

I.N. Μπασλής

Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΥΠΟΤΑΚΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 4,5-5,5 ΧΡΟΝΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΟΥΣ*

Οι ποιο πολλές έρευνες που αφορούν την ανάπτυξη της γλώσσας συμφωνούν ότι η ωριμότητα στην έκφραση έχει άμεση σχέση με τη συχνότητα χρήσης του υποτακτικού λόγου, δηλ. των δευτερευουσών προτάσεων, αλλά και του τρόπου με τον οποίο δομούνται οι προτάσεις¹.

Το παιδί βέβαια δεν είναι ικανό να χρησιμοποιήσει με την ίδια ευκολία όλα τα είδη των δευτερευουσών προτάσεων, μολοντί από πολύ μικρή ηλικία, 4-5 ετών, κατέχει όλους σχεδόν τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία της γλώσσας². Άλλα είδη προτάσεων τα χρησιμοποιεί πολύ στις μικρές ηλικίες, αλλά προοδευτικά, όσο μεγαλώνει κι ωριμάζει, μειώνει τη χρήση τους, κι άλλων, που απαιτούν καλύτερη γνώση της γλώσσας και ωριμότερη σκέψη, αυξάνει τη χρήση τους προοδευτικά με την ηλικία.³

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού σύμφωνα με τους ψυχολinguιστές⁴ στηρίζεται α) σε μια έμφυτη ικανότητα του παιδιού για έλλογη επικοινωνία, και β) στις γλωσσικές εμπειρίες που αποχτά το παιδί από την επικοινωνία του με το περιβάλλον.

Τα παιδιά καθώς έρχονται σ' επικοινωνία με το κοινωνικό τους περιβάλλον, που χρησιμοποιεί ένα συγκεκριμένο κοινωνικό γλωσσικό ιδίωμα, δέχονται και αφομοιώνουν τέτοια γλωσσικά στοιχεία, ώστε σιγά σιγά να διαφοροποιούνται γλωσσικά από τα παιδιά που ζουν σ' ένα διαφορετικό κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον. Η γλωσσική αυτή διαφοροποίηση είναι, όπως έδειξε πρόσφατη έρευνά μας,⁵ εμφανής στα παιδιά ηλικίας 12 και 15 χρόνων. Από ποια όμως ηλικία αρχίζει να γίνεται φανερή η κοινωνική γλωσσική διαφοροποίηση των παιδιών;

Στην έρευνα που ακολουθεί γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί αν τα παιδιά της ηλικίας 4,5-5,5 χρόνων (νηπιαγωγείου) διαφοροποιούνται όσον αφορά τη χρήση του υποτακτικού λόγου τόσο από κοινωνική άποψη όσο κι από άποψη φύλου.

Για τη συλλογή του κατάλληλου γλωσσικού υλικού ζητήθηκε η βοήθεια τριών νηπιαγωγών, που εργάζονταν η πρώτη στο νηπιαγωγείο Αρσακείου, η δεύτερη στο 1ο νηπιαγωγείο Περιστερίου και η τρίτη στο νηπιαγωγείο της κωμόπολης Πυργατός, του νομού Λάρισας. Ο μαθητικός πληθυσμός κάθε νηπιαγωγείου προερχόταν αποκλειστικά σχεδόν από την ίδια κοινωνική τάξη: τη μεσοαστική

* Η μελέτη αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, που σκοπό έχει να διερευνήσει τον υποτακτικό λόγο παιδιών ηλικίας 4,5-7,5 χρόνων.

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στις νηπιαγωγούς Ρένα Δόλγυρα, του νηπιαγωγείου Αρσακείου, Βασιλική Δήμου, του νηπιαγωγείου Περιστερίου και Καλλιόπη Γιαννούλη του νηπιαγωγείου Πυργατού, αφού χωρίς τη δική τους βοήθεια δε θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί τούτη εδώ η έρευνα.

(ΜΤ) τα παιδιά του Αρσακείου, την εργατική (ΕΤ) τα παιδιά του Περιστερίου, την αγροτική τα παιδιά του Πυργετού. Η κοινωνική προέλευση των μαθητών εξετάστηκε με προσοχή. Κριτήριο θεωρήθηκε το επάγγελμα και η μόρφωση των γονέων. Στη μεσοαστική τάξη (ΜΤ) κατατάχθηκαν τα παιδιά που οι γονείς τους είχαν τελειώσει γυμνάσιο ή κάποια μεταγυμνασιακή σχολή, ενώ στην εργατική τάξη κατατάχθηκαν τα παιδιά που οι γονείς τους δεν είχαν φοιτήσει πέρα από το δημοτικό και φυσικά ασκούσαν κάποιο από τα εργατικά επαγγέλματα. Για τα παιδιά της επαρχίας (ΕΠ) δεν υπήρχε πρόβλημα, αφού οι γονείς όλων των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν αγρότες ή αγροτεχνίτες.

Περιγραφή της έρευνας

Στη διάρκεια του Μαρτίου του 1982 οι νηπιαγωγοί έβαλαν τά παιδιά να αφηγηθούν μέσα στην τάξη τους α) ένα παραμύθι, β) πώς πέρασαν το Σαββατοκύριακο. Τα πιο πολλά παιδιά μεσοαστικής και εργατικής προέλευσης αφηγήθηκαν ένα από τα εξής τρία παραμύθια:

1. Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια
2. Η Κοκκινόσκουφίτσα.
3. Τα τρία γουρουνάκια.

Αντίθετα κάθε παιδί του νηπιαγωγείου του Πυργετού αφηγήθηκε διαφορετικό παραμύθι. Τα παιδιά δεν ήξεραν ότι έπαιρναν μέρος σε έρευνα. Νόμιζαν ότι εκτελούσαν μια από τις σχολικές τους υποχρεώσεις. Μαγνητοφωνήθηκαν οι αφηγήσεις όλων των παιδιών της τάξης. Στην έρευνα όμως χρησιμοποιήθηκαν οι αφηγήσεις εξήντα (60) μόνο παιδιών, δέκα (10) από κάθε ομάδα (10 αγόρια και 10 κορίτσια από κάθε νηπιαγωγείο).

Μια από τις μεγάλες δυσκολίες σε τέτοιου είδους έρευνες είναι ο τρόπος επιλογής των παιδιών, αφού οι συγκρινόμενες ομάδες πρέπει να παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη δυνατή ομοιογένεια όσον αφορά τις νοητικές ικανότητες των παιδιών, ώστε οι τυχόν γλωσσικές διαφορές να οφείλονται σε άλλους παράγοντες κι όχι στην ευφυΐα, κι αυτό επειδή οι κοινωνιογλωσσολόγοι πιστεύουν ότι οι γλωσσικές διαφορές μεταξύ των παιδιών είναι ανεξάρτητες από το βαθμό νοημοσύνης τους και οφείλονται όχι σε κληρονομικούς, αλλά κυρίως σε κοινωνικούς παράγοντες.

Επειδή στον τόπο μας υπάρχει έλλειψη ικανοποιητικών κριτηρίων νοημοσύνης για την επιλογή των μαθητών, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της τυχαίας επιλογής. Έγινε δηλ. επιλογή για την έρευνα των δέκα πρώτων αλφαριθμητικά μαθητών, που ανήκαν στην κοινωνική τάξη την οποία αντιπροσώπευε το νηπιαγωγείο τους.

Το σύνολο των μαθητών του νηπιαγωγείου του Αρσακείου ήταν 33 (13 αγόρια - 20 κορίτσια), του Περιστερίου 29 (15 αγόρια - 14 κορίτσια) και του Πυργετού 23 (12 αγόρια - 11 κορίτσια).

Για να διερευνηθούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων όσον αφορά τη χρήση των δευτερευουσών προτάσεων, το σύνολο των δευτερευουσών προτάσεων που κάθε παιδί χρησιμοποίησε στην αφήγησή του διαιρέθηκε με το σύνολο των προτάσεων της αφήγησής του. Στη συνέχεια έγινε στατιστική σύγκριση των τιμών των παιδιών κάθε ομάδας με τις τιμές των παιδιών των άλλων ομάδων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο U των Mann - Whitney. Το U υπολογίζεται με τον τύπο:

$$U = N_1 N_2 + \frac{N_1(N_1+1)}{2} - R_1 \quad \eta$$

$$U = N_1 N_2 + \frac{N_2(N_2+1)}{2} - R_2$$

όπου R_1 και R_2 το άθροισμα των τακτικών τιμών των συγκρινόμενων ομάδων
Όταν όμως $N_2 > 20$, τότε, για να βρεθεί το επίπεδο σημαντικότητας των συγκρινόμενων τιμών των ομάδων, χρησιμοποιήθηκε ο τύπος

$$Z = \frac{\frac{U - N_1 N_2}{2}}{\sqrt{\frac{N_1 N_2 (N_1 + N_2 + 1)}{12}}}$$

Αποτελέσματα

Στον πιν Ι δίνονται οι μέσοι όροι (ΜΤ) των τιμών των συγκρινόμενων ομάδων. Οι συγκρινόμενες ομάδες είναι έξι (6), τρεις αγοριών και τρεις κοριτσιών. Κάθε ομάδα αποτελείται από δέκα (10) παιδιά.

	Αγόρια	Κορίτσια	Σ
ΜΤ	10	10	20
ΕΤ	10	10	20
ΕΠ	10	10	20
Σ	30	30	60

Από κοινωνική άποψη οι ομάδες είναι τρεις με είκοσι (20) παιδιά η κάθε μία (10 αγόρια και 10 κορίτσια).

Η στατιστική σύγκριση των τιμών των συγκρινόμενων ομάδων έδωσε αναλυτικά, όπως φαίνεται και στον πίνακα ΙΙ τα εξής αποτελέσματα.

Πίνακας Ι

Μ.Ο των τιμών των συγκρινόμενων ομάδων
Δευτερεύουσες προτάσεις: Σύνολο προτάσεων

Ομάδα		Αρ.	Δευτ. Προτ.	Σύνολο Προτ.	Δευτ. Προτ.: Συν. Προτ.
1	Αγόρια ΜΤ	10	176	640	0,2750
2	Αγόρια ΕΤ	10	56	456	0,1228
3	Αγόρια ΕΠ	10	39	212	0,1839

4.	Κορίτσια MT	10	140	487	0,2874
5	Κορίτσια ET	10	93	545	0,1706
6	Κορίτσια ΕΠ	10	51	287	0,1777
7	Αγόρια MT Κορίτσια	20	316	1127	0,2803
8	Αγόρια ET Κορίτσια	20	149	1001	0,1488
9	Αγόρια ΕΠ Κορίτσια	20	90	499	0,1803
10	Αγόρια MT+ET+ΕΠ	30	271	1308	0,2071
11	Κορίτσια MT+ET+ΕΠ	30	284	1319	0,2153

Πίνακας II

Συγκρίσεις των ομάδων

α/α	Ομάδες	N1	N2	U	P
1	1 v 2	10	10	5	0,001
2	1 v 3	10	10	18	0,01
3	2 v 3	10	10	37	ΜΣ
4	4 v 5	10	10	14	0,01
5	4 v 6	10	10	7	0,001
6	5 v 6	10	10	50	ΜΣ
7	1 v 4	10	10	49	ΜΣ
8	2 v 5	10	10	39	ΜΣ
9	3 v 6	10	10	44	ΜΣ
10	7 v 8	20	20	36	0,001
11	7 v 9	20	20	50	0,001
12	8 v 9	20	20	180	ΜΣ
13	10 v 11	30	30		ΜΣ

$$Z=0,044$$

$$U=912$$

1. Σύγκριση αγοριών MT - ET. Ο ΜΟ των τιμών των παιδιών της MT είναι 0,2750, ενώ των παιδιών της ET είναι 0,1228. Η διαφορά τους είναι στατιστικά πολύ σημαντική σε επίπεδο 0,001. Τα παιδιά δηλ. μεσοαστικής προέλευσης υπερέχουν πολύ σε σχέση με τα παιδιά εργατικής προέλευσης, όσον αφορά τη χρήση των δευτερευουσών προτάσεων.

2. Σύγκριση αγοριών MT - ΕΠ. Η υπεροχή που παρουσιάζουν τα παιδιά της MT

στη χρήση των δευτερευουσών προτάσεων ($MT=0,2750$, $EP=0,1839$) είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01.

3. Σύγκριση αγοριών *ET-EP* Μολονότι τα παιδιά της επαρχίας παρουσιάζουν μια υπεροχή σε σύγκριση με τα παιδιά εργατικής προέλευσης ($ET=0,1228$, $EP=0,1839$), η υπεροχή αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

4. Σύγκριση κοριτσιών *MT-ET*. Η υπεροχή που παρουσιάζουν τα κορίτσια της *MT* σε σύγκριση με τα κορίτσια της *ET* ($MT=0,2874$, $ET=0,1706$) είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01.

5. Σύγκριση κοριτσιών *MT-EP*. Η υπεροχή των κοριτσιών μεσοαστικής προέλευσης σε σύγκριση με τα κορίτσια της επαρχίας ($MT=0,2874$, $EP=0,1777$) είναι στατιστικά πολύ σημαντική σε επίπεδο 0,001

6. Σύγκριση κοριτσιών *ET-EP*. Οι δυο κοινωνικές ομάδες δεν παρουσιάζουν καμιά σχεδόν διαφορά στη χρήση του υποτακτικού λόγου. ($ET=0,1707$, $EP=0,1777$).

7. Σύγκριση αγοριών - κοριτσιών *MT*. Καμιά σχεδόν διαφορά δεν παρατηρείται ανάμεσα στ' αγόρια και στα κορίτσια της μεσοαστικής τάξης (Αγόρια = 0,2750, κορίτσια = 0,2874).

8. Σύγκριση αγοριών - κοριτσιών *ET*. Η κάποια υπεροχή που παρουσιάζουν τα κορίτσια της *ET* συγκρινόμενα με τ' αγόρια δεν είναι στατιστικά σημαντική (Αγόρια = 0,1228, κορίτσια = 0,1706).

9. Σύγκριση αγοριών - κοριτσιών *EP*. Και η τρίτη ενδοταξική σύγκριση έδειξε ότι τα δύο φύλα δε διαφοροποιούνται στη χρήση των δευτερευουσών προτάσεων. (Αγόρια = 0,1839, κορίτσια = 0,1777).

10. Σύγκριση παιδιών *MT-ET*. Η διαφορά μεταξύ των δύο κοινωνικών ομάδων στη χρήση του υποτακτικού λόγου ($MT=0,2803$, $ET=0,1488$) είναι στατιστικά πολύ σημαντική σε επίπεδο 0,001.

11. Σύγκριση παιδιών *MT-EP*. Η υπεροχή των παιδιών της *MT* σε σχέση με τα παιδιά της επαρχίας είναι επίσης πολύ υψηλή. Η διαφορά των τιμών ($MT=0,2803$ $EP=0,1803$) είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,001.

12. Σύγκριση παιδιών *ET-EP*. Παρά την κάποια υπεροχή των παιδιών της επαρχίας, η διαφορά ανάμεσα στις δυο κοινωνικές ομάδες ($ET=0,1488$, $EP=0,1803$) δεν είναι στατιστικά σημαντική.

13. Σύγκριση αγοριών - κοριτσιών. Η σύγκριση δείχνει ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στ' αγόρια και στα κορίτσια όσον αφορά τη χρήση του υποτακτικού λόγου, αφού το αποτέλεσμα της σύγκρισης των τιμών των δύο ομάδων (Αγόρια = 0,2076, κορίτσια = 0,2153) δεν είναι στατιστικά σημαντικό.

Συμπεράσματα

Όπως ήδη τονίστηκε οι συγκρίσεις που έγιναν ανάμεσα στις διάφορες ομάδες παιδιών χωρίζονται σε δύο κατηγορίες α) Συγκρίσεις ανάμεσα στις ομάδες παιδιών που ανήκουν σε διαφορετικό φύλο.

β) Συγκρίσεις ανάμεσα στις ομάδες παιδιών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης. (*MT-ET*, *MT-EP*, *ET-EP*).

Από τη στατιστική επεξεργασία των στοιχείων που προέκυψαν από την ανάλυση των αφηγήσεων των παιδιών. (πιν. I, II), αλλά και από τον πιν. III, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι:

1. Τα παιδιά της ηλικίας 4,5 - 5,5 χρονών γνωρίζουν και χρησιμοποιούν ορθά στον προφορικό τους λόγο όλα σχεδόν τα είδη των δευτερευουσών προτάσεων.

2. Δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στ' αγόρια και στα κορίτσια όσον αφορά τη χρήση των δευτερευουσών προτάσεων. Ο προφορικός δηλ. λόγος τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών έχει στον ίδιο βαθμό αναπτυγμένη την υπόταξη.

3. Ο βαθμός χρήσης των δευτερευουσών προτάσεων εμφανίζεται διαφοροποιημένος στις τρεις κοινωνικές ομάδες παιδιών. Συγκεκριμένα.

α) Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια μεσοαστικής προέλευσης συγκρινόμενα με τα αγόρια και κορίτσια των δύο άλλων κοινωνικών ομάδων εμφανίζονται να υπερτερούν πολύ στη χρήση του υποτακτικού λόγου πολύ στη χρήση του υποτακτικού λόγου (Συγκρίσεις : 1,2,4,5,10,11)

Πίνακας III

Σύνδεσμοι, αντωνυμίες και επιρρήματα που εισάγουν δευτερεύουσες προτάσεις και που χρησιμοποίησαν τα παιδιά των τριών κοινωνικών ομάδων.

Είδος	MT	Κορίτσια	ΕΤ	Κορίτσια	ΕΠ	Κορίτσια
	Αγόρια		Αγόρια		Αγόρια	
1. Ειδικοί	ότι, πως	ότι, πως	ότι	ότι	που	που
2. Βουλευτικοί	να	να	να	να	να	να
3. Ενδοιαστικοί	μήπως	—	—	—	να μη	—
4. Ερωτημ.	πώς, τι	τι, πού	—	πού	πώς	ποιος, πώς
5. Αιτιολογ.	αν, μήπως	ποιος	—	—	—	μήπως
	επειδή,	γιατί	γιατί	γιατί	—	γιατί
	γιατί, που	διότι				
6. Τελικοί	για να, να	για να, να	για να, να	για να, να	να	για να, να
7. Αποτελ.	—	—	—	—	—	—
8. Υποθ.	εάν, αν	άμα αν	άμα	αν, άμα	άμα	άμα
9. Εναντ.	ενώ	—	—	—	—	—
10. Χρονικοί	μόλις, σαν	μόλις	μόλις, σαν	μόλις, όταν	όταν	μόλις
	αφού, πριν	όταν	που, αφού		που	που
	όταν, ώσπου	πριν			ωσπότε	ώσπου
	που	που				
11. Αναφ.						
α. επιθετ.	που, όπου	που	που	που	που	που
β. Επιρρ.	όπου, που	όπως	όπως	όπως	που	που, όπου
	όπως	όπου			όπως	
γ. Ον.	—	—	—	όσα	—	όποιος
Σ.	29	18	12	13	12	16

β) Αντίθετα τα αγόρια και τα κορίτσια εργατικής προέλευσης και της επαρχίας παρουσιάζουν στις αφηγήσεις τους τον ίδιο βαθμό ανάπτυξης του υποτακτικού λόγου. (Συγκρίσεις 3,6,12).

Η υπεροχή των παιδιών μεσοαστικής προέλευσης ηλικίας 4,5-5,5 χρόνων όσον αφορά τον υποτακτικό λόγο δείχνει την επίδραση που ασκεί το οικογενειακό και κοινωνικό γλωσσικό περιβάλλον στην ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού. Το παιδί με την ζωντανή του επικοινωνία με το περιβάλλον αναπτύσσει σιγά σιγά τη γλωσσική του ικανότητα μέχρι να μάθει όλους τους κανόνες, που διέπουν τη λειτουργία της γλώσσας του περιβάλλοντος. Είναι επόμενο λοιπόν τα παιδιά της

ΜΤ, επειδή καθημερινά έρχονται σε ζωντανή επικοινωνία μ' ένα γλωσσικό περιβάλλον πιο καλλιεργημένο, που χρησιμοποιεί συνεπώς τον υποτακτικό λόγο περισσότερο απ' όσο το γλωσσικό περιβάλλον των παιδιών των δυο άλλων κοινωνικών τάξεων, να παρουσιάζουν μια υπεροχή στη χρήση των δευτερευουσών προτάσεων, αφού η υπεροχή τους αυτή είναι απλώς μία αντανάκλαση της υπεροχής της ΜΤ στη χρήση του υποτακτικού λόγου συγκριτικά με τις άλλες κοινωνικές τάξεις.

Αν τέλος ρίξουμε μια ματιά στον πίνακα III, στον οποίο καταγράφονται αναλυτικά οι σύνδεσμοι, τα επιρρήματα και οι αντωνυμίες που εισάγουν δευτερεύουσες προτάσεις και που χρησιμοποίησαν τα παιδιά στις αφηγήσεις τους, θα παρατηρήσουμε ότι:

α) Κανένα παιδί δε χρησιμοποίησε αποτελεσματικές προτάσεις. β) Τα παιδιά της ΕΤ και της επαρχίας δε χρησιμοποίησαν καμία εναντιωματική πρόταση. γ) Μόνο τα παιδιά της ΕΤ δε χρησιμοποίησαν ενδοιαστικές προτάσεις. δ) Τα παιδιά της ΜΤ εμφανίζονται να χρησιμοποιούν τη μεγαλύτερη ποικιλία συνδέσμων και επιρρημάτων, που εισάγουν δευτερεύουσες προτάσεις. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι τα παιδιά των δύο άλλων κοινωνικών ομάδων δε γνωρίζουν τη χρήση των συνδέσμων και επιρρημάτων που χρησιμοποίησαν τα παιδιά της ΜΤ. Είναι πιθανό τα ίδια τα παραμύθια και οι αφηγήσεις να μην έδωσαν τη δυνατότητα στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν μεγαλύτερη ποικιλία συνδέσμων κι επιρρημάτων ή το πιθανότερο χρησιμοποίησαν στο λόγο τους πιο πολύ την παράταξη από την υπόταξη, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη γλώσσα των μεγάλων, με τους οποίους έρχονται σ' επικοινωνία..

Τελειώνοντας θα μπορούσε κανείς να υπογραμμίσει ότι, όταν τα παιδιά φτάνουν στην α' δημοτικού, ή δεν κατέχουν ή δε χρησιμοποιούν στον ίδιο βαθμό τις δευτερεύουσες προτάσεις. Και αυτό οφείλουν να το 'χουν υπόψη τους τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι συγγραφείς του αναγνωστικού της α' δημοτικού, ώστε από τη μια οι δάσκαλοι να είναι σε θέση να κατανοούν τα γλωσσικά προβλήματα των παιδιών κι από την άλλη οι συγγραφείς του αναγνωστικού, επειδή γράφουν ένα βιβλίο που απευθύνεται σε όλα τα ελληνόπουλα, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, να λάβουν υπόψη τους κατά τη συγγραφή του βιβλίου τόσο τις κοινωνικές γλωσσικές διαφοροποιήσεις των παιδιών όσο και το γλωσσικό τους επίπεδο. Έτσι δε θα υπάρχουν στο αναγνωστικό σύνδεσμοι πχ. των οποίων η χρήση δεν είναι ούτε γνωστή ούτε κατανοητή στα παιδιά. Για να γίνει όμως αυτό, χρειάζεται μια βαθιά γνώση τόσο των κοινωνικών γλωσσικών διαφοροποιήσεων των παιδιών όσο και την σταδίων ανάπτυξης της δομής της γλώσσας και του λεξιλογίου του παιδιού.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ferguson, C.A., Slobin, D.I (1973). Studies of child language development. N. York. Holt, Rinehart and Winston.
2. Ματσαγγούρα, Ηλ. (1983). Γλωσσική ανάπτυξη και αγωγή κατά την προσχολική ηλικία. Γλώσσα, 1, σελ. 42-47.
3. Lawton, D (1968). Social class, language and education London σελ. 107-8.
4. Ματσαγγούρα, Ηλ. σελ. 47.
5. Yannis Baslis (1981). A study of linguistic differences. Journal of the Hellenic Diaspora. Vol. VIII, 2-3, σελ. 75-80.
6. Για το κριτήριο U των Mann-Whitneyδες I. Παρασκευόπουλου (1974). Στατιστική εφαρμοσμένη εις τας επιστήμας της συμπεριφοράς, Αθήνα, τομ. Β' σελ. 106-109, και Sidney Siegel (1956). Nonparametric statistics for the behavioral sciences. New York σελ. 116-127

* Ήρθε να σημειωθεί ότι οι εναντιωματικές και αποτελεσματικές προτάσεις βρίσκονται στις τελευταίες βαθμίδες στην κλίμακα της κατάκτησης των δευτερευουσών προτάσεων από το παιδί.

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Α'. Στόχος του μαθήματος

1. Τρόποι ανάπτυξης της παραγράφου
2. Τα συστατικά του ΡΣ (ρηματικού συνόλου)
3. Η χρήση του ρήματος

1. Τρόποι ανάπτυξης της παραγράφου

Θυμίζουμε στους μαθητές μας ότι η θεματική πρόταση:

- α. αποτελεί για το συγγραφέα ασφαλή οδηγό για την ανάπτυξη της παραγράφου·
- β. βοηθάει τον αναγνώστη στο διάβασμα της παραγράφου.

Πέρα από αυτά η θεματική πρόταση εκπληρώνει και έναν τρίτο ρόλο:
γ. Καθορίζει τον τρόπο (τη μέθοδο), με την οποία θα πρέπει να αναπτυχθεί η παράγραφος. Η ανάπτυξη δηλαδή της παραγράφου εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο είναι διατυπωμένη η θεματική πρόταση.

Αν π.χ. το περιεχόμενο της θεματικής πρότασης χρειάζεται διευκρίνηση, τότε η παράγραφος μπορεί να αναπτυχθεί με παραδείγματα. Στη θεματική πρόταση, όπως π.χ. η ακόλουθη: «Με την αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών αλλάζουν και οι αντιλήψεις μας», ως παράδειγμα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις αντιλήψεις των ανθρώπων για το θεσμό της δουλείας ή για τη θέση της γυναίκας μέσα στην κοινωνία κ.ά., ανάλογα με την προτίμησή μας. Αν προτιμήσουμε ως παράδειγμα το θεσμό της δουλείας, η παράγραφος μπορεί να πάρει την εξής ανάπτυξη:

Με την αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών αλλάζουν και οι αντιλήψεις μας. Στις συνθήκες της δουλοκτητικής εποχής, όταν η παραγωγή υλικών αγαθών στηριζόταν κυρίως στην εργασία των δούλων, η δουλεία θεωρούνταν φυσικός και δίκαιος θεσμός. Με τη μετάβαση όμως στη φεουδαρχική οργάνωση της κοινωνίας και τη δημιουργία μεγάλων αγροκτημάτων αρχίζει να κατακρίνεται η δουλεία ως άδικος θεσμός και να απελευθερώνονται οι δούλοι, για να πάρουν τη θέση τους οι δουλοπάροικοι. Στην εποχή του καπιταλισμού είναι αδιανόητη η ύπαρξη δούλων και δουλοπάροικων, θεωρείται όμως δίκαιη και επαινείται η «μισθωτή δουλεία», γιατί είναι απαραίτητη μέσα σ' αυτές τις συνθήκες για την ανάπτυξη της οικονομίας. Με τη μετάβαση στο σοσιαλιστικό τρόπο παραγωγής, και ο θεσμός αυτός, όπως συνέβη με τη δουλεία και τη δουλοπαροικία, θα είναι μια δυσάρεστη ανάμνηση, γιατί θα αλλάξουν και οι αντιλήψεις μας για τη σχέση εργοδοτών και εργαζομένων.

Αν η θεματική πρόταση αναφέρεται σε πρόσωπα, πράγματα ή ιδέες, και χρειάζεται να επισημανθούν οι ομοιότητες ή οι διαφορές τους, τότε η παράγραφος αναπτύσσεται με σύγκριση και αντίθεση.

Βέβαια άλλη η «ύλη» και άλλοι οι «τρόποι μμήσεως» του δημοτικού τραγουδιού και άλλοι της λαϊκής τέχνης. Όμως και τα δύο εκφράζουν τον ίδιο λαό στην ίδια ιστορική περίοδο. Όμοια είναι και η κατεργασία της πρώτης ύλης τους. Ο στίχος που βγαίνει από τον ποιητή στο πανηγύρι του χωριού, από στόμα σε στόμα υψίσταται μιν αργή ομαδική κατεργασία που τον στρογγυλεύει, τον προσαρμόζει στους κοινούς εκφραστικούς τρόπους και του δίνει τον υπερατομικό χαρακτήρα του δημοτικού τραγουδιού. Τον παντρεύει με παλιότερες δοκιμασμένες εκφράσεις. (...) Και τα διακοσμητικά θέματα της λαϊκής τέχνης από χέρι σε χέρι υψίστανται την ίδια ομαδική κατεργασία, προσαρμόζονται στις κοινές οπτικές συνθήκες και με τις μικρές ανώνυμες προσφορές του τεχνίτη ή της τεχνίτριας ακολουθούν μια πορεία παράλληλη με του δημοτικού στίχου. Κι αυτά συντίθενται με παλιότερα θέματα.

Κίτσος Μακρής

Στην παράγραφο αυτή συγκρίνεται το δημοτικό τραγούδι με τη λαϊκή τέχνη ως προς την «κατεργασία της πρώτης ύλης τους» και διαπιστώνονται οι ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ τους.

Αν η θεματική πρόταση είναι διατυπωμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε κάθε λογικός άνθρωπος αυθόρμητα να θελήσει να μάθει το «Γιατί;», η μέθοδος ανάπτυξης θα πρέπει ασφαλώς να είναι αιτιολόγηση:

Από παιδαγωγική άποψη, το θέμα της ενότητας στη γλώσσα είναι θεμελιώδες. Γιατί είναι γνωστό ότι ο ενιαίος χαρακτήρας της γλώσσας ασκεί άμεση επίδραση πάνω στην ευφροία του παιδιού, την συγκροτήση της και την εκφραση της κατά τρόπο οργανικό. Εφόσον οι πνευματικές ικανότητες αναπτύσσονται ταυτόχρονα με τη γλώσσα, είναι ολοφάνερο ότι η μάθηση της γλώσσας τελικά σημαίνει καλλιέργεια της. Γι' αυτό το λόγο οι ατέλειες στο διανοητικό τομέα (φράσεις χωρίς περιεχόμενο, αδυναμία στη λογική οργάνωση της ύλης κτλ.) δεν πρέπει να αναζητούνται έξω από το γλωσσικό όργανο που χρησιμοποιείται (...).

Δημ. Ε. Τομπαΐδης

Η παράγραφος αιτιολογεί τη σημασία που έχει η ενότητα στη γλώσσα, από παιδαγωγική άποψη: ασκεί επίδραση πάνω στην ευφροία του παιδιού· εξαλείφει τις ατέλειες στο διανοητικό τομέα κτλ.

Στην περίπτωση που το περιεχόμενο της θεματικής πρότασης υποβάλλει στον αναγνώστη την πιθανή ερώτηση «Τι εννοεί με αυτό;», τότε η παράγραφος θα πρέπει να αναπτυχθεί με ορισμό:

Πολιτισμός είναι το σύνολο των επιτευγμάτων του ανθρώπου. Επιτευγμάτων που έχουν σχέση με την τεχνική, την οικονομική και την επισημονική πρόοδο, με την εσωτερική καλλιέργεια του ανθρώπου (εξύψωση ηθικής και αισθητικής συνείδησης, εμπλουτισμός συναισθήματος κτλ.)

και γενικά με την ηθικοπνευματική του ανάπτυξη. Στην έννοια του πολιτισμού περιλαμβάνονται τα «ιδεώδη» που διαμορφώθηκαν στο πέρασμα του χρόνου (δικαιοσύνη, ελευθερία, ανθρωπισμός, ανώτερα ηθικά αιτήματα κτλ.), ο «τρόπος ζωής» (ήθη και έθιμα, κεντρικά ρεύματα ιδεών, αξιολογικές πεποιθήσεις), καθώς και τα «έργα» που πραγματοποιήθηκαν στους επιμέρους τομείς προόδου (καλλιτεχνική δημιουργία, θεσμοί, πολιτιστική και κοινωνική οργάνωση, τεχνικές εφαρμογές των επιστημών κτλ.).

Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος - Λαρούς

Είναι φανερό ότι μετά τη θεματική πρόταση, που δίνει ένα σύντομο και γενικό ορισμό του πολιτισμού, απαιτούνται κάποιες απαραίτητες διασαφηνίσεις, για να κατανοηθεί το περιεχόμενο του όρου «πολιτισμός».

