

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



ΙΔΡΥΤΗΣ - ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ: Ι. Ν. ΜΠΑΣΛΗΣ

Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΤΕΥΧΟΣ ΓΡΑΦΟΥΝ:

Γιάννης Γαλανόπουλος
Δουδουλαχάκη Χρυσούλα
Νατσιοπούλου Τριανταφυλλιά
Κωνσταντίνος Παπαμανώλης

David Wray
Jane Medwell
Ιωάννης Ν. Γαβριηλίδης
Γεώργιος Χρ. Σακελλαριάδης

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΤΡΙΤΟ. **33**

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 1994

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΣΟΛΩΝΟΣ 77, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ:	Εσωτερικού	: δρχ. 2.000
	Κύπρου	: δρχ. 2.200
	Ευρώπης	: δρχ. 2.500
	Αμερικής	: δρχ. 3.000
	Τραπεζών-Οργανισμών	: δρχ. 3.000
	Φοιτητών-Σπουδαστών	: δρχ. 1.000

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 339 Ε
Αθήνα

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007

Τετάρτη 10-12 π.μ. και

Δευτέρα - Παρασκευή 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review on linguistic problems

Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κ.Ν. Παπανικολάου, Κύριο Άρθρο	σελ. 3
Γιάννης Γαλανόπουλος, Οι χρόνοι του νεοελληνικού ρήματος στον αφηγηματικό λόγο	» 5
Δουδουλακάκη Χρυσούλα, Τεχνικές γραφής: Η συμβολή των υπο- σημειώσεων στη συνοχή του κειμένου	» 22
Νατσιπούλου Τριανταφυλλιά, Τα χαρακτηριστικά του σχολείου και οι επιδόσεις των μαθητών στη Γαλλική ως ξένη γλώσσα	» 30
Κωνσταντίνος Παπαμανώλης, Η ύλη των αναγνωστικών του δημοτικού «Η Γλώσσα μου» σε θεματικές ενότητες	» 39
David Gray & Jane Medwell, Κεφάλαιο 10ο: Η χρήση του ηλεκτρο- νικού υπολογιστή για την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμ- ματισμού	» 46
Ιωάννης Ν. Γαβριηλίδης, Μια αλληλογραφία με θέμα τη γλώσσα	» 66
Γλωσσολογικά σημειώματα	» 74
Βιβλιοπαρουσίαση	» 77

ΓΛΩΣΣΑ

Ενώ η γλωσσική αντίσταση είναι μια κατάσταση που την αποφάσισαν κυρίως οι Γάλλοι απέναντι στην κυριαρχία των αμερικάνων συμμάχων τους, που έκαναν τη γλώσσα τους νόμο, απειλούν με κυρώσεις όσους χρησιμοποιούν άλλες γλώσσες εκεί που θα μπορούσαν να μεταχειρίζονται την γαλλική γλώσσα.

Αν αυτό γινόταν πριν από κάμποσα χρόνια θα άρχιζαν να φωνάζουν οι προοδευτικοί ότι κάτι τέτοιο είναι φασισμός. Οι Γάλλοι συμφωνούν ότι η γλώσσα τους έχει ανάγκη προστασίας από την αμερικανοποίηση, γιατί είναι ένα από τα στοιχεία του πολιτισμού για να σωθεί κι αυτός.

Ανάλογες απόπειρες έγιναν και στην πατρίδα μας, την Ελλάδα, βρέθηκαν μερικοί, που υποστήριξαν την απαλλαγή του εντύπου κυρίως λόγου από εισβολή αμερικάνικων βασικά λέξεων που εξακολουθεί ως τα σήμερα. Τους κατηγορήσαν για γλωσσαμυντορισμό. Κάποτε ψήφισαν κι ένα νόμο που θεσμοθετούσε να γράφουν στα ελληνικά τις επιγραφές των καταστημάτων. Αλλά οι προσπάθειες αυτές ατόνισαν, αφού οι αντιδράσεις των ενδιαφερομένων ήταν ζωνές. Οι νεοέλληνες όμως πιστεύουν ότι πρέπει να συνεννοούνται μεταξύ τους στα αμερικάνικα όταν πρόκειται για θέματα πολιτισμού, όπως για τη μουσική, τον κινηματογράφο και τα όμοια. Εκτός απ' αυτά είναι και η επιβολή των επιφωνημάτων τους.

Οι Γάλλοι πολλές φορές στην ιστορία τους χαρακτηρίστηκαν σωβινιστές. Μπροστά στην ακαταμάχητη εισβολή του αμερικάνικου τρόπου έκφρασης και σκέψης, απέναντι στην ισοπέδωση που επιφέρει ο αμερικάνικος πολιτισμός και την τυφλή απόδοσή του από τους άλλους λαούς, η γαλλική αντίδραση μπορεί να βγει σε καλό όλων μας.

K.N.Π.

Γιάννης Γαλανόπουλος

ΟΙ ΧΡΟΝΟΙ ΤΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΡΗΜΑΤΟΣ ΣΤΟΝ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ ΛΟΓΟ

1. Εισαγωγικά

Οι παρελθοντικοί (ιστορικοί) χρόνοι στο νεοελληνικό αφηγηματικό λόγο στην οριστική είναι ο παρατατικός, ο αόριστος, ο υπερσυντέλικος και εν μέρει ο παρακείμενος. Θα ασχοληθούμε περισσότερο με τον αόριστο και τον παρακείμενο σε σχέση πάντα με τον ενεστώτα, που συναντάται αρκετά συχνά σε αφηγηματικά κείμενα (ιστορικός α-χρονικός ενεστώτας), γιατί σ' αυτούς τους χρόνους παρουσιάζεται συχνά πρόβλημα αμφισημίας.

Σε αφηγηματικά κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (παλαιότερα και σύγχρονα) απαντάται κυρίως ο αόριστος και σπάνια ο παρακείμενος. Θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον να δούμε μερικές σχετικές απόψεις σε μια προσπάθεια να προσεγγίσουμε την αιτία αυτού του φαινομένου.

Ο Emile Benveniste στο άρθρο του «Οι σχέσεις των χρόνων στο γαλλικό ρήμα» που δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά το 1959, διακρίνει δύο επίπεδα εκφοράς του λόγου που τα ονομάζει: «επίπεδο της ιστορικής αφήγησης» και «επίπεδο του λόγου». Στο επίπεδο της ιστορικής αφήγησης ο ομιλητής προβαίνει στην παρουσίαση γεγονότων που συνέβησαν στο παρελθόν χωρίς καμιά παρέμβασή του στην αφήγηση. Έτσι, στον ιστορικό τρόπο εκφοράς χρησιμοποιούνται τρεις χρόνοι: ο αόριστος, ο παρατατικός και ο υπερσυντέλικος. Κι ακόμα ένας επίσης χρόνος, ο α-χρονικός ενεστώτας. Ο βασικός όμως χρόνος στην αφήγηση είναι ο αόριστος, γιατί «είναι ο χρόνος του γίνεσθαι, ανεξάρτητα από το πρόσωπο του αφηγητή». Αντίθετα, στο επίπεδο του λόγου (όταν δεν υπάρχει ιστορική αφήγηση) χρησιμοποιούνται όλοι οι χρόνοι εκτός από τον αόριστο. Εδώ θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι, όταν μιλάμε για «επίπεδο του λόγου», δεν εννοούμε μόνον τόν προφορικό αλλά και το γραπτό λόγο που χρησιμοποιεί τρόπους και στόχους του προφορικού (π.χ. διάλογοι, αλληλογραφία). Επομένως μπορούμε να συναντήσουμε το «επίπεδο του λόγου» και στην ιστορική αφήγηση, όταν, για παράδειγμα, ο ιστορικός εκφράζει προσωπικές του απόψεις ή μεταφέρει αυτούσια τα λόγια κάποιου προσώπου. Οι βασικοί χρόνοι

του λόγου είναι: ο ενεστώτας, ο μέλλοντας και ο παρακείμενος (χρόνοι όμως πού αποκλείονται από την ιστορική αφήγηση). Ο παρατατικός, αντίθετα, συναντάται και στα δύο επίπεδα (αφήγηση, λόγος).

Σε άλλο σημείο του άρθρου του ο Benveniste επισημαίνει ότι «μια στατιστική μελέτη θα κατάδειχνε τον εξαιρετικά περιορισμένο αριθμό αφηγηματικών κειμένων που χρησιμοποιούν συστηματικά τον παρακείμενο. Θα γινόταν φανερό πόσο λίγο προσφέρεται ο χρόνος αυτός για μια αντικειμενική αφήγηση γεγονότων». Αλλού πάλι τονίζει: «Ο παρακείμενος, όπως κι ο ενεστώτας, ανήκουν στο γλωσσικό σύστημα του λόγου. Αναφέρεται στη χρονική στιγμή όπου εκφέρεται ο λόγος, ενώ ο αόριστος αναφέρεται στη στιγμή που έγινε το γεγονός... Ο λόγος αποκλείει τον αόριστο, ενώ στην ιστορική αφήγηση, που συνεχώς τον χρησιμοποιεί, απαντάται μόνον το τρίτο πρόσωπο ενικού και πληθυντικού».

Αν δεχτούμε ότι η διάκριση ανάμεσα στα δύο επίπεδα εκφοράς δεν αφορά μόνον τη γαλλική γλώσσα αλλά οποιαδήποτε γλώσσα, και φυσικά και την ελληνική, θα ήταν χρήσιμη μια προσέγγιση της λειτουργίας των παρελθοντικών χρόνων στο νεοελληνικό αφηγηματικό λόγο.

2. Ρηματικός χρόνος και τρόπος ενέργειας

Πριν εξετάσουμε τη σημασία που παίρνουν οι παρελθοντικοί χρόνοι στον αφηγηματικό λόγο, θα ήταν σκόπιμο να εξετάσουμε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο ρηματικό χρόνο και στον τρόπο ενέργειας (άποψη ή ρηματική όψη, «aspect»), γιατί κάτι τέτοιο θα βοηθούσε στην καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας των ρηματικών τύπων που χρησιμοποιούνται για το παρελθόν.

Ο A. Mirambel (1978) τονίζει ότι: «η δήλωση του χρόνου δε χωρίζεται ποτέ από την "άποψη" που εκφράζει ο ρηματικός τύπος» και ότι «στα ελληνικά δεν υπάρχει "καθαρός χρόνος"». Με βάση αυτή την παρατήρηση, θα αναφέρουμε ορισμένες απόψεις σχετικά με τον τρόπο ενέργειας των ρημάτων.

Ο Mirambel σε μελέτες του έδειξε ότι κάθε ρηματικός τύπος συνδέεται με τις εξής βασικές έννοιες: την έννοια της άποψης (τρόπος ενέργειας), της φωνής, της έγκλισης και του χρόνου. Από αυτές τις τέσσερις έννοιες, εκείνη του τρόπου ενέργειας είναι η βασικότερη.

Ο Mirambel ορίζει τη ρηματική άποψη «ως παράσταση του χώρου μέσα στον οποίο εξελίσσεται μια ενέργεια ή στον οποίο τοποθετείται μια κατάσταση που δηλώνεται από το ρήμα. Αυτός ο χώρος είναι άσχετος προς την εντόπιση της ενέργειας ή της κατάστασης μέσα στην αλυσίδα του χρόνου, άσχετος προς την προσπάθεια να τις παρουσιάσουμε ως επίκαιρες». Η διαφορά άποψης, κατά τον Mirambel, εκφράζεται με το θέμα. «Τα σημερινά ελληνικά» λέει αργουόου "θέμα έγκλισης" και "χρονικό θέμα"».

Ο P. Mackridge (1989) τονίζει ότι στη νέα ελληνική ο τρόπος ρηματικής

ΟΙ ΧΡΟΝΟΙ ΤΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΡΗΜΑΤΟΣ ΣΤΟΝ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ ΛΟΓΟ

ενέργειας δεν αφορά τη χρονική τοποθέτηση της ενέργειας ή της κατάστασης που δηλώνεται από το ρήμα, αλλά την τοποθέτηση του ομιλητή «μέσα στο χρόνο όπου αυτή (η ενέργεια ή κατάσταση) κατανέμεται, ή στο χρονικό της περίγραμμα».

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η έννοια της άποψης βρίσκεται έξω και από τη δήλωση του χρόνου και από τη δήλωση της έγκλισης. Αλλά ο χρόνος, η φωνή και η έγκλιση λειτουργούν μόνο μέσα από το σύστημα της "άποψης", χωρίς όμως να την επηρεάζουν. «Τα ελληνικά» λέει ο Mirambel «δίνουν περισσότερο μια "ρηματική εικόνα" παρά μια "ρηματική ιδέα"».

Υπάρχουν τρεις τρόποι ρηματικής ενέργειας, που θα μπορούσαμε να τους παραστήσουμε στο παρακάτω σχήμα ως εξής:

		ΤΥΠΟΣ	
		Μη παρωχημένος	Παρωχημένος
Ε Τ Ν Ρ Ε Ο Π Γ Ο Ε Σ Ι Α Σ	ΕΞΑΚΟΛΟΥΘΗΤΙΚΟΣ	οριστική/ευποτακτική ενεστάτα λύω	παρατατικός έλυνα
	ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ	υποτακτική αορίστου λύω	οριστ. αορίστου έλυσα
	ΣΥΝΤΕΛΕΣΜΕΝΟΣ	παρακείμενος έχω λύσει	υπερσυντέλικος είχα λύσει

3. Σημασία των παρελθοντικών χρόνων στον αφηγηματικό λόγο

Για να επανέλθουμε στο άρθρο του Benveniste, ο αόριστος είναι ο χρόνος που απαντά συχνότερα σε αφηγηματικά-ιστορικά κείμενα, γιατί προσφέρεται περισσότερο για μια αντικειμενική αφήγηση των γεγονότων. Αντίθετα, ο παρακείμενος συναντάται περισσότερο στο επίπεδο του λόγου. Σε αρκετά κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας που μελετήσαμε, διαπιστώσαμε ότι ο αόριστος και ο υπερσυντέλικος χρησιμοποιούνται περισσότερο σε περιγραφικά κομμάτια (επίπεδο αφήγησης), ενώ ο παρακείμενος σε διαλογικά μέρη (επίπεδο λόγου).

Θα μπορούσαμε να παραστήσουμε τους χρόνους στον αφηγηματικό λόγο με την ακόλουθη διάταξη:

	Επίπεδο αφήγησης	Επίπεδο λόγου
ΧΡΟΝΟΙ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙ- ΟΥΝΤΑΙ	αόριστος (παρελθόν)	ενεστώτας (παρόν εκφοράς)
	υπερσυντέλικος (τετελεσμένο αορίστου)	παρακειμένος (τετελεσμένο ενεστώτα)
	παρατατικός	

Η παραπάνω διάταξη δεν είναι δεσμευτική. Αυτό σημαίνει πως μπορεί να συναντήσουμε τον παρακειμένο στο επίπεδο της αφήγησης, αλλά η χρήση του είναι πολύ περιορισμένη, ειδικά στις περιπτώσεις εκείνες όπου ο συγγραφέας εξιστορεί γεγονότα του παρελθόντος, αλλά θέλει να κρατηθεί σε μια απόσταση απ' αυτά και να δώσει μια αντικειμενική αφήγηση. Ο αόριστος εξάλλου απαντά πολύ συχνά και στο επίπεδο του λόγου, όταν έχουμε αναφορά σε ενέργειες που έγιναν στο παρελθόν και είναι πια τελειωμένες.

ΑΟΡΙΣΤΟΣ

«Ο αόριστος» λέει ο Τζάρτζανος «στην οριστική φανερώνει απλώς ότι εκείνο που σημαίνει το ρήμα έγινε κάποτε στο παρελθόν. Διαφέρει ο αόριστος απ' τον παρατατικό ως προς τούτο, ότι ενώ ο παρατατικός μια πράξη που ανήκει στο παρελθόν την εμφανίζει στην εξέλιξή της, ήτοι ατελείωτη ακόμη, ο αόριστος την ίδια πράξη την εμφανίζει συνοπτικά στο σύνολό της, ήτοι αποτελειωμένη πια».

Με βάση όμως τα όσα προαναφέραμε για τον τρόπο ρηματικής ενέργειας, ο ενεστώτας και ο αόριστος αποτελούν άποψη (εξακολουθητικός τρόπος/συνοπτικός τρόπος) χωρίς συγκεκριμένη χρονική αξία κάθε φορά. Έτσι και «ο αόριστος ουσιαστικά αποτελεί άποψη, που η χρονική της αξία δεν είναι καθορισμένη και μπορεί να τοποθετηθεί σε οποιοδήποτε σημείο του χρόνου» (Mirambel, σελ. 143).

Συχνά ο αόριστος σε διηγήσεις ισοδυναμεί με ενεστώτα, όταν η αφήγηση γίνεται σε παροντικό χρόνο. Το ακόλουθο παράδειγμα είναι χαρακτηριστικό:

— **Βραδιάζει.** Κανένας ακόμα δεν **αναρωτήθηκε** για την Άρτεμη. Ο παππούς **κ' η** γιαγιά **βγήκαν** για την καθημερινή τους περιπέτεια και **κάθονται** μόνοι στον πάγκο τους κάτω απ' τη δρυ της μεγάλης πόρτας. Ησυχία **πέφτει** ολοένα, **βαδίζει** αργά με τις σκιές που **κατεβαίνουν** απ' τα Κιμιντένια, **σταλάζει** στη γη και στα δέντρα.

Ξαφνικά μακρινοί ήχοι **ταράζουν** τη γαλήνη.
(Αιολική Γη, σελ. 159)

Ο χρόνος που χρησιμοποιεί στην αφήγηση είναι ενεστώτας. Οι αόριστοι «**αναρωτήθηκε**», «**βγήκαν**» μόνο με ενεστώτα θα μπορούσαν ν' αποδοθούν (αναρωτιέται, βγαίνουν). Εδώ ο συγγραφέας ίσως χρησιμοποιεί ενεστώτα για να κάνει πιο ζωντανή και άμεση την αφήγηση, κάτι που κάνει τον αναγνώστη να συμμετέχει στα δρώμενα. Κι αυτό, γιατί ο ενεστώτας δημιουργεί μια σχέση ανάμεσα στην ενέργεια που δηλώνεται από το ρήμα και στο παρόν της διήγησης. Αντίθετα, ο αόριστος αναφέρεται απλά στη στιγμή του γεγονότος, ανεξάρτητα από το παρόν της διήγησης, δημιουργώντας έτσι μια απόσταση από τα δρώμενα.

Πολλές φορές γίνεται χρήση του αορίστου με εναρκτική σημασία, που ισοδυναμεί με μη εξακολουθητικό ενεστώτα ή παρακείμενο.

- *Λουκούμι, είπε, λουκούμι, αφεντικό! Θεε ένα μεζεδάκι και του λόγου σου;*
- *Φέρε και το κρασί, φέρε και το ψωμί, πείνασα.*

(Ν. Καζαντάκη, *Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά*, σελ. 339)

Ο αόριστος «**πείνασα**» παίρνει αξία ενεστώτα (πεινώ, μου ήρθε πείνα).

Σ' άλλες περιπτώσεις ο αόριστος με εναρκτική σημασία μπορεί να ισοδυναμεί με παρακείμενο:

Ως έμπαιναν στο κεφαλοχώρι, προσθήλιασε ο Θωμάς το βούκινο στο στόμα του να φυσήξει, μα ο Ιησούς άπλωσε το χέρι:

- *Μη, είπε, κουράστηκα...*

(Ν. Καζαντζάκη, *Τελευταίος Πειρασμός*, σελ. 339)

Ο αόριστος «**κουράστηκα**» μπορεί να αποδοθεί με παρακείμενο β' (είμαι κουρασμένος). Εδώ η σημασία του ρήματος αφορά τη συνέχεια του αποτελέσματος της ενέργειας που δηλώνεται από το ρήμα ως το παρόν εκφοράς του λόγου (κουράστηκα και παραμένω κουρασμένος).

Για να γίνει αυτό κατανοητό, ας δούμε το επόμενο παράδειγμα από την Αιολική Γη (σελ. 125):

Τέλος ακούσαμε το θείο Θόδωρο, που σηχώθηκε, να λέει:

- *Πρέπει να κοιμηθώ. Είμαι κουρασμένος.*

Βλέπουμε ότι ο χρόνος που χρησιμοποιείται εδώ είναι παρακείμενος, γιατί το ρήμα δηλώνει μια κατάσταση που τα επακόλουθά της εξακολουθούν να υφίστανται μέχρι εκείνη τη στιγμή (που λέγονται αυτά τα λόγια).

Πολλές φορές ο αόριστος παίρνει αξία παρακειμένου, όταν αναφέρεται στις παροντικές συνέπειες μιας πράξης που έχει αρχίσει στο παρελθόν:

- *Αφεντικό, είπε ο Μανολιός με ήσυχη φωνή, ήρθα να σου ζητήσω την άδεια να γυρίσω στο βουνό.*

Ο γέρος γούρλωσε τα μάτια, τα χείλια του έπαιξαν, τσεύδισε:

- *Τι έκαμε λέει; Να γυρίσεις στο βουνό; Για ξαναπές το, αν έχεις μούτρα;*

— *‘Ηρθα αφεντικό, να σου ζητήσω την άδεια να γυρίσω στο βουτό.*
(Ν. Καζαντζάκη, *Ο Χριστός Ξανασταυρώνεται*, σελ. 85)

Ο αόριστος «*ήρθα*» ισοδυναμεί εδώ με παρακείμενο (έχω έρθει). Έχουμε ένα ζωντανό διάλογο που παρεμβάλλεται στην αφήγηση και η σημασία του ρήματος συνδέεται άμεσα με το χρονικό παρόν εκφοράς της ομιλίας («*ήρθα*» σημαίνει «έχω έρθει» και είμαι παρών τη στιγμή που γίνεται ο διάλογος).

Όταν ο λόγος εκφέρεται με κάποιο τόνο βεβαιότητας, ότι αυτό που σημαίνει το ρήμα θα γίνει οπωσδήποτε, ο αόριστος παίρνει αξία μέλλοντα:

Πώς φαίνεσαι πως έρχεσαι απ’ έξω, είπε ο Σταμάτης. Εδώ δεν είναι Ελλάδα. Ο ντόπιος θέλει κουρμπάτσι για να σε φοβάται, αλλιώς χάθηκες.
(Σ. Τσίρκα, *Αριάγνη*, σελ. 109)

Ο αόριστος «*χάθηκες*» ισοδυναμεί με μέλλοντα (θα χαθείς οπωσδήποτε).

Σε κάποιες περιπτώσεις ο αόριστος μπορεί να πάρει αξία υπερσυντέλικου. Άλλωστε μην ξεχνάμε ότι αόριστος και υπερσυντέλικος εναλλάσσονται συχνά σε αφηγηματικά κείμενα.

Όταν πια όλα τέλεψαν, ένιωσα απότομα την κούραση. Δεν μπορούσα να σταθώ στα πόδια μου, δεν μπορούσα να φάω, να κοιμηθώ, να διαβάσω, ήμουν εξαντλημένος.

(Ν. Καζαντζάκη, *Αναφορά στον Γκρέκο*, σελ. 522)

Ο αόριστος «*τέλεψαν*» της εξαρτημένης πρότασης δηλώνει το αποτέλεσμα μιας πράξης που έγινε και είναι πια τελειωμένη πριν αρχίσει κάτι άλλο, γι’ αυτό ισοδυναμεί με υπερσυντέλικο (όταν πια όλα είχαν τελειώσει).

ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ

Ας έρθουμε τώρα να εξετάσουμε τον παρακείμενο, ένα χρόνο που έχει προκαλέσει μεγάλη σύγχυση όσον αφορά την κατάταξή του στη χρονική βαθμίδα (παρόν/παρελθόν). Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ο συντελεσμένος τρόπος αποτελεί άποψη και ο παρακείμενος εκφράζει το αποτέλεσμα μιας ενέργειας που συντελέστηκε σε αντίθεση με την ενέργεια που εξελίσσεται (ενεστώτας) ή που απλά μνημονεύεται χωρίς να δηλώνεται η διάρκειά της (αόριστος). Έτσι, ο παρακείμενος χρησιμοποιείται για να παραστήσουμε μια ενέργεια που έχει αρχίσει στο παρελθόν και είναι συντελεσμένη, αλλά μας ενδιαφέρουν τα παροντικά ή μελλοντικά επακόλουθά της.

Ο Μ. Τριανταφυλλίδης (1941 : 310) κατατάσσει τον παρακείμενο στους παροντικούς χρόνους με την εξής παρατήρηση: «ο παρακείμενος φανερώνει πως εκείνο που σημαίνει το ρήμα έγινε στα περασμένα και είναι πια **αποτελειωμένο, συντελεσμένο** την ώρα που μιλούμε. Έτσι ο παρακείμενος ανήκει και στους περασμένους χρόνους». Αναφέρει επίσης πως ο β’ παρακείμενος (έχω

λυμένο, είμαι λυμένος), φανερώνει το συντελεσμένο κάπως εντονότερα και καθαρότερα, ενώ ο α' παρακειμένος (έχω λύσει, έχω λυθεί) έχει συχνά αδυνατισμένη τη σημασία αυτή (δηλ. του συντελεσμένου) και μπορεί να καταστήσει να ισοδυναμεί με αόριστο.

Ο Αχ. Τζάρτζανος (1946, Α' τόμος, σελ. 258) είναι πιο σαφής όσον αφορά την τοποθέτηση του παρακειμένου στη χρονική βαθμίδα και τον κατατάσσει τόσο στους παροντικούς όσο και στους παρελθοντικούς χρόνους. «Ο παρακειμένος στην οριστική φανερώνει ότι εκείνο που σημαίνει το ρήμα έχει γίνει, ήτοι ότι έγινε κάποτε στο παρελθόν και υπάρχει (τετελεσμένο, ήτοι) αποτελειωμένο σε ένα πρόσωπο ή σε ένα πράγμα τώρα κατά το παρόν». Παρατηρεί επίσης, ότι ο α' παρακειμένος (έχω λύσει - έχω λυθεί) δηλώνει την πράξη και ότι χρησιμοποιείται με εξασθενημένη τη σημασία του τετελεσμένου αντί για αόριστο (έτσι μπορεί να χρησιμοποιηθεί αόριστος ή α' παρακειμένος σε σειρά ομοίων πραγμάτων που λαμβάνονται όλες μαζί συγκεντρωμένες στο παρόν), ενώ ο β' παρακειμένος (έχω λυμένο - είμαι λυμένος) δηλώνει το αποτέλεσμα της πράξης (αποτελεσματικός παρακειμένος) και χρησιμοποιείται πολλές φορές αντί για μέλλοντα.

Ο Mackridge θεωρεί ότι ο παρακειμένος μπορεί «να χρησιμοποιηθεί όχι μόνο για ενέργειες πραγματοποιημένες αρκετές φορές (ή και μία) μέσα σε ορισμένη περίοδο που τερματίζεται στο παρόν ή στο μέλλον, αλλά και για ενέργειες που έγιναν μια και καλή στο παρελθόν ή για σειρά ενεργειών που εδώ και λίγον καιρό έπαψαν να γίνονται» (σελ. 190). Έτσι, υποστηρίζει ότι ο παρακειμένος είναι πιο εύχρηστος στις καθημερινές συζητήσεις και γενικά στον προφορικό λόγο παρά στο γραπτό.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι ο παρακειμένος μπορεί να συνδυάζει παρελθόν με παρόν, και επομένως δεν μπορούμε να τον κατατάξουμε αποκλειστικά και μόνο στους παροντικούς χρόνους. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις ο παρακειμένος α' μπορεί ν' αντικατασταθεί από αόριστο. «Πρέπει να προστεθεί όμως ότι η τοιαύτη σύμπτωση και εναλλαγή περί την χρήση Αορίστου και Παρακειμένου είναι δυνατή εφ' όσον ο χρόνος της πράξεως δεν αποκόπτεται της σχέσεως του προς το παρόν. Αν ο χρόνος τοποθετείται αποκλειστικώς εις το παρελθόν, δεν είναι δυνατή η χρήση του Παρακειμένου» (Μπαμπινιώτης 1972 : 34).

i) Παρακειμένος α'

ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Όταν έχουμε αφήγηση γεγονότων του παρελθόντος, αλλά ο αφηγητής τα παρουσιάζει «υποκειμενικά», όπως τα βλέπει εκείνη τη στιγμή να ξετυλίγονται μπροστά του, τότε έχουμε χρήση παρακειμένου. Εκ των πραγμάτων αποκλείε-

ται η χρήση του αορίστου (όπως είδαμε χρησιμοποιείται, όταν ο αφηγητής θέλει να κρατηθεί σε απόσταση από τα γεγονότα που αφηγείται).

Έρχεται στο νου μου ένα ιντιάνικο ανάγλυφο, από σκούρα γκρίζα πέτρα: ο άντρας έχει ρίξει τα μπράτσα του γύρα από τη γυναίκα και σμίγει μαζί της με τόση απαλάδα κι εγκαρτέρηση, που θαρρείς, έτσι που κι ο καιρός έχει αγγείψει και φάει σχεδόν τα κορμιά, πως βλέπεις δυο έντομα που έσμιζαν κι άρχισε η φιλή βροχή, βράχηκαν οι φτερούγες τους, και τα καταπίνει τώρα ήσυχα, λιχούδικα, σφιχταγκαλιασμένα και τα δυο, η γη.

(Ζορμπάς, σελ. 115)

Ο συγγραφέας περιγράφει το ινδιάνικο ανάγλυφο σα να το βλέπει εκείνη τη στιγμή μπροστά του. Έχουμε εδώ μια ζωντανή περιγραφή και γι' αυτό η αφήγηση γίνεται σε ενεστώτα και παρακείμενο.

Σε διηγήσεις ο παρακείμενος μπορεί ν' αντικατασταθεί με αόριστο όταν η πράξη που δηλώνεται από το ρήμα δεν αφορά κάτι τετελεσμένο, αλλά κάτι που έγινε στο παρελθόν:

Πολλές φορές έχω ντραπεί στη ζωή μου, γιατί έπιασα την ψυχή μου να μην τολμάει να κάνει ό,τι η ανώτατη παραφροσύνη — η ουσία της ζωής — μου φώναζε να κάμω, μα ποτέ δεν ντράπηκα για την ψυχή μου όσο μπροστά στο Ζορμπά.

(Αναφορά στον Γκρέκο, σελ. 537)

Ο παρακείμενος «έχω ντραπεί» θα μπορούσε ν' αποδοθεί και με αόριστο (ντράπηκα πολλές φορές στη ζωή μου).

Κάποτε ο παρακείμενος μπορεί να ισοδυναμεί με μέλλοντα. Στα «Βαμμένα κόκκινα μαλλιά» του Κ. Μουρσελά σελ. 440 διαβάζουμε:

Όλα, εκ πρώτης όψεως, μοιάζουν γαλήνια, ανθρώπινα, πολιτισμένα, αλλά στο μεταξύ το μαχαίρι έχει φτάσει στο κόκαλο. Με μαθηματική ακρίβεια — ακρίβεια μικροσκοπίου — αναλύουμε, ζυγίζουμε και ανάλογα ενεργούμε. Στη διάρκεια δευτερολέπτου του δευτερολέπτου, έχεις εκδώσει άπειρες αποφάσεις, με χιλιάδες παραλλαγές, αποχρώσεις, πότε υπέρ, πότε κατά, για το ίδιο πρόσωπο, για το ίδιο πράγμα.

Εδώ έχουμε να κάνουμε μ' ένα προσωπικό μονόλογο του συγγραφέα. Ο παρακείμενος «έχει φτάσει» λαμβάνεται με μεταφορική σημασία. Αντίθετα, ο παρακείμενος «έχει εκδώσει» ισοδυναμεί με μέλλοντα (θα έχεις εκδώσει, θα εκδώσεις).

Η χρήση όμως του παρακειμένου αφορά πράξεις που έγιναν στο παρελθόν, αλλά για μας έχουν ενδιαφέρον τα παροντικά ή μελλοντικά επακόλουθά τους:

Από το βιβλίο «Οι Μαυρόλυκοι» του Θ. Διομήδη-Πετσάλη, τόμος Α', σελ. 89, το ακόλουθο απόσπασμα:

Στην άλλη άκρη του χωριού, εκεί που ο δρόμος τραβάει κατά τα μεσόγεια, ένα άλλο μάτσο παιδιά χαλνάει τον κόσμο. Ραγιάδων παιδιά είναι και τούτα. Κάνουνε πόλεμο κι έχουνε χωριστεί στα δυο. Ξύλινα σπαθιά, δοξάρια από λυγαριά, κοντάρια και σφεντόνες. Φωνάζουνε, καλπάζουνε, χειρονομούνε, χτυπιούνται.

Ο παρακείμενος «έχουνε χωριστεί» δηλώνει μια κατάσταση που άρχισε στο παρελθόν, αλλά συνεχίζεται μέχρι το παρόν της διήγησης (χωρίστηκαν και παραμένουν χωρισμένοι).

