

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



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

Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΤΕΥΧΟΣ ΓΡΑΦΟΥΝ:

Κωνσταντίνος Παπαναστασίου
Σ. Παντελιάδου
Τ. Χεππάκη
Νικολοπούλου Μαρία
Περαντωνάκης Γεώργιος

Πολέμης Κων/νος
Σπυρόπουλος Βασίλειος
Τρικιάτση Άννα
Γρηγόρης Ν. Κονδύλης
Β. Κ. Αναστασιάδης

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΤΕΤΑΡΤΟ. **37**

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 1995

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

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



ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

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

Και η ΓΛΩΣΣΑ βασίζεται κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών



Το επόμενο τεύχος θα κυκλοφορήσει το Γενάρη 1996

Φωτοσύνθεση: «Πορεία»

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Η γλώσσα του δώρου	σελ. 3
Κωνσταντίνος Παπαναστασίου, Επιτεύγματα μαθητών Β' Δημοτικού στο γλωσσικό μάθημα	» 4
Σ. Παντελιάδου - Τ. Χεππάκη, Τεχνική γλώσσα γραφής και ανάγνωσης στα δυο πρώτα σχολικά χρόνια	» 21
Νικολοπούλου Μαρία, Περαντωνάκης Γεώργιος, Πολέμης Κων/νος, Σπυρόπουλος Βασίλειος, Τρικάτζη Άννα, Το Ρήμα της Νέας Ελλη- νικής	» 40
Γρηγόρης Ν. Κονδύλης, Το γλωσσικό σύμβολο και η γλωσσική πράξη	» 55
Β. Κ. Αναστασιάδης, Η καλλιέργεια της γλωσσικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	» 68
Σχόλια	» 77
Βιβλιοκρισία	» 79

Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΔΩΡΟΥ

Ο σοφός Σολομών ανακράζει «φροντίς παιδείας αγάπη», ενώ ο σοφός Σειράχ συμβουλεύει: «Τέκνα σου εστιν· παιδευσον αυτά» (παιδιά σου είναι· παιδαγωγώγησέ τα και μόρφωνέ τα πνευματικά).

Δυστυχώς όλοι και όλα, από τη φτώχεια της παιδείας μας και την τηλεόραση, τα περιοδικά, τα βιβλία, τις άσεμνες εικόνες, τα ροζ τηλέφωνα και άλλα άθλια της καταναλωτικής κοινωνίας μας, έχουν συμμαχήσει να σπείρουν ζιζάνια στις ψυχές των παιδιών μας. Φαίνεται ότι μόνο το σχολείο προσπαθεί, αλλά δεν έχει την κύρια ευθύνη.

Η πρώτη ανήκει στους γονείς, που θα πρέπει ν' απασχολούν τις ελεύθερες ώρες το παιδί τους. Να του δείξουν ότι η σπατάλη δεν είναι μόνο ανώφελη, αλλά και επικίνδυνη, όπως συμβαίνει π.χ. με τα πανάκριβα χνουδωτά ζωάκια, που έρχονται από το εξωτερικό. Το άκουσα από την τηλεόραση. Οι ειδικοί συνιστούν να μην αγοράζονται, γιατί συναρμολογούνται με μια καρκινογόνο ουσία.

Αλλά δεν είναι μόνο τα ζωάκια που θέλουν προσοχή αλλά κάθε παιδικό δώρο που παίρνει το παιδί. Το δώρο βέβαια δεν πρέπει να 'ναι ακριβό. Κυρίως πρέπει να 'ναι εύγλωττο, γιατί όλα τα δώρα έχουν τη δική τους γλώσσα. Έχουν τη δική τους συναισθηματική επένδυση. Να μάθουμε στα παιδιά μας τη συναισθηματική συναλλαγή του δώρου. Να ενισχύσουμε την αμοιβαιότητα με χίλιους τρόπους. Έτσι, το μοναχοπαιδί κυρίως, δε θα τα θέλει όλα τα δικά του.

Ανέφερα το παράδειγμα του δώρου, για να δείξω στους γονείς πόσο οφείλουν να μελετούν την κάθε τους κίνηση που αφορά το παιδί τους. Όσο μικρό κι αν είναι το παιδί, δεν παύει να είναι άνθρωπος. Κι αυτό το θείο δώρο αναλαμβάνουν οι γονείς να το προστατεύουν από χίλιους κινδύνους.

Δεν καταξιώνεται η μητρική και πατρική ιδιότητα με σπατάλες και υπερβολές, αλλά με σωστό χειρισμό και της πιο μικρής λεπτομέρειας. Έτσι θα παραδώσουν ακέραιο άνθρωπο στην αυριανή μεγάλη ζωή του.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Κωνσταντίνος Παπαναστασίου

**ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ**

Τό πρόβλημα

Δυο από τους σκοπούς του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό σχολείο είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητά τους για κατανόηση και έκφραση και να αποκτήσουν γνώσεις των μηχανισμών της γλώσσας, ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά με το περιβάλλον τους.

Μερικοί ειδικότεροι στόχοι που απορρέουν από τους πιο πάνω σκοπούς του γλωσσικού μαθήματος είναι: Οι μαθητές θα πρέπει να φθάσουν σ' εκείνο το επίπεδο, ώστε να κατανοούν αυτά που διαβάζουν, να εκφράζονται με ευχέρεια, σαφήνεια και πληρότητα, να ασκηθούν προοδευτικά στο γραπτό λόγο, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με ό,τι είναι απαραίτητο τόσο για τις ανάγκες της καθημερινής ζωής, όσο και από ευρύτερη μορφωτική άποψη και να ασκηθούν ώστε να εφαρμόζουν στην πράξη τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του συστήματος της γλώσσας. Όπως αναφέρεται στις κατευθυντήριες γραμμές του αναλυτικού προγράμματος οι μαθητές κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Δημοτικό θα πρέπει να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες και γνώσεις ώστε:

- (α) να κατανοούν τα κείμενα που διαβάζουν στα βασικά και στα δευτερεύοντα σημεία τους και να τα αποτιμούν από την άποψη του περιεχομένου και της μορφής τους,
- (β) να χρησιμοποιούν σωστά τα γραπτά σύμβολα και να γράφουν παραστατικά αυτά που έχουν να πουν, με ορθογραφημένες και λογικές προτάσεις,
- (γ) να συλλαμβάνουν τη σημασία των λέξεων, του βασικού λεξιλογίου, να είναι σε θέση να τις γράφουν ορθά με βάση τους κανόνες που διέπουν το θεματικό και το καταληκτικό τους μέρος και να τις χρησιμοποιούν ορθά στην προφορική και γραπτή τους έκφραση,
- (δ) να χρησιμοποιούν ποικιλία προτάσεων, στις διάφορες μορφές τους σε γραπτό κείμενο και

(ε) να ομαδοποιούν λέξεις και εκφράσεις με βάση σημασιολογικές συνδέσεις και να τις χρησιμοποιούν ορθά στην καθημερινή τους επικοινωνία.

Το γλωσσικό μάθημα είναι ένα από τα δύο θέματα του αναλυτικού προγράμματος που καλύπτουν συγκριτικά τον περισσότερο σχολικό διδακτικό χρόνο. Η σημασία που δίνεται στο γλωσσικό μάθημα είναι δικαιολογημένη γιατί οριοθετεί την ύπαρξή μας ως Ελλήνων. Παρ' όλη τη σημασία που δίνεται από πλευράς χρόνου στο γλωσσικό μάθημα, για αρκετά χρόνια δεν υπήρξε ανανέωση της μεθοδολογικής προσέγγισης της διδασκαλίας, σύμφωνα με τις νεότερες αντιλήψεις της γλωσσολογίας και της διδασκαλίας της γλώσσας, στα διδακτικά βιβλία.

Διδακτικά βιβλία γλωσσικού μαθήματος

Τη σχολική χρονιά 1986-87 υιοθετείται από το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελλάδας για το γλωσσικό μάθημα και εισάγονται τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» στα Δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Αυτά τα βιβλία αποτελούν μια ολοκληρωμένη σειρά εγχειριδίων που η δομή της είναι ικανοποιητική, έχουν καλή εμφάνιση, ομοιογενή γλωσσικά επίπεδα και τείνουν να αντικρίσουν τη γλώσσα κατά τρόπο ενιαίο και λειτουργικό (Καραγιώργης, 1985).

Οι πρώτες εντυπώσεις είναι άριστες. Τα νέα βιβλία διαφέρουν ριζικά από τα παραδοσιακά. Όπως λέει και ο Κοτσιπετσιδής (1986) έχουν ωραία εμφάνιση και φέρνουν μαζί τους ένα ολόκληρο κόσμο νέων αντιλήψεων για τη διδακτική πράξη, τη γραμματική και τα κείμενα. Σ' αυτά περιλαμβάνονται αντιπροσωπευτικά κείμενα που περικλείουν τα στοιχεία της γλώσσας που πρόκειται να διδαχθούν, εισαγωγικές παρατηρήσεις και ασκήσεις διαφόρων μορφών. Σύμφωνα με τους συντάκτες των βιβλίων, τα αναγνωστικά κείμενα έχουν σαν επίκεντρο τη ζωντανή νεοελληνική πραγματικότητα με την πολιτιστική της παράδοση και τη δημοκρατική της βιοθεωρία και ευρύτερο πλαίσιο τη ζωή και τον πολιτισμό της παγκόσμιας κοινότητας.

Το περιεχόμενο των βιβλίων είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθούνται οι μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για κατανόηση και έκφραση, στοιχεία απαραίτητα στη διαδικασία της επικοινωνίας. Τα γλωσσικά φαινόμενα παρουσιάζονται σε σπειροειδή διάταξη. Τα παιδιά σπουδάζουν τη γλώσσα διαισθητικά στηριζόμενα στις αφαιρετικές τους ικανότητες και με όσο το δυνατό περιορισμένη χρήση της ορολογίας. Οι διάφορες περιοχές του μαθήματος εντάσσονται μέσα στις διδακτικές ενότητες με έμφαση σε ένα ορισμένο στοιχείο και δεν περιέχουν άλλες δυσκολίες εκτός από όσες προβλέπονται στο γλωσσικό φαινόμενο που εισάγεται για πρώτη φορά. Έτσι ο μαθητής ασκείται

σε ένα μόνο γλωσσικό φαινόμενο και με αυτό τον τρόπο βοηθούνται οι μαθητές στην καλύτερη κατανόηση και μάθησή του. Όπως αναφέρει ο Λεοντίου (1985) τα βιβλία αυτά είναι το νέο είδος αναγνωστικού που περιέχουν αυτοτελή κείμενα, υποδειγματικά από γλωσσική άποψη που βοηθούν την καλύτερη εκμάθηση της νεοελληνικής γλώσσας.

Στα κείμενα για ανάγνωση έχει καταβληθεί προσπάθεια ώστε η έκταση κάθε κειμένου να είναι λογική, με λίγες άγνωστες λέξεις, σε γλώσσα απλή δημοτική και η σχέση μεταξύ εικόνας και περιεχομένου να είναι λειτουργική. Οι εργασίες που ακολουθούν τα αναγνωστικά κείμενα, και που πρέπει να γίνουν από τους μαθητές, έχουν άμεση σχέση με αυτά. Σ' αυτές γίνεται επεξεργασία διαφόρων γλωσσικών φαινομένων, ομαδοποίηση γλωσσικών ομοιομορφιών, όπως και καθοδηγημένη και ελεύθερη γραπτή έκφραση. Όπως λέει η Αβδάλη (1985) οι γραπτές εργασίες γίνονται στην τάξη και καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα γλωσσικών θεμάτων στα οποία ενυπάρχει η γραμματική, η έκθεση και αρκετές από τις αναγνωστικές συνήθειες του παρελθόντος.

Τα βιβλία δε στηρίζονται σε απλή παράθεση της ύλης, αλλά είναι συστηματικά οργανωμένα γύρω από βασικές γνωστικές δομές. Η διδακτική μεθοδολογία που καθιερώνουν αποτελεί ένα από τα βασικότερα επιτεύγματα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Ματσαγγούρας, 1988). Με τη νέα προσέγγιση ενοποιείται η ανάγνωση, η γραμματική και η έκθεση, καταργείται η διδασκαλία της γραμματικής και η επεξεργασία στην τάξη ενός συγκεκριμένου γραμματικού φαινομένου και τέλος καταργείται η διδασκαλία της έκθεσης. Όπως λέει η Αβδάλη (1985) η έκθεση και η γραμματική δε θεωρούνται σαν διδασκόμενα μαθήματα όπως γινόταν στο παρελθόν. Η έκθεση υποκαθίσταται με το «Σκέφτομαι και γράφω» και η γραμματική, πάνω στην οποία στηρίζεται η ορθή χρησιμοποίηση του γραπτού και προφορικού λόγου, επιτυγχάνεται μέσα από μια σειρά παραδειγμάτων και επαναληπτικών ασκήσεων, σ' αντίθεση με την παραδοσιακή γραμματική που εξετάζει θεωρητικά τη γλώσσα και τη χωρίζει στο φθογγολογικό, στο τυπολογικό και στο ετυμολογικό και παραμελούσε τη σημασία των λέξεων και τη σύνταξη.

Η νοηματική διερεύνηση του κειμένου γίνεται με ερωτήσεις, συζήτηση, αναδιήγηση και δραματοποίηση και όλα αυτά με φυσικότητα στα πλαίσια του μαθήματος. Γενικά καταβάλλεται προσπάθεια ομαδοποίησης της γραπτής έκφρασης, της γραμματικής, του λεξιλογίου και όλων των άλλων στοιχείων που περιέχονται στο γλωσσικό μάθημα.

Η βάση πάνω στην οποία στηρίζεται αυτή η προσέγγιση είναι ότι η εκμάθηση της γλώσσας επιτυγχάνεται στην πράξη με άσκηση και ότι η συμβολή της θεωρίας είναι περιορισμένη. Όπως υποστηρίζει ο Λεοντίου (1985) το γλωσσικό μάθημα όπως προβλέπεται στο βιβλίο του μαθητή περνά μέσα από τη χρήση της γλώσσας και η καινοτομία αυτή στηρίζεται σε δεδομένα της γλωσσολογί-

ας, της ψυχολογίας και σε εμπειρικές διαπιστώσεις. Στο επίκεντρο της διδασκαλίας βρίσκεται ο απαρτισμένος λόγος. Αυτή η επικέντρωση σιγά σιγά και μεθοδικά εμβαθύνεται και διευρύνεται προς όλες τις κατευθύνσεις. Οι συντακτικές δομές γίνονται συνθετότερες και το βασικό λεξιλόγιο εμπλουτίζεται με την προσθήκη νέων λέξεων και με ποικίλες σημασίες και αποχρώσεις σημασιών.

Με την προσέγγιση που υιοθετείται στα νέα βιβλία καταβάλλεται προσπάθεια να γίνει αντιστροφή από τους κανόνες στις γλωσσικές εφαρμογές, από το κλίνο στη συναρμολόγηση και τη χρήση της γλώσσας, από την κλασική στη δομική και μετασχηματιστική γραμματική, από την παθητική αντιμετώπιση στην ενεργητική συμμετοχή. Όπως λέει και ο Μπαμπινιώτης (1985) τα βιβλία της σειράς «Η γλώσσα μου» εκσυγχρονίζουν τη διδασκαλία της γλώσσας και επίσης είναι αρκετά προωθημένα και γλωσσολογικά (Μπαμπινιώτης, 1989).

Αντίλογος

Η εισαγωγή των νέων βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος έλυσε σε ικανοποιητικό βαθμό την έλλειψη αναγνωστικού και διδακτικού υλικού, αλλά ταυτόχρονα δημιούργησε και προβλήματα στους δασκάλους οι οποίοι μέχρι τώρα ήταν συνηθισμένοι να εργάζονται με άλλες προσεγγίσεις. Τα βιβλία αυτά φαίνεται ότι περιορίζουν το δάσκαλο, αφού τα πάντα είναι προκαθορισμένα. Ο δάσκαλος δεν είναι ούτε καν επιλογέας. Μετατρέπεται σε απλό εκτελεστή απογυμνωμένος από τις αρμοδιότητες, ευθύνες και δεξιότητες που απαιτούσε μέχρι σήμερα η αποστολή του δασκάλου. Γίνεται φανερό ότι ο δάσκαλος παύει να θεωρείται ως φορέας της γνώσης και υποβαθμίζεται ο ρόλος του.

Εκτός από τον περιορισμό της πρωτοβουλίας του δασκάλου φαίνεται ότι τα νέα βιβλία δε λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές, τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες κάθε περιοχής και αγνοούν το θέμα της επικαιρότητας (Ερωτοκρίτου, 1988).

Η γραμματική, όπως άρχισε να εισάγεται στο δημοτικό σχολείο, παρουσιάζει προβλήματα πρακτικής εφαρμογής και σοβαρά θεωρητικά προβλήματα (Αβδάλη, 1985). Η γλώσσα, από ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ανθρώπου που δρα πάνω σε έννοιες και τελείται στο επίπεδο της εφαρμοσμένης σκέψης, έχει μετατραπεί σε είδος άσκησης. Η άσκηση φαίνεται ότι σε μεγάλο βαθμό εξυπηρετεί τις μικρές τάξεις. Όμως δεν πρέπει να παραγνωριστεί ότι υπάρχουν φαινόμενα, τόσο γραμματικά όσο και συντακτικά, που δε γίνονται κτήμα των μαθητών αν ακολουθηθεί η μεθοδολογία των βιβλίων «Η γλώσσα μου» με την ευκαιριακή αντίκριση του θέματος και με τις εμπεδωτικές ασκήσεις που ακολουθούν τα διάφορα κείμενα (Καραγιώργης, 1985).

Όπως λέει ο Τσολάκης (1985) η διδασκαλία της γραμματικής που στηρίζεται μόνο στη λειτουργική μέθοδο δεν ασκεί την αφαιρετική πράξη. Η προσέγγιση να μη μαθαίνουν κανόνες και ορολογίες κάνει τους μαθητές να μην έχουν σύστημα αναφοράς ώστε να το φέρουν στη μνήμη τους όταν το χρειαστούν και υπάρχει πιθανότητα να γράφουν οι μαθητές με-γραμματικά και με συντακτικά λάθη. Η διαδικασία εκμάθησης δεξιοτήτων μεταφερόμενη στην εκμάθηση της γλώσσας υποβιβάζει τη γλώσσα που από ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ανθρώπου εξομοιώνεται με τις ενέργειες που γίνονται από ένστικτο. Η διδασκαλία της γραμματικής με τον τρόπο που εισηγούνται τα νέα βιβλία που είναι ένας μηχανικο-δαισθητικός τρόπος στον οποίο απουσιάζει η λογική αιτιότητα, μετατρέπει τους μαθητές σε εκτελεστικά όργανα.

Η έκθεση έχει αντικατασταθεί με το «σκέφτομαι και γράφω». Όμως η έκθεση πρέπει να στηρίζεται πάνω σ' ένα πραγματικό γεγονός που είδαν ή έζησαν τα παιδιά και γύρω από αυτό να εκφράσουν το συναισθηματικό τους κόσμο και τις προσωπικές τους αντιλήψεις.

Η τεχνοκρατική αντίληψη όπως παρουσιάζεται στα νέα βιβλία υποβαθμίζει το ρόλο του δασκάλου. Δεν είναι αυτός που οργανώνει τον τρόπο προσφοράς της ύλης στους μαθητές του, αφού λάβει υπόψη το επίπεδό τους και ενεργήσει κατάλληλα, ώστε να τους κατευθύνει στα ουσιώδη σημεία του γλωσσικού φαινομένου που θέλει να εισαγάγει. Έχει αναφερθεί ότι τα βιβλία είναι ανοικτά για πιθανές βελτιώσεις, αλλά το ερώτημα που προκύπτει είναι: ποιον θα βαρύνει η τυχόν αποτυχία τους; (Κοτσιπετσίδης, 1986).

Λειτουργικοί Ορισμοί

Κατανόηση κειμένου ορίζεται ως το άθροισμα των μονάδων που πήραν οι μαθητές στο μέρος 1 και 2 του δοκιμίου που τους δόθηκε.

Το επίπεδο των μαθητών στο εννοιολογικό λεξιλόγιο ορίζεται ως το άθροισμα των μονάδων που πήραν οι μαθητές στα μέρη 3, 4 και 7.

Οι γνώσεις των μαθητών στην ορθογραφία και γραμματική θεωρείται το άθροισμα των μονάδων που πήραν οι μαθητές στο 5, 6 και 8 μέρος του δοκιμίου που τους δόθηκε.

Τέλος η γραπτή έκφραση ορίζεται ως το άθροισμα των μονάδων που δόθηκαν από τους δύο εξεταστές στο μέρος «σκέφτομαι και γράφω».

Επειδή η μέγιστη βαθμολογία διαφέρει στις τέσσερις κατηγορίες και η σύγκριση μεταξύ τους δεν είναι εύκολη, έγινε αναγωγή τους στην κλίμακα 0-10. Έτσι το σημείο αναφοράς θα είναι πάντοτε το ίδιο.

Υποθέσεις

Στη μελέτη αυτή θα θεωρούμε ότι οι μαθητές βρίσκονται σε ικανοποιητικά επίπεδα επίδοσης στο γλωσσικό μάθημα αν το 50% των μαθητών βαθμολογήθηκαν στην κατανόηση κειμένου, στο εννοιολογικό λεξιλόγιο, στην ορθογραφία-γραμματική και στη γραπτή έκφραση πέραν του σημείου που αντιστοιχεί στα 3/5 της μέγιστης τιμής της ανηγμένης βαθμολογίας. Το σημείο των κλιμάκων αξιολόγησης πέραν των οποίων γίνεται ομαδοποίηση των μαθητών είναι το 6 για την κατανόηση κειμένου, για το εννοιολογικό λεξιλόγιο, για την ορθογραφία-γραμματική και για τη γραπτή έκφραση και το 24 για το συνολικό άθροισμα των βαθμών στις τέσσερις κατηγορίες που εξετάζει η έρευνα αυτή.

Σκοπός έρευνας

Όπως φαίνεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Κοτσιπετσιδής, 1986· Γεωργίου & Κουντούρη, 1987· Σάββα, 1987· Ματσαγγούρα, 1988· Χαραλαμπίακη, 1994) υπάρχει μεγάλος προβληματισμός σχετικά με τα βιβλία διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οι ερευνητικές εργασίες σπανίζουν. Κατά τον Ματσαγγούρα (1988) οι λιγοστές που υπάρχουν αναφέρονται στο μεθοδολογικό (Θεοδωροπούλου, 1976· Κογιάδη, 1982), στο περιεχόμενο των αναγνωστικών (Φραγκουδάκη, 1978· Γεωργίου-Nilsen, 1980), στη μέτρηση της αναγνωστικότητας και κατανόησης των κειμένων (Βάμβουκα & Σηθιανάκη, 1985· Βάμβουκα, 1987). Δυο άλλες έρευνες αναφέρονται στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών και στην κατανόηση του κειμένου (Φράγκος, 1972, 1987). Απ' ό,τι φαίνεται δεν έχει γίνει μέχρι σήμερα καμιά έρευνα στο θέμα της αποτελεσματικότητας των βιβλίων και της επίδρασης που έχουν στη γλωσσική επάρκεια των παιδιών.

Η γραμματική ως ξεχωριστό μάθημα καταργήθηκε γιατί τα γραμματικά φαινόμενα εντάσσονται στις ασκήσεις των βιβλίων. Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας δεν ξέρουμε αν είναι καλύτερος από τον προηγούμενο αφού δεν προηγήθηκε πειραματικό στάδιο (Κοτσιπετσιδής, 1986). Η υιοθέτηση αυτής της προσέγγισης για τη γραμματική όπως φαίνεται δε στηρίχθηκε σε επιστημονικές έρευνες, αλλά ίσως είναι αποτέλεσμα εντυπώσεων, απόψεων και ίσως διαισθήσεων κάποιων εκπαιδευτικών. Κατά το Λεοντίου (1985) η γλώσσα μαθαίνεται στην πράξη και αυτό το υποστηρίζει ο κοινός νους και η γλωσσολογία.

Η έκθεση, όπως και η γραμματική έχουν καταργηθεί, γιατί πιστευόταν ότι δε βοηθούσαν τα παιδιά να αντιστοιχούν τον προφορικό και γραπτό λόγο και περιόριζε τα παιδιά σ' ένα είδος γραπτής έκφρασης. Αρνητικό στοιχείο επίσης θεωρούνταν και η κακή αντιμετώπιση από το δάσκαλο της διόρθωσης των

εκθέσεων. Στη θέση της έκθεσης έχει τεθεί η «γραπτή έκφραση» που καλύπτει όλο το φάσμα των γραπτών δραστηριοτήτων. Το «σκέφτομαι και γράφω» υπερβαίνει και τη θεματική και την εκφραστική της παλιάς έκθεσης. Πιστεύεται ότι ο νέος τρόπος είναι καλύτερος. Αλλ' αυτό υποστηρίζεται μόνο στο επίπεδο έκφρασης γνώμών ή αντιλήψεων. Όπως αναφέρεται στα βιβλία του δασκάλου είναι καλύτερο αντί να γράφουν τα παιδιά μια φορά το δεκαπενθήμερο είναι καλύτερα να γράφουν 2 ή και 3 φορές τη βδομάδα και έτσι ασκούνται καλύτερα στη γραπτή έκφραση. Πειραματική αντιμετώπιση του θέματος πριν από την εισαγωγή των νέων βιβλίων ή μετά φαίνεται ότι δεν έγινε.

Ο σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει τα επίπεδα των μαθητών Β' Δημοτικού των σχολείων της Κύπρου στο γλωσσικό μάθημα παρουσιάζοντας περιγραφικούς δείκτες για όλους τους μαθητές ως σύνολο και κατά φύλο, κατά προέλευση, κατά επαρχία, και κατά τύπο σχολείου στην κατανόηση κειμένου, στο εννοιολογικό λεξιλόγιο, στην ορθογραφία-γραμματική και στη γραπτή έκφραση και να συγκρίνει τυχόν διαφορές μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών.

Μεθοδολογία

Το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου αποφάσισε να αξιολογήσει το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο με βάση το ακόλουθο σχέδιο.

Το 1987 δόθηκε ένα δοκίμιο σε μαθητές της Β' τάξης. Το 1988 δόθηκαν δυο δοκίμια, ένα στη Β' τάξη και ένα στη Γ' τάξη. Το 1989 δόθηκαν τρία δοκίμια, στη Β', Γ' και Δ' τάξη. Το 1990 δόθηκαν τέσσερα δοκίμια. Το τέταρτο δοκίμιο δόθηκε στην Ε' τάξη. Το 1991 δόθηκαν δοκίμια και στις πέντε τάξεις του δημοτικού από τη Β' μέχρι και τη Στ' τάξη. Τέλος το 1992 δόθηκε μόνο το αντίστοιχο δοκίμιο στη Στ' τάξη. Τα αντίστοιχα δοκίμια που χορηγούνταν στις διάφορες τάξεις ήταν τα ίδια κάθε χρόνο. Στη μελέτη αυτή θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της πρώτης χορήγησης.

Το δείγμα αποτελείτο από 1268 παιδιά. Σ' αυτό αντιπροσωπεύονταν το φύλο, η προέλευση (αστική-αγροτική), οι επαρχίες και οι τύποι σχολείων με βάση την αναλογία τους στο μαθητικό πληθυσμό της Β' τάξης. Πιο αναλυτικά η κατανομή του δείγματος κατά φύλο ήταν 692 αγόρια και 576 κορίτσια, κατά προέλευση ήταν 616 από αστικό και 652 από αγροτικό περιβάλλον, κατά επαρχία ήταν 499, 337, 230, 119 και 83 από τις επαρχίες Λευκωσίας, Λεμεσού, Λάρνακας, Πάφου και Αμμοχώστου αντίστοιχα και τέλος κατά τύπο σχολείου 50 παιδιά προέρχονταν από μικρά σχολεία, 154 από σχολεία μέτριου μεγέθους και 1064 από μεγάλα σχολεία.

Η εκλογή του δείγματος στηρίχθηκε στους πίνακες τυχαίων αριθμών Fisher and Yates. Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η αναλογική δειγματοληψία μια και μας ήταν γνωστό το πλήθος των μαθητών της Β' τάξης και οι αριθμοί των μαθητών κατά φύλο, προέλευση, επαρχία και τύπο σχολείου.

Δοκίμιο

Με βάση τα νέα βιβλία που διδάσκονται οι μαθητές στο γλωσσικό μάθημα και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, όπως δίνονται στα βιβλία για το δάσκαλο, οι Λειτουργοί Ανάπτυξης Προγραμμάτων ετοίμασαν ένα προκαταρκτικό δοκίμιο. Το δοκίμιο όπως ετοιμάστηκε δόθηκε στην Επιτροπή Γλωσσικού του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης για μελέτη και για παρατηρήσεις. Σε συνεδριάσεις της επιτροπής αποφασίστηκαν κάποιες αλλαγές στο περιεχόμενο και στη δομή του δοκιμίου. Μετά τη βελτίωση του δοκιμίου από την Επιτροπή Γλωσσικού δόθηκε στην Ενδοτμηματική Επιτροπή Ερευνών, η οποία έκανε τις τελικές αλλαγές καθώς και την προκαταρκτική χορήγηση του δοκιμίου δίνοντάς το σε 60 μαθητές της Β' τάξης σε σχολείο μέσου επιπέδου που δεν περιλαμβανόταν στο τελικό δείγμα της έρευνας. Ο σκοπός της προκαταρκτικής χορήγησης ήταν να διαπιστωθούν οι αδυναμίες του δοκιμίου στην κατανόηση των οδηγιών, η δυσκολία των ερωτήσεων και ο χρόνος συμπλήρωσής τους από όλους τους μαθητές. Ο χρόνος ήταν απεριόριστος, μέχρις ότου όλοι οι μαθητές απαντήσουν και στην τελευταία ερώτηση του δοκιμίου.

Μετά την προκαταρκτική χορήγηση του δοκιμίου έγιναν οι απαραίτητες αλλαγές και ορίστηκε ο χρόνος συμπλήρωσής του στα 45'. Σχετικές οδηγίες δόθηκαν στους λειτουργούς του Υπουργείου Παιδείας, οι οποίοι ανάλαβαν να χορηγήσουν το δοκίμιο. Πιο συγκεκριμένα δόθηκαν οι πληροφορίες στο πώς πρέπει να κάνουν την τυχαία δειγματοληψία με βάση τους πίνακες τυχαίων αριθμών που τους δόθηκαν, όπως επίσης και τι θα πρέπει να πουν στους μαθητές του δείγματος πριν από τη χορήγηση του δοκιμίου ή πώς θα τους εισαγάγει ο διευθυντής του σχολείου. Άλλες πληροφορίες που δόθηκαν ήταν οι σχετικές με τη χορήγηση του δοκιμίου. Δηλαδή ποια προκαταρκτικά στοιχεία πρέπει να συμπληρώσουν οι μαθητές, πριν αρχίσουν να απαντούν το δοκίμιο. Κατά τη διάρκεια της εργασίας των μαθητών δε δινόταν καμιά άλλη επεξήγηση.

Το δοκίμιο περιείχε στοιχεία κατανόησης κειμένου, εννοιολογικού λεξιλογίου, ορθογραφίας-γραμματικής και γραπτής έκφρασης. Το μέρος 1 του δοκιμίου περιλάμβανε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και το μέρος 2 ερωτήσεις τύπου ορθό/λάθος και στηρίζονταν σε κείμενο που προηγήθηκε των ερωτήσεων. Το εννοιολογικό λεξιλόγιο καλύφθηκε με τα μέρη 3, 4 και 7. Στο 3 γινόταν αντιστοιχία λέξεων, το 4 ζητήθηκαν τα αντίθετα λέξεων και στο 7 έγινε ομα-

δοποίηση συγγενικών λέξεων. Για διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών στην ορθογραφία-γραμματική δόθηκαν ασκήσεις και ζητήθηκε από τους μαθητές να βάλουν τόνο όπου χρειάζεται (μέρος 5), να συμπληρώσουν τις καταλήξεις λέξεων (μέρος 6), και τέλος να συσχετίσουν προτάσεις (μέρος 8). Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε 3 θέματα που είχαν σχέση με το κείμενο και καλούνταν οι μαθητές να αναπτύξουν ένα απ' αυτά.

Σχεδόν όλα τα στοιχεία του δοκιμίου είχαν ως κέντρο αναφοράς το κείμενο. Το λεξιλόγιο και τα γραμματικά φαινόμενα των ασκήσεων περιλαμβάνονταν στο αναλυτικό πρόγραμμα της Β' τάξης.

Η αξιολόγηση των τριών κατηγοριών, κατανόηση κειμένου, εννοιολογικό λεξιλόγιο και ορθογραφία-γραμματική ήταν απόλυτα αντικειμενική, μια και οι ερωτήσεις ήταν αντικειμενικού τύπου. Για να περιοριστεί η υποκειμενικότητα στην αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης χρησιμοποιήθηκαν δυο διορθωτές και οι δυο βαθμολογίες που πήρε κάθε μαθητής συμψηφίστηκαν. Από μελέτη που έγινε αναφορικά με τους βαθμούς που έδωσαν οι διορθωτές προέκυψε ότι η αξιοπιστία των εξεταστών ήταν σε ψηλά επίπεδα και σημαντική σε όλα τα επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης, δηλαδή στο περιεχόμενο, γλώσσα, σύνταξη, ορθογραφία-γραμματική και εμφάνιση. Γενικά η αξιοπιστία των εξεταστών στη γραπτή έκφραση ήταν 0,88.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ο υπολογιστής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και το πρόγραμμα SPSS. Τα στοιχεία της περιγραφικής στατιστικής που ζητήθηκαν ήταν ο αριθμητικός μέσος, η διάμεσος, και η τυπική απόκλιση. Από την επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικές τεχνικές t-test, ANOVA και r.

