κόφτης) και -στής (π.χ. νοικιαστής, αγοραστής). Όταν όμως ο ρηματικός τύπος της ερώτησης τους ήταν εντελώς άγνωστος, όπως για παράδειγμα το ρήμα μεταφράζω, αρκετά νήπια παρήγαγαν τον τύπο \*μεταφρατής, ενώ άλλα νήπια δεν απάντησαν καθόλου.

Όσον αφορά στην παραγωγή του θηλυκού τύπου των ονομάτων σε -τής παρατηρήσαμε τα εξής: Όταν τα νήπια γνώριζαν τις παράγωγες λέξεις των ερωτήσεων, παρήγαγαν χωρίς δυσκολία τον τύπο του θηλυκού, όπου υπήρχε (π.χ. τραγουδίστρια, χορεύτρια). Όταν έπρεπε να βρουν τον θηλυκό τύπο ονομάτων με τα οποία δεν ήταν πολύ εξοικειωμένα, ορισμένα νήπια παρήγαγαν το σωστό και μαρτυρημένο τύπο (π.χ. αθλήτρια, δικαστίνα, καπνίστρια), ενώ άλλα νήπια παρήγαγαν πιθανούς αλλά αμάρτυρους τύπους (π.χ. αθλητίνα, δικάστρια) και σπανιότερα λανθασμένους τύπους (π.χ. \*καπνιστήρια).

Σχετικά με τη διδασκαλία των παραγώγων σε -τής, η επανάληψη ίδιας φύσης δραστηριοτήτων με διαφορετικές παράγωγες λέξεις, μετά την ολοκλήρωση της μεθόδου διδασκαλίας που εφαρμόστηκε (πρβλ. 5), έδειξε ότι αυξήθηκε η ικανότητα των νηπίων στην ανάλυση και την παραγωγή νέων λέξεων που δηλώνουν το δράστη ή το όργανο μιας ενέργειας.

Βέβαια, τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε και η ερμηνεία τους προέρχονται από έρευνα που διεξήχθη σε περιορισμένο αριθμό νηπίων και αφορούσε ένα μόνο επίθημα που εμφανίζεται στη δομή ονομάτων που δηλώνουν το πρόσωπο που ενεργεί ή το όργανο/μέσο μιας ενέργειας. Ενδεχομένως η διεύρυνση της έρευνας να μας επέτρεπε να προβούμε και σε άλλες χρήσιμες παρατηρήσεις (π.χ. σχετικά με την ερμηνεία των ονομάτων σε -τορας, -έας, -ιάς, -ιστής, -τήρι, κ.ά.). Μπορούμε ωστόσο να υποστηρίξουμε ότι η έρευνα αυτή παρέχει αρκετές ενδείξεις για το βαθμό απόκτησης του μορφολογικού μηχανισμού που κατασκευάζει ονόματα που δηλώνουν το δράστη ή το όργανο μιας ενέργειας και μπορεί να αποτελέσει βάση για περαιτέρω έρευνες σχετικά με την απόκτηση των μορφολογικών μηχανισμών από το παιδί.

### 5. Διδακτική προσέγγιση

Όσον αφορά στη διδασκαλία των ονομάτων που δηλώνουν το δράστη ή το όργανο/μέσο μιας ενέργειας στο Νηπιαγωγείο, προτείνουμε πως είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει τρία στάδια:

- ένα αρχικό στάδιο διερεύνησης, κατά το οποίο ο/η νηπιαγωγός ελέγχει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των νηπίων σχετικά με τα ονόματα του δράστη και του οργάνου
- ένα δεύτερο στάδιο, που θα αποτελέσει το στάδιο της καθαυτό διδασκαλίας
- ένα τρίτο στάδιο εμπέδωσης<sup>27</sup>.

Κατά το πρώτο στάδιο ο/η νηπιαγωγός προσφεύγει σε διερευνητικές δραστηριότητες (βλ. παραπάνω, § 3), προκειμένου να ελέγξει κατά πόσο τα νήπια αντιλαμβάνονται ότι οι λέξεις που δηλώνουν το δράστη ή το όργανο σε *-τής*, *-έας*, κλπ. έχουν κάποια δομή και σε ποιο βαθμό είναι ικανά να ερμηνεύσουν ονόματα σε *-τής*, *έας*, κλπ. που γνωρίζουν ή που ακούν για πρώτη φορά. Θεωρούμε πως το διερευνητικό αυτό στάδιο είναι απαραίτητο, εφόσον τα αποτελέσματά του θα επιτρέψουν στον/τη νηπιαγωγό να προγραμματίσει ανάλογα τη διδασκαλία του/της.

Το δεύτερο στάδιο έχει τους εξής στόχους:

- Να βοηθήσει τα νήπια να αντιληφθούν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των ονομάτων που δηλώνουν το δράστη ή το όργανο (δηλ. να εξοικειωθούν με τη δομή των μη απλών λέξεων, τη θέση του τόνου στα ονόματα σε *-τής*, τον αντίστοιχο θηλ. τύπο, όπου υπάρχει).
- Να οδηγήσει τα νήπια στη συνειδητοποίηση των διαφορετικών τύπων ονομάτων που δηλώνουν «αυτόν που ενεργεί» ή «αυτό με το οποίο κάνουμε κάτι», έτσι ώστε να εφαρμόζουν κάθε φορά διαφορετικούς μηχανισμούς σημασιολογικής αποκωδικοποίησης, ανάλογα με το αν η δομή του ονόματος επιτρέπει να δηλωθεί ταυτόχρονα το πρόσωπο και το όργανο μιας ενέργειας ή μόνο το ένα από τα δύο.
- Να βοηθήσει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των νηπίων και στην καλλιέργεια της σκέψης τους.
- Να βοηθήσει τα νήπια να προσεγγίσουν διαισθητικά τη σημασιολογική πλευρά των παράγωγων λέξεων.
- Να οδηγήσει τα νήπια στην παραγωγή προφορικού λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

## ΤΑ ΟΝΟΜΑΤΑ ΠΟΥ ΔΗΛΩΝΟΥΝ ΤΟ ΔΡΑΣΤΗ Η ΤΟ ΟΡΓΑΝΟ ΜΙΑΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ

- Να καλλιεργήσει στα νήπια μια ευρύτερη σημασιο-πραγματολογική ικανότητα, που να τους επιτρέπει να αποκωδικοποιούν και να δημιουργούν νέα ονόματα.

Στο τρίτο στάδιο της εμπέδωσης ο/η νηπιαγωγός ελέγχει σε ποιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι επιμέρους στόχοι της διδασκαλίας.

Οι στόχοι των σταδίων αυτών μπορούν να υλοποιηθούν με κατάλληλες δραστηριότητες. Ενδεικτικά αναφέρουμε δραστηριότητες με κάρτες και παζλ που αναπαριστούν ανθρώπους ή μηχανές που εκτελούν μια εργασία<sup>28</sup>, κουκλοθέατρο ή παιχνίδι ρόλων<sup>21</sup>, ζωγραφική, λαχνίσματα, κινητικά παιχνίδια, το «μαγικό κουτί»<sup>30</sup>, αφήγηση ιστοριών<sup>11</sup>, κ.ά.

## 6. Επίλογος

Στην εργασία αυτή ασχοληθήκαμε με τις λέξεις που δηλώνουν το δράστη ή το όργανο/μέσο μιας ενέργειας στη γλώσσα των νηπίων. Παρουσιάσαμε ορισμένους θεωρητικούς προβληματισμούς που αφορούν στη σημασία, τη μορφή και την παραγωγικότητα των ονομάτων σε -τής και επιχειρήσαμε να τους ελέγξουμε μέσα από τα δεδομένα που προέκυψαν από έρευνα που πραγματοποιήσαμε σε Νηπιαγωγείο. Διαπιστώσαμε:

- ότι τα νήπια αναλύουν με τον ίδιο τρόπο τα ονόματα σε -τής είτε αυτά δηλώνουν το δράστη είτε το όργανο/μηχανή μιας ενέργειας,
- ότι χρησιμοποιούν συστηματικά το επίθημα -τής, που είναι το πιο παραγωγικό από τα επιθήματα που κατασκευάζουν ονόματα που δηλώνουν το δράστη, για να κατασκευάσουν τόσο ονόματα που δηλώνουν το πρόσωπο που ενεργεί, όσο και ονόματα που δηλώνουν το όργανο/μέσο μια ενέργειας,
- ότι παράγουν τα ονόματα σε -τής από το αοριστικό θέμα της ρηματικής βάσης,
- ότι έχουν την τάση να υπεργενικεύουν τον κανόνα του τονισμένου -τής, που αφορά μεγαλύτερο αριθμό παραγώγων.
- ότι έχουν κατακτήσει σε αρκετά μεγάλο βαθμό το μηχανισμό κατασκευής του θηλυκού τύπου.

Τέλος, προτείναμε μια μέθοδο διδασκαλίας των ονομάτων αυτών σε τρία στάδια: α) ένα διερευνητικό στάδιο, β) το στάδιο της καθαυτού διδασκαλίας, και γ) ένα στάδιο εμπέδωσης.

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ευχαριστώ τις Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ζ. Γαβριηλίδου και Αικ. Σταυριανάκη για τις χρήσιμες παρατηρήσεις και υποδείξεις τους. Ευχαριστώ επίσης τη νηπιαγωγό Α. Μαυράκη για τη βοήθειά της κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.
2. Είναι πιθανό, όπως υποστηρίζει η Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (προφορική συνομιλία), τα ονόματα σε *-τής* να μην είναι μεταρρηματικά ουσιαστικά, αλλά μεταρρηματικά επίθετα που ουσιαστικοποιούνται με το μορφολογικό μηχανισμό της μετατροπής (conversion). Δεν θα προχωρήσουμε εδώ σε περαιτέρω επεξεργασία της υπόθεσης αυτής. Θα επισημάνουμε μόνο πως η υπόθεση αυτή φαίνεται να υποστηρίζεται από παραδείγματα του τύπου ο *απελευθερωτής ελληνικός στρατός*, η *ρικήτρια ομάδα*.
3. Ορισμένα από τα επίθηματά αυτά κατασκευάζουν επίσης ονόματα που δηλώνουν τον τόπο όπου λαμβάνει χώρα η ενέργεια του ρήματος: π.χ. *γυμναστήριο*, *εργαστήρι*.
4. Για μια συνολική μελέτη των μεταρρηματικών ουσιαστικών της νεοελληνικής, βλ. Σετάτος (1991).
5. Για το επίθημα *-άς* βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1997).
6. Για το επίθημα *-τζής* βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (υπό έκδοση).
7. Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα παραγωγική στην αγγλική γλώσσα (βλ. Clark, 1993).
8. Στο εξής *-τής*.
9. Παραθέτουμε εδώ παραδείγματα του ΑΚΝ.
10. Πρβλ. και τα ακόλουθα αποσπάσματα από τα λήμματα για τις λέξεις *παίκτης* και *ψήστης* στο ίδιο λεξικό: *παίκτης* (α. αυτός που συμμετέχει σε παιχνίδι... β. αθλητής σε ομαδικό άθλημα: *Οι παίκτες μιας ποδοσφαιρικής ομάδας ...*), *ψήστης*: (τεχνίτης εστιατορίου, ταβέρνας, κτλ. ειδικός για το ψήσιμο κρεάτων σε ψησταριά).
11. Για το θέμα των ορισμάτων που παίρνουν τα μεταρρηματικά ουσιαστικά βλ., μεταξύ άλλων, τις εργασίες των Levin & Rappaport (1998), Gavriilidou (1997) και Μαρκαντωνάτου (1992).
12. Σύμφωνα με το Benveniste (1948), στην αρχαία ελληνική τα ονόματα σε *-τήρ* ήταν εκείνα που δηλώνουν το δράστη που είχε ως προορισμό την εκτέλεση μιας ενέργειας/λειτουργίας. Διαφορετική σημασία είχαν τα αρχαιοελληνικά ονόματα σε *-τωρ*, που δήλωναν το πρόσωπο που χαρακτηριζόταν από την επιτέλεση/ολοκλήρωση μιας συγκεκριμένης πράξης. Σε αντίθεση με το επίθημα *-τωρ* που τόνιζε τα ατομικά χαρακτηριστικά του δράστη, το αρχαιοελληνικό *-τήρ* είχε την εξής ιδιότητα: έδινε έμφαση στη λειτουργία για την οποία προοριζόταν ο δράστης, με αποτέλεσμα την κατάργηση των ατομικών χαρακτηριστικών του τελευταίου και

## ΤΑ ΟΝΟΜΑΤΑ ΠΟΥ ΔΗΛΩΝΟΥΝ ΤΟ ΔΡΑΣΤΗ Η ΤΟ ΟΡΓΑΝΟ ΜΙΑΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ

- την ομογενοποίησή τους στο εσωτερικό μιας αναφορικής τάξης (class) (βλ. Benveniste, 1948:62). Παρόμοια ιδιότητα φαίνεται να έχει σήμερα και το νεοελληνικό -τής (<αρχαιοελλ. -τήρ/-της και σε υποκατάσταση του αρχαιοελλ. -τήρ), που έχει ταξινομική λειτουργία.
13. Οι βάσεις των ουσιαστικών αυτών είναι ρήματα που δηλώνουν δράση και όχι κατάσταση.
  14. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα ονόματα των «έξυπνων», αυτόματων συσκευών (δηλ. των συσκευών που είναι πιο κοντά στον άνθρωπο) είναι σχεδόν πάντα αρσενικού γένους, ενώ τα ονόματα των πιο απλών (δηλ. των λιγότερο αυτόματων) συσκευών είναι θηλυκού ή ουδέτερου γένους. Για τα ονόματα που δηλώνουν συσκευές, βλ. επίσης Gavriilidou (1997).
  15. Το ΑΚΝ (1998) έχει δύο λήμματα για το όνομα *τρίφτης*, δηλ. *τρίφτης*<sup>1</sup>, (1. μεταλλικό σκεύος της κουζίνας... 3. μηχανή για τρίψιμο μαρμάρων...) και *τρίφτης*<sup>2</sup> (τεχνίτης που τρίβει μάρμαρα...), αλλά ένα λήμμα για το όνομα *τηλεφωνητής* (1. υπάλληλος..., 2. τηλεφωνική συσκευή...).
  16. Για παράδειγμα, δεν υπάρχουν (τουλάχιστον στη σημερινή κοινωνία) συσκευές που να έχουν το ρόλο του χορευτή ή άνθρωποι που να έχουν το ρόλο του σαρωτή εικόνων.
  17. Σύμφωνα με την D. Corbin (1997), πολυαναφορά έχουμε όταν σε μια μοναδική σημασιολογική κατηγορία που κατασκευάζεται από μια μορφολογική διαδικασία αντιστοιχούν πολλές αναφορικές κατηγορίες. Για μια διεξοδικότερη εξέταση αυτού του θέματος, βλ. Corbin (1997), Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1997).
  18. Ο παραδοσιακός όρος *παραγωγικότητα* καλύπτει εδώ δύο διαφορετικές έννοιες, την έννοια της *διαθεσιμότητας* (disponibilité) και την έννοια της *αποδοτικότητας* (rentabilité). Σύμφωνα με την D. Corbin (1987:177), οι έννοιες αυτές ορίζονται ως εξής. Η *διαθεσιμότητα* ενός προσφύματος είναι η δυνατότητά του να κατασκευάζει μη μαρτυρημένα παράγωγα, να συμπληρώνει τα κενά του μαρτυρημένου λεξιλογίου. Αντίθετα, η *αποδοτικότητα* ενός προσφύματος ορίζεται ως η δυνατότητά του να εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό βάσεων και/ή να παράγει μεγάλο αριθμό μαρτυρημένων παραγωγών λέξεων.
  19. Βλ. Τριανταφυλλίδης (1941) και Σετάτος (1991).
  20. Βλ. και Chantraine (1979:320). Εξάιρεση αποτελούν οι τύποι *κοιτής*, *ληστής* που είναι κληρονομημένοι από την αρχαία ελληνική.
  21. Εξάιρεση αποτελούν ορισμένα ονόματα που ακολουθούν τον τονισμό της αρχαίας ελληνικής, όπως για παράδειγμα το όνομα *κυβερνήτης*. Επίσης το -της είναι άτονο και στην περίπτωση παραγωγών που προέρχονται από [+λόγιες] ρηματικές βάσεις (συχνά προθηματοποιημένες) των οποίων ο αόριστος λήγει συνήθως σε -ξα [ksa]: π.χ. *συμπλέκτης*, *συντάκτης*, *συνδέκτης*, *μεταλλάκτης*, *χαράκτης*.
  22. Θεωρούμε λοιπόν ότι η επιθηματική μορφή -της, που εμφανίζεται σε λιγότερα παράγωγα, αποτελεί αλλόμορφο του επιθήματος -τής.
  23. Για τη διδασκαλία των συνθέτων στο νηπιαγωγείο, βλ. Αναγνωστόπουλος (1994), Γάκου (1997), Γαβριηλίδου & Ευθυμίου (υπό εκτύπωση).

24. Ο ίδιος τύπος ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε και από τις Clark & Hecht (1982).
25. Βλ. και τα συμπεράσματα της Clark (1993) για τα αγγλικά, τα γαλλικά, τα ιταλικά, τα εβραϊκά και τα ισλανδικά.
26. Σε ανάλογο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Clark & Hecht (1982) σχετικά με το αγγλικό επίθημα *-er*.
27. Για τα τρία αυτά στάδια διδασκαλίας βλ. και Γαβριηλίδου & Ευθυμίου (υπό εκτύπωση).
28. Στη δραστηριότητα αυτή τα νήπια καλούνται να συμπληρώσουν παζλ που περιγράφουν ανθρώπους ή μηχανές που εκτελούν μια εργασία. Κάθε νήπιο περιγράφει τι δείχνει το παζλ που έφτιαξε και πώς λέγεται ο άνθρωπος ή η μηχανή που παριστάνεται σ' αυτό.
29. Κάθε νήπιο παίζει το ρόλο ενός ανθρώπου που κάνει ένα συγκεκριμένο επάγγελμα/μια λειτουργία ή χρησιμοποιεί ένα συγκεκριμένο μηχανήμα και εξηγεί τι κάνει.
30. Το «μαγικό κουτί» περιέχει καρτέλες με τα ονόματα και τις εικόνες ανθρώπων ή μηχανών που εκτελούν μια εργασία. Τα νήπια τραβούν τυχαία από το κουτί ορισμένες από αυτές και καλούνται να τις «διαβάσουν».
31. Αφηγούμαστε στα νήπια μια ιστορία που περιέχει πολλά ονόματα που δηλώνουν αυτόν που ενεργεί ή το όργανο/μέσο μιας ενέργειας. Προτρέπουμε τα νήπια να διηγηθούν το καθένα μια ανάλογη ιστορία. Για το σπουδαίο ρόλο που παίζουν η αφήγηση/ανάγνωση ιστοριών στα νήπια και η δημιουργία ιστοριών από τα ίδια τα νήπια ως μέσα καλλιέργειας των προαναγνωστικών δεξιοτήτων των νηπίων, βλ. Γιαννικοπούλου (1998).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστόπουλος Β. (1994). *Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. (1997). «Το επίθημα *-άδικο* στη νεοελληνική», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της 17ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, ΑΠΘ, Θεσ/νίκη*: 157-171.
- (υπό έκδοση). «Το επίθημα *-ιάρης*», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της 20ής ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, ΑΠΘ, Θεσ/νίκη*.
- Benveniste E. (1984), *Noms d'agent et noms d'action en indo-européen*. Paris, Adrien Maisonneuve.
- Chantraine P. (1979<sup>2</sup>), *La formation des noms en grec ancien*, Paris, Klincksieck.
- Clark E. (1993), *The Lexicon in Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Clark E. & Hecht B. (1982), «Learning to coin agent and instrument nouns», *Cognition* 12:1-24.
- Corbin D. (1987), *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*, 2 τ., Tubingen,

ΤΑ ΟΝΟΜΑΤΑ ΠΟΥ ΔΗΛΩΝΟΥΝ ΤΟ ΔΡΑΣΤΗ Η ΤΟ ΟΡΓΑΝΟ ΜΙΑΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ

- Max Niemeyer Verlag, 2η έκδ., Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires de Lille, 1991.
- (1997). «La représentation d'une famille de mots dans le *Dictionnaire Dérivationnel du Français* et ses corrélats théoriques, méthodologiques et descriptifs», *Recherches Linguistiques de Vincennes* 26:5-37.
- Γαβριηλίδου Ζ. & Ευθυμίου Α. (υπό εκτύπωση), «Διδακτική των Συνθέτων στο Νηπιαγωγείο», Πρακτικά του συνεδρίου *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση*, 21-23 Οκτωβρίου 1999, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Παν/μιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Γάκου Ε. (1998), *Προαναγνωστικές δραστηριότητες*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου Α. (1998), *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Gavriilidou Z. (1997), *Etude comparée des suites NN en français et en grec*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- ΑΚΝ (1998). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Levin B. & Rappaport M. (1988), «Nonevent -er nominals. A Probe into Argument Structure», *Linguistics* 26:1067-1083.
- Μαρκαντωνάτου Σ. (1992), «Ρηματικά ουσιαστικά», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, Πρακτικά της 13ης ετήσιας συνάντησης του Ταμεία Γλωσσολογίας, ΑΠΘ, Θεσ/νίκη: 235-254.
- Σεστάτος Μ. (1991), «Τα ρηματικά ουσιαστικά της κοινής νέας ελληνικής», *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής*, περίοδος β', Τεύχος Τμήματος Φιλολογίας, 1ος τόμος, Θεσ/νίκη, ΑΠΘ: 411-450.
- Τριανταφυλλίδης Μ. (1941). *Νεοελληνική Γραμματική*, επανεκδ. 1988, Θεσ/νίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (1990), *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- (1995), *Ακούω, βλέπω και μιλώ, σκέπτομαι και συζητώ. Δεξιότητες II* (Βιβλίο της Νηπιαγωγού), Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Χατζησαββίδης Σ. (1998), *Δραστηριότητες Γλωσσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο. Καλλιέργεια Επικοινωνιακών και Προγραφικών Δεξιοτήτων*, Αθήνα, Gutenberg.

Αργύρης Αρχάκης  
Λέκτορας Γλωσσολογίας  
Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

## Ο ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΤΙΚΑ ΓΡΑΠΤΑ\*

### *Εισαγωγικά*

Μια από τις βασικότερες διακρίσεις που εισηγήθηκε ο Saussure (1979), ο πατέρας της σύγχρονης γλωσσολογίας, για την περιγραφή της γλώσσας είναι αυτή ανάμεσα στην ορατή πλευρά της γλώσσας, δηλαδή στη χρήση της γλώσσας (*parole*), και στην αφηρημένη πλευρά της γλώσσας που ενυπάρχει ως σύστημα σημείων στη συνείδηση των ομιλητών μιας γλωσσικής κοινότητας, δηλαδή στη δομή της γλώσσας (*langue*). Στην παραπάνω διάκριση του Saussure θα μπορούσαν να αναζητηθούν αναλογίες με αυτήν ενός άλλου μεγάλου γλωσσολόγου του 20ου αι., του Chomsky (1957), ανάμεσα στη γλωσσική επιτέλεση (*linguistic performance*) και στη γλωσσική ικανότητα (*linguistic competence*). Η γλωσσική επιτέλεση, έννοια σχεδόν ισοδύναμη με την *parole* του Saussure, αναφέρεται στη γλωσσική συμπεριφορά συγκεκριμένων ομιλητών σε δεδομένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Αντίθετα, η γλωσσική ικανότητα, έννοια συναφής με τη *langue* του Saussure, αναφέρεται στη γνώση του γλωσσικού συστήματος από τους φυσικούς ομιλητές του και ειδικότερα στην (ασύνειδη) γνώση ενός περιορισμένου αριθμού κανόνων και κατηγοριών (λεξικών ή/και φραστικών) βάσει των οποίων είναι δυνατή η παραγωγή και η κατανόηση απειρίας προτάσεων.

Η ορατή πλευρά της γλώσσας, ο επιτελεσμένος λόγος, πραγματώνε-

---

\* Το άρθρο αυτό βασίζεται σε ομιλία που δόθηκε στο πλαίσιο του θεσμού *Πανεπιστημικό Βήμα* του Πανεπιστημίου Πατρών στις 5 Ιουνίου 2000.



ται, με βάση τις δυνατότητες που παρέχει το αφηρημένο σύστημα, κυρίως μέσω δύο επικοινωνιακών καναλιών: των ηχητικών κυμάτων με αποτέλεσμα την παραγωγή προφορικού λόγου και των γραφηματικών συμβόλων με αποτέλεσμα την παραγωγή γραπτού λόγου.

Η παραδοσιακή γραμματική, που ξεκίνησε από τους Αλεξανδρινούς των ελληνοιστικών χρόνων, έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στο γραπτό λόγο, δεδομένου ότι το αντικείμενό της ήταν η συλλογή, διατήρηση και μελέτη των κλασικών κειμένων. Αντίθετα, ο σκοπός της σύγχρονης γλωσσολογίας, όπως παρατηρεί η Φιλιππάκη-Warburton (1992: 25), δεν είναι καταρχήν η μελέτη της λογοτεχνίας, αν και έχει σημαντικές συμβολές σ' αυτήν, αλλά η ανακάλυψη της δομής και της λειτουργίας του ανθρώπινου φαινομένου γλώσσα. Η πιο φυσική έκφραση της γλώσσας, σημειώνει επίσης, είναι ο προφορικός και όχι ο γραπτός λόγος, γι' αυτό η γλωσσική έρευνα δίνει προτεραιότητα στον προφορικό λόγο.

Ειδικότερα, η προτεραιότητα του προφορικού λόγου υποστηρίζεται, μεταξύ άλλων, από τα ακόλουθα επιχειρήματα (βλ. Φιλιππάκη-Warburton, 1992: 25, Lyons, 1995: 31-36, Χαραλαμπίδου & Χατζησαββίδη, 1997: 42):

- Ο προφορικός έχει ιστορική προτεραιότητα έναντι του γραπτού λόγου, δεδομένου ότι οι ανθρώπινες κοινωνίες επικοινωνούσαν με τον προφορικό λόγο πολλές χιλιετίες πριν την ανακάλυψη της γραφής.
- Ο προφορικός λόγος έχει οντογενετική προτεραιότητα, δεδομένου ότι το παιδί κατακτά πρώτα τη γλώσσα στην προφορική της μορφή. Η γράφη είναι μια επίκτητη ικανότητα, αποτέλεσμα συστηματικής διδασκαλίας στο σχολείο.
- Ο προφορικός λόγος αποτελεί προϋπόθεση για την ύπαρξη του γραπτού. Στις περισσότερες μορφές γραφής, τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται, λ.χ. τα αλφαβητικά, βασίζονται –χωρίς πάντα να ισοδυναμούν λόγω ιστορικών παραγόντων– σε μονάδες του προφορικού λόγου.

Με το να λέμε, ακολουθώντας, μεταξύ άλλων, τη διατύπωση του Μπαμπινιώτη (1980: 89), ότι η «γλώσσα υπάρχει πρώτα και πάνω από όλα ως προφορική ομιλία», δεν υπόδηλώνουμε αξιολογική στάση, δεν απόδίδουμε δηλαδή ανωτερότητα στον προφορικό έναντι του γραπτού λόγου. Επισημαίνουμε ότι ο προφορικός λόγος έχει ιστορική, οντογενετική και δομική προτεραιότητα και ότι αποτελεί την πλέον φυσική κατάσταση

της γλώσσας, και όχι μια υποδεέστερη ή ατελή μορφή της, όπως συχνά πιστεύεται. Τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος είναι δύο ισότιμες, αλλά λειτουργικά διαφορετικές μορφές λόγου που εξυπηρετούν διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες (πρβ. Χαραλαμπίδου & Χατζησαββίδη, 1997: 42). Ο πραγματωμένος λόγος μπορεί, όπως είπαμε, να είναι είτε προφορικός είτε γραπτός, χωρίς το μέσον της εκφοράς του να προϋποθέτει ή να υπονοεί αξιολόγηση.

### *Διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου*

Οι διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου οφείλονται, σε γενικές γραμμές, στις διαφορετικές συνθήκες παραγωγής τους: Ο προφορικός είναι κυρίως λόγος απροσχεδιαστος, μια και πολύ συχνά διαμορφώνεται τη στιγμή που εκφωνείται υπό την πίεση του χρόνου και του ακροατή. Αντίθετα, ο γραπτός είναι κυρίως λόγος προσχεδιασμένος, αφού ο συγγραφέας του έχει συνήθως μεγαλύτερη άνεση χρόνου, ώστε εκ των προτέρων να σκεφτεί και να οργανώσει το γραπτό του, να το ελέγξει, να το διορθώσει και να το ξαναγράψει.

Μια άλλη σημαντική διαφοροποίηση γραπτού/προφορικού λόγου προκύπτει από τη σχέση τους με το άμεσο, φυσικό πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης. Στον προφορικό λόγο το νόημα θεμελιώνεται από τη συνεχή αλληλεπίδραση κειμενικών και εξωκειμενικών, άμεσα παρόντων, καταστασιακών παραγόντων. Αυτό σημαίνει ότι ο προφορικός είναι λόγος πλαισιωμένος: ο επιτονισμός, οι εκφράσεις και κινήσεις του σώματος, τα άμεσα ορατά στοιχεία της περίπτωσης, οι κοινές γνώσεις ομιλητή και ακροατή συνδυάζονται και συσχετίζονται με τα κειμενικά στοιχεία. Αντίθετα από τον προφορικό, ο γραπτός, στη μονολογική του κυρίως διάσταση, είναι λόγος αποπλαισιωμένος, απελευθερωμένος από το συνομιλητή, το χώρο και το χρόνο. Η πρόσβαση στο άμεσο, φυσικό πλαίσιο της περίπτωσης δεν είναι δυνατή. Ο συγγραφέας, έτσι, καλείται, πολλές φορές, να παρουσιάσει μέσα στο ίδιο του το κείμενο το πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης (πρβ., λ.χ., στα λογοτεχνικά κείμενα τις αναφορές στη χροιά της φωνής, το ύφος ή τη διάθεση του ομιλητή).

Τέλος, μια άλλη διαφορά εντοπίζεται στη δυνατότητα επαφής μεταξύ πομπού και δέκτη. Στον προφορικό λόγο την ίδια στιγμή που παράγεται το κείμενο από τον πομπό προσλαμβάνεται από το δέκτη, ο οποίος συχνά είναι

παρών στον ίδιο χώρο, ενώ σε αντίθετη περίπτωση υπάρχει ακουστική (και οπτική) επαφή μαζί του (πρβ. τηλεφωνικές συνδιαλέξεις ή αυτές μέσω τηλεοπτικού link). Έτσι, και κυρίως σε συνθήκες οικειότητας και συμμετρικότητας, υπάρχει η δυνατότητα διαπλοκής των λόγων και εμπλοκής των συνομιλητών (μέσω της εναλλαγής των συνεισφορών τους, των επικαλύψεων, των διακοπών της ανατροφοδότησης του ενός από τον άλλον, των εμφατικών σχολιασμών κλπ.). Αντίθετα, στο γραπτό λόγο ο συγγραφέας δεν έχει άμεση επαφή με τους αναγνώστες του, απευθύνεται σε δέκτες απόντες, που θα προσλάβουν το κείμενό του ύστερα από κάποιο χρονικό διάστημα και οι οποίοι μόνο τότε μπορούν να αντιδράσουν στα γραφόμενά του<sup>1</sup>.