Αν η θεματική πρόταση είναι διατυπωμένη έτσι, ώστε να αποκαλύπτει τα στοιχεία από τα οποία αποτελείται ένα αντικείμενο ή μια έννοια, η πιο πρόσφορη μέθοδος για την ανάπτυξή της είναι η διαίρεση, ή το κομμάτιασμα του όλου στα μέρη του:

Η αρχαία ελληνική ποίηση μπορεί να διαιρεθεί αδρομερώς σε τρία μέρη: στην επική, τη λυρική και τη δραματική. Οι μορφές αυτές αντανakλούν τις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες, μέσα στις οποίες εμφανίστηκαν και αναπτύχθηκαν. Έτσι η επική ποίηση εκφράζει το πνεύμα και τα ιδανικά κατά την εποχή της βασιλείας, όπου η αγωνιστική διάθεση και η παλικαριά θεωρούνταν οι μεγαλύτερες αρετές του ανθρώπου. Αντίθετα, την ταραγμένη εποχή που στα πράγματα βρίσκονταν οι ευπατριδές αριστοκρατικοί, και κάτω από την απειλή των ναντικών και των βιομηχάνων, που με τον πλούτο τους κατακτούσαν όλο και περισσότερα πολιτικά δικαιώματα, αναπτύχθηκε η λυρική ποίηση. Αργότερα, την εποχή της δημοκρατίας, δημιουργείται μια νέα μορφή ποίησης που αγκαλιάζει τις λαχτάρες και τους πόθους ολόκληρου του λαού, η δραματική ποίηση.

Η παράγραφος διαιρεί την ποίηση σε τρία είδη - την επική, τη λυρική και τη δραματική - και εξετάζει τα κύρια χαρακτηριστικά της καθεμιάς με βάση το χρόνο εμφάνισής τους και τις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που αντανakλούν.

Αν σε μια θεματική πρόταση εκθέτεται η αιτία που οδηγεί τα πράγματα σε μια κατάσταση, σε ένα αποτέλεσμα, τότε η ανάπτυξη της παραγράφου πρέπει να γίνει με αίτια και αποτελέσματα:

Η κατάργηση της σύγχρονης δουλείας οφείλεται στις ίδιες αιτίες που προκάλεσαν και την κατάργηση της αρχαίας δουλείας: Η πρώτη αιτία ήταν πως το δουλοκτητικό σύστημα είχε γίνει τροχοπέδη στην οικονομική ανάπτυξη. Η δεύτερη ήταν πως αυτοί οι ίδιοι οι δούλοι, με τις εξεγέρσεις τους, που γίνονταν ολόένα και πιο ισχυρές, απειλούσαν τους κατόχους των δούλων.

Z. Αρνό, Η αποικιοκρατία στο εδώλιο

Στο παράδειγμά μας δίνεται πρώτα το αποτέλεσμα. Πιο συνηθισμένος είναι ο τρόπος να προηγούνται οι αιτίες και να έπεται το αποτέλεσμα.

Αν τέλος η θεματική πρόταση είναι διατυπωμένη σαν παρομοίωση η μεταφορά, τότε η παράγραφος πρέπει να αναπτυχθεί με αναλογία:

Άνθρωπος αγράμματος, ξύλο απελέκητο. Όπως το ακατέργαστο ξύλο δεν αποκαλύπτει καμιά από τις δυνάμεις υπάρχουσες ομορφίες του, ως τη στιγμή που το χέρι του ξυλουργού το πλανίσει και φέρει στο φως κάθε απόχρωση, κηλίδα και φλέβα που περνά μέσα από το κορμό του, με τον ίδιο τρόπο και η παιδεία, όταν επενεργήσει πάνω στην ψυχή του ανθρώπου μας, αποκαλύπτει όλες τις κρυφές αρετές και τα προτερήματα, που χωρίς μια τέτοια βοήθεια θα έμεναν για πάντα κρυμμένα.

Στην περίπτωση βέβαια που μια μόνη μέθοδος δεν επαρκεί για να αναπτυχθεί πλήρως η παράγραφος, χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός από δύο, ή και περισσότερες, από τις παραπάνω μεθόδους:

Τίποτα δεν ενοχλεί τον δογματικό όσο ο έλεγχος, η κριτική των άρθρων της πίστης του. Φοβάται μήπως αναγκαστεί να μετακινήθει από τις θέσεις του, και αμυνόμενος επιτίθεται εναντίον εκείνων που και διακριτικά ακόμα δοκιμάζουν να κλονίσουν την τυφλή βεβαιότητά του. Τους υποπτεύεται, αμφισβητεί τις καλές προθέσεις τους, δε στέκεται καν να τους ακούσει. «Υπάρχουν», λέει, «αρχές, κανόνες, έννοιες που βρίσκονται πέρα από κάθε αμφιβολία και είναι καθαρή μωρία να κατεβάζει κανείς από τα βάθρα τους αυτές τις σεβάσμιες ιδέες και να τις παραδίνει στον έλεγχο του τυχόντος». Αν έμενε με την αντίληψη αυτή ο άνθρωπος δε θα είχε απομακρυνθεί πολύ από τα άλλα δίποδα ζώα. Εντυχώς για τον πολιτισμό μας αποφάσισε νωρίς να απαρνηθεί τις πνευματικές ανέσεις του και να ριψοκινδυνέψει στο πέλαγος της ελεγχόμενης γνώσης. Η ιστορία της επιστήμης (..) είναι μια μακρά σειρά από τολμηρές πρωτοβουλίες για την απελευθέρωση του σκεπτόμενου ανθρώπου από την ιδεοληψία και το δογματισμό, με το επαναστατικό σύνθημα του «λόγον διδόναι». Παρά την ανευλάβεια που κατηγορείται ότι δέχεται απέναντι στον παραδοσιακό κώδικα των «αναμφισβήτητων αληθειών» ο επιστήμονας απαιτεί από κάθε ιδέα, οποιαδήποτε κι αν έχει σημασία, να δεχτεί τον έλεγχο και να επιδειξεί τους τίτλους της.

Ε. Π. Παπανούτσου Η δουλειά του δογματισμού, **ΤΟ ΒΗΜΑ**

Η παράγραφος αναπτύσσεται με επεξήγηση, παραδείγματα και αίτια και αποτελέσματα.

2. Τα βωικά συστατικά του ΡΣ (ρηματικού συνόλου)

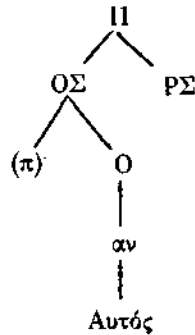
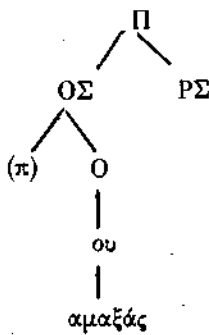
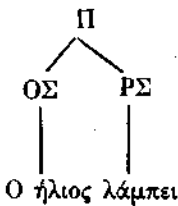
Θυμίζουμε στους μαθητές μας τους κανόνες φραστικής δομής που έχουν ήδη μάθει:

$$1. \Pi \rightarrow \text{Ο}\Sigma + \text{Ρ}\Sigma$$

$$2. \text{Ο}\Sigma \rightarrow (\pi) + \text{Ο}$$

$$3. \text{Ο} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{ου} \\ \text{αν} \end{array} \right\}$$

Και διαγραμματικά:



Οι κανόνες αυτοί και τα διαγράμματα διασαφηνίζουν όλα τα μέρη του ΟΣ σε μια πρόταση. Μένει να περιγράψουμε το άλλο σπουδαίο μέρος της Π, το ΡΣ.

Για το σκοπό αυτό δίνουμε στους μαθητές μερικά ζευγάρια προτάσεων, όπως τα παρακάτω:

1. Το κουδούνι χτυπά.
2. Το κουδούνι χτύπησε.

1. Ο πατέρας μου σκάβει τον κήπο.
2. Ο πατέρας μου έσκαβε τον κήπο.

1. Ο ηθοποιός είναι αστείος.
2. Ο ηθοποιός ήταν αστείος.

1. Τα κλαδιά σπάνε από το χιόνι.
2. Τα κλαδιά έσπασαν από το χιόνι.

και τους καλούμε να μας πουν τις παρατηρήσεις τους. Εύκολα διαπιστώνουν ότι οι προτάσεις που απαρτίζουν κάθε ζευγάρι είναι εντελώς όμοιες, εκτός από μια λέξη σε κάθε ζευγάρι που έχει δυο διαφορετικές μορφές. Αυτή η λέξη είναι το ρήμα. *Κάθε ρηματική φράση πρέπει να περιέχει ένα ρήμα.* Το ρήμα είναι το σημαντικότερο μέρος του ρηματικού συνόλου, όπως το όνομα ή η αντωνυμία είναι το πιο σπουδαίο μέρος του ΟΣ.

Όπως κάθε ρηματικό σύνολο πρέπει να περιέχει ένα ρήμα, έτσι και κάθε ρήμα πρέπει να έχει μια ορισμένη μορφή. Αυτό μπορεί να συμβολίζεται ως εξής:

$$ΡΣ \rightarrow \text{μορφή} + \text{ρήμα}$$

Το στοιχείο που καθορίζει την ιδιαίτερη μορφή που θα πάρει το ρήμα είναι το βοηθητικό (συμβολικά Β). Αντικαθιστώντας τη λέξη *μορφή* με το σύμβολο Β έχουμε τον κανόνα φραστικής δομής που περιγράφει τα δυο βασικά συστατικά όλων των ρηματικών συνόλων:

$$4. ΡΣ \rightarrow Β + \text{Ρήμα}$$

Με τον κανόνα αυτό αρχίζει η περιγραφή του ΡΣ. Ο κανόνας λέει ότι κάθε ρηματικό σύνολο απαρτίζεται από το βοηθητικό, που καθορίζει τη μορφή του ρήματος, και από το ρήμα.

Ο όρος *βοηθητικός* δεν έχει σχέση μόνο με τη βοήθεια (αυτός που βοηθάει να δώσει αποχρώσεις νοήματος στη βασική μορφή του ρήματος). Στους κανόνες φραστικής δομής το *B* έχει ευρύτερη σημασία: συμβολίζει μερικούς τύπους πληροφοριών για το ρήμα.

Το είδος του *B* που μας ενδιαφέρει στο σημείο αυτό της διδασκαλίας μας είναι το *B* του χρόνου. Μπορούμε να φανταστούμε το *B* του χρόνου ως το στοιχείο που φανερώνει τις διάφορες μορφές του παίρνει το ρήμα.

Εξετάζοντας πάλι τα ζευγάρι των προτάσεων που έχουμε γράψει παραπάνω παρατηρούμε ότι η μορφή των ρημάτων των αριθμών 1 διαφέρει από τη μορφή των ρημάτων των αριθμών 2 ως προς το χρόνο (*παρόν-παρελθόν*). Αυτή η μορφή του χρόνου συμβολίζεται με το *X*.

Επειδή χρόνος είναι το *B* που πρέπει να είναι μέρος του *PΣ*, για να δηλώσει τη μορφή του ρήματος σε όλα τα ρηματικά σύνολα, θα πρέπει να προσθέσουμε ακόμη έναν κανόνα φραστικής δομής:

$$5. B \rightarrow X$$

Στη γλώσσα μας κάθε ρήμα έχει μια *παροντική* μορφή, που συμβολίζεται με το *παρ*, και μια *παρελθοντική* μορφή, που συμβολίζεται με το *παρ*. Αυτό μπορεί να δηλωθεί σε κανόνα ως εξής:

$$6. X \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{πα} \\ \text{παρ} \end{array} \right\}$$

Οι κανόνες 4 και 5 συνεπώς μάς λένε ότι κάθε ρηματικό σύνολο αποτελείται από το απαραίτητο βοηθητικό στοιχείο του χρόνου και το ρήμα. Ο κανόνας 6 περιορίζει την εκλογή του χρόνου (*X*) σε μια από τις δύο χρονικές μορφές, το *πα* και το *παρ*.

Ας δούμε πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι κανόνες 4, 5, και 6, για να σχηματίσουν τον παρελθοντικό χρόνο του ρήματος *γράφω*. (Το βέλος \rightarrow εδώ σημαίνει «ξαναγράφω ως» και όχι «απαρτίζεται από»). Αυτό μετατρέπει τους φραστικούς κανόνες σε ένα σύνολο από κανόνες επαναγραφής ή οδηγίες για το σχηματισμό προτάσεων ή μερών προτάσεων. Π.χ. ο κανόνας $PΣ \rightarrow B + \text{Ρήμα}$ θα πρέπει να διαβαστεί ως εξής: «Ξαναγράψτε το ρηματικό σύνολο ως ένα βοηθητικό και τη βασική μορφή του ρήματος». Επισημαίνεται ότι το σύμβολο *ρήμα* ξαναγράφεται πάντοτε ως η βασική μορφή του ρήματος.

Με βάση τα παραπάνω πώς θα μπορούσαμε να σχηματίσουμε μια μονολεκτική ρηματική φράση χρησιμοποιώντας το *γράφω* ως *ρήμα*; *Ξαναγράφουμε μόνο ένα στοιχείο σε κάθε κανόνα κάθε φορά*. Ακολουθούμε κάθε κανόνα με τη σειρά.

ΚΑΝΟΝΕΣ ΕΠΑΝΑΓΡΑΦΗΣ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ

4. $PΣ \rightarrow B + \text{Ρήμα}$ (χρησιμοποιούμε το <i>γράφω</i> για <i>ρήμα</i>)	<i>B</i> + <i>γράφω</i>
5. $B \rightarrow X$	<i>X</i> + <i>γράφω</i>
6. $X \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{πα} \\ \text{παρ} \end{array} \right\}$ (Διαλέγουμε το <i>παρ</i>)	<i>παρ</i> + <i>γράφω</i> = <i>έγραφα</i> .

Ο κανόνας 4 μας οδηγεί να ξαναγράψουμε το *PΣ* ως *B* + *γράφω*. Στη συνέχεια ο κανόνας 5 μας λέει να ξαναγράψουμε το *B* ως *X*. Αυτό μεταβάλλει το *B* + *γράφω* σε *X* + *γράφω*. Κατόπιν ο κανόνας 6 μας λέει να ξαναγράψουμε το *X* ως *πα* ή *παρ*. Αν διαλέξουμε το *παρ*, το *X* + *γράφω* γίνεται *παρ* + *γράφω*. *Παρ* + *γράφω* είναι *έγραφα*. Με τον τρόπο αυτό οι φραστικοί δομικοί κανόνες μπορούν να

χρησιμοποιηθούν ως κανόνες επαναγραφής, για να σχηματίσουν μέρη προτάσεων ή ολόκληρες προτάσεις.

Η εκλογή του *παρ* στον κανόνα 6 έχει ως αποτέλεσμα να προστεθεί η παρελθοντική μορφή στη βασική μορφή του *γράφω*, για να σχηματιστεί το έγγραφο. Ποιο είναι το αποτέλεσμα από την εφαρμογή του κανόνα 6 στα ρήματα των παρακάτω προτάσεων;

ΟΣ

ΡΣ

Ο σκύλος	<i>παρ</i> + <i>κάθομαι</i> πάνω στο βρεμένο χώμα.
Αυτός	<i>πα</i> + <i>διαβάζω</i> αρκετά βιβλία το μήνα.
Αυτοί	<i>παρ</i> + <i>κολυμπώ</i> σε πισίνα.
Κάθε ιππότης	<i>παρ</i> + <i>πολεμώ</i> με έναν ισχυρό αντίπαλο.
Εγώ	<i>πα</i> + <i>διαβάζω</i> φιλοσοφία κάθε Σαββατόβραδο.

Ζητάμε από τους μαθητές να μας πουν ποια μορφή παίρνει το στοιχείο *πα*+*διαβάζω* στη δεύτερη και στην τελευταία πρόταση. Η γνώση της ελληνικής γλώσσας τους οδηγεί να πουν ότι οι προτάσεις *Αυτός διαβάζει* και *Εγώ διαβάζω*, αν και η μορφή των ρημάτων τους λήγει σε *-ει* και *-ω*, είναι παραδείγματα ρηματικών μορφών σε παροντικό χρόνο.

