

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



Επιστοασία: Κ. Ν. Παπανικολάου

## ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

D. Maingueneau

Μ. Ι. Βάμβουκα

Δημ. Στασινού

Βασ. Λιαπή

Ηλ. Γ. Ματσαγγούρα

Αλ. Γρηγοριάδη

Γ. Γαβριηλίδη

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

ΕΤΟΣ ΕΒΔΟΜΟ. **21**

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 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, Για τα πολιτιστικά .....	σ. 3
D. Maingueneau, Εισαγωγή στις μεθόδους ανάλυσης του λόγου .....	» 5
Μιχ. Βάμβουκα, Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών .....	» 12
Δ. Σ. Στασινού, Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραδοσιακές μορφές απόκλισης .....	» 26
Βασ. Λιαπή, Από τη γλωσσική διδασκαλία στην προσωπική έκφραση .....	» 38
Ηλ. Γ. Ματσαγγούρα, Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο παλαιότερα και σήμερα .....	» 51
Αλεξ. Γρηγοριάδη, Ελληνική πολιτιστική ταυτότητα, η γλώσσα των Ελληνοαμερικανών, ώρα μηδέν .....	» 65
Γ. Γαβριηλίδη, Φυγομαχιών συνέχεια .....	» 75

## ΓΙΑ ΤΑ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΑ

Κάπου άκουσα ή διάβασα αυτόν τον καιρό ότι λείπουν ολότελα από τα σχολικά βιβλία του δημοτικού αναφορές σε γιορτές, μεγάλες ή μικρές, κτλ. Βέβαια δεν μπορώ παρά να δεχτώ ότι το πράγμα αυτό είναι μια εχθρική πράξη προς το λαϊκό πολιτισμό και μια ασύμβατη στάση προς το σοσιαλισμό που λέει ότι υπηρετεί η κυβέρνηση. Για δύο λόγους: πρώτα γιατί κανένα σοσιαλιστικό κράτος δεν πολέμησε αυτό που λέμε λαϊκό πολιτισμό, αφού, μας αρέσει δε μας αρέσει, οι μεγάλες γιορτές συνυφάνθηκαν μαζί του με τα ήθη και έθιμα κάθε λαού. Και δεύτερο, όπου πολέμησαν τα κράτη αυτά αυτού του είδους τα έθιμα, δεν κατάφεραν τίποτα. Ζουν και βασιλεύουν και στη Ρωσία και στην Πολωνία κι όπου αλλού κυριαρχεί ο μάλλον αποτυχημένος σοσιαλισμός.

Δεν υπάρχει λόγος να αναφερθώ αυτή την ώρα στις βαθιές ρίζες των ηθών και εθίμων που είναι δημιουργήματα του λαού. Ούτε να ψέξω αυτούς τους αλαφρόμυαλους που είναι οι «συρραφείς» αυτών των βιβλίων. Θα ήταν πολύ εύκολη υπόθεση κάτι τέτοιο.

Θέλω όμως να τονίσω το ρόλο του κράτους που δίνει τις κατευθύνσεις. Αυτό το κράτος λοιπόν παραδομένο στην αλαζονεία της εξουσίας και σε ευτελείς μικροεπιδιώξεις κομματικών συναλλαγών με την αριστερή παράταξη, ακολούθησε μια παρωχημένη αντίληψη για τα θέματα αυτά, αντίληψη που είχε αποτύχει στους στόχους της εδώ κι ενάμισι σχεδόν αιώνα από τις σχετικές διακηρύξεις.

Έτσι τίμιο θα είναι να ασχοληθούμε πιο σοβαρά με τα προβλήματα αυτά και ν' αποδώσουμε ατά του Καίσαρος τῷ Καίσαρι». Δεν ωφελεί καθόλου η άγονη μάχη με τα όσια και τα ιερά της λαϊκής ψυχής. Κι όταν λέω της λαϊκής ψυχής, εννοώ όλο το λαό κι όχι μια μερίδα του, όπως κάνουν ορισμένοι επίδοξοι μνηστήρες του «θρόνου» ης εξουσίας. Αυτοί οι διαχωρισμοί αποτελούν διαχωριστικές γραμμές αντιανθρώπινες και, θα έλεγα, όχι δημοκρατική αντιμετώπιση των πραγμάτων. Όσοι λοιπόν υποστηρίζουν τέτοιας λογής απόψεις, έχουν απομακρυνθεί από τον

## Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

άνθρωπο και δεν υπηρετούν κανένα από τα κοινά ιδανικά, είναι ξένοι προς το λαό και φυσικό είναι να κινούνται στο περιθώριο, μ' όλες τις μεγαλόστομες διακηρύξεις τους. Γιατί πάσχουν κι απ' αυτό που λέγουν μεγαλοστομία.

Αυτή λοιπόν είναι η κατάσταση γενικά των πολιτιστικών. Ξεκίνησε από ένα δείγμα της, γιατί από τα μικρά κρίνεις τα μεγάλα. Κι όλος ο θόρυβος που γίνεται γύρω απ' αυτά τα θέματα, δε δείχνει τίποτα άλλο, παρά μόνο, τα θλιβερά αερολογήματα των υπεύθυνων. Καιρός είναι να σοβαρευτούμε και να μάθουμε ότι οι λεπτομέρειες συγκροτούν το σύνολο κι ότι απ' αυτές κρίνεται η στάση των ανθρώπων απέναντι στα προβλήματά του.

Ας πούμε όμως κι έναν τελευταίο λόγο: η αγάπη προς τα δημιουργήματα του λαϊκού πολιτισμού, όπως λ.χ. τα ήθη και έθιμα του Πάσχα και η γιορτή της 'Ανοιξης είναι απανάρχαιη συνάντηση του ανθρώπου με το γύρω του κόσμο που δε βγαίνει απ' την ψυχή του με τίποτα. Καλό θα είναι λοιπόν ν' αντιμετωπίσουμε την κατάσταση μ' ανοιχτά μάτια και να αποκαταστήσουμε την τάξη των πραγμάτων.

Γένοιτο.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

D. Maingueneau

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΙΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ: Η ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΤΗΣ ΑΛΗΘΕΙΑΣ, ΤΟ ΥΠΟΝΟΟΥΜΕΝΟ ΚΑΙ Η ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ**

(Παρουσιάζουμε εδώ, σε ελεύθερη μετάφραση, αποσπάσματα από το έργο του συγγραφέα «Initiation aux méthodes de l'analyse du discours», Paris, Hachette, 1976. Η γλωσσολογική σχολή της «ανάλυσης του λόγου» αναπτύχθηκε κυρίως στη Γαλλία και μελετά τους λόγους μέσω των οποίων ασκείται εξουσία, μαζική επιρροή (πολιτικός, διαφημιστικός κτλ.). Πεποίθησή μας είναι ότι, μαθαίνοντας να διαβάζουμε πίσω από τις γραμμές αυτό που προϋποτίθεται ή υπονοείται, δεν πλουτίζουμε απλώς τις γνώσεις μας, αλλά, πράγμα πολύ σημαντικότερο, συνειδητοποιούμε τους μηχανισμούς άσκησης της εξουσίας. Επομένως... μαθαίνουμε να ελέγχουμε την εξουσία)

*Η προϋπόθεση της αλήθειας*

Όταν μιλάμε για «προϋπόθεση της αλήθειας» στη λογική, εννοούμε μια σχέση ανάμεσα σε προτάσεις όπου μια πρόταση X προϋποθέτει μια πρόταση Y εάν:

- 1) X αληθινό υπονοεί Y αληθινό και
- 2) X ψευδές υπονοεί Y αληθινό

Επίσης το ίδιο ισχύει εάν X έχει μεταβληθεί σε ερώτηση (που αφορά ολόκληρο το περιεχόμενο της πρότασης). Παράδειγμα: Η φράση «Άλλαξα καπέλο» προϋποθέτει ότι είχα προηγουμένως καπέλο. Η άρνηση «Δεν άλλαξα καπέλο» και η ερώτηση «Άλλαξα καπέλο;» προϋποθέτουν την ίδια φράση.

Η έννοια της προϋπόθεσης της αλήθειας (présupposition) προέρχεται από τον G. Frege, Γερμανό λογικό φιλόσοφο του τέλους του 19ου αι., ο οποίος παρατηρεί ότι «όταν διατυπώνουμε μια καταφατική πρόταση, προϋποθέτουμε πάντοτε, χωρίς να το λέμε, ότι τα ονόματα που αναφέρουμε, απλά ή σύνθετα, δηλώνουν κάτι συγκεκριμένο»\*. Όταν λέμε «Ο Κέπλερ πέθανε μέσα στη μιζέρια», «προϋποθέτουμε» ότι το «Κέπλερ» δηλώνει ένα άτομο που υπήρξε πραγ-

ματικά, χωρίς όμως αυτή η προϋπόθεση να εμπεριέχεται σαφώς εκφρασμένη στην πρόταση. Η πρόταση λοιπόν δεν μπορεί να είναι αληθινή ή ψευδής παρά μόνον αν η λέξη «Κέπλερ» παραπέμπει σε συγκεκριμένο άτομο. Πρόκειται εδώ για τη λεγόμενη «υπαρκτική» προϋπόθεση.

Μπορούμε να διακρίνουμε προϋποθέσεις υπαρκτικές και μη υπαρκτικές από τη μια πλευρά, και προϋποθέσεις λεκτικές και μη λεκτικές από την άλλη.

Μια προϋπόθεση είναι λεκτική όταν προκύπτει από την έννοια μιας λεκτικής μονάδας. Στη φράση: «Ο Παύλος αρνείται να πάει για ύπνο» προϋποτίθεται ότι κάποιος ζήτησε από τον Παύλο να πάει για ύπνο, προϋπόθεση που συνάγεται άμεσα από την έννοια του ρήματος «αρνείται».

Έχουμε λοιπόν:

- *Υπαρκτική μη λεκτική προϋπόθεση*: Ο Κέπλερ πέθανε μέσα στη μιζέρια.
- *Υπαρκτική λεκτική προϋπόθεση*: Ο Κέπλερ γνωρίζει (ή θυμάται κ.λπ.) ότι η Μαρία είναι ξανθή.  
Τα ρήματα αυτά, που ονομάζονται «γεγονοτικά», προϋποθέτουν την αλήθεια της συμπληρωματικής πρότασης (η Μαρία είναι ξανθή).
- *Μη υπαρκτική λεκτική προϋπόθεση*: Ο Παύλος αρνείται να πάει για ύπνο
- *Μη-υπαρκτική μη-λεκτική προϋπόθεση*: Ο Γιάννης είναι πολύ ψηλός για πυγμαίος  
(προϋποτίθεται ότι οι πυγμαίοι είναι κοντοί).

### Το υπονοούμενο

Το ζήτημα των υπονοούμενων μέσα στο λόγο είναι θεμελιώδες για κάθε σημασιολογική ανάλυση και κάθε θεωρία για τη γλωσσική έκφραση.

Με βάση την αρχή ότι «η γλώσσα δεν είναι μονάχα όρος ύπαρξης της κοινωνικής ζωής αλλά και τρόπος κοινωνικής ζωής», ο O. Ducrot στο βιβλίο του «Dire et ne pas dire» (Hermann, 1972) προσπαθεί να δείξει ότι «το φαινόμενο της προϋπόθεσης φανερώνει, στο εσωτερικό της γλώσσας, έναν ολόκληρο μηχανισμό από συμβάσεις και νόμους, που πρέπει να νοηθεί ως ένα θεσμικό πλαίσιο που ρυθμίζει τη διαπροσωπική ανταλλαγή». Το υπονοούμενο έχει διπλή χρησιμότητα: να εκφράσει κάτι χωρίς τον κίνδυνο να θεωρηθεί ο ομιλητής υπεύθυνος γι' αυτό, αλλά επίσης να διατυπώσει μια ιδέα αποφεύγοντας τις πιθανές αντιρρήσεις.

Σύμφωνα με τον Ducrot, η προϋπόθεση είναι μια μορφή υπονοούμενου, «που επιτρέπει να πούμε κάτι προσποιούμενοι ότι αυτό δε χρειάζεται να ειπωθεί». Παράδειγμα:

- 1) Ο Πέτρος νομίζει ότι ο Ιάκωβος θα έρθει
- 2) Ο Πέτρος μαντεύει ότι ο Ιάκωβος θα έρθει
- 3) Ο Πέτρος φαντάζεται ότι ο Ιάκωβος θα έρθει

Στο (2) προϋποτίθεται ότι ο Ιάκωβος θα έρθει, ενώ στο (3) ότι ο Ιάκωβος

δε θα έρθει. Επιπλέον το (2) και (3) θέτουν ως γεγονός ότι ο Πέτρος έχει μια ευνοϊκή άποψη σε σχέση με την πιθανότητα ερχομού του Ιάκωβου.

Όταν αφορά το ζεύγος ερώτηση/απάντηση, η προϋπόθεση μιας ερώτησης είναι το κοινό στοιχείο σε όλες τις επιτρεπόμενες απαντήσεις, δεδομένου ότι η ερώτηση δεν επιδέχεται άλλες απαντήσεις από αυτές που διατηρούν τις προϋποθέσεις που θέτει. Η προολεκτική δύναμη<sup>1</sup> κάθε ερώτησης είναι ότι υποχρεώνει τον ακροατή να πάρει το λόγο. Έτσι η ερώτηση υποχρεώνει τον αποδέκτη να συμφωνήσει με τα προϋποτιθέμενα της ερώτησης, να απαντήσει μέσα στο πλαίσιο που του επιβάλλουν. Παράδειγμα: η πρόταση «Γιατί η Ευρώπη βρίσκεται σε παρακμή;» προϋποθέτει ότι η Ευρώπη βρίσκεται σε παρακμή.

Έτσι, προϋποθέτοντας κάποιο περιεχόμενο, περιορίζουμε τις πιθανές απαντήσεις του συνομιλητή, θέτουμε την αποδοχή αυτού του περιεχομένου ως όρο για το διάλογο. Αν ο συνομιλητής αμφισβητήσει τα προϋποτιθέμενα παίρνει αυτόματα μια επιθετική στάση και καταφέρεται εναντίον του ίδιου του αντιπάλου και όχι της ομιλίας του.

Τα προϋποτιθέμενα εμφανίζονται συχνά μέσα στην ομιλία ως προφανή και αδιαφιλονίκητα (χωρίς αυτό να δηλώνεται λεκτικά). Επειδή βρίσκεται «έξω» από τη ροή του λόγου, η προϋπόθεση φαίνεται αδιαμφισβήτητη. Όσον αφορά τη «στρατηγική» χρησιμοποίηση των προϋποτιθέμενων, ο Ducrot δίνει το παράδειγμα της αστυνομικής ανάκρισης (π.χ. «πού σκοτώσατε τη γυναίκα σας;») προϋποθέτει ότι τη σκοτώσατε έστω και αν το αρνείστε), καθώς και του πολιτικού διαλόγου. Πρόκειται λοιπόν για μια «νομική εξουσία» που χρησιμοποιεί ο ομιλητής πάνω στον ακροατή του. Αν θεωρήσουμε π.χ. την υπαρκτική προϋπόθεση που αναφέρεται στις «προσδιορισμένες περιγραφές» (ονοματικά σύνολα όπου το αντικείμενο περιγράφεται με τη βοήθεια ενός ουσιαστικού συνοδευόμενου από επίθετο ή προθετικό προσδιορισμό), θα δούμε ότι αυτές οι τελευταίες επιτελούν μια γλωσσική πράξη επιβάλλοντας στον αποδέκτη την ύπαρξη μιας έννοιας: η χρήση των όρων «η κρίση του πολιτισμού», «η νέα κοινωνία» κ.λπ. σημαίνει ότι τους αποδίδουμε (εκτός αν πρόκειται για καταγγελία) κάποια ύπαρξη, και ότι τοποθετούμαστε σε σχέση με αυτούς.

Εκτός από αυτές τις «περιγραφές», παρούσες παντού μέσα στο λόγο (και κυρίως τον πολιτικό), θα πρέπει να σημειώσουμε ιδιαίτερα και τις αναφορικές «μη-περιοριστικές» (ή παραθετικές) προτάσεις.

Στο παράδειγμα «αυτοί που ήρθαν καθυστερημένα δε θα πάρουν γλυκό» η αναφορική πρόταση είναι περιοριστική, ενώ στο παράδειγμα «όλοι αυτοί, που ήρθαν καθυστερημένα, δε θα πάρουν γλυκό» η αναφορική πρόταση είναι μη-περιοριστική, αυτόνομη, και θα μπορούσε να παραλειφθεί. Γενικά, αυτές οι τελευταίες προτάσεις εμφανίζουν ένα γεγονός ως προφανές για τον ομιλητή και λειτουργούν πάντοτε ως δηλωτικές και ποτέ ως ερωτηματικές ή προστακτικές. Στο παράδειγμα «Το τάδε κόμμα, που βρίσκεται δυστυχώς (ή όπως όλοι ξέ-



ρομε κλπ.) σε κρίση, προχωρεί σε συνέδριο», η αναφορική πρόταση περιέχει ένα επίρρημα που εκφράζει προσωπική στάση. Πρόκειται για μια πολύ αποτελεσματική μέθοδο: το προϋποτιθέμενο παρουσιάζεται ως μια συμπληρωματική παρατήρηση που δεν υπόκειται σε αμφισβήτηση. Αυτό το φαινόμενο ισχύει και για τα επίθετα που μπαίνουν σε παράθεση: «Η κυβέρνηση, ανυπόληπτη, διχασμένη, δε θα αντέξει για πολύ».

### Η επιχειρηματολογία

Ο τομέας της αρχαίας ρητορικής συγκεντρώνει σήμερα ένα νέο ενδιαφέρον. Το ενδιαφέρον αυτό αφορά κυρίως δύο πλευρές της ρητορικής: τη θεωρία των σχημάτων του λόγου και την επιχειρηματολογία. Η δεύτερη πλευρά θα μας απασχολήσει εδώ.

Η επιχειρηματολογία αποτελεί, όπως και η αφηγηματικότητα, ένα παράγοντα συνάφειας του λόγου πολύ σπουδαίο: η επιχειρηματολογία ορίζεται ως πολύπλευρη ενέργεια που αποβλέπει σε κάποιο σκοπό. Αυτός ο σκοπός συμπίπτει με τη συναίνεση του ακροατηρίου όσον αφορά τις θέσεις που προβάλλει ο ομιλητής μαζί με μια δομημένη σειρά επιχειρημάτων. Ο σκοπός λοιπόν επιτυγχάνεται διαμέσου ορισμένων «υπο-σκοπών» που είναι τα διάφορα επιχειρήματα, συνδεδεμένα με μια σφαιρική «στρατηγική». Συχνά έχουμε ιεράρχηση των επιχειρημάτων: το τάδε επιχείρημα συντελεί στην ανακάλυψη κάποιου άλλου, που τίθεται σε υψηλότερο επίπεδο, κ.ο.κ. Επιπλέον, οι σχέσεις ανάμεσα στις διάφορες προτάσεις διέπονται από περιορισμένο αριθμό μηχανισμών που έχουν μελετηθεί από παλιά, είτε πρόκειται για αξιώματα και κανόνες απαγωγής, είτε πρόκειται για συνδέσεις πολύ λιγότερο αυστηρές, που κινούνται στα πλαίσια του απλού αληθοφανούς (όπως συμβαίνει με τις περισσότερες επιχειρηματολογίες).

Βρίσκουμε λοιπόν στο επίπεδο της ανάλυσης του λόγου τον ίδιο κίνδυνο με το επίπεδο των δύσκολων σχέσεων ανάμεσα σε λογική και γλώσσα: τον κίνδυνο να σκεφτούμε ότι ο πυρήνας, η βαθύτερη ουσία της γλώσσας, δεν είναι παρά μια απλή λογική γλώσσα. Μέσα σε μια τέτοια οπτική, ό,τι δεν μπορεί να αναχθεί στη λογική θα έπρεπε να προέρχεται από τις ιδιομορφίες της χρήσης του λόγου, από επιφανειακά φαινόμενα κ.λπ. Οι γλωσσολόγοι αρνούνται γενικά αυτούς τους απόλυτους λογικο-γραμματικούς παραλληλισμούς. Δε θα έπρεπε όμως να φθάσουμε στο άλλο άκρο: θα προτιμούσαμε, ακολουθώντας τη διατύπωση του O. Ducrot, να πούμε ότι η θεμελιώδης λειτουργία της γλώσσας δεν είναι οπωσδήποτε λογικής τάξης, αλλά ότι η γλώσσα έχει παρ' όλ' αυτά μια λογική λειτουργία.

Η αντιπαράθεση φυσικής γλώσσας και λογικής γλώσσας επιτρέπει να συλλάβουμε την αδυναμία αναγωγής της γλώσσας στη λογική. Για να πάρουμε ένα στοιχειώδες παράδειγμα, διαπιστώνουμε ότι ο σύνδεσμος (όπως το «και»)

ανάμεσα σε προτάσεις δεν επιβάλλει, στη λογική, και μια συγκεκριμένη σειρά των προτάσεων (δεν ενδιαφέρει αν έχουμε  $A \wedge B$  ή  $B \wedge A$  εφόσον  $A$  και  $B$  πρέπει να είναι συγχρόνως «αλήθεια»). Και όμως, στη γλώσσα ο σύνδεσμος «και» παίρνει συχνά μια χρονολογική αξία που απαγορεύει την αλλαγή στη σειρά των προτάσεων. Μια απλή λογική έννοια φαίνεται να αποσυντίθεται βαθμιαία μέσα στην πολυπλοκότητα της λειτουργίας της γλώσσας. Η λογική έννοια δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει ψευδείς όρους συλλογισμού και να πετύχει έγκυρα επιχειρήματα, όπως και δεν μπορεί να συνδέσει προτάσεις που δεν έχουν επαρκή σημασιολογική συγγένεια.

Αντίθετα, είναι αναμφισβήτητο ότι υπάρχει η λειτουργία της επιχειρηματολογίας μέσα στη γλώσσα, που αποβλέπει για παράδειγμα να οδηγήσει το συνομιλητή στο τάδε συμπέρασμα. Με άλλα λόγια, ορισμένες λέξεις, φράσεις κ.λπ. δε μεταδίδουν απλώς μια σημασία, αλλά έχουν ρόλο επιχειρήματος. Ο O. Ducrot («La Preuve et le dire», J.-P. Delarge, Mame, 1973) αναφέρει σχετικά με το σύνδεσμο «αλλά» («mais» στα γαλλικά): «Δε θα μπορούσαμε να καταλάβουμε το ρόλο αυτού του συνδέσμου αν λέγαμε απλώς ότι φανερώνει την αντίθεση των δύο προτάσεων που συνδέει. Γι' αυτό προτείνουμε την εξής περιγραφή του «Α αλλά Β»: «Α, έχεις την τάση να βγάλεις από το Α ένα συμπέρασμα Γ· δεν πρέπει, γιατί το Β, το ίδιο αλήθεια όπως και το Α, υποδεικνύει το συμπέρασμα όχι —Γ» Επομένως, η φράση «Α αλλά Β» προϋποθέτει ότι, στο μυαλό των συνομιλητών, υπάρχει τουλάχιστον μια πρόταση Γ, για την οποία το Α είναι ένα επιχείρημα και το Β ένα αντίθετο επιχείρημα. Με άλλα λόγια, η φράση υπαινίσσεται τον επιχειρηματολογικό χαρακτήρα των προτάσεων που την αποτελούν».

Αν προσπαθήσουμε να μελετήσουμε την ομιλία ξεκινώντας από τη λογική, θα συναντήσουμε δυσκολίες πολύ αποκαλυπτικές. Ένα καλό παράδειγμα της διαφοράς ανάμεσα στην ποικιλία των γλωσσικών δομών και στην απλότητα των λογικών δομών παρέχει η μελέτη των Y. Blum και J. Brisson («Langue Française», 12, 1971) πάνω στις σχέσεις συνεπαγωγής στο διαφημιστικό λόγο. Προκύπτουν τα εξής διαφορετικά σχήματα:

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| 1. Εάν ... τότε          | (σπάνιο)   |
| 2. Α ... είναι Β         | Η τελευταία λέξη στην τεχνολογία είμαστε εμείς             |
| 3. Αρκεί Α για Β         | Για να παγώσετε το τάδε, αρκεί να το βάλετε στην κατάψυξη  |
| 4. Προστακτική + πρόταση | Απαιτείστε την τάδε μάρκα και θα έχετε ένα θαυμάσιο ροκφόρ |
| 5. Ν και (πρόταση)       | Το τάδε και (μ' αυτό) ο καπνός γίνεται φρεσκάδα            |

- |                             |  |
|-----------------------------|--|
| 6. Ένα απλό (N)             | Ένα απλό σαμπουάν τάδε θα κάνει τα μαλλιά σας να ξανανιώσουν |
| 7. Με το N (πρόταση)        | Με το τάδε δεν αισθάνεστε πια το πέρας του χρόνου            |
| 8. Μετοχή + πρόταση         | Ανοίγοντας το τάδε, μπαίνετε στον κόσμο της μόδας            |
| 9. N ... (ονοματικό σύνολο) | Το τάδε ... δύναμη για όλη την ημέρα.                        |
| 10. N (φωτογραφία)          | Η τάδε κρέμα ξυρίσματος (φωτογραφία ενός αθλητή).            |

Διαπιστώνουμε καταρχήν ότι από την επαρκή προϋπόθεση («αν αγοράσετε το τάδε προϊόν, θα πετύχετε το τάδε αποτέλεσμα») περνάμε διαρκώς στην απαραίτητη προϋπόθεση («αν θέλετε το τάδε αποτέλεσμα, τότε χρειάζεται το τάδε προϊόν»). Οι συγγραφείς βλέπουν εδώ ένα γενικό νόμο του λόγου: ο ακροατής έχει την τάση να πιστεύει ότι του μεταδίδουμε τη μέγιστη πληροφορία και ερμηνεύει το «εάν» ως «εάν και μόνο εάν».

Στην πραγματικότητα, είναι αδύνατο να διαχωρίσουμε το συντακτικό σχήμα από το ίδιο το περιεχόμενο του διαφημιστικού μηνύματος. Ας συγκρίνουμε για παράδειγμα το (2) και το (6). Στο (2), η λέξη «τεχνολογία» προϋποθέτει «πιστήμη» και «αποτελεσματικότητα» και παραπέμπει επομένως σε έναν ομιλητή αλάθητο, σίγουρο για την αξία του προϊόντος. Το μήνυμα δεν αφήνει περιθώριο για αμφιβολία. Αντίθετα, στο (6) εύκολα διαπιστώνουμε ότι το «απλός» είναι πολυσήμαντο: έχει μια λογική λειτουργία, της έκφρασης της επαρκούς προϋπόθεσης (αρκεί το τάδε σαμπουάν για...), αλλά διατηρεί τη σημασιολογική του αξία (απλότητα) και τις αξίες που συνδέονται μ' αυτή (φυσικότητα, αγνότητα κ.λπ.). Επιπλέον, «ένας απλός + ουσιαστικό» (π.χ. ένας απλός στρατιώτης) σημαίνει «που είναι μόνο αυτό που δηλώνει το ουσιαστικό» και δημιουργεί αντίθεση ανάμεσα σ' αυτή την απλότητα και στην έκταση του αποτελέσματος («θα κάνει τα μαλλιά σας να ξανανιώσουν»). Υπάρχει λοιπόν συγχρόνως λογική αξία, σημασιολογική «ευφορία» (συνδεδεμένη με την κωδικοποιημένη σχέση απλότητα/ζωή) και επιχείρημα αποτελεσματικότητας. Ο εκφωνητής του μηνύματος δεν εμφανίζεται στο μήνυμα, μπαίνει στο περιθώριο για να προβάλει δύο μόνο αλήθειες, το «εσείς» (ή μάλλον «τα μαλλιά σας») και τη μάρκα του προϊόντος, αντίθετα με το (2) που αποκλείει το «εσείς» από το μήνυμα για να προβάλει επιθετικά τον εκφωνητή.

Η επιχειρηματολογία αποτελεί λοιπόν ένα προνομιακό επίπεδο ανάλυσης, που δεν μπορεί όμως να διαχωριστεί από το συνολικό τρόπο λειτουργίας του λόγου και τις δυνατότητές του: ένας συλλογισμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί το ίδιο καλά σ' ένα διαφημιστικό μήνυμα και σε ένα φιλοσοφικό λόγο, με τελείως διαφορετικές συνέπειες στις δύο περιπτώσεις.

Σε περιγραφικό επίπεδο, είναι αδύνατο να παραλείψουμε το γεγονός ότι η

επιχειρηματολογία ασκείται σε δεδομένη κατάσταση και από δεδομένο πρόσωπο. Σύμφωνα με τους M. J. Borel και G. Vignaux («Λεκτικές στρατηγικές και λογικές πλευρές της επιχειρηματολογίας», *Langue Française*, 12), η επιχειρηματολογία «παρεμβάλλει τη δραστηριότητα του υποκειμένου και του ακροατηρίου μέσα στην ίδια τη δόμηση του λόγου. Ο ομιλητής ενσωματώνει στο λόγο του όχι μόνο ορισμένα στοιχεία της κατάστασης που του φαίνεται απαραίτητο να υπενθυμίσει με τη μορφή όρων του συλλογισμού, αλλά μεταχειρίζεται και ως κατακτημένες προϋποθέσεις αυτά που εκτιμά ότι είναι γνωστά στο συνομιλητή του».

Μετάφραση: Άννα Ιορδανίδου

\* («*Ecrits logiques et philosophiques*», γαλλ. μετάφρ., Seuil, 1971)

1. Βλέπε Θ. Παυλίδου, «Προσλεκτικοί ενδείκτες στα ελληνικά», στη συλλογή «Μελέτες για την ελληνική γλώσσα», Θεσσαλονίκη, 1982.