Από τότε μια εικόνα έχει μείνει στα μάτια μου. Να τον βλέπω, όταν γύριζε απ' τη δουλειά, να κάθεται στην ίδια πάντα γωνιά του τραπεζιού και να πίνει τα ούζα του. Αγγουράκι, σαρδέλα και ούζο. Δε μιλούσε. Κοίταζε. Τον ουρανό. Ώρες. Εκεί τον έπαιρνε κι ο ύπνος. Και τώρα στο συμβούλιο εκεί καθόταν. Στην ίδια θέση. Αμίλητος.

(Βαμμένα κόκκινα μαλλιά, σελ. 117)

Κι εδώ ο παρακείμενος «έχει μείνει» δηλώνει μια κατάσταση που έχει αρχίσει στο παρελθόν, αλλά συνεχίζεται μέχρι το παρόν: έχει μείνει, έμεινε και συνεχίζει να μένει ως τώρα στα μάτια μου.

Η χρήση του παρακειμένου α' σε επίπεδο αφήγησης είναι πολύ περιορισμένη. Βρήκαμε ελάχιστα, θα λέγαμε, παραδείγματα όπου γίνεται χρήση του παρακειμένου α' και μάλιστα σε παλαιότερα κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Σε κείμενα σύγχρονης Λογοτεχνίας ο παρακείμενος α' είναι σχεδόν ανύπαρκτος. Αναφέρουμε ενδεικτικά δύο σύγχρονα μυθιστορήματα: «Το πεθαμένο λικέρ» του Ξανθούλη και «Η μεγάλη πράσινη» της Φακίνου, όπου ο παρακείμενος α' δε συναντάται καθόλου.

Ο Σετάτος (1984) τονίζει ότι: «ο παρακείμενος α' δηλώνει το προτερόχρονο του χρόνου εκφοράς του λόγου (παρόντος), που αποτελεί και όριό του, εξηγώντας έτσι την σπάνια εμφάνισή του στο γραπτό λόγο (εκτός διαλόγου)». Η εξήγηση αυτή, θα λέγαμε, είναι αρκετά βάσιμη. Αν μάλιστα συνδυάσουμε την άποψη αυτή με το συγγραφικό ύφος της εποχής μας, δικαιολογείται η απουσία του παρακειμένου α' σε καθαρά αφηγηματικά κομμάτια. Ίσως είναι λίγο παρακινδυνευμένο, αλλά θα αναφέρουμε ότι οι σύγχρονοι λογοτέχνες αποφεύγουν τον παρακείμενο α' στην αφήγηση ίσως γιατί προσπαθούν να κρατήσουν μια απόσταση απ' αυτά που διηγούνται. Η αφήγηση γίνεται σχεδόν αποκλειστικά σε αόριστο και υπερσυντέλικο, που είναι χρόνοι καθαρά παρελθοντικοί, χωρίς καμία σύνδεση με το παρόν (είτε αυτό είναι το παρόν της διήγησης, είτε το παρόν της γραφής). Θα λέγαμε πως η σύγχρονη γραφή είναι πιο ρεαλιστική και γι' αυτό χρησιμοποιεί χρόνους πιο ρεαλιστικούς (αόριστο -υπερσυντέλικο). Ο παρακείμενος δεν προσφέρεται για μια αντικειμενική αφήγηση (θα ήταν πολύ-χρήσιμη μια εμπειριστατωμένη μελέτη για το θέμα της απουσίας του παρακειμένου α' σε σύγχρονα λογοτεχνικά κείμενα στο επίπεδο της αφήγησης).

Μια άλλη επίσης σημαντική παρατήρηση είναι ότι ο χρόνος αυτός παρουσιάζεται πιο συχνά σε συνδυασμό με τον ενεστώτα (αυτό φαίνεται απ' όλα σχεδόν τα παραπάνω παραδείγματα). Τις περισσότερες φορές ο παρακείμενος α' εκφράζει το τετελεσμένο του ενεστώτα.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΛΟΓΟΥ

Στο επίπεδο του λόγου (διαλογικά μέρη) ο παρακείμενος α' παρουσιάζεται πιο συχνά. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι στους διαλόγους έχουμε μεταφορά του προφορικού λόγου στο γραπτό. Άλλωστε, όπως έχουμε ήδη πει, ο παρακείμενος α' χρησιμοποιείται αρκετά στις καθημερινές συζητήσεις.

Ο Βενετός τον κοίταζε σκεπτικός.

— *Έχεις κλέψει ποτέ; του λέει.*

— *Όχι!*

— *Ούτε κι έχεις σκοπό να κλέψεις;*

— *Ούτε!*

— *Μπράβο! Τότε κράτα το, γιατί δε θα 'χεις ποτέ δικά σου...*

(Μ. Λουντέμη, *Οι κερασιές θ' ανθίσουν και φέτος*, σελ. 33)

Έχουμε ένα ζωντανό διάλογο. Ο παρακείμενος «έχεις κλέψει» παίρνει τη σημασία: έχεις κλέψει ποτέ (καμιά φορά!) ως τώρα;

Στο μυθιστόρημα «Το λάθος» του Α. Σαμαράκη σελ. 167 διαβάζουμε:

— *Τα μαλλιά μου έχουνε γίνει άνω κάτω με τον αέρα, είπε ο ανακριτής.*

— *Κι εγώ κάτι πρέπει να κάνω με την πιτυρίδα. Όσο πάει και χειρότερα.*

Ο παρακείμενος «έχουνε γίνει» δηλώνει μια κατάσταση που έχει αρχίσει στο παρελθόν, αλλά τα επακόλουθά της είναι φανερά την ώρα που γίνεται ο διάλογος (ανακατεύτηκαν και παραμένουν ανακατωμένα).

Σε πολλές περιπτώσεις ο παρακείμενος α' μπορεί να έχει αξία αποτελεσματική, οπότε ισοδυναμεί με παρακείμενο β'. Αυτό συμβαίνει σε περιπτώσεις που έχουμε συνέχεια του αποτελέσματος της ενέργειας που δηλώνεται από τον παρακείμενο ως το παρόν.

Ο Κωσταντής, ένας άντρακλας ψαρογένης, κατσαρομάλλης, βοϊδομάτης, άγγιξε τη χέρα του κυρού του:

— *Να με, αφέντη κύρη, τι ορίζεις;*

— *Στο μικρό πιθαράκι έχω το διαλεχτό στάρι· το 'χω φυλάξει από καιρό για τα κόλλυβά μου· απάνω στα νιάμερα να το βράσεις, να του βάλεις μπόλικο μύγδαλα, έχουμε δόξα σοι ο Θεός, και να μην τσιγκουνευτείς τη ζάχαρη, ως καθώς το συνηθάς, ακούς; Σφιχτοχέρης είσαι, δε σου 'χω εμπιστοσύνη*

(Αναφορά στον Γκρέκο, σελ. 79)

Ο παρακείμενος «έχω φυλάξει» δηλώνει το αποτέλεσμα μιας πράξης που

έχει αρχίσει στο παρελθόν (το 'χω φυλάξει - το 'χω φυλαγμένο μέχρι τώρα που μιλάμε).

Σε διαλογικά μέρη ο παρακείμενος μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη θέση του συντελεσμένου μέλλοντα, όταν ο παρακείμενος δηλώνει μια πράξη που θα έχει γίνει στο μέλλον (θα είναι δηλ. συντελεσμένη). Ο Τζάρτζανος μάλιστα ονομάζει τον συντελεσμένο μέλλοντα «παρακείμενο του μέλλοντα».

— *Ρε Κωσταντή, ήθελα... Ξέρεις τι ήθελα; Να συναντηθούμε στα ογδόντα μας και να μου πεις τότε για πόσα πράγματα έχεις μετανιώσει στη ζωή σου.*

(*Βαμμένα Κόκκινα Μαλλιά*, σελ. 225)

Ο παρακείμενος «έχεις μετανιώσει» παίρνει εδώ αξία συντελεσμένου μέλλοντα (θα έχεις μετανιώσει).

Και στο επίπεδο του λόγου ο παρακείμενος α' συνδυάζεται με τον ενεστώτα. Στο διήγημα του Β. Βασιλικού «Το φύλλο» διαβάζουμε:

— *Πώς πάει το πείραμα;*

— *Καλά απάντησε Αυτός αδιάφορα.*

— *Σε βλέπω, σε βλέπω, έχεις πέσει με τα μούτρα στο διάβασμα. Τελειώνει η εργασία σου;*

— *Δυστυχώς, είναι ακόμα στην αρχή της, είπε.*

Στον παραπάνω διάλογο βλέπουμε πως ο παρακείμενος «έχεις πέσει» συνδυάζεται με ενεστωτικούς χρόνους (έχεις πέσει τώρα, αυτή τη στιγμή).

ii) Παρακείμενος β'

Ο παρακείμενος β' (έχω λυμένο - είμαι λυμένος) δηλώνει το αποτέλεσμα (κατάσταση) μιας πράξης που έχει συντελεστεί στο παρελθόν και συνδέεται άμεσα με το παρόν (είτε το παρόν της διήγησης είτε το παρόν της εκφώνησης). Ο παρακείμενος β' συντάσσεται κυρίως με μεταβατικά ρήματα που παίρνουν αντικείμενο σε αιτιατική (αν και ο σχηματισμός του παρακειμένου β', μπορεί να υπερβεί το ρηματικό χαρακτηριστικό μεταβατικό/αμετάβατο ρήμα π.χ. είμαι πεινασμένος, είμαι διψασμένος (πεινώ, διψώ, αμετάβατα, βλ. Βελούδης 1991) και απαντά συχνότερα σε αφηγηματικά κείμενα (παλαιότερα και σύγχρονα) τόσο στο επίπεδο της αφήγησης, όσο και στο επίπεδο του λόγου.

Ας δούμε τώρα μερικά παραδείγματα σε καθαρά αφηγηματικά κομμάτια αλλά και σε διαλόγους.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Ταξιδεύουν στο Αιγαίο τα όνειρά μας.

Η γιαγιά μας κουράστηκε. Θέλει να γείρει το κεφάλι της στα στήθια του παππού που έχει καρφωμένα πίσω τα μάτια του μπας και ξεχωρίσει τίποτα

απ' τη στεριά, τίποτα απ' τα Κιμιντένια. Μα πια δε φαίνεται τίποτα. Η νύχτα ρούφηξε μέσα της τα σχήματα και τους όγκους.

(Αιολική Γη, σελ. 308)

Ο παρακείμενος «έχει καρφωμένα» δηλώνει το αποτέλεσμα μιας πράξης που εξακολουθεί να υφίσταται τώρα κατά το παρόν της διήγησης. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα θα ταίριαζε και ο παρακείμενος α', αλλά η χρήση του παρακειμένου β' καθιστά πιο επίκαιρο το αποτέλεσμα της ενέργειας που δηλώνεται από το ρήμα.

Ο σύγχρονος Άγιος Τάφος της καινούριας Ιερουσαλήμ στη μέση της Κόκκινης Πλατείας είναι κουκουλωμένος με χιόνια' χιλιάδες προσκυνητές, σε πυκνές βουβές τετράδες, προσμένουν ν' ανοίξει η χαμηλή πόρτα.

(Αναφορά στον Γκρέκο, σελ. 479)

Και σε αυτό το παράδειγμα ο παρακείμενος αναφέρεται στο αποτέλεσμα μιας κατάστασης που συνεχίζεται μέχρι το παρόν της αφήγησης (κουκουλώθηκε και είναι κουκουλωμένος με χιόνια ως τώρα).

ΕΠΙΠΕΔΟ ΛΟΓΟΥ

Στο επίπεδο του λόγου ο παρακείμενος β' παρουσιάζεται πιο συχνά. Ας δούμε μερικά παραδείγματα:

Κι οσμίζονταν τώρα ο Μιχαήλ τα ραγισμένα χώματα κι η καρδιά του έτρεμε. «Είναι ακόμα δεμένη με τη γης η καρδιά μου, μουρμούρισε, είναι ακόμα δεμένη με τα χώματα...»

(Ο Χριστός ξανασταυρώνεται, σελ. 309)

Ο παρακείμενος «είναι δεμένη» δηλώνει τη συνέχεια του αποτελέσματος της ενέργειας που δηλώνεται από το ρήμα μέχρι το παρόν εκφοράς του λόγου: δέθηκε και παραμένει δεμένη ως τώρα η καρδιά μου. Σ' αυτό το παράδειγμα μπορούμε να δούμε τη χαλαρότητα που παρουσιάζουν οι όροι του παρακειμένου. Ανάμεσα στους δύο όρους, είναι + μετοχή παθητικού παρακειμένου, παρεμβάλλεται το επίρρημα «ακόμα».

— Καλύτερο από τούτο το κάρβουνο, κανείς δε θα μπορούσε να φτιάσει, χειμώνα καιρό, είπα. Τα κούτσουρα είναι βρεγμένα.

(Ματωμένα χώματα, σελ. 114)

Ο παρακείμενος «είναι βρεγμένα» τονίζει το τωρινό αποτέλεσμα μιας πράξης που έγινε στο παρελθόν (βράχηκαν και είναι βρεγμένα τώρα, τη στιγμή που λέγονται αυτά τα λόγια).

πήρα το πούλμαν κ' ήρθα σε σας, γιατί είστε ο μόνος, απ' ό,τι ξέρω, που μπορείτε να τους βάλετε όλους αυτούς στη θέση τους, να τους καθίσετε στο

σκαμνί. Εμένα με φοβούνται, γιατί τους ξέρω, γιατί ήμουν ένας απ' αυτούς πριν απ' το έγκλημα.

(Β. Βασιλικού, «Ζ», σελ. 254)

Ο παρακείμενος «είναι βυθισμένη» παίρνει τη σημασία: βυθίστηκε και παραμένει βυθισμένη στο σκοτάδι μέχρι τώρα που μιλάμε.

Ας δούμε και το ακόλουθο παράδειγμα από το ίδιο βιβλίο (σελ. 265):

— Εγώ ο Κυριλώφ, ό,τι και να κάνω, είμαι στιγματισμένος. Επειδή κάθισα οκτώ χρόνια φυλακή με τον Αρχηγόσαυρο, σα συνεργάτης των Γερμανών είμαι βαμμένος.

Οι παρακείμενοι «είμαι στιγματισμένος, είμαι βαμμένος» που σχηματίζονται από ρήμα + κατηγορούμενο αναφέρονται στο αποτέλεσμα της πράξης (παραμένω στιγματισμένος και βαμμένος). Ο παρακείμενος είμαι βαμμένος χρησιμοποιείται με μεταφορική σημασία και δεν μπορεί ν' αντικατασταθεί από παρακείμενο α'.

Παρατήρηση

Γενικά η χρήση του παρακειμένου (α' και β') σε κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας είναι περιορισμένη. Αντίθετα, χρησιμοποιείται σε μεγάλη έκταση ο αόριστος.

«Τα όρια μεταξύ Αόριστου και Παρακειμένου στην Ελληνική δεν είναι σαφή. Από παλιά ο Αόριστος χρησιμοποιήθηκε σε μεγάλη έκταση αντί του Παρακειμένου — με αποτελεσματική ή απλή συντελική σημασία — πράγμα που οδήγησε σε βαθμιαία υποχώρησι της χρήσεως του Παρακειμένου. Έτσι στην σύγχρονη Ελληνική ο Παρακείμενος χρησιμοποιείται για να τονίση την συμπλήρωσι (τελείωμα) ή το αποτέλεσμα μιας ενέργειας. Σε περίπτωσι που δεν υφίσταται ανάγκη να τονιστούν ιδιαίτερα οι έννοιες αυτές ή δεν επιζητείται σημασιολογική διαφοροποίησις, χρησιμοποιείται ευρύτερα ο Αόριστος» (Μπαμπινιώτη - Κοντού, 1967, παρ. 192).

ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ - ΑΧΡΟΝΙΚΟΣ ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ

Όπως ο αόριστος, έτσι κι ο ενεστώτας επειδή αποτελεί άποψη (εξακολουθητικός τρόπος, βλ. τρόπο ενέργειας) δεν έχει καθορισμένη χρονική αξία και μπορεί να τοποθετηθεί σ' οποιοδήποτε σημείο του χρόνου. Αυτό σημαίνει πως ο ενεστώτας δεν χρησιμοποιείται μόνο σε ενέργειες ή καταστάσεις που εξελίσσονται κατά το παρόν, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για να δηλωθούν ενέργειες ή καταστάσεις που αφορούν το παρελθόν ή το μέλλον. Ο Τζάρτζανος μάλιστα επισημαίνει ότι «οι ενεστωτικοί τύποι του ρήματος είναι αρχήθεν άχρονοι, ήτοι χρονικώς αχρωμάτιστοι, χωρίς καμιά δηλαδή χρονική σημασία,

και γι' αυτό μπορούν να συνάπτονται με χρονικά επιρρήματα και χρονικούς εν γένει προσδιορισμούς που αναφέρονται όχι μόνο στο παρόν, παρά και στο παρελθόν και στο μέλλον».

Έτσι, αρκετά συχνά σε διηγήσεις γίνεται χρήση του ενεστώτα με αναφορά σε τελειωμένες ενέργειες. Σε αφηγηματικά κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας βλέπουμε να χρησιμοποιείται συχνά ενεστώτας στη θέση του αορίστου (ιστορικός - δραματικός ενεστώτας) και σπάνια στη θέση του παρατατικού (γραφικός ενεστώτας). Επίσης, είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί ενεστώτας και για αναφορά στο μέλλον.

Στον ιστορικό ενεστώτα «εκείνος που διηγείται ένα περασμένο γεγονός, μεταφέρεται με τη φαντασία του στο παρελθόν, στον καιρό που συνέβαινε το γεγονός αυτό, τρόπον τινά το βλέπει να εκτελείται μπροστά του και το προβάλλει σαν ένα δράμα ως θέαμα και στους ακροατές» (Τζάρτζανος 1946 : 264).

Στον αφηγηματικό λόγο πολλές φορές γίνεται χρήση και του α-χρονικού ενεστώτα όταν ο αφηγητής θέλει να παρουσιάσει μια ενέργεια ή κατάσταση (ή σειρά ενεργειών) που γι' αυτόν είναι διαρκής στην αλυσίδα του χρόνου και δεν είναι απαραίτητο να εντοπιστεί χρονικά.

Παρακάτω θα εξετάσουμε ορισμένες περιπτώσεις χρήσης του ενεστώτα σε αφηγηματικά κείμενα που αναφέρονται στο παρελθόν ή στο μέλλον γιατί παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Επίσης θα δούμε και ορισμένες περιπτώσεις όπου γίνεται χρήση του α-χρονικού ενεστώτα.

Στην Αιολική Γη σελ. 42 διαβάζουμε:

Το φιλό αδύνατο παράπονο περνούσε τους τοίχους κ' ερχόταν ολοένα πιο επίμονο πιο ικετευτικό. Για μια στιγμή, σιωπή θανάτου έγινε μες στους ληστές. Ώσπου τέλος ο Λαζός τινάζεται απάνω, χύνεται στον παππού και τον αρπά απ' την πατατούκα του, τινάζοντάς τον δυνατά.

Οι ενεστώτες «**τινάζεται, χύνεται, αρπά**» χρησιμοποιούνται αντί για αόριστο και αναφέρονται σε μια σειρά ενεργειών που έγιναν στο παρελθόν και είναι τελειωμένες (τινάχτηκε, χύθηκε, άρπαξε). Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί ιστορικό ενεστώτα, γιατί παρουσιάζει τις ενέργειες αυτές σαν να εξελίσσονται εκείνη τη στιγμή μπροστά του. Πετυχαίνει έτσι ο λόγος του να γίνεται πιο ζωντανός και άμεσος.

Σε αφηγηματικά κείμενα αρκετά συχνή είναι και η χρήση του α-χρονικού ενεστώτα που δεν εντοπίζει χρονικά την ενέργεια ή την πράξη που δηλώνεται από το ρήμα. Ο αχρονικός ενεστώτας παρουσιάζεται στις περιπτώσεις εκείνες που ο αφηγητής αναφέρεται σε ενέργειες ή καταστάσεις που δεν αφορούν μόνο το παρόν, αλλά και το παρελθόν και το μέλλον.

*Όλα στην Ελλάδα, βουνά, ποταμοί, θάλασσες, πεδιάδες, **άνθρωπιζονται** και **μιλούν** στον άνθρωπο μια σχεδόν ανθρώπινη γλώσσα. Δεν τον **καταπλακώνουν**, δεν τον **τυραννούν**· **γίνονται φίλοι** του και **συνεργάτες**. Η*

βολή, ακαταστάλαχτη κραυγή της Ανατολής, περνώντας από το φως της Ελλάδας, **καθαρίζει, ανθρωπίζεται, γίνεται Λόγος**. Η Ελλάδα είναι το φίλτρο που **λαγαρίζει** με αγώνα πολύ το χτήνος σε άνθρωπο, την ανατολίτικη σκλαβιά σ' ελευτερία και τη βάρβαρη μέθη σε νηφάλιο λογισμό.

(Αναφορά στον Γκρέκο, σελ. 199)

Εδώ ο συγγραφέας χρησιμοποιεί ενεστωτικούς τύπους που είναι άχρονοι. Δεν αναφέρονται δηλαδή στο «τώρα» της εκφοράς, αλλά οι ενεστώτες μπορεί ν' αναφέρονται τόσο στο παρόν, όσο και στο παρελθόν και στο μέλλον.

Οι πόλεις **ζούνε** πιο πολύ απ' τος ανθρώπους τους. **Ζούνε** ακόμη πιο πολύ από το δράμα που κάποτε τις γέννησε, κι από το χέρι που τις έχτισε λαμπρές. Η δύναμή τους **είναι** η αδιαφορία της ύλης για όσους τις ενοικούν. Όπλο τους, ένας χρόνος μεγαλύτερου βεληνεκούς.

(Ρέα Γαλανάκη, Θα υπογράψω Λουί, σελ. 264)

Οι ενεστώτες στο παραπάνω απόσπασμα δεν αφορούν το «τώρα» της διήγησης, αλλά αναφέρονται σε όλες τις βαθμίδες του χρόνου (παρελθόν, παρόν, μέλλον).

3. Επίλογος

Δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η παρούσα εργασία εξαντλεί το πρόβλημα της σημασίας των παρελθοντικών χρόνων στο νεοελληνικό αφηγηματικό λόγο. Βασική επιδίωξη ήταν να φανερωθούν ορισμένες περιπτώσεις χρήσης του αορίστου, του παρακειμένου και του ιστορικού, α-χρονικού ενεστώτα σε κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε τα εξής:

α) Στα νέα ελληνικά δεν υπάρχει καθαρός χρόνος, αλλά η δήλωση του χρόνου συνδέεται στενά με τον τρόπο ενέργειας του ρήματος (εξακολουθητικός - συνοπτικός - συντελεσμένος τρόπος).

β) Ο αόριστος χρησιμοποιείται ευρύτερα σε αφηγηματικά κείμενα, γιατί είναι ο χρόνος που προσφέρεται περισσότερο για μια αντικειμενική αφήγηση. Και τούτο, γιατί ο αόριστος απομακρύνει την ενέργεια που δηλώνει το ρήμα από το χρονικό παρόν της αφήγησης. Αντίθετα, ο παρακειμένος και ο ενεστώτας συνδέουν το γεγονός με τον αφηγητή και τα χρονικά δεδομένα της αφήγησης, πράγμα που καθιστά περιορισμένη τη χρησιμοποίηση αυτών των χρόνων σε καθαρά αφηγηματικά μέρη, όπου ο συγγραφέας θέλει να κρατήσει μια απόσταση από τα γεγονότα του παρελθόντος.

γ) Ο παρακειμένος παρουσιάζεται σπάνια στο επίπεδο αφήγησης. Μια πιο συστηματική μελέτη θα φώτιζε περισσότερο το θέμα αυτό της απουσίας του

παρακειμένου, μα και ο παρακειμένος είναι ένας χρόνος που έχει απασχολήσει αρκετά όσους ασχολούνται με τη μελέτη της ελληνικής γλώσσας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βελούδης Γ. (1991), *Ο μεταγλωσσικός χαρακτήρας του παρακειμένου, παρακειμένος β'*, Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Θεσ/νίκη, εκδ. Κυριακίδη, σ. 195-213.
- Benveniste E. (1989), «Η σχέση των χρόνων στο γαλλικό ρήμα», μετάφρ. Ελ. Σακαντάνη-Μπότσογλου, Γλώσσα, 19, σ. 38-52.
- Ιορδανίδου Α. (1992), *Τα ρήματα της νέας ελληνικής*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη.
- Mackridge P. (1990), *Η νεοελληνική γλώσσα*, μετάφρ. Κ. Ν. Πετρόπουλος, Αθήνα, εκδ. Πατάκη.
- Mirambel A. (1988), *Η νέα ελληνική γλώσσα (περιγραφή και ανάλυση)*, μετάφρ. Σταμ. Κ. Καρατζά, 2η έκδ. φωτοτυπική, Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Μόζερ Α. (1986), *Προβλήματα που προκύπτουν από τη διαχρονική εξέλιξη και τη σύγχρονη χρήση του παρακειμένου*, Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Θεσ/νίκη, εκδ. Κυριακίδη, σ. 149-161.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1972), *Το ρήμα της ελληνικής*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική σχολή, βιβλιοθήκη Σοφίας Ν. Σαριπόλου.
- Μπαμπινιώτης Γ. — Κοντός Π. (1967), *Σύγχρονη γραμματική της κοινής νέας ελληνικής, Θεωρία - Ασκήσεις*, Αθήνα.
- Σακαντάνη - Μπότσογλου Ελ. (1991), «Οι παρελθοντικοί χρόνοι στο νεοελληνικό αφηγηματικό λόγο», Γλώσσα, 26, σ. 13-22.
- Σετάτος Μ. (1984), *Ο παρακειμένος στην κοινή νεοελληνική*, Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Θεσ/νίκη, εκδ. Κυριακίδη, σ. 101-113.
- Τζάρτζανος Α. (1946), *Νεοελληνική σύνταξις (της κοινής δημοτικής) Α' τόμος, β' έκδ.* φωτοτυπική επανέκδοση, Θεσ/νίκη, εκδ. Κυριακίδη, 1991.
- Τριανταφυλλίδης Μ. (1941), *Νεοελληνική Γραμματική (της δημοτικής)*, 2η ανατύπωση της έκδ. του ΟΕΣΒ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσ/νίκη 1988.

CORPUS

(λογοτεχνικά κείμενα)

1. Βασιλικός Β., Ζ, εκδ. Δωρικός, 1984.
2. Βασιλικός Β., Το φύλλο (απόσπασμα) Το φύλλο, Το πηγάδι, Τ' αγγέλιασμα, Αθήνα, εκδ. Εστίας.
3. Βενέζης Η., Αιολική Γη, Αθήνα, εκδ. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», 23η έκδ. 1985.
4. Γαλανάκη Ρ., Θα υπογράψω Λουί, Αθήνα, εκδ. 'Αγρα, α' έκδ. 1993.
5. Θεοτοκάς Γ., Αργώ, Α' και Β' τόμος, Αθήνα, εκδ. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», 11η έκδ. 1989.
6. Καζαντζάκης Ν., Αναφορά στον Γκρέκο, Αθήνα, εκδ. Ελ. Καζαντζάκη, 6η έκδ.
7. Καζαντζάκης Ν., Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά, Αθήνα, εκδ. Ελ. Καζαντζάκη, 7η έκδ. 1973.
8. Καζαντζάκης Ν., Ο Τελευταίος Πειρασμός, Αθήνα, εκδ. Ελ. Καζαντζάκη 1984.
9. Καζαντζάκης Ν., Ο Χριστός ξανασταυρώνεται, Αθήνα, εκδ. Ελ. Καζαντζάκη, 10η έκδ. 1974.

ΟΙ ΧΡΟΝΟΙ ΤΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΡΗΜΑΤΟΣ ΣΤΟΝ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ ΛΟΓΟ

10. Λουντέμης Μ., *Οι κερασιές θ' ανθίσουν και φέτος*, Αθήνα, εκδ. Δωρικός, 10η έκδ. 1977.
11. Λυμπεράκη Μ., *Τα ψάθινα καπέλα*, Αθήνα, εκδ. Κέδρος, 31η έκδ. 1992.
12. Μουρσελάς Κ., *Βαμμένα κόκκινα μαλλιά*, Αθήνα, εκδ. Κέδρος, 12ης έκδ. 1989.
13. Ξανθούλης Γ., *Το πεθαμένο λικέρ*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 37η έκδ. 1993.
14. Πετσάλης-Διομήδης Θ., *Οι Μαυρόλυκοι*, Α' τόμος, Αθήνα, εκδ. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», 6η έκδ. 1980-81.
15. Πολίτης Κ., *Το γυρί*, Αθήνα, εκδ. ύψιλον, α' έκδ. 1990.
16. Σαμαράκης Α., *Το λάθος*, Αθήνα, εκδ. Ελευθερουδάκης, 35η έκδ. 1986.
17. Σωτηρίου Δ., *Ματωμένα χόματα*, Αθήνα, εκδ. Κέδρος, 30η έκδ. 1984.
18. Τσίρκας Σ., *Αριάγνη*, Αθήνα, εκδ. Κέδρος, 25η έκδ. 1993.
19. Φακίνου Ε., *Η μεγάλη πράσινη*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 30η έκδ. 1990.
20. Φραγκιάς Α., *Άνθρωποι και σπίτια*, Αθήνα, εκδ. Κέδρος, 8η έκδ. 1986.

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΓΡΑΦΗΣ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΩΝ ΣΤΗ ΣΥΝΟΧΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

1. Εισαγωγικά

Η σύγχρονη συγγραφική πρακτική έχει καταστήσει τις υποσημειώσεις απαραίτητο συμπλήρωμα άρθρων, πραγματειών, βιβλίων, μεταπτυχιακών εργασιών ή διδακτορικών διατριβών. Η τάση αυτή είναι κυρίαρχη στα επιστημονικής φύσεως συγγράμματα, δεν είναι όμως ανύπαρκτη και σε άλλα είδη λόγου, όπως παραδείγματος χάριν σε άρθρα της έντυπης δημοσιογραφίας, εξ ορισμού εφήμερα και γενικού ενδιαφέροντος.

Ο κεντρικός κορμός ενός κειμένου αποτελεί τον κατεξοχήν δίαυλο επικοινωνίας αναγνώστη-συντάκτη, το κύριο όχημα της σκέψης του συντάκτη, εκεί όπου θα εκφραστούν οι απόψεις του, η επιχειρηματολογία του, οι αντιρρήσεις του, οι πληροφορίες που θέλει να μεταδώσει, με δύο λόγια, είναι ο χώρος διαπραγμάτευσης της θεματικής του κειμένου.

Παράλληλα όμως με το κυρίως σώμα του κειμένου, ο συντάκτης αναπτύσσει ένα περιφερειακό δίκτυο υποσημειώσεων που τυπογραφικά είθισται να τοποθετούνται είτε στο κάτω μέρος της σελίδας, είτε συνολικά στο τέλος κάθε κεφαλαίου (ή άρθρου), είτε ακόμη στο τέλος του βιβλίου (πριν από τη βιβλιογραφία, τα παραρτήματα και τα ευρετήρια). Στην τελευταία περίπτωση αναφέρονται συνήθως τα κεφάλαια ή τα υποκεφάλαια στα οποία οι υποσημειώσεις παραπέμπουν.

Οι υποσημειώσεις συμβάλλουν στην αρχιτεκτονική του κειμένου γιατί διευκολύνουν την αναγνωσιμότητά του. Παρουσιάζεται ως υποσημείωση κάθε στοιχείο που θα βάρυνε ή θα παραφόρτωνε το κείμενο, θα λειτουργούσε κατά συνέπεια ως πρόσκομμα στη ροή και εκτύλιξη των νοημάτων. Ό,τι δεν θεωρείται απολύτως απαραίτητο για την πρόσληψη του μηνύματος μετατρέπεται σε υποσημείωση.

Εγγεγραμμένη στο περιθωριακό κύκλωμα επικοινωνίας πομπού-δέκτη, η

υποσημείωση απαντά στις ανάγκες του απαιτητικού και προσεκτικού αναγνώστη που επιμένει στην ολοκληρωμένη πρόσληψη του γραπτού λόγου και στην ενδελεχή επαφή με τις σκέψεις και αναλύσεις του συντάκτη.