Ξέρουν ακόμη ότι υπάρχουν ποικιλίες *παρ* μορφών των ρημάτων, όπως *Αυτός κοιμόταν*, *Αυτός περπατούσε*, *Αυτός άγγιξε*, *εμείς εργαζόμασταν*, *Εσύ κοιμόσουν*, *Εσείς γράφατε* κτλ. Και γενικά ξέρουν ότι τα ρήματα στον παρελθοντικό χρόνο λήγουν σε *-α* και σε *-ουν* (στο πρώτο πρόσωπο του ενικού).

Με τα παραπάνω έχουν πια συμπληρωθεί οι τρεις φραστικοί δομικοί κανόνες που περιγράφουν τα συστατικά μέρη του ΡΣ

$$4. \text{ΡΣ} \rightarrow \text{B} + \text{Ρήμα}$$

$$5. \text{B} \rightarrow \text{X}$$

$$6. \text{X} \rightarrow \left. \begin{array}{l} \text{πα} \\ \text{παρ} \end{array} \right\}$$

Αν προσθέσουμε τους τρεις αυτούς κανόνες του ΡΣ στους τρεις κανόνες του ΟΣ, οι σειρές των φραστικών δομικών κανόνων παρουσιάζονται ως εξής:

$$1. \text{Π} \rightarrow \text{ΟΣ} + \text{ΡΣ}$$

$$2. \text{ΟΣ} \rightarrow (\text{Π}) + \text{Ο}$$

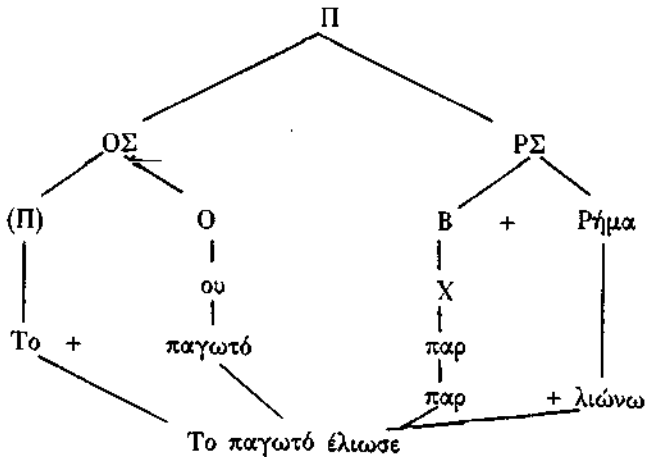
$$3. \text{Ο} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{ου} \\ \text{αν} \end{array} \right\}$$

$$4. \text{ΡΣ} \rightarrow \text{B} + \text{Ρήμα}$$

$$5. \text{B} \rightarrow \text{X}$$

$$6. \text{X} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{πα} \\ \text{παρ} \end{array} \right\}$$

Μπορούμε επίσης να επεκτείνουμε το κλαδικό διάγραμμα που διασαφηνίζει τη βασική δομή της πρότασης:



3. Η χρήση του ρήματος

Είδαμε ότι ο κύριος ρόλος του ρήματος είναι να κάνει μια κρίση ή να δείχνει τι κάνει ή σε ποιά κατάσταση βρίσκεται το υποκείμενο σε μια δεδομένη στιγμή. Χωρίς το ρήμα δεν μπορούμε να καταλάβουμε τι κάνει ή τι συμβαίνει με το υποκείμενο.

Ας εξετάσουμε τα σύνολα των λέξεων στις δυο παρακάτω στήλες:

Ο γερο-φαράς	έπιασε τρία μεγάλα φάρια
Ένα από τα δέντρα	ξεριζώθηκε
Ο Πέτρος	έπεσε
Ο πατέρας	ξυρίζεται κάθε πρωί
Η γάτα	κοιμάται.

Παρατηρούμε ότι καμιά από τις δυο στήλες των λέξεων δε σχηματίζει από μόνη της ολοκληρωμένο νόημα. Μόνο όταν συνδυαστούν οι λέξεις της πρώτης στήλης με τις λέξεις της δεύτερης στήλης, αποκτούν τα μέρη του λόγου το πλήρες νόημά τους.

- Ο γερο-φαράς έπιασε τρία μεγάλα φάρια.
- Ένα από τα δέντρα ξεριζώθηκε.
- Ο Πέτρος έπεσε.
- Ο πατέρας ξυρίζεται κάθε πρωί.
- Η γάτα κοιμάται.

Αν εξετάσουμε ξανά τις λέξεις της πρώτης στήλης, θα διαπιστώσουμε ότι έχουν κάτι κοινό: ονομάζουν κάποιον ή κάτι (πρόσωπο, ζώο, πράγμα). Οι λέξεις της δεύτερης στήλης έχουν κι αυτές κάτι κοινό: λένε γενικά κάτι για την ομάδα των λέξεων της πρώτης στήλης. Οι λέξεις αυτές, που λένει τι κάνει, τι παθαίνει ή σε ποιά κατάσταση βρίσκεται το υποκείμενο, λέγονται *ρήματα*.

3α. Διάθεση του ρήματος

Η ενέργεια, το πάθημα ή η κατάσταση, δηλαδή η σημασία του ρήματος, λέ-

γεται διάθεση. Αυτή είναι τεσσάρων ειδών: ενεργητική, παθητική, μέση και ουδέτερη.

Ενεργητική ή με ενεργητική διάθεση λέγονται τα ρήματα που σημαίνουν ότι το υποκείμενο ενεργεί:

Οι δρομείς τρέχουν.

Ο Οιδίποδας έλυσε το αίνιγμα.

Το κορίτσι μοίραζε λουλούδια.

Παθητικά ή με παθητική διάθεση, λέγονται τα ρήματα που σημαίνουν ότι το υποκείμενο παθαίνει, δέχεται δηλαδή μια ενέργεια από κάποιον:

Το αίνιγμα λύθηκε.

Τα λουλούδια μοιράστηκαν.

Μέση ή με μέση διάθεση λέγονται όσα ρήματα σημαίνουν ότι το υποκείμενο ενεργεί και η ενέργειά του γυρίζει στο ίδιο:

Ο πατέρας ξυρίζεται. (ξυρίζει τον εαυτό του)

Ο αθλητής ετοιμάζεται.

Ουδέτερα ή με ουδέτερη διάθεση λέγονται τα ρήματα που σημαίνουν ότι το υποκείμενο βρίσκεται σε μια κατάσταση:

Η γάτα κοιμάται.

Το μωρό διαβάζει.

Ο μαθητής κάθεται.

Τά ενεργητικά ρήματα, άλλοτε μεταβιβάζουν την ενέργειά τους σέ κάποιο πρόσωπο ή πράγμα και λέγονται μεταβατικά, και άλλοτε δεν τη μεταβιβάζουν και λέγονται αμετάβατα:

Ο Οιδίποδας έλυσε το αίνιγμα. (μεταβατικό)

Οι δρομείς τρέχουν. (αμετάβατο)

3.β. Χρόνοι του ρήματος

Η ενέργεια, το πάθημα ή η κατάσταση που εκφράζεται με το ρήμα, μπορεί να συμβεί σε τρεις χρονικές βαθμίδες: στο παρόν, στο παρελθόν και στο μέλλον. Για να διακρίνουμε τις ξεχωριστές αυτές βαθμίδες, χρησιμοποιούμε, όπως είδαμε, ξεχωριστές ρηματικές μορφές που ονομάζονται χρόνοι ή Χ. Ανάλογα με τη χρονική βαθμίδα που δηλώνουν τα ρήματα, οι χρόνοι ονομάζονται: παροντικοί, παρελθοντικοί και μελλοντικοί.

Από τους παραπάνω χρόνους του ρήματος μερικοί σχηματίζονται με μια μόνο λέξη και λέγονται μονολεκτικοί και άλλοι, σε όλους τους τύπους, με δυο ή τρεις λέξεις και λέγονται περιφραστικοί.

Μονολεκτικοί χρόνοι είναι: ο ενεστώτας (παίζω), ο παρατικός (έπαιξα) και ο αόριστος (έπαιξα). Περιφραστικοί χρόνοι είναι: ο απλός μέλλοντας (θά παίξω, θά παίζω), ο παρακείμενος (έχω παίξει), ο υπερσυντέλικος (είχα παίξει) και ο συντελεσμένος μέλλοντας (θά έχω παίξει).

3.γ. Εγκλίσεις του ρήματος.

Το ρήμα δεν δηλώνει μόνο την ενέργεια, το πάθημα ή την κατάσταση του υποκειμένου σε κάποια χρονική στιγμή· φανερώνει ακόμη, με διάφορες μορφές του, και τη ψυχική διάθεσή του. Οι μορφές αυτές, με τις οποίες το ρήμα φανερώνει την ψυχική διάθεση του υποκειμένου, λέγονται εγκλίσεις. Οι εγκλίσεις είναι τρεις: Η οριστική, η υποτακτική και η προστακτική.

Η οριστική παριστάνει το σημεινόμενο από το ρήμα ως βέβαιο και πραγμα-

τικό: *ανατέλλει, δεν ανατέλλει, ανατέλλει;*

Η υποτακτική παριστάνει το σημαινόμενο από το ρήμα ως κάτι που θέλουμε ή περιμένουμε να γίνει: όταν σταματήσει η βροχή, θα έρθω· θέλω να διαβάσεις.

Η προσταστική παριστάνει το σημαινόμενο από το ρήμα ως προσταγή, επιθυμία, ευχή: πάψε, πήγαινε, άσε με, διάβαζε.

Περισσότερες λεπτομέρειες για το ρήμα και τις χρήσεις του, καθώς και άλλα στοιχεία του· θα δίνονται ευκαιριακά κατά τα διάφορα στάδια της γλωσσικής διδασκαλίας.

ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

- A. Ποιοί είναι οι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να αναπτύξουμε μια παράγραφο;
- B. Πώς η θεματική πρόταση καθορίζει τον τρόπο ανάπτυξης μιας παραγράφου; Εξηγήστε.
- Γ. Να περιγράψετε τα δυο κύρια μέρη του ΡΣ. Είναι και τα δυο μέρη προαιρετικά; Εξηγήστε γιατί πρέπει να υπάρχουν και τα δυο μέρη.
- Δ. Ποιο βοηθητικό πρέπει να είναι μέρος κάθε ΡΣ; Τι αποτέλεσμα έχει αυτό το βοηθητικό πάνω στο ρήμα που το ακολουθεί;
- Ε. Εξηγήστε τι σημαίνουν τα ακόλουθα γλωσσολογικά σύμβολα: ΡΣ, Χ, Β, → (δώστε δυο σημασίες), Ρήμα; πα, παρ.
- ΣΤ. Πώς χρησιμοποιούνται οι φραστικοί δομικοί κανόνες, για να σχηματίσουν προτάσεις ή μέρη προτάσεων; Πώς τους ονομάζουμε αυτούς τους κανόνες όταν χρησιμοποιούνται με αυτό τον τρόπο; Γιατί;
- Ζ. Ποια είναι η χρήση του ΡΣ; Τι δηλώνει το ρήμα;
 - Θ. Πόσες μορφές του ρήματος διακρίνουμε; Τι δηλώνει η κάθε μορφή;
 - Θ. Πώς σχηματίζονται οι χρόνοι του ρήματος;
 - Ι. Πόσες εγκλίσεις έχουμε και τι παριστάνει η καθεμιά;

ΓΡΑΠΤΗ ΑΣΚΗΣΗ

- A. Αναπτύξτε τις παρακάτω θεματικές προτάσεις με τον τρόπο που ταιριάζει στην καθεμιά:
 1. Τα δάση είναι ωφέλιμα στον άνθρωπο.
 2. Η ζωή στο κέντρο της Αθήνας κατάντησε αφόρητη.
 3. Άλλο ατομικό άθλημα και άλλο ομαδικό.
 4. Η άνοιξη είναι η νιότη του χρόνου.
 5. Άνθρωπος είναι το ζώο που φτιάχνει εργαλεία. (Φραγκλίνος)
 6. Έχουμε πολλών ειδών ελευθερίες.
- B. Τα ρήματα στις παρακάτω προτάσεις είναι γραμμένα ως βοηθητικά Χ και βασική μορφή του ρήματος. Ξαναγράψτε τις αλλάζοντας τη βοηθητική μορφή του ρήματος σε μορφή που να δηλώνεται με το βοηθητικό Χ

Παράδειγμα: Εκείνα τα παιδιά πα+πουλώ εφημερίδες.
Εκείνα τα παιδιά πουλούν εφημερίδες.

 1. Εμείς παρ+ανακαλύπτω μια άγνωστη σπηλιά.
 2. Το ακροατήριο παρ+γελώ.
 3. Ο καιρός χτες παρ+είναι βροχερός.
 4. Ο δάσκαλος παρ+γελώ
 5. Αυτός ο πίνακας πα+είναι θαυμάσιος

- Γ. Συμπληρώστε τα παρακάτω ΟΣ με τα κατάλληλα ΡΣ, ώστε να σχηματιστούν προτάσεις με ολοκληρωμένο νόημα. Αλλάξτε, όπου χρειάζεται, το βοηθητικό της διάθεσης και του χρόνου.

Παράδειγμα:

Ο Κώστας πάντοτε ενεργητικό+πα+αριστεύω.

Ο Κώστας πάντοτε αριστεύει.

1. Πάγος παθητικό+παρ+υγροποιώ.
2. Ο κηπουρός παρ+ενεργητικό+μεταβατικό+σκάβω τον κήπο.
3. Ο πύργος παρ+παθητικό+γκρεμίζομαι.
4. Ο ηλεκτρολόγος πα+μέσο+ετοιμάζω να φύγει.
5. Ο φαράς παρ+ουδέτερο+ κάθομαι πολλή ώρα στην ακρογιαλιά.

Jean Repusseau

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

A) Προεισαγωγικές παρατηρήσεις

1.) Η μελέτη που προηγήθηκε εξετάζει το θέμα: α) Θετικά-υποδεικνύοντας τις ασκήσεις όπου πρέπει να πέφτει το κύριο βάρος· β) αρνητικά-ασκώντας κριτική σε ό,τι γίνεται και υπονοώντας έτσι τι θα έπρεπε να γίνει.

Για παράδειγμα, θα συνιστούσαμε θερμά στους μαθητές να διαβάζουν διάφορα κείμενα με την προϋπόθεση ότι και ο δάσκαλος θα προτείνει και θα διαβάζει στην τάξη μόνο κείμενα που εκτιμά προσωπικά την αξία τους. Αν ο διάλογος οδηγείται σ' αυτό που νομίζουμε ότι είναι η σωστή του διάταξη, θα πρέπει παράλληλα να ενθαρρύνει κανείς τους μαθητές να μιλάνε (αφήγηση), ιδίως αν μερικοί από αυτούς μένουν φανερά παθητικοί. Απ' την άλλη μεριά αν η «ανάπτυξη» μιας λακωνικής σκέψης θεωρείται άχρηστη άσκηση, συμπεραίνουμε αντίστροφα ότι (κάθε) άσκηση που αποβλέπει στην περίληψη ή τη συμπίκνωση μιας σελίδας ή μιας ομιλίας έχει παιδαγωγική αξία (το σημείο αυτό θα προσδιοριστεί ακριβέστερα παρακάτω).

2.) Είναι απαραίτητο να δίνουμε στους μαθητές τις παραδοσιακές ασκήσεις που θα χρειαστούν στις εξετάσεις τους. Ωστόσο εδώ ~~θα έπρεπε~~ να διαβεβαιώσουμε ότι η κλασική «γραφή καθ' υπαγόρευση» δεν είναι ο καλύτερος τρόπος για να μάθει κανείς ορθογραφία και ότι μπορεί κάποιος να γράφει πολύ σωστά γαλλικά χωρίς να έχει τέλεια γνώση της γραμματικής. Γι' αυτό το λόγο λοιπόν με τη δουλειά της τάξης δίνουμε έμφαση στην ικανότητα έκφρασης και βάζουμε τη γραμματική σε δεύτερη μοίρα. Βέβαια η γνώση της μορφολογίας της γλώσσας είναι προφανώς απαραίτητη από οποιαδήποτε πηγή κι αν προέρχεται. Ωστόσο, καθέννας μπορεί να γράφει μια δευτερεύουσα παραχωρητική πρόταση, χωρίς να είναι σε θέση να κάνει τη συντακτική της «ανάλυση» στην εντέλεια.

3.) Η τροποποίηση των επίσημων οδηγιών, η μεταρρύθμιση του τρόπου των εξετάσεων και της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών θα τους επέτρεπαν βέβαια μια καλύτερη διδασκαλία. Προς το παρόν όμως η μόνη δυνατή λύση είναι να πετύχουν τους επιβεβλημένους στόχους με διάφορα μέσα. Μερικά από αυτά τα μέσα θα θέλαμε να υποδείξουμε.

