

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



*Επιστοασία: Κ. Ν. Παπανικολάου*

## ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Γ. Χρ. Σακελλαριάδη  
Ι. Ν. Μπασλή  
Μ. Ι. Βάμβουκα

Αι. J. Elliot  
Δημ. Στασινού  
Γ. Γαβριηλίδη

*ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Γ. Χ. Σακελλαριάδης, Αλ. Ζερβού, Ηλ. Γ. Ματσαγγούρας, Ι. Ν. Μπασλής, Αν. Η. Σακελλαρίου, Άννα Ιορδανίδου*

ΕΤΟΣ ΕΒΔΟΜΟ. **20**

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 1989

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ



# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΣΟΛΩΝΟΣ 77, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΗ: Εσωτερικού 600, Κύπρος 700

Εξωτερικού Ευρώπη 1000, Αμερική 1200

Τραπεζών, Νομικών προσώπων κτλ. 1500

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.  
Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

Η Γλώσσα (ως παράρτημα του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ) δεν  
είναι κερδοσκοπική

Υπεύθυνος σύμφωνα με το νόμο Κ. Ν. Παπανικολάου, Πατησίων 339 Ε  
Αθήνα

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007

Τρίτη και Πέμπτη 10-12 π.μ. και

Δευτέρα-Παρασκευή 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review on linguistic problems

Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κ. Ν. Παπανικολάου, Λογοτεχνία και Σχολείο .....	σ. 3
Γ. Χρ. Σακελλαριάδη, Στοιχεία απο τις προτάσεις που συνδέονται με το και .....	» 7
Ι. Ν. Μπασλή, Η γλωσσική ικανότητα των σημερινών μαθητών .....	» 20
Μ. Ι. Βάμβουκα, Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και η εγκυρότητα τους .....	» 39
ΑΙ. J. Elliot, Παιδική γλώσσα .....	» 52
Δημ. Στασινού, Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραδοσιακές μορφές απόκλισης .....	» 63
Γλωσσολογικά σημειώματα .....	» 74
Γ. Γ. Γαβριηλίδη, Για τα εγχειρίδια της σύγχρονης Ελληνικής γλώσσας .....	» 77

Στο τεύχος 19 (Χειμώνας 1989) της «Γλώσσας» η υποσημείωση υπ' αρ. 8 (σελ. 34), μεταφέρθηκε ελλιπώς. Η πλήρης διατύπωση έχει ως εξής:

8. *Hétérologie*: (ελληνοπρεπώς) γαλλική μετάφραση του ρωσικού όρου *Razno-rechie*, που τοποθετείται μεταξύ δύο παράλληλων νεολογισμών: του *Raznojazychie* (ετερογλωσσία, διαφορότητα, πολλαπλότητα των γλωσσών) και *Raznogolosie* (ετεροφωνία, διαφορότητα, πολλαπλότητα των ατομικών φωνών. *Ετερολογία* είναι λοιπόν η απεριόριστη πολλαπλότητα των τύπων λόγου.

## ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

Υπάρχει πάντα ένα πρόβλημα όταν γίνεται λόγος για τη λογοτεχνία στο σχολείο. Στο μυαλό του καθενός έρχεται μια σειρά από βιβλία που ασχολούνται με το θέμα αυτό δίνοντας «πρότυπες αναλύσεις» τάχα στους φιλόλογους. Έχουν βρει οι δοκησίσοφοι αυτοί δυο τρόπους να παρουσιάζουν τα «πρότυπα» αυτά: ο ένας είναι να δίνουν πληροφορίες για το πού και πώς γράφτηκε το έργο κι ύστερα να επιχειρούν μια προσέγγισή του, δηλ. συνδυάζουν τις δυο θεωρήσεις, αντικειμενική και υποκειμενική, σε ένα σύνολο που τελικά περιέχει την προσωπική του καθενός άποψη. Ο άλλος είναι ένας μακρύς, λογοτεχνίζον μονόλογος που καταλήγει πάλι στο ίδιο αποτέλεσμα.

Κάποιος είπε ότι το σχολείο σκοτώνει την ποίηση. Δεν είχε και πολύ άδικο, όταν σκεφτεί κανένας αυτά τα προκρούστεια κρεβάτια, όπου ξαπλώνουν κάθε κείμενο και το λιανίζουν.

Θα μου πείτε ίσως: ωραία, έτσι είναι, πες τους όμως τι να κάνουν; Να μη διδάσκονται λογοτεχνικά κείμενα στο σχολείο; Είναι κι αυτό μια λύση, όχι όμως η πρόβουσα, γιατί στερούμε το παιδί ένα από τα σημαντικότερα αγαθά του πολιτισμού. Όταν μάλιστα πλήθος άνθρωποι ασχολούνται με το θέμα αυτό και δημιουργούν θεωρίες και ερμηνείες για τα κείμενα αυτά. Όπως λ.χ. η δομική υφολογία που «εντάσσει το έργο στη λογοτεχνία και το εξετάζει ως αυτόνομο από εξωτερικές αναφορές και επιδράσεις, γέννημα της λογοτεχνίας και θρέμα της διαλεκτικής σχέσης που έχει διαχρονικά με τον αναγνώστη. Αποκαλεί το πρώτο επίπεδο *ύφος ή μίμηση* και το δεύτερο *σημείωση*.

Ο γενετικός δομισμός που «θεωρεί το έργο προϊόν των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων και το συνδέει με την ιστορία και το κοινωνικό σύνολο ή τα υποσύνολα που εκλαμβάνει ως πηγές της ύπαρξής του. Ξεκινά από τη σημαίνουσα δομή για να φτάσει στην κοσμοθεωρία».

Η Ψυχοκριτική που πιστεύει ότι «το έργο είναι ένα απόσταγμα προσωπικών εμπειριών και κυρίως ψυχικών τραυματισμών της παιδικής ηλικίας. Πρώτο σύμπτωμα στο έργο είναι οι έμμονες μεταφορές που μας βοηθούν να ανακαλύψουμε τον προσωπικό μύθο. Η διαδικασία

προσδιορισμού του μύθου οδηγεί στην ανεύρεση του συνδεδετικού κρίκου ανάμεσα στο έργο και τη ζωή του λογοτέχνη.

Η Ψυχο-φαινομενολογική «μελέτη, ενώ αναλύει επιστημονικά το έργο, προσπαθεί να μεταδώσει το δώρο της ποίησης στον αναγνώστη με μια σχεδόν μεταφυσική διαδικασία: ξυπνά τις κοσμογονικές εικόνες που κοιμούνται στη συνείδησή του. Το πρώτο επίπεδο είναι επομένως οι ποιητικές εικόνες, ενώ το δεύτερο είναι τα αρχέτυπα που συνδέονται με κοσμογονικά στοιχεία».

Ο φροϋδικός «βασίζεται στην αρχή της απόλαυσης: η λογοτεχνία διαφέρει από άτομο σε άτομο, γιατί η ένταση του ενστίκτου αλλάζει. Ο μαρξισμός θεωρεί τον άνθρωπο ιστορικό ον που μεταβάλλεται σύμφωνα με τις συνθήκες εργασίας και διαβίωσης· η λογοτεχνία διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία γιατί αυτές οι συνθήκες αλλάζουν».

Καθεμιά από τις θεωρίες αυτές δίνουν στο μελετητή ένα πλαίσιο ερμηνείας σε δύο επίπεδα· της επιφάνειας και του βάθους. Αποφεύγουν δηλ. να διαχωρίζουν το έργο σε μορφή και περιεχόμενο, όπως γίνεται σ' εμάς στη σχολική πράξη, γιατί και τα δυο αυτά είναι δεμένα το ένα με το άλλο.

Έτσι έχουμε στη διάθεσή μας ένα καινούριο εργαλείο για την ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων και μπορούμε να εγκαταλείψουμε πια τις παλιές και γνωστές μεθοδεύσεις.

(Οι πληροφορίες και τα αποσπάσματα είναι από το βιβλίο της Ζωής Σαμαρά, Προοπτικές του κειμένου, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1987, Βιβλιοθήκη ΣΕΑΜΕ Θεσσαλονίκης, αρ. 2).

Κ.Ν.Π.

Γιώργου Χρ. Σακελλαριάδη, Ph. D.  
στη γλωσσολογία του παν/μίου της πολιτείας Indiana των Η.Π.Α.

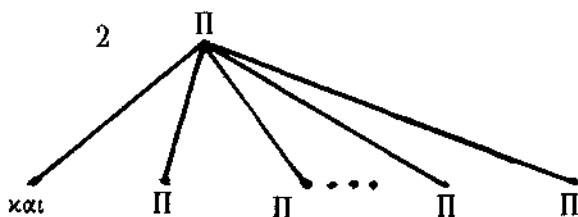
## ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΚΑΙ

Στο άρθρο αυτό θα εξετάσουμε ορισμένα στοιχεία από τις προτάσεις που συνδέονται μεταξύ τους με το σύνδεσμο και. Στα πλαίσια της μετασχηματιστικής γραμματικής, η γλώσσα θεωρείται ως ένα σύνολο γραμματικώς ορθών προτάσεων:  $\Gamma = [\Pi_1, \Pi_2, \dots, \Pi_n]^1$ .

Είναι πλέον γνωστό ότι ο αριθμός των δυναμένων να παραχθούν προτάσεων σε μια γλώσσα είναι άπειρος. Παρόλο που ο αριθμός των προτάσεων αυτών είναι άπειρος, ο αριθμός όμως των ποικίλων νόμων που γεννούν, δημιουργούν και παράγουν τις άπειρες αυτές προτάσεις είναι πεπερασμένος. Όπως με τους δέκα αραβικούς αριθμούς (0-9) μπορούμε να γράψουμε οποιοδήποτε αριθμό, έτσι μπορούμε να περιγράψουμε και αναλύσουμε τις άπειρες προτάσεις της γλώσσας, της οποιασδήποτε γλώσσας, με μικρό αριθμό νόμων. Για τις προτάσεις που συνδέονται με το και<sup>2</sup> ο παρακάτω νόμος δομής της φράσης μπορεί να δοθεί:

1.  $\Pi \rightarrow \text{και} (\Pi)^n$ , όπου  $n \geq 2$

Ο νόμος αυτός λέγεται νόμος-σχήμα<sup>3</sup> και απεικονίζει άπειρο αριθμό νόμων του τύπου  $\Pi \rightarrow \Pi\Pi \dots \Pi\Pi$ , όπου ο αριθμός των εμφανίσεων του συμβόλου  $\Pi$  στα δεξιά του βέλους είναι ίσος ή μεγαλύτερος του δύο. Για το νόμο (1), το ακόλουθο δένδρο-διάγραμμα θα μπορούσε να γραφεί:



Είναι λοιπόν σαφές ότι δεν υπάρχει περιορισμός στον αριθμό των προτάσεων που είναι δυνατό να συνδεθούν με τον τρόπο αυτό.

### I. Τα κλιτικά στις συνδεόμενες με το και προτάσεις

Έχουμε πολλές φορές τονίσει<sup>4</sup> ότι το αντικείμενο μιας οποιασδήποτε πρότασης, όταν είναι οριστικό, μπορεί να συνοδεύεται με το σχετικό αδύνατο τύπο της προσωπικής αντωνυμίας που συμφωνεί με το αντικείμενο κατά γένος, αριθμό και πτώση και έχει όλα τα στοιχεία του αντικειμένου εκτός από ένα, με το οποίο διακρίνονται τα ονόματα από τις αντωνυμίες. Ο τύπος της αδύνατης προσωπικής αντωνυμίας έχει ακόμη την αυτή ταυτότητα αναφοράς με την ονοματική φράση στην οποία αναφέρεται. Ας λάβουμε λίγα παραδείγματα:

3. Ο Νίκος (τον)<sub>1</sub> συμβουλεύει τον Πέτρο, και ο Πέτρος (τον)<sub>2</sub> ακούει το Νίκο<sub>2</sub> προσεχτικά.

4. Ο Πέτρος (τη)<sub>1</sub> ζηλεύει τη Μαρία, και ο Νίκος (την)<sub>2</sub> απατά τη γυναίκα του<sub>2</sub>.

5. Ο Πέτρος δεν (τους)<sub>1</sub> πλήρωσε όλους τους εργάτες, και ο Νίκος (τις)<sub>2</sub> έδωσε τις μισές εργάτριες<sub>2</sub>.

Σε καθένα από τα παραπάνω παραδείγματα έχουμε δύο προτάσεις με μεταβατικό ρήμα που συνδέονται μεταξύ τους με το και. Είναι οφθαλμοφανές ότι η παρουσία του αντίστοιχου κλιτικού στις προτάσεις αυτές είναι προαιρετική. Συνεπώς, η όλη εικόνα που παρουσιάζουν τα παραδείγματα αυτά δε διαφέρει από εκείνη των απλών προτάσεων. Μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν εκείνες οι προτάσεις που συνδέονται με το και, στις οποίες η ονοματική φράση με λειτουργία αντικειμένου είναι η αυτή και στις δύο αυτές προτάσεις.

Ας εξετάσουμε τις ακόλουθες προτάσεις:

6. Ο Νίκος (το)<sub>1</sub> άναψε το φως, και ο Παύλος το, έσβησε.

7. Η Μαρία (την)<sub>1</sub> άνοιξε την πόρτα και η Ελένη την, έκλεισε.

8. Η αστυνομία (τους)<sub>1</sub> έπιασε τους κλέφτες, και τους, έριξε στη φυλακή.

Είναι σαφές ότι στο δεύτερο σκέλος των παραδειγμάτων, δηλαδή στη δεύτερη πρόταση που συνδέεται με την προηγούμενη με το και, κάποιος όρος έχει αποβληθεί. Ο όρος αυτός είναι η ονοματική φράση με λειτουργία αντικειμένου που αποβλήθηκε, γιατί έχει την αυτή ταυτότητα αναφοράς με τη σχετική ονοματική φράση της προηγούμενης πρότασης. Είναι γνωστό ότι η γλώσσα αποφεύγει τις επαναλήψεις όρων, εκτός αν υπάρχει κάποιος ειδικός λόγος. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι ενώ η παρουσία της αδύνατης προσωπικής αντωνυμίας στο πρώτο σκέλος των παραδειγμάτων είναι προαιρετική, στο δεύτερο σκέλος είναι υποχρεωτική. Τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι στο πρώτο σκέλος υπάρχει η σχετική ονοματική φράση με λειτουργία αντικειμένου, ενώ στο δεύτερο σκέλος η ονοματική αυτή φράση έχει αποβληθεί και στη θέση της<sup>5</sup> έμεινε το «ίχνος» της, το «ομοίωμά» της.

Τα ίδια αποτελέσματα έχουμε και στην περίπτωση που περισσότερες από



δύο προτάσεις συνδέονται με το και, όπως φαίνεται στα ακόλουθα παραδείγματα:

9. Ο Νίκος (το), έκτισε το σπίτι, η Μαρία το, αγόρασε και ο Παύλος το, πούλησε.

10. Ο Νίκος (τον), είδε τον κλέφτη, ο σκύλος τον, κυνήγησε και ο αστυφύλακας τον, έπιασε.

11. Ο Νίκος (το), έχασε το πορτοφόλι του, ο Παύλος το, βρήκε και το, παρέδωσε στην αστυνομία.

Από τα λίγα αυτά παραδείγματα είναι σαφές ότι η κατεύθυνση της αποβολής των όμοιων ονοματικών φράσεων είναι από τ' αριστερά προς τα δεξιά. Μ' άλλα λόγια, σε συνδεόμενες με το και προτάσεις, η ονοματική φράση που βρίσκεται στο αριστερό μέρος της όλης δομής και έχει λειτουργία αντικειμένου χρησιμοποιείται για την αποβολή όλων των προς τα δεξιά εμφανίσεων της αυτής ονοματικής φράσης με την αυτή συντακτική λειτουργία. Αν η κατεύθυνση της αποβολής αυτής ήταν η αντίστροφη, τότε η όλη δομή θα ήταν γραμματικώς μη ορθή. Αξίζει να παρατηρηθεί εδώ ότι όταν συνδέονται με το και περισσότερες από δύο προτάσεις, τότε ο σύνδεσμος αυτός συνήθως αποβάλλεται απ' όλες τις ενδιάμεσες θέσεις του εκτός απ' αυτή της τελευταίας πρότασης.

Ο μαθηματικός τύπος για την αποβολή των όμοιων ονοματικών φράσεων με λειτουργία αντικειμένου έχει ως εξής<sup>6</sup>:

12. Σ.Π.: „ $[X \text{ ΟΦ } \Upsilon]$ „ και „ $[\Psi \text{ ΟΦ } Z]$ „

	1	2	3	4	5	6	7
Σ.Α.:	1	2	3	4	5	∅	7
Όρος:	$2 = 6$						

Ο νόμος (12) πρέπει να έπεται του νόμου με τη λειτουργία του οποίου παράγονται οι ασθενείς ή αδύνατοι τύποι των προσωπικών αντωνυμιών. Εάν η τάξη λειτουργίας των δύο αυτών νόμων ήταν η αντίστροφη, τότε δε θα υπήρχε δυνατότητα δημιουργίας του σχετικού κλιτικού στο δεύτερο σκέλος των παραδειγμάτων.

II. Ασύνδετο και πολυσύνδετο. Δεν προτιθέμεθα να εξετάσουμε και αναλύσουμε διεξοδικά τα γνωστά αυτά σχήματα λόγου. Κατά το ασύνδετο σχήμα, που αποτελεί τον αρχικό τρόπο συνειρμού των προτάσεων σ' όλες τις γλώσσες του κόσμου, παρατίθενται οι προτάσεις η μια κοντά στην άλλη χωρίς τη μεσολάβηση κανενός συνδέσμου.

Ας λάβουμε μερικά παραδείγματα από την αρχαία και τη νέα ελληνική γλώσσα:

13. Λάβετε, φέρετε, πέμπετ', αείρατε (Εὐρ. Έκ. 62).

14. Παύσομαι κατηγορῶν ἄκηκόατε, ἐωράκατε, πεπόνθατε, ἔχετε· δικάζετε. (Λυσ. κατά Έρατοσθ. 100).

15. Συμβalόντες τας άσπίδας έωθοῦντο, έμάχοντο, άπέκτεινον, άπέθνησκον (Ξεν. Έλλ. 4, 3, 19).

16. Στέλλου, κομίζου, σῶζε τόν παρόντα νοῦν (Αίσχ. Προμ. 394)

17. Άσθενοῦντας θεραπεύετε, λεπρούς καθαρίζετε, νεκρούς έγείρετε, δαιμόνια έκβάλλετε (Ματθ. 1, 8).

18. Η άγάπη μακροθυμεί, χρηστεύεται, η άγάπη οῦ ζηλοῖ, η άγάπη οῦ περπερεύεται, οῦ φυσιοῦται, οῦκ άσχημονεί (Έπιστ. Παῦλ. πρὸς Κορινθ. Α΄, ιγ΄, 4-6).

19. Μπειίτε, κάτσετε, φάγετε, πιείτε.<sup>7</sup>

20. Έδιδε βότανα, έκαμνε κηραλοιφάς, εξετέλει εντριβάς, εθεράπευε την βασκανίαν, παρεσκευάζε φάρμακα.<sup>8</sup>

21. Τρώγαμε, πίναμε, χορεύαμε.<sup>9</sup>

Πρέπει να τονίσουμε εδώ πως το ασύνδετο σχήμα<sup>10</sup>, που είναι πολύ συχνό στον αφελή καθημερινό λόγο, στα παραμύθια και στα δημοτικά τραγούδια, χρησιμοποιείται, όταν πρόκειται να λεχθεί κάτι με ζωηρότητα και γοργότητα ή όταν πρόκειται πολλά νοήματα να παρουσιαστούν ενωμένα σε ένα όλο.

Αντίθετα, στο πολυσύνδετο σχήμα, που ο λόγος συμπλέκεται με επάλληλους συνδέσμους<sup>11</sup>, επισωρεύονται σχετικές ή συγγενείς έννοιες, οι οποίες συναθροίζόμενες γύρω από μια ιδέα ή άλλη έννοια την κάνουν να φαίνεται πολυσχιδής και αυξημένη.

Μερικά παραδείγματα από την αρχαία και τη νέα ελληνική γλώσσα θα είναι αρκετά για να δείξουν τη βασική διαφορά που παρουσιάζει το πολυσύνδετο από το ασύνδετο σχήμα:

22. Πάσχω τε καί πέπονθα κάτι πείσομαι (Έϋρ. Τρω. 468).

23. Καί άφρίζει καί τρίζει τούς οδόντας αυτού καί ξηραίνεται (Μάρκ. θ΄, 18).

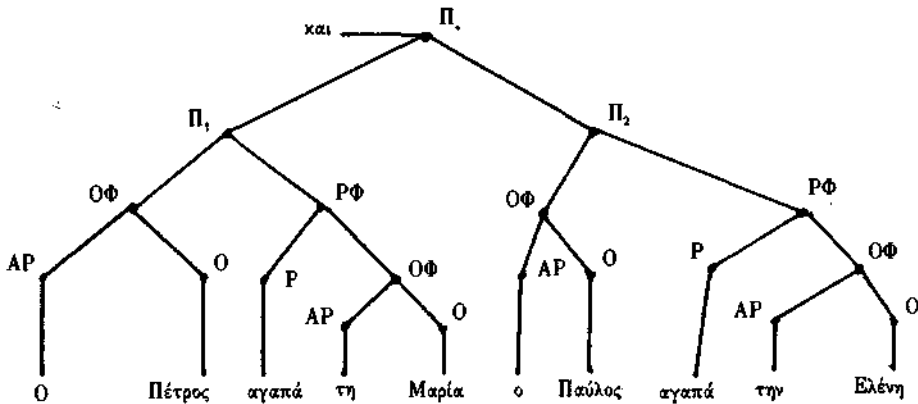
24. Και πώς βλαστάνει και θάλλει και φυλλομανεί και φουντώνει.<sup>12</sup>

25. Κάτω από τα βρωμερά κουρέλια του εκρύβονταν βραχίονες σιδερένιοι και χαλυβένοι μυς και πλάτες καλοδεμένες και τράχηλος βοδιού και ταύρου δύναμη.<sup>13</sup>

Χωρίς να προχωρήσουμε σε περαιτέρω εξέταση του ασύνδετου και πολυσύνδετου σχήματος, αυτό που ενδιαφέρει την παρούσα μελέτη είναι να περιγράψουμε και ερμηνεύσουμε τον τρόπο κατά τον οποίο ο σύνδεσμος και σ' άλλα παραδείγματα απουσιάζει τελείως απ' όλες τις παρατασσόμενες προτάσεις ή φράσεις, σ' άλλα παρουσιάζεται σε κάθε πρόταση της όλης δομής και σ' άλλα εμφανίζεται μόνο στο τελευταίο σκέλος τους. Κατά τη μετασχηματιστική γραμματική και σύμφωνα με το νόμο δομής της φράσης (1), ο σύνδεσμος και βρίσκεται στη βαθιά δομή και στο αριστερό άκρο της όλης δομής. Στη συνέχεια, μετασχηματιστικοί νόμοι αναπαράγουν και πολλαπλασιάζουν το σύνδεσμο αυτό και τον τοποθετούν στις ανάλογες θέσεις ή τον μετακινούν στη μία θέση που εμφανίζεται στην επιφανειακή δομή των προτάσεων ή τέλος τον

αποβάλλουν. Συνεπώς, η πρόταση (26) παρουσιάζει στη βαθιά δομή τη μορφή του δέντρου-διαγράμματος (27)<sup>14</sup>:

26. Ο Πέτρος αγαπά τη Μαρία και ο Παύλος την Ελένη  
27.



Είναι σαφές ότι ο σύνδεσμος και από την αρχική θέση που έχει στο δένδρο-διάγραμμα (27) μετακινήθηκε στη σχετική θέση που απαιτεί η πρόταση (26). Για την παραγωγή της (26) από το (27) πρέπει να λειτουργήσουν και άλλοι μετασχηματιστικοί νόμοι, εκτός από την τοποθέτηση του και στην κατάλληλη θέση του, όπως είναι ο νόμος της αποβολής του ρήματος αγαπά στην Π<sub>2</sub>, γιατί αποτελεί επανάληψη του αυτού ρήματος στην Π<sub>1</sub>. Αξίζει να παρατηρηθεί ότι το και στο (27) βρίσκεται υψηλότερα των Π<sub>1</sub> και Π<sub>2</sub>.

III. Αποβολή ή μη αποβολή των ονοματικών φράσεων στο δεύτερο σκέλος της σύνδεσης. Έχουμε τονίσει προηγουμένως ότι η γλώσσα αποφεύγει συνήθως τις επαναλήψεις όμοιων όρων. Ας λάβουμε μερικά παραδείγματα:

28. Ο Νίκος έφαγε ψάρια, ο Παύλος κρέας και η Μαρία μακαρόνια.  
29. Η Γκιώνα λέει της Λιάκουρας κι η Λιάκουρα της Γκιώνας (δημοτ.).  
30. Και συνάξαμεν τους ανθρώπους, και τους, στεγνώσαμεν... και την αυγή τους, πήρα και τους, πέρασα στο Μακρυνόρον<sup>15</sup>.  
31. Πήρε ο Ιησούς το ψωμί,, το, βλόγησε ... και τους το, έδωκε<sup>16</sup>.  
32. Ξεντύθη ο νιος, ξεζώθηκε και στο πηγάδι μπήκε.  
33. Τ' αδέρφια σκίζουν τα βουνά και δέντρα ξεριζώνουν (δημοτ.).  
34. Τα δάκρυσά μου είναι καυτά και καίνε το μαντίλι.  
35. Άλλοι, σπέρνουν και θερίζουν, κι άλλοι, τρων και μακαρίζουν (παροιμ.).

36. Άλλος<sub>1</sub> έφαγε τα σύκα<sub>2</sub> κι άλλος<sub>3</sub> τώρα τα<sub>2</sub> πληρώνει.  
 37. Απ' αγκάθι βγαίνει ρόδο κι από ρόδο βγαίνει αγκάθι.  
 38. Χάνει η μάνα το παιδί και το παιδί τη μάνα.  
 39. Η γλώσσα κόκαλα δεν έχει και κόκαλα τσακίζει (παροιμ.).  
 40. Η χώρα, βάζει τον παπά κι η χώρα, τονε βγάζει (παροιμ.).  
 41. Ο έρωτας είναι τυφλός κι ανοιχτομάτες πιάνει.  
 42. Άλλα, λογαριάζει ο γαΐδαρος κι άλλα<sub>2</sub> ο γαΐδουρολάτης (παροιμ.).  
 43. Ο Γιάννης φοβάται το θεριό και το θεριό το Γιάννη (παροιμ.).

Στο παραδείγμα (28) δεν είναι δυνατό ν' αποβληθεί καμιά ονοματική φράση, γιατί δεν ικανοποιείται η προϋπόθεση της ύπαρξης δύο όμοιων ονοματικών φράσεων. Βέβαια, έχουν αποβληθεί οι τελευταίες (ν—1) εμφανίσεις του ρήματος (:Gapping). Στα παραδείγματα (30, 31 και 36) έχει αποβληθεί η ονοματική φράση με λειτουργία αντικειμένου στο δεύτερο σκέλος της σύνδεσης, έχει αφήσει όμως υποχρεωτικά το «ίχνο» της. Στα (29, 37, 38 και 43), στα οποία οι ονοματικές φράσεις και στα δύο σκέλη της σύνδεσης παρίστανται χιαστί (:χιαστό σχήμα)<sup>17</sup>, εκτός από το ρήμα δεν αποβάλλεται κανένας άλλος όρος, παρά τη σημασιολογική και τη μορφολογική τους ομοιότητα. Πρέπει όμως να παρατηρηθεί εδώ ότι η συντακτική λειτουργία των ονοματικών φράσεων του δεύτερου σκέλους δεν είναι η αυτή με τη συντακτική λειτουργία των ονοματικών φράσεων του πρώτου σκέλους. Αυτό όμως δεν αποτελεί σοβαρό λόγο για τη μη αποβολή των όμοιων ονοματικών φράσεων, όπως δείχνουν παραδείγματα ως τα κατωτέρω:

44. Ο Διγενής, ψυχομαχεί κι η γης τόνε, τρομάζει.  
 45. Ο καθηγητής, διδάσκει και οι μαθητές τον, κοροϊδεύουν.  
 46. Ο πατέρας, κουράζεται και σεις τον, ενοχλείτε.

Είναι σαφές ότι η αποβληθείσα ονοματική φράση στο δεύτερο σκέλος των παραδειγμάτων (44-46) δεν έχει την αυτή συντακτική λειτουργία με την όμοια ονοματική φράση στο πρώτο σκέλος. Συνεπώς, πρέπει ν' αναζητήσουμε άλλους λόγους για τη μη αποβολή των όμοιων ονοματικών φράσεων στα παραδείγματα (29, 37, 38 και 43). Η πρόταση (29), παραδείγματος χάρη, θα μπορούσε να λεχθεί και ως εξής:

47. Η Γκιώνα και η Λιάκουρα λένε η μια στην άλλη.

Στο λαϊκό μας ποιητή η (29) είναι εκφραστικότερη από τη (47) και ταιριάζει περισσότερο για τη δημιουργία του συγκεκριμένου στίχου. Κατά συνέπεια, θα μπορούσαμε να πούμε πώς ποιητικοί και εμφαντικοί κυρίως λόγοι συνηγόρησαν για τον τρόπο έκφρασης του στίχου αυτού.

Στα παραδείγματα (32, 33, 34 και 41) έχουμε αποβολή των τελευταίων (ν—1) όμοιων ονοματικών φράσεων με λειτουργία υποκειμένου. Στα (35, 36 και 42) η δεύτερη εμφάνιση του μορφολογικά όμοιου υποκειμένου δεν αποβάλλεται, γιατί δεν υπάρχει σημασιολογική ομοιότητα. Έτσι, στο (35), παραδείγματος χάρη, το υποκείμενο άλλοι του πρώτου σκέλους της σύνδεσης αναφέ-

ρεται σε διαφορετικά πρόσωπα απ' αυτά που εννοεί το υποκείμενο άλλοι του δεύτερου σκέλους. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η σημασιολογική ομοιότητα αποτελεί βασικό και ουσιώδη παράγοντα για την αποβολή των τελευταίων (ν-1) εμφανίσεων της αυτής ονοματικής φράσης. Για την αποβολή των όμοιων ονοματικών φράσεων με λειτουργία υποκειμένου ισχύει ο νόμος (12) που δόθηκε πιο πάνω. Στο παράδειγμα (39) είναι προφανές ότι η ονοματική φράση *κόκαλα* του πρώτου σκέλους δεν έχει σημασιολογική ομοιότητα με την αυτή μορφολογικά ονοματική φράση του δεύτερου σκέλους. Αν υπήρχε σημασιολογική ομοιότητα μεταξύ των δυο αυτών εμφανίσεων του όρου *κόκαλα*, τότε θα ήταν γραμματικώς ορθή και η ακόλουθη πρόταση:

48.\* Η γλώσσα *κόκαλα*, δεν έχει και *τα*, *τσακίζει*.

Πώς όμως να τσακίσει η γλώσσα *τα κόκαλα* που δεν έχει; Για τον ίδιο λόγο δεν είναι γραμματικώς ορθές και οι ακόλουθες προτάσεις:

49.\* Ο Νίκος δεν έχει *κτήματα*, και *τα*, *πουλάει*.

50.\* Ο Νίκος δεν έχει *λεφτά*, και *τα*, *μοιράζει*.

Τέλος, η πρόταση (40) επαναλαμβάνει το υποκείμενο και στο δεύτερο σκέλος για λόγους εμφαντικών.

#### IV. Προτάσεις γραμματικώς μη ορθές.

Υπάρχουν προτάσεις που δεν είναι γραμματικώς ορθές και προτάσεις που μπορεί να είναι γραμματικώς ορθές, όχι όμως και αποδεκτές. Ας λάβουμε τα ακόλουθα παραδείγματα:

51α.\* Ο Νίκος γνωρίζει την απάντηση και η αυστηρότητα γνωρίζει την απάντηση.

51β.\* Ο Νίκος και η αυστηρότητα γνωρίζουν την απάντηση.

Τόσο η (51α) όσο και η εξ αυτής παραγόμενη (51β) είναι γραμματικώς μη ορθές. Τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι το δεύτερο σκέλος της (51α) αποτελείται από μη ορθή γραμματικώς πρόταση:

52.\* Η αυστηρότητα γνωρίζει την απάντηση.

Είναι ευκολονόητο ότι εφόσον η μία από τις δύο συνδεόμενες με το *και* προτάσεις δεν είναι γραμματικώς ορθή, τότε και η όλη δομή δεν είναι γραμματικώς ορθή. Η πρόταση (52) δεν είναι γραμματικώς ορθή, γιατί παραβιάζει περιορισμό επιλογής στη βαθιά δομή. Το ρήμα *γνωρίζω* καθορίζει ο ακόλουθος τύπος:

*Γνωρίζω*, [ + P, + [ + Ανθρώπινο Ον ] — ].

Ο τύπος αυτός εκφράζει ένα περιορισμό του ρήματος *γνωρίζω* ως προς την επιλογή του υποκειμένου. Συγκεκριμένα, το ρήμα αυτό δέχεται ως υποκείμενο σύνθετο σύμβολο, που περιέχει απαραίτητα το σημασιολογικό στοιχείο [+ Ανθρώπινο Ον]. Αν παραβιαστεί ο περιορισμός αυτός, τότε το αποτέλεσμα θα είναι να έχουμε πρόταση γραμματικώς μη ορθή.

Ας λάβουμε τώρα τις ακόλουθες προτάσεις:

53. Ο Νίκος έσπασε το παράθυρο και η πέτρα έσπασε το παράθυρο.

54.\* Ο Νίκος και η πέτρα έσπασαν το παράθυρο.



Η πρόταση (54), που προέρχεται από τη (53), δεν είναι γραμματικώς ορθή, γιατί το υποκείμενό της αποτελείται από δύο ονοματικές φράσεις, που έχουν διαφορετική συντακτική λειτουργία στη βαθιά τους δομή.<sup>16</sup> Συγκεκριμένα, η ονοματική φράση *ο Νίκος έχει λειτουργία υποκείμενου*, ενώ η ονοματική φράση *η πέτρα έχει λειτουργία οργανικής πτώσης στη βαθιά δομή*. Από το παράδειγμα αυτό είναι προφανές ότι μόνο συστατικά στοιχεία (: constituents) του ίδιου τύπου είναι δυνατό να συνδεθούν μεταξύ τους.

Όχι μόνο ονοματικές φράσεις, αλλά και ολόκληρες προτάσεις, αν είναι διαφορετικού τύπου, δε συνδέονται λογικά μεταξύ τους. Έτσι απορρίπτεται η σύνδεση ερωτηματικής πρότασης και πρότασης επιθυμίας που το ρήμα της είναι στη μονολεκτική προστακτική, όπως δείχνεται στα παρακάτω παραδείγματα:

55.\* Τι έφαγες και φύγε.

56.\* Ποιος σου το 'πε και κλάψε.

57.\* Πότε είδες το φίδι και τρέξε.