Μιχάλη Ι. Βάμβουκα

## ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

(συνέχεια από το προηγούμενο)

Επίσης, η δοκιμασία επιτρέπει τον αντικειμενικό έλεγχο και τη σύγκριση των επιδόσεων, που καταγράφονται για ένα κείμενο, με εκείνες που καταγράφονται για ένα άλλο. Επιτρέπει δηλαδή την πιο βαθιά μελέτη της αναγνωστικής δεξιότητας, αφού η μελέτη αυτή δεν περιορίζεται σ' ένα και μόνο κείμενο. (R. Daval, A. Gagatsis et F. Pluinace, 1984).

Η τεχνική της ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου εξουδετερώνει τα μειονεκτήματα που παρουσιάζουν οι άλλες τεχνικές προσδιορισμού του επιπέδου αναγνωστικής κατανόησης. Είναι ένα αποτελεσματικό μέσο «ποσοτικοποίησης» των απαντήσεων του υποκειμένου, πράγμα που περιορίζει σημαντικά τον παράγοντα της υποκειμενικότητας κατά την αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας.

Σήμερα έχει αποδειχθεί ότι η τεχνική της ολοκλήρωσης είναι ένα έγκυρο όργανο και μέσο αντικειμενικής αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας και του βαθμού κατανόησης ενός κειμένου από ένα συγκεκριμένο άτομο. Όμως, όπως κάθε μέθοδος ή τεχνική, για να επιτελεί σωστά το σκοπό της, πρέπει οι απαντήσεις κάθε υποκειμένου να μη θεωρούνται συνολικά, όπως εκφράζονται μ' ένα βαθμολογικό αριθμό, αλλά να γίνεται ανάλυση των διαφόρων διαστάσεων και όψεων της μορφής και του βάθους-περιεχομένου του κειμένου (βαθμός πολυπλοκότητας της συντακτικής δομής, γραμματική σύσταση, γνωστό ή άγνωστο περιεχόμενο κ.τ.λ.

### 3.3.1. Εγκυρότητα της τεχνικής ολοκλήρωσης

Η τεχνική ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου αξιολογεί και μετρά με ακρίβεια ό,τι αξιολογείται και μετράται μ' ένα ερωτηματολόγιο κατανόησης του κειμένου;

Η αξιολόγηση και η μέτρηση της αναγνωστικής δεξιότητας του μαθητή και

της ικανότητάς του να κατανοεί ένα κείμενο, από μέρους του δασκάλου του, συμφωνεί με τα δεδομένα των μετρήσεων που παρέχει η εφαρμογή της δοκιμασίας ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου στο μαθητή; Με άλλα λόγια, η τεχνική ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου είναι ένα έγκυρο όργανο μέτρησης της αναγνωστικής δεξιότητας, γενικά, και της ικανότητας κατανόησης κειμένου, ειδικότερα; Υπάρχει υψηλός βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στις μετρήσεις που λαμβάνονται, αφενός με τη βοήθεια της τεχνικής ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου και της τεχνικής του ερωτηματολογίου κατανόησης και αφετέρου με τη βαθμολογία της αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών από το δάσκαλο;

Πολλοί ξένοι ερευνητές έχουν επιχειρήσει να δώσουν απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα. Έτσι, έρευνες συσχέτισης των επιδόσεων μαθητών των τριών ανωτέρων τάξεων του δημοτικού σχολείου, που καταγράφηκαν με τη δοκιμασία ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου και με ερωτηματολόγιο κατανόησης του ίδιου κειμένου, έχουν δώσει συντελεστές συνάφειας από .73 ως .84. Ανάλογες έρευνες, με υποκείμενα μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητές, έδωσαν συντελεστές συνάφειας που κυμαίνονται από .30 ως .73 (G. De Landsheere, 1973 p.p. 38-41).

Όπως φαίνεται, τα αποτελέσματα των σχετικών ξένων ερευνών δε συμφωνούν. Αυτό ασφαλώς οφείλεται στη διαφορετική μεθοδολογία που ακολουθείται (ερωτηματολόγιο κατανόησης και τεχνική ολοκλήρωσης πάνω στο ίδιο ή σε διαφορετικό κείμενο), στο διαφορετικό μέγεθος και τη σύσταση του δείγματος (μεγάλη ή μικρή ομοιογένεια του πληθυσμού, μαθητές δημοτικού σχολείου ή μέσης εκπαίδευσης ή φοιτητές). Έτσι μια γενίκευση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων τους πάνω σε κείμενα της γλώσσας μας μπορεί να θεωρηθεί τολμηρή και αδικαιολόγητη. Αυτός είναι και ο λόγος που μας ώθησε στην ανάληψη της έρευνας συσχέτισης που παρουσιάζεται στις επόμενες παραγράφους.

### 3.3. 1.0 Η έρευνά μας

Η έρευνα αποσκοπούσε στο να συσχετίσει τις επιδόσεις μαθητών δημοτικού σχολείου, όπως αυτές προσδιορίζονται με την τεχνική ολοκλήρωσης και με το ερωτηματολόγιο κατανόησης πάνω σε δύο διαφορετικά κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, με την έρευνα αυτή, θέλουμε να διαπιστώσουμε αν οι μετρήσεις, που παρέχουν οι δύο τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης (τεχνική ολοκλήρωσης και ερωτηματολόγιο κατανόησης), παρουσιάζουν σημαντικό βαθμό συνάφειας. Σε καταφατική περίπτωση, η δοκιμασία ολοκλήρωσης μπορεί να θεωρείται ως ένα έγκυρο όργανο μέτρησης της αναγνωστικής δεξιότητας και της ικανότητας κατανόησης του κειμένου. Για τον ίδιο σκοπό, τη διακρίβωση της εμπειρικής εγκυρότητας της δοκιμασίας ολοκλήρωσης, η επίδοση των μαθητών, που μετρήθηκε με τις δύο τεχνικές, συσχετίσθηκε με την εμπειρική

αξιολόγηση που διαμορφώνει ο δάσκαλος της τάξης για την αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών του.

*Τεχνικές συλλογής των αναγκαίων δεδομένων*

Για τη συλλογή των αναγκαίων δεδομένων, επιδόθηκαν στα υποκείμενα δύο κείμενα.

Το πρώτο με τίτλο «*Η μεγάλη απόφαση*» ήταν διασκευή από το παιδικό μυθιστόρημα του Ι.Δ. Ιωαννίδη «*Το άσπρο άλογο*». Το κείμενο αυτό μετασχηματίστηκε σε ελλιπές με την κατάργηση κάθε έβδομης λέξης του.

Δακτυλογραφημένο, με μορφή δοκιμασίας ολοκλήρωσης, δόθηκε για συμπλήρωση στα υποκείμενα, σύμφωνα με τις οδηγίες που αναφέρονται στο παράρτημα. Κατά τη διόρθωση των απαντήσεων, ορθά συμπληρωμένες θεωρήθηκαν όχι μόνο οι λέξεις που υπήρχαν στα αρχικό κείμενο, αλλά και ορισμένες συνώνυμες της λέξης που είχε απαλειφθεί. Η σχετική κλείδα διόρθωσης φαίνεται επίσης στο παράρτημα. Ο υπολογισμός της επίδοσης κάθε υποκειμένου έγινε με άθροιση των λέξεων που συμπλήρωσε ορθά. Καθώς το κείμενο είχε 55 λέξεις για συμπλήρωση, η κλίμακα βαθμολογίας και η επίδραση του υποκειμένου εκτείνεται από 0 ως 55.

Το δεύτερο κείμενο ήταν ατιτλοφόρητο και διασκευασμένο από το βιβλίο του Σ. Μελά «*Ο Γέρος του Μοριά*». Στο απόσπασμα γίνεται λόγος για «*Τα παιδικά χρόνια του Θ. Κολοκοτρώνη*». Το κείμενο αυτό και το ερωτηματολόγιο κατανόησης του περιεχομένου φαίνονται στο παράρτημα. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 15 ερωτήματα σχετικά με το λεξιλόγιο του κειμένου (γνώση ή κατανόηση της σημασίας λέξεων), με τη χρονολογία γεγονότων, με αιτιώδεις σχέσεις, με εξαγωγή συμπερασμάτων και με τη συνόψιση κύριων ιδεών. Ο αριθμός των μονάδων με τις οποίες πιστώνεται κάθε ορθή απάντηση του υποκειμένου στα ερωτήματα ή υποερωτήματα του ερωτηματολογίου σημειώνεται δίπλα απ' αυτά. Η κλίμακα βαθμολογίας των υποκειμένων στο ερωτηματολόγιο κατανόησης από 0 έως 50.

Τέλος, από το δάσκαλο κάθε τάξης φοίτησης των υποκειμένων ζητήθηκε να βαθμολογήσει την επίδοση των μαθητών του στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένων της μητρικής γλώσσας χρησιμοποιώντας αριθμητική κλίμακα βαθμολογίας από 0 έως 50.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, για κάθε υποκείμενο της έρευνας, συγκεντρώσαμε τρεις μετρήσεις της αναγνωστικής του δεξιότητας και κατανόησης. Τη μια έδωσε η εφαρμογή της τεχνικής ολοκλήρωσης, την άλλη η χρήση του ερωτηματολογίου κατανόησης και την τρίτη η «εμπειροτεχνική» αξιολόγηση του δασκάλου κάθε υποκειμένου. Οι τρεις αυτές μετρήσεις που έγιναν σε 129 υποκείμενα συσχετίστηκαν και συγκρίθηκαν.

*Το δείγμα*

Τα δύο κείμενα, το ελλιπές που ήταν για συμπλήρωση και το ατιτλοφόρητο στο περιεχόμενο του οποίου αναφερόταν το ερωτηματολόγιο κατανόησης, επιδόθηκαν στους μαθητές πέντε τμημάτων ΣΤ' Τάξης της πόλης του Ηρακλείου. Η επίδοση έγινε τον Απρίλιο του 1987, την ίδια ώρα και μέρα από πέντε δασκάλους που μετεκπαιδευόνταν στη ΣΕΔΔΕ Ηρακλείου, μετά από σχετική καθοδήγησή μας και άσκησή τους στον τρόπο επίδοσης και αξιολόγησης των απαντήσεων.

Ο αριθμός των μαθητών του δείγματος φαίνεται αναλυτικά στον πίνακα Ι.

Πίνακας Ι

Φύλο \ Τμήματα	7 <sup>ο</sup> Δ.Σχ.	8 <sup>ο</sup> Δ.Σχ. (1)	8 <sup>ο</sup> Δ.Σχ. (2)	23 <sup>ο</sup> Δ.Σχ.	Δ.Σ. Γαζίου	Σύνολο
Αγόρια	17	17	16	13	12	75
Κορίτσια	8	12	11	11	12	54
Σύνολο	25	29	27	24	24	129

*Η συσχέτιση των επιδόσεων.* Στον πίνακα ΙΙ διπλής εισόδου δίνεται η αριθμητική παράσταση της συνάφειας μεταξύ της επίδοσης των 129 υποκειμένων στη δοκιμασία ολοκλήρωσης του ελλιπούς κειμένου και στο ερωτηματολόγιο κατανόησης του ατιτλοφόρητου κειμένου. Μεταξύ των μετρήσεων που έδωσαν οι δύο τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης υπολογίστηκε ένας συντελεστής συνάφειας  $r$  (Bravais-Pearson) ίσος με .315, ο οποίος είναι στατιστικά σημαντικός σε  $P < .01$ . Αυτό σημαίνει ότι, με πιθανότητα 1% να κάνουμε λάθος, μπορούμε να πούμε πως μεταξύ των δύο τεχνικών μέτρησης υπάρχει μια στενή πραγματική σχέση, πως οι δύο τεχνικές μετρούν την ίδια ικανότητα των υποκειμένων.

Βέβαια, η διαπίστωση αυτή δεν πρέπει να θεωρείται ως ένα αμετάκλητο συμπέρασμα. Η συναγωγή ενός οριστικού συμπεράσματος μεταξύ των αποτελεσμάτων μιας δοκιμασίας ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου και του ερωτηματολογίου κατανόησης είναι δύσκολη υπόθεση. Κι αυτό γιατί κανείς δεν μπορεί να ξέρει αν ένας πιο χαμηλός ή πιο υψηλός συντελεστής συνάφειας από έναν άλλο, που έχουν υπολογίσει άλλοι ερευνητές, δεν οφείλεται σε μια λιγότερο καλή ή σε μια καλύτερη δόμηση του ερωτηματολογίου κατανόησης, σε μια αδυναμία της δοκιμασίας ολοκλήρωσης ή ακόμη και στα χαρακτηριστικά του δείγματος των υποκειμένων.

Τα δεδομένα όμως των μετρήσεων της τεχνικής ολοκλήρωσης του ελλιπούς κειμένου συγκρίθηκαν και με την εμπειρική βαθμολογία των δασκάλων των μαθητών-υποκειμένων της έρευνας.



Πίνακας ΙΙ

Ευσχέτιση των επιδόσεων μαθητών ΣΤ τάξης δημοτικού σχολείου στην αναγνωστική κατανόηση με τις τεχνικές της ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου ( Τ.Ο.Ε.Κ ) και του ερωτηματολογίου κατανόησης κειμένου ( Ε.Κ.Α.Κ. ).

ΕΚΑΚ ΠΟΕΚ	18-20	21-23	24-26	27-29	30-32	33-35	36-38	39-41	42-44	45-47	f
21-23	1										1
24-26	1	1									2
27-29		2	1								3
30-32			2	1	1		1				5
33-35	1	1	1	4	1	1	1		1		11
36-38			2	3	4	1			1		11
39-41	1	1	1	1	3	3	4	2	5		21
42-44			1	3	5	2	8	8	8	4	39
45-47			1	3		4	4	15	3	3	33
48-50									1	2	3
f	4	5	9	15	14	11	18	25	19	9	129

Συνολικά 315 που είναι στατιστικά σημαντικός σε  $\alpha = 0,01$

Πίνακας III

Γυντελεστές συσχέτισης  $r$  ( Bravais - Pearson ) μεταξύ των επιδόσεων μαθητών πέντε τμημάτων ΣΤ' δημοτικού σε ερωτηματολόγιο κατανόησης κειμένου, σε τεστ ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου και της βαθμολογίας του δασκάλου τους.

Τμήματα σχολικών τάξεων	$\bar{O}$ 7= Δ.Σ τάξη ΣΤ' N=25	$\bar{O}$ 8= Δ.Σ τάξη ΣΤ'1 N=29	$\bar{O}$ 8= Δ.Σ τάξη ΣΤ'2 N=27	$\bar{O}$ 23= Δ.Σ τάξη ΣΤ' N=24	Δ.Σ. Γαζίου τάξη ΣΤ' N=24
Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ:					
Ερωτηματολογίου κατανόησης κειμένου και βαθμολογίας δασκάλου	$r = .535$ Σ.Σ σε .01	$r = .426$ Σ.Σ σε .05	$r = .381$ Σ.Σ σε .05	$r = .755$ Σ.Σ σε .01	$r = .626$ Σ.Σ σε .01
Τεστ ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου και βαθμολογίας δασκάλου.	$r = .531$ Σ.Σ σε .01	$r = .403$ Σ.Σ σε .05	$r = .684$ Σ.Σ σε .01	$r = .743$ Σ.Σ σε .01	$r = .722$ Σ.Σ σε .01
Ερωτηματολογίου κατανόησης κειμένου και τεστ ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου.	$r = .518$ Σ.Σ σε .01	$r = .381$ Σ.Σ σε .05	$r = .539$ Σ.Σ σε .01	$r = .745$ Σ.Σ σε .01	$r = .685$ Σ.Σ σε .01

Ο Πίνακας III συνοψίζει τους συντελεστές συνάφειας που υπολογίστηκαν μεταξύ:

α) Της επίδοσης των μαθητών στο ερωτηματολόγιο κατανόησης και της βαθμολογίας του δασκάλου.

β) Της επίδοσης των μαθητών στη δοκιμασία ολοκλήρωσης του ελλιπούς κειμένου και της βαθμολογίας του δασκάλου, και

γ) Της επίδοσης των μαθητών στο ερωτηματολόγιο κατανόησης και στη δοκιμασία ολοκλήρωσης του ελλιπούς κειμένου.

Από τον πίνακα αυτό φαίνεται ότι όλοι οι συντελεστές συνάφειας που υπολογίστηκαν μεταξύ των τριών μετρήσεων είναι στατιστικά σημαντικοί σε  $P=0.05$  ή  $P=0.01$ . Η συσχέτιση των μετρήσεων των δύο τεχνικών αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης με την εμπειρική εκτίμηση του βαθμού αναγνωστικής επίδοσης των μαθητών από το δάσκαλό τους δείχνει την ύπαρξη μιας στενής πραγματικής σχέσης μεταξύ των δύο τεχνικών και της βαθμολογίας του δασκάλου. Μάλιστα φαίνεται πως υπάρχει στενότερη σχέση μεταξύ της αξιολόγησης που κάνει ο δάσκαλος και των μετρήσεων που δίνει η τεχνική ολοκλήρωσης, παρά με τις μετρήσεις που δίνει η εφαρμογή του ερωτηματολογίου κατανόησης. Με δύο λόγια, η δοκιμασία ολοκλήρωσης του ελλιπούς κειμένου μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα έγκυρο όργανο μέτρησης της αναγνωστικής δεξιότητας και της ικανότητας κατανόησης ενός κειμένου από ένα μαθητή ή μια ομάδα - τάξη μαθητών.

**4.0. Συμπέρασμα.** Τα αποτελέσματα που έδωσε η έρευνα συσχέτισης, την οποία παρουσιάσαμε συνοπτικά στις προηγούμενες παραγράφους, επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα ανάλογων ξένων ερευνών, ότι δηλαδή η τεχνική ολοκλήρωσης του ελλιπούς κειμένου αποτελεί ένα λειτουργικό, οικονομικό, αποτελεσματικό και έγκυρο όργανο και μέσο μέτρησης της αναγνωσιμότητας του κειμένου και αξιολόγησης του βαθμού της αναγνωστικής δεξιότητας ενός ατόμου. Αποτελεί επίσης ένα αρκετά ικανοποιητικό όργανο μέτρησης του βαθμού κατανόησης των κειμένων. Γι' αυτό μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και να προσφέρει πολύτιμες υπηρεσίες στην καθημερινή σχολική πρακτική. Όπως σημειώνει ο F. Jongasma «ο αναγνώστης που συμπληρώνει ένα ελλιπές κείμενο αυξάνει την ικανότητα της χρησιμοποίησης των συμφραζομένων, της αναγνώρισης των γλωσσικών σχέσεων και βελτιώνει την ικανότητα κατανόησης». Σύμφωνα δε με την ομολογία πολλών υποκειμένων της έρευνάς μας, η τεχνική της ολοκλήρωσης «κάνει τους μαθητές να σκέφτονται».

Ασφαλώς καμιά από τις τρεις τεχνικές (ανάκληση του περιεχομένου του αναγνώσματος, ερωτηματολόγιο κατανόησης και ολοκλήρωση ελλιπούς κειμένου), που αναπτύξαμε στη μελέτη αυτή, δεν παρέχει ένα τέλειο μέτρο της αναγνωστικής κατανόησης. Πιστεύουμε όμως πως ένας συνδυασμός της τεχνι-

κής ολοκλήρωσης και του ερωτηματολογίου κατανόησης του κειμένου μπορεί να δώσει μια πιο αξιόπιστη, πιο έγκυρη και πιο αντικειμενική μέτρηση του βαθμού κατανόησης των κειμένων.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Βάμβουκα Μ., Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1984.
2. Βάμβουκα Μ., και Σηθιακάκη Μ., Δοκιμή για τον καθορισμό του επιπέδου δυσκολίας - ευκολίας των αναγνωσμάτων, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1985, 2, 61-94.
3. Βάμβουκα Μ., Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικία 9-12 ετών, στο *Γλώσσα*, 1987, 13, 40-54 και 1987, 15, 38-49.
4. Βάμβουκα Μ., Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1988.
5. Γαγάτση Α., Διδακτική των μαθηματικών, Θεσσαλονίκη, εκδ. συγγρ., 1984.
6. Γαγάτση Α., Τύποι αναγνωσιμότητας των λογοτεχνικών κειμένων, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1985, 2, 95-121.
7. Charmeux E., *La lecture à l'école*, Paris, Ed. CEDIC, 1984.
8. De Landsheere G., *Le test de closure*, Bruxelles, Ed. Labor, 1973.
9. Duval R., Gagatsis A. et Pluvinace F., *Evaluation multidimensionnel de l'activité de lecture*, Université de Strasbourg, 1984.
10. Duval R., *Lecture et comprehension des textes*, Université de Strasbourg, 1986.
11. Flores G., *La mémoire*, Paris, P.U.F., 1982.
12. Lieury A., *La mémoire*, Bruxelles, Ed. Mardaga, 1981.
13. Πόρποδα Κ., Γνωστική Ψυχολογία, Αθήνα, εκδ. συγγρ. 1984.

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

*Οδηγίες:* Στο παρακάτω κείμενο έχει παραλειφθεί ένας αριθμός λέξεων. Πρέπει να τις μαντέψετε. Σε κάθε κενό αντιστοιχεί μια μόνο λέξη. Προσέξτε. Όλα τα κενά έχουν το ίδιο μήκος. Η λέξη όμως που λείπει μπορεί να είναι πολυσύλλαβη (π.χ. αυτοκίνητο) ή και μονοσύλλαβη (π.χ. τον). Να διαβάσετε στην αρχή ολόκληρο το κείμενο, χωρίς να γράφετε τις λέξεις που βρίσκετε. Μετά τη συνολική ανάγνωση, να γράφετε τις λέξεις για τις οποίες είστε σίγουροι. Να γράφετε, τέλος, εκείνες που σας φαίνονται ότι ταιριάζουν, ώστε να βγαίνει το νόημα του κειμένου. Μη διστάζετε να γράφετε μια λέξη, επειδή δεν ξέρετε την ορθογραφία της. Μαζί θα κάνουμε τώρα ένα παράδειγμα και θα το διορθώσουμε αμέσως.

*Παράδειγμα:* Ο Βασιλιάς και τ' αηδόνι.

Μια φορά κι ένα ——— ήταν ένα βασιλιάς. Στη ——— του, έξω από τους ———, δε ζούσαν άλλοι άνθρωποι. ——— ήτανε τα πουλιά. Ήταν ——— χώρα των πουλιών.

**Διόρθωση:** Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας βασιλιάς. Στη χώρα του, έξω από τους φρουρούς, δεν ζούσαν άλλοι άνθρωποι. Υπήκοοι ήτανε τα πουλιά. Ήταν η χώρα των πουλιών.

## Η ΜΕΓΑΛΗ ΑΠΟΦΑΣΗ

Ο Παύλος ήταν εννιά χρονών. Μόλις ——— κλείσει τα οκτώ και πήρε τα ———. Είχε ακόμα δύο αδέρφια, τη Μαρούλα ——— χρονών και τον Ορέστη έξι χρονών.

——— πατέρας του ήταν καροτσιέρης. Διόρθωνε αραμπάδες. « ——— στα κάρα» που λένε περιπαιχτικά. Το ——— του πατέρα του ήταν να αποχτούσε ———, να καλοπάντρευε την κόρη του ——— ύστερα να έπαιρνε μια φάνταχτερή άμαξα ——— να 'κανε κι αυτός αγώγια στο ———. 'Όταν περίσσευε καιρός, ας διόρθωνε και ——— κάρο. Αλλά να είχε και την ———. Ήταν ένα όνειρο που νόμιζε ότι ——— θα πραγματοποιούνταν ποτέ, γιατί ήταν τόσο ——— οι καθημερινές τους ανάγκες.

Το σπίτι ——— ήταν παλιό κι ήθελε φτιάξιμο. Κι ——— μεγάλωναν τα παιδιά, άρχιζε να μην ——— χωρά. Ο στάβλος ήταν το μοναδικό ——— του σπιτιού, όπου ο Παύλος μπορούσε ——— μείνει μονάχος και να κουβεντιάσει με ——— εαυτό του ή το Σπίθα.

Μια ——— που γύρισε από το σχολείο ο ——— έκανε να περάσει από το στάβλο, ——— άκουσε φωνές στο σπίτι. Ήταν της ——— και του πατέρα του. Οι γονείς ——— όμως δεν καβγάδιζαν και αυτό ήταν ——— τον παραξένεψε. Έκανε να σταθεί και ——— στήσει αυτή, αλλά ήταν στενοχωρημένος. Πήγε ——— στάβλο.

Σπίθα, καλημέρα, είπε ανόρεχτα. Σήμερα ——— στενοχωρημένος. Μου είπαν, πως θα γίνω ———.

Ο Σπίθας χλιμίντρισε. Η φωνή του ——— ενθουσίασε τον Παύλο. Αγαπούσε τα ζώα ——— μεγάλωνε θα 'δειχνε τι θα γινόταν ——— θα γινόταν, αλήθεια τι θα 'θελε ——— γινόταν; Εκείνη την ώρα δεν μπορούσε' ——— πει.

Εκεί που έκανε να φύγει ——— η πόρτα. Ήταν ο πατέρας του.

- ——— είσαι Παύλο. Ήθελα να κουβεντιάσαμε. Πάμε ——— στο φως.

- ——— 'Όχι, εδώ μ' αρέσει ———.

- 'Όπως νομίζεις. Άκου λοιπόν. Ο πλούσιος ——— ήταν εδώ προχθές, φανέρωσε την επιθυμία ——— πάρει δύο παιδιά από τον τόπο ——— και να τα σπουδάσει με δικά ——— έξοδα στην Κωνσταντινούπολη. Σκέφτομαι το καλό

Αν μείνεις εδώ το πολύ-πολύ ——— μάθεις τη δουλειά τη δική μου ——— φύγεις στην Πόλη κάτι καλύτερο θα ——— Μη νομίσεις πως δε θα στενοχωρηθώ ——— θα φύγεις. Αλλά το βλέπω ότι ——— για το καλό σου, για το ——— όλων μας.

Σ' αφήνω τώρα να ——— σκεφτείς κι όταν έχεις την απάντηση ——— λες.  
 - Ο πατέρας του χωρίς να ——— τίποτε άλλο αποτραβήχτηκε.  
 Και τώρα τι ——— Σπίθα, ξανάρχισε μονολογώντας.  
 Από πεταλωτής στο ——— του ήταν να γίνει εξερευνητής.

Γράψε εδώ το όνομα και το επώνυμό σου .....

Γράψε τη δουλειά που κάνει ο πατέρας σου .....

Γράψε τις γραμματικές γνώσεις των γονέων σου:

α. Πατέρα .....

β. Μητέρα .....

Κλείδα διόρθωσης

1= είχε	19= να	37= εδώ
2= εννιά	20= τον	38= έξω, κοντά
3= δεκαπέντε	21= μέρα	39= καλύτερα
4= Ο	22= Παύλος	40= που
5= μηχανικός	23= αλλά	41= να
6= όνειρο	24= μητέρας, μάνας	42= μας
7= λεφτά, χρήματα	25= του	43= του
8= κι	26= που	44= σου
9= και	27= να	45= να
10= σταθμό	28= στο	46= Αν
11= κανένα	29= είμαι	47= μάθεις
12= άμαξα	30= πεταλωτής	48= που, άμα, όταν
13= δεν	31= ζώου, αλόγου	49= είναι
14= πολλές, μεγάλες	32= όταν	50= καλό
15= του	33= τι	51= το
16= όπως, όταν	34= να	52= μου
17= τους	35= να	53= πει
18= μέρος	36= άνοιξε, χτύπησε	54= γίνεται
		55= χέρι

Η καπετάνισσα, η μάνα του Κολοκοτρώνη, με την κοιλιά στο στόμα ακολουθούσε την έξοδο του πληθυσμού για τα δάση και τα βουνά. Ήταν Μεγάλη Εβδομάδα. Την ημέρα κρύβονταν, άκουγαν με λαχτάρα τον αντίλαλο του κυνηγητού, τις μακρινές ντουφεκιές. Και τη νύχτα, σαν τ' αγρίμια, περπατούσαν από μονοπάτια και γιδόστρατες, περνούσαν ποτάμια, γλιστρούσαν από γκρεμούς.

Σκαρφάλωσαν σε μια πλαγιά στο Ραμοβούνι. Η καπετάνισσα πονούσε. Ξημέρωνε Δευτέρα της Λαμπρής. Η γυναίκα δεν κρατούσε πια. Οι άλλες γυναίκες της στρώσανε χαμοκλάδια, κάτω από ένα δένδρο, και τη βάσταζαν να γεννήσει.

Στο θυμαρομυρισμένο αέρα του βουνού πήρε την πρώτη ανάσα ο Κολοκοτρώνης. Η βουή των αρμάτων ήταν το ναούρισμά του. Το γάλα της μάνας του είχε κόψει από την τρομάρα και τη λύπη. Ο μικρός έκανε να πει και τ' άφηνε με κλάματα... Όταν πήγαν τα συχαρίκια στον παππού, ο γέρο Κολοκοτρώνης δεν έδειξε χαρά. Έβλεπε τη γέννηση καινούργιου ραγιά.

Βάφτισαν το μικρό παιδί Θόδωρο. Οι Κολοκοτρωνάιοι κατέβηκαν αργότερα στη Μάνη... Στο σχολείο της άγριας μάχης, των αιμάτων και των δακρύων έμαθε το αλφάβητο της ζωής ο αυριανός αρχιστράτηγος του Μοριά.

Ο πατέρας του έλειπε συχνά μακριά. Είχε ντουφέκι, εδώ κι εκεί με τους Αρβανιτάδες. Όταν ο μικρός Θόδωρος άρχισε να νιώθει τη μητρική ομιλία, η καπετάνισσα του διηγιότανε πως ο πατέρας του χτύπησε σε τούτη ή σ' εκείνη τη μάχη τους Τούρκους.

Μια φορά άκουσε γέρους Μανιάτες να τραγουδάνε τη δόξα του πατέρα του. Η εικόνα του πατέρα του μεγάλωνε στη φαντασία του. Κι όταν καμιά φορά ερχόταν, έτρεχε στην αγκαλιά του. Τον θαύμαζε αμίλητος. Του φαινότανε γίγαντας. Πασπάτευε το γιαταγάνι του, πάσκιζε να σηκώσει τις βαριές πιστόλες του. Αργότερα, δέκα χρονών αγοράκι, έζωνε το γιαταγάνι του πατέρα του κι έκανε φανταστικά γιουρούσια.