Εκτός από τη συμβολή της στην αισθητική του κειμένου, η υποσημείωση θεωρείται από πολλούς και δείκτης της ευρυμάθειας του συντάκτη. Ο Μ. Beaud υποστηρίζει ότι «οι υποσημειώσεις χρησιμεύουν επίσης στο να αυξάνουν (μερικές μάλιστα φορές έκδηλα) το βαθμό πολυμάθειας»¹. Αναφερόμενος στη συγγραφή διδακτορικής διατριβής καθορίζει τα αποδεκτά και μη όρια αυτής της επίδειξης πολυμάθειας. Χαρακτηρίζει έτσι ως «διατριβή με φαινομενική ευρυμάθεια» αυτή που αποτελείται από σελίδα τεσσάρων σειρών κειμένου και σαράντα σειρών με υποσημειώσεις, «διατριβή ύποπτη για ανεπάρκεια γνώσεων» αυτή που αποτελείται από τριάντα τρεις σειρές κειμένου και καμία υποσημείωση και «διατριβή αναμφισβήτητης ευρυμάθειας» αυτή που αποτελείται από είκοσι πέντε έως τριάντα γραμμές κειμένου και πέντε έως δέκα σειρές υποσημειώσεων. Ασφαλώς αυτή η τυπολογία είναι ενδεικτική και εκείνο που θα έπρεπε να επισημανθεί είναι το ότι ο χώρος των υποσημειώσεων δεν είναι ένας ουδέτερος χώρος, περιττός ή υποδεέστερος. Δείχνει, έμμεσα, όψεις της προσωπικότητας του συντάκτη, τόσο ποσοτικά (αριθμητικός όγκος υποσημειώσεων) όσο και ποιοτικά (είδος και λειτουργία υποσημείωσης). Επιπροσθέτως, οι υποσημειώσεις στοχεύουν στην επιστημονική στήριξη του κειμένου, κάτι που εξηγεί και την απουσία τους από ορισμένα είδη λόγου, όπως για παράδειγμα από τη λογοτεχνία στην οποία δεν παρατηρούμε χρήση τους (με εξαίρεση το σημείωμα του μεταφραστή).

Θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια μια ανίχνευση των διαφόρων λειτουργιών που μπορούν να επιτελέσουν οι υποσημειώσεις. Δεν πρόκειται για κάποιο κλειστό κατάλογο, ούτε για κάποιο μοντέλο που διατείνεται ότι είναι εξαντλητικό. Οι λειτουργίες που επισημαίνουμε είναι αυτές που συναντώνται συχνότερα. Η σειρά αναφοράς δεν αντιπροσωπεύει κάποια αξιολογική κρίση για τη σπουδαιότητα της κάθε λειτουργίας, ούτε αποτελεί δείκτη της συχνότητας εμφάνισής της. Το τελευταίο είναι προφανές ότι δεν μπορεί να μετρηθεί γιατί η προσφυγή σε υποσημειώσεις αποτελεί ίδιο συντακτικής υποκειμενικότητας. Τα παραδείγματα που παρατίθενται έχουν επιλεγεί με βάση το κριτήριο της αντιπροσωπευτικότητας από ένα βιβλιογραφικό corpus. Επικεντρώσαμε την προσοχή μας στην επιλογή των πιο αντιπροσωπευτικών παραδειγμάτων για να αναδειχθεί πληρέστερα η κάθε κατηγορία. Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι αυτή η κατηγοριοποίηση δεν υπονοεί κάποια πρόταση ορθής γραφής όπως αυτές που περιέχονται σε αντίστοιχα εγχειρίδια. Δεν είναι η κανονιστική προσέγγιση που μας απασχολεί εδώ, αλλά η ανάλυση του περιεχομένου των υποσημειώσεων, με σκοπό να συστηματοποιήσουμε αυτή την τεχνική στην οποία τόσο συχνά προσφεύγουμε.

II. Οι σημαντικότερες λειτουργίες των υποσημειώσεων

Η βιβλιογραφική πηγή από την οποία αντλείται το κάθε παράδειγμα παρατίθεται στο χώρο των υποσημειώσεων αυτού του άρθρου προς διευκόλυνση του αναγνώστη. Ο αριθμός που προηγείται της υποσημείωσης είναι αυτός του πρωτοτύπου. Σημειώνεται επίσης ότι η υποσημείωση ενδέχεται να επιτελεί περισσότερες της μιας λειτουργίες.

α) Αναφορά σε βιβλιογραφική πηγή

Από τις πιο συχνές λειτουργίες των υποσημειώσεων, για τις οποίες έχουν κωδικοποιηθεί συγκεκριμένες βραχυγραφίες, όπως για παράδειγμα: βλ. (βλέπε) ορ. cit. (opere citato), ό.ππ. ή ό.π. ή ό.πα. παρ. (όπως παραπάνω), πρβ. ή πβ. (παραβάλε), μετ. (μετάφραση), σημ. (σημείωση), υποσ. (υποσημείωση), δηλ. (δηλαδή), συγκρ. (σύγκριση), λ.χ. (λόγου χάριν), εκδ. (εκδόσεις), σελ. ή σ. (σελίδα), κε. (και επόμενες σελίδες), κ.εξ. (και εξής), τ. ή τομ. (τόμος), τχ. (τεύχος), in (στο περιοδικό), no (νούμερο τεύχος), παρ. (παραγράφος), αλλά και στερεότυπες εκφράσεις: «για το θέμα αυτό δες», «δες ενδεικτικά», «του ίδιου», «γράφει σχετικά ο...», «πηγή...», «ιδέ ανωτέρω», «ιδέ κατωτέρω», κ.ά.

Η παραπομπή σε βιβλιογραφική πηγή γίνεται άλλοτε λιτά και άλλοτε εκτενέστερα, αποσκοπώντας στον καλύτερο κατατοπισμό και πληροφόρηση του αναγνώστη σχετικά με το περιεχόμενο του προτεινόμενου προς εμβάθυνση έργου.

70. Για μία σαφή εξέταση των τρόπων με τους οποίους συνδυάζονται τα βασικά αμετάβλητα στοιχεία (εργάτες, μέσα παραγωγής, μη εργάτες, κ.λ.π.) σε διάφορους τρόπους παραγωγής, βλ. E. Balibar, «Sur les Concepts Fondamentaux du Matérialisme Historique», στο L. Althusser και E. Balibar, *Lire le Capital*, τόμ. II, Maspéro, Παρίσι 1973, σ. 112-151².

β) Παραπομπή και σχολιασμός παραπομπής

Από τις βασικότερες λειτουργίες των υποσημειώσεων, η παραπομπή μπορεί επίσης να συναντηθεί και στο κυρίως κείμενο (παραθεση κειμένου - citation). Η δέουσα παρουσίαση είναι εντός εισαγωγικών για να δηλωθεί ότι πρόκειται για το λόγο ενός «άλλου» που παρατίθεται προκειμένου να αναδείξει την ορθότητα ή να προσδώσει κύρος στα λεγόμενα, δεδομένου ότι η παραπομπή αντλείται από έργα —κατεξοχήν εκφραστές— μιας συγγραφικής αυθεντίας.

45. Ελπιδοφόρα εξαίρεση συνιστά ο πρόσφατος Νόμος 1566/1985, άρθρ. 1, όπου σαν στόχο της παιδείας μας θέτει μεταξύ άλλων το να «διακατέχονται (οι μαθητές) από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδο-

σης», παρά τις οποιοσδήποτε κρίσεις, που θα είχε κανείς να κάμει για τη διατύπωση και ιδιαίτερα τη σχετικοποίηση, που εισάγει το επίθετο «γνήσιες»³.

γ) Εσωτερική παραπομπή

Ο όρος υποδηλώνει ότι ο συγγραφέας παραπέμπει στο εσωτερικό του πονήματός του, είτε προσπαθώντας να υπενθυμίσει στον αναγνώστη αυτό που έχει ήδη ειπωθεί, είτε προκαταβάλλοντάς τον για κάτι που έπεται.

Βλ. Α' και Β' μέρος «Κριτική θεωρία της γνώσεως, ηθική φιλοσοφία του Καντ». Βλ. επίσης «Νόημα και σκοπός της φιλοσοφίας κατά Καντ, αισθητική φιλοσοφία αυτού» εις τα οικεία κεφάλαια⁴.

δ) Ορισμός όρου / διασάφηση ορολογίας

Προκειμένου να σιγουρευτεί ο συντάκτης ότι ο αναγνώστης του εννοεί με κάποιον όρο ό,τι και ο ίδιος, προβαίνει σε ανάλυση του όρου. Πολλές φορές αυτό κρίνεται αναγκαίο λόγω της πολυσημίας που μπορεί να παρουσιάζει κάποιος όρος, άλλοτε πάλι παρατίθενται οι ξενόγλωσσες αποδόσεις του όρου.

39. Στα αρχαία ελληνικά «έξωρος» σημαίνει ο έξω της ώρας, αλλά και ο έξω του καιρού, ο άκαιρος, ο πρόωρος ή ο παράκαιρος. (Ι. Δ. Σταματάκος, Λεξικόν της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, σελ. 355). Εμείς χρησιμοποιούμε τον όρο με την πρωταρχική του σημασία για να δηλώσουμε δηλ. εκείνον που δεν χρησιμοποιεί τη χρονική κατανομή των ωρών και κατά συνέπεια εκείνον που δεν λειτουργεί με βάση μια ορθολογιστική διαίρεση του χρόνου. Ο έξωρος όμως χρόνος δεν είναι για μας και ά-καιρος. Αντίθετα είναι ο πληρωμένος με περιεχόμενα χρόνος⁵.

ε) Οριοθέτηση ερευνητικού πεδίου

Με αυτή τη λειτουργία εκφράζεται η ανάγκη του συντάκτη να προσδιορίσει τη θεματολογία του, να περιορίσει τη δική του προβληματική, εκθέτοντας άμεσα ή έμμεσα τους λόγους της επικέντρωσής του στο εξεταζόμενο αντικείμενο. Άρκετές είναι οι φορές που ενώ δηλώνει σε τι «δεν θα αναφερθεί» στο δικό του έργο, προτρέπει τον μελλοντικό ερευνητή να ασχοληθεί με ανεξερεύνητα —έως εκείνη τη στιγμή— ζητήματα, τονίζοντας τη σπουδαιότητα του εγχειρήματος για την επιστήμη και την ανθρώπινη γνώση γενικότερα.

1. 1840 και όχι νωρίτερα γιατί το θέμα μας αρχίζει με τους εκπαιδευτικούς που παράγονται από και εντάσσονται στο θεσμικά νέο εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά τη δεκαετία του 1830 που συντελέστηκε η νομική θεμελίωση του συστήματος (1834 Δημοτική, 1836 Μέση, 1837 Ανώτατη Εκπαίδευση) και επιχειρήθηκαν οι απαραίτες λειτουργίες του, δεν έχουμε αρκετό «στέρεο» υλικό για το ρόλο του κρατικού εκπαιδευτικού⁶.

στ) *Επεξήγηση / διασάφηση*

Επειδή οποιαδήποτε ασάφεια ή σκοτεινό σημείο θα δημιουργούσε ερωτηματικά στον αναγνώστη, μια τέτοια υποσημείωση εξασφαλίζει τη σαφήνεια των νοημάτων και των συλλογισμών. Παρέχονται συνήθως επιπλέον πληροφορίες στον αναγνώστη για τον καλύτερο κατατοπισμό του. Με αυτή τη λειτουργία οι υποσημειώσεις λειτουργούν συμπληρωματικά ως προς το κείμενο.

1. Δηλ. τα 12 της ΕΟΚ και την Τουρκία, Μάλτα, Κύπρο, Ουγγαρία, και Ελβετία (που είναι μέλη του Eurocontrol) όπως επίσης την Βουλγαρία, Κροατία, Τσεχοσλοβακία, Φιλανδία, Ισλανδία, Λιθουανία, Μονακό, Νορβηγία, Πολωνία, Ρουμανία, Αγ. Μαρίνος, Σλοβενία, Σουηδία, Γιουγκοσλαβία και Αυστρία⁷.

ζ) *Παράδειγμα (ή αντιπαράδειγμα)*

Με τον όρο αυτό υπονοείται κάποια —ενδεχομένως μακροσκελής— ανεκδοτολογική αφήγηση συμβάντος που δεν θα μπορούσε να παρεισφύσει στο κυρίως κείμενο, για να μη διακόψει τη ροή του, αλλά που αποτελεί για τον συντάκτη σημαντική πληροφοριακή μονάδα που δεν πρέπει να απαλειφθεί. Ας μην ξεχνάμε εξάλλου ότι με το συνοπτικό και συμβολικό της χαρακτήρα η μνεία ενός παραδείγματος αξίζει όσο χίλιες λέξεις.

10. Ακραίο αλλά παραστατικό παράδειγμα αυτού που οι μετανάστες γονείς θέλουν να αποφύγουν είναι η περίπτωση του 17χρονου ελληνόπουλου που ηγείτο τρομοκρατικής νεοναζιστικής οργάνωσης η οποία αποσκοπούσε στην εξαφάνιση των εχθρών του γερμανικού κράτους. Την περίπτωση δημοσίευσε ο «Spiegel» της 3.9.1979 και περιλαμβάνει ο Γ. Τσιάκαλος στο άρθρο του «Σχετικά με την εκπαίδευση των Ελληνόπουλων στη Δυτική Γερμανία», Ο Πολίτης, 35, (Ιούνιος 1980), σελ. 23⁶.

η) *Επιχειρηματολογία / Δικαιολόγηση γνώμης*

Ο χώρος της υποσημείωσης χρησιμεύει ενίοτε στην έκφραση της προσωπικής γνώμης του συγγραφέα για το ζήτημα που διαπραγματεύεται, ιδιαίτερα όταν στο κείμενο έχει περιοριστεί στην απλή παράθεση δεδομένων ή απόψεων. Το «προσωπικό» αυτό στοιχείο τονίζεται από τη χρήση του α' ενικού ή πληθυντικού προσώπου σε ρήματα όπως: διαφωνώ, συμφωνώ, συμπαρατάσσομαι, αντιλέγω, κ.ά.

113. Στο σημείο αυτό συμμερίζομαι τις κατά τα άλλα εντελώς διαφορετικές απόψεις του Γιάννη Μαυρή, «Το πρόβλημα της μικροαστικής τάξης στην Ελλάδα», Θεσεις, τευχ. 9, Οκτ.-Δεκ. 1984, σ. 39 κ.ε.⁹

θ) Διόρθωση / Αποκατάσταση λάθους

Πρόκειται για μια αρκετά σπάνια λειτουργία δεδομένου ότι η κατοχή της πριν από αυτόν παραχθείσας γνώσης θεωρείται για το συντάκτη συνθήκη *sine qua non* για τη σύνταξη του δικού του κειμένου, τουλάχιστον στον επιστημονικό χώρο.

2. Ο Ι. Χρηστάκης, στην έρευνά του «Το παιδί και το εξωσχολικό έντυπο» (περ. Το σχολείο και το σπίτι) αναφέρει λανθασμένα ότι υπάρχουν μόνο δύο έρευνες. Εάν διάβαζε τις Διαδρομές (τ. 1/1986) θα διαπίστωνε εύκολα ποιι και ποιες έρευνες πραγματοποιήσαν!¹⁰

ι) Στοιχεία βιογραφίας

Τα βιογραφικά στοιχεία αναφέρονται αδρομερώς στη ζωή και τη δράση κάποιου προσώπου το οποίο ο συγγραφέας θεωρεί ότι ο αναγνώστης έχει μικρές πιθανότητες να γνωρίζει.

1. Ο Ε.Σ. (σημ. Ε. Σανγκουίνετι) γεννήθηκε το 1930 στη Γένοβα και διδάσκει Ιστορία της Ιταλικής Λογοτεχνίας στο εκεί Πανεπιστήμιο. Κριτικός της λογοτεχνίας και ποιητής (ο πιο γνωστός εκπρόσωπος και θεωρητικός του «Gruppo 63»), έγραψε σημαντικές μελέτες πάνω στο Δάντη, τη Λογοτεχνία του 20ου αιώνα και μια πολυσυζητημένη ανθολογία «Poesia del Novecento» (1971)¹¹.

κ) Χρονολόγηση

Με τη λειτουργία αυτή ο συντάκτης υποστηρίζει την ακρίβεια των λεγομένων του ή υπενθυμίζει στον αναγνώστη κάποια ημερομηνία.

22. Το μονοτονικό (και απνευμάτιστο) σύστημα γραφής καθιερώθηκε αργότερα το 1982¹².

λ) Αξιολογική κρίση

Αξιολογική κρίση, αρνητική ή θετική, μπορεί να εκφράζει ο συντάκτης μιας υποσημείωσης για κάποιο σύγγραμμα, μια ερευνητική προσπάθεια, μια θεωρητική τοποθέτηση, κ.ά. Πρόκειται για το είδος των υποσημειώσεων όπου ο συντάκτης συχνά καταφεύγει σε απροκάλυπτη χρήση επιθετικών προσδιορισμών, όπως λόγω χάριν στις εκφράσεις που σταχυολογήσαμε: «απαρ' όλο που δε συμφωνούμε με ορισμένες βασικές ερμηνείες, η πληροφοριακή αξία του βιβλίου είναι σημαντική», «είναι πολύ ωραία η εργασία που έκαναν οι...», «χρήσιμη συλλογή των εργασιών του ...έκαναν οι...», «άριστη και εκτεταμένη ανάπτυξη του θέματος προσφέρουν τα ακόλουθα βιβλία», κ.ά.

4. Ο Τόμας έγραψε μαζί με τον Ζβανιέκι το πρώτο σημαντικό εμπειρικό έργο της αμερικανικής κοινωνιολογίας στο οποίο ιδιαίτερο ρόλο διαδραμάτισε η λειτουργική ερμηνεία, τον «Πολωνό χωρικό στην Ευρώπη και την Αμερική» βλ. Κεφάλαιο 12)¹³.

μ) Έκφραση ευχαριστιών

Ο συντάκτης απευθύνει τις ευχαριστίες του σε άτομα ή φορείς που θεωρεί ότι τον βοήθησαν σε κάποιο στάδιο της εργασίας του, π.χ. στη δακτυλογράφηση του κειμένου, στην επεξεργασία στοιχείων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, στη διεξαγωγή της έρευνάς του, κλπ.

10. Ο συγγραφέας ευχαριστεί τη διεύθυνση του ινστιτούτου που του επέτρεψε να χρησιμοποιήσει αυτά τα στοιχεία. Οι ερωτήσεις υποβλήθηκαν τον Αύγουστο του 1955 με n = 4.235 άτομα¹⁴.

Όσον αφορά στην έκταση των υποσημειώσεων, η ποικιλία αποτελεί εδώ τον κανόνα. Συναντώνται υποσημειώσεις με μίνιμουμ μια σειρά ή άλλες που καταλαμβάνουν όλη τη σελίδα (ή συνεχίζουν και στην επόμενη!), κάτω από δύο ή τρεις σειρές κείμενο. Ωστόσο, κοινή τυπογραφική παρουσίαση αποτελεί η χρήση αισθητά μικρότερων χαρακτήρων από αυτών του κυρίως κειμένου και η αρίθμηση τους (αραβικοί αριθμοί και όχι γράμματα).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βασιλαράκη Ι. Ν.: «Γραπτός λόγος. Παιδαγωγικές προκαταβολές για μια γραμματική του κειμένου» in *Γλώσσα*, τχ. 27, 1991, σελ. 46-57.
- Beaud Michel: «L' art de la thèse», Editions La Découverte, Paris, 1988.
- Maingueneau Dominique: «Initiation aux méthodes de l' analyse du discours», coll. Langue - Linguistique - Communication, Hachette, 1976.
- Maingueneau Dominique: «Nouvelles tendances en analyse du discours», coll. Langue - Linguistique - Communication, Hachette, 1987.
- Plot Bernadette «Ecrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines», coll. Unichamp, Champion, Paris, 1986.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Beaud Michel.: «L' art de la thèse», σελ. 95.
2. Μουζέλης Νίκος: «Νεοελληνική κοινωνία: όψεις υπανάπτυξης», Εξάντας, Αθήνα 1978, σελ. 137-138.
3. π. Μεταλληνού Δ. Γεωργίου: «Ορθοδοξία και ελληνικότητα», Μήνυμα, Αθήνα, 1992, σελ. 87.
4. Αντωνοπούλου Γεωργίου: «Εισαγωγή εις την φιλοσοφίαν», (Γ' Μέρος - Παραδόσεις), Αθήνα, 1979, σελ. 48.
5. Θεοδοροπούλου Ι.Ε.: «Έξωρος και ένωρος χρόνος. Χρονική συνείδηση και χρονικότητα της γνώσης» in *Γλώσσα*, τ.χ. 27, Αθήνα, 1991, σελ. 77.

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΓΡΑΦΗΣ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΩΝ

6. Μιλωνάς Ν. Θεόδωρος: «Αλλαγές του ρόλου του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα (1840-1990)», in *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 68, Αθήνα, Ιαν.-Φεβρ. 1993, σελ. 29.
7. Κούσιος Δημήτρης: «Εναέρια κυκλοφορία σε μια Ενωμένη Ευρώπη», in *Ευρωπαϊκή Έκφραση*, τχ. 9, Αθήνα 1993, σελ. 25.
8. Μουσούρου Α. Μ.: «Το ελληνικό κράτος και ο ελληνισμός του εξωτερικού», in *Ελληνισμός και Ελληνικότητα*, Εστία, Αθήνα 1983, σελ. 168.
9. Τσουκαλάς Κωνσταντίνος: «Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα», Θεμέλιο, Αθήνα 1987, σελ. 284.
10. Δελώνης Αντώνης: «Οι ήρωες των κόμικς», in *Σύγχρονο Σχολείο*, τχ. 14, Μάιος-Ιούνιος 1993, σελ. 117.
11. Γκικόπουλος Κ. Φοίβος: «Διδάσκοντας ιταλική λογοτεχνία ή ο ποιητής και ο λογο-τεχνοκράτης», in *Σεμινάριο 14 - Η ξένη λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα 1991, σελ. 75.
12. Δέτση Κ. Νικολάου: «Ιωάννης Θ. Κακριδής (1901-1992). (Ο Φιλολόγος - Ο Δάσκαλος - Ο Άνθρωπος)», in *Νέα Παιδεία*, τχ. 66, Αθήνα 1993, σελ. 22.
13. Timasheff N. S., Theodorson G. A.: «Ιστορία κοινωνιολογικών θεωριών», Κοινωνιολογική Βιβλιοθήκη - Gutenberg, Αθήνα 1980, σελ. 417.
14. Hofstätter Peter: «Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία», Νέα Σύνορα - Α. Λιβάνης, Αθήνα 1978, σελ. 131.

ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΚΗ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Η Ξένη γλώσσα στα σχολικά προγράμματα

Η παγκοσμιότητα της εποχής μας έχει καταστήσει τη γνώση μιας, και ίσως και περισσότερων ξένων γλωσσών, από τα βασικά προσόντα για μία επαγγελματική εξέλιξη. Η ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, οι εμπορικές και πνευματικές ανταλλαγές και η ανάγκη για επικοινωνία μεταξύ των λαών έδωσαν ιδιαίτερη ώθηση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Την ανάγκη αυτή την κάλυψε και την καλύπτει ακόμα στη χώρα μας η ιδιωτική πρωτοβουλία, που απευθύνεται σ' ένα μεγάλο τμήμα του πληθυσμού. Μπροστά στην πίεση όμως για προσφορά ίσων ευκαιριών για μάθηση σ' όλους τα κράτη ενέταξαν και τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα σχολικά τους προγράμματα, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που η διδασκαλία της ξένης γλώσσας αρχίζει από το δημοτικό.

Στην εποχή μας η ξένη γλώσσα που διδάσκεται και μαθαίνεται πιο συχνά είναι η αγγλική, κυρίως εξαιτίας της χρήσης της στη διεθνή επικοινωνία σε διάφορες περιοχές (τουρισμός, διπλωματία, επιστήμη). Αυτή η κυρίαρχη θέση της αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο για να τη μάθουν οι μαθητές ακόμη και εκτός σχολείου.

Η γαλλική ήταν και εξακολουθεί να είναι η γλώσσα της κουλτούρας με μεγάλη επίδραση στην πολιτική, στη διεθνή διπλωματία και ως ένα σημείο και στην επιστημονική επικοινωνία. Διατηρεί δηλαδή ένα μέρος από την αίγλη που είχε παλιότερα ως η ξένη γλώσσα που μάθαινε η πνευματική και κοινωνική αριστοκρατία των διαφόρων κρατών. Σήμερα η εκμάθησή της, κυρίως στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες, συνδέεται με μία τάση νεοελιτισμού. Οι γονείς των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων είναι φυσικό να μην ενδιαφέρονται να μάθουν τα παιδιά τους μία γλώσσα που συνδέεται περισσότερο με την πολιτιστική και πνευματική καλλιέργεια παρά με τις πρακτικές ανάγκες της καθημερινής ζωής. (Leila Parreira Ramos e Silva Gizelda Melo do Nascimento Denise Lezan de Almeida, 1987).

Το κύρος της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας

Η θέση μιας ξένης γλώσσας στα σχολικά προγράμματα των κρατών και οι αντίστοιχες επιδόσεις των μαθητών συχνά σχετίζονται με το κύρος που έχει η ξένη γλώσσα στην κάθε χώρα.

Στοιχεία ενδεικτικά του κύρους της γαλλικής ως ξένης γλώσσας είναι η ηλικία των παιδιών κατά την οποία αρχίζει η διδασκαλία της, ο αριθμός των μαθητών που υποχρεωτικά τη διδάσκονται και ο αριθμός των μαθητών που την επιλέγουν για να τη διδαχθούν.

Μια χώρα στην οποία το κύρος της γαλλικής είναι πολύ μεγάλο με ανάλογες σχολικές επιδόσεις των μαθητών είναι η Ρουμανία. Στη χώρα αυτή η διδασκαλία της γαλλικής αρχίζει από την πέμπτη δημοτικού, όπου οι μαθητές έχουν να επιλέξουν μεταξύ τριών ξένων γλωσσών (γαλλικής, αγγλικής, ρωσικής). Οι περισσότεροι προτιμούν τη γαλλική. Η διδασκαλία της μαζί με τη διδασκαλία της αγγλικής συνεχίζεται υποχρεωτικά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην οποία οι μαθητές μπαίνουν μετά από δύσκολες εξετάσεις μεταξύ των άλλων μαθημάτων και στη γαλλική, εφόσον την έχουν διδαχθεί στο δημοτικό. Στους μαθητές που τη διδάσκονται για πρώτη φορά στο δευτεροβάθμιο σχολείο προσφέρονται εντατικά μαθήματα, με αποτέλεσμα στην τρίτη λυκείου να έχουν κι αυτοί εξίσου υψηλές επιδόσεις στη γαλλική με τους μαθητές που τη διδάχθηκαν από το δημοτικό.

Μεγάλο είναι το κύρος της γαλλικής και στις αγγλόφωνες χώρες. Στην Αγγλία και τη Σκωτία διδάσκεται στα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία, μερικές φορές από την πρώτη δημοτικού. Συνήθως όμως η διδασκαλία της αρχίζει από την τρίτη ή την τετάρτη τάξη. Το ίδιο συμβαίνει και στις Η.Π.Α., όπου η διδασκαλία της γαλλικής αρχίζει από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, όταν οι μαθητές την επιλέγουν ως πρώτη ξένη γλώσσα. Οι περισσότεροι όμως μαθητές επιλέγουν την ισπανική ως πρώτη ξένη γλώσσα και τη γαλλική συνήθως ως δεύτερη στις μεγαλύτερες τάξεις. Στις Η.Π.Α. η γαλλική έχει το μεγαλύτερο γόητρο ως γλώσσα της κουλτούρας, ενώ η ισπανική και η γερμανική προτιμώνται κυρίως για πρακτικούς λόγους.

Σχετικά μεγάλο κύρος έχει η γαλλική ως ξένη γλώσσα και στη Νέα Ζηλανδία, όπου σε πολλές περιπτώσεις η διδασκαλία της αρχίζει από το δημοτικό σχολείο και είναι υποχρεωτικό ή κατ' επιλογήν μάθημα στα δευτεροβάθμια σχολεία ακαδημαϊκού τύπου.

Υπάρχουν όμως περιπτώσεις που η σημαντική θέση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στα σχολικά προγράμματα δεν συμβαδίζει με την ύπαρξη ανάλογων κινήτρων για να τη μάθουν οι μαθητές. Στη Σουηδία έχει κύρος η γαλλική, όσον αφορά όμως τον αριθμό των μαθητών που την επιλέγουν για να τη μάθουν έρχεται τρίτη (μετά την αγγλική και τη γερμανική). Στη Χιλή επίσης η γαλλική κατέχει τη δεύτερη θέση ως ξένη γλώσσα (μετά την αγγλική) και οι περισσό-

τεροι μαθητές των δευτεροβάθμιων σχολείων ακαδημαϊκού τύπου την επιλέγουν. Οι επιδόσεις τους όμως συγκριτικά με τα έτη που τη διδάσκονται είναι πολύ χαμηλές σ' όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, γιατί δεν έχουν κίνητρα για να τη μάθουν. Στη χώρα αυτή η γαλλική αναγνωρίζεται ως η σημαντικότερη ξένη γλώσσα για την κουλτούρα που προσφέρει, δεν έχει όμως πρακτική χρησιμότητα. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και στην Ολλανδία. Εδώ όμως οι μαθητές της τρίτης λυκείου έχουν υψηλές επιδόσεις στην ανάγνωση της γαλλικής, γεγονός που αποδόθηκε στις καλύτερες μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται στα ολλανδικά σχολεία.

Ένα άλλο στοιχείο που σχετίζεται με το γόητρο της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στις διάφορες χώρες είναι και το ενδιαφέρον των γονέων για τη διδασκαλία της γαλλικής στα παιδιά τους. Το ενδιαφέρον αυτό είναι πολύ μεγάλο στην Αγγλία, τη Σκωτία και τη Ρουμανία, κυρίως ανάμεσα στους γονείς των μαθητών του λυκείου, οι οποίοι έχουν και τις υψηλότερες επιδόσεις. Αντίθετα μικρότερο σχετικά ενδιαφέρον δείχνουν οι γονείς στη Νέα Ζηλανδία, στην Ολλανδία, στη Σουηδία και στη Χιλή (J. B. Carroll 1975, 188).

Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών στη Γαλλική ως ξένη γλώσσα

Πρώιμη διδασκαλία της γαλλικής

Υπάρχει η γενική άποψη πως, όσο πιο νωρίς τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν την ξένη γλώσσα, τόσο καλύτερα τη μαθαίνουν. Το γεγονός αυτό ώθησε πολλούς επιστήμονες να κάνουν έρευνες σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου στην ξένη γλώσσα.

Στην έρευνα που έκανε η International Association for the Evaluation of Educational achievement, γνωστή ως I.E.A., για τις επιδόσεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη γαλλική ως ξένη γλώσσα εξέτασε και 271 παιδιά των Η.Π.Α. ηλικίας δέκα ετών. Από τα παιδιά αυτά άλλα είχαν αρχίσει να μαθαίνουν τη γαλλική στον κατώτερο κύκλο του νηπιαγωγείου (nursery) με παιγνιώδη μορφή και συνέχισαν με ανάγνωση στον ανώτερο κύκλο (Kindergarten), άλλα άρχισαν να τη διδάσκονται στην πρώτη και άλλα στην τρίτη ή την τετάρτη δημοτικού. Τα test που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της επίδοσης στην ανάγνωση και την ακουστική κατανόηση της γαλλικής έδειξαν πως κύριο ρόλο για τις υψηλές επιδόσεις έπαιζε ο αριθμός των ετών διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, ενώ οι επιδόσεις στην ομιλία της γαλλικής σχετιζόνταν περισσότερο με την ικανότητα για ακουστική κατανόηση παρά με την ανάγνωση (J. B. Carroll, 1975, 224).

Αρνητική συσχέτιση διαπιστώθηκε ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση και την ακουστική κατανόηση της γαλλικής από τη μια μεριά

και το χρόνο που τα παιδιά αφιέρωναν στην παρακολούθηση των τηλεοπτικών εκπομπών από την άλλη. Δεν προκύπτει βέβαια από τα δεδομένα της έρευνας ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στον αριθμό των ωρών παρακολούθησης της τηλεόρασης και τις χαμηλές επιδόσεις. Θα μπορούσε να υποθέσει κανείς πως ο χρόνος που αφιερώνεται στην τηλεόραση αφαιρείται από το χρόνο που αφιερώνεται στις κατ' οίκον εργασίες. Τα δεδομένα όμως της έρευνας έδειξαν πως, τουλάχιστον στην περίπτωση των παιδιών των Η.Π.Α., μικρή συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στην κατ' οίκον εργασία και στην ικανότητα για ακουστική κατανόηση της γαλλικής, ενώ η συσχέτιση ανάμεσα στην κατ' οίκον εργασία και την ανάγνωση είναι μέτρια. Οι ερευνητές ερμηνεύουν την αρνητική συνάφεια ανάμεσα στο χρόνο παρακολούθησης της τηλεόρασης και στις επιδόσεις των μαθητών στη γαλλική ως μία ένδειξη γενικότερης αδιαφορίας των συγκεκριμένων παιδιών για τα σχολικά τους καθήκοντα και τη σχολική εργασία γενικότερα. Δηλαδή, κι αν ακόμα δεν υπήρχε η τηλεόραση, αυτά θα έβρισκαν να ασχοληθούν με κάτι άλλο που δε θα είχε σχέση με το σχολείο (J. B. Carroll, 1975, 226).

Η ίδια έρευνα έδειξε πως, εάν δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των άλλων παραγόντων, υψηλότερες επιδόσεις στη γαλλική έχουν:

α) Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και ακαδημαϊκό προσανατολισμό για τα παιδιά τους

β) Τα κορίτσια

γ) Τα παιδιά που αγαπούν το σχολείο

δ) Τα παιδιά που αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στις κατ' οίκον εργασίες

ε) Τα παιδιά που θεωρούν ως εύκολη τη γαλλική γλώσσα

στ) Τα παιδιά των οποίων οι γονείς δε διορθώνουν τα λάθη στις γραπτές εργασίες των παιδιών τους (βλ. όπ. αν., 226).