Αποτελέσματα

Οι πίνακες που ακολουθούν περιλαμβάνουν στοιχεία τόσο περιγραφικής όσο και επαγωγικής στατιστικής. Πιο συγκεκριμένα δίνονται οι αριθμητικοί μέσοι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι διάμεσοι, το πλήθος των μαθητών και τα ποσοστά των μαθητών πέραν της κρίσιμης τιμής, στην κατανόηση κειμένου, στο εννοιολογικό λεξιλόγιο, στην ορθογραφία-γραμματική και στη γραπτή έκφραση. Δίνονται επίσης οι πιο πάνω δείκτες για όλο το δοκίμιο κατά φύλο, κατά προέλευση, κατά μέγεθος σχολείου, κατά επαρχία και για όλους τους μαθητές μαζί. Επί πλέον δίνονται και οι στατιστικές συγκρίσεις των διαφόρων κατηγοριών που εξετάζει η έρευνα.

Από τον πίνακα 1 που παρουσιάζει τους περιγραφικούς δείκτες των 1268 μαθητών στις τέσσερις κατηγορίες που εξετάζει η έρευνα φαίνεται ότι στο εννοιολογικό λεξιλόγιο (64,9%) και στην ορθογραφία-γραμματική (68,9%) οι

μαθητές της Β' τάξης βρίσκονται σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα αλλά όχι στην κατανόηση κειμένου (48,3%) και πολύ περισσότερο στη γραπτή έκφραση (11,8%). Αν πάρουμε σαν βάση ολόκληρο το δοκίμιο φαίνεται ότι το 50% των μαθητών βρίσκεται πέραν του σημείου (24) που αντιστοιχεί στα 3/5 της μεγίστης τιμής της κλίμακας (40) της ανηγμένης βαθμολογίας, και σύμφωνα με την υπόθεση που τέθηκε από την αρχή οι μαθητές βρίσκονται σε ικανοποιητικά επίπεδα με βάση το συγκεκριμένο δοκίμιο που τους δόθηκε.

Πίνακας 1

Περιγραφικοί δείκτες στην κατανόηση κειμένου, στο εννοιολογικό λεξιλόγιο, στην ορθογραφία-γραμματική, στη γραπτή έκφραση και συνολικά

Δείκτες	Κατανόηση Κειμένου	Εννοιολογικό Λεξιλόγιο	Ορθογραφία Γραμματική	Γραπτή Έκφραση	Συνολικά
\bar{X}	6,20	6,70	6,95	3,51	23,36
S	2,52	2,74	1,84	2,44	7,77
δ	6,36	7,67	7,31	3,62	24,45
% πέραν της κρίσιμης τιμής	48,3	64,9	68,9	11,8	50,0
N	1268				

Από τα δεδομένα του πίνακα 2 παρατηρούμε ότι 44,9% των μαθητών και το 55,4% των μαθητριών έχουν περάσει το οριακό σημείο της βασικής μας υπόθεσης. Απ' αυτά τα δεδομένα συμπεραίνουμε ότι οι μαθήτριες βρίσκονται σε ψηλότερα επίπεδα συγκρινόμενες με τους μαθητές και ότι οι μαθήτριες βρίσκονται σε ικανοποιητικά επίπεδα στο γλωσσικό μάθημα, ενώ δε συμβαίνει το ίδιο με τους μαθητές.

Συγκρίνοντας τους μέσους όρους των βαθμών των μαθητών ($\bar{X} = 22,45$) και μαθητριών ($\bar{X} = 24,46$) παρατηρούμε ότι στατιστικά οι μαθήτριες έχουν ψηλότερα επιτεύγματα των μαθητών σε επίπεδο μικρότερο του 0,01. Επίσης φαίνεται από τον ίδιο πίνακα ότι οι μαθητές των αστικών περιοχών (57,3%) βρίσκονται πέραν του οριακού σημείου δηλ. βρίσκονται σε ικανοποιητικά επίπεδα. Δε συμβαίνει το ίδιο με τους μαθητές στα αγροτικά σχολεία. Το ποσοστό των μαθητών που περνά το 24, που είναι το οριακό σημείο, είναι 42,5%.

Η σύγκριση των μέσων όρων μεταξύ αστικού ($\bar{X} = 24,95$) και αγροτικού ($\bar{X} = 21,86$) πληθυσμού έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών μαθητών είναι στατιστικά σημαντική.

Ο πίνακας 2 δίνει και τους περιγραφικούς δείκτες των τριών κατηγοριών σχολείων σύμφωνα με το μέγεθός τους: των μικρών σχολείων που έχουν ένα ή δύο δασκάλους, των μέτριων σχολείων με τρεις έως πέντε δασκάλους, και των μεγάλων σχολείων που έχουν έξι ή περισσότερους δασκάλους. Από τα στοιχεία

που παραθέτονται φαίνεται ότι πήραν βαθμούς μεγαλύτερους του 24 το 40% των μαθητών των μικρών σχολείων, το 41,6% των μαθητών των μέτριων και το 51,3% των μεγάλων σχολείων. Από τις τρεις κατηγορίες φαίνεται ότι οι μαθητές των μεγάλων σχολείων βρίσκονται σε ικανοποιητικά πλαίσια, αλλά όχι οι μαθητές των μικρών και μέτριων σχολείων.

Στη σύγκριση των μέσων όρων παρουσιάζεται το φαινόμενο οι μαθητές των μεγάλων σχολείων να είναι στατιστικά καλύτεροι των μαθητών των μέτριων σχολείων, αλλά όχι καλύτεροι των μικρών σχολείων. Η σύγκριση επίσης μεταξύ μέτριων και μικρών σχολείων δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 2

\bar{X} , S, δ , % και τιμές t μεταξύ υποκατηγοριών του δείγματος

Κατηγορία	\bar{X}	S	δ	N	% Πέραν της κρίσιμης τιμής	t
Μαθητές	22,45	7,77	23,63	692	44,9	
Μαθήτριες	24,46	7,65	25,91	576	55,4	-4,64*
Αστικά σχολεία	24,95	7,18	25,99	616	57,3	
Αγροτικά σχολεία	21,86	8,01	22,77	652	42,5	7,22*
Μικρά σχολεία	22,38	8,02	22,78	50	40,0	0,57
Μέτρια σχολεία	21,68	7,81	25,50	154	41,6	1,14
Μεγάλα σχολεία	23,65	7,79	24,82	1064	51,3	-2,93*
Λευκωσία	25,54	7,24	26,94	499	62,5	
Λεμεσός	23,05	7,45	23,86	337	46,3	
Λάρνακα	22,14	7,76	23,17	230	43,0	
Πάφος	20,60	8,20	21,13	119	34,5	
Αμμόχωστος	18,90	7,68	19,80	83	26,5	
Σύνολο	23,36	7,77	24,45	1268	50,0	

* $p < 0,01$

Τέλος δίνονται και τα επιτεύγματα των μαθητών στις πέντε επαρχίες. Διαπιστώνουμε ότι μόνο οι μαθητές της επαρχίας Λευκωσίας βρίσκονται σε ψηλά επίπεδα σαν σύνολο. Οι υπόλοιπες επαρχίες υστερούν. Συγκεκριμένα το 62,5% των μαθητών της Λευκωσίας πέρασαν το οριακό σημείο και μόνο το 46,3% των μαθητών της επαρχίας Λεμεσού, το 43% των μαθητών της Λάρνακας, το 34,5% των μαθητών της Πάφου και το 26,5% της Αμμοχώστου.

Συγκρίνοντας τους μέσους όρους των βαθμών των μαθητών των πέντε επαρχιών (πιν. 3) βρέθηκε ότι οι μαθητές της επαρχίας Λευκωσίας είναι στατιστικά καλύτεροι από τους μαθητές των άλλων επαρχιών. Οι μαθητές της Λεμεσού είναι καλύτεροι από τους μαθητές της Πάφου και Αμμοχώστου, αλλά

δεν παρουσιάστηκε διαφορά στη σύγκριση με τις επιδόσεις των μαθητών της Λάρνακας. Οι μαθητές της Λάρνακας στατιστικά είναι καλύτεροι από τους μαθητές της Αμμοχώστου και δεν έχουν διαφορά σε σύγκριση με τους μαθητές της Πάφου.

Πίνακας 3

*Συγκρίσεις μεταξύ των επαρχιών στο γλωσσικό μάθημα
με βάση το μέσο όρο των βαθμολογιών των μαθητών*

Επαρχία	N	\bar{X}	Λεμεσός	Λάρνακα	Πάφος	Αμμόχωστος
Λευκωσία	499	22,54	4,82*	5,75*	6,52*	7,67*
Λεμεσός	337	23,05	—	1,40	3,01	4,52*
Λάρνακα	230	22,14	—	—	1,73	3,27*
Πάφος	119	20,60	—	—	—	1,48
Αμμόχωστος	83	18,90	—	—	—	—

Συμπεράσματα

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα οι μαθητές σαν σύνολο βρίσκονται σε ικανοποιητικά επίπεδα μια και το 50% των μαθητών βρίσκονται πέραν του οριακού σημείου. Ειδικότερα υπήρξε επιτυχία κατά κύριο λόγο στο εννοιολογικό λεξιλόγιο και στον ορθογραφία-γραμματική. Οι μαθητές δηλ. έφθασαν σε κείνο το επίπεδο ώστε να κατανοούν αυτά που διαβάζουν και να τα αποτιμούν από πλευράς περιεχομένου και ταυτόχρονα έχουν εμπλουτίσει το λεξιλόγιό τους και είναι σε θέση να συλλαμβάνουν τη σημασία των λέξεων, να γράφουν λέξεις ορθογραφικά σωστές με βάση τους κανόνες που διέπουν το καταληκτικό τους μέρος και να ομαδοποιούν λέξεις με βάση το εννοιολογικό τους περιεχόμενο.

Αυτή η γενική επιτυχία των μαθητών μπορεί να αποδοθεί σε τρεις παράγοντες. Στα διδακτικά βιβλία, στους δασκάλους και στην οικογένεια. Δυστυχώς δεν έχουν συλλεγεί πληροφορίες για τους δασκάλους και για τις οικογένειες των μαθητών, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα διερεύνησης του ποσοστού της διασποράς το οποίο οφείλεται στα διδακτικά βιβλία.

Η διαφορά υπέρ των μαθητριών της επίδοσης στο γλωσσικό μάθημα αναμενόταν, μια και παρατηρήθηκε και από άλλους ερευνητές σε διάφορες χώρες του εξωτερικού. Ο McCarthy (1954) στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας που έκανε διαπίστωσε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ μαθητών και μαθητριών, με τις μαθήτριες πάντοτε να υπερτερούν. Το ίδιο και ο Crystal (1976) ο οποίος υποστηρίζει ότι οι μαθήτριες κατά γενική ομολογία μαθαίνουν τη γλώσσα

ευκολότερα απ' ό,τι οι μαθητές. Νεότερες μελέτες παρουσίασαν παρόμοια αποτελέσματα. (Eley, 1992· Wagemaker, 1993).

Υπάρχουν διάφορες ερμηνείες αυτής της διαφοράς μεταξύ φύλων. Υπάρχει ισχυρισμός ότι η μεγαλύτερη επίδραση μητέρας-κόρης στην επικοινωνία μεταξύ τους ίσως να είναι σημαντικός παράγοντας στην καλύτερη επίδοση των μαθητριών (Weitz, 1977). Ένας άλλος πιθανός λόγος που δεν έχει διερευνηθεί και αξίζει να διερευνηθεί είναι η πιθανή διαφοροποίηση στην επικοινωνία των δασκάλων με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Όπως επίσης και η αντίληψη ότι οι μαθήτριες είναι καλύτερες στο γλωσσικό μάθημα ίσως να είναι σημαντικό κίνητρο για περισσότερη προσπάθεια που έχει σαν συνέπεια την υψηλότερη επίδοση των μαθητριών.

Από τον πίνακα 2 φάνηκε ότι οι μαθητές που φοιτούν στα αστικά σχολεία έχουν υψηλότερη επίδοση σαν σύνολο σε σύγκριση με τους μαθητές των αγροτικών σχολείων. Είναι γεγονός ότι το παιδί μόλις γεννηθεί βρίσκεται σε περιβάλλον που ασκεί καθοριστική επίδραση στην ανάπτυξη των γλωσσικών δυνατοτήτων του. Το παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του παίρνει τα πρώτα γλωσσικά ερεθίσματα από τους γονείς του και από τα άτομα του στενού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει. Αυτή την πραγματικότητα το παιδί την εσωτερικεύει. Όπως λέει ο Μπαλάσκας (1989) σε πρώτη φάση το παιδί βιώνει και εσωτερικεύει την πραγματικότητα του άμεσου περιβάλλοντός του.

Το παιδί που ανήκει σε οικογένεια με συνθήκες βοηθητικές για τη χρησιμοποίηση της γλώσσας υποβοηθείται να δράσει και να κινηθεί με άνεση στο περιβάλλον που βρίσκεται, ενώ το παιδί που ανήκει σε οικογένεια χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου βιώνει διαφορετικά τη γλώσσα από το παιδί που η οικογένειά του είναι ψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Γενικά τα παιδιά που συναντούν δυσκολίες στη γλώσσα προέρχονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου (Μπαλάσκας, 1989).

Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από πολλές έρευνες σε διάφορες χώρες που αναφέρουν ότι τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων παρουσιάζουν σημαντικά ψηλότερο ποσοστό αποτυχίας σε σύγκριση με τα παιδιά οικογενειών που ανήκουν σε μεσαίο ή ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (Παντελής, 1984). Τα παιδιά της μεσαίας ή ανώτερης κοινωνικής τάξης βρίσκουν στο σχολείο ένα περιβάλλον βοηθητικό για την ανάπτυξη της γλώσσας τους, ενώ τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου βρίσκουν ένα περιβάλλον πολύ διαφορετικό από αυτό που υπάρχει στο σπίτι τους και έτσι αναγκάζονται εκ των πραγμάτων να αλλάξουν τη γλώσσα τους και να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση. Έτσι δημιουργείται πρόβλημα επικοινωνίας που έχει σαν συνέπεια τη σχολική αποτυχία.

Μια και το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον φαίνεται να έχει μεγάλη επίδραση στην επίδοση των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, στην προκειμένη

περίπτωση, ίσως θα πρέπει το Υπουργείο Παιδείας να αρχίσει προσπάθεια εξισορρόπησης αυτής της ανισοκλίας μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών παίρνοντας κάποια μέτρα που θα βοηθήσουν ιδιαίτερα τα παιδιά της υπαίθρου. Ίσως ένα μέτρο που θα συντελέσει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών της υπαίθρου είναι να δοθεί προτεραιότητα στη γενίκευση της προδημοτικής εκπαίδευσης στην ύπαιθρο αρχίζοντας από πολύ νωρίς, ώστε τα παιδιά στα πρώτα χρόνια τους να αποκτούν κατά το δυνατό εμπειρίες που θα ήταν δύσκολο να τις αποκτήσουν στις οικογένειές τους με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Όπως λέει και ο Παντελής (1984) η εφαρμογή προγραμμάτων πρέπει να λάβει χώρα στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και θα αφορά τόσο τις μεθόδους κοινωνικοποίησης όσο και την επιτάχυνση της γλωσσικής ανάπτυξης. Η προδημοτική τάξη δεν πρέπει να είναι μικρογραφία της πρώτης τάξης αλλά να γίνει κέντρο της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών.

Ένα άλλο στοιχείο που ίσως βοηθήσει στη βελτίωση του επιπέδου των μαθητών της υπαίθρου είναι να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών που αντιστοιχούν σε κάθε δάσκαλο. Θα πρέπει το Υπουργείο Παιδείας να αρχίσει να σκέφτεται και προς αυτή την κατεύθυνση μια και το περιβάλλον σε ορισμένες περιπτώσεις μαθητών είναι ανασταλτικός παράγοντας στην επίδοσή τους. Το ότι οι μαθητές των μεγάλων σχολείων είναι καλύτεροι στο γλωσσικό μάθημα σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία που έχουν 3-5 δασκάλους θα πρέπει να συνδυαστεί και με τον τόπο που βρίσκονται τα μεγάλα σχολεία. Επειδή τα μεγάλα σχολεία στην πλειοψηφία τους βρίσκονται στις πόλεις όπου το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών είναι γενικά ψηλότερο, ίσως σημαντικό μέρος της διαφοράς θα πρέπει να αποδοθεί στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των δυο κατηγοριών που μελετήθηκαν και όχι στο κατά πόσο τα σχολεία είναι μέτρια ή μεγάλα.

Το θέμα είναι γιατί δεν είναι καλύτεροι οι μαθητές των μεγάλων σχολείων σε σύγκριση με τους μαθητές των πολύ μικρών σχολείων με 1 ή 2 δασκάλους. Το ότι τα σχολεία είναι μικρά και η επικοινωνία του δασκάλου με τους μαθητές είναι στις πλείστες των περιπτώσεων ένας προς ένα, ίσως σ' αυτό το λόγο να αποδοθεί και η έλλειψη της διαφοράς στις δυο ομάδες μαθητών. Ή, ακόμη, επειδή στα μικρά σχολεία δίνονται πολλές σιωπηρές εργασίες, πιθανόν οι μαθητές να ήταν καλά εξασκημένοι και στην κατανόηση των οδηγιών και στις γραπτές εργασίες. Από τα δεδομένα φάνηκε ότι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της επαρχίας Λευκωσίας είναι καλύτεροι συγκρινόμενοι με τους μαθητές των άλλων περιοχών της Κύπρου. Τα στοιχεία τα οποία θα πρέπει να διερευνηθούν για την ερμηνεία αυτού του αποτελέσματος είναι οι προσδοκίες που έχουν οι δάσκαλοι από τους μαθητές τους στο γλωσσικό μάθημα συνδυασμένες πάντοτε με την παράδοση που έχουν τα σχολεία της Λευκωσίας. Είναι γεγονός ότι οι δάσκαλοι μιας επαρχίας, οποιασδήποτε επαρχίας, αλληλεπι-

δρουν μεταξύ τους λόγω μεταθέσεων εντός της επαρχίας ή επαρχιακών συναντήσεων με επιθεωρητές κτλ. και δημιουργούν κάποια άγραφα επίπεδα διαφορετικά από τόπο σε τόπο. Αν τα επίπεδα της Λευκωσίας όπως τα θέτουν οι δάσκαλοι είναι υψηλότερα, σημαίνει ότι και η προσπάθεια είναι πιο έντονη και οι απαιτήσεις τους μεγαλύτερες. Το δεύτερο στοιχείο είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών της Λευκωσίας που πιθανόν να είναι ψηλότερο μια και στη Λευκωσία έχει την έδρα της η Κυβέρνηση, όπως επίσης και τις διευθύνσεις τους οι περισσότεροι οργανισμοί και επιχειρήσεις.

Το ότι η Αμμόχωστος παρουσιάζεται τελευταία στην ιεράρχηση ίσως να οφείλεται στη μη νομιμότητα του προσωπικού και στη στελέχωση των σχολείων της επαρχίας σε κάποιο βαθμό με δασκάλους νεαράς κατά το πλείστον ηλικίας, ή ακόμη στο ότι δεν έχει αναπτυχθεί κάποιο είδος συναγωνιστικού πνεύματος μεταξύ των μαθητών.

Το ότι η Αμμόχωστος είναι μόνο αγροτική περιοχή δε φαίνεται να είναι στοιχείο που να έχει επηρεάσει την επίδοση των μαθητών σε σύγκριση με τις άλλες επαρχίες, γιατί η ίδια εικόνα παρουσιάζεται μεταξύ των επαρχιών στις συγκρίσεις των μαθητών που προέρχονται από τον αγροτικό πληθυσμό.

Από τον πίνακα 1 φάνηκε ότι οι μαθητές σαν σύνολο έχουν υστερήσει σημαντικά στη γραπτή έκφραση και σε κάποιο βαθμό στην κατανόηση κειμένου, αλλά όχι στο εννοιολογικό λεξιλόγιο και στην ορθογραφία-γραμματική. Ερμηνεύοντας τα πιο πάνω στατιστικά στοιχεία θα λέγαμε ότι στη γραπτή έκφραση ίσως τα βιβλία δε βοήθησαν τους μαθητές να φθάσουν στα αρμόζοντα επίπεδα ή οι διδάσκοντες δεν έδωσαν την πρέπουσα σημασία στη γραπτή έκφραση και εργάστηκαν περισσότερο στους τομείς «εννοιολογικό λεξιλόγιο» και «ορθογραφία-γραμματική». Ένα άλλο ενδεχόμενο που πρέπει να μελετηθεί είναι η θέση της γραπτής έκφρασης κατά τη διάρκεια της εργασίας των μαθητών. Στο συγκεκριμένο δοκίμιο η γραπτή έκφραση ήταν τελευταία στη σειρά. Να συνέτεινε άραγε η κούραση των μαθητών ή η στενότητα του χρόνου σ' αυτό το αποτέλεσμα; Αυτό το τελευταίο ενισχύεται και από το γεγονός ότι μερικοί μαθητές δεν άγγιξαν καθόλου το θέμα της γραπτής έκφρασης.

Εισηγήσεις

Το ερωτηματολόγιο όπως έχει δοθεί εξετάζει τέσσερα βασικά στοιχεία του γλωσσικού μαθήματος, την κατανόηση κειμένου, το εννοιολογικό λεξιλόγιο, την ορθογραφία-γραμματική και τη γραπτή έκφραση. Η κατανόηση κειμένου περιλαμβάνει δυο μέρη. Στο πρώτο δίνονται ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και στο δεύτερο ερωτήσεις τύπου «ορθό/λάθος». Το άθροισμα των ορθών απαντήσεων στις οκτώ ερωτήσεις σύμφωνα με το λειτουργικό ορισμό δίνουν την

κατανόηση του κειμένου. Αυτός ο περιορισμένος αριθμός ερωτήσεων αδυνατίζει σε μεγάλο βαθμό τα συμπεράσματα της έρευνας.

Θα ήταν ίσως καλύτερα αν δινόταν ξεχωριστό δοκίμιο για την κατανόηση κειμένου στο οποίο να υπήρχαν μικρά κείμενα κατασκευασμένα ή παρμένα από διάφορες πηγές και κάποιες ερωτήσεις που να τα ακολουθούν. Το πλήθος των ερωτήσεων θα μπορούσε να επεκταθεί μέχρι τις 50 που θα υποστήριζαν δυναμικά την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων στην κατανόηση κειμένου.

Το μέρος του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στην ορθογραφία-γραμματική πάλι είναι περιορισμένο. Το μέρος 5 ζητούσε από τους μαθητές να βάλουν τόνο, το 6 να γράψουν καταλήξεις και το 8 ζητούσε να μετασχηματίσουν 4 προτάσεις επιθυμίας με αλλαγή του ρήματος και με χρησιμοποίηση πλάγιων πτώσεων προσωπικής αντωνυμίας. Όμως ορθογραφία δεν είναι μόνο καταλήξεις, άρθρα και τονισμοί. Υπάρχουν τόσα άλλα που κανονικά έπρεπε να ζητηθούν. Π.χ. σημεία στίξης, γραφή κεφαλαίου στην αρχή των προτάσεων, ή ονομάτων, να διαπιστώσουν αν μια πρόταση είναι ολοκληρωμένη ή όχι, επιλογή του κατάλληλου χρόνου κτλ.

Στο εννοιολογικό λεξιλόγιο φαίνεται ότι ο αριθμός των λέξεων και το είδος των κατηγοριών είναι περιορισμένος.

Με βάση τα πιο πάνω θα μπορούσε να λεχθεί ότι η συγγραφή τεσσάρων δοκιμίων διάρκειας 40-45' λεπτών το καθένα για μέτρηση της κατανόησης κειμένου, εννοιολογικού λεξιλογίου, ορθογραφίας-γραμματικής και γραπτής έκφρασης θα θεμελιώνει καλύτερα τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε αυτή η έρευνα, η οποία χρησιμοποίησε το δοκίμιο που ετοιμάστηκε από το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδάλη, Α. (1985). Τα νέα βιβλία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιστημονική σκέψη*, 26, 16-27.
- Βάμβουκα, Μ. (1987). Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών. *Γλώσσα*, 13, 40-54.
- , (1987). Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών. *Γλώσσα* 15, 38-49.
- Βάμβουκα, Μ., & Σηθακόκη, Μ. (1985). Δοκιμή για τον καθορισμό του επιπέδου δυσκολίας-ευκολίας των αναγνωσμάτων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 2, 61-67.
- Γεωργίου, Γ., & Κουντούρη, Φ. (1987). Τα βιβλία αη γλώσσα μου». *Εκπαιδευτικός*, 150, 30-31.
- , (1987). Προφορική έκφραση-επικοινωνία. *Εκπαιδευτικός*, 151, 20-22.
- Γεωργίου-Nilsen, Μ. (1980). *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού*. Αθήνα: Κέδρος.
- Chazan, M., Laih, A., & Harper, G. (1987). *Teaching five to eight year-olds*. Gr. Britain: Basil Blackwell
- Chrystal, D. (1976). *Child language learning and linguistics: an overview for the teaching and therapeutic professions*. London: Edward Arnold.

- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* The Hague: IEA.
- Ερωτοκρίτου, Μ. (1988). *Τα βιβλία διδασκαλίας Ελληνικών «Η γλώσσα μου»* όπως τα βλέπουν οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης της εκπαιδευτικής περιφέρειας Λάρινας. Αδημοσίευτη μελέτη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Θεοδωρόπουλου, Ε. (1976). *Η επισυνθετική μέθοδος πρώτης ανάγνωσης*. Αθήνα: Φελέκη.
- Καραγιώργη, Α. Γ. (1985). *Ο αντίλογος για τα νέα βιβλία γλώσσας του ΟΕΔΒ Ελλάδας*. Αδημοσίευτη μελέτη, Υπουργείο Παιδείας Κύπρου.
- , (1984). Η αξιοποίηση καταστάσεων ζωής για τη γλωσσική αγωγή του παιδιού. *Γλώσσα*, 4, 27-29.
- Κολιάδη, Ε (1982). Αναγνωστική τεχνική και κατανόηση του κειμένου στο δημοτικό σχολείο. *Σχολείο και Ζωή*, 4, 159-164.
- Κοτσιπετσίδη, Γ. (1985). Διδακτική εμπειρία από τα νέα βιβλία της Ε' τάξης Δημοτικού. *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, 330, 249-254.
- , (1985). Διδακτική εμπειρία από τα νέα βιβλία της Ε' τάξης Δημοτικού. *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, 331, 282-285.
- Λεοντίου, Ν. (1985). *Γραμμές πάνω στις οποίες στηρίζονται τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» που έρχονται από την Ελλάδα*. Αδημοσίευτη μελέτη, Υπουργείο Παιδείας Κύπρου.
- Ματαργιούρα, Η. Γ. (1988). Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό σχολείο: Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Γλώσσα*, 17, 20-36.
- , (1988). Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο: Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Γλώσσα*, 18, 44-55.
- Μαυρόγιωργου, Γ. (1985). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος: Η περίπτωση των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 21, 16-33.
- McCarthy, D. (1954). Language development in children. In L. Carmichael (ed.), *Manual of Child Psychology* (2nd ed), New York: John Wiley.
- Μπαλάσκα, Κ. (1989). Γλώσσα και βασική εκπαίδευση. *Γλώσσα*, 19, 5-15.
- Μπαμπινιώτη, Γ. (1985). Γλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας. *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, 5, 21-40.
- , Γ. Δάσκαλε που δίδασκες. *Τό Βήμα*, 16 Απριλίου 1989.
- Μπασλή, Ι. Ν. (1989). Η γλωσσική ικανότητα των σημερινών μαθητών. *Γλώσσα*, 20, 20-38.
- Παντελή, Σ. Ν. (1984). Γλώσσα και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. *Γλώσσα*, 4, 49-58.
- Παπαρίζου, Α. Χ. (1989). Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα, *Νέα Παιδεία*.
- Σάββα, Χ. Καλύτερα από τα προηγούμενα είναι τα βιβλία «η γλώσσα μου». *Φιλελεύθερος*, 29 Ιανουαρίου 1987, σελ. 5.
- Τσολάκη, Π. Χρ. (1985). Η γλωσσική διδασκαλία στη Μέση Εκπαίδευση, *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, 5, 41-63.
- Φρόγκου, Χρ. (1972). *Η επίδραση της γλωσσικής μορφής του κειμένου στην ανάγνωση των μαθητών και στην κατανόηση*. Ιωάννινα. Έκδοση συγγραφέα.
- , Παιδαγωγικές απόψεις για τη γλωσσική πενία. *Αυγή*, 15 Φεβρουαρίου 1987.
- Φραγκουδάκη, Α., (1987). *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Wagemaker, H. (Εκδ.) (1993). *Achievement in reading literacy*. New Zealand: Research Section, Ministry of Education.
- Weitz, S. (1977). *Sex roles: biological and social foundations*. New York: Oxford University Press.
- Χαραλαμπίκη, Χ. (1994). *Γλώσσα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.
- Χαραλαμπίδου, Α. (1987). Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. *Γλώσσα*, 16, 5-28.

Σ. Παντελιάδου — Τ. Χεππάκη

**ΤΕΧΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ
ΣΤΑ ΔΥΟ ΠΡΩΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΧΡΟΝΙΑ**

Το αναλυτικό πρόγραμμα της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου προϋποθέτει ότι όλα τα παιδιά που έρχονται στην Α' τάξη είναι κατάλληλα και στον ίδιο βαθμό προετοιμασμένα από την οικογένειά τους και το νηπιαγωγείο, για να εισαχθούν στη συστηματική διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης. Έτσι, θεωρείται δεδομένο ότι το προπαρασκευαστικό στάδιο στο δημοτικό πρέπει να είναι σύντομο και να εξαντλείται στις προγραφικές ασκήσεις, στην περιγραφή εικόνων και στην αναγνώριση της πρώτης συλλαβής μιας λέξης. Πιθανότατα όμως, η προετοιμασία αυτή να μην είναι ικανή να αντιμετωπίσει το εύρος της διαφορετικότητας που εμφανίζουν τα παιδιά, όσον αφορά στη γλωσσική τους ανάπτυξη.

Όλα τα παιδιά δε φθάνουν στον ίδιο βαθμό γλωσσικής ικανότητας την ίδια χρονική στιγμή (Τζουριάδου, Χριστοπούλου και Φιλιππίδου, 1994, Παπούλια-Τζελέπη, 1994), ενώ διαφορές εμφανίζονται ανάλογα και με το φύλο των παιδιών (Βάμβουκας, 1994, Fundudis, 1992). Όταν τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο, διαφέρουν ως προς τη γλωσσολογική και φωνολογική τους ικανότητα εξαιτίας ευρύτερων κοινωνικών παραγόντων και μπορεί να συναντούν σοβαρά προβλήματα εξαιτίας της διαφοράς ανάμεσα στις ήδη υπάρχουσες ικανότητές τους και τις απαιτήσεις του σχολείου (Τοκατλίδου, 1986, Clay 1981). Η απόσταση αυτή ανάμεσα στο επίπεδο της γλωσσικής εξέλιξης ενός παιδιού και των απαιτήσεων που θέτει το σχολείο έχει συνδεθεί με την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών (Coles, 1987). Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται μια αύξηση του αριθμού των παιδιών που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, τα οποία χαρακτηρίζονται συχνά ως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και οδηγούνται σε ειδικές τάξεις και ενισχυτική διδασκαλία στη γλώσσα. Σύμφωνα με στοιχεία από τη διεθνή βιβλιογραφία, 4-10% του μαθητικού πληθυσμού (Mann, 1984) αντιμετωπίζει σοβαρά αναγνωστικά προβλήματα, ενώ και στην ελληνική πραγματικότητα τα ποσοστά κυμαίνονται στα υψηλά επίπεδα (9% σύμφωνα με την Δόικου, 1989, και 9% επίσης σύμφωνα με τους Κορομηλά, Μαυροειδή

και Σκόπα, 1985). Ακόμη, σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες εμφανίζονται στην Α' και Γ' δημοτικού σε ποσοστό 13-15%, στην Β' δημοτικού σε ποσοστό 7%, ενώ ήπιες αναγνωστικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν 22% των παιδιών στην Α' δημοτικού και 31-33% στις Β' και Γ' τάξεις του δημοτικού (Τζουριάδου, 1990). Τα ποσοστά αυτά υπογραμμίζουν την αποτυχία του σχολείου όσον αφορά στη διδασκαλία της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου, ακόμη και μετά από 2 ή 3 χρόνια συστηματικής διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να διευκολύνουν τα παιδιά στο δύσκολο έργο της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου, χρησιμοποιούν ένα ειδικό λεξιλόγιο, μια τεχνική γλώσσα, η οποία αποτελείται από μια σειρά από όρους, όπως για παράδειγμα, μικρό γράμμα, συλλαβή, πρόταση, συμπληρώνω, βάζω σε κύκλο κλπ. Είναι όμως πιθανόν η ίδια η τεχνική γλώσσα, ως μέσο της διδασκαλίας, να είναι το ίδιο άγνωστη για τα παιδιά όσο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, ο κώδικας της γλώσσας. Σε μια τέτοια περίπτωση, το παιδί αισθάνεται αμήχανο στην τάξη, δεν καταλαβαίνει τι πρέπει να κάνει, αντιμετωπίζει πρόβλήματα μεταγλωσσικής φύσης και είναι πιθανόν να αποτύχει (Fijalkow, 1992). Το παιδί ως μελλοντικός αναγνώστης/γραφέας πρέπει να έχει σαφή αντίληψη του αντικειμένου προς εκμάθηση. Στο πλαίσιο αυτό οφείλει να γνωρίζει τόσο τα βασικά στοιχεία της αναγνωστικής συμπεριφοράς, όσο και τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της αλλά και τον κώδικα της γλώσσας. Εάν η μεταγλωσσική αυτή αντίληψη δεν είναι παρούσα, η επικοινωνία ανάμεσα στο δάσκαλο και στους μαθητές καθώς και η παρακολούθηση της διδασκαλίας του δασκάλου από τους μαθητές δυσχεραίνονται. Η Fijalkow (1992) υποστηρίζει ότι «ένας αναγνώστης/γραφέας με μια ανεπτυγμένη καθαρότητα σε σχέση με το γραπτό αντικείμενο, μαθαίνει τη γραπτή γλώσσα πιο εύκολα από κάποιον του οποίου η καθαρότητα είναι ελλιπής» (σελ. 27). Τονίζουν ακόμη, ότι η μεταγλωσσική αντίληψη των παιδιών εξελίσσεται και αναπτύσσεται, καθώς προστίθενται κατά τα σχολικά βήματα νέοι τρόποι, στοιχεία και λειτουργίες του γραπτού λόγου στο ρεπερτόριό τους. Η γνωστική καθαρότητα σε σχέση με το γραπτό λόγο, σε πρακτικό επίπεδο, υποδιαιρείται σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη αναφέρεται στην αναγνώριση συμπεριφορών ανάγνωσης και γραφής, η δεύτερη αφορά στην κατανόηση των λειτουργιών του γραπτού λόγου και η τρίτη αναφέρεται στην κατανόηση των ειδικών όρων που χρησιμοποιούνται κατά την διδασκαλία (Fijalkow, 1992).

