

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:

Μαρία Σφυρόερα

Ραλλού Μπουντουροπούλου

Αργύρης Αρχάκης

Σοφία Βρακατσέλη

Χρήστος Τερέζης

Γ. Κατσούδα

Αθανάσιος Πασχάλης

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

ΕΤΟΣ ΕΙΚΟΣΤΟ ΠΡΩΤΟ **55**

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2002

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



ΕΤΟΣ ΕΙΚΟΣΤΟ ΠΡΩΤΟ **55**

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2002

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. (010) 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ:	Εσωτερικού	: € 7,34
	Κύπρου	: € 8,80
	Ευρώπης	: € 8,80
	Αμερικής	: € 10,27
	Τραπεζών-Οργανισμών	: € 10,37
	Φοιτητών-Σπουδαστών	: € 4,40

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* εκδίδεται δύο φορές το χρόνο.

Υπεύθυνος σύμφωνα με το νόμο: Ι. Ν. Μπασλής, Ευβοίας 10α, Χαλάνδρι 15231

Για πληροφορίες: Τηλ. (210) 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

Το μάθημα των Αγγλικών στο δημόσιο σχολείο	σελ. 5
Μαρία Σφυρόερα - Ραλλού Μπουντουροπούλου, Μελέτη των αρχικών ιδεών παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για τα ση- μεία στίξης: μια πτυχή του αναδύμενου γραμματισμού	» 7
Αργύρης Αρχάκης - Σοφία Βρακατσέλη, Ο συμφραστικός προσδιορισμός του συνομιλιακού φαινομένου της διακοπής: Ανάλυση δεδομένων από νεανικές συνομιλίες	» 29
Χρήστος Τερέζης, Πλάτων και K. Popper. Μια συνάντηση στο πεδίο της γλώσσας	» 51
Γ. Κατσούδα, Η εξέλιξη της μετοχής παθητικού παρακειμένου «δεδο- μένος»	» 76
Αθανάσιος Πασχάλης, «Σταδιακή συγγραφή κειμένου» Μια άλλη μεθοδο- λογική προσέγγιση του «Σκέφτομαι και γράφω»	» 83
Βιβλιοκριτική	» 93

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η γνώση μιας ξένης γλώσσας είναι μια αναγκαιότητα που κανένας δεν την αμφισβητεί. Δεν υπάρχει γονιός που να μην πιστεύει ότι, αν θέλει το παιδί του να προκόψει, θα πρέπει να μάθει να χρησιμοποιεί μια τουλάχιστον ξένη γλώσσα. Και μια που η Αγγλική είναι η *lingua franca* της εποχής, αυτή θεωρείται και η αναγκαία προϋπόθεση της προκοπής ενός παιδιού. Αυτή την αναγκαιότητα, νομίζω, θέλησε στην ουσία να τονίσει –υπερβάλλοντας βέβαια– και η Επίτροπος της Ελλάδος στην ΕΕ λέγοντας ότι η Αγγλική πρέπει να γίνει η δεύτερη γλώσσα των Ελλήνων. Την ανάγκη αυτή αναγνωρίζει τόσο η ίδια η ΕΕ όσο και κάθε κράτος-μέλος χωριστά. Γι' αυτό και στα προγράμματα σπουδών όλων των χωρών το μάθημα της ξένης γλώσσας, ιδιαίτερα της Αγγλικής, καταλαμβάνει κεντρική θέση. Και ως τέτοιο το θεωρούν και τα σχολεία τους.

Θα περίμενε κανείς το ίδιο να συμβαίνει και στο ελληνικό σχολείο. Όμως η πραγματικότητα είναι τελείως διαφορετική.

Αν μελετήσει κανείς το πρόγραμμα σπουδών (ΠΣ) της αγγλικής γλώσσας (αλλά και της Γαλλικής, Γερμανικής), μένει με την εντύπωση ότι πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα, που, αν ο μαθητής το παρακολουθήσει από το δημοτικό μέχρι τη Γ Λυκείου, θα γίνει χρήστης της αγγλικής ικανός τουλάχιστον να επικοινωνεί με τους τουρίστες/τριες. Είναι όμως έτσι τα πράγματα; Η διδασκαλία της Αγγλικής στο ελληνικό σχολείο οδηγεί το παιδί στην κατάκτηση της γλώσσας; Η απάντηση βέβαια είναι κατηγορηματικά ΟΧΙ.

Το μάθημα των αγγλικών γίνεται, για να γίνεται. Δεν οδηγεί πουθενά. Θεωρητικά η στάση όλων απέναντι στο μάθημα είναι θετική. Στην πράξη όμως είναι αρνητική. Έτσι:

1. Οι μαθητές την ώρα του μαθήματος «χαζεύουν», για να μην πω κάτι χειρότερο.

2. Οι καθηγητές/τριες «υποφέρουν» από τη συμπεριφορά των μαθητών.

3. Οι καθηγητές των άλλων ειδικοτήτων θεωρητικά θεωρούν ισότιμο το μάθημα της ξένης γλώσσας με το δικό τους, στην πράξη όμως όχι. Αν τολ-

μήσει π.χ. ο καθηγητής των αγγλικών ν' αφήσει μετεξεταστέους όσους μαθητές αφήνει ο καθηγητής των μαθηματικών, τότε θα διαπιστώσει κανείς την αρνητική αντίδραση όλων, μαθητών, καθηγητών, γονιών. Αρκεί να θυμηθούμε πώς αντέδρασε πριν από λίγα χρόνια η κοινωνία ενός Γυμνασίου του νομού Ηλείας, όταν η καθηγήτρια των Γαλλικών άφησε πολλούς μετεξεταστέους. Μόνο στην πυρά δεν την έριξαν.

4. Οι γονείς, ενώ ο καημός τους είναι να μάθουν τα παιδιά τους αγγλικά, ακολουθούν μια αντιφατική στάση απέναντι στο μάθημα. Από τη μια δεν ενδιαφέρονται ουσιαστικά για την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο, από την άλλη αγωνιούν για την επίδοσή τους στο μάθημα στο φροντιστήριο αγγλικών της γειτονιάς, όπου οι ίδιοι ξοδεύουν χρήμα και τα παιδιά χρόνο. Το ίδιο σοβαρά αντιμετωπίζουν τ' αγγλικά του φροντιστηρίου και οι ίδιοι οι μαθητές. Αποτέλεσμα είναι η όποια αγγλομάθεια των ελληνόπουλων να οφείλεται στο φροντιστήριο της γειτονιάς κι όχι στο δημόσιο σχολείο. Δεν πρέπει να υπάρχει ούτε ένα ελληνόπουλο που έμαθε αγγλικά στο σχολείο.

Η ίδια η Πολιτεία έχει επίγνωση της κατάστασης και γι' αυτό τα Αγγλικά δεν περιλαμβάνονται στα πανελλήνια εξεταζόμενα μαθήματα της Β και Γ Λυκείου, ούτε ως μάθημα κατεύθυνσης. Όποιος επιδιώκει να σπουδάσει αγγλική φιλολογία στο πανεπιστήμιο θα πρέπει στο φροντιστήριο να μάθει αγγλικά κι όχι στο σχολείο.

Η κατάσταση, που με πολλή συντομία προσπάθησα να παρουσιάσω, δεν μπορεί να συνεχιστεί για ευνόητους λόγους. Πολιτεία, σχολείο, εκπαιδευτικοί, γονείς, οφείλουν ν' αλλάξουν πολιτική απέναντι στο μάθημα της ξένης γλώσσας, για να πάψει η εκμάθησή της ν' αποτελεί προνόμιο εκείνων που έχουν την οικονομική δυνατότητα και βάρος οικονομικό και ηθικό των περισσότερων γονιών.

Με το παρόν τεύχος διανέμεται δωρεάν στους συνδρομητές της Γλώσσας το βιβλίο των Θ. Νάκα - Ζ. Γαβριλίδου
Παραθετικά σύνθετα

Μαρία Σφυρόρα
Λέκτορας ΤΕΕΠΗ
Δημοκρ. Παν/μίου Θράκης

Ραλλού Μπουντουροπούλου
Νηπιαγωγός

ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΡΧΙΚΩΝ ΙΔΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΣΤΙΞΗΣ:
ΜΙΑ ΠΤΥΧΗ ΤΟΥ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Εισαγωγή

Πριν από την έναρξη της συστηματικής εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής τα παιδιά έχουν ήδη κατακτήσει με τρόπο αβίαστο και φυσικό αρκετές γνώσεις σχετικές με το γραπτό λόγο, τη φύση του, τη λειτουργικότητά του και κάποιες από τις συμβάσεις του, κτλ. (Goodman, 1979· Ferreiro & Teberosky, 1982· Παπούλια-Τζελέπη, 1993· Βαρνάβα-Σκούρα, 1994). Έχουν, επίσης, οικοδομήσει δεξιότητες (γνωστικές, μεταγνωστικές, κινητικές), που μαζί με τις γνώσεις για το γραπτό λόγο, είναι απαραίτητες κατά την έναρξη της συστηματικής εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής, την οποία και επηρεάζουν, ενώ ταυτόχρονα συνεχίζουν να αναπτύσσονται παράλληλα με αυτήν (Teale & Sulzby, 1989). Η νέα αυτή αντίληψη για την ανάγνωση και τη γραφή, που περιγράφεται με τον όρο «αναδυόμενος γραμματισμός» (Goodman, 1979· Hall, 1987· Παπούλια, 1993· Γιαννικοπούλου, 1998· Τάφα, 2001), έχει στρέψει, τις δύο τελευταίες δεκαετίες, την έρευνα στη μελέτη των αντιλήψεων και των δεξιοτήτων των πρώιμων αναγνώστων, καθώς και στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο αυτές εξελίσσονται (Hall, 1987). Έτσι, διαμορφώνεται μια όλο και πιο σαφής εικόνα για αυτές και για τον ρόλο που διαδραματίζουν στις μετέπειτα αναγνωστικές επιδόσεις. Οι ερευνητικές αυτές τάσεις συμβαδίζουν με τις τάσεις που έχουν διαμορφωθεί στον χώρο της σύγχρονης διδακτικής σχετικά με τη σημασία της βιωματικής γνώσης, των αρχικών ιδεών-αναπαραστάσεων, των

νοητικών μοντέλων, των «γνωστικών εμποδίων» που οι αρχικές ιδέες και τα νοητικά μοντέλα θέτουν στην κατάκτηση της γνώσης, καθώς και σχετικά με τη σημασία του μετασχηματισμού αυτών των «γνωστικών εμποδίων» σε στόχους, με σκοπό την αξιοποίησή τους στο χώρο της διδακτικής (Chevallard, 1985· Martinand, 1989· Κουζέλης, 1995· Ραβάνης, 1999).

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, θελήσαμε, ακολουθώντας τη μεθοδολογία της σύγχρονης διδακτικής για τη μελέτη των αρχικών ιδεών και αξιοποιώντας την έννοια του «αναδυόμενου γραμματισμού», να μελετήσουμε τις αρχικές ιδέες των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για τα σημεία στίξης, θεωρώντας ότι η ικανότητα των παιδιών να τα αντιλαμβάνονται οπτικά και ακουστικά, καθώς και οι γνώσεις τους σχετικά με τη λειτουργικότητά τους, αποτελούν μία από τις πτυχές του «αναδυόμενου γραμματισμού», που δεν έχουν προς το παρόν μελετηθεί επαρκώς.

Από τις λιγοστές σχετικές έρευνες γνωρίζουμε ότι τα σημεία στίξης αποτελούν ένα από τα δυσκολότερα, ως προς την κατανόηση και τη χρήση τους, στοιχεία της γραπτής γλώσσας και ότι εντοπίζονται από τα παιδιά με μεγαλύτερη δυσκολία και σε μεγαλύτερες ηλικίες σε σχέση με τα γράμματα, τόσο εξαιτίας της μορφής τους, όσο και εξαιτίας της ίδιας τους της φύσης (Ferreiro & Teberosky, 1982· Γιαννικοπούλου 1998· Cambell, 1998· Τάφα 2001). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά δεν είναι σε θέση να διακρίνουν τα σημεία στίξης από τα γράμματα πριν από την ηλικία των 6 ετών (Ferreiro & Teberosky, 1982· Παπούλια, 1993), αλλά και όταν αρχίζουν να το κάνουν κατανοούν κυρίως το ρόλο της τελείας, ενώ συνεχίζουν να μη διαφοροποιούν το ερωτηματικό και το κόμμα από τα γράμματα (Ferreiro & Teberosky, 1982). Το γεγονός, δηλαδή, ότι τα σημεία στίξης δεν αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους ήχους, όπως τα φωνήματα, αλλά δηλώνουν τον εμφατικό τονισμό μιας πρότασης, καθώς και το γεγονός ότι δεν αντιστοιχούν σε κάποιο σημεινόμενο-λέξη, αλλά συνδέονται κυρίως με τη συντακτική οργάνωση και τη γραμματική δομή ενός κειμένου, δημιουργεί ιδιαίτερες δυσκολίες, τόσο στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, τα οποία πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι ο μηχανισμός αντιστοίχισης ήχου – συμβόλου δεν αφορά αυτήν την κατηγορία συμβόλων, όσο και στα μεγαλύτερα, στα οποία η άγνοια των σημείων στίξης μπορεί να θέσει προβλήματα στην κατανόηση και την παραγωγή κειμένων (Fayol, 1989· Passerault, 1991· Ferreiro & Pontecorvo, 1999).

Τα ερευνητικά δεδομένα που διαθέτουμε για τη διαδικασία διαμόρφωσης των αρχικών ιδεών αναφορικά με τα σημεία στίξης, για τις ίδιες τις αρχικές ιδέες και τις γνώσεις των παιδιών σχετικά με αυτά, αλλά και για τους «κανόνες» που

ΣΤΙΞΗ ΚΑΙ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

ακολουθούν τα παιδιά, όταν τα χρησιμοποιούν σε δικά τους κείμενα, παραμένουν, εντούτοις, ελλιπή. Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να μελετηθεί α) την ικανότητα παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να αντιλαμβάνονται οπτικά και ακουστικά τα σημεία στίξης, β) την ικανότητά τους να τα διακρίνουν από τα γράμματα, γ) τις αρχικές ιδέες των παιδιών σχετικά με τα σημεία στίξης και τη λειτουργικότητά τους και δ) τη γνώση συγκεκριμένων σημείων στίξης καθώς και τη γνώση της τεχνικής γλώσσας που σχετίζεται με αυτά.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία από σχολεία της Αλεξανδρούπολης και αποτελείται από 12 μαθητές Νηπιαγωγείου και 13 μαθητές Α Δημοτικού, μεσαίου κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου. Οι ομάδες των παιδιών επιλέχθηκαν έτσι ώστε να διαφέρουν όχι τόσο ως προς την ηλικία, όσο ως προς την έναρξη ή όχι συστηματικής επαφής τους με τα σημεία στίξης μέσα στην τάξη. Στόχος αυτής της επιλογής ήταν να εξετάσουμε την επίδραση της διδασκαλίας του γραπτού λόγου στις αναπαραστάσεις των παιδιών σχετικά με τα σημεία στίξης. Ο μικρός αριθμός παιδιών του δείγματος υπαγορεύθηκε τόσο από την επιλογή της μεθόδου συλλογής των δεδομένων όσο και από το γεγονός ότι πρόκειται για μια περιγραφική έρευνα σχετικά με ένα θέμα για το οποίο τα ερευνητικά δεδομένα που διαθέτουμε είναι ελάχιστα.

Συλλογή των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ατομικών συνεντεύξεων με τα παιδιά, οι οποίες ήταν ημι-κατευθυνόμενες και διεξάγονταν με παράλληλη χρήση υλικού (φωτοτυπίες, φύλλα εργασίας κτλ). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Νοέμβριος). Για την επιλογή του είδους των ερωτήσεων ακολουθήσαμε τις έρευνες τις σχετικές με τις αρχικές ιδέες, που έχουν γίνει στον χώρο της μελέτης αρχικών ιδεών στις φυσικές επιστήμες (Κουλαϊδής, 1994· Βοσνιαδού, 1998· Ραβάνης, 1999· κ.ά). Η συνέντευξη περιελάμβανε ερωτήσεις γνώσεων (π.χ. σχετικά με την ονομασία των σημείων στίξης) και παραγωγικές - παραπλανητικές ερωτήσεις, που μπορούν να οδηγήσουν σε «γνωστικές συγχρούσεις» και οι οποίες είναι περισσότερο βοηθητικές για την ανακάλυψη των αρχικών ιδεών των παιδιών (π.χ. «τι θα συμβεί αν φύ-

γουν οι τελείες;», «αν γράφαμε πολλά τέτοια σημάδια θα φτιάχναμε μια λέξη;» κτλ.). Ταυτόχρονα, ζητούσαμε από τα παιδιά να τοποθετήσουν σημεία στίξης σε προτάσεις ή κείμενα. Προκειμένου να ελέγξουμε τις μετατοπίσεις στις αρχικές ιδέες των υποκειμένων, αλλά και τη «συνέπεια» ή τις «ασυνέπειες» στη σκέψη τους, συμπεριλάβαμε στα διαφορετικά έργα ερωτήσεις που αφορούσαν κοινά στοιχεία (π.χ. το αν τα σημεία στίξης είναι ή όχι απαραίτητα). Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν με βάση μια προσχεδιασμένη σχάρα ανάλυσης, η οποία εμπλουτίστηκε με βάση και τις απαντήσεις και αντιδράσεις των παιδιών. Το ερευνητικό εργαλείο αποτελείτο από 6 «έργα» (tasks), που δόθηκαν σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας με την ίδια σειρά, και είναι τα εξής:

Έργο 1ο: Ανάγκωση από τον ερευνητή ενός σύντομου κειμένου που παρουσιάζεται και οπτικά στα παιδιά και χαρακτηρίζεται από την ιδιαίτερα έντονη παρουσία των σημείων στίξης. Ο ερευνητής τα τονίζει κατά την ανάγκωση. Ακολουθούν συγκεκριμένες ερωτήσεις με στόχο να διερευνηθεί:

α) αν τα παιδιά εντοπίζουν (οπτικά) αυθόρμητα την ύπαρξη των σημείων στίξης στο φυσικό τους πλαίσιο (κείμενο),

β) αν τα διαχωρίζουν οπτικά από τα γράμματα,

γ) αν κατανοούν τον ρόλο τους,

δ) αν τα θεωρούν απαραίτητα σε ένα κείμενο,

ε) αν πιστεύουν ότι διαβάζονται,

στ) αν αντιλαμβάνονται την απουσία τους κατά τη δεύτερη ανάγκωση του κειμένου, κατά την οποία ο ερευνητής διαβάζει χωρίς να τα λαμβάνει υπόψη του.

Έργο 2ο : Τα παιδιά βρίσκονται μπροστά σε μία εικόνα του κόμικ Αστεριζ, η οποία παρουσιάζει διάφορους ήρωες και τον Αστεριζ με ένα συννεφάκι λόγου, που περιλαμβάνει μόνο σημεία στίξης [P11]. Τα υποκείμενα καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση: «Σε αυτή την εικόνα, ο Αστεριζ λέει κάτι;» και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Στη συνέχεια, τους παρουσιάζεται μια δεύτερη εικόνα, στην οποία δύο ήρωες του κόμικ μιλούν μεταξύ τους. Στο ένα συννεφάκι υπάρχει μία πρόταση και στο άλλο μόνο σημεία στίξης. Τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν τον ήρωα που θεωρούν ότι μιλάει, να πουν τι λέει και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους. Στόχος είναι να διερευνηθεί:

α) αν τα παιδιά θεωρούν ότι τα σημεία στίξης είναι γενικά φορείς νόηματος,

β) αν μπορούν να αποδώσουν σε αυτά ένα συγκεκριμένο νόημα (περιεχόμενο),

γ) αν διαφοροποιούν την διαδοχή σημείων στίξης από την διαδοχή λέξεων.

ΣΤΙΞΗ ΚΑΙ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Έργο 3ο: Σε αυτό το έργο εξετάζονται ξεχωριστά η τελεία, το κόμμα, η παρένθεση, το ερωτηματικό και το θαυμαστικό. Δίνεται στα παιδιά μία σελίδα κάθε φορά με τέσσερις γραπτές προτάσεις, στις δύο από τις οποίες η τοποθέτηση των σημείων στίξης είναι λανθασμένη, στην τρίτη πρόταση είναι σωστή, ενώ στην τέταρτη δεν υπάρχουν καθόλου σημεία στίξης¹. Στόχος είναι να διερευνηθεί:

- α) αν τα παιδιά γνωρίζουν το όνομα του συγκεκριμένου σημείου στίξης,
- β) αν γνωρίζουν τη λειτουργικότητά του,
- γ) αν μπορούν να εντοπίσουν τη λάθος θέση του σημείου στίξης μέσα στην πρόταση,
- δ) αν πιστεύουν ότι ένα σημείο στίξης μπορούμε να το αντικαταστήσουμε με «κάτι άλλο»,
- ε) ποιο σημείο επιλέγουν να προσθέσουν στην τελευταία από τις τέσσερις προτάσεις και σε ποια θέση.

Έργο 4ο: Με αυτό το έργο επιδιώκεται να ελεγχθεί η υπόθεση της ταύτισης από τα παιδιά των σημείων στίξης με λέξεις-αντικείμενα που παραπέμπουν στην οπτική απεικόνισή τους. Ο ερευνητής διαβάσει στα παιδιά προτάσεις και ζητά από αυτά να κυκλώσουν κάθε φορά τη λέξη που τους ζητά². Το σημείο στίξης της κάθε πρότασης παραπέμπει οπτικά στην εικόνα της ζητούμενης λέξης. Τα ζευγάρια «λέξη-σημείο στίξης» είναι: μικρόβιο-τελεία [.], σφυρίχτρα-κόμμα [,], αχτίδα-θαυμαστικό [!], μισοφέγγαρο-παρένθεση [()]. Πιο συγκεκριμένα, στόχος είναι να εξεταστεί:

- α) αν τα παιδιά ταυτίζουν τη λέξη με το σημείο στίξης, παρασυρόμενα από τη μορφή του,
- β) αν απλώς κυκλώνουν με τυχαίο τρόπο λέξεις ή γράμματα ή αν η θέση της λέξης που κυκλώνουν προσεγγίζει χωρικά τη σωστή απάντηση.

Έργο 5ο: Στόχος αυτού του έργου είναι να εξεταστεί το κατά πόσο τα παιδιά θεωρούν απαραίτητα ή όχι τα σημεία στίξης. Τα παιδιά καλούνται να συνεχίσουν προφορικά μια υποθετική ιστορία που ξεκινά από την «απόφαση» των σημείων στίξης να εξαφανιστούν από το αρχικό κείμενο (του πρώτου έργου).

Έργο 6ο: Στο έργο αυτό θελήσαμε να εξετάσουμε την υπόθεση ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας αντιλαμβάνονται τα σημεία στίξης περισσότερο ως «στολίδια» που τοποθετούνται με αυθαίρετο τρόπο μέσα, γύρω ή δίπλα σε ένα κεί-

μενο, και λιγότερο ως αυτόνομη κατηγορία σημείων, τα οποία είναι λειτουργικά και όχι αυθαίρετα. Αρχικά, δόθηκε στα παιδιά ένα κείμενο χωρίς σημεία στίξης και τους ζητήθηκε να το «στολίσουν» για να γίνει πιο όμορφο. Στόχος ήταν, χρησιμοποιώντας ένα έργο-παγίδα, να ελέγξουμε την παραπάνω υπόθεση. Μετά την αυθόρμητη αντίδραση των παιδιών, τους δόθηκαν το ένα μετά το άλλο δύο κείμενα, το πρώτο από τα οποία περιείχε σημεία στίξης, σε αντίθεση με το δεύτερο, που δεν περιείχε καθόλου σημεία στίξης, αλλά βρισκόταν μέσα σε ένα στολισμένο χρωματιστό πλαίσιο. Αρχικά τους ζητήθηκε να απαντήσουν στην ερώτηση αν είναι «καλά στολισμένο» (για το κάθε κείμενο χωριστά) και στη συνέχεια τους ζητήθηκε να διαλέξουν το καλύτερο «στολισμένο» κείμενο.

Αποτελέσματα

Έργο 1ο

1. Αυθόρμητος εντοπισμός των σημείων στίξης

- Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν εντόπισαν αυθόρμητα τα σημεία στίξης³ και στην ερώτηση «τι βλέπεις;» απαντούσαν συστηματικά «γράμματα», κατηγοριοποιώντας όλα τα γραπτά σύμβολα στην κατηγορία των γραφημάτων, με τα οποία έχουν ήδη εξοικειωθεί.
- Αντίθετα, 8 από τα 13 παιδιά της Α Δημοτικού εντόπισαν αυθόρμητα την ύπαρξη των σημείων στίξης στο κείμενο, ενώ οι απαντήσεις των υπόλοιπων δεν διαφοροποιήθηκαν από αυτές των παιδιών του Νηπιαγωγείου.

2. Οπτικός διαχωρισμός των σημείων στίξης από τα γράμματα και κατανόηση της λειτουργικότητάς τους

- Στην επόμενη ερώτηση, της οποίας στόχος ήταν να διαπιστωθεί αν τα παιδιά μπορούν, με τη βοήθεια μιας αφετηριακής επισήμανσης του ερευνητή, να διαχωρίσουν οπτικά τα σημεία στίξης από τα γράμματα, 8 από τα 12 παιδιά του Νηπιαγωγείου δήλωσαν ότι πρόκειται για κάτι διαφορετικό. Οι απαντήσεις αυτές είναι πιθανόν να οφείλονται είτε σε «συμμόρφωση» των παιδιών στην πιθανή επιθυμητή από τον ερευνητή απάντηση, είτε στην αρχή κάποιας διαίσθησης που στηρίζεται κυρίως στη μορφή και όχι στον ρόλο των σημείων στίξης, υπόθεση που ενισχύεται και από το ότι κανένα από αυτά τα παιδιά δεν μπόρεσε να εξηγήσει την απάντησή του, ούτε να απαντήσει στις ερωτήσεις σχετικά με το αν μπορούμε να τα διαβάσουμε, ούτε, τέλος, να τους αποδώσει κάποια λειτουργικότητα⁴.

- Αντίθετα, όλα τα παιδιά της Α' Δημοτικού, αμέσως μετά την επισήμανση του ερευνητή, διαχώρισαν οπτικά τα σημεία στίξης από τα γράμματα, ενώ 11/13 κατανοούν τον ρόλο τους στο συγκεκριμένο κείμενο και τα «σήματα» που δίνουν στον αναγνώστη.
- 3. Κατανόηση του απαραίτητου χαρακτήρα των σημείων στίξης και της σχέσης σημείων στίξης και τρόπου ανάγνωσης
 - Ενώ κανένα από τα 12 παιδιά του Νηπιαγωγείου δεν μπόρεσε να αποδώσει κάποια λειτουργικότητα στα σημεία στίξης, 8 από αυτά δηλώνουν ότι τα σημεία στίξης είναι απαραίτητα για ένα κείμενο, ενδεχομένως υιοθετώντας τη θέση ότι καθετί που γράφεται από τον ενήλικα έχει λόγο ύπαρξης. Όταν ο ερευνητής διάβασε το κείμενο χωρίς τήρηση του τρόπου ανάγνωσης που επιβάλλεται από την ύπαρξη των σημείων στίξης, μόνο 3 από τα 8 αυτά παιδιά μπόρεσαν να αντιληφθούν ακουστικά τη διαφορά ανάμεσα στις δύο αναγνώσεις, ενώ τα άλλα θεώρησαν ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά εφόσον «η ιστορία είναι ίδια, όπως και πριν», κάτι που δηλώνει ότι αδυνατούν να κατανοήσουν τις συνέπειες που προκύπτουν από τη χρήση των σημείων στίξης.
 - Αντίθετα, και τα 13 παιδιά της Α' Δημοτικού θεώρησαν τα σημεία στίξης απαραίτητα για ένα κείμενο, ενώ τα 7 από αυτά μπόρεσαν και να αιτιολογήσουν αυτή την θέση τους («αλλιώς δεν θα ξέρουμε αν ρωτάει» ή «αν θέλεις να γράψεις κάτι ολόκληρο, μια ιστορία, θα βάλεις και κόμματα»). Επιπλέον, το γεγονός ότι τα 11 από τα 13 παιδιά αναγνώρισαν τη διαφορά στον τρόπο ανάγνωσης των δύο κειμένων και την αιτιολόγησαν («δεν είχε τις τελείες», «έτρεχες»), καθώς και το ότι όλα τα παιδιά δήλωναν σίγουρα ότι τα σημεία στίξης δεν διαβάστηκαν κατά τη δεύτερη ανάγνωση, δείχνει αρχικά ότι τα παιδιά της Α' Δημοτικού αρχίζουν να έχουν μια σχετικά σαφή εικόνα για τα βασικά χαρακτηριστικά των σημείων στίξης.

Έργο 2ο

1. Τα σημεία στίξης ως φορείς νοήματος

- Ζητώντας από τα παιδιά να δηλώσουν αν ο ήρωας του κόμικ, στο συννεφάκι του οποίου υπάρχουν μόνο σημεία στίξης, «λέει ή όχι κάτι», θελήσαμε να δούμε αν τα παιδιά, μετά από το έργο που έχει προηγηθεί, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο τα γράμματα και τα σημεία στίξης ή αν έχει υπάρξει μετατόπιση από την αρχική τους θέση. Τα περισσότερα από τα μισά παιδιά του Νηπιαγωγείου (7/12) θεωρούν αρχικά ότι η διαδοχή σημείων στίξης οδηγεί στην παραγωγή νοήματος, χωρίς, όμως, να μπορούν να

προσδιορίσουν αυτό το νόημα, «αφού δεν ξέρουν να διαβάζουν»⁵. Η μετατόπιση από τις αρχικές τους ιδέες που παρατηρείται σε δύο από τα παραπάνω παιδιά, όταν καλούνται, στη δεύτερη φάση του έργου, να επιλέξουν ανάμεσα στην πρόταση και στη διαδοχή των σημείων στίξης, οφείλεται πιθανόν στην ταυτόχρονη παρουσία των δύο κατηγοριών συμβόλων, που οδηγούν στο προσωρινό «ξεπέρασμα» μιας «λανθασμένης» αρχικής ιδέας, εφόσον στη συνέχεια τα ίδια παιδιά δεν απορρίπτουν και την πιθανότητα τα σημεία στίξης να μεταφέρουν κάποιο μήνυμα. Τα υπόλοιπα παιδιά παραμένουν σταθερά στην προηγούμενη θέση τους επιλέγοντας το συννεφάκι με την πρόταση. Από τα 7 παιδιά που τελικά επιλέγουν τα γράμματα ως φορέα νοήματος, μόνο τα 4 ανατρέχουν στις γνώσεις που ήδη έχουν για την ανάγνωση και τη γραφή, προκειμένου να αιτιολογήσουν την επιλογή τους («είναι γράμματα», «για να καταλαβαίνουμε»).

- Σχεδόν όλα τα παιδιά της Α' Δημοτικού (12/13) θεωρούν ότι τα σημεία στίξης δεν μεταδίδουν κάποιο λεκτικό μήνυμα, εκείνο όμως που είναι ενδιαφέρον είναι ότι 5 από τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας τους αποδίδουν κάποιο γενικότερο περιεχόμενο, εφόσον τα αντιμετωπίζουν ως φορείς συναισθημάτων («είναι σαν να ρωτάει κάτι και να θαυμάζει», «ρωτάει και θαυμάζει», «σημαίνει κάτι αυτό, όμως δεν του λείει τίποτα», κτλ), γεγονός που μας δείχνει ότι τα παιδιά αυτά πλησιάζουν διαισθητικά την ιδέα του επιτοπισμού. Στη δεύτερη φάση του έργου, δηλαδή στην ταυτόχρονη παρουσία των δύο τύπων συμβόλων (διαδοχή σημείων στίξης – πρόταση), 2 μόνο από τα παιδιά της Α' Δημοτικού επιλέγουν τα σημεία στίξης ως φορέα λεκτικού μηνύματος. Το γεγονός ότι αυτά τα παιδιά είχαν αρνηθεί, στην πρώτη φάση του έργου, τη δυνατότητα των σημείων στίξης να μεταφέρουν λεκτικό μήνυμα, καθώς και το γεγονός ότι το παιδί που μόλις πριν είχε επιλέξει τα σημεία στίξης ως φορέα μηνύματος μετατοπίστηκε από την προηγούμενη αρχική του ιδέα δείχνει ότι η σκέψη των παιδιών αυτής της ηλικίας «ταλαντεύεται» ακόμη ανάμεσα στους δύο πιθανούς τρόπους εκφοράς ενός μηνύματος. Επιπλέον, η αδυναμία των περισσότερων παιδιών να εξηγήσουν την επιλογή τους δείχνει ότι η ουσιαστική διαφορά ανάμεσα σε αυτά τα δύο συστήματα συμβολισμού δεν είναι ακόμη σαφής.

2. Οπτική διαφοροποίηση διαδοχής σημείων στίξης και γραμμάτων

- Σε αυτό το έργο και τα 12 παιδιά του Νηπιαγωγείου διαφοροποιούν οπτικά τη διαδοχή σημείων στίξης από τη διαδοχή γραμμάτων δηλώνοντας με σιγουριά ότι πρόκειται για άλλη κατηγορία συμβόλων. Τα 4 παιδιά που στο

πρώτο έργο δεν είχαν διαφοροποιήσει οπτικά σημεία στίξης και γράμματα, δέχονται τώρα ότι τα σύμβολα αυτά δεν ανήκουν στην ίδια κατηγορία.

- Όπως είναι φυσικό, και σε αυτό το έργο τα παιδιά της Α' Δημοτικού, στο σύνολό τους, διαφοροποιούν οπτικά τα σημεία στίξης από τα γράμματα, παρ' όλο που οι ιδέες τους για τις διαφορές τους ως προς τον ρόλο τους και τη λειτουργικότητά τους δεν είναι ακόμη σαφείς.

Έργο 3ο

1. Αναγνώριση των σημείων στίξης και της ονομασίας τους

- Τα παιδιά του Νηπιαγωγείου δεν αναγνωρίζουν, όπως είναι αναμενόμενο, σχεδόν κανένα από τα σημεία στίξης. Μόνο 2 από τα 12 παιδιά αναγνώρισαν και ονομάτισαν σωστά την τελεία, ενώ τα υπόλοιπα είτε δήλωναν άγνοια είτε προσπαθούσαν να την περιγράψουν με βάση τη μορφή της («μπιλάκι», «στρογγυλάκι»). Εκτός από το κόμμα, το οποίο ούτε καν περιγράφουν, τα παιδιά αυτής της ηλικίας προσπαθούν να περιγράψουν τα υπόλοιπα σημεία στίξης βάσει της μορφής τους, χωρίς να είναι σε θέση να τα κατονομάσουν (παρένθεση = «φεγγαράκι» / θαυμαστικό = «σκάλα», «κορίνα γυμναστικής»). Ενδιαφέρον είναι ότι μερικά παιδιά προσπάθησαν να αξιοποιήσουν για την περιγραφή του ερωτηματικού και του θαυμαστικού κάποιες από τις γνώσεις που μόλις είχαν αποκτήσει, αναλύοντας τα σημεία αυτά στα συστατικά τους («είναι μια τελεία κι ένα κόμμα») για το ερωτηματικό ή («είναι μια τελεία και μια γραμμούλα» ή «μια τελεία κι ένα γιώτα») για το θαυμαστικό). Ενδεχομένως αυτή η στάση, που μπορεί να αποδοθεί στην επιθυμία των παιδιών να δώσουν μια απάντηση πάση θυσία, είναι δηλωτική του ότι τα παιδιά δεν έχουν συνειδητοποιήσει πως το καθένα από αυτά τα «σημαδάκια» (σημεία στίξης) αποτελεί μια ενότητα, εφόσον τα αντιμετωπίζουν περισσότερο σαν μια τυχαία σύνθεση επιμέρους σχημάτων, στάση που αρχικά υιοθετούν ως προς τα γράμματα (π.χ. «είναι το στρογγυλό με το μπαστουνάκι») για το γράμμα [α]).
- Τα παιδιά της Α' Δημοτικού αναγνωρίζουν και κατονομάζουν την τελεία, το κόμμα, το ερωτηματικό και το θαυμαστικό. Η παρένθεση είναι το μόνο σημείο στίξης που είναι άγνωστο στα παιδιά και αυτό είναι εύλογο, αν λάβουμε υπόψη μας ότι το σημείο αυτό εμφανίζεται συνήθως σε μακροσκελή κείμενα, ενώ η παρουσία του είναι σπάνια σε παιδικά βιβλία. Πάντως, τα παιδιά αυτής της ηλικίας, με εξαίρεση ένα παιδί που περιγράφει την παρένθεση ως «φεγγαράκι», δεν προσπαθούν να περιγράψουν όσα σημεία στίξης δεν γνωρίζουν με βάση τη μορφή τους, κάτι που σημαίνει ότι έχουν συνειδητο-

ποιήσει πως ό,τι γράφεται μέσα σε ένα κείμενο είναι σύμβολο με συγκεκριμένη σημασία και όχι εικόνα.

2. Γνώση της λειτουργικότητας των σημείων στίξης

- Και από αυτό το έργο επιβεβαιώνεται ότι τα παιδιά του Νηπιαγωγείου δεν γνωρίζουν τη λειτουργικότητα των σημείων στίξης, αλλά ούτε τη διαισθάνονται, όταν καλούνται να απαντήσουν στις ίδιες ερωτήσεις για καθένα από τα σημεία στίξης⁶. Εξάιρεση αποτελεί η παρένθεση, η οποία, αν και εντελώς άγνωστη στα παιδιά, είναι το μόνο σημείο στίξης που, εξαιτίας της μορφής του, κινητοποιεί κάποια από αυτά ώστε να προσπαθήσουν να αιτιολογήσουν την παρουσία του σε ένα κείμενο, με αποτέλεσμα να προσεγγίζουν συχνά, έστω και με τρόπο διαισθητικό, την πραγματική λειτουργία του (π.χ. «για να χωρίζουν τα γράμματα», «για να ξεχωρίζεις κάτι», «γιατί έχει πολλά γράμματα», κτλ).
- Αντίθετα, τα παιδιά της Α' Δημοτικού είναι σε θέση να περιγράψουν λεκτικά τη λειτουργικότητα της τελείας, του κόμματος, του ερωτηματικού και του θαυμαστικού. Όσον αφορά την παρένθεση, η στάση των παιδιών της Α' Δημοτικού είναι αντίστοιχη με αυτή των παιδιών του Νηπιαγωγείου: η μορφή της είναι αυτή που τα οδηγεί στο να προσεγγίσουν διαισθητικά τη λειτουργικότητά της.

3. Εντοπισμός λάθους θέσης ενός σημείου στίξης σε μία πρόταση

- Το έργο της αναγνώρισης της λάθος τοποθέτησης ενός σημείου στίξης μέσα σε μία πρόταση αποδείχτηκε ιδιαίτερα δύσκολο για τα παιδιά του Νηπιαγωγείου (και ενδεχομένως ακατάλληλο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας). Τα παιδιά επικεντρώθηκαν κυρίως στη σύγκριση μεταξύ των λέξεων των προτάσεων, αγνοώντας τελείως την παρουσία των σημείων στίξης, παρά το ότι τα προηγούμενα έργα ήταν όλα σχετικά με αυτά. Η ύπαρξη και μόνο των σημείων στίξης θεωρείται αρκετή, ενώ η θέση τους δεν προβληματίζει τα υποκείμενα της έρευνας. Εξάιρεση αποτελεί η παρένθεση, η οποία λόγω της μορφής της οδηγεί τα παιδιά πιο εύκολα σε σχέση με τα υπόλοιπα σημεία στίξης στον εντοπισμό λαθών ως προς τη θέση της.
- Παρά τη γνώση του ονόματος των σημείων στίξης και της λειτουργικότητάς τους, η θέση τους μέσα σε μια πρόταση δεν είναι κάτι που φαίνεται να έχουν κατανοήσει όλα τα παιδιά της Α' Δημοτικού, εφόσον δεν είναι σε θέση να εντοπίσουν τη λανθασμένη θέση τους στις «προτάσεις-παγίδες». 8 από τα 13 παιδιά εντοπίζουν τα λάθη σχετικά με τη θέση της τελείας, 5 από τα

13 παιδιά τα λάθη σχετικά με τη θέση του κόμματος και του ερωτηματικού. Η αδυναμία τους αυτή οδηγεί στην υπόθεση ότι η γνώση τους σχετικά με τη λειτουργικότητα των σημείων στίξης είναι δηλωτική και όχι διαδικαστική. Η παρένθεση είναι και πάλι το σημείο στίξης που, αν και το λιγότερο γνωστό στα παιδιά, τα βοηθά, λόγω της μορφής του, στον εντοπισμό λαθών (10 /13 παιδιά).

