

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



Επιστοασία: Κ. Ν. Παπανικολάου

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Ν. Π. Τερζή
Ελ. Μπότσογλου
Δ. Σκλαβενίτη
Ν. Γρηγοριάδη

Κ. Μπαλάσκα
Μ. Τσεσμελή
Αν. Ιορδανίδου
Ναπ. Μήτση

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ. **26**

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 1991

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 800, Κύπρος 1.000

Εξωτερικού Ευρώπη 1.400, Αμερική 1.800

Τραπεζών, Νομικών προσώπων κτλ. 1.800

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.

Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

Η *Γλώσσα*, όπως και η *Νέα Παιδεία*, δεν είναι κερδοσκοπική έκδοση.

Υπεύθυνος σύμφωνα με το νόμο: Κ. Ν. Παπανικολάου, Πατησίων 339Ε
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.Π., Ένα σεμινάριο για τη γλώσσα	σελ. 3
Νίκου Π. Τερζή, Η γλωσσική διδασκαλία στη νεοελληνική εκπαίδευση: ιστορικοκοινωνιολογική θεώρηση	» 5
Ελ. Σακαντάνη-Μπότσογλου, Οι παρελθοντικοί χρόνοι στον νεοελληνικό αφηγηματικό λόγο	» 13
Δημ. Σκλαβενίτη, Η γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο	» 23
Νίκ. Γρηγοριάδη, Η γλωσσική διδασκαλία στο Λύκειο	» 33
Κ. Μπαλάσκα, Η γλωσσική διδασκαλία και η Έκθεση στο Λύκειο ...	» 40
Μαρ. Τσεσμελή, Διδακτική πρακτική στο Γυμνάσιο	» 47
Άνν. Ιορδανίδου, Επιτακτική η ανάγκη αναθεώρησης της Σχολικής Γραμματικής	» 62
Ναπολ. Σπ. Μήτση, Πρώτος και δεύτερος κώδικας επικοινωνίας	» 68
Γ. Χρ. Σακέλλαριάδη, Γλωσσολογικά σημειώματα	» 78

ΕΝΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

Πριν από λίγο καιρό (23/11 Παρασκευή απόγευμα και 24/11 Σάββατο πρωί) έγινε μια μεγάλη συγκέντρωση στην αίθουσα Ελλήνων Λογοτεχνών (Γενναδίου και Ακαδημίας) οργανωμένη από τα δύο περιοδικά μας ΓΛΩΣΣΑ και ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ.

Η ανταπόκριση των συναδέλφων ήταν θαυμαστική, κατάμεστη η αίθουσα και όρθιοι, παρακολούθησαν με ιδιαίτερη προσοχή και τις δύο ημέρες τις εισηγήσεις και τη γόνιμη συζήτηση που επακολούθησε. Οι συναδέλφοι έδειξαν ότι αγωνιούσαν για το μάθημα αυτό και τα βιβλία που παρέχει το κράτος, όπου βρήκαν κάποιες υπερβολές ή παραλείψεις και που ζήτησαν να διορθωθούν όλα αυτά.

Το θέμα του σεμιναρίου ήταν γλωσσικό κι αναφερόταν κυρίως στα βιβλία που αφορούσαν τη γλώσσα και τα προβλήματά της και την έκθεση. Πρόκειται δηλ. για τα καινούρια βιβλία που μπήκαν στο σχολείο αντί για τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα περιορίζοντας το μάθημα βασικά στα γλωσσικά θέματα και την έκθεση. Βέβαια στα καινούρια βιβλία υπάρχουν και λογοτεχνικά κείμενα, αλλά το βάρος της διδασκαλίας δεν περνάει απ' αυτά, αλλά από τη γλώσσα και την έκθεση. Έτσι παραμερίζεται η λογοτεχνία, όπως παλιότερα ήταν κυρίαρχη στο μάθημα των Νέων Ελληνικών αυτή, ενώ τα άλλα δύο μέρη της, γλώσσα-έκθεση, τα αγνοούσαν.

Φαίνεται πως είναι μοιραίο να μας λείπει πάντα κάτι απ' αυτό το μάθημα και να υπερτονίζεται κάποιο μέρος του, αλλά αυτή η έλλειψη δεν είναι εκείνη που δίνει το μέτρο της παροχής σήμερα, γιατί και η λογοτεχνία διδάσκεται αρκετά με τα κείμενα που υπάρχουν στα βιβλία.

Αυτά και άλλα προβλήματα είναι εκείνα που απασχολούν τον τομέα αυτόν των μαθημάτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πολλές ήταν οι παρατηρήσεις για πράγματα που πρέπει να διορθωθούν, ελπίζουμε οι αρμόδιοι να τις λάβουν υπόψη τους και να

Κ.Ν.Π.

διορθώσουν τα κακώς κείμενα που τους τα επισημαίνει η πράξη, δηλ. η καθημερινή ενασχόληση με τα θέματα αυτά.

*

Τα συμπεράσματα από αυτές τις εισηγήσεις αφήνω στον κάθε αναγνώστη να τα βγάλει μόνος του. Θα είναι ευχής έργο να φτάσει καθένας στο σημείο να συμπεραίνει από ό,τι διαβάζει. Γιατί οι πιο πολλοί διαβάζουμε, χωρίς να οικειωνόμαστε αυτά που διαβάζουμε. Έτσι λοιπόν νομίζω ότι αυτή είναι η καλύτερη λύση για το θέμα αυτό.

Κ.Ν.Π.

Νίκου Π. Τερζή
Καθηγητή Φιλοσοφικής Σχολής Παν. Θεσ/νίκης

**Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΣΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΙΣΤΟΡΙΚΟΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ***

1. Το θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας στη νεοελληνική εκπαίδευση παρουσιάζει πλευρές οι οποίες δεν είναι πάντοτε αυτονόητες: μία πρώτη πλευρά αποτελεί το γεγονός ότι επί μακρότατο χρονικό διάστημα η γλωσσική διδασκαλία δεν συνδέεται με τη μητρική γλώσσα αλλά με ένα γλωσσικό όργανο που, αρχικά, τείνει προς μίαν αρχαϊζουσα και, εν συνεχεία κινείται προς μίαν καθαρεύουσα γλωσσική μορφή. Στο πλαίσιο αυτό διαπιστώνεται ότι στοιχεία τέτοιας γλωσσικής διδασκαλίας υπάρχουν, αν και εμφανίζουν μεταπτώσεις, και απουσιάζει, ως το πολύ πρόσφατο παρελθόν, ένα πρόγραμμα συστηματικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας από την ελληνική εκπαίδευση και από τη δευτεροβάθμια της βαθμίδα που ειδικότερα ενδιαφέρει εδώ. Ρυθμίσεις, πάντως, κατά καιρούς επιχειρούνται στην κατεύθυνση αυτή, ο χαρακτήρας τους, ωστόσο, είναι συνήθως περιορισμένος και η εφαρμογή τους βραχύβια. Μία δεύτερη πλευρά στο θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας αποτελεί το γεγονός ότι αυτό το αντικείμενο διδασκαλίας δε συνδέεται πάντοτε με τη διδασκαλία του μαθήματος Νέα Ελληνικά ή Νέα Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, όπως σήμερα θα θεωρούσε κανείς αυτονόητο, αλλά κινείται στα ευρύτερα όρια του μαθήματος Ελληνικά ή Αρχαία Ελληνικά.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο η γλωσσική διδασκαλία συνάπτεται στενά με το γλωσσικό ζήτημα, καθώς οι διάφορες φάσεις από τις οποίες πέρασε το γλωσσι-

* Το κείμενο αυτό αποτελεί τμήμα από την έκθεση έρευνας (σσ. 16-28) που τον Ιούνιο του 1990 υπέβαλε ερευνητική ομάδα από μέλη του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ (υπεύθυνος: καθηγητής Π. Δ. Ξωχέλλης): η έρευνα που χρηματοδοτήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας αφορούσε την «αξιολόγηση της γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο». Το κείμενο αυτό έχει γραφεί αποκλειστικά από αυτόν που το υπογράφει.

κό εμφανίζουν όχι μόνον διαφορετικές ρυθμίσεις, αλλά και διαφορετικά χαρακτηριστικά που προκύπτουν από τη διάρκεια, το εύρος και την ένταση της εφαρμογής. Η γλωσσική, μάλιστα, διδασκαλία, όπως οριοθετήθηκε προηγουμένως ως διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, εξαρτάται καθοριστικά από το γλωσσικό ζήτημα, καθώς η λύση του γλωσσικού ζητήματος είναι προϋπόθεσή της. Αν ωστόσο, η γλωσσική διδασκαλία προϋποθέτει τη λύση του γλωσσικού ζητήματος, το ίδιο το γλωσσικό έχει ευρύτερες διαστάσεις, που υπερβαίνουν τα στενά όρια της γλώσσας και εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο του αρχαιογνωστικού προσανατολισμού των σπουδών στην νεοελληνική εκπαίδευση. Υπό την έννοια αυτή θα υποστηριχθεί η θέση ότι η συγκεκριμένη «τύχη» της γλωσσικής διδασκαλίας —το γεγονός δηλαδή ότι δεν απουσίαζε κάθε γλωσσική διδασκαλία αλλά ότι συνδεόταν με τα Αρχαία Ελληνικά και επηρεαζόταν από τις ιδεολογικές προεκτάσεις του γλωσσικού— μπορεί να κατανοηθεί μόνον σε γενικότερα κοινωνικά πλαίσια: το γεγονός αυτό αποτελεί στοιχείο που τεκμηριώνει τον πραγματικό χαρακτήρα της λειτουργίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης και τις συγκεκριμένες κοινωνικοποιητικές προθέσεις που επιδιώκονταν μέσα από αυτήν.

2.

2.1. Τα δεδομένα που υπάρχουν για τη σχέση ή την απουσία σχέσης ανάμεσα στη γλωσσική διδασκαλία και στα Νέα Ελληνικά είναι γνωστά. Από τη στιγμή που θεσμοθετείται η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος (1836) απουσιάζουν τα Νέα Ελληνικά από το πρόγραμμα διδασκαλίας. Πρέπει να μεσολαβήσουν πενήντα περίπου χρόνια για να πάρουν θέση τα Νέα Ελληνικά στο πρόγραμμα διδασκαλίας του Ελληνικού Σχολείου (1884). Ωστόσο, αυτό το αντικείμενο διδασκαλίας δεν είναι αυτόνομο, αλλά τμήμα του μαθήματος Αρχαία Ελληνικά: με την εμφάνιση, επιπλέον, του αντικειμένου διδασκαλίας Νέα Ελληνικά επιβάλλεται στην πράξη και η ταυτόχρονη «διαστροφή» του, καθώς όλοι σχεδόν οι συγγραφείς που έπρεπε να διδαχθούν στις τρεις τάξεις του Ελληνικού Σχολείου ανήκουν είτε στη λόγια αρχαϊστική παράδοση της πεζογραφίας είτε στη φαναριώτικη ρομαντική ποίηση¹. Θα μεσολαβήσει ένα ακόμη τέταρτο του αιώνα (1909), για να επεκταθεί η διδασκαλία του μαθήματος Νέα Ελληνικά στο Γυμνάσιο και να κατακτήσει το αντικείμενο αυτό την αυθυπαρξία του, απέκτησε δηλαδή ιδιαίτερες ώρες διδασκαλίας και δική του βαθμολογία και «απελευθερώθηκε από τα δεσμά του ενός και ενιαίου μαθήματος των «Ελληνικών»².

Γεγονός άξιο μνείας και χαρακτηριστικό για την ιδιόρρυθμη θέση της γλωσσικής διδασκαλίας στη νεοελληνική εκπαίδευση αποτελεί η εισαγωγή της διδασκαλίας της δημοτικής γλώσσας στο Δημοτικό (1917). Αν και η ρύθμιση αυτή υπερβαίνει το πρωτότερο σχήμα που επιβάλλεται τυπικά με τη ρύθμιση του 1884 και αποκαθιστά την ομαλή διαδοχή των πραγμάτων στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ωστόσο σηματοδοτεί για πρώτη φορά μια ουσιαστικά διαφορετι-

κή αντιμετώπιση που στηρίζεται σε ένα ριζικά διαφορετικό προσανατολισμό. Στον προσανατολισμό αυτό οφείλονται και οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται με τις ρυθμίσεις των ετών 1929 και 1931, καθώς και του 1964· ποιοτικά τα πράγματα αλλάζουν μόνο με τα μέτρα που ακολουθούν την καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας (1976) στο κράτος και στο σχολείο³ και στην προσπάθεια για τη συστηματική διδασκαλία.

2.2. Πέρα από τη σχέση ή την απουσία σχέσης ανάμεσα στη γλωσσική διδασκαλία και στο μάθημα Νέα Ελληνικά, το θέμα που μας απασχολεί συμπλέκεται και με το αντικείμενο διδασκαλίας Ελληνικά, αρχικά, και Αρχαία Ελληνικά, αργότερα. Μάλιστα, θα μπορούσε σχηματικά να υποστηριχθεί ότι στα προγράμματα της εκπαίδευσής μας τα Αρχαία Ελληνικά και τα Νέα Ελληνικά λειτουργούν ως ένα βαθμό ως μεγέθη αντιστρόφως ανάλογα: στην αφετηρία του εκπαιδευτικού συστήματος του νεοελληνικού κράτους τεκμηριώνεται η κυρίαρχη θέση του μαθήματος Αρχαία Ελληνικά όχι μόνο από την απουσία των Νέων Ελληνικών, αλλά και από την αοριστία των ορισμών που σχετίζονται με το αντικείμενο «Σύνθεσις», το οποίο θα μπορούσε να οδηγήσει στη σκέψη ότι υπήρχε «πρακτική διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας»⁴. Ο ισχυρισμός για τα αντιστρόφως ανάλογα μεγέθη θα μπορούσε να βρει εφαρμογή και στους μεταγενέστερους σταθμούς του θέματος που μας απασχολεί διαχρονικά, καθώς η εμφάνιση των Νέων Ελληνικών (1884) και κατοχύρωσή τους (1909) συνδέεται με μείωση των ωρών διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών· το ίδιο φαινόμενο μαρτυρεί και η σχετική σταθερότητα που σημειώνεται στα αντικείμενα αυτά στα αναλυτικά προγράμματα από το 1931 ως και το 1985⁵.

Πάντως ο απόλυτος αρχαιογνωστικός προσανατολισμός που επικράτησε στη νεοελληνική εκπαίδευση δεν εκφράζεται μόνον από τα υψηλά ποσοστά διδασκαλίας του μαθήματος Αρχαία Ελληνικά, όπως αυτό προκύπτει από τα διαδοχικά αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα που ίσχυσαν⁶, αλλά και από τη μονόδρομη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος —την απουσία δηλαδή δικτύου τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης— και την συνακόλουθη σχέση που υπήρχε ανάμεσα στις διάφορες βαθμίδες· αυτή η συγκεκριμένη σχέση, η οποία υποχρέωνε το Γυμνάσιο να εργάζεται σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Πανεπιστημίου, το Ελληνικό Σχολείο σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Γυμνασίου και το Δημοτικό σύμφωνα με εκείνες του Ελληνικού⁷, ανάγκαζε στην πραγματικότητα ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργεί μόνο για τη μειοψηφία εκείνων που επρόκειτο να σπουδάσουν⁸. Παρόλα αυτά ο αρχαιογνωστικός προσανατολισμός των σπουδών στη νεοελληνική Μέση Εκπαίδευση δεν είναι δυνατό να κατανοηθεί, αν δεν ενταχθεί στη λειτουργία και στη λογική του παραδοσιακού ιδεολογικού ρεύματος, το οποίο επικράτησε, μετά την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, στον ανταγωνισμό του με το συγχρονιστικό ιδεολογικό ρεύμα.

3. Η ύπαρξη του παραδοσιακού και του συγχρονιστικού προσανατολισμού είναι δυνατό να αναχθεί τουλάχιστον ως την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, οπότε και εντοπίζεται με σαφήνεια η παράλληλη χρονικά και η αντιπαραθετική ουσιαστικά παρουσία των δύο ιδεολογικών ρευμάτων στη νεοελληνική κοινωνία⁹.

3.1. Κύριο χαρακτηριστικό του παραδοσιακού ρεύματος αποτελεί η στροφή στην αρχαιότητα ή στο παρελθόν, γενικά, ενώ ως όργανό του χρησιμοποιείται μία αρχαιότροπη — με τις αυτονόητες κάθε φορά διαφοροποιήσεις — γλωσσική μορφή· παράλληλα, ως θεωρητική θεμελίωση του προσανατολισμού αυτού υποκειται η αντίληψη ότι κάποτε, σε μια ορισμένη εποχή, ως προς ορισμένες αξίες, του πολιτισμού ή και γενικά ως προς όλες, ένας λαός έφθασε στο απόλυτο και ανυπέβλητο ιδανικό της τελειότητας, που μπροστά σ' αυτή κάθε παρόν είναι μέτριο, πενιχρό, ανάξιο λόγου και προσοχής. Το παρόν είναι διαφθορά του παρελθόντος εκείνου»¹⁰.

Η επικράτηση του προσανατολισμού αυτού στο νεοσύστατο κράτος και η αδιαμφισβήτητη κυριαρχία του στη νεοελληνική κοινωνία ως το τέλος του 19ου αι. περίπου δημιουργεί μια πραγματικότητα που διαποτίζει όλα τα πεδία της κοινωνίας. Αν και η επιβολή αυτού του ρεύματος αποτελεί ένα περίπλοκο και κατ' ουσίαν αδιερεύνητο ως προς τα αίτια του θέμα, τα αποτελέσματα, ωστόσο, που προέκυψαν απ' αυτή, είναι βέβαια. Παρά την ασάφεια, μάλιστα, που σημειώθηκε προηγουμένως, κάποιοι παράγοντες που συνετέλεσαν στο αποτέλεσμα αυτό είναι εκτός αμφιβολίας: ο προσανατολισμός αυτός τροφοδοτήθηκε από τη στάση της ορθόδοξης εκκλησίας απέναντι στο διαφωτισμό και από το ιδεολογικό οπλοστάσιο του νεοανθρωπισμού και ανατροφοδοτήθηκε από την ίδια την επιβολή της αρχαϊστικής γλωσσικής μορφής στο νεοελληνικό κράτος και τον νεοκλασικισμό της βαυαρικής δυναστείας. Το ρεύμα αυτό συνυφίνεται με το μείζον θέμα του αλυτρωτισμού, της επιδίωξης δηλαδή να απελευθερωθούν και οι άλλοι Έλληνες που ζούσαν ακόμη υπόδουλοι, καθώς και με τον ειδικότερο τρόπο με τον οποίο επιδιωκόταν να πραγματοποιηθεί η Μεγάλη Ιδέα — η οποία ως στόχος ήταν μία απολύτως νόμιμη εθνική επιδίωξη, αλλά ως έκφραση της ελληνικής εξωτερικής πολιτικής αποτέλεσε παράγοντα αποπροσανατολισμού και αστάθειας στο εσωτερικό του κράτους¹¹.

3.2. Πρώτη αμφισβήτηση του γενικότερου αυτού προσανατολισμού της νεοελληνικής κοινωνίας αποτελεί το βιβλίο του Ψυχάρη, «Το Ταξίδι μου» (1888), το οποίο, αν και θεωρείται συνήθως ένα μαχητικό γλωσσικό μανιφέστο, προτείνει στην πραγματικότητα έναν εναλλακτικό κοινωνικό προσανατολισμό, ο οποίος αποτελεί την αναβίωση — ή και την επιβίωση — του συγχρονιστικού ρεύματος που καταγράφεται από τα χρόνια του νεοελληνικού διαφωτισμού και ο οποίος καταδικάζει τον πυρήνα του παραδοσιακού ρεύματος υποστηρίζοντας μεταξύ των άλλων¹²: « Όλο προγόνους φωνάζουμε. Έπαινο μας θαρούμε ίσα ίσα εκείνο

που δείχνει τη λίγη μας δύναμη. Έθνος αυτεξούσιο δε γίναμε, κι ίσως δε θα γίνουμε ποτές. Η δόξα μας η παλιά θα καταντήσει ο χαμός μας. Δε μας αφήνει να μεγαλώσουμε, να περπατούμε με τα ποδάρια, να συλλογιόμαστε με το κεφάλι μας, να βλέπουμε με τα μάτια μας, να μιλούμε δική μας γλώσσα». Ωστόσο το βιβλίο του Ψυχάρη σε γενικό πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο πρέπει να αποτιμηθεί ως το προανάκρουσμα της ριζικής αμφισβήτησης του παραδοσιακού προσανατολισμού, η οποία εκδηλώνεται αμέσως μετά την ήττα του 1897 και την ανεπανάληπτη για τα ελληνικά δεδομένα κοινωνική κριτική που επακολούθησε.

3.3. Τα χαρακτηριστικά αυτής της κοινωνικής κριτικής δεν είναι δυνατό να αναλυθούν διεξοδικά στο σημείο αυτό για λόγους οικονομίας. Ωστόσο η πεμπτούσια της κριτικής επιτρέπει να υποστηριχθεί η άποψη ότι ο ώς τότε κυρίαρχος ιδεολογικός προσανατολισμός της νεοελληνικής κοινωνίας βρισκόταν σε μια κρίση νομιμοποίησης· αυτή η αδυναμία νομιμοποίησης πιστοποιεί από τη μια μεριά τη χρεοκοπία του παραδοσιακού προσανατολισμού και τροφοδοτεί από την άλλη την έντονη ζύμωση που αναζητεί εναλλακτικές λύσεις προκειμένου να ξεπεραστεί η κρίση. Η ζύμωση αυτή, με τη σειρά της, θα οδηγήσει στην έκρηξη του 1909, ενώ μέσα από τη διαδικασία της ζύμωσης θα προκύψουν τάσεις που πιστεύουν στις δραστικές δυνατότητες του εκπαιδευτικού θεσμού να διαμορφώσει — αν λειτουργεί σωστά — νέες συνθήκες σε εθνικό επίπεδο¹³. Υπό την έννοια αυτή δεν μπορεί να θεωρηθούν τυχαίες συμπτώσεις ότι κατά τη σύντομη περίοδο 1897-1909 ο δημοτικισμός μετεξελίσσεται σε εκπαιδευτικό δημοτικισμό με το Φώτη Φωτιάδη (1902), ότι το «εθνικό πείραμα» του Αλέξανδρου Δελμούζου στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου παίρνει σάρκα και οστά από το 1908 και ότι ο Εκπαιδευτικός Όμιλος εμφανίζεται (1910) στον ορίζοντα την επαύριο του κινήματος στο Γουδί (1909) και της εμφάνισης του Βενιζέλου — με τις δυνάμεις που εξέφρασε — στο πολιτικό προσκήνιο¹⁴.

4. Η πορεία που ακολούθησαν τα πράγματα στο νεοελληνικό κράτος από την ίδρυσή του δικαιολογεί τον ισχυρισμό ότι το σχολικό σύστημα δυσλειτουργούσε από τη στιγμή της θεσμοθέτησής του, υπό την έννοια ότι δεν υπηρετούσε τις πραγματικές ανάγκες της νεοελληνικής κοινωνίας με την έμφαση που έδινε στον αρχαιογνωστικό προσανατολισμό των σπουδών και με την κυρίαρχη θέση που έδινε στα Αρχαία Ελληνικά τόσο σε επίπεδο αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων που ίσχυσαν όσο και στο επίπεδο της καθημερινής πρακτικής, όπως αυτή συνάγεται. Ωστόσο αυτός ο αρχαιογνωστικός προσανατολισμός μένει όχι μόνο λογικά ακατανόητος αλλά και ιστορικά αδικαίωτος, αν θεωρηθεί ως αυτοσκοπός· αντίθετα, είναι δυνατό να τον κατανοήσει και να τον ερμηνεύσει κανείς, εφόσον τον αντιμετωπίσει ως μέσον προς ένα σκοπό. Με άλλα λόγια, δηλαδή, πρέπει να θεωρηθεί ότι δεν ήταν ρεαλιστική, όπως, άλλωστε,

αποδείχτηκε και από τα πράγματα, η προσδοκία ότι οι μαθητές θα κατακτούσαν το συγκεκριμένο αρχαϊστικό γλωσσικό όργανο· μέσω, ωστόσο, αυτού του γλωσσικού τύπου επιδιωκόταν πολύ περισσότερο να ενστερνισθούν οι μαθητές το γενικότερο παραδοσιακό προσανατολισμό και τις κοινωνικοποιητικές προθέσεις που εμπεριέχονταν σ' αυτόν.

5. Το πλαίσιο που διαγράφεται κάτω από τη σκοπιά που περιγράφηκε παραπάνω είναι δυνατό να αποσαφηνισθεί ακόμη περισσότερο, αν υποτάξει κανείς όσα έχουν προεκτεθεί στη συγκεκριμένη συμβολική λειτουργία του παραδοσιακού προσανατολισμού με την αρχαιογνωστική του έμφαση· στο κοινωνικό και πολιτικό δηλαδή επίπεδο το νεοελληνικό κράτος προσπάθησε να μεταδώσει συγκεκριμένες νόρμες, αξίες και ερμηνευτικά πρότυπα που να επιδιώκουν και να υποστηρίζουν την αναβίωση ενός «λαμπρού ιστορικού παρελθόντος». Στο σχήμα αυτό η συγκεκριμένη λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού συνιστά απόπειρα νομιμοποίησης αυτής της μακροεπιλογής μέσω της κοινωνικοποίησης την οποία επέβαλε στις νέες γενιές. Αν, ωστόσο, στόχος αυτής της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης ήταν η νομιμοποίηση αυτής της μακροεπιλογής, η ίδια η διαδικασία της κοινωνικοποίησης που συντελούνταν στο σχολείο ήταν εύλογο να στηριχθεί στην καθημερινή βίωση ορισμένου σχολικού κλίματος και στη μεταβίβαση στους μαθητές μορφωτικών αγαθών που θεωρούνταν πρόσφορα για το συγκεκριμένο σκοπό.

Πρέπει να αναγνωρισθεί ότι η διαδικασία μεταβίβασης αυτών των περιεχομένων αποτελεί ένα σχετικά αδιαφανές φαινόμενο —η αδιαφάνεια μάλιστα αυτή υποστηρίζεται ότι ενδεχομένως μπορεί να αποτελεί και το λόγο της μεγάλης επίδρασης που ασκεί. Αν η εκπαίδευση με τον τρόπο αυτό εκπληρώνει πάντοτε τη λειτουργία της πολιτικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης, το είδος των συγκεκριμένων περιεχομένων αποκτά αποφασιστική σημασία, γιατί από αυτό εξαρτάται το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Το φαινόμενο αυτό είναι δυνατό να διερευνηθεί με μεγαλύτερη άνεση και διαφάνεια, αν προσκομισθεί ένα παράδειγμα: ως και την περίοδο της κοινωνικής κριτικής που επακολούθησε την ήττα του 1897 η νεοελληνική εκπαίδευση ως τμήμα του νεοελληνικού σχηματισμού επιδίωκε μέσα από τον αρχαιογνωστικό προσανατολισμό μία συγκεκριμένη κοινωνικοποίηση σύμφωνη με αυτόν. Η προσπάθεια αναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης και της κοινωνίας —κατ' επέκταση— που ανέλαβαν οι εκπαιδευτικοί δημοτικιστές αντιπροσωπεύει με την άρνηση του παρελθοντικού προσανατολισμού και τη στροφή στον νεοελληνισμό μία άλλη εκδοχή κοινωνικοποίησης· αν αυτή η εκδοχή ή αυτό το είδος της κοινωνικοποίησης θεωρεί αυτονόητη τη χρήση της νέας ελληνικής γλώσσας, της δημοτικής, δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη ότι ο προηγούμενος προσανατολισμός βασιζόταν σε αρχαιογνωστικό περιεχόμενο. Μία οφθαλμοφανής συνέπεια αυτού του ισχυρισμού αποτελεί το γεγονός ότι ο αρχαιογνωστικός προσανατολισμός των ανα-

λυτικών προγραμμάτων και το παραδοσιακό ρεύμα παρουσίαζαν ως τα χρόνια της πολιτικής εκτροπής των ετών 1967-74 αξιοσημείωτη αντοχή, η οποία επιβεβαιώνεται από τη ρητή ή λανθάνουσα επιχειρηματολογία της περιόδου 1964-65, την οποία χρησιμοποίησαν πολιτικές δυνάμεις (ΕΡΕ) και προσωπικότητες (Θεοδωρακόπουλος, Γεωργούλης, κ.ά.)· στην πραγματικότητα αντιτάχθηκαν στην απόπειρα να ορισθεί διαφορετικά το περιεχόμενο και το είδος της κοινωνικοποίησης από τους συνεχιστές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού (Παπανούτσος και Ένωση Κέντρου). Η περίοδος, όμως, 1967-74 αντιπροσωπεύει στην ουσία την τελευταία απόπειρα νομιμοποίησης του παραδοσιακού ρεύματος και την τελευταία αναλαμπή του. Ο ανεπίκαιρος χαρακτήρας της απόπειρας αυτής και η υπερβολή και η κατάχρηση που τη χαρακτήριζαν, καθώς και η έλλειψη νομιμοποίησης από την οποία το ίδιο το καθεστώς της πολιτικής εκτροπής έπασχε, οδήγησαν συνολικά στην οριστική χρεοκοπία του παραδοσιακού ρεύματος και του αρχαιογνωστικού προσανατολισμού που το συνόδευε. Το πλαίσιο αυτό ερμηνεύει ως ένα βαθμό ικανοποιητικά και η μεταστροφή που σημειώνεται στο επίπεδο των πολιτικών δυνάμεων (Νέα Δημοκρατία) μεταξύ 1964 και 1967. Και δίνει μία εύλογη απάντηση στο γεγονός ότι η πρώτη συγκροτημένη πρόταση για τη γλωσσική διδασκαλία σημειώνεται μετά το ορόσημο του 1976.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ν. Βαρμάκης, Η μεταφρασμένη αρχαία ελληνική γραμματεία ως πρόβλημα της παιδείας και της Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη 1982 (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή), σ. 88.
2. Βασ. Ιω. Τόγιας, Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση. Ιστορική θεώρηση (1833-1967), τόμος πρώτος, Θεσσαλονίκη 1988.
3. Νίκος Π. Τερζής, Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Πρόγραμμα και πραγματικότητα-πράγματα και πρόσωπα, Θεσσαλονίκη 1988, σ. 15, 53.
4. Βασ. Ιω. Τόγιας, όπ.π., σ. 45 κ.ε.
5. Νίκος Π. Τερζής, Το Γυμνάσιο ως βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Κριτική απογραφή και συγκριτική έρευνα. Θεσσαλονίκη 1988, σ. 59 κ.ε.
6. Δαυίδ Αντωνίου, Τα Προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929), τόμος πρώτος, Αθήνα 1987 (Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νοελαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, том. 17).
7. Α. Δημαράς (επιμ.), Το Αλφαβητάρι με τον ήλιο, Αθήνα 1971, σ. ιβ κ.ε.
8. Α. Δελμούζος, Δημοτικισμός και Παιδεία, Αθήνα 1926, σ. 33 και Δ. Γληνός, Ένας άταφος νεκρός. Μελέτη για το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Αθήνα 1925, σ. 13 κ.ε.
9. Νίκος Π. Τερζής, Η Παιδαγωγική του Αλέξανδρου Π. Δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του. Θεσσαλονίκη 1983, σ. 17 κ.ε.
10. Δ. Γληνός, Δημιουργικός Ιστορισμός, στο: του ίδιου: Εκλεκτές σελίδες, Αθήνα 1971, том. Ι, σ. 19.
11. Β. Φίλιας, Κοινωνία και εξουσία στην Ελλάδα, Ι: Η νόθα αστικοποίηση, Αθήνα 1974, σ. 165.
12. Γ. Ψυχάρης, Το Ταξίδι μου, Αθήνα 1975 (επιμ. Άλκης Αγγέλου), σ. 56.

ΝΙΚΟΛ Η. ΤΕΡΖΗ

13. Νίκος Η. Τερζής, *όπ.π.*, σ. 21 κ.ε.
14. Nikolaos Terzis, Die reformpaedagogische Bewegung Griechenlands zwischen Traditionalismus und Modernisierung (1902-1920). Der Erzieherische Demotikismus. Frankfurt/M. 1980, σσ. 51-59.

Ελένης Σακαντάνη-Μπότσογλου
Καθηγήτριας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΟΙ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΙΚΟΙ ΧΡΟΝΟΙ ΣΤΟΝ ΝΕΟ-ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ ΛΟΓΟ

Η λειτουργία του ρηματικού συστήματος στην ελληνική γλώσσα έχει μελετηθεί από σημαντικούς ερευνητές, είτε στο πλαίσιο συνολικότερων εργασιών, είτε με μορφή μονογραφιών. Δεν έχει όμως μελετηθεί ειδικότερα, απ' όσο γνωρίζω, η λειτουργία των παρελθοντικών χρόνων στον ελληνικό αφηγηματικό λόγο¹.

