

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



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

Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΤΕΥΧΟΣ ΓΡΑΦΟΥΝ:

Γιώργος Κοντάκος  
Μιχάλης Βάμβουκας  
Ελένη Βασιλάκη  
Νίκος Παπαδογιαννάκης

Διαμαντούλα Κόρδα-Σάββα  
Τριανταφυλλιά Σαραφίδου  
Αγγελική Νταβαρίνου  
Ευδοκία Γιαννικοπούλου

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΕΚΤΟ. **42**

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 1997

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ



# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΣΟΛΩΝΟΣ 77, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ:	Εσωτερικού	: δρχ. 2.500
	Κύπρου	: δρχ. 3.000
	Ευρώπης	: δρχ. 3.000
	Αμερικής	: δρχ. 3.500
	Τραπεζών-Οργανισμών	: δρχ. 3.500
	Φοιτητών-Σπουδαστών	: δρχ. 1.500

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.

Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

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

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

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007

Τετάρτη 10-12 π.μ. και

Δευτέρα - Παρασκευή 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review on linguistic problems

Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ανάγκη συγγραφής νέων βιβλίων για τη διδασκαλία της γλώσσας ... σελ. 3	
Γιώργος Κοντάκος, Γλώσσα - σκέψη - πολιτισμός ως παιδαγωγικά μεγέθη .....	» 4
Μιχάλης Βάμβουκας - Ελένη Βασιλάκη - Νίκος Παπαδογιαννάκης, Η ικανότητα κατανόησης προμαθηματικών εννοιών και σχέσεων σε μαθητές Β' τάξης δημοτικού σχολείου .....	» 22
Διαμαντούλα Κόρδα-Σάββα, Ύφος - γλώσσα - λογοτεχνία: Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της γλώσσας .....	» 40
Τριανταφυλλιά Σαραφίδου, Η σχολική γραμματική στη γλωσσική διδασκαλία: προς τη συγγραφή μιας νέας σχολικής γραμματικής ..	» 53
Αγγελική Νταβαρίνου - Ευδοκία Γιαννικοπούλου, Η διαχρονική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Προτάσεις για τη διδακτική πράξη .....	» 62
Βιβλιοκριτική .....	» 76

## ΑΝΑΓΚΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ ΝΕΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Το 1982 αποτελεί σταθμό στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, γιατί από το σχ. έτος 1982-3 άρχισαν να χρησιμοποιούνται στο δημοτικό σχολείο τα νέα βιβλία «Η Γλώσσα μου». Τα βιβλία αυτά ήταν γραμμένα σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, τελείως διαφορετικές από αυτές των προηγούμενων βιβλίων. Για πρώτη φορά μαθητές και δάσκαλοι είχαν στα χέρια τους βιβλία σχεδιασμένα, ώστε και η τελευταία λεπτομέρεια να είναι ενταγμένη σ' ένα ενιαίο πλαίσιο από την Α' μέχρι την ΣΤ' τάξη. Έτσι έμπαινε επιτέλους και η διδασκαλία της γλώσσας στο επιστημονικό στάδιο. Ακολούθησαν δύο χρόνια αργότερα τα βιβλία «Νεοελληνική Γλώσσα» για το Γυμνάσιο και το 1987 τα βιβλία «Έκθεση- Έκφραση» για το Λύκειο, ολοκληρώνοντας την προσπάθεια ανανέωσης του μαθήματος.

Πέρασαν όμως από τότε 15 χρόνια. Οι αντιλήψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας εξελίχθηκαν. Η κοινωνιογλωσσολογία, στην οποία κυρίως στηρίχθηκε η σύγχρονη διδακτική του μαθήματος, αναπτύχθηκε περισσότερο. Ταυτόχρονα επισημάνθηκαν οι αδυναμίες των βιβλίων, καθώς στην πράξη δεν επιτυγχάνονταν όλοι οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος. Αποκτήθηκε μια δεκαπεντάχρονη εμπειρία ικανή να βοηθήσει στην ανανέωση του μαθήματος. Είναι καιρός τα βιβλία αυτά, ιδιαίτερα του δημοτικού και του Γυμνασίου, ν' αντικατασταθούν με νέα, που να στηρίζονται τόσο στην αποκτημένη πείρα όσο και στις πρόσφατες αντιλήψεις για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δε θα πρέπει άλλο να βραδύνουν. Οι καιροί ου μενετοί.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Γιώργος Κοντάκος

ΓΛΩΣΣΑ - ΣΚΕΨΗ - ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ  
ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ

Μια ιστορική προσέγγιση της προβληματικής προς αποκρυστάλλωση  
απόψεων για τη διδασκαλία μαθητών διαφορετικής καταγωγής

Α. ΓΛΩΣΣΑ - ΣΚΕΨΗ - ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Το ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και στον πολιτισμό μιας ομάδας<sup>1</sup> αποτελεί σήμερα ασφαλή γνώση. Ακόμα και όταν οι διάφορες επιστήμες, όπως η εθνοκοινωνιολογία και η γλωσσολογία, πρεσβεύουν αντίθετες απόψεις όσον αφορά τον τρόπο, το μέγεθος, την ένταση και το εύρος των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στη γλώσσα και στον πολιτισμό καθώς και την προτεραιότητα του ενός ή του άλλου θεσμού, όλοι συγκλίνουν στην αποδοχή της αλληλοεξάρτησης.

1. *Ιστορική αναδρομή*

1.1. *Γλώσσα - Σκέψη - Πραγματικότητα*

Η φιλοσοφική παράδοση έβλεπε πάντοτε τη λειτουργία και το ρόλο της γλώσσας ως αλληλοεξάρτηση ανάμεσα στην πραγματικότητα και στη σκέψη και ως έναν αντικατοπτρισμό της πραγματικότητας ενδεχομένως μεταδιδόμενο μέσω της σκέψης<sup>2</sup>. Οι αντιλήψεις περί πραγματικότητας διαφέρουν, βεβαίως, από φιλόσοφο σε φιλόσοφο. Έτσι π.χ. ο κόσμος των ιδεών είναι η αληθινή πραγματικότητα για τον Πλάτωνα, κάτι βέβαια που δεν αποδέχονται οι σενσουαλιστές (J. Locke, E. B. de Condillac) του 17ου ή 18ου αιώνα. Η γλώσσα λοιπόν θεωρείτο ως ένα βοηθητικό μέσο, ένα όργανο και όχι ένα θεμέλιο κατά τη γνωσιολογική διαδικασία. Η πιθανότητα να παίζει η γλώσσα κάποιο ρόλο και στη σχέση ανάμεσα στην πραγματικότητα και στη σκέψη παρέμεινε για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα εντελώς εκτός συνειδήσεως. Ένα παράδειγμα τέ-

τοιας αντίληψης της γλώσσας βρίσκουμε στις «Θεωρητικές Γραμματικές», γνωστότερη των οποίων είναι η *Grammaire générale et raisonnée der Port-Royal* από το 1660. Σε αυτή τονίζεται η προτεραιότητα της σκέψης απέναντι στη γλώσσα<sup>3</sup>. Τα συγγράμματα του J. Locke (1632-1704), του G. W. Leibniz (1646-1716) και του E. B. de Condillac (1715-1780) αποδεικνύουν πρώτα την αναγνώριση της συμβολής της γλώσσας κατά τη διαδικασία της γνώσης.

Ο Locke ερμηνεύει τη διαφορά ανάμεσα στις γλώσσες με τις διαφορετικές επικοινωνιακές και διανοητικές ανάγκες κάθε λαού. Κατά τη γνώμη του δε η γλώσσα παρασύρει, δεν επηρεάζει τη σκέψη<sup>4</sup>.

Η θεωρία του Leibniz σχετικά με τη γλώσσα χαρακτηρίζεται από τον Weylen ως αφηρημένη, οικουμενική και αντιντετερμινιστική<sup>5</sup>.

Ο de Condillac είναι ο σημαντικότερος εκπρόσωπος της άποψης ότι η γλώσσα είναι αναγκαία για τη σκέψη και ότι οι γλώσσες παρουσιάζουν διαφορετικές αντιλήψεις-θεωρήσεις του κόσμου<sup>6</sup>.

Ο Herder υποστηρίζει επίσης την άποψη ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στο περιβάλλον, τον πολιτισμό και τις γλώσσες: «δημιουργήθηκαν χιλιάδες γλώσσες ανάλογα με το κλίμα και τα ήθη χιλιάδων εθνότητων»<sup>7</sup> γράφει. Η γλώσσα παίζει, κατά τη γνώμη του, ένα ρόλο κλειδί κατά τη διανοητική διαδικασία.