Η παραπάνω περιγραφή των γνωρισμάτων του προφορικού και του γραπτού λόγου αποτυπώνει περισσότερο τα πρωτοτυπικά τους χαρακτηριστικά. Δεν πρέπει, όμως, να διαφύγει της προσοχής μας ότι ορισμένες φορές τα χαρακτηριστικά αυτά συναντώνται αναμειγμένα κατά την προφορική ή γραπτή παραγωγή διάφορων ειδών λόγου. Έτσι, λ.χ., μία διάλεξη, αν και εκφέρεται προφορικά, βασίζεται σε προσχεδιασμένο και συνήθως σε αναλυτικό και αποπλαισιωμένο κείμενο, ενώ η επαφή του ομιλητή με τους αποδέκτες του είναι περιορισμένη και έμμεση. Αντίθετα, το κείμενο μιας επιστολής σε φιλικό πρόσωπο μπορεί να μην είναι σε μεγάλο βαθμό προσχεδιασμένο, μπορεί να προϋποθέτει αμοιβαία γνωστές παραδοχές και, κατά συνέπεια, να είναι έντονα πλαισιωμένο και, επιπλέον, μπορεί να περιέχει πολλές φατικές/επαφικές εκφράσεις (: και που λες, να σου πω, άκου να δεις, κλπ.). Είναι προτιμότερο, κατά συνέπεια, να προκρίνουμε μια πολυδιάστατη και όχι μια μονοδιάστατη προσέγγιση (πρβ., λ.χ., Biber, 1986α, β) και να αντιμετωπίζουμε τις δύο μορφές του λόγου ως ακρότατα ενός συνεχούς, πάνω στο οποίο μπορεί να τοποθετήσει κανείς «πιο προφορικά» ή «πιο γραπτά», αλλά και πιο «διαλογικά» ή «πιο μονολογικά» είδη λόγου (Πολίτης, υπό δημ.). Καθοριστικής σημασίας για τον τρόπο ανάμειξης των στοιχείων που συζητήσαμε παραπάνω είναι το είδος του λόγου που υπηρετείται κάθε φορά και οι συγκεκριμένες επικοινωνιακές προθέσεις του πομπού (βλ. σχετικά Georgakopoulou, 1997: 162-3).

### *Ο γραπτός μαθητικός λόγος*

Τα γραπτά μαθητικά κείμενα που συντάσσονται στην τάξη απευθύ-

νονται σ' ένα δέκτη-αναγνώστη, το δάσκαλο της τάξης, και υπό όρους σε ένα δέκτη-ακροατή, το σύνολο των μαθητών της τάξης, όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο από το δάσκαλο. Η επικοινωνία δασκάλου-μαθητών γενικότερα, αλλά και ειδικότερα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, είναι ασύμμετρη: Ο δάσκαλος λειτουργεί ως αυθεντία, έχει καθοδηγητικό/ελεγκτικό ρόλο, με κύριο προσρισμό την ποσοτική αποτίμηση των στοιχείων της έκθεσης. Οι μαθητές έχουν ρόλο ασκούμενων συγγραφέων και καλούνται να πείσουν για τις συγγραφικές τους ικανότητες σε κείμενα που το αναλυτικό πρόγραμμα και ο δάσκαλος αποφασίζει για την οργάνωση και το θέμα τους –όχι πάντα με την απαιτούμενη γνώση, σαφήνεια και συστηματικότητα– και το οποίο συχνά έχει ελάχιστη σχέση με τα ενδιαφέροντα και τις παραστάσεις τους. Επιπλέον, αφήνονται να προχωρήσουν στην παραγωγή λόγου, χωρίς να έχουν αφομοιώσει τους επιδιωκόμενους επικοινωνιακούς στόχους μιας συγκεκριμένης περίπτωσης και χωρίς να έχουν εξοικειωθεί με το απαιτούμενο επίπεδο ύφους (register) (πρβ. Χαραλαμπίδου & Χατζησαββίδη, 1997:26), χωρίς, μ' άλλα λόγια, να εντάσσεται συστηματικά ο λόγος τους σε ένα υφολογικά προσαρμοσμένο κειμενικό είδος.

### *Στοιχεία προφορικότητας σε μαθητικά γραπτά*

Στόχος της έρευνας που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια είναι η συμβολή στη διερεύνηση των παραγόντων στους οποίους μπορεί να αποδοθεί η παραγωγή προβληματικών μαθητικών κειμένων στο δημοτικό. Όπως θα φανεί από την ανάλυσή μας, ένας βασικός τέτοιος παράγοντας, στον οποίο και εστιάζουμε την προσοχή μας, είναι η αδυναμία αποτελεσματικής μετάβασης των μαθητών από τον προφορικό στο γραπτό λόγο. Κατά συνέπεια, ορισμένα από τα μαθητικά «λάθη» φαίνεται ότι οφείλονται στην προφορική και όχι αναγκαστικά στην πρόχειρη αντιμετώπιση του γραπτού λόγου από τους μαθητές. Η διαπίστωση αυτή θεωρούμε ότι είναι χρήσιμο να λαμβάνεται υπόψη από τους δασκάλους τόσο όσον αφορά τις στάσεις που εκφράζουν προς τα μαθητικά γραπτά, όσο και σε σχέση με την προσπάθειά τους να εισαγάγουν τους μαθητές στις συμβάσεις των διαφόρων ειδών γραπτού λόγου.

Το υλικό μαθητικών γραπτών στο οποίο βασίστηκε η έρευνά μας συλλέχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος ΠΕΝΕΔ '95. Το θέμα που ανάπτυξαν γραπτώς οι μαθητές ήταν «Η αγαπημένη μου εκπομπή στην τη-

λεόραση». Αναλύσαμε τα γραπτά 100 περίπου μαθητών των τριών τελευταίων τάξεων δύο δημοτικών σχολείων της Πάτρας. Για καθένα από τα παιδιά είχαμε πληροφορίες σχετικά με το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας, χωρίς όμως να έχουμε ειδικότερες πληροφορίες για την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, και τους κοινωνικούς δεσμούς που οι γονείς διατηρούσαν με την κοινότητά τους.

Ως γλωσσικά στοιχεία προφορικότητας στα μαθητικά γραπτά του υλικού μας θεωρήσαμε αυτά που συνήθως αποδίδονται στα ιδιαίτερα πρωτοτυπικά γνωρίσματα του προφορικού λόγου, όπως τα παρουσιάσαμε παραπάνω. Ειδικότερα στο υλικό μας εντοπίσαμε: επαναλήψεις, αυτοδιορθωτικές επανεκκινήσεις, γενικευτικούς όρους, ανακριβείς και αμφίσημους συνοχικούς δεσμούς, δομές θέματος-σχολίου, θεματικές αλλαγές προσανατολισμού. Τα στοιχεία αυτά είναι συχνότατα στον προφορικό λόγο και μπορούν να αποδοθούν στον απροσχεδίαστο, εξαιτίας της πίεσης του χρόνου και του ακροατή, χαρακτήρα του. Εντοπίσαμε, επίσης, μη συνεκτικά αποσπάσματα έντονα εξαρτημένα από συμφραζόμενα που δεν είναι προφανή ή ανιχνεύσιμα από τον αναγνώστη. Τέτοια αποσπάσματα είναι συνηθέστατα στον προφορικό λόγο όπου, όμως, υπάρχει η δυνατότητα ποικίλης συμφραστικής πλαίσιασης του εκφερόμενου λόγου από τους εξωκειμενικούς παράγοντες της περίπτωσης και από τις κοινές γνώσεις των συνομιλητών. Τέλος, καταγράψαμε και εμφατικές εκφράσεις συνομιλιακής εμπλοκής οι οποίες είναι, επίσης, πολύ συχνές στον προφορικό λόγο όπου και υπάρχει η δυνατότητα άμεσης συσχέτισης των συνομιλητών και των λεγομένων τους εξαιτίας της ακουστικής και συχνά οπτικής τους συνύπαρξης.

Ο χώρος δεν είναι αρκετός για να γίνει εκτενής αναφορά σε καθένα από τα παραπάνω στοιχεία (βλ. σχετικά Αρχάκης & Ιορδανίδου, υπό δημ.). Ενδεικτικά θα δώσουμε τρία παραδείγματα γραπτών μαθητικών αποσπασμάτων με στοιχεία προφορικότητας:

1. Στο πλατό της Γεύσης ζωής περνάν όποιος πηγαίνει περνάει πολύ διασκεδαστικά

Το απόσπασμα (1) περιέχει ένα παράδειγμα αυτοδιορθωτικής επανεκκίνησης: η μαθήτρια εγκαταλείπει την πρώτη της επιλογή (:περνάν), χωρίς, όμως, να τη σβήσει, και εισάγει μίαν άλλη (: όποιος πηγαίνει περνάει

ει) η οποία θεωρεί προφανώς ότι αποδίδει αποτελεσματικότερα αυτό που θέλει να πει. Εδώ η μαθήτρια προφανώς μεταφέρει αυτούσια μια τεχνική του προφορικού λόγου ενδεικτική του απροσχεδίαστου χαρακτήρα του, η οποία ενεργοποιείται όταν ο ομιλητής βρίσκεται σε πιθανή διαδικασία αναζήτησης των κατάλληλων γλωσσικών δομών (βλ. Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977). Με τον τρόπο αυτό, όμως, η μαθήτρια αναιρεί ένα από τα πλέον βασικά χαρακτηριστικά της μορφικής συγκρότησης του γραπτού λόγου: τη δυνατότητά του να σχεδιασθεί εκ των προτέρων και να ελεγχθούν οι γλωσσικές του μορφές (πρβ. Πλατρίτης, 1996:33). Μ' άλλα λόγια, δεν εκμεταλλεύεται τη δυνατότητα που έχει να σκεφτεί με περισσότερη άνεση χρόνου, να σβήσει αυτό που απορρίπτει και να καταλήξει έτσι σε καταλληλότερες και ακριβέστερες γλωσσικές επιλογές. Η χρησιμοποίηση στο γραπτό λόγο της αυτοδιορθωτικής επανεκκίνησης έχει ως άμεση συνέπεια την υπονόμηση της συνοχής του αποσπάσματος.

Παράδειγμα μη προφανώς πλαισιωμένου κειμένου με πληροφοριακά κενά αποτελεί το ακόλουθο απόσπασμα:

2. Ο αγαπημένος μου διαγωνισμός <εν. από την εκπομπή Disney Club> είναι το παιχνίδι της αράχνης. Είναι πάνω [πού;] κάτι σαν ιστός έχει μια τρύπα στη μέση και γύρο [πού;]. Έχει μαξιλάρια κόκκινα πράσινα και κίτρινα και φεύγει η αράχνη [από πού;] και με κάτι κοντάρια προσπαθούν [πιοι;] να ρίξουν τα πιο πολλά.

Στο κειμενικό αυτό απόσπασμα υπάρχουν πολλά πληροφοριακά κενά (υποδεικνύονται στις αγκύλες), ειδικά για κάποιον που δεν έχει δει τη σχετική εκπομπή και, κατά συνέπεια, η συνεκτικότητά του (coherence, πρβ., λ.χ., Renkema, 1993:35) είναι αδύναμη. Τα πληροφοριακά κενά θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ένα από τα πλέον εμφανή χαρακτηριστικά της σημασιολογικής οργάνωσης του προφορικού λόγου, γεγονός που οφείλεται στη δυνατότητα ποικίλης συμφραστικής πλαισίωσης του εκφερόμενου λόγου από τους εξωκειμενικούς παράγοντες της περίπτωσης και από τις κοινές γνώσεις των συνομιλητών.

Όπως έχει παρατηρηθεί στο πλαίσιο της θεωρίας της συνάφειας (Relevance Theory, Sperber & Wilson, 1986/1995) κάθε πομπός (ομιλητής ή συγγραφέας) επιδιώκει την επίτευξη επαρκών γνωστικών αποτελεσμάτων για τον αποδέκτη του υποβάλλοντάς τον στη μικρότερη δυνατή προσπάθεια νοητικής επεξεργασίας. Κατά συνέπεια, ο πομπός πρέπει να πρού-

ποθέσει εκείνα τα νοητικά συμπραζόμενα/σχήματα για το λόγο του στα οποία ο αποδέκτης του είναι προετοιμασμένος να ανατρέξει και τα οποία εύκολα μπορεί να ανασύρει. Εξειδικεύοντας την παρατήρηση αυτή στο σχολικό πλαίσιο θα λέγαμε ότι η έντονη ελλειπτικότητα, χαρακτηριστική του προφορικού λόγου, δεν είναι ανεκτή στα μαθητικά γραπτά. Το απόσπασμα (2) θα μπορούσε ίσως να θεωρηθεί αποτελεσματικό υπό την προϋπόθεση ότι δομείται γύρω από μια πραγματική (ή/και νοητική), εικόνα, όπως συνηθέστατα συμβαίνει στον προφορικό λόγο. Η πρόσβαση, όμως, από τον αναγνώστη στην εικόνα αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενη και προφανής σε μια τυπική (formal) επικοινωνιακή κατάσταση γραπτού λόγου, όπως στη σχολική τάξη. Αλλά ούτε γενικότερα μπορεί η εικόνα αυτή να θεωρηθεί εύκολα προσπελάσιμη για έναν μη ιδιαίτερα οικείο στους γράφοντες αναγνώστη, όπως είναι ο δάσκαλος, για τον οποίο πιθανότατα τα παιδιά δεν γνωρίζουν αν έχει δει την εκπομπή ή, και αν την έχει δει, δεν ξέρουν αν τη θυμάται στις λεπτομέρειές της. Επομένως, από τη στιγμή που δεν ανασυνίσταται στο γραπτό κείμενο, το απόσπασμα καθίσταται αναποτελεσματικό και σχεδόν ακατανόητο, διότι, όπως θα μπορούσε να παρατηρηθεί με βάση τη θεωρία της συνάφειας, πιθανότατα δεν υπάρχει σύμπτωση ανάμεσα στις παραδοχές που προϋποθέτει ο πομπός και σ' αυτές που έχει πρόσβαση ο δέκτης (βλ. και Romaine, 1994:198).

Παράδειγμα *εμφατικών εκφράσεων συνομιλιακής εμπλοκής* αποτελεί το ακόλουθο απόσπασμα:

3. Θα ήθελα κι εγώ να πάω εκεί [εν. στην εκπομπή της Μαίρης Μηλιαρέση] αλλά ποιος μ' αφήνει. Έχω πολλά μαθήματα αλλιώς θα μάζεβα [λείπει το αντικείμενο "λεφτά"] μόνη μου και θα πήγαινα στο λεπτό στη στιγμή.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, σε αντίθεση με το γραπτό, στον προφορικό λόγο παρατηρείται συχνότατα άμεση διεπίδραση πομπού-δέκτη. Το γεγονός αυτό, σύμφωνα με τον Chafe (1982:45), έχει ως αποτέλεσμα το ενδιαφέρον να στρέφεται περισσότερο στη βιωματική εμπλοκή και ανάμειξη των συνομιλητών και όχι τόσο στη νοηματική συνέπεια των λεγομένων. Ο Πολίτης (υπό δημ.) σημειώνει χαρακτηριστικά ότι ο προφορικός λόγος είναι «και ο λόγος της φατικής επικοινωνίας, δηλαδή της επικοινωνίας όπου ο λόγος χάνει το νοηματικό του απόβαρο, για να εξυπηρετήσει τη γνωριμία των συνομιλητών και τη διεύρυνση της μεταξύ τους οικειότητας». Για

το σκοπό της διεπιδραστικής αυτής εμπλοκής χρησιμοποιούνται δεσμευτικές εμφατικές εκφράσεις, συχνά συμβατικοποιημένες, με συναισθηματικό φορτίο (πρβ. Chafe, 1982:47) και συνδηλώσεις οικειότητας. Τέτοιες εκφράσεις, που συνήθως η λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητά τους προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, ανεπίσημη συνομιλιακή περίσταση, αμεσότητα επαφής πομπού και δέκτη και εκτίμηση της συγκινησιακής διάθεσης του αποδέκτη, μπορούμε να δούμε στο παράδειγμα (3): *αλλά ποιος μ' αφήνει και στο λεπτό στη στιγμή.*

Η παραπάνω ανάλυση τριών ενδεικτικών παραδειγμάτων πιστοποιεί στα μαθητικά γραπτά την ύπαρξη στοιχείων που αποδίδονται στα ιδιαίτερα γνωρίσματα του προφορικού λόγου και ειδικότερα στον απροσχεδιαστο χαρακτήρα του, στην πλαισιώσή του και στην έντονη ανάμειξη που παρατηρείται μεταξύ ομιλητή και ακροατή, σε χαρακτηριστικά, δηλαδή, που εύκολα αναγνωρίζονται, λ.χ., σε μια αυθόρμητη προφορική καθημερινή συνομιλία. Συνέπεια του γεγονότος αυτού είναι ο αναποτελεσματικός και ορισμένες φορές ακατανόητος γραπτός μαθητικός λόγος (πρβ. Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997:44). Το γεγονός αυτό είναι απολύτως φυσικό, αν λάβουμε υπόψη ότι στην εκτός σχολείου καθημερινή κοινωνική πραγματικότητα, στο πλαίσιο της οποίας τα παιδιά κατακτούν τη γλώσσα, κυριαρχεί η προφορική διαλογική έκφραση (πρβ. Τάνος, 1987). Στις μικρές, άλλωστε, ηλικίες, σύμφωνα με την Ochs (1979), τα παιδιά δεν έχουν προχωρήσει σημαντικά στην κατάκτηση δομών προσχεδιασμένου λόγου (planned discourse). Ορισμένοι μαθητές του υλικού μας, επομένως, φαίνεται ότι γράφουν αυτό που θα έλεγαν (πρβ. Fasold, 1990: 279). Παράγουν, δηλαδή, γραπτό λόγο με τον τρόπο και τους όρους που θα παρήγαγαν προφορικό διαλογικό λόγο.

Χρησιμοποιώντας ορολογία του Labov (1972) θα μπορούσαμε ίσως να θεωρήσουμε τα «λάθη» που εντοπίσαμε στα μαθητικά γραπτά ως ενδείκτες (markers) πτυχών της κοινωνιογλωσσολογικής και ίσως της ψυχολογολογικής κατάστασης ορισμένων μαθητών (πρβ. Ochs, 1979:53), ως ενδείκτες της δεσπόζουσας θέσης του προφορικού λόγου στις κοινωνικές τους συναναστροφές και της κυριαρχίας των γνωρισμάτων του στη γλωσσική τους ανάπτυξη. Ως ενδείκτες, δηλαδή, του είδους λόγου στον οποίο είναι περισσότερο και ουσιαστικότερα εκτεθειμένοι, τον οποίο κυρίως έχουν κατακτήσει και ο οποίος παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή τους. Το κρίσιμο, κατά τη γνώμη μας, ζήτημα είναι οι ενδείξεις αυτές των «λαθών» να μη μετατρέπονται σε γενικευτικά απαξιωτικά στερεότυπα για τη



γνωστική κατάσταση των μαθητών (κυρίως αυτών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα) και σε λόγο απόρριψής τους.

Τα «λάθη» που εντοπίσαμε στα μαθητικά γραπτά του υλικού μας θεωρούμε ότι αποτελούν μάλλον χρήσιμα εναύσματα για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές κάθε κοινωνικής προέλευσης τη διαφορετική οργάνωση του προφορικού από το γραπτό λόγο –στις πρωτοτυπικές τουλάχιστον μορφές τους–, αλλά και τα διαφορετικά γλωσσικά μέσα που προσιδιάζουν στις διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες που υπηρετούν τα δύο αυτά είδη λόγου. Πρόκειται, μ' άλλα λόγια, για «λάθη» που μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά και τα οποία δεν πρέπει να απαξιώνονται, καθώς με την κατάλληλη παρέμβαση του δασκάλου μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην καθοδήγηση των μαθητών κατά το πέρασμά τους από τον προφορικό στο γραπτό λόγο. Ο προσδιορισμός των βημάτων που πρέπει να γίνουν για να κατορθώσουν οι μαθητές την επανοργάνωση του προφορικού μηνύματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του γραπτού λόγου, ξεπερνούν τους στόχους της σημερινής ομιλίας και θέτουν κυρίως παιδαγωγικά ζητήματα και ζητούμενα. Μπορούμε, όμως, με ασφάλεια να ισχυριστούμε ότι ένα από τα πρώτα βήματα πρέπει να είναι ο εθισμός των παιδιών στο διάβασμα των κειμένων τους πριν την παράδοσή τους, ώστε να λειτουργούν όχι ως οι συντάκτες τους, αλλά ως αναγνώστες (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997:82), ως αποδέκτες που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το συγκεκριμένο κείμενο, τη δομή και τις πληροφορίες του. Με τον τρόπο αυτό είναι πιθανόν τα παιδιά να αρχίσουν να συνειδητοποιούν τα βασικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου: τη δυνατότητα να σχεδιασθεί εκ των προτέρων και να ελεγχθούν τα γλωσσικά του μέσα, όπως και τη δυνατότητα αυτονομίας του από τα συμφραζόμενα και τους συνομιλητές. Θα αρχίσουν, δηλαδή, να συνειδητοποιούν κάτι που δεν είναι αυτονόητο για ορισμένα –τουλάχιστον– από αυτά, ότι στο γραπτό λόγο μπορούν, μεταξύ άλλων, να σβήσουν αυτό που απορρίπτουν, να σκεφτούν με περισσότερη άνεση χρόνο και να καταλήξουν σε ακριβέστερες επιλογές, συσχετίσεις, προϋποθέσεις πληροφοριών και θεματική οργάνωση. Και η διαδικασία αυτή δεν είναι αυτονόητη, διότι δεν είναι δυνατή κατά τη συμμετοχή των παιδιών σε προφορικούς διαλόγους. Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Halliday (1989:76) «in speech you cannot destroy the earlier drafts».

Επιπλέον, δεν πρέπει να διαφύγει της προσοχής των δασκάλων ότι, όπως ήδη αναφέρθηκε, ορισμένα από τα πρωτοτυπικά γνωρίσματα του

προφορικού λόγου μπορούν να αξιοποιηθούν και σε γραπτά κειμενικά είδη. Η Tannen (1982), λ.χ., μελετώντας γραπτές και προφορικές αφηγήσεις διαπίστωσε ότι στις γραπτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά και στοιχεία που κυρίως θα αναμένονταν στον προφορικό λόγο (βλ. και Ραυτοπούλου, 1999:227 κ.ε.). Κατά συνέπεια, «λάθη» όπως αυτά που αναλύσαμε όχι μόνο δεν πρέπει συλλήβδην να εξοβελίζονται, αλλά αντίθετα να επισημαίνεται η λειτουργικότητα που μπορεί να έχουν σε ορισμένα γραπτά κειμενικά είδη<sup>2</sup>. Τα προφορικά στοιχεία, μ' άλλα λόγια, αποτελούν υφολογικές στρατηγικές που σε συγκεκριμένες περιστάσεις και με κατάλληλες εναλλαγές ύφους (style shifting) μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στο γραπτό λόγο συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητά του.

### *Κοινωνιογλωσσολογική ανάλυση των στοιχείων προφορικότητας σε μαθητικά γραπτά*

Στη συνέχεια θα εξειδικεύσουμε την ανάλυσή μας δίνοντάς της έναν αμιγώς κοινωνιογλωσσολογικό χαρακτήρα και εστιάζοντας την προσοχή μας στη διερεύνηση ύπαρξης συσχετισμών ανάμεσα σε πρωτοτυπικά στοιχεία προφορικότητας που θα εκλάβουμε ως εξαρτημένες μεταβλητές και σε κοινωνικές παραμέτρους που θα εκλάβουμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές. Κίνητρο και σημείο εκκίνησης του προβληματισμού μας αποτελεί η παραδοχή που διατυπώνει, μεταξύ άλλων, ο Stubbs (1986:228-29) ότι πρωτοτυπικά γνωρίσματα του προφορικού λόγου, όπως ο απροσχεδιαστος, λιγότερο ρητός και συμφραστικά εξαρτημένος χαρακτήρας του παρομοιάζουν σε πτυχές αυτού που ο Bernstein (βλ., λ.χ., 1990:96), με έντονα αξιολογικό τρόπο, ονομάζει περιορισμένο κώδικα (restricted code), ενώ πρωτοτυπικά γνωρίσματα του γραπτού λόγου, όπως ο προσχεδιασμένος, περισσότερο ρητός και περισσότερο ανεξάρτητος συμφραστικά χαρακτήρας του παρομοιάζουν σε πτυχές του επεξεργασμένου κώδικα (elaborated code) του Bernstein (ό.π.) (βλ. σχετικά και Ντάλτας, 1989:577-8).

Σύμφωνα με τη θεωρία των κωδίκων του Bernstein (1971 κ.ε.) ο περιορισμένος κώδικας χρησιμοποιείται κυρίως από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, ενώ τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα εναλλάσσουν τον περιορισμένο και τον επεξεργασμένο κώδικα ανάλογα με την κατάσταση. Έχοντας λοιπόν ως κύριο ερέθισμα την υπόθεση αυτή, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στη διερεύνηση ύπαρξης συσχετισμών ανάμεσα σε πρωτοτυπικά

στοιχεία προφορικότητας και στις παραμέτρους «κοινωνική ομάδα», «ηλικία» και «φύλο», καθώς και στην πιθανή ερμηνεία αυτών των συσχετισμών.

Από τον εκτενή κατάλογο προφορικών στοιχείων που εντοπίσαμε σε γραπτά μαθητικά κείμενα, θα επικεντρώσουμε στη συνέχεια την προσοχή μας σε δύο από αυτά που μπορούν να θεωρηθούν ως τα πλέον εμφανή και ιδιαίτερα γνωρίσματα του προφορικού λόγου. Ειδικότερα, στη διερεύνησή μας εκλαμβάνουμε ως εξαρτημένες μεταβλητές: α) τον απροσχεδίαστο χαρακτήρα της εξωτερικής μορφής του προφορικού λόγου, όπως χαρακτηριστικά εκδηλώνεται μέσω των αυτοδιορθωτικών επανεκκινήσεων (πρδ. 1) και β) τη λιγότερο ρητή και συμφραστικά εξαρτημένη σημασιολογική οργάνωση του προφορικού λόγου, όπως χαρακτηριστικά εκδηλώνεται στα αποσπάσματα που είναι εξωφορικά εξαρτημένα από συμφραζόμενα μη ανιχνεύσιμα από τον αναγνώστη, με αποτέλεσμα όχι την προσανατολισμένη υπαινικτικότητα (πρβ. Rader, 1982), αλλά την αμφισημία και την ακατανόησία (πρδ. 2). Τα στοιχεία αυτά, ως τα πλέον χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, δεν θεωρούμε ότι συγκαταλέγονται στις λειτουργικές αξιοποιήσεις τεχνικών και στρατηγικών του προφορικού λόγου στο γραπτό, όπως πιθανώς μπορεί να συμβαίνει λ.χ. με τις εμφατικές σχολιαστικές εκφράσεις στις γραπτές αφηγήσεις (πρβ., λ.χ., Tannen, 1982, Κωστούλη, 1998). Ακολουθώντας την πρόταση του Stubbs (ό.π.), θεωρούμε ότι τα παραπάνω στοιχεία που εκφράζουν τον απροσχεδίαστο χαρακτήρα της εξωτερικής μορφής του προφορικού λόγου και τη λιγότερο ρητή και συμφραστικά εξαρτημένη σημασιολογική οργάνωση του προφορικού λόγου, συναντούν πτυχές του περιορισμένου κώδικα του Bernstein<sup>1</sup>.

Εξαιτίας του περιορισμένου χώρου δεν θα γίνει εκτενής αναφορά στον τρόπο με τον οποίο προσδιορίσαμε τις κοινωνικές παραμέτρους που εκλάβαμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές, αλλά και στα προβλήματα που αντιμετωπίσαμε κατά τον προσδιορισμό τους (αναλυτικά ο σχετικός προβληματισμός έχει κατατεθεί στο Αρχάκης, Παπαζαχαρίου & Ιορδανίδου, υπό δημ.). Θα αρκестούμε να αναφέρουμε ότι σε σχέση με τον παράγοντα «ηλικία» η υπόθεσή μας είναι ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια της σχολικής εκπαίδευσης τόσο τα παιδιά έρχονται σε συχνότερη και συστηματικότερη επαφή με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, και, κατά συνέπεια, είναι αναμενόμενο σταδιακά να περιορίζουν την εμφάνιση στοιχείων προφορικότητας στο γραπτό τους λόγο. Σε σχέση με τον παράγοντα «φύλο» ελέγξαμε αν παρατηρείται διαφοροποίηση στη χρήση προφορικών στοιχείων ανάμε-

σα σε αγόρια και κορίτσια. Τέλος, σε σχέση με τον παράγοντα «κοινωνική ομάδα», εστίασαμε την προσοχή μας σε δύο ευκρινώς διακεκριμένες κοινωνικές ομάδες στο υλικό μας οι οποίες καταλαμβάνουν τα δύο άκρα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, δηλ. σε μία κατώτερη εργατική και σε μία ανώτερη μεσαία ομάδα. Ελέγξαμε αν η διαφορετική κοινωνική προέλευση των παιδιών συσχετίζεται με τη χρήση περισσότερων ή λιγότερων στοιχείων προφορικότητας στα γραπτά τους.

Η στατιστική ανάλυση (βλ. την αναλυτική της παρουσίαση στο Αρχάκης, Παπαζαχαρίου & Ιορδανίδου, υπό δημ.) δεν επιβεβαίωσε την υπόθεση μιας συστηματικής, σταδιακής ελάττωσης των στοιχείων προφορικότητας ανάλογα με τη μετάβαση των παιδιών σε μεγαλύτερη τάξη. Αντίστοιχα, η στατιστική ανάλυση δεν παρουσίασε καμιά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στη χρήση των στοιχείων προφορικότητας ανάμεσα στα δύο φύλα.

Αντίθετα, όταν εξετάσαμε το φύλο σε συνδυασμό με την κοινωνική ομάδα, η στατιστική ανάλυση ανέδειξε έναν ενδιαφέροντα συσχετισμό ανάμεσα στην κοινωνική ομάδα και στην εμφάνιση των αυτοδιορθωτικών επανεκκινήσεων, δείχνοντας ότι και τα αγόρια και τα κορίτσια της κατώτερης εργατικής κοινωνικής ομάδας παράγουν στα γραπτά τους σε στατιστικά σημαντικό βαθμό περισσότερες αυτοδιορθωτικές επανεκκινήσεις σε σύγκριση με τα παιδιά της ανώτερης μεσαίας. Η στατιστική ανάλυση έδειξε επίσης ότι μόνο τα αγόρια της κατώτερης εργατικής ομάδας παρουσιάζουν στο λόγο τους σε στατιστικά σημαντικό βαθμό περισσότερα πληροφοριακά κενά σε σύγκριση με όλα τα υπόλοιπα παιδιά.

### Συμπεράσματα από την κοινωνιογλωσσολογική διερεύνηση

Η συσχετιστική κοινωνιογλωσσολογική ανάλυση που παρουσιάσαμε δίνει τη δυνατότητα μιας πιο εξειδικευμένης θεώρησης του τρόπου με τον οποίο μπορεί να λειτουργήσουν στοιχεία προφορικότητας όπως οι αυτοδιορθωτικές επανεκκινήσεις και τα πληροφοριακά κενά όταν εμφανίζονται στα γραπτά των παιδιών στο σχολείο, αλλά και της συμβολικής αξίας που αυτά αποκτούν. Πριν, όμως, προχωρήσουμε στην ερμηνεία των κοινωνιογλωσσολογικών ευρημάτων, χρήσιμες είναι ορισμένες γενικότερες επισημάνσεις για την αποδεκτή γλώσσα στην επικοινωνιακή κατάσταση του σχολείου.

