

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:

Γιάννης Κασκαμανίδης

Κώστας Ντίνιας

Τζίνα Καλογήρου

Δήμητρα Κατή

Ευαγγελία Γ. Λεζέ

Κυριακή Διάμεση

Ελένη Βησσαράκη

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

ΕΤΟΣ ΕΙΚΟΣΤΟ ΤΡΙΤΟ **58**

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 2004

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



ΕΤΟΣ ΕΙΚΟΣΤΟ ΤΡΙΤΟ **58**

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 2004

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. (210) 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ:	Εσωτερικού	: € 8
	Κύπρου	: € 9
	Ευρώπης	: € 9
	Αμερικής	: € 11
	Τραπεζών-Οργανισμών	: € 11
	Φοιτητών-Σπουδαστών	: € 5

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

Ο γραπτός κώδικας τηλεπικοινωνίας	σελ. 5
Γιάννης Κασκαμανίδης, Κώστας Ντίνας, Γλωσσική «ανακύκλωση»: Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση της Ποντιακής	» 7
Τζίνα Καλογήρου, Ελένη Βησσαράκη, Η «συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt και οι διδακτικές της προεκτάσεις	» 26
Δήμητρα Κατή, Η ανάπτυξη των υποθετικών προτάσεων στα ελληνικά ...	» 41
Ευαγγελία Γ. Λεζέ, Γλώσσα και ταυτότητα: Ψυχολογικές διαστάσεις σε διαπολιτισμικά πλαίσια	» 57
Κυριακή Διάμεση, Δύο γενιές σχολικών εγχειριδίων για το μάθημα της γλώσσας στο γυμνάσιο από το 1982 μέχρι σήμερα	» 73
Σχόλια	» 80
Βιβλιοκριτική	» 84

Ο ΓΡΑΠΤΟΣ ΚΩΔΙΚΑΣ ΤΗΛΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Όσοι μελετούν και διδάσκουν τη γλώσσα (δάσκαλοι, φιλόλογοι, γλωσσολόγοι κλπ.) τονίζουν συνήθως ότι ο προφορικός και γραπτός λόγος, οι δυο μορφές γλωσσικής επικοινωνίας, λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Στο γραπτό λόγο πομπός και δέκτης, γραφέας και αναγνώστης, δεν έχουν ούτε οπτική ούτε ακουστική επικοινωνία, σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο. Μπορεί να είναι γνωστοί, αλλά και εντελώς άγνωστοι μεταξύ τους. Η επικοινωνία δεν είναι ταυτόχρονη. Ο αναγνώστης σίγουρα διαβάζει το μήνυμα του πομπού σε μεταγενέστερη χρονική στιγμή.

Πρόσφατα όμως με την ανάπτυξη της κινητής τηλεφωνίας άλλαξε ριζικά το τελευταίο χαρακτηριστικό της γραπτής επικοινωνίας. Το κινητό τηλέφωνο έδωσε τη δυνατότητα στον πομπό/γραφέα να στέλνει γραπτά μηνύματα στο δέκτη/αναγνώστη, που μπορεί να τα διαβάζει τη στιγμή που γράφονται, κάτι δηλ. που γίνεται στην προφορική επικοινωνία. Γραφή και ανάγωση του μηνύματος γίνονται ταυτόχρονα. Πρόκειται για τα σύντομα γραπτά μηνύματα, τα λεγόμενα SMS (Short messages service), που στέλνονται με το κινητό τηλέφωνο.

Ο νέος αυτός γραπτός τρόπος επικοινωνίας αναπτύσσεται ραγδαία, ιδιαίτερα ανάμεσα στους νέους, που αποδεικνύονται εξαιρετικά επιδέξιοι γραφείς μηνυμάτων. Βιώνουμε στην πραγματικότητα τη δημιουργία και ανάπτυξη ενός καινούριου γραπτού γλωσσικού κώδικα. Κι ενώ όλα οι γραπτοί κώδικες που χρησιμοποιούμε σήμερα δημιουργήθηκαν, καθιερώθηκαν και καλλιεργήθηκαν από τους ενήλικες, ο νέος γραπτός κώδικας τηλεπικοινωνίας αναπτύσσεται κυρίως από τους νέους, από τους μαθητές του δημοτικού σχολείου μέχρι τους φοιτητές.

Ο νέος αυτός γλωσσικός κώδικας δεν αναπτύσσεται τυχαία, αλλά κάτω από ορισμένους περιορισμούς και προϋποθέσεις. Ο πομπός στο γραπτό του μήνυμα είναι υποχρεωμένος να πει όσο γίνεται περισσότερα με όσο γίνεται λιγότερες λέξεις. Είναι επόμενο να οδηγείται στην κωδικοποίηση των μηνυμάτων, στη χρήση λέξεων με ουσιαστικό σημασιολογικό περιεχόμενο και στην απόρριψη κάθε περιττής λέξης. Έτσι στον κώδικα αυτόν δικαιώνεται ο

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Ροπε, που έγραψε στο *Δοκίμιο για την Κριτική*. «Οι λέξεις είναι σαν τα φύλλα στο δέντρο. Όπου αφθονούν σπάνια βρίσκονται από κάτω τους φρούτα ουσίας». Ο νους θα ασκηθεί να επιλέγει μόνο τις αναγκαίες για το μήνυμα λέξεις. Κι ο γλωσσικός κώδικας θα περιλαμβάνει μόνο «λίγα λόγια και σταράτα». Έτσι δε θα υπάρχει παράπονο σαν αυτό που εξέφρασε το 1656 ο Pascal, γράφοντας σ' ένα φίλο του. «Το γράμμα αυτό έγινε εκτενέστερο, μόνο και μόνο γιατί δεν είχα το χρόνο να το κάνω πιο σύντομο».

Ο καινούριος γλωσσικός κώδικας των σύντομων γραπτών τηλεμνημάτων, που βρίσκεται στην πορεία της διαμόρφωσης και ανάπτυξής του, θα πρέπει ασφαλώς να γίνει αντικείμενο μελέτης, ώστε αργότερα ν' αποτελέσει και αντικείμενο διδασκαλίας στο σχολείο, αφού σε λίγα χρόνια φαίνεται πως θα είναι ο κύριος καθημερινός κώδικας επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Έτσι μαζί με τους παραδοσιακούς κώδικες γραπτής επικοινωνίας, όπως η αφήγηση, η περιγραφή, η διαφήμιση, η περίληψη κλπ. θα διδάσκονται και καινούριοι, όπως η πολυτροπικότητα και ο γραπτός κώδικας τηλεπικοινωνίας.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Γιάννης Κασκαμανίδης

Δάσκαλος, μεταπτυχιακός φοιτητής του ΠΤΔΕ Φλώρινας του Α.Π.Θ.

Κώστας Ντίνας

Επίκ. καθηγητής του Π.Τ.Ν. Φλώρινας του Α.Π.Θ.

ΓΛΩΣΣΙΚΗ «ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ»; Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΔΙΑΛΕΚΤΩΝ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΝΤΙΑΚΗΣ

«(οι διάλεκτοι) ... είναι κι αυτές μια από τις πολυτιμότερες πηγές για τον πλουτισμό της γραφομένης..., ... εμείς ίσως να μη φτάσαμε ακόμη στην εποχή που να συλλογιστούμε προσεχτικότερα το ζήτημα αυτό, και ίσως να είναι και σωστότερο για την ώρα να φροντίσουμε τα κοινά γλωσσικά στοιχεία που αποτελούν τη βάση της γραφομένης μας.» (Τριανταφυλλίδης 1965: 159)

Εισαγωγικά

Από την πολυμορφία στην ομογενοποίηση και αντίστροφα

Η ετερότητα, αναμφισβήτητη πραγματικότητα που χαρακτηρίζει όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες και τις διατρέχει και συγχρονικά αλλά και στη διαχρονική τους διάσταση, αντανακλάται σε κάθε πτυχή της συλλογικής κοινωνικής έκφρασης, με θαυμαστό μάλιστα τρόπο στη γλώσσα, η οποία φέρνει μαζί της ένα μεγάλο φορτίο ιστορικών και άλλων πληροφοριών (Ντίνας (υπό δημοσίευση)).

Αυτή η γλωσσική –και όχι μόνο– πολυμορφία κάτω από την επίδραση των φιλελεύθερων ιδεών της Γαλλικής και της Βιομηχανικής Επανάστασης δέχθηκε σημαντικό πλήγμα καθώς προωθήθηκε το αίτημα της ομοιογένειας με τη δημιουργία ενός πολιτισμικού πλαισίου το οποίο θα εξασφάλιζε στα εθνικά κράτη την κοινωνική κινητικότητα και τον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκαν οι standard, οι τυποποιημένες εθνικές γλώσσες

σες, που αντικατέστησαν τα παλαιότερα πολύγλωσσα – πολυπολιτισμικά μωσαϊκά του ευρωπαϊκού χώρου. Το ομογενοποιητικό αυτό γλωσσικό εγχείρημα συνδέεται στρατηγικά και με τις ανάγκες και προτεραιότητες του ιστορικού καπιταλισμού και της επιλογής του για ομοιογενές εργατικό δυναμικό στην υπηρессία της μεγάλης βιομηχανικής παραγωγής.

Ενδεικτικό για τις αντιλήψεις που αφορούσαν τις διαλέκτους και τις περιφερειακές γλώσσες την εποχή της Γαλλικής Επανάστασης είναι το παρακάτω απόσπασμα: «Η άγνοια του εθνικού ιδιώματος είναι η κύρια αιτία που κρατά τόσα άτομα μακριά από την αλήθεια [...]. Για να ξεριζώσουμε όλες τις προκαταλήψεις, [...] να συσσωματώσουμε όλους τους πολίτες σε έναν εθνικό όγκο, [...] είναι αναγκαία η ταυτότητα της γλώσσας [...]. Η ενότητα του ιδιώματος είναι αναπόσπαστο κομμάτι της Επανάστασης» (Hagège 1999: 202).

Στο εσωτερικό του έθνους-κράτους προωθήθηκε η εργαλειωκή διάσταση της γλώσσας: δημιουργία μιας εθνικής, κοινής, standard γλώσσας στη βάση της «ισχυρής» –ιστορικά κυρίως– διαλέκτου (πβ. την πελοποννησιακή για την ελληνική περίπτωση) και παράλληλα στιγματισμός της ενδογλωσσικής ποικιλομορφίας με περιθωριοποίηση των «ασθενών» διαλέκτων που δεν παρέιχαν πλέον εγγυήσεις κοινωνικού γοήτρου και ανόδου – κατά μείζονα λόγο της ενδοεθνικής αλλογλωσσίας (Χριστίδης 2001). Με αυτά τα δεδομένα η εκπαίδευση αρνείται να δεχτεί τη γλωσσική ικανότητα των διαλεκτόφωνων μαθητών και να τη συσχετίσει με την ύπαρξη πρόσθετων πλεονεκτημάτων και ποικιλιών της γλώσσας, με αποτέλεσμα οι διάλεκτοι να θεωρηθούν ακατάλληλες για την εκπαίδευση και την επιστημονική έρευνα (Adger¹).

Αν όμως η περίπτωση των γλωσσών προσεγγιστεί από τη σκοπιά της θεωρίας της εξέλιξης όλων των ζωντανών οργανισμών –και η γλώσσα είναι τέτοιος– δεν μπορεί παρά να διαπιστώσουμε ότι πολύ συχνά η μοίρα τους σχετίζεται με τη χειραγώγηση της πολιτικής στη βάση της ισχύος των διάφορων κοινωνικών ομάδων. Άρα η συρρίκνωση και ο θάνατος των διαλέκτων ή των «ασθενών» γλωσσών δεν είναι ένα φυσικό, τυχαίο γεγονός (Baker 2001: 97), αφού μια γλώσσα δεν έχει δική της αυτόνομη ζωή ούτε υπάρχει ανεξάρτητα από εκείνους που τη χρησιμοποιούν (Haberland 1999: 17).

Στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται τις τελευταίες δεκαετίες προωθείται μια νέα υπερεθνική πραγματικότητα με κύρια χαρακτηριστικά της την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, την ελεύθερη αγορά και την ηγεμονία της νεο-

1. Οι παραπομπές που περιέχουν μόνο το όνομα του συγγραφέα αναφέρονται σε ιστοσελίδες του διαδικτύου (βλ. βιβλιογραφία).

φιλελεύθερης αντίληψης για τη σχέση αγοράς και κοινωνίας. Σ' αυτό το κλίμα παράγεται ένα νέο «ήθος επικοινωνίας» και η πολυμορφία αντιπροσωπεύει μια πρόκληση (Χριστίδης 1999). Διατηρείται και ενθαρρύνεται η πολυμορφία και υποστηρίζονται διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης των προβλημάτων, διαφορετικές ευαίσθησιες στην αντιμετώπιση του μέλλοντος· όλο και περισσότερο καλλιεργείται το ενδιαφέρον για τη διατήρηση και την εξέλιξη της ποικιλομορφίας –συμπεριλαμβανομένης και της γλωσσικής– και τονίζεται το δικαίωμα στη διαφορά. Τελευταία μάλιστα, παράλληλα με τις δραστηριότητες για την προστασία του περιβάλλοντος, αναπτύσσεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις «απειλούμενες», «λιγότερο διαδεδομένες», «λιγότερο ομιλούμενες», «ασθενείς», «κυριαρχούμενες», «μειονοτικές», «αυτόχθονες» γλώσσες, «γλώσσες κληρονομιάς», κ.λπ.

Μια συγκεκριμένη μάλιστα εκδοχή πολυγλωσσίας αποτελεί κι ένα βασικό συστατικό της νέας, ευρύτατης ομογενοποίησης που επιχειρείται μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας της ελεύθερης αγοράς. Η πολύγλωσση διαμόρφωση του μελλοντικού πολίτη υπαγορεύεται από οικονομικές αναγκαιότητες ανάλογες με εκείνες που οδήγησαν στη δημιουργία του γλωσσικά και πολιτιστικά ομογενοποιημένου πολίτη των εθνικών κρατών. Και βέβαια συνοδεύεται και από ανάλογες μυθοποιήσεις, όπως αυτή της πολυγλωσσίας ως κυρίαρχου, ή και μοναδικού, όρου για τη δημιουργία της νέας ευρωπαϊκής υπερεθνικής ταυτότητας, μύθος που αντιτίθεται σ' αυτόν της μονογλωσσίας ως υποτιθέμενης μοναδικής αξίας για τον ορισμό και την προστασία της εθνικής ταυτότητας (Χριστίδης).

Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα αναπτύχθηκαν σε παγκόσμια κλίμακα το κίνημα του γραμματισμού (literacy) και των πολυγραμματισμών (multiliteracies), με τη συμβολή των οποίων διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο αρχών που ονομάζεται παιδαγωγική του γραμματισμού (literacy education), μια αντίληψη η οποία επαναφέρει έντονα το θέμα της γλωσσικής πολυμορφίας (Kalantzis, & Cope: 1999). Σύμφωνα μ' αυτήν στη διδασκαλία πρέπει να χρησιμοποιούνται κείμενα που να έχουν στενή σχέση με τη ζωή και τις εμπειρίες των μαθητών, να τους ενδιαφέρουν και να έχουν νόημα γι' αυτούς (πβ. Χατζησαββίδης 2003). Ειδικότερα το κίνημα των πολυγραμματισμών, το οποίο προχωρεί ένα βήμα παραπέρα τη συζήτηση η οποία άνοιξε με το κίνημα του γραμματισμού, επιχειρεί να αναδείξει την αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και την ανάδυση πολλαπλών και αποκλινουσών

σών ενδογλωσσικών παραλλαγών, όχι μόνο των διαφορετικών εθνικών παραλλαγών υπερεθνικών γλωσσών, αλλά ολοένα και περισσότερο αποκλινόντων («λειτουργικών») τρόπων ομιλίας και γραφής (που σχετίζονται με τον τεχνικό, επαγγελματικό χώρο, τα χόμπι κλπ.), όπως οι υποπολιτισμικά και εθνικά προσδιορισμένες προφορές, τα επίπεδα ύφους και οι διάλεκτοι, καθώς και οι δια-γλώσσες. Η μετανάστευση, η πολυπολιτισμικότητα και η παγκόσμια οικονομική ενοποίηση καθώς και οι τεχνολογίες των επικοινωνιών καθιστούν τα παραπάνω όλο και πιο κρίσιμα γλωσσολογικά ζητήματα. Παραδόξως, η παγκοσμιοποίηση των επικοινωνιών και των αγορών εργασίας καθιστά την πολυμορφία ένα τοπικό ζήτημα που γίνεται όλο και πιο κρίσιμο, μαζί με την πολυγλωσσία και την εσωτερική πολυμορφία στο πλαίσιο μιας γλώσσας. Η τοπική πολυμορφία και η παγκόσμια διασύνδεση δεν σημαίνουν μόνον ότι δεν μπορεί πλέον να υπάρξει γλωσσικό πρότυπο· σημαίνουν, επίσης, ότι η πιο σπουδαία δεξιότητα που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές είναι να χειρίζονται διαλέκτους, ύφος, σημειολογικές διαφορές, αλλαγή κωδίκων, διαγλώσσες και υβριδικά διαπολιτισμικά είδη λόγου. Τα κράτη που ως τώρα απαιτούσαν ένα γλωσσικό και πολιτισμικό πρότυπο πρέπει να μεσολαβούν στις διαφορές εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους για πρόσβαση στον πλούτο, την εξουσία και τα σύμβολα, άσχετα από τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας του καθενός. Η αντίληψη αυτή αντιστρατεύεται την παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία, η οποία παραγκωνίζει εντελώς το θέμα της γλωσσικής ποικιλίας: οι γλωσσικές εμπειρίες που έφεραν οι μαθητές στη διδασκαλία της γλώσσας ήταν γι' αυτήν αδιάφορες, αφού στόχος του σχολείου ήταν η ένταξή τους στην τυποποιημένη γραπτή μορφή του λόγου (Kalantzis & Cope: 1999).

Προγράμματα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας

Οι νέες απόψεις για την παιδαγωγική του γραμματισμού και τους πολυγραμματισμούς άρχισαν τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας όλο και πιο συχνά και συστηματικά να ενσωματώνονται στα Προγράμματα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας, ειδικότερα σε αυτά του 1999 και του 2001 (βλ. αντίστοιχα Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2000 & Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2001). Τα προγράμματα αυτά αναφέρονται στις κοινωνιογλωσσικές διαστάσεις της διδασκαλίας και, χωρίς πάντα να γίνεται ρητή αναφορά στις νεοελληνικές διαλέκτους και σε τρόπους διδακτικής αξιοποίησής τους, αφήνουν πολλά περιθώρια για κάτι τέτοιο. Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2001, π.χ. ως μια από τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης ορίζεται «η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας» (Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2001: 7) και,

παράλληλα, δηλώνεται ότι στόχος του προγράμματος είναι και «η αξιοποίηση του ετερογενούς χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας, με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της» (Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2001: 21)· απ' την άλλη το παιδί πρέπει: «Να συνειδητοποιήσει τη διαφοροποίηση της ελληνικής σε γεωγραφικά και κοινωνικά ιδιώματα». Η διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας, αποτελεί, επίσης, έναν ακόμη σκοπό, αφού ο μαθητής πρέπει «να εξοικειωθεί μ' αυτήν» και «να αποκτήσει αίσθηση και γνώση της γλωσσικής του παράδοσης και να ενισχύσει το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα». Ο στόχος επίσης για την «εξοικείωση με τον ιδιωματικό λόγο» (Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2001: 26), αναγνωρίζει την ύπαρξή του και νομιμοποιεί την εισαγωγή του ως αντικειμένου γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο.

Πολλές είναι οι αναφορές στην αξία και τη χρηστική παιδαγωγική αξιοποίηση των διαφοροποιημένου και διαλεκτικού λόγου στα επιμέρους προγράμματα των τάξεων του δημοτικού σχολείου καθώς και του πολιτισμικού ρόλου της γλώσσας. Απομονώνουμε μερικά:

- ο μαθητής πρέπει: «να χρησιμοποιεί δημιουργικά τα διαχρονικά στοιχεία που λειτουργούν στη ζωντανή γλώσσα»,
- «να κατανοήσει τη φύση και τη θέση της γλώσσας, γενικά, στον πολιτισμό, τη σημασία της για τα έθνη και να έρθει σε επαφή και με πολιτιστικά στοιχεία άλλων λαών» (Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2001: 26).
- Στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού το παιδί πρέπει να: «Έρχεται σε επαφή με την παράδοση του τόπου και το λαϊκό πολιτισμό», μέσα από τα λαϊκά παραμύθια, τις παραδόσεις, τις παροιμίες, τα ανιγμάτα, τα λαχνίσματα, τα τραγουδάκια για βρέφη-νήπια, κλπ. (Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2001: 41). Αυτό δε σημαίνει βέβαια πως θα εισάγουμε διαλεκτικά γλωσσικά μνημεία στις τάξεις αυτές. Η νεοελληνική τους απόδοση και η, σε μικρότερο βαθμό, χρήση αυτούσιων διαλεκτικών κειμένων, μπορεί να εισάγει τους μαθητές σε μια «γραμματική των πολιτισμών».
- Για το γραπτό λόγο των τάξεων Γ' ως ΣΤ αναφέρεται πως ο μαθητής πρέπει να: «εξοικειώνεται με τον ιδιωματικό λόγο και να επισημαίνει τις δομικές διαφορές από τον διδασκόμενο κανόνα της κοινής νεοελληνικής γλώσσας». Προτείνονται μάλιστα και συγκεκριμένες δραστηριότητες: ανάγνωση μικρών κειμένων (παροιμιών, ανεκδότων, τραγουδιών κ.λπ.) γραμμένων σε διάφορες διαλέκτους και ιδιώματα, εντοπισμός διαφορών στην προφορά, στη μορφή των λέξεων, στη θέση των λέξεων μέσα στην πρόταση, καθώς και στο λεξιλόγιο (Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2001: 34-35).
- Στους στόχους για τη λογοτεχνία των τάξεων Γ' ως ΣΤ ορίζεται πως πρέ-

πει ο μαθητής να: «προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα κατάλληλων κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής λογοτεχνίας σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση». Προτείνεται δε η εξής δραστηριότητα: «σύγκριση κειμένων διαφορετικών περιοχών, περιόδων, συγγραφέων, τόσο ως προς το θέμα και τη λογοτεχνική γραφή όσο και ως προς την οπτική γωνία, μέσα από την οποία ένας συγγραφέας αντιμετωπίζει ένα θέμα ή πρόβλημα» (Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2001: 42).

Διαλεκτολογικά

Γενικά

Με την εξέλιξη του πολιτισμού, όπως εύστοχα επισήμανε στις αρχές του 20ού αιώνα ο γλωσσολόγος Meillet (1929) γλώσσες με μικρό αριθμό ομιλητών και περιορισμένη επιρροή είναι μοιραίο να εξαφανιστούν. Ο R. Browning (Browning 1991: 78-179) απ' την άλλη, βαθύς γνώστης και μελετητής της ελληνικής γλώσσας, κλείνει το κεφάλαιο για τις νεοελληνικές διαλέκτους με τη φράση: «Οι ελληνικές διάλεκτοι, όπως και οι αγγλικές, είναι καταδικασμένες να εξαφανιστούν με το τέλος του 20ού αιώνα». Πράγματι είναι σήμερα πασιδηλο ότι τα νεοελληνικά γεωγραφικά ιδιώματα σταδιακά εξαφανίζονται και οι σημαντικότεροι λόγοι γι' αυτό θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

- η γρήγορη αστικοποίηση, μετά το 1950, πληθυσμών που για αιώνες έζησαν απομονωμένοι και διέσωσαν το ιδιαίτερο γλωσσικό τους ιδίωμα ως ένα αναπόσπαστο στοιχείο της δικής τους μικρής κοινωνίας
- η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο δευτεροβάθμιο σχολείο, όπου χρησιμοποιείται η κοινή γλώσσα κάθε κράτους
- το χαμηλό κοινωνικό κύρος των γεωγραφικών ιδιωμάτων, τέλος
- η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη η οποία διευκόλυνε την κινητικότητα του πληθυσμού και την επικοινωνία των ανθρώπων μειώνοντας ή και εκμηδενίζοντας τις φυσικές αποστάσεις και η συνακόλουθη διάδοση των ΜΜΕ (εφημερίδες, ραδιόφωνο, τηλεόραση), όπου επίσης χρησιμοποιείται η γλωσσική νόρμα.

Από γλωσσολογική πάντως άποψη οι διάλεκτοι (γεωγραφικές ή κοινωνικές) δε διαφέρουν σε τίποτα από την οποιαδήποτε νόρμα – standard γλώσσα, η οποία δεν πλεονεκτεί έναντι αυτών παρά μόνο ως προς το κύρος και την κοινωνική της υπεροχή. Οι ειδικοί επιστήμονες μόνο θετικά έχουν εκφραστεί για τις διαλέκτους (πβ. Τριανταφυλλίδης 1938: 76, 79-80): «Τα ακαλλιέργητα μάλιστα ιδιώμα-

τα παραμένουν καθαρότερα και ζωντανά. Έπειτα, η κοινή γραπτή γλώσσα έχει τον κίνδυνο να χάσει τη φρεσκάδα της και τη ζωντάνια των εικόνων της και να κοκαλιάσει, όσο δεν πλουτίζεται και δεν ξαναγιώνει από καιρό σε καιρό με καινούρια λεξιλογικά στοιχεία από την αστείρευτη πηγή των λαϊκών ιδιωμάτων». Ο λεξιλογικός και εκφραστικός πλούτος των διαλέκτων και ιδιωμάτων μιας γλώσσας είναι το κύριο χαρακτηριστικό τους, το οποίο προσθέτει ρεαλισμό, παραστατικότητα, ζωντάνια στο λόγο, και το στοιχείο εκείνο που ώθησε πολλούς νεοέλληνες λογοτέχνες (πβ. Καζαντζάκης, Παπαδιαμάντης, Παλαμάς, Σολωμός, Καβάφης, κ.ά.) να χρησιμοποιήσουν διαλεκτικά και ιδιωματικά στοιχεία στο λόγο τους και να τα εντάξουν δημιουργικά μέσα στα έργα τους.

Οι διάλεκτοι είναι φορείς και εκφραστές της ετερότητας των πολιτισμικών ομάδων που τις χρησιμοποιούν. Η συρρίκνωση και τελικά η εξαφάνιση των διαλέκτων έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια όχι μόνο των εκφραστικών μέσων, αλλά και αυτής καθωυτή της διαφορετικότητας με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τον πλούτο ενός πολιτισμού σε όλους τους τομείς. Στα διαλεκτικά κείμενα, όπου αυτά υπήρξαν ως γραπτή έκφραση των προφορικών συνήθως ιδιωμάτων ή διαλέκτων, αποτυπώνονται τόσο οι παραδόσεις όσο και οι σύγχρονες αντιλήψεις, στάσεις και γνώμες των διαλεκτόφωνων, με αποτέλεσμα τα κείμενα αυτά να είναι οι αντιπροσωπευτικότεροι εκπρόσωποι των διαλέκτων μέσω των οποίων μπορούμε να γνωρίσουμε τον πολιτισμό, τα ήθη και έθιμα, τον τρόπο σκέψης και τον τρόπο ζωής ενός κόσμου που ζει τον «θάνατο» του κυριότερου μέσου έκφρασής του. Η ιδιωματική λογοτεχνία βρίσκει κάποτε τη θέση της και στα σχολικά αναγνώσματα του δημοτικού σχολείου, του γυμνασίου και του λυκείου, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωριστούν καλύτερα με τις γλωσσικές, λαογραφικές και λογοτεχνικές εκδηλώσεις των ομόγλωσσών τους (πβ. Τριανταφυλλίδης 1938: 605).

Η ποντιακή διάλεκτος

Η ποντιακή, μια από τις τέσσερις διαλέκτους της νέας ελληνικής (Ανδριώτης 1995: 101-104), δε θα μπορούσε να εξαιρεθεί από τον κανόνα και διανύει κι αυτή ίσως το τελευταίο στάδιο της ζωής της, αν και συγκρινόμενη με τις άλλες έχει μεγαλύτερο αριθμό ενεργών ακόμη ομιλητών. Στην ποντιακή, κώδικα προφορικής επικοινωνίας κυρίως, από τα τέλη του 19ου αι. αρχίζει η καταγραφή διαλεκτικών κειμένων για τις ανάγκες της λόγιας γραμματείας (ιστορία, γεωγραφία, λαογραφία), πράκτική που γίνεται εντονότερη στην Ελλάδα μετά το 1928, έτος ίδρυσης της Επιτροπής Ποντιακών Μελετών και την έκδοση του Αρχείου Πόντου, αλλά και μετέπειτα με την έκδοση των Ποντιακών Φύλλων,

των *Ποντιακών Χρονικών*, της *Ποντιακής Εστίας*. Παράλληλα, εκδίδονται πολλά λογοτεχνικά κείμενα (πεζογραφήματα, ποιήματα) και θεατρικά έργα στην ποντιακή (Bouteneff 2002). Από το 1925 έως το 1936 στη Σοβιετική Ένωση η ποντιακή αποκτά καθεστώς «εθνικής» γλώσσας και αναγνωρίζεται επίσημα ως γλώσσα της ελληνικής μειονότητας. Το αλφάβητο που χρησιμοποιήθηκε είχε ως βάση το ελληνικό, αλλά η ορθογραφία ήταν φωνητικο-φωνολογικού τύπου.

Οι Πόντιοι μετά τον ερχομό τους στην Ελλάδα κατά τα πρώτα δύσκολα χρόνια της προσαρμογής τους στο νέο περιβάλλον συνάντησαν δυσχέρειες στην επικοινωνία τους με τους άλλους Έλληνες, καθώς μιλούσαν μια γλώσσα άγνωστη και ακατανόητη εν πολλοίς από τους ντόπιους, γεγονός που ανάγκασε τους νεότερους κυρίως να αρχίσουν να επικοινωνούν ως επί το πλείστον στην νεοελληνική κοινή γλώσσα με φυσική και μοιραία συνέπεια από τη δεκαετία του 1930 και μετά η ποντιακή διάλεκτος να ακολουθεί έναν όλο και πιο περιθωριακό δρόμο.

Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκε ένα έντονο ενδιαφέρον από την πλευρά των Ποντίων για τη διάλεκτό τους, το οποίο εκφράζεται με πολιτισμική αναδίπλωση και έμφαση στη χρήση της διαλέκτου, αφού ξεπεράστηκαν πια τα συμπλέγματα κατωτερότητας που διακατείχαν τους ποντιόφωνους τα πρώτα χρόνια της εγκατάστασής τους στον ελλαδικό χώρο. Έτσι έχουμε ποιητικές συλλογές και διηγήματα που γράφονται στη διάλεκτο, παραστάσεις με θεατρικά έργα, χρήση της διαλέκτου στις συναντήσεις των νέων στα πλαίσια πολιτιστικών εκδηλώσεων, ακόμα και προσπάθεια συστηματικής διδασκαλίας της διαλέκτου (πβ. Κεσίδου-Αντωνιάδου 2002). Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις εκφράστηκε το αίτημα για εισαγωγή της ποντιακής διαλέκτου στα σχολεία ή –το λιγότερο– χρήση ποντιακών ποιημάτων, παροιμιών κ.λπ. με τα ανάλογα επεξηγηματικά σχόλια κατά τη γλωσσική διδασκαλία (Συλλογικό 1999: 49). Υποστηρίζεται εξάλλου ότι η ποντιακή διάλεκτος δεν έχει εμπλακεί ποτέ σε κανενός είδους εθνικές διεκδικήσεις, όπως άλλες γλώσσες του ελλαδικού χώρου, πράγμα που τη νομιμοποιεί στη συνείδηση των ομιλητών της και αφαιρεί κάθε επιχείρημα ενάντιά της (Παύλου 2001: 50-53).

Η πρότασή μας

Οι στόχοι της

Λαμβάνοντας υπόψη μας όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω για τις αλλαγές που

έχουν συμβεί σε παγκόσμιο επίπεδο, πιστεύουμε ότι τα προγράμματα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας δεν πρέπει να στοχεύουν πλέον απλώς και μόνο σε γλωσσικούς στόχους, αλλά είναι ανάγκη, ενσωματώνοντας τη μελέτη και διδακτική αξιοποίηση και γλωσσικών τοπικών διαφοροποιήσεων (π.χ. των διαλέκτων ή ιδιωμάτων), να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων των μαθητών και να ανταποκρίνονται στις σημερινές αλλά κυρίως στις υπό διαμόρφωση συνθήκες. Η υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων γλωσσικής εκπαίδευσης μπορεί να προάγει αφενός τη διαμόρφωση στάσεων ουσιαστικού σεβασμού απέναντι στη γλωσσική-πολιτισμική διαφορετικότητα και αφετέρου την ανάπτυξη ενός νέου ήθους επικοινωνίας μεταξύ των πολιτών (Δενδρινού 2001).

Πέρα όμως από τη γλωσσική επικοινωνία, ο διαλεκτολογικός πλούτος μπορεί να άρει παρεξηγήσεις που έχουν να κάνουν με την καταγωγή του διαλεκτόφωνου και του ξενόγλωσσου ανθρώπου. Γνωρίζοντας μια διάλεκτο ή μια ξένη γλώσσα ερχόμαστε σε επαφή με τον πολιτισμό του άλλου, συνεπώς κατανοούμε καλύτερα και τον ίδιο. Μια τέτοια διδασκαλία, που στοχεύει στη διαμόρφωση ανεκτικότερης στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα, μπορεί μακροπρόθεσμα να οδηγήσει στο σεβασμό του διαφορετικού και στη δημιουργία ενός αρμονικού περιβάλλοντος, όπου η έκφραση της διαφοράς θα είναι κανόνας και όχι εξαίρεση. Έτσι, μπορεί να διευρυνθεί το οπτικό πεδίο των μαθητών και των εκπαιδευτικών από μια μονόγλωσση και μονοπολιτισμική σε μια πολύγλωσση και διαπολιτισμική προοπτική με παράλληλο περιορισμό των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων τα οποία συνδέονται με την ετερότητα.

Από τη στιγμή που η Ελλάδα ανήκει στην Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρούμε ότι το ελληνικό σχολείο πρέπει να στοχεύει στη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας, στη βάση της οποίας θα υπάρχει γνώση για τις γλώσσες και τις γλωσσικές ποικιλίες των κρατών της. Οι μαθητές που θα έχουν βασικές κοινωνιογλωσσικές και εθνογλωσσικές γνώσεις θα μπορούν ευκολότερα, όχι μόνον να αποδεχτούν, αλλά και να σεβαστούν τη γλωσσική, άρα και την πολιτισμική διαφορετικότητα. Στο πλαίσιο αυτό για τους μαθητές που προέρχονται από διαλεκτόφωνα ή και ξενόγλωσσα περιβάλλοντα είναι ιδιαίτερα σημαντική η αναγνώριση ή/και η χρήση των διαλέκτων/γλωσσών τους στο σχολείο, με θετικές συνέπειες: μεγαλύτερη ευκολία στην είσοδο και η αποδοχή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αυξημένη εκτίμηση των άλλων μαθητών για την ταυτότητα των διαλεκτόφωνων συμμαθητών τους, βελτίωση της αυτοεκτίμησης και θετική στάση απέναντι στο σχολείο με μεγαλύτερα περιθώρια επιτυχίας των παι-

διών που προέρχονται από τέτοια γλωσσικά περιβάλλοντα.