#### 1.1.1. Γλώσσα - Πνεύμα - Κοσμοθεώρηση

Σημαντικότερη είναι για το θέμα μας και η θεωρία του W. von Humboldt (1767-1835). «Η διανοητική ενέργεια και η γλώσσα είναι ενιαίες και αδιαχώριστες μεταξύ τους· δεν μπορεί να θεωρεί κανείς τη μία ως το αίτιο και την άλλη ως αποτέλεσμα της»<sup>8</sup>.

Ο von Humboldt βλέπει την αιτία της διαφοράς ανάμεσα στις γλώσσες στο «Εθνικό πνεύμα» που βρίσκεται σε πολύ στενή σχέση με τη μορφή των φθόγγων. Το είδος και ο τρόπος της εθνικής σκέψης γίνονται αντιληπτά στη γλώσσα και στη μέσα απ' αυτή κοσμοθεώρηση.

Η γλώσσα δεν αντικατοπτρίζει απλά τα αντικείμενα, αλλά μεταβάλλει όλο τον κόσμο. Όπως κάθε φθόγγος υπεισέρχεται ανάμεσα στο αντικείμενο και στον άνθρωπο, έτσι και η γλώσσα υπεισέρχεται εξ ολοκλήρου ανάμεσα στην φύση που επιδρά επάνω του εξωτερικά και εσωτερικά. Η γλώσσα λοιπόν μεσολαβεί ανάμεσα στον άνθρωπο και τον κόσμο και είναι, πέρα από αυτό, προϋπόθεση της σκέψης, τουλάχιστον μιας διαυγούς και κατανοητής σκέψης. Είναι το όργανο που εκπαιδεύει τη σκέψη<sup>9</sup>.

Ο J. L. Weisgerber (1899-1985) κατανοεί τη γλώσσα ως μια ενέργεια, όπως άλλωστε και ο von Humboldt. Γλώσσα είναι, για τον Weisgerber, μια δύναμη που μετουσιώνει τον κόσμο σε πνεύμα. Λόγω της στατικότητάς του, και ως εκ τούτου λόγω της ακαταλληλότητάς του για την έρευνα της γλώσσας αντικατέ-

στησε τον όρο «κοσμοθεώρηση» με τον όρο «κοσμοεικόνα». Η γλώσσα δεν είναι κάτι το παθητικό που αντικατοπτρίζει τον κόσμο, αλλά κάτι το δυναμικό που του δίνει μορφή. Ενδιαφέρων είναι και ο όρος του Weisgerber «γλωσσικός μεσόκοσμος» ο οποίος εννοεί ότι χωρίς τη γλώσσα δεν υπάρχει καμιά δυνατότητα γνώσης<sup>10</sup>. Γενικά το έργο του Weisgerber χαρακτηρίζεται από έναν έντονο γλωσσικό ρατσισμό, που προπαγανδίζει την ύπαρξη αναπτυγμένων και υποανάπτυκτων γλωσσών. Η αμερικάνικη ανθρωπολογική σχολή δίνει την απάντηση σε αυτή την προκλητική θέση.

## 1.2. Η Γλώσσα ως μέσο πρόσβασης σε ξένους πολιτισμούς

### 1.2.1. Franz Boas (1858-1942). Πολιτισμικός ντετερμινισμός της γλώσσας. Το οικουμενικό απόθεμα εκφραστικών στοιχείων

Ο ιδρυτής της αμερικάνικης ανθρωπολογίας είναι ο Franz Boas. Ο Boas αρνείται κατηγορηματικά την ενότητα και αλληλοεξάρτηση ανάμεσα σε φυλή, πολιτισμό και γλώσσα. Κατά τη γνώμη του, γλώσσα και πολιτισμός είναι ιστορικά φαινόμενα, δημιουργήματα και δεν βρίσκονται μεταξύ τους σε σχέση αλληλοεξάρτησης. Υπάρχει γενικά όμως ένα απόθεμα από στοιχεία, από το οποίο αντλούν όλοι οι πολιτισμοί μεμονωμένα στοιχεία, τα οποία ερμηνεύονται πάντα σε αναφορά με τον εκάστοτε πολιτισμό διαφορετικά (βλ. Κ. Καστοριάδης, ριζοσπαστικό φαντασιακό)<sup>11</sup>.

Κατά τη γλωσσική ταξινόμηση του κόσμου παίζει αποφασιστικό ρόλο η κάθε πολιτιστική αναγκαιότητα που ενυπάρχει ασυνείδητα στη γλώσσα. Για το λόγο αυτό κάθε γλωσσική ταξινόμηση είναι αυθαίρετη από τη σκοπιά κάθε άλλης γλώσσας. Οι δε γενικές έννοιες δεν εξαρτώνται ποτέ από τις δομές της γλώσσας, αλλά από τις ανάγκες του εκάστοτε πολιτισμού· είναι αναγκαίες για κάποιο πολιτισμό; Θέτονται στη διάθεση των υποκειμένων τότε τα απαραίτητα εκφραστικά στοιχεία-μέσα ή σε περίπτωση που δεν προϋπάρχουν, δημιουργούνται εκ νέου.

Η θέση του Boas δεν είναι λοιπόν ντετερμινιστική, εφόσον θεωρεί κάθε πολιτισμό ικανό να εκφράσει όλα όσα χρειάζεται και όχι αντιστρόφως. Γλώσσα και πολιτισμός δεν αλληλοεξαρτώνται, αλλά δημιουργούνται μέσω κοινών θεμελιωδών παραγόντων με επιλογή και αποβολή από το οικουμενικό, κοινό απόθεμα. Έτσι η γλώσσα αλλάζει και προσαρμόζεται σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες του πολιτισμού<sup>12</sup>.

### 1.2.2. Ο γλωσσικός ντετερμινισμός του Edward Sapir (1884-1939)

Ο μαθητής του Boas, E. Sapir, υποστήριξε μια ασθενή ντετερμινιστική θέση. Σκέψη χωρίς γλώσσα δεν είναι γι' αυτόν δυνατή. Η γλώσσα δείχνει στη σκέψη

την οδό της, η οποία από την πλευρά της δύναται να οδηγήσει πέρα από τη γλώσσα και τοιουτοτρόπως να την αλλάξει.

Όμοια, όπως και ο Boas, θεωρεί την αλλαγή αναγκών ενός πολιτισμού ικανή προϋπόθεση για αλλαγές και μέσα στη γλώσσα. Αργότερα ο Sapir θα οξύνει τη στάση του έναντι στη σκέψη και θα υποστηρίξει τη γλωσσική της εξάρτηση.

Ό,τι πρέπει να εκφραστεί σε έναν πολιτισμό μπορεί να εκφραστεί από τη γλώσσα και ό,τι μπορεί να εκφραστεί από τη γλώσσα δεν είναι ασήμαντο για τα μέλη ενός πολιτισμού.

Για τον Sapir η γλώσσα είναι προϋπόθεση και πλάθουσα δύναμη της σκέψης όπως και της δημιουργίας μιας κοινωνικής πραγματικότητας.

Η γλώσσα αποτελεί λοιπόν για τον Boas και τον Sapir την πρωταρχική πρόσβαση σε ξένους πολιτισμούς, εφόσον αυτή επηρεάζεται από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του ισχύοντος πολιτισμού, έτσι ώστε να αντικατοπτρίζονται σε αυτή όλες οι περιβάλλοντολογικές συνθήκες. Πέρα από αυτό, σύμφωνα με τη γνώμη του Sapir, η γλώσσα προσδιορίζει τον ομιλητή της κατά τη διανοητική θεώρηση του περιβάλλοντός του<sup>13</sup>. Αυτή είναι και η κοινωνιο-γλωσσολογική αρχή της γλωσσικής σχετικότητας, την οποία θα διατυπώσει αποφασιστικότερα, αν και τυχαία, ο χημικός ο B. Lee Whorf.

### 1.2.3. Η αρχή της γλωσσικής σχετικότητας. Benjamin Lee Whorf (1897-1941)

Ο δυτικός τρόπος σκέψης είναι, κατά τον Whorf, μια από τις πολλές δυνατότητες που υπάρχουν. Για τον ίδιο λόγο, η επιστημονική πρόσβαση στον κόσμο δεν είναι και η μοναδική, γι' αυτό και δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή και ως η μοναδική αλήθεια.

Η γραμματική κάθε γλώσσας πλάθει τη σκέψη και οργανώνει με διαφορετικό τρόπο το ρεύμα των φυσικών γεγονότων που μεταδίδουν οι αισθήσεις. Για το λόγο αυτό ο άνθρωπος σαν ομιλητής μιας συγκεκριμένης γλώσσας δεν μπορεί να κρίνει αμερόληπτα όλα τα φαινόμενα. Μόνο κάποιος που είναι γνώστης περισσότερων γλωσσών μπορεί να είναι σχετικά ανεξάρτητος κατά την κρίση αυτών των φαινομένων.