Από έρευνες σχετικές με τις δεξιότητες αναγνώρισης συμπεριφορών, αντικειμένων και εργαλείων ανάγνωσης και γραφής τονίζεται ότι, στο τέλος της Α' δημοτικού, υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών που δεν τις κατέχει, παρά την προηγηθείσα συστηματική διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης. Κατά συνέπεια, πολλά παιδιά, στο τέλος της Α' τάξης, δεν είναι σε θέση ούτε να

χρησιμοποιήσουν ούτε να απολαύσουν το γραπτό λόγο (Παπούλια-Τζελέπη, 1994).

Σε έρευνα που διεξήχθη στην Τουλούζη, σχετικά με τη γνώση της τεχνικής γλώσσας, καταγράφηκε ότι, όταν ο/η δάσκαλος/α αναφέρεται μέσα στην τάξη σε όρους όπως η λέξη, η φράση, η πρόταση, υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός παιδιών που δεν τους καταλαβαίνει τόσο στο νηπιαγωγείο (περίπου 70%) όσο και στην Α' δημοτικού (σχεδόν 50%) (Fijalkow, 1992).

Αντίστοιχη έρευνα με αυτήν της Τουλούζης, που έγινε στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και σε παιδιά πρώτης δημοτικού έδειξε ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών στο τέλος της πρώτης δημοτικού δεν καταλαβαίνουν όρους όπως λέξη, πρόταση, τίτλος, κλπ. (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994). Επιβεβαιώνοντας τις προηγούμενες έρευνες, η ερευνήτρια επεσήμανε ότι η γνώση μας σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών για το σύστημα γραφής είναι δυνατόν να βοηθήσει στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας έγκαιρα από την πρώτη δημοτικού.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, ο προσδιορισμός των στοιχείων της τεχνικής για την ανάγνωση και γραφή γλώσσας που κατανοούν τα παιδιά, είναι ιδιαίτερα σημαντικός, διότι μας δίνει πληροφορίες για τον τρόπο πρόσκτησης της τεχνικής αλλά και της γραπτής γλώσσας. Επίσης, η συνειδητή αξιολόγηση και η ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας των παιδιών ως προς τη γραφή και ανάγνωση θεωρείται ως ένας παράγοντας μείωσης των πιθανοτήτων αποτυχίας στην ανάγνωση (Pumfrey, 1991). Στο βαθμό λοιπόν που η «καθαρότητα» της σκέψης σε σχέση με την γραφή και την ανάγνωση συμβάλλει στη γλωσσική ικανότητα των παιδιών και την εκμάθηση της ανάγνωσης, είναι αναγκαίο η γνώση αυτή να προσδιορίζεται με συγκεκριμένο τρόπο και να καλλιεργείται. Η καθαρότητα της σκέψης των παιδιών σε σχέση με την γραφή και την ανάγνωση έχει προσεγγισθεί στην ελληνική έρευνα, είτε ως «αναγνώριση συμπεριφορών γραμματισμού» (Παπούλια-Τζελέπη, 1993) είτε ως «ιδέες των παιδιών για την γραφή» (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994).

Στόχος της έρευνάς μας είναι η συμπλήρωση και επέκταση των ερευνητικών δεδομένων καθώς και η εστίαση στη διερεύνηση της κατανόησης από παιδιά Α' και Β' δημοτικού της τεχνικής γλώσσας για την πρώτη γραφή και ανάγνωση. Η γνώση αυτή, την οποία θεωρούμε μέρος της «μεταγλωσσικής αντίληψης» (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994), στη συγκεκριμένη μελέτη αναφέρεται στο σύνολο των όρων που χρησιμοποιούνται από το/τη δάσκαλο/α και το σχολικό βιβλίο κατά τη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης στα πρώτα σχολικά χρόνια. Έτσι, στο πλαίσιο αυτής της έρευνας: α) Οι όροι δεν περιορίζονται μόνο στις βασικές γλωσσικές μονάδες (π.χ. λέξη, συλλαβή, γράμμα κλπ.), αλλά επεκτείνονται και σε εκείνες τις έννοιες (π.χ. συμπληρώνω, βάζω σε κύκλο, πρώτο κλπ.) που, χωρίς να αφορούν στην κωδικοποίηση του γραπτού λόγου, χρησιμοποιούνται ως

εργαλεία στη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης, και β) οι όροι επιλέγονται με βάση την πραγματικότητα της ελληνικής σχολικής τάξης, όπως αυτή διαμορφώνεται από τα σχολικά βιβλία και τη διδασκαλία των ελλήνων δασκάλων.

Η προσέγγιση και η ερμηνεία των δεδομένων εστιάζουν στις εκπαιδευτικές και διδακτικές προεκτάσεις που δημιουργούνται και, ειδικότερα, στο ρόλο της συστηματικής διδασκαλίας της τεχνικής γλώσσας για την πρώτη γραφή και ανάγνωση ως στοιχείου διαμεσολάβησης και στήριξης της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας.

Με βάση την παραπάνω προβληματική, τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1. Ποιό είναι το επίπεδο της γνώσης και ποιά τα λάθη των μαθητών/τριών της Α' και Β' δημοτικού σχετικά με την τεχνική γλώσσα πρώτης γραφής και ανάγνωσης;
2. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο φύλο των μαθητών/τριών και στις γνώσεις τους σχετικά με την τεχνική γλώσσα πρώτης γραφής και ανάγνωσης;
3. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο επίπεδο σχολικής ένταξης (Α' ή Β' δημοτικού) και στις γνώσεις των μαθητών/τριών σχετικά με την τεχνική γλώσσα πρώτης γραφής και ανάγνωσης;

Μεθοδολογία

Στην έρευνα συμμετείχαν 1272 παιδιά από 18 τυχαία επιλεγθέντα δημόσια δημοτικά σχολεία της πόλης της Θεσσαλονίκης. Εξακόσιοι/ες εξήντα τρεις (663) ήταν μαθητές/τριες της Α' τάξης και 609 φοιτούσαν στην Β' τάξη δημοτικού. Εξακόσια τριάντα τρία (633) ήταν αγόρια, 629 κορίτσια ενώ για 10 παιδιά δεν καταγράφηκε το φύλο.

Ως τεχνική γλώσσα πρώτης γραφής και ανάγνωσης, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, ορίζεται ένα σύνολο όρων που χρησιμοποιούνται από το/τη δάσκαλο/α και το σχολικό βιβλίο κατά τη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης στα δύο πρώτα σχολικά χρόνια. Οι όροι αυτοί δεν περιορίζονται μόνο σε βασικές γλωσσικές μονάδες/κατηγορίες (π.χ. λέξη, συλλαβή, γράμμα) (Κατή, 1992). Περιλαμβάνουν επίσης έννοιες/οδηγίες που χρησιμοποιούνται ως μέσο για τη διδασκαλία της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου (π.χ. συμπληρώνω, βάζω σε κύκλο, πρώτο κλπ.).

Για τη διερεύνηση των γνώσεων των παιδιών πρώτης και δευτέρας δημοτικού σχετικά με την τεχνική γλώσσα, διαμορφώθηκε από τις συγγραφείς του άρθρου η Δοκιμασία Όρων Τεχνικής Γλώσσας (ΔΟΤΓ). Με βάση αντίστοιχη έρευνα της Fijalkow (1992) σύμφωνα με την οποία οι έννοιες/όροι που προέρχονται από την πραγματικότητα της τάξης είναι σημαντικότεροι από αυτές/ούς

που θεωρούν οι ερευνητές, κρίθηκε αναγκαίο α) να αναζητηθούν και να καταγραφούν οι όροι που αναφέρονται στα βιβλία των μαθητών και του δασκάλου της Α' και Β' δημοτικού, και β) να ανιχνευθεί ποιοι από τους παραπάνω όρους χρησιμοποιούνται περισσότερο από τους/τις δασκάλους/ες κατά τη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης.

Για λόγους λειτουργικότητας της ΔΟΤΓ δεν ήταν δυνατό να συμπεριληφθούν όλοι οι όροι της τεχνικής γλώσσας (σύνολο 42) που περιέχονται στα βιβλία. Έτσι επιλέγησαν 22 από τους 42 όρους με κριτήρια α) τη συχνότητα της εμφάνισης/χρήσης τους στα σχολικά βιβλία, και β) το ρόλο τους στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου.

Οι 22 αυτοί όροι δόθηκαν σε 15 δασκάλους οι οποίοι δίδασκαν ή είχαν διδάξει πρόσφατα πρώτη γραφή και ανάγνωση, για να επιλέξουν 10 που χρησιμοποιούν πιο συχνά κατά τη διδασκαλία τους. Επίσης, ζητήθηκε από τους δασκάλους να προσθέσουν όσους άλλους όρους χρησιμοποιούν πολύ συχνά οι ίδιοι ή όσους κρίνουν αναγκαίους.

Οι όροι που προστέθηκαν από τους δασκάλους ήταν οι γλωσσικές μονάδες φωνούλα και πρώτη φωνούλα. Από τους υπόλοιπους 22 όρους, επιλέξαμε εκείνους (14) που είχαν προταθεί από τους μισούς τουλάχιστον ερωτηθέντες δασκάλους. Από την παραπάνω διαδικασία προέκυψαν οι 16 όροι της ΔΟΤΓ, 9 από τους οποίους αποτελούν γλωσσικές μονάδες/κατηγορίες, ενώ οι υπόλοιποι 7 είναι έννοιες/οδηγίες, που δεν αφορούν στη δομή της γλώσσας. Οι γλωσσικές μονάδες είναι: *γράμμα, λέξη, λέξεις που αρχίζουν από κα, κεφαλαίο γράμμα, μικρό γράμμα, πρόταση, πρώτο γράμμα, φωνούλα, πρώτη φωνούλα*. Έννοιες/οδηγίες είναι: *πρώτη σειρά, βάζω σε κύκλο, όμοια, ενώνω με γραμμές, πρώτο, συμπληρώνω*.

Η ΔΟΤΓ πριν πάρει την τελική της μορφή δοκιμάστηκε πειραματικά σε 3 σχολεία, με 50 μαθητές πρώτης και δευτέρας δημοτικού. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής, επέβαλαν ορισμένες αλλαγές στην προβλεπόμενη διεξαγωγή της έρευνας. Έτσι, αποφασίστηκε να δοθεί στην πρώτη δημοτικού με τη μορφή ενός μικρού βιβλιάριου, με μία άσκηση μόνο σε κάθε σελίδα, έτσι ώστε να μην αποσπάται η προσοχή των παιδιών και να μην μπερδεύουν τις ασκήσεις. Οι μαθητές της δευτέρας δημοτικού δεν αντιμετώπιζαν δυσκολία στην παρακολούθηση των ασκήσεων και έτσι δεν έγινε ανάλογη προσαρμογή. Θεωρήθηκε επίσης απαραίτητο να διαβάζονται οι ασκήσεις μία-πρός-μία από ένα μέλος της ομάδας εργασίας που συμμετείχε στη διεξαγωγή της έρευνας, έτσι ώστε οι πιθανές αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών να μη λειτουργούν ανασταλτικά προς τους σκοπούς της έρευνας.

Η ΔΟΤΓ για τα παιδιά της πρώτης δημοτικού, έχει τη μορφή ενός μικρού βιβλιάριου και περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις/ασκήσεις. Η κάθε μία άσκηση επικεντρώνεται σε ένα μόνο όρο της τεχνικής γλώσσας και το/τα στοιχείο/α που

συνθέτουν την ορθή απάντηση βρίσκονται ανάμεσα σε άλλα «παραπλανητικά» στοιχεία όπως αριθμούς, γράμματα, λέξεις κλπ., ανάλογα με την κάθε άσκηση. Για τους όρους συλλαβή και φωνούλα, απαιτήθηκε η παραγωγή δύο ασκήσεων, έτσι ώστε να είναι δυνατός ο προσδιορισμός των συγκεκριμένων λαθών των μαθητών.

Οι βασικοί κανόνες που τηρήθηκαν κατά τη διαμόρφωση της ΔΟΤΓ είναι: α) η δομή των ασκήσεων να μην αποτελεί παράγοντα δυσκολίας και β) τα παραπλανητικά στοιχεία να σχετίζονται στο βαθμό που είναι δυνατόν, με τις γνωστικές συγχύσεις των παιδιών της ηλικίας αυτής (Fijalkow, 1992).

Ενδεικτικά αναφέρουμε 2 ασκήσεις που περιέχονται στη ΔΟΤΓ:

Να μουτζουρώσετε τις λέξεις:				
νερό	17	19	μπουκάλι	
Σ	γάτα	ν	καλάθι	μ
άλογο	ζα	γιαγιά	Κο	

Να μουτζουρώσετε το πρώτο λουλούδι:				
*	*	*	*	

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Λάθη μαθητών Α' & Β' Δημοτικού σχετικά με τις γλωσσικές μονάδες.

Η λέξη «μουτζουρώνω» κρίθηκε κατάλληλη, διότι δεν αποτελεί όρο που χρησιμοποιείται διδακτικά στο σχολείο, αλλά παρόλ' αυτά είναι γνωστός σε όλα τα παιδιά.

Η συλλογή των στοιχείων έγινε στο τέλος του σχολικού έτους, και συγκεκριμένα στο χρονικό διάστημα από 25/5/94 έως 3/6/94, από ομάδα εργασίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ, ειδικά εκπαιδευμένη σε σχέση με το στόχο, το περιεχόμενο και τη διαδικασία συλλογής.

Η συμπλήρωση της ΔΟΤΓ ήταν ομαδική και απαιτούσε μία διδακτική ώρα για τα παιδιά της πρώτης δημοτικού και 30' για τα παιδιά της δευτέρας δημοτικού. Στην τάξη παρευρίσκονταν δύο μέλη της ομάδας εργασίας. Το ένα μέλος διάβαζε την άσκηση ενώ το άλλο παρακολουθούσε εάν όλα τα παιδιά

είχαν ολοκληρώσει την απάντηση της άσκησης. Στις περισσότερες περιπτώσεις ο/η δάσκαλος/α της τάξης δεν ήταν παρών/ούσα. Στην περίπτωση που δεν απουσίαζε, η παρουσία του/της ήταν διακριτική, χωρίς ανάμειξη στη διαδικασία συλλογής των στοιχείων.

Αποτελέσματα-συζήτηση

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας περιλαμβάνει ένα μέρος περιγραφικό, αναφορικά με το πόσα και ποια λάθη κάνουν τα παιδιά σε σχέση με τους όρους της τεχνικής γλώσσας πρώτης γραφής και ανάγνωσης, και ένα δεύτερο μέρος, όπου διερευνάται η σχέση ανάμεσα στο επίπεδο γνώσεων των μαθητών/τριών για την τεχνική γλώσσα γραφής και ανάγνωσης, το φύλο και την τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές/τριες.

Γνώσεις των μαθητών/τριών σχετικά με την τεχνική γλώσσα πρώτης γραφής και ανάγνωσης

Οι γνώσεις των μαθητών σχετικά με την τεχνική γλώσσα πρώτης γραφής και ανάγνωσης, προσεγγίζονται μέσα από την καταγραφή των λαθών τους τόσο στο σύνολο της ΔΟΤΓ όσο και μέσα από την παρουσίαση των λαθών σε κάθε συγκεκριμένο όρο. Τα συνολικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Όσον αφορά στη γενική εικόνα, αυτή παρουσιάζεται ιδιαίτερα ανησυχητική, εφόσον 36,9% των μαθητών/τριών της πρώτης δημοτικού και 27,4% των μαθητών/τριών της δευτέρας δημοτικού αποτυγχάνουν να απαντήσουν ορθά στο σύνολο των ασκήσεων της ΔΟΤΓ. Όσον αφορά στην κατανομή ανά φύλο, αυτή φαίνεται να ακολουθεί τα συμπεράσματα άλλων ερευνών γενικά στο χώρο των γλωσσικών και αναγνωστικών δυσκολιών (McCready, 1962, Leske, 1981, Fundudis, 1992, Βάμβουκας, 1994). Περισσότερα αγόρια (34,2%) αποτυγχάνουν από ό,τι κορίτσια (30,2%).

Τα παραπάνω αποτελέσματα διαφωτίζονται με τον υπολογισμό του Μέσου Όρου (ΜΟ) λαθών ανά μαθητή, που επιβεβαιώνει την τάση. Έτσι, τα παιδιά στο σύνολό τους κάνουν κατά μέσο όρο 6,1 λάθη, με τα αγόρια να κάνουν περισσότερα λάθη από όσα τα κορίτσια (μέσοι όροι 6,5 και 5,7 αντίστοιχα) και τα παιδιά της πρώτης δημοτικού να κάνουν περισσότερα λάθη (ΜΟ = 7,01) από τα παιδιά της δευτέρας (ΜΟ = 5,2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Ποσοστό μαθητών που κάνουν λάθος στη ΔΟΤΓ ανά τάξη και φύλο.

Απάντηση	Τάξη		Φύλο	
	A'	B'	Αγόρια	Κορίτσια
ΛΑΘΟΣ	36,9%	27,4%	34,2%	30,2%
ΣΩΣΤΟ	63,1%	72,6%	65,8%	69,8%

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών της πρώτης δημοτικού δε γνωρίζει στο σύνολό της την τεχνική γλώσσα πρώτης γραφής και ανάγνωσης, παρά το γεγονός ότι έχει προηγηθεί συστηματική διδασκαλία για την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση της γραπτής γλώσσας. Η βελτίωση που παρατηρείται στα παιδιά της δεύτερας δημοτικού στην κατανόηση της τεχνικής γλώσσας είναι ενθαρρυντική, αλλά παρ' όλα αυτά ένας σημαντικός ακόμη αριθμός μαθητών/τριών την αγνοεί ή δυσκολεύεται να την κατανοήσει. Αυτό, ως προς τη σχολική πραγματικότητα, σημαίνει ότι η συνεχής χρήση των όρων της τεχνικής γλώσσας δεν είναι αρκετή για την κατανόησή τους από τα παιδιά, αλλά πιθανά είναι αναγκαία η κατάλληλη διδασκαλία κατά την περίοδο της προετοιμασίας τους για τη γραφή και την ανάγνωση. 'Αλλωστε, όπως αναφέρει και η Βαρνάβα-Σκούρα, «δεν μπορούμε να θεωρούμε δεδομένο ότι βασικά στοιχεία αυτού του συστήματος (εννοεί γραφής) είναι αυθόρμητα αντιληπτά από το παιδί και ότι τα έχει ήδη κατακτήσει όταν φτάσει στο δημοτικό σχολείο» (1994, σελ. 20).

Στους Πίνακες 2 και 3 μπορούμε να παρακολουθήσουμε τα συγκεκριμένα ποσοστά των μαθητών στο σύνολό τους και ανά τάξη, όπως αυτά διαμορφώνονται ανάλογα με τον κάθε όρο. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα λάθη στις έννοιες/οδηγίες, ενώ στον Πίνακα 3 συγκεντρώνονται τα λάθη στους όρους-γλωσσικές μονάδες. 'Όσον αφορά στα λάθη σχετικά με τις έννοιες/οδηγίες, τα παιδιά στο σύνολό τους φαίνεται ότι δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα, ιδιαίτερα στο τέλος της δεύτερας δημοτικού. 'Όμως, τα λάθη των παιδιών είναι αυξημένα, σε σχέση με τους όρους ενώνω με γραμμές (22,6%), πρώτη σειρά (19,4%) και όμοια (10,3%). Τα παιδιά της πρώτης δημοτικού κάνουν περισσότερα λάθη σε κάθε μία από τις έννοιες/οδηγίες, ιδιαίτερα στην πρώτη σειρά (25,6% για την Α' και 12,6% για την Β' δημοτικού αντίστοιχα) και στο συμπληρώνω (12,7% για την Α' και 4,9% για τη Β' τάξη δημοτικού).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Λάθη μαθητών Α' & Β' Δημοτικού σχετικά με τις έννοιες - οδηγίες.

Όροι Τεχνικής Γλώσσας	Α' Τάξη		Β' Τάξη		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Βάζω σε κύκλο	22	3,3	34	5,6	56	4,4
Όμοια	73	11	58	9,5	131	10,3
Ενώνω με γραμμές	158	23,8	130	21,3	288	22,6
Συμπληρώνω	84	12,7	30	4,9	114	9
Πρότο λουλούδι	47	7,1	30	4,9	77	6,1
Πρώτη σειρά	170	25,6	77	12,6	247	19,4

Όσον αφορά στις γνώσεις των μαθητών σχετικά με τις γλωσσικές μονάδες/κατηγορίες, αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Από τα αποτελέσματα γίνεται φανερό ότι τα λάθη των μαθητών στο σύνολό τους εμφανίζονται περισσότερο αυξημένα σε αυτό το μέρος από ό,τι στο προηγούμενο. Η διαφοροποίηση των γνώσεων σχετικά με τους όρους που αφορούν γλωσσικές κατηγορίες/μονάδες και τους όρους/οδηγίες της τεχνικής γλώσσας είναι σαφής. Η διαφοροποίηση αυτή είναι πιθανόν να ενισχύεται από το γεγονός ότι όροι/οδηγίες όπως συμπληρώνω, βάζω σε κύκλο κλπ. αποτελούν μέρος της τεχνικής γλώσσας και άλλων μαθημάτων ή ακόμη και αντικείμενο διδασκαλίας τους (π.χ. μαθηματικά) και άρα γίνονται περισσότερο κατανοητοί από τα παιδιά. Περίπου μισοί από τους μαθητές (42,5%) κάνουν λάθος στον όρο γράμμα, με υψηλό ποσοστό ακόμη και στο τέλος της δευτέρας δημοτικού (32,2%). Ακόμη, ιδιαίτερα αυξημένα εμφανίζονται τα λάθη σχετικά με τους όρους μικρό γράμμα (43,1% και 40,4%, στη Α' και Β' δημοτικού αντίστοιχα), κεφαλαίο γράμμα (48% και 31,9%, για την Α' και Β' δημοτικού αντίστοιχα) και πρώτο γράμμα (37,7% για την Α' και 26,8% για τη Β' δημοτικού). Οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα και σε σχέση με τον όρο «συλλαβή», τόσο όταν αυτός παρουσιάζεται ανάμεσα σε γράμματα (23%), όσο και όταν τα παραπλανητικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται είναι γράμματα και λέξεις (47,6%). Όσον αφορά στον όρο λέξη, το 19,6% των μαθητών κάνουν λάθος, με ποσοστό 21,9% για την πρώτη και 17,1% για την δεύτερα δημοτικού, ενώ για την «πρόταση», σχεδόν οι μισοί από τους μαθητές δίνουν λανθασμένη απάντηση (44,9%, με ποσοστό

54,3% για την Α' και 34,6% για τη Β' δημοτικού). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν, κύρια ως προς τους όρους *γράμμα* και *πρόταση*, δεδομένα προηγούμενων ερευνών (Βαρνάβα, 1994 και Fijalkow, 1992) οι οποίες έδειξαν ότι ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών Α' τάξης δεν τους κατανοεί ή τους αγνοεί. Η διαφορά τους μεγέθους της άγνοιας εκ μέρους των μαθητών σε σχέση με την πρόταση ανάμεσα στην έρευνά μας και την αντίστοιχη της Βαρνάβα-Σκούρα (36% των μαθητών έκαναν λάθος σε σχέση με την πρόταση) δικαιολογείται με βάση τους διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης των γνώσεων που χρησιμοποιούνται από την ερευνήτρια. Παρά τις παρατηρούμενες αυτές διαφορές, τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα κατάλληλης διδασκαλίας των όρων αυτών. Είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να γνωρίζει ότι η παρουσία ενός όρου μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον-πλαίσιο είναι δυνατόν να αυξάνει ή να μειώνει τις δυσκολίες κατανόησής του. Τέλος, ιδιαίτερα σοβαρό εμφανίζεται το πρόβλημα σχετικά με τον όρο *πρώτη φωνούλα*, όπου σχεδόν όλοι οι μαθητές κάνουν λάθος. Στην πρώτη σχετική άσκηση, όπου η *πρώτη φωνούλα* πρέπει να προσδιοριστεί σε λέξεις, 89,9% των μαθητών κάνουν λάθος (με ποσοστό 91,4% και 88,2%, για την Α' και Β' δημοτικού αντίστοιχα). Στη δεύτερη άσκηση (όπου η *πρώτη φωνούλα* πρέπει να προσδιοριστεί σε συλλαβές), αν και τα λάθη μειώνονται, παραμένουν σε πολύ υψηλά επίπεδα. Ένα ποσοστό 76,2% στο σύνολο των μαθητών (75,6% στην Α' δημοτικού και 77% στη Β' δημοτικού) αποτυγχάνουν στην επιλογή ορθής απάντησης. Τα λάθη, ως προς τον όρο *πρώτη φωνούλα*, υποδηλώνουν την έλλειψη φωνημικής ενημερότητας των μαθητών, η οποία αποτελεί σημαντική προγνωστική συνιστώσα της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών (Griffith & Olson, 1992, Bradley & Bryant, 1983). Άλλωστε, η φωνημική ενημερότητα δεν πηγάζει αυθόρμητα από την εμπειρία του παιδιού και άρα δεν πρέπει να θεωρείται αυτονόητη και παρούσα σε κάθε παιδί (Bradely & Bryant, 1893). Παρατηρούμε, βέβαια ότι, αν και τα ποσοστά των λαθών είναι υψηλά και στις δύο τάξεις μειώνονται σημαντικά για τους/τις μαθητές/τριες της Β' τάξης και σε όλες τις περιπτώσεις, αναδεικνύοντας έτσι την ποσοτική τουλάχιστον διαφοροποίηση ανάμεσα στις γνώσεις των μαθητών των δυο τάξεων.

Με στόχο τον εντοπισμό του συγκεκριμένου χαρακτήρα των λανθασμένων γνώσεων που έχουν οι μαθητές, προχωρήσαμε στην ποιοτική ανάλυση των λαθών τους σε όσες από τις ασκήσεις ήταν δυνατή με βάση την κατασκευή τους. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται αναλυτικά ανά τάξη και στο σύνολο των μαθητών, τα συγκεκριμένα λάθη σε κάθε άσκηση. Στις περισσότερες ασκήσεις τα λάθη των μαθητών δεν ήταν συγκεκριμένου τύπου. Σε ορισμένες όμως περιπτώσεις, τα λάθη αναδεικνύουν ειδικές συγχύσεις των μαθητών.

Όσον αφορά στη γνώση των γραμμάτων, οι μαθητές φαίνεται να μπερδεύ-

Όροι Τεχνικής Γλώσσας	Α' Τάξη		Β' Τάξη		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Γράμμα	344	51,9	196	32,2	540	42,5
Κεφαλαίο Γράμμα	318	48	194	31,9	512	40,3
Μικρό Γράμμα	286	43,1	246	40,4	532	41,8
Πρότο γράμμα	250	37,7	163	26,8	413	32,5
Σύλλαβή 1	159	24	134	22	293	23
Σύλλαβή 2	363	54,8	243	39,9	606	47,6
Που αρχίζουν από κα	90	13,6	67	11	157	12,4
Λέξη	145	21,9	104	17,1	249	19,6
Πρόταση	360	54,3	211	34,6	571	44,9
Φωνούλα	89	13,4	40	6,6	129	10,1
Πρώτη Φωνούλα 1	607	91,4	537	88,2	1144	89,9
Πρώτη Φωνούλα 2	501	75,61	468	77	969	76,2

ουν τους όρους μικρά και κεφαλαία γράμματα με το μικρό ή μεγάλο μέγεθος των γραμμάτων. Στην περίπτωση του κεφαλαίου γράμματος, το 15% των παιδιών που κάνουν λάθος παραπλανάται από το μέγεθος, ενώ στην περίπτωση του μικρού γράμματος, το ποσοστό των παιδιών που απαντούν λανθασμένα —με κριτήριο το μέγεθος— αυξάνεται σε 23,1%. Η σύγκριση αυτή, που παραμένει υψηλή και στο τέλος της δευτέρας δημοτικού, υποδηλώνει ότι τα παιδιά επιλέγουν με βάση τις οπτικές τους πληροφορίες και το εννοιολογικό περιεχόμενο των όρων μικρό και κεφαλαίο (λέγεται και «μεγάλο») και όχι με βάση τις μορφολογικού τύπου πληροφορίες των όρων μικρό γράμμα και κεφαλαίο γράμμα. Άλλωστε, το παιδί περνάει πρώτα από ένα στάδιο προ-γλωσσικό που εστιάζει στην οπτική πληροφορία και στη συνέχεια στο στάδιο της γλωσσικής συνειδητοποίησης (Lina, 1992). Δεν πρέπει βέβαια να παραβλέψουμε το γεγο-

νός ότι η σύγχυση αυτή ενισχύεται ως ένα βαθμό και από το ίδιο το σύστημα της ελληνικής γραφής, όπου η διάκριση κεφαλαίου και μικρού, για ορισμένα γράμματα ταυτίζεται με τη διάκριση μεγάλου και μικρού μεγέθους (π.χ. Κ κ, Π π).

Όσον αφορά στη συλλαβή, τα λάθη των μαθητών είναι αρκετά τυποποιημένα και αφορούν κυρίως στη σύγχυση ανάμεσα στη συλλαβή και τη λέξη (17,5%). Η σύγχυση αυτή θα μπορούσε πιθανά να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι δυο αυτές γλωσσικές μονάδες είναι, από άποψη μεγέθους τουλάχιστον, οι πλέον κοντινές μεταξύ τους. Ακόμη, ένας στους τέσσερις μαθητές που κάνουν λάθος, δεν αναγνωρίζει ως συλλαβές αυτές που περιέχουν δίψηφα σύμφωνα, π.χ. μπα, ντε. Αν και το ποσοστό αυτού του λάθους μειώνεται στη δεύτερα δημοτικού, παραμένει πραγματικά πολύ υψηλό (19,8%) εάν λάβουμε υπόψη μας τα δύο χρόνια συστηματικής διδασκαλίας που έχουν προηγηθεί. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η αναγνώριση της συλλαβής γίνεται ευκολότερα, όταν αυτή βρίσκεται σε απλή μορφή (σύμφωνο-φωνήεν), υποδεικνύοντας την ανάγκη της διδασκαλίας του όρου σε όλες του τις μορφές, έτσι ώστε να μην ταυτίζεται μόνο με έναν τύπο. Όσον αφορά τον όρο *αρχίζει από κα*, φαίνεται ότι σχεδόν στις μισές περιπτώσεις λαθών (40,8%) οι μαθητές παρασύρονται από τη συγκεκριμένη συλλαβή *κα* και επιλέγουν όλες τις λέξεις που την περιέχουν και όχι μόνον όσες αρχίζουν από αυτήν. Οι μαθητές δεν γνωρίζουν τον όρο *αρχίζουν από...*, γεγονός που έχει σημαντικές διδακτικές συνέπειες, εφόσον πρόκειται για έναν όρο που χρησιμοποιείται πολύ συχνά στη διδασκαλία και ιδιαίτερα σε σχέση με την φωνημική κατάτμηση και σύνθεση.

Όσον αφορά στη λέξη, τα παιδιά επηρεάζονται, κατά τα φαινόμενα, από εκείνα τα παραπλανητικά στοιχεία που γειτνιάζουν με τη λέξη είτε δομικά είτε από άποψη μεγέθους. Έτσι, ο μόνος εμφανής τύπος λάθους που εμφανίζεται είναι η σύγχυση της λέξης με τη συλλαβή (15,7% των παιδιών κάνουν λάθος).