Μεθοδολογικές διευκρινίσεις

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται διδακτικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων οι μαθητές είναι δυνατόν να προσεγγίσουν την ποντιακή διάλεκτο, την οποία χρησιμοποιούμε απλώς ως παράδειγμα το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα σε κάθε περίπτωση γλωσσικής διαφοροποίησης από την νόρμα. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες αναφέρονται κυρίως στο γλωσσικό μάθημα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορούν να επινοηθούν δραστηριότητες και για τα άλλα μαθήματα αλλά και για τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες του σχολείου. Καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε το σύνολο των δραστηριοτήτων να μην παραπέμψει σε μεθόδους που θεωρούνται ξεπερασμένες (π.χ. γραμματικοσυντακτική, μεταφραστική, κλπ.). Βασικός οδηγός για τη σύνταξη των δραστηριοτήτων είναι οι στόχοι που τέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και, για την πρακτική εφαρμογή τους, υιοθετήθηκαν οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται τόσο για τη γλωσσική διδασκαλία όσο και για τα υπόλοιπα μαθήματα. Όπου κρίθηκε απαραίτητο να συμπεριληφθούν και δραστηριότητες που ανήκουν σε παλαιότερες μεθόδους, αυτό έγινε σε περιορισμένη έκταση και στο βαθμό που εξυπηρετεί βασικούς στόχους της μελέτης των διαλέκτων.

Πολλές από τις δραστηριότητες λαμβάνουν υπόψη τις διδακτικές αρχές της αυτενεργού συμμετοχής και της εποπτικότητας. Η εισαγωγή ενός νέου γνωστικού αντικειμένου στη διδασκαλία δε συνεπάγεται κατ' ανάγκη και τον προβληματισμό των μαθητών γι' αυτό. Είναι αναγκαία η αξιοποίηση εκείνων των θεωρητικών γνώσεων που κρίνονται ως προσφορότερες, προκειμένου η μελέτη των διαλέκτων να αποτελέσει για τους μαθητές ένα συναρπαστικό πεδίο έρευνας και γνώσης.

Είναι αυτονόητο ότι η διδακτική αξιοποίηση μιας διαλέκτου προϋποθέτει την ύπαρξη προγραμματισμού, ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εργασίας (project). Η μετάβαση από το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης στο σχεδιασμό της διδακτικής πράξης περιλαμβάνει τον μακροπρόθεσμο (σε ετήσια βάση) και τον μεσοπρόθεσμο διδακτικό σχεδιασμό (σε μηνιαία ή τριμηνιαία βάση), για τους οποίους αντλούμε πληροφορίες από το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο διδακτικό έτος χωρίς να παραγνωρίζουμε και πληροφορίες σχετικές με τους μαθητές (ανθρωπογενετικές, συναισθηματικές, ψυχοκινητικές, κοινωνικοπολιτισμικές, σχολικές προϋποθέσεις). Ο βραχυπρόθεσμος σχεδιασμός περιλαμβάνει τις διαδικασίες που αφορούν στο διδακτικό σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας, στη διεξαγωγή και αξιολόγηση του διδακτικού και μαθησιακού

αποτελέσματος. Η διδακτική ενότητα δεν αντιστοιχεί υποχρεωτικά σε μία διδακτική ώρα, αλλά ο συνολικός χρόνος διεκπεραίωσής της εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων τους οποίους κάθε φορά εκτιμά ο εκπαιδευτικός.

Ανά τακτά χρονικά διαστήματα αξιολογούμε το βαθμό επίτευξης των στόχων και τους ελέγχουμε με ασκήσεις όπως και στη διδασκαλία της νεοελληνικής κοινής: σταυρόλεξα, αναζήτηση λέξης, συμπλήρωση κειμένου, «κύκλωσε τη σωστή προφορά της λέξης», «δώσε τον ορισμό της λέξης (π.χ. διάλεκτος)», κλπ. Για την αξιολόγηση των συναισθηματικών στόχων μπορούν να χρησιμοποιηθούν ερωτήσεις είτε ανοικτού είτε κλειστού τύπου: σχολιασμός στερεότυπων εκφράσεων, έκφραση γνώμης σε συγκεκριμένο ερώτημα, σωστό-λάθος, συμπλήρωση προτάσεων, κλπ.

Ιδιαίτερα χρήσιμο θα ήταν να αναζητηθούν δικτυακοί τόποι και ιστοσελίδες που περιέχουν χρήσιμο υλικό, στο οποίο θα ανατρέχουν οι μαθητές κάθε φορά που προβλέπεται από τις συγκεκριμένες δραστηριότητες ή θα μπορούσε να τους βοηθήσει. Πριν την είσοδο των μαθητών στο εργαστήριο, προηγείται συζήτηση στην τάξη και καθορίζονται σε αδρές γραμμές οι τομείς που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τη μελέτη του θέματος και καταρτίζεται ένα γενικό σχεδιάγραμμα δράσης βάσει του οποίου θα εργαστούν οι μαθητές.

Οι εμπειρίες των μαθητών

Η διδακτική αξιοποίηση των «πύρων λόγου» κατά την ορολογία των πολυγραμματισμών ή αλλιώς των γλωσσικών τους εμπειριών, που παρά τη συρρίκνωση των διαλέκτων και ιδιωμάτων αρκετοί μαθητές κουβαλούν μαζί τους, είναι πολύ χρήσιμη και για ψυχολογικούς λόγους, όπως προαναφέραμε, που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη του παιδιού (Baker 2001: 324-325.), αλλά και από την άποψη της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (πβ. Χατζησαββίδης 2003).

Οι εμπειρίες των παιδιών μπορούν να ανακοινώνονται στην τάξη με σκοπό να καθοριστούν οι θεματικοί άξονες της αρχικής ενασχόλησης, οι οποίοι στη συνέχεια θα διευρύνονται και θα προσαρμόζονται ή και θα αλλάζουν, όταν κάτι τέτοιο κρίνεται απαραίτητο. Ανακοινώνοντας τις εμπειρίες τους οι μαθητές συνειδητοποιούν τις γνώσεις που έχουν γύρω από τα γλωσσικά ζητήματα, οι οποίες με τις παραδοσιακές μεθόδους γλωσσικής διδασκαλίας βρίσκονται σε αχρησία. Για παράδειγμα, εμπειρίες που εμπίπτουν στα γνωστικά αντικείμενα της κοινωνιογλωσσολογίας: α) μιλιούνται διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες στην πόλη, στο χωριό, στο σπίτι, στο σχολείο, στην τηλεόραση, κ.α., β) ορισμένες λέξεις ή και φράσεις χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένα επαγγέλματα και όχι

σε άλλα, γ) οι πολιτικοί μιλούν πιο «επίσημα» απ' ό,τι οι απλοί πολίτες, δ) ο ίδιος άνθρωπος μιλά με διαφορετικούς τρόπους στα παιδιά του, στους φίλους του, στους συνεργάτες του, σε μια τηλεφωνική συνομιλία, ε) πολλοί άνθρωποι γνωρίζουν και χρησιμοποιούν δύο ή και περισσότερες γλώσσες τις οποίες εναλλάσσουν ανάλογα με το συνομιλητή τους, στ) μερικές γλωσσικές ποικιλίες έχουν κοινά στοιχεία με τη νεοελληνική κοινή, ενώ άλλες είναι εντελώς ξένες, ζ) οι έφηβοι χρησιμοποιούν ιδιωτισμούς, όπως «μου τη βάρεσε», «τα πήρα στο κρανίο», οι οποίοι αν και δεν ανήκουν στο λεξιλόγιο των ενηλίκων, μερικές φορές χρησιμοποιούνται και από αυτούς, η) ανάλογα με την περίπτωση η ομιλία φανερώνει ευγένεια, οικειότητα, εχθρότητα, θυμό.

Εισαγωγή στη βασική ορολογία

Όταν διαπιστώνεται εμπειρικά ένα γλωσσικό φαινόμενο, δημιουργείται η κατάλληλη επικοινωνιακή κατάσταση να δοθούν στοιχεία βασικής επιστημονικής ορολογίας (π.χ. διαλεκτολογίας) προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν μια σαφή εικόνα για τα γλωσσικά δεδομένα και, κατ' επέκταση, να διαμορφώσουν μια στάση που να βασίζεται στη γνώση και στην κριτική σκέψη (Hazen). Απώτερος στόχος είναι να καταστούν οι μαθητές ικανοί να κατατάξουν μια γλωσσική ποικιλία, να περιγράψουν φαινόμενα που αφορούν τη γλώσσα, να περιγράψουν και να κρίνουν ενέργειες που σχετίζονται με τη γλώσσα. Επειδή δεν υπάρχει ένα ευρέθριο όρων προσαρμοσμένο για παιδιά του Δημοτικού Σχολείου, μπορούμε να τροποποιήσουμε επιστημονικά κείμενα, για να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών μας. Δεν επιδιώκεται σε καμία περίπτωση η εμπλοκή των μαθητών σε έναν πολύπλοκο θεωρητικό λόγο, επομένως τα κείμενα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν στο βαθμό που τα αντιλαμβάνονται οι μαθητές και είναι χρήσιμα για τους σκοπούς που έχουν τεθεί.

Γύρω από την έρευνα της ποντιακής διαλέκτου

Για την ποντιακή διάλεκτο έχουν εκδοθεί μέχρι σήμερα δεκάδες βιβλία από απλούς γνώστες –και λάτρεις– της διαλέκτου αλλά και από γλωσσολόγους: λεξικό, γραμματικές, συντακτικό, μελέτες, γλωσσάρια, κλπ. Η επαφή των μαθητών με τα βασικά εγχειρίδια που διαθέτει η διάλεκτος «νομιμοποιεί» κατά κάποιον τρόπο την ύπαρξη της διαλέκτου στο σχολικό πρόγραμμα, αποκαθιστά την εικόνα της και ενδυναμώνονται τα κίνητρα των μαθητών να αποκτήσουν τη βούληση να τη μελετήσουν.

Παρουσιάζουμε με τη χρήση προβολέα τα εξώφυλλα των σχετικών βιβλίων

και αναφερόμαστε σε γενικές γραμμές στο περιεχόμενό τους, στους συντάκτες τους και στα βασικά βιβλιογραφικά δεδομένα (συγγραφέας, τίτλος, τόπος και χρόνος έκδοσης, εκδότης, κλπ.). Δίνουμε τα βιβλία στους μαθητές να τα ξεφυλλίσουν και να ανακοινώσουν τις πρώτες εντυπώσεις που αποκόμισαν. Σε ένα επόμενο στάδιο επισημαίνονται οι τομείς που έχουν περισσότερο ερευνηθεί (λεξιλόγιο, γραμματικοσυντακτικό σύστημα, ετυμολογία) και αξιοποιείται κάθε παρατήρηση των μαθητών. Το σύνολο της βιβλιογραφίας αυτής παραμένει στη βιβλιοθήκη του σχολείου και κατά τη διάρκεια της μελέτης της διαλέκτου ανατρέχουμε σ' αυτήν για επιβεβαίωση στοιχείων, αναζήτηση νέων, κλπ.

Συλλογή υλικού – επεξεργασία

Για την εξασφάλιση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών και την ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων με το υπό μελέτη θέμα, κρίνεται σκόπιμη η συλλογή του απαραίτητου υλικού πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η μελέτη της διαλέκτου. Τέτοιοι είδους δραστηριότητες συμβάλλουν στη διατήρηση των γλωσσικών παραδόσεων μιας περιοχής και βοηθούν στο να μη θεωρούνται οι διαφορές ως εμπόδια αλλά συναρπαστικά πεδία για επιστημονική μελέτη (Christian).

Η οργάνωση της συλλογής του υλικού αξιοποιεί τις εμπειρίες των μαθητών και καθορίζονται οι θεματικοί άξονες και τα αντικείμενα έρευνας. Καταρτίζεται για τη συλλογή του απαραίτητου υλικού ένα ερωτηματολόγιο ευέλικτο ώστε οι μαθητές να μπορούν να το προσαρμόζουν ανάλογα με την περίπτωση και να αφήνει περιθώρια πρωτοβουλίας για τροποποίησή του από τους ίδιους. Το προς συγκέντρωση υλικό δε θα αφορά αποκλειστικά το γλωσσικό μάθημα, από τη στιγμή που η εξέταση του γλωσσικού φαινομένου θα γίνει μέσα στα πολιτιστικά του συμφραζόμενα. Για παράδειγμα, φωτογραφίες που απεικονίζουν αγροτικές εργασίες, φυσικά τοπία, δομημένο περιβάλλον, πρόσωπα, κλπ., βιντεοταινίες που περιέχουν μια βάπτιση, ένα γάμο, άλλες κοινωνικές εκδηλώσεις, έγγραφα και ιδιωτικά χειρόγραφα, μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια και των υπόλοιπων μαθημάτων.

Υιοθετώντας την ομαδοκεντρική διδασκαλία σχηματίζουμε ομάδες για τη συγκέντρωση του υλικού. Δύο ομάδες αναλαμβάνουν να επισκεφτούν, σε ιδιωτικό ή και σε δημόσιο χώρο, κατοίκους της περιοχής που μιλούν την ποντιακή και με βάση το ερωτηματολόγιο παίρνουν συνεντεύξεις τις οποίες μαγνητοφωνούν ή και βιντεοσκοπούν. Μια ομάδα μπορεί να συγκεντρώσει έντυπο υλικό από ιδιώτες, βιβλιοθήκες και κρατικά αρχεία που υπάρχουν στην περιοχή. Τη συγκέντρωση ανάλογου υλικού από εφημερίδες, τηλεόραση, διαδίκτυο, αναλαμβάνει άλλη ομάδα με την προϋ-

πόθεση ότι είναι επαρκώς καταρτισμένη στις νέες τεχνολογίες. Στο τέλος του σταδίου αυτού προκύπτει άφθονο υλικό: προφορικό, έντυπο, οπτικό και ψηφιακό.

Το υλικό που συγκεντρώνουν οι ίδιοι οι μαθητές επιστημοποιεί την ύπαρξη της γραπτής μορφής της διαλέκτου μέσα από ένα πλήθος εντύπων: πεζογραφήματα, ποιήματα, θεατρικά έργα, γραμματική και συντακτικό, λεξικά, επιστημονικά περιοδικά, εφημερίδες και περιοδικά και τους βοηθάει στη συνειδητοποίηση της ύπαρξης ενός πληθυσμού με συγκεκριμένα πολιτιστικά χαρακτηριστικά, όπως αυτά αποτυπώνονται στο υλικό που έχει συγκεντρωθεί.

Το υλικό αυτό ταξινομείται και κατηγοριοποιείται για να επιλεγεί το πιο κατάλληλο για τη (γλωσσική) διδασκαλία. Ανταλλάσσεται επίσης μεταξύ των ομάδων, ώστε κάθε ομάδα να έχει στο τέλος εκείνο που της είναι απαραίτητο για να ασχοληθεί με τους τομείς που έχει επιλέξει. Η μελέτη της διαλέκτου μπορεί να αποτελέσει αφορμή για ενασχόληση και με άλλες πλευρές της ζωής των Ποντίων, όπως η ιστορία, ο πολιτισμός τους, οι οικονομικές τους δραστηριότητες. Κάποιες από αυτές τις πλευρές μπορούν να παρουσιαστούν από τις αντίστοιχες ομάδες ενώπιον όλων των μαθητών με τη χρήση και νέων τεχνολογιών.

Παράλληλη μελέτη

Παράλληλα με τη μελέτη της ποντιακής, στο βαθμό που εξυπηρετούνται οι βασικοί στόχοι της προσπάθειας, μπορεί να μελετηθούν και άλλες τοπικές γλωσσικές ποικιλίες, αφού στον ίδιο τόπο συχνά συμβιώνουν ομιλητές διαφορετικών γλωσσικών ιδιωμάτων ή και γλωσσών. Από τη συνεξέταση του παράλληλου υλικού μπορούν να αναδειχθούν οι τρόποι συνύπαρξης των διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων, οι αλληλεπιδράσεις, καθώς και οι στάσεις των ομιλητών της μιας ποικιλίας έναντι της άλλης. Η συζήτηση αυτή μπορεί να δώσει αφορμή για άρση των προκαταλήψεων και αναθεώρηση των στερεοτύπων, τα οποία υιοθετούνται συνήθως αβασάνιστα από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες για άλλες που διαφέρουν ως προς το γλωσσικό τους όργανο. Αν μάλιστα οι μαθητές μας σε προηγούμενα στάδια διαπραγμάτευσης τέτοιου είδους θεμάτων έχουν αρκούντως προβληματισθεί, θα μπορέσουν πιο εύκολα να εντοπίσουν στις συμπεριφορές των άλλων τέτοιες στάσεις. Χρήσιμο εργαλείο για τη συλλογή του υλικού μπορεί να αποτελέσει ένα ερωτηματολόγιο που θα διερευνά κοινωνιογλωσσικού τύπου θέματα: τι πιστεύουν για τη γλώσσα που μιλούν οι άλλοι, τι χαρακτηρισμούς της αποδίδουν, πώς εναλλάσσονται οι δύο γλωσσικές ποικιλίες μέσα στον ίδιο χώρο (σπίτι, καφενείο, κλπ.), ποια ποικιλία υπερισχύει σε δη-

μόσιους χώρους, κλπ.

Θεωρούμε ότι τέτοιες δραστηριότητες σε περιοχές όπου χρησιμοποιούνται περισσότερες από μία γλωσσικές ποικιλίες και τις γνωρίζουν οι μαθητές σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό θα ισχυροποιήσουν το αυτοσυναίσθημά τους. Κατ' επέκταση η γνωριμία με τη γλωσσική, και συνακόλουθα πολιτιστική, ποικιλομορφία θα βοηθήσει το σύνολο των μαθητών στο να κατανοήσουν αυτήν την ποικιλομορφία, τους λόγους για τους οποίους υπάρχει και ποιους σκοπούς εξυπηρετεί. Ακόμη, μαθητές ευαισθητοποιημένοι σε τέτοια θέματα μπορούν να συμβάλουν στη διάσωση του γλωσσικού πλούτου της περιοχής τους και να ανακαλύψουν ένα συναρπαστικό πεδίο ενασχόλησης και, αργότερα, επιστημονικής μελέτης.

Γεωγραφική διαφοροποίηση και γλωσσογεωγραφία

Η ενασχόληση με την ποντιακή διάλεκτο, όπως προβλέπεται από το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας, αναδεικνύει τη γλωσσική ποικιλομορφία της χώρας μας και την ύπαρξη και άλλων νεοελληνικών διαλέκτων. Από το άφθονο έντυπο διαλεκτικό υλικό μπορεί να επιλεγούν μικρές χαρακτηριστικές φράσεις και να δοθούν στους μαθητές για μια πρώτη ελεύθερη προσέγγιση. Δεν πρωτεύει κατ' ανάγκη η κατανόησή τους αλλά ο εντοπισμός των περιοχών απ' τις οποίες μπορεί να προέρχονται (ποντιακά – Πόντος, κατωϊταλικά – Νότια Ιταλία, καππαδοκικά – Καππαδοκία, τσακόνικα – Τσακωνιά, κυπριακά – Κύπρος, κρητικά – Κρήτη, κλπ.) με τη βοήθεια ενός χάρτη, πάνω στον οποίο οι μαθητές μπορούν να σημειώσουν τις περιοχές προέλευσης. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μια διερεύνηση των παραγόντων (γεωγραφικοί, ιστορικοί, πολιτισμικοί) που συνέβαλαν στη γεωγραφική διαφοροποίηση της ελληνικής γλώσσας.

Πολλές φορές τα παιδιά λόγω της μεγάλης πια κινητικότητας που παρατηρείται στο εσωτερικό της χώρας (πβ. τουρισμός) παρατηρούν τις γλωσσικές διαφορές που υπάρχουν από τόπο σε τόπο, κυρίως στο λεξιλόγιο. Ασυνείδητα ίσως διαπιστώνουν ότι τα γλωσσικά φαινόμενα (αυτά που η διαλεκτολογία ονομάζει ισόγλωσσα) έχουν μια γεωγραφική κατανομή που παρουσιάζει μια νομοτέλεια, π.χ. διαφορές βορείων – νοτίων ιδιωμάτων ή διαφορετικές ονομασίες που έχουν κάποια αντικείμενα καθημερινής χρήσης από τόπο σε τόπο (Hazen). Αν αυτή η εμπειρία ενταχθεί με λίγο συστηματικότερο τρόπο στα γνωστικά αντικείμενα της διδασκαλίας, διευκολύνεται η συνειδητοποίηση της γλωσσικής διαφοροποίησης και καταρρίπτεται ο μύθος της μίας ενιαίας γλώσσας, ιδιαίτερα όταν οι δραστηριότητες επεκταθούν και στην κοινωνική διαφοροποίηση της γλώσσας.

Ανάλογα με τις κατά τόπους συνθήκες αλλά και με τη δεκτικότητα των μαθητών μπορούν να ενημερωθούν και για την ύπαρξη κάποιων διαλεκτικών θυ-

λάκων της ελληνικής γλώσσας σε χώρες μακριά από την Ελλάδα, π.χ. μαριουπολίτικα, γκρεκάνικα, ποντιακά της σημερινής Τουρκίας, κλπ., πληροφόρηση που μπορεί να εμπλουτιστεί με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και με τη χρήση του διαδικτύου.

Τέλος, όσο αφορά την ποντιακή, η οποία σήμερα έχει διαδοθεί σε όλο τον ελλαδικό χώρο και έχει χάσει τη γεωγραφική της ενότητα, είναι δυνατόν να γίνουν κάποιες γλωσσογεωγραφικές δραστηριότητες, όπως ο εντοπισμός σε ένα χάρτη των χωριών της περιοχής του σχολείου όπου μιλιέται η ποντιακή διάλεκτος.

Περιβαλλοντική εκπαίδευση και τοπική ιστορία

Στα πλαίσια των δραστηριοτήτων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την τοπική ιστορία είναι δυνατόν να ενταχθούν και δράσεις σχετικές με τις τοπικές διαλέκτους, την κοινωνική ζωή, τις εργασίες των κατοίκων κλπ. Η ποντιακή διάλεκτος μπορεί να προσφέρει σχετικό γλωσσικό υλικό, αφού σε τοπικό επίπεδο και σε ορισμένες επικοινωνιακές περιστάσεις υπάρχουν ακόμη οι μηχανισμοί που επιτρέπουν στη διάλεκτο να είναι παρούσα. Λόγω χάρη, αν το θέμα είναι το φυσικό περιβάλλον της γύρω από το σχολείο περιοχής, ένα ειδικό γλωσσάριο της ποντιακής για την τοπική χλωρίδα και τους γεωγραφικούς όρους ή τα τοπωνύμια θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο αφού αποδεικνύει το βαθμό επάρκειας της διαλέκτου στο συγκεκριμένο ζήτημα. Η διοργάνωση μιας δραστηριότητας απ' την άλλη με θέμα τις γεωργικές και κτηνοτροφικές δραστηριότητες των Ποντίων κατοίκων ενός χωριού θα έφερνε τους μαθητές σε επαφή με άφθονο διαλεκτικό υλικό, αλλά και με πολιτισμικά στοιχεία. Π.χ. τουκάν', η αρχαία δοκάνη, κ.λπ. (Τσίριμπας 1995). Άλλωστε πολιτισμικά στοιχεία δεν είναι μόνον αυτά που έχουν «ανώτερη» θέση σε μια πολιτισμική ιεραρχία, αλλά και οι απλές εκφάνσεις της ζωής. Μια τέτοια προσέγγιση δε διαχωρίζει τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους, αλλά απλώς διαφορετικούς (Σαπιρίδου). Ειδικότερα η επισήμανση των αρχαίων στοιχείων της ποντιακής τόσο σε φωνητικό όσο και λεξιλογικό ή συντακτικό επίπεδο μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για μια πρώτη αναφορά στην ιστορική εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα με αναφορά στους ενδιάμεσους σταθμούς της, ένας από τους οποίους είναι ασφαλώς η ποντιακή διάλεκτος.

Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας είναι μια από τις καινοτομίες που εισάγονται τα τελευταία χρόνια στην ελληνική εκπαίδευση και έρχεται να αντικαταστήσει την αμφισβητούμενης αποτελεσματικότητας διδασκαλία της γενικής ιστορίας, καθώς και τις παραδοσιακές μεθόδους προσέγγισής της (Γπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. 2001: 240, 247, 256. Λεοντσίνας & Ρεπούση 2001). Η

ενασχόληση με την Τοπική Ιστορία έχει και μια βιωματική διάσταση, από την άποψη ότι αφορά τον ιδιαίτερο τρόπο καταγωγής και κατοικίας των μαθητών, αλλά, κυρίως, το ανθρωπογενές περιβάλλον, την τοπική κοινωνία μέλη της οποίας είναι και οι ίδιοι. Το διαλεκτικό, γραπτό και το προφορικό, υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πηγή για την ιστορική έρευνα των μαθητών, εξυπηρετώντας τόσο τους στόχους του ιστορικού όσο και του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Ακόμη, το γλωσσικό αυτό υλικό μπορεί να χρησιμεύσει προκειμένου οι μαθητές να πραγματοποιήσουν ένα σχέδιο εργασίας με θέμα τη διαχρονική διάσταση της ποντιακής διαλέκτου.

Μουσική

Στο μάθημα της Μουσικής θα μπορούσε να ενταχθεί δημιουργικά και η ποντιακή μουσική παράδοση, αφενός για τον εμπλουτισμό των μουσικών γνώσεων των μαθητών (ρυθμοί, μελωδίες, κλπ.), αφετέρου για να πληροφορηθούν για τα κοινά και τα διαφορετικά στοιχεία της μουσικής παράδοσης του ελλαδικού και του ποντιακού χώρου. Το Γεφύρι της Άρτας, για παράδειγμα, έχει το ποντιακό ανάλογό του: *Τη Τρίχας το γεφύρ'*, τα ποντιακά δίστιχα μπορούν να παραλληλιστούν με τα αντίστοιχα κρητικά, έμμετρα ποντιακά δημιουργήματα, όπως τα κάλαντα, τα ταχταρίσματα, μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο στα πλαίσια ενός μαθήματος μουσικής όσο και περιστασιακά (π.χ. γιορτή για τα Χριστούγεννα).

Ένας άλλος τρόπος εξοικείωσης της τάξης με τη γλωσσική ποικιλία μέσα από τη μουσική μπορεί να επιτευχθεί με τη γνωριμία τους με ποντιακά μουσικά όργανα, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει αφορμή για μία συζήτηση για τα είδη των οργάνων που χρησιμοποιούνται και πώς παίζονται, τα είδη των τραγουδιών που ακούγονται (τραγούδια του γάμου, λυπητερά κ.ά.) και τις κοινωνικές εκδηλώσεις στις οποίες παίζεται αυτή η μουσική. Μερικά τραγούδια μάλιστα μπορούν να διδαχτούν και στην τάξη και να τραγουδηθούν από όλα τα παιδιά στην αυθεντική γλωσσική τους μορφή: τέτοια τραγούδια θα μπορούσαν να είναι τα κάλαντα, τα οποία είναι στενά συνυφασμένα με τη μουσική και γλωσσική παράδοση του κάθε τόπου. Θα μπορούσαν τέλος να γνωρίσουν και παραδοσιακούς ποντιακούς χορούς και μάλιστα να μάθουν να χορεύουν και μερικούς από αυτούς (Τζαννέ).

Θεατρική παιδεία

Το ποντιακό διαλεκτικό θέατρο είναι ένας από τους σημαντικότερους τρό-

πους με τους οποίους οι Πόντιοι εκφράζονται (Λαμψίδης 1978: 169-182). Είναι ταυτόχρονα και ένας τρόπος μεταβίβασης ιστορικών γνώσεων και πολιτισμικών στοιχείων. Στα πλαίσια των δραστηριοτήτων ενός σχολείου όπου η θεατρική αγωγή κατέχει σημαντικό ρόλο, το ποντιακό διαλεκτικό θέατρο μπορεί να έχει κι αυτό τη δική του θέση. Μετά την επιλογή ενός μικρού διαλεκτικού θεατρικού κειμένου, οι μαθητές, αφού βέβαια έχουν εξοικειωθεί με τη διάλεκτο και έχουν αναπτύξει στοιχειωδώς μεταφραστικές ικανότητες, μπορούν να το μεταφέρουν στη νεοελληνική κοινή και στη συνέχεια να το ανεβάσουν στη σκηνή στο ποντιακό του πρωτότυπο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adger C., *Dialect Education: Not Only for Oakland*. <http://www.cal.org/ericcll/News/9703Dialect.html>
- Baker C. 2001. *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη διγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Bouteneff P.-F. 2002. *Exiles on Stage: Greek Pontian Theater. 1922-1972*, Αθήνα: Ε.Π.Μ.
- Browning R. 1991. *Η μεσαιωνική και νέα ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Παπαδήμας
- Christian D. *Vernacular Dialects in U.S. Schools*. <http://www.cal.org/ericcll/digest/christ01.html>
- Haberland H. 1999. «Μικρές και απειλούμενες γλώσσες». «Ισχυρές» και «Ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση – Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου τ. Α΄ Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας σ. 11-19
- Hagège C. 1999. *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*. Αθήνα: Πόλις
- Hazen K. *Teaching about dialects*. <http://www.cal.org>
- Kalantzis M. & Cope B. 1999. «Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας». «Ισχυρές» και «Ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση – Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου τ. Β΄ Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας σ. 680-695
- Meillet, A. 1929. *Les langues du Monde*. *Bulletin de la Société de linguistique XXIX*.
- Ανδριώτης Ν. 1995. *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών
- Δενδρινού Β. 2001. «Πολυγλωσσία και Ετερογλωσσία στην Ευρώπη: πρόκληση για εναλλακτικούς τρόπους γλωσσικής εκπαίδευσης». *Γλώσσα Γλώσσες στην Ευρώπη*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. σσ. 25-34
- Κεσίδου-Αντωνιάδου Β. 2002. *Μαθήματα ποντιακής διαλέκτου. Κείμενα – Λεξιλόγιο – Γραμματική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Λαμψίδης Ο. 1978. *Γύρω στο ποντιακό θέατρο. Υπόσταση και ιστορία του (1922-1972)*.

- Αρχείον Πόντου* - παράρτημα 10. Αθήνα: Επιτροπή Ποντιακών Μελετών
- Λεοντσίνας Γ. & Ρεπούση Μ. 2001. *Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ντίνας Κ. 2000. «Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας: δυο διαφορετικές θεωρήσεις». *Μακαδόν* τ. 7. Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας.
- Ντίνας, Κ. (υπό δημοσίευση). Η γλωσσική - κοινωνική ετερότητα και η ονοματολογία: μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση των κοζανίτικων επωνύμων.
- Παύλου Σ. 2001. «Η κυπριακή ιδιαιτερότητα και οι ιδεολογικές χρήσεις της». *Αρδην* τ. 31. σσ. 50-53.
- Σαπιρίδου Α. Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της γλώσσας. <http://www.komvos.edu.gr>.
- Συλλογικό 1999. *Εισαγωγή της ιστορίας του ποντιακού ελληνισμού στα διδακτικά βιβλία*. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου. Αθήνα: Πανελλήνιος Σύνδεσμος Ποντίων Εκπαιδευτικών
- Τζαννέ Α. Οι γλωσσικές ποικιλίες στην προσχολική εκπαίδευση. http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_1/3_1.htm
- Τριανταφυλλίδης Μ. 1938. *Νεοελληνική Γραμματική. Ιστορική Εισαγωγή*. Αθήνα
- Τσίριμπας Μ. 1995. «Η ανάγκη διδασκαλίας στοιχείων ιστορίας λογοτεχνίας και λαογραφίας του ποντιακού ελληνισμού στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Πρακτικά σεμιναρίου *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο (Προϋποθέσεις - Προβλήματα - Προτάσεις)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ σσ. 257-267
- Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. 2000. *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι.
- Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. 2001. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι.
- Χατζησαββίδης 2003: «Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας». Στο: Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. *Η γλώσσα και η διδασκαλία της*. Βιβλιολογίον
- Χριστίδης Α.-Φ. (2001). «Γλωσσική ομοιογένεια - Γλωσσική ποικιλομορφία». *Γλώσσα Γλώσσες στην Ευρώπη*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Χριστίδης Α.-Φ. 1999. «Στάσεις απέναντι στην πολυγλωσσία». «*Ισχυρές*» και «*Ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση - Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου. τ. Α΄ Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας σ. 91-95.

Τζίνα Καλογήρου
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών
Ελένη Βησσαράκη
Δασκάλα, Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών

Η “ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ” ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ L. M. ROSENBLATT ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ*

*«...παρουσίασα μία θεωρία λογοτεχνίας ως βάση
για μια φιλοσοφία της διδασκαλίας»
L. M. Rosenblatt¹.*

Στα πλαίσια ενός νέου, μακρόπνοου εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της τρέχουσας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εξέδωσε το έτος 2001, εκ μέρους του ΥΠ.Ε.Π.Θ., με ισχύ νόμου του κράτους, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών² (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) με τα συνακόλουθα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης³. Στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, όπου η Λογοτεχνία καταχωρίζεται ως ξεχωριστό γνωστικό πεδίο του μαθήματος της Γλώσσας, σχετικά με τη «Διδακτική Μεθοδολογία», αναφέρεται ρητά [σ. 27] ότι: «Η διδακτική προσέγγιση που προκύπτει... υπαγορεύει την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών από τον δάσκαλο, ώστε να προσαρμόζει συχνά τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας στις περιστάσεις και στους στόχους κάθε μαθήματος... Για τις πρωτοβουλίες και την επινοητικότητα που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων... δεν προσφέρεται μια μέθοδος με αυστηρά προκαθορισμένες ενέργειες... μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες κατάλληλες μέθοδοι»⁴.

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο είναι ανοικτό, προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν για τις προσωπικές τους επιλογές, να αναδομήσουν και να εκσυγχρονίσουν το ρόλο τους⁵. Για να μπορέσουν όμως οι σύγχρονοι δάσκαλοι να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες και να δράσουν, ώστε

το πρόγραμμα-πρόταση να γίνει πρόγραμμα-πράξη, πρέπει να διαθέτουν τον κατάλληλο επιστημονικό εξοπλισμό που θα τους βοηθήσει να επιτύχουν όχι μόνο το συγκερασμό των επιστημολογικών διλημμάτων⁶ σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τη διαδικασία της μάθησης και ειδικότερα το ρόλο και τις ευθύνες τους, αλλά και να ξεπεράσουν την αμηχανία και τις δυσκολίες στην ανάληψη πρωτοβουλιών.

Η εργασία αυτή έρχεται να ανταποκριθεί στις ανάγκες των καιρών για ανανέωση και εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας. Έχοντας ως θεωρητικό πλαίσιο τη συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης⁷ (transactional theory of reading) της Louise M. Rosenblatt, την οποία παρουσιάζουμε, θα δείξουμε με ποιους τρόπους η θεωρία αυτή προσφέρει στο σημερινό δάσκαλο τη δυνατότητα πολλαπλών επιλογών για τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων. Θα προτείνουμε μία σχετικά νέα, για τα ελληνικά δεδομένα⁸, διδακτική μεθοδολογία σε μια προσπάθεια να δώσουμε άλλη υπόσταση και λειτουργία στο μάθημα της λογοτεχνίας.

Η πρωτοπόρος θεωρητικός Louise Rosenblatt (1910-1999) είναι η μοναδική γυναίκα στο χώρο της αναγνωστικής θεωρίας. Προηγείται χρονικά όλων των υπολοίπων και είναι η μόνη που έχει αναπτύξει τη θεωρία της σε σχέση με την εκπαίδευση ταυτίζοντας, στη συγκεκριμένη περίπτωση, τον αναγνώστη με το μαθητή. Ήδη από το 1938, με το πρωτοποριακό για την εποχή του βιβλίο της *Literature as Exploration (Η Λογοτεχνία ως Εξερεύνηση)*, έστρεψε το ενδιαφέρον της στην ενεργητική συμβολή του αναγνώστη, αμφισβητώντας σοβαρά τη Νέα Κριτική και ιδιαίτερα τις απόψεις του I. A. Richards για την ενδεδειγμένη ανάγνωση και την «ορθή» ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων. Στο δεύτερο βιβλίο της, το *The Reader, The Text, The Poem* που εκδόθηκε το 1978, επεκτείνει τις βασικές θεωρητικές της θέσεις και εισάγει ειδική ορολογία⁹.