4. Αποδοχή αντικατάστασης του σημείου στίξης από «κάτι άλλο» μέσα σε μια πρόταση

- Τα παιδιά του Νηπιαγωγείου, σε γενικές γραμμές, αποδέχονται τη δυνατότητα αντικατάστασης του σημείου στίξης από «κάτι άλλο» (ένα άλλο σημείο στίξης που έχουν μόλις δει ή ακούσει, μία λέξη που μοιάζει οπτικά με το σημείο, ένα οποιοδήποτε ουσιαστικό, το όνομά τους, έναν κύκλο, κάποια νούμερα κτλ.). Οι απαντήσεις σε αυτήν την παραγωγικού τύπου ερώτηση-παγίδα είναι «ασυνεπείς» ως προς την απάντηση που έχουν δώσει τα παιδιά σχετικά με το αν τα σημεία στίξης είναι ή όχι απαραίτητα σε ένα γραπτό κείμενο, εφόσον δεν είναι δυνατόν από τη μια να είναι απαραίτητα και από την άλλη να μπορούν να αντικατασταθούν από ένα οποιοδήποτε άλλο σύμβολο ή από μία λέξη. Το μόνο σημείο στίξης για το οποίο 7 από τα 12 παιδιά απέκλεισαν τη δυνατότητα αντικατάστασης από άλλο είναι η τελεία, δηλαδή εκείνο το σημείο στίξης με το οποίο τα παιδιά είναι περισσότερο εξοικειωμένα. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι τα παιδιά είναι παγιδευμένα ανάμεσα στην ιδέα πως «ό,τι γράφεται είναι αναγκαίο» και στην αδυναμία τους να κατανοήσουν πραγματικά την αναγκαιότητα των σημείων στίξης, δηλαδή τη λειτουργικότητά τους.
- Τα παιδιά της Α' Δημοτικού βρίσκονται πιο κοντά στην ιδέα της μοναδικότητας του κάθε σημείου στίξης, αφού αρνούνται, σε ένα βαθμό, τη δυνατότητα αντικατάστασής τους από «κάτι άλλο». Αυτό συμβαίνει περισσότερο για τα σημεία στίξης με τα οποία είναι πιο εξοικειωμένα και των οποίων γνωρίζουν τη λειτουργικότητα. Έτσι 12 από τα 13 παιδιά αρνούνται τη δυνατότητα αντικατάστασης του ερωτηματικού από κάτι άλλο («δεν υπάρχουν άλλα που να ρωτάνε»), 11 από τα 13 παιδιά αρνούνται τη δυνατότητα αντικατάστασης της τελείας⁷, 9 του θαυμαστικού, 7 του κόμματος⁸ ενώ, τέλος, μόνο 5 παιδιά αρνούνται τη δυνατότητα αντικατάστασης της παρένθεσης. Όμως, ακόμη και τα παιδιά που δέχονται τη δυνατότητα αντικατάστασης ενός σημείου στίξης, προτείνουν στη θέση του κάποιο άλλο σημείο στίξης,

κάτι που δείχνει ότι έχουν αρχίσει να διαισθάνονται πως αυτά τα σύμβολα ανήκουν σε μία κατηγορία και να τα αντιμετωπίζουν περίπου ως «ισοδύναμα». Ακόμη κι αν οι προτάσεις τους θα μπορούσαν να ευσταθούν σε κάποιες περιπτώσεις από γραμματική άποψη (π.χ. αντικατάσταση τελείας από θαυμαστικό), η επιλογή τους είναι μάλλον τυχαία και σχετίζεται με την κατηγοριοποίηση των συμβόλων, την οποία μόλις έχουν αρχίσει να κατακτούν.

5. *Επιλογή σημείου στίξης για τοποθέτηση σε μία πρόταση.*

- Τα παιδιά του Νηπιαγωγείου, όταν τους ζητείται να τοποθετήσουν ένα σημείο στίξης («σημαδάκι») στην τέταρτη, χωρίς κανένα σημείο στίξης, πρόταση, υιοθετούν συνήθως την εξής στρατηγική: χρησιμοποιούν συχνά το υπάρχον στις τρεις προηγούμενες προτάσεις που έχουν μπροστά τους σημείο στίξης⁹, το τοποθετούν όμως σε μία τυχαία θέση παρασυρόμενα από τη λανθασμένη τοποθέτησή του σε μια από τις προτάσεις-παγίδες. Ενώ έχουν δηλώσει ότι μπορεί να αντικατασταθεί από «κάτι άλλο» («αντί για αυτό θα μπορούσαμε να γράψουμε κάτι άλλο;»), δεν τολμούν να το αντικαταστήσουν στην πράξη («εσύ τι θα έγραφες; δοκίμασε»), είτε επειδή δεν είναι σίγουρα για το τι θα μπορούσαν να τοποθετήσουν στη θέση του (π.χ. ένα άλλο σύμβολο ή το όνομά τους), είτε επειδή διαισθάνονται τη λειτουργικότητά του και τη μοναδικότητά του, είτε επειδή εντυπωσιάζονται από τη μορφή του, όπως συμβαίνει με την παρένθεση, είτε επειδή δεν ξέρουν να γράφουν. Όταν δεν ακολουθούν τη στρατηγική της μίμησης, χρησιμοποιούν συχνά άλλα σημεία στίξης ή συνδυασμούς τους (π.χ. παρένθεση μαζί με κόμμα) ή γράμματα. Το τμήμα αυτό του συγκεκριμένου έργου είναι επίσης ενδεικτικό των αντιφάσεων των παιδιών, των ασυνεπειών της σκέψης τους και των «γνωστικών εμποδίων» με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα όταν καλούνται να χειριστούν αυτό το είδος συμβόλων που δεν τους είναι οικεία. Εντούτοις, φαίνεται ότι αρχίζουν σταδιακά να τα αντιμετωπίζουν σαν μία ενιαία κατηγορία.
- Η επιλογή του σημείου στίξης, το οποίο τοποθετούν τα παιδιά της Α' Δημοτικού στην χωρίς σημεία στίξης πρόταση, διέπεται από μια κανονικότητα και είναι συνεπής προς τις απόψεις των παιδιών για τη δυνατότητα ή όχι αντικατάστασης των σημείων στίξης. Τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας δεν νιώθουν καμία ανάγκη να χρησιμοποιήσουν διαφορετικό σημείο στίξης από αυτό που υπάρχει στις τρεις προηγούμενες προτάσεις, αλλά αυτή η στάση αφορά μόνο εκείνα τα σημεία στίξης τα οποία τοποθετούνται στο τέλος της πρότασης (τελεία, ερωτηματικό και θαυμαστικό) και τα οποία στην προηγούμενη ερώτηση έχουν θεωρήσει ότι δεν μπορούν να αντικατα-

ΣΤΙΞΗ ΚΑΙ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

σταθούν από «κάτι άλλο»¹⁰. Μόνο 3 από τα 13 παιδιά επιλέγουν να τοποθετήσουν το κόμμα, ακολουθώντας τις προτάσεις που μόλις έχουν επεξεργαστεί, και μόνο 5 από τα 13 παιδιά επιλέγουν την παρένθεση στο αντίστοιχο παράδειγμα. Στην περίπτωση του κόμματος και της παρένθεσης δεν υπάρχει απόλυτη συνέπεια ανάμεσα στην απάντηση των παιδιών για τη μοναδικότητα του σημείου και στην επιλογή του ή όχι στη συγκεκριμένη πρόταση. Φαίνεται λοιπόν ότι τα σημεία στίξης που δεν σηματοδοτούν το τέλος μίας πρότασης θέτουν περισσότερα προβλήματα στα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας. Πάντως, στο σύνολό τους, τα παιδιά της Α' Δημοτικού τοποθετούν σωστά στις προτάσεις τα σημεία στίξης που επιλέγουν.

Έργο 4ο

1. Σχέση σημείων στίξης με λέξεις-αντικείμενα που παραπέμπουν στην οπτική απεικόνισή τους.

➤ Η υπόθεση ότι τα παιδιά του Νηπιαγωγείου θα ταύτιζαν τα σημεία στίξης με λέξεις που παραπέμπουν στην οπτική απεικόνισή τους δεν επαληθεύθηκε παρά για το 1/3 περίπου των παιδιών αυτής της ηλικίας. Ουσιαστικά, οι απαντήσεις των παιδιών μοιράζονται ανάμεσα σε 3 είδη πιθανών επιλογών: α) ταύτιση της ζητούμενης λέξης με το σημείο στίξης της συγκεκριμένης πρότασης, β) τυχαία δείξη μιας λέξης στην πρόταση και γ) σωστή δείξη της ζητούμενης λέξης. Το έργο αυτό με τη μορφή παγίδας που είχε σαν στόχο να κλονίσει ιδέες που τώρα οικοδομούνται από τα παιδιά ή/και αναδιοργανώνονται, δεν παραπλάνησε τα παιδιά, τα οποία τελικά δεν λειτούργησαν βάσει της μορφής των σημείων στίξης, αλλά χρησιμοποίησαν την ακουστική τους αντίληψη και τις γνώσεις τους σχετικά με την αντιστοίχιση προφορικού και γραπτού λόγου.

➤ Τα παιδιά της Α' Δημοτικού, όπως ήταν αναμενόμενο, σε αυτό το έργο επιστράτευαν όλες τις αναγνωστικές τους ικανότητες και απάντησαν έπειτα από προσεκτική αποκωδικοποίηση της κάθε πρότασης. Στο έργο αυτό, τα σημεία στίξης δεν απασχόλησαν καθόλου τα παιδιά και κατά συνέπεια δεν τα «παραπλάνησαν».

Έργο 5ο

1. Κατανόηση του απαραίτητου χαρακτήρα των σημείων στίξης

➤ Μόνο 4 από τα 12 παιδιά του Νηπιαγωγείου παραδέχονται τελικά ότι τα σημεία στίξης είναι απαραίτητα και θεωρούν ότι η απουσία τους από ένα κείμενο θα δημιουργούσε προβλήματα, χωρίς βέβαια να είναι σε θέση να

εντοπίσουν ποιά θα ήταν αυτά («θα χαλούσε το γράμμα και δεν θα μπορούσαμε να το στείλουμε!»). Για τα υπόλοιπα παιδιά, τα σημεία στίξης μοιάζουν να μην έχουν λόγο ύπαρξης, εφόσον η απουσία τους δεν θα δημιουργούσε κανένα πρόβλημα. Το γεγονός ότι στο έργο αυτό τα παιδιά δεν έχουν κανένα κείμενο μπροστά στα μάτια τους, τα απομακρύνει από την ιδέα ότι «ό,τι γράφεται είναι απαραίτητο», με αποτέλεσμα να «εγκαταλείπουν» τη θέση που διατύπωσαν στο πρώτο έργο. Εκείνο που είναι ενδιαφέρον είναι ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας συμπεριφέρονται, στο έργο αυτό που απαιτεί αφαιρετικές ικανότητες και το οποίο έχει τοποθετηθεί στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας, σαν να έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τα σημεία στίξης.

- Τα παιδιά της Α' Δημοτικού, όπως ήταν αναμενόμενο, δεν δυσκολεύονται από την απουσία γραπτού κειμένου και δηλώνουν στο σύνολό τους ότι ένα κείμενο χωρίς τελείες είναι διαφορετικό από ένα άλλο που τις περιλαμβάνει και ότι «δεν διαβάζεται καλά». Στο τέλος σχεδόν της ερευνητικής διαδικασίας, τα παιδιά που έχουν εισαχθεί στη συστηματική εκμάθηση της ανάγνωσης είναι σε θέση να εκφράσουν τον αναγκαίο χαρακτήρα των σημείων στίξης, παρ' όλο που σε κάποια από τα προηγούμενα έργα, έδειξαν ότι τους λείπουν ορισμένες διαδικαστικές γνώσεις σχετικές με τη χρήση και τη λειτουργικότητα των σημείων στίξης.

Έργο 6ο

1. Τα σημεία στίξης ως «στολίδια»

- Το ότι η λειτουργικότητα των σημείων στίξης δεν είναι, όπως είναι φυσικό, κατανοητή για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιβεβαιώθηκε και από τη χρήση των σημείων στίξης για τον «στολισμό» ενός κειμένου: 8 από τα 12 παιδιά επέλεξαν σημεία στίξης και τα τοποθέτησαν μέσα στο κείμενο ή έξω από αυτό για να το στολίσουν, ενώ μόνο 4 το στόλισαν με σχέδια. Η θέση του έργου και η επαφή που είχαν τα παιδιά με τα σημεία στίξης πριν από αυτό ενδέχεται να τα επηρέασε σε αυτή τους την επιλογή. Στη δεύτερη φάση αυτού του έργου 7 από τα 12 παιδιά θεωρούν ότι το κείμενο με τα σημεία στίξης είναι «καλά στολισμένο», μόνο 5 όμως από αυτά θεωρούν ότι είναι «πιο καλά στολισμένο» από αυτό που βρίσκεται μέσα σε χρωματιστό πλαίσιο και το οποίο δεν έχει καθόλου σημεία στίξης. Από τα 10 παιδιά που θεωρούν «στολισμένο» το κείμενο με το χρωματιστό πλαίσιο, τα 2 υποστηρίζουν ότι υπερέχει «αισθητικά» του πρώτου.
- Από τα παιδιά της Α' Δημοτικού, 7 επιλέγουν σχέδια για να «στολίσουν» το

κείμενο και τα τοποθετούν έξω από αυτό, ενώ 6 παιδιά χρησιμοποιούν σημεία στίξης για να το στολίσουν και τα εντάσσουν μέσα στο κείμενο. Στη δεύτερη φάση του έργου, 8 από τα 13 παιδιά θεώρησαν καλύτερα στολισμένο το κείμενο με τα χρωματιστά σχέδια και μόνο 5 το κείμενο με τα σημεία στίξης. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν παρασύρονται στο σύνολό τους από την ερώτηση-παγίδα, εντούτοις ο αριθμός των παιδιών που αντιμετωπίζουν τα σημεία στίξης ως στολίδια δεν είναι ασήμαντος. Αν αυτό δεν οφείλεται σε επίδραση που τα προηγούμενα έργα έχουν ασκήσει στα παιδιά, τότε οι απαντήσεις τους σε αυτό το έργο δείχνουν ότι οι ιδέες τους για τα σημεία στίξης και τον ρόλο τους δεν είναι ακόμη σταθεροποιημένες.

Συμπεράσματα

A. Σημεία στίξης και παιδιά προσχολικής ηλικίας

Από την παραπάνω αναλυτική περιγραφή των αντιδράσεων των παιδιών σε κάθε έργο, προκύπτει ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, τα οποία αρχικά δεν εντοπίζουν αυθόρμητα τα σημεία στίξης σε ένα κείμενο, αντιλαμβάνονται τελικά την οπτική διαφοροποίησή τους από τα γράμματα και δίνουν συνεπείς απαντήσεις ως προς αυτήν σε όλα τα έργα της ερευνητικής διαδικασίας¹¹. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας αρχίζουν να προσεγγίζουν διαισθητικά την ιδέα ότι τα σημεία στίξης αποτελούν μια κατηγορία συμβόλων¹². Επιπλέον, το γεγονός ότι αρχικά σχεδόν όλα τα παιδιά αυτής της ηλικίας περιγράφουν αποκλειστικά με βάση τη μορφή τους τα σημεία στίξης τα οποία δεν γνωρίζουν¹³, ενώ στη συνέχεια μόνο τα 4 από τα 12 «παρασύρονται» ώστε να τα ταυτίσουν με λέξεις-αντικείμενα που παραπέμπουν στην οπτική απεικόνισή τους¹⁴, επιβεβαιώνει το ότι τα παιδιά αρχίζουν, μέσω της συμμετοχής τους στην ερευνητική διαδικασία, να διαισθάνονται τον συμβολικό τους χαρακτήρα. Ενδεχομένως λοιπόν, η ιδέα που εκφράζουν σχεδόν τα μισά από τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας για τη δυνατότητα των σημείων στίξης να γίνουν φορείς λεκτικών μηνυμάτων¹⁵ οφείλεται στην υπεργενίκευση της γνώσης που ήδη έχουν για τα σύμβολα εκείνα που αποτελούν τους κύριους φορείς λεκτικών μηνυμάτων, δηλαδή τα γράμματα. Βάσει δηλαδή αυτής της υπεργενίκευσης, τα παιδιά σχηματίζουν την ιδέα ότι και τα σημεία στίξης μπορούν να γίνουν φορείς νοήματος, όπως και τα γράμματα, παρ' όλο που αντιλαμβάνονται ότι οπτικά διαφοροποιούνται από αυτά. Η ιδιότυπη μορφή αυτής της κατηγορίας συμβόλων οδηγεί συχνά τα παιδιά σε

αντιφάσεις και σε νοητικά μοντέλα που δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως συνεπή.

Οι δηλωτικές γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα σημεία στίξης είναι, όπως ήταν αναμενόμενο, σχεδόν ανύπαρκτες. Δεν τα γνωρίζουν και δεν είναι σε θέση να τα κατονομάσουν¹⁶, ούτε έχουν κάποια γνώση σχετικά με τη θέση τους στην πρόταση, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να αναγνωρίσουν τα λάθη στην τοποθέτησή τους¹⁷ ούτε και να τα τοποθετήσουν σωστά¹⁸. Η αδυναμία τους αυτή δεν αντικατοπτρίζει μόνο την απουσία δηλωτικής γνώσης σχετικά με μία από τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, αλλά και την αδυναμία των παιδιών αυτής της ηλικίας να κατανοήσουν τη λειτουργικότητά τους, η οποία σχετίζεται και με τη θέση τους.

Λειτουργικότητα, αναγκαιότητα και σημαντική αποκλειστικότητα («μονοσημαντότητα») των σημείων στίξης είναι οι πιο δύσκολες πτυχές αυτής της κατηγορίας συμβόλων, γι' αυτό εξάλλου και τις εξετάσαμε σε 3 διαφορετικά έργα, δηλαδή σε διαφορετικό κάθε φορά πλαίσιο. Έτσι, ενώ στην αρχική φάση τα παιδιά αυτής της ηλικίας, αν και δεν είναι σε θέση να περιγράψουν τη λειτουργικότητα των σημείων στίξης¹⁹, δηλώνουν ότι τα σημεία στίξης είναι αναγκαία²⁰ –προφανώς βάσει μιας γενικής ιδέας που έχουν στο μυαλό τους σύμφωνα με την οποία «ό,τι γράφεται έχει λόγο ύπαρξης»– τελικά αποδέχονται τη δυνατότητα να τα αντικαταστήσουμε με «κάτι άλλο» (π.χ. μια λέξη, το όνομά τους, κάποιους αριθμούς κτλ.), τα θεωρούν δηλαδή μη μοναδικά²¹ και κατά συνέπεια μη αναγκαία. Όταν βέβαια τους δίνεται η δυνατότητα να τα αντικαταστήσουν με «κάτι άλλο», προτιμούν τελικά να αναπαραγάγουν τα ήδη υπάρχοντα σημεία στίξης ή, σε λίγες περιπτώσεις, να τα αντικαταστήσουν με συνδυασμούς σημείων στίξης, να μην αλλάζουν δηλαδή σύστημα συμβολισμού²². Η μετάβαση από την οπτική επαφή με τα σημεία στίξης στον προφορικό λόγο αποσταθεροποιεί ακόμη περισσότερο τις ασαφείς αρχικές ιδέες που έχουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για τα σημεία στίξης: δεν αντιλαμβάνονται τη διαφορά στον τρόπο ανάγνωσης που προέρχεται από την απουσία ή την παρουσία των σημείων στίξης²³ και δεν θεωρούν ότι η απουσία τους θα δημιουργούσε προβλήματα σε ένα κείμενο και στους αναγνώστες του²⁴. Η ιδέα τους για την αναγκαιότητα των σημείων στίξης δεν είναι σταθερή και επηρεάζεται από το έργο που εκτελούν.

B. Σημεία στίξης και παιδιά Α' Δημοτικού

Για τα παιδιά της Α' Δημοτικού, τα σημεία στίξης αποτελούν μια κατηγο-

ρία συμβόλων με την οποία είναι αρχικά εξοικειωμένα. Τα εντοπίζουν αυθόρμητα και τα διαφοροποιούν από τα γράμματα²⁵ και, όπως είναι φυσικό, δεν παρασύρονται από την οπτική απεικόνισή τους, εφόσον έχουν ήδη εισαχθεί στη συστηματική εκμάθηση του μηχανισμού της αποκωδικοποίησης²⁶. Αναγνωρίζουν τα τέσσερα από τα πέντε σημεία στίξης που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα, ενώ για το πέμπτο, δηλαδή την παρένθεση, δεν καταφεύγουν σε περιγραφές που να σχετίζονται με τη μορφή της, κάτι που οδηγεί στην υπόθεση ότι έχουν αντιληφθεί τον αυθαίρετο συμβολικό χαρακτήρα των σημείων στίξης²⁷. Παρ' όλα αυτά, ανατρέχουν στη μορφή της παρένθεσης, της οποίας τη λειτουργικότητα δεν γνωρίζουν, για να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τη λειτουργικότητά της, κάτι που δείχνει ότι η κατανόηση του αυθαίρετου της μορφής σε σχέση με το συμβολικό περιεχόμενο δεν έχει ακόμη σταθεροποιηθεί και ανατρέπεται όταν δεν υπάρχει δηλωτική γνώση για το συγκεκριμένο σημείο στίξης²⁸. Επιπλέον, σε έργα-παγίδες, όπως αυτό που αφορά τον «στολισμό» του κειμένου, ο αριθμός των παιδιών που αντιμετωπίζουν τα σημεία στίξης ως «στολίδια» δεν είναι ασήμαντος (5/13).

Σε γενικές πάντως γραμμές, τα παιδιά της Α' Δημοτικού έχουν κατανοήσει ότι πρόκειται για μια αυτόνομη κατηγορία συμβόλων που διαφοροποιούνται από τα γράμματα, όχι μόνο ως προς τη μορφή, αλλά και ως προς τον ρόλο τους, γι' αυτό και δεν πιστεύουν, με εξαίρεση δύο παιδιά, ότι μεταφέρουν λεκτικά μηνύματα²⁹. Εντούτοις, τους αποδίδουν ένα περιεχόμενο, το οποίο σχετίζεται κυρίως με έκφραση συναισθηματικών καταστάσεων, γεγονός που αποδεικνύει ότι διαισθητικά έχουν αντιληφθεί τη σχέση των σημείων στίξης με τον επιτονισμό.

Οι ιδέες των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας σχετικά με τη λειτουργικότητα, την αναγκαιότητα και τη σημαντική αποκλειστικότητα («μονοσημαντότητα») των σημείων στίξης είναι πιο σαφείς και το νοητικό μοντέλο που έχουν σχηματίσει σχετικά με αυτές πιο συνεπές σε σχέση με αυτό των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Όλα τα παιδιά τα θεωρούν αναγκαία και σχεδόν όλα αντιλαμβάνονται τη διαφορά που προκύπτει από την παράλειψή τους κατά την προφορική ανάγνωση, καθώς και τα πιθανά προβλήματα για τον αναγνώστη³⁰. Όσο περισσότερο εξοικειωμένα είναι με ένα σημείο στίξης, τόσο περισσότερο αρνούνται τη δυνατότητα αντικατάστασής του από («κάτι άλλο») και, όταν το αντικαθιστούν, επιλέγουν στη θέση του άλλο σημείο στίξης³¹. Η επιλογή αυτή, αν και τυχαία, είναι ενδεικτική της κατανόησης ότι τα σύμβολα αυτής της κατηγορίας επιτελούν παρεμφερείς λειτουργίες. Η ιδέα όμως της «μονοσημαντότάς τους» δεν είναι ακόμη σαφής. Η λειτουργικότητα και η «μονοσημαντότητα», παρ' όλο που αποτελούν αλληλένδετα χαρακτηριστικά των σημείων στί-

ξης, δεν είναι συνδεδεμένες στη σκέψη των παιδιών, με αποτέλεσμα η διαδοχική εξέτασή τους, κατά την έρευνα, να αναδεικνύει αντιφάσεις. Επιπλέον, η θέση των σημείων στίξης, η οποία συνδέεται άρρηκτα με τη λειτουργικότητά τους, είναι ένα στοιχείο που οδηγεί τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας σε λογικά ασυνεπείς συμπεριφορές: ενώ δηλώνουν ότι γνωρίζουν τη λειτουργικότητά τους και την περιγράφουν³², κι ενώ δεν αντικαθιστούν με «κάτι άλλο» τα σημεία στίξης που τοποθετούνται στο τέλος της πρότασης (τελεία, θαυμαστικό και ερωτηματικό)³³, δεν αναγνωρίζουν τη λάθος τοποθέτησή τους στις προτάσεις³⁴. Η γνώση τους μοιάζει δηλαδή να είναι περισσότερο δηλωτική παρά διαδικαστική. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι στις παραγωγικές ερωτήσεις και στις ερωτήσεις που απαιτούν ενεργοποίηση διαδικαστικών γνώσεων δυσκολεύονται να απαντήσουν και να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους και συχνά «παρασύρονται» και αντιφάσκουν. Τα σημεία στίξης μοιάζουν να είναι, για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, αντικείμενο και όχι εργαλείο μάθησης.

Διδακτικές και ερευνητικές προεκτάσεις

Η έρευνα αυτή, που στόχος της ήταν η μελέτη των αρχικών ιδεών των παιδιών για τα σημεία στίξης, έφερε στην επιφάνεια το ζήτημα της δυνατότητας διδακτικών παρεμβάσεων, με στόχο την αναδιοργάνωση αυτών των αρχικών ιδεών, εφόσον, μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, και χωρίς κάτι τέτοιο να είναι στις προθέσεις μας, διαπιστώθηκαν μετατοπίσεις, σε σχέση με αυτές τις ιδέες, στα παιδιά και των δύο ηλικιακών ομάδων. Αν και η αναδιοργάνωση των αρχικών ιδεών γενικά είναι μια μακρόχρονη, δύσκολη και όχι πάντα αποτελεσματική διαδικασία (Βοσνιαδου, 1992· 1998), οι αλλαγές στις αρχικές ιδέες κυρίως των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, οι οποίες συντελέστηκαν στην πορεία της παρούσας έρευνας, μέσα από τις παραγωγικού τύπου ερωτήσεις και την ακούσια πρόκληση «γνωστικών συγκρούσεων», μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι και μόνη της η απλή επισήμανση από τον εκπαιδευτικό της παρουσίας αυτών των συμβόλων και η επικέντρωση της προσοχής των παιδιών σε αυτά θα μπορούσε να τα προβληματίσει σχετικά με τη μορφή και τον ρόλο τους και να τα οδηγήσει στο να τα επεξεργαστούν ανακαλύπτοντας τις κανονικότητες που τα διέπουν. Χωρίς δηλαδή συστηματική διδασκαλία, αλλά μέσω της πρόκλησης «γνωστικών συγκρούσεων» και μέσω της σύγκρισης αυτού του συμβολικού συστήματος με το αλφαβητικό σύστημα, του οποίου τη λογική έχουν αρχίσει να αντιλαμβάνονται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε

ΣΤΙΞΗ ΚΑΙ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

να εξοικειώσει τα παιδιά με τα σημεία στίξης και να τα οδηγήσει με τρόπο φυσικό, όχι μόνο στην τεχνική γλώσσα που τα περιγράφει, αλλά και στην κατανόηση της λειτουργικότητά τους. Εξάλλου, χωρίς μια τέτοιου είδους προσέγγιση, τα σημεία στίξης θα μπορούσαν να δημιουργήσουν σύγχυση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, εφόσον αναιρούν την κανονικότητα του μηχανισμού αντιστοίχισης γραφήματος - φωνήματος, την οποία τα παιδιά μόλις έχουν αρχίσει να κατακτούν, με αποτέλεσμα, όπως είδαμε, να την υπεργενικεύουν. Η επαφή των παιδιών με φυσικά και συνεχή κείμενα ευνοεί προφανώς μια τέτοια προσέγγιση (Γιαννικοπούλου, 1998). Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η επεξεργασία από τον εκπαιδευτικό των αρχικών ιδεών των παιδιών για τα σημεία στίξης ήδη από την προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία είναι δυνατόν να έχει θετικές συνέπειες στη μεταγενέστερη χρήση των σημείων στίξης κατά την κατανόηση και την παραγωγή κειμένων. Όπως εξάλλου προέκυψε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των παιδιών της Α' Δημοτικού, οι δηλωτικές γνώσεις δεν μετασχηματίζονται αυτόματα σε διαδικαστικές και, κατά συνέπεια, απαιτείται άλλου τύπου διδακτική προσέγγιση.

Εκτός από τις έρευνες που θα μπορούσαν να εξετάσουν την παραπάνω υπόθεση, μια σειρά ερευνών θα ήταν αναγκαίες προκειμένου να αξιοποιήσουμε τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, η οποία δεν αποτελεί παρά μια πρώτη προσέγγιση του θέματος. Η πραγματοποίηση αυτής της έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα και με εναλλαγή της σειράς των έργων που χρησιμοποιήθηκαν, ώστε να εξουδετερωθεί μεθοδολογικά η επίδραση του κάθε έργου στο επόμενο, η ερευνητική προσπάθεια δημιουργίας «μοντέλων» και η κατηγοριοποίηση των παιδιών με βάση αυτά, την οποία δεν έχουμε ακόμη ολοκληρώσει, καθώς και η συσχέτιση των γνώσεων και των αρχικών ιδεών των παιδιών για τα σημεία στίξης με άλλες δηλωτικές και διαδικαστικές γνώσεις σχετικές με την ανάγνωση και τη γραφή, αποτελούν κάποιες από τις ερευνητικές «πίστες» που διανοίγει η παρούσα έρευνα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Η μορφή με την οποία παρουσιάζονται οι προτάσεις είναι:
. Σήμερα θα πάμε εκδρομή
Σήμερα θα πάμε εκδρομή
Σήμερα θα πάμε εκδρομή.
Σήμερα θα πάμε εκδρομή
2. Π.χ. Το μικρόβιο απλωνόταν κάθε μέρα πιο πολύ.
(Βάλτε σε κύκλο τη λέξη «μικρόβιο»)

Ο σταθμάρχης μικρούλης, σφυρίχτρα κρατάει.

(Βάλε σε κύκλο τη λέξη «σφυρίχτρα»).

3. Μόνο 1 παιδί από τα 12 εντόπισε ότι εκτός από γράμματα υπήρχαν και «άλλα σημάδια».
4. Στην ερώτηση του ερευνητή «πώς ήξερα ότι εδώ έπρεπε να σταματήσω να διαβάζω;» οι απαντήσεις είτε στηρίζονταν σε σημασιολογικά κριτήρια (σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου), είτε σχετιζόνταν με την απόδοση στον ερευνητή κινήτρων και επιθυμιών («σταμάτησες επειδή έτσι ήθελες»).
5. Αυτό συμβαίνει, παρ' όλο που τα 4 από τα 7 αυτά παιδιά είχαν διαφοροποιήσει οπτικά τα σημεία στίξης από τα γράμματα. Είναι επίσης ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι 2 από τα παιδιά που επιλέγουν τα σημεία στίξης ως φορέα μηνύματος αιτιολογούν την επιλογή του ήρωα να «μιλήσει» με σημεία στίξης με τρόπο που δείχνει ότι βρίσκονται κοντά σε αυτό που τα σημεία στίξης προσφέρουν σε ένα κείμενο. Η αιτιολόγηση «μιλάει έτσι γιατί τρομάζει» ή «γιατί έχει κάτι στο μυαλό του» δείχνει ότι η επιλογή των σημείων στίξης από αυτά τα παιδιά δεν γίνεται τυχαία.
6. Μόνο ένα παιδί αυτής της ηλικιακής ομάδας δήλωσε «εδώ σταματάμε» για την τελεία και «αυτό χωρίζεται και πάμε εδώ» για το κόμμα.
7. Τα 2 παιδιά που δέχονται την αντικατάσταση προτείνουν εναλλακτικά τη χρήση του ερωτηματικού ή του θαυμαστικού, κάτι που γραμματικά θα μπορούσε να γίνει αποδεκτό.
8. Το γεγονός ότι κάποια παιδιά προτείνουν την αντικατάσταση του κόμματος από το ερωτηματικό μας οδηγεί στην ερμηνευτική υπόθεση ότι κάποια από τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας προσκαλούνται στην οπτική εικόνα των σημείων στίξης των οποίων τη λειτουργικότητα δεν γνωρίζουν.
9. 10/12 παιδιά χρησιμοποιούν την παρένθεση, επηρεαζόμενα από τις αντίστοιχες προτάσεις, 8/12 το θαυμαστικό, 7/12 το ερωτηματικό, 6/12 την τελεία και 6/12 το κόμμα.
10. 12 από τα 13 παιδιά χρησιμοποιούν την τελεία και την τοποθετούν στη σωστή θέση, 10 από τα 13 το ερωτηματικό και 9 από τα 13 το θαυμαστικό.
11. Βλ. Έργο 1 - Κριτήριο 2 και Έργο 2 - Κριτήριο 2.
12. Βλ. Έργο 3 - Κριτήριο 5.
13. Βλ. Έργο 3 - Κριτήριο 1.
14. Βλ. Έργο 4 - Κριτήριο 1.
15. Βλ. Έργο 2 - Κριτήριο 1.
16. Βλ. Έργο 3 - Κριτήριο 1.
17. Βλ. Έργο 3 - Κριτήριο 3.
18. Βλ. Έργο 3 - Κριτήριο 5.
19. Βλ. Έργο 3 - Κριτήριο 2.
20. Βλ. Έργο 1 - Κριτήριο 3.
21. Βλ. Έργο 3 - Κριτήριο 4.
22. Βλ. Έργο 3 - Κριτήριο 5.
23. Βλ. Έργο 1 - Κριτήριο 3.
24. Βλ. Έργο 5 - Κριτήριο 1.
25. Βλ. Έργο 1 - Κριτήριο 2 και Έργο 2 - Κριτήριο 2.

ΣΤΙΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

26. Βλ. Έργο 4 - Κριτήριο 1.
27. Βλ. Έργο 3 - Κριτήριο 1.
28. Βλ. Έργο 3 - Κριτήριο 2.
29. Βλ. Έργο 2 - Κριτήριο 1.
30. Βλ. Έργο 1 - Κριτήριο 3 και Έργο 5 - Κριτήριο 1.
31. Βλ. Έργο 3 - Κριτήριο 4 και Έργο 3 - Κριτήριο 5.
32. Βλ. Έργο 3 - Κριτήριο 2.
33. Βλ. Έργο 3 - Κριτήριο 5.
34. Βλ. Έργο 3 - Κριτήριο 3.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνική ή σε μετάφραση

- Βαρνάβα-Σκούρα Τ., (1994): «Οι ιδέες των παιδιών για τη γραφή και η μαθησιακή διαδικασία» στο *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 27, 18-20.
- Βοσνιάδου Σ., (1992): «Η εννοιολογική αλλαγή στην παιδική ηλικία» στο Βοσνιάδου Σ. (επιμ.), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας: Σκέψη*, Αθήνα, Gutenberg.
- , (1998): *Γνωσιακή Ψυχολογία: Ψυχολογικές μελέτες και δοκίμια*, Αθήνα, Gutenberg.
- Γιαννικοπούλου Α., (1998): *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Fijalkow E., (1992): «Η μέτρηση της γνωστικής καθαρότητας: Η τεχνική γλώσσα ανάγνωσης και γραφής» στο Ανθουλιάς Τ. (επιμ.), *Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 27-37.
- Κουζέλης Γ., (1995): «Το επιστημολογικό υπόβαθρο των επιλογών της διδακτικής» στο Ματσαγγούρας Η. (επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κουλαϊδής Β., (1994): *Αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου. Γνωστική, επιστημολογική και διδακτική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Παντελιάδου Σ. & Χεπτάκη Τ., (1995): «Τεχνική γλώσσα γραφής και ανάγνωσης στα δύο πρώτα σχολικά χρόνια» στο *Γλώσσα*, 37, 21-39.
- Παπούλια-Τζελέπη Π., (1993): «Η ανάδυση του γραμματισμού στο ελληνικό γραφημικό σύστημα: Η αναγνώριση συμπεριφορών γραμματισμού» στο *Γλώσσα*, 30, 5-18.
- Ραβάνης Κ., (1999): *Οι φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Τάφα Ε., (2001): *Ανάγνωση και Γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Β. Ξενογλώσση

- Cambell R., (1998): *Reading in the Early Years*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press.
- Chevallard Y., (1985): *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Fayol M., (1989): «Une approche psycholinguistique de la ponctuation: étude en production et en compréhension» στο *Langue Française*, 81, 21-39.
- Ferreiro E. & Teberosky A., (1982): *Literacy before Schooling*, Portsmouth, Heinemann Educational Books.
- Ferreiro E. & Pontecorvo C., (1999): «Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing» στο *Learning and Instruction*, 9 (6), 543-564.
- Goodman Y., (1979): «The roots of literacy» στο Douglas M.P. (ed.), *Claremont Reading: A humanizing experience*, Claremont Reading Conference.
- Hall N., (1987): *The emergence of literacy*, London, Hodder and Stoughton.
- Martinand J-L., (1989): «Des objectifs-capacités aux objectifs-obstacles: deux études de cas» στο Bednarz N. & Garnier C. (eds.), *Construction des savoirs, obstacles et conflits*, CIRADE/Agence d'Arc, Ottawa.
- Passerault J-M., (1991): «La ponctuation. Recherche en Psychologie du Langage» στο *Pratiques*, 70, 85-103.
- Teale W.H. & Sulzby E., (1989): «Emergent literacy: New Perspectives» στο Strickland D.S. & Morrow L.M. (eds), *Emergent literacy: young children learn to read and write*. Newark, International Reading Association.

Αργύρης Αρχάκης
Λέκτορας Γλωσσολογίας
Πανεπιστημίου Πατρών

Σοφία Βρακατσέλη
Πτυχιούχος Φιλολογίας
Πανεπιστημίου Πατρών

Ο ΣΥΜΦΡΑΣΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ
ΤΟΥ ΣΥΝΟΜΙΛΙΑΚΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΔΙΑΚΟΠΗΣ:
ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΝΕΑΝΙΚΕΣ
ΣΥΝΟΜΙΛΙΕΣ*

1. Εισαγωγικά

Η διακοπή είναι ένα συνομιλιακό φαινόμενο, η συζήτηση και η ανάλυση του οποίου είναι συνοφασμένη με τον προσδιορισμό του τρόπου εναλλαγής των συμμετεχόντων σε μία συνομιλία. Σύμφωνα με τους Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) μία συνομιλία συνήθως είναι κατά τέτοιο τρόπο οργανωμένη ώστε κάθε φορά έχει το λόγο ένας ομιλητής. Μ' άλλα λόγια, κάθε ομιλητής ερμηνεύοντας τις διάφορες (συντακτικές, σημασιολογικές, επιτονικές) ενδείξεις που ειδοποιούν για την επικείμενη ολοκλήρωση μιας συνομιλιακής συνεισφοράς, παίρνει το λόγο στο σημείο ακριβώς της ολοκλήρωσης της συνεισφοράς και όχι νωρίτερα. Η παραβίαση της αρχής ότι κάθε φορά μιλάει ένας έχει ως αποτέλεσμα τη διακοπή (interruption), δηλαδή την εκφορά λόγου από έναν ομιλητή, χωρίς ο προηγούμενος να έχει ολοκληρώσει τη δική του συνεισφορά ή να έχει δείξει ότι έχει πρόθεση να την εγκαταλείψει. Οι Zimmerman & West (1975) και West & Zimmerman (1983) ήταν οι πρώτοι που ασχολήθηκαν συστηματικά με το συνομιλιακό φαινόμενο της διακοπής ερμηνεύοντάς το μ' ένα πολύ συγκεκριμένο

* Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τη Β. Τσάκωνα για τις παρατηρήσεις και τα σχόλιά της.