Σχετικά με την πρόταση, η ανάλυση των λαθών καταδεικνύει ότι οι μισοί σχεδόν από τους μαθητές που κάνουν λάθος (42%), θεωρούν ότι η πρόταση καθορίζεται από το μήκος-μέγεθος χωρίς να προσέχουν την έλλειψη νοήματος. Και ως προς τον όρο αυτό, φαίνεται ότι τα παιδιά, για να κάνουν τη διάκριση, στηρίζονται και χρησιμοποιούν οπτικές πληροφορίες και όχι την ανάλυση της δομής των στοιχείων τα οποία καλούνται να διακρίνουν.

Όσον αφορά στους όρους *πρώτη σειρά* και *πρώτο γράμμα*, φαίνεται ότι σημαντικός αριθμός παιδιών επιλέγει το πρώτο κομμάτι-όλον, ό,τι κι αν είναι αυτό, π.χ. ολόκληρη πρόταση (28,3%) ή λέξη (20,6%) αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει ότι ο όρος *πρώτο* είναι κυρίαρχος και η επιλογή γίνεται με βάση αυτόν. Τα παιδιά εμφανίζουν αδυναμία να χειριστούν τους όρους σε συνδυασμό, ακόμη και εάν είναι σε θέση να κατανοήσουν χωριστά καθένα από τους δύο. Για παράδειγμα, ελάχιστα παιδιά κάνουν λάθος στο πρώτο λουλούδι. Η ερμηνεία αυτή

συμφωνεί με προηγούμενες ερμηνείες δεδομένων σχετικής έρευνας (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994).

Στην άσκηση σχετικά με την οδηγία συμπληρώνω, τα μισά σχεδόν παιδιά που κάνουν λάθος δεν μπορούν να συμπληρώσουν ό,τι λείπει στα σχήματα, ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο, όταν λείπει ένα γράμμα ή μια συλλαβή.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάλυση των λαθών των μαθητών σε σχέση με τον όρο *φωνούλα* και *πρώτη φωνούλα*. Στην άσκηση ακουστικής αναγνώρισης διάφορων φωνημάτων οι μαθητές αντιμετώπισαν περισσότερο πρόβλημα με την αναγνώριση του Ψ. Η δυσκολία αυτή εντάσσεται στον ευρύτερο τομέα της ακουστικής αναγνώρισης φωνηέντων και συμφώνων και ακολουθεί τα στάδια φωνημικής ανάπτυξης, έτσι όπως περιγράφονται στη βιβλιογραφία (Κατή, 1992). Στις δύο ασκήσεις σχετικά με τον όρο *πρώτη φωνούλα*, όπου συγκεντρώθηκαν και τα περισσότερα λάθη των μαθητών, οι ποιοτικές διαφοροποιήσεις των λαθών ήταν πολύ ενδιαφέρουσες. Στην πρώτη άσκηση, όπου ο μαθητής έπρεπε να *μουτζουρώσει την πρώτη φωνούλα* στις λέξεις *άλογο*, *πρώτο*, *νερό* και *ντουλάπα*, σχεδόν ένας στους τρεις μαθητές σημείωσαν την πρώτη λέξη, ενώ ένας στους τέσσερις σημείωσαν σε όλες το πρώτο γράμμα. Τα παιδιά φαίνεται ότι απαντούν είτε με βάση το πρώτο όλον/κομμάτι που αντιλαμβάνονται (και άρα πρώτη λέξη), είτε μπερδεύουν τη φωνούλα με το γράμμα. Στη δεύτερη άσκηση, όπου ο μαθητής έπρεπε να εκτελέσει την ίδια οδηγία αλλά αυτή τη φορά για τις συλλαβές *κα*, *λα*, *μο*, *νι*, και *αν*, οι μισοί σχεδόν από τους μαθητές που έκαναν λάθος σημείωσαν την πρώτη συλλαβή. Συνολικά, όσον αφορά στον όρο *πρώτη φωνούλα*, διαπιστώνουμε ότι η σύγχυση των παιδιών είναι πολλαπλή, καθώς ο όρος μπερδεύεται με τους όρους *πρώτο γράμμα*, *πρώτη συλλαβή*, *πρώτη λέξη*. Τα λάθη ως προς τον όρο *πρώτη φωνούλα* θα μπορούσαν ίσως να ερμηνευθούν όπως και τα αντίστοιχα στους όρους *πρώτη σειρά* ή *πρώτο γράμμα*. Όμως, η δυσκολία και τα λάθη είναι τόσο ποσοτικά αυξημένα όσο και πολλαπλά ποιοτικά, που υποδηλώνουν προβλήματα φωνημικής ενημερότητας. Είναι πιθανότερο ότι ο αφηρημένος και χωρίς νόημα χαρακτήρας της *πρώτης φωνούλας*, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τα παιδιά σκέφτονται συνειδητά για τα φωνήματα σε μικρό βαθμό είναι η βάση των αυξημένων ποσοστών λάθους. Η έλλειψη αυτή της φωνημικής ενημερότητας των παιδιών κατέχει σημαντικότερο ρόλο στη διαμόρφωση της διδασκαλίας, διότι γνωρίζουμε ότι όταν ένα παιδί έχει συνειδητοποιήσει τον όρο *φώνημα*, είναι σε θέση να παρακολουθήσει με επιτυχία το δάσκαλο, όταν ο τελευταίος μιλά για ήχους και γράμματα, και κατά συνέπεια να οφεληθεί σε μεγάλο βαθμό από τη διδασκαλία (Griffith και Olson, 1992).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Ανάλυση των κυρίαρχων λαθών των παιδιών
Α' και Β' Δημοτικού

Όροι Τεχνικής Γλώσσας	Α' Τάξη		Β' Τάξη		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Συμπληρώνω						
Λάθος στα σχήματα	46	54,8	19	63,3	65	57
Μόνο 1 σωστό	15	17,9	2	6,7	17	14,9
Πρώτη σειρά						
Όλο πρώτο	46	27,1	24	31,2	70	28,3
Κεφαλαίο Γράμμα						
Επιλέγει μικρό γράμμα			2	1	2	0,4
Επιλέγει μεγάλο μέγεθος	44	13,8	33	17	77	15
Μικρό Γράμμα						
Επιλέγει κεφαλαίο			2	0,8	2	0,4
Επιλέγει μικρό μέγεθος	56	19,6	67	27,2	123	23,1
Πρώτο γράμμα						
Επιλέγει πρώτη λέξη	40	16	45	27,6	85	20,6
Επιλέγει 1η συλλαβή	11	4,4	12	7,4	23	5,6
Συλλαβή 1						
Επιλέγει μικρό γράμμα	2	1,3	11	8,2	13	4,4
Επιλέγει κεφαλαίο	4	2,5	5	3,7	9	3,1
Συλλαβή 2						
Επιλέγει λέξη	54	14,9	52	21,4	106	17,5
Δεν επιλέγει μπα, ντε	108	29,8	48	19,8	156	25,7
Επιλέγει μόνο μπα, ντε	4	1,1	4	1,6	8	1,3

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Συνέχεια

Όροι Τεχνικής Γλώσσας	Α' Τάξη		Β' Τάξη		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Αρχίζει από κα						
Επιλέγει ό,τι περιέχει κα	42	46,7	22	32,8	64	40,8
Λέξη						
Επιλέγει συλλαβές	19	13,1	20	19,2	39	15,7
Επιλέγει γράμματα	1	0,7	1	1	2	0,8
Πρόταση						
Επιλέγει μέγεθος	163	45,3	77	36,5	240	42
Επιλέγει λέξη/συλλαβή	17	4,7	11	5,2	28	4,9
Ακουστική αναγνώριση Φωνούλας						
Λάθος στο ε	1	1,1	2	5	3	2,3
Λάθος στο ψ	14	15,7	5	12,5	19	14,7
Λάθος στο λ	11	12,4	4	10	15	11,6
Πρώτη Φωνούλα 1						
Επιλέγει πρώτη λέξη	144	23,7	188	35	332	29
Επιλέγει 1η συλλαβή	9	1,5	20	3,7	29	2,5
Επιλέγει 1ο γράμμα	156	25,7	137	25,5	293	25,6
Πρώτη Φωνούλα 2						
Επιλέγει 1η συλλαβή	178	35,5	229	48,9	407	42

Σχέση ανάμεσα στις γνώσεις των μαθητών/τριών σχετικά με την τεχνική γλώσσα πρώτης γραφής και ανάγνωσης, το φύλο και το επίπεδο σχολικής τους ένταξης

Για τον προσδιορισμό της σχέσης ανάμεσα στο επίπεδο γνώσεων των μαθητών, το φύλο και τη σχολική τάξη στην οποία φοιτούν, χρησιμοποιήθηκαν οι μέσοι όροι των λαθών των μαθητών. Εφόσον η υπόθεση της κανονικότητας της κατανομής για το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών στο ΔΟΤΓ δεν είχε εξασφαλισθεί, προτιμήθηκε η μη-παραμετρική ανάλυση των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το Mann-Whitney τεστ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του τεστ, οι συσχετίσεις και ανάμεσα στο φύλο και τις γνώσεις και ανάμεσα στη σχολική τάξη φοίτησης και τις γνώσεις είναι στατιστικά σημαντικές. Τα αγόρια εμφανίζονται να κάνουν περισσότερα λάθη σχετικά με τους όρους της τεχνικής γλώσσας πρώτης γραφής και ανάγνωσης από τα κορίτσια σε στατιστικά σημαντικές. Τα αγόρια εμφανίζονται να κάνουν περισσότερα λάθη σχετικά με τους όρους της τεχνικής γλώσσας πρώτης γραφής και ανάγνωσης από τα κορίτσια σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($p = .0003$), και οι μαθητές της πρώτης δημοτικού κάνουν περισσότερα λάθη από τους μαθητές της δεύτερας τάξης δημοτικού σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($p = .0000$).

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας αναφέρονται κυρίως σε δύο άξονες: α) στην αναγκαιότητα συγκεκριμένης και συστηματικής αξιολόγησης της γνωστικής καθαρότητας των παιδιών σε σχέση με την γραφή και ανάγνωση, β) στην υπογράμμιση της ιδιαίτερης σημασίας της γνώσης των γλωσσικών μονάδων/κατηγοριών και στην αναγκαιότητα καλλιέργειας της γνωστικής καθαρότητας των παιδιών μέσα από κατάλληλη διδασκαλία.

α) Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, η αξιολόγηση οφείλει να είναι συστηματική και να επαναλαμβάνεται κατά περιόδους, διότι η σημασία της γνώσης της τεχνικής γλώσσας δεν περιορίζεται στα πρώτα σχολικά χρόνια. Η τεχνική γλώσσα επεκτείνεται και στις υπόλοιπες τάξεις και εμφανίζεται με διαφορετική μορφή ανάλογα με το περιεχόμενο/αντικείμενο που πρέπει να διδαχθεί. Ιδιαίτερη σημασία στην αξιολόγηση έχει η ανάλυση των λαθών των μαθητών. Ο προσδιορισμός των συγκεκριμένων λαθών που κάνουν τα παιδιά αποκαλύπτει όχι μόνον τα κενά στις γνώσεις τους αλλά τις συγκεκριμένες γνωστικές συγχύσεις, συμβάλλοντας διττά στην αποτελεσματική διδασκαλία (Lina, 1992). Έτσι, i) εμπλουτίζουμε τις γνώσεις μας σχετικά με τον τρόπο που αποκτούν τα παιδιά τις συγκεκριμένες γνώσεις και το συγκεκριμένο επίπεδο στο οποίο βρίσκονται, και ii) προσδιορίζουμε τι ακριβώς υπάρχει ανάγκη να διδαχθεί στο κάθε παιδί. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να μελετά τα λάθη των παιδιών και να τα ερμηνεύει με βάση τρεις άξονες: i) τι γνωρίζει και τι δεν γνωρίζει το παιδί από τις δεξιότητες-γνώσεις που αξιολογήθηκαν, ii) ποιο

ακριβώς είναι το πρόβλημα σε κάθε δεξιότητα που δεν έχει κατακτηθεί από το παιδί και iii) πώς προσεγγίζει το παιδί τις δεξιότητες και τις γνώσεις, για να μπορέσει να διδαχθεί με τον πλέον κατάλληλο τρόπο (Παντελιάδου και Χεππάκη, 1991).

β) Οι όροι της τεχνικής γλώσσας που αποτελούν γλωσσικές μονάδες/κατηγορίες, όπως λέξη, συλλαβή, φωνούλα, χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από τον εκπαιδευτικό, διότι τα ποσοστά δυσκολίας στην κατανόησή τους είναι πολύ υψηλά, ενώ οι όροι αυτοί είναι δομικά στοιχεία της γραπτής γλώσσας. Επιπλέον, οι φωνολογικές γνώσεις των παιδιών και το επίπεδο της συνείδησής τους ως προς την κατάτμηση γλωσσικών μονάδων με νόημα, όπως οι λέξεις, σε μονάδες χωρίς νόημα, όπως τα φωνήματα, είναι άμεσα συνδεδεμένες με την εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής (Κατή, 1992). Παρόλ' αυτά, σήμερα, τουλάχιστον στο επίπεδο του Νηπιαγωγείου, έχει καταγραφεί ότι δραστηριότητες που έχουν ως στόχο τη συγκεκριμένη καλλιέργεια της φωνολογικής και ιδιαίτερα της φωνημικής ενημερότητας των παιδιών καταλαμβάνουν πολύ μικρό χρόνο στη διδασκαλία και αντιμετωπίζονται με δυσπιστία από μεγάλο ποσοστό νηπιαγωγών (Παπούλια-Τζελέπη, 1992). Επιπρόσθετα, στο βιβλίο του δασκάλου της Α' δημοτικού, η φωνολογική και φωνημική ενημερότητα δεν επισημαίνονται ως σαφείς στόχοι της προετοιμασίας των παιδιών για την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης.

Όσον αφορά στην καλλιέργεια της καθαρότητας της γνώσης των παιδιών σε σχέση με τον γραπτό λόγο, αναδύεται η ανάγκη κατάλληλης διδασκαλίας των όρων της τεχνικής γλώσσας. Η διδασκαλία αυτή δεν εξαντλείται στην παροχή ορισμών, αλλά οφείλει να είναι εμπλουτισμένη με εποπτικό υλικό και να εστιάζει στις γνωστικές συγχύσεις των παιδιών. Η χρήση παραδειγμάτων και η επιλογή του κατάλληλου πλαισίου, μέσα στο οποίο θα διδάσκονται οι όροι της τεχνικής γλώσσας, τα λεκτικά παιχνίδια για τη διάκριση ανάμεσα στις γλωσσικές μονάδες και οι ασκήσεις διάκρισης φωνημάτων μπορούν και πρέπει να αποτελούν στοιχεία της διδασκαλίας τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στα πρώτα χρόνια του δημοτικού.

Η διδασκαλία των όρων της τεχνικής γλώσσας πρώτης ανάγνωσης και γραφής και η στήριξη των παιδιών στην προσπάθεια υπέρβασης των σχετικών γνωστικών συγχύσεών τους συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός απαραίτητου κώδικα επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και τον δάσκαλο. Αντιθέτως, η έλλειψη ενός τέτοιου κώδικα οδηγεί σε συγχύσεις όχι μόνο τους μαθητές, αλλά και τον δάσκαλο, ο οποίος πιθανά αναζητεί τις αιτίες των προβλημάτων στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής σε παράγοντες αποκλειστικά εκτός διδασκαλίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βάμβουκας, Μ. (1994). «Ηλικία εισδοχής στο δημοτικό σχολείο και δυσκολίες μάθησης της ανάγνωσης». Στο *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες*, τόμος Β, σελ. 353-370. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (1994). «Οι ιδέες των παιδιών για τη γραφή και η μαθησιακή διαδικασία». *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 27, 18-20.
- Bradley, L. and Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Clay, M. M. (1981). *The early detection of reading difficulties: A diagnostic survey with recovery procedures* (2nd ed.). New Zealand: Heinemann.
- Coles, G. (1987). *The Learning Mystique: A critical look at "Learning Disabilities"*. New York: Pantheon Books.
- Δόικου, Μ. (1989). «Συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας και εξέλιξη της διαταραχής σε ένα δείγμα μαθητών 7-13 ετών». *Πρακτικά Σεμιναρίου Μαθησιακών Δυσκολιών*, 44-52, Κολλέγιο Ανατόλια.
- Fijalkow, E. (1992). «Η μέτρηση της γνωστικής καθαρότητας: η τεχνική γλώσσα ανάγνωσης και γραφής. Στο βιβλίο, *Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης* (Επιμ. Τάσος Ανθουλιάς), σελ. 27-37. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Fundudis, T. (1992). «Διαταραχές της ομιλίας και του λόγου στην παιδική ηλικία». Στο *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής* (Επιμ. Γιάννης Τσιάντης και Σωτήρης Μανωλόπουλος), Β' τόμος, Α' μέρος, σελ. 93-126. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Griffith, P. and Olson, M. (1992). «Phonemic awareness helps beginning readers break the code». *Reading Teacher*, 45 (7), 516-522.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα, Οδυσσέας.
- Κορομηλάς, Σ., Μαυροειδής, Γ., και Σκόπας, Ν. (1985). *Δοκιμαστική εφαρμογή προγραμμάτων φροντιστηριακής διδασκαλίας στα δημοτικά σχολεία*. Έκθεση που υποβλήθηκε στο Υ.Π.Ε.-Π.Θ., 1-10-85.
- Leske, M. (1981). «Prevalence estimates of communicative disorders in the US. Speech Disorders». *ASHA*, 217-225.
- Liva, A. (1992). «Η αντιγραφή ως μέσο αξιολόγησης και πληροφόρησης στη γραπτή γλώσσα». Στο βιβλίο, *Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης* (Επιμ. Τάσος Ανθουλιάς), σελ. 39-54. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Mann, V. A. (1984). «Longitudinal prediction and prevention of early reading difficulty». *Annals of Dyslexia*, 34, 117-136.
- McCready, E. B. (1962). «Defects in the zone of language (Word deafness and word blindness) and their influence in education and behaviour». *American Journal of Psychiatry*, 6, 267.
- Παντελιάδου, Σ. και Χεππάκη, Τ. (1991). *Όργανο αξιολόγησης δεξιοτήτων-γνώσεων γλώσσας για παιδιά δημοτικού*. Θεσσαλονίκη, Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Φτώχεια-3.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1992). «Η ανάλυση του γραμματισμού και το νηπιαγωγείο (εμπειρική έρευνα)». *Νέα Παιδεία*, 61, 81-93.
- , (1993). «Η ανάπτυξη του γραμματισμού στο ελληνικό γραφημικό σύστημα: η αναγνώριση συμπεριφορών γραμματισμού». *Γλώσσα*, 30, 5-18.
- , (1994). «Διαφορές στις πρωτοαναγνωστικές δεξιότητες και ο ρόλος του νηπιαγωγείου στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας». Στο *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες*, τόμος Β, σελ. 532-538. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Rumfey, P. (1991). «Η έγκαιρη διάγνωση των παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση: ζητήματα και λύσεις». *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Ιόνιος Σχολή*.
- Τζουριάδου, Μ. (1990). «Εξελικτική Διαταραχή λόγου-μάθησης». Στο Σεμινάριο *Μαθησιακές Δυσκολίες, σύγχρονες απόψεις και τάσεις*, σελ. 11-25. Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ., Χριστοπούλου, Α. και Φιλιππίδου, Σ. (1994). «Προβλήματα λόγου στην προσχολική ηλικία. Έγκαιρη διάγνωση-πρόληψη (ερευνητική μελέτη)». Στο *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες*, τόμος Β, σελ. 532-538. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Προβλήματα-προτάσεις*, Αθήνα, Οδυσσεάς.

*Νικολοπούλου Μαρία, Περαντωνάκης Γεώργιος,
Πολέμης Κωνσταντίνος, Σπυρόπουλος Βασίλειος,
Τρικιάτση Άννα*

ΤΟ ΡΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
(Για μια αναδιάρθρωση της γραμματικής του ρήματος)
Β' μέρος

Στο προηγούμενο τεύχος εκδόθηκε το ά μέρος του άρθρου, όπου πραγματευτήκαμε το θέμα της **κατηγοριοποίησης** του ρήματος, του **ποιού ενεργείας**, των **βάσεων**, των **επιθημάτων**, των **θεμάτων** και των **καταλήξεων**. Επίσης καταρτίσαμε **γλωσσάρι** των νέων όρων, το οποίο βρίσκεται στο τέλος του α' μέρους.

4. *Εγκλίσεις*

Η **έγκλιση** ορίζεται ως η γραμματική κατηγορία που εκφράζει την τροπικότητα¹⁵. Ονομάζουμε τροπικότητα τη στάση του ομιλητή απέναντι στην πληροφορία που μεταδίδει¹⁶. Κατά τον Palmer¹⁷ διακρίνονται δύο είδη τροπικότητας: 1. η **επιστημική** (epistemic) και 2. η **δεοντική** (deontic). Η επιστημική τροπικότητα δηλώνει: α) τη γνώση και β) τη γνώμη, που περαιτέρω διακρίνεται σε συμπέρασμα και πεποίθηση-πίστη. Η δεοντική τροπικότητα δηλώνει α) την πιθανότητα, β) τη βούληση (και ευχή) και γ) την αναγκαιότητα.

Η τροπικότητα εκφέρεται με δύο τρόπους: 1. **λεξικοποίηση** είτε με κάποιο τροπικό ρήμα (modal verb) όπως τα **μπορώ**, **πρέπει** κ.λ.π., είτε με διάφορα **επιρρήματα**, όπως **ίσως**, **πιθανόν** κ.λ.π., και 2. **γραμματικοποίηση** μέσω της κατηγορίας της **έγκλισης**.

Ωστόσο στη Νέα Ελληνική δεν υφίσταται συγκεκριμένο γραμματικό μόρφωμα που να εκφράζει την τροπικότητα και να αποτελεί δηλωτικό της έγκλισης (με εξαίρεση την Αναγκαστική). Η δήλωση λοιπόν της έγκλισης επιτυγχάνεται μέσω ενός συντάγματος που αποτελείται από ένα προρρηματικό στοιχείο (θα, να/ας) και ένα ρηματικό τύπο. Θα προσπαθήσουμε λοιπόν να ορίσουμε τις εγκλίσεις της Νέας Ελληνικής έχοντας ως βάση τη μορφολογία συνεπικουρούμενη από τη σημασιολογική διάκριση των τοπικοτήτων.

Μια πρώτη μορφολογική διάκριση μπορεί να γίνει με βάση τις καταλήξεις. Έτσι έχουμε τις καταλήξεις XII-XVII για την Αναγκαστική και τις καταλήξεις I-XI που χρησιμοποιούνται από μία σειρά τύπων που ορίζονται ως -αναγκαστικοί¹⁸.

Περνώντας εν συνεχεία στην εξέταση των -αναγκαστικών τύπων παρατηρούμε ότι χαρακτηρίζονται από τη μορφολογική διάκριση του ποιού ενεργείας [-τέλειο, τέλειο (συνοπτικό, συντελικό)], που εμφανίζεται στις Βάσεις, και του χρόνου (παρελθοντικές, - παρελθοντικές καταλήξεις). Προκύπτει έτσι ο ακόλουθος πίνακας¹⁹.

	ΠΟΙΟΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ		
	-ΤΕΛΕΙΟ	+ΤΕΛΕΙΟ	
ΧΡΟΝΟΣ	ΑΤΕΛΕΣ	ΣΥΝΟΠΤΙΚΟ	ΣΥΝΤΕΛΙΚΟ
-ΠΑΡΕΛΘΟΝ	γράφω	γράψω	έχω γράψει
+ΠΑΡΕΛΘΟΝ	έγραφα	έγραψα	είχα γράψει

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

Οι τύποι αυτοί είναι ανεγκλιτικοί, καθώς το ρηματικό σύστημα της Νέας Ελληνικής δεν κάνει μορφολογική αντίθεση δήλωσης της έγκλισης [η παλιά αντίθεση μορφήματος Οριστικής - Υποτακτικής (-Ευκτικής) έχει ουδετεροποιηθεί].

Οι ανωτέρω ρηματικοί τύποι απαντούν σε τρεις δυνατές εκφορές στη Νέα Ελληνική:

1. ως γυμνοί τύποι, με κενό δηλαδή προρρηματικό στοιχείο.
2. συνοδευόμενοι από το προρρηματικό *θα*.
3. συνοδευόμενοι από το προρρηματικό *να/ας*.

Επιπροσθέτως μπορούμε να δομήσουμε και την εξής κατανομή με βάση την άρνηση.

I. άρνηση *δεν* > οι γυμνοί ρηματικοί τύποι και οι συνοδευόμενοι από το *θα*.

II. άρνηση *μην* > οι συνοδευόμενοι από το *να/ας*.

Έτσι προκύπτει ο ακόλουθος πίνακας τύπων:

ΧΡΟΝΟΣ	ΟΜΑΔΑ I (δεν)		ΟΜΑΔΑ II (μην)
-ΠΑΡΕΛΘΟΝ	1α	2α	3α
	γράφω	θα γράφω	να/ας γράφω
	γράφω	θα γράψω	να/ας γράψω
	έχω γράψει	θα έχω γράψει	να/ας έχω γράψει
ΠΑΡΕΛΘΟΝ	1β	2β	3β
	έγραφα	θα έγραφα	να/ας έγραφα
	έγραφα	θα έγραψα	να/ας έγραψα
	είχα γράψει	θα είχα γράψει	να/ας είχα γράψει

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Αυτές οι εκφορές χρησιμοποιούνται για τη δήλωση των εγκλίσεων. Διακρίνοντας περαιτέρω κάθε ομάδα σε δύο υποομάδες με βάση τη μορφολογική διάκριση (παρελθοντικές και -παρελθοντικές καταλήξεις) εξάγουμε 6 μορφολογικές υποομάδες εκφορών. Προσθέτοντας και τη μορφολογική κατηγορία της Αναγκαστικής έχουμε όλες τις δυνατές κατηγορίες εκφορών των ρηματικών τύπων της Νέας Ελληνικής. Αντιστοιχώντας τις προς τα διάφορα είδη τροπικότητας μπορούμε να δομήσουμε το εξής εγκλιτικό σύστημα:

1. Επιστημική τροπικότητα

α) *Γνώση*: Η γνώση προϋποθέτει την επαλήθευση. Για να εκφραστεί ως γνώση κάτι που θέλει να πει ο ομιλητής, πρέπει πρώτα να έχει επαληθευτεί στη νοητική συσκευή του ομιλητή με βάση τα υπάρχοντα δεδομένα (πρβλ. συνθήκες αληθείας). Η γνώση πρέπει να αποτελεί κάτι το δεδομένο, το γνωστό και αυτό είναι δυνατό μόνο για καταστάσεις παρελθοντικές, παροντικές, αχρονικές και παγχρονικές. Για να εκφραστεί η γνώση, το ρηματικό σύστημα της Νέας Ελληνικής χρησιμοποιεί τις εκφορές 1α, 1β. Αυτοί οι τύποι αποτελούν τη Γνωστική έγκλιση (Οριστική).

Η Γνωστική έγκλιση κάνει διάκριση μορφολογική του χρόνου (παρελθοντι-

κές, -παρελθοντικές καταλήξεις) και γι' αυτό εντάσσεται και στην κατηγορία του Χρόνου²⁰. Και αυτό είναι φυσικό καθώς η γνώση εκφράζεται για παρελθοντικές και παροντικές καταστάσεις και υπάρχουν συγκεκριμένες εκφορές που δηλώνουν γνώση για παρελθοντικές (1β) και παροντικές (1α) καταστάσεις, εκφορές μάλιστα που αποτελούν ελάχιστα ζεύγη: γράφω - έγραφα, κ.λ.π.

Παρατηρήσαμε παραπάνω ότι η Νέα Ελληνική δε διαθέτει μορφηματική αντίθεση δήλωσης της έγκλισης και κατά συνέπεια η έγκλιση ορίζεται ως σύνταγμα κάποιου προρρηματικού στοιχείου και των ρηματικών τύπων που παράγονται από τις χρονικές καταλήξεις (ομάδα 1). Ωστόσο βλέπουμε ότι η Γνωστική έγκλιση χρησιμοποιεί αυτούς τους ρηματικούς τύπους γυμνούς, χωρίς προρρηματικό στοιχείο. Εδώ βέβαια υπάρχει κάποιο πρόβλημα, καθώς, όπως ορίσαμε παραπάνω, οι τύποι αυτοί είναι ανεγκλιτικοί. Η λύση μπορεί να βρεθεί στην παρατήρηση του Lyons²¹ ότι η Γνωστική δεν εκφράζει τροπικότητα, δεν αποτελεί δηλαδή έγκλιση, είναι ανεγκλιτική και ως τέτοια είναι φυσιολογικό να χρησιμοποιεί τύπους ουδέτερους που δεν εκφράζουν κάποια εγκλιτική αξία (τροπικότητα). Μια άλλη λύση θα ήταν να θεωρήσουμε ότι όντως υπάρχει προρρηματικό στοιχείο το οποίο είναι το κενό (∅).

Θα πρέπει εδώ να αναφερθούμε στο συνοπτικό -παρελθοντικό τύπο *γράφω* και στους λόγους που μας οδήγησαν στην αποδοχή της αυτόνομης ύπαρξής του²² και στην ένταξή του στη Γνωστική.

Ο τύπος είναι δυνατόν να απαντά μόνος του στα εξής περιβάλλοντα:

1. Κύριες με το *ίσως*. π.χ. 'Ισως βρέξει απόψε.

2. Δευτερεύουσες:

α) υποθετικές: π.χ. Αν γράψω καλά, θα περάσω.

β) χρονικές (& χρονούποθετικές): π.χ.

'Όταν/όποτε λάβω απάντηση, θα σε ενημερώσω

Πριν αγοράσω κάτι, το σκέφτομαι πολύ καλά.

Αφού το γράψω, θα φύγω.

γ) αναφορικές (& αναφορικούποθετικές) - παραβολικές: π.χ.

'Όποιος φύγει, θα χάσει.

'Ό,τι διαβάσω μια φορά, δεν το ξαναδιαβάζω.

'Όπως στρώσει, θα κοιμηθεί.

Η τροπικότητα που εκφράζει ο τύπος αυτός, όπως φαίνεται από τις δευτερεύουσες προτάσεις, είναι η επιστημική και μάλιστα η γνώση. Κι αυτό γιατί οι προτάσεις αυτές εκφράζουν όρο, προϋπόθεση, κάτι δηλαδή το δεδομένο, το υπαρκτό, το γενόμενο, που θα επιτρέψει να γίνει αυτό που περιγράφει η κύρια πρόταση και ως τέτοιες εμπίπτουν στην κατηγορία της γνώσης. Σημειωτέον ότι στην περίπτωση της κύριας πρότασης, όπου εκφράζεται πιθανότητα (δεοντική τροπικότητα), έχουμε λεξικοποίηση της τροπικότητας: είναι το επίρρημα *ίσως*, που δηλώνει την πιθανότητα, ενώ ο ρηματικός τύπος δε συμμετέχει

καθόλου στη δήλωση της τροπικότητας. Εξάλλου παίρνει άρνηση δεν, όπως όλοι οι υπόλοιποι τύποι της Γνωστικής. Ο τύπος λοιπόν εντάσσεται στη Γνωστική έγκλιση, γεγονός που ολοκληρώνει τη συμμετρία του συστήματος (π.χ. γράφω - να/ας γράφω - θα γράφω, γράψω - να/ας γράψω - θα γράψω κ.ο.κ. Βλ. και πίνακες 9 και 10).

β) *Γνώμη*: Ενώ η γνώση αποτελεί κάτι το επαληθευμένο, η γνώμη επιδέχεται επαλήθευση ή διάψευση, με την έννοια ότι αναφέρεται σε μία μελλοντική ή αβέβαιη παροντική κατάσταση· η κατάσταση αυτή δεν είναι άμεσα διαθέσιμη στον ομιλητή για να εκφράσει κάποια «γνώση» γι' αυτή. Μπορεί να διατυπώσει μόνο γνώμη (κρίση) αναμένοντάς την να επαληθευτεί ή να διαψευστεί από τα δεδομένα, αν και γι' αυτόν αυτή η γνώμη είναι κάτι το πραγματικό (έχει μεγάλο βαθμό σιγουριάς, βεβαιότητας). Για την έκφρασή της χρησιμοποιείται η υποομάδα 2α, που αποτελεί τη Γνωμική έγκλιση. Το σύνολο των μελετητών της Νέας Ελληνικής χαρακτηρίζουν την υποομάδα αυτή ως Μέλλοντα Οριστικής²³. Εμείς προτιμήσαμε να τη θεωρήσουμε ξεχωριστή έγκλιση (Γνωμική)²⁴ διαχωρίζοντάς την από τη Γνωστική για τους εξής λόγους:

1. Διαφοροποιείται από τη Γνωστική ως προς τη δήλωση ιδιαίτερης σημασίας τροπικότητας. Η διάκριση, όπως είδαμε παραπάνω, είναι λεπτή, ωστόσο υφίσταται. Γνωστική και Γνωμική εκφράζουν και οι δύο επιστημική τροπικότητα, διαφοροποιούνται όμως ως προς την ιδιαίτερη απόχρωση σημασίας της επιστημικής τροπικότητας που δηλώνουν²⁵. Η διαφοροποίηση αυτή τονίζεται και από τη μορφολογία.

2. Χρησιμοποιεί προρρηματικό στοιχείο (θα).