Η νέα αυτή αρχή της σχετικότητας λέει ότι: «δεν καταλήγουν όλοι οι παρατηρητές δια μέσω των ίδιων φυσικών φαινομένων σε μια όμοια θεώρηση του κόσμου, εκτός αν τα γλωσσολογικά τους θεμέλια είναι ίδια ή αν μπορεί να βρεθεί κατά κάποιον τρόπο ένας κοινός παρονομαστής» (Α.Κ.)<sup>14</sup> ή ότι: «άνθρωποι που χρησιμοποιούν διαφορετικές γλώσσες με πολύ διαφορετικές γραμματικές οδηγούνται εξαιτίας αυτών των γραμματικών, σε διαφορετικές παρατηρήσεις και σε διαφορετικές αξιολογήσεις καταστάσεων εξωτερικά ομοίων. Για το λόγο αυτό, δεν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των παρατηρήσεών τους, αλλά



καταλήγουν σε κάπως διαφορετικές αντιλήψεις περί του κόσμου<sup>15</sup>.

Αυτή είναι η περίφημη αρχή της γλωσσικής σχετικότητας.

## Β. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΣΚΕΨΗ

Πολλοί επιστήμονες έχουν κατ' επανάληψη τονίσει τη στενή αλληλοεξάρτηση ανάμεσα στη γλώσσα και στη σκέψη. Ο τρόπος και η ένταση της αλληλοεπιρροής αυτών των δύο μεγεθών διαφέρει βέβαια από αντίληψη σε αντίληψη. Έτσι για άλλους είναι η σκέψη ένα γλωσσικό φαινόμενο, ενώ για άλλους η γλώσσα είναι μόνο ένα όχημα της σκέψης και, τέλος, για αυτούς της μέσης οδού υπάρχει, πέρα από μια γλωσσική, και μια εξω-υπεργλωσσική σκέψη.

Όποια θεώρηση και να αποδεχτεί κανείς ως την αντικειμενικότερη, κοινό όλων είναι η διαπίστωση ότι η σκέψη και ιδιαίτερα η διάνοηση βρίσκονται με τη γλώσσα σε μια τόσο στενή σχέση, ώστε να ωθείται κανείς στην παραδοχή ότι γλώσσα και σκέψη είναι δύο όψεις, δύο εξωτερικεύσεις ενός και του αυτού φαινομένου.

Ένα νέο ερώτημα μέσα στο γενικό θετικιστικό κλίμα των επιστημών του ανθρώπου ήταν και αυτό της αιτίας και του αποτελέσματος, δηλαδή το κοσμογονικό κατά την οντογένεση. Προηγείται η γλώσσα της σκέψης ή μήπως αντιστρόφως ή μήπως ούτε το ένα ούτε το άλλο;

Δύο σημαντικότεροι διανοούμενοι για την παιδαγωγική λόγω των εργασιών τους με παιδιά είναι ο Jean Piaget και ο L. S. Vygotsky. Οι θεωρίες τους και οι έρευνές τους αναφορικά με τη σχέση και προτεραιότητα ανάμεσα στη σκέψη, δηλαδή διάνοηση, και την ιδιωτική ή εγωκεντρική γλώσσα των παιδιών συμβάλλουν στην κατανόηση του πολύπλοκου αυτού θέματος. Για το λόγο αυτό θα μας απασχολήσουν στα επόμενα κεφάλαια διεξοδικότερα.

### 1. Jean Piaget. Από την εγωκεντρική στην κοινωνική γλώσσα των παιδιών

Σύμφωνα με το μεγάλο παιδοψυχολόγο Piaget η σκέψη προηγείται της γλώσσας, όπως αποδεικνύεται και πειραματικά κατά τη φάση της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης, όπου αν και το μικρό παιδί δε μπορεί ακόμη να μιλήσει, παρ' όλα αυτά είναι σε θέση να συμπεριφέρεται και να πράττει βάσει μιας υποανάπτυκτης, ενστικτώδους νοημοσύνης<sup>16</sup>.

Ακόμη και αργότερα κατά τη φάση της συγκεκριμένης ή προμαθηματικής σκέψης η γλώσσα παραμένει μια απαραίτητη, αλλά όχι και επαρκής προϋπόθεση λογικών πράξεων. Μόνο κατά τη φάση των τυπικών-(μαθηματικών) πρά-

ξων ή της γλωσσικής νοημοσύνης η γλώσσα παίζει τον αποφασιστικότερο ρόλο.

Η σκέψη προηγείται για τον Piaget λοιπόν της γλώσσας.

Όσον αφορά δε τη γλώσσα της πρώιμης παιδικής ηλικίας, ο Piaget ισχυρίζεται ότι αυτή είναι εγωκεντρική και δεν έχει απολύτως καμιά κοινωνική λειτουργία. Η εγωκεντρική γλώσσα συνοδεύει απλώς τη συμπεριφορά του παιδιού και έχει το χαρακτήρα παιχνιδιού. Είναι απόρροια μιας εγωκεντρικής σκέψης του παιδιού που είναι προτυπική, δηλαδή την χαρακτηρίζει μια προ-αιτιολογική λογική, όπως αυτή του ονείρου. Επειδή δε δεν έχει καμιά συγκεκριμένη λειτουργία υποχωρεί με το πέρασμα της σκέψης του παιδιού στο επόμενο στάδιο του ρεαλισμού, στη λογική-αιτιολογική φάση, και δίνει τη θέση της στην κοινωνική γλώσσα.

Όμως ο Ρώσος ψυχολόγος L. S. Vygotsky έχει διαφορετική άποψη.

## 2. L. S. Vygotsky. Από την προλεκτική στη λεκτική σκέψη και από την προδιανοητική στην ορθολογική-επικοινωνιακή γλώσσα

Η βασική υπόθεση του Vygotsky είναι η ιστορικότητα της ανθρώπινης συνείδησης (συγκρ. θεωρία του Ιστορικού Υλισμού) και η λειτουργική της ένωση με την κοινωνικοποιημένη ανθρώπινη πράξη.

Η γλώσσα και η σκέψη είναι μεγέθη κλειδιά — η βασιλική οδός — για την κατανόηση της φύσης της ανθρώπινης συνείδησης. Η επιστημονική προσπάθειά του αποσκοπεί, σύμφωνα με τον ίδιο, στη θεμελίωση μιας επιστημονικής θεωρίας της συνειδησιακής ζωής που να υπερβαίνει όχι μόνο τις μεταφυσικές προϋποθέσεις μιας ιδεαλιστικής γνωσεολογικής θεωρίας, αλλά και την απλοποιούσα μεταφορά της θεωρίας περί αντανακλαστικών σε συνειδησιακές διεργασίες μίας ανώτερης οργανωτικής τάξης.

Οι ανθρώπινες συνειδησιακές λειτουργίες βασίζονται, κατά τη γνώμη του, σε βιολογικές προδιαθέσεις. Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και στη σκέψη υποστηρίζει ότι έχουν διαφορετικές φυλογενετικές ρίζες. Σκέψη και γλώσσα παραμένουν στον άνθρωπο πάντα ξεχωριστά.

Υπάρχει ένα αρχικό στάδιο στην εξέλιξη του παιδιού, κατά το οποίο η φυλογένεση επαναλαμβάνεται στην οντογένεση. Υπάρχει δηλαδή ένα προλεκτικό στάδιο στην ανάπτυξη της σκέψης και ένα προδιανοητικό στάδιο στην ανάπτυξη της γλώσσας. Με την πάροδο του χρόνου όμως επέρχεται μια ενσωμάτωση αυτών των λειτουργιών με αποτέλεσμα έναν αναδομισμό και των δυο. Η μεν σκέψη γίνεται λεκτική, η δε γλώσσα ορθολογική-επικοινωνιακή.

Αυτές οι φυλογενετικά διαφορετικές και βιολογικά προδιαθετικές λειτουργίες έρχονται σε μια αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ τους κατά την ανάπτυξη

του παιδιού, μέσα από την κοινωνική αλληλοεπίδραση ανάμεσα στο παιδί και τον ενήλικο κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης του πρώτου. Κατά την κοινωνική συναναστροφή και εξαιτίας της επίδρασής της στη συνείδηση του παιδιού, οι ψυχικές λειτουργίες του αναδιαρθρώνονται σε ένα ανώτερο οργανωτικό επίπεδο, όπως αυτό εκφράζεται π.χ. στην παρατηρητικότητα, στην αντίληψη, στη μνήμη και ιδιαίτερα στη σκέψη και στη γλώσσα.