Όπως η ίδια δηλώνει¹⁰, τον όρο 'transaction' - συναλλαγή¹¹, σε αντιδιαστολή με τον όρο *interaction* - ανταλλαγή, χρησιμοποίησε πρώτος ο John Dewey¹², ο οποίος τόνισε ότι θα πρέπει να χρησιμοποιείται για να περιγράψει σχέσεις μεταξύ αμοιβαίως συνδεδεμένων στοιχείων. Εξηγώντας την επιλογή της και τον όρο, γράφει: «χρησιμοποιώ τους όρους 'συναλλαγή' (transaction) και 'συναλλακτική' (transactional) για να δώσω έμφαση: στη σπουδαιότητα και του αναγνώστη και του κειμένου, ...σε ένα διαρκές, σπειροειδές και όχι γραμμικό, δούνα και λαβείν ανάμεσά τους, ...στο άπειρο των μεταξύ τους σχέσεων»¹³.

Η θεωρία της Rosenblatt, φαινομενολογική στη βάση της, υποστηρίζει ότι η ανάγνωση οποιουδήποτε λογοτεχνικού έργου είναι ένα μοναδικό συμβάν¹⁴ στο χρόνο και στη ζωή του αναγνώστη. Ο αναγνώστης, ενεργοποιώντας τον προ-

στωπικό του κόσμο, δημιουργεί μια σχέση 'συναλλαγής' εμπλεκόμενος, όσο το δυνατόν πληρέστερα, με το λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο σε καμία περίπτωση δεν υποβαθμίζεται. Αναγνώστης και κείμενο είναι οι ισότιμοι συμμετέχοντες και δημιουργοί του λογοτεχνικού γεγονότος. Η συναλλακτική θεωρία, όπως η ίδια δηλώνει, «επιμένει στη σπουδαιότητα της συμβολής του αναγνώστη, χωρίς να υποβαθμίζει το ρόλο του κειμένου και αποδέχεται τον προβληματισμό για την αξιοπιστία της ερμηνείας»¹⁵.

«Η λογοτεχνική εμπειρία θεωρείται σαν ένα 'ενεργό κύκλωμα' (live circuit) ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και τον αναγνώστη»¹⁶. Κατά την επαφή του με τα λεκτικά σύμβολα του κειμένου ο αναγνώστης αυτομάτως συνθέτει, επιλέγει, συγκρίνει, εκτιμά, αξιολογεί, προσαρμόζεται και διαμορφώνει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του»¹⁷. Το λογοτεχνικό κείμενο παρέχει 'νύξεις' (cues) και 'ενδείξεις' (clues), 'κειμενικά σήματα' (textual signs) μορφής και περιεχομένου στα οποία ο αναγνώστης ανταποκρίνεται από την πρώτη στιγμή της ανάγνωσης, εφόσον ενεργοποιούν τις 'μνημονικές αποσκευές' (mnemonic baggage), δηλαδή τις αναμνήσεις του από παρελθούσες λογοτεχνικές εμπειρίες ή εμπειρίες της ζωής του, όπως και το σύνολο της προσωπικότητάς του¹⁸.

Με βάση τη συναλλακτική θεωρία έχει προταθεί, από επιστήμονες που ασχολούνται με τη διδακτική της λογοτεχνίας, διδακτική μεθοδολογία τεσσάρων σταδίων / φάσεων¹⁹. Λαμβάνοντας υπόψη τη μεθοδολογία αυτή παρουσιάζουμε την πρότασή μας εμπλουτισμένη και με ανάλογα στοιχεία από την αντίστοιχη διεθνή βιβλιογραφία. Αυτά τα στάδια / φάσεις αποτελούν μια αδρή σχηματοποίηση της διδασκαλίας με μοναδικό στόχο την ευκολότερη κατανόηση και πρόσληψη της διαδικασίας εκ μέρους του δασκάλου. Δε συνιστούν μια «τεχνοκρατική» στάση, αλλά συνεισφέρουν στη διαμόρφωση της «προσωπικής θεωρίας διδασκαλίας» του εκπαιδευτικού. Δεν αποτελούν ξεχωριστές και αυτόνομες διαδικασίες ή απαράβατους κανόνες. Αυτό που ουσιαστικά προτείνεται είναι μια «ανοιχτή» μεθοδολογία κατά την οποία ο δάσκαλος, έχοντας πολλές εναλλακτικές λύσεις, επιλέγει την κατά περίπτωση καταλληλότερη και προσφορότερη, λαμβάνοντας υπόψη οπωσδήποτε και τις κάθε φορά ισχύουσες διαθέσεις, προτιμήσεις, δυνατότητες και απόψεις των ίδιων των μαθητών. Οι προτάσεις που ακολουθούν είναι εφικτές, αλλά και ενδείκνυνται να χρησιμοποιηθούν, για την προσέγγιση λογοτεχνικών έργων σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Ενδεικτικά – και όχι δεσμευτικά – τα στάδια / φάσεις προσέγγισης ενός λογοτεχνικού έργου, πεζού και ποιητικού, είναι:

- I. Προετοιμασία περιβάλλοντος
- II. Αρχική ανταπόκριση

III. Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

IV. Έκφραση της ανταπόκρισης

I. Προετοιμασία περιβάλλοντος.

Κατά τη Rosenblatt το πλαίσιο –κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό– μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα το λογοτεχνικό γεγονός είναι βασικός παράγοντας στη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας. Σημαντικό ρόλο, επίσης, παίζουν οι ειδικότερες σχέσεις και οι συνθήκες που επικρατούν μέσα στη σχολική τάξη, καθώς και η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών-αναγνωστών. Πρωταρχικό μέλημα του δασκάλου πρέπει να είναι η δημιουργία κινήτρων για την ανάγνωση της λογοτεχνίας μέσα σε ένα περιβάλλον, όπου ο ορίζοντας προσδοκιών, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των μαθητών θα βρουν ένα τρόπο έκφρασης και ικανοποίησης μέσω μιας βιωματικής προσέγγισης, όπου η ανάγνωση θα είναι εμπειρία.

Για το εισαγωγικό πλαίσιο²⁰ (είναι δυνατόν να προετοιμαστεί όχι μόνο από το δάσκαλο, αλλά και από μαθητές οι οποίοι έχουν ενημερωθεί για το θέμα) μπορεί, για παράδειγμα, να γίνει προβολή σχετικών σλάιτς με φωτογραφίες ή ζωγραφικά έργα, διακόσμηση της τάξης με αυτά, ακρόαση μουσικών κομματιών ή και ήχων. Η ανάγνωση κειμένων με ανάλογο θέμα από το ίδιο ή και από άλλα λογοτεχνικά είδη και μορφές της τέχνης, δραματοποίηση ή θεατρικό παιχνίδι που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον για την επικείμενη ανάγνωση μπορούν να λειτουργήσουν ως προϋδεασμός και προετοιμασία για την υποδοχή του λογοτεχνικού κειμένου το οποίο παρουσιάζεται τελικά ως συνισταμένη των παραπάνω δραστηριοτήτων.

Πολλά λογοτεχνικά κείμενα δε χρειάζονται συνήθως ιδιαίτερη προετοιμασία. Για ορισμένα κείμενα, όμως, που αναφέρονται σε συγκεκριμένα γεγονότα (π.χ. ιστορικά), η άγνοια των οποίων θα μπορούσε να δημιουργήσει πρόβλημα στην προσέγγιση, κάποιου είδους εισαγωγή θα ήταν χρήσιμη. Ίσως, τέλος, λίγες στιγμές ηρεμίας και αυτοσυγκέντρωσης –κάτι που πραγματικά λείπει από τη σχολική καθημερινότητα, η οποία είναι βαρυφορτωμένη με δραστηριότητες και υποχρεώσεις– να είναι κάποτε η καταλληλότερη προετοιμασία.

II. Αρχική ανταπόκριση.

Σύμφωνα με τη Rosenblatt η σύγχρονη κριτική θεωρία θα μπορούσε να αποφύγει τη σύγχυση που τη διακρίνει αν έκανε μια σημασιολογική διάκριση μεταξύ των όρων 'ποίημα' ('the poem') και 'κείμενο' ('the text')²¹. Το 'ποίημα' προϋποθέτει έναν αναγνώστη ο οποίος εμπλέκεται δραστικά με ένα κείμενο και αναφέρεται σ' αυτό που ο αναγνώστης δημιουργεί με την ανάγνωση-ανταπόκρισή του και με την αποκωδικοποίηση των σημείων του κειμένου. Την όλη διαδικασία δημιουργίας του 'ποιήματος' με ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη και υπό την καθοδήγηση του κειμένου αποκαλεί η Rosenblatt 'έκκληση' (evocation).

Επίσης, επιμένει ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη σημασία από αυτήν που έως τώρα δίνεται στην «πρώτη επαφή» του αναγνώστη με το κείμενο, στα συναισθήματα και τις ιδέες που αναδύονται σ' αυτό το στάδιο, γιατί οτιδήποτε προστίθεται ή αλλάζει στη συνέχεια έχει πάντα σχέση με την αρχική ανταπόκριση (initial response), η γνώση της οποίας προσφέρει άλλη μία ευκαιρία για αυτογνωσία. Η αρχική ανταπόκριση είναι μια πολύπλοκη και πολύπλευρη διαδικασία, καθοριστική για τη «σχέση» που θα αναπτυχθεί στη συνέχεια με το κείμενο και πρέπει να αντιμετωπίζεται με τη δέουσα βαρύτητα και προσοχή από το δάσκαλο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Virginia Woolf²² «Η πρώτη διαδικασία πούναι η πρόσληψη εντυπώσεων με τη μεγαλύτερη δυνατή κατανόηση είναι το ήμισυ της διαδικασίας του διαβάσματος...».

Το λογοτεχνικό κείμενο επιτελεί δύο κύριες λειτουργίες²³: πρώτον, δρα ως 'κίνητρο' (stimulus) ενεργοποιώντας στοιχεία των λογοτεχνικών, αλλά και των προσωπικών εμπειριών του αναγνώστη. Δεύτερον, δρα ως 'οδηγός' (guide / helps to regulate), ώστε ο αναγνώστης να οργανώσει την ανταπόκρισή του. «Η έννοια της 'συναλλαγής' δίνει [επομένως] έμφαση και στη διαρκή συναίσθηση του κειμένου»²⁴. Οι αναγνώστες, στην προσπάθειά τους να συλλάβουν το λογοτεχνικό έργο ως 'ολότητα', μετακινούνται σε διάφορα σημεία του, ανάλογα με το τι αισθάνονται κάθε στιγμή να κεντρίζει το ενδιαφέρον τους. Θέτουν, δηλαδή, σε λειτουργία την 'επιλεκτική προσοχή'²⁵ (selective attention) και αναδημιουργούν το λογοτέχνημα στην προσπάθειά τους να το προσεγγίσουν. Στη φάση διαμόρφωσης της 'αρχικής' αναγνωστικής ανταπόκρισης, οι μαθητές αυτοσυγκεντρώνονται και εμπλέκονται ατομικά με το λογοτεχνικό κείμενο.

Σύμφωνα με τη Rosenblatt, η ανταπόκριση πρέπει να καταγράφεται την ώρα που συμβαίνει, γιατί το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί έως την ανακάλυψή της, τουλάχιστον για μαθητές αυτής της ηλικίας, πιθανώς θα οδηγήσει

σε αλλοιώσεις και απώλειες. Η καταγραφή γίνεται υπό μορφή ελεύθερων σημειώσεων (free jotting) πάνω στη σελίδα του κειμένου και γύρω από αυτό. Παρακινούμε τους μαθητές να λειτουργούν με την τεχνική των ελεύθερων συνειρμών των σουρρεαλιστών ή, ορισμένες φορές, με τη διαδικασία που αποκαλείται 'καταιγισμός ιδεών' (brainstorming). Αντίστοιχη διαδικασία μπορεί να γίνει και με ατομική ηχογράφηση, με ανακοίνωση-συζήτηση σε μικρές ομάδες ή σε ζεύγη μαθητών ή και με σύντομο γραπτό κείμενο.

III. Τελειοποίηση της ανταπόκρισης.

Η Rosenblatt διακρίνει δύο διαφορετικά είδη ανάγνωσης²⁶ που αποτελούν τα άκρα ενός 'συνεχούς' (continuum): τη 'μη αισθητική' και την 'αισθητική'. Κάθε ανάγνωση βρίσκεται σε κάποιο ενδιάμεσο σημείο και σε πολύ ειδικές περιπτώσεις στα άκρα. Με τη 'μη αισθητική' ή 'πληροφοριακή' ανάγνωση (efferent reading)²⁷ ο αναγνώστης ενδιαφέρεται κυρίως για συγκεκριμένες πληροφορίες που μπορεί να αποκομίσει από το κείμενο, δηλαδή η προσοχή του εστιάζεται κυρίως σ' αυτό που θα μείνει μετά την ανάγνωση²⁸.

Κατά την 'αισθητική' ανάγνωση (aesthetic reading) ο αναγνώστης ανταποκρίνεται στις βαθύτερες ουσίες του κειμένου. Εκλαμβάνοντάς το ως ενότητα μορφής και περιεχομένου εστιάζει την προσοχή του σ' αυτό που βιώνει. Συνδέει τα προσωπικά με τα κειμενικά στοιχεία²⁹, ενώ προχωρά σε λεξιλογική και σημασιολογική ερμηνεία, καθώς η ανάγνωση εξελίσσεται, υπό την καθοδήγηση των λεκτικών συμβόλων. Έρευνες έχουν αποδείξει³⁰ ότι τα παιδιά υιοθετούν κατά προτίμηση μία αισθητική περισσότερο παρά μία μη αισθητική στάση.

Κατά τη φάση της τελειοποίησης, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να κοινοποιήσει την ανταπόκρισή του στην ομάδα, ικανοποιώντας έτσι την -εγγενή- άλλωστε- κοινωνικότητά του. Οι μαθητές ανακοινώνουν τις αρχικές τους ανταποκρίσεις, τις συγκρίνουν και τις σχολιάζουν οι ίδιοι επιχειρηματολογώντας για τις απόψεις τους. Εναλλακτικά, πριν από την ανακοίνωση - συζήτηση όλης της τάξης ή και αντί γι' αυτήν, μπορούν να ανακοινώσουν την αρχική ανταπόκρισή τους χωρισμένοι σε μικρές ομάδες. Αυτή η ελεύθερη ανταλλαγή των ιδεών οδηγεί το μαθητή στο να εμβαθύνει και να ολοκληρώσει την ανταπόκρισή του βοηθούμενος και από την ανταπόκριση των συμμαθητών του. Το γεγονός ότι οι άλλοι επικεντρώνονται σε σημεία που αυτός πιθανόν αγνόησε ή συνέλαβε διαφορετικά τον παρακινεί στο να επιστρέψει πάλι στο κείμενο με σκοπό να επανεξετάσει, να διερευνήσει ή και να τροποποιήσει την ανταπόκρισή του, διαπι-

στώνοντας και τί ακριβώς δικαιολογεί την ανταπόκριση των άλλων. Πολλές φορές είναι καλύτερα η προσέγγιση λογοτεχνικών έργων να σταματήσει σ' αυτό το στάδιο χωρίς περαιτέρω επεξεργασία και ανάλυση ή αξιολόγηση, ακόμα και χωρίς να ακολουθήσουν οποιασδήποτε μορφής και είδους δραστηριότητες, γιατί κατ' αυτόν τον τρόπο θα γίνει σαφέστερο στη συνείδηση του μαθητή ότι η ανάγνωση της λογοτεχνίας δεν είναι μόνο άλλο ένα μάθημα, αλλά μία ενέργεια που μπορεί να έχει ως μοναδικό στόχο την αισθητική απόλαυση και την καλλιέργεια.

Η 'ερμηνεία' κατά τη συναλλακτική θεωρία δεν είναι, όπως συνήθως θεωρείται, η ανεύρεση του νοήματος του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά η συνολική διαδικασία δημιουργίας του 'ποιήματος' από τον αναγνώστη. Επομένως, το νόημα θεωρείται σύστοιχο της προσωπικής εμπειρίας του αναγνώστη. Όμως, και τα κειμενικά σημεία κατευθύνουν και ρυθμίζουν την αναγνωστική διαδικασία. Άρα, δεν υπάρχει οπωσδήποτε μία αντικειμενική ερμηνεία, ούτε φυσικά και απόλυτος υποκειμενισμός, εφόσον ο συνδυασμός των συγκεκριμένων κάθε φορά κειμενικών σημείων περιορίζει τη δυνατότητα άπειρων νοημάτων.

Στη σχολική τάξη που λειτουργεί με το πνεύμα της αναγνωστικής ανταπόκρισης η συζήτηση³¹ είναι διερευνητική και ανακαλυπτική και προωθείται η εποικοδομητική διαδικασία της σκέψης (constructive thinking)³², εφόσον οι μαθητές αντιμετωπίζουν διλήμματα και κάποτε ασαφείς και αμφιλεγόμενες καταστάσεις. Κατά τη διερευνητική συζήτηση, οι μη ολοκληρωμένες ιδέες επανεξετάζονται και συμπληρώνονται, έτσι ώστε οι μαθητές να προσεγγίζουν το λογοτέχνημα διευκολύνοντας ο ένας τον άλλον. Σύμφωνα δηλαδή και με το (οικο)συστημικό μοντέλο οργάνωσης και διεύθυνσης της σχολικής τάξης παρέχονται δυνατότητες συλλογικής αυτο-ρύθμισης και αποκέντρωσης της διδασκαλικής εξουσίας³³. Ο διδάσκων θα επιλέξει την κατάλληλη μεθοδολογία, έχοντας πάντοτε κατά νου ότι δεν πρέπει να προσκολλάται στην όποια μέθοδο, αλλά να τη χρησιμοποιεί ως εργαλείο για να διευκολύνεται και να ενδυναμώνεται η αναγνωστική ανταπόκριση και η συναλλαγή του αναγνώστη με το κείμενο³⁴.

Επιπροσθέτως, η Αμερικανίδα κριτικός δεν παραμελεί ούτε εξοστρακίζει το δημιουργό του λογοτεχνήματος. Αναγνωρίζει τη σημασία του συγγραφέα στη διαδικασία της λογοτεχνικής επικοινωνίας³⁵. Τα βιογραφικά στοιχεία ενδέχεται να λειτουργήσουν ως έναυσμα για ενεργοποίηση και ενδυνάμωση της μέθεξης του αναγνώστη-μαθητή στο κείμενο: μπορούν να προσφερθούν κατά την προτομασία του εισαγωγικού πλαισίου ή να δοθούν και κατά την ανακοίνωση των ανταποκρίσεων, αν τεθούν σχετικές ερωτήσεις. Μπορούν επίσης να αποτελέσουν

αντικείμενο βιβλιογραφικής έρευνας στα πλαίσια μιας ακόμη δραστηριότητας εκ μέρους των μαθητών.

IV. Έκφραση της ανταπόκρισης.

«Συνηθίζουμε να αντιμετωπίζουμε το κείμενο ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη. Ίσως θα πρέπει να θεωρήσουμε το κείμενο ως ένα ακόμη μέσο επικοινωνίας των αναγκωστών μεταξύ τους» γράφει χαρακτηριστικά η Rosenblatt³⁶. Η ανταλλαγή απόψεων και ανταποκρίσεων μεταξύ συναναγκωστών προσφέρει τη δυνατότητα για πληρέστερη κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων. Βέβαια, η ανταπόκριση μπορεί να εκφραστεί με πολλούς τρόπους, σε ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες, όπως: με παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές, με δραματοποίηση, ζωγραφική, σύνταξη βιβλιογραφικού καταλόγου κ.ά.

Το αποτέλεσμα της ενασχόλησης με τη λογοτεχνία δεν είναι βέβαια απαραίτητο να δημοσιοποιηθεί ή να αποδώσει καρπούς με κάποιας μορφής δραστηριότητα, γραπτή ή προφορική. Πρέπει να αποδεχθούμε την ιδέα ότι πολλές φορές ένα λογοτεχνικό έργο διαβάζεται απλώς για να διαβαστεί το ίδιο, προσφέροντας μια αισθητική εμπειρία που δεν τελειώνει ποτέ. Άλλωστε η αισθητική ανταπόκριση σε ένα έργο τέχνης δεν ολοκληρώνεται ποτέ, γιατί κάθε ανάγνωση συντελείται σε διαφορετικό χρόνο και είναι ένα νέο κάθε φορά αναγκωστικό γεγονός. Ο δάσκαλος πρέπει να έχει πάντα κατά νου, ότι κάποιες φορές η καλύτερη διδακτική μεθοδολογία ίσως είναι το λογοτεχνικό έργο μόνο να διαβάζεται και να θέτει σε λειτουργία τη γλώσσα της συγκίνησης.

*

Σύμφωνα με τη Rosenblatt «η λογοτεχνική συναλλαγή, όπως και η πράξη της λογοτεχνικής δημιουργίας, έχει κοινωνικές καταβολές και κοινωνικές επιρροές»³⁷. Οποσδήποτε δεν απομονώνεται από τη ζωή του αναγνώστη, ούτε από τις κοινωνικές, ιστορικές και πολιτιστικές συνθήκες μέσα στις οποίες αυτός ζει. Το λογοτεχνικό γεγονός δηλαδή ορίζεται, εξετάζεται και ερμηνεύεται πολυδιάστατα και πολυπαραγοντικά, όπως ακριβώς αυτό συμβαίνει και όπως θα πρέπει να πραγματοποιείται στη σχολική τάξη. Τελικά, η συναλλακτική θεωρία δεν περιορίζεται στα όρια των αντιδράσεων του αναγνώστη, αλλά λαμβάνει εξίσου υπόψη και το κείμενο και το κοινωνικοπολιτιστικό και ιστορικό πλαίσιο και το συγγραφέα.

«Σύμφωνα με τη συναλλακτική αντίληψη το 'αισθητικό βασίλειο' (the aesthetic realm) [δηλαδή η περαιοχή της λογοτεχνίας] περιλαμβάνει, όλα τα αναγνώσματα που προσφέρουν στον αναγνώστη τη δυνατότητα να βιώσει μια εμπειρία»³⁸ χωρίς να ισχύει ο περίφημος λογοτεχνικός κανόνας. Επομένως, η θεωρία της Rosenblatt υποστηρίζει τον εμπλουτισμό του προγράμματος της λογοτεχνίας με λογοτεχνικά κείμενα από διάφορες εποχές, πολιτισμούς, είδη ή ρεύματα καθώς και με έργα λιγότερο διάσημων συγγραφέων. Η έμφαση στα πιστεύω και στις προηγούμενες εμπειρίες του αναγνώστη οδηγεί το δάσκαλο να επιλέγει κείμενα που ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Η προτεινόμενη προσέγγιση της λογοτεχνίας είναι εύκολα εφαρμόσιμη, αποδεδειγμένα αποτελεσματική και παιδαγωγικά αποδεκτή. Δεν αποκλείει βέβαια τις άλλες αναγνωστικές θεωρίες ούτε κάποια από τις παραδοσιακές ή τις σύγχρονες προσεγγίσεις³⁹ αφού όλες, η κάθε μία από τη δική της οπτική γωνία, έχουν κάτι να προσφέρουν, ανάλογα με την περίπτωση, στα πλαίσια ενός πλουραλιστικού και πολυφωνικού τρόπου προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου. Σε κάθε περίπτωση, επιδιώκεται η λογοτεχνία να αναδειχθεί ως μέρος της ζωντανής πραγματικότητας των παιδιών με διαμορφωτική και απελευθερωτική επίδραση στην προσωπικότητά τους.

Η επιρροή της θεωρίας στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αυξάνεται διαρκώς. Αντίστοιχες προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας περιλαμβάνονται τις τελευταίες δεκαετίες σε curricula της Αμερικής και της Αγγλίας σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επίσης, εδώ και χρόνια διδάσκεται στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών και στο Μαράσλειο Διδασκαλείο στο πλαίσιο του μαθήματος «Διδακτική της λογοτεχνίας» (διδάσκουσα: Τζίνα Καλογήρου). Πολλοί φοιτητές την εφαρμόζουν στα πλαίσια των πρακτικών τους ασκήσεων και έχει δοκιμαστεί πολλάκις από δασκάλους οι οποίοι την έχουν συμπεριλάβει στις διδακτικές πρακτικές τους. Ελπίζουμε στην ευρύτερη χρήση της, γιατί προσφέρει έναν απλό και ασφαλή τρόπο, ώστε να γίνει η επαφή με τη λογοτεχνία, όπως χαρακτηριστικά γράφει η καθηγήτρια Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, «ένα θαυμαστό ταξίδι του νεαρού αναγνώστη στο χώρο της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της περιπέτειας, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, της ψυχικής ωρίμανσης, της αισθητικής απόλαυσης»⁴⁰. Η θεωρία της Rosenblatt επιβεβαιώνει ότι η ανάγνωση είναι μια απολαυστική περιπέτεια, που, μέσω της ευχαρίστησης και της ευαισθησίας, οδηγεί στη γνώση του Εαυτού και του Κόσμου.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- * Το παρόν κείμενο αποτελεί συνοπτική μορφή εισήγησης που παρουσιάστηκε στο συνέδριο με θέμα «Γλώσσα και Λογοτεχνία στο σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις», το οποίο πραγματοποιήθηκε στο Βόλο στις 28-29 Μαρτίου 2003 από το Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας. Ευχαριστώ προσωπικά την επικ. καθ. του οικείου Τμήματος καθ. κ. Βασ. Αλαλαγιάννη για την ουσιαστική συνεργασία που είχαμε στα πλαίσια των εργασιών του συνεδρίου (Τζίνα Καλογήρου).
1. 1985: 34.
 2. ΦΕΚ 1366, τχ. Β', 18-10-01.
 3. ΦΕΚ 1373, 1374, 1375, 1376, τχ. Β', 18-10-01.
 4. Βλ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2001 και ειδικότερα Δ.Ε.Π.Π.Σ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, σ. 37.
 5. Γκίβαλος 2002: 159.
 6. Ματσαγγούρας 2000²: 277 κ.ε.
 7. Βλ. Πολίτης (1996:21), μια σφαιρική και ιδιαίτερα κατατοπιστική παρουσίαση της θεωρίας στην Ελλάδα.
 8. Μία πρώτη παρουσίαση της θεωρίας της Rosenblatt, καθώς και της σχετικής με αυτήν μεθοδολογίας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, έγινε στη διδακτορική διατριβή της Τζίνας Καλογήρου, *Ζητήματα Ερμηνείας και Διδακτικής στο Έργο του Γιάννη Ρίτσου*, Πανεπιστήμιο Αθηνών/Π.Τ.Δ.Ε, Αθήνα 1992, σσ. 600-632. Βλ. επίσης, Κατσίκη-Γκίβαλου 1995, Παπαδάτος 1999, Βησσαράκη 2001, 2002 (στις μελέτες περιλαμβάνονται διδακτικές προσεγγίσεις λογοτεχνικών κειμένων βασισμένες στη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt). Πρέπει, επίσης, να επισημάνουμε ότι προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας βασισμένης στη συναλλακτική θεωρία για όλα τα διδασκόμενα λογοτεχνικά είδη περιλαμβάνονται εδώ και αρκετές δεκαετίες σε curricula της Αμερικής (ενδεικτικά: Purves 1973, Karolides, 1997: 3) και της Αγγλίας (ενδεικτικά: Benton & Fox 1984, Benton et al. 1988, M. Benton 1992) σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης.
 9. Στον πρόλογο της τρίτης έκδοσης τού *Literature as Exploration* (1983: xii, xiv) γράφει: «Το βιβλίο μου ασχολείται κυρίως με το πώς επιδρούν η προσωπικότητα, η εμπειρία και τα βιώματα του αναγνώστη κατά την επαφή του με το κείμενο. Δεν απορρίπτω όμως τη σημασία του κειμένου... Τονίζω όχι μόνο την προσωπική-υποκειμενική φύση της λογοτεχνίας, αλλά εξίσου και την κοινωνική... Και στα δύο βιβλία μου παρουσιάζω τη 'συναλλακτική' θεωρία (transactional theory) της λογοτεχνίας. Στο πιο πρόσφατο εκτίθεται λεπτομερώς η θεωρία μου, διαφοροποιείται η 'αισθητική' (aesthetic reading) από τη 'μη αισθητική' ανάγωση (effluent reading) και αναφέρομαι σε θέματα όπως η αξιοπιστία της ερμηνείας και η αξιολόγηση. Στο πρώτο αναλύεται πληρέστερα το ατομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της πράξης της ανάγωσης. Και τα δύο βιβλία επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα της λογοτεχνικής εμπει-

- ρίας του κοινού αναγνώστη ως δυναμικής διαδικασίας αυτογνωσίας, αλλά και κατανόησης του κόσμου».
10. Rosenblatt 1999: 291.
 11. Η Καρπόζηλου αποδίδει τον όρο 'transactional' ως 'συναλλακτική' (1997: 35), απόδοση που τελικά επικράτησε στον ελληνικό χώρο.
 12. Η Rosenblatt έχει επηρεαστεί πολύ από τη φιλοσοφία του John Dewey οι ιδέες του οποίου διατρέχουν ουσιαστικά ολόκληρο το έργο της. Επίσης αναφέρει ότι για την ανάπτυξη της συναλλακτικής ορολογίας συνέβαλε και ο Arthur F. Bentley, οι δε ρίζες του προβληματισμού της ε βρίσκονται και στα έργα των William James και Charles Sanders Pierce (1994: 16-17).
 13. Rosenblatt 1999: xvi.
 14. Rosenblatt 1994: 28. «Ο αναγνώστης ενός κειμένου 'δημιουργεί' το λογοτεχνικό έργο με την ίδια έννοια που ένας πιανίστας ερμηνεύει μία συνάτα διαβάζοντάς την από την παρτιτούρα».
 15. Rosenblatt 1994: 151.
 16. Η Rosenblatt διαφωνεί με τη χρήση των όρων 'επαρκής αναγνώστης' (informed / competent reader), 'ιδανικός αναγνώστης' (ideal reader), 'μέσος αναγνώστης' (generic reader) γιατί τους θεωρεί ελιτίστικους και απλουστευτικά γενικευτικούς (1994: vii, 138).
 17. Rosenblatt 1999²: 24.
 18. Rosenblatt (1994: 63).
 19. Βλ. Benton M. 1992, Benton & Fox 1984: 110. Επίσης Γκίβαλου 1995: 94. Βλ. Βησσαράκη 2002, πειραματική εφαρμογή του μοντέλου σε διδασκαλίες ποιημάτων του Οδυσσέα Ελύτη. Η έμφαση στον αναγνώστη και στη δημιουργική επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο σε καμία περίπτωση δεν συνεπάγεται την εμπλοκή της διδακτικής διαδικασίας στη δίνη του απροσχεδίαστου και απόλυτου εμπρεσιονισμού. Επισημαίνουμε ότι, εφόσον έργο της Διδακτικής, ως Μεθοδολογία της Διδασκαλίας και ως Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης, είναι «η δημιουργία σκόπμων και προγραμματισμένων καταστάσεων» (Ματσαγγούρας 1999: 17), οι φωνές που αντιτίθενται στην ακολουθία συγκεκριμένων βημάτων κατά τη διδασκαλία, πρεσβεύοντας μια «ελεύθερη» μεθοδολογία, εμπίπτουν σε αντίραση γιατί ουσιαστικά αναιρούν την ίδια την έννοια του διδάσκειν.
 20. Για το συνδυασμό των Τεχνών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ή ειδικότερα για τη χρησιμοποίηση μουσικών και εικαστικών ερεθισμάτων στη διδακτική του λογοτεχνικού κειμένου, βλ. Καλογήρου 2001: 85. Επίσης Καλογήρου 1999, 120. «Πρόκειται για μια «ολιστική προσέγγιση» στην οποία χρησιμοποιούνται όλες οι μορφές της τέχνης, ενώ, παράλληλα, αναδεικνύονται και οι στενές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των τεχνών». Ο Παπαδάτος αποκαλεί αυτό το υλικό 'σακίδι' για μια 'περιδιάβαση-εξδρομή στους χώρους της πόησης' και το χρησιμοποιεί για να κάνει μια «διαδρομή κατά την οποία ο λόγος των ποιητών διασταυρώνεται με τον «ατομικό» ή «ομαδικό» λόγο των παιδιών έχοντας ως προορισμό το υπό συνάντηση ποίημα» (1999: 227-228).
 21. Αντίστοιχη διάκριση κάνει και ο Dewey στο έργο του *Art as Experience* (1934) ανά-

- μεσα στο «προϊόν της τέχνης» (art product) και στο «έργο τέχνης» (work of art). Το πρώτο αναφέρεται στο δημιούργημα του καλλιτέχνη, ενώ το δεύτερο σε ό,τι προσλαμβάνεται και εκτιμάται τελικά από το κοινό.
22. Virginia Woolf (1983: 17).
23. Rosenblatt 1994: 11-12.
24. Rosenblatt: 1985: 35-36.
25. Την έννοια αυτή εισήγαγε ο πρωτοπόρος ψυχολόγος William James για να τονίσει «την επιλεκτική, την εκλεκτική δραστηριότητα που είναι σύμφυτη με την ανθρώπινη φύση και αφορά όχι μόνο τον εξωτερικό κόσμο, αλλά και την εσωτερική ζωή του ανθρώπου». Rosenblatt 1994: 43.
26. Rosenblatt 1999², σ. 34-35.
- 27 Από τη λατινική λέξη “effere” (1994: 24) που σημαίνει εξάγω (effero) (to carry away).
28. Rosenblatt 1999: 24 κ.ε. Ως παράδειγμα αναφέρει την ανάγνωση οδηγίων φαρμάκων, ιστορικών βιβλίων, άρθρων εφημερίδων, βιβλίων με συνταγές μαγειρικής. Rosenblatt 1994: 86. «Στη ‘μη αισθητική’ ενασχόληση με το κείμενο, μία παράφρασή του ή μία περίληψη μπορεί να είναι το ίδιο χρήσιμη στη μεταφορά πληροφοριών όσο το αυθεντικό κείμενο. Κάποιος άλλος μπορεί να διαβάσει την εφημερίδα ή το επιστημονικό κείμενο για σας και να το παραφράσει ανακοινώνοντάς το απολύτως ικανοποιητικά. Κανείς όμως δεν μπορεί να διαβάσει ένα ποίημα για σας». Διευκρινίζει ότι το ίδιο κείμενο μπορεί να διαβαστεί είτε αισθητικά είτε μη αισθητικά. Ακόμη και μελετώντας ένα μαθηματικό πρόβλημα, αν στρέψουμε την προσοχή μας όχι πλέον στα σύμβολα, αλλά στον ευφυή και πρωτότυπο τρόπο που δόθηκε η λύση λειτουργούμε ‘αισθητικά’, ενώ αν ασχοληθούμε με τη συντακτική δομή ενός λογοτεχνικού κειμένου λειτουργούμε ‘μη αισθητικά’. Η ‘ερμηνεία’ κατά τη συναλλακτική θεωρία δεν είναι, όπως συνήθως θεωρείται, η ανεύρεση του νόηματος του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά η συνολική διαδικασία δημιουργίας του ‘ποίηματος’ από τον αναγνώστη. Επομένως, το νόημα θεωρείται σύστοιχο της προσωπικής εμπειρίας. Όμως, και τα κειμενικά σημεία κατευθύνουν και ρυθμίζουν την αναγνωστική διαδικασία. Άρα, δεν υπάρχει οπωσδήποτε μία αντικειμενική ερμηνεία, ούτε φυσικά και απόλυτος υποκειμενισμός, εφόσον ο συνδυασμός των συγκεκριμένων κάθε φορά κειμενικών σημείων περιορίζει τη δυνατότητα άπειρων νοημάτων.
29. Αν και τα λεκτικά σύμβολα του κειμένου ταξιδεύουν αναλλοίωτα στο χρόνο, οι παραδηλωτικές ή συνειρμικές σημασίες και οι συνδηλώσεις τους διαφέρουν από την εποχή που ο συγγραφέας δημιούργησε το έργο έως την εποχή που ο αναγνώστης το αποκωδικοποιεί. Επομένως, το λογοτεχνικό κείμενο είναι ‘ανοιχτό’, διακρίνεται για την ‘ανοιχτότητα’ του (openness), εφόσον επιτρέπει στον αναγνώστη να δημιουργήσει μία προσωπική σχέση με αυτό. Οπωσδήποτε όμως θέτει και κάποιους ‘περιορισμούς’ (constraint). Οι περιορισμοί αυτοί οδηγούν άτομα που ανήκουν στην ίδια ομάδα αναγνωστών, που βρίσκονται δηλαδή κατά τον ίδιο χρόνο σε ίδιο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, να παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες στον τρόπο που προσλαμβάνουν ένα κείμενο. Εμφανίζεται μια αναγνωστική ομοιογένεια. Εν τούτοις, ακόμα και σ’ αυ-

- τήν την περίπτωση παρουσιάζονται διαφορετικές, αν και εξ ίσου αποδεκτές αναγνώσεις, εφόσον κάθε άτομο αφομοιώνει διαφορετικά τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα.
30. Cox 1994a, b.
 31. Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση, για να μη βρεθούμε μέσα σε χαοτικές καταστάσεις, είναι οι μαθητές να έχουν εξοικειωθεί με τις τεχνικές του διαλόγου, να δουλεύουν ήδη σε μικρές ομάδες και η διαρρύθμιση του χώρου της τάξης να έχει γίνει με ανάλογο τρόπο (αλλά κι αν αυτό δε συμβαίνει, οποιαδήποτε στιγμή είναι κατάλληλη για να κάνει ο δάσκαλος ένα βήμα μακριά από τις παραδοσιακές και εντελώς παρωχημένες τακτικές που δυστυχώς, κατά κοινή διαπίστωση, είναι η σημερινή πραγματικότητα στην ελληνική εκπαίδευση).
 32. Rosenblatt 1992: 216. Η Rosenblatt παραθέτει εδώ και πάλι τον Dewey. Βλ. και Τριλιανός 2002: 62 κ.ε.
 33. Ματσαγγούρας 1999: 14.
 34. Karolidis 1992: 29.
 35. Rosenblatt 1994: 5.
 36. Rosenblatt 1994: 146.
 37. Rosenblatt 1994: 156.
 38. Rosenblatt 1994: 155.
 39. Κατσίκη-Γκίβαλου 2001: 13. « Η υιοθέτηση μιας και μοναδικής, έστω και σύγχρονης, θεωρίας της λογοτεχνίας, παρότι θα αποτελούσε ενδεχομένως μια διαφορετική ερμηνεία των κειμένων, θα παρέμενε ένας μονόδρομος που πιθανώς θα στερούσε το κείμενο από ερμηνευτικές πολυσημίες και το μαθητή-αναγνώστη από πολλαπλές προσεγγίσεις».
 40. Κατσίκη-Γκίβαλου 1995: 11.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου Διαμάντη – Τζίνα Καλογήρου – Βίκυ Πάτσιου, *Λογοτεχνικά βιβλία στην προσχολική αγωγή*, εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, Αθήνα 2001.
- Βησσαράκη Ελένη, «*Ο μεγάλος ποιητής και οι μικροί μαθητές*': Μια έρευνα βασισμένη στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης για την πρόσληψη της ποίησης του Οδυσσέα Ελύτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Πρακτικά της 3^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης: *Ο Ελύτης στην Εκπαίδευση – Ζητήματα Ποιητικής, Διδακτικές Προσεγγίσεις*, εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, Αθήνα 2002.
- Βησσαράκη Ελένη, *Διδακτική της νεοτερικής ποίησης υπό το πρίσμα της συναλλακτικής θεωρίας*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αθηνών/ Π.Τ.Δ.Ε., Αθήνα 2001.
- Γκίβαλος Μενέλαος, «*Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην έρευνα και στη γνωστική διαδικασία*», στον τόμο *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, επιμέλεια Γιώργος Μπαγιάσης, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σσ. 159-167.