3. Η ένταξη της υποομάδας 2α στη Γνωστική για τη δήλωση της χρονικής βαθμίδας του μέλλοντα θα ήταν παράξενη μορφολογικά. Η Νέα Ελληνική κάνει μορφολογική διάκριση με μόρφημα για τη δήλωση παρελθοντικής, -παρελθοντικής βαθμίδας. Μια περαιτέρω διάκριση της -παρελθοντικής βαθμίδας σε παρόν και μέλλον με τη βοήθεια του προρρηματικού στοιχείου θα θα οδηγούσε στο εξεζητημένο αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται σε μια έγκλιση δύο μορφολογικές αντιθέσεις για τη δήλωση του χρόνου.

4. Ο διαχωρισμός Γνωστικής - Γνωμικής, στηριζόμενος στη λεπτή διάκριση της επιστημικής τροπικότητας σε γνώση και γνώμη, είναι και οικονομικός, καθώς προσδίδει μεγαλύτερη συμμετρία στο σύστημα των εγκλίσεων της Νέας Ελληνικής. Γνωστική και Γνωμική (και όπως θα δούμε και παρακάτω και όλες οι άλλες εγκλίσεις) χρησιμοποιούν ένα συγκεκριμένο τύπο εκφοράς, διαφορετική ομάδα ή υποομάδα. Έτσι η Γνωστική χρησιμοποιεί ολόκληρη την ομάδα 1 (γυμνοί τύποι), ενώ η υποομάδα 2α, που αποτελεί διαφορετικό τύπο εκφοράς από την 1 (μορφολογική διάκριση μέσω του προρρηματικού θα), συγκροτεί μια ξεχωριστή έγκλιση, τη Γνωμική.

2. Δεοντική τροπικότητα

α) *Πιθανότητα-δυνατότητα*: Δηλώνεται κατεξοχήν από την υποομάδα 2β, που ορίζει μορφολογικά τη Δυνητική-Πιθανολογική έγκλιση της Νέας Ελληνικής. Η έγκλιση αυτή δεν κάνει μορφολογική διάκριση χρόνου, ωστόσο, με βάση τη χρήση, είναι δυνατόν να διακρίνουμε μια χρονική αναφορά, αφενός της Δυνητικής-Πιθανολογικής συνοπτικού και συντελικού στο παρελθόν, αφετέρου της Δυνητικής-Πιθανολογικής ατελούς στο παρόν-παρελθόν-μέλλον.

β) *Βούληση*: Δηλώνεται από την υποομάδα 3α, που ορίζει τη Βουλευτική (Υποτακτική) έγκλιση. Η έγκλιση αυτή δεν περιορίζεται στη δήλωση μόνο της βούλησης αλλά εξακτινώνεται δηλώνοντας πολλές ιδιαίτερες αποχρώσεις της δεοντικής τροπικότητας, όπως προσδοκία, ευχή, επιθυμία (και οι 3 ενέχουν τη βούληση), παραχώρηση ή απαίτηση και γενικότερα το μη πραγματικό.

Και η Βουλευτική δεν κάνει μορφολογική αντίθεση Χρόνου και οι τύποι της δε διαθέτουν κάποια συστηματική χρονική αναφορά. Δηλώνουν ωστόσο στις δευτερεύουσες προτάσεις μια χρονική σχέση (προτερόχρονο - σύγχρονο - υστερόχρονο) προς το ρήμα της κύριας με βάση το ποιόν ενεργείας. Έτσι η Βουλευτική ατελούς δηλώνει χρονική σύμπτωση ενώ η Βουλευτική συνοπτικού και συντελικού χρονική προτεραιότητα ή ακολουθία.

γ) *Ευχή*: Δηλώνεται κατεξοχήν από την υποομάδα 3β, που ορίζει μορφολογικά την Ευχετική έγκλιση. Και η έγκλιση αυτή δεν κάνει μορφολογική διάκριση Χρόνου, ωστόσο η χρήση μάς επιτρέπει να πούμε ότι η Ευχετική συνοπτικού και συντελικού αναφέρονται κανονικά στο παρελθόν, ενώ η Ευχετική ατελούς στο παρόν - παρελθόν - μέλλον.

δ) *Αναγκαιότητα*: Δηλώνεται από τους αναγκαστικούς (προστακτικούς) ρηματικούς τύπους, που ορίζονται από τις -χρονικές καταλήξεις (XII - XVII) οι οποίοι και ορίζουν την Αναγκαστική (Προστακτική) έγκλιση. Η Αναγκαστική έγκλιση εκφράζει μια ουδετεροποίηση τόσο της χρονικής σχέσης, όσο και του ποιού ενεργείας²⁶, γεγονός που οφείλεται στο σημασιολογικό περιεχόμενο της έγκλισης. Αυτό που ενδιαφέρει τον ομιλητή είναι η έκφραση προσταγής: όλες οι υπόλοιπες σχέσεις περνούν σε δεύτερο πλάνο.

Εν κατακλείδι, το εγκλιτικό σύστημα, που περιγράφηκε παραπάνω, παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά, που, κατά τη γνώμη μας, ανταποκρίνονται στα δεδομένα της Νέας Ελληνικής:

ι) ο καθορισμός των εγκλίσεων στηρίχτηκε τόσο στη μορφολογία, όσο και στη σημασιολογία και στη διαπλοκή τους²⁷. Κι αυτό γιατί η έγκλιση μπορεί να

είναι κατεξοχήν μορφολογική (γραμματική) κατηγορία, δεν παύει ωστόσο να αποτελεί το γραμματικό εξαγόμενο μιας καθαρά σημασιολογικής κατηγορίας, της τροπικότητας: η έγκλιση εκφράζει δηλαδή μια συγκεκριμένη σημασία, είναι κατεξοχήν σημασία. Η σημασιολογία με άλλα λόγια παίζει αποφασιστικό ρόλο στον ορισμό της έγκλισης, αλλά και στον καθορισμό και διαχωρισμό καθεμίας από τις άλλες, ρόλο εξίσου σημαντικό με αυτό της μορφολογίας.

ii) το εγκλιτικό σύστημα που προτείνουμε είναι συμμετρικό και οικονομικό. Μορφολογικά η έγκλιση δηλώνεται με ένα σύνταγμα που απαρτίζεται από ένα προρρηματικό στοιχείο κι ένα ρηματικό τύπο [μόνο η Αναγκαστική χρησιμοποιεί δικό της σύστημα καταλήξεων -μόρφημα- και η Γνωστική γυμνούς ρηματικούς τύπους (κενό προρρηματικό στοιχείο. Βλ. παραπάνω)], και όχι από κάποιο μόρφημα²⁸. Έτσι έχουμε μια μορφολογική διάκριση σε δύο επίπεδα: σ' ένα πρώτο με βάση το προρρηματικό στοιχείο: κενό - θα - να/ας' σε ένα δεύτερο με βάση τις καταλήξεις που εμφανίζουν οι ρηματικοί τύποι: παρελθοντικοί, -παρελθοντικοί. Κατ' αυτόν τον τρόπο έχουμε 6 δυνατά συντάγματα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 9. Καθένα απ' αυτά χρησιμοποιείται για να δηλώσει μια συγκεκριμένη τροπικότητα, αποτελώντας έτσι έγκλιση. Μόνο η Γνωστική χρησιμοποιεί δύο (1α και 1β), αυτό με τους -παρελθοντικούς και αυτό με τους παρελθοντικούς (πάντα με προρρηματικό κενό). Το γεγονός αυτό εξηγείται απ' το ότι μόνο αυτή η έγκλιση κάνει διάκριση Χρόνου, πράγμα που είναι αναγκαίο να δηλωθεί γραμματικά και που δηλώνεται με την αντίθεση των καταλήξεων σε παρελθοντικές και -παρελθοντικές. Κάθε τύπος αποκτά συγκεκριμένη χρονική αξία που δηλώνεται με την κατάληξή του, χρονική αξία που οφείλεται στην ύπαρξη κάποιου άλλου τύπου από τον οποίο διαφέρει μόνο κατά τη δήλωση της χρονικής βαθμίδας, π.χ. γράφω - έγραφα. Γίνεται έτσι αντιληπτό γιατί οι υπόλοιπες εγκλίσεις χρησιμοποιούν μόνο ένα σύνταγμα με ρηματικούς τύπους, είτε μόνο παρελθοντικούς είτε μόνο -παρελθοντικούς. Στις εγκλίσεις αυτές δεν παρουσιάζεται διάκριση Χρόνου παρά μόνο απλή χρονική αναφορά που οφείλεται κυρίως στη χρήση.

iii) ο ρόλος της σημασιολογίας με την έννοια των επιμέρους τροπικότητων που εκφράζονται από κάθε έγκλιση καθίσταται αποφασιστικός και κείριος στον καθορισμό και τη διάκριση των εγκλίσεων. Κάθε έγκλιση είναι δηλωτική μιας συγκεκριμένης τροπικότητας²⁹ και γι' αυτό το λόγο προτιμήσαμε να ονομάσουμε κάθε έγκλιση με όρο δηλωτικό της τροπικότητας, που δηλώνει, εγκαταλείποντας παραδοσιακούς όρους όπως Οριστική και Υποτακτική που στη Νέα Ελληνική δεν έχουν νόημα και αξία³⁰. Η έγκλιση είναι πάνω απ' όλα χρήση και σημασία. Και η ορολογία που χρησιμοποιείται εδώ εξυπηρετεί αυτό το στόχο: κάνει έκδηλη τη χρήση και λειτουργία της κάθε έγκλισης.

5. Συστηματικές ανωμαλίες - Αρχικοί χρόνοι

Όσο τα πράγματα δεν είναι πάντοτε έτσι απλά και εύκολα, αφού υπάρχει μια μεγάλη πληθώρα ρημάτων τα οποία παρουσιάζουν πολλές ανωμαλίες. Ορισμένα από αυτά μπορούν να ομαδοποιηθούν, εφόσον εμφανίζουν τον ίδιο τύπο ανωμαλίας, η οποία καθίσταται με τον τρόπο αυτό «συστηματική». Πολύ συχνά παρουσιάζονται συστηματικές ανωμαλίες στο σχηματισμό των δύο Βάσεων των ρημάτων. Για παράδειγμα ας πάρουμε το ρήμα *τραβάω*, το οποίο ανήκει στην κατηγορία Β2, αλλά —καθώς γνωρίζουμε— δεν μπορούμε να εφαρμόσουμε τους κανόνες σχηματισμού των τύπων του, γιατί ναι μεν λέμε *τραβάω* και *τραβιέμαι* αλλά ποτέ **τράβησα*, **τραβηθώ*, **τραβήθηκα*. Αντ' αυτών χρησιμοποιούμε τους τύπους *τράβηξα*, *τραβηχτώ*, *τραβήχτηκα* και άρα το ρήμα *τραβώ* έχει Βάση 1 *τραβ-* και Βάση 2 *τραβηγ-*.

Παρατίθενται ενδεικτικά σε πίνακα οι κυριότερες συστηματικές ανωμαλίες των ρημάτων, όσον αφορά το σχηματισμό των Βάσεων:

Ατελές ποιόν ενεργείας

1. Πρόσφυμα μετά τη Βάση 1 (π.χ. φέρ-ν-ω, βλάπ-τ-ω)
2. Ενεργητικός Ατελής σε -ίζω (Α1) και -ω (Α2) (π.χ. ανθίζω-ανθώ).

Τέλειο ποιόν ενεργείας

- | | |
|----------------------------------|--|
| 1. Βάση 1: συριστικόληκτη σε -ζ- | |
| Βάση 2: ουρανικόληκτη | (π.χ. αγγίζ-ω άγγιξ-α < άγγιγ-σ-α) |
| 2. Βάση 1: ακου- | |
| Βάση 2: ακου(σ)- | (π.χ. ακού-ω ακούσ-τηχ-α) |
| 3. Βάση 1: Α2, Β2 | |
| Βάση 2: -ε- | (π.χ. βαράω - βάρε-σ-α, αναίρώ - αναίρε-σ-α) |
| 4. Βάση 1: Β2 | |
| Βάση 2: -α- | (π.χ. γελάω - γέλα-σ-α) |
| 5. Βάση 1: Β2 | |
| Βάση 2: -ηγ- | (π.χ. βουτάω - βούτηξ-α < βούτηγ-σ-α) |
| 6. Βάση 1: Β2 | |
| Βάση 2: -υ- | (π.χ. μεθάω - μέθυ-σ-α) |
| 7. Βάση 1: -αιν- | |
| Βάση 2: -υν- | (π.χ. ακριβαίν-ω - ακρίβυν-α) |

8. Βάση 1: -αιν-
Βάση 2: -αν- (π.χ. ανασαίν-ω - ανάσαν-α)
9. Βάση 1: -αιν-
Βάση 2: -η- (π.χ. βλασταίν-ω - βλάστη-σ-α)
10. Βάση 1: -αν-
Βάση 2: -η- (π.χ. αυξάν-ω - αύξη-σ-α)
11. Βάση 1: -ερ-
Βάση 2: -αρ- (π.χ. γδέρ-ν-ω - έγδαρ-α)
12. Βάση 1: -εν-, -ερ-, -ελλ-
Βάση 2: -ειν-, -ειρ-, -ειλ- (π.χ. μέν-ω - έμειν-α
γέρ-ν-ω - έγειρ-α
ανατέλλ-ω - ανέτειλ-α)
13. Βάση 1: -αρ-, -ιρ- με ξενική προέλευση
Βάση 2: -ι(σ)- (π.χ. παρκάρ-ω - παρκάρισ-α)
14. Ομοιότητα στις δύο Βάσεις για ερρινόληκτα (π.χ. αμβλύν-ω - άμβλυν-α,
κλίν-ω - έκλιν-α)

Ωστόσο, πολλά ρήματα παρουσιάζουν ανωμαλίες, οι οποίες δεν μπορούν να καταταχθούν σε συστηματικές ομάδες, δεν αποτελούν δηλαδή συστηματικές ανωμαλίες. Το ρήμα βλέπω για παράδειγμα σχηματίζει Ενεργητικό Παρελθοντικό Συνοπτικό είδα, πράγμα που αποτελεί ιδιορρυθμία του συγκεκριμένου ρήματος και δεν παρατηρείται σε κανένα άλλο. Επίσης υπάρχουν και μερικά εξωσυστηματικά ρήματα, όπως είναι κάποια ρηματικά κατάλοιπα από την αρχαία ελληνική σε -μαι, των οποίων διάφοροι τύποι παρουσιάζουν ανωμαλίες, τόσο στο σχηματισμό (π.χ. επιτέθηκα) όσο και στην κλίση (επιτίθεμαι).

Υπάρχουν συνεπώς και ρήματα τελείως ανώμαλα για τα οποία θα πρέπει να εισαχθεί στη διδασκαλία της γραμματικής η έννοια των αρχικών χρόνων, οι οποίοι προτείνουμε να είναι το α' πρόσωπο της Γνωστικής των ακολούθων χρόνων: Ενεργητικός Ατελής, Ενεργητικός Παρελθοντικός Συνοπτικός, Παθητικός Ατελής και Παθητικός Παρελθοντικός Συνοπτικός όπως και η Μετοχή Παθητικού Συντελικού. Η εισαγωγή της έννοιας των αρχικών χρόνων των ρημάτων θα πρέπει να θεωρείται αναγκαία και για τη μητρική μας γλώσσα, δεδομένου ότι δεν μπορούν με διαφορετικό τρόπο να αναλυθούν ως προς το σχηματισμό των χρόνων κάποια ρήματα. Εξάλλου το ίδιο πράγμα συμβαίνει κατά την εκμάθηση ορισμένων ξένων γλωσσών όπως της αγγλικής, γερμανικής κ.λ.π. Όσον τώρα αφορά τον ξένο μαθητή, ο οποίος μελετά τη νεοελληνική γλώσσα, δε νομίζουμε ότι υπάρχει καλύτερη μέθοδος από τους αρχικούς χρόνους για την εκμάθηση τόσο των τελείως ανωμάτων ρημάτων όσο και αυτών που παρουσιάζουν κάποιες συστηματικές ανωμαλίες.

6. Τονισμός

Ο Mackridge³¹ υποστηρίζει ότι στα σχήματα καταλήξεων των μη παρελθοντικών Χρόνων «παρατηρείται στηλοειδής τονισμός, δηλαδή σε κάθε σχήμα καταλήξεων ο τόνος όλων των προσώπων του ρήματος παραμένει στην ίδια συλλαβή». Με βάση την ίδια σύλληψη για το νεοελληνικό τονισμό και με βάση τις σειρές καταλήξεων που έχουμε συντάξει (βλ. πίνακα 5) καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα-νόμους για τον τονισμό του νεοελληνικού ρήματος:

1. Στις ομάδες I, II, V ο τόνος μπαίνει στην τελευταία συλλαβή πριν την κατάληξη, εκτός και αν εμποδίζει ο νόμος της τρισυλλαβίας. Δηλαδή:

ιδρύ-ω	ακού-ω	ιδρύσ-ω	ιδρύ-ομαι
ιδρύ-εις	ακού-ς	ιδρύσ-εις	ιδρύ-εσαι
ιδρύ-ει	ακού-ει	ιδρύσ-ει	ιδρύ-εται
ιδρύ-ουμε	ακού-με	ιδρύσ-ουμε	ιδρυ-όμαστε (3συλλαβία)
ιδρύ-ετε	ακού-τε	ιδρύσ-ετε	ιδρυ-όσαστε/ιδρύ-εστε
ιδρύ-ουν(ε)	ακού-νε	ιδρύσ-ουν(ε)	ιδρύ-ονται

2. Στις ομάδες IV, VI, VII, IX, X, XI ο τόνος τίθεται στην πρώτη συλλαβή της κατάληξης. Εξαιρείται το γ' πληθυντικό της IX -ονταν. Δηλαδή:

αδικ-ώ	αγαπ-ιέμαι	αδικ-ούμαι	γιν-όμουν	αγαπ-ιόμουν
αδικ-είς	αγαπ-ιέσαι	αδικ-είσαι	γιν-όσουν	αγαπ-ιόσουν
αδικ-εί	αγαπ-ιέται	αδικ-είται	γιν-όταν	αγαπ-ιόταν
αδικ-ούμε	αγαπ-ιόμαστε	αδικ-ούμαστε	γιν-όμασταν	αγαπ-ιόμασταν
αδικ-είτε	αγαπ-ιόσαστε ή αγαπ-ιέστε	αδικ-είστε	γιν-όσασταν	αγαπ-ιόσασταν
αδικ-ούν(ε)	αγαπ-ιούνται	αδικ-ούνται	γιν-όντουσαν γίν-ονταν (εξαιρ)	αγαπ-ιόντουσαν

3. Πριν αναφερθούμε στον κανόνα τονισμού της ομάδας III, ας επαναλάβουμε ότι το -α- στην κατηγορία Β2 [αγαπ(ά)ω] παρουσιάζεται, όταν ακολουθεί άτονη κατάληξη ή άτονο επίθημα, απλό σύμφωνο, κενή κατάληξη σε όλες τις εγκλίσεις του ατελούς ποιού ενεργείας (δηλ. των Ενεργητικού και Παθητικού Ατελούς και Παρελθοντικού Ατελούς).

Παρατηρώντας εν συνεχεία τους ρηματικούς τύπους:

αγαπά-ω	αλλά και αγαπ-ώ
αγαπά-ς	
αγαπά-ει	αλλά και αγαπά
αγαπά-με	αλλά και αγαπ-ούμε
αγαπά-τε	
αγαπά-νε	αλλά και αγαπ-ούνε

καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, όταν μπαίνουν οι άτονες κατάληξεις, ακολουθείται ο παραπάνω νόμος 1, ενώ όταν μπαίνουν οι τονισμένες κατάληξεις, ισχύει ο νόμος 2.

4. Στην ομάδα VIII ο τόνος τοποθετείται πάντα στην τρίτη από το τέλος συλλαβή. Εφόσον δεν υπάρχει τρίτη από το τέλος συλλαβή (*γράφ-α...), τότε μπαίνει η λεγόμενη αύξηση των παρελθοντικών Χρόνων, η οποία αποτελεί μορφοφωνηματικό στοιχείο³², καθώς υφίσταται μόνο εάν καθίσταται ανάγκη δημιουργίας τρίτης συλλαβής για να πάρει τον τόνο. Σημειώνουμε ότι το επίθημα -ούσ-, στον Παρελθοντικό Ατελή ενεργητικής φωνής της Τάξης 2, είναι πάντα τονισμένο. Δηλαδή:

ίδρυσ-α	αγάπαγ-α	έ-γραφ-α	αγαπούσ-α
ίδρυσ-ες	αγάπαγ-ες	έ-γραφ-ες	αγαπούσ-ες
ίδρυσ-ε	αγάπαγ-ε	έ-γραφ-ε	αγαπούσ-ε
ιδρύσ-αμε	αγαπάγ-αμε	γράφ-αμε	αγαπούσ-αμε
ιδρύσ-ατε	αγαπάγ-ατε	γράφ-ατε	αγαπούσ-ατε
ιδρύσ-ανε	αγαπάγ-ανε	γράφ-ανε	αγαπούσ-αν(ε)
ή ιδρυσ-αν	ή αγάπαγ-αν	ή έ-γραφ-αν	

5. Στην Αναγκαστική έγκλιση μπορούμε να συντάξουμε τον παρακάτω πίνακα, όπου συστηματοποιούνται οι κανόνες τονισμού για όλες τις ομάδες XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII.

ΠΡΟΣΩΠΑ	Φ Ω Ν Ε Σ	
	ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ	ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ
6' ενικό	<p>-ε</p> <p>→ -ε: διατηρείται στις Α1, Β1 → -α χάνεται στην Β2 και στο ακούα.</p> <p>Και στις δύο περιπτώσεις υποχωρεί ο τόνος όσο το δυνατόν περισσότερο. Αν το -ε έχει χαθεί, υποχωρεί μέχρι την δεύτερη από το τέλος συλλαβή. Η Α2 δεν έχει κατάληξη σε αυτό το πρόσωπο του Ατελούς.</p>	<p>-- ου</p> <p>Ο τόνος τίθεται στην τελευταία συλλαβή πριν από την κατάληξη -ου.</p>
6' πληθ.	<p>Ο τόνος και η κατάληξη όπως στον αντίστοιχο τύπο του Ατελούς (στην Γνωστική έγκλιση): ιδρύ-ετε. Στην Αναγκαστική συνθετικού ακολουθείται η κατάληξη και ο τόνος του Παρελθοντικού Συνθετικού (στην Γνωστική έγκλιση) μόνο που στην Αναγκαστική χάνεται το -α- της κατάληξης: ιδρύ-σ-τε αντί ιδρύ-σ-ατε.</p>	<p>Ο τόνος και η κατάληξη όπως στον αντίστοιχο τύπο του Συνθετικού (στην Γνωστική έγκλιση): ιδρυ-θ-ετε.</p>

Πίνακας 11

Συνοψίζοντας τα πορίσματα των σκέψεών μας πάνω στις αλλαγές, που πρέπει να γίνουν, για να καταρτιστεί μια οικονομική γραμματική του ρήματος, συγκεντρώνουμε εδώ τις καινοτομίες που προτείνουμε.

I. Συμμετρική και πρακτική **κατηγοριοποίηση** του ρήματος (πίνακας 1).

II. Αναφορά στο προβληματικό -α- της Β2.

III. Συστηματοποίηση των θεμάτων κάθε ρήματος με αναγωγή στην έννοια της **Βάσης**, έννοια πολύ σημαντική γιατί στηρίζεται στη θεμελιώδη διάκριση των ποιών ενεργείας.

IV. Ομαδοποίηση και συστηματική θεώρηση των **καταλήξεων** (πίνακας 5).

V. Ριζικές αλλαγές στην υφή τόσο των **Χρόνων** (Συνοπτικός) όσο και των **εγκλίσεων** (π.χ. Γνωμική, Δυνητική - Πιθανολογική, Ευχεταική...).

VI. Υιοθέτηση **αρχικών Χρόνων** για την εκμάθηση των ρηματικών τύπων.

VII. Οικονομικός τρόπος αντιμετώπισης του **τονισμού** του νεοελληνικού ρήματος.

Επαναλαμβάνουμε ότι για να διδαχτεί το σύστημα αυτό θα πρέπει αφενός να πλαισιωθεί με όλα τα συμπαρομαρτούντα μιας πλήρους γραμματικής (εισαγωγικά, ορισμοί, βοηθητικά στοιχεία σχηματισμού και βοηθητικά ρήματα κ.λ.π.), και αφετέρου θα πρέπει να γίνει αναλυτικότερο και διεξοδικότερο και να συμπεριλάβει στους κόλπους του επιπλέον κάποια εξωσυστηματικά στοιχεία, για τα οποία έγινε εδώ απλή μνεία. Σ' αυτά επίσης θα μπορούσαν να προστεθούν κάποια ιδιόκλιτα ρήματα, όπως η σειρά των αποθετικών σε -άμαι (κοιμάμαι, φοβάμαι...), σε -μαι (ενδείκνυμαι...), τα οποία για ευνόητους λόγους δεν είναι δυνατόν να αναλυθούν εδώ πέρα. Δεν αναφερθήκαμε ακόμα ούτε στα «απαρέμφατα» (ιδρύσει...) ούτε στις μετοχές (αγαπώντας, αγαπη-μένος) αφενός γιατί δε δημιουργούν ιδιαίτερα προβλήματα στο σχηματισμό τους και αφετέρου γιατί το απαρέμφατο έχει χάσει τη ρηματική του χροιά, που είχε στην αρχαία, ενώ η μετοχή χαρακτηρίζεται πια περισσότερο ως επιρρηματικό (αγαπώντας) ή επιθετικό (αγαπημένος) στοιχείο.

Προσπαθήσαμε να αποφύγουμε κάθε είδους ρύθμιση, αλλά δεν κατορθώθηκε πάντα. Άλλοτε πάλι, όταν θεωρήσαμε ότι κάτι τέτοιο είναι αναγκαίο, δεδομένου ότι θα έλυne διάφορα ζητήματα, και εφόσον στηριζόμενοι σε στατιστικά στοιχεία (όπως αυτά της διδ. διατριβής του Τσολάκη³³) πιστέψαμε ότι θα ήταν ανώδυνο, επιδιώξαμε ή καλύτερα καταφύγαμε στη ρύθμιση, όπως έγινε στην περίπτωση του πρώτου και δεύτερου πληθυντικού προσώπου του Παθητικού Παρελθοντικού Ατελούς, όπου αναφέρουμε τις καταλήξεις -όμα-

σταν και -όσασταν, αφού οι καταλήξεις -όμαστε και όσαστε, αν θεωρηθούν κοινές στον Ατελή και τον Παρελθοντικό Ατελή, δημιουργούν σύγχυση.

Κλείνουμε με μια αναγκαία υπενθύμιση: στη σχολική πράξη η παρουσίαση θα πρέπει να είναι αναλυτικότερη και χαλαρότερη, ενώ κρίνεται σκόπιμο να αποφευχθούν οι πολλοί και δυσνόητοι όροι μιας επιστημονικής μελέτης σαν κι αυτή.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

15. Μπαμπινιώτης Γ., 1985: *Εισαγωγή στη Σημασιολογία*, Αθήνα, σελ. 81.
16. Lyons J., 1977: *Semantics*, Cambridge University Press, σελ. 452.
17. Palmer F. R., 1986: *Mood and Modality*, Cambridge University Press.
18. Η διάκριση αυτή επισημαίνεται από τους περισσότερους μελετητές της Νέας Ελληνικής. Ενδεικτικά: Householder F. - Kazazis K. - Koutsoudas A., 1964: *Reference Grammar of Literary Dhimotiki*, Bloomington, Indiana University, σελ. 103-104· Mackridge P., 1990: *Η νεοελληνική γλώσσα* (μτφ. Κ. Ν. Πετρόπουλος), Πατάκης, Αθήνα, σελ. 268· Mirambel A., 1988². *Η νέα ελληνική γλώσσα* (μτφ. Στ. Καρατζάς), Θεσσαλονίκη, σελ. 142-143.
19. Mackridge P., 1990: *Η νεοελληνική γλώσσα* (μτφ. Κ. Ν. Πετρόπουλος), Πατάκης, Αθήνα, σελ. 171.
20. Πρβ. και την παρατήρηση του Mirambel, 1988². *Η νέα ελληνική γλώσσα* (μτφ. Στ. Καρατζάς), Θεσσαλονίκη, σελ. 141: «Η έννοια του χρόνου απουσιάζει απ' όλες τις εγκλίσεις εκτός από την Οριστική».
21. Lyons J., 1968: *Introduction to theoretical linguistics*, Cambridge University Press, σελ. 307.
22. Θεωρείται από το σύνολο των μελετητών της Νέας Ελληνικής ότι ο συνοπτικός -παρελθοντικός τύπος δεν απαντά μόνος του, παρά μόνο υποστηριζόμενος από κάποιο προρρηματικό στοιχείο, γι' αυτό και δεν αποτελεί έναν απ' τούς παραδοσιακούς Χρόνους της Γνωστικής. Ωστόσο, όπως θα δούμε παρακάτω, ο τύπος απαντά σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, περιπτώσεις τις οποίες η έρευνα προσπάθησε να δικαιολογήσει καταφεύγοντας σε πολύπλοκες και λίγο-πολύ ad hoc λύσεις. Βλ. ενδεικτικά Βελουδής Γ. - Warburton-Φιλίππáκη Ε., 1984: «Η Υποτακτική στα Νέα Ελληνικά», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 4, σελ. 151-169.
23. Βλ. ενδεικτικά: Βελουδής Γ. - Warburton-Φιλίππáκη, 1984: «Η Υποτακτική στα Νέα Ελληνικά», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 4, σελ. 158-159· Mirambel A., 1982: *Η νέα ελληνική γλώσσα* (μτφ. Στ. Καρατζάς), Θεσσαλονίκη, σελ. 126· Householder F. - Kazazis K. - Koutsoudas A., 1964: *Reference Grammar of Literary Dhimotiki*, Bloomington, Indiana University, σελ. 125, Μπαμπινιώτης Γ. - Κοντός Π., 1967: *Σύγχρονη Γραμματική της Κοινής Νέας Ελληνικής*, Αθήνα, σελ. 172· Joseph B. - Philippaki-Warburton E., 1987: *Modern Greek*, London: Routledge, Groom Helm descriptive grammar series, σελ. 179.
24. Απορρίπτουμε την έννοια του Χρόνου από τους τύπους 2α γιατί χρησιμοποιούνται και για χρονικές βαθμίδες διαφορετικές από το μέλλον. Π.χ. στην πρόταση: Τώρα θα γράφει, που δηλώνει πιθανότητα στο παρόν. Το μέλλον δε θεωρείται ξεχωριστή χρονική βαθμίδα, ώστε να του αναλογεί και Χρόνος. Χαρακτηριστική ως προς αυτό το σημείο είναι και η άποψη του Lyons J., 1968: *Introduction to theoretical linguistics*, Cambridge University Press, σελ. 306: «... "futurity" is as much a matter of mood as it is of tense» και σελ. 310: «...statements made about future occurrences are necessarily based upon the speaker's beliefs, productions or intentions, rather than upon his knowledge of "fact"». (Η υπογράμμιση είναι δική μας). Πρβ. και Lyons J., 1977: *Semantics*, Cambridge University Press, τόμ. 2, σελ. 815.
25. Για το θέμα βλ. Mackridge P., 1990: *Η νεοελληνική γλώσσα* (μτφ. Κ. Ν. Πετρόπουλος),

- Πατάκης, Αθήνα, σελ. 179-184, 201 και 386-389 καθώς και Bakker W. 1970: «Present and Aorist subjunctives in Modern Greek», *Ελληνικά* 23, σελ. 78-108.
26. Οι Μπαμπινιώτης Γ. - Κοντός Π. (1967: *Συγχρονική Γραμματική της Κοινής Νέας Ελληνικής*, Αθήνα, σελ. 180.) διαπιστώνουν ότι «η διάκριση του ποιού ενεργείας δεν είναι σαφής στην έγκλιση αυτή», καθώς Αναγκαστική ατελούς και συνοπτικού είναι δυνατόν να παραλλάσσουν ελεύθερα στο ίδιο περιβάλλον. Ωστόσο ο Mackridge P. (1990: *Η νεοελληνική γλώσσα* (μτφ. Κ. Ν. Πετρόπουλος), Πατάκης, Αθήνα, σελ. 198-200.) διαπιστώνει ότι το συνοπτικό ποιόν ενεργείας χρησιμοποιείται για συγκεκριμένη προσταγή, ενώ το ατελές για γενική προσταγή, που αναφέρεται σε ακαθόριστο αριθμό μελλοντικών ενεργειών ή σε μια παρούσα κατάσταση.
27. Την αλλαγή της μορφολογικής δήλωσης της έγκλισης από μόρφημα σε σύνταγμα ως προς την «Υποτακτική» έχουν ήδη εντοπίσει οι Βελουδής Γ. - Warburton-Φιλιππάκη Ε., 1984: «Η Υποτακτική στα Νέα Ελληνικά», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 4, σελ. 162.
28. Χαρακτηριστικός είναι ο τρόπος που διακρίνεται η Ευχετική από τη Βουλητική, δηλαδή το σύνταγμα να/ας + παρελθοντικός τύπος (3β) από το σύνταγμα να/ας + μη παρελθοντικός τύπος (3α). Οι Βελουδής Γ. - Warburton-Φιλιππάκη Ε. (1984: «Η Υποτακτική στα Νέα Ελληνικά», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 4, σελ. 166) εντάσσουν το σύνταγμα 3β στην Υποτακτική, ενοποιώντας ουσιαστικά τα συντάγματα 3α και 3β σε μία μορφολογική κατηγορία, σε μία έγκλιση. Αυτή η ενοποίηση, κατά τη γνώμη μας, δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή, γιατί θα δημιουργούσε μορφολογική αντίθεση Χρόνου στη Βουλητική, σε μία έγκλιση δηλαδή που δεν κάνει διάκριση Χρόνου. Π.χ. να/ας έγραφα και να/ας γράφω δεν αποτελούν ελάχιστο ζεύγος χρονικής αντίθεσης (παρά τη μορφολογική τους αντίθεση παρελθοντικός, -παρελθοντικός τύπος), καθώς και τα δύο μπορούν να αναφέρονται σε παρόν - παρελθόν - μέλλον ανάλογα με το περιβάλλον (χρήση). Έτσι διαχωρίζουμε μορφολογικά τα συντάγματα 3α και 3β (και με τον ίδιο τρόπο τα 2α και 2β) ορίζοντας έτσι δύο εγκλίσεις: τη Βουλητική και την Ευχετική. Σημειώτέον ότι και η σημασιολογία συνεπικουρεί αυτή τη διάκριση καθώς το 3α δηλώνει βούληση (η οποία ωστόσο αποτελεί ευρύτερη έννοια που περιλαμβάνει προσδοκία, ευχή, επιθυμία, παραχώρηση ή απαίτηση) ενώ το 3β εξειδικεύεται στη δήλωση ευχής.
29. Ωστόσο δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι μια έγκλιση μπορεί να δηλώνει και άλλες τροπικότητες απ' αυτή που τη χαρακτηρίζει, ακόμα και τροπικότητα άλλης έγκλισης. Το φαινόμενο εξηγείται εύκολα αν ληφθεί υπόψη ότι οι επιμέρους δηλώσεις τροπικότητας είναι απόρροια χρήσης σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και κάτω από ορισμένες σημασιοπραγματολογικές συνθήκες. Εξάλλου η έγκλιση είναι σημασία και η σημασία δηλώνει χρήση είναι δύσκολο να περιορίσουμε μια σημασιολογική κατηγορία (δήλωση) σε αυστηρά μορφολογικά όρια.
30. Η Υποτακτική είναι όρος που πλάστηκε από τους Αλεξανδρινούς για να δηλώσει ότι η εν λόγω έγκλιση χρησιμοποιούνταν κατεξοχήν στον υποτακτικό λόγο, χωρίς να αποκλείεται και η χρήση της σε κύριες προτάσεις. Για τη νέα όμως έγκλιση, που αντικατέστησε (όπως έδειξαν ορθά οι Βελουδής - Warburton) την αρχαία Υποτακτική και το τελικό απαρέμφατο, προτείνουμε την ονομασία Βουλητική γιατί: α) η 3α υποομάδα εκφράζει κατεξοχήν τη βούληση αλλά και χρησιμοποιείται κατεξοχήν στις βουλητικές και τελικές (ο σκοπός αποτελεί υποκατηγορία της βούλησης). β) Σύμφωνα με τον αντικειμενικό μας σκοπό για τη χρήση μιας ενιαίας αρχής στην ονομασία των εγκλίσεων: την εμφανή δήλωση της τροπικότητας που εκφράζει η κάθε μία.
31. Mackridge P., 1990: *Η νεοελληνική γλώσσα* (μτφ. Κ. Ν. Πετρόπουλος), Πατάκης, Αθήνα, σελ. 265.
32. Μπαμπινιώτης Γ., 1980: *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα, σελ. 42.
33. Τσολάκης Χ., 1982: *Η πολυτυπία στο ρήμα της Κοινής Νεοελληνικής γλώσσας*, διδ. διατριβή, Θεσσαλονίκη.