Η ιδέα για το άρθρο αυτό προήλθε από τη μελέτη που ο Γάλλος γλωσσολόγος Emile Benveniste δημοσίευσε για πρώτη φορά το 1959 στο Bulletin de Linguistique [I V, fasc 1²], *Οι σχέσεις των χρόνων στο Γαλλικό ρήμα*. Αν και από την πρώτη δημοσίευσή του έχουν περάσει πάνω από τριάντα χρόνια, οι διαπιστώσεις του, όπως σημειώνα παρουσιάζοντας τη μετάφραση, αλλά κυρίως η μεθοδολογία που προτείνεται, εξακολουθούν να μας ενδιαφέρουν και σήμερα. Ο Emile Benveniste, βασίζεται στη διάκριση ανάμεσα στα δύο επίπεδα εκφοράς, που τα ονομάζει «επίπεδο του λόγου» και «επίπεδο της αφήγησης», για να προτείνει μια πολύ ενδιαφέρουσα και γόνιμη άποψη για τη λειτουργία των παρελθοντικών χρόνων από γαλλικό ρήμα.

Η αρχική αυτή διάκριση δεν αφορά βέβαια μόνον τους ομιλητές της γαλλικής. Ο ομιλητής οποιασδήποτε γλώσσας, που απλά συνδιαλέγεται στην καθημερινή ζωή, τοποθετείται διαφορετικά από εκείνον που αφηγείται γεγονότα, ιστορίες που συνέβησαν στο παρελθόν και από τα οποία κρατά μια συνειδητή και ηθελημένη απόσταση. Τότε χρησιμοποιεί διαφορετικά τους παρελθοντικούς και άλλους χρόνους του ρηματικού συστήματος και επιλέγει άλλη σειρά λεξημάτων για να εκφράσει το σήμερα, το χτες, το αύριο³.

Ο Emile Benveniste επεσήμανε, από το 1959, την ανάγκη οι διαπιστώσεις αυτές να ληφθούν υπόψη από τους μελετητές, τους δασκάλους, τους μεταφραστές της γαλλικής. Απ' όσο γνωρίζω δεν έχουν ουσιαστικά γίνει κτήμα όλων αυτών μέχρι σήμερα. Κι όπως είναι φυσικό δεν έχουν επηρεάσει τους μελετητές

του ελληνικού ρηματικού συστήματος και συνεπώς δεν έχουν ληφθεί υπόψη από τους συντάκτες των σχολικών βιβλίων. Οι αντιλήψεις που διακινούνται μές' από τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας εμποδίζουν την ουσιαστική κατανόηση του ελληνικού αφηγηματικού λόγου και των δυνατοτήτων που έχει ο χρήστης της ελληνικής σ' αυτό το επίπεδο.

Γι' αυτό, σ' ένα πρώτο μέρος, παρουσιάζεται εδώ μια κριτική θεώρηση της περιγραφής που γίνεται από τα σχολικά εγχειρίδια για τη λειτουργία των παρελθοντικών χρόνων. Συγκεκριμένα μελετήθηκαν συγκριτικά τα σχετικά κεφάλαια των παρακάτω βιβλίων του ΟΕΔΒ:

1) ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

Αναπροσαρμογή της Μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής του Μανώλη Τριανταφυλλίδη.

2) ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

για τη Α' και Β' Γυμνασίου⁴.

3) ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Α', Β' και Γ' Γυμνασίου (τρία τεύχη).

Σύμφωνα με τη ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ, οι παρελθοντικοί χρόνοι στην Οριστική είναι τρεις: ο παρατατικός, ο αόριστος και ο υπερσυντέλικος.

«Ο παρατατικός φανερώνει πως εκείνο που σημαίνει το ρήμα γινόταν στο παρελθόν εξακολουθητικά ή με επανάληψη».

«Ο αόριστος φανερώνει πως εκείνο που σημαίνει το ρήμα έγινε στο παρελθόν».

«Ο υπερσυντέλικος φανερώνει πως εκείνο που σημαίνει το ρήμα ήταν τελειωμένο στο παρελθόν πριν γίνει κάτι άλλο».

Η ίδια ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ χωρίζει τους χρόνους:

- α) σε παροντικούς, παρελθοντικούς και μελλοντικούς.
- β) Σε μονολεκτικούς και περιφραστικούς.

Στην παράγραφο 215 αναφέρεται «στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται αυτό που σημαίνει το ρήμα· αν δηλαδή γίνεται

εξακολουθητικά

στιγμιαία

αν έχει πια τελειώσει (συντελεστεί)».

Στους εξακολουθητικούς χρόνους κατατάσσει τον παρατατικό, στους στιγμιαίους τον αόριστο και στους συντελεσμένους τον υπερσυντέλικο. Ο παρακείμενος θεωρείται από τη Γραμματική «παροντικός χρόνος» διότι «φανερώνει πως εκείνο που σημαίνει το ρήμα έγινε στο παρελθόν και είναι πια αποτελειωμένο την ώρα που μιλούμε».

Στο ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ το ίδιο θέμα παρουσιάζεται διαφορετικά. Το κεφάλαιο που αφορά στους χρόνους και τις εγκλίσεις έχει ως πρώτο υποκεφάλαιο «ο τρόπος του ρήματος» και ως δεύτερο «Οι χρόνοι του ρήματος». Στο τέλος του πρώτου υποκεφαλαίου σημειώνεται: «οι χρόνοι που παρουσιάζουν τον εξακο-

λοθητικό τρόπο σχηματίζονται από το ενεστωτικό θέμα. Οι χρόνοι που παρουσιάζουν το συνοπτικό⁵ και το συντελεσμένο τρόπο σχηματίζονται από το αοριστικό θέμα. Στο σημείο αυτό παραπέμπει στη ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ, όπου η παρουσίαση των ρηματικών θεμάτων γίνεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί την παρουσίαση της λειτουργίας των χρόνων.

Το ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ κατατάσσει επίσης τον παρακείμενο στους ενεστωτικούς χρόνους με την εξής διαφοροποίηση: «ο παρακείμενος φανερώνει ότι αυτό που σημαίνει το ρήμα έχει γίνει στο παρελθόν, εξακολουθεί όμως να υπάρχει αποτελειωμένο (συντελεσμένο) και στο παρόν. Έτσι ο παρακείμενος ανήκει και στους παρελθοντικούς χρόνους και είναι χρόνος συντελεσμένος» (είναι δηλαδή λίγο απ' όλα, σημ. δική μου).

Από το βιβλίο ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ, τεύχος Β' (2α Γυμνασίου) γίνεται μια προσπάθεια σύνθεσης των αντιθετικών στοιχείων που εκθέσαμε παραπάνω. Αφού προσεγγίσουν τη λειτουργία του ρήματος μέσα στην πρόταση, οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν «τη σημασία των χρόνων στην οριστική και τις άλλες εγκλίσεις και από την άποψη της χρονικής βαθμίδας και από την άποψη του τρόπου»⁶.

Θα μπορούσαμε εδώ να πούμε πολλά σχετικά με τη μέθοδο προσέγγισης, τη σειρά με την οποία εισάγονται οι παραπάνω έννοιες και την έκταση που δίνεται σε καθεμιά απ' αυτές. Επειδή όμως ο αρχικός στόχος του άρθρου δεν είναι μια γενική κριτική στα διδακτικά βιβλία, αλλά να μελετηθεί ειδικά το ζήτημα της λειτουργίας των παρελθοντικών χρόνων στα ελληνικά, θα περιοριστούμε σε ορισμένες επισημάνσεις. Η σύγχυση που επικρατεί στα τρία σχολικά εγχειρίδια οφείλεται, κατά τη γνώμη μας, σε κακή ιεράρχηση των βασικών κανόνων λειτουργίας του Ρηματικού συστήματος στα Νέα Ελληνικά. Είπαμε ήδη ότι δεν αποδίδεται η πρότερη σημασία στην κυρίαρχη κατά τη γνώμη μας αντίθεση ενεστωτικού/αοριστικού θέματος. Δεν τοποθετείται σωστά το ζήτημα των περιφραστικών χρόνων⁷. Ιδιαίτερα για τον παρακείμενο, που φαίνεται ότι αποτελεί το κλειδί του προβλήματος, οι αντιφάσεις είναι πολλές και χτυπητές. Το βιβλίο ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ επαναλαμβάνει τον ορισμό που δίδεται στο ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ, αλλά στο βιβλίο του καθηγητή διευκρινίζεται «ο παρακείμενος (έχει ταξιδέψει) ανήκει και στους παροντικούς και στους παρελθοντικούς χρόνους, αφού κάνει λόγο για κάτι που αφορά και το παρελθόν και το παρόν, δηλαδή για κάτι που έγινε τότε και ισχύει και σήμερα».

Παρ' όλο που από τη μεριά μας δεν έχει γίνει εμπειριστατωμένη και ολοκληρωμένη μελέτη του θέματος, έχουμε την πεποίθηση ότι αν προσεγγίσει κανείς το ζήτημα σύμφωνα με τις απόψεις του Emile Benveniste, στις οποίες αναφερθήκαμε αρχικά, εφαρμόζοντας παρόμοια μ' αυτόν μέθοδο για τη μελέτη των παρελθοντικών χρόνων της Νέας Ελληνικής, κάποια προβλήματα θα φωτίζονταν με διαφορετικό και πιο αποτελεσματικό τρόπο. Για μας το κλειδί είναι ο ρόλος του παρακείμενου. Κανένα από τα βιβλία που αναφέραμε ως τώρα δεν

ξεκαθαρίζει το ζήτημα. Γι αυτό επιλέξαμε από τα σχολικά βιβλία κάποια παραδείγματα αφηγηματικών κειμένων⁸.

Παράδειγμα 1, από τον «Καπετάν Μιχάλη» του Νίκου Καζαντζάκη⁹ (δύο αποσπάσματα)

Είχαν ανεβεί οι γυναίκες στα δώματα να ξεχιονίσουν, να μη σπάσουν τα δοκάρια από το βάρος, κι αγνάντευαν πέρα το βουνό κι αναστέναζαν: τι να γίνονται εκεί απάνω, Θε μου, οι χριστιανοί! Κι η κυρα-Κατερίνα είχε στυλωμένα τα μάτια της κι αυτή στο καταχιόνιστο βουνό και συλλογίζονταν το φοβερόν άντρα...

Ήλιος σήμερα λαμπερός, ο ουρανός καταγάλανος, κρούσταλλο ο αγέρας. Δυο τρία σπουργίτια κατέβηκαν στη χιονισμένη αυλή του παππού και σκάλιζαν και τσιμπολογούσαν το χιόνι· το Θρασάκι είχε προβάλει έξω μ' ένα κομμάτι ψωμί, γέμισε η αυλή σπουργίτια λιμασμένα.

Πρόβαλαν στην ξώπορτα παππούς κι εγγονός στάθηκαν και κοίταζαν κάτω το χωριό, ασάλευτο, βουβό, κουκουλωμένο στα χιόνια... Τι μάγια είναι ετούτα, τι ασπρίλα τα σπίτια, οι πέτρες, οι δρόμοι, πόσον όλα είχαν ομορφύνει, τα ξύλα, τα κουρέλια, τα χαλάσματα, σκεπασμένα από το αφράτο ανέγγιχτο χιόνι! Το Θρασάκι δεν αποχόρταινε να βλέπει πώς μεταμορφώθηκε το χωριό σε μια νύχτα.

Έβγαλε από το ζωνάρι του το μεγάλο χρωματιστό μαντίλι του ο παππούς κι άρχισε να καθαρίζει την πόρτα από το χιόνι.

Σχόλιο: το ύφος είναι καθαρά αφηγηματικό, οι χρόνοι που χρησιμοποιούνται από το συγγραφέα παρελθοντικοί (υπερσυντέλικος, παρατατικός, αόριστος). Αξίζει όμως να σημειωθούν:

α) η χρήση του υπερσυντέλικου αντί του αόριστου στην αφήγηση. Πρόκειται βέβαια για συνειδητή επιλογή του Καζαντζάκη, όχι γιατί θέλει να «φανερώσει κάτι τελειωμένο στο παρελθόν πριν από κάτι άλλο, αλλά για να υπογραμμίσει ίσως την εντύπωση της χειμερινής ακινησίας που δίνει η περιγραφή του χιονισμένου τοπίου. Επίσης η χρήση του υπερσυντέλικου δίνει στο συγγραφέα τη δυνατότητα να κρατήσει μίαν ηθελημένη απόσταση από τα διαδραματιζόμενα. Με άλλα λόγια ο υπερσυντέλικος μπορεί να λειτουργήσει σαν καθαρά αφηγηματικός χρόνος, με έμφαση στο «συντελεσμένο»¹⁰.

β) η χρήση του ενεστώτα «τι μάγια είναι ετούτα» δίπλα σ' έναν υπερσυντέλικο «όλα είχαν ομορφύνει».

Εντυπωσιάζει η ελευθερία με την οποία ο Καζαντζάκης εισάγει το χρόνο αυτό σ' ένα καθαρά αφηγηματικό κομμάτι. Πρόκειται άραγε γι' αυτό που ονομάζουμε «ιστορικό ενεστώτα» ή για μια παρεμβολή του (ευθύ) λόγου στο επίπεδο της αφήγησης; Γεγονός είναι πάντως ότι σύμφωνα με όσα διδαχθήκαμε παρά πάνω, θα ταίριαζε περισσότερο ο παρακείμενος.

Το παράδειγμα 1 είναι βέβαια από έναν δόκιμο σύγχρονο έλληνα συγγραφέα, δεν είναι όμως τυπικό. Στα αφηγηματικά κείμενα κυριαρχούν οι εξής χρόνοι της οριστικής:

παρατατικός
 αόριστος
 υπερσυντέλικος

Το παράδειγμα 2 είναι πιο «στρωτό»¹¹. Από το διήγημα «Ο Ρασκάγιας» του Θράσου Καστανάκη:

Δεν είχε καταλάβει πώς πέρασε η ώρα, όταν είδε το αυτοκίνητο που στάθηκε στην πόρτα του ξενοδοχείου. Ήταν η μεγάλη στιγμή του, όπου επιτέλους θα κατάφερνε αυτός ο ανεπρόκοπος να βάλει τα πράγματα στη θέση τους και να σώσει το γιο του Μεγάλου Ζιζίνου.

Το βράδυ, άμα γύρισε, ήτανε μαζί του ο Μπαρμπαρούζος κι οι τρεις κοπέλες, χαρούμενοι όλοι τους και λίγο στο κέφι! Τα γέλια τους αναστάτωναν τις δυο αίθουσες. Ο γέρος στάθηκε στο μπαρ με τα κορίτσια γύρω, ζήτησε το ουίσκι. Στο ένα χέρι του η μπουκάλια, στο άλλο το ποτήρι.

— *Μέτρο, τάξη κι ευθυμία! Να μας ζήσει ο Ρασκάγιας!*

‘Αναψε αμέσως ο ενθουσιασμός και στ’ άλλα τραπέζια:

— *Να μας ζήσει!*

Ακόμη κι αυτή η μοναχική κυρία σήκωσε το ποτήρι με τη δειλή φωνή της έκαμε κάτι σαν ζητωκραυγές, και τα ματάκια της παίζαν ολόχαρα.

Έτρεξε μέσα στην κουζίνα και διηγήθηκε στο μάγερα και στα γκαρσόνια, με τρόπο κι εχεμύθεια, πως θα συντρόφευε με το Ζιζίνου και πως το κατάστημα απ’ εδώ κι εμπρός θα λεγόταν: Μέτρο, Τάξη κι Ευθυμία.

Σχόλιο: Εδώ η διάταξη των χρόνων παρουσιάζεται κανονική: τα περιγραφικά κομμάτια στον παρατατικό, τα ρήματα που φανερώνουν τη δράση του ήρωα στον αόριστο: «δεν πρόφτασε», «όταν είδε», «στάθηκε». Η χρήση του υπερσυντέλικου «είχε βγει» «δεν είχε καταλάβει» επιβεβαιώνει τον κανόνα «ο υπερσυντέλικος φανερώνει πως κάτι ήταν τελειωμένο στο παρελθόν πριν από κάτι άλλο»¹².

Αξίζει όμως να επισημάνουμε τον τύπο «Θα κατάφερνε» που φανερώνει το πιθανό, για τον ήρωα, αποτέλεσμα των πράξεών του. Η ύπαρξη τέτοιου ρηματικού τύπου δεν αναφέρεται ούτε στους πίνακες της ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ούτε στο Β’ τεύχος της ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.

Το ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ, από τη μεριά του αναφέρει, στο κεφάλαιο των εγκλίσεων, την ύπαρξη «δυνητικής οριστικής»¹³ και πιθανολογικής οριστικής¹⁴.

Για άλλη μια φορά αναρρωτιέται κανείς σε τι οφείλονται αυτές οι αντιφάσεις: χρόνοι που δεν αναφέρονται στο μορφολογικό μέρος της γραμματικής να εισάγονται χωρίς ιδιαίτερο σχολιασμό από το ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ και να αγνοούνται από το βιβλίο ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ. Η πιθανότερη εξήγηση είναι

ότι η ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ακολουθεί πιστά το πρότυπο της Γραμματικής του Μανώλη Τριανταφυλλίδη ενώ το ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ το πρότυπο του Αχ. Τζαρτζάνου¹⁵.

Αν όμως επιχειρήσουμε να τοποθετήσουμε το θέμα κάνοντας τη διάκριση ανάμεσα στα δυο επίπεδα εκφοράς (λόγου και αφήγησης) διαπιστώνουμε ότι στα ελληνικά λειτουργεί ένα υποσύστημα απόλυτα ολοκληρωμένο.

Α Επίπεδο λόγου

- Θα έδινα τα πάντα για να πετύχω (το δυνατό).
- Ο Πέτρος δεν είναι μέσα. Θα παίζει στην αυλή (το πιθανό).
- Αν άκουε τον πατέρα του θα ήταν σήμερα σπουδαίος άνθρωπος (το μη πραγματικό στο παρόν).
- Αν είχε προετοιμαστεί καλύτερα, θα είχε λύσει τις ασκήσεις (το μη πραγματικό στο παρελθόν).

Β Στο Επίπεδο της αφήγησης

- Είπε ότι θα έφευγε κι αυτός. Τότε τον πρόσταξε να φύγει αμέσως.
- Τους είχαν ανακοινώσει ότι αν έβρεχε την επομένη, η εκδρομή τους θα ματαιωνόταν¹⁶.

Τα παραδείγματα του Β ανήκουν στην κατηγορία που ονομάζουμε «πλάγιος λόγος». Τι εκφράζουν όμως οι τύποι «θα έφευγε» «θα ματαιωνόταν»; κάτι που στο επίπεδο του απλού λόγου εμφανίστηκε ως σίγουρο για το μέλλον.

— Είπε: «Θα φύγω» ή «φεύγω».

Αν βρέξει η εκδρομή δε θα γίνει. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι το υποσύστημα είναι πλήρες, δεν είναι όμως υποχρεωτικό. Αν πούμε:

— Του είπε ότι θα φύγει και τότε τον πρόσταξε να φύγει αμέσως, δε διαπράτουμε γραμματικό λάθος. Με άλλα λόγια στα ελληνικά περνάμε πολύ εύκολα, ακόμα και στα πλαίσια της ίδιας πρότασης, από το ένα επίπεδο στο άλλο.

Μήπως όμως αυτή η διαπίστωση μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διάκριση που όρισε ο E. Benveniste ανάμεσα στα δύο επίπεδα εκφοράς του λόγου έχουν στα ελληνικά μόνο θεωρητικό ενδιαφέρον;

Η λειτουργία του παρακειμένου στα πλαίσια του νεοελληνικού ρηματικού συστήματος έρχεται να απαντήσει στο ερώτημα.

Αναζητώντας παραδείγματα χρήσης του παρακειμένου σε αφηγηματικά κείμενα ελλήνων συγγραφέων διαπιστώσαμε ότι δεν απαντά παρά μόνο στο επίπεδο εκφοράς του λόγου.

Παράδειγμα 3. Ηλίας Βενέζης - Οι Γλάροι.

- Έχεις πάει καμιά φορά στην Αθήνα, παππούλη;
- Ρωτά το κορίτσι.
- Όχι. Ποτέ¹⁷.

Σχόλιο: Πρόκειται για διάλογο.

Παράδειγμα 4. Ηλίας Βενέζης - Το νούμερο.

«Στη γωνιά που έχω λουφάζει πλησιάζει ο βαρύς όγκος του Καπετάνιου. Τον βλέπω που έρχεται και με πιάνει φόβος».

Σχόλιο: Ολόκληρο το κομμάτι¹⁸ είναι γραμμένο στον ενεστώτα. Έχουμε την αίσθηση ότι ο αφηγητής μας τα λέει «ζωντανά».

Παράδειγμα 5. Λίνος Πολίτης - Σολωμός¹⁹.

Αν επέμεινα να αναφέρω τη συνάντηση αυτή, είναι γιατί έχει κάτι το εντελώς συγκινητικό, που κάνει κανέναν να πιστεύει πως πίσω από τυχαία —καθώς φαίνεται— περιστατικά κλώθει μια μοίρα τους άορατους ιστούς της. Ο καθένας από τους νέους που συναντήθηκαν στη Ζάκυνθο αντιπροσωπεύει και κάτι, έχει πίσω του μια παράδοση και μια ιστορία διαφορετική. Ο νεότερος, ο Σολωμός, είκοσι πέντε χρονών, είναι ο προικισμένος νέος, ο ποιητής με την ευρωπαϊκή ανατροφή, που έχει πίσω του τα Εφτάνησα με την παραγμένη τους ιστορία των τελευταίων χρόνων και με τη μακρόχρονη βενετοκρατία. Ο άλλος, μεγαλύτερος, τριάντα πέντε χρονών, είναι γιος αγωνιστή από το Μεσολόγγι, έχει σπουδάσει κι αυτός στην Ευρώπη, στο Λονδίνο, υπότροφος του Γκίλφορνι, έχει μελετήσει την ποίηση κι έχει εκδώσει κι ένα ποίημα στο Παρίσι, το «Δήμος». Έχει κατέβει από την αρχή της Επανάστασης στην Ελλάδα κι έχει βρεθεί μες στον αγώνα. Κι αυτό είναι που αντιπροσωπεύει τώρα. Έρχεται στη Ζάκυνθο σαν σταλμένος από την αγωνιζόμενη Ελλάδα να φέρει το μήνυμά της στον ποιητή: «η Ελλάδα δεν έχει ακόμη τον Δάντη της». Δύο κόσμοι διαφορετικοί έρχονται σ' επαφή. Κι η επαφή αυτή στάθηκε γόνιμη, ήταν το εξωτερικό κίνητρο που ώθησε το Σολωμό να υπερνικήσει και τους τελευταίους του δισταγμούς και ν' αφιερωθεί ολόκληρος στην υπόθεση της Ελλάδας, να της χαρίσει τον ποιητή που είχε ανάγκη και που ζητούσε. Το μέλλον του Σολωμού είναι πια καθορισμένο: θα γίνει Έλληνας ποιητής.

Σχόλιο: Εδώ δεν πρόκειται για αφηγηματικό κομμάτι ή μάλλον το αφηγηματικό μέρος που προηγείται είναι περιορισμένο. Πρόκειται για τα συμπεράσματα ενός δοκιμίου, που, κατά τον Πολίτη ισχύουν πάντα.

Παράδειγμα 6.²⁰

«Το σπιτάκι που έχουμε νοικιάσει είναι αρκετά ευρύχωρο και έκανα τη σκέψη ότι θα μπορούσα να σας έχω κοντά μου για μερικές μέρες...»

Σχόλιο: Πρόκειται για επιστολή, αυτό σημαίνει ότι βρισκόμαστε στο επίπεδο εκφοράς του λόγου.

Η μικρή αυτή μελέτη ούτε θέλησε ούτε μπορούσε να εξαντλήσει το θέμα «Παρελθοντικοί χρόνοι στον ελληνικό αφηγηματικό λόγο». Προσπάθησε μόνο να θίξει ορισμένα ζητήματα, περισσότερο από τη σκοπιά του χρήστη (του δασκάλου της γλώσσας) παρά του θεωρητικού. Έχοντας υπόψη ότι το θέμα

του παρακειμένου έχει τα τελευταία χρόνια πολύ απασχολήσει τους θεωρητικούς μελετητές της Νέας Ελληνικής²¹, θελήσαμε να επισημάνουμε την ανάγκη οι μελέτες αυτές να κωδικοποιηθούν κατά κάποιο τρόπο ώστε να περάσουν στα διδακτικά βιβλία και μέσ' απ' αυτά στις αντιλήψεις των χρηστών της Νέας Ελληνικής. Τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι διδασκόμενοι, οι συγγραφείς αλλά και οι μεταφραστές χρειάζεται να έχουν ακριβή και ξεκάθαρη γνώση των γλωσσικών μέσων που έχουν στη διάθεσή τους. Οι πρόσφατες μελέτες²² προχωρούν το ζήτημα σε βάθος. Δεν έχουν ακόμα κατασταλάξει σε μια κοινώς αποδεκτή άποψη. Η διάκριση του Emile Benveniste ανάμεσα στα δύο επίπεδα εκφοράς μάς φαίνεται πιο λειτουργική επειδή γίνεται πιο άμεσα αντιληπτή από τον καθένα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Με το ελληνικό ρηματικό σύστημα και τη λειτουργία του έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα οι A. Mirambel, A. Κουτσούδας, T. Μπαμπινιώτης, J. Wasburton.

Ο Αχιλλέας Τζάρτζανος αφιερώνει στο ίδιο θέμα τα κεφάλαια 5 και 6 στη ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΥΝΤΑΞΗ (τόμος Α').

Δε στάθηκε δυνατό να μελετήσω τη Διδακτορική Διατριβή του J. Yu «Η ακολουθία των χρόνων στη Νέα Ελληνική Σημασιολογική ανάλυση» (Αθήνα 1983).

2. Μετάφραση του άρθρου αυτού δημοσιεύτηκε στο τεύχος 19 του περιοδικού ΓΛΩΣΣΑ (Αθήνα, χειμώνας 1989).
3. Οι διαφορές αυτές λειτουργούν συχνά αντιθετικά κατά ζεύγη. Σε ορισμένες γλώσσες, όπως η λατινική ή η γαλλική, το ένα επίπεδο είναι αυστηρά διαχωρισμένο από το άλλο. Στα Νέα Ελληνικά τα δύο συστήματα υπάρχουν αλλά χωρίς να διαχωρίζονται απόλυτα (βλ. παρακάτω).
4. Στριίξεται, όπως σημειώνεται στην Εισαγωγή «στην πρακτική των Συντακτικών της αρχαίας ελληνικής γλώσσας... και στο υλικό... που είχε συγκεντρώσει, κατατάζει και διατυπώνει στη β' έκδοση του δίτομου έργου του ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΥΝΤΑΞΙΣ, ο ανώτατος εκπαιδευτικός και γλωσσολόγος, Αχιλλέας Τζάρτζανος».
5. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατατάσσοντας τους χρόνους σε

εξακολουθητικούς
 συνοπτικούς (στιγμιαίους)
 συντελεσμένους

το ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ αγνοεί την άποψη του Αχιλλέα Τζαρτζάνου, ο οποίος σε σημείωση της σελ. 257 (β' έκδοση, 1946) έγραφε:

Σημ. Αυτό που λέγεται στις διάφορες Γραμματικές της νέας Ελληνικής γλώσσας, πως δηλαδή το αοριστικό θέμα του ρήματος γενικά σημαίνει κάτι το σ τ ι γ μ ι α ί ο ή κάτι που έγινε μ ό ν ο μ ί α φ ο ρ ά, είναι άρδην εσφαλμένο. Εκείνο που, σε ορισμένες περιστάσεις, μπορεί να εμφανίσει το σημαίνόμενο απ' το ρήμα ως κάτι στιγμιαίο ή ως κάτι που έγινε μόνο μια φορά, δεν είναι το αοριστικό θέμα του ρήματος, αλλά η ιδιαίτερη του ρήματος σημασία και το νόημα των συμφραζομένων. Στις φράσεις π.χ. Έσθισα το γράμμα, έπασα το ποτήρι, άνοιξα την πόρτα κ.τ.ό. μπορεί να πρόκειται για κάτι το στιγμιαίο και που έγινε μόνο μια φορά. Αλλά στις φράσεις Έλυσα το πρόβλημα, άνοιξα χαντάκι γύρω στο αμπέλι κ.τ.ο. να μην πρόκειται για

κάτι που έγινε μια φορά, όχι όμως και για κάτι το στιγμιαίο. Και στις φράσεις τέλος 'Έλυσα δέκα προβλήματα, ταξίδεψα πολλές φορές στην Αγγλία κ.τ.ό. ούτε για κάτι το στιγμιαίο πρόκειται ούτε για κάτι που έγινε μια φορά. (Βλ. και τα επόμενα, από § 171 κ.ε.).

Το ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ δεν ξεκαθαρίζει ότι μορφολογικός διαχωρισμός του ελληνικού ρήματος σε ενεστωτικό και κοριστικό θέμα, διαχωρισμός βασικός τόσο στην αρχαία όσο και στη νέα γλώσσα, έχει λειτουργική σημασία. Ούτε επισημαίνει το γεγονός ότι αυτή καθαυτή η ρηματική πράξη δηλώνεται συνοπτικά με το αόριστο θέμα, από το οποίο παράγονται και οι περιφραστικοί χρόνοι (βλ. Αχ. Τζάρτζανου, σελ. 257 «σημασία των ρηματικών θεμάτων».

6. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ για το γυμνάσιο βιβλίο του καθηγητή - ΟΕΔΒ - Αθήνα, β' έκδοση σελ. 163.

7. Αυτό δεν αφορά μόνο τα βιβλία του Οργανισμού. Στη Γραμματική της Νέας Ελληνικής που εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1939 ο André Mirambeil καταχωρεί την κλίση των περιφραστικών χρόνων του ρήματος σε χωριστό πίνακα, θεωρώντας ότι αποτελούν ξεχωριστό σύστημα.

Στα ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΙΑ ΞΕΝΟΥΣ που έχει συνταχθεί από ομάδα διδασκάλων του Σχολείου Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ.» σημειώνεται: «ο παρακειμένος δείχνει μια πράξη που έγινε στο παρελθόν. Δείχνει περισσότερο το αποτέλεσμα της πράξης. Τις περισσότερες φορές τον παρακειμένο μπορούμε να τον αντικαταστήσουμε με αόριστο, άποψη που συμφωνεί με της ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΣΥΝΤΑΞΕΩΣ. Στη «Συγχρονική Γραμματική της Νέας Ελληνικής» των Γ. Μπαμπινιώτου και Π. Κοντού (Αθήνα 1967) στο υποκεφάλαιο Κύριες (Γραμματικές) Εγκλίσεις, παρ. 192 διδάσκεται:

§ 192. στ. Πα ρ α κ ε ί μ ε ν ο ς (Present Perfect)

Γενικώς η χρήσις του Παρακειμένου στην Ν. Ελληνική είναι πολύ περιορισμένη, μεγάλο δε μέρος της χρήσεώς του στον απλούστερο προφορικό και γραπτό λόγο καλύπτεται από τον Αόριστο. Ο Παρακειμένος δείχνει:

- α) Πράξι συντελεσμένη, τελειωμένη.
β) Το αποτέλεσμα μιας ενεργείας (αποτελεσματικός Παρακειμ.)

Ο τρόπος που χρησιμοποιείται οδηγεί στην παρατήρησι πως κανονικώς ο Α' Παρακειμένος (έχω γράψει-έχω γραφτή) αντιστοιχεί στην α' σημασία του χρόνου, ενώ ο Β' Παρακειμένος (έχω γραμμένον, η, ο. — είναι γραμμένος, η, ο) εκφράζει εντονότερα και σαφέστερα το αποτέλεσμα μιας ενεργείας.

'Έχω πληρώσει το νοίκιο - 'Έχω πληρωμένο το νοίκιο.

Ο γιος του έχει γραφτή στο γυμνάσιο — Ο γιος του είναι γραμμένος στο γυμνάσιο.

§ Παρατηρήσεις. Τα όρια μεταξύ Αορίστου και Παρακειμένου στην Ελληνική δεν είναι σαφή. Απο παλιά ο Αόριστος χρησιμοποιήθηκε σε μεγάλη έκτασι αντί του Παρακειμένου — με αποτελεσματική ή απλή συντελική σημασία — πράγμα που οδήγησε σε βαθμιαία υποχώρησι της χρήσεως του Παρακειμένου. Έτσι στην σύγχρονη Ελληνική ο Παρακειμένος χρησιμοποιείται για να τονίση την συμπλήρωσι (τελείωμα) ή το αποτέλεσμα μιας ενεργείας. Σε περίπτωσι που δεν υφίσταται ανάγκη να τονιστούν ιδιαίτερα οι έννοιες αυτές ή δεν επιζητείται σημασιολογική διαφοροποίησης, χρησιμοποιείται ευρύτερα ο Αόριστος.

'Έγραφα το γράμμα (απλή παρελθοντ. πράξις; γεγονός).

'Έχω γράψει το γράμμα (συντελεσμένη, τελειωμένη πράξις).

'Έχω γραμμένο το γράμμα (αποτέλεσμα της ενεργείας).

Ο Π. Ε. Γιαννακόπουλος, στο «Συντακτικό της Νεοελληνικής Γλώσσας» αναπτύσσει την ίδια άποψη ως εξής: «ο παρακειμένος σ' αυτό ακριβώς διαφέρει από τον αόριστο, που δείχνει μόνο το τέλος της πράξης στο παρελθόν... ανήκει και στους παρελθοντικούς χρόνους και είναι συντελεσμένος. Πολλές φορές γίνεται σύγχυση του παρακειμένου με τον αόριστο και για τούτο πολλές φορές χρησιμοποιείται και παρακειμένος αντί για μέλλοντα».