- Γουλεφ Βιρτζίνια, «Πώς διαβάζουμε ένα βιβλίο», *Θεωρία Λογοτεχνίας*, απόδοση Ζηνοβία Δρακοπούλου, εκδόσεις Imago, Αθήνα 1983.
- Καλογήρου Τζίνα, «Εικόνες – μουσική – κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία», στον τόμο *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές. Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο*, Κατσίκη-Γκίβαλου Άντα (επιμέλεια), εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001, σσ. 81-100.
- Καλογήρου Τζίνα, *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης, Μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, εκδόσεις της σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, Αθήνα 2002.
- Καλογήρου Τζίνα, *Ζητήματα Ερμηνείας και Διδακτικής στο Έργο του Γιάννη Ρίτσου*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών/Π.Τ.Δ.Ε, Αθήνα 1992.
- Καρπόζηλου Μάρθα, *Το Παιδί στη Χώρα των Βιβλίων*, δεύτερη έκδοση, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1997.
- Κατσίκη-Γκίβαλου Άντα (επιμέλεια), *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές. Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.
- Κατσίκη-Γκίβαλου Άντα, «Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών κειμένων», *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμέλεια Βενετία Αποστολίδου – Ελένη Χοντολίδου, σσ.35-42, εκδόσεις τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα 1999.
- Κατσίκη-Γκίβαλου Άντα, *Το Θαυμαστό Ταξίδι, Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*, εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα 1995.
- Ματσαγγούρας Ηλίας Γ., *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Α', Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2000².
- Ματσαγγούρας Ηλίας Γ., *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1999.
- Παπαδάτος Γιάννης «Η ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: δοκιμές προσέγγισης της ή για μια «μεθοδολογία» συνάντησης με το Ποίημα», *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμέλεια Βενετία Αποστολίδου – Ελένη Χοντολίδου, εκδόσεις τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα 1999, σ. 169.
- Παπαδάτος Γιάννης, «Προσέγγιση δύο ποιημάτων. Μια διδακτική πρόταση ή με μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου μια μικρή εκδρομή σε μονοπάτια των εικόνων και της ποίησης», περιοδικό *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τμ. 9 (αφιέρωμα «Θεωρητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία»), εκδόσεις Βιβλιωγόνια, Αθήνα 1994.
- Παπαδάτος Γιάννης, «Η «Διδακτική» της ποίησης στο Δημοτικό σχολείο, μια πρόταση κι ένα δείγμα», περιοδικό *Διαβάζω*, αρ. 345, 2-11-1994 (αφιέρωμα: «Γλώσσα και Δημοτικό Σχολείο»), σσ. 61-65.
- Πολίτης Δημήτρης, «Ο ρόλος του αναγνώστη και η «συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, αρ. τόμου 11, σσ. 21-32, εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα 1996.
- Τριλιανός Θανάσης Α., *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*, Αθήνα 2002.
- Χατζηγεωργίου Γιάννης, *Κείμενα Παιδείας – John Dewey*, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα 1999.

- Anderson P. M. - Rubano G., *Enhancing Aesthetic Reading and Response. Theory and Research into Practice*, National Council of Teachers of English, Printed in the United States of America, 1991.
- Benton M., *Secondary Worlds. Literature Teaching and the Visual Arts*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia 1992.
- Benton M., Teasey J., Bell R., Hurst K., *Young Readers Responding to Poems*, Routledge, London and New York 1988.
- Benton M.– Fox G., *Teaching Literature. Nine to fourteen*, Oxford University Press 1984.
- Cox, C. (1994a, December). *Challenging the text: Case studies of young children responding to literature*. Paper presented at the National Reading Conference, San Diego, CA.
- Cox, C. (1994b, April). *Young children's response to literature: A longitudinal study. K-3*. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Dias, P. (1987). *Making sense of poetry: Patterns in progress*. Ottawa: Canadian Council of Teachers of English.
- Farrell, E. J., & Squire, J. R. *Transactions with literature: A fifty-year perspective*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English 1990.
- Hayhoe M. and Parker S.– editors, *Reading and Response*, Open University Press 1990.
- Karolidis N. J.– editor, *Reader Response in Elementary Classrooms*, Quest and Discovery, LEA, 1997.
- Karolidis N. J. – editor, *Reader Response in the Classroom. Evoking and Interpreting Meaning in Literature*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, 1992.
- Meek M., *Why response Reading and Response?*, Mike Hayhoe and Stephen Parker – editors, Open University Press 1990.
- Probst R. E., *Literature as Exploration and the Classroom*, στο συλλογικό τόμο Farrell, E. J., & Squire, J. R. – editors (1990). *Transactions with literature: A fifty-year perspective*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English, σσ. 27-37.
- Rosenblatt L. M., (1999). *Literature as Exploration*, foreword by Wayne Booth, The Modern Language Association of America, New York.
- Rosenblatt L. M., (1994). *The Reader, the Text, the Poem*, The Transactional Theory of the Literary Work, Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt L. M. (1985), «The Transactional Theory of the Literary Work», in Cooper Charles R.– editor, *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature: Points of Departure*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey, σ. 34.

Δήμητρα Κατή

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Εισαγωγή

Η έρευνα αυτή στοχεύει σε περιγραφή και εξήγηση του πώς αναπτύσσονται οι υποθετικές προτάσεις στη γλώσσα του ελληνόπουλου. Η μελέτη της ανάπτυξης ενός γραμματικού φαινομένου στην παιδική γλώσσα χρειάζεται να στηριχτεί καταρχάς στο τι γνωρίζουμε γι' αυτό το φαινόμενο στη γλώσσα των ενηλίκων.

Παραδοσιακά τόσο στη γλωσσολογία όσο και στη φιλοσοφία οι υποθετικές προτάσεις θεωρούνται εργαλεία λογικής σκέψης, όπως ο συμπερασμός στο παράδειγμα (1). Από ένα σημείο ωστόσο και μετά, ειδικότερα στη γλωσσολογική έρευνα, υποδεικνύεται ότι έχουν ποικίλες άλλες χρήσεις και μορφές (Traugott et al. 1986, Athanasiadou & Dirven 1997). Για παράδειγμα, χρησιμοποιούνται για να κάνουν προβλέψεις (παρ. 2) ή να παρέχουν την άδεια σε μια επιθυμία (παρ. 3). Μερικοί μάλιστα υποστηρίζουν ότι στην καθημερινή γλωσσική επικοινωνία η συνηθέστερη χρήση τους δεν είναι οι λογικοί συμπερασμοί, αλλά ο χειρισμός λεπτών διαπροσωπικών καταστάσεων (π.χ. Ford 1997) και η έκφραση υποκειμενικών στάσεων απέναντι στα γεγονότα (π.χ. Akatsuka 1997). Οι ομιλητές επιλέγουν, για παράδειγμα, μια υποθετική έναντι μιας προστακτικής πρότασης, για να εκφράσουν ένα αίτημα με ευγενικό τρόπο (παρ. 4) ή μια υποθετική έναντι μιας χρονικής πρότασης (παρ. 5), για να εκφράσουν το ανεπιθύμητο μιας κατάστασης –να την απομακρύνουν με άλλα λόγια από την πραγματικότητα.

- (1) *Αν έφυγε νωρίς, θα έχει φτάσει τώρα.*
- (2) *Αν βρέξει, η γιορτή θα γίνει μέσα στο κτήριο*

- (3) *Αν θες τόσο πολύ, πήγαινε*
 (4) *Αν μπορείς, φέρ' το αύριο.*
 (5) *Άμα πεθάνει, να δω τι θα κάνετε!*

Με δεδομένες αυτούς τους ισχυρισμούς για τις μορφές και τις χρήσεις των υποθετικών προτάσεων, φαίνεται αναγκαίο να λάβουμε υπόψη, όταν τις περιγράφουμε, ποικίλες όψεις της δομής και της σημασίας τους. Πρόκειται για σύνθετες προτάσεις με δύο φράσεις, την πρόταση που είναι εξαρτημένη και εισάγεται με υποθετικό σύνδεσμο και την απόδοση. Παραδοσιακά λαμβάνεται επίσης υπόψη για την περιγραφή τους ο ρηματικός χρόνος των δύο φράσεων όπως και η πιθανότητα ή όχι πραγματοποίησης του υποτιθέμενου. Στην τελευταία περίπτωση έχει καθιερωθεί η διάκριση ανάμεσα στις λεγόμενες **Πραγματικές** ή **Γεγονοτικές** προτάσεις από τις **Μη Πραγματικές** ή **Ανπιγεγονοτικές** (βλ. π.χ. Palmer 1986), δηλαδή ανάμεσα σε εκείνες όπου ο ομιλητής σηματοδοτεί το υποτιθέμενο ως πραγματοποιήσιμο (παρ. 6) και εκείνες όπου αποκλείει την πραγματοποίησή του (παρ. 7). Η σηματοδότηση μάλιστα αυτή επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της επιλογής ρηματικού χρόνου: για παράδειγμα, ο μέλλοντας αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο πραγματοποίησης ενώ ο υπερσυντέλικος το σηματοδοτεί ως λήξαν.

- (6) *Αν φύγεις αμέσως, θα προλάβεις*
 (7) *Αν είχες φύγει αμέσως, θα προλάβαινες*

Σήμερα φαίνεται όμως αναγκαίο να λάβουμε υπόψη επιπρόσθετα κριτήρια για την περιγραφή των υποθετικών προτάσεων. Τα κριτήρια αυτά αφορούν όψεις της σημασίας τους, που αποκαλούνται πραγματολογικές και συγκινησιακές, όπως ο επικοινωνιακός σκοπός που εξυπηρετούν και ο επιθυμητός ή όχι χαρακτήρας του υποτιθέμενου. Με βάση ένα τέτοιο ευρύτερο φάσμα κριτηρίων, στο οποίο θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά στη συνέχεια, επιχειρείται η περιγραφή των υποθετικών προτάσεων στη γλώσσα του ελληνόπουλου.

2. Τα δεδομένα και η ανάλυσή τους¹

Τα δεδομένα προέρχονται από τη διαχρονική παρατήρηση πέντε παιδιών καθώς και τη συγχρονική παρατήρηση 90 παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, στα διαχρονικά δείγματα υπάρχει εκτενής καταρχήν παρατήρηση δύο παιδιών σε κα-

θημερινή διάδραση με τους άλλους σε πρώιμη φάση της προσχολικής ηλικίας: της Άννας από την ηλικία 1;8 έως 4;6 ετών (σύνολο 70 περίπου ωρών) και της Μαριλένας από την ηλικία των 2;6 έως 4;0 ετών (σύνολο 120 περίπου ωρών). Στην περίπτωση της Άννας αναλύεται και η ομιλία των ενηλίκων προς τα παιδιά. Διαχρονικά δεδομένα 10 περίπου ωρών ηχογράφησης από κάθε παιδί έχουν συλλεγεί και σε μεγαλύτερες ηλικίες: από την Εύα και τη Γεωργία στα 6;6, 7;6 και 8;6, από την Άννα πάλι στα 7;11, 8;11 και 9;11, και από την Τάνια στα 10;0 και 11;0. Στην περίπτωση της Άννας, της Εύας και της Γεωργίας έχουν προστεθεί και καταγραφές με τη μέθοδο του ημερολογίου. Στο συγχρονικό δείγμα, τα παιδιά ηχογραφήθηκαν για μία ώρα το καθένα σε συζητήσεις που περιλαμβάνουν αφηγηματικό λόγο. Περιλαμβάνονται επίσης 10 ώρες ηχογράφησης μιας σχολικής τάξης 11-χρονων παιδιών².

Ως υποθετικές εκλήφθησαν όλες οι σύνθετες προτάσεις, των οποίων η εξαρτημένη φράση εισάγεται με σύνδεσμο υποθετικής σημασίας. Στη γλώσσα των ενηλίκων, χαρακτηριστικά υποθετικοί θεωρούνται οι σύνδεσμοι *άμα*, *αν και εάν*, *αν και δεν είναι τα αποκλειστικά μέσα υποθετικής σύνδεσης φράσεων*³. Αναζητήθηκαν λοιπόν όλες οι φράσεις που εισάγονται με τους παραπάνω συνδέσμους. Οι σύνδεσμοι αυτοί δεν έχουν ωστόσο πάντα υποθετική σημασία αλλά και χρονική, όπως είναι κυρίως γνωστό για τον *άμα*. Αφαιρέθηκαν λοιπόν οι, ελάχιστες όπως αποδείχτηκε, περιπτώσεις συνδέσμων με χρονική σημασία, κυρίως προτάσεις με *άμα* (παρ. 8) αλλά και *αν* όπως στο ιδιότυπο (παρ. 9). Τα όρια βέβαια ανάμεσα στη χρονική και στην υποθετική χρήση είναι σε γενικές γραμμές ασαφή. Μπορούν ωστόσο να υποδειχτούν αν λάβουμε υπόψη τα συγκεκριμένα συμφραζόμενα μιας πρότασης, με βάση το κριτήριο του πόσο αντικειμενικά πιθανή είναι η πραγματοποίηση μιας κατάστασης.

(8) *Άμα τελειώσει αυτό, τα (θα) δούμε Μίκυ-Μάους* (Όταν τελειώσει αυτή η εκπομπή...)

(9) *Πατέρας: Είναι ώρα να βγάλουμε την τούρτα*

Παιδί: Ναι πατέρα, αν έλθει η αδερφή μου (... σε λίγο, όταν έλθει ...)

Προσμετρήθηκαν επίσης δομές με τη φράση της πρότασης μόνο (παρ. 10), οι οποίες συνηθίζονται για διάφορους λόγους. Για παράδειγμα, άλλοτε αποτελούν αποδεκτή απάντηση σε μια ερώτηση, όπως συμβαίνει και στο λόγο των ενηλίκων, κι άλλοτε μισοτελειωμένες προτάσεις στο πλαίσιο ασυνάρτητων μονολόγων που συνηθίζονται μόνο στην παιδική γλώσσα. Η συντριπτική όμως πλειοψηφία των υποθετικών προτάσεων αποτελείται από δύο φράσεις, ιδίως μά-

λιστα στην πιο πρώιμη αναπτυξιακή φάση: για παράδειγμα όλες σχεδόν οι προτάσεις της Άνας έως τα 2;0 και το 72% έως τα 4;6.

(10) *Άμα χτυπήσει ο λύκος, χ...*

Για την περιγραφή των προτάσεων έλαβα συνοπτικά υπόψη τα εξής κριτήρια:

- Το ρηματικό χρόνο. Για τις ανάγκες μιας πρώτης περιγραφής ειδικά στην προσχολική ηλικία, λήφθηκε υπόψη ο χρόνος στη φράση της πρότασης με βάση τη διάκριση Παρελθοντικού (δηλ. αόριστο, παρατατικό, υπερσυντέλικο, παρακειμένο) και Μη Παρελθοντικού χρόνου (δηλ. ενεστώτα, μέλλοντα). Η χρήση Συντελικών χρόνων είναι περιορισμένη και παρατηρείται σε μεγαλύτερες ηλικίες μόνο.
- Το είδος του υποθετικού συνδέσμου, δηλαδή *αν, εάν ή άμα*, με αφορμή ενδείξεις ότι οι τρεις σύνδεσμοι δεν είναι συνώνυμοι (Katis 1997, Nikiforidou & Katis 2000).
- Το πραγματοποιήσιμο ή όχι του υποτιθέμενου: Πραγματικές ή Μη πραγματικές προτάσεις με βάση τη διάκριση του Palmer (1986).
- Την επικοινωνιακή ή λεκτική πράξη που εξυπηρετείται: Προειδοποίηση, Σχόλιο, Υπόσχεση κλπ. με βάση τη θεωρία λεκτικών πράξεων των Austin (1963) και Searle (1969).
- Το επιθυμητό ή όχι της συνέπειας του υποτιθέμενου: Επιθυμητό, Μη Επιθυμητό ή Ουδέτερο υποτιθέμενο όπως φαίνεται στη φράση της απόδοσης, με βάση το έργο της Akatsuka (π.χ. 1997), η οποία θεωρεί ότι το συναίσθημα είναι πιο πρόσφορο από τη λογική για την περιγραφή των υποθετικών προτάσεων.
- Το είδος της σύνδεσης ανάμεσα στις δύο φράσεις: Περιεχομένου, Λεκτικής Πράξης, Επιστημική, Μεταεπικοινωνιακή με βάση τα κριτήρια κυρίως της Sweetser 1990 αλλά και των Athanasiadou & Dirven 1995 που θεωρούν κρίσιμη για την περιγραφή των υποθετικών προτάσεων τη σχέση ανάμεσα στις δύο φράσεις. Πιο αναλυτικά:
 - Περιεχομένου (Π): Οι δύο φράσεις σχετίζονται στο επίπεδο του περιεχομένου τους: δηλαδή ένα γεγονός του φυσικού-κοινωνικού κόσμου προκαλεί ένα άλλο γεγονός (παρ. 11)
 - (11) *Αν κοπείς, θα τρέξει πολύ αίμα.*
 - Λεκτικής πράξης (ΛΠ): Οι δύο φράσεις σχετίζονται στο αφηρημένο επίπεδο

δο των επικοινωνιακών πράξεων: η πρόταση λειτουργεί ως προϋπόθεση για μια λεκτική πράξη, π.χ. παροχή άδειας (παρ. 12).

(12) *Άμα το θες, παρ' το* (Εφόσον το θες, σου επιτρέπω να το πάρεις)

- Επιστημικές (Ε): Οι δύο φράσεις σχετίζονται στο αφηρημένο επίπεδο των νοητικών καταστάσεων: μία σκέψη προκύπτει αιτιακά από μία άλλη (παρ. 13).

(13) *Αν έφυγε νωρίς, θα πρέπει να έχει φτάσει* (Γνωρίζοντας ότι έφυγε νωρίς, συμπεραίνω ότι θα έχει φτάσει)

- Μεταεπικοινωνιακές (ΜΕ): Η σχέση των δύο φράσεων δεν είναι αιτιακή: η πρόταση είναι συνήθως ένα σχόλιο πάνω στην απόδοση. Πρόκειται πιο συγκεκριμένα για τρία είδη:

1) Μεταπραγματολογικές: σχολιάζεται μια λεκτική πράξη όπως η ερώτηση στο παρ. (14).

(14) *Γιατί, εάν μπορώ να ρωτήσω, επιμένεις τόσο;*

2) Μεταγλωσσικές: σχολιάζεται ένας γλωσσικός όρος (παρ. 15)

(15) *Η επίθεση, εάν μπορείς να την ονομάσεις έτσι, ήταν αναμενόμενη.*

3) Περιοριστικές: σχολιάζεται η υπόσταση γεγονότων και οντοτήτων (παρ. 16)

(16) *Ψέμα! Αυτό κι αν ήταν ψέμα!*

Όπως είναι γενικότερα αναμενόμενο για την παιδική γλώσσα, οι προτάσεις αυτές δεν χρησιμοποιούνται πάντα σωστά. Παρατηρούνται καταρχάς σπάνια προβλήματα με το ρηματικό χρόνο, πιο συγκεκριμένα όταν τα παιδιά αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν Παρελθοντικό χρόνο και στην απόδοση (παρ. 22 παρακάτω). Το συνηθέστερο ωστόσο πρόβλημα είναι η χρήση προτάσεων σε ασυνάρτητους μονολόγους (παρ. 10 παραπάνω), οι οποίες δεν μπορούν να αναλυθούν πάντα από άποψη σημασίας. Προσμετρώνται συνεπώς ως μη κατηγοριοποιήσιμες στους πίνακες δεδομένων.

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα δείχνουν πολύ πρόωμη εμφάνιση των υποθετικών προτάσεων αλλά και μια μακρόχρονη στη συνέχεια πορεία περίπλοκων εξελίξεων.

3.1 Πρώιμη αναπτυξιακή φάση

Με βάση δεδομένα από την Άννα στην πρώιμη φάση 1;8 έως 2;6 ετών, βρίσκουμε ότι οι υποθετικές προτάσεις εμφανίζονται πριν από την ηλικία των δύο ετών και νωρίτερα από τις συγγενικές χρονικές και αιτιολογικές προτάσεις. Το εύρημα αυτό αντικρούει προγενέστερες εμπειρικές ενδείξεις ότι εμφανίζονται μεταξύ 2;6 και 3;0 ετών (π.χ. Reilly 1982, Bowerman 1986) αλλά και θεωρητικές προβλέψεις ότι οι χρονικές προτάσεις θα πρέπει λογικά να προηγούνται των αιτιολογικών και αυτές με τη σειρά τους των υποθετικών (Clancy et al. 1976, Bloom et al. 1980).

	Αιτιολογικές γιατί/επειδή	Χρονικές όταν/μόλις	Υποθετικές άμα/αν
Πρώτη εμφάνιση	2;01;05	1;10;19	1;10;19
Συχνότητα			
Παιδί	94	19	65
Ενήλικες προς παιδί	289	150	189

Πίνακας 1. Αιτιολογικές, χρονικές και υποθετικές προτάσεις της Άννας από 1;8 έως 2;6 ετών

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, οι υποθετικές προτάσεις εμφανίζονται βέβαια την ίδια μέρα με τις χρονικές στην ηλικία 1;10;19, αλλά κατοχυρώνονται νωρίτερα: Παρατηρούμε 14 προτάσεις με σωστή χρήση πριν την ηλικία των 2 (παρ. 17) σε σύγκριση με 3 μόνο χρονικές που είναι επιπλέον προβληματικές, ιδιαίτερα η πρώτη (παρ. 18). Οι αιτιολογικές προτάσεις αργούν σχετικά, αλλά όταν εμφανιστούν γίνονται σύντομα πολύ συχνές (παρ. 19).

- (17) (Με) αυτή την κατσαρόλα τα (θα) χτυπήσουμε το κεφάλι μας, (ά)μα την πάρουμε. Άμα την πάρουμε, (γιατί) είναι πολύ μεγάλη.
- (18) Παιδί: Αυτό είναι μπουμ κάτω το σκαλάκι
Μητέρα: Ναι, όταν δεν προσέχουμε, κάνουμε μπουμ
Παιδί: Όταν αυτό είναι, ήτανε, μόνο το μπουμ μπαμ.
- (19) Και ο καύτης θα κοιμηθεί γιατί είναι νύχτα

Με στόχο να εξηγηθεί η απρόσμενη σειρά εμφάνισής τους, τα τρία είδη προτάσεων συγκρίθηκαν με βάση διάφορα κριτήρια μορφής και σημασίας. Οι αναλύσεις έδειξαν τα εξής:

Οι υποθετικές προτάσεις χρησιμοποιούνται συντριπτικά με Μη Παρελθοντικούς χρόνους για να προβλέψουν τις συνέπειες γεγονότων, μελλοντικών ως επί το πλείστον (δηλ. σε 76% των περιπτώσεων) αλλά και αόριστα επαναλαμβανόμενων (σε 16% των περιπτώσεων) (παρ. 20 και 21 αντίστοιχα), τα οποία είναι πιθανόν να πραγματοποιηθούν. Μόνο μία πρόταση στα 2;5 (παρ. 22) έχει Παρελθοντικό χρόνο και αφορά κάτι που δεν μπορεί πλέον να πραγματοποιηθεί. Τα δεδομένα αυτά είναι συμβατά με αυτά άλλων ερευνών που δείχνουν ότι οι Μη Πραγματικές σημασίες των υποθετικών προτάσεων και χρήση Παρελθοντικών χρόνων εμφανίζονται αργότερα στην ανάπτυξη (π.χ. Boloh & Champraud 1993 για τα γαλλικά)

(20) Θα φωνάζει η μαμά άμα φάμε μπισκότα

(21) Τα (θα) πέσω. Άμα πηδάω, τα (θα) πέσω. Άμα πηδάω, τα (θα) πέσω.

(22) Μητέρα: Γιατί ανάβεις το φως; (Γιατί μόλις άναψες το φως;)

Παιδί: Το ανάβω γιατί άμα έκλεινα τα μάτια μου, νε (δεν) να (θα) β(λ)έπω (έβλεπα) (Το άναψα γιατί άμα το είχα κλειστό/ήταν σκοτεινά, δεν θα έβλεπα)

Επικοινωνιακά οι προτάσεις αυτές προειδοποιούν κυρίως για τις αρνητικές συνέπειες πράξεων, σχεδόν πάντα έως τα 2;0 και σε 59% των περιπτώσεων έως τα 2;6 (παρ. 23). Οι προειδοποιήσεις απευθύνονται μερικές φορές στον ίδιο τον εαυτό (παρ. 20, 21). Μόνο 12% λειτουργούν ως σχόλια, σε αντίθεση με τα δεδομένα της Reilly (1982) όπου κυριαρχούν τα σχόλια, αλλά σε συμφωνία με τα δεδομένα των Akatsuka & Clancy (1993) όπου κυριαρχούν οι προειδοποιήσεις.

(23) Πρόσχε! Έχει νερά κάτω κι άμα τα πατήσεις, θα γλιστρήσεις.

Κατηγοριοποιώντας τώρα τις συνέπειες των γεγονότων στην απόδοση ως Ανεπιθύμητες, Επιθυμητές ή Ουδέτερες, βρέθηκε ότι οι υποθετικές προτάσεις αναφέρονται ως επί το πλείστον σε ανεπιθύμητες για τον ομιλητή συνέπειες, όπως προκύπτει άλλωστε κι από το γεγονός ότι χρησιμοποιούνται ως προειδοποιήσεις για επικείμενους φυσικούς κινδύνους (σε 61% των συνολικών περιπτώσεων). Παρόμοια ευρήματα έχουμε σε σχετική μελέτη από τα γιαπωνέζικα και κορεάτικα (Akatsuka & Clancy 1993).

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ πρότασης και απόδοσης, από τις προτάσεις που στάθμισε δυνατόν να κατηγοριοποιηθούν, το 91% αφορά το πιο συγκεκριμένο είδος σύνδεσης Περιεχομένου (παρ. 20, 21, 23). Μετά τα 2;2 έχουμε ελάχιστες απόπειρες για προτάσεις Λεκτικής Πράξης (6%) που δεν χρησιμοποιούνται όμως πάντα σωστά και εμφανίζονται συνήθως σε ασυνάρτητους μονολόγους (παρ. 24)

(24) Άμα θέλετε, θα μου πείτε τι χρώμα είναι το ντουλάπι.

Συγκρίνοντας τώρα τις υποθετικές με τις χρονικές και τις αιτιολογικές προτάσεις παρατηρούμε ενδιαφέρουσες διαφορές.

Οι χρονικές είτε προβλέπουν επιθυμητά γεγονότα (παρ. 25) είτε περιγράφουν συγκινησιακά ουδέτερες επαναλήψεις γεγονότων (παρ. 26). Λειτουργούν ως προβλέψεις ή σχόλια, που βοηθούν το παιδί να κατανοήσει πώς λειτουργεί ο φυσικός και ο κοινωνικός κόσμος. Εμπλέκουν συνεπώς σύνδεση φράσεων στο πιο συγκεκριμένο επίπεδο του Περιεχομένου.

(25) Όταν θα 'ρθει πάλι ο Κάρολος, θα φέρει η Χριστίνα καραμέλες

(26) Οτα(ν) καπνίζει, ότα(ν) καπνίζει, ότα(ν) καπνίζει ο μπαμπάς, το κάνει έτσι

Οι αιτιολογικές προτάσεις περιγράφουν στην πλειοψηφία τους (δηλαδή σε 79% των περιπτώσεων) τις αιτίες γεγονότων του φυσικού και κοινωνικού κόσμου (παρ. 27) και εμπλέκουν συνεπώς σύνδεση φράσεων στο επίπεδο του Περιεχομένου. Λειτουργούν ως επεξηγήσεις που βοηθούν το παιδί να κατανοήσει τα γινόμενα του κόσμου ακριβώς όπως οι χρονικές. Από μία φάση ωστόσο και μετά χρησιμοποιούνται σε μικρότερο ποσοστό (δηλαδή 21%) και ως προειδοποιήσεις για ανεπιθύμητες συνέπειες (παρ. 28). Σε αυτή την περίπτωση εμπλέκεται πιο αφηρημένη σύνδεση φράσεων στο επίπεδο λεκτικών πράξεων. Είναι και πιο περίπλοκες συντακτικά εφόσον εμπεριέχουν μια υποθετική πρόταση που αιτιολογεί την προειδοποίηση.

(27) Κάνει κρύο γιατί είναι χειμώνας.

(28) Παππού μου προσοχή! Γιατί, άμα τρέξει η βρύση, θα βραχείς.

Τι μπορούμε να συμπεράνουμε από αυτές τις παρατηρήσεις; Καταρχάς η πρώιμη εμφάνιση των υποθετικών δεν θα πρέπει να μάς εκπλήσσει. Απορώντας

γιατί εμφανίζονται αργά σε άλλες έρευνες, η Bowerman (1986) δείχνει ότι οι προϋποθέσεις για την εμφάνισή τους, όπως η ικανότητα αναφοράς στο υποθετικό μέσα από το παιχνίδι προσποίησης, υπάρχουν πολύ νωρίτερα. Μάλιστα τα δεδομένα από τα ελληνικά συμπίπτουν με δεδομένα από τα γιαπωνέζικα και κορεάτικα, όπου επίσης έχουμε υποθετικές προτάσεις πολύ νωρίς και με προειδοποιητική χρήση (Akatsuka & Clancy 1993). Οι υποθετικές προτάσεις μπορεί συνεπώς να θεωρηθεί ότι εξυπηρετούν μια παντελώς απαραίτητη σε πρώιμη ηλικία επικοινωνιακή χρήση με συγκεκριμένη -αρνητική μάλιστα- συγκινησιακή φόρτιση. Αντιθέτως, οι χρονικές και οι αιτιολογικές προτάσεις είναι λιγότερο απαραίτητες για την άμεση επιβίωση του παιδιού, συνολικά μάλιστα πιο ουδέτερες συγκινησιακά.

Πώς συμβιβάζονται όμως τα ευρήματα αυτά με όσα δείχνουν τις υποθετικές προτάσεις να έπονται των χρονικών και αιτιολογικών; Το προγενέστερο των αιτιολογικών ίσως είναι μεθοδολογικό προϊόν και μόνο. Ενδεικτικά, οι Bloom et al. (1980) μελέτησαν παιδιά μεγαλύτερα των δύο ετών και αγνόησαν τις ατομικές διαφορές στο χρόνο εμφάνισης των σύνθετων προτάσεων. Απαίτησαν επιπλέον μια ελάχιστη συχνότητα εμφάνισής τους σε κάθε ηχογράφηση, κριτήριο που μπορούν να εκπληρώσουν μόνο οι περισσότερο συχνές δομές όπως οι αιτιολογικές. Αλλά ακόμη κι αν οι υποθετικές προτάσεις δεν παρατηρούνται νωρίς, τα αποτελέσματα μπορούν να εξηγηθούν αλλιώς. Οι μέθοδοι παρατήρησης ίσως τις αποκλείουν. Για παράδειγμα, οι προειδοποιήσεις δεν είναι πιθανές όταν τα παιδιά συνομιλούν ευγενικά με ξένους. Μπορούν επιπλέον να δοθούν και μέσω άλλων δομών, όπως φύγε, αλλιώς θα πέσεις. Τέλος τα παιδιά που αρχίζουν να μιλούν αργά ίσως έχουν μικρότερη ανάγκη προειδοποιήσεων για φυσικούς κινδύνους. Διάφοροι παράγοντες ίσως λοιπόν διαπλέκονται καθιστώντας πιθανή την ατομική, κοινωνική και διαγλωσσική διαφοροποίηση στην ανάπτυξη των υποθετικών προτάσεων.