Η ίδια έρευνα δε δίνει καμία ένδειξη που να οδηγεί στο συμπέρασμα ότι παιδιά λιγότερο μορφωμένων οικογενειών ή παιδιά λιγότερο προικισμένα δε θα έχουν καλές επιδόσεις στη γαλλική, εάν τη διδαχθούν σε μικρή ηλικία. Κι αυτό γιατί, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας της I.E.A., ο παράγοντας «αριθμός ετών διδασκαλίας» παίζει τον κύριο ρόλο στις επιδόσεις των μαθητών.

Στην ίδια διαπίστωση οδήγησε και το «immersion program» που έγινε στον Καναδά. Στο πρόγραμμα αυτό παιδιά τα οποία είχαν ως μητρική γλώσσα την αγγλική, άρχισαν να μαθαίνουν τη γαλλική από τον ανώτερο κύκλο του νηπιαγωγείου (Kindergarten). Στο τέλος της τετάρτης δημοτικού οι γλωσσολόγοι που τα εξέτασαν διαπίστωσαν ότι είχαν καλές επιδόσεις σ' όλους τους τομείς της γαλλικής γλώσσας. Μία άλλη έρευνα που έγινε σε παιδιά που πήραν μέρος στο ίδιο πρόγραμμα οδήγησε στην ίδια διαπίστωση. Μετά από αρκετά έτη διδασκαλίας της γαλλικής τα παιδιά είχαν υψηλές επιδόσεις στη γαλλική χωρίς αρνητικές επιπτώσεις στη μητρική τους γλώσσα (Swain, 1978).

Οι ερευνητές απέδωσαν την επιτυχία του προγράμματός τους στους εξής παράγοντες:

α) Στην απουσία του συναισθήματος μειονεξίας από τα παιδιά που πήραν μέρος στο πειραματικό πρόγραμμα, γιατί στην αρχή τουλάχιστον διδάχθηκαν τη γαλλική σε τάξεις όπου φοιτούσαν παιδιά τα οποία δεν είχαν ως μητρική γλώσσα τη γαλλική.

β) Στο κοινωνικοοικονομικό στρώμα από το οποίο προέρχονταν. Αυτό ήταν το ανώτερο και η μητρική τους γλώσσα (η αγγλική) ήταν αναγνωρισμένης αξίας.

γ) Στις υψηλές προσδοκίες των δασκάλων όσον αφορά τις επιδόσεις των μαθητών τους (B. McLaughlin, 1982, 1980).

Τύποι σχολείων και σχολική επίδοση

Παρά τη διαπίστωση της Ι.Ε.Α. ότι στις αγγλόφωνες χώρες τα κορίτσια έχουν υψηλότερες επιδόσεις στη γαλλική ως ξένη γλώσσα από τα αγόρια, τα δεδομένα της έρευνας δεν έδειξαν την ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στη σχολική επίδοση και τη μικτή ή μη μικτή σχολική εκπαίδευση. Στην Αγγλία, τη Σκωτία και την Ολλανδία διαπιστώθηκε ότι είχαν υψηλότερες επιδόσεις στη γαλλική οι μαθητές των μικτών σχολείων, ενώ το αντίθετο παρατηρήθηκε στα σχολεία της Χιλής και των Η.Π.Α. Υπάρχουν ενδείξεις που οδηγούν στην άποψη ότι οι επιδόσεις των μαθητών στη γαλλική ως ξένη γλώσσα δεν επηρεάζονται τόσο από το αν είναι μεικτό ή όχι το σχολείο, όσο από τον τύπο του σχολείου (ιδιωτικό-δημόσιο) και την έμφαση που αυτό δίνει στη διδασκαλία της γαλλικής. Διαπιστώθηκε πως υψηλότερες επιδόσεις στη γαλλική ως ξένη γλώσσα έχουν οι μαθητές που παρακολουθούν ακαδημαϊκά προγράμματα ή φοιτούν σε τάξεις προπαρασκευαστικές για το πανεπιστήμιο. Εξάιρεση αποτέλεσαν οι μαθητές της τρίτης λυκείου των Η.Π.Α., οι οποίοι είχαν υψηλότερες επιδόσεις στην ακουστική κατανόηση της γαλλικής, όταν παρακολουθούσαν μη ακαδημαϊκά προγράμματα, πιθανόν γιατί ήταν προσανατολισμένοι στις πρακτικές ανάγκες της ζωής κι ενδιαφέρονταν περισσότερο για την ομιλούμενη γαλλική γλώσσα.

Αριθμός των ετών διδασκαλίας της γαλλικής και σχολική επίδοση

Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι μία συσσωρευτική διαδικασία κατά την οποία οι γνώσεις που αποκτώνται κάθε χρόνο προστίθενται σ' εκείνες που αποκτήθηκαν κατά τα προηγούμενα χρόνια. Από την έρευνα που έκανε η Ι.Ε.Α. σε οκτώ χώρες για τις επιδόσεις των μαθητών στη γαλλική διαπιστώθηκε πως ο αριθμός των ετών διδασκαλίας της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στο σχολείο επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις τους.

Όσον αφορά τον εβδομαδιαίο χρόνο διδασκαλίας της γαλλικής η ίδια έρευ-

να έδειξε ότι οι υψηλότερες επιδόσεις σχετίζονται με εντατικότερη διδασκαλία της γαλλικής, χωρίς όμως να γίνει φανερή η σχέση ανάμεσα στον εβδομαδιαίο χρόνο διδασκαλίας και στη σχολική επίδοση (J. B. Carroll, 1975, 189).

Με βάση τα δεδομένα της έρευνάς τους οι επιστήμονες της I.E.A. οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι ένας μέσος μαθητής που παρακολουθεί ένα ακαδημαϊκού τύπου πρόγραμμα χρειάζεται έξι με επτά έτη με το συνηθισμένο ρυθμό διδασκαλίας, δηλαδή 3-5 ώρες την εβδομάδα (J. B. Carroll, 1975, 275).

Αναλυτικότερα ένας μέσος μαθητής για να κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την ικανότητα για ανάγνωση της γαλλικής χρειάζεται 6.2 έτη, ενώ για να επιτύχει το ίδιο στην ακουστική κατανόηση χρειάζεται 7.3 έτη διδασκαλίας. Ο χρόνος όμως αυτός μπορεί να μειωθεί, εάν προσφερθούν στους μαθητές εντατικά μαθήματα (όπως στην περίπτωση της Ρουμανίας), εάν εφαρμοστούν καλύτερες μέθοδοι διδασκαλίας, εάν επιλεγούν οι μαθητές με βάση χαρακτηριστικά που ευνοούν την ταχύτερη εκμάθηση της γαλλικής κτλ. (βλ. όπ. αν., 266).

Μέθοδοι διδασκαλίας

Η έρευνα της I.E.A. έδειξε ότι οι μέθοδοι που ευνοούν τις υψηλές επιδόσεις στην ανάγνωση της γαλλικής είναι διαφορετικές από τις μεθόδους που ευνοούν τις υψηλές επιδόσεις στην ακουστική κατανόηση. Οι μαθητές έχουν καλύτερες επιδόσεις στη γραφή και την ανάγνωση, όταν οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται δίνουν έμφαση σε μία τυπική μορφή διδασκαλίας της γραμματικής (διδασκαλία των γραμματικών κανόνων, προσεκτική ανάλυση των στοιχείων της ξένης γλώσσας), όταν οι ίδιοι οι μαθητές διαβάζουν ξενόγλωσσα κείμενα και όταν κάνουν πολλές γραπτές και μεταφραστικές ασκήσεις. Αντίθετα έχουν υψηλότερες επιδόσεις στην ακουστική κατανόηση και την ομιλία, όταν χρησιμοποιείται η γαλλική για μεγάλο χρονικό διάστημα κατά την ώρα του μαθήματος, ενώ η μητρική περιορίζεται μόνο στην εξήγηση μερικών λέξεων και γραμματικών στοιχείων. Αποκλειστική όμως χρήση της γαλλικής μέσα στην τάξη διαπιστώθηκε πως έχει αρνητικές συνέπειες, ιδίως στις μικρότερες τάξεις (J. B. Carroll, 1975, 189).

Τα οπτικοακουστικά μέσα (μαγνητόφωνο, πικάπ, ταινίες) συμβάλλουν σημαντικά στην κατάκτηση της ομιλίας και της ακουστικής κατανόησης της ξένης γλώσσας, γιατί φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με τη γαλλική όπως αυτή ομιλείται στο φυσικό της περιβάλλον και από τους ανθρώπους που την έχουν ως μητρική γλώσσα. Χρήσιμη αποδείχθηκε επίσης η συμμετοχή των μαθητών σε εξωσχολικές δραστηριότητες στις οποίες χρησιμοποιείται η γαλλική γλώσσα καθώς και η παρακολούθηση γαλλικών προγραμμάτων στο ραδιόφωνο και την τηλεόραση.

Κίνητρα μάθησης

Τα δεδομένα της έρευνας της Ι.Ε.Α. έδειξαν ότι για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων στη γαλλική από τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σημαντικό ρόλο παίζουν τα κίνητρα. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που έχουν μεγάλη φιλοδοξία να μάθουν τη γαλλική και τη θεωρούν χρήσιμη έχουν υψηλότερες επιδόσεις από εκείνους που δεν ενδιαφέρονται για τη γλώσσα αυτή ή τη θεωρούν άχρηστη (όπως στη Χιλή) (J. B. Carroll, 1975, 279).

Η ίδια έρευνα δεν έδειξε πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε κίνητρα στους μαθητές. Η γενική εμπειρία όμως δείχνει πως κίνητρα μπορούν να δημιουργηθούν στους μαθητές με την ποιότητα της διδασκαλίας που προσφέρεται, με τη δημιουργία εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προοπτικών (Françoise Ploquin, 1991), με την ενθάρρυνση των μαθητών στην προσπάθειά τους να μάθουν την ξένη γλώσσα, με τη σύνδεση της διδασκαλίας της ξένης με τη μητρική γλώσσα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Leila Parreira Ramos e Silva Gizelda Melo do Nascimento Denise Lezan de Almeida, 1987) κτλ.

Χαρακτηριστικά των καθηγητών της γαλλικής

Στην ποιότητα της διδασκαλίας γενικά σημαντικό ρόλο παίζει και ο καθηγητής. Η μόρφωσή του, η εκπαίδευσή του και η κατοχή του αντικειμένου που πρόκειται να διδάξει συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στην επιτυχία του έργου του. Ειδικότερα για τους καθηγητές των ξένων γλωσσών διαπιστώθηκε πως όχι μόνο η γενική τους ικανότητα αλλά και η ενημέρωσή τους στους διάφορους τομείς της ξένης γλώσσας (ανάγνωση - γραφή - ομιλία) σχετίζονται με τις αντίστοιχες επιδόσεις των μαθητών τους.

Οι ερευνητές της Ι.Ε.Α. διαπίστωσαν ότι μαθητές με υψηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση είχαν καθηγητές που θεωρούσαν τους εαυτούς τους καλύτερους στη γραπτή παρά στην ομιλούμενη γλώσσα, ενώ μαθητές με υψηλότερες επιδόσεις στην ακουστική κατανόηση είχαν καθηγητές που θεωρούσαν τους εαυτούς τους καλύτερους στην ομιλούμενη γλώσσα (J. B. Carroll, 1975, 217).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική εμπειρία των καθηγητών η ίδια έρευνα έδειξε ότι αυτή σχετίζεται θετικά με τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών, κυρίως στις Η.Π.Α. και τη Σουηδία. Εξάιρεση αποτέλεσε η Ρουμανία στην οποία οι μαθητές έχουν τις υψηλότερες επιδόσεις στη γραφή και την ανάγνωση της γαλλικής μεταξύ των χωρών που μελέτησε η Ι.Ε.Α., ενώ οι καθηγητές της είχαν τη μικρότερη διδακτική εμπειρία.

Από την ίδια έρευνα δεν έγινε φανερό αν ο αριθμός των ετών των πανεπιστημιακών σπουδών των καθηγητών της γαλλικής σχετίζεται με τις σχολικές επιδόσεις (πιθανόν γιατί σ' όλες τις χώρες που μελέτησε η Ι.Ε.Α. οι καθηγητές της γαλλικής ήταν πτυχιούχοι πανεπιστημίου). Αντίθετα διαπιστώθηκε ότι η

παραμονή και ο χρόνος εργασίας των καθηγητών σε γαλλόφωνες περιοχές επηρεάζουν θετικά τις επιδόσεις των μαθητών στην ακουστική κατανόηση, ιδίως στις μη αγγλόφωνες χώρες.

Όσον αφορά στους Έλληνες καθηγητές της γαλλικής από μία έρευνα που έκανε στη Βόρεια Ελλάδα η Ecole Normale Supérieure de Saint - Cloud διαπιστώθηκε πως υστερούν κυρίως στην ομιλία, γεγονός που αποδόθηκε στην ελλιπή εκπαίδευσή τους και στη χρήση της ομιλούμενης γαλλικής μονάχα μέσα στη σχολική τάξη. Ακόμα όμως κι όταν χρησιμοποιείται η γαλλική κατά την ώρα του μαθήματος έχει μία «καθαρότητα» που είναι ξένη προς την πραγματική γαλλική γλώσσα. Οι Γάλλοι ερευνητές, οι οποίοι έκαναν την έρευνα, διαπίστωσαν πως στα ελληνικά σχολεία διδάσκεται μία τεχνητή γλώσσα που έχει όλα τα τυπικά γαλλικά στοιχεία (λεξιλόγιο, γραμματική, συντακτικό), αλλά δεν είναι η γλώσσα που μιλούν οι Γάλλοι. Όσον αφορά στην ακουστική κατανόηση παρατηρήθηκε ότι οι Έλληνες καθηγητές της γαλλικής δυσκολεύονται στην κατανόηση διαλόγων μέσα σε συνθήκες καθημερινής ζωής (θορύβους, ημιτελείς προτάσεις κτλ.) που είναι γραμμένοι σε κασέτες.

Ύστερα απ' αυτές τις διαπιστώσεις μπορεί κανείς να ισχυρισθεί ότι οι Έλληνες καθηγητές της γαλλικής δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος που είναι προσανατολισμένο στην καλλιέργεια προφορικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Sapin - Lignière B., 1983, 87-104).

Συμπεράσματα

Οι έρευνες που έγιναν και τα πειραματικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν στα διάφορα κράτη για τη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας έδειξαν ότι:

α) Η εκμάθηση της γαλλικής στο σχολείο απαιτεί μακρόχρονη διδασκαλία. Ένας μέσος μαθητής, για να μάθει σ' ένα χρήσιμο και λειτουργικό επίπεδο τη γαλλική χρειάζεται έξι με επτά έτη με το συνηθισμένο ρυθμό διδασκαλίας, δηλαδή 3-5 ώρες την εβδομάδα. Ο χρόνος αυτός μπορεί να μειωθεί χωρίς αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική επίδοση των μαθητών, εάν γίνει εντατικότερη η διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

β) Οι υψηλές σχολικές επιδόσεις στους επιμέρους τομείς της γαλλικής (ανάγνωση - γραφή - ακουστική κατανόηση - ομιλία) συνδέονται με διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Αυτό πρέπει να το έχουν υπόψη τους οι καθηγητές της γαλλικής και ανάλογα να επιλέγουν τη μέθοδο διδασκαλίας. Εάν πρέπει οι μαθητές να κατακτήσουν όλους τους τομείς της γαλλικής μία κατανομή του χρόνου διδασκαλίας ανάμεσα στις μεθόδους που προάγουν τις ικανότητες για ανάγνωση και γραφή και τις μεθόδους που προάγουν τις ικανότητες για ακουστική κατανόηση και ομιλία θα ήταν το καλύτερο.

γ) Η ικανότητα των καθηγητών της γαλλικής συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη υψηλών σχολικών επιδόσεων. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να γίνεται σωστή επιλογή και κατάλληλη εκπαίδευση των ατόμων που πρόκειται να διδάξουν τη γαλλική ως ξένη γλώσσα.

Η γαλλική διδάσκεται στα σχολεία των διαφόρων κρατών για τη μορφωτική της αξία. Η έρευνα της Ι.Ε.Α. όμως έδειξε πως μόνο η μορφωτική αξία μιας ξένης γλώσσας, που δεν είναι πρακτικά χρήσιμη, δεν οδηγεί σε καλές σχολικές επιδόσεις, ιδίως στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες. Αν τα διάφορα κράτη έδιναν έμφαση στη διδασκαλία της γαλλικής ως επικοινωνιακής γλώσσας, ίσως να ενδιαφέρονταν να τη μάθουν και οι μαθητές που δεν έχουν πανεπιστημιακές φιλοδοξίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Carroll, J. B. (1975): The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries, International Studies in Evaluation V, Uppsala.
- McLaughlin, B. (1982): Second Language acquisition in Encyclopedia of Educational Research, Vol. 4, 1675-1782.
- Ploquin, F. (1991): Le Français à l' Est de l' Europe in «Le français dans le monde» N. 239, 32-33.
- Ramos, L. P. e Silva Gizelda Melo do Nascimento, Denise Lezan de Almeida (1987): Brésil: Enseigner dans trois communautés problematiques, in «Le français dans le monde» N. 211, 37-40.
- Roulet, E. (1980): Language maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée, Hatier.
- Sapin-Lignière, B. (1983): A method of research into needs applied to teachers of french in Northern Greece. In Case Studies in identifying language needs, Council of Europe, Pergamon Press ed, England, Oxford, 87-104.
- Widdowson, H. G. (1981): Une approche communicative de l' enseignement des langues, Paris, Hatier.

Κωνσταντίνος Παπαμανώλης

Η ΥΛΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ» ΣΕ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

Α' Μορφή και περιεχόμενο των σημερινών αναγνωστικών

Με τα μεταρρυθμιστικά μέτρα της περιόδου 1981-1989 συγγράφηκαν και τα βιβλία «Η γλώσσα μου» για όλες τις τάξεις του δημοτικού, τα οποία ήρθαν να αντικαταστήσουν τα αναγνωστικά βιβλία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976. Αποτελούνται δε τα βιβλία αυτά από τα παρακάτω μέρη:

Α' ΤΑΞΗ Βιβλία για το μαθητή, 2 τεύχη. Βιβλίο για το δάσκαλο, 1 τεύχος.

Β' ΤΑΞΗ Βιβλία για το μαθητή, 4 τεύχη. Βιβλίο για το δάσκαλο, 1 τεύχος.

Γ' ΤΑΞΗ Βιβλία για το μαθητή, 4 τεύχη. Βιβλίο για το δάσκαλο, 1 τεύχος.

Δ' ΤΑΞΗ Βιβλία για το μαθητή, 4 τεύχη. Βιβλίο για το δάσκαλο, 1 τεύχος.

Ε' ΤΑΞΗ Βιβλία για το μαθητή, 4 τεύχη. Βιβλίο για το δάσκαλο, 1 τεύχος.

ΣΤ' ΤΑΞΗ Βιβλία για το μαθητή, 4 τεύχη. Βιβλίο για το δάσκαλο, 1 τεύχος.

Ειδικότερα τα βιβλία αυτά περιέχουν:

Κείμενα έμμετρα και πεζά που προορίζονται για τους μαθητές της κάθε τάξης και είναι ανάλογα με την ηλικία και με τα αναγνωστικά τους διαφέροντα.

Συναντούμε έτσι ποιήματα, πεζά κείμενα, θεατρικά έργα κ.ά., που κάνουν λόγο για τη θρησκεία, την πατρίδα, τις περιόδους της εθνικής μας ιστορίας, τους ελληνικούς τόπους, τις ελληνικές αρχαιότητες, τη φύση και τις ομορφιές της πατρίδας μας κ.ά. Ποιήματα και πεζά κείμενα που μιλούν για τα επαγγέλματα, για τις σύγχρονες κατακτήσεις του ανθρώπου στην επιστήμη, για τα πουλιά και τα ζώα, για τους μύθους του Αισώπου, για τη σύγχρονη τεχνολογία, για τη ζωή στις σημερινές μεγαλουπόλεις, για παιδικές αναμνήσεις κ.ά.

Στο τέλος του κάθε μαθήματος υπάρχουν πολλές και ποικίλες ασκήσεις που αποσκοπούν να διδάξουν στα παιδιά της κάθε τάξης την ύλη της γραμματικής και του συντακτικού μ' έναν τρόπο φυσικό και αβίαστο, όπως την προβλέπει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, έξω από κανόνες και συνταγές όπως γινόταν για πολλές δεκαετίες μέχρι τότε.

Υπάρχουν επίσης και πολλά θέματα για να αναπτυχθούν ως εκθέσεις ιδεών, που τώρα με το γενικό τίτλο «Σκέπτομαι και γράφω» οι μαθητές δοκιμάζουν τις δυνάμεις τους στο να γράφουν σωστά, απλά και παραστατικά τα όσα γνωρίζουν και τα όσα θα πρέπει να πουν για τα διάφορα θέματα στα οποία καλούνται να γράψουν.

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο για πρώτη φορά εισάγεται στα νέα βιβλία «Η γλώσσα μου», είναι και η παράθεση του Βασικού Λεξιλογίου στο τέλος κάθε τεύχους των βιβλίων της κάθε τάξης.

Οι ομάδες συγγραφής των βιβλίων με πολλή προσοχή και επιμέλεια και έπειτα από πολλές σχετικές έρευνες σε πανελλήνια κλίμακα σε σχολεία των πόλεων και της υπαίθρου, ξεχώρισαν τις λέξεις εκείνες που ο μαθητής της κάθε τάξης θα πρέπει να γνωρίζει τόσο τη σημασία τους όσο και τη σωστή γραφή τους.

Οι λέξεις αυτές επιλεγμένες με βάση την ηλικία, τα διαφέροντα και τη σχολική τάξη, εισάγουν στα νέα αναγνωστικά ένα καινούριο στοιχείο χρήσιμο στην ολοκλήρωση της γλωσσικής καλλιέργειας του μαθητή της σχολικής ηλικίας.

Στο τέλος επίσης των τευχών του βιβλίου «Η γλώσσα μου» των τάξεων Πέμπτης και Έκτης υπάρχουν και οι βιογραφίες των λογοτεχνών, ποιητών και πεζογράφων, που κείμενά τους περιέχονται σ' αυτά. Οι βιογραφίες αυτές είναι συνοπτικές, για να μπορούν με ευκολία οι μικροί μαθητές του δημοτικού να τις μαθαίνουν, να τις απομνημονεύουν. Τους δίνεται έτσι η κατάλληλη ευκαιρία να μαθαίνουν πολλές και χρήσιμες γνώσεις για τους πνευματικούς ανθρώπους της χώρας μας, τους λογοτέχνες, που έχουν προσφέρει πολύτιμα κείμενα για την πνευματική καλλιέργεια των παιδιών της σχολικής ηλικίας.

Β' Η ύλη των αναγνωστικών «Η γλώσσα μου» σε θεματικές ενότητες

Η ύλη των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου «Η γλώσσα μου» περιστρέφεται γύρω από πολλά και ποικίλα θέματα τα οποία σχετίζονται με τα αναγνωστικά διαφέροντα των παιδιών της σχολικής ηλικίας του δημοτικού και τα οποία καλύπτουν πολλούς τομείς της επιστήμης, της τέχνης και γενικά των γραμμάτων και του πολιτισμού.

Οι θεματικές ενότητες που απαρτίζουν την ύλη των σημερινών αναγνωστικών προσελκύουν το διαφέρον των παιδιών αυτής της ηλικίας για ανάγνωση κειμένων της Λογοτεχνίας και ιδιαίτερα της Παιδικής και είναι γραμμένα από τους πιο δόκιμους συγγραφείς παιδικών βιβλίων στη χώρα μας.

Καθεμιά από τις ενότητες αποτελείται από πολλά μαθήματα παρμένα από τα βιβλία όλων των τάξεων του δημοτικού. Μαθήματα που καλλιεργούν και αναπτύσσουν το θρησκευτικό και πατριωτικό συναίσθημα των παιδιών, την πίστη για την ειρήνη, την αγάπη για τον άνθρωπο και τα επιτεύγματά του, τη

φροντίδα για τη φύση και γενικά για πολλά και ποικίλα θέματα τα οποία βρίσκονται μέσα στα διαφέροντα των παιδιών της σχολικής ηλικίας.

Οι πιο σημαντικές από τις ενότητες αυτές είναι:

- Σελίδες από την ιστορία της φυλής μας
- Από τη ζωή των πουλιών και των ζώων
- Θέματα από τη θρησκεία μας
- Από τον πλούτο της λαϊκής μας παράδοσης
- Η θάλασσα στη ζωή του Έλληνα
- Από τη ζωή στις πόλεις σήμερα
- Ελληνικοί τόποι
- Αγώνες για τη φύση και το περιβάλλον
- Η ξενιτιά και ο Έλληνας
- Ασχολίες των κατοίκων της ελληνικής υπαίθρου
- Παιδικά παιχνίδια
- Η όψη του ελληνικού χωριού παλαιότερα και σήμερα
- Οι μηχανές στην υπηρεσία του ανθρώπου
- Αγώνες για την ειρήνη
- Οι αρχαιολογικοί μας θησαυροί

Γ' Σελίδες από την ιστορία της φυλής μας

Τα ιστορικά λογοτεχνικά κείμενα κατέχουν μια ξεχωριστή θέση στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού, «Η γλώσσα μου».

Διηγήματα και ποιήματα με υπόθεση από την εθνική μας ιστορία, αποσπάσματα από ιστορικά μυθιστορήματα, μυθιστορηματικές βιογραφίες, απομνημονεύματα μεγάλων ανδρών, δημοτικά ιστορικά τραγούδια, αποσπάσματα από ιστορικά θεατρικά έργα κ.ά., διαβάζονται ευχάριστα από τα παιδιά και παράλληλα αποτελούν οι σελίδες αυτές ένα θαυμάσιο μέσο και την ιστορία της φυλής μας να μαθαίνουν αλλά και με τη δημοτική μας γλώσσα να εξοικειώνονται!

Όλα τα παραπάνω είδη του λόγου που παίρνουν την υπόθεσή τους από την ιστορία της φυλής μας, γράφτηκαν είτε την περίοδο στην οποία αναφέρονται είτε αργότερα δίνοντας έντονο και γνήσιο χρώμα στη φυσιογνωμία κάθε περιόδου υποβοηθώντας έτσι την κατανόηση και τη σύλληψη του νοήματός της.

Στη χώρα μας κυκλοφορούν πολλά παιδικά βιβλία που η υπόθεσή τους είναι παρμένη από την ιστορία της φυλής μας. Καθώς η εθνική μας ιστορία αποτελεί ένα αστείρευτο χρυσορυχείο από υψηλά διδάγματα, δεν μπορούσε να αγνοηθεί από τη λογοτεχνία. Έτσι, πλήθος βιβλίων έχουν αντλήσει τα θέματά τους από αυτή και πολλοί είναι οι Νεοέλληνες λογοτέχνες που έγραψαν έργα με ιστορικό περιεχόμενο².

Οι λογοτέχνες Λέων Μελάς, Γιάννης Βλαχογιάννης, Πηνελόπη Δέλτα, Σπύρος Μελάς, Κωστής Μπαστιάς, Άγγελος Τερζάκης, Παντελής Πρεβελάκης, Θανάσης Πετσάλης-Διομήδης, Νίκος Καζαντζάκης, Λουκής Ακρίτας, Ηλίας Βενέζης, Στρατής Μυριβήλης, Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος, Γιάννης Μπεράτης κ.ά., έγραψαν βιβλία που η υπόθεσή τους είναι παρμένη από την εθνική μας ιστορία και που αποσπάσματα από τα έργα τους αυτά τακτικά έχουν περιληφθεί στα αναγνώστικά του δημοτικού σχολείου. Επίσης και πολλοί άλλοι νεότεροι λογοτέχνες, οι περισσότεροι από τους οποίους έχουν ασχοληθεί ειδικά με το παιδικό βιβλίο, έγραψαν έργα που προορίζονται για τα παιδιά, με θέματα από την ιστορία της φυλής μας. Θα πρέπει εδώ να μνημονεύσουμε τα ονόματα των: Τάκη Λάππα, Άλκη Τροπαιάτη, Γεωργίας Ταρσούλη, Τάκη Χατζηαναγνώστου, Αγγελικής Νικολοπούλου, Νίτσας Τζώρτζογλου, Καλλιόπης Σφαέλλου-Βενιζέλου, Παύλου Φλώρου, Δημήτρη Γιάκου, Γαλάτειας Σαράντη, Διδώς Σωτηρίου, Φράνσης Σταθάτου, Ελένης Βαλαβάνη, Αγγελικής Βαρελλά, Ι. Δ. Ιωαννίδη, Δημήτρη Μανθόπουλου, Γαλάτειας Σουρέλη, Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Ζωρζ Σαρρή, Άλκης Ζέη κ.ά.³

Τα ιστορικά κείμενα που περιλαμβάνονται στα βιβλία «Η γλώσσα μου», δεν έχουν σκοπό να υποκαταστήσουν τη διδασκαλία των αντίστοιχων σελίδων του μαθήματος της ιστορίας. Τα κείμενα αυτά περιελήφθηκαν στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού για να προσφέρουν στα παιδιά εκλεκτές σελίδες της λογοτεχνίας, που η υπόθεσή τους είναι παρμένη από την εθνική μας ιστορία, να χαρούν το θέμα τους και να απολαύσουν το γραπτό νεοελληνικό λογοτεχνικό λόγο.

Οι σελίδες αυτές, που είναι παρμένες από την ιστορία της φυλής μας, κατέχουν ένα μεγάλο μέρος της ύλης των αναγνωστικών «Η γλώσσα μου», και η θεματική αυτή ενότητα περιλαμβάνει τα περισσότερα κεφάλαια από όλες τις άλλες.

Συγγραφέας	Αριθ. Κειμένων	Ποσοστό στα %
Δημοτικά τραγούδια	6	15,78%
Κυνηγού Μαρία	1	2,63%
Ρώτας Βασίλης	2	5,26%
Δραγούμη Ιουλία	1	2,63%
Ηρόδοτος	1	2,63%
Βενέζης Ηλίας	1	2,63%
Σφυρόερας Νίκος	1	2,63%
Σακελλαρίου Χάρης	1	2,63%
Ρώντα Ντενίζ	1	2,63%
Παπαντωνίου Ζαχαρίας	1	2,63%
Βρεττάκος Νικηφόρος	1	2,63%
Σαρρή Ζωρζ	1	2,63%

Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ»

Βλαχογιάννης Γιάννης	1	2,63%
Ακρίτας Λουκής	1	2,63%
Μανωλάκου Μαρία	1	2,63%
Χαβιαράς Στρατής	1	2,63%
Νάκου Λιλίκα	1	2,63%
Αποσπάσματα από διάφορους συγγραφείς	1	2,63%
Γκρίτση-Μιλλιέξ Τατιάνα	1	2,63%
Ιωάννου Γιώργος	1	2,63%
Μητροπούλου Κωστούλα	1	2,63%
Αισχύλος	1	2,63%
Θουκυδίδης	1	2,63%
Αλλαμανή Έφη	1	2,63%
Ταρσούλη Αθηνά	1	2,63%
Καζαντζάκης Νίκος	1	2,63%
Κολοκοτρώνης	1	2,63%
Πολίτης Κοσμάς	1	2,63%
Βαρέλλης Φώτης	1	2,63%
Μόντης Κώστας	1	2,63%
Σολωμός Διονύσιος	1	2,63%
Σαμουηλίδης Χρήστος ⁴	1	2,63%
	Σ=38	

Δ' Από τη ζωή των πουλιών και των ζώων

Σελίδες από τη ζωή των ζώων, των πουλιών και των ψαριών, είναι από τις πιο αγαπημένες στα παιδιά. Η γενναιότητα του λιονταριού, η περηφάνια του αετού, η πονηριά της αλεπούς, ο φόβος του λαγού και οι τόσες άλλες ιδιότητες που έχουν να μας παρουσιάσουν τα όντα του ζωϊκού βασιλείου, γοητεύουν τα παιδιά και τα καθηλώνουν ώρες ολόκληρες να ακούνε είτε να διαβάζουν σελίδες που αναφέρονται στη ζωή τους μέσα στην κοινότητα που ζουν, είτε θάλασσα είναι αυτή, είτε δάσος, είτε ζούγκλα και έρημος.

Η λογοτεχνία από παλιά γνωρίζοντας αυτή την αγάπη των παιδιών για τα ζώα, τα πουλιά και τα ψάρια, πρόσφερε στα παιδιά πολλά βιβλία που αναφέρονται στη ζωή τους και πολύ περισσότερο στα παράξενα της ζωής τους.

Ξεκινώντας από τα παραμύθια του Αισώπου και φθάνοντας μέχρι σήμερα, έχουμε στη διάθεσή μας πολλά έργα με τέτοιο περιεχόμενο, τα οποία αποτελούν χρήσιμα αλλά και ευχάριστα αναγνώσματα για τα παιδιά.