Η κοινωνικοποίηση του παιδιού δε σημαίνει όμως απλώς τη μετάδοση της σημασίας των ομιλουμένων λέξεων από τους ενήλικους, αλλά την ιδιοποίησή τους μέσα από τη δράση του παιδιού στο κοινωνικό και αντικειμενικό του περιβάλλον. Η σημασία των λέξεων αποκωδικοποιείται μέσα από αυτή τη δράση.

Σε αντίθεση με τον Piaget, ο Vygotsky θεωρεί την εγωκεντρική γλώσσα του παιδιού ως προ- και όχι α-κοινωνική. Με τη βοήθειά της το παιδί αποκτά από τους ενήλικους τις απαραίτητες λογικές κατηγορίες, για να υπερνικήσει τις αντιξοότητες της πραγματικότητας.

Ενώ λοιπόν ο Piaget υποστηρίζει ότι το παιδί οδηγείται από την εξωλεκτική αυτιστική σκέψη στην εγωκεντρική γλώσσα και εγωκεντρική σκέψη και αργότερα στην κοινωνικοποιημένη γλώσσα και στη λογική σκέψη, δηλαδή από το ατομικό στο κοινωνικό, ο Vygotsky υποστηρίζει ακριβώς το αντίθετο, δηλαδή ότι η πορεία που ακολουθεί ο άνθρωπος κατά την ανάπτυξή του είναι από το κοινωνικό στο ατομικό.

Για τον Vygotsky η παιδική γλώσσα είναι εξ αρχής κοινωνική και ορθολογική. Με διάφορα πειράματα διαπίστωσε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν εντατικότερα την εγωκεντρική τους γλώσσα, όταν πρέπει να λύσουν κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς. Έτσι η εγωκεντρική γλώσσα χρησιμοποιείται για την άρθρωση και μιας προβληματικής κατάστασης και για τη λύση προβλημάτων. Η εγωκεντρική γλώσσα δε συνοδεύει λοιπόν απλώς την εγωκεντρική σκέψη, το παιδί δε μιλά για να μιλά, αλλά μιλά με τον εαυτό του σαν να ήταν κάποιος άλλος. Σε αυτό το σημείο διαπιστώνουμε ομοιότητες ανάμεσα στο Vygotsky και τον G. Mead<sup>17</sup> (διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου).

Η εγωκεντρική γλώσσα λοιπόν δεν είναι σε καμιά περίπτωση αλειτουργική, όπως και σε καμιά περίπτωση δεν πεθαίνει, αλλά μεταβάλλεται στην εσωτερική αυτο-ομιλία των ενηλίκων. Η λειτουργία της παραμένει πάντα η ίδια, μόνο η μορφή της αλλάζει.

Ο L. Kohlberg<sup>18</sup> απέδειξε σε μια εμπειρική του έρευνα ότι οι θέσεις των Vygotsky και Mead αναφορικά με την εγωκεντρική γλώσσα είναι ορθότερες από αυτή του Piaget.

Τελειώνοντας το συστηματικό θεωρητικό μέρος αυτής της μελέτης πρέπει να συγκρατήσουμε τα εξής ενδιαφέροντα για το εμπειρικό, πολιτικο-μορφωτικό και μορφωτικο-θεωρητικό δεύτερο μέρος της:

α. Πολιτισμός, Γλώσσα και Σκέψη βρίσκονται σε μια στενή αλληλοεπιδραστική σχέση μεταξύ τους. Για άλλους έχει προτεραιότητα η γλώσσα (von Humboldt, Weisgerber, Vygotsky, de Condillac), για άλλους ο πολιτισμός (π.χ. de Condillac, Herder, Boas, Sapir, Whorf) και για άλλους η σκέψη (Πλάτων, Grammaire générale, Locke, Piaget).

β. Άσχετα με τη βαρύτητα που έχει η γλώσσα στην εκάστοτε θεωρία, της αναγνωρίζεται σημαντικός ρόλος ως:

1. πρόσβαση σε ξένους πολιτισμούς (π.χ. αμερικ. σχολή)
2. κοσμοεικόνα, διάρθρωση, αντικατοπτρισμός της πραγματικότητας (von Humboldt, Weisgerber)
3. όχημα των σκέψεων (Whorf)
4. καθοδηγητής, αποπλανητής της σκέψης (Locke)
5. προϋπόθεση αναγκαία της σκέψης γενικά (Sapir) και
6. απαραίτητη για τυπικο-λογικές διαδικασίες (Piaget)
7. απαραίτητη για την κοινωνικοποίηση του ατόμου (Vygotsky)

Όλες αυτές οι θέσεις υπογραμμίζουν, κάθε μια με τον τρόπο της, τη σημασία της γλώσσας για την κατανόηση ενός πολιτισμού, για την κατανόηση της κοσμοθεώρησης μιας ομάδας, κατά τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση του ατόμου.

## Γ. ΔΙΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο δεύτερο μέρος αυτής της εργασίας θα μας απασχολήσουν τα συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των μεταναστών γενικά και ιδιαίτερα στη Γερμανία. Θα προσπαθήσουμε να δείξουμε το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη συγκρίνοντας την παιδαγωγική, σχολική πραγματικότητα της Γερμανίας με τις προτροπές των επιστημών του ανθρώπου.

Η σημερινή πολιτική παιδείας που εφαρμόζεται στη Γερμανία δεν είναι βέβαια μόνο αποτέλεσμα γερμανικής πολιτικής βούλησης και απροθυμίας, αλλά και πολιτικής ολιγωρίας και λαϊκιστικής εγκληματικής ανευθυνότητας του επίσημου ελληνικού κράτους κατά την επιλογή στόχων και προσωπικού και απαράδεκτης κομματικοποίησης και πεζοδρομοποίησης ενός τόσο κρίσιμου ατομικού, αλλά και εθνικού θέματος.

## 1. Διγλωσσισμός<sup>19</sup>

Ο ορισμός της έννοιας διγλωσσισμός είναι αρκετά προβληματικός. Στη βιβλιογραφία γίνεται διάκριση ανάμεσα σε ορισμούς που ερμηνεύουν το διγλωσσισμό ως μια ικανότητα, και σε αυτούς που λαμβάνουν ως εννοιολογικό κριτήριο τη λειτουργία του διγλωσσισμού.

Οι πρώτοι ορισμοί συγκεντρώνουν την προσοχή τους στο βαθμό γνώσης των δύο γλωσσών (γλωσσολογία) ενώ οι ψυχολογιστικοί ορισμοί ενδιαφέρονται περισσότερο για το σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα από τα μεμονωμένα άτομα και μέσα στις ομάδες<sup>20</sup>.

Έτσι έχουμε ορισμούς διγλωσσισμού διαφορετικού πλάτους και βάθους. Ο MacNamara (1969) θεωρεί διγλωσσα ακόμα και εκείνα τα άτομα, τα οποία είναι σε θέση να μιλούν, να γράφουν και να διαβάζουν μια δεύτερη γλώσσα έστω και στοιχειωδώς.

Ο Weiss (1959) απαιτεί από ένα διγλωσσο άτομο τον άμεσο χειρισμό και της δεύτερης γλώσσας, χωρίς να είναι απαραίτητη η μετάφραση από τη μητρική γλώσσα. Ενδιαφέρων είναι και ο λειτουργικός ορισμός του Malmberg (1973), ο οποίος θεωρεί το διγλωσσισμό ως την ικανότητα του ατόμου να ταυτίζεται και με τις δύο γλωσσικές ομάδες<sup>21</sup>.

Ο νομικά κατοχυρωμένος ορισμός της διγλωσσικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ από το 1968 λέει: «Διγλωσσική εκπαίδευση είναι η διδασκαλία δύο γλωσσών και η χρήση αυτών των δύο γλωσσών ως διδακτικά μέσα. Επιπλέον πρέπει να ληφθούν υπόψη η ιστορία και ο πολιτισμός της μητρικής γλώσσας του παιδιού ως βασικά στοιχεία της διγλωσσικής εκπαίδευσης»<sup>22</sup>.

Ένας σαφής ορισμός που περιέχει ψυχολογιστικές, λειτουργικές πτυχές και δεξιότητες, είναι αυτός του Blocher (1982): «Υπό τον όρο διγλωσσισμός<sup>23</sup> πρέπει να κατανοούμε την κατάσταση του να ανήκει ένας άνθρωπος σε δύο γλωσσικές ομάδες σε τέτοιο βαθμό ώστε να δημιουργείται αμφιβολία, αναφορικά με το με ποια από τις δύο γλώσσες είναι η σχέση στενότερη ή ποια πρέπει να χαρακτηριστεί ως μητρική ή ποια χρησιμοποιείται με μεγαλύτερη ευκολία ή σε ποια σκέφτεται κανείς» (Α.Κ.)<sup>24</sup>.