Ας εξετάσουμε δι' ολίγων και τις ακόλουθες προτάσεις:

58. γλίστρησα και χτύπησα τη Μαρία.

59.\* γλίστρησα και έφαγα το φαγητό μου.

60. σήκω και φύγε απ' εδώ.

61.\* φύγε απ' εδώ και σήκω.

62. έπλυνα τα ρούχα και τα άπλωσα.

63.\* άπλωσα τα ρούχα και τα έπλυνα.

64. παντρεύτηκα και έκαμα παιδιά.

65.\* έκαμα παιδιά και παντρεύτηκα.

Σε αντίθεση με τη γραμματικώς ορθή και παραδεκτή πρόταση (58), η (59) δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή, γιατί αποτελείται από τη σύνδεση δύο προτάσεων, που δεν έχουν καμιά εννοιολογική σχέση ή συγγένεια μεταξύ τους. Οι προτάσεις (61, 63 και 65) δε γίνονται αποδεκτές, γιατί προτάχτηκε στη σύνδεση η πρόταση εκείνη που λογικά και εννοιολογικά έπρεπε να έπεται. Παραδείγματος χάρη, η (63) δεν είναι δυνατό να γίνει αποδεκτή, γιατί έχει αντιστραφεί η λογική σειρά των ενεργειών. Πρώτα πλένει κανείς και στη συνέχεια απλώνει αυτά που έπλυνε.

Πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες η αντιστροφή των προτάσεων μιας σύνδεσης έχει ως συνέπεια τη δημιουργία δομής με διαφορετική σημασία. Το ακόλουθο ζεύγος παραδειγμάτων είναι αρκετό για να δείξει αυτή την αλήθεια:

66α. Ο Παύλος αρρώστησε και πήρε αρσενικό.

β. Ο Παύλος πήρε αρσενικό και αρρώστησε.

Προφανώς, η (66α) δεν έχει την αυτή σημασία με την (66β). Στην (66α), ο Παύλος πήρε αρσενικό εξαιτίας της αρρώστιας, ενώ στην (66β) ο Παύλος αρρώστησε εξαιτίας του αρσενικού. Μπορούμε να πούμε εδώ ότι το και έχει

δύο τουλάχιστο σημασίες. Στη μια σημασία είναι ισοδύναμο με το λογικό σύνδεσμο, εκφράζει συμμετρική σχέση και χρησιμοποιείται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε το «Α και Β» έχει την ίδια σημασία με το «Β και Α». Στην άλλη του σημασία (και<sub>2</sub> = και κατά συνέπεια) δεν υφίσταται τέτοια συμμετρική σχέση.

Ακόμη, οφείλουμε να προσθέσουμε εδώ ότι υπάρχουν μη αποδεκτές δομές, παρόλον ότι είναι γραμματικώς ορθές. Οι μη αποδεκτές προτάσεις συχνά δεν είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν όχι για γραμματικούς, αλλά για άλλους λόγους, όπως είναι οι περιορισμοί της μνήμης, κ.ά. Παραδείγματος χάρη, είναι αδύνατο να γίνει δεκτή μια δομή που αποτελείται από τη σύνδεση μεγάλου αριθμού προτάσεων ή φράσεων.

V. *Διφορούμενες προτάσεις.* Δεχόμεθα γενικά την ύπαρξη δύο επιπέδων γλωσσολογικής ανάλυσης, τη βαθιά δομή και την επιφανειακή δομή. Η βαθιά δομή, που είναι κυρίως υπεύθυνη για τη σημασία των προτάσεων, είναι σταθερή και αμετάβλητη για κάθε πρόταση, ενώ η επιφανειακή δομή, που συνδέεται με βαθιά δομή με τους μετασχηματιστικούς νόμους, είναι η προφορική ή γραπτή έκφραση σ' όλες τις γλώσσες του κόσμου. Η ύπαρξη διφορούμενων προτάσεων έχει σχέση μόνο με την επιφανειακή δομή. Στη βαθιά δομή δεν υπάρχουν διφορούμενες προτάσεις ή φράσεις. Επειδή δε σκοπεύουμε να ασχοληθούμε διεξοδικά με το θέμα αυτό, θα εξετάσουμε απλά τις ακόλουθες μόνο προτάσεις:

67. Ο Γιώργος και ο Παύλος πήγαν μαζί στην Αθήνα.

68. Ο Γιώργος και ο Παύλος πήγαν στην Αθήνα.

Η πρόταση (68) μπορεί να έχει τις εξής τουλάχιστο σημασίες:

α) Ο Γιώργος και ο Παύλος πήγαν στην Αθήνα την ίδια ημέρα και με το ίδιο συγκοινωνιακό μέσο.

β) Ο Γιώργος και ο Παύλος πήγαν στην Αθήνα την ίδια ημέρα αλλά με διαφορετικό συγκοινωνιακό μέσο.

γ) Ο Γιώργος και ο Παύλος πήγαν στην Αθήνα σε διαφορετικό χρόνο και με διαφορετικό μέσο.

Αντίθετα, στην πρόταση (67), που περιέχει στην επιφανειακή δομή τη λέξη *μαζί*, αντιστοιχεί μόνο η πρώτη παραπάνω ερμηνεία. Το ότι η (68) έχει διάφορες ερμηνείες οφείλεται στο γεγονός ότι η πρόταση αυτή έχει διάφορες βαθιές δομές.

VI. *Άλλοι τύποι προτάσεων που παράγονται από βαθιές δομές με το σύνδεσμο και.*

Υπάρχουν ορισμένοι τύποι προτάσεων που στην επιφανειακή τους δομή τίποτε δε δείχνει ότι παράγονται από προτάσεις που στη βαθιά τους δομή συνδέονται με το σύνδεσμο και. Χωρίς να ασχοληθούμε με λεπτομέρειες, ας αναλύσουμε κατ' απλό τρόπο τις ακόλουθες προτάσεις:

69. Οι Άραβες που είναι φιλοπόλεμοι θέλουν ξανά πόλεμο.

70. Οι Άραβες, που είναι φιλοπόλεμοι, θέλουν ξανά πόλεμο.

71. Οι καθηγητές που μελετούν πολύ διδάσκουν με επιτυχία.

72. Οι καθηγητές, που μελετούν πολύ, διδάσκουν με επιτυχία.

Στα παραδείγματα (69) και (71) η αναφορική πρόταση<sup>19</sup> συνδέεται στενά με την ονομαστική φράση, στην οποία αναφέρεται και την οποία περιορίζει. Τα παραδείγματα λοιπόν αυτά ανήκουν στις αναφορικές προτάσεις που περιορίζουν την έννοια των ονομαστικών φράσεων, από τις οποίες εξαρτώνται (:Restrictive Relative Clauses), και δεν υπάρχει κόμμα μεταξύ της ονομαστικής φράσης και της αναφορικής πρότασης. Στο (69) δε γίνεται λόγος για όλους τους Άραβες, αλλά μόνο για τους φιλοπόλεμους. Παρόμοια, στο (71) λόγος γίνεται όχι για όλους τους καθηγητές, αλλά μόνο γι' αυτούς που μελετούν πολύ. Αντίθετα, στα παραδείγματα (70) και (72) οι αναφορικές προτάσεις δεν ασκούν κανένα περιορισμό στην ονομαστική φράση, στην οποία αναφέρονται (:Non-Restrictive Relative Clauses), και υπάρχει μικρό σταμάτημα της φωνής μεταξύ της ονομαστικής φράσης και της αναφορικής πρότασης, που σημειώνεται με κόμμα. Στο (70) γίνεται λόγος για όλους τους Άραβες. Ομοίως, στο (72) γίνεται λόγος για όλους τους καθηγητές. Δεν υπάρχει λοιπόν κανένας βασικός λόγος να πιστεύουμε ότι οι αναφορικές προτάσεις του τελευταίου αυτού τύπου εξαρτώνται από ονομαστικές φράσεις στη βαθιά δομή. Πιο λογικό και ορθό είναι να δεχτούμε ότι οι αναφορικές προτάσεις των (70) και (72) παράγονται από προτάσεις που συνδέονται με το και στη βαθιά δομή. Αν αφαιρεθούν ορισμένες λεπτομέρειες, η βαθιά δομή των (70) και (72) έχει ως εξής, αντίστοιχα:

73. Οι Άραβες, είναι φιλοπόλεμοι και οι Άραβες, θέλουν ξανά πόλεμο.

74. Οι καθηγητές, μελετούν πολύ και οι καθηγητές, διδάσκουν με επιτυχία.

Ας λάβουμε τώρα ένα δεύτερο είδος προτάσεων:

75. Ο Απρίλης με τον έρωτα χορεύουν.

76. Έστησ' ο έρωτας χορό με τον ξανθό Απρίλη.

Η βαθιά δομή των παραδειγμάτων αυτών αποτελείται από προτάσεις που συνδέονται μεταξύ τους με το και. Ας αναλύσουμε μόνο το πρώτο παράδειγμα. Αν δεχτούμε ότι ο Απρίλης και ο έρωτας χορεύουν όχι χωριστά ο καθένας τους αλλά μαζί, τότε η ανάλυση χωρεί ως ακολούθως:

77. [ο Απρίλης χορεύει με τον έρωτα] και [ο έρωτας χορεύει με τον Απρίλη].

77α. [ο Απρίλης με τον έρωτα] και [ο έρωτας με τον Απρίλη] χορεύει.

77β. [ο Απρίλης με τον έρωτα] και [ο έρωτας με τον Απρίλη] χορεύουν.

77γ. [ο Απρίλης με τον έρωτα] μεταξύ τους χορεύουν.

77δ. ο Απρίλης με τον έρωτα χορεύουν.

Από την ανωτέρω διαδικασία είναι σαφές ότι οι εξής μετασχηματιστικοί νόμοι λειτούργησαν για την παραγωγή της (75) από τη δομή (77):

α) Εξαγωγή ως κοινού παράγοντα του ρήματος χορεύει και τοποθέτησή του στο άκρο δεξιό μέρος της όλης δομής, όπως φαίνεται στην (77α).

β) Συμφωνία του ρήματος με την προς τ' αριστερά του σύνθετη ονομαστική φράση με λειτουργία υποκειμένου, όπως δείχνεται στην (77β).

γ) Αντωνυμοποίηση, όπως φαίνεται στην (77γ).

δ) Αποβολή του όρου μεταξύ τους.

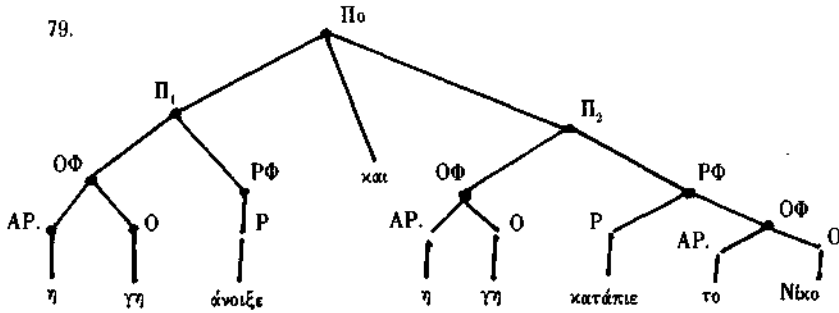
Με τον ίδιο τρόπο παράγονται και ερμηνεύονται ποικίλα παρόμοια παραδείγματα, που θα μπορούσε εύκολα να παραθέσει κανείς.

VII. Αναλυτική διαδικασία για την παραγωγή μιας μόνο πρότασης.

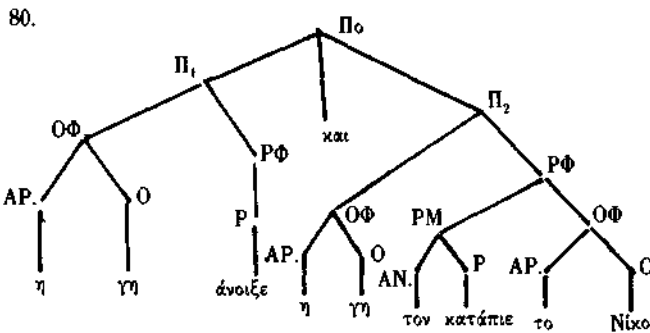
Επειδή επιθυμούμε να δείξουμε με τη χρήση δένδρων-διαγραμμάτων τον τρόπο παραγωγής ορισμένων προτάσεων, θα εξετάσουμε και αναλύσουμε εδώ την ακόλουθη πρόταση:

78. Το Νίκο, η γη άνοιξε και τον κατάπια.

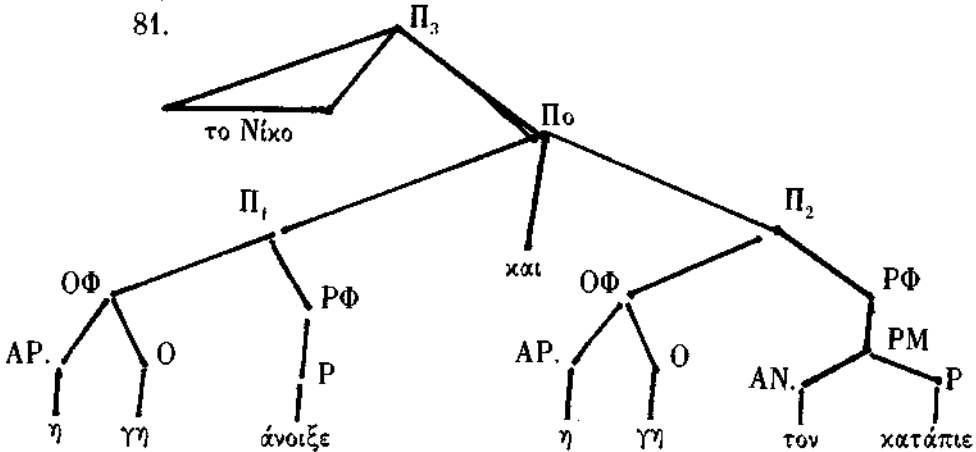
Η πρόταση αυτή, με το αντικείμενο του δεύτερου σκέλους να έχει προταχθεί εμφαντικά, μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής: *Αν αναφέρεστε στο Νίκο (αν μιλάτε για το Νίκο, κλπ.), αυτόν άνοιξε η γη και τον κατάπια.* Μετά την τοποθέτηση του και στην κατάλληλη θέση, το δέντρο-διάγραμμα της (78) στη βαθιά δομή παρουσιάζει την εξής εικόνα:



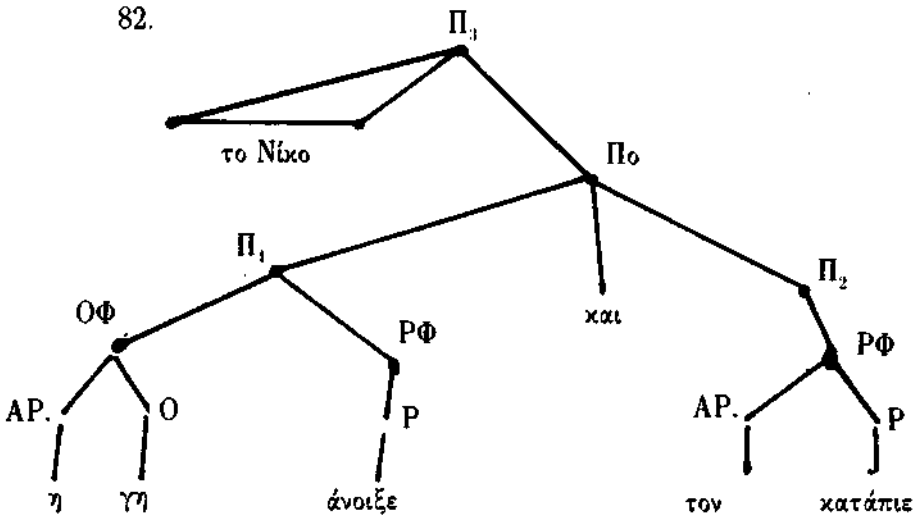
Στην (Π₂) της δομής (79) μπορεί να λειτουργήσει τώρα ο νόμος που δημιουργεί τους σχετικούς τύπους της αδύνατης προσωπικής αντωνυμίας:



Μετά τη δημιουργία του σχετικού κλιτικού, η ονομαστική φράση *το Νίκο* μπορεί να προταχθεί εμφαντικά και να τεθεί υψηλότερα και έξω από τη λοιπή δομή:

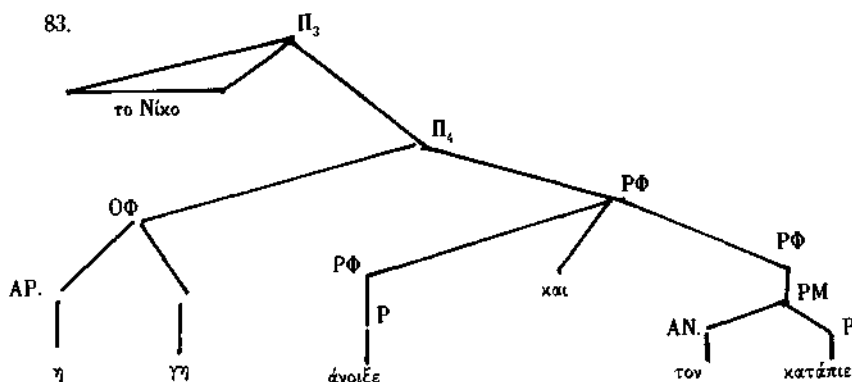


Στη δομή (81) και στο δεύτερο σκέλος της αποβάλλεται η επαναλαμβανόμενη και στο πρώτο σκέλος ονομαστική φράση *η γη*. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η σειρά της αποβολής της ονομαστικής αυτής φράσης δεν είναι κρίσιμη και δεν επηρεάζει τη λειτουργία των λοιπών μετασχηματιστικών νόμων. Μετά την αποβολή αυτή η δομή (81) παίρνει τη μορφή της (82):





Εφαρμόζοντας τώρα την αρχή του κλαδέματος του δένδρου, με την οποία απαλείφονται οι κόμβοι που δε διακλαδώνονται, και κάνοντας ανακατάταξη των όρων, η δομή (82) παίρνει τελικά τη μορφή της (83), που απεικονίζει ακριβώς την πρόταση (78) που δόθηκε προς ανάλυση:



VIII. Στο άρθρο αυτό εξετάσαμε ορισμένα στοιχεία από τις προτάσεις που συνδέονται με το σύνδεσμο και. Δεχτήκαμε την ύπαρξη δύο επιπέδων γλωσσολογικής ανάλυσης, της βαθιάς δομής και της επιφανειακής δομής. Περιγράψαμε δι' ολίγων την εμφάνιση των κλιτικών και καθορίσαμε τις προϋποθέσεις αποβολής του υποκειμένου ή του αντικειμένου στο δεύτερο σκέλος της όλης δομής. Προσπαθήσαμε να δώσουμε γλωσσολογική ερμηνεία για τις διαφορούμενες και τις γραμματικώς μη ορθές προτάσεις. Δείξαμε ότι υπάρχουν διάφορα είδη προτάσεων που παράγονται από προτάσεις συνδεόμενες με το και στη βαθιά δομή, παρόλο που η επιφανειακή τους δομή δεν παρουσιάζει κανένα εμφανές στοιχείο που να προδίδει μια τέτοια παραγωγή. Όσο μας ήταν δυνατό, αποφύγαμε τη μεγάλη χρήση μαθηματικών συμβόλων, για να μη καταστήσουμε το άρθρο αυτό δυσκολοδιάβαστο. Είναι προφανές ότι με το άρθρο αυτό δεν εξαντλήσαμε το θέμα μας. Δεν κάναμε κανένα λόγο για την αποβολή των τελευταίων (n-1) ρημάτων σε μια σύνδεση (: Gapping), για την τύχη των επαναλαμβανόμενων επιρρημάτων και άλλων όρων στις προτάσεις. Θα διαλάβουμε για όλα αυτά σε προσεχείς εκτενέστερες μελέτες μας. Αυτό που πρέπει να τονιστεί εδώ είναι ότι από την εξέταση έστω και στοιχείων από τις προτάσεις που συνδέονται με το και διαφάνηκε ότι η σύγχρονη γλωσσολογία στοχεύει κυρίως στην επιστημονική ερμηνεία των ποικίλων γλωσσικών φαινομένων και

όχι μόνο στην απλή παρατήρησή τους. Αυτό σημαίνει πως στον τομέα της γλωσσολογίας έχει τελευταία σημειωθεί ικανοποιητική πρόοδος σε σύγκριση με την παραδοσιακή γραμματική. Ίσως είναι περιττό να λεχθεί ότι η χώρα μας δεν πρέπει να παραμένει απλώς και από απόσταση θεατής αυτής της προόδου που σημειώνεται στις προηγμένες χώρες του κόσμου όχι μόνο στη γλωσσολογία, αλλά και στις διάφορες άλλες επιστήμες. Έχουμε τη γνώμη ότι τα θετικά πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογίας πρέπει να εισαχθούν σε απλή έστω μορφή και στα σχολεία μας. Έτσι τα σχετικά σχολικά εγχειρίδια θα αποκτήσουν ενδιαφέρον, θα αναπτύξουν την κριτική δύναμη των μαθητών και θα παύσουν να ταλαιπωρούν τη μνήμη τους με την απομνημόνευση των εξαιρέσεων από τους κανόνες, την αποστήθιση ορισμένων κεφαλαίων κλπ. Νομίζουμε πως είναι πλέον καιρός γι' αυτή την αλλαγή.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aoun, Joseph, *A Grammar of Anaphora*, M.I.T. Press, Cambridge, 1985.
- Baldi, Philip, «Reciprocal Verbs and Symmetric Predicates», *Papers from the Tenth Regional Meeting, Chicago Linguistic Society*, Chicago, 1974, 17-26.
- Bosch, P., *Agreement and Anaphora*, Academic Press, New York, 1983.
- Chomsky, Noam, *Rules and Representation*, Columbia University Press, New York, 1980.
- Chomsky, Noam, *Lectures on Government and Binding*, Foris Publications, Dordrecht, 1981.
- Chomsky, Noam, *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*, M.I.T. Press, 1982.
- Chomsky, Noam, *Knowledge of Language*, New York, 1986.
- Dougherty, Ray, «A Grammar of Coördinate Conjoined Structures», I, *Language*, 46 (1970), 850-898, II, *Language*, 47 (1971), 298-339.
- Emonds, Joseph, *A Transformational Approach to English Syntax*, Academic Press, New York, 1976.
- Evans, G., «Pronouns», *Linguistic Inquiry*, 11 (1980), 337-362.
- Gazdar, G., «Unbounded Dependencies and Coordinate Structures», *Linguistic Inquiry*, 12 (1981), 155-184.
- Gazdar, G. et al., *Generalized Phrase Structure Grammar*, Basil Blackwell, Oxford, 1985.
- Gleitman, Lila, «Coordinating Conjunctions in English», *Language*, 41 (1965), 260-293.
- Jackendoff, R., «Gapping and Related Rules», *Linguistic Inquiry*, 2 (1971), 21-35.
- Kayne, R., «Connectedness», *Linguistic Inquiry*, 14 (1983), 223-249.
- Koster, Jan, «On Binding and Control», *Linguistic Inquiry*, 15 (1985), 417-460.
- Koutsoudas, Andreas, «Gapping, Conjunction Reduction, and Coordinate Deletion», *Foundations of Language*, 7 (1971), 337-386.
- Kuno, Susumu, «Gapping: A Functional Analysis», *Linguistic Inquiry*, 7 (1976), 300-318.
- Kuno, Susumu, «Principles of Discourse Deletion», *Journal of Semantics*, 1 (1982), 61-93.
- Lakoff, G., «Frame Semantic Control of the Coordinate Structure Constraint», *Papers from the Parasession on Pragmatics and Grammatical Theory*, Chicago Linguistic Society, Chicago, 22 (1986), 152-167.
- Lakoff, G. and Stanley Peters, «Phrasal Conjunction and Symmetric Predicates», in Reibel, D.A. and S.A. Schane (eds.), *Modern Studies in English*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1969, 113-142.

- Marantz, A., *On the Nature of Grammatical Relations*, M.I.T. Press, Cambridge, 1984.
- McCawley, J.D., «Anaphora and Notions of Command», *Proceedings of the Tenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Club*, University of California, Berkeley, 1984.
- Neijt, A., «Gaps and Remnants Sentence Grammar aspects of Gapping», *Linguistic Analysis*, 8 (1981), 69-93.
- Perlmutter, D. (ed.), *Studies in Relational Grammar*, I, University of Chicago Press, Chicago, 1983.
- Perlmutter, D. and Carol Rosen (eds.), *Studies in Relational Grammar*, II, University of Chicago Press, Chicago, 1984.
- Ross, J.R., «Gapping and the Order of Constituents», in Bierwisch, M. and K.E. Heidolph (eds.), *Progress in Linguistics*, Mouton, The Hague, 1970, 249-259.
- Solan, L., *Pronominal Reference*, Dordrecht, 1983.
- Stillings, J., «The Formulation of Gapping in English as Evidence for Variable Types in Syntactic Transformations», *Linguistic Analysis*, 1 (1975), 247-273.
- Zwicky, A., «Clitics and Particles», *Language*, 61 (1985), 283-305.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Γ = γλώσσα, Π = πρόταση
2. Παράταξη και υπόταξη αποτελούν τους βασικούς τρόπους συνειρμού των προτάσεων και τις κύριες διαδικασίες για τη δημιουργία νέων προτάσεων.
3. Το άρθρο αυτό προϋποθέτει γνώση ορισμένων στοιχείων της μετασχηματιστικής γραμματικής.
4. Βλ. Σακελλαριάδη Γιώργου, *Εισαγωγή στη Μετασχηματιστική Γραμματική*, Gutenberg, Αθήνα, 1979. — Επίσης του ίδιου, *Συντακτικό Ερμηνευτικό της Δημοτικής: Η Παθητική Σύνταξη*, τεύχος Α', Βιβλ. της *Εστίας*, Αθήνα, 1983.
5. Αθήνα, 1979. — Επίσης του ίδιου, *Συντακτικό Ερμηνευτικό της Δημοτικής: Η Παθητική Σύνταξη*, τεύχος Α', Βιβλ. της *Εστίας*, Αθήνα, 1983.
6. Η θέση, βέβαια, των κλιτικών είναι πάντα κοντά στο ρήμα, μετά του οποίου αποτελούν μια φωνολογική λέξη.
7. Σ.Π = συντακτική περιγραφή, Σ.Α. = συντακτική αλλαγή, ΟΦ = ονοματική φράση, Ø είναι το κενό σύμβολο, Χ, Υ, Ψ, Ζ είναι μεταβλητές.
8. Ιωάννου, Γ. (επιμ.), *Παραμύθια του Λαού μας*, Αθήνα, 1973, σελ. 26.
9. Παπαδιαμάντη, Αλ., *Η Φόνισσα*, Εκδ. Γαλαξία, 1961, σελ. 27.
10. Βλαχογιάννη, Ι. (επιμ.), *Απομνημονεύματα του Στρατηγού Ι. Μακρυγιάννη*, εν Αθήναις, 1907, σελ. 73.
11. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ασύνδετου σχήματος από τη λατινική γλώσσα: *Veni, vidi, vici*.
12. Στην περίπτωση μας, ο σύνδεσμος και επαναλαμβάνεται σε κάθε σκέλος της όλης δομής.
13. Παπαδιαμάντη, Αλ., *Η Φόνισσα*, ό.π., σελ. 29.
14. Καρκαβίτσα, Α., *Ο Ζητιάνος*, Βιβλ. της *Εστίας*, εν Αθήναις (αχρον.), σελ. 36-37.
15. Ο = όνομα, Ρ = ρήμα, ΑΡ. = άρθρο, ΡΦ = ρηματική φράση
16. Βλαχογιάννη, Ι. (επιμ.), *Απομνημονεύματα του Στρατηγού Ι. Μακρυγιάννη*, ό.π., σελ. 47.
17. Καζαντζάκη, Ν., *Ο Τελευταίος Πειρασμός*, εκδ. Δίφρου, Αθήναι, 1955, σελ. 220.
18. Η σχέση των δύο σκελών στα παραδείγματα αυτά είναι συμμετρική.
19. Κατά την ορολογία του Ch. Fillmore, μόνο ονοματικές φράσεις που απεικονίζουν την αυτή πτώση είναι δυνατό να συνδεθούν.
20. Βλ. Σακελλαριάδη, Γιώργου, «Μετασχηματιστική Ανάλυση των που Αναφορικών Προτάσεων της Νέας Ελληνικής Γλώσσας», *Πλάτων*, ΚΔ' (1972), σελ. 51-65. — Ομοίως, του ίδιου, *Εισαγωγή στη Μετασχηματιστική Γραμματική*, ό.π., σελ. 74-91.
21. ΑΝ. = αντωνυμία, ΡΜ = ρηματικό.

*Ι. Ν. Μπασλή Δρ. Φ.*

## *Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΣΗΜΕΡΙΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ\** *(Μια έρευνα)*

Στα θέματα που αφορούν την παιδεία —αλλά και σ' άλλους τομείς— η διαπίστωση ενός προβλήματος στη χώρα μας συνήθως δε γίνεται ύστερ' από συστηματική ερευνητική μελέτη και συναγωγή αποδεικτικών στοιχείων, αλλά από ορισμένες ενδείξεις και τυχαίες επιλεγμένες παρατηρήσεις που επιβεβαιώνουν μια αντίληψη που προϋπάρχει και εξυπηρετεί όχι επιστημονικές αλλά πολιτικές συνήθως ή άλλες σκοπιμότητες. Οι παρατηρήσεις αυτές δίνουν την ευκαιρία στους παρατηρητές για υπεραπλουστευμένες γενικεύσεις και διατύπωση απόψεων και συμπερασμάτων που θεωρούνται από τους ίδιους «επιστημονικές αποδείξεις» και αξιώνουν ύστερα και από το κοινωνικό σύνολο να γίνουν αποδεκτές. Η αξίωση μάλιστα αυτή αποχτά μεγαλύτερο κύρος, όταν μια «αυθεντία» για λόγους πολιτικούς ή άλλους επιβεβαιώνει τις διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα.

Μετά τη διαπίστωση του προβλήματος, «της ασθένειας», είναι φυσικό ν' ακολουθεί η ανεύρεση του «φάρμακου» που θα το λύσει. Με την ίδια ευκολία βρίσκεται και το φάρμακο, που δε λύνει βέβαια το πρόβλημα, αλλά εξυπηρετεί τους στόχους του «εφευρέτη».

Οι παραπάνω γενικές σκέψεις διατυπώθηκαν, για να φανεί καλύτερα πώς φτάσαμε στη δημιουργία ενός προβλήματος και στην ανακάλυψη του έτοιμου «φαρμάκου», που θεραπεύει «πάσαν νόσον». Ενώ βέβαια το περίφημο πια πρόβλημα της «γλωσσικής κατάπτωσης, της φθοράς της γλώσσας, της γλωσσικής πενίας των ελλήνων κλπ. και το γιατρικό αυτής της φθοράς, τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο γυμνάσιο.

Πριν αναφερθώ στην ίδια τη διαπίστωση της γλωσσικής πενίας ειδικά των νέων, θα ήθελα να σχολιάσω το πώς οδηγήθηκαν οι υποστηρικτές της «γλωσσικής πενίας» στη διαπίστωσή τους. Καταλήγουν στο συμπέρασμά τους παρατηρώντας τον προφορικό λόγο α) των εκφωνητών της τηλεόρασης και του ραδιοφώνου, β) των σχολιαστών αθλητικών γεγονότων, γ) των πολιτικών και κομματικών στελεχών, δ) των νέων, φοιτητών κυρίως, που είναι όμως εντεταγμέ-

νοι σε κομματικές νεολαίες, ε) τον προφορικό και γραπτό λόγο των δημοσιογράφων εφημερίδων και περιοδικών, κλπ. Ο λόγος όμως των ομάδων αυτών δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα του λόγου των Ελλήνων. Επομένως οι όποιες γλωσσικές παρατηρήσεις (όχι βέβαια επιστημονικά τεκμηριωμένες γλωσσικές αναλύσεις), αφορούν κυρίως τον προφορικό λόγο ανθρώπων της δημοσιότητας, που δεν έχει καμιά, μα καμιά σχέση με τον επίσημο γραπτό ή προφορικό λόγο των μαθητών, το λόγο δηλ. που χρησιμοποιούν οι μαθητές μέσα στο σχολείο ή όταν οι συνθήκες απαιτούν να χρησιμοποιήσουν την επίσημη δημοτική.

Τα γλωσσικά στοιχεία που οι οπαδοί της «φθοράς της γλώσσας» επισημαίνουν στο λόγο των πιο πάνω ομάδων, αυτών με βάση τα οποία καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η γλώσσα «χάλασε», είναι κυρίως μερικές «εκτροπές» από το δικό τους γλωσσικό αισθητήριο — που το θεωρούν μοντέλο — ή και το κοινό γλωσσικό αισθητήριο. Τέτοιες π.χ. «εκτροπές» είναι η χρήση λαϊκών λέξεων στη θέση κοινών (κάλεσμα - πρόσκληση), ο παρατονισμός πολυσύλλαβων λέξεων (ανατολικογερμανική ομάδα), η χρήση λογίων επιρρημάτων σε —ως με τη νεοελληνική κατάληξη -α (επόμενο - επομένως) κλπ. Οι όποιες όμως «εκτροπές» (δεν υπάρχει καμιά σημαντική καταγραφή και μελέτη τους) που παρατηρούνται στον προφορικό κυρίως λόγο των ομάδων αυτών, δε δίνουν το δικαίωμα να συμπεράνουμε ότι η γλώσσα μας «φτώχηνε», δεν τη χρησιμοποιούμε πια σωστά κι ότι οι νέοι κυρίως δεν μπορούν να μιλήσουν και να γράψουν σωστά ελληνικά. Αν κάποιος έχει αδυναμία να εκφραστεί, αυτοί είναι κυρίως οι μεγαλύτεροι. Κι αυτό βέβαια οφείλεται και σ' άλλους λόγους, αλλά βασικά στη σχιζοφρενική από κοινωνιογλωσσική άποψη διγλωσσική κατάσταση μέσα στην οποία μεγάλωσαν και πάσχουν τώρα από λειτουργικό αναλφαβητισμό, παρά το γεγονός ότι «σπούδασαν» τ' αρχαία ελληνικά.

Ενώ λοιπόν θα περίμενε κανείς οι υποστηρικτές της «γλωσσικής πείνας» να επισημάνουν την αδυναμία των μεγάλων να εκφραστούν σωστά, παραδόξως καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι νέοι δε χρησιμοποιούν σωστά τα ελληνικά, επειδή δε διδάσκονται Αρχαία στο Γυμνάσιο (τα διδάσκονται όμως στο Λύκειο). Πρόκειται νομίζω για την πιο παράλογη εξίσωση. Από τις κάποιες επιφανειακές γλωσσικές παρατηρήσεις του λόγου συγκεκριμένων ομάδων συμπεραίνεται ότι, α) οι νέοι είναι άγλωσσοι, β) η ελληνική γλώσσα ξέπεσε, χάλασε, γ) αιτία είναι η κατάργηση της διδασκαλίας των αρχαίων στο Γυμνάσιο (όχι στο Λύκειο), δ) Μόνη λύση η επαναφορά των αρχαίων στο Γυμνάσιο.