Στις σειρές που ακολουθούν κάνω συνοπτικό λόγο για μερικά από αυτά, τα οποία βρίσκω πολύ αντιπροσωπευτικά αυτής της κατηγορίας των παιδικών αναγνωσμάτων.

Στα παραμύθια του Αισώπου οι περισσότεροι από τους ήρωές τους είναι ζώα, ψάρια και πουλιά και ακολουθούν οι άνθρωποι και οι θεοί. Ο μεγάλος μυθοπλάστης της αρχαιότητας είχε την ικανότητα κι έδινε στους ήρωες των παραμυθιών του ανθρώπινες ιδιότητες, όπως ομιλία, πολλή λογική, ανθρώπινα πάθη και ένστικτα, αλλά και αρετή και καλοσύνη. Έτσι τα παραμύθια του Αισώπου, από τα παλιά χρόνια μέχρι τις μέρες μας, διαβάζονται ευχάριστα από τα παιδιά, αποτελώντας ένα από τα πιο αγαπημένα τους αναγνώσματα⁵.

Στα νεότερα χρόνια «Τα άγρια και τα ήμερα του βουνού και του λόγγου» του Στέφανου Γρανίτσα είναι ένα βιβλίο που για το παιδί αποτελεί μιαν αληθινή εγκυκλοπαίδεια για τα άγρια ζώα και πουλιά της ελληνικής υπαίθρου. Πολλά κεφάλαια από το βιβλίο αυτό, όπως η αλεπού, ο λύκος, ο λαγός, η κουκουβάγια, ο αετός, το αηδόني, ο κότσυφας κ.ά., πέρασαν κατά καιρούς στα αναγνωστικά του δημοτικού και αποτέλεσαν για το παιδί χρήσιμο και ευχάριστο ανάγνωσμα.

Θαλασσινές σελίδες για παιδιά, μας έδωσε άφθονες ο έξοχος θαλασσογράφος Θέμος Ποταμιάνος που τα θέματά τους είναι παρμένα από της ζωής της θάλασσας.

«Γιαλό-γιαλό», «Με το γυαλί του ψαρά», «Εδώ βυθός», «Ματιές στη θάλασσα», «Ακρογιαλί», «Εμείς και η θάλασσα», «Μυστικά της θάλασσας», «Μικροί φαράδες», κ.ά., είναι οι τίτλοι των σπουδαιότερων από αυτά.

Στα έργα του αυτά ο Θέμος Ποταμιάνος φέρνει τα παιδιά σε επαφή με την ποίηση του υγρού στοιχείου. Ο βυθός της θάλασσας, ο γιαλός, το ψάρεμα, το ερημονήσι, ο βράχος, το κύμα, είναι το «σκηνικό πλαίσιο» στο οποίο κινούνται οι βιβλικές μορφές των ναυτικών και των φαράδων και κάποιες μορφές παιδιών, που φωτίζονται από το ίδιο φως και κινούνται με τον ίδιο παλμό⁶.

Με τίτλο «Ελληνικά παραμύθια» ο κορυφαίος λαογράφος μας Γεώργιος Μέγας συγκρότησε μια ωραιότατη συλλογή από δύο τόμους με λαϊκά παιδικά παραμύθια και με πρωταγωνιστές ζώα, πουλιά και ψάρια.

Τα παραμύθια αυτά πετυχημένα στην εκλογή τους έχουν εξαιρετικά τονισμένο το χαρακτήρα της φανταστικής πολιτείας των παραμυθιών, όπου υπάρχουν δράκοι και στρίγγλες και βασιλόπουλα, όπου ο ήλιος, το φεγγάρι, η φύση ολόκληρη λαλεί, κι όπου «φωνήεντα» είναι τα ζώα, τα πουλιά, τα ψάρια?...

Ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου εκτός από το έργο του για παιδιά «Τα ψηλά βουνά» έδωσε στα Ελληνόπουλα στα 1920 και μια συλλογή με ποιήματα με τίτλο «Τα χελιδόνια», έκδοση του Εκπαιδευτικού Ομίλου.

Η συλλογή αποτελείται από εικοσιδύο ποιήματα, που τα περισσότερα από αυτά μιλούν για ζώα, για πουλιά και για ψάρια, για τις πονηριές, τις γκρίνιες και γενικά για τα κατώματά τους μέσα στη βιωτική τους κοινότητα.

«Με τη συλλογή αυτή των παιδικών ποιημάτων ο Παπαντωνίου πλούτισε αξιοθαύμαστα και υποδειγματικά την παιδική μας Λογοτεχνία. Αρμονικά με αδρές εικόνες, κρατούν τα παιδικά νοήματα στο επίπεδο της ώριμης τέχνης

Η ΓΛΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ «Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ»

του, χωρίς αφελείς απλοποιήσεις και χωρίς σχολαστικούς διδακτισμούς. Μιλάει σε αυτά ο γνήσιος ποιητής, όπως μιλάει κι ο φωτισμένος παιδαγωγός»⁸.

Πολλά κείμενα που μιλούν για τη ζωή των ζώων, των πουλιών και των ψαριών, περιλαμβάνονται στα αναγνωστικά του δημοτικού «Η γλώσσα μου».

Συγγραφέας	Αριθ. Κειμένων	Ποσοστό στα %
Συντακτική Ομάδα	3	9,67%
Παπαντωνίου Ζαχαρίας	2	6,45%
Χωρεάνθης Κώστας	1	3,22%
Ρώτας Βασίλης	1	3,22%
Καζαντζάκης Νίκος	1	3,22%
Τροβάς Διονύσιος	1	3,22%
Ελύτης Οδυσσέας	1	3,22%
Παυλέας Σαράντος	1	3,22%
Πάλλης Αλέξανδρος	1	3,22%
Ιωαννίδης Δ. Ι.	1	3,22%
Βενέζης Ηλίας	1	3,22%
Ουράνης Κώστας	1	3,22%
Μανθόπουλος Δημήτριος	1	3,22%
Τζώρτζογλου Νίτσα	1	3,22%
Καρκαβίτσας Ανδρέας	1	3,22%
Λαζαρίδης Μάρκος	1	3,22%
Βαλάση Ζωή	1	3,22%
Μυριβήλης Στράτης	1	3,22%
Ποταμιάνος Θέμος	2	6,45%
Μαγκλής Γιάννης	1	3,22%
Ηρόδοτος	1	3,22%
Όμηρος	1	3,22%
Φίλος Κώστας	1	3,22%
Αθανασούλης Κρίτων	1	3,22%
Παναγιωτόπουλος Σπύρος	1	3,22%
Κούσουλας Λουκάς	1	3,22%
Βαρέλλης Φώτης	1	3,22%
	Σ=31	

(συνέχεια στο επόμενο)

David Wray & Jane Medwell

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10ο:
Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ
ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ¹

Εισαγωγή

Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές (= Η/Υ) επηρέασαν σχολεία και παιδιά από την πρώτη στιγμή που εμφανίστηκαν σε σχολικές αίθουσες και σπίτια. Η επίδρασή τους όμως επάνω στους δασκάλους έγινε — με κάποιες αξιοσημείωτες εξαιρέσεις — όχι και τόσο αντιληπτή. Πολλοί δάσκαλοι ακόμη και τώρα νιώθουν πολύ καχύποπτοι προς την νέα τεχνολογία και η υποψία αυτή επιδεινώθηκε από τη συναίσθηση ότι συχνά οι μαθητές τους ξέρουν περισσότερα για τον Η/Υ απ' ό,τι οι ίδιοι. Σε ορισμένα δημοτικά σχολεία ο Η/Υ σπάνια τολμά να ανταγωνιστεί τον πίνακα ή χρησιμοποιείται σε ασκήσεις χαμηλού επιπέδου. Ως παράδειγμα για κάτι τέτοιο σκεφτείτε την επόμενη σχολική δραστηριότητα.

Δυο παιδιά κάθονται μπροστά σε έναν Η/Υ, στην οθόνη του οποίου βλέπουν έναν κατάλογο λέξεων όπως «κορμί», «νέα», «αρχή»². Κάτω από τον πίνακα αυτόν εμφανίζεται με μεγαλύτερα στοιχεία ένας αναγραμματισμός μιας από αυτές τις λέξεις. Τα παιδιά πρέπει να βρουν ποια είναι η σωστά αναγραμματισμένη λέξη και να την τυπώσουν στο κενό που τους παρουσιάζει η οθόνη. Στην περίπτωση αυτή το ανάγραμμα λέει «ανε». Τα παιδιά κρίνουν ότι η λέξη πρέπει να είναι «νέα» και δακτυλογραφούν το «ν». Ο Η/Υ βομβεί και τους ειδοποιεί ότι δεν θα δεχθεί αυτό το γράμμα. Τα παιδιά αμήχανα ρωτούν τη δασκάλα τους τι πήγε λάθος. Τα κοιτάζει η δασκάλα και τους λέει να δοκιμάσουν για άλλη λέξη. Τελικά δοκιμάζουν το «ε» και ο Η/Υ το δέχεται. Συμπληρώνουν τη λέξη «ένα» και ο Η/Υ τους ανταμείβει με έναν οξύ θόρυβο, ενώ στην οθόνη προβάλλει «Τρία ζήτω!» Μετά τους προτείνει άλλον αναγραμματισμό.

Ποιο είναι το πρόβλημα σε παρόμοιους αναγραμματισμούς; το μεγαλύτερό τους φαίνεται να αναφέρεται στις σχέσεις των παιδιών με τον Η/Υ. Ο Η/Υ ενεργεί σαν πολύ καλός δάσκαλος και γνωρίζει όλες τις απαντήσεις. Τα παιδιά δεν χρειάζεται να επεξεργαστούν απαντήσεις, αλλά να μαντέψουν τι υπάρχει

στη μνήμη του Η/Υ. Τότε ολοκληρώνεται η δράση του Η/Υ. Έχει ρυθμιστεί με βάση ένα (χαμηλού επιπέδου) πρότυπο μάθησης που κινείται κατά τη διαδικασία Ερέθισμα - Απάντηση - Ανταμοιβή, με στόχο την εξάσκηση σε συγκεκριμένες δεξιότητες. Η χρήση επιδεικτικών και προκλητικών γραφημάτων και ήχων, και η εμφανής διέγερση των παιδιών, καθώς χρησιμοποιούν την καινούργια αυτή μηχανή δεν θα πρέπει να επισκιάσουν το γεγονός ότι εδώ έχουμε να κάνουμε με φτωχή διδασκαλία, αν πράγματι δεν πρέπει να περιορίσουμε την πραγματική διδασκαλία στον απλό έλεγχο της μάθησης.

Αυτή η εικόνα του Η/Υ δεν είναι, βέβαια, γενική, και κύριος στόχος τούτου του κεφαλαίου είναι η εξέταση μιας πιο παραγωγικής χρήσεως του Η/Υ. Θα το δοκιμάσουμε αυτό με δύο τρόπους. Πρώτα θα εκθέσουμε και θα διευρύνουμε κάποια κριτήρια, με στόχο να κρίνουμε τις δυνατότητες του λογισμικού που σχεδιάστηκε για την ανάπτυξη του γραμματισμού και της γλώσσας. Μετά θα εξετάσουμε κάποιες χρήσεις του Η/Υ λεπτομερέστερα, συγκεκριμένα τη χρήση των «περιπετειωδών» παιχνιδιών, της επεξεργασίας κειμένου και της επιτραπέζιας έκδοσης, του χειρισμού πληροφοριών και κειμένου, και της LOGO.

Μέρος 1: Κριτήρια Αξιολόγησης του Λογισμικού

Καθώς εκθέτουμε τα κριτήρια αξιολόγησης του λογισμικού του εκπαιδευτικού Η/Υ, σημασία έχει το να συνειδητοποιήσουμε ότι αυτά δεν πρέπει —ιδανικά— να διαφέρουν από εκείνα με βάση τα οποία πρέπει να κρίνεται τὸ οποιοδήποτε διδακτικό αγαθό. Στα πρώτα στάδια της χρήσης των Η/Υ εμφανίστηκαν πολλά προγράμματα στα οποία εζητείτο από τα παιδιά να ενεργήσουν με τρόπο που προ πολλού οι δάσκαλοι είχαν εγκαταλείψει ως πολύ περιοριστικό. Ο Η/Υ αποτελούσε νεωτερισμό και τα παιδιά γενικώς επιθυμούσαν διακαώς να χρησιμοποιήσουν τα προγράμματα αυτά, για να χειριστούν απλώς το μηχάνημα. Τώρα πια όμως ο Η/Υ δεν είναι κάτι το νέο και μια και τα παιδιά, εκτός σχολείου, συνηθίζουν σε πιο πολύπλοκους τρόπους χρήσεως του Η/Υ, θα αναζητήσουν όλο και πιο ερεθιστικές χρήσεις του μέσα στο σχολείο. Η πρώτη-πρώτη ερώτηση που θα πρέπει να τεθεί για το εκπαιδευτικό λογισμικό είναι: «Αξίζει τον κόπο η τάδε δραστηριότητα, αν δεν συνεπάγεται τη χρήση του Η/Υ;»

Υπάρχουν πέντε ειδικότερα κριτήρια που θα εκθέσουμε.

1. Το καλό λογισμικό είναι «ανοικτό»

Σημαντικό εκπαιδευτικό υλικό είναι ανοικτής ερώτησης και δεν προκαθορίζει συγκεκριμένους γραμμικούς τρόπους λειτουργίας. Το κριτήριο αυτό είναι ιδιαίτερος σημαντικός για το λογισμικό. Το ανοικτό λογισμικό (συχνά ορίζεται ως «γενικών εφαρμογών» ή «λογισμικό πλαίσιου») συνήθως το υπερεκτιμούν οι

ενθουσιώδεις πιστοί των Η/Υ. Ο όρος όμως συχνά χρησιμοποιείται με δύο τρόπους, που μπορεί να μπερδευτούν. Κατά τη μια έννοια αναφέρεται σε λογισμικό που είναι «χωρίς περιεχόμενο» και λειτουργεί απλώς ως εργαλείο για υλικό που επιλέγει ο δάσκαλος ή τα παιδιά. Καλό παράδειγμα αυτού του είδους του λογισμικού είναι ο επεξεργαστής κειμένου, που υπάρχει μόνο για να βοηθήσει τους χρήστες να χειριστούν το περιεχόμενο (το κείμενο) που προμηθεύονται.

Κατά την άλλη έννοια, ο όρος μπορεί να δηλώνει: «ανοικτού κυκλώματος» ως προς τις κατευθύνσεις όπου μπορεί αυτό να οδηγήσει. Ξεκινώντας από μια σταθερή αφετηρία το λογισμικό μπορεί να οδηγήει προς ποικίλες κατευθύνσεις, που εξαρτώνται από τα ενδιαφέροντα των παιδιών ή του δασκάλου. Παράδειγμα αυτού του είδους, λογισμικού θα μπορούσε να είναι ένα «περιπετειώδες» παιχνίδι που, έστω κι αν έχει προκαθορισμένο το περιεχόμενο, επειδή τα παιδιά πρέπει να «λύσουν» τα προβλήματά του με τον τρόπο που ο προγραμματιστής θεώρησε νόμιμο, εξακολουθεί να λειτουργεί ως κίνητρο για ευρεία ποικιλία δραστηριοτήτων στο πεδίο του αναλυτικού προγράμματος, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

2. Διέγερση δημιουργικότητας και επίλυσης προβλημάτων

Το καλό λογισμικό θα πρέπει να προκαλεί το παιδί να σκεφτεί, παρά να παρακινεί για μια σειρά προκαθορισμένων απαντήσεων. Το δεύτερο αυτό, που ονομάζεται «νοσοκομειακό πρότυπο» (hospital model) για την εκμάθηση, προϋποθέτει ότι τα παιδιά που μαθαίνουν μοιάζουν με ασθενείς: υπάρχει σε αυτά, κάτι λάθος που χρειάζεται διάγνωση και θεραπεία. Στην πράξη η μάθηση πιο συχνά προχωρεί με τρόπο πιο ολιστικό και τυχαίο απ' ό,τι αυτός. Οι μαθητές μεταφέρουν δεξιότητες, γνώσεις και προδιαθέσεις σε καταστάσεις και, στην προσπάθειά τους να λογαριαστούν μαζί τους, επεκτείνουν τις δεξιότητές τους και τη γνώση τους σε τρόπους που είναι πολύ δύσκολο να προεκτιμηθούν επακριβώς. Αυτή η δημιουργικότερη άποψη για τη μάθηση μπορεί να υποστηριχθεί ωραιότατα με τη χρήση των Η/Υ. Το ίδιο το λογισμικό μπορεί να θέτει προβλήματα στους μαθητές, όπως π.χ. σε ένα «περιπετειώδες» παιχνίδι ή σε μια προσομοίωση, ή να αποτελεί το εργαλείο επίλυσής τους, όπως ένα πρόγραμμα χειρισμού δεδομένων. Το κύριο σημείο είναι ότι ο μαθητής έχει ένα βαθμό ελευθερίας, καθορίζοντας μόνος του πώς να αντιμετωπίζει τα προβλήματα.

3. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα μαθήματα

Αποτελεί κοινοτυπία να πούμε ότι γλώσσα και γραμματισμός δεν καλλιεργούνται μόνο με τα μαθήματα που τιτλοφορούνται Αγγλικά ή Ανάγνωση, αλλά μπορούν να αναπτυχθούν και σε ολόκληρο το αναλυτικό πρόγραμμα. Το καλό

λογισμικό θα πρέπει να ενθαρρύνει αυτή τη χρήση της γλώσσας σε όλο το ανλυτικό πρόγραμμα. Το λογισμικό, που λειτουργεί ως εργαλείο παρά ως παράγοντας καθορισμού του περιεχομένου, μπορεί, πάλι, να είναι —σχετικά με τον σκοπόν αυτό— αποτελεσματικότερο. Ένας επεξεργαστής κειμένου, μπορεί, φυσικά, να χρησιμοποιηθεί για τη γραφή οποιουδήποτε κειμένου και μπορεί να είναι τόσο χρήσιμο στην παραγωγή του είδους εκείνου της μη-χρονολογικής (χωρίς σειρά) γραφής, αυτής που χρειάζεται στις φυσικές επιστήμες, π.χ., όσο και στον συνθέςτερο αφηγηματικό τύπο (της συνεχούς) γραφής. Ένα καλό περιπετειώδες παιχνίδι όπως Ο ΚΟΣΜΟΣ ΤΟΥ ΔΡΑΚΟΥ ή ΤΑ ΛΟΥΛΟΥΔΙΑ ΤΟΥ ΚΡΥΣΤΑΛΛΟΥ μπορεί να κινητοποιήσει τα παιδιά σε πεδία που εκτείνονται από τις φυσικές επιστήμες ως τις εικαστικές τέχνες.

4. Ευκαμψία

Το λογισμικό, όπως και κάθε διδακτικό υλικό, είναι τόσο καλό όσο και ο δάσκαλος που το χρησιμοποιεί, και ως και το άριστο λογισμικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς φαντασία. Δεν διαθέτουμε ακόμα κάτι σαν «λογισμικό χωρίς δάσκαλο», ή κυριολεκτικά διδακτικό υλικό, ούτε είναι πιθανό να αποκτήσουμε. (Κάθε εκπαιδευτικός που μπορεί να αντικατασταθεί από Η/Υ, πρέπει να αντικατασταθεί!)

Είναι όμως πολύ δύσκολο για τους ευφάνταστους δασκάλους να χρησιμοποιήσουν το φτωχό λογισμικό πολύ αποτελεσματικά. Το σημαντικό δεν είναι να χρησιμοποιεί απλώς τους δασκάλους το λογισμικό υλικό —με το να καθορίζει σε στενά όρια τις διδακτικές τους μεθόδους— αλλά να είναι δυνατό να το χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι. Θα πρέπει συνεπώς να είναι εύκαμπτο αρκετά, ώστε να χρησιμοποιείται όπως καθορίζουν αυτοί. Αυτή η χρήση του Η/Υ περισσότερο ως εργαλείου διδασκαλίας παρά ως δασκάλου καθαυτού αποτελεί πολύ ισχυρή ένδειξη του ότι το λογισμικό είναι καλό.

5. Ενθαρρύνει τη συνεργασία

Όπως είδαμε στο κεφ. 1, η συνεργασία και η ομαδική συζήτηση φαίνονται να είναι πολύ ευεργετικές για την καλλιέργεια τη γλωσσική, και το καλό λογισμικό θα πρέπει να προσφέρει το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί αυτή να προαχθεί. Τούτο σαφώς σημαίνει ότι η συνεργασία σε μικρές ομάδες πρέπει να αποτελέσει το πλαίσιο χρήσεως του Η/Υ. Τούτο εύκολα μπορεί να υποστηριχθεί για λόγους και εκπαιδευτικούς και οικονομικούς. Οι Η/Υ είναι τόσο ακριβοί, που να μην επιτρέπεται να δοθεί πολύς χρόνος για τη χρήση τους από άτομα μεμονωμένα.

Ο δάσκαλος μπορεί να ρυθμίσει έτσι τα πράγματα ώστε η συζήτηση γύρω από τον Η/Υ να μεγιστοποιηθεί. Συχνά οι ομάδες από 4 παιδιά εργάζονται καλύτερα από τις ομάδες των 3 ή 5, γιατί τα παιδιά δεν θέλουν οι γνώμες τους

να απορρίπτονται με το να είναι αριθμητικά ανόμοιες οι υποομάδες. Η σύνθεση της ομάδας επίσης έχει σημασία, και πρέπει να ληφθεί φροντίδα για το πού θα ενταχθούν τα πιο δυνατά παιδιά. Οσοσδήποτε οργανωτικός χειρισμός όμως δεν μπορεί να θεραπεύσει το φτωχό κίνητρο για συζήτηση που προσφέρει κάποιο λογισμικό διατιθέμενο στο εμπόριο.

Μέρος 2: Τρόποι χρήσεως του Η/Υ

1. «Περιπετειώδη» παιχνίδια (*adventure³ games*)

Τα περιπετειώδη παιχνίδια υπήρξαν ανέκαθεν μια από τις δημοφιλέστερες χρήσεις του Η/Υ από τότε που εμφανίστηκε ο μικρο Η/Υ, και πολύς κόσμος σχεδόν εθίστηκε σ' αυτά, γιατί συνδυάζουν φαντασία και λογική. Επίσης πρόσφεραν μεγάλες δυνατότητες στη σχολική τάξη, ιδιαίτερα ως εστία για την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού. Ο πρώτος λόγος έγκειται στο ότι οι παίκτες κατά το παιχνίδι υποχρεώνονται να χρησιμοποιήσουν ευρύ πεδίο δεξιοτήτων απαραίτητων στην επίλυση προβλημάτων. Σε κάθε στάδιο οι παίκτες αντιμετωπίζουν κάποιο είδος προβλήματος, άλλο εύκολο στη λύση, άλλο όμως να απαιτεί μεγάλη δόση λογικής σκέψης και ευφάνταστα συμπεράσματα. Κατά την επίλυση των προβλημάτων αυτών οι παίκτες πρέπει να ελέγξουν μια σειρά υποθέσεων και να θέτουν συνεχώς την ερώτηση: «τι θα γίνει, αν...». Έτσι τα παιχνίδια απαιτούν πολύ επιστημονική προσέγγιση.

Για να υπάρξει πρόοδος χρειάζεται πολύ προσεκτική ανάγνωση. Συχνά το κλειδί για το πώς να προχωρήσει ο μαθητής περιέχεται σε κείμενο της οθόνης που πρέπει να το διαβάσει πολύ προσεκτικά, γιατί κάποιες πολύ μικρές λεπτομέρειες ίσως είναι σημαντικές για τη λύση. Τα παιδιά συνήθως αδιαφορούν για τέτοιου είδους ανάγνωση και η ανάγκη να ενεργήσουν προσεκτικά, για να επιβιώσουν στο παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει πολύ ισχυρό κίνητήριο παράγοντα, αν τον ακολουθήσουν πιστά.

Η χρήση των ασκήσεων αυτών μπορεί να επεκταθεί παραπέρα, αν σκεφτούμε το πλαίσιο στο οποίο πιθανόν χρησιμοποιούνται στην τάξη τα περιπετειώδη παιχνίδια. Δεν είναι πιθανό να απασχοληθούν με τα παιχνίδια αυτά ως άτομα, αλλά σε ομάδες μικρές — πράγμα πολύ πιθανότερο. Λύνουν επομένως προβλήματα υπό καταστάσεις που απαιτούν συνεργασία. Παρατηρώντας μια ομάδα να ασχολείται με ένα περιπετειώδες παιχνίδι γρήγορα αντιλαμβάνεται ότι τα παιδιά ξοδεύουν πολύ περισσότερη ώρα μεταξύ τους παρά με τον Η/Υ. Ο Η/Υ θέτει τα προβλήματα και λειτουργεί ως διαιτητής των ομάδων, αλλ' η πραγματική μαθησιακή δυνατότητα έγκειται στη συζήτηση που προηγείται καθεμιάς από τις αποφάσεις αυτές.

Ο δάσκαλος μπορεί να οργανώσει την εργασία έτσι που κάθε ομάδα στην τάξη να χρησιμοποιεί το παιχνίδι στον Η/Υ με τη σειρά της και σε πολλά

περιπετειώδη παιχνίδια έχουμε διαλείμματα, όταν οι χρήστες «πάνε σπίτι τους» ή «σκοτώνονται», και άλλη ομάδα παίρνει σειρά. Μακριά από τον Η/Υ η ομάδα μπορεί να συζητήσει για το πού έφτασε, να ερευνήσουν τι έκαναν λάθος και τι πρέπει να κάνουν στη συνέχεια, ή να εμπλακούν σε μια από τις επόμενες δραστηριότητες στις οποίες στοχεύουν. Σε οποιαδήποτε τάξη, σε ένα περιπετειώδες παιχνίδι, το κάθε παιδί θα ξοδέψει πολύ περισσότερη ώρα μακριά από τον Η/Υ παρά μπροστά του.

Η δυνατότητα για παρακολούθη εργασία είναι ένα άλλο ισχυρό πλεονέκτημα της χρήσης των περιπετειωδών παιχνιδιών. Μπορούν να πυροδοτήσουν εργασία σε ευρύ πεδίο του αναλυτικού προγράμματος και πολλοί δάσκαλοι ανέπτυξαν ενδιαφέροντα ολοκληρωμένα σχέδια χρήσης των περιπετειωδών παιχνιδιών ως κινήτρων.

Μια τελική διάσταση του περιπετειώδους παιχνιδιού είναι η δυνατότητα των παιδιών να εμπλακούν στη δημιουργία των δικών τους παιχνιδιών, για να παίξουν με άλλες ομάδες. Αυτό συνήθως έχει ως συνέπεια τη χρήση προγραμμάτων για επινόηση περιπετειών· πολλά τέτοια είναι διαθέσιμα. Η χρήση τους όχι μόνο προσφέρει στα παιδιά πεδίο δημιουργικής σκέψης για ανάπτυξη, αλλά και τα ενθαρρύνει να προσπαθούν να δουν τα προβλήματα από τη σκοπιά των άλλων ανθρώπων, κάτι που δεν τους είναι πάντοτε εύκολο.

2. Επεξεργασία κειμένου και επιτραπέζια έκδοση

Πολλοί δάσκαλοι εντυπωσιάστηκαν από τον εύκολο τρόπο που και τα πολύ μικρά παιδιά μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου του Η/Υ, και φαίνονται να είναι σε θέση να βελτιώσουν την ποιότητα της γραφής τους. Ένα δείγμα αυτής της βελτίωσης μπορεί να φανεί στις δύο επόμενες μορφές μιας ιστορίας γραμμένης από μια εξάχρονη.

1η μορφή:

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα μωρό που το 'λεγαν Χένρυ και ένας μεγάλος δράκοντας και ένα αγόρι που το 'λεγαν Τομ και ένα κορίτσι με τ' όνομα Σάρα και το μωρό και ο μεγάλος δράκοντας τους πήγε στον σκοτεινό κόσμο και ο Τομ φοβήθηκε αλλά η Σάρα είπε είναι στοιχειωμένος και φοβερός, αλλά οι ωραίοι δράκοντες είπε θα σας έχουν σε ασφάλεια και αυτή ήταν η καλύτερή τους.

2η μορφή:

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας δράκοντας-μωρό που το 'λεγαν Χένρυ και ένας μεγάλος δράκοντας που τον έλεγαν Πήτερ. Είχαν πολλές περιπέτειες αλλά η καλύτερή τους ήταν όταν έγιναν φίλοι με ένα αγόρι που το 'λεγαν Τομ και ένα κορίτσι με το όνομα Σάρα. Το μωρό και ο μεγάλος δράκοντας τους πήγαν στον τρομερό κόσμο του σκοταδιού και ο Τομ φοβήθηκε. Η Σάρα είπε ότι είναι στοιχειωμένος και φοβερός, αλλά οι φιλικοί δράκοντες είπε θα σας

έχουν σε ασφάλεια και έτσι έκαναν. Αυτή ήταν η καλύτερη περιπέτειά τους.

Την πρώτη μορφή την έγραψε μόνη της σε χαρτί και μετά το δακτυλογράφησε στον επεξεργαστή κειμένου. Είναι ένα αρκετά τυπικό παραμύθι με λέξεις χρησιμοποιημένες κατά τρόπο ασύμφωνο προς περιπέτεια, χωρίς στίξη και με υπόθεση που —ως φαίνεται— δεν την είχε προσχεδιάσει ολόκληρη. Η δεύτερη μορφή, που την παρουσίασε μετά από 20 λεπτά στον Η/Υ δείχνει όμως ότι κάποιες από τις κρίσεις αυτές για την ικανότητά της να γράψει ίσως υπήρξαν σκληρές. Εδώ αυξάνει το λεξιλόγιό της, βελτιώνονται οι τεχνικές πλευρές της γραφής της και η πλοκή της, αν και όχι σπουδαία, τουλάχιστον δείχνει προσπάθεια να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες του αναγνώστη. Ο Η/Υ της πρόσφερε χώρο να πειραματιστεί και επιπλέον να οπισθοχωρήσει και να ξαναδιαβάσει το πρώτο της κείμενο με νέο μάτι. Αυτά τα δύο χαρακτηριστικά ίσως είναι τα σημαντικότερα από τα πλεονεκτήματα που η επεξεργασία κειμένου προσφέρει στη γραφή των παιδιών.

Οι επεξεργασίες κειμένου μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μηχανήματα κατά τη γραφή των παιδιών, με συνακόλουθη βελτίωση της ποιότητας. Παράδειγμα τέτοιο μπορούμε να δούμε στο επόμενο κείμενο που γράφτηκε από κοινού από δυο επτάχροτους. Αφού αναζήτησαν ζωύφια στην αυλή του σχολείου, τα δύο αγόρια έγραψαν:

Σήμερα βγήκαμε να ψάξουμε για μικροζωάκια και βρήκαμε ένα μερμήγκι και ένα ήταν κόκκινο και ο Τζέμυ Ρας βρήκε μια μεγάλη μαύρη αράχνη και ο Ντάνιελ Τζόουνς την έβαλε στο κανατάκι του και πιάσαμε και μια σαρανταποδαρούσα και ήταν κόκκινη και πήγαινε πολύ γρήγορα και η κυρία Γουίλκινς έπιασε μια ψαλίδα και δυο κάμπιες αλλά η μια κάμπια ξέφυγε από το δοχείο και βρήκαμε μερικούς γυμνοσάλιαγκους και έκαναν ένα λεπτό αχνάρι στο άσπρο χαρτί.

Ο δάσκαλος τους ζήτησε να του διαβάσουν το κείμενο και όλοι εντυπωσιάστηκαν με τη συχνή επανάληψη του «και». Ο δάσκαλος ρύθμισε τον επεξεργαστή κειμένου και αντικατέστησε τα «και» με στιγμές, και τους ζήτησε να ξανακοιτάξουν το γραπτό κείμενο.

«Σήμερα βγήκαμε να ψάξουμε για μικροζωάκια ... βρήκαμε ένα μερμήγκι ... ένα ήταν κόκκινο ... ο Τζέμυ Ρας βρήκε μια μεγάλη μαύρη αράχνη ... ο Ντάνιελ Τζόουνς την έβαλε στο κανατάκι του ... πιάσαμε ... μια σαρανταποδαρούσα ... ήταν κόκκινη ... πήγαινε πολύ γρήγορα ... η κυρία Γουίλκινς έπιασε μια ψαλίδα ... δυο κάμπιες αλλά η μια κάμπια ξέφυγε από το δοχείο ... βρήκαμε μερικούς γυμνοσάλιαγκους ... έκαναν ένα λεπτό αχνάρι στο άσπρο χαρτί».