3.2 Μεταγενέστερες φάσεις ανάπτυξης

Ας στραφούμε τώρα σε μεταγενέστερες φάσεις ανάπτυξης. Παρά το γεγονός ότι η βασική συντακτική δομή των υποθετικών προτάσεων και οι βασικές τους σημασίες παρατηρούνται νωρίς, μπορούμε να εντοπίσουμε εξελίξεις όσον αφορά ορισμένες χρήσεις τους ακόμη και στο τέλος της σχολικής ηλικίας.

3.2.1 Η σχέση των δύο φράσεων

Με βάση διαχρονικά και συγχρονικά δεδομένα κι από τα υπόλοιπα παιδιά τώρα, μπορούμε να υποθέσουμε την εξής αναπτυξιακή πορεία όσον αφορά τη σχέση των δύο φράσεων. Στους πίνακες 2-4 διακρίνουμε ότι οι προτάσεις Περιεχομένου είναι -όπως επισημάναμε και κωρίτερα- οι πρώτες αναπτυξιακά και οι πιο συχνές (παρ. 29, 30). Αυτές της Λεκτικής Πράξης είναι οι μόνες άλλες με αξιοσημείωτη παρουσία (παρ. 31, 32). Εμφανίζονται δεύτερες και αυξάνουν σε συχνότητα με το χρόνο χωρίς όμως να προσεγγίσουν ποτέ τη συχνότητα της ομιλίας των ενηλίκων προς τα παιδιά. Οι Επιστημικές προτάσεις εμφανίζονται σπάνια μόνο μετά τα 3;0 (παρ. 33, 34). Τέλος οι Μεταεπικοινωνιακές εμφανίζονται πολύ αργά μετά τα 6;3, μόνο στην Περιοριστική τους εκδοχή και παραμένουν οι πιο σπάνιες όλων παρ. (35, 36).

- (29) Μ 3;3 Άμα κόψεις κανένα χέρι, θα βγάλει αίματα
 (30) Α 2;5 Θα τρελαθεί ο παππούς, άμα τα δει
 (31) Μ 4;0 Άμα θέλεις να πας, πήγαινε να το ακούσεις
 (32) Κ 5;5 Άμα το δείξει ξανά, να το δεις, καλά;
 (33) Μ 4;0 Άμα ήτανε ξαδερφός της, δε θα την αγαπάγε. Άμα δεν ήτανε, την αγαπάγε.
 (34) Α 10;5 Μπα! μάλλον δέσμη. Κι αν πήρε δέσμη, νομίζω την πρώτη
 (35) Α 6;3 Πιάνουμε γυρίνους, βάζουμε στο νερό πεπόνι, άμα έχουμε, ή πορτοκάλι, ό,τι δηλαδή άλλο έχουμε...
 (36) Ν 7;9 Τα αγαπάω, ειδικά άμα είναι μικρά και καλά, τα αγαπάω πάρα πολύ.

Είδος σύνδεσης	1;8-2;5 χρ.	2;6-3;5 χρ.	3;6-4;6 χρ.
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	67.7	58.2	53.1
ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ	10.8	17.6	17.3
ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΕΣ			1
Μη κατηγοριοποιήσιμες	21.5	24.2	28.6
N	65	91	98

Πίνακας 2. Οι υποθετικές προτάσεις της Άννας σε ποσοστά %

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Είδος σύνδεσης	2;6 χρ.	2;9 χρ.	3;0 χρ.	3;3 χρ.	4;0 χρ.
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	100	81.8	57.8	55	58.6
ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ			22.9	31	27.9
ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΕΣ			1.2	1.6	4.8
Μη κατηγοροποιήσιμες		18.2	18.1	12.4	8.7
N	4	11	83	129	104

Πίνακας 3. Οι υποθετικές προτάσεις της Μαριλένας σε ποσοστά %

Είδος σύνδεσης	3;0-5;11 χρ.	6;0-8;11 χρ.	9;0-11;11 χρ.
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	81	83.8	83.2
ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ	19	6.8	11.6
ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΕΣ		4	1
ΜΕΤΑΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ		4	2.1
Μη κατηγοροποιήσιμες			
N	63	74	190

Πίνακας 4. Οι υποθετικές προτάσεις του διαχρονικού δείγματος 66 παιδιών σε ποσοστά % (22 σε κάθε ηλικιακό φάσμα)

Το εύρημα ότι οι προτάσεις με πιο αφηρημένη σύνδεση φράσεων εμφανίζονται αργότερα είναι συμβατό με παλαιότερες παρατηρήσεις ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν μη λογικές υποθετικές προτάσεις (Emerson 1980), δηλαδή εκείνες των οποίων η σχέση των φράσεων δεν αφορά φυσική αιτία αλλά φανερώνεται μόνο μέσω νοητικών συναγωγών. Θα πρέπει επίσης να θεωρείται αναμενόμενη η μεταγενέστερη εμφάνιση των Μεταεπικοινωνιακών προτάσεων, εφόσον η σχέση των φράσεων παύει εδώ να είναι αιτιακή ακόμη και σε αφηρημένο επίπεδο. Δεν φαίνεται μάλιστα τυχαίο ότι εμφανίζονται μόνο στην πιο απλή τους εκδοχή, όπου σχολιάζεται το περιεχόμενο μιας φράσης και διόλου στις πιο αφηρημένες εκδοχές τους, τις λεγόμενες μετακειμενικές όπου σχολιάζονται γλωσσικοί όροι και επικοινωνιακές χρήσεις. Τέλος το πιο πρώιμο των Λεκτικών Πράξεων έναντι των Επιστημικών ίσως να μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η διάδραση μέσω συνομιλίας είναι μια πιο φυσική καθημερινή δραστηριότητα απ' ό,τι οι λογικοί συλλογισμοί.

3.2.2 Οι υποθετικοί σύνδεσμοι

Εξετάστηκε τέλος το είδος του συνδέσμου που εισάγει την πρόταση. Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, οι υποθετικοί σύνδεσμοι δεν είναι συνώνυμοι (Katis 1997, Nikiforidou & Katis 1999). Η χρήση τους φαίνεται να εξαρτάται από τους εξής τουλάχιστον παράγοντες: το βαθμό υποθετικότητας (πιο συγκεκριμένα την υποκειμενική εκτίμηση της απόστασης του υποτιθέμενου από την πραγματικότητα), το ύφος του λόγου και τη συγκινησιακή εμπλοκή του ομιλητή. Ο αν φαίνεται ο πιο ουδέτερος όλων: στατιστικά σχετίζεται με ενδιάμεσο βαθμό υποθετικότητας, με τα περισσότερα επίπεδα ύφους, ενώ δηλώνει απλώς ότι ο ομιλητής δεν αποφαινεται για την πραγματικότητα του υποτιθέμενου. Οι σύνδεσμοι *άμα* και *εάν* όμως έχουν την επιπρόσθετη σημασία της συγκινησιακής εμπλοκής του ομιλητή: με το περιεχόμενο της υποθετικής πρότασης στην πρώτη περίπτωση και με το συνομιλητή στη δεύτερη περίπτωση. Στατιστικά, ο πρώτος σχετίζεται μάλιστα με χαμηλή υποθετικότητα και ανεπίσημο ύφος λόγου, ενώ ο δεύτερος με υψηλή υποθετικότητα και επίσημο ύφος λόγου. Η παρεκτροπή μάλιστα από τις συνηθισμένες χρήσεις συνεπάγεται επιπρόσθετα νοήματα. Τίθεται συνεπώς το ερώτημα εάν τα παιδιά αντιλαμβάνονται και σηματοδοτούν τις λεπτές αυτές διαφορές σημασίας.

Τα δεδομένα, που παρουσιάζονται ως επί το πλείστον στον Πίνακα 5, δείχνουν ότι ο *άμα* είναι ο πρώτος σύνδεσμος, ο μοναδικός μάλιστα καταρχήν και ο κυρίαρχος για μια μεγάλη περίοδο, ο αν εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ηλικία των 2;5 ενώ αρχίζει να κυριαρχεί μόνο από τη μέση παιδική ηλικία και μετά, ο *εάν* τέλος εμφανίζεται σπάνια και μόνο μετά τα 7;11. Παρατηρείται βέβαια ατομική διαφοροποίηση στη συχνότητα χρήσης των συνδέσμων, η οποία ίσως οφείλεται στο δυσδιάκριτο των διαφορών σημασίας και στην πολυσημία των συνδέσμων, ίσως ακόμη και στο είδος του λόγου που μελετούμε. Για παράδειγμα, τα μεγαλύτερα παιδιά στο συγχρονικό δείγμα εξακολουθούν να χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον το σύνδεσμο *άμα*, γιατί στα περιγραφικά τους αφηγήματα συνηθίζουν οι γενικευτικές υποθετικές προτάσεις, οι οποίες εισάγονται κατά προτίμηση με *άμα* και στο λόγο των ενηλίκων.

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

	<i>Άμα</i>	<i>Αν</i>	<i>Εάν</i>	N
Μαριλένα 2;6-4;0 ετών	.98	.02		499
Άννα 1;8-2;6	.97	.03		
1;8-4;6	.70	.30		254
7;11	.29	.70	.01	100
8;11	.28	.69	.03	36
9;11	.22	.78		50
Εύα 6;6	.85	.15		78
7;6	.91	.09		41
8;6		1.0		59
Γεωργία 6;6	.59	.41		54
7;6	.96	.04		23
8;6		.98	.02	56
Τάνια 10;0	.43	.57		21
11:0	.06	.94		33
Διαχρονικό δείγμα:				
26 παιδιά 3;0-5;11 ετών.	.88	.12		43
26 παιδιά 6;0-8;11 ετών	.74	.26		70
26 παιδιά 9;0-11;11 ετών.	.70	.30		105
Συνομιλία σε σχολική τάξη- 11 ετών	.61	.38	.01	76

Πίνακας 5. Χρήση των συνδέσμων από τα παιδιά

Πώς μπορούμε να εξηγήσουμε τώρα τη διαγραφόμενη αναπτυξιακή πορεία; Γιατί προτιμούν τα παιδιά το σύνδεσμο *άμα* νωρίς, εάν μάλιστα ο *αν* είναι πιο ουδέτερος και πιο συστηματικά υποθετικός; Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, ο *άμα* κυριαρχεί και στην κοινότοπη καθημερινή ομιλία των ενηλίκων προς τα παιδιά και άλλους ενήλικες. Το γεγονός αυτό μπορεί ίσως να αποδοθεί στη συσχέτιση του με χαμηλή υποθετικότητα και συγκινησιακή εμπλοκή του ομιλητή. Σε τέτοια είδη λόγου, σε αντίθεση με τα πιο επίσημα, ο ομιλητής είναι φυσικά και συναισθηματικά πιο κοντά στο θέμα αναφοράς, το οποίο είναι επιπλέον πιο πιθανό να συμβεί. Γι' αυτό και οι υποθετικές προτάσεις είναι κυρίως μελλοντικές προβλέψεις ή λεκτικές πράξεις όπου το υποτιθέμενο είναι συνήθως πολύ πιθανό ή πραγματικό.

Οι πρώτες χρήσεις του συνδέσμου *αν* τώρα φαίνονται συμβατές με τη συ-

σχετίσή του με μεγαλύτερη υποθετικότητα σε σχέση με το *άμα*. Για παράδειγμα, η Άννα τον χρησιμοποιεί σε 90% των περιπτώσεων με αρνητικό ρήμα μέχρι τα 3;4 –όπου το υποθετικό απομακρύνεται διπλά από την πραγματικότητα– και ποτέ με γενικεύσεις –όπου το υποθετικό είναι συχνά πραγματικό. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτός είναι ένας ακόμη τρόπος (πέρα από το ρηματικό χρόνο) για να αρχίσουν τα παιδιά να διαφοροποιούν το υποτιθέμενο ως περισσότερο ή λιγότερο πραγματικό. Σηματοδοτώντας μια τέτοια στάση –επιστημική στάση όπως αποκαλείται–, εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό υποκειμενικότητας από αυτήν που χαρακτηρίζει την καταρχήν εμφάνιση των υποθετικών προτάσεων, των οποίων η απόσταση από την πραγματικότητα βρίσκεται πάντα στα μάτια του ομιλητή.

Στη μέση παιδική ηλικία, παρατηρούμε ωστόσο την έκφραση ακόμη μεγαλύτερης υποκειμενικότητας, καθώς αρχίζουν να σηματοδοτούνται συγκινησιακές στάσεις. Διόλου τυχαία ο σύνδεσμος που είναι πιο συσχετισμένος με ισχυρά υποκειμενικές στάσεις, ο *εάν*, εμφανίζεται αργότερα και σπάνια. Στο (παρ. 37) έχουμε προειδοποίηση με απεγνωσμένο τόνο φωνής εν μέσω μιας φορτισμένης συζήτησης για την πιθανότητα να χαθεί ένα δαχτυλίδι, Στο (παρ. 38) το παιδί διαμαρτύρεται στη μητέρα με έντονο και πικραμένο τόνο φωνής. Στο (παρ. 39) πάλι εκφράζει αμφιβολία για κάτι που έχει ειπωθεί μαζί με ισχυρή επιθυμία να μη γίνει πιστευτό μέσω ειρωνικού τόνου φωνής.

(37) Γ 8;6 *Εάν πέσει, θα χαθεί!*

(38) Α 7;11 *Εάν μας το λέγατε, θα κοιμόμασταν μαμά!*

(39) Π 11; 6 *Έτσι είναι, εάν πιστέψεις το φίλο μου από δω*

4. Συμπέρασμα

Μπορούμε να τελειώσουμε με τη γενική παρατήρηση ότι μια ανάλυση που λαμβάνει υπόψη ποικίλες όψεις της μορφής και σημασίας των υποθετικών προτάσεων μας παρέχει όχι μόνο μια πιο εμβαθυντική περιγραφή της αναπτυξιακής πορείας τους αλλά και πιο ικανοποιητικές εξηγήσεις της. Επιπλέον, παρά την έμφαση της ψυχολinguιστολογικής έρευνας σε πρώιμες φάσεις ανάπτυξης, είναι εμφανές ότι ενδιαφέρουσες εξελίξεις στην ανάπτυξη της γλώσσας είναι δυνατόν να λάβουν χώρα ακόμη και στο τέλος της σχολικής ηλικίας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. Katis (1994, 1997, 1998, 2001) για αναλυτικότερη παρουσίαση ορισμένων από τα δεδομένα.
2. Τα δεδομένα αυτά παραχωρήθηκαν από την Άννα Ιορδανίδου στις Κ. Νικηφορίδου και Δ. Κατή για να μελετηθεί ειδικότερα η χρήση υποθετικών προτάσεων.
3. Δείκτες όπως οι να, όταν, έτσι και επίσης εισάγουν προτάσεις με υποθετική σημασία, όπως στο παράδειγμα *Να ήταν εδώ ο πατέρας σου, θα σε σκότωνε!*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Akatsuka, N. (1997). Negative conditionality, subjectification, and conditional reasoning. In A. Athanasiadou & R. Dirven (eds.), *On Conditionals Again*, 323-354. Amsterdam: Benjamins.
- Akatsuka N. & Clancy P. (1993). Conditionality and deontic modality in Japanese and Korean: Evidence from the emergence of conditionals. In P. Clancy (ed.) *Japanese/Korean Linguistics*, Volume 2, 177-192. Chicago: University of Chicago Press.
- Athanasiadou A. & Dirven R. (1995). Pragmatic conditionals. In M. Milapides (ed.) *Proceedings of the 9th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, 99-108. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
- Athanasiadou & Dirven (1997). *On Conditionals Again*. Amsterdam: Benjamins.
- Austin J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Berko J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.
- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K. & Fiess K. (1980). Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *Journal of Child Language* 7, 235-261.
- Boloh, Y. & Champaud, C. (1993). The past conditional verb form in French children: the role of semantics in late grammatical development. *Journal of Child Language* 20, 169-189.
- Bowerman M. (1986). First steps in acquiring conditionals. In E.C. Traugott, A. ter Meulen, J.S. Reilly & C.A. Ferguson (Eds.). *On Conditionals*, 285-308. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky N. (1959). Review of B.F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language* 35, 26-58.
- Clancy, P., Jakobsen T. & Silva M. (1976). The acquisition of conjunction: a cross-linguistic study. *Papers and Reports on Child Language Development*, Department of Linguistics, Stanford University, No. 12, 71-80.
- Emerson H.F. (1980). Children's judgments of correct and reversed sentences with *if*. *Journal of Child Language*. 7. 137-55.
- Ervin-Tripp S. (1964). Imitation and structural change in children's language. In E.H. Lenneberg (ed.) *New Directions in the Study of Language*, 163-189. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Ford C. (1997). Speaking conditionally: some contexts for *if*-clauses in conversation. In

- A. Athanasiadou & R. Dirven (eds.) *On Conditionals Again*, 387-413. Amsterdam: Benjamins.
- Κατή Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Katis D. 1994. The acquisition of conditionals in Greek. In I. P. Warburton, K. Nikolaidis & M. Sifianou (eds.), *Themes in Greek Linguistics*, 319-324. Amsterdam: Benjamins.
- Katis D. 1997. The emergence of conditionals in child language: are they really so late? In A. Athanasiadou & R. Dirven (eds.) *On Conditionals Again*, 335-386. Amsterdam: Benjamins.
- Katis D. 1997 "Conditional markers in Greek", In G.B. Drachman, A. Malikouti-Drachman, Ch. Klidi & I. Fykias (eds.), *Proceedings of the 2nd International Congress on Greek Linguistics*, Vol. I, 287-296. Salzburg: University of Salzburg.
- Katis D. 1998. "The development of different types of conditionals in Greek: implications for issues of acquisition and typology". In A. Aksu-Koc, E. Erguvanli-Taylan, A. Sumru Ozsoy & A. Kuntay (eds.) *Perspectives on Language Acquisition: Selected Papers from the VIIth International Congress for the Study of Child Language*, 60-76. Istanbul: Bogazigi University.
- Katis D. (2001). Subjectivity and conditionality in child language, *Recherches en linguistique grecque*, Paris: L' Harmattan.
- Nikiforidou K. & Katis D. (2000). Subjectivity and conditionality: the marking of speaker involvement in Greek conditionals. In A. Foolen & F. van der Leek (eds.) *Constructions in Cognitive Linguistics*, 217-238. Amsterdam: Benjamins.
- Palmer F.R. 1986. *Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reilly J. (1986). The acquisition of temporals and conditionals. In E.C. Traugott, A. ter Meulen, J.S. Reilly & C.A. Ferguson (Eds.). *On Conditionals*, 309-331. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skinner B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Sweetser E. (1990). *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Traugott E.C. , ter Meulen A., Reilly J.S. & Ferguson C.A. (eds.). *On Conditionals*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ευαγγελία Γ. Λεζέ
δρ. Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών

ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ:
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ
ΠΛΑΙΣΙΑ

Εισαγωγή

Το έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον για τα προβλήματα γλώσσας και προσαρμογής των μεταναστών που εκδηλώνεται στις μέρες μας με τα συνακόλουθα θέματα της πολυγλωσσίας και της εκπαιδευτικής πολιτικής των σύγχρονων κρατών με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη κατανόησης και διερεύνησης της σχέσης «κοινωνικο-πολιτισμικής / εθνικής ταυτότητας και γλώσσας». Στο παρόν άρθρο θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας σε αυτή τη σχέση, προσπαθώντας να αναδείξουμε τις ψυχολογικές της διαστάσεις σε περιβάλλοντα διασποράς πληθυσμών, που χρήζουν μια διαπολιτισμική προσέγγιση.

Αρχικά, θα επισημάνουμε τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της γλώσσας και θα προσδιορίσουμε ευσύνοπτα τους όρους «προσωπική», «κοινωνική», «πολιτισμική» και «εθνική ταυτότητα». Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά στα θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα που αφορούν τη σχέση «γλώσσας και κοινωνικής / εθνικής ταυτότητας». Στόχος μας είναι να καταδείξουμε την ιδιαίτερη σημασία του περιεχομένου αυτής της σχέσης για την ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών των μεταναστών στο νέο γι' αυτά κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής ή προέλευσης που καλούνται να ζήσουν.

1. Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της γλώσσας

Αναμφισβήτητα η ικανότητα παραγωγής έναρθρου λόγου είναι μία από τις

σημαντικότερες κατακτήσεις του ανθρώπινου είδους, που είναι άμεσα συνυφασμένη με τη βιολογική και ψυχοκοινωνική του εξέλιξη (Πήτα, 1998). Ο άνθρωπος από μικρό παιδί έρχεται σε επαφή με τη μητρική του γλώσσα, την οποία καλείται σταδιακά να μάθει, να κατακτήσει – χάρη σ' έναν έμφυτο-εγγενή μηχανισμό (Chomsky 1965) – και να χρησιμοποιήσει στα πλαίσια του στενού οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Στην εξελικτική διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας, ποικίλοι είναι εκείνοι οι παράγοντες (π.χ. γενετικοί, κοινωνικοί, ψυχολογικοί κ.ά.) που παρεμβαίνουν θετικά ή αρνητικά. Η διαφορετικότητα αυτών των παραγόντων καθιστούν τη φύση της πολυδιάστατη.

Είναι κοινώς παραδεκτό ότι η γλώσσα αποτελεί ένα σημειακό-συμβολικό σύστημα που διευκολύνει την καθημερινή επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Prieto 1986, Αλεξάνδρου 1994). Θεωρείται το κατεξοχήν μέσο επικοινωνίας (Κατή 1992, Αραβανή 1994) και αξιολογείται ως ένας από τους βασικότερους συντελεστές κοινωνικοποίησης, αφού μέσω των γλωσσικών συμβόλων ο άνθρωπος έρχεται σε επαφή με τα «σημαντικά πρόσωπα» του κοινωνικού περιβάλλοντος (Mead 1934). Επιπλέον, εκλαμβάνεται ως φορέας παιδείας και πολιτισμού, ως «διάυλος» αξιών και ως συνεκτικό-προσδιοριστικό στοιχείο των σχέσεων μεταξύ των μελών μιας εθνο-πολιτισμικής ομάδας (Μπαμπινιώτης, 1999).

Η γλώσσα, σύμφωνα με τις θεωρητικές απόψεις αρκετών ειδημόνων, διακρίνεται για τον πολιτισμικό και εθνικό της χαρακτήρα.

Α. Στην πρώτη περίπτωση, η ύπαρξή της προϋποθέτει ότι λειτουργεί σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, που την καθιστούν «μέσο διαμεσολάβησης» για την υιοθέτηση πολιτισμικών προτύπων και κωδικοποίησης των κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών των χρηστών της. Όταν, μάλιστα, αφορά δίγλωσσους μετανάστες (ενηλίκους ή παιδιά), η συσχέτισή της με την «κοινωνική προσαρμογή τους» στο νέο περιβάλλον, μας βοηθά να κατανοήσουμε τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζει για τη διαμόρφωση μιας αποσαφηνισμένης ή ευμετάβολης εθνο-γλωσσικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας (Corder 1984, Agar 1991, Αζέζ 1999).

Β. Στη δεύτερη περίπτωση, θεωρείται ως ένα διαφοροποιητικό στοιχείο μεταξύ των λαών, που εκφράζει την ιδιαιτερότητα της πολιτισμικής και ιστορικής τους παράδοσης, την εθνική τους ταυτότητα, τις κοινωνικές τους στάσεις και το συλλογικό τους πνεύμα διαχρονικά (Taylor, Bassili & Aboud 1973, Φραγκουδάκη 1987, Fishman 1989, Τσάτσος 1992, Κουλουγλιώτη 1995, Σιάνου-Κόργου 1998).

Σύμφωνα με τον Ross (1979), η υποκειμενική διάσταση της γλώσσας την καθιστά σύμβολο συνοχής και συλλογικού πνεύματος των μελών μιας εθνο-πολιτισμικής ομάδας, ενώ η αντικειμενική της διάσταση αναδεικνύει την πολλαπλότητα των ρόλων της (οι οποίοι έχουν συνήθως επικοινωνιακό, κοινωνικό, εθνικό και πολιτισμικό χαρακτήρα).

2. Προσδιορισμός του όρου «ταυτότητα» και οι βασικότερες εκφάνσεις του

Η ανθρώπινη ταυτότητα είναι μια πολύσημη έννοια και μια δυναμική, πολύμορφη και μεταβαλλόμενη στο χρόνο ψυχοκοινωνική διαδικασία. Μπορεί να θεωρηθεί και «συλλεκτική» ταυτότητα, που περιλαμβάνει επιμέρους διαστάσεις ή «υπο-ταυτότητες». Κι αυτό γιατί: α) οριοθετεί τη σχέση του ατόμου με τον εαυτό του (ατομική ταυτότητα), β) με τους άλλους (κοινωνική ταυτότητα) και γ) με το ευρύτερο εθνο-πολιτισμικό του περιβάλλον (εθνική-πολιτισμική ταυτότητα). δ) Σχετίζεται με τη διαρκή προσπάθεια του ατόμου να διαμορφώσει μια σαφή εικόνα του εαυτού του σε σχέση με τους συνανθρώπους του και ε) επαναπροσδιορίζεται από τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές και ιστορικές εξελίξεις.

Οι ραγδαίες δημογραφικές, τεχνολογικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές που παρατηρούνται στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης, καθώς και η ενίσχυση των εθνικιστικών τάσεων με άμεσα συνεπακόλουθα το ρατσισμό, την ξενοφοβία και τις εμφύλιες διενέξεις προκάλεσαν πολλές μεταναστευτικές μετακινήσεις πληθυσμών ανά την υφήλιο. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, η επίτευξη μιας αποσαφηνισμένης ταυτότητας του ατόμου – πόσο μάλλον του μετανάστη – δεν αποτελεί εύκολο στόχο. Αυτό συμβαίνει γιατί, οι «αλλοδαποί», οι «πρόσφυγες» και οι «παλινοστούντες» καλούνται να αναθεωρήσουν στοιχεία της «κοινωνικο-πολιτισμικής και εθνικής τους ταυτότητας» σε ένα νέο ετερογενές (από γλωσσική-πολιτισμική άποψη) περιβάλλον, το οποίο απαιτεί πολλαπλότητα ταυτίσεων και ρόλων αλλά και επιτυχείς προσπάθειες επιβίωσης και προσαρμογής.

Κάθε άνθρωπος, γηγενής ή μετανάστης, έχει πολλές, συχνά αντικρουόμενες και ευμετάβλητες ταυτότητες ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες της κάθε εποχής.

Η «προσωπική ταυτότητα» θα μπορούσε να ορισθεί ως η εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του, και η οποία τον διαχωρίζει από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνικής ομάδας, όπου ανήκει, δίνοντάς του την αίσθηση της μοναδικό-

τητας (Γκότοβος 1985, Liebkind 1989). Διαμορφώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Ωστόσο, αποτελεί έναν «επιθυμητό» αλλά και «φοβογόνο» παράγοντα – ιδιαίτερα για τον έφηβο – και συγχρόνως έναν βασικό αναπτυξιακό στόχο της εφηβείας που θα πρέπει να επιτευχθεί (Τσαλίκoglou 1980, Παρασκευόπουλος 1986, Jensen 1998, Herbert 1999).

Ως «κοινωνική ταυτότητα» θεωρείται η γνώση του ατόμου (αξιολογικού και συναισθηματικού περιεχομένου) ότι ανήκει σε διάφορες κοινωνικές ομάδες. Αποτελεί μέρος της «αυτοεικόνας» του, η οποία, όμως, διαμορφώνεται από την κοινωνική σύγκριση της δικής του «εσω-ομάδας» (όπου εντάσσεται) με την ευρύτερη «εξω-ομάδα» και από τις επιμέρους «αυτο-κατηγοριοποιήσεις» του ατόμου σε διαπροσωπικό, διαμαδικό και οικουμενικό επίπεδο (Tajfel & Turner 1979, Tajfel 1981, Turner et al 1994).

Η ταύτιση των ατόμων με τη δική τους εθνοπολιτισμική ομάδα (δηλ. η «εθνική ταυτότητά τους») αποτελεί μια πολύπλοκη ψυχοκοινωνική διαδικασία, που δεν έχει αποσαφηνιστεί επαρκώς από επιστημονική άποψη. Γι' αυτό και συχνά συγχέεται με τις έννοιες της «κοινωνικής», «εθνοτικής» και «φυλετικής» ταυτότητας ή οι παραλλαγές της σημασίας της ποικίλλουν ανάλογα με τη διαφορετική επιστημονική προσέγγιση (π.χ. ιστορική, ψυχολογική, ανθρωπολογική, κοινωνιολογική κ.λπ.). Έτσι, ορισμένοι μελετητές διακρίνουν την εθνική ταυτότητα (national identity), που προκύπτει από την αλληλεπίδραση των μελών μιας ομάδας με κοινά πολιτισμικά πρότυπα και ιστορική μνήμη από: α) την εθνοτική ταυτότητα (ethnic identity), που ενέχει πολιτική σημασία και αναφέρεται γενικότερα στην θετική ταύτιση των μελών μιας ομάδας, β) τη θεσμική εθνική ταυτότητα, που επιβάλλεται νομοθετικά από το επίσημο κράτος (πρβλ. «πολιτογράφηση», «ιθαγένεια»), γ) την εικονική εθνική ταυτότητα, που θεωρείται προϊόν μυθοποίησης και εξιδανίκευσης του ιστορικού παρελθόντος μιας εθνο-πολιτισμικής ομάδας, δίχως να εμπεριέχει συγχρονικά στοιχεία και δ) τη φυλετική ταυτότητα, που αναφέρεται μόνο στα φυσικά-εξωτερικά χαρακτηριστικά μιας τέτοιας ομάδας (Βεργέτη 1994, Γκότοβος 1997, Frable 1997, Δαμανάκης 2001).

Η εθνική ταυτότητα θεωρείται μέρος της «κοινωνικής ταυτότητας» του ατόμου αλλά διαφοροποιείται από αυτή. Αναφέρεται στην αίσθηση του «συνανήκειν» σε μια κοινωνική-εθνοπολιτισμική ομάδα, που χαρακτηρίζεται από κοινές σκέψεις, αξίες, στόχους, συμπεριφορές, συναισθήματα και διαπνέεται από συλλογικό πνεύμα (Rotheram & Phinney 1987, Wallerstein 1991, Τσακούσης 1998). Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, τα ενοποιητικά στοιχεία που συνθέτουν την «εικόνα» της είναι: η εθνικότητα, το φύλο, η γλώσσα, η θρησκεία, ο

κοινός τόπος καταγωγής, ο πολιτισμός, η ιστορική παράδοση, τα κοινά δικαιώματα και οι υποχρεώσεις, η κοινή οικονομία και η συλλογική μνήμη (Ballard 1976, De Vos 1980, Smith 1988/1991, Deng 1996 κ.ά.).

Η πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου – που έκφρασή της είναι η «εθνική ταυτότητα» με την οποία όμως δεν ταυτίζεται – είναι μια πολυσυλλεκτική και σχετικά ασταθής ταυτότητα. Εμπεριέχει αφ' ενός ιδιότητες τόσο της «προσωπικής» όσο και της «συλλογικής / κοινωνικής ταυτότητας» του ατόμου κι αφ' ετέρου διάφορα καθολικά ή ευμετάβλητα πολιτισμικά στοιχεία. Έχει ως βάση της την ιστορική και πολιτιστική παράδοση ενός λαού και διακρίνεται σε διάφορα επιμέρους επίπεδα (π.χ. τοπικά, περιφερειακά, εθνικά, υπερεθνικά). Η θετική της διάσταση σχετίζεται με την ανεκτικότητα και τη διαπολιτισμική επικοινωνία, ενώ η αρνητική της διάσταση με την εμφάνιση εθνικιστικών και ρατσιστικών φαινομένων (Schmitz 1996, Βρύζας 1997, Πрунентύ Ζακό 1999).

Η διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας των μειονοτικών ατόμων (μαθητών και ενηλίκων) εξαρτάται από το είδος των κοινωνικών ταυτίσεων των προαναφερόμενων ατόμων με τα μέλη της «κυρίαρχης» ομάδας και κουλτούρας (π.χ. πλήρης ταύτιση, σχέση αντιπαράθεσης, αυτοπροσδιοριζόμενη-αυτόνομη πολιτισμική ταυτότητα.). Η διγλωσσική-διπολιτισμική ταυτότητα των παιδιών των μεταναστών αναφέρεται στην ικανότητα εναλλακτικής αποδοχής και αξιοποίησης δύο διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών συστημάτων, που αντιπροσωπεύουν τόσο τη χώρα προέλευσης όσο και τη χώρα υποδοχής. Στην περίπτωση βίωσης γλωσσικής και πολιτισμικής σύγχυσης των παιδιών αυτών, που δεν έχουν ενταχθεί ομαλά στο νέο περιβάλλον, η «διπολιτισμική ταυτότητα» καθίσταται προβληματική με δυσάρεστες ψυχολογικές επιπτώσεις. Στην περίπτωση, όμως, ενίσχυσής της – μέσω της εφαρμογής κατάλληλης εκπαιδευτικής μεθοδολογίας – αναδεικνύεται η θετική της διάσταση (Atkison, Morten & Sue 1983, Κασιμάτη 1983, Δαμανάκης 1992).

3. Γλώσσα και κοινωνική ταυτότητα

Η γλώσσα αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη του ατόμου ως «ανθρώπινης οντότητας» (human being), ως «προσώπου» (person), ως «προσωπικότητας» (personality) και «ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας» (people of a group), που ενσωματώνει πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους και δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις (Halliday, 1978). Θεωρείται προϊόν τόσο της προσωπικής αντίληψης του ατόμου για τον εαυτό του όσο και της αλληλεπίδρασής του με

τους άλλους και είναι καθοριστικός παράγοντας για την καθημερινή του επικοινωνία, την κοινωνική του ζωή, τη διαμόρφωση της ατομικής και κοινωνικής του ταυτότητας (Edwards 1985, Γεωργογιάννης 1996).

Η θεωρία του Krappman, για τη σχέση «της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας με τη γλώσσα», αναδεικνύει τη γλώσσα ως βασικό μέσο επικοινωνίας που συντελεί στην προβολή («αυτοπαρουσίαση») και δόμηση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου, μέσω μιας επιτυχούς και συχνής γλωσσικής επικοινωνίας και των προσδοκιών του συνομιλητή του. Οι ικανότητες που απαιτούνται για την επίτευξη μιας τέτοιας ουσιαστικής επικοινωνίας είναι: α) η ενσυναίσθηση των στάσεων των άλλων, μέσω της οποίας το άτομο συνειδητοποιεί τον επικοινωνιακό-κοινωνικό του ρόλο, β) η αμοιβαία ανοχή και ανεκτικότητα, με την οποία η ενδεχόμενη δυσaráσκεια από τις αλληλοσυγκρουόμενες προσδοκίες των συνομιλητών καθίσταται υποφερτή, γ) η απόσταση ρόλων, όπου το άτομο υπερβαίνει κάποιους ρόλους που έχει υιοθετήσει για να εκφράσει τις προσωπικές του απόψεις από διαφορετική σκοπιά και δ) η «αυτοπαρουσίαση» της ταυτότητάς του, όπου αξιοποιώντας τις προαναφερόμενες ικανότητες και λαμβάνοντας υπόψη τις προσωπικές του επιθυμίες, προβάλλει τον εαυτό του συνολικά στους άλλους (Γεωργογιάννης, 1989).

Ο John Gumprez και η Jane Cook-Gumprez (1982) αντιλαμβάνονται τη σχέση «γλώσσας και κοινωνικής ταυτότητας» ως σχέση αλληλεπίδρασης. Γι' αυτούς η γλώσσα αποτελεί τη βάση και συγχρόνως το μέσο διατήρησης της κοινωνικής ταυτότητας και εθνικότητας των ανθρώπων. Αλλά και τα σύμβολα της ταυτότητας των μελών των διαφόρων κοινωνικών ομάδων, καθώς και η ιστορική διαδικασία δόμησης αυτών των ομάδων φαίνεται ότι ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του εκφερόμενου λόγου.