Δε χρειάζεται να τονιστεί πόσο αυθαίρετα είναι τα συμπεράσματα. Το ζητούμενο, το ποθούμενο εκλαμβάνεται ως δεδομένο, η υπόθεση ως συμπέρασμα και πάνω σ' αυτό στηρίζεται ολόκληρη η συλλογιστική, ενώ ταυτόχρονα υποδεικνύεται και η λύση.

Για να μπορέσει κάποιος να συζητήσει ολοκληρωμένα το όλο πρόβλημα, θα πρέπει πρώτα ν' απαντήσει στο ερώτημα αν οι νέοι σήμερα έχουν μικρή ή



μεγάλη αδυναμία στη χρήση της δημοτικής. Κι η απάντηση θα στηριχτεί από τη μια στον προσδιορισμό των γλωσσικών κριτηρίων που η χρήση τους καταξιώνει γλωσσικά τους χρήστες, κι από την άλλη στη συγκριτική ανάλυση αντιπροσωπευτικών γλωσσικών δειγμάτων γραπτού και προφορικού λόγου σημερινών μαθητών περασμένων δεκαετιών.

Αν με μια τέτοια έρευνα διαπιστωνόταν η γλωσσική υπεροχή των μαθητών των προηγούμενων δεκαετιών, τότε με μια δεύτερη θα έπρεπε να δειχτεί πρώτα ποιοι παράγοντες οδήγησαν σ' αυτό το αποτέλεσμα κι ύστερα να γίνουν προτάσεις, για να βελτιωθεί η γλωσσική ικανότητα των σημερινών μαθητών.

Συμβολή σ' έναν τέτοιο προβληματισμό αποτελεί, πιστεύω, η παρούσα έρευνα, που καλύπτει όμως μόνο το πρώτο σκέλος του προβλήματος.

*Σκοπός της έρευνας.* Σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφορά στη σχολική γλώσσα παιδιών ίδιας κοινωνικής προέλευσης και ηλικίας, που φοίτησαν στο ίδιο σχολείο, αλλά σε διαφορετική σχολική περίοδο (1976/79 και 1987).

### *Περιγραφή της έρευνας*

Τον Απρίλιο του 1976 στο πλαίσιο μιας εμπειρικής έρευνας συνέλεξα δείγματα γραπτού και προφορικού λόγου μαθητών της ΣΤ' δημοτικού του 17ο δημ. σχολείου Νέας Ιωνίας και του δημ. σχολείου του Κολλεγίου Αθηνών καθώς και της Γ' Γυμνασίου του Κολλεγίου Αθηνών και του δημοσίου Γυμνασίου του Χαλανδρίου. Σε ανάλογη έρευνα που έγινε την 'Ανοιξη του 1979 συνέλεξα πάλι δείγματα προφορικού λόγου μαθητών της Α' δημοτικού και γραπτού και προφορικού λόγου της ΣΤ' δημοτικού των δύο δημοσίων σχολείων της Αθήνας του 1ου Ψυχικού και του 4ου Χαλανδρίου, και του δημοτικού σχολείου της Κωμόπολης Πυργατού-Λάρισας.

Στην έρευνα του 1976 χρησιμοποιήθηκαν πέντε (5) μαθητές από κάθε τάξη, ενώ στην έρευνα του 1979 χρησιμοποιήθηκαν 10 μαθητές από κάθε τάξη. Κριτήρια επιλογής των μαθητών υπήρξαν η κοινωνική τάξη, οι βαθμοί και η γνώμη των δασκάλων. Οι μαθητές κάθε σχολείου έπρεπε ν' αποτελούν μια ομάδα όσο γίνεται πιο ομοιογενή όσον αφορά την κοινωνική προέλευση και τους βαθμούς των μαθητών. Έτσι οι μαθητές του Κολλεγίου Αθηνών και του 1ου δημ. σχολείου Ψυχικού μεσοαστικής προέλευσης (ΜΤ = Μεσοαστική Τάξη), του 4ου δημ. σχολείου Χαλανδρίου και του Γυμνασίου του Χαλανδρίου ήταν εργατικής προέλευσης (ΕΤ = Εργατικής Τάξης), ενώ οι γονείς των μαθητών του δημ. σχολείου Πυργατού ήταν αγρότες (ΠΕ = Παιδιά Επαρχίας).

Η κοινωνική τάξη των μαθητών εξετάστηκε προσεχτικά με κριτήριο το επάγγελμα και τη μόρφωση των γονέων. Οι γονείς των παιδιών της ΜΤ έχουν τελειώσει Γυμνάσιο ή Πανεπιστήμιο, ενώ κανένας από τους γονείς των παιδιών της ΕΤ δεν έχει φοιτήσει πέρα από το δημοτικό.

Από τις πιο μεγάλες δυσκολίες για την έρευνα υπήρξε ο τρόπος επιλογής των μαθητών, ώστε οι εξεταζόμενες ομάδες να παρουσιάζουν ομοιογένεια όσον αφορά τις νοητικές ικανότητες των μαθητών και συνεπώς οι τυχόν γλωσσικές διαφορές να οφείλονται σε άλλους παράγοντες κι όχι στην ευφυΐα. Η επιλογή των μαθητών σε ανάλογες έρευνες δυτικών ερευνητικών (Bernstein 1962, Lawton 1963, η, s, Oevermann 1971 κ.ά.) έγινε με tests νοημοσύνης (I. Q. Tests). Κι όσο κι αν η αξία των tests αυτών ως κριτηρίου μέτρησης της νοημοσύνης των παιδιών, ιδιαίτερα της ΕΤ, έχει σοβαρά αμφισβητηθεί από πολλούς επιστήμονες (βλ. Ginburg 1972, Karier 1972), δεν παύουν ν' αποτελούν ένα κριτήριο, το οποίο έχει κάποια αντικειμενικότητα, και η χρήση τους είναι ευρύτατη.

Επειδή στην Ελλάδα υπάρχει έλλειψη ικανοποιητικών κριτηρίων νοημοσύνης (I. Q. Tests)<sup>1</sup>, η επιλογή των μαθητών έγινε με βάση την επίδοσή τους τη χρονιά της έρευνας, καθώς και τη γνώμη των δασκάλων τους. Έτσι, για να επιλεγεί ένας μαθητής της ΣΤ' δημοτικού, έπρεπε να έχει, α) Μέσο όρο στα ελληνικά 8-9, β) Μέση γενική βαθμολογία 8-9. Επίσης, για να επιλεγεί ένας μαθητής της Γ' γυμνασίου έπρεπε να έχει α) Μ.Ο. στα ελληνικά 14-16, β) Μέση γενική βαθμολογία 14-16.

Ασφαλώς αυτός ο τρόπος επιλογής των μαθητών είναι δυνατό να δεχτεί αρκετή κριτική, μια που τους μαθητές βαθμολόγησαν διαφορετικοί δάσκαλοι κι έτσι οι βαθμοί ίσως να μην έχουν την ίδια αξία. Κρίθηκε όμως ο καταλληλότερος μια που, α) το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι απόλυτα συγκεντρωτικό και η διδακτέα ύλη η ίδια σ' όλα τα σχολεία, β) Όλα τα σχολεία χρησιμοποιούν τα ίδια σχολικά βιβλία, γ) Ακόμη και οι μέθοδοι διδασκαλίας καθορίζονται από την Πολιτεία.

Το γλωσσικό υλικό που συγκεντρώθηκε ήταν γραπτό και προφορικό<sup>2</sup>. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε μόνον ένα μέρος του γραπτού γλωσσικού υλικού και συγκεκριμένα οι εκθέσεις που έγραψαν οι μαθητές. Ο τίτλος της έκθεσης — «Το σχολείο μου» για τους μαθητές της στ' δημοτικού, «η ζωή μου ύστερα από 12 χρόνια» για τους μαθητές της Γ' γυμνασίου — δόθηκε από το δάσκαλο/καθηγητή της τάξης. Οι μαθητές νόμιζαν ότι έγραψαν μια κανονική έκθεση, γιατί έγραψαν στην καθορισμένη από το πρόγραμμά τους περίοδο και δε γνώριζαν ότι έπαιρναν μέρος σε έρευνα. Δε δόθηκε επίσης καμιά οδηγία.

Για να γίνει δυνατή η διαπίστωση αν η αλλαγή α) των διδακτικών βιβλίων σ' όλα τα μαθήματα, β) του τρόπου διδασκαλίας της Νεοελληνικής γλώσσας, γ) η κατάργηση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής και δ) η εισαγωγή της διδασκαλίας αρχαίων κειμένων από μετάφραση, επηρέασαν θετικά η αρνητικά τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών στο γραπτό λόγο, την Άνοιξη του 1987 επαναλήφθηκε η ίδια ακριβώς διαδικασία συλλογής γλωσσικού υλικού. Έτσι οι δάσκαλοι καθηγητές των ίδιων σχολείων έδωσαν στους μαθητές της στ' δημοτικού και Γ' γυμνασίου να γράψουν την ίδια έκθεση που είχαν γράψει οι μαθη-

τές του 1976/79. Για λόγους όμως άσχετους με τη δική μου θέληση και προσπάθεια, δεν έγινε δυνατή η συγκέντρωση υλικού από δυο σχολεία, το 1ο δημ. σχολείο Ψυχικού και το 17ο δημ. σχολείο Ν. Ιωνίας. Έγινε προσπάθεια οι συγκρινόμενες ομάδες να είναι όσο γίνεται ομοιογενείς από την άποψη α) φύλου, β) ηλικίας, γ) κοινωνικής προέλευσης, δ) βαθμολογίας.

Το κριτήριο που δημιουργούσε τις μεγαλύτερες δυσκολίες στο σχηματισμό ομοιογενών ομάδων ήταν η βαθμολογία αφού, όπως είναι γνωστό, έχει καταργηθεί στο δημοτικό η παραδοσιακή βαθμολόγηση των μαθητών. Για να ξεπεραστεί το πρόβλημα, ζητήθηκε από τους δασκάλους, που από καλή τύχη είχαν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσία, να βαθμολογήσουν τους μαθητές τους με την παραδοσιακή κλίμακα 1-10. Στο γυμνάσιο δεν υπήρξε ανάλογο πρόβλημα, αλλά θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η διάχυτη αντίληψη μεταξύ των καθηγητών ότι σήμερα βαθμολογούν τους μαθητές τους με μεγαλύτερη επιεικεία απ' ό,τι πριν από μια 10ετία. Αυτό σημαίνει ότι ένας μαθητής π.χ. που το 1976 είχε στα ελληνικά 14, σήμερα είναι πιθανό να είχε 16/17.

Θα πρέπει επίσης να έχουμε στο νου μας ότι οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου του 1976 είχαν υποστεί εισιτήριες εξετάσεις από το δημοτικό στο Γυμνάσιο, ήταν δηλ. επιλεγμένοι, κάτι που δεν συμβαίνει σήμερα. Οι μαθητές μάλιστα του Κολλεγίου Αθηνών, προκειμένου να γίνουν δεκτοί, είχαν δώσει εξετάσεις και στην 4η δημοτικού, τάξη από την οποία άρχιζε το Κολλέγιο. Αυτό δε συμβαίνει σήμερα, αφού η εισαγωγή των μαθητών στο Κολλέγιο γίνεται με κλήρωση.

Τέλος θα πρέπει να τονιστεί ότι οι μαθητές του δημοτικού σήμερα γράφουν έκθεση όχι όπως το 1976/79, αλλά μέσα στο πλαίσιο εργασίας του «Σκέφτομαι και γράφω».

Θεωρητικά λοιπόν θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι οι μαθητές του 1976/79 με βαθμολογία 8-9 στο δημοτικό και 14-16 στο γυμνάσιο θα πρέπει να είναι καλύτεροι από τους ομοιόβαθμους σημερινούς μαθητές της ίδιας τάξης.

Λαβαίνοντας υπόψη τις παραπάνω παρατηρήσεις οι συγκρινόμενες ομάδες παρουσίασαν την παρακάτω εικόνα

### I. Βαθμολογία μαθητών στα Ελληνικά

Γ' Γυμνασίου		Στ' Δημοτικού							
Γυμν. Χ. (ΕΤ)	ΚΑ (ΜΤ)	ΚΑ (ΜΤ)	4ο Χ. (ΕΤ)	Δ.Σ. Πυργετού (ΠΕ)					
1976	1978	1976	1987	1976	1987	1979	1987	1979	1987
14,6	15	14,8	15,9	8,1	8,2	8,3	8	8,5	8,3

### II Αριθμός μαθητών κάθε τμήματος

35	32	30	31	30	30	36	29	32	26
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Βασικό επιχείρημα αυτών που υποστηρίζουν την επαναφορά της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο είναι η πεποίθησή τους, ότι η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές σήμερα είναι «ανεπαρκής, φτωχή» κλπ, σε σύγκριση με τη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές πριν από τη μεταρρύθμιση του '76 και ιδιαίτερα πριν από τη χρησιμοποίηση νέων βιβλίων και νέων μεθόδων στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Για να φτάσει όμως κάποιος σε μια τέτοια διαπίστωση δεν είναι αρκετό να έχει στη διάθεσή του γλωσσικό υλικό δυο διαφορετικών περιόδων. Χρειάζεται να βρεθούν και τα κριτήρια με τα οποία θα συγκρίνει το λόγο των σημερινών π.χ. μαθητών με το λόγο μαθητών περασμένων χρόνων.

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν τα κριτήρια που χρησιμοποίησε στις κοινωνιογλωσσικές του έρευνες ο διάσημος βρετανός κοινωνιολόγος **B. Bernstein**, θεμελιωτής της θεωρίας των κοινωνικών γλωσσικών κωδίκων, που είναι γνωστοί ως καλλιεργημένος (**Elaborated code**) και Περιορισμένος (**Restricted code**) Κώδικας<sup>1</sup>. Έτσι έγινε στατιστική ανάλυση και σύγκριση των παρακάτω γλωσσικών κριτηρίων:

1. Αριθμός λέξεων που οι μαθητές χρησιμοποίησαν
2. Μ.Ο. λέξεων της πρότασης στην έκθεση
3. Δευτερεύουσες προτάσεις
4. Αναφορικές προτάσεις
5. Επιρρηματικές προτάσεις
6. Ονοματικές προτάσεις
7. Επίθετα
8. Επιρρήματα
9. Προσωπικές αντωνυμίες

#### *Κατεύθυνση της διαταξικής διαφοράς των τιμών των κριτηρίων*

Κατά τη στατιστική επεξεργασία των γλωσσικών κριτηρίων χρησιμοποιήθηκαν tests μονής κατεύθυνσης, επειδή στις συγκρίσεις όλων των κριτηρίων είχε από πριν καθοριστεί η κατεύθυνση της διαφοράς των τιμών των συγκρινόμενων ομάδων, ποιας δηλ. κοινωνικής ομάδας οι τιμές θα ήταν μεγαλύτερες και ποιας μικρότερες.

Συγκεκριμένα: Στατιστική διαφοροποίηση αναμένεται για τα παρακάτω γλωσσικά κριτήρια.

#### *1. Μήκος εκθέσεων*

Δεν είναι ασφαλώς δυνατό να υποστηρίξει κανείς ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποιεί ένας μαθητής στην έκθεσή του τόσο ικανότερος είναι στο γραπτό του λόγο. Το γεγονός όμως ότι στο ίδιο χρονικό

διάστημα των 40' -45' λεπτών μια ομάδα μαθητών είναι δυνατόν να σχεδιάσει και να διατυπώσει τις ιδέες της, ειδικά στο τυπικό γραπτό της έκθεσης, χρησιμοποιώντας μεγαλύτερο αριθμό λέξεων από την άλλη συγκρινόμενη ομάδα πρέπει να έχει οπωσδήποτε κάποια σημασία.

Επειδή, σύμφωνα με την υπόθεση της έρευνας, οι σημερινοί μαθητές είναι ικανότεροι στη χρήση της γλώσσας από τους μαθητές του 76/79, γι' αυτό και θα πρέπει να χρησιμοποιήσαν στις εκθέσεις τους σημαντικά μεγαλύτερο αριθμό λέξεων. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι στις εκθέσεις του 1976 υπολογίστηκαν χωρίς εξαίρεση όλες οι λέξεις. Στις εκθέσεις όμως του 1979 δεν υπολογίστηκαν οι λέξεις *αν, θα, και, με, να, πιο* καθώς και τα άρθρα.

## 2. Αριθμός λέξεων κάθε πρότασης

Υποστηρίζεται ότι όσο καλύτερα γνωρίζει ένα παιδί τη γλώσσα τόσο και οι προτάσεις του λόγου του τείνουν να είναι μεγαλύτερες και συνθετότερες<sup>4</sup>. Γι' αυτό και οι μαθητές του 1987 θα έπρεπε, ως καλύτεροι —σύμφωνα με την υπόθεση— γνώστες της γλώσσας, να χρησιμοποιούν μεγαλύτερο κατά ΜΟ αριθμό λέξεων σε μια πρόταση απ' ό,τι οι μαθητές του 1976/79.

## 3. Δευτερεύουσες προτάσεις

Οι πιο πολλές έρευνες σχετικά με την ανάπτυξη της γλώσσας συμφωνούν στο ότι η ωριμότητα στην έκφραση έχει άμεση σχέση με τη συχνότητα χρήσης του υποτακτικού λόγου, των δευτερευουσών προτάσεων, αλλά και του τρόπου με τον οποίο δομούνται οι προτάσεις<sup>5</sup>.

Το παιδί βέβαια δεν είναι ικανό να χρησιμοποιήσει με την ίδια ευκολία όλα τα είδη των δευτερευουσών προτάσεων, μολονότι από πολύ μικρή ηλικία, 4-5 ετών, έχει γίνει κάτοχο όλων σχεδόν των κανόνων που διέπουν τη λειτουργία της γλώσσας. Άλλες προτάσεις τις χρησιμοποιεί πολύ στις μικρές ηλικίες, αλλά προοδευτικά, όσο μεγαλώνει κι ωριμάζει, μειώνει τη χρήση τους, ενώ άλλων, που απαιτούν καλύτερη γνώση της γλώσσας και ωριμότερη σκέψη, αυξάνει τη χρήση τους προοδευτικά με την ηλικία<sup>6</sup>.

Στην έρευνα αναλύθηκαν στατιστικά μόνον οι τρεις γενικές κατηγορίες των δευτερευουσών προτάσεων. Έγινε δηλ. στατιστική επεξεργασία των α) Ονοματικών, β) Αναφορικών, γ) Επιρρηματικών προτάσεων.

Ο δείκτης υπόταξης έχει ληφθεί με διαίρεση του αριθμού κάθε κατηγορίας δευτερευουσών προτάσεων ή του συνολικού αριθμού των δευτερευουσών προτάσεων με το συνολικό αριθμό των προτάσεων.

Οι πρώτες δευτερεύουσες προτάσεις που μαθαίνει να χρησιμοποιεί το παιδί είναι οι ονοματικές, ιδιαίτερα οι βουλητικές προτάσεις<sup>7</sup>. Καθώς το παιδί μεγα-

λώνει και μαθαίνει να χρησιμοποιεί και τα άλλα είδη δευτεροσών προτάσεων ωριμάζοντας γλωσσικά, η συχνότητα χρήσης των ονοματικών προτάσεων προοδευτικά μειώνεται, ενώ των άλλων αυξάνεται. Επειδή, σύμφωνα με την υπόθεση τα σημερινά παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη γλωσσική ωριμότητα, συγκριτικά με τους μαθητές του '76/79, γι' αυτό και θα πρέπει να χρησιμοποιούν λιγότερες ονοματικές προτάσεις από τα παιδιά της προηγούμενης δεκαετίας.

Η χρήση όμως επιρρηματικών και αναφορικών προτάσεων απαιτεί μεγαλύτερη γνώση και κυριαρχία πάνω στη γλώσσα. Γι' αυτό οι σημερινοί μαθητές θα πρέπει να χρησιμοποιούν συχνότερα αυτές τις κατηγορίες των προτάσεων.

Επειδή η χρήση των ονοματικών προτάσεων, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, είναι μεγαλύτερη στους παλιότερους μαθητές, είναι πιθανόν οι τιμές που προκύπτουν από τη διαίρεση του συνόλου των δευτεροσών προτάσεων να δείχνουν υπεροχή των παλιότερων απέναντι στους σημερινούς μαθητές.

Ασφαλώς οι κοινωνικές γλωσσικές διαφορές θα φαίνονταν καλύτερα, αν γινόταν στατιστική επεξεργασία ξεχωριστά καθεμιάς από τις δευτερεύουσες και ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας στη μάθηση και χρήση από το παιδί και του τρόπου εξάρτησής της από τις άλλες προτάσεις. Αυτό θ' αποτελούσε μια πιο λεπτομερειακή και πιο ολοκληρωμένη έρευνα της υπόταξης σε σχέση με την κοινωνική διαφοροποίηση.

#### 4. Επίθετα

Τα επίθετα, όπως είναι γνωστό, είτε περιορίζουν την έκταση της γενικής σημασίας του ουσιαστικού και προσθέτουν στο λόγο σαφήνεια και ακρίβεια είτε ως κατηγορούμενα συμπληρώνουν τη σημασία του ρήματος, φανερώνοντας την ποιότητα ή ιδιότητα που αποδίδεται στο υποκείμενο. Όσο καλύτερα το παιδί γνωρίζει τη γλώσσα, τόσο περισσότερα και πιο κατάλληλα επίθετα χρησιμοποιεί. Γι' αυτό και τα σημερινά παιδιά ως ωριμότερα γλωσσικά θα πρέπει να χρησιμοποιούν μεγαλύτερη ποικιλία επιθέτων από τα παλιότερα.

Δεν έγινε καμιά διάκριση ανάμεσα στα λεγόμενα «κοσμητικά» και «χαρακτηριστικά» επίθετα. Στη στατιστική όμως ανάλυση δεν έχουν ληφθεί υπόψη τα επίθετα που επαναλαμβάνονται.

#### 5. Επιρρήματα

Το επίρρημα ως βασική του ιδιότητα έχει να αποδίδει στο ρήμα (αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις και στο επίθετο και στο ουσιαστικό και στο επίρρημα) ό,τι του χρειάζεται κάθε φορά για να συμπληρωθεί η έννοιά του και να γίνει πιο συγκεκριμένη και πιο σαφής. Όπως και στο επίθετο, η συχνή και ορθή χρήση

του επιρρήματος απαιτεί γλωσσική ικανότητα, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές της περασμένης 10ετίας θα πρέπει να χρησιμοποιούν λιγότερα επιρρήματα στο λόγο τους από τους σημερινούς. Στη μέτρηση των επιρρημάτων, όπως και στα επίθετα, δεν υπολογίστηκαν εκείνα που επαναλαμβάνονται.

### 6. Προσωπικές αντωνυμίες

Η χρήση των προσωπικών αντωνυμιών θεωρείται γενικά ως μια ένδειξη μιας «συγκεκριμένης» μορφής λόγου, ενώ η έλλειψή τους φανερώνει μια πιο απρόσωπη και πιο αφηρημένη μορφή λόγου<sup>10</sup>.

Οι Symonds και Daringer (1930) έδειξαν με τη μελέτη τους ότι όσο πιο απρόσωπη και αφηρημένη μορφή παίρνει ο λόγος, τόσο μειώνεται αναλογικά και η χρήση των προσωπικών αντωνυμιών. Εφόσον σύμφωνα με την υπόθεση, οι σημερινοί μαθητές είναι ωριμότεροι γλωσσικά, ο λόγος τους θα είναι πιο αφηρημένος κι επομένως θα περιέχει λιγότερες προσωπικές αντωνυμίες.

Επειδή στην ελληνική γλώσσα οι τύποι του α' προσώπου της προσωπικής αντωνυμίας εγώ και εμείς μόνο για έμφαση χρησιμοποιούνται, γι' αυτό στην έρευνα υπολογίστηκε στις προσωπικές αντωνυμίες και η χρήση του α' ενικού και πληθυντικού προσώπου ενός ρήματος.

Για να βρεθεί ο δείκτης τιμών των επιθέτων, επιρρημάτων και προσωπικών αντωνυμιών, διαιρέθηκε ο συνολικός αριθμός τους με το συνολικό αριθμό των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν.

### Στατιστική ανάλυση

Για να δειχθούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων, δίνεται ο ΜΟ των τιμών των ομάδων. Οι διαφορές των ΜΟ ελέγχονται στατιστικά, για να βρεθεί το επίπεδο σημαντικότητας. 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<sup>11</sup>.

Για να γίνει ανακεφαλαίωση των διαταξικών αποτελεσμάτων, παραβλήθηκε η αριθμητική τιμή που σε κάθε κριτήριο είχε κάθε παιδί με το ΜΟ των τιμών της ηλικίας του, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη. Με το σημείο + δηλώνε-

ται η τιμή κάθε παιδιού, αν είναι πάνω από το ΜΟ, ενώ με το σημείο —, αν είναι κάτω από το ΜΟ. Το άθροισμα των + σημείων των ομάδων ελέγχεται στατιστικά, για να διαπιστωθεί το επίπεδο σημαντικότητας.

## ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΙΓΜΑΤΩΝ

Όπως δείχνουν οι συγκεντρωτικοί πίνακες 1 και 2 η στατιστική επεξεργασία των τιμών των γλωσσικών κριτηρίων έδωσε τα παρακάτω αποτελέσματα.

### 1. Αριθμός λέξεων των εκθέσεων (μήκος εκθέσεων)

*I. Γ' Γυμνασίου.* α) Οι μαθητές του Χαλανδρίου το 1976 χρησιμοποίησαν στην έκθεσή τους 1164 λέξεις, ενώ το 1987 χρησιμοποίησαν 2097. Η διαφορά στον αριθμό των λέξεων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,008. Η ΤΑ (Τυπική Απόκλιση) του μήκους των εκθέσεων είναι μικρότερη το 1987 (59,7) απ' ό,τι το 1976 (72,3). β) Και οι μαθητές του Κολλεγίου Αθηνών (ΚΑ) χρησιμοποίησαν το 1987 περισσότερες λέξεις (1627) απ' ό,τι το 1976 (1185). Η διαφορά στον αριθμό των λέξεων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,004. Η ΤΑ του μήκους των εκθέσεων είναι μικρότερη το 1987 (26,7) απ' ό,τι το 1976 (32,6), όπως δηλ. συνέβη και με τις εκθέσεις των μαθητών του Χαλανδρίου.

*II. Στ' Δημοτικού.* α) Κολλέγιον Αθηνών. Το 1976 οι μαθητές του ΚΑ χρησιμοποίησαν 886 λέξεις, ενώ το 1987 χρησιμοποίησαν 1289. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,004. Η ΤΑ του μήκους, των εκθέσεων είναι μικρότερη το 1976 (11,3) από το 1987 (38,9). β) 4ο Δημ. Σχολ. Χαλανδρίου. Ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποίησαν οι μαθητές των δυο ομάδων πολύ λίγο διαφέρει.



## ΕΚΘΕΣΗ

Μ.Ο. των τιμών των κριτηρίων

	Γ' Γυμνάσιου		Στ' Δημοτικού		4ο Δ. ΣΧ. (ΕΤ)		Στ' Δημοτικού	
	Γ. Χ. (ΕΤ)	ΚΑ (ΜΤ)	ΚΑ (ΜΤ)	ΚΑ (ΜΤ)	1979	1987	1979	1987
1. Αριθμός λέξεων που αναλύθηκαν	1164	2097	1185	1627	1885	1710	1303	2185
2. Μ.Ο.	232,8	419,4	237	325,4	188,5	171	130,3	218,5
3. Τυπική Απόκλιση (ΤΑ)	72,3	59,7	32,6	26,7	42,3	63,1	36,5	133,2
4. Μ.Ο. λέξεων πρότασης	5,6504	6,7211	7,1385	6,894	6,2417	4,7237	5,0898	5,0696
5. Δευτερεύουσες προτ.	0,5582	0,6153	0,3433	0,4788	0,3708	0,4668	0,4492	0,3897
6. Αναφορικές Προτ.: Σύν. Προτ.	0,0679	0,1442	0,0662	0,1355	0,1754	0,1657	0,1601	0,2320
7. Επιρρημ. Προτ.: Σύν. Προτάσεων	0,2718	0,1762	0,2771	0,1355	0,0960	0,1574	0,1015	0,1044
8. Ονοματική Προτ.: Σύν. Προτ.	0,2864	0,2948	0,0662	0,2076	0,0993	0,1436	0,1875	0,0533
9. Επίθετα: Σύν. λέξεων	0,0231	0,0553	0,0523	0,0669	0,0859	0,0666	0,0690	0,0727
10. Επιρρήματα: Σύν. λέξεων	0,0326	0,0365	0,0337	0,0393	0,0307	0,0549	0,0245	0,0439
11. Προσωπ. αντων. Σύν. λέξεων	0,1108	0,0691	0,0489	0,0694	0,0599	0,0327	0,1066	0,0512

Γ. Χ. = Γυμνάσιο Χαλανδρίου

Κ. Α. = Κολλέγιο Αθηνών

4ο Δ. ΣΧ. = 4ο Δημ. Σχολείο Χαλανδρίου

ΜΤ = Μεσοαστική Τάξη

ΕΤ = Εργαστική Τάξη

ΠΕ = Παιδιά Επαρχίας

## ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΕΣ

	Γ' Γυμνασίου		Γ' Χ. (ΕΤ)		ΚΑ (ΜΤ)		Στ' Δημοτικού ΚΑ (ΜΤ)		4ο Δ. ΣΧ. (ΕΤ)		Στ' Δημοτικού Δ.Σ. Πυργετού (ΠΕ)	
	1976:	1987	1976:	1987	1976:	1987	1979:	1987	1979:	1987	1979:	1987
	U	P	U	P	U	P	U	P	U	P	U	P
1. Αριθμός λέξεων που αναλύθηκαν	1	0,008	0	0,004	0	0,004	0	0,004	45	ΜΣ	6	0,001
2. ΜΟ λέξεων πρότασης	7	ΜΣ	12	ΜΣ	14	ΜΣ	14	ΜΣ	32	ΜΣ	45	ΜΣ
3. Δευτερεύουσες Πρωτ.: Σύν. Πρωτ.	7	ΜΣ	8	ΜΣ	13	ΜΣ	13	ΜΣ	24	0,05	37	ΜΣ
4. Αναφορ. Πρωτ.: Σύν. Πρωτ.	0	0,004	6	ΜΣ	7	ΜΣ	7	ΜΣ	44	ΜΣ	5	0,001
5. Επιρρ. Πρωτ.: Σύν. Πρωτ.	1987:	1976	1987:	1976	1987:	1976	1987:	1976	9	0,001	45	ΜΣ
6. Ονοματ. Πρωτ.: Σύν. Πρωτ.	1987:	1976	1987:	1976	1987:	1976	1987:	1976	35	ΜΣ	5	0,001
7. Επίθετα: Σύν. λέξεων	12	ΜΣ	2	0,016	7	ΜΣ	7	ΜΣ	38	ΜΣ	37	ΜΣ
8. Επιρρήματα: Σύν. λέξεων	0	0,004	8	ΜΣ	10	ΜΣ	10	ΜΣ	8	0,001	13	0,01
9. Προσωπ. αντων. Σύν. λέξεων	1987:	1976	1987:	1976	1987:	1976	1987:	1976	1987:	1979	1987:	1979
10. Ατομικός βαθμός πάνω (+) ή κάτω (-) από το Μ.Ο.	4	0,048	6	ΜΣ	10	ΜΣ	10	ΜΣ	22	0,05	9	0,001
	1	0,008	8	ΜΣ	8	ΜΣ	8	ΜΣ	21	0,05	7	0,001

ΜΣ = Μη σημαντικό

(1885 το 1979, 1710 το 1987). Γι' αυτό και η διαφορά τους δεν είναι στατιστικά σημαντική. Η ΤΑ του μήκους των εκθέσεων είναι μικρότερη το 1979 (42,3) από ό,τι το 1987 (63,1). γ) *Δημ. σχολείο Πυργετού*. Οι μαθητές του 1987 χρησιμοποίησαν πολύ μεγαλύτερο αριθμό λέξεων (2185) από τους μαθητές του 1979 (1303). Γι' αυτό και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,001. Η ΤΑ του αριθμού των λέξεων είναι πολύ μικρότερη το 1979 (36,5) από το 1987 (133,2).

## 2. Μέσος όρος (ΜΟ) λέξεων πρότασης

*I. Γ' Γυμνασίου. α) Γυμνάσιο Χαλανδρίου*. Οι προτάσεις των μαθητών του 1987 είναι μεγαλύτερες (ΜΟ = 6,7211) από τις προτάσεις των μαθητών του 1976 (ΜΟ = 5,6504). Η διαφορά όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική.

β) *Κολλεγίου Αθηνών*. Η διαφορά που παρουσιάζουν οι δυο ομάδες είναι πολύ μικρή. (1976: ΜΟ = 7,1385, 1987: ΜΟ = 6,894). Γι' αυτό και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική.

*II. ΣΤ' Δημοτικού. α) Κολλέγιον Αθηνών*. Οι δυο ομάδες δεν παρουσιάζουν καμιά σχεδόν διαφορά (1976: ΜΟ = 6,2836, 1987: ΜΟ = 6,1674).

β) *4ο Δημ. Σχολ. Χαλανδρίου*. Οι προτάσεις των μαθητών του 1979 είναι μεγαλύτερες (ΜΟ = 6,2417) από τις προτάσεις των μαθητών του 1987 (ΜΟ = 4,7237). Η διαφορά όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική.

γ) *Δημ. σχολείο Πυργετού*. Και οι δυο ομάδες μαθητών χρησιμοποίησαν τον ίδιο σχεδόν αριθμό λέξεων στις προτάσεις τους (1979: ΜΟ = 5,0898, 1987: ΜΟ = 5,069).

## 3. Δευτερεύουσες προτάσεις

*I. Γ' Γυμνασίου. α) Γυμνάσιο Χαλανδρίου*. Οι μαθητές του 1987 παρουσιάζουν μια υπεροχή στη χρήση των δευτερευουσών προτάσεων (1976 = 0,5582, 1987 = 0,6153). Η διαφορά όμως των ΜΟ των τιμών δεν είναι στατιστικά σημαντική.

β) *Κολλέγιον Αθηνών*. Οι μαθητές του 1987 παρουσιάζουν μια υπεροχή στη χρήση των δευτερευουσών προτάσεων (1976 = 0,3433, 1987 = 0,4788). Η διαφορά όμως των ΜΟ των τιμών δεν είναι στατιστικά σημαντική.

*II. ΣΤ' Δημοτικού. α) Κολλέγιον Αθηνών*. Οι δυο ομάδες χρησιμοποιούν τον ίδιο περίπου αριθμό δευτερευουσών προτάσεων (1976 = 0,4326, 1987 = 0,4210).