Κατά τον Halliday (1978-26), οι μαθητές που θέλουν να θεωρηθούν

μορφωμένοι πρέπει να αναπτύξουν το γλωσσικό και ειδικότερα το σημασιολογικό-ενοιολογικό δυναμικό τους σύμφωνα με συγκεκριμένες κατευθύνσεις και σε συγκεκριμένους τύπους συμφραζομένων που είναι ευθυγραμμισμένοι με τη σχολική πρακτική. Η σχολική γλώσσα –τουλάχιστον για τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου– βασίζεται στην πρότυπη (standard) γλώσσα των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων (Trudgill, 1975), η οποία, σύμφωνα με τον Stubbs (1986:212-13), είναι συνυφασμένη με τα πρωτοτυπικά χαρακτηριστικά του τυπικού (formal) γραπτού λόγου. Η γλώσσα αυτή αναπόφευκτα συσχετίζεται με το σύστημα αξιών και πολιτισμικών παραδοχών των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων και ως τέτοια αποτελεί το αποκλειστικό μέσο διδασκαλίας και το κύριο αντικείμενο του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο. Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Ντάλτας (1997:298) το σχολείο καταπιάνεται «με τη μόρφωση όσων ήδη μετέχουν της έγκυρης εθνικής γλωσσικής ποικιλίας και του συστήματος αξιών που συνάπτεται προς αυτήν». Επισημαίνει δε (ό.π.) ότι «όσοι μαθητές είναι μέτοχοι άλλου κοινωνιογλωσσικού συστήματος αποτελούν απόκλιση ή πρόβλημα». Κατά συνέπεια, το σχολείο και η γλώσσα του συχνά έρχεται σε αναπόφευκτη σύγκρουση με τη γλώσσα και τις συνακόλουθες παραδοχές παιδιών μεταξύ άλλων και από κατώτερα κοινωνικά στρώματα (πρβ. Vernon-Feagans, 1996: 12, 27 και Romaine, 1994:191κ.ε.).

Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα ενοιολογικά εργαλεία που εισηγείται ο Bernstein (1991<sup>2</sup>), μπορούμε να πούμε ότι στο σχολείο η εσωτερική περιχάραξη (framing), ο έλεγχος, δηλαδή, της παιδαγωγικής επικοινωνίας, είναι συνήθως ισχυρός και επιτρέπει να εισέλθουν στην τάξη ομιλίες, συμπεριφορές ή στάσεις από τη μη σχολική ζωή του μαθητή, μόνον εφόσον ικανοποιούνται οι κανόνες της τάξης (πρβ. και Bernstein, 1998). Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις παρατηρείται ασυνέχεια και σύγκρουση και, όπως σημειώνει ο Halliday (ό.π. 100), «the child becomes aware that his own semiotic is in conflict with that of the school and the dominant culture it represents».

Έχοντας υπόψη τις παρατηρήσεις αυτές σχετικά με τη σχολική γλώσσα και δεδομένου ότι, σύμφωνα με τα ευρήματά μας, οι αυτοδιορθωτικές επανεκκινήσεις και τα πληροφοριακά κενά στα μαθητικά γραπτά του υλικού μας δεν παρουσιάζουν σταδιακή και συστηματική μείωση κατά τη μετάβαση των παιδιών στις μεγαλύτερες τάξεις (όπου προφανώς έρχονται σε συχνότερη και συστηματικότερη επαφή με το γραπτό λόγο), οδηγούμαστε στην υπόθεση ότι για ορισμένους μαθητές τα στοιχεία αυτά διατηρούνται

στα γραπτά τους διότι αναπτύσσουν κάποια ειδική λειτουργία, αποκτούν κάποιο συμβολικό ρόλο.

Ειδικότερα, διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων σε αντίθεση με τα παιδιά των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων του υλικού μας οργανώνουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό το γραπτό τους μήνυμα, τόσο στο επίπεδο της εξωτερικής μορφής όσο και του περιεχομένου, με τους όρους του προφορικού λόγου. Προφανώς λοιπόν τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων του υλικού μας έρχονται σε μετωπική σύγκρουση με τη σχολική νόρμα εισπράττοντας αναπόφευκτα αρνητική αξιολόγηση. Αν όπως δεχτήκαμε η σχολική νόρμα συσχετίζεται και πριμοδοτεί ένα συγκεκριμένο σύστημα αξιών και πολιτισμικών παραδοχών, η απόρριψη από το σχολείο των μη επισήμων προφορικών γλωσσικών πρακτικών των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων συνεπαγωγικά συμπερασύρει σε αρνητική αξιολόγηση την κοινωνική τους ταυτότητα καθώς επίσης στιγματίζει τις αξίες και τις αρχές τους. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο είναι πιθανό μη αποδεκτά γλωσσικά στοιχεία από το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η χρήση προφορικών στοιχείων στο γραπτό λόγο, να γίνονται στη συνείδηση των παιδιών σύμβολα της κοινωνικής τους ταυτότητας και των αξιών τους, («το διακριτικό της ιδιαιτερότητάς τους»), όπως θα έλεγε ο Χριστίδης (1999:23). Μ' άλλα λόγια, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε, ακολουθώντας τον Ντάλτα (1997:306), ότι τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων περιχαρακώνονται στον προφορικό λόγο της καθομιλουμένης και τον πολιτισμό που προϋποθέτει φορτίζοντας τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής αυτής ποικιλίας με ιδεολογικό περιεχόμενο ανταγωνιστικό προς το σύστημα αξιών της ευρύτερης κοινωνίας. Επιπλέον, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι αυτά τα παιδιά θεωρούν δεδομένο τον αποκλεισμό τους από το πολιτισμικό κεφάλαιο του σχολείου, όπως θα έλεγε ο Bourdieu, λόγω της κοινωνικής τους προέλευσης (πρβ. Fairclough, 1989:57-58) και φοβούνται πως αν υιοθετήσουν το λόγο και τη γλώσσα του σχολείου κινδυνεύουν να χάσουν την επιβράβευση της κοινωνικής τους ομάδας, και την ίδια τους την ταυτότητα (πρβ. Ντάλτα, 1997:300, Fasold, 1990:236)<sup>4</sup>.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι τα γραπτά παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, πρωτίστως των αγοριών, εμφανίζουν περισσότερα πληροφοριακά κενά, απέχοντας σημαντικά από την επιδίωξη της συμφραστικής ανεξαρτησίας που χαρακτηρίζει την τυπική γραπτή σχολική νόρμα και διατηρώντας τον ελλειπτικό, έντονα «προϋποθετικό» χαρακτήρα του προφορικού λόγου. Η γλωσσική αυτή συμπεριφορά θα

μπορούσε ίσως να συσχετισθεί με το γεγονός ότι ο προϋποθετικός λόγος, σύμφωνα με ορισμένα τουλάχιστον πορίσματα της κοινωνιογλωσσολογικής έρευνας (πρβ. Hudson, 1980:224-25), φαίνεται να προσιδιάζει στις κλειστές κοινότητες των κατώτερων στρωμάτων όπου παρατηρούνται πυκνά και πολυνήματα δίκτυα σχέσεων και η καθημερινή συναναστροφή στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό σε κοινές αποδοχές (πρβ. Milroy, 1980, Fasold, 1990:236-238, 271, Gumperz, 1982-71). Δεν έχουμε, όμως, στοιχεία (όπως ήδη προαναφέραμε κατά την παρουσίαση του υλικού) για τα κοινωνικά δίκτυα των παιδιών του υλικού μας και των γονιών τους, ώστε να διερευνήσουμε συστηματικότερα και πληρέστερα την υπόθεση αυτή.

Το γεγονός ότι η έντονη προϋποθετικότητα παρατηρείται κυρίως στα αγόρια και όχι στα κορίτσια των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων είναι κάτι που επίσης χρήζει της ιδιαίτερης προσοχής μας. Από πολλές κοινωνιογλωσσολογικές μελέτες (βλ. Labov, 1990) έχει διαπιστωθεί ότι ο αρσενικός πληθυσμός κυρίως των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων είναι αυτός που συχνότερα και συστηματικότερα δεν ευθυγραμμίζεται με την πρότυπη (γραπτή) γλώσσα και τον αναμενόμενο τρόπο χρήσης της. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από τη γλωσσική συμπεριφορά των αγοριών του υλικού μας. Η ερμηνευτική υπόθεση που, μεταξύ άλλων, θα μπορούσαμε να προκρίνουμε είναι ότι τα αγόρια εμμένουν πεισματικά στο μητρικό, όπως θα το τοποθετούσε ο Χριστίδης (1999:176), λόγω της κοινότητάς τους επιδιώκοντας τη διατήρηση τουλάχιστον των δεσμών αλληλεγγύης με την κοινωνική τους ομάδα και τις αξίες της καθώς και τη διατήρηση του αισθήματος οικειότητας που ο λόγος αυτός εξασφαλίζει.

Ολοκληρώνοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι τα συμπεράσματά μας αποτελούν ως επί το πλείστον προκαταρκτικές διαπιστώσεις η χρησιμότητα των οποίων έγκειται κυρίως στο ότι μας οδηγούν σε πιο επεξεργασμένες υποθέσεις<sup>5</sup>. Συνοψίζοντας τις υποθέσεις αυτές μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής: Ξεκινώντας με την παραδοχή ότι πρωτοτυπικά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου παρομοιάζουν με αυτά του περιορισμένου κώδικα του Bernstein και διερευνώντας τη συσχέτισή τους με τους κοινωνιογλωσσολογικούς παράγοντες της κοινωνικής προέλευσης του φύλου και της ηλικίας, διαπιστώσαμε ότι η απροσχεδίαστη μορφή του προφορικού λόγου και ειδικότερα οι αυτοδιορθωτικές επανεκκινήσεις παρουσιάζονται στα γραπτά τόσο των μαθητών όσο και των μαθητριών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων οι οποίοι με τον τρόπο αυτόν υποθέτουμε ότι αντιδρούν στη σχολική νόρμα και επιχειρούν τη διατήρηση των δε-

σμών με την κοινωνική ομάδα από την οποία προέρχονται. Η προϋποθετική σημασιολογική οργάνωση του προφορικού λόγου εμφανίζεται κυρίως στα γραπτά των αγοριών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων και, ως γεγονός έντονης γλωσσικής απόκλισης, θεωρούμε ότι συμβαδίζει με αντίστοιχα ευρήματα πολλών κοινωνιογλωσσολογικών ερευνών. Από τη στατιστική μελέτη του υλικού μας δεν προκύπτει η μεγαλύτερη εξοικείωση με το γραπτό λόγο κατά τη μετάβαση σε μεγαλύτερες σχολικές τάξεις, πράγμα που θεωρούμε ότι ενισχύει τη σπουδαιότητα του ρόλου της κοινωνικής προέλευσης των παιδιών στην παρατηρούμενη διαφοροποίηση.

### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Για τα παραπάνω, βλ., μεταξύ άλλων, Halliday & Hasan 1976:34-37, Ochs 1979, Tannen 1982, Chafe 1982, Brown & Yule 1983:4-19, Halliday 1989, Ντάλτας 1989, Ong 1979, Κωστούλη 1997:47-48, Αρχάκης 1999-2000:26-28.
2. Πρέπει άλλωστε να έχουμε υπόψη ότι στις μορφές λόγου που έχουν δημιουργηθεί από τις νέες τεχνολογίες (π.χ. αυτόματος τηλεφωνητής, fax, e-mail) η διάκριση ανάμεσα σε προφορικό και γραπτό λόγο δεν είναι πάντα εύκολη (πρβ. Barton 1994:88-91).
3. Οι αυτοδιορθωτικές επανεκκινήσεις και τα μη προφανώς πλαισιωμένα αποσπάσματα συμπεριλαμβάνονται και στον αρχικό αναλυτικό κατάλογο που παρουσίασε ο Bernstein (1961:169 κ.ε.) αναφερόμενος στον δημόσιο λόγο (public speech) τον οποίο επινόησε αργότερα περιορισμένο κώδικα. Ο Bernstein (ό.π.) αναφέρεται στα στοιχεία αυτά ως: «often unfinished sentences with a poor syntactical form» και «a language of implicit meaning».

Από τον εκτενή κατάλογο του Bernstein δεν διερευνήσαμε άλλα εκτός από τα δύο παραπάνω στοιχεία, αφενός διότι το ενδιαφέρον μας εντοπίζεται στη συσχέτιση του προφορικού λόγου με τον περιορισμένο κώδικα, και αφετέρου διότι δεν θέλαμε να ασχοληθούμε με συντακτικά ή λεξιλογικά στοιχεία τα οποία συνδέονται άμεσα με τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών και δίνουν έρεισμα υποτίμησής της. Και αυτό διότι κατά τα πρώιμα στάδια ανάπτυξης της θεωρίας του ο Bernstein ασχολήθηκε με στοιχεία της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών δίνοντας έτσι το έναυσμα στους εισηγητές της θεωρίας της γλωσσικής υστέρησης (deficit theory), χρησιμοποιώντας ατυχώς τους έντονα αξιολογικούς όρους του Bernstein (περιορισμένος/επεξεργασμένος κώδικας), να ισχυριστούν ότι τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων έχουν μειωμένη γλωσσική ικανότητα στη μητρική τους γλώσσα, κατέχουν δηλαδή περιορισμένο λεξιλόγιο και συντακτικούς κανόνες συγκρινόμενα με τα παιδιά της ίδιας ηλικίας ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (πρβ., μεταξύ άλλων, Hudson 1980:214 κ.ε., Μπασλής 1988).



Η θεωρία της γλωσσικής υστέρησης είχε τεράστια απήχηση στα τέλη της δεκαετίας του '60 στις Η.Π.Α. και οδήγησε στη χρηματοδότηση των λεγόμενων αντισταθμιστικών προγραμμάτων (compensatory programmes) τα οποία, όμως, δεν σημείωσαν την αναμενόμενη επιτυχία. Όπως πολύ εύστοχα αναφέρει η Κακριδή (1998:5) «αντί (...) να μελετηθεί η ανεπάρκεια του σχολείου να υποδεχθεί ομάδες πληθυσμού με πολιτιστικό και γλωσσικό υπόβαθρο διαφορετικό από το κυρίαρχο, η ευθύνη μετατέθηκε στα ίδια τα παιδιά και τις οικογένειές τους, που θεωρήθηκαν ότι είναι «ανεπαρκείς» και χρειάζονται γλωσσική «βοήθεια». Ο Labov (1972) ήταν ο πρώτος που, μεταξύ άλλων (πρβ. λ.χ. Dittmar 1976), κατέρριψε τη θεωρία της γλωσσικής υστέρησης και τον αντιεπιστημονικό χαρακτήρα της προσέγγισης αυτής καταλογίζοντας ευθύνες και στον Bernstein.

Παρά, όμως, την προβαλλόμενη διαφωνία ανάμεσα στους Bernstein και Labov, η οποία οφείλεται και στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο ο καθένας τους χρησιμοποιούσε και ερμήνευε έννοιες όπως «κώδικες» και «κοινωνική διάλεκτος» (πρβ. Halliday 1978:86, 101 κ.ε.), είναι ενδιαφέρον να έχουμε υπόψη ότι κατά τον Halliday (1978:86-7) οι απόψεις τω δύο αυτών σπουδαίων ερευνητών στην ουσία συγκλίνουν «What they [Labov's findings] in fact display are differences of semantic style, code-regulated habits of meanings, presumably transmitted through social and family structure, that distinguish one subculture from another. Bernstein's work provides a theoretical basis for the understanding of this kind of semantic variety, making it possible to envisage a social semiotic of a sufficient general kind. Some such theory of language and social structure is a prerequisite for the interpretation of sociolinguistic phenomena, including Labov's own findings and the principles he derives from them. (...) Bernstein's work provides the necessary theoretical support for Labov's own ideas. Σχετικά με τη σύγκλιση των απόψεων των Bernstein και Labov, βλ. και Ντάλτας 1997:303. Για μία κριτική στάση των απόψεων τόσο του Bernstein όσο και του Labov, βλ. Huspek 1989.

4. Μια και η συγκεκριμένη έρευνα δεν είχε τη δυνατότητα να διερευνήσει και να εξακριβώσει τα κίνητρα και τις ακριβείς στάσεις των παιδιών που αντικατοπτρίζονται σ' αυτήν τη γλωσσική συμπεριφορά, δεν μπορούμε να προχωρήσουμε περισσότερο από τη διαπίστωση υποθέσεων όπως οι παραπάνω.
5. Οι υποθέσεις αυτές θα καταστεί δυνατόν να διερευνηθούν μόνο από έρευνες που θα στοχεύουν στην όσο το δυνατό λεπτομερέστερη καταγραφή των καθημερινών κοινωνικών παραμέτρων που δομούν και καθορίζουν τις κοινωνικές ταυτότητες των παιδιών (ακολουθώντας της γενικότερη θεωρία των Κοινωνικών Δικτύων και χρησιμοποιώντας εθνογραφικές μεθόδους). Επιπλέον, τέτοιου τύπου έρευνες θα πρέπει να προσπαθήσουν να εξακριβώσουν τα κίνητρα και τις στάσεις των παιδιών σε σχέση με τον κοινωνιογλωσσολογικό ρόλο των στοιχείων προφορικότητας, καθώς και τις στρατηγικές που ακολουθούνε τα παιδιά στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρχάκης Α. (1999-2000), *Στοιχεία Κειμενογλωσσολογίας*. Σημειώσεις ακαδημαϊκού έτους 1999-2000. Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Φιλολογίας.
- Αρχάκης Α. & Α. Ιορδανίδου (υπό δημ.). «Ανάλυση μαθητικού λόγου: Στοιχεία προφορικότητας σε μαθητικά γραπτά». *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, Λευκωσία 17-19 Σεπτεμβρίου 1999.
- Αρχάκης Α., Δ. Παπαζαχαρίου & Α. Ιορδανίδου (υπό δημ.), «Στοιχεία προφορικότητας σε μαθητικά γραπτά: Μία κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 21ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*.
- Barton D. (1994), *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: B. Blackwell.
- Bernstein B. (1961), «Social structure, language and learning», *Educational Research* 3:163-76.
- (1971), *Class, codes and control, I*. London: Routledge and Kegan Paul.
- (1990), *Class, codes and control, IV*. London: Routledge.
- (1991<sup>3</sup>), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις: Ιωσήφ Σολομών). Αλεξάνδρεια.
- (1998), «Η φύση της παιδαγωγικής επικοινωνίας: κοινωνιολογική ανάλυση». Ομιλία στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Α.Π.Θ. (ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ, 1.1.δ., 2ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης).
- Biber D. (1986α), «On the investigation of spoken/written differences». *Studia Linguistica* 40:1-21.
- (1986β), «Spoken and written textual dimensions in English: resolving the contradictory findings». *Language* 62:384-414.
- Brown G. & G. Yule (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chafe W. (1982), «Integration and involvement in speaking, writing and oral literature», Tannen D. (ed.) *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Advances in discourse processes IX 35-53. Norwood: Ablex.
- Chomsky N. (1957), *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Dittmar N. (1976), *Sociolinguistics. A critical survey of theory and application*. London: Arnold.
- Fairclough N. (1989), *Language and Power*, London: Longman.
- Fasold R. (1990), *The Sociolinguistics of language: Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: B. Blackwell.
- Georgakopoulou A. (1997), *Narrative Performances: A study of Modern Greek storytelling*.

- Amsterdam: Benjamins Publishing Company.
- Gumperz J. (1982), *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday M.A.K. (1978), *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday (1989), *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday M.A.K. & R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hudson R. A. (1980), *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huspek M. (1989), «Linguistic variability and power: An analysis of YOU KNOW/I THINK variation in working-class speech». *Journal of pragmatics* 13:661-683.
- Κακρυδίδη Μ. (1998), *Κοινωνιογλωσσολογία: Ο Β. Bernstein και η θεωρία της γλωσσικής ανεπάρκειας*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Φιλολογία - Τομέας Γλωσσολογίας. Αθήνα.
- Κωστούλη Τ. (1997), «Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση». *Γλώσσα* 41:43-57.
- (1998), «Κοινωνικές διαφορές στη χρήση της γλώσσας: Δευτερεύουσες προτάσεις», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της 18ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 289-303, Θεσσαλονίκη.
- Labov W. (1972), «On the mechanism of linguistic change», Gumperz J. & D. Hymes (eds) *Directions of sociolinguistics: The Ethnography of communication*, 512-38. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- (1990), «The intersection of sex and social class in the course of linguistic change». *Language Variation and Change* 2:205-254.
- Lyons J. (1995), *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*, (μετφρ. Μ. Αραποπούλου, Α. Αρχάκης, Μ. Βραχιονίδου, Αι. Καρρά), Αθήνα: Πατάκης.
- Milroy L. (1980), *Language and social networks*. Oxford: B. Blackwell.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1980), *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα.
- Μπασλής Ι. Ν. (1988), «Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση». *Νέα Παιδεία* 9.
- Ντάλτας Π. (1989), «Περιορισμένος και ανεπτυγμένος κώδικας, προφορικός και γραπτός λόγος, και η θεωρία της γλωσσικής υστέρησης». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 9ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 559-579, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- (1997), *Κοινωνιογλωσσική μεταβλητότητα: Θεωρητικά υποδείγματα και μεθοδολογία της έρευνας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Ochs E. (1979), «Planned and unplanned discourse». *Syntax and Semantics: Discourse and syntax*, 12:51-80, New York: Academic Press.
- Ong W. (1997). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου* (μετφρ. Κ. Χατζηκυριάκος). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Πλατρίτης Χ. (1996), «Προφορικός και γραπτός λόγος». *Γλώσσα* 40:21-38.
- Πολίτης Π. (υπό δημ.). «Προφορικός και γραπτός λόγος». *Ηλεκτρονικός κόμβος*

- για την υποστήριξη των διδασκόντων στο μάθημα της γλωσσικής αγωγής και συμπεριφοράς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Δράση Ι.Ι.Α.: Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα, επιστ. υπεύθ. Α.-Φ. Χριστίδης, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.
- Rader M. (1982), «Context in written language: The case of imaginative fiction». In: Tannen D. (ed.) *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*, 185-198. Advances in discourse processes IX, Norwood: Ablex.
- Renkema J. (1993), *Discourse studies: An introductory textbook*. Amsterdam: J. Benjamins Publishing Company.
- Ραυτοπούλου Μ. (1999), «Λόγος προφορικός ή γραπτός αναλόγως των περιπτώσεων». *Φιλολόγος* 96:216-232.
- Romaine S. (1994), *Language in society: An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Saussure F. de (1979), *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας* (μετ. Φ. Δ. Αποστολόπουλος). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Schegloff E., G. Jefferson & H. Sacks (1997), «The preference for self correction in the organization of repair in conversation». *Language* 53:361-82.
- Sperber D. & D. Wilson (1986/1995), *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: B. Blackwell.
- Stubbs M. (1986), *Educational linguistics*. Oxford: B. Blackwell.
- Tannen D. (1982), «The oral/literate continuum in discourse». In: Tannen D. (ed.) *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*, 1-16. Advances in discourse processes IX, Norwood: Ablex.
- Τάνος Χ. (1987), «Προφορικός λόγος: Ο παραμελημένος της εκπαίδευσης». *Γλώσσα* 13:64-71.
- Trudgill P. (1975), *Accent, dialect and the school*. London: Arnold.
- Vernon-Feagans L. (1996), *Children's talk in communities & classrooms*. Oxford: B. Blackwell.
- Φιλιππάκη-Warburton E. (1992), *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Χαραλαμπίδης Α. & Σ. Χατζησαββίδης (1997), *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χριστίδης Α.-Φ. (1999), *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις.

Μάγδα Νικολαράιζη  
Διδάσκουσα Ειδικής Αγωγής,

Π.Τ.Ν. Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Ζωή Γαβριηλίδου  
Λέκτορας Ελληνικής Γλώσσας,

## Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΚΩΦΟ ΠΑΙΔΙ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ

### *Πρόσβαση στη Γλώσσα για το Κωφό παιδί*

Η γλωσσική εξέλιξη ενός παιδιού εξαρτάται από το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο θα μεγαλώσει, τα γλωσσικά ερεθίσματα που θα δεχτεί και το βαθμό πρόσβασης που θα έχει στη γλώσσα (Woll, 1998). Ένα ακούον μωρό που μεγαλώνει μέσα σε μία οικογένεια και μία κοινωνία ακούοντων, εκτίθεται σε ένα γλωσσικό περιβάλλον, όπου επικρατεί μία ομιλούμενη γλώσσα, η πρόσληψη και η παραγωγή της οποίας στηρίζεται στο φωνητικό-ακουστικό κανάλι (vocal-auditory). Ένα προγλωσσικά κωφό<sup>1</sup> παιδί που θα προσπαθήσει να κατακτήσει μία γλώσσα, η οποία θα βασίζεται στο φωνητικό-ακουστικό κανάλι θα αντιμετωπίσει ιδιαίτερες δυσκολίες, γιατί η πρόσβαση στη γλώσσα μέσα από το ακουστικό κανάλι θα είναι περιορισμένη ή αδύνατη. Η περιορισμένη, ημιτελής ή λανθασμένη πρόσληψη των γλωσσικών πληροφοριών θα αποτελέσουν έναν ανασταλτικό παράγοντα για τη γλωσσική εξέλιξη του κωφού παιδιού και την επίτευξη της επικοινωνίας με το περιβάλλον του, καθώς η επικοινωνία απαιτεί τη χρήση μίας κοινής γλώσσας, ενός συστήματος επικοινωνίας για την ολοκληρωμένη πρόσληψη και μετάδοση πληροφοριών.

Η Νοηματική Γλώσσα<sup>2</sup> αποτελεί μία γλώσσα, η παραγωγή και η πρόσληψη της οποίας στηρίζεται στο οπτικό-κινητικό (visual-motor) και όχι στο φωνητικό-ακουστικό κανάλι, το οποίο αποτελεί το κυρίαρχο χαρακτηριστικό κάθε ομιλούμενης γλώσσας. Η Νοηματική Γλώσσα δεν είναι

ιδιαίτερα γνωστή στους ακούοντες, χρησιμοποιείται από την κοινότητα των Κωφών και δεν είναι διεθνής (Βρετανική Νοηματική Γλώσσα, Ελληνική Νοηματική Γλώσσα κ.τ.λ.) (Sutton-Spence & Woll, 1999). Είναι μία γλώσσα που επιτρέπει στους Κωφούς να επικοινωνούν φυσικά, αβίαστα, αμφίδρομα και αποτελεσματικά (Κουρμπέτης, 1982). Επίσης, γλωσσολογικές μελέτες της Νοηματικής Γλώσσας δείχνουν ότι η Νοηματική Γλώσσα είναι μία πλήρης γλώσσα, έχει τους ίδιους τρόπους οργανωτικών δομών και γενικά διέπεται από τις ίδιες γλωσσολογικές αρχές που επικρατούν σε μία ομιλούμενη γλώσσα (φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, πραγματολογικά, σημασιολογικά χαρακτηριστικά) (Λαμπροπούλου, 1997· Padden, 1988).

Τι δυνατότητες γλωσσικής εξέλιξης και επικοινωνίας έχει, ωστόσο, ένα κωφό παιδί, όταν το μεγαλύτερο ποσοστό (90-92%) των κωφών παιδιών προέρχονται από ακούοντες γονείς (Sutton-Spence & Woll, 1999· Moores, 1996) και μεγαλώνουν σε μία κοινωνία ακουόντων, όπου η ανθρώπινη επικοινωνία στηρίζεται κυρίως σε μία ομιλούμενη γλώσσα; Το κωφό παιδί χρειάζεται έγκαιρα μία γλώσσα, η οποία θα του επιτρέψει την πρόσβαση του σε γνώσεις, θα προσφέρει περισσότερες δυνατότητες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του και θα συμβάλει στη γνωστική και κοινωνική του ανάπτυξη (Woll, 1998).

### *Η Διγλωσσία για το Κωφό Παιδί*

Η έγκαιρη πρόσβαση του κωφού παιδιού σε μία γλώσσα θα το βοηθήσει να κατακτήσει ένα υψηλό γλωσσικό επίπεδο, που θα του επιτρέψει καταρχήν να επικοινωνήσει με το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον, και στη συνέχεια θα κάνει εφικτή την πρόσβαση του στο αναλυτικό πρόγραμμα. Συχνά, το γλωσσικό επίπεδο των κωφών παιδιών που φτάνουν στο σχολείο τους δίνει τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν σε μία συζήτηση, όταν όμως καλούνται να ανταποκριθούν στις υψηλές ακαδημαϊκές υποχρεώσεις του αναλυτικού προγράμματος, συναντούν σοβαρές δυσκολίες (Luetke-Stahlman & Luckner, 1991). Φυσικά, το γλωσσικό επίπεδο που απαιτείται για τη διεξαγωγή μίας συζήτησης και για την πρόσβαση του παιδιού στο αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι το ίδιο, καθώς στην πρώτη περίπτωση απαιτείται μικρό χρονικό διάστημα για την απόκτηση

των αναγκαίων γλωσσικών δεξιοτήτων, ενώ στη δεύτερη περίπτωση οι γλωσσικές απαιτήσεις είναι πιο υψηλές και χρειάζεται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για την κατάκτησή τους (Baker, 1997).

Το 1970 ο Phillip Goldberg είχε παρατηρήσει πως οι κωφοί φοιτητές του Πανεπιστημίου του Gallaudet που προέρχονταν από ακούντες γονείς είχαν μόλις κατακτήσει ένα βασικό επίπεδο στην αγγλική γλώσσα μετά από 12-15 χρόνια εκμάθησής της στο σχολείο. Μπροστά σε μία τέτοια κατάσταση ο Goldberg υποστήριξε ότι η γλωσσική εξέλιξη του κωφού παιδιού θα γινόταν εφικτή μέσα από τον ακόλουθο τρόπο: το κωφό παιδί έπρεπε να κατακτήσει την Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα ως πρώτη γλώσσα και στη συνέχεια να διδαχτεί την αγγλική γλώσσα, ως δεύτερη γλώσσα (Goldberg & Bordman, 1975). Υποστηρίχτηκε δηλαδή μία μορφή διγλωσσίας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της διαδοχικής (sequential) διγλωσσίας, σύμφωνα με την οποία ένα παιδί πρέπει να κατακτήσει αρχικά την πρώτη του γλώσσα και στη συνέχεια να μάθει τη δεύτερη γλώσσα (Baker, 1997).

Επίσης, η διάκριση ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα καθιστά αναγκαία τη διασαφήνιση των όρων *κατάκτηση (acquisition)* και *εκμάθηση (learning)*. Μιλώντας για κατάκτηση αναφερόμαστε σε μια φυσική διαδικασία εσωτερίκευσης του συστήματος μιας γλώσσας, ενώ ο όρος εκμάθηση περιγράφει τη διαδικασία διδασκαλίας μιας γλώσσας. Η εκμάθηση συνδέεται με τη γλώσσα, στο βαθμό που αυτή δεν κατακτάται με φυσικό τρόπο στα πλαίσια μιας γλωσσικής κοινότητας, αλλά αποτελεί αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας (Krashen, 1981).

