

Γλωσσο-γραφίες *Glosso-graphies*



Τόμος 1 / 2024

Γλωσσο-γραφίες

Περιοδική έκδοση του Διδασκαλείου Ξένων Γλωσσών
του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Τόμος 1 / 2024

Αθήνα 2024

Glosso-graphies

Journal of the Foreign Language Teaching Centre
of the National and Kapodistrian University of Athens
Volume 1 / 2024

Συντακτική Επιστημονική Επιτροπή
ΕΥΑΓΓΕΛΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ
ΚΟΥΜΑΡΙΑΝΟΥ ΜΑΡΙΑ
NALDINI MARIA-CHIARA
ΣΚΑΡΕΝΤΖΟΥ ΕΛΕΝΗ
ΤΣΙΤΟΥ ΕΛΕΝΗ

Γραμματειακή υποστήριξη: Γεώργιος Φλούδας
Επιμέλεια κειμένων στα ελληνικά: Μαρία Κουμαριανού

ISSN 2945-2279

Copyright © Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών ΕΚΠΑ, Ιπποκράτους 7,
Τ.Κ. 106 79, Αθήνα, τηλ. 210-3688269
Foreign Language Teaching Center of the National and Kapodistrian
University of Athens, Ippokratous 7, PO 106 79, Athens, tel. 210-3688269
E-mail: glossographies@didaskaleio.uoa.gr

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΚΑΡΑΔΗΜΑΣ: ΟΙ ΓΛΩΣΣΟ-ΓΡΑΦΙΕΣ ΣΤΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑ.....	9
DIMITRIOS KARADIMAS: <i>GLOSSO-GRAPHIES</i> IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING CENTRE OF EKPA.....	13
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: ΞΕΚΙΝΩΝΤΑΣ.....	17
SCIENTIFIC COMMITTEE: GETTING STARTED.....	19
MARIA CHIARA NALDINI: I SEGRETI DI DANTE.....	21
ΜΑΡΙΑ ΚΙΑΡΑ ΝΑΛΤΙΝΙ: ΣΤΑ ΜΥΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΑΝΤΗ.....	41
IRENE VOIDAKOU: ENGLISH FOR OBSTETRICS: A CASE OF TEACHING TERMINOLOGY IN GREEK TERTIARY EDUCATION.....	63
LENA HOFF: FRAMSTÄLLNINGAR AV SVENSK-DANSK KOMMUNIKATION I TEVE OCH FILM.....	73
LENA HOFF: REPRESENTATIONS OF SWEDISH-DANISH COMMUNICATION IN TV AND FILM.....	95
MARIA KOUMARIANOU: LES AVENTURES DE L'ALTERITE: JUIFS ET CHRETIENS DANS L'ŒUVRE D'ALEXANDROS PAPADIAMANTIS.....	117
ΜΑΡΙΑ ΚΟΥΜΑΡΙΑΝΟΥ: ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΕΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ: ΕΒΡΑΙΟΙ ΚΑΙ ΧΡΙΣΤΙΑΝΟΙ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΠΑΠΑΔΙΑΜΑΝΤΗ.....	133
AGGELIKI PAPOUTSI, DIMITRA CHRISTOFOROU: ON THE FASCINATION WITH THE SPECTRE AND THE BLURRED BORDERS BETWEEN LIFE AND DEATH IN THE GHOST STORIES OF CHARLES DICKENS	149
ELENI GOULA: CODE-SWITCHING IN THE ELT CLASSROOM: A STUDY OF GREEK LEARNERS OF ENGLISH IN GREECE.....	163
თონა ზერიძე: ახალბერძნული და ქართული ენების სტრუქტურების შედარებითი კვლევა: ქართველი ბილინგვალ მოსწავლეების მაგალითზე.....	173
TEONA MPEPITZE: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΕΩΡΓΙΑΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΓΕΩΡΓΙΑΝΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	203
EVANGELIA MANIKA: TRANSLATION AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING: STICKING TO OLD GUNS IN MODERN TIMES.....	227

SOFIA EVANGELIDOU: A CONTEMPLATION ON THE EFFECTS OF MUSIC AND VIDEO CLIPS IN LEARNING THE FOREIGN LANGUAGE CULTURE THROUGH THE SONG “OUR HOUSE”	251
SOTIRIOS BEKAKOS: DANTE E OMERO: VIAGGIO NELLA LETTERATURA ITALIANA	257
ΣΩΤΗΡΙΟΣ ΜΠΕΚΑΚΟΣ: ΔΑΝΤΗΣ ΚΑΙ ΟΜΗΡΟΣ: ΕΝΑ ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗΝ ΙΤΑΛΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	267
عبدالعزیز محمد: المأساة الإنسانية في الشعر العربي الحديث: "رسالة من المنفي" للشاعر محمود درويش	279
ΜΟΧΑΜΕΤ ΑΜΠΙΝΤΕΛΑΖΙΖ: Η ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΤΡΑΓΩΔΙΑ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΑΡΑΒΙΚΗ ΠΟΙΗΣΗ: «ΜΙΑ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΞΟΡΙΑ» ΤΟΥ ΜΑΧΜΟΥΝΤ ΝΤΑΡΟΥΙΣ	285
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΣΕΛΙΔΕΣ – CREATIVE PAGES	301
MARIA CHIARA NALDINI: SCRIVERE	303
ΜΑΡΙΑ ΚΙΑΡΑ ΝΑΛΤΙΝΙ: ΓΡΑΦΟΝΤΑΣ	306
JULIE ΜΑΚΚΑ: ÉTUDES D' UNE POETESSE AMBITIEUSE	309
REFUGE AMBIGU.....	310
ΙΟΥΛΙΑ ΜΑΚΚΑ: ΣΠΟΥΔΕΣ ΜΙΑΣ ΦΙΛΟΔΟΞΗΣ ΠΟΙΗΤΡΙΑΣ	312
ΔΙΦΟΡΟΥΜΕΝΟ ΚΑΤΑΦΥΓΙΟ.....	313
ELENI TSITOU: FROM A TEACHER’S LOG	316
LUCKY ARGYRIS.....	318
ΕΛΕΝΗ ΤΣΙΤΟΥ: Ο ΤΥΧΕΡΟΣ ΑΡΓΥΡΗΣ	322
ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ	327
ΚΑΤΣΕΛΛΗ ΡΗΝΑ, Πέλαπαις. Πρώτος χρόνος λειτουργίας του εγκλωβισμένου σχολείου 1974-75. Μελέτη (κριτική παρουσίαση: Μαρία Κουμαριανού).....	327
ΒΙΓΚΛΑΣ ΚΑΤΕΛΗΣ, Ο Μεγαλομάρτυς Γεώργιος και το Μοτίβο της Δρακοντοκτονίας. Θεολογική και Λαογραφική Μελέτη (κριτική παρουσίαση: Μαρία Κουμαριανού).....	332
ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΤΑ ΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΕΤΗ 2021-2022 & 2022-2023	337
ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	339
CALL FOR PAPERS	342

ΟΙ ΓΛΩΣΣΟ-ΓΡΑΦΙΕΣ ΣΤΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑ

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΚΑΡΑΔΗΜΑΣ

Καθηγητής του Τμήματος Φιλολογίας,
Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Φοιτητικής Μέριμνας
και Πρόεδρος Δ.Σ. του Διδασκαλείου Ξένων Γλωσσών του ΕΚΠΑ

Είναι πολύ μεγάλη χαρά για μένα η υλοποίηση της ιδέας για την έκδοση περιοδικού του Διδασκαλείου, καθώς και η ευκαιρία που μου δίνεται να προλογίσω το πρώτο τεύχος του! Το Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών ιδρύθηκε με νόμο το 1931, ως Τμήμα της Πανεπιστημιακής Λέσχης, και αργότερα, με απόφαση της Συγκλήτου το 1994, κατέστη πλήρως ανεξάρτητη και αυτοτελής ακαδημαϊκή μονάδα. Το Διδασκαλείο, λοιπόν, έχει πάνω από 90 χρόνια ζωής και συμπληρώνει, μέσα στην επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά, μια τριακονταετία αυτοτελούς παρουσίας στην ακαδημαϊκή ζωή του ΕΚΠΑ και στην εκπαιδευτική και πολιτιστική ζωή της πρωτεύουσας. Σήμερα το Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών διδάσκει 24 ξένες γλώσσες σε όλα τα επίπεδα και παράλληλα προσφέρει ειδικά προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας (εργαστήρια προφορικού και γραπτού λόγου, ακαδημαϊκού λόγου, ορολογίας, μετάφρασης κ.λπ.) στους φοιτητές του Πανεπιστημίου μας, αλλά και σε φοιτητές άλλων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, σε εργαζόμενους και σε άλλους ενδιαφερόμενους.

Το Διδασκαλείο του ΕΚΠΑ δεν είναι ένα ακόμη φροντιστήριο ξένων γλωσσών στην πόλη των Αθηνών! Είναι μια ακαδημαϊκή μονάδα που έχει πίσω της μακρά παράδοση και εμπειρία στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και προσφέρει γλωσσική διδασκαλία υψηλού επιπέδου. Συγκαταλέγεται σε παγκόσμιο επίπεδο μεταξύ των ελαχίστων ακαδημαϊκών κέντρων γλωσσικής διδασκαλίας που προσφέρουν μαθήματα σε περισσότερες από 20 γλώσσες! Παράλληλα, το Διδασκαλείο διοργανώνει το ίδιο ή συμμετέχει σε ημερίδες επιστημονικού και εκπαιδευτικού περιεχομένου, καθώς και σε εκδηλώσεις ευρύτερου ενδιαφέροντος που

σχετίζονται με την προβολή του πολιτισμού των λαών, των οποίων οι γλώσσες διδάσκονται σε αυτό, ή και την προώθηση της πολυγλωσσίας και της αγάπης για τη γλωσσομάθεια.

Ακριβώς αυτή η τελευταία πλευρά των δραστηριοτήτων του Διδασκαλείου περιγράφει και την ευρύτερη αποστολή του: να αποτελέσει όχι μόνο τον σύνδεσμο μεταξύ της ακαδημαϊκής και εξωπανεπιστημιακής κοινότητας της πόλης, αλλά και τη γέφυρα που θα φέρει κοντά τις διαφορετικές γλώσσες και τους πολιτισμούς των οποίων αυτές είναι βασικό στοιχείο και φορείς ταυτόχρονα. Από τις σκέψεις αυτές ορμώμενο το Διοικητικό Συμβούλιο του Διδασκαλείου Ξένων Γλωσσών αποφάσισε να προχωρήσει στην έκδοση αυτού του περιοδικού, σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, με τον τίτλο: **ΓΛΩΣΣΟ-ΓΡΑΦΙΕΣ**. Ο σκοπός του περιοδικού είναι να δώσει ένα βήμα έκφρασης στην εκπαιδευτική κοινότητα του Διδασκαλείου (διδάσκοντες και διδασκόμενους) και να προβάλλει το έργο της είτε αυτό είναι εκπαιδευτικού περιεχομένου, είτε επιστημονικού χαρακτήρα, είτε γενικότερα πολιτιστικού προσανατολισμού. Ταυτόχρονα, το περιοδικό θα μπορεί να φιλοξενεί εργασίες αντίστοιχου περιεχομένου των μελών της ευρύτερης ακαδημαϊκής κοινότητας του ΕΚΠΑ, όταν βέβαια οι εργασίες αυτές σχετίζονται με το πεδίο δράσης του Διδασκαλείου. Αυτό σημαίνει ότι οι **ΓΛΩΣΣΟ-ΓΡΑΦΙΕΣ** είναι ένα περιοδικό που αποτελεί τον καθρέπτη του Διδασκαλείου Ξένων Γλωσσών, προβάλλει το έργο του και επιβεβαιώνει την ταυτότητά του. Η ταυτότητα αυτή προσδιορίζεται, όπως υπονοήθηκε παραπάνω, κυρίως από την ποιοτική και αποτελεσματική διδασκαλία, αλλά, επίσης, και από την ερευνητική στάση τόσο απέναντι στο γλωσσικό φαινόμενο καθαυτό όσο και απέναντι στις επιμέρους γλώσσες και τη διδασκαλία τους, καθώς και από την αναζήτηση της βαθύτερης γνωριμίας με τον πολιτισμό που κάθε διδασκόμενη γλώσσα φέρει μαζί της.

Οι **ΓΛΩΣΣΟ-ΓΡΑΦΙΕΣ**, επομένως, δεν είναι ένα αμιγώς επιστημονικό περιοδικό, αλλά φιλοδοξεί να φιλοξενήσει αξιόλογα άρθρα που θα αποτελούν νέες και πρωτότυπες συμβολές στη γλωσσολογική έρευνα και τη διδακτική των ξένων γλωσσών που διδάσκονται στο Διδασκαλείο. Από την άλλη πλευρά, το περιοδικό του Διδασκαλείου δεν μπορεί να είναι περιοδικό ποικίλης ύλης, αλλά οφείλει, ωστόσο, να περιλαμβάνει συνεργασίες που θα αφορούν στον πολιτισμό που εκφράζουν οι διάφορες γλώσσες καθώς και

στις διάφορες εκφάνσεις αυτού του πολιτισμού. Το νέο περιοδικό, τέλος, δεν επιθυμεί να καταγραφεί ως μια έκδοση ενημερωτικού χαρακτήρα, θα προσπαθεί, όμως, να ενημερώνει για τις δραστηριότητες του Διδασκαλείου και να προβάλλει το έργο του στην ακαδημαϊκή κοινότητα του ΕΚΠΑ και στο ευρύτερο κοινό.

Ως Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Φοιτητικής Μέριμνας είχα την τύχη και τη χαρά να διατελέσω Πρόεδρος του Διοικητικού Συμβουλίου του Διδασκαλείου Ξένων Γλωσσών και να συνεργαστώ στενά τα τελευταία χρόνια τόσο με τα μέλη του Δ.Σ. όσο και με τους διδάσκοντες, μόνιμους και συμβασιούχους, καθώς, επίσης, και με τα διοικητικά στελέχη του Διδασκαλείου. Σε όλα τα επίπεδα γίνεται μια σημαντική, εντατική και ποιοτική δουλειά, την οποία η Διοίκηση του Πανεπιστημίου στήριξε και στηρίζει! Θα ήθελα να ευχαριστήσω, από τη θέση αυτή, όλους τους συνεργάτες για την αφοσίωση και την πίστη τους στην ιδιαίτερη σημασία της αποστολής του Διδασκαλείου και τις άοκνες προσπάθειές τους για την επιτυχία της! Σημαντικές αλλαγές ή καινοτομίες, όπως ο εκσυγχρονισμός του Κανονισμού Λειτουργίας του Διδασκαλείου, η εισαγωγή του θεσμού της Επιστημονικής Επιτροπής ή η ίδια η έκδοση του παρόντος περιοδικού, δεν θα μπορούσαν να υλοποιηθούν χωρίς την εκ μέρους τους ενθουσιώδη αποδοχή. Αυτό που πλέον έχει ανάγκη το Διδασκαλείο είναι η κτηριακή του αναβάθμιση – κάτι που πρέπει να επιδιωχθεί τα επόμενα χρόνια. Ένα ξεχωριστό άνετο κτήριο που θα μπορούσε να στεγάσει το Διδασκαλείο και να καλύψει όλες τις ανάγκες του (αίθουσες διδασκαλίας, γραφεία εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού, βιβλιοθήκη, αίθουσα υπολογιστών κ.λπ.) αποτελεί το όνειρο του προσωπικού του Διδασκαλείου και μια ανάγκη για το ΕΚΠΑ. Πιστεύω ότι οι συνθήκες έχουν πλέον ωριμάσει για να γίνει και αυτό το βήμα!

Κλείνοντας θα ήθελα να ευχηθώ να είναι καλοτάξιδο το περιοδικό του Διδασκαλείου, να επιβάλει τα επόμενα χρόνια την παρουσία του ως ποιοτικού οργάνου έκφρασης και προβολής της ξεχωριστής αυτής μονάδας του ΕΚΠΑ και, βέβαια, να μακροημερεύσει συνοδεύοντας το Διδασκαλείο στο διαρκές ταξίδι της ακαδημαϊκής και κοινωνικής του προσφοράς!

GLOSSO-GRAPHIES
IN THE FOREIGN LANGUAGE
TEACHING CENTRE OF EKPA

DIMITRIOS KARADIMAS

Professor of the Faculty of Philology,
Vice Rector of Academic and Student Affairs
and Chairman of the Administration Board
of the Foreign Language Teaching Centre
at the National and Kapodistrian
University of Athens (EKPA)

Materializing the idea of a journal published by the Foreign Language Teaching Centre (Didaskaleion), as well as the opportunity given to me to preface its first issue has been a great pleasure! The Foreign Language Teaching Centre of the National and Kapodistrian University of Athens (EKPA) was established by law in 1931, as a University Club unit, and later, according to the 1994 Senate decision, it became a fully independent and autonomous academic unit. The Didaskaleion has led more than 90 years of life and completes within the next academic year thirty years of independent presence in the academic life of EKPA and in the educational and cultural life of Athens. Today, the Foreign Language Teaching Centre offers 24 foreign language tuition at all levels and in parallel provides special language teaching programs (oral and written language workshops, academic language, terminology, translation, etc.) to students of our University, but also to students of other universities, employees and other interested parties.

The Didaskaleion of EKPA is not just another language school in the city of Athens! It is an academic unit that has held a long tradition and experience in teaching foreign languages at a high level. It is among the few academic language teaching centres worldwide offering courses in more than 20 languages! At the same time, the Didaskaleion organizes and participates in

cultural and scientific events related to the culture of the languages taught, or to the promotion of multilingualism and interculturalism.

It is precisely this last aspect of the Didaskaleion activities that describes its wider mission: not only being the link between the academic and non-academic communities of Athens, but also the bridge that will bring together different cultures and languages. Driven by these purposes, the Administration Board of the Foreign Language Teaching Centre (Didaskaleion) has decided to proceed with the publication of this magazine, in print and electronic format, with the title: *GLOSSO-GRAPHIES*. The purpose of the magazine is to offer a space for expression to the educational community of Didaskaleion (teachers and students) and to present its work, whether it is of an educational content, or of a scientific nature, or more generally of a cultural orientation. Simultaneously, the magazine will be able to host papers of similar content by members of the wider academic community of EKPA, as long as these papers fall within the scope of the Didaskaleion activities. This means that *GLOSSO-GRAPHIES* is a magazine that mirrors Didaskaleion itself, promotes its work and confirms its identity. This identity is determined, as implied above, mainly by quality and effective teaching, but also by the research attitude both towards the linguistic phenomenon per se and by the search for the deepest knowledge of the culture that each language entails.

GLOSSO-GRAPHIES, therefore, is not a purely scientific journal, but it aspires to host valuable articles that will be new and original contributions to the linguistic research and the teaching of foreign languages taught at the Didaskaleion. On the other hand, the journal cannot be a magazine of varied content, but must, however, include articles that will concern their culture expressed by the various languages as well as the various manifestations of this culture. Finally, the new journal does not wish to be simply an informative publication, but will try to inform about the activities of this academic unit and promote its work to the academic community of EKPA and to the wider public.

As the Vice-Rector of Academic and Student Affairs, I was fortunate and happy to be the President of the Administration Board of the Foreign Language Teaching Centre and work closely in recent years both with the

members of the Administration Board as well as with the teaching staff – permanent and contracted– and the administrative staff of the Didaskaleio. At all levels, important, intensive and quality work has been carried out, which the University Administration has always supported! I would like to thank from this position all the members for their dedication and belief in the special importance of the Didaskaleion mission and their tireless efforts for its success! Important changes or innovations, such as the update of the Foreign Language Teaching Centre Operating Regulations, the introduction of the institution of a Scientific Committee or the publication of this journal itself, could not have been realized without their enthusiastic contribution. What the Didaskaleion now needs is its premises upgrade – something that should be pursued in the coming years. A separate comfortable building that could house the Didaskaleion and cover all its needs (classrooms, offices of teaching and administrative staff, library, computer room, etc.) is the dream of the Administration Board and a must for EKPA. I believe that the conditions are now met for this step to be taken!

Concluding, I would like to wish that the Didaskaleion journal meets the expected success, establishes its presence in the years to come as a qualitative vehicle of expression and promotion of the different languages taught, and accompanies the Didaskaleion in its continuous academic and social offer!

ΞΕΚΙΝΩΝΤΑΣ...

Με μεγάλη χαρά και προθυμία αναλάβαμε πριν από μερικούς μήνες να υλοποιήσουμε μια σκέψη που κυοφορείτο από καιρό: τη δημιουργία ενός περιοδικού το οποίο θα αντανakλούσε τους σκοπούς και τους στόχους του Διδασκαλείου Ξένων Γλωσσών του ΕΚΠΑ.

Η πρόταση και η ενθάρρυνση του Αντιπρύτανη Ακαδημαϊκών Υποθέσεων κ. Καραδήμα αποτέλεσαν για μας την κινητήριου δύναμη προς τη σωστή κατεύθυνση. Έπειτα από πολλές σκέψεις και προτάσεις καταλήξαμε στη δημιουργία ενός ετήσιου στην αρχή περιοδικού το οποίο θα αποτελούσε γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στις γλώσσες και τους διαφορετικούς πολιτισμούς που διδάσκονταν στο Διδασκαλείο καθώς και μέσο προώθησης της ποικιλότητας και της μοναδικότητάς τους. Παράλληλα θέλαμε να δώσουμε τη δυνατότητα σε μέλη αλλά και σε φοιτώντες για προσωπική έκφραση και δημιουργία στη γλώσσα που δίδασκαν ή μάθαιναν.

Μέσα σε λίγο διάστημα μετά την πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος, το ηλεκτρονικό μας ταχυδρομείο κατακλύστηκε από ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες εργασίες, όπως θα διαπιστώσετε και οι ίδιοι. Μας κατέπληξε το γεγονός της ποικιλίας των θεμάτων και της προθυμίας με την οποία οι συγγραφείς/δημιουργοί ανταποκρίθηκαν στην ιδέα αυτή.

Υπάρχουν κείμενα που αναφέρονται στη Λογοτεχνία και την Ιστορία της *(Στα μυστικά του Δάντη - Μαρία Κιάρα Ναλντίνι, Περί της σαγήνης της φασματικής μορφής και τα ασαφή όρια μεταξύ ζωής και θανάτου στις ιστορίες φαντασμάτων του Τσαρλς Ντίκενς - Αγγελική Παπουτσή, Δήμητρα Χριστοφόρου, Η Ανθρώπινη Τραγωδία στη Σύγχρονη Αραβική Ποίηση: «Μια Επιστολή από την Εξορία» του Μαχμούντ Νταρούις - Μοχάμετ Αμπντελαζίζ), στη Διδασκαλία της Ορολογίας, τη Διδακτική της Γλώσσας και τη Μεταφρασιολογία (Αγγλικά για τη Μαιευτική: μια περίπτωση διδασκαλίας της ορολογίας στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση - Ειρήνη Βοϊδάκου, Προβληματισμός για τις επιδράσεις της μουσικής και των βίντεο κλιπ κατά την εκμάθηση της ξενόγλωσσας κουλτούρας μέσα από το τραγούδι «Το σπίτι μας» - Σοφία Ευαγγελίδου, Αλλαγή κωδικών (Code-switching) στην τάξη ELT: Μια μελέτη σχετικά με τους Έλληνες μαθητές της αγγλικής*

γλώσσας στην Ελλάδα - Γούλα Ελένη, *Μετάφραση και Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών: Παραδοσιακές Μέθοδοι στη Σύγχρονη Εποχή* - Ευαγγελία Μανίκα), στην Κοινωνιολογία της Επικοινωνίας (*Αναπαραστάσεις της σουηδικής-δανικής επικοινωνίας στην τηλεόραση και τον κινηματογράφο* - Lena Hoff), στην Κοινωνιολογία της Λογοτεχνίας (*Περιπέτειες της Ετερότητας: Εβραίοι και Χριστιανοί στο έργο του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη* - Μαρία Κουμαριανού), στη Συγκριτική Λογοτεχνία (*Ο Δάντης και ο Όμηρος: Ταξίδι στην Ιταλική Λογοτεχνία* - Σωτήρης Μπεκάκος), στη Συγκριτική Γλωσσολογία (*Συγκριτική μελέτη της δομής της Νέας Ελληνικής και της Γεωργιανής γλώσσας: Το παράδειγμα των Γεωργιανών δίγλωσσων μαθητών* - Τεόνα Μπερίτζε).

Παράλληλα κάποιοι άλλοι αποφάσισαν να εκφραστούν δημιουργικά στην ξένη γλώσσα που διδάσκουν ή μαθαίνουν (*Δύο ποιήματα* - Ιουλία Μάκκα, *Ο Τυχερός Αργύρης, Από την πλευρά του δασκάλου* - Ελένη Τσίτου, *Γράφοντας* - Μαρία Κιάρρα Ναλντίνι). Ο πρώτος τόμος κλείνει με δύο βιβλιοπαρουσιάσεις, καθώς και με υπόμνημα των εκδηλώσεων και των δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα στο Διδασκαλείο κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2021-2022 και 2022-2023.

Τα κείμενα που λάβαμε δεν εξαντλούνται σε αυτό το πρώτο τεύχος. Η επιλογή που κάναμε έγινε με κριτήριο την αντιπροσωπευτικότητα των θεματικών πεδίων αλλά και το μέγεθος του περιοδικού. Τα υπόλοιπα, καθώς και όσα λάβουμε στο εξής, θα μπουν στο δεύτερο τεύχος, το οποίο σχεδιάζουμε να βγει την προσεχή χρονιά. Ελπίζουμε να σας βρούμε αρωγούς και θιασώτες στο έργο μας!

Εκ της Επιστημονικής Επιτροπής

GETTING STARTED...

With great pleasure and willingness we undertook a few months ago the implementation of an idea that had been in the making for a long time: the creation of a journal that would reflect the aims and objectives of the Foreign Language Teaching Centre of EKPA.

The proposal and encouragement of the Vice Rector of Academic Affairs, Professor Dimitris Karadimas, had been a driving force for us in the right direction. After many reflections and suggestions, we ended up creating an annual journal which would be a bridge of communication between the languages and different cultures taught at the Foreign Language Teaching Centre (Didaskaleion) as well as a means of promoting their diversity and uniqueness. In parallel, we wanted to give members and students the opportunity for personal expression and creation in the language they were teaching or learning.

Within a short time after the call for papers, our e-mail was flooded with very interesting articles, as you will see for yourself. We were amazed by the variety of topics and the willingness with which writers and creators responded to this idea.

There are texts that refer to Literature and its History (*On the secrets of Dante* - Maria Chiara Naldini, *On the fascination with the ghost and the blurred borders between life and death in the ghost stories of Charles Dickens* - Angeliki Papoutsi, Dimitra Christoforou, *The Human Tragedy in Contemporary Arabiv Poetry: "A Letter from Exile" by Mahmoud Darwich* - Mohammed Abdelaziz), to Teaching Terminology, Language Teaching and Translation (*English for Obstetrics: a case of teaching terminology in Greek tertiary education* - Irini Voidakou, *A reflection on the effects of music and video clips in learning foreign language culture through the song "Our house"* - Sofia Evangelidou, *Code-switching in the ELT classroom: A study of Greek learners of English in Greece* - Goula Eleni, *Translation and Foreign Language Teaching: Sticking to old guns in Modern Times* - Evangelia Manika), to Sociology of Communication (*Representations of Swedish-Danish communication on television and the*

film - Lena Hoff), to Sociology of Literature (*Adventures of Otherness: Jews and Christians in the work of Alexandros Papadiamantis* - Maria Koumarianou), to Comparative Literature (*Dante and Homer: Journey to the Italian Literature* - Sotiris Bekakos), to Comparative Linguistics (*Comparative study of the structure of the Modern Greek and Georgian languages: The example of Georgian bilingual students* - Teona Beritze).

At the same time, others have decided to express themselves creatively in the foreign language they are teaching or learning (*Two poems* - Iulia Makka, *Lucky Argyris*, *From a teacher's log* - Eleni Tsitou, *Writing* - Maria Chiara Naldini). The first volume closes with two book presentations, as well as a memorandum of the events and activities that took place in the Foreign Language Teaching Centre during the 2021-2022 and 2022-2023 academic years.

The texts received are not all included in this first issue. The choice we made was based on the topic areas as well as the size of the journal. The rest, as well as what we receive in the future, will be featured in the second issue, which we are planning to release next year. We hope to find you helpers and committed to our venture!

From the Scientific Journal Committee

I SEGRETI DI DANTE

MARIA CHIARA NALDINI

ABSTRACT: Per conoscere in modo più approfondito Dante Alighieri, il padre della lingua italiana e l'autore della Divina Commedia, opera considerata patrimonio dell'umanità, si deve conoscere oltre alla sua biografia, il periodo storico in cui visse, la città di Firenze, le sue riflessioni politiche, filosofiche e culturali. Inoltre, è importante considerare che il clima politico-religioso dell'epoca non avrebbe permesso la pubblicazione di un'opera non in linea con il pensiero dominante. Per questo motivo, le numerose rivisitazioni e interpretazioni alternative a quelle accademiche dell'opera dantesca, possono, oltre a illuminare aspetti poco chiari della Divina Commedia, suscitare un rinnovato interesse per un grande autore che, nei suoi stessi versi, provoca il lettore a una comprensione più approfondita e diversa dal senso e dai concetti letterali delle sue parole.

PAROLE CHIAVE: Dante Alighieri, Divina Commedia, Firenze, Beatrice, Guelfi Neri, Guelfi Bianchi, Ghibellini, Comune, Dolce Stil Novo, Santa Inquisizione, Eretico, Cavalieri Templari, Catari, Gnosi.

Introduzione

Chi è Dante? È un personaggio così importante, soprattutto per l'Italia, che non è necessario nominare il suo cognome per riconoscerlo. È per tutti semplicemente Dante. È il sommo poeta, il creatore della lingua italiana, è l'artista che con la sua opera, la Divina Commedia ha influenzato la cultura e la letteratura mondiale. Di lui si continua a parlare e soprattutto si continuano a leggere le sue opere, anche in un'ottica nuova e diversa, cercando di scoprirvi i messaggi che questo grande autore ha lasciato in eredità all'intera umanità.

Ma quali sono le origini di questo gigante della letteratura? Dante Alighieri nacque a Firenze, probabilmente nel 1265, da una famiglia della piccola nobiltà. Siamo nel tardo Medioevo in un periodo in cui si andavano formando nuovi centri urbani e rinascevano quelli già esistenti. La città

tornava ad essere, come nell'antichità greca e romana, il centro propulsore della società civile in cui i nuovi ceti urbani si riunirono per liberarsi dai vincoli feudali e dall'autorità imperiale. Essi crearono una nuova realtà politica: il Comune. Questa nuova entità, molto simile alle città-stato dell'antica Grecia, era un organismo autonomo con leggi e magistrature indipendenti dalla sottomissione ai grandi feudatari (Cardini e Montesano 2006). In questo clima di impegno ed entusiasmo politico e culturale crebbe Dante. Spirito inquieto e ardente, tutt'altro che ignavo,¹ si dedicò fin da giovanissimo allo studio e alla vita politica della città. **(Foto 1)**



Foto 1. Ritratto di Dante (Sandro Botticelli, 1495).

Dolce Stil Novo e Beatrice Portinari

Da giovane Dante fece parte di un'importante corrente poetica, che si sviluppò tra il 1250 e il 1310, chiamata dolce stil novo. Ne fu fondatore Guido Guinizzelli. Questi giovani poeti, che a Firenze erano capeggiati dal

¹ Per Dante, gli ignavi, gli spiriti indolenti che non prendono mai posizione contro o a favore di qualsiasi movimento o fatto, non sono cioè né per il bene né per il male, non sono degni neanche di andare all'Inferno e per questo li pone nell'Antinferno.

nobile Guido Cavalcanti, caro amico del poeta, volevano differenziarsi rispetto alla poesia del secolo precedente, scritta in volgare siciliano e fiorentino. Essi scelsero di scrivere in uno stile nuovo (il dolce stil novo) per esprimere attraverso la poesia, l'amore, esaltando la figura femminile che era vista come un'intermediaria tra l'uomo e Dio. L'amore sublimato nei confronti della donna-angelo era in realtà la ricerca spirituale, al contempo mistica e religiosa, che poteva avvicinarli all'amore divino e alla vera conoscenza. La donna era considerata il tramite verso il raggiungimento di qualità spirituali viste come essenziali. La donna angelicata è così un simbolo che deve essere inteso come pura ascesa e nobilitazione dello spirito, celebrazione e contemplazione del divino (Pazzaglia 1986). I poeti di questa corrente erano presumibilmente chiamati anche "Fedeli d'amore", nome che secondo alcuni studiosi potrebbe essere anche quello di una confraternita alla quale si suppone abbia aderito anche Dante.²

Quando Dante era ancora giovanissimo fu fidanzato e poi sposato con Gemma Donati (Barbi 1926: 101-104). Contrarre matrimoni, combinati dai genitori, in età precoce era abbastanza comune a quell'epoca; lo si faceva con una cerimonia importante e privata mediante un contratto stipulato davanti a un notaio. La famiglia a cui Gemma apparteneva -i Donati - era una delle più importanti nella Firenze tardo-medievale e in seguito divenne il punto di riferimento per lo schieramento politico opposto a quello del poeta, cioè i guelfi neri (Hainsworth e Robbey 2015).

La donna però veramente importante per Dante, il suo grande amore, fu Beatrice Portinari. Per quanto veramente esistente, fu soprattutto un simbolo, la sua donna angelo, la sua mediatrice e guida per accedere alla conoscenza divina e una figura emblematica tra le più liriche e potenti della sua opera. De Sanctis, padre della storiografia letteraria italiana, scrisse sulla donna amata dal poeta che, benché si cerchi tutt'oggi di comprendere in che cosa consistesse realmente, per Dante, l'amore nei confronti di Beatrice Portinari, si può concludere con certezza solo un fatto: tale amore fu importantissimo per la cultura letteraria italiana (De Sanctis 1993). Dante in

² http://www.labirintoermetico.com/03Fiabe/Valli_Il_linguaggio_segreto_di_Dante_e_dei_Fedeli_d_Amore.pdf
<https://aispes.net/biblioteca/il-giardino-dei-magi/dante-e-i-fedeli-damore/>

effetti si incontrò con la ragazza probabilmente solo tre volte. La donna, sposata con il banchiere Simone de' Bardi, morì, forse di parto, a soli ventiquattro anni (Firenze, 1265/66 - Firenze, 1290), causando in Dante una profonda crisi morale. **(Foto 2 e Foto 3)**

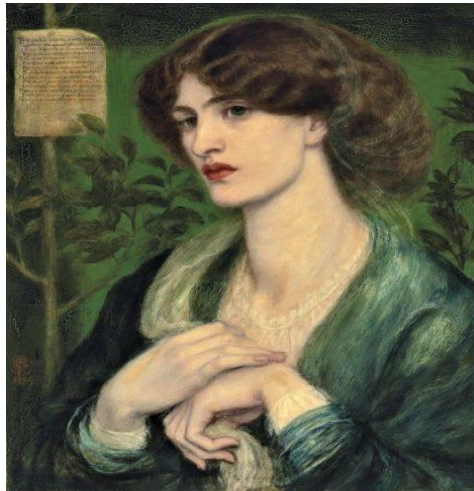


Foto 2. *Beatrice* (Dante Gabriele Rossetti 1869 –The Salutation of Beatrice).



Foto 3. *Dante incontra Beatrice al ponte Santa Trinita*, Henry Holiday, 1883.

L' intensa vita politica nel Comune della Firenze medioevale

Nella sua giovinezza, Dante non fu solo un letterato e uno studioso ma anche un uomo politico molto intraprendente che cominciò ad occuparsi attivamente di politica a partire dal 1290, all'età di circa 25 anni. Si tratta di un periodo febbrile della giovane Repubblica fiorentina. Nel 1293 (Ferroni 2006) entrarono in vigore dei provvedimenti che escludevano la nobiltà dall'esercizio della politica nella città e lo permettevano invece al ceto borghese purché esercitasse un mestiere. Dante fu dunque escluso essendo di origine aristocratica ma in seguito ad un emendamento fu reso possibile anche ai nobili di occuparsi attivamente di politica, a patto che si iscrivessero ad una corporazione professionale (Ferroni 2006). Dante, pertanto, si iscrisse all'Arte dei Medici e Speciali. Nel frattempo, nel partito guelfo³ fiorentino (più favorevole all'autorità papale che a quella dell'imperatore) si produsse una gravissima frattura tra i fautori di una politica conservatrice e aristocratica (guelfi neri), e i sostenitori di una politica moderatamente popolare e democratica (guelfi bianchi).

La scissione generò una guerra interna e Dante si schierò dalla parte dei Guelfi bianchi che per un certo periodo ebbero il governo della città. Il poeta ebbe così incarichi pubblici importanti e fu anche ambasciatore a San Gimignano. Nonostante l'appartenenza al partito guelfo, Dante era ostile a un eccessivo potere papale e fu sempre contrario al suo grande nemico, il papa Bonifacio VIII, che per il poeta era il simbolo della decadenza della chiesa e dell'arroganza di un potere privo di una vera autorità spirituale (Ferroni 2006).

Dante era molto chiaro nelle sue critiche e rischiò sempre in prima persona esponendosi alle ritorsioni che avvenivano nella lotta, spesso violenta e spietata, per il potere comunale, in cui, per la prima volta, dopo l'esperienza memorabile dell'antica Atene, l'umanità cercava di ritrovare i valori della collaborazione e delle libertà democratiche, al di là del potere assoluto della chiesa e del regime feudale.

Dante riuscì per un po' ad ostacolare l'operato del partito all'opposizione, quello dei guelfi neri. Infatti, quando nel 1300 fu eletto Priore della città (un

³ Il partito dei Ghibellini (contrario al potere temporale del papa) era stato sconfitto ed era fuoriuscito dalla scena politica di quel periodo.

importante incarico politico, simile a quello degli attuali ministri), il poeta approvò un provvedimento con cui furono esiliati alcuni esponenti del partito dei Guelfi Neri.⁴ Fu una misura drastica, presa per cercare di riportare la pace a Firenze ma non ebbe successo e attirò su Dante l'odio del Partito dei Neri che si sarebbero rivolti in seguito su di lui. Infatti, mentre Dante si trovava a Roma, Carlo di Valois invase Firenze e diede il potere alla fazione dei guelfi neri che, preso il governo della città, perseguirono l'opposizione, cioè i guelfi bianchi ostili al papa.

Molti di loro furono uccisi o espulsi da Firenze. Dante fu costretto a fuggire e non poté mai più rientrare in patria morendo in esilio a Ravenna. Quando scese in Italia il nuovo imperatore Arrigo VII, Dante sperò che la sua venuta ponesse fine all'anarchia politica italiana e che lui finalmente potesse ritornare a Firenze. Difatti, l'imperatore fu visto positivamente sia dai ghibellini italiani sia dai guelfi esiliati. Dante, che tra il 1308 e il 1311 stava scrivendo il *De Monarchia*, manifestò le sue aperte simpatie imperiali e per questo il poeta romantico Ugo Foscolo definì Dante ghibellino e quindi assolutamente contrario allo strapotere papale (Foscolo 1910).

Nel 1304, Dante, con la perdita del proprio partito, fu condannato in contumacia all'esilio perpetuo.⁵ L'esilio di Dante durò fino alla sua morte. Gli ultimi anni di vita del poeta furono abbastanza tranquilli. Si sistemò a Ravenna e creò un cenacolo letterario che frequentavano anche i figli. Era ospite di famiglie importanti della zona per cui svolgeva incarichi diplomatici e politici.

Fu proprio durante un viaggio diplomatico che contrasse la malaria e la febbre lo portò velocemente alla morte, a Ravenna, nella notte tra il 13 e il 14 settembre 1321 all'età di 56 anni (Santagata 2012).

⁴ Fra gli otto esiliati c'era compreso il suo caro amico Guido Cavalcanti.

⁵ Nel giugno del 2008, quasi settecento anni dopo la sua morte, il comune di Firenze ha approvato una mozione che annulla la sentenza di Dante.

La Divina Commedia

Durante gli anni dell'esilio dalla sua amata Firenze, Dante scrisse il suo capolavoro *La Divina Commedia*. Secondo i critici, fu composta tra il 1304/07 e il 1321.

Nel poema il poeta immagina di compiere un viaggio nell'oltretomba con la guida, prima del suo autore latino preferito, Virgilio, e in seguito della sua amatissima Beatrice. Nel poema, l'amata è la guida del poeta al Paradiso e rappresenta la Fede in Dio e la Sapienza che l'iniziato, il viaggiatore, rappresentato da Dante, deve cercare di raggiungere. L'autore divide il poema in tre parti, l'*Inferno*, il *Purgatorio* e il *Paradiso*, ciascuna di trentatré canti, escluso l'*Inferno* a cui se ne aggiunge uno iniziale che fa da proemio.

Dante trascina il lettore in un viaggio attraverso un mondo fantastico in cui incontra personaggi esistiti veramente e personaggi mitici creando un intreccio narrativo dal cui fascino è difficile sottrarsi ancora oggi. All'epoca, la Divina Commedia divenne quello che oggi chiamiamo un best seller. Oggi è la tiratura di un libro che fa il best seller, allora era il numero dei codici.⁶ Della Divina Commedia abbiamo un numero di codici altissimo, nessun'altra opera medievale anteriormente all'invenzione della stampa ha avuto una simile diffusione.⁷ A contribuire al suo successo fu non solo il suo contenuto ma anche la sua lingua capace di mediare i concetti più difficili e di descrivere i fatti in modo vivace ed esaltante.

Fin dal suo libro, *Convivio*,⁸ Dante aveva espresso la necessità di scrivere nella lingua del popolo affinché tutti, anche coloro che non conoscevano il latino, lingua in cui si esprimevano gli intellettuali dell'epoca, potessero apprendere contenuti filosofici e morali diversamente non accessibili. Per Dante, infatti, era importante che la cultura fosse al servizio dell'intera società, cioè al servizio di tutti. Riuscì nel suo intento con l'opera *La Divina Commedia*, opera che fece in modo che uno dei volgari -dei dialetti latini parlati nella penisola italiana- acquisisse un tale prestigio, spiccasse su tutti

⁶ Il codice è composto da un certo numero di fascicoli legati fra loro posti fra due copertine, di solito in pergamena.

⁷ <https://www.intoscana.it/it/articolo/dante-lingua-italiana/> *Intervista alla professoressa Paola Manni che ci racconta com'è nata la lingua italiana grazie al successo della Divina Commedia* Costanza Baldini.

⁸ Dante Alighieri, *Convivio*, I, 10.

gli altri, da porre le basi per un'unificazione linguistica nazionale. Dante, con il volgare fiorentino, scrisse un capolavoro e in questo modo la lingua parlata a Firenze assunse lo stato di lingua colta e letteraria⁹ ed ebbe un ruolo egemonico in Italia diventandone la lingua ufficiale.¹⁰ (Foto 4)



Foto 4. *Dante ed i tre regni*, Domenico di Michelino, Firenze, 1465.

La nascita della lingua italiana

Secondo Ferroni, Dante, ne *La Divina Commedia*, estende considerevolmente gli orizzonti sintattici e lessicali del fiorentino rispetto ai precedenti scritti in volgare di altri autori, anche di altre varietà regionali, creando una lingua di grande efficacia stilistica (Ferroni 2006). Tanti dei latinismi che Dante usa nella *Commedia* erano già in circolazione, però ce ne sono anche tanti altri che Dante introduce per primo. Inoltre, coniò delle parole nuove e diede in modo creativo un nuovo significato a parole che esistevano già. Grazie alle sue opere, Dante potenziò la giovane lingua italiana lasciando in eredità agli scrittori che sono venuti dopo di lui uno

⁹ Dante Alighieri, *De Vulgari Eloquentia* I, II 1.

¹⁰ <https://www.intoscana.it/it/articolo/dante-lingua-italiana/> *Intervista alla professoressa Paola Manni che ci racconta com'è nata la lingua italiana grazie al successo della Divina Commedia* Costanza Baldini.

strumento in grado di esprimere tutto. Infatti, il 90% del lessico fondamentale dell'italiano moderno (2000 parole basilari) è già presente in Dante. In più, egli costituì la base lessicale dell'italiano colto-filosofico e ne creò la sintassi. In questo modo la “lingua” fiorentina di Dante poté agevolmente sostituire il latino diventando la lingua nazionale italiana.¹¹ **(Foto 5)** Oltre al lessico di base, Dante elaborò e creò molte parole specialistiche, dalla filosofia alla astronomia. In più utilizzò una sintassi chiara in grado di sostenere anche argomentazioni difficili.



Foto 5. Statua di Dante a Firenze Nella dedica c'è scritta: *A Dante Alighieri, l'Italia.*

Grazie a Dante e alla sua lingua, negli anni a venire, furono creati i capolavori letterari del Petrarca e del Boccaccio e di tutti i grandi poeti e scrittori che seguirono; furono poste le basi delle scienze politiche moderne con il Machiavelli e il Guicciardini e con Galileo Galilei cominciò a formarsi la scienza sperimentale di cui il grande fisico delineò i principi fondamentali. La lingua italiana, nata grazie all'importanza e al prestigio dell'opera di Dante, è oggi diffusa in tutto il mondo e continua ad essere amata per la sua

¹¹ <http://www.treccani.it/enciclopedia/dante> (Enciclopedia-dell'Italiano).

capacità di confluire in un unico mezzo espressivo la razionalità grammaticale e la melodia del suono.¹²

Nel suo poema, Dante si riallaccia alla cultura e alla filosofia dell'antichità classica, romana e greca. Nella *Divina Commedia*, non è un caso che la sua guida nell'Inferno e nel Purgatorio sia Virgilio, sommo poeta latino, il cui mentore e la cui guida era Omero, sommo poeta greco. L'amore per la cultura classica greco-latina di Dante è comprovato anche dalle numerose fonti greche e latine da lui usate per la costruzione del mondo immaginario della *Commedia*. Infatti, «li spiriti magni» nel canto dell'Inferno IV sono un riferimento esplicito degli autori su cui si poggiava la cultura dantesca (Reynolds 2007:150).

Dante, nei suoi versi, oltre a trasformare il dialetto fiorentino in lingua di prestigio, indica al lettore una strada da seguire e quella strada è collegata al passato greco e romano, che sembra, all'interno del poema dantesco, un vero e proprio percorso spirituale dell'essere umano, un percorso di tre fasi distinte, capace di illuminare il lettore sui segreti, sulle difficoltà, sui pericoli e sul significato della vita e della morte. Anche per questo motivo la *Divina Commedia* è così interessante e affascinante ed è oggetto ancor oggi di continui studi, non solo da parte di celebri Dantisti accademici ma anche da parte di molti intellettuali di tutto il mondo.

Le interpretazioni dei versi della Divina Commedia

Negli ultimi decenni molti saggisti, scrittori, romanzieri, giornalisti e perfino registi¹³ hanno compiuto delle ricerche storico-letterarie su Dante e hanno pubblicato delle opere in cui hanno compiuto una rivisitazione e reinterpretazione della *Divina Commedia*.

¹² La diffusione della lingua italiana nel mondo è supportata dalle istituzioni italiane. Fra queste, una fra le più attive, è la Società Dante Alighieri, un'associazione culturale che ha lo scopo di tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiana nel mondo e che è membro degli Istituti di cultura nazionali dell'Unione europea (EUNIC). Con disegno di legge n. 186 del 27 luglio 2004 è assimilata, per struttura e finalità, alle ONLUS.

¹³ Vedi il film: *Il mistero di Dante*, regia di Louis Nero, 2014 con partecipanti del calibro del regista Franco Zeffirelli. *Il mistero di Dante* è un film del 2014 diretto da Louis Nero. Tra gli interpreti della pellicola due premi Oscar: F. Murray Abraham, Taylor Hackford e il regista italiano Franco Zeffirelli.

Il linguaggio del poema, per dichiarazione dello stesso poeta nei primi versi dell'*Inferno*, è criptato¹⁴ e ha diversi livelli d' interpretazione a partire da quello letterale. Il messaggio, secondo alcuni storici e critici, è chiarissimo: Dante vuole avvertire il lettore che dietro i suoi versi si nasconde qualcosa che soltanto chi ha la chiave di lettura giusta può capire.

Il capolavoro di Dante Alighieri potrebbe dunque contenere un segreto: idee e messaggi esoterici e allegorici che è lecito cercare di comprendere e che forse il poeta non aveva potuto esprimere chiaramente in quanto alcune idee, considerate eretiche, potevano costare la vita in quei tempi, in cui, di conseguenza, la segretezza diventava una scelta obbligata.

Fu Gabriele Rossetti, carbonaro ed esule italiano in Inghilterra a cercare di comprendere l'esatto significato dei versi danteschi. Basandosi sulla XIII epistola di Dante indirizzata a Cangrande della Scala, Rossetti cercò 'l'altro senso' di cui parla il Sommo Poeta. Dice, infatti, Dante: "*è da sapersi che il senso di quest'opera non è unico, anzi può dirsi polisema, cioè di più sensi*" ("*dici potest polisemas, hoc est plurium sesuum*"). Il primo senso è quello che si ha dalla lettera, l'altro è quello che si ha dal significato attraverso la lettera ("*nam primus sensus est qui habetur per litteram... alius est qui habetur per significata per litteram*"). È quindi detto esplicitamente da Dante che egli usa un linguaggio allegorico che deve essere compreso cercando di trovarvi un significato diverso da quello esplicito.

Nei secoli, gli accademici hanno dato un'interpretazione dei versi di Dante molto vicina alla dottrina cattolica ma è lecito e sicuramente molto interessante cercare di penetrare nelle parole del poeta e rileggerle con una chiave di lettura diversa dall'interpretazione canonica accademica. Molti intellettuali concordano sul fatto che la critica letteraria tradizionale si sia appiattita su un'interpretazione prestabilita dei versi danteschi, interpretazione conveniente al Potere. Secondo la tradizione accademica, infatti, Dante è uomo di professata e solida fede cristiano-cattolica.

¹⁴ A partire dai versi dell'*Inferno*, *O voi ch'avete li 'ntelletti sani, mirate la dottrina che s'asconde sotto 'l velame de li versi strani*, l'autore ritiene che coloro che posseggono li 'ntelletti sani sarebbero gli "iniziati", i quali potrebbero scoprire la dottrina insita sotto il velame del poema.

Non tutti però concordano su questo fatto. Invero, intendendo in modo diverso le tre cantiche della *Commedia* si possono trovare analogie e corrispondenze stupefacenti con ordini cavallereschi, l'ermetismo e perfino il sufismo e l'Islam (Guénon 2001). Il simbolismo del poema presenta, secondo questi studiosi, tre mondi spirituali e non religiosi di cui l'Inferno rappresenta gli stati inferiori dell'essere umano che precedono il Purgatorio dove l'essere umano viene condotto, attraverso la comprensione di se stesso, alla pienezza della sua espansione-evoluzione spirituale per giungere al Paradiso che è visto come l'ascesa agli stati superiori e come la realizzazione dell'essere.

Altri ricercatori concordano con questa interpretazione prettamente psicologico-spirituale ma sulla scia di René Guénon (*L' esoterismo di Dante* 2001, prima pubblicazione nel 1925) parlano anche di un Dante segretoretico, completamente diverso da quello mostrato dalla critica ufficiale. Nel suo saggio, René Guénon sostiene che Dante Alighieri sarebbe stato membro di un ordine iniziatico e che, scrivendo la *Divina Commedia*, avrebbe voluto lasciare ai lettori della sua opera un messaggio nascosto nei versi. Il messaggio velato nel poema sarebbe ricco di parallelismi ermetici e come tale potrebbe essere letto e capito solo dagli iniziati, che disporrebbero delle giuste chiavi di lettura dei testi sacri ed antichi.

Nel libro, "*Firenze, città santa dei Templari*", Luca Monti (2013) scrive addirittura che Dante Alighieri fu il Gran Maestro segreto dei Templari¹⁵ dopo Jacques De Molay. Si tratta di una tesi non accettata dalla critica dantesca accademica ma in ogni caso assai eccitante.

I cavalieri-monaci templari erano un ordine religioso fondato nel 1096. Per quasi 300 anni furono una forza militare, economica e politica che dalla Terra Santa agiva in tutta Europa. La loro potenza era dovuta alla disciplina militare e alla ricchezza di cui disponevano (i templari insieme ai banchieri fiorentini detenevano le prime forme di banche e di potere finanziario).

¹⁵ Secondo il Monti, la prova indiziaria della sua teoria potrebbe essere una moneta conservata in un museo di Vienna, in cui viene attribuito a Dante il grado di Cavaliere Kadosh, uno dei cavalierati più segreti all'interno dei Templari. In più, un indizio importante è che l'ultima guida di Dante in Paradiso è San Bernardo, cioè colui che ha dato la regola ai templari e che ne è stato il co-creatore.

Filippo IV il Bello e Papa Clemente V posero fine all'ordine dei Cavalieri Templari perché erano interessati al loro potere economico-finanziario. Attuarono così una campagna di persecuzione che terminò con il rogo a Parigi dell'ultimo gran maestro dell'ordine, Jacques De Molay, nel 1314.¹⁶

Queste rivisitazioni eretiche potrebbero essere anch'esse un modo accattivante e affascinante¹⁷ per ripercorrere il poema dantesco e avvicinarlo al pubblico. Forse una modalità simile sarebbe meno accademica ma potrebbe essere più intrigante e portare a delle scoperte interessanti risolvendo alcune manifeste incongruenze con la dottrina cattolica che sono presenti nel poema.

Per gli amanti del mistero potrebbe essere avvincente rileggere o leggere ex novo la *Divina Commedia* per esplorarne e decifrarne i versi più oscuri e misteriosi alla ricerca delle tracce di un lontano passato da rivisitare diversamente. La storia dei cavalieri templari è in parte legata anche all'eresia Catara.¹⁸ I Catari erano chiamati così dai loro nemici, essi in realtà chiamavano se stessi *buoni cristiani*. Sia i catari che i cavalieri templari, molto probabilmente, condividevano una visione spirituale cristiana di stampo più gnostico¹⁹ che cristiano cattolico-ortodosso. Non va dimenticato

¹⁶ Con la pubblicazione di Dan Brown "*Il codice da Vinci*" si è diffuso un grande interesse verso i Templari e si è assistito a una fioritura di libri e film volti a delle interpretazioni della storia complottiste. Ci sono state anche iniziative culturali che hanno promosso ricerche storiografiche legate alla storia dell'Ordine del Tempio. Citiamo come esempio la mostra "*I Templari di Firenze e in Toscana*" tenutasi nella Chiesa di San Jacopo in Campo Corbolini (Via Faenza). L'iniziativa, è stata organizzata dal Gruppo Archeologico Fiorentino. La chiesa di San Jacopo in Campo Corbolini è una delle poche vere testimonianze architettoniche rimaste che appartene all'Ordine e che vale la pena di visitare.

¹⁷ Ricordiamo anche il libro di Dan Brown "Inferno", ed il film tratto da quest'opera, entrambi relati alla prima cantica della Divina Commedia di Dante.

¹⁸ L'eresia catara era chiamata anche eresia bogomila e aveva avuto origine nella penisola balcanica diffondendosi in tutta Europa in particolare nel sud della Francia e nell'Italia centrale e settentrionale.

¹⁹ Secondo la «gnosi cristiana», la salvezza dipende da una forma di conoscenza superiore e illuminata (*gnosi*), frutto del vissuto personale nella ricerca della Verità, e non certamente dai dettami- precetti- dogmi della chiesa istituzionale. Il sincretismo gnostico e proto-cristiano dei catari ricorda da vicino la grande religione largamente diffusa nell'area mediorientale fino all'anno zero, quella dei Magi "venuti dall'Oriente" ad adorare il neonato di Betlemme. Era l'antica religione di Zoroastro,

che Dante apparteneva molto probabilmente ai Fedeli d'Amore (Lancianese 2012), il gruppo di Guido Cavalcanti che, secondo la storiografia ufficiale, era solo dedito alla letteratura (gli stilnovisti) ma che dal punto di vista dei contenuti filosofici aveva tanto in comune con il percorso iniziatico-esoterico gnostico, simile a quello dei Catari.

Secondo Fedro Valla (regista di un interessantissimo documentario sui Catari dal titolo "Bogre")²⁰, Maria Soresina (2009: 66-70) e altri studiosi, le famiglie degli Uberti, dei Cavalcanti e Brunetto Latini, il maestro di Dante, avevano abbracciato la fede catara. Va tenuto presente, infatti, che i catari trovarono nella Firenze del Duecento uno dei loro centri più importanti, sede di una vera e propria "altra chiesa", retta da un vescovo eretico e forte di numerosi fedeli. Nonostante la vitalità della sua dottrina e il carisma dei Perfetti (così erano chiamati i sacerdoti catari), verso la fine del Trecento, la storia secolare del catarismo si spense, uccisa dalle crociate della Santa Inquisizione. **(Foto 6)** Così, come si è verificato spesso nella storia, la memoria dei Perfetti si è preservata soltanto attraverso quanto scrissero i loro avversari; quindi, a Firenze, principalmente attraverso le pergamene dei processi inquisitoriali legati all'eresia catara, celebrati tra il 1244 e il 1245.

Il primo inquisitore di Firenze fu Ruggero Calcagni, domenicano di Santa Maria Novella. Pertanto proprio nei pressi di Santa Maria Novella, venivano innalzati i roghi per i colpevoli di eresia catara che l'inquisizione riusciva a catturare. Dante, ventenne, potrebbe avere assistito al rogo postumo, cioè al rogo della salma, riesumata dalla tomba, di Farinata degli Uberti,²¹ rogo che

risalente al 1400 avanti Cristo, che aveva abolito i sacrifici animali (i catari poi saranno vegetariani) e aveva aperto il sacerdozio alle donne (accanto ai Perfetti, il Catarismo ordinerà le Perfette) sancendo la parità tra uomo e donna. I Buoni Uomini, o Buoni Cristiani, erano anche molto vicini anche al movimento "francescano" di San Francesco. I Catari, Floss L. 1999 Feltrinelli, Milano René W. 2001, *The Yellow Cross: The Story of the Last Cathars 1290-1329*, Penguin, London.

²⁰...<http://www.fredovalla.it/bogre-il-viaggio-di-catari-e-bogomili-nelleuropa-del-medioevo/> Il film documentario si è avvalso della consulenza del Centro Ivan Dujčev di Sofia, del Cirdoc, la Mediateca Occitana di Béziers e l'Istituto Internazionale Lorenzo de' Medici di Firenze, oltre alla consulenza di storici esperti.

²¹ Farinata degli Uberti e sua moglie Adeletta morti da anni, nel 1283, furono dissepoliti e consegnati alle fiamme con l'accusa di avere ricevuto l'imposizione delle mani, cioè di aver ricevuto l'unico sacramento cataro. Umberto Bosco *Dante. Vita e opere*,

dava diritto alla confisca da parte della chiesa dei suoi ingenti beni lasciati agli eredi.

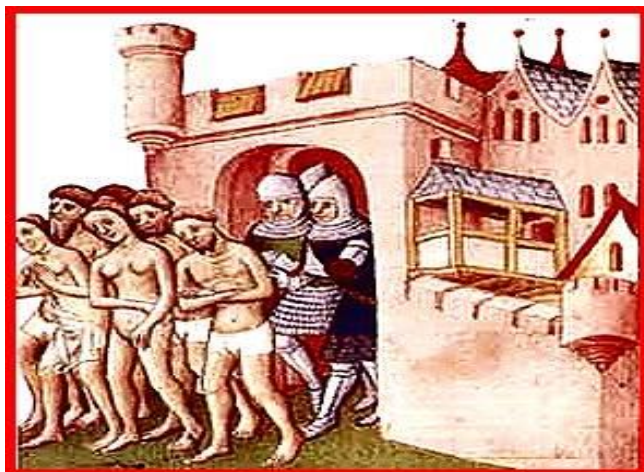


Foto 6. La strage dei Catari.

In questa prospettiva, secondo alcuni studiosi, anche Dante potrebbe essere stato un seguace del catarismo.²² Il poema dantesco apparirebbe così in un'altra ottica. Sarebbe stato dettato dall'urgenza di trasmettere la conoscenza di un mondo di idee e di valori che stava per essere cancellato dalle crociate dell'Inquisizione:²³ il mondo dei "buoni cristiani" e il loro messaggio di amore e di libertà.

Un'altra rivisitazione della *Divina Commedia* molto interessante, anche dal punto di vista pratico, è quella di una psicoterapeuta Junghiana, Giorgia Sitta (2018). In questo caso, il poema di Dante è visto come l'occasione di

Torino, ERI, 1966. Umberto Bosco *L'Inferno*, Torino, ERI, 1967. Umberto Bosco *Il Purgatorio*, Torino, ERI, 1967. Umberto Bosco *Il Paradiso*, Torino, ERI, 1967.

²² Il catarismo fu estirpato dalla crociata guidata da Simone di Montfort terminata il 16 Marzo 1244 con la presa dell'ultimo castello cataro: Montsegur in Occitania.

²³ Raphael Lemkin, coniatore del termine genocidio, ha definito la crociata contro gli albigesi (i catari che abitavano nel sud della Francia, cioè in Occitania, come veniva chiamata allora) come "uno dei più palesi casi di genocidio nella storia." La strage contro i Catari viene portata avanti per tutto il 1200. In Italia il movimento fu soppresso più tardi nel 1277. Chi rimase fedele alla credenza Catara poté esserlo solo in segreto o in società segrete.

un viaggio psicoterapeutico all'interno di noi stessi per sciogliere i nodi che ci legano all'inferno interiore, purificarci comprendendo i nostri problemi, le nostre dipendenze e debolezze e l'importanza della dimensione dell'inconscio (stato psicologico del Purgatorio) e ascendere agli stati psicologici-spirituali superiori che ci rendono liberi e beati (stato paradisiaco).

Qualsivoglia sia l'interpretazione dei versi della *Divina Commedia*, è certo che il poema di Dante è un'opera del patrimonio culturale dell'umanità che riesce ancora oggi a comunicare con noi riuscendo, esattamente come aveva voluto Dante, a trasmetterci i valori fondamentali della spiritualità umana e a trascinarci alla scoperta del suo messaggio attraverso le sue bellissime cantiche. Il fatto che ci sia un così grande interesse, sempre rinnovato, fra gli studiosi, accademici e non, testimonia semplicemente che Dante è un poeta indimenticabile, stimolante che ci spinge a viaggiare con lui cercando di decifrarne il 'segreto'.

BIBLIOGRAFIA

Alighieri, D., *La Divina Commedia* [<http://www.divina-commedia.it/>] consultazione 5/3/2023.

Baldini, C., «Dante Alighieri “padre della lingua italiana”: alle origini di un mito» giornale elettronico INTOSCANA 9 Marzo 2021 [<https://www.intoscana.it/it/articolo/dante-lingua-italiana/> Intervista alla professoressa Paola Manni che ci racconta com'è nata la lingua italiana grazie al successo della *Divina Commedia*] consultazione 3/3/2023.

Barbero, A., *Dante*, Laterza, Bari, 2020.

Barbi, M., “Nuovi studi sulla famiglia Alighieri” in *Studi Danteschi*, n 10, 1925, σελ. 101-104.

Bemrose, S., *Dante: A New Life*, Exeter University, Exeter press, Exeter, 2000.

Boccaccio, G., Trattatello in laude di Dante [https://it.wikisource.org/wiki/Trattatello_in_laude_di_Dante] consultazione 8/3/2023.

- Bosco, U., *Dante. Vita e opere*, ERI, Torino, 2006.
- Bosco, U., *Il Paradiso*, ERI, Torino, 1967.
- Bosco, U., *Il Purgatorio*, ERI, Torino, 1967.
- Bosco, U., *L'Inferno*, ERI, Torino, 1967.
- Bruni, L., 'Vita di Dante', in P. Viti (cura), *Opere letterarie e politiche a cura*, UTET, Torino 1996.
- Cardini, F., Montesano M., *Storia Medievale*, Le Monnier Università, Firenze 2006.
- Contini, G. (1988) *L'Inferno di Dante. Con la supervisione di Gianfranco Contini*, Rizzoli, Milano, 1988.
- Contini, G., «Un'idea di Dante. Saggi danteschi» in *Piccola Biblioteca*. Nuova serie, no 92, Ed. Einaudi, Torino, 2001.
- Dal Maso, C., «Più dolce, ecco il vero volto di Dante. Via il profilo spigoloso del Sommo Poeta» nel quotidiano *La Repubblica* 11 Gennaio, 2007.
- De Sanctis, F., *Storia della letteratura Italiana*, Milano, Grandi Tascabili Newton, Milano, 1993.
- Ferroni, G., «Dante e il nuovo mondo letterario: la crisi nel mondo comunale (1300-1380)» στο Giulio Ferroni (cura) *Storia della letteratura italiana*, vol. 2, Mondadori, Milano, 2006.
- Floss, L., *I Catari, Feltrinelli*, Milano, 1999.
- Foscolo, U., *Dei sepolcri*, vol. 173-174, Brescia, 1807.
- Foscolo, U., *Liriche scelte. I Sepolcri. Le Grazie*, con commento di S. Ferrari, Sansoni, Firenze, 1910.
- Guéron, R., *L'esoterismo di Dante*, Adelphi edizioni, Milano, 2001.
- Hainsworth, P., Robbey, David, *Dante: A Very Short Introduction*, OUP, Oxford, 2015.
- Lancianese, D., *I Templari, Dante e i Fedeli d'Amore*, Cenacolo Pitagorico, Trento, 2012.
- Light, D., "Dracula tourism in Romania. Cultural identity and the state", *Annals of Tourism Research*, 2007, 34(3):746-765.
- Mack-Smith, D., *The Making of Italy 1796-1866*, Palgrave, Londra, 1968.
- Mazzucchi, A., *La moglie: Gemma Donati*, Internet culturale, 2015.

- Monti, L., *Firenze città santa dei templari*, Boreale, Prato, 2013.
- Pazzaglia, M., *Letteratura italiana*, vol.1, Zanichelli, Bologna, 1986.
- Petrocchi, G., *Itinerari danteschi*, Franco Angeli, Milano, 1994.
- Petrocchi, G., *Vita di Dante*, Laterza, Bari, 1984.
- Piattoli, R., «Codice diplomatico dantesco, con aggiunte» in *Studi danteschi*, Archivio Storico Italiano, Firenze, 1950.
- René, W., *The Yellow Cross: The Story of the Last Cathars 1290-1329*, Penguin, Londra, 2001.
- Reynolds, B., *Dante: la vita e l'opera*, Longanesi, Milano, 2007.
- Ricci, C., *L'ultimo rifugio di Dante*, Longo, Ravenna, 1965.
- Ricci, P., «Monarchia», in Umberto Bosco (cura), *Enciclopedia Dantesca*, edizioni Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, 1970.
- Santagata, M., *Cronologia della vita di Dante*, Mondadori, Milano, 2012.
- Sapegno, N., *Storia della letteratura italiana* (in collaborazione di Emilio Cecchi), 9 vol., Ed Garzanti, 1965-69, Milano, 1965.
- Sermonti, V., *Dante per voce sola*, Collana Fondazione Natalino Sapegno, Nino Aragno, Torino, 2012.
- Sermonti, V., *Il Paradiso di Dante*, edizione BUR, Milano, 2015.
- Sermonti, V., *Il Purgatorio di Dante*, edizione BUR, Milano, 2015.
- Sermonti, V., *L'Inferno di Dante*, edizione BUR, Milano, 2015.
- Sitta, G., *Tutti all'inferno. L'alchimia nella Divina Commedia: il viaggio dell'uomo verso sé*, Le due torri, Bologna, 2018.
- Soresina, M., *Libertà va cercando Il catarismo nella commedia di Dante*, Moretti & Vitali, Bergamo, 2009.
- Tettoni, L., & Saladini, F., *Teatro araldico, ovvero Raccolta generale delle armi ed insegne gentilizie e delle più illustri e nobili casate*, vol. 7, Ed Claudio Wilmant, Milano, 1847.
- Tierney, B., *The Crisis of Church and State 1050-1300*, University of Toronto Press, Toronto, 1988.
- Ullmann, W., *A Short History of the Papacy in the Middle Ages*, Londra, 1974.
- Valli, L., *Il linguaggio segreto di Dante e dei «Fedeli d'Amore»*, Harmakis Edizioni, Toscana, 2021.

Varanini, G. M., Della Scala, A., στο Dizionario biografico degli italiani, vol. 37, Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Edizioni URL, Ρώμη, 1989.

Villani, G., *Nuova cronica*, G. Porta, Parma, 1990-1.

Στεφανίδης, Β., *Εκκλησιαστική Ιστορία – Απ' αρχής μέχρι σήμερα*, Παπαδημητρίου, Ατene, 1998, p. 421, 422.

Maria Chiara Naldini, membro del centro linguistico di ateneo dell'università di Αtene, è insegnante di ruolo della lingua italiana. Laureata all'università di Parma, master Itals dell'università Ca'Foscari di Venezia, dottorato di ricerca in didattica della lingua straniera dell'università di Αtene, ha pubblicato numerosi articoli e libri relativi alla didattica della lingua italiana. Ha edito anche raccolte di poesia e di racconti. In più, si dedica alla cura di libri di psicanalisi.

ΣΤΑ ΜΥΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΑΝΤΗ

ΜΑΡΙΑ ΚΙΑΡΑ ΝΑΛΑΝΤΙΝΙ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Για να κατανοήσουμε σε βάθος τον Δάντη Αλιγκέρι, τον πατέρα της ιταλικής γλώσσας και συγγραφέα της *Θείας Κωμωδίας* –ενός έργου που θεωρείται μνημείο παγκόσμιας κληρονομιάς–, πρέπει να γνωρίζουμε, εκτός από τη βιογραφία του, την ιστορική περίοδο και την πόλη της Φλωρεντίας στην οποία έζησε, καθώς και τους πολιτικο-φιλοσοφικούς και πολιτιστικούς προβληματισμούς του. Επιπλέον, είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη μας ότι το πολιτικο-θρησκευτικό κλίμα της εποχής δεν θα επέτρεπε την έκδοση ενός έργου που να μην ευθυγραμμίζεται με την κυρίαρχη άποψη των κρατούντων. Για τον λόγο αυτό, υπάρχουν πολυάριθμες διαφορετικές ερμηνείες του έργου του Δάντη, πολλές φορές διαφορετικές από εκείνες των ακαδημαϊκών, οι οποίες μπορούν, πέρα από το να διαφωτίσουν ασαφείς πτυχές της *Θείας Κωμωδίας*, να προκαλέσουν ανανεωμένο ενδιαφέρον για αυτόν τον σπουδαίο συγγραφέα, ο οποίος με τους ίδιους δικούς του στίχους προκαλεί τον αναγνώστη να ψάξει μια ακόμη βαθύτερη κατανόηση του έργου του.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Δάντης Αλιγκέρι, Θεία Κωμωδία, Φλωρεντία, Βεατρίκη, Μαύροι Γουέλφοι, Λευκοί Γουέλφοι, Γιβελλίνοι, Δήμος, Γλυκό Νέο Ύψος, Ιερά Εξέταση, Αίρεση των Καθαρών, Ναϊτες, Γνώση.

Εισαγωγή

Ποιος είναι ο Δάντης Αλιγκέρι; Ο Δάντης είναι μια τόσο σημαντική προσωπικότητα, ιδιαίτερα για την Ιταλία, που δεν χρειάζεται να τον προσφωνούμε με το επώνυμό του για να τον αναγνωρίσουμε. Είναι για όλους απλά ο Δάντης! Είναι ο μεγάλος ποιητής, ο δημιουργός της ιταλικής γλώσσας, είναι ο καλλιτέχνης που με το έργο του *Θεία Κωμωδία* επηρέασε τον παγκόσμιο πολιτισμό και τη λογοτεχνία. Ακόμη και σήμερα συνεχίζουμε να μιλάμε για τον Δάντη και κυρίως συνεχίζουμε να διαβάζουμε τα έργα του, μελετώντας τα επίσης και από μια νέα διαφορετική

οπτική γωνία, προσπαθώντας να ανακαλύψουμε τα μηνύματα που έχει κληροδοτήσει ο μεγάλος αυτός συγγραφέας σε όλη την ανθρωπότητα.

Ποια είναι όμως η καταγωγή αυτού του γίγαντα της λογοτεχνίας; Ο Δάντης γεννήθηκε στη Φλωρεντία, πιθανότατα το 1265, από μια οικογένεια μικρο-ευγενών. Βρισκόμαστε προς το τέλος του Μεσαίωνα σε μια περίοδο κατά την οποία διαμορφώνονταν νέα αστικά κέντρα και αναγεννιούνταν τα ήδη υπάρχοντα. Η πόλη προσομοιάζει με εκείνες της ελληνικής και ρωμαϊκής αρχαιότητας διαμορφούμενη σε κινητήρια δύναμη μιας κοινωνίας πολιτών, καθ' όσον εκεί συγκεντρώνονται οι νέες αστικές τάξεις, για να απελευθερωθούν από τους φεουδαρχικούς δεσμούς και την αυτοκρατορική εξουσία, και να διαμορφώσουν μια νέα πολιτική πραγματικότητα: τον Δήμο. Αυτή η νέα οντότητα, παρόμοια με αυτή των πόλεων κρατών της αρχαίας Ελλάδας, ήταν ένας αυτόνομος οργανισμός με νόμους και δικαστικές αρχές ανεξάρτητες από την υποταγή στους μεγάλους φεουδάρχες (Cardini & Montesano 2006). Σε αυτό το κλίμα δέσμευσης πολιτικού και πολιτιστικού ενθουσιασμού μεγάλωσε ο Δάντης. Πνεύμα ανήσυχο και φλογερό,¹ άνθρωπος του καθήκοντος, αποσιώθηκε από πολύ μικρός στις σπουδές και στην πολιτική ζωή της πόλης. **(Φωτό 1)**



**Φωτό 1. Πορτρέτο του Δάντη
(Sandro Botticelli, 1495).**

¹ Για τον Δάντη, οι ανίδεοι, τα νοητικά πνεύματα που δεν παίρνουν ποτέ θέση υπέρ ή κατά οποιουδήποτε κινήματος ή γεγονότος, δηλαδή δεν είναι ούτε με το καλό ούτε με το κακό, δεν αξίζουν καν να πάνε στην κόλαση, και για αυτό τους τοποθετεί στον Προθάλαμο της Κόλασης.

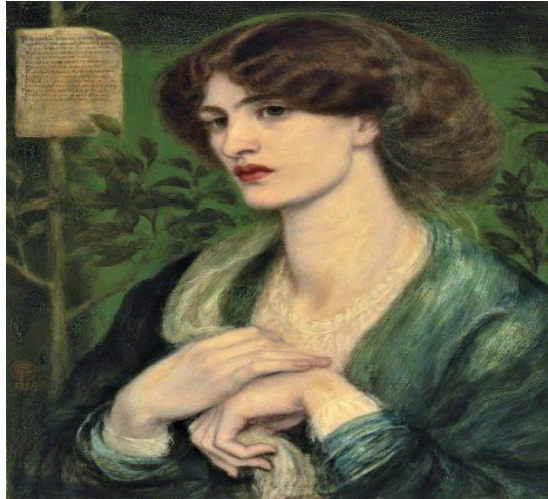
Γλυκό Νέο Ύφος και Βεατρίκη Πορτινάρι

Ως νέος, ο Δάντης συμμετείχε σε ένα σημαντικό ποιητικό ρεύμα, που ιδρύθηκε από τον Guido Guinizelli, αναπτύχθηκε μεταξύ 1250 και 1310 και ονομαζόταν *Γλυκό Νέο Ύφος* (Dolce Stil Novo). Αυτοί οι νέοι ποιητές – που στη Φλωρεντία καθοδηγούνταν από τον ευγενή Guido Cavalcanti, αγαπημένο φίλο του ποιητή– ήθελαν να διαφοροποιηθούν από την ποίηση του προηγούμενου αιώνα, που ήταν γραμμένη στη σικελική και φλωρεντινή δημοτική γλώσσα. Επέλεξαν λοιπόν να γράψουν σε ένα νέο ύφος (το dolce stil novo) για να εκφράσουν την αγάπη μέσω της ποίησης, εξυψώνοντας τη γυναικεία μορφή σε κάτι το ενδιάμεσο μεταξύ Θεού και ανθρώπου. Η υπέρτατη αγάπη προς τη γυναίκα-άγγελο ήταν στην πραγματικότητα η πνευματική αναζήτηση, μυστική και θρησκευτική ταυτόχρονα, που μπορούσε να τους οδηγήσει πιο κοντά στη Θεία αγάπη και στην αληθινή γνώση. Η γυναίκα θεωρούνταν ως ο δίαυλος για την απόκτηση πνευματικών ιδιοτήτων που θεωρούνταν ουσιαστικές. Η αγγελική γυναίκα είναι λοιπόν ένα σύμβολο που γίνεται αντιληπτό ως εξευγενισμός και ανάβαση του πνεύματος, εορτασμός και ενατένιση του Θείου (Pazzaglia 1986). Οι ποιητές αυτού του ρεύματος πιθανώς αποκαλούνταν επίσης «Fedeli d'amore», ένα όνομα που σύμφωνα με ορισμένους μελετητές θα μπορούσε επίσης να είναι αυτό μιας αδελφότητας στην οποία υποτίθεται ότι προσχώρησε και ο Δάντης (Valli 2021).

Όταν ο Δάντης ήταν ακόμη πολύ νέος, αρραβωνιάστηκε και μετά παντρεύτηκε την Gemma Donati (Barbi 1925: 101-104). Οι γάμοι, την εποχή εκείνη, ήταν αρκετά συνηθισμένο να γίνονται σε νεαρή ηλικία και να κανονίζονται από τους γονείς σε μια ιδιωτική τελετή μέσω ενός συμφωνητικού συναφθέντος ενώπιον συμβολαιογράφου. Η οικογένεια στην οποία ανήκε η Gemma –οι Donati– ήταν μια από τις σημαντικότερες οικογένειες της όψιμης μεσαιωνικής Φλωρεντίας και αργότερα έγινε το σημείο αναφοράς για την πολιτική ευθυγράμμιση της με τους Μαύρους Γουέλφους εναντίον εκείνης του ποιητή, δηλαδή των Λευκών Γουέλφων (Hainsworth & Robbey 2015).

Ωστόσο, η γυναίκα που ήταν πραγματικά σημαντική για τον Δάντη ήταν η Βεατρίκη Πορτινάρι (Beatrice Portinari), η μεγάλη του αγάπη. Παρά την αληθινή της ύπαρξη, η Βεατρίκη υπήρξε πάνω από όλα η γυναίκα-σύμβολο,

ο άγγελός του, ο μεσολαβητής και ο οδηγός του ίδιου του ποιητή προς τη Θεία γνώση, και μια από τις πιο λυρικές, δυναμικές και εμβληματικές μορφές του έργου του. Ο De Sanctis, ο πατέρας της ιταλικής λογοτεχνικής ιστοριογραφίας, έγραψε ότι, αν και ακόμα προσπαθούμε να καταλάβουμε σε τι στην πραγματικότητα συνίστατο η αγάπη του Δάντη για τη Βεατρίκη Πορτινάρι, αυτό που μπορούμε να συμπεράνουμε με βεβαιότητα είναι ότι η αγάπη του αυτή ήταν εξαιρετικά σημαντική για τον ιταλικό λογοτεχνικό πολιτισμό (De Sanctis 1993). Στην πραγματικότητα, ο Δάντης συναντήθηκε με τη Βεατρίκη πιθανώς μόνο τρεις φορές. Η Βεατρίκη παντρεύτηκε με τον τραπεζίτη Simone de' Bardi και ίσως πέθανε κατά τη διάρκεια της γέννας, σε ηλικία μόλις είκοσι τεσσάρων ετών (Φλωρεντία, 1265-66 – Φλωρεντία, 1290), προκαλώντας βαθιά ηθική κρίση στον Δάντη. (Φωτό 2-3)



Φωτό 2. Βεατρίκη (Dante Gabriele Rossetti, 1869 – The Salutation of Beatrice).



Φωτό 3. Ο Δάντης συναντά τη Βεατρίκη στη γέφυρα Santa Trinita, Henry Holiday, 1883.

Η έντονη πολιτική ζωή στον Δήμο της μεσαιωνικής Φλωρεντίας

Στα νιάτα του ο Δάντης δεν ήταν μόνο άνθρωπος των γραμμάτων και λόγιος αλλά και ένας πολιτικός με πολλές πρωτοβουλίες. Ο ίδιος άρχισε να ασχολείται ενεργά με την πολιτική από το 1290, σε ηλικία περίπου 25 ετών. Πρόκειται για μια πυρετώδη περίοδο της νεανικής Δημοκρατίας της Φλωρεντίας. Το 1293 (Ferroni 2006:4) τέθηκαν σε ισχύ διατάξεις που απέκλειαν τους ευγενείς από την άσκηση πολιτικής στην πόλη και το επέτρεπαν μόνο στους αστούς, αρκεί να εξασκούσαν ένα επάγγελμα. Ως εκ τούτου, ο Δάντης αποκλείστηκε καθώς ήταν αριστοκρατικής καταγωγής, αλλά μετά από μια τροπολογία κατέστη δυνατό και στους ευγενείς να ασχοληθούν ενεργά με την πολιτική, υπό την προϋπόθεση ότι θα εγγράφονταν σε ένα επαγγελματικό σωματείο (Ferroni 2006:4). Ο Δάντης, λοιπόν, γράφτηκε στη Συντεχνία των Ιατρών και Φαρμακοποιών (*Arte dei Medici e Speziali*). Στο μεταξύ, στο κόμμα των Γουέλφων¹ της Φλωρεντίας (υποστηρικτές περισσότερο της παπικής εξουσίας παρά του αυτοκράτορα) προέκυψε μια πολύ σοβαρή ρήξη μεταξύ των υποστηρικτών μιας συντηρητικής και αριστοκρατικής πολιτικής, των Μαύρων Γουέλφων

¹ Το κόμμα των Γιβελίνων (σε αντίθεση με την επίγεια εξουσία του πάπα) είχε ηττηθεί και απομακρυνθεί από την πολιτική σκηνή εκείνης της περιόδου.

(guelfi neri) και των υποστηρικτών μιας μετριοπαθούς δημοκρατικής πολιτικής, των Λευκών Γουέλφων (guelfi bianchi).

Η διάσπαση προκάλεσε έναν εσωτερικό πόλεμο και ο Δάντης τάχθηκε στο πλευρό των Λευκών Γουέλφων που για ένα χρονικό διάστημα είχαν και τη διακυβέρνηση της πόλης. Ο ποιητής την περίοδο εκείνη κατείχε σημαντικά δημόσια αξιώματα, μεταξύ των οποίων και εκείνο του πρεσβευτή του Σαν Τσιμινιάνο (San Gimignano). Παρά το γεγονός ότι ανήκε στο κόμμα των Γουέλφων, ο Δάντης ήταν εχθρικός προς την υπερβολική παπική εξουσία και ήταν πάντα ενάντιος προς τον μεγάλο του εχθρό, τον Πάπα Βονιφάτιο Η΄, ο οποίος για τον ποιητή ήταν το σύμβολο της παρακμής της Εκκλησίας και της αλαζονείας, μιας κυριαρχίας χωρίς αληθινή πνευματική εξουσία (Ferroni 2006:5).

Ο Δάντης ήταν πολύ ξεκάθαρος στην κριτική του και διακινδύνευε ο ίδιος, εκθέτοντας τον εαυτό του στα αντίποινα που λάμβαναν χώρα στον συχνά βίαιο και ανελέητο αγώνα για τη δημοτική εξουσία, στον οποίο, για πρώτη φορά, μετά την αξιομνημόνευτη εμπειρία της αρχαίας Αθήνας, η ανθρωπότητα αναζητούσε να ξαναβρεί τις αξίες της συνεργασίας και των δημοκρατικών ελευθεριών, πέρα από την απόλυτη εξουσία της Εκκλησίας και του φεουδαρχικού καθεστώτος.

Ο Δάντης κατάφερε για λίγο να εμποδίσει το έργο του κόμματος της αντιπολίτευσης, αυτό των μαύρων Γουέλφων. Μάλιστα, όταν το 1300 εξελέγη Priore της πόλης –σημαντική πολιτική θέση, παρόμοια με αυτή των σημερινών υπουργών–, ενέκρινε μια διάταξη με την οποία εξορίστηκαν ορισμένοι εκφραστές του κόμματος των Μαύρων Γουέλφων.² Ήταν ένα δραστικό μέτρο που ελήφθη σε μian απόπειρα να αποκαταστήσει την ειρήνη στη Φλωρεντία, αλλά προσέκλυσε στο πρόσωπό του το μίσος του Κόμματος των Μαύρων Γουέλφων, οι οποίοι αργότερα θα τον εκδικούνταν. Όντως, ενώ ο Δάντης βρισκόταν στη Ρώμη, ο Κάρολος του Βαλουά εισέβαλε στη Φλωρεντία και έδωσε την εξουσία στο κόμμα των Μαύρων Γουέλφων που, με την ανάληψη της διακυβέρνησης της πόλης, καταδίωξε την αντιπολίτευση, δηλαδή τους Λευκούς Γουέλφους, εχθρούς του Πάπα.

² Μεταξύ των εξορίστων ήταν και ο αγαπητός του φίλος, ο Guido Cavalcanti.

Πολλοί από αυτούς σκοτώθηκαν ή εκδιώχθηκαν από τη Φλωρεντία. Ο Δάντης αναγκάστηκε να φύγει και δεν μπόρεσε ποτέ να επιστρέψει ξανά στο σπίτι του, πεθαίνοντας εξόριστος στη Ραβέννα. Όταν ανήλθε στην Ιταλία ο νέος αυτοκράτορας Ερρίκος Ζ', ο Δάντης ήλπιζε ότι η άφιξή του θα έδινε τέλος στην ιταλική πολιτική αναρχία και ότι θα μπορούσε επιτέλους και ο ίδιος να επιστρέψει στη Φλωρεντία. Πράγματι, ο αυτοκράτορας αντιμετωπιζόταν θετικά τόσο από τους Ιταλούς Γιβελλίνους όσο και από τους εξόριστους Γουέλφους. Ο Δάντης, ο οποίος μεταξύ του 1308 και του 1311 έγραφε το *De Monarchia*, εκδήλωσε ανοικτά τη συμπάθειά του προς τον Αυτοκράτορα, και γι' αυτό ο ρομαντικός ποιητής Ugo Foscolo τον ονόμασε Γιβελλίνο και ως εκ τούτου απολύτως αντίθετο προς την υπερβολική εξουσία του Πάπα (Foscolo 1807).

Το 1304, ο Δάντης, με την απώλεια του κόμματός του, καταδικάστηκε ερήμην σε διαρκή εξορία.³ Η εξορία του Δάντη κράτησε μέχρι τον θάνατό του. Τα τελευταία χρόνια της ζωής του ποιητή ήταν αρκετά γαλήνια. Εγκαταστάθηκε στη Ραβέννα και δημιούργησε έναν λογοτεχνικό κύκλο, τον οποίο παρακολουθούσαν και τα παιδιά του. Ήταν φιλοξενούμενος σημαντικών οικογενειών της περιοχής για τις οποίες εκτελούσε διπλωματικά και πολιτικά καθήκοντα.

Κατά τη διάρκεια ενός διπλωματικού ταξιδιού προσβλήθηκε από ελονοσία και ο πυρετός τον οδήγησε γρήγορα στον θάνατο, στη Ραβέννα, τη νύχτα μεταξύ 13^{ης} και 14^{ης} Σεπτεμβρίου το έτος 1321, σε ηλικία 56 ετών (Santagata 2012).

Η Θεία Κωμωδία

Στα χρόνια της εξορίας, μακριά από την αγαπημένη του Φλωρεντία, ο Δάντης έγραψε το μεγάλο αριστούργημά του, τη *Θεία Κωμωδία*. Σύμφωνα με τους κριτικούς, γράφτηκε μεταξύ 1304-07 και 1321.

Στο έργο αυτό ο ποιητής φαντάζεται πως κάνει ένα ταξίδι στον Κάτω Κόσμο με οδηγό πρώτα τον αγαπημένο του Λατίνο συγγραφέα, τον Βιργίλιο, και στη συνέχεια με την αγαπημένη του Βεατρίκη. Στο ποίημα η αγαπημένη του είναι ο οδηγός του ποιητή στον Παράδεισο και

³ Τον Ιούνιο του 2008, σχεδόν επτακόσια χρόνια από τον θάνατό του, ο Δήμος της Φλωρεντίας ενέκρινε μια πρόταση που ακύρωνε την ποινή του Δάντη.

αντιπροσωπεύει την Πίστη στον Θεό και τη Σοφία, την οποία ο μυημένος ταξιδιώτης, εκπροσωπούμενος από τον Δάντη, πρέπει να προσπαθήσει να προσεγγίσει. Ο συγγραφέας διαιρεί το ποίημα σε τρία μέρη, την *Κόλαση*, το *Καθαρτήριο* και τον *Παράδεισο*, το καθένα με τριάντα τρεις ωδές, εξαιρουμένης της Κόλασης, στην οποία προστέθηκε μία επιπλέον ωδή που λειτουργεί ως εισαγωγική.