Δυο χρόνια αργότερα σε μιαν άγρια μάχη σκοτώθηκε ο πατέρας του κι όλοι οι Κολοκοτρωνάιοι κατέφυγαν στο χωριό Μηλιά. Όταν ξαναγύρισαν στα μέρη τους, είχαν χάσει όλη την περιουσία τους. Για να βγάλουν το ψωμί τους η καπετάνισσα πήγαινε κι έκοβε ξύλα. Ο μικρός Θόδωρος τα κουβαλούσε με το γαίδαρο στην Τρίπολη και τα πουλούσε.

Ήταν δεκατριών χρονών. Μια μέρα έμπαινε με το γαϊδουράκι φορτωμένος στην Τρίπολη. Το ζώο γλίστρησε, παραπάτησε σε μια κολύμπα και τα βρωμόνερα τινάχτηκαν και πιτσίλισαν τα ρούχα κάτι Τούρκων που περνούσαν. Ένας απ' αυτούς, αγριεμένος, του έδωσε δυο χαστούκια. Τα μάτια του βούρκωσαν. Έσφιξε τα δόντια κι είπε μέσα του:

— Άιντε, ορέ. Άμα δε σας δώσω πίσω αυτά τα χαστούκια να μη με λένε Θεοδωρή Κολοκοτρώνη...

Τα χαστούκια τα γύρισε πίσω με τόκο με το χέρι του και με το χέρι όλων των Ελλήνων...

*Να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:*

Οι απαντήσεις βγαίνουν από το κείμενο που διάβασες. Θα βάζεις ένα Χ στο τετραγωνάκι που είναι δίπλα στην απάντηση την οποία θεωρείς σωστή.

1. Ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης γεννήθηκε:

α. Τη Μεγάλη Εβδομάδα

β. Τη Δευτέρα του Πάσχα

γ. Την ημέρα της Λαμπρής

2. Τον Θεόδωρο Κολοκοτρώνη, τον γέννησε η μάνα του:

α. Στο σπίτι της στη Μάνη

β. Στη πλαγιά Ραμοβάνι

γ. Στο χωριό Μηλιά

δ. Στην Τρίπολη

3. Ο παππούς του Κολοκοτρώνη ενθουσιάστηκε, όταν έμαθε τη γέννηση του εγγονού του, γιατί έλπιζε ότι θα γινόταν αρχιστράτηγος του Μοριά.

Σωστό

Λάθος

Δεν ξέρω

4. Ο παππούς του Κολοκοτρώνη δε χάρηκε, όταν έμαθε την είδηση της γέννησης του Θεοδωρή, γιατί το παιδί θα ζούσε σκλάβος.

Σωστό

Λάθος

5α. Ο πατέρας του Κολοκοτρώνη ήταν:

α. Έμπορος

β. αρματωλός

γ. ναυτικός

δ. κυνηγός

β. Γράψε μια φράση του κειμένου που φανερώνει τη δουλειά που έκανε ο πατέρας του Κολοκοτρώνη: ..... (3) .....

6α. Ο πατέρας του Κολοκοτρώνη σκοτώθηκε, όταν ο Θεόδωρος ήταν:

α. οκτώ χρονών

β. δέκα χρονών

γ. δώδεκα χρονών

δ. δεκατριών χρονών.



β. Γράψε εδώ πώς σκέφθηκες την ηλικία που είχε ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, όταν σκοτώθηκε ο πατέρας του ..... (3) .....

.....  
.....  
.....

7. Το αλφάβητο ο Κολοκοτρώνης:

- α. Το διδάχτηκε από τη μάνα του
- β. Το διδάχτηκε από γέρους Μανιάτες
- γ. Το διδάχτηκε από τον πατέρα του
- δ. Το διδάχτηκε σε σχολείο της Μάνης
- ε. Από το κείμενο δε φαίνεται ότι το διδάχτηκε

8α. Το όνειρο του Θ. Κολοκοτρώνη, όταν ήταν μικρός, ήταν:

- α. Να γίνει ξυλοκόπος
- β. Να κουβαλάει ξύλα με το γαίδαρο
- γ. Να γίνει αρματωλός

β. Γράψε μια πρόταση που φανερώνει το όνειρό του: ..... (3) .....

.....  
.....

9. «Η μάνα του Κολοκοτρώνη, με την κοιλιά στο στόμα ακολουθούσε». Η φράση: με την κοιλιά στο στόμα σημαίνει ότι ήταν:

- α. Λαχανιασμένη
- β. Ετοιμόγεννη
- γ. Τρομαγμένη
- δ. Αναστατωμένη

10. Η τελευταία φράση του κειμένου «Τα χαστούκια τα γύρισε πίσω με τόκο» τι σημαίνει; Γράψε αυτό που καταλαβαίνεις με 2-3 σειρές: (.4.-.5.-.6.) .....

.....  
.....

11. Ποιος από τους παρακάτω τίτλους νομίζεις ότι ταιριάζει καλύτερα στο κείμενο αυτό (που διάβασες);

- α. Η οικογένεια των Κολοκοτρωναίων
- β. Η γέννηση του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη

- γ. Τα παιδικά χρόνια του Κολοκοτρώνη [6]
- δ. Τα μαθητικά χρόνια του Κολοκοτρώνη [0]
- ε. Οι ασχολίες του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη [1]
- στ. Η βάπτιση του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη [1]

Γράψε εδώ το όνομα και το επώνυμό σου: .....

.....

Γράψε τη δουλειά που κάνει ο πατέρας σου: .....

Γράψε τις γραμματικές γνώσεις των γονέων σου: .....

.....

Δημήτρη Π. Στασινού  
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

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

(συνέχεια από το προηγούμενο)

Σύμφωνα με το Myklebust, σε μια δοσμένη πολιτισμική κοινωνία, υπάρχουν προσδιορισμένες νόρμες εμπειριών που συνδέονται με κατάλληλες λέξεις, η εκμάθηση των οποίων διευκολύνει την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της. Ο σχηματισμός εννοιών και η αποκτώμενη εμπειρία προηγούνται του σταδίου πρόσκτησης λέξεων για το συμβολισμό της εμπειρίας. Ο συσχετισμός (ή συνδυασμός) αποκτημένης εμπειρίας και συμβόλου δοσμένης πληροφορίας αποτελεί τη βάση της λεγόμενης «εσωτερικής γλώσσας» που αναπτύσσεται σε μια περίοδο 6-9 μηνών από τη γέννηση του παιδιού. Η διαδικασία συσχετισμού ακουστικών ερεθισμάτων με την αποκτημένη εμπειρία του παιδιού αποτελεί το ξεκίνημα για την κατανόηση του προφορικού λόγου. Τούτη λαμβάνει χώρα στην περίοδο των πρώτων 9-12 μηνών της ηλικίας του. Μετά την ηλικία αυτή, στη διάρκεια της οποίας αναπτύσσεται και θεμελιώνεται η «εσωτερική γλώσσα» και η κατανόηση του προφορικού λόγου, το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί την ομιλούμενη γλώσσα που καλύπτει την περίοδο των πρώτων 1-2 χρόνων της ηλικίας του.

Στη συνέχεια το παιδί μαθαίνει πρώτα ακουστική λεκτική γλώσσα στην ηλικία των 6 χρόνων περίπου ή όταν αρχίζει να πηγαίνει στο σχολείο μαθαίνει να διαβάζει επιθέτοντας οπτικά λεκτικά σύμβολα στην προηγούμενα αποκτημένη ακουστική γλώσσα. Η ανάγνωση είναι, επομένως, ένα άλλο στάδιο στην όλη διαδικασία της γλωσσικής του ανάπτυξης. Όταν το παιδί αποκτήσει κάποια αναγνωστική δεξιότητα ή κατανοεί την οπτική λεκτική γλώσσα, μπορεί να εκφράζεται με τη γραφή. Έτσι, βλέπουμε πως υπάρχει μια εξελικτική ακολουθία στη λεκτική λειτουργία του ατόμου, η οποία συμπυκνώνεται στα εξής στάδια: α) απόκτηση σημασιολογικού περιεχομένου, β) αντίληψη (κατανόηση)

της ομιλούμενης λέξης, γ) έκφραση της ομιλούμενης λέξης, δ) αντίληψη της γραπτής λέξης (ανάγνωση), ε) έκφραση της γραπτής λέξης (γραφή). Για τις ψυχονευρο-αισθητηριακές διεργασίες που εμπλέκονται στη διευκόλυνση της γραπτής λέξης βλέπε παρακάτω Σχ. 2.

Σημειώνουμε εδώ ότι η διαδικασία ανάπτυξης της γλώσσας του παιδιού δεν είναι, ωστόσο, απόλυτα σαφής. Με άλλα λόγια, τα κατοπινά στάδια ανάπτυξης της επηρεάζουν και προωθούν δεξιότητες από πριν αποκτημένες. Υπάρχουν επίσης αξιόλογες ατομικές διαφορές σε ό,τι αφορά το ρυθμό ανάπτυξης της γλώσσας. Όμως, πλατιές δυσαρμονίες στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού σε ενδοατομικό επίπεδο είναι μάλλον ασυνήθεις.

#### 4.2. Γλωσσικές ανεπάρκειες

Οι γλωσσικές ανεπάρκειες παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συχνά φαίνεται να προέρχονται από προβλήματα στον τομέα της ακουστικής τους αντίληψης. Τα προβλήματα αυτά δημιουργούν δυσκολίες στη γλώσσα τους και σ' επίπεδο κατανόησης του προφορικού λόγου. Αντίθετα, οι διαταραχές της γλώσσας σ' επίπεδο έκφρασης είναι προβλήματα που συνδέονται με την ανικανότητα του ατόμου να εκφράζεται προφορικά.

Πολλοί θεωρητικοί πιστεύουν ότι τα εκφραστικά προβλήματα του παιδιού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι πράγματι σπάνια (αν όχι ποτέ παρόντα) χωρίς ταυτόχρονα να υπάρχουν και δυσκολίες στην κατανόηση του λόγου (οι δυσκολίες δηλ. αυτές συνυφαινονται) (Eisenson 1972, Wood 1982). Από τις ελάχιστες έρευνες που έχουν γίνει ως τώρα στην περιοχή αυτή υπάρχει η ένδειξη ότι οι διαταραχές του λόγου και της γλώσσας αποτελούν και χαρακτηριστικά του παιδιού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Wiing & Semel 1984). Εκείνο που υπολείπεται, ωστόσο, είναι να χαρτογραφηθούν στο μέλλον τα είδη και η ανατομία των διαταραχών εκείνων που χαρακτηρίζουν περισσότερο το παιδί αυτό.

Οι Johnson & Myklebust (1967) διέκριναν τρία διαφορετικά είδη προβλημάτων στην έκφραση του λόγου που απαντώνται στον παραπάνω πληθυσμό: α) Το παιδί κατανοεί και αναγνωρίζει λέξεις, αλλά δεν μπορεί ταυτόχρονα να τις ανακαλέσει στη μνήμη του. β) Παρόλο που είναι σε θέση να κατανοεί το περιεχόμενο λέξεων και να τις ανακαλεί στη μνήμη του, δυσκολεύεται, ωστόσο, στην εκμάθηση της ορθής προφοράς τους (δεν μπορεί δηλ. να εκτελέσει εκείνες τις κινήσεις γλώσσας και χειλέων που είναι αναγκαίες στην άρθρωση του λόγου-περίπτωση *απραξίας*). γ) Παρουσιάζει ανεπάρκεια στη σύνταξη του λόγου. Ενώ δηλ. είναι σε θέση να χρησιμοποιεί απλές λέξεις ή ακόμα και μερικές φράσεις στο λόγο του, δεν μπορεί, ωστόσο να οργανώνει λέξεις έτσι ώστε να μπορεί να εκφράζεται σε πλήρεις προτάσεις. Παρατηρείται, στην περίπτωση αυτή, το φαινόμενο το παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να παραλείπει ή

και να αλλοιώνει σειρά λέξεων, να χρησιμοποιεί ρήματα χωρίς να είναι σε σωστούς χρόνους και ακόμα να κάνει γραμματικά και συντακτικά λάθη σε μια χρονική περίοδο κατά την οποία οι «κανονικοί» συνομήλικοί του έχουν ήδη ξεπεράσει παρόμοιες δυσκολίες.

Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε πως οι διαταραχές της γλώσσας είναι κοινές σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και πως οι διαταραχές αυτές εκτείνονται σε όλα τα χρησιμοποιούμενα λεκτικά σχήματα, δηλ. την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή.

#### 4.3. Δυσλεξία

Ο όρος *δυσλεξία* εμφανίστηκε για πρώτη φορά στη διεθνή βιβλιογραφία στα 1886. Η *δυσλεξία* ή ειδική διαταραχή του γραπτού λόγου είναι κάτι περισσότερο από μια αναγνωστική διαταραχή. Αποτελεί μέρος μιας γλωσσικής και μαθησιακής δυσκολίας και σπάνια απαντά μεμονωμένα (Bender 1958, Myklebust and Johnson 1962). Άλλωστε, η αναγνωστική διαδικασία δεν αποτελεί μια μεμονωμένη δεξιότητα του ατόμου αλλά συνθέτει ένα ολοκληρωμένο τμήμα της γλωσσικής του συμπεριφοράς που βασίζεται στη χρήση συμβόλων (Symbolic language behaviour). Κατά καιρούς, έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι όροι για ν' αποδώσουν το περιεχόμενο της ειδικής αυτής διαταραχής του γραπτού λόγου. Έτσι, ο Orton (1937), χρησιμοποίησε τους όρους *λεξική τύφλωση* (word-blindness)<sup>9</sup> και *στρεφουσυμβολία* (strephosymbolia)<sup>10</sup>. Οι Myklebust and Johnson (1962) χρησιμοποίησαν τον όρο *δυσλεξία*, ενώ ο Critchley στα 1953 χρησιμοποίησε τον όρο *εξελικτική δυσλεξία*. Εξάλλου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με παλιότερη μαρτυρία, προτιμούν να χρησιμοποιούν τον όρο *ειδική αναγνωστική ανικανότητα* αντί του όρου *δυσλεξία* (Mercer 1979). Στις ΗΠΑ και ιδιαίτερα από την Orton Society χρησιμοποιείται συχνά ο όρος *ειδική αναγνωστική ανικανότητα* ή *καθυστέρηση*. Σήμερα, οι όροι που χρησιμοποιούνται συχνά για ν' αποδώσουν το περιεχόμενο της ειδικής αυτής διαταραχής του γραπτού λόγου είναι οι εξής: *ειδική δυσλεξία*, *εξελικτική δυσλεξία*, *ειδική εξελικτική δυσλεξία*, *συγγενής δυσλεξία*, *λεξική τύφλωση* και *συγγενής λεξική τύφλωση*.

Σημειώνουμε εδώ ότι ο όρος *ειδική δυσλεξία* (specific dyslexia) περιορίζεται μερικές φορές στην περιγραφή γενετικά καθορισμένων διαταραχών του παιδιού στην ανάγνωση (Critchley 1964, Crosby 1968).

Ο ορισμός της *δυσλεξίας*, όπως αυτός διαμορφώθηκε από την Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας (Critchley 1975), έχει ως εξής:

(*Δυσλεξία* είναι) μια διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης ανεξάρτητα από συμβατική (conventional) διδασκαλία, επαρκή νοημοσύνη και κοινωνικο-πολιτισμική ευκαιρία. Εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές ανικανότητες που είναι συχνά οργανισμικής (constitutional) προέλευσης.

Έτσι, με τον παραπάνω ορισμό τα δυσλεξικά παιδιά διαφοροποιούνται από τα άτομα εκείνα των οποίων η ανάγνωση είναι φτωχή για την ηλικία τους γιατί ακολουθούν γενικά μια οπισθοδρομική πορεία στη μάθηση (generally backward). Στην περίπτωση των δυσλεξικών παιδιών, η ανάγνωση και ορθογραφημένη γραφή είναι «απροσδόκητα» φτωχή και ασύμφωνη με τις νοητικές ικανότητες, την ηλικία και τις αποκτημένες παιδευτικές τους εμπειρίες. Σύγχρονη, μάλιστα, μαρτυρία από διαφορετικές κλινικές μελέτες στη γνωστική ψυχολογία δείχνει ότι η εξελικτική δυσλεξία προέρχεται από οργανισμική δυσλειτουργία σε μια ή και σε περισσότερες γνωστικές διεργασίες που θεωρούνται αναγκαίες στην αναγνωστική διαδικασία (Singleton 1987).

Ο όρος κοινωνικο-πολιτισμική ευκαιρία που συμπεριλαμβάνεται στον ορισμό της δυσλεξίας που προαναφέραμε αναφέρεται απλά σε παρεχόμενα κίνητρα και υπάρχοντα κοινωνικο-πολιτισμικά πλεονεκτήματα από τα οποία μπορεί να επωφεληθεί το παιδί.

Ο όρος δυσλεξία αναφέρεται σε δύο ειδών αναγνωστικές δυσκολίες που μπορεί να έχει ένα άτομο: την επίκτητη δυσλεξία (acquired dyslexia) και την εξελικτική δυσλεξία (developmental dyslexia). Επίκτητη δυσλεξία είναι η λόγω εγκεφαλικής βλάβης «διάρρηξη» (disruption) της αναγνωστικής ικανότητας ενός ενήλικα που πριν ήταν ένας κανονικός και με το χαρακτηριστικό της ευχέρειας αναγνώστης. Εξελικτική δυσλεξία είναι μια ειδική δυσκολία (διαταραχή) στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, όπως άλλωστε αυτή ορίζεται παραπάνω και διέπει, επομένως, άτομα σχολικής ηλικίας.

Όπως στην περίπτωση της νοητικής καθυστέρησης, η δυσλεξία είναι πιθανόν ένα ετερογενές σύνδρομο (ή ακόμα μια δέσμη συνδρόμων) γι' αυτό και έχουν γίνει πολλές προσπάθειες εκ μέρους μελετητών του προβλήματος για την αναγνώριση χαρακτηριστικών που συνδέονται μ' επιμέρους τύπους του φαινομένου αυτού (Ingram et al. 1970, Boder 1971 & 1973, Mattis et al. 1975). Με άλλα λόγια, η δυσλεξία δεν είναι ένα απλό φαινόμενο, γιατί παρατηρείται μια αξιόλογη ποικιλία στο βαθμό και τη φύση της ανικανότητας αυτής. Έχει να κάνει πρωταρχικά με την ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΛΕΞΗΣ (Word recognition) γι' αυτό και διαφοροποιείται από άλλες αναγνωστικές δυσκολίες που συνδέονται με χαρακτηριστικά, όπως μικρής διάρκειας προσοχή, συναισθηματικό «μπλοκάρισμα» και φτωχή αντίληψη του παιδιού. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι παραπάνω δυσκολίες μπορεί, ωστόσο, να συνυπάρχουν επιβαρύνοντας έτσι το βασικό πρόβλημα της δυσλεξίας.

Σημειώνουμε εδώ ότι παρατηρείται συχνά κάποια σύγχυση και εκφράζεται αμφισβήτηση εκ μέρους μελετητών του προβλήματος σε ό,τι αφορά τη φύση της δυσλεξίας, γιατί τα δυσλεξικά παιδιά δεν παρουσιάζουν συνήθως την ίδια συμπτωματολογία. Τούτο ασφαλώς δυσχεραίνει το ερευνητικό έργο προς την κατεύθυνση αυτή.

Η εξελικτική ή συγγενής (congenital) δυσλεξία μπορεί να διαιρεθεί σε δύο υπο-ομάδες. Στην πρώτη υπο-ομάδα υπάρχει αποδεικνυόμενη ανωμαλία του εγκεφάλου στο άτομο που είναι αποτέλεσμα κακής του ανάπτυξης στην προγεννητική περίοδο ή βλάβης στην περιγεννητική περίοδο. Στη δεύτερη υπο-ομάδα δεν υπάρχει ένδειξη εγκεφαλικής ανωμαλίας αλλά το φαινόμενο της δυσλεξίας μπορεί να συνδέεται με ένα παρόμοιο ιστορικό της οικογένειας του δυσλεξικού παιδιού και συγκεκριμένα γύρω από προβλήματα ανάγνωσης, ομιλίας, γραφής και χρήσης της μιας ή της άλλης πλευράς του σώματος (lateral dominance) ή και διάκρισης αριστερού-δεξιού χεριού (left-right discrimination). Σημειώνουμε εδώ ότι όλα τα παιδιά με ασθενή χρήση πλευρών του σώματος δεν είναι οπωσδήποτε φτωχοί αναγνώστες έτσι ώστε η ελλιπής χρήση των πλευρών του σώματος να χαρακτηρίζει σταθερά όλα τα δυσλεξικά παιδιά (Zangwill 1960).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, απαντούν συνήθως τρεις ευδιάκριτοι τύποι δυσλεξίας σε παιδιά: η οπτική δυσλεξία, η ακουστική δυσλεξία και η οπτικο-ακουστική δυσλεξία. Ένας τέταρτος τύπος δυσλεξίας είναι η λεγόμενη «familial» ή γενετική δυσλεξία που πιστεύεται ότι οφείλεται σε κληρονομικούς παράγοντες. Σε μελέτη 107 δυσλεξικών παιδιών που έκανε η Boder (1971) αναφέρεται ότι το 63% των παιδιών αυτών ήταν δυσλεξικά σε ακουστικό επίπεδο, το 9% ήταν δυσλεξικά σε οπτικό επίπεδο και το 22% ήταν δυσλεξικά σε οπτικο-ακουστικό επίπεδο.

Χαρακτηριστικά, όπως καθυστέρηση της ομιλίας και διαταραχές του λόγου και της γλώσσας αναφέρονται, σε μερικές περιπτώσεις, ως κοινά στοιχεία δυσλεξικών παιδιών. Έτσι, ένα ιστορικό καθυστέρησης στην ανάπτυξη της ομιλίας του παιδιού με δυσλεξία αναφέρθηκε από τους Ingram & Mason (1965) και Debray (1968). Περιπτώσεις διαταραχών στην άρθρωση σε δυσλεξικά άτομα αναφέρθηκαν από τους Monroe (1932) και Doehring (1968). Η έκθεση του Isle of Wight (Isle of Wight Survey) απεκάλυψε, επίσης, ότι καθυστέρηση στην έναρξη της ομιλίας, διαταραχές στην άρθρωση και ανώριμη χρήση της γλώσσας παρατηρήθηκαν περισσότερο συχνά σε παιδιά με ειδική αναγνωστική καθυστέρηση σε σύγκριση με ομάδα μαρτύρων (Rutter et al. 1970). Πρέπει να διευκρινίσουμε εδώ ότι είναι οπωσδήποτε λάθος να θεωρεί κανείς ότι οι παραπάνω διαταραχές συνδέονται απαραίτητα με το σύνδρομο της δυσλεξίας. Η συνύπαρξη των χαρακτηριστικών αυτών με το σύνδρομο αυτό επιβαρύνει, ωστόσο, το πρόβλημα και δυσχεραίνει ασφαλώς την αντιμετώπισή του στο σχολείο.

#### 4.4. Δυσορθογραφία

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν, επίσης, ανεπάρκειες σε ό,τι αφορά την ορθογραφημένη γραφή της γλώσσας (Ryan et al. 1984,

Stevenson 1984). Οι ανεπάρκειες του είδους αυτού θεωρούνται ότι είναι επακόλουθο των ελλείψεων (ή διαταραχών) που τα άτομα αυτά αναγνωρισμένα παρουσιάζουν στη γνώση κανόνων μορφολογίας (Golick 1976, αιγ & Semel 1976, Wiig et al. 1973) και κανόνων σύνταξης της γλώσσας (Rosenthal 1970, Vogel 1974, Wiig et al. 1977) καθώς και στη δυσκολία που έχουν σ' επίπεδο κατανόησης και έκφρασης της συντακτικής δομής της γλώσσας (Semel & Wiig 1975).

### 5. Συμπερασματικές θέσεις

Από όσα εκθέσαμε παραπάνω προκύπτουν, κατά τη γνώμη μας, τ' ακόλουθα συμπεράσματα:

5.1. Παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συγκροτούν μια ΕΤΕΡΟΓΕΝΗ ομάδα ατόμων, τα οποία παρουσιάζουν ΔΥΣΑΡΜΟΝΙΕΣ στην ανάπτυξη θεμελιωδών γνωστικών ικανοτήτων με αποτέλεσμα να έχουν σοβαρές δυσχέρειες στην κατανόηση ή τη χρήση της ομιλούμενης γλώσσας και ιδιαίτερα στην ανάγνωση, την ορθογραφημένη γραφή ή και στην αριθμητική. Οι δυσχέρειες αυτές οδηγούν σε μια ΑΣΥΜΦΩΝΙΑ μεταξύ της επίδοσης του παιδιού σε ορισμένα σχολικά μαθήματα και του νοητικού του δυναμικού στο σύνολό του και σε συνδυασμό με τη χρονολογική του ηλικία και τις αποκτημένες εμπειρίες του.

5.2 Η ομάδα αυτή δεν παρουσιάζει μαθησιακά προβλήματα που συνδέονται κατά κύριο λόγο με παραδοσιακές μορφές απόκλισης, όπως σοβαρή νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή, περιβαλλοντική μειονεξία, οπτικο-αντιληπτικές ή κινητικές διαταραχές, χρόνιες παθήσεις, κ.ά. Αν όμως συμβεί να συνυπάρχουν τα προβλήματα αυτά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (περίπτωση πολλαπλών διαταραχών σε παιδιά), τότε η κατάστασή τους επιβαρύνεται κατά πολύ και δυσχεραίνεται το έργο της αντιμετώπισής της.

5.3. Η παραδοσιακή εννοιολογική προσέγγιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών συνδέει το όλο πρόβλημα με νευρολογικές ανεπάρκειες που επιδρούν αρνητικά στο ευρύ φάσμα θεμελιωδών γνωστικών διεργασιών του παιδιού. Η εναλλακτική εννοιολογική προσέγγιση στο πρόβλημα στηρίζεται στην παρατηρούμενη ασυμφωνία ή το χάσμα ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό του παιδιού και την πραγματική σχολική επίδοσή του. Η πρώτη προσέγγιση ευνοείται από θεωρητικούς και ερευνητές, ενώ η δεύτερη εξυπηρετεί περισσότερο (εκ)παιδευτικούς σκοπούς.

5.4. Η θεωρία του «ενός συνδρόμου» που δίνει έμφαση στην ύπαρξη ανεπάρκειας σε μια και μόνη θεμελιώδη γνωστική περιοχή δεν μπορεί να ερμηνεύσει το βασικό χαρακτηριστικό της ετερογένειας που διέπει άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

5.5. Η υπόθεση των γλωσσικών ανεπαρειών στα άτομα αυτά που διατυ-



πώθηκε στα πλαίσια της θεωρίας του «ενός συνδρόμου» πιστεύεται πως είναι η πλέον βιώσιμη στο περίγραμμα της θεωρίας αυτής.

5.6. «Το παράδειγμα του πολλαπλού συνδρόμου» φαίνεται πως ανταποκρίνεται στο ευρύ και ποικίλο φάσμα των διαταραχών που διέπουν ετερογενή δείγματα των ατόμων αυτών.

5.7. Σύμφωνα με ενδείξεις, οι διαταραχές του λόγου και της γλώσσας αποτελούν ΚΟΙΝΑ χαρακτηριστικά παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι διαταραχές αυτές εκτείνονται σε όλα τα λεκτικά σχήματα, δηλ. ομιλία, ανάγνωση και γραφή. Δεν είναι, ωστόσο, σαφές ποιες από τις διαταραχές αυτές χαρακτηρίζουν περισσότερο τα άτομα αυτά.

5.8 Οι γλωσσικές ανεπάρκειες του παιδιού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται στενά με προβλήματα στην ακουστική τους αντίληψη. Τα εκφραστικά τους προβλήματα συνυπάρχουν συνήθως με προβλήματα στην κατανόηση του λόγου.

5.9. Η δυσλεξία εντάσσεται στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και εκδηλώνεται ως μια ειδική διαταραχή του γραπτού λόγου, δηλ. στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής. Πρόκειται για ένα ετερογενές σύνδρομο με αξιόλογη ποικιλία στη φύση και το βαθμό της διαταραχής αυτής.

5.10. Η δυσλεξία ως διαταραχή στην ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΛΕΞΗΣ διαφοροποιείται από άλλες αναγνωστικές δυσκολίες που συνδέονται με προβλήματα στη μνήμη, την αντίληψη και τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού. Σε περίπτωση που τα χαρακτηριστικά αυτά συνυπάρχουν με το σύνδρομο της δυσλεξίας, το βασικό αυτό πρόβλημα του γραπτού λόγου επιβαρύνεται κατά πολύ.

5.11. Η παραδοχή ότι υπάρχει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και το ευρύτερο φάσμα των παραδοσιακών μορφών απόκλισης μπορεί, κατά τη γνώμη μας, να βοηθήσει το δάσκαλο να προχωρήσει σ' ένα ρεαλιστικό σχεδιασμό παιδευτικών πρακτικών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών στη σχολική τάξη.

5.12. Για την επίσημανση και αντιμετώπιση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού στο σχολείο απαιτείται στενή και χωρίς συντεχνιακές σκοπιμότητες συνεργασία ανάμεσα στο δάσκαλο, το σχολικό σύμβουλο (κανονικής και ειδικής εκπαίδευσης) και άλλους ειδικούς που συνήθως πλαισιώνουν ιατροπαιδαγωγικούς σταθμούς, όπως είναι ο λογοθεραπευτής, ο σχολικός ψυχολόγος, ο παιδονευρολόγος ή παιδοψυχίατρος, κ.ά. Άλλωστε, μια διεπιστημονική διαγνωστική προσέγγιση στο πρόβλημα των δυσκολιών αυτών εξασφαλίζει περισσότερες πιθανότητες για επιτυχή σχολική παρέμβαση.