τρόπο ως εξουσιαστικό μέσο συνομιλιακού ελέγχου. Στις μεικτές συνομιλίες που ανέλυσαν, διαπίστωσαν ότι οι άντρες άσκησαν πολύ περισσότερες διακοπές από τις γυναίκες και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι διακοπές είναι ένα πρόσφορο συνομιλιακό μέσο με το οποίο οι άντρες μπορούν να περιορίζουν τα συνομιλιακά δικαιώματα των γυναικών. Τα πορίσματα των ερευνών αυτών είχαν και έχουν μεγάλη επίδραση με αποτέλεσμα να είναι από αυτά που πολύ συχνά αναφέρονται σε μελέτες για τη σχέση γλώσσας και φύλου. Ως εκ τούτου η διακοπή έχει σε μεγάλο βαθμό ταυτιστεί με τη λειτουργία της κυριαρχίας και μάλιστα της ανδρικής κυριαρχίας σε βάρος των γυναικών στις μεικτές συνομιλίες.

Η περιοριστική, μονοσήμαντη αντιμετώπιση του φαινομένου της διακοπής από τους West & Zimmerman και όσους ακολούθησαν τη δική τους ανάλυση, προκάλεσε, όμως, και έντονες εθνογραφικού τύπου αντιδράσεις, οι οποίες ακριβώς επισημαίνουν ότι σ' ένα γλωσσικό ή σ' ένα συνομιλιακό φαινόμενο δεν μπορεί να αποδίδεται, και μάλιστα εκ των προτέρων ορισμένες φορές, μία και μοναδική λειτουργία, ανεξάρτητα από τα (γλωσσικά και εξωγλωσσικά) συμφραζόμενα τους. Όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί ο Moerman (1988: 28) δεν μπορούμε να καταλάβουμε τη σημασία και τη λειτουργία μιας διακοπής, αν δεν λάβουμε υπόψη μας τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται οι ακολουθίες των συνεισφορών στη συνομιλία στην οποία εμφανίζεται, αλλά ακόμη και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Κατά συνέπεια, δεν μπορούμε να εμβαθύνουμε στη συνομιλιακή λειτουργία της διακοπής απλώς μετρώντας όσες περιπτώσεις εμπίπτουν στον τυπικό προσδιορισμό της, χωρίς πρώτα να έχουμε αναλύσει το ρόλο κάθε περίπτωσης διακοπής σε μια συγκεκριμένη συνομιλία. Στο ίδιο μήκος κύματος η Tannen (1990: 189-190) επισημαίνει ότι για την ερμηνεία της διακοπής πολύ σημαντικοί είναι παράγοντες όπως η σχέση μεταξύ των συνομιλητών, οι προθέσεις των ομιλητών, το ύφος τους, το θέμα της συζήτησης και γενικότερα τα ειδικότερα και ευρύτερα συμφραζόμενα της συνομιλίας.

Οι εθνογραφικές ενστάσεις για τη μονοσήμαντη ερμηνεία της διακοπής ως εξουσιαστικού μέσου ελέγχου συνδυάζονται και με την κριτική στάση προς την αρχή ότι στη συνομιλία κάθε φορά έχει το λόγο ένας ομιλητής. Η Tannen (1994: 62) σημειώνει χαρακτηριστικά ότι η αρχή αυτή αντανακλά περισσότερο μια ιδεολογική θέση και όχι τη συνομιλιακή πρακτική. Παρατηρεί ότι οι περισσότεροι Αμερικανοί (σε δεδομένα των οποίων βασίστηκαν τα πορίσματα των Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) πιστεύουν ότι ένας ομιλητής θα πρέπει κάθε φορά να έχει το λόγο, χωρίς η πεποίθησή τους αυτή να συμβαδίζει πάντα

με αυτό που πραγματικά λαμβάνει χώρα στις συνομιλίες τους. Στην ανάλυση των δεδομένων της, η Tannen (1984) διαπίστωσε ότι, ενώ για ορισμένους ομιλητές ίσχυε η αρχή ότι κάθε φορά μία φωνή πρέπει να ακούγεται και, κατά συνέπεια, η παραβίαση της αρχής αυτής σήμαινε γι' αυτούς κυριαρχική διακοπή, για άλλους ομιλητές η ενθουσιώδης συμμετοχή καθώς και η επίδειξη αλληλεγγύης και επαφής ήταν το κύριο μέλημα με αποτέλεσμα τις συνεργασιακές ταυτόχρονης εκφορές του λόγου που στόχευαν στην ενίσχυση και όχι στην υπονόμηση του αποδέκτη.

Εστιάζοντας την προσοχή μας στα πορίσματα των ερευνών για τη σχέση της διακοπής με την κοινωνική παράμετρο του φύλου, όπως ήδη παρατηρήσαμε, η διακοπή έχει καταγραφεί, κυρίως σύμφωνα με τις έρευνες των Zimmerman & West¹, ως εξουσιαστικό μέσο που χρησιμοποιείται από τους άντρες για τον περιορισμό των συνομιλιακών δικαιωμάτων των γυναικών στις μεικτές συνομιλίες. Εδώ, όμως, θα πρέπει με έμφαση να υπογραμμίσουμε, ακολουθώντας την Coates (1989: 94), ότι τα πορίσματα των ερευνών από μεικτές συνομιλίες δεν θα πρέπει να γενικεύονται και για τις συνομιλίες μεταξύ ατόμων του ίδιου φύλου (αντρών μεταξύ τους και γυναικών μεταξύ τους), τα φαινόμενα των οποίων έχουν ερευνηθεί πολύ λιγότερο. Η Coates (1989, 1996) είναι από τις πρώτες ερευνήτριες που συζητάει το φαινόμενο της διακοπής, μαζί με άλλα συνομιλιακά φαινόμενα, όχι σε μεικτές, αλλά σε «ομόφυλες» συνομιλίες. Το βασικό συμπέρασμα της Coates (ό.π.) μπορεί να συνοψιστεί ως εξής: Οι άνδρες είναι αυτοί που περισσότερο προκρίνουν ένα συνομιλιακό βήμα (*floor*, σύμφωνα με την ορολογία της Edelsky, 1981) που βασίζεται στην αρχή ότι κάθε φορά έχει το λόγο ένας, με αποτέλεσμα κάθε παράλληλη εκφορά λόγου να έχει περισσότερο το χαρακτήρα της κυριαρχικής διακοπής, ενώ οι γυναίκες είναι αυτές που περισσότερο προκρίνουν ένα συλλογικό βήμα, με αποτέλεσμα κάθε παράλληλη εκφορά λόγου να έχει περισσότερο το χαρακτήρα της συνεργασιακής, υποστηρικτικής διακοπής.

Ο στόχος της δικής μας έρευνας είναι η συγκριτική μελέτη του φαινομένου της διακοπής σε δύο συνομιλίες ίσης περίπου διάρκειας (γύρω στα 70 λεπτά), μεταξύ δύο νέων αντρών ηλικίας 18 χρονών στην πρώτη και μεταξύ δύο νέων γυναικών ίδιας ηλικίας στη δεύτερη². Τα ευρήματά μας, όπως θα τα παρουσιάσουμε αναλυτικά στη συνέχεια, δεν επιβεβαιώνουν τα πορίσματα της Coates. Ειδικότερα, διαπιστώσαμε στα δεδομένα μας τα εξής:

- ι) οι δύο νέοι ασκούν συνολικά περισσότερες διακοπές από ό,τι οι δύο νέες,

ii) οι δύο νέοι προκρίνουν ένα πολυφωνικό βήμα και ασκούν περισσότερες συνεργασιακές διακοπές από τις δύο νέες,

iii) οι δύο νέες προκρίνουν ένα μονοφωνικό βήμα και ασκούν περισσότερες κυριαρχικές διακοπές από τους δύο νέους.

Για την ανάλυση των διακοπών στα δεδομένα μας, βασιστήκαμε αρχικά στον τυπικό προσδιορισμό των West & Zimmerman (1978), ενώ στη συνέχεια υιοθετήσαμε τη λειτουργική προοπτική, όπως αυτή προτείνεται από την Tannen (1990) και άλλους ερευνητές. Επιπλέον, εξετάσαμε τη διακοπή σε σχέση με το συνολικό τρόπο οργάνωσης και εξέλιξης της συνομιλίας και ειδικότερα σε σχέση με τον αριθμό των αφηγήσεων και των συν-αφηγήσεων που εμφανίζονται σε κάθε συνομιλία. Η ανάλυση μας έγινε πάντα σε άμεση συνάρτηση με τις εθνογραφικές πληροφορίες που έχουν συλλέγει για τους τέσσερις πληροφορητές μας.

Με βάση τα πορίσματα της ανάλυσης μας θα υποστηρίξουμε ότι η διακοπή είναι ένα πολυλειτουργικό φαινόμενο, του οποίου καμία (συνεργασιακή ή κυριαρχική) πτυχή δεν βρίσκεται σε αποκλειστική σχέση με κάποιο από τα δύο φύλα. Ανάλογα με τον επικοινωνιακό στόχο που σε μια συγκεκριμένη κατάσταση θέλει να επιτύχει ένα άτομο, την ταυτότητα (αυτής του φύλου συμπεριλαμβανομένης) που στη συγκεκριμένη κατάσταση θέλει να προβάλλει, και τα άμεσα συνομιλιακά συμφραζόμενα, επιλέγει και τον τρόπο με τον οποίο θα εκμεταλλευτεί την πολυλειτουργικότητα του φαινομένου της διακοπής (πρβ. Holmes, 1997: 209).

2. Συλλογή του υλικού - Εθνογραφικές παρατηρήσεις

Τα δεδομένα μας αποτελούν μέρος ευρύτερου υλικού που συλλέχθηκε στο πλαίσιο ερευνητικού προγράμματος³ με στόχο τη διερεύνηση πτυχών της κοινωνιογλωσσολογικής κατάστασης των νέων της Πάτρας. Μια ομάδα δέκα φοιτητών-ερευνητών επισκέπτονταν για δύο περίπου μήνες δύο σχολεία της Πάτρας παρακολουθώντας δύο με τρεις μέρες τη βδομάδα όλο το πρόγραμμα τμημάτων της β' και γ' λυκείου, με στόχο την εξοικείωση με τους μαθητές και τη δικτύωση με τους ίδιους και τις παρέες τους. Κάποιοι από τους καθηγητές των σχολείων τους εισήγαγαν στις τάξεις τους λέγοντας στους μαθητές τους ότι θέλουν να συλλέξουν γλωσσικό υλικό για εργασίες που είχαν αναλάβει στο πλαίσιο των μαθημάτων τους στο πανεπιστήμιο. Με τον τρόπο αυτό, οι φοιτητές-ερευνητές κατόρθωσαν να διεισδύσουν στις παρέες ορισμένων μαθητών και να μαγνητο-

Ο ΣΥΜΦΡΑΣΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

φωνήσουν φυσικές συνομιλίες μαζί τους (σε σπίτια ερευνητών, καφετέριες, σχολικές αυλές κλπ.).

Όπως παρατηρεί ο Ανδρουτσόπουλος (βλ. 1997: 563, 1998: 47), η συμμετοχή σε μια νεανική κουλτούρα προσφέρει πρότυπα και συνεπάγεται νόρμες που αφορούν τις απόψεις και τις συμπεριφορές σχετικά με τη γλώσσα, την κοσμοθεωρία των ενηλίκων, τις καθημερινές συνήθειες, τις προτιμήσεις στην εμφάνιση, τις προτιμήσεις στην πολιτιστική κατανάλωση γενικότερα και τη μουσική ειδικότερα κλπ. Η συμμόρφωση στις παραπάνω νόρμες αποτελεί πολλές φορές απαραίτητη προϋπόθεση για την ουσιαστική συμμετοχή στις νεανικές παρέες.

Όπως ήδη αναφέραμε, τα δεδομένα μας συνίστανται σε δύο ομόφυλες συνομιλίες, 70 λεπτών περίπου η κάθε μία. Στην αντρική συνομιλία συμμετέχουν ο Γιάννης και ο Ντίνος, (χρησιμοποιούμε ψευδώνυμα), μαθητές της γ' λυκείου, οι οποίοι πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο και είναι στενοί φίλοι. Στο σχολείο τους φοιτούν παιδιά από μια σχετικά υποβαθμισμένη περιοχή της Πάτρας. Οι γονείς τους έχουν βασική μόρφωση και περιορισμένες οικονομικές απολαβές. Οι δεσμοί των δύο νέων, αλλά και της ευρύτερης παρέας στην οποία ανήκουν, μπορούν να αναζητηθούν, σύμφωνα με τις εθνογραφικές παρατηρήσεις των ερευνητών, στο γεγονός ότι επιλέγουν αποκλίνουσες από τις κοινωνικές συμβάσεις συμπεριφορές: θεωρούν τους εαυτούς τους αναρχικούς και έχουν για πρότυπα τους μεγαλύτερους στην ηλικία αναρχικούς, ντύνονται ατημέλητα με τζιν και παραμένουν άπλυτοι, έχουν απαξιωτική γνώμη για τους γονείς και τους συγγενείς τους, τους περισσότερους καθηγητές τους, τις κομματικές οργανώσεις και τους συμμαθητές τους που ανήκουν σ' αυτές, τους ιερωμένους και τους αστυνομικούς και περριφανεύονται για τη χαμηλή επίδοση τους στα μαθήματα. Το ροκ συγκρότημα που έχουν δημιουργήσει είναι ένα βασικό σημείο αναφοράς των δύο νέων και της παρέας τους.

Στη γυναικεία συνομιλία συμμετέχουν δύο μαθήτριες της τρίτης λυκείου, η Αθηνά και η Μαρία (και εδώ χρησιμοποιούμε ψευδώνυμα), οι οποίες πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο και είναι στενές φίλες. Και οι δύο μαθήτριες είναι πολύ συνεπείς με τις σχολικές τους υποχρεώσεις και προετοιμάζονται για τις εισαγωγικές εξετάσεις στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο σχολείο τους φοιτούν μαθητές προερχόμενοι από μεσαία κοινωνικά στρώματα της Πάτρας. Οι γονείς και των δύο κοριτσιών, με τους οποίους έχουν ομαλές σχέσεις, είναι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν ικανοποιητικές οικονομικές απολαβές. Οι δύο μαθήτριες αποτελούν μέλη μιας ευρύτερης παρέας, τα χαρακτηριστικά της

οποίας, σύμφωνα με τις εθνογραφικές παρατηρήσεις των ερευνητών, είναι η μεσοαστική τους προέλευση και η ευθυγράμμιση με τις τρέχουσες κοινωνικές (μόδα, διασκέδαση) και σχολικές (επιτυχία στο πανεπιστήμιο) συμβάσεις.

3. Ο τυπικός προσδιορισμός της διακοπής και η κατανομή της στις δύο νεανικές συνομιλίες

Με βάση τις παρατηρήσεις των West & Zimmerman (1983: 104), μπορούμε να προχωρήσουμε στον τυπικό προσδιορισμό των διακοπών στο υλικό μας, ορίζοντας τις ως διεισδύσεις στο εκφώνημα του τρέχοντος ομιλητή που ξεκινούν τουλάχιστον δύο συλλαβές μετά την αρχή ή πριν από το τέλος μιας γλωσσικής μονάδας.⁴ Μετά τη διακοπή ο τρέχων ομιλητής μπορεί να συνεχίσει τη συνεισφορά του (οπότε και η διακοπή συνοδεύεται από επικάλυψη) ή να σταματήσει αμέσως (βλ. σχετικά και Muijata, 1994: 386). Θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι ως βάση για την καταμέτρηση των διακοπών στο υλικό μας εκλαμβάνουμε το σύνολο των μεταβάσεων του λόγου από τον ένα νέο (ή τη μία νέα) στο συνομιλητή του (ή τη συνομιλήτρια της), ενώ οι μεταβάσεις λόγου (με ή χωρίς διακοπές) προς ή από τους ερευνητές δεν λαμβάνονται υπόψη. Τα ποσοστά εμφάνισης των διακοπών στο υλικό μας παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες 1 και 2:

Πίνακας 1: Οι διακοπές στη συνομιλία των δύο νέων αντρών

Μεταβάσεις με Διακοπές	Μεταβάσεις χωρίς Διακοπές	Σύνολο Μεταβάσεων
59,74% (233)	40,26% (157)	100% (390)
118 από τον Ντίνο		
115 από τον Γιάννη		

Πίνακας 2: Οι διακοπές στη συνομιλία των δύο νέων γυναικών

Μεταβάσεις με Διακοπές	Μεταβάσεις χωρίς Διακοπές	Σύνολο Μεταβάσεων
30,45 (130)	69,55% (297)	100% (427)
68 από την Αθηνά		
62 από την Μαρία		

Από τη σύγκριση των πινάκων 1 και 2 προκύπτει ότι οι δύο νέοι άντρες άσκησαν πολύ περισσότερες (σχεδόν τις διπλάσιες) διακοπές κατά τη μεταξύ τους διαδοχή των συνεισφορών απ' ό,τι οι δύο γυναίκες. Το γεγονός ότι στη συνομιλία των γυναικών οι περιπτώσεις μετάβασης του λόγου χωρίς την άσκηση διακοπής είναι σημαντικά περισσότερες από τις περιπτώσεις μετάβασης του λόγου με διακοπή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι σε μεγάλο βαθμό και οι δύο ομιλήτριες ακολουθούν τη συνομιλιακή νόρμα ότι κάθε φορά έχει το λόγο μία. Οι δύο νέες αποφεύγουν σε γενικές γραμμές την εισβολή στη συνεισφορά της συνομιλήτριάς τους επιδεικνύοντας σεβασμό στα συνομιλιακά της δικαιώματα. Αντίθετα, στη συνομιλία των δύο νέων οι περιπτώσεις μετάβασης του λόγου χωρίς την άσκηση διακοπής είναι σημαντικά λιγότερες από τις περιπτώσεις μετάβασης του λόγου με διακοπή. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι και οι δύο νέοι αποκλίνουν από τη συνομιλιακή νόρμα ότι κάθε φορά έχει το λόγο ένας, προκρίνοντας ένα συνομιλιακό βήμα όπου η συνύπαρξη δύο παράλληλων εκφορών φαίνεται ανεκτή και ίσως επιθυμητή. Μ' άλλα λόγια, οι δύο νέοι μοιάζει να αξιολογούν ως λιγότερο σημαντική τη διατήρηση της αυτονομίας τους στην ανάπτυξη μιας συνεισφοράς, προτιμώντας τη διαπλοκή των λόγων και των λεγομένων τους.

4. Ο λειτουργικός προσδιορισμός της διακοπής και η κατανομή της στις δύο νεανικές συνομιλίες

Όπως παρατηρήσαμε και στο εισαγωγικό μέρος, με βάση την προσέγγιση των West & Zimmerman οι διακοπές ως συστηματικές παραβιάσεις των κανόνων της συνομιλιακής νόρμας (όπως τους περιγράφει το μοντέλο των Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) λειτουργούν ως κατεξοχήν μέσα της κυριαρχίας στη συνομιλία και μάλιστα ως μέσα ανδρικής κυριαρχίας σε βάρος των γυναικών στις μεικτές συνομιλίες. Σημειώσαμε επίσης ότι η περιοριστική αυτή αντιμετώπιση του φαινομένου της διακοπής προκάλεσε εθνογραφικού τύπου ενστάσεις όπως αυτές της Tannen (1990: 189-90, 1994: 34-36, 57-59), η οποία επισημαίνει την αναγκαιότητα να ληφθούν υπόψη για την ερμηνεία της διακοπής συμφραστικοί παράγοντες όπως η σχέση μεταξύ των συνομιλητών, οι προθέσεις των ομιλητών, το ύφος τους, το θέμα της συζήτησης κλπ. (βλ. επίσης και Greenwood, 1996 :79).

Σύμφωνα μάλιστα με την προσέγγιση της Tannen (1990: 201 κ.ε., 1994: 59 κ.ε.), η διακοπή δεν συνεπάγεται αναγκαστικά την πρόθεση ενός ομιλητή να πάρει το λόγο παραβιάζοντας τα συνομιλιακά δικαιώματα του τρέχοντος ομιλητή και να κυριαρχήσει στη συνομιλία. Αντίθετα, μπορεί να έχει συνεργασιακό χαρακτήρα, να αποτελεί δηλαδή μέσον έκφρασης ενδιαφέροντος, συμμετοχής και επαφής (βλ. και Coates, 1989, 1996: 118, 126). Κατά συνέπεια, η διακοπή μπορεί να αποτελεί τόσο μέσο κυριαρχίας όσο και μέσο συνεργασίας στη συνομιλία (Tannen, 1990: 215).⁵

Η διαπίστωση της λειτουργικής αυτής αμφισημίας που παρουσιάζει η διακοπή ευθυγραμμίζεται με τη γενικότερη θέση που διατυπώνει ο Levinson (1983: 112) ότι όποτε προκύπτει κάποια σύμβαση ή προσδοκία για τη χρήση της γλώσσας (όπως, λ.χ., η χρήση της διακοπής ως μέσου κυριαρχίας), είναι πιθανόν να προκύψει ταυτόχρονα και η δυνατότητα της μη συμβατικής εκμετάλλευσης αυτής της σύμβασης ή προσδοκίας (η χρήση της διακοπής ως μέσου συνεργασίας) (βλ. επίσης Tannen, 1994: 19, 23-24, Αρχάκης, υπό δημ. α).

Έχοντας υπόψη τις παραπάνω παρατηρήσεις, προχωρήσαμε στην ταξινόμηση των διακοπών που εντοπίσαμε στο υλικό μας με βάση το τυπικό κριτήριο μέτρησης των συλλαβών των West & Zimmerman, σε δύο γενικές κατηγορίες κυριαρχικών και συνεργασιακών διακοπών, ανάλογα με τον ιδιαίτερο λειτουργικό ρόλο που αναλαμβάνουν.

Ειδικότερα, και ακολουθώντας κυρίως την προσέγγιση της Murata (1994), ως κυριαρχικές θεωρήσαμε τις διακοπές που αποσκοπούν εν γένει στην καθοδήγηση της συνομιλίας και ειδικότερα στην αλλαγή του θεματικού προσανατολισμού, στον καθορισμό της εναλλαγής των ομιλητών και, τέλος, στην έκφραση διαφωνίας (βλ. σχετικά και Αρχάκης, υπό δημ. α). Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα⁶:

(1) ((Το απόσπασμα αυτό είναι από τη συνομιλία των δύο νέων γυναικών και η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από τις βαθμολογικές βάσεις εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο))

Μαρία: Να: είδες τώρα ρε; τώρα θέλεις δεκαεφτά και οχτώ για να περάσεις
Φιλολογία Πάτρας ρε // (1)

Αθηνά: //Δεκαεφτά και τέσσερα // [το χαμηλότερο] (2)

Μαρία: // [Δεκαεφτά και οχτώ,] στην Πάτρα λέω.

Αθηνά: Ναι, το χαμηλότερο είναι δεκαεφτά και τέσσερα το 'χω κοιτάξει.

Ο ΣΥΜΦΡΑΣΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

Οι κυριαρχικές διακοπές που παρατηρούνται στο απόσπασμα αυτό έχουν ως ειδικότερο στόχο την έκφραση διαφωνίας: Με τη διακοπή (1), η Αθηνά διαφωνεί και διορθώνει τα λεγόμενα της Μαρίας, επιλέγοντας την πιο απειλητική μορφή διόρθωσης, την ετεροέναρξη-ετεροδιόρθωση (βλ. σχετικά Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977). Ωστόσο, η Μαρία επιμένει στην ορθότητα του ισχυρισμού της. Προβαίνει και η ίδια στην άσκηση της κυριαρχικής διακοπής (2) εις βάρος της Αθηνάς, επιλέγοντας επίσης την απειλητική ετεροέναρξη-ετεροδιόρθωση προκειμένου να αμφισβητήσει τη βασιμότητα της διαφωνίας της Μαρίας στο δικό της ισχυρισμό, καταθέτοντας και η ίδια με τον τρόπο αυτό τη διαφωνία της. Με αυτές τις κυριαρχικές διακοπές εδραιώνεται στο σημείο αυτό της συνομιλίας ένα έντονο ανταγωνιστικό κλίμα για το ποια από τις απόψεις των δύο συνομιλητριών θα επικρατήσει.

Ως συνεργασιακές θεωρήσαμε τις διακοπές που αποσκοπούν εν γένει στην ενίσχυση του συνομιλητή και ειδικότερα στην από κοινού (δηλαδή με τη συνεργασία ομιλητή και συνομιλητή) δόμηση μιας συνεισφοράς, στην έκφραση συμφωνίας, επιβεβαίωσης, αλληλεγγύης και οικειότητας (βλ. σχετικά Tannen, 1990:97-99, Αρχάκης, υπό δημ. α). Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα:

(2) ((Το απόσπασμα αυτό είναι από τη συνομιλία των δύο νέων αντρών όπου περιγράφουν τις πρωινές τους συνήθειες))

Γιάννης: Εγώ προσωπικά με το που ξυπνάω φοράω ό,τι βρω //[μπροστά μου]

Ντίνος: //[Κι εγώ] στάνταρ πράγματα

Με τη συνεργασιακή διακοπή που παρατηρείται στο απόσπασμα (2) ο Ντίνος εμφανώς δεν επιδιώκει την υπονόμηση των συνομιλιακών δικαιωμάτων του Γιάννη. Αντίθετα, μπορούμε εύλογα να συναγάγουμε ότι η πρόθεση του είναι να ενισχύσει τα λεγόμενα του Γιάννη υπογραμμίζοντας τον κοινό, αντισυμβατικό τρόπο δράσης και σκέψης τους.

Τα ποσοστά εμφάνισης των κυριαρχικών και συνεργασιακών διακοπών στο υλικό μας παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες 3 και 4:

Πίνακας 3: Οι κυριαρχικές και συνεργασιακές διακοπές στη συνομιλία των δύο νέων αντρών

Κυριαρχικές Διακοπές	Συνεργασιακές Διακοπές	Σύνολο Διακοπών
39,05% (91)	60,95% (142)	100% (233)
42 από τον Ντίνο	76 από τον Ντίνο	
49 από τον Γιάννη	66 από τον Γιάννη	

Πίνακας 4: Οι κυριαρχικές και συνεργασιακές διακοπές στη συνομιλία των δύο νέων γυναικών

Κυριαρχικές Διακοπές	Συνεργασιακές Διακοπές	Σύνολο Διακοπών
62,30% (81)	37,70%(49)	100% (130)
43 από την Αθηνά	25 από την Αθηνά	
38 από την Μαρία	24 από την Μαρία	

Από τα ποσοτικά στοιχεία του πίνακα 3 προκύπτει ότι οι συνεργασιακές διακοπές αποτελούν τη συχνότερα εμφανιζόμενη κατηγορία διακοπής στη συνομιλία των δύο νέων αντρών. Δεδομένου δε ότι, όπως διαπιστώσαμε με βάση τον πίνακα 1 (βλ. ενότητα 3), οι μεταβάσεις του λόγου στη συνομιλία αυτή γίνονται συχνότερα μέσω διακοπών με αποτέλεσμα τη διαπλοκή των λόγων και των λεγομένων τους, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι κεντρικό χαρακτηριστικό της συνομιλίας των δύο αντρών είναι η θετική ευγένεια (positive politeness), δηλαδή η επιδοκιμασία και η ενίσχυση του προσώπου του συνομιλητή, όπως και η επίδειξη αλληλεγγύης και οικειότητας προς αυτό (πρβ. Brown & Levinson, 1987: 101 κ.ε.). Οι δύο νέοι προκρίνοντας ένα συλλογικό, συνεργασιακό, πολυφωνικό βήμα με προσανατολισμό θετικής ευγένειας μπορούν, σύμφωνα με τους όρους της Tannen (1990: 195-197), να θεωρηθούν ομιλητές που υιοθετούν ύφος έντονης εμπλοκής (high involvement style).

Στρέφοντας την προσοχή στη συνομιλία των δύο γυναικών και ειδικότερα στη διαπίστωση που κάναμε με βάση τον πίνακα 2 (βλ. ενότητα 3) ότι οι δύο νέες στη μεταξύ τους συνομιλία αποφεύγουν την εισβολή στη συνεισφορά της συνομιλήτριας τους τηρώντας σε μεγάλο βαθμό την αρχή ότι κάθε φορά έχει το λόγο μία, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι κεντρικό χαρακτηριστικό της συνομιλίας των δύο γυναικών είναι η αρνητική ευγένεια (negative politeness), δηλαδή η διατήρηση της απόστασης και των τυπικών σχέσεων των

συνομιλητών με υπογραμμισμένη την αυτονομία τους (πρβ. Brown & Levinson, 1987: 129 κ.ε.). Οι δύο νέες σεβόμενες σε μεγάλο βαθμό την αυτόνομη ανάπτυξη της συνεισφοράς της συνομιλήτριας τους και προκρίνοντας έτσι ένα μονοφωνικό βήμα με προσανατολισμό αρνητικής ευγένειας μπορούν, σύμφωνα πάλι με τους όρους της Tannen (1990: 195-197), να θεωρηθούν ομιλήτριες που υιοθετούν ύφος υψηλής διακριτικότητας (high considerateness style). Αξίζει, όμως, να παρατηρήσουμε, με βάση τον πίνακα 4, ότι, όταν οι δύο νέες επιλέγουν να διακόψουν η μία την άλλη, το κάνουν κυρίως με τρόπο κυριαρχικό. Μ' άλλα λόγια, ορισμένες φορές οι δύο νέες επιλέγουν να εξαπλωθούν και πέρα από το προβλεπόμενο, οριοθετημένο συνομιλιακό έδαφος της συνεισφοράς τους, πλήττοντας έτσι το αρνητικό πρόσωπο της συνομιλήτριας τους, όπως αυτό προσδιορίζεται από την ανάγκη της για συνομιλιακή αυτονομία και αυτοδιάθεση (πρβ. Brown & Levinson, 1987: 62), προκειμένου άμεσα να ελέγξουν τη θεματική κατεύθυνση της συνομιλίας, να προβάλουν τις δικές τους εμπειρίες, να διατυπώσουν τις διαφωνίες τους και να υπερασπιστούν τις θέσεις τους.

Επιχειρώντας την ερμηνεία της συνομιλιακής συμπεριφοράς των δύο νέων αντρών, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η διαμόρφωση ενός συλλογικού βήματος, η υπερίσχυση των συνεργασιακών διακοπών και η εν γένει πρόκριση ενός ύφους έντονης εμπλοκής θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ενδεικτική και ταυτοχρόνως ενισχυτική του γεγονότος ότι οι δύο νέοι δεν είναι δύο μεμονωμένα άτομα που συνυπάρχουν σε μια συνομιλία, αλλά αποτελούν μέλη της ίδιας ομάδας που μοιράζεται κοινές εμπειρίες και βιώματα και έχει υψηλό αίσθημα αλληλεγγύης. Αξίζει μάλιστα να σημειώσουμε, όπως θα δούμε αναλυτικά στην ενότητα 5, ότι όταν κάποιος από τους δύο προβαίνει στην άσκηση κυριαρχικής διακοπής μάλλον το κάνει από ενθουσιασμό και έχοντας την εντύπωση ότι μπορεί αποτελεσματικότερα να εκφράσει τις κοινές εμπειρίες και όχι τόσο για να καθοδηγήσει τη συνομιλία. Όπως διαπιστώσαμε από τις εθνογραφικές παρατηρήσεις οι δύο νέοι πράγματι ανήκουν σε μια συνοχική, αντισυμβατική ομάδα. Οι επιλογές τους μάλιστα τους φέρνουν αντιμέτωπους μ' ένα ευδιάκριτο αυτοί (συγγενείς, καθηγητές, ιερωμένους, αστυνομικούς) και με την αναμενόμενη από αυτούς κοινωνική απαξίωση, κάτι που τους οδηγεί στη διατήρηση ενός ιδιαίτερα ισχυρού μεταξύ τους δεσμού (βλ. σχετικά Αρχάκης, υπό δημ. β).

Επιχειρώντας, από την άλλη, την ερμηνεία της συνομιλιακής συμπεριφοράς των δύο νέων γυναικών, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η διαμόρφωση ενός

μονοφωνικού βήματος, η συνακόλουθη πρόκριση ενός ύψους υψηλής διακριτικότητας, αλλά και η υπερίσχυση των κυριαρχικών διακοπών θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ενδεικτική του γεγονότος ότι οι δύο νέες λειτουργούν περισσότερο ως αυτόνομες μονάδες και λιγότερο ως μέλη μιας συνοχικής ομάδας. Σύμφωνα με τις εθνογραφικές παρατηρήσεις οι δύο νέες είναι στενές φίλες και ανήκουν σε μια ευρύτερη παρέα, η οποία είναι ευθυγραμμισμένη με τις τρέχουσες κοινωνικές και σχολικές συμβάσεις. Δεν είναι, όμως, εμφανής μια συσπείρωση της παρέας ενάντια σ' ένα ευδιάκριτο αυτοί, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των δύο νέων αντρών. Επιπλέον, ο προσανατολισμός προς τις τρέχουσες αξίες και νόρμες είναι πιθανόν να έχει οδηγήσει τις δύο νέες γυναίκες στην υιοθέτηση όχι μόνο της δεσπόζουσας συνομιλιακής νόρμας (ότι δηλαδή κάθε φορά έχει το λόγο ένας ομιλητής), αλλά και της ανταγωνιστικής διάθεσης για κυριαρχία στη συνομιλία.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι στη συνομιλία των δύο γυναικών το εγώ υπερισχύει του εμείς, με αποτέλεσμα το μονοφωνικό βήμα και τις κυριαρχικές διακοπές, ενώ αντίστροφα στη συνομιλία των αντρών το εμείς υπερισχύει του εγώ με αποτέλεσμα το συλλογικό βήμα και τις συνεργασιακές διακοπές. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τα συμπεράσματα της Coates (1989, 1996) ότι οι γυναίκες είναι αυτές που στις μεταξύ τους συνομιλίες προτάσσουν την ομάδα και όχι το άτομο και ως εκ τούτου το πολυφωνικό βήμα. Αντίστροφα, οι άντρες είναι αυτοί που στις μεταξύ τους συνομιλίες προτάσσουν το άτομο και όχι την ομάδα και ως εκ τούτου τηρούν την αρχή ότι κάθε φορά έχει το λόγο ένας⁷.

Η ανάλυση που προηγήθηκε, η οποία θα ενισχυθεί στη συνέχεια με τη συσχέτιση διακοπής και συν-αφήγησης, δείχνει, νομίζουμε, ότι συνομιλιακά φαινόμενα, όπως η διακοπή, δεν μπορεί να συναρτώνται άμεσα και αποκλειστικά με κοινωνικές παραμέτρους, όπως το φύλο, ακόμη και όταν προσεγγίζονται μέσα από μία λειτουργική οπτική. Η επικοινωνιακή στρατηγική που κάθε ομιλητής και κάθε ομιλήτρια θέλει να ακολουθήσει σε μια συγκεκριμένη συνομιλία είναι απότοκο των συγκεκριμένων στοιχείων ταυτότητας που τη δεδομένη στιγμή θέλει να προβάλλει. Ανάλογα με την εκάστοτε επιλεγόμενη επικοινωνιακή στρατηγική, ο ομιλητής ή η ομιλήτρια αξιοποιεί την ποιαιλία λειτουργιών που κάθε συνομιλιακό φαινόμενο, όπως η διακοπή, προσφέρει. Κατά συνέπεια, η ανάλυση των συνομιλιακών φαινομένων όπως η διακοπή, είναι δυνατή μόνο σε σχέση με τα συγκεκριμένα κάθε φορά συμφραζόμενά τους, τα οποία περιλαμβάνουν

παραμέτρους όπως οι συνομιλητές και η μεταξύ τους σχέση, οι προθέσεις τους, το ύφος τους, το κοινωνικό τους περιβάλλον κλπ. Επιπλέον, οι γενικεύσεις με βάση την ανάλυση περιορισμένου αριθμού ή συγκεκριμένου είδους δεδομένων είναι συχνά παραπλανητικές.

5. Διακοπή και συν-αφήγηση

Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε το ρόλο της διακοπής σε σχέση με το συνολικό τρόπο οργάνωσης και εξέλιξης των δύο συνομιλιών που συγκροτούν τα δεδομένα μας. Μία από τις πιο βασικές διαφορές τους είναι ο αριθμός των αφηγήσεων που περιλαμβάνει η κάθε συνομιλία. Ακολουθώντας τον ορισμό του Labov (1972), ως αφηγήσεις θεωρήσαμε τις χρονικά διατεταγμένες προτάσεις που κωδικοποιούν παρελθοντικές πράξεις και ακολουθούν τη σειρά με την οποία μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα πραγματικά γεγονότα έλαβαν χώρα. Στον ακόλουθο πίνακα 5, παρουσιάζεται ο αριθμός των αφηγήσεων⁸ σε κάθε συνομιλία:

Πίνακας 5: Οι αφηγήσεις στις δύο συνομιλίες

Οι αφηγήσεις στη συνομιλία των δύο νέων αντρών	Οι αφηγήσεις στη συνομιλία των δύο νέων γυναικών
71	30

Σύμφωνα με τον πίνακα 5, οι αφηγήσεις στη συνομιλία των αντρών είναι υπερδιπλάσιες από αυτές της ίσης περίπου διάρκειας συνομιλίας των γυναικών. Όπως προέκυψε από την ανάλυση τους, η συνομιλία των δύο νέων αντρών δομείται στη βάση μιας σειράς διαδοχικών αφηγήσεων σχετικών με αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις που οι δύο νέοι είχαν με ανθρώπους του οικογενειακού, σχολικού και εκκλησιαστικού περιβάλλοντός τους. Αντίθετα, η συνομιλία των δύο γυναικών δομείται κυρίως στη βάση της σύντομης και άμεσης εναλλαγής των συνεισφορών στο πλαίσιο των οποίων οι δύο γυναίκες αναφέρονται, χωρίς να καταφεύγουν συχνά σε αφηγήσεις, στα ενδιαφέροντά τους, σε ταξιδιωτικές τους εμπειρίες, σε κοινούς φίλους και κυρίως στη σχολική τους ζωή.