Ο Mackey (1956) προτείνει σαν λύση του προβλήματος του ορισμού του διγλωσσισμού να μη λαμβάνεται ο διγλωσσισμός ως μια απόλυτη έννοια, αλλά ως σχετική. Με άλλα λόγια η ερώτηση θα ήταν σωστά διατυπωμένη, όχι «αν κάποιος είναι διγλωσσικός», αλλά «πόσο διγλωσσικός είναι»<sup>25</sup>.

### 1.1. Μορφές διγλωσσισμού

Οι βασικές μορφές διγλωσσισμού που βρίσκουμε στη βιβλιογραφία, είναι οι ακόλουθες:



- ο συνδυαστικός
- ο ανάμεικτος
- και ο υποτακτικός διγλωσσισμός

Κατά τον συνδυαστικό διγλωσσισμό τα γλωσσολογικά σημεία διατηρούνται ξεχωριστά, δηλ. εκμαθίζονται δύο διαφορετικά γλωσσολογικά συστήματα. Κατά τον ανάμεικτο υπάρχει ένας φωνητικός διαχωρισμός των γλωσσών, όχι όμως σημασιολογικά, έτσι ώστε οι γλώσσες να διαφέρουν στο λεξιλογικό, όχι όμως στο συντακτικό και στο σημασιολογικό σύστημα. Τέλος κατά τον υποτακτικό μεταφράζεται κάθε σημείο άμεσα από τη μητρική γλώσσα (Weinreich, 1966)<sup>26</sup>.

Παρόμοιοι διαχωρισμοί είναι ο παράλληλος διγλωσσισμός (Carrolls, 1970), ο φυσικός και ο πολιτισμικός (Weiss, 1959), ο προσθετικός (Lambert, 1977), ο κυρίαρχος και τέλος ο ημιδιγλωσσισμός. Με τον «ημιδιγλωσσισμό» εννοείται ανεπαρκής γνώση της δεύτερης γλώσσας με παράλληλη ατροφία της μητρικής<sup>27</sup>.

## 2. Γλώσσα και σχολική επίδοση

Ο Φθενάκης και οι συνεργάτες του αποδεικνύουν και υπογραμμίζουν τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο βαθμό ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας και στη γενικότερη γλωσσική ικανότητα και σχολική επίδοση του παιδιού, καθώς επίσης και σε μια θετική εξέλιξη στο συναισθηματικό τομέα αποτελεσμα μιας τόνωσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού μέσα από μια θετική μεταχείριση και αντιμετώπιση της μητρικής του γλώσσας και γενικότερα του πολιτισμού του.

Μια έγκαιρη και συνεχής διδασκαλία στη μητρική γλώσσα είναι απαραίτητη αν θέλουμε να δώσουμε στο παιδί την ικανότητα να αναπτυχθεί γρήγορα και θετικά. Οι συγγραφείς προτείνουν να μαθαίνει το παιδί να διαβάζει και να γράφει πρώτα στη μητρική του και μετά στην ξένη γλώσσα.

Έχει αποδειχθεί ότι η επαρκής εκμάθηση της μητρικής γλώσσας ολοκληρώνεται περίπου στα εννέα και μισό χρόνια. Γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι μέχρι αυτή την ηλικία πρέπει να καλλιεργείται εντατικά η μητρική γλώσσα για να μπορέσει το παιδί να μάθει και τη δεύτερη γλώσσα επαρκώς.

Οι επαρκείς γνώσεις σε μια γλώσσα ευνοούν τη γενική γλωσσική ικανότητα. Το παιδί δε μαθαίνει μόνο τη μητρική του γλώσσα, αλλά πολύ γενικότερα γλώσσα. Τα γλωσσολογικά συστήματα αναπτύσσονται και έτσι είναι ευκολότερη η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας σωστά και επαρκώς.

Η μητρική γλώσσα ευνοεί τη δημιουργία της λεγόμενης γνωστικής βάσης, έτσι ώστε όσο περισσότερο αναπτυγμένη είναι η γλώσσα, τόσο περισσότερο αναπτυγμένη είναι και η γνωστική βάση.

Πέρα από τη διανοητική σημασία της μητρικής γλώσσας πρέπει να τονίσουμε και τη συναισθηματική και επικοινωνιακή της αξία. Λαμβάνοντας υπόψη στο μάθημα τη μητρική γλώσσα τονώνεται η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά καθώς επίσης ανάμεσα στους γονείς και στο σχολείο, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζει και το παιδί το σχολείο εντελώς διαφορετικά, να τονώνεται η αυτοπεποίθησή του, να επιδιώκει την επαφή με την πλειοψηφική ομάδα και να έχουμε γενικότερα μια θετική εξέλιξη της προσωπικότητάς του.

Τη στενή σχέση ανάμεσα στη γλωσσική και στη διανοητική ανάπτυξη έχουν αποδείξει εμπειρικά οι Toukoma & Skutnabb-Kangas, R. Yletyinen κ.ά. Συγκεκριμένα οι Toukoma & Skutnabb-Kangas<sup>28</sup> έδειξαν ότι στην περίπτωση του προσθετικού διγλωσσιμού παρατηρείται μια θετική διανοητική επίδραση, στην περίπτωση του δεσπόζοντα διγλωσσιμού (γνώσεις στη μια γλώσσα στο επίπεδο της μητρικής) οι επιδράσεις δεν είναι ούτε αρνητικές ούτε θετικές, ενώ κατά τον ημιδιγλωσσιμό διαπιστώνονται ευκρινώς αρνητικές επιπτώσεις.

### 3. Γλώσσα και Ηλικία

Ο ρόλος της ηλικίας κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας κατά το Φθενάκη κ.ά. δεν είναι πολύ σημαντικός. Η διάχυτη εντύπωση ότι τα παιδιά μαθαίνουν μια γλώσσα πολύ πιο γρήγορα και πολύ πιο εύκολα από ό,τι οι ενήλικοι δεν αληθεύει.

Σε γενικές γραμμές τα παιδιά υπερτερούν απέναντι στους ενήλικους μόνον όσον αφορά την άρθρωση και την προφορά. Κατά τα άλλα έχουν και αυτά μεγάλες, αν όχι μεγαλύτερες, δυσκολίες απ' ό,τι οι ενήλικοι, ιδιαίτερα όσον αφορά τη μεθοδική, συστηματική εκπαίδευση, εφόσον οι μεγάλοι υπερτερούν των μικρών αναφορικά με τη διανόηση και την ικανότητα της αφηρημένης σκέψης και μάθησης. Οι μικροί πάλι βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση αφού δεν έχουν προκαταλήψεις και στερεότυπα, τα οποία γίνονται συχνά εμπόδια μάθησης για τους προκατειλημμένους ενήλικους.

### 4. Εθνική ταυτότητα και διγλωσσιμός

Ο ορισμός της έννοιας εθνική ταυτότητα αμφισβητείται έντονα, ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή όπου υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση ανάμεσα στα έθνη. Ορισμοί όπως το να ανήκει κανείς σε μια γλωσσική-πολιτιστική ομάδα με

κοινό παρελθόν, παρόν και μέλλον είναι πολύ ρευστοί εφόσον υπάρχει, έστω και θεωρητικά, η δυνατότητα να επιλέξει κανείς μια άλλη ομάδα αναφοράς (π.χ. οι Γιουγκοσλάβοι και οι Νοτιοαμερικάνοι).

Γεγονός είναι ότι υπό την πίεση της μετανάστευσης και μέσα από την αντιπαράθεση με μια νέα ομάδα δημιουργείται η έντονη ανάγκη του διαχωρισμού εξ ορισμού.

Σίγουρα η γλώσσα παίζει ένα πολύ μεγάλο ρόλο κατά τον αυτοπροσδιορισμό των ομάδων και των ατόμων και συνεπώς για την ενσωμάτωση ή μη αυτών των ίδιων σε μια άλλη κοινωνία.

Κατά τον Barth διάφορα κίνητρα επηρεάζουν την ενσωμάτωση ενός ατόμου σε μια νέα ομάδα, όπως π.χ. το κατά πόσο η αποδέχουσα-φιλοξενούσα κοινωνία δίνει στον ξένο τη δυνατότητα πρόσβασης σε όλα τα κοινωνικά και υλικά αγαθά. Έτσι έχουμε κοινωνίες οι οποίες είναι προθυμότερες να αποδεχτούν κάποιον και άλλες λιγότερο. Σε μια ανοιχτή κοινωνία που από την προσέγγιση όλων των αγαθών δεν αποκλείονται και οι ξένοι, τα κίνητρα είναι τόσο ισχυρά, ώστε ο νεόφερτος να προσπαθήσει να ενσωματωθεί αποτελεσματικά και γρήγορα. Ο δρόμος της ενσωμάτωσης περνά βέβαια μέσα από τη γλώσσα.