β) *4ο Δημ. Σχολείο Χαλανδρίου*. Οι μαθητές του 1987 παρουσιάζουν μια υπεροχή στη χρήση των δευτερευουσών προτάσεων (1979 = 0,3708, 1987 = 0,4668), η οποία είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05.

γ) Δημ. Σχολείο Πυργετού. Οι μαθητές του 1979 παρουσιάζουν μια υπεροχή σε σύγκριση με τους μαθητές του 1987 (1979 = 0,4492, 1987 = 0,3897), η οποία οφείλεται στη μεγαλύτερη χρήση από αυτούς ονοματικών προτάσεων (βλ. σελ. 9-10). Η διαφορά όμως των τιμών δεν είναι στατιστικά σημαντική.

#### 4. Αναφορικές προτάσεις

I. Γ' Γυμνασίου. α) Γυμνάσιο Χαλανδρίου. Οι μαθητές του 1987 παρουσιάζουν μια υπεροχή στη χρήση των αναφορικών προτάσεων (1976 = 0,0679, 1987 = 0,1442). Η διαφορά των ΜΟ των τιμών είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,004.

β) Κολλέγιον Αθηνών. Οι μαθητές του 1987 σε σύγκριση με τους μαθητές του 1976 παρουσιάζουν μια υπεροχή στη χρήση των αναφορικών προτάσεων (1976 = 0,0662, 1987 = 0,1355), η οποία όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική.

II. ΣΤ' Δημοτικού. α) Κολλέγιον Αθηνών. Και σ' αυτή την ομάδα οι μαθητές του 1987 παρουσιάζουν υπεροχή στη χρήση των αναφορικών προτάσεων (1976 = 0,1270, 1987 = 0,1754), η οποία όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική.

β) 4ο Δημ. Σχολείο Χαλανδρίου. Οι δυο ομάδες μαθητών χρησιμοποίησαν τον ίδιο σχεδόν αναλογικά αριθμό αναφορικών προτάσεων (1979 = 0,1754, 1987 = 0,1657).

γ) Δημ. Σχολείο Πυργετού. Η υπεροχή των μαθητών του 1987 (1979 = 0,1601, 1987 = 0,2320) είναι πολύ σημαντική, σε επίπεδο 0,001.

#### 5. Επιρρηματικές προτάσεις

I. Γ' Γυμνασίου. α) Γυμνάσιο Χαλανδρίου. Οι μαθητές του 1976, σε αντίθεση με ό,τι είχε προβλεφθεί (βλ. σελ. 9-10), παρουσιάζουν μια υπεροχή στη χρήση των επιρρηματικών προτάσεων (1976 = 0,2718, 1987 = 0,1762), η οποία όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική.

β) Κολλέγιον Αθηνών. Και στο Κολλέγιο οι μαθητές του 1976 παρουσιάζουν μια υπεροχή στη χρήση των επιρρηματικών προτάσεων (1976 = 0,2721, 1987 = 0,1355), που και πάλι όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική.

II. ΣΤ' Δημοτικού. α) Κολλέγιον Αθηνών. Και στη σύγκριση τούτη οι μαθητές του 1976, αντίθετα προς την πρόβλεψη, παρουσιάζουν μια υπεροχή στη χρήση των επιρρηματικών προτάσεων (1976 = 0,3120, 1987 = 0,1435), η οποία μάλιστα είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,004.

β) 4ο Δημ. Σχολείο Χαλανδρίου. Στο σχολείο αυτό η διαφοροποίηση στη χρήση των επιρρηματικών προτάσεων είναι προς την προβλεπόμενη κατεύθυνση. Οι μαθητές δηλ. του 1987 χρησιμοποίησαν αναλογικά πιο πολλές επιρρηματικές

προτάσεις από τους μαθητές του 1979 (1979 = 0,960, 1987 = 0,1574). Η διαφορά μάλιστα είναι στατιστικά πολύ σημαντική 0,001.

γ) Δημ. Σχολείο Πυργετού. Καμία διαφορά δεν υπάρχει ανάμεσα στις δυο ομάδες όσον αφορά τη χρήση των επιρρηματικών προτάσεων. (1979 = 0,1015, 1987 = 0,1044).

## 6. Ονοματικές προτάσεις

I. Γ' Γυμνασίου. α) Γυμνάσιο Χαλανδρίου. Καμιά διαφορά δεν παρουσιάζεται ανάμεσα στις δυο ομάδες όσον αφορά τη χρήση των ονοματικών προτάσεων (1976 = 0,2864, 1987 = 0,2948).

β) Κολλέγιον Αθηνών. Οι μαθητές του 1987 χρησιμοποίησαν περισσότερες αναλογικά ονοματικές προτάσεις, αντίθετα απ' ό,τι είχε προβλεφθεί. (1976 = 0,0662, 1987 = 0,2076). Η διαφορά των τιμών είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,16.

II. ΣΤ' Δημοτικού. α) Κολλέγιον Αθηνών. Όπως είχε προβλεφθεί οι μαθητές του 1976 παρουσιάζουν μια υπεροχή στη χρήση των ονοματικών προτάσεων (1976 = 0,1134, 1987 = 0,0861), αν και η διαφορά των τιμών δεν είναι στατιστικά σημαντική.

β) 4ο Δημ. Σχολείο Χαλανδρίου. Αντίθετα προς τα προβλεπόμενα οι μαθητές του 1987 υπερέχουν στη χρήση των ονοματικών προτάσεων (1979 = 0,0993, 1987 = 0,1436). Αλλά η διαφορά των τιμών δεν είναι στατιστικά σημαντική.

γ) Δημ. Σχολείο Πυργετού. Όπως είχε προβλεφθεί οι μαθητές του 1979 χρησιμοποίησαν αναλογικά πιο πολλές ονοματικές προτάσεις (1979 = 0,1875, 1987 = 0,0533). Η διαφορά μάλιστα των τιμών είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,001.

## 7. Επίθετα

I. Γ' Γυμνασίου. α) Γυμνάσιο Χαλανδρίου. Οι μαθητές του 1987 παρουσιάζουν μια υπεροχή στη χρήση των επιθέτων (1976 = 0,231, 1987 = 0,0553). Η διαφορά των ΜΟ των τιμών είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,004.

β) Κολλέγιον Αθηνών. Οι μαθητές του 1987 παρουσιάζουν μια υπεροχή στη χρήση των επιθέτων (1976 = 0,0523, 1987 = 0,0669), η οποία όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική.

II. ΣΤ' Δημοτικού. α) Κολλέγιον Αθηνών. Πάλι οι μαθητές του 1987 παρουσιάζουν υπεροχή στη χρήση των επιθέτων (1976 = 0,0541, 1987 = 0,0705), η οποία όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική.

β) 4ο Δημοτικό Σχολείο Χαλανδρίου. Οι δυο ομάδες μαθητών χρησιμοποίησαν αναλογικά τον ίδιο αριθμό επιθέτων (U = 38, 1979 = 0,0859, 1987 = 0,0666).

γ) Δημ. Σχολείο Πυργετού. Οι δυο ομάδες χρησιμοποίησαν τον ίδιο αριθμό επιθέτων ( $U = 37$ ,  $1979 = 0,0690$ ,  $1987 = 0,0727$ ).

## 8. Επιρρήματα

*I. Γ' Γυμνασίου.* α) *Γυμνάσιο Χαλανδρίου.* Οι μαθητές του 1987 παρουσιάζουν υπεροχή στη χρήση των επιρρημάτων ( $1976 = 0,0326$ ,  $1987 = 0,0365$ ), η οποία όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική.

β) *Κολλέγιον Αθηνών.* Κι εδώ οι μαθητές του 1987 υπερέχουν στη χρήση των επιρρημάτων, ( $1976 = 0,0337$ ,  $0,0393$ ), χωρίς όμως η διαφορά των ΜΟ των τιμών να είναι στατιστικά σημαντική.

*II. ΣΤ' Δημοτικού.* α) *Κολλέγιον Αθηνών.* Οι μαθητές του 1987 παρουσιάζουν μια υπεροχή, ( $1976 = 0,0293$ ,  $1987 = 0,0504$ ), που είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,028.

β) *4ο Δημ. Σχ. Χαλανδρίου.* Οι μαθητές του 1987 υπερέχουν σημαντικά στη χρήση των επιρρημάτων ( $1979 = 0,0307$ ,  $1987 = 0,0549$ ). Η υπεροχή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,001.

γ) *Δημ. Σχολείο Πυργετού.* Και σ' αυτό το σχολείο οι μαθητές του 1987 χρησιμοποιούν περισσότερα, αναλογικά, επιρρήματα από τους μαθητές του 1979 ( $1979 = 0,0245$ ,  $1987 = 0,0439$ ). Η υπεροχή αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01.

## 9. Προσωπικές αντωνυμίες

*I. Γ' Γυμνασίου.* α) *Γυμνάσιο Χαλανδρίου.* Οι ΜΟ των τιμών επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι οι μαθητές του 1976 χρησιμοποιούν περισσότερες προσωπικές αντωνυμίες από τους μαθητές του 1987 ( $1976 = 1108$ ,  $1987 = 0,0691$ ). Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,048.

β) *Κολλέγιον Αθηνών.* Οι μαθητές του 1987, αντίθετα προς τα προβλεπόμενα με τους μαθητές του 1976 ( $1976 = 0,0489$ ,  $1987 = 0,0694$ ). Η υπεροχή όμως αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

*II. ΣΤ' Δημοτικού.* α) *Κολλέγιον Αθηνών.* Όπως αναμενόταν οι μαθητές του 1976 χρησιμοποιούν περισσότερες αναλογικά προσωπικές αντωνυμίες από τους μαθητές του 1987 ( $1976 = 0,0722$ ,  $1987 = 0,0488$ ). Η διαφορά των ΜΟ των τιμών δεν είναι στατιστικά σημαντική.

β) *4ο Δημ. Σχολείο Χαλανδρίου.* Οι μαθητές του 1979 παρουσιάζουν υπεροχή έναντι των μαθητών του 1987 ( $1979 = 0,0599$ ,  $1987 = 0,0327$ ). Η διαφορά των τιμών είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05.

γ) *Δημ. Σχολείο Πυργετού.* Κι εδώ οι μαθητές του 1979 χρησιμοποιούν περισσότερες αναλογικά προσωπικές αντωνυμίες ( $1979 = 0,1066$ ,  $1987 = 0,0512$ ).

Η διαφορά των ΜΟ των τιμών είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,001.

### 10. Ατομικός βαθμός πάνω (+) ή κάτω (—) από το Μ.Ο.

[Ανακεφαλαίωση αποτελεσμάτων].

I. Γ' Γυμνασίου. α) Γυμνάσιο Χαλανδρίου. Η ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων δείχνει την υπεροχή των μαθητών του 1987 στη χρήση των γλωσσικών κριτηρίων, αφού οι διαφορές των τιμών είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 0,008.

β) Κολλέγιον Αθηνών. Αν και η ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων δείχνει μια υπεροχή των μαθητών του 1987 στη χρήση των κριτηρίων που αναλύθηκαν, η υπεροχή δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική.

II. ΣΤ' Δημοτικού. α) Κολλέγιον Αθηνών. Η ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων δείχνει μια υπεροχή των μαθητών του 1987, αλλά η υπεροχή αυτή δεν εκφράζεται με στατιστική σημαντικότητα.

β) 4ο Δημ. Σχολείο Χαλανδρίου. Η ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνει τη διαπίστωση ότι οι μαθητές του 1987 υπερέχουν στη χρήση των γλωσσικών κριτηρίων που αναλύθηκαν, αφού η διαφορά μεταξύ των τιμών των δυο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05.

γ) Δημ. Σχολείο Πυργετού. Και σ' αυτό το σχολείο η ανακεφαλαίωση επιβεβαίωσε την υπόθεση ότι οι μαθητές του 1987 υπερέχουν στη χρήση των κριτηρίων, αφού η διαφορά των τιμών είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,001

### Σύνοψη στατιστικών αποτελεσμάτων

	Αρ
1. Συγκρίσεις με αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό προς την προβλεπόμενη κατεύθυνση	19
2. Συγκρίσεις με αποτέλεσμα στατιστικά μη σημαντικό, αλλά με τάση προς την προβλεπόμενη κατεύθυνση	17
3. Συγκρίσεις, με αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό, αλλά με κατεύθυνση αντίθετη από την προβλεπόμενη	2
4. Συγκρίσεις με αποτέλεσμα στατιστικά μη σημαντικό, αλλά με τάση αντίθετη από την προβλεπόμενη	4
5. Καμιά διαφοροποίηση	8
Σύνολο	58

### Συμπέρασμα

Τα αποτελέσματα της συγκριτικής ανάλυσης της έκθεσης των μαθητών του '76/9 - '87 δείχνουν καθαρά την υπεροχή των σημερινών μαθητών στη χρήση

όλων σχεδόν των κριτηρίων που αναλύθηκαν. Αν ο βαθμός χρήσης των κριτηρίων αυτών είναι ένδειξη μεγαλύτερης ή μικρότερης γλωσσικής επάρκειας, κάτι που επιβεβαιώνει το γεγονός ότι οι δάσκαλοι/καθηγητές τα λαβαίνουν υπόψη τους κατά τη βαθμολόγηση των εκθέσεων<sup>12</sup>, τότε τ' αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι σημερινοί μαθητές είναι ικανότεροι στη χρήση της γραπτής σχολικής γλώσσας, όπως αυτή εμφανίζεται στην έκθεση.

Η έκθεση βέβαια είναι μια γραπτή γλωσσική εργασία αποκλειστικά σχολική. Πουθενά αλλού εκτός από το σχολείο δεν πρόκειται ο μαθητής να χρησιμοποιήσει αυτό το είδος του γραπτού λόγου. Θεωρείται όμως η πιο δημιουργική σχολική άσκηση στο γραπτό λόγο· αυτή που δείχνει το βαθμό της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή. Οι άλλες ασκήσεις, —π.χ. τα διαγωνίσματα— στις οποίες χρησιμοποιείται γραπτός λόγος, δε δείχνουν τόσο τη γλωσσική ικανότητα του μαθητή όσο την ικανότητά του να αναπαράγει όσο γίνεται πιο πιστά τη γλώσσα του βιβλίου.

Θα μπορούσε κανείς ν' ασκήσει κριτική στα ίδια τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν και να διατυπωθεί το ερώτημα αν αυτά φανερώνουν τη γλωσσική ικανότητα του μαθητή. Αλλά πριν εκφράσει ένα τέτοιο ερώτημα θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι αυτά τα ίδια κριτήρια χρησιμοποίησε, όπως και πιο πάνω τονίστηκε, ο διάσημος άγγλος κοινωνιολόγος **B. Bernstein**, προκειμένου να διαμορφώσει τη θεωρία των *γλωσσικών κωδίκων*. Και η εγκυρότητά τους δεν αμφισβητήθηκε. Έπειτα οι υποστηρικτές της γλωσσικής πενίας των σημερινών μαθητών —και έμμεσα βέβαια επικριτές της γλωσσικής διδασκαλίας και των βιβλίων που χρησιμοποιούνται σήμερα στο σχολείο— όχι μόνο δεν έχουν δημοσιεύσει ούτε μια έρευνα που να θεμελιώνει την άποψή τους, αλλά ούτε καν πρότειναν κριτήρια, με τα οποία είναι δυνατή μια συγκριτική γλωσσική έρευνα.

Για να ολοκληρωθεί η εικόνα της γλωσσικής ικανότητας των σημερινών μαθητών, θα πρέπει ασφαλώς να γίνει μια ανάλογη ερευνητική εργασία και για τον προφορικό τους λόγο. Για την ώρα όμως εκείνο που έδειξε με σαφήνεια η παρούσα γλωσσική μελέτη είναι ότι οι σημερινοί μαθητές είναι πιο ικανοί στη χρήση τουλάχιστον του γραπτού λόγου σε σύγκριση με τους μαθητές της προηγούμενης δεκαετίας.

Η γλωσσική λοιπόν «φτώχεια» των σημερινών μαθητών είναι ένας μύθος. Οι λόγοι βέβαια για τους οποίους «ειδικοί» και μη υποστηρίζουν με φανατισμό αυτό το μύθο, παρά το γεγονός ότι δεν έχουν καμιά, μα καμιά επιστημονική απόδειξη γι' αυτό, δεν είναι γλωσσικοί, αλλά κοινωνικοί, πολιτικοί, θρησκευτικοί κ.ά., η ανάλυση των οποίων είναι έξω από τους στόχους αυτής της μελέτης. Εξάλλου το θέμα έχει αναλυθεί και συζητηθεί τόσο διεξοδικά από την καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Άννα Φραγκουδάκη<sup>13</sup>, ώστε προσωπικά θα θεωρούσα περιττή κάθε περαιτέρω συζήτηση.

Η γλώσσα είναι δυναμικό, κοινωνικό φαινόμενο. Επόμενο είναι να μεταβάλλεται, προκειμένου ν' ανταποκριθεί στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες



των ατόμων και της κοινωνίας. Γι' αυτό και η έρευνα για τη γλωσσική κατάσταση και τη γλωσσική παιδεία πρέπει να είναι συνεχής. Μόνον έτσι θα είναι δυνατόν ν' αντιμετωπίζεται όσο γίνεται πιο σωστά το πρόβλημα της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Κι είναι κρίμα που η Πολιτεία χωρίς ουσιαστικά να έχει υπόψη της καμιά ερευνητική εργασία, αλλά θεωρώντας το ζητούμενο ως δοσμένο, επανεισάγει στο γυμνάσιο τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. Alexopoulos D. (1979) Revision and Standardization of the wechsler Intelligence scale for children-revised (wisecok) for the age range 13-15 years in Greece. Athens.
2. Για περισσότερα. Βλ. Yannis Baslis (1981). A study of linguistic differences. *Journal of the Hellenic Diaspora*. Vol III σελ. 75-80.  
Επίσης I. N. Μπασλής (1988). Κοινωνική γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση. Αθήνα.
3. Βλ. B. Bernstein. (1973). *Class, Codes and control - 1. Theoretical Studies towards a sociology of language*. Paladin.
4. Elliot, Alison (1983). *Child Language*. Cambridge Univ. Press, σελ. 103.
5. Βλ. Templin, M. (1957). *Certain language Skills in children* Univ. Minnessota.  
Ferguson, C. A. Slobin, D. I. (1973). *Studies of Child language development*. New York.
6. Lawton, D. (1968). *Social class, language and education*. London, σελ. 107-8.
7. Βλ. Μπασλής, I. N. (1983). Η χρήση του υποτακτικού λόγου από παιδιά ηλικίας 4,5-5,5 χρόνων, ΓΛΩΣΣΑ, 3, σελ. 51-7.  
(1974), ΓΛΩΣΣΑ, 5, σελ. 48-52.
8. Νεοελληνική Γραμματική (ΟΕΔΕ), σελ. 108.  
Wilkinson, A (1975). *The foundations of language*. Oxford Univ. Press, σελ. 117.
9. Lyons, John (1974). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge Univ. Press σελ. 323-5.
10. Βλ. Symods, P.M. and Daringer, H. F. (1930). *Studies in the learning of English expression*. Teach. Colt. Rec. 32.  
Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale t. 1*. Gallimard. Paris.
11. Για το Κριτήριο U των Mann-Whitney βλ. I. Παρασκευόπουλου (1974). Στατιστική εφαρμοσμένη εις τα επιστήμας της συμπεριφοράς. Αθήνα, Β', σελ. 106-9.
12. Βλ. I. N. Μπασλή (1988), ό.π., σελ. 129-131.
13. Φραγκουδάκη, Άννα (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Εκδ. Οδυσσεύς. Αθήνα.

\* Οφείλω ευχαριστίες στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, Α. Ανεστίδη, Β. Σταμπόλη, Γ. Αγορογιάννη, Π. Δάλλα, Ι. Κωστάκη, Κ. Μπίκο, για την πολύτιμη βοήθειά τους στη συλλογή του γλωσσικού υλικού.

*Μιχάλη Ι. Βάμβουκα*

## **ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΤΟΥΣ**

### *1.0 Εισαγωγή*

Η μελέτη και έρευνα της διαδικασίας ή της πράξης κατανόησης του περιεχομένου ενός αναγνώσματος παρουσιάζει ειδικές δυσκολίες. Δεν μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα και να μελετηθεί αντικειμενικά. Προσφέρεται ελάχιστα στην αντικειμενική παρατήρηση, αξιολόγηση και μέτρηση. Εκτός από την καταγραφή ορισμένων οφθαλμικών κινήσεων και χειρονομικών ενδείξεων, δεν υπάρχουν άλλες μορφές αναγνωστικής συμπεριφοράς που μπορούν να καταγραφούν αντικειμενικά.

Συνήθως, η αναγνωστική ή και η ακροαματική κατανόηση επαληθεύονται μόνο με την παραγωγή ή την επίδοση στην οποία καταλήγει το άτομο το οποίο διαβάζει ή ακούει ένα κείμενο. Αυτή η παραγωγή ή η επίδοση επιτυγχάνεται με την υποχρέωση του αναγνώστη ή του ακροατή να εκτελέσει ένα ορισμένο έργο. Η κατανόηση δηλαδή από μόνη της δεν οδηγεί σε καμιά παραγωγή· παραμένει πράξη σιωπηρή, εσωτερική. Για να γίνει αντιληπτή, παρατηρήσιμη και μετρήσιμη η πράξη της κατανόησης, πρέπει η εσωτερική και σιωπηρή παραγωγή στην οποία καταλήγει το άτομο που διαβάζει ή ακούει ένα κείμενο, να γίνει εξωτερική. Πρέπει να ζητηθεί από τον αναγνώστη ή τον ακροατή να εκτελέσει ένα έργο. Να του ζητηθεί, π.χ., να αναθυμηθεί κάτι που διάβασε, να ανακαλέσει αυτό που μόλις διάβασε, να απαντήσει σε μια σειρά ερωτήσεων, να συνοψίσει ή να αναπτύξει αυτό που διάβασε. Το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης αξιολογείται από τον αριθμό των πληροφοριών που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης ή ο ακροατής για να συνοψίσει ή να αναπτύξει κάτι που διάβασε ή άκουσε, ή από τον αριθμό των πληροφοριακών στοιχείων του κειμένου ανάγνωστης που χρησιμοποίησε για να απαντήσει σωστά σ' ένα ερωτηματολόγιο. Για να φανεί δηλαδή ο βαθμός κατανόησής του, πρέπει να κληθεί ο αναγνώστης ή ο ακροατής να εκτελέσει ένα ορισμένο έργο, πρέπει να κληθεί να εκφραστεί πάνω

στο περιεχόμενο του κειμένου που διάβασε ή που άκουσε. Γενικά, πρέπει να του δοθεί η ευκαιρία να εκφράσει όσα εσωτερικά πνευματικά αγαθά δημιουργεί μια ανάγνωση ή ακρόαση, χωρίς εξωτερικά γνωρίσματα, αλλά σιωπηρά.

Το έργο που παράγεται, και αποτελεί εκδήλωση της αναγνωστικής κατανόησης, μπορεί να παίρνει διάφορες μορφές (Μ. Βάμβουκα, 1984 σσ. 50-60), από τις οποίες οι πιο σημαντικές είναι:

- α. Η ανάκληση του περιεχομένου του αναγνώσματος.
- β. Η συνόψιση του περιεχομένου του κειμένου και
- γ. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα ενός ερωτηματολογίου.

Οι τρεις αυτές μορφές αναγνωστικής κατανόησης συνυφαίνονται σε κάθε αναγνωστική πράξη. Είναι δηλαδή αδιανόητο ο αναγνώστης να έχει κατανοήσει το κείμενο χωρίς να μπορεί να ενθουμείται, έστω στιγμιαία, ένα τουλάχιστο μέρος αυτού που διάβασε, να μη μπορεί να κάνει επιλογή των πιο σημαντικών πληροφοριακών στοιχείων του κειμένου και να θέτει στο κείμενο ή στον εαυτό του ορισμένα ερωτήματα. Η κάποιοι βαθμού κατανόηση του αναγνώσματος συνεπάγεται λίγο-πολύ και τις τρεις αυτές μορφές διανοητικών ενεργημάτων.

Ο βαθμός συμμετοχής καθεμιάς από τις τρεις μορφές αναγνωστικής κατανόησης στην πράξη της ανάγνωσης εξαρτάται από την κατάσταση ή την κατάσταση της ανάγνωσης. Γι' αυτό στη συνέχεια θα κάνουμε αναφορά σε ορισμένες περιστάσεις ή καταστάσεις ανάγνωσης, από τις οποίες εξαρτάται ο τύπος της ανάγνωσης που κάνει ο αναγνώστης στο κείμενο.

## 2.0 Καταστάσεις και τύποι ανάγνωσης

**2.1 Η κατάσταση πληροφόρησης ή γνωστοποίησης.** Είναι η κατεξοχήν κατάσταση επικοινωνίας. Εμφανίζεται κάθε φορά που ένα μήνυμα επιτρέπει την πλήρωση ενός κενού στη γνώση διαφόρων όψεων της καθημερινής ζωής. Τέτοια είναι η ανάγνωση εφημερίδων, εγκυκλίων, απαντήσεων, που παίρνει ο αναγνώστης σε προσωπικά του, διοικητικά ή επαγγελματικά, αιτήματα κ.τ.λ.

Στις περιστάσεις αυτές, η δραστηριότητα του αναγνώστη αποβλέπει κυρίως στη γνώση του περιεχομένου του μηνύματος. Το μήνυμα, συνήθως, δεν παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, πράγμα που φαίνεται από τη συνήθεια της καταστροφής των εντύπων αυτών, μετά την εκπλήρωση της αποστολής του μηνύματός τους. Η ανάγνωσή τους αποβλέπει στη σύλληψη των ακριβών και αντικειμενικών ενδείξεων του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου. Αυτό απαιτεί ανάγνωση γρήγορη και αυστηρή, χωρίς συμμετοχή του αναγνώστη.

## 2.2. Η κατάσταση αναζήτησης ή έρευνας πληροφοριών.

Αυτή η κατάσταση ανάγνωσης παρουσιάζεται κάθε φορά που ψάχνουμε να βρούμε μια πληροφορία μέσα σ' ένα πολύπλοκο σύνολο αποθηκευμένων πληρο-

φοριών, όπως είναι το λεξικό, η εγκυκλοπαίδεια, ο κατάλογος κ.τ.λ. Καμιά φορά και η ανάγνωση της «εφημερίδας της Κυβερνήσεως», που είναι βιβλιοδετημένη σε τόμους, παίρνει τον ίδιο χαρακτήρα. Αυτό συμβαίνει στις περιπτώσεις που αναζητούμε μια ακριβή και συγκεκριμένη πληροφορία, χωρίς να μας ενδιαφέρει το υπόλοιπο κείμενο.

Η κατάσταση αυτή απαιτεί μια ιδιαίτερη ανάγνωση, η οποία πρέπει να γίνει αντικείμενο ειδικής μαθησιακής διαδικασίας. Πρόκειται για επιλεκτική ανάγνωση. Για να είναι αποτελεσματική, δηλαδή γρήγορη, η αναγνωστική πράξη πρέπει να πηγάζει από ένα πραγματικό προγραμματισμό της οπτικής αντίληψης.

### 2.3 Η κατάσταση δράσης.

Στην καθημερινή ζωή πολλές φορές η ανάγνωση είναι η αναγκαία αφετηρία για την ανάληψη δράσης, για την εκτέλεση ορισμένων πράξεων και την εκδήλωση ορισμένων μορφών συμπεριφοράς.

Στη σημερινή εποχή της τεχνολογίας και της ανάπτυξης του αυτοματισμού, η ανάγνωση οδηγών αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία.

Αρκεί να παρατηρήσει κανείς την αμηχανία των ταξιδιωτών-επιβατών που θέλουν να βγάλουν ένα εισιτήριο από το αυτόματο μηχάνημα έκδοσης — πώλησης εισιτηρίων, των ατόμων που θέλουν να κάνουν χρήση των θαλάμων αυτόματης τηλεφωνικής κλήσης ή των μηχανημάτων αυτόματης πώλησης ειδών αναψυκτηρίου, για να καταλάβει ότι η κατάσταση ανάγνωσης δράσης απαιτεί ειδική διαδικασία μάθησης.

Η μάθηση αυτή συνίσταται στο σίγουρο και γρήγορο συντονισμό της ανάγνωσης και της δράσης-πράξης που πρέπει να ακολουθήσει. Απαιτείται, δηλαδή, μια γρήγορη μετάφραση της κατανόησης του μηνύματος σε πράξεις. Η μετάφραση αυτή είναι δυνατή μετά από μια σχετική άσκηση, η οποία επιτρέπει την επιτάχυνση της προφοράς και της διατύπωσης των διανοημάτων. Χωρίς την επιτάχυνση αυτή, καταναλώνεται χρόνος και η αποτελεσματικότητά της δεν αυξάνεται.

Αυτή η άσκηση-προπόνηση γίνεται με την ανάγνωση οδηγιών συναρμολόγησης μηχανημάτων, οδηγιών χρήσης μηχανημάτων, οδηγιών διεξαγωγής παιχνιδιών, συνταγών κουζίνας κ.τ.λ.

### 2.4 Η κατάσταση στοχαστικής ανάγνωσης.

Είναι η «ευγενής» κατάσταση ανάγνωσης. Είναι αυτή που κάνει τον πνευματικό άνθρωπο να ξεχωρίζει, να θεωρείται καλλιεργημένος. Είναι η κατάσταση ανάγνωσης που εκθειάζουν και επαινούν οι εκπαιδευτικοί, χωρίς όμως το σχολείο να ασκεί σ' αυτή όσο πρέπει τους μαθητές. Είναι η κατάσταση που κάνει την ανάγνωση υψηλή πνευματική απόλαυση.

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της στοχαστικής ανάγνωσης είναι ότι μετά τη γνώση του μηνύματος ακολουθεί ένας στοχασμός, ένας διάλογος του αναγνώστη με τον εαυτό του. Γίνεται έτσι μια στροφή του αναγνώστη στον εαυτό του. Ο αναγνώστης τοποθετείται απέναντι στο κείμενο-μήνυμα, είτε στο επίπεδο του περιεχομένου, των ιδεών και θεωριών που εκφράζονται σε αυτό, είτε στο επίπεδο της μορφής και της διατύπωσης. Η στροφή του αναγνώστη στον εαυτό του, την οποία προκαλεί η ανάγνωση ενός κειμένου, κάνει το ανάγνωσμα, το κείμενο, το βιβλίο πιο πλούσιο. Ο πλούτος, δηλαδή, του βιβλίου εξαρτάται από τον τύπο της ανάγνωσης που του κάνει ο αναγνώστης. Γι' αυτό λέγεται συχνά ότι η ανάγνωση πλουτίζει μόνο τους πλούσιους, μόνο όσους έχουν κάνει σπουδές και έχουν γίνει ικανοί να πραγματοποιούν και να βιώνουν αυτό τον τύπο ανάγνωσης. Και είναι αλήθεια ότι αυτόν τον τύπο ανάγνωσης καλλιεργούν και προάγουν οι φιλολογικές και φιλοσοφικές αναλύσεις και οι συναφείς εκπαιδευτικές δραστηριότητες που γίνονται κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο, το σχολείο πρέπει να επινοεί δραστηριότητες μάθησης που ευνοούν την κατάκτηση της στοχαστικής ανάγνωσης. Πρέπει να βοηθά το μαθητή να φθάνει πολύ νωρίς σ' αυτό τον τύπο ανάγνωσης, η οποία αποτελεί και καθοριστικό παράγοντα για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με το μάθημα της έκθεσης ιδεών και η οποία την εμπλουτίζει ή καλύτερα πρέπει να την εμπλουτίζει.

### 2.5 Η κατάσταση τέρψης και ψυχοσωματικής χαλάρωσης.

Είναι η πιο συνηθισμένη αλλά η λιγότερο προσεγμένη κατάσταση ανάγνωσης. Η σχολική παράδοση κιόωνων αρνείται να την αναγνωρίσει και να την εντάξει στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, με το πρόσχημα ότι, για να έχει αξία και για να γίνει αποδεκτή ως στοιχείο του σχολικού προγράμματος, πρέπει να εμπλουτίζει το γνωστικό κύκλο του μαθητή. Το χαρακτήρα όμως αυτό αρνείται στην ανάγνωση αναψυχής και τέρψης το σχολείο. Η αντίληψη αυτή διακυβεύει την κατοχή της αναγνωστικής πράξης.

Μια κατάσταση αναψυχής δημιουργεί στον αναγνώστη μια στάση εντελώς διαφορετική από τη στάση που δημιουργεί η κατάσταση στοχασμού, η κατάσταση έρευνας ή η κατάσταση δράσης ή αναζήτησης μιας λεπτομέρειας. Η κατάσταση αυτή απαιτεί μια συναισθηματική διαθεσιμότητα που δε συναντάται σε άλλες καταστάσεις ανάγνωσης. Η διάθεση όμως αυτή, δεν είναι δυνατή παρά μόνο αν όλες οι δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης έχουν ξεπεραστεί.

Η ανάγνωση τέρψης είναι αναντίρρητα η πιο δύσκολη, γιατί, όπως κάθε ψυχαγωγική δραστηριότητα, απαιτεί την πλήρη κατοχή της τεχνικής. Χωρίς την κατοχή της τεχνικής, η δραστηριότητα, όποια κι αν είναι (σκάκι, τάβλι, πιάνο, ανάγνωση κ.τ.λ), δε χαλαρώνει, δεν ψυχαγωγεί. Είναι μια αλήθεια την οποία συχνά αμελεί το σχολείο.

Οι καταστάσεις αναγνωστικής αναψυχής και χαλάρωσης παρουσιάζονται με δύο διαφορετικές μορφές.

Στη μια, η ανάγνωση είναι ένα μέσο αποφυγής της ανησυχίας, της στενοχωρίας, της σκοτούρας, της πλήξης και της ανίας. Τέτοια είναι η ανάγνωση που γίνεται στις αίθουσες αναμονής των ιατρείων, των ταξιδιωτικών σταθμών κ.τ.λ. Ο αναγνώστης φυλλομετρά, λίγο-πολύ αφηρημένα, περιοδικά και εφημερίδες, που δεν εστιάζουν την προσοχή του παρά για πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Πρόκειται για ένα είδος επιλεκτικής ανάγνωσης.

Χωρίς κανένα καταναγκασμό, ο αναγνώστης παραδίνεται στο κείμενο που αιχμαλωτίζει το βλέμμα του με ορισμένα αποσπάσματά του. Η ψυχαγωγική δύναμη και αξία αυτού του τύπου ανάγνωσης βρίσκεται σε αυτή ακριβώς την αφιλοκερδή έλξη του κειμένου. «Η ηδονή του φυλλομετρήματος, χωρίς πρόθεση και φανερό σκοπό, χωρίς σοβαρότητα, είναι για την ανάγνωση ό,τι είναι η ονειροπόληση για τη σκέψη και το συλλογισμό» παρατηρεί η Ε. Charmeux (1984).