Ο Δάντης συμπαρασύρει τον αναγνώστη σε ένα ταξίδι μέσα από έναν φανταστικό κόσμο στον οποίο συναντά υπαρκτά και μυθικά πρόσωπα, δημιουργώντας έτσι μιαν αφηγηματική πλοκή που η γοητεία της ακόμα και σήμερα δύσκολα ξεπερνιέται. Εκείνη την εποχή, η *Θεία Κωμωδία* έγινε αυτό που σήμερα ονομάζουμε best seller. Την εποχή εκείνη ένα βιβλίο γινόταν best seller από τον αριθμό των κωδίκων.⁴ Κανένα άλλο μεσαιωνικό έργο, πριν από την εφεύρεση της τυπογραφίας, δεν είχε τέτοια διάδοση (Baldini 2021) όπως η *Θεία Κωμωδία*. Αυτό που συνέβαλε στην επιτυχία του δεν ήταν μόνο το περιεχόμενό του αλλά και η γλώσσα του που μπόρεσε να συνδυάσει τόσο δύσκολες έννοιες αλλά και να περιγράψει γεγονότα με ζωνφό και συναρπαστικό τρόπο. Από το βιβλίο του *Convivio*⁵ ο Δάντης είχε εκφράσει την ανάγκη να γράφει στη γλώσσα του λαού, ώστε όλοι, ακόμη και όσοι δεν ήξεραν λατινικά –τη γλώσσα των διανοούμενων της εποχής–, να μπορούν να αντιληφθούν φιλοσοφικές και ηθικές έννοιες, κάτι που διαφορετικά θα τους ήταν αδύνατον. Πράγματι, για τον Δάντη ήταν σημαντικό ο πολιτισμός να είναι στην υπηρεσία ολόκληρης της κοινωνίας, δηλαδή στην υπηρεσία όλων. Αυτό το πέτυχε με τη *Θεία Κωμωδία*. Χρησιμοποιώντας λοιπόν τη διάλεκτο της Φλωρεντίας έγραψε ένα αριστούργημα, εξέλιξε τη διάλεκτο αυτή σε καλλιερημένη και λογοτεχνική γλώσσα⁶ και τελικά την κατέστησε επίσημη γλώσσα της Ιταλίας.⁷ **(Φωτό 4)**

⁴ Ο κώδικας αποτελεί ένα σύνολο αρχείων δεμένων μεταξύ τους και ανάμεσα σε δύο εξώφυλλα, συνήθως φτιαγμένα με περγαμηνή.

⁵ Dante Alighieri, *Convivio*, I, 10.

⁶ Dante Alighieri, *De Vulgari Eloquentia* I, II 1.

⁷ Costanza Baldini, ό.π.



**Φωτό 4. Ο Δάντης και τα τρία βασίλεια,
Domenico di Michelino, Φλωρεντία, 1465.**

Η γέννηση της ιταλικής γλώσσας

Σύμφωνα με τον Ferroni (2006: 28), ο Δάντης στη *Θεία Κωμωδία* επεκτείνει σημαντικά τους συντακτικούς και λεξιλογικούς ορίζοντες της φλωρεντινής «διαλέκτου» σε σύγκριση με τα προηγούμενα γραπτά στη δημοτική γλώσσα άλλων συγγραφέων, καθώς και άλλων τοπικών διαλέκτων, δημιουργώντας μια γλώσσα μεγάλης υφολογικής αποτελεσματικότητας. Πολλοί από τους λατινισμούς που χρησιμοποιεί ο Δάντης στην *Κωμωδία* κυκλοφορούσαν ήδη, αλλά υπάρχουν και πολλοί άλλοι που εισάγει πρώτος ο Δάντης. Επινόησε επίσης νέες λέξεις και προικοδότησε νοηματικά λέξεις που ήδη υπήρχαν. Χάρη στο πλούσιο έργο του, ο Δάντης ενίσχυσε τη νεανική ιταλική γλώσσα, κληροδοτώντας στους συγγραφείς που ακολούθησαν ένα όργανο ικανό να εκφράσει τα πάντα. Στην πραγματικότητα, το 90% του θεμελιώδους λεξιλογίου της σύγχρονης ιταλικής (2.000 βασικές λέξεις) υπάρχει ήδη στον Δάντη. Επιπλέον, αυτή αποτέλεσε τη λεξιλογική βάση της καλλιεργημένης-φιλοσοφικής ιταλικής γλώσσας και συνέβαλε στη σύνταξή της. Με αυτόν τον τρόπο, η φλωρεντινή «διάλεκτος» του Δάντη μπόρεσε εύκολα να αντικαταστήσει τα λατινικά και να καταστεί η εθνική ιταλική γλώσσα. (Mack-Smith 1968: 73) (**Φωτό 5**)



**Φωτό 5. Αγαλμα του Δάντη στη Φλωρεντία.
Η αφιέρωση λέει: Στον Δάντη, η Ιταλία.**

Εκτός από το βασικό λεξιλόγιο, ο Δάντης επεξεργάστηκε και δημιούργησε πολλές εξειδικευμένες λέξεις, από τη φιλοσοφία μέχρι την αστρονομία. Επιπλέον, χρησιμοποίησε μια σαφή σύνταξη, ικανή να υποστηρίξει ακόμη και δύσκολα επιχειρήματα.

Χάρη στον Δάντη και τη γλώσσα του, τα επόμενα χρόνια δημιουργήθηκαν τα λογοτεχνικά αριστουργήματα του Πετράρχη και του Βοκκάκιου και όλων των μεγάλων ποιητών και συγγραφέων που ακολούθησαν. Χάρη στη γλώσσα αυτή, ο Machiavelli και ο Guicciardini έθεσαν τα θεμέλια της σύγχρονης πολιτικής επιστήμης και ο Galileo Galilei διαμόρφωσε την πειραματική επιστήμη, της οποίας ο μεγάλος φυσικός περιέγραψε τις θεμελιώδεις αρχές. Η ιταλική γλώσσα που γεννήθηκε χάρη στη σημασία και το κύρος του έργου του Δάντη είναι πλέον διαδεδομένη σε όλο τον κόσμο και συνεχίζει να αγαπιέται για την ικανότητά της να συνενώνει σε ένα ενιαίο εκφραστικό μέσο τον γραμματικό ορθολογισμό και τη μελωδία του ήχου.⁸

⁸ Η διάδοση της ιταλικής γλώσσας στον κόσμο υποστηρίζεται από τα ιταλικά ιδρύματα. Μεταξύ αυτών, ένας από τους πιο δραστήριους φορείς είναι ο «Dante Alighieri Society», ένας πολιτιστικός σύλλογος που στοχεύει στην προστασία και διάδοση της ιταλικής γλώσσας και του πολιτισμού στον κόσμο και είναι μέλος των εθνικών

Στο ποίημά του ο Δάντης αναφέρεται στον πολιτισμό και στη φιλοσοφία της κλασικής, ρωμαϊκής και ελληνικής αρχαιότητας. Δεν είναι τυχαίο ότι οδηγός του στην Κόλαση και στο Καθαρτήριο είναι ο Βιργίλιος, ο μεγάλος Λατίνος ποιητής, του οποίου μέντορας και οδηγός ήταν ο Όμηρος, ο μεγάλος Έλληνας ποιητής. Η αγάπη του Δάντη για τον κλασικό Ελληνο-λατινικό πολιτισμό αποδεικνύεται και από τις πολυάριθμες ελληνικές και λατινικές πηγές που χρησιμοποίησε για την συγγραφή του φανταστικού κόσμου της *Κωμωδίας*. Πράγματι, οι μεγάλοι πνευματικοί της αρχαιότητας «*li spirítiti magni*» αναφέρονται ρητά στην IV ωδή του *Inferno* (Κόλαση), καθότι σε αυτούς βασίστηκε η κουλτούρα του Δάντη (Reynolds 2007).

Ο Δάντης στους στίχους του, εκτός από τη μετατροπή της φλωρεντινής διαλέκτου σε γλώσσα κύρους, δείχνει στον αναγνώστη έναν δρόμο που πρέπει να ακολουθήσει, έναν δρόμο που συνδέεται με το ελληνικό και ρωμαϊκό παρελθόν, ένα πραγματικά πνευματικό ανθρωπιστικό ταξίδι. Μια διαδρομή τριών διακριτών φάσεων, ικανή να φωτίσει τον αναγνώστη για τα μυστικά, τις δυσκολίες, τους κινδύνους και το νόημα της ζωής και του θανάτου. Για το λόγο αυτό η *Θεία Κωμωδία* είναι τόσο ενδιαφέρουσα και συναρπαστική και εξακολουθεί να αποτελεί και σήμερα αντικείμενο συνεχών μελετών, όχι μόνο από διάσημους ακαδημαϊκούς ερευνητές αλλά και από πολλούς διανοούμενους από όλο τον κόσμο.

Οι ερμηνείες των στίχων της *Θείας Κωμωδίας*

Τις τελευταίες δεκαετίες πολλοί δοκιμιογράφοι, συγγραφείς, μυθιστοριογράφοι, δημοσιογράφοι, ακόμη και σκηνοθέτες⁹ έχουν πραγματοποιήσει ιστορικο-λογοτεχνικές έρευνες για τον Δάντη και έχουν δημοσιεύσει έργα στα οποία επανεξέτασαν και ερμήνευσαν ξανά τη *Θεία Κωμωδία*.

πολιτιστικών ιδρυμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (EUNIC). Σχέδιο νόμου αρ. 186 της 27ης Ιουλίου 2004 εξομοιώνεται, ως προς τη δομή και τον σκοπό, με το ONLUS.

⁹ Δείτε την ταινία: *Το μυστήριο του Δάντη*, σε σκηνοθεσία Louis Nero, 2014 με συμμετέχοντες ανθρώπους του διαμετρήματος του σκηνοθέτη Franco Zeffirelli. *Το μυστήριο του Δάντη* είναι ταινία του 2014, σε σκηνοθεσία Λούις Νέρο. Ανάμεσα στους ερμηνευτές της ταινίας είναι δύο βραβευμένοι με Όσκαρ: ο Φ. Μάρει Άμπραχαμ, ο Τέιλορ Χάκφορντ και ο Ιταλός σκηνοθέτης Φράνκο Τζεφιρέλι.

Η γλώσσα του ποιήματος, σύμφωνα με δήλωση του ίδιου του ποιητή στους πρώτους στίχους της Κόλασης, είναι κρυπτογραφημένη¹⁰ και έχει διαφορετικά επίπεδα ερμηνείας ξεκινώντας από την κατά λέξη μετάφραση. Το μήνυμα που θέλει να περάσει ο ποιητής, σύμφωνα με μερικούς ιστορικούς και κριτικούς, είναι σαφέστατο. Ο Δάντης θέλει να προειδοποιήσει τον αναγνώστη ότι πίσω από τους στίχους του κρύβεται κάτι που μόνο όσοι έχουν το σωστό κλειδί της ανάγνωσης μπορούν να καταλάβουν. Το αριστούργημα του Δάντη θα μπορούσε επομένως να περιέχει ένα μυστικό: ιδέες και εσωτερικά αλληγορικά μηνύματα. Για τον λόγο αυτό είναι θεμιτό να προσπαθήσουμε να το μελετήσουμε σε βάθος διότι ο ποιητής ίσως δεν μπορούσε να εκφραστεί ελεύθερα και με σαφήνεια, καθώς τους καιρούς εκείνους κάποιες ιδέες θεωρούνταν αιρετικές και θα μπορούσαν να κοστίσουν ακόμη και την ίδια του τη ζωή· για τον λόγο αυτό η μυστικότητα κατέστη υποχρεωτική επιλογή.

Ο Gabriele Rossetti, καρμπονάρος και Ιταλός εξόριστος στην Αγγλία, προσπάθησε να καταλάβει την ακριβή σημασία των στίχων του Δάντη. Βασιζόμενος στην XIII επιστολή του Δάντη προς τον Cangrande della Scala, ο Rossetti προσπάθησε να βρει τη διαφορετική έννοια για την οποία μιλούσε ο μεγάλος ποιητής. Ο Δάντης στην ουσία λέει τα ακόλουθα: «Να ξέρετε ότι η ερμηνεία αυτού του έργου δεν είναι η μοναδική, απεναντίας μπορεί να έχει και άλλες ερμηνείες με διαφορετικές έννοιες (*“dici potest polisemas, hoc est plurium sensuum”*). Η πρώτη είναι η κατά λέξη ερμηνεία, η άλλη είναι αυτή που προκύπτει από το νόημα των στίχων (*“nam primus sensus est qui habetur per litteram... alius est qui habetur per significata per litteram”*)». Λέγεται λοιπόν ρητά από τον Δάντη ότι ο ίδιος χρησιμοποιεί μια αλληγορική γλώσσα, που για να γίνει κατανοητή πρέπει να προσπαθήσουμε να βρούμε ένα διαφορετικό νόημα από αυτό που με την πρώτη ματιά φαίνεται προφανές και σαφές.

Κατά τη διάρκεια των αιώνων, οι ακαδημαϊκοί έχουν δώσει μια ερμηνεία των στίχων του Δάντη πολύ κοντά στο καθολικό δόγμα, είναι

¹⁰ Ξεκινώντας από τους στίχους της Κόλασης, *«O voi ch'avete li 'ntelletti sani, mirate la dottrina che s'asconde sotto 'l velame de li versi strani»*, ο συγγραφέας πιστεύει ότι αυτοί που διαθέτουν εύρωστη διάνοια θα είναι οι «μυημένοι» που θα μπορέσουν να ανακαλύψουν τη σκέψη που ενυπάρχει κάτω από το πέπλο του ποιήματος.

όμως θεμιτό, και σίγουρα πολύ ενδιαφέρον, να προσπαθήσουμε να διεισδύσουμε στα λόγια του ποιητή και να τα ξαναδιαβάσουμε δίνοντας μια διαφορετική ερμηνεία από εκείνη της ακαδημαϊκής κοινότητας. Πολλοί διανοούμενοι συμφωνούν ότι η παραδοσιακή λογοτεχνική κριτική έχει ισοπεδωθεί σε μια προκαθορισμένη ερμηνεία των στίχων του Δάντη, μιαν ερμηνεία βολική για την Εξουσία. Πράγματι, σύμφωνα με την ακαδημαϊκή παράδοση, ο Δάντης είναι ένας άνθρωπος με δεδηλωμένη και σταθερή χριστιανική καθολική πίστη.

Ωστόσο, δεν συμφωνούν όλοι με το γεγονός αυτό. Πράγματι, ερμηνεύοντας και κατανοώντας με διαφορετικό τρόπο τα τρία μέρη της *Θείας Κωμωδίας*, μπορεί κανείς να βρει εκπληκτικές αναλογίες και αντιστοιχίες με τα τάγματα των Ναϊτών, του ερμητισμού, ακόμη και του σουφισμού και του Ισλάμ (Guénon 2001). Ο συμβολισμός του ποιήματος παρουσιάζει, σύμφωνα με αυτούς τους μελετητές, τρεις κόσμους πνευματικούς και όχι θρησκευτικούς. Η Κόλαση αντιπροσωπεύει τις κατώτερες πνευματικές καταστάσεις του ανθρώπου που προηγούνται εκείνων του Καθαρτηρίου, εκεί όπου ο άνθρωπος οδηγείται, μέσω της κατανόησης του εαυτού του, στην πληρότητά του και στην πνευματική του εξέλιξη, για να φτάσει τελικά στον Παράδεισο, δηλαδή να ανέλθει σε ανώτερες πνευματικές καταστάσεις και ως πραγμάτωση της ύπαρξής του.

Άλλοι ερευνητές συμφωνούν με αυτή την καθαρά ψυχολογική-πνευματική ερμηνεία, αλλά στον απόηχο του René Guénon μιλούν επίσης για έναν μυστικό αιρετικό Δάντη, εντελώς διαφορετικό από αυτόν που γνωρίζουμε από τους επίσημους κριτικούς. Στο δοκίμιό του, ο René Guénon υποστηρίζει ότι ο Δάντης Αλιγκέρι ίσως υπήρξε μέλος μιας μνητικής οργάνωσης και ότι, γράφοντας τη *Θεία Κωμωδία*, ήθελε να αφήσει στους αναγνώστες του ένα μήνυμα κρυμμένο στους στίχους του έργου του. Το απόκρυφο μήνυμα του ποιήματός του θα ήταν γεμάτο από ερμητικούς παραλληλισμούς και ως τέτοιο θα μπορούσε να διαβαστεί και να κατανοηθεί μόνο από τους μνημένους, οι οποίοι θα είχαν τα σωστά κλειδιά για να ερμηνεύσουν τα ιερά και αρχαία κείμενα.

Στο βιβλίο *Φλωρεντία, ιερή πόλη των Ναϊτών* (Monti 2013), ο Λούκα Μόντι γράφει μάλιστα ότι ο Δάντης Αλιγκέρι ήταν ο μυστικός Μέγας Διδάσκαλος των

Ναϊτών¹¹ μετά τον Ζακ Ντε Μολέ. Είναι μια υπόθεση που δεν έγινε αποδεκτή από την ακαδημαϊκή κριτική κοινότητα, αλλά σε κάθε περίπτωση είναι πολύ συναρπαστική. Οι Ναΐτες, ιππότες-μοναχοί, ήταν ένα θρησκευτικό τάγμα που ιδρύθηκε το 1096. Για σχεδόν 300 χρόνια ήταν μια στρατιωτική, οικονομική και πολιτική δύναμη που δρούσε από τους Αγίους Τόπους σε όλη την Ευρώπη. Η δύναμή τους οφειλόταν στη στρατιωτική πειθαρχία και τον πλούτο που διέθεταν (οι Ναΐτες μαζί με τους Φλωρεντινούς τραπεζίτες κατείχαν τις πρώτες μορφές τραπεζικής και οικονομικής εξουσίας). Ο Φίλιππος Δ΄ της Γαλλίας και ο Πάπας Κλήμης Ε΄ έβαλαν τέλος στο τάγμα των Ναϊτών Ιπποτών επειδή τους ενδιέφερε η οικονομική και διαχειριστική ισχύς τους. Έτσι διεξήγαγαν μια εκστρατεία δίωξης που κατέληξε με την καύση στην πυρά στο Παρίσι του τελευταίου μεγάλου μαγίστρου του τάγματος, του Ζακ Ντε Μολέ, το 1314.¹²

Αυτές οι αιρετικές ερμηνείες θα μπορούσαν επίσης να είναι ένας συναρπαστικός τρόπος¹³ για να εξετάσουμε ξανά το ποίημα του Δάντη και να το φέρουμε πιο κοντά στο ευρύ κοινό. Ίσως μια παρόμοια μέθοδος θα ήταν λιγότερο ακαδημαϊκή, αλλά θα μπορούσε να είναι πιο ενδιαφέρουσα και να οδηγήσει σε σημαντικές ανακαλύψεις, επιλύοντας ορισμένες έκδηλες δυσαρμονίες με το καθολικό δόγμα οι οποίες παρατηρούνται στο ποίημα.

¹¹ Σύμφωνα με τον Monti, η έμμεση απόδειξη της θεωρίας του θα μπορούσε να είναι ένα νόμισμα που φυλάσσεται σε μουσείο της Βιέννης, με το οποίο αποδίδεται στον Δάντη ο βαθμός του Ιππότη Kadosh, ενός από τους πιο μυστικούς ιππότες των Ναϊτών. Επιπλέον, μια σημαντική ένδειξη είναι ότι ο τελευταίος οδηγός του Δάντη στον Παράδεισο είναι ο Άγιος Βερνάρδος του Κλαιρβώ, ο οποίος έδωσε στους Ναΐτες τον Κανόνα που έπρεπε να ακολουθούν.

¹² Με τη δημοσίευση του «Κώδικα Ντα Βίντσι» του Νταν Μπράουν δημιουργήθηκε μεγάλο ενδιαφέρον για τους Ναΐτες ιππότες και υπήρξε άνθηση βιβλίων και ταινιών που στόχευαν σε ερμηνείες συνωμοσίας σχετικά με την ιστορία αυτή. Υπήρξαν επίσης πολιτιστικές πρωτοβουλίες που έχουν προωθήσει την ιστοριογραφική έρευνα που σχετίζεται με την ιστορία του Τάγματος των Ναϊτών. Παραθέτουμε ως παράδειγμα την έκθεση «Οι Ναΐτες της Φλωρεντίας και στην Τοσκάνη», που πραγματοποιήθηκε στην εκκλησία του San Jacopo στο Campo Corbolini (Via Faenza). Η οργάνωση έγινε με πρωτοβουλία της Αρχαιολογικής Ομάδας της Φλωρεντίας. Η εκκλησία του San Jacopo στο Campo Corbolini είναι μια από τις λίγες εναπομείνουσες αρχιτεκτονικές μαρτυρίες που ανήκαν στο Τάγμα και αξίζει μια επίσκεψη.

¹³ Θυμόμαστε επίσης ότι το βιβλίο του Νταν Μπράουν *Inferno* (κόλαση) και η ταινία που βασίζεται στο έργο αυτό σχετίζονται με το πρώτο άσμα της *Θείας Κωμωδίας* του Δάντη.

Για τους λάτρεις του μυστηρίου θα μπορούσε να είναι συναρπαστικό να ξαναδιαβάσουν ή να διαβάσουν από την αρχή τη *Θεία Κωμωδία* για να εξερευνήσουν και να αποκρυπτογραφήσουν τους πιο σκοτεινούς και μυστηριώδεις στίχους της, αναζητώντας ίχνη από ένα μακρινό παρελθόν που πρέπει να το δούμε κάτω από μια διαφορετική προσέγγιση. Η ιστορία των Ναϊτών Ιπποτών συνδέεται επίσης εν μέρει με την αίρεση των Καθαρών.¹⁴ Οι Καθαροί ονομάζονταν έτσι από τους εχθρούς τους, στην πραγματικότητα οι ίδιοι αυτοαποκαλούνταν *καλοί Χριστιανοί*. Τόσο οι Καθαροί όσο και οι Ναΐτες Ιππότες πιθανότατα μοιράζονταν ένα χριστιανικό πνευματικό όραμα που ήταν περισσότερο Γνωστικό (Floss 1999, René 2001)¹⁵ παρά Χριστιανικό. Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι ο Δάντης πιθανότατα ανήκε στους Fedeli d'Amore (Lancianese 2012), την ομάδα του Guido Cavalcanti που, σύμφωνα με την επίσημη ιστοριογραφία, ήταν αφιερωμένη μόνο στη λογοτεχνία (οι stilnovisti), αλλά από την άποψη του φιλοσοφικού περιεχομένου είχε πολλά κοινά με τη Γνωστική μνηκί-εσωτερική πορεία, παρόμοια με αυτή των Καθαρών.

Σύμφωνα με τον Fedro Valla (σκηνοθέτη ενός πολύ ενδιαφέροντος ντοκιμαντέρ για τους Καθαρούς με τίτλο «Μπόγκρε») (Στεφανίδης 1998, σελ. 421, 422)¹⁶, τη Maria Soresina (2009) και άλλους μελετητές, οι

¹⁴ Η αίρεση των Καθαρών ονομαζόταν επίσης αίρεση των Βογομίλων (bogomila), είχε προέλευση από τη Βαλκανική χερσόνησο και κατόπιν εξαπλώθηκε σε όλη την Ευρώπη, ιδιαίτερα στη νότια Γαλλία και την κεντρική και βόρεια Ιταλία.

¹⁵ Σύμφωνα με τη «χριστιανική γνώση», η σωτηρία εξαρτάται από μια μορφή ανώτερης και φωτισμένης γνώσης (gnosis), καρπού της προσωπικής εμπειρίας στην αναζήτηση της αλήθειας, και σίγουρα όχι από τις επιταγές-εντολές-δόγματα της θεσμικής εκκλησίας. Ο Γνωστικός και πρωτοχριστιανικός συγκρητισμός των Καθαρών μοιάζει πολύ με τη μεγάλη θρησκεία που ήταν διαδεδομένη στη Μέση Ανατολή μέχρι το έτος μηδέν, αυτή των Μάγων «που ήρθαν από την Ανατολή» για να λατρέψουν το νεογέννητο της Βηθλεέμ. Ήταν η αρχαία θρησκεία του Ζωροάστρη, που χρονολογείται από το 1400 π.Χ., η οποία είχε καταργήσει τις θυσίες ζώων (οι Καθαροί αργότερα θα ήταν χορτοφάγοι) και είχε ανοίξει το ιερατείο στις γυναίκες (δίπλα στους Τέλειους, η αίρεση των Καθαρών θα τοποθετούσε τις Τέλειες), επικυρώνοντας την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών. Οι Καλοί Άνθρωποι ή Καλοί Χριστιανοί ήταν επίσης πολύ κοντά στο «Φραγκισκανικό» κίνημα του Αγίου Φραγκίσκου.

¹⁶ Η ταινία ντοκιμαντέρ αξιοποίησε τις συμβουλές του Κέντρου Ivan Dujčev της Σόφιας, του Cirdoc, της Mediateca Occitana Library του Béziers και του Διεθνούς Ινστιτούτου Lorenzo de' Medici της Φλωρεντίας, καθώς και τις συμβουλές ειδικών ιστορικών.

οικογένειες των Ουμπέρτι/Uberti, των Καβαλκάντι/Cavalcanti και του Μπρουνέτο Λατίνι/Brunetto Latini, δασκάλου του Δάντη, είχαν ασπαστεί την πίστη των Καθαρών. Πρέπει να ληφθεί υπόψη, μάλιστα, ότι οι Καθαροί είχαν ένα από τα σημαντικότερα κέντρα τους στη Φλωρεντία τον 13^ο αιώνα, την έδρα μιας πραγματικής «άλλης εκκλησίας», που διοικείται από έναν αιρετικό επίσκοπο, εκκλησία ισχυρή και με πολλούς πιστούς. Παρά τη ζωντάνια του δόγματος και το χάρισμα των Τέλειων (όπως ονομάζονταν οι ιερείς των Καθαρών), προς τα τέλη του δέκατου τέταρτου αιώνα, η αίρεση των Καθαρών εξοντώθηκε από την Ιερά Εξέταση. (Φωτό 6).



Φωτό 6. Η σφαγή των Καθαρών.

Έτσι, όπως συμβαίνει συχνά στην ιστορία, η μνήμη των Τέλειων διατηρήθηκε μόνο μέσω των όσων έγγραψαν οι αντίπαλοί τους, και ειδικά στη Φλωρεντία οι πληροφορίες προέρχονται κυρίως μέσα από τις περγαμηνές των ανακριτικών αρχών από τις δίκες εναντίον τους (μεταξύ 1244 και 1245). Ο πρώτος ιεροεξεταστής της Φλωρεντίας ήταν ο Ruggero Calcagni, Δομινικανός της Santa Maria Novella. Ως εκ τούτου, ακριβώς κοντά στη Σάντα Μαρία Νοβέλα, η Ιερά Εξέταση έκαιγε τους οπαδούς της αίρεσης των Καθαρών που κατάφερε να συλλάβει. Ο Δάντης, στα είκοσί του, μπορεί να ήταν μάρτυρας της μεταθανάτιας καύσης, δηλαδή της καύσης του πτώματος που ξέθαψαν από τον τάφο, του Farinata degli

Uberti,¹⁷ μια καύση που έδωσε το δικαίωμα στην εκκλησία να κατασχέσει την τεράστια περιουσία που είχε αφήσει στους κληρονόμους του. Σύμφωνα με αυτή την άποψη ορισμένων μελετητών, ο Δάντης μπορεί επίσης να ήταν και ο ίδιος οπαδός των Καθαρών.¹⁸ Έτσι η *Θεία Κωμωδία* του Δάντη θα μπορούσε να μελετηθεί κάτω από μια άλλη οπτική γωνία, αυτή της ανάγκης μετάδοσης της γνώσης ενός κόσμου ιδεών και αξιών που επρόκειτο να χαθεί από τις σταυροφορίες της Ιεράς Εξέτασης.¹⁹

Μια άλλη επίσης πολύ ενδιαφέρουσα ερμηνεία της *Θείας Κωμωδίας*, από πρακτική άποψη, είναι αυτή μιας γιουνγκιανής ψυχοθεραπεύτριας, της Giorgia Sitta (2018). Σε αυτήν την περίπτωση το ποίημα του Δάντη θεωρείται αφορμή για ένα εσωτερικό ψυχοθεραπευτικό ταξίδι για να λύσουμε τους κόμπους που μας δένουν σε μian εσωτερική κόλαση και να εξαγνιστούμε, κατανοώντας τα προβλήματά μας, τους εθισμούς μας, τις αδυναμίες μας και τη σημασία της διάστασης του ασυνείδητου (ψυχολογική κατάσταση του Καθαρτηρίου), ώστε να περάσουμε σε ανώτερες ψυχολογικο-πνευματικές καταστάσεις που μας καθιστούν ελεύθερους και ευτυχισμένους (ουράνια κατάσταση).

Όποια και αν είναι η ερμηνεία των στίχων της *Θείας Κωμωδίας*, ένα είναι βέβαιο, ότι το ποίημα του Δάντη αποτελεί ένα έργο μεγάλης πολιτιστικής κληρονομιάς της ανθρωπότητας που κατορθώνει να επικοινωνεί μαζί μας ακόμη και σήμερα, καταφέροντας, ακριβώς όπως ήθελε ο Δάντης, να μας

¹⁷ Ο Farinata degli Uberti και η σύζυγός του Adeletta, που είχαν πεθάνει πριν από πολλά χρόνια, το 1283, ξεθάφτηκαν και παραδόθηκαν στις φλόγες με την κατηγορία ότι έλαβαν την επιβολή των χεριών, δηλαδή ότι έλαβαν το μοναδικό μυστήριο των Καθαρών. Umberto Bosco *Dante. Vita e opere*, ERI, Τορίνο 1966. Umberto Bosco *L'Inferno*, ERI, Τορίνο 1967. Του ίδιου *Il Purgatorio*, ERI, Τορίνο 1967. Του ίδιου *Il Paradiso*, ERI, Τορίνο 1967.

¹⁸ Η αίρεση των Καθαρών εξαλείφθηκε από τον Simone di Montfort στις 16 Μαρτίου 1244 με την κατάληψη του τελευταίου κάστρου τους Montsegur στην Οξιτανία της Γαλλίας.

¹⁹ Ο Raphael Lemkin, ο επινοητής του όρου *γενοκτονία*, όρισε τη σταυροφορία κατά των Αλβιγινών (των Καθαρών που ζούσαν στη νότια Γαλλία, δηλαδή στην Οξιτανία όπως ονομαζόταν τότε) ως «μια από τις πιο κραυγαλέες περιπτώσεις γενοκτονίας στην ιστορία». Η σφαγή κατά των Καθαρών συνεχίστηκε καθ' όλη τη διάρκεια του 1200. Στην Ιταλία το κίνημα κατεστάλη αργότερα, το 1277. Όσοι παρέμειναν πιστοί στις πεποιθήσεις των Καθαρών μπορούσαν να το πράττουν μόνο στα κρυφά ή σε μυστικές οργανώσεις.

μεταδώσει τις θεμελιώδεις αξίες της ανθρώπινης πνευματικότητας και να μας ωθήσει στην ανακάλυψη του μηνύματός του μέσα από τους όμορφους στίχους του. Το γεγονός ότι υπάρχει ακόμα τόσο μεγάλο ενδιαφέρον μεταξύ ακαδημαϊκών και μη απλώς μαρτυρά ότι ο Δάντης είναι ένας μοναδικός ποιητής που μας κάνει να ταξιδέψουμε μαζί του προσπαθώντας να αποκρυπτογραφήσουμε τα «μυστικά» του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alighieri, D., *La Divina Commedia* [<http://www.divina-commedia.it/>] consultazione 5/3/2023.

Baldini, C., «Dante Alighieri “padre della lingua italiana”: alle origini di un mito» giornale elettronico INTOSCANA 9 Marzo 2021 [<https://www.intoscana.it/it/articolo/dante-lingua-italiana/> Intervista alla professoressa Paola Manni che ci racconta com'è nata la lingua italiana grazie al successo della Divina Commedia] consultazione 3/3/2023.

Barbero, A., *Dante*, Laterza, Bari, 2020.

Barbi, M., “Nuovi studi sulla famiglia Alighieri” in *Studi Danteschi*, n 10, 1925, σελ. 101-104.

Bemrose, S., *Dante: A New Life*, Exeter University, Exeter press, Exeter, 2000.

Boccaccio, G., Trattatello in laude di Dante [https://it.wikisource.org/wiki/Trattatello_in_laude_di_Dante] consultazione 8/3/2023.

Bosco, U., *Dante. Vita e opere*, ERI, Torino, 2006.

Bosco, U., *Il Paradiso*, ERI, Torino, 1967.

Bosco, U., *Il Purgatorio*, ERI, Torino, 1967.

Bosco, U., *L'Inferno*, ERI, Torino, 1967.

Bruni, L., ‘Vita di Dante’, in P. Viti (cura), *Opere letterarie e politiche a cura*, UTET, Torino 1996.

Cardini, F., Montesano M., *Storia Medievale*, Le Monnier Università, Firenze 2006.

Contini, G. (1988) *L'Inferno di Dante. Con la supervisione di Gianfranco Contini*, Rizzoli, Milano, 1988.

Contini, G., «Un'idea di Dante. Saggi danteschi» in *Piccola Biblioteca*. Nuova serie, no 92, Ed. Einaudi, Torino, 2001.

Dal Maso, C., «Più dolce, ecco il vero volto di Dante. Via il profilo spigoloso del Sommo Poeta» nel quotidiano *La Repubblica* 11 Gennaio, 2007.

De Sanctis, F., *Storia della letteratura Italiana*, Milano, Grandi Tascabili Newton, Milano, 1993.

Ferroni, G., «Dante e il nuovo mondo letterario: la crisi nel mondo comunale (1300-1380)» στο Giulio Ferroni (cura) *Storia della letteratura italiana*, vol. 2, Mondadori, Milano, 2006.

Floss, L., *I Catari, Feltrinelli*, Milano, 1999.

Foscolo, U., *Dei sepolcri*, vol. 173-174, Brescia, 1807.

Foscolo, U., *Liriche scelte. I Sepolcri. Le Grazie*, con commento di S. Ferrari, Sansoni, Firenze, 1910.

Guéron, R., *L'esoterismo di Dante*, Adelphi edizioni, Milano, 2001.

Hainsworth, P., Robbey, David, *Dante: A Very Short Introduction*, OUP, Oxford, 2015.

Lancianese, D., *I Templari, Dante e i Fedeli d'Amore*, Cenacolo Pitagorico, Trento, 2012.

Light, D., "Dracula tourism in Romania. Cultural identity and the state", *Annals of Tourism Research*, 2007, 34(3):746-765.

Mack-Smith, D., *The Making of Italy 1796-1866*, Palgrave, Londra, 1968.

Mazzucchi, A., *La moglie: Gemma Donati*, Internet culturale, 2015.

Monti, L., *Firenze città santa dei templari*, Boreale, Prato, 2013.

Pazzaglia, M., *Letteratura italiana*, vol.1, Zanichelli, Bologna, 1986.

Petrocchi, G., *Itinerari danteschi*, Franco Angeli, Milano, 1994.

Petrocchi, G., *Vita di Dante*, Laterza, Bari, 1984.

Piattoli, R., «Codice diplomatico dantesco, con aggiunte» in *Studi danteschi*, Archivio Storico Italiano, Firenze, 1950.

René, W., *The Yellow Cross: The Story of the Last Cathars 1290-1329*, Penguin, Londra, 2001.

Reynolds, B., *Dante: la vita e l'opera*, Longanesi, Milano, 2007.

Ricci, C., *L'ultimo rifugio di Dante*, Longo, Ravenna, 1965.

Ricci, P., «Monarchia», in Umberto Bosco (cura), *Enciclopedia Dantesca*, edizioni Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, 1970.

Santagata, M., *Cronologia della vita di Dante*, Mondadori, Milano, 2012.

Sapegno, N., *Storia della letteratura italiana* (in collaborazione di Emilio Cecchi), 9 vol., Ed Garzanti, 1965-69, Milano, 1965.

Sermonti, V., *Dante per voce sola*, Collana Fondazione Natalino Sapegno, Nino Aragno, Torino, 2012.

Sermonti, V., *Il Paradiso di Dante*, edizione BUR, Milano, 2015.

Sermonti, V., *Il Purgatorio di Dante*, edizione BUR, Milano, 2015.

Sermonti, V., *L'Inferno di Dante*, edizione BUR, Milano, 2015.

Sitta, G., *Tutti all'inferno. L'alchimia nella Divina Commedia: il viaggio dell'uomo verso sé*, Le due torri, Bologna, 2018.

Soresina, M., *Libertà va cercando Il catarismo nella commedia di Dante*, Moretti & Vitali, Bergamo, 2009.

Tettoni, L., & Saladini, F., *Teatro araldico, ovvero Raccolta generale delle armi ed insegne gentilizie e delle più illustri e nobili casate*, vol. 7, Ed Claudio Wilmant, Milano, 1847.

Tierney, B., *The Crisis of Church and State 1050-1300*, University of Toronto Press, Toronto, 1988.

Ullmann, W., *A Short History of the Papacy in the Middle Ages*, Londra, 1974.

Valli, L., *Il linguaggio segreto di Dante e dei «Fedeli d'Amore»*, Harmakis Edizioni, Toscana, 2021.

Varanini, G. M., Della Scala, A., στο *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 37, Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Edizioni URL, Ρώμη, 1989.

Villani, G., *Nuova cronica*, G. Porta, Parma, 1990-1.

Στεφανίδης, Β., *Εκκλησιαστική Ιστορία – Απ' αρχής μέχρι σήμερα*, Παπαδημητρίου, Ατene, 1998, p. 421, 422.

Η **Μαρία Κιάρα Ναλντίνι** είναι μέλος του πανεπιστημιακού Κέντρου Ξένων Γλωσσών του Πανεπιστημίου Αθηνών και είναι μόνιμη καθηγήτρια της ιταλικής γλώσσας. Αποφοίτησε από το Πανεπιστήμιο της Πάρμας, κατέχει το Master Itals από το Πανεπιστήμιο Ca' Foscari της Βενετίας, και είναι Διδάκτωρ στη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει δημοσιεύσει πολλά άρθρα και βιβλία σχετικά με τη διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας. Επίσης έχει εκδώσει ποιητικές συλλογές και διηγήματα. Επιπλέον, επιδίδεται στην επιμέλεια βιβλίων ψυχανάλυσης.

ENGLISH FOR OBSTETRICS: A CASE OF TEACHING TERMINOLOGY IN GREEK TERTIARY EDUCATION

IRENE VOIDAKOU

Abstract: English for Obstetrics comprises a sixth semester elective course at the Department of Obstetrics, University of Western Macedonia, Greece. In the spring semester 2021, the course was conducted with the aim of promoting students' language learning skills in terms of English language terminology related to the scientific field of Obstetrics, through specially designed reading and listening activities. With regard to speaking skills, students were asked to think of, render and practise in the L2 formulations which they would potentially use while interacting in an English-speaking, professional context. This way, the development of their speaking skills was laid on a more realistic basis, while emphasis was laid on basic structural differences between the Greek and the English language.

Key words: Obstetrics, terminology, English, Greek, rendering.

Introduction

Three are the basic definitions of Terminology, according to Sager (1990:3): (1) a combination of practices and methods used for the collection, description and presentation of terms; (2) a theory, comprised of premises, arguments and conclusions required for explaining relationships between concepts and terms; (3) a vocabulary of a special subject field. Furthermore, Adamska-Salaciak (2010:396) define terminological equivalence between two languages as a semantic, prototypical, systemic, conceptual, notional, cognitive or decontextualized types of equivalence, unlike functional, explanatory or contextual equivalence. In the case of rendering an L1 term in a given L2, Thelen (2015:352) claims that the translator's objective is to compile a Target Text (TT) that communicates as precisely as possible the meaning of ST, taking into account the requirements and conventions of the Target Language (TL) and the domain-specific language of TL. Baker

(1999:47) explains that the rendering of L1 word combinations and phrases in a given L2 comprises *equivalence above word level*, while grammatical equivalence is related to grammatical categories such as voice and modality. As regards collocational meaning, she observes that "...what a word means often depends on its association with certain collocates". As for collocations, Papaconstantinou (2004:82) notes that every language system has its own expressions which cannot be transferred exactly in another language system. Given that, these expressions should be rendered by means of locutions which "...do not sound strange in the target language".

Moreover, it is understandable that terminological resources, i.e. tools which save time and render translation more profitable, such as monolingual and bilingual dictionaries, specialized dictionaries, encyclopaedias, glossaries, as well as various other resources bear a significant value in the process of translation.

Specialised language has received a great deal of attention not only within the scope of Language for Specific Purposes (LSP) but also within the context of Language for Academic Purposes (LAP), both of which domains comprise two main branches of study related to the description of scientific and/or academic discourse and the teaching in post-graduate and / or vocational fields (Todd, 2003: 150, Basturkmen, 2006:60, Fortanet-Gómez & Räisänen, 2008:15).

Within the context of tertiary education, learners are quite often asked and / or expected to become acquainted with terminology, representing complex and abstract concepts (Gomez, 2019:120). Biggs (2011: 145) advocates that the learning of terminology, the memorization of formulae and the application of these formulae to new examples constitute the full range of desired learning activities. In a more general sense, Kallison suggests that (1986:140) the element which plays a vital role in the process of students' learning in a given course is sufficient organization of subject matter and planning. This entails well-structured presentations with appropriate headings and subheadings, lecture outlines and multi-modal material, all of which enhance students' learning experiences (Feldman, 1989:593 and Murray, 1991: 149).

On the grounds of the above statements, it could be argued that a sound teaching of terminology within the context of advanced studies entails, among other things, the use of well-structured and multi-modal material, as well as students' producing L2 written and oral texts with the new terms integrated. At this point, Shulman (1993: 1-2) makes a reference to the significance of good communication between students-teachers, characterizing it as one of the pillars of the scholarship of teaching. More specifically, he asserts that teachers should become active members of communities (communities of conversation, of evaluation, etc.). By taking into consideration, for instance, students' expressed needs in terms of the specific areas where the new terminology can be applied in their future careers, the teacher contributes to the increase of the utility of the course s/he teaches.

The case under analysis – Basic information

English for Obstetrics is an elective 13 weeks course, offered in the sixth semester at the Department of Obstetrics of the University of Western Macedonia, Greece. During the spring semester 2021 the course in question was attended by 93 greek-speaking students, most of whom were B2 users of English. The course was conducted on line (via the Zoom platform) due to the covid restrictions of that period of time, each session lasting two hours per week. The material employed during the semester was uploaded on the University e-class, on a weekly basis. Given that the structure of the course was primarily based on the teaching of terminology, the relevant material basically included a range of reading comprehension-vocabulary exercises, as well as videos with English subtitles. The main objective across all these cases was the development of the ESP (English for Specific Purposes) under discussion. Additionally, the e-class platform included grammar quizzes.

Students from the beginning of the course were provided with an excel table that included all the terminology encountered in the reading exercises, translated in greek. Upon request of the students, the English terms were accompanied by the corresponding pronunciation in greek, in a separate column. The table was updated on a weekly basis.

The reading exercises covered a certain range of types: a) fill-in the gaps activities, where students were expected to use the English terms provided

in a box b) open-ended reading comprehension questions, where students were asked to show proof of their understanding of 1) the text and 2) the medical terms more particularly c) gapped texts, in which only the initial letter of the requested term was provided. As regards the audio-visual material uploaded on the platform, this consisted of subtitled short videos, whose aim was to concisely present the meaning of particular terms of Obstetrics.

It should be underlined that across all the material employed for the course the (adapted) texts derived from medical websites (*Cleveland Clinic*), medical books and dictionaries. As for the videos, these stemmed from the website of the *U.S National Library of Medicine*.

The students performed the reading exercises on the spot, that is during the sessions in question; the key in this effort was the etymological relationship between the Obstetrics terms in English and their Greek equivalents. More specifically, students seemed to face little or no difficulty in understanding the meaning of items like *artery* due to the fact that the Greek equivalent terms were *αρτηρία*, respectively. Thus, the morphological affinity between L1 and L2 medical terms paved the way for a nearly unimpeded comprehension of the texts in general.

English for Obstetrics: Terminology and language teaching and learning techniques

Week 1 material included two reading exercises, the first being a fill-in the gaps text, the second a text followed by multiple choice questions. In order to perform the first activity, students had to pick the correct terms from a box placed right above the text. They were advised to start with the English terms which bore a morphological similarity to the equivalent terms of the modern (and in some cases of ancient) Greek language, proceeding afterwards with the terms they were unfamiliar with. More particularly, students were exposed to lexical items like *antiseptic*, *caesarean*, *genital*, *surgical*, all of which have as greek equivalents the terms *αντισηπτικός*, *καισαρική*, *γεννητικός*, *χειρουργικός* respectively. Other items like *uterus*, corresponding to the ancient Greek word *ύστερον* was also included in the activity. The second exercise constituted a historical reference to the term

obstetrics, the emphasis being laid on its latin origin : *ob+ stare*= sitting opposite somebody / *obstetrician*: the person sitting opposite the woman in delivery. Furthermore, the item *midwife* was also analysed in terms of its Anglo-Saxon origin: ‘mid’= with and ‘wyf’= woman.

Week 2 material was composed of two reading exercises, one filling-in the missing words from a box provided, the other text followed by basic, reading comprehension questions. The thematic units of the terminology met in the texts above concerned the female reproductive system and the menstrual cycle. In this case, too, students managed to guess the meaning of the L2 lexical items based on their morphological- and semantic- affinity with their mother tongue. Terms like *hormones/ορμόνες*, *menopause/εμμηνόπαυση*, *fallopian tubes/φαλλοπιανές σάλπιγγες* constitute some typical examples, the perception of new meanings thus being rendered easier for students. Parts of the text that included medical terms bearing little similarity between L1 and L2 (e.g. *corpus luteum*) were translated orally in Greek by the teacher herself.

In week 3 the reading text shared to students concerned the stages of pregnancy. The teacher shaded all the relevant, new English terms in green colour, asking students to guess their meaning based on both etymology and lexical context. Examples of items stemming from the Greek language: *trimester/ τρίμηνο*, *placenta/πλακούντας*, *oxygen/οξυγόνο*, *nausea/ναυτία*, *muscles/μύες*. In some other cases, students were invited to translate collocations by means of context and their medical knowledge in L1. Typical instances were: *emotional highs and lows/συναισθηματικές διακυμάνσεις*, *heartbeat increases/ο χτύπος της καρδιάς αυξάνεται*, *fetus develops/το έμβρυο αναπτύσσεται*.

Week 4 material contained a gapped text on the topic of in vitro fertilization, students being asked to fill in the gaps using an appropriate lexical item (not provided in a box). With the students’ participation, the teacher rendered orally in Greek every single line of the text, asking students to provide the missing lexical item. It should be mentioned that the missing lexical items did not constitute new terminology, therefore the exercise assumed a revisional character.

The following week (week 5) students were provided on the platform with a text about the stages of labour. They were asked to render in L1 the new, relevant terms (appearing in bold letters in the text), exclusively on the basis of morphological affinity between the two language systems. Examples included *uterine muscle/μύες της μήτρας/μύες στο ύστερον*, *active phase/ενεργός φάση*, *latent phase/λανθάνουσα φάση*, *membranes/μεμβράνες*, *umbilical cord/ομφάλιος λώρος*, *neonate/νεογνό*.

In week 6 the material provided to the students concerned the complications of pregnancy. More specifically, the exercise shared was a fill-in the gaps activity in which students were invited to make use of appropriate terms, all of which had been previously taught in class. More particularly, they were asked to recall already known medical terms in L2, either on the grounds of lexical context or by means of the L1 equivalent terms, provided by the teacher. The new terms introduced *haemorrhage/αιμορραγία*, *pre-eclampsia/προεκκλαμψία*, *epigastric pain/επιγαστρικός πόνος*, *oedema/οίδημα* caused no difficulty to the students of the class, due to the morphological coincidence between L2 terms and the greek equivalents. Others, like *pre-term delivery* were rendered in the L1, accompanied, where possible, by etymological remarks: *pre-term= πρό-ωρος*, *pre=προ*.

Students were further asked to visit the Multi-media section of the eclass platform and watch (as many times as they wished) a short video concerning pre-eclampsia, where they were invited to record all the relevant L2 terms and expressions, for reasons of revision and consolidation.

Week 7 material included two reading exercises, the first being a fill-in the gaps activity using an appropriate item from a box ,the second being a gapped text where students had to provide the terms by themselves. The relevant, thematic unit concerned the duties of a midwife, as well as breastfeeding. L2 terms covered cases like *epidurals/επισκληριδiosis ένεση*, *complications/επιπλοκές*, *rich in antibodies/πλούσια σε αντισώματα*, *post-natal care/μεταγεννητική φροντίδα*.

In week 9 (week 8 was exclusively devoted to academic writing) the topic of the reading exercise concerned family planning. Students were provided with a gapped text in L2 and the Greek equivalents of the L2 terms that

applied in the gaps: *Infertility management/διαχείριση της μη-γονιμότητας, delayed childbearing/καθυστερημένη τεκνοποιία, birth rates/ρυθμοί γεννήσεων.*

In week 10 the reading text employed for the teaching of terminology was related to WHO (World Health Organisation) recommendations on the care throughout labour and birth. The teacher had highlighted particular collocations/fixed expressions throughout the text, asking for their Greek equivalents. Examples included: *maternity care, fetal well-being, caesarean section, ultra-sound device, pain relief, intravenous fluids, promote breastfeeding.*

Students were then kindly asked to watch another short video from the Multimedia section of the eclass platform and record language material in relation to the topic of pregnancy ultra-sound. Relevant examples included terms like *head, spine, chest, limbs, diagnose, multiple births.* Finally, students were asked to compile sentences of their own, including the aforementioned terms.

Week 11 material consisted of a reading text on the topic of communication with mothers, partners and families during labour. Students were exposed to a ‘fill-in the gaps with the appropriate lexical items’ activity. More particularly, the initial letter of the L2 term was provided and students, on the basis of lexical context, were invited to guess the missing item. Relevant instances included *use of m(edications), m(aternity) experiences, mother’s need for p(hysical) and emotional support.*

In the last session of the course the teacher along with the students rendered in L2 possible questions that may be asked by or addressed to midwives. The students had previously thought of and recorded these questions in L1 and with the help of the teacher translated them in English, comparing and contrasting the two language systems as regards aspects like a) two-subject constructions in L2 (*I would like you to be a little more energetic and add at least 30 minutes of walking in your daily routine*), b) collocations in L2 (*Can I take some exercise during pregnancy?*), c) passive voice constructions in L2 (*Am I allowed to swim in the sea/pool?*), d) modality in L2 (*What foods can I eat during breastfeeding and pregnancy, and what should I avoid?*).

In week 13 students were assessed by the teacher by means of a synchronous, online multiple choice set of 50 questions, where the former were tested on their knowledge of L2 obstetrics terms. The test was activated and de-activated within allocated time.

Conclusion – Suggestions

The present paper illustrated a teaching-learning approach within the context of a University course on Terminology. The course was conducted on the basis of a wide range of reading/vocabulary tasks, as well as of simple, listening tasks. Some emphasis was laid on the development of students' speaking skills, on the grounds that the latter were invited to think of and render in L2 basic formulations that are used in the communication between an obstetrician and a candidate mother. Throughout the course remarks were made in relation to a) the morphological and semantic affinity of numerous medical terms in English and Greek, b) structural differences between the two languages.

It could be argued that in cases of teaching terminology in tertiary education and in other domains of higher education, in which no particular coursebook is offered, it is important to compile material which, among other things, a) covers basic thematic units of the course, b) offers a variety of language learning tasks, c) is as analytical as possible as regards the etymology of the terms to be taught. Last, but not least, students' needs are always to be seriously taken into consideration.

REFERENCES

Adamska-Sałaciak, A., «Examining Equivalence» in *International Journal of Lexicography*, 2010, 23(4): 387-409.

Baker, M., *In other words. A coursebook on translation*. Second Edition. Routledge, 1999.

Basturkmen, H., *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

Biggs, J., and Tang, K., *Teaching for quality learning at University. The Society for Research into Higher Education*. England: Open University Press. McGraw-Hill Education, 2011.

Βοϊδάκου, Ε., *Ξένη Γλώσσα – Ορολογία (English for Obstetrics)*. <https://eclass.teiwm.gr/courses/MAIA133/>

Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K.: Press Syndicate of the University of Cambridge, 2001.

Feldman, K.A., «The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Refining and extending the Synthesis of data from multisection validity studies» in *Research in Higher Education*, 1989, Vol. 30: pp. 583-645.

Fortanet-Gómez, I., & Räisänen, C. (eds.). «The state of ESP teaching and learning in Western European higher education after Bologna» in *ESP in European Higher Education: Integrating Language and Content*, 2008, Vol. 4: Amsterdam: John Benjamins Publishing: 11-51.

Gómez-Moreno, Ureña, P., «Teaching and learning terminology in secondary education: Towards specialisation through language» in *Porta Linguarum* 31, enero, 2019, pages: 117-130.

Kallison, Jr. J., «Effects of lesson organization on achievement» in *American Educational Research Journal*, 1986, Vol. 23, No. 2: pp. 337-347.

Murray, H. G., «Effective teaching behaviors in the classroom», in: Smart J. (ed.). *Higher Education : Handbook of Theory and Research*, Agathon Press, New York. 1991, Vol. 7: pp. 135-172.

Oxford Handbook of Obstetrics and Gynaecology. The essential guide for the Practice of Obstetrics and Gynaecology. Edited by Sally Collins et al. Third Edition. Oxford University Press, 2013.

Papaconstantinou, A., *Translemics. A coursebook on translation studies*. Athens: Leader books, 2004.

Sager, J., *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1990.

Shulman, L. S., «Teaching as community property. Putting an end to pedagogical solitude» in *Change*, 1993, Vol. 25, No. 6: 1-3.

Thelen, M., «The interaction between terminology and translation» in *trans-kom* 8 [2] 2015: 347-381. <http://www.trans-kom.eu>

Todd, R., «EAP or TEAP?» in *Journal of English for Academic Purposes*, 2003, 2, 2,: 147-156.

Irene Voidakou holds a BA in English Language and Culture, a BA in French Literature and Culture, a BA in Classic Philology, an MA in Applied Linguistics and a PhD in Pedagogy (University of Athens). She also holds the national Certification of Trainers for Adults of non-formal education (EOPPEP).

She has taught English and French for 18 years, in primary and secondary education, in vocational training institutes and has also worked as an Instructor of English for the University of Western Macedonia, in the field of Obstetrics. She has also been working (2018-today: 2023) in the Language Centre of the University of Athens, teaching general English. She is also a KPG oral examiner for both English and French for the past 12 years. Since 2019 she has been conducting an elective workshop for 7th semester students of the English Department (University of Athens) on Teaching Methodology. She currently (2022-) works as a high school teacher of Ancient and Modern Greek.

FRAMSTÄLLNINGAR AV SVENSK-DANSK KOMMUNIKATION I TEVE OCH FILM

LENA HOFF

ABSTRAKT: Den här artikeln undersöker hur svensk-dansk kommunikation framställs i tre film- och teveproduktioner. Jag har analyserat dramadialog från den danska teveserien *Riget* (1994), den danska filmen *Se til venstre, der er en svensker* (2003) och den svensk-danska teveserien *Bron/Broen* (2011). Dialogerna har sedan jämförts med forskningsresultat från undersökningar av verklighetens samtal svenskar och danskar emellan och deras kommunikationsmönster med kodväxlingar och språklig anpassning. Jag har även undersökt hur de interskandinaviska samtalen används och fungerar ur ett dramaturgiskt perspektiv.

Analysen påvisade att dramadialogen mestadels liknar verklighetens samtal på så vis att danskar använder sig av språklig anpassning oftare än svenskar i grannspråskommunikation. Danskar har dessutom lättare för att förstå svenskar än omvänt. Även om förståelsen svenskar och danskar emellan kan vara svår ibland väljer man till största delen att prata på sitt eget modersmål i grannspråskommunikationen.

Dramaturgiskt används svensk-danska språkförbistringar, ackommodationer, kodväxling och lexikal anpassning för att belysa och förstärka rollinnehavarnas inbördes relationer och känslor. Dessutom kan man bemärka en ideologisk utveckling från en tidigare komplicerad, och ganska negativ, grannrelation till en mer positiv attityd och den problemfria diskursen i *Bron/Broen* – en utopisk framställning av friktionsfri interskandinavisk kommunikation.

NYCKELORD: Danska, svenska, skandinavism, grannspråksförståelse, dramadialog, kommunikationsmönster, språklig anpassning.

De senaste cirka tjugofem åren har det skett en påtaglig ökning av interskandinaviska film- och teveproduktioner, speciellt samproduktioner mellan Danmark och Sverige. Det har också blivit mer och mer vanligt att

svenska och danska skådespelare uppträder i grannlandets film- och teveproduktion (Hansen 2007; Lindberg 2007). När den danska filmregissören Susanne Bier gjorde sin första film i Sverige 1991 var det med en dansk skådespelerska i huvudrollen (Ghita Nørby) och hennes danska filmproduktion har likaledes nästan konsekvent använt sig av en eller flera svenska skådespelare i varje film. Trenden spred sig snabbt och är nu inte endast begränsad till Susanne Bier men skandinavisk film och teve i största allmänhet. Eftersom det numera har blivit så pass vanligt med olika former av skandinavisk samproduktion, kan det vara intressant att undersöka hur svensk-danska relationer och samtal framställs i dessa filmer och teveserier. I dagens Skandinavien där grannspråksförståelsen är påvisligt försämrad (jämför Börestam Uhlmann 1994; Gregersen 2003; Delsing & Lundin 2005; Fröh 2006) och den interskandinaviska kommunikationen mer och mer får ge vika för engelskans intåg kan det vara på sin plats att se närmare på hur de författare som arbetar inom film och teve väljer att framställa våra språkliga interaktioner i dramadialog.

Artikelns syfte är att besvara följande frågor: Hur gestaltas den interskandinaviska språkförståelsen i samtalen mellan rollfigurerna och hur motsvarar kommunikationen verkligheten? 2. Hur används och fungerar dessa svensk-danska samtal ur ett rent dramaturgiskt perspektiv? Analyserna av den utvalda teve- och filmdialogen kommer att jämföras med de forskningsresultat som framkommit om verklighetens interskandinaviska kommunikation. Jag kommer även undersöka vad den språkliga aspekten i dialogen berättar om rollinnehavarnas karaktärer och relationer och manusförfattarnas intentioner. Jag har valt att undersöka första säsongen av den danska teveserien *Riget* (1994), den danska filmen *Se til venstre, der er en svensker* (2003) och första säsongen av den svensk-danska teveserien *Bron/Broen* (2011) av flera orsaker. För det första har jag en förmodan om att man genom en diakron undersökning kan upptäcka eventuella språkliga attitydförändringar som även kan spegla språkpolitiska förändringar. För det andra är alla tre serier/filmer exempel på produktioner där den interskandinaviska relationen är integrerad i själva handlingen och spelar en mer eller mindre tydlig roll däri. *Riget* omfattar 4 ½ timmars drama där jag har valt att analysera de dialoger som tydligast besvarar artikelns specifika

frågeställningar. När det gäller *Se til venstre, der er en svensker* (90 minuter) och *Bron/Broen* (10 timmar) finns det färre exempel på problematisk svensk-dansk kommunikation och jag har därför analyserat samtliga dialoger som innehåller kodväxlingar, språklig anpassning eller språkförbistringar och samspråksvanskligheter samtalarna emellan. I analysen av *Bron/Broen* inkluderas även en diskussion om frånvaron av kommunikationsproblem.

Nordisk språkpolitik, interskandinavisk språkförståelse och kommunikationsmönster

Enligt deklARATIONEN om en nordisk språkpolitik (2006) ska det “vara möjligt att använda de samhällsbärande nordiska språken för internordisk kommunikation i hela Norden” (Josephson 2015: 92) efter en utgångspunkt om att “den nordiska språkgemenskapen, hur den än ska förstås, ska bevaras, stärkas och utvecklas” eftersom den “är en tillgång för de som bor i Norden” (Josephson 2015: 87). Å andra sidan pekar flertalet undersökningar på att den interskandinaviska språkförståelsen blivit allt sämre i jämförelse med tidigare generationer (Börestam Uhlmann 1994; Gregersen 2003; Delsing & Lundin 2005 och Fröh 2006) samtidigt som allt färre skandinaver ser granspråksteve och film eller intresserar sig för den politiska och/eller kulturella utvecklingen i grannländerna (Bacquin & Christensen 2013).

I en nyare undersökning av unga människors (under 30 år) språkackommodationer inom Norden framkommer det att svenskar bosatta i Danmark i hög grad måste tillpassa sitt språk för att göra sig förstådda och därför strävar efter att prata på målspråket (Theilgaard Brink 2016: 31). Dock har Lars-Olof Delsing och Katarina Lundins (2005: 131) föräldraundersökning påvisat att den äldre generationen är entydigt och klart mycket bättre än sina barn på granspråksförståelse. Ridell (2008: 19) påpekar även att ekonomiska faktorer och utbildning har en viss betydelse för språkförståelsen och att det främst är akademiker och den övre medelklassen som står för det nordiska samarbetet.

Eva Theilgaard Brink (2016: 52) beskriver en “utvidgad granspråkskompetens” där man använder sig av en “produktiv strategi” som går ut på att man antingen undviker eller byter ut specifika ord som man vet är

olika på de båda språken. Dessutom kan man bemärka att när det gäller lexikal anpassning på ord- och frasnivå är substantivutbyte det klart vanligaste (Börestam 1994: 93). En vanlig strategi, när samtalspartnern inte förstår, är att omformulera och förklara med andra ord (Theilgaard Brink 2016: 53-55). I en undersökning av ungas grannspråksförståelse i Norden beskriver Theilgaard Brink (2016: 84) en "implikationell tillpassningshierarki" med olika stadier av språklig ackommodation: "1. Tydeligt og langsomt modersmål, 2. tilpasning af leksikon [...], 3. tilpasning af udtale (segment-niveau, dvs. udskiftning af vokal- og konsonantkvaliteter), 4. tilpasning af udtale (suprasegmentalt niveau, dvs. tonegang og intonation betones), 5. bestræbelse på at tale målsproget." Det är även vanligt att man tar till engelskan för att göra sig förstådd, både med lexikala utbyten men också att man helt övergår till att prata engelska. Enligt Ulla Uhlmann Börestam (1994: 90) är den dominerande strategin att tala sitt eget språk, och det är detta som utgör den bredaste basen för förståelsen. I någon utsträckning närmar man sig dock grannspråken eller tar till engelska. Hennes undersökningar visar på att 44 procent av informanterna har tagit till engelska i sina samtal (1994: 128).

De flesta undersökningar om interskandinavisk kommunikation visar på att det i svensk-danska samtal är danskarna som anpassar sig mest (Börestam 1994: 40; Wiggen 1998: 132). Likaså är danskarna något bättre på att förstå svenskarna än omvänt (Delsing & Lundin 2005: 72) även om "Malmöborna är betydligt bättre på danska än vad stockholmarna är" (2005:65). Mot denna bakgrund kan det vara intressant att titta närmare på hur dessa grannar samspråkar i svensk-danska dramaproduktioner och hur deras interskandinaviska kommunikation framställs i fiktiva historier. Hur förhåller den sig till verkligheten och speglas den väldokumenterade försämringen i språkförståelse skandinaver emellan? Även om teve och film ofta försöker framvisa en så realistisk som möjlig dialog ligger det i medias natur att visa en imitation av verkligheten som avviker från den eftersom samtalen har skrivits och finpulerats av manusförfattare och sedermera repeterats och framförts av skådespelare: "The actual hesitations, repetitions, digressions, grunts, interruptions, and mutterings of everyday speech have been pruned away" (Kozloff 2000: 18). Film- och tevedialog kan därmed mer beskrivas som en kondenserad, koncentrerad eller uppsnyggad version av socialt

umgänge eftersom den normalt undviker de otydligheter, överlappningar, avbrott och oklarheter som förekommer i verkligheten (Bednarek 2010: 64). Däremot kan man utläsa mycket om karaktärernas attityder (eller manusförfattarnas hållningar), känslor och motiv genom deras språkliga handlingar.¹ Denna dramaturgiska aspekt av dialogen vill jag likaledes analysera genom att fokusera på hur svensk-danska språkförbistringar, ackommodationer och kodväxlingar används för att belysa och förstärka rollnehavarnas inbördes relationer och känslor.

Analyser av dramadialog

Danskvärlar! Sarkastisk ackommodation och negativa attityder i Riget (1994)

I spök-skräck-komedin *Riget* möter vi den arrogante, superrationelle och koleriske svenske neurokirurgen Stig Helmer (Ernst-Hugo Järegård) som motvilligt börjar sitt arbete på Köpenhamns största sjukhus Rigshospitalet efter att en skandal i Sverige tvingat honom i ofrivillig landsflykt. Här kommer han strax i konflikt med irrationella och ovetenskapliga krafter (både i form av spiritisten fru Drusse men också frimurarlogen som utför både mystiska ritualer och etiskt tvivelaktiga läkarexperiment i källaren), den enfaldigt bekymmerslöse och evigt gladlynte administrerande överläkaren professor Moesgaard med sin "Operation Morgenluft-kampanj" samt moralens väktare i skepnad av den biträdande underläkaren Krogshøj. Stig Helmer ger ofta och gärna uttryck åt sina negativa attityder till Danmark och danskarna både direkt till sina kollegor och patienter och indirekt genom sina komiska monologer på taket till Rigshospitalet som alltid utmynnar i utropet "Danskvärlar!"

Det säger sig självt att en avgörande faktor i framgångsrik grannspråksförståelse (liksom all mänsklig kommunikation) är att talarna uttrycker en positiv attityd till varandra. När det gäller svenskars och

¹ "But over and above what we can discern from the way a character speaks, dialogue lines are explicitly designed to reveal character" (Kozloff 2000: 44). "One of the functions of dialogue is the revelation of character, telling viewers something about characters' mental status and personality [...]. In television, as in film, it is mainly dialogue which construes relations between characters as well as their attitudes towards each other" (Bednarek 2010: 101).

danskars attityder till varandra kan man bemärka ett komplicerat förhållande som inte alltid bygger på helt positiva känslor. Enligt Kurt Braunmüller kan detta ha en ekonomisk/historisk bakgrund:

These [negative] attitudes can be traced back to long negative historical experiences (especially wars) with each other, but they are also due to an economic and numeric imbalance in more recent times between the (now) little nation in the south, Denmark, and its much bigger and more self-confident brother in the north, Sweden (Braunmüller 2002: 6).

Storebrodern Sverige (representerad av Stig Helmer) är alltså både respektingivande, vilket vi ser i attityderna hos Moesgaard och Stig Helmers förstående och överslätande käresta Rigmor, och kan även framkalla en negativ "han ska-inte-tro-att-han-är-något-känsla" hos lillebrodern Danmark, exemplifierad av den misstänksamme Krogshøj som igenom hela serien försöker undergräva Helmer. Stig Helmers överläge, som representant för storebror Sverige, i kombination med hans negativa attityd till det han uppfattar som den bristfälliga danska arbetsmoralen, medverkar till hans ovilja till att uppnå ett positivt samtalsklimat. Stig Helmers storebrorposition betyder att det är de andra som måste ta hänsyn och anpassa sig till honom snarare än tvärtom. Denna arroganta attityd påverkar även negativt hans inställning till språklig anpassning och är en bidragande orsak till hans motvilja till att kommunicera på danska:

Motsvarende går svenskernes holdninger til og forståelse av sine grannespråk godt sammen med den allmenne sjølkjensle som Sveriges økonomiske og politiske lederstilling i Norden til nylig har skapt. Det er de andre nordiske land som har måttet lære av og ta etter svensk væremåte [...] Svensk har vært velstandens og velferdens språk (Wiggen 1998: 130-31).

Mot denna bakgrund, låt oss nu ta en titt på hur dramadialogen fortlöper och hur dessa svensk-danska konflikter framställs rent språkligt i kommunikationen mellan Stig Helmer och hans kollegor på Rigshospitalet.

Redan från första början pratar Stig Helmer konsekvent svenska både med läkare, annan personal och patienter, utan att göra någon form av talackomodation, liksom hans danska kollegor likaledes pratar danska med honom helt utan inslag av språklig anpassning. Det förekommer inga egentliga språkliga missförstånd liksom det heller inte verkar förekomma

några problem i själva grannspråksförståelsen. Då det är Stig Helmer som invandrat till Danmark kan man kanske förvänta sig att han gör vissa språkliga anpassningar eller ackommodationer för att bättre integreras (se Ridell 2008: 36). Enligt Theilgaard Brinks (2016: 13) undersökning av unga människors språkackommodationer inom Norden måste svenskar bosatta i Danmark i hög grad tillpassa sitt språk för att göra sig förstådda och strävar således efter att prata danska. Dock har Delsing och Lundins (2005: 131) föräldraundersökning påvisat att den äldre generationen är entydigt och klart mycket bättre än sina barn på grannspråksförståelse. En förklaring till detta kan vara att det på åttiotalet var vanligt att man såg sina grannländers teveprogram (till skillnad från dagens situation med satellitkanaler, Netflix och kraftigt ökat engelsk inflytande i mediautbudet) och därmed uppövade en viss vana i att förstå grannspråken. Även om flertalet undersökningar visar på att danskar oftast anstränger och anpassar sig när de pratar med svenskar, först och främst genom att tala långsammare (Böhrstam 2008: 40) är detta dock inget vi ser exempel på i *Riget*.

En vanlig form av språklig anpassning är att på lexikal nivå byta ut ett ord till målspråksordet, oftast när skillnaden mellan språken är så stor att missförstånd annars kan uppstå (Theilgaard Brink 2016: 52). Mot denna bakgrund är det intressant att Stig Helmer oftast använder sig av lexikal ackommodation i syfte att förlöjliga och håna sina kollegor snarare än för att främja en positiv kommunikation. Anpassningen sker alltså för att han vill vara helt säker på att hans danska kollegor ska förstå att han driver med dem. Här följer några exempel.

Femton minuter in i första avsnittet har Stig Helmer ett kort möte med den kaxige Krogshøj i hissen där han säger till sin yngre kollega i rättvisande tonfall: “Är man stor nog att fatta beslut om CT-skanning, då är man förbanne mig stor nog att fatta beslut om att *være til stede* vid röntgenkonferensen!” Lite senare vid nämnda röntgenkonferens ironiserar Stig Helmer över kostnaden av en CT-skanning framför Krogshøj då han frågar röntgenoperatören: “Förlåt en liten okunnig man, haha, innan vi går vidare. Jag är så nyfiken. Vad kostar en sån där CT-skanning? Den är väl ganska billig, inte sant?”, (röntgenoperatören): “*Den er temmelig dyr*”, (Helmer): “Såå! *Den er temmelig dyr*”. Man kan här även bemärka att hans

tillgjorda danska uttal framsägs extra långsamt och tydligt med ett sarkastiskt tonfall. Stig Helmer använder sig inte bara av lexikal ackomodation men även av danskt uttal i förlöjligande syfte med bruk av danska ord och uttryck som inte åtskiljer sig nämnvärt från svenskan, som i föregående exempel. *“Temmelig dyr”* skiljer inte mycket från svenskans *“tämligen dyr”* till exempel. Vi ser ännu ett exempel på detta i en konfrontation med patienten fru Drusse som i hårda och direkta ordalag anklagas för att vara en bluffmakerska och simulant: (Drusse): *“Ja, det er rigtig, jeg har været meget på hospitalet, men jeg er syg”*, (Helmer): *“Så, De er syg. De ER syg.”* Lite senare, efter att Stig Helmer avslöjat att fru Drusse har kopierat sina krämpor från en allmän läkarbok i neurologi ropar han upprört: *“den kan fås på vartenda bibliotek, varenda børnehave!”*

Det verkar alltså inte finnas något rent språkligt kommunikations- eller förståelseproblem mellan Stig Helmer och hans danska kollegor, men hur fungerar kommunikationen med övrig personal och patienter? Vid ett morgonmöte i avsnitt två tar Moesgaard upp det faktum att det finns några som har uttryckt oro och problem i samarbetet med Stig Helmer:

- (Moesgaard): *Er der forslag fra medarbejderne til at komme usikkerheden til livs i samarbejdet med dr. Helmer?*
- (Krogshøj): *Kommunikation.*
- (Moesgaard): *Glimrende! Er der andre, der mener, at kommunikation er problemet?*
- (Städerska): *Han siger ikke noget, og når han siger noget, er det på svensk.*
- (Moesgaard): *Ja, ja, det med det svenske kan vi jo nok ikke løse lige med det samme.*

Detta skulle kunna tyda på att kommunikationen kanske ändå inte har fungerat optimalt såsom tidigare anförts. Vi kan även tolka det som en bekräftelse på att ekonomiska och utbildningsmässiga skäl oftast ligger bakom en högre grannskapsförståelse (se Ridell 2008: 19) och att en städerska därmed skulle ha större problem med det interskandinaviska samspråket än läkarpersonalen.

Att det också finns problem i samtalen med patienter, ser vi tydligast i den obehagliga konfrontationen med patienten Monas mamma. En tidigare operation på den lilla flickan Mona har gått snett, vilket resulterat i att hon fått en allvarlig hjärnskada. Monas mamma funderar nu på att göra en anmälan om läkarfel och Stig Helmer har ombetts av Moesgaard att prata lite trevligt med henne för att om möjligt få henne på andra tankar. Samtalet börjar med att Stig Helmer presenterar sig för Monas mamma på svenska. Mammans svar är omedelbart negativt: (Monas mamma = MM, Stig Helmer = SH, sjuksköterska = SS)

- (MM): *Jeg forstår ikke svensk.*
- (SH): *Jag är doktor Helmer. (ringer efter en sjuksköterska)*
- (SH): *Ja, syster, den här damen förstår inte min accent. Vil De oversætte?*
- (SS): *Hvis jeg kan.*
- (SH): *Tak. Jeg er den læge, der opererede deres barn.*
- (SS): *Dette er den læge, som har opereret Mona.*
- (MM): *Det ved jeg godt.*
- (SS): *Det ved hun godt. (till Stig Helmer)*
- (SH): *Tack, Jag förstår vad damen säger.*
- (SH): *Mona, Mona, Mona lilla. Hvordan har Mona det?*
- (MM): *Hvordan hun har det? Kan De ikke se det? Hun bliver aldrig god igen.*
- (SH): *Men det är några saker jag vill ni ska förstå när det gäller den operation er dotter har varit igenom.*
- (MM): *Der er nogle ting, De må forstå om den operation, min datter har været igennem. Jeg har snakket med en læge.*
- (SH): *Så, och hvilken læge var så det?*
- (MM): *Den slags ting må ikke ske. De har taget hende fra mig. Hun måtte hellere være død. Undskyld (till dottern). Jeg klager, uanset om De siger at De er ked af det. De har lavet en fejl.*
- (SH): *Jag förstår inte vad ni talar om, om ni står här och anklagar mig för att ha gjort ett fel? Alltså här står då patientens mor och anklagar mig, överläkare Helmer, för att ha begått ett fel. Det finns väl något som heter kränkande förtal också i*

det här förbannade landet? Jag har öppnat ett och annat kranium förut. Den här snorungen är faktiskt inte den första.

Det finns flera aspekter av samtalet som är intressanta. För det första ser vi att Stig Helmer i början av samtalet faktiskt försöker få till stånd en dialog då han tillkallar en tolk till hjälp med språkproblemet. Det absurda i samtalet är självfallet att han börjar prata felfri danska i samma ögonblick som tolken har tillkallats. Vi kan alltså konstatera att inga av de involverade har några egentliga problem med grannspråksförståelsen, liksom Stig Helmer även kan prata danska om han så önskar. Här är det främst talarnas personliga negativa känslor som påverkar samtalarnas ovilja att kommunicera direkt med varandra och att både anpassa och förstå varandras modersmål. Stig Helmers negativa känslor för den respektlösa mamman (som hotar hans självbild som den viktige och maktfulle överläkaren) och mammans negativa känslor för den läkare som har förstört hennes dotters liv. I samma ögonblick som Stig Helmer överger försöket att vara trevlig återgår han till att prata svenska liksom han snabbt återfinner sin arroganta samtalsstil.

Det finns endast ett exempel på att Helmer använder sig av positiv ackommodation, det vill säga att han använder danska uttryck för att uppnå ett positivt samtalsklimat. Detta ser vi i ett ömt ögonblick med hans käresta Rigmor där han förbereder henne på en överraskning i form av en resa till Haiti.

(Rigmor): *Nu skal du snart fortælle mig, hvor det er, vi skal hen.*

(Helmer): *Nä nä nä, min lille skat. Det skulle jo være en lille overraskelse. OVERRASKELSE.*

(Rigmor): *Får jeg det nu at vide – overraskelsen!*

(Helmer): *Overraskelsen? Hvilken overraskelse? Nu tittar du ju! Ikke kigge, ikke kigge!*

Helmers plötsliga vilja till både att vara trevlig och att språkligt anpassa sig genom positiv talackommodation kan dock vara ett sätt att manipulera samtalspartnern då det snart visar sig att han i stället reser till Haiti med en annan. Han kodväxlar till danska eftersom det hjälper honom att få ett psykologiskt överläge i förhållande till Rigmor.

Sammanfattningsvis kan vi se att den svensk-danska språkförståelsen fungerar bra rent språkligt – någorlunda i överensstämmelse med (om än något bättre) de undersökningar som kan dateras till den tidsperiod då serien spelades in (se speciellt Börestam 1994 och Wiggen 1998) och till Öresundsområdet och den persongrupp (utbildad, övre medelklass, se Ridell 2008) som vi möter hos läkarpersonalen i *Riget*. Grannspråkskommunikationen försvåras dock av de negativa attityder och fördomar som den svenske överläkaren har om sina danska kollegor, förstärkta av den påtvungna vistelsen i grannlandet, liksom patienter och lägre utbildad personal har vissa förståelseproblem med svenskan. Från ett dramaturgiskt perspektiv såg vi hur Stig Helmer använde sig av danskan som en resurs för att positionera sig i ett tydligt överläge i förhållande till sina samtalspartner.

“Kylling” eller “fegis” – humoristisk och grälsjuk ackomodation i Se til venstre, der er en svensker (2003)

Den här lättsamma Dogme-komedin, med inslag av mörk tematik (AIDS, psykisk sjukdom och otrohet) utspelar sig i Köpenhamn och handlar om danska Katrine (Sidse Babett Knudsen) som skall gifta sig om ett par dagar när den gamla bekantskapen, svenske Thomsen (Björn Kjellman), plötsligt dyker upp från Kenya där han vistats de senaste två åren. Vi förstår att han måste ha bott i Danmark under en längre period då han tidigare varit tillsammans med Katrines syster som efter hans plötsliga avresa har haft ett psykiskt sammanbrott och nu befinner sig på mentalsjukhus. Thomsen verkar ha goda kunskaper i danska även om han till största delen pratar svenska filmen igenom, liksom Katrine inte har några problem med att förstå hans svenska samtidigt som hon konsekvent pratar danska med honom.

Thomsen använder sig vid ett flertal tillfällen av lexikal ackomodation men kodväxlar även helt och hållet till danska ett fåtal gånger när hans samtalspartner (andra personer än Katrine) inte förstår svenska. Vi möter Thomsen för första gången när han kommer på oanmält besök hemma hos Katrine och hennes pojkvän Jonas och frågar: “Har ni ett *køkken* då?” eftersom han vill laga afrikansk mat åt paret. Här använder Thomsen sig av en “produktiv strategi” i den “utvidgade grannspråkskompetensen” som går

ut på att man antingen undviker eller byter ut specifika ord som man vet är olika på de båda språken (Theilgaard Brink 2016: 52). Thomsen gör ett utbyte av *kök* till *køkken* automatiskt i sällskap med den nya danska bekantskapen då han inte kan vara säker på Jonas nivå av grannspråksförståelse. Det lexikala utbytet passar även väl överens med Börestams forskningsresultat (1994: 93) som visar på att substantivutbyte är det klart vanligaste när det gäller lexikal anpassning på ord- och frasnivå. Lite senare har vi ännu ett exempel på språkackomodation när Thomsen hänvänder sig till Katrines pojkvän Jonas för att gratulera honom inför det stundande bröllopet med Katrine: (Thomsen): “Du vet att du har fått den bästa, va, Jonas?”, (Jonas): “*Hvadbehar?*”, (Thomsen): “Att du har, eh, du har haft tur, du har vunnit högsta vinsten, du har, eh, *skudt papegøjen!*” Vi ser här att Thomsen först säger på tre olika sätt vad han menar på svenska för att till sist använda sig av ett mycket specifikt danskt idiomatiskt uttryck för att Jonas verkligen ska förstå vad han menar. Enligt Theilgaard Brink (2016: 53-55) är en vanlig strategi att omformulera eller förklara med andra ord om samtalspartnern inte förstår. Istället för att ta till engelska när Jonas inte förstår honom, vilket Börestams forskningsresultat (1994: 128) visade på som en vanlig utväg i verkliga samtal, fortsätter Thomsen omformulera sig innan han till slut kommer på det danska idiomatiska uttrycket.

Det finns två tillfällen då Katrine och Thomsen talar varandras modersmål på ett lite överdrivet sätt för komisk effekt. Först är det Katrine som ombeds av Thomsen att ringa till hans (danska) läkare för att få svaret på hans AIDS-test. Hon pratar här svenska på telefon eftersom hon utger sig för att vara Thomsen. Hennes svenska uttal gör att både hon och Thomsen börjar skratta och stämningen lättas upp, även om skrattet fastnar i halsen på Katrine då testet visar sig vara positivt. Lite senare är det Thomsens tur att prata tillgjord danska på skoj för att pigga upp Katrine som är lite sur eller ledsen när de är ute och tar en biltur: (Katrine): “*Jeg skal bare være hjemme klokken tre, for der kommer pigerne med brudekjolen*”, (Thomsen): “*Jaa, men hvad med mig, hvad med mig, du, hvad skal jeg have på mig på dit bryllup? Det ved jeg sgu ikke*”. Hans röst får ett lite barnsligt högt tonfall för att visa att han skämtar med Katrine.

Till sist ser vi att de även använder sig av den andres modersmål i lexikala negativa ackommodationer för att reta varandra när de är upprörda och tydligt vill visa sin irritation. Under en diskussion där Katrine erkänner att hon inte har berättat för sin psykiskt sjuka syster att hon ska gifta sig och därmed heller inte bjudit henne till det stundande bröllopet, säger Thomsen upprört: “Du är så jävla fege. Du är för fan en *kylling!*” Katrine replikerar i ett gräl där hon påpekar att Thomsen aldrig berättade för hennes syster (och sin före detta flickvän) att han reste till Kenya: (Thomsen): “Jag har skickat ett vykort i alla fall”, (Katrine): “Du har skickat ett vykort. *Det er fandeme flot*” (sarkastiskt). Cirka en kvart senare har de ett liknande gräl där de attackerar varandra genom att använda sig av förolämpningar på den andres modersmål: (Thomsen): “Stick nu din fege fan. Gå ut ur bilen, gå ut nu, stick, gå ut ur min bil” (Katrine): “*Du skal ikke kalde mig fegis fan, det skal du ikke*”, (Thomsen): “Stick nu hem till ditt fina hem. *Kylling!*” (Katrine): “*Du kan ikke kalde mig kylling.*” Att rollfigurerna använder sig av grannspråksanpassning med nedsättande uttryck såg vi även i *Riget* och liksom där uttrycker det samtalarnas önskan om att deras upprördhet ska gå klart och tydligt fram och förstås till 100 procent.

Som vi redan har sett i dialogen med Katrines pojkvän Jonas, så är det inte alltid att danskarna förstår Thomsens svenska. Vi ser ett annat exempel på detta cirka en timme in i filmen då Thomsen och Katrine kvällstid försöker ta sig in på den psykiatriska avdelning där Katrines syster befinner sig genom att låtsas att Katrine är sjuk och är patient på sjukhuset:

(Thomsen): Min flickvän här, du, nu är det fjärde gången hon sticker härifrån.

(Sjukskötare): Flickvän, *altså, jeg forstår ikke norsk, kan du ikke...?*

(Thomsen): Jag pratar väl för helvete svenska och inte norska. Är du dum? Hör nu här. *Det her er min kæreste, ikke?*

(Sjukskötare): *Ja, ok.*

(Thomsen): *Hun er jeres patient.*

(Sjukskötare): *Ja*

(Thomsen): *Ja, hun er stukket herfra fire gange.*

Här kan vi speciellt lägga märke till att Thomsen utan problem växlar till att prata felfri danska, precis som Stig Helmer gjorde det i *Riget*. Hans språkkunskaper i danska kan alltså tas till vid behov, det vill säga när han vill vara säker på att budskapet ska gå fram, för att visa solidaritet och närhet eller när hans samtalspartner inte förstår hans svenska. I ovanstående dialog används danskan även som en metod för att Thomsen lättare ska få sin vilja igenom och snabbare uppnå ett resultat i en besvärlig situation.

Till sist används språkackomodation som en romantisk gest. Thomsen, som är förälskad i Katrine, försöker stoppa hennes bröllop med Jonas genom att ringa till henne inne i kyrkan och på telefon sjunga en dansk sång: "Hej, jag ska sjunga nånting: *Vil du være min i nat, vil du give mig lidt af dit hjerte, vil du... förlåt. Jeg kan aldrig love noget, ønsker bare du er min.*" Katrine börjar gråta, rusar ut ur kyrkan och åker iväg med Thomsen. Genom att anstränga sig språkligt och helt övergå till danska, när han annars pratar genomgående svenska, visar han henne sin hängivenhet och romantiska intentioner och frångår därmed helt och hållet sin tidigare användning av grälsjuk ackomodation för att istället uppnå ett positivt resultat.

I *Se til venstre, der er en svensker* ser vi hur grannspråksackomodation används på olika sätt, dels för att uppnå större förståelse och klart och tydligt förmedla ett viktigt budskap, men också som komiskt redskap, större förolämpningseffekt, och till sist som romantisk gest. Vi kan också konstatera att de danskar som inte är vana vid att höra svenska (Katrine hör inte hit eftersom hon känner Thomsen sedan innan och därmed vant sig vid hans svenska) oftast har vissa (mindre) svårigheter med grannspråksförståelsen, vilket de uttrycker i klara ordalag – Jonas säger *Hvad behar* (förlåt) när han inte förstår honom och en sjukskötare säger till Thomsen att han inte förstår norska (då han inte kan identifiera språket rätt).

Öresundsskandinaviska? Den problemfria grannskapskommunikationen i Bron/Broen (2011)

De båda poliser, svenska Saga Norén (Sofia Helin) och danske Martin Rohde (Kim Bodnia), som tvingas samarbeta när en död kvinna hittas placerad mitt på Öresundsbron, pratar huvudsakligen sina respektive modersmål i grannspråkskommunikationen. Deras samspråk förlöper

genomgående bekymmersfritt, i det närmaste idealiskt, och de enda mindre problem vi stöter på kan härledas till deras första möten i seriens början. När Martin presenterar sig för Saga och säger sitt efternamn tvingas han bokstavera det för att hon ska förstå (både skorrande *r* och det mjuka *d*-ljudet är typiskt svåra ljud i danskan som försvårar förståelsen hos de flesta svenskar). Härefter ackomoderar Saga konsekvent det danska uttalet av hans efternamn och presenterar honom även för sina svenska kollegor hos Malmöpolisens på detta sätt. Å andra sidan har Sagas kollegor desto större problem med att förstå hans danska uttal. När han i det första mötet i Malmö går igenom utredningsmaterialet för dem på snabb danska, ser man på de blanka och förundrade ansiktsuttrycken att de svenska kollegorna inte har förstått vad han säger. När han uppfattar problematiken, erbjuder han strax att repetera det sagda: "*Skal jeg tage den igen? Og langsommere?*" Han fortsätter därefter att prata danska men lite långsammare, tydligare, högre, med mer melodisk prosodi (då köpenhamnskan annars utpräglas av ett entonigt och lite murrigt uttal) och med pauser mellan meningarna.²

Martin använder sig här av flera av de punkter för språklig ackommodation vi såg beskrivna av Theilgaard-Brink (2016: 84). Det vill säga att han talar sitt modersmål långsamt och tydligt förutom att han anpassar uttalet både på segmentnivå och suprasegmental nivå genom att moderera vokal- och konsonantkvaliteter samt genom en accentuerad språkmelodi och intonation. Eftersom detta är hans första möte med de svenska kollegorna är han mån om att göra ett gott intryck, att uppnå en så bra kommunikation och ett så smidigt samarbete som möjligt vilket även förutsätter en begränsning av eventuella missförstånd som skulle kunna försvåra polisarbetet och efterforskningen. Saga gör inte några liknande försök till språklig ackommodation med varken Martin eller hans danska kollegor. Detta stämmer väl överens med både hennes personlighet och hennes mentala tillstånd (möjligen autistisk eller åtminstone oförmögen att tolka och ta hänsyn till vanliga sociala koder), och det faktum att svenskar i mindre omfattning än

² "For a Dane who wants to be understood by a Swede it makes sense to employ a strategy well known by anyone speaking to a foreigner: to speak slowly and somewhat more distinctly than usual. This is true because some of the sound changes that actually moved Danish away from Swedish are typical of fast speech" (Gregersen 2003: 149).

danskar använder sig av grannspråklig anpassning (Börestam 1994: 40; Wiggen 1998:132). Hennes ackomodation sträcker sig alltså endast till uttalet av Martins efternamn, vilket hon frångår en endaste gång i loppet av serien. I avsnitt tre introducerar hon Martin för en svensk psykolog som "Martin Röde" med tydligt svenskt uttal varpå Martin frågar psykologen: "*Hvad kan det betyde, hvis en person ikke kan udtale sin kollegas efternavn rigtigt?*" Han svarar att "det kan röra sig om klassisk härskarteknik" vilket Martin skämtsamt påpekar för Saga. Detta rör sig troligen om ett komiskt avbrott i spänningsförloppet från manusförfattarnas sida samtidigt som det kan uppfattas som ett exempel på att Saga vill retas med Martin och även visa sig lite stursk.