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Στην αγγλοσαξωνική βιβλιογραφία η έννοια των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αποδίδεται με τον όρο «specific learning difficulties», ενώ στις ΗΠΑ χρησιμοποιείται, αντίστοιχα, ο όρος «specific learning disabilities», ή, σπανιότερα, ο όρος «specific learning disorders».
2. Ο όρος «παραδοσιακές μορφές απόκλισης» χρησιμοποιείται για να συμπεριλάβει το σύνολο των ατόμων που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες που προέρχονται πρωταρχικά από σοβαρές οπτικές, ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σοβαρή νευρολογική βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές, περιβαλλοντική μειονεξία, κοινωνικο-πολιτισμική αποστέρηση ή και έλλειψη ευκαιριών για μάθηση.
3. Σύμφωνα με διεθνείς στατιστικές, το ποσοστό των παιδιών αυτών κυμαίνεται στο ποσοστό του 3% του μαθητικού πληθυσμού (Hallahan & Kauffman, 1978). Παρατηρείται, ωστόσο, κάποια ασυμφωνία ανάμεσα στους ειδικούς σε ότι αφορά τη συχνότητα του φαινομένου που οφείλεται στη χρήση εκ μέρους των μελετητών του προβλήματος, διαφορετικών (ή και συγχρονούμενων) ορισμών των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.
4. Σύμφωνα με το περιεχόμενο του όρου αυτού, η έννοια της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας δεν αναφέρεται στα άτομα εκείνα που παρουσιάζουν κάποια αργοπορημένη πορεία στη μάθηση (slow learners).
5. Η ασυμφωνία αυτή μπορεί να υπάρχει σε μια ή και σε περισσότερες από τις παρακάτω περιοχές: προφορική έκφραση, ακρόαση, γραπτή έκφραση, βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόηση αναγνωστικού κειμένου, μαθηματικός υπολογισμός και μαθηματική σκέψη. Οι περιοχές της ασυμφωνίας που αφορούν τη σχολική επίδοση ατόμου σε περιοχές στις οποίες συνυφάνονται διαφορετικές ψυχολογικές διεργασίες αποκαλύπτονται συχνά εκτιμώντας την ικανότητά του για μάθηση, την επίδοσή του, τη φυσική (ιατρική) και συναισθηματική του κατάσταση καθώς και τα προβλήματα που συνδέονται μ' εσωτερικές διεργασίες πληροφορίας (information processing).
6. Επισημαίνεται, επίσης, μια σημαντική διαφορά μεταξύ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και των παραδοσιακών μορφών απόκλισης που συνδέεται με τη στάση του κοινωνικού συνόλου απέναντι στα άτομα που εμπíπτουν στις περιπτώσεις αυτές. Με άλλα λόγια, στα άτομα της πρώτης ομάδας δεν προσάπτεται κανένα κοινωνικό στίγμα, πράγμα που βρίσκεται σε αντίθεση με τα άτομα της δεύτερης ομάδας που η συμπεριφορά τους θεωρείται, κατά κανόνα, στιγματική.
7. Το άτομο με ψευδοκαθυστέρηση είναι ικανό να λειτουργήσει σε κανονικό νοητικό επίπεδο, αρκεί να του δοθούν τ' απαραίτητα κίνητρα για μάθηση. Σημειώνουμε ότι η αναγνώριση και καταχώρησή περιπτώσεων ψευδοκαθυστέρησης απαιτεί για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα συστηματική μελέτη και καταγραφή της λειτουργικότητας του ατόμου σε μια ποικιλία καταστάσεων της καθημερινής του ζωής (Stott 1978).
8. Χρησιμοποιείται, επίσης, και ο όρος, *simplicit syndrome theory*.
9. Ο όρος αυτός υιοθετήθηκε από την *Invalid Children's Association* του Λονδίνου που ίδρυσε στα 1963 το *Word Blind Centre for Dyslexic Children* στη Μ. Βρετανία. Το Κέντρο αυτό έχει ως σκοπό να παράσχει διευκολύνσεις στο έργο της αξιολόγησης και διδασκαλίας δυσλεξικών παιδιών καθώς και στη διερεύνηση της φύσης των δυσκολιών αυτών. Στην Κοπεγχάγη της Δανίας ιδρύθηκε, επίσης, στα 1936 από την *Edith Norrie* (με λεξική τύφλωση) το *Ordblind Institute* που είναι ένα Κέντρο για τη διδασκαλία παιδιών με λεξική τύφλωση.
10. Ο όρος αυτός περιγράφει αντιστροφές γραμμάτων στην ανάγνωση και τη γραφή.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Algozzine, B. & Ysseldyke, J. E. (1986). The future of the LD field. Screening and diagnosis. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 394-398.
- Ανδριακόπουλος, Ι. (1972). Αναπτυξιακή ή ειδική δυσλεξία. Κλινικοστατιστική μελέτη μαθητών των δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων Αθηνών και Αττικής. Αθήναι.
- Bateman, B. (1964). Learning disabilities-yesterday, today, and tomorrow. *Exceptional Children*, 31 (4), 167-176.
- Bateman, B. (1965a). An educator's view of a diagnostic approach to learning disorders. In S. Hellmuth (ed.). *Learning disorders*. Seattle: Special Child Publications.
- Bateman, B. (1965b). A Summary report of the conference on the child with learning disabilities. Jersey City College.
- Bateman, B. (1965c). Learning disabilities - An overview. *Journal of School Psychology*, 3, 1-12.
- Bender, L. (1958). Problems in conceptualization and communication in children with developmental alexia. In P.H. Koch & J. Zudin (Eds.). *Psychopathology of communication*. New York: Grune & Stratton (pp. 155-176).
- Benton, A. L. (1975). Developmental dyslexia: Neurological aspects. *Advances in Neurology*, 7-41.
- Boder, E. (1971). Developmental dyslexia: prevailing diagnostic concepts and a new diagnostic approach. In H. Myklebust (Ed.) *Progress in learning disabilities* (Vol. II). New York: Grune & Stratton.
- Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three typical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15 663-687.
- Bryan, J. H. & Bryan, J. H. (1978). *Understanding learning disabilities* (2nd ed.). Sherman Oaks Cal.: Alfred.
- Clements, S. D. (1966). *Minimal brain dysfunction in children*. Public Health Service Publications. No 415. Washington, D. C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Critchley, M. (1964). *Developmental dyslexia*. London: William Heinemann Medical Books Ltd.
- Critchley, M. (1975). Specific developmental dyslexia. In E. H. Lenneberg & E. Lenneberg (Eds.). *Foundations of language development: A multidisciplinary approach*. New York: Academic Press.
- Crosby, R. M. (with R. A. Liston) (1968). *Reading and the dyslexic child*. London: Souvenir Press.
- Δασκαλάκης, Δ. (1987). Τα προβλήματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και η αντιμετώπισή τους. *Τα Εκπαιδευτικά*, 9, 62-75.
- Debray, P. (1968). La dyslexie de l'enfant. *Gazette Médicale de France*, 75, p. 5181.
- Deci, E. L. and C. L. Chandler (1986). The importance of motivation for the future of the LD field. *Journal of Learning Disabilities*, 19 (10), 587-594.
- Δήμου, Δ. (1982). *Dysoruoγραφα*. Αθήνα.
- Doehring, D. G. (1968). *Patterns of impairment in specific reading disability*. Bloomington: Indiana University Press.
- Doehring, D. G. (1978). The tangled web of behavioral research on developmental, D. G. (1978). The tangled web of behavioral research on developmental dyslexia. In A. L. Benton and D. Pearl (Eds.). *Dyslexia: An appraisal of current Knowledge*. New York: Oxford University Press.

**ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΗΣ**

- Eisenson, A. (1972). *Aphasia in children*. London: Harper & Row.
- Γεωργούσης, Θ. (1967). Δυσλεξία. *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, τ. 347: 206-210, τ. 348: 245-250.
- Γεωργούσης, Π. *Δυσχέρειες μάθησης*. (1986). *Νέα Παιδεία*, (39), 25-52.
- Golick, M. (1976). *Language disorders in children: a linguistic investigation*. Doctoral dissertation, McGill University.
- Hallahan, D. P. & Cruickshank, W. M. (1973). *Psychoeducational foundations of learning disabilities*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Hallahan, D. P., & J. M. Kauffman (1976). *Introduction to learning disabilities: A psycho-behavioral approach*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Hallahan, D. P., & J. M. Kauffman (1978). *Exceptional children. Introduction to Special Education*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Hallahan, D. P., & R. E. Reeve (1980). Selective attention and distractibility. In B. K. Keogh (Ed.). *Advances in special education (Vol. I)*. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Harris, A. H. (1982). How many kinds of reading disability are there? *Journal of Learning Disabilities*, 15, 456-460.
- Χασάπης, Ι. (1973). Ειδική δυσλεξία. *Ραδιοφωνική συνέντευξη. Σχολική Υγιεινή*, 34 (4), 189-192.
- Ingram, T. T. S. and A. W. Mason (1965). Reading and writing difficulties in childhood. *British Medical Journal* 5459, p. 463.
- Ingram, T. T. S. A. W. Mason, & I. Blackburn (1970). A retrospective study of 82 children with reading disability. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 12, 271-281.
- Johnson, D., and H. Myklebust (1967). *Learning disabilities: educational principles and practices*. New York: Grune & Stratton.
- Καλαντζή, Σ. (1982). Αντιμετώπιση ειδικών προβλημάτων ανάγνωσης και γραφής με μεθόδους της «ειδικής παιδαγωγικής θεραπείας». *Σχολείο και Ζωή*, 8-9, 285-291.
- Καρπάθιος, Χ. (1985). Δυσλεξία. Η παιδική ασθένεια του αιώνα μας, Αθήνα: «Ιων».
- Kass, C. (1966). Psycholinguistic disabilities of children with reading problems. *Exceptional Children* 32, 533-541.
- Keogh, B. K. (1986). Future of the LD field: Research and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 455-460.
- Keogh, B. K., et al. (1982). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children* 29, 73-78.
- Κορομηλάς, Σ. (1985). Μαθησιακές δυσκολίες και τρόπο αντιμετώπισής τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 20, 97-100.
- Λολώνης, Δ. Η. (1983). *Σχολείο και Ζωή*, τ. 7, 8, 9, 153-155.
- Mattis, S., J. H. France, & I. Rapin (1975). Dyslexia in children and young adults: Three independent neuropsychological syndromes. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 17, 150-163.
- Mercer, C. D. (1979). *Children and adolescents with learning disabilities*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Monroe, M. (1932). *Children who cannot read*. Chicago: University Chicago Press.
- Monsees, E. K. (1957). Aphasia in children: is and education. *Volta Review (Reprint No 693)*.
- Μπασλής, Ι. (1985). Δυσλεξία. Μια περίπτωση. *Γλώσσα*, 7, 28-35.
- Μπασλής, Ι. (1987). Δυσλεξία. Προσπάθειες αντιμετώπισής της. *Γλώσσα*, 15, 7-25.
- Myers, P. I. & D. D. Hammill (1969). *Methods for learning disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Myklebust, H. R. (1960). *Psychology of deafness*. New York: Grune and Stratton.
- Myklebust, H. R. (1964). Learning disorders: psychoneurological disturbances in childhood. *Rehabilitation Literature*, 25, 354-360.

- Myklebust, H. R. (1971). (ed.). *Progress in learning disabilities* (Vol. II). New York: Grune & Stratton.
- Myklebust, H. R. (1971a). Childhood aphasia: An evolving concept. In Travis, L. E. (Ed.). *Handbook of Speech Pathology and audiology*. Englewood Cliff, N. J.: Prentice-Hall (pp. 1181-1202).
- Myklebust, H. R. (1971b). Childhood aphasia: Identification, diagnosis, remediation. In Travis, L.E. (Ed.). *Handbook of speech pathology and ausiology*. Englewoos Cliffs. N. J.: Prentice-Hall (pp. 1203-1217).
- Myklebust, H., and Johnson, D. (1962). Dyslexia in children. *Exceptional Children*, 29, 14-25.
- National Advisory Committee on Handicapped Children (1968). *First Annual Report. Subcommittee on Education of the Committee on Labor and Public Welfare. U.S. Senate. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.*
- Νέλλας Η. - Νικολάου Γ. (1986), *Μαθησιακές δυσκολίες. Προσδιορισμός του προβλήματος. Τα Εκπαιδευτικά*, 35 (3), 40-48.
- Νιτσόπουλος, Μ. (1987). Η δυσλεξία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 8, 81-98.
- Orton, S. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. New York: Norton.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1969). Διάγνωση δυσκολιών μαθήσεως. *Σχολείο και Ζωή*, 7, 41-49.
- Παυλίδης, Γ. (1986). Δυσλεξία: Το πρόβλημα που βασανίζει χιλιάδες Ελληνόπουλα, *Εφημ. Ελευθετυπία*, 2 Ιουνίου (συνέντευξη).
- Περδικολόγος, Μ. Ε. (1969). Συμβολή εις την μελέτην της δυσλεξίας του παιδιού. *Σχολική Υγιεινή*, 30 (9), 393-403 και (1970), 31 (5), 201-211.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1986). Δυσλεξία, ανάγκη για έρευνα. *Νέα Παιδεία*, 36: 51-63, 37: 83-91.
- Πόρποδας, Κ. (1981). Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραφτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση). Αθήνα: Εκπαιδευτήρια «Μορφωτική».
- Πόρποδας, Κ. (1982). Δυσλεξία, *Επιστημονικό Βήμα*, 1, 2-6.
- Ramey, C. T., & Mckinney, J. D. (1981). *The education of learning disabled children suspected of minimal brain dysfunction in children: Etiology, diagnosis, and management*. New York: Raven Press.
- Rosenthal, J. H. (1970). A preliminary psycholinguistic study of children with learning disabilities. *Journal of Disabilities*, 3, 11-15.
- Ross, A. O. (1976). Activity, attention, and agression in learning disabled children. *Journal of Clinical Child Psychology*, Fall, 183-187.
- Rutter M. Tizard J., and Whitmore K. (Eds.) (1970). *Education, health and behaviour*. London: Longman.
- Ryan M. C., et al. (1984). A copmarison of the use of orthographic structure in word discrimination by learning bisabled and-normal children, *Journal of Learning Disabilities*, 17 (1), 38-40.
- Satz, P., & J. Fletcher (1980). Minimal brain dysfunctions: An appraisal of research concepts and methods. In H. Rie and E. Rie (Eds.). *Handbook of minimal brain dysfunctions: A critical view*. New York: Wiley Interscience.
- Satz, P., & R. Morris (1981). Learning disability sybtupes: A review. In F. J. Pirozzolo & M. C. Wittrock (Eds.). *Neuropsychooigical and cognitive processes in reading*. New York: Academic Press.
- Satz, R. and Van Nostrand, G. K. (1973.) Developmental dyslexia: An evaluation of a theory. In Satz, P. and J. Russ (Eds.). *The disabled learner: Early detection and intervention*. Rotterdam: Rotterdam University Press.
- Semel, E. M. and Wiig, E. H. (1975). Compréhension of syntactic structure and critical verbal elements by children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 8, 46-53.

- Shankweiler, D. & I. Y. Liberman (1976). Exploring the relations between reading and speech. In R. M. Knights & D. J. Bakker (Eds.). *Neuropsychology of learning disorders: Theoretical approaches*. Baltimore: University Park Press.
- Singleton, C. H. (1987). Dyslexia and cognitive models of reading. *Support for Learning* 2 (2), 47-56.
- Σκανδάλης, Χ. (1988). Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. (Αντιμετώπιση-τρόποι διδασκαλίας). Το Σχολείο και Το Σπίτι, 4, 146-149.
- Στεφανάκου-Βακρινού, Μ. (1967). Δυσλεξία - δυσγραφία - δυσορθογραφία. *Σχολική Υγιεινή*, 246, 18-30.
- Stevenson, H. W. (1984). Orthography and reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 17 (5), 296-301.
- Stott, Denis (1978). Pseudo-retardation as a form of learning disability: The case of Jean. In *Readings in Special Education*. Guilford, Connecticut: Special Learning Corporation (pp. 228-232).
- Torgesen, J. K. (1975). Problems and prospects of learning disabilities. In E. M. Hetherington (Ed.). *Review of child development research* (Vol. 5). Chicago, Il.: University Chicago Press.
- Torgesen, J. K. (1986). Learning disabilities theory: Its current state and future prospects. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 399-407.
- Torgesen, J. K. & Kail, R. V. (1980). Memory processes in exceptional children. In B. K. Keogh (ed.). *Advances in special education*. Vol. I: Basic constructs and theoretical orientations. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Vellutino, F. R. (1978) Toward an understanding of dyslexia: Psychological factors in specific reading disability. In A. Benton and D. Pearl (Eds.). *Dyslexia: AN appraisal of current knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Vogel, S. A. (1974). Syntactic abilities in normal and dyslexic children. *Journal of learning Disabilities*, 7 (2), 103-110.
- Wiig, E. H. Semel, E. M. & Crouse, M.A.B. (1973). The use of morphology by high risk and LD children. *Journal of Learning Disabilities*, 6, 457-465.
- Wiig, E. H. et al. (1977). Perception and interpretation of explicit negations by learning disabled children and adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 44, 1251-1257.
- Wiig, E. H. and Semel E. M. (1984). *Language assessment and intervention for the learning disabled* (sec. ed.). Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Wolman, B. B. (Ed.). (1974). *Dictionary of behavioral science*. London and Basingstoke: The Macmillan Press.
- Wood. M. L. (1982). *Language disorders in school-age children*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Zangwill, O. (1960). *Cerebral dominance and its relation to psychological function*, London: Oliver and Boyd.

*Βασίλη Λιαπή*  
*Καθηγητή Παιδαγωγικής Ακαδημίας Λαρίσης*

## **ΑΠΟ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ — ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΟ «ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΚΑΙ ΓΡΑΦΩ»**

Βασικός στόχος της εισήγησης\* τούτης είναι να σκιαγραφηθεί το πέρασμα από τη γλωσσική διδασκαλία στην προσωπική έκφραση/έκθεση. Να φανεί δηλαδή πώς με τη γλωσσική διδασκαλία, και μέσα από αυτήν, θα φτάσουμε στην έκφραση την προσωπική· πώς δένεται γλωσσική διδασκαλία και έκθεση. Θα χρειαστεί, όμως, πρώτα να διευκρινισθούν οι όροι «γλωσσική διδασκαλία» και «προσωπική έκφραση»/έκθεση, το γνωστό μας «σκέφτομαι και γράφω».

### *Η γλωσσική διδασκαλία και η νέα προσέγγιση*

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, που είναι ο πολιτιστικός βραχίονας της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, ασχολήθηκε συστηματικά τα τελευταία είκοσι χρόνια με την έρευνα και τη μελέτη για μια πιο αποδοτική μέθοδο στη διδασκαλία των γλωσσών. Γλωσσολόγοι και παιδαγωγοί, ψυχογλωσσολόγοι και κοινωνιογλωσσολόγοι, θεωρητικοί της γλώσσας και διδακτικοί υιοθετούν την άποψη ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι γενικά επικοινωνιακή:<sup>1</sup> με λόγο, σφύριγμα, σιωπή, βλέμμα, κλπ., ότι η λεκτική επικοινωνία έχει προνομιακή θέση και ο λόγος παραμένει το σπουδαιότερο σύστημα επικοινωνίας· ως εκτούτου επιβάλλεται μια επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία, η οποία θα αποβλέπει στο να αποκτήσουν οι μαθητές την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τον εαυτό τους και τους συντρόφους τους, δηλαδή να εκφράζονται προφορικά ή γραπτά με ακρίβεια, ευφράδεια και καταλληλότητα σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις.

*Γνωρίσματα της επικοινωνιακής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία:*<sup>2</sup>

α) Η γλώσσα διδάσκεται, για να γίνει μέσο σωστής και αποτελεσματικής επικοινωνίας.

β) Η γλώσσα μαθαίνεται με τη χρήση της σε πραγματικές καταστάσεις ζωής ή με κατάλληλες αναπαραστάσεις στην τάξη.

γ) Η γραμματική διδάσκεται όχι ως αυτοσκοπός, αλλά για να υποβοηθήσει την επικοινωνία. Αναγνωρίζεται έτσι, ύστερα από καθυστέρηση κάμποσων αιώνων, μια βασική αρχή: ότι μόνη η δημιουργία των σωστών γραμματικών δομών σε μια γλώσσα δεν καθιστά απαραίτητα ικανό το μαθητή να επικοινωνεί με επιτυχία στη γλώσσα αυτή. Εκείνο που πραγματικά ζημίωσε τη διδασκαλία των σύγχρονων γλωσσών για πολύ καιρό ήταν η προτεραιότητα που δινόταν στη γραμματική, όταν σκοπός της εκμάθησης μιας γλώσσας ήταν η πλήρης γνώση των γραμματικών κανόνων.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση δεν αποβλέπει στο να υποκαταστήσει τη διδασκαλία της γραμματικής, αλλά να δώσει στη γραμματική τη σωστή της θέση στην επικοινωνία. Ασφαλώς και θα χρειαστεί μερικές φορές οι μαθητές να απομνημονεύσουν και λεξιλόγιο και να ασκηθούν στις γραμματικές δομές με απλές εξηγήσεις, χωρίς τυπικούς ορισμούς και κανόνες, καθώς και με μετρημένη χρήση ορολογίας.

δ) Καλλιεργούνται αρμονικά όλες οι γλωσσικές δεξιότητες (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή) σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Το γλωσσικό μάθημα δηλαδή οργανώνεται γύρω από δύο άξονες: την προφορική και τη γραπτή επικοινωνία, έτσι που να ασκούνται παράλληλα και ταυτόχρονα σ' όλες τις φάσεις της διδασκαλίας και οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες: και η ακρόαση, και η ομιλία, και η ανάγνωση, και η γραφή. Αναγνωρίζεται, βέβαια, το προβάδισμα στην προφορική επικοινωνία, μια που η μάθηση βασίζεται κατά κύριο λόγο στην προφορική γλωσσική ανταλλαγή. Και ο προφορικός λόγος παίζει σημαντικό ρόλο τόσο ως εργαλείο μάθησης όσο και ως μοχλός ανάπτυξης της σκέψης.

ε) Η διδακτέα ύλη καθορίζεται από τις ανάγκες, τα διαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών.

στ) Η επικοινωνιακή προσέγγιση είναι παιδοκεντρική παρά δασκαλοκεντρική μεθοδολογική προσέγγιση.

ζ) Η τάξη είναι ομάδα συνεργαζομένων μελών με το δάσκαλο συνεργάτη, συνερευνητή, συνομιλητή και καθοδηγητή.

η) Τα λάθη είναι στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης και διορθώνονται με δεξιότεχνία από το δάσκαλο.

### *Γλωσσική διδασκαλία και προσωπική έκφραση/έκθεση*

Η προσωπική έκφραση των μαθητών, η παραγωγή λόγου από τους ίδιους τους μαθητές, η έκθεση δε διδάχτηκε ποτέ, κι ας είναι ο τελικός σκοπός κάθε γλωσσικής διδασκαλίας και μόρφωσης γενικότερα. Πολιτεία και πνευματική ηγεσία δεν ασχολήθηκαν με τα προβλήματά της. Επόμενο, λοιπόν, ήταν να δημιουργηθεί σύγχυση και αμφισβήτηση. Ο εμπειρισμός, ο αυτοσχεδιασμός ήρθαν να αντικαταστήσουν την έλλειψη της συστηματικής διδασκαλίας της. Χάος. Και θύματα του χάους οι δάσκαλοι και οι μαθητές.



Κι όμως ακούστηκαν κατά καιρούς υπεύθυνες φωνές φωτισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι ζήτησαν να αναμορφώσουν το μάθημα στηρίζοντάς το στη γλωσσική διδασκαλία.

Έγραφε στα 1909 ο Π. Βαλάκης: «... αι εκθέσεις είναι συμπλήρωμα και κορωνίς της λοιπής γλωσσικής διδασκαλίας...»<sup>3</sup>. Αλλά και ο Δελμούζος αργότερα και άλλοι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να συνδέσουν την έκθεση με τη γλωσσική διδασκαλία, δηλαδή να τη στηρίξουν στη γλώσσα: πράγμα που γίνεται σήμερα παντού αποδεκτό. Γιατί σκοπός της έκθεσης είναι να βοηθήσει το νέο άνθρωπο να εκφραστεί λογικά με τη γλώσσα. Πρώτη ύλη της, επομένως, είναι η λέξη, το μοναδικό και πρωταρχικό στοιχείο της έκφρασης, το κίτταρο του λόγου, απaráλλαχτα όπως τα χρώματα είναι η πρώτη ύλη της ζωγραφικής, οι νότες της μουσικής, το μάρμαρο ή το μέταλλο και το ξύλο της γλυπτικής, τα ποικίλα δομικά υλικά της αρχιτεκτονικής.

Το δομικό υλικό, όμως, της έκθεσης, τη λέξη, το περιφρονήσαμε στον τόπο μας, όταν περιφρονούσαμε τη μητρική μας γλώσσα. Μολονότι οι σοφοί του κόσμου από τον Πλάτωνα ως το Schaff, το Saussure, το Σεφέρη και άλλους δεν έπαψαν να μιλούν για την αξία της γλώσσας και τη σύνδεσή της με τη σκέψη σε τέτοιο βαθμό που να ισχυριζόμαστε με βεβαιότητα σήμερα ότι η γλώσσα δεν αποτελεί, όπως πίστευαν παλαιότερα, το ένδυμα της σκέψης, αλλά την ίδια τη σκέψη συγχρόνως.

Η γλώσσα ήταν πάντα μια έξοδος από τη σιωπή. Μέσα στη σιωπή, πριν «φωνήσει», ο άνθρωπος ακροάζεται. Η φωνή (ο προφορικός λόγος), πριν απ' όλα είναι σκίρτημα του νου, είναι παλμός καρδιάς. Η κανονική φύση του λόγου του ζωντανού ανθρώπου είναι φωνοακουστική, δεν είναι γραφική. Ωστόσο ο σημερινός πολιτισμός είναι πολιτισμός του γραπτού λόγου: είναι προϊόν της «τυραννίας της γραφής», όπως εύστοχα ειπώθηκε. Γι' αυτό, όταν λέμε έκθεση, ο νους μας πάει στο γραπτό λόγο.

Πάντως, να το ξεκαθαρίσουμε από την αρχή, σκοπός της έκθεσης δεν είναι να προετοιμάσει λογοτέχνες: άλλωστε και να το ήθελε δε θα το μπορούσε. Εκεί τον πρώτο λόγο έχει το ταλέντο. Η συμβολή της, κι αν υπάρχει, είναι περιορισμένη. Σκοπός της έκθεσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν «ουσιαστική και ολοκληρωμένη γλωσσική αγωγή: να επικοινωνούν και να εκφράζονται ορθά και κατά τρόπο προσωπικό: να αναπτύξουν τις πνευματικές τους ικανότητες, αφού η σκέψη δεν εκφράζεται απλώς με τη γλώσσα, αλλά γεννιέται και αναπτύσσεται με τη μελέτη της γλώσσας και με τη γλωσσική έκφραση».<sup>4</sup>

Γι' αυτό στα νέα βιβλία του δημοτικού σχολείου για τη γλώσσα επιχειρείται μια νέα προσέγγιση της έκθεσης. Το «ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΚΑΙ ΓΡΑΦΩ» εντάσσεται στην έκφραση γενικά του μαθητή, προφορική και γραπτή. Έτσι η έκθεση δένε-

ται με τη γλωσσική διδασκαλία σε πολλούς αρμούς, σε κάθε διδακτική ενότητα: στα κείμενα και τις ασκήσεις, στο γράφω και μαθαίνω και στις λέξεις για την καρτέλα. Καθένας από τους αρμούς αυτούς, όπως θα δούμε σε λίγο, αποτελεί και ένα εργαστήρι παραγωγής λόγου, έκφρασης/έκθεσης.

### *Η διδακτική ενότητα: πορεία προς το «Σκέφτομαι και Γράφω»*

Κάθε διδακτική ενότητα των βιβλίων αρχίζει, συνεχίζει και τελειώνει με την έκφραση. Γλωσσική διδασκαλία και έκφραση είναι αδιάσπαστα δεμένες. Κι αυτό επαληθεύεται εύκολα από τη δομή της κάθε ενότητας, όπου παρατηρούμε: το κείμενο και τις ποικίλες εργασίες-ασκήσεις κατανόησης του κειμένου, ασκήσεις γραμματικές και συντακτικές, γράφω και μαθαίνω, λέξεις για την καρτέλα και τελευταία το σκέφτομαι και γράφω. Ένας άξονας δηλ. περιεχομένου και γλωσσικών μετασχηματισμών αρχίζει με ένα κείμενο, περνάει μέσα από μια δημιουργική/κινητική διαδικασία αναπαραγωγής γλωσσικών στοιχείων και απολήγει στο «σκέφτομαι και γράφω», που είναι και αυτό μια μορφή έκφρασης.

Έτσι με τα νέα βιβλία καταβάλλεται προσπάθεια να ασκούνται όσο γίνεται πιο φυσικά στην πράξη, η προφορική έκφραση, η γραπτή έκφραση, η ακρόαση, η ανάγνωση, η γραμματική και το βασικό λεξιλόγιο. Τα παιδιά διαβάζουν μια διδακτική ενότητα (αυθεντικό κείμενο), μιλούν γι' αυτή, ακούν τα σχόλια των άλλων και εκφράζονται μέσω της γραφής. Στο επίκεντρο της διδασκαλίας βρίσκεται ο απαρτισμένος λόγος και η σπουδή της γλώσσας τοποθετείται πάνω στην ίδια τη γλωσσική μάθηση, μέσα από τη χρήση της γλώσσας. Η γλωσσολογία και ο κοινός νους συμφωνούν ότι η γλώσσα μαθαίνεται στην πράξη.