Στην άλλη μορφή ανάγνωσης αναψυχής, ο αναγνώστης αναζητεί το «κάτι άλλο». Η ανάγνωση γίνεται μέσο φυγής, απόδρασης, αφαίρεσης από τον κόσμο της πραγματικότητας. Συχνά η ανάγνωση αυτής της μορφής έχει μια διανοητική προέκταση στο περιεχόμενό της. Στην ουσία, η ανάγνωση της μορφής αυτής προσεγγίζει τη στοχαστική, στην οποία καμιά φορά και καταλήγει.

Πριν κλείσουμε την εκτενή αυτή αναφορά στις διάφορες καταστάσεις ανάγνωσης από τις οποίες, όπως είπαμε, εξαρτάται ο βαθμός της αναγνωστικής κατανόησης, πρέπει να υπογραμμίσουμε δύο ακόμη σημεία:

α) Το μεγάλο κενό στην εκπαιδευτική πρακτική της ανάγνωσης είναι ότι η ανάγνωση που γίνεται στο σχολείο είναι αφηρημένη. Είναι μια ανάγνωση κατά την οποία ο μαθητής σπάνια βρίσκεται σε κατάσταση ψυχολογικής παρώθησης, η οποία είναι αναγκαία προϋπόθεση για κάθε περίπτωση ανάγνωσης.

β) Όλες οι παραπάνω καταστάσεις ανάγνωσης που συναντώνται στη ζωή πρέπει να εμφανίζονται πολύ νωρίς στη σχολική πρακτική. Οι μαθητές πρέπει να οδηγούνται στο να περνούν από τη μια κατάσταση ανάγνωσης στην άλλη, καταβάλλοντας μια βαθμιαία προσπάθεια προσαρμογής τους. Με τον τρόπο αυτό το σχολείο προετοιμάζει πραγματικά το μαθητή για τη ζωή. Η παιδαγωγική αυτή απαίτηση φαίνεται ότι δεν παραμελήθηκε κατά τη σύνταξη των βιβλίων «Η γλώσσα μου», που χρησιμοποιούν σήμερα οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται δηλαδή σ' αυτά κείμενα τα οποία απαιτούν διαφορετικών τύπων ανάγνωση.

### 3.0 Οι τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιούνται διά-

φορες τεχνικές. Με βάση την ιστορική τους προοπτική, την ανάπτυξη και τη χρήση τους αλλά και την πορεία τους, από την πιο παλιά προς την πιο καινούρια, διακρίνουμε τρεις τεχνικές. Αυτές είναι:

- α) Η τεχνική της ανάκλησης του περιεχομένου του αναγνώσματος.
- β) Η τεχνική του ερωτηματολογίου κατανόησης και
- γ) Η τεχνική ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου.

### 3.1 Η τεχνική της ανάκλησης του περιεχομένου του αναγνώσματος

Είναι η πιο παλιά τεχνική αξιολόγησης του βαθμού της αναγνωστικής κατανόησης. Η χρονική προτεραιότητα της χρήσης της, σε σχέση με τις δύο άλλες, έχει λόγους ιστορικούς και μεθοδολογικούς.

Η τεχνική αυτή χρησιμοποιήθηκε αρχικά και χρησιμοποιείται ακόμη και σήμερα σε ψυχολογικές έρευνες για τη μελέτη της μνήμης. Μνήμη και κατανόηση εξετάζονταν χωριστά για πολλά χρόνια. Σήμερα όμως, μετά από πολλές έρευνες (St. Enrich 1975, A. Lieury 1984) πάνω στη σημασιολογική μνήμη (*memoire semantique*), κυριαρχεί η τάση που θεωρεί τις δύο αυτές γνωστικές διαδικασίες ως δύο όψεις της ίδιας λειτουργίας. Οι δυο αυτές διαδικασίες αντιμετωπίζονται ως μια ενότητα. Σήμερα, πολλές έρευνες πάνω στην αναγνωστική κατανόηση συνδέονται με το γενικό πρόβλημα της επεξεργασίας της πλημμυρίδας των αισθητηριακών πληροφοριών, της μνημονιακής οργάνωσης των πληροφοριακών δεδομένων και της ανάκλησης των αποθηκευμένων πληροφοριών. (Κ. Πόρποδας 1984).

Από μεθοδολογική σκοπιά, η τεχνική της ανάκλησης αποτελεί μια κλασική δοκιμασία για την έρευνα της μνήμης και της μάθησης. Στην ουσία, η ανάκληση ενός κειμένου δεν είναι διαφορετική διαδικασία από την ανάκληση ενός καταλόγου λέξεων ή συλλαβών. Επομένως, είναι φυσικό να χρησιμοποιείται η τεχνική της ανάκλησης ως μέσο αποδοχής ή απόρριψης μιας υπόθεσης που σχετίζεται με την αναγνωστική κατανόηση. Για τον έλεγχο της υπόθεσης αυτής αρκεί να γίνει σύγκριση των προβλέψεων ανάκλησης, που η υπόθεση προνοούσε στη διατύπωσή της, με την πραγματική ανάκληση των υποκειμένων. Για να γίνει όμως η σύγκριση αυτή, πρέπει να υπάρχει ένας κατάλογος από τα πιο σημαντικά στοιχεία που πρέπει να ανακληθούν, αλλά και με τα σημεία αναφοράς, όπως είναι ο βαθμός κατανόησης ορισμένων αναγνωστών και το είδος του κειμένου ανάγνωσης.

Η ανάκληση του κειμένου συνίσταται στην επιλογή πληροφοριών, ιδεών ή γεγονότων από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στο κείμενο. Από τα στοιχεία του κειμένου καθορίζονται αυτά, που, ως πιο σημαντικά, πρέπει να ανακληθούν, και από αυτά καταρτίζεται ένας κατάλογος προτάσεων ή γεγονότων που αποτελεί τη *θεωρητική ανάκληση*. Ο κατάλογος αυτός αποτελεί στη συνέχεια σημείο αναφοράς και σύγκρισης. Για την αξιολόγηση της επίδοσης ενός ατόμου

αρκεί να σημειώνεται η παρουσία ή η απουσία των στοιχείων που ενθυμείται από το σύνολο των στοιχείων του θεωρητικού καταλόγου ανάκλησης. Προσδιορίζεται ακόμη η αναλογία των στοιχείων που ανακαλούνται σωστά, σε σχέση με το σύνολο των στοιχείων του θεωρητικού καταλόγου, καθώς και η συχνότητα των στοιχείων που παραλείπονται, των στοιχείων που απαντώνται εσφαλμένα κ.τ.λ.

Η σύγκριση αυτή με το θεωρητικό κατάλογο ανάκλησης δεν επιτρέπει τη συναγωγή κανενός συμπεράσματος εφόσον δε λαμβάνεται ως σημείο αναφοράς ή γνώμονας ο βαθμός κατανόησης ορισμένων αναγνωστών και το είδος του κειμένου. Η επιλογή αυτή των αναγνωστών και των κειμένων ανάγνωσης είναι αναγκαία προϋπόθεση για την παραπέρα σύγκριση μεταξύ θεωρητικής και πραγματικής αναγνωστικής ανάκλησης.

Η τεχνική της ανάκλησης παρουσιάζει σοβαρές μεθοδολογικές αδυναμίες. Οι πιο σοβαρές απ' αυτές είναι:

α) Η καταμέτρηση της παρουσίας ή της απουσίας των στοιχείων του θεωρητικού καταλόγου από την πραγματική παραγωγή του αναγνώστη δε λαμβάνει υπόψη τη συλλογιστική επέκταση ή γενίκευση της ανάκλησης, ό,τι δεν εμπεριέχεται στο κείμενο της θεωρητικής ανάκλησης αυτό σημασιολογικά ελαχιστοποιείται. Η αξιολόγηση περιορίζεται μόνο στα στοιχεία-ερωτήματα του θεωρητικού καταλόγου, τα οποία απαντώνται σωστά, ή και σε αυτά που παραλείπονται. Δε λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές απαντήσεις. Η αξιολόγηση περιορίζεται στην εκτίμηση του αριθμού και μόνο των προτάσεων που ανακαλούνται σύμφωνα με το θεωρητικό κατάλογο των προτάσεων του καταλόγου αυτού. Πέρα όμως απ' αυτά, είναι σημαντικό επίσης να γνωρίζουμε και τον αριθμό των προτάσεων που ανακαλούνται και δε συμφωνούν με το κείμενο και σε σχέση με το συνολικό αριθμό των προτάσεων του κειμένου ανάκλησης. Μια διαδικασία όμως ανάκλησης δεδομένων, που αφορούν την κατανόηση κειμένου που έχει διαβαστεί, πρέπει να λαμβάνει υπόψη ολόκληρο το κείμενο ανάκλησης και να κάνει πολυδιάστατη «ποσοτικοποίηση», δηλαδή να ποσοτικοποιεί τα λάθη, τις ανακλήσεις που είναι έξω από το κείμενο και τις ανασυστάσεις που είναι σύμφωνες με το κείμενο.

β) Η τεχνική της ανάκλησης γίνεται συχνά πάνω σε κείμενα απλά και σε θέματα που είναι οικεία στον αναγνώστη. Έτσι όμως η γνώση αποχωρίζεται από την κατανόηση, γιατί τα κείμενα αυτά δεν παρουσιάζουν παρά γνώσεις οικείες στον αναγνώστη. Πραγματική αναγνωστική κατανόηση έχουμε από τη στιγμή που η ανάγνωση απαιτεί κάτι περισσότερο από την αναγνώριση οικείων καταστάσεων. Η αναγνωστική κατανόηση προκύπτει, όταν το κείμενο απαιτεί μια προσεκτική ανάγνωση, όταν το περιεχόμενό του βρίσκεται έξω και πέρα απ' αυτό που περιμένει να δει γραμμένο ο αναγνώστης (Μ. Βάμβουκας, 1984 σ. 42), όταν το κείμενο της ανάγνωσης δεν απαιτεί μια απλή και γρήγορη οφθαλμική διαδρομή, όταν ο αναγνώστης δεν έχει να διαβάσει κάτι που έχει ήδη



διαβάσει ή έχει ήδη ακούσει με τη μια ή την άλλη μορφή (R. Duval, 1986).

Η πραγματική ικανότητα του ατόμου στην κατανόηση των αναγνωσμάτων ελέγχεται και μετράται, όταν είναι αντιμέτωπο με κείμενα που παρουσιάζουν πληροφορίες σε μια συντακτική οργάνωση πιο πολύπλοκη από τη συνηθισμένη οργάνωση του γραπτού λόγου. Κάτω από παρόμοιες συνθήκες, η ανάγνωση δεν είναι μια απλή αναγνώριση, αλλά μια σύλληψη του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου.

γ) Ο βαθμός της ανάκλησης του περιεχομένου εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα του αναγνώστη και τα κίνητρα που τον παρωθούν στην αναγνωστική δραστηριότητα. Η επίδραση όμως των δυο αυτών μεταβλητών στο αποτέλεσμα δεν είναι εύκολο να εκτιμηθεί και να αξιολογηθεί.

δ) Η τεχνική της ανάκλησης χρησιμοποιείται κυρίως στις ψυχολογικές μελέτες και έρευνες. Αυτό που την ξεχωρίζει και τη διαφοροποιεί από το ερωτηματολόγιο κατανόησης είναι ότι δεν παρουσιάζει κανένα εξωτερικό συλλογιστικό καταναγκασμό για τον αναγνώστη. Μπορεί δηλαδή η αναπαραγωγή των πληροφοριών, που έχουν κατανοηθεί και συγκρατηθεί, να μην έχει μια ορισμένη σειρά, αλλά να γίνεται εντελώς ελεύθερα (ελεύθερη ανάκληση), πράγμα που οδηγεί σε μια αλληλοκάλυψη μεταξύ μνήμης και κατανόησης. Γι' αυτό και «η τεχνική της ανάκλησης θεωρείται ως μια κακή διαδικασία για τη βυθομέτρηση της μνήμης» (A. Lieury, 1981).

ε) Τέλος, η τεχνική της ανάκλησης δεν επιτρέπει σε αυτόν που αξιολογεί να διακρίνει τις ουσιώδεις δυσκολίες έκφρασης του αναγνώστη από τις καθαυτές αναγνωστικές του δυσκολίες (R. Duval, A. Gagatsis et F. Pluvinae 1984). Ακόμη, δεν επιτρέπει τον αντικειμενικό έλεγχο και στη σύγκριση της επίδοσης που καταγράφεται σ' ένα κείμενο με εκείνη που καταγράφεται σ' ένα άλλο κείμενο. Έτσι, δεν επιτρέπει τη βαθύτερη μελέτη της αναγνωστικής δεξιότητας, αφού η μελέτη της δεν μπορεί να περιορίζεται σ' ένα και μόνο κείμενο.

Παρά τις σοβαρές αδυναμίες που παρουσιάζει η τεχνική της ανάκλησης, της προφορικής αναδιήγησης του περιεχομένου του αναγνώσματος, ήταν μέχρι πριν από λίγα χρόνια ο μοναδικός τρόπος ελέγχου του βαθμού κατανόησης του κειμένου. Τις περισσότερες φορές, ο δάσκαλος καλούσε το μαθητή να πει «με δικά του λόγια αυτό που κατάλαβε» από το κείμενο που διάβασε. Βέβαια, η σχετική αξιολόγησή του είχε εντελώς υποκειμενικό χαρακτήρα. Έτσι, ελέγχεται η ικανότητα σύλληψης της γενικής ιδέας του κειμένου. Τις περισσότερες όμως φορές οι «καλοί» μαθητές εθίζονται στο να αποστηθίζουν και να αναδιηγούνται πιστά και «αντιγραφικά» το κείμενο. Και δυστυχώς, συχνά, η ικανότητα αυτή του μαθητή να αναδιηγείται, όσο πιο πιστά γίνεται, το κείμενο που διάβασε, θεωρείται ικανότητα κατανόησης. Κατανόηση όμως είναι κάτι άλλο, πέρα και πάνω απ' αυτό· είναι η σύλληψη της ουσίας, η αναζήτηση και εύρεση των λογικών σχέσεων μεταξύ των στοιχείων του αναγνώσματος.

### 3.2 Η τεχνική του ερωτηματολογίου κατανόησης

Αντίθετα από την τεχνική της ανάκλησης, που χρησιμοποιείται κυρίως για ψυχολογικές έρευνες, η τεχνική του ερωτηματολογίου κατανόησης χρησιμοποιείται πλατιά στην παιδαγωγική έρευνα, στην ανάπτυξη της οποίας έχει συμβάλει σημαντικά. Με την ποικιλία του τύπου των ερωτήσεών του, το ερωτηματολόγιο προσφέρει μια λειτουργική και έγκυρη πειραματική προσέγγιση της άγνωσης. Γι' αυτό και κατέχει ξεχωριστή θέση στην αξιολόγηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων.

Το ερωτηματολόγιο επιτρέπει καλύτερα από την τεχνική της ανάκλησης την ανάλυση της κατανόησης ενός κειμένου. Με το ερωτηματολόγιο είναι δυνατό να γίνεται επαλήθευση των δεσμών που υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων προτάσεων του κειμένου, των συμπερασμάτων που συνάγονται απ' αυτό και των παραστάσεων που ο αναγνώστης σχηματίζει από την οργάνωση και για την οργάνωση του κειμένου.

Για διάφορους όμως λόγους η χρήση του ερωτηματολογίου κατανόησης προκαλεί πολλές επιφυλάξεις στους ερευνητές. Από τους λόγους αυτούς οι πιο σοβαροί είναι:

α) Το ερωτηματολόγιο υποχρεώνει τον αναγνώστη να βλέπει το κείμενο μέσα από τα ερωτήματά του, τα οποία ενδεχομένως ο ίδιος δεν είχε θέσει ή των οποίων δε βλέπει το δεσμό με το κείμενο (R. Duval 1986). Επίσης, το ερωτηματολόγιο επιτρέπει τη διερεύνηση του βαθμού κατανόησης επιλεγμένων όψεων του περιεχομένου του κειμένου.

β) Το πιο σοβαρό όμως μειονέκτημα των ερωτηματολογίων κατανόησης είναι η έλλειψη συστηματικού τρόπου διατύπωσης των ερωτημάτων τους. Η διατύπωσή τους δεν ακολουθεί μια αυστηρή και συστηματική διαδικασία. Επομένως, η ερμηνεία των δεδομένων που συλλέγονται με ερωτηματολόγια κατανόησης του περιεχομένου είναι εντελώς υποκειμενική. Συναφές με τα παραπάνω είναι και το ότι τα ερωτήματα συχνά εστιάζουν την προσοχή σε ποικίλες και διαφορετικές όψεις του κειμένου, σε ασήμαντες λεπτομέρειες ή σε κεντρικά σημεία του κειμένου, σε μια ή περισσότερες ιδέες, προτάσεις, καταστάσεις ή γεγονότα που εκτίθενται στο κείμενο.

γ) Ο R. Duval (1986) θεωρεί ως πιο σημαντικό μειονέκτημα των ερωτηματολογίων κατανόησης την έλλειψη κλίμακας ελέγχου της εκτίμησης του βαθμού δυσκολίας των ερωτήσεων που τίθενται σε σχέση με το κείμενο που διαβάζεται. Το πρόβλημα είναι πραγματικά πολύ σοβαρό, γιατί, αντίθετα από αυτό που θα μπορούσε κανείς να πιστέψει, η αναλογία των επιτυχών ή ανεπιτυχών απαντήσεων σ' ένα ερωτηματολόγιο κατανόησης δεν παρέχει καμιά ένδειξη για το βαθμό κατανόησης του αναγνώσματος. Κι αυτό, γιατί κάθε απάντηση εξαρτάται από την ερώτηση που τίθεται. Και αν δε διαθέτει κανείς ένα μέσο εσωτερικής αξιολόγησης των ερωτήσεων, ο αριθμός των επιτυχών ή ανεπιτυ-

χών απαντήσεων δεν μπορεί να έχει καμιά αξία μέτρου. Δεν επιτρέπει τη σύγκριση των επιδόσεων που καταγράφονται μ' ένα ερωτηματολόγιο Α σ' ένα κείμενο α με αυτές που καταγράφονται μ' ένα ερωτηματολόγιο Β σ' ένα κείμενο β. Πολύ περισσότερο, δεν επιτρέπει την πρόβλεψη των επιδόσεων που θα μπορούσαν να επιτευχθούν πάνω σ' ένα κείμενο με τη χρησιμοποίηση ενός άλλου ερωτηματολογίου (R. Duval, 1986 p. 99).

Για να αποκτήσει αξία μέτρου ο αριθμός των επιτυχιών ή των αποτυχιών σ' ένα ερωτηματολόγιο κατανόησης, πρέπει να διαθέτει κανείς ένα μέσο για τη σύγκριση των ερωτημάτων και το χαρακτηρισμό του έργου που ζητείται με την καθεμιά ερώτησή του.

Με κριτήριο τον τρόπο επεξεργασίας των ερωτήσεων έχουν προταθεί διάφορα συστήματα κατηγοριοποίησής τους, ώστε τα ερωτηματολόγια να είναι πιο αντικειμενικά και συγκρίσιμα. Για παράδειγμα, η ερώτηση θεωρείται ότι παράγεται από μια προκαθορισμένη απάντηση. Με δεδομένη την απάντηση αυτή διερευνάται ο αριθμός και η φύση των γλωσσολογικών μετασχηματισμών που επιτρέπουν την παραγωγή μιας ερωτηματικής φράσης. Με βάση τους μετασχηματισμούς αυτούς οι ερωτήσεις ταξινομούνται σε διάφορες κατηγορίες. Αυτή η διαδικασία κατηγοριοποίησης είναι πολύ περιοριστική, γιατί οι απαντήσεις δεν αναλύονται πραγματικά και γιατί δεν καλύπτει την ποικιλία των δυνατών τύπων απάντησης.

Πάντως με διάφορα συστήματα κατηγοριοποίησης, οι ερωτήσεις ταξινομούνται από άποψη τύπου και από άποψη ουσίας-βάθους, πράγμα που επιτρέπει την αξιολόγηση της απόκλισης που υπάρχει μεταξύ των ερωτήσεων οι οποίες περιλαμβάνονται σε δύο ή περισσότερα ερωτηματολόγια. Η κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων επιτρέπει επίσης τον έλεγχο της μεταβολής των ερωτήσεων στο εσωτερικό ενός ερωτηματολογίου και από το ένα ερωτηματολόγιο στο άλλο. Με το συσχετισμό αυτό που γίνεται μεταξύ των ερωτήσεων δύο και περισσότερων ερωτηματολογίων, η τεχνική του ερωτηματολογίου γίνεται ένα μεθοδολογικό όργανο αρκετά λειτουργικό και έγκυρο για τη διερεύνηση της κατανόησης των κειμένων.

Οι επιδόσεις σε δυο ερωτηματολόγια μπορούν να συγκριθούν, όταν αυτά συγκροτούνται με ερωτήσεις ίδιου τύπου, ίδιων χαρακτηριστικών και με την ίδια αναλογία. Οι επιτυχίες ή οι αποτυχίες σε δύο ερωτηματολόγια δε σημαίνουν τα ίδια πράγματα, αν αυτά συγκροτούνται από ερωτήσεις διαφορετικού τύπου, φύσης και χαρακτηριστικών. Για την ερμηνεία επίσης των επιδόσεων σ' ένα ερωτηματολόγιο πρέπει να συσχετίζονται οι επιτυχίες ή οι αποτυχίες με τη μορφή των ερωτήσεων.

δ) Η τεχνική του ερωτηματολογίου παρουσιάζει και δύο εγγενή μειονεκτήματα. Η κατανόηση της ερώτησης καθαυτής αποτελεί δοκιμασία της ικανότητας κατανόησης του αναγνώστη. Εύκολα μπορεί να διερωτηθεί κανείς αν η επίδοση που εκτιμάται με την τεχνική του ερωτηματολογίου ελέγχει την ικανό-

τητα κατανόησης των ερωτήσεων που τίθενται ή του αναγνωστικού περιεχομένου στο οποίο αναφέρονται. Ο βαθμός κατανόησης της ερώτησης είναι συνάρτηση της γνώσης και της οικειότητας που έχει ο αναγνώστης με τις λέξεις που χρησιμοποιούνται στη διατύπωσή της. Αν το λεξιλόγιο αυτό είναι ανάλογο με το λεξιλογικό κώδικα του εξεταζόμενου, ασφαλώς η ερώτηση γίνεται κατανοητή και η επίδοση που σημειώνει αναφέρεται στην κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου. Στην αντίθετη περίπτωση, δεν αξιολογείται η κατανόηση του περιεχομένου, αφού ο εξεταζόμενος αδυνατεί να κατανοήσει την ερώτηση καθαυτή. Η διατύπωση των ερωτήσεων με όρους γνωστούς και οικείους στο αξιολογούμενο εξουδετερώνει το σημαντικό αυτό μειονέκτημα. (Μ. Βάμβουκας 1984, 1988).

Το άλλο εγγενές μειονέκτημα των ερωτηματολογίων κατανόησης είναι ότι η αξιολόγηση του εξεταζόμενου επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από το συντελεστή προσωπικότητας-υποκειμενισμό και αυθαιρεσία του εξεταστή και κυρίως όταν τα ερωτηματολόγια έχουν προφορικό χαρακτήρα. Οι ερευνητές όμως σήμερα κάνουν ολοένα και περισσότερο χρήση γραπτών ερωτήσεων αντικειμενικού τύπου. Στις ερωτήσεις του τύπου αυτού οι ορθές απαντήσεις είναι σταθερές και προκαθορισμένες. Αυτό έχει ως συνέπεια τον περιορισμό στο ελάχιστο της υποκειμενικότητας του εξεταστή-διωρθωτή.

ε) Η υποβολή προφορικών ή γραπτών ερωτήσεων πάνω στο περιεχόμενο του κειμένου είναι πολύ καλό μέσο υποκίνησης και διέγερσης της σκέψης και του στοχασμού των μαθητών για το κείμενο.

Πρέπει όμως να ομολογήσουμε ότι οι ερωτήσεις αποβλέπουν συχνά στην επαλήθευση της συγκράτησης και διατήρησης ασημαντων γεγονότων που αναφέρονται στο κείμενο. Οι ερωτήσεις αυτού του είδους ασφαλώς δεν προκαλούν τη διανοητική διέγερση του ατόμου. Συχνά μάλιστα μαθητές και εκπαιδευτικοί συνηθίζουν και δέχονται ότι δεν υπάρχει παρά μια σωστή απάντηση, πράγμα βέβαια σωστό, όταν πρόκειται για ερωτήσεις που αναφέρονται στην ανάκληση πληροφοριών και γνώσεων. Οι ερωτήσεις όμως αυτές δεν προκαλούν διανοητική διέγερση, σε αντίθεση με τις ερωτήσεις που η απάντησή τους απαιτεί ανάλυση, σύνθεση, ερμηνεία και προϋποθέτουν τη γνώση πληροφοριακών στοιχείων και οι οποίες προκαλούν ποικιλία κρίσεων.

στ) Το ερωτηματολόγιο, τέλος, δημιουργεί μια καινούρια κατάσταση ανάγνωσης σε σχέση με τη ρέουσα ατομική ανάγνωση. Η κατάσταση αυτή έχει ως εξής: Κάθε ερώτηση που τίθεται αποτελεί μια παρέμβαση που μπορεί να τροποποιεί την αντίληψη που ο αναγνώστης είχε για το κείμενο. Η απάντηση του ερωτηματολογίου απαιτεί ο αναγνώστης να ανατρέχει στο σύνολο του κειμένου. Κατά την επιστροφή αυτή του αναγνώστη στο σύνολο του κειμένου, οι ερωτήσεις μπορούν να εστιάζουν την προσοχή σε αποσπάσματα που δεν είχαν προσεχθεί, μπορούν να οδηγήσουν σε μια διασάφηση πιο βαθιά από αυτή που έγινε κατά την πρώτη ανάγνωση, μπορούν να οδηγούν σε μία διαφορετική

αντίληψη των προτάσεων που χαρακτηρίζονται πιο σημαντικές.

Γενικά, οι ερωτήσεις δε συνεπιφέρουν απλώς μια «μετανάγνωση», μια δεύτερη ανάγνωση του κειμένου, αλλά οργανώνουν μια προσανατολισμένη ανάγνωση του κειμένου και θέτουν τον αναγνώστη σε κατάσταση αλληλεπίδρασης με το κείμενο.

Αντίθετα προς την τεχνική του ερωτηματολογίου, η τεχνική της ανάκλησης βρίσκεται πολύ πιο κοντά στην κανονική λειτουργία της ανάγνωσης. Η ανάκληση δεν αποτελεί παρέμβαση στη συλλογιστική του αναγνώστη. Στον αναγνώστη που κάνει πιστή ή ελεύθερη ανάκληση αυτών που διάβασε δεν επιβάλλεται καμιά πίεση επιλογής και επεξεργασίας των στοιχείων του κειμένου. Η πιο πιστή ανάκληση αποτελεί φιλολογική ανασύσταση του κειμένου. Δεν παρέχει όμως καμιά ένδειξη για την κατανόσή του. Ευτυχώς, βέβαια, που είναι αδύνατη η ακριβής και πλήρης ανασύσταση ενός κειμένου μετά την ανάγνωσή του, εξαιτίας των περιορισμένων δυνατοτήτων χωρητικότητας της ανθρώπινης μνήμης (Κ. Πόρποδας, 1984 σ.σ 162-168).

Η συγγραφή και η αναπαραγωγή αυτού που δεν είναι πια στη βραχυπρόθεσμη μνήμη εξαρτάται από κάποια προηγούμενη κατανόσή του. Η κατανόηση αυτή είναι τύπου αναγνώρισης. Ο αναγνώστης αναγνωρίζει στις εκφράσεις του κειμένου καταστάσεις, ενέργειες και ιδέες, των οποίων κατέχει «σχήματα» και οργανωμένες παραστάσεις. Αυτή η αναγνώριση γίνεται αυτόματα. Η δοκιμασία ελέγχου της αναγνωστικής κατανόησης επιτρέπει έτσι, κυρίως, τη διαπίστωση του προγενέστερου γνωστικού επιπέδου του αναγνώστη έναντι του περιεχομένου του κειμένου.

### 3.3 Η τεχνική της ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου

Η αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης των αναγνωσμάτων μπορεί να γίνει και με την τεχνική της ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται τα τελευταία είκοσι χρόνια για την αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης ενός κειμένου στο σύνολό του, και όχι της κατανόησης μιας πρότασης ή μιας παραγράφου, όπως συμβαίνει με τα ερωτηματολόγια κατανόησης κειμένου. Από την άποψη αυτή αποτελεί ένα βήμα προόδου στις τεχνικές δοκιμασίας της αναγνωστικής δεξιότητας, γενικά, και της αναγνωστικής κατανόησης ειδικότερα.

Η τεχνική της ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου, της οποίας τη δοκιμασία εφαρμογής έχουμε λεπτομερώς αναπτύξει αλλού (Μ. Βάμβουκας, 1984) είναι απλή. Συνίσταται στην κατάργηση κάθε πέμπτης ή έβδομης λέξης ενός ορισμένου κειμένου. Στη θέση των λέξεων που απαλείφονται υπάρχουν ισομήκη κενά. Τα υποκείμενα καλούνται αρχικά να διαβάσουν το ακρωτηριασμένο κείμενο στο σύνολό του, χωρίς να συμπληρώνουν τίποτε. Με τον τρόπο αυτό αποκτούν προάσπαση για την εξουκείωση των υποκειμένων με την τεχνική της συμπλή-

ρωσης των λέξεων που λείπουν, αρχίζει η καθαυτή δοκιμασία. Τα υποκείμενα οφείλουν να βρουν τις λέξεις που έχουν απαλειφθεί, ώστε να επανασυσταθεί η αρχική μορφή του κειμένου και να αποκαλυφθεί το νοηματικό του περιεχόμενο.

Η τεχνική ολοκλήρωσης υπερέχει από τα ερωτηματολόγια αναγνωστικής κατανόησης σε πολλά και ποικίλα σημεία. Μερικά απ' αυτά, που είναι αποφασιστικής σημασίας για την κατανόηση, αξίζει να τονιστούν ιδιαίτερα:

α) Πρώτα-πρώτα, στην τεχνική ολοκλήρωσης, το περιεχόμενο του κειμένου αντιπροσωπεύεται στο σύνολό του, ενώ στο ερωτηματολόγιο κατανόησης, λαμβάνεται μόνο ένα μέρος, ένα δείγμα του περιεχομένου. Άλλωστε, θεωρητικά είναι αδύνατο να συνταχθούν ερωτήσεις που να εξαντλούν το περιεχόμενο. Έτσι, με τα ερωτήματα που συγκροτούν ένα ερωτηματολόγιο, δεν ελέγχεται το περιεχόμενο του κειμένου στο σύνολό του.

β) Η δοκιμασία ολοκλήρωσης του κειμένου αναφέρεται αποκλειστικά στο κείμενο, ενώ οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κατανόησης μπορεί να προχωρούν και πέρα από το περιεχόμενο του κειμένου.

γ) Τα στοιχεία του κειμένου στα οποία αναφέρονται οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεν είναι σταθερά και προκαθορισμένα. Τα στοιχεία αυτά είναι συνάρτηση της προσωπικότητας του συντάκτη των ερωτημάτων. Έτσι, τα ερωτήματα που τίθενται πάνω σ' ένα κείμενο μπορεί να διαφέρουν από συντάκτη σε συντάκτη, από ερευνητή σε ερευνητή και από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό.

δ) Ένας αξιολογητής-ερευνητής μπορεί να θέτει εύκολες ερωτήσεις πάνω σ' ένα δύσκολο κείμενο και αντίστροφα, δύσκολες ερωτήσεις πάνω σ' ένα εύκολο κείμενο. Γενικά, πάνω στο ίδιο κείμενο δύο εξεταστές είναι δυνατό να θέσουν διαφορετικές ερωτήσεις. Ο κίνδυνος αυτός αποφεύγεται με τη δοκιμασία ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων (Μ. Βάμβουκας, 1984).

ε) Η απάντηση του υποκειμένου στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου κατανόησης μπορεί να είναι τυχαία. Αντίθετα, η ορθή απάντηση στη δοκιμασία ολοκλήρωσης προκύπτει κυρίως από την εκλογή που κάνει το υποκείμενο μεταξύ των λέξεων που είναι διαθέσιμες στο πνεύμα του και με βάση τις ενδείξεις που του παρέχει ο κοντινός με το κενό λεξιλογικός περίγυρος.

στ) Η τεχνική ολοκλήρωσης επιτρέπει στον αξιολογητή να διακρίνει τις ουσιώδεις δυσκολίες έκφρασης του αναγνώστη από τις καθαυτές αναγνωστικές του δυσκολίες. Αυτό δεν μπορεί να γίνει με τη χρήση των δύο άλλων τεχνικών αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης.

(συνέχεια στο επόμενο)

*Alison J. Elliot*

## ΠΑΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ\*

### 5.1 Κατανόηση και παραγωγή στην παιδική γλώσσα

Κατά τον Chomsky (1965) δεν αρκεί να γράψουμε γραμματική των φράσεων που μπορεί να σχηματίσει στην πράξη όποιος μιλά μια συγκεκριμένη γλώσσα εκ γενετής: θα πρέπει και να την καταστήσουμε επαρκώς περιεκτική, να περιλάβει δηλ. όσες προτάσεις ένας τέτοιος άνθρωπος μπορεί να εννοήσει και να παράγει, αν του το ζητήσει η κατάσταση. Όμως —τουλάχιστον σπουδάζοντας τους ενηλίκους— κατά κοινή παραδοχή πιστεύουμε — μέσα στα πλαίσια των ποικίλων ιδιολέκτων — ότι μια συνήθης επάρκεια εξυπηρετεί και την κατανόηση και την παραγωγή του λόγου στο άτομο (βλ. όμως στον **Mathens**, 1979, τη συζήτηση των προβλημάτων που προκύπτουν από την παραδοχή αυτή). Με άλλα λόγια, αν μπορούμε να εννοήσουμε μια φράση, είναι κοινά παραδεκτό ότι μπορούμε και να την παραγάγουμε σε κάποια άλλη κατάσταση. Ίσως όχι χωρίς δισταγμό: αποτελεί πολύ γνωστό συμπέρασμα των ερευνητών της μνήμης ότι είναι ευκολότερο να αναγνωρίσουμε ένα θέμα το οποίο γνωρίσαμε, παρά να το ανακαλέσουμε στη μνήμη (**Baddeley**, 1976:285) — και την παρατήρηση αυτή την εκμεταλλεύονται προς το συμφέρον τους τα σουπερμάρκετ! Είναι επίσης κοινά παραδεκτό (μελετώντας τους ενηλίκους) ότι, αν μπορούσαμε να παραγάγουμε μια φράση, μπορούμε και να την κατανοήσουμε, εκτός αν «παραγάγουμε» τη φράση κάτω από σχετικά ασυνήθιστες συνθήκες, όπως όταν διαβάζουμε κάποιου την ομιλία ή απαγγέλλουμε το ποίημα ενός άλλου.