4.) Επειδή τελικά κάθε διδασκαλία έχει ουσιαστικά χαρακτήρα προσωρινό, κρίνουμε φρόνιμο να υπενθυμίσουμε πως ό,τι προτείνουμε *σήμερα* ισχύει μόνο για *σήμερα*, δηλαδή για περιορισμένο χρόνο. Όταν ξεκινήσαμε το πείραμα στο σχολείο της πόλης Cherves, είχαμε διαφορετικές απόψεις από ό,τι πριν δέκα χρόνια· δέκα χρόνια αργότερα υπάρχει αισθητή εξέλιξη στις απόψεις μας. Εδώ λοιπόν παρουσιάζουμε «τον καρπό της εικοσαετούς παιδαγωγικής μας πείρας», —θα λέγαμε— με την ελπίδα ότι οι παιδαγωγικές μας πεποιθήσεις θα συνεχίσουν να τροποποιούνται.

B) Οι πηγές της γλωσσικής γνώσης

1. Το αναγνωστικό.

α) Στο Δημοτικό, αυτό το βιβλίο με τα διαλεγμένα κείμενα είναι το πιο φτηνό και εύχρηστο εργαλείο που διαθέτουμε. Βέβαια η καλύτερη λύση θα ήταν να έχουν όλοι οι μαθητές της τάξης μια σειρά ολοκληρωμένων έργων — ακριβώς τα ίδια βιβλία όλα τα παιδιά. Ευχής έργο είναι τα αποσπάσματα να γεννούν την επιθυμία στον μαθητή να διαβάσει ολό-

κληρο το έργο και η επιθυμία αυτή να μη μένει ανικανοποίητη.

β) Σε οποιαδήποτε από τις δυο βαθμίδες της εκπαίδευσης γίνεται η ανάγνωση, δε θα πρέπει να ισχυριστούμε ότι εξαντλούμε ερμηνευτικά το κείμενο που μελετούμε. Κάποτε που συνεργαστήκαμε με τους κυρίους Ballot και Marc για την επιμέλεια μιας σειράς εγχειριδίων με αποσπάσματα (Σειρά Lecture mon amie, εκδ. A. Colin) διαλέξαμε, όσο ήταν δυνατό, τα κείμενά μας με βάση τα παρακάτω κριτήρια: απλότητας, ομορφιάς, ενότητας, ανθρωπιάς. Ανάλογα κείμενα είχαμε χρησιμοποιήσει στο πέρασμα του σχολείου των Cherves. Στο κύριο μέρος της μελέτης αυτής σχεδιάσαμε το σχήμα ενός μαθήματος στην τάξη: μια ευρύτερη ανάπτυξη μπορεί να βρει κανείς στο «βιβλίο του δασκάλου» της σειράς «Lecture, mon amie - Cours Moyen». Το σχήμα αυτό μπορεί να εφαρμόζεται κατά τη γνώμη μας ως το τέλος του πρώτου κύκλου σπουδών. Για μια φορά ακόμη θα λέγαμε στους εκπαιδευτικούς να μη διαβάζουν στην τάξη κείμενα που δε θα άρεσαν στους ίδιους.

2. Το λεξικό.

α) Το ιδανικό θα ήταν κάθε μαθητής Δημοτικού ή Γυμνασίου να χρησιμοποιεί στο σπίτι του και στην τάξη ένα λεξικό (γαλλικής γλώσσας). Υπάρχουν πολύ καλά λεξικά για όλα τα επίπεδα. Σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο διδακτικό υλικό ή αγορά του λεξικού πρέπει να έχει την προτεραιότητα. Δυο εδη λεξικών πρέπει να βρίσκονται σε πολλά αντίτυπα στην τάξη: 1) Το Ετυμολογικό λεξικό και 2) Το λεξικό συνωνύμων που επιτρέπει τη συστηματική εκμάθηση νέων λέξεων.

β) Είναι ανάγκη να υπενθυμίσουμε ότι ο τρόπος χρήσης του λεξικού είναι κάτι που μαθαίνεται και ο δάσκαλος πρέπει να φροντίζει ιδιαίτερα να τον διδάξει. (Αυτό μπορεί να δώσει πολλές συστηματικές λεξιλογικές ασκήσεις. Κάθε άσκηση που βασίζεται στην πολυσημία είναι πολύ διδακτική κι εύκολο να εφαρμοστεί).

γ) Η σωστή χρήση ενός καλού λεξικού μπορεί κάποτε να απαλλάξει τον μαθητή από τη χρήση της γραμματικής. Ωστόσο όλα τα παιδιά θα έπρεπε, όταν γράφουν, να μπορούν να συμβουλευόνται μια πλήρη γραμματική πράγμα που δε θα τα απάλλασσε από τη μελέτη της μορφολογίας της γλώσσας, αλλά θα τα βοηθούσε να κερδίζουν χρόνο και να επαληθεύουν τις γνώσεις τους.

Γ) Οι «ασκήσεις χωρίς λάθος»

Στον αντίποδα της παραδοσιακής «γραφής καθ' υπαγόρευση» —που σήμερα υπάρχει η τάση να θεωρείται άχρηστη— προτείνουμε, αν οι μαθητές δεν έχουν δυσκολίες, ασκήσεις που ξεκινούν από ένα κείμενο για να καταλήξουν στη δημιουργία ενός άλλου· μπορούμε να φανταστούμε πολλές παραλλαγές τους.

α) Η αντιγραφή - απάντηση σε ερωτήσεις (δηλ. χρησιμοποιώντας ακριβώς τα λόγια του κειμένου) προϋποθέτει την προηγούμενη ανάγνωση και την κατανόηση ενός κειμένου. Η άσκηση αυτή είναι: να μεταγραφεί με ακρίβεια το κομμάτι που θα χρησιμεύσει ως απάντηση και να απομονωθεί εύστοχα από το υπόλοιπο κείμενο.

β) Η περιληψη ενός κειμένου μπορεί να γίνει, αν ο μαθητής χρησιμοποιήσει μερικές από τις φράσεις του ίδιου του συγγραφέα. Βέβαια υπάρχει περίπτωση να είναι πολύ καλή η περιληψη που θα δημιουργηθεί μ' αυτόν τον τρόπο, ενώ μια-μια ξεχωριστά οι φράσεις που ξαναγράφτηκαν είναι σωστές. Μερικά κείμενα συγκροτούνται από εξαιρετικά συμπυκνωμένες μικρές φράσεις. Είναι σαν να φάχνει ο μαθητής μέσα στο κείμενο τη φράση που θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως τίτλος ή που αναλύει την βασική ιδέα. Έτσι ο μαθητής μαθαίνει για πρώτη φορά να κρατάει σημειώσεις.

γ) Η αυτοϋπαγόρευση. (βλ. πείραμα σχολείου Cherves) με ή χωρίς λεξικά.

δ) Η ορθογραφία χωρίς λάθη: Υπαγορεύουμε το κείμενο χωρίς προηγούμενη προετοιμασία του μαθητή (κατά προτίμηση, χωρίς καν να το έχει δει καθόλου από πριν). Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει όποτε θέλει τη γραμματική και το λεξικό του, όταν θα καθαρογράψει το κείμενο.

Σημ. Η κλασική ορθογραφία «καθ' υπαγόρευση» δίνεται μόνο όταν πρόκειται να ελέγξουμε την απόδοση του μαθητή.

Δ. Ασκήσεις ισοδυναμίας και οι προεκτάσεις τους.

α) Παρατηρούμε ότι κάθε ενήλικος που λέγεται καλλιεργημένος μπορεί να πει το ίδιο πράγμα με τουλάχιστον τρεις διαφορετικούς τρόπους. Όταν σκοντάφτει σε μια δυσκολία (π.χ. κατά τη συνομιλία ή τη σύνταξη μιας επιστολής) δεν ανατρέχει στη γραμματική ή το λεξικό, αλλά στο προσωπικό του γλωσσικό απόθεμα —στρέφεται σ' αυτό και η διόρθωση δεν του δημιουργεί αμφιβολία—. Οποιαδήποτε άσκηση ισοδυναμίας είναι μια παιδευτική άσκηση που δίνει την έννοια του σχετικού όρου (συνωνυμία-αναλογία κλπ.).

β) Όλες οι ασκήσεις που προτείνονται στο κεφάλαιο Γ' οδηγούν σε ισοδυναμίες επιβεβλημένες ή ανεκτές. Η περιλήψη ενός κείμενου χωρίς να χρησιμοποιήσουμε καμιά διατύπωση του συγγραφέα είναι ο δεύτερος τρόπος για να μάθει κανείς συστηματικά πώς πρέπει να κρατάει σημειώσεις από ένα κείμενο.

γ) Υπάρχει όμως και «προφορική ερμηνεία» των ασκήσεων που καθορίσαμε με τις ακόλουθες παραλλαγές:

— Το κείμενο γράφεται: α) ως απάντηση σε μια προφορική ερώτηση β) αφού ακούσουμε ένα κείμενο στο μαγνητόφωνο, φτιάχνουμε την περιλήψή του, είτε χρησιμοποιώντας τις λέξεις και τις φράσεις που περιέχει το ίδιο, είτε αντίθετα φροντίζοντας να βρούμε παραπλήσιες (να δυο ακόμη ασκήσεις για να μάθει κανείς να κρατάει σημειώσεις).

— Το κείμενο δεν είναι γραμμένο, αλλά το δημιουργούμε προφορικά. Αξιοποιούμε το απόθεμα της διατύπωσης που έχει κάθε μαθητής κι έτσι προετοιμάζουμε τη γραφή του. (Μπορούμε να μαγνητοφωνούμε τμηματικά το κείμενο που διαμορφώνεται).

δ) Επίσης, οποιοδήποτε γραμμένο κείμενο που διαβάζουμε μεγαλόφωνα ή σιωπηρά δίνει έναυσμα για προφορική διατύπωση διαφορετική από αυτές που περιέχει το ίδιο. Ο δάσκαλος για λόγους χρόνου προτιμάει πάντα τις γραφτές ασκήσεις. Η μύηση στην προφορική έκφραση μπορεί να γίνεται μόνο σε μικρές ομάδες, όπου ό,τι λέει ο κάθε μαθητής καταγράφεται στο μαγνητόφωνο για να ελεγχθεί. Ο συνεχής προφορικός λόγος μπορεί να είναι μια απλή απάντηση σε ερώτηση ή ακόμη μια πραγματική αφήγηση που συγκροτείται από ενοποιημένες απαντήσεις σε πολλές ερωτήσεις. Με τα ίδια ερεθίσματα και την καθοδήγηση του δασκάλου μπορούμε να επιτύχουμε έναν ουσιαστικό διάλογο ανάμεσα στα παιδιά.

ε) Αμέσως μετά την απόδοση του κείμενου περνάμε στην ερμηνεία που είναι και η ίδια μια περισσότερο προωθημένη απόδοση.

1) Αν το έναυσμα είναι ένα δεδομένο κείμενο, υπάρχουν φυσικά πολλοί τρόποι για να το εξηγήσει κανείς. Οι εφημερίδες μάς ενημερώνουν με διαφορετικό τρόπο καθημιά για ένα λόγο ή μια δήλωση ενός πολιτικού. Είναι ενδιαφέρον να συγκρίνουμε τις διαφορετικές περιλήψεις, δηλ. τις διαφορετικές εκδοχές. Στην ανάγνωσή τους πρέπει να μελετηθεί συστηματικά η απόσταση ανάμεσα σε ό,τι αντικειμενικό («objective») αποκόμισε κανείς (που υπάρχει στο κείμενο) και σε ό,τι παράλαξε ο ίδιος. Έτσι οριοθετείται το πρόβλημα της αντικειμενικότητας και του σεβασμού της ιστορικής αλήθειας.

2) Κάθε άσκηση σχετικά με το τι αποκόμισε ο μαθητής από μια εκπομπή, ένα φιλμ κλπ. είναι πολύ χρήσιμη για δυο λόγους: Απ' τη μια μεριά διδάσκει το μαθητή να συγκροτεί τη σκέψη του προσπαθώντας ταυτόχρονα να σεβαστεί τη σκέψη του άλλου (σκηνοθέτη ή συγγραφέα)· από την άλλη μεριά ο μαθητής συγκρίνει αυτό που κατάλαβε ο ίδιος με ό,τι αποκόμισαν οι άλλοι συμμαθητές του, ή ο ίδιος ο δάσκαλος, ίσως και με το περιεχόμενο ενός σχετικού ενημερωτικού δελτίου. Έτσι μνεία στην έννοια της σχετικότητας και μαθαίνει να σέβεται γνώμες διαφορετικές από τη δική του. Με βάση τέτοιες ασκήσεις θα ήταν πολύ καλό να γίνει αργότερα από το διδάσκοντα ένας διαχωρισμός ανάμεσα στα αντικειμενικά στοιχεία (η στοιχεία ισοδυναμίας) και τα υποκειμενικά (ή στοιχεία ερμηνείας).

3) Τελικά μετά την περιγραφή φτάνουμε στη διήγηση. Όσο κι αν εκπλήσσει η σειρά, η αντικειμενική περιγραφή (χωρίς «εντυπώσεις» ή «ερμηνείες») αυτή που έχει την ομόφωνη έγκριση είναι η πιο δύσκολη για να πραγματοποιηθεί. Αγγίζουμε εδώ από τη μια μεριά το πρόβλημα της μαρτυρίας από την άλλη το πρόβλημα της «προσωπικής άποψης». Αντίθετα με ό,τι πιστεύουν οι περισσότεροι ενήλικες, σπάνια μια φωτογραφία είναι αντικειμενική.

κή, γιατί προϋποθέτει μια επιλογή του θέματος. Είναι ενδιαφέρον να πει κανείς στα παιδιά να περιγράψουν δυο φωτογραφίες ενός γεγονότος στο οποίο παρευρέθηκαν, αφού προηγουμένως περιγράψουν το ίδιο το γεγονός όπως νομίζουν ότι έγινε.

Όλες αυτές οι ασκήσεις είναι η καλύτερη δυνατή εισαγωγή στη μελέτη της ιστορίας και της Γεωγραφίας. Ταυτόχρονα δημιουργούν τις βάσεις μιας πραγματικής πολιτικής αγωγής. Προετοιμάζουν το παιδί και τον έφηβο για την ανάγνωση των εφημερίδων, την παρακολούθηση του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης, ενώ ταυτόχρονα είναι συστηματικές γλωσσικές ασκήσεις. Μέσα στα πλαίσια της ίδιας θεώρησης (γενική παιδεία μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας) είναι ενδιαφέρον να συγκρίνουμε το «τι κατάλαβε» ένα παιδί από μια ομιλία που άκουσε, με την περιλήψη που θα έβγαζε το ίδιο, αν είχε μπροστά του το κείμενο. Έτσι αγγίζει κανείς το φαινόμενο της ευγλωττίας και της ρητορικής δείχνοντας με ποιον τρόπο η λειτουργία πληροφορόφρησης της γλώσσας συχνά καλύπτεται από τη μαγική ή την κινητική (balistique) λειτουργία της.

Είναι απαραίτητο να εναρμονιστούν και να συνδεθούν στενά μεταξύ τους τα μαθήματα που βασίζονται στην παρατήρηση με αυτά που στοχεύουν στην απόκτηση σωστής έκφρασης. Πρέπει δηλαδή να μάθει ο έφηβος να εκφράζει με σαφήνεια ό,τι παρατήρησε, πρώτα με αναλυτικό και ύστερα με συνθετικό τρόπο. Έτσι προβάλλουμε την σημασιολογική (sémantique) λειτουργία της γλώσσας και διαμορφώνουμε την χρήση. Είναι γελοίο να βάζει κανείς σε δεύτερη μοίρα το στόχο για σωστή και ακριβή έκφραση ακόμη και στα λεγόμενα «πρακτικά μαθήματα».

Τέλος δε θα ήταν ούτε ευκαίριο ούτε δυνατό να παρουσιάσει ο δάσκαλος την κινητική και τη μαγική λειτουργία της γλώσσας. Θα ήταν μόνο σκόπιμο να ξέρει ο μαθητής, όταν αρχίζει τις σπουδές του στη Μ. Εκπαίδευση, ποια γλωσσικά δεδομένα χρησιμοποιεί ο άλλος άνθρωπος απέναντί του, όταν ο ίδιος διαβάζει ή ακούει, καθώς και ποια γλωσσικά δεδομένα χρησιμοποιεί ο ίδιος σε σχέση με τους άλλους όταν διαβάζει ή γράφει.