Σύμφωνα με τη Διγλωσσία για το Κωφό άτομο, η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (Ε.Ν.Γ.) είναι η πρώτη γλώσσα και η ελληνική η δεύτερη. Συγκεκριμένα, μέσα από την απόκτηση της Ε.Ν.Γ. ως πρώτης γλώσσας και την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης, το κωφό παιδί θα κάνει χρήση δύο διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων ανάλογα με τις επικοινωνιακές του ανάγκες. Η επιλογή του ενός ή του άλλου γλωσσικού κώδικα μπορεί να είναι συστηματική, συνειδητή, επιδιωκόμενη και εξαρτώμενη από την κατάσταση επικοινωνίας. Στην περίπτωση αυτή μιλάμε για *εναλλαγή κώδικα (code-switching)*, που είναι μια διαδικασία με την οποία ο διγλωσσος ομιλητής χρησιμοποιεί διαφορετικό γλωσσικό κώδικα όταν επιχειρεί να ορίσει και να σημαδέψει μία κατάσταση επικοινωνίας (Hudson, 1996). Όταν ένας Κωφός γνωρίζει την Ε.Ν.Γ. και την ελληνική γλώσσα, μπορεί να χρησιμοποιεί τις δύο γλώσσες σε διαφορετικές περιστάσεις. Μέσα στην κοινότητα

των Κωφών θα χρησιμοποιεί την Ε.Ν.Γ. για να επικοινωνήσει, ενώ στην κοινότητα των ακουόντων θα κάνει εναλλαγή κώδικα και θα επικοινωνεί στην ελληνική γλώσσα. Σε κάθε περίπτωση, η χρήση της συγκεκριμένης γλώσσας θα συνδέεται με μια κοινότητα (Κωφών ή ακουόντων), θα συμβολίζει την κοινότητα αυτή και θα επιτελεί διαφορετική κοινωνική λειτουργία. Άλλες φορές, η επιλογή του γλωσσικού κώδικα δεν γίνεται σκόπιμα αλλά τυχαία, οπότε μιλάμε για ανάμειξη κώδικα (code-mixing). Για παράδειγμα, όταν ένας ακούον γνωρίζει την Ε.Ν.Γ. αλλά όχι σε ικανοποιητικό επίπεδο, μεταβαίνει μερικές φορές από την Ε.Ν.Γ. στην ομιλούμενη ελληνική, κάνει δηλαδή ανάμειξη κώδικα και χρησιμοποιεί την ομιλούμενη ελληνική, γιατί αυτή είναι η πρώτη του γλώσσα, και τη γνωρίζει καλύτερα.

Η υποστήριξη της Διγλωσσίας ενισχύθηκε από ποικίλους παράγοντες (Pickersgill, 1998) όπως :

- την αναγνώριση της Νοηματικής γλώσσας ως γλώσσα των Κωφών σε διάφορες χώρες, όπως της Αμερικάνικης Νοηματικής Γλώσσας (Stokoe, 1978), της Βρετανικής Νοηματικής Γλώσσα (Brennan, 1984) και της Ολλανδικής Νοηματικής Γλώσσας (Jansma, Knoors & Baker, 1997).

- τη θετική πορεία διγλωσσων προγραμμάτων σε ακούοντα παιδιά (Baker, 1993) και τα αισιόδοξα αποτελέσματα διγλωσσων προγραμμάτων κωφών παιδιών σε χώρες της Σκανδιναβίας (Mahsie, 1995)

- το ρόλος της διγλωσσίας στη συναισθηματική εξέλιξη του κωφού παιδιού και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του (Marschark, 1997· Gregory, Smiths & Wells, 1997).

Η φιλοσοφία της διγλωσσίας για το κωφό παιδί αντιτίθεται στο μοντέλο που υποστηρίζει ότι η κώφωση αποτελεί μειονεξία (impairment). Αντίθετα, αναγνωρίζει ότι οι Κωφοί αποτελούν μία γλωσσική (Νοηματική Γλώσσα) και πολιτιστική (κουλτούρα Κωφών) μειονότητα. Κωφά παιδιά που μεγαλώνουν πιστεύοντας ότι η κώφωση αποτελεί μία μειονεξία έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Ladd, 1991). Επίσης, κωφά παιδιά που δεν έχουν δει ποτέ Κωφό ενήλικα πιστεύουν πως όταν μεγαλώσουν θα γίνουν ακούοντες, (Gregory, Bishop & Sheldon, 1995). Μέσα από τη Διγλωσσία, ενισχύεται η αυτό-εκτίμηση του κωφού παιδιού, καθώς του δίνονται δυνατότητες να επικοινωνήσει με περισσότερους ανθρώπους, να έχει πρόσβαση σε περισσότερες γνώσεις και πληροφορίες, να έχει καλύτερη ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη και να λειτουργήσει μέσα σε δύο κοινότητες, των ακουόντων και των Κωφών (Baker, 1997).



## *Η Κατάκτηση της Πρώτης Γλώσσας ως Προϋπόθεση για την Εκμάθηση της Δεύτερης Γλώσσας*

Η Διγλωσσία στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού συνδυάζει τη χρήση της Νοηματικής Γλώσσας και μίας ομιλούμενης γλώσσας (Pickersgill, 1997) και αναφέρεται στη διαδικασία, κατά την οποία ένα παιδί κατακτάει αρχικά τη Νοηματική Γλώσσα (Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, Βρετανική Νοηματική Γλώσσα κ.ο.κ.) ως πρώτη γλώσσα και στη συνέχεια μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα (ελληνική, αγγλική κ.ο.κ.) μέσα από την ανάγνωση και τη γραφή (Baker, 1997).

Η υποστήριξη της διαδοχικής διγλωσσίας για το κωφό παιδί, με την απόκτηση της Ε.Ν.Γ. ως πρώτης γλώσσας και την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης βασίζεται σε ποικίλα επιχειρήματα, με κύριο επιχειρήμα ότι το κωφό παιδί χρειάζεται να έχει πρόσβαση στην Ε.Ν.Γ., γιατί αυτή είναι η φυσική του γλώσσα (Baker, 1997) και γιατί αυτή αξιοποιεί το οπτικο-κινητικό κανάλι. Ένα δεύτερο επιχειρήμα πηγάζει από μία πεποίθηση, ευρέως αποδεκτή στο χώρο της διγλωσσίας, πως η εξέλιξη της δεύτερης γλώσσας, σε ένα παιδί που έχει ως πρώτη γλώσσα μία γλώσσα μειονότητας, απαιτεί τη διαρκή ανάπτυξη και χρήση της πρώτης γλώσσας (Paul, 1998). Αναφορικά με το κωφό παιδί, αυτό σημαίνει πως, αν η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας περιορίσει ή σταματήσει τη γλωσσική ανάπτυξη της Ε.Ν.Γ., τότε το κωφό παιδί θα έχει χαμηλό επίπεδο γλωσσικής ικανότητας στην Ε.Ν.Γ., αλλά παράλληλα θα παρεμποδιστεί και η εξέλιξη στη δεύτερη γλώσσα. Γι αυτό θα πρέπει να εξασφαλίσουμε ότι ένα κωφό παιδί θα κατακτήσει, θα καλλιεργεί και θα χρησιμοποιεί επαρκώς την Ε.Ν.Γ., προκειμένου να μπορέσει να φτάσει σε υψηλό επίπεδο γνώσης στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, η απαγόρευση χρήσης της πρώτης γλώσσας (Γ1) θα επιδράσει αρνητικά και στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2), στο μέτρο που, όπως έχει αποδειχτεί, χαμηλή γλωσσική ικανότητα στην πρώτη γλώσσα οδηγεί σε χαμηλή γλωσσική ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα (Pegibaux, 1994). Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό και ως ημιγλωσσία (semilingualism).

Ένα άλλο επιχειρήμα συνδέεται με το γεγονός ότι, μέσα από τη χρήση της Γ1 ως γλώσσας σκέψης, κατά τη διδασκαλία της Γ2 αξιοποιείται η προηγούμενη γλωσσική εμπειρία των παιδιών, πάνω στην οποία δομείται η νέα γνώση σχετικά με τη δεύτερη γλώσσα. Μέσα από αυτή τη δια-

δικασία το κωφό παιδί μπορεί να κατακτήσει στρατηγικές μάθησης (learning strategies). Για παράδειγμα, μέσα από την αντιπαραθετική ανάλυση (contrastive analysis), το Κωφό παιδί οδηγείται σε γόνιμες συγκρίσεις της Ε.Ν.Γ. με την ελληνική γλώσσα, από όπου θα προκύψουν γνώσεις σχετικά με τη δομή της γλώσσας, την ύπαρξη και στις δύο γλώσσες ενός φωνολογικού, μορφολογικού, λεξιλογικού, συντακτικού επιπέδου, σύγκριση των πραγματολογικών κωδίκων, κ.ο.κ., μία διαδικασία στην οποία επιστρατεύονται μεταγνωστικές λειτουργίες, που αποτελούν σημαντικές και υψηλού επιπέδου στρατηγικές μάθησης (Paul, 1998).

Ένα τέταρτο επιχείρημα γλωσσολογικής φύσης έχει κατά καιρούς συζητηθεί από γλωσσολόγους και ψυχολογολόγους (Vygotsky, 1984). Υποστηρίζεται ότι η προγενέστερη απόκτηση της πρώτης γλώσσας οδηγεί τα δίγλωσσα παιδιά σε μια πρόωμη ανάπτυξη της μεταγλωσσικής τους ικανότητας, της ικανότητάς τους δηλαδή να αναφέρονται στη γλώσσα με όρους της ίδιας της γλώσσας και να αναλύουν μια γλωσσική παραγωγή, γεγονός που διευκολύνει την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Με αυτόν τον τρόπο επιταχύνεται η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού που συνειδητοποιεί ότι στην ίδια ιδέα αντιστοιχούν διαφορετικές μορφές ή με όρους της σημειολογίας στο ίδιο σημεινόμενο αντιστοιχούν διαφορετικά σημαίνοντα. Σύμφωνα με έρευνες στην Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα (Α.Ν.Γ.) (Neuroth-Gimbone & Logiodice, 1992) η κατάκτηση ενός υψηλού επιπέδου στην Α.Ν.Γ. είναι ένα αναγκαίο βήμα για την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας στο κωφό παιδί, η οποία θα συμβάλει και στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου.

Το τελευταίο μας επιχείρημα πηγάζει από το χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας. Η έμμεση (πβ. αρνητικές κρίσεις και αξιολογήσεις σχετικά με τον κώδικά που χρησιμοποιούν οι μαθητές και προτροπή για υιοθέτηση άλλων γλωσσικών προτύπων) ή άμεση απαγόρευση χρήσης της μητρικής κατά τη σχολική (και μη) πράξη έχει, πολλές φορές, ως συνέπεια να επιτείνει την αρνητική εικόνα που έχει σχηματίσει το παιδί για τον εαυτό του ή να ενδυναμώνει την επιλογή του να μη συμβιβαστεί με τη νέα γλωσσική κατάσταση που του επιβάλλουν (Hudson, 1996), αρνούμενο, αφενός μεν, να επικοινωνήσει με εκείνους που νιώθει πως το αξιολογούν αρνητικά και, αφετέρου, να μάθει το γλωσσικό τους κώδικα. Θα ήταν, ίσως, αποκαλυπτικό να αναλογιστούμε εδώ τι θα συνέβαινε στην περίπτωση που το κωφό παιδί δεχόταν να εγκαταλείψει τη χρήση της Ε.Ν.Γ. γλώσσας για να υιοθετήσει τη δεύτερη γλώσσα των ακουόντων, ως μονα-

δική γλώσσα στην επικοινωνία του. Το κωφό παιδί ουσιαστικά θα υιοθετούσε έναν κώδικα που είναι το σύμβολο ταύτισης μίας διαφορετικής προς αυτό κοινωνικής ομάδας. Έτσι, στην πράξη θα βρίσκονταν σε μειονεκτική θέση, αφού, αφενός δε θα μπορούσε να επικοινωνήσει με άλλα άτομα από τη Κοινότητα των Κωφών, και από την άλλη θα είχε δυσκολίες και στην επικοινωνία του με τους ακούοντες.

### *Ερωτηματικά και Ανησυχίες*

Η Διγλωσσία βρίσκεται σε μία διαρκή εξέλιξη με την εμφάνιση αισιόδοξων μηνυμάτων, χωρίς όμως να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν ερωτηματικά σχετικά με τη χρήση και την αποτελεσματικότητα της. Θα αναφερθούμε σε κάποια βασικά σημεία της Διγλωσσίας, που προκαλούν απορίες σχετικά με το κωφό παιδί της προσχολικής ηλικίας και τις ανάγκες των ακουόντων γονέων.

Από τη στιγμή της γέννησης του ένα παιδί βρίσκεται σε διαρκή γλωσσική εξέλιξη, δέχεται ένα πλήθος γλωσσικών ερεθισμάτων, αλληλεπιδρά με το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον του. Από την άλλη όλοι όσοι περιβάλλουν και αλληλεπιδρούν με το παιδί, κάνουν χρήση μίας γλώσσας που εμπεριέχει ιδιαίτερα γλωσσικά και επικοινωνιακά χαρακτηριστικά, τα οποία διευκολύνουν τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Gallaway, 1998). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, όπως ήδη προαναφέρθηκε, το παιδί κατακτάει τη γλώσσα με ένα φυσικό και αβίαστο τρόπο, χωρίς να βρίσκεται σε ένα περιβάλλον διδασκαλίας.

Στην περίπτωση του Κωφού παιδιού, η κατάκτηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας θα πρέπει να γίνει με τον ίδιο φυσικό και αβίαστο τρόπο μέσα από την έκθεση του παιδιού σε γλωσσικά ερεθίσματα και την αλληλεπίδραση του με το οικογενειακό και ευρύτερα κοινωνικό του περιβάλλον. Αναμφισβήτητα, αυτό είναι εφικτό για το Κωφό παιδί των Κωφών γονέων, γιατί από τη στιγμή της γέννησης του μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον, όπου ο κώδικας επικοινωνίας είναι η Νοηματική Γλώσσα (Meadow-Orlans, 1997). Πώς όμως μπορεί να επιτευχθεί κάτι τέτοιο για την πλειοψηφία των κωφών παιδιών που προέρχονται από ακούοντες γονείς, οι οποίοι τουλάχιστον μέχρι τη στιγμή που μαθαίνουν για την κώφωση του παιδιού τους δε γνωρίζουν την Ε.Ν.Γ. και χρησιμοποιούν την ομιλία ως το βασικό κώδικα επικοινωνίας. Επίσης, οι ακούοντες γονείς δε

θα αρχίσουν αμέσως να επικοινωνούν με το παιδί τους στην Ε.Ν.Γ. εξαιτίας ποικίλων παραγόντων. Καταρχήν, βιώνουν μία έντονη συναισθηματική περίοδο από τη στιγμή που μαθαίνουν ότι το παιδί τους είναι κωφό (Nikolaraizi, 1997· Luterman, 1987), στη διάρκεια της οποίας έρχονται αντιμέτωποι με μία καινούρια κατάσταση και προσπαθούν να κατανοήσουν και να συνειδητοποιήσουν την έννοια της κώφωσης. Θα περάσει κάποιο χρονικό διάστημα μέχρι να πεισθούν για τη σπουδαιότητα της Ε.Ν.Γ., και να επιθυμήσουν να επικοινωνήσουν με το παιδί τους στην Ε. Ν. Γ. Επίσης, χρειάζεται να διδάχτούν την Ε.Ν.Γ. και να έχουν πρόσβαση σε κέντρα εκμάθησης της Ε.Ν.Γ. Από την άλλη, εάν έχουν πρόσβαση σε κέντρα εκμάθησης της Ε.Ν.Γ. θα χρειαστεί αρκετό χρονικό διάστημα μέχρι να αποκτήσουν μία γλωσσική ευχέρεια, και να κατακτήσουν ένα υψηλό γλωσσικό επίπεδο. Επιπλέον, τουλάχιστον στο πρώτο στάδιο της εκμάθησης της Ε.Ν.Γ. οι γονείς δε θα είναι πάντα συνεπείς ως προς τη χρήση της γλώσσας, δηλαδή η γλώσσα που θα απευθύνουν στο παιδί μπορεί να εμπεριέχει γλωσσικά λάθη και συχνά μπορεί να γίνεται ανάμειξη κώδικα. Βέβαια, σε έρευνες που παραθέτει ο Galvan (1999) έχει διαπιστωθεί ότι, ακόμη και αν το κωφό παιδί δέχεται μία τέτοιας μορφής Νοηματική Γλώσσα από ακούοντες γονείς, το παιδί κατορθώνει να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που παίρνει και να κατακτήσει με ορθό τρόπο τη Νοηματική Γλώσσα. Αναμφισβήτητα, όμως, τέτοιου είδους δυσκολίες δε θα αντιμετωπίσει το Κωφό παιδί των Κωφών γονέων. Συνεπώς, τα κωφά παιδιά των ακούοντων γονέων βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σύγκριση με τα Κωφά παιδιά των Κωφών γονέων (Marschark, 1993).

Ένα δεύτερο σημείο που προκαλεί ανησυχίες πηγάζει από μία βασική αρχή της Διγλωσσίας για το κωφό παιδί, σύμφωνα με την οποία το κωφό παιδί πρέπει να κατακτήσει τη Νοηματική Γλώσσα ως πρώτη γλώσσα και στη συνέχεια να μάθει μέσα από την ανάγνωση και τη γραφή τη δεύτερη γλώσσα. Μία τέτοια υποστήριξη μας βρίσκει σύμφωνες στο βαθμό, που, όπως προαναφέρθηκε, η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας είναι προϋπόθεση για την εκμάθηση της δεύτερης. Δε θα πρέπει, όμως, να αναρωτηθούμε τι θα συμβεί στην κρίσιμη για την ανάπτυξη του παιδιού περίοδο που μεσολαβεί πριν ξεκινήσει η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής; Το κωφό παιδί χρειάζεται να έχει όσο το δυνατόν νωρίτερα περισσότερες ευκαιρίες για γλωσσικές και κοινωνικές ανταλλαγές (Lederberg, 1991). Η έκθεση του παιδιού σε ένα περιβάλλον, όπου θα έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει και να χρησιμοποιήσει γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες, μέσα

από την αλληλεπίδραση του με άλλα παιδιά αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της προσχολικής εκπαίδευσης (Marchark, 1993). Αυτό βέβαια μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την επαφή του με άλλα κωφά παιδιά, αλλά δεν είναι δυνατόν να αποκλειστεί ή να απαγορευτεί η επαφή του με τα ακούοντα παιδιά. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κωφό και στο ακούον παιδί θα προσφέρει οφέλη στην κοινότητα των Κωφών και στην κοινότητα των ακούοντων. Το κωφό παιδί μπορεί να αποκτήσει γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να γνωρίσει και να επικοινωνεί με τους ακούοντες. Από την άλλη, τα ακούοντα παιδιά θα γνωρίσουν μία δεύτερη γλώσσα, την Ε.Ν.Γ., θα αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας με το κωφό παιδί και θα ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που αφορούν στην κουλτούρα των Κωφών (Diamond & Herstens, 1994).

Η προσχολική περίοδος είναι σημαντική για την ανάπτυξη του κωφού παιδιού, και ο ρόλος των γονέων σε αυτή την περίοδο είναι σημαντικός για την εξέλιξη του. Πολύ πριν ξεκινήσει η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στο πλαίσιο μίας δίγλωσσης εκπαιδευτικής προσέγγισης, χρειάζεται να αναλογιστούμε τις ανάγκες των γονέων και του παιδιού και να μελετήσουμε πιο λεπτομερειακά τη διαδικασία κατάκτησης της πρώτης γλώσσας καθώς και το ρόλο της δεύτερης για το κωφό παιδί των ακούοντων γονέων της προσχολικής ηλικίας.

### *Συμπεράσματα-Προτάσεις*

Η Διγλωσσία μπορεί να αποφέρει ιδιαίτερα οφέλη για τη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του κωφού παιδιού. Δίνει τη δυνατότητα στο κωφό παιδί να κατακτήσει ως πρώτη του γλώσσα την Ε.Ν.Γ. και υποστηρίζει τη διαρκή χρήση και καλλιέργεια της, η οποία θα βοηθήσει την εκμάθηση και βελτίωση της δεύτερης γλώσσας. Παράλληλα, συμβάλλει στη συναισθηματική ισορροπία και ενισχύει την αυτοεκτίμηση του Κωφού παιδιού, γιατί μέσα από την Ε.Ν.Γ. το παιδί κατανοεί θέματα που αφορούν την ταυτότητα του και την κουλτούρα των Κωφών και επίσης αλληλεπιδράει και επικοινωνεί με Κωφούς και με ακούοντες.

Βέβαια, ας σημειώσουμε, ότι υπάρχουν ερωτηματικά τα οποία ελπίζουμε πως θα διασαφηνιστούν μέσα από τη μελλοντική έρευνα. Κάποιες από τις ανησυχίες αφορούν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός δίγλωσσου εκπαιδευτικού προγράμματος στην προσχολική ηλικία, η αξιο-

λόγηση των αναγκών του κωφού παιδιού σε αυτή την ηλικία και των ακουόντων γονέων του.

Αν θέλουμε το κωφό παιδί ακουόντων γονέων να αποκτήσει την Ε.Ν.Γ. με ένα φυσικό τρόπο, θα πρέπει να αναλογιστούμε πώς θα διαμορφωθεί ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί θα έχει δυνατότητες πρόσβασης στην Ε.Ν.Γ. και αλληλεπίδρασης με Κωφούς ενήλικες. Καταρχήν, αυτό, μπορεί να γίνει μέσα από την καθημερινή επαφή του κωφού παιδιού με Κωφούς εκπαιδευτικούς και την κατάκτηση της Ε.Ν.Γ. μέσα από τη φυσική αλληλεπίδραση μαζί τους. Επίσης, σε αυτή τη διαδικασία δε θα ξεχάσουμε τους γονείς, η συμμετοχή των οποίων και η αλληλεπίδραση που θα λαμβάνει χώρα ανάμεσα στον Κωφό εκπαιδευτικό, το παιδί και τους γονείς θα βοηθήσει αφενός το παιδί να κατακτήσει την Ε.Ν.Γ. και αφετέρου θα βοηθήσει τους γονείς να μάθουν την Ε.Ν.Γ., να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας με το παιδί τους, και να εξοικειωθούν με την κοινότητα των Κωφών. Μέσα από μία τέτοια διαδικασία διαμορφώνεται ένα περιβάλλον όπου προσφέρονται ευκαιρίες για την επικοινωνία μέσα από την Ε.Ν.Γ. και την κατάκτησή της πρώτης γλώσσας από το παιδί με ένα φυσικό τρόπο. Βέβαια, η υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος απαιτεί την υποστήριξη των γονέων μέσα από την πρόσβαση τους σε κέντρα εκμάθησης της Ε.Ν.Γ. και την παροχή συμβουλευτικής από Κωφούς και ακουόντες εκπαιδευτικούς.

Τέλος, αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα της ολόπλευρης γλωσσικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και ισορροπίας του παιδιού, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ότι κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας το κωφό παιδί θα έρχεται σε επαφή και θα αλληλεπιδρά και με ακουόντα παιδιά, στο πλαίσιο της οικογένειας, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, σε ένα χώρο προσχολικής αγωγής. Ένα πρόγραμμα διγλωσσίας εκπαίδευσης σε προσχολικό επίπεδο χρειάζεται να υποστηρίξει την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας, ώστε το γλωσσικό επίπεδο του παιδιού να είναι ανάλογο με την ηλικία του, να ενθαρρύνει τη δημιουργία ομάδων κωφών παιδιών, να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού ως Κωφού, αλλά παράλληλα να δημιουργήσει τις συνθήκες για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από την αλληλεπίδραση με κωφά και ακουόντα παιδιά, την εκμάθηση κάποιων δεξιοτήτων επικοινωνίας στη δεύτερη γλώσσα, που θα θέσουν σταδιακά τις βάσεις για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Knight, 1997), την εκμάθηση της Ε.Ν.Γ. από τα ακουόντα παιδιά και την ευαισθητοποίη-

## Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΚΩΦΟ ΠΑΙΔΙ

ηση όλων των παιδιών σε θέματα γλωσσικής και πολιτιστικής διαφορετικότητας.

Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να επικοινωνήσετε με τη Δρ. Μάγδα Νικολαράιζη στην ακόλουθη διεύθυνση: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη 68100 e-mail: nikolara@eled.auth.gr

### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Προγλωσσικά κωφό παιδί είναι το παιδί που έγινε κωφό πριν αποκτήσει ομιλία. Κωφός με μικρό «κ» θεωρείται αυτός που είναι ακουσμετρικά κωφός και δεν μπορεί να αντιληφθεί την ομιλία με τη βοήθεια των ακουστικών. Κωφός με κεφαλαίο «Κ» θεωρείται αυτός που έχει ταυτότητα Κωφού και ανήκει στην κοινότητα των Κωφών. Σε αυτή την εργασία χρησιμοποιούνται και οι δύο όροι, ανάλογα με την περίπτωση στην οποία αναφερόμαστε. Για περισσότερες διευκρινήσεις και πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά της κοινότητας των Κωφών βλ. Ασαμπροπούλου, 1997.

2 Η ολοκληρωμένη έκφραση είναι Βρετανική Νοηματική Γλώσσα, Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ανάλογα με την εθνικότητα.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters
- Baker, C. (1997). «Deaf Children: Educating for Bilingualism». *Deafness and Education*, 21, 3-19.
- Bloom, I. and Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: Wiley.
- Brennan, M. (1984). *Words in Hand: A Structural Analysis of British Sign Language*. Edinburgh: Moray House College of Education
- Diamond, K. & Herstens, L. (1994). «Preschool Children's Understanding of Disability. The Salience of Disability in Children's Ideas about Others». *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 520-536.
- Galloway, C. (1998). «Early Interaction». In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers & L. Watson (Eds.), *Issues in Deaf Education*. London: David Fulton.
- Galvan, D. (1999). «Differences in the Use of American Sign Language Morphology by Deaf Children: Implications for Parents and Teachers». *American Annals of the Deaf*, 114, 320-

- Goldberg, P. & Bordman, P. (1975). «The ESL Approach to Teaching English to Hearing-impaired Children». *American Annals of the Deaf*, 120, 22-27.
- Gregory, S., Smith, S. & Wells, A. (1997). «Language and Identity in Sign Bilingual Deaf Children». *Deafness and Education*, 21, 31-38.
- Gregory, S., Bishop, J. & Sheldon, L. (1995). *Deaf Young People and their Families*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hudson, R-A. (1996). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jansma, S., Knoors, H. & Baker, A. (1997). «Sign Language Assessment: A Dutch Project». *Deafness and Education*, 21, 39-46.
- Knight, P. (1997). «Bilingual Nursery Provision - A Challenging Start». *Deafness and Education*, 21, 20-30.
- Kourbetis, B. (1982). *Education of the Deaf in Greece*. First International Conference on Education of the Deaf. Athens, Greece.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Oxford University Press
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). «Η Έρευνα της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Παρατηρήσεις Φωνολογικής Ανάλυσης». *Γλώσσα*, 43, 50-72.
- Ladd, P. (1991). «Making plans for Nigel: The erosion of identity by mainstreaming». In G. Taylor & J. Bishop (Eds.), *Being Deaf: The experience of Deafness*. Buckingham: Open University
- Lederberg, A. (1991). «Social interaction among deaf preschoolers. The Effects of Language Ability and Age». *American Annals of the Deaf*, 136, 53-59.
- Luetke-Stahlman, B. & Luckner, J. (1991). *Effectively Educating Children with Hearing Impairments*. New York: Longman
- Luterman, D. (1987). *Deafness in the Family*. Boston, MA: Little, Brown.
- Marschark, (1997). *Raising and Educating a Deaf Child*. Oxford: Oxford University Press.
- Mahsie, S. (1995). *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Marschark, M. (1993). *Psychological Development of Deaf Children*. Oxford University Press.
- Meadow-Orlans, K. (1997). «Effects of Mother and Infant Hearing Status on Interactions at Eighteen and Twelve Months». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 26-36.
- Moore, D.F. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practices*. Toronto: Houghton Mifflin.
- Neuroth-Gimbrone, C. & Logiodice, C. (1992). «A Cooperative Bilingual Language Problem for Deaf Adolescents». *Sign Language Studies*, 74, 79-91.
- Nikolarazi, M. (1997). *Exploring Parents' and Teachers' Perceptions of Deaf Children in Greece*. Unpublished PhD thesis, School of Education, University of Birmingham, Birmingham.
- Padden, C. (1988). «Grammatical Theory and Signed Languages». In Newmeyer, F.J. (Ed.) *Linguistics: The Cambridge Survey, vol II, Linguistic Theory: Extensions and Implications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paul, P. (1998). *Literacy and Deafness. The Development of Reading, Writing and Literate Thought*. Needham Heights, MA: Allyn and Bakon.
- Perregaux, C. (1994). *Les Enfants à Deux Voix*. Bern: Peter Lang.



Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΚΩΦΟ ΠΑΙΔΙ

- Pickersgill, M. (1997). «Towards a Model of Bilingual Education». *Deafness and Education*, 21, 10-19
- (1998). «Bilingualism - Current Policy and Practice». In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers & L. Watson (Eds.), *Issues in Deaf Education*. London: David Fulton.
- Stokoe, W. (1978). *Sign Language Structure*. Silver Spring, MD: Linstok Press
- Sutton-Spence, R. & Woll, B. (1999). *The Linguistics of British Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1984). *Γλώσσα και Σκέψη*. Αθήνα: Γνώση
- Woll, B. (1998). «Development of Signed and Spoken Languages». In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers & L. Watson (Eds.), *Issues in Deaf Education*. London: David Fulton.

Λαμπρινή Α. Μαγαλιού

ΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ  
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΙΣ ΔΙΑΛΕΚΤΟΥΣ  
ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ.  
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ<sup>1</sup>

Κάθε φυσική ζωντανή γλώσσα, από τη στιγμή που έχει μακρά ιστορία και η κοινωνία στην οποία μιλιέται είναι διαστρωματομένη, παρουσιάζει κάποιο βαθμό πολυμορφίας και πολυτυπίας· το ίδιο συμβαίνει και με τη σημερινή κοινή νεοελληνική γλώσσα. Οι γλώσσες διαφοροποιούνται κυρίως εξαιτίας δύο παραγόντων· εξαιτίας των γεωγραφικών εμποδίων που παρουσιάζονται στην περιοχή όπου ζει ένα έθνος (γεωγραφικές διάλεκτοι) και εξαιτίας των διαφορών στις κοινωνικές ομάδες που συνιστούν οι ομιλητές μιας χώρας: κοινωνική τάξη (κοινωνικές διάλεκτοι), επάγγελμα (ειδικές γλώσσες), ηλικία («γλώσσα των νέων») κλπ. Η επίσημη γλώσσα είναι μια μόνο από τις ποικιλίες που απαρτίζουν τη γλώσσα «κοινής συνεννόησης» και είναι το αποτέλεσμα της άμεσης και σκόπιμης παρέμβασης της κοινωνίας. Σε αυτήν τη γλωσσική παραλλαγή όμως αποδίδεται μεγαλύτερο κύρος, ενώ όλες οι υπόλοιπες διάλεκτοι θεωρούνται υποδεέστερες της. Η διάμρφωση αυτής της στάσης αιτιολογείται από την ύπαρξη της κοινωνικής ανισότητας που επικρατεί στις κοινωνίες και δεν έχει καμία σχέση με την «αισθητική» πλευρά της γλώσσας. Μια γλώσσα στην πραγματικότητα αξίζει ό,τι και αυτός που τη μιλά, γιατί δεν μπορεί να αυτονομηθεί από τις κοινωνικές ιδιότητες του ομιλητή. Από την πλευρά της επίσημης γλωσσολογίας οι ισχυρισμοί ότι υπάρχουν διάλεκτοι και μορφές προφοράς «ανώτερες» και «κατώτερες» δεν έχουν λογική βάση, αφενός γιατί καμιά ποικιλία της γλώσσας δεν μπορεί να θεωρηθεί ανώτερη από κάποια άλλη και αφετέρου γιατί είναι ανακριβές να θεωρείται οποιαδήποτε επίσημη γλώσσα μιας χώρας αντιπροσωπευτική μιάς «αδιάβρωτης νόρμας», ενώ όλες οι

υπόλοιπες διάλεκτοι ως αποκλίσεις. Σε καμία γλώσσα δεν υπάρχει «καλή» και «κακή» διάλεκτος –ή ιδίωμα– αλλά η διάλεκτος ομιλητών που διαθέτουν ή δε διαθέτουν υψηλό κοινωνικό κύρος (Trudgill 1986: 45).

Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται οι «γλωσσικές προκαταλήψεις». Με τον όρο αυτό εννοείται η συνήθεια της χρησιμοποίησης κοινωνικών σημείων ως πηγών πληροφόρησης (Hudson 1980:195). Η απόδοση κάποιας αξίας ή απαξίας σε ένα άτομο εξαιτίας του λόγου που χρησιμοποιεί δείχνει άτομο προκατειλημμένο, καθώς αυτή η ενέργειά του οδηγεί στο συμπέρασμα ότι συνδέει αξίες με μη γλωσσικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, θεωρεί το χειριστή του λόγου που χρησιμοποιεί στην ομιλία του χαρακτηριστικά στα οποία αποδίδεται υψηλή αξία και τον ίδιο αντίστοιχα άτομο υψηλής αξίας, ενώ το αντίστροφο κάνει για το χειριστή του λόγου που χρησιμοποιεί στην ομιλία του χαρακτηριστικά κατώτερης αξίας (Hudson 1980:197).

Δυστυχώς, από έρευνες που έχουν διενεργηθεί στο εξωτερικό, έχει αποδειχτεί ότι και οι εκπαιδευτικοί διατηρούν γλωσσικές προκαταλήψεις απέναντι στους μαθητές τους που χρησιμοποιούν στοιχεία τοπικών ή κοινωνικών διαλέκτων μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ιδιαίτερα τα κοινωνικά στερεότυπα είναι τόσο ισχυρά, ώστε με ευκολία οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν, τουλάχιστον σε σχέση με τη σχολική ζωή, ότι η οικογενειακή κατάσταση των μη προνομιούχων παιδιών οδηγεί αναπόφευκτα σε μια ακατάλληλη από μέρους τους συμπεριφορά, επομένως και γλωσσική. Αυτά τα στερεότυπα με τη σειρά τους δημιουργούνται εξαιτίας των διεισδυτικών νορμών της μεσαίας τάξης, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δέχονται και αναπαράγουν. Εφόσον αυτές οι νόρμες διαθέτουν τόση ισχύ, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι τα παιδιά που δε συμβιβάζονται με τις συγκεκριμένες κοινωνικές απαιτήσεις θα έχουν κατ' ανάγκη χαμηλή σχολική επίδοση (Edwards 1989:104-105).

Άμεση σχέση με αυτές τις διαπιστώσεις έχει ο πολύ σημαντικός προβληματισμός, αν πρέπει να συνεχιστεί η διδασκαλία της επίσημης γλώσσας και παράλληλα να γίνει προσπάθεια να επιλυθούν τα προβλήματα που δημιουργούνται από τις μη-επίσημες διαλέκτους ή αν πρέπει να αφηθούν τα παιδιά να μιλούν και να γράφουν τους γραμματικούς τύπους που είναι πιο φυσικοί για αυτά και συνεπώς να μη δίνεται πλεονέκτημα σε όσα χειρίζονται την επίσημη γλώσσα του κράτους. Οι απόψεις που κυριαρχούν σχετικά με αυτό το ζήτημα είναι τρεις: α) η διδασκαλία μόνον της επίσημης γλώσσας του κράτους, β) η ταυτόχρονη διδασκαλία της επί-

σημης γλώσσας και της τοπικής διαλέκτου, όπου είναι ιδρυμένο το σχολείο και γ) η αναγνώριση των διαλεκτικών διαφορών (Trudgill 1986:65-71, Stubbs 1990: 562-3, Bullock 1975:143, François-Geiger 1991:85-86). Η «διδασκαλία μόνον της επίσημης γλώσσας του κράτους» αποτελεί μια στάση πάνω από όλα ψυχολογικά και παιδαγωγικά επικίνδυνη (Trudgill 1986:66). Καταδικάζοντας ως λαθεμένες ή κακής ποιότητας τις διάφορες ομιλούμενες παραλλαγές της εθνικής γλώσσας, το σχολείο αποδίδει κατωτερότητα στους ομιλητές τους, τους προσβάλλει και είναι πιθανό να τους προκαλέσει συναισθήματα αντιδικίας. Στην «ταυτόχρονη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας και της τοπικής διαλέκτου» οι διαφορές μεταξύ των δύο διαλέκτων εντοπίζονται και μελετώνται ως ένα ενδιαφέρον φαινόμενο. Κατόπιν, οι ομιλητές της ανεπίσημης διαλέκτου διδάσκονται πώς να μετατρέπουν τους τύπους της διαλέκτου τους στην επίσημη διάλεκτο, όταν αυτό απαιτείται. Η «αναγνώριση, τέλος, διαλεκτικών διαφορών» θεωρεί πως η λύση στο πρόβλημα των διαφορετικών διαλέκτων βρίσκεται στην αλλαγή στάσης απέναντι στις διαλέκτους. Σύμφωνα με αυτή την άποψη η προσπάθεια του σχολείου δεν πρέπει να επικεντρωθεί στη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας του κράτους αλλά στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών προς την κατεύθυνση της αποδοχής όλων των διαλέκτων ως ισάξιες και το ίδιο «καλές» και κατ' επέκταση της αποδοχής των ομιλητών τους ως ισάξιους και εξίσου «καλούς» σε σύγκριση με αυτούς που μιλούν την επίσημη γλώσσα του κράτους. Τελικά φαίνεται ότι ο μόνος θεμιτός τρόπος διδασκαλίας της επίσημης γλώσσας είναι η διδακτική προσέγγιση και των δύο διαλέκτων, και της μητρικής και της επίσημης.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή κατά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, έτσι ώστε αφενός να μη δημιουργηθούν στα παιδιά αισθήματα γλωσσικής ανασφάλειας αλλά και αντιδικίας με την επίσημη γλώσσα ειδικά και το σχολείο γενικά και αφετέρου να επιτευχθεί κατά το δυνατό γλωσσική ισότητα για τους μαθητές όλων των περιοχών και όλων των κοινωνικών ομάδων.

Όσον αφορά το ελληνικό σχολείο, στα πλαίσια της ρυθμιστικής τάσης του η γλωσσική διδασκαλία προσλαμβάνει ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα εξής: α) υιοθετείται μια πρότυπη γλώσσα, η επίσημα κωδικοποιημένη, που η λειτουργική της προσαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας σχολικής νόρμας, η οποία και διδάσκεται, β) άλλες γλωσσικές μορφές παραμελούνται ή και καταδικάζονται, γ) χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστι-

κά η γραπτή σε βάρος της προφορικής, δ) η προφορική γλώσσα αξιολογείται με κριτήρια της γραπτής, ε) η έμφαση δίνεται στην ανάλυση και όχι στη χρήση, με αποτέλεσμα ο χρόνος της γλωσσικής διδασκαλίας να εξαντλείται στην περιγραφή των μορφοσυντακτικών δομών της γλώσσας (Χαραλαμπίδης 1992:59-60).

Έτσι όμως περιορίζεται η γλωσσική διδασκαλία στην εξοικείωση των μαθητών με τη γλωσσική νόρμα του σχολείου και συρρικνώνεται το αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Επίσης παραγνωρίζεται η γλωσσική προϊστορία των μαθητών και πολλές φορές προκαλούνται στους μαθητές διλήμματα, καθώς από τη μια μεριά έχουν τη γλώσσα του σχολείου, που είναι η «καλή», κι από την άλλη τη μητρική τους γλώσσα, που είναι ακατάλληλη για μορφωμένους ανθρώπους και ατελής. Με αυτό τον τρόπο λοιπόν το σχολείο οδηγεί στην παραγωγή γλώσσας που ενδεχομένως ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, όχι όμως και σε άλλες, πιο ουσιαστικές επικοινωνιακές ανάγκες. Διδάσκει μια μορφή γλώσσας κοινωνικά αποστασιοποιημένης και φαινομενικά ουδέτερης, η οποία έχει τα χαρακτηριστικά του δοκιμιακού λόγου. Αλλά ακόμη κι αυτή η προσπάθειά του δεν ευοδώνεται, αφού η έμφαση κατά τη γλωσσική διδασκαλία δίνεται στην ανάλυση για τη γνώση της γλώσσας ως δομικού συστήματος (Χαραλαμπίδης 1992:60-61).

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα οι αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας είναι οι ακόλουθες:

- Πρέπει να επιδιώκεται να γίνουν οι μαθητές ικανοί χρήστες της γλώσσας με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ακρόαση, την προφορική έκφραση, την ανάγνωση και τη γραπτή έκφραση.
- Πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον προφορικό λόγο.
- Η καλλιέργεια της προφορικής και της γραπτής έκφρασης πρέπει να γίνεται με την άσκηση των μαθητών στη χρήση της γλώσσας σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις.
- Οι μαθητές πρέπει να έρχονται σε επαφή με κείμενα τα οποία να είναι αντιπροσωπευτικά των ποικίλων μορφών γραπτής επικοινωνίας.
- Η γλώσσα πρέπει να αντιμετωπίζεται ενιαία, με την έννοια ότι ακρόαση, προφορική έκφραση, ανάγνωση, γραπτή έκφραση και γραμματική δεν θα διδάσκονται ανεξάρτητα, αλλά θα συνυπάρχουν στο ίδιο μάθημα και θα διασυνδέονται.
- Πρέπει να συνεχίζεται και στο σχολείο ο προσχολικός φυσικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας.

Για να επιτευχθούν αυτοί οι σκοποί συγγράφηκαν τα νέα βιβλία της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση<sup>2</sup>. Από τη σχηματική παρουσίαση των προγραμματικών αρχών που διέπουν τη γλωσσική διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο προκύπτει ότι εγκαταλείπεται η παραδοσιακή εμμονή στη σχολαστική διδασκαλία της γραμματικής και υιοθετείται η επικοινωνιακή διάσταση στην προσέγγιση της γλώσσας, με έμφαση στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και όχι στην απόκτηση στείρων γραμματικών γνώσεων.

Ελάχιστα, ωστόσο, εξυπηρετούν τους παραπάνω σκοπούς τα νέα εγχειρίδια – ενώ γι αυτούς δημιουργήθηκαν<sup>3</sup>. Στα βιβλία και τη λογική των δημιουργών τους, ωστόσο, ασκήθηκε –και δικαιολογημένα– ευρύτατη κριτική. Ο Μήτσης τονίζει ότι πρώτα πρώτα δε γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου και μάλιστα στη *Νεοελληνική Γλώσσα* για το Γυμνάσιο προβάλλεται μόνο η γραπτή γλώσσα και αγνοείται συστηματικά η προφορική. Αυτό βέβαια σημαίνει με τη σειρά του ότι η νέα προσπάθεια κινείται από την άποψη αυτή σε πλαίσια παραδοσιακά, μιας και δεν μπόρεσε να συμπεριλάβει και τον κανόνα της προφορικής γλώσσας. Ειδικά όμως όσον αφορά τον παράγοντα «γλωσσική ποικιλία», όχι μόνο δε γίνεται εκμετάλλευση, αλλά ούτε και αναφορά σε αυτόν. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει συστηματική αναγωγή στην πολυμορφία της γλώσσας –ιδίως της προφορικής– ούτε επιχειρείται κάποια –στοιχειώδης έστω– διάκριση των επιπέδων ή των βαθμών συστηματικότητας, με τους οποίους αυτή εμφανίζεται αναλόγως των συνθηκών επικοινωνίας. Και το γεγονός αυτό –που αποτελεί και τη σημαντικότερη αδυναμία των εγχειριδίων– προσδίδει στη σχολική γλώσσα έναν χαρακτήρα ομοιόμορφο, επίσημο και συστηματικό, παραπέμποντας έτσι στην παραδοσιακή αντίληψη (Μήτσης 1996: 193-194).

Ο δάσκαλος της γλώσσας ωστόσο έχει ηθική υποχρέωση να αντισταθεί και να αναζητήσει τρόπους με τους οποίους θα διευρύνει το γλωσσικό πεδίο των διδασκόμενων. Για την επίτευξη αυτού του στόχου ο δάσκαλος οφείλει καταρχήν να αποδεχτεί τα γλωσσικά πρότυπα που μεταφέρουν οι μαθητές από το σπίτι τους στο σχολείο και κατόπιν να διευρύνει το γλωσσικό ορίζοντά τους τόσο με την αύξηση των δυνατοτήτων της προφορικής τους έκφρασης όσο και με την κατάκτηση των διαφόρων μορφών γραπτής επικοινωνίας. Έτσι μόνο τους βοηθά να γνωρίσουν και να μάθουν να εκμεταλλεύονται τις ποικίλες δυνατότητες που τους παρέχει η γλώσσα, ώστε κάθε φορά να κάνουν συνειδητά τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές και να

γίνονται με αυτό τον τρόπο αποτελεσματικοί συνομιλητές (Bullock 1975:143, Χαραλαμπόπουλος 1988:16, Φραγκουδάκη 1987:131-133, Κάππας 1995:77, Fishman 1975:78).

Αντιμετωπίζοντας το θέμα από την αρχή, τα παιδιά πρέπει να αρχίσουν να μαθαίνουν γραφή και ανάγνωση από τη γλώσσα που χρησιμοποιούν στο φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον και κατόπι να γνωρίσουν την εθνική γλώσσα με τις παραλλαγές της<sup>3</sup>. Οι δάσκαλοι της γλώσσας, επομένως, αφενός θα διδάξουν την επίσημη γλώσσα του κράτους και αφετέρου θα επιχειρήσουν να γίνει συνείδηση στους μελλοντικούς πολίτες της χώρας ότι όλες οι μορφές της γλώσσας είναι εξίσου ισάξιες και εξίσου χρήσιμες ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση.

Καταρχήν, όσον αφορά τα τοπικά ιδιώματα, χρειάζεται να αντιληφθούν οι μαθητές ότι αποτελούν ένα ζωντανό κομμάτι της ελληνικής γλώσσας, καθώς υπάρχουν και λειτουργούν στην επαρχία κυρίως, παράλληλα με την κοινή που χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο στα αστικά κέντρα<sup>4</sup>. Η ίδια η ύπαρξή τους και η χρησιμοποίησή τους, και μάλιστα σε μεγάλη έκταση, δεν επιτρέπει να αγνοηθούν (Τσολακοπούλου 1988:39, Fishman & Lueders-Salmon 1972:76). Στον περιορισμό των γλωσσικών προκαταλήψεων απέναντι στις γεωγραφικές διαλέκτους και τα τοπικά ιδιώματα συμβάλλει και η προβολή της χρησιμοποίησης στοιχείων τους από τους λογοτέχνες μέσα από τα κείμενα τα οποία διδάσκονται στο σχολείο. Με αυτό τον τρόπο θα φανεί ότι οι νεοέλληνες συγγραφείς και ποιητές από παλιά αντιλήφθηκαν και εκμεταλλεύτηκαν τον πλούτο των διαλέκτων αφομοιώνοντας δημιουργικά τα διαλεκτικά στοιχεία. Χωρίς αυτά τα έργα τους θα έχαναν σε ρεαλισμό, παραστατικότητα, ζωντάνια. Έτσι λ.χ., ο Καζαντζάκης χρησιμοποιεί πλήθος από κρητικές λέξεις, ο Σολωμός νησιώτικες -κυρίως ζακυνθινές- και ο Καβάφης αλεξανδρινές, ενώ ο Παπαδιαμάντης γράφει τους διαλόγους του στη σκιαθίτικη διάλεκτο. Επιπλέον, χάρις στα διαλεκτικά κείμενα μιας περιοχής, όπως τα λαογραφικά, τους μύθους, τις αφηγήσεις και τα τραγούδια, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να προσεγγίσουν τον πολιτισμό, τα ήθη, τον τρόπο σκέψης και τον τρόπο ζωής της περιοχής στην οποία ζουν. Με αφορμή αυτά τα κείμενα θα παρουσίαζε ενδιαφέρον μια παράλληλη παρουσίαση και άλλων δειγμάτων του πολιτισμού του τόπου, όπως ενδυμασίες και χειροτεχνήματα, προς όφελος της λαογραφίας (Τσολακοπούλου 1988:43).

Η εκμετάλλευση του πλούτου των διαλέκτων μπορεί να γίνεται οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Χρήσιμος, ωστόσο, θα

ήταν και ο σχεδιασμός κάποιου μαθήματος αφιερωμένου στο τοπικό ιδίωμα (σε περιοχές όπου μιλιέται αυτό) ή σε κάποιο ή κάποια ιδιώματα (σε περιοχές όπου μιλιέται η κοινή). Ο δάσκαλος που υπηρετεί σε διαλεκτική περιοχή μπορεί να χρησιμοποιήσει μαγνητοφωνημένες αυθεντικές συζητήσεις ή αφηγήσεις των κατοίκων. (Στην ανάγκη τα μαγνητοφωνημένα κείμενα είναι εύκολο να αντικατασταθούν από γραπτά διαλεκτικά κείμενα). Μετά την ακρόαση (ή την ανάγνωση) του κειμένου θα διατυπωθούν σχόλια και θα συζητηθούν οι πρώτες αντιδράσεις των παιδιών. Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά της διαλέκτου και οι διαφορές της από την κοινή. Τα παιδιά μπορούν ακόμη να καταθέσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες: αν τα ίδια συνάντησαν ποτέ πρόβλημα συνεννόησης σε περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται η κοινή, αν ένα άλλο άτομο-γνώστης της κοινής είχε παρόμοια προβλήματα στο δικό τους περιβάλλον, αν αντιμετώπισαν κάποτε την ειρωνεία εξαιτίας της γλώσσας τους κι αν γι' αυτό το λόγο βρέθηκαν σε δύσκολη θέση κ.λπ. Αφού θα έχει προηγηθεί η συζήτηση, είναι μάλλον εύκολο να δώσουν ένα κείμενο στη διάλεκτό τους, το οποίο αμέσως μετά θα προσπαθήσουν να το μεταφέρουν στην κοινή. Έτσι θα διαπιστώσουν ότι κάτι τέτοιο δεν είναι πάντα εφικτό: υπάρχουν λέξεις που είναι δύσκολο ή αδύνατο να αντικατασταθούν από ισοδύναμες της κοινής. Αυτές τις λέξεις εκμεταλλεύονται οι λογοτέχνες (Τσολακοπούλου 1988:44).

Στα αστικά κέντρα ο σχεδιασμός θα είναι κατ' ανάγκη διαφορετικός. Η αφετηρία θα είναι ένα γραπτό διαλεκτικό κείμενο, π.χ. ένα απόσπασμα της *Βαβυλωνίας* του Βυζάντιου, που προσφέρεται γιατί διαθέτει δείγματα από αρκετές χαρακτηριστικές διαλέκτους. Αφού τα παιδιά αναγνωρίσουν την κάθε διάλεκτο, θα σχολιάσουν τα δείγματα και θα ακολουθήσει συζήτηση. Έπειτα δάσκαλος και μαθητές θα αναζητήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε διαλέκτου, τις διαφορές μεταξύ τους και από την κοινή, και θα αναρωτηθούν αν αυτές οι διαφορές είναι μεγάλες και ουσιώδεις ή μικρές και ασήμαντες. Τελικά θα αποδειχτεί ότι η συνεννόηση των προσώπων του έργου –παρά την υπερβολή του θεατρικού συγγραφέα– επιτυγχάνεται, αν και σε κάποιο σημείο παρερμηνεύεται μία λέξη και δημιουργείται παρεξήγηση (Τσολακοπούλου 1988:44).

Όσον αφορά τη χρησιμοποίηση κοινωνικών διαλέκτων, είναι και πάλι απαραίτητο να μάθουν οι μαθητές να αντιμετωπίζουν κριτικά όλες τις γλωσσικές μορφές. Κατά τη Φραγκουδάκη, καταρχήν είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να μην αποδίδει στη λογοτεχνική γλώσσα την ιδιότητα του



προτύπου. Το λογοτεχνικό πρότυπο είναι ακατάλληλο για τον επιστημονικό λόγο, για τον πολιτικό λόγο, για όλες τις κοινωνικές συνθήκες όπου χρειάζεται οικονομία και ακρίβεια (π.χ. οδηγίες για τη χρήση ενός μηχανήματος ή για την ανακοίνωση κατάστασης κινδύνου), για την επικοινωνία σε συνθήκες οικείες, σοβαρές ή τραγικές (π.χ. πένθος) κ.ά. Κατά τον ίδιο τρόπο, την ιδιότητα του προτύπου δεν μπορεί να έχει και η επιστημονική γλώσσα. Το επιστημονικό πρότυπο είναι ακατάλληλο για τη λογοτεχνία και γενικά τη φαντασία, για την έκφραση συναισθηματικών καταστάσεων, για το σαρκασμό και την ειρωνεία, αλλά και για τον κοινό νου, για τη ρητορική κ.λπ. (Φραγκουδάκη 1987:139-140).

Οι μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν στην αναγνώριση της λειτουργικότητας των κωδικών και παραλλαγών της εθνικής γλώσσας ξεκινώντας με παιγνίδια για τη σιωπηλή επικοινωνία (παντομίμα), με ασκήσεις για τα πρόσθετα νοήματα που δίνει στις φράσεις η εξωλεκτική επικοινωνία (εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις του σώματος, χειρονομίες κ.λπ.) αλλά και ο επιτονισμός των λέξεων (ανάλογα με τον τονισμό που δίνεται σε κάποιες λέξεις μιας φράσης συνεπάγεται διαφορετικό σημασιολογικό περιεχόμενο). Τον ίδιο σκοπό εξυπηρετεί και ο εντοπισμός των διαφορών στις κοινωνικές διαλέκτους και η ανάλυση των διαφορετικών νοημάτων που παράγονται με τις διαφορετικές παραλλαγές της γλώσσας.

Σύμφωνα με τη σύγχρονη αντίληψη της «επικοινωνιακής λειτουργίας» της γλώσσας, την οποία υιοθετούν και διευρύνουν για τα ελληνικά δεδομένα οι Χαραλαμπίδης - Χατζησαββίδης, στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας δίνεται -ή πρέπει να δίνεται- η δυνατότητα στους μαθητές να εξασκηθούν προς όφελος της γλωσσικής προσαρμογής τους στην επικοινωνιακή κατάσταση (με ασκήσεις που αφορούν τα επίπεδα ύφους). Έτσι, μπορεί να τους ζητηθεί να διηγηθούν ένα περιστατικό υποδουμένοι διαφορετικό πρόσωπο με διαφορετικούς στόχους κάθε φορά (π.χ. πώς θα περιέγραφαν οι μαθητές τη μικρή αυλή του σχολείου τους σατιρικά και πώς σε αίτημά τους προς το Υπουργείο, για να δοθούν κονδύλια και να τη μεγαλώσουν) ή να διαβάσουν μια δήλωση από φορείς που αντιπροσωπεύουν διαφορετική πολιτική ιδεολογία ή να εντοπίσουν τη διαφορά ανάμεσα στην περιγραφή μιας μάχης από το Μακρυγιάννη σε σύγκριση με αυτήν από ένα σύγχρονο πολιτικό. Δάσκαλος και μαθητές μπορούν να αναρωτηθούν με βάση παραδείγματα διαφόρων ειδών λόγου: για να μιλάει έτσι, σε ποιον απευθύνεται ο ομιλητής και τι στόχο έχει, πώς θα διατύπωνε παρόμοιο μήνυμα αν μιλούσε σε άλλο συνομιλητή με διαφορετικό επικοινωνιακό στό-

χο (να κερδίσει την εκτίμησή του ή να κινητοποιήσει τα συναισθήματά του, να τον πείσει, να του δείξει τη μόρφωσή του κ.λ.π.) (Φραγκουδάκη 1987:134-136). Σημαντικό είναι (και στην περίπτωση αυτή) οι γλωσσικές ασκήσεις να σχετίζονται με θέματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά: μια από τις βασικές προϋποθέσεις κοινωνικοποίησης και επομένως καταξίωσης του λόγου (και της σχολικής άσκησης) είναι να μη στερείται περιεχομένου (Χαραλαμπίδης 1988:17, Κάππας 1995:84-87, François - Geiger 1991:88).

Ένα ουσιαστικό βήμα για την αποδοχή καταρχήν και τη διδασκαλία έπειτα διαφόρων ποικιλιών και μορφών της ελληνικής γλώσσας θα αποτελούσε η συγκρότηση του φάσματος της ποικιλίας της. Κάτι τέτοιο απαιτεί μια συστηματική έρευνα σε όλο τον ελληνικό χώρο, έρευνα που θα καταδείξει τις διάφορες μορφές της ελληνικής γλώσσας, θα τις ιεραρχήσει και θα διευρύνει τις δυναμικές της γλωσσικής μας εξέλιξης (Χατζησαββίδης 1985:28). Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, χρειάζεται να επιστημάνουν στους μαθητές τους την ποικιλία των συμφωνικών συμπλεγμάτων στους ίδιους γλωσσικούς τύπους (λέξεις) κάνοντας αποδεκτές όλες τις χρήσεις (π.χ. οκτώ-οκτώ, φθηνός-φθηνός), να εξηγήσουν στα μέτρα του δυνατού την προέλευση των συμπλεγμάτων αυτών (π.χ. από την καθαρεύουσα, από τη δημοτική, από διαλέκτους κ.λπ.) και να προσπαθήσουν μαζί με αυτούς να διερευνήσουν τη δυναμική της γλωσσικής εξέλιξης που προκαλεί την ποικιλία αυτή. Επίσης, να εντοπίσουν και να υπογραμμίσουν το φαινόμενο της συνωνυμίας και να συνδέσουν τη χρήση κάθε λέξης από τις συνώνυμες με τη λειτουργία που ασκεί αυτή (συναισθηματική, βουλευτική κ.λπ.). Με την ίδια συλλογιστική καλό είναι να σχολιάσουν και να εξηγήσουν την προέλευση και τη χρήση της πολυτυπίας (π.χ. πόλεως-πόλης, μιλιότανε-μιλιόντουσαν, η γυμνασιάρχης-η γυμνασιάρχισσα) (Χατζησαββίδης 1985:28-29).

Όπως υποστηρίζουν και οι Χαραλαμπίδης - Χατζησαββίδης στο μοντέλο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας που προτείνουν για τη διδασκαλία της στα σχολεία, για να δίνονται όσο γίνεται περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε διάφορες περιστάσεις και για ποικίλους επικοινωνιακούς στόχους, θα πρέπει να έχει στη διάθεσή του ο δάσκαλος όσο γίνεται περισσότερες τέτοιες διδακτικές δραστηριότητες, ώστε να έχει μεγάλα περιθώρια να κάνει τις επιλογές του ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών του, τη συγκυρία, την περιοχή, τη χρονική περίοδο κ.λπ. Επίσης οι διδακτικές δραστηριότητες

θα έχουν ενδεικτικό χαρακτήρα: θα δίνουν ιδέες για το τι μπορεί να γίνει και ο δάσκαλος θα έχει τη δυνατότητα να τις τροποποιήσει και να τις προσαρμόσει στους μαθητές του ή να επινοήσει άλλες που να διέπονται από το ίδιο πνεύμα. Αυτό που ενδιαφέρει είναι κυρίως να κατανοηθεί ότι είναι ανάγκη να δημιουργούνται οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις που θα δίνουν ερεθίσματα στους μαθητές για δημιουργική έκφραση (Χαραλαμπίδης 1992:66).

Σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας, οι διδακτικές δραστηριότητες θα πρέπει να είναι έτσι συγκροτημένες, ώστε να επιτρέπουν να εναλλάσσονται οι διάφορες μορφές λόγου: να υπάρχει δηλ. πέρασμα διαδοχικά από την προφορική στη γραπτή χρήση της γλώσσας και αντίστροφα, και από την ακρόαση στην ανάγνωση. Το αν οι μαθητές θα παράγουν οι ίδιοι ή θα ακούν προφορικό λόγο, αν θα γράφουν ή θα διαβάζουν, καθώς και ποιες μορφές προφορικού ή γραπτού λόγου θα χρησιμοποιούν, θα προσδιορίζεται από το θέμα της διδακτικής δραστηριότητας. Κατά τη διεκπεραίωση τέτοιων δραστηριοτήτων οι μαθητές όχι μόνο παράγουν οι ίδιοι προφορικό και γραπτό λόγο, αλλά και κατανοούν τον προφορικό και γραπτό λόγο των άλλων. Κατά την επεξεργασία των θεμάτων προκύπτει συχνά η ανάγκη να ακούσουν τις απόψεις άλλων και να συζητήσουν μαζί τους ή να καταφύγουν σε γραπτές πηγές, για να αντλήσουν πληροφορίες και να ενημερωθούν για απόψεις σχετικές με το θέμα που ερευνούν, οι οποίες έχουν γραπτά διατυπωθεί και δημοσιευτεί σε διάφορα έντυπα. Έρχονται έτσι σε επαφή με ποικίλο γλωσσικό υλικό που έχει παραχθεί από άλλους και αυτό τους επιτρέπει να παρατηρούν και να κατανοούν τον τρόπο που εκφράζονται οι άλλοι, να συγκρίνουν τα κείμενα των άλλων μεταξύ τους και με τα δικά τους, να τα κρίνουν ως προς την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητά τους και να διαμορφώνουν τελικά τον δικό τους, προσωπικό τους τρόπο έκφρασης (Χαραλαμπίδης 1992:66).

Όπως έχει υποστηριχθεί και παλιότερα, έτσι και στο μοντέλο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας θεωρείται απαραίτητο μετά την παραγωγή γραπτού λόγου να ακολουθεί ο σχολιασμός των κειμένων των μαθητών. Πρέπει δηλαδή να κρίνεται αν τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα κατάλληλα για την περίπτωση και αν πετυχαίνουν τον επικοινωνιακό στόχο που είχε τεθεί. Η επεξεργασία των κειμένων θα γίνεται από όλους μαζί. Επισημαίνονται και σχολιάζονται αδυναμίες σε οποιοδήποτε επίπεδο και αν ανήκουν: ορθογραφία, μορφολογία, λεξιλόγιο,

διατύπωση, δομή του κειμένου. Με αφορμή τις αδυναμίες που παρουσιάζονται, αναζητούνται εναλλακτικές δυνατότητες, οι οποίες κρίνονται ως προς την καταλληλότητά τους να εκφράσουν αυτό που επιδιώκει το συζητούμενο κείμενο. Με τη διαδικασία αυτή αφενός εθίζονται οι μαθητές να αναζητούν όταν γράφουν τον καταλληλότερο τρόπο διατύπωσης και να μην περιορίζονται σ' αυτό που πρωτοέρχεται στο νου τους, και αφετέρου ανακαλύπτουν και δοκιμάζουν στην πράξη ποικίλα εκφραστικά μέσα, τα κάνουν κτήμα τους και αυξάνουν έτσι τον εκφραστικό τους πλούτο. Έτσι ξαναβλέπουν κριτικά αυτό που είπαν ή έγραψαν. Καθώς η σχέση ταύτισης του δημιουργού με το δημιούργημά του, που ισχύει κατά την ώρα της δημιουργίας, δεν υφίσταται πλέον, έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν από τη σκοπιά του παρατηρητή και να το κρίνουν με τα κριτήρια και τις απαιτήσεις του αποδέκτη: αν δηλαδή γίνεται κατανοητό με το κείμενό τους το μήνυμα που ο δημιουργός του θέλησε να μεταδώσει. Θα αναπτύσσεται έτσι γόνιμη συζήτηση και προβληματισμός για τη γλώσσα και τις δυνατότητές της να μεταδίδει μηνύματα με τον κατάλληλο για κάθε επικοινωνιακή περίπτωση τρόπο (Χαραλαμπίδης 1992: 70-71, 1996: 44-45).