Γρηγόρης Ν. Κονδύλης

ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΣΥΜΒΟΛΟ ΚΑΙ Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΡΑΞΗ
Δύο τάσεις στη θεωρία των γλωσσικών πράξεων του J. R. Searle

Πρόλογος

Η σύνταξη της γλώσσας αποτέλεσε το κεντρικό αντικείμενο μελέτης όταν η φιλοσοφία της γλώσσας ήταν ακόμα στα σπάργανα. Για μια περίοδο κυριάρχησε η αντίληψη ότι η σύνταξη ήταν ο πυρήνας του τρόπου με τον οποίο λειτουργούσε η γλώσσα. Η περίοδος αυτή εκτείνεται από το 1921, χρονιά που εκδόθηκε το «Tractatus Logico-Philosophicus» του Wittgenstein, έως το 1935, χρονιά που εκδόθηκε το «The Concept of Truth in Formalized Languages» του Alfred Tarski. Ένα χρόνο πριν, το 1934, εκδόθηκε - «Το λογικό συντακτικό της γλώσσας» του Carnap. Σ' αυτή την πρώιμη εργασία του Carnap κυριάρχησε η αντίληψη ότι η συντακτική περιγραφή ήταν το βασικό αντικείμενο της φιλοσοφίας της γλώσσας, ενώ ο Tarski ισχυριζόταν ότι και η Σημασιολογία αποτελεί έναν από τους σημαντικούς παράγοντες σ' αυτήν την περιγραφή.

Ένας τρίτος παράγοντας προστίθεται στο Συντακτικό και στην Σημασιολογία: είναι αυτός που ο Charles Morris ονόμασε Πραγματολογία.

Σύμφωνα με τον Morris το συντακτικό περιγράφει τις εσωτερικές, τυπικές εξαρτημένες σχέσεις μέσα σ' ένα σύστημα σημείων. Η σημασιολογία εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ του σημείου και της σημασίας του, καθώς η πραγματολογία εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ των γλωσσικών εκφράσεων (λαμβανομένων ως σημείων) απ' ενός, και της χρήσης αυτών των σημείων απ' ετέρου, χρήσης που λαμβάνει χώρα όταν αναφερόμαστε στις προθέσεις του χρήστη της γλώσσας, στις πεποιθήσεις του, στις πράξεις του, κλπ.

Κατά την περίοδο 1960 και 1970, κυριάρχησαν στην πραγματολογία (στην γλωσσοφιλοσοφική μορφή της) δύο κατευθύνσεις:

(α) η μελέτη των γλωσσικών πράξεων, από τους Searle, Habermas, Grice και Apel, και

(β) η τυπική πραγματολογία, που προσπαθεί να μεταφέρει τις μεθόδους της τυπικής σημασιολογίας σε προτάσεις οι οποίες εμπεριέχουν τα λεγόμενα «δια-

δεικτικά»¹. Εκπρόσωποι αυτής της κατεύθυνσης είναι οι Montague, Lewis και Stalnaker.

Σύμφωνα με μια παραδοσιακή φιλοσοφική θέση, η γλώσσα αποτελείται από ένα σύστημα νοηματικών εκφράσεων. Οι εκφράσεις αυτές έχουν δύο βασικές λειτουργίες:

- (α) τα απλά ονόματα αναφέρονται σε αντικείμενα, και
- (β) οι προτάσεις δηλώνουν ότι το δείνα και το τάδε ισχύουν.

Η φιλοσοφική εκείνη παράδοση που μελετά τις γλωσσικές πράξεις (speech acts), προβάλλει τις εξής αντιρρήσεις σε σχέση με την προαναφερόμενη θέση:

- (α) Η γλώσσα έχει επιπλέον λειτουργίες εκτός από την αναφορά (reference) και την δήλωση (assertion), και
- (β) Αυτές οι επιπλέον λειτουργίες πρέπει να εξετάζονται στην βάση της επικοινωνίας.

Η έννοια «γλωσσική πράξη»² εισάγεται από τον J. L. Austin στο έργο του «How to Do Things With Words» (Oxford, 1962), και αναφέρεται σε πράξεις όπου ο ομιλητής μέσω της εκφώνησης δίνει στον συνομιλητή του να καταλάβει τι θέλει να πει. Παράδειγμα είναι το: ο Α υπόσχεται κάτι στον Β. Ο Austin ονόμασε αυτές τις πράξεις illocutionary acts, *πραξιακές προτάσεις*³. Με πραξιακή πρόταση ο Austin εννοούσε κάθε πράξη που πραγματοποιείται μέσω της εκφώνησης. Σε αντίθεση με τις πραξιακές προτάσεις υπάρχουν οι *πραξιακές εκδηλώσεις* (perlocutionary acts), καθώς και οι *σημασιολογικές εκφράσεις* (locutionary acts)⁴. Με τον όρο πραξιακή εκδήλωση εννοούμε εκείνες τις πράξεις με τις οποίες ο ομιλητής καταφέρνει να έχει το ποθούμενο *πραξιακό αποτέλεσμα* (perlocutionary effect) στον ακροατή του⁵. Παράδειγμα είναι το: «ο Α τρομάζει τον Β». Αν ο Β τρομάξει ο σκοπός της πραξιακής εκδήλωσης έχει επιτευχθεί και η πράξη έχει εκτελεσθεί. Φυσικά υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που συντελούν στην επίτευξη του σκοπού εκτός από την απλή εκφώνηση της πρότασης.

Τέλος οι σημασιολογικές εκφράσεις διαφέρουν από τις πραξιακές εκδηλώσεις. Με τον όρο «σημασιολογική έκφραση» ο Austin εννοεί την οποιαδήποτε εκφώνηση μιας νοηματικής (meaningful) πρότασης.

Η θεωρία των γλωσσικών πράξεων ακολούθησε μετά τον θάνατο του Austin δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη κατεύθυνση — με εκπροσώπους μ.α. τους Bennet, Grice, Schiffer και Strawson — ερμηνεύει και συστηματοποιεί την κεντρική έννοια της θεωρίας με την βοήθεια της έννοιας του Grice για την «προθετικότητα στην επικοινωνία» (intentional communication).

Η δεύτερη κατεύθυνση — με κυριότερο εκπρόσωπο τον Searle — χαρακτηρίζει τις γλωσσικές πράξεις, ως πράξεις που υπόκεινται σε νόμους (rule-governed acts). Οι νόμοι αυτοί είναι *συστατικοί* (constitutive rules)⁶.

Κοινό για τις δύο αυτές κατευθύνσεις είναι το γεγονός ότι η μελέτη των

γλωσσικών πράξεων γίνεται η αφετηρία για την σημασιολογική έρευνα των φυσικών γλωσσών. Αυτό στον Searle εκφράζεται στη θέση ότι η γλωσσική πράξη είναι η πιο μικρή μονάδα της επικοινωνίας.

Η θέση αυτή του Searle αποτελεί ένα από τα βασικά σημεία της έρευνας που ακολουθεί.

1. Το γραμματικό (γλωσσολογικό) σύμβολο και η γλωσσική πράξη στη θεωρία του Searle.

Σκοπός μου είναι να αποδείξω ότι αυτό που ο Searle κατηγορηματικά παρουσιάζει ως κεντρική θέση, δηλ. ότι η γλωσσική πράξη είναι η πιο μικρή μονάδα της γλωσσολογικής επικοινωνίας, δεν είναι καθόλου βασικό στον τρόπο εργασίας του. Βασικό στοιχείο στην πραγματικότητα είναι το γραμματικό σύμβολο. Για παράδειγμα αναφέρω ότι η κυριολεκτική σημασία (literal meaning) έχει έναν εξιδανικευμένο ρόλο ο οποίος είναι πιο κεντρικός απ' όσο πρέπει, αν κανείς λάβει υπόψη του τις κατηγορηματικές αξιώσεις του ίδιου του Searle. Με βάση τα παραπάνω θα δείξω επίσης ότι η φιλοσοφία του Searle δεν διαφέρει από την παραδοσιακή φιλοσοφία της γλώσσας, παρ' όλο που ο ίδιος θέλει να υποστηρίξει το αντίθετο. Κατά την γνώμη μου ο Searle ακολουθεί τα ίχνη της παραδοσιακής φιλοσοφίας. Η έρευνα του τρόπου σκέψης και του τρόπου εργασίας του Searle θα επαληθεύσει τα παραπάνω. Ο Searle γράφει:

«Κάθε γλωσσική επικοινωνία εμπεριέχει γλωσσικές πράξεις. Μονάδα γλωσσικής επικοινωνίας δεν είναι, όπως πιστευόταν μέχρι τώρα, το σύμβολο, η λέξη ή η πρόταση, αλλά μάλλον η παραγωγή του συμβόλου, της λέξης ή της πρότασης μέσα στη συμπεριφορά της γλωσσικής πράξης»⁷.

Αυτά γράφει ο Searle στην προσπάθειά του να εξηγήσει γιατί ρίχνει ιδιαίτερο βάρος στη μελέτη των γλωσσικών πράξεων. Στο παραπάνω χωρίο ο συγγραφέας δηλώνει ξεκάθαρα ότι η δουλειά του διαφέρει από εκείνη της παραδοσιακής φιλοσοφίας που εστίαζε τα πάντα στο γραμματικό σύμβολο. Προσθέτει δε την βασική του θέση —περί της πιο μικρής μονάδας στην επικοινωνία— με την έκφραση «the production of...». Στο επόμενο χωρίο γίνεται σαφέστερος:

«Η παραγωγή προτάσεων κάτω από ορισμένες συνθήκες είναι μια γλωσσική πράξη. Γλωσσικές πράξεις είναι οι βασικές ή ελάχιστες μονάδες γλωσσικής επικοινωνίας»⁸.

Δηλαδή η παραγωγή μιας πρότασης (προφορικώς ή γραπτώς) είναι γλωσσική πράξη, με τον περιορισμό ότι η παραγωγή διεξάγεται μέσα στα πλαίσια της γλωσσολογικής επικοινωνίας⁹.

Ο Searle θεωρεί δύο σημασιολογικές μελέτες ως ιδιαίτερα σημαντικές. Την μελέτη για την κυριολεκτική σημασία και τη μελέτη για τη διεξαγωγή των γλωσσικών πράξεων. Δηλ. κατά την διεξαγωγή της γλωσσικής πράξης υπάρχει ένα προτασιακό σύμβολο (sentence symbol), το νόημα του οποίου χρησιμοποιείται για την διεξαγωγή της γλωσσικής πράξης: Το νόημα της πρότασης συμφωνεί με την διεξαγόμενη γλωσσική πράξη. Αξίζει να τονιστεί ότι αυτές οι δύο μελέτες συνδέονται με μια εσωτερική σχέση¹⁰.

Η κυριολεκτική σημασία έχει σημαντικό ρόλο στη θεωρία του Searle. Στον Searle βέβαια η κυριολεκτική σημασία είναι εξιδανικευμένη (idealized), έχει δηλ. ένα παραδειγματικό ρόλο για την έννοια που δίνει ο Searle στις διάφορες αγγλωσσικές πράξεις, όπως υποσχέσεις ή προτροπές, καθώς οι αναλύσεις του έχουν αφετηρία αυτές τις κυριολεκτικές γλωσσικές πράξεις. Η γλωσσική πράξη εξαρτάται από και συνδέεται με ένα γλωσσολογικό σύμβολο, το οποίο είναι στην πραγματικότητα η πιο μικρή μονάδα της επικοινωνίας.

Φυσικά υπάρχουν περιπτώσεις όπου η κυριολεκτική σημασία δεν συμφωνεί με το νόημα της πρότασης που εκφωνείται. Μια τέτοια περίπτωση περιγράφει ο ίδιος ο συγγραφέας:

«Συχνά εννοούμε περισσότερα απ' όσα πράγματι λέμε. Αν με ερωτήσεις "θα έλθεις στο σινεμά;" μπορεί να σου απαντήσω "Ναι", εννοώντας το πληρέστερο "Ναι, θα έλθω στο σινεμά" και όχι "Ναι, είναι ωραία ημέρα" ή "Ναι, δεν έχουμε μπανάνες"»¹¹.

Ας υποθέσουμε ότι ρωτάμε ένα μικρό παιδί «Θες καραμέλες;» και το παιδί απαντά «Ναι».

Τι συμβαίνει σ' αυτή την περίπτωση; Σημαίνει αυτό ότι το παιδί, με έναν τρόπο έστω μη πλήρη, εννοεί «Ναι, θέλω καραμέλες!» και ότι το παιδί θα έπρεπε να εκφωνήσει ακριβώς αυτή την τελευταία πρόταση για να πει ό,τι εννοούσε; Ο Searle θα απαντούσε καταφατικά σ' αυτήν την ερώτηση. Αλλά αυτό που στην πραγματικότητα συμβαίνει σε μια τέτοια περίπτωση είναι ότι το παιδί απαντά στην ερώτησή μας, έτσι όπως το παιδί έχει μάθει να απαντά σε ανάλογες ερωτήσεις: Μ' ένα «ναι» ή μ' ένα «όχι».

Ο Searle συνεπώς θεωρεί το «Ναι» ως μη πλήρη τρόπο έκφρασης ή ως φαινόμενο το οποίο είναι «θεωρητικά αδιάφορο» κατά την ανάλυση των διαφόρων γλωσσικών πράξεων.

Για να μπορέσει βέβαια να συνδυάσει αυτές τις ελλιπείς εκφωνήσεις («Ναι») με τις ιδεώδεις και κυριολεκτικές που εκφράζουν ακριβώς αυτό που εννοείται («Ναι, θέλω καραμέλες»), ο Searle μας παραπέμπει σε κάποια αρχή που ο ίδιος αποκαλεί «αρχή της εκφραστικότητας» (principle of expressibility) η οποία λέει: οτιδήποτε εννοείται μπορεί να εκφραστεί. Σύμφωνα μ' αυτή την αρχή, σε κάθε ελλιπή εκφώνηση αντιστοιχεί μια ακριβής διατύπωση αυτού που

εννοείται στην εκφώνηση. Η ακριβής διατύπωση βασίζεται με τη σειρά της στην εξιδανικευμένη κυριολεκτική σημασία. Παράδειγμα για αυτή τη σημασία αποτελούν τα επιτελεστικά ρήματα (performative verbs)¹².

Για τον Searle λοιπόν ισχύει το γεγονός ότι το παιδί εννοεί «Ναι, θέλω καραμέλες» όταν εκφωνεί το «Ναι». Φυσικά θα πρέπει κανείς να συμφωνήσει με τον Searle σ' αυτό. Το πρόβλημα είναι ότι με τον τρόπο σκέψης του Searle δίνεται η εντύπωση ότι όλα αυτά έχουν ένα εντελώς ιδιόζοντα τρόπο να συμβαίνουν. Καταλαβαίνει κανείς το νόημα που υπάρχει στην εκφώνηση του παιδιού, με την μορφή μιας πρότασης που «ακούει ή εκφράζει αποκλειστικά μέσα του», και της οποίας το νόημα είναι σε απόλυτη συμφωνία με το νόημα της εκφωνημένης πρότασης του παιδιού.

Ακολουθώντας τον τρόπο σκέψης του Searle, γίνεται φανερό ότι δεν είναι οι γλωσσικές πράξεις που αποτελούν τις πιο μικρές μονάδες έκφρασης στην γλωσσολογική επικοινωνία. Οι πιο μικρές μονάδες έκφρασης είναι στην ουσία τα γλωσσολογικά σύμβολα, οι λέξεις, οι προτάσεις, δηλ. οι κυριολεκτικοί τρόποι έκφρασης.

Ο Searle διαλέγει ορισμένους, από τους διαφορετικούς τρόπους ομιλίας μας και τους απονέμει τον ιδεώδη ή τον θεωρητικά κεντρικό ρόλο, αυτόν δηλ. που ο ίδιος αποκαλεί κυριολεκτικό τρόπο έκφρασης. Υπάρχουν, όπως θα φανεί παρακάτω, καθορισμένα γλωσσολογικά σύμβολα για την κυριολεκτική εκφώνηση ερωτήσεων, υποσχέσεων, ισχυρισμών, κλπ. (illocutionary force indicating devices)¹³. Δυναμεί των γλωσσικών κανόνων και των γλωσσικών συμβάσεων, αυτά τα σύμβολα «σημαίνουν» ακριβώς «αυτό που κάποιος εννοεί», όταν κανείς επιλέγει τον κυριολεκτικό τρόπο έκφρασης.

Η ιδέα της «κυριολεκτικής σημασίας» και η ιδέα της «αρχής της εκφραστικότητας» δείχνουν ότι το γραμματικό σύμβολο διατηρεί τον παραδοσιακό κεντρικό ρόλο του. Αυτό είναι βέβαια αποτέλεσμα του τρόπου που ο Searle σκέφτεται.

Ας δούμε ένα παράδειγμα του Searle: «Are you going to the movies? — Yes!» Ας αναλογιστούμε τη διαφορά μεταξύ του «Yes» και του «Yes, I am going to the movies». Ο Searle λέει:

«Σε τέτοιες ακόμη περιπτώσεις αν και δε λέω ακριβώς αυτό που εννοώ, υπάρχει όμως δυνατότητα να το κάμω αν υπάρχει κάποια πιθανότητα να μη γίνω αντιληπτός από τον ακροατή, μπορεί να ενεργήσω έτσι»¹⁴.

Μπορούμε να αντικαταστήσουμε το «Yes» με το «Yes, I am going to the movies» στην περίπτωση που ο συνομιλητής μας δεν καταλάβει το πρώτο, λέει ο Searle. Αυτή η αντικατάσταση γίνεται δυνατή χάρin της αρχής της εκφραστικότητας. Η δε δυνατότητα αντικατάστασης αποτελεί για τον Searle δυνατότητα αρχών.

Αλλά τι ακριβώς είναι αυτοί οι νέοι όροι και οι μορφές που μας δίνουν τη δυνατότητα να λέμε αυτό που σκεφτόμαστε;

Οι νέοι όροι και οι μορφές είναι νέες λέξεις και νέες μορφές σύνταξης, δηλ. γραμματικοί όροι. Ακριβώς αυτά εννοεί ο Searle στην πραγματικότητα ως μικρότερες μονάδες επικοινωνίας.

«Μα πώς μπορούμε να ισχυριστούμε κάτι τέτοιο;» θα αναρωτηθεί κανείς. Στο παράδειγμα του Searle και οι δύο εκφωνήσεις, δηλ. «Yes» και «Yes, I am going to the movies» είναι γλωσσικές πράξεις!

Ναι, ο Searle θεωρεί μεν το «Yes» γλωσσική πράξη, αλλά τι γλωσσική πράξη; *Ελλιπή και θεωρητικά αδιάφορη.*

Εδώ βέβαια θα μπορούσε κανείς να έχει τις εξής αντιρρήσεις:

— Αν κάποιος, όπως και ο Searle ισχυρίζεται, θεωρεί τις γλωσσικές πράξεις — και όχι τα γραμματικά σύμβολα — ως τις πιο μικρές μονάδες επικοινωνίας, όφειλε να μην εξαιρέσει ορισμένες γλωσσικές πράξεις ως «θεωρητικά αδιάφορες», μόνο για το λόγο ότι δεν μπορούν να διεξαχθούν με τη βοήθεια ενός συγκεκριμένου τύπου γραμματικών συμβόλων!

Στο έργο του «Φιλοσοφικές Έρευνες» ο Wittgenstein συζητάει μια ανάλογη περίπτωση στην οποία ερευνά τη διαφορά μεταξύ των εκφωνήσεων «Πλίθα» και «Δώσε μου μια πλίθα». Ο Wittgenstein κλείνει ως εξής τη συζήτηση:

«Η πρόταση [πλίθα] είναι 'ελλιπής'¹⁵, όχι γιατί παραλείπει κάτι απ' αυτά που θέλουμε να πούμε εκφωνώντας την, αλλά διότι είναι συντομευμένη — σε σχέση με κάποιο συγκεκριμένο πρότυπο της γραμματικής μας.

— Εδώ θα μπορούσε κανείς πράγματι να διαμαρτυρηθεί: "Συμφωνείς λοιπόν ότι η συντομευμένη και η μη-συντομευμένη πρόταση έχουν το ίδιο νόημα. — Ποιό νόημα έχουν λοιπόν; Δεν εκφράζεται μέσω των λέξεων αυτό το νόημα;"

— Μα δεν είναι η ομοιότητα του νοήματος στις δυο αυτές προτάσεις αποτέλεσμα της διαφορετικής χρήσης τους; — (Στα ρώσικα λένε "πέτρα κόκκινη" αντί του "η πέτρα είναι κόκκινη". Λείπει το συνδετικό ρήμα σ' αυτό που εννοούν ή απλά το σκέφτονται; [αλλά δεν το εκφωνούν, σ.τ.μ.])¹⁶.

Έχω τη γνώμη ότι αυτό το απόσπασμα είναι βασικό παράδειγμα για το πράττειν μας στη γλώσσα. Με άλλα λόγια αυτά που λέει ο Wittgenstein περιέχουν μια κριτική αιχμή κατά του Searle. Εδώ θα πρέπει να αποτολμηθεί μια υπόθεση: Αν ο Searle στη μελέτη του θεωρούσε το πράττειν μας στη γλώσσα βασικό, θα έστρεφε αυτή την κριτική στον εαυτό του!

2. Κυριολεκτικές γλωσσικές πράξεις και αναλυμένες¹⁷ εκφράσεις

Για να υποσχεθούμε κάτι κυριολεκτικά, θα πρέπει σύμφωνα με τον Searle να χρησιμοποιήσουμε ένα συγκεκριμένο γλωσσολογικό σύμβολο, το οποίο δυνάμει των γλωσσικών κανόνων και συμβάσεων να «σημαίνει ακριβώς αυτό που κανείς εννοεί», δηλ. ότι «κάποιος υπόσχεται κάτι σε κάποιον». Ο Searle γράφει:

«...Η ανάλυσή μας στοχεύει στο κέντρο της έννοιας της υπόσχεσης. Αγνώω περιθωριακές, ακραίες και μερικές ελλειπείς υποσχέσεις»¹⁸.

Θα ακολουθήσουμε αυτή την ανάλυση, διότι εδώ φαίνεται καθαρά ο τρόπος με τον οποίο δουλεύει ο Searle: όταν κάποιος λέει (α) «Θα έλθω αύριο» εννοεί (β) «Υπόσχομαι να έλθω αύριο». Εκείνο που κανείς εννοεί αλλά δεν το λέει, μπορεί να περιγραφεί ως αναλυμένη μορφή της πρότασης (α). Ο Searle ξεκινά από την πρόταση (β) για να κάνει ανάλυση της υποσχετικής πράξης. Αλλά γιατί είναι το «Υπόσχομαι να έλθω αύριο» αναλυμένη μορφή του (α); Μπορεί να δοθούν διάφορες εξηγήσεις, όπως:

(i) Στην πρόταση (β) χρησιμοποιούνται περισσότερα συστατικά (γραμματικά σύμβολα) για να εκφραστεί το νόημα της πρότασης (α).

(ii) Η πρόταση (β) είναι πιο σαφής από την (α).

(iii) Η πρόταση (β) περιέχει γραμματικά σύμβολα, η κυριολεκτική σημασία των οποίων είναι καθοριστική για αυτό που κανείς εννοεί¹⁹.

Για μια ακόμη φορά γίνεται φανερό ότι η εργασία του Searle στρέφεται γύρω από τα γλωσσολογικά σύμβολα. Ο συγγραφέας των «Γλωσσικών Πράξεων» δεν λέει ευθέως ότι η πρόταση (β) είναι μια αναλυμένη μορφή της πρότασης (α). Αλλά με το να λέει ότι σκοπεύει να μελετήσει μόνο περιπτώσεις «κυριολεκτικών και ορθών» μορφών διεξαχθέντων εκφωνήσεων, οι οποίες αποτελούν τον ιδεώδη τρόπο διεξαγωγής μιας γλωσσικής πράξης, υπαινίσσεται ότι αυτές και μόνον αυτές οι μορφές είναι πλήρεις.

Ο Wittgenstein γράφει στο «Tractatus»:

«Στην πρόταση μπορεί η σκέψη να εκφραστεί με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε τα στοιχεία του προτασιακού σημείου να αντιστοιχούν στο αντικείμενο της σκέψης.

Ονομάζω αυτά τα στοιχεία "απλά σημεία" και την πρόταση "πλήρως αναλυμένη"»²⁰.

Αν ξαναφέρουμε στο νου μας την ιδέα του Searle για την αρχή της εκφραστικότητας αντιλαμβανόμαστε τα κοινά του σημεία με τον συγγραφέα του Tractatus: και οι δύο εξηγούν μια πρόταση με την βοήθεια μιας άλλης την οποία θεωρούν ως αναλυμένη μορφή της αρχικής πρότασης. Η ομοιότητα συνίσταται

στο εξής: ο Wittgenstein μιλάει για «πλήρη σκέψη» και ο Searle για «πλήρη γλωσσική πράξη»²¹.

Συνοψίζοντας το σκεπτικό του Searle μπορούμε να πούμε ότι αυτός θεωρεί την πρόταση (α) ως πρόταση που έχει μέσα της κάτι κρυμμένο, δηλ. την έκφραση «Υπόσχομαι». Αυτή η έκφραση εκφωνείται αργότερα στην πρόταση (β), και έτσι γίνεται η (β) μια αναλυμένη μορφή της (α). Η αναλυμένη μορφή θεωρείται δηλ. ως ο «αιδεώδης» τρόπος διεξαγωγής της γλωσσικής πράξης. Για να τεθούν τα παραπάνω σε ισχύ πρέπει να υπάρχουν ορισμένες σχέσεις μεταξύ της (α) και της (β). Σύμφωνα με τον Searle αυτές οι σχέσεις είναι:

- (i) όταν λέμε (α) εννοούμε (β), δηλ. (α) και (β) έχουν το ίδιο νόημα
- (ii) η (α) συνιστά την ελλιπή γλωσσική πράξη (σ' ένα συγκεκριμένο γλωσσικό περιβάλλον) και η (β) την πλήρη
- (iii) η (β) είναι η αναλυμένη μορφή της (α).

Ο Wittgenstein συζητά στις «Φιλοσοφικές Έρευνες» μια ανάλογη περίπτωση, όπου ερευνά δύο εκφωνήσεις που έχουν την «ίδια σημασία» και που η μία είναι αναλυμένη μορφή της άλλης (όπως ο ίδιος είπε στο παραπάνω χωρίο του *Tractatus*). Αυτές οι εκφωνήσεις είναι διαταγές του τύπου: (α) «Δώσε μου την σκούπα!» και (β) «Δώσε μου το σκουπόξυλο με την σκούπα που είναι στερεωμένη στην άκρη του!». Ο Wittgenstein γράφει:

«Δεν μπορείς, βέβαια να αρνηθείς ότι η διαταγή στην (α) λέει το ίδιο πράγμα με την διαταγή στην (β) και πώς θα ονόμαζες την (β) αν όχι αναλυμένη μορφή της (α); — Βέβαια κι εγώ θα έλεγα ότι μια διαταγή τύπου (α) έχει το ίδιο νόημα με μια διαταγή τύπου (β) ή όπως είπαμε νωρίτερα: Έχουν το αυτό αποτέλεσμα. Και αυτό σημαίνει: Αν κάποιος μου έδειχνε μια διαταγή τύπου (α) και ρωτούσε "Με ποια διαταγή στην (β) είναι αυτή συνώνυμη;" ή επίσης ρωτούσε "Ποια διαταγή στην (β) αντιστοιχεί σ' αυτήν;", θα απαντούσα στην ερώτηση με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Μα παρ' όλα αυτά δεν λέμε ότι γενικά συμφωνήσαμε για την χρήση εκφράσεων όπως "έχουν την ίδια σημασία" ή "έχουν το αυτό αποτέλεσμα". Θα μπορούσε κανείς να ρωτήσει: Σε ποια περίπτωση λέμε "Είναι δύο διαφορετικές μορφές του ίδιου (γλωσσικού) παιχνιδιού";»²².

Στην επόμενη παράγραφο, ο Wittgenstein λέει, ότι «δεν είναι πάντα φανερό τι θα πρέπει κανείς να θεωρεί ως «αποτέλεσμα» μιας «διαταγής», σχολιάζοντας την υποθετική αντίρρηση που λέει: «το αποτέλεσμα αυτών των δύο διαταγών είναι το ίδιο»²³. Ο Wittgenstein συνεχίζει στην ίδια παράγραφο:

«Το να λέμε ότι μια διαταγή στην πρόταση (β) είναι "αναλυμένη" μορφή της διαταγής στην πρόταση (α), μας παρασύρει εύκολα στο να πιστέψουμε ότι αυτή η [αναλυμένη] μορφή είναι η πλέον θεμελιώδης. Πρώτα

μας δείχνει το νόημα της άλλης, κλπ., κλπ. Σκεφτόμαστε π.χ.: Αυτός που έχει μόνον την μη αναλυμένη μορφή, δεν έχει την ανάλυση· αυτός όμως που έχει την αναλυμένη μορφή, έχει ασφαλώς τα πάντα. — Μα δεν μπορώ να πω για τον τελευταίο όπως και για τον πρώτο ότι τους λείπει μια από τις απόψεις του πράγματος;»

Παρενθετικά στα σχόλια του Wittgenstein αξίζει να προστεθεί: Υπάρχουν αναρίθμητοι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να εκφράσουμε διάφορα πράγματα. Στα γλωσσικά παιχνίδια υπάρχουν αναρίθμητες δυνατότητες και συνδυασμοί. Έτσι κάθε προσπάθεια να διακρίνουμε ιδεώδεις ή αναλυμένους τρόπους έκφρασης είναι αυθαίρετη.

Το ουσιαστικό εδώ είναι ότι ο Searle δεν μπορεί να θεωρεί τις γλωσσικές πράξεις ως τις μικρότερες μονάδες στην επικοινωνία, δεδομένου του τρόπου του να αναλύει τις γλωσσικές πράξεις. Ό,τι και να εννοεί ο Searle με γλωσσική πράξη, αυτή η γλωσσική πράξη παραμένει εκείνο που χτο σύμβολο (η πλήρης πρόταση) έχει ως κυριολεκτικό νόημα.