8. Τα παραδείγματα αναζητήθηκαν στα ΚΕΙΜΕΝΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

- της Α', Β' και Γ' Γυμνασίου του ΟΕΔΒ.
9. Βλ. σελ. 139 του βιβλίου της Α' Γυμνασίου. Ας μου επιτραπεί εδώ μια διευκρίνιση σχετικά με την ορθογραφία των αποσπασμάτων που έχω χρησιμοποιήσει. Προσωπικά γράφω σύμφωνα με το μονοτονικό σύστημα γιατί το θεωρώ επιστημονικά πιο σωστό και διδακτικά πιο αποτελεσματικό. Θεωρώ όμως ασέβεια να διορθώνονται ποιητές και πεζογράφοι όπως ο Καβάφης, ο Κάλβος ή ο Παπαδιαμάντης. Παρ' όλα αυτά, επειδή το άρθρο αυτό πήρε την τελική του μορφή σε συνθήκες που δεν επέτρεπαν την πρόσβαση σε οργανωμένη βιβλιοθήκη, αναγκάστηκα να ακολουθήσω την ορθογραφία των βιβλίων του Οργανισμού.
 10. Όπως ο άοριστος ως υπερσυντέλικος επισημαίνει ο Αχ. Τζαρτζάνος στην σημ. β, σελ. 273 του Συντακτικού του: «Στις δευτερεύουσες προτάσεις σημαίνει πολλές φορές ο άοριστος πράξι που έγινε πριν από άλλη πράξι, γιά τήν όποίαν είναι ο λόγος στήν κυρία πρόταση. Έτσι ο άοριστος ισοδυναμεί μέ ύπερσυντέλικο. Ήρθε χτές καί μου έφερε τά χρήματα πού τού δάνεισα πρό καιρού (= του είχα δανείσει)».
 11. Σελ. 281 του βιβλίου της Γ' Γυμνασίου.
 12. Βλ. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ, τεύχος β', σελ. 89.
 13. Σελ. 77, 78. Παράδειγμα: «Θα έδινα τα πάντα για να πετύχω».
 14. Παράδειγμα: Ο Πέτρος δεν είναι μέσα. Θα παίξει στην αυλή.
 15. Ξέρουμε ότι και η υποτακτική άργησε να θεωρηθεί ανεξάρτητη έγχιση στα Νέα Ελληνικά. Βλ. Ν. Ανδριώτη: «Υπάρχει υποτακτική στή Νέα Έλληνική;» περιοδικό Νέα Εστία, τόμ. 15ος, τεύχ. 178, 15 Μαΐου 1934. Αχ. Τζαρτζάνου: «Καί όμως υπάρχει...». Στο επόμενο τεύχος του ίδιου περιοδικού.
 16. Τα παραδείγματα είναι στην πλειοψηφία τους παρμένα από το ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ για την Α' και Β' Γυμνασίου και το Γ' τεύχος της ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.
 17. Σελ. 116 του βιβλίου ΚΕΙΜΕΝΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ της Β' Γυμνασίου.
 18. Σελ. 327 του βιβλίου της Γ' Γυμνασίου.
 19. Σελ. 134 του βιβλίου της Γ' Γυμνασίου.
 20. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ τεύχος Γ, σελ. 45.
 21. Ο Γιάννης Βελούδης, στην ανακοίνωση που δημοσιεύεται στις Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της 10ης Ετήσιας Συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. 9-11 Μαΐου 1989 (Εκδ. Αδελφών Κυριακίδη Θεσσαλονίκη 1990) με τον τίτλο: «Ο Μεταγλωσσικός χαρακτήρας του παρακειμένου Α!», χαρακτηρίζει πολύ εύστοχα τον παρακειμένο «το τρομερό παιδί του ρηματικού παραδείγματος της Νέας Ελληνικής».
 22. Βλ. ιδιαίτερα τα τεύχη των ετών 1983, 1986, 1988 με τα πρακτικά των συναντήσεων που αναφέρονται πιο πάνω. Πρόκειται για τις ανακοινώσεις των Σετάτου, Μοζέρ και Τζεβελέκου.

Δημήτριου Χ. Σκλαβενίτη
Φιλολόγου - Σχολικού Συμβούλου

Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Εισαγωγή

Η διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, που άρχισε πριν από 6 χρόνια στο Δημοτικό και συνεχίστηκε τα επόμενα στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, ολοκληρώθηκε φέτος με την έκδοση του Γ' τεύχους ΕΚΦΡΑΣΗ-ΕΚΘΕΣΗ για τη Γ' Λυκείου.

Το μάθημα, έπειτα από αναμονή δεκαετιών, απόκτησε το δικό του πρόγραμμα, τα βιβλία του και το ωράριό του. Παρά τις δυσκολίες που συναντάει —βρίσκεται ακόμα στην αρχή της σταδιοδρομίας του— και οι οποίες προέρχονται κυρίως από τη σύγκρουση του παραδοσιακού με το νέο τρόπο διδασκαλίας που υποδεικνύουν τα βιβλία αυτά και τη νέα διάσταση που δόθηκε στο περιεχόμενο της γλώσσας, πραγματώνει με σταθερό ρυθμό τους σκοπούς που επαγγέλθηκε.

Η εισαγωγή του μαθήματος στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση πρέπει να θεωρείται και να αξιολογείται ως η καλύτερη επένδυση που έγινε τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης, γιατί θα συμβάλλει αποφασιστικά στη συστηματική γνώση και κατάρτιση της γλώσσας από τον μαθητή και γενικότερα θα συντελέσει στη βελτίωση της παιδείας του ελληνικού έθνους.

Η γλωσσική διδασκαλία παλιότερα

Η γλωσσική διδασκαλία, πριν από την εισαγωγή των βιβλίων της γλώσσας, περιοριζόταν αποκλειστικά στην εκμάθηση της γραμματικής και του συντακτικού, στην έρευνα των μεταβολών της γλώσσας, στην ιστορική της εξέλιξη και την ετυμολογία των λέξεων.

Η διδασκαλία της Ν.Γ. δεν απασχόλησε ποτέ την πολιτεία. Το μάθημα όχι μόνο δεν αντιμετωπίστηκε ως το κατ' εξοχήν εθνικό αλλά ούτε καν ως «δευτερεύον». Οι ανανεωτικές προσπάθειες που έγιναν από φωτισμένους εκπαιδευτι-

κούς: 1) με την ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1910, 2) με την εισαγωγή στα σχολεία των βιβλίων ΤΑ ΨΗΛΑ ΒΟΥΝΑ' & ΤΟ ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙ ΜΕ ΤΟΝ ΗΛΙΟ 1917-1921, 3) με τη μεταρρύθμιση των Βενιζέλου-Παπανδρέου 1928-32, 4) με την προσπάθεια των Παπανδρέου - Ακριτά - Παπανούτσου δε στέρησαν. Κάθε φορά ναυαγούσαν από τις αντιδράσεις της πολιτείας και από τις ανωμαλίες που παρουσιάζονταν στην πολιτική μας ζωή.

Ενδεικτική για το κλίμα που επικρατούσε, τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα αλλά και τις κατοπινές, στα θέματα της γλώσσας, είναι η εξής απόφαση της «Επιτροπείας»² με την οποία καταδίκαιζε την έκδοση των δύο βιβλίων που αναφέραμε πιο πάνω.

1. «Νά κηρυχθῶσιν αὐτοδικαίως ἄκυροι, ὡς ἀντισυνταγματικοί, οἱ Νόμοι, καθ' οὓς ἐγένετο ἡ ἀλλαγὴ τῆς γλώσσης τῶν ἀναγνωστικῶν βιβλίων τῆς δημοτικῆς ἐκπαιδύσεως μετὰ πάντων τῶν εἰς ἐκτέλεσιν αὐτῶν ἀφορώντων Βασιλικῶν Διαταγμάτων, ἐγκυκλίων καὶ ἐπισήμων ὁδηγιῶν τῶν διδασκάλων».

2. «Νά ἐκβληθῶσι πάραυτα ἐκ τῶν σχολείων καὶ καὼσι τὰ συμφώνως πρὸς τοὺς νόμους ἐκείνους συνταχθέντα καὶ σήμερον ἐν χρήσει ὑπάρχοντα ἀναγνωστικά βιβλία ὡς ἔργα ψεύδους καὶ κακοβούλου προθέσεως».

.....
6. «Νά καταδιωχθῶσι ποινικῶς οἱ ὑπαίτιοι τῶν πρὸς διαφθοράν τῆς ἐλληνικῆς γλώσσης καὶ παιδείας τελεσθέντων πραξικοπημάτων».

Η γλωσσική διδασκαλία σήμερα

Η γλωσσική διδασκαλία σήμερα στηριγμένη στις αρχές της Σύγχρονης Γλωσσολογίας αλλάζει πορεία και τακτική ως προς την προσέγγιση και κατάκτηση της μητρικής⁴ γλώσσας. Εγκαταλείπεται η στείρα απομνημόνευση του τυπικού της γλώσσας και δίνεται έμφαση στον επικοινωνιακό της ρόλο. Γράφει για το θέμα αυτό ο Δ. Τομπαίδης: «Η επικοινωνία δεν είναι απλή μετάδοση, δηλαδή το πέρασμα ενός μηνύματος που έχει κιόλας οργανωθεί σε σημασιολογικές μονάδες, όπως είναι ο μετασχηματισμός των φθόγγων της γλώσσας σε σήματα του αλφαβήτου morse. Η επικοινωνία προϋποθέτει επιλογές (χρήση αυτών και όχι εκείνων των γλωσσικών στοιχείων, ανάλογα μ' αυτό που θέλω να πω, και τελικά οργάνωση του τρόπου με τον οποίο ανακοινώνω κάτι) και προσαρμογές στις διάφορες περιστάσεις της επικοινωνίας: όχι μόνο το λεξιλόγιο αλλά και η φωνολογία και η σύνταξη είναι διαφορετικές, όταν αστεειεύμαστε μεταξύ μας και όταν κάνουμε μάθημα φυσικής»⁵.

Τα βιβλία της γλώσσας

Η προσδοκία για τη συγγραφή βιβλίων για τη διδασκαλία της Ν.Γ. φαίνεται μέσα στα γραπτά παλιότερων επιφανών πνευματικών ανθρώπων και ειδικών για τη γλώσσα, όπως ο Π. Βαλάκης, Αχ. Τζάρτζανος, ο Μ. Τρανταφυλλί-

δης και άλλοι, αλλά και σύγχρονων μελετητών στα θέματα της γλώσσας.

Ο Δημήτριος Τομπαΐδης γράφει για την ανάγκη συγγραφής βιβλίων για τη διδασκαλία της γλώσσας:

«Έτσι προκύπτει η ανάγκη να ετοιμαστεί ένα συγκεκριμένο βοήθημα γλωσσικής διδασκαλίας, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί παράλληλα με τα σημερινά βιβλία (γραμματική, συντακτικό), που θα εξακολουθήσουν να παρέχονται στους μαθητές ως βιβλία αναφοράς»⁶.

Η προετοιμασία για τη συγγραφή των βιβλίων της γλώσσας γίνεται μέσα από δύο βαρυσήμαντες αποφάσεις του τότε Υπουργού Παιδείας Γ. Ράλλη, δηλαδή την αναγνώριση της Δημοτικής ως επίσημης γλώσσας της Ελληνικής Εκπαίδευσης και την καθιέρωση της διδασκαλίας της γραμματικής και του συντακτικού μέσα από συγκεκριμένα βιβλία το 1976 και 1977 αντίστοιχα.

Ο ίδιος ο Υπουργός γράφει σχετικά με τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας:

«Η έκδοση της Γραμματικής του Τριανταφυλλίδη που θα συνοδεύεται με βιβλίο ασκήσεων εμπεδώσεώς της, θα οπλίσει το ελληνικό σχολείο με ένα σημαντικότερο όργανο, που όμως δεν πρέπει να μείνει μοναδικό...

Δε θα λείψουν βέβαια οι απαιτητικότεροι, που θα αξιώσουν τη συγγραφή και άλλων βιβλίων... ή την εφαρμογή νεότερων απόψεων της γλωσσολογίας (π.χ. ενοποίηση της μελέτης των φαινομένων της γραμματικής και του συντακτικού). Με κανένα τρόπο δεν απορρίπτουμε την αξία αυτών των παρατηρήσεων, αλλά πιστεύουμε ότι για τη συγκεκριμένη ώρα της ελληνικής παιδείας η επιλογή μας θα αναγνωριστεί ως η πιο ρεαλιστική»⁷.

Διαπιστώνουμε ότι συνειδητοποιείται η ανάγκη συγγραφής άλλων βιβλίων για τη διδασκαλία της γλώσσας με βάση τις σύγχρονες γλωσσολογικές αρχές.

Η γλωσσική διδασκαλία με βιβλία βασισμένα στα δεδομένα της σύγχρονης γλωσσολογίας —που τη συγγραφή τους ανέλαβε ομάδα φιλόλογων της Θεσσαλονίκης— αρχίζει στο Γυμνάσιο, έστω και καθυστερημένα, σε σύγκριση με τα ευρωπαϊκά κράτη, το σχολικό έτος 1984-85.

Τα 3 βιβλία για το Γυμνάσιο με τον τίτλο «Νεοελληνική Γλώσσα» προκαλούν το ενδιαφέρον τόσο από την πλευρά των θεμάτων και της δομής τους όσο και από την πλευρά της έκδοσης.

Από την πρώτη στιγμή της εισαγωγής τους στα σχολεία τα βιβλία έγιναν δεκτά με ευμενή σχόλια, κυρίως, από τους ειδικούς.

Γράφει για το θέμα αυτό ο καθηγητής της Γλωσσολογία Γεώργιος Μπαμπινιώτης: «Έτσι άρχισαν να εμφανίζονται μόλις από φέτος στο Γυμνάσιο τα πρώτα δείγματα εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας της γλώσσας μας με σχολικά βιβλία, που χωρίς να απομακρύνονται ακόμη πολύ από την παραδοσιακή γραμματική, παρέχουν χρήσιμες γνώσεις για μερικούς θεμελιώδεις μηχανισμούς της γλωσσικής επικοινωνίας, εισάγοντας έννοιες και όρους γλωσσικής επιστήμης, απαραίτητους για μίαν ουσιαστική προσέγγιση της γλώσσας... Μία

που τα τελευταία 10 χρόνια δεν έπαψα να επισημαίνω φορτικά... την ανάγκη για ένα τέτοιο εκσυγχρονισμό του σχολικού βιβλίου δικαιούμαι, νομίζω, να χαιρετίσω την έκδοση των δύο τόμων του βιβλίου «Νεοελληνική γλώσσα» για το Γυμνάσιο και να ευχηθώ την επέκταση της χρήσεως τέτοιων βιβλίων (και μάλιστα πιο «τολμηρών», δηλαδή περισσότερο γλωσσολογικά εκσυγχρονισμένων) σε όλο το Γυμνάσιο και το Λύκειο»⁸.

Αρχές της Σύγχρονης Γλωσσολογίας που διέπουν τα βιβλία της γλώσσας

Βασικό χαρακτηριστικό των βιβλίων για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι ότι αυτά αλλάζουν το περιεχόμενο του μαθήματος. Μέσα από μια διαφορετική και διευρυμένη αντίληψη για τη γλώσσα η μέχρι χθες διδασκαλία της γραμματικής γίνεται τώρα γλωσσική διδασκαλία. Αυτό θα πει ότι: 1) «Στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας, γράφει ο καθηγητής Γεώργιος Μπαμπινιώτης, μέσα από τα βιβλία αυτά, είναι να οδηγήσει το μαθητή στη συνειδητή γνώση των μηχανισμών που διέπουν τη μητρική του γλώσσα, με τελικό σκοπό να καλλιεργηθεί και να αυξηθεί η ικανότητά του να τη χρησιμοποιεί δημιουργικά σε κάθε ανάγκη επικοινωνίας του. Ό,τι χαρακτηρίζει την ανθρώπινη γλώσσα είναι ακριβώς ο δημιουργικός χαρακτήρας της γλωσσικής επικοινωνίας του ανθρώπου...»⁹.

2) Τα βιβλία διδάσκουν τη Ν. Γ. συγχρονικά. Η έννοια του συστήματος και οι συνταγματικές και παραδειγματικές σχέσεις των στοιχείων κυριαρχούν στη συγχρονική θεώρηση της γλώσσας.

3) Η όλη διδακτική διαδικασία που ακολουθείται στα βιβλία αποβλέπει κυρίως στην ΕΚΦΡΑΣΗ.

4) Η εκφραστική μονάδα στα βιβλία της γλώσσας είναι η φράση και όχι η λέξη¹⁰.

5) Τα βιβλία εξετάζουν τα φαινόμενα του συστήματος της γλώσσας σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό περιβάλλον, με τρόπο ενιαίο χωρίς να κατακερματίζονται σε μη λειτουργικές μορφές και συντακτικές σχέσεις.

6) Η γνώση της μητρικής γλώσσας θεωρείται δεδομένη και επιδιώκεται μέσα από τα βιβλία η κατάρτησή της, με την έννοια της διεύρυνσης και ολοκλήρωσης του γλωσσικού κώδικα, ώστε να αποτελέσει αποτελεσματικό μέσο στις επικοινωνιακές ανάγκες.

7) Τα βιβλία της γλώσσας και στο Γυμνάσιο τονίζουν τον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας. Η διάσταση αυτή φαίνεται από το γεγονός ότι η γλωσσική διδασκαλία δεν στηρίζεται σε μια συγκεκριμένη μορφή της γλώσσας, όπως η λογοτεχνία, αλλά εξετάζει όλα τα είδη του λόγου από τον καθημερινό και επίκαιρο μέχρι τον επιστημονικό και θεατρικό.

Ακόμα τα βιβλία, όπως είπαμε παραπάνω, είναι γραμμένα σύμφωνα με τις αρχές της Σ. Γ. αλλά και της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής. Το υλικό των

βιβλίων είναι επιλεγμένο και κατανοημένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετεί κάθε φορά τη συγκεκριμένη ηλικία. Σήμερα ο έλληνας μαθητής ξεκινάει τη συστηματική διδασκαλία της μητρικής του Γλώσσας από το 6ο περίπου έτος της ηλικίας του και τη συνεχίζει μέχρι το 18ο, συμβατικό μόνο τέλος για την εκμάθηση της γλώσσας, γιατί αυτή συνεχίζεται «διά βίου» σε κάθε δεδομένη περίπτωση.

Ο σχεδιασμός και η συγγραφή των βιβλίων, εκτός από την τήρηση των αρχών της Σ.Γ., έχει ως κατευθυντήρια γραμμή την επανάληψη από τάξη σε τάξη των μορφοσυντακτικών φαινομένων και των άλλων ειδών του λόγου, ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους, πράγμα που εξασφαλίζει την κατανόηση και εμπέδωσή τους από τους μαθητές. Η διαλεκτική αυτή σχέση ανάμεσα στα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα στο Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο κάνει τα βιβλία δυναμικά και επομένως αποτελεσματικά για τη γνώση της γλώσσας.

Ως προς τη διδακτική πράξη παρατηρούμε ότι τα βιβλία έχουν μια αυτοτέλεια και δεν χρειάζεται να χρησιμοποιήσουμε κάποια διδακτικά μοντέλα για να πραγματώσουμε τους στόχους της Δ.Ε. Ο καλύτερος οδηγός και η πιο αποτελεσματική μέθοδος για να ενεργοποιηθεί η διαδικασία της μάθησης και να κατανοηθεί σε βάθος το γνωστικό αντικείμενο είναι το ίδιο το βιβλίο με τη διάταξη της ύλης και την ποιότητα των κειμένων και των ασκήσεων.

Τέλος η διδασκαλία των βιβλίων της γλώσσας συμπληρώνεται και ολοκληρώνεται με τα βιβλία της Γραμματικής και του Συντακτικού, στα οποία η αναφορά πρέπει να είναι συγκεκριμένη και καθημερινή. Για όλες αυτές τις καινοτομίες και τις προοπτικές που ανοίγουν τα βιβλία στη διδασκαλία της μητρικής μας γλώσσας και πρωτοποριακά είναι και επομένως απολύτως αναγκαία.

Κατανομή και οργάνωση της διδακτέας ύλης

Η κατανομή της διδακτέας ύλης στα 40 κεφάλαια των βιβλίων και το παραστατικό-συνοδευτικό υλικό με το οποίο γίνεται αξιοποίησή της στη διδασκαλία, ώστε να πραγματώνει τους στόχους της, συντελεί αποφασιστικά στη λειτουργικότητα των βιβλίων. Παρακολουθώντας την πορεία της ύλης από τη Α' στη Γ' τάξη διαπιστώνουμε ότι γίνεται μια ιεράρχηση αυτής από τις απλές βασικές μονάδες της γλώσσας προς τις συνθετότερες. Αρχίζει η διδασκαλία με την έννοια της επικοινωνίας, του λόγου και της λέξης, αλλά παράλληλα εξετάζεται η έννοια των γραμμάτων, των φθόγγων, των ουσιαστικών, των ρημάτων και φθάνει μέχρι τον υποτεταγμένο λόγο.

Με τη σύγχρονη αυτή εξέταση των γλωσσικών στοιχείων μέσα από ζωντανές μορφές του λόγου η ύλη γίνεται δραστική και επομένως ο λόγος του μαθητή αποτελεσματικός.

Δομή της ενότητας

Ως προς τη δομή της ενότητας διαπιστώνουμε ότι κάθε κεφάλαιο αποτελεί μια θεματική ενότητα, της οποίας οι διαστάσεις μεταβάλλονται ανάλογα με τη σπουδαιότητα και ανάγκη του θέματος, την επεξεργασία και στήριξή του, καθώς και το παραστατικό και εικαστικό υλικό. Τα μέρη της ενότητας είναι:

A! Το κείμενο

B! Τα γλωσσικά στοιχεία

Γ! Το παραγωγικό

Δ! Έκφραση- Έκθεση

Τα στοιχεία αυτά συνδέονται θεματικά μεταξύ τους, το ένα συμπληρώνει το άλλο και όλα μαζί αναπτύσσουν και προάγουν τον θεματικό πυρήνα.

A! Κείμενο

Τα κείμενα των βιβλίων και ως προς τη μορφή και ως προς το περιεχόμενο είναι ενδιαφέροντα και σημαντικά. Ο μαθητής προβληματίζεται σοβαρά με την προσέγγισή τους πάνω σε σύγχρονα κοινωνικά θέματα. Με τις ποικίλες μορφές της γλώσσας, στην οποία είναι γραμμένα και με το ύφος και το ήθος τους συντελούν εκτός των άλλων, και στην αισθητική καλλιέργεια του μαθητή.

Η επιλογή των κειμένων ανταποκρίνεται στην ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και η διδασκαλία γίνεται μέσα από κείμενα που είναι κοντά στις εμπειρίες των μαθητών.

«Γι' αυτό και τα κείμενα στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας, έγινε προσπάθεια να ανταποκρίνονται στη φύση και τις εμπειρίες ή τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ώστε να συνδέεται και η τυπική γλωσσική διδασκαλία με ολοζώντανες μορφές ζωής... Βασική προϋπόθεση ήταν ο μαθητής να κινείται μέσα σε πράγματα που τον ενδιαφέρουν, που τα βλέπει ολόγυρά του και που τα αγαπά. 'Όστε η γλώσσα να μη χωρίζεται από τη ζωή, αλλά να γίνεται —όπως και είναι— και η ίδια υπόθεση ζωής»¹¹.

Το πρώτο κείμενο της ενότητας αποτελεί την εισαγωγή στο θέμα που αναπτύσσεται πλατιά στη συνέχεια. Με τις ασκήσεις γίνεται η επεξεργασία του κειμένου. Ο μαθητής κάνει τη γνωριμία του με ένα αξιόλογο κείμενο. Ανοίγεται διάλογος πάνω στα θέματα του κειμένου με τη τάξη και ο μαθητής καταθέτει τις δικές του απόψεις, παίρνει υπεύθυνη θέση και αρθρώνει το δικό του λόγο. Η παραγωγή λόγου από τους μαθητές ξεκινάει από την πρώτη τους επαφή με το κείμενο και ολοκληρώνεται με την έκφραση-έκθεση. Για τη σημασία του μέρους αυτού γράφει ο Χρίστος Τσολάκης:

«Με το άνοιγμα δηλαδή της αυλαίας της γλωσσικής ενότητας παράγεται λόγος γύρω από νοηματικά κέντρα/θέματα, τα οποία θα δώσουν το υλικό και θα δημιουργήσουν τον προβληματισμό της έκθεσης. Έτσι ο μαθητής ενεργοποιείται εκφραστικά από την πρώτη στιγμή πάνω στο υλικό, του οποίου πιο

ολοκληρωμένες μορφές και συνθέσεις θα δημιουργήσει στο κεφάλαιο έκφραση/-έκθεση»¹².

Β! Τα γλωσσικά στοιχεία

Στόχος του Β' μέρους είναι να παρουσιάσει στο μαθητή τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, που αναγγέλλονται συνήθως από το Α' μέρος. Η διδασκαλία του γλωσσικού φαινομένου γίνεται με όλα τα είδη των ασκήσεων και ιδιαίτερα με τις ασκήσεις μετασχηματισμού. Επιδιώκεται ο μαθητής με τη δική του προσπάθεια να κατανοήσει πώς λειτουργεί το τυπικό της γλώσσας και πώς συγκροτείται η δομή του λόγου.

Το γλωσσικό φαινόμενο κατακτημένο μέσα από κριτικές διαδικασίες συντελεί στην ανάπτυξη του λεκτικού τρόπου και της επικοινωνίας του μαθητή με το περιβάλλον του.

Γ! Παραγωγικό

Ο μαθητής στο μέρος αυτό παρακολουθεί το μηχανισμό παραγωγής των λέξεων. Με τις ασκήσεις μαθαίνει τη σημασία, τη λειτουργικότητα και τη δύναμή τους μέσα στη φράση, την πρόταση και μέσα στις ευρύτερες γλωσσικές μονάδες. Τώρα η λέξη ποτέ δεν εξετάζεται έξω από τη φράση, έξω από το φυσικό της περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής πλουτίζει σταδιακά το λεκτικό του και μπορεί να αντιπαραθέτει, προφορικά και γραπτά, στις γλωσσικές του ανάγκες.

«Η λέξη, γράφει ο Μπαμπινιώτης, είναι ένα μοναδικό, πολυδιάστατο και πολυδύναμο σύνολο σχέσεων που έχει απεριόριστες ικανότητες έκφρασης του ανθρώπινου στοχασμού. Η δυναμικότητα της λέξεως έγκειται ακριβώς στη σημασιολογική της πλαστικότητα, στην κλίμακα αυξομειώσεως του βιωματικού της φορτίου και στη δυνατότητα συγκινησιακής αναβαπτίσεώς της στην ευαισθησία του συγγραφέα¹³...

Δ! Έκφραση- Έκθεση

Το Δ' μέρος που είναι και το τελευταίο της ενότητας, αποτελεί την κορύφωση της όλης διδακτικής διαδικασίας. Ο μαθητής έπειτα από τη γνωριμία και την άσκησή του στα γλωσσικά στοιχεία της ενότητας, στις τεχνικές του λόγου και στο εργαστήριο παραγωγής των λέξεων φτάνει με συγκεκριμένες γνώσεις για τη γλώσσα και προβληματισμούς, πάνω στη θεματική του α' κειμένου, στην Έκφραση- Έκθεση.

Στο μέρος αυτό ο μαθητής προσεγγίζει συστηματικά το λεξιλόγιο της ενότητας που αναφέρεται στη θεματική περιοχή του α' κειμένου. Συνειδητοποιεί τη σημασία, λειτουργικότητα και πολυδυναμία της λέξης μέσα στη φράση και σε κάθε γλωσσική μονάδα.

Αυτός ο λεκτικός οπλισμός και η προβληματική του μαθητή που αναπτύσσεται από την επεξεργασία των κειμένων, ομόκεντρων θεματικά με το α' κείμενο, και την αξιοποίηση του εικαστικού υλικού, τον κάνουν ικανό να γνωρίσει και να αναπτύξει τα θέματα που δίνονται για έκφραση-έκθεση αλλά και να ανταποκριθεί σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση.

Παρατηρήσεις στα βιβλία

Η δυναμική όμως και τα πλεονεκτήματα των βιβλίων δεν αποκλείουν τις τυχόν αδυναμίες τους. Είναι γνωστό ότι οι παρατηρήσεις για τη λειτουργικότητα των βιβλίων προέρχονται, κυρίως, από τους συνάδελφους που διδάσκουν το μάθημα. Τέτοιες παρατηρήσεις είναι:

1. Η διδασκαλία του γλωσσικού φαινομένου δεν είναι πάντα συνεχής αλλά διάσπαρτη σε περισσότερες ενότητες.
2. Οι ασκήσεις συνήθως είναι πολλές και αδιαβάθμητες και προκαλούν δυσκολίες στην επιλογή τους κατά τη διδασκαλία.
3. Το λεξιλόγιο είναι πλούσιο και δεν επαρκεί ο χρόνος για την πλήρη εκμάθησή του.
4. Τα κείμενα και το φωτογραφικό υλικό, κυρίως στο Δ' μέρος δημιουργούν φόρτο και το διδακτικό βιβλίο γίνεται κουραστικό.
5. Το εικαστικό υλικό δεν είναι πάντα κατανοητό.
6. Τέλος σημειώνεται ότι λείπει μια σύντομη εισαγωγή που θα κατατόπιζε τον καθηγητή σχετικά με τις αρχές, τη φιλοσοφία, την ορολογία και τη λειτουργικότητα των βιβλίων, που καλό θα ήταν να έμπαινε στο βιβλίο του καθηγητή.

Όμως η επιτυχία και η αξιολόγηση των σκοπών της γλωσσικής διδασκαλίας, μέσα από τα βιβλία αυτά, είναι υπόθεση σοβαρή και πρέπει να εκτιμηθεί με επιστημονικά κριτήρια και μακροπρόθεσμα και όχι με προσωπικές μόνο απόψεις.

Συμπεράσματα

Από όσα αναφέραμε προκύπτει ότι τα βιβλία:

1. Είναι γραμμένα σύμφωνα με τις αρχές της γλωσσολογίας και γι' αυτό στηρίζονται σε μια συγχρονική αντιμετώπιση της διδασκαλίας της γλώσσας.
2. Η διάταξη της ύλης εξασφαλίζει μια μεθοδική και επομένως αποτελεσματική διδασκαλία για την επίτευξη του σκοπού¹⁴ και των στόχων των βιβλίων.
3. Είναι αναγκαία, απαραίτητα, πρωτοποριακά και μάλιστα αυτή τη στιγμή μοναδικά.

Προτάσεις

Παράλληλα όμως προτείνουμε να συγκεντρωθούν οι όποιες αρνητικές παρατηρήσεις, να μελετηθούν από τους ειδικούς και να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση των βιβλίων. Πιστεύουμε ότι τα συμπεράσματα της έρευνας που έχει κναγγελθεί και έχει ανατεθεί σε ειδικούς από το Π.Ι. θα βοηθήσουν ουσιαστικά στην αναβάθμιση της προσπάθειας που έχει ξεκινήσει για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Ελπίζουμε ότι η πολιτεία θα ενεργεί πάντα έτσι, σχετικά με τα βιβλία αυτά, ώστε ποτέ πια να μην αποδυναμωθεί η διδασκαλία της Νεοελληνικής μας γλώσσας.

Η στήριξη των βιβλίων αυτών για τη διδασκαλία της μητρικής μας γλώσσας είναι θέμα καθαρά εθνικό, συνδέεται με τη γενικότερη προκοπή του ελληνισμού και δεν έχει με κανένα τρόπο πολιτικό και συντεχνιακό χαρακτήρα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. «Αναγνωστικό της γ' Δημοτικού στη δημοτική (1918). Συντακτική Επιτροπή: Δ. Ανδρεάδης, Α. Δελμούζος, Π. Νιρβάνας, Ζ. Παπαντωνίου, Μ. Τριανταφυλλίδης». Βλέπε: Αλέξη Δημαρά, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Τ. Β', Ερμής, Αθήνα 1990, σελ. 127, σημ. 5.
2. Η «Επιτροπεία» διορίστηκε το Νοέμβριο 1920 για να εξετάσει τη γλωσσική διδασκαλία στα δημοτικά σχολεία. 'Ο.π. σελ. 130.
3. 'Ο.π., σελ. 130-131.
4. Χρίστου Α. Τσολάκη, Η πρωταρχία της μητρικής γλώσσας και η (γλωσσική) αγωγή (οκτώ καταθέσεις και δέκα προτάσεις), «Φιλολόγος» 48, Καλοκαίρι 1987, σελ. 126 (ι). «Στη γλωσσική αγωγή την πρωταρχία να την έχει η μητρική μας γλώσσα, αφού μ' αυτήν είναι ζυμωμένη η σκέψη και το αίσθημα του παιδιού...»
5. Δ. Τομπαϊδής, ο σπουδαιότητα στην υπηρεσία της γλωσσικής διδασκαλίας, Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 5, Αθήνα-Ιούλιος '85, σελ. 70.
6. Δ.Ε. Τομπαϊδής, Η γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο, «Φιλολόγος» Τ. 25, Σεπτέμβριος 1981, σελ. 408.
7. Γ. Ράλλη, η καθιέρωση της δημοτικής ούτε θριαμβολογίες ούτε ολοφυρμίοι, Εφ. «Καθημερινή» 25 Απριλίου 1976.
8. Γ. Μπαμπινιώτης, Γλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας, Π.Ε.Φ. Σεμινάριο 5, Αθήνα-Ιούλιος 1985, σελ. 21.
9. Γ. Μπαμπινιώτης, ό.π., σελ. 22.
10. Χρίστου Α. Τσολάκη, Καθηγητή Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ, «ΓΛΩΣΣΑ» 24, ΑΘΗΝΑ, ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 1990, σελ. 11 παρ. 5: «Εκφραστική μονάδα στις ζωντανές γλώσσες δεν είναι η λέξη, είναι η φράση. Η λέξη συνυπάρχει μέσα στο λεκτικό πλαίσιο μαζί με άλλες λέξεις. Είναι τόσο φορτισμένη από τη φύση της με φορτία θετικά και αρνητικά που αδυνατεί να σταθεί μόνη της· γίνεται ένα στοιχείο πολυσθενές που έχει απλωμένα χέρια (και κρατάει) και κρατιέται μ' αυτά στο χορό του λόγου. Γι' αυτό και η κάθε αλλαγή της πρέπει να εξετάζεται μέσα στη φράση. Γιατί τότε μονάχα ζωντανεύουν οι λέξεις, όταν βρίσκονται μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, όπως ζωντανεύουν τα μέλη ενός αρχαίου ναού, που βρίσκονται στο λειτουργικό τους ρόλο.