Ανάλογες με το τι ελπίζει κάποιος να επιτύχει μαθαίνοντας μια ξένη γλώσσα, είναι και οι προσπάθειες και επιδόσεις του σε αυτήν. Το σχολείο είναι ο θεσμός που αναλαμβάνει αυτή την εθνική αποστολή, να κλείσει ή να εξομαλύνει το δρόμο στους ξένους.

#### Δ. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Κατά την κατάρτιση διδακτικών προγραμμάτων πρέπει λοιπόν να λαμβάνεται υπόψη η σημασία της γλώσσας για τη συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη του παιδιού και γενικά για την προσωπικότητά του.

Η γλώσσα και ο εκάστοτε πολιτισμός, ως φορέας της, πρέπει να λαμβάνονται απαραίτητα υπόψη στην εκπαίδευση. Το αλλοδαπό παιδί, π.χ. δεν είναι ένα προβληματικό Γερμανόπουλο για να το στιγματίσουμε ως προβληματικό παιδί γενικότερα. Το αλλοδαπό παιδί έχει, όπως κάθε παιδί, τα προβλήματά του και τις ανάγκες του και τα διδακτικά προγράμματα πρέπει να ανταποκρίνονται σε αυτά. Βασική προϋπόθεση είναι η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας, εφόσον αυτή δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την περαιτέρω εξέλιξή του και την ατομική του προσέγγιση της νέας ομάδας.

Από τους διδάσκοντες απαιτείται η ευαισθησία κι υπευθυνότητα να παρέχουν σ' όλα τα παιδιά τις ίδιες δυνατότητες και ευκαιρίες ανάπτυξης. Αυτό σημαίνει ότι η διδακτική ύλη, η μέθοδος κ.λπ. δεν επιτρέπεται να αναφέρονται μόνο στον πολιτισμό και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της πλειοψηφίας.

κής ομάδας, αλλά να λαμβάνουν υπόψη και τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες της μειονοτικής.

Στοιχεία του πολιτισμού, όπως η θρησκεία, τα ήθη και έθιμα, οι κοινωνικές δομές, οι ευαισθησίες και φυσικά η γλώσσα, ο νοηματικός φορέας όλων αυτών, πρέπει να μετακινήθούν προς το κέντρο της εκπαίδευσης. Αυτό προϋποθέτει φυσικά και τη δημιουργία του απαραίτητου κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου. Το σχολείο δεν μπορεί να ανταπεξέλθει μόνο του και δεν επαρκεί το να προσποιείται ότι όλα λειτουργούν κατά ένα πρότυπο δημοκρατικό και χειραφετητικό τρόπο.

Τα διδακτικά προγράμματα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους και να συμπεριλαμβάνουν όλους τους εξωγενείς παράγοντες, όπως τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, την οικογένεια, τα κέντρα νεολαίας, την εκκλησία, την οικονομία και γενικά την πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα.

Ίσως είναι πραγματικά πλεονέκτημα να διδάσκεται το παιδί αρχικά από ένα ομοεθνή του δάσκαλο, γιατί με αυτό τον τρόπο αναβαθμίζεται η αξία του πολιτισμού του και της γλώσσας του και καλλιεργείται η σχέση παιδιού και γονέων, γονέων και σχολείου. Όλα αυτά δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες για την ψυχο-νοητική ανάπτυξη του παιδιού όπως προείπαμε.

Σε καμιά περίπτωση βέβαια δεν επιτρέπεται να εκφυλίζεται η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας γενικότερα σε ιδεολογικές διαμάχες που πάντα έχουν ένα μεγάλο χαμένο, το μικρό παιδί.

## 1. Προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης

Σε αρκετές χώρες και ιδιαίτερα στις ΗΠΑ, τον Καναδά, στη Σουηδία και τα τελευταία χρόνια και στη Γερμανία, έγιναν προσπάθειες —κάτω από την πίεση της κοινής γνώμης, της επιστήμης και των καταστροφικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων— να ενταχθούν οι διάφορες μειονότητες στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της εκάστοτε χώρας με διαφορετική βέβαια στοχοθεσία και διαφορετικά αποτελέσματα.

Στη βιβλιογραφία συναντάμε συνήθως τρία πρότυπα δίγλωσσης εκπαίδευσης:

α) Το *χειραφετητικό πρότυπο*<sup>29</sup> που χαρακτηρίζει διαπολιτισμικά προγράμματα με πλουραλιστικές στοχοθεσίες και επιδιώκει τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας.

β) Το *αφομοιωτικό πρότυπο*. Σε αυτό ανήκουν κυρίως μεταβατικά προγράμματα, τα οποία χρησιμοποιούν βραχυπρόθεσμα τη μητρική γλώσσα ως μέσο για την ταχεία εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

γ) Το *εμπλουτιστικό πρότυπο* με εντατική εκμάθηση μιας τουλάχιστον

ξένης γλώσσας, αλλά προαιρετικά και στην πατρίδα των παιδιών (π.χ. το μοντέλο Immersion στον Καναδά). Αυτά τα προγράμματα απευθύνονται στην πλειοψηφία και όχι στις μειονότητες. Άλλα διδακτικά μοντέλα που λαμβάνουν υπόψη την εθνικιστική, γλωσσική και πολιτισμική ανομοιογένεια μιας ομάδας είναι γνωστά ως *πολυπολιτισμικά προγράμματα*. Αυτά εφαρμόζουν και επιδιώκουν:

α) τον καλοπροαίρετο πολυπολιτισμό που παρέχει τις ίδιες μορφωτικές ευκαιρίες σε όλους μέσα από μια προσέγγιση της εκάστοτε πολιτισμικής ιδιαιτερότητας του καθενός,

β) την εκπαίδευση που έχει ως στόχο της την πολιτισμική κατανόηση και χαρακτηρίζεται από μια θετική αξιολόγηση της πολιτισμικής πολυμορφίας,

γ) την εκπαίδευση προς πολιτισμικό πλουραλισμό και με στόχο την επιβίωση των εθνικών ομάδων ως ενσωματωμένες μονάδες και την αύξηση της ισχύος τους. Και τέλος

δ) τη διπολιτισμική εκπαίδευση ως αδιαχώριστο μέρος της γενικότερης διγλωσσικής παιδείας.

Στη Γερμανία δοκιμάστηκαν, και ορισμένα δοκιμάζονται ακόμα, τα εξής σχολικά μοντέλα αναφορικά με μετανάστες:

1. Το βαρβαρικό μοντέλο σύμφωνα με την αρχή της επιστροφής. Το μοντέλο αυτό επιτρέπει στις διάφορες εθνότητες να συντηρούν αποκλειστικά δικά τους σχολεία μητρικής με συνέπεια τα παιδιά των αλλοδαπών να μην έρχονται σχεδόν ποτέ σε επαφή με γερμανόπουλα. Αποτέλεσμα αυτού είναι να μη γνωρίζουν τα αλλοδαπά παιδιά ικανοποιητικά γερμανικά και το σημαντικότερο να μην αναγνωρίζεται το απολυτήριό τους κι έτσι να μην μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε ανώτερα και ανώτατα ιδρύματα παρά μόνο με διάφορες εκπαιδευτικές αλχημείες. Η πολιτική που στηρίζει αυτά τα προγράμματα διέπεται από την αρχή ότι οι μετανάστες αργά ή γρήγορα θα επιστρέψουν στη χώρα τους.

2. Το μοντέλο του Krefeld. Αυτό το μοντέλο θεωρείται ως το πιο επιτυχημένο, εφόσον συνδυάζει το ενιαίο σχολικό σύστημα με έναν ειλικρινή χειραφετητικό διγλωσσισμό. Μέσα από συνδιδασκαλία με γερμανόπουλα, τα ελληνόπουλα εντάσσονται στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα ισότιμα και επωφελούνται από την καλλιέργεια του δικού τους πολιτισμού με όλα τα γνωστά ψυχονοητικά αποτελέσματα μέσα από τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και στη μητρική γλώσσα των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, της Πολιτικής Αγωγής, της Βιολογίας και των Καλλιτεχνικών ή της Μουσικής.

3. Το μοντέλο του Essen, που αποτελεί ένα συμπληρωματικό ενισχυτικό μάθημα αλλοδαπών παιδιών, ιδιαίτερα αναφορικά με τη γλώσσα.