Συνήθως δεχόμαστε ότι η παιδική γλώσσα μοιάζει, από την άποψη αυτή, με τη γλώσσα του ενηλίκου. Μόλις ένα παιδί καταστεί ικανό να επιδείξει δημιουργική χρήση της γλώσσας, το γεγονός αυτό αποδίδεται στη συμβολή μιας στοιχειώδους γλωσσικής επάρκειας η οποία περιμένουμε να υπηρετήσει την παιδική κατανόηση και παραγωγή με τρόπο όμοιο προς την επάρκεια του ενηλίκου. Βαθμιαία στην επάρκεια θα προστεθούν κανόνες: το παιδί αποκτά τη γλώσσα του λίγο λίγο, συλλέγοντάς την όπως τη λάσπη με τα παπούτσια του, χωρίς να διαταράσσει τη σχέση μεταξύ γλωσσικής ικανότητας (*competence*) και γλωσσικής πραγμάτωσης (*performance*), που βρίσκουμε αλλού. Στην παι-

\* *Child language*, London University Press, 1983, σ. 80-90.

δική γλώσσα η σχέση μεταξύ των διάφορων μερών της γλωσσικής λειτουργίας μπορεί να είναι πιο φανερή από ό,τι σε άλλες περιπτώσεις. Ειδικότερα, αναφέρεται γενικώς ότι η παραγωγή της γλώσσας υστερεί σαφώς της κατανόησης. Οι μητέρες συχνά λένε ότι το παιδί τους, αν και δεν μπορεί ακόμη να μιλήσει, καταλαβαίνει πολλά απ' όσα του λέγονται, και οι πειραματικές έρευνες με μεγαλύτερα παιδιά παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα στα τεστ κατανόησης από ό,τι στα αντίστοιχα τεστ παραγωγής.

Ατυχώς η σχέση μεταξύ κατανόησης και παραγωγής στην παιδική γλώσσα δεν είναι τόσο απλή (Bloom, 1974). Τα παιδιά παρουσιάζονται να κατέχουν μεγάλο ποσό γλώσσας που φαίνεται να δείχνει επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης πιο καλλιεργημένο (sophisticated) από αυτό στο οποίο πράγματι έχουν φτάσει. Π.χ. πότε πότε επαναλαμβάνουν στις φράσεις τους τα τελευταία λόγια των φράσεων που τους απευθύνουν οι μεγαλύτεροι, συχνά με καθυστέρηση, σε τρόπο που να μην είναι εύκολο να διακρίνουμε αν η φράση αποτελεί αυθόρμητη δημιουργία του παιδιού ή μίμηση της φράσης του ενηλίκου. Συχνά μαθαίνουν φράσεις-αποθέματα (το «κλειπέρα» είναι ένα παράδειγμα), χωρίς να είναι σε θέση να χωρίσουν τη φράση σε μέρη και να συνδυάσουν τα μέρη με άλλες λεκτικές μονάδες και να παραγάγουν νέες φράσεις, όπως «από κει», «πέρα απ' την αυλή». Και είναι πολύ γνωστό ότι μπορούν να επαναλάβουν τραγούδια και νανουρισματα σχεδόν χωρίς λάθος, χωρίς να κατανοούν τι τραγουδούν. Έτσι μέγα μέρος της γλώσσας που παράγουν τα παιδιά δε στηρίζεται σε κατανόηση των λεγομένων.

Την ίδια στιγμή τα παιδιά φαίνονται να καταλαβαίνουν πολύ περισσότερη γλώσσα απ' ό,τι πράγματι κατανοούν. Οι Clark, Hutcheson και van Buren (1974) τονίζουν ότι θα υπερεκτιμήσουμε την κατανόηση του παιδιού, αν δεν ελέγξουμε προσεκτικά μήπως το παιδί βάσισε την απάντησή του σε παραγλωσσικούς υπαινιγμούς ή σε πλεονασμό είτε καταστάσεων είτε λέξεων. Για να ελέγξουμε αν ένα παιδί κατανοεί τη διαφορά μεταξύ δύο γλωσσικών κατασκευών, θα πρέπει να βεβαιωθούμε ότι και οι δύο μπορούσαν να οδηγήσουν στις κατάλληλες απαντήσεις σε μια κατάσταση, και μετά να ελέγξουμε αν το παιδί μπορεί κανονικά να ταιριάζει τη φράση που χρησιμοποίησε με τη σωστή εκλογή μιας ενέργειας. Π.χ. έδειξαν ότι ένα παιδί που μελετούσαν, ο Αδάμ, δεν καταλάβαινε τη διαφορά μεταξύ «επάνω» και «κάτω». Πήγανε να επισκεφτούν ένα φίλο στου οποίου το σπίτι μπορούσαν να φτάσουν από τη σκάλα είτε ανεβαίνοντας έναν όροφο είτε κατεβαίνοντας έναν άλλο και, τη στιγμή που έπρεπε να αποφασίσει το παιδί, ο ενήλικος του έλεγε «Άς κατεβούμε σήμερα». Ο Αδάμ άλλοτε αποφάσιζε να ανεβεί τα σκαλιά και άλλοτε να τα κατεβεί, χωρίς σαφή προτίμηση και χωρίς προφανώς να εννοεί τη φράση του ενηλίκου. Από το παράδειγμα αυτό είναι δυνατό να δειχθεί ότι η κατανόηση του Αδάμ δεν ήταν καλύτερη από τη γλωσσική παραγωγή του, εφόσον σε αυτό το στάδιο



χρησιμοποιούσε τη λέξη «κάτω» για να αναφερθεί στην κάθετη κίνηση προς οποιαδήποτε κατεύθυνση (επάνω, κάτω).

Και η κατανόηση και η παραγωγή μιας γλωσσικής δομής υφίστανται ανάπτυξη, πιθανώς με διαφορετικούς ρυθμούς. Είναι επίσης εύκολο να υπερεκτιμηθεί κάποιος την έκταση των δύο σε μια τυχαία συνομιλία με ένα παιδί, και γι' αυτό έχει σημασία να είμαστε σαφείς σχετικά με τα κριτήρια που θα χρησιμοποιήσουμε, αν επιθυμούμε να υποστηρίξουμε βάσιμα ότι ένα παιδί μπορεί να εννοήσει ή να παράγει μια συγκεκριμένη γλωσσική δομή. Ποια κριτήρια θα χρησιμοποιήσουμε; Θα τους ζητήσουμε να μιμηθούν δείγματα της δομής (π.χ. την κλίση στον πληθυντικό), να την κατανοήσουν κάτω από φυσικές συνθήκες, να την κατανοήσουν κάτω από ελεγχόμενες, πειραματικές συνθήκες, να την παραγάγουν αυθόρμητα (αν ναι, πόσο συχνά);, να παραγάγουν παραδείγματα της δομής αυτής χρησιμοποιώντας καινοφανείς, ή άνευ νοήματος γλωσσικούς όρους (*item*) (όπως ζήτησε η Berko, 1958, από τα παιδιά) ή να εξηγήσουν σε έναν ενήλικο κάτω από ποιες συνθήκες πρέπει να παραχθούν οι συγκεκριμένες μορφές λόγου (με άλλα λόγια, να σχηματίσουν και να αρθρώσουν τον κανόνα);

Καθεμιά από τις ικανότητες αυτές δείχνει ότι το παιδί ελέγχει κατά κάποιο τρόπο ένα μέρος της γλώσσας του. Στους ενήλικους όλες αυτές οι ικανότητες μπορούν να εμφανιστούν από κοινού, έτσι που να μπορεί να υποστηριχθεί τουλάχιστον ότι ίσως υπάρχει ένα ενιαίο σώμα γνώσης που υπόκειται στη χρήση της γλώσσας. Στα παιδιά βεβαίως δεν συν-εμφανίζονται οι ικανότητες αυτές· και έτσι πρέπει να αντιμετωπίσουμε με πολλή υποψία την εικόνα μιας βλαστανουσας επάρκειας που αυξάνει με τη βαθμιαία κατάκτηση των γλωσσικών κανόνων.

Εξάλλου μπορούμε ακόμα να ρωτήσουμε, σε οποιοδήποτε στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού, ποιο βαθμό ελέγχου ή τι είδος ελέγχου ασκεί πάνω σε κάποιες πλευρές της γλώσσας του. Έχει για το παιδί μια κάποια λέξη κάποιο νόημα και, αν ναι, ποιο είναι το νόημα; Κάτω από ποιες περιστάσεις μπορεί να την χρησιμοποιήσει; Πόσο μέρος από τις δυνατότητες αυτού του μέρους της γλώσσας μπορεί να εκμεταλλευτεί; Μπορεί να χρησιμοποιήσει τις σχέσεις μεταξύ μερών της γλώσσας —όπως τα αντώνυμα ή τις ισότιμες (σε ενεργητική και παθητική φωνή) φρασεολογίες— για να αυξήσει την ευκαμψία του γλωσσικού του συστήματος;

Το επόμενο κεφάλαιο εξετάζει το πώς κάποια από τα ερωτήματα αυτά μπορούμε να τα πλησιάσουμε με πειραματικές μεθόδους. Εδώ μας ενδιαφέρουν οι μελέτες που προσπαθούν να δώσουν απάντηση στα ερωτήματα αυτά βάσει νατουραλιστικών δεδομένων και αξίζει τον κόπο να σκεφτεί κανείς με συντομία πώς μπορούν αυτά τα δεδομένα να χρησιμοποιηθούν κατά τον καλύτερο τρόπο. Ο ερευνητής έχει δύο μερίζονες πηγές πληροφοριών — απλούστερα, πρόκειται για τις περιπτώσεις στις οποίες ένα παιδί χρησιμοποιεί σωστά έναν τύπο, και

για τις περιπτώσεις που χρησιμοποιεί λανθασμένα τον τύπο ή δημιουργεί *ιδιοσυγκρασιακό* τύπο.

Φυσική αφετηρία για πολλές έρευνες είναι το πόσο συχνά εμφανίζεται / στα δεδομένα ένας συγκεκριμένος τύπος. Κάτι τέτοιο προετοιμάζει συμπεράσματα του τύπου «οι ερωτήσεις μερικής άγνοιας είναι πιο συχνές απ' όσο οι ολικής άγνοιας στη γλώσσα των παιδιών ηλικίας 2 ετών» ή «τα ρήματα τα εμπειρίας σημαντικά εμφανίζονται αργά στη γλώσσα του παιδιού». Πρέπει όμως να είναι κανείς προσεκτικός, όταν διατυπώνει τέτοια πορίσματα. Στην περίπτωση του πρώτου παραδείγματος, ίσως και ενήλικες υπό παρόμοιες περιστάσεις να μας έδιναν τα ίδια ποσοστά. Ο **Drummond** αναφέρει (1907) μια ενδιαφέρουσα διαμάχη του με τον **Tracy** (1893), που υποστήριξε ότι τα παιδιά αρχίζουν να κατακτούν τη γλώσσα με το να μαθαίνουν αναλογικώς περισσότερα ρήματα παρά ονόματα. Μετρώντας με βάση το λεξικό ο **Tracy** εκτίμησε ότι ο ενήλικος χρησιμοποιεί ονόματα και ρήματα σε αναλογία 60/11, ενώ στη γλώσσα τους τα παιδιά παρουσιάζουν σχετική αναλογία 60/20. Αλλά η αναλογία στο συνεχές κείμενο είναι πολύ διαφορετική: η συχνότητα ονομάτων και ρημάτων σε μυθιστόρημα δράσης (**Robinson Crusoe**) και σε περιγραφικότερο έργο (**Glaciers of the Alps** και τα δύο έργα πρότεινε σαν παραδείγματα ο **Drummond!**) παρουσιάζει αναλογία 45/24. Στη γλώσσα των ενηλίκων βέβαια η αναλογία, όπως είναι πιθανό, αλλάζει πάλι. Το θέμα είναι ότι πρέπει να είμαστε προσεκτικοί, όταν επιλέγουμε την κατάλληλη ομάδα συγκρίσεως, για να διαπιστώσουμε τη σχετική συχνότητα των τύπων. Οι μετρήσεις συχνότητας υπόκεινται ιδιαίτερα στις μεταβολές των *συμφραζομένων* στο λόγο των παιδιών: οι τοπικοί προσδιορισμοί αυξάνονται αξιοσημείωτα, αν δώσουμε στα παιδιά πολλά αυτοτελή παιχνίδια, για να παίξουν. Ο κίνδυνος που ενυπάρχει στο δεύτερο συμπέρασμα, ότι κάποιος συγκεκριμένος τύπος εμφανίζεται αργά στη γλώσσα του παιδιού, στηρίζεται στο γεγονός ότι τα παιδιά, καθώς μεγαλώνουν, γίνονται και πιο πολύλογα και έτσι, με βάση τις στατιστικές, είναι πιο πιθανό να παράγουν έναν τύπο που για τον ενήλικο είναι ασυνήθιστος, ακριβώς γιατί λένε περισσότερο στη διάρκεια μισής ώρας.

Οι νατουραλιστικές μελέτες συχνά προσπαθούν να αναπαραστήσουν την παιδική γλώσσα οποιουδήποτε σταδίου σε πλήρη ανάπτυξη. Η πειραματική εργασία αποδεικνύει (αναγκαστικά) την ικανότητα του παιδιού μόνο σε εκείνες τις περιοχές στις οποίες ερωτάται, και έτσι χάνεται η ευρύτερη εικόνα του τι είναι ικανό να κάνει το παιδί την κάθε στιγμή. Η νατουραλιστική εργασία μπορεί συχνά να αποτελέσει χρήσιμη δοκιμή των θεωριών που προτείνουν οι πειραματιστές, οι οποίοι υπόκεινται σε υπερτονισμό των λαθών των παιδιών, καθώς μαθαίνουν τη γλώσσα. Όμως και οι νατουραλιστικές μέθοδοι μπορούν να επικεντρωθούν στα λάθη που κάνουν τα παιδιά. Ένα μεμονωμένο λάθος μπορεί να παρωθήσει τον ερευνητή να αναζητήσει την ιδιότυπη βάση πολλών γενικεύσεων (των κανόνων) που κάνουν τα παιδιά στη γλώσσα που μαθαίνουν

που, σε μερικές περιπτώσεις, μπορεί να συμπίπτουν με τις γλωσσικές συνήθειες κάποιων ενηλίκων, αλλά για διαφορετικούς λόγους. Το συστηματικό λάθος ίσως αποκαλύπτει κάποιον παραγωγικό κανόνα του συστήματος του παιδιού, όπως συμβαίνει με τα Ελληνόπουλα που, εφαρμόζοντας τον κανόνα ότι τα σύνθετα ρήματα παίρνουν πάντοτε εξωτερική αύξηση, λένε «ύπαρχα», «έκφρασα». Αν εξετάσουμε προσεκτικά τα αυθόρμητα σφάλματα των παιδιών, μπορούμε να παράσχουμε μαρτυρίες (clains) για μια ποικιλία πορισμάτων. Ο Bowerman (1978b) π.χ. συγκέντρωσε λάθη υποκατάστασης από τις δυο του κόρες και μνημονεύει την περίπτωση της Κρίστης (σε ηλικία 3 ή 4 ετών) που χρησιμοποιούσε το ρ. «θέτω» και εννοούσε το ρ. «δίνω», όταν ζητούσε από τη μητέρα της να της δώσει ένα ροζ κύπελο λέγοντας «θέσε μου το ροζ». Το ενδιαφέρον χαρακτηριστικό του παραδείγματος αυτού είναι ότι η Κρίστη από την ηλικία των δύο ετών χρησιμοποιούσε σωστά και τα δύο ρήματα. Ο Bowerman εξήγησε αυτό το σφάλμα υποκατάστασης ως εξής: έδειχνε ότι το παιδί είχε αρχίσει να οργανώνει τη σημασιολογική του μνήμη και έτσι να μπερδεύει τα ρήματα που δηλώνουν ανταλλαγή ή αιτιακή σχέση (ενέργεια)· με όμοιο τρόπο ερμήνευε ο Fromkin (1973) τα γλωσσικά ολισθήματα των ενηλίκων. Η Clark (1, 1980) συγκέντρωσε δείγματα σφαλμάτων των γιων της όπως «αυτή μου είναι η μαρμελάδα», για να υποστηρίξει ότι μια σημαντική διαδικασία κατά την ανάπτυξη της συντακτικής ικανότητας είναι να συνδυάζει κάποιος φράσεις που μιμείται, χωρίς να τις αναλύει, πριν προσέξει τις σωστές συντακτικές σχέσεις μεταξύ των στοιχείων. Στη συνέχεια θα δούμε ότι τα σφάλματα των παιδιών αποτελούν σημαντική πηγή πληροφοριών για την κατανόηση της ανάπτυξης της σημασίας των λέξεων.

### 5.2 Η ανάπτυξη της σημασίας των λέξεων

Κάθε φορά που συγκρίνουμε την κατανόηση και την παραγωγή μεμονωμένων λέξεων, συλλαμβάνουμε τον εαυτό μας να ερευνά τη σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και την εννοιολογική ανάπτυξη. Ο Brown (1958) πρότεινε ένα μοντέλο για τον τρόπο με τον οποίο οι δυο αυτές αναπτύξεις αλληλοεπηρεάζονται, όταν περιέγραψε τους κανόνες του «παιχνιδιού των βασικών λέξεων», που παίζεται από ένα δάσκαλο (που κατέχει τη γλώσσα) και έναν παίκτη (που μαθαίνει τη γλώσσα). Να οι κανόνες (σελ. 194):

1. Ο δάσκαλος ονομάζει τα πράγματα σύμφωνα με τη σημασιολογική συνήθεια της κοινότητας.
2. Ο παίκτης διαμορφώνει υποθέσεις γύρω από τη φύση των πραγμάτων που κατονομάζονται και τη λογική κατηγορία που ανήκουν.
3. Ελέγχει (ο παίκτης) τις υποθέσεις του δοκιμάζοντας να κατονομάσει σωστά νέα πράγματα.
4. Ο δάσκαλος συγκρίνει τις φράσεις του παίκτη με τη σημασία που συνήθως δίνεται σε αυτές τις φράσεις και, με τον τρόπον αυτό, ελέγχει την ακρίβεια της συμφωνίας των δικών του κατηγοριών και του παίκτη.

5. Βελτιώνει τη συμφωνία αυτή με διόρθωση.

Το μοντέλο αυτό είναι εποικοδομητικό, γιατί εκθέτει τα σημεία στα οποία μπορεί να γεννηθεί παρεξήγηση μεταξύ παιδιού και ενήλικου. Κατά πρώτο το παιδί μπορεί να λαθέψει, όταν προϋποθέτει ότι με τη λέξη του ο ενήλικος κατονομάζει οπωσδήποτε ένα αντικείμενο. Ο Jespersen (1922) διηγείται την ιστορία ενός ενήλικου που τον βασάνιζαν οι απαιτήσεις του γιου του για λίγη μπύρα και τελικά ενέδωσε λέγοντας «Ας υπάρξει λίγη ειρήνη στο σπίτι αυτό», και την επόμενη μέρα το διψασμένο παιδί ζήτησε περισσότερη «ειρήνη στο σπίτι». Παρόμοια μπορεί να σχηματίσουμε λανθασμένη άποψη για το τι προσπαθεί να πει το παιδί και να το «διορθώσει» λαθεμένα. Ο Jespersen πάλι μας δίνει σχετικό παράδειγμα. Αν το παιδί δείχνει ένα ψεύτικο αλογάκι και λέει «άλογο» και εμείς του το δίνουμε, ίσως νομίσει ότι «άλογο» είναι η λέξη «παρακαλώ» με την οποία μπορεί να ζητά ό,τι επιθυμεί. Αν τώρα δείξει μια αγελαδίτσα πορσελάνινη και πει «άλογο» με την ελπίδα να του δοθεί η αγελαδίτσα, μπορεί να τον διορθώσουμε διδάσκοντάς του να λέει «αγελάδα» αντί να του ζητήσουμε να πει «παρακαλώ», πράγμα που να είναι πιο ταιριαστό με την περίπτωση. Δεν μπορούμε να ξέρουμε πόσο εξεζητημένο ίσως είναι αυτό το παράδειγμα, αλλά αυτό είναι κάτι που πρέπει να το ελέγξουν οι θεωρίες οι σχετικές με την εννοιολογική ανάπτυξη.

Ο τρόπος που οι θεωρίες αυτές επιχειρούν να το κάμουν είναι: προσπαθούν να χαρτογραφήσουν τα είδη των υποθέσεων που σχηματίζει το παιδί στο στάδιο 2 του παιχνιδιού. Πολλά είδη υποθέσεων είναι δυνατά. Το παιδί ίσως υποθέσει ότι η λέξη αναφέρεται σε μια τάξη αντικειμένων που όλα τους έχουν κάποια ειδικότερα χαρακτηριστικά, έτσι που η σημασία τους να μπορεί να αναπαρασταθεί ως μια σειρά *σημασιολογικών χαρακτηριστικών*. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούμε να τα αντιμετωπίσουμε σαν υφιστάμενα σε ποικίλες διαβαθμίσεις ή σαν *αλληλοαποκλειόμενα*. Τα χαρακτηριστικά αυτά παράγουν δύο μοντέλα εννοιών: ένα στο οποίο το διδόμενο θέμα αποτελεί ή δεν αποτελεί παράδειγμα της κατονομαζόμενης κατηγορίας και ένα άλλο, όπου ένα θέμα μπορεί να αποτελεί καλύτερο (ή πιο πετυχημένο) παράδειγμα της έννοιας αυτής απ' ό,τι ένα άλλο θέμα, μολονότι και τα δύο ανήκουν στην κατονομαζόμενη κατηγορία. *Εναλλακτικά* το παιδί μπορεί να αποδώσει το όνομα σε μια σειρά από αντικείμενα Α, Β, Γ με τρόπο που τα Α και Β να έχουν κάτι κοινό, το ίδιο και τα Β και Γ, αλλά τα Α και Γ να είναι εντελώς ανόμοια. Ο Vygotsky (1962) ονομάζει το παιχνίδι αυτό «αλυσιδωτό σύμπλεγμα». Τελικό μοντέλο μπορεί να είναι το «συνεταιρικό σύμπλεγμα» (πάλι ο όρος είναι του Vygotsky), όπου υπάρχει κάποιο γεγονός ή θέμα γύρω από το οποίο επικεντρώνονται όλα τα παραδείγματα της έννοιας, διότι το κάθε παράδειγμα έχει κάποιο κοινό χαρακτηριστικό με το θέμα, αλλά τα παραδείγματα δεν έχουν τίποτε το κοινό μεταξύ τους. Μαρτυρείται ότι τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν όλα ή μερικά από αυτά τα παραδείγματα σε ποικίλες περιστάσεις.

Οι μαρτυρίες παίρνουν τη μορφή λαθών τα οποία διαπράττουν τα παιδιά καθώς κατονομάζουν τα αντικείμενα. Τέτοιες λανθασμένες κατονομασίες χαρακτηρίζονται ως «ευρύνσεις», εφόσον το παιδί θεωρείται ότι λανθασμένα επεξέτεινε τη σημασία της λέξης του ενήλικου.<sup>1</sup> Στην απλούστερη περίπτωση, τα παιδιά διευρύνουν τη λέξη χρησιμοποιώντας έναν όρο του λεξιλογίου των ενήλικων (όπως «μπάλα»), για να κατονομάσουν ποικιλία αντικειμένων που όλα τους έχουν μια κάποια ιδιότητα κοινή (π.χ. την κυκλικότητα ή σφαιρικότητα). Έτσι ο Bowerman (1978α) αναφέρει ότι, όταν η κόρη του Εύα ήταν περίπου 13 μηνών, ονόμαζε «μπάλες» όλα τα στρογγυλά αντικείμενα με μέγεθος τέτοιο που να μπορεί να τα πιάσει και να τα ρίξει, όπως ένα στρογγυλό μαξιλαράκι από φελλό για καρφίτσες, ένα στρογγυλό κόκκινο μπαλονάκι, ένα πασχαλινό αυγό, ένα πλαστικό ωσειδές παιχνίδι και ένα στρογγυλό καπάκι για το βαζάκι του καφέ. Έχουμε επίσης παραδείγματα στα οποία τα παιδιά παρουσιάζονται να προσαρμόζουν το λεξιλόγιό τους σε υποθέσεις βασισιμένες σε «αλυσιδωτά» ή «συνεταιρικά» συμπλέγματα. Η Clark (1973α) α) αναφέρει το παράδειγμα ενός παιδιού που διεύρυνε τη λέξη «μωρό» πρώτα σε μια δική του φωτογραφία, μετά διαδοχικά σε κάθε φωτογραφία, σε κάθε εικόνα, σε όλα τα βιβλία με φωτογραφίες και τελικά σε κάθε βιβλίο. Η κόρη του Bowerman λέγοντας «κλωτσώ» κλωτσούσε με το πόδι και προωθούσε μια μπάλα. Στη συνέχεια διεύρυνε τη λέξη με βάση τρία χαρακτηριστικά αυτού του γεγονότος: την κίνηση του ποδιού (είπε ότι «κλωτσούσε») το ζώψιο που πτερυγίζει πάνω στο τραπέζι, τη βίαιη επαφή του ποδιού με τη μπάλα (είτε ότι «κλότσησε» με το στήθος της ένα νεροχύτη) και την εικόνα ενός αντικειμένου που προωθείται (γι' αυτό και ρίχνοντας με το χέρι τη μπάλα είπε ότι «την κλότσησε»). Καθεμιά από τις χρήσεις αυτές σχετίζεται με κάποιες πλευρές του αρχικού γεγονότος, αλλά μεταξύ τους έχουν πολύ λίγες ομοιότητες.

Το γεγονός ότι ένα μικρό παιδί ευρύνει έναν λεξιλογικό όρο μπορεί να ερμηνευθεί με δύο τρόπους. Μπορεί να σημαίνει ότι πιστεύει πως όλα τα αντικείμενα που ονομάζει με τον όρο αυτό ανήκουν στην ίδια κατηγορία και πως ο λεξιλογικός όρος αποτελεί το όνομα με το οποίο ο ενήλικας κατονομάζει όλα αυτά τα αντικείμενα. Έτσι, όταν αναφέρεται σε ένα χοίρο και σε μια αγελάδα και ονομάζει και τα δύο ζώα «χοίρους», μπορούμε να ερμηνεύσουμε το γεγονός αυτό ως ένδειξη του ότι για το παιδί η έννοια «χοίρος» αντιστοιχεί σε ό,τι κοινό έχουν ο χοίρος και η αγελάδα και στην περίπτωση αυτή θα περιμέναμε από το παιδί να ονομάζει και άλλα ζώα «χοίρους», όσα έχουν τις ίδιες κοινές ιδιότητες — π.χ. θα περιμέναμε να ονομάζει «χοίρους» και ένα πρόβατο ή ένα άλογο, εφόσον και αυτά είναι ζώα αγροκτημάτων. *Εναλλακτικά*, ένα παιδί ίσως ευρύνει ένα λεξιλογικό όρο, όχι γιατί θεωρεί τη λέξη σωστή, αλλά γιατί δε διαθέτει άλλη καλύτερη λέξη στο λεξιλόγιό του για την περίπτωση, ή γιατί δεν μπορεί να θυμηθεί τη σωστή λέξη. Έτσι, όταν ονομάζει την αγελάδα «χοίρο», ίσως η φράση του να ισοδυναμεί με τις φράσεις «σαν χοίρος» ή «Είναι αυτό χοίρος;» Αν

πρόκειται για την περίπτωση αυτή, θα περιμέναμε απ' το παιδί να μπορεί να προτιμήσει την εικόνα ενός χοίρου από την εικόνα μιας αγελάδας, αν ερωτηθεί «πού είναι ο χοίρος;».

Η Clark (1973a) εκμεταλλεύτηκε την πρώτη ερμηνεία της παιδικής «διεύρυνσης» και πρότεινε να ερμηνευθούν τα παιδικά σφάλματα με το ότι το παιδί μαθαίνει τα σημασιολογικά στοιχεία της λέξης του ενήλικου ένα ένα και έτσι ξεκινά με μια έννοια πολύ περιεκτική, εφόσον αγνοεί πολλά χαρακτηριστικά που περιορίζουν την εφαρμογή της. Π.χ. αν με τη λέξη «μπάλα» εννοούν τα παιδιά απλώς κάτι στρογγυλό, θα ονομάσουν «μπάλες» και τα μήλα ή και τα στρογγυλά πόμολα της πόρτας. Στη συνέχεια υποστήριξε η Clark ότι τα πρώτα χαρακτηριστικά που αντιλαμβάνεται το παιδί έχουν σχέση με την αντίληψη μέσω των αισθήσεων, και έτσι το παιδί διευρύνει αρχικά χαρακτηριστικά του χρώματος ή του σχήματος. Αυτή η θεωρία είναι γνωστή ως «Υπόθεση της Πρόσκτησης του Σημασιολογικού Χαρακτηριστικού» (Semantic Feature Acquisition Hypothesis).

Η Bowerman (1978a) βρήκε πολλά παραδείγματα αντιληπτικής διευρύνσεως στη γλώσσα των παιδιών της, όπως όταν η Εύα έλεγε «φεγγάρι» και άγγιζε έναν κεφτέ από σπανάκι που της πρόσφεραν, ή αντίκριζε μισή φράπα, ή κοίταζε τη στρογγυλή σκιά που έριχνε ένα πορτατίφ του πατώματος, ή μια ταπετσαρία τοίχου με κύκλους ρόδινους και πορφυρούς.

Κάποτε τα παιδιά συσχετίζουν μια φράση με καταστάσεις που παρουσιάζουν ένα κοινό, αλλ' όχι και κύριο (με τα κριτήρια του ενήλικου) χαρακτηριστικό. Ο Sully (1896) αναφέρει ότι το παιδί του Taine διευρυνε τη λέξη για τις ατμομηχανές και περιέλαβε «μια καφετιέρα που άχνιζε και καθετί που σφύριζε ή κάπνιζε ή θορυβούσε». Όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο, δε δικαιολογεί την «Υπόθεση της Πρόσκτησης του Σημασιολογικού Χαρακτηριστικού» της Clark, γιατί η βάση για την παιδική διευρύνση δεν ανταποκρίνεται στο σημασιολογικό χαρακτηριστικό της παράστασης του ενήλικου. Έτσι προκαλείται βέβαια το ερώτημα: ποια θα 'ταν η σωστή σημασιολογική ανάλυση (των γνωρισμάτων δηλ.) της σιδηροδρομικής ατμομηχανής σύμφωνα με τη γλώσσα του ενήλικου; Το γεγονός είναι ότι πολύ συχνά τα παιδιά βασίζουν τη χρήση της γλώσσας σε κατηγορίες που φαίνονται ανοίκειες στον ενήλικο.

Ένα γνώρισμα που φαίνεται πολύ σημαντικό για την εμπειρία του νέου παιδιού είναι το της πίεσης που του ασκείται (όποιο και να είναι το είδος της πίεσης). Π.χ. η Bowerman άκουσε την κόρη της να λέει «πολύ σφικτό», για να διαμαρτυρηθεί για καταστάσεις που δημιουργούσαν φυσικό καταναγκασμό ή επέμβαση, όπως όταν η μητέρα της προσπαθούσε να της πλύνει τα αυτιά. Ο Edwards έδειξε (1978) πώς η κόρη του χρησιμοποιούσε κτητικούς τύπους όχι για να σημάνει κτήση, αλλά κυρίως όταν της απαγόρευε κάποιος να πλησιάσει κάποιο αντικείμενο. Έτσι όταν η μητέρα της ζήτησε να μην αγγίξει το μαγνητόφωνο του πατέρα της, σχολίασε «της μαμάς είναι το μαγνητόφωνο», πράγμα

που ήταν λάθος. Εισηγείται την άποψη ότι οι αρχές της κατανόησης από το παιδί πολλών περιοχών της γλώσσας (μεταξύ αυτών είναι η άρνηση, η κτήση και λέξεις όπως βρόμικο, ζεστό) ξεκινούν από καταστάσεις στις οποίες περιορίζεται κατά κάποιο τρόπο η ελευθερία δράσεως. Οι Griffiths και Atkinson (1978) αναφέρουν τέσσερα παιδιά που, όπως το παιδί που μνημονεύει ο Sully (1896), είχαν την τάση να διευρύνουν τη λέξη «πόρτα» σε οτιδήποτε έκλεινε ένα άνοιγμα ή περιόριζε την έξοδο. Το ουσιαστικότερο σημείο και το πιο ενδιαφέρον του παραδείγματός του, εντούτοις, ήταν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τη λέξη ως ρήμα για να ζητήσουν γενικά από έναν ενήλικο να επέμβει πάνω σε κάτι, είτε να απομονώσει είτε να κλείσει κάτι, και αργότερα χρησιμοποιούσαν τη λέξη στατικά. Άλλα παιδιά στις ενδεικτικές φράσεις τους χρησιμοποιούσαν το ρήμα «κόλλησε» είτε τα επιρρήματα «πάνω» ή «έξω» με όμοιους τρόπους. Αυτό το παράδειγμα περιφρονεί τα σύνορα μεταξύ των γλωσσικών κατηγοριών του ενήλικου και έτσι ρίχνει ξανά την αμφιβολία σε θεωρίες όπως η «Υπόθεση της Πρόσκτησης του Σημασιολογικού Χαρακτηριστικού», που αντιμετωπίζει το παιδικό λεξιλόγιο ως ατελή μορφή του λεξιλογίου του ενήλικου.

Ξαναγυρνώντας στις δύο ερμηνείες που είδαμε παραπάνω τις σχετικές με τις παιδικές «διευρύνσεις», βλέπουμε ότι υπάρχουν κάποιες μαρτυρίες που υποστηρίζουν τη δεύτερη ερμηνεία. Ο Huttenlocher (1974) παρατήρησε ότι τα παιδιά ίσως διευρύνουν τις λέξεις περισσότερο κατά το στάδιο της παραγωγής παρά της κατανόησης, και οι Thomson και Chapman (1977) ανακάλυψαν ότι τα διετή παιδιά μπορούσαν συχνά να δείξουν την εικόνα τη σχετική με μια λέξη, την οποία λέξη είχαν χρησιμοποιήσει σε άλλες περιστάσεις για να ονομάσουν ένα αντικείμενο ζωγραφισμένο στην αντίθετη εικόνα. Σε ορισμένες περιπτώσεις το παιδί είχε στο λεξιλόγιό του την κατάλληλη λέξη για την αντίθετη εικόνα και γι' αυτό οι Chapman και Thomson υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μπορεί να διευρύνουν κατά την παραγωγή, όχι γιατί πιστεύουν ότι ονομάζουν σωστά το αντικείμενο ή γιατί σκόπιμα χρησιμοποιούν λάθος λέξη, αλλά γιατί δεν μπορούν να θυμηθούν κάποτε τη σωστή λέξη. Αν αυτό είναι έτσι, τότε θα ήταν χρήσιμο να αποκτήσουν τα παιδιά ένα απόθεμα από γενικής χρησιμότητας λεξιλογικούς όρους, ρήματα όπως «κάνω» και «φτιάχνω», δεκτικές λέξεις όπως «εκείνο» κλπ. Η Clark (1978b) διερευνά τη χρήση που κάνουν, όσα παιδιά μαθαίνουν ποικίλες γλώσσες, αυτών των γενικής χρησιμότητας λέξεων στα πρώιμα στάδια της γλωσσικής τους ανάπτυξης.