Η αναθεώρηση δημιούργησε το εξής τελικό άρθρο:

«Σήμερα βγήκαμε να ψάξουμε για μικροζωάκια και βρήκαμε μερμήγκια. Ένα τους ήταν κόκκινο. Τότε ακριβώς ο Τζέμυ Ρας βρήκε μια μεγάλη μαύρη

αράχνη. Τότε ο Ντάνιελ Τζούνος την έβαλε στο κανατάκι του. Πιάσαμε και μια σαρανταποδαρούσα. Η σαρανταποδαρούσα ήταν κόκκινη όπως το μερμήγκι. Η σαρανταποδαρούσα πήγαινε πολύ γρήγορα όπως το μερμήγκι. Η κυρία Γουίλκινς έπιασε μια ψαλίδα και δυο κάμπιες, αλλά η μία ξέφυγε από το δοχείο. Μετά βρήκαμε μερικούς γυμνοσάλιαγκους και έκαναν ένα λεπτό αχνάρι στο άσπρο χαρτί».

Η βελτίωση της ποιότητας είναι φανερή. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να γίνει και χωρίς τη χρήση του επεξεργαστή κειμένου, αλλ' είναι αμφίβολο αν η διαδικασία θα ήταν τόσο απλή ή τα παιδιά θα ήταν τόσο πρόθυμα να την ακολουθήσουν. Τι συμβαίνει με τον επεξεργαστή κειμένου, ώστε να οδηγεί σε αυτή τη βελτίωση;

Πρώτα-πρώτα είναι αρκετά ξεκάθαρο ότι η χρήση του επεξεργαστή κειμένου ως εργαλείου γραφής ενισχύει την αναθεώρηση και τη σχεδιαστική διαδικασία που συζητήσαμε παραπάνω στο κεφ. 7. Η γραφή στον Η/Υ δεν έχει τη διάρκεια της γραφής σε χαρτί. Το καθετί σχετικό είναι προσωρινό και μπορεί να αλλάξει με την επαφή στο πλήκτρο. Αυτή η προσωρινή φύση της γραφής με επεξεργαστή κειμένου έχει σοβαρότατες επιπτώσεις για τον τρόπο που τα παιδιά σκέπτονται το γράψιμό τους και δραστηριοποιούνται σχετικά.

Ένας σημαντικός λόγος που τα παιδιά ίσως βρίσκουν δύσκολο να δεχθούν πραγματικά την ιδέα να γράψουν κείμενο προσωρινό, όταν γράφουν στο χαρτί, είναι το γεγονός ότι, αν θέλουν να αλλάξουν το γραπτό τους, αυτό σημαίνει συνήθως να το ξαναγράψουν. Η φυσική προσπάθεια μόνη της για κάτι τέτοιο θα πείσει κάποια παιδιά να υιοθετήσουν προσέγγιση πιο μελετημένη, «μια κι έξω» για το γραπτό τους. Με τον επεξεργαστή κειμένου όμως μπορούν να γίνουν οι αλλαγές στην οθόνη και δεν είναι ανάγκη να ξαναγραφεί το κείμενο. Αυτή η ευκολία για άμεση διόρθωση των λαθών επιτρέπει στα παιδιά να προσεγγίσουν τη γραφή πολύ πιο πειραματικά. Γρήγορα συνήθισαν να είναι έτοιμοι για δοκιμές και να αλλάζουν τα πράγματα πολλές φορές, αν είναι ανάγκη. Αρχισαν επίσης να είναι σε θέση να ζήσουν με την αβεβαιότητα. Αν, π.χ., δεν είναι βέβαια για κάποια ορθογραφία, μπορούν να γράψουν τη λέξη κατά προσέγγιση και να την ελέγξουν αργότερα, χωρίς να διακόψουν τη ροή των ιδεών που καταγράφουν. «Θα δούμε την ορθογραφία αργότερα» είναι η συχνή στρατηγική.

Επίσης, αν το κείμενο διασωθεί σε δίσκο, τα παιδιά μπορούν να ξαναγυρίσουν σε αυτό για αναθεώρηση αργότερα. Αυτή η ευκολία αναθεώρησης ενός κειμένου υπάρχοντος ήδη έχει πολύ σημαντική συνέπεια. Το γράψιμο παύει να είναι άσκηση μονοκόμματη («μια κι έξω»), στην οποία όλα πρέπει να γίνουν σωστά μονομιás. Δεν υπάρχει πραγματι περιορισμός για το πόσες φορές ο γράφων μπορεί να επιστρέψει στο γραπτό και να επιφέρει αλλαγές τόσο εύκολα όσο και στην πρώτη φορά. Τούτο προσθέτει στο γράψιμο τη σημαντική διάσταση του χρόνου. Μπορεί να ξανασκεφτείς τις ιδέες σου, να σκεφτείς και να δεις στην οθόνη νέες ιδέες, και να συζητήσεις το κείμενο με άλλους. Κι αυτό

έχει ως αποτέλεσμα να καθιστά τη γραφή πολύ πιο προσεκτική διαδικασία.

Με το ν' αφήνουμε στα παιδιά το χρόνο να σκεφτούν την έκδοση του κειμένου, ίσως αυτό σημαίνει να χρησιμοποιήσουν για πολύ χρόνο τον Η/Υ πολύ λίγα παιδιά. Αυτό όμως δεν αποτελεί πρόβλημα, γιατί είναι εύκολη η εκτύπωση του κειμένου που ετοίμασαν τα παιδιά. Μπορούν να πάρουν αλλού αυτό το τυπωμένο κείμενο και να το αναθεωρήσουν μακριά από τον Η/Υ. Αυτό ίσως σημαίνει να διαγράψουν τμήματα, να προσθέσουν πρόχειρα άλλες ιδέες και να συζητήσουν το σχέδιο με όποιον θελήσουν. Μπορούν τότε να ξαναγυρίσουν στον Η/Υ, όταν αυτός ελευθερωθεί πάλι, να ανακαλέσουν πίσω το σχέδιό τους, να επιφέρουν όποιες αλλαγές θεωρούν απαραίτητες πριν το ξανατυπώσουν, μετά να επαναλάβουν τη διαδικασία. Αυτή η ιδέα, να χρησιμοποιούν την πρόχειρη μορφή του κειμένου για αναθεώρηση, έχει ένα επιπλέον πλεονέκτημα, εκτός από το ότι ελευθερώνει τον Η/Υ για χρόνο χρησιμοποιήσιμο από άλλους. Μεταβάλλοντας το τυπωμένο κείμενο και ειδικότερα διαγράφοντας, τα παιδιά ξεπερνούν το φόβο ότι το γραπτό τους είναι ακατάστατο. Εξ αιτίας της προηγούμενης εκπαιδευτικής τους εμπειρίας, πολλά παιδιά προσεγγίζουν το κείμενο χωρίς την παραμικρή διάθεση να επιφέρουν οποιαδήποτε μεταβολή που θα διατάραζε την τελειότητα της σελίδας. Το εκτυπωμένο κείμενο όμως τους κοστίζει λίγη σωματική προσπάθεια και μπορεί πάντα να επαναληφθεί, αν είναι ανάγκη. Δεν χρειάζεται λοιπόν να είναι πάντα τέλειο, και αυτό αποτελεί πολύ σημαντική αλλαγή στη στάση απέναντι στο γράψιμο που θα τηρούν στο εξής τα παιδιά.

Ένα περαιτέρω πλεονέκτημα της τυπωμένης γραφής είναι και το ευάγνωστο της. Πολλά παιδιά έχουν ταπεινή ιδέα για το γραφικό τους χαρακτήρα, όχι γιατί στερούνται ικανότητας κατά τη διαδικασία της χειρόγραφης γραφής, αλλ' απλώς γιατί θεωρούν σωματικά κοπιαστικό το γράψιμο. Στον επεξεργαστή λόγου η καλλιγραφία δεν αποτελεί πια πρόβλημα. Τα παιδιά με κακό γραφικό χαρακτήρα μπορούν να γράψουν εξίσου καλά όσο και οι καλλιγράφοι, και το αίσθημα της επιτυχίας στα πρώτα αυτά παιδιά είναι πολύ μεγάλο. Δεν υποστηρίζουμε βέβαια ότι η καθαρή, επαρκής γραφή με το χέρι θα πάψει στο εξής να είναι αναγκαία. Τα παιδιά θα εξακολουθήσουν να έχουν την ανάγκη του καλού γραφικού χαρακτήρα. Σημαίνει όμως ότι η υστέρηση στην καλλιγραφία δεν θα έχει αναπόφευκτα πια τις υπερβολικά μειονεκτικές συνέπειες που συχνά έχει. Σημαίνει επίσης ότι οι δάσκαλοι μπορούν να ξεπεράσουν την όψη του γραφικού χαρακτήρα, όταν προσπαθούν να διατυπώσουν κρίσεις για τις ικανότητες των παιδιών. Πολλά παιδιά θα χρειαστούν βοήθεια για βελτίωση της γραφής τους, αλλ' είναι εύκολο ο δάσκαλος να επικεντρώσει αυτή τη βοήθεια στις σωματικές ικανότητες του παιδιού, απλώς γιατί αυτές ξεχωρίζουν ευθύς εξαρχής. Αν αυτή η πλευρά παραμεριστεί, οι δάσκαλοι μπορούν να κατευθύνουν τη βοήθειά τους σε άλλα, πιο ενδιαφέροντα τμήματα της διαδικασίας της γραφής.

Μια επιπλέον διάσταση της επεξεργασίας κειμένου μας δίνει η χρήση της επιτραπέζιας εκτύπωσης, δηλ. η παραγωγή βιβλίων, περιοδικών, εφημερίδων κλπ., από τους ίδιους τους συγγραφείς, χωρίς την παρεμβολή του ειδικού τυπογράφου. Η τεχνολογία αυτή μπορεί να θεωρηθεί ότι προσφέρει επιπλέον δυνατότητες έκδοσης της εργασίας των παιδιών στον Η/Υ. Πολλές από αυτές τις δυνατότητες έχουν σημαντικές συνέπειες.

Η πρώτη αφορά το σκοπό. Συνηθισμένη χρήση της επιτραπέζιας έκδοσης στα σχολεία είναι η παραγωγή εφημερίδων ή περιοδικών στην τάξη / στο σχολείο. Αυτά από τη φύση τους στοχεύουν στο να τα διαβάσουν οι άλλοι και οι παραγωγοί τους επομένως έχουν σχέση με αυτή τη «δημόσια» γραφή. Τούτο προσθέτει τη διάσταση της σκοπιμότητας στο κείμενο, κάτι που οι μαθητές τυχόν δεν το αντιλαμβάνονται στις άλλες τους γραπτές εργασίες. Η δημόσια φύση αυτών των κειμένων δίνει με τη σειρά της στα παιδιά περισσότερη πρωτοβουλία για τη βελτίωση της ποιότητάς τους και της ακρίβειάς τους. Η δημόσια γραφή προϋποθέτει ότι θα πρέπει οι συγγραφείς να λάβουν υπόψη τους ίσως κάποιο αναγνωστικό κοινό.

Ένα παραπέρα χαρακτηριστικό της παραγωγής εφημερίδων και περιοδικών με την επιτραπέζια εκτύπωση είναι και το ότι αυτά τα μέσα (media) είναι πολύ γνωστά στα παιδιά. Αναγνωρίζουν τα διακριτικά χαρακτηριστικά τους και εκτιμούν την ευχέρεια που η επιτραπέζια εκτύπωση προσφέρει στο να συναγωνιστούν αυτά τα χαρακτηριστικά της «πραγματικής ζωής». Σημαντικό στάδιο στην παραγωγή μιας εφημερίδας της τάξης (ή ενός περιοδικού) είναι ότι τα παιδιά θα πρέπει να μελετήσουν από κοντά τις πραγματικές εφημερίδες κλπ. Στη διάρκεια αυτής της μελέτης μπορούν να ασκηθούν σε θέματα φιλολογικά και να ασκηθούν στην πράξη, από την κριτική αντιμετώπιση των διαφημίσεων ως τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδραση των επικεφαλίδων.

Το περιβάλλον της επιτραπέζιας εκτύπωσης έχει κάποια χαρακτηριστικά που την καθιστούν ιδιαίτερα χρήσιμη για σχήματα ρεαλιστικής γραφής. Ένα από τα πιο σημαντικά τους είναι η ευκολία για «χαρτοκολλητική». Με τη χρήση αυτή τμήματα σελίδων μπορούν ηλεκτρονικά να φύγουν από μια σελίδα και να μετακινηθούν ή να αντιγραφούν σε άλλη. Οι συγγραφείς μπορούν να επαναλάβουν το γράψιμό τους με μικρό κόπο. Είναι δυνατόν να το πετύχει κάποιος αυτό με ψαλίδι, και κόλλα, αλλ' όχι με την ίδια απλότητα. Και αυτή η ευκολία αυξάνει την προσωρινότητα του γραπτού. Όχι μόνο μπορείς να αλλάξεις το κείμενο κατά βούληση, αλλά και να το επαναδιατάξεις με πολυάριθμους τρόπους.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που καθιστά δυνατό η επιτραπέζια εκτύπωση, και το οποίο τώρα αρχίζει να χρησιμοποιεί το διαθέσιμο λογισμικό είναι η ανάμιξη κειμένου και εικόνων. Διατίθεται τώρα λογισμικό που δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να πάρουν εικόνες από βίντεο και κάμερες και να τις μεταφέρουν ως ψηφιακές εικόνες στο περιβάλλον της επιτραπέζιας εκτύπωσης.

΄Απαξ και βρεθούν υπό τον έλεγχο του λογισμικού του Η/Υ αυτές οι εικόνες, μπορείς να τις χειριστείς ποικιλοτρόπως: μεγεθυμένες, σε σμίκρυνση, με αλλαγμένη φορά, σε έκταση, κομματισμένες, παραγεμισμένες ή φορτωμένες με κείμενο. Τούτο αποτελεί δυνατότητα πελώρια, γιατί μπορούν οι χρήστες με μικρούς προσωπικούς Η/Υ να ετοιμάσουν σελίδες που δεν θα ξεχωρίζουν σχεδόν από τις των πραγματικών εφημερίδων. ΄Ισως η απαιτούμενη τεχνολογία να βρίσκεται τώρα πέραν των δυνατοτήτων των περισσότερων δημοτικών σχολείων, αλλ΄ ο συνηθισμένος κανόνας των Η/Υ θα ισχύσει οπωσδήποτε —ό,τι μπορούν σήμερα να κάνουν οι Η/Υ, θα το κάνουν καλύτερα αύριο, με λιγότερα χρήματα.

Παράδειγμα του τι μπορεί να επιτευχθεί σήμερα με το διατιθέμενο τώρα υλικό και πολύ φτηνό λογισμικό παρουσιάζεται παρακάτω. Το δημιούργησε μια ομάδα από τρεις εννιάχρονους, αφού άκουσαν μιαν ανάγνωση της ιστορίας «Ο Αλβέρτος και το Λιοντάρι». Το επεξεργασμένο ύφος και η μελετημένη χρήση πνεύματος δείχνουν ότι ο Η/Υ κατέστησε δυνατό γι΄ αυτά τα παιδιά να συλλογιστούν την εργασία τους με ένα τρόπο που δεν θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά.

MOORLAND TIMES		18P
TUESDAY 18 NOVEMBER		
LION EATS BOY		
PARENTS NIGHTMARE !		<p>was Albert's fault. It was believed that Albert Ramsbottom stuck a stick in a lion's ear so the lion reared and pulled him in and ate him. The Government reckons we should shoot the lion but the keeper said Wallace is our best guard lion. The government says he has one more chance. Of course this has been no help to the Ramsbottoms. The judge said he hoped they will have other sons. Mrs Ramsbottom said "not likely."</p>
		
<p>On Sunday a boy called Albert Ramsbottom was swallowed up by a lion. The Ramsbottoms were very upset as he was their only son. They were upset because it is believed the incident</p>		<p>Call for Safe Zoos Zoos must be made safer the government needs closer bars.</p>
CHILDREN LIKE LION BARS.		

ΟΙ ΚΑΙΡΟΙ ΤΟΥ ΜΟΡΑΛΤ

18 πέννες

Τρίτη, 18 Νοεμβρίου

ΕΝΑ ΛΙΟΝΤΑΡΙ ΤΡΩΕΙ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ

Ο ΕΦΙΑΛΤΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ: Την Κυριακή ένα αγόρι με το όνομα ΄Αλμπερτ Ράμ-

σμποτομ καταβροχθίστηκε από ένα λιοντάρι. Οι Ράμσμποτομ λυπήθηκαν πολύ, γιατί ήταν ο μόνος τους γιος. Λυπήθηκαν γιατί πιστεύεται ότι το ατύχημα οφείλεται σε λάθος του 'Αλμπερτ. Πιστεύεται ότι ο 'Αλμπερτ Ράμσμποτομ έβαλε ένα ραβδί στο αυτί του λιονταριού και το λιοντάρι βρυχήθηκε και τον τράβηξε μέσα και τον έφαγε. Η κυβέρνηση εκτιμά ότι θα πρέπει να σκοτώσουμε το λιοντάρι, αλλ' ο φύλακας είπε ότι ο Γουάλας είναι το καλύτερο λιοντάρι. Η κυβέρνηση λέει ότι του δίνει ακόμα μια ευκαιρία.

Βέβαια αυτό δεν βοηθεί τους Ράμσμποτομ. Ο δικαστής είπε ότι ελπίζει να αποκτήσουν άλλους γιους. Η κυρία Ράμσμποτομ είπε «δεν είναι πιθανό».

ΖΗΤΗΣΤΕ ΑΣΦΑΛΕΙΣ ΖΩΟΛΟΓΙΚΟΥΣ ΚΗΠΟΥΣ

Οι ζωολογικοί κήποι πρέπει να γίνουν ασφαλέστεροι· η κυβέρνηση χρειάζεται να τοποθετήσει πιο κοντά-κοντά τα σίδερά τους.

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΓΑΠΟΥΝ ΤΑ ΣΙΔΕΡΑ ΣΤΑ ΛΙΟΝΤΑΡΙΑ

3. Χειρισμός πληροφοριών

Ο χειρισμός πληροφοριών αποτελεί ήδη τμήμα της σχολικής εμπειρίας πολλών παιδιών. Σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι κάποια στιγμή θα ζητήσουν από τα παιδιά να συγκεντρώσουν λεπτομέρειες και να τις παρουσιάσουν, και παράδειγμα έστω το πρόγραμμα το δικό μας που στοχεύει σε γραφικές παραστάσεις με θέμα το ύψος, το βάρος, τις διαφορές κλπ. των παιδιών. Ο Η/Υ προσαρμάζεται ιδανικά σε παρόμοιες προσπάθειες, και μπορεί να επιτρέψει στα παιδιά να χειριστούν δεδομένα σε ποσότητες και με αποτελέσματα στα οποία διαφορετικά δεν θα μπορούσαν να φτάσουν. Ο Η/Υ θα αποθησαυρίσει τα δεδομένα με τρόπο πολύ συμπυκνωμένο, και επίσης θα τα παρουσιάσει σε ποικιλία σχημάτων, με π.χ., γραφήματα, διαγράμματα Venn, διαγράμματα σκεδάσεως, κυκλικά διαγράμματα κ.ο.κ.

Επειδή ο Η/Υ παρουσιάζει τα δεδομένα με τόσο εύκολο τρόπο, επιτρέπει στα παιδιά να ελέγξουν ταχύτατα τις θεωρίες περί συλλογής πληροφοριών. Π.χ. σε ένα πρόγραμμα με τίτλο «Οι εαυτοί μας», μπορεί να ρωτήσουν ερωτήσεις του τύπου: «Είναι τα ψηλότερα παιδιά της τάξης κυρίως αγόρια;» «Είναι πιθανό όσα παιδιά είναι ξανθά να έχουν γαλανά μάτια;» ή «Τα ψηλότερα παιδιά μπορούν να πηδήσουν ψηλότερα;»

Μεταβάλλοντας αυτές τις ερωτήσεις σε έρευνες που ο Η/Υ μπορεί να δεχτεί, έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα να τυπώσουν τις απαντήσεις με μορφή γραφημάτων. Βέβαια αυτή η ερωτηματική διαδικασία δεν είναι χωρίς δικά της προβλήματα, και τα παιδιά γρήγορα μαθαίνουν ότι μπορούν να θέτουν στον Η/Υ ερωτήσεις πολύ συγκεκριμένες, αν θέλουν να έχουν σωστές απαντήσεις. Η διαμάχη ανάμεσα στα μέλη των ομάδων για το πώς να εκφράσουν τις ερωτήσεις τους προσφέρει μεγάλες μαθησιακές δυνατότητες.

Μαθαίνουμε πώς να θέσουμε σωστά τις ερωτήσεις σε μια συλλογή πληροφοριών με τις βάσεις δεδομένων που ήδη είναι έτοιμες. Υπάρχουν ήδη αρκετές διαθέσιμες απ' αυτές σε θέματα όπως: ο καιρός μιας συγκεκριμένης περιοχής,

τα πουλιά της Βρετανίας, τοπωνύμια, δεδομένα απογραφικά κ.ο.κ. Πολλή δουλειά μπορεί να γίνει με αυτές τις συλλογές. Πολύ περισσότερη μάθηση μπορεί να προκύψει, όταν μόνα τους τα παιδιά δημιουργούν τις δικές τους βάσεις δεδομένων.

Αυτή η διαδικασία αρχίζει με τη διατύπωση ερωτήσεων. Ο σχεδιασμός και η δημιουργία βάσεων δεδομένων τότε γίνεται με στόχο την απάντηση σε αυτές τις ερωτήσεις. Τούτο δίνει στον Η/Υ σταθερά το ρόλο ενός εργαλείου επιλύσεως προβλημάτων, και δεν παραμένει (ο Η/Υ) κάποιο μηχανήμα που τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να το χειρίζονται για δικό του λογαριασμό. Οι ερωτήσεις με τις οποίες αρχίζουν τα παιδιά θα καθορίσουν και το είδος των δεδομένων που θα πρέπει να συγκεντρώσουν, τον τρόπο με τον οποίο θα τα αποθησαυρίσουν στη βάση δεδομένων, και το είδος της εξόδου που θα είναι δυνατό. Ένα παράδειγμα θα το διασαφηνήσει.

Μια τάξη της Γ' Γυμνασίου άρχισε μια έρευνα για τους Αιγυπτίους. Είχαν συγκεντρώσει μεγάλο αριθμό σχετικών βιβλίων που θα τους ήταν χρήσιμα, αλλά ζητούσαν έναν εύκολο τρόπο για να εντοπίσουν τα καταλληλότερα για ορισμένα σημεία της εργασίας τους. Χρησιμοποίησαν για το σκοπό αυτό τη βάση δεδομένων ενός Η/Υ. Άρχισαν με την απόφασή τους για το τι χρειαζόταν να γνωρίζουν για κάποιο συγκεκριμένο βιβλίο, για να κρίνουν αν ήταν αυτό χρήσιμο σε μια οποιαδήποτε στιγμή. Κατέληξαν τέσσερα χαρακτηριστικά:

- Δυσκολία (πόσο δύσκολο ήταν στο διάβασμα;)
- Εικονογράφηση (ήταν αρκετή, ήταν καλή;)
- Θέμα (τι διαπραγματευόταν το βιβλίο;)
- Πληροφορίες (πόσες πληροφορίες έδινε;)

Καθένα χαρακτηριστικό διαβαθμίστηκε:

- Δυσκολία - εύκολο, μέτριο, δύσκολο.
- Εικονογράφηση - λεπτομερειακή, φτωχή, ανύπαρκτη.
- Θέμα - π.χ., Η Αρχαιότητα, Πυραμίδες, Αίγυπτος.
- Πληροφορίες - λεπτομερειακές, διηγήσεις, φτωχές.

Δημιούργησαν τότε μια βάση δεδομένων για Η/Υ με έξι τύπους δεδομένων (πεδία: Συγγραφέας, Τίτλος, Δυσκολία, Εικονογράφηση, Θέμα, Πληροφορίες. Τότε τα παιδιά κατέγραψαν στη βάση δεδομένων λεπτομέρειες για το κάθε βιβλίο. Παράδειγμα μιας καταγραφής ήταν και τούτο:

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ: Τζ. Σμιθ

ΤΙΤΛΟΣ: Η ζωή στην Αρχαία Αίγυπτο

ΔΥΣΚΟΛΙΑ: δύσκολο

ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ: φτωχή

ΘΕΜΑ: Αρχαία Αίγυπτος

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ: λεπτομερειακές

Αφού ετοιμάστηκε η βάση δεδομένων, τα παιδιά την χρησιμοποίησαν ως τμήμα της προσχεδιασμένης τους εργασίας. Αν, π.χ., ένα παιδί ήθελε να βρει μια καλή εικόνα της Σφίγγας σε κάποιο βιβλίο που θα χρησιμοποιούσε για να την «αντιγράψει», ερευνούσε στη βάση πληροφοριών για τα βιβλία με λεπτομερή εικονογράφηση και για το θέμα των Πυραμίδων ή της Αρχαίας Αιγύπτου. Τα παιδιά ευχαριστήθηκαν πολύ με τη βάση δεδομένων τους και συστηματικά σχολίαζαν πόσο πιο γρήγορα έβρισκαν τα βιβλία που χρειαζόνταν. Τελικά γι' αυτούς ο Η/Υ ήταν εργαλείο χρήσιμο. Είχαν επίσης μάθει αρκετά, χωρίς σχεδόν να το έχουν συνειδητοποιήσει, για το πως σταχυολόγησαν από βιβλία για ειδικότερους σκοπούς, καθώς εισήγαν τις πληροφορίες στο πρόγραμμα.

4. Χειρισμός κειμένου

Στο κεφ. 8 περιγράψαμε την κλειστή διαδικασία κατά την οποία στόχος είναι το πώς θα μπορέσουν τα παιδιά να συμπληρώσουν ένα κείμενο προτείνοντας λέξεις. Το ηλεκτρονικό λογισμικό που προσεγγίζει την πλευρά της κλειστής διαδικασίας και στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων είναι ο ΔΙΣΚΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ. Το πρόγραμμα προσφέρει στα παιδιά την πρόκληση να αναδημιουργήσουν ένα κείμενο, αρχίζοντας με οδηγό μόνο τη στίξη. Η επόμενη παρουσίαση μιας συνεδρίασης τριών εξάχρονων παιδιών θα διασαφηνίσει το πώς λειτουργεί το πρόγραμμα.

Τα παιδιά ξεκίνησαν βλέποντας τα ακόλουθα στην οθόνη του Η/Υ:

```

1. Γ τ τ τ
2. » τ
3. » Γ τ τ τ
4. τ τ
5. τ
    
```

Το ξεκίνημα τους το έδωσε ο δάσκαλος που είχε «εξασφαλίσει» όλα τα «τ» για λογαριασμό τους. Υπόθεσαν τότε ότι το δεύτερο γράμμα στο στίχο 1 και το γράμμα μετά το Γ του στίχου 3 ήταν το «ο» και μετά πρόσθεσαν ότι οι λέξεις αυτές ήταν «τότε». Έτσι η οθόνη έδειξε το εξής:

```

1. Τότε τ τ
2. « τ
3. » Τότε τ τ
4. τ τ
5. τ
    
```

Στη συνέχεια υπέθεσαν (σωστά) ότι έχουν βρει και το «ε». Έτσι έφτασαν στην επόμενη μορφή:

1. Τότε ε ε τ ε ε τ
2. » ε ε ε τε
3. ». Τότε ε ε τ ε τ
4. τ τ
5. τ ε ε.

Μετά βρήκαν το σ(ς) και ένας ταλαντούχος παίκτης βρήκε τη λέξη «ελέφαντας»

1. Τότε ο ελέφαντας ε ε στ
2. « ε ε ες τε
3. ». Τότε ο ελέφαντας σε τ
4. σι εσ του
5. το ε ε.

Η συζήτηση τότε συνεχίστηκε ως εξής:

Μαρκ: Ξέρω την ιστορία. Είναι ο ελέφαντας.

Ντέιβιντ: Ναι, ο ελέφαντας και το μωρό.

Μαρκ: Ο ελέφαντας και το κακό μωρό. Πρέπει κάπου να υπάρχει κακό μωρό.

Φίλιπ: Τι λέει η ιστορία; Αν βρούμε την ιστορία, η λύση είναι ευκολότερη.

Ντέιβιντ: Ξέρω. Το μωρό δεν έλεγε «παρακαλώ» ή «ευχαριστώ».

Μαρκ: Τι έκανε;

Μετά από υποθέσεις και υπολογισμούς τα παιδιά έφτασαν στην εξής μορφή:

1. Τότε ο ελέφαντας είπε στο κακό
2. μωρό « ε ε ες τε
3. «. Τότε ο ελέφαντας κάθισε κάτω
4. στη ε του
5. και το κακό μωρό ε ε.

Η συζήτηση συνεχίστηκε:

Ντέιβιντ: Τι είπες;

Μαρκ: Είπε «δεν είπα παρακαλώ». Δοκίμασε «δεν είπες παρακαλώ».

Φίλιπ: «Παρακαλώ», ταιριάζει, κοίτα. Και το «δεν είπες». Αλλά υπάρχουν λέξεις πριν από το «δεν» και μετά το «τε».

Μαρκ: Πριν από το «δεν» δεν ταιριάζει το «και»

Φίλιπ: «Μα», «μα». Είναι «μα». «Μα δεν είπες... παρακαλώ». Τι σου κάνει αυτό το «τε»; Μήπως είναι «ούτε»;

Τώρα είχαν:

1. Τότε ο ελέφαντας είπε στο κακό
2. μωρό «Μα δεν είπες ούτε πα-
3. ρακαλώ». Τότε ο ελέφαντας κάθισε κάτω

4. στη του
5. και το κακό μωρό ε ε.

Μετά από προσπάθεια εικοσάλεπτη κατέληξαν στο:

1. Τότε ο ελέφαντας είπε στο κακό
2. μωρό «Μα δεν είπες ούτε μια φορά πα-
3. ρακαλώ». Τότε ο ελέφαντας κάθισε κάτω
4. ξαφνικά στη μέση του δρόμου
5. και το κακό μωρό έφυγε

Παρουσιάσαμε αυτή την εργασία εκτεταμένα, γιατί διασαφηνίζει κάποιες ενδιαφέρουσες πλευρές μιας εργασίας με το πρόγραμμα του ΔΙΣΚΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.

Πρώτα-πρώτα, αντιπροσώπευε για τα τρία αυτά μικρά παιδιά 45 λεπτά πιστής προσήλωσης σε προσπάθεια ανάγνωσης. Για πολλούς δασκάλους της ηλικίας αυτής και μόνο αυτό το γεγονός αποτελεί δικαίωση. Αλλά τα αγόρια ανέπτυσαν ταυτόχρονα και τις αναγνωστικές τους δεξιότητες. Μάθαιναν να προσαρμόζουν τις προηγούμενες γνώσεις τους στο παρόν έργο, να μαντεύουν την ακολουθία των γραμμάτων, να ερευνούν για εναλλακτικές δυνατότητες. Όλες αυτές οι δραστηριότητες αποτελούν τμήμα της αναγνωστικής διαδικασίας.

Τα παιδιά μάθαιναν επίσης να συνεργάζονται. Ανέλαβαν να δακτυλογραφήσουν με τη σειρά τους τις υποθέσεις τους, και υπάρχουν πολλά παραδείγματα που το ένα παιδί διατύπωνε μια ιδέα, την συζητούσαν και ένα άλλο την ανέπτυξε. Και αυτό είναι πολύ σημαντικό για τη συμπεριφορά των μικρών παιδιών.

Πολλές μελέτες έδειξαν ότι ο ΔΙΣΚΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ παρέχει μεγάλες δυνατότητες ως «απεριβάλλον» γλωσσικής ανάπτυξης.

Ο ΔΙΣΚΟΣ απαιτεί δεξιότητες υψηλές στην επίλυση προβλημάτων: ανάλυση των δεδομένων που έχουμε και των λοιπών πληροφοριών· λήψη αποφάσεων για την ακολουθητέα στρατηγική· δημιουργία και ερμηνεία του νοήματος· σχηματισμό και έλεγχο υποθέσεων· εκτίμηση δεδομένων και στρατηγικής· φαντασία· αναφορά σε άλλες πηγές πληροφοριών· πειραματισμό⁴.

Είναι ανοικτός ο ΔΙΣΚΟΣ και με την έννοια ότι οι δάσκαλοι μπορούν να εισαγάγουν τα κείμενά τους, για να εργαστούν τα παιδιά με αυτά. Έτσι οι δάσκαλοι μπορούν να κατευθύνουν την εργασία τους σε ειδικές ανάγκες ή να επικεντρωθούν σε ειδικά θέματα.

5. Η χρήση της LOGO

Είτε διδάσκονται από / είτε μαθαίνουν με τον Η/Υ, τα παιδιά θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία και να διδάξουν τον Η/Υ. Αν αυτό γίνεται με λογικό τρόπο,

περιλαμβάνει και κάποιο είδος προγραμματισμού που ετοιμάζουν τα παιδιά. Ίσως η πιο κατάλληλη γλώσσα για κάτι τέτοιο να είναι η LOGO, και πολλά έχουν γραφεί που περιγράφουν τις δυνατότητες αυτής της γλώσσας ως οχήματος επιλύσεως προβλημάτων και αναπτύξεως υγιούς στάσεως απέναντι στα λάθη.