Δ) Η σημασία των «μικρών» μέσων

Οποσδήποτε καμιά διδακτική οδηγία δεν υποκαθιστά το ρόλο του δασκάλου-παιδαγωγού στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Η πρακτική εφαρμογή, η κατανομή της ύλης, η διόρθωση των ασκήσεων παραμένουν πάντα δύσκολα προβλήματα, γιατί όλες οι τάξεις είναι διαφορετικές και όλοι οι μαθητές διαφορετικοί. Ωστόσο επειδή θελήσαμε να μεταφέρουμε την παιδαγωγική του υπουργείου στην πράξη και δεν παίρνουμε σοβαρά όσα παιδαγωγικά συμπεράσματα είναι εντυπωσιακά σαν πορτοχρήνια, νομίζουμε πως είναι χρήσιμο να τελειώσουμε αντικαθιστώντας όλους τους κανόνες με συνηθισμένες ταπεινές και κοινές συμβουλές.

1) Δεν πιστεύουμε στην ιδανική πρόοδο και επιμέλεια, μα νομίζουμε ότι ο μαθητής οποιασδήποτε ηλικίας παίρνει θάρρος, όταν τελειώνει με επιτυχία μια άσκηση. Κάθε πρόοδος είναι από μόνη της κίνητρο για μια ακόμη μεγαλύτερη. Γι' αυτό δίνουμε μεγάλη σημασία στις ασκήσεις χωρίς λάθος. Ο δάσκαλος πρέπει από καιρό σε καιρό να προτείνει ασκήσεις που με κάποια προσπάθεια, μπορούν να έχουν σωστή απάντηση.

2) Κάνουμε λάθος αν νομίζουμε ότι η έκθεση που γράφεται κάθε βδομάδα ή δεκαπενθήμερο και το θέμα της προτείνεται πολύ καιρό πριν, παρέχει —με τον όχι ευφυή και κάπως τελετουργικό χαρακτήρα της— ερέθισμα στους περισσότερους μαθητές. Αντίθετα πρέπει τα παιδιά να γράφουν κάθε μέρα κάτι δικό τους μερικές γραμμές που να έχουν την προσωπική τους σφραγίδα. Δεν πρέπει να νιώθουν βαρυστημένα περιμένοντας την έκθεση σαν ένα είδος γραπτής τιμωρίας. Αν τα θέματα προτείνονταν την προηγούμενη μέρα για την επόμενη, ίσως τα γραπτά των παιδιών να είχαν λιγότερες ιδέες, αλλά θα κέρδιζαν σε αυθορμητισμό και οι μαθητές δε θα προσπαθούσαν να εκφράσουν τις ιδέες τους για να απαλλαγούν από μια αγγαρεία.

3) Ο Freinet είδε μέχρι ποιο σημείο η εκτόπωση μπορεί να αξιοποιηθεί ένα κείμενο. Τώρα πια δε χρησιμοποιούμε ποτέ το χρόνο μας για να διδάξουμε στους μαθητές μας τις αρε-

τές της καλλιγραφίας και δεν αναπολούμε θρηνώντας τον παλιό καλό καιρό με τις θαυμαστές χειρόγραφες σελίδες των γιαγιάδων μας. Νομίζουμε απλά ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στους μαθητές του Δημοτικού να μάθουν να γράφουν κανονικά και ευανάγνωστα για λόγους που έχουν σχέση με τη δυνατότητα επικοινωνίας, την ευγένεια και κατά κάποιο τρόπο και από σεβασμό στη γλώσσα. Ίσως ακόμη η καλή γραφή προϋποθέτει μια παιδεία, έναν έλεγχο κινήσεων που ξεπερνάει το άμεσο και στιγμιαίο αποτέλεσμα της. Ωστόσο ξέρουμε τι γίνονται οι καλύτερες συνήθειες γραφής, όταν κανείς πρέπει να κρατήσει πολύ γρήγορες σημειώσεις. Αν είχαμε τα υλικά μέσα, θα μαθαίναμε γραφομηχανή στα παιδιά και θα λέγαμε να τη χρησιμοποιούν για οτιδήποτε γράφουν. Η καλλιγραφία έχει τα ίδια αρνητικά σημεία με το παίξιμο του βιολιού : Σπάνια παίζει κανείς τέλεια βιολί. Αν οι μαθητές μας είχαν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τη δουλειά τους με τέλεια εμφάνιση, θα ήταν πιο απαιτητικοί με τον εαυτό τους και αυτό θα είχε αντίτυπο και στο ύψος των γραφτών τους. Οι δάσκαλοι που διαθέτουν γραφομηχανή ας κάνουν το πείραμα αξίζει τον κόπο.

4) Το να δίνουμε στα παιδιά και τους εφήβους τη δυνατότητα να μιλούν και να γράφουν συχνά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο είναι ίσως ο μόνος κανόνας της διδασκαλίας για την έκφραση. Ωστόσο στην πράξη υποχρεώνουμε τους μαθητές μας να μιλούν πολύ λίγο μπροστά μας και τους συμβουλεύουμε να χρησιμοποιούν «πρόχειρο». Ωστόσο εμείς χαίρουμε να ακούμε τον εαυτό μας να μιλάει (γιατί μιλάμε πολύ ωραία) και διορθώνουμε τα λάθη των μαθητών μας ξεχνώντας τον καιρό που σωπαίναμε και κοιτάζαμε με αδιαφορία, ντροπή ή μεταμέλεια όλο αυτό το κόκκινο μελάνι που είχε αναλωθεί από το δάσκαλο εξαιτίας μας. Αφού προτεινάμε τη χρήση γραφομηχανών —πρόταση προβληματική στην εφαρμογή της και εξαιρετικά δαπανηρή— θα συμβουλεύαμε μ' όλη μας την καρδιά το δάσκαλο κάτι απλό: να είναι περισσότερο φειδωλός και στα δικά του τα λόγια και στο κόκκινο μελάνι. Η φυσική ικανότητα έκφρασης ευθαρρύνεται, όταν εμείς τη διευκολύνουμε· τότε ο δισταγμός εξαφανίζεται και το «πρόχειρο» γίνεται περιττό. Αυτήν ακριβώς την ενθάρρυνση τολμούμε να τη θεωρήσουμε στόχο μας.

μετ. Αλεξάντρας Ζερβού

(από το βιβλίο του J. Repousseau, *Pédagogie de la langue maternelle*, Paris 1974, P.U.F., σελ. 137-144)

Δημ. Ε. Τομπαΐδη

ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΜΑΣ
ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Ποιν

Για τη σύνταξη του *πριν* στα νέα ελληνικά έχουν γίνει στο παρελθόν πολλές συζητήσεις. Μια απ' αυτές ήταν στα «Νεοελληνικά Γράμματα» το 1940 ανάμεσα στον Καρθαίο (που έγραφε, όπως θυμούνται οι παλαιότεροι, τα έξοχα «Σημειώματα του Παρατηρητή»), το Γιώργο Θεοδοκά, το Ν. Ποριώτη κ.ά. Η συζήτηση τότε ξεκίνησε από την παρατήρηση του Καρθαίου ότι «η έκφραση 'πριν από τον πόλεμο' είναι πιο σύμφωνη με τη νεοελληνική σύνταξη που ζητάει μια πρόθεση από τ' όνομα». Στην παρατήρηση αυτή του Καρθαίου απάντησε ο Γ. Θεοδοκάς ότι «μεταχειρίζομαι συνήθως στα βιβλία μου το *πριν* ως εξής: 'Πριν λίγο καιρό, πριν τον πόλεμο' κτλ. /.../ Πρώτα πρώτα η έκφραση 'πριν τον πόλεμο, πριν δέκα χρόνια' κ.ο.κ. είναι λαϊκή, γνήσια και αυθόρμητη. Είναι Κωνσταντινουπολίτικη*, αυτό μπορώ να το διαβεβαιώσω με το χέρι στην καρδιά. Νομίζω μάλιστα πως είναι γενικά βορειοελλαδίτικη. Δεν πρόκειται λοιπόν καθόλου για κακή επίδραση και στρέβλωση. Πρόκειται για μια ποικιλία γλώσσας /.../»

Την άποψη του Γ. Θεοδοκά τη συμμερίστηκε και ο Ν. Ποριώτης που (στις 15.9.1940) μίλησε για «στενοκέφαλες αντιλήψεις και αυθαίρετες μεθόδους πέντε με δέκα σχολαστικών γραμματικών». Στο σημειώμά του εκείνο, δίνοντας δυο παραδείγματα της προτιμώμενης απ' αυτόν χρήσης του *πριν*, ο Ποριώτης έγραφε: «Απατώνται οι καθυστερημένοι και στατικοί όσοι εμμένουν στην απάτη τους, πιθανώς από ζηλόφθονο πείσμα, διότι βλέπουν ότι, *πριν* αυτούς, άλλοι και δυναμικώτεροι εδοκίμασαν την ανάγκη της απολύτρωσης και άνοιξαν το δρόμο, που οι ίδιοι είχαν χρέος να χαράζουν *πριν* αρκετότατα χρόνια»¹.

Ο Καρθαίος απάντησε ότι «έχω την υποψία πως το 'πριν τον πόλεμο' θα είναι τόσο κωνσταντινουπολίτικο, όσο είναι και αθηναίκο — και όσο είναι αθηναίκο και, φαντάζομαι, κωνσταντινουπολίτικο το 'μέχρι τον πόλεμο'. Όμως πιστεύω πως, τόσο στην Πόλη όσο και στην Αθήνα, και το ένα και το άλλο είναι νεολογισμοί, γεννήματα της καθαρεύουσας /.../».

Ο Τζάρτζανος αργότερα θα προσπαθήσει να συστηματοποιήσει τη σύνταξη του *πριν* στα νέα ελληνικά². Το *πριν* ως επίρρημα χρονικό σημαίνει «πρωτίτερα» (Τι κοίμα, να μην το καταλάβω πριν) και ως επίρρημα τοπικό (σπανιότερα) σημαίνει «πιο εμπρός» (Λίγα βήματα πριν είν' ένα μαγαζάκι). Στη χρήση αυτή (επίρρημα) το *πριν* έχει διπλή σύνταξη: (α) Έχει μπροστά έναν προσδιορισμό σε αιτιατική που δηλώνει «πόσο πρωτίτερα» (ή «πόσο πιο εμπρός») συμβαίνει κάτι:

* Αργότερα (1945) ο Λίνος Πολίτης, στο περιοδικό «Γράμματα», τη σύνταξη του *πριν* με σχέση αιτιατική θα την ονομάσει «πολιτισμό», γιατί συνήθιστηκε στην Πόλη.

1. Η υπογράμμιση είναι δική μου.

2. Α. Α. Τζάρτζανου, Νεοελληνική σύνταξις (της κοινής δημοτικής), β' έκδ. Αθήνα 1953, τόμ. 2ος, σελ. 238-239.

Πέντε μήνες πριν αρραβωνιάστηκα.(β) Παίρνει κατόπιν την πρόθεση από και αιτιατική, για να δηλώσει το “από πότε πρωτίτερα” (ή “από πού πιο εμπρός”) συμβαίνει κάτι: *Πριν από την αγγελιά αλλάξαμε λημέρι, Πριν απ’ το σπίτι μας είναι ένα φαρμακείο.*

Ως σύνδεσμος χρονικός το *πριν* συντάσσεται κανονικά με υποτακτική (*Πριν φύγεις να σε ιδώ*) ή, σπανιότερα, με το να μπροστά της (*Τα λόγια σου, πριν να τα πεις, μέτρα τα ένα ένα*).

Όσα άλλα αναφέρει ο Τζάρτζανος για τη σύνταξη του *πριν* είτε δεν αφορούν την κοινή νεοελληνική είτε δεν επαληθεύτηκαν από την ως τώρα χρήση. Έτσι (α) η σύνταξη του *πριν* ως πρόθεσης¹ (=προ) με αιτιατική ορθά χαρακτηρίζεται «καταχρηστική». Στις σπάνιες περιπτώσεις που χρησιμοποιείται, γίνεται κατ’ αναλογία προς την αντίστοιχη πρόθεση μετά: Δηλαδή κατά το *μετά τη λειτουργία* είπαν και *πριν τη λειτουργία* (αντί για το σωστό: *πριν από τη λειτουργία*). (β) Η διάκριση που θέλει ο Τζάρτζανος ότι στη «γνήσια δημοτική σύνταξη ... αν για αφητηρία έχουμε κάτι που σημαίνει ένα κινήτο χρονικό σημείο, πρέπει να χρησιμοποιούμε αντίς για το *πριν* τη φράση *εδώ και: /.../ Έφυγε για το Παρίσι* *εδώ και ένα μήνα*» δεν επιβεβαιώθηκε από τη χρήση. Αντίθετα, και στην περίπτωση αυτή, όπως και όταν πρόκειται για σταθερό χρονικό σημείο, χρησιμοποιούμε κανονικά το *πριν* από: *Έφυγε για το Παρίσι πριν από ένα μήνα*.

δούλεψα – έπνευσα

Τα χειλικόκλητα ρήματα που τελειώνουν σε *-εύω* σχηματίζουν τον ενεργητικό άοριστο σε *-εψα*: *βασιλεύω - βασιλεψα*. Είναι γνωστό ότι από το θέμα του ενεργητικού άοριστου σχηματίζονται οι στιγμιαίοι χρόνοι της ενεργητικής φωνής, δηλαδή ο άοριστος και ο στιγμιαίος μέλλοντας, καθώς και το απαρέμφατο της ενεργητικής φωνής (οι συντελεσμένοι χρόνοι στο άκλιτο μέρος τους): *δουλεύων* → *δούλεψα*, (να *δουλέψω*), *θα δουλέψω*, *έχω δουλέψει*. Έτσι και στα παράγωγα: *δούλεμα*, *δούλεψη*.

Γλωσσολογικά εδώ έχουμε αλλαγή ή απλούστευση αρχαίου συμφωνικού συμπλέγματος: *δούλευσις-δούλεψη*, όπου δύο εξακολουθητικά σύμφωνα (φσ) δεν είναι ανεχτά από το Νεοέλληνα και τρέπονται με ανομοίωση σε στιγμιαίο και εξακολουθητικό (πσ): *δούλεψμα-δούλεμα*, όπου το συμφωνικό σύμπλεγμα βμ αφοφοιώνεται πρώτα (μμ) και απλοποιείται κατόπιν (μ).

Στην ίδια κατηγορία ανήκουν και λίγα ρήματα που τελειώνουν σε *-αύω*: *παύω* → *έπαψα*, (να *πάψω*), *θα πάψω*, *έχω πάψει*.

Υπάρχουν όμως και μερικά ρήματα της κατηγορίας αυτής (*-εύω*, *-αύω*) που σχηματίζουν τον άοριστο (και τα παραγόμενα από το θέμα του) διαφορετικά. Ο Μ. Τριανταφυλλίδης (Νεοελληνική Γραμματική παρ. 939,2) σημειώνει σχετικά: «Μερικά λόγια ρήματα σε *-εύω* έχουν άοριστο σε *-ευσα* (ιδίως όταν έχουν π στην παραλήγουσα): *επιτρέπευσα*». Και στα παράγωγα ουσιαστικά (παρ. 264,2) γράφει: «Μερικά (λόγια) ουσιαστικά παράγωγα από ρήματα σε *-αύω* *-εύω* τελειώνουν σε *-αυση* *-ευση* αντί να τελειώνουν σε *-αψη* *-εψη*: *ανάπαυση*, *εκπαιδεύω - εκπαιδευση*, *ειρήνευση*, *ύδρευση*».

1. Σωστά ο Μ. Τριανταφυλλίδης στη Νεοελληνική Γραμματική δε μνημονεύει το *πριν* ως πρόθεση αλλά μόνο ως επίρρημα και σύνδεσμο (παρ. 988 και 1049· πβ. και 1031 προθετικές εκφράσεις).

Αυτή η διάκριση λαϊκού / λόγιου στοιχείου είναι και στην περίπτωση μας καθοριστική για το σχηματισμό των διαφόρων τύπων. Έτσι έχουμε

παλεύω → πάλεψα, (να παλέψω), θα παλέψω, έχω παλέψει, πάλεμα (λαϊκή φωνολογία) αλλά

ιππεύω → ιππεύσα, (να ιππεύσω), θα ιππεύσω, έχω ιππεύσει, ιππενση (λόγια φωνολογία),

παύω → έπαφα κτλ., πάψη και παύση αλλά

θραύω → έθραυσα κτλ., θραύση.