#### *A. Το κείμενο*

Το μάθημα αρχίζει από το κείμενο. Η συζήτηση και ο σχολιασμός του κειμένου διευκολύνεται με τη βοήθεια των ερωτήσεων που περιέχονται στο βιβλίο του δασκάλου ή με τη βοήθεια άλλων ίσως καλύτερων ερωτήσεων, που η επινοητικότητα του δασκάλου θα βρίσκει κάθε φορά.<sup>5</sup> Με αυτές τις ερωτήσεις δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν προφορικά, κάτι που ασφαλώς έχει ιδιαίτερη σημασία για τη γλωσσική διδασκαλία και ιδιαίτερα για μας, για το σχολείο μας γενικότερα, γιατί σπάνια δώσαμε βαρύτητα στον προφορικό λόγο, κι ας είναι ο φυσικός μας λόγος, κι ας είναι το επίλεκτο αντικείμενο της σύγχρονης γλωσσολογίας.

Στόχος της δουλειάς μας σ' αυτό το τμήμα της ενότητας είναι μόνο μια γενική γλωσσική και νοηματική προσέγγιση, εύρεση νοηματικών σχέσεων των μερών του κειμένου, επισήμανση ή διευκρίνιση σημερινών λέξεων ή φράσεων, κλπ. γενικά ό,τι σημαίνει διαβάζω ή ακούω και κατανοώ ένα κείμενο.<sup>5</sup> Να μην

ξεχνούμε τούτο το βασικό: η ανάγνωση είναι κατεξοχήν γλωσσικό μάθημα. Έτσι διαπιστώνεται αν ο μαθητής επικοινωνήσει με το κείμενο και του δίνεται η ευκαιρία να πλάσει με το λόγο του κειμένου δικό του λόγο.

Βλέπουμε ότι ο μαθητής ενεργοποιείται εκφραστικά από την πρώτη στιγμή πάνω σε υλικό, του οποίου μορφές και συνθέσεις θα συναντήσει στις ασκήσεις και θα χρησιμοποιήσει ο ίδιος δημιουργικά στο «σκέφτομαι και γράφω». Η εργασία, συνεπώς, αρχίζει με κίνηση: παράγεται λόγος· η πορεία άρα προς την έκθεση αρχίζει με το άνοιγμα κιόλας της διδακτικής ενότητας, η οποία ενσωματώνει «με τρόπο όσο γίνεται πιο αβίαστο και σε ικανοποιητική συχνότητα, λέξεις, εκφράσεις και γενικώς δομικά και λειτουργικά στοιχεία και φαινόμενα της γλώσσας, που γίνονται αντικείμενο συστηματικότερης σπουδής στις εργασίες που συνοδεύουν τα κείμενα».<sup>6</sup>

Με το άνοιγμα της αυλαίας της διδακτικής ενότητας τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν τη γλώσσα αφομοιώνοντάς την «ασυνειδήτως» και «ανεπιγνώστως» από κείμενα που συναρπάζουν τη νόησή τους και συγκινούν τα συναισθήματά τους.

Το Α' μέρος, λοιπόν, δεν είναι παρά «η γλωσσική προθερμάνση», που σκοπό έχει να εξοικειώσει την τάξη με το γλωσσικό υλικό και να την προπονήσει στην κατασκευή του «σκέφτομαι και γράφω» να πυροδοτήσει δηλ. και να δραστηριοποιήσει τους γλωσσικούς μηχανισμούς των μαθητών γύρω από το επίκεντρο και τα παράκεντρα της διδακτικής ενότητας, ώστε να τους καταστήσει πιο ικανούς χρήστες του συγκεκριμένου λόγου, για την πραγμάτωση του συγκεκριμένου στόχου.

## *Β. Γραπτές εργασίες*

Στο Β' τούτο μέρος ανατρέπεται το γνωστό μας παραδοσιακό διδακτικό-παιδαγωγικό πλαίσιο. Το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από τη σπουδή της γραμματικής δομής στη χρήση της γλώσσας. Η γλώσσα θεωρείται και είναι χρήση και μαθαίνεται με τη χρήση. «Μαθαίνω μια γλώσσα, επισημαίνει η σύγχρονη γλωσσολογία, δε σημαίνει πως αποστηθίζω μορφολογικούς τύπους και κανόνες που διέπουν τη συγκρότηση σωστών προτάσεων, αλλά πάνω απ' όλα πως μαθαίνω να εκμεταλλεύομαι τις εκφραστικές δυνατότητες που μου δίνει η γλώσσα σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Οι κανόνες, ενώ μπορεί να είναι ο κύριος στόχος μιας επιστημονικής γλωσσικής ανάλυσης, είναι το τελευταίο που μπορεί να ενδιαφέρει το παιδί που μελετά τη γλώσσα».<sup>7</sup>

Έτσι οι γραπτές εργασίες του Β' μέρους συντάχθηκαν με βάση τις αρχές της σύγχρονης δομικής και μετασχηματιστικής γλωσσολογίας με πρόθεση να εξυπηρετήσουν επικοινωνιακούς στόχους. Μέσα από την πραγματική χρήση οι μαθητές οδηγούνται στην κατανόηση του μηχανισμού της γλώσσας. Άλλωστε πέρα από το πεδίο των δομικών ασκήσεων εκτείνεται ο απέραντος χώρος της

αυθόρμητης προφορικής έκφρασης, ο χώρος της γλωσσικής επικοινωνίας, στην οποία ελάχιστη μονάδα «δεν είναι το σύμβολο, η λέξη ή η πρόταση, αλλά η παραγωγή της πρότασης, όπως αυτή λαμβάνεται κάτω από ορισμένες συνθήκες».<sup>8</sup>

Και ο τρόπος με τον οποίο διαρθρώνεται κάθε εργασία ευνοεί την παραγωγή του λόγου, προφορικού και γραπτού. Υπάρχει ένας συνεχής διάλογος, ο οποίος από τη μια μεριά, καλεί, με κατάλληλα ερεθίσματα, το μαθητή να αναγνωρίσει, να συνειδητοποιήσει και να αναπαράγει το συγκεκριμένο γλωσσικό φαινόμενο που αποτελεί το στόχο της ενότητας, ενώ, από την άλλη, του δίνει τη δυνατότητα να πολλαπλασιάσει δημιουργικά, όχι παθητικά και μνημονικά, τους λεκτικούς τρόπους της έκφρασης και της επικοινωνίας.

Το Β' τούτο μέρος των εργασιών στηρίζεται στο Α' από κει αντλεί το υλικό του· ανάμεσά τους υπάρχει πάντα ένα δέσιμο. Στο Α' μέρος υπάρχουν άφθονα, συνήθως, κάποτε όμως και σπερματικά, τα γλωσσικά φαινόμενα που διδάσκονται στο Β' μέρος. Έτσι το Β' μέρος συνδέεται με το Α' και νοηματικά και γλωσσικά. Η συμβολή στη δημιουργία έκφρασης και στην προετοιμασία της έκθεσης είναι φανερή. Το Β' μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι « το εργαστήρι της ενότητας ».<sup>9</sup>

α) 4 αρχές που διέπουν τις γραπτές εργασίες

1. Όλα τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα της γλώσσας διδάσκονται παράλληλα, όπως, εξάλλου διαπλέκονται στον καθημερινό μας λόγο οι γραμματικές μορφές των λέξεων και οι συντακτικές δομές του λόγου. Δεν είναι, λοιπόν, σωστό να αποσυνθέτονται, για να μελετηθούν ανατομικά και μικροσκοπικά. Αυτή είναι δουλειά του επιστήμονα και όχι του μαθητή που μελετά τη λειτουργία της λέξης μέσα στο λόγο.

2. Τα γλωσσικά φαινόμενα εξετάζονται ως σύνολα: ονοματικά, ρηματικά, προθετικά, επιρρηματικά, κλπ. π.χ. άρθρο + όνομα, ουσ. + επίθ., όνομα + ρήμα, πρόθ. ή επίρρ. + όνομα, κλπ. Ο άνθρωπος δε σκέφτεται απλά μόνο με τις λέξεις, αλλά με το όλο σύστημα της γλώσσας, δηλαδή με τις πλήρεις λέξεις (ουσιαστικά, επίθετα, αντωνυμίες, ρήματα, επιρρήματα) και το συνδυασμό τους με τις λειτουργικές λέξεις (άρθρα, επιφωνήματα, αριθμητικά, προθέσεις, συνδέσμοι), σύμφωνα με τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού.

3. Τα διάφορα γραμματικά φαινόμενα, φωνολογίας, μορφολογίας, ετυμολογικού, σημασιολογίας, ορθογραφίας, συνεξετάζονται παράλληλα. Πάντοτε, βέβαια, επαγωγικά και λειτουργικά· όχι δηλαδή με ορισμούς εκ των προτέρων αλλά μέσα από το λόγο και μάλιστα σε λόγο που να κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Μία από τις επιδιώξεις των βιβλίων είναι να βρεθούν ευχάριστοι τρόποι για τη διδασκαλία των γραμματοσυντακτικών φαινομένων, ώστε και το βιβλίο αυτής της διδασκαλίας να μην είναι το πιο λίγο ελκυστικό από όλα τα άλλα.

4. Αναπαραγωγή των γλωσσικών φαινομένων. Αφού ο μαθητής μελετήσει με πολλές ασκήσεις προφορικού και γραπτού λόγου τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, προχωρεί στην ενεργητική και δημιουργική αναπαραγωγή των φαινομένων που κάθε φορά μελετά· και αυτό τον βοηθάει να συνειδητοποιήσει τα φαινόμενα αυτά και να θέσει έτσι σε λειτουργία τους μηχανισμούς που τα αναπαράγουν. Μ' αυτόν τον τρόπο τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα αναπαράγονται και μετασχηματίζονται και δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να πολλαπλασιάζει με τις ασκήσεις τα παραδείγματα, ζυμώνοντας και πλάθοντας το λόγο, και μάλιστα με δομικά υλικά που του παρέχει το αρχικό κείμενο. Η τελευταία πράξη του μαθητή θα είναι να προχωρήσει σε μια συνθετότερη γλωσσική αναπαραγωγή, στην έκφραση/έκθεση, στο «σκέφτομαι και γράφω».

*β) Σκοπός των εργασιών*

Οι προφορικές και γραπτές εργασίες δεν έχουν σκοπό να αυτοματοποιήσουν το μαθητή με τις μηχανικές ασκήσεις, αλλά να τον καθοδηγήσουν, ώστε σιγά σιγά να απελευθερωθεί και να εκφράζεται αυθόρμητα, χρησιμοποιώντας σωστές δομές. Να βοηθήσουν το νέο άνθρωπο, θέλουν, να αρθρώσει το δικό του προσωπικό λόγο· να δημιουργήσει λεκτικά σύνολα που θα συνθέτουν και θα εκπέμπουν μηνύματα. Αυτό ακριβώς προϋποθέτει άσκηση. Μέσα απ' αυτήν, και μ' αυτήν, θα κ α τ α κ τ ή σ ε ι ο νέος άνθρωπος τους γλωσσικούς και λογικούς μηχανισμούς που παράγουν και οικοδομούν ένα λογικό γλωσσικό οικοδόμημα.

Η άσκηση, πάλι, για να είναι αποτελεσματική, προϋποθέτει να είναι ελεύθερη και συνειδητή· που πάει να πει ελευθερία στις επιλογές αλλά και πιστή εφαρμογή των νόμων που διέπουν τις σχέσεις των γλωσσικών φαινομένων. Δεν υπάρχει —παντού και στη γλώσσα— ελευθερία χωρίς νόμους. Ο λόγος είναι σύμφυτος με το νόμο και ο νόμος είναι σύμφυτος με το πνεύμα, και το πνεύμα σημαίνει ελευθερία και πειθαρχία. Εξάλλου ελευθερία υπάρχει, όσο υπάρχουν «νόμοι». 'Όταν πέσουν αυτοί, ο δημιουργός οδηγείται στην ασυδοσία του λόγου και του «Λόγου».<sup>10</sup>

*γ) Μορφές των γραπτών εργασιών*

Οι επικρατέστερες μορφές των γραπτών εργασιών είναι:<sup>11</sup>

- μίμηση συντακτικών και άλλων μοντέλων·
- ομαδοποιήσεις γλωσσικών ομοιομορφιών, ορθογραφικών και καταληκτικών κατά κύριο λόγο·
- αντιστοιχίσεις λέξεων, όπως αντίθετα, συνώνυμα, κλπ·
- συμπληρώσεις λέξεων και προτάσεων·
- μετασχηματισμοί προτάσεων·
- διάταξη λέξεων και προτάσεων κατά χρονική ή λογική αλληλουχία·
- παραγωγή-οικογένειες λέξεων, σύνθεση λέξεων·
- αλφαβητική κατάταξη λέξεων·

- γραφή ευανάγνωστη και ορθογραφία λέξεων και προτάσεων, σε στενή σχέση με το βασικό λεξιλόγιο και το γλωσσικό φαινόμενο του μαθήματος·
- ελεύθερη γραπτή έκφραση πάνω σε προετοιμασμένο ψυχολογικά και γλωσσικά έδαφος.

δ) Τέσσερις παρατηρήσεις που αναφέρονται στις γραπτές εργασίες

1. Το λεξιλόγιο

Όλοι μας γνωρίζουμε ότι το σχολείο μας —στις περισσότερες περιπτώσεις— σπάνια απέδωσε όση σημασία έπρεπε στις λέξεις, και δεν εννοώ βέβαια τις λέξεις έξω από τις φράσεις. Το ενδιαφέρον κατά τη γλωσσική διδασκαλία συγκεντρωνόταν περισσότερο όχι στις λέξεις αλλά σε ό,τι σχολιάζει τις λέξεις, στη γραμματική και το συντακτικό — μέθοδος που ξεκινούσε από τη διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας.<sup>12</sup>

Πρώτη φορά ο ρόλος του λεξιλογίου θεωρείται σε κάθε διδακτική ενότητα πρωταρχικής σημασίας για τη γλωσσική διδασκαλία. Πρώτη φορά ο λεξιλογικός εμπλουτισμός των μαθητών είναι σαφής στόχος του σχολείου που συνδέεται άμεσα με τη γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή. «Η λέξη είναι μια μικρή συνείδηση», έλεγε ο J. P. Sartre.

Πρώτη φορά τα προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης προβλέπουν συστηματική διδασκαλία με προφορικές και γραπτές ασκήσεις που αποσκοπούν στο να καταστήσουν ικανό το μαθητή:

- α) όχι απλώς να διαισθάνεται τη σημασία των λέξεων του βασικού λεξιλογίου όταν τις συναντά στην πρόταση (πρώτο επίπεδο μάθησης), αλλά
- β) να κατέχει ακριβώς την κυριολεκτική και μεταφορική σημασία των λέξεων (δεύτερο επίπεδο μάθησης) και
- γ) ακόμη περισσότερο να είναι ικανός να τις χρησιμοποιεί σωστά στο δικό του λόγο, προφορικό και γραπτό (τρίτο επίπεδο μάθησης).<sup>13</sup>

Πρώτη φορά αναγνωρίζεται η σημασιολογία ως το πρωταρχικό επίπεδο της γλώσσας. Άλλωστε μια διαφορά της παραδοσιακής γραμματικής από τη νεότερη γλωσσολογία, κυρίως τη Γενετική—Μετασχηματιστική Γραμματική, βρίσκεται στη σχέση τους με τη σημασιολογία, και είναι γνωστή «η διαρκώς μεγαλύτερη αναγνώριση του ρόλου της σημασίας στη γραμματική δομή της γλώσσας».<sup>14</sup>

Γύρω, λοιπόν, από το λεξιλόγιο αρθρώνονται ασκήσεις σχετικές με την πολυσημία των λέξεων, με τα συνώνυμα, ομώνυμα, παρώνυμα, αντίθετα, σύνθετα, παράγωγα, κλπ. Στις ασκήσεις αυτές φαίνεται καθαρά ότι ο χαρακτηρισμός του λειτουργικού ρόλου μιας λέξης καθορίζεται μέσα από τη σημασία της στη φράση και όχι έξω απ' αυτήν ή πριν απ' αυτήν. Προηγείται χρονικά η σημασία που αποδίδουμε στη φράση και όχι ο γραμματικός χαρακτήρας της λέξης, λ.χ. στη φράση: «ένα καράβι σαλπάρει απόψε», το «ένα» είναι οριστικό ή αόριστο άρθρο;

Διερευνώντας τη σημασιολογική λειτουργία των λέξεων ο μαθητής μπαίνει αποτελεσματικότερα στους μηχανισμούς της γλώσσας· κατανοεί ότι η γλώσσα είναι κάτι παραπάνω από κάποιες κατηγορίες και υποκατηγορίες των στοιχείων που την αποτελούν και βλέπει καθαρά το λειτουργικό ρόλο και του πιο μικρού γλωσσικού στοιχείου. Έτσι η γλώσσα γίνεται, όπως και είναι, ενέργεια και δημιουργία και όχι απομνημόνευση και παθητική γνώση. Η γλωσσική διδασκαλία σκοπεύει κι εδώ «στην κριτική στάση του μαθητή απέναντι στα γλωσσικά φαινόμενα».<sup>15</sup>

Με τις ασκήσεις, πάλι, παραγωγής και σύνθεσης ο μαθητής παρακολουθεί τον παραγωγικό μηχανισμό των λέξεων. Χωρίς να απομνημονεύονται ρίζες, θέματα και καταλήξεις, δίνονται τα παραγωγικά μοντέλα σύμφωνα με τα οποία λέξεις παράγονται από άλλες λέξεις και ο μαθητής με ικανοποίηση ανακαλύπτει και ενεργοποιεί τις παραγωγικές δυνάμεις που λανθάνουν στη βαθιά δομή της γλωσσικής του συνείδησης και αρχίζει να αραδιάζει νέες λέξεις πλουτίζοντας το λεξιλόγιό του, κάτι που θα του χρειαστεί σε λίγο, όταν θα κληθεί να δουλέψει πληρέστερα στο τέλος της ενότητας.

Το λεξιλόγιο, λοιπόν, είναι πλούσιο στα νέα βιβλία και προσφέρει λέξεις που βαθαίνουν, πλουτίζουν το λεκτικό-φραστικό θησαυρό του μαθητή. Συνεχτικός κρίκος των λέξεων είναι πάντοτε ένα από τα θεματικά κέντρα που συναποτελούν το περιεχόμενο του κειμένου του Α' μέρους. Έτσι το λεξιλόγιο, που αποκομίζει ο μαθητής από τις προφορικές και γραπτές ασκήσεις, γίνεται μια αποθήκη λεκτικού υλικού που, από τη μια μεριά, βαθαίνει τα θεματικά κέντρα του Α' μέρους ενώ, από την άλλη, τροφοδοτεί τα θέματα της έκφρασης στο «σκέφτομαι και γράφω» που θα ακολουθήσει.

## 2. Το συντακτικό

Πρώτη φορά προβάλλει στο προσκήνιο της γραμματικής περιγραφής της γλώσσας ο ρόλος της σύνταξης. «Ο άνθρωπος είναι από τη φύση του συντακτικό ζώο για τον Chomsky. Η δομή του εγκεφάλου καθορίζει τη δομή της σύνταξης, και για το λόγο αυτό η μελέτη της σύνταξης είναι ένα από τα κλειδιά και ίσως το πιο σημαντικό κλειδί της μελέτης του ανθρώπινου νου».<sup>16</sup>

Οι μετασχηματιστικοί γλωσσολόγοι, λοιπόν, δίνουν μεγάλη σημασία και στο συντακτικό τομέα της γλώσσας. Είναι αυτός που αρθρώνει τα σημασιολογικά φορτία των λέξεων και παράγει προτάσεις. Υπάρχουν στα νέα βιβλία πολλές ασκήσεις σχετικές με μετασχηματισμούς προτάσεων· από τις πυρηνικές προτάσεις στις μετασχηματισμένες: ερωτηματικές, αρνητικές, προτροπικές, ελλειπτικές, σύνθετες, επαυξημένες, κλπ. και απ' αυτές, τις μετασχηματισμένες, νέες πάλι προτάσεις, με το άνοιγμα της ίδιας πρότασης ή το συνδυασμό περισσότερων, μορφές πιο εκτεταμένου λόγου, φτάνοντας ως την παράγραφο/-κείμενο.

Μ' αυτόν τον τρόπο χτίζεται σιγά σιγά λόγος θεμελιωμένος στο γλωσσικό

θησαυρό του λεξιλογίου που δίνουν οι ασκήσεις. Μια ακόμη πορεία προς την έκφραση / «σκέφτομαι και γράφω», μέσα από ολοένα μετασχηματιζόμενο λόγο· ίσως μάλιστα αυτός ο τρόπος των διαδοχικών μετασχηματισμών του λόγου να είναι και η αποδοτικότερη άσκηση για την κατάκτησή του. Για τους μετασχηματιστικούς τουλάχιστον γλωσσολόγους έτσι είναι.

### 3. Η ορθογραφία

Στον κόσμο είναι εδραιωμένη η αντίληψη ότι δε νοείται γλωσσική διδασκαλία χωρίς τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού. Αντίληψη που δημιουργήθηκε από τη μακρά πρακτική στη διδασκαλία των κλασικών γλωσσών, όπου η γραμματική χρησιμοποιήθηκε ως το κύριο εργαλείο για την εκμάθησή τους. Και σήμερα ακόμη είναι πολλοί αυτοί που πιστεύουν ότι η διδασκαλία της γραμματικής είναι απαραίτητη για το ορθό γράψιμο, δηλαδή για την ορθογραφία. Έχει όμως αποδειχθεί με έρευνα (στην Αγγλία ο **Bullok**, 1975) ότι η διδασκαλία της γραμματικής δε φαίνεται να βοηθά στη βελτίωση στο γράψιμο.<sup>17</sup>

Ωστόσο, παρόλα αυτά, στόχος του αναθεωρημένου γλωσσικού μαθήματος δεν είναι η κατάργηση της ορθογραφίας και της στίξης, όπως πολλοί ολοφύρονται. Το αντίθετο, βεβαιώνει ο Βουγιούκας. «Τα παιδιά γράφουν τις λέξεις και τις φράσεις στη μορφή που τις διδάχτηκαν — και ποτέ δεν έγινε συστηματικότερη προσπάθεια να μάθουν να τις γράφουν σωστά. Ίσα ίσα που μπορεί να καταλογιστεί στους υπεύθυνους αυτής της προσπάθειας ότι παραφόρτωσαν το μάθημα με ασκήσεις γραμματικής και ορθογραφίας. Με τον τρόπο αυτό πάντως υπάρχουν βάσιμες πιθανότητες ότι τα παιδιά θα κάνουν λιγότερα λάθη —εκφραστικά, ορθογραφικά και στίξης — στη γραπτή τους έκφραση. Άλλωστε η καθοδηγημένη μορφή γραπτή έκφραση υπηρετεί και άμεσα αυτό το σκοπό. Ο νέος όρος που μπαίνει είναι ότι η ορθογραφία και η στίξη δεν πρέπει να αποτελούν φραγμό στη δημιουργική γραπτή έκφραση των παιδιών, πράγμα που γινόταν στο παρελθόν, όταν τα γραπτά τους υποβάλλονταν σε τέτοιου είδους κοσκίνισμα (και κοκκίνισμα)<sup>18</sup>».

### 4. «σκέφτομαι και γράφω»

«Κάνουμε λάθος», γράφει ο **Repousseau** στα 1974, «αν νομίζουμε ότι η έκθεση που γράφεται κάθε βδομάδα ή δεκαπενθήμερο παρέχει —με τον όχι ευφυή και κάπως τελετουργικό χαρακτήρα της— ερέθισμα στους περισσότερους μαθητές. Αντίθετα πρέπει τα παιδιά να γράφουν κάθε μέρα κάτι δικό τους, μερικές γραμμές που να έχουν τη δική τους προσωπική σφραγίδα. Δεν πρέπει να νιώθουν βαριεστημένα περιμένοντας την έκθεση σαν ένα είδος γραπτής τιμωρίας... Το να δίνουμε στα παιδιά και τους εφήβους τη δυνατότητα να μιλούν και να γράφουν συχνά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο είναι ίσως ο μόνος κανόνας της διδασκαλίας για την έκφραση... Ο δάσκαλος να είναι περισσότερο φειδωλός και στα δικά του λόγια και στο κόκκινο μελάνι... Η φυσική έκφραση



ενθαρρύνεται, όταν εμείς τη διευκολύνουμε· τότε ο διαταγμός εξαφανίζεται και το «πρόχειρο» γίνεται περιττό. Αυτήν ακριβώς την ενθάρρυνση τολμούμε να τη θεωρήσουμε στόχο μας».<sup>19</sup>

Πράγματι, πολύς λόγος γίνεται σήμερα σε όλον τον κόσμο, κυρίως από τους μετασχηματιστικούς γλωσσολόγους, για τη δημιουργική γλωσσική ικανότητα του ανθρώπου και το δημιουργικό γράψιμο, το οποίο διδακτικά θεμελιώνεται σε σύγχρονες απόψεις της μεθοδικής που συνάπτονται με την «π ρ α ξ ι α κ ή μ ά θ η σ η».<sup>20</sup> Έτσι, αντί να πειθαναγκάσουμε το μαθητή να απομνημονεύσει κάποιες θεωρητικές συμβουλές σχετικές με το «καλό γράψιμο» (!) τον οδηγούμε στο καλό γράψιμο μεταβάλλοντας, με την άσκηση, τις θεωρητικές οδηγίες σε δημιουργική πράξη. Κινούμε δηλαδή όχι τις μνημονικές αλλά τις δημιουργικές δυνάμεις του μαθητή. Το καθετί θα προσπαθήσει να το κατακτήσει μέσα από τη δημιουργία· να το κάνει εν έ ρ γ ε ι α. Αυτοί, εξάλλου, είναι οι όροι που ακούγονται διεθνώς, όταν πρόκειται για τη μητρική γλώσσα: εν έ ρ γ ε ι α και κ α τ ά κ τ η σ η. Οι όροι απομνημόνευση και μάθηση είναι πια ξεπερασμένοι. Η γλώσσα είναι ενέργεια (Humbolt) είτε συζητούμε είτε σκεφτόμαστε είτε γράφουμε. Η έκθεση είναι μια μορφή αυτής της ενέργειας. Δεν είναι αποτέλεσμα ή έργο από το οποίο μπορεί κανείς να παίρνει και να χρησιμοποιεί. Είναι κάθε φορά μια εξυπαρχής δημιουργία με δυνατότητα παραγωγής άπειρων νέων γλωσσικών μορφών, από τις οποίες επιλέγουμε την εκφραστικότερη κάθε φορά.

Για να φτάσει, όμως, ο μαθητής στην προσωπική του έκφραση, για να είναι σε θέση να συντάξει το «σκέφτομαι και γράφω», όπως του το ζητούμε, είναι ανάγκη προηγουμένως να έχει κατακτήσει αυτά που του ζητούμε. Και η πρώτη κίνηση για να τα κατακτήσει είναι να τα αναγνωρίσει και να τα ψηλαφίσει μέσα στο λόγο, τον ξένο και το δικό του. Αυτά σημαίνουν ότι θα τα κατακτήσει πάλι μέσα από τη δημιουργική συναναστροφή με το γλωσσικό υλικό και όχι μέσα από τη θεωρία. Είναι ανάγκη δηλαδή να τα δουλέψει με τη σκέψη και τη γραφίδα· για να δουλέψει όμως με τη σκέψη και τη γραφίδα, πρέπει να έχει μπροστά του ανάλογο υλικό. Όπως ο ζυμωτής πλάθει το αλεύρι, για να δώσει ψωμί, και ο γλύπτης το μάρμαρο, για να ανθήσει το άγαλμα, έτσι και ο μαθητής πρέπει να πλάσει γλωσσικό υλικό, για να δώσει λόγο.<sup>21</sup> Και αυτό το γλωσσικό υλικό το βρίσκει σε κάθε διδακτική ενότητα, στο κείμενο και στις γραπτές εργασίες. Πάνω σ' αυτό θα τρυχίσει τη σκέψη και τη γραφίδα του— «σκέφτομαι και γράφω».

#### Επιλογικά

Παρακολούθησαμε τη δουλειά της τάξης, όπως διαγράφεται στα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου. Είδαμε ότι το αρχικό έναυσμα είναι ένα δεδομένο κείμενο. Ακολουθούν οι εργασίες-ασκήσεις που ξεκινούν από ένα ξένο κείμενο, για να καταλήξουν στη δημιουργία ενός άλλου κειμένου, προσωπικού του μαθητή.

Όλη αυτή η πορεία από τη γλωσσική διδασκαλία στο «σκέφτομαι και γράφω» αρχή και τέλος έχει τη γλωσσική δημιουργικότητα με τις άπειρες εκφραστικές της δυνατότητες. Μ' αυτές ο άνθρωπος σπάει κάθε γλωσσικό περιοριστικό φραγμό, ξεπερνάει, όπως είπαν, τη γλωσσική αντινομία, συνθέτει την ουσία της γλώσσας ως τέχνης και ως τεχνικής και, κινούμενος μέσα σ' ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών μορφών, κατακτά την προσωπική του έκφραση, που πάει να πει την προσωπική του απελευθέρωση και την προσωπική του δημιουργία.<sup>22</sup>

- \* Η εισήγηση έγινε σε παιδαγωγικές συσκέψεις δασκάλων  
 α) Σοφάδες, 6-9-88  
 β) Μουζάκι, 7-9-88

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Φραγκουδάκη Α., *Γλώσσα και Ιδεολογία — Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας* (Αθήνα, ΟΔΥΣΣΕΑΣ, 1987, 273/26)
2. Κατεβάνος Μ., *Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία* (περιοδικό ΝΕΟ-ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ, 4/1986, σ. 74-78)
3. Το παράθεμα στον Τσολάκη Χρ., *Η γλωσσική διδασκαλία στη Μέση Εκπαίδευση* (Αθήνα, ΠΕΦ, σημειάριο 5, σ. 44)
4. Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο, ΚΕΜΕ, Αθήνα, σ. 26.
5. Μουμτζάκης Α., *Η γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο* (ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ, 44/86, 141-157).
6. Βουγιούκας Α., *Τα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ για το δημοτικό σχολείο* (ΓΛΩΣΣΑ, 3/1983, σ. 36-50).
7. Χαραλαμπίδης Α., *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας* (ΓΛΩΣΣΑ, 16/88, σ. 5-28).
8. Τοκατλίδου Β., *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών* (Αθήνα, ΟΔΥΣΣΕΑΣ, 1986, σ. 101).
9. Τσολάκης Χρ., *Η γλωσσική διδασκαλία στη Μ.Ε.*, ό.π., σ. 47.
10. Τσολάκης Χρ., *Εργαστήρι της έκθεσης / έκφρασης, το εργαστήρι της παραγράφου* (ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ, 41/1985, σ. 173-203 / 203).
11. Βουγιούκας Α., *Τα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ για το δημοτικό σχολείο* (ΓΛΩΣΣΑ, 3/1983, σ. 36-50/37).
12. Μουμτζάκης Α., *Η γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο* (ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ, 44/86, 150).
13. Ματσαγγούρας Η., *Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο: διαπιστώσεις και προτάσεις* (ΓΛΩΣΣΑ, 17/88, 20-36).
14. Μπαμπινιώτης Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία* (Αθήνα, 1984, σ. 223)
15. Σετάτος Μ., *Το γλωσσικό ζήτημα και η καθιέρωση της δημοτικής στα πλαίσια της γενικής γλωσσολογίας* (Αθήνα, ΓΡΗΓΟΡΗΣ, ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ, 85).
16. Searle J., *Η επανάσταση του Chomsky στη γλωσσολογία* (περ. ΔΕΥΚΑΛΙΩΝ, 27/28 1979, σ. 253-285).