Το πιο γνωστό τμήμα της LOGO είναι τα γραφικά της χελώνας. Ένα μικρό ρομπότ, που είναι γνωστό ως Χελώνα, μπορεί να συνδεθεί με τον Η/Υ και καθοδηγείται έτσι που να κινείται και να σύρει μέσω αυτής ο χρήστης γραμμές. Αυτή η χελώνα μπορεί να αναπαρασταθεί και στην οθόνη του Η/Υ, συνήθως ως ένα μικρό τρίγωνο. Αυτό μπορεί να είναι πιο βολικό, αλλά τα παιδιά χρειάζονται την εμπειρία να «ζωγραφίσουν» μια πραγματική χελώνα να κινείται και να διαγράφει πραγματικές εικόνες. Η χελώνα καθοδηγείται με εντολές όπως «ΜΠΡΟΣΤΑ 100», «ΔΕΞΙΑ 90», «ΜΠΡΟΣΤΑ 100», και έτσι θα προέλθει το ακόλουθο σχήμα:

(Στα παιδιά δεν έχει λεχθεί ποιους αριθμούς να χρησιμοποιήσουν, αλλά πρέπει να τους ανακαλύψουν).

Όπως οι ευθείες εντολές, έτσι και μικρά προγράμματα μπορούν να ετοιμαστούν όπως το επόμενο, που θα βοηθήσουν τη χελώνα να ζωγραφίσει ένα τετράγωνο:

ΜΠΡΟΣΤΑ	100
ΔΕΞΙΑ	90
ΜΠΡΟΣΤΑ	100
ΔΕΞΙΑ	90
ΜΠΡΟΣΤΑ	100
ΔΕΞΙΑ	90
ΜΠΡΟΣΤΑ	100
ΔΕΞΙΑ	90
ΤΕΛΟΣ	

Αυτό μπορεί να απλοποιηθεί με τη χρήση του πλήκτρου REPEAT (=ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ).

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	4
ΜΠΡΟΣΤΑ	100
ΔΕΞΙΑ	90
ΤΕΛΟΣ	

Για να ξεκινήσουμε, η χελώνα ξέρει μόνο έναν περιορισμένο αριθμών εντολών, όπως ΜΠΡΟΣΤΑ, ΠΙΣΩ, ΔΕΞΙΑ, ΑΡΙΣΤΕΡΑ. Το πιο ισχυρό χαρακτηριστικό της LOGO όμως είναι ότι, μπορεί να διδαχθεί και άλλα. Π.χ. με την δακτυλογράφηση της φράσης ΓΙΑ ΤΕΤΡΑΓΩΝΟ και του παραπάνω προγράμματος, η χελώνα

θα ξέρει στο εξής τη νέα εντολή ΤΕΤΡΑΓΩΝΟ και θα ζωγραφίσει ένα τετράγωνο κατ' εντολήν. Μπορούν σειρές εντολών να ενταχθούν στη δισκέτα. Π.χ. διδάσκοντας στον Η/Υ τις εντολές ΤΡΙΓΩΝΟ, ΠΟΡΤΑ και ΠΑΡΑΘΥΡΟ, και με τον συνδυασμό τους, μπορεί να μάθει να ζωγραφίζει ένα ΣΠΙΤΙ. Έχει αυτή την ευκολία για τον χρήστη, να διδάξει στον Η/Υ νέα πράγματα, που δίνουν στη LOGO αυτή την εκπαιδευτική δυνατότητα.

Ένα μεγαλύτερο πλεονέκτημα της χρήσης της LOGO από τα παιδιά είναι ότι μπορεί να τα πείσει ότι το να κάνεις λάθη είναι μάλλον πρόκληση παρά κάτι αξιόποιο. Η «διόρθωση» θεωρείται ότι αποτελεί ουσιώδη δραστηριότητα και τέτοια στην οποία τα παιδιά δεν χρειάζεται να καθοδηγηθούν για να ενεργήσουν, εφόσον είναι ουσιώδης ενέργεια για το έργο που πρέπει να εκτελέσουν με την LOGO. Διορθώντας ένα πρόγραμμα LOGO που έγραψαν τα παιδιά, τους ζητείται να συλλάβουν το έργο που ζητούν από τη χελώνα, να το καταταμήσουν σε μικρότερες ενότητες, να προλάβουν τις απαντήσεις της χελώνας και να ελέγξουν υποθέσεις. Εφόσον το έργο τους περιλαμβάνει και την παραγωγή γραπτών οδηγιών, μπορεί να γίνουν οι μαθητές έτσι ενήμεροι της προσωρινότητας της γραφής και να τους ενισχυθεί η ιδέα του σχεδιασμού που συζητήσαμε στο κεφ. 7.

Επιπροσθέτως ο προγραμματισμός της χελώνας θα γίνεται συνήθως σε μικρές ομάδες και επομένως τα παιδιά θα πρέπει να συνεργαστούν και να συμμαρτυρούν κάποιες ιδέες. Θα πρέπει επίσης να εκθέσουν τις ιδέες τους, έτσι που οι άλλοι να μπορούν να τις σχολιάσουν, και οι ίδιοι να σχολιάσουν τις ιδέες των άλλων. Αυτή η εξωτερικευση του δοκιμαστικώς σκέπτεσθαι είναι δύσκολο να γίνει υπό άλλες συνθήκες, αλλά μπορεί να είναι εξαιρετικά αξιόλογη και για τους συμμετέχοντες, μια και τους αναγκάζει να σκεφτούν τις ιδέες τους ως το τέλος, και για τους παρατηρητές, εφόσον τους δείχνει τα τυχόν χάσματα ή τα αδιέξοδα της σκέψης. Εξαιτίας αυτού η LOGO μπορεί να είναι κατ' εξοχήν αξιόλογο εργαλείο γλωσσικής ανάπτυξης, όσο και περιβάλλον ανάπτυξης των μαθηματικών ικανοτήτων.

Τα γραφικά της χελώνας είναι ένα παράδειγμα «Μικρόκοσμου (Microworld)» ένα μικρό, αυστηρά καθορισμένο περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν, να δημιουργήσουν και να ελέγξουν κάποιες ιδέες μέσα σε μια σειρά κανόνων. Η γλώσσα LOGO επιτρέπει νέους μικρόκοσμους. Μπορεί να πραγματοποιηθεί για μουσική παραγωγή, για γραφή ιστοριών, για σχεδιασμό «περιπετειωδών» παιχνιδιών, για τον έλεγχο πιο σύνθετων πρότυπων εργασίας κλπ. Σε όλα αυτά ο Η/Υ παίζει το ρόλο του μαθητή και τα παιδιά των δασκάλων. Για να διδάξουν, πρέπει να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα με ακριβείς τρόπους, να σχεδιάσουν και ξανασχεδιάσουν οδηγίες, να διαμορφώσουν ενεργώς κάποιες ιδέες παρά να τις αφομοιώσουν παθητικά, και να αναπτύξουν και ελέγξουν υποθέσεις.

Συμπέρασμα

Στο κεφάλαιο αυτό είχαμε χώρο για μόνο περιορισμένη έρευνα του ρόλου του Η/Υ στην ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού. Υπάρχουν πολλά πεδία ανάπτυξης που υπόσχονται πολλά και που δεν τα αναπτύξαμε. Αυτά περιλαμβάνουν τη χρήση και δημιουργία συστήματος τελετές, τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τη χρήση προγραμμάτων επεξεργασίας πινάκων (spreadsheets). Αυτές οι χρήσεις έχουν κοινό χαρακτηριστικό το ότι είναι ανοικτές, και ότι προσφέρουν τη δυνατότητα δημιουργίας σκόπιμου περιβάλλοντος για γλωσσική χρήση. Όταν χρησιμοποιούμε τον Η/Υ, το ερώτημα δεν είναι τόσο «Ποια γλώσσα και ασκήσεις γραμματισμού μπορεί να διδάξει στα παιδιά ο Η/Υ;», όσο το «Ποια γλώσσα και ποιες ασκήσεις γραμματισμού θα αναπτυχθούν κατά τη χρήση του Η/Υ στις δραστηριότητες αυτές;» Έμφαση πρέπει να δοθεί στη χρήση του Η/Υ για πραγματικούς σκοπούς, που περιλαμβάνουν και τη χρήση της γλώσσας και του γραμματισμού.

Επόμενες δραστηριότητες

1. Οργανώστε ένα σχέδιο που μπορείτε να το εκτελέσετε με τους μικρότερους μαθητές. Προσπαθείστε να καταγράψετε τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο Η/Υ κατά τις ποικίλες δραστηριότητες αυτού του σχεδίου. Αν, π.χ. το σχέδιό σας έχει τίτλο «Πτήση», ο κατάλόγός σας μπορεί να αρχίζει κάπως έτσι:

- Τύποι αεροσκαφών — χρησιμοποιείστε μια βάση δεδομένων για να αποθησαυρίσετε πληροφορίες
- χρησιμοποιείστε τη χελώνα για να ζωγραφίσετε αεροπλάνα
- Ιστορία των πτήσεων — παρουσίαση των γεγονότων με επεξεργαστή κειμένων
- σχεδιάστε την πρώτη σελίδα μιας εφημερίδας με θέμα «Η πρώτη πτήση».
- γράψτε κείμενα του ΔΙΣΚΟΥ για γεγονότα σχετικά με πτήσεις
- Αεροδρόμια — με επεξεργαστή λόγου γράψτε οδηγίες για το πώς θα αιχμαλωτίσετε ένα αεροσκάφος
- συγγράψτε ένα ταξιδιωτικό οδηγό για το πλησιέστερο αεροδρόμιο με τη βοήθεια της επιτραπέζιας εκτύπωσης.

2. Παρατηρήστε κάποιες μικρές ομάδες παιδιών που χρησιμοποιούν τον Η/Υ από κοινού, π.χ., σε ένα περιπετειώδες παιχνίδι. Σημειώστε τα είδη της γλώσσας των συνομιλιών τους (μαγνητοφωνείστε τους, αν είναι δυνατόν). Υπάρχει κάτι στη γλώσσα αυτή που σας προκαλεί έκπληξη; Μπορείτε να ωτακουστήσετε, ενώ τα ίδια παιδιά ασχολούνται με μια άλλη τους δραστηριότητα, π.χ. με τα Μαθηματικά. Παρατηρείτε κάποια διαφορά στη χρήση της γλώσσας;

3. Αποκτήστε ένα τύπο λογισμικού για Η/Υ (π.χ. πακέτα επεξεργασίας κειμένου ή περιπετειωδών παιχνιδιών). Προσπαθείστε να ταιριάσετε, μεταξύ τους κάποια σχετικά και κατάλληλα (για τις ηλικίες αυτές) πακέτα [...]

Ένας πίνακας ολοκληρωμένος για όλα τα είδη του λογισμικού μπορεί να προσφέρει υποδείξεις για πιθανή εξέλιξη και να αποτελέσει τη βάση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικής με τη χρήση του Η/Υ σε ολόκληρο το δημοτικό σχολείο.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Από το έργο των David Wray και Jane Medwell, *Literacy and Language in the primary years* (Γραμματισμός και γλώσσα στα χρόνια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). London, Routledge 1993. (Σ.τ.Μ.).
2. Χρησιμοποιώ, αντί για τα παραδείγματα του αγγλικού πρωτοτύπου, αντίστοιχα ελληνικά παραδείγματα. Παραλείπω όσα δεν μπορεί να αφορούν παρά μόνο τον Βρετανό αναγνώστη (Σ.τ.Μ.).
3. Ο ελληνικός όρος (το επίθετο) δεν αποδίδει ακριβώς τον αγγλικό. Είναι παιχνίδια στα οποία η πλοκή και η λύση μένουν πάντοτε ανοικτές. (Σ.τ.Μ.).
4. Πριν κιόλας από την ανακάλυψη των Η/Υ, με τον ίδιο τρόπο αποκαθιστούσαν κείμενα αρχαία οι αρχαιολόγοι στις επιγραφές και οι παπυρολόγοι. (Σ.τ.Μ.).

Μετάφρ. ΑΝΤ. Η. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ

Ιωάννης Ν. Γαβριηλίδης

ΜΙΑ ΑΛΛΗΛΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

Δημοσιεύονται χωρίς σχόλια μια επιστολή του Ι. Γαβριηλίδη προς το ΥΠΕΠΘ και η απάντησή του Υπουργείου με απόψεις για τη γλώσσα

Κύριοι!

Η Γενική Γλωσσική Επιστήμη πατρίδα έχει την Ελλάδα (δεν κοιμίζω γλαύκα εις Αθήνας!). Μάρτυρες του γεγονότος είναι οι διεθνείς όροι της Γλωσσολογίας, οι οποίοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν ελληνική ετυμολογία. Ωστόσο, το σχολείο μας διέκοψε την επαφή με τη γλωσσική θεωρία, διδάσκει την ελληνική γλώσσα εμπειρικά, όπως το έκανε την εποχή της άγραφης Γραμματικής (πριν από τους αλεξανδρινούς χρόνους). Μοναδικό θεωρητικό βοήθημα για τη διδασκαλία της σύγχρονης ελληνικής γλώσσας ως το 1980 ήταν η Μορφολογία (το Τυπικό μέρος της Γραμματικής), η οποία εξετάζει στατικά τα ορατά δια γυμνού οφθαλμού εξωτερικά γνωρίσματα των λέξεων, «ασχολείται με την ανατομία του λόγου». Το 1980 εδέησε να εισαχθεί στα σχολεία η Σύνταξη (το βασικό μέρος της Γραμματικής), η οποία εξετάζει «τη φυσιολογία του λόγου», «αποκλύπτει τις μυστικές λειτουργίες, με τις οποίες η σκέψη μας μεταβάλλεται σε λόγο», όπως λέγεται στην εισαγωγή του εγχειριδίου «Σύνταξη της Νέας Ελληνικής».

Αλλά, πρώτον, η επί αιώνες απουσία της διδασκαλίας του Συντακτικού από τα σχολεία μας οδήγησε τη Μορφολογία στους δρόμους του φορμαλισμού (της τυπολατρίας), εδημιούργησε στους Έλληνες την εσφαλμένη γνώμη, ότι η Μορφολογία είναι ανεξάρτητη, ενώ αυτή κυριολεκτικά εξαρτάται από τις ανάγκες της Σύνταξης και αυτές υπηρετεί. Δεν θα υπήρχε λόγος να κλίνουμε το ουσιαστικό **άνθρωπος**, παραδείγματος χάριν, αν η σύνταξη του λόγου δεν απαιτούσε την ονομαστική στο ρόλο του υποκειμένου («Ο **άνθρωπος** είναι ζών πολιτικών»), τη γενική στο ρόλο του ονοματικού προσδιορισμού («Η **ζωή** του **ανθρώπου** γίνεται δύσκολη»), τη δοτική στο ρόλο του έμμεσου αντικειμένου («Έγραφα του **ανθρώπου** τις ευχαριστίες μου»), την αιτιατική στο ρόλο του άμεσου αντικειμένου («Κρίνε τον **άνθρωπο** από τα έργα, όχι από τα λόγια του»).

Οι φορμαλιστές γλωσσολόγοι μας αγνοούσαν τη σύνταξη του λόγου, επομένως, και τις συντακτικές λειτουργίες των λέξεων μέσα στην πρόταση, έκριναν μόνο από τα μορφολογικά γνωρίσματα των λεκτικών στοιχείων, γι' αυτό οδηγήθηκαν «φυσιολογικά» σε θεωρητικές γενικεύσεις, οι οποίες ουδεμίαν σχέση έχουν με την επιστήμη. [Το βιβλίο μας «Ενάντια στην ισοπέδωση της γλώσσας» (εκδόσεις Καρανάση) εξετάζει τις ασάφεις, τις ελλείψεις και τα θεωρητικά λάθη της Γραμματικής μας (Μορφολογίας - Σύνταξης) και προτείνει λύσεις.]

Δεύτερον, οι διδάσκαλοι της ελληνικής γλώσσας (Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης) δεν έχουν διδαχθεί τη σύνταξη της Σύγχρονης Ελληνικής Γλώσσας, άρα είναι απροετοίμαστοι για τη συνδυασμένη διδασκαλία των δύο μερών της Γραμματικής, η οποία διδασκαλία πρέπει να ξεκινάει από την πρόταση, όχι από τη λέξη (από τη Σύνταξη, όχι από τη Μορφολογία). Το Τυπικό μέρος της Γραμματικής μόνο του δεν αιτιολογείται στη συνείδηση των μαθητών, οι οποίοι ακούν, διαβάζουν και παράγουν συγκροτημένο λόγο και όχι μέρη του λόγου.

Οι αδυναμίες της Γραμματικής μας είναι πολλές (συνοπτικά εξετάζονται στο 15ο κεφάλαιο του αναφερθέντος βιβλίου). Εδώ θα γίνει λόγος, σύντομος κατ' ανάγκη, για δύο κραυγαλέα επιστημονικά λάθη, που είναι «καρποί του φορμαλισμού». Πρόκειται για την «κατάργηση» της δοτικής πτώσης και τον χαρακτηρισμό ενός άκλιτου (επιρρηματικού) τύπου ως μετοχής.

1. Η γλώσσα μας μορφολογικά εξελίσσεται γρήγορα, οι λέξεις αλλάζουν καταλήξεις, κάποτε ακρωτηριάζονται (ωρολόγιον - ρολόγι), γενικά μεταβάλλονται ως αντικείμενα ακοής και οράσεως. Δεν συμβαίνει το ίδιο με τη σύνταξη του λόγου, η οποία είναι ανθεκτικότερη στο χρόνο. Τα ρήματα της σύγχρονης ελληνικής γλώσσας κατά κανόνα συντάσσονται με τις ίδιες πτώσεις, με τις οποίες συνετάσσοντο στην αρχαία ελληνική. Για να κρίνουμε, αν ένας τύπος ουσιαστικού ή αντωνυμίας ανήκει στην άλφα ή στην βήτα πτώση, πρέπει να βρούμε τη συντακτική λειτουργία του μέσα στη δεδομένη πρόταση. Οι εμπειρικοί γραμματικοί μας, άσχετοι προς την σύνταξη του λόγου και τις συντακτικές λειτουργίες των λέξεων, δούλοι της Μορφολογίας, «κατήργησαν» τη δοτική πτώση, επειδή εκείνη, εξελισσόμενη διαρκώς, έλαβε τη μορφή της γενικής. Ιδού δύο συντάξεις του ίδιου τύπου ενός ουσιαστικού, με διαφορετικές όμως λειτουργίες: «**Η συμπεριφορά του φίλου μου ήταν άφογη**», «**Έγραφα του φίλου μου τα νέα**». Στην μια πρόταση ο τύπος **του φίλου** είναι ετερόπτωτος προσδιορισμός του ουσιαστικού **η συμπεριφορά** (καθαρή γενική - κατά τον Α. Τζάρτζανου), στην άλλη πρόταση είναι έμμεσο αντικείμενο του ρήματος **έγραφα** (γενική δοτική - κατά τον Α. Τζάρτζανου). Κατά τη δική μας άποψη, η οποία δεν ανασκευάστηκε από τους αρμοδίους ως τώρα, έχουμε γενική στην πρώτη περίπτωση και δοτική στην άλλη, χωρίς τους επιθετικούς προσδιορισμούς του Α. Τζάρτζανου¹.

Με το θέμα της γενικής και της δοτικής έχει σχέση και η έμμεση, πλην σαφής σύγχυση των κτητικών και των προσωπικών αντωνυμιών **μου, σου, του, της, μας, σας** κλπ. από τη Σχολική (και όχι μόνον) Γραμματική. Το περίεργο αυτό μπέρδεμα λαμβάνει χώρα κατά την εξέταση των εγκλιτικών λέξεων (παράγραφοι 30-31), μεταφέρεται δε στη γλωσσική πρακτική ειδικών περί την γλώσσαν καθηγητών Μέσης, αλλά και Ανωτάτης Εκπαιδευσεως.

Οι αδύνατοι τύποι των κτητικών και των προσωπικών αντωνυμιών είναι ίδιοι και απαράλλακτοι από την άποψη της μορφής, διαφέρουν όμως ριζικά ως προς τη συντακτική τους λειτουργία. Οι ΚΤΗΤΙΚΕΣ συντάσσονται με ονόματα, των οποίων είναι ετερόπτωτοι προσδιορισμοί στη ΓΕΝΙΚΗ ΠΤΩΣΗ («**Η ζώή μου** έγινε αφόρητη»), ενώ οι ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ συντάσσονται με ρήματα, των οποίων είναι έμμεσα αντικείμενα στη ΔΟΤΙΚΗ ΠΤΩΣΗ («**Γράφε μου τα νέα**»). Οι διδάσκαλοι της ελληνικής γλώσσας δεν μπορούν να κάμουν τη διάκριση αυτή!

Υπάρχει όμως και θεωρητική στήριξη του τερατουργήματος. Η καθηγήτρια της Γλωσσολογίας **Γεωργία Κατσιμαλή** στο κείμενο «Γενικές που προσδιορίζουν τη ρηματική φράση/πρόταση» («Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα» του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου) γράφει: «**Ερέθισμα και αφορμή γι' αυτή τη μελέτη αποτέλεσε η παρουσία προσωπικών εγκλιτικών αντωνυμιών σε γενική πτώση... (μου, σου, του/της, μας, σας, τους)**». Ιδού και το παράδειγμα-αφητηρία (κατασκευάσμα της ίδιας): «**μου** έδωσες ό,τι **μου** έφτιαξες αλλά **μου** πονάει την ψυχή (μου) που **μου** γέρασες πρόωρα» (κανένα σημείο στίξης!). Η Γ. Κ. ονομάζει σωστά το είδος των αντωνυμιών **προσωπικές**, η πτώση όμως των υπογραμμισμένων **μου** είναι δοτική, όχι γενική. Εξάλλου, οι ίδιες αυτές αντωνυμίες είναι προκλιτικές, ενώ εγκλιτική είναι μόνον η κτητική (ψυχή μου). Η Γ. Κ. δεν κάνει λόγο για το συντακτικό ρόλο των τεσσάρων προσωπικών **μου** (θα έπρεπε να τονίζονται!), ούτε της κτητικής **μου**. Οι τέσσερις είναι έμμεσα αντικείμενα των ρημάτων, η μία - ονομαστικός προσδιορισμός του ουσιαστικού ψυχή. (Το κρινόμενο κείμενο περιλαμβάνεται στον τόμο του 1988 των «Μελετών»).

Οι σπουδαγμένοι γλωσσολόγοι μας θα έπρεπε να σπάσουν τα δεσμά του φορμαλισμού, να εκσυγχρονίσουν την ελληνική Γλωσσική Επιστήμη, εκείνοι όμως, όπως συνάγεται από τις «Μελέτες» (και όχι μόνον απ' αυτές), υιοθετούν τις απόψεις των εμπειρικών στα θέματα της Γραμματικής και λύνουν (όπως λύνουν) τα προβλήματα της γλώσσας, αναφερόμενοι μόνο στη μορφολογία των λέξεων. Αλλά υπάρχει μια ελπιδοφόρα άποψη:

Ο δρ. της Γλωσσολογίας **Φώτης Καβουκόπουλος** στην εργασία του «**Η δυναμική της γενικής στη νεοελληνική**» («Μελέτες» του 1989) γράφει: «**Δεν** ελάβαμε υπόψη τις προκλητικές προσωπικές αντωνυμίες **μου, σου, του** κλπ., εφόσον (αυτές) ισοδυναμούν με εμπρόθετα συμπληρώματα, και θεωρήσαμε... ότι δεν αντιπροσωπεύουν τύπους γενικής. Αντίθετα μετρήσαμε ως τύπους γενι-

κής τις ομόηχές τους εγγλυτικές κτητικές αντωνυμίες, εφόσον (αυτές) ισοδυναμούν πράγματι με γενικές (το σπίτι του / το σπίτι του Γιάννη)». Ο Φ. Καβουκόπουλος βάζει στη σωστή θέση πολλά πράγματα, το κυριότερο από τα οποία είναι η άρνηση της γενικής για τις προσωπικές αντωνυμίες. Χρειάζονται όμως ακόμη δύο βήματα: Πρώτον, αν αποκλείομε τη γενική, και εφ' όσον οι προσωπικές αντωνυμίες είναι πάντοτε κάποιας πτώσεως, μήπως πρέπει να θεωρήσουμε την πτώση τους δοτική («μου έστειλες γράμμα», «σου απάντησα»); Εγώ λέγω μεγαλοφώνως: «να!». Δεύτερον, επιβάλλεται ακόμη να προσδιορίσομε τη συντακτική λειτουργία των αντωνυμιών, προσωπικών και κτητικών, η οποία δεν μπορεί να είναι, παρά λειτουργία έμμεσου αντικειμένου για τις προσωπικές («σου απάντησα») και ετερόπτωτου ονοματικού προσδιορισμού για τις κτητικές («το σπίτι του είναι κοντά στη θάλασσα»). (Η γραμματική ανάλυση ενός αποσπάσματος κανονικώς αρχίζει από τα δεδομένα του Συντακτικού, τα οποία προσδιορίζουν τους τύπους των λέξεων, και μετά εξετάζει τα στοιχεία της Μορφολογίας. Εδώ αντεστράφησαν οι όροι, λόγω των ειδικών συνθηκών, υπό τις οποίες έγινε η ανάλυση).

2. Άλλο θεωρητικό λάθος της Γραμματικής μας, ανεξήγητο και αυτό, είναι ο χαρακτηρισμός του άκλιτου (παγωμένου) ρηματικού τύπου σε -οντας (-ώντας) ως μετοχής, η οποία όμως κλίνεται... Πρώτον, ανάμεσα στην πραγματική ενεργητική μετοχή, λόγου χάριν, **ο τρέχων** (λογαριασμός) και στον υπό συζήτηση τύπο (έρχεται) **τρέχοντας** κοινή από μορφολογική άποψη διαπιστώνουμε μόνο τη ρίζα, η οποία δείχνει το γένος (για να θυμηθούμε τις Κατηγορίες του Αριστοτέλη), ενώ οι καταλήξεις τους, οι οποίες χαρακτηρίζουν το είδος των λέξεων, διαφέρουν κραυγαλέα. Δεύτερον, οι λειτουργίες της ενεργητικής (και της παθητικής) μετοχής ήσαν πάντα και είναι ονοματικές, ενώ κανείς δεν αμφισβητεί την επιρρηματική χρήση των τύπων σε -οντας (-ώντας).

Ο εν λόγω τύπος (παίζοντας, γελώντας) ονομάζεται από τον **Γεώργιο Χατζιδάκι** ΓΕΡΟΥΝΔΙΟ («Γλωσσολογικά Έρευναι», παράγραφος 636), ενώ από τον **Μ. Τριανταφυλλίδη** ΓΕΡΟΥΝΤΙΒΟ ('Απαντα, σελ. 339). Ο **Αχιλλέας Τζάρτζανος** δεν αλλάζει τον «αποδεκτόν» όρο, γράφει όμως: «Η μετοχή σε -οντας χρησιμοποιείται πάντοτε **επιρρηματικώς**» («Νεοελληνική Σύνταξις», πρώτος τόμος, σελ. 336), παραθέτει μάλιστα πολλά παραδείγματα, για να καταδείξει του λόγου το αληθές. Η άποψη του Α. Τζ. είναι ορθή ως προς τη χρήση του τύπου σε -οντας, όχι όμως και ως προς την ονομασία του. Το αναφερθέν βιβλίο μας υιοθετεί τον όρο ΓΕΡΟΥΝΔΙΟ.

Τα θέματα της δοτικής πτώσης, του γερουνδίου και άλλα πολλά αναπτύσσονται στο Γ' μέρος του βιβλίου («Ασάφειες, ελλείψεις και λάθη της Γραμματικής μας»).

Είναι καιρός να εκσυγχρονίσουμε τη Γραμματική μας, να επιμορφώσομε τους διδασκάλους της ελληνικής γλώσσας όλων των επιπέδων, βαπτίζοντας τους στη γλωσσική θεωρία, ώστε να ξεπεράσουν τον εμπειρισμό στη διδασκα-

λία του αντικειμένου τους και να προσφέρουν επιστημονική γλωσσική πληροφόρηση στα ελληνόπουλα, στον ελληνικό λαό.

Οι απόψεις του παρόντος κειμένου, αλλά και άλλων σχετικών με τη γλώσσα γραπτών μας, εκτίθενται με απλότητα και σαφήνεια, σαν να απευθύνονται σε μαθητές Γυμνασίου. Αν οι διδάσκαλοι της ελληνικής γλώσσας δυσκολεύονται να τις παρακολουθήσουν, η ευθύνη δεν είναι δική μας.

Για τις δραστηριότητες των νέων (σπουδαγμένων) γλωσσολόγων μας θα εκάναμε και μερικές άλλες παρατηρήσεις.

Πρώτον, εφόσον οι δικοί μας γράφουν μόνο για θέματα της ελληνικής γλώσσας, δεν είναι καθόλου απαραίτητο να επικαλούνται παραδείγματα άλλων γλωσσών, όπως κάνουν οι μεγάλοι γλωσσολόγοι του κόσμου, όταν ασχολούνται με τη Γενική Γλωσσολογία. Ο καθηγητής **Α. Φ. Χριστίδης** στην εργασία του «Το μόρφωμα ΠΟΥ σαν αναφορικός δείκτης» («Μελέτες», 1986) αναφέρεται στις γλώσσες: σερβοκροατική, YORUBA, ιαπωνική κ.ά.² Ο σύμβουλος του Π.Ι. **Δημήτρης Τομπατίδης** στο βιβλίο του «Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας» (χωρίς άρθρα) μιλάει για τις καταλήξεις των πτώσεων της φιλανδικής και της τουρκικής γλώσσας, για τον αριθμό των γενών της αφρικανικής γλώσσας σουαχίλι (της ομάδας μπαντού), για τους χρόνους των ρημάτων της γλώσσας HOPI (των ερυθροδέρμων), επίσης για την εργατική πτώση, που υπάρχει, όπως γράφει ο ίδιος, στη βασκική, στη γεωργιανή, στην εσκιμωική και σε άλλες γλώσσες. Πού χρειάζονται οι πληροφορίες αυτές για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας; Η πολυγλωσσία είναι, ασφαλώς, μεγάλο προσόν, δεν χρειάζεται όμως να την προβάλλομε, όταν δεν συντρέχει λόγος! Εμείς προσωπικά δεν θα μπορούσαμε να ελέγξομε την ορθότητα των παραδειγμάτων από τόσες εξωτικές γλώσσες, χρησιμοποιηθέντα όμως παραδείγματα της ρωσικής γλώσσας βρίθουν λαθών.

Δεύτερον, πολλοί από τους νέους γλωσσολόγους μας χρησιμοποιούν μικτή γλώσσα: ελληνική συν αγγλική ή συν γαλλική. Σε μερικές σελίδες του καθηγητού **Α. Φ. Χριστίδη** («Μελέτες», 1986, και όχι μόνον εκεί) υπερτερεί η αγγλική γλώσσα. Ελληνοαγγλικά γράφουν και οι καθηγήτριες **Ειρήνη Φιλιππάκη** και **Γεωργία Κατσιμαλή** («Μελέτες», 1989), ενώ ελληνογαλλικά η καθηγήτρια **Ειρήνη Τσαμαδού** (στο ίδιο). Αλλά η **Στεφανία Παγώνη**, που από το 1990 υπογράφει ως STEFANIA PAGONI, αναπτύσσει θέματα της ελληνικής φωνητικής στην αγγλική γλώσσα και δημοσιεύεται στις «Μελέτες»! Θυμηθήκαμε τον Ηρόστρατο...

Τρίτον, όσο και αν φαίνεται περίεργο, οι νέοι εργάτες της Γλωσσικής Επιστήμης στο σύνολό τους σχεδόν περιφρονούν τη στίξη των κειμένων. Η γλωσσική θεωρία και πρακτική έχουν αμεσότατη σχέση με τα μαθηματικά, ιδίως η σύνταξη του λόγου και ιδιαίτερα η στίξη του κειμένου. Στο βιβλίο «Ενάντια στην ισοπέδωση της Γλώσσας» υπάρχει σχετικό κεφάλαιο, που αναπτύσσει

θεωρητικά τα προβλήματα της στίξης. Περισσότερα για το συγκεκριμένο αυτό θέμα δεν θα ήτο δυνατόν να λεχθούν στο παρόν κείμενο.

Οι αποδέκτες της παρούσης επιστολής ενδιαφέρονται ασφαλώς για την ελληνική Γλωσσική Επιστήμη, όσο ενδιαφέρεται ο επιστολογράφος, και θα λάβουν, ελπίζουμε, τα ενδεικνυόμενα μέτρα.

Κατά τη γνώμη μας, επιβάλλονται τα δύο ακόλουθα ριζικά μέτρα:

(1) Η αναθεώρηση της Γραμματικής μας, της ελληνικής Γλωσσολογίας γενικότερα. Να τεθεί επιτέλους τέρμα στην αντεπιστημονική πληροφόρηση των Ελλήνων στα θέματα της γλώσσας³.