Στην περίπτωση των μεταναστών, το είδος της εθνο-γλωσσικής τους ταύτισης είτε με τη «δική τους εθνο-πολιτισμική ομάδα» είτε με την «κυρίαρχη ομάδα» της χώρας υποδοχής, το «κύρος» αυτών των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων στην παραπάνω χώρα, η προσπάθεια διατήρησης της δικής τους εθνικής γλώσσας σε κοινωνικό επίπεδο στα πλαίσια της παροικίας και ο βαθμός επαρκούς ή μη γνώσης της «δεύτερης γλώσσας» καθίστανται σημαντικοί προσδιοριστικοί παράγοντες της κοινωνικής και γλωσσικής ένταξής τους στο νέο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Giles & Byrne 1982, Κούρτη 1992, Gurin, Hurtado & Peng 1994, Hogg & Rigoli 1996).

4. Γλώσσα και εθνική ταυτότητα

Η προσέγγιση της σχέσης «γλώσσας και εθνικής ταυτότητας» και του προσδιορισμού των κυριότερων στοιχείων που απαρτίζουν τη σύνθετη «εικόνα» της φαίνεται ότι είναι πολυδιάστατη, με βάση τα διαφορετικά και ενίοτε αντιφατικά θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα (ανάλογα με τον επιστημονικό κλάδο που εκπροσωπούν όσοι ασχολούνται με τέτοια θέματα). Έτσι: α) άλλοι επισημαίνουν ότι η σχέση «γλώσσας-εθνικής ταυτότητας» είναι μια σχέση αλληλεξάρτησης και β) άλλοι υποστηρίζουν την ύπαρξη θετικής ή αρνητικής συσχέτισης των δύο παραπάνω όρων, ενώ γ) τέλος ορισμένοι επικεντρώνουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένους προσδιοριστικούς παράγοντες αυτής της σχέσης. Ωστόσο, γενικότερα, το επιστημονικό ενδιαφέρον για τη διερεύνηση αυτής της σχέσης παραμένει αμείωτο ή αυξάνεται σημαντικά, όταν αφορά δίγλωσσους μετανάστες που ζουν με τις οικογένειές τους στη χώρα υποδοχής ή προέλευσης. Κατά συνέπεια:

A. Σύμφωνα με τις απόψεις ορισμένων μελετητών (Cummins 1986, Berger & Luckmann 1987, Μιχαήλ 1997, Γκότοβος 1998) η σχέση «εθνικής ταυτότητας και γλώσσας» είναι μια σχέση αμφίδρομη, παρά το ότι και οι δύο όροι δεν είναι ταυτόσημοι ή συναφείς. Κατά συνέπεια, η γλώσσα – πόσο μάλλον η «μητρική» – εκλαμβάνεται ως φορέας των σκέψεων και των συναισθημάτων των μελών μιας εθνικής ομάδας («μειονοτικής» ή μη) και ως παράγοντας διαμόρφωσης ή διατήρησης της εθνικής τους ταυτότητας. Αντιστρόφως, η ύπαρξη ή ο μετασχηματισμός της εθνικής ταυτότητας των ατόμων αυτών επηρεάζει την εκμάθηση και τη χρήση της γλώσσας.

B. Ορισμένοι άλλοι υποστηρίζουν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης «εθνικής ταυτότητας και γλώσσας». Διαπιστώνεται, λοιπόν, σε αρκετές έρευνες ότι η θετική στάση των μεταναστών ή των παλινοστούντων προς την «πρώτη» ή «δεύτερη» γλώσσα, η επαρκής γνώση της «δεύτερης» γλώσσας, η συχνή χρήση της «πρώτης» γλώσσας στο ενδο-οικογενειακό περιβάλλον και γενικότερα η διατήρησή της σχετίζονται θετικά με την έκφραση, ανάπτυξη και επανα-ίσχυροποίηση της εθνικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας (Fishman 1989, Young & Gardner 1990, Tamis 1990, Lanca, Alksnis, Roesse & Gardner 1994, Dabene & Moore 1995, Τσοκαλίδου 1997, Λεζέ 2000).

Γ. Άλλοι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των όρων «γλώσσας» και «εθνικής ταυτότητας» δεν υφίσταται (ειδικά στην περίπτωση των μεταναστευτικών πληθυσμών) κι ότι σημασία δεν έχει τόσο η πιθανή μεταξύ τους συσχέτιση, αλλά ορισμένοι παράγοντες που φαίνεται να την επη-

ρεάζουν. Αυτό συμβαίνει για πολλούς και διάφορους λόγους. Συνοπτικά θα αναφερθούμε στους ακόλουθους:

α) η αφομοιωτική επίδραση της «κυρίαρχης» κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας, του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος και της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας υποδοχής στη διατήρηση της εθνικής γλώσσας και ταυτότητας των μεταναστών είναι καταλυτική (Demos 1988, Γρηγοριάδου-Τιμοθέου 1989, Laroche, Kim, Hui & Tomiuk 1998, Cummins 1999), β) η αρνητική στάση της «κυρίαρχης» κοινωνικής ομάδας στη χώρα υποδοχής απέναντι στους μετανάστες οδηγεί τους τελευταίους στη μονοδιάστατη ανάπτυξη της γλωσσικής και εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1997), γ) η κοινωνική στάση του μετανάστη στα πλαίσια της χώρας υποδοχής και ο βαθμός ψυχολογικής προσαρμογής του στο νέο περιβάλλον επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση της πολιτισμικής του ταυτότητας και τη διαδικασία εκμάθησης της «δεύτερης γλώσσας» (Boteram 1989, Μήτσης 1998), δ) το γλωσσικό επίπεδο των μεταναστών στην «πρώτη γλώσσα», τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της εθνο-πολιτισμικής ομάδας που ανήκουν (π.χ. αριθμητική δύναμη) και ο βαθμός στήριξής τους από συλλογικούς φορείς είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που καθορίζουν την εθνο-γλωσσική τους ταυτότητα (Giles, Bourthis & Taylor, 1977), ε) η διάσταση του «χρόνου» που διαθέτουν οι μετανάστες ενήλικες και τα παιδιά τους προκειμένου να επικοινωνήσουν στην εθνική τους γλώσσα είναι σημαντική, αφού είναι πρόδηλο πόσο η διατήρηση της τελευταίας συμβάλλει θετικά στη διαμόρφωση της εθνικής τους ταυτότητας (Heller, 1987), ζ) τα κίνητρα ενσωμάτωσης (π.χ. επιθυμία κοινωνικο-πολιτισμικής ένταξης κ.ά.) και τα λειτουργικά κίνητρα (π.χ. επαγγελματικοί λόγοι κ.ά.) θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση «γλώσσας και εθνικής ταυτότητας» (Gardner & Lambert, 1972) και η) η ύπαρξη των παραπάνω κινήτρων, οι επιδράσεις του σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος στα παιδιά των μεταναστών, το κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο, το άγχος τους και οι ατομικές διαφορές που έχουν ως προς τη νοημοσύνη και τη γλωσσική τους ικανότητα ασκούν σημαντική επίδραση στην υφιστάμενη διγλωσσία τους και στο μετασχηματισμό της ατομικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας (Gardner 1983 / 1985).

Δ. Επιπλέον, ορισμένοι μελετητές και ερευνητές (Anderson 1972, Montgomery 1986, Γκότοβος 1988, Χατζηδάκη 1996/1997 /1999, Παπαπαύλου 1997, Γουδύρα 1999) θεωρούν ότι η διγλωσσία των μεταναστών και των παιδιών τους δεν φαίνεται να σχετίζεται απαραίτητα με την ταύτισή τους με τη δική τους εθνο-πολιτισμική ομάδα. Συνοπτικά οι τάσεις των παιδιών των

μεταναστών, που παρατηρούνται σχετικά με αυτό το θέμα, είναι οι ακόλουθες:

α) Η ενδεχόμενη απώλεια της «μητρικής» τους γλώσσας (εξαιτίας της περιορισμένης χρήσης της) δεν συνεπάγεται και την απώλεια της εθνικής τους ταυτότητας – εφόσον βέβαια υφίστανται κάποια στοιχεία που τη συγκροτούν – ή της μη εθνο-γλωσσικής επιβίωσης της ομάδας στην οποία ανήκουν. β) Η διγλωσσική τους κατάσταση δεν σχετίζεται συγχρόνως μόνο με την ύπαρξη «διπολιτισμικής» ταυτότητας, αλλά και με την ενδεχόμενη διαμόρφωση μιας «μονοπολιτισμικής» ταυτότητας ή με την «αποποίηση της δικής τους εθνικής ταυτότητας» ή και την «ανυπαρξία της εθνο-πολιτισμικής τους ταυτότητας». γ) Η διαμόρφωση των λεγόμενων «υβριδικών» ταυτοτήτων τους, που διακρίνονται για τα διπολιτισμικά χαρακτηριστικά, δεν προϋποθέτει τη διατήρηση της «μητρικής» τους γλώσσας στο περιβάλλον της χώρας υποδοχής. δ) Υπάρχουν, τέλος, κι ορισμένοι σημαντικοί παράγοντες που αφορούν τη διαμόρφωση των παραπάνω τάσεων, και οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως: 1) η γνωστική επάρκεια της «δεύτερης» γλώσσας, 2) η παθητική / συχνή ή μη συχνή / συναισθηματικού ή μη χαρακτήρα χρήση της «πρώτης» γλώσσας, 3) η εγκατάλειψή της και 4) ο βαθμός πλήρους ή μη εθνογλωσσικής ταύτισης με την «καρίαρχη» ομάδα της χώρας υποδοχής.

5. Συμπεράσματα

Από τα προαναφερθέντα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με τις ψυχολογικές διαστάσεις της σχέσης «γλώσσας-εθνικής ταυτότητας» σε διαπολιτισμικά πλαίσια, προκύπτουν αξιοσημείωτες παρατηρήσεις.

Πρώτα απ' όλα επιβεβαιώνεται: α) η ανάγκη διερεύνησης ή επανεξέτασης της παραπάνω σχέσης στη σημερινή εποχή, της οποίας τα κύρια χαρακτηριστικά είναι οι μαζικές μεταναστεύσεις πληθυσμών, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των κοινωνιών, η αναδιάταξη των εθνικών συνόρων των κρατών λόγω των ραγδαίων πολιτικών εξελίξεων και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και της πληροφορίας, β) ο εξαιρετικά σημαντικός για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου συμβολικός, επικοινωνιακός και εθνο-πολιτισμικός χαρακτήρας της γλώσσας και γ) η πολυμορφία της ανθρώπινης ταυτότητας, με τα διαφοροποιητικά στοιχεία που συνθέτουν τις επιμέρους-ποικίλες διαστάσεις της (π.χ. ατομικής, κοινωνικής, εθνικής, πολιτισμικής ταυτότητας), και το ότι η αναδόμησή της προκύπτει ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Ειδικά για τον προσδιορισμό της έννοιας της «εθνικής ταυτότητας», παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχει ομοφωνία ακόμα των ειδικών.

Στη συνέχεια, επισημάνθηκε ο ρόλος της γλώσσας στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και κοινωνικής ένταξης του ατόμου σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Διαπιστώθηκε, μάλιστα, ότι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ «γλώσσας και κοινωνικής ταυτότητας» είναι μια σχέση αλληλεξάρτησης. Από τη μια η γλώσσα εκλαμβάνεται ως μέσο διαμόρφωσης, προβολής και διατήρησης της κοινωνικής ταυτότητας κι από την άλλη – μέσω των διαφόρων κοινωνικών ταυτίσεων και σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ γηγενών και «μειονοτικών» πληθυσμών – μπορεί να επιτευχθεί η χρήση, διατήρηση και αξιοποίηση της «πρώτης» και «δεύτερης» γλώσσας.

Η σχέση «γλώσσας και εθνικής ταυτότητας», που ήταν και το κύριο ζητούμενο του προβληματισμού μας στο παρόν άρθρο, φαίνεται ότι είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό και πολύπλοκο θέμα, που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και διεπιστημονικής προσέγγισης, και για το οποίο υπάρχουν ποικίλες και εξίσου ενδιαφέρουσες απόψεις.

Αν και η γλώσσα θεωρείται σύμβολο και παράγοντας διαμόρφωσης της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου, στην περίπτωση των μεταναστευτικών ομάδων τα πράγματα περιπλέκονται. Αυτό συμβαίνει, γιατί στην προαναφερόμενη σχέση παρεισφύουν πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες.

Οι μετανάστες καλούνται να αναθεωρήσουν την ατομική, κοινωνική και εθνο-πολιτισμική τους ταυτότητα στο νέο περιβάλλον της χώρας υποδοχής. Δηλαδή, πιο απλά, είναι ανάγκη να «αυτοπροσδιοριστούν» και να «ετεροπροσδιοριστούν» σε νέα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια.

Ο βαθμός της κοινωνικής τους προσαρμογής, το είδος των ψυχολογικών ταυτίσεων με τη «δική τους εθνική ομάδα» και την «κυρίαρχη ομάδα» στη χώρα υποδοχής, η ποιότητα των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων που θα αναπτύξουν κατά την παραμονή τους σε αυτή, η στάση τους απέναντι στην «πρώτη» και «δεύτερη» γλώσσα και η κοινωνική στάση της «κυρίαρχης» ομάδας απέναντί τους, αλλά και πολλοί άλλοι παράγοντες φαίνεται να είναι σημαντικά στοιχεία που προσδιορίζουν τη σχέση «γλώσσας και εθνικής ταυτότητας». Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκε ότι η «εθνο-πολιτισμική ταυτότητα» των «μειονοτικών» ομάδων εξακολουθεί να υφίσταται, ακόμη και στην περίπτωση που η εθνική τους γλώσσα τείνει να εγκαταλειφθεί ή να αναδειχθεί απλώς ως ένα «συμβολοποιημένο» μέρος της (Eastman 1984, Edwards 1985). Ωστόσο, ερευνητικά διαπιστώνεται ότι η επαρκής γνώση και διατήρησή της συντελεί στη συνοχή των μελών-χρηστών της, που ανήκουν σε μια εθνική ομάδα, και στην αποσαφήνιση της πολυδιάστατης ταυτότητάς τους στα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια του νέου περιβάλλοντος διαβίωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αζέζ, Κ. (1999). *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες* (Επίμετρο: Ρέα Δελβερούδη). Αθήνα: Πόλις.
- Αλεξάνδρου, Σ. (1994). «Διαδικασίες διαμόρφωσης του συμβολικού συστήματος στη γλώσσα και στα μαθηματικά». *Προεκτάσεις στην εκπαίδευση*, 15-16, 72-79.
- Αραβανή, Γ. (1994). «Η ψυχολinguιστική θεώρηση του φαινομένου της γλώσσας». *Διαβάζω*, 345 (2-11-1994), 24-25.
- Βεργέτη, Κ. Μ. (1994). *Από τον Πόντο στην Ελλάδα. Διαδικασίες διαμόρφωσης μιας Εθνοτοπικής Ταυτότητας*. Θεσσαλονίκη: εκδοτ. οίκος Αφών Κυριακίδη.
- Βρύζα, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία. Πολιτιστικές ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργιάνη, Π. (1989). «Θεωρίες ταυτότητας του Krappman και Erikson». *Νεοελληνική Παιδεία*, 18, 105-113.
- Γεωργιάνη, Π. (1996). «Κοινωνικές και κοινωνικοψυχολογικές θεωρίες της ταυτότητας». Του ίδιου: *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Τόμος 2 (σ. 55-82). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβου, Ε. Α. (1985). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση (επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο)*. Αθήνα: εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβου, Ε. Α. (1988). «Η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες της δεύτερης γενιάς. Υπαρκτές μορφές προφορικού και γραπτού λόγου ως προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας». *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* (σ. 279-448). Ιωάννινα.
- Γκότοβου, Ε. Α. (1997). «Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση». *Λέσχη των εκπαιδευτικών*, 19, 23-27.
- Γκότοβου, Θ. (1998). «Ο φιλόλογος, η εθνική ταυτότητα και η ελληνική γλώσσα». Στο: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (1998). *Σχολείο και Ετερότητα. Ο ρόλος του φιλόλογου στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα* (σ. 29-37). (Σεμινάριο 24). Αθήνα.
- Γουδήρα, Β. Δ. (1999). «Διγλωσσία και διαπολιτισμικότητα: Η διαμόρφωση διπολιτισμικής ταυτότητας». Στο: Γεωργιάνη, Π. *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Τόμος Η. Π.Τ.Δ.Ε. - Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (σ. 299-323). Πάτρα.
- Γρηγοριάδου-Τιμοθέου, Α. (1989). «Ελληνική πολιτιστική ταυτότητα και γλώσσα των Ελληνοαμερικανών: ώρα μηδέν». *Γλώσσα*, 21, 65-74.
- Δαμανάκη, Μ. (1992). «Ελλαδικός πολιτισμός και πολιτισμός του αποδήμου ελληνισμού». *Νεοελληνική Παιδεία*, 24, 14-27.

- Δαμιανόκη, Μ. (2001). «Η διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των ελληνοπαίδων εξωτερικού». *Επιστήμες της Αγωγής* (πρώην *Σχολείο και Ζωή*), 1, 7-19.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή* (Νέα έκδοση βελτιωμένη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασιμάτη, Κ. (1983). «Η πολιτιστική ταυτότητα της δεύτερης γενιάς των Ελλήνων μεταναστών της Δυτικής Γερμανίας». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 48, 3-20.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Κουλουγλιώτη, Δ. Ν. (1995). «Γλώσσα και νεοελληνική αυτοσυνειδησία». *Σύγχρονο Σχολείο*, 29-30, 182-184 και 246-250.
- Κούρτη, Ε. (1992). «Ο ρόλος της γλώσσας στην επικοινωνία και την κοινωνική ένταξη του μετακινούμενου πληθυσμού». Στο: Πανελλήνιο Συνέδριο, *Αναλφαβητισμός και Διδακταλία της Μητρικής Γλώσσας* (Ανάβυσσος Αττικής, 23-25 Νοεμβρίου 1990) (σ. 171-174). Υπ. Παιδείας - Γεν. Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. Αθήνα.
- Λεζέ, Ε. (2000). *Η στάση των εφήβων Ελληνοποντίων παλινοστούτων ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση απέναντι στην ελληνική γλώσσα* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φ.Π.Ψ.- Τομέας Ψυχολογίας. Αθήνα.
- Μήτση, Ν. Σ. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαήλ, Δ. (1997). *Έθνος, Εθνικισμός και Εθνική Συνείδηση. Μια ανθρωπολογική προσέγγιση*. Έκδοση β'. Αθήνα: Λεβιάθαν.
- Μπαμπινιώτη, Γ. (1999). *Η γλώσσα ως αξία. Το παράδειγμα της Ελληνικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαπαύλου, Ν. Α. (1997). «Ψυχογλωσσικές διαστάσεις της διγλωσσίας». Στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.). *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης* (σ. 35-50). Αθήνα: Νήσος.
- Παρασκευόπουλου, Ν. Ι. (1986). *Εξελικτική Ψυχολογία* (εφηβική ηλικία). Τόμος 4. Αθήνα.
- Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας* (έκδοση β'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Προυνεντό, Ζ. (1999). «Πολιτισμική ταυτότητα: Μεταξύ μύθου και πραγματικότητας». Στο ανθολόγιο: Ε.Κ.Κ.Ε., «Εμείς» και οι «άλλοι». Αναφορά στις στάσεις και σύμβολα (επιμέλεια: Χ. Κωνσταντοπούλου-Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανός-Θ. Οικονόμου) (σ. 49-60). Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος.
- Σιάνου-Κύργου, Ε. (1998). «Η εκπαίδευση ως μηχανισμός αναπαραγωγής της εθνικής ταυτότητας στην Ελληνική Διασπορά». Στο ανθολόγιο: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-Τομέας Φιλοσοφίας, *Ο Ελληνισμός της Διασποράς. Προβλήματα και προοπτικές* (διεθνές επιστημονικό συνέδριο) (σ. 57-93). Αθήνα: εκδ. Α. Α. Λιβάνη - «Νέα Σύνορα».
- Τσαλίκογλου, Φ. (1980). «Κρίση ταυτότητας στην εφηβεία (μια απόπειρα κοινωνικο-ψυχαναλυτικής προσέγγισης)». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 39-40, 283-291.
- Τσαούση, Γ. Δ. (1998). «Ελληνισμός και Ελληνικότητα». Στο: Τσαούση, Γ. Δ. (επιμ.). *Ελληνισμός-Ελληνικότητα Ιδεολογικοί και Βιωματικοί Άξονες της Νεοελληνικής Κοινωνίας* (σ. 15-25). Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της «Εστίας», Ι. Δ. Κολλάρου.
- Τσάτσου, Κ. (1992). «Γλώσσα και έθνος». *Προεκτάσεις στην εκπαίδευση*, 8-9, 15-18.

- Τσοκαλίδου, Ρ. (1997). «Διγλωσσία, φύλο και εθνοτική ταυτότητα». Στο: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (εκδ.), «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. (επιστημον. επιμέλεια: Α. Φ. Χρηστίδης). Τόμος Α' (σ. 505-510). Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (Θεσσαλονίκη, 26-28 Μαρτίου 1997). Θεσσαλονίκη.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). Γλώσσα και Ιδεολογία (κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατζηδάκη, Α. (1996). «Η Ελληνική ως μειονοτική γλώσσα στη Δυτική Ευρώπη. "Ισχυρή" ή "ασθενής;"». Στο: «Ισχυρές» - «Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά Ημερίδας, 25 Απριλίου 1996 - Θεσσαλονίκη) (σ. 95-104). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κατζηδάκη, Α. (1997). «Η Ελληνική Γλώσσα στο Βέλγιο». Στο: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Διεύθυνση Διεθνών Εκπαιδευτικών Σχέσεων) - Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Η γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών στην Ευρώπη (ανατύπωση) (σ. 55-60). Αθήνα.
- Κατζηδάκη, Α. (1999). «Η επιβίωση και η λειτουργικότητα των ελληνικών διαλέκτων της περιοχής της Μαριούπολης». Στο: Α.-Φ. Χρηστίδης κ.ά.(επιμ.), Διαλεκτικοί θύλακοι της ελληνικής γλώσσας (σ. 65-71). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ..

Ξενογλωσση

- Agar, M. (1991). «The biculture in bilingual». *Language in Society*, 20, 2, 167-181.
- Anderson, B. A. (1972). "The survival of ethnolinguistic minorities: Canadian and comparative research". In: H. Giles and B. Saint-Jacques (eds). *Language and Ethnic Relations* (pp. 67-86). Oxford: Pergamon Press.
- Atkinson D. R., Morten G. & Sue, D. W. (1983). *Minority group Counselling American Minorities* (2nd edition / pp. 11-32). Dubuque, IA: William C. Brown.
- Ballard, B. (1976). "Development of racial awareness: Task consistency, reliability and validity". *Journal of Genetic Psychology*, 5, 51-78.
- Berger, P. L. & Luchmann T. (1987). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Boteram, N. (1989). «Μετανάστευση και ταυτότητα του Εγώ». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 10, 39-68.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Corder, P. S. (1984). «Η γλώσσα ως σύστημα συμβόλων». *Γλώσσα*, 5, 5-13.
- Cummins, J. (1986). "Empowering minority students: A framework for intervention". *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.
- Cummins, J. (1999). *Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (εισαγωγή-επιμέλεια: Ελ. Σκούρτου, μτφ.: Σ. Αργύρη-σχόλιο: Β. Κούρτη-Καζούλλη). Αθήνα: Gutenberg.

- Dabene, L. & Moore, D. (1995). "Bilingual Speech of migrant people". In: L. Milroy & P. Muysken (eds). *One speaker, two language* (Code-disciplinary perspectives on code-switching) (pp. 17-44). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Vos, G. A. (1980). "Ethnic adaptation and minority status". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 11, 101-124.
- Demos, V. (1988). "Ethnic mother-tongue maintenance among Greek-Orthodox Americans". *International Journal of the Sociology of Language*, 69, 59-71.
- Deng, M. F. (1996). "Identity in African's internal conflicts". *American-Behavioral Scientist*, 40 (1), 46-65.
- Eastman, C. M. (1984). "Language, ethnic identity and change". In: J. Edwards (επιμ.). *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism*. London: Academic Press.
- Edwards, J. (1985). *Language, Society and Identity*. London: Basil Blackwell (in association with A. Deutsch).
- Fishman, J. (1989). *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon, A von: Multilingual Matters.
- Frable, D. E., S. (1997). "Gender, racial, ethnic, sexual and class identities". *Annual Review of Psychology*, 48, 139-162.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1983). "Learning another language: A true social psychological experiment". *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 219-239.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Giles H., Bourhis R. Y. & Taylor M. D. (1977). "Towards a theory of language in ethnic group relations". In: H. Giles (επιμ.). *Language and Ethnicity in Intergroup Relations* (pp.307-348). New York: Academic Press.
- Giles H. & Byrne J. L. (1982). "An intergroup approach to second language acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3 (1), 17-40.
- Gumperz, J. J. & Cook-Gumperz J. (1982). "Introduction: language and the communication of social identity". In: J. J. Gumberz (edr). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gurin P., Hurtado A. & Peng T. (1994). "Group contacts and ethnicity in the social identities of Mexicanos and Chicanos. Special issue: The self and the collective". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20 (5), 521-532.
- Halliday, K. A. M. (1978). *Language as semiotic. The social interpretation of language and meaning* (pp. 9-15). London: Edward Arnold Publ. L.t.d. (Open University set book).
- Heller, M. (1987). "The role of language in the formation of Ethnic Identity". In: J. S. Phinney & M. J. Rotheram (eds). *Children's Ethnic Socialization* (pp. 180-200). London: Sage.
- Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας* (επιμέλεια: Α. Καλαντζή-Αζίζι). Έκδοση Ε'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hogg, A. M. & Rigoli, N. (1996). "Effects of ethnolinguistic vitality, ethnic identification

- and linguistic contacts on minority language use". *Journal of Language and Social Psychology*, 15 (1), 76-89.
- Jensen, R. (1998). «Η ανάπτυξη της ταυτότητας κατά την εφηβεία». Στο: Ι. Τσιάντης, Δ. Αναστασόπουλος, Β. Χατζάρα, Μ. Λιακοπούλου, Κ. Χριστιανόπουλος (επιμ.). *Εφηβεία: ένα μεταβατικό στάδιο σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο* (σ. 35-36). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Lanca M., Alkinsis Ch., Roesse J. N., Gardner C. R. (1994). "Effects of language choice on acculturation: a study of Portuguese immigrants in a multicultural setting". *Journal of Language and Social Psychology*, 13 (3), 315-330.
- Laroche M., Kim C., Hui K. M. (1997). "A Comparative Investigation of Dimensional Structures of Acculturation for Italian Canadians and Greek Canadians". *The Journal of Social Psychology*, 137 (3), 317-331.
- Laroche M., Kim C., Hui K. M. & Tomiuk A. M. (1998). "Test of a nonlinear relationship between linguistic acculturation and ethnic identification". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29 (3), 418-433.
- Liebkind, K. (1989). "The identity of a minority". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10 (1), 47-57.
- Mead, H. G. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Montgomery, M. (1986). "Language and ethnic identity". Του ιδίου: *An Introduction to language and society* (pp. 79-80). London-New York: Roudledge.
- Prieto, L. (1986). *Μηνύματα και σήματα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ross, J. A. (1979). "Language and mobilization of ethnic identity". In: H. Giles and B. Saint-Jacques (eds). *Language and Ethnic Relations* (pp. 1-13). Oxford: Pergamon Press.
- Schmitz, P. G. (1996). "Socio-cultural and national identity in Germany: Psychological and social determinants". *International Journal of Psychology*, 31, Issues 3, 4. "Abstracts" of the XXVI International Congress of Psychology (16-21 August) (pp. 475). Canada: Montreal.
- Smith, D. A. (1988). *The Ethnic Origins of Nations* (3rd edition). New York: Basil Blackwell Inc.
- Smith, D. A. (1991). *National Identity*. London: Penguin.
- Tajfel H. & Turner J. (1979). "An intergrative theory of intergroup conflict". In: G. W. Austin & S. Worchel (eds). *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks / Cole.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tamis, M. A. (1990). "Language change, language maintenance and ethnic identity: The Case of Greek in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 11(6), 481-500.
- Taylor D. M., Bassili J. N. & Aboud F. E. (1973). "Dimensions of ethnic identity: an example from Quebec". *Journal of Social Psychology*, 89, 185-192.

- Turner C. J., Oakes J. P., Huslam A. S., McGarthy C. (1994). "Self and Collective: Cognition and Social Context". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20 (5), 454-463.
- Wallerstein, I. (1991). «Η Οικοδόμηση των Λαών: Ρατσισμός, Εθνικισμός, Εθνισμός». Στο: Ballibar E., Wallerstein I.. *Φυλή, Έθνος, Τάξη. Οι Διφορούμενες Ταυτότητες*. Αθήνα: «Ο Πολίτης».

Κυριακή Διάμεση

**ΔΥΟ ΓΕΝΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ
ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ:
από το 1982 μέχρι σήμερα**

II

Σχέση των αναλυτικών προγραμμάτων την περίοδο 1982-2000 και των βιβλίων «Νεοελληνική Γλώσσα» της ίδια περιόδου όσον αφορά τα πεζά κείμενα

Η διδασκαλία των βιβλίων του Γυμνασίου «Νεοελληνική Γλώσσα» από το 1982 μέχρι το 2000 γίνεται σύμφωνα με:

- α.- το αναλυτικό πρόγραμμα της περιόδου 1982-1985,
- β.- το αναλυτικό πρόγραμμα της περιόδου 1995-96 και
- γ.- το αναλυτικό πρόγραμμα της περιόδου 1998-2000.

α.- το αναλυτικό πρόγραμμα της περιόδου 1982-1985 και η σχέση του με τα βιβλία της γλώσσας όσον αφορά τα πεζά κείμενα

Ως ΑΠ της διδασκαλίας του πεζού λόγου στο Γυμνάσιο την περίοδο 1982-1985, ορίζεται το από τα προεδρικά διατάγματα 413 Α/ 27.9. 1984 και 158 Α/19.9.1985, καθώς και από το βιβλίο του καθηγητή για τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Ο.Ε.Δ.Β., 1986.

Τα περιεχόμενα των ΑΠ αυτής της περιόδου, που αναγράφονται ως διάοκτα ύλη, περιλαμβάνονται στο σχολικό βιβλίο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» για τις τρεις τάξεις του γυμνασίου και είναι τα ίδια με αυτά των ΑΠ των προηγούμενων ετών.

Από τους στόχους και τα περιεχόμενα του ΑΠ της περιόδου 1982-1985 συμπεραίναμε ότι η μελέτη του πεζού λόγου ταυτίζεται με τη μελέτη του λογο-

τεχνικού λόγου: οι στόχοι αναφέρονται στο λογοτεχνικό κείμενο και μόνο σ' αυτό, ενώ τα περιεχόμενα περιορίζονται στα σχολικά εγχειρίδια «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» που περιέχουν μόνο λογοτεχνικά κείμενα. Δε γίνεται καμία αναφορά στα κείμενα των βιβλίων «Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο», που κυκλοφορούν για πρώτη φορά το 1982 και περιέχουν πεζά κείμενα, λογοτεχνικά και άλλα⁷. Η έλλειψη αναφοράς του ΑΠ σε κείμενα του πεζού λόγου μη λογοτεχνικά, ενώ τέτοια περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας, εύλογα προβληματίζει το μελετητή των ΑΠ: τα κείμενα αυτά προτείνονται βέβαια για γλωσσική μελέτη, αλλά δεν παύουν να ασκούν τους μαθητές στην επεξεργασία πεζών κειμένων που αντλούνται «από όλο τον γλωσσικό μας θησαυρό»⁸ και είναι ικανά να μυήσουν τους μαθητές «στο γλωσσικό λογισμό, στην απλή και καθημερινή λογική της μητρικής γλώσσας».⁹ Εξάλλου στα βιβλία της γλώσσας υπάρχει μία πληθώρα πεζών λογοτεχνικών κειμένων,¹⁰ για τα οποία επίσης δεν γίνεται καμία αναφορά στο ΑΠ. Τα κείμενα των βιβλίων της γλώσσας, αποτελούν υλικό κυρίως για τη γλωσσική μελέτη. Δεν αποκλείεται όμως και μία άλλη προσέγγιση δεδομένου ότι προτείνονται ερωτήσεις για τη νοηματική επεξεργασία τους¹¹. Εξάλλου, δεδομένου ότι το γλωσσικό μάθημα οργανώνεται γύρω από την επικοινωνιακή μέθοδο¹² και ξεφεύγει από την παραδοσιακή διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού, είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη μελέτη του πεζού κειμένου και δικαιολογημένα θα περιμέναμε να αναφέρονται στο ΑΠ και τα πεζά κείμενα του σχολικού εγχειριδίου της γλώσσας.

Πρόκειται για ένα ΑΠ που, όσον αφορά τη διδασκαλία του πεζού λόγου, αδυνατεί να καλύψει τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα του γυμνασίου, η οποία χαρακτηρίζεται από την εισαγωγή ενός νέου εγχειριδίου για την διδασκαλία της γλώσσας, που, εκτός από κείμενα για την διδασκαλία της γλώσσας περιέχει σημαντικό διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία του κειμένου. Η διδασκαλία του κειμένου, δε, αποτελεί αφετηρία και για την διδασκαλία της γλώσσας και για την παραγωγή κειμενικού λόγου από τους μαθητές¹³. Τα περιεχόμενα ενός καινούριου ΑΠ περιορίζονται στα κείμενα του βιβλίου «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», ενός σχολικού εγχειριδίου που συντάχθηκε αρκετά χρόνια πριν¹⁴. Η έλλειψη οποιασδήποτε αναφοράς στη διδασκαλία του κειμένου μέσα από τα καινούρια εγχειρίδια για τη διδασκαλία της γλώσσας¹⁵, τη στιγμή που γίνεται προσπάθεια για τη διδασκαλία της γλώσσας με την επικοινωνιακή μέθοδο¹⁶, η οποία βασίζεται στο κείμενο, αποτελεί την «αχίλλειο πτέρνα» του ΑΠ της περιόδου 1982-1985.

β.- το αναλυτικό πρόγραμμα της περιόδου 1995-96 και η σχέση του με τα βιβλία της γλώσσας όσον αφορά τα πεζά κείμενα

Το ΑΠ της περιόδου 1995-96 εκφράζεται μέσα από τις «Οδηγίες για τη διδασκτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο /τεύχος Α φιλολογικά μαθήματα» και μέσα από το βιβλίο του καθηγητή για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο.

Τίθεται το ερώτημα γιατί στο ΑΠ η μελέτη του πεζού κειμένου συρρικνώνεται στα λογοτεχνικά κείμενα των εγχειριδίων «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», και δεν υπάρχει καμία αναφορά στα βιβλία της γλώσσας στα οποία περιέχονται κείμενα που ανήκουν σε όλα τα είδη του πεζού λόγου και για τα οποία συχνά προτείνονται ερωτήσεις και εργασίες σχετικά με την επεξεργασία τους. Βρισκόμαστε, δηλαδή, μπροστά σ' ένα ΑΠ, αυτό του 1995-96, που αναπαράγει το αδύνατο σημείο του προηγούμενου ΑΠ.