ΒΑΣΙΛΗ ΛΙΑΠΗ

17. Χαραλαμπίδης Α., *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας* (ΓΛΩΣΣΑ, 16/1988, σ. 24-25).
18. Βουγιούκας Α., *Η έκθεση και τα σχολικά βιβλία*, εφ. ΤΑ ΝΕΑ, 11-12-84.
19. J. Repousseau, *Pédagogie de la langue maternelle*, Paris, P.U.F., 1974, αποσπάσματα σε μετάφραση στο περ. ΓΛΩΣΣΑ, 3/1983, σ. 69-73.
20. Τσολάκης Χρ., *Εργαστήρι της έκφρασης/έκθεσης εργαστήρι της παραγράφου* (ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ, 41/1985, σ. 185).
21. Τσολάκης Χρ., *Εργαστήρι της έκθεσης/έκφρασης το εργαστήρι της παραγράφου (παράλληλη πορεία και δημιουργία)*, ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ, 41/85, 186.
22. Μπαμπινιώτης Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, Αθήνα, 1984, σ. 159.

Ηλία Γ. Ματσαγγούρα  
Δ. Φ., Παιδαγωγού

ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ  
ΠΑΛΙΟΤΕΡΑ ΚΑΙ ΣΗΜΕΡΑ:  
ΜΙΑ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΕΡΕΥΝΑ

*Εισαγωγή*

Το «γλωσσικό» άλλοτε ως «ζήτημα» επιλογής μεταξύ δημοτικής και καθαρεύουσας και άλλοτε ως «πρόβλημα» καθορισμού του τι είναι «δημοτική γλώσσα» βρίσκεται στην επικαιρότητα από τα τέλη του 18ου αιώνα (βλ. Κριαρά 1985, 11).

Μετά την καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας της εκπαίδευσης και της διοίκησης το «ζήτημα» λύθηκε αλλά το «πρόβλημα» περιπλέχθηκε. Αυτοί που κλήθηκαν να την εφαρμόσουν στη γραπτή επικοινωνία ή να την διδάξουν στο σχολείο έχουν συχνά αμφιβολίες ή ακόμη και αντίθετες απόψεις για θέματα τυπολογίας, λεξιλογίου, σύνταξης και ύφους. Εκτός από τα θέματα αυτά οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν και το πρόβλημα της εξεύρεσης αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας της γλώσσας.

Τα παραπάνω προβλήματα, επισημαίνουν πολλοί, δεν είναι σύμφυτα με τη δημοτική γλώσσα, αλλά είναι προβλήματα που έχουν τη ρίζα τους στην έλλειψη ορθής γλωσσικής παιδείας. Γι' αυτό προσβλέπουν στο σχολείο για τη λύση των προβλημάτων αυτών (βλ. Τομπαΐδη 1983) και τονίζουν ότι είναι επιτακτική ανάγκη να ερχομώσε το σχολείο σύγχρονες και δοκιμες μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας (βλ. Μπαχπινιώτη 1976 και Τσολάκη 1983).

Το δύσκολο έργο της μετατροπής των αρχών της σύγχρονης γλωσσολογίας σε διδακτική τεχνική ανέλαβε να φέρει σε πέρας μέσα από τη σειρά των νέων διδακτικών βιβλίων της γλώσσας ομάδα συμβούλων και συνεργατών του ΚΕ-ΜΕ. Η «φιλοσοφία» των νέων βιβλίων της γλώσσας και η διδακτική που εισάγουν τα βιβλία αυτά είναι γνωστή στους εκπαιδευτικούς από τα «βιβλία του δασκάλου» και τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Βουγιούκα 1981 και 1985). Γνωστές είναι επίσης και οι διάφορες κρίσεις, θετικές ή αρνητικές, που έχουν διατυ-

πωθεί για τη σειρά των βιβλίων της γλώσσας στα διάφορα σεμινάρια των εκπαιδευτικών και γραπτά στον εκπαιδευτικό και στον ημερήσιο τύπο. Άλλες από τις κρίσεις αυτές αναφέρονται στο γλωσσολογικό υπόβαθρο της νέας προσέγγισης που εισάγουν τα βιβλία αυτά και άλλες στον τρόπο με τον οποίο η προσέγγιση αυτή υλοποιείται στα συγκεκριμένα βιβλία και στα μαθησιακά αποτελέσματα που επιφέρει.

Οι κρίσεις όμως για την αποτελεσματικότητα των νέων βιβλίων και της διδακτικής τους προσέγγισης στηρίζονται συνήθως στις υποκειμενικές εκτιμήσεις του κρίνοντα και όχι σπάνια επηρεάζονται από την (παιδαγωγική και πολιτική) ιδεολογία του. Συστηματικές έρευνες που θεμελιώνουν τη μία ή την άλλη άποψη, απ' ό,τι γνωρίζουμε, δεν έχουν ακόμη γίνει.

Το έργο της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι δύσκολο έργο και το αναλαμβάνουν στις εκπαιδευτικά αναπτυγμένες χώρες πολυπρόσωπες υπηρεσίες ειδικών. Η αξιολόγηση δε γίνεται άλλοτε μεν με βάση τους στόχους του ίδιου του προγράμματος, άλλοτε δε με βάση τις επιδόσεις άλλων συναφών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Στην πρώτη περίπτωση κατασκευάζονται τεστ αξιολόγησης που ελέγχουν ποιοι και σε ποιο βαθμό από τους επιδιωκόμενους στόχους πραγματοποιήθηκαν. Στη συνέχεια αναζητούνται οι λόγοι της αποτυχίας και συντάσσονται επανορθωτικά προγράμματα. Στη χώρα μας δεν έχει ποτέ λειτουργήσει ο θεσμός της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πρόκειται όμως σύντομα να γίνει μια πρώτη αξιολογική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος από επιτροπή συμβούλων και συνεργατών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Στη δεύτερη περίπτωση αξιολόγησης, δύο ή περισσότερα προγράμματα που έχουν κοινούς στόχους, αλλά χρησιμοποιούν διαφορετικό διδακτικό υλικό και διαφορετική διδακτική μεθοδολογία, αξιολογούνται με τα ίδια τεστ και συγκρίνονται τα αποτελέσματα. Παράδειγμα τέτοιου αξιολογικού προγράμματος είναι το **Follow Through** των ΗΠΑ, που διήρκεσε εννέα χρόνια και κόστισε τέσσερα εκατομμύρια δολάρια.

Στη δική μας περίπτωση έχουμε μόνο ένα πρόγραμμα και δεν μπορούμε να κάνουμε συγκριτικές αξιολογήσεις παραλλήλων προγραμμάτων. Γίνονται όμως συχνά συγκρίσεις των μαθησιακών αποτελεσμάτων των νέων με τα αποτελέσματα των παλιών βιβλίων και μεθόδων, χωρίς βέβαια να παρατίθενται ερευνητικά στοιχεία.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να αντιπαραθέσει τα στοιχεία παλιάς μας έρευνας, που αφορούσε τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών της Έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου (Ματσαγγούρα 1981) με στοιχεία που συγκεντρώθηκαν πρόσφατα με τη χρήση του ίδιου αξιολογικού οργάνου που είχε χρησιμοποιηθεί και στην πρώτη μας έρευνα. Γι' αυτό τα στοιχεία μπορούν να θεωρηθούν συγκρίσιμα.

Διευκρινίζεται όμως ότι:

- 1) Το τεστ που χρησιμοποιήσαμε και στις δύο περιπτώσεις είναι αυτοσχέδιο τεστ που ερευνά μερικούς τομείς της γλωσσικής εκπαίδευσης. Αυτοί είναι ο φθογγολογικός, ο σημασιολογικός, ο παραγωγικός και ο τυπολογικός τομέας.
- 2) Τα όποια αποτελέσματα αφορούν μόνο τους παραπάνω τομείς και δεν πρέπει να γίνουν γενικεύσεις χωρίς προηγούμενη μελέτη.

## 2. Όργανα, δείγμα και διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Το γλωσσικό τεστ που χρησιμοποιήσαμε το κατασκευάσαμε το 1981 για να μελετήσουμε τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της επίδοσης των μαθητών σε τομείς της γλωσσικής εκπαίδευσης και της μορφωτικής στάθμης των γονέων τους.

Για να εξασφαλισθεί και για να διαπιστωθεί αν υπάρχει αποδεκτός δείκτης εγκυρότητας και αξιοπιστίας ακολουθήσαμε τις διαδικασίες που υποδεικνύει η σχετική βιβλιογραφία (Μάνου 1976, 125 και Παπαϊωάννου 1977, 122) και διαπιστώσαμε ότι και οι δύο δείκτες είναι ικανοποιητικοί (Ματσαγγούρα 1981).

Το τεστ απευθύνεται σε μαθητές Έκτης δημοτικού σχολείου και περιλαμβάνει 100 ερωτήσεις που καλύπτουν την ύλη του φθογγολογικού, του τυπολογικού, του σημασιολογικού και του παραγωγικού, που διδάσκονταν το 1981 στο δημοτικό σχολείο στα πλαίσια του ξεχωριστού μαθήματος της γραμματικής.

Συγκρίνοντας την ύλη (και όχι τη διδακτική προσέγγιση) του 1981 με την τωρινή (1987) διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές με εξαίρεση ίσως τον τυπολογικό τομέα. Στο τωρινό πρόγραμμα δεν τονίζεται στον ίδιο βαθμό η ορολογία του τυπολογικού και γενικά η εκμάθηση γραμματικών κανόνων.

Συγκρίνοντας δε το είδος των ερωτήσεων του τεστ με τον παλιό και τον καινούριο τρόπο εργασίας των μαθητών θεωρούμε ότι οι τωρινοί μαθητές είναι πιο εξοικειωμένοι με το είδος των ερωτήσεων που περιλαμβάνει το τεστ, όχι όμως και με τη γραμματική ορολογία.

Μια άσκηση πέντε ερωτήσεων που αφορούσε τους τόνους και τα πνεύματα αντικαταστάθηκε στο νέο τεστ με την άσκηση 1.β, που κρίθηκε από πεπειραμένους δασκάλους ότι είναι ίσης, αν όχι μικρότερης, δυσκολίας με εκείνης που αντικαθιστά. Κατά τα άλλα το τεστ που δόθηκε στους τωρινούς μαθητές είναι πανομοιότυπο με το τεστ που δόθηκε στους μαθητές του 1981, με τους οποίους και γίνεται η σύγκριση.

Το δείγμα της τωρινής έρευνας το αποτελούσαν 1225 μαθητές Έκτης τάξης δημοτικού σχολείου διαφορετικής κοινωνικομορφωτικής προέλευσης, που

φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 1986-87 σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής της πρωτεύουσας. Τα σχολεία επιλέγησαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας και είναι συγκρίσιμα με εκείνα που είχαν επιλεγεί στην πρώτη έρευνά μας. Υπάρχουν δε και μερικά σχολεία που συμπεριλαμβάνονται και στις δύο έρευνες.

Το δείγμα του 1981 (843 μαθητές) είχε διδαχθεί το γλωσσικό μάθημα όλα τα χρόνια φοίτησης με τα παλιά βιβλία και τη παλιά μέθοδο, ενώ το δείγμα του 1987 έχει διδαχθεί το γλωσσικό μάθημα από τη δευτέρα τάξη και μετά με τα νέα βιβλία και τη νέα προσέγγιση.

Τη διόρθωση και τη βαθμολόγηση των ερωτηματολογίων έκανε ο ερευνητής με τη βοήθεια Βετών σπουδαστών της Ραλλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

### 3. Παρουσίαση δεδομένων

Μετά τη διόρθωση και τη βαθμολόγηση των ερωτηματολογίων έγινε κατηγοριοποίησή τους σε πέντε κατηγορίες με βάση τις γραμματικές γνώσεις του πατέρα και της μητέρας του παιδιού. Την ίδια κατηγοριοποίηση είχαμε ακολουθήσει και στην έρευνα του 1981. Οι κατηγορίες αυτές είναι: ΔΗΜ.+ΔΗΜ.: Και οι δυο γονείς έχουν μόρφωση δημοτικού σχολείου. ΔΗΜ.+ΓΥΜΝ.: Ο ένας γονέας έχει μόρφωση δημοτικού και ο άλλος γυμνασίου. ΓΥΜΝ.+ΓΥΜΝ.: Και οι δύο γονείς έχουν γυμνασιακή μόρφωση (όλες ή μερικές τάξεις του Γυμνασίου). ΓΥΜΝ.+ΜΕΤΑΓ.: Ο ένας γονέας είχε γυμνασιακή και ο άλλος μεταγυμνασιακή μόρφωση. ΜΕΤΑΓ.+ΜΕΤΑΓ.: Και οι δύο γονείς έχουν μεταγυμνασιακή μόρφωση (ανώτερες και ανώτατες σχολές).

Οι Πίνακες I και II παρουσιάζουν συγκεντρωτικά τα δεδομένα και από τις δύο έρευνες, καθώς και τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις που προκύπτουν από αυτά. Η στήλη  $F_1$  αναφέρεται στα δεδομένα της παλιάς έρευνας και η στήλη  $F_2$  αναφέρεται στα δεδομένα της νέας έρευνας. Ομοίως και τα  $N_1$ ,  $S_1$ ,  $X_1$ , και  $N_2$ ,  $S_2$ ,  $X_2$  αναφέρονται στην παλιά και την καινούρια έρευνα αντίστοιχα.

### 4. Στατιστική επεξεργασία και Συμπεράσματα

Για τη σύγκριση των μέσων όρων που παρουσιάζει κάθε μια από τις πέντες κατηγορίες των μαθητών στις δύο έρευνες που συγκρίνουμε χρησιμοποιούμε τον τύπο Student's. Οι τιμές είναι οι εξής:

$$\Delta\text{ΗΜ} + \Delta\text{ΗΜ}: t = \frac{X_1 - X_2}{S\delta} = \frac{59,12 - 45,80}{1,83} = \frac{13,32}{1,83} = 7,27$$

$$\Delta\text{ΗΜ} + \Gamma\Upsilon\text{ΜΝ}: t = \frac{X_1 - X_2}{S\delta} = \frac{63,15 - 46,12}{1,80} = \frac{17,03}{1,80} = 9,46$$

$$\Gamma\Upsilon\text{ΜΝ} + \Gamma\Upsilon\text{ΜΝ}: t = \frac{X_1 - X_2}{S\delta} = \frac{68,25 - 51,68}{1,52} = \frac{16,57}{1,52} = 10,90$$

$$\Gamma\Upsilon\text{ΜΝ} + \text{ΜΕΤΑΓ}: t = \frac{X_1 - X_2}{S\delta} = \frac{71,90 - 56,87}{1,53} = \frac{15,03}{1,53} = 9,82$$

$$\text{ΜΕΤΑΓ} + \text{ΜΕΤΑΓ}: t = \frac{X_1 - X_2}{S\delta} = \frac{77,40 - 56,44}{2,38} = \frac{20,96}{2,38} = 8,80$$

Οι τιμές  $t$  και των πέντε κατηγοριών είναι μεγαλύτερες από την κρίσιμη τιμή του 2,57 (1%) του πίνακα των κρίσιμων τιμών, που σημαίνει ότι όλες οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των μέσων όρων της έρευνας του 1981 και των τωρινών δεδομένων είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Επειδή δε οι τωρινοί μέσοι όροι είναι μικρότεροι κατά 13 έως 20 μονάδες από τους μέσους όρους της έρευνας του 1981, προκύπτει ότι στους τομείς που ελέγχει το τεστ ο σημερινός μαθητικός πληθυσμός της Έκτης τάξης δημοτικού υστερεί έναντι του συγκεκριμένου πληθυσμού κατά μέσον όρο 16 εκατοστιαίες μονάδες.

### 5. Ερμηνεία συμπερασμάτων και υποδείξεις

Ομολογούμε ότι τα συμπεράσματα αποτέλεσαν μια οδυνηρή έκπληξη για τον ερευνητή που πίστευε ότι οι γλωσσικές εργασίες του βιβλίου της γλώσσας προετοίμαζαν τα ξεχωριστά μαθήματα της ανάγνωσης και της γραμματικής παλιότερα.

Οι ικανοποιητικοί δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας του τεστ δε μας επιτρέπουν να αποδώσουμε τη διαφορά στην ακαταλληλότητα του τεστ. Κρί-



νοντας το τεστ αυτό μετά έξι χρόνια βρίσκουμε ότι είναι πάνω από το αναμενόμενο επίπεδο των μαθητών της βαθμίδας αυτής. Το ίδιο ίσχυε όμως και για τους μαθητές της πρώτης έρευνας.

Αν δεχθούμε ότι όντως υπάρχει καθίζηση στις επιδόσεις των μαθητών στη γλώσσα πρέπει να αναζητήσουμε τους τομείς που υπάρχει μεγαλύτερη καθίζηση, να αξιολογήσουμε τη σπουδαιότητα των τομέων αυτών σε αρμοδιότερους ειδικούς. Εμείς απλώς θα αρκесθούμε σε απλές υποθέσεις για το διαπιστούμενο αποτέλεσμα.

**Φθολογολογικό:** Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις ορθογραφίας και 4 ερωτήσεις συλλαβισμού. Οι λέξεις τη ορθογραφικής άσκησης δεν αποτελούν αυτές καθαυτές μέρος του βασικού λεξιλογίου στο οποίο ασκούνται ορθογραφικά οι μαθητές των καινούριων βιβλίων. Τα εξεταζόμενα όμως σημεία αναφέρονται σε καταληκτικές και προκαταληκτικές συλλαβές (π.χ. βαρύς, ειρηνοδικείο) και σε προθέματα (π.χ. δίστιχο, δυσκίνητος) που διδάσκονται οι τωρινοί μαθητές με παραδείγματα και ασκήσεις. Συστηματικά διδάσκονται ακόμα (θεωρία και εφαρμογή) και το κεφάλαιο του συλλαβισμού.

Οι «παλιοί» μαθητές δεν εξασκούνταν ορθογραφικά σε συγκεκριμένο βασικό λεξιλόγιο, αλλά διδάσκονταν θεωρητικά το συλλαβισμό στο μάθημα της γραμματικής.

Ο Πίνακας ΙΙΙ δείχνει ότι το δείγμα του 1981 απάντησε ορθά στο 63,98% των ερωτήσεων του φθολογολογικού, ενώ το δείγμα του 1987 απάντησε ορθά στο 59,45% των ερωτήσεων. Η διαφορά 4,53 υπέρ του παλιού δείγματος είναι σχετικά μικρή αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενη.

**Παραγωγικό:** Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις παραγωγής και σύνθεσης ουσιαστικών, επιθέτων και ρημάτων που προέρχονται από τις λέξεις θεραπεύω και γράφω.

Ασκήσεις παραγωγής και σύνθεσης περιέχουν αρκετές τα νέα βιβλία της γλώσσας, ενώ παλιότερα το κεφάλαιο αυτό, όταν διδασκόταν, διδασκόταν τελείως θεωρητικά. Γι' αυτό η διαφορά επιτυχίας 4,96 υπέρ του παλιού δείγματος δεν μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενη.

**Σημασιολογικό:** Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 13 ασκήσεις εύρεσης συνωνύμων ρημάτων, 2 ασκήσεις ερμηνείας σύνθετων ρημάτων και 4 ασκήσεις διάκρισης ομωνύμων.

Τα νέα βιβλία περιλαμβάνουν πλήθος παρόμοιων ασκήσεων και γι' αυτό η διαφορά 13,38 υπέρ του παλιού δείγματος δεν μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενη. Μια πιθανή εξήγηση είναι το γεγονός ότι τα (επτά) σύνθετα του βάλλω που περιλαμβάνει η άσκηση των συνωνύμων δεν παρουσιάζονται συχνά στα νέα βιβλία.

**Τυπολογικό:** Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 35 ερωτήσεις που αναφέρονται σε καταλήξεις και κλίση ουσιαστικών, επιθέτων και ρημάτων και στα

μέρη του λόγου. Όλα τα ανωτέρω συμπεριλαμβάνονται στις ασκήσεις των βιβλίων της γλώσσας, αλλά δε διδάσκονται σε χωριστό μάθημα, όπως συνέβαινε παλιότερα.

Στον τομέα αυτό η διαφορά επίδοσης μεταξύ του παλιού και του νέου δείγματος είναι 22,78 μονάδες υπέρ του παλιού δείγματος, που βέβαια είναι υπερβολικά μεγάλη.

Αυτό κατά τη γνώμη μας οφείλεται στη μη συστηματοποίηση των γραμματικών φαινομένων που διδάσκονται με τα νέα βιβλία οι τωρινές μαθήτρες. Όπως είναι γνωστό, για να αποφευχθούν τα διδακτικά ατοπήματα που γίνονταν στο παρελθόν, κατά τη διδασκαλία του (ξεχωριστού) μαθήματος της γραμματικής, καταργήθηκε η διδασκαλία της γραμματικής ως αυτοτελούς μαθήματος και η διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων ενσωματώθηκε στο βιβλίο της γλώσσας. Παράλληλα δε οι οδηγίες του ΚΕΜΕ, σημερινού Π.Ι., συνιστούν την αποφυγή της αποστήθισης γραμματικών κανόνων και της κλίσης των (κλιτών) μερών του λόγου κατά τον παραδοσιακό τρόπο.

Η μεγάλη διαφορά στις επιδόσεις επισημαίνει ότι η νέα προσέγγιση δεν απέδωσε στον τομέα αυτό το αναμενόμενα αποτελέσματα. Έχουμε τη γνώμη ότι αν ο τομέας του τυπολογικού κρίνεται αναγκαίος για τη συγκεκριμένη βαθμίδα, πρέπει να αλλάξει η διδακτική προσέγγιση.

Συγκεκριμένα προτείνουμε την παρεμβολή (εγχρώμων) ενθέτων στα βιβλία της γλώσσας που να παρουσιάζουν ανακεφαλαιωμένα και συστηματοποιημένα τα γραμματικά φαινόμενα που έχουν διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα. Ένα τέτοιο ένθετο, π.χ. μπορεί να παρουσιάζει όλα όσα έχουν διδαχθεί οι μαθητές περί επιθέτων, ή περί ρημάτων. Η λύση αυτή βέβαια ενέχει τον κίνδυνο να εφαρμοσθούν διδακτικές μέθοδοι τις οποίες η νέα προσέγγιση θέλει να αποφύγει. Γι' αυτό πρέπει να δοθούν συγκεκριμένες διδακτικές οδηγίες.

Τέτοια ένθετα μπορεί να περιέχουν τα βιβλία της Πέμπτης και της Έκτης τάξης, ίσως δε και της Τετάρτης τάξης.

Η διαφορά που διαπιστώσαμε στον τυπολογικό τομέα εξηγεί και τη μεγάλη διαφορά που παρουσιάζουν συνολικά τα δύο δείγματα ( $67,19 - 50,24 = 16,94$ ), υπέρ του παλιού δείγματος. Το ένα τρίτο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου (35 από τις 100 ερωτήσεις) είναι ερωτήσεις τυπολογικού. Η αναλογία αυτή βέβαια εκφράζει το «γραμματιστικό» χαρακτήρα της παλιάς προσέγγισης, αλλά ασφαλώς δεν εκφράζει τη θέση που πρέπει να κατέχει ο τομέας αυτός, σε σχέση με τους άλλους τομείς, σε μια «ισόρροπη» διδασκαλία της γλώσσας.

Άσχετα από τις πιθανές εξηγήσεις της διαφοράς που μπορεί να προτείνει κανείς, έχουμε τη γνώμη ότι οι παραπάνω διαπιστώσεις καθιστούν αναγκαία τη συστηματική αξιολόγηση της νέας διδακτικής προσέγγισης που ακολουθούν τα νέα διδακτικά βιβλία της γλώσσας του δημοτικού σχολείου.

### Ανακεφαλαίωση

Στην έρευνα αυτή συγκρίνονται οι επιδόσεις 1225 μαθητών Έκτης τάξης δημοτικού σχολείου του σχολικού έτους 1968-87 με τις επιδόσεις 843 μαθητών της ίδιας τάξης του σχολικού έτους 1980-81, σε ερωτηματολόγιο 100 ερωτήσεων.

Το παλιό δείγμα (1981) υπερέχει από το δείγμα του 1987 κατά μέσο όρο 16,94 μονάδες. Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των δύο δειγμάτων κατά γραμματικούς τομείς παρατηρούμε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις επιμέρους επιδόσεις (βλ. Πίνακα ΙΙΙ). Η μικρότερη διαφορά παρουσιάζεται στο φθογγολογικό τομέα (4,53) και η μεγαλύτερη στον τυπολογικό τομέα (22, 78).

Οι διαφορές που υπάρχουν στις επιδόσεις των δύο δειγμάτων οφείλονται κατά τη γνώμη μας στη διαφορετική διδακτική προσέγγιση του τυπολογικού μέρους της γραμματικής αλλά και στο είδος του λεξιλογίου που περιέχει το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε.

Η διαπίστωση όμως ότι σε κανένα τομέα του δείγματος του 1987 δεν παρουσίασε υπεροχή καθιστά αναγκαία τη συστηματική αξιολόγηση του τρόπου διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο και κυρίως του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζουν οι σημερινοί διδάσκαλοι τις διδακτικές υποδείξεις του προγράμματος.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βουγιούκα, Α., *Το Γλωσσικό Μάθημα*, Αθήνα: Νικόδημος, 1981.  
 — «Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία», *Επιστημονικό Βήμα*, Φλεβάρης 1985.  
 Κριαρά, Ε., «Με ποια μορφή προβάλλει σήμερα το θέμα της γλώσσας», *Σεμινάριο*, 5 (1985).  
 Μάνου, Κ. *Μέθοδοι Αξιολογήσεως και Επιδόσεως Μαθητών*. Αθήναι, 1976.  
 Ματσαγγούρα, Η., *Η Γλωσσική Ανάπτυξη των Παιδιών σε Σχέση με το Μορφωτικό Επίπεδο των Γονέων*. Πειραιεύς: Ρ.Η.Α.Π., 1981.  
 Μπαμπινιώτη, Γ., «Πέρα της καθαρευούσης και της δημοτικής», *Καθημερινή*, 16-3-76.  
 Παπαϊωάννου, Α., *Δοκίμια και Μετρήσεις*. Λευκωσία, 1977.  
 Τομπαΐδη, Δ., «Η γλωσσική κινδυνολογία», *Γλώσσα* 1 (1983).  
 Τσολάκη, Χ., «Γλωσσική διδασκαλία», *Γλώσσα* 1 (1983).



ΗΛΙΑ Γ. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ Η: ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ

	ΜΕΣ. ΟΡΟΥΣ		ΤΥΠ. ΑΠΟΚΛ.		ΔΙΑΦΟΡ.
	1981	1987	1981	1987	Μ.Ο.
ΔΗΜ+ΔΗΜ	: 59,12	45,80	19,05	19,21	13,32
ΔΗΜ+ΓΥΜΝ	: 63,17	46,12	17,65	18,92	17,05
ΓΥΜΝ+ΓΥΜΝ	: 68,25	51,68	15,41	18,61	16,57
ΓΥΜΝ+ΜΕΤΑΓ	: 71,90	56,87	13,57	16,84	15,03
ΜΕΤΑΓ+ΜΕΤΑΓ	: 77,40	57,00	11,67	18,42	20,40

ΠΙΝΑΚΑΣ ΗΓ: ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΤΑ ΤΟΜΕΙΣ  
ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ

	1981	1987	ΔΙΑΦΟΡΑ
ΦΘΟΓΓΟΛΟΓΙΚΟ	61,98%	59,45%	4,53
ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟ	61,46%	56,50%	4,96
ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΟ	56,70%	42,87%	13,83
ΤΥΠΟΛΟΓΙΚΟ	73,28%	50,50%	22,78

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι:

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ..... ΤΑΞΗ ΣΤ  
 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ ..... ΓΡΑΜΜΑΤ. ΓΝΩΣΕΙΣ ΠΑΤΕΡΑ:.....  
 (Γράψε αν έχει τελειώσει α) Δημοτικό, β) Γυμνάσιο, γ) Ανώτερη Σχολή)  
 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ..... ΓΡΑΜΜΑΤ. ΓΝΩΣΕΙΣ ΜΗΤΕΡΑΣ.....  
 (Γράψε αν έχει τελειώσει α) Δημοτικό, β) Γυμνάσιο, γ) Ανώτερη ή Ανώτατη Σχολή)

Ι. ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ (Σύνολο 17 ερωτήσεις)

α) Συμπλήρωσε τα κενά διαλέγοντας τα σωστά γράμματα ή δίψηφα μέσα από τις παρενθέσεις:

σειρ.....νες (η, ει, οι), οριστ.....κά (η, ι, υ), αν.....γω (ι, ει, η, οι), ειρηνοδικ.....ο (ι, υ, ει, οι)  
 ιερ.....μένος (ο, ω), ορθάν.....κτος (ι, η, οι), σκοτ.....νιάζει (ι, ει, η), τρυφερότ.....τα (η, ι, υ)  
 βαρ.....ς (η, ι, υ), κατάλ.....πο (υ, ει, οι), δ.....στιχο (η, ι, υ), δ.....σκίνητος (η, ι, υ).