Σύμφωνα με την Blum-Kulka (1993: 363-4, 385-386), ο τρόπος επιτέλεσης μιας αφήγησης σχετίζεται με τα αφηγηματικά δικαιώματα συμμετοχής (narrative participation rights), δηλαδή με το ποιοι και σε ποιο βαθμό μπο-

ρούν να συμμετέχουν στην αφήγηση. Στα δεδομένα μας, οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους επιτελούνται οι αφηγήσεις διαμορφώνουν ένα συνεχές με πολιτικά σημεία από τη μια τις μονολογικές αφηγήσεις, όπου ο ένας από τους δύο συνομιλητές αναπτύσσει την αφήγηση σε μια εκτεταμένη συνεισφορά, και από την άλλη τις συν-αφηγήσεις, οι οποίες εκφέρονται από κοινού από τους δύο νέους ή τις δύο νέες. Στις περιπτώσεις αυτές, δηλαδή, και οι δύο παίρνουν το λόγο στο πλαίσιο της ίδιας αφήγησης για να παραθέσουν πληροφορίες υποδομής, διάλογους, αξιολογήσεις κλπ. Ανάμεσα στα δύο αυτά πολιτικά σημεία παρατηρούνται ενδιάμεσες μορφές όπου στον αφηγηματικό μονόλογο παρεμβάλλονται υποστηρικτικές συνεισφορές ή σχόλια ποικίλων μορφών (π.χ. διευκρινιστικές ερωτήσεις, προσθήκη λεπτομερειών, αξιολογήσεις) από τον συνομιλητή (βλ. σχετικά Chesire, 2000: 240-250).

Τα ποσοστά εμφάνισης των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους επιτελέστηκαν οι αφηγήσεις στις δύο συνομιλίες παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες 6 και 7:

Πίνακας 6: Οι αφηγήσεις στη συνομιλία των δύο νέων αντρών

Αφηγηματικοί μονόλογοι	Αφηγήσεις με σχόλια	Συν-αφηγήσεις	Σύνολο αφηγήσεων
30,98% (22)	29,58% (21)	39,44% (28)	100% (71)

Πίνακας 7: Οι αφηγήσεις στη συνομιλία των δύο νέων γυναικών

Αφηγηματικοί μονόλογοι	Αφηγήσεις με σχόλια	Συν-αφηγήσεις	Σύνολο αφηγήσεων
40% (12)	46,66% (14)	13,33% (4)	100% (30)

Σύμφωνα με τους πίνακες 6 και 7, στη συνομιλία των αντρών οι αφηγήσεις επιτελούνται κυρίως από κοινού, ως συν-αφηγήσεις, χωρίς βεβαίως να απουσιάζουν οι αφηγηματικοί μονόλογοι ή οι αφηγήσεις με την παρεμβολή σχολίων. Αντίθετα, οι πολύ λιγότερες αφηγήσεις στη συνομιλία των γυναικών κυρίως επιτελούνται με την παρεμβολή σχολίων ή με τρόπο μονολογικό, ενώ ο αριθμός των συν-αφηγήσεων είναι πολύ περιορισμένος.

Η διακοπή, με την πολυλειτουργικότητα που είδαμε να εμφανίζει, αναδεικνύεται σε ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό μέσο, θα λέγαμε σε δομικό εργαλείο, για την πραγμάτωση των συν-αφηγήσεων. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο

Ο ΣΥΜΦΡΑΣΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

αφηγηματικό απόσπασμα από τη συνομιλία των δύο νέων:

(3) ((Το απόσπασμα αυτό αναφέρεται στις εκλογές μαθητικού συμβουλίου του σχολείου των δύο νέων))

Γιάννης: Ψηφίζουμε τώρα για πρόεδρο, και βγήκε ο Δημήτρης, και με το που βγήκε ο Δημήτρης, λέμε εγώ ο Ντίνος και ο Κυριάκος φεύγουμε () δε σας γουστάρουμε // (1)

Ντίνος: // Ναι, δε ψηφίζουμε καθόλου. >Μα ελάτε να ψηφίσετε< άντε ρε Γιάννης: Δε σας γουστάρουμε ρε, φύγετε // (2)

Ντίνος: // Και την ίδια μέρα τους λέω >εγώ επειδή δεν τον γουστάρω το Δημήτρη< θέλω να του κάνω σπάσιμο, όπως μπορούσα να τον κάνω να:: πει ξέρω γω παραιτούμαι, δε ξέρω τι θα γίνει. Και τους λέω ότι εγώ τους λέω, με δικά μου αιτήματα θέλω συνέλευση. Και μου κάνει ο Δημήτρης θες να την κάνουμε σήμερα; εντάξει λέω αφού θέλεις να φύγεις από σήμερα, σήμερα. Μπαίνουμε μέσα, μπαίνουν όλοι μέσα, με περιμένανε μένα. Ρωτάγανε αυτοί, είχανε χεστέι ξέρω γω οι άλλοι, τι γίνεται;, τι θα μας πουν // (3)

Γιάννης: // Εμένα με ρωτάγανε >τι θέλει να πει ο Ντίνος;< Ποιος Ντίνος; Ο Ντίνος >Ο Καλογεράς; λέω< (...) όχι ο άλλος ο Ντίνος με τα μακριά μαλλιά. Έχουμε κάνα Ντίνο; ο φίλος σου ο ντράμερ, α α ναι τι; Τι θέλει να μας πει; Α: αυτός κάνει τη συνέλευση; Δε το 'ξερα ρε παιδιά. Και 'γω ήξερα αλλά:: Τι να σας πω ρε παιδιά λέω. Έρχεται τώρα ο Ντίνος μέσα // (4)

Ντίνος: // Μπαίνω μέσα εγώ, κάθομαι, τι' ναι ρε Ντίνο; Αράζω, τρία αιτήματα τους λέω. Πρώτον μη δω σε κατάληψη τίποτα ΚΝΕ απ' έξω(...)

Στο συναφηγηματικό απόσπασμα (3), όλες οι παρατηρούμενες διακοπές είναι κυριαρχικές, προέρχονται δηλαδή από τη λιγότερο συχνά εμφανιζόμενη κατηγορία διακοπών της συνομιλίας των δύο νέων, γι' αυτό και η ανάλυση της λειτουργίας τους έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, ενώ ο Γιάννης έχει το λόγο παρουσιάζοντας την επιπλοκή της δράσης, ο Ντίνος τον διακόπτει κυριαρχικά (διακοπή 1), επιβάλλοντας την άμεση εναλλαγή της συνεισφοράς, για να προσθέσει λεπτομέρειες για όσα διαδραματίστηκαν υπογραμμίζοντας παράλληλα και τη δική του συμμετοχή στα γεγονότα. Στη συνέχεια, η αφήγηση επιτελείται από κοινού από τους δύο νέους και μάλιστα με δραματοποιημένο τρόπο, αφού ο λόγος εναλλάσσεται μεταξύ τους σύμφωνα με τις απαιτήσεις των

διαλόγων που αναπαριστώνται. Δηλαδή, στα σημεία της αφήγησης που η φωνή κάποιου από τους δύο νέους μπορεί ή πρόκειται να αναπαρασταθεί, αυτός διακόπτει κυριαρχικά τον άλλο (πρβ. διακοπές 2, 3, 4) για να πει ο ίδιος τα λόγια του, για να αναπαραστήσει ο ίδιος τη συμμετοχή του.

Στο συναφηγηματικό αυτό πλαίσιο, θεωρούμε ότι η παρουσία κυριαρχικών διακοπών που προκαλούν την άμεση και ίσως βίαιη εναλλαγή της συνεισφοράς, δεν υπονομεύει το συλλογικό, συνεργασιακό κλίμα, αλλά αντίθετα το ενισχύει. Οι δύο συνομιλητές, εναλλάσσοντας το λόγο μέσω κυριαρχικών διακοπών, υπογραμμίζουν τον ενθουσιασμό τους να συμμετάσχουν στην αφήγηση και να καταθέσουν και τη δική τους εμπλοκή στα αφηγούμενα γεγονότα.

Η από κοινού επιτέλεση αρκετών αφηγήσεων στη συνομιλία των δύο νέων αντρών, όπως αυτή στο απόσπασμα (3), θεωρούμε ότι αποτελεί έναν από τους τρόπους πιστοποίησης του κοινού βιώματος τους, του γεγονότος ότι δεν είναι δύο μεμονωμένα άτομα, αλλά αποτελούν μέλη της ίδιας ομάδας που μοιράζεται κοινές εμπειρίες. Το κοινό αυτό βίωμα επανερχόμενο στο αφηγηματικό προσκήνιο έχει ως αποτέλεσμα, και με τη χρήση ακόμη κυριαρχικών διακοπών, την έντονη εμπλοκή των λεγομένων των συν-αφηγητών και ταυτοχρόνως, όπως παρατηρεί ο Norrick (1997: 211), την επιβεβαίωση του δεσμού τους και την αίσθηση ένταξης τους στην ίδια ομάδα (βλ. σχετικά και Chesire, 2000: 245-246).

Η παρουσία πολλών συν-αφηγήσεων στη συνομιλία των δύο αντρών, ενδεικτική ενός κλίματος έντονης εμπλοκής των συνομιλητών, μπορεί, νομίζουμε, να εξηγηθεί ως ένα βαθμό και με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, τόσο τη μεγάλη παρουσία διακοπών γενικά, όσο και το ρόλο που μπορούν να αναλάβουν οι κυριαρχικές διακοπές στο πλαίσιο αυτού του συλλογικού, συνεργασιακού κλίματος. Από το σύνολο των διακοπών (233 = 91 κυριαρχικές + 142 συνεργασιακές) που ασκήθηκαν καθόλη τη διάρκεια της συνομιλίας των δύο αντρών, οι μισές περίπου διακοπές (115 = 42 κυριαρχικές + 73 συνεργασιακές) ασκήθηκαν στο πλαίσιο των 28 συν-αφηγήσεων.

Στρέφοντας την προσοχή μας στη συνομιλία των δύο γυναικών και σύμφωνα με τον πίνακα 7, παρατηρούμε ότι, αντίθετα από τη συνομιλία των δύο αντρών, κυριαρχούν οι αφηγηματικοί μονόλογοι με ή χωρίς την παρεμβολή σχολίων. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα:

(4) ((Στο απόσπασμα αυτό οι δύο συνομιλήτριες αναφέρονται στα όσα διαδραματίστηκαν στο μάθημα των θρησκευτικών στις πανελλήνιες εξετάσεις, όταν, ενώ είχαν αρχίσει οι μαθητές να απαντούν στα θέματα, τους σταμάτησαν))

Ο ΣΥΜΦΡΑΣΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

- Αθηνά: Μπαίνουν μέσα και μας λένε σταματήστε να γράφετε θα:: αλλάξει η τελευταία σελίδα, εγώ εντωμεταξύ τα ήξερα τα θέματα και λέω ρε γαμώ το τι // [θα μας βάλουν τώρα;]
- Μαρία: // [κι εγώ αυτό σκέφτηκα ακριβώς] (...)
- Αθηνά: Είχαμε πεθάνει στο άγχος μεχρ/ καθίσαμε μι/ πόση ώρα:, μισή ώρα θα χάσαμε;
- Μαρία: Μισή ώρα ναι, γύρω στη μισή ώρα χάσαμε.
- Αθηνά: Χάσαμε μισή ώρα τσάμπα και μας φέρνουνε και δεν είχαν αλλάξει τίποτα, τι είχαν αλλάξει, μια λέξη;
- Μαρία: Είχε αλλάξει μια λέξη (...)

Στο απόσπασμα (4) εκτός από μία περίπτωση συνεργασιακής διακοπής, η Μαρία παρεμβαίνει στην αφήγηση της Αθηνάς μόνο εφόσον της επιτραπεί ή της ζητηθεί ρητά από την Αθηνά (πρβ. μισή ώρα θα χάσαμε;, τι είχαν αλλάξει, μια λέξη;). Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι τηρούνται τα συνομιλιακά δικαιώματα της τρέχουσας ομιλήτριας. Γενικότερα, στη συνομιλία των δύο γυναικών, από τη μια, οι συν-αφηγήσεις, στο πλαίσιο των οποίων είδαμε να ευδοκιμούν οι διακοπές, είναι περιορισμένες (στις μόλις 4 συν-αφηγήσεις μετρήθηκαν μόνο 15 διακοπές). Από την άλλη, οι μονολογικές αφηγήσεις με ή χωρίς παρεμβολή (επιβεβαιωτικών, διευκρινιστικών, ή και αποθαρρυντικών) σχολίων, στο πλαίσιο των οποίων εκ των πραγμάτων δεν μπορούν να προκύψουν πολλές διακοπές, έχουν αυξημένη παρουσία. Το γεγονός αυτό συντονίζεται⁹ με την περιορισμένη, όπως διαπιστώσαμε, παρουσία διακοπών στη συνομιλία αυτή και την τήρηση της αρχής ότι κάθε φορά έχει το λόγο μία.

Συνοψίζοντας την παραπάνω συζήτηση επισημαίνουμε ότι στη συνομιλία των δύο νέων αντρών επιτελούνται πολλές συν-αφηγήσεις ως έκφραση κοινών βιωμάτων, ομαδικότητας και αλληλεγγύης. Οι διακοπές, κυριαρχικές και συνεργασιακές, μπορούν να παίξουν πρωταγωνιστικό ρόλο στις συν-αφηγήσεις, γεγονός που ερμηνεύει ως ένα βαθμό την αυξημένη παρουσία τους στη συνομιλία αυτή και το ύψος έντονης εμπλοκής, όπως το διαπιστώσαμε στην ενότητα 4. Από την άλλη στη συνομιλία των δύο νέων γυναικών προτιμώνται οι αφηγηματικοί μονόλογοι, προφανώς ως ανακλαστική συνέπεια του γεγονότος ότι το άτομο και η απρόσκοπτη αφήγηση των εμπειριών του προτάσσεται της ομάδας και της συν-αφήγησης των εμπειριών της, γεγονός που συμβαδίζει με την περιορισμένη παρουσία κυριαρχικών και συνεργασιακών διακοπών στη συνομιλία

αυτή καθώς και με το ύψος υψηλής διακριτικότητας, όπως το διαπιστώσαμε στην ενότητα 4.

6. Συμπερασματικά

Στο άρθρο αυτό μέσα από την ανάλυση μιας «αντρικής» και μιας «γυναικείας» συνομιλίας επιχειρήσαμε να υποστηρίξουμε τη θέση ότι η διακοπή είναι ένα πολυλειτουργικό φαινόμενο το οποίο μπορεί να αναλυθεί και να ερμηνευθεί μόνο αν ληφθούν συστηματικά υπόψη οι συμφραστικοί παράγοντες που το προσδιορίζουν σε κάθε δεδομένη συνομιλιακή περίπτωση.

Ειδικότερα, υποστηρίξαμε ότι η ανάλυση της διακοπής δεν μπορεί να περιοριστεί στην απαρίθμηση περιπτώσεων διακοπής, προσδιορισμένων με μηχανιστικά κριτήρια μέτρησης των συλλαβών, στις οποίες εκ των προτέρων αποδίδεται μία και μόνη λειτουργία, αυτή της συνομιλιακής κυριαρχίας και ειδικότερα της αντρικής κυριαρχίας, όπως πρότειναν οι West & Zimmerman (1983).

Ακολουθώντας μια εθνογραφική, λειτουργικά προσανατολισμένη προσέγγιση, όπως αυτή που εισηγείται η Tannen (1990), υποστηρίξαμε ότι το επόμενο βήμα μετά τον εντοπισμό των διακοπών με τυπικά κριτήρια είναι ο προσδιορισμός της λειτουργίας που μπορούν να αναλάβουν. Διαπιστώσαμε ότι η διακοπή δεν συνεπάγεται αναγκαστικά την πρόθεση ενός ομιλητή να κυριαρχήσει στη συνομιλία, αλλά αντίθετα μπορεί να έχει συνεργασιακό χαρακτήρα, να αποτελεί δηλαδή μέσον έκφρασης ενδιαφέροντος, συμμετοχής και επαφής. Καταλήξαμε, επιπλέον, στο συμπέρασμα ότι και οι δύο αυτές λειτουργικά προσδιορισμένες κατηγορίες διακοπής δεν είναι αποκλειστικά συσχετισμένες με ένα από τα δύο φύλα. Ειδικότερα, και αντίθετα με τη θέση της Coates (1989, 1996), διαπιστώσαμε ότι στην αντρική συνομιλία οι δύο νέοι υιοθετούν ένα ύφος έντονης εμπλοκής ασκώντας πολλές (συνεργασιακές) διακοπές στο πλαίσιο ενός πολυφωνικού βήματος, ενώ στη γυναικεία συνομιλία οι δύο νέες υιοθετούν ένα ύφος υψηλής διακριτικότητας αποφεύγοντας να διακόψουν και προτιμώντας τις κυριαρχικές, ανταγωνιστικές διακοπές όταν επιλέγουν να παραβιάσουν την αρχή ότι κάθε φορά έχει το λόγο μια¹⁰.

Λαμβάνοντας υπόψη τις εθνογραφικές παρατηρήσεις και τη συνολική οργάνωση και εξέλιξη των δύο συνομιλιών οδηγηθήκαμε στα ακόλουθα ερμηνευτικά συμπεράσματα για το ρόλο των διακοπών στα δεδομένα μας: Οι δύο άντρες ως

Ο ΣΥΜΦΡΑΣΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

μέλη μιας συνεκτικής παρέας που αντιτίθεται σ' ένα ευδιάκριτο αυτοί χρησιμοποιούν πολλές συν-αφηγήσεις προκειμένου να εκφράσουν το κοινό τους βίωμα. Το γεγονός αυτό φαίνεται να εξηγεί γιατί στη συγκεκριμένη συνομιλία παρατηρείται ύφος έντονης εμπλοκής, γιατί ευδοκιμούν οι πολλές (συνεργασιακές) διακοπές, αλλά και πώς οι κυριαρχικές διακοπές μπορούν να ενισχύσουν το συλλογικό, συνεργασιακό κλίμα. Αντίθετα, οι δύο γυναίκες ως μέλη μιας παρέας ευθυγραμμισμένης με τις τρέχουσες συμβάσεις, μεταξύ αυτών πιθανώς και της μονοφωνικής συνομιλιακής νόρμας, αποφεύγουν τις συν-αφηγήσεις και προκρίνουν τους αφηγηματικούς μονολόγους εδραιώνοντας και με τον τρόπο αυτό το ύφος υψηλής διακριτικότητας και προασπίζοντας το δικαίωμα κάθε ομιλήτριας να μη διακόπτεται, να έχει μόνη το λόγο.

Κατά συνέπεια, θεωρούμε ότι η ανάλυση μας είναι απολύτως συντονισμένη με τη θέση των James & Clarke (1993: 247) ότι ο ρόλος και η προτιθέμενη λειτουργία της διακοπής μπορεί να προσδιοριστεί επαρκώς μόνο από μία ανάλυση που λαμβάνει υπόψη το ευρύτερο πλαίσιο συμφραζομένων στο οποίο συμπεριλαμβάνονται το λειτουργικό περιεχόμενο των διακοπών, η γενική κατεύθυνση της συνομιλίας, το συνομιλιακό ύφος των συμμετεχόντων, η μεταξύ τους σχέση και η κοινωνική-πολιτισμική τους προέλευση.

Τα ευρήματα της ανάλυσης μας είναι «περιστασιακά», δηλαδή αφορούν τις συγκεκριμένες λειτουργίες που αναπτύσσει η διακοπή στα συγκεκριμένα (γλωσσικά και εξωγλωσσικά) συμφραζόμενα. Οι μόνες γενικευτικές υποθέσεις που θεωρούμε ότι θα μπορούσαν να διατυπωθούν αναφέρονται στο πού ευνοείται, χωρίς να είναι αναγκαστική, η εμφάνιση της διακοπής. Έτσι, η συν-αφήγηση και γενικότερα το ύφος έντονης εμπλοκής στο πλαίσιο θετικής ευγένειας, αν και σαφώς ευνοούν σε αντίθεση με το ύφος υψηλής διακριτικότητας στο πλαίσιο αρνητικής ευγένειας, δεν συνδέονται αναγκαστικά με τις (συνεργασιακές και κυριαρχικές) διακοπές. Η έκφραση του κοινού βιώματος σε καμία περίπτωση δεν αφορά αποκλειστικά τους άντρες και δεν πραγματώνεται μόνο με συναφηγήσεις και (συνεργασιακές και κυριαρχικές) διακοπές.¹¹ Θεωρούμε ότι οι ίδιοι ομιλητές σε διαφορετικές περιστάσεις, προβάλλοντας διαφορετικά στοιχεία ταυτότητας και επιδιώκοντας διαφορετικούς συνομιλιακούς στόχους μπορεί να χρησιμοποιούσαν με διαφορετικό τρόπο τις διακοπές και γενικότερα να είχαν διαφορετική, πιθανώς και την αντίστροφη, συνομιλιακή συμπεριφορά.

Αν μια θεμιτή ένσταση στη (διεπιδραστική) κοινωνιογλωσσολογία είναι ότι αποτελεί μια βάνουσα συγκεκριμένη προσέγγιση του ειδικού, εχθρική προς

όποια βαθύτερη γενίκευση θα μπορούσε να νοηματοδοτήσει την πολλαπλότητα των περιστάσεων, υπερβαίνοντάς την (Χριστίδης, 1999: 181-182, βλ. σχετικά και Τσιτσιπής, 2001), θεωρούμε ότι, πριν σπεύσουμε σε εύκολες γενικεύσεις, ασφαλέστερο είναι να εμβαθύνουμε συστηματικά στο ειδικό και περιστασιακό.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. επίσης, μεταξύ άλλων, την έρευνα των Eakins & Eakins (1978) οι οποίοι παράλληλα με το φύλο επιστημαίνουν τη συνεπίδραση παραγόντων όπως η μόρφωση και η κοινωνική θέση.
2. Βλ. σχετικά και Βρακατσέλη, 2001.
3. Χρηματοδοτείται από την Επιτροπή Ερευνών του Πανεπιστημίου Πατρών (Πρόγραμμα: Κ. Καραθεοδωρής, 2425) με επιστημονικό υπεύθυνο τον Α. Αρχάκη.
4. Οι Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) επιστημαίνουν ότι διάφορες γλωσσικές μονάδες (unit-types) μπορούν να (συν)αποτελούν τη συνεισφορά του ομιλητή, όπως: λέξεις, φράσεις, δευτερεύουσες προτάσεις, κύριες προτάσεις.
5. Για σχετικές διακρίσεις, βλ. επίσης Goldberg (1990), Murata (1994), Makri-Tsilipakou (1991, 1994) και Tzanne (2001).
6. Χρησιμοποιούμε τα ακόλουθα σύμβολα απομαγνητοφώνησης:

/	: αυτοδιακοπή
//	: διακοπή
// []	: διακοπή με ταυτόχρονη ομιλία
˘xxx˘	: επιταχυνόμενη εκφορά
xx	: εμφατικός τονισμός
xx:: x:	: επιμήκυνση συλλαβής
()	: δυσδιάκριτο ή ακατανόητο εκφώνημα
(...)	: παράλειψη στοιχείων
7. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας της Edelsky (1981) σε μεικτές συνομιλίες συνεδριάσεων οι άντρες τείνουν να μιλούν περισσότερο από τις γυναίκες, όταν το βήμα είναι μονοφωνικό, ενώ οι γυναίκες τείνουν να μιλούν όσο και οι άντρες, όταν το βήμα είναι πολυφωνικό. Μ' άλλα λόγια, σύμφωνα με την έρευνα της Edelsky, οι γυναίκες νιώθουν μεγαλύτερη άνεση να μιλούν όταν δεν επικρατεί η αρχή ότι κάθε φορά έχει το λόγο ένας.
8. Θα πρέπει εδώ να επιστημαίνουμε το εξής: δεδομένου ότι οι αφηγήσεις εξετάζονται σε σχέση με το φαινόμενο της διακοπής, ως αφηγήσεις υπολογίστηκαν και όσες τελικά παρέμειναν ανολοκλήρωτες καθώς και οι προσπάθειες έναρξης αφηγήσεων, οι οποίες, λόγω μιας διακοπής που οδήγησε αλλού τη συνομιλία, έμειναν ανολοκλήρωτες.
9. Δεδομένου ότι ο συνολικός αριθμός αφηγήσεων είναι μικρός, δεν μπορούμε να ισχυρι-

Ο ΣΥΜΦΡΑΣΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

στούμε ότι η αυξημένη παρουσία μονολογικών αφηγήσεων ερμηνεύει την περιορισμένη παρουσία διακοπών, διότι αυτές θα μπορούσαν να υπάρχουν και ανεξάρτητα από τις συναφηγήσεις.

10. Τονίζοντας το εύρημα μας αυτό δεν θέλουμε προφανώς να ακυρώσουμε τη γενικότερη διαπίστωση ότι οι γυναίκες επιδεικνύουν ένα συνομιλιακό ήθος συνεργασίας (βλ., λ.χ., Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: 199). Θέλουμε, όμως, να εκφράσουμε τις αντιρρήσεις μας στις εύκολες γενικεύσεις οι οποίες αποκλείουν εμμέσως τις γυναίκες από ποιητικούς κοινωνικούς και επικοινωνιακούς ρόλους που φαίνεται να αναλαμβάνουν.
11. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η συναφηγηματική πρακτική σε φιλικές συνομιλίες νέων γυναικών, όπως περιγράφεται από τη Georgakopoulou (1999).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρουτσόπουλος, Γ. Κ. (1998), «Γλώσσα των νέων και γλωσσική αγορά της νεανικής κουλτούρας», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 18^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 2-4 Μαΐου 1997*, 41-55. Θεσσαλονίκη.
- Ανδρουτσόπουλος, Γ. Κ. (1997), «Η γλώσσα των νέων σε συγκριτική προοπτική: Ελληνικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 17^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 22 - 24 Απριλίου 1996*, 562-576. Θεσσαλονίκη.
- Αρχάκης, Α. (υπό δημ. α), «Το φαινόμενο της διακοπής στο πλαίσιο της συνομιλιακής διεπίδρασης στην τάξη και η κατά φύλα διαφοροποίησή του», Στο *Γλώσσα - γένος - φύλο: Εμπειρικές έρευνες της νεοελληνικής*, Παυλίδου, Θ. (επιμ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Αρχάκης, Α. (υπό δημ. β), «Η αφήγηση ως πεδίο έκφρασης ταυτότητας: Ανάλυση δεδομένων από νεανική συνομιλία», *Γλωσσολογία*, τ. 13.
- Blum-Kulka, S. (1993). «'You gotta know how to tell a story': Telling, tales, and tellers in American and Israeli narrative events at dinner», *Language in Society* 22: 361-402.
- Βρακατσέλη, Σ. (2001), «Το φαινόμενο της διακοπής σε συνομιλίες εφήβων», Πτυχιακή εργασία. Τμήμα Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987), *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος Δ. (1999), *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cheshire, J. (2000), «The telling or the tale? Narratives and gender in adolescent friendship networks», *Journal of Sociolinguistics*, 4(2): 234-262.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (1999), *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις.
- Coates, J. (1989), «Gossip revisited: Language in all-female groups». Στο *Women in their speech communities*, J. Coates and D. Cameron (eds), 94-122. London: Longman.

- Coates, J. (1996), «One-at-a time: The organization of men's talk». Στο *Women Talk: conversation between women friends*. Oxford: B.Blackwell.
- Eakins, B. W. & Eakins, R. G. (1978), *Sex differences in human communication*. Boston: Houghton Mifflin.
- Edelsky, C. (1981), «Who's got the floor», *Language in Society* 10 (3): 383-421.
- Georgakopoulou, A. (1999), «Doing youth in and through conversational narratives». Στο *Language and ideology, Selected papers from the 6th International Pragmatics Conference*, J. Verschueren (ed), V.I: 125-142, Belgium: Antwerp (IprA).
- Goldberg, J. A. (1990), «Interrupting the discourse of interruptions», *Journal of Pragmatics* 14: 883-903.
- Greenwood, A. (1996), «Floor management and power strategies in adolescent conversation». Στο *Rethinking language and gender research: Theory and practice*, V.L. Bergvall, J.M. Bing and A.F. Freed (eds), 81-97. London: Longman.
- Holmes, J. (1997), «Women, language and identity». *Journal of Sociolinguistics* 1/2: 195-223.
- James, D. & Clarke, S. (1993), «Women, men and interruptions: a critical review». Στο *Gender and conversational interaction*, D. Tannen (ed), 231-280. Oxford: Oxford University Press.
- Labov, W. (1972), *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Levinson, S. C. (1983), *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Makri-Tsilipakou, M. (1991), *Agreement/ disagreement: Affiliative vs. disaffiliative display in cross-sex conversations*. Unpublished Ph.D. dissertation. Aristotle University of Thessaloniki.
- Makri-Tsilipakou, M. (1994), «Interruption revisited: Affiliative vs. disaffiliative intervention», *Journal of Pragmatics* 21: 401-426.
- Moerman, M. (1988), *Talking culture: Ethnography and conversational analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Murata, K. (1994), «"Intrusive or co-operative? A cross-cultural study of interruption», *Journal of Pragmatics* 21: 385-400.
- Norrick, N. R. (1997), «Twice-told tales: Collaborative narration of familiar stories», *Language in Society*; 26: 199-200.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974), «A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation», *Language* 50: 696-735.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. and Sacks, H. (1977), «The preference for self correction in the organization of repair in conversation», *Language* 53: 361-82.

Χρήστος Αθ. Τερέζης

ΠΛΑΤΩΝ ΚΑΙ Κ. POPPER.
ΜΙΑ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Εισαγωγικά

Στη μελέτη που ακολουθεί θα αναληθεί η προσπάθεια να προσεγγισθούν ορισμένες απόψεις του Πλάτωνα περί γλώσσας, υπό μία ειδική ερμηνευτική οπτική. Συγκεκριμένα, θα επεξεργασθούμε τα προλογικά και τα επιλογικά εδάφια από το διάλογό του Κρατύλος, έχοντας ως κύριο στόχο να εντοπίσουμε το κατά πόσον ανταποκρίνονται στη θεωρία του Κ. Popper περί τρίτου κόσμου. Σύμφωνα με τον σύγχρονο Ευρωπαϊκό φιλόσοφο, στο πλαίσιο των γνωσιολογικών δραστηριοτήτων του ανθρώπου αναπτύσσεται μια γνώση με αντικειμενικό νόημα, η οποία συγκροτείται από προβλήματα, θεωρίες και επιχειρήματα, εξεταζόμενα κατά την καθεαυτότητά τους. Πρόκειται για μια γνώση που είναι εντελώς ανεξάρτητη από την αξίωση που θέτει ένας οποιοσδήποτε άνθρωπος ότι γνωρίζει. Είναι δηλαδή γνώση που δεν προσδιορίζεται κατά την αυθεντικότητα της από το υποκείμενο που γνωρίζει. Η εν λόγω γνώση είναι αυστηρά επιστημονική και ανήκει στον ονομαζόμενο τρίτο κόσμο, ο οποίος συναποτελείται από κάθε ανθρώπινη πνευματική δραστηριότητα που διατυπώνεται με αντικειμενικό τρόπο. Ο τρίτος κόσμος είναι σε ικανό βαθμό αυτόνομος παρά το ότι ο άνθρωπος συνεχώς παρεμβαίνει στο περιεχόμενό του και δέχεται τις παρεμβάσεις του. Διαθέτει οικείους όρους συγκρότησης παρά το ότι αποτελεί προϊόν της ανθρώπινης δράσης και τα αποτελέσματά του στην ανθρώπινη συνείδηση είναι ισχυρά. Ο Κ. Popper υποστηρίζει ότι ο κόσμος της ανθρώπινης γλώσσας ανήκει στο ανωτέρω διευρυμένο και συνεκτικό σύστημα της αντικειμενικής γνώσης. Ως σημαντικότερες από τις λειτουργίες της γλώσσας θεωρεί την περιγραφική και την επιχειρηματολογική, με μια σχέση τους κατά κάποιον τρόπο διαδοχικότητας. Η περιγραφική αποτελεί το εφαλτήριο για να παραχθεί η ρυθ-

μιστική ιδέα της αλήθειας, δηλαδή μια ιδέα περιγραφής που συντονίζεται με τα όσα συμβαίνουν. Πρόκειται κατά κάποιον τρόπο για μια μετα-γλώσσα που θεμελιώνει το επιχείρημα και την ορθολογική κριτική. Σημειωτέον παρενθετικά ότι ο Κ. Popper πρώτο κόσμο ονομάζει τον κόσμο των φυσικών φαινομένων και δεύτερο αυτόν της υποκειμενικής και χωρίς εχέγγυα αντικειμενικότητας γνώσης. Ο φιλόσοφος αναφέρει επίσης ότι ο Πλάτων με τη θεωρία του για τις αρχέτυπες μεταφυσικές «ιδέες» όχι μόνον ανακάλυψε τον τρίτο κόσμο, αλλά και εντόπισε ορισμένες επιδράσεις του στην ανθρώπινη συνείδηση. Παράλληλα, ότι κατανόησε την ανθρώπινη προσπάθεια να συλλάβει αυτές τις «ιδέες» και να τις καταστήσει ακρότατα εξηγητικά θεμέλια. Ο Κ. Popper επισημαίνει ωστόσο ότι ο τρίτος κόσμος του Πλάτωνα είναι θείος, αμετάβλητος και, κατά συνέπεια, αληθής, ενώ ο δικός του είναι ανθρώπινο δημιούργημα, μεταβλητός και άρα υποκειμενικός στη διάψευση¹. Η θέση που θα προσπαθήσουμε να αποδείξουμε είναι ότι ο τρίτος κόσμος του Πλάτωνα έχει, εκτός από θείες, και ανθρώπινες ιδιότητες, στοιχείο που εξασφαλίζει η γλώσσα ως έλλογη αλλά και ως υποκειμενική στη μεταβλητότητα κατασκευή των ατόμων ή των συλλογικών μορφωμάτων. Κύρια πρόσωπα του διαλόγου που θα εξετάσουμε είναι ο Σωκράτης, ο Ερμογένης, ο Κρατύλος και ο Ευθύδημος, ο καθένας από τους οποίους είναι φορέας μιας ιδιαίτερης αντίληψης περί γλώσσας, με ελάχιστες ή ακραίες μεταξύ τους διαφορές.

A) Το «φύσει» ή «θέσει» των ονομάτων

Η πρώτη επισήμανση του Ερμογένη είναι ότι ο Κρατύλος υποστηρίζει πως στο εσωτερικό του κάθε όντος βρίσκεται από τις φυσικές καταβολές του —δηλαδή ως εγγενές και όχι ως επίκτητο στοιχείο του— τοποθετημένη η ορθή ονομασία του, η οποία είναι ανεξάρτητη από ανθρώπινες παρεμβάσεις. Υπό την εκδοχή αυτή, δεν είναι η ονομασία το προϊόν μιας συμβατικής συμφωνίας ανάμεσα σε ανθρώπους, για να επικοινωνήσουν ούτε εξαρτάται από την υποκειμενική ερμηνευτική στάση τους. Από αυτόν το φυσικό προσδιορισμό προκύπτει ότι η ορθότητα των ονομάτων είναι από τις καταβολές της ίδια για όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από τον πολιτισμό που έχουν αναπαπτύξει και τη γεωγραφική θέση της διαμονής τους:

«Ὄνοματος ὀρθότητα εἶναι ἐκάστῳ τῶν ὄντων φύσει πεφυκυῖαν, καὶ οὐ τοῦτο εἶναι ὄνομα ὃ ἂν τινες συνθέμενοι καλεῖν καλῶσι, τῆς αὐτῶν φωνῆς μόριον ἐπιφθεγγόμενοι, ἀλλὰ ὀρθότητά τινα τῶν ὀνομάτων πεφυκέαι καὶ Ἑλλησι καὶ βαρβάροις τὴν αὐτὴν ἄπασιν»².

Ο Ερμολόγης ωστόσο εξαρχής διατυπώνει τον προβληματισμό σχετικά με το κατά πόσον η θέση του Κρατύλου μπορεί να επικυρωθεί ή να ερμηνευθεί από την καθημερινή –την εκάστοτε τρέχουσα– χρήση των ονομάτων:

«Ἐρωτῶ οὖν αὐτὸν ἐγὼ εἰ αὐτῷ Κρατύλος τῇ ἀληθείᾳ ὄνομά ἐστιν ἢ οὐ»³.

Και αυτός ο –επικυρωτικός ή ενδεχομένως και διαφευστικός– έλεγχος καθίσταται σε κάθε περίπτωση απαραίτητος, επειδή ο γλωσσικός κώδικας που καθημερινά βρίσκεται στο εκφραστικό και στο επικοινωνιακό προσκήνιο μπορεί να αποδείξει το αν οι άνθρωποι χρησιμοποιούν ή όχι με αντικειμενικό τρόπο τα ονόματα. Βεβαίως για την εγκυρότητα αυτής της απόδειξης θα λειτουργεί δεσμευτικά το αν αντικειμενικότητα εδώ σημαίνει ανταπόκριση σε φυσικές προδιαγραφές ή κάτι διαφορετικό. Όπως π.χ. τη συμπεφωνημένη από ένα συλλογικό σώμα χρήση, για λόγους πρακτικούς, εξυπηρετικούς ή χρησιμοθηρικούς.

Σχετικά με τα ανωτέρω έχουμε να παρατηρήσουμε τα ακόλουθα. Ο Κρατύλος υιοθετεί κατά την ονοματοθεσία το *a priori* του αντικειμένου και όχι το *a posteriori* του υποκειμένου και έτσι θέτει σε μια ειδική βάση περιορισμού –ή αυτοπεριορισμού– την εμπειρία και τη λογική επεξεργασία της. Ανάμεσα λοιπόν στο αντικείμενο και το υποκείμενο πρέπει να εξασφαλισθεί μια παραλληλότητα, για να αληθεύουν οι αποφάνσεις του δευτέρου. Παραμένει βέβαια ως ερώτημα το πώς είναι δυνατόν να αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο το φύσει των ονομάτων άνθρωποι ξεχωριστής καταγωγής. Κατά κάποιο τρόπο, ο Κρατύλος προβάλλει την περίπτωση του υπερβατολογικού υποκειμένου, το οποίο είναι ανεξάρτητο στις διατυπώσεις του από οποιονδήποτε προσδιορισμό ή σχετικισμό. Το υποκείμενο ωστόσο αυτό αποτελεί ένα όχι αμελητέο πρόβλημα. Ποιο είναι κατά την ουσία του και πώς διασώζεται αλώβητο μέσα στην ιστορική εξέλιξη και στην επιστημονική ωρίμανση της ανθρώπινης σκέψης, στοιχεία που επηρεάζουν, κατά το μάλλον ή ήττον, την ονοματολογία και τη χρήση των ονομάτων; Μήπως είναι η καθολική εκείνη λογική που πρέπει να χαρακτηρίζει κάθε ανθρώπινη οντότητα ανεξάρτητα από τα συμβεβηκότα που την περιβάλλουν;

Η πρώτη αντίδραση του Σωκράτη είναι νηφάλια και στηρίζεται στον αναγκαίο σκεπτικισμό που πρέπει να προϋποτίθεται πριν από τη διατύπωση οποιασδήποτε οριστικής απόφασης. Σημειώνει λοιπόν ότι η επίσκεψη των ονομάτων, δηλαδή η ανάλυσή τους ως προς την ακρίβεια της διατύπωσής τους και της χρήσης τους, είναι ένα θέμα εξαιρετικά δύσκολο, διότι ανήκει στην κατηγορία εκείνων που είναι ωραία:

«Χαλεπὰ τὰ καλὰ ἐστὶν ὅπῃ ἔχει μαθεῖν· καὶ δὴ καὶ τὸ περὶ τῶν ὀνομάτων οὐ μικρὸν τυγχάνει ὄν μάθημα»⁴.

Χωρίς αμφιβολία, εδώ τονίζεται και η αισθητική διάσταση του θέματος, αλλά εκείνο που κυρίως επιχειρείται είναι να επισημανθεί η σοβαρότητά του, ώστε να αποφευχθούν οι περιστασιακές και επιπόλαιες ερμηνείες. Πρόκειται για μια γνώση ή ένα μάθημα ειδικού βάρους και ως εκ τούτου πρέπει να αποκλείονται κατά την εξέτασή του οι δογματισμοί και οι μονοσήμαντες επιλογές ή κάθε προσέγγιση που θα προκαλούσε αποστροφή και αρνητική κριτική με την επιπολαιότητά της.