Διαφορετικά οι γραμματικές καταντούν τα μούσεια του λόγου».

11. Α. Β. Μουμτζάκη, Η γλωσσική διδασκαλία με το βιβλίο «Νεοελληνική γλώσσα» για το γυμνάσιο, «Φιλολογος», Τ. 44, Καλοκαίρι 1986, σελ. 145.
12. Χρίστος Π. Τσολάκης, Η γλωσσική διδασκαλία στη Μέση Εκπαίδευση. Πραγματικότητα. Προοπτική, Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 5, Αθήνα, Ιούνιος 85, σελ. 46.
13. Γ. Μπαμπινιώτης, Γλωσσολογία και Λογοτεχνία, Αθήνα 1984, σελ. 95.
14. Χρίστος Α. Τσολάκης, ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑ (παλιότερα και σήμερα), «Φιλολογος», Καλοκαίρι 60, σελ. 92.

«Απώτερος σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας δεν μπορεί να είναι άλλος από τη γλωσσική επικοινωνία σε όλες τις μορφές και τις χρήσεις από τις πιο απλές/καθημερινές/γενικές ως τις πιο σύνθετες/επίσημες/ειδικές. Άλλωστε ολόκληρη η ζωή του ανθρώπου είναι γλωσσική επικοινωνία: η βίωση και η έκφραση της καθημερινότητας από τον καθένα, η απόδειξη με σειρά συλλογισμών ενός γεωμετρικού θεωρήματος από το μαθητή... η αγόρευση του βουλευτή στη βουλή ή του δικηγόρου στη δίκη, οι οδηγίες του γεωπόνου προς το γεωργό, η τεκμηρίωση της επιστημονικής πραγματείας από τον επιστήμονα, το ποίημα, το παραμύθι κ.λπ. Όλα είναι γλώσσα και γλωσσική επικοινωνία».

Στο επόμενο τεύχος:

Η γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό

Νίκου Γρηγοριάδη

Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ (ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ)

1. Λίγα προοιμιακά περιθέματα

Επιτρέψτε μου, προτού ασχοληθώ με το θέμα μου, να σας «πλήξω» (και με τις δυο σημασίες της λέξης) με δυο, αναγκαία κατά τη γνώμη μου, περιθέματα. Το ένα, που μας ταλανίζει από καιρό, είναι ο ψίθυρος, που έγινε θόρυβος και τελικά εξελίχθηκε σε κραυγές ενάντια στη νέα αντίληψη για τη διδασκαλία της γλώσσας από κάποιους παραεπιστημονικούς ή και άσχετους με τα θέματα της γλώσσας κύκλους ή από παραδοσιακούς «εκθεσάδες» και καλόπιστους συναδέλφους της μάχιμης εκπαίδευσης, που οι πρώτοι από άγνοια των αρχών της Σύγχρονης Γλωσσολογίας (όχι μόνο της θεωρητικής αλλά και της εφαρμοσμένης και της Κοινωνιογλωσσολογίας), οι δεύτεροι από καθαρή ιδιοτέλεια, και οι τρίτοι από κακώς εννοούμενη ανησυχία για την τύχη της εθνικής μας γλώσσας, και όλοι μαζί από ένα πλέγμα πολιτικών διδακτικών και άλλων προκαταλήψεων, κόπτονται για τη σωτηρία της γλώσσας. Και δεν αντιλαμβάνονται ότι με τέτοιες ενέργειες αντιφάσκουν στα ίδια τους τα πιστεύω, όταν από τη μια ένθερμα υποστηρίζουν το «ανήκομεν εις την Δύσιν» και από την άλλη εμμένουν πεισματικά σε αναχρονιστικά εκπαιδευτικά συστήματα και προγράμματα, που εγκαταλήφθηκαν δεκαετίες τώρα από τους ετέρους μας (και όχι μόνο). Μοιάζουν με το χωρικό που βάζει νέφτι στον πισινό του γαϊδάρου του και στο δικό του), όταν οι άλλοι, για να φτάσουν στο σκοπό τους, χρησιμοποιούν τουρμποκίνητες μηχανές.

Το άλλο, που δικαιολογεί αλλά και κάνει περιττή την παρουσία μου εδώ, αφορά την από καιρό συστηματική και επιστημονικά έγκυρη πραγμάτευση του θέματος, με βιβλία ή με ειδικά άρθρα, από άλλους έγκριτους γλωσσολόγους, δικούς μας και ξένους (Μπαμπινιώτη, Σακελλαριάδη, Σετάτο, Τομπαΐδη, Τσολάκη κτλ. Lyons, Martinet, Mounin, Saussure, Chomsky κ.ά.). Αν παρ' όλα αυτά η παραεπιστημονική αφεντιά μου δέχτηκε να φιγουράρει ενώπιόν σας, με

πολλούς ενδοιασμούς, είναι αλήθεια, τούτο οφείλεται στην παρήγορη σκέψη ότι ανελλήνιστος τουλάχιστον δεν είμαι και η ενασχόλησή μου (δεν ξέρω αν και με κάποια επιτυχία) με κάποιες μορφές εφαρμογής της Σύγχρονης Γλωσσολογίας στη σχολική πράξη, είναι γεγονός.

Όσοι λοιπόν έχετε μελετήσει τα γραπτά των παραπάνω γλωσσολόγων, θα έχετε αρκετή εξοικείωση με τις θεωρητικές προϋποθέσεις πάνω στις οποίες στηρίχτηκε η εγγραφή των βιβλίων ΕΚΦΡΑΣΗ-ΕΚΘΕΣΗ, αλλά και των άλλων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Ήδη τις ακούσατε χτες από τους άλλους εισηγητές.

2. Θεωρητικές προϋποθέσεις

Ομολογώ ότι το θέμα με προβληματίσε, γιατί το βρίσκω κάπως διαφορούμενο. Εννοεί: 1) τις θεωρητικές εκείνες προϋποθέσεις πάνω στις οποίες στηρίχτηκε η συγγραφή των βιβλίων και κατά πόσο αυτά ανταποκρίνονται σ' αυτές τις προϋποθέσεις; ή 2) τις θεωρητικές προϋποθέσεις του φιλόλογου που διδάσκει μ' αυτό τον τρόπο τη γλώσσα; Υποθέτω πως θα χρειαστεί να εξετάσουμε και τις δύο εκδοχές.

3. Θεωρητικές προϋποθέσεις για τη συγγραφή

Προϋπόθεση για τη συγγραφή βιβλίων τόσων διαφορετικών από τα παραδοσιακά δεν απετέλεσαν μόνο οι κατακτήσεις της σύγχρονης Θεωρητικής Γλωσσολογίας, της Κοινωνιογλωσσολογίας και της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, που παρέχουν τη βασική θεωρητική γνώση για ένα τέτοιο εγχείρημα, αλλά και τα διδακτικά βιβλία της γλώσσας στις ευρωπαϊκές χώρες και στις Η.Π.Α.

3.1. Ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γλώσσας

Η σύγχρονη Γλωσσολογία θεωρεί τη γλώσσα επίκτητο φαινόμενο που ανήκει στους κοινωνικούς θεσμούς. Υποστηρίζει ότι είναι λειτουργικό σύστημα και εξαρτάται από τα φυσικά κοινωνικά συστήματα, είναι σίγουρα το βασικότερο μέσο επικοινωνίας και επομένως δεν μπορεί να θεωρηθεί η γλώσσα καθαυτή σκοπός. Γι' αυτό τα βιβλία συντάχτηκαν με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας. Έτσι το πρώτο τεύχος και το δεύτερο αλλά και στο τρίτο περιέχουν ποικίλα είδη λόγων (αφήγηση, περιγραφή, ειδησεογραφία, κριτική και παρουσίαση, πειθώ, δοκίμιο, ερευνητική εργασία κτλ.) και την άσκηση των μαθητών σ' αυτά για επικοινωνιακούς σκοπούς.

Βέβαια, μια ολοκληρωμένη γλωσσική αγωγή πρέπει να ασκεί τους μαθητές και στη γνώση και στη χρήση της γλώσσας. Με τον πρώτο όρο εννοούμε την

κατάκτηση των κανόνων του συστήματος της γλώσσας (την κατάκτηση δηλαδή των γραμματοσυντακτικών κανόνων), ενώ με το δεύτερο την εκμετάλλευση του συστήματος για αποτελεσματική επικοινωνία. «Η νέα αντίληψη για τη διδασκαλία της γλώσσας επικεντρώνεται στην επιδίωξη να παράγει ο μαθητής συνεχή λόγο, προφορικό και γραπτό και όχι απλές προτάσεις. Με τον τρόπο αυτό συνηθίζει να μιλάει απλά, εύστοχα, με ακρίβεια και πληρότητα»¹ και κυρίως αποτελεσματικά. Η γνώση μόνο των κανόνων θα βοηθούσε να παραχθεί μια σωστή πρόταση: π.χ.

Ο λαός δικαίωσε τον αγώνα μας.
και όχι Ο αγώνας μας έχει δικαιωθεί το λαό.
ή Ο λαός δικαίωση τον αγώνα.

Αλλά τι θα συνέβαινε, αν χρησιμοποιούνταν η σωστή πρόταση μέσα στο ακόλουθο επικοινωνιακό συμφραζόμενο;

- A. Παρακαλώ πού είναι η τουαλέτα;
B. Ο λαός δικαίωσε τον αγώνα μας.

Σκόπιμα επιλέχθηκε ένα ακραίο παράδειγμα, για να φανεί ότι κατάκτηση της γλώσσας δε σταματά στην παραγωγή σωστών προτάσεων, αλλά ότι προχωρεί στην κατάλληλη χρησιμοποίησή τους για την επίτευξη επικοινωνιακών αποτελεσμάτων.

Η διάκριση μεταξύ γνώσης και χρήσης στηρίζεται στη διάκριση που κάνει ο Saussure μεταξύ γλώσσας και λόγου και ο Chomsky μεταξύ *ικανότητας* και *εκτέλεσης*. Η έννοια της ικανότητας σχετίζεται με τη γνώση των αφηρημένων κανόνων της γλώσσας από το χρήστη της. Αυτή η γνώση μπορεί να αποκαλύπτεται διαμέσου της εκτέλεσης. Όταν αποκαλύπτεται μέσα από τη θέση των λέξεων ή των προτάσεων, για να διασαφηνιστούν οι κανόνες της γλώσσας, όπως γίνεται στα βιβλία της γραμματικής και του συντακτικού, τότε η εκτέλεση παράγει παραδείγματα γνώσης, δηλαδή αφηρημένη γνώση. Γνώση επομένως είναι η μια όψη της εκτέλεσης: εκείνη που φανερώνει την έκταση στην οποία ο χρήστης της γλώσσας εμφανίζει τη γνώση των κανόνων της γλώσσας που κατέχει. Η άλλη πλευρά της εκτέλεσης είναι η χρήση: είναι η πλευρά που δείχνει την έκταση στην οποία ο χρήστης της γλώσσας εμφανίζει την ικανότητά του να χρησιμοποιεί τη γνώση των κανόνων της γλώσσας για αποτελεσματική επικοινωνία.

Αυτές οι δύο μορφές εκτέλεσης κατακτούνται με τη διδασκαλία της γλώσσας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Γι' αυτό τα βιβλία του Λυκείου ΕΚΦΡΑΣΗ-ΕΚΘΕΣΗ (ο τίτλος είναι σημαδιακός), είναι προσανατολισμένα σχεδόν αποκλειστικά στην παραγωγή λόγου για επικοινωνιακούς σκοπούς. Επομένως η διδασκαλία της γλώσσας από αυτή τη σκοπιά αποσκοπεί στην απόκτηση δύο ειδών ικανοτήτων. Το ένα είδος είναι η ικανότητα να διαλέγει ο μαθητής ποια μορφή πρότασης είναι κατάλληλη για ένα συγκεκριμένο γλωσσι-

κό συμφραζόμενο. Το άλλο, η ικανότητα να αναγνωρίζει ποια λειτουργία επιτελεί μια πρόταση μέσα σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση. Στο Λύκειο δηλαδή δίνεται έμφαση στην καταλληλότητα και όχι στην ορθότητα, αφού προηγήθηκε στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο η διδασκαλία και των δυο ειδών. Έτσι η καταλληλότητα στη χρήση απαιτεί να προχωρήσουμε πέρα από την πρόταση και να εκμεταλλευτούμε ευρύτερες μονάδες της γλώσσας. Η κανονική γλωσσική συμπεριφορά δε συνίσταται στην παραγωγή απομονωμένων προτάσεων, αλλά στη χρήση προτάσεων που σχετίζονται μεταξύ τους για να παραγάγουν λόγο / εκφώνημα (παραγράφους, εκθέσεις, διάφορα κείμενα), κάνοντας χρήση της συνοχής και της συνεκτικότητας. Έτσι η χρήση αναγκάζει τον ομιλητή να προσαρμόζει το λόγο του στις διάφορες περιστάσεις της επικοινωνίας².

3.2. Προτεραιότητα στον προφορικό λόγο και στη συγχρονία

Ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γλώσσας παραχωρεί την προτεραιότητα στον προφορικό λόγο για τη διδασκαλία της γλώσσας και για τη μελέτη και την ανάλυσή της. Γι' αυτό τα βιβλία του Λυκείου (αλλά και των άλλων βαθμίδων της εκπαίδευσης), προσανατολίζουν το μαθητή με ποικίλες ασκήσεις και μέσα σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες να παραγάγουν προφορικό λόγο. Έτσι συντονίζονται με τις απόψεις της σύγχρονης Γλωσσολογίας που θεωρεί τη γλώσσα ως προφορικό κυρίως λόγο.

Ο ίδιος ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γλώσσας, ως η μόνη αληθινή κυρίως πραγματικότητα για τη γλωσσική κοινότητα, οδήγησε τους γλωσσολόγους στο συμπέρασμα ότι τα γλωσσικά στοιχεία πρέπει να εξετάζονται σε σχέση με άλλα στοιχεία που συνυπάρχουν στο ίδιο σύστημα κατά το ίδιο χρονικό διάστημα. Θεωρούν δηλαδή οι γλωσσολόγοι τη γλώσσα ως σύστημα που όλα τα μέρη του μπορούν και πρέπει να εξετάζονται στη συγχρονική τους αλληλουχία. Η αρχή αυτή εφαρμόζεται στη σύνταξη όλων των βιβλίων της γλώσσας που την παρουσιάζουν όπως τη μιλάει σήμερα (συγχρονία) ο Νεοέλληνας στη νόρμα και τις γλωσσικές ποικιλίες και ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες και όχι τόσο διαχρονικά. (Αυτό επιχειρείται με το βιβλίο *Επιτομή της Ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσας* που συνέταξε ο Δ. Τομπαΐδης).

3.3. Η προτεραιότητα στη δομή

Άλλη βασική προϋπόθεση για τη σύνταξη των βιβλίων της γλώσσας είναι η έννοια της δομής. « Ότι η γλώσσα είναι ένα οργανωμένο σύνολο στοιχείων το ξέρουμε και από την παραδοσιακή γλωσσολογία. Η διαφορετική αντίληψη του δομισμού συνίσταται στο ότι τώρα αναγνωρίζεται η προτεραιότητα της δομής απέναντι στο γλωσσικό στοιχείο, το οποίο εξετάζεται πάντα μέσα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δομής, δηλαδή εξετάζονται οι σχέσεις του στοιχείου με τα

άλλα στοιχεία του ίδιου συστήματος»⁴, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της δομής: την ολότητα, τη λειτουργία, το μετασχηματισμό και την αυτορρύθμιση. Η αντίληψη αυτή για τη δομή οδήγησε στη θέση ότι βάση για τη διδασκαλία της γλώσσας δεν μπορεί να αποτελεί πια η λέξη, αλλά η πρόταση και πιο πέρα ο λόγος / κείμενο / εκφώνημα, όπως εφαρμόζεται κυρίως στο Λύκειο (κατανόηση, ερμηνεία, ανάλυση, αξιολόγηση κειμένου, οργάνωση και δομή). Οι ασκήσεις των βιβλίων δεν περιορίζονται στα πορίσματα της *Κειμενογλωσσολογίας* αλλά εκμεταλλεύονται και ό,τι σύγχρονο έχει να επιδείξει η *Υφογλωσσολογία* και η *σημασιολογία*. Οι ασκήσεις για τη δομή του κειμένου στηρίζονται στη *συνοχή μορφής* και στη *συνεκτικότητα περιεχομένου*, δηλαδή στο ενδογλωσσικό και το εξωγλωσσικό περιβάλλον που επηρεάζουν ριζικά τη σύνθεση και την κατανόηση του κειμένου. Εκείνο που ενδιαφέρει την κειμενολογία είναι κυρίως οι κανονικότητες που παρατηρούνται στα κείμενα, η ερμηνεία των κειμενικών κανονικοτήτων (λειτουργική προοπτική του κειμένου), όχι στατικά αλλά σε σχέση με το χρόνο, το χώρο και τα πρόσωπα⁵.

Οι ασκήσεις, όπου η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τις κανονικότητες των δομών της γλώσσας (πρότασης ή κειμένου) στην ποικιλία και τη διαφοροποίησή τους, εκμεταλλεύεται τις κατακτήσεις της υφολογίας. Οι μαθητές καλούνται να διακρίνουν / και να ασκηθούν στη διαφοροποίηση του λόγου σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες και ανάλογα με το είδος του κειμένου που εξετάζουν ή καλούνται να συντάξουν. Με τέτοιες ασκήσεις κατακτούν και διαμορφώνουν το ύφος τους τόσο στο επίπεδο του κειμένου όσο και στο επίπεδο της λέξης και της πρότασης. (Συνώνυμα, αντώνυμα, προτασιακές ποικιλίες, είδη κειμένων κτλ.). Έτσι ασκούνται να διακρίνουν και να παραγάγουν οποιοδήποτε μη λογοτεχνικό κείμενο, από το αυστηρά επιστημονικό, δοκιμιακό, ως το ειδησεογραφικό κτλ. με δικές τους επιλογές.

Αυτό σημαίνει ότι εκμεταλλεύονται, πρώτον, τους δυο άξονες των θεμελιικών σχέσεων της γλώσσας (το *συνταγματικό* και τον *παραδειγματικό*), δηλ. τον άξονα του *συνδυασμού* των στοιχείων με άλλα στοιχεία και τον άξονα της *εναλλαγής* όπως δηλαδή αυτά λειτουργούν όχι μόνο στο πλαίσιο της πρότασης, αλλά του κειμένου και δεύτερο τους *μετασχηματιστικούς κανόνες*, που τους εφαρμόζουν, και εδώ όχι τόσο στις προτασιακές όσο στις κειμενικές δομές (*δομή παραγράφου*, *δομή κειμένου*, *λειτουργία των συστατικών της παραγράφου* και του κειμένου, *μετασχηματισμός παραγράφων* και κειμένων από μια μορφή σε άλλη, ανάλογα πάντα με τις παραμέτρους της επικοινωνίας).

Όλα αυτά δείχνουν ότι οι θεωρητικές προϋποθέσεων πάνω στις οποίες στηρίχτηκε η συγγραφή των βιβλίων ΕΚΦΡΑΣΗ-ΕΚΘΕΣΗ του Λυκείου δε διαφέρουν σε τίποτε από τις προϋποθέσεις που συνέβαλαν στη συγγραφή των βιβλίων ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ του Γυμνασίου (και των βιβλίων Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ του Δημοτικού). Η διαφοροποίησή τους βρίσκεται στο βαθμό έμφασης προτεραιότητας που δίνεται στη διδασκαλία των γλωσσικών φαινομέ-

νων. Ενώ δηλαδή στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο η άσκηση στη γλώσσα ξεκινά από το φώνημα, το μόρφημα, τη λέξη, την πρόταση και, συνειδητοποιώντας τη δομή και τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων, φτάνουν στην ΕΚΦΡΑΣΗ-ΕΚΘΕΣΗ (Δ' μέρος κάθε ενότητας), στην οργάνωση δηλαδή εκτεταμένων μορφών λόγου, στο Λύκειο δίνεται έμφαση στην ΕΚΦΡΑΣΗ-ΕΚΘΕΣΗ (εξού και ο τίτλος των βιβλίων), με την εκμετάλλευση όλων των θεωρητικών προϋποθέσεων που μνημονεύσαμε συνοπτικά προηγουμένως.

4. Θεωρητικές προϋποθέσεις για τον καθηγητή

Οι θεωρητικές αυτές προϋποθέσεις για τη συγγραφή των βιβλίων ισχύουν φυσικά και για το δάσκαλο της γλώσσας. Για την ενημέρωση των καθηγητών στις νεότερες εξελίξεις της Γενικής και της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, επιτρέψτε μου να αναφερθώ στις απόψεις του Μπαμπινιώτη και του Τομπαΐδη. Γράφει λοιπόν ο Μπαμπινιώτης: «Η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο, με τα δικά της προβλήματα και τους δικούς της αυτονόητους περιορισμούς, δεν μπορεί παρά να στηριχθεί σε κατασταλαγμένες απόψεις της Γλωσσολογίας, σε γενικού κύρους αρχές που συγχρόνως αποτελούν τον εννοιολογικό οπλισμό για κάθε σοβαρή γλωσσική ενασχόληση»⁶. Και ο Τομπαΐδης: «Ως προς τὸ γλωσσικό μάθημα πρέπει να πω ότι ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σήμερα το μάθημα συστηματικά είναι χρήσιμο να είναι ενημερωμένος για τις νεότερες εξελίξεις, και στον τομέα της γενικής γλωσσολογίας και στον τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Γιατί με τη γνώση αυτή είναι σε θέση να κατανοεί τα στοιχεία της γλώσσας όχι σαν ανεξάρτητες μονάδες, άσχετες μεταξύ τους, αλλά σαν οργανικά μέρη του γλωσσικού συνόλου, δηλαδή σε συνάρτηση με τη λειτουργία που επιτελούν στο λόγο. Αν δεν κατανοηθεί από τον διδάσκοντα το στοιχείο της λειτουργικότητας στη γλώσσα, με όλα τα συνακόλουθά της (ιεράρχηση γλωσσικών στοιχείων, διάκριση γλωσσικών επιπέδων, άμεσα συστατικά κτλ.), τότε η γλώσσα θα καταντήσει γι' αυτόν ένα άθροισμα ετερόκλητων στοιχείων, που μπορεί να έχουν καθαυτά αξία, αλλά δεν οργανώνονται σε λόγο.

Πέρα απ' αυτά ο ενημερωμένος εκπαιδευτικός κατανοεί και διαχειρίζεται άνετα τις επιμέρους γλωσσικές έννοιες, όπως είναι η δομή, η μορφή και η σημασία, το φώνημα, το μόρφημα, η συνταγματική και παραδειγματική σχέση, ο μετασχηματισμός κ.ά., στοιχεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του.

Ακόμα, η ενημέρωση στις νεότερες εξελίξεις της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, της νεότερης διδακτικής της γλώσσας, επιτρέπει στο διδάσκοντα να κατανοήσει (και να οργανώσει ανάλογα τη διδασκαλία του) ότι η κατάκτηση της γλώσσας είναι γλωσσική πράξη, ομιλία και χρήση της γλώσσας, και όχι θεωρία για τη γλώσσα.

Το ερώτημα είναι αν η ενημέρωση αυτή του εκπαιδευτικού πάνω στις νεότερες γλωσσολογικές εξελίξεις είναι όρος *έκ τῶν ὧν οὐκ ἄνευ* για τη γλωσσική διδασκαλία. Πιστεύω πως όχι. Αρχεί βέβαια ο εκπαιδευτικός να διαθέτει τη στοιχειώδη προσαρμοστικότητα, για να μπορεί να ξεφύγει από παλιότερες διδακτικές αρχές που προσδιορίζονταν από το γεγονός ότι αφορούσαν γλώσσα μη ομιλούμενη από το παιδί. Αν κατανοηθεί αυτό το θεμελιακό στοιχείο, ότι τώρα διδάσκουμε γλώσσα που μιλάει ο μαθητής, από κει και πέρα δεν είναι δύσκολο να γίνουν οι δέουσες αναπροσαρμογές στη διδασκαλία⁷.

Κι εγώ θα πρόσθετα επιλογικά ότι οι καθηγητές δεν πρέπει να είναι απλώς καταναλωτές και ανίκανοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ταπεινοί επαγγελματίες, ουσιαστικά πρακτικοί άνθρωποι που ασχολούνται μόνο με βασικές τακτικές της τάξης, αλλά κυρίως σκεπτόμενα άτομα με δημιουργικές και βαθύτερες θεωρητικές αναζητήσεις⁸. Τότε η παρουσία των εισηγητών εδώ θα ήταν περιττή, όπως είμαι βέβαιος ότι είναι.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Τομπαΐδη Δ., *Γλωσσογραφία, ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ*, Αθήνα 1985 (σ. 224).
2. Γρηγοριάδη Ν., «Παλιά και νέα αντίληψη στη διδασκαλία της γλώσσας», *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, τεύχος 17.
3. Τομπαΐδη Δ., *όπ.π.*
4. Τομπαΐδη Δ., *όπ.π.*
5. Μπαμπινιώτη Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, Αθ. 1984 (σ. 27 κ.ε.).
6. Μπαμπινιώτη Γ., «Γλωσσολογία και διδακτική της γλώσσας», *ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 5* (σ. 25).
7. Τομπαΐδη Δ., *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, *όπ.π.*
8. Τομπαΐδη Δ., *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, *όπ.π.*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Martinet A., *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας* (Μετ. Α. Χααραλαμπόπουλου), Ι.Ν.Σ., Θεσσαλονίκη 1976.
- Mounin Γ., *Κλειδιά για τη Γλωσσολογία* (Μετ. Άννας Αναστασιάδη-Συμεωνίδη). Μορφ. Ιδρ. Εθν. Τραπέζης, Αθήνα 1984.
- Μπαμπινιώτη Γ., *Θεωρητική Γλωσσολογία, Εισαγωγή στη σύγχρονη Γλωσσολογία*, Αθήνα 1980.
- Μπαμπινιώτη Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, Αθήνα 1984.
- Saussure F., *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας* (Μετ. Φ. Δ. Αποστολόπουλου), ΠΑΠΑΖΗΣΗΣ, Αθήνα 1979.
- Σακελλαριάδη Γ., *Εισαγωγή στη Μετασχηματιστική Γραμματική*, Gutenberg, Αθήνα 1979.
- Τομπαΐδη Δ., *Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ*, Αθ. 1988^α.
- Τομπαΐδη Δ., *Γλωσσογραφία, ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ*, Αθήνα 1985.
- Δημητρίου Σ., *Λεξικό ὀρων Γλωσσολογίας (Α & Β)*, ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗΣ, Αθ. 1983.
- Γρηγοριάδη Ν., *Το δημιουργικό γράψιμο. Η τέχνη και η τεχνική του: 1. Η παράγραφος, 2. Εκθέσεις, 3. Βιβλίο του Καθηγητή, ΚΩΔΙΚΑΣ*, Θεσ/νίκη 1990², 4. *Δοκίμια προβληματισμού*, ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθ. 1981.

Κώστα Μπαλάσκα

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΚΘΕΣΗ ΣΤΗ Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ

Φτάνοντας στη Γ' Λυκείου ο μαθητής έχει ήδη διεξέλθει τη σειρά των βιβλίων *Η γλώσσα μου* (δημοτικό), *Νεοελληνική γλώσσα* (Γυμνάσιο) —βιβλία πλούσια σε περιεχόμενο, γλωσσικό υλικό και ασκήσεις— καθώς και τις ενότητες (γλωσσικά θέματα και μορφές) της σειράς *Έκφραση-Έκθεση*, δηλαδή: *Γλώσσα και γλωσσικές ποικιλίες*, *Ο λόγος* (προφορικός και γραπτός) και ο *διάλογος*, η *περιγραφή* (οι τρόποι και τα είδη της), η *αφήγηση* και οι μορφές της (Α' Λυκείου), *Είδηση και σχόλιο* (εισαγωγή στο δημοσιογραφικό λόγο), *Βιογραφικά είδη*, *Παρουσίαση και κριτική* (βιβλίων, θεαμάτων, προσώπων και συμπεριφορών, αντικειμένων και λειτουργιών), *Σημειώσεις-περίληψη* (Β' Λυκείου). Όλα αυτά ασχούν το μαθητή τόσο στη διάκριση και την αναγνώριση των ειδών, όσο και στη χρήση ανάλογων τρόπων για δική τους προφορική και γραπτή «έκφραση».

Είναι όμως ευνόητο —και αφορά σε όλα τα μαθήματα και σε όλους τους διδάσκοντες— ότι κάθε μορφή προφορικής ή γραπτής έκφρασης του μαθητή, αποτελεί μορφή «έκθεσης (ανακοίνωσης, διατύπωσης) ιδεών», που σχετίζεται (άμεσα ή έμμεσα, περισσότερο ή λιγότερο) με διδαχθέντα περιεχόμενα και με διδαχθείσες γραφές. Αυτό γίνεται συστηματικά και οργανωμένα στη γλωσσική διδασκαλία, όπου ο μαθητής ασκείται στην παραγωγή και τη χρήση του λόγου με συγκεκριμένους τρόπους και τεχνικές, που αποσκοπούν στη βελτίωση της γλωσσικής συμπεριφοράς του. Ισχύει επομένως και εδώ η διαδικασία «από τη γλωσσική διδασκαλία (και δια της γλωσσικής διδασκαλίας) στην έκθεση», δηλαδή πρώτα δίνουμε και κατόπιν ζητούμε, όπως και στα άλλα μαθήματα. Αφού (και επειδή) δώσαμε στο μαθητή, έχουμε το παιδαγωγικό και ηθικό δικαίωμα να του ζητήσουμε ανάλογα.

*

Η αντίληψη «πρώτα δίνουμε και κατόπιν ζητούμε» προκειμένου για την έκθεση, δεν είναι νέα. Στα τέλη του περασμένου αιώνα, οι συνθέσεις των μαθητών ήταν καθοδηγούμενες και γίνονταν «από σχεδίου», με βάση εγκεκριμένα

βιβλία¹. Τα βιβλία περιείχαν είτε ιστορίες με φρονηματιστικό περιεχόμενο και ηθικό δίδαγμα (για τις μικρότερες τάξεις) είτε σχέδια θεμάτων προς ανάπτυξη υπό μορφή πραγματείας (για τις μεγαλύτερες). Ο διδάσκων διάβαζε στην τάξη την ιστορία ή το σχέδιο και κατόπιν καλούσε τους μαθητές να αναπλάσουν την ιστορία ή να αναπτύξουν το σχέδιο, κατά το δυνατόν ακριβέστερα και πληρέστερα. Η ακρίβεια και η πληρότητα ελέγχονταν με βάση το πρότυπο.

Παρατηρούμε ότι αυτός ο τρόπος ήταν ίσως τυπικά αποτελεσματικός, στην ουσία όμως ήταν μηχανικός και δέσμευε το μαθητή σε δοσμένα γλωσσικά και ιδεολογικά σχήματα, όπως συνέβαινε άλλωστε, με όλη την εκπαιδευτική διαδικασία της εποχής εκείνης.

Η αντίληψη αυτή για τις συνθέσεις αλλάζει κυρίως στο Σχολείο του Βόλου (1909-11), στο οποίο ο Α. Δελμούζος εισάγει τη νέα γερμανική τάση, που ενισχύει την ελεύθερη έκφραση του μαθητή, δηλαδή τις ελεύθερες και αυτόνομες συνθέσεις. Ο μαθητής ενθαρρύνεται να επιλέξει μόνος του το θέμα και να το αναπτύξει ελεύθερα, χωρίς την κυριαρχική καθοδήγηση του σχεδίου ή του διδάσκοντος, ως αυθόρμητη και αβίαστη έκφραση του ψυχικού του κόσμου.

Είναι φανερό ότι ο τρόπος αυτός βασίζεται σε μια παιδαγωγική στάση αντίθετη προς την προηγούμενη, που δίνει έμφαση στην ελεύθερη αυτενέργεια του μαθητή, στην απαλλαγή του από την πίεση του φρονηματισμού και της ιδεολογίας, τονίζοντας τον ψυχολογικό μάλλον παρά το γλωσσικά ορθό (με την έννοια της καθαρεύουσας) χαρακτήρα της γραφής (είναι αυτονόητο ότι μια αυθόρμητη έκφραση θα γίνει στη δημοτική γλώσσα) και παραλληλίζοντας την έκθεση με την καλλιτεχνική δημιουργία και μάλιστα στην εξπρεσιονιστική της εκδοχή.