β) Βάλε τόνους στην παρακάτω πρόταση:

Πώς λέγεται αυτός που τραγουδάει;

ΣΥΝΟΛΟ ΣΩΣΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ.....(1)

II. ΣΥΛΛΑΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΡΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (Σύνολο ερωτήσεων 9)

α) Χώρισε σε συλλαβές τις λέξεις:

συλλογισμένος .....

εχθρεύεται .....

ανθρώπινος .....

αγκαθερός .....

β) Γράψε παραπλεύρως τι μέρος του λόγου είναι κάθε λέξη:

εκείνος..... καθήστε..... όταν..... κνηγνημένος..... ό,τι.....

ΣΥΝΟΛΟ ΣΩΣΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ..... (2)

III. ΠΑΡΑΓΩΓΗ-ΣΥΝΘΕΣΗ (Σύνολο ερωτήσεων 20)

α) Γράψε πέντε ουσιαστικά ή επίθετα παράγωγα του θεραπεύω (π.χ. θεραπευτήριο, αθεράπευτος)

.....

.....

.....

.....

.....

β) Γράψε πέντε επαγγελματικά παράγωγα του γράφω (π.χ. τυπογράφος)

.....

.....

.....

.....

.....

γ) Γράψε πέντε σύνθετα ρήματα που γίνονται από το ρήμα γράφω (π.χ. αντιγράφω, ηχογραφώ)

.....

.....

.....

.....

.....

δ) Γράψε πέντε σύνθετα ουσιαστικά που γίνονται από τη λέξη γραφή (π.χ. αντιγραφή, στενογραφία)

.....

.....

.....

.....

.....

ΣΥΝΟΛΟ ΣΩΣΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ.....(3)

IV. ΡΗΜΑΤΑ: ΣΥΝΩΝΥΜΑ-ΕΝΝΟΙΕΣ-ΚΑΤΑΛΗΞΕΙΣ: (Σύνολο ερωτήσεων 20)

Από το αρχαίο ρήμα βάλλω (=ρίχνω, πετώ, χτυπώ) και τις προθέσεις σχηματίζονται 16 σύνθετα ρήματα που χρησιμοποίησε και στη δημοτική γλώσσα (π.χ. προβάλλω, αναβάλλω κ.λπ.)

Στις προτάσεις που ακολουθούν να αντικαταστήσεις τα υπογραμμισμένα ρήματα με σύνθετα ρήματα του βάλλω χωρίς να αλλάξει η έννοια της πρότασης (π.χ. τα ορεινά χωριά τα περιζώνουν συνήθως αγροί και δάση. Στη θέση του «περιζώνουν» ταιριάζει το «περιβάλλουν» που είναι σύνθετο του ρήματος βάλλω):

Γράψε το δικό σου ρήμα πάνω από το καλιό.

- α) 1. Ο μικρός Γιαννάκης συχνά ντροπιάζει τους γονείς του με τις αταξίες του.
2. Οι παροιμίες μας συμβουλεύουν να μην αφήνουμε για αύριο ό,τι μπορούμε να κάνουμε σήμερα.
3. Τις ημέρες του Πάσχα οι κινηματογράφοι δείχνουν θρησκευτικά έργα.
4. Στα Γυμνάσια τους πολύ άτακτους μαθητές τους διώχνουν από το σχολείο για λίγες μέρες μετά από σοβαρά παραπτώματα.
5. Αυτός ο άνθρωπος δεν είναι σταθερός στις αποφάσεις του, συνέχεια αλλάζει σχέδια και προγράμματα.
6. Τα ποτάμια χύνονται ή σε θάλασσες ή σε λίμνες.
7. Σκέπτεται να κάνει αίτηση στην τράπεζα για δάνειο.

β) Γράψε τέσσερα συνώνυμα του κόβω (π.χ. κουρεύω)

.....  
.....  
.....  
.....

Γράψε δύο συνώνυμα του γέρνω (π.χ. κλαγιάζω)

.....  
.....

Γράψε δίπλα τι σημαίνουν τα ρήματα:

αυτοδιοικούμαι .....  
αλληλοεξυπηρετούνται .....

Συμπλήρωσε τα κενά με τις κατάληξεις -ετε, -εται, -ομαι, -ομε:

Σας παρακαλώ επαναλαμβάν..... το όνομα του νέου μαθητή που έρχ..... σήμερα;

Φαντάζ..... θα έλθετε και πάλι. Εσείς πηγαίν..... τακτικά εκδρομές όλοι μαζί;

Την πρόταση «ο ήλιος θερμαίνει τη γη» να την μετατρέψεις σε παθητική φωνή:

Η γη.....

ΣΥΝΟΛΟ ΣΩΣΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ.....(4)

VII. ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ-ΕΠΙΘΕΤΑ (Σύνολο ερωτήσεων 34)

α) Γράψε την αιτιατική ενικού, τη γενική πληθυντικού και την αιτιατική πληθυντικού των λέξεων: ο βαρκάρης, η ημέρα, το βάρος.

αιτιατ. ενικού

γενική πληθυντ.

αιτιατ. πληθυντ.

το βαρκα.....

.....

.....

την ημέρ.....

.....

.....

το βαρ.....

.....

.....

β) Γράψε την ονομαστική πληθυντικού των λέξεων:

ο δεκανέας.....

η είσοδος.....

η κυβέρνηση.....

το δόρυ.....

το οξύ.....

γ) Δίπλα από κάθε λέξη γράψε ένα από τα αντίθετά της (π.χ. ελεύθερος: ανελεύθερος, δούλος, αλύτρωτος)

άτακτος.....

γόνιμος.....

επιεικής.....

θηγτός.....

κεντρικός.....

υποανάπτυκτος.....

ασυνείδητος.....

ωφέλιμος.....

δ) Συμπλήρωσε τα κενά με λέξεις από την παρένθεση:

Οι ανασκαφές της Σαντορίνης δείχνουν ότι οι αρχαίοι κάτοικοί της ήταν.....

αναπτυγμένοι στον πολιτισμό. Ανακαλύψαμε τοιχογραφίες φτιαγμένες με.....

τέχνη.

(πολλοί, πολλή, πολύ)



ΗΑΙΑ Γ. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑ

Ο Γιώργος τώρα διαβάζει περισσότερο και έγινε πολύ πιο.....μαθητής.  
(κλός, καλύτερος).

Όποιος πουλάει ..... κάνει περισσότερη δουλειά  
(πιο φτηνά, πιο φτηνότερα).

ε) Γράψε τα μονολεκτικά παραθετικά των επιθέτων: (όχι τα τρία γένη)

ο καλός.....

η βαθιά.....

.....

.....

στ) Στα κενά των παρακάτω προτάσεων να βάλεις τις σωστές λέξεις από αυτές που είναι μέσα στην παρένθεση:

Δεν πρόσεξα και ..... τον αντίθετο δρόμο. Οι γέροι έχουν συνήθως μεγάλη.....  
(παίρα, πήρα).

Η αρσενική Ελλάδα δεν είναι..... τόπος. Πήγε στο κατάστημά του ο ίδιος ο .....για  
να του υπολογίσει το φόρο που πρέπει να πληρώσει

(εύφορος, έφορος)

ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ.....(5)

Σύνολο βαθμ. ....(1) + .....(2) + .....(3) + .....(4) + .....(5) =

*Αλεξ. Γρηγοριάδου-Τιμοθέου m. of Litt.*

## **ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΟΑΜΕΡΙΚΑΝΩΝ: ΩΡΑ ΜΗΔΕΝ**

Είναι η τραγική ιστορική μοίρα της Ελληνικής φυλής να θρηνεί χαμένες πατρίδες-Κωνσταντινούπολη, Μικρά Ασία, Ίμβρο, Τένεδο —, αλύτρωτους αδερφούς, και, όπως σαφώς δείχνουν τα πράγματα, κατά τραγική ειρωνεία, θα συζητά, μετά από μια δεκαετία, και για χαμένες εθνικές υποθέσεις: Τους Έλληνες της Αμερικής.

Όλοι εκείνοι οι Έλληνες που ζουν στην Αμερική, με πολλή πικρία διαπιστώνουν ότι η γλώσσα και η πολιτιστική ταυτότητα των Ελληνοαμερικανών πεθαίνουν. Στο μόνο σημείο στο οποίο δίστανται οι απόψεις είναι ως προς τη χρονοθέτηση του γεγονότος αυτού: Οι περισσότεροι το τοποθετούν χρονικά μέσα σε μια δεκαετία, οι λιγότεροι —ίσως οι πιο αισιόδοξοι— το τοποθετούν μέσα σε μια δεκαπενταετία.

Ας κάνουμε, όμως, σ' αυτό το σημείο μιαν αναδρομή στο παρελθόν για να δούμε πότε έφτασαν οι πρώτοι Έλληνες στην Αμερική και τι τύχη είχαν.

### *Σύγχρονοι Έλληνες οδυσσείς και οι οδύσσειές τους*

Οι ιστορικοί μας βεβαιώνουν ότι όπως αναφέρεται στο ημερολόγιο του Παμφίλιο Ντε Ναρβαέζ ανάμεσα στα μέλη του πληρώματος του Ισπανού εξερευνητή Αλβάρ Νούνιες Καπέσα Ντε Βάκα, που εξερεύνησε την περιοχή της Τάμπα στη Φλώριντα το 1528, περιλαμβανόταν και ένας Έλληνας που λεγόταν Θεόδωρος-Τεόντορο — και επισκεύαζε τα Ισπανικά πλοία. Όταν ο Ντε Βάκα και η αποστολή του έφυγαν για να εξερευνήσουν τη Νότια Αμερική, ο Θεόδωρος έμεινε στη Φλώριντα, και τα ίχνη του τα ανακάλυψε ένας άλλος Ισπανός εξερευνητής, ο περίφημος Ντε Σότο.

Λίγα χρόνια μετά, ένα άλλο ελληνικό όνομα παρουσιάζεται στο Νέο Κόσμο. Είναι Κεφαλώνιτης και λέγεται Ιωάννης Φωκάς. Μιμούμενος την κίνηση των προηγούμενων Ελλήνων και ακολουθώντας την οδυσσειακή του παρόρμηση

— έφτασε με μια ομάδα Ισπανών εξερευνητών στην Αμερική το 1652. Ακολουθώντας το νόμο της φθοράς εκείνος δεν υπάρχει πια, υπάρχει όμως το όνομά του —στα Ισπανικά Χουάν Ντε Φούκα— που το φέρουν τα στενά, τα οποία χωρίζουν τη Βορειοαμερικανική Ήπειρο από το νησί Βανκούβερ.

Η επόμενη δραματική περίοδος της Ελληνικής παρουσίας στην Αμερικανική Ήπειρο τοποθετείται χρονικά στις 17 Απριλίου 1786, όταν μια ομάδα με 1.200 αποίκους ήρθε από το Γιβραλτάρ στο Νέο Κόσμο για να ιδρύσει μιαν αποικία. Επικεφαλής της ομάδας ήταν ο Άγγλος γιατρός Τέρνμποουλ, που ήταν παντρεμένος με Ελληνίδα, η οποία καταγόταν από τη Σμύρνη της Μικράς Ασίας, και απ' αυτήν πήρε το όνομά της η αποικία που ίδρυσαν αργότερα: Νέα Σμύρνη. Ο Άγγλος γιατρός εκμεταλλευόμενος τη φτώχεια, την Τουρκική σκλαβιά και την καταπίεση των Ελλήνων από τους Τούρκους, έπεισε 500 Έλληνες από τη Μάνη, Κρήτη, Σμύρνη και Κορσική να τον ακολουθήσουν. Μερικά από τα ονόματα των πρώτων αυτών Ελλήνων αποίκων που αναφέρονται σε επίσημα έγγραφα ήταν: Νικόλαος Στεφανόπουλος, Γεώργιος Στεφανόπουλος, Αντώνης Στεφανόπουλος, Πέτρος Δριμαράκης, Πέτρος Κοτσιφάκης, Δημήτρης Φουνδουλάκης και άλλοι. Αν πάει κανείς τώρα στη Νέα Σμύρνη της Φλώρινας, θα δει μια εντειχισμένη πλάκα, έξω από το Δημαρχείο της όμορφης πόλης, αφιερωμένη από την ΑΧΕΠΑ το 1968, διακόσια χρόνια μετά τον ερχομό των πρώτων αποίκων, στους «Ατρόμητους Έλληνες» μετανάστες, που είχαν τραγικό τέλος από την ελονοσία και τις κακουχίες που υπέστησαν, καθώς ο Άγγλος γιατρός τους μεταχειριζόταν σαν σκλάβους. Ο ιπποκράτειος ανθρωπισμός και αλτρουισμός ήταν παραμελητές λεπτομέρειες για το γιατρό από τη Γηραιά Αλβιόνα, ο οποίος δεν έκανε τίποτε άλλο από το να ακολουθήσει το διόλου αβρό παράδειγμα άλλων συμπατριωτών του, που χρησιμοποιούσαν στις φυτείες τους Αφρικανούς σκλάβους, οι οποίοι —παρά τη θέλησή τους είχαν απαχθεί από τις πατρίδες τους— και δούλευαν νύχτα και μέρα ασταμάτητα για κάποιους ανελήθους και άπληστους αφέντες.

### *Μαζική μετανάστευση*

Αν θέλαμε να μιλήσουμε, με στατιστικά στοιχεία, ο πραγματικός αριθμός των Ελλήνων που μετανάστευσαν στις Ηνωμένες Πολιτείες, δε θα γίνει ποτέ γνωστός. Ο David Seaman μας λέει τους εξής τρεις λόγους γι' αυτή την απώλεια: 1. Η Ελληνική κυβέρνηση δε διατηρούσε επαρκή στατιστικά στοιχεία. 2. Οι δυο κυβερνήσεις έδιναν διαφορετικές ερμηνείες στον όρο «Έλληνας». 3. Η Στατιστική Υπηρεσία των Ηνωμένων Πολιτειών κατέγραφε στους καταλόγους μόνο τη πρώτη και δεύτερη γενεά των μεταναστευτικών ομάδων, και συχνά συνένωνε, υπό το γενικό τίτλο «ξένες φυλές» (foreign stock) όλες αυτές τις ομάδες.

Οι Ελληνικές ερμηνείες του όρου «Έλληνας» υπήρξαν ευρύτερες και περισ-

σότερο συμπεριληπτικές σε σύγκριση με τις Αμερικανικές, που ήταν περισσότερο περιοριστικές. Οι Ελληνικές ερμηνείες κλιμακώνονταν από τις αυστηρά νομικιστικές που ερμήνευαν τον όρο *αυπηκοότητα* («Από τη στιγμή που γεννιέται κάποιος Έλληνας, παραμένει πάντα Έλληνας») έως την πολύ ευρεία ερμηνεία που έδωσε ο Έλληνας πρωθυπουργός Ελευθέριος Βενιζέλος, κατά τη διάρκεια της Συνθήκης των Βερσαλιών: «Έλληνας είναι εκείνος ο άνθρωπος που θέλει να είναι Έλληνας, αισθάνεται ότι είναι Έλληνας, και λέει ότι είναι Έλληνας».

Το ποσοστό των Ελλήνων μεταναστών σε σχέση με άλλες μεταναστευτικές ομάδες που πήγαν στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι πολύ μικρό. Από τα 38 εκατομμύρια μεταναστών που εγκαταστάθηκαν στις Η.Π.Α. μέχρι το 1960, οι Έλληνες υπήρξαν λιγότεροι από 1.5 εκατομμύριο. Ακόμη και στην περίπτωση που θα πάρουμε ως κριτήριο τη μητρική γλώσσα, αυτοί που μιλούσαν την Ελληνική ήταν η ένατη μεγαλύτερη ομάδα μεταναστών πρώτης γενεάς στις Η.Π.Α. κατά το 1910 και η δέκατη μεγαλύτερη ομάδα κατά το 1960.

Το 1900, οι Έλληνες, αποτελούσαν μόνο το ένα δέκατο του ενός τοις εκατό του συνολικού μεταναστευτικού πληθυσμού· το ποσοστό έγινε 1.2 για το 1930, και 1.6 για το 1960.

Η μαζική προσέλευση μεταναστών στις Η.Π.Α. διάρκεσε περίπου από το 1880 έως το 1920. Η έλευση των Ελλήνων στις Η.Π.Α. υπήρξε εντονότερη μεταξύ του 1905 και 1915, με αποκορύφωμα το 1907, κατά το οποίο 36,580 άτομα καταγράφηκαν ως Έλληνες μετανάστες, δηλαδή περίπου το 1.5 τοις εκατό του 2,631,950 που ήταν ο πληθυσμός της Ελλάδας για κείνη τη χρονιά. Στα πρώτα χρόνια οι Έλληνες μετανάστες ήταν μόνο άνδρες. Το 1900 η αναλογία ήταν 4 γυναίκες προς 100 άνδρες μετανάστες. Το 1910 ο μέσος όρος ήταν 5 τοις εκατό, το 1920 16 τοις εκατό, και 35 τοις εκατό για το 1930.

### *Ιδεολογία της αφομοίωσης*

Τι συνέβη, όμως, με την εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών και πώς φτάσαμε στο σημείο να ακούμε ότι «Θέλω να μου βάρω (μετακομίσω) για να είναι (η) Connie (Κωνσταντίνα) κοντά σε (στο) school (σχολείο), που είναι τρεις μπλόκους (τετράγωνα) από (το) σπίτι και κοντά στη γροσσαρία (παντοπωλείο), και μπορεί να βρει her way round (δε θα χάνεται). Ο Βύρων Μασσιάλας, στο άρθρο του «From melting pot to cultural pluralism» αναφέρει ότι οι Έλληνες της Αμερικής εκπαιδεύτηκαν σύμφωνα με τις αρχές της ιδεολογίας της αφομοίωσης, και παρόλο που η ιδεολογία αυτή αντικαταστάθηκε από την ιδεολογία του πολιτιστικού πλουραλισμού, η εκπαίδευση των Ελληνοαμερικανών λειτουργεί σύμφωνα με τη φιλοσοφία της αφομοίωσης. Η ιδεολογία της αφομοίωσης, έχοντας φανατικό οπαδό και εκφραστή της τον εκπαιδευτικό Gubberly, υποστήριζε να μεταδοθούν και να ενριζώσουν στους μετανάστες και

στα παιδιά τους οι βασικές αρετές και η ανωτερότητα των Αγγλοσαξόνων. Κατά την ίδια, όμως, περίοδο μια άλλη φιλοσοφία άρχισε να κερδίζει έδαφος — η ιδέα του πολιτιστικού πλουραλισμού. Ένας από τους σπουδαιότερους οπαδούς της θεωρίας αυτής υπήρξε ο **Horace Kallen**, που διακήρυσε, όπως δηλώνεται στο άρθρο του Βύρωνα Μασσιάλα — ότι οι διάφορες πολιτιστικές ομάδες της Αμερικανικής κοινωνίας θα μπορούσαν να διατηρήσουν την ταυτότητά τους, τον πολιτισμό τους, και τη γλώσσα τους, και, μ' αυτό τον τρόπο, θα είχαν σημαντική συνεισφορά στη δημιουργία μιας σταθερούς και υγιούς Αμερικανικής κοινωνίας. Το επιστέγασμα ήταν ότι η θεωρία αυτή επικράτησε, στη δεκαετία του 1960, με την παρουσία του κινήματος των κοινωνικών δικαιωμάτων.

### *Μορφή των ελληνόφωνων σχολείων*

Θα απείχε πολύ από την πραγματικότητα αν υποστηριζόταν ότι τα ελληνόφωνα σχολεία που πρωτοϊδρύθηκαν για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας λειτουργούσαν κάτω από ιδεώδεις για μάθηση συνθήκες. Όπως γράφει στο βιβλίο του «Οι Έλληνες των Ηνωμένων Πολιτειών» ο Θεόδωρος Σαλούτος — τα μαθήματα διεξάγονταν σε τάξεις σκοτεινές που μόνο τρόπο προκαλούσαν στους μαθητές και όχι φιλομάθεια. Ο λόγος για τον οποίο επικρατούσαν αυτές οι συνθήκες είναι σαφώς οικονομικός. Όταν σκεφτεί κανείς ότι η ζωή σε μια μεγάλη πόλη, ας πούμε το Σικάγο, ήταν τόσο ακριβή για τους Έλληνες μετανάστες, που ανήκαν στα πιο χαμηλόμισθα στρώματα του πληθυσμού, ώστε να αναγκάζονται να μένουν ακόμη και 22 άτομα σε ένα σπίτι, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στα έξοδα της ζωής, τότε θα πρέπει να τους θαυμάζει κανείς για την εθνική θέληση που έδειχναν με τη δημιουργία ελληνικών σχολείων. Και όσον αφορά τη διδασκαλία που λάβαινε χώρα στα σχολεία αυτά δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σωστή και εμπνευσμένη. Οι λόγοι θα πρέπει να αναχθούν κυριότερα στο γεγονός της έλλειψης καταρτισμένων εκπαιδευτικών. Πολλοί από τους δασκάλους δεν ήταν καν δάσκαλοι κατ' επάγγελμα. Προσέφεραν εθελοντικές υπηρεσίες ή το έκαναν για δεύτερη δουλειά, εφόσον η πρώτη δεν τους απέφερε τα προς το ζην. Σε όλη αυτή την κακοδαιμονία θα πρέπει να προστεθεί και άλλο ένα χαρακτηριστικό: η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Αλήθεια τι άλλο χρειάζεται για να πεισθεί κανείς ότι με τέτοιες συνθήκες, ακόμη και οι μαθητές της μητροπολιτικής Ελλάδας, που σημειωτέον δε γαλουχήθηκαν με τη φιλοσοφία της αφομοίωσης, δε θάβλεπαν όχι μόνο να πάνε σε ένα τέτοιο σχολείο, αλλά ούτε και να ακούσουν γι' αυτό. Και φυσικά όχι πως έχουν αλλάξει οι συνθήκες των σχολείων αυτών ακόμη και στις μέρες μας. Στο μόνο που έχουν διαφοροποιηθεί είναι ότι τα σχολικά κτίρια είναι πολύ καλύτερα από τότε, αλλά όχι ότι τα διδακτικά μέσα που χρησιμο-

ποιούνται επαρκούν για την ύπαρξη μιας ικανοποιητικής διδασκαλίας της Ελληνικής. Το αντίθετο μάλιστα.

### Γλώσσα των Ελλήνων της Αμερικής

Οι γλωσσαμύνητες δε θα χρησιμοποιούσαν τον όρο Νεοελληνική ή και Ελληνική για το είδος της Ελληνικής που ομιλείται από τους Ελληνοαμερικανούς. Αδιαμφισβήτητο είναι το γεγονός ότι η προφορική επικοινωνία θα ήταν δύσκολη — αν όχι αδύνατη — αν πολλοί Έλληνες γεννημένοι στην Αμερική — ειδικά της δεύτερης και τρίτης γενεάς — μιλούσαν με γηγενείς Έλληνες. Θα συνέβαινε ό,τι συμβαίνει με κάποιον που μαθαίνει μια ξένη γλώσσα — εν προκειμένω την Αγγλική — και πάει να μιλήσει σε ένα γηγενή Άγγλο. Ο μιν Άγγλος σχεδόν δεν τον καταλαβαίνει, αλλά ο αλλοδαπός τον καταλαβαίνει καλύτερα.

Ας δούμε όμως πώς κατατάσσονται γλωσσολογικά οι Έλληνες της Αμερικής από τον P. David Seaman:

1. Αμερικανοί που μιλούν μόνο την Αμερικανική Αγγλική.
2. Δίγλωσσοι που μιλούν την Αμερικανική Αγγλική χωρίς παρεμβολή της Ελληνικής, και την Ελληνική με παρεμβολή της Αμερικανικής Αγγλικής.
3. Δίγλωσσοι που μιλούν και τις δύο γλώσσες με παρεμβολή.
4. Δίγλωσσοι που μιλούν την Ελληνική χωρίς παρεμβολή, και την Αμερικανική Αγγλική με παρεμβολή.
5. Δίγλωσσοι που μιλούν την Αμερικανική Αγγλική και Ελληνική χωρίς παρεμβολή.
6. Έλληνες που μιλούν μόνο την Ελληνική.

Το πιο συχνό φαινόμενο είναι ότι μέλη της δεύτερης και τρίτης γενεάς περιλαμβάνονται στις κατηγορίες (1) και (2). Η (6) κατηγορία είναι περισσότερο θεωρητική δυνατότητα, και θα λέγαμε ότι περιλαμβάνει μια μειονότητα νεοαφιχθέντων μεταναστών, οι οποίοι θεωρητικά δεν είναι δίγλωσσοι, και οι οποίοι δεδομένης της πρόσφατης άριξής τους δεν μπορούν να ταξινομηθούν ακόμη. Η πλειονότητα των Ελλήνων της Αμερικής υπάγεται στις κατηγορίες (2), (3) και (4).

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι η μορφή της Ελληνικής που ομιλείται από τους Ελληνοαμερικανούς διαφέρει από τη γηγενή Ελληνική ως προς το λεξιλογικό και το μορφοσυντακτικό επίπεδο, ενώ πράκτληλα χρησιμοποιεί και αρκετές δάνειες λέξεις.

Λέγοντας λεξιλογικό επίπεδο εννοούμε όλες εκείνες τις λέξεις που παίρνονται από την Αγγλική και ενσωματώνονται στην Ελληνική. Ωστόσο οι λέξεις αυτές προσαρμόζονται στους ήχους της Ελληνικής π.χ. μουβάρω (μετακομίζω), μπισίπλα (ποδήλατο), γιάρδα (κήπος), μπάκσι (κουτί) κλπ.

Συζητώντας, εξάλλου, για το μορφοσυντακτικό επίπεδο της Ελληνικής των

Ελληνοαμερικανών, τις διαφορές μπορούμε να τις παρατηρήσουμε στις πτώσεις, τον αριθμό των ουσιαστικών, και στα ρήματα.

- (1) Ενικό αντί για Πληθυντικό  
είναι πολύ (πολλά) φώτα.
- (2) Πληθυντικό αντί για Ενικό  
μεγάλα (μεγάλο) δέντρο.
- (3) Λοιθασμένη Πτώση  
Εγώ πηγαίνω το (στο) σχολείο.
- (4) Ουδέτερο αντί για Θηλυκό  
ωραίο (ωραία) γυναίκα.
- (5) Ουδέτερο αντί για αρσενικό  
ένα (ένας) άνθρωπος.
- (6) Ρήμα μεταβατικό αντί για μέσο αποθετικό  
Τι κάνεις Ελπίδα; Εγώ κοιμώ (κοιμάμαι).
- (7) Μη προσαρμοσμένα λεξιλογικά ουσιαστικά:  
μία red blanket (μια κόκκινη κουβέρτα)  
ωραία fence (ωραία μάντρα)

Τέλος, με τις δάνειες λέξεις, εννοούμε όλες εκείνες τις λέξεις που είναι αγγλικές και χρησιμοποιούνται από τους Ελληνοαμερικανούς χωρίς την παραμικρή αλλαγή. Π.χ. δεν είναι σκόρδο; Sure it's garlic (Και βέβαια είναι σκόρδο). Να μία μπακσούλα (κουτάκι), βάλε τα Jewelry (κοσμήματά) σου.

Δυστυχώς, όπως φαίνεται και από τα προαναφερθέντα παραδείγματα, είναι πικρή αλήθεια ότι η Νεοελληνική αντικαθίσταται με γοργό ρυθμό από την Αμερικανική Αγγλική στις Ηνωμένες Πολιτείες. Οι δύο βασικοί λόγοι είναι: (1) ο χρόνος — σύμμαχος της αναπόφευκτης διαδικασίας της λησμονιάς, ιδιαίτερα μάλιστα όταν τα γλωσσικά θεμέλια δεν είναι σταθερά, και (2) η συντριπτική δύναμη της Αμερικανικής Αγγλικής, ειδικά για όλα εκείνα τα άτομα που είναι μεν Ελληνικής καταγωγής, αλλά γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Αμερική.

### *Κοινωνικοί και πολιτιστικοί φορείς της Ελληνοαμερικανικής ομογένειας*

Ο σημαντικότερος φορέας διατήρησης της ελληνικής θρησκευτικής, πολιτιστικής, και γλωσσικής ταυτότητας είναι η Εκκλησία. Από αυτήν ξεκινούν όλες οι δραστηριότητες για τη διατήρηση των εθνικών παραδόσεων. Είναι η εκκλησία που διοργανώνει τα Ελληνικά φεστιβάλ, στα οποία παρουσιάζονται η γαστρονομική ποικιλία της φυλής, οι εθνικοί και σύγχρονοι χοροί της, η χειροτεχνία της και διαφάνειες και φίλμ από την Ελλάδα. Τα ελληνικά φεστιβάλ είναι αυτά που δείχνουν την ομοιογένεια και τη φιλαλληλία της κάθε ελληνοαμερικανικής κοινότητας, την υπερηφάνεια της για ό,τι ελληνικό και τη δίψα της για

κάτι περισσότερο: (1) γνώση ικανών στοιχείων από την αρχαία ελληνική, βυζαντινή και νεοελληνική ιστορία, (2) βιβλία από τη μακρινή και άγνωστη —γνωστή Ελλάδα, με όλες τις πνευματικές δραστηριότητές της. Η αδυναμία προβολής της Ελληνικής παράδοσης είναι τόσο εμφανής, ώστε ο μέσος Αμερικανός —καλοπροαίρετος και ανυποψίαστος ως προς τους διαφόρους πολιτισμούς που τον περιτριγυρίζουν — να αποκομίζει την εντύπωση ότι Ελλάδα είναι μόνο σουβλάκι, ούζο, σουρτάκι, και «όπα». Τέτοια είναι η άθελα εσφαλμένη πληροφόρηση για μια χώρα που υπήρξε κοιτίδα του Δυτικού πολιτισμού και μέχρι τις μέρες μας έχει να επιδείξει μια μη-παραγνωρισμένη δραστηριότητα στα πνευματικά καθεκάστα της υφής: Παπανικολάου, Μητρόπουλος, Σεφέρης, Ελύτης, Καβάφης, Καζαντζάκης, Κάλας, Τσαρούχης, Θεοδωράκης, Χατζιδάκης, Παπανούτσος, Ανδρόνικος, Γουλανδρή, Παξινού, Στράτου κτλ.