Förutom att Martin använder sig av språklig anpassning när det gäller uttal och samtalshastighet i det första mötet med Sagas kollegor ser vi även ett fåtal exempel på lexikal ackomodation tillsammans med Saga. I avsnitt fem kommer Saga på oanmäld visit hemma hos Martin och hans familj som precis ska äta middag. Han bjuder in henne och säger: "*Vi har lavet en ordentlig omgang biksemd*" Detta förstår inte Saga som replikerar "Va?" varpå Martin översätter: "*Pyttipande, kom!*" Både *biksemd* och *pyttipanna* kan sägas vara mycket specifika uttryck som man inte nödvändigtvis kan förvänta att talaren av det andra skandinaviska språket förstår. Martin visar sig känna till motsvarigheten på svenska och byter endast ut den svenska ändelsen med det danske e-et (*panna* på svenska heter *pande* på danska). I avsnitt sju har Martin precis blivit utsparkad av sin fru och har fått erbjudandet om att sova över hos Saga. Han visar sig nyfiken på hennes privatliv och frågar: "*Har du altid boet alene?*" Saga svarar: "Nä, jag bodde ihop med min syster ett tag" varpå Martin preciserar: "*Jeg mener med en kæreste, en sambo.*" Han utgår här ifrån att Saga möjligen inte känner till ordet *kæreste* och översätter därför själv direkt till det svenska ordet *sambo* som heller inte existerar på danska. I ett tredje exempel på språklig ackomodation från Martins sida kan man notera att han repeterar ett specifikt adjektiv som Saga använder sig av och härmed återigen visar intresse för Saga som privatperson. Saga har precis fått blommor och blivit utbjuden av en kille som hon dittills endast har haft en sexuell relation med:

(M): *Hvad ville Anton?*

(S): Bjuda mig på middag.

(M): *Kommer han med blomster og vil invitere dig ud at spise?!*

(S): Ja, visst är det konstigt?

(M): *Hvorfor synes du det er konstigt?*

Det danska ordet för konstigt är *mærkeligt* eller *underligt* men Martin väljer att upprepa Sagas formulering för att vara säker på att hon ska förstå hans undran och vilja svara. Vi kan konstatera att Martin använder sig av *konvergens* i situationer där han vill närma sig Saga på det personliga planet, det vill säga av "socialpsykologiska skäl" (Börestam 1994: 52). Han kodväxlar till svenska för att tydligt visa att han intresserar sig för Saga och vill uppmuntra och stötta henne. Genom att upprepa Sagas exakta formulering försöker han uppbygga ett förtroligt samtalsklimat dem emellan på det personliga planet utöver deras arbetsrelation och visar därmed solidaritet och närhet.

Martins försök till grannspråklig ackomodation stämmer väl överens med de flesta undersökningar om interskandinavisk kommunikation som visar på att det i svensk-danska samtal är danskarna som anpassar sig mest (Börestam 1994: 40; Wiggen 1998: 132). Även om danskarna är något bättre på att förstå svenskarna än omvänt (Delsing & Lundin 2005: 72) kan man dock poängtera att "Malmöborna är betydligt bättre på danska än vad stockholmarna är" (Delsing & Lundin 2005: 65) vilket möjligen kan förklara varför kommunikationen i *Bron/Broen* presenteras som relativt problemfri och harmonisk. Överlag kan vi konstatera att framställningen av den svensk-danska kommunikationen framställs som (orealistiskt?) problemfri där samtalen till största delen pratar sina respektive modersmål utan större ackomoderingar, språkliga missförstånd eller inslag av engelska. Ovanstående exempel på grannspråklig anpassning är inte mycket mot bakgrund av att analysen omfattar tio timmars drama där ofta ganska komplicerade samtal som omhandlar polisarbete, mordutredningar, bevisbördor, vittnesförhör och liknande diskuteras utan att språkliga missförstånd eller problem uppstår. Man kan dock invända att en mera realistisk bild säkerligen skulle vara problematisk rent dramaturgiskt då den skulle innebära onödiga avbrott i spänningsuppbyggandet. Det kan även

vara så att man önskar att framställa den svensk-danska kommunikationen som ett vällyckat projekt liksom själva Öresundsbron och det svensk-danska samarbetet i största allmänhet.

Från ett ideologiskt/politiskt perspektiv kan man hävda att *Bron/Broen* konstruerar och presenterar Öresundsregionen som en friktionsfri utopi där både kulturella och språkliga barriärer har eliminerats (Askanius 2017: 13). Även tevetittarna har reagerat på framställningen av den problemfria kommunikationen och har påpekat att det faktum att alla verkar förstå varandra är en orealistisk skildring av svensk-danska relationer.³ Teveseriens framställning kan tolkas som en slags kulturutövning som försöker “bygga en bro” eller skapa en förbindelse mellan danskar och svenskar över gränserna (Askanius 2017: 13). Malmö och Köpenhamn framstår i det närmaste som EN stad, en slags förenad skandinavisk huvudstad. Även om tevetittarna reagerar på att framställningen av grannspråksförståelsen är orealistisk så uppskattar de det och uppfattar det positivt (Askanius 2017: 14). Därmed kan man tolka teveseriens samspråk som en slags positiv kommentar till regionens potential och som ett uttryck för interskandinaviska framtidsutsikter (eller snarare framtidsförhoppningar) i regionen (Askanius 2017: 14). Robert A. Saunders har kallat serien för “geopolitisk television” som vill peka mot ett problemlösande samarbete länderna emellan där bron fungerar symboliskt, inte bara för ett förenat Skandinavien (kulturellt, språkligt och ideologiskt) men även för ett förenat Europa (2017: 8).

Sammanfattande diskussion och konklusion

I alla tre dialoganalyser ser vi att samtalarna använder sig av sitt eget språk med olika former och inslag av språklig konvergens och ackomodation (mestadels lexikal) för att uppnå bättre språkförståelse eller för emfas och för att uttrycka starkare känslor, antingen negativa eller positiva, mot samtalspartnern. Det faktum att man först och främst talar sitt eget språk, med enstaka inslag av anpassning, stämmer i stort sett väl

³ “The fact that everybody seems to understand each other is seen to be ‘unrealistic’ and ‘unreal’, but viewers appreciate it as ‘what if’ comment on the potential of the region and the future prospects of Scandinavia at large” (Askanius 2017:14).

överens med verklighetens samtal (Börestam 1994: 90). Det faktum att vi inte ser några exempel på att man tar till engelska när det uppstår enstaka förståelseproblem i samtalen (vilket Börestam påvisar som en vanlig strategi, se 1994: 128) kan bero på rent dramaturgiska överväganden då dialogen först och främst används för att främja och skynda på själva handlingen. Vi har även sett flera exempel på att ackommodation används ur ett dramaturgiskt perspektiv för att accentuera rollinnehavarnas personligheter, känslor, relationer och interpersonella kommunikationsmönster. Den språkliga anpassningen och ackommodationsmönstren liknar på många sätt verklighetens interskandinaviska samtal även om de används sparsamt och i mindre skala än i realiteten.

Man kan konstatera att det med åren verkar finnas en ökad vilja att uppvisa en bild av relativt problemfri grannspråksförståelse samtidigt som man även vill visa på en möjlig eller önskvärd positiv samspråksutveckling danskar och svenskar emellan i Öresundsområdet som resultat av brobygget. Utformningen av en officiell nordisk språkpolitik (2006) kom i kölvattnet på Delsing och Lundins 2005 års undersökning som visade på att den interskandinaviska språkförståelsen höll på att försämrans. Här kan man föreställa sig att *Bron/Broen* fungerar som en vägledning till hur en språkgemenskap skulle kunna se ut (snarare än hur den rent faktiskt ser ut i verkligheten), det vill säga ett eftertraktat framtidsscenario. Enligt Monika Bednarek (2010: 8) kan teve fungera som en slags transmodern lärare genom att berätta historier som visar på olika möjligheter på hur man kan leva och förändra sitt eget liv. Här kan även språket i dialogen spela en avgörande roll eftersom det kan bidra till att skapa eller forma vår sociolingvistiska miljö (Bednarek 2010: 10).

Genom en diakron analys såg vi en utveckling både när det gäller attityder och grannspråksförståelse som delvis speglar svensk-danska relationer i den generella riktningen från negativt storebror-lillebror-komplex till en strävan mot positivt samarbete och interpersonella förbindelser och önskan om språklig gemenskap. Även om den interskandinaviska kommunikation som framställs långt ifrån alltid och genomgående kan kallas realistisk så används den språkliga aspekten i de undersökta dialogerna effektivt både dramaturgiskt och ideologiskt på så sätt

att den belyser attityder, relationer och förhoppningar svenskar och danskar emellan. Avslutningsvis kan vi konstatera att de tre undersökta dramaproduktionerna representerar olika uppfattningar av interskandinavisk kommunikation – från problemfylld, komisk och sarkastisk i *Riget*, lättsamt enkel med inslag av grannspråklig anpassning i *Se til venstre, der er en svensker* till problemfri och i det närmaste idealiskt samspråk i samproduktionen *Bron/Broen*.

BIBLIOGRAFI/REFERENSER

Askanius, Tina. 2017. Engaging with The Bridge: Cultural citizenship, cross-border identities and audiences as ‘regionauts’. *European Journal of Cultural Studies*. 1-20.

Bacquin, Mari & Robert Zola Christensen. 2013. Dansk og svensk – Fra nabosprog til fremmedsprog? *Sprog i Norden*. 1-16 (67-82 i tidskriften).

Bednarek, Monika 2010. *The Language of Fictional Television: Drama and Identity*. London & New York: Continuum.

Braunmüller, Kurt. 2002. Semicommunication and accommodation: observations from the linguistic situation in Scandinavia. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 12. No. 1. 1-23.

Börestam Uhlmann, Ulla. 1994. *Skandinaver samtalar. Språkliga och interaktionella strategier i samtal mellan danskar, norrmän och svenskar*. (Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 38.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk.

Deklaration om nordisk språkpolitik 2006. ANP 2007:746. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.

Delsing, Lars-Olof & Katarina Lundin. 2005. *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*.

Köpenhamn: TemaNord.

Fröh, Simon. 2016. “*Det känns som om jag borde förstå*” *Dansk-svensk språkförståelse i samtal*. Kandidatuppsats, Lunds universitet.

Gregersen, Frans. 2003. Factors influencing the linguistic development in the Øresund region. *International Journal of the Sociology of Language*. Vol. 159. 139-152.

Hansen, Simon Vøge. 2007. Dansk film tvunget til at bruge svenske skuespillere. *Avisen.dk* 27 augusti 2007. Tillgänglig från: https://www.avisen.dk/dansk-film-tvunget-til-at-bruge-svenske-skuespillere_64794.aspx

Josephson, Olle . 2015. Tankarna bakom Deklaration om nordisk språkpolitik. *Sprog i Norden*. 85-96.

Kozloff, Sarah. 2010. *Overhearing Film Dialogue*. Berkeley & Los Angeles: University and California Press.

Lindberg, Kristian. 2007. Se til venstre der er en svensker. *Berlingske* 9 september 2007. Tillgänglig från: <https://www.b.dk/kultur/se-til-venstre-der-er-en-svensker>

Ridell, Karin. 2008. *Dansk-svenska samtal i praktiken. Språklig interaktion och ackomodation mellan äldre och vårdpersonal i Öresundsregionen*. Uppsala: Uppsala Universitet.

Saunders, Robert A. 2017. Geopolitical television at the (b)order: liminality, global politics, and world building in *The Bridge*. *Social and Cultural Geography*. 20 November 2017. 1-23.

Theilgaard Brink, Eva. 2016. *Man skal bare kaste sig ud i det... En interviewundersøgelse af unge i Nordens nabosprogforståelse i praksis*. København: Nordisk Sprogkoordination.

Wiggen, Geirr. 1998. Det nordiske spåkfelleskapet: språksosiologiske vilkår og framtidsutsikter. *Sprog i Norden*. 120-164.

Lena Hoff har en doktorexamen i nygrekiska från University of Birmingham (2006) och har författat ett flertal böcker och vetenskapliga artiklar om den grekisk-amerikanske konstkritikern och surrealistiske poeten Nicolas Calas. Hon fick sin kandidatexamen i svenska språket, svenska som andraspråk, nordiska studier och danska från Linneusuniversitetet i Sverige 2021. Förutom att undervisa i danska och svenska på det Nationella och Kapodistrianska universitetet i Aten sedan

2014 arbetar hon som språklärare på Global LT, The Swedish Teacher och som engelskexaminator på Hellenic American Union. Hennes huvudsakliga intresseområde är svensk-danska relationer, kulturella skillnader och kommunikationsmönster samt komparativ grammatik och lingvistik.

REPRESENTATIONS OF SWEDISH-DANISH COMMUNICATION IN TV AND FILM

LENA HOFF

ABSTRACT: This article examines how Swedish-Danish, communication is portrayed in three film and television productions. I have analysed drama dialogue from the Danish TV series *The Kingdom* (1994), the Danish film *Old, New, Borrowed and Blue* (2003) and the Swedish-Danish TV series *The Bridge* (2011). These dialogues have then been interpreted on the background of research findings from studies of real-life conversations between Swedes and Danes and their communication strategies through code-switching and linguistic accommodation. I have also examined how the inter-Scandinavian conversations are used and function from a dramaturgical perspective.

The analysis revealed that the drama dialogue mostly mirror real life communication, where the Danes more often than the Swedes use linguistic accommodation as a communication strategy. The Danes also find it easier to understand the Swedes than vice versa. Although communication can sometimes be complicated, Danes and Swedes mostly choose to speak in their own mother tongue in neighbouring language communication.

Dramaturgically, Swedish-Danish language confusions, accommodations, code-switching and lexical adaptation are used to highlight and reinforce the characters' mutual relationships and feelings. There is also a noticeable ideological development from the previously complicated, and more negative, neighbourly relations to a more positive attitude and the problem-free discourse in *The Bridge* – a utopian portrayal of seamless inter-Scandinavian communication.

KEY WORDS: Danish, Swedish, Scandinavism, neighbouring language communication, communicative strategies, linguistic accommodation, drama dialogue.

In the last twenty-five years or so, there has been a marked increase in inter-Scandinavian film and television productions, especially between Denmark and Sweden. It has also become increasingly common for Swedish and Danish actors to appear in neighbouring language TV and film productions (Hansen 2007; Lindberg 2007). When Danish film director Susanne Bier made her first film in Sweden in 1991, it was with a Danish actress in the lead role (Ghita Nørby) and her Danish film production has likewise almost consistently used one or more Swedish actors in each film. The trend spread quickly and is now not only limited to Susanne Bier but Scandinavian cinema and television in general. Since various forms of Scandinavian co-productions are now so common, it may be interesting to examine how Swedish-Danish relations and dialogue are portrayed in these films and TV series. In today's Scandinavia where the understanding of neighbouring languages has demonstrably deteriorated (cf. Börestam Uhlmann 1994; Gregersen 2003; Delsing & Lundin 2005; Fröh 2006) and inter-Scandinavian communication is increasingly giving way to English, it may be appropriate to take a closer look at how writers working in film and television choose to represent our linguistic interactions in drama dialogue.

The aim of the article is to answer the following questions: How is the inter-Scandinavian language comprehension portrayed in the conversations between the characters and how does the communication correspond to reality? How are these Swedish-Danish dialogues used and function from a purely dramaturgical perspective? The analyses of the selected TV and film dialogue will be compared with the research findings on real-life inter-Scandinavian communication. I will also examine what the linguistic aspect of the dialogue tells us about the characters and their relationships in these drama productions as well as the intentions of the scriptwriters. I have chosen to examine the first season of the Danish TV series *The Kingdom* (1994), the Danish film *Old, New, Borrowed and Blue* (2003) and the first season of the Swedish-Danish TV series *The Bridge* (2011) for several reasons. Firstly, I believe that a diachronic study can detect possible linguistic attitudinal changes that may also reflect language policy changes. Secondly, all three series/film are examples of productions where the inter-Scandinavian relationship is integrated into the plot itself and plays a more or less clear role in it. *The Kingdom* comprises 4 ½ hours of drama

where I have limited my analyses to those dialogues which most clearly answer the specific questions of the article. In the case of *Old, New, Borrowed and Blue* (90 minutes) and *The Bridge* (10 hours), there are fewer examples of problematic Swedish-Danish discourse and I have thus analysed all dialogues that contain code-switching, linguistic accommodations or language misunderstandings between the interlocutors. The analysis of *The Bridge* also includes a discussion of the absence of major communication problems.

Scandinavian language policy, inter-Scandinavian language comprehension and communication strategies

According to the Declaration on a Nordic Language Policy (2006) it should be possible to use the Nordic languages that support society for intra-Nordic communication throughout the Nordic region (Josephson 2015: 92) based on the premise that the Nordic language community should be preserved, strengthened and developed because it is an asset for those living in the Nordic region (in Josephson 2015: 87). On the other hand, a number of studies indicate that inter-Scandinavian language comprehension has deteriorated in comparison with previous generations (Börestam Uhlmann 1994; Gregersen 2003; Delsing & Lundin 2005 och Fröh 2006) while fewer and fewer Scandinavians watch neighbouring language television and films or take an interest in political and/or cultural developments in neighbouring countries (Bacquin & Christensen 2013).

A recent study of young people's (under the age of thirty) language accommodations in the Nordic countries reveals that Swedes living in Denmark have to adapt their language to a great extent in order to make themselves understood and therefore endeavour to speak in the target language (Theilgaard Brink 2016: 31). However, Lars-Olof Delsing and Katarina Lundin's (2005: 131) parent survey has shown that the older generation is unambiguously and clearly much better than their children at understanding neighbouring languages. Ridell (2008: 19) also points out that economic factors and education have some significance for language comprehension and that it is mainly academics and the upper middle class who are responsible for Nordic cooperation.

Eva Theilgaard Brink (2016: 52) describes Scandinavians as having an “extended neighbouring language competence” in which a “productive strategy” is used to either avoid or replace specific words that are known to be different in the two languages. In addition, it can be noted that when it comes to lexical adaptation at the word or phrase level, noun substitution is by far the most common (Börestam 1994: 93). A common strategy, when the interlocutor does not understand, is to rephrase and explain in other words (Theilgaard Brink 2016: 53-55). In a study of young people’s neighbouring language comprehension in the Nordic countries, Theilgaard Brink (2016: 84) describes an “implicational adaptation hierarchy” with different stages of linguistic accommodation: 1. Clear and slow speech of the mother tongue, 2. lexical adaptation, 3. pronunciation adaptation (segmental level, i.e. replacement of vowel and consonant qualities), 4. pronunciation adaptation (suprasegmental level, i.e. tone and intonation are emphasised), 5. efforts to speak the target language. It is also common to resort to English to make oneself understood, both through lexical exchanges and by switching to speaking English altogether. According to Ulla Uhlmann Börestam (1994: 90) most Scandinavians prefer to speak their own language with the occasional lexical adaptation in the neighbouring language or English. Furthermore, her research shows that 44 per cent of the informants have resorted to English in their inter-Scandinavian conversations (1994: 128).

Most studies show that in Swedish-Danish conversations it is the Danes who adapt the most (Börestam 1994: 40; Wiggen 1998: 132). Similarly, Danes are slightly better at understanding Swedes than vice versa (Delsing & Lundin 2005: 72) even though Swedish Malmö residents are significantly better at Danish than Stockholmers are (2005: 65). Against this background, it may be interesting to take a closer look at how these neighbours interact in Swedish-Danish drama productions and how their inter-Scandinavian communication is portrayed in fictional stories. How does it relate to reality and reflect the well-documented deterioration in language comprehension between Scandinavians? Although television and film often try to present as realistic a dialogue as possible, it is in the nature of the media to show an imitation of reality that deviates from it because the conversations have been written and polished by scriptwriters and later rehearsed and performed by

actors: “The actual hesitations, repetitions, digressions, grunts, interruptions, and mutterings of everyday speech have been pruned away” (Kozloff 2000: 18). Film and television dialogue can thus be considered a pure, concentrated, condensed or tidied up version of social intercourse because it normally “avoids unintelligibility, that is, false starts, overlaps, interruptions, unclear words, abrupt topic shifts etc. to favour intelligibility above acoustic fidelity and naturalism” (Bednarek 2010: 64) that occur in real life. On the other hand, I believe that much can be learnt about characters’ attitudes (or rather screenwriters’ attitudes), feelings and motives through their linguistic actions.¹ Therefore, I will analyse the dramaturgical aspect of the dialogue by focusing on how Swedish-Danish language confusion and misunderstandings, accommodations and code-switching are used to highlight and reinforce the characters’ mutual relationships and emotions.

Analyses of drama dialogue

Danish bastards! Sarcastic accommodation and negative attitudes in The Kingdom (1994)

In the ghost-horror-comedy *The Kingdom* we meet the arrogant, super-rational and choleric Swedish neurosurgeon Stig Helmer (Ernst-Hugo Järegård) who reluctantly starts working at Copenhagen’s largest hospital Rigshospitalet after a scandal in Sweden has forced him into involuntary exile. Here he soon comes into conflict with irrational and unscientific forces (both in the form of the spiritualist Mrs Drusse but also the Masonic Lodge, which performs both mystical rituals and ethically dubious medical experiments in the basement), the foolishly carefree and perpetually cheerful administrative chief physician Professor Moesgaard with his “Operation Morning Air” campaign, and the guardian of morality in the form of the assistant junior doctor Krogshøj. Stig Helmer often and willingly expresses his negative

¹ “But over and above what we can discern from the way a character speaks, dialogue lines are explicitly designed to reveal character (Kozloff 2000: 44). “One of the functions of dialogue is the revelation of character, telling viewers something about characters’ mental status and personality [...]. In television, as in film, it is mainly dialogue which construes relations between characters as well as their attitudes towards each other” (Bednarek 2010: 101).

attitudes towards Denmark and the Danes, both directly to his colleagues and patients and indirectly through his comic monologues on the roof of the hospital, which always end with the exclamation “Danish bastards!”

It goes without saying that a crucial factor in successful neighbouring language understanding (as in all human communication) is that the speakers express a positive stance towards each other. When it comes to the attitudes of Swedes and Danes towards each other, one can observe a complex relationship that is not always based on entirely positive feelings. According to Kurt Braunmüller, there is an economic-historical explanation for this:

These [negative] attitudes can be traced back to long negative historical experiences (especially wars) with each other, but they are also due to an economic and numeric imbalance in more recent times between the (now) little nation in the south, Denmark, and its much bigger and more self-confident brother in the north, Sweden (Braunmüller 2002: 6).

Thus, big brother Sweden (represented by Stig Helmer) demands respect, as seen in the positive attitudes of Moesgaard and Stig Helmer’s understanding and indulgent lover Rigmor, but can also inspire a negative “who does he think he is?” feeling in little brother Denmark, exemplified by the suspicious Krogshøj who tries to undermine Helmer’s authority throughout the series. Stig Helmer’s superiority as a representative of big brother Sweden, combined with his negative attitude towards the perceived poor Danish work ethic, contributes to his reluctance to achieve a positive climate of dialogue. His big brother position means that it is the others who have to accommodate and adapt to him rather than the other way round. According to Geirr Wiggen (1998: 130-31) the Swedes’ disinterest and low understanding of their neighbouring languages go hand in hand with the general sense of self-confidence that Sweden’s economic and political leadership in the Nordic region has created. It is the other Nordic countries that have had to learn from and adopt a Swedish behaviour since Swedish has been the language of prosperity and welfare. With this background in mind, let us now take a look at how the drama dialogue proceeds and how these Swedish-Danish conflicts are represented linguistically in the communication between Stig Helmer and his colleagues at the hospital.

To begin with, Helmer consistently speaks Swedish with doctors, other staff and patients without any form of speech accommodation, and his Danish colleagues likewise speak Danish with him without any linguistic adaptation. There are no actual misunderstandings, nor do there appear to be any problems in understanding the neighbouring language. Since it is Stig Helmer who has immigrated to Denmark, one can perhaps expect him to make certain linguistic adjustments or accommodations in order to integrate better (see Ridell 2008: 36). According to Theilgaard Brink's (2016: 13) study of young people's language accommodations in the Nordic region, Swedes living in Denmark have to adapt their language to a great extent in order to make themselves understood and thus strive to speak Danish. However, Delsing och Lundin's (2005: 131) parental survey has shown that the older generation is much better than their children at understanding neighbouring languages. This could be explained by the fact that it was common in previous generations to watch television programmes from neighbouring countries, unlike today's situation with satellite channels, Netflix and a plethora of American show, which means that Scandinavians were used to hearing each other's languages. Although several studies show that Danes usually make an effort and adapt when speaking with Swedes, first and foremost by speaking more slowly (Böhrstam 2008: 40), this is not something that we see in *The Kingdom*.

A common form of linguistic adaptation is to replace a word at the lexical level with the target language word, usually when the difference between the languages is so great that misunderstandings could otherwise arise (Theilgaard Brink 2016: 52). With this in mind, it is interesting to note that Stig Helmer often uses lexical accommodation to ridicule and mock his colleagues rather than bring about a positive communication climate. In other words, he adapts because he wants to make sure that his Danish colleagues understand that he is making fun of them. Here are some examples (Danish phrases in dialogue examples are marked with *italics* throughout this article):

Fifteen minutes into the first episode, Stig Helmer has a brief encounter with the cocky Krogshøj in the lift, where he says to his younger colleague in an admonishing tone of voice: "If you're big enough to make a decision about a CT scan, then you're damn well big enough to make a decision about *being present* at the X-ray conference!" A little later at the said X-ray conference,

Stig Helmer ironises about the cost of a CT scan in front of Krogshøj when he asks the X-ray operator: “Excuse a little ignorant man, haha, before we move on. I am so curious. How much does a CT scan cost? It’s pretty cheap, isn’t it?” (the X-ray operator): “*It’s quite expensive*”, (Helmer): “I see! *It’s quite expensive.*” It can also be noticed here that his affected Danish pronunciation is delivered extra slowly and clearly with a sarcastic tone. Stig Helmer uses not only lexical accommodation but also Danish pronunciation for the purpose of ridicule, using Danish words and expressions that do not differ significantly from Swedish, as in the example of “quite expensive” which is more or less the same in Danish and Swedish. We see another example of this in a confrontation with the patient Mrs Drusse who is accused in harsh and direct terms of being a fraud and simulant. (Drusse): “*Yes, it’s true. I’ve been in hospital a lot, but I’m ill*”, (Helmer): “*So, you are ill. You ARE ill.*” A little later, after Stig Helmer has revealed that Mrs Drusse has copied her ailments from a general medical book on neurology, he cries out indignantly: “it can be found in every library, every *kindergarten!*”

So there seems to be no purely linguistic communication or comprehension problem between Stig Helmer and his Danish colleagues, but how does communication with other staff and patients work? At a morning meeting in episode two, Moesgaard brings up the fact that some people have expressed concerns and problems in their co-operation with Stig Helmer:

(Moesgaard): *Are there any suggestions from the staff to overcome uncertainty in the co-operation with Dr Helmer?*

(Krogshøj): *Communication.*

(Moesgaard): *Excellent! Does anyone else think that communication is the problem?*

(cleaning lady): *He doesn’t say anything, and when he does say something, it’s in Swedish.*

(Moesgaard): *Yes, well, we probably can’t solve the Swedish thing right away.*

This could indicate that communication may not have functioned optimally as previously stated. We can also interpret this as confirmation that economic and educational differences are often a reason for better or worse understanding of neighbouring languages (see Ridell 2008: 19) and

that a cleaning lady would therefore have greater problems with inter-Scandinavian interaction than the medical staff.

That there are also problems in conversations with patients is most evident in the unpleasant confrontation with the patient Mona's mother. A previous operation on the little girl has gone wrong, resulting in serious brain injury. Mona's mum is now thinking of filing a complaint about medical malpractice and Stig Helmer has been asked by Moesgaard to have a nice chat with her to possibly change her mind. The conversation begins with Stig Helmer introducing himself to Mona's mum in Swedish. The mother's response is immediately negative: (Mona's mum = MM, Stig Helmer = SH, nurse = N)

(MM): *I don't understand Swedish.*

(SH): I'm Dr Helmer. (calling for a nurse)

(SH): Yes, nurse, this lady doesn't understand my accent.
Would you care to translate?

(N): *If I can.*

(SH): *Thank you. I'm the doctor who operated on your child.*

(N): *This is the doctor who operated on Mona.*

(MM): *I know that.*

(N): *She knows that. (to Stig Helmer)*

(SH): Thank you. I understand what the lady is saying.

(SH): Mona, Mona, Mona little one. *How is Mona?*

(MM): *How is she? Can't you see? She'll never recover.*

(SH): But there are a few things I want you to understand regarding the operation your daughter has been through.

(MM): *There are a few things you need to understand about the operation my daughter has been through. I've spoken to a doctor.*

(SH): I see, and *which doctor was this?*

(MM): *These things shouldn't be allowed to happen. You've taken her from me. She would be better off dead. I'm sorry (to her daughter). I will file a complaint, even if you say you're sorry. You have made a mistake.*

(SH): I don't understand what you're talking about, if you're accusing

me of having made a mistake? So, here the patient's mother is accusing me, Senior Doctor Helmer, of having made a mistake. Isn't there something called offensive slander also in this cursed country? I've opened a few skulls before. In fact, this brat is far from the first one.

There are several aspects of the conversation that are interesting. First, we see that at the beginning of the conversation Stig Helmer is actually trying to establish a dialogue when he calls in an interpreter to help with the language problem. The absurdity of the conversation is, of course, that he starts speaking flawless Danish the moment the interpreter is called. We can conclude that none of the interlocutors have any real problems with understanding the neighbouring language, just as Stig Helmer can also speak Danish if he so wishes. It is mainly the characters' negative feelings toward each other that lead to their unwillingness to communicate directly with each other and to both adapt and understand each other's mother tongue. Stig Helmer's negative feelings towards the disrespectful mother (who threatens his self-image as the important and powerful senior doctor) and the mother's negative feelings towards the doctor who has ruined her daughter's life. As soon as Stig Helmer abandons his attempt to be nice, he reverts to speaking Swedish and quickly regains his arrogant conversational style.

There is only one example of Helmer using positive accommodation, i.e. using Danish expressions to achieve a positive conversational climate. We see this in a tender moment with his girlfriend Rigmor when he prepares her for a surprise trip to Haiti.

(Rigmor): *You need to tell me now where we are going.*

(Helmer): *No, no, no, my little darling. It was supposed to be a small surprise. SURPRISE.*

(Rigmor): *Will you tell me now – the surprise!*

(Helmer): *The surprise? What surprise? Now you're looking! Don't look, don't look!*

However, Helmer's sudden willingness both to be nice and to adapt linguistically through positive speech accommodation may be a way of manipulating the interlocutor, as it turns out that he is instead travelling to

Haiti with someone else. He code-switches to Danish because it helps him gain psychological advantage over someone.

To summarise, we can see that the Swedish-Danish language communication works well from a purely linguistic point of view – somewhat in line with (albeit slightly better than) the studies that cover the time period of the series (see especially Börestam 1994 and Wiggen 1998) and which refer to the Öresund area and the group of people (educated, upper middle class, see Ridell 2008) that we meet among the medical staff in *The Kingdom*. However, the neighbouring language communication is hampered by the negative attitudes and prejudices that the Swedish chief physician nurtures towards his Danish colleagues, reinforced by his enforced exile in Denmark, just as some patients and less educated members of staff have some comprehension problems with Swedish. From a dramaturgical perspective, we saw how Stig Helmer used Danish as a power resource to position himself in a clear superior position in relation to his interlocutors.

Coward or chicken? Humorous and quarrelsome accommodation in Old, New, Borrowed and Blue (2003)

This light-hearted Dogme comedy, with some dark themes (AIDS, mental illness and infidelity) is set in Copenhagen and tells the story of Danish Katrine (Sidse Babett Knudsen) who is getting married in a few days when her old friend, Swedish Thomsen (Björn Kjellman), suddenly appears from Kenya where he has been living for the last two years. We come to realise that he must have been living in Denmark for a longer period of time previous to his Kenyan sojourn, as he had a relationship with Katrine's sister who, after his sudden departure, had a mental breakdown and is now living in an institution. Thomsen seems to have a good knowledge of Danish even though he speaks mostly Swedish throughout the film, just as Katrine has no problem understanding his Swedish while consistently speaking Danish with him.

Thomsen uses lexical accommodation on several occasions, but also code-switches to Danish a few times when his interlocutors (apart from Katrine) do not understand Swedish. We meet Thomsen for the first time when he pays an unannounced visit to Katrine and her boyfriend Jonas and

asks: “Do you have a *kitchen* then?” because he wants to cook some African food for the couple. Thomsen thus uses a “productive strategy” in “extended neighbouring language competence” involving either avoiding or replacing specific words that are known to be different in the two languages (Theilgaard Brink 2016: 52). Thomsen automatically exchanges the Swedish word for *kitchen* to the Danish word in the company of a new Danish acquaintance as he cannot be sure of Jonas’ level of Swedish. This lexical exchange also fits in with Börestam’s research findings (1994: 93) which show that noun exchange is by far the most common in terms of lexical adaptation at the word and phrase level.

A few minutes later there is another example of language accommodation when Thomsen tries to tell Jonas that he is lucky to be marrying Katrine: (Thomsen): “You know you’ve got the best one, right, Jonas?”, (Jonas): “*I beg your pardon?*”, (Thomsen): “That you’ve, uh, you’ve been lucky, you’ve won the highest prize, you’ve, uh, *shot the parrot!*” We see here that Thomsen first says in three different ways what he means in Swedish and finally uses a very specific Danish idiomatic expression (which means to have made a lucky hit) in order to make sure that Jonas really understands what he means. According to Theilgaard Brink (2016: 53-55) a common communication strategy is to rephrase or explain in other words if the interlocutor does not understand at first as seen in the above dialogue. Instead of retorting to English, which Börestam (1994: 128) has shown to be a common strategy in real-life conversations when problems arise, Thomsen continues to rephrase the sentence in Swedish until he finally remembers the Danish idiomatic expression.

There are two occasions when Katrine and Thomsen speak the other’s native language in a slightly exaggerated way for comic effect. Firstly, Katrine is asked by Thomsen to call his (Danish) doctor to get the results of his AIDS test. She speaks Swedish on the phone because she is pretending to be Thomsen. Her Swedish pronunciation makes both her and Thomsen laugh and lightens the mood, although the laughter suddenly stops when Katrine finds out that the test is positive. A little later, it’s Thomsen’s turn to speak affected Danish as a joke to cheer up Katrine, who is a bit irritated when they go for a drive: (Katrine): “*I just need to be home at three o’clock,*

because the girls are coming over with my wedding dress”, (Thomsen): “*Yeah, but what about me, what about me, Katrine, what should I wear to your wedding? I don’t bloody know*”. His voice has a childish high pitch to show that he is joking with Katrine.

Finally, they also use the other’s mother tongue in lexical negative accommodation to tease each other when they are upset and want to voice their irritation. During a discussion in which Katrine admits that she has not yet told her mentally ill sister that she is about to get married and thus has not invited her to the upcoming wedding, Thomsen says angrily: “You are such a fucking coward. You’re a fucking *chicken!*” Katrine retorts by pointing out that Thomsen failed to tell her sister that he was leaving her to go to Kenya. (Thomsen): “I sent a postcard anyway”, (Katrine): “You sent a postcard. *That’s fucking fantastic.*” About fifteen minutes later, they have a similar argument attacking each other by using insults in the other’s mother tongue: (Thomsen): “Get out now, you cowardly bastard. Get out of the car, get out now, get out, get out of my car” (Katrine): “*You shouldn’t call me cowardly bastard, you shouldn’t do that*”, (Thomsen): “Go home to your nice home. *Chicken!*” (Katrine): “*You don’t get to call me chicken.*” The characters’ use of neighbouring language adaptation when insulting and swearing at each other was similarly seen in *The Kingdom* and, as there, it expresses the interlocutors’ desire for their outrage to be transmitted loudly and clearly and understood 100 per cent.

As seen in the dialogue with Katrine’s boyfriend Jonas, the Danes do not always understand Thomsen’s Swedish. There is another example of this about an hour into the film when Thomsen and Katrine try to get into the psychiatric ward where Katrine’s sister is staying by pretending that Katrine is a patient at the same institution:

(Thomsen): My girlfriend here, man, this is the fourth time she’s run away from here.

(Nurse): *Girlfriend? Sorry, but I don’t understand Norwegian, can’t you...?*

(Thomsen): I am speaking fucking Swedish and not Norwegian. Are you stupid? Listen up. *This is my girlfriend, right?*

(Nurse): Yes, ok.

(Thomsen): *She is your patient.*

(Nurse): Yes.

(Thomsen): *Yes, she has run away from here four times.*

It is especially noteworthy that Thomsen switches to speaking flawless Danish when needed, just as Stig Helmer did in *The Kingdom*. His Danish skills can thus be used when he wants to make sure that his message gets through, to show solidarity and closeness or when his interlocutor does not understand his Swedish. In the above dialogue, Danish is also used as a method for Thomsen to impose his will and achieve a quick result in a difficult situation.

Finally, language accommodation is used as a romantic gesture. Thomsen, who is in love with Katrine, tries to stop her wedding to Jonas by calling her when she is standing at the altar singing a Danish song to her through the phone: “Hey, I’m going to sing something: *Will you be mine tonight, will you give me a bit of you heart, will you... Sorry. I can’t promise you anything, I just want you to be mine.*” Katrine starts crying, rushes out of the church and leaves with Thomsen. By making a linguistic effort and switching completely to Danish, while otherwise speaking Swedish, he shows his vulnerability and romantic intentions and thus abandons his previous use of quarrelsome accommodation in order to achieve a positive outcome.

In *Old, New, Borrowed and Blue*, neighbouring language accommodation is used for different purposes, partly to facilitate more efficient communication and understanding when conveying an important message, but also as a comic device, to achieve a more powerful insulting effect, and finally as a romantic gesture. We can also note that the Danes who are not used to hearing Swedish (except for Katrine who knows Thomsen and is thus used to hearing Swedish) usually have some (minor) difficulties with neighbouring language comprehension, which they communicate in clear terms – Jonas says *I beg your pardon?*, when he does not understand and a nurse tells Thomsen that he does not understand Norwegian (since he cannot identify the language correctly).

Öresund Scandinavian? The seamless neighbourhood communication in The Bridge (2011)

The two police officers, Swedish Saga Norén (Sofia Helin) and Danish Martin Rohde (Kim Bodnia), who are forced to join forces and work together when a dead woman is found in the middle of the Öresund bridge (joining Malmö in Sweden with Copenhagen in Denmark), chiefly speak their respective mother tongues in their communications. Their interaction is on the whole trouble-free, almost ideal, and there is only a minor problem in the protagonists' very first encounter. When Martin introduces himself to Saga and tells her his surname, Rohde, he is forced to spell it out for her to understand (both the guttural throat-back *r* and the soft *d* are characteristic Danish sounds difficult for most Swedes to understand and pronounce) Thereafter, Saga consistently accommodates the Danish pronunciation of his surname and also introduces him to her Swedish colleagues at the Malmö police department with a Danish pronunciation. However, Saga's Swedish colleagues have greater difficulties than her in understanding Danish. When first coming to Malmö, Martin goes through the investigation material with his Swedish colleagues, speaking unaccommodatingly fast Danish. It soon becomes clear from the blank and puzzled expressions on their faces that the Swedes have not understood a thing, whereupon he laughingly offers to repeat it: "*Should I say it again. And a bit slower?*" He continues to speak Danish, but a little slower, more distinctly, louder, with more melodic prosody (as the Copenhagen dialect is otherwise characterised by a monotonous and somewhat murky pronunciation) and with pauses between sentences.²

Martin here uses several of the strategies of linguistic accommodation described by Theilgaard-Brink (2016: 84). That is, he speaks his native language slowly and distinctly, in addition to adapting his pronunciation at both the segmental and suprasegmental levels by moderating vowel and consonant qualities and by emphasising language melody and intonation. Since this is

² "For a Dane who wants to be understood by a Swede it makes sense to employ a strategy well known by anyone speaking to a foreigner: to speak slowly and somewhat more distinctly than usual. This is true because some of the sound changes that actually moved Danish away from Swedish are typical of fast speech" (Gregersen 2003: 149).

Martin's first meeting with his Swedish colleagues, he is anxious to make a good impression, to achieve the best possible communication and the smoothest possible cooperation, which also means limiting any misunderstandings that could hamper police work and their investigation. Saga does not make similar attempts a linguistic accommodation with either Martin or his Danish colleagues. This is consistent with both her personality and mental condition (possibly autistic or at least totally oblivious to social norms and interactions), and the fact that Swedes make less use of neighbouring language accommodation than Danes (Börestam 1994: 40; Wiggen 1998: 132). Her accommodation thus extends only to the pronunciation of Martin's surname, which she abandons only once in the course of the series. In episode three she introduces Martin to a Swedish psychologist as "Martin Röde" with a distinctly Swedish pronunciation, whereupon Martin asks the psychologist: "*What could it mean if a person cannot pronounce their colleagues surname correctly?*" who replies that "it could be a classic bullying technique," which Martin jokingly points out to Saga. This interaction works as a comic interlude in an otherwise tense thriller, but it is also an example of Saga uncharacteristically trying to make a joke and being a bit cheeky and tease Martin.

In addition to Martin's use of linguistic adaptation in terms of pronunciation and speech rate in his first encounter with Saga's colleagues, there are also a few examples of lexical accommodation in his conversations with Saga. In episode five, Saga pays an unannounced visit to Martin and his family who are about to have dinner. He invites her in and says: "*We've just made a big batch of biksemad (hash)*" This is not understood by Saga who replies "What?" whereupon Martin tries to translate: "*Pyttipande (Swedish pyttipanna = potato hotchpotch) come in!*" Both *biksemad* and *pyttipanna* are very specific expressions that a speaker of the other Scandinavian language cannot be expected to understand. Martin shows that he knows the Swedish equivalent of the word and only replaces the typical Swedish a-ending with the Danish more common e-ending of nouns (the word for *pan* is *panna* in Swedish and *pande* in Danish). In episode seven, Martin has just been kicked out by his wife and has been offered to sleep at Saga's place. He is curious about her personal life and asks her: "*Have you always lived alone?*" Saga replies: "No, I lived with my sister for a while"

and Martin clarifies: “*I mean with a boyfriend, a domestic partner.*” He assumes that Saga may not know the Danish word for *boyfriend* and therefore translates it directly into the Swedish word for *domestic partner* – a word that does not have an equivalent in Danish. There is a third example of linguistic accommodation on Martin’s part when he repeats a particular adjective in Swedish used by Saga and thus again show an interest and curiosity in Saga’s private life. Saga has just received some flowers and has been asked on a date by a guy with whom she has so far only had a sexual relationship:

(M): *What did Anton want?*

(S): To invite me to dinner.

(M): *He brings you flowers and wants to take you out to dinner?!*

(S): Yes, isn’t that strange?

(M): *Why do you think it’s strange?*

Instead of using the Danish word for *strange*, Martin repeats the Swedish word to make sure that Saga will understand his question. That is, he uses *convergence* in situations where he wishes to approach Saga on a personal level (what Börestam 1994: 52 calls “social psychology”). Martin code-switches to Swedish to show that he is interested in Saga and wants to encourage and support her. By repeating Saga’s exact wording, he tries to build a climate of trust between them on a personal level in addition to their working relationship, thus showing solidarity and closeness.

Martin’s attempts at neighbouring language accommodation correspond well with most studies of inter-Scandinavian communication, which show that in Swedish-Danish conversations it is the Danes who adapt the most (Börestam 1994: 40; Wiggen 1998: 132). Even if Danes are slightly better at understanding Swedes than vice versa (Delsing & Lundin 2005: 72), it can be pointed out that Malmö residents are much better at Danish than Stockholmers are (Delsing & Lundin 2005: 65), which may explain why communication in *The Bridge* is presented as relatively problem-free and harmonious. Overall, we can conclude that the portrayal of Swedish-Danish communication is presented as (unrealistically?) problem-free, with the

interlocutors mostly speaking in their respective mother tongues without major accommodations, linguistic misunderstandings or resorting to English. The above examples of neighbouring language adaption is not much in light of the fact that the analysis covers ten hours of drama in which often quite complex topics, such as police work, murder investigations, burdens of proof, witness interviews and the like are discussed without any linguistic misunderstandings or apparent problems. However, it may be objected that a more realistic picture of inter-Scandinavian communications would be problematic from a dramaturgical point of view and would mean unnecessary interruptions in the build-up of dramatic tension. It could also be that there is a desire to portray Swedish-Danish communication as a successful project, as well as the Öresund Bridge itself and Swedish-Danish cooperation and collaboration in general.

From an ideological/political perspective, it can be argued that *The Bridge* constructs and presents the Öresund region as a frictionless utopia where both cultural and linguistic barriers have been eliminated (Askanius 2017: 13). Television viewers have also reacted to the portrayal of this problem-free communication pointing out that the fact that everyone seems to understand each other is an unrealistic depiction of Swedish-Danish relations.³ The TV series' portrayal can be interpreted as a kind of cultural practice that tries to "build a bridge" or create a connections between Danes and Swedes across borders (Askanius 2017: 13). Malmö and Copenhagen appear almost as ONE city, a kind of unified Scandinavian capital. Even if the viewers react to the unrealistic portrayal of neighbouring language comprehension, they appreciate it and perceive it positively (Askanius 2017: 14). Thus, the drama dialogue in the TV series appears as a kind of positive commentary on the region's potential and as an expression of inter-Scandinavian prospects (or rather hopes) for the future of the region (Askanius 2017: 14). Robert A. Saunders has called the series "geopolitical television" where "the bridge is a sign standing for the metaphysical connection between nature and culture." Moreover, "the use of a bridge as

³ "The fact that everybody seems to understand each other is seen to be 'unrealistic' and 'unreal', but viewers appreciate it as 'what if' comment on the potential of the region and the future prospects of Scandinavia at large" (Askanius 2017: 14).

the focal point in a show about transnational interactions is reflective of the ongoing mythologisation of a unified European space” (2017: 8).

Summary discussion and conclusion

In all three dialogue analyses, we see that the interlocutors use their own language with different elements of linguistic adaptation and accommodation (mostly lexical) to achieve better language comprehension or for emphasis and to express especially strong feelings, either negative or positive, towards the interlocutor. The fact that the characters speak their own language first and foremost, with the occasional element of adaptation, is broadly consistent with real-life conversations (Börestam 1994: 90). The fact that we do not see any examples of resorting to English when occasional comprehension problems arise in the conversations, which according to Börestam (1994: 128) is a common communication strategy, may be due to purely dramaturgical considerations, since the dialogue is used first and foremost to promote and accelerate the story line. We have also seen several examples of accommodation being used from a dramaturgical perspective to emphasise the characters’ personalities, emotions, relationships and interpersonal communication strategies. The linguistic adaptation and accommodation patterns are in many ways similar to real-life inter-Scandinavian dialogue, although they are used sparingly and on a smaller scale than in reality.

It can be noted that over the years there seems to have been an increased desire to present a picture of relatively problem-free understanding of neighbouring languages, while also wanting to show a possible conceivable or desirable positive development in language comprehension between Danes and Swedes in the Öresund area as a result of the bridge construction in 2000. The formulation of an official Nordic Language Policy in 2006 came in the wake of Delsing och Lundin’s 2005 study which showed that inter-Scandinavian language comprehension was deteriorating. With this in mind, *The Bridge* functions as a guide to what a language community *could* look like (rather than what it actually looks like in reality), i.e. a desirable future scenario. According to Monika Bednarek, television can “work as a transmodern teacher, telling stories to which people can turn in their efforts

to answer questions which invariably spring up through their lives. What is possible for me, who can I be, what can my life consist of, how can I bring this about?" (2010: 8) The language of drama dialogue also plays an important role in the teaching process as "it helps to shape the sociolinguistic environment" (Bednarek 2010: 10).

Through a diachronic analysis, we saw a development both in terms of attitudes and neighbouring language understanding that partly reflects Swedish-Danish relations in the general direction from a negative big-brother-little-brother complex to a striving for positive co-operation and constructive conversations and a desire for a linguistic community. Although the inter-Scandinavian communication portrayed can by no means always and consistently be called realistic, the linguistic aspect in the dialogues studies is effectively used both dramaturgically and ideologically in that it highlights attitudes, relations and hopes between Swedes and Danes. To conclude, the three drama productions presented here represent three different perceptions of inter-Scandinavian communication – from problematic, comical and sarcastic in *The Kingdom*, light-heartedly simple with elements of neighbouring language adaptation in *Old, New, Borrowed and Blue*, to problem-free and almost ideal communication in the Swedish-Danish co-production *The Bridge*.

BIBLIOGRAPHY/REFERENCES

Askanius, Tina. 2017. Engaging with The Bridge: Cultural citizenship, cross-border identities and audiences as 'regionauts'. *European Journal of Cultural Studies*. 1-20.

Bacquin, Mari & Robert Zola Christensen. 2013. Dansk og svensk – Fra nabosprog til fremmedsprog? *Sprog i Norden*. 1-16 (67-82 in the journal).

Bednarek, Monika 2010. *The Language of Fictional Television: Drama and Identity*. London & New York: Continuum.

Braunmüller, Kurt. 2002. Semicommunication and accommodation: observations from the linguistic situation in Scandinavia. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 12. No. 1. 1-23.

Börestam Uhlmann, Ulla. 1994. *Skandinaver samtalar. Språkliga och interaktionella strategier i samtal mellan danskar, norrmän och svenskar*. (Writings published by the Department of Nordic Languages at Uppsala University 38.) Uppsala: The Department of Nordic Languages.

Deklaration om nordisk språkpolitik 2006. ANP 2007:746. Copenhagen: The Nordic Council of Ministers.

Delsing, Lars-Olof & Katarina Lundin. 2005. *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*. Copenhagen: TemaNord.

Fröh, Simon. 2016. "Det känns som om jag borde förstå" *Dansk-svensk språkförståelse i samtal*. Bachelor's thesis, University of Lund.

Gregersen, Frans. 2003. Factors influencing the linguistic development in the Øresund region. *International Journal of the Sociology of Language*. Vol. 159. 139-152.

Hansen, Simon Vöge. 2007. Dansk film tvunget til at bruge svenske skuespillere. *Avisen.dk* 27 augusti 2007. Accessed from: https://www.avisen.dk/dansk-film-tvunget-til-at-bruge-svenske-skuespillere_64794.aspx

Josephson, Olle. 2015. Tankarna bakom Deklaration om nordisk språkpolitik.

Sprog i Norden. 85-96.

Kozloff, Sarah. 2010. *Overhearing Film Dialogue*. Berkeley & Los Angeles: University and California Press.

Lindberg, Kristian. 2007. Se til venstre der er en svensker. *Berlingske* 9 september 2007. Accessed from: <https://www.b.dk/kultur/se-til-venstre-der-er-en-svensker>

Ridell, Karin. 2008. *Dansk-svenska samtal i praktiken. Språklig interaktion och ackomodation mellan äldre och vårdpersonal i Öresundsregionen*. Uppsala: University of Uppsala.

Saunders, Robert A. 2017. Geopolitical television at the (b)order: liminality, global politics, and world building in *The Bridge*. *Social and Cultural Geography*. 20 November 2017. 1-23.

Theilgaard Brink, Eva. 2016. *Man skal bare kaste sig ud i det... En interviewundersøgelse af unge i Nordens nabosprogforståelse i praksis*. Copenhagen: Nordic Language Coordination.

Wiggen, Geirr. 1998. Det nordiske spåkfelleskapet: språksosiologiske vilkår og framtidsutsikter. *Sprog i Norden*. 120-164.

Lena Hoff has a PhD in Modern Greek Studies from the University of Birmingham (2006) and has written extensively on the Greek-American art critic and surrealist poet Nicolas Calas. She earned her Bachelor's degree in Swedish Language, Swedish as a Second Language, Nordic Studies and Danish Language from Linneus University in Sweden 2021. Apart from teaching Danish and Swedish at the National and Kapodistrian University at Athens since 2014, she works as a language instructor at Global LT, The Swedish Teacher and as an English examiner at the Hellenic American Union. Her main field of interest is Swedish-Danish relationships, cultural differences and communication strategies as well as comparative Scandinavian grammar and linguistics.

LES AVENTURES DE L'ALTERITE: JUIFS ET CHRETIENS DANS L'ŒUVRE D'ALEXANDROS PAPADIAMANTIS

MARIA KOUMARIANOU

Résumé: Le but de ce travail est d'étudier la possibilité d'un dialogue entre la littérature et la théologie à l'ère actuelle de la post-modernité autour du concept d'altérité, centré sur la figure du Juif étant l'Autre. Comme corpus littéraire, j'ai choisi quatre nouvelles d'Alexandros Papadiamantis. Ayant comme point de départ les images stéréotypées des caractéristiques des Juifs qui caractérisent aussi les Chrétiens, nous proposons une lecture différente de son œuvre à la lumière de l'ontologie de la Personne.

Mots-Clés: Alexandros Papadiamantis, Altérité, Juifs, Chrétiens, Ontologie de la Personne, Littérature, Théologie.

Introduction

Comment la littérature est-elle liée à la théologie ? Outre le fait que les deux termes renvoient au «discours», le premier avec des critères esthétiques, tandis que le second au discours sur Dieu, on pourrait dire que les critères pour examiner la valeur littéraire d'un texte théologique et, par conséquent, pour révéler les implications théologiques d'une œuvre littéraire sont plutôt subjectives et fluides, et dépendent à leur tour de la façon dont nous définissons une œuvre comme littéraire ou théologique (Athanasopoulou 2008: 86-87). Donc, si la théologie est définie comme le discours sur l'existence et la présence de Dieu dans le monde et dans l'histoire humaine (Athanasopoulou 2008:90), et la littérature est appréhendée comme la culture d'un discours écrit qui ne se limite pas à la communication mais vise à la recherche de valeurs morales parallèlement aux exigences esthétiques du langage¹, alors l'approche de la littérature à

¹ Portail de la langue grecque, entrée "littérature".

travers une perspective théologique signifie une interprétation personnelle du contenu afin de trouver le sens théologique codifié que l'auteur souhaite indirectement donner au lecteur.

Le paragraphe ci-dessus tient pour acquis la possibilité d'un dialogue entre ces deux domaines du cognitif. Mais il ne devrait pas nous échapper que l'ère post-moderne dans laquelle nous vivons pose ses propres conditions particulières pour entamer ce dialogue, en reconnaissant que l'esprit humain essaie de comprendre le monde à une manière personnelle et se concentre donc sur les vérités relatives à chacun de nous. Dans l'époque postmoderne, *l'interprétation* est très importante (Aylesworth 2015). Par conséquent, la pensée postmoderne est largement caractérisée par des tendances d'autoréférentialité, de relativisme épistémologique et éthique et d'interpellation religieux. Où se trouve donc le point d'intersection pour entamer un dialogue (Manousakis 2016: 3)?

Ayant comme point de départ la figure du Juif dans un parcours parallèle mais aussi croisé avec l'idéologie chrétienne dominante dans l'œuvre d'un écrivain extrêmement pieux et particulièrement pénétrant, Alexandros Papadiamantis, nous proposerons quelques conditions pour l'initiation d'un dialogue fructueux entre la théologie et littérature postmoderne. L'enjeu ici est l'examen d'un corpus de nouvelles² décrivant les mœurs et les coutumes du début du XXe siècle sous un angle théologique à l'ère actuelle de la postmodernité. Un élément clé de l'étude est le concept d'*altérité*, concernant à la fois tant Papadiamantis en tant que créateur et que le milieu social dans lequel il vit.

L'étude sera structurée en deux parties: dans la première, les caractéristiques (stéréotypées ou non) attribuées aux Juifs à travers l'idéologie chrétienne dominante sont examinées, parallèlement à la critique exercée par Papadiamantis lui-même aux caractéristiques des chrétiens.

² Alexandros Papadiamantis, *Œuvres Complètes*. Édition critique N.D. Triantafyllopoulos (Demos, Athènes 1997) Plus précisément: «Le déloyal» (Ο χαρμάδος) (D) (1904), vol. 3, p. 655-659, «Les Florins Vénitiens» (Τα Βενέτικα) (FV) (1907-08), vol. 4, p. 431-444, «Les Dons Emplumés» (Τα πετρόεντα δώρα) (DE) (1908), vol. 4, p. 191-192, «L'impact de l'esprit» (Ο αντίκτυπος του νου) (IE) (1910), vol. 4, p. 367-380.

Dans la deuxième partie, l'écriture de Papadiamantis et l'attitude de vie qu'il propose sont explorées. Les conclusions sont présentées à la fin de l'étude.

1. Juifs et chrétiens à travers les yeux de Papadiamantis

L'œuvre de Papadiamantis se distingue par une profonde foi religieuse et un attachement à la tradition, mais aussi par une indulgence envers les faiblesses humaines (Karvelis, Milionis, Balaskas, Paganos, Papakostas 2020). Dans ce contexte, la figure du Juif constitue un élément particulier.

Le Juif est "l'étranger familier", "l'étranger local", une figure proche et pourtant si lointaine. Un personnage considéré comme un "bouc émissaire, et systématiquement responsable de tout mal qui pouvait arriver" (Papathanasiou 1998:83,85). Le Juif a été identifié à l'avarice, à la méchanceté, à l'usure, à la trahison et surtout à l'infanticide et au sacrifice sanglant. Il est devenu un ennemi du christianisme, responsable du sacrifice du Christ sur la croix, un miasme qui devait vivre séparé des autres.

Dans trois des quatre nouvelles, les relations au Juif oscillent entre la coexistence forcée, la dépendance économique et l'antipathie qui atteint dans certains cas l'antisémitisme (Debonos 2011:8). Le Juif n'est pas l'habitant de la petite ville de campagne. C'est un bourgeois, un "cosmopolite", un homme de bonnes manières qui sait se conduire dans un milieu souvent hostile (IE). Il vit généralement dans une communauté fermée, où il jouit d'une relative sécurité et sécurise ainsi ses intérêts. Sinon, et sans protection de son propre entourage, il invente des moyens pour survivre, cachant du mieux qu'il peut son identité religieuse différente (IE) (Malagiorgi 2011 :3). Son aspect varie selon les circonstances. Dans son milieu familial, il adopte les habits caractéristiques de sa communauté –une barbe et des vêtements longs (D), dans un milieu hostile, il suit les manières des autres (IE).

Les Juifs ne sont pas tous riches. Beaucoup d'entre eux travaillent comme journaliers, d'autres s'engagent dans des entreprises commerciales (IE, D). La communauté juive est stratifiée selon des critères économiques et sociaux. Elle est administrée par un Conseil (D) composé des membres économiquement puissants de la communauté. Le pouvoir économique de la communauté s'étend à de nombreux secteurs et contrôle une grande partie

du commerce. Au *Déloyal*, le capitaine Iraklis Kouloumbas entre en conflit direct avec la communauté juive, lorsqu'au cours d'un voyage il "s'est mal conduit" contre les deux chargeurs juifs qu'il a maudits, contraints de travailler le samedi et peut-être battus. À ce point, nous voyons la confrontation de deux mondes (Margaroni 2012:290). Le point culminant du conflit est visible dès le début: le capitaine travaille avec la communauté juive et charge des matériaux de construction. La communauté lui donne deux chargeurs juifs pour l'aider. En raison du beau temps, ils atteignent leur destination samedi matin. Les chargeurs refusent de travailler. Le capitaine s'énerve, s'indigne, les menace, les gifle probablement, et les force à travailler. En conséquence, l'année suivante, le capitaine Iraklis ne trouve aucun chargeur pour décharger les vins qu'il transporte à Salonique, car la communauté juive a interdit "à tous ses chargeurs [...] juifs ou non, de l'aider au déchargement". Le port de Salonique restera désormais inaccessible au capitaine Iraklis, puisque la Communauté l'a qualifié de "χαράμαδο" (haramados> déloyal) (Al Jallad 2008:80)³. Cette interdiction avait finalement un meilleur résultat pour lui, puisqu'il a navigué à Skiathos et y a vendu ses vins à un meilleur prix.

Pour comprendre la confrontation, nous devons analyser comment les données économiques et religieuses sont impliqués. Cette charge particulière a comme commissaire la communauté juive qui facilite l'ensemble du processus avec des personnes qu'elle envoie spécifiquement pour aider au déchargement. Le capitaine, non seulement ne tient pas compte des personnes dont il sert les intérêts, mais craignant pour la sécurité de son navire se comporte de manière très irrespectueuse envers la particularité religieuse de ses commissaires. De plus, non seulement il viole le caractère sacré du sabbat, mais il fait des attaques verbales et probablement des agressions physiques. Il ne semble pas comprendre la gravité de son acte, il

³ Le terme est un emprunt direct de la langue arabe. Il vient du mot arabe Haram (حَرَام) qui signifie interdit, inviolable. Le sens est double: l'interdiction peut signifier soit quelque chose de sacré qui est interdit à ceux qui sont considérés comme impurs ou non-initiés, soit quelque chose de mal qu'il est interdit de faire. Selon le contexte, le terme *déloyal* qui désigne la personne "qui manque de loyauté, qui trahit la confiance ou utilise des procédés perfides et malhonnêtes", d'après le Dictionnaire Larousse.

s'étonne de l'embargo des chargeurs l'année prochaine et en même temps il estime que les "Tsifoutides" (Tsifoutides> escroc, extrêmement avare)⁴ n'ont pas tenu les accords, comme Achitofel⁵.

Et que dit Papadiamantis? On dirait qu'à travers une écriture narrative objective, il laisse apparaître le double point de vue des acteurs impliqués. Pour le capitaine, le respect de la religion de l'Autre vient après ses intérêts financiers, tandis que pour les Juifs, la religion comme élément caractéristique de cohésion et d'identité de leur communauté vient en premier. Et c'est ce manque de compréhension qui est mis en évidence dans les écrits de Papadiamantis.

Dans la nouvelle *L'Impact de l'Esprit*, l'attitude de l'auteur est ambiguë. L'intrigue se déroule à Athènes – un creuset d'âmes et de coutumes – entre quatre personnes complètement différentes. Antonio (un Italien), Savvas ou Salvo (un Juif de Corfou), Pupis (un Corfiote-italien déchu qui connaît Savvas et son passé) et Lysandre (un Grec). La relation entre eux est plutôt une relation de dépendance, car Antonio a sa propre entreprise rentable et peut parfois offrir aux autres de la nourriture et des boissons dans la taverne de Karmanis. Lysandre semble être financièrement indépendant et garde une distance égale avec tout le monde.

La description du Juif par Papadiamantis revêt une importance particulière. La façon dont il le décrit est typique de la fluidité qui caractérise à la fois son identité ethnique et religieuse (Margaroni 2012:297). Son nom est Savvatinos Levi ou Salvatore, ou Salvos ou Savvas⁶, originaire de Corfou, mais il se présente comme Savvas, il déclare qu'il est protestant, il est cosmopolite, parlant beaucoup de langues, une personne aux multiples talents avec des manières agréables. Il gagne sa vie en revendant des vêtements que Pupis lui procure, en aidant Antonio à ses bricolages ou en faisant l'infirmier. Il ne semble pas particulièrement apprécié des autres, en particulier Pupis qui ne manque aucune occasion de le calomnier dans son

⁴ Tsifoutis < [emprunt direct du mot Turc çifit >(escroc, exploiteur) < Çifit (Juif)].

⁵ Achitophel: conseiller du roi David qui a conspiré avec le fils de David, Absalom, pour le renverser (2 Rois 15:7-12, 16:15-23, 17:6-14, 23).

⁶ L'auteur alterne ces noms tout au long du texte, selon que la charge de la narration incombe à la personne ou à sa religion.

dos et de révéler sa véritable identité religieuse. Le seul qui “semble avoir une réelle affection pour Savvatinos” est Antonio, qui l’aide financièrement en lui procurant du travail, mais aussi, lorsque Savvas est expulsé de sa maison, Antonio est le seul à lui fournir un logement. Antonio est un “philanthrope” par nature et donc quand la maison dans laquelle lui et Savvas vivent prend feu, il essaie de l’éteindre. Mais lorsque Antonios demande son aide – il l’a réveillé pour le sauver – pour éteindre le feu et sauver les quelques outils de son travail, le Juif le quitte et court pour se sauver. Cette attitude rend Antonios très triste et lui “brise le cœur”. Le point culminant du drame survient lorsqu’un événement tragique se produit à Corfou. Le meurtre d’une fille, dit-on, par les Juifs à des fins cérémonielles (Vassiliadis 2020:85-116)⁷. L’antipathie cachée fait son apparition et Salvos devient le bouc émissaire, jusqu’à ce que la vérité éclate. La jeune fille se révèle être une juive, nièce de Salvos (IE 379), qui a été maltraitée et assassinée par des chrétiens.

Mais qu’est-ce qui alimente la haine sous-jacente de Pupis envers les Juifs? Pupis représente *l’esprit* collectif dans lequel *l’impact* des événements engendre des réactions violentes. Pour chaque Pupis, Salvos est “l’Autre”, le différent, la victime facile sur laquelle se canalisent la haine de la société ainsi que les échecs individuels. La déception personnelle de Pupis et l’antipathie qu’il suscite l’amènent à considérer Salvos et par extension tous les Juifs comme responsables de tout ce qui est mauvais, puisque ce sont “ceux [qui] rongent nos peines, ils boivent notre sang” (IE). Cette phrase suggère des idées préconçues et des stéréotypes causés par des préjugés religieux basés sur les prétendus sacrifices humains accomplis par des Juifs. L’acceptation volontaire par les Juifs de leur culpabilité éternelle pour avoir tué Jésus justifie aux yeux de la plupart des chrétiens ce climat d’antisémitisme (Despotis 2015)⁸.

⁷ Il s’agit d’un véritable événement qui a eu lieu en 1891 et a déclenché des pogroms contre les Juifs à la fois à Corfou et dans le reste de la Grèce.

⁸ Voir Matt. 27:25 Bien que la plupart des Juifs assument volontairement la responsabilité de l’effusion du sang du Christ, cet acte accomplit les prophéties (Daniel 9:24-27) et permet à toute l’humanité, même à ceux qui ont accepté la responsabilité, de vaincre la corruption. Ce n’est pas un hasard si, à la fin de l’Evangile, les disciples

En revanche, Papadiamantis, à travers le personnage de Lysandre, donne sa propre réponse: les mythes et les rumeurs font partie de l’imaginaire collectif, se gonflent en passant de génération en génération et interprètent arbitrairement les événements (IE 378). Dans le cas présent, l’antisémitisme gagne en poids et en validité du fait de son ancienneté et de ses ramifications religieuses. Mais lorsque la situation est examinée sous un autre angle et que le point de vue opposé est entendu, les mythes s’effondrent et une vérité différente se révèle. Les événements réels amènent Lysandre - Papadiamantis à comprendre à quel point il est difficile de changer les stéréotypes et comment ceux-ci peuvent aboutir à la douleur et à l’injustice pour chacun de nous, quelle que soit la race et la religion.

Si l’imaginaire collectif attribue aux Juifs des caractéristiques, comme l’indifférence, l’avarice, la fraude, le mensonge, etc., la plume de Papadiamantis n’hésite pas à rendre “à César ce qui est à César” et à critiquer des défauts spécifiques, qu’elles viennent de juifs ou de chrétiens. Il devient même particulièrement amer envers ces derniers, car l’hypocrisie les pousse souvent à attribuer aux autres tous les maux qui caractérisent eux-mêmes.

Dans les *Florins Vénitiens*, les deux amis – l’un d’eux est Papadiamantis lui-même – ne suivent pas “le chemin que tous les juifs et la plupart des Grecs connaissent, c’est-à-dire le travail et l’économie”, mais placent tous leurs espoirs sur attendre un profit facile et partent à la recherche d’un trésor caché composé de florins vénitiens d’or. En chemin, ils rencontrent Giannio, le cousin de l’auteur, qui avait appris l’existence du trésor et les accompagne. Son but est noble. Il veut utiliser cet argent pour libérer la Grèce. Bien que l’aventure des aspirants chasseurs de trésors commence par le récit d’une histoire drôle dans laquelle des Juifs de Salonique s’amuse avec un enfant naïf qui confond les longues barbes et les vêtements qu’ils portent avec l’apparence des prêtres chrétiens orthodoxes et leur baise les mains (Margaroni 2012:289), par la suite Papadiamantis raconte une histoire plus poignante qui traite de l’exploitation de la propre vision de Giannio par son assistant opportuniste Malakias, qui est littéralement collé sur lui comme

juifs sont appelés à prêcher “à toutes les nations (et aux juifs) en les baptisant au nom de la sainte Trinité”.

une sangsue et profite de son travail acharné⁹. La plume caustique de l'auteur n'ignore pas que "la cruauté, l'usure, l'exploitation de tous les autres", caractéristiques traditionnellement attribuées aux juifs, sont en réalité *aussi* des caractéristiques de ses compatriotes. La comparaison entre la mauvaise plaisanterie des Juifs et l'exploitation consciente d'un homme aux dépens d'un autre se résume à la croyance de Papadiamantis dans le jugement divin. La avidité de Malakia est la raison pour laquelle il est expulsé de l'île.

Dans *l'Impact de l'Esprit*, Pupis est la figure par excellence de l'hypocrite, de l'opportuniste et de l'exploiteur. Pupis, "chassé de la maison il y a longtemps" à cause son avidité, place tous ses espoirs sur la fortune de ses sœurs qui le soutenaient. A leur mort, cependant, leurs biens furent légués au mari de la première et à l'amant de la seconde. Même le médecin qui l'a soignée a hérité une grande maison. Dès lors, les relations de Pupis avec ses gendres se rendirent en relations d'intérêt. Parfois, il s'associait à l'un et ils accusaient l'autre ensemble, et inversement. Il fut un temps où il s'était disputé avec tous les deux et il a renoué avec Salvo, qu'il avait bien sûr déjà accusé dans son dos. Bien qu'indifférent à la religion et même blasphémateur, il n'hésite pas à attaquer Savvas lorsqu'il entend les rumeurs sur le meurtre de la jeune fille à Corfou et à l'accuser à nouveau des vols que le Juif aurait commis à ses dépens. Où est donc la camaraderie et la tolérance de l'alterité qui dominaient au début de la narration le monde des protagonistes?

Pour Papadiamantis, cela est dû à l'existence d'une altérité négative, de l'éloignement de l'homme du vrai sens de la religion qui voit l'Autre comme faisant partie du Soi. Cet éloignement par rapport au vrai sens du Corps du Christ et à la solidarité chrétienne est mis en évidence dans l'œuvre *Les Dons Emplumés*. Dans cette nouvelle, l'ange gardien de la ville part le soir de Noël déçu, comme un "étranger", car les trois dons précieux - spirituels et non matériels - qu'il veut donner aux gens, n'ont pas été acceptés. La nature humaine s'avère trop faible et incapable de comprendre leur valeur. Car tous ceux qu'il a visité- des gens pauvres, riches, célibataires, pères de famille, prêtres et laïcs - étaient tellement plongés dans la futilité des choses, dans la

⁹ Malakias > du grec *μαλάκιον* > signifiant *mollusque*. Se dit en grec pour quelqu'un qui s'accroche aux autres afin d'obtenir des avantages matériels.

satisfaction des sens, dans la dévalorisation des sentiments, qu'ils n'ont pas pu comprendre la valeur des dons de l'ange.

Combien les héros de Papadiamantis semblent distants les uns des autres! Ils maudissent, ils se comportent de manière obscène et indécente, ils blasphèment. Leur vie est "futile", fausse et terne, eux-mêmes "pâles et misérables", étrangers les uns aux autres, car ils parlent "des mots dans une langue inconnue" (DE), l'âme concentrée sur le maintenant de leur existence et non sur le demain de la vraie vie. Et pourtant Papadiamantis ne les critique ni les rejette, car il sait bien que le péché et la faiblesse font partie de la nature humaine. Il se contente donc de décrire cette lutte contre le mal et les tentations du monde éprouvé et l'éternel combat de l'homme, chrétien ou non, avec ses passions.

2. L'écriture critique de Papadiamantis

On pourrait dire que l'écriture de Papadiamantis a deux caractéristiques: elle est profondément humaniste avec un amour sincère pour l'homme et profondément religieuse avec un engagement envers ce qui rend l'homme humain! Son objet n'est pas l'évaluation morale du monde dans lequel il vit, mais l'existence humaine comme champ de possibilités dans un monde réel (Manousakis 2016:2). Papadiamantis ne crée pas des héros fictifs mais il décrit la réalité dans laquelle il vit (Papadimitrakopoulos 1996:491). Et cela parce que la misère, la pauvreté, l'injustice, la grossièreté et la vulgarité constituent le microcosme dans lequel évoluent ses héros, ce microcosme responsable de leurs faiblesses. Papadiamantis ne juge pas son milieu. Il décrit *pourquoi* les gens autour de lui se comportent d'une certaine manière et suggère indirectement un changement pratique d'attitude. Ce changement ne vise pas à la résolution de leurs problèmes pratiques, mais est profondément spirituel et vient de l'acceptation des "dons emplumés" qui leur sont offerts - paix de l'âme, conscience de la justice et vie en Christ.

Pour Papadiamantis, la religiosité fait partie de la nature humaine, même si l'homme vacille au milieu des difficultés et des tentations. Même le Juif lui-même qui cache assidûment son identité, mangeant, buvant et professant une autre religion, se réfugie dans la religiosité, quand la solitude de l'altérité l'envahit (IE).

La proposition de vie de Papadiamantis est fondée sur l'impératif de l'Église de respecter l'Autre en tant que Personne. L'altérité n'existe que comme attitude *d'esprit et impact* des stéréotypes. Pour Papadiamantis en tant qu'être religieux, l'altérité fait partie de l'identité, lorsque l'autre est conçu comme une existence en communion, et constitue une personne unique (Margaroni 2012:300). Cette croyance se manifeste dans la dernière phrase de *l'Impact de l'Esprit* (Triantafyllopoulou 2002:794-800), lorsqu'il déclare le caractère commun de la nature humaine: "Les Juifs ne sont-ils pas humains? Voici cet homme qui pleure...". Ce constat invalide tout préjugé religieux profondément enraciné, et favorise l'homme au-delà de l'apparence. Même l'auteur lui-même remet en question ses idées préconçues antérieures sur les Juifs - "la façon dont les choses sont" - en particulier concernant la culpabilité de Salvo en raison de son statut de membre d'une certaine communauté (Papathanasiou 1998:85). Et ici apparaît sous la plume de l'écrivain le concept *d'interprétation* à la fois des faits et de l'esprit réel des Écritures (Ézéchi. 18: 2-4, 19-20, Papathanasiou 2011:21), l'interprétation qui "éclaire les ténèbres". "Comment peut-on être si aveugle !... D'où viennent tant de contradictions?...?" (IE). Lysandre-Papadiamantis est donc appelé à s'interroger sur les valeurs de sa vie et de celles de la société. Les larmes qui coulent des yeux de Salvo lui font le voir tel qu'il est vraiment: non pas comme un Juif, mais comme un "Être humain" qui pleure. Ce n'est qu'en traitant l'autre comme un égal que la compréhension peut venir.

À travers l'empathie, Papadiamantis propose la compréhension et l'amour comme une manière d'être et se comporter. Le concept de la Nature humaine, tel qu'elle s'exprime à travers l'observation de la douleur de l'Autre, fait penser à Papadiamantis que le TU est ce qui donne un sens au JE, car nous n'existons en communion qu'avec d'autres personnes sur le modèle de la Sainte Trinité (Melissaris 2002: 65-66, Manousakis 2016: 1).

Pour Papadiamantis, la Nature humaine commune et l'unicité de la Personne sont identifiées au personnage de Savvas¹⁰. Le Juif, c'est l'autre, mais aussi le semblable avec lequel Lysandre-Papadiamantis partage la même essence, même s'ils viennent de milieux différents. Le Juif lui-même

¹⁰ William Shakespeare, *Le Marchand de Venise* [<https://www.openbook.gr/o-emporos-tis-venetias/> récupéré le 28/12/2020]: 59-60.

est soumis à un risque constant d'assimilation pour survivre (Papathanasiou 2015: 512). Ainsi l'image originale de convivialité que l'auteur décrit autour de la table commune acquiert à ses yeux l'importance de la communion réelle, du compagnonnage et de la solidarité (Papadimitrakopoulos 1996: 498).

Et c'est là où réside la réponse à la manière dont la littérature interagira avec la théologie: quand la lecture devient une occasion d'exercice moral, pour que le lecteur apprenne à assumer la responsabilité du processus d'interprétation du texte en tant qu'attitude de vie face aux dilemmes moraux (Kalaïtzidis 2004: 326). Dans ce contexte, le lecteur chrétien est capable de réfléchir librement et de manière responsable, de sortir de l'apathie et de faire preuve d'empathie, d'agir contre la cruauté, l'injustice et la souffrance de ses semblables. Cet espoir "encourage l'homme à ne pas déposer les armes devant l'inévitabilité [...] des circonstances, mais à se dresser en signe de protestation" (Moltman 2011: 14).

Conclusion

Le but de cette étude est d'initier un dialogue entre la littérature et la théologie à l'ère actuelle de la post-modernité autour du concept d'altérité, centré sur la figure du Juif comme l'Autre par excellence.

Comme corpus littéraire, nous avons choisi quatre nouvelles d'Alexandros Papadiamantis. Ayant comme point de départ les images stéréotypées des caractéristiques des Juifs qui caractérisent aussi les chrétiens, nous proposons une lecture différente de son œuvre à la lumière de l'Ontologie de la Personne.

Selon cette perspective, l'amour pour l'homme est la seule voie d'accomplissement ontologique de la personne humaine. "L'autre" n'est pas une cause de peur. Le respect et le maintien de son unicité et son altérité à travers les relations communiales est la manière exemplaire d'être que nous devons suivre (Melissaris 2002: 70, Manousakis 2016: 4-5). En d'autres termes, cette attitude est une prise de responsabilité, un éveil spirituel et une lutte contre les injustices (Papathanasiou 2010: 16).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Papadiamantis Alexandros, *Œuvres Complètes*. Édition critique N.D. Triantafyllopoulos (Domos, Athènes 1997)

[<http://papadiamantis.net/aleksandros-papadiamantis/ekdoseis/récupéré> le 2/05/2023].

Plus précisément:

«Le déloyal» (Ο χαραμάδος) (1904), vol. 3, p. 655-659,

«Les Florins Vénitiens» (Τα Βενέτικα) (1907-08), vol. 4, p. 431-444,

«Les Dons Emplumés» (Τα πτερόεντα δώρα) (1908), vol. 4, p. 191-192,

«L'impact de l'esprit» (Ο αντίκτυπος του νου) (1910), vol. 4, p. 367-380.

- *Bibliographie en langue étrangère*

Al Jallad Nader, “Les concepts d'al-haram dans la culture arabomusulmane: une étude translationnelle et lexicographique” dans *Language Design. Journal of Theoretical and Experimental Linguistics* 10 (Barcelona 2008): 77-86.

Aylesworth Gary, “Postmodernisme” dans Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*

[<https://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/postmodernism/récupéré> 3/5/2023].

Moltmann J., “Le Dieu de l'espoir et la théologie de l'espoir” dans *Synaxis* 118 (2011):11 -24.

-*Bibliographie en langue grecque*

Ancien Testament (Athènes: Publications de la diaconie apostolique de l'Église de Grèce).

Athanasopoulou Spyridoula, “Orthodoxie et Littérature” dans Dr. Athanasopoulou – Kypriou, Dr. Stavros Yiagazoglou, Dr. Anastasios Maras, *Orthodoxy as a Cultural Achievement and the Problems of Modern Man*, volume 3, Orthodoxy and Post-Modernity (EAP, Patras 2008): 81-135.

Debonos Angelos-Dionysis, “Comment l'antisémitisme est construit”, *Chroniques*, Vol. 34th n Fol. 234 (2011): 8-14.

Despotis Sotirios, “Judas”, (2015)

[[http://slideplayer.gr/slide/6247585/récupéré le 01/04/2023](http://slideplayer.gr/slide/6247585/récupéré%20le%2001/04/2023)]

Ganas Ev., “Roman et théologie: chemins incompatibles? *Nea Estia*, 1765 (2004), p. 392-406.

Kalaitzidis, P., “Conditions théologiques du dialogue avec la littérature moderne”, *Nea Estia* vol. 1765 (2004): 324-362. [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2702/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_B-Lykeiou_html-empl/index_a_02_05.html récupéré le 21/04/2023]

Karvelis D., Ch. Milionis, K. Balaskas, G. Paganos, G. Papakostas (éd.), Textes de la littérature grecque moderne B Lyceum, (YPAITH – Diofantos)

[http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2702/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_B-Lykeiou_html-empl/index_a_02_05.html récupéré le 21/04/2023]

Malagiorgi Kerasia, “Le silence sur le génocide juif dans la Grèce de la post-Guerre”, *Chroniques*, Vol. 34e no Fol. 234 (octobre-décembre 2011): 3-6.

Manousakis Georgios, “Une œuvre d'art profane comme occasion de problématisation théologique”

[<http://www.imra.gr/files/src/files/2016/ena.kosmiko.ergo.texnis.aformi.theologikou.provlimatisme.pdf> récupération 4/4/2023].

Margaroni Mary, “Figures des juifs dans l'œuvre d'Alexander Papadiamantis: confrontations sociales et constructions littéraires” dans la Société de Papadiamantis Studies (éd.), Actes de la 3e Conférence internationale sur A. Papadiamantis. (Domos Athènes 2012): 285-301.

Melissaris A.G., “L'orthodoxie et l'affirmation de la personne humaine”, dans Fr. A. Augustidis, K. Zorbas, Fr. V. Thermos, N. Kokosolakis, A. Melissaris, Chr. Terezis, *L'orthodoxie comme réalisation culturelle et les problèmes de l'homme moderne: l'orthodoxie face aux problèmes de notre temps*, vol. B (Patra: E.A.P., 2002): 61-112.

Papadimitrakopoulos Ilias, “Giouvetsia and other in Papadiamantis”, *Actes de la 1ère Conférence internationale 1991* (Domos, Athènes 1996): 491-500.

Papathanasiou Thanasis N., “Chair oui, Sarcophage non! Culture et Mission, “Naturalité” et “Questions de vérité. Une recherche dans ses débuts”, dans K. Agoras et autres (éd.), *Revue scientifique du programme de troisième cycle “Études en théologie orthodoxe”*, Vol. 4 (EAP, Patras 2015): 463-516.

Papathanasiou Thanassis N., “L’antisémitisme dans l’Église orthodoxe”, *Synaxis* (vol. 66, Athènes 1998): 83-91.

Papathanasiou Thanassis N., “Le dieu provocateur, le dieu nazi et le dieu rédempteur” dans *Synaxis* 119 (2011): 17-25.

Papathanasiou Thanassis N., “Les icônes du Royaume. Quelques Invisibles de Kavasilas et Quelques Tentations sur la Théologie Eucharistique”, *Synaxis* 114 (2010):13-23.

Portail pour la langue grecque

[[https://www.greek-](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%82&sin=tous)

[language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%82&sin=tous](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%82&sin=tous) récupérés le 28/04/2023]

Shakespeare William, *Le Marchand de Venise*, [<https://www.openbook.gr/o-emporos-tis-venetias/> récupéré le 27/04/2023].

Triantafyllopoulou Lambrini, “L’impact de l’esprit. Contribution à l’étude de la tradition des textes de Papadiamantis”, *Nea Estia* 1744 (avril 2002): 794-800.

Vassiliadis Dimitrios, *La communauté juive de Corfou et l’épidémie “Ev 1891. etic”* (thèse diplomatique, EAP 2020)

(https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/49040/1/122471_%CE%92%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%91%CE%94%CE%97%CE%A3_%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%97%CE%A4%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A3.pdf récupéré le 28/04/2023).

Maria Koumariou, est professeure permanente de langue française au Centre universitaire des langues étrangères de l'Université d'Athènes. Elle est diplômée de l'Université d'Athènes (Littérature française) et de l'Université Ionienne (Traduction et Interprétation). Elle a obtenu des masters en littérature française (Université Lumière Lyon 2), en Anthropologie Sociale (Université de l'Égée) et en Théologie (Université Ouverte de Grèce). Elle est titulaire d'un doctorat en sociologie de la littérature (Université Lumière Lyon 2) et d'un doctorat en anthropologie de l'espace urbain (Université Technique Nationale d'Athènes – Faculté d'Architecture).

Elle est l'auteur de sept livres sur la littérature franco-africaine et sur l'anthropologie sociale. Elle a également publié de nombreuses études sur l'anthropologie et la théorie de la traduction. Ses intérêts scientifiques portent sur trois domaines: l'anthropologie de l'espace urbain, la théorie de la traduction; et la relation entre l'ethnologie et la littérature. Elle est présidente de la Société Hellénique d'Ethnologie.

**ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΕΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ:
ΕΒΡΑΙΟΙ ΚΑΙ ΧΡΙΣΤΙΑΝΟΙ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ
ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΠΑΠΑΔΙΑΜΑΝΤΗ**

ΜΑΡΙΑ ΚΟΥΜΑΡΙΑΝΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Σκοπός της μελέτης αυτής είναι η διερεύνηση της δυνατότητας διαλόγου ανάμεσα στη λογοτεχνία και τη θεολογία στη σημερινή εποχή της μετα-νεωτερικότητας ως προς την έννοια της ετερότητας, επικεντρωμένη στη μορφή του Εβραίου ως του κοντινού Άλλου.

Ως λογοτεχνικό σώμα επιλέχθηκαν τέσσερα διηγήματα του Παπαδιαμάντη. Εκκινώντας από τις στερεότυπες αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά των Εβραίων που βρίσκουν αναλογίες σε αυτά των χριστιανών, προτείνουμε μια διαφορετική ανάγνωση του έργου του Παπαδιαμάντη υπό το πρίσμα της Οντολογίας του Προσώπου.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, Ετερότητα, Εβραίοι, Χριστιανοί, Οντολογία του Προσώπου, Λογοτεχνία, Θεολογία.

Εισαγωγή

Πώς σχετίζεται η λογοτεχνία με τη θεολογία; Εκτός από το γεγονός ότι και οι δυο όροι έχουν ως συστατικό του σημαίνοντός τους τον «λόγο», δηλαδή τη δυνατότητα έκφρασης και επικοινωνίας, θα λέγαμε πως τα κριτήρια για να εξεταστεί η λογοτεχνική αξία ενός θεολογικού κειμένου και αντίστοιχα να φανερωθούν οι θεολογικές υποδηλώσεις ενός λογοτεχνικού είναι μάλλον υποκειμενικά και ρευστά, και εξαρτώνται με τη σειρά τους από τον ορισμό που δίνουμε σε ένα έργο ως λογοτεχνικό ή θεολογικό (Αθανασοπούλου 2008: 86-87). Αν λοιπόν η Θεολογία ορίζεται ως ο λόγος για την ύπαρξη και την παρουσία του Θεού στον κόσμο και στην ιστορία του ανθρώπου (Αθανασοπούλου 2008: 90), και η λογοτεχνία νοείται ως η καλλιέργεια του έντεχνου λόγου που δεν περιορίζεται απλά στην επικοινωνία αλλά στοχεύει στην αναζήτηση αξιών παράλληλα με

αισθητικές απαιτήσεις¹, τότε η προσέγγιση της λογοτεχνίας μέσα από μια ορθόδοξη οπτική σημαίνει μια προσωπική ερμηνεία του περιεχόμενου με σκοπό την ανεύρεση του θεολογικού νοήματος που ο δημιουργός του επιθυμεί έμμεσα να δώσει και ο αναγνώστης να αποκωδικοποιήσει.