Οι διδακτικές δραστηριότητες που θα αποτελέσουν το διδακτικό υλικό πρέπει να είναι έτσι διατυπωμένες, ώστε ο δάσκαλος να ξέρει κάθε φορά τι έχει να κάνει, να του προτείνει μια ενδεικτική πορεία για το πώς θα το κάνει και να κατανοεί ποιες γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών καλλιεργούνται με αυτό που κάνει. Είναι συνεπώς αναγκαίο οι διδακτικές δραστηριότητες να συνοδεύονται από υπομνηματισμό για το δάσκαλο, που θα τον βοηθήσει να καταλάβει αυτό που του προτείνεται να κάνει και φυσικά να πειστεί για την αποτελεσματικότητά του (Χαραλαμπίδης 1992:66-67). Ένας ακόμη πολύ βασικός λόγος για τον οποίο πρέπει επίσης να δίνονται διευκρινίσεις και οδηγίες στο δάσκαλο είναι ότι ως τώρα έχει συνηθίσει να εργάζεται με συγκεκριμένο υλικό, που ήταν ποικίλες γραμματικές και συντακτικές ασκήσεις που ήξερε ότι απέβλεπαν στην κατανόηση και εμπέδωση συγκεκριμένων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, ενώ τώρα του προτείνεται μια διδακτική πρακτική με μια πολύ διαφορετική αντίληψη. Είναι επόμενο λοιπόν ότι θα θέλει να βεβαιωθεί για το αν η νέα αυτή πρακτική μπορεί να υλοποιηθεί και θα πρέπει να πειστεί για την ωφελιμότητά της (Χαραλαμπίδης 1992:67)<sup>6</sup>.

Καθώς η γλωσσική διδασκαλία υστερεί περισσότερο –και επομένως απαιτεί μεγαλύτερη προσοχή– στον προφορικό λόγο, χρήσιμη θα ήταν η παράθεση των απόψεων που περιέχονται στην Έκθεση για τη λειτουργία

## ΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

των αγγλικών σχολείων για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών υπεύθυνος της σύνταξης της ήταν ο Alan Bullock. Στην Έκθεση αυτή, λοιπόν, προτείνεται η χρησιμοποίηση ανθολογιών της ομιλούμενης γλώσσας από κασέτες, τις οποίες οφείλει να έχει στην κατοχή του κάθε σχολείο, αν όχι και κάθε δάσκαλος της γλώσσας. Οι κασέτες θα πρέπει να περιλαμβάνουν κάθε μορφή της ομιλούμενης γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής και να συγκροτούν σειρά από το Δημοτικό ως το Λύκειο, κατά την οποία η δυσκολία θα αυξάνεται με την πάροδο των χρόνων. Χάρis σε αυτές και στη σωστή προετοιμασία και προσπάθεια του δασκάλου κάθε μαθητής αναμένεται να περάσει:

– Από το απλό ανέκδοτο με την παρατακτική σύνταξη, σε μια εξελιγμένη αφήγηση από μια περιορισμένη σε μια εκτεταμένη διάρκεια, όχι μόνο ως προς το μάκρος του λόγου, αλλά και ως προς την ικανότητα επέκτασης πίσω ή μπροστά καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης, με πλήρη γνώση της σχέσης μεταξύ των μερών της αλλά και της εξέλιξής της. Όταν ένας μαθητής μπορεί να πει στο κατάλληλο σημείο: «Μα, μόλις πριν λίγο είχες πει ότι...» ή «Θέλω να αναφερθώ σε αυτό που είπε ο Χ...», δείχνει ότι έχει αποκτήσει αυτή τη σημαντική ικανότητα:

– από την απλή επανάληψη της δικής του άποψης σε ένα «άνοιγμα» προς τη συνθετότητα του διαλόγου, έτσι ώστε να είναι ικανός να τροποποιήσει την άποψή του, για να συμπεριλάβει τα ορθά σημεία και άλλων απόψεων, και να ενθαρρύνει και να ερμηνεύσει κι άλλες γνώμες:

– από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από το υποκειμενικό στο αντικειμενικό, από το παρόν στο μέλλον.

Αν ένα παιδί έχει καταφέρει να διανύσει με επιτυχία τα παραπάνω στάδια, τότε, κατά την άποψη των συντακτών της Έκθεσης Bullock, θα μπορεί να κινείται άνετα γλωσσικά και να ανταποκρίνεται σε ευρεία σειρά κοινωνικών καταστάσεων. Χρήσιμη θα ήταν εξάλλου και η υιοθέτηση μιας μορφής προφορικών εξετάσεων της γλώσσας, αφού βέβαια ληφθούν υπόψη τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά στοιχεία κάθε μορφής εξέτασης. Στην Έκθεση αναφέρεται η διεξαγωγή ενός σχετικού πειράματος το 1964 από την Επιτροπή Εξετάσεων της Νότιας Βρετανίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Σάουθαμπτον με σκοπό μία ευρείας κλίμακας εξέταση των προφορικών Αγγλικών. 450 υποψήφιοι χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες, η καθεμιά από τις οποίες εξετάστηκε σε μια από τις ακόλουθες μορφές προφορικής εξέτασης:

- ανάγνωση κειμένου και συζήτηση με τον εξεταστή,

- δημιουργία ενός μικρού λόγου ή μιας ομιλίας και απάντηση σε ερωτήσεις,
- ομιλία προς τον εξεταστή βάσει ενός σχεδιαγράμματος που θα έχει ήδη μελετήσει ο εξεταζόμενος και
- συμμετοχή σε ομαδική συζήτηση.

Οι τέσσερις μορφές εξέτασης υποστηρίχτηκαν από μαγνητοφωνήσεις και από μια εκτίμηση του προφορικού λόγου του υποψηφίου από τους δασκάλους του. Στο τέλος η έρευνα κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: αποδείχτηκε πειραματικά ότι η δεύτερη μέθοδος αντάμειβε περισσότερο τους ομιλητές, ήταν η πιο «φυσική», και η πιο επιτυχημένη, ότι η τρίτη μέθοδος οδηγούσε στην καλλιέργεια της «πολιτισμένης συζήτησης» και ότι η τέταρτη μέθοδος μετρούσε τη φανερό ικανότητα των ομιλητών στη φυσική κατάσταση της τάξης. Οι ερευνητές έκριναν εξάλλου ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να εξασκηθούν περισσότερο μέσα στην τάξη και χάρις στα προγράμματα μαθημάτων στην προφορική γλώσσα, ώστε αυτή να εμπλουτιστεί, να γίνει πιο πειθαρχημένη και να χρησιμοποιείται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Αυτό βέβαια ήταν και είναι ζήτημα που θα έπρεπε να ρυθμιστεί από το κέντρο λήψης αποφάσεων για τα εκπαιδευτικά πράγματα κάθε χώρας (Bullock 1975:151-153).

Ειδικά για τον προφορικό λόγο, οι γλωσσολόγοι έχουν χρέος να καταδείξουν ότι δεν υπάρχει μία νόρμα προφορικού λόγου, και ιδιαίτερα μία προφορική νόρμα που να απορρέει από τη νόρμα του γραπτού. Επομένως, οφείλουν να ξεχωρίσουν αυτό που είναι κανονικό (δηλαδή αυτό που μπορεί να ονομαστεί κανόνας ή νόρμα χωρίς προεικασίες ούτε a priori), αυτό που είναι κανονιστικό ή ρυθμιστικό και αυτό που είναι υπερ-κανονιστικό (που υπόκειται σε κάποια υπερνόρμα), δηλαδή αυτό που δεν έχει σχέση με λειτουργικές αναγκαιότητες αλλά με παρασιτικές απαιτήσεις –κατά κανόνα σχολικές– των πραγματικών αναγκών της επικοινωνίας και που στην ουσία λειτουργεί σαν κοινωνικό φίλτρο. Χωρίς να πέσουν στην παγίδα του «προφορικού φιλελευθερισμού» –αξιολογικά κριτήρια υπάρχουν και για τον προφορικό λόγο– θα διακρίνουν τις ποικιλίες του και θα έχουν τη δυνατότητα να τις μελετήσουν (Francois - Geiger 1991:81-84, Χαραλαμπίδης 1984:226-227, Fishman & Lueders - Salmon 1972:78-79).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι ανάγκη να εξασφαλιστεί η συγκρότηση του φάσματος της ποικιλίας της ελληνικής γλώσσας. Για το σκοπό αυτό απαιτείται μια συστηματική έρευνα σε όλο τον ελληνικό χώρο, έρευνα που θα καταδειξεί τις

διάφορες μορφές της ελληνικής γλώσσας, θα τις ιεραρχήσει και θα διερευνήσει τις δυναμικές της εξέλιξής της (Χατζησαββίδης 1985:27). Κατόπιν οι καθηγητές της γλωσσολογίας θα μεταφέρουν τη συλλογιστική και τα πορίσματα της έρευνας στα ακροατήρια των πανεπιστημιακών σχολών και στις αίθουσες των επιμορφωτικών σεμιναρίων, ώστε να γίνει συνείδηση στους εκπαιδευτικούς ότι όλες οι γλωσσικές ποικιλίες είναι ισότιμες με την επίσημη γλώσσα του κράτους, μολονότι αυτή διαθέτει κοινωνικό γοήτρο, αφού χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση και στα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Χαραλαμπίδης 1984:221-222 και 226-228, Χατζησαββίδης 1985:29).

Γίνεται κατανοητό πως όλες οι προηγούμενες διδακτικές προτάσεις είναι ενδεικτικές και χρειάζεται ριζική αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας για να εφαρμοστούν (όλες) ως αναπόσπαστο τμήμα της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο. Είναι απολύτως απαραίτητο, ωστόσο, να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί μια σχετική τροποποίηση, ώστε να μη γίνεται η γλωσσική διδασκαλία με τρόπο κανονιστικό, να περιοριστεί δραστικά ο χρόνος ο οποίος αφιερώνεται στην ανάλυση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στην εξέταση των διαλέκτων. Αλλά, ακόμα κι αν δεν αποφασιστεί μια τέτοιου είδους τροποποίηση —με την παράλληλη αλλαγή και των σχολικών εγχειριδίων—, ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί μόνος του να επισημάνει μέσα στην τάξη την ύπαρξη των διαλέκτων χρησιμοποιώντας κάποια από τις προτεινόμενες μεθόδους και κυρίως έχει την υποχρέωση να αποβάλει οποιαδήποτε προκατάληψη τού έχει δημιουργηθεί εναντίον των γεωγραφικών διαλέκτων ή των τοπικών ιδιωμάτων αλλά και των κοινωνικών διαλέκτων. Είναι βέβαιο ότι κάποια στιγμή θα φανεί η στάση του μέσα στην τάξη και αυτή θα επηρεάσει, είτε αρνητικά είτε θετικά, τους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί, ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας έχουν γλωσσικές προκαταλήψεις απέναντι στις διαλέκτους, οι οποίες επιδρούν αρνητικά στους μαθητές τους και στη μελλοντική τους εξέλιξη. Για το λόγο αυτό θα ήταν χρήσιμο να διατυπωθούν πολύ συνοπτικά οι ακόλουθες προτάσεις:

- Θεωρείται επιβεβλημένη η πλήρης ενημέρωση των φοιτητών-μελλοντικών εκπαιδευτικών, αλλά και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, από τους καθηγητές της Γλωσσολογίας για την προέλευση, την αξία και την απαξία των διαλέκτων, καθώς και για τη δημιουργία γλωσσικής εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανισότητας.

- Είναι απαραίτητο, επίσης, η κατεύθυνση που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας να στοχεύει στην καλλιέργεια μιας αντίληψης μη ρυθμιστικού-κανονιστικού χαρακτήρα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και την αποδοχή των γλωσσικών ποικιλιών και της εξέλιξης της γλώσσας.

- Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνειδητοποιήσουν την ισοτιμία των μη επίσημων διαλέκτων με την επίσημη γλώσσα του κράτους και να μη διατηρούν αρνητική στάση απέναντί τους.

Σημαντικό μέσο διδασκαλίας για τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών αποτελούν ποικίλων μορφών προφορικές και γραπτές ασκήσεις σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, τις οποίες είναι σκόπιμο να εισάγουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε αφενός να περιορίσουν τις γλωσσικές προκαταλήψεις απέναντι στις γεωγραφικές κυρίως διαλέκτους, και αφετέρου να διευρύνουν το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών τους, για να χρησιμοποιήσουν το λόγο τους με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Το άρθρο που ακολουθεί αποτελεί το γενικό συμπέρασμα από τη διεξαγωγή μιας έρευνας που έγινε στα πλαίσια μιας διπλωματικής εργασίας στον τομέα των μεταπτυχιακών σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Σκοπός της ήταν η αντίχρεση της ύπαρξης γλωσσικών προκαταλήψεων εκ μέρους των Ελλήνων εκπαιδευτικών –δασκάλων και καθηγητών φιλολόγων– απέναντι στα στοιχεία γεωγραφικών και κοινωνικών διαλέκτων που πιθανόν χρησιμοποιούν οι μαθητές τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μετά από την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας θεωρήθηκε χρήσιμο να προταθούν κάποιες συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας που στοχεύουν στην απόλειψη αυτής της μορφής προκατάληψης.
2. Διαφωτιστικό είναι το σχετικό άρθρο του Μπαλάσκα, «Νεοελληνική Γλώσσα και Γλωσσική Διδασκαλία», *Λόγος και Πράξη*, τ. 45, 1991, σσ. 5-18. Όσον αφορά τη χρήση της γραμματικής στο σχολείο, τη θεωρούμε απαραίτητη, αλλά κατά κύριο λόγο περιγραφική και οπωσδήποτε σε τακτά χρονικά διαστήματα ανανεωμένη (Φραγκουδάκη 1987:142-143. Μήτσης 1996:191-192).
3. Αναλυτική κριτική υπάρχει στο βιβλίο του Ν. Μήτση, *Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος*, εκδ. Gutenberg. Αθήνα 1996, σσ. 176-194 και στο άρθρο του Χαραλαμπίδου, «Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στην Ελλάδα», στο συλλογικό τόμο *Η Ελληνική Γλώσσα*, εκδ. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα 1996, σσ. 43-44.



4. Ερευνητικά δεδομένα, στην περίπτωση της πρώιμης «διγλωσσίας», αποδεικνύουν ότι η κατοχή σε καλό βαθμό της μητρικής γλώσσας διευκολύνει ανάλογα και την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Αντιθέτως, παραμέληση και περιφρόνηση της μητρικής γλώσσας δυσχεραίνει ανάλογα και την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζεται διεθνώς ως «ημιαναλφαριθμητισμός» (*asemilingualism*). Επομένως όταν η μητρική γλώσσα δεν παραμελείται και δεν αποτελεί τη γλώσσα μιας περιφρονημένης μειονότητας και η δεύτερη προς εκμάθηση γλώσσα είναι γλώσσα με υψηλό κύρος, τότε η διγλωσσία δε δημιουργεί πρόβλημα (Κάππας 1995:79).
5. Οι προτάσεις που ακολουθούν βασίζονται σε μεγάλο μέρος στο άρθρο της Τσολακοπούλου «Γλωσσική διδασκαλία και διάλεκτοι» (περιοδικό: *Γλώσσα*, τεύχος 16:38-45), μέλους της ομάδας Χαραλαμπόπουλου - Χατζησαββίδη, οι οποίοι προτείνουν την «επικοινωνιακή προσέγγιση» για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας.
6. Αναλυτικά το νέο μοντέλο της διδασκαλίας της επικοινωνιακής χρήσης της μητρικής γλώσσας –συνδεδεμένο από συγκεκριμένα παραδείγματα– παρουσιάζουν στο βιβλίο τους οι Χαραλαμπόπουλος - Χατζησαββίδης: *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και διδακτική εφαρμογή*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Κάππας, Ε. (1995). «Το γλωσσικό μάθημα και το πρόβλημα της γλωσσικής και πολιτιστικής “ασυνέχειας” στο Δημοτικό Σχολείο». *Παιδαγωγικός Λόγος* 1:75-87. Ρέθυμνο - Ludwigsburg: Τυποσπουδή.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπασλής, Ι. (1985). «Απόψεις της κοινωνικής γλωσσολογίας και συνέπειες στη διδασκαλία της γλώσσας», *Σεμινάριο 5. Γλώσσα και Εκπαίδευση*: 137-146. Αθήνα.
- Τσολακοπούλου, Ι. (1988). «Γλωσσική διδασκαλία και διάλεκτοι», *Γλώσσα* 16:38-45. Αθήνα.
- Francois - Geiger, D. (1991), *Θέματα κοινωνικής και θεωρητικής γλωσσολογίας - Συμβολή σε μια θεωρία της γλωσσικής πράξης*, μτφ. Φ. Καβουκόπουλος, Τ. Κόγος, Γ. Μαγουλάς, Α. Μανουσπούλου και Δ. Χειλά-Μαρχοπούλου. Αθήνα: Νεφέλη/Γλωσσολογία.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987), *Γλώσσα και Ιδεολογία - Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (1988), «Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας», *Γλώσσα* 16:5-28. Αθήνα.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (1992), «Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευ-

- τεροβάθμια εκπαίδευση», *Πρακτικά Τριήμερου Σεμιναρίου κατά τις 13, 14 και 15/11/1991*, Β' Κύκλος Επιμορφωτικού Σεμιναρίου. Αθήνα: Πατάκης.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. - Χατζησαββίδης Σ. (1997), *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζησαββίδης Σ. (1985), «Η ποικιλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και οι δυναμικές εξελίξεις της στη Γλωσσική Διδασκαλία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 20:25-30. Αθήνα.

### Ξενόγλωσση

- Bullock, A. (1975), *A Language for Life. (The Bullock Report)*. London: HMSO.
- Edwards, J. (1989<sup>2</sup>), *Language and Disadvantage - Studies in Disorders of Communication*. Cole and Whurr Ltd.
- Fishman, J. (1972), *Societal bilingualism: stable and transitional. Section VI of The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Approach to Language in Society*: 91-106. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Fishman, J. & E. Lueders-Salmon (1972), «What has the Sociology of Language to Say to the Teacher? On teaching the Standard Variety to Speakers of Dialect or Sociolectal Varieties». In Cazden, John & Hymes, *Functions of Language in the Classroom, Prospect Heights*, [Teachers College Press, New York] Waveland Press: 67-81.
- Hudson, R. (1980), *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stubbs, M. (1990), «Language in Education». In N. E. Collinge (ed.), *An Encyclopaedia of Language*: 551-585. London: Routledge.
- Trudgill, P. (1986), *Accent, Dialect and the School*. London: Edward Arnold.

Θανάσης Νάκας  
Αν. Καθηγ. Γλωσσολογίας  
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Ζωή Γαβριηλίδου  
Λέκτορας Ελληνικής Γλώσσας ΠΤΝ  
Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΘΗΣΑΥΡΙΣΤΑ (ΜΙΚΡΟ ΛΕΞΙΚΟ)

ΣΥΝΑΓΩΓΗ 2<sup>η</sup>  
ΠΑΡΑΘΕΤΙΚΑ ΣΥΝΘΕΤΑ

Συνεχίζουμε την καταγραφή αθησαύριστων (με την έννοια ότι δεν παρατίθενται στα πρόσφατα λεξικά: βλ. 1<sup>η</sup> Συναγωγή) ππσ. (πολυλεκτικών παραθετικών συνθέτων). Ορισμένα λήμματα ακολουθούνται από σημασιολογικά και μορφολογικά σχόλια. (Σε εξαιρετικές περιπτώσεις, εάν θεωρούμε ότι παράδειγμα και συμφραζόμενα συνιστούν μια νέα χρήση ή επέκταση ή, απλώς, επεξηγούν επακριβώς μια σημασία ή υποσημασία, τα καταγράφουμε μαζί με τη συγκεκριμένη σημασία όπως έχει ήδη θησαυριστεί στα λεξικά –βλ. π.χ. στο -αστραπή της 1<sup>ης</sup> Συναγωγής). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι, ακόμη και στην περίπτωση που αποτελεί προϊόν σημασιολογικού δανεισμού, το β' συνθετικό αναπτύσσει στη γλώσσα μας νέα ή νέες σημασίες πέρα από εκείνη που εμφανίζει στη γλώσσα-πηγή (π.χ. τη σημασία "που απειλεί με έκρηξη στα θεμέλια" δεν την εμφανίζει το γαλλικό - *bombe*, αν και διαπιστώνεται για το -βόμβα στο υλικό μας).

Η χρονική ευρύτητα του αρχείου (διαθέτουμε δελτία από το 1980 κ.ε.) μας επέτρεψε να παρατηρήσουμε τα εξής : α) Σε σύγκριση με άλλα, ορισμένα β' συνθετικά (λ.χ. -κλειδί, -βόμβα, -αστραπή, -θάνατος), εμφανίζουν

μεγαλύτερη παραγωγικότητα, και μάλιστα σταθερή ή αμείωτη όλα αυτά τα χρόνια. -β) Ορισμένα β' συνθετικά είναι παραγωγικά για ένα σχετικά περιορισμένο χρονικό διάστημα, ενώ στη συνέχεια παύουν να δημιουργούν πσο -ή δημιουργούν μόνο περιθωριακά (λ.χ. -ελπίδα, που εμφανίζει παραγωγικότητα μεταξύ 1996 και 1997). -γ) Άλλα β' συνθετικά εμφανίζονται έως σήμερα άπαξ στο αρχείο μας (π.χ. -αλαλούμ, -καπνογόνο, -κονκούλωμα). -δ) Με βάση το χρόνο πρώτης εμφάνισης, κάποια β' συνθετικά μπορούν να θεωρηθούν μεταγενέστερα από κάποια άλλα (π.χ. -ανάσα από το 1994 κ.ε, -ασπίδα από το 1997 κ.ε., -διαμάντι που μαρτυρείται πρώτη φορά στο αρχείο το 2000).

Τα β' συνθετικά είναι κυρίως ουσιαστικά. Σπανιότερα, ωστόσο, μπορεί να είναι ουσιαστικοποιημένα ρήματα (αυτοκτονία-κατηγορώ, κατάθεση-κατηγορώ), κύρια ονόματα (απόφαση-Βατερόλο), ονοματικά κατηγορήματα (άνθρωπος-δικαίωμα-στο-θάνατο), παγιωμένες εκφράσεις (νίκη-καλώς όρισες), κ.ά.

Πολλά πσο λειτουργούν ως κατονομασίες νέων ειδικοτήτων, αντικειμένων ή προϊόντων (νομικός-γραφολόγος, νομικός-διεθνολόγος, φροντιστής-αεροσυνοδός, ψυγείο-καταψύκτης, ζώνη-αερόσακος). Πσο με μεταφορική σημασία εμφανίζονται συχνά σε δημοσιογραφικούς τίτλους ως συνέπεια και ως σχόλιο είτε κάποιου περιστατικού ή συμβάντος που απασχόλησε την επικαιρότητα είτε κάποιου κοινωνικού φαινομένου ή νοοτροπίας που έγινε του συρμού, ως σχόλιο από τους δημοσιογράφους, ως ένα σχόλιο της επικαιρότητας (λ.χ. πόρισμα-κόλαφος ή παιχνίδι-επιδημία -για άλλα πρόχειρα παραδείγματα δες στα -δηλητήριο, -έκπληξη, -θρόιλερ, -καταπέλτης, -κόλαφος στην 1<sup>η</sup> Συναγωγή και εδώ πιο κάτω).

Η κατάταξη (και η πραγμάτευση) των πσο γίνεται εδώ αλφαβητικά με βάση το β' συνθετικό (βλ. πιο κάτω). Όταν ολοκληρωθεί η δημοσίευση, προβλέπεται ήδη να υπάρχει πίνακας με την αλφαβητική τους κατάταξη σύμφωνα και με το α' συνθετικό.

**Ν.Β.** Ένα (Τ) δηλώνει υλικό που προέρχεται από εφημερίδες ή περιοδικά και ένα (Δ) υλικό από διαφημίσεις. Τα πλήρη στοιχεία ταυτότητας της κάθε πηγής, μαζί με ακριβή χρονολογικά στοιχεία, θα δοθούν όταν ολοκληρωθεί η δημοσίευση του υλικού των νεολογισμών και εκδοθεί με τη μορφή βιβλίου. Σημείωσε επίσης: [κ:] = κυρίως κείμενο, [τ:] = τίτλος, [τ↓:] = υπότιτλος, [τ↑:] = υπέρτιτλος.

-άγγελος

**φύλακας- άγγελος :** [τ↑:] **ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΑ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ / Το φο-  
λικό οξύ** αποδεικνύεται διατροφικό αστέρι πρώτου μεγέθους. Προλαβαίνει  
καρκίνο και καρδιοπάθεια και είναι αναγκαίο για γέννηση υγιών μωρών.  
Συνκώτι, σκουροπράσινα λαχανικά, σπαράγγια, δημητριακά, ξηροί καρποί,  
ξηρά φασόλια, φρούτα και λαχανικά – οι καλύτερες πηγές φυλικού οξέος [τ:]  
**Φύλακας- άγγελος έναντι καρκίνου και καρδιακών [κ:] Το φο-  
λικό οξύ,** αγνοημένο για καιρό ακόμα και από τους λάτρεις της υγιεινής δια-  
τροφής θρεπτικό συστατικό, αποδεικνύεται πολύτιμο, ζωτικό και απαραίτη-  
το για όσους θέλουν να διαφυλάξουν την υγεία τους. Μέσα στα δύο τελευταία  
χρόνια, οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι μπορεί να παίζει ρόλο- κλειδί στην πρό-  
ληψη των εμφραγμάτων και των εγκεφαλικών, ενώ είναι πολύ πιθανόν να  
προλαμβάνει και ροισμένα κοινά είδη καρκίνου. (Τ)

/ – / [τ:] **Ο φύλακας- άγγελος του οδηγού [τ↓:] Ο άγνωστος** αλλά και πολύ-  
τιμος ρόλος του συνοδηγού [κ:] Ποιος είναι ο ρόλος του συνοδηγού σ' έναν  
αγώνα; Ο ρόλος του φύλακα- άγγελου. «Να διαβάξει σωστά στον οδηγό [ενν.  
τις σημειώσεις για τις ειδικές και τις απλές διαδρομές], ώστε ο τελευταίος  
να ξέρει τι τον περιμένει. Να τον εμπνυχώνει σε στιγμές που βλέπει ότι είναι  
κουρασμένος ή εκνευρισμένος. Να έχει οξυδέρκεια, ώστε ανά πάσα στιγμή να  
είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει τα πάντα», απαντάει ο Γιάννης  
Σταυρόπουλος. [ ] Ο Γιάννης Σταυρόπουλος είναι ο συνοδηγός του πρωτα-  
θλητή της ασφάλτου [Λεωνίδα Κύρκου], που εφέτος [ ] δοκιμάζει τις δυνά-  
μεις του στο χόμα. (Τ)

/ – / [τ:] **Φύλακας άγγελος ο...«Τειρεσίας» [κ:] Στο εξής λοιπόν οι αμοδίτες**  
υπηρεσίες του «Τειρεσία» (λογισμικό καταγραφής απωλεσθέντων ταυτοτή-  
των), δημιουργώντας επικουρικό αρχείο στο οποίο δηλώνονται οι απώλειες  
αστυνομικών ταυτοτήτων ή διαβατηρίων, θα συμβάλλουν στην αποτροπή και  
κατ' επέκταση στη μείωση του οικονομικού εγκλήματος στη χώρα μας. (Τ)

-αεροπλάνο

**αφτί- αεροπλάνο :** [κ:] Εδώ που τα λέμε αν συναντήσεις έναν άνθρωπο με  
αφτιά-αεροπλάνα... δύσκολα θα κατορθώσεις να συγκρατήσεις τα γέλια σου.  
(Τ)

-αερόσακος

**ζώνη- αερόσακος :** [τ:] Και τώρα, ζώνη- αερόσακος [κ:] Ένας φοιτητής βάζει  
τα γυαλιά στους καθηγητές. Η ιδέα του είναι απλή και βοηθά στην ασφαλέ-  
στερη οδήγηση. Air belt, για να μην τραυματίζει η ζώνη ασφαλείας τον οδη-  
γό. [ ] Η ειδική ζώνη ασφαλείας την οποία ονόμασε air belt, μόλις γίνει σύ-

γκρουση και ενεργοποιηθεί ένας ειδικός μηχανισμός, τότε φουσκώνει σαν ένα μεγάλο μπαλόνι. [ ] Πριν από τη σύγκρουση η ζώνη ασφαλείας δεν διαφέρει σε τίποτα από μια κοινή ζώνη ασφαλείας [ ] (Τ)

-αεροσυνοδός

**φροντιστής- αεροσυνοδός** (Τ)

-ακροατής

**θεατής- ακροατής** : [κ:] Τα κείμενα προχωρούν σε κάπως συνθετότερες μορφές λόγου, σε μεταλλάξεις και λογοπαίγνια (π.χ. στα μέρη του Μ. Σεφερλή) σε παρατακτικές ή ανατρεπτικές συντάξεις που θα ξεβολέψουν και θα απυπίσουν ενεργητικά τον χυδαιοφάγο και ευκολοθήρα θεατή- ακροατή. (Γιάν. Βαρβέρης, Τ)

-αιματολόγος

**γιατρός- αιματολόγος** : [κ:] Ο Θεόδωρος Σπανός είναι γιατρός-αιματολόγος, διδάκτωρ ανθρωποβιολογίας του πανεπιστημίου Παρισιών. (Τ)

-ακροβάτης

**αράχνη- ακροβάτης** : [τ:] Η αράχνη- ακροβάτης [κ:] Ιδού πώς ακροβατεί η αράχνη μας...Όταν ενοχληθεί, αρχίζει να κατασκευάζει ένα νήμα που στερεώνει στο σημείο όπου βρίσκεται. Στη συνέχεια, αφήνεται να πέσει και προσκολλάται στην άλλη άκρη του νήματος, το οποίο διαρκώς επιμηκύνει καθώς πέφτει. Όταν περάσει ο κίνδυνος, τότε αναρριχάται κατά μήκος του νήματος, ενώ τυλίγει το νήμα ανάμεσα στα πόδια της. (Τ)

**ηθοποιός- ακροβάτης** : [λεζάντα φωτογραφίας:] Ο ουρανός της Ζυρίχης...είναι θεατρικός. Τα μέλη του θεάτρου- βαριετέ «Καρλ Κουν», ανθρώπινα μετέωρα στην κυριολεξία κάνουν την τελική πρόβα του έργου του Ανοικτού Θεάτρου «Stau», που σημαίνει περίπου δύσκολη θέση. Το ότι οι ηθοποιοί-ακροβάτες που παίζουν στο έργο αυτό βρίσκονται σε δύσκολη θέση, είναι προφανές. (Τ)

-ακτινολόγος

**τεχνολόγος- ακτινολόγος** : [κ:] Μερικά επαγγέλματα φθίνουν ή εξαφανίζονται ή μεταλλάζουν ή δημιουργείται μια σειρά από άλλα νέα : ηλεκτρονικοί, τεχνολόγοι-ακτινολόγοι, οιολόγοι κ.λ.π. (Τ)