Με τον τρόπο αυτό όμως, και μάλιστα χωρίς τις γενικότερες κοινωνικές και εκπαιδευτικές προϋποθέσεις, διδάσκοντες και διδασκόμενοι δεν έχουν τίποτε σταθερό, δεν έχουν άρα κανένα μέτρο κρίσης, σύγκρισης, αξιολόγησης. Ούτε είναι σε θέση, εξάλλου, διδάσκοντες και διδασκόμενοι να χρησιμοποιήσουν την παρεχόμενη ελευθερία, από την οποία ασφαλώς ευνοούνται, κυρίως, οι κοινωνικά (οικογενειακά και περιβαλλοντικά) ευνοημένοι. Επομένως, τόσο η αυστηρά καθοδηγούμενη, όσο και η εντελώς ελεύθερη αυτενέργεια του μαθητή στην έκθεση έχουν και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, που ανάγουν τον προβληματισμό στο γενικότερο θέμα της καθοδηγούμενης ή της ελεύθερης αγωγής, με το οποίο συνδέονται.

*

Το αποτέλεσμα της αντίθεσης αυτής, στα χρόνια που ακολούθησαν και ως πρόσφατα, ήταν μια «μέση οδός», που συνέθεσε μάλλον τα μειονεκτήματα των δύο απόψεων. Η έκθεση των μαθητών δεν ήταν πλέον ούτε καθοδηγούμενη βάσει σχεδίου, ούτε ελεύθερη εκφραστική άσκηση — δεν ήταν τίποτε. Δινόταν

απλώς ένα τυχόν θέμα από τον διδάσκοντα, πάνω στο οποίο ο μαθητής έπρεπε, εκών άκων, να γράψει ό,τι ήθελε και όπως μπορούσε. Οι διδάσκοντες έδιναν κάποιες γενικές οδηγίες και, κατά τη διόρθωση, διάβαζαν στην τάξη ορισμένες καλές εκθέσεις, ως μοντέλα, ενώ στα τετράδια σημείωναν τα γλωσσικά, κυρίως, σφάλματα, με κάποια γενική παρατήρηση. Όλα αυτά σε τίποτε δε βελτίωναν την έκφραση του μαθητή.

Η καθοδηγούμενη και από σχεδίου μορφή συνεχίστηκε και εξακολουθεί ακόμη να καλλιεργείται στα φροντιστήρια ή από διδάσκοντες που έχουν υιοθετήσει φροντιστηριακούς τρόπους θεωρώντας τους πιο αποτελεσματικούς για τις εξετάσεις των μαθητών. Ο βαθμός αποτελεσματικότητας, σε κάθε περίπτωση, εξαρτάται, βέβαια, από την ικανότητα διδασκόντων και διδασκομένων. Χωρίς αυτή, η μέθοδος περιορίζεται σε μηχανική μίμηση σχεδίων, συνταγών και ξένου λόγου, αναφομοίωτου, με τα οποία ο μαθητής προσπαθεί να εντυπωσιάσει και να καλύψει την έλλειψη προσωπικού προβληματισμού, στοχασμού και λόγου, που είναι και τα ζητούμενα.

Αλλά για να εκφράσει κανείς προσωπική άποψη και να τη διατυπώσει οργανωμένα και σωστά, πρέπει να έχει πρόσωπο και το πρόσωπο προϋποθέτει πνευματική συγκρότηση, που συντελείται με ουσιαστική γλωσσική παιδεία και όχι με συνταγές². Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η νέα μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας.

*

Η νέα μέθοδος συνδέει την έκθεση-έκφραση του μαθητή με τη γλωσσική διδασκαλία, που προηγήθηκε — επομένως θεωρεί την όλη διαδικασία και το αποτέλεσμά της ως ενιαία υπόθεση γλωσσική και λογική. Αφού δηλαδή η γλωσσική διδασκαλία επιδιώκει την παραγωγή και την καλλιέργεια «λόγου» από το μαθητή, είναι προφανές ότι η έκθεση ως γραπτή έκφραση πρέπει να είναι το αποτέλεσμα του σκοπού και της πορείας. Είναι η καρποφορία, η «σοδειά» σε ατομικό επίπεδο από μια σπορά που απευθύνεται σε όλους, για να φανεί με την αλληγορία και η διαφορά εδάφους και κλίματος, που συναντάει ο σπόρος, με αποτέλεσμα να δίνει διαφορετικής ποιότητας και ποιότητας καρπούς.

Όμως, ως τη μοναχική ώρα της γραφής έχουν γίνει στην τάξη ποικίλες γλωσσικές και πνευματικές ανταλλαγές και ασκήσεις πάνω σε κάποιο θεματικό κέντρο, ώστε ο μαθητής να προετοιμαστεί μεν και να εφοδιαστεί με πληροφορίες, ιδέες και γλωσσικό υλικό, ουσιαστικά όμως και όχι μηχανικά, και εδώ έγκειται η ουσιώδης διαφορά της νέας μεθόδου από την καθοδηγούμενη και από σχεδίου άσκηση. Ότι δηλαδή σέβεται την ελευθερία και την αυτονομία του μαθητή, την οποία προσπαθεί να ενισχύσει και να βοηθήσει να εκφραστεί, αλλά όχι να τη βάλει σε «καλούπι» και να παραγάγει απ' αυτό ομοιόμορφες και τυποποιημένες εκφράσεις - εκθέσεις.

Η ουσιαστική προετοιμασία του μαθητή στη Γ' Λυκείου επιδιώκεται δια της συστηματικής επαφής με το δοκιμιακό λόγο σε σχέση και με τα διαλαμβανόμενα στην ενότητα για την Πειθώ — τους τρόπους μάλλον παρά τις μορφές της. Η ενότητα *Το διάβασμα και το γράψιμο* περιλαμβάνει χρήσιμες οδηγίες και θα ήταν ίσως σκόπιμο να είχαν διατεθεί μερικές ώρες στην αρχή για μια σχολιασμένη ανάγνωσή τους. Η ενότητα σχετικά με τη σύνταξη ερευνητικής εργασίας μένει μάλλον προαιρετική, για μαθητές με ειδικά ενδιαφέροντα και για αργότερα. Αυτές είναι οι ενότητες του βιβλίου³.

Πιο συγκεκριμένα, η προετοιμασία γίνεται: α) Με τη γνωριμία συλλογιστικών τρόπων (επαγωγή, παραγωγή, αναλογία), αποδεικτικών μέσων (επιχείρημα, τεκμήριο, παράδειγμα), αλλά και επικοινωνιακών τεχνικών (συναισθηματική επίδραση), που καθιστούν το λόγο έγκυρο και αποτελεσματικό, δηλαδή πειστικό. Πρόκειται για εφαρμογή της λογικής, χωρίς να λείπει ο σαρκασμός του Ιονέσκο και η διάσταση του παράλογου. β) Με την άσκηση προβληματισμού πάνω σε ποικίλα θέματα της κοινωνικής πραγματικότητας, που σχετίζονται αφενός με τις εμπειρίες του μαθητή, αφετέρου με τις απαιτήσεις που έχει κανείς από ένα νέο ύστερα από δώδεκα χρόνια σχολικής εκπαίδευσης και στα πρόθυρα της πολιτικής του ιδιότητας. γ) Με την άσκηση στην ανάγνωση εκλεκτών αλλά και ποικίλων δειγμάτων δοκιμιακού λόγου, μεταξύ των οποίων ο μαθητής μπορεί να επιλέξει τρόπους και μορφές γραφής, που προσιδιάζουν στο δικό του ψυχισμό. δ) Με τον εμπλουτισμό και την ενίσχυση του λεξιλογίου και των γλωσσικών δομών της σκέψης του μαθητή. Όλα αυτά αφθονούν στο βιβλίο.

*

Χαρακτηριστικό της παρεχόμενης έκτασης και ποικιλίας του προβληματισμού είναι το εύρος και ο αριθμός των θεμάτων. Μόνο από τις σελίδες 22-38 του βιβλίου συλλέγω, δείγματος χάριν, τα ακόλουθα: Σχετικά με τον παράλογο χαρακτήρα του κόσμου μας, με την πληροφορική, τη σύγχρονη εκπαίδευση, το ρόλο του ηγέτη, την προστασία του περιβάλλοντος, την πολιτική και το ρόλο της στην κοινωνική ζωή ή τη σχέση της με την ηθική, την ανάπλαση ενός κειμένου με απάντηση σε συγκεκριμένα ερωτήματα, τη διάκριση χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας ως τεκμήριο κοινωνικής θέσης, την ισοτιμία χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας, το ρόλο της ανώτατης εκπαίδευσης στη χώρα μας, τη χρήση βίας (αν δικαιολογείται σε κάποιες περιπτώσεις ή δε δικαιολογείται σε καμιά περίπτωση), τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό (αν και γιατί θα μπορούσε να θεωρηθεί ανώτερος), τον αποπλισμό (ως λύση στο αίτημα της παγκόσμιας ειρήνης), την απαγόρευση ή μη της ατομικής ενέργειας, τον ΟΗΕ και τις δυνατότητές του σε σχέση με τα καυτά προβλήματα της υφελίου, την υπανάπτυξη (σε σχέση με την εξάρτηση από αναπτυγμένες χώρες), την καταφυγή στην αυθεντία (ως «επιχείρημα» για την απόδειξη της ισχύος μιας

αλήθειας), τη χρήση της προπαγάνδας (ως όπλο για τη χειραγώγηση της κοινής γνώμης). Τα θέματα μπορούν να πάρουν διάφορες διατυπώσεις, να συζητηθούν σε ορισμένο (περιορισμένο) χρόνο και να ζητηθεί η γραπτή άποψη των μαθητών, επίσης σε ορισμένο χρόνο (και έκταση) στο σχολείο ή ως εργασία στο σπίτι.

Ως προς τα προτεινόμενα δείγματα γραφής (άλλοτε εξ όνουχος, άλλοτε αποσπασματικά και άλλοτε πλήρη), ο μαθητής βρίσκει επίσης ποικιλία, που ανταποκρίνεται σε διαφορετικά δοκιμιακά (και όχι μόνο είδη = δικανικός λόγος, πολιτικός, επιστημονικός, δοκίμιο στοχασμού, αποδεικτικό δοκίμιο, πραγματεία, μελέτη, διατριβή, άρθρο, επιστολή, επιφυλλίδα, χρονογράφημα, λογοτεχνία. Είναι ευνόητο ότι όλες αυτές οι γραφές μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το μαθητή στην έκθεσή του και να δικαιωθούν ή όχι από το αποτέλεσμα. Θα ήταν, κατά τη γνώμη μου, λάθος να πιστεύαμε ότι η έκθεση γράφεται με ένα μόνο τρόπο και σε ένα μόνο τόνο. Θα καλλιεργούσαμε τότε την ομοιομορφία και την ισοπέδωση, άρα όχι το πρόσωπο αλλά την έλλειψή του.

*

Παραμένει και ενισχύεται καταρχήν η ελευθερία του μαθητή, αλλά και εδώ η ελευθερία είναι σαν την πολιτική στις αστικές δημοκρατίες: περιορίζεται από το νόμο. Η ελευθερία δηλαδή της έκφρασης του μαθητή συνδυάζεται με την ανάγκη πνευματικής πειθαρχίας, οργάνωσης της σκέψης, που είναι προϋπόθεση για κάθε γραφή, και στην οποία ασκείται ο μαθητής με τους γενικώς ισχύοντες λογικούς ειρμούς, που συναντάμε στις ασκήσεις του βιβλίου = Σύμπτυξη, πύκνωση, περίληψη, τιτλοφόρηση, ανάπτυξη, ανάλυση, θέση-άποψη, αιτιολόγηση, απόδειξη, σύνδεση και σύνθεση, συλλογιστική πορεία, δομή και συνοχή του λόγου, αποτελούν βασικές κατηγορίες της γλώσσας και της σκέψης, άρα πεδίο άσκησης. Το να παρατηρεί και να επισημαίνει ο μαθητής τον τρόπο εκδίπλωσης της σκέψης σε ένα κείμενο, τη συλλογιστική πορεία, τη νοηματική αλληλουχία και συνέπεια, τη μετάβαση από μια νοηματική ενότητα (παράγραφο) σε μια άλλη, το σχέδιο, τη θέση του συγγραφέα, τις ιδέες και τα επιχειρήματα που προσκομίζει για να τη στηρίξει κτλ., αυτό συνιστά την ουσιαστική προετοιμασία του μαθητή, και αυτό είναι το έργο του διδάσκοντος εν προκειμένω.

Όχι, βέβαια, το να μάθουν οι μαθητές το δοκίμιο σε σχέση με τα άλλα γραμματειακά είδη, την ιστορία του δοκιμίου ή τα είδη του. Αυτά τα κεφάλαια είναι απλώς ένας τρόπος που επέλεξαν οι συγγραφείς, για να εκθέσουν το υλικό τους και να δώσουν, συγχρόνως, ένα minimum θεωρίας χρήσιμο για τις εφαρμογές, που κυρίως ενδιαφέρουν, ως προς τη βελτίωση της γλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών. Ακόμη και η βασική δομή του δοκιμίου (σελ. 129-131), όπως παρουσιάζεται, είναι απλώς η βασική, η γενική και οπωσδήποτε η επικρατέστερη στο αποδεικτικό δοκίμιο, αλλά δεν είναι η μόνη ούτε και πρέπει να θεωρηθεί η εφαρμογή της ως αναγκαίος όρος για την έκθεση του μαθητή, η

οποία μπορεί κάλλιστα να συνταχτεί σε μορφή στοχαστικού δοκιμίου ή σε άλλη μορφή, άρα και σε άλλη δομή, ανάλογα με τη διατύπωση του θέματος.

*

Το βιβλίο είναι πλούσιο σε κείμενα, σε προβληματισμό, σε ιδέες, σε ευρηματικές ασκήσεις, σε γλωσσικό υλικό καλής ποιότητας (να μη ξεχνάμε όμως ότι η πρώτη ποιότητα λόγου είναι στη λογοτεχνία), ακόμα και σε εικαστικό υλικό, που πρέπει να μετατραπεί σε γλωσσικό. Ορισμένα στίχια του Κ. Μητρόπουλου π.χ. είναι σωστά δοκίμια. Όλα αυτά είναι που δημιουργούν την απαιτούμενη παιδεία, την ουσιαστική δηλαδή προϋπόθεση για τη γραφή.

Ίσως κάποτε το επίπεδο στο οποίο κινείται το βιβλίο είναι περισσότερο του δέοντος υψηλό ή μη λειτουργικό (για διάφορους λόγους) στη συγκεκριμένη δυναμική ενός τμήματος, μιας τάξης, ενός σχολείου. Ίσως ο περιορισμένος χρόνος —σε σχέση με τις απαιτήσεις της ύλης— αποτελεί εμπόδιο. Και στις δύο περιπτώσεις το πρόβλημα αντιμετωπίζεται με επιλογές, που προσαρμόζονται στις συγκεκριμένες καταστάσεις και υπηρετούν συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους σε ορισμένο χρόνο. Το βιβλίο, τελικά, είναι μόνο ένα εργαλείο με δυνατότητες. Ο πραγματικός δημιουργός του είναι ο χρήστης του.

Ίσως, πάλι, η μηχανιστική και τυποποιημένη αντίληψη για την έκθεση, σε συνδυασμό με το άγχος για τις γενικές εξετάσεις, ωθεί τους μαθητές να ζητούν εύκολες συνταγές και τους διδάσκοντες να ενδίδουν. Όμως —και αυτό κάποτε θα πρέπει να συνειδητοποιηθεί απ' όλους— η έκθεση, η γραφή, είναι το αποτέλεσμα μιας παιδείας και μιας γλωσσικής επάρκειας, γι' αυτό και αποτελεί το δείκτη της πνευματικής συγκρότησης του ατόμου, που συντελείται παράλληλα με την ανάπτυξη ευαισθησίας και μορφωτικών ενδιαφερόντων, παράλληλα με την πνευματική καλλιέργεια και τον ιδεολογικό προσανατολισμό, παράλληλα με την αναστροφή με τα βιβλία, με τα γεγονότα και τα ζητήματα, με το πνεύμα στις ποικίλες εκφάνσεις του, με το λόγο εκλεκτής ποιότητας. Αυτά είναι που συνιστούν και την υποδομή, δηλαδή το αναγκαίο απόθεμα ιδεών και γνώσεων οργανωμένων σε γλωσσικές δομές, στέρεες και συγχρόνως ευέλικτες.

Ένα τέτοιο απόθεμα προσπαθεί να δημιουργήσει (μάλλον να ενισχύσει) η εκπαίδευση στο σύνολό της και η γλωσσική διδασκαλία ειδικά. Η γλωσσική διδασκαλία, επιπλέον, προσπαθεί να θέτει σε λειτουργία, να ενεργοποιεί αυτό το απόθεμα μέσα από τη διαδικασία της ομιλίας και της γραφής. Μαθαίνουμε να μιλούμε μιλώντας, να διαβάζουμε διαβάζοντας και να γράφουμε γράφοντας. Και μέσα από τη διαλεκτική γλώσσα και σκέψης ανεβαίνει το επίπεδο της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. σχετικά: Βασίλειος Ιω. Τόγιας, *Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση, Ιστορική θεώρηση (1833-1967)*, 2 τόμοι, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη Α 1988, Β 1990, Α, σελ. 447.
2. Βλ. και Κώστα Μπαλάσκα, *Έκθεση και πνευματική συγκρότηση*, Περιοδ. *Νεοελληνική Παιδεία*, τ. 12, 1988, σελ. 26.
3. Αναφερόμαστε στο βιβλίο *Έκφραση- Έκθεση για το Λύκειο*, τεύχος Γ'. Συγγραφική ομάδα: Αδαλόγλου Κ., Αυδή Α., Γρηγοριάδης Ν., Δανιήλ Ανθ., Ζερβού Ιω., Λόππα Ελ., Τάνης Διον., Τσολάκης Χρ. Συντονισμός: Δ. Τομπαΐδης, Εκδ. ΟΕΔΒ, 1990.

Μαρίας Τσεσμελή

«ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ»

Κατά τα διδακτικά έτη 1988-89 και 1989-90 το Υπουργείο Παιδείας ανέθεσε σε ομάδες εργασίας τη διεξαγωγή μιας έρευνας στα σχολεία της Μ. Εκπαίδευσης που σκοπό είχε τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των σχολικών εγχειριδίων και επομένως και των αντίστοιχων μαθημάτων που εκπροσωπούσαν. Οι ομάδες εργάστηκαν πάνω στα υπάρχοντα βιβλία, διαπίστωσαν το βαθμό απήχησής τους στους μαθητές, μέτρησαν το διδακτικό αποτέλεσμα, βρήκαν τα αδύνατα σημεία, τις επαναλήψεις, τις ελλείψεις των εγχειριδίων, αλλά και τις δυνατότητες, τις αρετές, τις αφορμές για μάθηση που παρέχουν, και προχώρησαν σε μερικές προτάσεις που βασίζονται πάντοτε στα αποτελέσματα της έρευνας που έγινε. Οι προτάσεις αυτές αποσκοπούν στην όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη και επιτυχεστέρα χρήση του σχολικού εγχειριδίου, στην αξιοποίηση και εκμετάλλευσή του στο μέγιστο βαθμό, και, μολονότι στηρίζονται στο θεωρητικό υπόβαθρο που διέπει τη γλωσσική διδασκαλία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, έχουν χαρακτήρα χρηστικό και συγκεκριμένο και αφορούν στη διδακτική πρακτική.

Η δική μας ομάδα που αποτελείται από Θεογιάννη Π., Κοτιώνη Α. και Τσεσμελή Μαρία εργάστηκε στο βιβλίο της γλωσσικής διδασκαλίας της Α' Γυμνασίου, το οποίο και θα αποτελεί σημείο αναφοράς στα όσα θα ακολουθήσουν. Η έρευνα διεξήχθη ταυτόχρονα σε τρία διαφορετικά σχολεία της Αθήνας και έδωσε αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα τουλάχιστον για το μαθητικό πληθυσμό της πρωτεύουσας. Με βάση αυτά ακριβώς τα αποτελέσματα που μετρήθηκαν όσο το δυνατόν πιο προσεκτικά και αντικειμενικά προχωράμε σήμερα σε κάποιες σκέψεις, προτάσεις και προβληματισμούς.

Τα βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου έχουν σταθερή δομή: στην αρχή υπάρχει ένα κείμενο εισαγωγικό, είτε λογοτεχνικό, είτε δημοσιογραφικό, είτε γενικού ενδιαφέροντος, που προετοιμάζει και προειδεάζει τους μαθητές για το θέμα που θα αποτελέσει το αντικείμενο της προφορικής και γραπτής έκφρασης της ενότητας, ακολουθούν τα γλωσσικά στοιχεία που περιέ-

χουν τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα που θα διδαχθούν κάθε φορά, έπεται το παραγωγικό μέρος που συμπληρώνεται καμιά φορά με ορθογραφικές οδηγίες και τέλος έχουμε την Έκφραση- Έκθεση που περιλαμβάνει αφενός μεν λεξιλόγιο σχετικό με το θέμα που μας ενδιαφέρει, αφετέρου δε κείμενα που συνάπτονται στενά με αυτό. Ο χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία κάθε ενότητας εξαρτάται από την έκτασή της, από τους στόχους που θέτουμε γι' αυτήν, από τον αριθμό και τη δυσκολία των φαινομένων που περιλαμβάνει, από το πλήθος των ασκήσεων και των κειμένων που περιέχει. Ο συνήθης χρόνος πάντως που απαιτείται είναι 5-6 διδακτικές ώρες. Ένας άλλος παράγων που καθορίζει τον αριθμό των διδακτικών ωρών είναι το κατά πόσο το φαινόμενο που θα διδαχθεί είναι εξολοκλήρου ή εν μέρει γνωστό από το δημοτικό ή το συναντούν για πρώτη φορά οι μαθητές. Δεν απαιτείται π.χ. ο ίδιος αριθμός ωρών για τη διδασκαλία των μερών του λόγου (ενότητα 4) που οι μαθητές τα γνωρίζουν και για τη διδασκαλία του φωνήματος (ενότητα 2), του μορφήματος (ενότητα 3) ή του συνταγματικού-παραδειγματικού άξονα (ενότητα 8). Εξάλλου πρόσθετη διδακτική ώρα είναι απαραίτητη, όταν μετά τα κείμενα του Δ' μέρους ακολουθεί θεωρητικό συμπλήρωμα συνοδευόμενο από ασκήσεις και εφαρμογές, που αποσκοπεί στη βελτίωση της γραπτής έκφρασης των μαθητών π.χ. δομή της παραγράφου (ενότητα 4), συνοχή της παραγράφου (ενότητα 8).

Συνήθως η 1η διδακτική ώρα περιλαμβάνει το Α' κείμενο και το Β' μέρος (τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα). Το εισαγωγικό κείμενο χρησιμεύει σαν αφορμή, σαν ξεκίνημα στο θέμα που πρόκειται να επεξεργαστούμε προφορικά και γραπτά. Είναι απαραίτητη, λοιπόν, η σύνδεσή του εννοιολογικά με τα κείμενα του Δ' μέρους. Προσπαθεί να προιδεάσει θετικά τους μαθητές, να κινήσει το ενδιαφέρον τους, να τους δώσει κατευθύνσεις, ιδέες, να τους προβληματίσει και να τους ευαισθητοποιήσει. Είναι αλήθεια ότι η θεματολογία και η προέλευση των εισαγωγικών κειμένων παρουσιάζουν μια ευχάριστη ποικιλία. Είναι πληροφοριακά-δημοσιογραφικά (ενότητα 2, 4, 11), λογοτεχνικά (ενότητα 3, 5, 6, 7, 9, 10, 14, 15), υπάρχει και κείμενο γραμμένο από μια μαθήτρια (ενότητα 13). Παρόλα αυτά η επεξεργασία τους δεν μπορεί να μιμείται εκείνη των κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας. Οι παρατηρήσεις ή ερωτήσεις που ακολουθούν είναι αρκετές συνήθως και απαιτούν ένα χρόνο γύρω στα 10'. Αλλά τα κείμενα αυτά μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε και για την εφαρμογή των μορφοσυντακτικών φαινομένων του Β' μέρους, είτε μας το προτείνει το βιβλίο, είτε όχι, π.χ. για τη διδασκαλία της παραγράφου, της περιόδου, της πρότασης στην ενότητα 2 επιστρέφουμε διαρκώς στο κείμενο Α' και κάνουμε συνεχείς εφαρμογές. Για τη διδασκαλία του συνταγματικού-παραδειγματικού άξονα (ενότητα 8), τα περισσότερα παραδείγματά μας είναι παρμένα από το εισαγωγικό κείμενο έτσι, ώστε να πετυχαίνουμε πολλαπλό αποτέλεσμα, καθώς οι μαθητές επαναλαμβάνουν λέξεις σχετικές με το θέατρο και το τσίρκο και εξοικειώνονται μ' αυτές. Συνήθως το εισαγωγικό κείμενο συνοδεύεται από μια

φωτογραφία, την οποία σκόπιμο είναι να εκμεταλλευόμαστε για την πληρέστερη κατανόησή του. Γενικά η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επεξεργασία των κειμένων αυτών.

Το Β' μέρος, αντίθετα, (με τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα) συχνά απορροφά χρόνο και δυνάμεις και του διδάσκοντος και των διδασκομένων. Πολλές φορές μια δεύτερη διδακτική ώρα είναι απαραίτητη, είτε γιατί τα φαινόμενα είναι πολλά, είτε γιατί καθυστερούν οι μαθητές να τα αφομοιώσουν π.χ. το Β' μέρος της ενότητας θ που περιλαμβάνει τη διδασκαλία του απλού και ανεπτυγμένου ονομαστικού και ρηματικού μέρους, το υποκείμενο, αντικείμενο, κατηγορούμενο, κατηγορήμα, είναι αδύνατον να διδαχθεί σε μια ώρα. Στις περιπτώσεις αυτές είναι δυνατόν ν' ακολουθήσουμε διπλή μέθοδο: είτε χωρίζουμε την ενότητα σε 2 διδακτικές ώρες και προχωρεί η διδασκαλία σε βάθος, είτε σε μια πρώτη ώρα διερχόμαστε ολόκληρη την ενότητα και σε μια δεύτερη κάνουμε επαναλήψεις, επισημάνσεις στα πιο σημαντικά σημεία, εφαρμογές. Και οι δύο μέθοδοι εφαρμόστηκαν κατά την έρευνα με επιτυχία.

Έχουν ακουστεί κατά καιρούς πολλές φωνές για αποσπασματικότητα της ύλης, για ξαφνική μετάβαση από τα γραμματικά στα συντακτικά φαινόμενα, για πρόταση του δύσκολου εν σχέσει με κάτι εύκολο που ακολουθεί, για εμμονή σε όχι σημαντικά φαινόμενα και λεπτομέρειες κτλ., αιτιάσεις κατά του βιβλίου που μπορεί σε κάποιο βαθμό να είναι και πραγματικές. Ο διδάσκων καλείται να αντιμετωπίσει αυτές τις δυσκολίες με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συστηματοποίηση, με ένταξη του μερικού στο γενικό, με ολική θεώρηση όχι μόνο μιας ενότητας αλλά πολλών ενότητων μαζί, μεθοδεύοντας τα φαινόμενα και εντάσσοντάς τα σε ολότητες, ξαναγυρίζοντας πίσω στην ύλη ξανά και ξανά, έτσι, ώστε ανά πάσα στιγμή οι μαθητές να ξέρουν σε ποιο σημείο του οικοδομήματος βρίσκονται. Ένα παράδειγμα: στην ενότητα 3 το βιβλίο δηλώνει, και όχι μάλιστα στην αρχή-αρχή, ότι κάθε λέξη αποτελεί συνδυασμό μορφής και σημασίας. Από εκεί και κάτω ακολουθούν λεπτομέρειες και αποσπασματικές παρατηρήσεις για κυριολεξία και μεταφορά, για προφορά του τελικού ν και του τελικού ς, λογοπαίγνια, για κενά διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις στο γραπτό λόγο, και τέλος για μόρφημα. Όλα αυτά φαίνονται στο μυαλό του μαθητή άσχετα και ασύνδετα μεταξύ τους, ενώ τα διέπει αυστηρή λογική και συνέπεια. Μόνο που λείπει η σχηματοποίηση, η ραχοκοκκαλιά την οποία πρέπει να δώσει ο διδάσκων: οι επιμέρους λεπτομέρειες μπορούν να ενταχθούν είτε στη μορφή, ακουστική και γραπτή, είτε στη σημασία μ' ένα απλό σχεδιάγραμμα και έτσι πια ο μαθητής καταλαβαίνει ότι το θέμα που μας απασχολεί είναι τα όρια των λέξεων στον προφορικό και γραπτό λόγο, τόσο από την άποψη της μορφής, (ακούγεται-γράφεται), όσο και από την άποψη της σημασίας (σημαίνει). Μόνο του πλέον είναι σε θέση να αντιληφθεί γιατί το μόρφημα εξετάζεται σ' αυτήν την ενότητα που μιλάμε για σημασία. Εκτός όμως από τη συστηματοποίηση μέσα στα πλαίσια της ίδιας της ενότητας, μπορούμε να εντάξουμε και

όλη την ενότητα σ' ένα μεγαλύτερο όλο π.χ. η προηγούμενη μίλησε για παράγραφο, πρόταση, λέξη, συλλαβή, φθόγγους, γράμματα. Η δική μας (ενότητα 3) είναι η πρώτη από μια σειρά ενότητων που θα ασχοληθούν με τη λέξη, που είναι το σημείο του γλωσσικού κώδικα. Στην επόμενη ενότητα 4 θα μάθουμε για τη λειτουργία της λέξης μέσα στην πρόταση, στην 5 θα δούμε τα λεκτικά σύνολα, για να περάσουμε στην 6 σε ονοματικό και ρηματικό μέρος και στην 7 στην πρόταση και τα είδη της. Δεν είναι, λοιπόν, ότι απουσιάζει η λογική συνέπεια και το σχέδιο στη δομή του εγχειριδίου μας, είναι ότι δε δηλώνεται πάντα καθαρά.

Η χρήση του βιβλίου της Νεοελληνικής γραμματικής, το οποίο πάντοτε έχουν μαζί τους οι μαθητές, όχι μόνο δεν απορρίπτεται, αλλά επιβάλλεται να γίνεται μέσα στην τάξη. Η έρευνα απέδειξε ότι όσες φορές ανατέθηκε στους μαθητές να κοιτάζουν στο σπίτι τους τις παραγράφους της γραμματικής που προτείνει το εγχειρίδιό μας, αυτό δεν έγινε. Μέσα στην τάξη λοιπόν, οι μαθητές συμπληρώνουν τη γνώση τους πάνω σε ορισμένα γραμματικά φαινόμενα, όπου χρειάζεται, π.χ. στη διδασκαλία του συλλαβισμού (ενότητα 2) είναι αδύνατο οι μαθητές να χωρίσουν σε συλλαβές τις λέξεις που προτείνει το βιβλίο μας, αν προηγουμένως δεν μελετήσουν επί τόπου τις παραγράφους 24, 25 της Γραμματικής.

Μ' αυτό το ζήτημα όμως συνδέεται και εκείνο της εκμάθησης ή όχι ορισμών, κανόνων, συμπερασμάτων. Βέβαια το βιβλίο μας αποφεύγει την παράθεση κανόνων και ορισμών, οι οποίοι παρόλα αυτά δεν απουσιάζουν τελείως, π.χ. τι είναι πρόταση, παράγραφος, μόρφημα, φώνημα κτλ. Η έρευνα απέδειξε ότι ενώ οι μαθητές πρακτικά ανταποκρίνονται στο ζητούμενο των ασκήσεων, π.χ. στο φώνημα, αδυνατούν εντελώς να εκφράσουν, έστω και απλά, την έννοια του φαινομένου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μετά από μερικές μέρες να χάνεται και η πρακτική ικανότητα, αφήνοντάς μας στην εντύπωση ότι ήταν μηχανιστική. Ίσως, λοιπόν, δε θα ήταν υπερβολικό να ζητάμε από τους μαθητές ένα μίνιμουμ θεωρητικής κατάρτισης, που δε θα έχει καμιά σχέση με την άκαμπτη αναπαραγωγή κανόνων και εξαιρέσεων.

Αντιθέτως υπάρχουν γραμματικά φαινόμενα που όσο επιμελώς και να διδάχθηκαν, δεν έμειναν για πολύ καιρό στη μνήμη των μαθητών: π.χ. τα πάθη των φωνηέντων, πάνω στα οποία σκοπίμως πειραματιστήκαμε. Παρόλες τις επαναλήψεις και την εμμονή στη διδασκαλία, όταν αυτά εξετάστηκαν με τεστ στις επαναληπτικές ασκήσεις, τα αποτελέσματα δεν ήταν θετικά. Σε τέτοιες περιπτώσεις ίσως ο δάσκων δεν είναι σκόπιμο να αφιερώνει πολύ χρόνο.