Η παραπάνω παράγραφος θεωρεί δεδομένη τη δυνατότητα διαλόγου ανάμεσα σε αυτά τα δυο πεδία του επιστητού. Δεν πρέπει όμως να μας διαφεύγει ότι η μετα-νεωτερική εποχή που διανύουμε θέτει τις δικές της ιδιαίτερες προϋποθέσεις για την έναρξη ενός διαλόγου, αναγνωρίζοντας ότι ο νους προσπαθεί να κατανοήσει τον κόσμο με τον δικό του προσωπικό τρόπο και ως εκ τούτου επικεντρώνεται στις σχετικές αλήθειες κάθε ατόμου. Στη μετα-νεωτερική κατανόηση, η *ερμηνεία* είναι το παν (Aylesworth 2015). Κατά συνέπεια, η μετα-νεωτερική σκέψη χαρακτηρίζεται ευρέως από τάσεις αυτοαναφορικότητας, επιστημολογικής και ηθικής σχετικότητας και θρησκευτικής αμφισβήτησης. Πού βρίσκεται λοιπόν το σημείο τομής για την έναρξη ενός διαλόγου (Μανουσάκης 2016: 3);

Εκκινώντας από τη μορφή του Εβραίου σε πορεία παράλληλη αλλά και τέμνουσα με την κυρίαρχη χριστιανική ιδεολογία στο έργο ενός κατεξοχήν ευσεβούς και ιδιαίτερα διεισδυτικού λογοτέχνη, του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, θα προτείνουμε κάποιες προϋποθέσεις για την έναρξη ενός γόνιμου διαλόγου ανάμεσα στη θεολογία και στη μετα-νεωτερική λογοτεχνία. Το διακύβευμα εδώ είναι η εξέταση ενός σώματος ηθογραφικών διηγημάτων των αρχών του 20^{ου} αιώνα² υπό μια θεολογική ματιά στην εποχή της μετα-νεωτερικότητας. Βασικό στοιχείο της εργασίας είναι η έννοια της *ετερότητας*, τόσο για τον Παπαδιαμάντη ως δημιουργό όσο και για τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο όπου κινείται.

Η μελέτη θα διαρθρωθεί σε δύο μέρη: στο πρώτο εξετάζονται τα χαρακτηριστικά (στερεότυπα ή μη) που αποδίδονται στους Εβραίους μέσα από την κυρίαρχη χριστιανική ιδεολογία, παράλληλα με την κριτική που ασκείται στα χαρακτηριστικά των Χριστιανών. Στο δεύτερο μέρος

¹ *Πύλη για την ελληνική γλώσσα*, λήμμα «λογοτεχνία».

² Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, *Απαντα*. Κριτική έκδοση Ν. Δ. Τριανταφυλλόπουλος (Δόμος, Αθήνα 1997). Πιο συγκεκριμένα: «Ο χαραμάδος»(X) (1904), τ. 3, σ. 655-659, «Τα Βενέτικα» (B) (1907-08), τ. 4, σ. 431-444, «Τα πτερόεντα δώρα» (ΠΔ) (1908), τ. 4, σ. 191-192, «Ο αντίκτυπος του νου» (AN) (1910), τ. 4, σ. 367-380.

διερευνώνται η γραφή του Παπαδιαμάντη και η στάση ζωής που αυτός προτείνει. Τα συμπεράσματα παρουσιάζονται στο τέλος της εργασίας.

1. Εβραίοι και χριστιανοί μέσα από τη ματιά του Παπαδιαμάντη

Το έργο του Παπαδιαμάντη διακρίνεται από μια βαθιά θρησκευτική πίστη και προσήλωση στην παράδοση, αλλά και από συγκατάβαση για τις ανθρώπινες αδυναμίες (Καρβέλης, Μηλιώνης, Παγανός, Παπακώστας 2020). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η μορφή του Εβραίου αποτελεί ένα ιδιαίτερο στοιχείο.

Ο Εβραίος είναι ο «οικείος άγνωστος», ο «ντόπιος ξένος», μια μορφή κοντινή αλλά και τόσο απόμακρη. Μια φιγούρα που θεωρήθηκε «αποδιοπομπαίος τράγος, και συστηματικά υπεύθυνη για κάθε κακό που μπορούσε να συμβεί» (Παπαθανασίου 1998: 83, 85). Ο Εβραίος ταυτίστηκε με τη φιλαργυρία, την κακία, την τοκογλυφία, την προδοσία και κυρίως με την παιδοκτονία και τη θυσία αίματος. Έγινε εχθρός του χριστιανισμού, υπεύθυνος της σταυρικής θυσίας του Χριστού, ένα μίasma το οποίο έπρεπε να ζει παράμερα από τους άλλους ανθρώπους.

Στα τρία από τα τέσσερα διηγήματα η σχέση με τον Εβραίο κυμαίνεται ανάμεσα στην αναγκαστική συμβίωση, στην οικονομική εξάρτηση και στην αντιπάθεια που σε κάποιες περιπτώσεις φτάνει τα όρια του αντισημιτισμού (Δεμπόνος 2011: 8). Ο Εβραίος δεν είναι ο κάτοικος της μικρής επαρχιακής πόλης. Είναι αστός, «κοσμοπολίτης», άνθρωπος με τρόπους που ξέρει να ελίσσεται μέσα σε ένα εχθρικό πολλές φορές περιβάλλον (ΑΝ). Ζει συνήθως σε κλειστή κοινότητα, όπου απολαμβάνει μια σχετική ασφάλεια και εξασφαλίζει με τον τρόπο αυτό τα συμφέροντά του. Σε αντίθετη περίπτωση και χωρίς την προστασία των ομοίων του μηχανεύεται τρόπους για να επιβιώσει, κρύβοντας όπως μπορεί τη διαφορετική θρησκευτική του ταυτότητα (ΑΝ) (Μαλαγιώργη 2011: 3). Η εμφάνισή του ποικίλλει ανάλογα με τις περιστάσεις. Σε οικείο περιβάλλον υιοθετεί τα χαρακτηριστικά ρούχα της φυλής του –μακριά γένια και ρούχα (X)–, σε ανοίκειο, συμπορεύεται με το ρεύμα των υπολοίπων (ΑΝ).

Οι Εβραίοι δεν είναι όλοι πλούσιοι. Πολλοί από αυτούς δουλεύουν στο μεροκάματο, άλλοι ασχολούνται με εμπορικές επιχειρήσεις (ΑΝ, X). Η κοινότητα των Εβραίων ιεραρχείται με οικονομικά και κοινωνικά κριτήρια.

Διοικείται από ένα Συμβούλιο (X) αποτελούμενο από τους οικονομικά εύρωστους. Η οικονομική δύναμη της κοινότητας εκτείνεται σε πολλούς τομείς και ελέγχει μεγάλο μέρος των εμπορικών συναλλαγών. Στον *Χαραμάδο*, ο καπετάν Ηρακλής Κουλούμπας έρχεται σε απευθείας σύγκρουση με την εβραϊκή κοινότητα, όταν κατά τη διάρκεια ενός ταξιδιού «παρεκτράπη» εναντίον των δυο Εβραίων εκφορτωτών, τους οποίους έβρισε, ανάγκασε να δουλέψουν Σάββατο και πιθανώς χτύπησε. Στο σημείο αυτό βλέπουμε τη σύγκρουση δυο κόσμων (Μαργαρώνη 2012: 290). Η κορύφωση της σύγκρουσης είναι δεδομένη από την αρχή: ο καπετάνιος συνεργάζεται με την εβραϊκή κοινότητα και φορτώνει οικοδομικά υλικά. Η κοινότητα του δίνει δυο εβραίους εκφορτωτές για βοηθούς. Λόγω του καλού καιρού φτάνουν στον προορισμό τους νωρίτερα, ημέρα Σάββατο. Οι χαμάληδες αρνούνται να δουλέψουν λόγω της ημέρας. Ο καπετάνιος εκνευρίζεται, αγανακτεί, τους απειλεί, πιθανώς να χειροδίκησε και υποχρεώνει τον έναν να εργασθεί. Ως αποτέλεσμα την επόμενη χρονιά ο καπετάν Ηρακλής δεν βρίσκει εργάτες να ξεφορτώσουν τα κρασιά που μεταφέρει στη Θεσσαλονίκη, γιατί η εβραϊκή κοινότητα έχει απαγορεύσει «εις όλους τους εργάτας της [...] Εβραίους ή όχι, να συντελέσωσιν εις την εκφόρτωσιν». Το λιμάνι της Θεσσαλονίκης θα παραμείνει κλειστό εφεξής για τον καπετάν Ηρακλή, αφού η Κοινότητα τον έχει χαρακτηρίσει «χαραμάδο» (Al Jallad 2008: 80)³. Η κίνηση αυτή είχε τελικά καλύτερο αποτέλεσμα γι' αυτόν, αφού απέπλευσε για Σκιάθο με ούριο άνεμο και πούλησε εκεί με καλύτερες τιμές τα κρασιά του.

Για να κατανοήσουμε τη σύγκρουση, πρέπει να αναλύσουμε το πώς εμπλέκονται τα επιμέρους στοιχεία της: το οικονομικό και το θρησκευτικό. Η συγκεκριμένη φορτωτική έχει ως εντολοδόχους την εβραϊκή κοινότητα, η οποία διευκολύνει την όλη διαδικασία με ανθρώπους που τους στέλνει ειδικά για να βοηθήσουν στην εκφόρτωση. Ο καπετάνιος όχι μόνο δεν λαμβάνει υπόψη ποιανού συμφέροντα εξυπηρετεί, αλλά φοβούμενος για την ασφάλεια του караβιού του φέρεται σκαιότατα μη σεβόμενος τη

³ Προέρχεται από την αραβική λέξη *Χαράμ* (حرام) που σημαίνει *απαγορευμένος, παραβίαστος*. Η σημασία είναι διττή: Η απαγόρευση μπορεί να εννοείται είτε προς κάτι ιερό το οποίο απαγορεύεται σε όσους θεωρούνται ακάθαρτοι ή μη μνημένοι είτε προς κάτι κακό που απαγορεύεται να γίνει.

θρησκευτική ιδιαιτερότητα των εντολοδόχων του. Επιπλέον όχι μόνο παραβιάζει την ιερότητα του Σαββάτου, αλλά επιτίθεται λεκτικά και μάλλον χειροδικεί. Δεν δείχνει να συναισθάνεται και να κατανοεί τη σοβαρότητα της πράξης του, απορεί με το εμπάργκο των χαμάληδων την προσεχή χρονιά και παράλληλα πιστεύει πως οι «Τσιφούτηδες» δεν τήρησαν τις συμφωνίες, όπως ο Αχιτόφελ.⁴

Και ο Παπαδιαμάντης τι λέει; Θα λέγαμε πως μέσα από μian αντικειμενική αφηγηματική γραφή αφήνει να διαγραφεί η διττή άποψη των εμπλεκομένων. Για τον καπετάνιο ο σεβασμός στον θρησκευόμενο Άλλον έπεται των οικονομικών του συμφερόντων, ενώ για τους Εβραίους η θρησκεία ως χαρακτηριστικό στοιχείο συνοχής και ταυτότητας προηγείται. Και αυτή ακριβώς την έλλειψη κατανόησης προκρίνει μέσα από τη γραφή του και ο Παπαδιαμάντης.

Στο διήγημα ο *Αντίκτυπος του νου* η στάση του συγγραφέα είναι αμφίσημη. Η υπόθεση διαδραματίζεται στην Αθήνα –χωνευτήρι ψυχών και εθίμων– ανάμεσα σε τέσσερις διαφορετικούς καθ’ όλα ανθρώπους. Τον Αντόνιο (Ιταλό), τον Σάββα ή Σάλβο (Εβραίο από την Κέρκυρα), τον Πούπη (ξεπεσμένο Ιταλοκερκυραίο που γνωρίζει τον Σάββα και το παρελθόν του) και τον Λύσανδρο (Ελληνα). Οι μεταξύ τους σχέσεις είναι μάλλον εξάρτησης, αφού ο Αντόνιο έχει δική του κερδοφόρα δουλειά και είναι σε θέση να προσφέρει ενίοτε τους υπόλοιπους φαΐ και ποτό στο καπηλειό του Καρμάνη. Ο Λύσανδρος φαίνεται πως είναι οικονομικά ανεξάρτητος και κρατά ίσες αποστάσεις από όλους.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η περιγραφή του Παπαδιαμάντη για τον Εβραίο. Ο τρόπος που τον παρουσιάζει είναι χαρακτηριστικός της ρευστότητας που διακρίνει τόσο την εθνική όσο και τη θρησκευτική του ταυτότητα (Μαργαρώνη 2012: 297). Ονομάζεται Σαββατίνος Λευί ή Σαλβατώρος, ή Σάλβος ή Σάββας από την Κέρκυρα, αλλά συστήνεται ως Σάββας, δηλώνει προτεστάντης στο θρήσκευμα, είναι κοσμοπολίτης, πολύγλωσσος, πολυτεχνίτης, με φινετσάτους τρόπους. Κερδίζει τα προς το ζην με τη μεταπώληση ρούχων που του δίνει ο Πούπης, βοηθώντας στα μερεμέτια τον Αντόνιο ή κάνοντας τον νοσοκόμο. Δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα

⁴ Αχιτόφελ: σύμβουλος του βασιλιά Δαβίδ που συνέπραξε μαζί με το γιο του Δαβίδ Αβεσσαλώμ για την ανατροπή του (Β΄ Βασιλειών 15:7-12, 16:15-23, 17:6-14, 23).

συμπαθής στους άλλους, κυρίως στον Πούπη, που δεν χάνει ευκαιρία να τον κακολογεί πίσω από την πλάτη του και να αποκαλύπτει την πραγματική θρησκευτική του ταυτότητα. Ο μόνος που «εφαίνεται να τρέφει αληθή στοργήν προς τον Σαββατίνον» είναι ο Αντόνιο, ο οποίος τον βοηθά οικονομικά μέσω της δουλειάς, αλλά και, όταν του κάνουν έξωση, είναι ο μόνος που του παρέχει στέγη. Ο Αντόνιο είναι φύσει φιλόανθρωπος και έτσι όταν το σπίτι όπου μένουν με τον Σάββα πιάνει φωτιά προσπαθεί να καταστείλει την πυρκαγιά. Όταν όμως ζητά τη βοήθειά του –σημειωτέον τον ξύπνησε για να τον σώσει– για να σβήσουν τη φωτιά και να σώσουν τα λίγα εργαλεία της δουλειά του, ο Εβραίος τον αφήνει σύζυλο και τρέχει να σωθεί. Αυτή η στάση πικραίνει τον Αντόνιο και «χαλάει την καρδιά του». Η κορύφωση του δράματος έρχεται όταν στην Κέρκυρα συμβαίνει ένα τραγικό γεγονός. Ο φόνος ενός κοριτσιού, όπως λέγεται από τους Εβραίους για τελετουργικούς σκοπούς (Βασιλειάδης 2020: 85-116)⁵. Η κρυμμένη αντιπάθεια βγαίνει στην επιφάνεια και ο Σάλβος γίνεται ο αποδιοπομπαίος τράγος, μέχρι που λάμπει η αλήθεια, αποκαλύπτεται δηλαδή ότι η κοπέλα είναι Εβραιοπούλα, ανιψιά του Σάλβου (AN 379), που κακοποιήθηκε και δολοφονήθηκε από χριστιανούς.

Τι είναι όμως αυτό που υποδαυλίζει το υποβόσκον μίσος του Πούπη για τους Εβραίους; Ο Πούπης αντιπροσωπεύει τον συλλογικό *νου* στον οποίο ο *αντίκτυπος* των γεγονότων γεννά βίαιες αντιδράσεις. Για τον κάθε Πούπη ο Σάλβος είναι ο Έτερος, ο διαφορετικός, το εύκολο θύμα στο οποίο διοχετεύεται το μίσος της κοινωνίας αλλά και οι ατομικές αποτυχίες. Η προσωπική απογοήτευση του Πούπη και η αντιπάθεια που προκαλεί τον στρέφουν να θεωρήσει τον Σάλβο και κατά προέκταση τους Εβραίους ως υπεύθυνους για ό,τι κακό συμβαίνει, αφού είναι «*αυτοί [που] μας τρώγουν τους κόπους μας, αυτοί μας πίνουν το αίμα*» (AN). Η φράση αυτή υποδηλώνει στερεοτυπική ιδεοληψία που έχει ως αφόρμηση θρησκευτικές προκαταλήψεις βασισμένες σε υποτιθέμενες ανθρωποθυσίες που επιτελούν οι Εβραίοι. Η εθελοντική αποδοχή της αιώνιας ενοχής για τη θανάτωση του

⁵ Πρόκειται για ένα αληθινό γεγονός που διαδραματίστηκε το 1891 και πυροδότησε πογκρόμ εναντίον των Εβραίων τόσο στην Κέρκυρα όσο και στην υπόλοιπη Ελλάδα.

Ιησού δικαιολογούν στα μάτια των περισσότερων χριστιανών αυτό το κλίμα αντισημιτισμού (Δεσπότης 2015)⁶.

Από την άλλη πλευρά ο Παπαδιαμάντης μέσα από το πρόσωπο του Λύσανδρου δίνει τη δική του απάντηση: οι μύθοι και οι φήμες δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν λογικά, γιατί παραμένουν στο συλλογικό φαντασιακό, διογκώνονται καθώς περνούν από γενιά σε γενιά, και ερμηνεύουν τα γεγονότα αυθαίρετα (ΑΝ 378). Στην προκειμένη περίπτωση ο αντισημιτισμός αποκτά βαρύτητα και εγκυρότητα λόγω της παλαιότητάς του και των θρησκευτικών προεκτάσεών του. Όταν όμως η κατάσταση εξεταστεί από άλλη οπτική και ακουστεί και η αντίθετη άποψη, οι μύθοι καταρρέουν και φανερώνεται μια διαφορετική αλήθεια. Τα πραγματικά γεγονότα οδηγούν τον Λύσανδρο-Παπαδιαμάντη να κατανοήσει το πόσο δύσκολα αλλάζουν τα στερεότυπα και πώς μπορούν να καταλήξουν σε πόνο και αδικία για κάθε άνθρωπο ανεξαρτήτως φυλής και θρησκείας.

Αν λοιπόν το συλλογικό φαντασιακό αποδίδει χαρακτηριστικά όπως η αδιαφορία, η φιλαργυρία, η απάτη, το ψεύδος, η κενότητα κ.λπ. στους Εβραίους, η πένα του Παπαδιαμάντη δεν διστάζει να αποδώσει τα «του Καίσαρος τῷ Καίσαρι» και να στηλιτεύσει τα συγκεκριμένα ελαττώματα άσχετα αν οι φορείς τους είναι Εβραίοι ή χριστιανοί. Στους τελευταίους μάλιστα γίνεται ιδιαίτερα πικρός, καθώς η υποκρισία πολλές φορές τούς σπρώχνει να αποδώσουν σε άλλους όλα τα κακά που χαρακτηρίζουν αυτούς τους ίδιους.

Στα *Βενέτικα* οι δυο φίλοι –ο ένας είναι ο ίδιος ο Παπαδιαμάντης– δεν ακολουθούν «την οδόν την οποία όλοι οι Εβραίοι και πλείστοι Γραικοί γνωρίζουσιν· εργασία, οικονομία», αλλά προσβλέπουν στο εύκολο κέρδος και ξεκινούν να βρουν έναν κρυμμένο θησαυρό που αποτελείται από χρυσά

⁶ Βλ. Ματθ. 27:25 Παρ' όλο που το πλήθος των Ιουδαίων αναλαμβάνει εκούσια την ευθύνη για το αίμα του Χριστού που θα χυθεί, η πράξη αυτή εκπληρώνει αφενός τις προφητείες (Δανιήλ 9:24-27) και δίνει τη δυνατότητα σε όλο το ανθρώπινο γένος, ακόμα και στο ίδιο το πλήθος που δέχτηκε την ενοχή, τη δυνατότητα να νικήσει τη φθορά. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι στο τέλος του Ευαγγελίου οι *Ιουδαίοι* μαθητές καλούνται να κηρύξουν «εις πάντα τα έθνη (και τους Ιουδαίους) βαπτίζοντες αυτούς στο όνομα της αγίας Τριάδος».

βενετικά φλουριά.⁷ Στον δρόμο συναντούν τον Γιαννιό, ξάδερφο του συγγραφέα, ο οποίος είχε μάθει για τον θησαυρό και έρχεται μαζί τους. Ο σκοπός του είναι ευγενικός. Θέλει με τα χρήματα αυτά να απελευθερώσει την Ελλάδα. Αν και η περιπέτεια των επίδοξων θησαυροκονηγών ξεκινά με μια ευτράπελη ιστορία στην οποία κάποιοι Εβραίοι της Θεσσαλονίκης εκμεταλλεύονται για να διασκεδάσουν την αφέλεια ενός αγαθού παιδιού που συγγέει τις μακριές γενειάδες και τα ρούχα που φορούν με την εμφάνιση των χριστιανών ιερέων και τους φιλά το χέρι (Μαργαρώνη 2012: 289), στη συνέχεια ο Παπαδιαμάντης αναφέρεται σε μια πιο οδυνηρή ιστορία εκμετάλλευσης του οράματος του ίδιου του Γιαννιού από τον καιροσκόπο βοηθό του Μαλάκια, που έχει κολλήσει κυριολεκτικά πάνω του και απομυζά τον κόπο του. Η καυστική πένα του συγγραφέα δεν αφήνει ασχολίαστο το γεγονός ότι η «ασπλαχνία, τοκογλυφία, εκμετάλλευσις όλων των άλλων ανθρώπων», χαρακτηριστικά που αποδίδονται παραδοσιακά στους Εβραίους, αποτελούν στην πραγματικότητα και χαρακτηριστικά των συμπολιτών του. Η αντίθεση ως προς το αποτέλεσμα που έχει το άκακο αστείο των Εβραίων σε σχέση με την ενσυνείδητη εκμετάλλευση ενός ανθρώπου από έναν άλλον καταλήγει στην πίστη του Παπαδιαμάντη στη θεία δίκη. Η απληστία του Μαλάκια είναι η αιτία που διώχνεται κακήν κακώς από το νησί.

Στον *Αντίκτυπο του Νου* ο Πούπης αποτελεί την κατεξοχήν φιγούρα του υποκριτή, καιροσκόπου και εκμεταλλευτή ανθρώπου. Ο Πούπης, «διωγμένος από το σπίτι προ πολλού» λόγω ιδιοτέλειας, προσέβλεπε στην περιουσία των αδελφών του οι οποίες τον συντηρούσαν. Με τον θάνατό τους όμως η περιουσία τους κληροδοτήθηκε στον σύζυγο της πρώτης και στον σύντροφο της δεύτερης. Μέχρι και ο γιατρός που την κουράριζε έλαβε ένα μεγάλο σπίτι. Από κει και πέρα οι σχέσεις του Πούπη με τους γαμπρούς του έγιναν σχέσεις συμφέροντος, Πότε προσεταιριζόταν τον έναν και κατηγορούσαν μαζί τον άλλον, και αντίστροφα. Υπήρξε εποχή που είχε μαλώσει και με τους δυο και συνταίριαξε εκ νέου με τον Σάλβο, τον οποίο βέβαια είχε ήδη κατηγορήσει πίσω από την πλάτη του. Παρ' ότι αδιάφορος προς τη θρησκεία και μάλιστα βλάσφημος, δεν διστάζει να επιτεθεί στον Σάββα όταν ακούει τις φήμες για τη δολοφονία του κοριτσιού στην

⁷ Θεωρώ ότι δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι τα νομίσματα προέρχονται από τη Βενετία της οποίας η οριοθετημένη συνοικία των Εβραίων ονομαζόταν Γκέτο.

Κέρκυρα και να τον κατηγορήσει εκ νέου για κλεψιές που υποτιθέμενα ο Εβραίος είχε διαπράξει εις βάρος του. Πού βρίσκονται λοιπόν η συντροφικότητα και η ανοχή στην όποια διαφορά που στην αρχή κυριαρχούσαν στον κόσμο των πρωταγωνιστών;

Για τον Παπαδιαμάντη αυτό οφείλεται στην ύπαρξη της αρνητικής ετερότητας που γίνεται αντιληπτή από τον ίδιο ως απομάκρυνση του ανθρώπου από το πραγματικό νόημα της θρησκείας, η οποία βλέπει τον Άλλον ως μέρος του Εαυτού. Η απομάκρυνση από την πραγματική έννοια του Σώματος Χριστού και της χριστιανικής αλληλεγγύης στηλιτεύεται στο έργο του *Πτερύοντα Δώρα*. Στο διήγημα αυτό ο άγγελος-φύλακας της πόλης φεύγει την παραμονή των Χριστουγέννων απογοητευμένος, «ξένος», καθώς τα τρία πολύτιμα δώρα –πνευματικά και όχι υλικά– που θέλει να χαρίσει στους ανθρώπους δεν γίνονται αποδεκτά. Η ανθρώπινη φύση αποδεικνύεται πολύ αδύναμη και ανίκανη να καταλάβει την αξία τους. Γιατί όλους όσους επισκέφτηκε –φτωχούς, πλούσιους, μόνους, οικογενειάρχες, ιερωμένους και μη– ήταν τόσο βυθισμένοι στη ματαιότητα των πραγμάτων, στην ευκολία της τέρψης των αισθήσεων, στην αποκτήνωση των συναισθημάτων, ώστε δεν θα ήταν σε θέση να καταλάβουν την αξία των δώρων του αγγέλου.

Πόσο απόμακροι μοιάζουν μεταξύ τους οι ήρωες του Παπαδιαμάντη! Βρίζουν, ασχημονούν και βλαστημούν. Η ζωή τους είναι «ανώφελη», ψευδής και ανιαρή, οι ίδιοι «ωχροί και δυστυχείς», ξένοι μεταξύ τους, καθώς μιλούν «λέξεις εις άγνωστον γλώσσαν» (ΠΔ), με την ψυχή τους επικεντρωμένη στο τώρα της ύπαρξης και όχι στο αύριο της αληθινής ζωής. Και όμως ο Παπαδιαμάντης δεν επικρίνει ούτε απορρίπτει, καθώς γνωρίζει καλά πως η αμαρτία και η αδυναμία είναι μέρη της ανθρώπινης φύσης. Περιγράφει λοιπόν αυτή την πάλη με το κακό και τους πειρασμούς, τον κόσμο που δοκιμάζεται και τον αέναο αγώνα του ανθρώπου, χριστιανού ή μη, με τα πάθη του.

2. Η κριτική γραφή του Παπαδιαμάντη

Η γραφή του Παπαδιαμάντη θα λέγαμε ότι έχει δύο χαρακτηριστικά: είναι βαθιά ουμανιστική, με ειλικρινή αγάπη προς τον άνθρωπο, και βαθιά θρησκευτική, με προσήλωση σε ό,τι κάνει τον άνθρωπο Άνθρωπο!

Αντικείμενό της δεν είναι η ηθική αποτίμηση του κόσμου στον οποίο ζει αλλά η ανθρώπινη ύπαρξη ως πεδίο δυνατοτήτων μέσα στον χώρο του πραγματικού (Μανουσάκης 2016: 2). Ο Παπαδιαμάντης δεν δημιουργεί φανταστικούς ήρωες αλλά καταλογογραφεί την πραγματικότητα στην οποία ζει (Παπαδημητρακόπουλος 1996: 491). Και τούτο γιατί το καθημερινό, το μίζερο, το φτωχό, το άδικο και το άξεστο αποτελούν τον μικρόκοσμο όπου κινούνται οι ήρωές του και ο οποίος ευθύνεται για τις αδυναμίες τους. Ο Παπαδιαμάντης δεν κρίνει τον περίγυρό του. Περιγράφει το *γιατί* οι άνθρωποι γύρω του συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο και προτείνει έμμεσα μια έμπρακτη αλλαγή στάσης. Η αλλαγή αυτή δεν στοχεύει στην επίλυση των πρακτικών τους προβλημάτων, αλλά είναι βαθιά πνευματική και προέρχεται από την αποδοχή των «πτερόεντων δώρων» που τους προσφέρονται – γαλήνη ψυχής, συνείδηση δικαιοσύνης και εν Χριστώ ζωή.

Για τον Παπαδιαμάντη η θρησκευτικότητα είναι μέρος της φύσης του ανθρώπου, έστω και αν ο άνθρωπος παραπαίει ανάμεσα στις δυσκολίες και τους πειρασμούς. Όπως και ο ίδιος ο Εβραίος που κρύβει επιμελώς την ταυτότητά του, τρώγοντας, πίνοντας και δηλώνοντας άλλο θρήσκευμα, επιζητεί καταφύγιο στη θρησκευτικότητα όταν η μοναξιά της ετερότητας τον κυριεύει (ΑΝ).

Η πρόταση ζωής του Παπαδιαμάντη στηρίζεται στο πρόταγμα της Εκκλησίας για τον σεβασμό του Άλλου ως Προσώπου. Η ετερότητα υπάρχει μόνο ως στάση του *νου*, ως *αντίκτυπος* ιδεοληψιών, ως διασπαστική και διαιρετική αντίληψη. Για τον θρησκευόμενο Παπαδιαμάντη, η ετερότητα είναι μέρος της ταυτότητας, όταν ο άλλος νοείται ως ύπαρξη σε σχέση κοινωνίας, και αποτελεί ένα ανεπανάληπτο και μοναδικό πρόσωπο (Μαργαρώνη 2012: 300). Η πεποίθηση αυτή φανερώνεται στην τελευταία φράση του *Αντίκτυπου του Νου* (Τριανταφυλλοπούλου 2002: 794-800), όταν διαπιστώνει το κοινό της ανθρώπινης φύσης: «*Μήπως οι Εβραίοι δεν είναι άνθρωποι; Ίδού ο άνθρωπος αυτός κλαίει...*». Η διαπίστωση αυτή ακυρώνει κάθε ριζωμένη θρησκευτική προκατάληψη και προκρίνει τον άνθρωπο πέραν του φαίνεσθαι. Μέχρι και ο ίδιος ο συγγραφέας αμφισβητεί τις μέχρι τότε παραδοχές του σχετικά με τους Εβραίους – «όπως έχουσι τα πράγματα»– ιδιαίτερα ως προς την ενοχή του Σάλβου, συνεπεία της ιδιότητάς του ως μέλους μιας συγκεκριμένης φυλής (Παπαθανασίου 1998:

85). Και εδώ εμφανίζεται με τη γραφίδα του συγγραφέα η έννοια της *ερμηνείας* τόσο των γεγονότων όσο και του πραγματικού πνεύματος των Γραφών (Ιεζεκ. 18: 2-4, 19-20, Παπαθανασίου 2011: 21), της ερμηνείας που «φωτίζει τα σκοτεινά». «Πώς τόση τύφλωσις!... Πόθεν τόση αντίφασις;...» (ΑΝ). Ο Λύσανδρος-Παπαδιαμάντης καλείται λοιπόν να επανεξετάσει τις αξίες της ζωής του αλλά και της κοινωνίας. Τα δάκρυα που κυλούν από τα μάτια του Σάλβου τον κάνουν να τον δει όπως πραγματικά είναι: όχι ως έναν Εβραίο αλλά ως έναν Άνθρωπο που θρηνεί. Μόνο μέσα από την αντιμετώπιση του άλλου ως ομοίου μπορεί να επέλθει η κατανόηση.

Μέσα από την ενσυναίσθηση λοιπόν ο Παπαδιαμάντης προτείνει την κατανόηση και την αγάπη ως τρόπους ύπαρξης και συγκρότησης προσωπικών σχέσεων. Η έννοια της ανθρωπότητας, δηλαδή της κοινής ουσίας, έτσι όπως εκφράζεται μέσα από τη διαπίστωση για τη λύπη του Άλλου κάνει τον Παπαδιαμάντη να συλλογιστεί ότι το *εσώ* είναι αυτό που δίνει νόημα στο *εγώ*, καθώς υπάρχουμε μόνο σε κοινωνία με άλλα πρόσωπα κατά το πρότυπο της Αγίας Τριάδας (Μελισσάρης 2002: 65-66, Μανουσάκης 2016: 1).

Για τον Παπαδιαμάντη στη μορφή του Εβραίου ταυτίζονται η κοινή ανθρώπινη φύση και η ξεχωριστή και μοναδική προσωπικότητα του Σάββα.⁸ Ο Εβραίος είναι ο έτερος αλλά και ο όμοιος με τον οποίο μοιράζονται την ίδια ουσία αλλά προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα. Ο ίδιος ο Εβραίος υπόκειται σε συνεχή κίνδυνο αφομοίωσης για να μπορέσει να επιβιώσει (Παπαθανασίου 2015: 512). Η αρχική λοιπόν εικόνα συμποσιασμού την οποία περιγράφει ο συγγραφέας γύρω από το κοινό τραπέζι αποκτά στα μάτια του τη σημασία της πραγματικής κοινωνίας, συντροφικότητας και αλληλεγγύης (Παπαδημητρακόπουλος 1996: 491-500).

Και εδώ έρχεται η απάντηση στο πώς η λογοτεχνία θα συνδιαλαγεί με τη θεολογία: όταν η ανάγνωση γίνει αφορμή ηθικής άσκησης, έτσι ώστε ο αναγνώστης να μάθει να αναλαμβάνει την ευθύνη της ερμηνευτικής διαδικασίας του κειμένου ως στάσης ζωής απέναντι σε ηθικά διλήμματα (Καλαϊτζίδης 2004: 326). Σε αυτό το πλαίσιο, ο χριστιανός αναγνώστης είναι σε θέση, ελεύθερα και υπεύθυνα, να στοχαστεί, να συναισθανθεί, να

⁸ Ουίλιαμ Σαίξπηρ, *Ο έμπορος της Βενετίας*, σελ. 59-60.

βγει από την απάθεια και να αναλάβει δράση ενάντια στη σκληρότητα, την αδικία και τον πόνο των συνανθρώπων του. Αυτή η ελπίδα «ενθαρρύνει στον άνθρωπο να μην παραδώσει τα όπλα μπροστά το αναπόφευκτο [...] των συνθηκών, αλλά να ορθώσει το ανάστημά του διαμαρτυρούμενος» (Moltman 2011Q 14).

Επίλογος

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση για τη δυνατότητα διαλόγου ανάμεσα στη λογοτεχνία και τη θεολογία στη σημερινή εποχή της μετα-νεωτερικότητας ως προς την έννοια της ετερότητας, επικεντρωμένη στη μορφή του Εβραίου ως του κοντινού Άλλου.

Ως λογοτεχνικό σώμα επιλέχθηκαν τέσσερα διηγήματα του Παπαδιαμάντη. Εκκινώντας από τις στερεότυπες αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά των Εβραίων που βρίσκουν αναλογίες σε αυτά των χριστιανών, προτείνουμε μια διαφορετική ανάγνωση του έργου του υπό το πρίσμα της οντολογίας του Προσώπου.

Σύμφωνα με αυτή την οπτική η αγάπη για τον άνθρωπο είναι ο μοναδικός δρόμος οντολογικής καταξίωσης του ανθρώπινου προσώπου. Ο «Άλλος» δεν αποτελεί πηγή φόβου· ο σεβασμός και η διατήρηση της μοναδικότητας και της ετερότητάς του μέσα από σχέσεις κοινωνίας αποτελούν τον παραδειγματικό τρόπο ύπαρξης που πρέπει να ακολουθήσουμε (Μελισάρης 2002: 70, Μανουσάκης 2016:4-5). Με άλλα λόγια, η στάση αυτή αποτελεί ανάληψη ευθύνης, πνευματική αφύπνιση και συνεχή αγώνα ενάντια στην αδικία (Παπαθανασίου 2010: 16).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πηγές

Παπαδιαμάντης Α., *Άπαντα*. Κριτική έκδοση Ν. Δ. Τριανταφυλλόπουλος, Δόμος, Αθήνα 1997.

[<http://papadiamantis.net/aleksandros-papadiamantis/ekdoseis> ανάκτηση 20/12/2020].

Πιο συγκεκριμένα:

«Ο χαραμάδος» (1904), τ. 3, σ. 655-659,

«Τα Βενέτικα» (1907-08), τ. 4, σ. 431-444,

«Τα περόεντα δώρα» (1908), τ. 4, σ. 191-192,

«Ο αντίκτυπος του νου» (1910), τ. 4, σ. 367-380.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

-Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Al Jallad Nader, «The concepts of al-haram in the Arab-Muslim culture: a translational and lexicographical study» στο *Language Design. Journal of Theoretical and Experimental Linguistics* 10 (Βαρκελώνη 2008): 77-86.

[http://elies.rediris.es/Language_Design/LD10/indice_vol10.html ανάκτηση 20/12/2020]

Aylesworth G., “Postmodernism” στο Edward N. Zalta (επιμ.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*

[<https://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/postmodernism/> ανακτήθηκε 30/04/2023].

Moltmann J., «Ο Θεός της ελπίδας και η θεολογία της ελπίδας» στο *Σύναξη* 118, 2011: 11-24.

-Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασοπούλου Σπ., «Ορθοδοξία και Λογοτεχνία» στο Δρ. Σπυριδούλα Αθανασοπούλου-Κυπρίου, Δρ. Σταύρος Γιαγκάζογλου, Δρ. Αναστάσιος Μαράς, *Η Ορθοδοξία ως Πολιτισμικό Επίτευγμα και τα Προβλήματα του Σύγχρονου Ανθρώπου*, τόμος Γ΄, Ορθοδοξία και [Μετα-Νεωτερικότητα], ΕΑΠ, Πάτρα 2008: 81-135.

Βασιλειάδης Δ., *Η Εβραϊκή κοινότητα της Κέρκυρας και τα “Εβραϊκά” του 1891. Τα αίτια, οι διαστάσεις και η αντιμετώπιση του αντισημιτικού ζεσπάσματος*, διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα 2020.

[https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/49040/1/122471_%CE%92%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%91%CE%94%CE%97%CE%A3_%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%97%CE%A4%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A3.pdf] ανάκτηση 28/04/2023.

Γκανάς Ευ., «Μυθιστόρημα και θεολογία: Δρόμοι ασύμβατοι;» *Νέα Εστία*, τ. 1765, 2004: 392-406.

Δεμπόνος Άγγ.-Δ., «Πώς Οικοδομείται ο Αντισημιτισμός», *Χρονικά*, Τόμ. 34^{ος} Αρ. Φύλ. 234, 2011: 8-14.

Δεσπότης Σ., «Ιούδας»

[[https://slideplayer.gr/slide/6247585/ανάκτηση 01/04/2023](https://slideplayer.gr/slide/6247585/ανάκτηση%2001/04/2023)]

Καλαϊτζίδης Π., «Θεολογικές προϋποθέσεις του διαλόγου με τη μοντέρνα λογοτεχνία», *Νέα Εστία*, τ. 1765, 2004: 324-362.

Καρβέλης Δ., Μηλιώνης Χ., Μπαλάσκας Κ., Παγανός Γ., Παπακώστας Γ. (επιμ.), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Λυκείου ΥΠΑΙΘ – Διόφαντος* [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2702/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_B-Lykeiou_html-empl/index_a_02_05.html] ανάκτηση 21-04-2023]

Μαλαγιώργη Κ., «Η σιωπή για την εβραϊκή γενοκτονία στη μεταπολεμική Ελλάδα», *Χρονικά*, τ. 34^{ος}, Αρ. Φύλ. 234, Οκτ-Δεκ. 2011: 3-6.

Μανουσάκης Γ., «Ένα κοσμικό έργο τέχνης αφορμή θεολογικού προβληματισμού» [<http://www.imra.gr/files/src/files/2016/ena.kosmiko.ergo.texnis.aformi.theologikou.provlimatismou.pdf>] ανάκτηση 4/4/2023].

Μαργαρώνη Μ., «Μορφές Εβραίων στο έργο του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη: κοινωνικές αντιπαραθέσεις και λογοτεχνικές κατασκευές» στο *Εταιρεία Παπαδιαμαντικών Σπουδών (επιμ.), Πρακτικά Γ΄ Διεθνούς Συνεδρίου για τον Α. Παπαδιαμάντη*, σσ. 285-301. «Μορφές Εβραίων...», *Πρακτικά Γ΄ Διεθνούς Συνεδρίου 2011*, Δόμος, Αθήνα 2012: 285-301.

Μελισσάρης Α. Γ., «Η Ορθοδοξία και η κατάφαση του ανθρώπινου προσώπου», στο π. Α. Αυγουστήδης, Κ. Ζορμπάς, π. Β. Θερμός, Ν. Κοκοσολάκης, Α. Μελισσάρης, Χρ. Τερέζης, *Η Ορθοδοξία ως Πολιτισμικό*

Επίτευγμα και τα Προβλήματα του Σύγχρονου Ανθρώπου: Η Ορθοδοξία απέναντι σε Θέματα της Εποχής μας, τομ. Β', ΕΑΠ, Πάτρα 2002: 61-112.

Παλαιά Διαθήκη, Αθήνα: Εκδόσεις Αποστολική Διακονία της Εκκλησίας της Ελλάδος.

Παπαδημητρακόπουλος Η., «Γκιουβέτσια και άλλα στον Παπαδιαμάντη», *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου 1991*, Δόμος, Αθήνα 1996: 491-500.

Παπαθανασίου Θ. Ν., «Ο αντι-σημιτισμός στην Ορθόδοξη Εκκλησία», *Σύναξη*, τ. 66, Αθήνα 1998: 83-91.

Παπαθανασίου Θ. Ν., «Ο Θεός προβοκάτορας, ο θεός ναζί και ο λυτρωτής Θεός» στο *Σύναξη*, 119, 2011: 17-25.

Παπαθανασίου Θ. Ν., «Οι εικόνες της Βασιλείας. Κάποια αθέατα του Καβάσιλα και κάποιοι πειρασμοί της Ευχαριστηριακής μας Θεολογίας», *Σύναξη*, 114, 2010: 13-23.

Παπαθανασίου Θ. Ν., «Σάρκα ναι, Σαρκοφάγος όχι! Πολιτισμός και Ιεραποστολή, “Ιθαγένεια” και “Ερωτήματα περί της Αλήθειας”». Μια έρευνα στις απαρχές», στο Κ. Αγόρας και άλλοι (επιμ.), *Επιστημονική Επιθεώρηση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία»*, τ. Στ', ΕΑΠ, Πάτρα 2015: 463-516.

Πύλη για την ελληνική γλώσσα

[[https://www.greek-](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%82&sin=all)

[language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%82&sin=all](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%82&sin=all) ανακτήθηκε 28/04/2023]

Σαϊξπηρ Ο., *Ο έμπορος της Βενετίας* [<https://www.openbook.gr/o-emporos-tis-venetias/> ανάκτηση 27/04/2023].

Τριανταφυλλοπούλου Λ., «Ο Αντίκτυπος του νου. Συμβολή στη μελέτη της παράδοσης του Παπαδιαμαντικού κειμένου», *Νέα Εστία* 1744, Απρ. 2002: 794-800.

Η **Μαρία Κουμαριανού** είναι μόνιμη καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας στο Πανεπιστημιακό Κέντρο Ξένων Γλωσσών του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αποφοίτησε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών (Γαλλική Φιλολογία) και από το Ιόνιο Πανεπιστήμιο (Μετάφραση και Διερμηνεία). Εκπόνησε μεταπτυχιακές σπουδές στη Γαλλική Λογοτεχνία (Université Lumière Lyon 2), στην Κοινωνική Ανθρωπολογία (Πανεπιστήμιο Αιγαίου) και στη Θεολογία (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Είναι διδάκτωρ κοινωνιολογίας της λογοτεχνίας (Université Lumière Lyon 2) και διδάκτωρ Ανθρωπολογίας του αστικού χώρου (Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο – Σχολή Αρχιτεκτόνων -Μηχανικών).

Είναι συγγραφέας επτά βιβλίων για τη γαλλόφωνη αφρικανική λογοτεχνία και την κοινωνική ανθρωπολογία. Έχει επίσης δημοσιεύσει πολυάριθμες μελέτες για την ανθρωπολογία και τη θεωρία της μετάφρασης. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται σε τρεις τομείς: την ανθρωπολογία του αστικού χώρου, τη θεωρία της μετάφρασης και τη σχέση εθνολογίας και λογοτεχνίας. Διατελεί Πρόεδρος της Ελληνικής Εθνολογικής Εταιρείας.

ON THE FASCINATION WITH THE SPECTRE AND THE BLURRED BORDERS BETWEEN LIFE AND DEATH IN THE GHOST STORIES OF CHARLES DICKENS

AGGELIKI PAPOUTSI, DIMITRA CHRISTOFOROU

Abstract: The purpose of this paper is to immerse the readers into the world of spectres and ghosts and establish the spirit world of Charles Dickens as not something detached from reality or unworldly but as a literary illustration of firstly how themes of life and death become entangled when considered against the social background of the Victorian era and secondly how ghost seeing is interpreted as a manifestation of past trauma that returns to haunt the characters who are balancing between past and present. Using the abundance of dualities in the work of Dickens as a starting point, we discuss how the narrative technique of the *spectre* in the story *A Christmas Carol* emerges as the medium which connects the world of the living to the world of the dead and succeeds in elucidating states of the mind. To further support the latter point, our reading of the short story *The Signalman* – a typical Gothic story – adopts a psychoanalytic interpretation of symbols to illustrate the strong bonds between the Gothic and psychoanalysis and highlight the connection between trauma and ghost-seeing experiences, an interpretation that becomes self-evident by the symbolism dispersed throughout the narratives.

Key words: spectre, ghosts, trauma, dualities, gothic story, Victorian era.

Foreword

The 19th century was a time of constant change and marked contrasts. On the one hand, industrialization and scientific developments urged people to look to the future and admire the progress of humanity. On the other hand, supernatural beliefs and attraction to spiritualism were becoming popular. Uncertainty made people nourish doubts about the present and rendered

them unable to foresee the future. People turned to the past for reassurance and stability during these unstable times. They turned to ghost stories for comfort since they stood for something familiar and intimate. According to Gavin, the ghost stories catered to the need of the audience for reassurance that in a world of constant change, not everything was changing, which, in its turn, gave rise to the interest in the supernatural and contributed to the ever-increasing popularity of the ghost story and the 'spectre' as a narrative technique (Gavin, 1996).

Within this context, Charles Dickens builds his world upon contrasts and develops most of his stories around dualities and antitheses. Apart from the long-held dichotomy of good versus evil, his fiction is replete with opposites. In most of his stories, either some of his fictional characters carry a double identity or distinct characters might be interpreted as two sides of the same coin. Aware of the virtues and the evils of his society and overly sensitive to the sufferings of the lower classes, Dickens consciously used dual themes to raise awareness as to their living conditions.

Due to the inhumane and dehumanizing living conditions in the city streets, life for the living was continuously haunted by death. Working class people appeared to go through life in limbo strongly resembling ghosts featuring in a narrative or victims of persecution forced to live in fear. Realistic depictions and well-documented accounts of the life that the lower classes led, impel us to accept that the borderlines between life and death were not clear-cut for lower-class Victorians. So, arguably when Dickens uses spectres and ghosts as a narrative technique, he does so in imitation of reality. Thus, an insight into the social background of the times will assist in underpinning the latter point.

Social Background and Dualities

A trait that persists throughout Dickens' multiple novels and stories is his reliance on dualities that constitute the foundation upon which his world is based. As his vision develops, his representations of reality become more vivid and acute. And how could this be otherwise since the 19th century was a century of controversies and ambiguities? Industrialization brought about radical changes in the activities that people practised daily. It also affected

their faith, their fundamental beliefs in religion, and the established status quo. The scientific leaps of the age fascinated and mesmerized the masses that often regarded scientific achievements as *terrific* but also *horrific* at the same time. Strangely enough, as scientific explanations of the natural world were developing, a fascination with the supernatural and spiritualism also emerged and spread rapidly among the masses – possibly in a vain attempt on their part to hold on to what is known and familiar. In the words of Larsson, “the 19th century was filled with unexplainable phenomena; the supernatural seemed to inhabit both the cultural and the physical world” (Larsson, 2014). In support of that, she goes on to cite that, inventions such as telephones and railways, seemed to surpass the laws of science and often frightened people as much as it fascinated them.” (Bown, Burdett, and Thurschwell, 2004).

At the same time, the public and private lives of the lower classes were affected most profoundly by the industrialization of the workplace. In their quest for employment, numerous workers abandoned the countryside and moved to overcrowded cities where the working conditions were inhumane. Left to fend for themselves, they were unable to secure their sustenance. While the upper classes remained in the security of enclosed spaces – predominantly their own homes – the lower classes were forced to roam the streets for employment or socializing since their homes were crowded and unsuitable for social visits or gatherings. Evidently, the gap between the rich and the poor was widening at a rapid pace. At the same time, the indifference and contempt of the former towards the latter was increasing continuously. According to Jaffe “...poverty was a spectacle rather than a visible reality for many members of the middle and upper classes” (Jaffe 264, 1994).

Being a person and a writer profoundly concerned with social issues and the welfare of the lower classes, Dickens integrated his writings into his profound vision of social reform and spiritual rebirth. He consistently touched upon and probed the underlying evils of the 19th century through the depiction of dualities such as wealth and poverty, the countryside and the city, and public spaces versus domestic spaces, which are recurring themes in his novels. All the above, however, originate from the most pronounced contrast between life and death, which is the focus of the present paper. Death by disease and starvation were most common in the urban settings of

19th-century cities and of the utmost anxiety for Dickens himself. One of his primary concerns was the exploitation of orphaned children by the institutes wherein they resided, namely orphanages and workhouses. As Karl Marx, his contemporary, states "...[the] frightful increase of deaths by starvation in London during the last ten years proves beyond doubt the growing horror in which the working people hold the slavery of the workhouse, that place of punishment for misery" (Marx, 1936).

Contemporary scholars often describe the life of the lower classes of the Victorian era as living death. As expected, actual death was often considered an escape from the suffering of existence that would afford them the joy and light of the afterlife, or putting it differently, of life as it should have been. In the meantime, if they survived, they were in limbo – alive but not living; yet not dead either since they lingered on like ghosts trapped between two worlds, belonging to neither. That being so, we may point out that for the audience of the 19th century, there is nothing entirely alien or unfamiliar to the descriptions of apparitions or ghost-seeing accounts since the confrontation with textual life-like ghosts and phantom-like people in their material form was a common occurrence. Therefore, many readers could either uncannily assimilate with the apparition of spectres, or real-life images were called to mind by the narrative. Admittedly, this uncanny assimilation which seems to haunt the Victorians may partly explain the fascination with the spectre and the popularity of ghost stories.

By drawing this parallel between the lives of Victorian lower classes and the depiction of ghosts in literary texts, we attempt to raise ghost stories to the status of a polemic used by Dickens in his effort to attack the social injustices and the hidden evils of Victorian society. When Dickens employs ghost apparitions or ghost-seeing as a narrative resource, he aims to expose "the darker working in a society that considers itself enlightened" (Stearns & Burns, 2011). Fascinated with all things ghostly and supernatural, he contributed critically to the collective fascination of the Victorians with spectres. Yet also a man of sense and logic who was well acquainted with, and extremely interested in, the psychological explanations as to why some people professed to have seen ghosts (Bown, Burdett, and Thurschwell, 2004) he took advantage of his mesmerizing influence over the audience.

Thus, through the publication of ghost stories, he attempted to alert his readers to the evils and wrongdoings of society in the hope of prompting desirable change. The audience, already intrigued by the supernatural and mesmerized by spectral phenomena, responded, and the popularity of ghost stories grew.

Even though Dickens was a self-confessed supporter of realism and is treated as such by contemporary scholars, there are instances in his work where he often gives in to sensationalism and his imagination overcomes the conventions of realism. A case in point is his love for ghost stories and the Gothic tradition, traits of which we find dispersed even in his most realistic novels. We do not treat this as one of his paradoxes, but we attribute it to his tendency to experiment with antitheses. That being the case, reality and imagination become blurred as much as the theme of life and death in Dickens's writings. Besides, his ghosts – the most recognizable ghosts of English literary production – do not simply appear as visitations but generate powerful reality effects and blend into the narratives.

In the following discussion of *A Christmas Carol*, a story rich in sharp contrasts and antitheses, we observe that as the narrative develops the visiting spirits come remarkably alive and succeed in obscuring the borders between life and death as successfully as they merge past, present, and future.

A Christmas Carol

“A Christmas Carol,” probably the most popular story of Charles Dickens's fiction, is one of the most beloved pieces which fosters a joyful image of Christmas. It also promotes anticipation since the main character, Scrooge, whose name has associated with miserliness, was transformed into a benevolent man who helped those in need. Nevertheless, it is not a cozy, blissful Christmas story but a story steeped in supernatural and gothic elements. This work blends the harsh living reality of the working classes with the eerie and supernatural elements which conquered the Victorian mind state (Hancock, 2016). This is attainable via the visitations of the three ghosts that enable Ebenezer Scrooge to change.

A Christmas Carol starts with the famous catchphrase “Marley was dead; to begin with” (Dickens, 1993) which could be read as the first hint that as the story develops, things might turn out differently. It is also an ironic beginning that reverses the order of nature that signals the end of life; hence the conclusion of somebody’s story. The story begins appropriately on Christmas Eve night. Christmas means birth; it is a time of festivities that celebrate life. With these words, Dickens reminds us of human mortality. Moreover, Dickens haunts readers’ imagination by using the phrase “dead as a doornail” tinging Marley’s death with caustic humour. Although Scrooge was the closest person to Marley, he could not bear any emotions for him. In the following extract the still-living Scrooge is described as a corpse:

“The cold within him froze his old features, nipped his pointed nose, shriveled his cheek, stiffened his gait; made his eyes red, his thin lips blue; and spoke out shrewdly in his grating voice. A frosty rime was on his head, and on his eyebrows, and his wiry chin” (Dickens, 1993: 12).

Low body temperature and rigidity point to Scrooge being dead. He is so cold that he exists in “a permanent state of winter where he eats enough and keeps warm enough only to preserve the life in his body” (Oshima, 2007). Scrooge’s senses allow him to acknowledge the existence of a human, material world but he does not recognize the possible existence of a spiritual world. He is forced to encounter the spiritual world, however, when the ghost of Marley makes his appearance.

Scrooge relinquishes the material world he knows and leaps into a supernatural, spiritual one. The Ghost of Christmas Past takes him back to his childhood to make him re-live a past that was dead and buried to him. Dickens introduces to the readership the Ghost as a personification of the past which is reflected in his appearance. The Ghost of Christmas Past also reminds Scrooge of a crucial choice he had made in his youth when he decided not to marry. By choosing financial stability over love, he deprives himself of the warmth of emotions; thus, regret for the choices he has made becomes unendurable. By re-living some painful memories, Scrooge

understands that “the past is not buried but it has far-reaching consequences for the present” (Oshima, 2007).

The Spirit of Christmas Present resembles Father Christmas and represents a festive spirit. When the spirit shows him, the children called Ignorance and Want and tell him that they stand for the end of humankind, Scrooge as a member of humanity, comes to acknowledge his responsibility for these children. This way, Dickens implies that the disadvantaged “must not be left to the mercy of state institutions like the infamous workhouses but the generous spirit of Christmas should include them too” (Oshima, 2007).

The Spirit of Christmas Yet to Come in black robes is Death incarnate; it elicits fear. It is described not as Ghost but as a ‘phantom’ - an unidentified dead man whose death inspires no natural feelings of grief. Death indeed seems like a fearful, vengeful God. The dead man clearly is Scrooge who realizes that if he continues his misanthropic ways, he will suffer the same hell as Marley – an eternity of remorse. He realizes that having shunned humanity and considered it “not his business,” he will pass into oblivion as if he had never existed. When he asks the Ghost of Christmas Yet to Come, to show him some tenderness concerning a death, he presents a quite different kind of scene; Cratchit’s children cry out that they will never forget their poor brother and so Scrooge becomes conscious of the contrast between his fate and that of Tiny Tim’s.

With the combined insight he has gained from the spirits and an understanding of his failure to nurture his spirit through relations with others, Scrooge can be reborn (Oshima, 2007). The old Scrooge dies on Christmas Eve, the anniversary of Marley’s death, and the new one is born on Christmas Day. He immediately starts to make amends. Through virtuous deeds, he can rejoin society, find happiness in sharing his life with others, and ensure that he will not face an eternity of remorse.

In “A Christmas Carol,” Dickens makes a clear reference to life, death, and Christmas which are inextricably associated with each other. He highlights two planes of existence, the human world, and the spiritual world where the boundaries of “life” and “death,” which are by nature the extreme opposite states of being, lay in obscurity. Typically, in the human world, there is a natural order from the beginning of life to its end. The old Scrooge

must “die,” and experience a kind of conversion before the new one can be born and truly live. Yet as the narrative blends the human with the spiritual world, the borders between life and death become unclear too. Through his time travel with the spirits, Scrooge encounters past trauma, present guilt, and future fear; yet he can appeal to the spiritual world and recover his forgotten humanity (Gilbert, 1975). Death may always stand imminent, but it challenges people to make something of their lives. “A Christmas Carol,” a traditional ghost story with abundant Gothic traits, is Dickens’s most peculiar Christmas story because it contains a highly realistic evaluation and description of Victorian society.

The Signalman

As previously stated, the Victorians were notorious for their fascination with the supernatural and deeply intrigued by testimonies of spectral manifestations. To believe in those manifestations, however, was an entirely different matter, and along with this fascination, intense skepticism also arose.

Undeniably, in the Victorian era, ghost stories were often used by many novelists to advocate social awareness and moral order (Moran, 2006). In agreement with Briggs, we would like to add that ghost visitations in stories may also be interpreted as signs of a person's latent mental disorder or, at the very least, symptoms of emotional tension and anxiety (Briggs, 1976). Also, according to Briggs, explanations as to why certain people saw ghosts were to be found in the human psyche. Contemporary specialists and physicians regarded spectral manifestations as symptoms of some form of mental disturbance. We should keep in mind that in the nineteenth century, the science of psychology had not been particularly developed yet. Psychology was just being recognized as a serious field of study and was still regarded with great suspicion by many (Briggs, 1976). Most physicians and specialists believed that the visions that people experienced originated in the unconscious part of our mind. Dickens, a man of science and logic, also attributed the apparition of his ghosts to psychological explanations. In a letter to Elizabeth Gaskell, he states that ghosts are good for “illustrating particular states of mind” (Thomas, 1982). There is invariably a reason

behind their visitations that confer meaning to the narrative. Following that, the connection between ghost stories and the Gothic tradition is brought into focus. Although not all Gothic tales include materialized spirits or indications of a ghostly presence, all ghost stories do contain Gothic motifs while the focus of the two genres is, often, identical.

By 1866, when “The Signalman” was first published, Dickens had become more despondent and disillusioned by the harsh reality and unchanged social and political conditions. This becomes evident in his writings, which had turned darker and more subdued. Long gone were the lively, playful spirits of ghost stories and Christmas tales of his youth. A different kind of spectre haunts him now and the plot of ‘The Signalman’ is indicative of that.

The story takes place at a train station where sole responsible is its protagonist, the signalman. When the narrator visits him, the signalman recounts his strange experience of being visited by a ghost. Stranger though is the fact that whenever the ghost appears, an accident occurs immediately afterward, and people die. Troubled by the signalman’s account, the narrator attempts to rationalize the occurrences and to provide a scientific explanation for the phenomenon. On his third visit to the signalman, the narrator arrives only to find him deadly injured by a passing train, the driver of which uncannily resembles the visiting ghost as it is described earlier on in the story.

Considering the story's symbolism, many scholars agree on two points. Firstly, they point out that the main character clearly suffers from a type of mental disorder precipitated by the gloomy and bleak work environment (Tytler, 1997), which brings about intense hallucinations and eventually leads to his death by accident or suicide at the end of the story. Secondly, they regard the short story as an allegory for man's alienation by technological advances and the imminent threats of industrialization. In the words of Moran, “‘The Signalman’... associates doom with modern technology” and the modern world is portrayed as dangerous and risky (Moran, 2006). Along the same lines, Henson tries to prove that “the signalman gives voice to the common fear of the dangers of the railway.... [and] he displays the same fear that the general public did at this time.” She

concludes that “burdened by fear and responsibility, he is inevitably driven insane” (Henson, 2004).

The interpretations presented above undeniably make sense. Yet, if we wish to read the story’s symbolism more profoundly, we are compelled to elucidate its hidden symbolism by exploring the Gothic motifs embedded in the narrative. Our interpretation puts forward the claim that the narrative is a memory of a past dramatic event, a trauma that returns to haunt the narrator in the present. Scholars dedicated to psychoanalytic readings regard the traumatized psyche as the “crypt” wherein sufferers inter their traumatic memories and guard their secrets even from themselves (Gildersleeve, 2013). Hence, we maintain that the storyline is a literary illustration of what goes on in the narrator's mind who is deeply traumatized and therefore condemned to revisit his trauma indefinitely. That much is evident from the figurative language used to voice the narrator's account and by the deliberate use of expressions such as “[the signalman] instead of looking *up* ... he turned himself about and looked *down* the line... *down in the deep* trench” (Dickens, 1998). There is also mention of a “rough zigzag *descending path*... [whose cutting was] extremely deep and unusually precipitate” (Dickens, 1998). The descriptions of “descent” speak of a descent into the subconscious, of an attempt to enlighten dark areas of the psyche and explore the trauma that haunts the protagonist.

Conducive to the above assumption is also the description of the spot where the narrator and the signalman meet for the first time. An intensely eerie atmosphere seemed to hover “...of a barbarous, depressing and forbidding air... [the spot] had an earthly, deadly smell;” (Dickens, 1998). It is not strange then that the narrator admits to his feeling *as if* he had left the natural world. It is safe to presume therefore that the narrator is already suspecting that not everything around him ascribes as natural or real. In psychoanalytic readings and Gothic narratives, enclosed spaces are typical symbols of the mind. Hence, the on-goings within these enclosures depict the mind's endeavour to escape imminent threats and impending dangers looming from outside or emerging from within. The signalman’s box – or dwelling place – where the main part of the story and the signalman's confession takes place, becomes part of the same tradition; the box stands

for the dark place of the psyche that the narrator must visit and explore if he wishes to be redeemed and liberated from the trauma that haunts him. What is more, we will venture the suggestion that the presence of the Signalman could be read as the emergence of the narrator's double, whom he personifies to shield himself from disturbing revelations. Besides, in his own words, the narrator/Signalman admits ... "I am a troubled man" (Dickens, 1998).

Throughout the story, we become aware of the narrator trying to escape his haunting and doom in much the same way as the heroines of traditional Gothic novels. The long dark passages and spooky halls of typical Gothic stories are substituted by the narrator's repeated attempts to visit and explore the place of trauma. Deliberate phrasing and word associations also make up the Gothic setting, and phrases related to "entering" or "closing behind," "coming down" and "running back" are dispersed in the narrative. Through his account and endeavour to rationalize the events, the narrator sets out on a quest for salvation from the trauma that haunts him. He admits that he had always been a man "...shut up within narrow limits all his life" (Dickens, 2009). Sadly, he will continue to be so. The moment we reach the end of the story, an extraordinary revelation dawns on us. The story begins and ends with the same phrase and has drawn a full circle. Thus, the text becomes a means of entrapment which rather than setting the narrator free, keeps him imprisoned in perpetuity. In Gothic terms, horror has overpowered him. Hence, he will remain imprisoned in this world of doubt and fear, haunted by something that he will never understand, unable to escape or move on, lingering between past and present.

As the merging of past and present blurs the lines between life and death, our understanding of the characters' identities is similarly blurred. Uncertainty renders us unable to determine which character is real and which is imaginary, who belongs to the world of the living or to the world of the dead.

Afterword

As the present paper is drawn to a close, it becomes apparent that the two stories that we discuss share many elements of the typical ghost story yet

have radically different atmospheres. While the ghosts of ‘The Christmas Carol’ terrorize Scrooge but assist him in achieving redemption in an optimistic conclusion, ‘The Signalman’ horrifies the narrator and its readers, and its ending confounds us all. The moral lessons of the first story, which promote a solid vision of society which prospers through love and unselfishness, are no longer to be found. Instead, we find agony and uncertainty. One certain thing though, is that the figurative merging of past, present, and future which is present in both stories, is actualized in the sense that the undying, mesmerizing effects of those old stories are still pretty much powerful nowadays and will forever captivate the readers.

BIBLIOGRAPHY

Bown, N., Burdett, C. & Thurschwell, P., 2004. *Introduction. The Victorian Supernatural*. Cambridge, U.K: Cambridge UP, p. 1-19, print.

Briggs, J., 1976. *Night Visitors: The Rise and Fall of the English Ghost Story*. London: Faber, p.143-147. Print

Brodin Larsson, N., 2014. *The Significance of Ghosts. Science, Religion and Social Criticism in Charles Dickens’ The Haunted Man and the Ghost’s Bargain, A Christmas Carol and “The Signalman”*. Lund University, Lund, 2013, p. 2-3.

Dickens, C., 1993. *A Christmas Carol*. Hertfordshire: Wordsworth Classics. p. 12.

Dickens, C., 1998. *Three Ghost Stories by Charles Dickens. The Signalman*. The Project Gutenberg eBook, eBook #1289

<<https://www.gutenberg.org/cache/epub/1289/pg1289-images.html#page312>>, p. 312-322

Gavin, A. E., 1996. *Spirits of the Age: Ghosts in the Victorian Novel*. Critical Mass: Papers from the English Graduate Colloquium 1996-97. Palmer, Routledge, and Mills. Canterbury: Christ Church College, Canterbury, Dept. of English, 1998, p.19-28. Print

Gilbert, E. L., 1975. The Ceremony of Innocence: Charles Dickens' A Christmas Carol. *PMLA (Publications of the Modern Language Association)*. Cambridge University Press, 1(90), p. 22-31.

Gildersleeve, J., 2013. *The Spectre and the Stage: Reading and Ethics at the Intersection of Psychoanalysis, the neo-Victorian, and the Gothic*. s.l.: Australasian Journal of Victorian Studies, p. 102-103.

Hancock, P., 2016. A Christmas Carol: A reflection on organization, society, and the socioeconomics of the festive season. *The Academy of Management Review*, p. 755-765.

Henson, L., 2004. "Investigations and fictions: Charles Dickens' Ghosts" *The Victorian Supernatural*. Cambridge U.K: Cambridge UP, 2004, p. 44-63. Print

Jaffe, A., 1994. *Spectacular Sympathy: Visuality and Ideology in Dickens's A Christmas Carol*. PMLA: Publications of the Modern Language Association 109.2 (1994): p. 54-65.

Marx, K., 1936. *Capital: A Critique of Political Economy*. New York: The Modern Library.

Moran, M., 2006. *Victorian Literature and Culture*. London: Continuum, 2006, p. 89-91. Print

Oshima, K., 2007. *Life, Death, and Christmas in Charles Dickens's A Christmas Carol*. s.l: Shimane University Press, p. 101-109.

Stearns, A. E. & Burns, T. J., 2011. *About the Human Condition in the Works of Dickens and Marx*. Purdue: CLCWeb: Comparative Literature and Culture 13.4 < <http://docs.lib.purdue.edu/clcweb/vol13/iss4/10>>, p. 4-5.

Thomas, D. A. 1982, *Dickens and the short story / Deborah A. Thomas* University of Pennsylvania Press Philadelphia.

Tytler, G., 1997. "Charles Dickens's 'the Signalman': A Case of Partial Insanity?" s.l.: History of Psychiatry 8.3, p. 421-32. Print

Aggeliki Papoutsis has graduated from the Department of *English Language and Literature* – specialization in *Literature and Culture* – of the National and Kapodistrian University of Athens. She completed her MA degree in *Romantic Poetry and Victorian Literature* at Lancaster University, U.K. She has extensive experience in the field of adult education and learning and she has also been responsible for developing and teaching English language courses in correctional institutions.

She is working as an English teacher in primary education, and she is also Teaching English as a Foreign Language at the Foreign Languages Teaching Centre of the National and Kapodistrian University of Athens. She is also employed as adjunct staff at the department of Civil Engineering of the University of West Attica where she teaches English Language and English Language Terminology to undergraduate students.

Dimitra Christoforou has graduated from the Department of English Language and Literature (major: linguistics) of the National and Kapodistrian University of Athens. She completed her MA in Translation Studies at the University of Portsmouth, U.K and a Master's in Educational Sciences at the Hellenic Open University in Patras, Greece. She is a PhD candidate in TESOL at the University of Nicosia, Cyprus.

She has been working as an EFL adult educator for 15 years. She is an adjunct professor at the Hellenic Police Academy and Merchant Marine Academy. She has been teaching English at the Foreign Languages Teaching Centre of the National and Kapodistrian University of Athens for six years.

CODE-SWITCHING IN THE ELT CLASSROOM: A STUDY OF GREEK LEARNERS OF ENGLISH IN GREECE

ELENI GOULA

ABSTRACT: This paper endeavors to investigate a contemporary grammatical phenomenon termed as code-switching which refers to the use of two distinctive languages in a single sentence. The study concentrates on the tactics employed by a Greek teacher of English within the context of English Language Teaching (ELT) in a school situated in Thessaloniki, Greece, concerning the phenomenon of code-switching. The objective of this study is to elucidate the pedagogical techniques employed by the English language instructor, as well as the rationale behind them. The present research involved the documentation of a classroom instruction in which prior written consent was obtained from the school principal, the instructor and the guardians of the participants. Subsequently, the recorded footage was transcribed verbatim and subjected to comprehensive scrutiny for insightful interpretation. In addition, scientific theories pertaining code-switching were documented to underpin the theoretical foundation of the phenomenon under investigation.

KEY WORDS: code-switching, ELT, L1, L2, classroom-based environment, intra-sentential, inter-sentential code-switching.

Introduction

The phenomenon of code-switching has garnered significant attention in recent decades, widely regarded an area of great intrigue and fascination. Myers-Scotton (1993a) provided a definition of code-switching as “the use of two or more languages in the same conversation, usually within the same conversational turn, or even within the same sentence of that turn”. This implies the blending of two or more languages within the same discourse. According to experts in the field it is divided in intra-sentential (within the

sentence level e.g. I like your new *vestido*) and inter-sentential code-switching (in different successive sentences e.g. I like your dress. Ist es neu?). Code-switching can indicate proficiency in multiple languages among multilingual speakers, and it can also aid cognitive processes. It can be both unconscious and conscious depending on the context and the surroundings of the interlocutors. Despite being a more effective mode of communication, code-switching is commonly regarded as a stigmatized occurrence that contributes to the erosion of one's first language. Code-switching in the second language classroom-environment is a prominent phenomenon that engenders controversy and debate as its impact is perceived as both advantageous and disadvantageous for learners. The current investigation aims to bring clarity to the methodologies utilized by a Greek instructor of the English language in regard to code-switching at a primary school situated in Thessaloniki, Greece, as well as the underlying rationales driving this practice.

Literature Review

Attitudes towards code-switching in a classroom-based environment

The utilization of code-switching in the teacher's role has been subject to both examination and commendation. Commencing with the advantages of it in the classroom setting, Jacobson (1983) outlines four primary reasons for the usefulness of code-switching in learners: 1) exposure to sufficient input in both languages to comprehend grammar and vocabulary, 2) facilitation of concept understanding for learners at any proficiency level, 3) even distribution of the two languages in the classroom, and 4) learners concentrate on the task at hand, promoting effective use of classroom time. Furthermore, Ahmad and Jusoff (2009) propose that code-switching can be viewed as a means of interaction, which enhances learners' comprehension and encourages transfer of skills and information, ultimately improving learners' understanding of the target language. Similarly, Cook (2000) adopts a more humanistic approach toward the first and second languages (L1 and L2, respectively), as learners should be encouraged to express themselves without the fear of lacking the means to convey their views in the second language. Thus, code-switching can facilitate the learning process in diverse contexts.

Conversely, certain academics assert the negative influence of code-switching in the educational setting. According to Brown (2007), it is not necessary for learners to fully comprehend all aspects of the second language classroom due to the potential hampering effect of code-switching on the learning process. In the same vein, Chambers (1991 cited in Jingxia 2010) supports that code-switching does not provide learners with relevant context in order to assist them in using the language beyond the classroom. Additionally, the overutilization of the first language (L1) may have an impact on second language (L2) input within the classroom setting, reducing exposure to L2 and impeding the acquisition process. Consequently, learners may not receive the optimal quantity of input necessary for complete L2 instruction (Jingxia, 2010). Macaro (2005) endorses that code-switching can be seen as a hindrance as it can be a reminiscent of the outdated and obsolete grammar-translation method (66). Last but not least, some authorities try to impose their national teaching methodologies and thus code-switching should be avoided (Macaro, E. 2005: 66).

Previous studies and Strategies Used

Second language teachers apply different strategies when they code-switch between the L1 and L2 in the classroom. Martin (1999) mentions seven reasons for teacher code-switching: 1) lesson preparation and initiation, 2) addressing a particular learner, 3) distinguishing between the act of teaching and metalinguistic knowledge (talking about the lesson), 4) transitioning to a different topic or introducing an irrelevant point, 5) “to distinguish questions from a written text from talking about them”, 6) emphasizing different characters in a narrative, and 7) promoting classroom management. Greggio and Gill (2007) conducted a study pertaining to the rationale behind code-switching by language instructors in beginner-level language courses. They propose four different strategies: 1) explicit explanation of grammar, 2) giving instructions, 3) assisting the learners and 4) correcting learners’ tasks and attracting their attention. In a majority of instances, educators assert that they engage in code-switching to “clarify words, expressions, structures and rules of utterances” (Greggio & Gill 2007: 376). Flyman-Mattsson & Burenhult (1999) observed a classroom interaction between teachers and Swedish

students learning French as a second language. According to the report, the educators in the study predominantly employ code-switching as a result of their linguistic unease. Their struggles include difficulty communicating novel concepts with ease, transitioning between topics, reiterating linguistic expressions, fostering socialization with students, discerning and expressing emotions, and empathizing with students throughout (3).

The Present Study

The current research focuses on the instructional methods employed by a Greek educator teaching English to a group of 24 fourth-grade Greek students in a primary school located in Thessaloniki, Greece. The teacher granted permission for the lessons to be recorded and transcribed for future analysis. The teacher commonly switches between languages for the subsequent purposes:

Explanation of grammatical rules

Teacher: «Το center μπορεί να γραφτεί με δύο τρόπους. Και με ter και με tre. Εντάξει; Το e με το r θα αλλάξουν θέση. Τα δύο τελευταία γράμματα, εντάξει; Σωστά είναι και τα δύο». (Recording 1)

(The center can be spelled in two ways. Using ter and tre. Alright? E and r will change positions. The last two letters, alright? Both are correct).

Teacher: «OK. Shopping center είδαμε. Το ξαναλέω αυτό αν το δείτε γραμμένο πρώτα το e και μετά το r είναι εξίσου σωστό. American English, British English. Μπορεί να τα δείτε κι ανάποδα. Το φαινόμενο ονομάζεται interchange, ιστορική αλλαγή γραμμμάτων». (Recording 3)

(Ok. We saw shopping center. Let me reiterate that it is accurate to spell it with either “er” or “re” depending on the type of English used – American or British. The order of the letters can be reversed as well, which is known as interchange.)

Teacher: «Προσοχή τώρα. Block of flats. Τι σημαίνει αυτό; Ένα κτίσμα που έχει διαμερίσματα. Άρα τι είναι; Μια πολυκατοικία. Είναι ενικός αυτός τώρα ή πληθυντικός; Γιατί λέει block of flats».

Learner: «Ενικός. Στον πληθυντικό blocks of flats».

Teacher: «Πολύ σωστά. Στον πληθυντικό θα γίνει two, three blocks of

flats». «In this neighborhood, there are a lot of blocks of flats». (Recording 3)

(Teacher: Pay attention. Block of flats. What does it mean? It is a building who has apartments. So, what is it? A block of flats. Is it singular or plural? It says block of flats.

Learner: Singular. The plural is blocks of flats.

Teacher: Correct. The plural will be two, three blocks of flats.)

Teacher: «Το taste είναι ρήμα. Το tasty είναι επίθετο, σημαίνει νόστιμος» (Recording 5), (Taste is a verb. Tasty is the adjective, it means delicious).

Teacher: «Η θα πούμε it doesn't have ή hasn't got» (Recording 5), (We will either say it doesn't have or hasn't got).

The instructor employs code-switching tactics by integrating L1 in the midst of a sentence to clarify certain grammatical principles. This approach is more effective for learners as they can better comprehend linguistic patterns in their native tongue and relate them to comparable concepts in L1. As a result, they can easily remember these concepts and learning is enhanced. Additionally, since the learners are at a novice level, they may not possess the necessary vocabulary to grasp linguistic concepts in the target language.

Repetition

Teacher: «Γράφουμε ημερομηνία. Write date» (Recording 1), (Teacher: Write date).

Teacher: «Who wants to read the first text? The first one. Who wants to read it? The flag. Which country is it again? Πες το ξανά. Albania, yes. Ok. Tell me something. I want to ask you something. The population is about 3.5 million people. Is this the population of the capital city, Tirana, or the population of the whole country of Albania? Τα Τίρανα έχουν 3 δισεκατομμύρια ή όλη η χώρα;»

Learner: «Η χώρα».

Teacher: “Yes. Ok.”

Teacher: «It is 57 million and 600 thousand people. Είναι λίγο δύσκολο, εντάξει. 57 million, 57 εκατομμύρια». (Recording 2)

(It is 57 million and 600 thousand people. It is a bit difficult, ok. 57 million)

Teacher: «Which floor does Andrew live on? Για ψάξτε λίγο τη λέξη να

δούμε σε ποιον όροφο μένει. Ποιος θα μας το γράψει; Who wants to write it? Who lives on the second floor? Ποιος μένει στον δεύτερο όροφο;». (Recording 4)

As it is apparent, the instructor repeats his statements in both the L1 and L2. He primarily employs this tactic to aid learners in comprehending the lesson in both languages and to emphasize key points. Repetition can be followed by additional information concerning the difficulty of the task, as demonstrated in example three, where the instructor criticizes the task by stating in the L1 that it is challenging for learners to accurately read the numbers (“It is somewhat difficult”). He desires learners to respond using the target language by supplying both the activity translations and the actual statements in the secondary language. Furthermore, the shift from the L1 to English occurs when the instructor needs to provide instructions such as “Activity book, page 24” or “write the date,” since learners possess the mental lexicon for basic imperative actions and can comprehend the instructions.

Translation and Explanation of new words

Teacher: “Church, you know this, bank...”

Learner: «Τράπεζα».

Teacher: «Have you ever been? Ποτέ; Δε σας πήραν οι δικοί σας ποτέ μαζί; Ωραία». (Recording 3)

Teacher: «Όταν λέμε sports center, δεν εννοούμε μαγαζιά που πουλάνε αθλητικά ρούχα. Εννοούμε το μέρος που πας και αθλείσαι. Γιατί σε ένα shopping center υπάρχουν μαγαζιά με ρούχα, έτσι; Άλλο πράγμα είναι αυτό. Αυτό είναι μέρος με γήπεδα. Volleyball courts, basketball courts, tennis courts». (Recording 3)

(When we say sports center, we don’t mean the shops that sell sports clothes. We mean the place where you exercise. In a shopping center, there are shops with clothes, right? This is different. This is a place with courts. Volleyball courts, basketball courts, tennis courts.) (Recording 3)

Teacher: «Block of flats. Τι σημαίνει αυτό; Ένα κτίσμα που έχει διαμερίσματα. Άρα τι είναι; Μια πολυκατοικία». (Recording 3)

(Block of flats. What does it mean? A building that has apartments. So, what is it? A block of flats.)

In the three instances mentioned earlier, the educator employs not only the native tongue to interpret any unfamiliar vocabulary that pupils may come across while studying but also provides a comprehensive clarification for few of them such as the definition of sports center to prevent its confusion with a shopping center. The instructor aims to guarantee that the learners keep up with the class, grasp his statements accurately, and prevent any perplexity or misinterpretation.

Scolding

Teacher: «Για να ξεκαθαρίσουμε κάτι, γιατί στα Ελληνικά το βλέπω γραμμένο λάθος. Όσα τελειώνουν σε -νείο με τι γράφονται;»

Learners: «Με -ει».

Teacher: «Άντε να δω να το βάλετε. Γράφετε σωστά τα Αγγλικά κι όχι τα Ελληνικά. Θα κυνηγάνε τη δασκάλα σας». (Recording 1)

(Teacher: Let's make something clear because I am seeing that it is misspelled in Greek. What is the spelling of the words ending in -eio?)

Learner: Using -ei.

Teacher: Right, write it that way. You spell English correctly but not Greek. Your teacher of Greek will be remarked.)

In certain instances, the educator employs the mother tongue to comment on the students' improper actions or to rectify their mistakes. This approach is not intended to frighten or condemn them for their misconduct, but rather to make them comprehend that the teacher's responsibility is to assist them in gradually enhancing their skills every day.

Socializing

Teacher: «Το φαινόμενο ονομάζεται ιστορική αλλαγή των γραμμάτων. Το κάναμε στη Γλωσσολογία στο Πανεπιστήμιο, με την κ. Αθανασιάδου, όταν πρωτοξεκινούσε». (Recording 3)

(This phenomenon is called interchange. We learned in the field of Linguistics at the University with Professor Athanasiadou, when she started teaching.)

Teacher: «Ποιος μένει στο δεύτερο όροφο; Λένε ότι ο δεύτερος όροφος είναι ο καλύτερος για να μένεις γιατί στο ισόγειο και στον πρώτο όροφο μπαίνουν κλέφτες πιο εύκολα. Αν κι οι κλέφτες περισσότερο μπαίνουν στα σπίτια που ξέρουν ότι υπάρχουν λεφτά και λείπουν όλοι». (Recording 4)

(Who lives on the second floor? People say that the second floor is the safest to live on because in the ground and first floor thieves can break in easier. Thieves mainly break in houses where they know that the owners are rich and not at home that time.)

The educator, inspired by the grammatical concepts he taught the students earlier, endeavors to connect with them using their native language, given their limited proficiency in English as a second language. The teacher's objective is to foster a cordial rapport with the pupils and encourage camaraderie. His aim is to develop a comfortable environment that facilitates learning with ease.

Other functions

This specific instructor also employs both the L1 and L2 for additional purposes, such as responding in the L2 to a student's inquiry presented in the L1 [Student: «Κύριε, να γράψουμε κι άλλη μία;» (Sir, can we write another exercise?) Teacher: “No, that's all for tonight.”] and making an effort to prompt the students to provide the correct response in certain grammar exercises: «Μήπως πρέπει να βάλουμε eldest αντί για oldest;» (Should we use eldest instead of oldest?). These functions may change depending on the instructor's intended message at that particular moment. Furthermore, when I inquired whether the instructor is aware of code-switching and, if so, why he does it, he clearly stated that code-switching is a deliberate decision for him because these students have limited knowledge of the target language, and he must use the first language more frequently to assist them in comprehending the concepts being explained.

Conclusion

Code-switching is utilized by language instructors for multiple purposes, particularly when educating learners who possess limited proficiency in a second language. The primary methodologies employed by the aforementioned individuals involve elucidation of grammatical phenomena and explication of novel concepts that have been introduced. Code-switching may serve additional purposes beyond linguistic functions, including the ability to effect topic transitions, facilitate socialization and classroom management. Moreover, teachers may employ code-switching as a pedagogical tool to convey specific lesson-related information. Despite the fact that the occurrence of code-switching in a classroom setting has not been exhaustively investigated and its efficacy remains a contentious topic of discussion, it should not be regarded as an impediment. Rather, it ought to be perceived as a facilitator of interaction between students and instructors, as well as a tool for enhancing the educational experience.

REFERENCES

Ahmad, B. A. & Jusoff, K. (2009). Teachers' code-switching in classroom instructions for low English proficient learners. *English Language Teaching Journal, Vol 2* (2). Retrieved 15th May 2017, from www.ccsenet.org/journal.html.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson/Longman.

Cook, V. (2000). *Second language learning and language teaching*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press and Edward Arnold (Publishers) Limited.

Flyman Mattsson, A., & Burenhult, N. (1999). Code-switching in second language teaching of French. (Working Papers, Lund University, Dept. of Linguistics; Vol. 47).

Greggio, S. & Gil, G. (2007). Teacher's and learners' use of code switching in the English as a foreign language classroom: a qualitative study. *Linguagem & Ensino, Vol 10* (2). Retrieved 15th May 2017, from

<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v10n2/02Greegio%20e%20Gil.pdf> .

Jacobson, R. (1983). *Intersentential code switching: an educationally justifiable strategy*. ERIC Document Reproduction Service No ED132 221.

Jingxia, L. (2010). Teachers' Code-Switching to the L1 in EFL classroom. *The Open Applied Linguistic Journal*. Vol 3, 10-23.

Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A Communication and Learning Strategy. E. Llorca (Ed.), *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*, 63-84.

Martin, P. W. (1999). Close encounters of a bilingual kind: interactional practices in the primary classroom in Brunei. *International Journal of Educational Development*, Vol 19 (2), 127-140.

Myers-Scotton, C. (1993a). *Social motivations for codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.

Eleni Goula has graduated from the Department of English Language and Literature, Aristotle University of Thessaloniki. She holds a Master of Arts in English Language and Linguistics from Leiden University, the Netherlands. She has specialized in adult education, child psychology, learning difficulties, and subtitling. She has worked in private foreign language centers and for the last three years she is employed as an English Language teacher in public schools in both Primary and Secondary Education. Her interests include psycho and neurolinguistics, literature, and theater. She speaks Greek, English, German, and Spanish.

ახალბერძნული და ქართული ენების სტრუქტურების შედარებითი კვლევა: ქართველი ბილინგვალი მოსწავლეების მაგალითზე¹

თეონა ბერიძე

აბსტრაქტი: წინამდებარე სტატია მიზნად ისახავს მკითხველს გააცნოს ქართული და ახალბერძნული ენების მორფოლოგიური სტრუქტურები შედარებითი კვლევის საფუძველზე. სტატიის პირველ ნაწილში აღწერილია მეტყველების ნაწილები ქართულ და ახალბერძნულ ენებში, აგრეთვე, მათ შორის არსებული მსგავსებები და განსხვავებები. სტატიის მეორე ნაწილში ჩამოთვლილია ქართულში არსებითი სახელის ბრუნვათა ნაირსახეობა და ზმნის უღლების ფორმები, რაც გაშლილია წინადადებებში მოცემული სათანადო მაგალითებით. სტატიის მესამე ნაწილი კი მიმოიხილავს და აანალიზებს ახალბერძნული და ქართული ენების მორფოლოგიური შედარების საკითხს ქართველი ორენოვანი მოსწავლეების მაგალითზე. სტატიის ბოლო ნაწილი უშუალოდ ბილინგვალი ბავშვების ნარატივებში დაშვებული გრამატიკული შეცდომების შესწავლით მიღებულ შედეგებს ეთმობა.

საკვანძო სიტყვები: ბილინგვიზმი, ბავშვობის ასაკი, მორფოლოგიური შედარება, ბრუნვების გამოყენება.

შესავალი

ბილინგვიზმი / მულტილინგვიზმი როგორც მრავალსპექტოვანი მოვლენა განსაკუთრებით რთული საკითხია

¹ კვლევა ჩატარებულია 2016-2017 სასწავლო წელს ქ. ათენში.

მეცნიერულად შესწავლის თვალსაზრისით. მისი კომპლექსური ხასიათიდან გამომდინარე, იგი სხვადასხვა დარგის მეცნიერთა კვლევის საგანს წარმოადგენს. დიდია ორენოვნების მნიშვნელობა კულტურათაშორისი კომპეტენციის განვითარებისთვის, ადამიანებს შორის კომუნიკაციისა და ინფორმაციის გაცვლისთვის (Baker & Prys Jones, 1998). ბილინგვიზმი / მულტილინგვიზმი არ არის თანამედროვე მოვლენა, არამედ მას დიდი ხნის ისტორია აქვს და დღეისათვის მეტნაკლებად შესწავლილ მოვლენად ითვლება, თუმცა, იგი მუდმივად განხილვის და დისკუსიის საგანს წარმოადგენს. ფაქტია, რომ მსოფლიოში ადამიანების $\frac{3}{4}$ -ზე მეტი იზრდება ისეთ გარემოში, სადაც ორ ან მეტ ენაზე უწყვეტ ლაპარაკი.

ენობრივი მრავალფეროვნება ჩვენი ცხოვრების განუყოფელი ნაწილია: ადამიანები ოჯახურ გარემოში ერთ ენას იყენებენ, სკოლაში ან ეკლესიაში კი სხვა ენაზე საუბრობენ. მსოფლიოს ზოგიერთ კუთხეში, სადაც მულტიკულტურული ელემენტი ძლიერია, ქუჩებში სხვადასხვა ენების ნაზავი ისმის იმ ადამიანებისგან, რომლებიც მეტ-ნაკლებად ყველა ამ ენაზე საუბრობენ. თითოეულ ქვეყანას, ჩვეულებრივ, აქვს ერთი ან მეტი ოფიციალური ენა, რომელზეც ადგილობრივები საუბრობენ, მაგალითად, დანიური დანიაში, ფრანგული საფრანგეთში და ა.შ. თუმცა, ამ და სხვა ქვეყნების მცხოვრებთაგან ბევრი ემიგრანტია, რომელიც საუბრობს იმ ქვეყნის ენაზე, სადაც დაიბადა და გაიზარდა. სხვა ქვეყნებში კი, სადაც ეროვნული ენა არ არის საკმარისად გავრცელებული, პარალელურად სწავლობენ რომელიმე სხვა, დომინანტ ენას, მაგალითად, ფრანგულს ან ინგლისურს აფრიკაში. ასევე, ცნობილი ფაქტია, რომ ბევრმა ქვეყანამ მიიღო გადაწყვეტილება ერთზე მეტი ოფიციალური ენის გამოცხადებისა, მაგ. ბელგია, შვეიცარია.