Η δεύτερη παρατήρηση του Ερμογένη αντανακλά τη δική του θέση και βρίσκεται στους αντίποδες αυτής του Κρατύλου. Ο συνομιλητής του Σωκράτη τονίζει ότι τα ονόματα προκύπτουν κατά συνθήκη και κατά αμοιβαία συμφωνία, προσδίδοντας έτσι στο ζήτημα κοινωνικοκρατικούς και ιστορικούς προσδιορισμούς και εισάγοντας την παράμετρο της σχετικότητας. Υποστηρίζει δηλαδή ότι το όνομα διαμορφώνεται με βάση τα νομικά και τα εθιμικά κρατούντα σε μια περιοχή, από το σύστημα δηλαδή των θεσμοθετημένων και των θεσμοποιημένων όρων. Επίσης ότι μπορούμε να προβαίνουμε σε εναλλαγή ή αντικατάσταση ονομάτων για το ίδιο αντικείμενο και ότι όλα σε κάθε περίπτωση είναι σωστά:

«Οὐ δύναμαι πεισθῆναι ὡς ἄλλη τις ὀρθότης ὀνόματος ἢ συνθήκη ἢ ὁμολογία. Ἐμοὶ γὰρ δοκεῖ ὅ,τι ἂν τις τῶ θῆται ὄνομα, τοῦτο εἶναι τὸ ὀρθόν· καὶ ἂν αὐθὺς γε ἕτερον μεταθῆται, ἐκεῖνο δὲ μηκέτι καλῆ, οὐδὲν ἤττον τὸ ὕστερον ὀρθῶς ἔχειν τοῦ προτέρου... Οὐ γὰρ φύσει ἐκάστῳ πεφυκέναι ὄνομα οὐδενί, ἀλλὰ νόμῳ καὶ ἔθει τῶν ἐθισάντων τε καὶ καλούντων»⁵.

Έτσι, η ονοματοθεσία απεγκλωβίζεται από φυσιοκρατικούς –και μάλιστα μη προσεγγίσιμους άμεσα και αποδείξιμους– καθορισμούς. Ο άνθρωπος διατηρεί μιαν αυτονομία σε ό,τι συνιστά –και για ό,τι επιδιώκει– και καταθέτει τους οικείους του κατηγοριακούς όρους, οι οποίοι όμως δεν είναι πάγια, μονοσήμαντα και αναγκαστικά εννοιολογικά σχήματα, αλλά βρίσκονται σ' έναν διαρκή μετασχηματισμό. Συνεπώς, παραδεδομένα σχήματα από το παρελθόν τίθενται στο περιθώριο, διότι δεν ανταποκρίνονται στους νέους όρους –ή ακόμη και στις νέες ανάγκες– ζωής. Η δυναμική των ανθρωπολογικών και κοινωνικών δεδομένων και ο ιστορικός χωροχρονικός ρεαλισμός είναι τα κύρια, αν όχι τα αποκλειστικά, κριτήρια για την αλήθεια των ονομάτων. Έμμεσα λοιπόν επισημαίνεται ότι η πολιτιστική εξέλιξη μιας περιοχής έχει καίριες συνέπειες επί της γλώσσας, η οποία οφείλει να παρακολουθεί τα όσα τελούνται στο γενικότερο πλαίσιο στο οποίο ανήκει. Η γλώσσα ως σύστημα ονομάτων εκλαμβάνεται αυστηρά ως πολιτιστικό προϊόν. Οι ανωτέρω εκτιμήσεις ευνοούν αναμφίβολα και τη δυναμική ανάπτυξη της επιστήμης, η οποία χρειάζεται ή κατασκευάζει πάντα ένα νέο

γλωσσικό υλικό, για να διατυπώνει τις κατακτήσεις της. Παρά ταύτα, εμφανίζονται ορισμένα κενά. Δεν εξετάζεται η εγκυρότητα της κοινωνικής σύμβασης, το αν στηρίζεται ή όχι σε εχέγγυα ουσιαστικής και υπεύθυνης προσέγγισης του ζητήματος περί της ονοματοθεσίας. Είναι ενδεχόμενο σε μια τέτοια περίπτωση να επικρατεί η επιπολαιότητα ή η εξυτηρέτηση της στιγμής, ενώ επίσης δεν πρέπει να μας διαφεύγει το δεδομένο της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας. Μια θεώρηση όμως των πραγμάτων υπό παραχρήμα όρους θέτει το πρόβλημα περί της διαρκούς, και χωρίς κριτήρια αντικειμενικότητας, εναλλαγής των ονομάτων.

Πράγματι ο Σωκράτης διατυπώνει επιφυλάξεις για το κύρος και την αλήθεια της άποψης του Ερμογένη, διότι μπορεί να οδηγήσει στο να ονομάζεται με ιδιαίτερο τρόπο από τον κάθε άνθρωπο το κάθε αντικείμενο. Το πρόβλημα που θα προκύψει θα προέρχεται από τη διαμόρφωση εξειδικευμένων γλωσσικών κωδίκων, που ενδεχομένως θα βρίσκονται και σε έντονη διαφορά μεταξύ τους. Εδώ επικεντρώνεται ο προβληματισμός όχι στο τι ισχύει σε μια περιοχή –γεωγραφική ή πολιτιστική– αλλά στο ενδεχόμενο να διαμορφώνεται το σύστημα των ονομάτων ανάλογα με το τι ισχύει εξατομικευμένα στη συνείδηση ή στις λογικές διεργασίες του κάθε ανθρώπου. Συνεπώς, προαναγγέλλονται έμμεσα δυο επιπτώσεις: α) σύγχυση στην επικοινωνία και β) λογικά και πραγματικά αδιέξοδα στον εντοπισμό του αληθούς. Ο Σωκράτης αναλαμβάνει να εντοπίσει τη δεύτερη περίπτωση προβάλλοντας τη διάκριση μεταξύ αλήθειας και ψεύδους. Προβλίνοντας σ' ένα συνδυασμό της Γνωσιολογίας με την Οντολογία, υποστηρίζει ότι αληθής είναι ο λόγος που αναφέρει ότι τα όντα υπάρχουν, ενώ ψευδής αυτός που αναφέρει ότι δεν υπάρχουν. Πρόκειται για μια απόφανση που απορρέει άμεσα από την αποδοχή του οντολογικού ρεαλισμού, δηλαδή της ριζικής αυτονομίας του «είναι» απέναντι στο «συνειδέναι». Με την έμμεση αυτή αποδοχή καταλήγει με τους συνομιλητές του στη διαπίστωση ότι ο αληθής λόγος είναι αληθής και στο σύνολο και στα μέρη του:

«...Ἄρ' οὖν οὗτος δεσ ἀν τὰ ὄντα λέγει ὡς ἐστίν, ἀληθής· δε δ' ἀν ὡς οὐκ ἔστιν ψευδής; – Ναι... Ὁ λόγος δ' ἐστίν ὁ ἀληθής πότερον μὲν βλος ἀληθής, τὰ μόρια δ' αὐτοῦ οὐκ ἀληθῆ; – Οὐκ, ἀλλὰ καὶ τὰ μόρια»⁶.

Πρόκειται βέβαια εδώ για ένα λογικό αίτημα, αλλά επίσης πρέπει να σημειωθεί ότι μια διάσταση της αλήθειας θα οδηγούσε σ' έναν κατακερματισμό της πραγματικότητας, ἔστω και στα ὅρια του ανθρώπινου εγκεφάλου. Χωρίς αμφιβολία πάντως, η αναφορά στο ζήτημα της αλήθειας επιδιώκει έμμεσα τον αποκλεισμό των υποκειμενικών φαντασιώσεων. Ο οντολογικός ρεαλισμός καθο-

ρίζει και την αλήθεια της ονοματοθεσίας. Το δεδομένο της ύπαρξης αποτελεί την ασφαλιστική δικλείδα για οποιαδήποτε κίνηση του πνεύματος. Τέλος, η αναφορά στη θέση πως ό,τι ισχύει για το όλον ισχύει και για τα μέρη του είναι λογικό στερεότυπο και επιδιώκει κυρίως την άρση των αντιφάσεων κατά τη διατύπωση των συλλογισμών ή ακόμη και των στοιχειακών αποδομήσεων που μπορεί μια συνείδηση να επιφέρει θεωρητικά στο εσωτερικό του ίδιου αντικειμένου.

Στο πλαίσιο των διευκρινίσεων επί της ακωτέρω θεματικής υποστηρίζεται ότι το όνομα είναι το πιο μικρό τμήμα του λόγου:

«Τὸ ὄνομα σμικρότατον»⁷.

Προφανώς θα εκλαμβάνεται εδώ υπό τον τύπο της έννοιας, που αποτελεί τον πυρήνα και το πρωτοκύτταρο των κρίσεων και των συλλογισμών, την αφετηρία συνοπτικής θεωρητικής διατύπωσης της πραγματικότητας.

B) Το νοούν υποκείμενο και το νοούμενο αντικείμενο

Προωθώντας ακολουθώς το σκεπτικό του ο Ερμογένης, εισηγείται μιαν εξ υποκειμένου χρήση του ονόματος και μάλιστα ακραίου βαθμού, αφού δέχεται ότι για το ίδιο αντικείμενο είναι δυνατόν να διατυπωθούν διαφορετικά ονόματα, καθένα από τα οποία προκύπτει απ' όποιον τα εκφέρει. Υποστηρίζει επίσης ότι το κάθε όνομα είναι σωστό –δηλαδή αληθεύει– αναφορικά με το υποκείμενο πρό-έλευσής του και εκφοράς του:

«Οὐ γὰρ ἔχω ἔγωγε, ὦ Σώκρατες, ὀνόματος ἄλλην ὀρθότητα ἢ ταύτην, ἐμοὶ μὲν ἕτερον εἶναι καλεῖν ἐκάστῳ ὄνομα, δ' ἐγὼ ἐθέμην, σοὶ δὲ ἕτερον, δ' αὐτὸ σὺ. Οὕτω δὲ καὶ ταῖς πόλεσιν ὀρῶ ἰδίᾳ ἐκάσταις ἐνόις ἐπὶ τοῖς αὐτοῖς κείμενα ὀνόματα, καὶ Ἑλλῆσι παρὰ τοὺς ἄλλους Ἑλληνας, καὶ Ἑλλῆσι παρὰ βαρβάρους»⁸.

Σημειωτέον ότι σε επίπεδο διατύπωσης γενικών αρχών ή μιας γενικής θεωρήσης, η θέση αυτή, τουλάχιστον υπό τους όρους της τυπικής λογικής, είναι ακριβής, διότι από τον ισχύοντα κοινωνικό πλουραλισμό θεμελιώνεται ο γλωσσικός. Ωστόσο μια τέτοια θεμελίωση είναι υπερβολικά μηχανιστική, διότι προβάλλει αντιστοιχίες χωρίς να εξετάζει τις ιδιαιτερότητες των πεδίων αναφοράς-σύγκρισης. Και τούτο, διότι ο κοινωνικός πλουραλισμός δεν εισηγείται την πολυδιάσπαση, τις κάθετες διατομές και την ανεξάντλητη προώθηση της διαφορετικότητας. Δεν απλοποιεί τις ετερότητες. Αυτόματα επίσης θα ετίθετο εκ

νέου ως προβληματισμός και το ζήτημα της στοιχειώδους επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων και βέβαια κάθε συζήτηση περί αντικειμενικής αλήθειας θα ήταν χωρίς νόημα. Πρόκειται για τον κίνδυνο ενός ακραίου σχετικισμού, ο οποίος επιτρέπει στο κάθε άτομο να κινείται ελεύθερα, ή μάλλον αυθαίρετα, στη διατύπωση των ονομάτων. Η προέκταση είναι προφανής και σε επίπεδο επιστημονικής έρευνας. Ποιο όνομα θα είναι πιο κατάλληλο, για να διατυπωθεί αντικειμενικά η επιστημονική γνώση; Και ποιος θα ήταν ο σεβασμός και η αναγνώριση της κοινής γνώμης απέναντι στον επιστήμονα, όταν δεν θα του αναγνωρίζεται εγκυρότητα ως προς το αληθεύειν των ονομάτων που χρησιμοποιεί;

Για να επισημάνει ο Σωκράτης τις επιπτώσεις από την ανωτέρω θέση, θίγει αμέσως την άποψη που είχε διατυπώσει ο σοφιστής Πρωταγόρας, ότι δηλαδή κριτήριο για το τι είναι κατά την οντολογική σύστασή τους τα πράγματα είναι αποκλειστικά ο κάθε άνθρωπος ιδιαίτερος και όχι οι φυσικές καταβολές τους⁹. Απέναντι σε αυτόν τον ακραίο σχετικισμό διερωτάται αναφορικά με το εάν η φύση των πραγμάτων είναι μόνιμη και συγχρόνως ανεξάρτητη από την, επιστημονική ή ερμηνευτική ή ακόμα και αξιολογική, στάση του ανθρώπου. Έρχεται λοιπόν στο προσκήνιο το περίφημο θέμα της διάκρισης του ίδιου του αντικειμένου σε *esse* (καθεαυτή ύπαρξη και ανεξάρτητη από τις προσεγγίσεις της ανθρώπινης συνείδησης) και σε *percipi* (περιεχόμενο της συνείδησης και προσδιοριζόμενο από τα κατηγορησιακά σχήματά της) και τίθεται έμμεσα προς εξέταση ο βαθμός αντιστοιχίας τους¹⁰. Στη συνέχεια της συζήτησης ο Σωκράτης με το νέο δεδομένο συγκεκριμενοποιεί τους κινδύνους που θα απορρέουν, όταν θα δίνεται προτεραιότητα στο «φαίνεσθαι» έναντι του «είναι», δηλαδή θίγει τις πιθανές επιπτώσεις που θα προκύψουν κατά την περίπτωση που θα διατυπώνουμε εκτιμήσεις για τα πράγματα σύμφωνα με την εξ υποκειμένου αξιολόγηση και στάση. Και η επικινδυνότητα επιτείνεται, εάν λάβουμε υπόψη μας ότι από τους ανθρώπους άλλοι είναι συνετοί και άλλοι άφρονες. Εδώ ακριβώς αναφέρονται δύο προβλήματα: πρώτον, υπό ποία έννοια νομιμοποιείται ένας άφρων να διεκδικεί πρόδηλα στοιχεία αληθινότητας, τη στιγμή που ανάμεσα στην αφροσύνη και στην αλήθεια υπάρχει λογική αντίφαση; Δεύτερον πώς είναι δυνατόν να υπάρχουν άφρονες, τη στιγμή που και η ονοματοθεσία οποιοδήποτε ανθρώπου είναι αληθής, έστω για τα δικά του κριτήρια;

«...Και ταῦτά γε, ὡς ἐγῶμαι, σοὶ πάνυ δοκεῖ, φρονήσεως οὐσης καὶ ἀφροσύνης μὴ πάνυ δυνατόν εἶναι Πρωταγόραν ἀληθῆ λέγειν. Οὐδὲν γάρ ἂν ποὺ τῇ ἀληθείᾳ ὁ ἕτερος τοῦ ἑτέρου φρονιμώτερος εἴη, εἴπερ ἂ ἂν ἐκάστῳ ἀληθῆ ἔσται»¹¹.

Σημειωτέον επίσης ότι η επιμονή στο «φαίνεσθαι» όχι μόνο δεν ασχολείται με τα πυρηνικά υποστρώματα ενός αντικειμένου, αλλά παραμένει και σε κάτι που είναι ευμετάβλητο, εξελίξιμο, βελτιώσιμο και αλλοιώσιμο. Στο τέλος του παρόντος συλλογισμού γίνεται αποδεκτή η θέση του Ευθύδημου, σύμφωνα με την οποία όλα τα αντικείμενα είναι –ή πρέπει να είναι– όμοια για όλους τους ανθρώπους, και την κάθε επιμέρους χρονική στιγμή και πάντοτε:

«Ἄλλὰ μὴν οὐδὲ κατ' Εὐθύδημόν γε οἶμαι σοὶ δοκεῖ πᾶσι πάντα ὁμοίως εἶναι ἅμα καὶ αἰεὶ. Οὐδὲ γὰρ ἂν οὕτως εἶεν οἱ μὲν χρηστοί, οἱ δὲ πονηροί, εἰ ὁμοίως ἅπασι καὶ αἰεὶ ἀρετὴ τε καὶ κακία εἴη»¹².

Η εν λόγω θέση είναι διαλεκτικά αντίρροπη προς την προηγούμενη. Προφανώς όμως βρίσκεται απέναντι στον κίνδυνο να απορριφθεί για τους ακριβώς αντίθετους προς τους προηγούμενους λόγους. Όποιος την υποστηρίζει δεν λαμβάνει υπόψη του τις υποκειμενικές και τις φυλεκτικές ιδιαιτερότητες καθώς και την ίδια τη σύσταση των αντικειμένων, σύμφωνα με την οποία αυτά υποκεινται σε κάθε είδους εξέλιξη. Ειδικά η τελευταία παρατήρηση είναι δεσμευτική, διότι σε διαφορετικές χρονικές στιγμές ένα αντικείμενο υφίσταται διαφοροποιήσεις, είτε από εσωτερικούς λόγους είτε από εξωτερικές παρεμβάσεις. Έτσι παρουσιάζεται μια νέα κάθε φορά εικόνα, κάτι που καταθέτει ιδιαίτερο κατά περίπτωση εμπειρικό υλικό, που απαιτεί και την αντίστοιχή του γνωστική προσέγγιση. Παρά ταύτα, υπό την τήρηση κάποιων προϋποθέσεων –όπως π.χ. το αναλλοίωτο κάποιων επιστημονικών αρχών ή πορισμάτων– η θεώρηση του Ευθύδημου θα μπορούσε να ενταχθεί στην προοπτική του υπερβατολογικού γνωσιοθεωρητικά υποκειμένου.

Στην αρχή του επόμενου συλλογισμού λαμβάνεται υπόψη ότι οι άνθρωποι έχουν μια διαφορετική μεταξύ τους προσέγγιση απέναντι στο ίδιο αντικείμενο. Επιστημαίνεται όμως ότι αυτή η πολυφωνία ακριβώς ως τέτοια, δεν παρουσιάζει μ' έναν τρόπο που ανταποκρίνεται στην αλήθεια τα ίδια τα αντικείμενα, τα οποία κατά την καθεαυτότητά τους έχουν μια μονιμότητα, φυσική και ουσιολογική, που δεν επηρεάζεται από τις γνωστικές προσεγγίσεις των ανθρώπων. Εκτός αυτού, ότι ανεπηρέαστες από τις εν λόγω προσεγγίσεις είναι και οι ενέργειες ή οι δραστηριότητες εκδηλώσεις των αντικειμένων, οι οποίες αποτελούν γνώρισμα της φύσης τους. Αυτή ακριβώς τη φυσική εγγενή κατάσταση του «είναι» και του «ενεργείν» πρέπει να παρακολουθούν οι άνθρωποι, ώστε να είναι ακριβείς και έγκυροι στις διανοητικές δραστηριότητές τους.

«Τὰ ὄντα αὐτῶν οὐσίαν ἔχοντά τινα βέβαιόν ἐστι τὰ πράγματα, οὐ πρὸς ἡμᾶς οὐδὲ ὑφ' ἡμῶν ἐλκόμενα ἄνω καὶ κάτω τῷ ἡμετέρῳ φαντάσματι, ἀλλὰ

καθ' αὐτὰ πρὸς τὴν αὐτῶν οὐσίαν ἔχοντα ἤπερ πέφυκεν... Κατὰ τὴν αὐτῶν φύσιν καὶ αἱ πράξεις πράττονται, οὐ κατὰ τὴν ἡμετέραν δόξαν»¹³.

Πρόκειται για την κατανόηση μιας φυσικής ενότητας με τις διακρίσεις της, οι οποίες δεν τη διασπούν, αλλά προβάλλουν την πληθωρική παρουσία της. Το αξιοσημείωτο από πλευράς οντολογικής είναι εδώ ότι η ενέργεια-δράση προσδιορίζεται από τη φύση, ή από την ουσία, κάτι που δηλώνει ότι η πρώτη αποκαλύπτει την υφή της δεύτερης. Κατά συνέπεια, και η ονοματολογία επί των ενεργειών δεν πρέπει να προκύπτει από τους κατηγορηματικούς προσδιορισμούς του νοούντος υποκειμένου. Ενδιαφέρον πάντως εδώ για την εξέλιξη του συλλογισμού είναι ότι με την προβολή του φύσει ενεργείν το «φαίνεσθαι» πλέον αποκαλύπτει το «είναι», ενώ το «είναι» εμφανίζει και τη δυναμική πλευρά του. Πρόκειται όμως για ένα «φαίνεσθαι» που απορρέει αποκλειστικά από φυσικούς όρους, από το τι στην πραγματικότητα υπάρχει.

Αυτόν ακριβώς τον κανόνα τονίζεται αμέσως μετά ότι πρέπει να εφαρμόζει ο άνθρωπος σε κάθε περίπτωση που προτίθεται να διατυπώσει τις σκέψεις του. Και τούτο, διότι στη φυσιολογική λειτουργία των γλωσσικών εκφράσεων ανήκει και η ονοματοθεσία ή διότι οι εκφράσεις καθιστούν πρόδηλη την αντικειμενικότητά τους, όταν προκύπτουν από μια φυσική χρήση των ονομάτων. Στο σημείο αυτό διευκρινίζεται ότι κάθε όνομα είναι μια ενέργεια της εσωτερικής δυνατότητας του ανθρώπου για έκφραση. Και η δυνατότητα αυτή αποκτά νομιμότητα παρουσίας, μόνον όταν ο άνθρωπος τηρεί τους φυσικούς προκαθορισμούς.

«Ἐάν μὲν ἦ πέφυκε τὰ πράγματα λέγειν τε καὶ λέγεσθαι καὶ ὧ, ταύτη καὶ τούτω λέγει, πλέον τέ τι ποιήσει καὶ ἐρεῖ· ἂν δὲ μὴ ἐξαμαρτήσεται τε καὶ οὐδὲν ποιήσει;»¹⁴

Έτσι, το ιδίωμα που απορρέει από τις κατά φύσιν δυνατότητες και ακριβολογίες ανάγονται και στο νοούν υποκείμενο, με αποτέλεσμα να μπορούμε να αναφερόμαστε σ' έναν απόλυτο φυσιοκρατικό έλεγχο των ονομάτων. Η έννοια του αργιογι είναι κυρίαρχη, αλλά τίθεται το ερώτημα σχετικά με το ποιός το παρέχει ή το εξασφαλίζει και βέβαια με το πώς κάτι τέτοιο μπορεί να εντοπισθεί πρόδηλα. Οι προεμπειρικές βάσεις της ονοματοθεσίας –που επικυρώνονται προφανώς με τη σωστή εφαρμογή τους επί του κόσμου της εμπειρίας– θέτουν τον προβληματισμό για τον εννοιολογικό οπλισμό της συνείδησης, κάτι που μπορεί άνετα να επαναφέρει το όλο ζήτημα στις γνωσιολογικές θέσεις του πρώιμου Πλάτωνα.

Στη συνέχεια διατυπώνεται εν συνόψει η προοπτική χρήσης των ονομάτων. Καταρχάς η χρήση αυτή στοχεύει σε μια αμοιβαία επικοινωνία και ενημέρωση,

προφανώς κατά τις δραστηριότητες του κοινωνικού βίου. Στο πλαίσιο όμως αυτό πρέπει εκ νέου να διευκρινίζεται και το ποια είναι η φυσική κατάσταση των αντικειμένων για τα οποία γίνεται λόγος.

«Τοῦ λέγειν μόριον τὸ ὀνομάζειν; Διονομάζοντες γάρ που λέγουσι τοὺς λόγους»¹⁵.

Συνδυάζοντας λοιπόν τις παρατηρήσεις αυτές με προηγούμενες καταλήγουμε στη σκέψη ότι η επικοινωνία διέρχεται διά μέσου του εντοπισμού των φυσικών δεδομένων. Είναι ένας τρόπος σχέσης ανάμεσα στους ανθρώπους, ο οποίος όμως συναντά τις φυσικές καταβολές και φέρει στην επιφάνεια ό,τι πραγματικά υπάρχει. Η καθεαυτότητα των αντικειμένων λειτουργεί κανονιστικά στην ανάπτυξη της διαλεκτικής και της πληροφόρησης, καταθέτοντας τους όρους νομιμότητας εκφοράς ονομάτων και σύνθετων συλλογισμών και της επαλήθευσής τους.

Γ) Ο ονοματοργός ή η επιστημονική θεμελίωση των ονομάτων

Για την εξέλιξη της προβληματικής τονίζεται και πάλι ότι το όνομα κατά τη σωστή χρήση του έχει μια ικανότητα εντοπισμού της καθεαυτήν φύσης των αντικειμένων¹⁶. Η παλινωδία αυτή, που καταγράφει την απόρριψη οποιασδήποτε υποκειμενικής προσέγγισης του ζητήματος, δεν είναι τυχαία. Αποτελεί τη βάση για να υποστηριχθεί ότι τα ονόματα τα κατασκευάζει ένας ειδικός, και μάλιστα ιδιαίτερα σπάνιος, ο ονοματοργός:

«Οὐκ ἄρα παντὸς ἀνδρὸς ὄνομα θέσθαι ἀλλὰ τινος ὀνοματουργοῦ. Οὗτος δ' ἐστίν, ὡς ἔοικεν, ὁ νομοθέτης, ὃς δὴ τῶν δημιουργῶν σπανιώτατος ἐν ἀνθρώποις γίγνεται»¹⁷.

Έτσι, έμμεσα αποκλείονται όλοι οι υπόλοιποι κοινωνικοί παράγοντες για την παραγωγή ενός έγκυρου κώδικα ονομάτων. Το ζήτημα πλέον εντάσσεται στην προοπτική της επιστημονικής έρευνας και της εξειδικευμένης αρμοδιότητας.

Κατά την επεξεργασία του ζητήματος ο ονοματοργός χαρακτηρίζεται ως νομοθέτης –δηλαδή δημόσιο πρόσωπο αυθεντικού κύρους–, ο οποίος ως καθήκον έχει να ερευνήσει το ποιους φθόγγους και ποιες συλλαβές έχει να επιλέξει, για να δημιουργήσει ένα όνομα που να αποδίδει τη φυσική κατάσταση των αντικειμένων. Διευκρινίζεται όμως ότι σε κάθε χώρα ο ονοματοργός χρησιμοποιεί ιδιαίτερα φωνητικά σύμβολα και έτσι οδηγούμεθα στο συμπέρασμα ότι τα όνό-

ματα έχουν και έναν γεωγραφικό-πολιτιστικό προσδιορισμό:

«Ἄρ' οὖν καὶ τὸ ἐκάστω φύσει πεφυκὸς ὄνομα τὸν νομοθέτην ἐκείνον εἰς τοὺς φθόγγους καὶ τὰς συλλαβὰς δεῖ ἐπίστασθαι τιθέναι, καὶ βλέποντα πρὸς αὐτὸ ἐκεῖνο ὃ ἔστιν ὄνομα, πάντα τὰ ὀνόματα ποιεῖν τε καὶ τίθεσθαι, εἰ μέλλει κύριος εἶναι ὀνομάτων θέτης;... Ἔως ἂν τὸ τοῦ ὀνόματος εἶδος ἀποδιδῶ τὸ προσῆκον ἐκάστω ἐν ὁποιασοῦν συλλαβαῖς, οὐδὲν χεῖρω νομοθέτην εἶναι τὸν ἐνθάδε ἢ τὸν ὅπουοῦν ἄλλοθι;»¹⁸

Ἡ ἀναζήτηση πάντως των φωνητικῶν στοιχείων ὡς γενικὴ κανονιστικὴ ἀρχὴ ὀριοθετεῖ καὶ ἕνα φυσικὸ προκαθορισμὸ στὴν ηχητικὴ διάσταση τῆς ονοματοθεσίας. Σημειωτέον ὅμως ὅτι τὸ ζήτημα προσεγγίζεται ὑπὸ ἕνα ρεαλιστικὸ πρίσμα, καθότι εἰσάγεται ὁ φυλετικὸς σχετικισμὸς, τοῦ ὁποίου ὅμως δὲν ἀνιχνεύονται οἱ αἰτίες γέννησής του. Γιατί οἱ φθόγγοι καὶ οἱ συλλαβές διαφοροποιούνται ἀπὸ περιοχὴ σε περιοχὴ; Το ερώτημα αὐτὸ, ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὴν ἀπάντηση ποὺ θα δεχόταν, ἐπαναπροσδιορίζει τὸ ζήτημα περὶ φυσικῶν προδιαγραφῶν των ὀνομάτων. Θα μπορούσε πάντως νὰ υποστηριχθεῖ ὅτι ὑπάρχει μὴ σημασιολογικὴ ταύτιση ἀνάμεσα σε φθόγγους διαφορετικῆς ηχητικῆς ἐκφοράς, των ὁποίων ἡ διαφορὰ νὰ οφείλεται ἐνδεχομένως σε λόγους αἰσθητικούς, στο τι ικανοποιεῖ καὶ θέλγει τὴν αἴσθηση τῆς ακοῆς.

Στὴ συνέχεια των ἀνωτέρω τονίζεται ὅτι ἡ ονοματοθεσία ἀποτελεῖ μὴ σημαντικὰ ἐπίπονη ἀπασχόληση, τὴν ὁποία δὲν μπορεῖ νὰ ἀναλάβει ἕνας οποιοσδήποτε ἄνθρωπος. Καὶ τοῦτο, διότι ἀποστολὴ τοῦ ονοματοουργοῦ εἶναι νὰ ἀνακαλύψει τὰ ὀνόματα ἐκεῖνα ποὺ ἀνήκουν μὲ φυσικὸ τρόπο στα πράγματα. Ἀποδίδεται δηλαδὴ στὸν ονοματοουργὸ ἡ ικανότητα ἐπιστημονικῆς γνώσης καὶ ἐρευνητικῆς εἰδίκευσης. Ἄρα, ἐμμεσα τοῦ ἀναγνωρίζεται ἡ ιδιότητα καὶ τὸ καθήκον τοῦ φυσικοῦ ἐπιστήμονα, καὶ μάλιστα κάτι περισσότερο, ἀφοῦ τοῦ ἀνατίθεται νὰ ἀνακαλύψει φυσικὲς προδιαγραφές καὶ ὄχι μόνον φυσικὲς ἐμφανίσεις. Δὲν περιγράφει μόνον τὸ πῶς ὑπάρχουν τὰ πράγματα, ἀλλὰ εἰσέρχεται καὶ στο βάθος τῆς ὑπαρξῆς τους, στο λόγο τοῦ «εἶναι» τους. Τὸ συμπέρασμα τῆς συζήτησης προκύπτει ἀβίαστα. Αἰσιόπιστος καὶ αὐθεντικὸς δημιουργὸς ὀνομάτων εἶναι ὁ ἐρευνητὴς ποὺ ἀνακαλύπτει τὰ φυσικὰ ὀνόματα καὶ ποὺ μπορεῖ νὰ τα συνθέσει μὲ τὰ γράμματα καὶ τὶς συλλαβές. Ἐμμεσα βεβαίως δηλώνεται ὅτι εἶναι ἰσχυρὸ τὸ ἐνδεχόμενον νὰ κατασκευαστοῦν –καὶ στὴν πραγματικότητα κατασκευάζονται– πολλὰ ὀνόματα, προσδιοριζόμενα ἀπὸ ποικίλους παράγοντες. Τὸ ἀληθεύειν ὅμως ἐξαρτάται ἀπὸ τὴν ἀκριβῆ αἴσθηση τῆς ἀντικειμενικῆς πραγματικότητος, ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὶς ἰδιαιτερότητες τοῦ ἐκάστοτε νοοῦντος καὶ ονοματοθετοῦντος ὑποκειμένου. Εἶναι προφανές ἀπὸ τὰ ἀνωτέρω ὅτι ὁ ονομα-

τοθέτης συλλαμβάνει το νόημα και αναζητεί τους γλωσσικούς εκείνους φθόγγους που θα το επενδύσουν. Αυτό σημαίνει ότι στους φθόγγους αποδίδεται όχι μόνο μια φωνολογική διάσταση αλλά και μια σημασιολογική, η οποία αποκαλύπτεται μετά τη συνάφειά τους και την εξ αυτής συγκρότηση του ονόματος. Το ερμηνευτικό κριτήριο περί χρήσης και συνδυασμού καθίσταται αναγκαίο. Γι' αυτό ακριβώς ο Σωκράτης συμπληρώνει ότι ο νομοθέτης έχει ανάγκη τον διαλεκτικό, ο οποίος χορηγεί όσα κριτήρια είναι αναγκαία για την εκάστοτε περίπτωση, αφού είναι ο φιλοσοφικών προδιαγραφών ανατόμος της πραγματικότητας. Έμμεσα λοιπόν αλλά με κάθε προφάνεια ο Σωκράτης αναγνωρίζει στον ονοματοουργό ορισμένες ατέλειες και γι' αυτό του υποδεικνύει να αντλεί τις εμπνεύσεις του από τον διαλεκτικό, ο οποίος έτσι αναδεικνύεται στον κατεξοχήν επιστήμονα και εμπειρογνώμονα.

«Νομοθέτου δέ γε, ὡς ἔοικεν, ὄνομα, ἐπιστάτην ἔχοντος διαλεκτικὸν ἄνδρα, εἰ μέλλει καλῶς ὀνόματα θήσεσθαι... Κινδυνεύει εἶναι οὐ φαῦλον ἢ τοῦ ὀνόματος θέσις, οὐδὲ φαύλων ἀνδρῶν οὐδὲ τῶν ἐπιτυχόντων... καὶ οὐ πάντα δημιουργὸν ὀνομάτων εἶναι, ἀλλὰ μόνον ἐκεῖνον τὸν ἀποβλέποντα εἰς τὸ τῇ φύσει ὄνομα ὄν ἐκάστῳ καὶ δυνάμενον αὐτοῦ τὸ εἶδος τιθέναι εἰς τε τὰ γράμματα καὶ τὰς συλλαβάς»¹⁹.

Στο πλαίσιο του φυσιοκρατικού προσδιορισμού των ονομάτων, υποστηρίζεται ακολουθῶς από τον Σωκράτη ότι οι θεοί τα αποδίδουν και μάλιστα με μιαν ακρίβεια που δεν επιδέχεται αμφισβητήσεις, αφού ανταποκρίνονται, με μια τέτοιων προϋποθέσεων διατύπωση, στις φυσικές καταβολές τους:

«Μάλιστα δὲ καὶ κάλλιστα ἐν οἷς διορίζει ἐπὶ τοῖς αὐτοῖς ἅ τε οἱ ἄνθρωποι ὀνόματα καλοῦσι καὶ οἱ θεοί. Δῆλον γὰρ δὴ ὅτι οἱ γε θεοὶ αὐτὰ καλοῦσιν πρὸς ὀρθότητα ἅπερ ἔστι φύσει ὀνόματα»²⁰.

Η αναφορά σε θεούς και η σαφής δήλωση μιας μεταφυσικής θεμελίωσης δεν αίρουν τη φυσιοκρατικότητα, διότι κοινό στοιχείο και των δυο ερμηνειῶν είναι η αναζήτηση ενός αρχικού και αμετάβλητου τύπου. Παράλληλα, η διττή αυτή προσέγγιση λειτουργεί αναγκαστικά για τους ανθρώπους, αφού από τα συμφραζόμενα προκύπτει ότι το φυσικό δεν είναι παρά αντανάκλαση του μεταφυσικού. Ένας ειδικού τύπου πανθεισμός έρχεται στην επιφάνεια, ενώ δεν πρέπει να μείνει στο περιθώριο της συζήτησης η περίπτωση του *a priori*, των προεμπειρικών βάσεων των ονομάτων. Το θεῖον διατυπώνει τα αρχέτυπα και λειτουργεί κανονιστικά και οροθετικά για την ανθρώπινη συνείδηση.

Στη συνέχεια, γίνεται αποδεκτό από τους συνομιλητές ότι όσοι είναι κα-

ταρτισμένοι σ' έναν τομέα μπορούν να κατασκευάζουν και να αποδίδουν ονόματα με μεγαλύτερη ακρίβεια από τους μη καταρτισμένους. Έτσι, ενισχύεται το ότι η εξειδίκευση ορίζεται ως επιστημολογική προϋπόθεση του ονομάζειν. Τονίζεται ωστόσο ότι πολλές φορές αποδίδεται ένα όνομα ή και ένα νόημα σύμφωνα με τις σημασιολογικές τοποθετήσεις των ανθρώπων. Επισημαίνεται όμως ότι πρόκειται για μια απόδοση που είναι επισφαλής. Και ως αιτιολογικό υπενθυμίζεται εκ νέου η αρχική θέση, ότι περισσότερη ασφάλεια προσφέρει ένα όνομα, όταν περιγράφει επακριβώς την αντικειμενική κατάσταση ενός πράγματος ή ενός προσώπου. Αναφέρονται μάλιστα ορισμένα παραδείγματα μιας τέτοιας ακριβολογικής περιγραφής²¹. Ο σκεπτικισμός απέναντι στην ακρίβεια των σημασιολογήσεων προφανώς θα οφείλεται στο ότι στηρίζονται στις εξ υποκειμένου εκδοχές ή προσλήψεις του νοήματος ενός πράγματος. Σημειώνεται επίσης ότι, όταν αποδίδονται δύο ονόματα στο ίδιο πρόσωπο, τότε πρέπει να αντανακλούν αντιστοίχως δύο ιδιότητές του που μεταξύ τους συνυφαινόνται τόσο στενά, ώστε να συναποτελούν ένα -παραθετικό ή συνθετικό προφανώς- νόημα²². Δεν πρόκειται λοιπόν για αντίφαση και βέβαια ούτε για σύγχυση αλλά για την ανταπόκριση στον πλουραλισμό των προσωπικών ιδιοτήτων, που έχουν κοινή ουσιολογική ή οντολογική βάση, ανεξάρτητα από τον ειδικό τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται. Η σχέση του ζεύγους «έν-πολλά» έρχεται στο προσκήνιο, σύμφωνα με την οποία τα πολλά είναι οι τρόποι παρουσίας του ενός, ή το εν εκδηλώνει τον εσωτερικό δυναμισμό του μέσα από τα πολλά.

Όσον αφορά στην εξωτερική συγκρότηση των ονομάτων, συμφωνείται ότι τα στοιχεία της αλφαβήτου αποτελούν τη βάση για κάθε σχετική απόπειρα. Η φωνητική και η ονομαστική απόδοση ενός στοιχείου-γράμματος γίνεται με την προσθήκη και τη συνάφεια και άλλων στοιχείων-γραμμάτων. Κατά την απόδοση ωστόσο των ονομάτων δεν κατέχει κεντρική θέση η χρήση των γραμμάτων και ο αριθμός των συλλαβών. Το ποσοτικό στοιχείο δεν ενδιαφέρει ιδιαίτερος, ή τουλάχιστον εξαρτάται από το ποιοτικό. Και τούτο, διότι υπάρχουν πολλά ονόματα που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τα γραμματικά στοιχεία, τις συλλαβές και τον ήχο και όμως έχουν την ίδια σημασία, διότι παρουσιάζουν ταυτόσημη δύναμη. Διευκρινίζεται όμως ότι, όταν πρόκειται για αναφορά σε φυσική γέννηση, τότε πρέπει να αποδίδεται το ίδιο όνομα:

«Εἰ πρόκειται τι γράμμα ἢ ἀφήρηται, οὐδέν οὐδὲ τοῦτο, ἕως ἂν ἐγκρατῆς ᾖ ἡ οὐσία τοῦ πράγματος δηλουμένη ἐν τῷ ὀνόματι... Οὕτως ἠπιστήθη καλῶς θέσθαι τοῖς γράμμασι τὰ ὀνόματα... Καὶ ἕτερα ἂν ἴσως συχνὰ εὖρομεν ταῖς μὲν συλλαβαῖς καὶ τοῖς γράμμασι διαφωνοῦντα, τῇ δὲ δυνάμει ταῦτόν φθεγγόμενα... Τοῖς μὲν δὴ κατὰ φύσιν γιγνομένοις τὰ αὐτὰ ἀποδοτέον ὀνόματα»²³.