4. Το μοντέλο του Berlin, που είναι ένα πρόγραμμα ενσωμάτωσης ιδιαίτερα



για Τούρκους. Όλα τα προηγούμενα αποτελούν μόνο μοντέλα και είχαν ή έχουν περιορισμένη πειραματική ισχύ.

Όμως στη Γερμανία οι πλατιά διαδεδομένοι τύποι σχολείων ειδικά για ελληνόπουλα είναι:

α) Τα σχολεία μητρικής γλώσσας, που εν τω μεταξύ λειτουργούν ως ένα είδος συμπληρωματικών σχολείων, παράλληλα με τα γερμανικά υπό την ελληνική εποπτεία και

β) οι εντεταγμένες τάξεις με παράλληλη διδασκαλία μαζί με γερμανόπουλα και ελάχιστη συνδιδασκαλία σε γερμανικά σχολεία υπό τη γερμανική εποπτεία.

Σύμφωνα με την προσωπική μου εμπειρία και οι δύο τύποι αυτών των σχολείων περνούν αυτή την εποχή μια κρίση. Το μεν σχολείο της μητρικής γλώσσας λόγω ανικανότητας να σταθεί μόνο του και να προσφέρει απολυτήρια αναγνωρισμένα και στη Γερμανία. Το δε εντεταγμένο λόγω της πολιτικής γερμανικής βούλησης που επιδιώκει την απορρόφηση αυτών των τάξεων στο αμιγές γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί και το ελληνικό Λύκειο ή Γυμνάσιο στη Γερμανία τα απολυτήρια των οποίων και ειδικά των Λυκείων δεν αναγνωρίζονται εκεί. Τα αποτελέσματα και τα περαιτέρω τεχνάσματα και οι εκπαιδευτικο-πολιτικές αλχημείες είναι στον εκπαιδευτικό κόσμο γνωστά.

## Ε. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ανατρέχοντας στο περιεχόμενο αυτής της μελέτης οδηγούμαστε σε συμπεράσματα για την παιδαγωγική πράξη που νομίζω ότι δεν ξαφνιάζουν κανέναν μας.

Είναι αδιανόητο σε μια εποχή που δημιουργούνται προαιρετικά υπερεθνικοί οργανισμοί να υπάρχει καταπίεση μειονοτήτων και μάλιστα σε ένα τόσο βασικό δικαίωμα κάθε ανθρώπου, όπως η εκπαίδευση.

Τα συστατικά στοιχεία κάθε ανθρώπινης συνείδησης, η γλώσσα και ο πολιτισμός πρέπει λόγω αυτής τους της σημασίας να γίνουν αντικείμενα σεβασμού.

Ο «εκγενιτσαρισμός» μειονοτήτων, όπου- και οπωσδήποτε και να λαμβάνει χώρα, είναι ένα πολιτικό πρόγραμμα που ανέκαθεν οδήγησε την ανθρωπότητα σε φρικτές εμπειρίες.

Δεν μπορεί να είναι αποδεκτό από κανέναν άνθρωπο να περιθωριοποιούνται μειονότητες μόνο και μόνο λόγω καταγωγής. Είναι δυνατό βέβαια τα εκάστοτε εθνικο-οικονομικά συμφέροντα ενός κράτους να τεκμηριώνουν εργαλειακά-ορθολογικά μια τέτοια πράξη, η Παιδαγωγική όμως πρέπει να αντιτάξει τα ηθικά-ανθρωπιστικά της επιχειρήματα.

Είναι δεοντολογικά απαράδεκτο να διδάσκονται τα παιδιά σε μια γλώσσα που δεν καταλαβαίνουν επαρκώς για πράγματα που συχνά τα αντιλαμβάνονται διαφορετικά.

Το πρόβλημα είναι λοιπόν επιστημονικό, πολιτικό και κατά κύριο λόγο δεοντολογικό. Πρέπει να βρεθεί η πολιτική λύση για την εφαρμογή αυτών που χρόνια τώρα διεκδικεί η επιστήμη και μέσα από αυτή ο κοινός ανθρώπινος και ανθρωπιστικός νους.

Το δικαίωμα να μάθει κανείς τη μητρική του γλώσσα είναι όχι μόνο αναφαίρετο, αλλά πρέπει να τεθεί και υπεράνω κάθε πολιτικο-οικονομικής σκοπιμότητας.

Μέσα από την επαφή διαφόρων ομάδων, τη γνώση των ιδιαιτεροτήτων της καθεμιάς μπορούμε να αποδυναμώσουμε τις προκαταλήψεις και τα στοιχεία αυτά που απομακρύνουν τους ανθρώπους μεταξύ τους.

Δεν επαρκεί βέβαια η καλή πρόθεση της αποδέχουσας κοινωνίας, αλλά επιβάλλεται και η διάθεση των αποδεχομένων για ένα δημιουργικό, αποτελεσματικό και αλληλενεργικό διάλογο. Σε αυτή τη διαδικασία η εκπαίδευση παίζει ένα ρόλο κλειδί. Ο συνδυαστικός κρίκος (νέων) ανθρώπων είναι βέβαια το σχολείο που πρέπει να παρέχει για όλους κοινή ισότιμη εκπαίδευση ανεξάρτητα από δευτερογενή γνωρίσματα όπως αυτό της καταγωγής.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Προτιμώ τον όρο ομάδα, επειδή άλλοι όροι όπως λαός, έθνος, φυλή είναι επιφορτισμένοι με γενικό, αόριστο και συχνά αρνητικό νόημα. Με τον όρο ομάδα εννοώ ένα σύνολο ανθρώπων με πραγματικά κοινό πολιτισμό, κοινούς θεσμούς ακόμα και κοινή γλώσσα.
2. *Sprache, Mensch und die Welt. Geschichte und Bedeutung des Prinzips der sprachlichen Relativität*, Iwar Werlen. Darmstadt 1989, 9.
3. Ε.ε., σελ. 9-12.
4. Ε.ε., σελ. 13-16.
5. Ε.ε., σελ. 13-20.
6. Ε.ε., σελ. 20-21.
7. Ε.ε., σελ. 31.
8. Ε.ε., σελ. 53.
9. Ε.ε., σελ. 43-65.
10. Ε.ε., σελ. 109-124.
11. Castoriadis, Cornelius: *Gesellschaft als imaginaere Institution*. Frankfurt/M. 1990.
12. Ε.ε., σελ. 125-132.
13. Ε.ε., σελ. 132-140 και E. Sapir η γλώσσα 1961 και Peter D. Lloyd: «Einige Bemerkungen zur Sapir-Whorf-Hypothese», in *Soziolinguistik* v. A. Schaff, Europa Verlags-AG, 1976.
14. Παραπομπή στον Helmut Gipper, *Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip?*, S. Fischer Verlag 1972, σελ. 9.
15. Ε.ε., σελ. 10. Τον όρο αντίληψη του κόσμου τον βρίσκουμε για πρώτη φορά στο Humbolt

- (Weltsicht) και είναι κατά τη γνώμη του επίσης ένα γλωσσικό φαινόμενο. Αργότερα θα προτιμήσει το δυναμικότερο όρο κοσμοθεωρία (Weltanschauung) για να τονίσει τη συμβολή του υποκειμένου. Ο L. Weisgerber τέλος θα συμπληρώσει τον όρο κοσμοεικόνα που σαν οπαδός του Humboldt θεωρεί κι αυτός σαν αποτέλεσμα της γλωσσικής κοινωνικοποίησης του ατόμου.
16. Σύγκρινε το πείραμα με το παιδί που σύντομα κατανοεί ότι επιθυμητά αντικείμενα που βρίσκονται μακριά του πάνω σε μια κουβέρτα, μπορεί να τα φέρει κοντά του τραβώντας την κουβέρτα.
  17. *Mind, Self and Society*, Sicago, 1934.
  18. *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*, 1974.
  19. Αποφεύγω τον επίσης γνωστό όρο 'διγλωσσία', γιατί αυτός εκφράζει σε αρκετές εργασίες και την περιορισμένη γλωσσική ικανότητα ενός ατόμου και στις δύο γλώσσες, δηλ. είναι και συνώνυμο του όρου ημιδιγλωσσιάζομαι.
  20. Σύγκρινε Skutnabb-Kangas, 1975, στο Φθενάκη και άλλοι, *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*, München 1985.
  21. Ε.ε., σελ. 16.
  22. Ε.ε., σελ. 16.
  23. Αποφεύγω τον όρο διγλωσσία γιατί στη βιβλιογραφία εκφράζει συχνά αυτό που εμείς εδώ ορίζουμε σαν ημιδιγλωσσιάζομαι.
  24. Σελ. 17, ε.ε., σελ. 16.
  25. Ε.ε.
  26. Ε.ε., σελ. 18 και 19.
  27. Ε.ε.
  28. Toukoma & Skutnabb-Kangas 1977, στο Fthenakis et al., σελ. 100.
  29. Ε.ε.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Auernheimer, G.: *Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher*. Frankfurt 1988.
- Boos-Nünning et al.: «Aufnahmeunterricht, Muttersprache». In *Deutschlernen* 4/1983.
- Chomsky, N.: *Language and Mind*. N.Y. 1968.
- Culmas, F.: «Sprache und Kultur». In Hymes, D. (Hg): *Soziolinguistik. Zur Ethnographie der Kommunikation*. Frankfurt 1979.
- Fthenakis, W. et al.: *Aspekte einer bilingual-bikulturellen Entwicklung des Kindes*. München 1985.
- Furth, H. D.: *Denkprozesse ohne Sprache?* Düsseldorf 1972.
- Gipper, H. (Hg): *Sprache-Schlüssel zur Welt, Festschrift f. L. Weisgerber* Düsseldorf 1959.
- Henle, P.: *Sprache, Denken, Kultur*. Frankfurt 1975.
- Hopf, D.: *Herkunft und Schulbuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler*. Berlin 1987.
- : «Schulprobleme der Ausländerkinder». *Ztschr. f. Pädagogik* 27 (1981), 839-861.
- Horn, D.: «Aspekte bilingualer Erziehung in den USA und Kanada». *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*, Band 11.
- Judowitsch, F. Ja.: *Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes*. (Sprache und Lernen Bd 2) Düsseldorf 1972.
- Kohlbeg, L.: *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes (S. 256-333, Privatsprache)*. Frankfurt 1974.
- Lewis, M. M.: *Sprache, Denken und Persönlichkeit im Kindesalter*. Düsseldorf 1975.