-αλαλούμ

**κλίμα- αλαλούμ** : [κ:] Το ίδιο κλίμα αλαλούμ κυριαρχεί και στις όποιες διαβουλεύσεις για το Σκοπιανό. (Τ)

-άλμπουμ

**κόμιξ- άλμπουμ** : [κ:] [ ] αποκαλύπτουν πώς στήνεται ένα κόμιξ, από την αρχική και "όμιχλώδη" σύλληψη της κεντρικής ιδέας ως την τελική μεταφορά

στις σελίδες των περιοδικών ή των κόμιξ-άλμπουμ (Τ)

-αμπελουργός

**συνθέτης- αμπελουργός :** [τ:] ΜΑΡΣΕΛ ΛΑΝΤΟΦΣΚΙ Ο συνθέτης- αμπελουργός [κ:] [ ] -Βρισκόμαστε στην Ελλάδα, στην πατρίδα του Απόλλωνα και του Διονύσου. Ποιος από τους δύο θεούς κυριαρχεί στη μουσική σας; ο Απόλλων και το μέτρο ή ο Διόνυσος και το πάθος; - Δύσκολο να απαντήσω. Κυρίως το πάθος, ο Βάκχος. Άλλωστε είμαι και αμπελουργός. Και τώρα που μιλάμε έχω διακοπεί τον τρύγο στη γαλλία, όπου καλλιεργώ ποικιλίες Γκρενάς, ονιμπλάν και Κοιριάν. Όσο περίπλοκο είναι να είσαι συνθέτης, άλλο τόσο περίπλοκο είναι να είσαι και αμπελουργός. (Τ)

-αμφισβήτηση

**εκτίμηση- αμφισβήτηση :** [κ:] Αυτήν την εκτίμηση- αμφισβήτηση θα θέσουν οι κοινοτικοί υπάλληλοι και επίσημα σήμερα στον υπουργό οικονομίας Γ. Γεννηματά. (Τ)

-αναγνώστης

**άνθρωπος- αναγνώστης :** [κ:] Ήταν κάποτε ένας άνθρωπος- αναγνώστης και υποκριτής, αφηγητής και συγγραφέας των εικόνων της κάθε ημέρας. (Γιάννης Παπαδάτος)

-ανακριτής

**αρεοπαγίτης- ανακριτής :** [κ:] Τις καταθέσεις που έδωσε στην τακτική Δικαιοσύνη για το κύκλωμα των τηλεφωνικών υποκλοπών το οποίο λειτουργούσε -όπως υποστηρίζει- εν γνώσει του πρώην πρωθυπουργού κ. Κ. Μητσοτάκη, επανεβεβαίωσε ο Δ. Καμηλαράκης, υπεύθυνος για τις τηλεπικοινωνίες του πρώην αρχηγού της Ν.Δ., καταθέτοντας χθες στον αρεοπαγίτη- ανακριτή του Ειδικού Δικαστηρίου. (Τ)

**εφέτης- ανακριτής :** [κ:] Ο κ. Παν. Κανελλόπουλος προσήλθε και κατέθεσε στον εφέτη- ανακριτή κ. Χριστοφορίδη, στα πλαίσια της ανακρίσεως [ ] (Τ)

-αναπληρωτής

**υπουργός- αναπληρωτής :** [τ:] Πρόκειται για τη ζεύξη Ακτίον- Προέβριζας η σύμβαση για την κατασκευή της οποίας υπεγράφη χθες από τον υπουργό-αναπληρωτή ΠΕΧΩΔΕ κ. Κ. Γείτονα και τους εκπροσώπους της κοινοπραξίας που ανετέθη ύστερα από διεθνή διαγωνισμό. (Τ)

-ανάσα

**γκαράζ- ανάσα :** [τ:] Γκαράζ- ανάσα στην Κυψέλη [κ:] Πρόκειται για ένα είδος επένδυσης με μέλλον, οι σταθμοί αυτοκινήτων στην Αθήνα και στα περιχώρα. Η επιχορήγηση της επένδυση είναι 300.000 δρχ. για κάθε θέση στάθμευσης. Περίπου το ένα τρίτο του κόστους κατασκευής. Έτσι η ανέγερση

σταθμού αυτοκινήτων στην οδό Ζακύνθου 28 στην Κυψέλη είχε συνολικό και ενισχυόμενο κόστος για 214 θέσεις αυτοκινήτων το ποσόν των 226.521.000 δραχμών. (Τ)

**έργο- ανάσα :** [τ↑:] Έργο ανάσα για τους κατοίκους των δυτικών περιοχών της Αττικής [τ:] Σε 900 μέρες το Μετρό θα φτάσει στο Περιστερί [κ:] Σε εφαρμογή τίθεται το εκτεταμένο πρόγραμμα επεκτάσεων του Αττικού Μετρό, με την κατασκευή της πρώτης επέκτασης προς Περιστερί. (Τ)

**κανάλι- ανάσα :** [τ:] Για ένα κανάλι- ανάσα [κ:] Ας επιτραπεί στο συντάκτη της στήλης να αναφερθεί σ' ένα όνειρο που είδε. [ ] Ένα κανάλι- ανάσα, στο οποίο θα μπορεί να καταφεύγει ο απαιτητικός τηλεθεατής που έχει μπαϊλντίσει από τα κανάλια που ρίχνουν όλο περισσότερο την ποιότητά τους στ' όνομα της πολυπλοκότητας θεαματικότητας. (Τ)

**πτώση- ανάσα :** [τ:] Πτώση- ανάσα για τις μετοχές [κ:] Σε μείωση των επιτοκίων της κατά 0,75 έως 1 ποσοστιαία μονάδα αναμένεται να προχωρήσει άμεσα (πιθανώς και σήμερα) η Τράπεζα της Ελλάδος, ξεκινώντας για την αντίστροφη μέτρηση ως την ONE, αλλά και προσφέροντας την ανάσα ζωής που με τόση αγωνία περιμένει το Χρηματιστήριο. (Τ)

**-ανασκόπηση**

**άρθρο- ανασκόπηση :** [κ:] Όλα ξεκίνησαν από μερικές εφημερίδες που, πριν από μερικά χρόνια, απεφάσισαν να προχωρήσουν ένα βήμα πιο πέρα από την καθιερωμένη δημοσίευση κηδειών και μνημοσύνων. Το αποτέλεσμα ήταν τα περίφημα obituaries, σχολιαστικά άρθρα- ανασκοπήσεις της ζωής διάσημων ή οριακά γνωστών ανθρώπων. (Τ)

**-άνδρας**

**Λυσιστράτη- άνδρας :** [τ:] Λυσιστράτη- άνδρας και Γιαπωνέζα Μήδεια [κ:] Μια «Λυσιστράτη» διαφορετική, από θίασο ανδρικό, φιλοξενεί απόψε η Επίδαυρος. Έρχεται από την Κύπρο, παραγωγής του Θεατρικού Οργανισμού Κύπρου και τη σκηνοθετεί ο γνωστός και από τον κινηματογράφο [ ] Χρήστος Σιοπαχάς. [ ] [λεζάντα φωτογραφίας:] Ο Κώστας Δημητρίου- Λυσιστράτη και ο Κώστας Βήγας- Κλεονίκη από την Κύπρο στην Επίδαυρο. (Τ)

**-άνθρωπος**

**γιατρός- άνθρωπος :** [τ↑:] Στο νοσοκομείο Αλεξανδρούπολης ανακάλυψε τον γιατρό- άνθρωπο [κ:] Φεύγοντας από το νοσοκομείο θελήσαμε να προσφέρουμε στον γιατρό κάποιο ποσό, δεν δέχτηκε ούτε συζήτηση και είπε πως ένα κοντί σοκολατάκια ήταν αρκετό. (Τ)

**-ανιχνευτής...**

**άνθρωπος- ανιχνευτής :** [κ:] Ήταν κάποτε ένας άνθρωπος- ανιχνευτής των



βημάτων, μέγας κατασκευαστής των ονείρων. Ήταν κάποτε ένας άνθρωπος-αναγνώστης και υποκριτής, αφηγητής και συγγραφέας των εικόνων της κάθε ημέρας. Ήταν ο Άνθρωπος- Βιβλίο... (Γιάννης Παπαδάτος)

-αντίο

**νίκη- αντίο** : [κ:] Στο Μόναχο η νίκη κόπηκε στα δύο : σε νίκη- «αντίο» ενός μεγάλου αθλητή και σε νίκη- «καλώς όρισε» ενός νέου πρωταγωνιστή. (Τ)

-αξία

**διαιτητής- αξία** : [κ:] Ένας διαιτητής- αξία δεν έχει ανάγκη από ντιρεκτίβες. Και δόξα τω θεώ οι Έλληνες διαιτητές είναι οι καλύτεροι στον κόσμο. (Τ)

-απάντηση

**συνέντευξη- απάντηση** : [κ:] Μια συνέντευξη- απάντηση εκ των έδων στον υπουργό Εθνικής Οικονομίας από ένα κορυφαίο στέλεχος της Ν.Δ. (Τ)

-απεργός

**διαδηλωτής- απεργός** : [κ:] [ ] μετά την επίθεση των ΜΑΤ σε διαδηλωτές απεργούς. (Τ)

-αποθήκη

**σχολείο- αποθήκη** : [τ:] ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΜΥΤΙΛΗΝΗ  
Μαθητές σε σχολείο- αποθήκη [κ:] [ ] Ένα μικρό μονόροφο κτίριο, χωρίς αυλή, τουαλέτες και θέρμανση [ ] Οι μικροί όμως μαθητές πέρασαν και την περσινή χρονιά σ' αυτό το σπίτι, ενώ και τα φετινά «πρωτάκια» θα καθίσουν σε θρανία σ' ένα χώρο που μόνο για σχολείο δεν κάνει. [ ] Ο ιδιοκτήτης του σπιτιού το χρησιμοποιούσε πριν από λίγα χρόνια ως αποθήκη και αργότερα το ενοικίαζε στον τοπικό Γεωργικό Συνεταιρισμό. (Τ)

-αποκάλυψη

**βιβλίο- αποκάλυψη** : [τ:] Το νέο βιβλίο- αποκάλυψη [κ:] Ένα συγκλονιστικό ντοκουμέντο του Κυριάκου Διακογιάννη. (Τ)

-αποσαφήνιση

**επιχείρηση- αποσαφήνιση** : [τ↑:] = Τι γίνεται σε Β και Γ Εθνική [τ:]  
Επιχείρηση- αποσαφήνιση από τη" ΕΠΑΕ για τα μπαράζ [κ:] Η ΕΠΑΕ εξέδωσε «μπούσουλα». Άλλως και «τυφλοσύνη», ώστε να μπορούν οι ομάδες Α', Β' και Γ' Εθνικής να ξέρουν, στις αγωνιστικές που απομένουν για την ολοκλήρωση των πρωταθλημάτων τους, πού βαδίζουν. (Τ)

-αριστούργημα

**εικόνα- αριστούργημα** : [τ:] Εικόνες- αριστουργήματα [τ↓:] Βιβλίο για τους θησαυρούς του Βυζαντινού Μουσείου με γλαφυρά κείμενα της Μυρτάλης Αχειμάστου- Ποταμιάνου [κ:] Πρόκειται για μια επιλογή εκατό αριστουργηματικών εικόνων από τη συλλογή των ιερών εικόνων που διαθέτει το μου-

σειό, οι οποίες αποτελούν ίσως το πρώτο βιβλίο-κατάλογο που παρουσιάζει με πληρότητα μέρος της συλλογής. Έως τώρα μόνο κατάλογοι εκθέσεων, μικροί, σύντομο οδηγίοι και πολύπτυχα φυλλάδια για το Βυζαντινό Μουσείο είχαν κυκλοφορήσει. (Τ)

**-αρχιτέκτονας**

**σύμβουλος- αρχιτέκτονας :** [χ:] [ ] Και κτίζουν με τη βοήθεια του συμβούλου-αρχιτέκτονα το σύγχρονο σπίτι. (Τ)

**-ασπίδα**

**άνθρωπος- ασπίδα :** [τ:] Άνθρωποι- ασπίδες [χ:] Τη στιγμή που τα σύννεφα του πολέμου πυκνώνουν στον Περσικό, η ιταλική οργάνωση «Γέφυρα με τη Βαγδάτη» ετοιμάζεται να στείλει στην ιρακινή πρωτεύουσα ομάδες εθελοντών, που θα λειτουργήσουν σαν ανθρώπινες ασπίδες σε εγκαταστάσεις ζωτικής σημασίας για τον άμαχο πληθυσμό. [ ] «Πηγαίνουμε στη Βαγδάτη για να θυμίσουμε σε όλους ότι οι βόμβες σκοτώνουν. Θα βρισκόμαστε σε σχολεία, νοσοκομεία, γέφυρες, μονάδες παραγωγής ενέργειας και γενικότερα σε όλες τις εγκαταστάσεις που έχουν στρατηγική σημασία για τη ζωή των Ιρακινών [ ]» (Τ)

**επένδυση- ασπίδα :** [τ:] Επένδυση- ασπίδα στον πληθωρισμό [τ↓:] Αύριο θα διατεθούν με δημόσια εγγραφή τα καινούρια τιμαριθμοποιημένα ομόλογα [χ:] Τα ομόλογα αυτά εγγυώνται ότι τα χρήματα των επενδυτών θα αυξάνονται με τον ίδιο ρυθμό που τρέχει ο πληθωρισμός και επιπλέον προσφέρουν ένα επιτόκιο που είναι η πραγματικά ζητούμενη από τον επενδυτή απόδοση. (Τ)

**νόμος- ασπίδα :** [τ:] Νόμος-ασπίδα για τις απάτες με τα κομπιούτερ [χ:] Στη χώρα μας, επιτέλους, με καθυστέρηση δύο δεκαετιών ολοκληρώθηκε η ειδική νομοθεσία που προβλέπει δικλίδες ασφαλείας για τα αρχεία (ιδιωτικά και κρατικά) που περιέχουν πληροφορίες για την ιδιωτική ζωή μας και διατάξεις που παρεμποδίζουν «παρεμβάσεις» με ηλεκτρονικό τρόπο σε πιστωτικές κάρτες ή παρεμβολές σε τραπεζικούς λογαριασμούς από «ηλεκτρονικούς» απατεώνες. (Τ).

**-αστέρι**

**εστιατόριο- αστέρι :** [τ:] Εστιατόρια-αστέρια στο Παρίσι [τ↓:] Η ετήσια μαρτυρική έκδοση του οδηγού Μισλέν μοιράζει την τράπουλα της ευρωπαϊκής εστίασης. (Τ)

**-αστραπή**

**τρένο- αστραπή :** [τ:] Τρένο-αστραπή για την Κρήτη [χ:] Οι Γιαπωνέζοι προτείνουν την κατασκευή ηλεκτρικού τρένου στην Κρήτη. Θα διασχίζει με υψηλή ταχύτητα και σε μισή με μια ώρα την Κρήτη από το ένα άκρο στο άλλο. (Τ)

**διορισμός- αστραπή :** [τ↑:] Νέα αναθεώρηση του νόμου Πεπονή συζητείται την Παρασκευή στο Υπουργικό Συμβούλιο [τ:] Διορισμοί- αστραπή με μόρια και εκτός ΑΣΕΠ [κ:] Ευελιξία στο σύστημα προσλήψεων με στόχο τη δραστική μείωση του χρόνου που μεσολαβεί από την προκήρυξη μιας θέσης μέχρι και το διορισμό του νέου υπαλλήλου επιθυμεί η Υπουργός Εσωτερικών Βάσω Παπανδρέου, η οποία έχει δώσει εντολή για την κατάρτιση νομοσχεδίου για την αναθεώρηση των διατάξεων του νόμου Πεπονή. (Τ)

**-ασφάλεια**

**άνδρας- ασφάλεια :** [τ:] Άνδρες- ασφάλεια. (Τ)

**-αφεντικό**

**αθλητής- αφεντικό :** [τ:] Αριστουργηματική φωτογραφία με το σκύλο να συγχαίρει τον αθλητή- αφεντικό του (και βέβαια πιστό φίλο). Είναι ο σπουδαίος Γάλλος Πατρις Μαρτέν, κάτοχος του ευρωπαϊκού ρεκόρ στις φηγούρες και βέβαια βασικός υποψήφιος για το χρυσό μετάλλιο την Κυριακή, στο πλαίσιο του τελικού. (Τ)

**-βάλσαμο**

**γέροντας- βάλσαμο :** [τ:] Ο γέροντας- βάλσαμο για τους ασθενείς [κ:] Ο λόγος που πήγα στο μοναστήρι ήταν να συμπροσευχηθώ στο μνημόσυνο υπέρ της ψυχής του ιδρυτού και γέροντος της μονής [Αγίου Ιωάννου του Θεολόγου, στο Βερίνο της Αιγαιαίας], αρχιμανδρίτου Ευσεβίου Γιαννακάκη, τον επί 35 χρόνια εφημέριον του Ιπποκρατείου Νοσοκομείου των Αθηνών. [ ] Όλοι τιμήσαμε τον ταπεινό αλλά και τόσο πνευματικό γέροντα Ευσέβιο που αφιέρωσε τη ζωή του στην υπηρεσία των ασθενών του Ιπποκρατείου Νοσοκομείου, των ανθρώπων εκείνων που τους είχε επισκεφτεί ο πόνος και στους οποίους έδινε από το περίσσειμα της καρδιάς του Πίστη κι Ελπίδα. (Τ)

**-βαριετέ**

**θέατρο- βαριετέ :** [φώτο:] Ο ουρανός της Ζυρίχης...είναι θεατρικός. Τα μέλη του θεάτρου- βαριετέ «Καρλ Κονν», ανθρώπινα μετέωρα στην κυριολεξία, κάνουν την τελική πρόβα του έργου του Ανοικτού Θεάτρου «Stau», που σημαίνει περίπου δύσκολη θέση. (Τ)

**-βαρόμετρο**

**απόφαση- βαρόμετρο :** [τ:] Απόφαση- βαρόμετρο [τ↓:] ΚΑΖΙΝΟ ΤΟΥ ΦΛΟΙΣΒΟΥ. Το ΣτΕ κρίνει την πορεία του θέματος μέσα στη βδομάδα, επηρεάζοντας και το κλίμα της συζήτησης στη Βουλή [κ:] [ ] Η ετυμηγορία του δικαστηρίου [ ] αναμένεται να επηρεάσει αμέσως το κλίμα που θα επικρατήσει στη Βουλή την Παρασκευή 9 Μαΐου σε σχέση με την πρόταση της Ν.Δ. που θέλει να έχουν ευθύνες στο χειρισμό της υπόθεσης και τα δύο μέλη

του ΠΑΣΟΚ [Διον. Λιβανός, Β. Παπανδρέου]. (Τ)

**-βάσανο**

**ακίνητο- βάσανο** : [τ:] Ακίνητα- βάσανα... [τ↓:] Απαντήσεις σε ερωτήματα φορολογουμένων για περιοριστικά στοιχεία [κ:] Ερώτηση: Είμαι συνταξιούχος και έχω οικόπεδα και διαμερίσματα τα οποία δεν μου αποφέρουν εισόδημα. Αυτά όλα τα είχα δηλώσει στο Ε9 πέρυσι. Φέτος αγόρασα και ένα καινούργιο ακίνητο και υποβάλλω πάλι το Ε9. Θα πρέπει όλα αυτά τα ακίνητα –για τα οποία δεν έχω εισόδημα– να τα δηλώσω και στο Ε2 ώστε να μπορώ αργότερα να τα πουλήσω; Απάντηση: [ ](Τ).

**υπηρεσία- βάσανο** : [τ:] 5 υπηρεσίες- βάσανο για τους πολίτες [κ:] Πέντε πληγές, που ταλαιπωρούν καθημερινά τους πολίτες, ανέδειξε η ετήσια έκθεση του Συναγώγου του Πολίτη, η οποία δόθηκε στη δημοσιότητα χθες από τον καθηγητή κ. Νικηφόρο Διαμαντούρο. Υπουργείο Οικονομικών, ΟΤΑ, επιχειρήσεις κοινής ωφελείας, Υπουργείο Εργασίας και ΔΙΚΑΤΣΑ συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο πλήθος καταγγελιών των πολιτών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν καθημερινά προβλήματα στις σχέσεις τους με αυτούς. (Τ)

**-Βατερλό**

**απόφαση- Βατερλό** : [τ:] Απόφαση- Βατερλό [κ:] Βραδυφλεγής βόμβα η Ολυμπιακή Αεροπορία, όπον, χθες το βράδυ, και παρά τις καταγγελίες περί νομιμότητας των διαδικασιών που ακολουθούνται για την ανανέωση του στόλου της εταιρείας, το Δικαστικό Συμβούλιο προχώρησε σε μια ακόμη περίεργη ενέργεια. (Τ)

**-βιβλίο**

**άνθρωπος- βιβλίο** : [κ:] Ήταν κάποτε ένας άνθρωπος- ανιχνευτής των βημάτων, μέγας κατασκευαστής των ονείρων. Ήταν κάποτε ένας άνθρωπος- αγνώστης και υποκοιτής, αφηγητής και συγγραφέας των εικόνων της κάθε ημέρας. Ήταν ο Άνθρωπος- Βιβλίο... (Γιάννης Παπαδάτος)

**-βιτρίνα**

**ανάπτυξη- βιτρίνα** : [κ:] [ ] Ξεφύτρωσαν τιμεντένια μεγαθήρια –δείγματα της «αναπτυσσόμενης» Ελλάδας και της ανάπτυξης- βιτρίνας. (Τ)

**άνθρωπος- βιτρίνα** : [κ:] Για παράδειγμα, πολλοί ραδιοφωνικοί σταθμοί έχουν άδεια στο όνομα κάποιων ανθρώπων- βιτρίνων προκειμένου να μην υπάρξουν νομικά προβλήματα. (Τ)

**-βόμβα**

**βενζινάδικο- βόμβα** : [τ↑:] Λειτουργούν χωρίς κανένα μέτρο πυρασφάλειας κάτω από πολυκατοικίες και σχολεία! [τ:] Τρόμος από βενζινάδικα- βόμβες [κ:] Πρατήρια υγρών καυσίμων σε ισόγεια και υπόγεια πολυκατοικιών, δι-

πλα από σχολεία, κάτω από τα προαύλια στα οποία παίζουν αμέριμνοι στο διάλειμμα δεκάδες μαθητές! Περισσότερα από 130 βεμζινάδικα- βόμβες, εκ των οποίων 100 στο κέντρο της Αθήνας, λειτουργούν στην Αττική. (Τ)

**ταινία- βόμβα** : [κ:] Οι Αρριανοί σκοοπούν τον τρόπο και το θάνατο σε μια εξαιρετική παρωδία των ταινιών επιστημονικής φαντασίας, με ένα μεγάλο καστ ηθοποιών σε απολαυστικούς ρόλους. [ ] Μια ταινία- βόμβα στα θεμέλια του κατεστημένου, που θα απολαύσετε από το πρώτο ως το τελευταίο καρέ. (Τ)

-βουλευτής

**δικηγόρος- βουλευτής** : [κ:] Ο Ηλίας Βουργιοκλάκης, δικηγόρος-βουλευτής. (Τ)

-γάλος

**μπαμπάς- γάλος** : [κ:] Ιδιαίτερα για τον κόκορα, που αν και κατάφερε με το ράμφος του να ξεσκίσει το αυθάδικο λειοί του μπαμπά- γάλου και να μισοκουτσάνει τη μαμά- γαλοπούλα, πλήρωσε τα κατορθώματα του με το ακριβότερο τίμημα. (Τ)

-γεγονός

**περιοδικό- γεγονός** : [τ:] TEMPO Newsweek : Το περιοδικό- γεγονός. (Δ)

-γελωτοποιός

**ευνούχος- γελωτοποιός** : [κ:] Ο ευνούχος- γελωτοποιός του εικονομάχου αυτοκράτορα Θεόφιλου, Δένδρης, "τσακώνει" την κρυπτοεικονολάτρισσα αυτοκράτειρα Θεοδώρα να προσκυνάει λάθρα εικόνες. (Τ)

-γιατρός

**ερευνητής- γιατρός** : [κ:] [ ] τα αποτελέσματα της οποίας εκδόθηκαν από την ομάδα των ερευνητών- γιατρών κατά την διάρκεια του 7ου Πανελληνίου Ιατρικού συνεδρίου νοσημάτων θώρακος. (Τ)

-γίγαντας

**κρουαζιερόπλοιο- γίγαντας** : [τ:] Προβληματικά τα κρουαζιερόπλοια- γίγαντες. [κ:] Ήταν στο Συνέδριο των «Ποσειδωνίων», στις 2 Ιουνίου, όταν ο γενικός γραμματέας του IMO, Καναδός William O'Neil, αναφέρθηκε στα γιγαντιαία κρουαζιερόπλοια και εξέφρασε την ανησυχία του για το πώς θα μπορούσε να αποπερατωθεί μια επιχείρηση διασώσεως 3000 ανθρώπων σε περίπτωση κινδύνου. (Τ)

-γιο γιο

**δίαιτα- γιο γιο** : [τ:] Δίαιτες γιο-γιο [κ:] Είστε κι εσείς ένα θύμα της «δίαιτας γιο-γιο». (Τ)

**-γκάλοπ**

**έρευνα- γκάλοπ :** [τ:] Έρευνα- γκάλοπ [τ↓:] Τι πραγματικά ονειρεύονται οι Έλληνες σήμερα. (Τ)

**-γκράφιτι**

**ζωγραφιά- γκράφιτι :** [λεζάντα φωτογραφίας] Βάψιμο και ζωγραφιές- γκράφιτι ή φέτεμα αναρχοχρητικών φυτών. (Τ)

**-γλυπτό**

**βιβλίο- γλυπτό :** [τ:] Τα βιβλία- γλυπτά της Πάμελα Μουρ [κ:] Τα βιβλία της Πάμελα Μουρ είναι το αποτέλεσμα μιας απροσδόκητης συνάντησης: ανάμεσα στη βιβλιοδεσία και τη γλυπτική. (Τ)

**-γρανάζι**

**δημοσιογράφος- γρανάζι :** [τ:] Δημοσιογράφοι- γρανάζια [κ:] Τα κριτήρια των ιδιωτικών τους καναλιών θέλουν δημοσιογράφους- γρανάζια, που να λειτουργούν χωρίς τριβές μέσα στο μηχανισμό. Δεν θέλουν δημοσιογράφους με θεωρητική κατάρτιση και πολιτική μόρφωση, ιδιαίτερα δεν θέλουν δημοσιογράφους ελεύθερους, με ανεξαρτησία γνώμης και άποψης... (Τ)

**-γραφολόγος**

**νομικός- γραφολόγος :** [τ:] Εβδομήντα ένα ακόμη επιφανείς πολίτες, προσεχόμενοι από το χώρο των Τεχνών, των Επιστημών και των Γραμμάτων προσέθεσαν εχθές την υπογραφή τους στο κείμενο- διακήρυξη της Κίνησης Πολιτών - Αθήνα 2000, του Θόδωρου Πάγκαλου. Πρόκειται για τους : Ανδρεόπουλος Γ. Νομικός Διεθνολόγος, Αντωνάκης Κ. Δρ Πολιτικών Επιστημών, Ασημακόπουλος Κ. Ποινικολόγος, Βαλληνοδράς Δ. Νομικός- Γραφολόγος [ ] (Τ)

**-γρίφος**

**δήλωση- γρίφος :** [τ:] ΓΡΙΦΟΣ η δήλωση Καραμανλή [κ:] Πολλά ερωτηματικά και απορίες προκάλεσε σε κυβέρνηση και αντιπολίτευση η χθεσινή δήλωση- γρίφος του (νέου) Προέδρου της Δημοκρατίας κ. Καραμανλή, σχετικά με τις προθέσεις του και το ρόλο που προτίθεται να παίξει στις πολιτικές λειτουργίες. (Τ)

**-γυναίκα**

**γυναίκα- γυναίκα :** Πολύ θηλυκή γυναίκα, με μεγάλη θηλυκότητα [Γυναίκα- γυναίκα, femme- femme, αποκάλεσε τη Μελίνα Μερκούρη στον επικήδειο λόγο του ο Υπουργός Πολιτισμού της Γαλλίας Ζακ Λαγγκ]

**-γωνία**

**καναπές- γωνία :** [τ:] Εσωτερικές Υποθέσεις [κ:] Καναπές- γωνία "Sofia" από 657000 δραχ. σε ύφασμα και από 917000 σε δέρμα. (Δ)

**-δαίμονας**

**άγγελος- δαίμονας :** [κ:] *Ο πατέρας υπερίπταται σαν άγγελος- δαίμονας πάνω από τα έπιπλα. (Ξανθούλης, Η εποχή των καφέδων)*

**γυναίκα- δαίμονας :** [κ:] *Ένα μπουκάλι σε σχήμα άστρου και ένα άρωμα φτιαγμένο για γυναίκες- δαίμονες. (Τ)*

**-δεκαθλητής**

**σκύλος- δεκαθλητής :** [τ:] *Σκύλος- δεκαθλητής! [κ:] Οδηγεί τυφλούς, ανακαλύπτει κομμμένα ναρκωτικά, σώζει ζωές στα ερείπια, φυλάει τα πρόβατα, προστατεύει το σπίτι, είναι ικανός σωματοφύλακας, είναι ιδανικός σύντροφος: Τελικά, ο Γερμανικός Ποιμενικός, το γνωστό ως "λευκόσκυλο", είναι ένα σκύλος δεκαθλητής, γι' αυτό, ίσως, είναι και δημοφιλέστατος. (Τ)*

**-δέκτης**

**εξάρτημα- δέκτης :** [κ:] *Χρησιμοποιώντας την θόνη, τώρα είναι εύκολο να γίνουν καλύτερες λήψεις, ενώ το ίδιο σύστημα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για αναπαραγωγή της ταινίας ή τηλεοπτικών προγραμμάτων με πρόσθετο εξάρτημα- δέκτη. (Τ)*

**-δέλεαρ**

**έκθεση- δέλεαρ :** [τ:] *Έκθεση- δέλεαρ για την Τουρκία [κ:] Με δύο κείμενα επιχειρεί τελικά η Ευρωπαϊκή Επιτροπή να δελεάσει μεν την Τουρκία να δεχθεί να πάρει μέρος στην Ευρωπαϊκή Διάσκεψη στις 12 Μαρτίου στο Λονδίνο [ ] (Τ)*

**-δερματολόγος**

**αφροδισιολόγος- δερματολόγος :** (Τ)

**-δέσμευση**

**νίκη- δέσμευση :** [τ↑:] *Σημίτης: Τετραετία κοινωνικού κράτους και με νέες ιδέες [τ:] ΝΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ [τ↓:] Κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ με 156-159 έδρες. Ενισχυμένος ο Καραμανλής. Δικομματισμός 86%. (Τ)*

**-δημιουργός**

**λογιστής- δημιουργός :** [κ:] *Όταν όμως υπερβαίνει το σκοπό για τον οποίο προσλήφθηκε και εκτελεί την εργασία του με καινούριες λογιστικές μεθόδους, τότε γίνεται λογιστής- δημιουργός. (Τ)*

**-διαβατήριο**

**εφημερίδα- διαβατήριο :** [τ:] *ATHENS NEWS Εφημερίδα διαβατήριο στο χώρο της επικοινωνίας [τ↓:] Απαντήσεις σε ερωτήματα φορολογουμένων για περιουσιακά στοιχεία. (Τ)*