Προφανώς εδώ θα γίνεται λόγος για την πρώτη κατάσταση των όντων, πριν αρχίσει η εξωτερική τους μέσω πράξεων ή η εμφάνισή τους μέσω ιδιοτήτων. Με τη διευκρίνιση αυτή προτείνεται κάτι ενδιαφέρον. Ουσιαστικά υποστηρίζεται ότι πρέπει να υπάρχει ένα κοινό αρχικό λεξιλόγιο για όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως. Το λεξιλόγιο αυτό δεν εξαρτάται από τις εν γένει πολιτιστικές ή γεωγραφικές ιδιαιτερότητες. Στη συνέχεια όμως οι ιδιαιτερότητες αυτές παρεμβαίνουν και έτσι αναπτύσσονται πολλαπλοί γλωσσικοί κώδικες. Τίθενται όμως δύο ερωτήματα: Πρώτον πώς είναι δυνατόν να υπάρχει μια κοινή ονοματολογική βάση –ουσιαστικά ένα αρχέτυπο– ανάμεσα σε απομακρυσμένους λαούς; Δεύτερον, εάν κάτι τέτοιο είναι δυνατόν, τι συμβαίνει ή ποιοι παράγοντες παρεμβαίνουν και επέρχονται στη συνέχεια οι διαφοροποιήσεις;

Ακολούθως διευκρινίζεται ότι ένα όνομα προσηγορικό μπορεί να συμπεριλαμβάνει διάφορες ιδιότητες ενός προσώπου. Τονίζεται όμως ότι κατά την απόδοση των κυρίων ονομάτων δεν πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν ο παράγων της καταγωγής, είτε φυλετικής είτε γονικής. Επίσης ότι η κοινή γνώμη μελετά τον τρόπο ζωής ενός ανθρώπου και αναλόγως του αποδίδει ένα όνομα. Παραμένει δηλαδή στα αυστηρώς προσωπικά γνωρίσματα, προκειμένου να ανταποκρίνεται σε αυτό που πραγματικά ισχύει και να είναι προσδιορίσιμη άνετα και αιτιολογήσιμη έγκυρα η αναφορά της. Το όνομα αυτό ουσιαστικά είναι ένας ορισμός. Πολλές φορές μάλιστα αποδίδονται σ' ένα πρόσωπο περισσότερα του ενός ονόματα, διότι η δράση του έχει πολλά επίπεδα αναφοράς και παρεμβάσεων, σχέσης και χορηγιών. Η απόδοση δηλαδή στηρίζεται στον τρόπο εκδήλωσης των ενεργειών του, σ' ένα φαίνεσθαι που έχει αξιόπιστα εγγέγυα αντικειμενικότητας. Επισημαίνεται επιπλέον ότι πολλά από τα ονόματα που αποδίδονται σε απλούς ανθρώπους και ήρωες ίσως εξαπατήσουν, διότι προκύπτουν από τις ονομασίες των προγόνων τους, χωρίς να εξετάζεται κατά τη διατύπωσή τους εάν ανταποκρίνονται στην ιδιοσυγκρασία τους και στις ενέργειές τους:

«Τὰ μὲν οὖν τῶν ἡρώων καὶ ἀνθρώπων λεγόμενα ἴσως ἂν ἡμᾶς ἐξαπατήσειεν. Πολλὰ μὲν γὰρ αὐτῶν κεῖται κατὰ προγόνων ἐπωνυμίας, οὐδὲν προσῆκον ἐνίοισι»²⁴.

Οι αποδόσεις δηλαδή εδράζονται σε τεκμήρια καταγωγής και παράδοσης και όχι σε προσωπικά χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να παραβιάζεται ό,τι πραγματικά ισχύει.

Δ) Οι γνωσιολογικές προκειμένες κατά τη σχέση υποκειμένου-αντικειμένου

Στο τέλος των εισαγωγικών σημειώσεων του διαλόγου εντοπίζεται ένα βασικό θεωρητικό ζήτημα: σε ποια δεδομένα πρέπει να στηριχτούμε, προκειμένου να διαπιστώσουμε την ακρίβεια των ονομάτων που έχουν αποδοθεί σ' εκείνα τα όντα που από τη φύση τους είναι αιώνια; Και ως ερώτημα εργασίας προστίθεται το αν έχουν αποδοθεί από θεό ή από άνθρωπο;

«Εἶκός δὲ μάλιστα ἡμᾶς εὐρεῖν τὰ ὀρθῶς κείμενα περὶ τὰ αἰεὶ ὄντα καὶ πεφυκότα, ἐσπουδάσθαι γὰρ ἐνταῦθα μάλιστα πρέπει τὴν θέσιν τῶν ὀνομάτων. Ἴσως δ' ἕνα αὐτῶν καὶ ὑπὸ θειοτέρας δυνάμεως ἢ τῆς τῶν ἀνθρώπων ἐτέθη»²⁵.

Το ζήτημα είναι χρήσιμο να ερευνηθεί, προκειμένου να διαπιστωθούν οι υπερβατικές ικανότητες της ανθρώπινης συνείδησης, και μάλιστα ανεξάρτητα από την εμπειρία. Με άλλους λόγους, να ανιχνευθούν οι ενδεχόμενες μεταφυσικές προδιαγραφές της.

Στο επιλογικό κείμενο του διαλόγου το ζήτημα εξετάζεται κυρίως γνωσιολογικά. Γίνεται αποδεκτό καταρχάς το θεώρημα περί εξειδίκευσης, ότι δηλαδή το πρόσωπο που καθόρισε τα πρώτα ονόματα λειτούργησε ως γνώστης. Βέβαια ο πλέον αυθόρμητος σκεπτικισμός που θα διατυπωνόταν απέναντι σε μια τέτοια απροϋπόθετη γνωσιολογικά πρόταση θα αναφερόταν στη χρονολογική στιγμή αυτού του καθορισμού. Σε ποιά πολιτιστική εποχή κάτι τέτοιο συνέβη; Και μάλιστα στην πρώιμη π.χ. αρχαϊκή εποχή ποίως θα ήταν τόσο ειδικός και παραλήπτης ποιας θεωρητικής παράδοσης για την ονοματοθεσία; Ανεξάρτητα από τις ανωτέρω αιτιάσεις, ο Σωκράτης θέτει το ζήτημα της γνώσης ή της ανακάλυψης των πραγμάτων μέσω των ονομάτων, υπό την προϋπόθεση ότι τα πρώτα ονόματα δεν είχαν ακόμη δημιουργηθεί, προβάλλοντας έτσι τα σαφή αδιέξοδα μιας τέτοιας προσέγγισης. Και τον προβληματισμό του τον εστιάζει στο αξίωμα ότι δεν είναι εφικτό να εντάξει ο άνθρωπος στο γνωστικό ορίζοντά του τα πράγματα, εάν προηγουμένως δεν γνωρίζει τα ονόματά τους ή το είδος τους, το τι επακριβώς είναι κατά την καθεαυτότητά τους ή κατά το πυρηνικό υπόστρωμά τους:

«Ἢ καὶ τὸ τὰ πρώτα τιθέμενον εἶδός τε φῆς τίθεσθαι; – Εἶδός τε. – Ἐκ ποίων οὖν ὀνομάτων ἢ μεμαθηκῶς ἢ ἠύρηκῶς ἦν τὰ πράγματα, εἶπερ τὰ γε πρώτα μῆπω ἔκειτο, μαθεῖν δ' αὐ φαμέν τὰ πράγματα καὶ εὐρεῖν ἀδύνατον εἶναι ἄλλως ἢ τὰ ὀνόματα μαθόντας ἢ αὐτοὺς ἐξευρόντας οἷά ἐστι;»²⁶

Η δεύτερη προϋπόθεση είναι πολύ πιθανό να αναφέρεται στο μεταφυσικό «είδος» των πραγμάτων, κάτι που συνυφίνεται με το όλο σκεπτικό του Πλάτωνα για τη γνωσιολογική συνάφεια του μεταφυσικού Εκείθεν με το εμπειρικό Εντεύθεν. Πρόκειται για μια συνάφεια που θέτει σε προτεραιότητα τις προεμπειρικές βάσεις της γνώσης²⁷. Ενώπιον ενός πρόσκαιρου ερμηνευτικού αδιεξόδου διατυπώνεται η υπόθεση ότι, για να φθάσουμε στην απόλυτη αλήθεια επί του ζητήματος, πρέπει να δεχθούμε πως μια οντότητα ανώτερη από τον άνθρωπο έθεσε τα πρώτα ονόματα στα πράγματα, με αποτέλεσμα να είναι αυτά, κατά μια αναγκαιότητα που απορρέει από μεταφυσικές προδιαγραφές, σωστά. Η απάντηση ωστόσο στα πολλαπλά ερωτήματα δεν εξασφαλίζεται. Διατυπώνεται βέβαια η θέση ότι, εάν κάποιος θεός καθόριζε εξαρχής τα ονόματα, δεν θα ενεργούσε αντίθετα απέναντι στον εαυτό του. Άρα, έμμεσα συνάγεται ότι τότε τα ονόματα θα ήσαν σωστά, αφού προφανώς στον νοητικό κόσμο ενός θεού κάθε κίνηση ή ενέργεια αποκαλύπτει αιώνιες και αναλλοίωτες αλήθειες. Το μεταφυσικό όμως αυτό δεδομένο δεν επιλύει αυτόματα το πρόβλημα σχετικά με το αν αληθινά είναι τα νοήματα που δηλώνουν κίνηση ή αυτά που δηλώνουν ακινησία. Κατ' ανάγκη έρχεται στο προσκήνιο ως πρόταση-λύση το ότι πρέπει να αναζητηθεί ένας παράγων, εκτός από τα ονόματα, ως κριτήριο της εκάστοτε συγκριτικής συνεξέτασης του «είναι» και του «ονομάζειν», που θα αποκαλύψει, δίχως τη μεσολάβησή τους, ποιά από αυτά είναι αληθινά. Μια τέτοια αποκάλυψη θα συνοδεύεται και από την αποκάλυψη της αληθινής αντίληψης για τα όντα. Στην περίπτωση που ισχύουν τα ανωτέρω, οι συνομιλητές καταλήγουν στη συμφωνία ότι είναι εφικτή σ' ένα πρώτο επίπεδο η γνώση των πραγμάτων χωρίς τη μεσολάβηση των ονομάτων:

«Οἶμαι μὲν ἐγὼ τὸν ἀληθέστατον λόγον περὶ τούτων εἶναι μείζω τινὰ δύναιμι εἶναι ἢ ἀνθρωπίαν τὴν θέμενην τὰ πρῶτα ὀνόματα τοῖς πράγμασιν, ὥστε ἀναγκαῖον εἶναι αὐτὰ ὀρθῶς ἔχειν... Δῆλον ὅτι ἄλλ' ἄττα ζητητέα πλὴν ὀνομάτων, ἃ ἡμῖν ἐμφανεῖ ἄνευ ὀνομάτων ὁπότερα τούτων ἐστὶ τᾶληθῆ, δείξαντα δῆλον ὅτι τὴν ἀλήθειαν τῶν ὀνομάτων»²⁸.

Παραμένει ωστόσο σε εκκρεμότητα το ότι δεν έχει εντοπιστεί ο τρόπος με τον οποίο ο θεός εξασφαλίζει με το -μεταφυσικό- κύρος του στους ανθρώπους τη γνώση και την ορθότητα. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι εδώ έρχεται στην επιφάνεια μια βεβιασμένη Μεταφυσική, αφού γίνεται μια αναγωγή στο θεῖον υπό τον τύπο της αναγκαιότητας και όχι ενός αυστηρά συνεκτικού συλλογισμού.

Προς στιγμὴν διατυπώνεται ἡ ἐκδοχὴ ὅτι εἶναι ἐφικτό νὰ ὀδηγηθοῦμε στὴ γνώση τῶν πραγμάτων ὄχι με βάση κάποιον ἐξωτερικὸ παράγοντά τους, ἀλλὰ ἐξετάζοντάς τα σε σχέση το ἓνα με το ἄλλο ἢ καὶ πρὸς τον εαυτὸ τους. Ἡ συγκριτικὴ συνεξέτασή τους πάντως θα ἐμφανίζει τὸ διαφορετικὸ ἢ τὸ ἀντίθετο ποῦ ἰσχύει γιὰ κάθε πρᾶγμα ἀλλὰ ὄχι τὸ ἴδιο, με ἀποτέλεσμα νὰ ἐρχεται στὴν ἐπιφάνεια, καὶ ὄντολογικὰ καὶ λογικὰ, τὸ ζήτημα τῆς ταυτότητας καὶ τῆς ετερότητας, σύμφωνα με τὴ βάση ὅτι τὸ πλαίσιο ἢ τὸ ευρύτερο περιέχον τοῦ εἶναι ἀναγκαστικὸ γιὰ ὁποιαδήποτε ἀπόφανση. Κι ἐδῶ ἀμέσως ἀναφέρεται ἓνα πρόβλημα, γιὰ τὴ σχέση τῶν γνωσιολογικῶν ἀποφάνσεων με τὰ ὄντολογικὰ δεδομένα, τὸ ὁποῖο στηρίζεται στὸ ὅτι τὰ ὀνόματα ποῦ ἔχουν καθορισθεῖ με σωστὸ τρόπο παρουσιάζουν ὁμοιότητες με τὰ πρᾶγματα στα ὁποῖα ἔχουν ἀποδοθεῖ καὶ ὅτι εἶναι ἀπεικονίσεις τους. Ἐάν ἐπομένως εἶναι δυνατόν νὰ καταστούν κατεξοχὴν γνωστὰ τὰ πρᾶγματα καὶ διὰ μέσου τῶν ὀνομάτων καὶ διὰ μέσου τῶν ἰδίων, τίθεται ἓνα ἐρώτημα γιὰ τὴ σχέση τῆς εἰκόνας με τὴν πραγματικότητα, ἀπὸ τὴν ἀπάντηση στὸ ὁποῖο θα ἀντιμετωπισθεῖ ἀξιόπιστα τὸ ζήτημα περὶ τοῦ ἀκριβοῦς προσδιορισμοῦ ἀληθείας. Ἐρχεται λοιπὸν στὸ προσκήνιο ζήτημα γνωσιολογικῆς προτεραιότητας:

«Τὰ δὲ ὀνόματα οὐ πολλάκις μέντοι ὠμολογήσαμεν τὰ καλῶς κείμενα ἔοικότα εἶναι ἐκείνοις ὧν ὀνόματα κεῖται καὶ εἶναι εἰκόνας τῶν πραγμάτων.»²⁹

Σύμφωνα με τὴν πρώτη ἐκδοχὴ, διατυπώνεται τὸ ἐρώτημα εἴν ἀπὸ τὴν εἰκόνα ἀποκτούμε τίς προϋποθέσεις γιὰ τὴν ὀρθότητα τοῦ τρόπου με τὸν ὁποῖο ἡ ἴδια ἀντανακλᾷ τὴν πραγματικότητα καὶ κατ' ἐπέκταση γιὰ τὴ γνώση τῆς ἀληθείας ποῦ εἰκονίζει. Σύμφωνα με τὴ δεύτερη, εἴν με ἀφετηρία τὴν ἴδια τὴν ἀλήθεια μπορούμε νὰ τὴ γνωρίσουμε καὶ νὰ ἐντοπίσουμε εἴν εἶναι σωστὴ ἡ ἀπεικόνισή τῆς. Ἴσως ἡ πρώτη ἐκδοχὴ νὰ ἀντιπροσωπεύει τὸν γνωσιολογικὸ ἐμπειρισμὸ, καὶ ἡ δεύτερη τὸν γνωσιολογικὸ ἰδεαλισμὸ, χωρὶς ὄμως κάτι τέτοιο νὰ μπορεῖ ἀνετα νὰ υποστηριχθεῖ. Ὁ ὅρος ποῦ μας ἐμποδίζει γιὰ κάτι τέτοιο εἶναι ἡ «ἀλήθεια», ποῦ ἐδῶ δεν ἔχει γνωσιολογικὸ ἀλλὰ ὄντολογικὸ χαρακτήρα. Γίνεται ἀποδεκτὴ ἡ δεύτερη, μ' ἓναν τρόπο ὄμως ποῦ δεν παραχωρεῖ ἐλεύθερο πεδίο γιὰ ἀκριβεῖς γνωσιολογικὲς ἐπισημάνσεις. Καὶ τούτο, διότι σημειώνεται ὅτι τὰ πρᾶγματα εἶναι πηγὴ τῆς γνώσης τους καὶ ὄχι τὰ ὀνόματα:

«Ἐκ τῆς ἀληθείας μοι δοκεῖ ἀνάγκη εἶναι»³⁰.

Ὁ ἄνθρωπος δηλαδὴ πρέπει νὰ ἐνσκήψει στὴν καθεαυτὴ φύση τῶν πραγμάτων καὶ νὰ τὰ γνωρίσει. Βέβαια ἡ καθεαυτὴ ἀνάγκη νὰ ἀνάγεται σε μὴ προσληπτό ἐμπειρικὸ ἐπίπεδο, ἀλλὰ ἡ ἀναφορὰ σε πρᾶγματα εἶναι κάτι ποῦ δεν εἶναι ἀμε-

λητέο. Πάντως διατυπώνεται με έμφαση ότι ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται η γνώση ή η ανακάλυψη των πραγμάτων είναι κάτι που υπερβαίνει τις ανθρώπινες δυνάμεις, στοιχείο που εισάγει έναν ήπιο αγνωστικισμό ή υπονοεί ότι η συνείδηση προσεγγίζει τον εξωτερικό κόσμο ως ενέργεια και όχι ως ουσία. Η τελευταία ωστόσο εκδοχή ίσως δεν θα ήταν γενικώς αρεστή στον Πλάτωνα:

«Ὅτινα μὲν τοίνυν τρόπον δεῖ μανθάνειν ἢ εὐρίσκειν τὰ ὄντα, μείζον ἴσως ἐστὶν ἐγνωκέναι ἢ κατ' ἐμὲ καὶ σέ»³¹.

Ακολούθως οι γνωσιοθεωρητικές προσεγγίσεις προεκτείνονται. Χρησιμοποιώντας ο Σωκράτης τη θεωρία των αρχετύπων («ιδεών» ή «ειδών») διατυπώνει την άποψη πως υπάρχει το καθεαυτό αρχέτυπο, το οποίο ισχύει σε κάθε εμπειρική περίπτωση ιδιαίτέρως:

«Φῶμέν τι εἶναι αὐτὸ καλὸν καὶ ἀγαθὸν καὶ ἐν ἑκάστων τῶν ὄντων οὕτω»³².

Τίθεται αμέσως το ερώτημα εάν η ανθρώπινη συνείδηση είναι δυνατόν να χαρακτηρίσει κάτι με σωστό τρόπο, όταν αυτό βρίσκεται σε συνεχή μεταβολή. Και όχι μόνον αυτό, αλλά διατυπώνεται η απορία σχετικά με το πώς είναι δυνατόν κάτι να υπάρχει, τη στιγμή που ποτέ δεν βρίσκεται στην ίδια κατάσταση. Το ζήτημα προσλαμβάνει σαφείς οντολογικές διαστάσεις και εντάσσεται στην προοπτική του ζεύγους: «ον-μη ον». Κατά τη διευκρίνιση σημειώνεται ότι, εάν κάτι παραμένει κάποτε στην ίδια κατάσταση, σε εκείνη την χρονική στιγμή δεν υφίσταται καμία αλλαγή. Αν ισχύει αυτό, δεν είναι δυνατόν να μεταβάλλεται και να απομακρύνεται από την αρχέτυπη «ιδέα» του, αλλά διατηρεί τις απαραμείωτες ιδιότητές της:

«Πῶς οὖν ἂν εἴη τι ἐκεῖνο ὃ μὴδέποτε ὡσαύτως ἔχει;»³³

Η διαμάχη παρμενιδισμού-ηρακλειτισμού έρχεται με ένταση στο προσκήνιο³⁴, αφού εμμέσως αλλά σαφώς, τίθεται ο προβληματισμός για το αν στο «μη ον» πρέπει να αναγνωρίζεται ή όχι οντολογική εγκυρότητα.

Με βάση τα ανωτέρω υποστηρίζεται ότι, αν όλα τα πράγματα υπόκεινται σε αλλαγές και τίποτε δεν παραμένει σταθερό, δεν είναι εφικτό να υπάρξει γνωστικό αποτέλεσμα. Η γνώση τότε υπόκειται σε μια διηλεκτή διαδικασία, με αποτέλεσμα να μην είναι, υπό οποιαδήποτε οπτική, γνώση. Και όχι μόνον αυτό, αλλά αποκλείεται να υπάρχει και γνωστικό υποκείμενο και γνωστικό αντικείμενο, υπό την έννοια του απόλυτα αυθεντικού και αναλλοίωτου. Ενώπιον αυτού του αδιεξόδου ο Σωκράτης διατυπώνει την άποψη ότι, εάν είναι εξασφαλισμέ-

νη μια σταθερότητα στο γνωστικό υποκείμενο και στο γνωστικό αντικείμενο και αν υπάρχουν οι αρχέτυπες «ιδέες», τότε όλα αυτά δεν συνάδουν με την αλλαγή και την κίνηση. «Εἰ δὲ αἰεὶ μεταπίπτει, αἰεὶ οὐκ ἂν εἶη γνώσις, καὶ ἐκ τούτου τοῦ λόγου οὔτε τὸ γνωσόμενον οὔτε τὸ γνωθησόμενον ἂν εἶη. Εἰ δὲ ἔστι μὲν αἰεὶ τὸ γιγνώσκον, ἔστι δὲ τὸ γιγνωσκόμενον, ἔστι δὲ τὸ καλόν, ἔστι δὲ τὸ ἀγαθόν, ἔστι δὲ ἐν ἑκάστων τῶν ὄντων, οὐ μοι φαίνεται ταῦτα ὁμοια ὄντα, ἀ νῦν ἡμεῖς λέγομεν, ῥοῆ ἢ οὐδὲν οὐδὲ φορᾶν»³⁵.

Επιλεγόμενα

Στην αρχή των τελικών εκτιμήσεών μας για τα όσα αναφέραμε παραθέτουμε τις ακόλουθες σκέψεις του G. B. Kerferd: «Η λύση του Πλάτωνα δεν ήταν ούτε η απάρνηση της γλώσσας ούτε η πλήρης εγκατάλειψη του κόσμου της εμπειρίας, αλλά μάλλον η κατασκευή ενός «Τρίτου Κόσμου», του κόσμου των πλατωνικών Ειδών. Τα Είδη αυτά επινοούνται σαν να λέμε σκόπιμα για να πληρούν τις προϋποθέσεις που απαιτούνται ώστε να είναι ικανοποιητικά αντικείμενα γλωσσικής σημασίας και αναφοράς. Αλλά ενώ από μία άποψη μπορούν να χαρακτηριστούν ως σκόπιμα επινοημένα, υπό μία άλλη έννοια –φυσικά αυτό είναι ψευδές– για τον Πλάτωνα είναι πραγματικές οντότητες, τα έσχατα συστατικά στοιχεία τής πραγματικότητας. Έτσι, τα πλατωνικά Είδη προορίζονταν να χρησιμεύσουν ως τα πρωταρχικά αντικείμενα δήλωσης ή αναφοράς για τα ονόματα. Τα αισθητά αντικείμενα για τα οποία στον καθημερινό λόγο περί του κόσμου τείνουν να χρησιμοποιούνται αυτά τα ίδια ονόματα αποτελούν ένα είδος δευτερεύουσας ή δευτερογενούς σφαίρας αναφοράς»³⁶. Κατά συνέπεια, ο τρίτος κόσμος έχει και ανθρώπινα χαρακτηριστικά, έστω και αν αυτά κατά τον Πλάτωνα δεν διαδραματίζουν καίριο ρόλο για τον προσδιορισμό του. Ή πιο σωστά, για να αληθεύουν οι εμπειρικές διαστάσεις του, πρέπει να αποτελούν αυθεντικές αντανάκλασεις των μεταφυσικών.

Εκτός των ανωτέρω, έχουμε να σημειώσουμε και τα ακόλουθα:

1. Ο Πλάτων αναζητεί να εξασφαλίσει την ταυτότητα του περιεχομένου της έννοιας ή του ονόματος, ώστε να την προστατεύσει από σημασιολογικές αμφιρρέψεις. Την εν λόγω εξασφάλιση στηρίζει στο ότι επιχειρεί να προσδώσει αντικειμενική βεβαιότητα στο νόημα των όσων λέγονται. Και επειδή κάτι τέτοιο δεν εντάσσεται στον ορίζοντα των απλών δυνατοτήτων, καταφεύγει στον ονοματοργό και στον διαλεκτικό. Εισάγει έτσι κατά κάποιο τρόπο την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός αυστηρού νόμου, ενός συνεπούς και απαραβίαστου συτήματος κανονικοτήτων.

2. Ο Πλάτων θέτει μ' έναν προσεκτικό τρόπο τη σχέση νοούντος υποκειμένου-νοούμενου αντικειμένου μέσα από τη χρήση και την απόδοση του κατηγορουμένου. Ουσιαστικά δεν αρνείται το γίγνεσθαι. Εξάλλου αυτό είναι ένα δεδομένο αναμφισβήτητης παρουσίας. Απλά ανιχνεύει τα αδιέξοδα στα οποία ως συντελεστικό αλλαγών οδηγεί τη σκέψη, κατά τη στιγμή που αναζητούνται έσχατες και αμετάβλητες βεβαιότητες. Και εδώ επιχειρεί αυτό που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πολιτιστικό άλμα. Θέτει την αναγκαιότητα ανακάλυψης εκείνων των γνωσιολογικών κανόνων και των πηγαίων και ανώτατων πραγματικοτήτων, οι οποίες θα οδηγούσαν από καινού την ανθρώπινη σκέψη στην καθολική εκείνη επιστήμη που θα κατείχε απόλυτη εγκυρότητα. Προσβλέπει λοιπόν σε μια επιστήμη των έσχατων καιρών, σε μια δομική παραλληλότητα όρου προς όρον ανάμεσα στα «είναι» και στο «συνειδένα». Το ανθρώπινο πνεύμα τότε, μέσα από τη διέλευση και την υπέρβαση των αδυναμιών του, θα έχει κατακτήσει θεωρητικά σε πλήρη βαθμό τις πηγαίες αρχές τού «είναι». Δεν θα είμαστε έξω από ισχύοντα, εάν υποστηρίξαμε ότι ο Αθηναίος φιλόσοφος επιχειρεί να συμφιλώσει ή να καταστήσει οικείους σε απόλυτο βαθμό τον άνθρωπο με ό,τι τον περιβάλλει.

3. Αναπόφευκτα λοιπόν ο Πλάτων στρέφεται στη θεωρία των Ιδεών. Παρά το ότι είναι μεταφυσικές πραγματικότητες, στη σκέψη του παρουσιάζονται ως εντασσόμενες στον ορίζοντα της ανθρώπινης γνωστικής κτήσης. Εφόσον η ανθρώπινη νόηση έχει τη δυνατότητα να τις προσεγγίζει γνωστικά, να τις αναγνωρίζει και να τις περιγράφει, χωρίς αμφιβολία είναι έγκυρη —ή μάλλον έχει τις προϋποθέσεις για κάτι τέτοιο— στους εννοιολογικούς καθορισμούς της. Κατά συνέπεια, εξασφαλίζεται όχι μόνον η επιστημονική έρευνα αλλά και η εγκυρότητα των πορισμάτων της. Η γνώση μιας Ιδέας είναι ουσιαστικά η γνώση των έσχατων και αναλλοίωτων αρχών τού επιστημονικού εκείνου κλάδου που της αντιστοιχεί. Και η γνώση των αρχών είναι η βάση για την έλλογη και συνεκτική οικοδόμηση των λεπτομερειών του εν λόγω κλάδου. Στην προοπτική του Πλάτωνα είναι να εξοβελισθεί σ' ένα ορισμένο —ίσως το τελικό— στάδιο ερευνών το ενδεχόμενο της διαψευσιμότητας. Έτσι, ο τρίτος κόσμος που κατασκευάζει δεν είναι αναλλοίωτος αναγκαστικά και μόνον επειδή είναι θεός. Η κύρια αγωνία του Αθηναίου φιλοσόφου είναι να προσδιορίζεται ο εν λόγω κόσμος από τα αναλλοίωτα θεία αρχέτυπα. Αν εξασφαλισθεί μια τέτοια μεταφυσική προϋπόθεση, τότε ο τρίτος κόσμος, έστω και αν είναι εμπειρικός, θα είναι αληθής εσαεί. Και επειδή κάτι τέτοιο δηλώνεται κυρίως με τα ονόματα, η πρόθεση του Πλάτωνα είναι να οικοδομήσει ένα γλωσσικό σύστημα που θα ανάγεται στην περιοχή τής ιδανικής τελειότητας, η οποία στη σκέψη του δεν

αποτελεί ουτοπία αλλά το τελικό στάδιο μιας επίπονης διαδικασίας.

Στο σημείο αυτό πάντως ο Κ. Popper εντοπίζει μια βασική του διαφορά από τον Πλάτωνα. Επισημαίνει ότι ο Αθηναίος φιλόσοφος επιμένει κυρίως σε έννοιες και σε εννοιολογικά συστήματα. Πρόκειται για γνωσιολογικούς παράγοντες που δεν μπορούν να ταυτισθούν με ό,τι ο ίδιος θεωρεί ως περιεχόμενο του τρίτου κόσμου, δηλαδή τις θεωρίες και τα θεωρητικά συστήματα. Παράλληλα, ότι οι έννοιες είναι τρόποι τυποποίησης και σύνοψης μιας θεωρίας και κατά συνέπεια έχουν αποστολή βοηθητική. Ως εκ τούτου, πάντοτε υπόκεινται στην προοπτική της αντικατάστασής τους από άλλες έννοιες. Ενδιαφέρουσα επίσης είναι η θέση του Κ. Popper ότι από τις τρεις θέσεις της περίφημης θεωρίας για τα καθόλου: «universalia ante rem», «in re» και «post rem» η τρίτη βρίσκεται στους αντίποδες του τρίτου κόσμου και επιχειρεί να εξηγήσει τη γλώσσα ως έκφραση. Αντίθετα, ότι η πρώτη, που είναι η κατεξοχήν πλατωνική, είναι κυρίως αυτή που συνδέεται στενά με τον τρίτο κόσμο.

Παρατήρηση: Όπως και στο εισαγωγικό σημείωμα τονίσαμε, η πρόθεσή μας ήταν να εξετάσουμε τις πλατωνικές απόψεις περί γλώσσας υπό μια ειδική οπτική. Η προβληματική τους βεβαίως δεν εξαντλείται στα όρια της εν λόγω οπτικής. Για όσους ενδιαφέρονται για μια συστηματικότερη και ευρύτερη θεώρηση του ζητήματος συνιστούμε και τις ακόλουθες μελέτες:

Fine G., «Plato on Naming», *Philosophical Quarterly*, 27 (1977), σσ. 289-301.

Partee M., «Plato's Theory of Language», *Foundations of Language*, 1972, σσ. 113-132.

Robinson R., «The Theory of Names in Plato's Cratylus», *Essay in Greek Philosophy*, Oxford 1966, σσ. 100-117.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. Κ. Popper, «Epistemology Without a Knowing Subject», *Objective Knowledge – An Evolutionary Approach*, Oxford (Clarendon Press), 1981, κεφ. 3. Το κείμενο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τον Στ. Δημόπουλο και έχει δημοσιευθεί από τις εκδόσεις «Βάνιας», Θεσσαλονίκη 1990, με τίτλο *Γνωσιοθεωρία χωρίς γνωστικό υποκείμενο*.
2. Κρατύλος, 383 a4-b2. Εδώ η ορθότητα ορίζεται κατά κάποιο τρόπο ως προϋπόθεση της ταυτότητας α) του σημαίνοντος με το σημαινόμενο και β) όλων των σημαινόντων –για το ίδιο σημαινόμενο– μεταξύ τους, ανεξάρτητα από τις φθολογικές διαφορές τους. Έτσι, ο τρίτος κόσμος στο εν λόγω παράθεμα παρουσιάζεται σύμφωνα με την

εκδοχή του K. Popper, υπό την έννοια δηλαδή ότι χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα και είναι ανθρώπινο κατασκευάσμα. Στη θέση που διατυπώνει ο Κρατύλος ο Δ. Μούκκος εντοπίζει επιδράσεις της μυθικής εποχής, κατά την οποία ο άνθρωπος δεν χώριζε τη λέξη από το πράγμα. («Όνόματα και πράγματα κατά τον Αμμώνιο τον Ερμεία», *Γλώσσα και πραγματικότητα στην Ελληνική Φιλοσοφία*, Αθήνα 1985, σσ. 250-251.)

3. Κρατύλος, 383 b2-3. Σε σχέση με την προηγούμενη παρατήρηση εδώ τίθεται ζήτημα εξειδικευμένης εφαρμογής. Ο τρίτος κόσμος στο εν λόγω παράθεμα τοποθετείται στην εκδοχή του K. Popper ότι υπόκειται στη διάψευση. Και μάλιστα το ενδεχόμενο της διάψευσής του οφείλεται στο ότι είναι ανθρώπινο κατασκευάσμα.
4. Κρατύλος, 384 b1-2. Πρβλ. *Ιππίας μείζων*, 304 e. Εδώ παρουσιάζεται ο τρίτος κόσμος με το κριτήριο της αυστηρής επιστημονικότητας, αφού και η αυτονομία του επισημαίνεται και η δυσκολία της γνωστικής κατάκτησής του αιτιολογείται.
5. Κρατύλος 384 c11-e1. Εδώ προβάλλονται και αντιπαραβάλλονται οι δύο μορφές κατηγορουμένου, του φυσικού που ανακαλύπτεται και του προσωπικού που αποδίδεται. Η θέση του Ερμιογένη είναι αντίθετη προς αυτή του K. Popper, διότι παρουσιάζει τον τρίτο κόσμο ως προσδιοριζόμενον από το υποκείμενο που γνωρίζει.
6. Κρατύλος, 385 b5-c3. Το «οικ έστιν» μπορεί να μη δηλώνει την ανυπαρξία αλλά την έλλειψη σταθερότητας. Στο εν λόγω εδάφιο γίνεται συνδυασμός των κατά K. Popper ακραίων κόσμων: του πρώτου (δηλαδή του κόσμου των φυσικών φαινομένων) και του τρίτου. Τα όντα αποτελούν ένα αναγκαστικό δεδομένο για την ανθρώπινη συνείδηση. Πβ. L. Robin, *Platon*. «P.U.F.», Paris 1988, σ. 49.
7. Κρατύλος, 385 c9. Στο εν λόγω εδάφιο το όνομα αντιστοιχεί στην κατά τον K. Popper περιγραφική γλώσσα, η οποία αποτελεί το εφαλτήριο για κριτική επιχειρηματολογία.
8. Κρατύλος, 385 d7-e3. Εδώ εμφανίζεται ο πολιτισμός ως κάτι που διαφοροποιείται από τη φύση, με τη διάκριση ανάμεσα στο ιστορικό «γίγνεσθαι» και στο μη-ιστορικό «είναι». Στο εν λόγω εδάφιο διατυπώνεται μια θέση που αντιστοιχεί στην κατά τον K. Popper κύρια άποψη της παραδοσιακής επιστημολογίας, η οποία αναφερόμενη στον δεύτερο κόσμο ή στη γνώση με υποκειμενικό νόημα τους προσδίδει προτεραιότητα απέναντι στα όντα κατά τη γνωστική διαδικασία. Κατά την εκτίμησή του η εν λόγω άποψη δεν έχει να προσφέρει τίποτα το ουσιαστικό στη μελέτη της επιστημονικής γνώσης.
9. Για τις θεωρίες του σοφιστή Πρωταγόρα, βλ. ενδεικτικά Βασ. Κύρκος, *Αρχαίος Ελληνικός Διαφωτισμός και Σοφιστική*, «Παπαδήμας», Αθήνα 1992, σσ. 115-160. Ο L. Robin παρατηρεί τα ακόλουθα: «En face de la thèse de Protagoras, pour qui l'être d'une chose consiste dans la representation que s'en fait tel sujet, et toujours par rapport à des circonstances individuelles et contingents, le *Cratyle* en affirme la permanence, l'unité et l'identité» (*Platon*, p. 77).
10. Για τη σχέση του esse με το percipi και τη διάκρισή τους, βλ. ενδεικτικά Π. Παπανούτσου, *Γνωσιολογία*, «Ίκαρος», Αθήνα 1962, σσ. 15-51.
11. Κρατύλος, 386 c1-d1. Η πλοκή του συλλογισμού που εδώ επιχειρείται αποτελεί ευθεία προέκταση των ίδιων των θέσεων του Πρωταγόρα. Ουσιαστικά επισημαίνονται

- οι αντιφάσεις των θέσεών του. Εάν αποτιμούσε το εν λόγω εδάφιο ο Κ. Popper, θα υποστήριζε ότι φέρει στο φως τα αδιέξοδα στα οποία οδηγείται ο δεύτερος κόσμος, όταν λειτουργεί αυτόνομα.
12. Κρατύλος, 386 d3-6. Εδώ τα γλωσσολογικά και τα ονοματολογικά θέματα προεκτείνονται σε ηθικά. Ως προς το ζήτημα που εξετάζουμε, πρόκειται για μια θέση που βρίσκεται κατά ένα μέρος στους αντίποδες του τρίτου κόσμου του Κ. Popper, διότι προβάλλει το στοιχείο της αμεταβλητότητας.
 13. Κρατύλος, 386 e1-7a2. Εδώ διαφοροποιείται σαφέστατα ο κατασκευασμένος κόσμος της φαντασίας από τον φυσικό. Πάντως ο φυσικός ως πρώτος κόσμος δείχνει την ανεξαρτησία του από τον δεύτερο και συντελεί στην αντικειμενικότητα του τρίτου.
 14. Κρατύλος, 387 c1-4. Η περιγραφική λειτουργία της γλώσσας, που αποτελεί το εφαλτήριο για την αποδεικτική, έρχεται και πάλι στο προσκήνιο.
 15. Κρατύλος, 387 c6-7. Ο λόγος ως εσκεμμένη, με βάση ένα πλαίσιο αναφοράς, σύνθεση ονομάτων είναι σαφέστατα κάτι πιο γενικό από την απόδοση ονόματος. Χρειάζεται να σημειωθεί πάντως εδώ ότι ο Κ. Popper, στο πλαίσιο των απόψεών του για τον τρίτο κόσμο, θεωρεί ότι η γλώσσα είναι κάτι περισσότερο από μέσο επικοινωνίας.
 16. Βλ. Κρατύλος, 387 d4-9. Στο πλαίσιο της γενικής μεθοδολογίας που κυριαρχεί στις θέσεις που εξετάζουμε η επανάληψη καθορίζει την ειδική κατεύθυνση που θα λάβει πλέον η επιχειρηματολογία. Πρόκειται για την ίδια θέση, αλλά με μια ευρύτερη ή μια στενότερη λειτουργία, αφού ο συλλογισμός βρίσκεται σ' ένα νέο επίπεδο σε σχέση με τα αρχικά δεδομένα.
 17. Κρατύλος, 388 e7-389a3. Πρβλ. D. F. Wolff II, «Names, Nominata, the Forms and the Cratylus», *Philosophical Inquiry*, XVIII (1996), σσ. 29-31. Εδώ αίρεται η διάκριση ανάμεσα στο «νόμο» και στο «φύσει». Ο τρίτος κόσμος του Πλάτωνα εμφανίζεται με δύο χαρακτηριστικά: α) είναι ανθρώπινο κατασκευάσμα και β) είναι αμετάβλητος. Πρόκειται για έναν συνδυασμό που αντανάκλα την πρόθεση του Πλάτωνα να μεταφέρει τη μεταφυσική αμεταβλησία στα εμπειρικά δεδομένα, κάτι που δεν θα ήταν αποδεκτό από τον Κ. Popper.
 18. Κρατύλος, 389 d4-390 a8. Η ενότητα της φυσικής κατάστασης δεν οδηγεί αναγκαστικά και στην ταυτότητα των τεχνικών μέσων. Εδώ επιχειρείται μια συμφιλίωση ανάμεσα στην αναγκαιότητα που επιβάλλουν τα δεδομένα της φύσης και στην ελευθερία επιλογών του ανθρώπου. Η γλώσσα πάντως εμφανίζεται υπό την περιγραφική διάστασή της, αλλά υπό την προοπτική των αυστηρών θεμελιών αμεταβλησίας, στο πλαίσιο ενός εξειδικευμένου εκάστοτε πολιτιστικού συστήματος.
 19. Κρατύλος, 390 d5-e5. Για μια συστηματική θεώρηση του ζητήματος βλ. G. Anagnostopoulos, «Platon's Cratylus: two theories of the correctness of names», *Review of Metaphysics*, 25, σσ. 691-736. Στο εν λόγω εδάφιο ο διαλεκτικός αποτελεί τον κανονιστικό εκείνον επιστήμονα που αξιολογεί την περιγραφική και την επιχειρηματολογική χρήση της γλώσσας σύμφωνα μ' έναν τρίτο κόσμο που διεκδικεί κριτήρια αυθεντικότητας. Προφανώς αυτή η αυθεντικότητα περιλαμβάνει και τη γνώση της ακριβούς χρήσης των ονομάτων, που δεν είναι άλλη από την αυθεντική γνωστοποίηση της πραγματικότητας.