(2) Ο εκσυγχρονισμός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Από το στάδιο του εμπειρισμού η διδασκαλία της γλώσσας να περάσει στο στάδιο της επιστημονικής διαδικασίας, όπως γίνεται στις προηγμένες γλωσσικά χώρες. Οι εκπαιδευτικοί μας παίζουν το όργανο της γλώσσας πρακτικά, όπως οι λαϊκοί οργανοπαίκτες παίζουν τα μουσικά όργανα χωρίς παρτιτούρα⁴. Για το επιστημονικό άλμα χρειάζεται πλήρης θεωρητική και πρακτική κατάρτιση των αρμοδίων για τη διδασκαλία της γλώσσας από τα Α.Ε.Ι. και αποφασιστική επιμόρφωση των ήδη εργαζομένων από το Υπουργείο Παιδείας. Εκ μέρους τους οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ανησυχούν διαρκώς για το επιστημονικό-επαγγελματικό τους επίπεδο και με την αυτομόρφωση να βελτιώνουν θεωρητικά και πρακτικά την απόδοσή τους στο σχολείο.

Προσεχώς θα φέρουμε εις γνώσιν Σας ένα σχέδιο Συντακτικού της Σύγχρονης Ελληνικής Γλώσσας. Η άγνωστη στους εκπαιδευτικούς μας σύνταξη του λόγου δεν είναι τόσο δύσκολη, όσο φαίνεται!

Η ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ

Απαντούμε στην από 3-3-93 επιστολή σας και σας γνωρίζουμε ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με την υπ' αριθμ. 13/1993 Πράξη του αποφάνθηκε τα εξής:

«Η εκμετάλλευση των αρχών της σύγχρονης γλωσσολογίας δεν είναι κάτι που μπορεί να γίνει αυτόματα, αλλά ύστερα από πολλή περισκεψη και μόνο με το πέρασμα του χρόνου είναι δυνατόν να φανεί ποιες από τις συχνά αντικρουόμενες ή και αντίθετες απόψεις των γλωσσολογικών σχολών είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη γλωσσική διδασκαλία και τη σύνταξη της γραμματικής.

Άλλωστε όπως επισημαίνει και ο ίδιος ο κ. Γαβριηλίδης, οι εκπαιδευτικοί μας δεν είναι απολύτως ενήμεροι στις νέες εξελίξεις αλλά και τα σχολικά μας εγχειρίδια είναι γραμμένα με τον παραδοσιακό τρόπο, γεγονός που έχει διαμορφώσει αντίστοιχη νοοτροπία και διδακτική μεθοδολογία.

Η σχολική μας γραμματική έχει πολλά προβλήματα αφού είναι γραμμένη σύμφωνα με το παραδοσιακό πρότυπο.

Όμως επιμέρους θέματα, όπως αυτά που προτείνει ο κ. Γαβριηλίδης, π.χ.

το πρόβλημα της μετοχής, ο συνδυασμός της μορφολογίας με το συντακτικό, το πρόβλημα της δοτικής πτώσης κ.λ.π. δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν μεμονωμένα, αλλά στα πλαίσια μιας νέας γραμματικής που θα συνταχθεί όχι μόνο σύμφωνα με τις αρχές της γλωσσολογίας αλλά και επιπλέον βάσει ενός συγκεκριμένου μόντελου περιγραφής και ανάλυσης της γλώσσας.

Για παράδειγμα η άποψη του κ. Γαβριηλίδη μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο στα πλαίσια της συγγραφής μιας νέας γραμματικής και σύμφωνα με συγκεκριμένες αρχές γιατί έχουμε το εξής πρόβλημα:

— Οι τύποι αυτοί που αναφέρει ο κ. Γαβριηλίδης είναι μορφολογικά «γενικές».

— Σημασιολογικά όμως έχουν λειτουργία παλιότερης δοτικής. Άρα το αν θα χαρακτηρισθούν ως γενική ή δοτική είναι θέμα αρχών βάσει των οποίων θα γραφεί η γραμματική.

Βεβαίως οι παρατηρήσεις και οι υποδείξεις του κ. Γαβριηλίδη είναι σημαντικές και συμβάλλουν προς την κατεύθυνση της μελλοντικής επίλυσης του θέματος. Όμως το πρόβλημα της γλώσσας και της γραμματικής είναι πολύ ευρύ και ευαίσθητο και απαιτεί συνολική αντιμετώπιση η οποία πρέπει να γίνει με επιστημονικό τρόπο, με πολύ προβληματισμό και περίσκεψη και βεβαίως με τη συνεργασία πολλών ειδικών όπως π.χ. Εκπαιδευτικών, Παιδαγωγών, Γλωσσολόγων, Κοινωνιογλωσσολόγων κ.λ.π.

Άρα, μεμονωμένες διάσπαρτες και χωρίς μια γενικότερη φιλοσοφία υπερβάσεις σε θέματα της γραμματικής και της γλώσσας περισσότερο θα έβλαπταν παρότι θα ωφελούσαν τη στιγμή αυτή την ίδια τη γλώσσα και την εκπαίδευσή μας».

Ε.Υ.

Ο ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ

Γ. Καΐτσας

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Η άποψη για τη δοτική πτώση της σύγχρονης ελληνικής γλώσσας είχε το πρώτον εκφραστεί από τον Ελισαίο Γκανίδη το 1908: «Αν δεχτείτε να του το είπης, θα πείτε και να το είπης του αδελφού σου, και τότε καταργείτε την αρχαία δοτική και παραδέχεστε τη δοτική της δημοτικής, που έχει τον ίδιο τύπο με τη γενική», έγραφε («Γλώσσα και ζωή», σ. 101).

Η καίρια επιστημονική αυτή διαπίστωση του Ε.Γ. αγνοήθηκε από τους φορμαλιστές γραμματικούς μας, και η αγραμματωσύνη διαιωνίζεται... Κάποιοι άλλοι, που ασχολήθηκαν λίγο-πολύ στο παρελθόν με τη σύνταξη του λόγου, υποχρεώθηκαν εκ των πραγμάτων (όπως και ο Τζάρτζανος) να επινοήσουν τον όρο «δοτικοφανής γενική», ενώ μάλλον θα έπρεπε να τον πουν «γενικοφανή δοτική».

2. Ο διεθνής όρος **μόρφημα** σημαίνει το ελάχιστο «σημαντικό» μέρος μιας λέξης (ανα-διά-ταξ-ις). Το αναφορικό ΠΟΥ δεν είναι μόρφημα, αλλά λέξη, και μάλιστα «άτομη» λέξη.

3. Η απαίτηση της αναθεώρησης της Γραμματικής προβάλλεται άμεσα ή έμμεσα όχι μόνον με το

βιβλίο «Ενάντια στην ισοπέδωση της γλώσσας», αλλά και με τα κείμενα, που έχουν δημοσιευθεί ως ακολούθως: «Η Γλωσσική Επιστήμη οφείλει να μας δώσει μια ολοκληρωμένη Γραμματική» («ΑΝΤΙ», τ. 138/1979), «Η Κρατική μας Γραμματική έχει σοβαρές αδυναμίες» («ΔΙΑΒΑΖΩ» τ. 35/1980), «Πλάνες στον τομέα της Γλωσσολογίας» («ΝΕΑ ΕΣΤΙΑ», 1/10/1985), «Για τα εγχειρίδια της Σύγχρονης Ελληνικής Γλώσσας» («ΓΛΩΣΣΑ», τ. 20/1989), «Φυγομαχιών συνέχεια» («ΓΛΩΣΣΑ», τ. 21/1989), «Η Γραμματική των αγραμματίστων» («ΔΑΥΛΟΣ», τ. 93/1989), «Θεωρητικές γκάπες της Γραμματικής μας» (ανεξάρτητο οκτασέλιδο, που αποκαθιστά τον αρχικό τίτλο του αμέσως προηγούμενου άρθρου) «Ξενομανίες, ξενοδουλίες και γραικυλισμοί» («ΔΑΥΛΟΣ», τ. 100/1990), «Η τυπολατρία-εμπόδιο στην πρόοδο της Γλωσσολογίας μας» («ΔΑΥΛΟΣ», τ. 102/1990), «Η γλώσσα ως αντικείμενο μελέτης διαφόρων επιστημών» («ΔΑΥΛΟΣ», τ. 109/1991), «Η ιστορική ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας» («ΔΑΥΛΟΣ», τ. 111/1991), «Συντακτικός και λειτουργικός καταμερισμός των προτάσεων» («ΔΑΥΛΟΣ», τ. 112/1991), «Η Λεξικολογία» («ΔΑΥΛΟΣ», τ. 118/1991), «Δυο αντίληψεις για τη γλώσσα» («ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ», συλλογικό βιβλίο του Ελληνικού Γλωσσικού Ομίλου, 1986). Οι αρμόδιοι «δεν είδαν» και «δεν άκουσαν» τίποτε απ' όλα αυτά!

4. Αφού οι εντεταλμένοι να διδάξουν την ελληνική γλώσσα κάνουν το έργο τους εμπειρικά, είναι φυσικό να παίζουν το όργανο της γλώσσας πρακτικά και οι παραγωγοί του λόγου: ποιητές, πεζογράφοι, δραματουργοί και άλλοι.

ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

ΤΟ ΣΤΕΡΗΤΙΚΟ ΜΟΡΙΟ ΑΝ-

Στη νεοελληνική το αρνητικό ή στερητικό αυτό μόριο έχει πέντε μορφές: *αν-*, *α-*, *ανα-*, *ανε-*, *ανη-*. Είναι αχώριστο προθεματικό μόριο και απαντά ως πρώτο συνθετικό σύνθετων κυρίως επιθέτων με τη σημασία της άρνησης της έννοιας του β' συνθετικού, της στέρησης, της έλλειψης, της απουσίας, της κακότητας (αρχ. ελλ. *ἀ-*, *ἀν-*, *ἀνα-*, σανσκρ. *अ-*, *अ-*, λατιν. *in-*, αγγλ. *un-*).

Παραδείγματα με τον τύπο αν-: ανέγγιχτος, ανείπωτος, ανειρήνευτος, ανεκμεταλλεύσιμος, ανεκπαίδευτος, ανεκπλήρωτος, ανεκτέλεστος, ανέκφραστος, ανελέητος, ανέλπιστος, ανεξάλειπτος, ανεξαργύρωτος, ανεξάσκητος, ανεξερευνητος, ανεξήγητος, ανεξιστόρητος, ανεξιχνίαστος, ανεξόδευτος, ανεξοικείωτος, ανεξουσιοδότητος, ανεξόφλητος, ανεόρταστος, ανεπανόρθωτος, ανέπαφος, ανεπηρέαστος, ανεπίδεκτος, ανεπίδοτος, ανεπιθύμητος, ανεπίκαιρος, ανεπικύρωτος, ανεπίπλωτος, ανεπίσημος, ανεπισχίαστος, ανεπιστημονικός, ανεπιτήρητος, ανεπίτρεπτος, ανεπιφύλακτος, ανεπούλωτος, κ.ά.

Παραδείγματα με τον τύπο α-: άβαθος, αβασάνιστος, άβαφος, άβγαλτος, αβέβαιος, αβίδωτος, άβλαφτος, αβοτάνιστος, άβρεχτος, αβύθιστος, αγάνωτος, αγέραστος, άγνωμος, αγόγγυστος, αγούβιαστος, αγρατσούνιστος, αγυάλιστος, άδαρτος, αδιάβαστος, αδιάβατος, αδικαιολόγητος, άδοξος, αδωροδόκητος, αζήλευτος, άζουμος, άθεος, αθήλαστος, αθώρητος, ακαβάλητος, ακάθατος, ακαπέλωτος, ακατασκευάστος, ακαταχώρητος, ακέραστος, άκλωνος, ακολάριστος, άκομψος, ακόπιαστος, άκορμος, ακύμαντος, ακυρίευτος, άκωλος, αλάθευτος, αλάθητος, αλάσπωτος, αλέκιαστος, αλήστευτος, αλύτρωτος, αμαγείρευτος, αμάθευτος, άμαθος, αμανίκωτος, αμαρκάριστος, αμαστιγώτος, αμεθόδευτος, αμελέτητος, αμετανόητος, αμέτοχος, αμισθωτος, αμύητος, αμύριστος, αξύριστος, κ.ά.

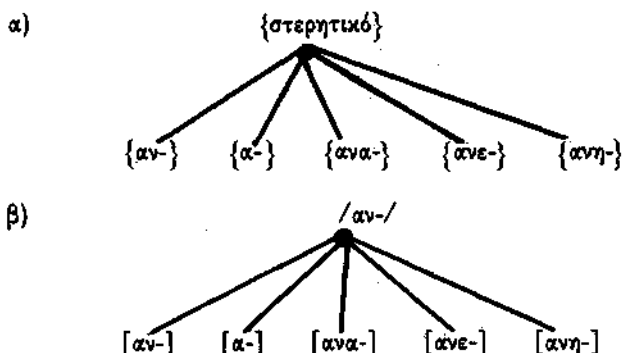
Παραδείγματα με τον τύπο ανα-: ανάβαθος (= άβαθος), ανάμελος, ανάφαγος, αναχόρταγος, κ.ά.

Παραδείγματα με τη μορφή ανε-: ανεβάσταγος, ανεβγαλτος, ανεβλυκος, ανεγνώριμος, ανεπρόκοπος, ανεχόρταγος, ανεψητος, κ.ά.

Παραδείγματα με τη μορφή ανη-: ανήπλυτος, ανηπρόκοπος, ανήψητος, κ.ά.

Στη σύγχρονη γλωσσολογία το στερητικό αυτό μόριο ονομάζεται γενικά μόρφημα και οι πέντε μορφές του λέγονται αλλόμορφα του μορφήματος αυτού. Γραφικά, αυτό μπορεί να παρασταθεί με δύο τρόπους:

ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ



Στο (β) σχήμα έχουμε ήδη κάνει δεκτό ότι η υποκειμένη, η βασική, μορφή του στερητικού αυτού μορίου, που τίθεται μέσα σε κάθετες ή πλάγιες γραμμές, είναι ο τύπος αν- που έχει πέντε φωνητικές πραγματώσεις. Η φωνητική απεικόνιση των αλλομορφών αυτών τίθεται μέσα σε αγκύλες. Από τα λίγα παραδείγματα που αναγράψαμε πιο πάνω είναι σαφές ότι ο τύπος αν- χρησιμοποιείται, όταν το δεύτερο συνθετικό αρχίζει από φωνήεν, όπως αν-άξιος ([αν-[άξιος]] ή [[αν][άξιος]]), ενώ λαμβάνεται ο τύπος α-, όταν το δεύτερο συνθετικό της σύνθετης λέξης αρχίζει από σύμφωνο, όπως α-μέτοχος ([α-[μέτοχος]] ή [[α][μέτοχος]]).

Οι δυσύλλαβες μορφές ανα-, ανε-, ανη- του στερητικού αυτού μορίου προήλθαν από σύνθετες λέξεις, στις οποίες το δεύτερο συνθετικό άρχιζε από τα φωνήεντα α, ε και η, αντίστοιχα. Τα αρχικά αυτά φωνήεντα απεσπάστησαν από το δεύτερο συνθετικό και προσκολλήθηκαν στη βασική μορφή αν- του πρώτου συνθετικού. Έτσι δημιουργήθηκαν οι τύποι ανα-, ανε- και ανη-, που θεωρήθηκαν κανονικές και αυτοτελείς μορφές του μορφήματος και προσκολλήθηκαν στη συνέχεια σε άλλες λέξεις που άρχιζαν από σύμφωνο. Πιο συγκεκριμένα, από σύνθετες λέξεις, όπως ανάλατος, ανάλεστος, ανάξιος, ανεξάρτητος, ανεξήγητος, ανέλπιστος, ανημέρωτος, ανήσυχος, ανήμπορος, κ.ά., απεσπάστησαν τα τμήματα ανα-, ανε-, ανη- και χρησιμοποιήθηκαν στη συνέχεια ως πρώτα συνθετικά σύνθετων λέξεων, που το δεύτερο συνθετικό τους άρχιζε από σύμφωνο, όπως ανά-βαθος, ανά-γλυκος, ανά-καρδος, ανε-χόρταγος, ανέ-ψυχος, ανε-πρόκοπος, ανη-ψητος, κ.ά.

Επειδή σκοπός του γλωσσολογικού αυτού σημειώματος δεν είναι ν' αναπτύξει σε βάθος και σε έκταση το σχετικό αυτό θέμα, περιοριζόμαστε κατ' ανάγκη εδώ στην απλή παρουσίαση του θέματος και στην ολιγόλογη απάντηση σ' ορισμένες βασικές ερωτήσεις. Τέτοιες ενδιαφέρουσες ερωτήσεις μπορεί να είναι οι εξής:

1. Γιατί επιλέγουμε ως βασική μορφή του στερητικού αυτού μορφήματος τον τύπο αν- και όχι τον τύπο α-;

2. Γιατί το πρώτο συνθετικό λέξεων, όπως αόρατος, αόριστος, άοκνος, άοπλος, αήττητος, άεργος, άπυνος, αηδής, κ.ά., παρουσιάζει τον τύπο α- και όχι τον τύπο αν-, παρόλο ότι το δεύτερο συνθετικό αρχίζει από φωνήεν;

3. Γιατί δεν αποβάλλεται ποτέ το αρχικό άτονο στερητικό α- των σύνθετων λέξεων;

Τα συνήθη όρια του γλωσσολογικού σημειώματος δε μας επιτρέπουν να δώσουμε πλήρεις και τεκμηριωμένες απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα. Γι' αυτό θα αρκε-

στούμε σε σύντομες και απλές απαντήσεις. Θεωρούμε την εκτενέστερη μορφή αν-κύρια και βασική για λόγους που έχουν να κάνουν με τη φυσικότητα των μορφολογικών νόμων. Για να δειχθεί όμως αυτό χρειάζεται να εξετασθούν παρόμοια γραμματικά φαινόμενα στη γλώσσα μας. Γενικά, ο εκτενέστερος τύπος θεωρείται στις περισσότερες των περιπτώσεων βασικός και φαίνεται ότι είναι ορθότερο και οικονομικότερο γλωσσολογικά να παράγεται ο συντετημημένος τύπος από τον εκτενέστερο δι' αποβολής ενός απ' τα στοιχεία του. Οφείλουμε εδώ να σημειώσουμε απλώς ότι για τα αρχαία ελληνικά πολλοί των παλαιών φιλολόγων υπεστήριξαν ότι ο δυσύλλαβος τύπος *ανά-* (πρβλ. *άνα-Φελτος*, *άνα-Φεδνος*) είναι βασικός και οι μονοσύλλαβες μορφές του παράγωγες απ' αυτόν. Δε θα εξετάσουμε εδώ την άποψη αυτή για τα αρχαία ελληνικά. Για τα νέα ελληνικά, όμως, ο δυσύλλαβος τύπος *ανα-*, όπως και οι *ανε-*, *ανη-*, αποτελεί απλή παρέκταση του βασικού τύπου *αν-* κατά τον τρόπο που αναγράψαμε πιο πάνω.

Την απάντηση στο δεύτερο ερώτημα την δίνει η ίδια η γνώση της ιστορίας της γλώσσας μας. Είναι γνωστό ότι ορισμένες λέξεις που παρουσιάζονται στη νεοελληνική ότι αρχίζουν από φωνήεν, αρχίζαν πάλαι ποτέ από ημίφωνο φθόγγο, όπως είναι το δίγαμμα (F). Επειδή η σύνθεση έλαβε χώρα πριν από την εξαφάνιση των ημίφωνων αυτών φθόγγων (πρβλ. *ά-Φόρατος*, *ά-Φοσμος*, *ά-Φήθης*, *ά-Φεργος*, κλπ.), είναι προφανές ότι και μετά την απώλεια του F οι λέξεις αυτές, που μας έρχονται από την αρχαία ελληνική, διетήρησαν ως πρώτο συνθετικό τους τον τύπο του στερητικού μορίου *α-*, παρόλο ότι το δεύτερο συνθετικό τους δεν αρχίζει πλέον από ημίφωνο φθόγγο, αλλ' από φωνήεν.

Για να απαντήσουμε στο τρίτο ερώτημα, πρέπει πρώτα να διευκρινίσουμε ότι το αρνητικό μόριο *α-* δεν είναι φώνημα, αλλά μόρφημα με συγκεκριμένη σημασία. Η αποβολή για οιονδήποτε λόγο του αρχικού αρνητικού μορίου *α-* θα καθιστούσε όχι μόνο αγνώριστη φωνητικά τη λέξη, αλλά και θα μετέβαλλε άρδην τη σημασία της. Η γλώσσα, όμως, είναι κοινωνικό φαινόμενο και η επικοινωνία είναι ο βασικός της σκοπός. Είναι σαφές ότι η αποβολή ή αφαίρεση του στερητικού *α-* θα δημιουργούσε προβλήματα επικοινωνίας. Καταλήγουμε λοιπόν στο γνωστό στους γλωσσολόγους συμπέρασμα ότι λεξιλογικά στοιχεία που είναι φορείς σημασίας δεν αποβάλλονται.

Πιστεύω ότι το θέμα που θίγεται στο γλωσσολογικό αυτό σημείωμα έχει αρκετό βάθος και ίσως χρειαστεί να επανέλθουμε με εκτενές σχετικό άρθρο. Γενικά, οι αρνήσεις στη γλώσσα μας (αλλά και σε άλλες γλώσσες) παρουσιάζουν πολύ ενδιαφέρον και αποτελούν γόνιμο έδαφος για γλωσσολογικές μελέτες.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΧΡ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ

ΠΑΡΟΡΑΜΑ

Στο τεύχος 32, σελ. 77, η μήτρα του *κοιτάζω* έχει τα στοιχεία [-NOEIN] και [+KI-NHSH], σε αντίθεση προς τα αντίστοιχα στοιχεία της μήτρας του *βλέπω*.

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Χριστόφορος Χααραλαμπάκης, *Γλώσσα και εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας*, Αθήνα 1994, σσ. 121. Έκδοση: «Γεννάδειος Σχολή», Εκπαιδευτήρια Ζώη, Α.Ε. Σειρά: «Εκπαιδευτικά θέματα», αριθ. 1.

Στη νέα σειρά με τίτλο: «Εκπαιδευτικά θέματα» που εγκαινίασε η «Γεννάειος Σχολή», δημοσιεύτηκε το παραπάνω βιβλίο του καθηγητή της γλωσσολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και Αντιπρόεδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ. Χριστόφορου Χααραλαμπάκη.

Ο συγγραφέας μελετά κατά τρόπο ευσύνοπτο ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών και πρακτικών προβλημάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας από την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου ως την τρίτη τάξη του λυκείου.

Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζεται ο τρόπος διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εντοπίζονται τα θετικά και αρνητικά σημεία των βιβλίων «Η γλώσσα μου», «Νεοελληνική γλώσσα» και «Έκφραση -έκθεση» του δημοτικού σχολείου, του γυμνασίου και του λυκείου αντίστοιχα. Ο συγγραφέας προτείνει, ανάμεσα στα άλλα, να λάβει η έκθεση στις πανελλαδικές εξετάσεις τη μορφή ενός πολλαπλού τεστ ερμηνείας και κατανόησης κειμενικών ειδών σε συνδυασμό με λεξιλογικές, υπολογικές, συντακτικές κ.ά. ασκήσεις, με παράλληλη σύντομη ανάπτυξη ενός θέματος γενικού ενδιαφέροντος.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θίγονται καιρία θέματα για τη σωστή γλωσσική διδασκαλία, όπως είναι η γλωσσική προκατάληψη (δηλαδή η χρησιμοποίηση κοινωνικών ενδείξεων για την αξιολόγηση της γλώσσας ενός ατόμου ή μιας ομάδας ως καλής ή κακής), το θέμα αν η νεοελληνική γλώσσα βρίσκεται πράγματι σε βαθειά κρίση και παρακμή (λεξιπενία), ποια είναι η σχέση γραπτού και προφορικού λόγου και γενικά ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε θέματα γλωσσικής αγωγής.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την επικοινωνιακή μέθοδο, η οποία θεωρείται κατά γενική ομολογία ότι αποτελεί την πιο αποτελεσματική προσέγγιση διδασκαλίας της μητρικής και της ξένης γλώσσας.

Στο τέταρτο και εκτενέστερο κεφάλαιο, εξετάζεται ο ρόλος της γραμματικής στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Ο συγγραφέας μελετά διάφορα είδη γραμματικής για να καταλήξει με τεκμηριωμένο επιστημονικό προβληματισμό στο είδος της γραμματικής που πρέπει να διδάσκονται τα παιδιά στο σχολείο. Επισημαίνει τις αδυναμίες της σχολικής γραμματικής και προτείνει τη συγγραφή μιας νέας η οποία θα δίνει έμφαση στα επικοινωνιακά στοιχεία, και τη σημασιολογία, ενώ θα περιορίζει την απλή κλίση ονομάτων και ρημάτων. Εξετάζει ακόμα θέματα ορολογίας, αγωγής του λόγου και γλωσσικής αγωγής, ορθογραφίας και τέλος, το θέμα της επαναφοράς των αρχαίων

ελληνικών στο γυμνάσιο. Ο κ. Χααραλαμπάκης, ως ιστορικός της γλώσσας, θεωρεί επιβεβλημένη την εξοικείωση των μαθητών με παλαιότερες μορφές της ελληνικής, η οποία όμως δεν οδηγεί κατά την άποψή του, σε αυτόματη βελτίωση της χρήσης της νεοελληνικής γλώσσας, όπως νομίζουν πολλοί.

Ακολουθούν τα συμπεράσματα και οι προτάσεις του συγγραφέα για να κλείσει το βιβλίο με πλούσια ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία καθώς και με πολύ χρήσιμους πίνακες όρων, θεμάτων και συγγραφέων.

Το βιβλίο αυτό συνδυάζει την επιστημονική εγκυρότητα με την εκλαΐκευση θεμάτων που έχουν άμεση σχέση με την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της γλώσσας μας. Με την έννοια αυτή ενδιαφέρει όχι μόνο τους φοιτητές των Φιλοσοφικών Σχολών και των Παιδαγωγικών Τμημάτων και τους μάχιμους εκπαιδευτικούς, στους οποίους κατά κύριο λόγο απευθύνεται, αλλά και τους γονείς και το ευρύτερο μορφωμένο κοινό που θέλει να έχει εποπτεία των θεμάτων τα οποία συνδέονται με το τόσο παρεξηγημένο αλλά και τόσο ελκυστικό θέμα της γλώσσας που αποτελεί ένα από τα ουσιωδέστερα στοιχεία της εθνικής μας ταυτότητας.

Αξίζει να παρατεθεί η κατακλείδα του βιβλίου, η οποία απηχεί το πιστεύω του συγγραφέα στο κρίσιμο θέμα της εκπαιδευτικής και γλωσσικής πολιτικής: «...Αυτό όμως που χρειαζόμαστε πιο πολύ είναι η ευρύτερη κοινωνική και πολιτική συναίνεση σε θέματα παιδείας και ο σταδιακός εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και της διδασκαλίας της γλώσσας, έτσι ώστε να εξαλειφθούν κάποτε, ή έστω να περιοριστούν, οι ψυχοφθόρες και στείρες αντιπαραθέσεις των υποτιθέμενων «προοδευτικών» και «συντηρητικών», έννοιες που έτσι και αλλιώς έχουν χάσει σήμερα το αρχικό τους νόημα».

(Σημείωμα εκδότη)

Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton (1992), *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*, εκδ. Νεφέλη, 8, Αθήνα.

Φαίνεται ίσως περιεργό το γεγονός ότι, ενώ είναι αρκετοί οι γλωσσολόγοι στη χώρα μας που ασχολούνται με τη θεωρητική γλωσσολογία, τα βιβλία θεωρητικής γλωσσολογίας, που έχουν στη διάθεσή τους τόσο οι φοιτητές όσο και οι εραστές της επιστήμης, είναι ελάχιστα. Γι' αυτό και είναι περισσότερο κι από καλοδεχούμενο το βιβλίο της Ειρήνης Φιλιππάκη-Warburton, καθηγήτριας στο Πανεπιστήμιο του Reading της Αγγλίας, *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*, 1992, εκδ. Νεφέλη, 8, Αθήνα. Πρόκειται πραγματικά για ένα βιβλίο που έρχεται στην ώρα του να καλύψει ένα ουσιαστικό κενό στην ελληνική βιβλιογραφία. Η σ. κατορθώνει με τον καλύτερο τρόπο (να παρουσιάσει με όσο το δυνατό πιο πλήρη, απλό και συνοπτικό τρόπο τη φύση της ανθρώπινης γλώσσας όπως αυτή αποκαλύπτεται μέσα από τις επικρατέστερες σύγχρονες θεωρίες» (σελ. 11).

Το βιβλίο χωρίζεται σε δέκα (10) κεφάλαια. Στο Α' (σελ. 13-35), γίνεται αρχικά μια προσπάθεια να οριοθετηθεί το αντικείμενο της γλωσσολογίας και στη συνέχεια μια πολύ σύντομη ιστορική ανασκόπηση του κλάδου της γλωσσολογίας στο δυτικό ευρωπαϊκό πολιτισμό. Το κεφ. κλείνει με την παρουσίαση των βασικότερων σημείων της δομικής γλωσσολογίας του Saussure.

Το Β' κεφ. (σελ. 37-71) αποτελείται από δυο μέρη, *α' φωνητική, β' φωνολογία*. Στη φωνητική περιγράφονται και αναλύονται οι γλωσσικοί ήχοι ως τεμαχιακά στοιχεία μέσα στην ομιλία και ως υπερτεμαχιακά στοιχεία σε συνάρτηση με την ενότητα της συλλαβής. Παρουσιάζονται επίσης τα γραφικά σύμβολα που χρησιμοποιούνται για τη γραφική απόδοση των φθόγγων, όπως π.χ. Το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο. Στο υποκεφάλαιο της φωνολογίας αναπτύσσονται με συντομία η *δομική φωνηματική θεωρία* καθώς και η *γενετική, μετρική και αυτοτεμαχιακή φωνολογία*.

Στο Γ' κεφ. *Μορφολογία* (σελ. 73-93), παρουσιάζονται θέματα και έννοιες που αφορούν την εσωτερική δομή των λέξεων. Απ' αυτή την άποψη γίνεται συζήτηση για το μόρφημα ως βασική μονάδα του συντακτικού επιπέδου στις συνθετικές γλώσσες είτε αυτές είναι συγκολλητικές είτε κλιτικές.

Τα κεφ. 4-8 (σελ. 96-261) αναφέρονται στη σύνταξη, τον τομέα που γνώρισε πολύ μεγάλη ανάπτυξη τις τελευταίες δεκαετίες χάρη κυρίως στη θεωρία της γενετικής μετασχηματιστικής γραμματικής. Μετά τον προσδιορισμό ορισμένων θεωρητικών αρχών γίνεται παρουσίαση της φραστικής δομής, της θεωρίας του Χ', των μετασχηματιστικών κανόνων και της θεωρίας των περιορισμών. Στο 8ο κεφ. αναπτύσσονται οι βασικές αρχές της πιο πρόσφατης σύνθεσης της γενετικής γραμματικής, που αναφέρεται ως *θεωρία κυβέρνησης και αναφορικής δέσμευσης*.

Στο 9 κεφ., *Σημασιολογία* (σελ. 263-94), παρουσιάζονται πρώτα θέματα που εμπιπτουν στο χώρο της σημασιολογίας. Έστερα αναλύονται οι θεωρίες που προτείνουν μια ερμηνεία του νόηματος των λέξεων: α) η θεωρία των σημασιολογικών πεδίων, β) η θεωρία των σημασιολογικών συστατικών και γ) η θεωρία των σημασιολογικών αξιωμάτων. Στη συνέχεια εξετάζονται οι θεωρίες που αφορούν την έννοια των προτάσεων, δηλ. η θεωρία των όρων της αλήθειας, η θεωρία των Katz και Fodor και η θεωρία του Montague.

Στο τελευταίο κεφάλαιο, *Πραγματολογία* (σελ. 295-315), παρουσιάζονται με συντομία διάφορα θέματα που αφορούν το νόημα των προτάσεων/εκφωνημάτων, όπως αυτό ερμηνεύεται μέσα σε συγκεκριμένο διάλογο, από συγκεκριμένους ομιλητές σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Τέλος παρουσιάζεται η θεωρία των λεκτικών πράξεων του Austin και του Searle καθώς και τα βασικά στοιχεία της θεωρίας των *διαλογικών υπονοημάτων* του Grice, που προσπαθεί να καθορίσει τις αρχές και τους κανόνες που κατευθύνουν και προωθούν την επικοινωνία μέσα σε ένα διάλογο.

Έστερ' από την έστω και πολύ σύντομη παρουσίαση του βιβλίου δε χρειάζεται νομίζω να τονιστεί ότι αυτό αποτελεί μοναδικό βοήθημα για όσους θέλουν ν' αποκτήσουν μια τεκμηριωμένη και επιστημονική ενημέρωση στα θέματα της σύγχρονης θεωρητικής γλωσσολογίας.

I. N. ΜΠΑΣΛΗΣ

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 1994

Φωτοσύνθεση: «Πορεία»

685.94.33

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:

ΜΙΧΑΗΛ Π. ΓΡΗΓΟΡΗΣ: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΔΙΑΚΙΝΗΣΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΔΙΚΩΝ
1ος ΟΡΟΦΟΣ • ΣΟΛΩΝΟΣ 102 • 10680 ΑΘΗΝΑ • ΤΗΛ: 3626646

δρχ. 700