მეტყველების ნაწილები ქართულ და ახალბერძნულ ენებში

სტატიის მოცემულ ნაწილში ერთმანეთს ვადარებთ ქართული და ახალბერძნული ენების მორფოლოგიურ სტრუქტურას და აღვნიშნავთ მათ შორის არსებულ განსხვავებებსა და მსგავსებებს. კერძოდ, შედარების ობიექტია მეტყველების ნაწილები, ბრუნვა და სქესი (Warburton-Φιλίππáκη et al., 2012: 58-59):

	მსგავსებები		განსხვავებები	
	ქართული	ახალბერძნული	ქართული	ახალბერძნული
1	10 მეტყველების ნაწილი	10 მეტყველების ნაწილი	მეტყველების ნაწილებს მიეკუთვნება: რიცხვითი სახელი და ნაწილაკი (ეს არის დამხმარე სიტყვა ან მორფემა, რომელიც ერთვის კონკრეტულ სიტყვას ან მთელ წინადადებას და მნიშვნელობაში დამატებითი ელფერი შეაქვს, ისე რომ არ იყოს წინადადების წევრი). ნაწილაკი ერწყმის სიტყვას ან შეიძლება ცალკე მდგომიც იყოს: <i>-ts, arts, ar (= kai, oúte, dev)</i> მაგ.: <i>misi sakhliṣ pataraa (= kai to spíti tou éivai mukró)</i> . <i>arts dzalian adre, arts dzalian gvian (= oúte polys vopíς oúte polys arḡá)</i> .	მეტყველების ნაწილებს მიეკუთვნება: არტიკლი და მიმღეობა (Κατσουδα, 2013: 21).
2	ბრუნვები	ბრუნვები	7 ბრუნვა: 1. სახელობითი, 2. მოთხოვითი, 3. მიცემითი, 4. ნათესაობითი, 5. მოქმედებითი, 6. ვითარებითი, 7. წოდებითი.	4 ბრუნვა: 1. სახელობითი, 2. ნათესაობითი, 3. ბრალდებითი, 4. წოდებითი.
3	გააჩნია რიცხვი	გააჩნია რიცხვი	არ არსებობს არტიკლები (შანიძე, 1990).	არსებობს არტიკლები (Γκαρῆლი et al., 2014: 64-65).
4			არსებობს მხოლოდ რეალური/ბიოლოგიური სქესი (Berikashvili, 2012).	არსებობს როგორც რეალური, ასევე გრამატიკული სქესი.

5			სიტყვები არ დაირთავს მახვილს.	სიტყვებს მახვილი მოუდით.
6			როდესაც არსებით სახელს ახლავს რიცხვ. ან ზედ. სახელი, ის არ იცვლება და რჩება მხ. რიცხვში, მაგ.: <i>ori bichi</i> (= <i>ძისი აჭრის</i> , ნაცვლად - <i>ძისი აჭრია</i>) მაგრამ <i>bichebi</i> (<i>თა აჭრია</i>).	არს. სახელი ყოველთვის იცვლება: <i>ძისი აჭრია</i> . (გარდა ამისა, ბერძნულში არსებითი სახელი განსაზღვრავს ბრუნვას, სქესსა და რიცხვს).
7			ზედსართავი სახელი, რომელიც განსაზღვრავს არსებით სახელს, ყოველთვის დგას მხოლოდით რიცხვში, მაგ.: <i>kargi bavshvebi</i> - <i>კარტ პაიძა</i> (<i>კარტ პაიძა-ს ნაცვლად</i>).	ბერძნულში ზედსართავი სახელი უნდა ეთანხმებოდეს არსებით სახელს ბრუნვაში, სქესსა და რიცხვში, მაგ.: <i>კარტ პაიძა</i> .
8			მეტყველების ნაწილები, რომლებიც იბრუნვის: არსებითი სახელი, ზედსართავი სახელი, რიცხვითი სახელი, ნაცვალსახელი და ზმნა (შანიძე, 1980).	მეტყველების ნაწილები, რომლებიც იბრუნვის: არტიკლი, არსებითი სახელი, ზედსართავი სახელი, ნაცვალსახელი, ზმნა და მიმღეობა (<i>Κατσισბა</i> , 2013: 25-229).
9			მეტყველების ნაწილები, რომლებიც უცვლელი რჩება: ზმნიზედა, თანდებული, კავშირი, ნაწილაკი, შორისდებული (შანიძე, 1980).	მეტყველების ნაწილები, რომლებიც უცვლელი რჩება: ზმნიზედა,

				თანდებული, კავშირი და შორისდებული.
10			ქართულში კითხვა "ვინ?" დაესმის მხოლოდ ადამიანს. სხვა ყველა დანარჩენი სულიერი თუ უსულო მიუგებს კითხვაზე "რა?". მაგ.: ვინ? <i>mastsavlebeli</i> (= η δασκάλα), რა? <i>dzagli</i> (= ο σκύλος), ასევე რა? <i>magida</i> (= το τραπέζι) (შანიძე, 1980: 38).	ახალბერძნულში "ვინ?" დაესმის ყველა სულიერს, ხოლო "რა?" მხოლოდ უსულო საგნებს. მაგ.: ვინ? <i>gogona</i> (= η κοπέλα), ასევე ვინ? <i>kata</i> (= η γάτα), მაგრამ რა? <i>skami</i> (= η καρέκλα).
11			ქართულ ენაში არსებობს მიმღეობა, მაგრამ ის არ მიეკუთვნება მეტყველების ნაწილებს (ეს არის სიტყვა, რომელსაც აქვს არს. სახელის და ზმნის მახასიათებლები). წინ-ში მას შეიძლება ჰქონდეს მსაზღვრელობითი/ატრიბუტული როლი ან გამოყენებული იყოს, როგორც მარტივი არს. სახელი.	მიმღეობა მეტყველების ნაწილებს მიეკუთვნება.
12			ყველა ზედსართავი სახელი იბრუნვის (შანიძე & კვაჭაძე).	არსებობს ბრუნვაუცვლელი ზედს. სახელებიც, მაგ.: <i>μπλε, γκρι, καφέ</i> (Μαυρίσλια & Γεωργιαντζή, 2002: 159).

ბრუნვის ფორმათა სინტაქსური ფუნქციები ²

ბრუნვა არის გრამატიკული კატეგორია, რომლითაც გამოიხატება ურთიერთობა განსაზღვრულ სახელსა და სხვა

² მოცემული და განხილულია მათი გამოყენების მაგალითებიც.

სახელსა თუ მოვლენას შორის. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ ქართულ ენაში შვიდი ბრუნვაა: სახელობითი, მოთხრობითი, მიცემითი, ნათესაობითი, მოქმედებითი, ვითარებითი და წოდებითი. ენის მორფოლოგიური ტიპიდან გამომდინარე ბრუნების ფორმებს სხვადასხვანაირი გრამატიკული შინაარსი აქვს (Berikashvili, 2012: 55-58).

ა. ახალბერძნულ და ქართულ ენებში არ ფიქსირდება მსგავსება არც ბრუნვის ფორმათა რაოდენობის და არც მათი ფუნქციების მიხედვით, მაგალითად, ნომინატივი ორივე ენისთვის საერთოა, თუმცა, ახალბერძნულში მას შეუძლია გამოხატოს მხოლოდ სუბიექტი S (Y) (Αρβανιτάκης & Αρβανιτάκη, 1997: 86), ხოლო ქართულში სუბიექტი S (Y) და პირდაპირი ობიექტი DO (AA). მაგალითისთვის:

(1) (სახ.) (მიც.)

Y AA

↑ ↑

mostsavle tsers davaleba-s.

↓ ↓

Ο μαθητ-ής γράφει την άσκηση-η.

(2) (მოთ.) (სახ.)

Y AA

↑ ↑

mostsavle-m datsera davaleba.

↓ ↓

Ο μαθητής έγραψε την άσκηση-η.

პირველ წინადადებაში სახელობითი ბრუნვა გამოხატავს სუბიექტს, ხოლო მეორეში - პირდაპირ ობიექტს, რადგან ზმნა მოქმედებითი გვარის ანუ გარდამავალია (შანიძე, 1980; შანიძე & კვაჭაძე).

შენიშვნა: პირდაპირი ობიექტი ზოგჯერ მიცემით ბრუნვაში დგას, ზოგჯერ კი - სახელობითში. უფრო კონკრეტულად,

პირდაპირი ობიექტი მიცემითშია მხოლოდ 1-ელი სერიის მწკრივებში, ხოლო მე-2 და მე-3 სერიების მწკრივებში ნომინატივში დგას (შანიძე, 1980; შანიძე & კვაჭაძე).

სახელობითი ბრუნვის ნიშანია: *-o-i* დაბოლოება (თანხმოვანფუძიანებთან), ხოლო ხმოვანფუძიანებს ბრუნვის ნიშანი \emptyset არა აქვთ (შანიძე, 1980).

ბ. ქართულში ერთ-ერთი მთავარი ბრუნვაა მოთხრობითი, სუბიექტის (მოქმედი პირის) ბრუნვა. მოთხრობითბრუნვიან კონსტრუქციას იყენებს მოქმედებითი გვარის, ანუ გარდამავალი ზმნა; ასევე საშუალი გვარის, ანუ გარდაუვალი ზმნების ერთი ჯგუფიც. მოთხრობითი ბრუნვის ნიშანია *-მა-ma* (თანხმოვნით ფუძედაბოლოებულებთან) ან *-მ-m* (რომელიც ხმოვნით ფუძედაბოლოებულ სახელებთან გვაქვს) (შანიძე, 1980), მაგ.

(3) ბრუნვის ნიშნით *-მა-ma*:

(მთ.) (მიც.)

Y EA

↑ ↑

leqtor-ma hkitkha student-s.

↓ ↓ ↓

Η καθηγήτρι-α ρώτησε τη φοιτήτρι-α.

(4) ბრუნვის ნიშნით *-მ-m*:

(მთ.) (სახ.)

Y AA

↑ ↑

gogona-m gagzavna tseril-i.

↓ ↓ ↓

Η κοπέλα έστειλε το γράμμα.

(5) (სახ.) (მიც.)

Y EA

↑ ↑

leqtor-i ekitkheba student-s.

↓↓↓

Η καθηγήτρι-α ρωτάει τη φοιτήτρι-α.

(6) (მოქმ.) (მიც.)

Y EA

↑↑

lector-ma unda hkitkhos student-s.

↓↓↓↓

Ο καθηγητ-ής πρέπει να ρωτήσει τη φοιτήτρι-α.

სიტყვა «Η καθηγήτρι-α» (ლექტორი, (მდ. სქ.)) გვაჩვენებს, რომ სუბიექტმა რაღაც გააკეთა (იხ. მე-3 მაგალითი).

სიტყვა «Ο καθηγητ-ής» (ლექტორი, (მამრ. სქ.)) კი გვაჩვენებს, რომ სუბიექტმა რაღაც უნდა გააკეთოს (იხ. მე-6 მაგალითი).

შენიშვნა: ირიბი ობიექტი ყოველთვის მიცემით ბრუნვაშია (ბრუნვაუცვლელია).

გ. მიცემითი ბრუნვის ნიშანია -*ს(ა)-s(a)* (შანიძე, 1980).

ა) მიცემითი არის პირდაპირი ობიექტის ბრუნვა.

ახალბერძნულ ენაში ბრალდებითი (აკუზატივი) ყოველთვის პირდაპირ ობიექტზე მიუთითებს (Μαυροσύλα & Γεωργαυτζή, 1988: 19), მაგრამ ქართულში პირდაპირი ობიექტი შეიძლება იყოს როგორც მიცემით, ასევე სახელობით ბრუნვაში (შანიძე, 1980; შანიძე & კვაჭაძე), (იხ. 1-ლი & მე-2 მაგალითები):

(7) (სახ.) (მიც.)

Y AA

↑↑

student-i burt-s tamashobs.

↓

Ο φοιτητής παίζει την μπάλ-α.

შენიშვნა: პირდაპირი ობიექტი მიცემით ბრუნვაში დგას მხოლოდ 1-ელ სერიაში, ხოლო მე-2 და მე-3 სერიებში ის ნომინატივშია (შანიძე, 1980; შანიძე & კვაჭაძე).

ბ) მიცემითი არის სუბიექტის ბრუნვა მე-3 სერიის მწკრივებში, როცა ზმნა გარდამავალია (შანიძე, 1980; შანიძე & კვაჭაძე):

(8) (მიც.) (სახ.)

Y AA

↑ ↑

student-s burt-i utamashia.

↓

Ο φοιτητ-ής έχει παίζει την μπάλ-α.

2. მიცემითი არის სუბიექტის ბრუნვა, როდესაც ზმნა ერთპირიანია:

(9) (მიც.)

Y

↑

qalbaton-s sitskhis(a)gan atsakhtsakhebs.

↓

Η κυρί-α τουρτουριζει από το πυρετό.

(10) (მიც.)

Y

↑

dzagl-s stskuria

↓

Ο σκάλ-ος διψάει.

(მოცემულ წინადადებებში სიტყვები, რომლებიც დგას მიცემითში - სუბიექტებია).

გ) მიცემითი ირიბი ობიექტის ბრუნვაა:

(11) (სახ.) (მიც.) (მიც.)

Y EA AA (ზმნა)

↑ ↑ ↑ ↑

qalishvil-i deda-s leqs-s ukithavs.

↓ ↓

Η δεσποινίδα διαβάζει ποίηση στην μητέρ-α.

სიტყვა „დედას” - «deda-s = στην μητέρα» ირიბი ობიექტია.

შენიშვნა: ირიბი ობიექტი ყოველთვის მიცემით ბრუნვაშია (ბრუნვაუცვლელია) (შანიძე, 1980).

დ) გვაქვს თანდებულიანი მიცემითი, რომელიც იწარმოება ადგილის, დროის და ა.შ. გამომხატველი თანდებულებით.

(12) თანდებული

მიცემითი ბრუნვის ნიშანი ←— ↑

gazeti bebia-s-tan datoves.

↓

Την εφημερίδα άφησαν στη γιαγι-ά.

(13) თანდებული

მიც. ბრუნვის ნიშანი, რომელიც იკარგება ←— ↑

gazafxul-(s)-ze kvavilebi kvavian.

↓

Την άνοιξ-η αθιζουν τα λουλούδια.

(14) თანდებული

მიც. ბრუნვის ნიშანი, რომელიც იკარგება ←— ↑

eklesia-(s)-shi bevri khalkhia.

↓

Στην εκκλησί-α έχει πολν κόσμο.

(15) თანდებული

მიც. ბრუნვის ნიშანი, რომელიც იკარგება ←— ↑

მრ. რიცხვის ნიშანი ←— ↓↓

prinvel-eb-(s)-shi mertskhali kvelaze lamazia.

↓

Ανάμεσα στα πουλι-ά το χελιδόνι είναι το πιο όμορφο.

დ. ნათესაობითი ბრუნვის ნიშანია: -ილ(ა)-is(a) (რომელიც დაერთვის თანხმოვანფუძიან სახელებს) და -სი-si (რომელიც გვხვდება ხმოვანფუძიან სახელებთან) (შანიძე, 1980).

i. ნათესაობითი ბრუნვის ერთ-ერთი ძირითადი ფუნქციაა კუთვნილების გამოხატვა (რომ რაღაც ეკუთვნის სუბიექტს), მაგ.

(16) *mz-is skhivi* → *ακτίνα του ήλι-ου.*

(17) *qal-is kaba* → *φόρεμα της γυναικά-ς*.

ii. აგრეთვე, ნათესაობით ბრუნვას დაერთვის შემდეგი თანდებულები: *თვის-tvis*, *გან-gan*, *კენ-ken* (= *για, από, προς*):

(18) *stumr-is(a)-tvis* → *Για τον επισκέπτ-η*.

(19) *bich-is(a)-gan* → *Από το αγόρ-ι*.

(20) *sikharul-is(a)-gan* → *Από τη χαρ-ά*.

(21) *qalaq-is-ken* → *Προς την πόλ-η*.

(22) *sakhl-is(a)-ken* → *Προς το σπίτι-ι*.

ე. მოქმედებითი ბრუნვის ნიშანია: *-ოთ(ა)-it(a)*, (რომელიც დაერთვის თანხმოვანფუძიან სახელებს) და *-თი-ti* (რომელიც გვხვდება ხმოვანფუძიან სახელებთან).

i. მოქმედებითი ბრუნვის ძირითადი ფუნქციაა მოქმედების იარაღის, მასალის გამოხატვა. ახალ ბერძნულში იგი შეიძლება გადმოიცეს შემდეგი ფორმებით: *με, μαζί, μέσω, διά* (რაცაი, ვიღაცასთან ერთად, რაიმეს გავლით და ა.შ.):

(23) *avtobus-it sakhlshi tsavida* → *Έφυγε στο σπίτι με το λεωφορείο*.

ii. მოქმედებითში დასმული სახელი გამოიყენება ასევე ადგილის, დროის, ვითარებისა და მიზეზის გარემოებების გადმოსაცემად (შანიძე, 1980):

(24) *gam-it dasadzineblad adre midis*.

↓

Τη νύχτα πάει για ύπνο ναρίς.

(25) *zamtrob-it dasasveneblad sofelshi midis*.

↓

Τον χειμώνα για την ζεκούραση πάει στο χωριό.

(26) *imed-it eloda* → *Περίμενε με την ελπίδα*.

(27) *kvavil-eb-it movida* → *Ήρθε με λουλούδι-α*.

iii) მოქმედებით ბრუნვასთან გამოიყენება *-ურთ-urt* (= *μαζί με...*) თანდებული. იგი გადმოსცემს იმავე შინაარსს, რასაც: *-თან, ერთად, -იანად*:

(28) *megobr-it-urt movida*.

↓

Ἦρθε μαζί με τον φίλο.

ვ. ვითარებითი ბრუნვის ნიშანია -ად-*ad*, (თანხმოვანფუძიან სახელებთან) ან -დ-*d* (ხმოვანფუძიანებთან) (შანიძე, 1980).

i. ვითარებითი ბრუნვა ხშირად ითარგმნება, როგორც: როგორც-*ως*, *καθώς*, *σαν*, და მისი ერთ-ერთი უმთავრესი ფუნქცია გარდაქცევითობის (ტრანსფორმაციის) გამოხატვაა:

(29) *tovli tskl-ad iqca.*

↓

Το χιόνι έγινε (σαν) νερό.

(30) *kurdzeni gvino-d gadaiqca.*

↓

Το σταφύλι έγινε (σαν) κρασί.

ii. ვითარებით ბრუნვას საქმიანობის/პროფესიის გამოხატვისას მივმართავთ, ასევე, ვითარებითბრუნვიანი სახელები გამოიყენება მიზნის გარემოების ფუნქციითაც:

(31) *mastsavlebl-ad mushaobs.*

↓

Δουλεύει ως δάσκαλα.

(32) *rezhisor-ad dainishna.*

↓

Διορίστηκε ως σκηνοθέτης.

(33) *samushao-d midis.*

↓

Πάει για δουλειά.

iii. გარდა ამისა, ვითარებით ბრუნვის ფორმას შეიძლება ახლდეს თანდებული: *მდე-მდის-mde/-mdis* (= *μέχρι*). თანდებულიანი ვითარებითის ფუნქციაა გამოხატოს „გარკვეულ პუნქტამდე მიწევნა“ ადგილის, დროის და რაოდენობის მიხედვით (შანიძე, 1980):

(34) *im tve-mde davamtavreb chem saqmes.*

↓

Μέχρι εκείνο το μήνα θα τελειώσω τη δουλειά μου.

ზ. წოდებითი ბრუნვის ნიშანი ორი სახით გვხვდება; -*ო-ო* (თანხმოვანფუძიანებთან გვაქვს), ხოლო -*ჯ-ვ* (ხმოვანფუძიანებთან). წოდებით ბრუნვას ერთადერთი - მიმართვის ფუნქცია აქვს (წოდებით ბრუნვაში დასმულ სახელს მიმართვა ჰქვია) (შანიძე, 1980) და გამოიყენება, როცა ვინმეს რაღაცის გასაკეთებლად მოვუწოდებთ:

(35) *shvil-o chem-o, momitane erti chika tskali.*

↓ ↓

Παιδί μου, φέρε μου ένα ποτήρι νερό.

(36) *chem-o karg-o qvekana-v, razed mogitskenia?!*

↓ ↓

Καλή μου πατρίδα, γιατί στενοχωριέσαι;

(37) *megobar-o, sad mivdivart akhla?*

↓

Φίλ-ε, πού πάμε τώρα;

ახალბერძნულის ბრუნვის ფორმათა გამოყენება ქართველი

ბილინგვალი მოსწავლეების მაგალითზე

ბილინგვიზმი გვხვდება მსოფლიოს ნებისმიერ კუთხეში, საზოგადოების თითოეულ ფენაში და ყველა ასაკის ადამიანში. ნებისმიერ ბავშვს შეუძლია აითვისოს ერთზე მეტი ენა ბავშვობაში. ბავშვები, რომლებიც იზრდებიან ორენოვან სახლებში ან/და იღებენ ბილინგვურ განათლებას, ადვილად სწავლობენ ორივე ენას (Cummins, 1999). ბევრი ენათმეცნიერი ორენოვნებას განიხილავს, როგორც ენობრივი განვითარების განსაკუთრებულ შემთხვევას. ბავშვებში ბილინგვიზმს შეუძლია გააძლიეროს შემდეგი უნარები: ზოგადი მსჯელობა, აბსტრაქტული აზროვნება, კონცეფციის ფორმირება / ჩამოყალიბება, მეტალინგვისტური ცნობიერება, ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაცია. მაგრამ მან, ასევე, შეიძლება გამოიწვიოს გარკვეული პრობლემები, როგორცაა

მეტყველების შეფერხება ზოგიერთ ბავშვში. ამ ყველაფერში უმთავრესი ფაქტორია თითოეული ბავშვის ტემპერამენტი, ხასიათი და განათლება (Aჯჯ, 1999).

წინამდებარე ნაშრომში, ვეხებით ბილინგვიზმს ბავშვობის ასაკში, რადგან ამ პერიოდში მიიღწევა ყველაზე მნიშვნელოვანი - ენობრივი განვითარება. უფრო კონკრეტულად, 5-12 წლის ასაკში ენის განვითარება ზოგადი განვითარების ცენტრია. სოციალური განვითარება კი, რომელიც თანაბრად მნიშვნელოვანია ამ პერიოდში, დიდწილად დამოკიდებულია იმ ენაზე ან ენებზე, რომელიც ხელმისაწვდომია ბავშვისთვის.

კვლევის შემდეგ ეტაპზე ვაგრძელებთ ახალბერძნული და ქართული ენების მორფოლოგიურ შედარებას. კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე, ჩვენ ვიკვლევთ, თუ როგორ იყენებენ ახალი ბერძნული ენის ბრუნვებს ეთნიკურად ქართველი ბავშვები. კერძოდ, კვლევის ამ ეტაპზე ვსწავლობთ ბრუნვის, როგორც სახელის გრამატიკული კატეგორიის სირთულეს.

კვლევის მეთოდოლოგია

საკვლევი მასალა (კვლევაში მონაწილე ცდის პირები)

კვლევა ჩავატარეთ საბერძნეთის დედაქალაქ ათენში მცხოვრებ ქართულ და შერეულ, კერძოდ, ბერძნულ-ქართულ ოჯახებში. ჩვენს კვლევაში მონაწილეობს 8 ბილინგვალი მოსწავლე, რომლებიც ორისამი წელია საბერძნეთში ცხოვრობენ და ბერძნულ სკოლებსა თუ საბავშვო ბაღებში დადიან. ცდის პირები მკვლევრის სამეგობრო წრიდან არიან, ისინი ქ. ათენის ცენტრში და ატიკის დასავლეთ გარეუბნებში ცხოვრობენ. მათი ასაკი 5-დან 12 წლამდე მერყეობს. კერძოდ, 1-ლი ქვეჯგუფი შედგება: ხუთი, რვა და ცხრა წლის ბავშვებისგან, ხოლო მე-2 ქვეჯგუფში: ხუთი, შვიდი, ცხრა, ათი და თორმეტი წლის ბავშვებია გადანაწილებული. ბავშვების ორ ქვეჯგუფად დაყოფა შემდეგ პრინციპს ექვემდებარება: 1-ლი

აერთიანებს სამ ბავშვს, რომელთა ორივე მშობელი ქართველია (ბავშვები, შესაბამისად, ხუთი, რვა და ცხრა წლისანი არიან), მე-2 ქვეჯგუფში წარმოდგენილია ხუთი ცდის პირი, მხოლოდ ერთი ქართველი მშობლით და უფრო კონკრეტულად, დედის ხაზით (ბავშვები არიან ხუთი, შვიდი, ცხრა, ათი და თორმეტი წლისანი). ორივე ქვეჯგუფში ცდის პირთა საშუალო ასაკი თითქმის ერთნაირია.

კვლევის დაგეგმვა და კვლევითი მასალის შეგროვება

კვლევის ემპირიული მასალის შეგროვების მიზნით მივმართეთ აპრობირებულ მეთოდს, რომელიც მოიცავდა სპეციალურად შედგენილ, ერთგვარ ტესტს, რომელიც ეფუძნება 70 (სამოცდაათ) წინადადებას შესაბამისი სურათებით. ცდის პირებთან შედგა 2-3 ინდივიდუალური სახის ინტერვიუ, რომელიც გრძელდებოდა დაახლოებით ერთი საათი, თითოეული ბილინგვალის სახლში.

იმისათვის, რომ კვლევა უფრო ეფექტური ყოფილიყო, ინტერვიუებზე მოსწავლეებისთვის განკუთვნილი იყო სპეციალურად შერჩეული სურათები, რომლებიც მათ უნდა აღეწერათ ერთი ან რამდენიმე წინადადებით. ინტერვიუს დროს მკვლევარი ცდის პირს სათითაოდ აჩვენებდა სურათებს და ეკითხებოდა, თუ რას ხედავდა მათზე; მიღებულ პასუხებს კი რვეულში იწერდა.

საკვლევი ამოცანები

1. როგორ გამოიყენება ახალბერძნულის ოთხი ბრუნვა ქართულის შვიდთან შედარებით?
2. ხდება თუ არა სქესის (რეალური / ბიოლოგიური და გრამატიკული) სწორად შერჩევა არსებით სახელებთან?
3. როგორ გამოიყენება ბერძნული არტიკლი (Αρβανιτικός & Αρβανιτική, 1997, 2013), ვინაიდან ქართული ენა არ ცნობს მას?

რომელია არტიკლების გამოყენებისას ყველაზე ხშირად დაშვებული შეცდომები?

4. არსებობს თუ არა შეთანხმება სქესს, რიცხვსა და ბრუნვებს შორის არსებით და ზედსართავ სახელებთან?

5. რა შეცდომებს უშვებენ მეტყველებაში, ქართულიდან ბერძნულ ენაზე თარგმნის დროს?

6. რა ტიპის შეცდომებია გავრცელებული სახელთა ბრუნებისას?

კვლევითი მასალის ანალიზის მეთოდოლოგია

კვლევაში დასახული საკვლევი ამოცანების განხორციელების მიზნით, ნარატივებით მიღებული შეცდომები დავყავით ექვს კატეგორიად. ორივე კატეგორიის მოსწავლეებისთვის შევქმენით შეცდომების შედარებითი სვეტები და ზემოთ ჩამოთვლილი კატეგორიების მიხედვით, მათში მოვათავსეთ ცდის პირების შეცდომები. ბოლოს კი, შევადარეთ ორენოვანი მოსწავლეებით დაკომპლექტებული ორი ჯგუფი ექვს კატეგორიაში განაწილებული შეცდომების მიხედვით.

ნაშრომის მიზნების საფუძველზე შედგენილი საკვლევი ამოცანებისთვის პასუხების გაცემა ეფუძნება კვლევის მეთოდოლოგიას, რომელიც მდგომარეობს შემდეგში: ქვემოთ მოცემულია ჩატარებული კვლევის ფარგლებში აღებული ინტერვიუების შედეგები.

კვლევის ანალიზის შედეგები

მკვლევრის მიერ ნაჩვენები სურათების ბერძნულად აღწერისას ქართველმა ბილინგვალმა მოსწავლეებმა დაუშვეს შემდეგი ტიპის შეცდომები:

1. ბრუნვების გამოყენებისას:

ა) ბრალდებითი სახელობითის ნაცვლად, მაგ.:

(38) *Την κοπέλα αγαπάει η μητέρα* → *Η κοπέλα αγαπάει τη μητέρα της*.

(39) *Τη γυναίκα τουρτουρίζει* → *Η γυναίκα τουρτουρίζει*.

(40) Τις αδελφές μου αγαπάνε οι φράουλες → Οι αδελφές μου αγαπάνε τις φράουλες.

ბ) ნათესაობითი სახელოებითი ნაცვლად, ძაგ.:

(41) Της γυναίκας έχει η δουλειά → Η γυναίκα έχει (τη) δουλειά.

(42) Της κοπέλας φοράει οι μπότες → Η κοπέλα φοράει τις μπότες.

გ) სახელოებითი ბრალდებითი ნაცვლად, ძაგ.:

(43) Η δική μου μητέρα έστρωσε το τραπέζι και έβαλε η πάστα.

↓

Η μητέρα μου έστρωσε το τραπέζι και έβαλε την πάστα.

(44) Αγαπάω η γεύση του καφέ → Αγαπάω τη γεύση του καφέ.

(45) Στην Ελλάδα έχουμε καλοί καιροί → Στην Ελλάδα έχουμε καλό καιρό.

(46) Το αγόρι ήπια ο καφές → Το αγόρι ήπια τον καφέ.

(47) Άνοιξε η πόρτα! → Άνοιξε την πόρτα!

დ) ბრალდებითი ნათესაობითი ან თანდებულთან ბრალდებითი (δορίοთადრ ორიბო ობიექტის შემთხვევებში) ნაცვლად, ძაგ.:

(48) Ο μαθητής μιλάει την δασκάλα.

↓

Ο μαθητής μιλάει της δασκάλας ή ο μαθητής μιλάει στη δασκάλα.

(49) Ο υπάλληλος απαντά τον διευθυντή → Ο υπάλληλος απαντά στον διευθυντή.

(50) Απαντάει τον πατέρα του → Απαντάει στον πατέρα του.

(51) Η δασκάλα δείχνει τον πίνακα τους μαθητές.

↓

Η δασκάλα δείχνει τον πίνακα στους μαθητές.

(52) Σε λέω → Σου λέω/Σε είπα → Σου είπα.

(53) Το παιδί τον (πατέρα) τηλεφωνεί → Το παιδί του (πατέρα) τηλεφωνεί.

ე) ნათესაობითი ბრალდებითი ნაცვლად, ძაგ.:

(54) Μου καταλαβαίνεις; ναι, σου κατάλαβα → Με καταλαβαίνεις; ναι, σε κατάλαβα.

(55) Σου περιμένω → Σε περιμένω.

(56) Ετοιμάζω το δώρο για της γιαγιάς → Ετοιμάζω το δώρο για την γιαγιά.

2. სქესის არასწორი გამოყენება არსებით სახელებში, როგორც ეს ნაჩვენებია განსაზღვრული ან განუსაზღვრელი არტიკლით (Μαυρούλια & Γεωργαντζή, 1988, 358), მაგ.:

(57) *Βλέπω μια κορίτσι → Βλέπω ένα κορίτσι.*

(58) *Στην τσάντα μου έχω μια μαντίλι και η κλειδιά.*

↓

Μέσα στην τσάντα μου έχω το μαντίλι και τα κλειδιά μου.

(59) *Η μάθημα αρχίζει σε λίγο → Το μάθημα αρχίζει σε λίγο.*

(60) *Η ψηλή κορίτσι παίζει μπάλα → Το ψηλό κορίτσι παίζει μπάλα.*

(61) *Μια κορίτσι → Ένα κορίτσι.*

(62) *Μένω στον οδό Πατησίων → Μένω στην οδό Πατησίων.*

(63) *Έχω τους λάθους → Έχω τα λάθη.*

(64) *Πίνω τη γάλα → Πίνω το γάλα.*

3. განსაზღვრული არტიკლის არასწორად გამოყენება, მაგ.

(65) *Η γιαγιά βλέπει την τηλεόραση → Η γιαγιά βλέπει τηλεόραση.*

(66) *Κάθε μέρα ακούω το ραδιόφωνο → Κάθε μέρα ακούω ραδιόφωνο.*

(67) *Έχω τη δουλειά → Έχω δουλειά.*

4. სუბიექტის შეუსაბამობა „ბრალდებულთან“³ ან მსაზღვრელის საზღვრულთან ბრუნვაში⁴, მაგ.

(68) *Η ελληνική προφορά είναι δύσκολο → Η ελληνική προφορά είναι δύσκολη.*

(69) *Αγαπητό φίλε μου → Αγαπητέ μου φίλε.*

(70) *Τρία γυναίκες/άντρες → Τρεις γυναίκες/άντρες.*

5. ზოგჯერ ისინი პირდაპირ თარგმანს მიმართავენ ქართულიდან ბერძნულ ენაზე, როგორც ეს ნათლად ჩანს შემდეგ მაგალითებში:

³ ზოგიერთ წინადადებაში არის სიტყვა, რომელიც ავლენს საგნისადმი მიკუთვნებულ თვისებას. ეს სიტყვა არის „ბრალდებული“ და იგი დგას სახელობითში, ისევე როგორც სუბიექტი <http://users.sch.gr/vaskitsios/katsba/dim/d/glw-d-kathgoroumeno.htm>.

⁴ <https://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/Theoria%20Nea/epithetikos-katigorimatikos.htm>.

(71) Στο καλοκαίρι είναι ζέστη ενώ στον χειμώνα - το κρύο.

↓

Το καλοκαίρι κάνει ζέστη ενώ τον χειμώνα κάνει κρύο.

(72) Τι καιρό είναι; → Τι καιρό κάνει;

(73) Διαβάζω το μάθημα δυο τρεις φορές στην ημέρα.

↓

Διαβάζω το μάθημα δυο τρεις φορές την ημέρα.

(74) Η μητέρα μιλάει με το τηλέφωνο → Η μητέρα μιλάει στο τηλέφωνο.

(75) Η φοιτήτρια έχει στο χέρι της το βιβλίο → Η φοιτήτρια κρατάει το βιβλίο.

6. შეცდომები ბრუნვაში, მაგ.:

(76) Τηλεόρασες → τηλεορασεις.

(77) Διεθνσες → διευθνσεις.

(78) Λέξες → λέξεις.

ორივე ქვეჯგუფის შედეგები იდენტური შეცდომებით ნაჩვენებია შემდეგ ცხრილებში:

ცხრილი 1: ცდი სპირთა მიერ დაშვებული შეცდომები

მოსწავლეთა შეცდომები იყოფა 6 კატეგორიად.	
1 ქვეჯგუფი: მოსწავლეები (ქართველი მშობლებით)	მე-2 ქვეჯგუფი: მოსწავლეები (მამით ბერძენი და დედათ ქართველი)
1) ბრუნვების გამოყენებისას:	1) ბრუნვების გამოყენებისას:
ა) ბრალდებითი სახელობითის ნაცვლად: 1. Την κοπέ <u>λα</u> αγα <u>πά</u> ει η μη <u>τέ</u> ρα (3 ⁵ შეცდომა). 2. Τη γυν <u>αί</u> κα τουρ <u>τ</u> ου <u>ρι</u> ζ <u>ι</u> ει (2 შეცდომა). 3. Τ <u>ι</u> ς <u>α</u> δ <u>ε</u> λ <u>φ</u> ές μου αγα <u>πά</u> νε οι φ <u>ρ</u> ά <u>ου</u> λε <u>ς</u> (3 შეცდომა).	ა) ბრალდებითი სახელობითის ნაცვლად: არ დაუშვიათ შეცდომა.
ბ) ნათესაობითი სახელობითის ნაცვლად: 1. Τ <u>η</u> ς γυν <u>αί</u> κ <u>α</u> ς <u>έ</u> χει η <u>δ</u> ου <u>λ</u> ει <u>α</u> (3 შეცდომა). 2. Τ <u>η</u> ς κο <u>πέ</u> λ <u>α</u> ς φο <u>ρ</u> ά <u>ει</u> οι μ <u>π</u> ό <u>τ</u> ε <u>ς</u> (3 შეცდომა).	ბ) ნათესაობითი სახელობითის ნაცვლად: არ დაუშვიათ შეცდომა.

⁵ ფრჩხილებში მოცემული რიცხვი მიუთითებს, თუ რამდენმა ცდის პირმა დაუშვა ეს კონკრეტული შეცდომა.

<p>გ) სახელობითი ბრალდებითის ნაცვლად:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Η δική μου μητέρα έστρωσε το τραπέζι και έβαλε <u>η πιάστα</u> (2 შეცდომა). 2. Αγαπάω <u>η γεύση</u> του καφέ (3 შეცდოμα). 3. Στην Ελλάδα έχουμε <u>καλοί καιροί</u> (2 შეცდოμα). 4. Το αγόρι ήπια <u>ο καφές</u> (3 შეცდομα). 5. Άνοιξε <u>η πόρτα!</u> (2 შეცდομα). 	<p>გ) სახელობითი ბრალდებითის ნაცვლად:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Η δική μου μητέρα έστρωσε το τραπέζι και έβαλε <u>η πιάστα</u> (4 შეცდομα). 2. Αγαπάω <u>η γεύση</u> του καφέ (5 შეცდομα).
<p>დ) ბრალდებითი ნათესαობითის ან თანდებუλιანნი ბრალდებითის (ძირითადად ირიბი ობიექტის შემთხვევებში) ნაცვლად:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ο μαθητής μιλάει <u>την δασκάλα</u> (2 შეცდομα). 2. Ο υπάλληλος απαντά <u>τον διευθυντή</u> (2 შეცდομα). 3. Απαντάει <u>τον πατέρα</u> του (2 შეცდομα). 4. Η δασκάλα δείχνει τον πίνακα <u>τους μαθητές</u> (3 შეცდομα). 5. <u>Σε</u> λέω / <u>Σε</u> είπα (2 შეცდομα). 6. Το παιδί <u>τον (πατέρα)</u> τηλεφωνεί (3 შეცდομα). 	<p>დ) ბრალდებითი ნათესαობითის ან თανდებუλιანნი ბრალდებითის (ძირითადად ირიბი ობიექტის შემთხვევებში) ნაცვლად:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ο μαθητής μιλάει <u>την δασκάλα</u> (4 შეცდομα). 2. Ο υπάλληλος απαντά <u>τον διευθυντή</u> (4 შეცდομα). 3. Η δασκάλα δείχνει τον πίνακα <u>τους μαθητές</u> (4 შეცდομα). 4. Το παιδί <u>τον (πατέρα)</u> τηλεφωνεί (5 შეცდομα).
<p>ე) ნათესαობითი ბრალდებითის ნაცვლად:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Μου</u> καταλαβαίνεις; ναι, <u>σου</u> κατάλαβα (2 შეცდομα). 2. Ετοιμάζω το δώρο για της γιαγιάς (3 შეცდομα). 3. <u>Σου</u> περιμένω (2 შეცდομα). 	<p>ე) ნათესαობითი ბრალდებითის ნაცვლად:</p> <p>არ დაუშვიათ შეცდოμα.</p>
<p>2. სქესის არასწორი გამოყენება არსებით სახელებში, როგორც ეს ჩანს განსაზღვრული ან განუსაზღვრელი არტიკლით:</p>	<p>2. სქესის არასწორი გამოყენება არსებით სახელებში, როგორც ეს ჩანს განსაზღვრული ან განუსაზღვრელი არტიკლით:</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Βλέπω <u>μια κορίτσι</u> (2 შეცდομα). 2. Στην τσάντα μου έχω <u>μια μαντίλι</u> και <u>η κλειδιά</u> (2 შეცდομα). 3. Η <u>μάθημα</u> αρχίζει σε λίγο (3 შეცდομα). 4. Η <u>ψηλή κορίτσι</u> παίζει μπάλα (3 შეცდομα). 5. <u>Μια</u> κορίτσι (2 შეცდομα). 6. Μένω <u>στον οδό</u> Πατησίων (3 შეცდομα). 7. Έχω <u>τους λάθος</u> (2 შეცდομα). 8. Πίνω <u>τη γάλα</u> (1 შეცდομα). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Μένω <u>στον οδό</u> Πατησίων (5 შეცდομα). 2. Πίνω <u>τη γάλα</u> (3 შეცდομα).

3. განსაზღვრული არტიკლის არასწორად გამოყენების შემთხვევები:	3. განსაზღვრული არტიკლის არასწორად გამოყენების შემთხვევები:
1. Η γιαγιά βλέπει την τηλεόραση (3 შეცდომა). 2. Κάθε μέρα ακούω το ραδιόφωνο (2 შეცდომა). 3. Έχω τη δούλειά (1 შეცდომა).	არ დაუშვიათ შეცდომა.
4. სუბიექტის შეუსაბამობა „ბრალდებულთან” ან მსაზღვრელის საზღვრულთან ბრუნვაში:	4. სუბიექტის შეუსაბამობა „ბრალდებულთან” ან მსაზღვრელის საზღვრულთან ბრუნვაში:
1. Η ελληνική προφορά είναι δύσκολο (3 შეცდომა). 2. Αγαπητό φίλε μου (2 შეცდომა). 3. Τρία γυναίκες/άντρες (3 შეცდომა).	არ დაუშვიათ შეცდომა.
5. ქართულიდან ბერძნულად პირდაპირი თარგმნისას დაშვებული შეცდომები:	5. ქართ-დან ბერძნულად პირდაპირი თარგმნისას დაშვებული შეცდომები:
1. Στο καλοκαίρι είναι <u>ζέστη</u> ενώ στον χειμώνα - το κρύο (2 შეცდომა). 2. Η φοιτήτρια <u>έχει στο χέρι της</u> το βιβλίο (3 შეცდომა). 3. Διαβάζω το μάθημα δυο τρεις φορές <u>στην</u> ημέρα (3 შეცდომა). 4. Η μητέρα <u>μιλάει με το</u> τηλέφωνο (2 შეცდომა). 5. Τι καιρό <u>είναι</u> ; (2 შეცდომა).	1. Στο καλοκαίρι είναι <u>ζέστη</u> ενώ στον χειμώνα - το κρύο (4 შეცდომა). 2. Τι καιρό <u>είναι</u> ; (3 შეცდომა).
6. შეცდომები ბრუნვაში:	6. შეცდომები ბრუნვაში:
1. Τηλεόρασε (1 შეცდომა). 2. Διεύθυνσε (3 შეცდომა). 3. Λέξε (3 შეცდომა).	არ დაუშვიათ შეცდომა.

ცხრილი 2: არასწორი წინადადებები ორიგინალური ნიმუშის თითოეული კატეგორიიდან

შედეგები რიცხვითი მონაცემებით	
<i>1 ქვეჯგუფი: მოსწავლეები (ქართველი მშობლებით)</i>	<i>მე-2 ქვეჯგუფი: მოსწავლეები (მამით ბერძენი და დედით ქართველი)</i>
შეცდომები 6 კატეგორიაში	შეცდომები 6 კატეგორიაში
1-ლი კატეგორია: 19 შეცდომა მე-2 კატეგორია: 8 შეცდომა მე-3 კატეგორია: 3 შეცდომა მე-4 კატეგორია: 3 შეცდომა	1-ლი კატეგორია: 6 შეცდომა მე-2 კატეგორია: 2 შეცდომა მე-3 კატეგორია: 0 შეცდომა მე-4 კატეგორია: 0 შეცდომა

მე-5 კატეგორია: 5 შეცდომა მე-6 კატეგორია: 3 შეცდომა	მე-5 კატეგორია: 2 შეცდომა მე-6 კატეგორია: 0 შეცდომა
სულ 70 წინადადებიდან: 29 იყო სწორი და 41 არასწორი. შეცდომის საერთო მაჩვენებელი: 58.6%	სულ 70 წინადადებიდან: 60 იყო სწორი და 10 არასწორი. შეცდომის საერთო მაჩვენებელი: 10%.

ცხრილი 3: ყველა მოსწავლის მიერ შეცდომით ნათქვამი წინადადებები თითოეულ კატეგორიაში ⁶.

შეცდომების რაოდენობა თითოეულ კატეგორიაში	
1 ქვეჯგუფი: მოსწავლეები (ქართველი მშობლებით)	მე-2 ქვეჯგუფი: მოსწავლეები (მამით ბერძენი და დედით ქართველი)
შეცდომები 6 კატეგორიაში	შეცდომები 6 კატეგორიაში
1-ლი კატეგორია: 47 შეცდომა მე-2 კატეგორია: 18 შეცდომა მე-3 კატეგორია: 6 შეცდომა მე-4 კატეგორია: 8 შეცდომა მე-5 კატეგორია: 12 შეცდომა მე-6 კატეგორია: 7 შეცდომა	1-ლი კატეგორია: 26 შეცდომა მე-2 კატეგორია: 8 შეცდომა მე-3 კატეგორია: 0 შეცდომა მე-4 კატეგორია: 0 შეცდომა მე-5 კატეგორია: 7 შეცდომა მე-6 კატეგორია: 0 შეცდომა
სულ: 210-დან 98 არასწორი წინადადება.	სულ: 350-დან 41 არასწორი წინადადება.

დასკვნა

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, კვლევის მოცემულ ეტაპზე მიღებული შედეგების უფრო მეტი სიცხადისთვის, გამოკვეთილი შეცდომები ექვს კატეგორიად დავყავით. დასკვნის სახით, აუცილებელია, საკვლევი ამოცანებისთვის პასუხების გაცემა.

როგორც ჩატარებული კვლევის შედეგებიდან ჩანს, საბერძნეთში მცხოვრებ და კვლევაში მონაწილე ქართველ ბილინგვალ მოსწავლეთა ბერძნულ ნარატივებში შეცდომების დიდი ნაწილი დაშვებულია ბრუნვების გამოყენებისას. ჩვენ დადგენილ შეცდომათა დიფერენციაცია მოვახდინეთ, რომელიც მდგომარეობს შემდეგში:

⁶ ყველა ცდისპირი არასწორად არ წარმოთქვამდა ერთსა და იმავე წინადადებას.

ა) ბრალდებითი სახელობითის ნაცვლად.

ბ) ნათესაობითი სახელობითის ნაცვლად.

გ) სახელობითი ბრალდებითის ნაცვლად.

დ) ბრალდებითი ნათესაობითის ან თანდებულიანი

ბრალდებითის ნაცვლად.

ე) ნათესაობითი ბრალდებითის ნაცვლად.

აღმოჩნდა, რომ წინამდებარე კვლევაში მონაწილე ბილინგვალი მოსწავლეები ხშირად უშვებენ შეცდომებს არსებით სახელებთან სქესის გამოყენების დროს, რაც ხდება ორი ძირითადი მიზეზის გამო:

ა) პირველი, ქართულ ენაში გრამატიკული სქესის არ არსებობის, და

ბ) მეორე, ახალბერძნულში წარმოთქმის თვალსაზრისით სახელთა დაბოლოებების ერთგვაროვნების გამო, რაც მათში დაბნეულობის გამომწვევი მიზეზია; მაგალითად, იმ მოზარდებისთვის, რომლებსაც ჯერ კიდევ საკმარისად კარგად არ აქვთ ათვისებული ახალბერძნული ენა, ძნელია იმის გაგება, თუ რატომ არის სიტყვა «φίλη» - „მეგობარი“ მდედრობითი სქესის არსებითი სახელი, ხოლო სიტყვა «κρίσις» - „გოგონა“ მიეკუთვნება საშუალო სქესს, მაშინ როცა ორივე სიტყვა ბოლოვდება -[i] ხმოვანზე.

ასევე, კვლევამ აჩვენა, რომ განსაზღვრული არტიკლიც არასწორად გამოიყენება ქართველი ორენოვანი ბავშვების მიერ.

აგრეთვე, კვლევამ გამოკვეთა მნიშვნელოვანი დეტალი - შეუსაბამობა არსებითი სახელებისა და ზედსართავი სახელების ბრუნებისას.

ინტერვიუების ალების დროს მკვლევარმა აღმოაჩინა, რომ ორენოვანი ბავშვები - კერძოდ კი ისინი, რომლებიც ეთნიკურად ქართველები არიან - როდესაც კონკრეტული სურათის აღწერას ცდილობენ, სათანადო სიტყვებს, პირველ რიგში, გონებაში

მშობლიურ ანუ ქართულ ენაზე ამუშავებენ და მხოლოდ ამის შემდეგ მიმართავენ მათი ქართულიდან ბერძნულ ენაზე თარგმანს.

დაბოლოს, დადგინდა, რომ *ი-ზე* დაბოლოებული (*ნათესაობითი, მხ. რ. -იჲ, ისევე როგორც -ეაჲ, მაგ. თჳს თჳსიარაჲთჳს και თჳს თჳსიარაჲთჳს*) მდებრობითი სქესის პაროქსიტონები (ბოლოსწინა მარცვალზე მახვილის მქონე) არასწორადაა ფორმირებული იმავე სქესის *-ა* და *-ი-ზე* (*ნათესაობითი, მხ. რ. მხოლოდ -იჲ-ზე დაბოლოებული*) დაბოლოებული სიტყვების მიმართ, მაგ. გამოყენებულია *თჳსიარაჲთჳს* ნაცვლად *თჳსიარაჲთჳსიჲს*, მსგავსად შემდეგი ფორმებისა: *βασίλισσα – βασίλισσες, φήμη – φήμες*.

როგორც ორივე ქვეჯგუფში შემავალ ცდის პირთა ნარატივებიდან ჩანს, ყველაზე მეტ შეცდომებს უშვებენ ისინი, ვისაც ორივე მშობელი ქართველი ჰყავს, ხოლო ყველაზე ნაკლებ შეცდომას - ის ბავშვები, რომლებსაც მხოლოდ ერთი მშობელი ჰყავთ ქართველი.

მე-2 ქვეჯგუფში შემავალი (აქ შედიან ის ცდის პირები, რომლებსაც ერთი მშობელი ბერძენი ჰყავთ) მოსწავლეების მშობლებმა მკვლევართან განმარტების სახით დასძინეს, რომ მათი შვილები ენას ძირითადად ოჯახში, ბერძენი მამისგან სწავლობენ, რომელიც სამსახურის მიზეზით, სახლში ჩვეულებრივ, გვიან ბრუნდება, რაც შესაბამისად განსაზღვრავს იმ მოცემულობას, რომ ბავშვები ნაკლებ დროს ატარებენ მამასთან.

აღსანიშნავია, რომ ანალოგიურს აცხადებენ პირველი ქვეჯგუფის ცდის პირთა მშობლებიც (სადაც ორივე მშობელი ქართველია), რომ მათი შვილები ბევრს სწავლობენ ბერძნული ენის შესახებ ბერძენ თანატოლებთან ურთიერთობის გზით სკოლაში, სამეზობლოში და ა.შ.; ამავდროულად, თავის მხრივ, მშობლებიც ცდილობენ დაეხმარონ შვილებს, რათა გაიუმჯობესონ ბერძნული ენის ცოდნა და სურთ ყველაფერი გააკეთონ მათი განათლებისა და მომავლისთვის.

ბოლოთქმა

როგორც სტატიის შესავალ ნაწილშიც აღვნიშნეთ, ბილინგვიზმი მრავალმხრივი და მრავალკომპონენტური მოვლენაა, რომელიც უკავშირდება მეხსიერებას და კოგნიტურ (შემეცნებით) შესაძლებლობებს და პირველ და მეორე ენებს შორის ურთიერთობას; იგი ასევე, დაკავშირებულია საგანმანათლებლო სისტემასთან, მეორე ენის სწავლების ინოვაციურ მეთოდებთან (Μπέλλα, 2011) და ოჯახის როლთან (Golan & Petersen, 2002). ბილინგვიზმთან პირდაპირ თუ ირიბად დაკავშირებული ფაქტორებია: უახლოესი და ფართო სოციალური გარემოც, სადაც ორენოვანი ბავშვი იზრდება; აგრეთვე, მნიშვნელოვანია გარემოს დამოკიდებულება სხვადასხვა ენების მიმართ, ის პირობები, სადაც ბავშვი ითვისებს ენებს და შემდგომ, რამდენად იყენებს ან/და რა გზებით სწავლობს მათ; და კიდევ, როგორია მშობლების როლი ბილინგვურ განათლებაში (García Coll & Chin, 2002: 303-324). კვლევების თანახმად, სათანადო პირობებში მიმდინარე ორენოვან განათლებას შეუძლია მთლიანად შეცვალოს ბავშვების აზროვნება. საყოველთაოდ ცნობილია, რომ ბილინგვური განათლებით მოსწავლე აფართოებს თავის ჰორიზონტს - მსოფლმხედველობას, ეცნობა რა სხვა ქვეყნების კულტურებს და ამ გზით აშენებს ახალ იდენტობას საკუთარ თავში (Cummins, 1999).

ამ სტატიას მცირედი წვლილი შეაქვს ქართულისა და ახალბერძნულის მორფოლოგიური სტრუქტურის შედარების საქმეში ქართველი ორენოვანი მოსწავლეების ენობრივი კომპეტენციების შესწავლით. წინამდებარე კვლევა საინტერესოა ბერძენი სტუდენტებისთვის, ენათმეცნიერებისთვის და მასწავლებლებისთვის, რომლებიც სხვადასხვა ენების სტრუქტურების შედარებებს სწავლობენ. აქ მკვლევარს შეუძლია აღმოაჩინოს მეტყველების ნაწილებსა და ბრუნვებში არსებული ყველა ძირითადი განსხვავება და მსგავსება, ასევე, მოცემული

მაგალითებით დააკვირდეს და განარჩიოს ბრუნვების ფუნქციები. დაბოლოს, ქართული და ახალი ბერძნული ენების სახელისა და ბრუნვის ფორმათა შედარებითი შესწავლა განკუთვნილი და გათვლილია თანამედროვე ბერძნულის შესაბამისი გრამატიკული სტრუქტურების შესასწავლად ჩვენს კვლევაში მონაწილე ქართველი ბილინგვალ სტუდენტებისთვის, რომელთა მეტყველებაში დაშვებული შეცდომებიც, როგორც შედეგების ანალიზმა ცხადყო, ძირითადად იმ დიდი განსხვავებით (ა)იხსნება, რომელიც ამ ორ ენაში არსებობს.

მიგვაჩნია, რომ წინამდებარე კვლევა თავის ადგილს იპოვის ბილინგვური განათლების სწავლებაში, რადგან მისი (როგორც ორი ენის სტრუქტურების შედარებითი შესწავლის შედეგად მიღებული კონკრეტული აპლიკაცია) გამოყენება ქართველ ბილინგვალ მოსწავლეებს / სტუდენტებს დაეხმარებათ, ახალბერძნულის უფრო ეფექტური მომხმარებლები გახდნენ, ამ უკანასკნელის მორფოლოგიური სტრუქტურების ქართულის შესატყვის სტრუქტურებში აღრევის გარეშე. ვინაიდან, ენის მორფოლოგიური ტიპიდან გამომდინარე, ბრუნების ფორმებს სხვადასხვანაირი გრამატიკული შინაარსი აქვთ. ფლექსიურ ენებში (მაგ. ბერძნული) ბრუნვის ფლექსია გამოხატავს არა მხოლოდ ბრუნვის, არამედ რიცხვისა და სქესის გრამატიკულ კატეგორიებსაც. აგლუტინაციურ ენებში (მაგ. ქართული) ბრუნვის ნიშნებით მხოლოდ ბრუნვათა მნიშვნელობაა გადმოცემული (ბერიკაშვილი, 2012: 55). სწორედ ეს არის ერთ-ერთი მთავარი ფაქტორი ქართულ და ბერძნულ სისტემებს შორის არსებული განსხვავებებისა, რაც ბუნებრივად განაპირობებს ქართველი ბილინგვალ მოსწავლეების მიერ იმ ტიპის შეცდომების დაშვებას, რომლებიც წინამდებარე ნაშრომში გვაქვს შესწავლილი და განხილული.

ბიბლიოგრაფია

აბრამიშვილი და ალექსიძე, 1990: Abramishvili, G. & Aleksidze, Z., «A national motif in the iconographic programme depicted on the Davati Stela». *Le Muséon*, 1990, 103 (3-4): 283-292.

აზეზი, 1999: Αζέζ, Κ., «Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες» (Ν. Αποστολοπούλου, μετάφρ.), Αθήνα: Πόλις, 1999.

არვანიტაკისი და არვანიტაკი, 1997: Αρβανιτάκης, Κ. & Αρβανιτάκη, Φρ., «Επικοινωνήστε ελληνικά 2» (3^η έκδ.). Αθήνα: Δέλτος, 1997.

არვანიტაკისი და არვანიტაკი, 2013: Αρβανιτάκης, Κ. & Αρβανιτάκη, Φρ., «Επικοινωνήστε ελληνικά 3». Αθήνα: Δέλτος, 2013.

ბეიკერი და პრის ჯონსი, 1998: Baker, C. & Prys Jones, S., «Encyclopedia of bilingualism and bilingual education». *Clevedon: Multilingual Matters*, 1998.

ბელა, 2011: Μπέλλα, Σ., «Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία». Αθήνα: Πατάκης, 2011.

ბერიკაშვილი, 2012: Berikashvili, S., «Georgian-Greek Contrastive Grammar (Nominal System). Program Logos, Tbilisi, 2012. (ბერიკაშვილი, ს., ქართულ-ბერძნული კონტრასტული გრამატიკა (სახელთა სისტემა). პროგრამა ლოგოსი, თბილისი, 2012).

ბრაუნ, 2001: Browne, A., «Developing language and literacy» (2nd ed.). *London: P. Chapman Pub*, 2001.

გარელი და სხვ., 2014: Γκαρέλη, Έ., Καπούλα, Έ., Μοντζολή, Μ., Μαστοράτου, Στ., Πρίτση Ευ., Ρουμπής, Ν. & Συκαρά, Γ., «Ταξίδι στην Ελλάδα 3»: *Νέα ελληνικά για ξένους. Επίπεδα Γ1 & Γ2*, Αθήνα: Γρηγόρης, 2014.

გარსია კოლი და ჩინი, 2002: García Coll, C., & Chin, C., «Parental involvement in children's education: Lessons from three immigrant groups». *Parenting: Science and Practice*, 2002, 2 (3): 303-324.

გოლანი და პეტერსენი, 2002: Golan, S., & Petersen, D., «Promoting involvement of recent immigrant families in their children's education», *Harvard Family Research Project*. Cambridge, 2002, MA: Project: 1-8.

ემერსონი და სანდერსი, 2012: Emerson, L., & Sanders, E., «Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research», *Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family-School and Community Partnerships*. Bureau: Canberra, 2012.

ვივი და ქოსენი, 1997: Viv, E., & Corson, D., [eds] «Encyclopedia of language and education» (Vol.2). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

ვორბერტონი-ფილიპაკი და ლუკა, 2012: Warburton-Φιλιπάκη, E., & Λουκά, M., «Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού», Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος, 2012.

კაცუდა, 2009: Κατσούδα, Γ., «Σύγχρονη πρακτική γραμματική τσέπης», (11^η έκδοση). Αθήνα: Άγκυρα, 2009.

კლერისი და ბაზინოტისი, 2005: Κλαίρης, X., & Μπαμπινιώτης, Γ., «Γραμματική της νέας ελληνικής: Δομολειτουργική-επικοινωνιακή», (Συνεργασία με Μόζερ, A., Μπακάκου-Ορφανού, A. & Σκοπετέα, Σ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2005.

კუმინსი, 2005: Cummins, J., «Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση». *Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Σ. Αργύρη, (μετάφρ.), E. Σκούρτου (επιμ.,) και M. Δαμανάκης (επιμ. σειράς). Αθήνα: Gutenberg, 2005.

მავრულია და გეორგაძი, 1988: Μαυρούλια, Σ., & Γεωργαντζή, E., «Τα νέα ελληνικά για ξενόγλωσσους», (Τόμ. Β', 2^η έκδ.). Αθήνα: χ.ε., 1988.

მავრულია და გეორგაძი, 2002: Μαυρούλια, Σ., & Γεωργαντζή, E., «Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους», (Τόμ. Α'). Αθήνα: χ.ε., 2002.

სპოლსკი და ჰალთი, 2007: Spolsky, B. & Hult, Fr. M., [eds], «The handbook of educational linguistics», Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2007.

ქაროლაინი და გაბეტსაძე: Caroline, K., & Gabetsadze, N., «Georgian language basic course», (χ.χ.).

შანიძე, 1980: Σανίτζε, Α., «Βασικά Στοιχεία της Γεωργιανής Γραμματικής». Δοκίμια. Τόμος III. Τιφλίδα, 1980. (შანიძე, ა., ქართული ენის გრამატიკის საფუძვლები. თხზულებანი. ტომი III. თბილისი. 1980).

შანიძე, 1990: Σανίτζე, Μ., «Λόγος για τα άρθρα» - Μια Παλιά Γραμματική της Γεωργιανής Πραγματείας. Τιφλίδα, 1990. (შანიძე. მ., „სიტყუაჲ ართრონთათჳს“ – ძველი ქართული გრამატიკული ტრაქტატი. თბილისი.1990).

შანიძე და კვაჭაძე: Σανίτζე, Α., & Κβατσάτζე, Λ., «Ηλεκτρονικό βιβλίο της γεωργιανής γραμματικής», Ενότητα: *Μορφολογία (χ.χ.)*.

ჰენდერსონი და მეპი, 2002: Henderson, A., & Mapp, K., «A new wave of evidence: The impact of school, family, and community, Connections on student achievement», *National Center for Family and Community Connections with Schools*, Southwest Educational Development Laboratory (SEDL), Texas: Austin, 2002.

ინტერნეტ-რესურსები:

<http://users.sch.gr/vaskitsios/katsba/dim/d/glw-d-kathgoroumeno.htm>.

<https://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/Theoria%20Nea/epithetikos-katigorimatikos.htm>.

თონა ზერიძე დაიბადა ქ. ბათუმში (საქართველო). 2023 წლიდან არის ათენის უნივერსიტეტის (ΕΚΠΑ) ფილოლოგიის ფაკულტეტის ლინგვისტიკის დეპარტამენტის პოსტდოქტორანტი და ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის (2016-2022) ფილოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი, სადისერტაციო ნაშრომი: *"ინტერფერენციის მოვლენა ქართველ-ბერძენი ორენოვანი უმცროსკლასელების ნარატივებში"* (ასაკობრივი ზღვარი: 6-10 წლები). იგი იყო ალ. ონასისისა და კოსტას და ელენი ურანისების ფონდების სტიპენდიანტი. მონაწილეობს საერთაშორისო კონფერენციებსა თუ

სიმპოზიუმებში და გამოქვეყნებული აქვს ნაშრომები სამეცნიერო ჟურნალებში. ის არის *ბერძნული ენის გავრცელების ორგანიზაციისა* (OΔEΓ) და *ევროპის ლინგვისტური საზოგადოების* (SLE) წევრი. თეონა ბერიძე 2022 წლიდან ასწავლის ქართულ ენას ათენის კაპოდისტრიას ეროვნული უნივერსიტეტის უცხო ენების ცენტრში (ΔΞΓ / EKΠA).

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΕΩΡΓΙΑΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΓΕΩΡΓΙΑΝΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ¹

ΤΕΟΝΑ ΜΠΕΡΙΤΖΕ

Περίληψη: Το παρόν άρθρο έχει σκοπό να εισαγάγει τους αναγνώστες στη σύγκριση της μορφολογικής δομής της γεωργιανής και της νέας ελληνικής γλώσσας. Το πρώτο μέρος του άρθρου περιγράφει τα μέρη του λόγου στη γεωργιανή και τη νέα ελληνική γλώσσα, τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Στο δεύτερο μέρος του άρθρου θα παρατεθούν οι πτώσεις των ουσιαστικών και των ρημάτων στη γεωργιανή γλώσσα με παραδείγματα μέσα στις προτάσεις. Στο τρίτο μέρος αναλύεται το θέμα της μορφολογικής σύγκρισης της νέας ελληνικής και της γεωργιανής γλώσσας σε Γεωργιανούς δίγλωσσους μαθητές. Το τελευταίο μέρος του άρθρου είναι αφιερωμένο στην ανάλυση των λαθών που έγιναν από τους δίγλωσσους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: Διγλωσσία, παιδική ηλικία, μορφολογική σύγκριση, χρήση των πτώσεων.

Εισαγωγή

Το θέμα της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας είναι ιδιαίτερα πολύπλοκο. Η σημασία της διγλωσσίας είναι μεγάλη για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, την επικοινωνία και την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των ανθρώπων (Baker & Prys Jones, 1998). Η διγλωσσία/πολυγλωσσία δεν είναι σύγχρονο φαινόμενο, έχει μια μακραίωνα ιστορία. Είναι γεγονός ότι περισσότερα από τα $\frac{3}{4}$ των ανθρώπων μεγαλώνουν μιλώντας δύο ή περισσότερες γλώσσες.

Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν μια γλώσσα στο σπίτι, ενώ στο σχολείο ή στην εκκλησία μιλούν μιαν άλλη γλώσσα. Σε κάποια μέρη του κόσμου, όπου το πολυπολιτισμικό στοιχείο είναι έντονο, ένα συνονθύλευμα

¹ Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 στην Αθήνα.

διαφορετικών γλωσσών ακούγεται στον δρόμο. Κάθε χώρα έχει συνήθως μία ή περισσότερες επίσημες γλώσσες που μιλιούνται από τους γηγενείς, για παράδειγμα, τα δανικά στη Δανία, τα γαλλικά στη Γαλλία και ούτω καθεξής. Ωστόσο, αρκετοί από τους κατοίκους αυτών και άλλων χωρών είναι μετανάστες και μιλούν τη γλώσσα της χώρας όπου γεννήθηκαν και μεγάλωσαν. Σε άλλες χώρες, επειδή η εθνική γλώσσα δεν είναι διαδεδομένη, μαθαίνουν παράλληλα μια πιο γνωστή γλώσσα, π.χ. γαλλικά ή αγγλικά στην Αφρική. Ακόμα, είναι γνωστό ότι πολλές χώρες έχουν υιοθετήσει περισσότερες από μία ως επίσημες γλώσσες, π.χ. το Βέλγιο και η Ελβετία.

Τα μέρη του λόγου στη γεωργιανή και τη νέα ελληνική γλώσσα

Συγκρίνοντας τη μορφολογική δομή της γεωργιανής με τη νέα ελληνική, σημειώνουμε τις διαφορές και τις ομοιότητές τους. Συγκεκριμένα, αντικείμενο σύγκρισης αποτελούν τα μέρη του λόγου, οι πτώσεις και το γένος (Warburton-Φιλιππάκη et al., 2012: 58-59):

Ομοιότητες		Διαφορές	
Γεωργιανή	Νέα Ελληνική	Γεωργιανή	Νέα Ελληνική
1	10 μέρη του λόγου	10 μέρη του λόγου	10 μέρη του λόγου
		<p>Στα μέρη του λόγου συμπεριλαμβάνονται: τα αριθμητικά και τα μόρια (είναι βοηθητικά μέρος του λόγου τα οποία επισυνάπτονται σε μια συγκεκριμένη λέξη ή μια ολόκληρη πρόταση και δίνουν άλλη απόχρωση στη σημασία, χωρίς να είναι μέρος της πρότασης). Το μόριο μπαίνει στη λέξη ή μπορεί να μπει ξεχωριστά: <i>-ts, arts, ar</i> (= και, ούτε, δεν) π.χ. <i>misi sakhlits pataraa</i> (= <u>και</u> το σπίτι του είναι μικρό). <i>arts dzalian adre, arts dzalian gvian</i> (= <u>ούτε</u> πολύ χωρίς <u>ούτε</u> πολύ αργά).</p>	<p>Στα μέρη του λόγου συμπεριλαμβάνονται: το άρθρο και η μετοχή (Κατσούδα, 2013: 21).</p>

2	Πτώσεις	Πτώσεις	7 Πτώσεις: 1. Ονομαστική, 2. Μεταβιβαστική, 3. Αιτιατική, 4. Γενική, 5. Εργατική, 6. Επιρρηματική, 7. Κλητική.	4 Πτώσεις: 1. Ονομαστική, 2. Γενική, 3. Αιτιατική, 4. Κλητική.
3	Έχει αριθμό	Έχει αριθμό	Δεν υπάρχουν άρθρα (Σανίτζε, 1990).	Υπάρχουν άρθρα (Γκαρέλη et al., 2014: 64-65).
4			Υπάρχει μόνο το φυσικό γένος (Berikashvili, 2012).	Υπάρχει φυσικό αλλά και γραμματικό γένος.
5			Οι λέξεις είναι άτονες.	Οι λέξεις τονίζονται.
6			Όταν το ουσιαστικό συνοδεύεται από κάποιο αριθμητικό ή επίθετο δεν αλλάζει, αλλά παραμένει στον ενικό, π.χ. <i>ori bichi</i> (= δύο αγόρι, αντί δύο αγόρια) αλλά <i>bichebi</i> (τα αγόρια).	Το ουσιαστικό αλλάζει πάντα: δύο αγόρια. (Αλλωστε, στα ελληνικά το ουσιαστικό καθορίζει την πτώση, το γένος και τον αριθμό).
7			Το επίθετο που προσδιορίζει κάποιο ουσιαστικό μπαίνει πάντα στον ενικό, π.χ. <i>kargi bavshvebi</i> - καλό παιδιά (αντί καλά παιδιά).	Στα Ελληνικά είναι ανάγκη το επίθετο να συμφωνεί με το ουσιαστικό στην πτώση, στο γένος και στον αριθμό, π.χ. <i>καλά παιδιά</i> .
8			Τα μέρη του λόγου που κλίνονται είναι: το ουσιαστικό, το επίθετο, τα αριθμητικά, η αντωνυμία και το ρήμα (Σανίτζε, 1980).	Τα κλιτά μέρη του λόγου είναι: το άρθρο, το ουσιαστικό, το επίθετο, η αντωνυμία, το ρήμα και η μετοχή (Κατσούδα, 2013: 25-229).
9			Τα μέρη του λόγου που παραμένουν άκλιτα είναι: το επίρρημα, η πρόθεση, ο σύνδεσμος, το μόριο, το επιφώνημα (Σανίτζε, 1980).	Τα άκλιτα μέρη του λόγου είναι τα ακόλουθα: το επίρρημα, η πρόθεση, ο σύνδεσμος και το επιφώνημα.

10			Σε ερώτηση «ποιος;» απαντάει μόνο [+ έμφυχο/ + ανθρώπινο]. Για τα [± έμφυχο/ - ανθρώπινο] ρωτάμε «τι;» π.χ. <i>ποιος; mastsavlebeli</i> (= η δασκάλα), <i>τι; dzagli</i> (= ο σκύλος) και <i>τι; magida</i> (= το τραπέζι) (Σανίτζε, 1980: 38).	Στα Ελληνικά για [+ έμφυχο] ρωτάμε «ποιος;», ενώ για [- έμφυχο] ρωτάμε «τι;» π.χ. <i>ποιος; gogona</i> (= η κοπέλα) και <i>ποιος; kata</i> (= η γάτα), <i>τι; skami</i> (= η καρέκλα).
11			Η μετοχή υπάρχει στη γεωργιανή γλώσσα, αλλά δεν ανήκει στα μέρη του λόγου (είναι μία λέξη που έχει τα χαρακτηριστικά του ουσιαστικού και των ρημάτων). Στην πρόταση μπορεί να έχει προσδιοριστικό ρόλο (attributive) ή να χρησιμοποιείται ως απλό ουσιαστικό.	Η μετοχή συμπεριλαμβάνεται στα μέρη του λόγου.
12			Όλα τα επίθετα κλίνονται (Σανίτζε & Κβατσάτζε, χ.χ.).	Υπάρχουν και άκλιτα επίθετα, π.χ. <i>μπλε, γκρι, καφέ</i> (Μαυρούλια & Γεωργαντζή, 2002: 159).

Η συντακτική λειτουργία των πτώσεων²

Όπως προαναφέρθηκε, στη γεωργιανή γλώσσα υπάρχουν εφτά πτώσεις: ονομαστική, μεταβιβαστική, αιτιατική, γενική, εργατική, επιρρηματική και κλητική (Berikashvili, 2012: 55-58).

α. Στη νέα ελληνική και στη γεωργιανή γλώσσα δεν εντοπίζεται ομοιότητα ούτε στον αριθμό των πτώσεων ούτε στις λειτουργίες τους, π.χ. η ονομαστική είναι κοινή και για τις δύο γλώσσες, ωστόσο στην ελληνική μπορεί να εκφράζει μόνο το υποκείμενο (Υ) (Αρβανιτάκης & Αρβανιτάκη, 1997: 86), ενώ στη γεωργιανή το υποκείμενο (Υ) και το άμεσο αντικείμενο (ΑΑ).

² Παρατίθενται και παραδείγματα χρήσης.

Για παράδειγμα:

(1) (Ονομ.) (Αιτ.)

Υ ΑΑ

↑ ↑

mostsavle tsers davaleba-s.

↓ ↓

Ο μαθητ-ής γράφει την άσκησ-η.

(2) (Μετ.) (Ονομ.)

Υ ΑΑ

↑ ↑

mostsavle-m datsera davaleba.

↓ ↓

Ο μαθητής έγραψε την άσκησ-η.

Στην πρώτη πρόταση η Ονομαστική εκφράζει το υποκείμενο, ενώ στη δεύτερη εκφράζει το άμεσο αντικείμενο, επειδή η φωνή είναι ενεργητική και το ρήμα είναι μεταβατικό (Σανίτζε, 1980, Σανίτζε & Κβατσάτζε, χ.χ.).

Σημείωση: Το άμεσο αντικείμενο μερικές φορές βρίσκεται σε αιτιατική και σε ονομαστική πτώση. Επιπροσθέτως, το άμεσο αντικείμενο είναι στην αιτιατική μόνο στην 1^η κλιτική τάξη, ενώ αντίθετα στη 2^η και στην 3^η κλιτική τάξη βρίσκεται σε ονομαστική (Σανίτζε, 1980).

Το κλιτικό επίθημα της ονομαστικής είναι: *-i* (εντοπίζεται στα συμφωνόληκτα ουσιαστικά) και \emptyset (τα φωνηεντόληκτα ουσιαστικά δεν φέρουν το κλιτικό επίθημα).

β. Η μεταβιβαστική είναι μία από τις κύριες πτώσεις στη γεωργιανή γραμματική και ταυτόχρονα είναι η συγκεκριμένη πτώση που βρίσκεται το υποκείμενο (Υ) στα μεταβατικά ρήματα. Η μεταβιβαστική μπορεί να βρεθεί μόνο με ρήματα. Το κλιτικό επίθημα της μεταβιβαστικής είναι το *-ma* (που το φέρουν τα συμφωνόληκτα ουσιαστικά) και το *-m* (που εντοπίζεται στα φωνηεντόληκτα ουσιαστικά) (Σανίτζε, 1980), π.χ.

(3) Με κλιτικό επίθημα το *-ma*:

(Μετ.) (Αιτ.)

Υ ΕΑ

↑ ↑

leqtor-ma hkitkha student-s.

↓ ↓ ↓

Η καθηγήτρι-α ρώτησε τη φοιτήτρι-α.

(4) Με κλιτικό επίθημα το *-m*:

(Μετ.) (Ονομ.)

Υ ΑΑ

↑ ↑

gogona-m gagzavna tseril-i.

↓ ↓ ↓

Η κοπέλα έστειλε το γράμμα.

(5) (Ονομ.) (Αιτ.)

Υ ΕΑ

↑ ↑

leqtor-i ekitkheba student-s.

↓ ↓ ↓

Η καθηγήτρι-α ρωτάει τη φοιτήτρι-α.

(6) (Μετ.) (Αιτ.)

Υ ΕΑ

↑ ↑

leqtor-ma unda hkitkhos student-s.

↓ ↓ ↓ ↓

Ο καθηγητ-ής πρέπει να ρωτήσει τη φοιτήτρι-α.

«Η καθηγήτρι-α» μας δείχνει ότι το υποκείμενο έχει κάνει κάτι (βλ. 3^ο παράδειγμα).

«Ο καθηγητ-ής» μας δείχνει ότι το υποκείμενο πρέπει να κάνει κάτι (βλ. 6^ο παράδειγμα).

Σημείωση: Το έμμεσο αντικείμενο πάντα είναι στην αιτιατική (Σανίτζε, 1980).

γ. Το κλιτικό επίθημα της αιτιατικής είναι *-s(a)* (Σανίτζε, 1980).

α) Η αιτιατική είναι η πτώση του άμεσου αντικειμένου.

Στην ελληνική γλώσσα, η αιτιατική πάντα δείχνει το άμεσο αντικείμενο (Μαυρούλια & Γεωργαντζή, 1988: 19), αλλά στη γεωργιανή, το άμεσο αντικείμενο μπορεί να βρίσκεται τόσο στην αιτιατική όσο και στην

ονομαστική (Σανίτζε, 1980, Σανίτζε & Κβατσάτζε, χ.χ.). (βλ. 1^ο & 2^ο παράδειγμα):

(7) (Ονομ.) (Αιτ.)

Y AA

↑ ↑

student-i burt-s tamashobs.

↓

Ο φοιτητής παίζει την μπάλ-α.

Σημείωση: Το άμεσο αντικείμενο βρίσκεται στην αιτιατική μόνο κατά την 1^η κλιτική τάξη, ενώ κατά τη 2^η και 3^η τάξη απαντά στην ονομαστική (Σανίτζε, 1980, Σανίτζε & Κβατσάτζε, χ.χ.).

β) Η αιτιατική είναι η πτώση του υποκειμένου στην 3^η κλιτική τάξη, όταν το ρήμα είναι μεταβατικό (Σανίτζε, 1980, Σανίτζε & Κβατσάτζε, χ.χ.):

(8) (Αιτ.) (Ονομ.)

Y AA

↑ ↑

student-s burt-i utamashia.

↓

Ο φοιτητ-ής έχει παίζει την μπάλ-α.

2. Η Αιτιατική είναι η πτώση του υποκειμένου όταν το ρήμα είναι μονοσθενές:

(9) (Αιτ.)

Y

↑

galbaton-s sitskhis(a)gan atsakhtsakhebs.

↓

Η κυρί-α τουρτουρίζει από τον πυρετό.

(10) (Αιτ.)

Y

↑

dzagl-s stskuria

↓

Ο σκύλ-ος διψάει.

(Σε αυτές τις προτάσεις οι λέξεις που βρίσκονται στην αιτιατική είναι τα υποκείμενα).

γ) Η αιτιατική είναι η πτώση του έμμεσου αντικειμένου:

(11) (Ονομ.) (Αιτ.) (Αιτ.)

Υ ΕΑ ΑΑ (Ρήμα)

↑ ↑ ↑ ↑

qalishvil-i deda-s leqs-s ukithkavs.

↓ ↓

Η δεσποινίδα διαβάζει ποίηση στην μητέρα-α.

Η λέξη «deda-s = στη μητέρα» είναι έμμεσο αντικείμενο.

Σημείωση: Το έμμεσο αντικείμενο πάντα είναι στην αιτιατική.

δ) Έχουμε αιτιατική με προθέσεις που εκφράζουν τον τόπο, τον χρόνο κτλ.

(12) πρόθεση

κλιτικό επίθημα της αιτιατικής ←→ ↑

gazeti bebia-s-tan datoves.

↓

Την εφημερίδα άφησαν στη γιαγι-ά.

(13) πρόθεση

κλιτικό επίθημα της αιτιατικής που χάνεται ←→ ↑

gazafxul-(s)-ze kvanilebi kvavian.

↓

Την άνοιξη ανθίζουν τα λουλούδια.

(14) πρόθεση

κλιτικό επίθημα της αιτιατικής που χάνεται ←→ ↑

eklesia-(s)-shi bevri khalkhia.

↓

Στην εκκλησία-α έχει πολύ κόσμο.

(15) πρόθεση

κλιτικό επίθημα της αιτιατικής που χάνεται ←→ ↑

κλιτικό επίθημα στον πληθ. ←→ ↓ ↓

prinvel-eb-(s)-shi mertskhali kvelaze lamazia.

↓

Ανάμεσα στα πουλι-ά το χελιδόνη είναι το πιο όμορφο.

δ. Το κλιτικό επίθημα της γενικής είναι: *-is(a)* (το οποίο φέρουν τα συμφωνόληκτα ουσιαστικά) και *-si* (που εντοπίζεται στα φωνηεντόληκτα ουσιαστικά) (Σανίτζε, 1980).

i. Μία από τις κύριες λειτουργίες της γενικής είναι ότι κάτι ανήκει στο υποκείμενο, π.χ.

(16) *mz-is skhivi* → ακτίνα του ήλιου.

(17) *gal-is kaba* → φόρεμα της γυναίκα-ς.

ii. Επίσης, έχουμε τη γενική με τις ακόλουθες προθέσεις: *tvīs, gan, ken* (= για, από, προς):

(18) *stumr-is(a)-tvīs* → Για τον επισκέπτ-η.

(19) *bich-is(a)-gan* → Από το αγόρ-ι.

(20) *sikharul-is(a)-gan* → Από τη χαρ-ά.

(21) *qalaq-is-ken* → Προς την πόλ-η.

(22) *sakhl-is(a)-ken* → Προς το σπίτι-ι.

ε. Το κλιτικό επίθημα της εργατικής είναι: *-it(a)* (το οποίο υπάρχει στα συμφωνόληκτα ουσιαστικά) και *-ti* (που βρίσκεται στα φωνηεντόληκτα ουσιαστικά) (Σανίτζε, 1980).

i. Η εργατική εκφράζεται με τα: *με, μαζί, μέσω, διά:*

(23) *antobus-it sakhlshi tsavida* → Έφυγε στο σπίτι με το λεωφορείο.

ii. Η εργατική εκφράζει επίσης τον τόπο, τον χρόνο, την κατάσταση και τον λόγο των περιστάσεων (Σανίτζε, 1980):

(24) *gam-it dasadzineblad adre midis.*

↓

Τη νύχτα πάει για ύπνο νωρίς.

(25) *zamtrob-it dasasvenebblad sofelshi midis.*

↓

Τον χειμώνα για την ξεκούραση πάει στο χωριό.

(26) *imed-it eloda* → Περίμενε με την ελπίδα.

(27) *knavil-eb-it movida* → Ήρθε με λουλούδι-α.

iii) Μαζί με την Εργατική χρησιμοποιείται και η πρόθεση *-urt* (= μαζί με...):

(28) *megobr-it-urt movida.*

↓

Ηρθε μαζί με τον φίλο.

στ. Το κλιτικό επίθημα της επιρρηματικής είναι: *-ad* (περιλαμβάνονται τα συμφωνόληκτα ουσιαστικά) και *-d* (απαντά στα φωνηεντόληκτα ουσιαστικά) (Σανίτζε, 1980).

i. Η επιρρηματική πτώση συχνά μεταφράζεται ως εξής: *ως, καθώς, σαν* και γενικά εκφράζει τον μετασχηματισμό:

(29) *tovli tskl-ad iqca.*

↓

Το χιόνι έγινε (σαν) νερό.

(30) *kurdzeni gvino-d gadaiqca.*

↓

Το σταφύλι έγινε (σαν) κρασί.

ii. Ακόμα, η επιρρηματική χρησιμοποιείται για να εκφράσει τη δραστηριότητα/επάγγελμα και τον σκοπό (Σανίτζε, 1980):

(31) *mastsavlebl-ad mushaobs.*

↓

Δουλεύει ως δάσκαλα.

(32) *rezhisor-ad dainishna.*

↓

Διορίστηκε ως σκηνοθέτης.

(33) *samushao-d midis.*

↓

Πάει για δουλειά.

iii. Επιπλέον, η επιρρηματική δύναται να συνοδευτεί από την πρόθεση *-mde/-mdis* (= *μέχρι*) και μπορεί να εκφράσει τόπο, χρόνο και αριθμό και μεταφράζεται «μέχρι να φτάσει σε ένα συγκεκριμένο σημείο» (Σανίτζε, 1980):

(34) *im tve-mde davamtavreb chem saqmes.*

↓

Μέχρι εκείνο το μήνα θα τελειώσω τη δουλειά μου.

η. Το κλιτικό επίθημα της κλητικής είναι το *-o* (το οποίο εντοπίζεται στα συμφωνόληκτα ουσιαστικά) και *-v* (που υπάρχει στα φωνηεντόληκτα

ουσιαστικά). Η μόνη λειτουργία της κλητικής είναι η έκκληση και χρησιμοποιείται για την παρότρυνση κάποιου να κάνει κάτι (Σανίτζε, 1980):

(35) *shvil-o chem-o, momitane erti chika tskali.*

↓↓

Παιδί μου, φέρε μου ένα ποτήρι νερό.

(36) *chem-o karg-o qvekana-v, razed mogitskenia?!*

↓↓

Καλή μου πατρίδα, γιατί στενοχωριέσαι;

(37) *megobar-o, sad mivdivart akhla?*

↓

Φίλ-ε, πού πάμε τώρα;

Η χρήση των πτώσεων της νέας ελληνικής από Γεωργιανούς δίγλωσσους μαθητές

Η διγλωσσία υπάρχει σε όλα τα μέρη του κόσμου, σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας και σε όλες τις ηλικίες. Όλα τα παιδιά είναι ικανά να μάθουν περισσότερες από μία γλώσσες στην παιδική ηλικία. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε δίγλωσσες οικογένειες και/ή λαμβάνουν δίγλωσση εκπαίδευση αποκτούν εύκολα και τις δύο γλώσσες (Cummins, 1999). Πολλοί γλωσσολόγοι προβάλλουν τη διγλωσσία ως μια εξειδικευμένη περίπτωση της γλωσσικής ανάπτυξης. Η διγλωσσία στα παιδιά μπορεί να ενισχύει τις ακόλουθες δεξιότητες: γενικό συλλογισμό, αφηρημένη σκέψη, σχηματισμό εννοιών, μεταγλωσσική επίγνωση, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Μπορεί όμως να προκαλέσει και ορισμένα προβλήματα, όπως καθυστέρηση ομιλίας σε ορισμένα παιδιά. Σε όλα αυτά, βασικός παράγοντας είναι η ιδιοσυγκρασία του κάθε παιδιού και η εκπαίδευση (Αζέζ, 1999).

Στην εργασία αυτή ασχολούμαστε κυρίως με τη διγλωσσία στην παιδική ηλικία, καθώς στην περίοδο αυτή επιτυγχάνεται η πιο σημαντική γλωσσική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, κατά την ηλικία των 5-12 ετών η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί το κέντρο της γενικότερης ανάπτυξης. Η κοινωνική ανάπτυξη, που είναι εξίσου σημαντική σ' αυτήν την περίοδο, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γλώσσα ή τις γλώσσες που διαθέτει το παιδί.

Στην επόμενη φάση της έρευνάς μας συνεχίζουμε τη μορφολογική σύγκριση της ελληνικής και της γεωργιανής γλώσσας. Από ερευνητική άποψη, θα εξετάσουμε το πώς τα παιδιά από τη Γεωργία χρησιμοποιούν τις πτώσεις στην ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα, σε αυτό το σημείο της έρευνάς μας μελετούμε την πολυπλοκότητα της κλίσης.

Μεθοδολογία έρευνας

Υποκείμενα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετέχουν 8 δίγλωσσοι μαθητές, οι οποίοι μένουν εδώ και δύο-τρία χρόνια στην Ελλάδα και φοιτούν σε ελληνικά σχολεία ή νηπιαγωγεία. Αυτά τα παιδιά προέρχονται από φιλικές οικογένειες της ερευνήτριας και διαμένουν στο κέντρο της Αθήνας και τα δυτικά προάστια της Αττικής. Οι ηλικίες των παιδιών κυμαίνονται από 5 έως 12 ετών. Συγκεκριμένα, στην 1η υποομάδα το δείγμα αποτελείται από παιδιά πέντε, οκτώ και εννέα χρόνων και στη 2η υποομάδα το δείγμα μας είναι παιδιά πέντε, επτά, εννέα, δέκα και δώδεκα ετών αντιστοίχως. Ακολούθως έγινε ο χωρισμός των παιδιών σε δύο υποομάδες: η μία περιλαμβάνει τρία παιδιά των οποίων και οι δύο γονείς είναι Γεωργιανοί (τα παιδιά είναι αντιστοίχως πέντε, οκτώ και εννέα χρόνων), η άλλη υποομάδα περιλαμβάνει πέντε παιδιά με έναν μόνο Γεωργιανό γονέα και πιο συγκεκριμένα τη μητέρα (τα παιδιά είναι αντιστοίχως πέντε, επτά, εννέα, δέκα και δώδεκα χρόνων). Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών και στις δύο υποομάδες είναι σχεδόν ο ίδιος.

Σχεδιασμός και συγκέντρωση υλικού

Ο τρόπος με τον οποίο συγκεντρώθηκε το υλικό της έρευνας αφορούσε μια δοκιμασία που στηρίχτηκε σε εικόνες που αντιστοιχούσαν σε 70 προτάσεις. Για κάθε παιδί έγιναν 2-3 ατομικές συνεντεύξεις στο σπίτι του, διάρκειας μιας ώρας περίπου.