Οι ασκήσεις του Β' μέρους μερικές φορές είναι πολλές και επαναλαμβάνονται, ενώ σε άλλες ενότητες ο δάσκων θα επιθυμούσε περισσότερες ευκαιρίες εφαρμογής, π.χ. στην ενότητα 6 όπου διδάσκονται υποκείμενο, αντικείμενο, κατηγορούμενο, οι ασκήσεις δεν καλύπτουν τις ανάγκες της θεωρίας. Παρόλο που οι ασκήσεις ωφελούν και χρήσιμο είναι να γίνονται μέσα στην τάξη, που

λειτουργεί έτσι σαν εργαστήριο, φυσικά ο διδάσκων μπορεί να παραλείψει ή να προσθέσει κατά την κρίση του μερικές.

Γενικά στο Β' μέρος εκμεταλλευόμαστε και αναδεικνύουμε στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό κάθε δυνατότητα του βιβλίου, από τα σχεδιαγράμματα και τους επαναληπτικούς πίνακες μέχρι τα σκίτσα, τα χρώματα, τα σχήματα, π.χ. στην ενότητα 9 που διδάσκονται κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, ζητάμε από τα παιδιά να δώσουν το περιεχόμενο του σκίτσου του REISER χρησιμοποιώντας κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Η έρευνα απέδειξε ότι τέτοιου είδους επινοήσεις αρέσουν στα παιδιά και το μάθημα χρωματίζεται ευχάριστα.

Όπου απουσιάζει η ανακεφαλαίωση, η συστηματοποίηση και η σχηματοποίηση, στο τέλος των μορφοσυνητατικών φαινομένων και φυσικά σε όσες ενότητες είναι δυνατόν να γίνει, ο διδάσκων μπορεί να την επιχειρεί μ' ένα σχέδιο στον πίνακα.

Ός προς τη μέθοδο άλλοτε χρησιμοποιούμε την Παραγωγή και άλλοτε την Επαγωγή, ανάλογα με το αντικείμενο που διδάσκουμε. Διαπιστώσαμε, όμως, ότι αν οι μαθητές συνηθίσουν να δουλεύουν επαγωγικά, αρέσκονται περισσότερο να φτάνουν μόνοι στις διαπιστώσεις.

Καμιά φορά συναντάμε έννοιες μέσα στα βιβλία που θεωρούνται αυτονόητες και βατές, ενώ οι μαθητές τις αγνοούν, π.χ. η διάκριση παραγωγικής και κλιτικής κατάληξης βοήθησε πολύ στη διδασκαλία του μορφήματος. Αλλού χρειάστηκε διευκρίνιση πάνω στη σημασία του ρήματος «συντάσσονται», που οι μαθητές δεν ήξεραν. Αλλά και κάποιες πρακτικές οδηγίες που δώσαμε στους μαθητές διαπιστώθηκε αργότερα ότι δε λησμονήθηκαν π.χ. την ερώτηση «ποιος;» για την εύρεση του υποκειμένου, ή για τη διάκριση του αόριστου άρθρου από το αριθμητικό «ένας, μια, ένα» την αντικατάσταση με το κάποιος.

Γ' μέρος

Για το Γ' μέρος διατίθεται συνήθως ιδιαίτερη διδακτική ώρα. Η ύλη που περιλαμβάνει το εγχειρίδιο της Α' Γυμνασίου συνοψίζεται στο μηχανισμό της Παραγωγής και της Σύνθεσης των λέξεων. Η έρευνα απέδειξε ότι στο μηχανισμό σύνθετων λέξεων οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία, αρέσκονται αντιθέτως να εντοπίζουν το α' και β' συνθετικό, καθώς και το συνδετικό φωνήεν. Στην Παραγωγή πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν ότι υπάρχουν παράγωγα ρήματα (από ονόματα, άκλιτες λέξεις, ρήματα, φράσεις), αλλά κυρίως παράγωγα ουσιαστικά (από ρήματα, από ουσιαστικά, από επίθετα) που μπορεί να σημαίνουν το πρόσωπο που ενεργεί, το όργανο-μέσο μιας ενέργειας, την ενέργεια, το αποτέλεσμα, τον τόπο μιας ενέργειας. Επίσης ουσιαστικά υποκοριστικά, μεγεθυντικά, επιτακτικά, τοπικά, περιεκτικά. Σε όλο αυτό το πλήθος των παράγωγων λέξεων ένα ελάχιστο γνώσεων θα πρέπει ίσως να θεωρηθεί η γνώση της σημασίας και της

ορθογραφίας των παραγωγικών καταλήξεων, τουλάχιστον των συχνότερων, από τους μαθητές. Το βιβλίο επιμένει ιδιαίτερα στην ορθογραφία των παραγωγικών καταλήξεων δίνοντας έμφαση και στις εξαιρέσεις. Η έρευνα απέδειξε ότι οι μαθητές κατορθώνουν με σχετική ευκολία να θυμούνται τη σημασία και ορθογραφία βασικών παραγωγικών καταλήξεων, όπως: -ητής, -ιστής, -ήτης, -τήριο, -ωμός, -είο, -ότητα, -οσύνη, -ύτητα, -ωνας κτλ.

Το Γ' μέρος περιέχει επίσης και μερικές πληροφορίες για την καταγωγή της νεοελληνικής γλώσσας, όπως στην ενότητα 5 που γίνεται μια προσπάθεια να ερμηνευθεί η προέλευση του νεοελληνικού λεξιλογίου. Αποδείχτηκε ότι οι μαθητές μπερδεύονται με τις πολλές κατηγοριοποιήσεις, που εξάλλου δεν είναι και πολύ σαφείς και αλληλοεπικαλύπτονται.

Αντίθετα η πληροφορία για τις αρχαίες αττικές επιγραφές (της ενότητας 4) κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών.

Είναι αυτονόητο ότι σ' αυτό το μέρος η μεγάλη χρήση του πίνακα είναι επιβεβλημένη από το ίδιο το διδακτικό αντικείμενο. Για να υπάρχει συνέχεια και συνοχή από ενότητα σε ενότητα, απαραίτητη κρίνεται η συχνή ανάκληση των ήδη διδαχθέντων και η σύνδεσή τους με το νέο.

Στο Γ' μέρος υπάρχουν σχήματα δηλωτικά των εννοιών που διδάσκονται και που δεν πρέπει να αφήνει ο διδάσκων ανεκμετάλλευτα, π.χ. στη διδασκαλία των τοπικών (ενότητα 13) οι πρωτότυπες λέξεις βρίσκονται κλεισμένες μέσα σ' ένα μεγάλο τόξο, ενώ στα περιεκτικά είναι κλεισμένες μέσα σε μια μεγάλη τσάντα. Στα υποκοριστικά χρησιμοποιείται ένα χωνί που στενεύει διαρκώς προς τα κάτω, ενώ στα μεγεθυντικά ένα μεγάφωνο που διαρκώς φαρδαίνει. Η εκμετάλλευση τέτοιων σχημάτων δίνει κάποια ποικιλία και ευχαρίστηση σ' ένα μέρος μονότονο από τη φύση του. Με την Παραγωγή επίσης προκύπτουν συχνά λέξεις άγνωστες στα παιδιά, που ευκαιρία είναι να ενσωματωθούν στο λεξιλόγιό τους και να το πλουτίσουν με κατασκευή προτάσεων και συχνή χρήση τους μέσα στην τάξη.

Στο Γ' μέρος γενικά η τάξη λειτουργεί σαν εργαστήριο που επεξεργάζεται το πιο ατίθασο, αλλά και γοητευτικό υλικό που υπήρξε ποτέ: τη γλώσσα μας!

1. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Στόχος του Δ1 μέρους του βιβλίου, είναι να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές, κυριολεκτικά και μεταφορικά, στον προφορικό και γραπτό λόγο, λέξεις και φράσεις του προσφερομένου κάθε φορά λεξιλογίου, με έμφαση, στο μέρος αυτό, στον προφορικό λόγο.

Το λεξιλόγιο παρουσιάζεται από το διδάσκοντα κάθετα ή οριζόντια και οι άγνωστες λέξεις των μαθητών γράφονται στον πίνακα. Η προτροπή του διδάσκοντα να κυκλώνουν οι μαθητές στον Πίνακα του λεξιλογίου τους τις συνώνυ-

μες λέξεις ή φράσεις που συνήθως παρατίθενται, π.χ.: *λαιμαργία-αδηφαγία* ή να υπογραμμίζουν με διαφορετικό χρώμα τις αντίθετες π.χ.: *συνάπτω σχέσεις-διακόπτω σχέσεις*, αφενός μεν «ελαφρύνει» το λεξιλόγιο και αφετέρου εξοικειώνει τους μαθητές με όρους, όπως: συνώνυμο, αντώνυμο.

Από τις άγνωστες, άλλων η εξήγηση δίνεται από μαθητές που τις γνωρίζουν, πάντα μέσα σε προτάσεις, και άλλες, που δεν γνωρίζουν οι μαθητές, από το διδάσκοντα. Μετά το σχηματισμό της πρότασης ερωτάται πάλι η σημασία της λέξης στην οποία, ως επί το πλείστον καταλήγουν οι μαθητές.

Παράδειγμα 1.

Άγνωστη λέξη :Θαμώνες

Πρόταση :Οι θαμώνες του νυχτερινού αυτού κέντρου ξεδεύουν περιουσίες σε ποτά, γαρδένιες, πιάτα...

Εννοούμενη σημασία: Αυτοί που συχνάζουν.

Ζητούμε από τους μαθητές να μιλούν δυνατά, να προσέχουν την άρθρωση και την προφορά τους. Έχει παρατηρηθεί ότι αρκετές φορές οι μαθητές αγνοούν λέξεις τις οποίες δε ρωτούν, γιατί, πιθανώς, νομίζουν ότι τις γνωρίζουν. Γι' αυτό η εκ των προτέρων επισήμανση εκ μέρους του διδάσκοντα των δύσκολων λέξεων ή φράσεων, των οποίων ζητεί τη σημασία, είναι απαραίτητη.

Κατά την ερευνητική προσπάθεια π.χ. φάνηκε και ότι κανένας μαθητής των τριών σχολείων περιοχής Κυψέλης-Γαλατσίου δε ρώτησε τη φράση *γεύμα εργασίας*, και ότι κανένας δεν τη γνώριζε. Όταν ρωτήθηκαν τι σημαίνει είπαν: το διάλειμμα των εργασιών για να φάνε κάτι οι εργαζόμενοι.

Κάποτε, είναι δυνατό να βρεθούμε και προ εκπλήξεων, γιατί, όπως φάνηκε, μπορεί να γνωρίζουν τη λέξη *μαθουσία* αλλά να αγνοούν τη λέξη *οικειότητα*. Δεν αποκλείονται οι περιπτώσεις πάλι κατά τις οποίες οι μαθητές ετυμολογούν μόνοι τους τη λέξη. Π.χ. στη λέξη *συναγελασμός* διακρίνουν την αγέλη ή βρίσκουν τα συνθετικά π.χ. του *λιτοδίαιτος* και έτσι οδηγούνται στη σημασία.

Χρήσιμο είναι να τίθενται αργiori υπόψη των μαθητών τα θεματικά κέντρα του λεξιλογίου, όπου αυτό προσφέρεται σε ομάδες στο βιβλίο. Π.χ.: Ενότητα 4η, Δάση, (μορφές, δέντρα, τόποι) — Ενότητα 14η, (κήποι, άνθη, φυτά).

Διαπιστώθηκε ότι η επίμονη επεξεργασία του λεξιλογίου, με κατασκευές προτάσεων — για την οποία ο αναμενόμενος χρόνος είναι 15', ενώ ο μέσος όρος είναι κατά τι μεγαλύτερος — συντελεί στην ταχύτερη επίλυση των ασκήσεων που ακολουθούν.

1α. ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

Η χρήση κάποιων τυποποιημένων τεχνικών εκ μέρους του διδάσκοντα,

όπως π.χ. α) 'Όταν πρόκειται για αντιστοιχίσεις, η παρατήρηση πρώτα της β στήλης βοηθάει στην ταχύτερη εύρεση του ζητούμενου, και β) όταν πρόκειται για κατάταξη λέξεων σε στήλες, αυτή να γίνεται ανά 3-4 λέξεις (ομαδοποίηση), συντελεί στην οικονομία της διδασκαλίας.

Στις ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, που μπορούν να δίνονται και για το σπίτι, ο διδάσκων δέχεται όσες λέξεις ταιριάζουν, αποφεύγοντας το δογματισμό της μοναδικής σωστής απάντησης. Σε περιπτώσεις όμως που οι μαθητές έχουν να διαλέξουν, για παράδειγμα, μεταξύ των: *κ α τ α σ τ ρ ε π τ ι κ ό ς* και *ο λ έ θ ρ ι ο ς* τους παρακινούμε να χρησιμοποιήσουν το δεύτερο, που δε γνωρίζουν.

Συνήθως οι μαθητές απαντούν εύκολα και γρήγορα στις ασκήσεις αυτές. Συναντώνται όμως περιπτώσεις, μέσα στις ασκήσεις, που απαιτούν λεξιλογική ή νοηματική εξομάλυνση όπως π.χ. *έ μ ε ι ν ε ν ε κ ρ ό γ ρ ά μ μ α*, *υ ι κ ή σ τ ο ρ γ ή*, την οποία οι μαθητές εννοούν ως την αγάπη μόνο του γιου προς τους γονείς.

Στις παροιμιακές φράσεις, επειδή φάνηκε ότι οι μαθητές είτε αγνοούν πολλές από αυτές, είτε τις ερμηνεύουν κατά λέξη, ο διδάσκων θα τους διευκολύνει, αν πρώτα ζητεί από αυτούς τις λέξεις που δημιουργούν μεταφορά και στη συνέχεια να αποσπάσουν το νόημά τους από το συγκεκριμένο χώρο και να το αναγάγουν σε γενικές περιπτώσεις, στις οποίες ταιριάζουν οι δοσμένες παροιμίες: «*Δάσκαλε που δίδασκες και νόμο δεν εκράτεις*», που δεν ισχύει μόνο στο χώρο του Σχολείου.

Η εκμετάλλευση, επίσης, των εικόνων και των σκίτσων παρέχει την ευκαιρία προφορικής ή γραπτής επαναφοράς και εφαρμογής του νέου λεξιλογίου.

Παράδειγμα 2.

Μετά τη διδασκαλία του λεξιλογίου: *κήποι, άνθη-φυτά* (σελ. 268), μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να σχολιάσουν το σκίτσο της σελ. 274, (το αριστερό σκίτσο της α' σελ.), χρησιμοποιώντας τις λέξεις: *α ν θ ό κ η π ο ι*, *α ν θ ό τ ο π ο ι*, *α ν θ ο σ τ ή λ η*, *φ ι λ α ν θ ε ί ς*, *θ α λ ε ρ ό*.

Παράδειγμα 3.

Μετά τη διδασκαλία του λεξιλογίου για τις κοινωνικές σχέσεις (ενότητα 6), μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να σχολιάσουν το σκίτσο που κλείνει την ενότητα (το δεξιό σκίτσο της α' σελ.) με ρηματικά σύνολα του λεξιλογίου τους.

Απαντήσεις που πήραμε από μαθητές σε παρόμοια ερώτηση ήταν:

Ο σκύλος εκδηλώνει αισθήματα αγάπης

Ο μικρός εμπνέει αισθήματα αγάπης στο σκύλο του

Ο σκύλος ανταποκρίνεται στα αισθήματα αγάπης του παιδιού
 Το σκυλάκι περιβάλλει με αισθήματα αγάπης το παιδί
 Τους συνδέουν αμοιβαία αισθήματα αγάπης.

Ως εργασία για το σπίτι μπορούμε να αναθέτουμε κατασκευή προτάσεων με τις άγνωστες τους λέξεις. Άλλοτε πάλι μπορεί να δίνεται κάποιο από τα θέματα του βιβλίου που ακολουθούν τα κείμενα του Δ2 μέρους, ζητώντας ευρεία χρήση του λεξιλογίου που διδάχθηκε. Επιπλέον, για ενίσχυση της προφορικότητας αλλά και του γραπτού λόγου δίνουμε τις ασκήσεις με την ένδειξη «Διηγήσου», «Γράψε» πολλές από τις οποίες γίνονται κυρίως μέσα στην τάξη.

Όπως προκύπτει, δεν είναι ανάγκη να περιμένουμε να φθάσουμε στην Έκφραση- Έκθεση για να εκμεταλλευτούμε τα θέματα προς συζήτηση του βιβλίου, οπότε, κατ' ανάγκη, επιλέγουμε ένα μόνον από αυτά, αφήνοντας τα υπόλοιπα αναξιοποίητα.

Η ερευνητική διαδικασία έδειξε ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται με επιτυχία, αμέσως μετά τη διδασκαλία του λεξιλογίου, σε πολλά από αυτά τα θέματα, χρησιμοποιώντας ευρέως το νέο λεξιλόγιο, όχι όμως πάντα με ακρίβεια και καμιά φορά, κάποια παιδιά, κατά τρόπο που μαρτυρεί έλλειψη άνεσης και αμυχανία, καθώς οι λέξεις στοιβάζονται σε ένα μέρος του γραπτού τους.

Η διδακτική ώρα, η σχετική με το λεξιλόγιο, απαιτεί ρυθμό διδασκαλίας ταχύτατο, καθώς οι μαθητές «βομβαρδίζονται» με άγνωστες λέξεις, ιδίως στις ενότητες: 7 (εργασία), 8 (θέατρο), 9 (θάλασσα).

Τests που ελέγχουν το βαθμό κατάκτησης του νέου λεξιλογίου, (το βλέπετε στο επάνω μέρος της β' σελ.), στις πιο πολλές περιπτώσεις έδειξαν ότι σε τυπικό τμήμα 30 μαθητών, έχουμε τις παρακάτω επιδόσεις:

ΜΑΘΗΤΕΣ	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ ΕΠΙ 10 ΛΕΞΕΩΝ
1	10
2	9
4	8
7	7
7	6
3	5
1	4
1	3
1	2
1	1
1	—
30	179

Από τον πίνακα αυτόν διαμορφώνεται το ιστόγραμμα, που είναι στο τέλος της α' σελ. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω στοιχεία ο μέσος όρος επιτυ-

χίας είναι 59% ($M.O = 179/30 = 5,9$ στις 10 λέξεις). Η μεγάλη διακύμανση θα πρέπει να αποδοθεί στο τυχαίο του δείγματος των μαθητών που, φυσικά, μεταφέρουν στην τάξη τις προϋπάρχουσες διαφορές τους.

2. ΚΕΙΜΕΝΑ

Η διδασκαλία του Δ2 μέρους, έχει ως στόχο τον ιδεολογικό εμπλουτισμό, την ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό των μαθητών σε βασικά θέματα, όπως π.χ. το θέμα της ειρήνης, των δικαιωμάτων του ανθρώπου, της ισότητας των φύλων, της προστασίας του περιβάλλοντος κλπ.

Οι γνωστικοί στόχοι τους οποίους υπαγορεύει στο διδάσκοντα το συγκεκριμένο περιεχόμενο του προς διδασκαλία αντικειμένου, πρέπει να έχουν ως αποτέλεσμα να μπορεί ο μαθητής να επαναλαμβάνει τη γνώση που απέκτησε, να την εφαρμόζει στην πράξη, να την αξιοποιεί για μια νέα έκφραση. Χρήσιμο είναι οι στόχοι να δηλώνονται από την αρχή στους μαθητές, ώστε να ξέρουν τι θα διδαχθούν.

Η επεξεργασία των κειμένων που συνδέονται εννοιολογικά με το Α' κείμενο της εκάστοτε ενότητας, ώστε να δεθούν σφιχτά τα δύο μέρη, γίνεται με προεκπονημένες ερωτήσεις, στις οποίες εντάσσουμε και εκμεταλλευόμαστε τα θέματα προς συζήτηση του βιβλίου, τις ερωτήσεις, τις εικόνες και τα σκίτσα με βάση τις εμπειρίες των μαθητών.

Βασικός στόχος των προσπαθειών μας είναι να κατατάσσουμε, σε συνεργασία με τους μαθητές, τα κείμενα σε θεματικούς κύκλους, επιχειρώντας να προβάλουμε τις μεταξύ τους συνδέσεις. Χρήσιμο είναι, στο τέλος της επεξεργασίας κάθε κύκλου να γράφουμε το Θ. Κ. στον πίνακα.

Παράδειγμα

Κείμενα τρίτης ενότητας

ΣΤΟΧΟΣ:

Να διαπιστώσουν οι μαθητές τη διαφορά ανάμεσα στο παραδοσιακό αυταρχικό σχολείο και το σύγχρονο και να την εκφράσουν γραπτά και προφορικά με αφορμή τις ερωτήσεις επεξεργασίας και το θέμα 2 για συζήτηση του βιβλίου (σελ. 50).

Ακολουθούν τρία (3) παραδείγματα, όπου φαίνεται ο τρόπος αξιοποίησης α) κειμένων, β) σκίτσων, γ) εικόνων, δ) βιωμάτων των μαθητών.

1. Αξιοποίηση των κειμένων του βιβλίου με προεκπονημένες από το διδάσκοντα ερωτήσεις.

α) Ερώτηση βιβλίου: Διαφέρει το σημερινό σχολείο από τα σχολεία που περιγράφουν ο Καζαντζάκης και ο Δελμούζος;

Συμπληρωματική, διευκρινιστική ερώτηση: Να εντοπίσετε τη διαφορά στο πε-

ριεχόμενο της εκπαίδευσης, τα κτίρια, τα βιβλία, τη γλώσσα, τους δασκάλους, τις μεθόδους διδασκαλίας.

Συχνότερες απαντήσεις που πήραμε από τους μαθητές και δείχνουν την ευρεία χρήση του λεξιλογίου που προηγήθηκε είναι:

- Σήμερα δε δίνουν τόση σημασία στην αποστήθιση (η λέξη αποστήθιση)
- Παλιά οι δάσκαλοι έδερναν τους μαθητές
- Οι τάξεις σήμερα είναι ευάερες και ευήλιες (οι λ. ευάερες, ευήλιες)
- Οι δάσκαλοι δεν είναι σχολαστικοί (η λ. σχολαστικοί)
- Είναι καλύτερα καταρτισμένοι (η λ. καταρτισμένοι)
- Τα βιβλία είναι εικονογραφημένα
- Δε χρησιμοποιείται η καθαρεύουσα (η λ. καθαρεύουσα)
- Τα σχολεία ήταν τότε μέσα στη φύση, τώρα είναι μέσα στο καυσαέριο.

β) Ερώτηση βιβλίου: Να αποδώσεις σύντομα και ελεύθερα τους τρεις τελευταίους στίχους του ποιήματος (Ζακ Πρεβέρ ο κακός μαθητής).

Συμπληρωματική-διευκρινιστική ερώτηση: Τι θέλει, τι ζωγραφίζει ο μαθητής, γιατί ο μαυροπίνακας της δυστυχίας;

Συχνότερες απαντήσεις:

- Είναι δυστυχία να εξετάζεις σε ένα πίνακα γεμάτο ασκήσεις
- Ο μαθητής ζωγραφίζει χαρούμενα χρώματα, λουλούδια, νότες, καρδούλες, διαγράφει το σχολείο.

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΠΟΥ ΚΑΤΑΛΗΓΟΥΜΕ

Το παλιό, παραδοσιακό σχολείο, με τη μέθοδο διδασκαλίας και την απομάκρυνσή του από τη ζωή, απωθούσε τους μαθητές.

Παράδειγμα

2. Αξιοποίηση του σκίτσου: Στη σελ. 49 ο Spooru σε αναπαυτική πολυθρόνα με τα πόδια πάνω στο τραπέζι και το τυπικό του αμέριμνο ύφος διαβάζει ένα βιβλίο.

Σε πρώτη φάση ζητάμε από τους μαθητές να παρατηρήσουν προσεκτικά το σκίτσο.

Ακολουθεί η εξής εκπονημένη ερώτηση: Ποια σκέψη του μαθητή του κειμένου 4 φαίνεται να υιοθετεί ο Spooru: (Στο κείμενο που δεν έχετε μπροστά σας, ένας μαθητής ιεραρχεί τις ανάγκες του με τη σειρά: σχολείο, ψυχαγωγία)

Απαντήσεις:

- Επιχειρεί συνδυασμό μελέτης και χαλάρωσης για να διατηρεί την ισορροπία του (σύγχρονο σχολείο)
- Ο Spooru αντιμετωπίζει με αδιαφορία το διάβασμα για να διατηρήσει την ισορροπία του.

Παράδειγμα

3. Αξιοποίηση του ζωγραφικού πίνακα (Ιω. Ζαχαρία, Ο μαθητής σελ. 51).
 Εκπονημένη ερώτηση: Σε ποιο από τα κείμενα ταιριάζει αυτός ο πίνακας;
 Απαντήσεις: Θυμίζει περισσότερο τους στίχους του Ζακ Πρεβέρ και λιγότερο του Δελμούζου. Πρόκειται για μαθητή της παλιάς εποχής, τότε που δεν είχαν απαιτήσεις σχετικά με το ντύσιμό τους. Έχει αγέλαστο ύφος και μάλλον προσπαθεί να αποστηθίσει το μάθημά του.

Παράδειγμα

4. Σύνδεση με εμπειρίες, βιώματα των μαθητών: Θέμα 2 του βιβλίου, σελίδα 50.
 Ερώτηση βιβλίου: Έλειψες αρκετές μέρες από το σχολείο και τώρα είσαι πάλι στην τάξη. Τι αισθάνεσαι;
 Συμπληρωματική ερώτηση: Λυπάσαι γιατί ξανάρχεσαι σε χώρο καθηκόντων και δεσμεύσεων; Χαίρεσαι που επέστρεφες σε ενδιαφέρουσες ασχολίες;
 Απαντήσεις διχασμένες.

3. ΕΚΦΡΑΣΗ — ΕΚΘΕΣΗ

Αποτέλεσμα της γλωσσικής διδασκαλίας που προηγήθηκε είναι η γραπτή έκθεση-έκφραση των μαθητών.

Το θέμα της έκθεσης είναι σχετικό με τη διδαχθείσα ενότητα. Τις περισσότερες φορές επιλέγεται από τα προτεινόμενα θέματα του βιβλίου, ώστε να είναι δυνατός ο έλεγχος της διδασκαλίας.

Οι μετρήσεις πάνω στις εκθέσεις των μαθητών, σχετικά με τη χρήση του νέου λεξιλογίου και την ευαισθητοποίηση των μαθητών με αφορμή τις ιδέες των κειμένων, δείχνουν ότι οι μαθητές επηρεάζονται περισσότερο λεξιλογικά και λιγότερο ιδεολογικά. Μία συνήθης εικόνα τυπικού τριανταμελούς τμήματος είναι η παρακάτω.

Ως προς το λεξιλόγιο:

Πρόεκυψε ο παρακάτω πίνακας, τον οποίο μπορείτε να παρακολουθήσετε στο α' πλαίσιο της σελίδας 2.

ΜΑΘΗΤΕΣ	ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ
3	σχεδόν καθόλου
7	μικρή
15	ικανοποιητική
5	πολύ καλή

Ως προς τις ιδέες: Το β' πλαίσιο της ίδιας σελίδας

ΜΑΘΗΤΕΣ	ΑΦΟΜΟΙΩΣΗ-ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΔΕΩΝ
5	καμμία επίδραση
11	αμυδρή επίδραση
10	εμφανής επίδραση
4	πλήρης επίδραση

Παράδειγμα Έκθεση με θέμα από την 3η ενότητα.

ΘΕΜΑ ΕΚΘΕΣΗΣ: Ποιο μάθημα μου αρέσει περισσότερο και γιατί;

Παρατηρήσεις:

α) γλωσσική επίδραση:

Κατά τη διόρθωση των γραπτών στην αιτιολόγηση της προτίμησης των μαθητών συναντάμε από το λεξιλόγιο τα ονοματικά σύνολα: θεωρητικό, θετικό, χρήσιμο, ωφέλιμο, εργαστήριο, ευχάριστο, μονότονο, επιεικής, καταρτισμένος, ανταλλαγή ιδεών, τυπικός, σχολαστικός.

β) επίδραση από ιδέες: Συναντάμε συνάφεια με τον ιδεολογικό πλούτο των κειμένων, που εστιάζεται σε φράσεις όπως: Μοντέρνα μέθοδος διδασκαλίας, εικονογραφημένο βιβλίο, ευτυχισμένοι μαθητές, συνδυάζεται η γνώση με την ψυχαγωγία, φροντίζει για τη διατήρηση της ψυχικής ισορροπίας.

4. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Εκτός από την ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό των παιδιών, κάποτε στα κείμενα μπορούν να τίθενται και στόχοι που αφορούν στην επαναφορά του διδαχθέντος λεξιλογίου και παρεμπιπτόντως να ζητείται εφαρμογή πάνω σε γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα που διδάχθηκαν.

Παράδειγμα

Εκπονημένη ερώτηση 1: Παρατηρήσετε το κείμενο «Βυθός» του Οδ. Ελύτη, στο κάτω μέρος της β' σελ.

— Δώσετε ονοματικά σύνολα σχετικά με το βυθό.

Απαντήσεις: Πυθμένας, πάτος, απύθμενη θάλασσα, ύφαλο έδαφος, υφαλοκρηπίδα, θαλάσσια λεκάνη, πλαγκτόν, δύτες, κοράλια.

Εκπονημένη ερώτηση 2: Παρατηρήσετε το κείμενο του Καρκαβίτσα δίπλα:

— Ποιες οι σύνθετες λέξεις της τελευταίας περιόδου. Ποιος ο τρόπος σύνδεσης

ΜΑΡΙΑΣ ΤΣΕΣΜΕΛΗ

των όρων και ποιο το αισθητικό αποτέλεσμα; (Το ασύνδετο σχήμα έχει διδαχθεί στα πλαίσια της ίδιας ενότητας (σελ. 164).

Απαντήσεις: Δίνονται γενικά εύστοχες απαντήσεις. Σε περίπτωση ελλείψεων επαναφέρουμε στη μνήμη των μαθητών τα φαινόμενα που έχουν ήδη διδαχθεί.



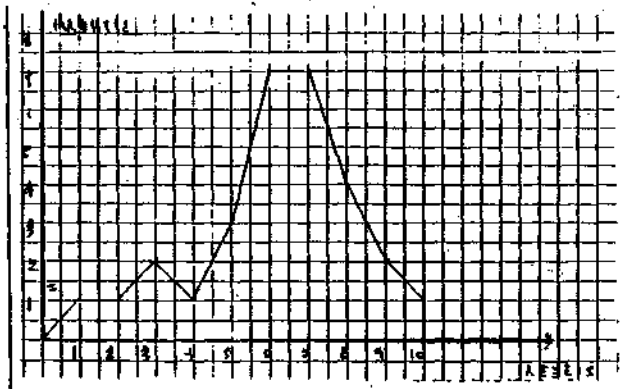
Αριστοκρατία και τίτλους. Να το εκολοκότε πρως
Μαλακίας τις ζήεις: Αρλόκινοι, Αιδεσμιζι, φιλανθεί,
βαλέρφ



Απαντήσει βαθύτερη: Ο όκυλος
εκδηγίει αισθητικά αφάνας.
Ο μικρός φρονίει αισθητικά φάνας
έτω τέκνο τον. Ο όκυλος αντανακλά
κεται στα αισθητικά αφάνας του
παιδιού. Τους ευρέων αφηλαία
αισθητικά αφάνας.

ΩΜΗΤΕΡ	ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ ΕΠΙ ΤΟ ΟΡΕΨΟΝ
1	10
2	9
4	8
7	7
7	6
5	5
4	4
3	3
1	2
1	1
1	
50	177

σημείων των πενήκτα ορίων, διαμορφώνεται το παρακάτω τοζαγραμμα.



«ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ»

Νο υφιστηρώσεαι εις παραπάνω ηρωϊκότητι τις ανειδυόες η.κ. αφορισμένους έννοιες των γέντων σου από τον και έννοιας :

1. βίβλη βίβλος :

0 εργασία ηρωϊκότητας ηρώετο αν' τον ελκιστήτην.

3. αεζω ηρω βίβλος :

1 δε ανεξεί στον ηρωϊκότητα εις ηρωϊκότητα.

3. ηρώετη αφορισ :

4 ηρώετη τον γέντων και ανεξεί στον ηρωϊκότητα τον και.

4. ηρωϊκότητα εργασία :

1 εργασία τον ηρωϊκότητα τον και.

5. αεζω ηρω βίβλος :

4 ηρώετη ανεξεί τον ηρώετη τον και ηρώετη τον και.

6. αεζω ηρω βίβλος :

0 ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.

1 ηρώετη τον και ηρώετη τον και ηρώετη τον και.

7. αεζω ηρω βίβλος :

0 ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.

1 ηρώετη τον και ηρώετη τον και ηρώετη τον και.

8. αεζω ηρω βίβλος :

1 ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.

2 ηρώετη τον και ηρώετη τον και ηρώετη τον και.

3. αεζω ηρω βίβλος :

1 ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.

2 ηρώετη τον και ηρώετη τον και ηρώετη τον και.

10. αεζω ηρω βίβλος :

1 ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.

ΗΡΩΙΚΟΤΗΤΑ	ΣΥΜΒΕΛΕΤΟΝ ΤΩΝ ΕΡΩΙΚΩΝ
1	1
2	2
3	3
4	4

Οι ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.

ΗΡΩΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΦΗΡΕΤΟΝ ΤΩΝ ΕΡΩΙΚΩΝ
1	1
2	2
3	3
4	4

15) Βιβλός

Είς ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.
Μετ' ούτω ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.
Το ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.
Το ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.
Το ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.

Ανεξεί στον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.
Το ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.
Το ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.
Το ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.