Υπάρχουν και άλλοι λόγοι για να μην επιθυμούμε να συμπεράνουμε, από τον τρόπο που ένα παιδί ονομάζει τα αντικείμενα, ποια σημασία μπορούν να έχουν γι' αυτό αυτές οι λέξεις. Ίσως, μολονότι τα αντικείμενα στα οποία ένα παιδί αποδίδει μια λέξη έχουν όλα κάποια κοινά γνωρίσματα, η έννοια που υπόκειται στη χρήση της λέξης απλώς να μην συναποτελείται από ένα κατάλογο χαρακτηριστικών που στηρίζονται στην αντίληψη. Η Nelson (1977) πρόσε-

ξε τα δημοσιεύματα του Piaget για την εξέλιξη της έννοιας και πρότεινε να διακρίνουμε (πράγμα σημαντικό) μεταξύ των διαδικασιών για το σχηματισμό της έννοιας και των διαδικασιών για την ταύτιση των εννοιών. Υποστήριξε ότι το παιδί ενδιαφερόταν για το τι έκανε ή μπορούσε να κάνει με αυτά και έτσι σχημάτιζε μια έννοια που είχε πυρήνα λειτουργικό, βασισμένο στην πράξη. Εξάλλου η ταύτιση των νέων παραδειγμάτων μιας έννοιας γινόταν πάνω στη βάση των αντιληπτών χαρακτηριστικών και έτσι προκαθόρισε (η Nelson) τις διευρύνσεις τις όμοιες προς τις καθορισμένες από την Clark. Μια περαιτέρω διάκριση στην περιοχή αυτή είναι αυτή που πρόσφατα διερεύνησε η Nelson. Ανάλυσε τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στις δύο εντολές «πες μου τι είναι το Χ» και «Πες μου τι ξέρεις για το Χ», όπου Χ μπορούσε να ήταν μια από τις λέξεις όπως: τίγρη, ζώο, ζωολογικός κήπος, τρέχω. Βρήκε ότι τα τετραετή παιδιά έδωσαν διαφορετικές απαντήσεις στους δύο τύπους των ερωτήσεων, ενώ τα τριετή δεν πολυέκαμαν παρόμοια διάκριση στις απαντήσεις τους. Ερμηνεύει αυτό ως εξής: χρειάζεται χρόνος για να αναπτυχθεί η διάκριση ανάμεσα στις έννοιες, ή στη γνώση των αντικειμένων, και τη σημασία των λέξεων.

Μτφρ. Αντ. Η. Σακελλαρίου

#### BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge Mass. MIT press.
- Matthews, P.H (1979). *Generative Grammar and Linguistic Competence*. George Allen and Unwin.
- Baddeley, A.D. (1976). *The Psychology of Memory*. New York. Harper and Row.
- Bloom, L. (1974). Talking, understanding and thinking. In R. L. Shiefelbusch et al. (eds). *Language Perspective*. London. Macmillan.
- Clark, R., Hutcheson, S and van Buren, P. (1974). Comprehension and production in language acquisition. *Journal of Linguistics*, 10, 39-54.
- Berko, J. (1958). The child learning of English morphology. *Word*, 14, 150-77.
- Drummond, W.B. (1907). *An Introduction to child study*. London. Ed. Arnold.
- Tracy, F. (1893). The language of childhood. *American Journal of Psychology* 6, 107-38.
- Bowerman, M (1978b). Systematising semantic knowledge: changes over time in the child's organisation of word meaning. *Child Development* 49, 977-87.
- Fromkin, V.A. (1973). *Speech Errors as Linguistic Evidence*. The Hague, Montion.
- Clark, R. (1980). Errors in talking to learn. *First Language*, 1, 7-32.
- Brown, R, W. (1958). *Words and Things*. Glencoe, Ill: Free Press.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass. MIT Press.
- Bowerman, M. (1978a). The aquisition of word meaning. In N. Waterson and C. Snow (eds.). *The development of communication*. Chichester: John Wiley.
- Clark, E.V. (1973a). What's in a word? In. T. E. Moore (ed.). *Cognitive development and the aquisition of language* New York. Academic press.
- Sully, J. (1896). *Studies of childhood*. London. Longmans.



- Edwards, D. (1978). Social relations and early language. In A Lock (ed.). *Action, Gesture and Symbol*. London. Academic Press.
- Griffiths, P.D. and Atkinson, M. (1978). A «door» to verbs. In N. Waterson. ο.π.
- Huttenlocher, J. (1974). The origins of language comprehension. In R. L. Solso (ed.). *Theories in cognitive Psychology*. Lawrence Erlbaum.
- Thomson, J. R. and Chapman, R. S. (1977). Who is «Daddy» revisited. *Journal of Child language*, 4, 359-75.
- Nelson, K. (1977). The conceptual basis for naming. In J. Macnamara (ed.). *Language, learning and Thought*. New York. Academic Press.

1. Κάποτε τα παιδιά περιορίζουν τη σημασία της λέξης του ενήλικου («στένωση») περιορίζοντας την ισχύ της σε μια υποδιαίρεση της σημασίας της λέξης, όπως π.χ. συμβαίνει, όταν το παιδί χρησιμοποιεί τη λέξη «έπιπλα» μόνο προκειμένου για καρέκλες.

Δημήτρη Π. Στασινού  
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

## ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ (ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ) ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΗΣ

Η έννοια των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών<sup>1</sup> αναπτύχθηκε περίπου στις αρχές της δεκαετίας του '70 για να συμπεριλάβει στο προσδιοριστικό της περιεχόμενο μια ΕΤΕΡΟΓΕΝΗ ομάδα παιδιών που για ορισμένους λόγους-ενδογενείς, εξωγενείς ή αναπτυξιακούς (Myklebust 1971) -δε μπορεί να ενσωματωθεί στις παραδοσιακές μορφές απόκλισης<sup>2</sup>. Με άλλα λόγια, υπάρχει ένας αριθμός παιδιών<sup>3</sup> με κανονική ή και ανώτερη νοημοσύνη και χωρίς διαταραχές στο συναισθηματικό ή κινητικο-αισθηματικό τομέα που, ακόμα και κάτω από καλές συνθήκες σχολικής εργασίας, καθυστερεί στην εκμάθηση του προφορικού λόγου, δεν αναπτύσσει με κανονικούς ρυθμούς τη γλωσσική ικανότητα και την οπτικο-ακουστική του αντίληψη και παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση (reading), την ορθογραφημένη γραφή (spelling) και την αριθμητική. Τα παιδιά αυτά, παρόλο που συγκροτούν μια ετερογενή ομάδα, διέπονται από ένα κοινό στοιχείο που συμπυκνώνεται στις ΔΥΣΑΡΜΟΝΙΕΣ (discrepancies) που παρατηρούνται στην ανάπτυξη των διαφόρων ικανοτήτων τους, ιδιαίτερα στο γλωσσικό και αντιληπτικό τους πεδίο. Τα άτομα της ομάδας αυτής, εξαιτίας των παρατηρούμενων δυσαρμονιών στις γνωστικές τους διεργασίες, αποτυγχάνουν «απροσδόκητα» σε ορισμένα σχολικά μαθήματα ενώ δεν παρουσιάζουν παρόμοιες δυσκολίες σε άλλους τομείς της σχολικής μάθησης.

Η ελληνική βιβλιογραφία ειδικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την περιγραφή και διερεύνηση του προβλήματος των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, είναι πενιχρή. Από τις αρχές σχεδόν της δεκαετίας του '70 (και κυρίως της δεκαετίας του '80) έχουν δημοσιευτεί ορισμένα άρθρα γύρω από το πρόβλημα των «μαθησιακών δυσκολιών» (Δασκαλάκης 1987, Γεωργούσης 1986, Κορομηλάς 1985, Νέλλας-Νικολάου 1986, Παρασκευόπουλος 1969, Σκανδάλης 1988) και, ιδιαίτερα, τη δυσλεξία (Γεωργούσης 1987, Κάλαντζή 1982, Λολώνης 1983, Μπασλής 1985 & 1987, Νιτσόπουλος 1987, Παυλίδης 1986, Πεδικολόγος 1970, Πολυχρονοπούλου 1986, Πόρποδας 1982, Στεφάνου-Βαχρινού 1967, Χασάπης 1973. Έχουν γραφεί, επίσης, και ορισμένες πραγματείες γύρω

από το σύνδρομο (ή τα σύνδρομα) της δυσλεξίας που είδαν το φως της δημοσιότητας στη δεκαετία του '80 (Δήμου 1982, Καρπάθιος 1985, Πόρποδας 1981), όπως, επίσης, και μια «κλινικο-στατιστική» μελέτη δυσλεξικών παιδιών του δημοτικού σχολείου που εκδόθηκε στις αρχές περίπου της δεκαετίας του '70 (Ανδριακόπουλος 1972). Επισκόπηση των βιβλιογραφικών αυτών πηγών δείχνει ότι πράγματι έχει γίνει κάποια σοβαρή μελέτη και παρουσίαση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού στο σχολείο από Έλληνες επιστήμονες χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως το όλο θέμα έχει διερευνηθεί συστηματικά στην αναμενόμενη έκτασή του. Με άλλα λόγια, ενώ παρατηρούνται ορισμένες αξιόλογες προσπάθειες για διεξοδική παρουσίαση του προβλήματος των «μαθησιακών δυσκολιών» (ή «δυσχερειών», όπως χρησιμοποιείται από μερικούς μελετητές) καλύπτοντας καιρία θέματα, όπως ορισμός - αιτιολογία - συμπτωματολογία - αντιμετώπιση του προβλήματος (1986, Πόρποδας 1981), σε ορισμένα άρθρα υπάρχει κάποια σύγχυση, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την αιτιολογία του φαινομένου των «μαθησιακών δυσκολιών» και την ταύτισή του με την «ποιότητα διδασκαλίας» (βλ. για παράδειγμα, Δασκαλάκης 1987, Κορομηλάς 1985) καθώς και τη χρήση κατάλληλης ορολογίας, όπως, για παράδειγμα, «παιδιά με προβλήματα μάθησης» (Ντάβου 1984), αντί του ορθού «παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες». Στα περισσότερα, επίσης, άρθρα γύρω από το πρόβλημα των δυσκολιών αυτών δεν παρουσιάζονται με σαφήνεια και αναλυτικά τα σημεία εκείνα στα οποία οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται σ' εννοιολογικό και αιτιολογικό επίπεδο αλλά και από άποψη πρακτικών σχολικής παρέμβασης από το ευρύτερο φάσμα των παραδοσιακών μορφών απόκλισης.

Στη μελέτη αυτή επιχειρείται ένα σαφές (επανα)προσδιορισμός του εννοιολογικού περιεχομένου των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών μ' έμφαση στα γλωσσικά προβλήματα του παιδιού και ιδιαίτερα στις ειδικές διαταραχές του γραπτού λόγου (δυσλεξία, δυσορθογραφία) και επισημαίνονται παράλληλα τα σημεία διαφοροποίησής τους από τα παραδοσιακά σχήματα απόκλισης. Πιστεύουμε πως μια τέτοια προσπάθεια (όπως, άλλωστε, και κάθε άλλη παρόμοια προσπάθεια) είναι αναγκαία στην ελληνική βιβλιογραφία ειδικής αγωγής στο βαθμό που μπορεί, κατά τη γνώμη μας, να συμβάλει ουσιαστικά στο σχεδιασμό (ή και την εφαρμογή) κατάλληλων σχημάτων παρέμβασης στο πρόβλημα από το δάσκαλο στο σχολείο.

## 1. Ορολογία

Για την περιγραφή των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού στο σχολείο, κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί από μελετητές του φαινομένου περισσότεροι από 40 όροι. Ενώ ο καθένας από τους όρους αυτούς στο εννοιολο-

γικό του περιεχόμενο διαφοροποιείται ελαφρά από τους άλλους και κυρίως σε ό,τι αφορά την έμφαση που προσδίδει στο πρόβλημα, όλοι τους αναφέρονται, ωστόσο, στην ίδια ομάδα ατόμων. Η παρατηρούμενη ποικιλία όρων στη σχετική ορολογία υπογραμμίζει, άλλωστε, το διεπιστημονικό ενδιαφέρον για το πρόβλημα, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνει τη σύγχυση που επικρατεί ανάμεσα σε ειδικούς σε ό,τι αφορά την αιτιολογική οντότητα και τη συνακόλουθη συμπτωματολογία του. Μερικοί από τους όρους που απαντώνται συχνά στη διεθνή αγγλόφωνη βιβλιογραφία είναι οι εξής: παιδί μ' εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη νευρολογική μειονεξία, δυσλειτουργικό παιδί, νευροφυσιολογική ανωριμότητα, παιδί με αντιληπτική ανικανότητα, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, παιδί με ειδικά μαθησιακά προβλήματα, παιδί με γλωσσικές ανεπάρκειες, δυσλειτουργία του ΚΝΣ, παιδί με γνωστικές ανεπάρκειες, δυσλεξία, κ.ά.

Η ποικιλία στη χρήση διαφόρων όρων για την περιγραφή των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι συχνά συνδεδεμένη, κυρίως στις ΗΠΑ, με τ' όνομα συγκεκριμένων πολιτειών της χώρας αυτής. Έτσι, για παράδειγμα, κατά πολιτεία χρησιμοποιούνται οι παρακάτω όροι: αντιληπτικά ανίκανο παιδί (Μίτσιγκαν), εκπαιδευτικά μειονεκτικό παιδί (Καλιφόρνια), παιδί με γλωσσικές διαταραχές (Πενσυλβανία), παιδί μ' εγκεφαλική βλάβη (Νέα Υόρκη), παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Μάρυλαντ), κτλ. Στη Σοβιετική Ένωση χρησιμοποιείται για τον ίδιο σκοπό ο όρος «ευκαιριακά καθυστερημένη ψυχολογική ανάπτυξη» (του παιδιού).

Σημειώνουμε εδώ ότι, σε μερικές περιπτώσεις, χρησιμοποιείται ο όρος «exceptional» (δηλ. αυτός ή αυτή που αποτελεί εξαίρεση στον κανόνα) ως συνώνυμος του όρου ειδική μαθησιακή δυσκολία. Οι ορισμοί των δυο αυτών όρων παρουσιάζουν, βέβαια, κάποια συσχέτιση μεταξύ τους, χωρίς όμως να σημαίνει πως είναι ταυτόχρονα και ισότιμοι. Με άλλα λόγια, ο όρος «exceptional» αναφέρεται απλά στο άτομο εκείνο που για ορισμένους λόγους (ιδιοσυστασιακούς) διαφέρει σημαντικά από το μέσο (average) συνομήλικό του σ' ένα ή και περισσότερα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη νόσηση, τη φυσική κατάσταση ή και την κοινωνική του συμπεριφορά. Αντίθετα, ο όρος ειδική μαθησιακή δυσκολία χρησιμοποιείται για την περιγραφή μιας ειδικής περίπτωσης παιδιού με κανονική ή και ανώτερη νοημοσύνη, επαρκή αισθητηριακή οξύτητα και με συναισθηματική ακεραιότητα που σε ορισμένους τομείς της σχολικής μάθησης αποκλίνει, δηλ. δε συμβαδίζει με το αναμενόμενο επίπεδο σχολικής επίδοσης όπως αυτό μπορεί να καθοριστεί με βάση το νοητικό του δυναμικό, τη χρονολογική ηλικία και το παιδευτικό του «background». Με άλλα λόγια, στην περίπτωση αυτή, δε διαπιστώνονται διαταραχές που να συνδέονται με την νοητική ή φυσική κατάσταση και την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού. Επομένως, ο όρος ειδική μαθησιακή δυσκολία, από τεχνική άποψη, δε μπορεί να γενικευτεί για να συμπεριλαμβάνει, έτσι, το σύνολο των παιδιών με δυσκολίες μάθησης στο σχολείο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, γίνεται, επίσης, σαφής διάκριση μεταξύ του όρου «παιδιά με προβλήματα μάθησης» και «παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες». Στην πρώτη περίπτωση, η όλη προβληματική συνδέεται με παραμέτρους, όπως ελλιπής (ή φτωχή) διδασκαλία (κυρίως στο αρχικό στάδιο μετάδοσης γνώσεων στο παιδί), προβλήματα λόγω αποχωρισμού μητέρας και παιδιού κυρίως στη προσχολική περίοδο (περίοδος φοίτησης του παιδιού σε παιδικό σταθμό ή νηπιαγωγείο), διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον ή και άλλες συντεταγμένες κοινωνικο-συναισθηματικής φύσης. Αντίθετα, η έννοια των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών εμπεριέχει μια νευρολογική διάσταση εξειδικευμένη κυρίως σε ανεπάρκειες αντιληπτικού χαρακτήρα με συνακόλουθες ειδικές διαταραχές του γραπτού λόγου (δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσγραφία, κτλ.).

## 2. Εννοιολογικός προσδιορισμός

Οι μελετητές του προβλήματος των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού στο σχολείο, στην προσπάθειά τους να διατυπώσουν έναν ακριβή αλλά και περιεκτικό ορισμό του φαινομένου, συνάντησαν σοβαρές δυσκολίες εξαιτίας των προβλημάτων που συνδέονται με την ανάγκη για ταξινόμηση επιμέρους τύπων των δυσκολιών αυτών (και τούτο κυρίως για διευκόλυνση του έργου της έρευνας στην περιοχή αυτή) και τον προσδιορισμό, αντίστοιχα, του εννοιολογικού τους περιεχομένου. Σημειώνουμε εδώ ότι απαιτείται πράγματι ένας λειτουργικός ορισμός του προβλήματος τέτοιος που να διακρίνεται για την ευρύτητά του έτσι ώστε να δύναται να εμπερικλείει τα διάφορα προβλήματα εκπαίδευσης που παρουσιάζουν παιδιά με παρόμοιες δυσκολίες και ταυτόχρονα να είναι αρκούντως καθοριστικός για να είναι δυνατή η διάκρισή του από άλλες παραδοσιακές μορφές απόκλισης που προσδιορίσαμε παραπάνω.

Η Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για το Μειονεκτικό (Παιδί) (National Advisory Committee for the Handicapped) στις ΗΠΑ, αφού μελέτησε σε βάθος το πρόβλημα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, διατύπωσε τον ακόλουθο ορισμό που είναι σε πλατιά κλίμακα αποδεκτός:

«Παιδιά με ειδικές (special, specific) μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ορισμένη διαταραχή σε μια ή και σε περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση της ομιλούμενης γλώσσας. Μπορούν να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην ικανότητα της ακρόασης, τη σκέψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία ή την αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες που έχουν αναφερθεί ως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία, κτλ. Δεν εμπερικλείουν μαθησιακά προβλήματα που οφείλονται πρωταρχικά σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές μειονεξίες, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή ή σε περιβαλλοντική μειονεξία. (National Advisory Committee, 1968, σ. 14).

Πρέπει να σημειώσουμε, κατ' αρχήν, ότι η ενσωμάτωση του όρου «ειδικός» στον παραπάνω ορισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι με κανένα τρόπο τυχαία. Αντίθετα, η έννοια του όρου αυτού είναι αναγκαία και ενδιαφέρουσα στο προκείμενο γιατί υποδηλώνει ότι το παιδί παρουσιάζει ορισμένη (ή ειδική) καθυστέρηση σε μια ή και σε περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες που δε συνδέεται με κάποια αισθητηριακή ανεπάρκεια ή με (βαριά) νοητική καθυστέρηση και που απαντάται ανεξάρτητα από το γεγονός ότι το άτομο αυτό έχει ορισμένες ικανότητες για ικανοποιητική επίδοση σε άλλες περιοχές της σχολικής μάθησης. Με άλλα λόγια, ο όρος αυτός υπογραμμίζει την ύπαρξη μιας λειτουργικής ανεπάρκειας που εντοπίζεται σε μια ιδιαίτερη μαθησιακή περιοχή και ύστερα από σύγκριση με το συνολικό επίπεδο επίδοσης του παιδιού που μπορεί να είναι υψηλό, μέσο ή χαμηλό.

Σε λεξικό των επιστημών της ανθρώπινης συμπεριφοράς ο όρος *special* ή *specific* αναφέρεται σε μια δοσμένη ικανότητα του ατόμου που το κάνει να συμπεριφέρεται μ' έναν ορισμένο τρόπο και ανεξάρτητα από τη φύση των ερεθισμάτων που το ίδιο δέχεται (Wolman, 1974). Οι ορισμοί, επίσης, των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που είχαν δοθεί προηγούμενα από τη Bateman (1964, 1965a, 1965b, 1965c) και τους Kirk & Bateman (1962) θεωρούνται ως οι πλέον κατάλληλοι σε ό,τι αφορά τη δυνατότητα σχεδιασμού μεθόδων σχολικής παρέμβασης στο πρόβλημα. Και τούτο, γιατί οι ενσωματωμένες έννοιές τους διακρίνονται για τον παιδαγωγικό τους προσανατολισμό, την έμφαση που προσδίδουν στη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού καθώς και για την πλατιά αποδοχή τους από τον ευρύτερο κύκλο ψυχολόγων και παιδαγωγών.

Σύμφωνα με τη Bateman (1965a), τα παιδιά που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σ' ενδοατομική βάση: α) Δείχνουν στον (εκ)παιδευτικό τομέα μια σοβαρή ασυμφωνία (*discrepancy*)<sup>5</sup> μεταξύ της νοητικής τους δυνατότητας σε συνδυασμό με τη χρονολογική ηλικία και τις εμπειρίες τους και του πραγματικού επιπέδου σχολικής τους επίδοσης. β) Παρουσιάζουν βασικές διαταραχές στο πεδίο των μαθησιακών διεργασιών. γ) Μπορεί να έχουν ή να μην έχουν εμφανή συμπτώματα δυσλειτουργίας του ΚΝΣ, και δ) διέπονται από τέτοια χαρακτηριστικά που δε μπορεί να θεωρηθούν ως δευτερογενή άλλων καταστάσεων, όπως γενικευμένη νοητική καθυστέρηση, παιδευτική ή πολιτισμική αποστέρωση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή, αισθητηριακή απώλεια, κ.ά.

Οι ειδικοί στην παθολογία του λόγου ή τη θεραπευτική διδασκαλία της ανάγνωσης μπορούν ίσως ν' αναγνωρίσουν κάποια σημεία ομοιότητας μεταξύ των προαναφερομένων θέσεων της Bateman για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και των περισσότερων ορισμών που αφορούν τη δυσφορία και τη δυσλεξία. Παιδιά, επομένως, με αφασικά συμπτώματα ή δυσλεξία είναι δυνατό να θεωρούνται ως άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Υποστηρίχτηκε, επίσης, και η άποψη ότι οι αντιληπτικές δυσλειτουργίες

συμπεριλαμβάνονται στον παραπάνω ορισμό της Bateman (Myers & Hamill, 1969).

Οι θέσεις της Bateman σε ό,τι αφορά το εννοιολογικό περιεχόμενο των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών εμπεριέχουν πράγματι ορισμένα θεμελιώδη για την περίπτωση αυτή στοιχεία που συμπυκνώνονται στις εξής αρχές:

#### α) Η αρχή της ασυμφωνίας

Η αρχή της ασυμφωνίας αφορά, κατά τη Bateman, τη διαπίστωση μιας σημαντικής διαφοράς που παρατηρείται ανάμεσα σ' αυτό που προεκτιμάται ότι το παιδί μπορεί να κάνει (διαμορφώνοντας, έτσι, και μια συγκεκριμένη προσδοκία γι' αυτό) και σ' εκείνο που πραγματικά κατορθώνει στη σχολική πρακτική. Στην περίπτωση δηλ. αυτή προέχει το γεγονός της αποκαλούμενης «υπο-επίδοσης» ή χαμηλής επίδοσης (under-achievement) που υποδηλώνει ότι το παιδί δεν αποδίδει σύμφωνα με προηγούμενη εκτίμηση χαρακτηριστικών ή ικανοτήτων του που αφορούν ιδιαίτερα το νοητικό του δυναμικό σε συνάρτηση, βέβαια, με τη χρονολογική ηλικία και τις αποκτημένες εμπειρίες του (expected-actual achievement). Πρόκειται, με άλλα λόγια, για ένα επίπεδο σχολικής επίδοσης του παιδιού που είναι «απροσδόκητα» χαμηλό. Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να έχει ικανοποιητική επίδοση σε προφορική εργασία που του ανατέθηκε στο σχολείο ή ακόμα να κατανοεί μ' ευκολία και να εντυπώνει στη μνήμη του την ύλη διαφόρων μαθημάτων. Όμως οι επιδόσεις του στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή μπορεί να είναι κάτω από τα κανονικά (ή αναμενόμενα) επίπεδα.

Σημειώνουμε εδώ ότι η διαπίστωση τυχόν χασμάτων στη σχολική επίδοση του παιδιού μπορεί να γίνει ύστερα από χορήγηση σταθμισμένων τεστς επίδοσης, όπως, για παράδειγμα είναι το Stanford Achievement Test, το Metropolitan Achievement Test, το California Achievement Test και το Sequential Test of Educational Progress. Τελευταία, τα στοιχεία των τεστς φαίνεται να μην έχουν καθοριστική σημασία στη διαμόρφωση μιας άποψης για το παιδί· απλά συνεκτιμώνται με άλλες πληροφορίες. Τούτο αφορά τόσο χώρες της δύσης όσο και χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού.

#### β) Ο ρόλος της δυσλειτουργίας του ΚΝΣ

Σύμφωνα με την αρχή αυτή, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι συμπτώματα νευρολογικής αποδιοργάνωσης του παιδιού που υπόκεινται σε παρατήρηση (Clements 1966). Ορισμένοι ερευνητές στην περιοχή αυτή συμφωνούν με την άποψη ότι μια ποικιλία ανεπαρκειών του ΚΝΣ φαίνεται να συνδέεται με το πρόβλημα των δυσκολιών αυτών και ότι ομάδες ατόμων με παρόμοιες δυσκολίες παρουσιάζουν δυσλειτουργίες του ΚΝΣ σε ασυνήθη υψηλό ποσοστό. Πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι στο ερώτημα αν και κατά πόσο τα νευρολογικά αυτά

σημεία στοιχειοθετούν την αιτία ή αποτελούν συνοδά στοιχεία μιας δοσμένης ειδικής μαθησιακής δυσκολίας δεν έχει δοθεί ακόμα σαφής απάντηση από τον κύκλο των μελετητών του προβλήματος. Γι' αυτό, άλλωστε, και η περίπτωση δυσλειτουργίας του ΚΝΣ δεν έχει θεωρηθεί από τη Bateman και άλλους ειδικούς ως ουσιαστικό κριτήριο διάγνωσης του προβλήματος αλλά και σχεδιασμού για παρέμβαση στο σχολείο.

#### γ) Η έμφαση σε βασικές διαταραχές των μαθησιακών διεργασιών

Είναι γνωστό ότι οι βασικές διεργασίες που υπεισέρχονται στο μαθησιακό πεδίο του ατόμου συμπυκνώνονται στην αντίληψη που είναι οπτική, ακουστική ή κιναισθητική κωδική αποκρυπτογράφηση στοιχείων, την απάντηση που είναι φωνητική ή γραφική κωδική εγγραφή και στο συνδυασμό κωδικής αποκρυπτογράφησης και κωδικής εγγραφής. Το φάσμα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών συνδέεται συχνά με μια ή και με περισσότερες από τις ακόλουθες ανεπάρκειες του παιδιού στο προγλωσσικό ή και γλωσσικό στάδιο ανάπτυξής του: i) Απώλεια μιας βασικής διεργασίας στη μάθηση, ii) καθυστέρηση στην ανάπτυξη μιας μαθησιακής διεργασίας, και iii) παρειαφύσεις στη λειτουργία της διεργασίας αυτής. Στην πρώτη περίπτωση, θα μπορούσαμε ν' αναφέρουμε ως παράδειγμα το παιδί εκείνο που ύστερα από μια παράταση εγκεφαλικής αιμορραγίας έχει απωλέσει την ικανότητα να ομιλεί. Η δεύτερη περίπτωση αναφέρεται στο παιδί που μπορεί να ομιλεί, αλλά συχνά δυσκολεύεται στη σύνταξη ή στην κατάλληλη προφορά μιας λέξης. Σημειώνουμε εδώ ότι η πλέον συνηθισμένη εικόνα που αντανακλά το ευρύ φάσμα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού είναι πως τούτο βιώνει καθημερινά περισσότερες από μια δυσκολίες και μάλιστα την καθεμιά σε διαφορετικό βαθμό σοβαρότητας.

#### δ) Ο διαχωρισμός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών από τις παραδοσιακές μορφές απόκλισης

Σύμφωνα με τον ορισμό της Bateman, όπως, άλλωστε, συμβαίνει με τους περισσότερους ορισμούς των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που κατά καιρούς έχουν δοθεί, στην ομάδα αυτή των δυσκολιών δε συμπεριλαμβάνονται παιδιά που τα μαθησιακά τους προβλήματα συνδέονται κατά κύριο λόγο με καταστάσεις όπως νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή, αισθητηριακή ανεπάρκεια, κτλ.<sup>6</sup> Σε αντίθεση, επίσης, με τον ορισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που δόθηκε από την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή των ΗΠΑ που προαναφέραμε, παρόμοιοι αποκλεισμοί από τον ορισμό των δυσκολιών αυτών γίνονται περιστασιακά σε ό,τι αφορά τη διάγνωση ειδικών γλωσσικών δυσκολιών, όπως είναι η δυσφασία (Myklebust 1964, Monsees 1957), ή και η δυσλεξία (Kass 1966, Myklebust, Johnson 1962).



Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση (NK) παρουσιάζουν μια εικόνα γενικής ανεπάρκειας στις περισσότερες νοητικές τους ικανότητες. Οι ανεπάρκειες αυτές μπορούν, ωστόσο, ν' αναγνωριστούν έγκαιρα έτσι ώστε να είναι δυνατή η εφαρμογή πρακτικών παρέμβασης στο σχολείο. Αντίθετα, λιγότερα αναγνωρίσιμα στην προσχολική περίοδο είναι τα παιδιά κανονικής νοημοσύνης που εξαιτίας μαθησιακών διαταραχών, οι οποίες ανάγονται σε νευρο-αναπτυξιακό επίπεδο, «υποφέρουν» από μια έλλειψη ασυμμετρίας σε διάφορες περιοχές επίδοσης που είναι δυνατό να εξελιχθούν στο μέλλον σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σημειώνουμε, επίσης, ότι το «spectrum» των μαθησιακών δυσκολιών σε NK παιδιά ακολουθεί σε δεύτερη θέση, γιατί απλά η πλέον σοβαρή δυσκολία τους συνυφίνεται με το σύμπτωμα της νοητικής καθυστέρησης. Με άλλα λόγια, αν ύστερα από επιτυχή σχολική παρέμβαση διορθωθεί μια σοβαρή μαθησιακή δυσκολία του NK παιδιού, η αντίστοιχη ικανότητά τους είναι ενδεχόμενο να παραμείνει λειτουργούσα στο προσδιοριζόμενο από τη νοητική του ηλικία επίπεδο. Τούτο ασφαλώς δε μπορεί να ισχύει για την περίπτωση της ψευδο-καθυστέρησης (pseudo-retardation)<sup>2</sup>. Εξαιτίας δηλ. μιας ειδικής μαθησιακής δυσκολίας ως περίπτωση NK με όλες τις συνακόλουθες αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει η εισαγωγή του σε μια ειδική σχολική δομή. Αυτό σημαίνει πως οι δάσκαλοι NK παιδιών πρέπει ν' αναγνωρίσουν το ενδεχόμενο ορισμένα παιδιά να έχουν, πέρα από άλλα προβλήματα (κυρίως προσαρμογής μέσα και έξω από το σχολείο), και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που εμπίπτουν στην περίπτωση που εξετάζουμε. Στην περίπτωση αυτή, πρόκειται για φαινόμενο πολλαπλών διαταραχών που παρατηρείται σε ορισμένα άτομα σχολικής ηλικίας. Κάτι παρόμοιο μπορεί να υποστηριχτεί ότι αφορά και δασκάλους που έχουν στην τάξη παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Είναι δηλ. δυνατό τα άτομα αυτά ταυτόχρονα να έχουν και ορισμένα σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα, να είναι τυφλά ή με προβλήματα όρασης και ακόμα να είναι κωφά ή με προβλήματα ακοής.

Από τη σύντομη αναφορά μας στους ορισμούς των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που διατύπωσαν η Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για το Μειονεκτικό Παιδί στις ΗΠΑ και η Bateman προκύπτει ότι υπάρχουν στη βιβλιογραφία δυο εννοιολογικές προσεγγίσεις στο πρόβλημα. Η πρώτη είναι παραδοσιακή προσέγγιση στο πρόβλημα που διακρίνεται περισσότερο για το θεωρητικό της προσανατολισμό και την έμφαση που δίνει στη νευροφυσιολογία υποθέτοντας ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται κατά κύριο λόγο σε νευρολογικές ανεπάρκειες που επιδρούν στο ευρύ φάσμα θεμελιωδών γνωστικών διεργασιών του παιδιού (Keogh 1986, Torgesen 1986). Η δεύτερη εναλλακτική προσέγγιση έχει ένα περισσότερο πρακτικό προσανατολισμό ως ορίζουσα τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με βάση τη σύγκριση της σχολικής επίδοσης του παιδιού και των αντίστοιχων προσδοκιών που διαμορφώνουν γι' αυτό δάσκαλοι και γονείς (Algozine and Ysseldyke 1986).

Σημειώνουμε εδώ ότι στην εναλλακτική προσέγγιση του προβλήματος ασκήθηκε κριτική που συμπυκνώνεται στα εξής σημεία: Σε μια τέτοια προσέγγιση δεν είναι δυνατή η ενσωμάτωση παραμέτρων που συνδέονται με το συναίσθημα ή τα κίνητρα έτσι ώστε ν' αποτελούν ολικές ή επιμέρους συνιστώσες μιας ειδικής μαθησιακής δυσκολίας με το να στοιχειοθετούν τ' αρχικά αίτια του προβλήματος ή ν' αποτελούν συντεταγμένες επιβαρύνουσες τις μαθησιακές δυσκολίες με νευρολογική προέλευση, αντίστοιχα (Deci and Chandler 1986). Πιστεύουμε ότι μια τέτοια κριτική είχε απλά ως στόχο να υπογραμμίσει την άκαμπτη νευρολογική έμφαση που έχει δοθεί στον ορισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και σε βαθμό που σχεδόν δεν αφήνει περιθώρια για μια άλλη προσέγγιση μ' επίκεντρο τον ψυχικό κόσμο του παιδιού.