Για να καταστεί πιο αποτελεσματική η έρευνα, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τους μαθητές, τους παρουσιάζαμε εικόνες και φωτογραφίες τις οποίες έπρεπε να περιγράψουν με μία ή περισσότερες προτάσεις. Η ερευνήτρια έδειχνε στο παιδί μία μία τις εικόνες και το

ρωτούσε τι βλέπει. Στη συνέχεια καταγράφονταν οι απαντήσεις που δίνονταν από κάθε παιδί.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα

1. Με ποιον τρόπο χρησιμοποιούνται οι τέσσερις νεοελληνικές πτώσεις έναντι των επτά της γεωργιανής;
2. Γίνεται σωστή επιλογή του γένους (φυσικού και γραμματικού) κατά τη χρήση των ουσιαστικών;
3. Πώς χρησιμοποιείται το ελληνικό άρθρο (Αρβανιτάκης & Αρβανιτάκη, 1997, 2013), καθώς τα Γεωργιανά δεν διαθέτουν άρθρο; Ποια είναι τα συνήθη λάθη που γίνονται στα άρθρα;
4. Υπάρχει συμφωνία γένους, αριθμού και πτώσης στα ουσιαστικά και στα επίθετα;
5. Ποια είναι τα συχνότερα εκφραστικά λάθη που γίνονται από τα Γεωργιανά στα Νέα Ελληνικά;
6. Ποια λάθη είναι συνηθισμένα στην κλίση των ονομάτων;

Μεθοδολογία ανάλυσης του υλικού

Χωρίσαμε τα λάθη σε έξι κατηγορίες, σύμφωνα με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Δημιουργήσαμε συγκριτικές στήλες λαθών μεταξύ των μαθητών των δύο κατηγοριών και τέλος τοποθετήσαμε τα λάθη των παιδιών σύμφωνα με τις παραπάνω κατηγορίες. Στο τέλος συγκρίναμε τις δύο ομάδες των δίγλωσσων μαθητών ως προς τις έξι κατηγορίες λαθών.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν.

Αποτελέσματα

Τα βασικά λάθη που έκαναν οι Γεωργιανοί δίγλωσσοι μαθητές περιγράφοντας τις εικόνες και τις φωτογραφίες που τους δείξαμε είναι τα εξής:

1. Στη χρήση των πτώσεων:

α) Αιτιατική αντί Ονομαστικής, π.χ.

(38) Την κοπέλα αγαπάει η μητέρα → Η κοπέλα αγαπάει τη μητέρα της.

(39) Τη γυναίκα τουρτουρίζει → Η γυναίκα τουρτουρίζει.

(40) Τις αδελφές μου αγαπάνε οι φράουλες → Οι αδελφές μου αγαπάνε τις φράουλες.

β) Γενική αντί Ονομαστικής, π.χ.

(41) Της γυναίκας έχει η δουλειά → Η γυναίκα έχει (τη) δουλειά.

(42) Της κοπέλας φοράει οι μπότες → Η κοπέλα φοράει τις μπότες.

γ) Ονομαστική αντί Αιτιατικής, π.χ.

(43) Η δική μου μητέρα έστρωσε το τραπέζι και έβαλε η πάστα.

↓

Η μητέρα μου έστρωσε το τραπέζι και έβαλε την πάστα.

(44) Αγαπάω η γεύση του καφέ → Αγαπάω τη γεύση του καφέ.

(45) Στην Ελλάδα έχουμε καλοί καιροί → Στην Ελλάδα έχουμε καλό καιρό.

(46) Το αγόρι ήπια ο καφές → Το αγόρι ήπια τον καφέ.

(47) Άνοιξε η πόρτα! → Άνοιξε την πόρτα!

δ) Αιτιατική αντί Γενικής ή Εμπρόθετης Αιτιατικής (κυρίως σε περιπτώσεις έμμεσου αντικειμένου), π.χ.

(48) Ο μαθητής μιλάει την δασκάλα.

↓

Ο μαθητής μιλάει της δασκάλας ή ο μαθητής μιλάει στη δασκάλα.

(49) Ο υπάλληλος απαντά τον διευθυντή → Ο υπάλληλος απαντά στον διευθυντή.

(50) Απαντάει τον πατέρα του → Απαντάει στον πατέρα του.

(51) Η δασκάλα δείχνει τον πίνακα τους μαθητές.

↓

Η δασκάλα δείχνει τον πίνακα στους μαθητές.

(52) Σε λέω → Σου λέω/Σε είπα → Σου είπα.

(53) Το παιδί τον (πατέρα) τηλεφωνεί → Το παιδί του (πατέρα) τηλεφωνεί.

ε) Γενική αντί Αιτιατικής, π.χ.

(54) Μου καταλαβαίνεις; ναι, σου κατάλαβα → Με καταλαβαίνεις; ναι, σε κατάλαβα.

(55) Σου περιμένω → Σε περιμένω.

(56) *Ετοιμάζω το δώρο για της γιαγιάς* → *Ετοιμάζω το δώρο για τη γιαγιά.*

2. Λανθασμένη χρήση του γένους σε ουσιαστικά, όπως φαίνεται από το οριστικό ή αόριστο άρθρο (Μαυρούλια & Γεωργαντζή, 1988, 358), π.χ.

(57) *Βλέπω μια κορίτσι* → *Βλέπω ένα κορίτσι.*

(58) *Στην τσάντα μου έχω μια μαντίλι και η κλειδιά.*

↓

Μέσα στην τσάντα μου έχω το μαντίλι και τα κλειδιά μου.

(59) *Η μάθημα αρχίζει σε λίγο* → *Το μάθημα αρχίζει σε λίγο.*

(60) *Η ψηλή κορίτσι παίζει μπάλα* → *Το ψηλό κορίτσι παίζει μπάλα.*

(61) *Μια κορίτσι* → *Ένα κορίτσι.*

(62) *Μένω στον οδό Πατησίων* → *Μένω στην οδό Πατησίων.*

(63) *Έχω τους λάθους* → *Έχω τα λάθη.*

(64) *Πίνω τη γάλα* → *Πίνω το γάλα.*

3. Λανθασμένη χρήση του οριστικού άρθρου, π.χ.

(65) *Η γιαγιά βλέπει την τηλεόραση* → *Η γιαγιά βλέπει τηλεόραση.*

(66) *Κάθε μέρα ακούω το ραδιόφωνο* → *Κάθε μέρα ακούω ραδιόφωνο.*

(67) *Έχω τη δουλειά* → *Έχω δουλειά.*

4. Ασυμφωνία στην πτώση του υποκειμένου με το κατηγορούμενο ή του επιθετικού προσδιορισμού με το προσδιοριζόμενο, π.χ.

(68) *Η ελληνική προφορά είναι δύσκολο* → *Η ελληνική προφορά είναι δύσκολη.*

(69) *Αγαπητό φίλε μου* → *Αγαπητέ μου φίλε.*

(70) *Τρία γυναίκες/άντρες* → *Τρεις γυναίκες/άντρες.*

5. Μερικές φορές μεταφράζουν κατευθείαν από τα Γεωργιανά στα Νέα Ελληνικά, όπως φαίνεται από τα παρακάτω παραδείγματα:

(71) *Στο καλοκαίρι είναι ζέστη ενώ στον χειμώνα - το κρύο.*

↓

Το καλοκαίρι κάνει ζέστη ενώ τον χειμώνα κάνει κρύο.

(72) *Τι καιρό είναι;* → *Τι καιρό κάνει;*

(73) *Διαβάζω το μάθημα δυο τρεις φορές στην ημέρα.*

↓

Διαβάζω το μάθημα δυο τρεις φορές την ημέρα.

(74) Η μητέρα μιλάει με το τηλέφωνο → Η μητέρα μιλάει στο τηλέφωνο.

(75) Η φοιτήτρια έχει στο χέρι της το βιβλίο → Η φοιτήτρια κρατάει το βιβλίο.

6. Λάθη στην κλίση, π.χ.

(76) Τηλεόρασεs → τηλεοράσεις.

(77) Διεύθυνσεs → διευθύνσεις.

(78) Λέξεs → λέξειs.

Τα αποτελέσματα και για τις δύο υποομάδες με τα γενικά λάθη τους φαίνονται στους ακόλουθους πίνακες:

Πίνακας 1: Τα λάθη των μαθητών

Τα λάθη των μαθητών χωρίζονται σε 6 κατηγορίες.	
1 ^η υποομάδα: μαθητές με Γεωργιανούς γονείς	2 ^η υποομάδα: μαθητές με Έλληνα πατέρα και Γεωργιανή μητέρα
1) Στη χρήση των πτώσεων:	1) Στη χρήση των πτώσεων:
α) Αιτιατική αντί ονομαστικής: 1. Τη κο <u>πέ</u> λα αγα <u>πά</u> ει η μη <u>τέ</u> ρα (3 ³ λάθη). 2. Τη γυν <u>αί</u> κα του <u>ρ</u> του <u>ρί</u> ζει (2 λάθη). 3. Τ <u>ι</u> s α <u>δ</u> ελ <u>φ</u> έ <u>s</u> μου αγα <u>πά</u> νε οι φ <u>ρά</u> ου <u>λε</u> s (3 λάθη).	α) Αιτιατική αντί ονομαστικής: Δεν έκαναν λάθη.
β) Γενική αντί ονομαστικής: 1. Τ <u>η</u> s γυν <u>αί</u> κ <u>α</u> s έ <u>χ</u> ει η δου <u>λει</u> ά (3 λάθη). 2. Τ <u>η</u> s κο <u>πέ</u> λ <u>α</u> s φο <u>ρά</u> ει οι μ <u>πό</u> τ <u>ε</u> s (3 λάθη).	β) Γενική αντί ονομαστικής: Δεν έκαναν λάθη.
γ) Ονομαστική αντί αιτιατικής: 1. Η δική μου μη <u>τέ</u> ρα έ <u>στ</u> ρω <u>σε</u> το τρα <u>πέ</u> ζ <u>ι</u> και έ <u>β</u> α <u>λε</u> η <u>πά</u> σ <u>τ</u> α (2 λάθη). 2. Αγα <u>πά</u> ω η γ <u>ε</u> ύ <u>σ</u> η του κα <u>φέ</u> (3 λάθη). 3. Στην Ε <u>λ</u> λά <u>δα</u> έ <u>χ</u> ου <u>μ</u> e <u>κα</u> λο <u>ί</u> και <u>ρο</u> ί (2 λάθη). 4. Το α <u>γό</u> ρι ή <u>πι</u> e ο <u>κα</u> φ <u>έ</u> s (3 λάθη). 5. Α <u>νο</u> ι <u>ξε</u> η <u>πό</u> ρ <u>τ</u> α! (2 λάθη).	γ) Ονομαστική αντί αιτιατικής: 1. Η δική μου μη <u>τέ</u> ρα έ <u>στ</u> ρω <u>σε</u> το τρα <u>πέ</u> ζ <u>ι</u> και έ <u>β</u> α <u>λε</u> η <u>πά</u> σ <u>τ</u> α (4 λάθη). 2. Αγα <u>πά</u> ω η γ <u>ε</u> ύ <u>σ</u> η του κα <u>φέ</u> (5 λάθη).

³ Ο αριθμός στην παρένθεση δείχνει πόσα παιδιά έκαναν το συγκεκριμένο λάθος.

<p>δ) Αιτιατική αντί γενικής ή εμπρόθετης αιτιατικής (κυρίως σε περιπτώσεις έμμεσου αντικειμένου):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ο μαθητής μιλάει <u>τη δασκάλα</u> (2 λάθη). 2. Ο υπάλληλος απαντά <u>τον διευθυντή</u> (2 λάθη). 3. Απαντάει <u>τον πατέρα</u> του (2 λάθη). 4. Η δασκάλα δείχνει τον πίνακα <u>τους μαθητές</u> (3 λάθη). 5. <u>Σε</u> λέω / <u>Σε</u> είπα (2 λάθη). 6. Το παιδί <u>τον (πατέρα)</u> τηλεφωνεί (3 λάθη). 	<p>δ) Αιτιατική αντί γενικής ή εμπρόθετης αιτιατικής (κυρίως σε περιπτώσεις έμμεσου αντικειμένου):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ο μαθητής μιλάει <u>τη δασκάλα</u> (4 λάθη). 2. Ο υπάλληλος απαντά <u>τον διευθυντή</u> (4 λάθη). 3. Η δασκάλα δείχνει τον πίνακα <u>τους μαθητές</u> (4 λάθη). 4. Το παιδί <u>τον (πατέρα)</u> τηλεφωνεί (5 λάθη).
<p>ε) Γενική αντί αιτιατικής:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Μου</u> καταλαβαίνεις; ναι, <u>σου</u> κατάλαβα (2 λάθη). 2. Ετοιμάζω το δώρο για της γιαγιάς (3 λάθη). 3. <u>Σου</u> περιμένω (2 λάθη). 	<p>ε) Γενική αντί αιτιατικής:</p> <p>Δεν έκαναν λάθη.</p>
<p>2. <i>Λανθασμένη χρήση του γένους σε ουσιαστικά, όπως φαίνεται από το οριστικό ή αόριστο άρθρο:</i></p>	<p>2. <i>Λανθασμένη χρήση του γένους σε ουσιαστικά, όπως φαίνεται από το οριστικό ή αόριστο άρθρο:</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Βλέπω <u>μια κορίτσι</u> (2 λάθη). 2. Στην τσάντα μου έχω <u>μια μαντίλι</u> και <u>η κλειδιά</u> (2 λάθη). 3. <u>Η μάθημα</u> αρχίζει σε λίγο (3 λάθη). 4. <u>Η ψηλή κορίτσι</u> παίζει μπάλα (3 λάθη). 5. <u>Μια</u> κορίτσι (2 λάθη). 6. Μένω <u>στον οδό</u> Πατησίων (3 λάθη). 7. Έχω <u>τους λάθους</u> (2 λάθη). 8. Πίνω <u>τη γάλα</u> (1 λάθος). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Μένω <u>στον οδό</u> Πατησίων (5 λάθη). 2. Πίνω <u>τη γάλα</u> (3 λάθη).
<p>3. <i>Λανθασμένη χρήση του οριστικού άρθρου:</i></p>	<p>3. <i>Λανθασμένη χρήση του οριστικού άρθρου:</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Η γιαγιά βλέπει <u>την</u> τηλεόραση (3 λάθη). 2. Κάθε μέρα ακούω <u>το</u> ραδιόφωνο (2 λάθη). 3. Έχω <u>τη</u> δουλειά (1 λάθος). 	<p>Δεν έκαναν λάθη.</p>
<p>4. <i>Ασυμφωνία στην πτώση του υποκειμένου με το κατηγορούμενο ή του επιθετικού προσδιορισμού με το προσδιοριζόμενο:</i></p>	<p>4. <i>Ασυμφωνία στην πτώση του υποκειμένου με το κατηγορούμενο ή του επιθετικού προσδιορισμού με το προσδιοριζόμενο:</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Η</u> ελληνική προφορά είναι <u>δύσκολο</u> (3 λάθη). 2. Αγαπητό <u>φύλε</u> μου (2 λάθη). 3. <u>Τρία</u> γυναίκες/άντρες (3 λάθη). 	<p>Δεν έκαναν λάθη.</p>
<p>5. <i>Μερικές φορές μεταφράζουν κατευθείαν από τα Γεωργιανά στα Νέα Ελληνικά:</i></p>	<p>5. <i>Μερικές φορές μεταφράζουν κατευθείαν από τα Γεωργιανά στα Νέα Ελληνικά:</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Στο καλοκαίρι <u>είναι ζέστη</u> ενώ στον χειμώνα - το κρύο (2 λάθη). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Στο καλοκαίρι <u>είναι ζέστη</u> ενώ στον χειμώνα - το κρύο (4 λάθη).

2. Η φοιτήτρια <u>έχει στο χέρι της</u> το βιβλίο (3 λάθη). 3. Διαβάζω το μάθημα δυο τρεις φορές <u>στην</u> ημέρα (3 λάθη). 4. Η μητέρα <u>μιλάει με το τηλέφωνο</u> (2 λάθη). 5. Τι καιρό <u>είναι</u> ; (2 λάθη).	2. Τι καιρό <u>είναι</u> ; (3 λάθη).
6. <u>Λάθη στην κλίση</u> :	6. <u>Λάθη στην κλίση</u> :
1. Τηλεόρασες (1 λάθος). 2. Διεύθυνσες (3 λάθη). 3. Λέξες (3 λάθη).	Δεν έκαναν λάθη.

Πίνακας 2: Οι λανθασμένες προτάσεις από κάθε κατηγορία του αρχικού δείγματος

Αποτελέσματα με αριθμητικά δεδομένα	
<i>1^η υποομάδα: μαθητές με Γεωργιανούς γονείς</i>	<i>2^η υποομάδα: μαθητές με Έλληνα πατέρα και Γεωργιανή μητέρα</i>
<i>Λάθη με 6 κατηγορίες</i>	<i>Λάθη με 6 κατηγορίες</i>
1 ^η κατηγορία: 19 λάθη 2 ^η κατηγορία: 8 λάθη 3 ^η κατηγορία: 3 λάθη 4 ^η κατηγορία: 3 λάθη 5 ^η κατηγορία: 5 λάθη 6 ^η κατηγορία: 3 λάθη	1 ^η κατηγορία: 6 λάθη 2 ^η κατηγορία: 2 λάθη 3 ^η κατηγορία: 0 λάθος 4 ^η κατηγορία: 0 λάθος 5 ^η κατηγορία: 2 λάθη 6 ^η κατηγορία: 0 λάθος
Συνολικά από τις 70 προτάσεις οι: 29 ήταν σωστές και 41 λανθασμένες. Συνολικό ποσοστό των λαθών: 58,6%.	Συνολικά από τις 70 προτάσεις οι: 60 ήταν σωστές και 10 λανθασμένες. Συνολικό ποσοστό των λαθών: 10%.

Πίνακας 3: Οι λανθασμένες προτάσεις κάθε κατηγορίας που εκφωνήθηκαν από το σύνολο των μαθητών⁴

Ποσότητα των λαθών από κάθε κατηγορία	
<i>1^η υποομάδα: μαθητές με Γεωργιανούς γονείς</i>	<i>2^η υποομάδα: μαθητές με Έλληνα πατέρα και Γεωργιανή μητέρα</i>
<i>Λάθη με 6 κατηγορίες</i>	<i>Λάθη με 6 κατηγορίες</i>
1 ^η κατηγορία: 47 λάθη 2 ^η κατηγορία: 18 λάθη 3 ^η κατηγορία: 6 λάθη 4 ^η κατηγορία: 8 λάθη 5 ^η κατηγορία: 12 λάθη 6 ^η κατηγορία: 7 λάθη	1 ^η κατηγορία: 26 λάθη 2 ^η κατηγορία: 8 λάθη 3 ^η κατηγορία: 0 λάθος 4 ^η κατηγορία: 0 λάθος 5 ^η κατηγορία: 7 λάθη 6 ^η κατηγορία: 0 λάθη
<i>Σύνολο: 98 λανθασμένες προτάσεις από τις 210.</i>	<i>Σύνολο: 41 λανθασμένες προτάσεις από τις 350.</i>

Συμπέρασμα

Όπως σημειώσαμε παραπάνω, για μεγαλύτερη σαφήνεια των αποτελεσμάτων της παρούσας φάσης της έρευνας, χωρίσαμε τα βασικά λάθη σε έξι κατηγορίες. Τελειώνοντας, θα ήταν πρόπον να απαντηθεί κάθε ερώτημα που εκπορεύεται από την έρευνα.

Όπως διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη, τα περισσότερα λάθη των δίγλωσσων μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα γίνονται στη χρήση των πτώσεων. Συνοπτικά αναφέρονται τα λάθη στην:

- α) Αιτιατική αντί ονομαστικής.
- β) Γενική αντί ονομαστικής.
- γ) Ονομαστική αντί αιτιατικής.
- δ) Αιτιατική αντί γενικής ή εμπρόθετης αιτιατικής.
- ε) Γενική αντί αιτιατικής.

Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές της εν λόγω έρευνας κάνουν συχνά λάθη στη χρήση του γένους σε ουσιαστικά. Αυτό συμβαίνει για δύο κυρίως λόγους:

- α) Πρώτον, γιατί στη γεωργιανή γλώσσα δεν υπάρχει γραμματικό γένος.

⁴ Δεν εκφώνησαν όλα τα παιδιά τις ίδιες προτάσεις λανθασμένα.

β) Δεύτερον, διότι επικρατεί σύγχυση λόγω της ομοηχίας των καταλήξεων, π.χ. για τα παιδιά που δεν έχουν κατακτήσει επαρκώς τη νέα ελληνική γλώσσα είναι δύσκολο να καταλάβουν γιατί η λέξη «φίλη» είναι θηλυκό, ενώ η λέξη «κορίτσι» ουδέτερο, αφού και οι δύο λέξεις τελειώνουν στον φθόγγο [i].

Επίσης, η έρευνα κατέδειξε ότι το οριστικό άρθρο χρησιμοποιείται λανθασμένα από τους Γεωργιανούς δίγλωσσους μαθητές.

Ακόμα, μια σημαντική παρατήρηση που έγινε είναι ότι η έρευνα απέδειξε ότι υπάρχει ασυμφωνία στην πτώση των ουσιαστικών και των επιθέτων.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια ότι, όταν τα δίγλωσσα παιδιά –και εν προκειμένω αυτά που έλκουν την καταγωγή τους από τη Γεωργία– βλέπουν μια φωτογραφία, προσπαθούν να την περιγράψουν επεξεργαζόμενα τα λεγόμενά τους πρώτα στη μητρική τους γλώσσα και κατόπιν κάνουν τη μετάφραση από τα γεωργιανά στα νέα ελληνικά.

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι τα θηλυκά παροξύτονα σε η (με γενική εν. -ης αλλά και -εως, π.χ. της τηλεόρασης και της τηλεοράσεως) σχηματίζονται λανθασμένα αναλυτικά προς τα θηλυκά σε -α και -η (με γενική ενικού μόνο σε -ης), π.χ. τηλεόρασες αντί τηλεοράσεις, αναλογικά προς το βασίλισσα – βασίλισσες, φήμη – φήμες.

Όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις των δύο υποομάδων, τα περισσότερα λάθη γίνονται από τα παιδιά που έχουν και τους δυο γονείς Γεωργιανούς, ενώ τα λιγότερα λάθη γίνονται από αυτά που έχουν τον ένα μόνο γονέα από τη Γεωργία.

Οι γονείς των μαθητών της 2^{ης} υποομάδας (εδώ ανήκουν τα παιδιά με έναν Έλληνα γονέα) εξήγησαν ότι μαθαίνουν τη γλώσσα μέσα στην οικογένεια από τον Έλληνα πατέρα τους, ο οποίος όμως, λόγω εργασίας, επιστρέφει αργά στο σπίτι, με αποτέλεσμα τα παιδιά να περνούν λιγιστό χρόνο με αυτόν.

Τελειώνοντας, να σημειωθεί ότι κάτι παρόμοιο δηλώνεται και από τους γονείς των μαθητών της 1^{ης} υποομάδας (που είναι και οι δύο Γεωργιανοί), δηλαδή ότι τα παιδιά τους μαθαίνουν πολλά για την ελληνική γλώσσα μέσω της κοινωνικής συναναστροφής με ελληνόπουλα στο σχολείο, στη γειτονιά

κτλ., ενώ παράλληλα και οι γονείς από την πλευρά τους προσπαθούν να κάνουν ό,τι μπορούν για να βελτιώσουν τα ελληνικά των παιδιών τους και θέλουν να κάνουν τα πάντα για την εκπαίδευση και το μέλλον τους.

Επίλογος

Η διγλωσσία είναι φαινόμενο πολύπλευρο και συνδέεται με τη μνήμη και τις γνωστικές ικανότητες, τη σχέση μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας, το εκπαιδευτικό σύστημα, τις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας (Μπέλλα, 2011), τον ρόλο της οικογένειας (Golan & Petersen, 2002). Παράγοντες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη διγλωσσία είναι το στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπου μεγαλώνει το δίγλωσσο παιδί, η στάση του περιβάλλοντος απέναντι στις διαφορετικές γλώσσες, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες μαθαίνει τις γλώσσες, πόσο τις χρησιμοποιεί, με ποιους τρόπους μαθαίνει, ο ρόλος των γονέων στη δίγλωσση εκπαίδευση (García Coll & Chin, 2002: 303-324). Σύμφωνα με τις έρευνες, η δίγλωσση εκπαίδευση με τις κατάλληλες συνθήκες μπορεί να αλλάξει εντελώς τα παιδιά. Είναι ευρέως γνωστό ότι με τη δίγλωσση εκπαίδευση ο μαθητής διευρύνει τους ορίζοντές του, γνωρίζοντας άλλους πολιτισμούς και χτίζει μια νέα ταυτότητα μέσα του (Cummins, 1999).

Αυτό το άρθρο αποτελεί μια μικρή συμβολή για τη σύγκριση της μορφολογικής δομής της γεωργιανής και της νέας ελληνικής σε Γεωργιανούς δίγλωσσους μαθητές. Η παρούσα έρευνα είναι ενδιαφέρουσα για Έλληνες φοιτητές, γλωσσολόγους, εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με τη σύγκριση των δομών διαφορετικών γλωσσών. Εδώ μπορεί ο ερευνητής να βρει αδρομερώς όλες τις βασικές διαφορές και τις ομοιότητες στα μέρη του λόγου και στις πτώσεις, να παρακολουθήσει τη συντακτική λειτουργία των πτώσεων με παραδείγματα. Τέλος, η συγκριτική μελέτη του ονόματος και των πτώσεων της Γεωργιανής και της Νέας Ελληνικής εφαρμόζεται στη διδασκαλία των αντίστοιχων γραμματικών δομών της Νέας Ελληνικής σε Γεωργιανούς δίγλωσσους μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, τα λάθη των οποίων εξηγούνται κυρίως λόγω της μεγάλης διαφοράς που έχουν αυτές οι δύο γλώσσες (Berikashvili, 2012: 55).

Πιστεύουμε ότι η παρούσα μελέτη θα βρει εφαρμογή στη δίγλωσση εκπαίδευση, καθώς Γεωργιανοί δίγλωσσοι μαθητές/φοιτητές θα βοηθηθούν μέσω συγκεκριμένων εφαρμογών που θα απορρέουν από τη συγκριτική μελέτη των δύο γλωσσών, ώστε να γίνουν αποτελεσματικότεροι χρήστες της ελληνικής γλώσσας, χωρίς να συγχέουν τις δομές της τελευταίας με τις αντίστοιχες της γεωργιανής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αζέζ, Κ., «Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες» (Ν. Αποστολοπούλου, μετάφρ.), Αθήνα: Πόλις, 1999.

Abramishvili, G. & Aleksidze, Z., «A national motif in the iconographic programme depicted on the Davati Stela». *Le Muséon*, 1990, 103 (3-4): 283-292.

Αρβανιτάκης, Κ. & Αρβανιτάκη, Φρ., «Επικοινωνήστε ελληνικά 2» (3^η έκδ.). Αθήνα: Δέλτος, 1997.

Αρβανιτάκης, Κ. & Αρβανιτάκη, Φρ., «Επικοινωνήστε ελληνικά 3». Αθήνα: Δέλτος, 2013.

Baker, C. & Prys Jones, S., «Encyclopedia of bilingualism and bilingual education». *Clevendon: Multilingual Matters*, 1998.

Berikashvili, S., «Georgian-Greek Contrastive Grammar (Nominal System). Tbilisi, Program Logos, 2012.

García Coll, C. & Chin, C., «Parental involvement in children's education: Lessons from three immigrant groups». *Parenting: Science and Practice*, 2002, 2 (3): 303-324.

Browne, A., «Developing language and literacy» (2nd ed.). *London: P. Chapman Pub*, 2001.

Γκαρέλη, Έ. & Συκαρά, Γ., «Ταξίδι στην Ελλάδα 3»: *Νέα ελληνικά για ξένους. Επίπεδα Γ1 & Γ2*, Αθήνα: Γρηγόρης, 2014.

Caroline, K., & Gabetsadze, N., «Georgian language basic course», (χ.χ.).

Golan, S. & Petersen, D., «Promoting involvement of recent immigrant families in their children's education», *Harvard Family Research Project*. Cambridge, 2002, MA: Project: 1-8.

Cummins, J., «Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση». *Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Σ. Αργύρη (μετάφρ.), Ε. Σκούρτου (επιμ.) και Μ. Δαμανάκης (επιμ. σειράς). Αθήνα: Gutenberg, 2005.

Viv, E. & Corson, D. [eds] «Encyclopedia of language and education» (Vol.2). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

Emerson, L. & Sanders, E., «Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research», *Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family-School and Community Partnerships*. Bureau: Canberra, 2012.

Henderson, A. & Mapp, K., «A new wave of evidence: The impact of school, family, and community, Connections on student achievement», *National Center for Family and Community Connections with Schools*, Southwest Educational Development Laboratory (SEDL), Texas: Austin, 2002.

Κατσούδα, Γ., «Σύγχρονη πρακτική γραμματική τσέπης» (11^η έκδοση). Αθήνα: Άγκυρα, 2009.

Κλαίρης, Χ., & Μπαμπινιώτης, Γ., «Γραμματική της νέας ελληνικής: Δομολειτουργική-επικοινωνιακή» (Συνεργασία με Μόζερ, Α., Μπακάκου-Ορφανού, Α. & Σκοπετέα, Σ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2005.

Μαυρούλια, Σ. & Γεωργαντζή, Ε., «Τα νέα ελληνικά για ξενόγλωσσους», (Τόμ. Β', 2^η έκδ.). Αθήνα: χ.ε., 1988.

Μαυρούλια, Σ. & Γεωργαντζή, Ε., «Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους» (Τόμ. Α'). Αθήνα: χ.ε., 2002.

Μπέλλα, Σ., «Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία». Αθήνα: Πατάκης, 2011.

Σανίτζε, Α. & Κβατσάτζε, Λ., «Ηλεκτρονικό βιβλίο της γεωργιανής γραμματικής», Ενότητα: *Μορφολογία (χ.χ.)*.

Σανίτζε, Α., «Βασικά στοιχεία της γεωργιανής γραμματικής». Δοκίμια. Τόμος III. Τιφλίδα, 1980.

Σανίτζε, Μ., «Λόγος για τα άρθρα» – Μια Παλιά Γραμματική της Γεωργιανής Πραγματείας. Τιφλίδα, 1990.

Spolsky, B. & Hult, Fr. M. [eds], «The handbook of educational linguistics», Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2007.

Warburton-Φιλιππάκη, Ε. & Λουκά, Μ., «Γραμματική Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού», Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος, 2012.

Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις:

<http://users.sch.gr/vaskitsios/katsba/dim/d/glw-d-kathgoroumeno.htm>.

<https://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/Theoria%20Nea/epithetikos-katigorimatikos.htm>.

Η **Τέονα Μπερίτζε** γεννήθηκε στο Βατούμ της Γεωργίας. Είναι μεταδιδακτορική ερευνήτρια στον Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΕΚΠΑ (2023) και Διδάκτωρ Φιλολογίας από το Ιβανέ Τζαβαχισβίλι Κρατικό Πανεπιστήμιο της Τιφλίδας (2016-2022), θέμα διδακτορικής διατριβής: *Το φαινόμενο της παρέμβασης στις αφηγήσεις των Γεωργιανο-Ελλήνων δίγλωσσων μαθητών (ηλικιακό εύρος: 6-10 ετών)*. Υπήρξε υπότροφος του Ιδρύματος Ωνάση και του Ιδρύματος Κώστα και Ελένης Ουράνη. Συμμετέχει σε πολλά ξένα συνέδρια και συμπόσια και έχει δημοσιεύσει εργασίες της σε επιστημονικά περιοδικά. Είναι μέλος του Οργανισμού για την Διάδοση της Ελληνικής Γλώσσας (ΟΔΕΓ) και του οργανισμού *Societas Linguistica Europaea* (SLE). Από το 2022 διδάσκει τη γεωργιανή γλώσσα στο Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

TRANSLATION AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING: STICKING TO OLD GUNS IN MODERN TIMES

EVANGELIA MANIKA

ABSTRACT: The aim of this paper is to present the cognitive nature of translation practices in the field of teaching foreign languages with a view to reconsidering its efficacy today. Notwithstanding the fact that translation was given a bad name due to the false goals it was called upon to serve in the past (learning about the language and not learning the language) its legitimacy as an effective didactic tool can be supported as long as certain requirements are fulfilled and it is indispensably and skillfully oriented towards the service of the right purposes, that is strengthening language learning.

Key words: translation, cognitive processes, pragmatics, conceptualizations.

Introduction

An awkward moment in teaching that took place several years ago in Finland while teaching Greek to Finnish adults will serve as an example to help us understand what translation is and its role in teaching foreign languages.

A Greek foreign language teacher was teaching M. Greek, beginner's level to Finnish adults. The medium of communication was English as neither the teacher nor the learners spoke each other's language then. It was a bilingual class in which the learners' L1 was seemingly absent.

At some point during the learning process the learners had to write a dialogue in Greek between two strangers sitting next to each other during a flight. To this end the learners were given a picture depicting a man and a woman sitting next to each other on a plane, as well as some information about them (i.e. their first names, where they were from, work / studies, where they lived). The goal of the exercise was to practice vocabulary and structures related to professions. The learners never completed the task. Instead, they

remained silent, sitting and doing nothing. When the teacher got to check their written productions to her amazement she was faced with blank pages. When she tried to find out about the difficulties, the learners replied that they are not in the habit of striking up conversations with strangers when flying. It is a practice uncommon to them. They just do not do so.

This is an example of how adventures in communication can come along. The learners produced nothing in L2 because there was a situational deficit in their L1 - no preexisting familiarity with similar conversational situations. The lack of a corresponding behavior in their culture resulted in zero linguistic production in L2. No cultural experience in certain behaviours related to certain concepts (semantic spaces) was at the root of their unresponsiveness. This case serves to show how communication in the L2 can fail because of culturally embedded behaviours, which are strictly tied to language production. The interplay between pragmatics and their L1 blocked their production in the L2. What is ironic is that the learners' L1, although not used at all in classroom, was there indirectly and it came to destroy monolingual communication. What really happened is that learners failed to communicate in L2 because while thinking how to speak in the L2 inside their minds there was an own culturally-induced linguistic void. As a result new behavior patterns failed to emerge in L2. This example showcases how indirect transferring of meaning-form across languages works even when there seemingly is an absence of the learners' own language in the FL classroom. At this point a new challenge emerged for the teacher, i.e. how to help learners get familiarized with new behaviours, in which to use the L2, how to help them render / translate in L2 not only ideas they talk about in their L1 but also ideas and concepts they are not used to expressing in their L1.

In what follows we present what translation is, and how it can help teachers and learners avoid similar situations in the classroom. When used as a teaching tool it can promote understanding and learning not only in those cases that learners are faced with linguistic challenges but also when dealing with cultural ones.

What is Translation?

The word translation is not a novelty of our times, a term recently coined to label the process of making a foreign language word, phrase, sentence,

text understandable into another known language. In fact, it goes down to antiquity, and Plato is held up as the father of it.

Plato claimed that any object in our world is nothing but a translation of the concept it represents. In other words, he considered ordinary materials as themselves mimetic objects, imitations of transcendent forms of structures. For example, a real bed is the translation of the idea of a 'bed' into something that can be seen.

Consequently, when trying to communicate, it is difficult to find an exact correspondence between the idea in our head and a way of expressing it, because a real bed may be a bad example of the concept of 'bed'. Direct communication from brain to brain is ideal but it does not normally occur. Instead, we must be satisfied with indirect communication through the intermediaries of the transmitter and receiver and the process of encoding and decoding (Harris, 1991). The implication is that communication is not a matter of a speaker's transmitting a message with a fixed meaning to the hearer. The meaning of a word can only be perceived by someone else if it is encoded, then to understand is to decode, that is, to translate. And to translate is to restate the phenomenon, in effect to find an equivalent for it. It is the act of transferring the meaning of meaning rather than the meaning of equivalence.

That said, it becomes obvious that every time FL learners produce an utterance in L2, they virtually encode in it the meaning already existing in their heads. It is actually a subconscious transferring of meaning from one linguistic code to another. We are now going to shed light on the nature of this process of transferring and how it can come to be use in the FL classroom. In the context of foreign language teaching translation involves the use of the learners' mother tongue, referred to from now as L1 as well as the foreign language to be learned, that is the L2.

What's cognition got to do with it?

Human communication equals translation. We automatically interpret an utterance according to the communicative function it expresses: an apparently informative message may in reality be a piece of advice, an injunction, a prohibition. To understand what is being communicated is to

translate, in other words, to transfer the meaning of meaning, i.e. to decode it. This information processing involved in meaningful human interaction is the basic tenet underlying cognitivism (Wallace, 2007). To dismiss this as irrelevant is like ignoring an important function of the human mind /brain, that the mind / brain is the place where human thought and learning is born. A substantial body of work supports the cognitive aspects of SLA. Larsen-Freeman (2007: 775) speaks of a new field that does not see language as behavior, one that no longer ignores the mind, one that puts cognitivism at the forefront of its explanations. In this light, one of the major implications of Cognitive Theory is, that the way in which individuals process information must be considered along with the way teachers teach.

By entailment, since such transferring involves the process of encoding and decoding as well as the intermediaries of the transmitter and the receiver of the message, translation as an activity cannot occur in a vacuum. Thought and action are there. When translating internal cognitive processes get activated. Such a realization attests to the idea that translation actually intersects with the basic tenet of Cognitive Semantic Theory, whereby there is no such a thing as a disembodied meaning, independent of human understanding (Johnson, 1988:176). Meaning depends on understanding. A sentence cannot mean anything to you unless you understand it. Meaning is always meaning to someone. When we speak of the meaning of a sentence it is always the meaning of the sentence to someone, a real person or a hypothetical member of a speech community (Lakoff, 1987:196). Translating by transferring meaning promotes understanding through human interaction. The translator as a communicator cannot be successful unless he/she engages himself/herself in processes of mapping conceptual structures from one language into those of another. In so doing he/she acts as a cognitive agent. The decoding of the linguistic message has a conceptual underpinning in that it consists in carrying over concepts from one language system into another (Sidiropoulou, 2002)

The cognitive nature of translation is further corroborated by the fact, that language itself being based on cognition (Lakoff, 1987:291) uses the same devices employed to structure cognitive models – image schemata, which are understood in terms of bodily functioning. Language itself is made

meaningful because it is directly tied to meaningful thoughts and depends upon the nature of thought.

Thus when advocating a comeback of translation, nowadays, the arguments for avoiding it due to the negative criticism leveled against the Grammar-Translation Method (counter-productive, artificial, boring, fostering mother-tongue interference) in the past could be countered-acted by stressing the role of the cognitive processes activated when engaging in it. The underlying assumption is that the cognitive nature of translation recasts it in a whole new framework, wherein a configuration of topics needs to be reconceptualised with a view to revealing its efficacy in foreign language pedagogy. By breaking free from customary practices focusing so far on the two conventional components of language – form and meaning – what will also be discussed is pragmatics, that is the intended meaning of speaker(s) in human interaction so as to reveal the interplay of the three subsystems (form, meaning and use) (Larsen-Freeman, 2003:48) when translating from and/or into L2.

Given as well that any FL learner translating from or / and into the L2, is by definition, on a developmental path with respect to that language, then the idea of interlanguage (Selinker, 1969) automatically resurfaces. This provides a framework, wherein we can ground the use of translation in the FL classroom in a way that emphasizes the evolving nature of language/grammar and also combines related areas of research such as Contrastive Analysis and Foreign Language Acquisition (Campbell, 1998:12).

At the same time in our discussion, here, we will refer to the use of translation in the teaching of other foreign languages, as well. To all of us involved in teaching of English as a foreign language (EFL), it is a well-established fact that the heaviest bulk of literature related to teaching, draws on teaching English. However, smaller and geographically confined languages when taught as foreign languages to learners with a single L1 can be assisted with the employment of translation practices. We will attempt to explore how making use of translation which, extends beyond the level of sentence meaning to the level of utterance meaning can facilitate teaching Finnish as a foreign language to Greek learners.

What follows is a brief account of how a comeback of translation as a teaching tool can be justified in our changing times.

Winds of change: translation revisited

Ajat muuttuvat ja me muutumme niiden kanssa (suomalainen sanalasku)

Times change and we change along with them (Finnish proverb)

Exploring the efficacy of ways used in teaching and learning foreign languages cannot be dissociated from the reasons for embarking on this venture nor the criteria of measuring success in the particular period of time such a venture is undertaken.

Starting from the premise that translation has primarily been accepted to be interlingual glossing of single words, practicing it in the EFL classroom involves the use of the mother tongue. In the previous century this issue usually generated more heat than light, some experts advocating translation as the most effective way of teaching foreign languages and others maintaining that the mother tongue has no place in the English classes. This has been so because according to the accepted reality in foreign language teaching pedagogy those days, the use of translation was nothing but a necessary evil. Only if there was no other way of conveying the meaning of a word, only if it could not be pictured or mimed – or if the teacher could not draw or act – or only if such methods were likely to produce misunderstanding, only then could translation, or to be precise interlingual glossing of single words, be permitted in the language classroom. Strangely, however, all the negative criticism raised against translation was backed by very little research (Cook, 2010). A further argument relevant to questioning the legitimacy of the above claims is how they relate to the beliefs, value systems, goals and aspirations of our volatile times. New international communities that come to form also underscore new trends in the way languages, and in particular English is being perceived. Englishes rather than English is now what we talk of, legitimately owned not just by the native speakers but by a host of non-native speakers worldwide (Widdowson, 1994) when using it as lingua franca (Jenkins, 2007). As times change, so do people, and maybe the reasons they do things, and the ways they perceive situations. That said, it is worth exploring why and how a comeback of

translation in the FL classroom could serve the needs of learners nowadays. What was held as true in previous times may be seen differently in the light of new evidence and developments in our days. In what follows we will set out to explore how the practices of comparing and contrasting the learners L1 and the L2, inherent in translation processes, can facilitate FL learning, in general.

L1 is a source of knowledge which learners will use both consciously and subconsciously to help them sift the L2 data in the input and to perform as best as they can in the L2 (R. Ellis, 1992). Exactly, when and how this resource is put to use depends on a whole host of factors that have to do with the formal and pragmatic features of the native and target languages (i.e. linguistic factors) on the one hand, and the learners' stage of development and type of language use (i.e. psycho and sociolinguistic factors) on the other hand. Such interplay reveals the effect of comparisons and contrasts on the learners' developing language system. Selinker (1972) refers to the second language learners' (SLL) system as interlanguage (IL) and claims that it is a system that goes through stages of development as the learner improves his/her L2. Selinker's theory is illuminating in so far as it focuses on the learners' own language and how this system is recreated (Sharwood-Smith, 1996). Further credence to the idea that the learners' language is being subject to comparisons and contrasts comes from Larsen-Freeman (2011) when she states how cross-linguistic research has shown that different languages shape how constructions are put together, leading to non-native categorization and 'thinking for speaking' (Slobin, 1996), with examples of adult FL learners producing patterns underlying L1 forms.

At the same time, various linguists when speaking in defense of cross-linguistic comparison stress the importance of pragmatics in it. Contrasting languages is no wrong as long as there is a cautious balance between linguistics and pragmatic / cultural aspects when embarking on cross-linguistic ventures.

Sajavaara (1981) argues that Contrastive Analysis needs to be undertaken with reference to communicative networks, rather than purely linguistic parameters. Riley in briefly explaining why Contrastive Analysis has failed in its mission claims that without a pragmalinguistic dimension Contrastive Analysis is inadequate (1981: 157). He further points out that questions about the identity of the speakers involved the time and the place, the type and the purpose of communication should be absolutely taken into account.

Within such a framework, the old-age argument that contrasts should be enumerated in order to list aspects of the language that are difficult to learn, proves counter-intuitive. What can be a useful practice instead is to draw parallels and note differences as an insightful way of presenting material to be learned with a view to coexisting peacefully with people speaking different languages in an ever changing multi-cultural geographical landscape (Cook, 2011).

Pennington (2002:96) claims that such a sensitization to contrasts further contributes to the pedagogy of consciousness-raising (as developed by Rutherford, 1987) and input-processing (Van Patten, 1996). Van Patten's (1996, 2004) notion of input processing constitutes a different way of attracting language learners' attention to specific form-meaning pairings. Input-processing tasks seek to alter the way in which learners perceive and process the input to which they are exposed. Because humans are limited in their processing capacity, translation activities in input-processing instruction can prove beneficial to learners in that they direct their attention to understanding the mechanisms underlying FLA. Schmidt (1995) further points out, that noticing particular aspects of input that one sets out to learn enhances learning.

Seen in this light the claim for a legitimate comeback of translation as a language teaching tool (a means) specifically could be well justified. It is premised on the assumption that the focus of the process should be awareness rather than performance. When translating learners are allowed to experiment with language until they discover how it functions. By being involved in certain cognitive processes, they can raise their awareness of how specific linguistic exponents work. The core element in these processes is that learners, by being given sufficient examples, are driven to figure out on their own (discovery learning) (Waldemar, 1981:178; Hedge, 2000: 160), the rule (grammatical or semantic/pragmatic / cultural) that is operating.

In what follows we present how translation practices by implementing such processes can be conducive to creating strong form-meaning pairings, and generally promoting interlanguage (IL) development.

Pedagogical Implications

In the case of the Finnish adult learners of Greek their reluctance to complete the task was not due to a lack of semantic spaces in their conceptual system. There was no linguistic production not because of absence of meaning but rather because of absence of behavior in which the certain meaning is communicated in their culture. The semantic space is there. Pragmatics is different (thinking). Cultural constraints led to non-linguistic production. As a consequence their developing linguistic system (interlanguage) was not recreated.

The challenge in the FL classroom lies in instructionally facilitating the creation of solid form-meaning pairings. In lay terms this has to do with the time and type of linguistic practice to be adopted for achieving this purpose. On the assumption that translation can work in this direction the question arising is when and how it should be integrated into the teaching/learning process as a means of making possible and complete pairings of forms to their concepts not only in cases of linguistic similarities but even when linguistic asymmetries are due to conceptual or cultural divergences. In other words, contrary to the long-held view that perceived similarities and differences between L1 and L2 are expected to influence FL learners' interlanguage, either by making the task of learning L2 easier in the case of similarities or harder in the case of differences, translation is believed to rise to conceptually and culturally motivated linguistic challenges. A description of how this can be made possible is in course.

The idea is that the learning of language items must consist of multiple, distinct but related processes that together make up what is commonly referred to as the process of acquisition (Carroll, 2001; Van Patten, 1996, 2004). These processes are actually the stages that a form-meaning connection (an FMC) must go through in order to be fully acquired. Van Patten refers to these processes as follows:

- making the initial connection
- subsequent processing of the connection
- accessing the connection for use

Since the aim of foreign language teaching/learning is the creation of strong and complete form-meaning connections (FMCs), the implication is

that the semantic spaces (concepts) associated with specific L2 forms, which, however, may have a different linguistic representation in the learners' conceptual system or may not even end up to be linguistically expressed due to cultural constraints, should be given time and space to build and become entrenched. The operationalisation in the FL classroom of certain cognitive processes such as *noticing* (Schmidt, 1995), *comparing and contrasting L1 and L2*, can help learners reorganize their conceptual systems by making space to accommodate new image-schemata. Once these are internalized they will provide the room for the incorporation of the language features associated with them into the learners' interlanguage (Rumelhart, 1980). Systematic engagement with the particular language form causes the reorganization of the learners' initial non-target-like FMCs and helps expel non-target forms from their interlanguage (IL). Parallel to this, conceptual entrenchments are strengthened and new behaviours are adopted as the conceptualizations triggered during interaction contribute to the creation of fairly stable routines of neural co-activation (Marmaridou, 2000). The interplay of the three sub-systems (form, meaning, pragmatics) results in the strengthening of all of them since the development of each one is a function of all the others in the FL classroom.

To illustrate the case we can draw on experiences from teaching Finnish as a foreign language to Greek adult learners. If the learners' L1 is any of those belonging to the Indo-European language group, for instance English, French or Greek then the learners inevitably have to change the way they conceptualize the world in their own language in order to learn Finnish. In particular they need to change perspectivization (i.e. ways of thinking when speaking). Expressing communicative purposes in a foreign language very often includes perspectivisation, i.e. mental construing of events and situations, which may differ from the learner's L1 (Manika, 2007). Saarikivi (2022) argues that this kind of FL learners should set out from a different point of departure and take different turns (from those in their own L1) when walking along the path of construing meanings and constructing expressions in the Finnish language. While this acknowledgment entails a heavy focus on meaning (use) and pragmatics in the sense of highly stressed instances of language use in communication, form-meaning based instruction, on the

other hand, cannot be sidelined. Being an agglutinative (synthetic) language, that is forming words and meanings by adding small constituent elements rather than using pronouns, articles, genders, tenses, the idea of avoiding stressing linguistic forms in teaching and learning Finnish would be like throwing caution to the wind. Bypassing a form-based instruction would deprive learners of the opportunity to develop a solid understanding of the idiosyncratic way these forms are conducive to building meanings when communicating in Finnish. In our suggested approach we are resolutely for a balance between the form-based as well as the meaning-based instruction as they both carry an unequivocal weight in the case of Finnish, although our understanding of these has a significant rider. In order to bridge the gap between the two with a view to making the most of the range of the intermediate instructional options, we need to move gradually from ‘decoding’ to ‘code breaking’ activities (V. Cook, 2001: 94). These terms coined by V. Cook refer respectively to those activities in which learners simply understand the function of what is said and to those, in which they understand how that function is encoded and can therefore produce them successfully on their own when communicating rather than merely on one occasion.

Empirical evidence suggests that the Greek FL learners’ developing language (when they first start to acquire the L2) exhibits signs of being modeled as their L1. For instance, the verb *tarjeta* (= *stand / bear the cold*) is used to express in Finnish the concept of standing the cold, being dressed warm enough to stand the cold. In Modern Greek the same concept is linguistically expressed by the phrase *ο καιρός είναι ζεστός* or *είμαι ζεστά ντυμένος/η* used to denote the concept of the weather being warm enough or that somebody is warmly dressed. Consider the following sentences in Modern Greek.

Ο καιρός είναι αρκετά ζεστός για να μην φορέσεις πανωφόρι.

Ulkona tarkenee ilman takkia (= *It’s warm enough to go out without a coat.*)

Είσαι ζεστά ντυμένος/η με αυτά τα ρούχα;

Tarkenetko noissa vaatteissa? (= *Are you warm enough in these clothes?*)

At the early stages of the learning process, expressing in Finnish the above idea(s) may prove challenging. The Greek FL learners influenced by the phrase *ο καιρός είναι αρκετά ζεστός (για να αντέξω) or είμαι ζεστά ντυμένος/η* in Modern Greek and not fully aware yet of the fact that these two concepts can be also expressed by a single lexical item (a verb) in Finnish tend to translate word for word and opt for lexical items such as *lämmetä (= get warm, get warmer, warm up)*. As their conceptual system (thinking mode) has not yet been remodeled enough so as to include new ways of speaking that match the emerging concept (conceptual newness), their interlanguage resembles more their L1.

Sää ei ole tarpeeksi lämmin mennä ulos ilman takkia.

It's not warm enough to go out without a coat.

Δεν κάνει τόσο ζέστη για να βγεις χωρίς πανωφόρι.

instead of

Ulkona ei tarkene ilman takkia.

In this case translation exercises from/and into L1 can help learners realize that they are being confronted with two similar concepts which in any kind of speech in Finnish (formal, neutral, informal, colloquial) can be expressed by two different forms. The intended message is still being conveyed. Communication happens. Mother-tongue interference, while there, does not in this case result in miscommunication. The degree, however, of blanketing the building of the new conceptual space can be lessened if learners start training in developing the healthy habit of being cautious towards the fact that different languages organize the world and experiences in different ways.

Translation when cautiously and consistently used as a teaching /learning tool can expose learners to instances of conceptual divergences and thus help them reorganize their mental spaces so as to better accommodate the learning of new words. Furthermore, what practical experience and observation have shown is that errors encountered in the translation process can also occur in other language production tasks, such as free writing on a topic. A counter argument is that even when the point of departure in a task is not the learners' L1, errors similar to those ascribable to translation do get committed.

Translation, therefore, when used to engage the learners in real-life situations where interlinguistic rephrasing serves a communicative purpose can prove an effective instructional procedure. To this end, utterances need to be contextualized, since the shift of perspective from sentence level to discourse level facilitates learners' understanding of forms or constructions (Celce-Murcia, 2002: 132) and heightens their awareness of conventions and complexities of language (Hinkel, 2002:193).

What follows is a presentation of certain aspects of the Finnish language phenomena which as practice has shown translation tasks can promote their understanding and learning.

What and how to translate

Being agglutinative the Finnish language is by nature quite special (different from those belonging to the Indo-European language family) as it expresses meanings through synthesis, i.e. using building blocks. These can be whole words - quite often more than two can be connected to express meanings - or small constituent parts (prefixes, endings for cases, possessive suffixes, elements used to build verb forms. Here follow some examples from these categories.

Lexical (compound words):

maailmanmestaruuskilpailut = world games (αγώνες παγκόσμιου πρωτάθληματος); *alanvaihto* = career change (αλλαγή επαγγέλματος); *opettajakunta* = teaching staff (διδασκτικό προσωπικό); *eläinkunta* = animal kingdom (ζωικό βασίλειο); *työpaikkailmoitus* = job announcement / advertisement (αγγελία για εργασία)

Grammatical and syntactical forms, cases - partitive, translative, esive, etc; possessive pronouns and possessive suffixes in Finnish

can't help + ing = ei voi olla tekemättä

En voi olla pitämättä hänestä = I can't help liking her = Μου είναι αδύνατο να μην τη συμπαθήσω

As far as grammar is concerned, we have chosen to present *modality*, as it is an area in the Finnish language, where semantic spaces - meanings - (various degrees of deontic meaning as well as of epistemic certainty) are expressed not only by modal verbs or adverbs but also by certain words, phrases or particles. The following examples illustrate briefly similarities

and differences when rendering utterances containing certain modal verbs from Greek into Finnish. The presentation, however, is not detailed. It is only meant, to introduce us to the most characteristic linguistic exponents of deontic and epistemic meaning in Finnish. A more substantiated cross-linguistic comparison deserves to be the subject of further research.

Strong deontic meaning can be very well rendered in Finnish using the verbs *pitää/täytyy* = *must* (*πρέπει*).

1. *I must go now. I've got a lot to do.*

Minun pitää/täytyy lähteä nyt. On paljon tekemistä.

(*Πρέπει να φύγω τώρα. Έχω πολλά να κάνω*>)

Shades of obligation along the spectre of deontic modality can also very well expressed by the verb *kuulua* (*täytyy / pitää*) = *be supposed to / should / have to / ought to* (*θα πρέπει*).

2. *I've felt that I should make the most of my professional skills and knowledge in this way as well.*

Minulla on ollut vahva tunne siitä, että minun kuuluu hyödyntää ammattitaitoani ja osaamistani tälläkin tavalla.

Ενιωσα έντονα ότι θα έπρεπε να αξιοποιήσω τις επαγγελματικές μου δεξιότητες και γνώσεις και με αυτόν τον τρόπο.

The verb *joutua* (= *must / have to = πρέπει/αναγκάζομαι*) as well carries within it the idea of undesired, unpleasant obligation. It adds precision and depth to the expression (Juva, 2019: 199).

3. *The other day at work I slipped and fell on the wet floor. I broke my ankle and I had to be away from work for 6 weeks.*

Eräänä päivänä töissäni minä liukastuin märällä lattialla ja kaaduin. Nilkkani murtui ja minä jouduin olemaan pois töistä kuusi viikkoa. = Τις προάλλες στη δουλειά μου γλίστρησα στο βρεγμένο πάτωμα. Έπεσα κι έσπασα τον αστράγαλό μου και αναγκάστηκα να λείπω από τη δουλειά έξι εβδομάδες.

The verb *voida* (= *can = μπορώ*) does not always mean that something is possible. Often it is used to ask for or to give permission.

4. *You may go now.*

Voit lähteä nyt. = Μπορείς να φύγεις τώρα.

When having to translate the modal verb **can** in the Finnish language one always need to ask whether there is some other more appropriate choice than the verb **voida** - the linguistic equivalent.

5. *What **can** you do?*

*Minkä sille **mahtaa**? = Τι μπορεί να κάνεις;*

When the speaker considers his / her message self-evident then he / she chooses the adverbs **tietenkin, tyetysti** (**φυσικά, βέβαια**).

6. *I'm afraid you **must** be tired, Jenny, and perhaps you would rather go to bed.*

*Sinä olet **tietenkin** väsynyt, ehkä menet mieluummin makuulle.*

***Σίγουρα** είσαι κουρασμένη, Τζένη. Προτιμότερο είναι να πας να ξαπλώσεις.*

In the following examples, along with the negative word **ei** = **not** and **mitään** (**nothing**= **τίποτα**), we also add the particle **-hän / han**, which further emphasizes meaning.

7. *Come let's go somewhere else. **I'm sure** there is nothing to eat here.*

*Pois täältä. **Eihän** täällä ole mitään syöttävää meille. = Πάμε να φύγουμε. **Σίγουρα δεν** υπάρχει τίποτα εδώ που μπορούμε να φάμε.*

In affirmative clauses opened with a verb, this particle is to strengthen the speaker's message.

8. *Fancy you are still learning languages. **You must be** really love languages.*

*Kas kun oppit kieliä. **Rakastathan sinä** niitä.*

*Για φαντάσου! Ακόμη μαθαίνεις γλώσσες. **Θα πρέπει** να τις αγαπάς πολύ.*

Somebody broke the window in the class. One of the students puts the blame on a fellow one. The word **kai** = **probably, maybe, perhaps** is used to denote the student's degree of certainty.

9. *I didn't. **It must have been** him.*

*En se ollut minä. Se oli **kai sitten** tuo poika. = Δεν το έσπασα εγώ. **Πρέπει** να το έκανε αυτός.*

The verb *saada* (*can / may = μπορώ*) can express a host of different meanings in additions to just answering a question. In certain cases it can express asking for or giving permission (= *may / can*).

10. *Well you **can** do what you feel like.*

Saathan sinä tehdä mitä huvittaa. = Μπορείς να κάνεις ό,τι σου αρέσει.

This verb *saada* can also carry certain nuances (of being able), for instance, that some kind of opportunity is being offered and we are able to enjoy it.

11. *Now that the kids are gone we **can** have some peace at home.*

*Kun lapset ovat nyt poissa me **saamme** olla rauhassa kotona. = Τώρα που τα παιδιά πήγαν για ύπνο **μπορούμε** να έχουμε ηρεμία.*

When it comes to expressing epistemic certainty the Finnish language has a whole array of adverbs (*arvatenki, nähtävästi, luultavasti, oletettavasti, ilmeisesti*) which stress that the idea of possibility expressed (certain degree in the scale of certainty, Manika, 2007), is more the result of logical assumptions rather than just a personal opinion. In particular, it differentiates between certainty and personal point of view.

12. *She must be sick. She never misses classes.*

*Hän on **arvatenkin** sairas, sillä hän ei koskaan ole poissa tuneilta. = **Πρέπει** να είναι άρρωστη. Ποτέ δεν χάνει μαθήματα.*

Another area that lends itself to be instructionally aided by translation is idioms frequently used by native speakers: Since it is exactly sentences containing idioms that make the FL learners uncertain as to their meaning, and insecure as to their ability to reproduce them correctly on their own written or oral practice, the use of two-way translation could assist them in removing the uncertainty they feel and encourage them to use them constructively if not creatively. Having fully understood the meaning of idioms such as

kaksi kärpestä yhdellä iskulla = two birds with one shot
ei vierivä kivi samaloidu = a rolling stone gathers no moss;
ei raha puussa kasva = money does not grow on trees;

kertaus on oppintojen äiti = repetition is the mother of learning, nostetaan kissan pöydälle = to put the cat on the table

which have equivalents in Greek and English as well as those which when literally translated in L1 are not culturally relevant such as: *uusi lumi on vanhan surma = when it snows in spring the old snow melts (a sign that spring is on its way); karhunpalvelus = something which is meant as help / service to somebody but which turns out to be detrimental / disservice*, learners should be able to use them in an appropriate context without the fear of sounding unnatural or affected. The degree of caution exercised towards adopting more culturally (strong focus on pragmatics) and less literal (weak focus on form) equivalent renderings could also give rise to fruitful discussions in the FL classroom about the old-age controversy between free vs literal equivalence. Needless to say that this familiarization of the learners with the idiomatic usage – by means of two-way translation has an additional advantage of greater retention degree of the items presented.

The way to conduct translation activities with more advanced classes can take on certain variations. The teacher is the one to check the conditions of the teaching situation and the general mood and needs of the learners so that translation exercises can be made interesting and their potential can be fully exploited. Below are briefly presented some suggestions that teachers can consider, the benefits of which also include the operationalisation of cognitive processes.

Top-down translating in L2: The teacher reads out the text in the mother tongue. The learners do not have it and one of them is asked to provide a summary of the story in the foreign language. Other learners are asked to add details or offer alternative versions. Finally, a learner is called upon to reproduce the complete story. The discussion of the alternative translations always conducted in the foreign language can generate lively interest.

Comprehension questions in L2: When the text is longer and the vocabulary more sophisticated, it is better for the teacher to read out the text in the mother tongue and then to ask questions in L2. Finally, what all learners have to do is to translate the story either in pairs or as a whole class.

Noticing certain lexical items in L1: The L1 text is handed out to the learners who are asked to mark the words they think can be omitted, simplified, connected with others and become one (forming compounds and derivatives, adding possessive suffixes) or paraphrased in translation. A simplified translation is subsequently worked out by the classroom. The following step is to try to refine it, to find more precise equivalents of the items that have been circumvented. The conclusion of the exercise can sometimes be to translate the same text (using a bilingual dictionary) as a home assignment. This exercise proves helpful in demonstrating the challenges inherent in uncontrolled dictionary use and the shortcomings of a too close a translation. Sometimes the original simplified translations can turn out to be the best ones.

Processes in L2 translating: The learners are asked to provide an oral translation either after listening to or reading a text in L1. Then, same topic texts in L2 are handed out, and the learners are asked to improve their translations, using vocabulary, structures and construals from the L2 texts. This type of exercise helps the learners appreciate the effects of interference, possible gaps in their vocabulary and conceptual asymmetries.

Bottom-up translating from L2: Learners are given a picture depicting two people involved in a situation (situations commonly encountered in the L2 culture are well-recommended) along with certain information about these two people (i.e. place of origin, work/studies, where they live), and they are asked to write a short dialogue in L2 taking place between them. The challenge here is three-fold: first, providing the linguistic forms, secondly, thinking about what to say and not just how to say it, and thirdly, departing from one's own culturally-embedded behaviours and adopt new ones.

Within this frame of reference, translation is considered a learning device or a convenient means of verifying comprehension and accuracy. Clarifications concerning grammatical or semantic-pragmatic rules of certain linguistic items that are being operated on by such tasks, as they result naturally during task completion, engage learners in thinking

processes, responsible for the cognitive development of language (*noticing, reasoning, hypothesizing, structuring and restructuring* as well as *automatising*, which underscores the prevalence of psychologically real correlates). By translating, FL learners start to develop sensitivity to the meanings expressed both in their L1 and the L2 as well as to the different linguistic mechanisms used by the two languages to convey these meanings. In essence, they are introduced to different conceptualisations, and learn to translate meanings or differently construed situations, not merely words by adopting also new behaviours.

It is also to be stressed that the aforementioned variations can be compatible with the spirit of communicative language teaching if conducted in the form of role-playing. Role-playing can be introduced in natural situations where translating is necessary.

The FL language(s) speaking FL teacher

A final note to be made concerns FL teachers' monolingualism / bilingualism or even multilingualism dichotomy and how this can affect FL learning. Our argument here is for bilingual or even multilingual FL teachers (Kramsch, C & Zhang, 2018). Their foreign language learning background can prove useful in the class. When resorting to translation as a teaching tool they can act as the first agents of explaining how cognitive processes are being operationalised in it. Having themselves struggled with FL learning they can guide learners through the process of conceptual remodeling involved in FL learning as they know firsthand the cognitive requirements involved. They can anticipate asymmetries arising from mapping conceptual structures of one language into those of another, consider alternative conceptualisations that might be relevant to the source and target cultures and how these conceptualizations are culturally constrained (Sidiropoulou, 1999). They can help learners through this reformative process, so as to better adapt to it and adopt new ways of mentally construing the semantic content of linguistic expressions. It is not a matter of being a native or non-native teacher of the foreign language being taught. The claim is for FL teachers, coached into FL learning, and thus familiarized with the challenges encountered at different stages.

Conclusion

This paper sought to show that the use of translation in the FL classroom can engage learners in cognitive operations, which can further facilitate acquisition of the foreign language. Our focus in particular was teaching Finnish to Greek adults in Greece.

The activities presented were aimed to help profile learning challenges and safeguard learners against becoming absorbed with either formal properties or conceptual and communicative meaning to the point that they lose sight of one another.

The gain from involving learners in such processes is three-fold. Firstly, they can start making use of their cognitive abilities. Secondly, the act of discovering by themselves rules of application enhances their confidence and sense of self-fulfillment and further promotes independent learning. Thirdly, it recasts the role of metalinguistic task in the FL classroom. In our case, talking and thinking about grammar, semantics and pragmatics does not necessarily require a specific terminology, made accessible to learners only by the memorization of strict rules.

Thus, translation by emphasizing certain cognitive processes facilitates learning by helping learners connect forms to their meanings and use them appropriately. Consequently, it provides them with the means to go beyond the acquisition of the fundamental communicative competence towards the establishment of a thorough and reasonable grounding in the foreign language system.

REFERENCES

- Campbell, S. 1998. *Translating into the Second Language*. Longman: England.
- Carroll, S. 2001. *Input and Evidence*. Amsterdam: Benjamins.
- Celce-Murcia, M. and Larsen-Freeman, D. 1983. *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Cook, G. 2010. *Translation in Language Teaching. An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. 2001. *Second Language Teaching and Learning (3rd edn.)*. London: Arnold.
- Danchev, A. 1983. The controversy over translation in foreign language teaching. In *Translation in Foreign Language Teaching*. Paris: Round Table FIT-UNESCO .
- Ellis, R. 1992. *Second Language Acquisition & Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Harris, R. 1991. On redefining linguistics. In: Davis, H.G & Taylor, T. (eds), *Redefining linguistics* 18-52. London: Routledge.
- Hedge, T. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hinkel, E. 2002. Teaching Grammar in Writing Classes: Tenses and Cohesion. In Hinkel, E. and Fotos, S. (eds), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classroom* 181-198. Routledge: New York.
- Johnson, M. 1987. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Reason and Imagination*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jenkins, J. 2007. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Juva, K. 2019. *Löyttöretki suomeen*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Kramersch, C. & Zhang, L. 2018. *The Multilingual Instructor*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G. 1987. *Women Fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Larsen-Freeman, D. 2003. *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. Boston: Heinle and Heinle.

Larsen-Freeman, D. 2007. Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 91: 773-787.

Larsen-Freeman, D. 2011. A Complexity theory approach to second language development/acquisition. In D. Atkinson (ed), *Alternative approaches to second language acquisition*, 48-72. London: Routledge.

Manika, E. 2007. Modal Verbs: Typology and Conceptualisation in Greek and English. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 43 (1): 25-47.

Marmaridou, S. S. A. 2000. *Pragmatic Meaning and Cognition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Pennington, M. C. 2002. Grammar and Communication: New Directions in Theory and Practice. In Hinkel, E. and Fotos, S (eds), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* 77-97. Routledge: New York.

Riley, P. 1981. Towards a contrastive pragmalinguistics. In Fisiak, J. (ed.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, 123-146. Oxford: Pergamon Press.

Rumelhart, D. 1980. Schemata: The building blocks of cognition. In Spiro, R., Bruce, B. and Brewer, W. (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, 33-35. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum and Associates.

Rutherford, W. E. 1987. *Second Language Grammar: linguistics and teaching*. Longman

Sajavaara, K. 1981a. Contrastive linguistics past and present and a communicative approach. In Fisiak, J. (ed.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, 33-56. Oxford: Pergamon Press.

Saarikivi, J. 2023. Do you speak Finnish? *Artikkeli Helsingin Sanomat Kuukausiliite 2*.

Schmidt, R. (ed.) 1995. *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (Technical Report No. 9), Hawaii: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center.

Selinker, L. 1969. Language transfer. *General Linguistics*, 9: 67-92.

Selinker, L. 1972. Interlanguage. *IRAL* X, 209-230.

Sharwood-Smith, M. 1996. Crosslinguistic influence with special reference to the acquisition of grammar. In Jordens, P. and Lalleman, J. (eds.), *Investigating Second Language Acquisition*, 71-83. Berlin: Mouton de ruyter.

Shiyab, S., & Abdullateef, M. 2001. Translation and foreign language teaching. *Journal of King Saud University Language & Translation* 13. 1-9.

Sidiropoulou, M. 2002. *Contrastive Linguistic Issues in Theatre and Film Translation*. Athens: Typothito.

Sidiropoulou, M. 2003. *Options in Translation*. Athens: Sokolis Publishing.

Slobin, D. I. 1996. From 'thought and language' to 'thinking for speaking'. In Cumperz, J. and Levinson, S. (eds), *Rethinking Linguistic Relativity*, 70-96. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ur, P. 1996. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Patten, B. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, NJ: Ablex.

Van Patten, B. 2004. Input and output in establishing form – meaning connections. In Van Patten, B., Williams, J., Rott, S. and Overstreet, M. (eds.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*, 29-47. Mahwah: Laurence Erlbaum.

Van Patten, B., Williams, J. and Rott, S. 2004. Form-meaning connections in second language acquisition. In Van Patten, B., Williams, J., Rott, S. and Overstreet, M. (eds.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*, 1-26. Mahwah: Laurence Erlbaum.

Waldemar, M. 1981. Some more remarks on the pedagogical use of contrastive studies. In Fisiak, J. (ed.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, 171-183. Oxford Pergamon Press.

Wallace, B. 2007. Introduction. In B. Wallace, A. Ross, J. Davis, & T. Anderson (eds) *The mind, the body and the world: Psychology after cognitivism?* 1-32. Exeter: Imprint Academic.

Widdowson, H. G. 1979. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. 1994. The ownership of English. *TESOL Quarterly* 28: 377-389.

A CONTEMPLATION ON THE EFFECTS OF MUSIC AND VIDEO CLIPS IN LEARNING THE FOREIGN LANGUAGE CULTURE THROUGH THE SONG “OUR HOUSE”

SOFIA EVANGELIDOU

ABSTRACT: English language teaching is undoubtedly an interactive process which depends on attracting the learner’s interest and maintaining it in order to enhance the acquisition of the English language. It is an undeniable fact that the foreign language teacher is in constant search of the best available means to optimise the learning process, hence achieving maximum performance on the learner’s part. This paper is an attempt to throw light on the significance of music, songs and video clips in English Language Teaching as educational tools which also guide the learner through a close encounter with the English culture. The song ‘Our House’ by the British band ‘Madness’ is examined to determine the extent to which cultural knowledge can be achieved through the use of songs and video clips within the foreign language classroom.

Key words: pop music-video clips-power of image-cultural awareness-foreign language teaching -types of British houses.

A Representation of the Foreign Language Culture through Music and Video clips

By acknowledging the challenge of acquiring the English language and culture within the classroom setting, which is a complex environment consisting of various learner types and diverse learning styles, we can reflect on the learner’s needs. It is evident that the English classroom is a social setting involving teacher-learner interaction and theory combined with practice to reach a proficient level of English language acquisition. The role of music could prove to be rather defining in the process since it guides learners to becoming familiar with both the linguistic and cultural elements of

English, while creating a relaxed learning atmosphere. According to Lems (2018:15), “For teachers, this means that creating heightened attention in our classes by using music can create an atmosphere more conducive to learning”. In specific, a great variety of English songs are pedagogically oriented, since they touch on the linguistic as well as cultural elements of the English language successfully. According to Gardner’s theory of Multiple Intelligences (1983), humans possess intellectual capacities in various fields involving linguistic intelligence (the creation of oral and written production), and also musical intelligence (distinguishing and expression of sound patterns) among others. Musical intelligence should be brought to the surface by teachers and learners during classroom interaction. In order to succeed in such a venture, teaching songs could be introduced in the FL classroom. “Apart from developing students’ linguistic competence, music and songs can also raise their cultural awareness” (Bokiev, D., Bokiev, U., Aralas, D., Ismail, L. & Othman, M. 2018:322).

Considering the specific music genre which seems to be the most prevalent in the English language teaching process, we can safely conclude that most educators opt for pop music. As Bennett (2019:11) argues, “Music is a very generic term as there are various genres of music such as: pop, classical, rap, rock, folk, etc. Additionally, within the genres there are more genres and subdivisions (e.g., enka, metal, etc.). The predominant music type which is mentioned is pop music”. An additional reference to Tim Murphey’s work draws on similar views on the effectiveness of pop songs in English language learning, since mainstream songs combine most frequently-occurring vocabulary elements in a repetitive pattern, as well as a familiar tone through using first and second person. (Murphey 1990). As a result, pop songs seem to involve the learner personally in the learning process, hence enabling linguistic and cultural acquisition of the English language. Nevertheless, when songs are combined with the power of image it can be argued that the audience is deeply affected by sound and lyrics in conjunction with a powerful video clip which acts as a cultural incentive. As Kaplan (2018:37) states, ‘authentic materials give students the chance to practice interacting with real-life language use and can be a rich source for talking about the target culture’.

A Closer examination of the British pop song video clip ‘Our House’ by Madness

In this paper, a popular British song depicting English cultural elements has been selected for the purpose of presenting English culture in the language classroom. The song is “Our House” performed by Madness, a music band of the 1980s. It is an excellent example of presenting culture through the Arts, especially by focusing on the video-clip which includes a wide range of cultural information.

The introductory scene of the video clip focuses on the busy streets of London and in the background a double-decker bus can be observed. As most European capital cities, London also exhibits a sophisticated public transport system which is acclaimed as the oldest, yet one of the most efficient in Europe. A further cultural element apparent in the video clip’s initial scenes is rainy weather and pedestrians holding umbrellas, hence depicting the focus of English culture on the weather. As Flint (2016) argues “a tea towel flapping on a washing line; a deserted park bandstand; pedestrians under umbrellas or holding newspapers and cardboard boxes over their heads; a Jubilee street party abandoned under a downpour, with a thin glimmer of light illuminating only a backdrop of industrial decay. These photographs reinforce the question of how weather relates to national identity... nothing could be more quintessentially English”.

In addition, the video clip displays an array of scenes involving family life in Britain, such as the children wearing school uniforms, which tends to be the norm in British primary and secondary education. In the following scenes, the band members are seen playing squash, a sport which was invented in Britain. Reading newspapers forms a special daily activity in Britain which witnesses the significance of traditional practices still in effect, as part of the British culture. As expressed by Perry (2023), “It wasn’t unusual to see someone read their favorite section of the paper and politely (yes, in traditional British fashion) leave it behind on their seat for someone else to pick up and read”.

Nevertheless, the essence of the song “Our House” and its video clip focuses on the various house types depicted throughout the video. Thus, a typical semi-detached house is initially presented. Such a type of house is attached to a neighbouring house of a symmetrical design, so that the two

together resemble a single large detached house. As a consequence, the building is divided into two separate houses, with two different entrance doors and separate gardens.

Another scene presents a detached house, which is sometimes referred to as a family home. It is perfect for families with children and it is rather spacious, a fact which renders it more comfortable and mostly preferable by the British.

An additional type of house evident in the British culture appears to be included in the song's videoclip: terraced houses. Terraced houses are a row of attached dwellings which share side walls leading to a row of houses which occupy a street, being the most well-known and iconic housing types within the United Kingdom. Rather popular within urban areas, they boast a value-for-money residence.

Buckingham Palace which is also apparent in the video clip, is the residence of the British Royal Family, as well as a focal point for significant national celebrations.

A final image of a cottage can be viewed in the song's video clip. Cottages are inextricably linked to British culture, hence they can be observed in the largest part of the British countryside. Cottages are traditional residences in rural locations with thatched roofs (made of straw and clay).

Conclusions

From an educational standpoint, music and video clips appear to be closely interwoven regarding foreign language acquisition, as well as cultural awareness. Hence, throughout the teaching-learning process students can familiarise themselves with the English culture through watching videoclips of typical British songs. Through extensive practice, the student will be capable of acknowledging the cultural elements involved in songs and their video clips instantly and as a consequence, the learning process will be enhanced.

REFERENCES

- Bennett, P.A. (2019). "The effects of music in the foreign language learning classroom". *Relay Journal*, 2(1), 6-16.
- Becerra Vera, B. and Munoz Luna, R. 2013. "Teaching English Through Music: A proposal of multimodal learning activities for primary school children". *Encuentro 22, 2013*, ISSN 1989-0796, pp. 61-28.
- Bokiev, D., Bokiev, D., Aralas, D., Ismail, L., & Othman, M. (2018). "Utilizing Music and Songs to Promote Student Engagement in ESL Classrooms". *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(12). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v8-i12/5015>
- Flint, K. (2016). "How does English weather relate to national identity?". *Public Books, part of the Guardian Books Network* Oct.12.
- Kaplan, A. "Using Videos for Teaching Language, Oct. 24, 2018 *Academic Technology Solutions The University of Chicago*.
- Kumar, T. & Akhter, S. & Yunus, M. & Shamsy, A. (2022). "Use of Music and Songs as Pedagogical Tools in Teaching English as Foreign Language Contexts". *Education Research International*. 2022. 1-9. [10.1155/2022/3384067](https://doi.org/10.1155/2022/3384067).
- Lems, K. (2018). "New Ideas for Teaching English Using Songs and Music". *English Teaching Forum*, v. 56 nl, p. 14-21.
- Murphey, T. 1990. "Song and music in language learning: An analysis of pop song lyrics and the use pf song and music in teaching English to speakers of other languages". New York: Peter Lang.
- Perry, G. (2023). "Reading Culture in London". *The Daily Californian Berkeley's News* May 12, 2023.
- Zhang, Y., Lucas, M. and Pedro, L. (2022). "A Decade of Short Videos for Foreign Language Teaching and Learning: A Review". *Educ. Sci.* 2022, 12(11), 786; <https://doi.org/10.3390/educsci12110786>

Sofia Evangelidou holds a BA in English Language and Literature with merit (University of Athens) and a MA in Applied Linguistics English Language Teaching (University of Lancaster, England). She has taught English for 24 years (1999-today 2023) in the Foreign Language Centre of the University of Athens, as well as being coordinator of the English, German and Japanese languages. She has also been an oral examiner in the National Centre for Public Administration and Local Government, as well as an examiner in the Ministry of Education.

DANTE E OMERO: VIAGGIO NELLA LETTERATURA ITALIANA

SOTIRIOS BEKAKOS

Riassunto Nell' episodio di Ulisse, citato da Dante nella "Divina Commedia", si nota l'influenza di Omero. Dante nella "Divina Commedia" fa riferimento all'Odisseo di Omero, influenzato dallo studio della cultura greca antica e dalla tradizione dell'Impero Romano. Questo è un esempio di comunicazione interculturale, in cui Dante comunica con le due grandi culture, vale a dire quella dell'antica Grecia e dell'antica Roma. In generale, sembra di poter concludere che il contatto di Dante con Omero, avvenne principalmente attraverso la tradizione classica. L'apprezzamento di Dante per Omero e le parole con cui lo esprime testimoniano una passione inappagata: la stessa passione che in seguito spinse Petrarca e Boccaccio a cercare il traduttore dei poemi omerici nella persona di Leonzio Pilato. Naturalmente questo effetto è dovuto ai viaggi di Dante nel Sud Italia, cioè nella Magna Grecia, e soprattutto nelle regioni di Puglia, Basilicata e Calabria.

Obiettivo fondamentale di questo lavoro di revisione della ricerca filosofico-letteraria, è quello di illustrare il rapporto tra Omero e Dante, il simbolo della figura di Ulisse e l'uso del mito greco attraverso i grandi classici greci e latini, elementi fondamentali per la conoscenza e il potenziamento della lingua e della letteratura italiana.

Parole chiave: Omero, Dante, viaggio, Ulisse, Sud Italia, influenze greche antiche.

Introduzione

Nell'episodio di Odisseo citato da Dante nella "Divina Commedia" si nota l'influenza di Omero. Dante nella "Divina Commedia" fa riferimento ad elementi che provengono dalla cultura greca. Uno di questi elementi è l'Ulisse, figura emblematica dell'Odissea. Dante inserisce nella "Divina Commedia" la figura di Ulisse, influenzato dallo studio della cultura greca

e dal proemio dell'Odissea che egli, probabilmente, conobbe attraverso le traduzioni dei grandi testi greci in latino. Questo è un esempio di comunicazione interculturale, in cui Dante comunica con le due grandi culture, vale a dire quella dell'antica Grecia e dell'antica Roma. In generale, sembra di poter concludere che il contatto di Dante con Omero, sebbene raro, avvenne principalmente attraverso la tradizione classica, cioè la diffusione dei classici greci in veste latina e la diffusione della lingua e della cultura greca in Italia meridionale.

Nella Commedia, infine, notiamo l'apprezzamento di Dante per Omero e le parole con cui lo esprime, testimoniano una passione inappagata: la stessa passione che in seguito spinse Petrarca e Boccaccio, a cercare il traduttore dei poemi omerici nella persona di Leonzio Pilato.

Ipotesi di ricerca

Cerri (2006: 1) descrive il rapporto stretto di Dante Alighieri con la mitologia greca e soprattutto con il suo lontano antenato, Omero, fondatore della letteratura e della poesia mondiale. Le domande di ricerca qui poste sono le seguenti: Esiste una relazione tra Dante e Omero? Il rapporto di Dante con Omero passa per il Sud Italia?

Cenni metodologici

Il metodo qui seguito è la ricerca storica (ingl. historical research). La ricerca storica riguarda l'identificazione, la localizzazione, la valutazione e la sintesi dei dati del passato. Inoltre, lo studio storico cerca non solo di scoprire gli eventi del passato, ma anche i suoi legami con il presente e il futuro. Inoltre, passa in rassegna la letteratura nel campo di studio prescelto e infine riassume le informazioni presenti.

Il fine di questa ricerca è l'analisi critica delle informazioni acquisite, identificando le lacune delle conoscenze attuali, dimostrando i limiti delle teorie e dei punti di vista e determinando le aree per ulteriori ricerche.

Il presente lavoro appartiene al tipo di studio di revisione della letteratura di ricerca (ingl.: review). L'impressione del ricercatore di letteratura greca antica e italiana è che esista un rapporto tra la lingua e la scrittura greca antica e quella italiana, rapporto che, nel corso dei secoli, porta gradualmente

alla ricezione dell'antico mito greco in lingua italiana e la creazione di un nuovo modo di interpretarlo. Si tratta di un caso unico o raro, tanto da meritare di essere il più delle volte motivo della sua descrizione e utilizzo come strumento didattico o sussidiario per gli studenti di lingua e filologia greca e italiana.

Lo scopo del lavoro è quello di contribuire all'avvicinamento, allo studio e alla promozione della lingua e della letteratura greca antica in relazione alla letteratura e alla filologia italiana, al fine di evidenziare il contributo della letteratura greca antica alla formazione della lingua e della cultura italiana. Anche la commedia di Dante Alighieri svolge questo ruolo. Si tratta essenzialmente di un poema filosofico, in cui la letteratura greca antica e quella latina classica convivono armoniosamente e plasmano la lingua e la cultura italiana, attraverso la poesia, l'amore, le immagini e l'allegoria.

Cenni teorici

Contini, dopo una serie di ricerche filologiche condotte nell'Italia meridionale negli anni '60, scoprì che il manoscritto Ashburnham 405, contenente la "Divina Commedia" di Dante Alighieri, proviene probabilmente dalla Basilicata. Il manoscritto riporta dei termini di origine greca e latina attestati in Puglia e Basilicata (Contini, 1966: 337). Il manoscritto Ashburnham 405 è stato creato, probabilmente, in uno dei monasteri greci (detti anche italo – greci o basiliani). I monasteri greci medievali dell'Italia meridionale furono delle scuole vere e proprie di lingua e cultura greca che attiravano molti visitatori dotti da tutta l'Italia. Costituivano anche dei luoghi di conservazione e di trascrizione dei manoscritti greci antichi in epoca bizantina. Petrarca, il più grande poeta italiano dopo Dante, così come Boccaccio, l'autore del "Decameron", si recavano spesso nella regione della Calabria, e visitavano il monastero di Sant' Elia di Galatro (10o-11o sec.), dove divenne monaco, Barlaam il Calabro (1290-1348). Nei monasteri greci calabro – lucani, i monaci si occupavano delle funzioni religiose e contemporaneamente si dedicavano allo studio e alla copiatura dei manoscritti di Platone e di Aristotele. Anche Gioacchino Da Fiore (1135-1202), filosofo calabrese, con la sua variegata opera filosofica e teologica esercitò su Dante una grande influenza, che

probabilmente viaggiava molto spesso in Puglia, Basilicata e Calabria. Dante, nei suoi viaggi in Calabria, era abituato a dedicarsi allo studio dei classici greci e latini e dei padri della Chiesa, quando visitava le biblioteche dei monasteri dell'Italia Meridionale, che possedevano scriptoria. Tra gli studiosi che evidenziano i rapporti di Dante con l'antica Grecia, spiccano De Sanctis (1993), Freccero (1993) e Cerri (2006), i quali studiano le influenze del greco antico e del latino sull'opera di Dante.



Foto 1. Rovine del monastero greco di Sant'Elia di Galatro (Reggio Calabria). Tra le sue mura dimorarono e si rifugiarono in preghiera personalità religiose di grande spessore come Bernardo di Seminara, il quale qui trascorse la sua giovinezza, compì gli studi di teologia e fu ordinato sacerdote con il nome di Barlaam. I monaci, tra l'altro, al suo interno nel 1075 traslarono da Taureana il corpo acefalo di Sant'Elia il Giovane (o l'Ennese) (Fotografo: Saverio Corigliano).



**Foto 2. Statua di Dante, opera dello scultore Tito Angelini (1871).
Piazza Dante, Napoli.**

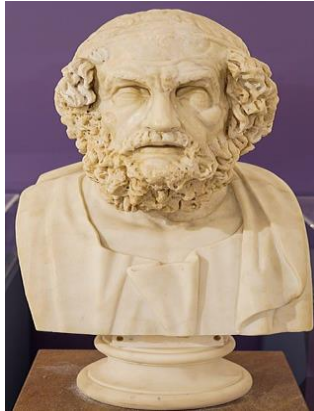


Foto 3. Ritratto immaginario di Omero, copia romana del II secolo d.C. di un'opera greca del II secolo a.C. Conservato al Museo archeologico nazionale di Napoli.

Dante e Omero

Dante utilizza l'immagine dell'Odisseo omerico, per delineare il modello dell'uomo rinascimentale e moderno. Per questo, è giunto il momento di passare al grande protagonista della "Divina Commedia", Ulisse.

Bosco e Reggio (1991: 377) sostengono che Dante lesse la traduzione in latino dell'Odissea di Omero fatta da Orazio, mentre Petrarca e Boccaccio lessero la traduzione latina dell'Odissea di Omero del greco calabrese Leonzio Pilato (Leonzio Pilato). Pertanto, Dante sapeva molto di Omero, sia attraverso i classici latini che attraverso i suoi viaggi nell'Italia del Sud. La cultura greca del tempo di Dante e dell'era che lo seguì era limitata all'Italia meridionale, e l'influsso dell'educazione e della lingua greca avrebbe potuto raggiungere la cultura italiana attraverso gli scrittori latini. Nel frattempo, Petrarca e Boccaccio tentarono, ma invano, di padroneggiare la lingua greca. I poemi omerici poterono essere conosciuti lentamente, grazie ad una traduzione latina fatta, su iniziativa del Boccaccio, da Leonzio Pilato (1310-1365).

Dante, dunque, non aveva letto l'Odissea dall'originale e sembra che non conoscesse nemmeno i riassunti medioevali della commedia, da lui trascurati, anche se molto diffusi, e nelle scuole. La figura di Ulisse gli giunse solo attraverso la grande fama di cui godette durante il Medioevo. Le sue caratteristiche principali furono chiarite attraverso notizie e segnalazioni

di scrittori latini su di lui (Cicerone, De fin. V XVIII 48, Seneca, De Const. Sap., II 2), Orazio, Epist. I ii 17-26) che indicarono Odisseo come “modello” di conoscenza.

Del resto, lo stesso Odisseo si è plasmato come un eroe nell’immaginario di Dante, attraverso i primi due versi dell’Odissea, che Orazio aveva preso a base del brano e aveva tradotto nella sua opera “Sull’Arte Poetica” (Ars Poetica).

Cerri (2006: 1) sottolinea che occorre cercare non tanto i prestiti omerici di Dante Alighieri, quanto mettere in luce ciò che egli stesso sapeva della persona di Omero. La conoscenza di Dante Alighieri su Omero non è una conoscenza senza valore, che mira solo alla creazione poetica, come è chiaramente affermato nell’elogio che tesse per il “poeta-sovrano” della poesia epica, cioè Omero.

Omero ha influenzato anche Virgilio, a tal punto che Dante lo considera un degno successore e un figlio spirituale della Grecia.

L’ Odisseo di Omero e L’ Ulisse di Dante: simbolismo

Odisseo nella poesia omerica è il modello dell’uomo che cerca la verità ma nello stesso tempo, si accorge dei limiti che gli dèi hanno posto alla ragione umana.