Συνήθως ο Searle ως φιλόσοφος της γλώσσας αξιώνει να τοποθετείται στην παράδοση εκείνη που αρχίζει με τον ύστερο Wittgenstein. Αποδείχεται όμως ότι ο Searle θα έπρεπε μάλλον να τοποθετείται στην παράδοση που αφετηρία της έχει τον πρώιμο Wittgenstein. Η κριτική που στις «Φιλοσοφικές Έρευνες» στρέφεται κατά της ιδέας του Tractatus, μπορεί, με το ίδιο αποτέλεσμα να στραφεί κατά της έννοιας ακυριολεκτική σημασία» και κατά της αρχής της εκφραστικότητας.

3. Η εφαρμογή των Συστατικών Κανόνων: Υπόκεινται οι γλωσσικές πράξεις ή τα σύμβολα σε κανόνες;

Η έννοια «συστατικός κανόνας» είναι μια έννοια «βολική» για τον Searle. Ένας κανόνας καλείται συστατικός για ένα συγκεκριμένο τρόπο πρακτικής, όταν όχι μόνον ρυθμίζει, αλλά επίσης εξίσου ορίζει ή δημιουργεί δυνατότητες για αυτή τη συγκεκριμένη πρακτική.

Παράδειγμα αποτελούν οι κανόνες του σκακιού, χωρίς τους οποίους θα ήταν αδύνατο να εκτελέσουμε τις κινήσεις στο σκάκι. Έτσι η εκφώνηση ενός συμβόλου δημιουργεί τη γλωσσική πράξη διότι αυτή διεξάγεται σύμφωνα με —και διέπεται από— συστατικούς κανόνες. Ο Searle εννοεί ότι η εκφώνηση του συμβόλου λογίζεται ως («counts as») γλωσσική πράξη σύμφωνα μ' αυτούς τους κανόνες. Με βάση αυτά ο Searle διαμορφώνει την υπόθεσή του:

«Προφορικός λόγος είναι η εκτέλεση πράξεων σύμφωνα με κανόνες. Η σημασιολογική δομή μιας γλώσσας μπορεί να θεωρηθεί ως συμβατική

πραγματοποίηση σειράς συστατικών κανόνων. Οι γλωσσικές πράξεις εκτελούνται με την εκφώνηση εκφράσεων σύμφωνα μ' αυτούς τους στατιστικούς κανόνες»²⁴.

Αλλά όπως ήδη τονίσαμε η αποστολή της αρχής της εκφραστικότητας είναι να καταστήσει δυνατή τη θεώρηση των γλωσσικών πράξεων μέσω της σημασίας των συμβόλων. Μία ιδεώδης ή «θεωρητικά ενδιαφέρουσα» γλωσσική πράξη, όπως αυτή στην ανάλυση του Searle, διεξάγεται με την εκφώνηση των συμβόλων και σύμφωνα με τους υποκείμενους (underlying) συστατικούς κανόνες και τις γλωσσικές συμβάσεις.

Οι συστατικοί κανόνες εφαρμόζονται στην εκφώνηση των συμβόλων και αυτό μας δίνει τη δυνατότητα να θεωρούμε τα σύμβολα ως γλωσσικές πράξεις. Η εφαρμογή των κανόνων είναι εδώ το πρωτεύον, ενώ η γλωσσική πράξη ακολουθεί—θα μπορούσε να πει κανείς ότι είναι μέρος του «πακέτου»—λόγω του ότι οι κανόνες έχουν τη μορφή που έχουν: «Χ λογίζεται ως Ψ». Αυτό στηρίζει ό,τι είπαμε προηγουμένως, δηλαδή:

(α) Το γλωσσικό σύμβολο, και όχι η γλωσσική πράξη όπως υποστηρίζει ο Searle, είναι στην πραγματικότητα η πιο μικρή μονάδα της γλωσσικής επικοινωνίας. Αυτό που δίνει τη δυνατότητα στον Searle να υποστηρίζει αυτά που υποστηρίζει, δηλ. από την μια πλευρά να τοποθετεί το σύμβολο στο κέντρο και από την άλλη να ισχυρίζεται ότι το κεντρικό είναι η γλωσσική πράξη, είναι—όπως θα δείξουμε στο επόμενο κεφάλαιο—η μορφή (form) των συστατικών κανόνων: Η εκφώνηση του τάδε συμβόλου (κάτω από τις τάδε συνθήκες) λογίζεται ως την τάδε γλωσσική πράξη.

(β) Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο Searle δεν διαφέρει στην ουσία από τους παραδοσιακούς φιλοσόφους της γλώσσας στον τρόπο εργασίας του αλλά βαδίζει στα ίχνη τους, — ασχέτως αν ο ίδιος υποστηρίζει το αντίθετο. Να τι γράφει ο ίδιος μιλώντας για την μετάφραση:

«Οι διάφορες γλώσσες μπορεί να θεωρηθούν ως διαφορετικές συμβατικές υλοποιήσεις των ίδιων υποκείμενων κανόνων. Το γεγονός ότι στη Γαλλία λέμε "je promets" και στην Αγγλία "I promise" (= υπόσχομαι) αυτό είναι θέμα σύμβασης»²⁵.

Αν και οι συγκρίσεις μεταξύ σημαντικών απόψεων είναι πολλές φορές παραπλανητικές, ορισμένες ομοιότητες του παραπάνω χωρίου με ένα Τρακταριανό, είναι αξιοπαρατήρητες:

«Οι ορισμοί είναι κανόνες για τη μετάφραση από τη μια γλώσσα στην άλλη. Κάθε σωστή γλώσσα σημείων πρέπει να έχει τη δυνατότητα να μεταφράζεται σε μια άλλη γλώσσα σύμφωνα μ' αυτούς τους κανόνες: Αυτοί (οι κανόνες, σ.τ.μ.) είναι κοινοί για όλες τις γλώσσες.

Αυτό που δηλώνει στο σύμβολο, είναι το κοινό για όλα εκείνα τα ~~σύνφω~~λα, που μπορούν να αντικαταστήσουν το προαναφερθέν σύμφωνα με τους κανόνες του λογικού συντακτικού»²⁶

Ο Searle χρησιμοποιεί το παράδειγμα της μεταφραστικής δυνατότητας για να δείξει ότι οι πραξιακές προτάσεις (illocutionary acts) διέπονται από υποκείμενους κανόνες. Αλλά σ' αυτό το παράδειγμα φαίνεται και κάτι άλλο, ότι δηλ. στην «θεωρητικά ενδιαφέρουσα» —κατά τον Searle— περίπτωση, είναι τα σύμβολα ή οι γλωσσικές εκφράσεις που διέπονται από κανόνες. Η συμπαράθεση των χωρίων δείχνει ότι η θεωρία του Searle για τη γλώσσα έχει σε αρκετές περιπτώσεις ομοιότητες με την Τρακταριανή θεώρηση της γλώσσας. Άρα η ιδιότητα που ο Searle επιμένει να αποδίδει στη γλωσσική πράξη —δηλ. να είναι η πιο μικρή μονάδα της επικοινωνίας— δεν υπάρχει.

Αυτό που λέμε εδώ εμφανίζεται και στην ιδέα του Searle ότι η μελέτη της σημασιολογίας μιας γλώσσας συμπίπτει με τη μελέτη των γλωσσικών πράξεων. Δηλ. ότι οι σημασιολογικοί κανόνες —εκείνοι που κανείς αναγνωρίζει συγχρόνως με την εννόηση των εκφράσεων— έχουν την ίδια σημασία με τους συστατικούς κανόνες που ισχύουν για τις γλωσσικές πράξεις:

«Οι γλωσσικές πράξεις που επιτελούνται στην εκφώνηση μιας πρότασης είναι λειτουργία της σημασίας της πρότασης. Η σημασία της πρότασης δεν καθορίζει ενιαία σ' όλες τις περιπτώσεις ποια γλωσσική πράξη επιτελείται κατά την εκφώνηση αυτής της πρότασης, γιατί ο ομιλητής μπορεί να δηλώνει περισσότερα απ' όσα πράγματι λέει, είναι όμως δυνατό γι' αυτό να πει ακριβώς τι εννοεί. Είναι λοιπόν κατ' αρχή δυνατό κάθε γλωσσική πράξη να καθορίζεται ενιαία στη δεδομένη πρόταση, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι ο ομιλών εκφράζεται κυριολεκτικά και σωστά και στο κατάλληλο περιβάλλον. Γι' αυτούς τους λόγους η μελέτη της σημασίας των προτάσεων δε διαφέρει ουσιαστικά από τη σπουδή των γλωσσικών πράξεων. Στην πραγματικότητα, οι μελέτες αυτές συμπίπτουν»²⁷.

Η αντίληψη του Searle για αυτά εξαρτάται από το ότι χιτίζει τη θεωρία του με το συνηθισμένο τρόπο (δηλ. ως σημασιολογική θεωρία) και συγχρόνως με αυτή τη θεωρία θέλει να περιγράψει κάτι νέο: Τις γλωσσικές πράξεις.

Η Σημασιολογία έχει κατά παράδοση ασχοληθεί με τη σημασία των γλωσσικών σημείων. Η θεωρία του Searle είναι χτισμένη όπως οποιαδήποτε σημασιολογική θεωρία. Αλλά ο Searle έχει την αξίωση να του καταλογιστεί η κατασκευή μιας θεωρίας για τις γλωσσικές πράξεις, δηλ. η κατασκευή μιας νέας θεωρίας. Η ιδέα του Searle για τη σχέση της σημασιολογίας και της θεωρίας των γλωσσικών πράξεων στηρίζεται στο ότι αυτός:

1. Κάνει κέντρο της ανάλυσής του την «ιδεώδη» περίπτωση επικοινωνίας, εκεί όπου κυριολεκτική σημασία εξισώνεται με αυτό που ο ομιλητής εννοεί.
 2. Ισχυρίζεται ότι οτιδήποτε εννοείται μπορεί να εκφραστεί με τον «ιδεώδη» τρόπο (η αρχή της εκφραστικότητας).
 3. Περιγράφει αυτήν την ιδεώδη περίπτωση με τον τύπο των συστατικών κανόνων: Α λογίζεται ως Β.
- Μ' αυτό τον ελιγμό ο Searle αποκτά τη δυνατότητα να δουλεύει με παραδοσιακές δοκιμασμένες μεθόδους και συγχρόνως να δίνει την εντύπωση ότι έχει διαχωρίσει τη θέση του από την παραδοσιακή φιλοσοφία. Η ανάλυση αυτής της θέσης γίνεται στο κεφ. 5.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Διαδεικτικά (indexicals) θα λέμε τις εκφράσεις του τύπου «εγώ», «τώρα», «εδώ», «εκεί» που έχουν τη δυνατότητα να αλλάζουν την αναφορά τους ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον. Ο Jakobson λέει ότι αποτελούν περίπτωση διπλής δομής, όπως οι προσωπικές αντωνυμίες, δηλ. είναι σύμβολα δεικτικά και, ταυτόχρονα, συμπεριέχουν τον υπαρκτικό και τον συμβατικό δεσμό.
2. Επιλέξαμε αυτόν τον όρο για την μετάφραση του speech acts, επειδή τον θεωρούμε πιο κατάλληλο από άλλους. Η κ. Άννα Φραγκουδάκη στο βιβλίο της «Γλώσσα και Ιδεολογία» χρησιμοποιεί τον όρο «γλωσσικό ενέργημα» και ο κ. Σ. Δημητρίου στο «Λεξικό όρων σημαντικής» χρησιμοποιεί τον όρο «μοντέλο πρότασης».
3. Εδώ χρησιμοποιώ τον όρο «πραξιακή πρόταση» που ανήκει στον κ. Σ. Δημητρίου.
4. Οι όροι ανήκουν στον κ. Σ. Δημητρίου.
5. Οι πραξιακές εκδηλώσεις δεν είναι και δεν καταλήγουν σε συμβατικά αποτελέσματα αλλά είναι φυσικές διεργασίες.
6. Συστατικούς θα λέμε τους κανόνες που ορίζουν και δημιουργούν δυνατότητες επίτευξης της γλωσσικής πράξης. Οι κανόνες αυτοί έρχονται σε αντίθεση με τους ρυθμιστικούς (regulative) που απλώς ρυθμίζουν, κανονίζουν τις πράξεις. Ρυθμιστικοί είναι οι κανόνες που αφορούν το σπρωτόκολλο, π.χ. το να φορεί κανείς γραβάτα σε επίσημο δείπνο.
7. J. R. Searle, 1969, «Speech acts», Cambridge University Press, σελ. 16.
8. J. R. Searle, 1969, ό.π., σελ. 16.
9. Ο περιορισμός τίθεται γιατί υπάρχουν φυσικά φαινόμενα στα οποία η παραγωγή ήχων ή σημαδιών δεν θεωρείται γλωσσική πράξη (το σφύριγμα του ανέμου, οι κηλίδες σε διάφορα αντικείμενα, ο βήχας, κλπ.).
10. Εσωτερική σχέση, μεταξύ δύο αντικειμένων Α και Β, υπάρχει όταν είναι αδιανόητο ότι το Α και το Β δεν συνδέονται μ' αυτήν ακριβώς τη σχέση (Wittgenstein, Tractatus, § 4. 122 et sq).
11. J. R. Searle, ό.π., σελ. 19.
12. Επιτελεστικά είναι τα ρήματα που όταν τα εκφωνούμε, πράττουμε συγχρόνως, π.χ. υπόσχομαι, καλωσορίζω, αρχίζομαι, κλπ. Κατά τον Austin όταν εκφωνούμε αυτά τα ρήματα κάνουμε κάτι, δηλ. δεν τα εκφωνούμε απλώς.
13. Μια συμβατική μετάφραση αυτού του όρου είναι: Δείκτες πραξιακού δυναμικού.
14. J. R. Searle, 1969, ό.π., σελ. 19.
15. Ο Wittgenstein χρησιμοποιεί τον όρο elliptical, ο οποίος μεταφράζεται και 'έλλειπτικός', αλλά

- πιστεύω ότι το 'ελλιπής' αποδίδει σαφέστερα αυτό που εννοούμε. Εξάλλου ο όρος 'ελλιπτικός' χρησιμοποιείται στα μαθηματικά και είναι τεχνικός όρος.
16. Wittgenstein, Ludwig, 1974, *Philosophical Investigations*, G.E.M. Anscombe (tr.), Blackwell, Oxford & 20.
 17. Χρησιμοποιώ συμβατικά τον όρο «αναλυμένος» αν και τον θεωρώ αδόκιμο. Είχα να διαλέξω μεταξύ των «αναλυμένος», «αναλυτός» και ίσως «αναλυτικά επεξεργασμένος» για την απόδοση του «analyzed». Προτίμησα τον πρώτο όρο.
 18. J. R. Searle, 1969, ό.π., σελ. 55.
 19. Υπάρχουν επιπλέον ικανές και αναγκαίες συνθήκες για υποσχέσεις, από τις οποίες μπορούμε να εξάγουμε κανόνες για τη χρήση των λεγομένων «δεικτών πραξιακού δυναμικού» (illocutionary force indicating device). Τέτοιοι δείκτες είναι η έκφραση «Υπόσχομαι».
 20. L. Wittgenstein, 1992, «*Tractatus Logico-Philosophicus*» & 3.2, 3.201, Thales, Stockholm, σουηδική μετάφραση, A. Wedberg. Ο Wittgenstein μας παραπέμπει στην ιδέα του Russell ότι σε κάθε πρόταση A μπορεί να αποδοθεί μια «πλήρης ανάλυση» με τη βοήθεια μιας συνώνυμης πρότασης B, στην οποία ένα απλό σημείο αντιστοιχεί σε ένα απλό αντικείμενο, που ανήκει σε μια —εκφρασμένης διαμέσου της πρότασης— κατάσταση πραγμάτων. Πρβλ. 3.25, όπου ο W. ισχυρίζεται ότι η πλήρης ανάλυση B είναι αποκλειστικά προδιορισμένη μέσω του A.
 21. Με «πλήρη σκέψη» εννοούμε ότι αυτή «μπορεί να εκφραστεί με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε το αντικείμενο του προτασιακού σημείου να αντιστοιχεί στο αντικείμενο της σκέψης». Με «πλήρη γ.π.» —ή τον αιδεώδη» τρόπο να διεξάγουμε μια γλωσσική πράξη— εννοούμε εκείνο το οποίο κάνουμε μέσω της χρήσης ενός καθορισμένου γλωσσικού συμβόλου, το οποίο δύναται γλωσσικών κανόνων και συμβάσεων «σημαίνει ακριβώς αυτό που εννοούμε».
 22. L. Wittgenstein, 1974, *Philosophical Investigations*, & 61.
 23. L. Wittgenstein, 1974, P. I., & 62. Με «αποτέλεσμα» μεταφράζω το «the point of».
 24. J. R. Searle, 1969, ό.π., σελ. 36-37.
 25. J. R. Searle, 1969, ό.π., σελ. 39-40. Αυτό που εννοεί ο Searle εδώ είναι ότι οι κανόνες είναι καθολικοί.
 26. L. Wittgenstein, *Tractatus* §§ 3.343 - 3.344. Ο μεταφραστής του *Tractatus* στη σουηδική, A. Wedberg, κάνει εδώ την εξής παρατήρηση: «Αν οι ορισμοί είναι κανόνες για την εισαγωγή συμβολικών συντομεύσεων, τότε οι ορισμοί και τα συγκεκριμένα σύμβολα —όπως τονίζεται και στο *Principia Mathematica*— είναι θεωρητικά περιττοί. Αυτό που εκφράζεται μέσω των συντομεύσεων, μπορεί πάντα να εκφραστεί και χωρίς αυτές. Οι ορισμοί μπορούν επίσης να εκληφθούν ως κανόνες για την μετάφραση της «πρωτεύουσας» γλώσσας (χωρίς συντομεύσεις) σε «δευτερεύουσα» (με συντομεύσεις)».
 27. J. R. Searle, ό.π., σελ. 18. Οι υπογραμμίσεις δικές μου.

(Συνέχεια στο επόμενο)

Β. Κ. Αναστασιάδης, Δ.φ.

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Α' Προκαταβολικά θα πρέπει να τονιστεί ότι κατά τη γλωσσική επικοινωνία συχνά το πιο σημαντικό δεν είναι τόσο το τι λέμε, αλλά το πώς το λέμε, δηλαδή με ποιο ύφος αλλά και ποιες λέξεις και γενικά με ποια μορφή λόγου το εκφράζουμε. Γι' αυτό και συχνά χρησιμοποιούμε στο λόγο μας, προφορικό και γραπτό, ορισμένες λέξεις ή εκφράσεις από φόβο ή ντροπή ή για κάποιους άλλους λόγους, για να μη θίξουμε τους άλλους ή για να μη μειώσουμε τον εαυτό μας ή για να πετύχουμε κάποιο άλλο σκοπό μας. Δηλαδή διαλέγουμε τις λέξεις τις φράσεις, που θα χρησιμοποιήσουμε, και προσέχουμε πολύ και τη θέση τους μέσα στο λόγο για λόγους κοινωνικούς και ψυχολογικούς (φόβο, ντροπή, λεπτότητα, σκοπιμότητα), ώστε να δημιουργήσουμε στον ακροατή την κατάλληλη προς τις επιθυμίες μας συναισθηματική επίδραση και να πετύχουμε τελικά το σκοπό μας. Ας έχουμε υπόψη μας ότι οι λέξεις και οι συνδυασμοί τους εκτός από το γνωστικό τους περιεχόμενο έχουν και μια συναισθηματική και ιδεολογική φόρτιση, που είναι ανάλογη με τις εμπειρίες και τα βιώματα τόσο του ομιλητή, όσο και του ακροατή!

Αναλυτικότερα: 1) Αντικαθιστούμε μια λέξη με μια καθαρευουσιάνικη: οίκος ευγηρίας αντί γηροκομείο, αβελτηρία ή αβδρητισμός αντί βλακεία, ή με μια λέξη με νόημα πλατύτερο ή γενικό ή αόριστο ή άφηρημένο ή με ένα υποκοριστικό: υπηρεσία αντί υπηρέτρια, μεγαλοκοπέλα αντί γεροντοκόρη, ζητείται κοπέλα για αντρόγυνο αντί ζητείται υπηρέτρια για..., έχει αφέλεια, αντί είναι αφελής, η πολιτική είναι απάτη, αντί: οι πολιτικοί είναι απατεώνες, είναι κουτοί όσοι πιστεύουν τέτοια πράγματα, αντί: Είσαι κουτός, που πιστεύεις τέτοια πράγματα, χαζούλα αντί χαζή, ή τέλος χρησιμοποιούμε παθητική σύνταξη αντί για ενεργητική: Πρέπει να σημειωθεί (ή σημειωθεί) αντί: πρέπει να σημειώσω ή να σημειώσετε. 2) Εκφραζόμαστε με σχήμα ευφημισμού: Κακιά αρρώστια αντί καρκίνος, γενικά και απρόσωπα, χρησιμοποιώντας το γ' πρόσωπο αντί για το β' ή το α' και το β' αντί για το α', πληθυντικό αντί ενικό. Πρέπει να προσέχει κανείς ή να προσέχουμε. Τι κάνουμε; αντί: τί κάνεις; Πηγαί-

νομε βόλτα; 3) Αποφεύγουμε τον προστακτικό και επιτακτικό τόνο, χρησιμοποιώντας ρητορικές ερωτήσεις και δυνητικές, παρακλητικές ή επαινετικές ή απρόσωπες εκφράσεις: Θα μπορούσες ή μήπως θα μπορούσες να μου δώσεις; Μου το δίνει σε παρακαλώ². 4) Μετριάζουμε τον τόνο της ερώτησης: Δεν ξέρω αν θέλεις να πάμε, αντί: θέλεις να πάμε; Τι θα θέλατε, αντί: τι θέλετε; Μήπως (θα) θέλατε κάτι, αντί: θέλετε κάτι; Μήπως έχετε ώρα, αντί: Τι ώρα είναι; 5) Μετριάζουμε μια προσβλητική έκφραση, που μειώνει κάπως τον ομιλητή με μια άλλη έκφραση ή λέξη με καλή ή ήπια σημασία (προδιόρθωση ή προθεραπεία ή προκατάληψη): Λυπούμαι, που θα σε δυσαρεστήσω, αλλά δεν είναι έτσι ή δε μιλάς με καθώς πρέπει τρόπο. Κύριε, θα μου επιτρέψετε να διαφωνήσω μαζί σας ή να διαχωρίσω τη θέση μου. Ελπίζω να μη σας κουράσω. 6) Δίνομε στον κατηγορηματικό τόνο έκφρασης έναν τόνο αμφιβολίας (Ίσως κάνεις λάθος. Ελπίζω να μην είναι έτσι) και 7) Χρησιμοποιούμε αρνητική έκφραση αντί για καταφατική: Δε λες αλήθεια, αντί: Λες ψέματα. Δεν περνάει καλά, αντί: Περνάει άσχημα⁵.

Σημείωση: Η αποφυγή του α' και β' προσώπου και η κατά κανόνα χρήση του γ' προσώπου και γενικά ενός έμμεσου λόγου και μιας μεταγλώσσας, που δε λειτουργεί στον πραγματικό κοινωνικό χώρο, «δεν υπηρετεί καθόλου καλά το κοινωνικό αίτημα για τη δημιουργία ενός πολίτη (ικανού να) παρεμβαίνει στα γεγονότα, (να) συμμετέχει στις κοινωνικές διαδικασίες και (να) ελέγχει την εξουσία»³.

Υποστηρίζεται ότι η προτίμηση της χρήσης του γ' ενικού προσώπου υποδηλώνει μετάθεση ευθύνης από τον ομιλητή σ' έναν άγνωστο τρίτο ή προσπάθεια απροσωποποίησης και αντικειμενικοποίησης ενός θέματος, ενώ άλλοτε η χρήση γενικά του γ' προσώπου υποδηλώνει υποκρισία ή δειλία. Πάντως η πρωταρχική χρήση του γ' προσώπου έγινε από την κυρίαρχη τάξη και αποσκοπούσε να υποχρεώσει τους υπηκόους των βασιλιάδων να τους θεωρούν εξωγήινους, σαν τους ακάματους θεούς⁴.

Από τα παραπάνω πιστεύω να έγινε κάπως κατανοητό ότι για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας του μαθητή θα πρέπει να εξοικειωθεί αυτός με τις μορφές, που παίρνει η επικοινωνία στο χώρο, μέσα στον οποίο θα επικοινωνήσει, ανάλογα με τις συνθήκες και τα πρόσωπα, με τα οποία θα επικοινωνήσει ή θα επικοινωνήσουν μαζί του, και ανάλογα με τα μέσα επικοινωνίας (προφορικά, γραπτά, τηλεφωνικά, με ηχογράφηση κλπ.) και τις κοινωνικές νόρμες της γλωσσικής ή μη γλωσσικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας⁶.

Με άλλα λόγια είναι ανάγκη να ασκούμε το μαθητή στη δημιουργική χρήση της γλώσσας, βοηθώντας τον να αναπτύξει την επικοινωνιακή του ικανότητα και να τη χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά, όπως θα τη χρησιμοποιούσε για

την αντιμετώπιση πραγματικών καταστάσεων της καθημερινής ζωής και ενθαρρύνοντάς τον να τη χρησιμοποιεί αυθόρμητα και αβίαστα⁷. Θα πρέπει λοιπόν η γνώση της γλώσσας και οι δεξιότητες στο χειρισμό της να θεωρηθούν ως εργαλεία για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των επικοινωνιακών αναγκών του στην καθημερινή ζωή. Η διδασκαλία δηλαδή της γλώσσας δεν πρέπει να περιορίζεται στην αντιμετώπιση της γλώσσας μόνο σαν ένα σύνολο τύπων και κανόνων γραμματικής και συντακτικού, όπως γινόταν ως πρόσφατα στα σχολεία μας, αλλά πάνω από όλα σαν ένα μέσο επικοινωνίας⁸.

Παίρνοντας όμως κανείς το λόγο στον κοινωνικό χώρο ζητά, απαιτεί, παρακαλεί, υποδεικνύει, υπόσχεται, διαμαρτύρεται κ.τ.λ., δηλαδή με άλλα λόγια εκτελεί κάποιες κοινωνικές πράξεις, για τις οποίες απαιτείται προπάντων ελευθερία, πρωτοβουλία και θάρρος⁹. (Και γι' αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να πλησιάζει και να ενθαρρύνει τους δειλούς, τους διστακτικούς, τους κλειστούς και γενικά τους περιθωριοποιημένους και παραμερισμένους μαθητές. Κι ένας αποθαρρυσμένος ενθαρρύνεται, όταν του δείξουμε ότι καταλαβαίνουμε τέλεια την περίπτωσή του και την οδυνηρή κατάστασή του και του εμπυσθήσουμε την πίστη μας ότι μπορεί να βελτιωθεί οπωσδήποτε η κατάστασή του¹⁰. Επίσης τα λάθη των μαθητών δε θα πρέπει να θεωρούνται σαν αξιοκατάκριτη και αξιόποινη πράξη, αλλά σαν ευκαιρία και δείκτης, για να εξιχνιάσουμε τα αίτιά τους, ώστε να βοηθήσουμε το μαθητή, για να μάθει τα κατάλληλα μέσα και τις κατάλληλες τεχνικές και στρατηγικές)¹¹. Τέλος, για να μπορέσει να επιβιώσει ο σημερινός νέος στη δύσκολη εποχή μας, θα πρέπει να τον βοηθήσουμε να αναπτύξει κρίση, πρωτοβουλία, αυτονομία, αποφασιστικότητα, υπευθυνότητα, κοινωνικό ενδιαφέρον¹²).

Στόχος του νέου τρόπου γλωσσικής διδασκαλίας θα είναι, όπως είπαμε, η πρόκληση των μαθητών για την παραγωγή λόγου με τα κατάλληλα ερεθίσματα πάνω σε ποικίλα θέματα και ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας, ακόμη και σ' εκείνες τις οποίες ίσως ποτέ δε θα είχαν την ευκαιρία να συναντήσουν στο τωρινό κοινωνικό περιβάλλον τους. Ιδιαίτερα αυτές οι ασκήσεις γλωσσικής δραστηριότητας θα αναφέρονται σε θέματα επίκαιρα ή γενικού ενδιαφέροντος, που αφορούν την κοινωνία και ασφαλώς και τους ίδιους τους μαθητές. Δε θα περιορίζεται η διδασκαλία στην παραγωγή μόνο λόγου, αλλά θα προχωρεί και στην επεξεργασία του για τη βελτίωσή του¹³. Στόχος μας θα είναι η σταδιακή κατάκτηση από τους μαθητές των δυνατοτήτων της γλώσσας, για να μπορούν να τη χρησιμοποιούν σε κάθε περίπτωση με κριτήρια την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητά της σε μια συγκεκριμένη περίπτωση¹⁴.

Ας έχουμε υπόψη μας ότι οι μαθητές διαθέτουν γλωσσικές ικανότητες, τις οποίες μπορούμε να φέρουμε στην επιφάνεια, δίνοντάς τους την ευκαιρία με κατάλληλες ασκήσεις να ασχοληθούν δημιουργικά με θέματα, «που ν' ανταποκρίνονται στην ψυχουσύνθεσή τους και τα ενδιαφέροντά τους»¹⁵. Έτσι θα ανα-

γκάζονται να αναζητούν και να κατακτούν τη μορφή της γλώσσας, που ταιριάζει σε κάθε περίπτωση¹⁶. «Όταν ο μαθητής χρησιμοποιεί τη γλώσσα μέσα σε πραγματικές και όχι κατασκευασμένες συνθήκες επικοινωνίας, (τότε) βρίσκεται αντιμέτωπος με γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, που πρέπει να κατακτήσει, και (με) καινούριες λέξεις, που πρέπει να κατανοήσει, και αναγκάζεται α) να παράγει προφορικό και γραπτό λόγο, για ν' αντεπεξέλθει στις ανάγκες, που παρουσιάζονται και β) με την κατάλληλη βέβαια καθοδήγηση, που θα του προσφέρει ο δάσκαλος της γλώσσας, να φτάσει στο καλύτερο αποτέλεσμα»¹⁷. Θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε επιτέλους ότι η γλώσσα μαθαίνεται κυρίως με τη χρήση της και όχι με την απομνημόνευση γραμματικοσυντακτικών κανόνων. Σε καμιά περίπτωση ή απομνημόνευση των κανόνων δεν έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια και την κατάκτηση της γλώσσας. Δε μαθαίνεις να κολυμπάς, λέει ο Γ. Σκληρός, αποστηθίζοντας θεωρίες της κολύμβησης από τα βιβλία. Μέσα στο νερό μαθαίνομε το κολύμπι¹⁸.

Για να προκαλέσουμε λοιπόν τους μαθητές να γράφουν οπωσδήποτε ένα κείμενο και μάλιστα με κάποιο ενδιαφέρον, θα πρέπει να ξεφύγομε από τα παραδοσιακά θέματα (αφηγήματα, ξερές περιγραφές, πραγματείες, δοκίμια κτλ), τα οποία δεν προδιαθέτουν κάποιο συγκεκριμένο συνομιλητή, αλλά έχουν μια ουδετερότητα από επικοινωνιακή άποψη και γράφονται απλώς, για να γράφονται, με αποτέλεσμα να μην προκαλείται το ενδιαφέρον των μαθητών, για να γράψουν οπωσδήποτε. Όταν όμως προκαλούνται να γράψουν ένα κείμενο χρησιμοθηρικό (κάποιος γράφει σε κάποιον κάτι, για κάποιο θέμα, για κάποιο σκοπό κτλ.), που προϋποθέτει κάποιο συγκεκριμένο ακροατή, στον οποίο απευθύνονται γραπτά, γιατί δεν μπορούν να του μιλήσουν προφορικά λόγω απουσίας του, όταν δηλαδή προκαλούνται να αντιμετωπίσουν πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις, τότε αναγκάζονται να επιστρατεύσουν τις πνευματικές τους δυνάμεις και τις γλωσσικές τους ικανότητες και να παραγάγουν οπωσδήποτε ένα κείμενο. Κι αυτό, γιατί τους φέρνομε σε μια κατάσταση, πραγματικής και επομένως αναγκαστικής επικοινωνίας.

Έτσι μπορούμε να τους ζητήσουμε να αντιμετωπίσουν μια συγκεκριμένη κατάσταση και να γράψουν ένα κείμενο παρουσιάζοντάς την από διάφορες οπτικές γωνίες. Π.χ. τους αναθέτομε να παρουσιάσουν γραπτά ένα αυτοκινητιστικό δυστύχημα, όπως το είδε ένας οδηγός, ένας μάρτυρας, ένας τροχονόμος, ένας δημοσιογράφος κτλ. Φυσικά και πάλι ο καθένας τους θα το παρουσιάσει διαφορετικά, δηλαδή ανάλογα με το σε ποιους απευθύνεται (σε φίλους, σε ξένους, σε κάποια Υπηρεσία, όπως Αστυνομία, Δικαστήριο κτλ.)¹⁹. Γενικά στις γλωσσικές εργασίες και ιδιαίτερα στη γραφή των εκθέσεων, που στην ουσία δεν είναι τίποτε άλλο παρά γραπτές ασκήσεις παραγωγής λόγου, βασικός στόχος μας θα είναι να παράγουν οι μαθητές οργανωμένο και καλλιεργημένο γραπτό λόγο. Οι εργασίες εναλλαγής ρόλων αποτελούν και σπουδαίες ασκήσεις βιοτι-

κής σκοπιμότητας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων καθημερινής ανάγκης²⁰.

Β' Κατάλληλες ασκήσεις για την προαγωγή της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών στην καθημερινή πραγματικότητα ενδεικτικά μπορεί να είναι ασκήσεις σαν τις παρακάτω, που μπορούν να τροποποιηθούν και να προσαρμοστούν στο πνευματικό επίπεδο των συγκεκριμένων μαθητών μας²¹.