Είς ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.
Μετ' ούτω ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.
Το ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.
Το ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.
Το ηρώετη τον ηρωϊκότητα ηρώετη τον και ηρώετη τον και.

A. Κωνσταντίνου, Ο. Σκουρδάρης

*Άννας Ιορδανίδου
Δρ Γλωσσολογίας*

ΕΠΙΤΑΚΤΙΚΗ Η ΑΝΑΓΚΗ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ

Ποιος δάσκαλος (για να αναφερθούμε μονάχα σ' αυτή την κατηγορία των ενδιαφερομένων για θέματα γλώσσας...) δεν έχει αισθανθεί απογοήτευση (τουλάχιστον!) αναζητώντας στη σχολική Γραμματική, τη μοναδική επίσημη νεοελληνική γραμματική, την απάντηση σε απορίες και προβληματισμούς του; Ή, ακόμα, δεν έχει αισθανθεί να συγκρούεται, σε αρκετές περιπτώσεις, η γλωσσική του πρακτική με τους κανόνες και τα πρότυπα της Γραμματικής;

Η σχολική Γραμματική, ας το θυμίσουμε, αποτελεί «αναπροσαρμογή» της Μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής του Μ. Τριανταφυλλίδη, που δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά το 1949 και η οποία περιλάμβανε τα κυριότερα σημεία της Νεοελληνικής Γραμματικής (της Δημοτικής) που είχε συνταχθεί από επιτροπή με εισηγητή και πρόεδρο το Μ. Τριανταφυλλίδη. Οι αλλαγές που έχουν γίνει στο αρχικό κείμενο είναι πολύ λίγες σε σχέση με τις αλλαγές που γνώρισε η ελληνική γλώσσα, και γενικά η ελληνική γλωσσική κατάσταση, από το 1949 ως σήμερα.

Μετά από μακρόχρονη πολεμική περίοδο αντιπαράθεσης με την κρατικά επιβεβλημένη καθαρεύουσα, η δημοτική έχει περάσει, από τη μεταπολίτευση και μετά, στο στάδιο της «νομιμότητας», ως επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους. Η μετάβαση από το καθεστώς της πολεμικής αντιπαράθεσης στο καθεστώς της νικηφόρας καταξίωσης δεν είναι προφανώς εύκολη. Ο αντίπαλος —η καθαρεύουσα— χάνοντας το κύρος της κρατικής υποστήριξης έπαψε πια να υφίσταται ως ξεχωριστό ιδίωμα, είναι όμως αδύνατον, με μια συνταγματική ρύθμιση, να εξαλειφθούν τα ίχνη της ελληνικής διγλωσσίας, που έχει ηλικία περίπου δύο χιλιάδων χρόνων. Από το 1975 (συνταγματική καθιέρωση της δημοτικής) ως το 1990, φάνηκε καθαρά ότι η «κοινή» ομιλούμενη νεοελληνική (χωρίς διαλεκτικές ιδιαιτερότητες) έχει ενσωματώσει πολλά στοιχεία της καθαρεύουσας, όσον αφορά κυρίως το φωνολογικό και το μορφολογικό επίπεδο.

Έτσι, μια Γραμματική που είχε ως στόχο, στην πολεμική περίοδο της διγλωσσίας, να οριοθετήσει τη δημοτική ως προς την καθαρεύουσα, δεν μπορεί (ακόμα και «αναπροσαρμοσμένη») να καλύψει την πολυπλοκότητα της σημερινής γλωσσικής πραγματικότητας, και κινδυνεύει να φανεί, σε πολλές περιπτώσεις, έντονα ρυθμιστική και κανονιστική.

Για να γίνει σαφέστερο αυτό που εννοούμε, θα αναφερθούμε συνοπτικά σε ορισμένα θέματα που αφορούν λόγιους σχηματισμούς στον τομέα της μορφολογίας του ονόματος και του ρήματος.

1. Η Γραμματική αναφέρει ως γενική ενικού του αρσενικού και του ουδετέρου των επιθέτων σε -ύς, -ιά, -ύ (π.χ. βαθύς) το σπάνιο τύπο: του βαθύ και του βαθιού. Στη γλωσσική πρακτική, όμως, και προκειμένου για επίθετα όπως ευρύς, συνηθίζεται η λόγια γενική σε -έος: του ευρέος φάσματος (αδιανόητος ο σχηματισμός του *ευρύ ή του *ευριού), του παχέος εντέρου, του οξέος εμφράγματος κτλ. Στις περιπτώσεις αυτές έχουμε βέβαια και κλίση του πληθυντικού σε -είς (π.χ. ευρείς - ευρέων και όχι *ευριού-ευριών), η οποία δεν αναφέρεται στη Γραμματική προκειμένου για επίθετα.

Επίσης, το θηλυκό αυτής της κατηγορίας δε σχηματίζεται πάντοτε σε -ιά (π.χ. βαθιά): για να πειστούμε, αρκεί να σκεφτούμε πώς θα πούμε διαφορετικά την πλατιά μόρφωση (ευρεία ή *ευριά;) ή τη βαριά μορφή σκωληκοειδίτιδας (οξεία ή *οξιά;).

2. Όσον αφορά τα επίθετα σε -ης, η Γραμματική δέχεται τον τύπο της γενικής σε -ους (π.χ. συνεχούς), ενώ για τα ουσιαστικοποιημένα επίθετα αυτής της κατηγορίας (π.χ. συγγενής) αναφέρει γενική σε -η. Ο διαχωρισμός όμως αποδεικνύεται στην πράξη ανεπαρκής, γιατί αφενός μπορεί να έχουμε εκφράσεις όπως «του διεθνή ποδοσφαιριστή», ενώ αφετέρου δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι θα προτιμηθεί ο τύπος «του ασθενή» από τον τύπο «του ασθενούς». Απ' ό,τι δείχνει η έρευνα της γλωσσικής πρακτικής¹, η γενική σε -ους επικρατεί για τα επίθετα, εμφανίζεται όμως αρκετά συχνά και η γενική σε -η (σε μη επίσημο ύφος λόγου). Στα ουσιαστικοποιημένα επίθετα υπάρχει η διπλοτυπία -ους / -η (π.χ. του ναρκομανούς / του ναρκομανή), με εμφανή πάλι εξάρτηση από το ύφος του λόγου.

3. Η Γραμματική φαίνεται να αγνοεί το σχηματισμό σε -ος ορισμένων θηλυκών επιθέτων, όπως π.χ. ζωογόνος δύναμη, ενεργός δράση, φθοριούχος ουσία. Και όμως, υπάρχει κατηγορία θηλυκών σε -ος «αρχαϊκόκλιτων», που κλίνονται στη Γραμματική κατά το «διάμετρος».

4. Η Γραμματική δεν αναφέρει επίσης την περίπτωση των επιθέτων σε -ων, ορισμένα από τα οποία προέρχονται από αρχαίες μετοχές ενεργητικού ενεστώτα (π.χ. ενδιαφέρων), ενώ ορισμένα άλλα παρουσιάζουν πιθανόν διπλοτυπία (π.χ. ευγνώμων / ευγνώμονας), με σαφή όμως υπεροχή του λόγιου τύπου. Η γενική σχηματίζεται αντίστοιχα ενδιαφέροντος και ευγνώμονος (αν και στη β' περίπτωση είναι σπάνια).

Θα άξιζε να θυμίσουμε σ' αυτό το σημείο ότι η Γραμματική δέχεται διπλοτυπία για τη γενική των θηλυκών ουσιαστικών σε -η (π.χ. *σκέψης / σκέψεως*), αναγνωρίζοντας ότι χρησιμοποιείται και η λόγια μορφή (-εως) παράλληλα με τη μορφή σε -ης. Νομίζουμε ότι η καταγραφή και αναγνώριση λεκτικών πραγματώσεων συνηθισμένων στην προφορική και γραπτή έκφραση είναι αναγκαία προϋπόθεση για την εγκυρότητα του γραμματικού εργαλείου. Απαραίτητο θεωρούμε επίσης να δηλώνεται (όπου υπάρχει) η εξάρτηση των λεκτικών πραγματώσεων από παράγοντες όπως είναι το γλωσσικό περιβάλλον, το επίπεδο λόγου και η κοινωνική ταυτότητα του ομιλητή, γιατί διαφορετικά είναι πολύ δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να γίνει κατανοητή η επιλογή και χρησιμοποίηση ορισμένων γλωσσικών μορφών έναντι άλλων. Έτσι, π.χ., η γενική σε -εως στην έκφραση «κατόπιν συνεννόσεως» επιβάλλεται από τη λόγια σύνταξη, ενώ η γενική σε -εως στην έκφραση «ο πρόεδρος της κυβερνήσεως» χαρακτηρίζει κυρίως επίσημο ύφος λόγου. Οι λιγότερο μορφωμένοι ομιλητές δείχνουν δυσκολία στη χρησιμοποίηση λόγιων τύπων, και αυτό φαίνεται από λάθη όπως «ασφαλή μέρος», «πλήρη σερβίτσιο», «ευτραφή κυρία» κτλ., που δείχνουν αδυναμία χειρισμού των επιθέτων σε -ης / -ους, ή λάθη όπως «στην οδό», που δείχνουν αδυναμία ένταξης του θηλυκού ονόματος στην κατηγορία κλίσης των αρσενικών σε -ος / -ου. Επομένως, προκειμένου για διπλοτυπίες ανάλογες με εκείνη της γενικής *σκέψης / σκέψεως*, θα έπρεπε να δηλωθεί ότι ο β' τύπος συνθίζεται κυρίως σε λόγιο περιβάλλον, σε επίσημο ύφος λόγου και σε ομιλία μορφωμένων ομιλητών. Ας μην ξεχνάμε επίσης ότι σε στερεότυπες εκφράσεις απαντώνται λόγιοι σχηματισμοί, οι οποίοι επιβιώνουν πέρα και πάνω από γραμματικούς κανόνες και αλλαγές γλωσσικής πολιτικής: οδός *Πειραιώς*, πανεπιστήμιο *Πατρών*, των δημοσίων υπαλλήλων, διαφόρων ειδών κτλ.²

Περνάμε σε ορισμένα παραδείγματα από το ρηματικό σύστημα:

1. Η Γραμματική αγνοεί τον τύπο σε -αω του α' προσώπου των ρημάτων της β' συζυγίας (π.χ. *αγαπάω*), ο οποίος όχι απλώς συνυπάρχει με τον τύπο σε -ώ (π.χ. *αγαπώ*), αλλά φαίνεται ότι, για τα περισσότερα από τα ρήματα αυτής της κατηγορίας, επικρατεί έναντι του άλλου³. Αγνοείται επίσης, για την κατηγορία αυτή, ο σχηματισμός του παρατατικού με το επίθημα -αγ- (π.χ. *αγάπαγα*), παράλληλα με το -ουο- (*αγαπούσα*), ο οποίος είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος στον καθημερινό προφορικό λόγο.

2. Σύμφωνα με τη Γραμματική, ορισμένα ρήματα της β' συζυγίας κλίνονται και κατά το *αγαπώ* (-άς) και κατά το *λαλώ* (-είς), όπως π.χ. *βαρώ, βοηθώ, ζητώ, καρτερώ, κελαηδώ, κουβαλώ, κρατώ, λαχταρώ, μιλώ* κτλ. Θεωρούμε αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι στην κοινή νεοελληνική κυριαρχεί για τα περισσότερα από αυτά η κλίση σε -ω (-άω), -άς, ενώ η κλίση σε -ώ, -είς εξαρτάται πιθανότατα από διαλεκτικές επιδράσεις. Ακόμη, για ρήματα όπως *συγχωρώ, τηλεφωνώ* (αλλά και *ακολουθώ, οδηγώ, στενοχωρώ* κτλ.) φαίνεται

ότι υπάρχει έντονη τάση σε ομιλία μη μορφωμένων ατόμων να χρησιμοποιείται η κλίση σε -ώ (-άω), -άς.

3. Όσον αφορά την εσωτερική αύξηση των σύνθετων ρημάτων, νομίζουμε ότι το σχετικό κεφάλαιο της Γραμματικής (15 τυπογραφικών αράδων!) είναι ανεπαρκέστατο. Το πρόβλημα έχει πολύ μεγαλύτερες διαστάσεις απ' ό,τι αφήνεται να διαφανεί, και οπωσδήποτε τα ρήματα που παίρνουν εσωτερική αύξηση είναι πολύ περισσότερα από τα αναφερόμενα στη Γραμματική σύνθετα με τα επιρρήματα πολύ, πάρα, καλά κτλ. (π.χ. πολυήξερα) και τα σύνθετα με προθέσεις εκφράζω, εγκρίνω, ενδιαφέρω, εμπνέω, συμβαίνει. Σχετική έρευνα φοιτητών έδειξε ότι τα νεοελληνικά ρήματα που παρουσιάζουν εσωτερική αύξηση στον παρατατικό και αόριστο ξεπερνούν τα 500. Ορισμένα πρώτα συμπεράσματα είναι τα εξής:

α) Τα σύνθετα ρήματα λόγιας προέλευσης και σπάνιας χρήσης στον προφορικό λόγο εμφανίζονται κυρίως με εσωτερική αύξηση. Έτσι έχουμε π.χ. ανακόπτω / ανέκοψα, αλλά αποκόβω / απόκοψα.

β) Αρκετά είναι τα ρήματα με αύξηση η: αναγγέλλω (ανήγγειλα και ανάγγειλα), απεργώ (απήργησα), διαρκώ (διήρκεσα και διάρκεσα), διευθύνω (διήθυνα) κτλ.

γ) Διπλοτυπία παρουσιάζεται κυρίως όταν το ρήμα είναι συχνής χρήσης στον προφορικό λόγο (π.χ. απομένω - απέμεινα / απόμεινα, αναπνέω - ανέπνευσα / ανάπνευσα, αποκτώ - απέκτησα / απόκτησα). Στις περιπτώσεις αυτές η επιλογή του ενός τύπου ή του άλλου εξαρτάται από το γλωσσικό περιβάλλον και το επίπεδο του λόγου.

δ) Ορισμένα λόγια ρήματα μπορεί να εμφανίζουν και μη τονισμένη αύξηση, όπως π.χ. διαβιβάζω - διεβίβασα και επισημαίνω - επεσήμανα.

ε) Ρήματα σύνθετα με ορισμένες προθέσεις (εκ, εν, επί, περί κτλ.) απαιτούν υποχρεωτικά εσωτερική αύξηση: εκδίδω-εξέδωσα, εμμένω-ενέμεινα, επιδίδω-επέδωσα, περιφέρω-περιέφερα, προσφεύγω-προσέφυγα, συνεισφέρω-συνεισέφερα κτλ.

στ) Στα σύνθετα με επιρρήματα, η εσωτερική αύξηση μπορεί να διαφοροποιήσει τη σημασία, π.χ. καλόμαθα (καλοσυνήθισα) / καλοέμαθα (έμαθα καλά), καλόπιασα (μίλησα κολακευτικά, χαιδευτικά) / καλοέπιασα (έπιασα καλά, γερά), παράγινε (ξεπέρασε τα όρια ανοχής) / παραέγινε (παραωρίμασε).

4. Από τη Γραμματική αγνοούνται οι λόγιοι τύποι του ενεστώτα ορισμένων ρημάτων, όπως εγκαθίσταμαι, αποδεικνύω, μεταδίδω, προτίθεμαι κτλ. Οι τύποι αυτοί άλλοτε κυριαρχούν χωρίς συναγωνισμό στη γλωσσική πρακτική (αδόκιμα τα *εγκατασταίνομαι, *προθέτομαι) και άλλοτε συνυπάρχουν με αντίστοιχους της δημοτικής (αποδείχνω, μεταδίνω). Επίσης αγνοούνται οι λόγιοι τύποι παθητικού αορίστου ρημάτων με β' συνθετικό -άγω, -βαίνω, -λαμβάνω, -στέλλω, π.χ. διεξήχθη (-ησαν), παρέβη (-ησαν), συνελήφθη (-ησαν), κατεστά-

λη (-ήσαν). — Αναφέρουμε το γ' πρόσωπο ενικού και πληθυντικού, γιατί αυτό χρησιμοποιείται κυρίως—.

Οι πιθανοί αντίστοιχοι τύποι της δημοτικής (διεξάχτηκα; διεξάχθηκα; παρέβηκα; συνελήφθηκα; καταστάλθηκα;) είναι αδόκιμοι, ενώ για μερικά από τα ρήματα αυτής της κατηγορίας υπάρχει διπλοτυπία (π.χ. συνέβη / συνέβηκε).

5. Όσον αφορά τα ρήματα σε -εύω, η Γραμματική δε φαίνεται να έχει αντιληφθεί ότι, προκειμένου για λόγια ρήματα και για επίσημο ύφος λόγου, είναι πολύ συχνός ο ενεργητικός αόριστος σε -ευσα (π.χ. αγορεύω-αγόρευσα, διοχετεύω-διοχέτευσα). Ο αόριστος αυτός μπορεί να συνυπάρχει με τον αόριστο σε -εψα (π.χ. απαγόρευσα / απαγόρεψα), ενώ σε πολλά ρήματα συχνής χρήσης είναι άγνωστος (π.χ. παιδεύω-παίδεψα).

6. Στον κατάλογο των «αγνοουμένων» της Γραμματικής πρέπει να προστεθούν οι λόγιες μετοχές παθητικού παρακειμένου, όπως π.χ. βεβαρημένος, διαδομένος, εγκατεστημένος, επιβεβλημένος, κατειλημμένος, παρατεταμένος κτλ. κτλ., που είναι πολύ συνηθισμένες, ακόμα και στον προφορικό λόγο, είτε ως επίθετα είτε ως καθαρές μετοχές. Σύμφωνα με τη Γραμματική, τα σύνθετα του δίνω (δίδω) θα μπορούσαν να έχουν παθητική μετοχή παρακειμένου σε -δο(σ)μένος (π.χ. διαδο(σ)μένος; μεταδο(σ)μένος;), τα σύνθετα του θέτω σε -θεμένος (διαθεμένος; καταθεμένος;) και πάει λέγοντας.

7. Σχετικά με τα «άγνωστα» στη Γραμματική συμφωνικά συμπλέγματα χθ και φθ στους ρηματικούς τύπους του παθητικού αορίστου και του παθητικού απαρεμφάτου, απ' ό,τι φαίνεται στη γλωσσική πρακτική οι λογιότεροι τύποι τα προτιμούν σχεδόν αποκλειστικά: εντάσσω-εντάχθηκα, παραπέμπω-παραπέμφθηκα.

Αυτή η συνοπτική και αποσπασματική καταγραφή παραλείψεων και συγκρούσεων με τη γλωσσική πρακτική (στο συγκεκριμένο τομέα της μορφολογίας και μόνο) δεν είχε σκοπό απλώς να μας θυμίσει ότι από το 1949 ως σήμερα η «αναπροσαρμογή» της Γραμματικής δεν αρκεί. Είχε κυρίως σκοπό να ευαισθητοποιήσει τις ενδιαφερόμενες και αρμόδιες πλευρές προς την κατεύθυνση της ριζικής αναθεώρησης του βασικού μας γραμματικού εργαλείου (αλήθεια, τι απέγινε με τη σχετική πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 1986;). Με δεδομένο το επίπεδο ανάπτυξης των σύγχρονων επιστημών και με δεδομένο ότι θα πρέπει να συγκροτηθεί corpus (γλωσσικό υλικό) της κοινής νεοελληνικής, ένα τέτοιο έργο δεν μπορεί παρά να είναι συλλογικό, και κάθε ατομική συνεισφορά είναι αναγκαστικά αποσπασματική και περιορισμένη.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Πρόκειται για έρευνες που έγιναν από φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παν/μίου Πατρών, όπου διδάσκω το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Αποδελτιώθηκαν εφημερίδες και άλλα κείμενα, καταγράφηκαν εμφανίσεις σε προφορικό λόγο και πραγματοποιήθηκε έρευνα σε μαθητές της Β' Λυκείου, όπου τους δόθηκε μια σειρά επιθέτων και ουσιαστικών σε -ης για να σχηματίσουν τη γενική. Ελπίζουμε να παρουσιάσουμε εκτενώς τις ενδιαφέρουσες αυτές εργασίες με άλλη ευκαιρία.

2. Βλ. και P. Mackridge, *Η νεοελληνική γλώσσα*, μετάφρ. Κ. Ν. Πετρόπουλου, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1990, σελ. 233-236.
3. Σχετική φοιτητική εργασία (βλ. σημ. 1), με ευρύτατο corpus, έδειξε ότι ο τύπος σε -άω κυριαρχεί στον καθημερινό προφορικό λόγο, στα λογοτεχνικά κείμενα και σε μη επίσημο ύφος αρθρογραφίας εντύπων.
4. Πρόκειται για εκτεταμένες και λεπτομερέστερες εργασίες φοιτητών (βλ. σημ. 1), που συνδυάζουν αποδελτίωση σύγχρονων νεοελληνικών λεξικών και παράθεση προσωπικών απόψεων για το δόκιμο ή μη δόκιμο των ρηματικών τύπων με εσωτερική αύξηση.

Ναπολ. Σπ. Μήτση
Φιλόλογου

**«ΠΡΩΤΟΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΚΩΔΙΚΑΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ.
— ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ, ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΚΑΙ
ΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ»**

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ζούμε σε μια εποχή όπου η θεαματική αύξηση των διεθνών επαφών και η συχνή επικοινωνία μεταξύ ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές/γλωσσικές κοινότητες επιβάλλουν τη γνώση όχι μόνο μιας, αλλά περισσότερων ξένων γλωσσών. Έτσι, η γλωσσομάθεια, που σε παλιότερες εποχές θεωρούνταν πολυτέλεια, κρίνεται στις μέρες μας ως επιτακτική ανάγκη.

Η διδασκαλία όμως των ξένων γλωσσών —και μάλιστα σε τόσο ευρεία κλίμακα όπως γίνεται σήμερα— θέτει ορισμένα θεωρητικά προβλήματα, τα κυριότερα από τα οποία είναι:

α. Τι σημαίνει για ένα άτομο η μητρική γλώσσα (πρώτος κώδικας επικοινωνίας ή K1) και τι σημαίνει για το ίδιο άτομο η ξένη ή οι ξένες γλώσσες (δεύτερος κώδικας επικοινωνίας ή K2)

β. Ποια είναι η σχέση και ποιες οι αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις μεταξύ του K1 και του K2.

γ. Ποιες είναι οι μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις που πρέπει να διέπουν το πέρασμα από τον K1 στον K2, και

δ. Ποιες είναι οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα μπορούσε να αποβεί αποτελεσματικότερη και οικονομικότερη η εκμάθηση του K2.

Πρέπει εξ αρχής να σημειώσουμε ότι η διδακτική των ζωντανών γλωσσών (σε αντίθεση με εκείνη των «νεκρών» ή κλασικών γλωσσών) είναι ένας πρόσφατος κλάδος της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας που σε πολλές περιπτώσεις μάχεται ακόμα για ν' αποκτήσει τη δική του οντότητα και την επιστημονική του αυτονομία.

Είναι λοιπόν φυσικό να υπάρχουν στο χώρο αυτό πολλά αδιευκρίνιστα προβλήματα και αναπάντητα ερωτήματα που περιμένουν τη λύση τους και τα οποία αφορούν τόσο τη διδασκαλία του Κ1 όσο επίσης και τη διδασκαλία του Κ2.

Θέλοντας να συμβάλουμε στη δημιουργία μιας σχετικής προβληματικής θα προσπαθήσουμε, στα κεφάλαια που ακολουθούν, να διαμορφώσουμε ορισμένες νέες προτάσεις οι οποίες θα στηρίζονται στα διδάγματα της σύγχρονης γλωσσικής επιστήμης και οι οποίες, χωρίς να υποστηρίζουμε ότι συνιστούν έγκυρες επιστημονικές θέσεις, θα μπορούσαν πιστεύουμε να φανούν χρήσιμες σε όλους όσους διδάσκουν τη «γλώσσα» τόσο ως Κ1, όσο και ως Κ2.

Και στο σημείο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε ότι παρά το γεγονός πως τα δύο αυτά συστήματα (δηλαδή ο Κ1 και ο Κ2) δεν έχουν για το άτομο την ίδια αξία, ούτε κατά συνέπεια κατακτώνται με τις ίδιες διαδικασίες, δεν παύουν εντούτοις να αποτελούν τις δυο όψεις ενός και του αυτού νομίσματος που είναι η γλωσσική ικανότητα του ανθρώπου.

Αντιμετωπίζοντας λοιπόν κανείς το θέμα της γλώσσας σύμφωνα με μια συνολική προοπτική—όπως αυτή που προτείνουμε—εύκολα θα αντιληφθεί ότι η διδασκαλία τόσο του Κ1 όσο και του Κ2 έχουν πολλά να κερδίσουν η μια από την εμπειρία και τα διδάγματα της άλλης και πολλά να προσφέρουν η μια στην άλλη.

Και βέβαια η παροχή μιας ολοκληρωμένης γλωσσικής αγωγής ικανής να ανταποκριθεί στα δεδομένα και τις προκλήσεις των καιρών μόνο με μια παρόμοια διαλεκτική διαδικασία θα μπορούσε σήμερα να επιτευχθεί.

Β. Ο ΠΡΩΤΟΣ ΚΩΔΙΚΑΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (Κ1)

1. Η πρόσκτηση του Κ1

Κάθε φυσιολογικό άτομο κατακτά μέχρι την ηλικία των πέντε ετών περίπου τη βασική δομή και το βασικό λεξιλόγιο μιας μόνο γλώσσας, αυτής των γονέων ή των ανθρώπων που το έχουν αναθρέψει και την οποία συνηθίζουμε να αποκαλούμε «μητρική γλώσσα»¹.

Όταν λοιπόν χρησιμοποιούμε τον όρο «πρώτος κώδικας επικοινωνίας ή Κ1» εννοούμε αυτή ακριβώς τη γλώσσα, δηλαδή τον πρωταρχικό για το άτομο κώδικα στον οποίο έχουν εσωτερικευθεί όλες οι ενδογλωσσικές και εξωγλωσσικές σχέσεις της γλώσσας και με βάση τον οποίο έχει διαμορφώσει αυτό που είναι γνωστό ως «γλωσσικό αίσθημα».

Πώς όμως επιτυγχάνεται η «ακατάκτηση» του Κ1;

Στο ερώτημα αυτό η σχολή του Δομισμού, και ιδιαίτερα του Αμερικανικού, προσπάθησε να απαντήσει στηριζόμενη στις γενικές αρχές της σχολής του Συμπεριφορισμού (Behaviorism) ερμηνεύοντας τη γλωσσική ικανότητα του αν-

θρώπου με βάση το γενικότερο σχήμα που διέπει ολόκληρη την ανθρώπινη συμπεριφορά: $E \rightarrow A$ (ερεθίσμα-απάντηση). Έτσι η γλώσσα τοποθετήθηκε μέσα στα ευρύτερα πλαίσια της ανθρώπινης συμπεριφοράς της οποίας και θεωρήθηκε ότι αποτελεί μέρος. Επιστημονικά ερμηνεύτηκε μόνο ως σειρά από υποκατάστατες απαντήσεις σε διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος².

Η πιο ολοκληρωμένη όμως απάντηση —τουλάχιστον μέχρι στιγμής— δόθηκε από τη Γενετική — Μετασχηματιστική Θεωρία (Γ-ΜΘ) του Noam Chomsky που αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους σταθμούς της σύγχρονης γλωσσολογίας³.

Σύμφωνα με την άποψη της θεωρίας αυτής, αν η γλώσσα ήταν απλώς μια μορφή συμπεριφοράς που αποκτάται με την εμπειρία, τότε το άτομο θα έπρεπε να χρησιμοποιεί μόνο τις προτάσεις εκείνες που έχει ακούσει να λέγονται στο παρελθόν και τις οποίες έχει ήδη μάθει. Όμως, όπως όλοι γνωρίζουμε, στην πράξη συμβαίνει το εντελώς αντίθετο. Το άτομο συμπεριφέρεται σαν να εφευρίσκει τη γλώσσα του κάθε στιγμή που τη μιλάει με το να τη χειρίζεται δημιουργικά. Αυτό σημαίνει ότι ως ομιλητής μπορεί να παράγει προτάσεις που ποτέ μέχρι τώρα δεν έχει ακούσει να λέγονται, και αντίστοιχα ως ακροατής να έχει την ικανότητα να τις αντιλαμβάνεται ως προτάσεις της γλώσσας του και να τις θεωρεί ορθές.

Κεντρικό σημείο λοιπόν της Γ-ΜΘ είναι η απάντηση στο ερώτημα «ποια είναι η φύση, η ουσία της γλώσσας» ερώτημα που συνδέεται άμεσα με το πρόβλημα της κατάκτησής της.

Την ανθρώπινη γλώσσα τη χαρακτηρίζει λοιπόν η δημιουργική ικανότητα του ανθρώπου η οποία συνίσταται στο να παράγει και να αντιλαμβάνεται ένα άπειρο πλήθος νέων και γραμματικά ορθών προτάσεων. Τη σπουδαία αυτή ικανότητα το άτομο την αποκτά σε πάρα πολύ σύντομο χρονικό διάστημα και μάλιστα, όπως είπαμε, σε μια πολύ μικρή ηλικία. Πώς μπορεί όμως να ερμηνευθεί αυτή η αντινομία;

Η απάντηση που δίνεται από τον Chomsky είναι πως η ικανότητα του λόγου, που υπάρχει μόνο στον άνθρωπο, στηρίζεται στην ύπαρξη έμφυτων καθολικών δομών οι οποίες, και μόνον αυτές, καθιστούν δυνατή από πλευράς του παιδιού την κατάκτηση ενός επιμέρους συστήματος, μιας δηλαδή συγκεκριμένης γλώσσας που στην προκειμένη περίπτωση είναι η μητρική του.

Το γλωσσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τοποθετείται το παιδί, ενεργοποιεί αυτές τις έμφυτες δομές οι οποίες προσαρμόζονται και λειτουργούν σύμφωνα με τα δεδομένα της συγκεκριμένης γλώσσας. Εξετάζοντας το πρόβλημα σύμφωνα με την προοπτική αυτή καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως το άτομο δεν είναι κάτοχος της γλώσσας με την έννοια που της δίνουν οι συμπεριφοριστές, αλλά κάτοχος ενός πεπερασμένου, κλειστού μηχανισμού ο οποίος αποτελείται από στοιχεία και συνδυαστικούς κανόνες, η εφαρμογή των οποίων στην πράξη του δίνει τη δυνατότητα να παράγει το άπειρο πλήθος των γραμματικών

προτάσεων της γλώσσας του και μόνον αυτές.

Αυτός λοιπόν ο μηχανισμός, που μπορεί εύκολα να κατακτηθεί από τον άνθρωπο επειδή ακριβώς είναι πεπερασμένος, αποτελεί τη γραμματική της γλώσσας του και η κατοχή του μηχανισμού αυτού συνιστά για το κάθε συγκεκριμένο άτομο τη «γλωσσική του ικανότητα».

Όλα αυτά σημαίνουν ότι το παιδί ξεκινώντας από τα ερεθίσματα του γλωσσικού του περιβάλλοντος ανάγεται σταδιακά στο γλωσσικό σύστημα, ότι δηλαδή δημιουργεί ασυνείδητα αυτό που ονομάζουμε «γραμματική» της γλώσσας. Άρα η δημιουργία του K1 είναι κάτι που σε πρώτη τουλάχιστον φάση δεν διδάσκεται, αλλά αποκτάται από το ίδιο το άτομο με βάση τόσο τα ερεθίσματα που δέχεται όσο και την ταυτόχρονη δική του συμμετοχή και προσπάθεια για οργάνωση της όλης του εμπειρίας. Πρόκειται λοιπόν για πραγματική «κατάκτηση» και για το λόγο αυτό δεν πρέπει να νοείται ως προσφορά των ενηλίκων προς το παιδί, αλλά ως προσωπική του επιτυχία.

Όμως, πόσο απλή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί όλη αυτή η διαδικασία της πρόσκτησης των βασικών δομών του K1 και ποια είναι η σημασία της για το άτομο; Η απάντηση βέβαια σε ένα τέτοιο ερώτημα θα μπορούσε να δοθεί μόνο αν εξετάσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά του K1 σε συνάρτηση τόσο με το ίδιο το άτομο που τον κατακτά όσο και με τη γλωσσική κοινότητα που τον χρησιμοποιεί, πράγμα που θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια.

2. Τα βασικά γνωρίσματα του K1

α. Ο K1 είναι ένας κοινωνικός θεσμός: Αυτό σημαίνει ότι η κατοχή του συνιστά ένα είδος κοινωνικής συμπεριφοράς και ταυτόχρονα το κυριότερο μέσο ένταξης στην κοινότητα, εφόσον αποτελεί τη βασικότερη προϋπόθεση για επικοινωνία και για δημιουργία σωστών και ολοκληρωμένων σχέσεων με τα υπόλοιπα μέλη. Χρησιμοποιούμε την ομιλία για να έρθουμε σε επαφή με τους άλλους. Για να μην είμαστε μόνοι ή αποξενωμένοι. Και από την άποψη αυτή η κατάκτηση της γλώσσας αποτελεί υπέρβαση της απομόνωσης.

Κι ακόμα, ο κοινωνικός χαρακτήρας του K1 υποδηλώνει ότι πρόκειται για ένα θεσμοποιημένο σύστημα το οποίο έχει παγιωθεί και λειτουργεί πέρα και πριν από τα συγκεκριμένα άτομα.