Odisseo¹ narra il suo ultimo viaggio e descrive la fine della sua vita, mentre prima, cioè nei versi 49-75, Dante insieme a Virgilio, sua guida spirituale, avevano visto da vicino Ulisse, avvolto dalle fiamme, insieme a Diomede. Nell’opera di Dante, l’immagine di Ulisse alla ricerca della verità è presentata in un altro modo. L’Ulisse di Dante cerca ardentemente la conoscenza e la verità, non sapendo che ci sono limiti alla ricerca. In sostanza, l’Odisseo di Omero e l’Ulisse di Dante sono due aspetti della personalità del poeta. Naturalmente, entrambi gli aspetti della personalità di Ulisse coesistono nell’anima del poeta.

¹ Divina Commedia, Purgatorio, XIX, v. 19-24: «Io son», cantava, «io son dolce serena, che’ marinari in mezzo mar dismago; tanto son di piacere a sentir piena!»
Io volsi Ulisse del suo cammin vago al canto mio; e qual meco s’ ausa, rado sen parte; sí tutto l’appago!»

Ma è forse la figura di Ulisse il punto di riferimento più importante e più critico per Dante. Secondo un'ipotesi proposta per la prima volta da Bruno Nardi, (Freccero, 1993: 176), esiste un parallelo tra il tentativo di Odisseo di raggiungere l'assoluto e il tentativo di Dante, nel *Convivio*, di delineare una guida alla felicità attraverso la ricerca della filosofia. Entrambi i tentativi erano destinati al fallimento.

Il parallelo tra questo fallimento e l'esperienza di Sant'Agostino fu rilevato per la prima volta da Giorgio Padoan, che mostrò come Agostino, nella *Beata Vita*, descrisse il corso disastroso della sua vita, inclusa la sua ricerca della felicità attraverso la filosofia laica, con l'aiuto dell'allegoria basata sul viaggio di Ulisse.

È anche evidente che Dante usa Ulisse per mostrare che l'uomo non deve mirare all'accumulo di beni materiali, all'acquisizione eccessiva di troppe conoscenze, ai piaceri carnali, che portano al male, e al peccato, ma deve tendere al «sommo bene» (gr. το αγαθόν). Il bene sta nello spirito. Il sommo bene è Dio, il puro spirito.

De Sanctis (1993: 109) ritiene che l'uomo debba opporsi alla carne e seguire il sommo bene, cioè Dio. Per Dante, dunque, Ulisse è un esempio di persona da evitare, perché dedica la sua vita, non a seguire il bene, ma a conoscere il mondo e ad esplorarlo, senza porsi dei limiti a sé stesso.

La presenza del viaggio di Ulisse riecheggia tanto le idee platoniche (Fedro) quanto le teorie neoplatoniche sul senso del viaggio. Il viaggio nella "Divina Commedia" inizia dove finisce il naufragio di Ulisse, con la sopravvivenza del metaforico naufragio (Inferno, 1, 23). La sopravvivenza, "come altrui piacque", segna la differenza tra il caso epico di Dante e la sua trasformazione romanzata.

Lo strano veicolo della discesa di Dante nelle Malebolge non è né una nave né un carro nella tradizione dell'allegoria neoplatonica, anche se somiglia ai voli dell'anima. La bestia nebulosa potrebbe essere paragonata, da un lato, al cavallo che gira a sinistra nell'allegoria di Fedro, mentre dall'altro, le immagini del Gerione in volo, come le immagini di navigazione di Ulisse, richiamano riferimenti ai voli dell'anima in Plotino, in Ambrogio e in Sant'Agostino, dove i mezzi per fuggire da questo mondo sono paragonati ai cavalli, ai carri, alle navi e alle ali.

Il volo di Gerione è descritto con immagini, mentre la navigazione di Ulisse è descritta con una frase memorabile: “il folle volo”, contrasto rafforzato dall’esistenza di due elementi opposti. Il volo riuscito di Gerione evoca Icaro e Fetonte, mentre Odisseo è qui messo a confronto con il viaggio del carro del profeta Elia nel cielo. Questo parallelismo suggerisce che ci sono due viaggi che funzionano come drammatiche rappresentazioni di sforzi opposti per raggiungere l’ultimo (Freccero, 1993: 174).

La storia omerica era stata interpretata fin dall’antichità come un’allegoria dell’educazione dell’anima. La disastrosa conclusione della storia, nella versione riveduta da Dante, equivale a una critica cristiana dell’arroganza filosofica e dell’eccessiva conoscenza del mondo da parte dell’uomo.²

BIBLIOGRAFIA

Ampère, 1850. *La Grèce, Rome et Dante: études littéraires d’après nature*. Paris: Didier.

Barbi, M. 1933. *Dante: vita, opere e fortuna: con due saggi su Francesca e Farinata*. Firenze: G. C. Sansoni.

Barbi, M. 1934. *Problemi di critica dantesca*. Prima serie (1893-1918). Firenze: Sansoni [Seconda serie (1920-1937), Firenze, Sansoni, 1941].

Bosco, U., Reggio, G. 1991. *La Divina Commedia. Inferno, Purgatorio, Paradiso*. Firenze: Le Monnier.

Cerri, G. 2006. *Dante e il volto di Medusa*. Lecce: Argo Editrice Contini, G. (1966). *Manoscritti meridionali della “Commedia”, στο Dante e l’Italia meridionale, Atti del II Congresso nazionale di studi danteschi. Comitato nazionale per le celebrazioni del VII Centenario della nascita di Dante 1966*. Firenze: Leo Olschki Editore, σελ. 336-341.

² Dante sembra scorgere nel volto di Ulisse l’arroganza. Anche Dante, quando era più giovane, era presuntuoso. La sicurezza di sé di Ulisse fu interpretata da Dante (e da Agostino prima di lui) come una forma di presunzione di cui il giovane Dante – soprattutto il Dante del *Convivio* – potrebbe essere stato lui stesso responsabile. Il viaggio di Gerione funziona come un’ironica parodia del viaggio omerico, una critica all’arroganza della giovinezza dal punto di vista della mezza età (Freccero, 1993: 174).

De Sanctis, F. 1993. Storia della letteratura italiana. Introduzione di Cesare Milanese. Roma: Newton Compton Editori.

Freccero, J. (2007). Allegory and autobiography, στο R. Jacoff (Ed.), The Cambridge Companion to Dante (Cambridge Companions to Literature, σελ. 161-180). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CCOL0521844304.010

Sotirios Bekakos è laureato in Lettere Classiche presso l'Università del Salento (Lecce, Italia) e ha conseguito un diploma di specializzazione post-laurea presso l'Università della Basilicata (Matera, Italia) nell'insegnamento del greco antico, del latino e dell'italiano in educazione. Grazie alla sua lunga permanenza in Italia, ha studiato i toponimi della Puglia e della Basilicata, il rapporto tra lingua e danza greca antica e la storia dell'Italia meridionale. Ha anche molti anni di esperienza nell'insegnamento delle lingue greca e italiana a greci e italiani. E' dottore di ricerca della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Aristotele di Salonicco (titolo di dottorato: Elementi dialettali di Puglia e Basilicata, con una borsa di studio IKY - Dipartimento di Lingua e Filologia Italiana). Dopo aver conseguito il dottorato di ricerca, ha proseguito le sue ricerche, preparando la sua ricerca post-dottorato (Orchysis Platonica - Elementi filosofici della danza greca antica) come ricercatore di Filosofia greca (2018-2021), con borsa di studio dell'IKY, presso l'Università Nazionale Capodistriaca di Atene (Dipartimento di Filosofia). La sua ricerca post-dottorato è stata pubblicata dall'Università di Atene (Epist. Epet. Fil. Scholis, 2020). Oggi insegna presso l'Università dell'Egeo Letteratura Greca Antica e Lingua Italiana presso il Centro Linguistico dell'Ateneo (Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών ΕΚΠΑ).

ΔΑΝΤΗΣ ΚΑΙ ΟΜΗΡΟΣ: ΕΝΑ ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗΝ ΙΤΑΛΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

ΣΩΤΗΡΙΟΣ ΜΠΕΚΑΚΟΣ

Περίληψη: Στο επεισόδιο του Οδυσσέα που αναφέρεται από τον Δάντη στη «Θεία Κωμωδία» παρατηρείται η επίδραση του Ομήρου. Ο Δάντης κάνει αναφορά στον Οδυσσέα του Ομήρου επηρεασμένος από τη μελέτη του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και την παράδοση της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας. Αυτό αποτελεί ένα παράδειγμα διαπολιτισμικής επικοινωνίας, μέσω του οποίου ο Δάντης επικοινωνεί με τους δύο μεγάλους πολιτισμούς, δηλαδή της Αρχαίας Ελλάδας και της Αρχαίας Ρώμης. Γενικά, φαίνεται ότι μπορούμε να φτάσουμε στο συμπέρασμα ότι η επαφή του Δάντη με τον Όμηρο έγινε κυρίως μέσω της κλασικής παράδοσης. Η εκτίμηση του Δάντη για τον Όμηρο και τα λόγια με τα οποία την εκφράζει μαρτυρούν ένα μεγάλο πάθος: το ίδιο πάθος που ώθησε, αργότερα, τον Πετράρχη και τον Βοκκάκιο να αναζητήσουν τον μεταφραστή των ομηρικών ποιημάτων στο πρόσωπο του Λεόντιου Πιλάτου. Φυσικά, το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται στα ταξίδια του Δάντη στη Νότια Ιταλία, δηλαδή στη Μεγάλη Ελλάδα (Magna Grecia), και κυρίως στις περιοχές της Απουλίας, της Μπαζιλικάτα και της Καλαβρίας.

Ο βασικός στόχος αυτής της εργασίας αναθεώρησης της φιλοσοφικής-λογοτεχνικής έρευνας είναι να παρουσιάσει τη σχέση Ομήρου και Δάντη, το σύμβολο της μορφής του Οδυσσέα και τη χρήση του ελληνικού μύθου μέσα από τους μεγάλους Έλληνες και Λατίνους κλασικούς, θεμελιώδη στοιχεία για τη γνώση και την ενίσχυση της ιταλικής γλώσσας και λογοτεχνίας.

Λέξεις-κλειδιά: Όμηρος, Δάντης, ταξίδι, Οδυσσέας – Ulisse, Νότιος Ιταλία, αρχαίες ελληνικές επιδράσεις.

Εισαγωγή

Στο επεισόδιο του Οδυσσέα που μνημονεύεται από τον Δάντη στη «Θεία Κωμωδία» καθίσταται έκδηλη η επίδραση του Ομήρου. Ο Δάντης στη «Θεία Κωμωδία» κάνει αναφορά σε στοιχεία που προέρχονται από τον ελληνικό πολιτισμό. Ένα από αυτά τα στοιχεία είναι ο Οδυσσέας, εμβληματική μορφή της *Οδύσσειας*. Ο Δάντης εισάγει τη μορφή του Οδυσσέα στη «Θεία Κωμωδία», επηρεασμένος από τη μελέτη του ελληνικού πολιτισμού και από το προοίμιο της *Οδύσσειας*, το οποίο αυτός, πιθανόν, γνώρισε μέσα από τις μεταφράσεις των μεγάλων αρχαίων ελληνικών κειμένων στα λατινικά.

Αυτό είναι ένα παράδειγμα διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όπου ο Δάντης επικοινωνεί με τους δύο μεγάλους πολιτισμούς, δηλαδή της Αρχαίας Ελλάδας και της Αρχαίας Ρώμης. Γενικά, φαίνεται ότι μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι η επαφή του Δάντη με τον Όμηρο, αν και σπάνια, έγινε κυρίως μέσω της κλασικής παράδοσης, δηλαδή της διάδοσης των Ελλήνων κλασικών στα λατινικά και της διάδοσης της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στη νότια Ιταλία.

Τέλος, στη «Θεία Κωμωδία» σημειώνουμε την εκτίμηση του Δάντη για τον Όμηρο και τα λόγια με τα οποία την εκφράζει. Τα στοιχεία αυτά μαρτυρούν ένα ανεκπλήρωτο πάθος: το ίδιο πάθος που ώθησε αργότερα τον Πετράρχη και τον Βοκκάκιο να αναζητήσουν τον μεταφραστή των ομηρικών ποιημάτων στο πρόσωπο του Λεόντιου Πιλάτο.

Ερευνητικές υποθέσεις

Ο Cerri (2006: 1) περιγράφει τη στενή σχέση του Dante Alighieri με την ελληνική μυθολογία και κυρίως με τον μακρινό προκάτοχό του, τον Όμηρο, ιδρυτή της παγκόσμιας λογοτεχνίας και ποίησης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται εδώ είναι τα εξής: Υπάρχει σχέση μεταξύ του Δάντη και του Ομήρου; Η σχέση του Δάντη με τον Όμηρο περνάει από τη Νότια Ιταλία;

Στοιχεία μεθοδολογίας

Η μέθοδος που ακολουθείται εδώ είναι η ιστορική έρευνα (αγγλ. historical research), που αφορά στην αναγνώριση, τον εντοπισμό, την αξιολόγηση και τη συνοπτική παρουσίαση δεδομένων από το παρελθόν.

Επιπλέον, η ιστορική μελέτη επιχειρεί να ανακαλύψει όχι μόνο τα γεγονότα του παρελθόντος αλλά και τους δεσμούς τους με το παρόν και το μέλλον. Επίσης, εξετάζει προσεκτικά τη βιβλιογραφία στον επιλεγμένο τομέα σπουδών και, τέλος, συνοψίζει τις παρούσες πληροφορίες.

Η παρούσα εργασία ανήκει στο είδος της ερευνητικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης μελέτης (αγγλ. *review*). Η εντύπωση του ερευνητή της αρχαίας ελληνικής και ιταλικής γραμματείας είναι ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της αρχαίας ελληνικής και της ιταλικής γλώσσας και γραφής, μια σχέση που, στο πέρασμα των αιώνων, οδηγεί σταδιακά στην πρόσληψη του αρχαίου ελληνικού μύθου στην ιταλική γλώσσα και στη δημιουργία ενός νέου τρόπου ερμηνείας του. Πρόκειται για μια μοναδική ή σπάνια περίπτωση, τόσο που τις περισσότερες φορές αξίζει να γίνει η αφορμή για την περιγραφή και τη χρήση της ως διδακτικού ή βοηθητικού μέσου για τους φοιτητές της ελληνικής και ιταλικής γλώσσας και φιλολογίας.

Σκοπός της εργασίας είναι να συμβάλει στην προσέγγιση, μελέτη και προώθηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας σε σχέση με την ιταλική λογοτεχνία και φιλολογία, ώστε να αναδειχθεί η συμβολή της αρχαίας ελληνικής γραμματείας στη διαμόρφωση της ιταλικής γλώσσας και του ιταλικού πολιτισμού. Αυτό τον ρόλο διαδραματίζει και η «Θεία Κωμωδία» του Dante Alighieri. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα φιλοσοφικό ποίημα, στο οποίο η αρχαία ελληνική και η κλασική λατινική λογοτεχνία συνυπάρχουν αρμονικά και διαμορφώνουν την ιταλική γλώσσα και πολιτισμό, μέσα από την ποίηση, την αγάπη, τις εικόνες και την αλληγορία.

Θεωρητικά στοιχεία

O Contini, μετά από μια σειρά φιλολογικών ερευνών που διεξήγαγε στη νότια Ιταλία τη δεκαετία του '60, ανακάλυψε ότι το χειρόγραφο «Ashburnham 405», το οποίο περιέχει τη «Θεία Κωμωδία» του Dante Alighieri, πιθανότατα προέρχεται από την Μπαζιλικάτα (ιταλ. *Basilicata*). Περιέχει όρους ελληνικής και λατινικής προέλευσης που απαντούν στην Απουλία και την Μπαζιλικάτα (Contini, 1966: 337). Το χειρόγραφο «Ashburnham 405» πιθανότατα δημιουργήθηκε σε ένα από τα ελληνορθόδοξα μοναστήρια (ονομάζονται επίσης ιταλοελληνικά ή των μοναχών του Αγίου Βασιλείου).

Τα μεσαιωνικά ελληνικά μοναστήρια της νότιας Ιταλίας υπήρξαν αληθινά σχολεία ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, τα οποία προσέλκυαν πολλούς λόγιους επισκέπτες από όλη την Ιταλία. Αποτελούσαν, επίσης, χώρους συντήρησης και μεταγραφής αρχαίων ελληνικών χειρογράφων κατά τη βυζαντινή εποχή.

Ο Πετράρχης, ο μεγαλύτερος Ιταλός ποιητής μετά τον Δάντη, καθώς και ο Βοκκάκιος, ο συγγραφέας του «Δεκαήμερου» (Decameron), πήγαιναν συχνά στην περιοχή της Καλαβρίας και επισκέπτονταν το ελληνορθόδοξο μοναστήρι του Προφήτη Ηλία του Καλατρού (Monastero di Sant' Elia di Galatro – 10ος-11ος αιώνας μ.Χ.)¹, όπου έζησε ο γνωστός μοναχός Βαρλαάμ ο Καλαβρός (1290-1348).



Φωτό 1. Ερείπια του ελληνικού μοναστηριού του Προφήτη Ηλία του Καλατρού στο Ρήγιο της Καλαβρίας (Sant'Elia di Galatro – Reggio Calabria). (Φωτογράφος: Saverio Corigliano) <https://www.facebook.com/CalabriaStoricaEArcheologica/photos/pcb.634407176745316/634407056745328/>

Στα ελληνορθόδοξα μοναστήρια της Λευκανίας - Μπαζιλικάτα² και της Καλαβρίας οι μοναχοί φρόντιζαν για τη διεξαγωγή των θρησκευτικών

¹ Εκεί κατέφυγαν και έζησαν με προσευχή μεγάλες προσωπικότητες, όπως ο Βερνάρδος από τη Σεμινάρα. Ο Βερνάρδος πέρασε στο μοναστήρι τα νεανικά του χρόνια, ολοκλήρωσε εκεί τις θεολογικές του σπουδές και χειροτονήθηκε ιερέας με το όνομα Βαρλαάμ. Στο μοναστήρι αυτό μεταφέρθηκε το ακέφαλο σώμα του Αγίου Ηλία (Sant'Elia) του νεότερου (ή του Ennese) από την Taureana το 1075.

² Λευκανία (λατ. Lucania) είναι το αρχαίο ελληνικό όνομα της σημερινής περιοχής Βασιλικάτα ή Μπαζιλικάτα (ιταλ. Basilicata) της Νοτίου Ιταλίας, το οποίο είναι βυζαντινής προέλευσης.

τελετών και ταυτόχρονα ήταν αφοσιωμένοι στη μελέτη και αντιγραφή των χειρογράφων του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη.

Ακόμη και ο Gioacchino Da Fiore (1135-1202), Καλαβρός φιλόσοφος, με το ποικίλο φιλοσοφικό και θεολογικό του έργο άσκησε μεγάλη επίδραση στον Δάντη, ο οποίος ενδεχομένως πήγαινε πολύ συχνά στην Απουλία, την Μπαζιλικάτα και την Καλαβρία.

Ο Δάντης, στα ταξίδια του στην Καλαβρία, συνήθιζε να μελετά τα έργα των αρχαίων Ελλήνων, των Λατίνων κλασικών και των πατέρων της Εκκλησίας. Επισκεπτόταν τις βιβλιοθήκες των μοναστηριών της νότιας Ιταλίας, που διέθεταν scriptoria (κέντρα αντιγραφής χειρογράφων). Από τους μελετητές που προβάλλουν τη σχέση του Δάντη με την αρχαία Ελλάδα ξεχωρίζουν οι De Sanctis (1993), Freccero (1993) και Cerri (2006), οι οποίοι μελετούν τις επιδράσεις της αρχαίας ελληνικής και λατινικής γλώσσας στο έργο του Δάντη.

Ο Δάντης και ο Όμηρος

Ο Δάντης χρησιμοποιεί την εικόνα του Ομηρικού Οδυσσέα για να σκιαγραφήσει το πρότυπο του ανθρώπου της Αναγέννησης και του σύγχρονου ανθρώπου. Ο Οδυσσέας είναι, όντως, ένας από τους μεγάλους πρωταγωνιστές της «Θείας Κωμωδίας».

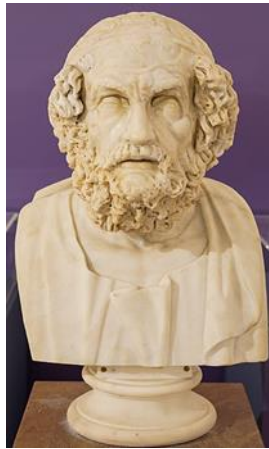


Φωτό 2. Αγαλμα του Δάντη. Έργο του γλύπτη Τίτο Αντζελίνι (1871). Πλατεία Δάντη - Νάπολι. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Napoli_-_Piazza_Dante_-_Statua_di_Dante_Alighieri.JPG

Οι Bosco και Reggio (1991: 377) υποστηρίζουν ότι ο Δάντης διάβασε τη λατινική μετάφραση της *Οδύσσειας* του Ομήρου από τον Οράτιο, ενώ ο Πετράρχης και ο Βοκκάκιος ανέγνωσαν τη λατινική μετάφραση της *Οδύσσειας* του Ομήρου από τον Έλληνα λόγιο της Καλαβρίας Λεόντιο Πιλάτο. Ο Δάντης γνώριζε πολλά για τον Όμηρο είτε μέσω των Λατίνων κλασικών είτε μέσω των ταξιδιών του στη νότια Ιταλία.

Η ελληνική παιδεία της εποχής του Δάντη καθώς και της περιόδου που τον ακολούθησε ήταν περιορισμένη στη Νότιο Ιταλία, ενώ η επίδραση της ελληνικής παιδείας και γλώσσας θα μπορούσε να είχε φθάσει στον ιταλικό πολιτισμό μέσω των Λατίνων συγγραφέων. Ο Πετράρχης και ο Βοκκάκιος μάταια προσπάθησαν να αποκτήσουν άριστη γνώση της ελληνικής γλώσσας.

Τα ομηρικά ποιήματα μπόρεσαν, επομένως, να γίνουν γνωστά με αργούς ρυθμούς, κυρίως χάρη σε μια λατινική μετάφραση που έγινε, με πρωτοβουλία του Βοκκάκιου, από τον Λεόντιο Πιλάτο (Leonzio Pilato, 1310-1365).



Φωτό 3. Φανταστική προσωπογραφία του Ομήρου, ρωμαϊκό αντίγραφο του 2^{ου} αιώνα μ.Χ. ενός ελληνικού έργου του 2^{ου} αιώνα π.Χ.

Φυλάσσεται στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο της Νάπολης.

<https://it.wikipedia.org/wiki/Omero>

Ο Δάντης, επομένως, δεν είχε διαβάσει την *Οδύσσεια* από το πρωτότυπο και φαίνεται ότι δεν είχε γνώση ούτε και των μεσαιωνικών περιλήψεων της *Κωμωδίας*, οι οποίες είχαν παραμεληθεί από αυτόν, αν και ήσαν πολύ διαδεδομένες, κυρίως στα σχολεία. Τα κύρια χαρακτηριστικά του

αποσαφηνίστηκαν μέσω των ειδήσεων και των αναφορών των Λατίνων συγγραφέων γι' αυτόν (Cicero, *De fin.* V XVIII 48, Seneca, *De Const. Sap.*, II 2, Horat., *Epist.* I ii 17-26), οι οποίοι υπέδειξαν τον Οδυσσέα ως πρότυπο γνώσης. Άλλωστε, ο ίδιος ο Οδυσσέας διαμορφώθηκε στη φαντασία του Δάντη ως ένας ήρωας μέσα από τους δύο πρώτους στίχους της *Οδύσσειας*, τους οποίους είχε χρησιμοποιήσει ως πρότυπο ο Οράτιος και είχε μεταφράσει στο έργο του «Περί Ποιητικής Τέχνης» (*Ars Poetica*).

Ο Cerri (2006: 1) υπογραμμίζει ότι είναι απαραίτητο όχι τόσο να αναζητήσουμε τα ομηρικά δάνεια του Dante Alighieri όσο να τονίσουμε αυτό που ο ίδιος γνώριζε για το πρόσωπο του Ομήρου, και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η γνώση του Dante Alighieri για τον Όμηρο δεν είναι μια γνώση η οποία στοχεύει μόνο και αποκλειστικά στην ποιητική δημιουργία, όπως δηλώνεται ξεκάθαρα στο εγκώμιο που έπλεξε ο υπέρτατος Ιταλός ποιητής για τον «ηγεμόνα-ποιητή» της επικής ποίησης, δηλαδή για τον Όμηρο.

Ο Όμηρος επηρέασε, επίσης, τον Βιργίλιο, τον μεγάλο Λατίνο ποιητή και εκλεκτό οδηγό του ποιητή στο φανταστικό του ταξίδι στην Κόλαση και το Καθαρτήριο, και το έκανε σε τέτοιο βαθμό που ο Δάντης τον θεωρούσε άξιο διάδοχο και πνευματικό γιο της Ελλάδας.

Ο Οδυσσέας του Ομήρου και ο Οδυσσέας του Δάντη: συμβολισμός

Ο Οδυσσέας στην ομηρική ποίηση είναι το πρότυπο του ανθρώπου που αναζητά την αλήθεια αλλά, ταυτόχρονα, συνειδητοποιεί τα όρια που έχουν θέσει οι θεοί στην ανθρώπινη λογική. Αντίθετα, στο έργο του Δάντη, η εικόνα του Οδυσσέα που αναζητά την αλήθεια παρουσιάζεται με άλλο τρόπο. Ο Οδυσσέας του Δάντη αναζητά με πάθος τη γνώση και την αλήθεια, αλλά πιστεύει ότι δεν υπάρχουν όρια σε αυτή την αναζήτηση. Θα μπορούσε να υποστηρίξει κάποιος ότι ο Οδυσσέας του Ομήρου και ο Οδυσσέας του Δάντη είναι δύο διαφορετικές όψεις της προσωπικότητας του ποιητή και ότι αμφότερες συνυπάρχουν στην ψυχή του.

Εντούτοις, η δεύτερη όψη της μορφής του Οδυσσέα είναι ίσως το πιο σημαντικό και το πιο κρίσιμο σημείο αναφοράς για τον Δάντη. Σύμφωνα με μια υπόθεση που προτάθηκε για πρώτη φορά από το Bruno Nardi (Freccero, 1993: 176), υπάρχει ένας παραλληλισμός μεταξύ της προσπάθειας του

Οδυσσέα να φτάσει στο απόλυτο και της προσπάθειας του Δάντη, στο *Convivio* (Συμπόσιο), να περιγράψει έναν οδηγό για την ευτυχία μέσω της αναζήτησης της φιλοσοφίας. Και οι δύο προσπάθειες ήταν καταδικασμένες σε αποτυχία.

Ο παραλληλισμός μεταξύ αυτής της αποτυχίας και της εμπειρίας του Αγίου Αυγουστίνου –ένας πολύ σημαντικός χριστιανός φιλόσοφος τον οποίο είχε μελετήσει ο Δάντης– εντοπίστηκε για πρώτη φορά από τον Giorgio Padoan, ο οποίος έδειξε πώς ο Αυγουστίνος, στο έργο του *Beata Vita* (Περί ευδαίμονος βίου), περιέγραψε την καταστροφική πορεία της ζωής του, συμπεριλαμβανομένης της αναζήτησης της ευτυχίας διαμέσου της φιλοσοφίας που δεν διατηρεί δεσμούς με κάποια θρησκευτική ομολογία, με τη βοήθεια της αλληγορίας, η οποία εδράζεται στο ταξίδι του Οδυσσέα.

Ο Έλληνας ήρωας παροτρύνει τους συντρόφους του να κάνουν ένα ταξίδι πέρα από τις Ηράκλειες Στήλες, τονίζοντας τη σημασία της γνώσης στους στίχους που έχουν γίνει πολύ διάσημοι και συχνά παρατίθενται για να δηλώσουν, με θετικό τρόπο, τη σημασία της επιθυμίας για γνώση, που είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των ανθρώπων: «δεν γεννηθήκατε για να ζείτε σαν άγρια ζώα, αλλά για να ακολουθείτε την αρετή και τη γνώση» (*fatti non foste a viver come bruti, ma per seguir virtute e canoscenza*)³. Το αποτέλεσμα, όμως, είναι καταστροφικό. Μια καταιγίδα προκαλεί ναυάγιο και όλοι πεθαίνουν.

³ Πβ. «Θεία Κωμωδία» (*Divina Commedia*), Κόλαση (*Inferno*), άσμα 26 (*Canto XXVI*), στ. 118-142:

«Το ευγενικό σας σπέρμα μην προδώσετε. Σεις δεν πλαστήκατε σα ζα να ζείτε. Μα γνώση και αρετή ν' ακολουθάτε!

Τόσο άναψα τους φίλους για τη στράτα με τούτα εδώ τα λιγοστά μου λόγια, που ύστερα πια με δυσκολία τούς κράτουν. Και γέροντας προς την αυγή την πρύμνα με φτερούγες κουπιά τρελοπετούμε, παντοτινά ζερβιά μας προχωρώντας.

Τ' αστέρια πια του πόλου του άλλου εθώρουν τη νύχτα, κι ο δικός μας τόσο κάτω, που απ' του πελάου δεν πρόβαινε την όψη.

Πέντε άναψε βολές και πέντε εσβήστη το φως από κάτω απ' το φεγγάρι, αφόντας το φοβερό περάσαμε διαπόρι, και να, βουνό μουντό απ' την αλαργάδα σηκώθη, κι αφηλό μου εφάνη τόσο, που τέτοιο εγώ ποτέ μου δεν ξανάδα. Χαρά, μα γρήγορα η χαρά μας κλάμα. Τι απ' τη νέα γης ασκώθη ανεμορούφι και χτύπησε του καραβιού την πλώρα. Συθάλασση τρεις στρούφιξε η πλωτή μας βολές, στην τέταρτη όρθωσε την πρύμνα, βουτάει την πλώρα, ως Άλλος θέλησέ το, ώσπου το πέλαο εκλείστη απάνωθέ μας» (μετάφρ. Νίκος Καζαντζάκης).

Για τον Δάντη το ταξίδι του Οδυσσέα θεωρείται περισσότερο ως ένδειξη αλαζονείας παρά ως σημείο ενός πρότυπου αρετής που πρέπει να ακολουθήσει.

Ο Οδυσσέας, για τον Δάντη, είναι ένα παράδειγμα ανθρώπου προς αποφυγή, γιατί αφιερώνει τη ζωή του όχι στο να ακολουθεί το καλό αλλά στο να γνωρίσει τον κόσμο και να τον εξερευνήσει, δίχως να θέτει όρια στον εαυτό του. Είναι προφανές ότι ο Δάντης χρησιμοποιεί τον Οδυσσέα για να δείξει ότι ο άνθρωπος δεν πρέπει να στοχεύει στη συσσώρευση υλικών αγαθών, στην υπερβολική απόκτηση πολλών γνώσεων, σε σαρκικές απολαύσεις, που οδηγούν στο κακό και στην αμαρτία, αλλά να τείνει προς το «υπέρτατο καλό» (το αγαθόν). Το καλό βρίσκεται στο πνεύμα. Το ύψιστο αγαθό είναι ο Θεός, το αγνό πνεύμα. Και ο De Sanctis (1993: 109) πιστεύει ότι για τον Δάντη ο άνθρωπος πρέπει να εναντιώνεται στη σάρκα (στις υλικές απολαύσεις) και οφείλει να ακολουθεί την αναζήτηση της πνευματικής γνώσης, ήτοι του ύψιστου αγαθού, δηλαδή του Θεού.

Το ταξίδι

Η παρουσία του ταξιδιού του Οδυσσέα απηχεί τόσο τις πλατωνικές ιδέες (Φαίδρος) όσο και τις νεοπλατωνικές θεωρίες για την έννοια του ταξιδιού. Το ίδιο το ταξίδι του Δάντη στην Κόλαση είναι μια μεταφορά, η οποία εμφανίζει πολλά κοινά με την πλατωνική παράδοση: πρόκειται για ένα ταξίδι της ψυχής.

Το παράξενο όχημα της καθόδου του Δάντη στο Malebolge (μέρος της Κόλασης του Δάντη όπου τιμωρούνται οι δόλιοι, οι πανούργοι) δεν είναι ούτε πλοίο ούτε άρμα της παράδοσης της νεοπλατωνικής αλληγορίας, αλλά όμως μοιάζει με τα πετάγματα της ψυχής. Το ομιχλώδες θηρίο θα μπορούσε να συγκριθεί, από τη μια, με το άλογο που στρίβει αριστερά στην αλληγορία του Φαίδρου ενώ, από την άλλη, οι εικόνες του Γηρύνη εν πτήσει, όπως και οι εικόνες θαλασσοπορίας του Οδυσσέα, θυμίζουν τα πετάγματα της ψυχής στον Πλωτίνο, στον Αμβρόσιο (Ambrogio) και στον Άγιο Αυγουστίνo (Sant'Agostino), όπου τα μέσα για να αποδράσει κανείς από αυτόν τον κόσμο συγκρίνονται με άλογα, άρματα, πλοία και φτερά.

Η πτήση του τέρατος της Κόλασης του Δάντη, δηλαδή του Γηρύνη, περιγράφεται με έντονες εικόνες, ενώ ο πλους του Οδυσσέα με μια

αξιομνημόνευτη φράση: «η τρελή πτήση» (il folle volo)⁴. Η πτήση του Γηρυόνη παραπέμπει στον Ίκαρο και τον Φαέθοντα, ενώ η μεταφορική «φυγή» του Οδυσσέα-Ulisse (ο Οδυσσέας στον Δάντη) συγκρίνεται με το ταξίδι του άρματος του προφήτη Ηλία στον ουρανό. Αυτός ο παραλληλισμός υποδηλώνει ότι υπάρχουν δύο ταξίδια που μοιάζουν με δραματικές αναπαραστάσεις αντίθετων προσπαθειών για να φτάσουμε στον παράδεισο, δηλαδή στον Θεό (Freccero, 1993: 174).

Συμπέρασμα

Υπάρχουν εμφανείς σχέσεις μεταξύ του ποιήματος του Δάντη και της αρχαίας ελληνικής και κλασικής λατινικής λογοτεχνίας. Η ομηρική ιστορία είχε ερμηνευτεί από τα αρχαία χρόνια ως μια αλληγορία γύρω από την αγωγή της ψυχής. Επίσης, το ταξίδι του Δάντη στον κόσμο των νεκρών είναι ένα ταξίδι που δεικνύει την πορεία της ψυχής προς τη φώτιση. Η κρίσιμη διαφορά συνίσταται στο γεγονός ότι το καταστροφικό συμπέρασμα της ιστορίας του ταξιδιού του Οδυσσέα, στην αναθεωρημένη από τον Δάντη εκδοχή, ισοδυναμεί με μια κριτική της φιλοσοφικής αλαζονείας.

Ο Δάντης δίνει μια αρνητική συνδήλωση (connotazione negativa), για τους σκοπούς της ανθρώπινης εξέλιξης, σε μια υπερβολική γνώση εκ μέρους του ανθρώπου, μια γνώση χωρίς όρια και δίχως τη στήριξη των ανθρώπινων και χριστιανικών αξιών της αγάπης, της ευσπλαχνίας για τον πλησίον, της ταπεινοφροσύνης, σε αντίθεση με την υπεροψία αυτού που πιστεύει ότι δεν υφίσταται κανενός είδους όριο.

⁴ Ο Γηρυόνης (Gerione) είναι ένα τέρας της Κόλασης με ανθρώπινο πρόσωπο, τριχωτά πόδια λιονταριού ή αρκούδας, σώμα φιδιού, ουρά σκορπιού και δαιμονικά φτερά. Ο Δάντης φαίνεται να διακρίνει την αλαζονεία στο πρόσωπο του Οδυσσέα. Επίσης, ο Δάντης, όταν ήταν πιο νέος, ήταν αλαζονικός. Η αυτοπεποίθηση του Οδυσσέα ερμηνεύτηκε από τον Δάντη (και από τον Αυγουστίνo πριν από αυτόν) ως μια μορφή αλαζονείας, για την οποία ο ίδιος ο νεαρός Δάντης –πάνω απ’ όλα ο Δάντης του Συμποσίου (Convivio)– θα μπορούσε να ήταν υπεύθυνος. Το ταξίδι του Γηρυόνη λειτουργεί ως μια ειρωνική παρωδία του ταξιδιού του Ομήρου, μια κριτική της αλαζονείας των νεανικών χρόνων από τη σκοπιά της μέσης ηλικίας (Freccero, 1993: 174).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ampère, J. J. 1850. *La Grèce, Rome et Dante: études littéraires d'après nature*. Paris: Didier.

Barbi, M. 1933. *Dante: vita, opere e fortuna: con due saggi su Francesca e Farinata*. Firenze: G. C. Sansoni.

Barbi, M. 1934. *Problemi di critica dantesca. Prima serie (1893-1918)*. Firenze: Sansoni [Seconda serie (1920-1937), Firenze, Sansoni, 1941].

Bosco, U., Reggio, G. 1991. *La Divina Commedia. Inferno, Purgatorio, Paradiso*. Firenze: Le Monnier.

Cerri, G. 2006. *Dante e il volto di Medusa*. Lecce: Argo Editrice.

Contini, G. (1966). *Manoscritti meridionali della "Commedia"*, στο *Dante e l'Italia meridionale, Atti del II Congresso nazionale di studi danteschi. Comitato nazionale per le celebrazioni del VII Centenario della nascita di Dante 1966*. Firenze: Leo Olschki Editore, σελ. 336-341.

De Sanctis, F. 1993. *Storia della letteratura italiana. Introduzione di Cesare Milanese*. Roma: Newton Compton Editori.

Freccero, J. (2007). *Allegory and autobiography*, στο R. Jacoff (Ed.), *The Cambridge Companion to Dante (Cambridge Companions to Literature, σελ. 161-180)*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CCOL0521844304.010.

Καζαντζάκης, Ν. 1998. *Η Θεία Κωμωδία. Κόλαση, Καθαρτήριο, Παράδεισος. Έμμετρη μετάφραση Νίκου Καζαντζάκη, με ξυλογραφίες και σχέδια*. Εκδόσεις Καζαντζάκη, Αθήνα.

Ο **Σωτήριος Μπεκάκος** είναι πτυχιούχος Κλασικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου του Σαλέντο (Λέτσε, Ιταλία) και έλαβε μεταπτυχιακό δίπλωμα από το Πανεπιστήμιο Μπαζιλικάτα (Ματέρα, Ιταλία) στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, των Λατινικών και των Ιταλικών στην εκπαίδευση. Χάρη στη μακρόχρονη παραμονή του στην Ιταλία, μελέτησε τα τοπωνύμια της Απουλίας και της Μπαζιλικάτα, τη σχέση γλώσσας και αρχαίου ελληνικού χορού και την ιστορία της νότιας Ιταλίας. Έχει επίσης

πολυετή εμπειρία στη διδασκαλία ελληνικών και ιταλικών σε Έλληνες και Ιταλούς.

Είναι διδάκτορας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Τίτλος διδακτορικής διατριβής: *Διαλεκτικά στοιχεία της Απουλίας και των Βασιλικάτων*, με υποτροφία ΙΚΥ – Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας). Μετά την απόκτηση του διδακτορικού του το 2016, ξεκίνησε τη μεταδιδακτορική του έρευνα (Πλατωνική Όρχησις – Φιλοσοφικά στοιχεία αρχαίου ελληνικού χορού) ως ερευνητής της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας (2018-2021), με υποτροφία του ΙΚΥ, στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Τμήμα Φιλοσοφίας). Η μεταδιδακτορική του έρευνα έχει εκδοθεί από το Πανεπιστήμιο Αθηνών (Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ, 2020).

Σήμερα διδάσκει Αρχαία Ελληνική Λογοτεχνία στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου και Ιταλική Γλώσσα στο Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών του ΕΚΠΑ.

المأساة الإنسانية في الشعر العربي الحديث: "رسالة من المنفى" للشاعر

محمود درويش

محمد عبد العزيز

ملخص باللغة العربية

محمود درويش، أحد أبرز ممثلي الشعر العربي الحديث، التي تعد أشعارهم بمثابة تحدي لكل أنواع القهر والاضطهاد التي تنتهك كرامة الإنسان في البلد الذي ولد ونشأ فيه. من خلال قصيدته "رسالة من المنفى" تظهر حياة المنفى المعاناة التي يعيشها المرء، وكذلك والظلم والقمع الذي يتعرض له.

كلمات افتتاحية: الشعر العربي - محمود درويش - المأساة الإنسانية - الغربية - المنفى - الوطن - المقاومة - الموت.

في هذه السطور القليلة سنعرض لكم بعضاً من صور المأساة الإنسانية كما صورها الشاعر الفلسطيني محمود درويش في قصيدة "رسالة من المنفى".

محمود درويش هو واحد من أهم الشعراء العرب في العصر الحديث. وُلد محمود درويش في الثالث عشر من آذار عام 1941، في إحدى قرى فلسطين؛ في قرية "البروة" والتي هُجرت ودُمّرت أثناء حرب 1948. في عام 1947 اضطرت عائلته للهجرة إلى لبنان، لكنها عادت سرًا بعد ذلك بعامين، فوجدت أن القرية لم يعد لها وجود فاضطرت العائلة للعيش قرية أخرى.

كانت حياة درويش منذ نعومة أظافره حياة لجوء وهجرة وتشريد من بلد إلى آخر. كما أنه عاش منفيًا بعيدًا عن مسقط رأسه وعن وطنه منذ عام 1970 بعد أن خرج من السجن وحتى عام 1997 تقريبًا. تنقل محمود درويش بين كثير من بلدان العالم؛ فسافر إلى موسكو، والقاهرة، وقبرص، والعديد من العواصم العربية والأوربية الأخرى، إلى أن توفي في الولايات المتحدة الأمريكية عام 2008، إثر دخوله في غيبوبة جراء قيامه بعملية قلب مفتوح، بعد أن قرر الأطباء نزع أجهزة الإنعاش عنه بناءً على طلبه.

كانت حياة الشاعر تعج بمشاعر البعد والمنفى طوال حياته، الأمر الذي انعكس بصور واضحة على شعره بشكل عام، وهو ما نلاحظه بصور كبيرة في القصيدة التي هي بين يدي القارئ. كتب درويش هذه الرسالة عام 1964، وهو في سن الثالثة والعشرين من عمره، ورغم كونه لم يكن قد نُفي بعد إلا أن حياة المنفى مسيطرة عليه، فهو وإن كان يعيش داخل وطنه لكنه يحي حياة الغربية والمنفى بسبب الاحتلال، فهو ممنوع عن التعبير عن آراءه وهي أشد ما يمكن أن يعانيه المرء من أنواع الغربية. سطر محمود درويش قصيدته هذه على شكل رسالة تتكون من خمسة فصول، وهو

بهذا يدمج بين العناصر الأدبية المختلفة، فكما هو معرف فالرسالة نوع أدبي يكثر في النثر وليس في الشعر. وتوظيف درويش للرسالة في قالب شعري هو دمجٌ للألوان الأدبية معاً، الأمر الذي يُعد نوعاً من أنواع التجديد في الشعر العربي المعاصر. من الملاحظ أيضاً أن كل فصل من القصيدة يحتوي على قافية خاصة به، وبهذا يصور لنا الشعر في كل فصل من فصول رسالته فصلاً من قسوة الغربة ومأساة الشعب الفلسطيني. وطول القصيدة نفسها يدل على المعاناة الطويلة الشعب الفلسطيني.

عنونَ الشاعر قصيدة بكلمة "رسالة" كي يمهّد لقارئه أن بطل قصيدته شخص بعيد عن أسرته وعن وطنه، فبطل القصيدة هنا يعبر عن حال كل المنفيين والمشردين، وهي تعبير عن "التغريبية الفلسطينية". في هذه الرسالة يخاطب البطل أمه ليبث لها مشاعر الحزن والأسى، والخوف والقهر والمآسي التي يعيشها في منفاه. ومخاطبة البطل لأمه هنا له بعدان؛ بعد رمزي، حيث الأم في القصيدة ليست سوى الوطن، وبعد حقيقي حيث أن الأم هي الموطن الأول لكل إنسان.

تتضمن القصيدة صوراً متعددة للمأساة الإنسانية منها الغربة، والحزن والخوف والجوع. فالغربة والمنفى عند درويش لفظان لهما نفس المعنى تقريباً، فالشاعر يرى أن الغربة نابعة من المنفى، وأن المنفى هو من يشكل الغربة، فلا وجود لأحدهما دون الآخر، خاصة وأن الغربة التي يتحدث عنها درويش هي غربة جبرية وليست اختيارية. فأبي غريب وإن كان باستطاعته العودة للديار إلا أن "غريب" درويش لا يمكنه ذلك، لأنه يشعر بالضياع حتى وإن كان لا يزال يعيش على أرضه، وهو ما عبر عنه قائلاً:

من أين أبتدي؟

وكل ما قيل وما يقال بعد غد

لا ينتهي بضمّة.. أو لمسة من يد

لا يرجع الغريب للديار

لا ينزل الأمطار

والسؤال هنا يؤكد بلا شك قلق الشاعر وبأسه وخوفه. ذلك الخوف الذي سرعان ما يمتزج بالجوع حيث أنه لا يحمل معه في غربته سوى زوادة خير قد يبس وتغير لونه إلى الأسود؛ ذلك اللون الذي يرمز إلى الحزن والقهر والضياع.

يتابع الشاعر عرض صورة المأساة الإنسانية في قصيدته من خلال عدم قدرته على التواصل مع أحبائه حتى ولو عن طريق الرسائل، فلا منفذ له عن طريق البر ولا البحر ولا الجو، فقد سدّ المحتل كل سبل التواصل أمامه. ولهذا يأمن الطائر على رسالته عساه يوصلها يوماً ما إلى أحبائه، رغم أن الشاعر يستبعد هذا، لأن انقطاع نزول الأمطار يعني عدم وجود الغذاء، وبالتالي عدم ذهاب الطير إلى تلك الأراضي القاحلة. ثم يحاول الشاعر جاهداً التعايش مع مأساته عن طريق لصق البسمات الزائفة على وجهة الممتلئ بالقهر والأسى والحزن كي لا يشعر به الآخرون. وهذه البسمات الحزينة إن دلت على شيء فهي تدل على صراع داخلي في نفس الشاعر، على نفس قدر صراعه

الخارجي. كما أن الشاعر كرر كلمة " بخير " تسع مرات في القصيدة مما يدل على صموده وتمسكه رغم ما لحق به من نكبات وملامات.

يصور الشاعر أيضاً مأساته من خلال حزنه، تلك الصورة التي تكررت أكثر من مرة في القصيدة، فالشاعر ليس حزيناً وحسب، لكنه أدرك معنى الحزن من خلال ملازمته ومعايشته له في الواقع:

لكنني حزين...
تكاد أن تأكلني الظنون
لم يحمل المذيع عنكم خبرا...
ولو حزين
ولو حزين

يتحول الشاعر من وصف مأساته بالكلمات إلى تصويرها مادياً، فهي غرْبته ومنفاه يتحولان إلى ذئب جائع سفاك ومتعطش للدماء، يطارده أينما حل. وصورة الذئب المتعطش للدماء في القصيدة هي تشبيه وإسقاط أيضاً من درويش على من تسبب في غرْبته داخل وطنه وأيضاً خارجها، ولهذا يحاول مصارعتة والتغلب عليه طول الوقت.

ثم تتحول مأساة الشاعر إلى محاولته لرثاء نفسه بينما هو لا يزال على قيد الحياة، عن طريق تساؤلاته العديدة التي تعبر عن الحسرة والحيرة وحجم المعاناة، فجد الشاعر يناجي أمه بألفاظ كلها أسى قائلاً لها:

هل تعلمين ما الذي يملأني بكاء؟
هي مرضت ليلة... وهد جسمي الداء!
هل يذكر المساء
مهاجرا أتى هنا... ولم يعد إلى الوطن؟
هل يذكر المساء
مهاجرا مات بلا كفن

وبعد انتهائه من منجاة أمه يتحول إلى التوسل إلى أرض المنفى أن تحمي جسده بعد مماته من الطيور الجارحة، فلا شيء أشد على النفس البشرية من ألا يوارى جسد الإنسان الثرى- ولا سيما تراب الوطن- بعد مماته. فالشاعر نفسه لا تطيق للغربة والمنفى مرتين؛ مرة حالة حياته، والأخرى بعد وفاته.

يا غابة الصفاق! هل ستذكرين
أن الذي رموه تحت ظلك الحزين
-كأي شيء ميت- إنسان
هل تذكرين أنني إنسان
وتحفظين جثتي من سطوة الغربان؟

نلاحظ أن الشاعر قد قدّم لفظ "ميت" على كلمة إنسان، حيث كان بالإمكان أن يكون اللفظ الأول صفة للثاني، أي إنسان ميت، وذلك كي يلقي الضوء على مدى مأساته، فهو لم يعد له أهمية ولا قيمة، سواء كان حياً أو ميتاً. من المؤكد أن درويش لا يخاف ولا يرهيه الموت، لكنه لا يرضى أن يتجرعه مرتين؛ مرة في الحياة، وهو الموت الذي لا يتجرعه سوى الشاعر باعتباره غريباً منفيّاً داخل وطنه أو خارجه، ومرة في الممات، لأنه بهذه الطريقة يتحول إلى إحساس بالعدم وضياح الهوية. كما أننا نلاحظ أن صور الموت قد تعددت عند درويش إلا أن أشدها هو الموت بلا عنوان وهو ما يؤكد في نهاية قصيدة بقوله:

ما قيمة الإنسان
بلا وطن
بلا علم
ودونما عنوان
ما قيمة الإنسان

المراجع

- إبراهيم محمد، الاغتراب في شعر محمود درويش، مجلة الآداب، العدد (47)، 1999
بسام الحمداني، المقالة عند محمود درويش، دار غيداء، عمان، 2016.
تهاني شاكر، محمود درويش ناثر، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2004.

- جميل حمداوي، السيموطيقا والعنونة، مجلة *عالم الفكر*، المجلد (25)، العدد (3)، الكويت، 1997.
- حسن مجيدي، الخصائص الفنية لمضامين شعر محمود درويش، *إضاءات نقدية*، السنة الأولى، عدد (4)، 2011.
- حيدر توفيق، محمود درويش شاعر الأرض المحتلة، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، 1991.
- رجاء النقاش محمود درويش شاعر الأرض المحتلة، المؤسسة العربية، بيروت، 1972.
- عبد الناصر هلال، *تراجم الموت في الشعر العربي المعاصر*، مركز الحضارة العربية، القاهرة، 2005.
- كامل الجبوري، *معجم الأدباء من العصر الجاهلي حتى سنة 2002*، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003.
- ماهر حسن فهمي، *الحنين والغربة في الشعر العربي الحديث*، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة 1970.
- محمد السيد سلامة، *النسج الفني للمأساة في الشعر الفلسطيني المعاصر: رسالة من المنفى*، مجلة كلية الآداب- الزقازيق- مصر، العدد (36)، 2016.
- محمود درويش، *الأعمال الكاملة*، دار نشر الإسراء، فلسطين، 2015.
- هاني الخير، *محمود درويش: رحلة عمر في دروب الشعر*، دار علاء الدين للنشر والتوزيع، دمشق، 2005.

محمد عبد العزيز

- حصل على ليسانس من كلية اللغات والترجمة- جامعة الأزهر- مصر. 2010
- ماجستير في فقه اللغة والأدب اليوناني الحديث- كلية الفلسفة- جامعة أثينا. 2016
- دكتوراه في فقه اللغة والأدب اليوناني الحديث- كلية الفلسفة- جامعة أثينا.

2021

**Η ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΤΡΑΓΩΔΙΑ
ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΑΡΑΒΙΚΗ ΠΟΙΗΣΗ:
«ΜΙΑ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΞΟΡΙΑ»
ΤΟΥ ΜΑΧΜΟΥΝΤ ΝΤΑΡΟΥΙΣ**

ΜΟΧΑΜΕΤ ΑΜΠΝΤΕΛΑΖΙΖ

Περίληψη: Ο Μαχμούντ Νταρούις, ένας από τους κορυφαίους εκπροσώπους της σύγχρονης αραβικής ποίησης, υψώνει την φωνή του με μια ποιητική ευαισθησία ενάντια σε κάθε είδους καταπίεση και δίωξη με την οποία καταπατείται η ανθρώπινη αξιοπρέπεια στην πατρίδα όπου κανείς γεννιέται και μεγαλώνει. Ο ποιητής εμφανίζεται να αντιστέκεται στα σημεία εκείνα που ήθελαν να στριμώξουν την ψυχή του, καταπιέζοντας τη δημιουργική του φαντασία, καθώς με τις ριζοσπαστικές εικόνες που εντάσσει στο ποιητικό πεδίο της ποίησής του εξυψώνει το επίπεδο συνείδησης για την ανθρώπινη ύπαρξη.

Μέσα από το ποίημά του «Μια επιστολή από την εξορία» προβάλλονται η ζωή του στην εξορία, τα δεινά που υπέστη ο λαός, η αδικία, η καταπίεση, η τυποποίηση, η αποξένωση αλλά και οι πρακτικές που καλύπτουν τις ανθρώπινες αξίες. Το παρόν ποίημα αποτυπώνει την αντιστασιακή συνείδηση του καλλιτέχνη, η οποία τονίζεται μέσα από τη ζωτική έκφραση των παθών της οικογένειας και την υπενθύμιση ταυτόχρονα του ηθικού χρέους στον υπόλοιπο κόσμο. Κυρίαρχο στοιχείο στο ποίημα αποτελεί η αγάπη για την πατρίδα, καθώς και η αναμονή, η απουσία στην εξορία, το αίσθημα της μοναξιάς, η ξενιτιά και, τέλος, η ελπίδα και η λαχτάρα για την επιστροφή στη γενέτειρα παλαιστινιακή γη. Αξιοσημείωτη είναι και η παρουσίαση της εξορίας ως αμετάβλητου μοιραίου γεγονότος καθώς και η αποδοχή του θανάτου και των δυσκολιών που φέρει η ζωή. Ως εκ τούτου φαίνεται να εσωτερικεύει τις έννοιες της εξορίας και της φυλακής. Αν και οι σοσιαλιστικοί παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο λυρικό ύφος του ποιητή, ο παράγοντας της αντίστασης υπερτερεί.

Λέξεις-κλειδιά: Αραβική ποίηση, Μαχμούντ Νταρούις, ανθρώπινη τραγωδία, ξενιτιά, εξορία, πατρίδα, θάνατος, αντίσταση.

Η ελληνική μετάφραση του ποιήματος έχει γίνει με τη βοήθεια των φοιτητών της αραβικής γλώσσας του Διδασκαλείου του ΕΚΠΑ Κωνσταντίνου Μπαρτζώκα και Ζωής Πετροπούλου (Darūish 2015: 87-91).

Το ποίημα: «Μια επιστολή από την εξορία»

-1-

Χαιρετισμούς... και φιλά
Και δεν έχω τι παραπάνω να πω
Από πού να αρχίσω; ... και πού να
τελειώσω;
Ο τροχός του χρόνου κυλάει αέναα
Και όλα τα υπάρχοντά μου εδώ στην
ξενιτιά
ένα δισάκι, μ' ένα ξερό καρβέλι και
νοσταλγία
κι ένα τετράδιο, να κουβαλάει λίγο απ' το
φορτίο μου
Το μίσος που μ' έπνιγε τό 'φτυσα στις
σελίδες του
Από πού να αρχίσω;
Όλα όσα ειπώθηκαν κι όσα μέλλει να
ειπωθούν
Δεν παύουν με μια αγκαλιά... ή μια
χειραψία
Δεν επιστρέφουν τον ξενιτεμένο σπίτι
Δεν κατεβάζουν τη βροχή
Δεν φυτρώνουν φτερό
στου χαμένου, τσακισμένου πουλιού τη
φτερούγα
Από πού να αρχίσω
Χαιρετισμούς... και φιλά... κι έπειτα...
Λέω στο ραδιόφωνο... «Πες της είμαι
καλά»
Λέω στα σπουργίτια:
Αν τη συναντήσεις, πουλί μου,
μη με ξεχάσεις, και πες «καλά»
Είμαι καλά
Είμαι καλά

-2-

Τα μάτια μου έχουν ακόμα το φως τους!
Στον ουρανό κρέμεται ακόμα το φεγγάρι!

-1-

تحية ... وقبله
وليس عندي ما أقول بعد
من أين أبتدي? .. وأين أنتهي?
ودورة الزمان دون حد
وكل ما في غربتي
زوادة، فيها رغيغ يابس، ووحد
ودفتر يحمل عني بعض ما حملت
بصقت في صفحاته ما ضاق بي من حقد
من أين أبتدي?
وكل ما قيل وما يقال بعد غد
لا ينتهي بضمه.. أو لمسة من يد
لا يرجع الغريب للديار
لا ينزل الأمطار
لا ينبت الریش على
جناح طير ضائع.. منهذ
من أين أبتدي
تحية.. وقبله.. وبعد..
أقول للمذيع... قل لها أنا بخير
أقول للعصفور
إن صادفتها يا طير
لا تنسني، وقل: بخير
أنا بخير
أنا بخير

-2-

ما زال في عيني بصر!
ما زال في السما قمر!
وثوبي العتيق، حتى الآن ما اندثر
تمزقت أطرافه
لكنني رتفته... ولم يزل بخير
وصرت شابا جاوز العشرين

Και το παμπάλαιο πανωφόρι μου δεν έχει
διαλυθεί ακόμα
Τα μανίκια του σκίστηκαν
Όμως το μάλωσα... και είναι καλά
Κι έγινα παλικάρι, έφτασα τα είκοσι
Φαντάσου με... έγινα είκοσι
Κι έγινα σαν τους νέους, μάνα
Αντιμετωπίζω τη ζωή
Και σηκώνω τα βάρη της, όπως κάνουν οι
άντρες
Και δουλεύω σε εστιατόριο...
και πλένω πιάτα
και φτιάχνω καφέδες για τους πελάτες
και κολλάω χαμόγελα πάνω στο θλιμμένο
μου πρόσωπο
για να ευχαριστήσω τους πελάτες

-3-

Έγινα κιόλας είκοσι
κι έγινα σαν τους νέους, μάνα
Καπνίζω και γέρνω στον τοίχο
Λέω στα γλυκά κορίτσια: «αχ»
όπως λένε και οι άλλοι
«Αχ, Αδέλφια μου, τι γλυκά που είν' τα
κορίτσια·
φανταστείτε, τι πικρή που είν' η ζωή χωρίς
αυτά...
τι πικρή που είν' η ζωή.»
Κι ένας φίλος μου είπε: «Μήπως έχεις
ψωμί;
Αδελφέ μου, ποια είναι η αξία του
ανθρώπου
αν κάθε βράδυ κοιμάται πεινασμένος;»
Είμαι καλά
Είμαι καλά
Έχω καρβέλι μαύρο
και καλαθάκι με λαχανικά

-4-

Άκουσα στο ραδιόφωνο
των ξεσπιτωμένων τους χαιρετισμούς
προς τους ξεσπιτωμένους
Έλεγαν όλοι: «είμαστε καλά»
κανείς δεν είναι λυπημένος
Λοιπόν πώς είναι ο πατέρας

تصوريني... صرت في العشرين
وصرت كالشباب يا أماه
أواجه الحياة
وأحمل العبء كما الرجال يحملون
وأشتغل
في مطعم... وأغسل الصحون
وأصنع القهوة للزبون
وألصق البسمات فوق وجهي الحزين
ليفرح الزبون

-3-

قد صرت في العشرين
وصرت كالشباب يا أماه
أدخن التبغ، وأتكي على الجدار
أقول للحلوة: آه
كما يقول الآخرون
"يا أخوتي؛ ما أطيّب النبات
تصوروا كم مرة هي الحياة
بدونهن... مرة هي الحياة".
وقال صاحبي: "هل عندكم رغيف؟"
يا إخوتي؛ ما قيمة الإنسان
إن نام كل ليلة... جوعان؟"
أنا بخير
أنا بخير
عندي رغيف أسمر
وسلّة صغيرة من الخضار

-4-

سمعت في المذياع
قال الجميع: كلنا بخير
لا أحد حزين
فكيف حال والدي
ألم يزل كعهده، يحب ذكر الله
والأبناء.. والتراب.. والزيتون؟
وكيف حال إخوتي
هل أصبحوا موظفين؟
سمعت يوماً والدي يقول:

Κρατά την πίστη του ακόμα στο Θεό
Και τα παιδιά... η γη... τα λιόδεντρα;
Και τα αδέρφια μου πώς είναι
Έχει καθένας βρει δουλειά;
Άκουσα κάποτε να λέει ο πατέρας:
«Όλοι τους δάσκαλοι θα γίνουν...»
Τον άκουσα να λέει:
«Με πείνα τα βιβλία τούς αγοράζω»
Κι ούτε ένας στο χωριό μου δεν
καταλαβαίνει γράμματα
Και η αδελφούλα μας πώς είναι;
Μεγάλωσε... κι ήρθαν να τη ζητήσουν;
Και τι κάνει η γιαγιά μου;
Είναι όπως πάντα καθιστή δίπλα στην
πόρτα;
Να προσεύχεται, άραγε, για 'μας
Για το καλό... για την υγείά μας... για την
αντάμειψή μας
Και πώς είναι το σπίτι μας;
Και το κατόφλι το στιλπνό... το τζάκι...
και οι πόρτες;
Άκουσα στο ραδιόφωνο
των ξεσπιτωμένων τα μηνύματα προς τους
ξεσπιτωμένους
Είναι όλοι τους καλά!
Όμως εγώ στενοχωριέμαι...
Σχεδόν με τρώνε οι υποψίες
Δεν έφερε το ραδιόφωνο νέα σας...
Ούτε έστω λυπηρά
Ούτε έστω λυπηρά

-5-

Η νύχτα – αγ, μάνα – λύκος πεινασμένος,
σφαγιαστής
καταδιώκει τον εξόριστο όπου βρεθεί
κι ανοίγει στα φαντάσματα ορίζοντες
και των ιτιών το δάσος αγκαλιάζει ακόμα
τους ανέμους
Αχ μάνα εμείς τι φταίξαμε;
Για να πεθαίνουμε δύο φορές
Μια στη ζωή
και ακόμα μια στον θάνατο!
Ξέρεις τι με γεμίζει δάκρυα;
Πες πως ασθένησα μια νύχτα... και το
κορμί μου έριξε κάτω η αρρώστια

سيصبحون كلهم معلمين...
سمعته يقول
(أجوع حتى أشتري لهم كتاب)
لا أحد في قريتي يفك حرفا في خطاب
وكيف حال أختنا
هل كبرت.. وجاءها خطاب؟
وكيف حال جدتي
ألم تزل كعدها تقعد عند الباب؟
تدعو لنا
بالخير... والشباب... والثواب!
وكيف حال بيتنا
والعتبة الملساء... والوجاق...
والأبواب!
سمعت في المذيع
رسائل المشردين... للمشردين
جميعهم بخير!
لكنني حزين...
تكاد أن تأكلني الظنون
لم يحمل المذيع عنكم خبرا...
ولو حزين
ولو حزين

-5-

الليل- يا أمّاه- ذنب جائع سفاح
يطارد الغريب أينما مضى..
ماذا جنينا نحن يا أمّاه؟

حتى نموت مرتين
فمرة نموت في الحياة
ومرة نموت عند الموت!
هل تعلمين ما الذي يملأني بكاء?
هبي مرضت ليلة... وهد جسمي الداء!
هل يذكر المساء
مهاجرا أتى هنا... ولم يعد إلى الوطن?
هل يذكر المساء
مهاجرا مات بلا كفن
يا غابة الصفاة! هل ستذكرين
أن الذي رموه تحت ظلك الحزين
كأى شيء ميت- إنسان

Η νύχτα θα θυμάται
 το μετανάστη που ήρθε εδώ... και δεν
 επέστρεψε ποτέ του στην πατρίδα;
 Η νύχτα θα θυμάται
 το μετανάστη το νεκρό χωρίς το σάβανο;
 Ω δάσος των ιτιών! Θα θυμάσαι
 πως εκείνος που πετάζαν κάτω απ' τη σκιά
 σου τη θλιμμένη
 – σαν να ήταν οτιδήποτε νεκρό – είναι
 άνθρωπος;
 Θυμάσαι πως εγώ είμαι άνθρωπος;
 Και θα φυλάξεις το κουφάρι μου απ' τα
 κοράκια;
 Μάνα, αχ μάνα
 Για ποιον τις έγραψα ετούτες τις σελίδες
 Ποιο ταχυδρομείο θα τις στείλει;
 Κλειστοί οι δρόμοι και οι θάλασσες και οι
 ουρανοί...
 Κι εσύ μαμά μου
 Και ο πατέρας, οι αδελφοί, οι συγγενείς, οι
 φίλοι
 Μπορεί να είστε ζωντανοί
 Μπορεί να είστε νεκροί
 Μπορεί όπως κι εγώ να είστε χωρίς
 διεύθυνση
 Ποια είναι η αξία του ανθρώπου
 Χωρίς πατρίδα
 Χωρίς σημαία
 Χωρίς διεύθυνση
 Ποια είναι η αξία του ανθρώπου;
 Ποια είναι η αξία του ανθρώπου
 Χωρίς πατρίδα
 Χωρίς σημαία
 Χωρίς διεύθυνση
 Ποια είναι η αξία του ανθρώπου;

Ο ποιητής και η εποχή του

Ο Μαχμούντ Νταρούις γεννήθηκε στις 13 Μαρτίου 1941 σε ένα χωριό
 στην Παλαιστίνη. Ήταν το δεύτερο παιδί ανάμεσα στα επτά του αδέρφια
 (Taūfiq 1991:1). Το 1947 η οικογένειά του κατέφυγε στον Λίβανο, λόγω της
 μαζικής απέλασης των Παλαιστινίων (Cohn-Sherbok, El-Alami 2002: 128).
 Δύο χρόνια μετά ο Νταρούις επέστρεψε με τον παππού του στο χωριό του, το
 οποίο είχε ισοπεδωθεί. Με την οικογένειά του στη συνέχεια μετακόμισε σε

هل تذكرين أنني إنسان
 وتحفظين جثتي من سطوة الغربان؟
 أمأه يا أمأه
 لمن كتبت هذه الأوراق
 أي بريد ذاهب يحملها؟
 سدت طريق البر والبحار والأفاق...
 وأنت يا أمأه
 ووالدي، وإخوتي، والأهل، والرفاق...
 لعنكم أحياء
 لعنكم أموات
 لعنكم مثلي بلا عنوان
 ما قيمة الإنسان
 بلا وطن
 بلا علم
 ودونما عنوان
 ما قيمة الإنسان
 ما قيمة الإنسان
 بلا وطن
 بلا علم
 ودونما عنوان
 ما قيمة الإنسان

ένα κοντινό χωριό στην Παλαιστίνη. Δεν είχαν επίσημα έγγραφα, καθώς είχαν επιστρέψει «παράνομα». Μετά την αποφοίτησή του μετακόμισε στην πόλη Χάιφα, όπου άρχισε να εργάζεται σε αραβικές εφημερίδες, όπως η *al-Ittihad*, η *Al-Jadid* και η *Al-Fajr*, στη συντακτική ομάδα της οποίας έγινε και μέλος αργότερα (al-Ġamdānī 2016: 9). Στη συνέχεια έγινε επικεφαλής του περιοδικού *Carmel* (Shaker 2004: 13). Λόγω της πολιτικής και δημόσιας λογοτεχνικής του δράσης του επιβλήθηκε κατ' οίκον περιορισμός και φυλάκιση, ενώ το 1970 αναγκάστηκε να εγκαταλείψει τη χώρα, μένοντας εξόριστος μακριά από την πατρίδα του για 26 χρόνια.

Ο Νταρούις θεωρείται από τους πιο εξέχοντες Άραβες ποιητές και από αυτούς των οποίων η ποίηση δεν μπορεί να διαχωριστεί από τη ζωή και τον σκοπό τους, ο οποίος έγινε συλλογικός σκοπός. Το έργο του Νταρούις είχε βαθύ αντίκτυπο στην αραβική λογοτεχνία και την παλαιστινιακή εθνική συνείδηση. Η ποίησή του αποτύπωσε όμορφα την πολυπλοκότητα της παλαιστινιακής εμπειρίας, αντανακλώντας θέματα εξορίας, απώλειας, αγάπης και λαχτάρας για μια πατρίδα. Με άλλα λόγια η ποίηση του Νταρούις αντικατοπτρίζει μια εποχή καταπίεσης και εκτοπισμού (Said 2006: 1). Τα λόγια του Νταρούις είχαν βαθιά απήχηση στους ανθρώπους σε όλο τον κόσμο, ξεπερνώντας τα γλωσσικά και πολιτισμικά όρια.

Ο ποιητής αποτέλεσε τη φωνή η οποία εξέφρασε μία ολόκληρη γενιά. Μέσω των ζωντανών εικόνων και του στιχουργικού του ύφους, ο Νταρούις ανέδειξε τη συλλογική μνήμη του παλαιστινιακού λαού, δίνοντας φωνή στον αγώνα του για αυτοδιάθεση και στη λαχτάρα του για δικαιοσύνη. Τα ποιήματά του εξάρουν την ομορφιά της γης, ενώ παράλληλα ρίχνουν φως στη σκληρή πραγματικότητα της κατοχής και του εκτοπισμού. Στην αναζήτησή του για νόημα και πατρίδα βλέπει την ιστορία ως κομβικό στοιχείο για την κατανόηση του κόσμου αλλά και του ίδιου του εαυτού. Παρά την απώλεια της πατρίδας του, ο Νταρούις κατάφερε να βρει παρηγοριά στην ποίηση. Όπως αναφέρει και ο ίδιος: «Στην εσωτερική μου εξορία προσπάθησα να απελευθερωθώ μέσω των λέξεων, αλλά και στην εξωτερική μου εξορία να πραγματοποιήσω την επιστροφή μου με τις λέξεις» (Hamzah 2016: 260).

Η συμβολή του Μαχμούντ Νταρούις στη λογοτεχνία και την παλαιστινιακή υπόθεση είναι μοναδική. Αποτελεί απόδειξη της δύναμης της

ποίησης να διαμορφώνει αφηγήσεις και να διατηρεί την ελπίδα παρ' όλες τις αντιξοότητες, και αυτό αποδεικνύεται από τα κρατικά και τα διεθνή βραβεία (al-Khaīr 2005: 13) που του έχουν απονεμηθεί, καθώς και από τις πολυάριθμες μεταφράσεις του έργου του σε πολλές γλώσσες (al-Ġabūī 2003: 18). Πέρασε μεγάλο διάστημα στη φυλακή και στην εξορία και όταν επέστρεψε στην Παλαιστίνη μετά από 26 χρόνια, το 1996, έτυχε θερμής υποδοχής από τους συμπατριώτες του.

Η ανθρώπινη τραγωδία στον Νταρούις

Το 1964 ο Μαχμούντ Νταρούις δημοσίευσε το ποίημά του «Μια επιστολή από την εξορία» (Darūīsh 2015: 87-91), σε ηλικία μόλις είκοσι τριών ετών, έχοντας ήδη τη γένση της προσφυγιάς από τα παιδικά του χρόνια. Ο ποιητής το συνέθεσε με τη μορφή μιας μεγάλης επιστολής με πέντε κεφάλαια-στροφές. Το ποίημα αποτελεί τη φωνή απελπισίας ενός πρόσφυγα που αναγκάστηκε να εγκαταλείψει τη χώρα του, βιώνοντας τη θλίψη της απομάκρυνσης και τον πόνο του χωρισμού. Ο ξενιτεμένος είναι ένας άστεγος εργάτης που δουλεύει σε ένα εστιατόριο πλένοντας πιάτα και ετοιμάζοντας καφέδες για τους πελάτες, λαχταρώντας βαθιά μέσα του τη μητέρα και την οικογένειά του, που τους άφησε πίσω στην πατρίδα του. Αυτή η επιστολή περιλαμβάνει κάθε είδους λαχτάρα παράλληλα με τον πόνο της ξενιτιάς αλλά και της εξορίας που υπομένει ο κεντρικός χαρακτήρας του ποιήματος. Οι δύο αυτές έννοιες αλληλοεπικαλύπτονται και συγκοινωνούν στο έργο του Νταρούις, ο οποίος τις μεταφέρει, πέραν των κυριολεκτικών τους χρήσεων, σε επίπεδο συναισθηματικό και ψυχολογικό.

Η σημειολογία (Eko 1994) της λέξης «επιστολή» στον τίτλο του εν λόγω ποιήματος μαρτυρά ευθύς εξαρχής μέρος των θεματικών του έργου, καθώς η επιστολή αποτελεί ενδεικτικό της έκφρασης αποξένωσης και κατ' επέκταση της εξορίας (Salāmāt 2016: 46). Πέραν αυτού, είναι επίσης γνωστό ότι το *επιστολικό είδος* σχετίζεται κυρίως με την πεζογραφία κι όχι με την ποίηση· ωστόσο ο Νταρούις συνδυάζει στο ποίημά του αυτά τα διαφορετικά είδη λογοτεχνικής παραγωγής. Αυτός ο συνδυασμός θεωρείται μια μορφή ανανέωσης στη σύγχρονη αραβική ποίηση (Salāmāt: 46). Το ποίημά του «Μια επιστολή από την εξορία» ξεκινά με «χαιρετισμούς και φιλία», αναφορά που συνάδει με την προσφώνηση αγαπημένων προσώπων σε μια

επιστολή, στο είδος της οποίας συντίθεται όλο το ποίημα, όπως επισημάνθηκε παραπάνω, κι έτσι ακολουθεί το ανάλογο ύφος σ' όλο το αφηγηματικό του ανάπτγμα. Ο ήρωας μιλάει κυρίως σε παρόντα χρόνο και εναλλάσσει τη χρήση των προσώπων, επιλέγοντας άλλοτε το α' πρόσωπο, αναφερόμενος στον εαυτό του, και άλλοτε το β' πρόσωπο, για να απευθυνθεί στη μητέρα του, στην οικογένειά του και στους αποδέκτες του ποιήματος, δίνοντας στο έργο αμεσότητα και ζωντάνια. Μέσα από το κείμενο ο ποιητής δεν περιγράφει μόνο την κατάσταση ενός προσώπου, του κεντρικού χαρακτήρα στην εξορία, αλλά ταυτόχρονα απεικονίζει αναλογικά τη ζωή όλων όσοι ζουν εξόριστοι, είτε εντός είτε εκτός πατρίδας. Μια ζωή γεμάτη αστεγία, απομόνωση και χαμένη ανθρώπινη ταυτότητα (Majīdī 2011: 13).

Η αξία και η σημασία της ανθρώπινης τραγωδίας στην ποίηση του Νταρούις βασίζονται στο γεγονός ότι δεν περιορίζονται στην υποκειμενική, προσωπική εμπειρία του ποιητή αλλά επεκτείνονται στη συλλογική συνείδηση. Η ταλαιπωρία που βιώνει ο παλαιστινιακός λαός χαρακτηρίζεται από την εξορία, την αποξένωση, τη θλίψη, τον θάνατο και τη λαχτάρα της επιστροφής. Η έννοια της επιστροφής έχει πολυεπίπεδες σημασιολογικές αλλά και ψυχολογικές και συναισθηματικές διαστάσεις, καθώς δεν νοείται απλά ως επιστροφή από την εξορία αλλά ως επιστροφή σε μια ανθρώπινη ζωή, σε ένα φυσιολογικό βίωμα (Salāmāt 2016 : 43).

Ο ποιητής, λοιπόν, στο ποίημα του «Μια επιστολή από την εξορία» παρουσιάζει το πάθος του καταπιεσμένου λαού του που εκδιώχτηκε από τη γη του ως προσωπική αφήγηση, μιλώντας για τα δεινά του ατόμου, της οικογένειας και της κοινότητας. Παράλληλα, ζωγραφίζει την εικόνα αστεγών, εξορίας και βασανιστηρίων, αυτών δηλαδή που βιώνει ο λαός του (Muhammad 1999: 95), αναδεικνύοντας, δηλαδή, κάποια μοτίβα, σημαίνουν των οποίων αποτελεί η ξενιτιά. Η ξενιτιά για τον ποιητή δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένο χρόνο ή τόπο, αλλά αναφέρεται, από τη μια, στην εσωτερική εξορία που πηγάζει από συναισθήματα φόβου, άγχους και απελπισίας και, από την άλλη, στην εξωτερική αποξένωση λόγω της απόστασής του από την πατρίδα του. Ομοίως, η ξενιτιά του ποιητή δεν είναι οικειοθελώς επιλεγμένη, αλλά πρόκειται μάλλον για μια αναγκαστική ξενιτιά που του επιβάλλεται από κάποιον άλλον (Fahmī 1970: 5-6).

Η τραγωδία του κεντρικού προσώπου ξεκινάει ήδη από την αρχή του ποιήματος. Αφού στέλνει έναν χαιρετισμό και ένα φιλί, δεν έχει τι άλλο να πει, δεν ξέρει από πού να αρχίσει και πού να τελειώσει: «Από πού να αρχίσω; ... και πού να τελειώσω;» (Darūish 2015: 87). Μια ερώτηση που υποδηλώνει απελπισία, άγχος, σύγχυση, αγωνία, δίχως να οδηγεί σε κάποιο αποτέλεσμα. Είναι περισσότερο αποξένωση και αποκλεισμός. Μια αποξένωση που για τον ποιητή εδώ ισοδυναμεί με φόβο, πείνα, στέρηση και απώλεια (Salāmāt 2016: 54). Σ' αυτόν τον στίχο φαίνεται ότι ο ήρωας είναι χαμένος στην εξορία, είτε μακριά είτε εντός της πατρίδας του, αντιμέτωπος με συνθήκες και συναισθήματα που τα λόγια και οι σκέψεις αδυνατούν να περιγράψουν.

Αυτά τα ερωτήματα του ποιητή καθιστούν τον αναγνώστη μάρτυρα της εμπειρίας και της ψυχολογικής κατάστασης του τραγικού ήρωα, ο οποίος επωμίζεται τη μοίρα και το πεπρωμένο του, υφιστάμενος μια παράλογη ζωή, της οποίας τη σκληρότητα δεν μπορεί να μοιραστεί με κανέναν πάρα μόνο με «ένα ξερό καρβέλι [...] κι ένα τετράδιο» (Darūish 2015 : 87). Για ακόμα μία φορά τονίζεται η πλήρης απουσία της ανθρώπινης επαφής. Καμία συντροφιά, κανείς συνοδοιπόρος. Το τετράδιο, μοναδικός «συνομιλητής» του συγγραφέα της επιστολής, δίνει φωνή και χώρο σε όσα ο ίδιος «δεν μπορούσ[ε] να κουβαλήσ[ει]» (Darūish: 87). Είναι αξιοσημείωτο ότι το ίδιο το «τετράδιο» για τον ποιητή αναδεικνύει την ύπαρξη του προσώπου, της οποίας γίνεται προέκταση. Εκεί καταφέρνει και περικλείει συγχρόνως τόσο τα αίτια του ξεριζωμού όσο και τη στάση του εξόριστου απέναντι στην τραγωδία του. Ο διωγμός είναι το αποτέλεσμα του λόγου και των ιδεών του εξαιτίας των οποίων οδηγήθηκε στην εξορία. Κι ενώ η ταυτότητα και η ύπαρξή του χρησιμοποιήθηκαν ως λόγος για τα βάσανά του, η ίδια αυτή ύπαρξη είναι που τον κρατά ακόμα στη ζωή, ένα είδος αντίστασης απέναντι στην ξενιτιά, ένα όπλο με το οποίο την πολεμά έχοντας δίπλα του μονάχα ένα «ξερό καρβέλι». Αυτό το ξερό καρβέλι αποτελεί παράλληλα μια μεταφορά για τη δύσκολη ζωή και τη φτώχεια από την οποία υποφέρει ο ήρωας και μια παρομοίωση της κατάστασης που βιώνει.

Παρ' όλα αυτά, φαίνεται πως ο ήρωας προσπαθεί να προσαρμοστεί στη νέα του ζωή, δηλώνοντας και επαναλαμβάνοντας εννέα φορές στην έκταση του ποιήματος, σχεδόν πεισματικά, πως «εί[ν]αι καλά», εντείνοντας έτσι την

ανθρώπινη τραγωδία μέσα του. Ούτε σε αυτό το σημείο παραλείπει ο Νταρούις να τονίσει την απομόνωση και τη βαθιά ανάγκη για επικοινωνία, με ιδιαίτερη μάλιστα έμφαση, δείχνοντας τον ήρωά του, απελτισμένο, να απευθύνεται ακόμα και «στο ραδιόφωνο» ή «στα σπουργίτια». «Είμαι καλά»· είναι η ενθάρρυνση προς τον εαυτό για να συνεχίσει την αντίσταση, είναι ο καθησυχασμός προς τη μητέρα του, είναι η απάντηση προς τη σκληρότητα που τον οδήγησε να ακροβατεί στα όρια της λογικής.

Στη συνέχεια, ο ήρωας εκφράζει τα συναισθήματά του, καθώς, όντας ένας νέος είκοσι ετών, αντιμετωπίζει ήδη τη ζωή με τις κακουχίες της, πάντα όμως με ένα πλαστό χαμόγελο στα χείλη που κρύβει τον πόνο του. Πρόκειται για μια αναγκαστική συμβίωση με τη θλίψη. Η εξορία εδώ, όπως εξηγεί ο Edward Said, είναι ένα από τα πιο καταθλιπτικά στοιχεία. Το άτομο που ζει στην εξορία βρίσκεται σε μια ενδιάμεση κατάσταση, καθώς δεν ενσωματώνεται ποτέ πλήρως στο νέο περιβάλλον και δεν απαλλάσσεται εντελώς από το βάρος του περιβάλλοντος του παρελθόντος (Said 1996: 57-59).

Φαντάσου με... έγινα είκοσι
Κι έγινα σαν τους νέους, μάνα
Αντιμετωπίζω τη ζωή
και σηκώνω τα βάρη της, όπως κάνουν οι άντρες
Και δουλεύω σε εστιατόριο...
και πλένω πιάτα
και φτιάχνω καφέδες για τους πελάτες
και κολλάω χαμόγελα πάνω στο θλιμμένο μου πρόσωπο
για να ευχαριστήσω τους πελάτες. (Darūīsh 2015: 88)

Η ζωή του εξόριστου κυμαίνεται ανάμεσα στην απόγνωση και την ελπίδα, ανάμεσα σε στιγμές σκοταδιού και ψυχολογικής πολιορκίας και στη λογική της ζωής ώστε να εκμεταλλευτεί την ευκαιρία να ζήσει στο παρόν. Ο ήρωας δεν φοβάται τον θάνατο, όμως αρνιέται να πεθάνει δυο φορές, μια εν ζωή, και μια στον θάνατο:

Αχ μάνα, εμείς τι φταίξαμε;
Για να πεθαίνουμε δύο φορές
Μια στη ζωή
και ακόμα μια στον θάνατο! (Darūīsh 2015: 90)

Ο θάνατος στην ποίηση του Νταρουίς έχει μια ξεχωριστή θέση, τονίζοντας την αίσθηση ανυπαρξίας, εξορίας, καταδίωξης, ταπείνωσης, υποταγής, απώλειας ταυτότητας και αποξένωσης από την πατρίδα (Helāl 2005: 35). Είναι ένας θάνατος που επαναλαμβάνεται καθημερινά και διά βίου, κάθε φορά που ο ήρωας έρχεται αντιμέτωπος με αυτά τα αισθήματα, τόσο δυσβάσταχτος ώστε να αναρωτιέται ποιας πράξης είναι υπόλογος στην οποία να αρμόζει τέτοιο τίμημα. Η χρήση της έκφρασης «αχ μάνα» από τον ήρωα, ακολουθούμενη από την ερώτηση «τι φταίξαμε;», είναι μια προσφώνηση που αντανακλά την αγάπη του ποιητή για τον λαό του και τη χώρα του, μια αγάπη που του δίνει ελπίδα για μια συνολική αλλαγή στην κατάσταση του έθνους του.

Η εικόνα της τραγωδίας του ποιητή βαθιάει όταν παρομοιάζει εύστοχα τις νύχτες της ξενιτιάς με έναν πεινασμένο, αιμοσταγή λύκο: «Η νύχτα είναι λύκος πεινασμένος» (Darūīsh 2015: 90). Εδώ ο ποιητής απεικονίζει την επίδραση της νύχτας πάνω στον εξόριστο και την αποξένωση και τη μοναξιά που νιώθει, οι οποίες εντείνονται μόλις πέφτει το σκοτάδι. Όταν η βουή της ημέρας, της καθημερινότητας και της βιοπάλης καταλαγιάζουν, η νύχτα τον φέρνει αντιμέτωπο με τη βάνουση πραγματικότητα. Η αποξένωση έχει μετατραπεί σε ζωντανό θηρίο που τον στοιχειώνει όπου κι αν πάει, και είναι μια μορφή καταπίεσης που βιώνει. Επιπλέον, η χρήση του άγριου ζώου ως θηρευτή και διώκτη του ήρωα είναι μια γλαφυρή αποτύπωση της άμετρης βίας την οποία υπέστη και συνεχίζει να υφίσταται σε φυσικό –με την αποστέρηση των αναγκαίων για τη ζωή και την υγεία του– και κυρίως σε ψυχολογικό επίπεδο.

Πέρα από το βάρος της απελπιστικής απομόνωσης όμως, ο ήρωας πρέπει να αντιμετωπίσει ένα ακόμα θηρίο, το άγχος για την κατάσταση των αγαπημένων του. Η βίαιη αποκοπή του από την πατρίδα και την οικογένειά του είχε ως αποτέλεσμα ένα ρήγμα τόσο στον χρόνο όσο και στον εαυτό του ως οντότητα. Πλέον είναι αναγκασμένος να ζει ως σώμα σε ένα αδιάφορο παρόν και ως συνείδηση σε ένα στιγμιότυπο, του οποίου τη συνέχεια δεν μπορεί παρά να φαντάζεται. Εκεί συγκατοικεί με τους οικείους του, τους οποίους νοσταλγεί και μνημονεύει, για τους οποίους αγωνιά, ζητώντας απεγνωσμένα νέα τους, «έστω [και] λυπηρά». Συνεχίζει να γράφει επιστολές στην οικογένειά του, ρωτώντας για αυτούς και ενημερώνοντάς

τους για την κατάσταση και την υγεία του, αλλά ξέρει ότι δεν υπάρχει ταχυδρομείο που να μεταφέρει τα μηνύματά του, αφού «Ο δρόμος της γης, των θαλασσών και των οριζώντων έχει αποκλειστεί...» (Darūīsh 2015: 91), γι' αυτό καταφεύγει στο να τα εμπιστεύεται στα ελεύθερα πουλιά, ελπίζοντας ότι θα τα παραδώσουν. Η επίγνωση της ματαιότητας αυτής και η εξώθησή του προς τον παραλογισμό καθιστούν τον εξόριστο έναν πραγματικό τραγικό ήρωα. Για τον Νταρούις η εξορία είναι επιβεβλημένη, και ο άνθρωπος δεν μπορεί να επιστρέψει στην πατρίδα του για οποιονδήποτε λόγο, ακόμα και αν το επιθυμεί (Saleh 2007: 1).

Η κορύφωση της τραγωδίας έρχεται στο τέλος του ποιήματος με την αποκάλυψη του βαθύτερου και σκοτεινότερου φόβου του ήρωα, αυτόν της συνεχούς απειλής της λήθης. Κάθε μέρα που περνά στην εξορία του είναι ένα βήμα πιο κοντά στο να ξεχάσει και να ξεχαστεί, και αυτό είναι ίσως η μεγαλύτερη πηγή της θλίψης του («Ξέρεις τι με γεμίζει δάκρυα;»). Εδώ ο ποιητής δεν εκφράζει απλώς τον φόβο ενός ανθρώπου αλλά τη σκιά κάτω από την οποία αγωνίζεται ένας ολόκληρος λαός που αντιστέκεται απέναντι στον εθνικό και γεωγραφικό αφανισμό. Ο ήρωας θρηνεί τον εαυτό του αναλογιζόμενος για το τι θα συμβεί στο σώμα του μετά τον θάνατό του, καθώς φαντάζεται ότι θα πεταχτεί όπως κάθε άψυχο πράγμα κάτω από ένα δέντρο, έχοντας χάσει ολωσδιόλου την ταυτότητά του και την ανθρώπινη υπόστασή του. Ακριβώς, όπως η ψυχή και το σώμα του έζησαν μια ζωή εξορίας μακριά από το σπίτι, τη χώρα και την οικογένειά του, έτσι θα έρθει και η σειρά των λειψάνων του, τα οποία θα γευτούν την ίδια εξορία. Δεν θα ταφεί, αλλά θα μείνει στην ύπαιθρο κάτω από ένα δέντρο, στο οποίο απευθύνεται, για να του δώσει την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, όταν πεθάνει, κι έτσι να προστατεύσει το σώμα του από τη σκύλευση των κορακιών:

Ω δάσος των ιτιών! Θα θυμάσαι
πως εκείνος που πετάζαν κάτω απ' τη σκιά σου τη θλιμμένη
–σαν να ήταν οτιδήποτε νεκρό– είναι άνθρωπος;
Θυμάσαι πως εγώ είμαι άνθρωπος;
Και θα φυλάξεις το κουφάρι μου απ' τα κοράκια; (Darūīsh 2015: 91)

Μέσω της απελπισμένης έκκλησης του ήρωα προς τα στοιχεία της φύσης, ο Νταρουίς απευθύνεται στον αναγνώστη, θέτοντας το ερώτημα: αν δεν υπάρξει άνθρωπος να αναγνωρίσει την ύπαρξη και να τη μνημονεύσει, ποιος έχει το χρέος να το κάνει; Είναι άραγε τελικά το έθνος του έρμαιο της ίδιας απομόνωσης, βορά στα αρπακτικά, όπως ο ανώνυμος, αφανής εξόριστος;

Στο τέλος της επιστολής, ο συντάκτης εκφράζει τις αμφιβολίες του για την πιθανότητα να φτάσει αυτή στους αποδέκτες της, καθώς «έφραξε το μονοπάτι της γης, των θαλασσών και των οριζόντων», αλλά παράλληλα γιατί η διεύθυνση, δηλαδή η δική του πατρίδα, απουσιάζει. Και εδώ τίθεται ένα μείζον ανθρωπιστικό ζήτημα που προκύπτει για τον παλαιστινιακό λαό (Fahmī 1970:7). Η σημαία απουσιάζει, η πατρίδα απουσιάζει αλλά και η ταυτότητα απουσιάζει. Η πατρίδα είναι μακριά και η ελπίδα και η νοσταλγία γι' αυτή μεγαλώνουν κάθε μέρα αναζητώντας την αξία της σε μια εποχή που οι αξίες διαταράσσονται.