20. Κρατύλος, 391 d4-e1. Πρβλ. Gr. Vlastos, *Πλατωνικές μελέτες* (σε μτφρ. Ι. Αρζόγλου), «Μ.Ι.Ε.Τ.», Αθήνα 1994, σ. 383. Ήδη η μεταφυσική θεμελίωση και επικύρωση του τρίτου κόσμου έχει αρχίσει. Πρέπει με κάθε τρόπο να εξασφαλισθεί η εγκυρότητά του μέσω της αμεταβλητότητάς του. Δεν καταργούνται οι εμπειρικές παρουσίες του, αλλά έχει εγκεντρισθεί πλέον από θείες καταβολές. Σ' ένα τέτοιο νοηματικό πλαίσιο το εμπειρικό πρέπει να αποτελεί γνήσια αντανάκλαση του μεταφυσικού.
21. Βλ. Κρατύλος, 392 a1-e5: Πρβλ. T. Bestor, «Plato's Semantics and Plato's Cratylus», *Phronesis*, 25, σσ. 306-330. Ο τρίτος κόσμος ως αυθεντικός και πλήρως αντικειμενικός πρέπει να είναι τελείως αλώβητος από οποιαδήποτε αυθαίρετη παρέμβαση. Το προσηγορικό όνομα περιγράφει επακριβώς ό,τι είναι κατά τη φύση του και κατά τις πράξεις του το άτομο στο οποίο αποδίδεται. Θυμίζουμε ότι ακόμη και το ενεργείν εντάσσεται στον ορίζοντα των φυσιοκρατικών περιγραφών.
22. Βλ. Κρατύλος, 393 a4-b4. Εκ νέου η αντικειμενικότητα του τρίτου κόσμου έρχεται στο προσκήνιο και έτσι οι παρεμβάσεις του νοούντος υποκειμένου δεν είναι καταλυτικές. Δεν είναι άμοιρο επισήμανσης το ότι στον τρίτο κόσμο εντάσσονται και οι άνθρωποι ως φυσικές υπάρξεις και ως δρώντα υποκείμενα.
23. Κρατύλος, 393d3- 394d3. Για μια εισέτι φορά η φυσική ενότητα ενός όντος δεν αποκλείει την πολυφωνική ονοματολογία του. Έτσι, εδώ ο πλατωνικός τρίτος κόσμος παρουσιάζεται να διαθέτει μια αντοχή απέναντι στις κατά περίπτωση μέσα στη χρονική εξέλιξη φωνολογικές παρεμβάσεις. Το ενδεχόμενο της διάψευσης που προβάλλει ο K. Popper βρίσκεται έξω από τον ορίζοντα των θεωρητικών θέσεων του Πλάτωνα.
24. Κρατύλος, 397 b1-4. Εδώ, εμμέσως πλην σαφώς, ασκείται κριτική στην κοινωνική σύμβαση και, ενδεχομένως, επιπολαιότητα. Κατά συνέπεια, στην περιοχή του τρίτου κόσμου εντάσσεται και η περιγραφή της δράσης σημαντικών προσώπων, τα οποία πρέπει να προσεγγίζονται όπως και τα φυσικά φαινόμενα, δηλαδή με υπευθυνότητα και ακρίβεια.
25. Κρατύλος, 397 b8-c3. Εδώ ο Πλάτων υιοθετεί την εκδοχή του τρίτου κόσμου ως θείου. Ο δημιουργός τού εν λόγω κόσμου κατέχει αναλλοίωτες ιδιότητες, οι οποίες έμμεσα παρουσιάζονται ως αναγκαίες, προκειμένου να είναι ικανές να περιγράψουν με αντικειμενικό τρόπο αναλλοίωτα αντικείμενα.
26. Κρατύλος, 438a5-b2. Ο προβληματισμός που αναπτύσσεται εδώ δεν είναι σαφής ως προς τις προτεραιότητες που θέτει. Για το ζήτημα που κυρίως μας απασχολεί, ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση ότι το όνομα ενός αντικειμένου μπορεί να αποτελεί προϋπόθεση για τη γνωστική κτήση του. Έτσι, το σύστημα των ονομάτων ως τρίτος κόσμος είναι αντικειμενικό και παρεμβαίνει δραστικά, ή μάλλον αναδραστικά, στην ανθρώπινη συνείδηση.
27. Βλ. ενδεικτικά τους διαλόγους *Μένων* και *Φαίδων*, όπου διατυπώνεται η περίφημη θεωρία του πρώιμου Πλάτωνα ότι η γνώση είναι ανάμνηση.
28. Κρατύλος, 438 b8-d6. Ο τρίτος κόσμος εδώ εμφανίζεται ανεξάρτητος από το νοούν υποκείμενο. Την αλήθεια δεν την εκφράζουν τα ονόματα και έτσι πρέπει να αναζητηθεί κάτι περαιτέρω ως γνωστική προϋπόθεση. Είναι πολύ πιθανό να προβάλλεται το ότι η αμεσότητα της ενορατικής γνώσης κατέχει προτεραιότητα έναντι της διάμεσης.

Κάτι τέτοιο πάντως δεν εντάσσεται στον ορίζοντα της θεωρίας του Κ. Popper.

29. Κρατύλος, 439a1-3. Το όλο σκεπτικό εδώ στηρίζεται στην αρχή ότι το όνομα μιμείται το πράγμα. Ο τρίτος κόσμος λοιπόν προσλαμβάνει το ιδίωμα της αυστηρής επισημονικότητας. Πιθανότητα διάψευσής του δεν υφίσταται, αφού είναι γνήσια αντανάκλαση της πραγματικότητας.
30. Κρατύλος, 439 b3. Σε προέκταση του προβληματισμού που αναπτύσσουμε στο κυρίως κείμενο, διατυπώνουμε το ερώτημα σχετικά με το υπό ποία έννοια ένα αντικείμενο ορίζεται ως πράγμα. Πολύ πιθανόν να εννοείται, με τα έως τώρα δεδομένα, ότι είναι το φύσει πεπραγμένο. Σημειωτέον επίσης ότι η προτεραιότητα του πράγματος θέτει αυστηρά όρια επαληθευσσιμότητας στο νοούν υποκείμενο.
31. Κρατύλος, 439 b2-4. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι το όλο σκεπτικό εντάσσεται στη γνωσιολογική θέση που ονομάζεται ουσιολογικός αποφατισμός. Έτσι διανοίγεται ένα τεράστιο πεδίο για ολικό μεταφυσικό προσδιορισμό του τρίτου κόσμου.
32. Κρατύλος, 439 c6-7. Πρβλ. Κ. Βουδούρης, «Ο Πλάτων και ο ορισμός δεΐξεως», *Γλώσσα και πραγματικότητα στην Ελληνική Φιλοσοφία*, σσ. 128-129. Ο τρίτος κόσμος πλέον έχει προσλάβει αυθεντικές μεταφυσικές διαστάσεις, οι οποίες καθορίζουν αναλόγως και τον κόσμο της εμπειρίας ή των φυσικών φαινομένων. Θα υποστηρίξαμε λοιπόν ότι πλέον διαμορφώνονται δύο επίπεδα του τρίτου κόσμου: α) το αναλλοίωτο μεταφυσικό και β) το σύνολο των ανθρώπινων εννοιών ή ονομάτων που το περιγράφουν, και μάλιστα μ' έναν τρόπο που είναι απαρέγκλιτα αντικειμενικός.
33. Κρατύλος, 439 e1-2. Πρβλ. Gr. Vlastos, *Πλατωνικές μελέτες*, σσ. 112 και 434. Εδώ η έννοια του «μη όντος» δεν υπονοεί την ανυπαρξία αλλά το γίνεσθαι, τη μη σταθερότητα. Για να αποφύγει λοιπόν η ανθρώπινη νόηση τις διαψεύσεις, είναι υποχρεωμένη να αναφέρεται μόνον σε ό,τι χαρακτηρίζεται από μονιμότητα. Μόνον έτσι θα εξασφαλίσει την επαληθευσσιμότητα των αποφάνσεών της.
34. Για την κατανόηση της εν λόγω διαμάχης, βλ. ενδεικτικά, G. S. Kirk - J. E. Raven - M. Schofield, *Οι Προσωκρατικοί φιλόσοφοι* (σε μτφρ. Δ. Κούρτοβικ), «Μ.Ι.Ε.Τ.», σσ. 190-220 και 246-270.
35. Κρατύλος, 440 b1-7. Τα όσα αναφέραμε στην υπ' αριθμ. 32 σημείωση επικυρώνονται. Και όχι μόνον αυτό, αλλά και ο δεύτερος κόσμος, ο κόσμος των ενεργειών τής συνείδησης περιορίζεται αισθητά ως προς τις αρμοδιότητές του. Μια ατμόσφαιρα αυστηρής αντικειμενικότητας επικρατεί, η οποία αναγκάζει το νοούν υποκείμενο να αυτοπεριορίζεται.
36. *Η Σοφιστική κίνηση* (σε μτφρ. Π. Φαναρά), «Μ. Καρδαμίτσα», Αθήνα 1996, σ. 121.

Γ. Κατσούδα

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΜΕΤΟΧΗΣ ΠΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΥ «ΔΕΔΟΜΕΝΟΣ»

Στην παρούσα ανακοίνωση θα ασχοληθούμε με την ιστορική μεταβολή της μετοχής παθητικού παρακειμένου «δεδομένος». Αυτή η μετοχή, ως αποτέλεσμα του αναδιπλασιασμού του ασθενούς θέματος (<δε- + δο- + -μενος < *do)¹ χαρακτηρίζεται από έντονη κειμενική παρουσία: βρίσκουμε την πρώτη εμφάνιση του τύπου σε επιγραφή γραμμικής Β (de-do-me-na)² και δεν έπαψε στο πέρασμα των αιώνων μέχρι τις μέρες μας να χρησιμοποιείται.

Εντούτοις, από μορφολογική άποψη ο τύπος δεδομένος δεν έμεινε αμετάβλητος. Αντιθέτως, έχουμε δύο ακόμη προϊόντα γλωσσικής μεταβολής. Συγκεκριμένα, σε βυζαντινά κείμενα του 14ου-15ου αι. βρίσκουμε για πρώτη φορά τον τύπο *δομένος* που απαντά τόσο ανεξάρτητος όσο και εν συνθέσει με προθέσεις, π.χ. έχουμε στον *Πόλεμο της Τρωάδος* (14ος αι.) «Εἶχαν σημεῖα οἱ Ἕλληνες δομένα διὰ τὴν νύκτα» (: 618, στιχ. 20), (...ἐνόησεν ἐξάπαντος ὅτι ἔναι προδομένος) (: 620, στιχ. 8), στις *Α[σ]σίζαι* στους στίχους 45³¹, 294⁵ (14^{ος}), στην *Κοσμογέννηση* του Χούμνου (15ος αι.) βρίσκουμε «Κύριε παρακαλῶ σου το, να σὸν' παραδομένος» (166, στ. 17). Επίσης, κείμενα των αρχών του 16ου αι. βρίθουν τέτοιων τύπων, όπως στις παραλογές Ε και F της *Ιστορίας του Μεγάλου Αλεξάνδρου*: «Τοὺς κριτάδες ἐν δομένο νά σκοτώνουν καὶ τὸν βασιλέα ἐν δομένον νά ἐλεημονῆ καὶ νά συμπαθῆ» (Recensio E 123), «Τοὺς κριτάδες ἔναι δομένο νά σκοτώνουν καὶ τὸν βασιλέα ἔναι δομένον νά ἐλεημονῆ καὶ νά συμπαθῆ» (Recensio F 123), «ἀπού εἶναι οἱ θεοὶ τῶν Ἑλλήνων δεμένοι καὶ τυραννίζονται εἰς τὸν τύραννον παραδομένα...» (Recensio E 17.1 = Recensio F 17.1) κτλ.

Ο παραπάνω τύπος ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της σύγησης της άτονης συλλαβικής αύξησης, στοιχείου περιττού για τη μορφολογική διάκριση της πα-

θητικής μετοχής Παρακειμένου, αφού η τονισμένη κατάληξη -μένος αρκούσε για να διακριθεί μορφοσημασιολογικά ο τύπος³.

Κατά τα τέλη του 15ου-αρχές 16ου αι., δηλ., ένα αιώνα μετά από την εμφάνιση του τύπου (-)δομένος αρχίζει να κάνει τη γραπτή εμφάνισή του και ο τύπος δοσμένος που απαντά -σε αντίθεση με τον τύπο δομένος- όχι ως σύνθετο με προθέσεις, π.χ. σε άλλες παραλλαγές της Ιστορίας του Μεγάλου Αλεξάνδρου συναντούμε «... τό βασιλείον μου από τό χέρι σου θέλει μοῦ γένει δοσμένον» (Recensio φ 130), «Ἐίχε δέ ὁ Ἀντίπατρος τόν ἕτερον υἱόν του δοσμένον τοῦ Ἀλεξάνδρου...» (Recensio poetica 2704)⁴, στην Ριμάδα κόρης και κίου (:627).

Όσον αφορά την ερμηνεία του ο Jannaris (1897: 996₅₁) υποστηρίζει ότι το -σ- διαδόθηκε στον μετοχικό τύπο παθητικού παρακειμένου, για να μη συνδέεται με την μετοχή ιδωμένος/δωμένος. Ως γνωστόν, όμως, η δομική γλωσσολογία δεν αρκείται σε τέτοιου είδους ερμηνεία, επειδή ομόηχοι τύποι μπορούν να διακριθούν σε μορφοσυντακτικό επίπεδο. Επιπλέον, ψάχνοντας στο Θησαυρό της Ελληνικής Γλώσσας⁵ για τον τύπο ιδωμέν-, παρατηρήσαμε ότι ο σε πολύ μικρά ποσοστά μαρτυρούμενος τύπος δεν εμφανίζεται στον γραπτό λόγο με σύγρηση του αρκτικού άτονου /i/: π.χ. «...οὐδένας ἄνθρωπος ἔχει θαρρῶ ἰδωμένα» (Ροδαλίνος: 116, στιχ. 1), «ἰδωμέν' ἀληθινά, θαυμαστά κάποτε» (Παλαμάς: Κριτικά Κείμενα, 262). Εξάλλου, είναι αμφίβολο κατά πόσο ένας τύπος, όπως ο ιδωμένος (συνολικά 18 φορές σε 9 έργα), με πολύ μικρή κειμενική χρήση θα οδηγούσε με μορφολογική μεταβολή για λόγους μορφολογικής διάκρισης ένα τύπο με έντονη κειμενική χρήση, όπως ο (-)δομένος (σύνολο 237 φορές σε 72 έργα).

Ο Χατζιδάκις (1977: Β, 443), αντιθέτως, υποστηρίζει ότι ο τύπος είναι αποτέλεσμα αναλογικής επίδρασης παθητικών τύπων, π.χ. ἀρνήθηκα>ἀρνήστηκα και μάλιστα σημειώνει ότι τύποι όπως δοσμένος (αλλά παραδομένος), θεσμένος, χωσμένος λέγονται στην Κρήτη.

Ο Χατζιδάκις μιλά για αναλογική διάδοση του -σ- σε παθητικούς τύπους που απαντούν στην κρητική διάλεκτο (π.χ. θεσμένος, αρνήστηκα κτλ), τύποι που όμως δεν επιβίωσαν στην Κοινή Νέα Ελληνική. Επομένως, ακόμη και αν δεχτούμε γενικώς την εύρεση απλώς του αναλογικού προτύπου, δεν έχει απαντηθεί γιατί διαδόθηκε το -σ- μόνο στον απλό τύπο και γιατί αυτός επιβιώνει στην Κοινή Νέα Ελληνική. Παρενθετικά ο Χατζιδάκις σημειώνει ότι το σύνθετο με πρόθεση δεν έχει υποστεί αναλογική διάδοση του -σ-, χωρίς πάλι να εξηγεί το γιατί. Επομένως, ο μεγάλος γλωσσολόγος μας, ακόμη και αν δεχτούμε, όπως προαναφέραμε, ότι έχει εντοπίσει το αναλογικό πρότυπο, δεν έχει προχωρήσει σε εντοπισμό των βαθύτερων αιτιών που οδήγησαν στον τύπο δοσμέ-

νος και στη διατήρηση του τύπου -δομένος εν συνθέσει με προθέσεις.

Προσωπικώς συνδέουμε τη συγκεκριμένη μορφολογική μεταβολή με την εμφάνιση ένσιγμων αοριστικών δομών δώσω, έδωσα και του ενεστωτικού τύπου δώνω⁶, που είχαν ήδη εμφανιστεί: ο ένσιγμος αόριστος έδωσε την αφορμή για τον αναλογικό σχηματισμό (analogical creation)⁷ του ενεστωτικού τύπου δώνω, ώστε να επιτευχθεί συμμετρία του φωνηεντισμού του ενεστωτικού και αοριστικού ρηματικού θέματος (δίν-ωπέ-δω-σ-α, αλλά δών-ωπέ-δω-σ-α. Η πολυάριθμη κατηγορία ρημάτων σε -ώνω απέκτησε κατ' αυτόν τον τρόπο ένα ακόμη μέλος, που μάλιστα ανήκει σε ένα μικρότατο υποσύστημά της: η συντριπτική πλειοψηφία των ρημάτων σε -ώνω διαθέτει δυσύλλαβα ή υπερδυσύλλαβα ρηματικά θέματα. Μόνο τέσσερα διαθέτουν μονοσύλλαβο ρηματικό θέμα, το ζώνω (<ζώννυμι)⁸, χώνω (<χώννυμι<χόω)⁹, σώνω(<σώ-ζω)¹⁰ και δώνω¹¹. Τα τρία πρώτα ρήματα διαθέτουν πρωτογενώς μετοχή παθητικού παρακειμένου σε -σμένος: ζωσμένος (<έζωσμένος), χωσμένος (κεχωσμένος), σωσμένος (σεσωσμένος), σε αντίθεση με τον κύριο όγκο ρημάτων σε -ώνω με (υπερ)δυσύλλαβο ρηματικό θέμα που σχηματίζουν την παθητική μετοχή παρακειμένου σε -ω-μένος.

Συνεπώς, υποστηρίζουμε ότι ο τύπος δοσμένος αποτελεί αναλογική δημιουργία κατά το σχήμα ζώνω: έζωσα: ζωσμένος = δώνω: έδωσα:χ; → χ; = δοσμένος και όχι προϊόν αναλογικής έκτασης του -σ- κατά τους ένσιγμους παθητικούς αορίστους, όπως υποστηρίζει ο Κατζιδάκις. Η πρότασή μας ερμηνεύει δομικά τη μορφολογική μεταβολή του τύπου: κατ' αυτόν τον τρόπο το μικρό υποσύστημα ρημάτων σε -ώνω με μονοσύλλαβο ρηματικό θέμα σχηματίζει μετοχικό τύπο παθητικού Παρακειμένου σε σ-μένος, αν και θα πρέπει να πούμε ότι η επίδραση του κύριου όγκου ρημάτων αυτής της κατηγορίας οδήγησε στο σχηματισμό μετοχικών τύπων και χωρίς -σ-, π.χ. χωμένος, σωμένος¹².

Μαρτυρία ότι πρόκειται για αναλογική δημιουργία κατ' επίδραση μονοσύλλαβων ρηματικών θεμάτων σε -ών- αποτελεί ο τύπος δωσμένος που βρήκαμε σε δημοτικό τραγούδι από τη συλλογή Έκλογαί του Ν. Πολίτη (1978⁹: 36) («τούς είχαν είδηση δωσμένη...») και στις Όμιλίες του «Παρνασσού» του Κ. Παλαμά (Απαντα: τόμ. 16/8, 280) («...διαλεμένα και δωσμένα...»). Οι τύποι ορθογραφημένοι κατ' αυτόν τον τρόπο ανταποκρίνονται στις προσδοκίες της αναλογικής δημιουργίας κατά το πρότυπό τους. Εντέλει, όμως, επικράτησε η ορθογράφηση με -ο- για να υπάρχει γραφηματική συμμετρία στους υπάρχοντες τύπους της παθητικής φωνής: δόθηκα-δωσμένος-δεδομένος¹³.

Υπό το πρίσμα ότι ο τύπος δοσμένος ανήκει σε ένα πολύ μικρό υποσύστημα, το οποίο κάνει συμμετρικότερο, καταλαβαίνουμε, γιατί ο τύπος επικράτη-

σε στην Νεοελληνική Κοινή έναντι του τύπου δομένος. Ο τύπος απαντά απλώς ή και σε γνήσια σύνθετα (π.χ. λογοδοσμένος, ξαναδοσμένος¹⁴, γυναικοδοσμένος¹⁴) ή σε προθηματικά παράγωγα με λαϊκό προρρηματικό στοιχείο (π.χ. ξεδοσμένος¹⁵)¹⁶. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι, αν και ο τύπος δοσμένος αποτελεί τύπο της Νεοελληνικής κοινής, δε λείπουν και περιπτώσεις έργων του 20ού αι., όπου έχουμε χρήση του απλού τύπου δομένος, π.χ. στον Κ. Καρυωτάκη (*Ποιήματα*: 72) «...Ξαπλώνει ώραϊα δομένη», στο Γ. Καμπύση (*Οχτροί και Φίλοι*:98) «...Έχουμε δομένη έγγυση...». Πρόκειται για λογοτεχνικά έργα στα οποία η χρήση ιδιωματικών/διαλεκτικών τύπων ή απλώς ασυνήθιστων, ανοίκειων τύπων όχι απλώς είναι θεμιτή αλλά κυρίως λειτουργική.

Στο ερώτημα για ποιο λόγο δεν έχουμε δημιουργία μετοχών σε -δοσμένος σε ρηματικά προθηματικά παράγωγα¹⁷ (π.χ. προδίδω, διαδίδω αποδίδω κτλ) η απάντηση θα μπορούσε να είναι ότι τέτοιου είδους ρήματα απομακρύνονται σημασιολογικά πολύ από το απλό ρήμα δίνω/δώνω και γι' αυτό μορφολογικά συμπεριφέρονται διαφορετικά. Ανάλογα με το αν είναι λόγιου ή μη χαρακτήρα εμφανίζουν σχηματισμό παθητικής μετοχής Παρακειμένου σε -δεδομένος ή -δομένος (π.χ. διαδίδω>διαδεδομένος αλλά προδίδω & προδίνω [λαϊκ]>προδομένος, εκδεδομένος¹⁸ αλλά και εκδομένος¹⁹).

Τέλος, θα κάνουμε μια μικρή αναφορά στον τύπο «δεδοσμένος» που απαντά άπαξ στο κείμενο της Ελληνικής Νομαρχίας (1957³: 113) «...τους δεδοσμένους μου εις παντοτινάς τρυφάς!». Ο άπαξ μαρτυρούμενος τύπος είναι αποτέλεσμα συμφυρμού (contaminatio)²⁰ δύο υπαρχόντων τύπων κατά το σχήμα δεδομένος x δοσμένος → δεδοσμένος.

Στην συγχρονία της Νεοελληνικής Κοινής επιβιώνουν τελικά και οι τρεις τύποι με διαφορετική σημασία ή κατανομή. Συγκεκριμένα:

- 1) ο τύπος δεδομένος έχει επιθετοποιηθεί και τελεί συνώνυμο του «αναμφισβήτητου, του βέβαιου, του γνωστού, του συγκεκριμένου». Εκτός από επιθετοποίηση έχουμε και ουσιαστικοποίησή του με τη σημασία «συγκεκριμένο στοιχείο»²¹. Επίσης, εμφανίζεται στον μετοχικό τύπο παθητικού Παρακειμένου λόγιων ρηματικών προθηματικών παραγώγων (αποδίδω, διαδίδω, εκδίδω κτλ.)
- 2) ο τύπος -δομένος δεν εμφανίζεται στην ΚΝΕ ως ελεύθερο μόρφημα, αλλά πάντα σε ρηματικά προθηματικά παράγωγα μη λόγιου χαρακτήρα (π.χ. προδίδω & προδίνω>προδομένος)
- 3) Τέλος ο τύπος δοσμένος είναι ο μόνος που χρησιμοποιείται ως μετοχή παθητικού Παρακειμένου του ρήματος δίνω/δώνω. Από τους τρεις τύπους (δε-

δομένος, -δομένος, δοσμένος) είναι ο μόνος που αποτελεί ως μετοχή ελεύθερο μορφολογικά τύπο. Ως εξαρτημένος εμφανίζεται σε γνήσια σύνθετα (π.χ. καλοδίνω, κακοδίνω, λογοδίνω, ξαναδίνω κτλ).

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. Chantraine 1968: Α', Frisk 1973: Α' στο λήμμα *δίδαμι*.
2. Βλ. Plamer 1962: 322, Jorro 1985: 171-2. Ο τύπος σώζεται στις επιγραφές KN So 0429, 0440, 0441.
3. Πρβλ. αυτό το μορφολογικό φαινόμενο με την αντίστοιχη σύγηση της χρονικής αύξησης στον παρατατικό και στον αόριστο στα πρόσωπα που δε λειτουργεί ως φορέας τόνου, όπου το τέλειο ή ατελές Πούον Ενεργείας (\pm ΠΕ) και οι καταλήξεις καθιστούν μορφολογικά ευκρινή την αντίστοιχη χρονική βαθμίδα.
4. Για τη χρονολόγηση της *Recensio poetica* στις αρχές του 16ου αι. βλ. Mitsakis 167:11. Ομοίως για τη χρονολόγηση των *Recensions E* και *F* βλ. ό.π.: 8-9.
5. Πρόκειται για το ίδρυμα που βρίσκεται στη Θρασύλλου 18, Ακρόπολη, όπου καταγράφεται ηλεκτρονικά στη διαχρονία της η ελληνική Γραμματεία. Σ' αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω τόσο τον κ. Α. Αναγνωστόπουλο που μου επέτρεψε να επισκεπτομαι το ίδρυμα, για να συγκεντρώσω το υλικό μου, όσο και τη φιλόλογο δίδα Μ. Γιωρούκου για την πολύτιμη βοήθειά της για τη συγκέντρωση του υλικού μας.
6. Ο ένοιγμος τύπος έδωσα απαντά σε μεταγενέστερα χρόνια (βλ. Χατζιδάκι: 1905, Α' 311-2). Τον τύπο δώνω βρίσκουμε σε ανώνυμα δημοτικά τραγούδια (π.χ. «Δώνει δό μαύρο του βιτσιά στό σπίντν του καί πάγει» *Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια*: Α', 64) και *Παραλογές* (π.χ. «Δώνει καί έκκτό φλουριά ναύλον τής κεραλής της» *Παραλογές* 134).
7. Για τον όρο βλ. Jeffers-Lehiste (1979:199).
8. Βλ. Chantraine 1968: Β., Frisk 1973: Α' στο λήμμα *ζώννυμι*
9. Βλ. Chantraine 1968: Δ', Frisk 1973: Β' στο λήμμα *χώννυμι*
10. Ο φωνηεντισμός του ρηματικού θέματος με -ω-, μετά από τον οποίο ακολουθεί -ν- στη συντριπτική πλειοψηφία ρημάτων, προφανώς οδήγησε στη δημιουργία τύπου σώνω.
11. Σ' αυτά μπορεί να προστεθεί και το ρήμα *λειώνω* που άρχισε να συμπεριλαμβάνεται σε μονοσύλλαβα ρηματικά θέματα, αφού είχε υποστεί συνίζηση. Πάντως δεν μεταβλήθηκε ο παθητικός παρακειμενικός τύπος της μετοχής του.
12. Για τις διτυπίες βλ. Μπαμπινιώτη 1998: *ΑΝΕ*, λήμμα *ζώνω*, Τριανταφυλλίδη 1998, *ΑΚΝ*, λήμμα *σώνω*.
13. Την ίδια τάση απομοίωσης της μετοχής από το σύστημα ρημάτων σε -ώνω βλ. και στο σχηματισμό τύπου προδωμένο που απαντά σε έργο του Θεοτοκά (: *Θεατρικά Έργα Β*, 150).
14. Βλ. Παλαμά (*Φλογέρα του Βασιλιά*, 104) «...πίω σκληρά ξαναδοσμένα...» (: *Φλογέρα του Βασιλιά*, 63) «τό χαῖνο τό βασιλόπουλο τό γυναικοδοσμένο».

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΜΕΤΟΧΗΣ ΠΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΥ «ΔΕΔΟΜΕΝΟΣ»

15. Βλ. Τραυλαντώνη (: Η εξαδέρφη και άλλα διηγήματα, 14) («λέγοντας ο κόσμος πώς είναι ξεδοσμένη...»).
16. Για τη σύνθεση και την προθηματική παραγωγή βλ. Κλαίρη-Μπαμπινιώτη 1999: 326-7 (§355) και 333-4 (§361-3).
17. Ο.π.
18. Βλ. Μπαμπινιώτη 1998: *ΑΝΕ*, λήμμα εκδίδω.
19. Βρίσκουμε τον τύπο σε κείμενα, όπως του Παλαμά (:Συνεντεύξεις και Έρευνες: τ. 14(27), 348), (:Γράμματα - Για την ιδέα μας: τ. 12(6), 300), στον Αριστοτέλη Βαλαωρίτη (:1981, Α', 186).
20. Για τον όρο βλ. Χατζιδάκι 1915: Γ, 194-195 [§20].
21. Βλ. Μπαμπινιώτη 1998: *ΑΝΕ*, Τριανταφυλλίδη 1998: *ΑΚΝ*, λήμμα δεδομένος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξίου Στ. - Αποσκήτη Μ. 1987. *Ροδολίνος*. Τραγωδία Ιωάννη Ανδρέα Τρωίλου. Αθήνα: Στιγμή.
- Βαλέτας Γ. 1957³. *Ανωνύμου του Έλληνος Ελληνική Νομαρχία ήτοι λόγος περί ελευθερίας*. Αθήνα: Βιβλιοεκδοτική.
- Βελούδης Γ. 1977. *Η φυλλάδα του μεγαλεξάνδρου. Διήγησις Άλεξάνδρου του Μακεδόνας*. Νέα Έλληνική Βιβλιοθήκη 39. Άθήνα: Έρμής.
- Holton D. 1974. *Διήγησις του Αλεξάνδρου. The tale of Alexandre. The rhymed version*. Βυζαντινή και Νεοελληνική Βιβλιοθήκη. Θεσσαλονίκη.
- Jannaris A. 1897. *An Historical Greek Grammar*. Hildesheim-Zürich-New York: Georg Olms.
- Jorro F. 1985. *Diccionario Grieco-Español (anejo 1), Diccionario Micenico (Dmic.) Volumen I*. Consejo Superior de investigacionos cientificas-Instituto de Filologia.
- Θεοτοκάς Γ. 1966. *Θεατρικά Έργα Β. Έργα Διάφορα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».
- Ιωάννου Γ. 1996. *Το Δημοτικό Τραγούδι. Παραλογές*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».
- Καμπύσης Γ. 1997. *Οχτροί και Φίλοι και άλλα διηγήματα*. Αθήνα: Ίδρυμα Κώστα και Ελένης Ουράνη.
- Κλαίρης Χρ. - Μπαμπινιώτης Γ. 1999. *Γραμματική της Νέας Ελληνικής (δομολειτουργική-επικοινωνιακή) II. Ρήμα (η οργάνωση του μηνύματος)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κριαράς Εμμ. 1969-1997. *Λεξικό της Μεσαιωνικής Ελληνικής Δημόδους Γραμματείας, Α-ΙΔ*. Θεσσαλονίκη.
- Lolos A. - Konstantinopoulos V. L. 1983. *Ps-Kallisthenes. Zwei mitteltgriechische Prosa-Fassungen des Alexanderromans*, Beiträge zur klassischen Philologie 141 & 150. Meisenheim am Glan: Hain.

- Mitsakis K. 1967. *Der byzantinische Alexanderroman nach dem codex Vindob. theol. gr. 244*. Miscellanea Byzantina Monacensia, 7. München: Institut für Byzantinische und Neugriechische Philologie der Universität.
- Mitsakis K. 1970. «Διήγησις περί τοῦ Ἀλεξάνδρου καί τῶν μεγάλων πολέμων». *Byzantinische - neugriechische Jahrbücher* 20, 263-390.
- Μπαμπινιώτης Γ. 1998. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Palmer L. 1962. *The interpretation of Mycenaean Greek Texts*. Oxford: Clarendon Press.
- Pernot H. 1931. *Chansons populaires grecques de XVe et XVIe siècles, publiées et traduites*. Ριμάδα κόρης και νιου, σελ. 72-87. [Collection de l'Institut Néohellénique de l'Université de Paris, 8]. Paris.
- Παλαμάς Κ. Ἄπαντα. Συνεντεύξεις και Ἐρευνες, τόμ. 14/(27). Αθήνα: εκδ. Μπίρης-Γκοβόστης/Αφοί Γ. Βλάσση.
- . Ἄπαντα. Οι Ομιλίες του «Παρνασσού», τόμ. 8/(16). Αθήνα: εκδ. Μπίρης-Γκοβόστης/Αφοί Γ. Βλάσση.
- . Ἄπαντα. Μελέτες και Ἄρθρα (1920-1926), τόμ. 12/(23). Αθήνα: εκδ. Μπίρης-Γκοβόστης/Αφοί Γ. Βλάσση.
- 1989. *Η Φλογέρα του Βασιλιά*. Αθήνα: Ίδρυμα Κώστα και Ελένης Ουράνη.
- Παπαθωμοπούλου Μ. - Jeffreys E. M. 1996. *Ο πόλεμος της Τρωάδος*. Βυζαντινή και Νεοελληνική Βιβλιοθήκη 7. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Πολίτης Ν. 1978. *Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού λαού*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιστορική Έρευνα.
- Σαββίδης Γ. - Λυκούργου Ν. 1981. *Αριστοτέλης Βαλαωρίτης*. Α' τόμ. (Βίος, Επιστολές και Πολιτικά κείμενα), Αθήνα: Ίκαρος.
- Σαββίδης Γ. 1992. *Κ. Γ. Καρυωτάκης. Τα Ποιήματα (1913-1928)*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Σάθας Κ. 1877. *Α[σ]σίζιαι του βασιλείου των Ιεροσολύμων και της Κύπρου ΜΒΣ*. Βενετία-Παρίσι.
- Τραυλαντώνης Α. 1991. *Η εξαδέρφη και άλλα διηγήματα*. Η πεζογραφική μας παράδοση Σειρά Α'. 40. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη 1998. *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο - Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τσαβαρή Ι. 1987. *Ο Πουολόγος*. Βυζαντινή και Νεοελληνική Βιβλιοθήκη 5. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Χατζιδάκις Γ. 1905. *Μεσαιωνικά και Νέα*, τόμ. Α', Αθήνα.
- 1915-6. *Ακαδημικά Αναγνώσματα*. Γ' τόμος (Γενική Γλωσσολογία) (Αθήνα).
- 1977. *Γλωσσολογικά Έρευνα*. Β' τόμος. Αθήνα: Ἀκαδημία Ἀθηνῶν.

Δρ. Αθανάσιος Πασχάλης
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

«ΣΤΑΔΙΑΚΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ»

Μια άλλη μεθοδολογική προσέγγιση του «Σκέφτομαι και γράφω»

1. Εισαγωγή

Η αποτελεσματική εκμάθηση της γραπτής έκφρασης απαιτεί συνειδητή προσπάθεια και συστηματική διδακτική προσέγγιση. Πραγματικά, η κοινωνικά προσδιορισμένη αυτή δεξιότητα παρουσιάζει μεγάλες δυσκολίες στην εκμάθησή της, γιατί δεν είναι εύκολο ο μαθητής να μετασχηματίζει σε γραπτά σύμβολα τις ιδέες που ζυμώνονται στη συνείδησή του και ταυτόχρονα να τηρεί τις «ορθογραφικές συμβάσεις» που ισχύουν κάθε φορά. Η δυσκολία αυτή επιτείνεται, γιατί πέρα από τις ιδέες που πρέπει να βρει και να βάλει σε τάξη ο μαθητής, χρειάζεται να βρει ποιες από τις σκέψεις αυτές ταιριάζουν στο συγκεκριμένο θέμα και επίσης να επιλέξει τις κατάλληλες λέξεις, τις οποίες γράφοντας στο χαρτί είναι απαραίτητο να ταξινομήσει σε λογική και συντακτική σειρά, έτσι ώστε να προκύπτει ολοκληρωμένο νόημα. Φαίνεται, λοιπόν, να έχουν δίκιο όσοι υποστηρίζουν ότι «μιλάει κανείς στη γλώσσα του, αλλά γράφει σε μια ξένη γλώσσα».

Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί ότι ο γραπτός λόγος, ως κοινωνικό και επικοινωνιακό προϊόν μιας πολύμορφης και πολύπλοκης διαδικασίας, για να είναι σαφής και κατανοητός χρειάζεται ακριβολογία, τάξη και σαφήνεια, κάτι που αποκτάται ύστερα από επίπονη προσπάθεια. Γι' αυτό και σωστά τονίστηκε ότι «στην τέχνη και την τεχνική της γλώσσας μόνον όσοι **αθλούνται** σκληρά **ευλογούνται**».¹ Σε αντίθεση με το σύνθετο γραπτό λόγο, ο προφορικός ανατροφοδοτείται από το συνομιλητή και επηρεάζεται από τον επιτονισμό, τις παύσεις, την προφορά, την ένταση της φωνής, τις χειρονομίες, τις κινήσεις, την έκφραση του προσώπου, το βλέμμα και τη διάθεση του ομιλούντος.