Ο κάθε νέος άνθρωπος υποχρεώνεται να μαθαίνει και να χρησιμοποιεί αυτόν τον έτοιμο κώδικα, γιατί σε αντίθετη περίπτωση διατρέχει τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης ή και της απόρριψής του από την ομάδα. Και από την άποψη αυτή η κατάκτηση του K1 δεν είναι απλά μια ευγενική πρόσκληση προς το κάθε νέο άτομο αλλά, μέσα σε ορισμένα βέβαια πλαίσια, πρέπει να νοηθεί ως κοινωνική επιταγή.

Έτσι, η κοινωνικοποίηση του ατόμου και η επικοινωνία του με τα άλλα άτομα της γλωσσικής κοινότητας έρχεται ως αποτέλεσμα της κατάκτησης του

Κ1 αλλά και ταυτόχρονα αποτελεί το αίτιο για παραπέρα καλλιέργεια και βελτίωση της γλωσσικής του ικανότητας.

Η σχέση όμως μεταξύ ατόμου-γλώσσας δεν πρέπει τελικά να εκληφθεί ως μονόδρομος, ως πλήρης δηλαδή υποταγή του ατόμου στον κώδικα του κοινωνικού συνόλου.

Όπως βέβαια είναι φυσικό κατά τη διαδικασία της πρόσκτησης των βασικών δομών του Κ1 και της κοινωνικοποίησης του ατόμου υπάρχει σίγουρα η έννοια της υποταγής του στην κοινωνική απαίτηση, αλλά σε ένα δεύτερο στάδιο διανοίγεται και μια ευρεία προοπτική για ελεύθερη προσωπική του έκφραση.

Στα πλαίσια της χρήσης του Κ1 και χωρίς να τον υπερβαίνει, το κάθε συγκεκριμένο άτομο είναι σε θέση να δημιουργεί το προσωπικό του ύφος και να προβάλλει την ατομικότητά του μέσα από αυτόν, έστω κι αν πρόκειται για ένα θεσμό καθαρά συλλογικό⁴.

β. Ο Κ1 αποτελεί μια ιδιαίτερη έκφραση και οργάνωση της εμπειρίας: Όπως υποστηρίζει η σύγχρονη γλωσσολογία, κάθε γλώσσα διαθέτει δύο επίπεδα δομής. Σε ένα πρώτο επίπεδο, εμφανίζει ορισμένα χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε όλες τις γλώσσες και τα οποία για το λόγο αυτό αποκαλούνται «καθολικά» (universalia)⁵. Όσο κι αν διαπιστώνουμε μεταξύ των ειδικών ορισμένες διαφωνίες σχετικές με την έκταση ή με κάποιες λεπτομέρειες που αφορούν αυτά τα καθολικά, κανείς εντούτοις δεν αρνείται το γεγονός ότι υπάρχει ένας αριθμός από γενικά δομικά σχήματα και λειτουργίες που απαντούν σε όλες τις φυσικές γλώσσες του κόσμου.

Σε ένα δεύτερο όμως επίπεδο, η κάθε επιμέρους γλώσσα, πέρα από τα καθολικά, παρουσιάζει και μια σειρά από δομικές ιδιαιτερότητες που την κάνουν να διαφοροποιείται και να ξεχωρίζει από όλες τις άλλες. Και αυτή η διαφοροποίηση δεν είναι παρά το αποτέλεσμα του συγκεκριμένου και διαφορετικού κάθε φορά τρόπου με τον οποίο η κάθε γλωσσική κοινότητα συλλαμβάνει, οργανώνει και εκφράζει μέσω της γλώσσας τον εξωτερικό κόσμο.

Η γλώσσα λοιπόν είναι ένα αυθαίρετο σύστημα σημείων που κατά τον Saussure αден γνωρίζει παρά μόνο τη δική του τάξη⁶ και το οποίο σύμφωνα με τον ίδιο «συνιστά μια αυθύπαρκτη οντότητα και μια αρχή ταξινόμιας του κόσμου»⁷.

Αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα δεν είναι μια απλή αντανάκλαση των σχέσεων που ενυπάρχουν στον εξωτερικό κόσμο, αλλά συνιστά αναδιοργάνωση της εμπειρίας και έκφρασή της μέσα από το λόγο. Η κάθε επιμέρους γλώσσα πραγματοποιεί σύμφωνα με τις αντιλήψεις της ομάδας που τη χρησιμοποιεί μια τομή της πραγματικότητας και αυτή η τομή είναι μοναδική. Αυτός άλλωστε είναι και ο λόγος για τον οποίο δεν υπάρχει ακριβής αντιστοιχία ανάμεσα σε δύο γλώσσες.

Η πολυποικιλία, η πολύμορφη και πολυδιάστατη εμπειρία της γλωσσικής κοινότητας αποδίδεται μέσα από τη μονοδιάστατη αλυσίδα του λόγου και αυτή

η αναγωγή της εμπειρίας σε λόγο επιτυγχάνεται μέσα στην κάθε γλώσσα με μια σειρά αρχών, λειτουργιών, διαδικασιών και ιδιαίτερων δομών που υπάρχουν μόνο σ' αυτήν.

Άρα, η διαφορά μεταξύ των επιμέρους γλωσσών δεν πρέπει να τοποθετείται τόσο σε επίπεδο ονοματολογίας⁸ όσο προπάντων σε επίπεδο οργάνωσης και απόδοσης της εξωτερικής εμπειρίας.

Αυτές όμως οι διαπιστώσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το νέο άτομο που κατακτά τον Κ1 αποκτά ταυτόχρονα και έναν ιδιαίτερο τρόπο αντίληψης του κόσμου, αυτόν που του παρέχει η γλώσσα του και ότι δεν μπορεί να ξεπεράσει τα όρια που εκείνη του θέτει. Σε τελευταία δηλαδή ανάλυση, αφού είναι υποχρεωμένο να αφομοιώσει και να οικειοποιηθεί ένα δεδομένο και προκατασκευασμένο σύστημα ταξινόμιας, το άτομο δεν μπορεί παρά να κινηθεί μέσα στα όρια και σύμφωνα με τις αρχές της ταξινόμιας αυτής.

γ. Ο Κ1 είναι φορέας και μέσο έκφρασης ενός συγκεκριμένου εθνικού πολιτισμού.

Η γλώσσα είναι ένας κοινωνικός θεσμός που εκφράζει μια συγκεκριμένη φιλοσοφία και που αποπνέει ένα ιδιαίτερο ύφος και ήθος ζωής, αφού σ' αυτόν έχουν εγγραφεί όλα τα βιώματα, όλες οι αξίες, οι αντιλήψεις και οι αρχές που έχουν υιοθετηθεί με το πέρασμα του χρόνου από τη γλωσσική κοινότητα, η οποία κάτω από μια ευρύτερη προοπτική συμπίπτει με την έννοια του έθνους.

Και η διαπίστωση αυτή οδηγεί στο —αυταπόδεικτο άλλωστε— συμπέρασμα ότι η γλώσσα ενός έθνους όχι μόνο αποδίδει τον εθνικό πολιτισμό αλλά και ότι ταυτίζεται απόλυτα μαζί του.

Έτσι, γλώσσα και εθνικός πολιτισμός καταλήγουν να αποτελούν τις δυο όψεις ενός και του αυτού νομίσματος, γεγονός που σημαίνει ότι η πραγματική επαφή και πολύ περισσότερο η ουσιαστική συμμετοχή των ατόμων σε έναν πολιτισμό δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνο με τη γνώση της γλώσσας του, γιατί αυτή είναι η μοναδική προϋπόθεση που θα τους επιτρέψει να διεισδύσουν βαθύτερα, να βιώσουν άμεσα και να αφομοιώσουν σωστά τις πνευματικές, τις ηθικές και τις αισθητικές του αξίες.

Το συμπέρασμα λοιπόν είναι ότι η κάθε γλώσσα αποτελεί τον φορέα ενός εθνικού πολιτισμού και για το λόγο αυτό η «κατάκτηση» του Κ1 από το νέο άνθρωπο δεν σημαίνει απλά και μόνο την κατοχή ενός γραμματικού μηχανισμού, αλλά πέρα και εκτός απ' αυτό συνιστά τη συμμετοχή του σε μια κοινή πολιτιστική/εθνική κληρονομιά και την απόκτηση ενός ιδιαίτερου τρόπου προσέγγισης και θέασης της πραγματικότητας.

Η «κατάκτηση» του Κ1 οδηγεί τα άτομα στη δημιουργία αντίστοιχης εθνικής συνείδησης και για το λόγο αυτό θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τη γλώσσα ως πυρήνα και θεμέλιο του έθνους αφού αυτή αποτελεί τον ιστό που συγκροτεί και συνέχει την εθνική κοινότητα.

δ. Ο Κ1 αποτελεί μέσο διάπλασης της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Ύστερα από όσα έχουμε μέχρι στιγμής εκθέσει εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς τη σημασία και τη συμβολή του Κ1 στη δόμηση και την ολοκλήρωση της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας αποτελεί γεγονός καθοριστικό για το άτομο. Οι καθολικές γλωσσικές δομές που υπάρχουν σ' αυτό προσαρμόζονται και διαμορφώνονται σύμφωνα με την υφή και τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου γλωσσικού συστήματος στο οποίο εντάσσεται κατά τα πρώτα έτη της ζωής του.

Άρα η πρόσκτηση του Κ1 αποτελεί αποφασιστικό αίτιο και πρωταρχικό παράγοντα της φυσικής και πνευματικής δόμησης του ατόμου.

Όχι μόνον φυσιολογικοί ή ανατομικοί μηχανισμοί (όπως είναι τα φωνητήρια όργανα, η ακοή κλπ.) αλλά ακόμη περισσότερο το νευρικό σύστημα και ψυχολογικοί μηχανισμοί (όπως η νόηση, η αντίληψη κλπ.) λειτουργούν τελικά σύμφωνα με τα δεδομένα του Κ1, με αποτέλεσμα το κάθε άτομο να φτάνει τελικά να ταυτίζεται —όπως έχει ειπωθεί χαρακτηριστικά— με τη μητρική του γλώσσα⁹.

Και για να κάνουμε πιο σαφή αυτά που λέμε θα αρκούσε ένα πολύ απλό παράδειγμα.

Πολλές φορές αναφερόμενοι σε μια ξένη γλώσσα υποστηρίζουμε ότι έχει «δύσκολη» προφορά. Πού όμως στηρίζουμε την κρίση μας αυτή;

Αν η «δυσκολία» για την οποία μιλάμε είναι πράγματι ένα γεγονός αντικειμενικό, τότε γιατί η συγκεκριμένη γλώσσα επέλεξε αυτούς τους «δύσκολους» ήχους για να χτίσει το φωνολογικό της σύστημα και δεν επέλεγε κάποιους άλλους πιο «εύκολους»;

Όμως στην περίπτωση αυτή δεν υπάρχουν εύκολοι ή δύσκολοι ήχοι και κάθε παρόμοια διαπίστωσή μας έχει καθαρά υποκειμενικό χαρακτήρα γιατί ξεκινά πάντα από μια σύγκριση με τα δεδομένα του Κ1, της μητρικής μας δηλαδή γλώσσας στις απαιτήσεις τις οποίες έχουν προσαρμοσθεί τα φωνητήρια όργανά μας.

Η «δυσκολία» μας λοιπόν είναι υποκειμενική και οφείλεται στο γεγονός ότι πρόκειται για κάποιες άλλες αρθρωτικές συνήθειες που είναι διαφορετικές από τις δικές μας.

Αν όμως υποθέσουμε ότι είχαμε ανατραφεί μέσα στην κοινότητα που μιλά τη συγκεκριμένη γλώσσα, τότε θα προφέραμε κι εμείς τους ήχους της γλώσσας αυτής με την ίδια ευκολία που διακρίνει τους φυσικούς ομιλητές της.

Από αυτό και μόνο το απλούστατο παράδειγμα γίνεται αντιληπτή η αποφασιστική παρέμβαση του Κ1 στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των ατόμων/μελών της γλωσσικής κοινότητας.

ε. Ο Κ1 χαρακτηρίζεται από ποικιλία και από διαφορετικούς κατά περίπτωση βαθμούς συστηματικότητας.

Το γλωσσικό σύστημα ως χρήση δεν πραγματώνεται παντού και πάντοτε με τον ίδιο τρόπο. Κύριο γνώρισμα της γλώσσας είναι η ποικιλία και η διαφοροποίηση που εκτείνεται σε μια τεράστια κλίμακα ξεκινώντας από την απλή ιδιόλεκτο που κάθε μεμονωμένο άτομο της κοινότητας χρησιμοποιεί στην καθημερινή του ζωή και φτάνοντας μέχρι την καλλιεργημένη και σε ανώτατο βαθμό σύστημα ιδιόλεκτο που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας στο έργο του¹⁰.

Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα που μιλούν την «ίδια» γλώσσα εφαρμόζουν στην πράξη ένα ενιαίο και αφηρημένο εσωτερικό σύστημα το οποίο ως δομή επιτρέπει πολλούς σχηματισμούς, από απλούς μέχρι και πολύπλοκους, από τους οποίους όμως πολλοί —και κυρίως οι πολύπλοκοι— δεν χρησιμοποιούνται είτε γιατί η παρουσία τους δεν είναι απαραίτητη στις συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες επικοινωνίας, είτε γιατί οι ομιλητές δεν κατέχουν το σύστημα της γλώσσας τους σε βάθος, με αποτέλεσμα οι εκφραστικές τους δυνατότητες να σταματούν σε ένα ορισμένο σημείο. Ενώ άλλες φορές είναι δυνατόν να χρησιμοποιούνται σχηματισμοί εκτός συστήματος με συνέπεια να διαπιστώνουμε στην ομιλία την παρουσία «λαθών» τα οποία αποτελούν και την κυριότερη αιτία της μεταβολής των γλωσσών¹¹.

Η γλώσσα, ως έμπρακτη εφαρμογή, ως υλοποίηση των αρχών ενός συστήματος προσφέρει κάθε φορά στον «Ομιλητή» τη δυνατότητα της επιλογής κάποιου στοιχείου (φωνητικού, λεξιλογικού ή συντακτικού) μεταξύ πολλών άλλων τα οποία θα μπορούσαν να πάρουν τη θέση του. Το αποτέλεσμα της δυνατότητας αυτής είναι να εμφανίζονται στη γλώσσα πολλοί βαθμοί ή επίπεδα συστηματικότητας.

Η εμπειρία μας έχει διδάξει ότι από το ένα μέρος οι ομιλητές δεν χειρίζονται όλοι τη γλώσσα με τον ίδιο τρόπο (δημιουργώντας έτσι ο καθένας το προσωπικό του ύφος και την ιδιόλεκτό του) ενώ από το άλλο δεν εκφράζονται πάντοτε με την ίδια αποτελεσματικότητα πάνω στα διάφορα θέματα (πράγμα που σημαίνει ότι ο βαθμός συστηματικής κατοχής του γλωσσικού κώδικα ποικίλλει από άτομο σε άτομο).

Το τελικό συμπέρασμα είναι ότι η γλώσσα παρουσιάζει από πλευράς επικοινωνίας ή χρήσης μια απέραντη ποικιλία και πολυμορφία η οποία είναι το αποτέλεσμα είτε του διαφορετικού βαθμού της ικανότητας για δημιουργική χρήση του K1 που διαθέτει το κάθε άτομο, είτε της προσαρμογής της στις ιδιαίτερες και συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες επικοινωνίας.

3. Η αναγκαιότητα της διδασκαλίας του K1

Εφόσον η γλώσσα είναι ένα εσωτερικό/αφηρημένο σύστημα με άπειρες δυνατότητες εφαρμογής που κλιμακώνεται σε πολλά επίπεδα και παρουσιάζει την τεράστια ποικιλία που έχουμε αναφέρει, αυτό σημαίνει ότι η απόλυτη γνώση και κατοχή της γλώσσας είναι ένας ιδεατός στόχος που ξεπερνά τα όρια

των ανθρωπίνων δυνατοτήτων (φυσιολογικών, νοητικών, ψυχολογικών κλπ.).

Ο καθένας μας λοιπόν πραγματώνει από άποψη συστηματική τον Κ1 ως ένα μόνο βαθμό και αυτός ο βαθμός συστηματικής κατοχής του Κ1 ποικίλλει από άτομο σε άτομο. Για παράδειγμα, όλοι οι νεοέλληνες μιλάμε την ίδια γλώσσα αλλά διαπιστώνουμε και παραδεχόμαστε ότι μερικοί τη μιλούν (ή τη γράφουν) καλύτερα από κάποιους άλλους. Ενώ δηλαδή σε μερικούς αναγνωρίζουμε μια ευχέρεια στη χρήση της γλώσσας, σε μερικούς άλλους παρατηρούμε μια εμφανή δυσκολία.

Και στο σημείο αυτό αποδεικνύεται περίτρανα η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο σχολείο.

Όταν το παιδί έρχεται για πρώτη φορά στο σχολείο, δηλαδή στο δημοτικό, δεν κατέχει παρά μόνο τις βασικές δομές του Κ1 πράγμα που σημαίνει ότι έχει στη διάθεσή του ένα μη συστηματικό ακόμα εκφραστικό όργανο, ότι δεν μπορεί να το χειρίζεται πάντοτε σωστά, ακόμα και στην πιο απλή του μορφή, και επιπλέον αισθάνεται ανασφάλεια στην ομιλία του. Ο σκοπός λοιπόν του γλωσσικού μαθήματος είναι, ξεκινώντας από το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής, να τον οδηγήσει σταδιακά στην κατάκτηση των ανωτέρων επιπέδων της γλώσσας του. Να τον φέρει δηλαδή πιο κοντά στο σύστημα και να τον προικίσει με αυτό που αποκαλούμε «διευρυμένο κώδικα»¹².

Ο στόχος όλης αυτής της διαδικασίας δεν θα είναι βέβαια η θεωρητική γνώση της γλώσσας σας, αλλά η καλλιέργεια και η αύξηση της ικανότητάς του να τη χρησιμοποιεί δημιουργικά και να καλύπτει με τον τρόπο αυτό οποιαδήποτε επικοινωνιακή του ανάγκη.

Αυτό όμως σημαίνει ότι ο μαθητής θα ασκείται κάθε φορά όχι μόνο στη χρήση του ανώτερου ή του πιο συστηματικού επιπέδου, αλλά στη σωστή χρήση όλων των επιπέδων του Κ1, ενώ η εκλογή του κατάλληλου κάθε φορά επιπέδου θα είναι υπόθεση των συγκεκριμένων συνθηκών επικοινωνίας.

Άρα μια σωστή γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να οδηγεί το μαθητή στη διαπίστωση και αναγνώριση των συνθηκών αυτών ώστε να τον καθιστά ικανό να προσαρμόζει σωστά κάθε φορά τη γλώσσα του και να επικοινωνεί καλύτερα με το περιβάλλον του, πράγμα που πρέπει ν' αποτελεί και τον απώτερο στόχο του γλωσσικού μαθήματος.

(συνέχεια στο επόμενο)

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Υπάρχει περίπτωση ένα και το αυτό άτομο να «ακατακτήσει» δυο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα. Δυο δηλαδή διαφορετικές γλώσσες. Αυτή η πλήρης και ισότιμη κατοχή δύο γλωσσών, χαρακτηρίζεται με τον όρο «διγλωσσία» και αποτελεί ένα πολύ σπάνιο φαινόμενο το οποίο εμφανίζεται κάτω από ειδικές συνθήκες, όπως π.χ. σε παιδιά που ανατρέφονται από γονείς που μιλούν διαφορετικές γλώσσες μέσα στο σπίτι. Για το θέμα της διγλωσσίας βλ. Dubois 1973 σελ. 65-66, Lanchec 1976, σελ. 62-71 και Π.Α.Μ. 1985, τ. 18, σελ. 359-60.
2. Βλ. σχετικά Μπαμπινιώτη 1979, σελ. 7-9, του ίδιου 1980 σελ. 179-187, Lanchec 1976, σελ. 21-25 και Πόρποδα 1984, σελ. 96-99.
3. Περισσότερα για τη ΓΜΘ στα έργα των Μπαμπινιώτη 1977 και 1980, σελ. 179-184, Nique 1974, Mounin 1972, σελ. 189-224 και Ducrot-Todorov 1972, σελ. 56-63.
4. Για το πρόβλημα αυτό βλ. την πραγματικά ενδιαφέρουσα ανάλυση σε Μπαμπινιώτη 1984.
5. Για τα καθολικά της γλώσσας βλ. Μπαμπινιώτη 1980, σελ. 202-204.
6. Saussure 1972, σελ. 43.
7. Ό.π., σελ. 25.
8. Δηλαδή χρησιμοποίησης διαφορετικών λέξεων.
9. Legrand 1980, σελ. 472-475.
10. Ο όρος «ιδιόλεκτος» σημαίνει στη σύγχρονη γλωσσολογία το συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο κάθε φυσικός ομιλητής πραγματώνει το σύστημα της γλώσσας του. Για περισσότερα σε Μπαμπινιώτη 1980, σελ. 31, 58-60 και 63-66.
11. Για το θέμα των γλωσσικών μεταβολών βλ. Saussure 1972, σελ. 114-140.
12. Βλ. Μπαμπινιώτη 1980, σελ. 31 και Τομπαΐδη 1981, σελ. 398.

ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

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

Η σύγχρονη γλωσσολογία δέχεται ότι οι ερωτηματικές προτάσεις όλων των γλωσσών του κόσμου παράγονται από τις αντίστοιχες προτάσεις κρίσεως με τη λειτουργία σχετικών μετασχηματιστικών νόμων. Δεχόμαστε λοιπόν ότι η πρόταση

1. Ποιον είδε η Μαρία;

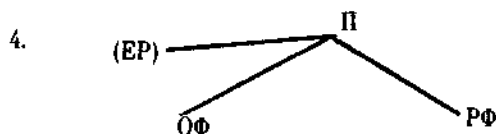
παράγεται από την αντίστοιχη πρόταση κρίσεως

2. Η Μαρία είδε κάποιον.

Η παραγωγή της (1) από την πρόταση (2) γίνεται με τη λειτουργία μετασχηματιστικού νόμου που προτάσσει την αόριστη αντωνυμία κάποιον. Στη συνέχεια, άλλος μετασχηματιστικός νόμος μετατρέπει την αόριστη αυτή αντωνυμία στην ερωτηματική αντωνυμία ποιον. Η μετατροπή της αντωνυμίας κάποιον στην ερωτηματική ποιον γίνεται με τη βοήθεια ενός αφηρημένου ερωτηματικού στοιχείου EP, που προαιρετικά υπάρχει στον πρώτο νόμο δομής της φράσης. Ο νόμος αυτός δομής της φράσης στην απλούστερη μορφή του έχει ως εξής:

3. Π - (EP) ΟΦ ΡΦ

Ο νόμος αυτός μπορεί ν' απεικονιστεί με το παρακάτω δέντρο-διάγραμμα:



(όπου Π = πρόταση, EP = αφηρημένο ερωτηματικό στοιχείο, ΟΦ = ονοματική φράση, ΡΦ = ρηματική φράση).

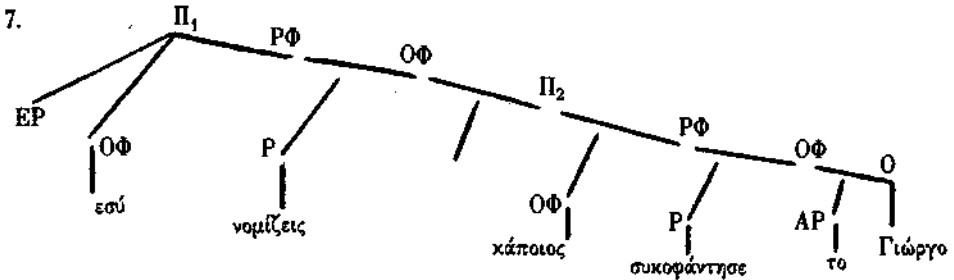
Ας εξετάσουμε τώρα μια περίπτωση από τις ερωτηματικές προτάσεις της γλώσσας μας, που αποτελεί ένα από τα προβλήματα της σύγχρονης ελληνικής γλωσσολογίας. Η περίπτωση αυτή είναι εμφανής σε ζεύγη προτάσεων, όπως οι παρακάτω:

5. Ποιος νομίζεις ότι συκοφάντησε το Γιώργο;

6. Ποιον νομίζεις ότι συκοφάντησε το Γιώργο;

Είναι προφανές ότι οι προτάσεις (5) και (6), ενώ έχουν την αυτή σημασία, διαφέρουν ως προς την πτώση της προτασσομένης ερωτηματικής αντωνυμίας. Στην πρόταση (5) η αντωνυμία αυτή είναι στην ονομαστική πτώση, ενώ στην (6) είναι στην αιτιατική. Πώς είναι δυνατό να ερμηνευθεί γλωσσολογικά η διαφορά αυτή; Είναι πλέον γνωστό ότι οι προτάσεις αυτές, που έχουν την αυτή

σημασία, πρέπει να παράγονται από την ίδια βαθιά δομή. Η βαθιά δομή των (5) και (6), αν αφαιρεθούν ορισμένες άσχετες προς το θέμα μας λεπτομέρειες, πρέπει σε κάποια φάση της να έχει την ακόλουθη μορφή:



(όπου P = ρήμα, O = όνομα, AP = άρθρο).

Είναι οφθαλμοφανές ότι στην κατώτερα κείμενη πρόταση Π₂ έχει ήδη λειτουργήσει ο νόμος που καθορίζει την πτώση του αντικειμένου και το ρήμα έχει τεθεί στο χρόνο και στο πρόσωπο που η πρόταση αυτή απαιτεί. Στην ανώτερα κείμενη πρόταση Π₁ το ρήμα έχει τεθεί στο σωστό χρόνο και πρόσωπο, δεν έχει όμως ακόμη αποβληθεί η προσωπική αντωνυμία εσύ. Η αντωνυμία αυτή, εφόσον δε χρησιμεύει προς δήλωση έμφασης ή αντιδιαστολής, κατά κανόνα αποβάλλεται. Σύμφωνα με μια γενική γλωσσολογική αρχή, οι αποβολές όρων κατά κανόνα λαμβάνουν χώρα, όταν είναι δυνατό ν' αποκατασταθούν. Το ότι η κατάληξη στο ρήμα δηλώνει ήδη το δεύτερο ενικό πρόσωπο αυτό σημαίνει ότι η παρουσία στην επιφανειακή δομή της προσωπικής αντωνυμίας εσύ, που κι αυτή δηλώνει το δεύτερο πρόσωπο, δεν είναι πλέον απαραίτητη. Το πρόβλημα, βέβαια, στα παραδείγματα (5) και (6) δεν είναι με την αντωνυμία εσύ, αλλά με τις ερωτηματικές αντωνυμίες ποιος και ποιον.

Εκ πρώτης όψεως φαίνεται ότι η πρόταση (6) αποτελεί την γραμματικώς ορθή πρόταση, δεδομένου ότι η πτώση της ερωτηματικής αντωνυμίας είναι στην αιτιατική και δεν υπάρχει περίπτωση να δημιουργηθεί σύγχυση με το υποκείμενο του νομίζεις, που είναι η προσωπική αντωνυμία εσύ. Αντίθετα, στην (5) ξενίζει κάπως η ονομαστική πτώση της ερωτηματικής αντωνυμίας, χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι η (5) δεν είναι γραμματικώς ορθή. Οφείλουμε, όμως, να ερμηνεύσουμε γλωσσολογικά γιατί και οι δύο αυτές προτάσεις είναι γραμματικώς ορθές.

Η όλη διαδικασία για την παραγωγή των ερωτηματικών αυτών αντωνυμιών ξεκινάει με την ανύψωση του υποκειμένου της κατώτερα κείμενης πρότασης Π₂ στην ανώτερα κείμενη πρόταση Π₁. Για την ανύψωση αυτή του υποκειμένου η παραδοσιακή γραμματική έχει τον όρο πρόληψη και τον ορίζει ως εξής: «Το υποκείμενον εξηρητημένης προτάσεως ελκόμενον υπό του ρήματος της κυρίας προτάσεως προλαμβάνεται και προληπτικώς τίθεται ως αντικείμενον τής κυρίας προτάσεως» (Αχιλλ. Τζαρτζάνου, *Συντακτικόν της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσης*, ΟΕΔΒ, 1969, 169). Για καλλίτερη κατανόηση του φαινομένου αυτού θα παραθέσουμε λίγα παραδείγματα τόσο από την αρχαία ελληνική όσο και από την νεοελληνική:

8. Δέδοικα δ' αὐτὴν μὴ τι βουλευσὴ νέον (Εὐρ. Μήδ. 37).
9. Ὑποπτεύομεν ... ὑμᾶς μὴ οὐ κοινοὶ ἀποβῆτε (Θουκ. 3, 53).
10. Τοὺς νόμους ἐσκόπουν ὅπως ἀκριβῶς καὶ καλῶς ἔξουσιν (Ίσοκρ. Πανηγυρ. 78).
11. Σε ξέρω, τι ἄνθρωπος εἶσαι (: ξέρω τι ἄνθρωπος εἶσαι εσύ).
12. Ποιος εἶδε τον ἀμάραντο, σε τι γκρεμὸ φυτρώνει;
13. Μην ακουῖς τὴ Μαρία, τι σου λέει.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, το υποκείμενο της Π₂ κάποιος ανυψώνεται στη θέση του αντικειμένου της Π₁. Στη θέση αυτή, η ονομαστική φράση κάποιος μπορεί να υποστεί την ακόλουθη μεταβολή: α') Να λειτουργήσει ο νόμος που καθορίζει την πτώση του αντικειμένου και μ' αυτό τον

τρόπο να μεταβληθεί η ονομαστική κάποιος στην αιτιατική κάποιον. β') Στη συνέχεια, να προταχθεί ο όρος αυτός που προήλθε από την ανύψωση του υποκειμένου της Π_2 και να ενωθεί με το ερωτηματικό στοιχείο EP. Από την ένωση αυτή θα παραχθεί η ερωτηματική αντωνυμία ποιον. Γίνεται δε η ένωση αυτή ως εξής:

14. κάποιον \Rightarrow ποιον
[+EP]

Με τον τρόπο αυτό δικαιολογούμε και ερμηνεύουμε την εμφάνιση της αντωνυμίας ποιον στο παράδειγμα (6).

Υπάρχει, όμως, δυνατότητα το ανυψωθέν κάποιος να υποστεί δεύτερη μετακίνηση στην αρχική θέση της όλης δομής, χωρίς να προλάβει να λειτουργήσει ο νόμος του καθορισμού της πτώσης. Στην περίπτωση αυτή το κάποιος ενούμενο με το ερωτηματικό στοιχείο [+EP] θα μας δώσει την ερωτηματική αντωνυμία ποιος. Η ένωση αυτή στην πιο απλή μορφή της γίνεται ως εξής:

15. κάποιος \Rightarrow ποιος
[+EP]

Κατ' αυτόν τον τρόπο ερμηνεύεται η εμφάνιση της ερωτηματικής αντωνυμίας ποιος στην πρόταση (5).

Συνοπώς, η σειρά λειτουργίας των σχετικών μετασχηματιστικών νόμων για την παραγωγή της αντωνυμίας ποιον στο παράδειγμα (6) έχει ως εξής:

α. Ανύψωση του υποκειμένου.

β. Καθορισμός της πτώσης του αντικειμένου.

γ. Μετακίνηση του αντικειμένου αυτού στην αρχική θέση της πρότασης

δ. Παραγωγή της αντωνυμίας ποιον από την ένωση της αόριστης αντωνυμίας κάποιον με το ερωτηματικό στοιχείο [+EP].

Για την παραγωγή όμως της αντωνυμίας ποιος στο παράδειγμα (5), η σειρά των σχετικών μετασχηματιστικών νόμων είναι η ακόλουθη:

α. Ανύψωση του υποκειμένου.

β. Μετακίνηση του ανυψωθέντος υποκειμένου στην αρχική θέση της όλης δομής.

γ. Παραγωγή της αντωνυμίας ποιος από την ένωση της αόριστης αντωνυμίας κάποιος με το ερωτηματικό στοιχείο [+EP].

Προτού τελειώσουμε το γλωσσολογικό αυτό σημείωμα οφείλουμε να κάνουμε εδώ τις παρακάτω παρατηρήσεις:

1. Είναι σαφές ότι το ρήμα της κύριας πρότασης είναι δοξαστικό. Μόνο με τα δοξαστικά ρήματα, όπως είναι τα πιστεύω, νομίζω, είναι δυνατό να έχουμε παραδείγματα παρόμοια με τις προτάσεις (5) και (6).

2. Αντί να έχουμε δυο κινήσεις για την αντωνυμία κάποιος στα σχετικά παραδείγματά μας, είναι δυνατό να δεχτούμε μια μετακίνηση της κάποιος από την Π_2 στην αρχική θέση της όλης δομής. Αν το «άλμα» αυτό της κάποιος είναι επιτρεπτό και ενισχύεται και από άλλες παρόμοιες περιπτώσεις, τότε απλοποιούμε περισσότερο τη σχετική διαδικασία και η γλωσσολογική ερμηνεία εγγίζει περισσότερο την αλήθεια και αποκτά μεγαλύτερη γενικότητα.

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 τον Οκτώβριο 1991

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Μαυρομιχάλη 57 τηλ. 3631622

685.91.26

Κεντρική διάθεση:
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη
Σόλωνος 71
τηλ. 3629684

δρχ. 350