Εξίσου εύλογος είναι ο προβληματισμός για τη θέση της λογοτεχνικής γλώσσας ως προτύπου¹⁷: ποια είναι η θέση του ΑΠ; Ο πεζός λόγος στο γυμνάσιο πρέπει να διδάσκεται μόνο μέσα από λογοτεχνικά κείμενα και σε ποιο βαθμό; Αν το σχολικό εγχειρίδιο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», περιέχει αποκλειστικά λογοτεχνικό λόγο, γιατί και το βιβλίο της Γλώσσας περιέχει τόσα πολλά λογοτεχνικά κείμενα; Και τέλος, μπορούμε να διδάξουμε τη γλώσσα μέσα από το λογοτεχνικό και το μη λογοτεχνικό κείμενο με την ίδια διδακτική μεθοδολογία;¹⁸

γ.- το αναλυτικό πρόγραμμα της περιόδου 1998-2000 και η σχέση του με τα βιβλία της γλώσσας όσον αφορά τα πεζά κείμενα

Τα ΑΠ του 1998 και του 2000 για το γυμνάσιο ταυτίζονται διότι είναι πανομοιότυπα. Ως εκ τούτου θα αναφερόμαστε σ' αυτά ως «το ΑΠ της περιόδου 1998-2000»

Το ΑΠ της περιόδου 1998-2000 για τη διδασκαλία του πεζού λόγου στο γυμνάσιο, εμφανίζεται στο «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», στο «Πρόγραμμα Σπουδών» και στις «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο γυμνάσιο».

Για τη διδασκαλία της γλώσσας το ΑΠ περιορίζεται στη περιγραφή δραστηριοτήτων που θα υπηρετήσουν τους στόχους που τίθενται¹⁹.

Η κυριαρχία των ελληνικών συγγραφέων στα βιβλία της γλώσσας δικαιολογείται πλήρως από το ΑΠ²⁰ που προτείνει κείμενα και προσεγγίσεις που να

προάγουν τον νεοελληνικό πολιτισμό –τονίζοντας τον αναγκαίο σεβασμό στις πολιτιστικές αξίες των λαών.

Το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας και αυτό της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας αντιμετωπίζονται ξεχωριστά από το ΑΠ, παρ' όλο που είναι «άμεσα συνδεδεμένα»²¹, διότι θεωρείται ότι ο λογοτεχνικός λόγος περιέχει «πιο απαιτητικές γλωσσικές λειτουργίες» και ότι «η λέξη στο λογοτεχνικό έργο γίνεται φορέας αισθητικού νοήματος»²². Έτσι, η συντριπτική πλειοψηφία των πεζών κειμένων συνάδει με το πνεύμα του ΑΠ, δεδομένου ότι ο θεατρικός και ο ποιητικό λόγος χαρακτηρίζονται ως κείμενα λογοτεχνικά.

Παρά όμως τις προθέσεις των συγγραφέων να διδάσκεται το λογοτεχνικό κείμενο στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και η διδασκαλία της γλώσσας να επικεντρώνεται σε κείμενα γλωσσικών ποικιλιών του γλωσσικού περιβάλλοντος του μαθητή²³, ο λογοτεχνικός λόγος κυριαρχεί και στα βιβλία «Νεοελληνική Γλώσσα»²⁴, γεγονός που έχει θεωρηθεί και «η αχίλλειος πτέρνα τους»²⁵.

Πρέπει να σημειώσουμε ότι παρ' όλο που στο ΑΠ το κείμενο βρίσκεται στο κέντρο της γλωσσικής μελέτης, με τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα να έπονται, δε γίνεται καμία συγκεκριμένη αναφορά στα κείμενα του βιβλίου «Νεοελληνική Γλώσσα» για το Γυμνάσιο (μέρος Α), παρ' όλο που έχουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία του κειμένου²⁶. Προτείνεται μία πληθώρα ασκήσεων και εργασιών για την κατανόηση και την παραγωγή του κειμένου, χωρίς πουθενά να γίνεται νύξη στις ερωτήσεις του βιβλίου «Νεοελληνική Γλώσσα» για το γυμνάσιο, που στοχεύουν στη νοηματική προσέγγιση σημείων του κειμένου²⁷.

Ο κυρίαρχος λοιπόν, προβληματισμός για το ΑΠ της περιόδου 1998-2000 βρίσκεται στη σχέση στόχων και περιεχομένων του ΑΠ και περιεχομένων των εγχειριδίων. Είναι δυνατόν οι στόχοι που τίθενται να υλοποιηθούν μέσα από τα συγκεκριμένα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» που πρωτοεκδόθηκαν το 1976 και από τα σχολικά εγχειρίδια «Η Νεοελληνική γλώσσα» που μπαίνουν στην εκπαίδευση το 1982, όταν μάλιστα όλα αυτά τα χρόνια τα παραπάνω εγχειρίδια έχουν παραμείνει απaráλλαχτα, χωρίς καμία αναπροσαρμογή²⁸; Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος που θέλει τους μαθητές ικανούς να μελετούν, ώστε να μπορούν να αναγνωρίσουν, κείμενα «από την καθημερινή κοινωνική ζωή, από τον τύπο, από το παραμύθι, από την λογοτεχνία, από τον επιστημονικό λόγο, από τη δοκιμιογραφία, από τη διαίκηση, από κάθε είδος ζωντανού λόγου»²⁹ μπορεί προφανώς να επιτευχθεί μέσα από τα περιεχόμενα του ΑΠ όπου προτείνεται «η μελέτη ποικίλων κειμένων»³⁰. Τα κείμενα των εγχειριδίων της γλώσσας βρήθουν λογοτεχνικών κειμένων – την στιγ-

μή μάλιστα που οι μαθητές έρχονται σ' επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο μέσα από τα βιβλία της «Νεοελληνικής Γλώσσας»- και στερούνται κάποιες μορφές του πεζού κειμένου, δεδομένου ότι αυτές εμφανίζονται σε πολύ μικρό αριθμό: παραδείγματος χάρη, σ' όλο το γυμνάσιο έχουμε μόνο ένα δοκίμιο, ένα χρονογράφημα και κανένα παραμύθι ή μύθο -όταν μάλιστα παραμύθι ή μύθος δεν υπάρχει καθόλου και στα βιβλία της «Νεοελληνικής Γλώσσας».

Είναι σαφές λοιπόν, ότι ο διδάσκων συναντά δυσκολίες να ακολουθήσει τις προτάσεις του ΑΠ με τα υπάρχοντα εγχειρίδια³¹ παρ' όλο που τα βιβλία της γλώσσας «υπαγόρευσαν» το ΑΠ της περιόδου 1998-2000³².

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

7. Κατσαρού Ελένη, *Αναμόρφωση αναλυτικού προγράμματος με ενεργητική συμμετοχική έρευνα: το παραδειγμα της Νεοελληνικής Γλώσσας*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα 1998, σελ.: 105.
8. Τσολάκης Χρήστος, «Πορεία προς τη γλωσσική διδασκαλία του Γυμνασίου», *Γλώσσα*, τ. 24 Αθήνα 1990, σελ.: 10.
9. Τσολάκης Χρήστος, «Το πρόβλημα της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας», *Σεμινάριο ΠΕΦ αρ. 2*, Αθήνα Ιούνιος 1983, σελ.: 152.
10. «Υποστηρίζεται όμως και η αντίθετη άποψη, ότι δηλαδή στα συγκεκριμένα βιβλία ανθολογούνται και διδάσκονται κείμενα κυρίως λογοτεχνικά. Συγκεκριμένα η Ελ. Χοντολίδου αναφέρει ενδεικτικά ότι στο βιβλίο *Νεοελληνική Γλώσσα της Α' Γυμνασίου* από τα 20 ανθολογημένα κείμενα του Α' μέρους κάθε ενότητας, τα 13 είναι λογοτεχνικά. Παράλληλα ο Π. Ντάλτας θεωρεί μονομέρεια τον περιορισμό του γλωσσικού μαθήματος στα πλαίσια της λογοτεχνίας, τη στιγμή που αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα εξοικείωσης με τη γλώσσα του πολιτικού, του επιστήμονα, του νομομαθούς, του γιατρού, του μηχανικού, με το λόγο που ο νέος συναντά σήμερα στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο κ.τ.λ.», Κατσαρού Ελ., *ό.π.* σελ.: 107-108.
11. Παραδείγματος χάρη, στο σχολικό εγχειρίδιο «Νεοελληνική Γλώσσα για το γυμνάσιο» τεύχος Α, οι ερωτήσεις για τα πεζά κείμενα σελ. 48, 53, 67, για το ανάλογο εγχειρίδιο για την Β' Γυμνασίου, οι ερωτήσεις για τα πεζά κείμενα σελ. 11, 28, 85 και για το εγχειρίδιο της γλώσσας για την Γ' Γυμνασίου, οι ερωτήσεις για τα πεζά κείμενα σελ. 53, 67 αναφέρονται στο περιεχόμενο του κειμένου και όχι στη γλώσσα του.
12. Κατσαρού Ελ., *ό.π.*, σελ.: 93.
13. «Με το Α' μέρος (Κείμενα και Παρατηρήσεις) γίνεται μια πρώτη κίνηση. Αφετηρία της είναι το κείμενο, το οποίο συζητιέται σύντομα με τη βοήθεια των ερωτήσεων που περιέχονται στις παρατηρήσεις, ή με τη βοήθεια άλλων ερωτήσεων που θα προτιμήσει ο διδάσκων. Από τα κέντρα του κειμένου ένα, τουλάχιστον, δένε-

- ται, και από την πλευρά του περιεχομένου και από άλλες πλευρές, με την τελική κατάληξη της γλωσσικής διδασκαλίας που είναι και η έκφραση/έκθεση. Με το άνοιγμα δηλαδή της αυλαίας της γλωσσικής ενότητας παράγεται λόγος γύρω από νοηματικά κέντρα/θέματα, τα οποία θα δώσουν το υλικό και θα δημιουργήσουν τον προβληματισμό της έκθεσης. Έτσι ο μαθητής ενεργοποιείται εκφραστικά από την πρώτη στιγμή πάνω σε υλικό, του οποίου πιο ολοκληρωμένες μορφές και συνθέσεις θα δημιουργήσει στο κεφάλαιο έκφραση/έκθεση. Η εργασία αρχίζει με κίνηση: παράγεται λόγος.», Τσολάκης Χ.. «Η Γλωσσική Διδασκαλία στη Μέση Εκπαίδευση. Πραγματικότητα. Προοπτική», Σεμινάριο 5, Ιούνιος 1985, σελ.: 46.
14. Τα σχολικά εγχειρίδια «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» είναι προϊόν της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976 και αντικατέστησαν τα «Νεοελληνικά Αναγνώσματα».
 15. Η εισαγωγή των οποίων ήταν αναγκαίο και σημαντικό βήμα στην καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας. Σπύρος Παπασπύρου, «Γλωσσική πολιτική στην Ελλάδα με αφετηρία τη γλωσσική μεταρρύθμιση 1976-2000», Γλώσσα και λογοτεχνία στην εκπαίδευση, Ίδρυμα Φουλάνδρη-Χορν, Αθήνα 2001, σελ.: 346.
 16. Χαράλαμποπούλος Α. «...», Γλώσσα 9, 1985, σελ.: 51.
 17. Η άποψη ότι τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν γλωσσικό πρότυπο και πρέπει να διδάσκονται, παρ' όλο που συχνά θεωρείται αυτονόητη, έχει αμφισβητηθεί: «Η μεταφορά της λογοτεχνικής γλώσσας ως προτύπου στην εκπαίδευση και στο σύνολο του σχολικού λόγου αποτελεί μάλλον καταστατικό ολισθήμα. Η διδασκαλία επομένως των λογοτεχνικών κειμένων μέσα στην τάξη έχει νόημα μόνον εφόσον αποκαλύπτει προοδευτικώς τον ιδιόρρυθμο χαρακτήρα της γλώσσας τους. Με την προειδοποίηση μάλιστα πως η γλωσσική επαφή και τριβή των μαθητευομένων με τα λογοτεχνικά κείμενα δεν είναι τελείως χρησιμοθηρική, αλλά, με την ευρύτερη και βαθύτερη έννοια της λέξης, ψυχαγωγική. Πέρα δηλαδή από την ηδονή, προσφέρει στον μαθητευόμενο πρόγνωση της προσωπικής εκφραστικής περιπέτειάς του, την ευθύνη της οποίας οφείλει να αναλάβει ο ίδιος. Προς αυτή και μόνον την κατεύθυνση τα αξιόλογα λογοτεχνικά κείμενα αξίζει να διδάσκονται: όχι ως γλωσσικά πρότυπα, αλλά ως παραδείγματα ενδογλωσσικής αυτογνωσίας.», Μαρωνίτης Δ. «Τα λογοτεχνικά κείμενα ως γλωσσικά πρότυπα», Συνέδριο για την ελληνική γλώσσα, 29/11-1/12 1996 Αθήνα, σελ.: 246.
 18. Σωφρώνης Χατζησαββίδης, «Γλώσσα και λογοτεχνία: ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος στη διδακτική πράξη», σελ.: 103-117, Λογοτεχνία και πράξη, εκδ. τυπωθήτω.
 19. Χαράλαμποπούλος Α. «Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», γλωσσικός υπολογιστής, τευχ. 1 Δεκέμβριος 1999, 54.
 20. «Η γλώσσα είναι φορέας πολιτισμού και παιδείας. Αυτό για την ελληνική γλώσσα σημαίνει ότι έχει ενσωματωμένες τις πολιτιστικές κληρονομίες των Ελλήνων, οι οποίες μέσα από τη γλώσσα και με τη γλώσσα φτάνουν ως εμάς. Αυτό πάλι για την ελληνική γλώσσα η οποία δεν έχασε ποτέ τη συνέχεια της, αφού και ο λαός τη

- μιλάει...», *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Π.Ι., Αθήνα 2000, σελ.:46.
- «...Ωστόσο την πρώτη θέση την έχει πάντα η μητρική γλώσσα. Είναι μοναδική και αναντικατάστατη η αξία των λέξεων της...», *δ.π.* σελ.: 49.
- «Να εκτιμήσουν οι μαθητές/τριες την πολιτιστική τους παράδοση της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα, σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες άλλων λαών.», *δ.π.* σελ.: 55.
21. *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Π.Ι., Αθήνα 2000, σελ.: 161.
22. *Προγράμματα Σπουδών ...δ.π.*, σελ.: 161.
23. Τσολάκης Χρ. *Από τα γράμματα στη γλώσσα*, 1995, σελ.: 155.
24. Χαραλαμπίσκης Χ., *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, Αθήνα 1994, σελ.: 40-41.
Χοντολίδου Ελ., «*Η διδασκαλία της γλώσσας και λογοτεχνία*», *Γλώσσα*, τ.:16, Αθήνα 1988, σελ.: 50.
25. Κατσαρού Ελ. *Αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος με ενεργητική συμμετοχική έρευνα: το παράδειγμα της νεοελληνικής γλώσσας*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα 1998, σελ.: 108.
26. Τσιλιμπάρη Αν., *Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Γλωσσολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα, σελ.: 194,195.
27. Τομπαΐδης Δ., *Η γλωσσική διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βασικές αρχές, στόχοι, χαρακτηριστικά)*, Πρακτικά Επιμορφωτικού Σεμιναρίου με θέμα: Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, 1992, σελ.:22.
28. Μήτσης Ν. *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996, σελ.: 202.
29. *Προγράμματα Σπουδών*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα 2000, σελ.: 49.
30. *Προγράμματα Σπουδών*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα 2000, σελ.: 66.
31. «Γι' αυτό, κρίνεται σημαντικό να φθάσουν στο σχολείο και στα χέρια των υποψιασμένων πιά δασκάλων τα απαραίτητα εργαλεία-μέσα τα οποία θα υπηρετήσουν τον επικοινωνιακό προσανατολισμό της διδασκαλίας της γλώσσας», Σπανός Γ.Ι. «*Επικοινωνιακή -κειμενοκεντρική προσέγγιση της Γλώσσας και διδακτική αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου*», *Γλώσσα και λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα 2001, σελ.: 188.
32. Σπανός Γ.Ι. «*Η σχέση διδακτικού βιβλίου και αναλυτικού προγράμματος προσδιορίζει τη διδακτική του μαθήματος*» *Χάρης, αφιέρωμα στον Ν.Γ. Μελανίτη*, Αθήνα 1991, σελ.: 386.

ΣΧΟΛΙΑ

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ;

Αφορμή για όσα ακολουθούν αποτέλεσε το άρθρο της Ιω. Καραγιάννη στο τελευταίο τεύχος της *Γλώσσας* (Φθινόπωρο 2003, σελίδες 89-93). Βέβαια ο εντοπισμός ξενότροπων εκφράσεων στα ελληνικά ξεκινά από τον Γιάννη Ψυχάρη στο *Ταξίδι* του, όπου απέδειξε ότι πολλές εκφράσεις της καθαρεύουσας δεν ήταν παρά μετάφραση γαλλικών και γερμανικών εκφράσεων κατά λέξη. Στην εποχή μας ο κίνδυνος φραστικού παπαγαλισμού (από σνομπισμό ή «ευκολία» φραστικής;) προέρχεται από τα αγγλικά, εφόσον πρώτη διεθνής γλώσσα έχει γίνει η αγγλική ελέω αμερικανικής κυριαρχίας. Με το θέμα, όσον αφορά ιδιαίτερα την κυπριακή κοινωνία, είχε ασχοληθεί ο συνάδελφος Άκης Μικρομάτης σε μια σειρά άρθρων του στην εφημερίδα *Σημερινή* της Λευκωσίας το 1992, με τον γενικό τίτλο «Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική»¹.

Ας δούμε λοιπόν κάποια τέτοια φραστικά «φαινόμενα». Λέει ο Αγγλο-αμερικανός για κάποιον: *He does not mean what he says*, και εννοεί ότι ο ομιλών δεν κυριολεκτεί, ότι συνειδητά υπερβάλλει στο λόγο του, «δεν μιλά σοβαρά». Αν το μεταφράσουμε «δεν εννοεί ό,τι λέει», θα είναι σαν να διαπιστώνουμε ότι αυτός υστερεί πνευματικά ή, έστω, γλωσσικά τη στιγμή που ο «κατηγορούμενος» απλώς χρησιμοποιεί έναν «τρόπο του λέγειν».

Από την κινηματογραφική φρασεολογία έχουμε την έκφραση «πολύ σκληρός για να (πεθάνει)», που αποτελεί κακή μετάφραση του αγγλικού *too hard to (die)*. Σαφώς εδώ ο ομιλητής εννοεί ότι ο περί ου ο λόγος είναι «τόσο πολύ σκληρός, που να μην είναι δυνατόν να πεθάνει». Θα πρέπει δηλαδή στην απόδοση να μεταφραστεί το αγγλικό απαρέμπατο με αρνητική συμπερασματική πρόταση στα νεοελληνικά. Και τούτο γιατί ο σύνδεσμος «για να» σε μας είναι αποκλειστικά τελικός.

Κάθε λίγο και λιγάκι μαθαίνουμε για κάποιον ότι είναι «γεννημένος (born) νικητής» ή «...πιανίστας» ή «...χορευτής», και ο ομιλών εννοεί γι'

ΣΧΟΛΙΑ

αυτόν ότι «εκ γενετής») είχε τα προσόντα να γίνει αυτό, νικητής/πιανίστας/χορευτής. Τι ακριβέστερο φραστικά από το «φύσει» ή «εκ φύσεως»;

Ένα άλλο λάθος γλωσσικό αποτελεί η φράση η τόσο συγχή στους ελληνικούς δημοσιογραφικούς κύκλους, «το μαύρο πρόβατο της οικογένειας» (φράση αγγλική που, είναι πασίγνωστο, σημαίνει «ο αμαρτωλός/το όνειδος της οικογένειας»). Μήπως όμως η αγγλική φράση είναι αντίθετη, ως έννοια, προς την ελληνική, πανάρχαια παράδοση, λαϊκή και μη; Ας προσέξουμε τα παρακάτω χωρία:

Ν. Ανδριώτης, *Ετυμολογικό Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. «**λαγυρνί**: λάγιο αρνί. **λάγιος**: επίθ., μαύρος. Ίσως από το λαγός, με αρχική σημασία: που έχει χρώμα του λαγού, γκριζός. Κατά Γ. Meyer, N.S. 2, 68 αλβ. laj. (=φαρός). Κατά Kr. Sandfeld *Ling. Balk.* 66 αρωμουν. Laiiu».

Ν. Πολίτης, *Εκλογαί από τα Τραγούδια του Ελληνικού Λαού*, 242: «Βγήκαν κλέφτες στα βουνά, / για να κλέψουν άλογα, / άλογα δεν ήβρανε, / προβατάκια πήρανε /... Πήρανε τ' αρνάκια μου, / και τα κατσικάκια μου, / πήραν και το λάγιο αρνί, / που 'χε το χρυσό μαλλί, / τ' ασημένιο χαίμαλι...».

Ευριπίδης, *Ιφιγ. εν Ταύρ.*, μετάφρ Θρ. Σταύρου, στ. 207 στη μετάφραση, 195-6 στο πρωτότυπο: «Κι εξαιτίας του χρυσόμαλλου αρνιού, στο παλάτι / η μια λύπη θρονιάστηκε πάνω στην άλλη...».

Ο Κώστας Γεωργουσόπουλος σχολιάζοντας στο παλαιότερο σχολικό βιβλίο τον στ. αυτόν (*Δραματική Ποίηση*, Γ' Γυμνασίου, 289) γράφει: «Πρόκειται για άλλο αρνί² που εμφανίστηκε στο κοπάδι του Ατρέα και το άρπαξε ο αδελφός του Θυέστη. Παράβαλε το δημοτικό τραγούδι “πήρανε το λαγυρνί”».

Το χρυσόμαλλο πρόβατο ήταν οιωνός πλούτου και εξουσίας, γι' αυτό και ο αγώνας για την κατάκτησή του. Μήπως αυτό είναι συμβολικό; Τον μύθο για τη φιλονικία Ατρέα και Θυέστη ο Ευριπίδης επαναλαμβάνει και στην *Ηλέκτρα*, 725, και στον *Ορέστη*, 998.

Όσο για το μύθο με το χρυσόμαλλο δέρας, τον Ιάσονα και τη Μήδεια, ήταν πασίγνωστος στους Αρχαίους. Βλ. π.χ. Πίνδαρο, *Πυθιόν*. 4.411, όπου γίνεται λόγος για το «δέρμα το λαμπερό με το χρυσό κρόσσι». Τα μαύρα πρόβατα έχουν συχνά αποχρώσεις χρυσωπές εδώ κι εκεί στο μαλλί τους.

Μήπως λοιπόν «το μαύρο πρόβατο της οικογένειας» (the black sheep of the family) δεν είναι το αμαρτωλό και το καταδικασμένο κατά την ελληνική παράδοση; Άλλοι είναι οι καταδικαστέοι, όσοι παλεύουν για το «χρυσόμαλλον δέρας» με αθέμιτα και αμαρτωλά μέσα.

Οι τράπεζες μάς διευκολύνουν (και τον εαυτό τους παράλληλα) στις αναλήψεις και καταθέσεις χρημάτων με τα Αυτόματα Ταμειακά Μηχανήματα, τα συντομογραφούμενα ATM, δηλαδή αγγλιστί Automated Teller Machine(s) (=αυτοματοποιημένες ταμειακές μηχανές). Όπως βλέπουμε, οι αλλόγλωσσοι χρησιμοποιούν δύο τουλάχιστον λέξεις ελληνικής καταγωγής. Εμείς όμως επιμένουμε να διαβάζουμε τη συντομογραφία αγγλιστί, κάνουμε λόγο για τα Έι Τι Εμ, ενώ θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στα «Άλφα Ταυ Μι» ή στα «Αυτόματα», αν όχι στο απλοποιημένο (αλλ' ίσως ...ατιμωτικό και κακόηχο!) Α Τι Μι.

Στον πλουτισμό της νεοελληνικής με στοιχεία αγγλικής ρόλο έχουν παίξει και τα «κόμικς», από τα οποία μαθαίνουν τα παιδιά μας ποια είναι τα επιφωνήματα, όπως το «άουτς!» (ouch!) – για να δηλωθεί οξύς και ξαφνικός πόνος, ελληνιστί «ωχ!».

Η επίδραση της αγγλικής διακρίνεται κάποτε και στη χρήση των αλφαβητικών στοιχείων και στην αντιστοιχία τους προς τα φωνήματα. Θα μπορούσαμε να αναρωτηθούμε με ποιο αλφάβητο ήταν γραμμένος ο τραπεζικός τίτλος XIOS BANK, και πώς θα έπρεπε να διαβαστεί.

Σχετικό είναι και τούτο: Από παιδικής ηλικίας μαθαίνουμε στο σχολείο την απλή μέθοδο των τριών και τον «άγνωστο Χ(ι)». Αλλά μεγαλώνοντας ακούμε ότι ο «άγνωστος» έγινε πια «ιξ» (εδώ δεν φταίει η καθαρεύουσα) κατά το γαλλικό, ενώ θα μπορούσαμε να τον πούμε και «εξ», κατά το αγγλικό! Κατά παρόμοιο τρόπο τονίζουμε: Λαρίσα (Larissa<Λάρισα), Μελίσα (προσοχή: όχι «με λύσσα»), (Melissa<Μέλισσα), Κορίνα (Corinna<Κόριννα) (=κύρια ονόματα), Αγκόρα (Agora<Αγορά) (=τίτλος εμπορικού κέντρου), Καρίσμα (Charisma<Χάρισμα) (=μοντέλο αυτοκινήτου) (στην περίπτωση αυτή προφανώς ο «νονός» του μοντέλου χρησιμοποιεί τη λέξη με την αρχαία της σημασία – αλλιώς θα τρέχαμε όλοι να επωφεληθούμε!) κ.τ.ό.

Χαρακτηριστική είναι επίσης η εισαγωγή συντακτικών δομών αντίθετων προς την τάση της ελληνικής να ακολουθεί ο ετερόπτωτος προσδιορισμός το προσδιοριζόμενο. Αντί λοιπόν να ακούσουμε να γίνεται λόγος στην τηλεόραση για το show (πώς θα το γράψουμε, αλήθεια, σόου;) του Τάδε (π.χ. Γιάννη Πάριου), μας μιλούν για «το Γιάννης Πάριος show».

Δείγμα τέλος της επίδρασης αυτής για τη μορφολογία της ελληνικής αποτελεί και η υιοθέτηση γραμματικών κανόνων που μεταφέρουν τον πληθυντικό της αγγλικής και στα ελληνικά, κατά παράβασι των απαιτήσεων της ελληνικής, αρχαίας και νέας, που θέλει οι ξένες λέξεις να μένουν άκλιτες με-

ΣΧΟΛΙΑ

ταφερόμενες στα ελληνικά ή να προσαρμόζονται στο ελληνικό κλιτικό σύστημα. Έτσι – κοντά στα παλαιότερα «σάντουιτσιζ», «πέναλιζ», «γκολζ» – έχουμε τώρα τα «αντιμπίετς» – εκ στόματος πολιτικών και δημοσιογράφων.

Ίσως θα πρέπει να θυμηθούμε την απορία του Ανατολίτη προς τον Λογιώτατο στην πασίγνωστη *Βαβυλωνία* του Δ. Βυζαντίου: «Μπαμπά σου γλώσσα γιατί ντε μιλάς;».

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Στα φύλλα των ημερών 16 Φεβρουαρίου, 3, 8 και 15 Μαρτίου, 2 και 18 Απριλίου.
2. Όχι δηλαδή για το «χρυσόμαλλον δέρας».

ΑΝΤ. Η. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ

Το ελληνικό θέατρο ως κείμενο και ως παράσταση: Θόδωρου Γραμματά, *Το ελληνικό θέατρο στον εικοστό αιώνα. Πολιτισμικά πρότυπα και πρωτοτυπία (τόμοι α΄ και β΄), Εξάντας 2002.*

Το θεατρικό έργο, σημειώνει ο Ιάκωβος Καμπανέλλης, «είναι αδιάρετα και ομοούσια δημιουργημένο με την παραστατικότητα του. Θα μπορούσα να πω πως είναι μια πηγή ανεξάντλητης σημειολογίας που περιέχει περισσότερα απ' όσα απαιτεί η ολοκλήρωσή του σε παράσταση. [...] Το ότι είναι πηγή ανεξάντλητης σημειολογίας –όπως το χαρακτήρισα– φανερώνεται από το γεγονός ότι επιδέχεται πολλές ερμηνείες με διαφορετικές απόψεις. Ειδικά τα κλασικά έργα, όπως και πολλά νεοκλασικά, είναι στην κυριολεξία σαν κόσμοι που δεν ερευνήθηκαν εντελώς». (Από σκηνής και από πλατείας, εκδ. Καστανιώτη 1990, σ. 103).

Το ελληνικό θέατρο του 20^{ου} αιώνα, νοούμενο ως πολυσύνθετο και πολύσημο οργανικό σύνολο κειμένου και παράστασης, αποτελεί το αντικείμενο του τελευταίου, δίταμου έργου του Θόδωρου Γραμματά, καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών στο γνωστικό αντικείμενο *Νεοελληνικό Θέατρο και Πολιτισμός*. Η παραστασιμότητα του δραματικού κειμένου και η εν γένει σκηνική μορφοποίησή του αξιοποιούνται πλήρως και αναδεικνύονται στο εργώδες πόνημα του Θ. Γραμματά. Ο συγγραφέας αναγνωρίζει, επίσης, την ευεργετική επενέργεια της αναγνωστικής λειτουργίας, η οποία επενδύει το κείμενο διαρκώς με νέα νοήματα, έτσι ώστε, ανοιχτό και πολύσημο, να ταξιδεύει αέναα στον κόσμο των σημασιών. Οι διαπιστώσεις αυτές αποκτούν μεγαλύτερη ισχύ από τη στιγμή που το δραματικό κείμενο παραμένει εγγενώς ανολοκλήρωτο, περιμένοντας τη συμπλήρωσή και καταξίωσή του μέσα από τις διαδικασίες της σκηνοθεσίας και της παράστασης.

Ο συγγραφέας αντιμετωπίζει ένα ιστορικού χαρακτήρα ζητούμενο (την εξέλιξη του ελληνικού θεάτρου κατά τη διάρκεια ενός αιώνα) μέσα από μια ρηξικέλευθη μεθοδολογική προσέγγιση που αναδεικνύει την πολυπλοκότητα του θεατρικού φαινομένου, τόσο σε επίπεδο δραματολογικής παραγωγής όσο και σε επίπεδο πρόσληψης. Υπερβαίνοντας την παραδοσιακή ιστοριοφιλολογική προσέγγιση και τη στείρα επιδρασιοθηρία, ο Θ. Γραμματάς εμπλουτίζει τη μέθοδό του με στοιχεία αισθη-

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ

τικής, κοινωνιολογίας του θεάτρου και συγκριτικής γραμματολογίας. Άλλωστε, όπως πολλές φορές τονίζει, η μελέτη του θεάτρου ως σύνθετης πολιτιστικής δημιουργίας, άμεσα συναρτώμενης με το φαινόμενο της πρόσληψης, δε σημαίνει την απλουστευτική ή αθροιστική απαρίθμηση παραστάσεων ή τη στατιστική της συμμετοχής των θεατών, αλλά την ανάδειξη των πολύπλοκων μηχανισμών διαμεσολάβησης και των τεχνικών χειραγώγησης του καινού.

Το βιβλίο αρθρώνεται σε δύο πολυσέλιδους τόμους, οι οποίοι κοσμούνται με πλούσιο φωτογραφικό υλικό. Στον πρώτο τόμο εξετάζεται η ιστορική εξέλιξη του ελληνικού θεάτρου από το κρητικό θέατρο του 16^{ου} και 17^{ου} αιώνα έως τη σύγχρονη ελληνική δραματολογία της περιόδου 1974-2000, για την οποία ο συγγραφέας διαπιστώνει, μεταξύ άλλων, την ύπαρξη μιας εξαιρετικά ενδιαφέρουσας και πρωτότυπης μεταμοντέρνας γραφής. Οι θεατρικοί συγγραφείς στέκονται κριτικά ή αποδομητικά απέναντι στον αρχαίο μύθο και στα κλασικά πρότυπα της δραματολογικής παράδοσης μέσα από διακειμενικές και κάποτε μεταθεατρικές συνθέσεις (π.χ. *Ο δείπνος του Ι. Καμπανέλλη*, *Καρακορούμι του Ανδρ. Στάικου*, *Ιστορία της Λαίδης Οθέλλος του Ηλ. Λάγιου*, *Προς Ελευσίνα του Π. Μάτεσι*, *Κλυταμνήστρα*; του Ανδρ. Στάικου κ.ά.).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το κεφάλαιο IV (*Κοινωνιολογία της πρόσληψης*) στο οποίο ο συγγραφέας αναλύει και αξιολογεί τους παράγοντες που καθορίζουν τη θεατρική διαμεσολάβηση (συγγραφέας, θεατρικός χώρος, σκηνοθέτης, ηθοποιός και σκηνογράφος, θεατρική κριτική και διαφήμιση, κοινό). Στο κεφ. V (*Πρωτότυπη παραγωγή και διαδικασίες ενσωμάτωσης των ξένων προτύπων*) μέσα από μια συγκριτολογική χαρακτήρα ανάλυση εξετάζεται η σχέση του ελληνικού θεάτρου με τα ιβηνικά πρότυπα, το αμερικάνικο θέατρο και το ευρωπαϊκό θέατρο του παραλόγου.

Στον δεύτερο τόμο ο συγγραφέας μελετά θέματα όπως είναι οι σκηνικές ερμηνείες του αρχαίου δράματος, οι διαστάσεις και οι μεταβολές του δραματικού χώρου, η διαμόρφωση και εξέλιξη της διασκεδαστικής επιθεώρησης, της τερπνής κωμωδίας και του μελοδράματος. Σε ιδιαίτερο κεφάλαιο αναλύεται το ιδεολόγημα της ελληνικότητας και οι τρόποι με τους οποίους εγγράφεται στη δραματολογική παραγωγή του 20^{ου} αιώνα. Τα δίπολα παράδοση/νεωτερικότητα, Ανατολή/Δύση, γηγενές/ξένο, ελληνικό/παγκόσμιο βρίσκονται στο επίκεντρο του θεωρητικού προβληματισμού του συγγραφέα.

Το σγκιάδες και πολυσήμαντο έργο του Θ. Γραμματά δικαιώνει απόλυτα τον τίτλο του και αποτελεί υπόδειγμα μεθοδολογικής προσέγγισης και μελέτης ενός θέματος που θέτει πάμπολλα επιστημολογικά προβλήματα. Το βιβλίο ξεχωρίζει για τον πλούτο και την πληρότητα της βιβλιογραφίας, την υποδειγματική διαχείριση

του ογκώδους υλικού, την εύστοχη κατάταξη και περιοδολόγηση, τον τολμηρό και πολυφωνικό κριτικό λόγο. Ο συγγραφέας επέλεξε μια γοητευτική και σύγχρονη προσέγγιση για να διαπλεύσει τον πνευματικό ποταμό της δραματολογικής παραγωγής και της παραστασιολογίας ενός ολόκληρου αιώνα.

Πρόκειται για ένα έργο που θα αποτελέσει σημείο αναφοράς στη θεατρολογική βιβλιογραφία, αφού μέσα από τις σελίδες του διαγράφεται γλαφυρά και αξιολογείται η σύνολη πορεία του ελληνικού θεάτρου και η προσφορά των σημαντικότερων ελλήνων θεατρικών συγγραφέων, σκηνοθετών και θεατρικών σχημάτων. Παράλληλα, όμως, ο έγκυρος και χυμώδης επιστημονικός λόγος του Θ. Γραμματά διασώζει και μεταδίδει στον αναγνώστη την αείζωη μαγεία της θεατρικής ψευδαίσθησης. Θυμάται κανείς τα λόγια του πιραντελικού πατέρα (*Έξι πρόσωπα ζητούν συγγραφέα*) ότι τα θεατρικά δημιουργήματα «θα ζουν αιώνια, γιατί σαν ζωντανοί σπόροι, είχαν την ευτυχία να βρουν μια γόνιμη μήτρα, μια φαντασία, που τους μεγάλωσε και τους έθρεψε και τους έδωσε την αιώνια ζωή!».