Ποια είναι η αξία του ανθρώπου

Χωρίς πατρίδα

Χωρίς σημαία

Χωρίς διεύθυνση

Ποια είναι η αξία του ανθρώπου; (Darūīsh 2015: 91)

Το 2008 ο Μαχμούντ Νταρουίς πεθαίνει στο νοσοκομείο του Χιούστον στην Αμερική, μετά από καρδιοχειρουργική επέμβαση, αφήνοντας την τελευταία του πνοή μακριά από την πατρίδα του. Τάφηκε στην Παλαιστίνη όπου το χώμα της αγκάλιασε το σώμα του, ενώ οι στίχοι του τον απαθανάτισαν για πάντα στις καρδιές και στο μυαλό των ανθρώπων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abd el-nāser Ḥasan, *Sīkūūtiqīāt āl-‘enūān fī she‘r ābd el-ūahāb āl-baīātī*, (Η σημειωτική του τίτλου στην ποίηση του ābd el-ūahāb āl-baīātī), Dār āl-nahdāt, Κάιρο, 2002.

‘Ab-elnāser Helāl, *Trajīdīāt āl-mūt fī āl-she‘r āl-‘arabī āl-mo‘āser* (Η τραγωδία του θανάτου στη σύγχρονη αραβική ποίηση), εκδόσεις Markaz āl-ḥadārāt, Κάιρο, 2005.

Bassām āl-Ġamdānī, āl-mqālāt ‘enda *Maḥmūd Darūīsh* (το άρθρο στον *Maḥmūd Darūīsh*), εκδόσεις Dār Ġaīda, Αμμάν, 2016.

Benny Morris, *The Birth of the Palestinian Refugee Problem, 1947-1949*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

Dan Cohn-Sherbok, Aawoud El-Alami, *Ισραήλ και Παλαιστίνη: οι δυο όψεις του προβλήματος* (μτφρ.: Ελίκη Βαρβάκη), Αθήνα, Περίπλους, 2002.

Edward Said, *Αναστοχασμοί για την εξορία* (μτφρ.: Γιάννη Παπαδημητρίου), εκδόσεις Scripta, Αθήνα, 2006.

Fakhī Saleḥ, «Ma‘na adab al- manfa» (η έννοια της λογοτεχνίας της εξορίας), περιοδικό *al-Klaima*, τχ. (10), 2007.

Ġamīl Ḥemdāūī, «āl-sīmūtiqīāt ūa āl-‘unūān» (Η σημειωτική και ο τίτλος), περιοδικό *‘ālām āl-fekr*, τχ. 3, 1997.

Ḥaīdar Baīdūn, *Maḥmūd Darūīsh Shā‘er āl-ārd āl-muḥtalāt*, (ο *Maḥmūd Darūīsh*, ο ποιητής των κατεχομένων εδαφών), Εκδόσεις, Dār āl-kotob āl-‘elmīāt, Βηρυτός, 1991.

Ḥaīdar Taūfīq, *Maḥmūd Darūīsh Shā‘er āl-ārd āl-muḥtalāt*, (ο *Maḥmūd Darūīsh*, ο ποιητής των κατεχομένων εδαφών), εκδόσεις Dār āl-kotob āl-‘elmīāt, Βηρυτός, 1991.

Hanī āl-Khaīr, *Maḥmūd Darūīsh reḥlāt ‘omr fī drūb āl- she‘r* (*Maḥmūd Darūīsh*: ένα ταξίδι στα μονοπάτια της ποίησης), εκδόσεις Alaa’ āl-dīn, Δαμασκός, 2005.

Ḥasan Majīdī, «āl-ḡasā’s āl-fanīāt lemaḡāmīn she‘r Maḥmūd Darūīsh», (Τεχνικά χαρακτηριστικά των περιεχομένων της ποίησης του *Maḥmūd Darūīsh*), περιοδικό *īdā‘āt Naqdīāt*, τχ. 4, 2011.

Hussain Hamzah, “Exile in Contemporary Palestinian Poetry”, *international of Language and Literatur* (June, 2016), Vol. 4, No. 1, σ. 260 (256-268).

Ībrāhīm Muḥammad, «āl-eḡtrāb fī she‘r Maḥmūd Darūīsh», (Η ξενιτιά στην ποίηση του Maḥmūd Darūīsh), περιοδικό, *āl-adāb*, τχ. 47, 1999.

Pan Pappé, *Britain and the Arab-Israeli Conflict, 1948-1951*, Λονδίνο, Macmillan, 1988.

Kamel āl-Ġabūī, Mo‘gam āl- odaba’ men āl-‘asr āl-gahilī ḥatā sanāt 2002 (το λεξικό των συγγραφέων από την Προϊσλαμική περίοδο έως το έτος 2002), τόμ. 6, εκδόσεις Dār āl-kotob āl-‘elmīāt, Βηρυτός, 2003.

Maher Fahmī, *āl-ḥanīn ūa āl-ġurbāt fī āl- she‘r āl-‘arabī āl-ḥadīth* (Η νοσταλγία και ξενιτιά στη σύγχρονη αραβική ποίηση), εκδόσεις Ma‘had āl-derasāt āl-‘arabīāt, Κάιρο, 1970.

Maḥmūd Darūīsh, *Ta Ἀπαντα*, εκδόσεις āl -īsrā’, Παλαιστίνη, 2015.

Muḥammad Salāmāt, «āl-nasj al-fanī lelma’sāt fī āl-she‘r āl-felastīnī āl-mo‘āser: resālāt men āl-manfā» (Η καλλιτεχνική μορφή της τραγωδίας στη σύγχρονη παλαιστινιακή ποίηση: Μια επιστολή από την εξορία), περιοδικό φιλοσοφική σχολή, πανεπιστήμιο āl-zaqazīq, Αίγυπτος, τχ. 36, 2016.

Rāḍī Ṣadūk, *Shu‘rā’ Falastīn fī āl-qarn āl-‘eshrīn*, (οι Παλαιστίνιοι ποιητές του εικοστού αιώνα) Εκδόσεις, āl- mū’asasāt āl-‘arabīāt, Βηρυτός, 2000.

Raġa’ āl-nnaqāsh, *Maḥmūd Darūīsh Shā‘er āl-ārd āl-muḥtalāt* (ο Maḥmūd Darūīsh, ο ποιητής των κατεχομένων εδαφών), Εκδόσεις, āl-mū’asasāt āl-‘arabīāt, Βηρυτός, 1972.

Tahanī Shaker, *Maḥmūd Darūīsh natheran* (Maḥmūd Darūīsh ο πεζογράφος), εκδόσεις, āl- mū’asasāt āl-‘arabīāt, Βηρυτός, 2004.

Δημητρίου Σωτήρης, *Λεξικό όρων επικοινωνίας και σημειωτικής ανάλυσης*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1988.

Έκο Ουμπέρτο, *Θεωρία Σημειωτικής* (μτφρ.: Έφη Καλλιφατίδη), Γνώση, Αθήνα, 1994.

Καψωμένος Ερατοσθένης, *Κώδικες και Σημασίες*, Αρσενίδη, Αθήνα, 1990.

Said, Edward W., *Κουλτούρα και Ιμπεριαλισμός: Μια συστηματική και γοητευτική αντίχνευση των ριζών του Ιμπεριαλισμού στον πολιτισμό της δύσης* (μτφρ.: Λάππα Βανέσσα), Νεφέλη, Αθήνα, 1996.

Ο **Μοχάμετ Αμπντελαζίζ** γεννήθηκε στην Αίγυπτο. Είναι πτυχιούχος Ξένων Γλωσσών και Μετάφρασης της Σχολής Ξένων Γλωσσών και Μεταφράσεως του Πανεπιστημίου Al-Azhar, Κάιρο (2010).

Το 2016 απέκτησε το Μεταπτυχιακό του Δίπλωμα Α΄ Κύκλου του Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (θέμα διπλωματικής εργασίας: «Η αξιοποίηση του μύθου του Πυγμαλίωνος στο νεοελληνικό και αραβικό θέατρο: η περίπτωση του Σπυρίδωνος Βασιλειάδη και του Tawfiq al-Ḥakīm. Μια συγκριτική μελέτη επιδράσεων και αναλογιών»).

Το 2021 ολοκλήρωσε τη διδακτορική του διατριβή με θέμα «Η εικόνα του Άλλου στη σύγχρονη ελληνική και αραβική πεζογραφία: το παράδειγμα των Εβραίων» (Συγκριτική Γραμματολογία).

Έχει λάβει μέρος σε επιστημονικά συνέδρια στην Ελλάδα και την Αίγυπτο με τις παρακάτω ανακοινώσεις: «Η αναπαράσταση του Άραβα στο ταξιδιωτικό έργο *Ταξίδια: Γλαυκοί δρόμοι - βορινές θάλασσες* του Κώστα Ουράνη», ΕΚΠΑ (2015)· «Ο αραβικός κόσμος στην ταξιδιωτική λογοτεχνία», Πανεπιστήμιο Al-Azhar, Αίγυπτος (2017)· «Η γυναικεία μορφή στο μυθιστόρημα *Καπετάν Μιχάλης* του Νίκου Καζαντζάκη: η περίπτωση μίας Ανατολίτισσας», Πανεπιστήμιο Al-Azhar, Αίγυπτος (2018).

Έχει εκπονήσει μεταφράσεις στα αραβικά για νεοελληνικά λογοτεχνικά κείμενα στο περιοδικό *Al-arabi* (2018 και 2019). Είναι υπό έκδοση στα αραβικά μεταφράσεις ελληνικών μυθιστορημάτων.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΣΕΛΙΔΕΣ – CREATIVE PAGES

SCRIVERE...

MARIA CHIARA NALDINI

Non voglio scrivere
per concetti altisonanti
per uomini di lignaggio
che in folgoranti stemmi
hanno inciso il loro nome

Non voglio scrivere
della gloria
del dovere
della storia

Non voglio scrivere
delle disgrazie
degli assassini
della fede
della fama sfiorita
della guerra
e della pace bandita

Voglio scrivere
della luce
rifrangente colori
per tutti gli esseri
che spargono aloni
di sfumati amori
per ogni sorriso
per ogni dolore
per il tempo
in cui scivolano i giorni

per il presente in cui si sente
l'aurora del futuro
rampicante sul muro

Voglio scrivere
della nostalgia
Voglio scrivere
per me
per te

per gli occhi screziati del gatto
per la coda arricciata del cane
per il lombrico bianco
per il mare

Voglio scrivere
della nuvola rosa
del tuo mormorio senza posa

Voglio scrivere
di tutto ciò che dura oltre la storia
di tutto ciò che vince il tempo
e non si perde nel bruno cangiante
della sera

Voglio scrivere
dell'istante nel suo perno
dell'inconosciuto eterno
del fulgore divino
o del caso
che ha creato
per sorte incantata
l'inferno orrido
e il paradiso amato

Voglio scrivere
parole volteggianti nell'aria
come petali presi dal vento
al primo tepore
d'una primavera incipiente
all'ultima luce
d'un giorno morente

ΓΡΑΦΟΝΤΑΣ...

ΜΑΡΙΑ ΚΙΑΡΑ ΝΑΛΑΝΤΙΝΙ

Δεν θέλω να γράψω
για ηχηρές έννοιες
για ανθρώπους με ευγενική καταγωγή
που σε εκθαμβωτικά οικόσημα
έχουν χαράξει το όνομά τους

Δεν θέλω να γράψω
για τη δόξα
για το καθήκον
για την ιστορία

Δεν θέλω να γράψω
για ατυχίες
για φόνους
για την πίστη
για την ξεθωριασμένη φήμη
για τον πόλεμο
και την απαγορευμένη ειρήνη

Θέλω να γράψω
για το φως
που διαθλά τα χρώματα
για όλα τα όντα
που σκορπίζουν φωτοστέφανα
από αποχρώσεις του έρωτα
για κάθε χαμόγελο
για κάθε πόνο
για τον χρόνο
στον οποίο οι μέρες γλιστρούν

για το παρόν που νιώθεις
την αυγή του μέλλοντος
να αναρριχάται
σαν φυτό στον τοίχο

Θέλω να γράψω
για τη νοσταλγία
Θέλω να γράψω
για μένα
για σένα

για τα διάστικτα μάτια της γάτας
για την κατσαρή ουρά του σκύλου
για τον λευκό γαιοσκώληκα
για τη θάλασσα

Θέλω να γράψω
για το ροζ σύννεφο
για το δικό σου αδιάκοπο μουρμουρητό

Θέλω να γράψω
για όλα όσα διαρκούν
πέρα από την ιστορία
για όλα όσα ξεπερνούν τον χρόνο
και δεν χάνονται στον ιριδίζον σκοτεινό
ορίζοντα της βραδιάς

Θέλω να γράψω
για τη στιγμή
σημείο αναφοράς
του άγνωστου αιώνιου
για το θεϊκό μεγαλείο
ή για την τύχη
που δημιούργησε

σαν μαγεμένη μοίρα
τη φρικτή κόλαση
και τον αγαπημένο παράδεισο

Θέλω να γράψω
λέξεις που στροβιλίζονται στον αέρα
σαν πέταλα που τα παρασύρει ο άνεμος
στην πρώτη ζέστη
μιας πρώιμης άνοιξης
στο τελευταίο φως
μιας ημέρας που πεθαίνει

ÉTUDES D' UNE POETESSE AMBITIEUSE

JULIE MAKKA

Études d' une poétesse ambitieuse

Qu' est-ce que la langue?

Une porte au bonheur.

Et la langue maternelle? Qu' est-ce que la langue maternelle?

Un bonheur sans nuages.

Qu' est-ce qu' une langue étrangère?

Un parcours sans arrêt.

Un concours inquiet.

Qu' est-ce que l' intonation?

Un chagrin d' amour.

Qu' est-ce que la prononciation?

C' est de l' inquisition!

Qu' est-ce que la traduction?

Une différence insaisissable de sens.

Qu' est-ce que la poésie?

Un nectar melliflue de mots.

Qu' est-ce que le mot?

Le bruissement des lèvres vibrantes.

Qu' est-ce que le son?

Le frissonnement des cordes vocales.

Qu' est-ce que le rythme?

Une succession de moments identiques dans l' éternité.

Qu' est-ce que la virgule?

Une attente inquiète.

Qu' est-ce que le point d' interrogation?

Un choc instantané.

Qu' est-ce que le point?

La fin d' une phrase.

La fin d' une vie.

Mort.
Silence.
Qu' est-ce que le silence?
Une chanson muette d' âme.
Qu' est-ce que la francophonie?
Un amour éternel.

REFUGE AMBIGU

Hors de ma chambre, je vois un arbre.
Quel arbre! Je pense.
Je ne me souviens pas d' arbre.

Deux semaines avant
le soleil était brûlant.
La cour était vide.
Je jouais une étude
de Chopin, quel chagrin!
Ma fenêtre sur cour
ne permet pas le travail pendant le jour.
J' ai un air absent
tout le temps.

Deux semaines absent...
Oh là là! Je trouve trop de changements!
Un arbre inconnu mesure un mètre et demi!
Un silence absolu s' étendit sur le monde.
Quelle odeur nauséabonde!

Ailante est son nom.
J' ai reçu de mauvaises nouvelles par un homme
inconnu
qui marchait dans la rue.

“Déracinez cet arbre!
Un vrai monstre déguisé en arbre!”
Il me prend pour un imbécile! Je pense.
Cet ailante est une occasion brillante.
La lumière du soleil m’abime les yeux!
L’ombre de l’arbre est bien accueilli.

Les jours passent trop vite.
Quel rythme!
L’ailante devient prochainement géant!
L’ombre d’un doute apparut sur mon visage.
Il le vaut une taille sans précédent!
Demain matin je me réveille de bonne heure et je me mets au travail.
Je ferai des coupes de l’arbre menaçant!
Malheureusement il m’a coupé l’herbe sous le pied.
Le matin j’en jette un coup d’œil.
Hélas!
L’abri du soleil
a détruit
le refuge d’esprit.

Ma bibliothèque précieuse a été traversée par l’arbre détesté.
Tous mes livres, mon recueil de poèmes étaient tout à fait dispersés.
Les poètes se sont éloignés lentement au travers du vitrail cassé.

Sans poètes, sans abri.

ΣΠΟΥΔΕΣ ΜΙΑΣ ΦΙΛΟΛΟΓΗΣ ΠΟΙΗΤΡΙΑΣ

ΙΟΥΛΙΑ ΜΑΚΚΑ

Τι είναι η γλώσσα;
Μια πύλη στην ευτυχία.
Και η μητρική γλώσσα; Τι είναι η μητρική γλώσσα;
Μια ανέφελη ευτυχία.
Τι είναι μια ξένη γλώσσα;
Μια διαδρομή χωρίς σταματημό.
Ένας διαγωνισμός ανήσυχος.
Τι είναι ο επιτονισμός;
Ένας καημός αγάπης.
Τι είναι η προφορά;
Σκέτη Ιερά Εξέταση!
Τι είναι η μετάφραση;
Μια ανεπαίσθητη διαφορά νοήματος.
Τι είναι η ποίηση;
Λέξεων μελίρρυτο νέκταρ.
Τι είναι η λέξη;
Θρόισμα παλλόμενων χειλιών.
Τι είναι ο ήχος;
Θρόισμα φωνητικών χορδών.
Τι είναι ο ρυθμός;
Διαδοχή πανομοιότυπων στιγμών προς την αιωνιότητα.
Τι είναι το κόμμα;
Μια ανήσυχη αναμονή.
Τι είναι το ερωτηματικό;
Μια στιγμιαία σύγκρουση.
Τι είναι η τελεία;
Το τέλος μιας φράσης.
Το τέλος μιας ζωής.
Θάνατος.

Σιωπή.
Τι είναι η σιωπή;
Ψυχών μέλισμα ανάκουο.
Τι είναι η γαλλοφωνία;
Μια αγάπη αιώνια.

ΔΙΦΟΡΟΥΜΕΝΟ ΚΑΤΑΦΥΓΙΟ

Έξω απ' το παράθυρο κοιτώ
κι ένα δέντρο βλέπω.
«Τι είναι αυτό το δέντρο;» απορώ.
«Δε θυμάμαι να υπάρχει δέντρο.»

Δυο βδομάδες πριν
Καύσωνας, λιοπύρι
Η αυλή γυμνή
Κι εγώ έπαιζα σπουδή
του Σοπέν, αχ καημός!
Όλη μέρα απ' το παράθυρο ρεμβάζω,
για δουλειά καθόλου δεν κοιτάζω.
Το παράθυρό μου στην αυλή
μ' έχει κάνει ντιπ λωλή.

Δυο βδομάδων απουσία
αλλαγών τι πανδαισία!
Δέντρο ενάμιση μέτρο ξεφουτρώνει
Νεκρική σιγή τον κόσμο πλακώνει.
Δυσσομία εμετική.
Και το όνομα αυτού Αείλανθος.
Άσχημα νέα από άγνωστο περιπατητή λαμβάνω,
επιτακτική ξερίζωση με συμβουλεύει να κάνω.
Το δέντρο για τέρας, καθώς λέει, περνάει
Και μένα για βλάκα, καθώς λέω, περνάει.

Μα αυτός ο αείλανθος τι λαμπρή ευκαιρία!
Καθώς φως ήλιου τα μάτια μου κάθε μέρα στραβώνει,
η σκιά τούτου του δέντρου στ' αλήθεια τα σώνει.

Όσο οι μέρες γοργά περνούν,
ο αείλανθος γιγάντιος γίνεται.
Μια σκιά αμφιβολίας το πρόσωπό μου διαπέρασε.
Ε ρε ένα κλάδεμα που θέλει!
Ξυπνάω αύριο πουρνό πουρνό και του δίνω και καταλαβαίνει,
το κλαδεύω στο ψαχνό.
Δυστυχώς ήταν τα δικά μου φτερά που κλάδεψαν.
Το πρωί, ρίχνω μια ματιά,
Αλίμονο!
Το καταφύγιο του ήλιου διέλυσε το άσυλο του πνεύματος.

Το δέντρο το απεχθές διαπέρασε τη βιβλιοθήκη.
Βιβλία, ποιήματα παντού.
Κι οι ποιητές παίρνουν σειρά, βγαίνουν σιγά σιγά απ' το σπασμένο τζάμι
και χάνονται.
Δίχως ποιητές, δίχως καταφύγιο.

JULIE MAKKA Née à Athènes. Master au “Théâtre grec et universel: Dramaturgie, représentation, education” de l’université nationale et capodistrienne d’Athènes. Diplômée actrice de la Scène Athénienne et Diplômée ingénieure en Électricité et Informatique de l’ université polytechnique nationale d’ Athènes. Je suis des Études en Communication et media de l’université nationale et capodistrienne d’Athènes. Je voyage beaucoup à l’ étranger, en Europe, aux États-Unis, au Canada et en Inde en jouant aux échecs à l’ équipe nationale de Grèce Féminine et j’ ai participé aux jeux olympiques des échecs en 2022 en Inde. J’ ai travaillé au théâtre, au cinéma et à la télévision et je suis stagiaire à la chaîne parlementaire grecque aux documentaires.

ΙΟΥΛΙΑ ΜΑΚΚΑ Γεννήθηκα στην Αθήνα. Απόφοιτος του μεταπτυχιακού του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του ΕΚΠΑ «Ελληνικό και παγκόσμιο θέατρο: Δραματουργία, παράσταση, εκπαίδευση» και της Ανώτερης Δραματικής Σχολής Αθηναϊκή Σκηνή Κάλβου Καλαμπόκη και Διπλωματούχος Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Η/Υ του ΕΜΠ. Τελειόφοιτος του Τμήματος Επικοινωνίας και ΜΜΕ του ΕΚΠΑ. Παίζω σκάκι στην Εθνική Ελλάδα και βγήκα πρωταθλήτρια Ελλάδος Γυναικών το 2018. Όντας πολίτης του κόσμου έχω ταξιδέψει σε πάρα πολλές χώρες της Ευρώπης αλλά και στις ΗΠΑ, στον Καναδά και την Ινδία για να εκπροσωπήσω τη χώρα σε διεθνή τουρνουά, σε Πανευρωπαϊκά και Παγκόσμια Πρωταθλήματα καθώς και στην Ολυμπιάδα σκακιού το 2022 στην Ινδία. Έχω εργαστεί στο θέατρο, τον κινηματογράφο και την τηλεόραση και τώρα εκπονώ πρακτική άσκηση στο κανάλι της Βουλής στα ντοκιμαντέρ.

FROM A TEACHER'S LOG

ELENI TSITOU

It doesn't matter what you do in life to make ends meet as long as you are good at it. And you cannot fail to be good if you really love it. If you invest hard work, time and feelings from within your heart.

When I was a small kid and asked what I would like to be when I grew up, I answered without any hesitation that I was going to be a teacher. Admiring teaching and made to love the English language by my father – who knows? Probably it was also a dream of his own – I studied to be an English teacher.

Now, after about forty years of teaching, I can call it a happy and fulfilling working life. Loving the language and having given it the place of second mother tongue, I was so lucky as to be appointed to teach it at the Didaskaleio of EKPA. A buzzing community where languages ranging in number from 23-26 are taught to anyone who would like to learn. Despite being an already experienced teacher, I felt awe the first day I was to teach at Didaskaleio. I still remember the enormous classroom with the fifty or so students waiting there to meet their English teacher. It was one of those days in life when you feel you have to confront your biggest fears bravely and accomplish one of the biggest deeds that challenge you once in a lifetime. And that was the day I fell in love with the place and the concept. Love at first contact.

Today, if asked what Didaskaleio is and does, I would dare say it is a beehive of languages from all over the world, where teachers and students meet to teach and be taught and important, unique work is performed. Different cultures from all over the world unfold and interwoven with their relevant languages create small communities where an important teaching process is at play with admirable results. Various people meet and education and knowledge advance under the unstoppable zeal of the hard working teaching and administrative staff.

Throughout the twenty or so years I have been teaching at Didaskaleio, I have met competent teachers, kind colleagues as well and fervent to learn students. Wonderful people engaged in the teaching – learning process. I have made valuable friends, interesting acquaintances and worthwhile to keep friendships. I have met nice people who, when they register, are not really aware of what they are going to experience in class. But, it is here in class, that great things happen. Knowledge is transmitted, lifelong friendships are born, people interact, parties and celebrations are organized, excursions and journeys abroad as well, life stories and opinions are exchanged. Respect and appreciation is felt. Above all, knowledge is acquired.

However, as in every human interaction, likes and dislikes, arguments and discrepancies intercept the process every now and then. But nothing has ever managed to stop the magic of teaching and this awesome interaction prevails in the end and softens hearts and minds. In the end everybody is happy. And everybody loves Didaskaleio, because it is a unique and effective experience.

I am really happy I have had the chance to be an active member of this Babel of languages. It is here that I strongly sense what cultural differences mean. And how deeply affected a teacher is by the culture and the nature of the language one teaches. Thank you Didaskaleio for everything you have offered me. It has been a wonderful and meaningful professional life I will cherish forever. Last but not least, thank you for giving me the chance to unfold the best teacher in me.

LUCKY ARGYRIS
A short extract from the book
Proud Rallou and Lucky Argyris*

ELENI TSITOU

(Cited to point out and emphasize the wealth of idioms, standard expressions and phrasal verbs used in the English language. The book *Proud Rallou and Lucky Argyris* is a real story that talks to us about the power of love and how it can **work miracles** in our lives, even in the darkest and most difficult moments.)

[...] It has just started getting dark. On the road, two friends on their bicycles are returning home and they are **in a hurry** before the dark of night **sets in**.

All of a sudden, something that is moving like a small ball falls on the front wheel of Christos' bike. He brakes with all his strength so as not to hit the small creature, whatever it may be. He leans forward and to his surprise, he sees a tiny puppy. He takes it into his hands. It is very tiny, dirty and frightened. It is shaking all over. Christos' heart sinks. How lovely it is...

-Please, dear Sir, take me home with you..., the little puppy whispers, I am cold, I am hungry and I am so afraid here all alone in the dark... They **threw me out** in the street, away from my mum's love and my siblings... please... don't go away... don't leave me, stammers the little one, his eyes filled with tears.

-I will take it home with me, Christos announces without a second thought. But his friend, who is impatiently waiting to ride back.

-What? Are you serious? Are you looking for trouble? Let it go... and let's start back. It's getting too late.

Christos hesitates for a moment and then, **with a heavy heart**, leaves the puppy at the side of the street and starts his way back deeply sad.

But, a little further down the road something inside his heart makes him stop.

-I will go back and take it with me. **It breaks my heart** to leave it all alone and hungry there in the middle of the night. And right away he turns back hoping to find that little puppy where he had left it.

And, you won't believe it, guys... the little puppy is still in the middle of the road waiting as if he had known...

-Oh! I think this good man is coming back... please God, **if only** it were for me..., the little puppy thinks in a panic... how much I do want a family to love me... and I promise I will **pay them back** with my love and devotion.

And yes!!! Christos takes the stray little dog with him and so, Argyris – because this is how Christos named him – with his courage and determination enters Christos' life, and not only his actually.

Because **life has its twists and turns...** or... **every dog has his day**, as the British say. And one day Christos visits one of his best friends, Nick, with Argyris. He is desperate because he has a serious problem at home and he can't keep Argyris there. Could Nick possibly take Argyris to stay with him in his small apartment? Argyris' adventure has no end...

Nick has another dog, Rallou. A ten-year old, big and strong dog. But a very spoilt one. Rallou lives with Nick's parents in another house but in the same block of flats.

Nick's heart melts when he sees Argyris. It is **love at first sight** for both of them. He decides to adopt him, **no matter what the cost...** despite his mother's serious objections. Adopting a puppy means many responsibilities and obligations. Of course, all this pain is **made up for** with the unconditional love and joy a dog gives you...

But Nick's mother insists on her objections:

-Please, dear lady, **put me up here** with you in your house... and I promise to be the best and most obedient dog of the world... please..., begs poor Argyris, whose **heart of hearts is trembling** that he would **end up** out in the street again, all alone in the cold.

When she sees Argyris, though, her objections vanish and **she takes to him** immediately. It is another **love at first sight**.

And so Argyris, or Argie, as Nick's mum calls him, settles in their house and **grows up** with a lot of love and care, most happy because he has found

himself a family, who love and care for him. His courage and determination changed his life for the better.

To make a long story short, after many adventures with Nick, Argie **ends up** living upstairs with his parents and of course with Rallou, who alas! doesn't look favourably on Argie's arrival. She **looks down on him**, bullies him and very often attacks him. Argie is very clever and patient. And persistent. And kind-hearted:

-Please, Rallou! **Come on**, let's play together. You have so many toys, why are you hiding them? Let's share... come on, we'll have a good time together... please... I want to be your best friend...

-Don't you dare touch them... They are not **for the likes of you**... they are all mine... Get out of here! You came out of nowhere to disturb my kingdom! **How dare you?** I don't want to see you here again! **Get lost!**

But Argyris faces her with love and kindness. He is also very brave. One time he even saves her from the attack of an angry cat and takes good care of Rallou's wounds. And eventually, **in the course of time**, Argyris' love and devotion and solidarity to Rallou, melts her resistance and now they are **on top of the world** together, best friends forever in a family where love is the best ingredient for everything.

* Not published yet.

A note by the author:

It is common knowledge that the English language, as an international one, can **bridge the gaps** among nations. Wherever we travel on earth English helps us communicate with local people. So, the universality of the language makes it **a must** for all of us to learn and feel citizens of the world. However, our familiarity with it makes us think it is an easy language to learn. Here, I will not **sugar the pill for you**. As you have already realised, it is full of idioms, standard expressions and phrasal verbs, the syntax is strict and grammar is not **a piece of cake**. But, as the British say, **no pain no gain**. If you wish to be a citizen of the world, **hit the road** of learning English.

Eleni Tsitou was born in Athens, where she lives and works. She teaches English as a foreign language. She loves teaching, reading incessantly and writing (in both languages). She also loves literature, travels and animals. At the Foreign Language Centre of EKPA she mostly adores the teaching hours spent in the classroom and whatever they entail.

Ο ΤΥΧΕΡΟΣ ΑΡΓΥΡΗΣ

(Απόσπασμα από το βιβλίο *Η ακατάδεχτη Ραλλού και ο τυχερός Αργύρης* από την ίδια συγγραφέα. Μια αληθινή ιστορία που διδάσκει τη δύναμη της αγάπης, την αξία της οικογένειας και της φιλίας και πώς το θάρρος και η επιμονή στο στόχο μας μπορούν να αλλάξουν τη ζωή μας προς το καλύτερο.)

ΕΛΕΝΗ ΤΣΙΤΟΥ

Μόλις έχει αρχίσει να πέφτει το σκοτάδι... Στο δρόμο δύο ποδηλάτες επιστρέφουν από την απογευματινή τους βόλτα στην Κηφισιά και βιάζονται να γυρίσουν σπίτι πριν τους προλάβει τελείως το σκοτάδι.

Ξαφνικά, κάτι που κινείται σαν μία πολύ μικρή μπάλα πέφτει στην μπροστινή ρόδα του ποδηλάτου του Χρήστου. Αυτός φρενάρει απότομα για να μην το χτυπήσει, ό,τι κι αν είναι αυτό που κινείται. Σκύβει και κατάπληκτος βλέπει ένα πολύ μικρό κουτάβι. Το παίρνει στα χέρια του. Είναι πολύ μικρό, βρώμικο και τρομαγμένο. Τρέμει και γρυλίζει φοβισμένο. Η καρδιά του Χρήστου φτερουγίζει. Τι καλό που είναι...

-Σε παρακαλώ, καλέ μου κύριε, πάρε με στο σπίτι σου... κρυώνω και φοβάμαι ολομόναχο μέσα στο σκοτάδι... με πέταξαν στο δρόμο, μακριά από τη μαμά και τα αδελφάκια μου... σε παρακαλώ... μη με εγκαταλείπεις και συ..., ψελλίζει με δάκρυα στα μάτια τρέμοντας το κουταβάκι.

-Θα το πάρω στο σπίτι μαζί μου..., λέει αυθόρμητα ο Χρήστος, χωρίς να το καλοσκεφτεί, στο φίλο του που τον περιμένει λίγο παραπέρα.

-Τι λες τώρα; Πας γυρεύοντας για μπελάδες; Άσ' το να φύγουμε γιατί βραδιάζει κιόλας.

Ο Χρήστος διστάζει για μια στιγμή, αλλά ύστερα με βαριά καρδιά αφήνει το κουτάβι στην άκρη του δρόμου και ξεκινάει με το φίλο του για το δρόμο της επιστροφής.

Όμως λίγο παρακάτω κάτι μέσα του τον κάνει να σταματήσει.

-Εγώ θα γυρίσω να το πάρω. Δεν μου πάει η καρδιά να αφήσω εκεί ολομόναχο και πεινασμένο μέσα στη νύχτα αυτό το ανυπεράσπιστο πλασματάκι. Και γυρίζει αμέσως προς τα πίσω να βρει το σκυλάκι.

Και αν θέλετε το πιστεύετε, παιδιά... το μικρό κουτάβι είχε βγει πάλι εκεί, στη μέση του δρόμου, και τον περίμενε... σα να ήξερε ότι θα γύρναγε να το πάρει.

-Αχ... μου φαίνεται ότι αυτός ο καλός άνθρωπος γυρίζει πίσω... κάνε σε παρακαλώ, Θεούλη μου, να είναι για μένα..., σκέφτεται πανικόβλητο το μικρό κουτάβι. Πόσο πολύ θέλω κι εγώ μία οικογένεια και κάποιον να με αγαπάει! Και εγώ θα του ανταποδώσω την καλοσύνη του με δεκαπλάσια αγάπη και αφοσίωση...

Και ναι, ο Χρήστος γύρισε να μαζέψει το αδέσποτο κουταβάκι και με αυτό τον τρόπο ο Αργύρης, γιατί έτσι ονόμασε το κουτάβι ο Χρήστος, μπήκε με το θάρρος και την επιμονή του στη ζωή του Χρήστου... και όχι μόνο. Γιατί ξεχάσαμε να πούμε ότι ο Χρήστος είναι κολλητός φίλος του Νικόλα, του αδελφού της Μάρως.

Κάμποσες μέρες αργότερα ο Χρήστος επισκέφτηκε τον Νίκο με τον Αργύρη μαζί του. Απελπισμένος εξομολογήθηκε στον Νίκο ότι είχε μεγάλο πρόβλημα στο σπίτι και ήταν αδύνατο να κρατήσει τον Αργύρη, παρ' ότι θα το ήθελε πάρα πολύ. Μήπως ο Νίκος, που τώρα έμενε μόνος σε ένα μικρό διαμέρισμα κοντά στους γονείς του, ήθελε να κρατήσει αυτός τον Αργύρη; Η περιπέτεια του καημένου του Αργύρη δεν είχε τέλος.

Ο Νίκος δεν ήθελε και πολύ για να πειστεί. Αγάπησε τον Αργυράκο από την πρώτη στιγμή που τον είδε. Ανακοίνωσε λοιπόν στην κυρία Ελένη, τη μητέρα του, ότι θα έπαιρνε σκύλο. Κεραυνός εν αιθρία... Η μαμά του είχε βασικές αντιρρήσεις στην αρχή. Το να υιοθετήσει κανείς ένα κατοικίδιο συνεπάγεται πολλές ευθύνες και υποχρεώσεις. Βέβαια όλα αυτά αντισταθμίζονται από την αγάπη και τη χαρά που σου δίνει αλλά...

-Εσύ, Νικόλα μου, είσαι φοιτητής τώρα, θα θέλεις να βγαίνεις με τους φίλους σου, να ταξιδεύεις, να απολαύσεις την ελευθερία σου, πού θα αφήνεις το σκυλάκι; Επιπλέον θέλει καθημερινή φροντίδα, να βγαίνει βόλτα, να το πηγαίνεις στο γιατρό και ό,τι άλλο συνεπάγεται η κατοχή ενός κατοικίδιου... Έχεις μεγάλη ευθύνη και υποχρέωση να το φροντίζεις...

-Μα, μαμά, πρέπει να το δεις, έλεγε και ξανάλεγε ο Νίκος, είναι τόσο χαριτωμένο και γλυκούλι...

Η επιμονή του Νίκου λύγιζε την καρδιά της μαμάς του, η οποία, εδώ που τα λέμε, αγαπούσε εξίσου τα σκυλάκια και δεν ήθελε και πολύ για να αφήσει κατά μέρος τους δισταγμούς της και να δεχτεί να υιοθετήσει ο Νίκος τον Αργύρη.

Όταν είδε δε τον Αργύρη για πρώτη φορά...

-Αχ, καλή μου κυρία, σας παρακαλώ, κρατήστε με εδώ στο σπίτι μαζί σας... και εγώ σας υπόσχομαι να είμαι το καλύτερο και πιο υπάκουο σκυλί του κόσμου... σας παρακαλώ... εκλιπαρούσε ο καημένος ο Αργύρης, που έτρεμε το φυλλοκάρδι του μήπως τον άφηναν πάλι στο δρόμο.

-Αφού ήλθε στο σπίτι μας αυτή η πανέμορφη ψυχούλα, δεν θα τη βγάλουμε ξανά στο δρόμο. Για κάποιο λόγο γίνονται όλα αυτά... και ο Αργύρης θα μείνει εδώ μαζί σου. Θα μιλήσω και στον πατέρα σου για την απόφασή μας και είμαι σίγουρη ότι θα τον πείσω...

-Κι εγώ είμαι σίγουρος, μουρμούρισε ο Νικόλας χαμογελώντας πονηρά, γιατί άμα πείσουμε τη μαμά για κάτι η υπόθεση είναι τελειωμένη. Ο μπαμπάς πάντα υποχωρεί.

Και έτσι ο Αργύρης εγκαταστάθηκε στο σπίτι του Νικόλα, τον οποίο λάτρευε. Μεγάλωνε και αυτός εισπράττοντας πολλή αγάπη και φροντίδα από όλους, τρισευτυχισμένος γιατί είχε βρει μια οικογένεια και είχε πια και αυτός σπίτι δικό του. Δεν ήταν πεταμένος στους δρόμους. Το θάρρος του, που τον ώθησε να πέσει στη ρόδα του ποδηλάτου του Χρήστου εκείνο το βράδυ, και η επιμονή του να τον περιμένει, δηλαδή ο αγώνας του για επιβίωση, του άνοιξαν το δρόμο για μια ευτυχισμένη ζωή δίπλα σε ανθρώπους που τον αγαπούσαν και τον φρόντιζαν. Όταν θέλουμε κάτι τόσο πολύ, όλες οι δυνάμεις του Σύμπαντος συνωμοτούν για χάρη μας και μας το δίνουν.

Περιττό να πούμε ότι ο Αργύρης λάτρευε φυσικά και τον Χρήστο, ο οποίος ερχόταν συχνά να τον επισκεφθεί, γιατί αναγνώριζε σε αυτόν το πρόσωπο του σωτήρα του.

Ο Αργύρης μεγάλωσε και εξελίχτηκε σε ένα θαρραλέο, πανέξυπνο σκυλάκι. Καταλάβαινε τα πάντα, ό,τι του έλεγαν στην οικογένεια. Και φανταστείτε... τους μιλάγε κιόλας... Είχε το δικό του τρόπο να ζητά και να

απαιτεί τα δικαιώματά του με θάρρος και επιμονή, να απαντά όταν του μιλάνε και επιπλέον να αναστενάζει σκεπτόμενος ποιος ξέρει τι... ίσως τις περιπέτειές του... ή τη μεγάλη του τύχη και την ευγνωμοσύνη του για τη νέα του οικογένεια.

Βέβαια, ένα μικρό πρόβλημα προέκυψε στην οικογένεια... το οποίο μάλλον ήταν και αναμενόμενο... γιατί κάποιιο μέλος της οικογένειας δεν είδε τον ερχομό του Αργύρη με καλό μάτι. Ποιο ήταν αυτό το μέλος; Μα φυσικά, η Ραλλού, η ακατάδεχτη και παραχαϊδεμένη Ραλλού, που δεν ήθελε κανέναν άλλο να μπαίνει στα χωράφια της... Να χάσει αυτή τα προνόμιά της; Πού ακούστηκε αυτό;

-Ποιος είναι αυτός ο μικρός που τολμάει να μπει με το έτσι θέλω στην οικογένεια και να μοιράζεται τη φροντίδα και την αγάπη της με μένα; Τόσα χρόνια εγώ είμαι το κέντρο της αγάπης όλων και τώρα ήλθε αυτός ο μικρός από το πουθενά... Και τολμά να διεκδικεί και αυτός μερίδιο αυτής της αγάπης; Α... όχι! Δεν μου αρέσει καθόλου, μα καθόλου αυτή η κατάσταση... θα του δείξω εγώ αυτού του εισβολέα τώρα πόσα απίδια πιάνει ο σάκος..., μουρμούριζε συνεχώς εκνευρισμένη η ακατάδεχτη Ραλλού.

Ο καημένος ο Αργύρης ήθελε να παίξει μαζί της, την πλησίαζε κουνώντας την ουρά του, της έκανε χαρές... της έπαιρνε τα παιχνίδια και έτρεχε για να τον κυνηγήσει αυτή και να παίξουν, μα η Ραλλού αγέρωχη... εκνευριζόταν... του γρύλιζε θυμωμένη. Ούτε τον άφηνε να ανεβεί στον καναπέ που καθόταν αυτή.

-Καλέ Ραλλού, έλα να παίξουμε. Έχεις τόσα παιχνίδια... τι τα φυλάς άθικτα; Δεν θα σ' τα φάω, καλέ... έλα, θα περάσουμε ωραία... έλεγε και ξαναέλεγε ο καημένος ο Αργύρης προσπαθώντας να πείσει τη Ραλλού να παίξουν μαζί.

-Μην τολμήσεις να αγγίξεις τα παιχνίδια μου, παλιόσκυλο..., του απαντούσε εκνευρισμένη η Ραλλού. Δεν είναι για τα μούτρα σου. Αυτά όλα είναι μόνο δικά μου. Να ξεκουμπιστείς, να πας σπίτι σου. Και μην ξαναπατήσεις το πόδι σου εδώ μέσα. Μας ήλθες από το πουθενά για να μας κάνεις άνω κάτω; Ακούς τι σου λέω; Βάλ' το καλά στο μυαλό σου. Να μη σε ξαναδώ εδώ, γρύλιζε θυμωμένη η Ραλλού.

Βέβαια δεν έμεναν στο ίδιο σπίτι, και αυτό ήταν η μεγάλη της παρηγοριά. Τουλάχιστον το βασίλειό της παρέμενε ακόμα άθικτο και απόρθητο... από τον εισβολέα Αργύρη. Αυτός ερχόταν καμιά φορά όταν ο Νίκος ανέβαινε να δει τους γονείς του, αλλά αυτό ήταν για λίγο. Έτσι πίστευε τουλάχιστον η Ραλλού...

-Σιγά μην τον αφήσω να μείνει εδώ μαζί μου, το μυξιάρικο... να ξεκουμπιστεί, να πάει κάτω στο σπίτι του... δεν τον θέλω εδώ μέσα. Η Ραλλού ήταν αμετακίνητη στη θέση της. Δεν του έσκαγε ούτε ένα χαμόγελο.

Άλλα όμως σχεδιάζουν οι σκύλοι και άλλα το Σύμπαν για αυτούς... όπως συμβαίνει και με τους ανθρώπους...

(Η συνέχεια στο βιβλίο...)

Η Ελένη Τσίτου γεννήθηκε και ζει στην Αθήνα. Διδάσκει την αγγλική γλώσσα, που την υπεραγαπά. Επίσης αγαπά το διαρκές διάβασμα, το γράψιμο (και στις δύο γλώσσες), τη λογοτεχνία, τα ταξίδια και τα ζώα. Στο Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών του ΕΚΠΑ αγαπά πιο πολύ από όλα τις ώρες διδασκαλίας μέσα στην τάξη και ό,τι αυτές συνεπάγονται.

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ

ΚΑΤΣΕΛΛΗ ΡΗΝΑ, *Πέλαπαις. Πρώτος χρόνος λειτουργίας του εγκλωβισμένου σχολείου 1974-75. Μελέτη*. Λαογραφικός Όμιλος Κερύνειας 2020, μέγεθος 15x20, σελ. 80, βιβλιογραφία, εικόνες εντός κειμένου. ISBN 978-9963-2450-2-4.

Η προφορική ιστορία σχετίζεται με την αναθεώρηση και την αξιοποίηση άλλων πηγών πέρα από το αρχαιακό υλικό. Πιο συγκεκριμένα, οι προφορικές μαρτυρίες δεν συνδέονται αποκλειστικά και μόνο με τα μεγάλα ιστορικά γεγονότα αλλά με τη διάσωση εμπειριών και τη μελέτη της ζωής κοινωνικών ομάδων μέσα από τον διάλογο του ερευνητή με τον πληροφορητή. Ένα τέτοιο είδος υλικού διασώζει τις φωνές όσων ο λόγος αποσιωπάται από τα επίσημα έγγραφα.

Η προφορική ιστορία συλλέγει αφηγήσεις της ζωής των αφανών ηρώων, οι οποίες προϋποθέτουν την ύπαρξη μνήμης, από την οποία αντλούν το υλικό τους. Πρόκειται για μια ενεργό μνήμη της οποίας οι μηχανισμοί λειτουργούν ως στρατηγική επιβίωσης των ατόμων, στηρίζοντας την προσπάθειά τους να ταξινομήσουν τις αναμνήσεις τους προκειμένου να μπορέσουν να διαχειριστούν τις εμπειρίες τους. Ο λόγος συγκροτείται με τη συμβολή όχι μόνο της μνήμης αλλά και της λήθης, της αποσιώπησης ή της απώθησης. Οι καταθέσεις είναι πολύτιμες γιατί τα άτομα θυμούνται και ανασυγκροτούν το παρελθόν τους ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας καθώς η περιρρέουσα ιστορία διεισδύει στο ατομικό βίωμα.

Σε αυτή την κατηγορία της προφορικής μαρτυρίας-κατάθεσης ψυχής ανήκει και το βιβλίο της Ρήνας Κατσελλή. Παράλληλα εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο εκδοτικής δραστηριότητας τόσο της ίδιας της συγγραφέα όσο και του Λαογραφικού Ομίλου Κερύνειας για τη διάσωση «της ιστορίας, των εθίμων και της συνεισφοράς αξιόλογων ανθρώπων της περιοχής», όπως αναφέρεται στο jacket flap του εξωφύλλου. Πιο συγκεκριμένα, το βιβλίο διαρθρώνεται, εκτός από την Εισαγωγή, σε τρία κεφάλαια με υποενότητες, ενώ συνοδεύεται από ενδεικτική βιβλιογραφία και πλούσιο φωτογραφικό υλικό.

Στην *Εισαγωγή* (σελ. 9-11) η συγγραφέας αναφέρεται στην αφορμή συγγραφής του συγκεκριμένου βιβλίου μετά από παρότρυνση προσφύγων και πρώην εγκλωβισμένων κατοίκων του χωριού Πέλαπαϊς με διττό σκοπό: Κατ' αρχάς για να διασωθεί στη μνήμη αυτή η πολύτιμη πτυχή της εκπαιδευτικής ιστορίας του κατεχόμενου σήμερα χωριού, και, δεύτερον, για να μη λησμονηθεί η συνεισφορά όλων εκείνων που εθελοντικά συνεισέφεραν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο στη λειτουργία του σχολείου. Στη συνέχεια η συγγραφέας μάς εξηγεί πως το υλικό που θα παρουσιάσει προέρχεται από μεγάλο αριθμό προφορικών μαρτυριών οι οποίες συμβάλλουν στην όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική αποτύπωση των γεγονότων αφού διασταυρώνονται και αλληλεπικαλύπτονται. Είναι σημαντικό να αναφερθεί για τον μελλοντικό αναγνώστη ότι το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο στο Πέλαπαϊς λειτούργησε συνολικά για δύο έτη, από τον Σεπτέμβριο του 1974 έως τον Μάιο του 1976, καθώς οι λιγοστοί εγκλωβισμένοι κάτοικοι αναγκάστηκαν τελικά να εγκαταλείψουν το χωριό τους υπό την πίεση των κατοχικών αρχών. Το βιβλίο της Κατσελλή ασχολείται αποκλειστικά με τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του, καθώς για τον δεύτερο χρόνο ήδη κυκλοφορεί μια μελέτη που αναφέρεται στη βιβλιογραφία.

Το πρώτο κεφάλαιο με τίτλο *Πέλαπαϊς. Πρώτος χρόνος λειτουργίας του εγκλωβισμένου σχολείου 1974-75* (σελ. 13-34) αναφέρεται στην τοποθεσία και την ιστορία του χωριού και κυρίως του Αββαείου από το οποίο το χωριό πήρε το όνομά του. Το Αββαείο, του οποίου η εκκλησία είναι αφιερωμένη στην Παναγία της Ασπροφορούσα, ήταν και είναι μέχρι σήμερα ο κύριος πόλος έλξης των τουριστών και των ξένων οι οποίοι μαγεύτηκαν παράλληλα και από το φυσικό περιβάλλον και για τον λόγο αυτό αγόρασαν σπίτια στο χωριό. Στη συνέχεια η Ρήνα Κατσελλή περιγράφει τις δύσκολες συνθήκες που ακολούθησαν την τουρκική εισβολή του Ιουλίου 1974 και κυρίως τη δεύτερη εισβολή της 14^{ης} Αυγούστου 1974, τον αποκλεισμό των κατοίκων εντός των ορίων του χωριού και την πολύτιμη βοήθεια και προστασία του Ερυθρού Σταυρού που τους προμήθευε τρόφιμα και διεκπεραίωνε την αλληλογραφία με τις ελεύθερες περιοχές. Καθώς προχωρεί η αφήγηση των μαρτυριών, κλιμακώνονται και τα δεινά των κατοίκων με την παρουσία του τουρκικού στρατού εντός του χωριού, τη σύλληψη των ανδρών από 18-60 ετών και τη μεταγωγή τους για τρεις μήνες σε στρατόπεδο στην Τουρκία, την

απομάκρυνση του σώματος Φιλανδών των Ηνωμένων Εθνών, την έλλειψη νερού και τροφής για πολλές μέρες, τον κατ' οίκον περιορισμό, τις συνεχιζόμενες πιέσεις για να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους κ.λπ. Παράλληλα όμως η συγγραφέας εκθειάζει σε μια πρώτη αναφορά τον ευεργετικό ρόλο κάποιων ανθρώπων που με κίνδυνο της ζωής τους περνούσαν στις ελεύθερες περιοχές, καθώς είχαν ξένα διαβατήρια, για να ενημερώσουν για την κατάσταση στο κατεχόμενο χωριό και να διακινήσουν την αλληλογραφία με τους συγγενείς στις ελεύθερες περιοχές. Μέσα από αυτή την πολύ συγκινητική διήγηση, η Κατσελλή δεν ξεχνά να εγκωμιάσει την παρηγοριά που έδινε στους εγκλωβισμένους η λειτουργία της εκκλησίας κάθε Κυριακή.

Το τελευταίο μέρος του πρώτου κεφαλαίου είναι αφιερωμένο στην ίδρυση και τη λειτουργία του σχολείου. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες ήταν το αποτέλεσμα της ευτυχούς συγκυρίας να βρεθούν στο χωριό κάποιοι εκπαιδευτικοί που εγκλωβίστηκαν εκεί. Η Κατσελλή περιγράφει με γλαφυρό τρόπο τα διαβήματα προς τις κυπριακές αρχές τόσο για να επιτρέψουν τη λειτουργία του σχολείου όσο και για να αποστείλουν το απαραίτητο υλικό. Δεν ξεχνά να αναφερθεί σε εκείνα τα άτομα τα οποία, έχοντας ξένη υπηκοότητα, μπορούσαν να περάσουν στις ελεύθερες περιοχές και να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες στο Υπουργείο Παιδείας. Στη συνέχεια περιγράφονται λεπτομέρειες από τη σχολική ζωή: το ωράριο λειτουργίας δημοτικού και γυμνασίου, τα μαθήματα που επιτρεπόταν να διδάσκονται, ο αριθμός των μαθητών, τα χωριά καταγωγής τους, τα ονόματα όσων αναλάμβαναν συγκεκριμένα μαθήματα και τάξεις, οι περιορισμένες πολιτιστικές τους δραστηριότητες, οι μικρές εκδρομές στα όρια του χωριού κ.λπ. Στο σημείο αυτό η συγγραφέας τονίζει πως, εκτός από τις τρεις εκπαιδευτικούς, όλοι οι υπόλοιποι προσέφεραν τη βοήθειά τους εθελοντικά και οι οποίοι είτε ήταν ακόμα μαθητές του εξατάξιου Γυμνασίου Κερύνειας είτε μόλις είχαν τελειώσει το σχολείο. Όπως τονίζει η συγγραφέας, αυτοί οι νέοι και οι νέες αποδείχτηκαν άξιοι εθελοντές δάσκαλοι, γιατί «έδιναν την ψυχή τους για να μορφώσουν αυτά τα παιδιά». Το πρώτο μέρος τελειώνει με τη σταδιακή αποχώρηση κάποιων εθελοντών λόγω προσωπικής ανάγκης και πιέσεων και τον εμπλουτισμό του «εκπαιδευτικού» προσωπικού με τη μεταφορά άλλων προσφύγων από την Κερύνεια.

Το δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο *Μαρτυρίες* (σελ. 35-56) παρουσιάζει τις προφορικές μαρτυρίες των πρωταγωνιστών αυτού του εγχειρήματος. Αυτό είναι, κατά τη γνώμη μου, και το πιο συγκινητικό τμήμα του βιβλίου, καθώς η προσωπική μαρτυρία έρχεται να επιβεβαιώσει, να διασαφηνίσει και να διαλευκάνει πτυχές των γεγονότων. Ιδιαίτερη εντύπωση κάνει το γεγονός ότι όλοι οι εν ζωή αφηγητές θυμούνται με δημοσιογραφική ακρίβεια το τι ακριβώς συνέβη, ενώ οι μαρτυρίες τους καλύπτουν τα κενά και τις απορίες που μπορεί να δημιουργηθούν στον αναγνώστη. Όλοι ανεξαιρέτως αναφέρονται στη συνεισφορά των υπολοίπων, στις δυσκολίες που συνάντησαν, στους φόβους και τις αγωνίες τους από τη στιγμή της σύλληψης της ιδέας λειτουργίας του σχολείου μέχρι τη στιγμή που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν το χωριό. Τα προφίλ τους είναι ανάμεικτα: εκπαιδευτικός, ιερέας, εθελόντρια νοσοκόμα, εγκλωβισμένη ξένη υπήκοος. Οι περισσότεροι από αυτούς είναι εν ζωή και αφήνουν να διαφανεί μέσα από τη ρέουσα γλώσσα τους η αδιόρατη πίκρα του πρόσφυγα που γνωρίζει ότι είναι «ξένος στον τόπο του».

Το τρίτο κεφάλαιο του βιβλίου έχει τον τίτλο *Βιογραφικά* (σελ. 57-76). Το μισό μέρος αποτελούν οι βιογραφίες των εθελοντών δασκάλων, ενώ το άλλο μισό οι πολύ συγκινητικές φωτογραφίες που συνηθίζονται στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές κάθε τάξης. Το πρώτο μέρος του κεφαλαίου περιλαμβάνει δεκατέσσερις βιογραφίες, ξεκινώντας από τον τότε βοηθό ιερέα και δάσκαλο, τους/τις αποφοίτους του εξατάξιου Γυμνασίου Κερύνειας που προσφέρθηκαν να διδάσκουν τις μικρότερες τάξεις. Το βιογραφικό τους αναφέρεται όχι μόνο στην προσφορά τους στους εγκλωβισμένους μαθητές, στην αναγκαστική τους απέλαση προς τις ελεύθερες περιοχές, αλλά και στην πορεία τους μέχρι σήμερα. Οι περισσότεροι έφυγαν από εκεί τον Ιούνιο του 1976 μαζί με τα τελευταία παιδιά. Το βιβλίο τελειώνει με τη *Βιβλιογραφία* (σελ. 77-78) που αναφέρεται τόσο στην περιοχή του Πέλαπαις όσο και στη γενικότερη ιστορία της Κύπρου.

Η γλώσσα της Κατσελλή είναι γλαφυρή και ρέουσα, εύκολη και ευχάριστη τόσο για ανάγνωση όσο και για περαιτέρω έρευνα. Προσωπικά θα ήθελα να τονίσω δύο σημεία που μου έκαναν εντύπωση. Το πρώτο είναι το πώς οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τις αντιξοότητες της ζωής και πώς προσαρμόζουν ανάλογα τη ζωή τους για να επιβιώσουν. Το δεύτερο είναι η

εκτεταμένη χρήση από τη Ρήνα Κατσελλή, σχεδόν σε όλα της τα βιβλία, της προφορικής ιστορίας ως εργαλείου διαπραγμάτευσης ζητημάτων. Στην περίπτωση της η προφορική ιστορία δεν έρχεται να εξακριβώσει ή να διαψεύσει τις επίσημες πηγές αλλά να προσφέρει μια εναλλακτική αφήγηση και ερμηνεία για το παρελθόν.

Δρ Μαρία Κουμαριανού
Πρόεδρος Ελληνικής Εταιρείας Εθνολογίας

ΒΙΓΚΛΑΣ ΚΑΤΕΛΗΣ, *Ο Μεγαλομάρτυς Γεώργιος και το Μοτίβο της Δρακοντοκτονίας. Θεολογική και Λαογραφική Μελέτη*. Άνω Τελεία, Αθήνα 2021, μέγεθος 15x22, σελ. 158, χωρίς εικόνες εντός κειμένου, παραρτήματα, βιβλιογραφία. ISBN 978-618-85435-6-0.

Το πρόσφατο ενδιαφέρον λόγω της πανδημίας για τις λαϊκές αφηγήσεις ως προς τους βίους και κυρίως τα θαύματα των αγίων προκαλεί μια σειρά ερωτημάτων για τη θέση και τη λειτουργία της επίσημης εκκλησιαστικής ιστορίας. Αν και τα επίσημα αγιολόγια και συναξάρια αποτελούν τη μοναδική αποδεκτή πηγή γνώσης για τη βιογραφία των αγίων, η συλλογή μαρτυριών, θρύλων και παραδόσεων και η εξέτασή τους έκαναν τους ιστορικούς θεολόγους, όπως ο Κατελής Βίγκλας, να στρέψουν την προσοχή τους σε ένα νέο αντικείμενο που σχετίζεται με τον λαϊκό λόγο και την αφηγηματικότητα καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζουν αυτά ως προς τη συλλογική λαϊκή πίστη. Για τον λόγο αυτό, τις περισσότερες φορές το ενδιαφέρον στρέφεται λιγότερο προς την αξιοπιστία των αφηγήσεων και περισσότερο προς τη διαδικασία πρόσληψής τους και προς τη λειτουργία τους.

Στο πλαίσιο αυτό κινείται το εξαιρετικά ενδιαφέρον πόνημα του Κατελή Βίγκλα, το οποίο επικεντρώνεται στη μορφή του Αγίου Γεωργίου μέσα από ένα πλήθος οπτικών. Ο συγγραφέας ενδιαφέρεται να αντιπαραβάλει την επιστημονική αλήθεια που στηρίζεται σε αρχαιακό υλικό, ιστορικά στοιχεία και γεγονότα με αυτό που αποτελεί μέρος της λαϊκής αφήγησης, της αναπαράστασης στο εκάστοτε παρόν αυτού που εκλαμβάνεται ως αληθές. Πιο συγκεκριμένα, το βιβλίο διαρθρώνεται, εκτός από την Εισαγωγή, σε τρία κεφάλαια με υποενότητες, ενώ συνοδεύεται από παραρτήματα και ενδεικτική βιβλιογραφία.

Στην Εισαγωγή (σελ. 11-19) ο Βίγκλας παρουσιάζει το θέμα και τη διάρθρωση του βιβλίου του και προσφέρει στον αναγνώστη ακροθιγώς κάποια σημεία προς σκέψη, τα οποία παρουσιάζει στη συνέχεια του βιβλίου. Το πρώτο σημείο είναι η αλήθεια περί του προσώπου του Αγίου Γεωργίου. Όπως αναφέρει και ο ίδιος: «Ο Άγιος Γεώργιος παραμένει ένα μυστηριώδες πρόσωπο [...] εφόσον η ιστορική ταυτότητά του δεν μπορεί να ανιχνευθεί μετά βεβαιότητας» (σελ. 11). Το δεύτερο σημείο σχετίζεται με τους διωγμούς κατά των χριστιανών, τον αμφιλεγόμενο αριθμό των μαρτύρων και σε κάποια

σημεία με την ένταση (σελ. 11) των διώξεων αυτών. Όπως λέει και ο ίδιος ο συγγραφέας, το ανά χείρας βιβλίο «δεν προσφέρει οριστικές απαντήσεις στα θέματα αυτά», αλλά –προσθέτω– παραπέμπει σε επιλεκτική βιβλιογραφία ώστε ο αναγνώστης να έχει πρόσβαση και σε άλλου είδους πηγές. Ένα τρίτο σημείο το οποίο αποτελεί αξιολογική κρίση του ίδιου του συγγραφέα είναι η «σημαντική συνεισφορά του βιβλίου» στην εκτενή εξέταση «των δράκων και της δρακοντοκτονίας» σε παγκόσμιο και διαχρονικό επίπεδο, πάντα σε συσχετισμό με τον Άγιο Γεώργιο (σελ. 15).

Το πρώτο μέρος τιτλοφορείται «Οι Ρωμαϊκοί Διωγμοί κατά των Χριστιανών» (σελ. 20-44) και χωρίζεται σε δύο κεφάλαια: Στο πρώτο γίνεται αναφορά στην εμφάνιση του Χριστιανισμού και στις πρώτες διώξεις, ενώ στο δεύτερο δίνεται έμφαση στον Μεγάλο Διωγμό επί Διοκλητιανού. Ο Κατελής Βίγκλας εστιάζει την παρουσίαση του ιστορικού πλαισίου της εποχής σε δύο σημεία. Κατά πρώτον, στη σταθερότητα που προσέφερε στους πολίτες της η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία μέσα από δυο λατρείες, αυτήν των εφεστίων θεών και στη συνέχεια εκείνη του αυτοκράτορα ως θεού επί της γης. Κατά δεύτερον, στην αδυναμία των συγκεκριμένων θεών να ικανοποιήσουν τις ανάγκες της φιλοσοφικής σκέψης στα υπαρξιακά και οντολογικά ερωτήματα που έθετε. Ο Χριστιανισμός εμφανίζεται λοιπόν ως μια νέα μαρτυρία που έρχεται να καλύψει το κενό της φιλοσοφίας, προτείνοντας μια άλλη εμπειρική προσέγγιση και καθιστώντας ένα ιστορικό πρόσωπο –τον Ιησού Χριστό– ως μια βιωμένη εμπειρία του θείου. Ο συγγραφέας αναλύει ενδελεχώς το πώς η νέα θρησκεία έθετε σε κίνδυνο «την αρμόζουσα αρμονική σχέση ανάμεσα σε θεούς και ανθρώπους» με αποτέλεσμα την «οργή των θεών, στην καλή θέληση των οποίων βασιζόταν η ευημερία του κράτους» (σελ. 31). Σημαντικό στοιχείο που παρατίθεται είναι η εμπειρισταωμένη βιβλιογραφική τεκμηρίωση σύμφωνα με την οποία δεν υπήρχε αυτοκρατορικό διάταγμα με τη μορφή «γενικού νόμου» που να θέτει τον Χριστιανισμό υπό διωγμό (σελ. 31), πολλώ μάλλον, η όποια καταγγελία υπό τη μορφή μήνυσης έπρεπε να είναι επώνυμη για να ληφθεί υπόψη.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην άκαιρη και άστοχη –σύμφωνα με τα λόγια του συγγραφέα– σφοδρότητα του Μεγάλου Διωγμού στα χρόνια του Αυτοκράτορα Διοκλητιανού (284-305), ο οποίος υπό το πρόσχημα της ανασυγκρότησης του κράτους προσπάθησε να εκβάλει όλα τα στοιχεία που

απειλούσαν τη σταθερότητά του. Σε αυτή τη χρονική συγκυρία εμφανίστηκε και ο Άγιος Γεώργιος ως ανακεφαλαίωση και επιτομή του εθελοντικού μαρτυρίου και του ενεργού ζήλου με μόνο σκοπό το δικαίωμα στην ελευθερία της σκέψης και της θρησκευτικής λατρείας.

Το δεύτερο μέρος με τον τίτλο «Ο βίος και το μαρτύριο του Αγίου Γεωργίου» (σελ. 45-94) περιλαμβάνει δέκα κεφάλαια τα οποία πραγματεύονται ιστορικές και άλλες πηγές του μαρτυρίου του Μεγαλομάρτυρα, βιογραφικά στοιχεία από το συναξάρι του, καθώς και τον θεολογικό, ηθικό και ανθρωπολογικό αντίκτυπο του μαρτυρίου του. Τα τελευταία κεφάλαια ασχολούνται με τις αγιογραφικές απεικονίσεις του αγίου, την παρουσία του στις λαογραφικές παραδόσεις του χριστιανικού εν γένει χώρου, καθώς και με τον ομώνυμο πατριαρχικό ναό στο Φανάρι.

Χάριν της επιστημονικής και αντικειμενικής αλήθειας, ο Κατελής Βίγκλας δεν διστάζει να παραπέμψει σε έργα ιστορικών και αρχαιολογικών (Decretum Gelasianum) (σελ. 45) τα οποία τεκμαίρουν την αντιφατικότητα των μαρτυριών γύρω από το πρόσωπο του Αγίου Γεωργίου. Ιδιαίτερη μνεία δίδεται στην ετυμολογία του ονόματός του (Γεώργιος > το γεώργιον > το γόνιμο και «ευγεώρητο» (καλλιεργήσιμο) ως προς τις αρετές χωράφι), για να καταδειχτεί ότι το μαρτύριο ήταν η φυσική κατάληψη μιας πορείας γήινου αγώνα. Παράλληλα, μεγάλη έμφαση δίνεται στο λεπτομερές συναξάρι του αγίου το οποίο παρουσιάζει όλο το εύρος των βασανιστηρίων στα οποία υποβλήθηκε. Τα μαρτύρια αυτά καταδεικνύουν την απτή και υπερβολική επίδειξη ισχύος εκ μέρους της εξουσίας. Για τον μάρτυρα συνιστούν έμπρακτη απόδειξη υπομονής και σταθερότητας πίστης. Για δε τους διώκτες, η στάση του Αγίου και η θαυματουργή ιαματική παρέμβαση του Θεού προκαλούν την αμφισβήτηση της παλιάς θρησκείας και τη μεταστροφή πολλών από αυτούς στον Χριστιανισμό. Η κορύφωση αυτών των αφηγήσεων είναι η τιμωρία των ασεβών και η επάνοδος τους μέσω μιας θαυματουργής παρέμβασης στην αληθινή πίστη. Πλήθος λαών και χωρών έχουν ως προστάτη τους τον Άγιο Γεώργιο, οι αγιογραφικές παραλλαγές αντικατοπτρίζουν τα αποδιδόμενα σε αυτόν θαύματα, ενώ ο λαμπρός εορτασμός του συνδέεται με εαρινά ποιμενικά δρώμενα και προστασία από το Κακό.

Το τρίτο μέρος ασχολείται με την «Ερμηνεία των δράκων και της δρακοντοκτονίας» (σελ. 95-134). Ξεκινώντας από τη λεπτομερή διήγηση της

απελευθέρωσης της κόρης του βασιλιά Σέλβιου από τον δράκο, ο συγγραφέας αναφέρεται στο μοτίβο της δρακοντοκτονίας μέσα από προφορικές παραδόσεις σε όλο σχεδόν τον κόσμο. Η προσέγγιση του Βίγκλα είναι διαχρονική, διατοπική και διαθρησκευτική, εκκινώντας από τους δράκους – ερπετά της κινέζικης παράδοσης– μέχρι τα πτερωτά ερπετά της θρησκείας των Μάγια και των Αζτέκων και τον φιδόμορφο θεό Άποφι της αρχαίας Αιγύπτου. Δεν παραλείπονται βεβαίως αναφορές στην αρχαία ελληνική μυθολογία, στη ρωμαϊκή γραμματεία και τη χριστιανική θρησκεία.

Στον «Επίλογο» (σελ. 131-134) ο Κατελής Βίγκλας αναπτύσσει αυτό που κατά τη γνώμη μου αποτελεί και το σημαντικότερο στοιχείο του βιβλίου: την αναζήτηση της αλήθειας όχι μόνο με επιστημονικά κριτήρια αλλά κυρίως με οντολογικά. Όπως εξηγεί και ο ίδιος, υπάρχουν πολλές αλήθειες οι οποίες αλληλοσυγκρούονται, όπως η αλήθεια της εξουσίας, όταν αυτή η τελευταία παράγει ένα μοντέλο ερμηνείας και διακυβέρνησης του Κόσμου και κυρίως όταν έρχεται σε αντιπαράθεση με την υπεράσπιση της «πνευματικής και υπαρξιακής αλήθειας» (σελ. 132) από την πλευρά του μάρτυρα, και με την αναζήτηση της οντολογικής αλήθειας μιας ζωής που επιμένει να αντιστέκεται στη δίνη της καθημερινότητας και προτάσσει έναντι την ανάβλεψη του «θεϊκού φωτός άνωθεν» (σελ. 133).

Το βιβλίο κλείνει με δύο παραρτήματα (σελ. 135-144): το πρώτο αφορά στον Άγιο Συμεών τον Μεταφραστή, ο οποίος συγκέντρωσε σε ένα τεράστιο *Μηνολόγιο* παλαιότερες αφηγήσεις για τους βίους των αγίων τις οποίες επεξεργάστηκε γλωσσικά, και το δεύτερο στη μυθική πάλη του Διγενή Ακρίτα με τον δράκο από το χειρόγραφο της Grottaferrata (1300), ένα κείμενο με έντονα δραματικά στοιχεία και ιπποτικό πνεύμα. Τέλος, αναφέρουμε την πλούσια βιβλιογραφία (σελ. 145-134) με την οποία τελειώνει το πόνημα.

Ως κατακλείδα, θα έλεγα πως στόχος του βιβλίου, εκτός από την πολύ εμπεριστατωμένη ιστορική και θρησκευτική προσέγγιση, είναι να παρουσιάσει έναν τρόπο ερμηνείας των γεγονότων και των αφηγήσεων, καθώς επίσης και έναν τρόπο ζωής και σκέψης όπως αυτός βιώνεται μέσα από μια συγκεκριμένη αντίληψη για την υπαρκτική Αλήθεια!

Δρ Μαρία Κουμαριανού
Πρόεδρος Ελληνικής Εταιρείας Εθνολογίας

ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΤΑ ΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΕΤΗ 2021-2022 & 2022-2023

Ακαδημαϊκό έτος 2021-2022

- Στο πλαίσιο εορτασμού από το Πανεπιστήμιο Αθηνών της επετείου των 200 χρόνων από την Ελληνική Επανάσταση του 1821, το Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών διοργάνωσε στο κεντρικό κτήριο, την Παρασκευή 3 Δεκεμβρίου 2021, Ημερίδα με θέμα: «Η Ελληνική Επανάσταση: Φιλέλληνες από όλον τον κόσμο και η φιλελληνική τους δράση». Στην Ημερίδα συμμετείχαν διδάσκοντες του Διδασκαλείου που παρουσίασαν στις εισηγήσεις τους θέματα που αφορούσαν στον απόηχο του μεγάλου αυτού ιστορικού γεγονότος, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, και τα οποία επηρέασαν το κίνημα του φιλελληνισμού.

Ακαδημαϊκό έτος 2022-2023

Νοέμβριος 2022

- Στις 12 Νοεμβρίου 2022, το Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διοργάνωσαν «Μαραθώνιο γλωσσών», έπειτα από τρεις επιτυχημένες εκδηλώσεις που έγιναν διαδικτυακά υπό τον τίτλο «speak date».

Οι συμμετέχοντες έκαναν τον γύρο του κόσμου σε γνωστές και λιγότερο γνωστές πτυχές του πολιτισμού και του τρόπου ζωής ευρωπαϊκών –και όχι μόνο– χωρών. Παράλληλα με τις παρουσιάσεις δράσεων γνωριμίας με 17 γλώσσες, στη διάρκεια του Μαραθωνίου διοργανώθηκε έκθεση με εκδόσεις της «Αλίκης στη χώρα των θαυμάτων» σε 37 γλώσσες, ενώ έγιναν και αναγνώσεις του παραμυθιού.

Μάιος 2023

- Στις 19 Μαΐου 2023, το Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών, με υπεύθυνη τη διδάσκουσα της νορβηγικής γλώσσας κ. Αικατερίνη Κόλλια, σε συνεργασία με την Πρεσβεία της Νορβηγίας και το Νορβηγικό Ινστιτούτο

Κινηματογράφου, διοργάνωσε προβολή νορβηγικών ταινιών μικρού μήκους στην αίθουσα «Ιριδα» του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στη εκδήλωση παρευρέθηκε εκπρόσωπος της Πρεσβείας καθώς και πλήθος κόσμου. Θέμα των ταινιών μικρού μήκους ήταν το σύγχρονο πρόσωπο της Νορβηγίας. Διάθεση των ταινιών: Πρεσβεία της Νορβηγίας και Νορβηγικό Ινστιτούτο Κινηματογράφου.

- Στο πλαίσιο δράσεων για την προώθηση της γαλλικής γλώσσας, το Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών, σε συνεργασία με το Γαλλικό Ινστιτούτο Ελλάδας IFG, πραγματοποίησε διαγωνισμό γαλλικής γλώσσας με θέμα: «Πώς να κάνουμε τα γαλλικά ελκυστικά στους νέους;». Στον διαγωνισμό συμμετείχαν σπουδαστές του Διδασκαλείου Ξένων Γλωσσών του ΕΚΠΑ, τρεις εκ των οποίων διακρίθηκαν για τις εργασίες τους.

Το πρώτο βραβείο, που έλαβε σπουδαστής του Διδασκαλείου, προκρίθηκε να συμμετάσχει σε εβδομαδιαία εκπαίδευση, στο CAVILAM – Vichy της Γαλλίας. Οι άλλοι δύο βραβευθέντες έλαβαν τιμητικές διακρίσεις για τις εργασίες τους.

Ιούνιος 2023

- Την Πέμπτη 1η Ιουνίου 2023 το Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών, με υπεύθυνη τη διδάσκουσα της γεωργιανής γλώσσας κ. Τέονα Μπερίτζε, διοργάνωσε στην αίθουσα «Ιριδα» του Πανεπιστημίου Αθηνών Ημερίδα με θέμα «Η Ελλάδα στη Γεωργιανή Λογοτεχνία – Ο Hellados, ένα Ελληνάκι του Καυκάσου» του Νόνταρ Ντουμπάτζε.

Την Ημερίδα χαιρέτισε ο Αντιπρόεδρος Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Φοιτητικής Μέριμνας του ΕΚΠΑ και Πρόεδρος του Δ.Σ. του Διδασκαλείου Ξένων Γλωσσών, καθηγητής κ. Δημήτρης Καραδήμας.

Στην εκδήλωση μίλησαν α) η κ. Τέονα Μπερίτζε, διδάκτωρ φιλολογίας και Καθηγήτρια του Διδασκαλείου Ξένων Γλωσσών, β) η κ. Στεφανία Αμοιρίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, γ) η κ. Αλίκη Τσοτσορού, ΕΕΠ στο Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΕΚΠΑ και δ) ο κ. Πέτρος Καψάσκης, Πρόεδρος του Ελληνικού Ινστιτούτου Πολιτιστικής Διπλωματίας.

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

ΓΛΩΣΣΟ-ΓΡΑΦΙΕΣ

Ετήσια περιοδική έκδοση του Διδασκαλείου Ξένων Γλωσσών του ΕΚΠΑ

Σκοπός του περιοδικού είναι να συμβάλει στην προσέγγιση, μελέτη και προώθηση τόσο των ίδιων των γλωσσών όσο και των πολιτισμών που φέρουν αυτές. Για τον λόγο αυτό το περιοδικό καλύπτει μια ποικιλία θεμάτων τα οποία άπτονται αντικειμένων όπως η γλωσσολογία, η διδακτική, η λογοτεχνία, η μετάφραση, η ιστορία, η προφορική παράδοση και ο πολιτισμός των λαών που μιλούν τις γλώσσες που διδάσκονται στο διδασκαλείο. Ενθαρρύνεται επίσης και η λογοτεχνική παραγωγή στις διάφορες γλώσσες.

Επίσημες γλώσσες του περιοδικού θα είναι η ελληνική και αγγλική. Οι συγγραφείς μπορούν να εκφράζονται στη γλώσσα τους, αλλά το κείμενο που θα δημοσιεύεται θα έχει επίσης μεταφραστεί σε μίαν από τις δύο επίσημες γλώσσες.

Στα περιεχόμενα του περιοδικού θα υπάρχουν επίσης κριτικές και παρουσιάσεις βιβλίων, νέα και ανακοινώσεις που θα αφορούν συνέδρια ή εκδηλώσεις που θα σχετίζονται με τις γλώσσες, παρουσίαση εκδηλώσεων του Διδασκαλείου κ.λπ.

Η Επιτροπή έκδοσης του περιοδικού αποτελείται από τους μόνιμους διδάσκοντες του Διδασκαλείου (ΕΕΠ) με παράλληλη συμμετοχή εξωτερικών συνεργατών, στις περιπτώσεις εκείνες που το αντικείμενο της δημοσίευσης δεν εμπίπτει του γνωστικού τους αντικειμένου.

Τα άρθρα που θα παραδίδονται στην επιτροπή θα πρέπει να ακολουθούν τις παρακάτω οδηγίες:

1) Οι δημοσιεύμενες εργασίες πρέπει να έχουν, απαραίτητα, θεωρητική και μεθοδολογική υποδομή καθώς και ευρύτερη προοπτική. Τα προς δημοσίευση άρθρα δεν πρέπει να έχουν υποβληθεί για δημοσίευση ή να έχουν δημοσιευθεί αλλού.

2) Οι δημοσιευόμενες εργασίες υπογράφονται από τους συγγραφείς τους, οι οποίοι έχουν και την ευθύνη σε ό,τι αφορά το περιεχόμενό τους. Ανώνυμες ή ψευδώνυμες μελέτες, βιβλιοκρισίες ή ανάλογα κείμενα δεν δημοσιεύονται.

Τα κείμενα υποβάλλονται ηλεκτρονικά, σε αρχείο Word (.doc ή .docx), στην ηλεκτρονική διεύθυνση glossographies@didaskaleio.uoa.gr με την ένδειξη «Εργασία για το περιοδικό ΓΛΩΣΣΟΓΡΑΦΙΕΣ».

Η μέγιστη έκταση κάθε άρθρου πρέπει να είναι 7.500 λέξεις (για το πρωτότυπο κείμενο, τις υποσημειώσεις και τη βιβλιογραφία). Ο τίτλος του κειμένου και το ονοματεπώνυμο του συγγραφέα γράφονται στη γλώσσα συγγραφής του άρθρου, όπως και στην ελληνική ή στην αγγλική γλώσσα. Κάθε άρθρο συνοδεύεται από: α) μία περίληψη με μέγιστη έκταση 250 λέξεις στη γλώσσα συγγραφής και στην ελληνική ή στην αγγλική γλώσσα, β) έως 10 λέξεις-κλειδιά στη γλώσσα συγγραφής και στην ελληνική ή στην αγγλική γλώσσα, γ) ένα σύντομο βιογραφικό σημείωμα στη γλώσσα συγγραφής και στην ελληνική ή στην αγγλική γλώσσα (έως 150 λέξεις).

Το έγγραφο θα πρέπει να έχει διαστάσεις A4, με γραμματοσειρά Times New Roman. Τα περιθώρια πρέπει να είναι: επάνω και κάτω 2,54 εκ., αριστερά και δεξιά 3,18 εκ. (επιλογή *Κανονικά*).

Η εσοχή των παραγράφων, καθώς και οι εσοχές (αριστερή και δεξιά) των παραθεμάτων θα πρέπει να είναι 1,27 εκ. Δεν μπαίνει εσοχή στην πρώτη παράγραφο μετά τον τίτλο ενότητας ή υποενότητας. Στο σώμα του κειμένου πρέπει να χρησιμοποιείται μέγεθος γραμματοσειράς 11 στ., με πλήρη στοίχιση και 1,5 διάστιχο.

Οι βιβλιογραφικές αναφορές στο τέλος του κειμένου έχουν μονό διάστιχο, με προεξοχή 1,27 εκ. στην πρώτη γραμμή κάθε αναφοράς.

Οι υποσημειώσεις έχουν μονό διάστιχο, με γραμματοσειρά μεγέθους 10 στ. και πρέπει να χρησιμοποιούνται με φειδώ. Δεν μπαίνουν σημειώσεις τέλους. Οι επικεφαλίδες των ενοτήτων γράφονται με γραμματοσειρά μεγέθους 12 στ. και έντονα γράμματα, ενώ των υποενοτήτων 12 στ. και πλάγια γράμματα (χωρίς αυτόματη αρίθμηση ή εσοχή).

Στην πρώτη σελίδα μπαίνει ο τίτλος του κειμένου, με γραμματοσειρά μεγέθους 14 στ. και έντονα γράμματα, με στοίχιση στο κέντρο και μονό διάστιχο στη γλώσσα συγγραφής και στα ελληνικά ή στα αγγλικά.

Ακολουθεί το ονοματεπώνυμο του συγγραφέα με έντονα γράμματα, με στοίχιση στο κέντρο και γραμματοσειρά 12 στ. και έντονα γράμματα, στη γλώσσα συγγραφής και στα ελληνικά ή στα αγγλικά. Στη συνέχεια μπαίνουν η περίληψη και οι λέξεις κλειδιά με γραμματοσειρά 10 στ. και πλήρη στοίχιση στη γλώσσα συγγραφής και στα ελληνικά ή στα αγγλικά. Όλες οι σελίδες πρέπει να φέρουν αρίθμηση κάτω δεξιά.

Ιδιαίτερες μορφοποιήσεις, όπως αυτόματη αρίθμηση, προσθήκη διαστήματος μετά/πριν από παράγραφο ή αυτόματη αλλαγή παραγράφου, καλό είναι να αποφεύγονται. Επίσης, οι υπερσυνδέσεις που, ενδεχομένως, παρατίθενται (στη βιβλιογραφία ή αλλού στο κείμενο) πρέπει να είναι απενεργοποιημένες.

Φωτογραφικό υλικό ή χάρτες και διαγράμματα πρέπει να επισυνάπτονται ως ξεχωριστά αρχεία.

Για τις παραπομπές και τη βιβλιογραφία χρησιμοποιούμε το σύστημα παραπομπών Harvard. Ενδεικτικά:

A) Ενδοκειμενική παραπομπή [...] (Αλεξιάκης, 2006: 50) ή σύμφωνα με τον Αλεξιάκη (2006: 50)

B) Αναφορά στη βιβλιογραφία/λίστα βιβλιογραφικών αναφορών Αλεξιάκης, Ελευθέριος, *Ταυτότητες και ετερότητες. Σύμβολα, συγγένεια, κοινότητα στην Ελλάδα-Βαλκάνια*, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 2006.

Dalton, G., «Theoretical Issues in Economic Anthropology» στο *Current Anthropology*, 1969, τ. 10 (1): 63-102.

Charmaz, K., «Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods» στο N. Denzin & Y. Lincoln (επιμ.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Καλιφόρνια 2000, σελ. 509-535.

Κείμενα που υποβάλλονται και δεν συμμορφώνονται με τις οδηγίες ή δεν εμπίπτουν στους σκοπούς του περιοδικού δεν θα εξετάζονται.

CALL FOR PAPERS

Editorial Scientific Board

***GLOSSO-GRAPHIES* is an annual academic journal in printed and electronic form edited by the Foreign Language Teaching Centre (Didaskaleio) of the University of Athens**

The purpose of the Journal is to promote both the languages taught at Didaskaleio as well as their relevant cultures. For this reason, the Journal covers a variety of topics, which refer to subjects such as linguistics, pedagogy, literature, translation, history, oral tradition and culture of the peoples who speak the languages taught in the *Foreign Language Teaching Centre*. Literary production in various languages is also encouraged.

The official languages of the Journal will be Greek and English. Authors may express themselves in their own language, but the text to be published will also be translated into one of the two languages.

The contents of the journal will also include book reviews and book presentations, news and announcements regarding conferences or events related to languages, presentation of the events organized by *Didaskaleio*, etc.

The publication committee of the journal consists of the permanent Teaching Staff of *Didaskaleio* with the parallel participation of external collaborators, in case the subject of the publication does not fall within their field of knowledge.

AUTHORS GUIDELINES

The articles to be submitted to the committee should comply with the following guidelines:

1) Published works must have theoretical and methodological background as well as a broader perspective. Articles for publication must not have been submitted for publication or published elsewhere.

2) The published papers are signed by their authors, who are responsible for their content. Anonymous or pseudonymous studies, book reviews or similar texts are not published.

Articles should be submitted as Word documents (.doc/.docx) to the electronic address glossographies@didaskaleio.uoa.gr.

The maximum article length is 7,500 words (including text, footnotes and bibliography). The title of the text and the name of the author are written in the language of the article as well as in Greek or English. Each article is accompanied by: a) an abstract with a maximum length of 250 words in the article language and in Greek or in English, b) up to 10 keywords in the article language and in Greek or in English, c) a short biographical note in the article language and in Greek or English (up to 150 words).

The document should be A4 size, with Times New Roman font. Margins should be: top and bottom 2.54 cm, left and right 3.18 cm (Select *Normal*).

The indentation of paragraphs, as well as the indentations (left and right) of quotations should be 1.27 cm. The first paragraph of every chapter or subchapter is not indented. Body text should use 11 pt font size, fully justified and 1.5 spacing.

References at the end of the text are single-spaced, with a hanging intend of 1.27 cm on the first line of each reference.

Footnotes are single-spaced, in 10 pt font and should be kept to a minimum. Please use footnotes, not endnotes. Section headings should be in 12 pt bold, while subheadings in 12 pt italics (without automatic numbering or indentation).

On the first page, the title of the text is inserted, with font size 14 ft. and bold letters, with center alignment and single spacing in the author's article language and in Greek or English. This is followed by the author's name in bold, centered, 12 pt font. and bold letters, in the author's article language and in Greek or English. Then, follow the abstract and keywords in 10 pt font. and full alignment in the author's language of writing and in Greek or English. All pages should be numbered at the bottom right.

Special formatting, such as automatic numbering, adding a space after/before a paragraph or automatic paragraph change, should be avoided. Also, any hyperlinks listed (in the bibliography or elsewhere in the text) must be disabled.

Illustrations, tables and figures should be submitted as separate files.

For referencing and bibliography use the Harvard Style (See sample below).

A) In text reference:

[...] (Leach, 1961: 50) or according to Leach (1961: 50)

B) Bibliography/References:

Leach, E. 1961. *Rethinking Anthropology*. Λογδίο: Athlone Press.

Charmaz, K. (2000). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. In N. Denzin & Y.

Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 509-535.

Dalton, G. 1969. Theoretical Issues in Economic Anthropology. *Current Anthropology*, 10 (1): 63-102.

Submitted contributions may not be accepted for peer review, if they do not comply with the instructions or with the aims of the journal.

Ο ΤΟΜΟΣ 1 ΤΟΥ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΥ *ΓΛΩΣΣΟ-ΛΟΓΙΕΣ*
ΣΕΛΙΔΟΠΟΙΗΘΗΚΕ, ΤΥΠΩΘΗΚΕ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΘΕΤΗΘΗΚΕ
ΣΤΟ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑ
ΤΙΣ ΔΙΟΡΘΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΕΠΙΜΕΛΗΘΗΚΕ
ΤΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΑΤΩΝ & ΕΚΔΟΣΕΩΝ