1. α) Με ποιους τρόπους μπορούμε να διατυπώσουμε την άρνησή μας σε ένα φίλο μας ή αγαπημένο μας πρόσωπο ή ανώτερο ή κατώτερό μας για μια πρόταση ή επιθυμία του ή απαίτησή του, χωρίς να τον θίξουμε ή να τον προσβάλουμε;

β) Πώς θα μπορούσες με κατάλληλο τρόπο να διατυπώσεις μια άρνησή σου ή να απορρίψεις μια προσφορά ή μια πρόσκληση προς ένα από τα προαναφερμένα πρόσωπα, κάνοντάς το να μην αισθανθεί άσχημα και αποσοβώντας κάθε τυχόν δυσάρεσκεια ή παρεξήγησή του; Λ.χ. Σου προτείνει ένας φίλος σου ή μια φίλη σου να πάτε στον κινηματογράφο ή στην καφετέρια ή στη δισκοθήκη ή περίπατο ή να πάτε κάπου αλλού. Πώς θα αρνιόσουν την ικανοποίηση της επιθυμίας του, χωρίς να νιώσει θιγμένος ή προσβλημένος;

γ) Πώς θα ζητήσαμε (ύφος, λεξιλόγιο) από κάποιον (φίλο μας ή αγαπημένο μας), χωρίς να διακινδυνεύουμε να εκτεθούμε ή να ξεπέσομε στη συνείδηση την δική του ή των άλλων (να μας δανείσει την εφημερίδα του ή να κλείσει το παράθυρο του οχήματος ή να μην καπνίζει);

δ) Τι θα πρέπει να κάνω, για να ταξιδέψω σε μια ξένη χώρα, λ.χ. στη Γερμανία, χωρίς καθυστερήσεις και χωρίς να πέσω θύμα εκμετάλλευσης σε μερικούς επιτήδειους;

ε) Βρίσκεσαι μακριά από το σπίτι σου στην πόλη, όπου σπουδάζεις, και ξαφνικά αντιμετωπίζεις οικονομικό πρόβλημα για ικανοποίηση μιας άμεσης και επιτακτικής ανάγκης σου, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα να σε βοηθήσει η οικογένειά σου αμέσως και χωρίς καθυστερήσεις. Πώς θα αντιμετωπίσεις το πρόβλημά σου; Δηλαδή σε ποιους θα αποτανθείς και πώς θα μιλήσεις στον καθένα, χωρίς όμως να τους αποκαλύψεις τη μεγάλη σου δυσκολία ή ανάγκη και να μειωθείς στη συνείδησή τους;

2. Βρίσκεσαι μέσα σε ένα συγκοινωνιακό μέσο και θέλεις να ανοίξεις συζήτηση με έναν ομόφυλό σου ή ετερόφυλό σου συνομιληκό σου ή μεγαλύτερο ή μικρότερο συνεπιβάτη σου. Πώς θα μπορούσες να ανοίξεις συζήτηση μαζί του, χωρίς να γίνεις ενοχλητικός; Αντίθετα, αν εκείνος ήθελε τη συζήτηση μαζί σου, ενώ εσύ δεν την επιθυμείς, πώς θα μπορούσες να προβάσεις άρνηση, χωρίς να νιώσει ο συνεπιβάτης σου θιγμένος ή προσβλημένος;

3. Φανταστείτε τον εαυτό σας στο δικαστήριο στη θέση ενός Εισαγγελέα σε μια υπόθεση κατηγορουμένου για ένα συγκεκριμένο αδίκημα και προσπαθήστε

να κάνετε καταφανή την ενοχή του. Κατόπιν πάρτε τη θέση του συνηγόρου υπεράσπισης του και ανασκευάστε τα προηγούμενα επιχειρήματά σας.

4. Πώς θα περιγράψετε ένα τροχαίο επεισόδιο, στο οποίο ήσασταν παρόντες, σε κάποιους περίεργους διαβάτες και πώς στην Αστυνομία;

5. Περιγράψτε το χωριό σας, όπως θα το περιγράφατε σε μια σχολική σας έκθεση ή σε ένα γράμμα προς ένα φίλο σας, που ζει στο εξωτερικό, και σε άλλο γράμμα προς τη γιαγιά σας, που διαμένει ακόμη σ' αυτό, για να της εκφράσετε τη νοσταλγία σας γι' αυτό²².

6. Περιγράψτε ένα λόφο ως διαφημιστής, ως λογοτέχνης και ως γεωλόγος-τοπογράφος.

7. Διατυπώστε περιληπτικά μέσα σε μια σελίδα περίπου το νόημα ενός μυθιστορήματος ή θεατρικού έργου, χωρίς να παραλείψετε κάτι το ουσιώδες. Κατόπιν συμπυκνώστε την περίληψη αυτή στους μισούς στίχους, χωρίς να βλάψετε τη διαύγεια του κειμένου.

8. Πάρτε ένα κείμενο μιας σελίδας από ένα βιβλίο ή εφημερίδα ή περιοδικό και ανασυνθέστε πιστά το περιεχόμενό του, αντικαθιστώντας τις φράσεις του με δικές σας ισοδύναμες αλλά εντελώς διαφορετικές. (Έτσι καλλιεργεί ο μαθητής την παραδειγματική διάσταση της γλώσσας).

9. Διαβάστε ένα πληροφοριακό άρθρο μιας εφημερίδας και αντικαταστήστε με συνώνυμες λέξεις όσο το δυνατό περισσότερες λέξεις του. Κατόπιν προσπαθήστε να αντικαταστήσετε κάθε φράση του με άλλες ισοδύναμες.

10. Αν ήσουν στη θέση του ήρωα του σημερινού κειμένου, για ποιες ενέργειες του θα ένιωθες περηφάνια και χαρά ή ντροπή και λύπη και γιατί;

11. Αν μπορούσες να κάνεις κινηματογραφική ταινία μια επιτυχία της ζωής σου, για ποιο πράγμα θα μιλούσες σ' αυτήν και γιατί;

12. Για ποια εκλογή ή απόφασή σου στο παρελθόν έχεις μετανιώσει εξαιτίας της ελλιπούς πληροφόρησης και τι άλλο θα μπορούσες να κάνεις, αν ήσουν καλά ενημερωμένος; Να αιτιολογήσεις τις απόψεις σου.

13. Τη δουλειά, που έλπιζες να κάνεις το καλοκαίρι, την έχασες. Τώρα πια είναι 30 Ιουνίου και έχεις απόλυτη ανάγκη να δουλέψεις. Πώς θα αντιμετωπίσεις τώρα το πρόβλημά σου;

14. Κάποιο ίδρυμα δέχεται να αναλάβει τα έξοδά σου στο εσωτερικό ή εξωτερικό. Με ποια επιχειρήματα θα το έπειθες, για να σπουδάσεις μια επιστήμη ή τέχνη, που τόσο πολύ την αγαπάς²³.

15. Σε μια υποθετική δίκη, που γίνεται στο σχολείο σου, με πρόεδρο έναν καθηγητή σου, με μάρτυρα ένα συμμαθητή σου και κατηγορούμενο έναν άλλο συμμαθητή σου, που κατηγορείται ότι προξένησε κάποια βλάβη στα φώτα της τάξης σου, αλλά αυτός αρνείται την κατηγορία, να πάρεις τρεις διαφορετικές θέσεις: 1) Προσπάθησε να πείσεις το δικαστήριο ότι ο κατηγορούμενος α) είναι ένοχος, β) ότι δεν είναι ένοχος και 2) Πάρε τη θέση του συμμαθητή σου, που

παραπονιέται στους γονείς του ότι η κατηγορία, που του αποδίδουν, είναι άδικη.

Η τελευταία αυτή κατηγορία της γλωσσικής άσκησης ανήκει στις γλωσσικές ασκήσεις της μίμησης ρόλων και καταστάσεων, της δραματοποίησης με τις οποίες παροτρύνεται και προκαλείται ο μαθητής να υποδυθεί διάφορους κοινωνικούς ρόλους, που ενδεχομένως θα παίξει μελλοντικά στη ζωή. Παρακινούμε δηλαδή το μαθητή να μεταφερθεί με τη φαντασία του σε διάφορες ενδεχόμενες καταστάσεις ή περιστάσεις της καθημερινής πραγματικότητας και να παραγάγει λόγο προφορικό ή γραπτό, για να διατυπώσει τη στάση του ή τις θέσεις του, για να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις αυτές με επιτυχία. Αναφέρομε μερικά τέτοια παραδείγματα:

α) Μίμηση ομιλητών στο κοινοβούλιο για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος, στο δικαστήριο σε δίκη κλοπής ή άσκησης βίας, στο Δημοτικό ή Κοινωνικό Συμβούλιο, σε κάποιο Σωματείο ή Σύλλογο (επιστημονικό, πολιτιστικό, επαγγελματικό, συνδικαλιστικό κτλ.). Α.χ. παρουσιάστε το λόγο 1) ενός πολιτικού στη βουλή για την καταπολέμηση των ναρκωτικών, 2) την έκθεση σ' αυτήν ενός επιστήμονα (γιατρού, κοινωνιολόγου) και 3) την εξομολόγηση μιας μητέρας για την εξάρτηση του παιδιού της από τα ναρκωτικά.

β) Προφορική ή γραπτή παράσταση ενός πολίτη σε μια δημόσια ή ιδιωτική Υπηρεσία ή επιχείρηση ή σε κάποιο πρόσωπο για κάποιο θέμα ή πρόβλημα και απάντηση της Υπηρεσίας ή της επιχείρησης ή του προσώπου προς αυτόν.

γ) Προφορική ή γραπτή υποστήριξη ή απόκρουση μιας θέσης σε συζήτηση στοργυλής τραπέζης για τη μόδα, τη διαφήμιση, τη ρύπανση του περιβάλλοντος, την καταστολή του εγκλήματος και γενικά οποιασδήποτε αντικοινωνικής εκδήλωσης.

δ) Έκδοση μαθητικής εφημερίδας με εργασίες των μαθητών για την αντιμετώπιση προβλημάτων του σχολείου ή του τόπου τους ή γενικότερων προβλημάτων²⁵.

Γενικά οι εργασίες της δραματοποίησης βοηθούν τους μαθητές να ασκηθούν στην κατανόηση της διαφορετικής χρήσης ανάλογα με τους επικοινωνιακούς στόχους της γλώσσας και τις διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες της επικοινωνίας. Αυτές εκτός από την καλλιέργεια της εκφραστικής ικανότητας των μαθητών επί πλέον ενεργοποιούν και τις ψυχοπνευματικές δυνάμεις τους (όξυνση παρατηρητικότητας, διέγερση φαντασίας, καλλιέργεια πρωτοβουλίας σε διάφορες περιστάσεις για δράση, ευαισθητοποίηση πάνω σε διάφορα κοινωνικά θέματα, προετοιμασία για μελλοντικούς κοινωνικούς ρόλους τους, καλύτερη κατανόηση των ανθρώπινων σχέσεων κτλ.). Δηλαδή τους βοηθούν να καταλάβουν καλύτερα την ανθρώπινη κοινωνία και να ενεργήσουν πιο αποτελεσματικά μέσα στη ζωή²⁶. Γενικά οι ασκήσεις αυτές καλλιεργούν στους μαθητές την ικανότητα να εκφράζονται ανάλογα με τις απαιτήσεις της επικοινωνιακής πε-

ρίστασης, ώστε να μπορούν να προσαρμόζουν κάθε φορά τη γλώσσα τους στο συγκεκριμένο τόπο και χρόνο και στη συγκεκριμένη κατάσταση, για να πετύχουν το σκοπό τους²⁷.

16. Για τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών πάνω στον παραδειγματικό άξονα της γλώσσας τους βοηθάει σημαντικά και η αλληπάλληλη σύμπτυξη του κειμένου σε μικρότερα κείμενα, ώστε να φτάσει από τις αλληπάλληλες περιλήψεις του στη διατύπωση του τίτλου του.

17. Αναθέτομε στους μαθητές να αφομοιώσουν καλά το νόημα ενός διηγήματος ή μιας ενότητάς του, χωρίς όμως να το συγγρατήσουν αυτό λέξη προς λέξη, και να προσπαθήσουν κατόπιν να το ξαναγράψουν, όπως το έγραψε ο συγγραφέας του. Ύστερα συγκρίνουν το δικό τους κείμενο με το πρωτότυπο και βρίσκουν τις λέξεις, που παρέλειψαν, και εξετάζουν αν έπρεπε να τις παραλείψουν ή όχι και γιατί²⁸;

18. Ζητούμε να ανασυνθέσουν το διήγημα ή μια ενότητά του πιστά, αλλά να χρησιμοποιήσουν εντελώς διαφορετικές λέξεις από αυτές του συγγραφέα²⁹.

19. Ζητούμε να διαβάσουν ένα πληροφοριακό άρθρο μιας εφημερίδας καλά, ώστε να το αφομοιώσουν πλήρως και κατόπιν να προσπαθήσουν να αντικαταστήσουν με συνώνυμες λέξεις όσο το δυνατό περισσότερες³⁰.

20. Ξαναδιαβάζουν το προηγούμενο άρθρο και προσπαθούν να αντικαταστήσουν την κάθε φράση του με άλλες ισοδύναμες³¹.

21. Ζητούμε να επιλέξουν μια καλή διαφήμιση, ραδιοφωνική ή έντυπη και να δικαιολογήσουν την επιλογή τους με κριτήρια την ευρηματικότητα, την πειστικότητα, την κατάλληλη έκφραση, τα τυχόν εξωγλωσσικά στοιχεία και τη γενική παρουσιάσή της. Μπορούμε ακόμη να τους ζητήσουμε να διαφημίσουν ένα προϊόν ή μια τοποθεσία της περιοχής τους³².

22. Τους ζητούμε να αποδώσουν το νόημα ενός κειμένου, αποφεύγοντας την προσκόλληση σ' αυτό.

23. Δίνουμε ένα μαγνητοφωνημένο απόσπασμα λόγου και ζητούμε τα εξής: μια ομάδα να το ανασκευάσει σε γραπτό κείμενο, μια β' σε διάλογο, μια γ' σε επιστολή προς κάποιο γνωστό τους και μια δ' σε αναφορά προς μια Ύπηρεσία³³.

24. Τους ανακοινώνουμε ότι όλοι είναι ύποπτοι για ένα έγκλημα, που έγινε, και τους καλούμε να απολογηθούν, για να αποδείξουν το άλλοθί τους και γενικά την αθωότητά τους³⁴.

25. Τους ζητούμε για ένα ιστορικό γεγονός να γράψουν έναν πανηγυρικό (πομπώδες ύφος) και να συντάξουν μια ιστορική μελέτη (λιτό ύφος, σαφήνεια, ακρίβεια).

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Κ. Μπαλάσκα, «Γλώσσα και βασική εκπαίδευση», *Γλώσσα* 19 (1988) σ. 9.
2. Κ. Ε. Αθανασοπούλου, *Ο συναισθηματικός τόνος στη γλώσσα μας*, Πάτρα 1976, σ. 4-9.
3. Β. Τοκατλίδου, *Η διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών*, Αθήνα 1986, σ. 52-55.
4. Στο ίδιο, σ. 194-197.
5. Στο ίδιο, σ. 10-13.
6. Β. Τοκατλίδου, *ό.π.*, σ. 104-105.
7. Ν. Σπ. Μήτση, «Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη», *Λόγος και Πράξη* 30 (1986), σ. 58.
8. Κ. Ν. Καλατζίδη, «Μαθητοκεντρική μεθοδολογία για επικοινωνία βασισμένη στις ανάγκες των μαθητών», *Μηνιαίο Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ* 536 (1987), σ. 21.
9. Β. Τοκατλίδου, *ό.π.*, σ. 100.
10. Ρ. C. Jagot, *Η αγωγή του λόγου*, μετ. Αντ. Μοσχοβάκη, Αθήνα 1961, σ. 90-91.
11. Β. Τοκατλίδου, *ό.π.*, σ. 92-94.
12. Κ. Καλογήρου, *Επαγγελματική διαπαιδαγώγηση: Μάθηση-άσκηση για λήψη αποφάσεων*, Αθήνα 1983, σ. 121.
13. Α. Χαραλαμπίδου, «Πρόλογος», *Γλώσσα* 22 (1990) σ. 6. Του ίδιου, «Εισαγωγή», *Γλώσσα* 22 (1990) σ. 7-8. Γενικά για την επεξεργασία του λόγου των μαθητών βλέπε: Σ. Χατζησαββίδη, «Πρακτικές οδηγίες για την επεξεργασία του λόγου, που παράγουν οι μαθητές», *Γλώσσα* 22 (1990), σ. 14-55.
14. Σ. Χατζησαββίδη, *ό.π.*, σ. 14.
15. Σ. Χατζησαββίδη, «Διδακτικές δοκιμές», *Γλώσσα* 22 (1990), σ. 62.
16. Α. Χαραλαμπίδου, «Γλωσσική διδασκαλία: η περίπτωση της Κύπρου», *Γλώσσα* 22 (1990), σ. 77.
17. Σ. Χατζησαββίδη, *ό.π.*, σ. 59.
18. Χρ. Α. Τσολάκη, «Πορεία προς τη γλωσσική διδασκαλία του Γυμνασίου», *Γλώσσα* 24 (1990), σ. 8, 13.
19. Ι. Ν. Βασιλαράκη, «Γραπτός λόγος», *Γλώσσα* 27 (1991), σ. 49-50.
20. «Πώς χτίζεται ο ψυχισμός του εφήβου;» εφ. *Ελευθεροτυπία* 4-1-1994, σ. 26.
21. Β. Τοκατλίδου, *ό.π.*, σ. 98-100, 107-111, Ρ. C. Jagot, *ό.π.*, σ. 53-56.
22. Α. Φραγκουδάκη, *ό.π.*, σ. 134-135.
23. Σ. Χατζησαββίδη, «2η διδακτική δοκιμή», *Γλώσσα* 16 (1988), σ. 70-71.
24. Κ. Καλογήρου, *ό.π.*, σ. 83-85, 117-112.
25. Ν. Σπ. Μήτση, «Μορφές επικοινωνιακής δραστηριότητας στα πλαίσια της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας», *Τα εκπαιδευτικά* 29-30 (1993), σ. 24-35.
26. Χ. Τσολάκη - Κ. Αδάλογλου - Α. Αυδή - Ε. Λόππα - Δ. Τάνη, «Η διδασκαλία του βιβλίου 'Εκφραση- Έκθεση τ. Α', Β' στην Α' και Β' Λυκείου», *Φιλολόγος* 59 (1990), σ. 15-16 και *Γλώσσα* 23 (1990), σ. 47, Α. Τικοπούλου-Αυδή, «Άσκήσεις δραματοποίησης. Η χρήση του δράματος στη γλωσσική διδασκαλία», *Φιλολόγος* 55 (1989), σ. 78.
27. Στο ίδιο, σ. 71.
28. Ρ. C. Jagot, *Η αγωγή του λόγου*, μετ. Αντ. Μοσχοβάκη, Αθήνα 1961, σ. 54.
29. Στο ίδιο, σ. 54.
30. Στο ίδιο, σ. 56.
31. Στο ίδιο, σ. 56.
32. Σ. Χατζησαββίδη, «Διδακτικές δραστηριότητες», *Γλώσσα* 22 (1990), σ. 46.
33. Στο ίδιο, σ. 47.
34. Κ. Τουρατζίδου, «Το παιχνίδι στο μάθημα της ξένης γλώσσας», *Φιλολόγος* 3 (1991), σ. 73.

ΣΧΟΛΙΑ

ΑΠ' ΑΦΟΡΜΗ ΤΟΥ «ΕΠΙ ΠΑΝΤΟΣ...»

Ο καθηγητής Ν. Σ. Μάργαρης σε τελευταίο του άρθρο «Η γλωσσική υστερία» (ΤΟ ΒΗΜΑ, 5.3.95) εκθέτει τις απόψεις του για τη γλωσσική μας κατάσταση με αφορμή την τηλεοπτική εκπομπή του Π. Τσίμα «Το μήλο της έριδος» (ας το διορθώσει επιτέλους ο ταλαντούχος δημοσιογράφος: «το μήλον» και όχι «το μήλο» αφού ο τίτλος είναι τόσο υποδη

λωτικός αλλά και «δανεικός», ας τον δανειστεί ολόκληρο, με -ν- δηλαδή στο τέλος, γιατί χωρίς -ν- αποτελεί γλωσσικό κιτς ή, αλλιώς, χρήση στον συνταγματικό άξονα της γλώσσας δύο διαφορετικών συστημάτων της, της αρχαίας και της νέας ελληνικής).

Δυσκολεύομαι να καταλάβω την κατάθεση του αρθρογράφου... περί τα γλωσσικά. Αλήθεια, ποια κατάσταση περιγράφει; Κάποια κοινωνική, ψυχική, λογική ή γλωσσική; Διότι η αοριστία του τίτλου μάς προβληματίζει.

Αν υποθέσουμε ότι προσπαθεί να μας πληροφορήσει για την προέλευση του λεξιλογίου της νέας ελληνικής, θα παρατηρούσαμε, όχι για τον τύπο αλλά για την ουσία του πράγματος, ότι «κοιμίζει γλαύκα...» και απλώς σφάλει. Πρόχειρα σημειώνω ότι η λέξη «μπέσα» είναι αλβανικής προέλευσης (αλβ. besë, βλ. G. Meyer, *Neugriechische Studien*, 2, 69, κ.ε.). Αυτό, νομίζω, είναι το λάθος, ότι ομιλεί δημόσια «επί παντός...».

Εκτός αυτού, παρασυρόμενος ίσως από το σύνδρομο «καλυτερότερος» (αδόκιμο νεολογισμό, που στο βάθος υποδηλώνει ακηδία ή και, ενδεχομένως, γλωσσική άγνοια, διότι η επαναλαμβανόμενη κατάληξη του συγκριτικού βαθμού, εκτός από τη λογοπαικτική διάθεση, πιθανό να υποδηλώνει και άγνοια χρήσης του υπερθετικού, που στην περίπτωση αυτή θα ήταν το «άριστος») χρησιμοποιεί τον αδόκιμο νεολογισμό, γιατί τάχα υποδηλώνει «κάποια ανωτερότητα», επειδή το σημαϊνόμενο του «καλυτερότερος» σηματοδοτεί κάποια «ανώτερη» ποιότητα πολιτιστικής φύσης. Αυτό κατά πάσα πιθανότητα υποσημαίνει η επανάληψη του συγκριτικού μορφήματος {τερος}. Όμως η επαναλαμβανόμενη σύγκριση φανερώνει τη σχετικότητα, με συνέπεια η αβεβαιότητα να μη συγκεκριμενοποιεί τίποτε, αλλά να δημιουργεί σύγχυση. Το αποτέλεσμα: ο γράφας αμαρτάνει τετράκις («καλυτερότερο» (δισ), «καλυτερότερο», «αωστοτερότερο!»). Δεν θα έπρεπε, λοιπόν, οι Έλληνες να ανησυχούν για το μέλλον της γλώσσας τους τόσο στο εσωτερικό της χώρας όσο και στο εξωτερικό;

Επειδή οι σημερινοί νέοι είναι, ίσως και εξανάγκης, πιο πολύγλωσσοι από τους παλιότερους, τούτο σημαίνει αυτομάτως και ότι είναι επαρκέστεροι στη χρήση της νέας ελληνικής; Και τι σημαίνει και εννοείται με τη φράση «χρήση της γλώσσας»; Απλώς και μόνο μια όποια επικοινωνία; Η καθημερινή εμπειρία, ακόμη και στους χώρους της

Μέσης Εκπαίδευσης, δεν μας δίνει καθησυχαστικές απαντήσεις για την επαρκή χρήση της νεοελληνικής, τη γνώση των ξένων γλωσσών, την ανάμειξη και τον αφελληνισμό του λεξιλογίου.

Και βέβαια τα παραδείγματα λέξεων τουρκικής προέλευσης που χρησιμοποιεί ο αρθρογράφος πού αποκοσπούν; Τι είδους απαντήσεις θέλουν να διαμορφώσουν για το σημερινό μας γλωσσικό πρόβλημα; Η Ιστορία, ως γνωστό, έχει δώσει θλιβερή για τον ελληνισμό απάντηση. Όλα θα τα αποδεχτούμε (δάνεια, επιδράσεις κλπ.), εφόσον η γλώσσα αποτελεί ζωντανό οργανισμό. Δεν θα έπρεπε όμως και να τα αξιολογήσουμε;

Το ενδιαφέρον του Νεοέλληνα που αγαπά και νοιάζεται, με τον τρόπο που μπορεί, για τη μητρική του γλώσσα αποτελεί υπερβολή ή απόκλιση από την κανονικότητα; Και αυτό, με ψυχολογικούς όρους εκφρασμένο, είναι η «γλωσσική υστερία»;

Νομίζω ότι η μετά λόγου αναζήτηση και αξιολόγηση των φαινομένων δεν βλάπτει. Το «καλύτερο», έστω και ως αδόκιμος νεολογισμός, υφίσταται το νόημά του, όμως, συγκεχυμένο όπως και η γλωσσική μορφή του, δεν υπάρχει και... αναζητείται.

Η κοινωνιολογική προσέγγιση της «γλωσσικής μας υστερίας» που συμπεριλαμβάνει «διανοούμενους», «νεαρούς με καρτάνια και σαρίκια», «φοιτητές περιποιημένους» κλπ., «μαθητές», «εργαζόμενους σε εταιρείες», κλπ., «μεταπτυχιακούς υποτρόφους» και τους συγκρίνει με τους μεσόκοπους, δηλαδή τους ανθρώπους μιας δεύτερης γενιάς και ηλικίας, αποτελεί σοβαρό επιχείρημα αλλά επιλεκτική μονομέρεια, διότι η «επάρκεια» της γλωσσικής μας έκφρασης αφορά όλους τους Έλληνες και όχι μόνον αυτές τις ομάδες.

Όσον αφορά το γλωσσικό Status στην Ευρώπη και τον Κόσμο, η γαλλική γλωσσική πολιτική αποτελεί παράδειγμα προστασίας της εθνικής γλώσσας και όχι αλόγιστη παράδοση αμαχητί στην παντοκρατορία της Αγγλικής. Η ύπαρξη και η θέση της Γαλλικής και άλλων γλωσσών αποτελούν παραδείγματα πλουραλισμού και όχι ενδεχόμενου γλωσσικού ολοκληρωτισμού. Άλλο πράγμα βέβαια η γαλλική πολιτική για τις γλώσσες της ευρωπαϊκής ένωσης, δηλαδή ο διαφαινόμενος γλωσσικός ιμπεριαλισμός της.

Και μ' αυτά περίπου «εμείς, οι περί τα γλωσσικά προβληματιζόμενοι» πρέπει να ασχοληθούμε και να δείξουμε τις ορθότερες προοπτικές. Ποιος άλλος;

A. N. ΑΚΡΙΤΟΠΟΥΛΟΣ

BIBΛΙΟΚΡΙΣΙΑ

Τσολάκης Χρίστος (1995), «Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου», Εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σελ. 364.

Τα τελευταία 15-20 χρόνια έχει αναπτυχθεί ένας προβληματισμός όχι μόνο για την ίδια τη γλώσσα, αλλά προπαντός για τη διδασκαλία της. Ένας από εκείνους που συνέβαλαν σημαντικά, ώστε να γίνει ο προβληματισμός αυτός γόνιμος και δημιουργικός είναι και ο καθηγητής του ΑΠΘ Χρίστος Τσολάκης, που στο βιβλίο του «Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου» έχει συγκεντρώσει μερικά από τα άρθρα του που δημοσιεύτηκαν τα τελευταία είκοσι χρόνια σε περιοδικά κι εφημερίδες.

Με βάση τη θεματική τους συνάφεια τα κείμενα χωρίζονται σε 4 κεφάλαια. Στο πρώτο Έκθεση: ανοιχτή πληγή (σελ. 9-68) αναπτύσσονται 3 ειδικότερα θέματα. α) Το πρόβλημα της λεγόμενης *λεξιπενίας* σε σχέση με την παραδοσιακή έκθεση και τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών. Ο σ. υποστηρίζει ορθά ότι δεν υπάρχει *λεξιπενία* στη γλώσσα. Τα προβλήματα της γλώσσας έχουν σχέση με τη γλωσσική παιδεία του ανθρώπου. Όταν αυτή δεν προσφέρεται, τότε και η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών δεν ωφελεί (σελ. 12). β) Η έκθεση στην παλαιότερη και νεότερη μορφή της. Πριν από το 1980 ο εμπειρισμός και η προχειρότητα αποτελούσαν το κύριο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας του μαθήματος. Με τη γλωσσική μεταρρύθμιση της δεκαετίας του '80 — ο Χρ. Τσολάκης υπήρξε από τους βασικούς συντελεστές — η έκθεση εντάσσεται στο πλαίσιο του *επικοινωνιακού λόγου*. Ο νέος τρόπος διδασκαλίας οδηγεί αναπόφευκτα και σε νέο τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος. γ) Οι μηχανισμοί δόμησης και πολλαπλασιασμού του λόγου. Ο σ. προσπαθεί να δείξει θεωρητικά και παραδειγματικά πώς από τη δόμηση μιας πρότασης μπορούμε να φτάσουμε στη δόμηση μιας έκθεσης. Παρουσιάζεται στην ουσία η φιλοσοφία των βιβλίων που χρησιμοποιούνται σήμερα στο Γυμνάσιο «Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο».

Στο δεύτερο κεφάλαιο, «Ακτινογραφία παραγράφου» (σελ. 69-165), αναπτύσσονται τέσσερα ειδικότερα θέματα. α) Η σχεσιοδυναμική του λόγου. Γίνεται προσπάθεια να καταδειχτούν θεωρητικά και πρακτικά οι δυναμικές που λειτουργούν κατά την ανάπτυξη και τη δράση των παραδειγματικών και των συνταγματικών σχέσεων των γλωσσικών στοιχείων. β) Οι συντελεστές της συνοχής ενός κειμένου. Η μελέτη αναφέρεται στους διαρθρωτικούς άξονες (χρονολογικό, χωρικό κλπ.) και στις ειδικές διαρθρωτικές λέξεις (επεξηγηματικές, αντιθετικές κλπ.), σ' εκείνα δηλ. τα γλωσσικά στοιχεία με τα οποία επιτυγχάνεται η συνοχή του λόγου. γ) Οι μέθοδοι που συμβάλλουν στην οργάνωση/δόμηση της παραγράφου. Καταγράφονται μερικές από τις μεθόδους, οι οποίες βοηθούν την ανάπτυξη της παραγράφου (αιτιολόγηση, επεξήγηση, παράδειγμα, σύγκριση και αντίθεση, ορισμός, διαίρεση, αναλογία κλπ.). δ) Η δημοκρατία των παραγράφων.

Στο άρθρο παρουσιάζονται μερικοί από τους ποικίλους συνδυασμούς, με τους οποίους είναι δυνατόν να διαταχθούν τα βασικά μέλη μιας παραγράφου. Η τελική δομή ενός κειμένου δεν επιβάλλεται, αλλά συναρτάται με την καλλιέργεια, την επινοητικότητα, την προθετικότητα του συγγραφέα καθώς και το θέμα και τις ανάγκες του κειμένου.

Το τρίτο κεφάλαιο, *Γλωσσικά ποικίλα* (σελ. 167-282), περιέχει οχτώ εργασίες, οι οποίες αναφέρονται σε γραμματικά και διδακτικά προβλήματα της Κοινής Νεοελληνικής γλώσσας. Δεν είναι δηλ. καθόλου «ποικίλα». Υπάρχει ένας κοινός παρονομαστής η διδακτική πράξη. Τα γλωσσικά φαινόμενα που εξετάζονται είναι. α) Η πολυμορφία/πολυτυπία των γλωσσικών στοιχείων του νεοελληνικού λόγου. β) Ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένο το κεφάλαιο του ρήματος στην επίσημη Νεοελληνική Γραμματική. γ) Τα τονικά συστήματα και οι παραλλαγές τους. δ) Η παραμόρφωση του εξουσιαστικού λόγου. ε) Οι σημασιολογικές μεταβολές των γλωσσικών σημείων. στ) Η διαστρωμάτωση της ελληνικής γλώσσας.

Το τέταρτο κεφάλαιο (σελ. 285-336) είναι αφιερωμένο σε τρεις δασκάλους, το Μανόλη Τριανταφυλλίδη, το Μίλτο Κουντουρά και τον Ιωάννη Κακριδή, που υπηρέτησαν με όλες τους τις δυνάμεις τον ελληνικό λόγο και την παιδεία του.

Κλείνοντας τη σύντομη παρουσίαση θα μπορούσε να πει κανείς ότι μέσα από το έργο του Χρ. Τσολάκη παρακολουθούμε εκείνον τον προβληματισμό που οδήγησε στη συγγραφή των γλωσσικών εγχειριδίων, που χρησιμοποιούνται σήμερα στο Δημοτικό - Γυμνάσιο - Λύκειο, στην ανανέωση δηλ. του μαθήματος της γλώσσας. Κι ο προβληματισμός αυτός μας είναι πάλι αναγκαίος, αφού ξανάρχισαν να κυριαρχούν τόσο μεταξύ των υπευθύνων για τη γλωσσική πολιτική στα σχολεία όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της, που πιστεύαμε πως είχαν οριστικά χαθεί, όπως λέει κι ένα τραγουδάκι.

ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΔΗΣ

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. 3836007

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

685.95.37

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:

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

δρχ. 700