**-διακήρυξη**

**κείμενο- διακήρυξη :** [κ:] *Εβδομήντα ένα ακόμη επιφανείς πολίτες, προσεχό-*

μενοι από το χώρο των Τεχνών, των Επιστημών και των Γραμμάτων προσέθεσαν εχθές την υπογραφή τους στο κείμενο- διακήρυξη της Κίνησης Πολιτών - Αθήνα 2000, του Θόδωρου Πάγκαλου. (Τ)

**-διαμάντι**

**κινητήρας- διαμάντι :** [τ:] Κινητήρες- διαμάντια [τ↓:] Η μεγάλη αλλαγή πά-  
ντως για τις Corolla είναι οι νέοι κινητήρες. (Τ)

**κόμβος- διαμάντι :** [τ:] Ένας κόμβος ...διαμάντι [κ:] Ένας κόμβος σε σχήμα  
διαμαντιού θα στολίζει τη λεωφόρο Κηφισίας. (Τ)

**τόπος-διαμάντι :** [τ:] Τόποι- διαμάντια στην Κέρκυρα [κ:] Σ' ένα εξαιρετο έν-  
θετο «μικρο- βιβλίο» το χαρακτηρίζει ο υπεύθυνος έκδοσης του «EXIT»  
Παραγωγής Περιστεύρης- παρουσιάζονται (ά μέρος) 19 τόποι σε σύνολο  
τριάντα που θα προταθούν και θα κηρυχθούν τοπία ιδιαίτερον φυσικού κάλ-  
λους στην Κέρκυρα και τους Παξούς. Τα στοιχεία γι' αυτά τα κερκυραϊκά  
διαμάντια προέρχονται από το πρόγραμμα Φιλότις του Πολυτεχνείου, που  
ξεκίνησε από το 1990 με υπεύθυνο τον Κίμων Χατζημήλιου. (Τ)

**-διαφήμιση**

**αγώνας- διαφήμιση :** [τ:] Αγώνας- διαφήμιση του ποδοσφαίρου [κ:] Ο συ-  
ναρπαστικότερος αγώνας που μας πρόσφερε μέχρι σήμερα το «Ευρώ 2000»  
ήταν ο χθεσινός αγώνας ανάμεσα στην Αγγλία και την Πορτογαλία. (Τ)

**-διαπίστωση**

**παρατήρηση- διαπίστωση :** [κ:] Στην τελευταία ενότητα του πορίσματος (γε-  
νικές παρατηρήσεις- διαπιστώσεις) αναφέρεται πλήθος στοιχείων. (Τ)

**-διατροφολόγος**

**δαιτολόγος- διατροφολόγος :** [κ:] Η Κ.Τ. είναι δαιτολόγος-διατροφολόγος.  
(Τ)

**-διαχωριστικό**

**τοίχος- διαχωριστικό :** [κ:] [ ] Τον χώρο, που είναι βασικά λευκός, χαρι-  
κτηρίζουν οι πέτρινοι τοίχοι- διαχωριστικά, το γλυκό χρώμα του ξύλου σε  
μερικά σημεία και ένα παλιό πιθάρι- ζαρντινιέρα. (Δ)

**-διεθνολόγος**

**νομικός- διεθνολόγος :** [τ:] Εβδομήντα ένα ακόμη επιφανείς πολίτες, προε-  
χόμενοι από το χώρο των Τεχνών, των Επιστημών και των Γραμμάτων προ-  
σέθεσαν εχθές την υπογραφή τους στο κείμενο- διακήρυξη της Κίνησης  
Πολιτών - Αθήνα 2000, του Θόδωρου Πάγκαλου. Πρόκειται για τους :  
Ανδρεόπουλος Γ. Νομικός Διεθνολόγος, Αντωνάκης Κ. Δρ Πολιτικών  
Επιστημών, Ασημακόπουλος Κ. Ποινικολόγος, Βαλληρδράς Δ. Νομικός-  
Γραφολόγος [ ] (Τ)



**-δικαιολογία**

**φράση- δικαιολογία :** [κ:] “Ε, τι θέλετε να κάνουμε τους παλλικαράδες;” ήταν η φράση- δικαιολογία του κ. Παπακωνσταντίνου. (Τ)

**-δικαίωμα-στο-θάνατο**

**άνθρωπος- δικαίωμα-στο-θάνατο :** [κ:] Ο Τζο Κρουζαν, ο «άνθρωπος- δικαίωμα-στο-θάνατο», βρέθηκε απαγχονισμένος στο σπίτι του, στο Μισούρι. (Τ)

**-δίλημμα**

**αύξηση- δίλημμα :** [τ:] *Αύξηση- δίλημμα* [τ↓:] Τι σημαίνει αύξηση του αριθμού των εισακτέων στα ΑΕΙ και ΤΕΙ μέχρι 30%; (Τ)

**-δολοφόνος**

**άλγη- δολοφόνος :** [τ:] *Άλγη- δολοφόνος* [κ:] Απειλεί το οικοσύστημα της Μεσογείου η CAULEPRA Taxifolia, που έχει κατακλύσει τις ακτές. (Τ)

**-δυναστής**

**κράτος- δυναστής :** [τ:] *Κράτος- δυναστής* [κ:] Ένα κράτος- δυναστής των πολιτών αναδύεται μέσα από τις σελίδες της ογκώδους ετήσιας έκθεσης που έδωσε χθες στη δημοσιότητα ο Συνήγορος του Πολίτη Νικηφόρος Διαμαντούρος... (Τ)

**-δύτης**

**αρχαιολόγος- δύτης :** [κ:] [ ] λέει ο κ. Δ. Χανιώτης, αρχαιολόγος και μέλος της Εφορίας Ενόλιων Αρχαιοτήτων –μιας υπηρεσίας που απασχολεί δέκα αρχαιολόγους- δύτες. (Τ)

**-δωρεά**

**ίδρυμα- δωρεά :** [κ:] *Ίδρυμα- δωρεά* στην Καβάλα για τους μοναχικούς ηλικιωμένους. (Τ)

**-δώρο**

**συμφωνία- δώρο :** [κ:] Για το θέμα της νέας συμφωνίας- «δώρο» και για το γεωτρητικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκαν δύο συσκέψεις «μαμούθ». (Τ)

**-εγκαταστάτης**

**ηλεκτρολόγος- εγκαταστάτης :** [κ:] Η Εταιρεία ΣΤΑΤ Α.Ε. ζητά ηλεκτρολόγους εγκαταστάτες. (Τ)

**-εγκυκλοπαίδεια**

**εστιατόριο- εγκυκλοπαίδεια :** [κ:] Εκεί της γεννήθηκε η ιδέα ενός εστιατορίου- εγκυκλοπαίδειας, που θα προσέφερε μια επιλογή πιάτων από τις 12 χώρες. (Τ)

**-εισβολέας**

**φύκος-εισβολέας :** Το τροπικό φύκος Καουλέρπα Ταξιφόλια «ξέφυγε» και άρ-

χισε να αναπτύσσεται στις παράκτιες περιοχές της μεσογειακής Γαλλίας. [ ] Έτσι ο «εισβολέας» αναπτύσσεται ανεξέλεγκτα καταλαμβάνοντας το χώρο άλλων βιοκοινωνιών εξαφανίζοντας τα άλλα είδη που ζουν εκεί. Αν η ανάπτυξη των φύκους- εισβολέα συνεχισθεί, δημιουργείται σημαντικό πρόβλημα σε όλο το παράκτιο οικοσύστημα. (Τ)

-εισιτήριο

**ντέρμπι- εισιτήριο** : [τ↑:] ΗΛΙΟ - ΛΕΚ [τ:] Ντέρμπι- εισιτήριο για τα σαλό-νια. (Τ)

**προϋπολογισμός- εισιτήριο** : [τ:] Προϋπολογισμός- εισιτήριο για την Ευρώπη [χ:] [ ] είναι εύλογη η προσμονή όλων των ομάδων του πληθυσμού να διαβάσουν μέσα από τις προγραμματικές δηλώσεις τη βούληση της εξουσίας να κάνει πραγματικότητα το όραμα μιας ισχυρής Ελλάδας που θα βαδίζει ισότιμα με τους εταίρους της στη Νέα Ευρώπη. (Τ)

-έκκληση

**εκπομπή- έκκληση** : [χ:] [ ] είναι ο τίτλος της εκπομπής- έκκλησης του Χ. Λασόγλου. (Τ)

-έκπληξη

**δώρο- έκπληξη** : [χ:] Το PLAY-MEAL που γεννήθηκε από την φιλοσοφία του τρώω- παίζω- μαθαίνω, περιλαμβάνει χάμπουργκερ, πατάτες τηγανητές, αναψυκτικό με πολλά δώρα- έκπληξη. (Τ)

**λογαριασμός- έκπληξη** : [χ:] Για τη διαφήμισή σας αρκεί ένα τηλεφώνημά σας στον Γ. Μ. και όλα τα άλλα θα 'ρθουν μετά, μαζί με το λογαριασμό- έκπληξη : μόλις 1500 δρχ. ο πάντος. (Τ)

**μινιατούρα- έκπληξη** : [λεζάντα φωτογραφίας] (Τ)

**τιμή- έκπληξη** : [χ:] Χειροποίητο χαλί. Η ανεκτίμητη αξία του αυθεντικού... σε τιμή- έκπληξη (Δ)

-εκποίηση

**δημοπρασία- εκποίηση** : [χ:] Η μεγαλύτερη «ειδική» έκθεση δημοπρασία- εκποίηση που έγινε ποτέ στην Ελλάδα. (Τ)

-ελπίδα

**φάκελος- ελπίδα** : [τ↑:] Αισιόδοξα μηνύματα από τη ΔΟΕ για την Ολυμπιάδα του 2004 [τ:] Φάκελος- ελπίδα [χ:] «Είναι ο πληρέστερος και ο πλέον άρτιος φάκελος υποψηφιότητας. Απαντά με σαφήνεια σε όλα τα ερωτήματα της ΔΟΕ [ ] σε αρκετά σημεία είναι σαφέστερος του προηγούμενου φακέλου για την υποψηφιότητα του 1996.» (Τ)

**φάρμακο- ελπίδα** : [τ↑:] ΝΟΣΟΣ ΗΛΡΚΙΝΣΟΝ [τ:] Φάρμακο- ελπίδα [τ↓:] Πώς εκδηλώνονται τα πρώτα συμπτώματα της πάθησης. Ποιοι συνδυασμοί

ουσιών βοηθούν στη θεραπεία [κ:] Ο συνδυασμός φαρμάκων είναι, σύμφωνα με τους ειδικούς, η καλύτερη θεραπεία για την αντιμετώπιση της νόσου του Πάρκινσον. (Τ)

**χημειοθεραπεία- ελπίδα :** [τ:] Χημειοθεραπεία- ελπίδα σε καρκινοπαθείς του πεπτικού συστήματος [κ:] Σημαντικά βήματα για τη θεραπεία του καρκίνου του πεπτικού συστήματος, που αποτελεί τη δεύτερη αιτία θανάτου μετά τη στεφανιαία νόσο, έχουν κάνει οι ερευνητές. Πρόσφατες κλινικές μελέτες τους έδειξαν ότι με την εφαρμογή μιας χημειοθεραπείας είναι δυνατή η πλήρης ίαση της νόσου. (Τ)

**-έμβλημα**

**γυναίκα- έμβλημα :** Το β' συνθ. μτρφ. γαλλ. *emblème* [Γυναίκα- έμβλημα, *femme- emblème*, αποκάλεσε τη Μελίνα Μερκούρη στον επικήδειο λόγο του ο Υπουργός Πολιτισμού της γαλλίας Ζακ Λανγκ]

**-ένανσμα**

**γεγονός- ένανσμα :** [τ:] Γιατί Βόσνιοι εναντίον Βοσνίων [κ:] [ ] Αυτή είναι η άποψη του πιο άσπονδου ανταγωνιστή του Ιζετμπέκοβιτς, Φίκρετ Αμπντιτς, ο οποίος [ ] στις 28 Σεπτεμβρίου προχώρησε στην ανεξαρτητοποίηση του απομονωμένου θύλακα του Μπίχατς, γεγονός- ένανσμα για το ξέσπασμα ενός νέου, μικρού εμφυλίου μεταξύ των μουσουλμάνων, μέσα στον μεγάλο, της πρώην Γιουγκοσλαβίας. (Τ)

**-εντατική**

**αυτοκίνητο- εντατική :** [τίτλος φωτογραφίας:] Αυτοκίνητα- εντατικές κάθε 50 χιλιόμετρα [λεζάντα:] Υπερσύγχρονα ασθενοφόρα, που αποτελούν κινητές μονάδες εντατικής θεραπείας, αποκτά το ΕΚΑΒ. Στελεχωμένα με γιατρούς και νοσηλευτικούς θα βρίσκονται σε επιφυλακή καθ' όλο το μήκος των εθνικών δρόμων. Τα παρουσίασε χθες ο υπουργός Υγείας Κ. Γέτονας. (Τ)

**-εξερεύνηση**

**ταξίδι- εξερεύνηση :** [κ] Μόλις που προλαβαίνετε : το Κέντρο Έρευνας και Μελέτης Ελληνισμού, ακολουθώντας τα ίχνη του Μ. Αλεξάνδρου, οργανώνει (μεθαύριο η αναχώρηση) το δεύτερο ταξίδι- εξερεύνηση, διάρκειας 12 ημερών, στο Πακιστάν. Πολύτιμος συνοδός των εκδρομέων- εξερευνητών, ο αρχαιολόγος και ιστορικός Επαμ. Βρανόπουλος. (Τ)

**-εξερευνητής**

**εκδρομέας- εξερευνητής :** [κ] Μόλις που προλαβαίνετε : το Κέντρο Έρευνας και Μελέτης Ελληνισμού, ακολουθώντας τα ίχνη του Μ. Αλεξάνδρου, οργανώνει (μεθαύριο η αναχώρηση) το δεύτερο ταξίδι- εξερεύνηση, διάρκειας 12 ημερών, στο Πακιστάν. Πολύτιμος συνοδός των εκδρομέων- εξερευνητών, ο

αρχαιολόγος και ιστορικός Επαμ. Βρανόπουλος. (Τ)

-εξιλέωση

νίκη- εξιλέωση : [τ↑:] ΕΘΝΙΚΗ [ευν. ομάδα ποδοσφαίρου] [τ:] Συναγεαγμός για νίκη- εξιλέωση. (Τ)

-επανάσταση

συμφωνία- επανάσταση : [τ↑:] Συμφωνία 68 χωρών. Ανταγωνισμός μεγάλων εταιρειών [τ:] Επανάσταση στην πληροφορική [τ↓:] Χαρακτηρίστηκε ως η συμφωνία- επανάσταση στην πληροφορική που θα αναμορφώσει τον κόσμο τις επόμενες δεκαετίες. (Τ)

-επαναστάτης

άνθρωπος- επαναστάτης : [τ:] Το εργοστάσιο των μολυβιών [κ:] Η Σώτη Τριανταφύλλου γράφει για την επανάσταση και τους επαναστάτες, για τον άνθρωπο- τεχνικό και τον άνθρωπο- επαναστάτη, που είναι συχνά το ίδιο. (Δ)

μπόμπιρας- επαναστάτης : [κ:] Δεν γνωρίζω αν έχει γονείς ο μπόμπιρας-επαναστάτης. (Τ)

-επαναστάτρια

ηθοποιός- επαναστάτρια : [τ↑:] Εμμανουέλ Μπεάρ [τ:] Η ηθοποιός- επαναστάτρια [κ:] Μπορούν οι ωραίες να έχουν άποψη και δη εναντίον του κατεστημένου; Στον κόσμο της μόδας και του θεάματος φαίνεται πως όχι. Πρόσφατη απόδειξη, η ιστορία της γνωστής γαλλίδας ηθοποιού: ύστερα από τον αγώνα της για τα δικαιώματα των μεταναστών, ο οίκος Ντιόρ έκρινε ότι το πρόσωπό της είναι πλέον ακατάλληλο για να διαφημίζει τα προϊόντα του. (Τ)

-επεισόδιο

γυναίκα- επεισόδιο : [κ:] Γυναίκα- επεισόδιο. Η πρώην κυρία Ναντίρ «καίει» την προγκίπισσα. (Τ)

-επενδυτής

ιδιοκτήτης- επενδυτής : [κ:] Είναι κοινή διαπίστωση των μηχανικών αλλά και των ιδιοκτητών- επενδυτών. (Τ)

-επεξεργασία

ανάλυση- επεξεργασία : [κ:] Ανάλυση- επεξεργασία στοιχείων. (Τ)

-επιδημία

παιχνίδι- επιδημία : [τ:] ΠΟΚΕΜΟΝ [κ:] Τα Πόκεμον είναι η καινούρια νστερία που έχει καταλάβει μαζικώς τα αγοράκια από 7 μέχρι 12 χρόνων. Παιχνίδι- επιδημία. Όλα τα παιδιά ξέρουν Πόκεμον. (Τ)

-επιχειρηματίας

κράτος- επιχειρηματίας : [κ:] Ποιος σου 'πε Κωστάκη ότι απέτυχε το κράτος- επιχειρηματίας στην Ελλάδα; Ασχημη ήταν δηλαδή η πρωθυπουργία

Μητσοτάκη; Αν και εδώ είχαμε να κάνουμε με τ' ανάποδο : Επιχειρηματία-κράτος. (Τ)

-έπος

ταινία- έπος : [κ:] Στις αρχές Οκτωβρίου θα παρουσιαστεί στην Αθήνα η μουσική που γράφτηκε για την 26ωρη ταινία- έπος. (Τ)

-εργαστήριο

συγκρότημα- εργαστήριο : [κ:] Το 1981 φτιάχνει στο Ηράκλειο το "Λαβύρινθο", ένα μουσικό συγκρότημα- εργαστήρι που απαρτιζόταν από μια ομάδα μουσικών που τα βράδια δούλευαν στα κέντρα. (Τ)

-εργολάβος

ενοικιαστής- εργολάβος : [κ:] Τα όσα περιγράψαμε δείχνουν ότι πρόκειται για μια λύση που μοιάζει με την ενοικίαση ενός «σπιτιού», που δεν έχει όμως ιδιοκτήτη (είναι η «Γραμμή»; το Κράτος; η Τράπεζα Κρήτης;) –γιατί όλα έχουν κατασχεθεί– αλλά θα λειτουργεί με ενοικιαστές- εργολάβους και βέβαια προς όφελός τους. (Τ)

-ερέθισμα

αφιέρωμα- ερέθισμα : [κ:] Ωφέλιμο και αξιόπαινο αφιέρωμα- ερέθισμα και για τις προηγούμενες και για τις επόμενες προτάσεις. (Τ)

-ερείπιο

δρόμος- ερείπιο : [τ:] Μπείτε στο Πνεύμα [κ:] Καλά. Γνωστό το ντεκόρ. Δρόμοι ερείπια και οδηγοί που ξέχασαν τον Οδηγό Καλής Συμπεριφοράς στο σπιτί. Relax. Το σενάριο γράφεται από την αρχή στα μέτρα σας. Γιατί τώρα έφτασαν οι νέες Rover 200. (Δ)

-έρευνα

ντοκιμαντέρ- έρευνα : [κ:] Σε αντίθεση όμως με αυτά τα εξαιρετικά δραματοποιημένα ντοκιμαντέρο- έρευνες [ ]. (Τ)

-ερευνητής

καθηγητής- ερευνητής : [κ:] Τα στοιχεία αυτά παρουσίασε ο καθηγητής- ερευνητής της ηλεκτρολογίας κ. Αλ. Δημητριάδης. (Τ)

συγγραφέας- ερευνητής : [κ:] Αντιμετωπίζοντας τις αποκαλύψεις του συγγραφέα- ερευνητή Πιερ Πεάν, ο Φρανσουά Μιτεράν για πρώτη φορά παραδέχτηκε τη νεανική εμπλοκή του, υπογραμμίζοντας πως είχε περισσότερη αξία το γεγονός ότι κατάφερε να εξελιχθεί από την εθνικιστική Δεξιά προς της σοσιαλιστική Αριστερά. (Τ)

-ερωτύλος

ιός- ερωτύλος : [τ:] Ένας «ιός»... ερωτύλος [κ:] Διατηρώντας τη βιολογική αναλογία που ξεκίνησε όταν βαφτίσαμε «ιούς» τα προγράμματα που εισάγο-

νται για να προκαλέσουν προβλήματα σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ο χώρος της πληροφορικής αποτελεί ένα τέτοιο διαφορετικό περιβάλλον με τις δικές του κλιματολογικές συνθήκες και τους δικούς του κανόνες υγιεινής, όπως κατέστησε σαφές η νέα επιδημία του ιού «Σ'αγαπάω». (Τ)

-εσπεράντο

**τζάμπολ- εσπεράντο** : [τ:] Τζάμπολ- εσπεράντο! [τ↓:] ΤΟ ΠΡΩΤΑΘΛΗΜΑ ΜΩΣΑΪΚΟ της Α1 στο μπάσκετ ανοίγει απόψε τις πύλες του με ντέομπι σε τρεις δόσεις [κ:] Το πρωτάθλημα της Α1 στο μπάσκετ ξεκινά σήμερα (τζάμπολ στις 17.00 σε τέσσερα γήπεδα) και αν κάποιος βρεθεί σ' έναν από τους αγώνες Πειραιϊκός- ΒΑΟ, Παναθηναϊκός-Απόλλων Πατρών, Περιστέρι- Παπάγου και Λάρισα- Σπόρτινκ, μάλλον θα χρειαστεί και ειδικό εγχειρίδιο για να καταλάβει ποιοι είναι αυτοί που παίζουν πλέον (μετά την υπόθεση Μπόσμαν) στις ελληνικές (;) ομάδες. Άγγλοι, Γάλλοι, Βούλγαροι, Ρουμάνοι, Αμερικανοί, Αργεντινοί, Ισπανοί, Ιταλοί, Βραζιλιάνοι, και κάθε φυλής εκπρόσωποι θα φορούν τις φανέλες των ομάδων της Α1. Ενίοτε θα εμφανίζεται και κάποιος... Έλληνας! (Τ)

-εφαλτήριο

**εξαγορά- εφαλτήριο** : [τ:] εξαγορά- εφαλτήριο για την κορυφή της αγοράς [τ↓:] Νέα δεδομένα δημιουργεί η συγχώνευση Compaq-Digital [κ:] Μπορεί να μην είναι η αγορά του αιώνα, όπως γράφτηκε σε κάποιες εφημερίδες –και πώς θα μπορούσε άλλωστε να συμβαίνει κάτι τέτοιο, όταν μένουν ακόμη τρία χρόνια για να τελειώσει αυτή η πολυτάραχη 100ετία στα οποία πολλά μπορούν να γίνουν– δεν παύει, όμως, να είναι η σημαντικότερη ως σήμερα εξαγορά στο χώρο της Πληροφορικής, με ποικίλες επιπτώσεις που μπορούν να αλλάξουν δραματικά το τοπίο και τις ισορροπίες σε διεθνές αλλά και σε εθνικό επίπεδο. Ο ίδιος ο διευθύνων σύμβουλος [ ] περιορίστηκε να δηλώσει πως με την εξαγορά της Digital [ ] η Compaq στοχεύει στην κορυφή της αγοράς [ ]. (Τ)

-εφέτης

**ανακριτής- εφέτης** : [κ:] Οι ειδικοί ανακριτές- εφέτες Αθηνών Αχ. Νταφούλης και Δ. Δαλιάνης. (Τ)

-εφιάλης

**κουρούνα- εφιάλης** : [τ:] Κουρούνα- εφιάλης για 4χρονο παιδί [κ:] Παντοτινός εφιάλης, έτσι όπως κινηματογραφικά τον απέδωσε ο Χίτσκοκ στην ομόνυμή του ταινία, θα μείνουν τα πουλιά στην παιδική ψυχή ενός 4χρονου αγοριού από τη Λάρισα, που χτες το πρωί δέχτηκε επίθεση με επανειλημμένα τοιμητήματα στα γεννητικά του όργανα από ένα πουλί. (Τ)

## BIBΛIOKΡΙΤΙΚΗ

George Kanarakis (1997). *In the Wake of Odysseus. Portraits of Greek Settlers in Australia*. Melbourne, RMIT Univ. Σελ. 1-227.

Ο συγγραφέας, γεννημένος στον Πειραιά (1936), σπούδασε στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Ινδιανάπολης, με ειδίκευση στη Γλωσσολογία και εργάστηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Πολιτειακό Κολλέγιο του Bridgewater (Η.Π.Α.) στην αρχή της πανεπιστημιακής του σταδιοδρομίας. Από το 1976 διδάσκει Γλωσσολογία στο αυστραλιανό Πανεπιστήμιο Ch. Sturt, στο Bathurst NSW, όπου κατέχει τη θέση του Κοσμήτορα των «Ελευθερίων Τεχνών». Έχει ειδικότερα ασχοληθεί με τα γλωσσικά/γλωσσολογικά θέματα των (δίγλωσσων συχνά) Ελλήνων της Αυστραλίας και δημοσιεύσε σε ογκώδη τομο (1985) το *Η λογοτεχνική παρουσία των Ελλήνων στην Αυστραλία*, Αθήνα, Ίδρ. Νεσελ. Σπουδών.

Τα τελευταία χρόνια ο Γ. Καναράκης έχει επιμελώς ασχοληθεί με την έρευνα των γραπτών πηγών (εφημερίδων, περιοδικών) που σχετίζονται με την πορεία των Ελλήνων μεταναστών στην Αυστραλία και καρπός των μελετών του αυτών είναι το παρόν βιβλίο, του οποίου ο τίτλος θα μεταφραζόταν «Στα ίχνη του Οδυσσέα» (Εδώ «Οδυσσέας» είναι ο κάθε Έλληνας που ξεριτεύεται αναζητώντας και προκαλώντας την τύχη του, όπως ο μυθικός ήρωας μετά την επιστροφή του στην Ιθάκη).

Πολλά ήταν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι σκαπανείς αυτοί Έλληνες μετανάστες: ήταν οι κλιματολογικές και γεωγραφικές διαφορές της νέας χώρας και της πατρίδας τους, η άγνοια συχνά της αγγλικής γλώσσας (κάποιοι μετανάστες, όπως ο Χαράλ. Κορώνης, δεν ήξεραν λέξη αγγλικά!), η καχυποψία και η περιφρονητική συχνά διάθεση των παλαιότερων –αγγλοσαξωνικής καταγωγής– μεταναστών. Και όμως κατάφεραν να ριζώσουν και να διακριθούν, και στον επαγγελματικό τους τομέα και με την κοινωνική τους προσφορά, κυρίως προς τους άλλους ξένους μετανάστες.

Πρώτος έφτασε στην Ν. Αυστραλία ο Αθηναίος λημνιακής καταγωγής Γεώργ. Τραμουντάνας (1842) και ευδοκίμησε ως γεωργός, αμπελοουργός και κτηνοτρόφος, εισάγοντας νέες μεθόδους σε περιοχές ως τότε ακαλλιέργητες.

Δεύτερος «Οδυσσέας» ο Μιλτιάδης Μπιτζανάκης, από πατέρα Τσιριγώτη και μητέρα Κρητικιά, μετέφερε στη μακρινή ήπειρο (1861) την εμπειρία της ελληνικής ναυτοσύνης.

Ακολουθεί η βιογραφία του Πέτρου Μιχαηλίδη, Καστελλοριζιώτη, πολύ-

γλωσσου καπνέμπορου, που ίδρυσε στο Περθ (1904) βιοτεχνία τσιγάρων –χειροποίητων αρχικά– και ασχολήθηκε, πρώτος αυτός στην Αυστραλία, με την καπνοκαλλιέργεια. Το 1930 έχτισε το μεγαλύτερο καπνεργοστάσιο στην καινούρια του πατρίδα. Παράλληλα διετέλεσε επίτιμος Πρόξενος της τσαρικής Ρωσίας, της Γαλλίας, της Ελλάδας, διαδοχικά.

Ο Αιγυπτιώτης (λεσβιακής καταγωγής) Ευστράτιος Βενλής, πολύγλωσσος και πολυτεχνίτης, εκδότης της πρώτης παροικιακής εφημερίδας «Αυστραλία» στο Περθ (1913) επιχειρηματίας εύστροφος, αλλά και άνθρωπος του γλεντιού και του κρασιού.

Ο Τσιριγιώτης Χαράλ. Κορώνης, που δεν κατάφερε ποτέ να μάθει επαρκώς τα αγγλικά, υπήρξε ένας από τους συνιδρυτές της αεροπορικής εταιρείας QANTAS και ιδρυτής-ιδιοκτήτης σειράς ξενοδοχείων. Η οδύσσειά του ξεκινά το 1907, όταν έφτασε στο Σύδνεϋ με τον εξάδελφό του, αναζητώντας (χωρίς να μιλούν λέξη αγγλικά) τους συγγενείς τους.

Ο Αρκάς Αλέξανδρος Γρίβας, έρχεται το 1913 στην Αυστραλία, και ιδρύει αργότερα (1926) τον εβδομαδιαίο «Πανελλήνιον Κήρυκα», οκτασέλιδη δίγλωσση εφημερίδα. Υπήρξε ο «παππούς των Ελλήνων της Αυστραλίας» με κοινωνική δραστηριότητα στην ελληνική παροικία ισάξια της δημοσιογραφικής του.

Μικρό παιδί το 1914, δωδεκάχρονος, έφτασε στην Αυστραλία ο Βλάσης Ζαναΐλης, για να εξελιχθεί σε αγιογράφο (π.χ. της εκκλησίας της αγίας Σοφίας στο Σύδνεϋ) και ζωγράφο των ιθαγενών της ηπείρου αυτής, των **Aborigines**.

Αθηναίος είναι ο επόμενος βιογραφούμενος, ο Δημ. Ιωαννίδης. Μετά τη μικρασιατική καταστροφή ήλθε στην Αίγυπτο και από εκεί, μετά από πρόσκληση του καπνέμπορου Π. Μιχαηλίδη, μετανάστευσε στην Αυστραλία (1928). Ίδρυσε τον μουσικό σύλλογο «Ορφεύς», μαντολινάτα νέων, έγραψε επιθεωρήσεις και μουσικές κωμωδίες, τραγούδια, συχνά συνθέτοντας μουσική και στίχους. Συνέβαλε στην προσέγγιση των Ελλήνων της Ηπείρου με τους Αυστραλούς και διακρίθηκε για την φιλανθρωπική του δραστηριότητα.

Τελευταίος παρουσιάζεται ο Αιγυπτιώτης, κυπριακής καταγωγής, Χρυσόστομος Μαντουρίδης. Σκηνοθέτης, που είχε ήδη ξεκινήσει τη δραστηριότητά του στο Κάιρο, έρχεται στο Σύδνεϋ και δημιουργεί Ελληνικό Θίασο. Ανεβάζει αρχαία τραγωδία, («Εκάβη», «Οιδ. Τύραννος», «Αντιγόνη»), «Θυσία του Αβραάμ», νεοελληνικό και παγκόσμιο θέατρο. Πρώτος ο Χρ. Μαντουρίδης παρουσιάζει τον «Χριστόφορο Κολόμβο» του Ν. Καζαντζάκη, αναδεικνύοντας τη θεατρικότητα ενός έργου που το θεωρούσαν «αντιθεατρικό».

Φαίνεται ότι εξακολουθεί να ισχύει ο λόγος του Δημαράτου προς τον Ξέρξη: «τῇ Ἑλλάδι πενίη αἰεὶ σύντροφός ἐστι» (Ηρόδ. VII.109). Και η «πενίη» αυτή αναγκάζει τους Έλληνες όπου και να βρεθούν, να αγωνίζονται και να πετυχαίνουν.



# 685.99.51

**ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:**

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

δελ. 900