TZINA ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ

Απόστολος Ν. Σταβέλας, Η φιλοσοφική θεμελίωση της Ελληνικής Γραμματικής (1650-1821). Παλάσιος, Κοραής, Κούμας, εκδ. Ίδρυμα Ερεύνες και Εκδόσεων Νεοελληνικής Φιλοσοφίας, Αθήνα 2002, σελ. 319.

Από τις εκδόσεις του Ιδρύματος Ερεύνες και Εκδόσεων Νεοελληνικής Φιλοσοφίας και στη σειρά «Ερευναι» κυκλοφορήθηκε η μελέτη του Αποστόλου Ν. Σταβέλα, διδάκτορα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, με τίτλο *Η φιλοσοφική θεμελίωση της ελληνικής γραμματικής (1650-1821). Παλάσιος, Κοραής, Κούμας*. Με τη μελέτη αυτή, την οποία προλογίζει ο ακαδημαϊκός και ομότιμος καθηγητής της φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Ευάγγελος Μουτσόπουλος, ο συγγραφέας φέρνει στο προσκήνιο τη σχέση της ελληνικής γραμματικής προς την κλασική φιλοσοφική διανόηση.

Έως τώρα η σχέση της γραμματικής με τη φιλοσοφία ήταν γνωστή στο ελληνικό αναγκαστικό και αποκλειστικά μέσα από τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία τη σχετιζόμενη με την αναλυτική φιλοσοφία, και κυρίως μέσα από τις σελίδες της *Φιλοσοφικής γραμματικής* του Ludwig Wittgenstein. Με τη μελέτη του κ. Σταβέλα για πρώτη φορά παρουσιάζεται στην ελληνική βιβλιογραφία μια συστηματική προσέγγιση του θέματος, η οποία αφενός εστιάζεται στον εσωτερικό δεσμό μεταξύ της ελληνικής γραμματικής και της ελληνικής φιλοσοφίας και αφετέρου συν-

διδάξει τις φιλοσοφικές και τις γραμματικές πηγές της νεότερης φιλοσοφικής και γραμματικής παράδοσης με τις αντίστοιχες των κλασικών χρόνων. Για το λόγο αυτό η μελέτη είναι οργανωμένη σε δύο επίπεδα και χρόνους: ενώ στο κείμενο της μελέτης σταχυολογείται η νεότερη μελέτη της ελληνικής γραμματικής και η σχέση της με τη φιλοσοφία, οι ιδιαίτερα επιμελημένες υποσημειώσεις συνιστούν ένα συμπύλημα της κλασικής φιλοσοφίας της γλώσσας και της γραμματικής.

Όπως σημειώνει ο κ. Σταβέλας στην εισαγωγή του έργου, «το να δεχθεί κάποιος ότι η γραμματική ως πεδίο έρευνας εμπίπτει αποκλειστικά στην αρμοδιότητα της γλωσσολογίας είναι τουλάχιστον ανακριβές, και, όσον αφορά την εγκυρότητα των τυχόν πορισμάτων του, σίγουρα επισφαλές». Ο συγγραφέας ανακαλύπτει σε γραμματικά κείμενα της περιόδου 1650-1821 τα ξεχασμένα ίχνη του αρχαιοελληνικού φιλοσοφικού λόγου. Τρεις μορφές φιλοσοφικής συγκρότησης της ελληνικής γραμματικής – η αριστοτελική, η στωϊκή και η νεοπλατωνική – παρουσιάζονται μέσα από την ανάλυση όρων και μεθόδων στα ισάριθμα κεφάλαια της μελέτης. Ο νεοαριστοτελικός χαρακτήρας θεμελίωσης της ελληνικής γραμματικής παρουσιάζεται μέσα από την προσέγγιση του λόγιου νεο-αριστοτελιστή, μαθητή του Θεοφίλου Κορυθαλέως και λόγιου εκκλησιαστικού ανδρός του 17ου αιώνα, Παλασίου του Πελοποννησίου, άλλως γνωστού ως Μπαλασίου ιερέως. Η στωϊκή προέλευση και οι επιστημολογικές διαστάσεις της ελληνικής γραμματικής διερευνώνται κατά την εξέταση των γραμματικών παρατηρήσεων του Αδαμαντίου Κοραή. Η νεοπλατωνική διάσταση της φιλοσοφικής διεκπεραίωσης της ελληνικής γραμματικής προσεγγίζεται με την ανάλυση του δοκιμίου *Καθολική γραμματική* του Κωνσταντίνου Κούμα. Η μελέτη ολοκληρώνεται με την προσθήκη ενός επιμέτρου· σ' αυτό ο αναγνώστης ανακαλύπτει την έκδοση δύο κειμένων του Παλασίου προερχομένων από χειρόγραφα της Βιβλιοθήκης της Σχολής Μηλεών του Πηλίου, που πραγματεύονται τη σχέση μεταξύ της γραμματικής, της σημασιολογίας και της φιλοσοφίας.

Η δημοσίευση αυτών των μοναδικής αξίας κειμένων, η διερεύνηση του οντολογικού status της γραμματικής, των σχέσεων αιτιότητας και της διάστασης μεταξύ της ύλης και του είδους της, η ανάδειξη του επιστημολογικού χαρακτήρα των γραμματικο-συντακτικών παρατηρήσεων του Αδαμαντίου Κοραή, η ανασυγκρότηση των γραμματικών επισημάνσεων του Κωνσταντίνου Κούμα με τη μορφή ενός εγχειριδίου συγκατηγορηματικών όρων, η θεώρηση της γραμματικής στο πλαίσιο μιας γενικής συστημικής θεωρίας και η διατύπωση των κριτηρίων γραμματικότητας μιας φιλοσοφικής γραμματικής του ελληνικού λόγου, συνιστούν ορισμένα από τα πλέον ενδιαφέροντα θέματα της εν λόγω μελέτης.

ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΑΛΗΣ

Αλεξάνδρα Ζερβού, Το παιχνίδι της Ποιητικής Δημιουργίας στην Ιλιάδα και την Οδύσσεια. Για μια θεωρία της ομηρικής ποιητικής. Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα 2003, σελ. 1-319.

Ο Όμηρος και οι αρχαίοι κλασικοί δεν θα πάψουν ποτέ, με τα βιώματα και τις ιδέες που τα έργα τους μας προσφέρουν, να μας προκαλούν σε νέες προσπάθειες να νιώσουμε και να εκτιμήσουμε την προσφορά τους. Κι αυτό γιατί μέσα από τα κείμενά τους διακρίνουμε το «γενικώς ανθρώπινο». Και επιβεβαιώνουν τη φράση του Λατίνου δραματουργού, που προφανώς αποτελεί παράφραση άλλης φράσης του Μενάνδρου: «Είμαι άνθρωπος, τίποτε το ανθρώπινο δε μου είναι ξένο». Τέτοιες σκέψεις κάνει όποιος διαβάσει το νέο βιβλίο της κ. Αλεξάνδρας Ζερβού για τον Όμηρο ως ποιητή και πλάστη «χαρακτήρων» της λογοτεχνίας.

Στην Εισαγωγή της (σελ. 17-25) η κ. Ζερβού μας παρουσιάζει τις μεθοδολογικές συντεταγμένες της μελέτης της: Είναι η Συγκριτική Λογοτεχνία, που συγκρίνει τα ομηρικά έπη προς άλλα δημιουργήματα της προφορικής αποκλειστικά παράδοσης, όπως είναι το ελληνικό δημοτικό τραγούδι και τα επικά υπολείμματα άλλων ινδοευρωπαϊκών επών, και προχωρεί στην έρευνα της επιβίωσης των ομηρικών στοιχείων στη νεότερη ευρωπαϊκή λογοτεχνία. Η Νεοαναλύση, που ερευνά στα ομηρικά κείμενα το στοιχείο της προφορικότητας, αυτό που έρχεται από την παράδοση, και το της νεωτερικότητας, αυτό που αποτελεί την καθαυτήν προσφορά του ποιητή των επών στη λογοτεχνία – τουλάχιστον από άποψη μορφής. Η Θεωρία της Λογοτεχνίας και η Αφηγηματολογία, που προσφέρουν την ορολογία και κάποια «κλειδιά» για την πληρέστερη κατανόηση του ομηρικού έργου.

Όλα αυτά τα εκμεταλλεύεται συνδυαστικά η κ. Ζερβού στη μελέτη της, ξέρει όμως να κρατεί τις αποστάσεις: (σελ. 19) «η βοήθεια από το χώρο της Λογοτεχνικής θεωρίας οφείλει να είναι χαμηλόφωνη... και πάντως όχι προκρούστεια». (Σελ. 21): «πολύ ελεύθερη χρήση τους (= των θεωριών της πρόσληψης) γίνεται στις επόμενες σελίδες αυτής της μελέτης». Και αναζητεί την «εν σπέρματι παρουσία των λογοτεχνικών ειδών στα δύο έπη» (σελ. 22). Για να καταλήξει στην παρουσίαση «μιας από τις τρυφερότερες γυναικείες ιστορίες... της μικρής φιλόξενης βασιλοπούλας» (σελ. 20), όπως μας την δίνει ο Όμηρος.

Στο κεφάλαιο 1 του βιβλίου εξετάζεται το «Παχνίδι των κανόνων και των παραβάσεων». Δηλαδή, αφού αρχικά αναφέρει το υλικό που ο Ποιητής ήταν υποχρεωμένος να κατέχει, πριν προχωρήσει στη δική του ποιητική δημιουργία – μύθοι, γενολογίες, τυπικά στοιχεία (επίθετα, στίχοι), ακολουθία σκηνών, λογότυποι γενικά – η κ. Ζερβού καταγράφει και αναλύει τους τρόπους με τους οποίους ο Ποιητής χρησιμοποιεί και εκμεταλλεύεται το υλικό αυτό. Ο Όμηρος συχνά α) παραθέτει στο

τυπικό επίθετο κάποια ενέργεια του αναφερόμενου προσώπου που διαιφεύει το επίθετο αυτό (όταν π.χ. ο διογενής και πολυμήχανος Οδυσσεάς τρέπεται σε φυγή), ή β) εκμεταλλεύεται τις αντίθετες εικόνες και καταστάσεις παραθέτοντάς τις (π.χ. Οδυσσεάς και Ναυσικά / «η άγρια φύση και ο πολιτισμένος κόσμος» – στις ε, ζ) ή γ) εναλλάσσει ευθύ και πλάγιο λόγο (κάτι που απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια από τον ραψωδό του απαγγέλλει τα ομηρικά «τεμάχην»), και στερεότυπες εκφράσεις ηγούν ειρωνικά μέσα στα συμφραζόμενα ή δ) παρωδεί κάπου σκηνές που αλλού τις παρουσίασε με τόνο σοβαρό ή και τραγικό, όπως είναι η αναμέτρηση Ίρου και Οδυσσεά, που παρωδεί τις μονομαχίες των ηρώων ή τις αθλητικές αναμετρήσεις στο Ψ της Ιλιάδας, ή –τέλος– ε) εφαρμόζει την «τεχνική του σπασμένου καθρέφτη», όπως όταν ο ήρωας (Οδυσσεάς), μεταμφιεσμένος ως επαίτης και δηλώνοντας ότι είναι ο (ψευδο-) Κρητικός Κάστωρ, διηγείται στον Εύμαιο τα «κατορθώματά» του και τη «γνωριμία» του με τον «Οδυσσεά» των πλαστών του ιστοριών. Κοντολογίς, η ποιητική μῆτις του Ομήρου μεταπλάθει έτσι «τα αποκρυσταλλωμένα στοιχεία της παράδοσης σε φορείς νεωτερικότητας» (σελ. 78).

Στο 2ο κεφάλαιο του βιβλίου εξετάζεται το «Παιχνίδι των τριών μεταμορφώσεων», δηλαδή η μετάβαση (στο ομηρικό έργο) από την προφορικότητα της απαγγελίας (ή του τραγουδιού) στην κειμενικότητα (του γραπτού λόγου) και από εκεί (και κυρίως) στην «προδραματικότητα», στην παρουσίαση δηλ. ενός «πρωτόγονου» θεατρικού στοιχείου. Πιο συγκεκριμένα, ο Όμηρος συχνά αναθέτει στα πρόσωπά του ρόλο ηθοποιού, όπως όταν π.χ. ο Οδυσσεάς στο Γ επιπλήττει τους Αχαιούς που διασάζουν και σκέπτονται να εγκαταλείψουν την Τροία. Ή χρησιμοποιεί τη μαγική μεταμόρφωση (π.χ. όταν η Αθηνά μεταμορφώνεται σε βοσκόπουλο), αλλά το μεταμορφωμένο πρόσωπο αποκτά χαρακτηριστικά μορφής μυθιστορηματικής (π.χ. ο Ερμής στο Ω). Ή μεταβάλλεται η δράση σε θέαμα: στην «Οδυσσεώς και Ίρου πυγμήν» μόνοι οι Οδυσσεάς και Τηλέμαχος γνωρίζουν και βιώνουν την πραγματικότητα (οι μνηστήρες είναι απλοί θεατές) και ο Οδυσσεάς αναδεικνύεται άριστος «υποκριτής». Τα έπη είναι άλλωστε και του δράματος πρόγονοι.

Στο α' μέρος του 3ου κεφαλαίου η κ. Ζερβού εξετάζει το «Παιχνίδι της συνεισφοράς και της αμοιβαιότητας», με ποιους δηλαδή τρόπους ο Ποιητής εντάσσει στα έπη του τις τυπικές ακολουθίες που δέχτηκε από την ποιητική παράδοση. Άλλοτε ο Όμηρος παρουσιάζει ελλειπτικά και περιληπτικά τις ακολουθίες αυτές (π.χ. το τυπικό της φιλοξενίας) και αναμένει από τον ακροατή (που γνωρίζει εξ εμπειρίας το μύθο, τους ήρωες, τις στερεότυπες εκφράσεις, τις τυπικές ακολουθίες σκηνών) να αναπληρώσει με τη μνήμη του και τη φαντασία ό,τι λείπει. Οσάκις επαναλαμβάνει μια τυπική ακολουθία, φροντίζει να την ποικίλλει, ώστε ο ακροατής να την συγκρίνει με την προηγούμενη αναφορά της. Κάποτε η τυπική ακολουθία επεκτεί-

νεται ως και σε περισσότερες ραψωδίες, για να προκαλέσει έτσι ο Ποιητής με την επιβράδυνση της δράσης το ενδιαφέρον του ακροατή. Στο β' μέρος αναλύονται κάποια χωρία μέσα από τα οποία ο Όμηρος εξυμνεί την τέχνη των αοιδών, των οποίων ο ίδιος είναι ο ύπατος εκπρόσωπος: πρόκειται για το άσμα του Δημόδοκου (θ 500-20), του Αχιλλέα (I 186-96). Πλήν μιας εξαιρέσεως ο Ποιητής επαινεί και εξυμνώνει όσους αοιδούς αναφέρει στα έπη του. Αλλά ταυτόχρονα αποστασιοποιείται κάποτε από τον Οδυσσέα, όταν παρουσιάζει τον ήρωά του να διηγείται πράγματα και γεγονότα που ο ίδιος αντιμετωπίζει με κάποια δυσπιστία. Συχνό είναι το φαινόμενο αυτό στους Άλκινου άπολόγους.

Στο τελευταίο κεφάλαιο («Το παιχνίδι του αρχέγονου και του έντεχνου») η συγγραφέας ερευνά τις ομοιότητες (της Οδύσειας κυρίως) αναδρομικά προς το αρχέγονο παραμύθι και προδρομικά προς το νεότερο μυθιστόρημα, ειδικότερα το λεγόμενο Bildungsroman και γενικότερα προς το μυθιστόρημα των (ναυτικών) περιπετειών. Από το αρχέγονο παραμύθι ο Ποιητής αντλεί τέσσερα/πέντε θέματα, όπως είναι: η σωτηρία του ναυαγού, η συμμετοχή του σε αγώνες με έπαθλο το χέρι της πραγμαποπούλας, η «συνάντηση του ναυαγού» με την «καλή του Νεράιδα» ή την επίβουλη Νύμφη, η θείκη (δαμονική) τιμωρία. Και βέβαια ο Ποιητής τα μεταλλάσσει καταλλήλως, όπως αναπτύσσει η κ. Ζερβού. Στη συνέχεια εξετάζεται το φαινόμενο της ενηλικίωσης στην περίπτωση του Τηλεμάχου (α-δ) και της Ναυσικίας (ζ). Ερευνώνται οι ομοιότητες και οι διαφορές των δύο αυτών «ενηλικιώσεων» και τα κοινά στοιχεία τους με το νεότερο μυθιστόρημα. Η συνάντηση ειδικότερα του Οδυσσέα με τη Ναυσικία δηλώνει ότι ο ταλαίπωρος «άπηγριαμένος» ήρωας επανεντάσσεται στην πολιτισμένη κοινωνία και η άμαθη κοπέλα, η «πάρθενος άδμηρ», αντιμετωπίζει για πρώτη φορά και με επιτυχία τα προβλήματα της ζωής, ωριμαίνει.

Πέρα της ερευνητικής και επιστημονικής προσφοράς του βιβλίου, θα πρέπει να τονιστεί η φιλολογική ευαισθησία της κ. Ζερβού: μελετώντας απευθείας από το πρωτότυπο το ομηρικό κείμενο μας βοηθά να κατανοήσουμε γιατί ο Όμηρος ήταν για τους αρχαίους «ο Ποιητής» (βλ. Ακων. *Περί Ύψους*, 8.2) – και όχι μόνο γι' αυτούς.

ΑΝΤ. Η. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ

Γ. Μπασλής, Η κατάκτηση της Γλώσσας από το Παιδί. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 2003.

Πρόσφατα εκδόθηκε το βιβλίο του Γ. Μπασλή με τίτλο *Η κατάκτηση της Γλώσσας από το Παιδί*. Σ' αυτό το βιβλίο διερευνάται η πορεία της γλωσσικής

παραγωγής ενός παιδιού από την έναρξη της γλωσσικής του κατάκτησης μέχρι την ηλικία των 3 ετών, ενώ κάποια στοιχεία της γλωσσικής παραγωγής τριών άλλων παιδιών λαμβάνονται υπόψη και σχολιάζονται για την επιβεβαίωση ή όχι των σταδίων γλωσσικής κατάκτησης στο λόγο του υπό μελέτη παιδιού. Όπως διευκρινίζεται και από τον ίδιο τον συγγραφέα, πρόκειται για τη μελέτη του αυθόρμητου, καθημερινού λόγου του παιδιού, άρα ενός λόγου που δεν εκμαιεύεται και δεν κατευθύνεται με προσχεδιασμένες ερωτήσεις.

Επειδή το υπό μελέτη παιδί τυχαίνει να είναι η κόρη του συγγραφέα, η παρατήρηση είναι καθημερινή βασιζόμενη στη χρήση όλων των κατάλληλων για το είδος αυτής της έρευνας μεθοδολογικών εργαλείων, όπως η μαγνητοφώνηση και η βιντεοσκόπηση (αν και περιοδική). Από τη συστηματική αυτή καταγραφή της γλωσσικής περιγραφής του παιδιού προέκυψε η συλλογή ενός πλουσιότατου σε πληροφορίες γλωσσικού υλικού.

Το πλαίσιο περιγραφής και ανάλυσης της γλωσσικής παραγωγής τού υπό μελέτη παιδιού είναι τα τρία στάδια στα οποία η επιστήμη της Ψυχογλωσσολογίας χωρίζει την πορεία της γλωσσικής κατάκτησης (στο συντακτικό επίπεδο), δηλαδή το ολοφραστικό στάδιο ή το στάδιο των μονόλεξων εκφράσεων (9ο-18ο μήνα), το στάδιο των εκφορών που αποτελούνται από δύο λέξεις (18ο μήνα - 22/24 μήνα) και το στάδιο των σύνθετων προτάσεων (24-36 μήνα).

Σε κάθε ένα από αυτά τα στάδια, ο συγγραφέας περιγράφει την ανάπτυξη του παιδιού στο φωνολογικό, το μορφολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό επίπεδο. Ωστόσο, από την αρχή του βιβλίου, ο συγγραφέας καθιστά σαφές ότι δεν θα επιχειρήσει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των θεωριών που προσπαθούν να ερμηνεύσουν την κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί και θα επικεντρωθεί σε μια περιγραφή των δεδομένων του, χωρίς να προβεί σε ερμηνευτικές προτάσεις. Προχωρώντας στην παρουσίαση του περιεχομένου του βιβλίου, διαπιστώσαμε ότι η πρώτη, μετά την εισαγωγή, ενότητα αναφέρεται στη φωνολογική κατάκτηση. Οι επόμενες έξι ενότητες παρακολουθούν τα μέρη του λόγου σύμφωνα με την παραδοσιακή γραμματική. Οι δε υπόλοιπες ενότητες εντάσσονται, κατά περίπτωση, σε διάφορα από τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, όπως σ' αυτό της σύνταξης (δομή της πρότασης), της σημασιολογίας (άρνηση) και της πραγματολογίας (δείξη).

Από τις πολύ σημαντικές πληροφορίες που παρέχει αυτό το βιβλίο ως προς τα χρονικά ορόσημα κάποιων κατακτήσεων, θα αναφερθούμε ενδεικτικά σ' αυτές που σχετίζονται με την κατάκτηση του ουσιαστικού, του επιθέτου και του ρήματος. Σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα που παρουσιάζονται στο βιβλίο, πριν από την ηλικία των 3 ετών το παιδί έχει κατακτήσει την πολύπλοκη μορφολογία του ου-

σιαστικού και του επιθέτου, ενώ μέχρι την ηλικία των 3 ετών το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει κάθε ρηματικό τύπο που απαιτεί η επικοινωνιακή ανάγκη, ανεξάρτητα από την μορφολογική του περιπλοκότητα. Πρέπει, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι «χρήση» δεν σημαίνει κατ' ανάγκη «συνειδητοποίηση, ενημερότητα, επίγνωση» και θεωρούμε ότι, επειδή ο συγγραφέας δεν διακρίνει –τουλάχιστον σαφώς– τις δύο έννοιες, οδηγείται πολύ συχνά σε ισχυρές υποθέσεις του τύπου «Φαίνεται δηλ. να έχει (το παιδί ενν.) πολύ κωρίς συνείδηση –και το εκφράζει χρησιμοποιώντας ξεχωριστές καταλήξεις– της φωνής, έγκλισης, ποιου ενεργείας, χρόνου, αριθμού και προσώπου» (σελ. 110). Ο όρος «συνείδηση» θα έπρεπε να χρησιμοποιείται με μεγαλύτερη φειδώ, δεδομένου μάλιστα ότι η έννοια της συνείδησης («awareness») στα αγγλικά συνδέεται με την ύπαρξη στο παιδί μιας ικανότητας αναστοχασμού και άσκησης προθετικού ελέγχου πάνω στο αντικείμενο «γλώσσα» πράγμα που, σύμφωνα με τις μέχρι τώρα έρευνες, δεν αποδεικνύεται πειραματικά πριν από την ηλικία των 6-7 ετών (βλ. Gombert, 1990).

Ένα άλλο ζήτημα που αξίζει να επισημανθεί είναι η μη συστηματική ταξινόμηση των δεδομένων του και η συνακόλουθη απουσία γενικότερων συμπερασμάτων και ερμηνειών. Έτσι, ενώ ο συγγραφέας αναφέρεται στα «φωνολογικά λάθη» προτιμώντας τον όρο «φωνολογικές αποκλίσεις» (σελ. 21), και ενώ προβαίνει στην ταξινόμησή τους σε τέσσερα είδη, δεν εντάσσει συστηματικά τα πολύ ενδιαφέροντα εμπειρικά δεδομένα που έχει συλλέξει σε κάθε ένα από αυτά τα είδη. Μένει έτσι χωρίς συστηματική κατηγοριοποίηση ένας τεράστιος πληροφοριακός πλούτος. Εξειδικεύοντας την παρατήρηση αυτή, σημειώνουμε ότι τα «φωνολογικά λάθη» ως παραγωγές του παιδιού που διαφέρουν κατά τρόπο συστηματικό, συγκεκριμένο και άρα καθόλου τυχαίο από τις παραγωγές του ενηλίκου, μας ενδιαφέρουν, όχι αυτά καθ' αυτά, αλλά γιατί αποτελούν παράθυρα στη γνώση μας για το πώς αντιλαμβάνεται το παιδί το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας του και για το πώς προσπαθεί να επιλύσει προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της φωνολογικής του παραγωγής (βλ. Κατή 1992). Γι' αυτό και η σωστή κατάταξη και ερμηνεία των «λαθών» ή αποκλίσεων των παραγωγών του παιδιού από αυτές του ενηλίκου είναι καίριας σημασίας.

Τέτοια προβλήματα κατάταξης εμφανίζονται ιδιαίτερα στην ενότητα 16 «Ο σχηματισμός των λέξεων» (σελ. 156-166). Στην ενότητα αυτή ο συγγραφέας δίνει κάποια παραδείγματα σχηματισμού από το παιδί λέξεων, τα οποία εντάσσει στα επιθηματικά παράγωγα: παραδείγματα παραγωγής ουσιαστικών από ουσιαστικά όπως είναι ο τύπος *αβοκάντα* ή *μάγειρες* ή παραδείγματα παραγωγής ρημάτων από ρήματα όπως είναι ο τύπος *βρωμήθηκα* ή *χαλάστηκα*. Αυτά τα παραδείγματα μάλλον ανεπιτυχώς εντάσσονται στο σχηματισμό νέων λέξεων από το

παιδί, αφού δεν φαίνεται να είναι τίποτα περισσότερο από «μορφολογικά λάθη» προερχόμενα από την προσπάθεια ομαλοποίησης τύπων που δεν υπακούουν στον κανόνα: την κλίση στον πληθυντικό του ουδέτερου σε -ο (για το αβοκάντο), τη χρήση του σωστού ληκτικού μορφήματος στον πληθυντικό -ες (για το μάγειρας), τη χρήση ενός τύπου της παθητικής φωνής, αφού το ρήμα έχει παθητική διάθεση (για τα βρωμήθηκε και χαλάστηκε). Αυτοί οι σχηματισμοί δεν πρέπει να συγχέονται με πρωτότυπους σχηματισμούς λέξεων που βασίζονται στην διαδικασία της επιθηματοποίησης, όπως ο σχηματισμός των λέξεων κουβάρα, κούβαρος με τη χρήση των παραγωγικών επιθημάτων -άρα, -άρος.

Παρ' όλο που η συλλογή δεδομένων που σχετίζονται με την παραγωγή της γλώσσας, συγκρινόμενη με τη συλλογή δεδομένων που σχετίζονται με τη διαδικασία της κατανόησης της γλώσσας, είναι πιο πρόσφορη μεθοδολογικά (αφού, αν χρησιμοποιήσουμε τα κατάλληλα εργαλεία και τεχνικές, μπορούμε να έχουμε άμεση πρόσβαση σε εμπειρικά δεδομένα), μια εξαντλητική περιγραφή της γλωσσικής παραγωγής του παιδιού δεν επιτυγχάνεται παρά μόνο όταν ένας ειδικός επιστήμονας παρακολουθεί συστηματικά την παραγωγή ενός παιδιού που συνήθως είναι το δικό του. Το αποτέλεσμα αυτής της ευτυχούς συγκυρίας συναντάται στο έργο του κ. Μπασλή. Η χαρτογράφηση της γλωσσικής παραγωγής του παιδιού του, τόσο λεπτομερής και ακριβής χρονολογικά, ώστε να μην ήταν άστοχο να χαρακτηριστεί γλωσσικό ημερολόγιο, είναι ένα πολύτιμο έργο στο χώρο της μελέτης της κατάκτησης της γλώσσας από το παιδί και μάλιστα στη μελέτη της κατάκτησης μιας γλώσσας όπως τα ελληνικά, για την οποία τα εμπειρικά δεδομένα δεν είναι ακόμα αρκετά.

Εγείρεται ωστόσο το ερώτημα ποια είναι η γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων στα οποία οδηγείται ο συγγραφέας από μια διαχρονική μελέτη περίπτωσης. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι, παρ' όλο που ένα μεγάλο μέρος της ψυχολinguιστικής έρευνας έχει αφιερωθεί στην ανίχνευση κανονικοτήτων στην γλωσσική ανάπτυξη και μάλιστα διαγλωσσικά, ατομικές διαφορές έχουν διαπιστωθεί σε κάθε τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης ως προς το χρονικό σημείο έναρξής της, τον ρυθμό σύμφωνα με τον οποίο αναπτύσσεται γλωσσικά το παιδί, καθώς και το γνωστικό στυλ που υιοθετεί κάθε παιδί κατά την διάρκεια αυτής της κατάκτησης (Fletcher & MacWhinney, 1995). Έτσι, αφού η γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων ακόμα και ερευνών που γίνονται σε ένα μεγάλο δείγμα υποκειμένων μπορεί να υπονομευτεί από την ύπαρξη ατομικών διαφορών, αυτή μιας μελέτης περίπτωσης δεν μπορεί παρά να θεωρείται μάλλον περιορισμένη. Αν μάλιστα προσθέσει κανείς τις διαφορές που συνδέονται με το κοινωνικό περιβάλλον όπου αναπτύσσεται γλωσσικά το παιδί (Bowerman & Levinson 2000), και κυρίως διαγλωσσι-

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ

κές διαφορές που συνδέονται με τις ιδιαιτερότητες της γλώσσας που καλείται να κατακτήσει το παιδί (MacWhinney & Bates, 1989), τότε η δυνατότητα γενικευσιμότητας σχετικοποιείται ακόμα περισσότερο. Τέλος, αν λάβουμε υπόψη μας ότι η κατάκτηση της γλώσσας δεν εξαντλείται στην παραγωγή της γλώσσας, αλλά περιλαμβάνει την πολύ σημαντική διαδικασία της κατανόησής της καθώς και ένα σύνολο από δραστηριότητες που αναπτύσσει το παιδί σε σχέση με τη γλώσσα, δραστηριότητες που ονομάζουμε μεταγλωσσικές, και όλα αυτά τόσο στο επίπεδο του προφορικού λόγου όσο και στο επίπεδο του γραπτού λόγου, θεωρούμε ότι το περιεχόμενο του βιβλίου, παρότι πλουσιότατο, δεν ευθυγραμμίζεται πλήρως μ' αυτό που προοιωνίζει ο τίτλος του βιβλίου.

Πράγματι, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον αν ο συγγραφέας προέβαινε σε μια σύγκριση των δεδομένων του με δεδομένα άλλων ερευνών του ίδιου τύπου που έχουν διεξαχθεί πάνω στην ελληνική ή σε άλλες γλώσσες. Θα ήταν πολύ χρήσιμο και ευχής έργο ο συγγραφέας να συνέχιζε σ' αυτήν την ερευνητική κατεύθυνση, αξιοποιώντας έτσι ακόμα περισσότερο το πλουσιότατο γλωσσικό υλικό του. Εν κατακλείδι, το βιβλίο του Γ. Μπασλή αποτελεί μια σημαντική και καλοδεχούμενη συμβολή στο χώρο της κατάκτησης της γλώσσας.

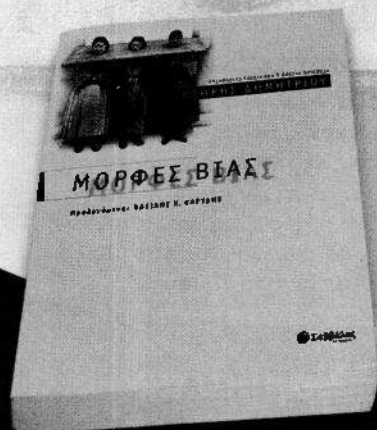
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF, France.
- Fletcher, P. & MacWhinney, B. (1995). *The handbook of Child language*, Oxford, UK, Basil Blackwell.
- MacWhinney, B. & Bates, E. (1989). *The cross-linguistic study of sentence processing*. New York, Cambridge University Press.
- Bowerman, M. & Levinson, S. (2000). *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Εκδόσεις Οδυσσεάς.

ΚΛΕΟΠΑΤΡΑ ΔΙΑΚΟΓΙΩΡΓΗ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ | SOCIAL SCIENCES

Μορφές βίας Σωτήρης Δημητρίου Προλεγόμενα: Βασίλης Καρύδης



Ποιος ο ορισμός και τα περιεχόμενα της βίας; Ποιες οι αιτίες της; Η ασάφεια και η σύγχυση γύρω από αυτά τα ερωτήματα δεδομένη, με αποτέλεσμα τα θύματά της να θεωρούνται υπαίτιοί της. Η προσφυγή στην κοινωνική ανθρωπολογία απαραίτητη. Η ολοκαίνουργια μελέτη του Σωτήρη Δημητρίου πολύτιμη.

 **Σαββάλας**
ΕΚΔΟΣΕΙΣ

Σειρά: ΑΝΟΙΚΤΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ



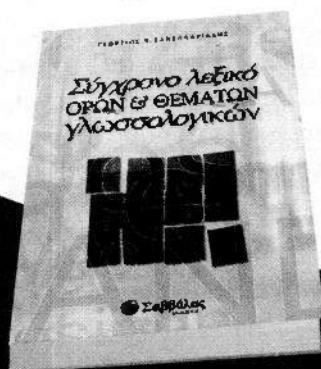
JEAN-FRANÇOIS BOUVET

Ο Σίδηρος στο Σπανάκι Η στρατηγική του χαμαιλέοντα

Από τη σειρά «Ανοικτές Επιστήμες» των εκδόσεων Σαββάλα δύο νέα βιβλία από τον Jean-Francois Bouvet. Η αλήθεια πίσω από τους μύθους που συναντάμε καθημερινά, σε όλη της την έκταση, από το ζωικό βασίλειο και το μεγαλείο της μεταμόρφωσης στη φύση μέχρι τις λαϊκές δοξασίες που επικρατούν και μεταφέρονται από στόμα σε στόμα. Η στρατηγική του χαμαιλέοντα και Ο Σίδηρος στο Σπανάκι ήρθαν για να εκλαϊκεύσουν τις δυσνόητες έννοιες της επιστήμης, αλλά και να δώσουν μια άλλη διάσταση στην καθημερινή μας ζωή και στα θέματα που θεωρούσαμε αυτονόητα.

 **Σαββάλας**
ΕΚΔΟΣΕΙΣ

Σύγχρονο λεξικό ΟΡΩΝ & ΘΕΜΑΤΩΝ γλωσσολογικών



ΓΕΩΡΓΙΟΣ Χ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ
Παρουσιάζει, αναλύει και περιγράφει γλωσσ(ολογ)ικούς όρους και θέματα, όχι μόνο της ελληνικής, αρχαίας και νέας γλώσσας, αλλά και άλλων γλωσσών του κόσμου. Ένα πανόραμα γλωσσ(ολογ)ικών αρχών, ιδεών και αναλύσεων σε πολυτελή έκδοση με σκληρό εξώφυλλο.

 **Σαββάλας**
ΕΚΔΟΣΕΙΣ

Λεξικό αρχαϊστικών φράσεων ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Δημήτριος Τσιρόγλου



Ένα πολύτιμο εργαλείο που με ακρίβεια, πληρότητα και σαφήνεια προσφέρει ασφαλή πρόσβαση στην απέραντη ελληνική γραμματεία και στις φράσεις που χρησιμοποιούμε καθημερινά, χωρίς να γνωρίζουμε την καταγωγή τους.

 **Σαββάλας**
ΕΚΔΟΣΕΙΣ

ISSN 1106-3971-58

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ ΒΙΒΛΙΟΡΥΘΜΟΣ

ΑΘΗΝΑ: Σωδοόκου 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. 22977