Υπάρχουν βέβαια και ρήματα της κατηγορίας αυτής που σχηματίζουν τους τύπους και κατά τη λαϊκή και κατά τη λόγια φωνολογία (και σε -εσα και σε -εσσα), π.χ.

ερμηνεύω → ερμήνεψα / ερμήνευσα κτλ.

κινδυνεύω → κινδύνεψα / κινδύνευσα κτλ.

δημοσιεύω → δημοσίεψα / δημοσίευσα κτλ.

απολαύω → απόλαψα / απόλαυσα κτλ. κ.ά.

Τα ρήματα αυτά είναι στην προέλευσή τους λόγια, που έχουν όμως μεγάλη διάδοση. Βρίσκονται δηλαδή τώρα στη φάση της εκλαϊκευσής τους, στη στιγμή που από τη λόγια περνούν στη λαϊκή φωνολογία.

Το συμπέρασμα είναι ότι δεν πρέπει να ανακατεύονται οι δύο φωνολογίες, η λόγια και η λαϊκή. Όπως δηλαδή είναι αδιανόητο να πούμε η *ξεκούραση* - της *ξεκουράσεως*, να εφαρμόσουμε δηλαδή τη λόγια μορφολογία σ' ένα καθαρά λαϊκό ουσιαστικό, το ίδιο απαράδεκτο για το σημερινό μας γλωσσικό αίσθημα είναι να πούμε π.χ. *θωπεύω* → *θώπεψα*, *θα θωπέψω* κτλ., *υδρεύω* → *ύδρεψα*, *θα υδρέψω*, *ύδρεψη* κτλ., ή, αντίστροφα, *παλεύω* → *πάλευσα*, *θα παλεύσω* κτλ., *μαζεύω* → *μάζενσα*, *θα μαζέσω*, *μάζεμμα* κτλ. (Η πρόβλεψη που μπορούμε να κάνουμε, με βάση τα δεδομένα της ιστορίας της γλώσσας μας, είναι ότι και τα λόγια ρήματα θα ακολουθήσουν τη λαϊκή φωνολογία, εφόσον διαδοθούν και εκλαϊκευτούν. Το αντίστροφο, δηλαδή ένα λαϊκό ρήμα να αποκτήσει λόγια φωνολογία, δεν είναι δυνατόν να συμβεί).

όσος - τόσος

Ομολογώ ότι μ' ενοχλεί μια σύνταξη που συσχετίζει, κατά τρόπο ασυνήθιστο στα ελληνικά, τις αντωνυμίες αυτές. Πρόκειται για τη σύνταξη του τύπου: *Ο κ. Κ. είναι τόσο αρχηγός του κόμματος όσο και πρωθυπουργός*. Όπως είναι γνωστό, οι αντωνυμίες *όσος* και *τόσος* αναφέρονται σε ποσότητα και σημαίνουν: «σε όση ποσότητα», η πρώτη, και «σε τόση ποσότητα», η δεύτερη. Σύμφωνα λοιπόν με τα γνωστά ελληνικά μας, η παραπάνω φράση σημαίνει ακριβώς: «Ο κ. Κ. σε όση ποσότητα είναι αρχηγός του κόμματος σε τόση ποσότητα είναι και πρωθυπουργός». Βέβαια, ο συγγραφέας δεν ήθελε να πει κάτι τέτοιο. Ήθελε να πει απλά ότι: «Ο κ. Κ. είναι και αρχηγός του κόμματος και πρωθυπουργός», και αυτό το είπε με τον περιεργό και ξενόφερτο αυτό τρόπο.

Ξέρουμε ότι τα *όσος-τόσος* χρησιμοποιούνται κανονικά σε φράσεις καθώς *Όσα δίνεις τόσα παίρνεις*, *Όσα σύκα έφαγε τόσα κέρατα έβγαλε στο κεφάλι του*, *Εξάγουμε τόσα ροδάκινα όσα σταφύλια*, σε φράσεις δηλαδή που υπάρχει συσχετισμός ποσών.

ΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ Η ΣΥΡΡΙΚΝΩΣΗ;

Λεπτομερώς στη «Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής), ΟΕΔΒ 1941, καθορίζονται (§§ 218-227) τα στρώματα λόγιων και λαϊκών λέξεων που (μαζί με τις παράγωγες, τις σύνθετες και τις ξένες λέξεις) συναπαρτίζουν τον σημερινό λεκτικό μας πλούτο. Συχνά από την ίδια αρχαία λέξη προέρχονται δύο σημερινές: η μία «λαϊκή» (με την προφορική παράδοση) και η άλλη λόγια, π.χ. δουλειά - δουλεία, με διαφορετική σημασία. Άλλοτε πάλι έχουμε δύο τύπους χωρίς διαφορά στο νόημα, αλλά μόνο στη χρήση: χρόνων - χρονών (§ 544). Λιγότερες είναι οι λέξεις στις οποίες, κοντά στην αρχαία τους σημασία (που την επανέφεραν στη ζωή οι λόγιοι του περασμένου αιώνα), έχουμε και μία άλλη, «λαϊκή», όπως «παιδεύω» 1) μορφώνω, 2) βασανίζω.

Με την καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας στους περισσότερους τομείς της ζωής, τα ζεύγη αυτά λαϊκών-λόγιων λέξεων χρησιμοποιούνται σήμερα συχνότερα, πράγμα φυσικό: καθιερώνονται στην επίσημη γλώσσα οι λαϊκοί τύποι, αλλά ταυτόχρονα διασώζονται και οι λόγιοι, εφόσον εξυπηρετούν την εκφραστικότητα, τη σαφήνεια και την ακρίβεια της γλώσσας (βλ. Νεοελλ. Γραμμ., σελ. 100, υποσ. 3). Μερικά παραδείγματα:

λεπτοί τρόποι - λεπτή μέση - λεπτό της ώρας - τα λεφτά του ταμείου - δευτερόλεπτο/ κρεμείται - κρέμεται / κρατείται ο ύποπτος στην Αστυνομία - κρατείται από τη λαβή / κουνάω τα χέρια - κινώ τη διαδικασία / μακρύς, -ια, -ύ (όταν πρόκειται για τοπική έκταση) - μακρός, -α, -ό (όταν πρόκειται για χρονική διάρκεια) γλυκός -γλυκός (ο καφές) / συζητείται - συζητιέται (=είναι διαπραγματεύσιμο) / μάκρος - μήκος.-

Συχνά ο λαϊκός τύπος μάς δίνει την κυριολεξία και ο λόγιος τύπος χρησιμοποιείται μεταφορικά: ψηλός (άντρας) - υψηλός ρυθμός / δίχτυ (του φαρέ) - δικτυο (του ΟΤΕ) / ελαφρύς, -ιά, -ύ - ελαφρός, -ά (μουσική), - ό (παράπτωμα) / εξαρτιέται - εξαρτάται / ρέμα (ποταμού) - ρεύμα (της ΔΕΗ).

Ξεχωριστή (και περιφρονημένη) περίπτωση αποτελούν τα επιρρήματα: καλά (τα είπτε) - προζιβάστηκε με το «καλώς» / εκτάκτως αναχωρεί το πλοίο - έκτακτα περάσαμε τη βραδιά μας / απλώς (=μόνο) τον ενημέρωσα - «να μιλήσω απλά» (Γ. Σεφέρης) / αμέσως να φύγεις - τον έβιξε άμεσα ο νέος νόμος / στις πέντε ακριβώς - τα πούλησε ακριβά / τον πήρα ιδιαιτέρως - ήταν ιδιαίτερα δύσκολο το πρόβλημα.

Συγγενική περίπτωση αποτελούν οι λέξεις (συνήθως ρήματα), που έχουν διατηρήσει το λόγο τύπο ως σύνθετες, ενώ ως απλές είναι λαϊκές. Και εδώ βέβαια υπάρχει διαφορά νόηματος μεταξύ απλού και σύνθετου ρήματος. Παραδείγματα: χέρι - μονόχειρας / ρέχνω - απορρίπτω / δείχνω - αποδεικνύω / φέρνω - διαφέρω, συμπεριφέρομαι / βρίσκομαι - παρευρίσκομαι (το «παραβρίσκομαι», στο οποίο εννοούν να μας συνήθισουν τα μέσα ενημέρωσews, είναι φευτολαϊκό· έχει λαϊκή δομή: παρά-βρίσκομαι, αλλά το α' συνθετικό χρησιμοποιείται με την αρχαία του σημασία).

Προχωρώντας πιο πέρα συναντάμε τα συνώνυμα, όπως τα: επίσης - ακόμη / κρεβάτι - κλίνη / χρονών - ετών / οδός - δρόμος / έπομαι (=έρχομαι δεύτερος, όχι πρώτος) - ακολουθώ / δυνατός - ισχυρός (νομικά) κλπ. «Τα συνώνυμα είναι μεγάλος πλούτος για μια γλώσσα. Με τη μελέτη τους πλουτίζεται η ατομική γλώσσα, οξύνεται το μυαλό και βαθαινει η μόρφωση» (Νεοελλ. Γραμμ. § 437).

Όσα γράφονται παραπάνω είναι γνωστά σε κάθε φιλόλογο (βλ. και το άρθρο «Το εκφραστικό της γλώσσας μας στα σχολεία» του Κρ. Παινηγύρη, ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ 2 (1977), σελ. 63-6), και ο καθένας ξέρει πόση σημασία πρέπει να δώσει σε αυτά τα λεξιλογικά θέματα κατά τη διδασκαλία της γλώσσας και των νεοελληνικών κειμένων, παρά τις υπάρχουσες δυσκολίες: ο χρόνος διδασκαλίας (2ωρο στην Α' Γυμνασίου) είναι λίγος και δεν επαρκεί και για την επανάληψη της Γραμματικής και για λεξιλογικές ασκήσεις, συγχρονισμένο ασκησιολόγιο δεν έχει ακόμα εκδοθεί, «βιβλίο του δασκάλου» δεν υπάρχει (και πού υπάρχει; Θα μπορούσε προσωρινά να μοιραστεί στους φιλόλογους η «Νεοελληνική Γραμματική της Δημοτικής» στην τελευταία έκδοση του ιδρύματος Μ. Τριανταφυλλίδη) κλπ. Τελευταία όμως, προφανώς από κακώς εννοούμενο λαϊκισμό, γίνεται προσπάθεια (κυρίως από τις εφημερίδες και τα μέσα ενημέρωσews) να περιοριστεί το λεξιλόγιο στά καθαρώς λαϊκά του στοιχεία, με την αχρήστευση των λόγιων συνωνύμων και των λόγιων λέξεων από τα ζεύγη που αναφέραμε παραπάνω. Τούτο είναι απαράδεκτο και από άποψη γλωσσική (γιατί αντιτίθεται στη φυσική τάση που έχει κάθε λαός να πλουτίσει τη γλώσσα του και να πετύχει την περισσότερη δυνατή σαφήνεια και ακρίβεια· γιατί ποτέ σε καμία γλώσσα πολιτισμένων λαών δεν ταυτίστημε το στενότε-

ρο λεξιλόγιο της καθημερινής ζωής με το πολύ ευρύτερο λεξιλόγιο που είναι απαραίτητο για την πλήρωση των ποικίλων γλωσσικών αναγκών· στο κάτω κάτω, όταν χρησιμοποιεί κάποιος και τη λέξη «οδός», δεν κηρύττει την επιστροφή στην στικκίζουσα!), και από άποψη κοινωνική και πολιτική (γιατί «δημοκρατία» σημαίνει: προσπάθεια να ανεβεί το γλωσσικό και πνευματικό επίπεδο όλων για λόγους οικονομικούς, κοινωνικούς κλπ. βρίσκονται χαμηλότερα», όχι: «εξίσωση προς τα κάτω, δηλ. ισοπέδωση»). Ανεβάξεις τον άλλο από μορφωτική άποψη, επομένως του δίνεις τη δυνατότητα να συναγωνιστεί «επί ίσους όρους» τους ευνοημένους). Το «1984» του G. Orwell κάτι λέει σχετικά.

Υπάρχει βέβαια το αντιπεχίρημα της «πρακτικότητας»: «τι μας χρειάζονται τόσες λέξεις, αφού και με λιγότερες συνεννοούμαστε και καταλαβαίνουμε;» Αλλά και οι πρωτόγονοι συνεννοούνται μεταξύ τους, ας έχουν λεξιλόγιο πολύ πιο φτωχό από το δικό μας. Ούτε είναι η λέξη ένα απλό μαθηματικό σύμβολο, με λογικό νόημα και τίποτε παραπέρα. Είναι «έμβιον», «un être vivant», κατά το λόγο του B. Ουγκώ.

ΔΥΟ ΑΠΟΠΙΞΕ

Η πρώτη αφορά το συλλαβισμό των σύνθετων λέξεων. Στη Γραμματική της αρχαίας οι σύνθετες λέξεις χωρίζονται στα συνθετικά τους μέρη, αν κατά τη σύνθεση δεν έχει αποβληθεί το τελικό φωνήεν του θέματος του α' συνθετικού (M. Οικονόμου, Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής, ΟΕΔΒ 1982, § 34ε). Ο Ιω. Σταματάκος μάλιστα παλαιότερα (Ιστορική Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής, Αθήνα 1949, § 16.4) έγραφε: «ακτά τον συλλαβισμό των σύνθετων καταβάλλεται φροντίς να παραμένη ευδιάκριτος η ύπαρξις των συνθετικών». Παρόμοιοι κανόνες συλλαβισμού των σύνθετων λέξεων ισχύουν στα αγγλικά, στα γερμανικά και σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, όπου το επιτρέπει η προφορά. Και είναι φανερό ότι ένας τέτοιος συλλαβισμός έχει υπέρ αυτού το διδακτικό πλεονέκτημα ότι βοηθείται έτσι το παιδί να ξεχωρίσει τα συνθετικά της λέξεως, και να συλλάβει ευκολότερα το νόημά της.

Στη «Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)», ΟΕΣΒ 1941, § 81.4 έχουμε την πρώτη διαστακτική αλλαγή: «Οι ίδιοι κανόνες εφαρμόζονται συνήθως και στα σύνθετα». Και στη σχολική γραμματική που είναι σε χρήση ο κανόνας γίνεται κατηγορηματικός: «οι σύνθετες λέξεις ακολουθούν κατά το συλλαβισμό τους (ίδιος κανόνας». Πιθανώς «πρακτικοί» λόγοι να επικράτησαν και αποφασίστηκε να προτιμηθεί ο συλλαβισμός αυτός (προ-σφέρω, ει-σβάλλω, ει-σοδος, δι-σέγγονος, δύ-στυχος) που και οπτικά και ακουστικά δεν βοηθάει τη σωστή ετυμολόγηση της λέξεως. Αν όμως λαοί με κατεξοχήν «πρακτική» νοοτροπία, όπως οι αγγλοσαξονικοί, αποφεύγουν τέτοιες «πρακτικές» λύσεις, γιατί να βιαζόμαστε εμείς να προχωρήσουμε σε αυτές; (Παρόμοια περίπτωση συλλαβισμού έχουμε στα έρρινα δίψηφα μπ, ντ, γκ, για τα οποία βλ. το άρθρο «Η αισθητική της γλώσσας μας στο σχολείο», Νέα Παιδεία 24, σ. 145).

Η δεύτερη απορία αφορά τις συντομογραφίες. Οι νεολατινικές γλώσσες είναι φυσικό να διατηρούν κάποιες λατινικές συντομογραφίες· το ίδιο όμως συμβαίνει και με τα αγγλικά, που δεν είναι νεολατινική γλώσσα: διατηρούν περί τις 25 λατινικές συντομογραφίες, από τις οποίες ορισμένες χρησιμοποιούνται καθημερινά (: A. D., a.m., C., e. g., i.e., p.m., sc., sq (6) και όχι μόνο στην επιστημονική γραπτή γλώσσα. Οι Άγγλοι δεν ένωσαν την ανάγκη να αλλάξουν (ας ήταν και λατινικές προελεύσεως) ό,τι εξυπηρετούσε τις τρέχουσες ανάγκες και ήταν γνωστό στους πολλούς.