Όσον αφορά το «Σκέφτομαι και γράφω» στο σημερινό δημοτικό σχολείο είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι το ενδιαφέρον των μαθητών είναι μειωμένο, αφενός γιατί οι μαθητές γράφουν χωρίς να έχουν αποδέκτη και **επικοινωνιακό** στόχο και αφετέρου γιατί τις περισσότερες φορές αναπτύσσουν θέματα που αφίστανται των **βιωμάτων** τους και της ανάγκης που έχουν για αυτοέκφραση. Επίσης, πρόβλημα δημιουργείται, επειδή οι μαθητές γράφουν δίχως να ξανακοιτάζουν το γραπτό τους για δεύτερη φορά. Δεν τους δίνεται, δηλαδή, η ευκαιρία της **μεταθεώρησης** και της αυτοδιόρθωσης του αρχικού τους κειμένου. Άλλοτε πάλι οι μαθητές, εγκλωβισμένοι στο λεξιλόγιο του βιβλίου και με το βλέμμα στραμμένο στο διάλειμμα, «προχειρογράφουν» -ενίοτε μάλιστα πανομοιότυπα κείμενα- θεωρώντας το «Σκέφτομαι και γράφω» σαν μία απ' όλες τις άλλες γλωσσικές ασκήσεις του βιβλίου της «Γλώσσας μου». Έτσι είναι διαδεδομένη η αντίληψη στους εκπαιδευτικούς ότι πορευόμαστε σε «άγονη γραμμή» και ότι κάτι επιπρόσθετο πρέπει και μπορεί να γίνει, για να γράφουν οι μαθητές κείμενα με αξιώσεις.

Οι πνευματικές διαδικασίες του γραπτού λόγου, όπως προαναφέρεται, είναι πολύ απαιτητικές. Το γεγονός αυτό υπαγορεύει και το ανάλογο διδακτικό χρέος στους εκπαιδευτικούς: πρώτον δεν μπορούμε να έχουμε υπερβολικές απαιτήσεις από το «Σκέφτομαι και γράφω» των μαθητών της σχολικής ηλικίας, το οποίο καθίσταται αποτελεσματικότερο όσο -με την παρέλευση των χρόνων- αναπτύσσεται η αφαιρετική τους σκέψη, και δεύτερον είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται εκείνες οι διδακτικές προσεγγίσεις που θα μετατρέψουν τη διδακτική ώρα της γραπτής έκφρασης σε **ώρα χαράς και δημιουργίας**. Στα πλαίσια αυτά, προτείνεται με την παρούσα εργασία μια άλλη μεθοδολογική προσέγγιση του «Σκέφτομαι και γράφω», η αποκαλούμενη «σταδιακή συγγραφή κειμένου»², την οποία έχουμε εφαρμόσει με επιτυχία σε σχολεία της περιοχής ευθύνης μας, εναλλάσσοντάς την με άλλες μεθόδους γραπτής έκφρασης.

2. «Σταδιακή συγγραφή κειμένων»

Η γραπτή έκφραση δεν μπορεί να αφηθεί στην τύχη της, χωρίς τη συστηματική και «φθίνουσα» καθοδήγηση των μαθητών. Η καθοδήγηση αυτή **δε σημαίνει ότι θα περιορίσουμε την ελεύθερη έκφραση** των μαθητών. Έχει και αυτή τη θέση της στο δημοτικό σχολείο, αλλά έχει και τα όριά της.³

Μία άλλη, λοιπόν, μέθοδος που μπορεί να δώσει νέα δυναμική στη γραπτή έκφραση και είναι δυνατόν να εφαρμόζεται **εναλλακτικά** με άλλους τρόπους δι-

δασκαλίας του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο, είναι η μέθοδος της «σταδιακής συγγραφής κειμένου».

Τι εννοούμε όμως με τη φράση «σταδιακή συγγραφή κειμένου»; Με τη φράση αυτή αναφερόμαστε στη διδακτική προσέγγιση που δίνει έμφαση όχι μόνο στο τελικό προϊόν, αλλά και στη **διαδικασία** της γραπτής έκφρασης. Είναι γεγονός ότι κανένα σωστό και απαιτητικό κείμενο δεν προκύπτει από το τίποτε, ούτε φυσικά από την **πρώτη γραφή**. Ακόμη και οι δόκιμοι συγγραφείς συμβουλεύονται διάφορες πηγές και γράφουν και ξαναγράφουν πολλές φορές τα κείμενά τους. Η διαδικασία της εκ νέου γραφής δε συνιστά μια απλή διόρθωση του αρχικού μας κειμένου, αλλά είναι **μια διαδικασία με βάση την οποία ανασυντίθενται τα γραπτά κείμενα** για να είναι αποτελεσματικά. Είναι αναγκαίο το σχολείο να δίνει σημασία και στο τελικό αποτέλεσμα αλλά και στην **πράξη της γραφής** των μαθητών. Οι φάσεις που ακολουθούμε κατά τη «σταδιακή συγγραφή κειμένου» είναι οι εξής:

α) η **προκατασκευαστική** φάση, κατά την οποία ο μαθητής προετοιμάζεται για να γράψει, εξευρίσκοντας τις σχετικές ιδέες,

β) η μεταβατική φάση της **πρώτης γραφής**, κατά την οποία ο μαθητής καταγράφει τις σκέψεις του «έτσι όπως του έρχονται», χωρίς να σκέφτεται τον αποδέκτη και την επικοινωνιακή περίσταση,

γ) η φάση της **επιανεξέτασης** του κειμένου, για να επιτευχθεί η ανασύνθεση και αναδιαμόρφωση του κειμένου και

δ) η φάση της **επιαναδιατύπωσης** και της τελικής **δημοσιοποίησης** του κειμένου.

Πιο συγκεκριμένα:

2.1 Η Προκαταρκτική φάση

Θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι κανείς δε γράφει: α) **αν δεν έχει κάτι να γράψει**, β) **αν δε θέλει κάτι να γράψει**, και γ) **αν δεν ξέρει πώς να το γράψει**. Και στις τρεις αυτές περιπτώσεις η συστηματική καθοδήγηση του μαθητή μπορεί να είναι αποτελεσματική: οι μαθητές, δηλαδή, πρώτον να υποβοηθούνται στον εμπλουτισμό των ιδεών τους, ώστε να έχουν κάτι να γράψουν, δεύτερον να γράφουν για κάποιο **σκοπό**⁴ και έτσι να θέλουν κάτι να γράψουν και τρίτον να **καθοδηγούνται** στην τέχνη και την τεχνική του γραπτού λόγου, για να μπορούν να γράφουν προσεγμένα και καλοδιατυπωμένα κείμενα.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι συζητήσεις που γίνονται στην τάξη με αφορμή τα κείμενα της «Γλώσσας μου» διευρύνουν τις ιδέες των μαθητών και διευκολύνουν την ανάπτυξη του θέματος του «Σκέφτομαι και γράφω» που επακολουθεί. Ο

εμπλουτισμός αυτός των ιδεών μπορεί να επιτευχθεί και με την προσφυγή των μαθητών στις σχολικές βιβλιοθήκες, αλλά και με μορφωτικές επισκέψεις και συνεντεύξεις που μπορούν να παίρνουν τα ίδια τα παιδιά από διάφορα πρόσωπα. Ακόμη, τα θέματα του «Σκέφτομαι και γράφω» μπορεί να προκύψουν και από τις ελεύθερες συζητήσεις στην τάξη, από τα βιβλία που διαβάζουν τα ίδια τα παιδιά, από ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εκπομπές και από τις παρατηρήσεις του φυσικού ή του κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών, αλλά και από τα «διαγράμματα» που καταρτίζονται για διάφορα θέματα, σε συνεργασία δασκάλου και μαθητών⁵.

Συναφής με τα παραπάνω είναι η άποψη η οποία αναφέρει ότι κανένα κείμενο «δε γεννιέται ποτέ από το μηδέν. Ένα κείμενο δομείται πάντα -συνειδητά ή ασυνειδητά- με βάση προγενέστερα κείμενα». ⁶ Ένας μάλιστα Γάλλος διανοητής έγραφε ότι κάθε φορά που «ένας συγγραφέας λέει το 'βιβλίο μου' θα ήταν προτιμότερο να έλεγε 'το βιβλίο μας', διότι μέσα σ' αυτό έχει καταθέσει πολύ περισσότερα ξένα στοιχεία παρά δικά του»⁷.

Την απαραίτητη αυτή προπαρασκευαστική φάση, ακολουθεί η πρώτη καταγραφή των σκέψεων του μαθητή.

2.2 Η πρώτη γραφή του κειμένου

Στη φάση αυτή οι μαθητές καταγράφουν όσο το δυνατόν περισσότερες σκέψεις. Είναι η πρώτη καταγραφή των ιδεών με βάση τις εμπειρίες τους. Πρόκειται για ένα «μεταβατικό» στάδιο, κατά το οποίο λαμβάνει χώρα η **πρώτη προσπάθεια για να εκφραστούν με γραπτό λόγο οι ιδέες του γράφοντος**. Είναι ένα είδος «πρόβας» που κάνει ο θίασος πριν ανεβάσει στη σκηνή το καινούριο έργο⁸. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές παροτρύνονται να αναπτύξουν το «Σκέφτομαι και γράφω» με όσο το δυνατόν **περισσότερες λέξεις**, χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ορθογραφία και τη σύνταξη, στη σαφήνεια, την πληρότητα και τη σειρά των ιδεών, κάτι που θα γίνει αργότερα και πριν τη δημοσιοποίηση του κειμένου. Στη φάση αυτή δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην εξεύρεση των ιδεών και μικρότερη στη σωστή παρουσίαση του κειμένου. Άλλωστε θα πρέπει να το γνωρίζουν καλά οι μαθητές ότι όσα γράφουν για πρώτη φορά θα αλλάξουν πολλές φορές πριν από την τελική έκδοση του κειμένου.

Οι δύο φάσεις που προηγήθηκαν, δηλαδή η προπαρασκευαστική φάση και η φάση της πρώτης γραφής, ανήκουν στο **προγραφικό** στάδιο, ενώ οι φάσεις της επανεξέτασης και της αναδιατύπωσης των σκέψεων του μαθητή, που ακολουθούν, εντάσσονται στο **μεταγραφικό** στάδιο.

2.3 Η φάση της επανεξέτασης του αρχικού κειμένου

Ο πρώτος που επανεξετάζει και **επιλογίζεται** πάνω στο κείμενό του είναι ο ίδιος ο μαθητής. Συμπληρώνει ή διαγράφει τις σκέψεις που έχει καταγράψει κατά την πρώτη γραφή. Μεταθεωρεί την οργάνωση του κειμένου, ελέγχει τις λέξεις, τις προτάσεις, τις παραγράφους και την εν γένει δομή του κειμένου. Ειδικότερα, αντικαθιστά λέξεις, διορθώνει προτάσεις, βελτιώνει τη δομή και τη σύνδεση των παραγράφων, κρίνει τον τρόπο παρουσίασης των χαρακτήρων, χρησιμοποιώντας τεχνικές «αυτοβελτίωσης».

Στη συνέχεια το κείμενο του μαθητή με **διακριτικότητα** τίθεται στη διάθεση των συμμαθητών και του δασκάλου για τις πρώτες ουσιαστικές παρατηρήσεις σχετικά με το περιεχόμενο, την αρχιτεκτονική του κειμένου, τη χρήση της γλώσσας και την επικοινωνιακή περίσταση. Η διαδικασία αυτή της «αλληλοβελτίωσης» των γραπτών είναι μια χρήσιμη ενέργεια για την παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων, χρειάζεται όμως ιδιαίτερη προσοχή για να μη δημιουργούμε συναισθηματικές αναστολές στο μαθητή. Με τον τρόπο αυτό ο γράφων και η υπόλοιπη τάξη αναπτύσσουν, επιπρόσθετα, χρήσιμες **μεταγνωστικές δεξιότητες**, καθώς καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα του τύπου⁹:

- «Έχει νόημα αυτό που γράφω;»
- «Δίνεται με σαφήνεια αυτό που ήθελα να εκφράσω;»
- «Μπορεί να διατυπωθεί καλύτερα αυτή η σκέψη;»
- «Θα έδειχνε ενδιαφέρον κανείς γι' αυτό το γραπτό;»
- «Τι άλλο, πιθανόν, θα ήθελαν οι αναγνώστες μου να περιέχει;»

Στο σημείο αυτό μπορούμε να πούμε ότι ο γράφων είναι σε θέση να **δει το γραπτό του μέσα από την κριτική τοποθέτηση** των συμμαθητών και του δασκάλου. Κατ' αυτό τον τρόπο έχει τη δυνατότητα να αναδομήσει το κείμενο που προέκυψε με την πρώτη γραφή.

2.4 Η φάση της ανασύνθεσης και αναδιατύπωσης του κειμένου

Στη συνέχεια ακολουθεί η **αναδόμηση** του κειμένου που γίνεται από τον ίδιο τον γράφοντα, σε συνεργασία, αν χρειαστεί, ατομική ή και ομαδική με το διδάσκοντα. **Αναδιατυπώνονται** τα νοήματα με τη σωστή γλωσσική διατύπωση και -όσο αυτό είναι δυνατό- με αλληλουχία, σαφήνεια, πληρότητα και συνοχή. Η αισθητική του κειμένου είναι αντικείμενο ενδιαφέροντος στη φάση αυτή.

Μετά την ανασύνθεση, το κείμενο **δημοσιοποιείται**. Οι μαθητές χαίρονται το αναδιατυπωμένο δημιουργικό τους έργο και μαζί μ' αυτούς και οι συμμαθητές τους, καθώς διαπιστώνουν ότι κάποιες από τις προτάσεις τους έγιναν απο-

δεκτές από το συμμαθητή τους.

3. Επιλεγόμενα

Είναι γεγονός ότι σήμερα έχουμε ξεφύγει από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης και δεν καλλιεργούμε στο σχολείο το **λογοτεχνισμό και τη φραστική υποκρισία**. Θα πρέπει, μάλιστα, να τονίσουμε ότι αυτό που σήμερα ισχύει στο σχολείο για το θέμα της γραπτής έκφρασης, προέκυψε ύστερα από πολλή περίσκεψη και αγωνία για τα θέματα της γλώσσας στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Εντούτοις, κατά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, κάτι δεν πάει καλά με τη γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο και ειδικότερα με το «Σκέφτομαι και γράφω». Κάτι επιπλέον πρέπει και μπορεί να γίνει για να γράφουν οι μαθητές με **ευχέρεια και χαρά** τις απόψεις τους πάνω σε θέματα που εμπíπτουν στον κύκλο των εμπειριών τους.

Χωρίς, λοιπόν, να αντιστρατεύεται κανείς τη φιλοσοφία της εφαρμοζόμενης μεθοδολογικής προσέγγισης όσον αφορά τη γραπτή έκφραση, πιστεύουμε ότι κάποιες επιπρόσθετες διδακτικές ενέργειες και μαθητικές δραστηριότητες μπορούν να εφαρμοστούν για να ενισχύσουν τη δεξιότητα της γραπτής έκφρασης των μαθητών, πάντα όμως με σεβασμό στην **προσδεκτική** δυνατότητα της συγκεκριμένης παιδικής ηλικίας.

Η μέθοδος που μπορεί να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση είναι η μέθοδος της «σταδιακής συγγραφής κειμένου», σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση όχι μόνο στο τελικό προϊόν της γραπτής έκφρασης, αλλά και στη **διαδικασία** της γραφής. Άλλωστε το σχολείο οφείλει να αντλεί στοιχεία από τις διάφορες προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και να μη μένει προσκολλημένο σε μια μέθοδο. Η σύνθεση μεθόδων και η χρήση στοιχείων από διάφορες προσεγγίσεις σε κάθε περίπτωση είναι προτιμότερη.

Ωστόσο, όλα όσα προαναφέρονται πρέπει να γίνονται, χωρίς να μας διαφεύγει ότι η γλώσσα είναι πρωτίστως **δημιουργία**. « Η γλώσσα του νέου ανθρώπου πλουτίζει, όταν πυροδοτούμε τους γλωσσικούς μηχανισμούς που είναι 'στημένα στη γλωσσική του συνείδηση'. Εκεί βρίσκεται το εργαστήριο της γλώσσας... Εκεί δουλεύει ο δάσκαλος κι εκεί ακονίζει λόγο, που για ν' ανθίσει συνεργάστηκαν και συνεργάζονται σοφά θαυμαστές δυνάμεις που ξεπερνούν την ανθρώπινη βούληση: η φύση, οι ψυχοσωματικές καταβολές του ανθρώπου, τα γλωσσικά του αρχέτυπα, η γλωσσική κοινότητα με την ιστορία της, και όσα

άλλα ανεξιχνίαστα, όμως αποτελεσματικά, κανοναρχούν τη γλωσσική δημιουργία». ¹⁰

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Χρ. Τσολάκης, «Εργαστήρι της έκθεσης - έκφρασης η παράγραφος», περ. *Φιλολογος* 41, Αθήνα 1985. Ο Peter Elbow γράφει για τη δυσκολία του γραπτού λόγου: «Γράφω σημαίνει αγωνίζομαι να βάλω ένα φίδι μέσα σε ένα μπουκάλι χωρίς να το σκοτώσω». (L. Timball - Duclaux, *Το Δημιουργικό Γράψιμο*, μτφρ. Γιάννη Παρίση, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1996, σ. 63).
2. Μετάφραση της μεθόδου «process writing» κατά την Ιωάννα Χατζηγιάννη, *Η διδασκαλία του γραπτού λόγου, Σύγχρονες θεωρίες και μεθοδολογία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999.
3. Ηλ. Ματσαγγούρας, *Η σχολική τάξη, Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999, σ.498.
4. «Ήθελα να πω πως πρέπει να έχει κανείς πάντα στο νου του γράφοντας έκθεση κάποιον άλλον, που το παλιό σχολείο ολότελα παραγνώριζε, δηλαδή εκείνον προς τον οποίο γράφει». (Τζ. Τσαγκιάς, *Η διδασκαλία των εκθέσεων, κατά το σύστημα του P. C. Munch*, εκδ. Εταιρεία Α. Κοντομάρης, Αθήνα 1929.
5. Διον. Μελάς «Γραπτή Έκφραση: Μια διαδικασία Προσέγγισης», περ. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τόμ. Α', Αθήνα 1999, σ. 99.
6. L. Timball - Duclaux, *Το Δημιουργικό Γράψιμο*, μτφρ. Γιάννη Παρίση, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1996, σ.115.
7. L. Timball - Duclaux, *ό.π.*, σ.115.
8. Ηλ. Ματσαγγούρας, *Η σχολική τάξη*, *ό.π.*, σ. 569, παραπέμπει στη διατριβή του Ι. Σπαντιδάκη, *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης μαθητών δημοτικού σχολείου*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1998.
9. Δ. Μελάς, *ό.π.*, σ.101
10. Χ. Τσολάκης, «Λεξιπενία και Λεξιπρόσβαση», εφημ. *Τα Νέα*, 14 Αυγ. 1991.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- A. Applebee, «Writing and Reasonig», *Review of Educational Research*, τ. 54, (1984).
Λεων. Αθανασίου, *Η αξιολογηση της έκθεσης στο Λύκειο*, Εκπαιδευτήρια Δούκα, Αθήνα 1985.
Βασ. Αναγνώστου, «Διόρθωση εκθέσεων για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», περ. *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ. 80, Αθήνα 2001, σσ. 17-19.

- Αριστ. Βουγιούκας, «Έκθεση, διδακτική των εκθέσεων», *Παιδαγωγική και ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 3, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989.
- Αριστ. Βουγιούκας, *Το Γλωσσικό μάθημα στην Πρώτη Βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, εκδ. Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1994.
- L. Calkins, *Writing Between the Lines*. New York 1991, Teachers College Columbia University.
- Αλεξ. Γεωργακοπούλου - Διον. Γούτσος, *Κείμενο και επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Θεόδ. Γούπου, «Η γραπτή έκφραση στο Δημοτικό Σχολείο και μία διδακτική προσέγγιση», περ. *Εκπαιδευτικά*, τχ. 53-54, Αθήνα 1999, σσ. 90-94.
- Νικ. Γρηγοριάδης, *Το Δημιουργικό Γράψιμο*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997.
- Kozma Grillo, «Mbi domosdoshmërinë e hartimit të fjalorit të edukimit», *Revista Pedagogjike, Organ I Institutit të Studimeve Pedagogjike*, Tiranë Korrik-Dhjetor 1988.
- Γ. Ηλ. Δήμου, *Απόκλιση και Στιγματισμός: Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996.
- Νατ. Καρούση, «Διδακτική της γλώσσας: Τρόποι και μέθοδοι διδασκαλίας. Διδακτική αξιοποίηση της νεοελληνικής γλώσσας με έμφαση στην παραγωγή γραπτού λόγου», περ. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τεύχ. 9 (2000) και τεύχ. 4 (2001).
- Γεώρ. Δ. Καψάλης, «Γιατί σχεδόν πάντα η έκθεση και όχι άλλο μάθημα κρίνει την έκβαση των αποτελεσμάτων στις Γενικές Εξετάσεις», περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.38, Αθήνα 1988.
- Δημ. Κουκουλομάτης, «Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση», εκδ. Έλλην, Αθήνα 1996.
- Νικ. Κούτσος, *Η έκθεση ή «Το Σκέφτομαι και γράφω» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (1975-1997), Κοινωνιολογική ανάλυση - Ψυχολογική θεμελίωση - Παιδαγωγική αξιοποίηση*, Ιωάννινα 2001.
- Χαρ. Κωνσταντίνου, *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.
- Ηλ. Ματσαγγούρας-Αλεξ. Κουλουμπαρίτση, «Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: Θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου», περ. *Ψυχολογία*, 1999, 6(3), 299-326.
- Ηλ. Ματσαγγούρας, «Η παραγωγή του γραπτού λόγου στο ολοήμερο σχολείο: Κεμενοκεντρική προσέγγιση», Εισήγηση στο *Σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 9-12 /11/ 1998.
- Ηλ. Ματσαγγούρας, *Η σχολική τάξη, Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999.
- Ηλ. Ματσαγγούρας,, *Κεμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2001.
- Διον. Μελάς, «Γραπτή Έκφραση: Μια διαδικασία Προσέγγισης», περ. *Επιθεώρηση Επισημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τόμ. Α, Αθήνα 1999, σσ. 93-109.
- Νατ. Μήτσης, *Η διδασκαλία της δημοτικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκ-*

•ΣΤΑΔΙΑΚΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ•

- παίδευση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1995.
- Κ. Μπαλάσκας, «Έκθεση: πώς θα αλλάξουμε μια κατάσταση που μας εκθέτει», περ. *Λέσχη Εκπαιδευτικών*, τχ. 12, Αθήνα 1995.
- Γεώρ. Μπαμπινιώτης, «Ο γνωστός άγνωστος της εκπαίδευσής μας», εφημ. *Το Βήμα*, 15-3-1992. Του ιδίου, «Όχι στις συνταγές των εκθεσάδων», εφημ. *Το Βήμα*, 8-11-1998.
- Γιάννης Μπασιλής, *Κοινωνιογλωσσολογία. Μικρή Εισαγωγή*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2000.
- Κ. Μπόχοιουλιτ-Λαγοπούλου, « Η Διδασκαλία της έκθεσης στο Δημοτικό: μια Επικοινωνιακή Προσέγγιση», στο Σ. Καμαρούδης και Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Σημειωτική και Εκπαίδευση*, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1996.
- Α. Νάκας, *Γλωσσολογικά Β*, εκδ. Παρουσία, Αθήνα 1998.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Ενιαίο Λύκειο: Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Αθήνα 1998.
- Γιάν. Παπαγρηγορίου, «Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο και τα νέα βιβλία», περ. *Σχολείο και Ζωή*, Αθήνα 1984.
- Σμαρ. Παπαδοπούλου, «Η γραπτή έκφραση στην ολική γλώσσα», περ. *Εκπαιδευτικά*, τχ. 53-54, Αθήνα 1999, σσ. 95-102. Της ίδιας, *Η ολική γλώσσα*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1999.
- Αθαν. Ε. Παπάς, *Διδακτική γλώσσας και κειμένων*, τόμ. Α-Β-Γ, Αθήνα 1995. Του ιδίου, «Μεθοδολογική διάσταση της έκθεσης στη γενική εκπαίδευση», περ. *Σχολείο και Ζωή*, τχ.3-4, Αθήνα 1986.
- Αδαμ. Πατασταμάτη, «Είναι αποτελεσματική η διδασκαλία του Σκέφτομαι και γράφω;» περ. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ.29/99, εκδ. Οίκος Αδ. Κυριακίδη, σσ. 35-54.
- Χρ. Παπαρίζος, *Η Μητρική Γλώσσα στο Σχολείο*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1993.
- Αθαν. Πασγάλης, «Συμβολή στη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης στο Δημοτικό Σχολείο», περ. *Σχολείο και Ζωή*, Αθήνα 1993, τχ. 12, σσ. 416-427. Του ιδίου, *Τα αναγνωστικά της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία: Γλωσσική και ιδεολογική προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Ρ. Πήτα, *Ψυχολογία της Γλώσσας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Κ. Ρήγας - Α. Τσάκωνα, «Παραγωγή γραπτής έκφρασης, θεωρητική βάση και ο διδακτικός λόγος», περ. *Σχολείο και Σπίτι*, τχ. 430, Αθήνα 2001, σσ.15-22.
- Ι. Σαλβαράς *Δομική Διαδικασία Μάθησης στο Γλωσσικό Μάθημα*, εκδ. Νικηδemos, Αθήνα 1982. Του ιδίου, *Γλωσσική διδασκαλία για όλους τους μαθητές-Διδακτικές δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου και παραγωγής γραπτού λόγου*, αυτοέκδοση, Αθήνα 2000.
- Τριαντ. Σαραφίδου, *Θέματα σύνταξης και λόγου της νέας ελληνικής γλώσσας*, εκδ. Σταμούλης, Αθήνα 1998.
- Γ. Σπανός, «Το Σκέφτομαι και Γράφω, κριτική και προοπτικές», περ. *Διαβάζω*, τχ. 345, 1994.
- Γιώρ. Τάτσης, «Μεθοδολογικές προσεγγίσεις διδασκαλίας του γραπτού λόγου», περ. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τχ.2 (431), σσ. 84-88, τχ. 3 (432) (2001), σσ. 121-126.
- Λ. Timball - Duclaux, *Το Δημιουργικό Γράψιμο*, μτφρ. Γιάννη Παρίση, εκδ. Πατάκη,

Αθήνα 1996.

- Θεόδ. Τελόπουλος, «Σύγχρονοι τρόποι γλωσσικής διδασκαλίας», περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 109, (1999), σσ.93-97.
- Α. Τζίφρας, « Αρθρογραφία για τη διδακτική της έκθεσης», περ. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 12, Φεβρουάριος 1996.
- Τζ. Τσαγκαός, *Η διδασκαλία των εκθέσεων, κατά το σύστημα του Ρ. C. Munch*, εκδ. Εταιρία Α. Κοντομάρης, Αθήνα 1929.
- Στ. Τσιούλας «Η γραπτή έκφραση των μαθητών Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου», περ. *Σχολείο και Ζωή*, τχ.12, Αθήνα 1995, σσ. 389-401.
- Χρ. Τσολάκης, *Από το Λόγο στη Συνείδηση του Λόγου*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1995. Του ιδίου, « Λεξιπενία και Λεξιμράτεια», εφημ. *Τα Νέα*, 14 Αυγ. 1991.
- Χρ. Χαραλαμπίδης, *Νεοελληνικός λόγος*, Γεννάδειος Σχολή, Αθήνα 1992.
- Αγ. Χαραλαμπίδης - Σωφ. Χατζησαββίδης, *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*, Θεσσαλονίκη 1995.
- Ιωάννα Χατζηγιάννη, *Η διδασκαλία του γραπτού λόγου, Σύγχρονες θεωρίες και μεθοδολογία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999.
- Γ. Χρόνης, «Η διδασκαλία και η διόρθωση του Σκέφτομαι και γράφω», περ. *Σχολείο και Ζωή*, τχ. 5-6, Αθήνα 1993.
- L. Wittgenstein, *Tractatus Logico-philosophicus*, μτφρ. Θ. Κιτσόπουλος, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1979.

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ

Αργύρης Αρχάκης, Μαριάννα Κονδύλη, *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*, εκδ. Νήσος, Αθήνα 2002.

Το βιβλίο με τίτλο *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας των Αργύρη Αρχάκη και Μαριάννας Κονδύλη*, που διδάσκουν στο Πανεπιστήμιο της Πάτρας, έχει κύριο σκοπό να καλύψει ανάγκες σχετικών μαθημάτων. Ωστόσο, ο εισαγωγικός χαρακτήρας του το κάνει προσιτό σ' ένα ευρύτερο αναγνωστικό κοινό που ενδιαφέρεται για την κοινωνική διάσταση της γλώσσας.

Μέσα από αναφορές σε κοινωνιογλωσσικές έρευνες που έχουν εκπονηθεί στο εξωτερικό αλλά και στον ελληνικό χώρο τίθενται θεωρητικά ζητήματα με μεθοδολογικές και διδακτικές προεκτάσεις οι οποίες αφορούν τα διάφορα ρεύματα της κοινωνιογλωσσολογίας. Λαμβάνοντας ως αφετηριακό σημείο τη σχέση της κυρίαρχης (δομικής και γενετικής) γλωσσολογίας με την κοινωνιογλωσσολογία, τα κεφάλαια του βιβλίου βασίζονται στην περιδιάβαση των φαινομένων της γλωσσικής ποικιλότητας, στο γεγονός δηλαδή ότι οι γλώσσες δεν είναι ομοιογενείς οντότητες αλλά διαφοροποιούνται γεωγραφικά, κοινωνικά και λειτουργικά. Το ίδιο νήμα διατρέχει τις αναφορές στη συνύπαρξη/επαφή γλωσσών, με την οποία σχετίζονται φαινόμενα γλωσσικής αλληλεπίδρασης όπως είναι η (κοινωνική) διγλωσσία, η διπλογλωσσία, η πολυγλωσσία, η εναλλαγή κωδίκων, η συνομιλική μεξξη, η δημιουργία *lingua franca*, αλλά και η διαμόρφωση γλωσσών *pidgin* και *κρεολών*. Στο βιβλίο τίθενται και ορισμένα κοινωνιογλωσσικά ζητήματα σε σχέση με την ιστορική εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας και ειδικότερα την τάση επιστροφής σε κρίσιμες πολιτικές συγκυρίες στο «ένδοξο γλωσσικό παρελθόν».

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συζήτηση της κοινωνιογλωσσικής ανισότητας μέσα από το παράδειγμα του γλωσσικού σεξισμού και, κυρίως, με τις αναφορές στην κοινωνιογλωσσική ανισότητα στο σχολείο, η οποία δεν οφείλεται μόνο στις γλωσσικές προκαταλήψεις απέναντι στα (κοινωνιο)γλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών αλλά και στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο συγκροτείται ο λόγος του σχολείου ως ιδιαίτερη λειτουργική ποικιλία. Μ' άλλα λόγια, η κοινωνιογλωσσική ανισότητα στο σχολείο εντοπίζεται στους αλληλένδετους παράγοντες που οδηγούν στο να αποκλείονται από το σχολικό πολιτισμικό κεφάλαιο σημαντικές κατηγορίες ομιλητών.

Το βιβλίο επιχειρεί μια συστηματοποίηση του τρόπου εισαγωγής, παρουσίασης και ταξινόμησης κλασικών κοινωνιογλωσσολογικών θεματικών με κύριο στόχο την εξαι-

κείωση μ' αυτές των φοιτητών αλλά και των μη εξειδικευμένων αναγνωστών. Κατά την πραγμάτευση όμως των θεματικών αυτών κατατίθεται, άμεσα ή έμμεσα, ο προβληματισμός των συγγραφέων για το αν τα σύγχρονα κοινωνιογλωσσολογικά ρεύματα μπορούν να αναδείξουν μια σφαιρική θεωρία για την κοινωνική φύση της γλώσσας. Ειδικότερα, διερευνούν αν η παρατηρούμενη ποικιλότητα περιορίζεται σε ορισμένα τυπικά (κυρίως φωνολογικά και μορφολογικά) γλωσσικά χαρακτηριστικά ή αν αφορά όλο το φάσμα του γλωσσικού δυναμικού υποκινούμενη από τη σημασιολογική διαφορόποιηση. Ο προβληματισμός δηλαδή των συγγραφέων εστιάζεται στο αν η κοινωνιογλωσσολογία κατέχει μια παράπλευρη ή και συμπληρωματική θέση σε σχέση με τη γλωσσολογία (όπως δηλώνεται με το υπόδειγμα της συσχετιστικής κοινωνιογλωσσολογίας, της οποίας κυρίαρχος εκπρόσωπος είναι ο Labov) ή αν αποτελεί ξεχωριστό ρεύμα στη θεωρία της γλώσσας (όπως φιλοδοξεί η συστημική λειτουργική γλωσσολογία, με κύριο εκπρόσωπο τον Halliday). Οι συγγραφείς διατείνονται ότι η δεύτερη προοπτική, η οποία απηχεί σύγχρονες εκδοχές της θεωρίας της γλωσσικής σχετικότητας, θαδικάινω την αντίληψη της αμοιβαιότητας γλώσσας και κοινωνίας, σύμφωνα με την οποία οι κατηγοριοποιήσεις του γλωσσικού συστήματος δεν θεωρούνται εσωτερικές και προδεδομένες αλλά ως το προϊόν της αλληλεπίδρασης προσώπων σε κοινωνικά περιβάλλοντα.

Οι συγγραφείς αναφέρονται με τρόπο εύληπτο στα παραπάνω ζητήματα επιτυγχάνοντας μια ισορροπία ανάμεσα στην πολυπλοκότητα του ύφους που απαιτεί η επιστημονική γραφή και στην ανάγκη νοηματικής διαύγειας που επιβάλλει η πανεπιστημιακή διδασκαλία.

Το βιβλίο συμπληρώνεται από πλούσια βιβλιογραφία, τόσο ελληνόγλωσση και ελληνική (εδώ κυριαρχούν οι μελέτες περιπτώσεων) όσο και ξενόγλωσση η οποία είναι κυρίως —αλλά όχι αποκλειστικά— αγγλοσαξονική.

Η ελληνική βιβλιογραφία και συνολικά η ελληνική επιστημονική συζήτηση σε ζητήματα γλώσσας χαρακτηρίζεται από την έλλειψη πολλών πρωτότυπων και συνολικών εργασιών, γεγονός που απηχεί το γενικά πρώιμο επίπεδο της. Περαιτέρω η θεωρητική γλωσσολογία, όπως θεραπεύεται στα περισσότερα πανεπιστημιακά τμήματα, σπάνια «γειώνεται» σε ζητήματα διδακτικής πράξης και κοινωνικής θεώρησης της γλώσσας. Το βιβλίο των Αρχάκη και Κονδύλη μπορεί να θεωρηθεί ότι δεν είναι ανυποψίαστο για αυτή την προβληματική κατάσταση και γι' αυτό αποτελεί σημαντικό σημείο εκκίνησης τόσο για την υπέρβασή της όσο και για την ενεργοποίηση μιας πιο πλούσιας επιστημονικής συζήτησης στους χώρους της γλωσσολογίας.

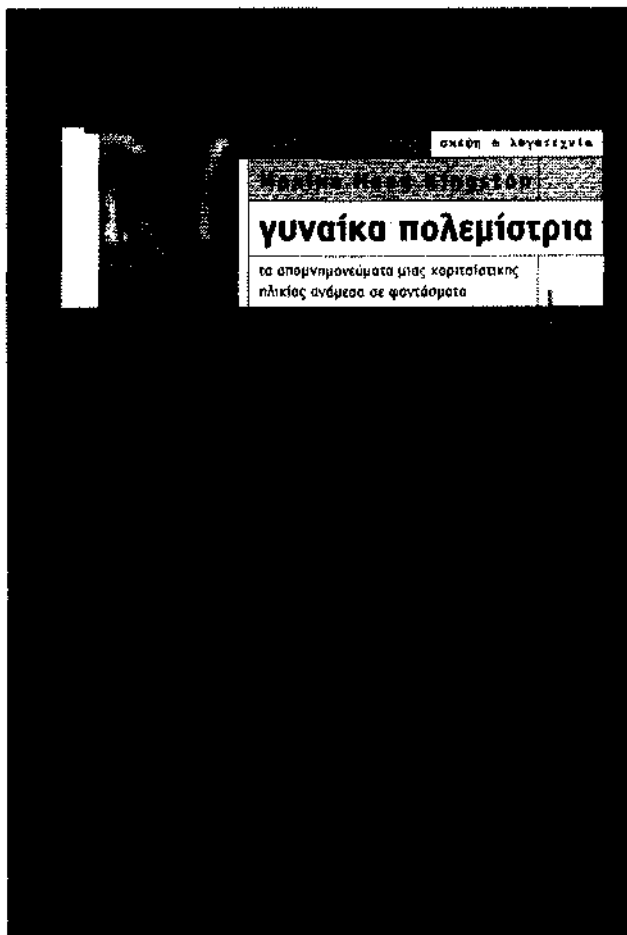
ΓΙΑΝΝΟΥΛΑ ΓΙΑΝΝΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ

Επίκουρη Καθηγήτρια Γλωσσολογίας

ΜΟΛΙΣ
ΚΥΚΛΟΦΟΡΗΣΕ

γυναίκα πολεμίστρια

Τα απομνημονεύματα μιας κοριτσιίστικης ηλικίας ανάμεσα σε φαντάσματα



ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ
10 ΧΡΟΝΙΑ
BEST SELLER

MAXINE

HONG KINGSTON

Ο αγώνας ενός κοριτσιού που, μετά τη ζωή της και τα βιώματά της στην Κίνα, μεταναστεύει στην Αμερική και ανακαλύπτει πόσο δύσκολο είναι να επιβιώσει σε μια κοινωνία που θεωρεί τους μετανάστες πολίτες δεύτερης κατηγορίας και τις γυναίκες άβουλα όντα πλασμένα να υπηρετούν. Μέσα από τις πολεμικές τέχνες, αλλά και τα φαντάσματα του παρελθόντος, της ιστορίας και της ψυχής, δίνει νέα πνοή στις σκέψεις και τις πράξεις της, διεκδικώντας τη ζωή και τα δικαιώματά της. Μάχεται για τη θέση του φύλου της και το δικαίωμα να ζει, να επικοινωνεί, να σκέφτεται, να δημιουργεί. Ένα καταπληκτικό μυθιστόρημα που έμεινε για 10 χρόνια στη λίστα των πιο εμπορικών βιβλίων στην Αμερική.

Η Maxine Hong Kingston τιμήθηκε με το National Book Critics Circle Award, το οποίο την κατέταξε στις πιο επιφανείς Αμερικανίδες συγγραφείς. Χαρακτηρίστηκε ως μία από τις πιο ειλικρινείς φεμινίστριες συγγραφείς, ως μία πολεμίστρια των λέξεων, η συγγραφέας που μάχεται την κοινωνική αδικία και τις φυλετικές και σεξικές διακρίσεις.

Ένα βιβλίο που αρνείται να κατηγοριοποιηθεί. Το δεύτερο βιβλίο της γυναικείας σειράς των εκδόσεων Κοχλίας, που, αμέσως μετά τη «δι-εκδίκηση της Barbie», έρχεται να μάθει στις γυναίκες πώς να γίνουν πολεμίστριες της ζωής τους, αλλά και να εγκαινιάσει τη λογοτεχνική διάσταση της σειράς.



Εκδόσεις

Κοχλίας

Τηλ.: 010.330.6136 - Fax: 010.330.6137



το πιο ενημερωμένο και
φιλόξενο βιβλιοπωλείο

ΒΙΒΛΙΟ ρυθμός
Σ Α Β Β Α Δ Α

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: Βασ. Ηρακλείου 42 Τηλ. 276.226, Fax: 250.972
ΑΘΗΝΑ: Ζωσφ. Πηγας 8 Τηλ. 33.01.251, Fax: 33.06.938

όλοι οι εκδοτικοί οίκοι στον πιο φιλόξενο χώρο

ISSN 1106-3971-55

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ **ΒΙΒΛΙΟ***ρhythμός*

ΑΘΗΝΑ: Ζωοδόχου Πηγής 18, 106 81 Τηλ. κέντρο: (210)33.01.251 Fax: (210)33.06.918

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: Βασ. Ηρακλείου 47, 546 23 Τηλ. (2310) 270.226 Fax:(2310) 250.972

€ 3,96

Κ.Α. 22974