Επίσης είναι η εκκλησία, η οποία οργανώνει και διατηρεί τα ελληνικά σχολεία, αλλά, είτε η έλλειψη των κατάλληλων μέσων, είτε η απροθυμία των γονέων και των παιδιών κάνουν τη λειτουργία τους προβληματική. Ο Βύρων Μασσιάλας παρατηρεί ότι η απροθυμία αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι οι Ελληνοαμερικανοί, όπως και άλλες πολιτιστικές και γλωσσικές μειονότητες της Αμερικής, δεν έχουν ξεπεράσει ακόμη το σύμπλεγμα του μειωμένου αυτοσυναισθήματος που είχαν, όντας μετανάστες, και το οποίο θάπρεπε να το ξεπεράσουν μόνο ασπαζόμενοι το δόγμα της αφομοίωσης, παρά το γεγονός ότι ζουν σε μια εποχή που η Αμερικανική κοινωνία έχει δεχτεί και αφομοιώσει την ιδέα του πολιτιστικού πλουραλισμού. Δίπλα στην ερμηνεία που δίνει ο Μασσιάλας, ίσως να χρειαστεί να τοποθετηθεί και μια άλλη: σε μια κοινωνία αποκλειστικά μονογλωσσική, όπως είναι η Αμερικανική, όπου η εκμάθηση ξένων γλωσσών ούτε αποθαρρύνεται ούτε όμως και ουσιαστικά ενθαρρύνεται, γιατί θα πρέπει να μάθουν τη Νεοελληνική; Όταν περισσότερο από το ένα τρίτο του παγκόσμιου πληθυσμού μιλά κάποια μορφή αγγλικής, γιατί να χρειαστεί να μάθει κανείς τη γλώσσα ενός κράτους 9 εκατομμυρίων ανθρώπων; Η εξήγηση αυτή έχει δοθεί επανειλημμένα στη συντάκτρια του άρθρου, όταν υπέβαλε αντίστοιχη ερώτηση, και είναι ενδεικτική των αισθημάτων των Ελληνοαμερικανών προς τη Μητροπολιτική Ελλάδα. Είναι μια φυσική στάση των Ελληνοαμερικανών στην ανάλογη στάση που κρατά η μητέρα πατρίδα, όταν, χρόνια τώρα, στέλνει βιβλία στα Ελληνόφωνα σχολεία, που δεν καλύπτουν τις ανάγκες των νεαρών ελληνοαμερικανών. Τα βιβλία αυτά είναι ανεπαρκή και για τους γηγενείς έλληνες μαθητές. Βαδίζοντας προς τον 21ο —αιώνα— τον αιώνα της πληροφορικής, με την Αμερική πρωτοστάτη στην εκπαιδευτική ανάπτυξη και έρευνα — τα ελληνοαμερικανόπουλα δε φωτίζονται, αναγκαστικά, με κείμενα που παρουσιάζουν, ας πούμε, το γαϊδουράκο να μεταφέρει τον μπαρμπα-Μιχάλη στο βουνό, για να ακούσει τη φλογέρα του νεαρού τσοπάνου, και να θυμηθεί τα νιάτα του. Τα παιδιά αυτά ξέρουν ότι ήδη από το 1968 οι Αμερικανοί έχουν



πατήσει το πόδι τους και στο φεγγάρι!... Και είναι απόλυτα φυσικό να αφήνουν τους αρμόδιους να ζουν μόνοι τους στον Όλυμπο τους, τον οποίο δε φαίνονται να τον εγκαταλείπουν εδώ και πολλές δεκαετίες οι τελευταίοι.

Ένας άλλος φορέας —όχι και τόσο αποτελεσματικός για τη διατήρηση της πολιτιστικής ταυτότητας των Ελληνοαμερικανών— είναι η οργάνωση των ΑΗΕΡΑ (American Hellenic Educational Progressive Association). Η οργάνωση αυτή ιδρύθηκε το 1922 στην Ατλάντα της Γεωργίας από τον Γεώργιο Νικόπουλο και το Χάρη Αγγελόπουλο. Ο βασικός λόγος της δημιουργίας της ήταν να καταπολεμήσει το εχθρικό συναίσθημα κατά των ξένων μειονοτήτων που εξέφραζε η οργάνωση των Κου Κλουξ Κλαν. Όπως μας λέει ο Σαλούτος, η οργάνωση των ΑΧΕΡΑ είχε ως σκοπό της «να γαλουχήσει τα μέλη της με επιθετική εθνική συνείδηση, να τα εκπαιδεύσει με τις θεμελιώδεις αρχές του Αμερικανισμού, και να τα καταστήσει ικανά να προσαρμοσθούν στο κοινωνικό και εμπορικό κλίμα της χώρας». Αλλά, όπως παρατηρεί ο Μασσιάλας, ενώ έγιναν αλλαγές στον ευρύτερο αμερικανικό κοινωνικό χώρο από τότε, η Οργάνωση δε φαίνεται να τις συνειδητοποίησε, και έτσι βρίσκεται μακριά από το πνεύμα του πολιτιστικού πλουραλισμού. Ωστόσο, θα πρέπει να αναγνωριστεί ότι η ΑΧΕΡΑ είναι εκείνη που προσφέρει κάθε χρόνο υποτροφίες σε Ελληνοαμερικανούς και γηγενείς Έλληνες φοιτητές που σπουδάζουν στις Η.Π.Α., ενώ και τα χρηματικά κονδύλια που έχει προσφέρει και προσφέρει για τη διατήρηση του Ελληνικού Κολλεγίου της Μασσαχουσέτης — Θεολογικής Σχολής που τροφοδοτεί με ιερείς και θεολόγους τις εκκλησίες της Βόρειας και Νότιας Αμερικής — είναι αρκετά. Αλλά, πάλι κατά το Βύρωνα Μασσιάλα, λόγω των ιδρυτικών αρχών της —που προωθούν τον εξαμερικανισμό— αναπόφευκτα δε διατήρησε την εθνική ελληνική πολιτιστική παράδοση και γλώσσα. Σε σημείο μάλιστα που, αντίθετα με την αντίστοιχη της Ισπανική, η οργάνωση των ΑΧΕΡΑ να έχει ως επίσημο γλωσσικό όργανό της την Αγγλική.

### *Τελευταία ευκαιρία*

Με μια τέτοια καθόλου ευοίωνη κατάσταση, έστω και την τελευταία στιγμή, θα μπορούσε να γίνει κάτι; Ναι, θα μπορούσε. Αρκεί να υπάρξει η ομόθυμη βούληση και των δυο πλευρών: Του ελληνικού κράτους και της Ελληνοαμερικανικής ομογένειας σε μια συντονισμένη προσπάθεια. Με άλλα λόγια θα μπορούσε:

Να ιδρυθεί, το συντομότερο δυνατό, το Ελληνικό Πολιτιστικό Κέντρο, πολυθρύλητο άπιαστο όνειρο πολλών δεκαετιών. Το Κέντρο αυτό να προωθεί:

- α. Την εκπαίδευση των καθηγητών των Ελληνόφωνων σχολείων.
- β. Την παραγωγή βιβλίων και υλικού που θα χρησιμοποιούνται στα Ελληνόφωνα σχολεία.

- γ. Την ανάπτυξη εθνικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενήλικες.
- δ. Την έρευνα και τον καθορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών των Ελληνοαμερικανών σε επίπεδο πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- ε. Τη μετάκληση από την Ελλάδα ειδικευμένων επιστημόνων σε θέματα αρχαίου, βυζαντινού και νεοελληνικού πολιτισμού, οι οποίοι θα δίνουν σχετικές διαφωτιστικές ομιλίες σε μεγάλες και μικρές ελληνικές παροικίες των Η.Π.Α.
- στ. Την προβολή του σύγχρονου ελληνικού βιβλίου, με τη μορφή μιας μόνιμης έκθεσης, και πρόσκληση Ελλήνων συγγραφέων.
- ζ. Την προβολή της ελληνικής τέχνης: εικαστικής, χορευτικής, κινηματογραφικής / και θεατρικής, με την πρόσκληση αντίστοιχων καλλιτεχνών από τον ελλαδικό χώρο.
- η. Την οικονομική και ηθική υποστήριξη όλων των αμερικανικών πανεπιστημιακών τμημάτων που προωθούν και προάγουν τον νεοελληνικό πολιτισμό και την εκπαίδευση των Ελληνοαμερικανών εκπαιδευτικών σε πτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο.
- θ. Την αξιοποίηση νέων ελληνοαμερικανών επιστημόνων και καλλιτεχνών με προβολή του έργου τους. Παράλληλα, την αντίστοιχη αξιοποίηση νέων επιστημόνων από την Ελλάδα, οι οποίοι φοιτούν σε αμερικανικά πανεπιστήμια και οι οποίοι θα μπορούσαν να βοηθήσουν τις ελληνοαμερικανικές κοινότητες με την παροχή των επιστημονικών τους γνώσεων. Αυτό θα μπορούσε να γίνει από τη στιγμή που θα περατώσουν τον κύκλο των σπουδών τους. Θα μπορούσε, μάλιστα, να υπάρξει, σε μόνιμη βάση, ανταλλαγή νέων επιστημόνων, με την αντίστοιχη μετάκληση νέων ελληνοαμερικανών επιστημόνων από το Ελληνικό κράτος.

Φυσικά, η δημιουργία ενός τέτοιου Πολιτιστικού Κέντρου προϋποθέτει δαπάνη πολλών εκατομμυρίων δολλαρίων, τα οποία, όμως, μπορούν να εξευρεθούν με κονδύλια του Ελληνικού κράτους, της Ομοσπονδιακής Αμερικανικής κυβέρνησης, της Οργάνωσης ΑΧΕΠΑ, και δωρεές Ελλήνων και Ελληνοαμερικανών μεγαλοεπιχειρηματιών και εφοπλιστών. Οι τελευταίοι μάλιστα θα μπορούσαν να τύχουν και της αντίστοιχης φορολογικής απαλλαγής.

Θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι χρειάζεται να γίνει κάτι προτού να είναι αργά, και να μην αφηθεί ένα από τα πολυτιμότερα τμήματα του ελληνικού έθνους —οι Έλληνες της Αμερικής— να χαθεί. Θα είναι μια νέα εθνική τραγωδία για τον Ελληνισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- P. David Seaman, *Modern Greek and American English in Contact*, (Paris: Hague, 1972).  
Massialas, Byron. *From Melting Pot to Cultural Pluralism: The Ahepan*, (22-24) (Fall 1984).  
Social Studies Materials Development Center for Greek Speaking Children, *Ελληνικές Εθνικές Σπουδές, Η Μετανάστευση και Εγκατάσταση των Ελλήνων στις Ηνωμένες Πολιτείες*, (Dallas: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, 1982).

Γ. Γαβριηλίδη

## ΦΥΓΟΜΑΧΙΩΝ ΣΥΝΕΧΕΙΑ

Όταν ένα κατεστημένο οποιουδήποτε χώρου βρεθεί μπροστά σε κάποιες καινούριες ιδέες, που το κλονίζουν στον άλφα ή στο βήτα βαθμό (τα κατεστημένα είναι πάντοτε αντιδραστικά), τότε, αν έχει τις δυνατότητες, οργανώνει ολομέτωπη επίθεση εναντίον των ιδεών αυτών, για να τις «σβήσει» αν πάλι αδυνατεί, καταφεύγει στη συνωμοσία της σιωπής.

Το βιβλίο μου *«Ενάντια στην Ισοπέδωση της Γλώσσας (Δει — δει Γλωσσικής Θεωρίας)»*, εκδόσεις Καρανάση, 1987: πρώτον, μιλάει για μια ρωμαλέα δημοτική γλώσσα, χωρίς να πρωτοτυπεί, αφού οι μισοί (ας πούμε) πνευματικοί μας άνθρωποι πιστεύουν στις ίδιες αυτές αρχές (οι άλλοι μισοί αγωνίζονται υπέρ μιας «ακραιφνούς», διάβαζε «ισχνής», δημοτικής): δεύτερον, εκφράζει πολλές αντιρρήσεις για το επιστημονικό επίπεδο της Γραμματικής μας (Μορφολογίας και Σύνταξης) και προτείνει κυριολεκτικά «καινά δαιμόνια» για τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής Γλωσσολογίας. Το βασικό μέρος του βιβλίου ασχολείται ολοφάνερα, με τα θέματα της Γραμματικής, αλλά το γλωσσικό κατεστημένο, που ελέγχεται από τους οπαδούς της «γνήσιας δημοτικής» δέκα χρόνια τώρα (οι απόψεις μου πρωτοδημοσιεύτηκαν στον Τύπο το 1979) «στρουθοκαμηλίζει», για να μη δει τον «κίνδυνο».

Τον Μάιο του 1983 έλαβαν το λόγο από την εφημ. «ΑΥΓΗ» δυο φιλόλογοι, όχι όμως για να κρίνουν τις παρατηρήσεις και προτάσεις μου σχετικά με τη Γραμματική, αλλά για να «καταδικάσουν» το «ανοίκειο» ύφος μου και να υπερασπιστούν τον καθηγητή Εμμανουήλ Κριαρά (είχα κάμει αρνητικές εκτιμήσεις για τις απόψεις του περί Γραμματικής και για τη γλωσσική του πρακτική).

Οι δυο φιλόλογοι απέτυχαν, αφού δεν είχαν τολμήσει να καταπιαστούν με την ουσία των άρθρων μου, και τότε ανέλαβε από την ίδια εφημερίδα (Ιούλιος 1983) γλωσσολόγος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «να βάλει τα πράγματα στη θέση τους» με ένα θρασύδειλο κείμενο (πρώτον, υπογραφόταν με το ψευδώνυμο «Γ. Ευαγγελινός», δεύτερον, κατέφευγε στην παραχάραξη των γραπτών

μου), αλλά τελικά υπερασπιζόταν τον κ. Κριαρά και κρατιόταν μακριά από τις παρατηρήσεις μου για τη Γραμματική. Πάντως ο εκπρόσωπος του Π.Ι. είχε πείσει την «ΑΥΓΗ» να μη δημοσιεύσει την απάντησή μου (η οποία υπάρχει στο βιβλίο με τίτλο «Η αντίδραση του γλωσσικού κατεστημένου»).

Τέλος, το Δεκέμβριο του 1987 παρέδωσα το βιβλίο μου στη διεύθυνση των περιοδικών «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ» και «ΓΛΩΣΣΑ», με την υπόμνηση να μου κάμουν κριτική «χωρίς επιείκεια», όπως γράφω στην εισαγωγή.

Η κριτική, που περίμενα χρόνια, περιέχεται στο περιοδικό «ΓΛΩΣΣΑ», τ. 18, και υπογράφεται από τον Γιώργο Χρ. Σακελλαριάδη, Ph. D. στη Γλωσσολογία του Πανεπιστημίου της Ινδιάνας (ΗΠΑ). Πριν όμως εξετάσουμε μαζί με τους αναγνώστες την κριτική αυτή, θα ονομάσω απλώς τις βασικές αντιρρήσεις μου για τη Γραμματική (Μορφολογία και Σύνταξη):

α) Η μετοχή, κατά τη γνώμη μου, δε δικαιολογείται να κατέχει θέση ανάμεσα στα μέρη του λόγου· εξάλλου, κακώς ονομάζεται ενεργητική μετοχή ο τύπος σε -οντας (-ώντας), όταν είναι γενικά παραδεκτός ο επιρρηματικός του χαρακτήρας. β) Αντιθέτως, τα μόρια δικαιούνται να καταλάβουν τη δέκατη θέση των μερών του λόγου. γ) Αγνοούνται τελείως οι Γραμματικές Κατηγορίες. δ) Συγχέονται οι προσωπικές με τις κτητικές αντωνυμίες. ε) Η «κατάργηση» της δοτικής πτώσης είναι αποτέλεσμα του formalismu (τυπολατρίας)· η κατάληξη της πτώσης αυτής μοιάζει μ' εκείνη της γενικής, αλλά οι δυο πτώσεις έχουν διαφορετικές συντακτικές λειτουργίες. στ) Αγνοούνται (από το δεύτερο μέρος της Γραμματικής) οι λέξεις-προτάσεις, οι παρέμβλητες λέξεις ή λογοπλοκές ή προτάσεις, όπως και οι ομοειδείς όροι των προτάσεων. ζ) Η στίξη ανήκει στη δικαιοδοσία του Συντακτικού, όχι της Φωνητικής (στην οποία τοποθετείται σήμερα). Τα θέματα αυτά και άλλα πολλά αναπτύσσονται στο βιβλίο, το οποίο περιέχει ακόμη τα κεφάλαια: «Γραμματικές Κατηγορίες», «Η στίξη» και «Σχέδιο (εκσυγχρονισμένου) Συντακτικού». Θα μπορούσαμε να πούμε, ότι η Γραμματική μας (Μορφολογία και Σύνταξη) έχει καταρτιστεί κατά τις επιταγές της ψυχαικής δημοτικής, όχι της Γλωσσικής Επιστήμης!

Ας δούμε όμως — τι γράφει για όλ' αυτά τα προβλήματα ο διδάκτωρ της Γλωσσολογίας.

Όσο περίεργο και αν φαίνεται, ο Γιώργος Χρ. Σακελλαριάδης περί άλλα μεριμνά και τυρβάζει, συγκεκριμένα, με κατηγορεί, ότι βάλλω «ευθέως εναντίον ορισμένων ακραιφνών δημοτικιστών» (sic), αν και περιπλανήθηκα πολύ «στις χώρες του σιδηρού παραπετάσματος»...

Πολλά ενδιαφέροντα πράγματα λέγονται μέσα σε δυο γραμμές. Πρώτον, ο σημερινός επικριτής μου έχει τον ίδιο κύριο στόχο με τους άλλους του 1983: τότε ανελάμβαναν την υπεράσπιση του «πανεπιστημιακού δασκάλου... με αποδεδειγμένη ευαισθησία γύρω από τα προβλήματα της γλώσσας μας», τώρα γίνεται το ίδιο για «ορισμένους ακραιφνείς δημοτικιστές». Ωστόσο, τα γραφόμενά μου για τους «ακραιφνιστές» ούτε αναφέρονται, ούτε, φυσικά, ανασκευά-

ζονται. Δεύτερον, για τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης υπάρχουν κάμποσα ουδέτερα ονόματα, ο επιστήμων κριτικός όμως προτιμά τον όρο του ψυχρού πολέμου. Τρίτον, γιατί άραγε αισθάνθηκε την ανάγκη να προσδιορίσει το ιδεολογικό-πολιτικό του στίγμα; Έχει αυτό καμιά σχέση με τη Γλωσσολογία; Τέταρτον, όσοι λοιπόν έμειναν σε χώρες του υπαρκτού σοσιαλιστικού πρέπει να είναι οπαδοί της «ακραιφούς δημοτικής»; Περίεργος συλλογισμός!

«Τα μικρά γλωσσικά άρθρα που συγκεντρώθηκαν στον τόμο αυτό δε φέρουν τη σφραγίδα καθαρής γλωσσολογικής έρευνας και μελέτης», — διαβάζομε στην ίδια (πρώτη) παράγραφο του κριτικού σημειώματος. Όστε «καθαρή γλωσσολογία» ή «γλωσσολογία για τη γλωσσολογία!» Στο ίδιο τεύχος του περιοδικού (18) υπάρχει δείγμα του είδους με τίτλο «Ουδετεροποίηση της πτώσης στη δημοτική». Οι εκπαιδευτικοί μας μπορούν να καταθέσουν τη μαρτυρία τους για τη θεωρητική και πρακτική βοήθεια που παίρνουν από τη μελέτη αυτή.

Τα κείμενά μου, λέγεται ακόμη, «εξετάζουν ευκαιριακά και πολύ επιφανειακά διάφορα γραμματικά φαινόμενα της γλώσσας μας». Ωραίος τρόπος να δικαιολογήσουμε τη φυγομαχία μας.

Ο κ. Σακελλαριάδης, με κατατάσσει στους «συντηρητικούς φιλόλογους» και, για να μας πείσει, παραθέτει πέντε διατυπώσεις μου, με τις οποίες διαφωνεί, δεν εκφράζει όμως (κατά τη συνήθειά του) την αντίθετη δική του άποψη (οι αναγνώστες του, πιστεύει, δε θα του ζητήσουν εξηγήσεις). Ιδού μια από τις πέντε διατυπώσεις μου (αντιρρήσεις του): «Κανείς δεν είπε και δε θα πει την τελευταία λέξη για κανένα πρόβλημα». Η πρόθεση του κριτικού ήταν όχι καλή, το αποτέλεσμα όμως αγαθόν, κι εγώ δεν έχω λόγους να είμαι δυσαρεστημένος!

Μια γενική παρατήρηση: ο διδάκτωρ της Γλωσσολογίας Γιώργος Χρ. Σακελλαριάδης δε θεωρεί υποχρέωσή του να τεκμηριώνει τις διαπιστώσεις του (την ίδια επισήμανση κάνω και για άλλους «ορθόδοξους δημοτικιστές» στο βιβλίο μου), μιλάει με αφορισμούς. [Εδώ αξίζει να διηγηθώ ένα ανέκδοτο με τον γιο μου. Ο Νίκος ήταν — δεν ήταν πέντε χρόνων (το 1989 τελειώνει το Πολυτεχνείο), όταν άκουσε από μένα το χαρακτηρισμό «ο καημένος» για κάποιον γνωστό μας. «Γιατί είναι καημένος;» — μ' έπιασε από το γιόκα (τρόπος του λέγειν). Υποχρεώθηκα να του δώσω τις απαραίτητες εξηγήσεις.]

Θα παραθέσω και δυο αλληλοαποκλειόμενες ιδέες της τελευταίας παραγράφου:

«Ο συγγραφέας... (στο κείμενο δεν αναφέρεται το όνομά μου — Γ.Ν.Γ.) πρέπει να είναι πολύ φανατικός για να διαστρεβλώνει τα πράγματα και να θυσιάζει την αλήθεια στο βωμό ποικίλων συμφερόντων. Αν υπήρξε κάτι που με τράβηξε να διαβάσω με κάποιο ενδιαφέρον τα μικρά γλωσσικά άρθρα του συγγραφέα είναι ότι μέσα σ' αυτά διαισθάνθηκα την ύπαρξη μιας ελεύθερης σκέψης, που προσπαθεί να προσεγγίσει την αλήθεια, όσο της είναι δυνατό, απαλλαγμένη από πολιτικές και άλλες σκοπιμότητες. Για τα ελεύθερα πνεύ-

ματα η αλήθεια είναι Θεά! Και αυτή τη Θεά οφείλουμε όλοι μας να υπηρετούμε».

Δεν τεκμηριώνεται ούτε «ο φανατισμός» μου, ούτε «η διαστρέβλωση των πραγμάτων», ούτε «η θυσία της αλήθειας στο βωμό των ποικίλων συμπερο-ντων». Εξάλλου, το ενδιαφέρον του κριτικού επικεντρώνεται στην ποσοτική πλευρά των κειμένων μου: «τα μικρά γλωσσικά άρθρα» λέγει και ξαναλέγει, άρα, εν τω πολλώ το ευ!

Το γλωσσικό κατεστημένο επιάρεται για την «προοδευτικότητά» του στα θέματα της γλώσσας. Η αυτογνωσία του αυτή στηρίζεται στο «κλάδεμα» της γλώσσας: αποφιλώνει το λόγο από ζωτικά του στοιχεία, κόβει κάποιες αρχικές ή τελικές συλλαβές των λέξεων και προσφέρει τα προκύψαντα «κούτσουρα» στους Έλληνες, για να κατακτήσει το θαυμασμό τους και τον τίτλο. Με τον «οπλισμό» αυτό επιτίθεται λαύρως κατά των εχθρών της «γνήσιας δημοτικής». Πού όμως τελειώνει η καθαρύουσα, από πού αρχίζει η δημοτική; Επιτίθεται ακόμη το γλωσσικό κατεστημένο εναντίον εκείνων που επιδιώκουν τον εκσυγ-χρονισμό της γραίας και ανάπηρης Γραμματικής μας. Ο καθηγητής *Εμμανουήλ Κριαράς* έγραφε το 1983: «Για δεκαετίες πολλές η Γραμματική του Τριανταφυλλίδη θα είναι η πυξίδα και ο φάρος...» («ΑΝΤΙ», τ. 233). Η θέση αυτή μόνον ως αντιδραστική μπορεί να χαρακτηριστεί.

Ο Γιώργος Χρ. Σακελλαριάδης ανέλαβε τον άχαρι ρόλο — να γράφει μεν για το βιβλίο μου (είχα ζητήσει αυστηρή κριτική), να αποσιωπήσει δε το «ανατρεπτικό» του περιεχόμενο. Και μάλλον επέτυχε του σκοπού του, με υπο-βάθμιση όμως της επιστήμης.

Εξάλλου, το περιοδικό «ΓΛΩΣΣΑ», του οποίου μέλος της συντακτικής επιτροπής είναι και ο κ. Σακελλαριάδης, επενέβη στη γλώσσα του άρθρου μου «Το ύφος του επιστημονικού λόγου», που δημοσιεύθηκε στο ίδιο τεύχος (18). Εγώ θέλω πάντα να καταδείξω το γένος των ονομάτων (αρσενικό ή ουδέτερο;), καθώς και τη διαφορά του μορίου δεν από τον σύνδεσμο δε. Το ίδιο πράγμα επιθυμεί και ο αναγνώστης. Αλλά η συντακτική επιτροπή του περιοδικού περιφρονεί τη δική μου θέληση, όπως και την επιθυμία του αναγνώστη (και η μια και η άλλη έχουν σχέση με τη μαθηματική υφή του λόγου), ισοπεδώνει τη γλώσσα μου με τρόπον ολοκληρωτικό, διαγράφοντας τα τελικά ν του άρθρου τον και του μορίου δεν. [Την ίδια επέμβαση έκαμε και το περ. «ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ» σε δημοσίευσμά μου. Εκείνο επιπλέον διέγραφε και κάποια ονόματα, που σημειώνα εγώ, για να μην... εκθεθούν, βέβαια, οι άνθρωποι. Αρρωστημένη αρχή! Όταν καταθέτεις συγκεκριμένη μαρτυρία με όλα τα στοι-χεία: τόπο, χρόνο, ονόματα κ.λπ., η μαρτυρία σου έχει ολόκληρη την αξία της. Όταν όμως καταθέτεις την ίδια μαρτυρία, χωρίς να κατονομάσεις τον δράστη (θετικής ή αρνητικής πράξης), τότε η μαρτυρία σου υποβαθμάζεται στο 10% της αξίας της, όπως υπολογίζω εγώ. Ο ποιητής *Δημήτρης Χριστοδούλου* έγραφε

(«ΤΑ ΝΕΑ», 3/12/1988): «Ένα ειδικό θέμα δεν μπορεί να υπηρετηθεί, αν δεν ηχήσουν ονόματα, περίοδοι, ισμοί, ρεύματα, κοινωνικός περίγυρος, εποχές». Η διατύπωση «κάποιος έγραψε το και το» δεν μπορεί να έχει ποτέ την αξία τούτης εδώ: «ο τάδε έγραψε το και το»! Η στίξη μου στηρίζεται σε μαθηματικούς κανόνες, και οι επεμβασίες δε γνωρίζουν τους κανόνες αυτούς!

Το πρόβλημα παραμένει ανοιχτό. Το βιβλίο μου «Ενάντια στην Ισοπέδωση της Γλώσσας (Δει-δει Γλωσσικής Θεωρίας)» αναστατώνει κυριολεκτικά τη Γραμματική μας. Μπορεί να αγνοηθεί για πολύν καιρό το γεγονός αυτό;

Συμβαίνει όμως ένα παράδοξο πράγμα: οι αντίπαλοι δεν έχουν την τόλμη ν' αντιμετωπίσουν τα «καινά δαιμόνια» του βιβλίου, ούτε και την αρετήν να τα υιοθετήσουν!



## ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

1. Ν. F. Gronlund - Μ. Dedesse, Η αξιολόγηση, μετ. Ειρ Μαρίνη
2. Κ. Ν. Παπανικολάου, Ανθρωπιστικές μελέτες II.
3. Κ. Ν. Παπανικολάου, Εισαγωγή στο έργο του Δημοσθένη
4. Φ. Κ. Βώρου, Η διδασκαλία της αρχαίας Γραμματείας
5. Φ. Κ. Βώρου, Δοκίμια εισαγωγής στην νεότερη και σύγχρονη ιστορία.
6. Αριστ. Δουλαβέρα, Ειδολογική κατάταξη των περιεχομένων της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
7. Χρ. Μιχαλοπούλου-Βεΐκου (επιμ.) Η διδασκαλία της Κοινωνολογίας στην Μ.Ε.
8. Κ. Ν. Παπανικολάου, Εμείς και οι αρχαίοι
9. Ι. Ν. Μπασλή, Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση
10. Χρ. Α. Παπαρίζου, Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό

*Προσφέρθηκαν δωρεάν στους συνδρομητές*

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.
- Διδασκαλία 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 το Γενάρη 1990

---

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Μαυρομιχάλη 57 τηλ. 3631622

✦ 685.89.21

Κεντρική διάθεση:  
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη  
Σόλωνος 71  
τηλ. 3629684

δρχ. 300