Κατά τη σύνταξη της «Νεοελληνικής Γραμματικής (της Δημοτικής)» οι συντάκτες της κατάργησαν κάποιες συντομογραφίες (κ.ά.π., κ.τ.ό., κ.τ.τ., κ.ο.κ.), επαρκείς και γνωστές, και άλλες τις άλλαξαν: το «κλπ» σε «κτιλ», το «Δίδα» σε «Δδο», το «κρβλ.» σε «κρβ.», το «τ.μ.» σε «τετρ. μ.», το «χλμ.» σε «χμ.». Η σχολική γραμματική υιοθετεί τις αλλαγές αυτές. Ποιες όμως ανάγκες εξυπηρετούσε αυτή η αλλαγή, αφού οι καλύτερες συντομογραφίες και γνωστές σε όλους ήταν και επαρκείς στο ρόλο τους, χωρίς να είναι αντίθετες προς οποιοδήποτε γλωσσικό αίσθημα; Πόσοι (εκτός από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν την «αναπροσαρμογή της Μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής») γνωρίζουν τις αλλαγές αυτές και τις χρησιμοποιούν; Γιατί δεν παραδειγματίζομαστε από τους άλλους λαούς που αλλάζουν μόνο αυτά που οι γλωσσικές ανάγκες επιβάλλουν να αλλάξουν;

ANT. H. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ

ΑΝΑΓΚΗ ΝΑ ΓΡΑΦΟΥΜΕ ΟΜΟΙΟΜΟΡΦΑ ΚΑΙ ΕΥΚΟΛΑ

Απαντών ευχαρίστως στις δύο «απορίες» του κ. Αντ. Η. Σακελλαρίου. (Ας θεωρηθεί ότι νομιμοποιούμαι στην παρέμβασή μου αυτή από το γεγονός ότι υπήρξα ένας από τους συντάκτες της σχολικής γραμματικής). Και πρώτα ο συλλαβισμός των σύνθετων λέξεων. Θα θυμίσω καταρχήν δύο πράγ-

ματα, σημαντικά για το θέμα μας:

(α) Το πρώτο είναι η πρωταρχική σημασία που αποδίδεται από τους σύγχρονους γλωσσολόγους —σε αντίθεση με τους παλαιούς— στην ομιλούμενη γλώσσα, στο φωνούμενο λόγο, απέναντι στο γραπτό. Όπως το διατυπώνει ένας γλωσσολόγος, «η ομιλούμενη γλώσσα είναι θεμελιώδης και η γραφή είναι ουσιαστικά ένα μέσο να παραστήσουμε αλλιώς την ομιλία».

(β) Το δεύτερο είναι ότι όλοι οι περίπλοκοι κανόνες συλλαβισμού της αρχαίας ελληνικής (ας θυμηθούμε μόνο τα συμφωνικά συμπλέγματα γμ, χμ, θμ, τν, φν, που δε χωρίζονται στο συλλαβισμό, γιατί αντιστοιχούν προς τα συμπλέγματα κμ, τμ, θν, πν, από τα οποία αρχίζουν αρχαίες ελληνικές λέξεις) — και ο κανόνας για τις σύνθετες λέξεις — είναι των μεταγενέστερων γραμματικών, και δεν επιβεβαιώνονται από τα επιγραφικά δεδομένα.

Είναι ολοφάνερο ότι ο κανόνας των γραμματικών για τα αρχαία ελληνικά δεν μπορούσε να ισχύσει για τη νεοελληνική γλώσσα. Στην περίπτωση που τον αποδεχόμασταν, θα απαιτούσαμε από το Νεοέλληνα να έχει τελειώσει μια Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου για να είναι σε θέση να συλλαβίσει τις σύνθετες λέξεις. Για να γίνω σαφέστερος, θα πω ότι άλλο πράγμα είναι σύνθετη λέξη για το Νεοέλληνα και άλλο για τον Αρχαίο. Για να το πω μ' ένα παράδειγμα, για το γλωσσικό αίσθημα του Νεοέλληνα σύνθετη είναι η λέξη του τύπου *αμπελο-χάραφο, μαριτ-κόκκινος, τρεμο-σβήνω, ζερβο-δεξα* κτλ. και όχι του τύπου *υπογράφο, συνάγω* κτλ. Το *υπογράφο* π.χ. το Νεοέλληνα σημαίνει «βάζω την υπογραφή μου» και όχι «γράφω κάτω από κάτι άλλο», είναι δηλαδή απλή λέξη και όχι σύνθετη.

Αυτές τις δυσκολίες έχοντας υπόψη του ο Μ. Τριανταφυλλίδης διατύπωσε τον κανόνα για το συλλαβισμό των συνθέτων με το «συνήθως». Αν εφαρμόζοταν ο κανόνας αυτός, θα είχαμε την ακόλουθη κατάσταση: Εκείνος που θα ήξερε ότι το *συνάγω* π.χ. είναι σύνθετο (από την αρχαία πρόθεση *σύν* και το αρχαίο ρήμα *άγω*) θα το συλλαβίζε: *σιν - άγω*· εκείνος που δε θα φανταζόταν ότι το ρήμα μπορεί να είναι σύνθετο (άλλωστε γι' αυτόν σημαίνει απλώς «συγκεντρώνω») θα το συλλαβίζε: *σν - άνω* (τα παραδείγματά μου θα μπορούσαν να είναι πιο περίπλοκα: *σύναξη, συναξάρι, συνήγορος, συνάφεια* κτλ.). Την κατάσταση αυτή δεν μπορούσε να τη δεχτεί η σχολική γραμματική, που αποτέλεσε την επίσημη κωδικοποίηση της γλώσσας μας σε μια ορισμένη ιστορική στιγμή. Η γραμματική αυτή, επειδή απευθυνόταν στο σύνολο του ελληνικού λαού, ο οποίος δεν απαρτίζεται μόνο από εκλεκτούς φιλόλογους, έπρεπε να υιοθετήσει ένα σύστημα γραφής της γλώσσας μας όσο γίνεται πιο απλό και ευκολομάθητο χωρίς να παραβιάζει την αρχή της ιστορικότητας της γλώσσας μας. Έτσι γενίκευσε τη διατύπωση στον κανόνα του συλλαβισμού των σύνθετων λέξεων. Τώρα, αν θα γράφουμε *α-νύκτοπος, προ-σφάρα, ει-σβάλλω, ελ-σοδος* κτλ. ομολογώ ότι κι εμένα ως φιλόλογο με ενοχλεί, αλλά, είπαμε, έπρεπε ο σύνολος ελληνικός λαός να έχει έναν κανόνα σαφή και ξεκάθαρο, για να γράφει σωστά τη γλώσσα του.

Η δεύτερη «απορία» του κ. Σακελλαρίου αφορά τις συντομογραφίες, που κακώς, λέει, τις άλλαξε ο Μ. Τριανταφυλλίδης και τις δέχτηκε η σχολική γραμματική. (Διορθώνω ότι «τ.μ.» θέλει η γραμματική και «πρβ» ή «πβ.»).

Νομίζω πως το θέμα αυτό δεν έχει ιδιαίτερη σημασία για να γίνει αντικείμενο συζήτησης, αλλά δεν μπορώ να δεχτώ ως ορθό τον ισχυρισμό ότι «οι παλιές συντομογραφίες και γνωστές σε όλους ήταν και επαρκείς στο ρόλο τους». Ο Μ. Τριανταφυλλίδης δεν άλλαξε καθερωμένες συντομογραφίες — κάτι τέτοιο θα ήταν χωρίς νόημα —, π.χ. κράτησε τα *βλ., λ.χ., π.μ., μ.μ., π.χ.* κτλ. Απλώς θέλησε να ενοποιήσει στη γραφή τις συντομογραφίες που ο καθένας τις έγραφε όπως ήθελε.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Το πρόβλημα ως διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας υπήρχε ανέκαθεν. Δε χρειάζονται πολλά λόγια για να συμφωνήσουμε ότι η διδασκαλία δεν απέδωσε ό,τι αναμενόταν, ότι οι σκοποι της δεν επιτυγχάνονταν, ότι, τελικά ο Νεοέλληνας, απόφοιτος του μέσου σχολείου, δεν ήταν σε θέση να εξηγήσει μια αρχαία φράση (έπρεπε να πάει στο πανεπιστήμιο γι' αυτό).

Το γεγονός είναι ότι τώρα τελευταία το πρόβλημα αυτό γίνεται οξύτερο. Και γιατί η εποχή μας, ιδιαίτερα χρησιμοθηρική, δεν ευνοεί την αρχαιογνωσία και γιατί - συνέπεια γενικότερου αντιαρχαϊκού κλίματος - μειώνονται οι ώρες και τα χρόνια της διδασχής. Η εξέλιξη αυτή, όπως κι αν κριθεί, δεν μπορεί να είναι χωρίς απώτερες συνέπειες. Γιατί, όπως και να το κάνουμε, αδυνατίζει τη σχέση (και την εξάρτηση) του Νεοέλληνα με την ιστορικά πρώτη φάση της γλώσσας του. Πράγμα που σημαίνει ότι ο Νεοέλληνας δε θα είναι σε θέση να εκμεταλλεύεται στο εξής τις, λεξικές ιδίως, δυνατότητες της αρχαίας γλώσσας για τον πλουτισμό της νεοελληνικής. (Από την άλλη μεριά, βέβαια, ενισχύεται η αυτοτέλεια του νεοελληνικού στοιχείου, στην περίπτωση μας της νεοελληνικής γλώσσας, που στο παρελθόν η αρχαιολατρία την είδε ως απλή προέκταση και απόλυτο εξάρτημα της αρχαίας).

Γ' αυτό, εφόσον τελικά το ωφάριο της διδασκαλίας της αρχαίας είναι δεδομένο (αυτό το δραστικά περιορισμένο), οφείλουμε να βελτιώσουμε τα άλλα στοιχεία της διδασκαλίας, τη μέθοδο και την ύλη της διδασχής. Έτσι, στη μεθοδολογία, μπορούμε να πούμε ότι δεν είναι πια εφικτό να προσαπόθουμε να πετύχουμε την προσέγγιση της αρχαίας γλώσσας διαμέσου των γραμματικών τύπων και των συντακτικών μορφών, όπως κάναμε ως τώρα που είχαμε τη χρονική άνεση. Τώρα, υποστέλλοντας τις φιλοδοξίες μας, θα αρκεστούμε στο να καταστήσουμε το μαθητή ικανό να αναγνωρίζει με κάποια ευκολία τον αρχαίο λόγο. Να επισημαίνει τις ομοιότητες και τις διαφορές της νεοελληνικής από την αρχαία γλώσσα και, στο μέτρο του δυνατού, να εκμεταλλεύεται τις λεξικές δυνατότητες της αρχαίας. Αυτό θα του το προσφέρουμε μέσα από διδασκαλία αρχαίων κειμένων, όπου η γραμματική και συντακτική ανάλυση θα έχει καθαρά συμπληρωματική λειτουργία. Με άλλα λόγια -για να είμαστε πιο συγκεκριμένοι -, δε θα προσεγγίζουμε το αρχαίο κείμενο αφού θα έχουμε περιγράψει και αναλύσει τους γραμματικοσυντακτικούς τύπους, αλλά με τη γλωσσική κατάρτιση που διαθέτουμε στη γλώσσα μας (τη νέα ελληνική) και πάνω στο αρχαίο κείμενο θα εντοπίζουμε τους τύπους (χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις για συστηματική τυπολογία).

Αυτός ο τρόπος προσέγγισης καθώς και η υποστολή των φιλοδοξιών μας είναι βέβαιο ότι δε θα ικανοποιήσουν πολλούς, ιδίως εμάς τους παλαιότερους και όσους ασχολούνται ενεργά με τα αρχαία γράμματα. Είναι εντούτοις μια προσαρμογή αναγκαστική και αναγκαία. Αναγκαστική, για τους γενικότερους αντιαρχαϊστικούς λόγους της εποχής μας· αναγκαία, για την καλύτερη αξιοποίηση των σημερινών δεδομένων.

ΔΗΜ. Ε. ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΦΑΣΙΑ·

Στο ΒΗΜΑ της Κυριακής (11 - 9) δημοσιεύτηκε ένα άρθρο του κ. Μανώλη Ανδρόνικου με τον τίτλο «Γλωσσική αφασία». Βαρύς ο χαρακτηρισμός, όμως δεν απέχει πολύ από την αλήθεια μιας, της πιο σοβαρής όψης των πραγμάτων. Υποθέτω ότι η υπερβολή που εμπεριέχεται στον τίτλο, οφείλεται περισσότερο στην πρόθεση του αρθρογράφου να τονίσει ιδιαίτερα την αναρχία που επικρατεί στο γραμματικό χώρο και την προβολή νεολογισμών που όταν είναι ανεπιτυχείς, προκαλούν ένα σοβαρό σοκ σε ανθρώπους που έχουν καλλιεργημένο γλωσσικό αίσθημα, γιατί από τους πολλούς το Λαό, περνούν απαρατήρητοι ή αδιαφύρετοι. Ανεξάρτητα όμως από όσα ξεχώρισα εγώ παραπάνω, θα έλεγα ότι οι διαπιστώσεις, που περιέχονται στο άρθρο αυτό ως γενικές επισημάνσεις, κατά τη γνώμη μας, ευστοχούν στην περιγραφή της υπάρχουσας κατάστασης.

Και τώρα ένα ανέκδοτο θα μας βοηθήσει λίγο στο χαρακτηρισμό της ασύστατης προσπάθειας που γίνεται από ανθρώπους που σίγουρα ζημιώνουν αντί να συμβάλλουν στην καλλιέργεια του γλωσσικού αισθήματος όλων μας.

Ένας τέτοιος νεοφώτιστος έλεγε κάποιον άλλον·

Δε θα λές καλώς, αλλά καλά, ούτε κακώς, ούτε ευτυχώς, ούτε κυρίως κτλ. Δε θα χρησιμοποιείς δηλ. ποτέ την κατάληξη -ως στα επιρρήματα.

Κι ο άλλος του απάντησε.

Ευτυχά που μου το είπες.

Βέβαια τα ανέκδοτα είναι η άλλη όψη των πραγμάτων - και ποιος δε θυμάται τι γινόταν του καιρό της δικτατορίας. Αλλά με δυό λόγια λέει εκείνο που εμείς οι άλλοι λέμε με πολλά.

Και για να ξαναγυρίσουμε στο άρθρο, θα υποστηρίξω κι εγώ τις απόψεις του αρθρογράφου από ετοιμότητα τη στήλη του περιοδικού που έταξε ως κύριο στόχο του την ομαλοποίηση του γλωσσικού μας οργάνου προς την κατεύθυνση εκείνη που θα συνδυάσει το παρελθόν με το παρόν, μια και σνήσκουμε στους λαούς εκείνους που είχαν το προνόμιο της γλωσσικής συνέχειας από την αρχή την ιστορικών χρόνων μέχρι σήμερα..

Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΤΕΟΛΑΟΥ

Η ΓΛΩΣΣΑ έχει ως στόχο της την ευρύτερη, αλλά πιο πολύ τη σχολική γλωσσική παιδεία.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

- Συγχρονία-διαχρονία
- Φωνητική-φωνολογία-μορφολογία-σύνταξη-σημασιολογία.
- Κοινωνιογλωσσολογία. Διαφοροποίηση γλωσσικών επιπέδων σύμφωνα με την κοινωνική διαστρωμάτωση.
- Οριζόντια γλωσσική διαφοροποίηση. Κοινή και διάλεκτοι της νέας ελληνικής.
- Γλωσσικός κώδικας, νόρμα, χρήση. Λειτουργία. Δομή.
- Νεότερες απόψεις για την περιγραφή και ανάλυση της γλώσσας. Διδακτική αξιοποίηση και εφαρμογή τους στη σχολική πράξη.
- Μάθηση γλώσσας. Κατάκτηση μητρικής γλώσσας
- Διδασκαλία της γλώσσας (έρευνα και μεθοδολογία) σε όλες τις σχολικές βαθμίδες: προσχολική αγωγή, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, μεταλυκειακή εκπαίδευση κλπ.

Στο επόμενο τεύχος θα δημοσιευτούν οι ακόλουθες εργασίες:
Ευστ. Γ. Δημητρόπουλου, Η ελληνική γλώσσα της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Γ. Δημητράκου, Διδακτική και μεθοδολογία του γλωσσικού μαθήματος κτλ.

Και η ΓΛΩΣΣΑ θα βασιστεί κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Σόλωνος 77 τηλ. 3631622

685.1.83.3

Κεντρική διάθεση:
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη
Σόλωνος 71
τηλ. 3629684

Δρχ. 150