Οι θεωρητικοί και ερευνητές στην περιοχή των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών τείνουν σήμερα να υιοθετούν (άμεσα ή έμμεσα) ορισμούς του φαινομένου που είναι παραπλήσιοι με την παραδοσιακή (νευρολογική) προσέγγισή του, ενώ οι λεγόμενοι «practitioners» (δηλ. εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ειδικοί παιδαγωγοί, κ.ά.) τείνουν για πρακτικούς λόγους, να χρησιμοποιούν ορισμούς που ταυτίζονται με την εναλλακτική προσέγγιση.

### 3. (Επιμέρους) τύποι ειδικής μαθησιακής δυσκολίας

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, έχει αναπτυχτεί στο διεθνή χώρο μια εκτεταμένη βιβλιογραφία ειδικής αγωγής που αποβλέπει κυρίως στη δυνατή συμπύκνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σ' επιμέρους τύπους διαφόρων ανεπαρκειών που συνυφαινούνται με το πρόβλημα αυτό (Bryan & Bryan 1978, Hallahan & Kauffman 1976, Keogh et al. 1982 Ramey & Mckinney 1981, Torgesen 1975).

Ορισμένα από τα πλέον συχνά αναφερόμενα χαρακτηριστικά των παιδιών με τις δυσκολίες αυτές είναι τα εξής: αντιληπτικο-κινητική ανεπάρκεια, διαταραχές προσοχής-γλώσσας-μνήμης και σκέψης, απόσπαση προσοχής, αυθορμητισμός και συναισθηματική παθητικότητα, φτωχά κίνητρα και χαμηλό επίπεδο αυτοαντίληψης, ανεπάρκειας σε βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (π.χ. ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική) καθώς και πιθανά νευρολογικά συμπτώματα.

Η πρώτη θεωρία που αναπτύχθηκε σε ό,τι αφορά το ανατολικό προφίλ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι αυτή του «ενός συνδρόμου» (single syndrome theory)<sup>4</sup>. Πρόκειται για μια από τις πλέον πρώιμες αιτιολογικές υποθέσεις στο χώρο αυτό που συμπυκνώνεται στην άποψη ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα ανεπαρκειών του ατόμου στο πεδίο των οπτικο-αντιληπτικών του διεργασιών (Benton 1975, Hallahan & Cruickshank 1973, Torgesen 1975). Μάλιστα, η πλέον βιώσιμη υπόθεση σε ό,τι αφορά τη θέση της

οπτικο-αντιληπτικής ανεπάρκειας είναι ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες προέρχονται από διαταραχές στην περιοχή των γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού (Satz & Van Nostrand 1973, Shankweiler & Liberman 1976, Velutino 1978). Άλλοι ερευνητές κατέληξαν, επίσης, σε συμπεράσματα που ευνοούν την υπόθεση της ανεπάρκειας στην προσοχή του παιδιού (*attention-deficit hypothesis*) (Hallahan & Reeve 1980, Ross 1976, Routh 1979) ή στη διεργασία της μνήμης του (Torgesen & Kail 1980).

Υποστηρίχτηκε, ωστόσο, η άποψη ότι η θεωρία του «ενός συνδρόμου» δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσει το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ετερογένειας που διέπει δείγματα παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Γι' αυτό το λόγο, πολλοί ερευνητές εισηγήθηκαν την απόρριψη της θεωρίας αυτής προς όφελος μιας άλλης εναλλακτικής θεωρίας που είναι γνωστή ως «το παράδειγμα του πολλαπλού συνδρόμου» (*multiple syndrome paradigm*). Μια τέτοια θεωρητική προσέγγιση στο πρόβλημα μπορεί, κατά τους υποστηρικτές της, ν' ανταποκρίνεται στο ευρύ φάσμα των διαταραχών που διέπουν τα ετερογενή δείγματα παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Doehring 1978, Satz & Fletcher 1980).

Στο ερευνητικό πεδίο παρατηρείται, στη συνέχεια, το φαινόμενο της προσεκτικής υποδιαίρεσης ετερογενών δειγμάτων σε τρεις ή περισσότερες ομοιογενείς ομάδες. Για παράδειγμα, ένα δείγμα 82 κλινικών περιπτώσεων δυσλεξίας ταξινομήθηκε από ερευνητές του φαινομένου σε τρεις επιμέρους τύπους ή σύνδρομα: το σύνδρομο της γλωσσικής διαταραχής (39%), τον επιμέρους τύπο της έλλειψης συντονισμού στην άρθρωση και τη γραφοκινητική δεξιότητα (αφορά την ελεύθερη κίνηση του χεριού στο χαρτί) (37%) και το σύνδρομο της οπτικής αντιληπτικής διαταραχής (16%) (Mattis et al. 1975). Άλλοι ερευνητές έχουν επικεντρώσει την προσοχή τους στην ταξινόμηση επιμέρους τύπων γλωσσικής ανεπάρκειας. Έτσι, σε σχετική έρευνα αναγνωρίστηκαν τρεις επιμέρους τύποι γλωσσικής ανικανότητας που ορίζονται ως δυσφωνητικοί (*dysphonic*) (67%), δυσειδητικοί (*dyseidetic*) (10%) και ανάμικτοι (*mixed*) (23%) (Boder 1973).

Οι μελέτες του είδους αυτού κατέληξαν, ωστόσο, σε αντιφατικά συμπεράσματα και διακρίνονται για ορισμένους περιορισμούς που είναι εγγενείς σε ό,τι αφορά τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διεξαγωγή τους. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια μέθοδο που προχωρεί στον επιμέρους διαχωρισμό παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε ομάδες κλινικών συνδρομών με βάση *a priori* υιοθετούμενες θεωρητικές θέσεις ή κριτήρια (*inferential approach to classification*) (Harris 1982, Satz & Morris 1981).

Συνοπτικά, θα λέγαμε πως η βιβλιογραφία που αναφέρεται σ' επιμέρους τύπους παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να βρίσκεται ακόμα σ' ένα εμβρυϊκό στάδιο ανάπτυξης. Μια τέτοια προσέγγιση υπογραμμίζει, ωστόσο, τη δυνατότητα δημιουργίας, κατά τη διαγνωστική διαδικασία, περισ-

σότερων ομοιογενών ομάδων από παιδιά με τις δυσκολίες αυτές έτσι ώστε να μπορεί να έχει θεωρητικές και χρήσιμες πρακτικές συνεπαγωγές στην περιοχή αυτή.

#### 4. Γλωσσικές ανεπάρκειες

Επειδή, όπως αναφέρθηκε προηγούμενα, η υπόθεση των γλωσσικών ανεπαρειών που είναι ενσωματωμένη στο ευρύτερο πλαίσιο της αντιληπτικής ανεπάρκειας παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται από τους ειδικούς ως η πλέον βιώσιμη, θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να κάνουμε μια συνοπτική αναφορά στο χώρο αυτό.

##### 4.1. Γλωσσική ανάπτυξη

Πριν προχωρήσουμε στην ανάπτυξη των γλωσσικών ανεπαρειών που χαρακτηρίζουν παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, θεωρήσαμε σκόπιμο ν' αναφερθούμε πρώτα-πρώτα στην πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού με τα συνακόλουθα στάδιά της.

Γλώσσα είναι ένα σύστημα συμβόλων που χρησιμοποιεί το άτομο, σύμφωνα με ορισμένους σημασιολογικούς και γραμματικούς κανόνες για την αναπαράσταση αντικειμένων, ιδεών και συναισθημάτων του. Επομένως, στο σύστημα αυτό εμπεριέχονται τύποι επικοινωνίας που είναι πλατιά διαφοροποιημένοι μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα, είναι η γραφή, η ομιλία, η νοηματική γλώσσα (*sign language*), η συμβολική γλώσσα της αφής (σύστημα γραφής *braille*), κ.ά.

Η ανάπτυξη της γλώσσας ως μια ιδιαίτερη γνωστική διεργασία μπορεί να κατανοηθεί ως συναποτελούμενη από τρία βασικά συστήματα: α) την εσωτερική γλώσσα (*inner language*) που αντιπροσωπεύει μια μορφή ενσωμάτωσης εμπειρικών με συναισθηματικά και νοητικά στοιχεία, β) τη γλώσσα σ' επίπεδο κατανόησης του λόγου (*receptive language*) που αντιπροσωπεύει την εισροή λεκτικών στοιχείων για επεξεργασία και εναποθήκευση στο μνημονικό πεδίο (*input*) και γ) τη γλώσσα σ' επίπεδο έκφρασης (*expressive language*) που αντιπροσωπεύει την έξοδο λεκτικών στοιχείων (*output*) (Myklebust 1971a, 1971b). Για την εξελικτική ιεραρχία του γλωσσικού συστήματος του ανθρώπου βλέπε παρακάτω Σχ. 1.

(συνέχεια στο επόμενο)

ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΙΚΩΝ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΩΝ  
 pt και kt

Στη νεοελληνική μας γλώσσα υπάρχει ένας γενικός φωνολογικός νόμος που τρέπει τα συμφωνικά συμπλέγματα των λέξεων *pt* και *kt* στα *ft* και *kt*, αντίστοιχα. Έτσι, οι λέξεις *πτωχός, επτά, βαπτίζω, πτέρνα, πτερνίζομαι, πτερό, περουγίζω, πτερωτός, οκτώ, κτυπώ, άφρακτος, ακτίδα, κτένα, δάκτυλο, δακτυλίδι, κτίζω*, κλπ., γίνονται *φτωχός, εφτά, βαφτίζω, φτέρνα, φτερνίζομαι, φτερό, φτερουγίζω, φτερωτός, οχτώ, χτυπώ, άφρακτος, αχτίδα, χτένα, δάχτυλο, δαχτυλίδι, χτίζω*, κλπ., αντίστοιχα.

Υπάρχουν, όμως, ορισμένες λέξεις που δεν υπακούουν στο γενικό αυτό νόμο και εξακολουθούν και σήμερα ακόμη να διατηρούν αμετάβλητα τα συμφωνικά συμπλέγματα *pt* και *kt*. Ας λάβουμε μερικά παραδείγματα: *πτηνό* (και όχι \**φτηνό*), *πτηνοτροφείο* (\**φτηνοτροφείο*), *πτηνοτρόφος* (\**φτηνοτρόφος*), *πταίσμα* (\**φταίσμα*), *πταισματοδικείο* (\**φταισματοδικείο*), *πτέρυγα* (\**φτέρυγα*), *πτεροφυΐα* (\**φτεροφυΐα*), *πτερύγιο* (\**φτερύγιο*), *πτήση* (\**φτήση*), *πτητικός* (\**φτητικός*), *πτύελα* (\**φτύελα*), *πτελοδοχείο* (\**φτελοδοχείο*), *οπτασία* (\**οφτασία*), *πτυχή* (\**φτυχή*), *πολύπτυχο* (\**πολύφτυχο*), *πτυχίο* (\**φτυχίο*), *πτυχιούχος* (\**φτυχιούχος*), *πτώμα* (\**φτώμα*), *πτώση* (\**φτώση*), *αλεξίπτωτο* (\**αλεξίφπτωτο*), *ανάπτυξη* (\**ανάφτυξη*), *ανατύσσω* (\**αναφτύσσω*), *άπταιστα* (\**άφταιστα*), *ύψιος* (\**ύφτιος*), *κτηνοτροφία* (\**χτηνοτροφία*), *βακτηρίδιο* (\**βαχτηρίδιο*), *ακάθεκτος* (\**ακάθεχτος*), *αχτοπλοία* (\**αχτοπλοία*), *κάκτος* (\**κάχτος*), *γαλακτοπώλειο* (\**γαλαχτοπώλειο*), *εχτίναξη* (\**εχτίναξη*), *εχτόνωση* (\**εχτόνωση*), κλπ.

Αξίζει να παρατηρηθεί εδώ ότι οι λέξεις που διατήρησαν τα συμφωνικά αυτά συμπλέγματα είναι λόγιες λέξεις. Γενικά, μπορούμε να υποκατηγοριοποιήσουμε τις λέξεις της γλώσσας μας ως εξής:

1. Λέξεις → [± Λόγιες]
2. [+ Λόγιες] → [± Αρχαίες]

Οι λέξεις λοιπόν που χαρακτηρίζονται θετικά με το στοιχείο [Λόγιες] παρέμειναν απαθείς και δεν επηρεάστηκαν από τη λειτουργία του γενικού φωνολογικού νόμου που μετατρέπει τα συμφωνικά συμπλέγματα *pt* και *kt* της φωνολογικής απεικόνισης των λέξεων στα αντίστοιχα *ft* και *kt* της φωνητικής τους απεικόνισης.

ΙΔΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΦΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΛΕΞΕΙΣ  
ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΑΡΧΙΑ ΚΑΛΑΒΡΥΤΩΝ

Σημειώνουμε απλώς εδώ ορισμένες ιδιωματικές λέξεις και φράσεις από την επαρχία Καλαβρύτων, χωρίς ιδιαίτερο σχολιασμό:

1. Φιάξε μου δυο αυγά καγιανά (= ομελέτα).
2. Σήμερα κάνει καθούρι (= παγωνιά).
3. Τα πρόβατα κάμανε το χωράφι κασαή (= έφαγαν τα σπαρτά, γλείψανε το χωράφι).
4. Βγήκε στη γύρα για νύφη (= βόλτα, περιοδεία).
5. Μη με σκοτίζεις με δαύτονε (= μ' αυτόν).
6. Θύμωσε η πληγή (μεταφορικά = χειρότερεψε).
7. Από τα τώρα πεινάς; (= από τώρα).
8. Το σαράντα ένα δε βλόγαγε τίποτα (= δεν υπήρχε).
9. Μητέρα, κένωσε το φαγητό να φάμε (= σερβίρισε, βάλε το φαγητό στα πιάτα).
10. Πρέπει να κόψουμε τον κοπνό (= να ξεχιονίσουμε).
11. Τούτη κοπανιά οι κότες γεννάνε κάθε μέρα (= αυτή την εποχή).
12. Γιατρα κει (= για τήρα εκεί = κοίταξε).
13. Δεν έχεις κάνα κουμούτσι να ρίξεις στο σκυλί; (= ξεροκόμματο).
14. Το χειμώνα τα χέρια μας γίνονται κούργιαλο (= κρύσταλλο).
15. Επίθετα που συνήθως συνοδεύουν τη λέξη αυγό: μελάτο, σφιχτό, ντοτό (= μελάτο), λαμπρινό, κλούβιο ή κλούδιο, δίκορκο ή δίκροκο.
16. Το ρήμα βαρώ έχει πολλές σημασίες. Σημειώνουμε εδώ μερικές:
  - α') Βάρεσε ο ήλιος (= ανέτειλε)
  - β') Το βαρεί (= το κάνει, μοιχεύεται)
  - γ') Βαράει τζουρλά (= παίζει)
  - δ') Θα βαρέσω το αυλάκι μισό μέτρο (= θα σκάψω βαθιά).

ΣΥΓΚΟΠΗ ΤΟΥ -ε ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΤΑΚΤΙΚΗ

Από φωνολογικής πλευράς η προστακτική παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί συχνά οι μονολεκτικοί τύποι των ρημάτων στην έγκλιση αυτή αποβάλλουν ή το τελικό τους -ε ή το -ε της παραλήγουσας. Δεν είμεθα διατεθειμένοι, βέβαια, στο σημείωμα αυτό ν' ασχοληθούμε με όλες τις υπάρχουσες σχετικές περιπτώσεις και τις συνθήκες, κάτω από τις οποίες γίνονται οι αποβολές αυτές. Θα περιοριστούμε αναγκαστικά σε μια μόνο περίπτωση. Θ' αναφερθούμε στην περίπτωση της συγκοπής του άτονου -ε- στο δεύτερο πληθυντικό πρόσωπο της προστακτικής και θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μια ερμηνεία για την αποβολή αυτή, παρόλο ότι γνωρίζουμε πως τα αίτια πολλών φωνολογικών μεταβολών δεν είναι πάντα εύκολο να βρεθούν. Ας λάβουμε λίγα μόνο παραδείγματα:

1. Γράφτε στον πατέρα σας αμέσως

2. Γράφτε του
3. Γράφτε συχνά στον πατέρα σας;
4. Του γράφτε συχνά;

Το ρήμα στα δύο πρώτα παραδείγματα είναι στην προστακτική έγκλιση, ενώ στα δύο τελευταία στην οριστική. Ποια είναι η κύρια αιτία, για την οποία ο τύπος της προστακτικής γράφτε έγινε γράφτε; Για ποιο λόγο δε συνέβη το ίδιο και με τον τύπο της οριστικής γράφτε στα παραδείγματα (3) και (4); Προτού δώσουμε μιαν απάντηση στα ερωτήματα αυτά, πρέπει να πούμε πως στο δεύτερο πληθυντικό πρόσωπο της προστακτικής δεν είναι δυνατό ν' αποβληθεί το τελικό -ε-. Αν αποβαλλόταν το τελικό -ε-, τότε θα είχαμε κατά σειρά τις ακόλουθες μεταβολές:

γράφτε — γράφετ — γράφε

Είναι προφανές ότι με τον τρόπο αυτό θα συνέπιπτε τελικά το δεύτερο πληθυντικό με το δεύτερο ενικό πρόσωπο και θα δημιουργούσε προβλήματα επικοινωνίας. Η γλώσσα λοιπόν αποφεύγει τέτοιες συμπτώσεις. Τώρα ερχόμεθα ν' απαντήσουμε στα ερωτήματα που θέσαμε πιο πάνω. Έχω τη γνώμη ότι η συγκοπή του άτονου -ε- στο δεύτερο πληθυντικό πρόσωπο της προστακτικής και η διατήρηση του φωνήεντος αυτού στο ίδιο πρόσωπο της οριστικής οφείλεται στον ιδιαίτερο τονισμό (:Intonation) των προτάσεων. Πιο συγκεκριμένα, στις φράσεις ή προτάσεις που περιέχουν μονολεκτικό τύπο προστακτικής παρατηρείται απότομη πτώση της έντασης της φωνής μετά το τονιζόμενο φωνήεν του σχετικού ρηματικού τύπου. Συνεπώς, το ισχυρώς τονιζόμενο φωνήεν του ρήματος στην προστακτική και η κάθετη σχεδόν πτώση της έντασης της φωνής μετά απ' αυτό συντελούν στην αποβολή του επόμενου φωνήεντος. Αντίθετα, στο σχετικό τύπο της οριστικής και μάλιστα σε ερωτηματικές προτάσεις δεν παρατηρείται απότομη πτώση της έντασης της φωνής μετά το τονιζόμενο φωνήεν του ρήματος. Η διαφορά λοιπόν των προτάσεων (1) και (2) από τις (3) και (4) ως προς τον τονισμό αποτελεί την κύρια και βασική αιτία, για την οποία συγκόπεται το -ε- του σχετικού ρηματικού τύπου από τις πρώτες, ενώ διατηρείται τούτο απαθές από τις δεύτερες.

## ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

Γιάννη Γ. Γαβριηλίδη

### ΓΙΑ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Σχετικά με τα βιβλία «Νεοελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο» (τεύχη Α, Β, Γ) δεν έτυχε να δω εμπειριστατωμένη κριτική, διάβασα μόνον κάποιους γενικούς και αόριστους (= ανεύθυνους) επάινους για τη σημερινή γλωσσική παιδεία, γραμμένους από τον καθηγητή Δημήτρη Μαρωνίτη και τον διευθυντή του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη Βασίλη Φόρη<sup>1</sup>. Άκουσα ακόμη από την τηλεόραση έναν υπερβολικό έπαινο: κάποιος εκπαιδευτικός, ονόματι Πανηγύρης, ε χαρακτήρισε τον συνομιλητή του Δημήτρη Τομπαΐδη, σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, «πατριάρχη της γλωσσικής μας παιδείας»... Παραείμαστε ευχαριστημένοι από το καλύβι μας, γι' αυτό δεν θα κάνουμε ποτέ σπίτι της προκοπής!

Υπήρξαν όμως και κριτικές παρατηρήσεις τον τελευταίο καιρό. Παραθέτω μικρό απόσπασμα κειμένου της Σχολικής Συμβούλου Γεωργίας Ξανθάκου-Νίκα: «Υιοθετήσαμε την εφαρμοσμένη γλωσσολογία και μάλιστα τη Δομιστική Γραμματική, που οι Ευρωπαίοι και οι Αμερικανοί εγκατέλειψαν από τη δεκαετία του 1970. Και ... την εφαρμόζουμε με τόσο δογματισμό και πείσμα, ώστε να μη κάνουμε ούτε τις διορθωτικές κινήσεις, που κάνουν οι Ευρωπαίοι... Αρνούμαστε (το Π.Ι. αρνείται) να εισαγάγουμε τα βιβλία της Γραμματικής και του Συντακτικού ως βιβλία αναφοράς στο Δημοτικό. Στο Γυμνάσιο ... δεν τα χρησιμοποιούμε<sup>2</sup>. Εξάλλου, «Ένας εκπαιδευτικός» (όπως υπογράφταν) έλεγε προς τον Υπουργό Παιδείας, ότι τα σχολικά βιβλία «είναι πιστή αντιγραφή ξένων συγγραμμάτων... Η επιστήμη μονοπωλείται». Ο κ. Υπουργός «οφείλει να καταρτίσει επιτροπές από καθηγητές Πανεπιστημίου και από πεπειραμένους λειτουργούς Μέσης και Στοιχειώδους Εκπαίδευσεως» για τα αναλυτικά προγράμματα, «στη συνέχεια να προκηρύξει διαγωνισμό» για τη συγγραφή των διδακτικών βιβλίων<sup>3</sup>.

Στο έργο μου «Ενάντια στην ισοπέδωση της γλώσσας (Δεί-δεϊ γλωσσικής θεωρίας)» έχω καταγράψει σοβαρά κενά, ακόμη και θεωρητικά λάθη της Γραμματικής (Μορφολογίας και Σύνταξης). Πέραν των αδυναμιών εκείνων, που δεν είναι λίγες, θα έλεγα ακόμη:



1. Ενώ η Μορφολογία εξετάζει τις μορφικές αλλαγές των λέξεων, δεν εξηγεί τους λόγους, οι οποίοι επιβάλλουν τις αλλαγές αυτές, δεν εξηγεί τη συντακτική λειτουργία των διαφόρων μορφών μέσα στην πρόταση, με άλλα λόγια, παρουσιάζεται ανεξάρτητη (η Μορφολογία), χωρίς να είναι. Από τη μεριά της η Σύνταξη επαναλαμβάνει πολλά κεφάλαια της Μορφολογίας, χρησιμοποιεί μάλιστα εν πολλοίς την ορολογία εκείνης, επομένως παρουσιάζεται εξαρτημένη από τη Μορφολογία, μολονότι αυτή (η Σύνταξη) καθορίζει τις αλλαγές μορφής των λέξεων. Αντιστρέφονται οι όροι. Η διδασκαλία της γλώσσας αρχίζει από την πρόταση (από τη Σύνταξη) και προχωρεί στις λέξεις, στη Μορφολογία, και όχι αντιθέτως.

Ας δούμε το θέμα συγκεκριμένα. Ο τίτλος του Συντακτικού «*Το ρήμα*» (σελ. 53-69), που εξετάζει όλα τα είδη των ρημάτων: ενεργητικά, μέσα, παθητικά, ουδέτερα και απρόσωπα, αφορά τη Μορφολογία, μολονότι αναφέρεται πού και πού και στη σύνταξη του λόγου. Στη Σύνταξη έχουμε *κατηγορήμα*: @ απλό ρηματικό, που εκφράζεται με αυτοδύναμο ρήμα (ο όρος της Μορφολογίας χρησιμοποιείται τώρα, για να επεξηγήσει τον όρο της Σύνταξης): «*κλαιν οι γονέοι τα παιδιά*», «*τ' άκουσε ο πρωτομάστορας*» @ σύνθετο ρηματικό κατηγορήμα (βοηθητικό συν αυτοδύναμο ρήμα): «*άργεις να 'ρθει εκείνη η μέρα*», «*ήθελε να πάει στον πόλεμο*» @ ονοματικό κατηγορήμα (συνδεδετικό ρήμα συν όνομα κατηγορούμενο): «*είναι κι οι νιοι ξαρμάτωτοι*», «*κι η φορεσιά ήταν άσπρη*», «*ο Ν. έγινε καλός μηχανικός*». Πρωταρχικός (συντακτικός) όρος είναι «*κατηγορήμα*», επεξηγηματικός (μορφολογικός) — «*ρήμα*».

Το κεφάλαιο «*Χρόνοι και εγκλίσεις*» του ρήματος ανήκει καθ' ολοκληρίαν στη δικαιοδοσία της Μορφολογίας (σελ. 70-86).

Θέμα της Μορφολογίας είναι και «*Οι αντωνυμίες*» (σελ. 87-88). Το μέρος αυτό του λόγου στη Σύνταξη λειτουργεί ως υποκείμενο, αντικείμενο ή προσδιορισμός, που εκφράζονται με την αντωνυμία τάδε...

2. Το Συντακτικό μιλάει εν πλάτει για την παρατακτική και υποτακτική σύνδεση των προτάσεων, χωρίς προηγουμένως να αναπτύξει το τεράστιο θέμα «*πολλαπλές παρατακτικές και υποτακτικές προτάσεις*». Έτσι παρουσιάζονται ουρανοκατέβατες οι δευτερεύουσες (εξαρτημένες) προτάσεις. Η κάποια αναφορά σ' αυτές (σελ. 14) δεν μπορεί να θεωρηθεί επαρκής θεωρητική προϋπόθεση για σοβαρή συζήτηση επί του θέματος αυτού. Το κεφάλαιο «*πολλαπλές προτάσεις (παρατακτικές και υποτακτικές)*» παραμένει ανεξερεύνητο.

3. Από το εγχειρίδιο του Συντακτικού λείπει η γραμματική ανάλυση των προτάσεων, με την οποία κορυφώνεται η θεωρητική και πρακτική γνώση της γλώσσας. Το στοιχείο αυτό δεν είναι εντελώς ξένο προς την ελληνική Γλωσσική Επιστήμη: οι καθηγητές του Κολλεγίου Αθηνών Δ. Ν. Μονογιός, Β. Ε. Μοσκόβης, Ε. Γ. Πρεβελάκης και Γ. Σ. Φυλακτόπουλος στο βιβλίο τους «*Συντακτικό της Καθαρευούσης*» (1969) εισάγουν μια στοιχειώδη *συντακτική ανάλυση*. Στο παρόν κείμενο προτείνεται η *γραμματική ανάλυση*, που καταδεικνύει

τα συντακτικά στοιχεία των προτάσεων και τα μορφολογικά μέσα, με τα οποία εκφράζονται αυτά.

Ας αναλύσουμε, για παράδειγμα, την ανεπτυγμένη πρόταση: «Μετά τη στέψη η μητέρα του γαμπρού εχάρισε της νύφης χρυσά σκουλαρίκια». (Οι όροι των προτάσεων σημειώνονται ως ακολούθως: με απλή γραμμή το υποκείμενο, με διπλή το κατηγορήμα, με γραμμή στιγμάτων τα αντικείμενα, με διακεκομμένη γραμμή οι ονοματικοί προσδιορισμοί και με κυματιστή γραμμή οι συγκυριακοί προσδιορισμοί του κατηγορήματος.) ΠΟΙΟΣ ΕΝΕΡΓΕΙ ΕΔΩ; (...) η μητέρα του γαμπρού· είναι το υποκείμενο της πρότασης, που εκφράζεται με το ουσιαστικό η μητέρα, γένους θηλυκού, αριθμού ενικού, στην ονομαστική πτώση, συνοδευόμενο από τον ετερόπτωτο ονοματικό προσδιορισμό (ΤΙΝΟΣ ΜΗΤΕΡΑ;) του γαμπρού, που εκφράζεται με το ουσιαστικό ο γαμπρός, γένους αρσενικού, αριθμού ενικού, στη γενική πτώση. ΤΙ ΕΚΑΜΕ (η μητέρα του γαμπρού); (...) εχάρισε (της νύφης σκουλαρίκια)· απλό ρηματικό κατηγορήμα, που εκφράζεται με το μεταβατικό ρήμα χαρίζω στο τρίτο ενικό πρόσωπο του αορίστου της οριστικής. ΤΙ ΕΧΑΡΙΣΕ (η μητέρα του γαμπρού); (...) σκουλαρίκια· άμεσο αντικείμενο του κατηγορήματος, εκφραζόμενο με το ουσιαστικό σκουλαρίκι, γένους ουδετέρου, αριθμού πληθυντικού, στην αιτιατική πτώση. ΤΙ ΛΟΓΗΣ ΣΚΟΥΛΑΡΙΚΙΑ; (...) χρυσά· ομοίπτωτος προσδιορισμός του άμεσου αντικειμένου, εκφραζόμενος με το επίθετο χρυσός, γένους ουδετέρου, αριθμού πληθυντικού, στην αιτιατική πτώση. ΠΟΙΑΝΟΥ ΕΧΑΡΙΣΕ ΤΑ ΣΚΟΥΛΑΡΙΚΙΑ; (...) της νύφης· έμμεσο αντικείμενο του κατηγορήματος, που εκφράζεται με το ουσιαστικό η νύφη, γένους θηλυκού, αριθμού ενικού, στη δοτική πτώση. ΠΟΤΕ ΕΧΑΡΙΣΕ (τα σκουλαρίκια); (...) μετά τη στέψη· συγκυριακός χρονικός προσδιορισμός του κατηγορήματος, που εκφράζεται με το ουσιαστικό η στέψη, γένους θηλυκού, αριθμού ενικού, στην εμπρόθετη αιτιατική πτώση. (Τα γυμνασιόπαιδά μας διαθέτουν τόσο μυαλό, όσο τουλάχιστον και τα γυμνασιόπαιδα της Σοβ. Ένωσης, της Ρουμανίας και άλλων χωρών, που μαθαίνουν να κάμουν παρόμοιες γραμματικές αναλύσεις.)

Μερικές παρατηρήσεις για τη «Νεοελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο».

4. Στο σημείο Α των ενοτήτων οι συντάκτες των εγχειριδίων δίνουν: α) αποσπάσματα έργων κάποιων συγγραφέων, αλλά διασκευασμένα· β) δημοσιογραφικά κείμενα με την ένδειξη «Εφημερίδες». Στην πρώτη περίπτωση νοθεύονται τα λογοτεχνικά κείμενα, για να προσφέρουν τα γραμματικά στοιχεία, των οποίων έχουμε ανάγκη... Ένα συνεχές κείμενο δεν είναι ποτέ γραμμένο στα μέτρα μας! Χρειάζεται να επιλέξουμε προτάσεις, που εξυπηρετούν τον δοσμένο σκοπό. Η ένδειξη «Εφημερίδες» (για τη δεύτερη περίπτωση) δεν είναι καθόλου πειστική. Γιατί δεν κατονομάζουμε το συγκεκριμένο έντυπο;

5. Το σημείο Β των ενοτήτων ασχολείται πάντοτε με θέματα της Μορφολογίας ή του Συντακτικού, θα έπρεπε λοιπόν να χαρακτηριστεί «Στοιχεία

Γραμματικής» και όχι «Γλωσσικά στοιχεία» («γλωσσικά» είναι και τα θέματα του Γ σημείου). Η ίδια πάντοτε τάξη και σειρά των θεμάτων αποτελεί μονοτονία, που σκοτώνει το ενδιαφέρον των μαθητών. Κάποια ποικιλία στους τίτλους δεν θα έβλαπτε.

6. Στα σημεία Β και Γ γίνεται συνήθως μηχανιστική δουλειά. Ζητείται από τους μαθητές, λόγου χάριν, να μετατρέψουν κάποια ονοματικά σύνολα σε δευτερεύουσες προτάσεις, ή, αντιθέτως, δευτερεύουσες προτάσεις σε ονοματικά σύνολα (Γ, σελ. 17). Θα μιλούσα και πάλι για την ποικιλία των τρόπων πρακτικής ασκήσεως των μαθητών. Τα υποδείγματα του εγχειριδίου (σελ. 17) δεν είναι άψογα από την άποψη της σύνταξης.

7. Στο τελευταίο σημείο Δ των ενοτήτων («Έκφραση — Έκθεση») προτείνεται το σχετικό με το θέμα λεξιλόγιο (ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα, επιρρήματα κ.λπ.), ύστερα καλούνται οι μαθητές να γράψουν μιαν έκθεση με βάση το λεξιλογικό αυτό υλικό. Θα μπορούσε, ασφαλώς, να γίνει και έτσι, κάποτε όμως πρέπει ν' αφήνονται στα παιδιά περισσότερα περιθώρια δημιουργικής πρωτοβουλίας.

8. Τα παραδείγματα και το υλικό των ασκήσεων πρέπει να επιλέγονται από λογοτεχνικά έργα εγγυημένης ποιότητας ή από την προφορική λαϊκή δημιουργία, οι συντάκτες όμως των βιβλίων προτιμούν τον εύκολο δρόμο του αυτοσχεδιασμού, για να φτάσουμε στα αποτυχημένα ή γελοία: «Ο Γιώργος έτρωγε αγρινάρες — Ο Γιώργος έτρωγε ό,τι έβρισκε» (Β, σελ. 210). Υπάρχει όμως κι ένα τουλάχιστον παράδειγμα εξορτιστικό: «Ο Γιάννης σκοτώνει τον Νίκο!»

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ο καθηγητής Δημήτρης Μαρωνίτης έγραφε: «Κατ' αρχήν πρέπει να δηλωθεί ότι ειδικά η γλωσσική αγωγή ... των μαθητών ασκείται σήμερα στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο με πολύ καλύτερο και πληρέστερο τρόπο, απ' ό,τι συνέβαινε τούτο στο πρόσφατο παρελθόν» («Πενία και πόρος», «ΤΟ ΒΗΜΑ», 21/1/1987). Ο Βασίλης Δ. Φόρης εξέφραζε παρόμοιον έπαινο στο κείμενο «Αντιμήνυμα προς τον Κύριο Πρόεδρο...» («ΤΟ ΒΗΜΑ», 17/1/1988).
2. Γεωργία Ξανθάκου-Νίκα: «Το αδιέξοδο της παιδείας μας» («ΑΥΓΙΑΝΗ», 5/4/1988).
3. «Ένας εκπαιδευτικός»: «Προς τον κ. Τρίτση» («ΑΥΓΙΑΝΗ», 4/5/1988).

Η γλώσσα 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.
- Διδακταλία της γλώσσας (έρευνα και μεθοδολογία) σε όλες τις σχολικές βαθμίδες: προσχολική αγωγή, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, μεταλυκειακή εκπαίδευση κλπ.

---

Και η ΓΛΩΣΣΑ βασίζεται κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών

---



---

Το επόμενο τεύχος θα κυκλοφορήσει τον Οκτώβριο 1989

---

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Μαυρομιχάλη 57 τηλ. 3631622



# 685.89.20

Κεντρική διάθεση:  
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη  
Σόλωνος 71  
τηλ. 3629684

δρχ. 300