- Lurija, A. R.: «Die Entwicklung der Sprache und die Entstehung der psychischen Prozesse». In Hiebsch, H. (Hg): *Ergebnisse der sowjetischen Psychologie*. Berlin 1967 (463-546).
- Piaget, J.: *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf 1972.
- Révénz, G.: *Denken und Sprechen*. In *Thinking and Speaking*, a Symposium Amsterdam 1954.
- Schmidt, S. J.: *Sprache und Denken als sprachphilosophisches Problem von Locke bis Wittgenstein*. Den Haag 1968.
- Seehass, G.: *Das Problem von Sprache und Denken*. Frankfurt 1981.
- Whorf, B. L.: *Sprache, Denken, Wirklichkeit*. Reinbek 1963.
- Vygotsky, L. S.: *Denken und Sprechen*. Frankfurt 1968.
- Yletyinen, R.: *Probleme der Zweisprachigkeit bei Migrantenkindern. Schweden als bildungspolitisches Beispiel*. Berlin 1978.
- : *Sprachliche und kulturelle Minderheiten in den USA, Schweden und der Bundesrepublik Deutschland*. Ein minderheiten- und bildungspolitischer Vergleich.

Μιχάλης Βάμβουκας, Ελένη Βασιλάκη, Νίκος Παπαδογιαννάκης  
Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

## Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΠΡΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Β' ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

### 1. Εισαγωγή

Τα μαθηματικά αρθρώνονται πρώτα ως γλώσσα. Η μητρική γλώσσα αποτελεί το προνομιούχο όχημα και της μαθηματικής έκφρασης και επικοινωνίας. Οι μαθηματικές δεξιότητες βασίζονται στις γλωσσικές και αποκτώνται με τη βοήθειά τους.

Η μύηση του μικρού παιδιού-μαθητή στον κόσμο των αριθμών και των μαθηματικών θεμελιώνεται σε ορισμένες βασικές και πρωταρχικές έννοιες στις οποίες στηρίζονται οι μαθηματικοί υπολογισμοί και οι λογικομαθηματικές κρίσεις. Προτού ο μαθητής εξοικειωθεί με τα αντικείμενα των μαθηματικών όρων και συνειδητοποιήσει τις έννοιες και τις σχέσεις τους είναι δύσκολο να προχωρήσει στο μαθηματικό συλλογισμό. Η κατοχή του λεξιλογίου, που αναφέρεται σε βασικές μαθηματικές έννοιες και τις σχέσεις που συνδέουν δύο ή περισσότερα αντικείμενα ή σύνολα, παίζει σπουδαίο ρόλο στην κατάκτηση των μαθηματικών ιδεών και της ικανότητας εκτέλεσης απλώς αριθμητικών πράξεων και επίλυσης σχετικών προβλημάτων. Η στοιχειώδης αυτή μαθηματική ικανότητα εκτέλεσης απλών αριθμητικών πράξεων συνδέεται στενά με την αναγνωστική και γενικά τη λεκτική ικανότητα του μαθητή.

Η επαρκής γνώση του μαθηματικού λεξιλογίου για την κατανόηση των εκφωνημάτων — προφορικών και γραπτών — μιας προβληματικής κατάστασης είναι αναγκαία προϋπόθεση για να μπορέσει ο μαθητής να δράσει σύμφωνα με τα ερωτήματα που τίθενται και να την επιλύσει. Τότε μόνο θα μπορέσει να αναλύσει τα εκφωνήματα, δηλαδή να συλλέξει πληροφορίες (να τις επιλέξει και να τις ταξινομήσει ανάλογα με το έργο που έχει να εκτελέσει), να παραστήσει νοητικά το προς εκτέλεση έργο, δηλαδή να δομήσει ένα νοητικό σχήμα και να



ενεργοποιήσει τις ταξινομημένες πληροφορίες για να τις χρησιμοποιήσει στην εκτέλεση του έργου.

Να σημειώσουμε ακόμη ότι μια ποικιλία γλωσσικών μορφών μπορεί να χρησιμοποιείται, για την έκφραση (προφορική ή γραπτή) μιας προβληματικής κατάστασης. Έτσι, π.χ., για την έκφραση της χρονικής εκτύλιξης μιας τυπικής κατάστασης (αρχική κατάσταση, μεταβολή ή μετασχηματισμός - τελική κατάσταση) είναι δυνατό να χρησιμοποιούνται ποικίλες γλωσσικές μορφές και γλωσσικά μέσα επένδυσης του προβλήματος, όπως η σειρά εκφώνησης, ο χρόνος των ρημάτων (αγοράζει, αγόρασε, αγόραζε, θα αγοράσει, έχει αγοράσει, είχε αγοράσει) και χρονικά επιρρήματα (πριν, ύστερα, νωρίτερα, τώρα, αργότερα, έπειτα κλπ.).

Η εκφώνηση όμως των πληροφοριών-δεδομένων του προβλήματος μπορεί να γίνεται σε μια σειρά διαφορετική από τη χρονική σειρά εκτύλιξης της κατάστασης ή να γίνεται χωρίς χρήση χρονικών επιρρημάτων ή να γίνεται με αντιθέσεις στους χρόνους των ρημάτων. Κι όπως παρατηρεί ο G. Vergnaud (1993), αν οι ενδείξεις αυτές καταργηθούν όλες συγχρόνως, το κείμενο-πρόβλημα αποβαίνει ακατανόητο. Οι γλωσσικές δηλαδή μορφές είναι εργαλεία, που επιτρέπουν να διακρίνουμε τις θέσεις των στοιχείων σε μια σχέση.

Ακόμη δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι η προβληματική κατάσταση στην οποία καλείται να εργαστεί ο μαθητής έχει, εκτός από τις γλωσσικές, και τις μαθηματικές και κοινωνικές όψεις της. Και κάθε μαθητής την αντιμετωπίζει με το δικό του ρεπερτόριο γλωσσικών, κοινωνικών και μαθηματικών δεξιοτήτων το οποίο φυσικά διαρκώς εμπλουτίζεται και αναπτύσσεται. Είναι δε φανερό ότι ο βαθμός αντιστοιχίας, συμφωνίας και εξοικείωσης των δύο συστημάτων — του υποκειμενικού (του μαθητή) και του αντικειμενικού (του προβλήματος) — διευκολύνει ή δυσχεραίνει την κατανόηση, την πρόοδο και την ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων του μαθητή.

## 2. Οι δυσκολίες στην εκμάθηση των μαθηματικών

Πολλές μπορεί να είναι οι πηγές των δυσκολιών που συναντούν οι μαθητές κατά την εκμάθηση των μαθηματικών δεξιοτήτων. (Γ. Τρούλης 1996, Α. Χατζηγεωργίου 1996, Μ. Μαρχοβίτης και Μ. Τζουριάδου 1991, L. S. Siegel et E. B. Ryan 1988). Εμείς εδώ αρκούμαστε να επισημάσουμε αυτές που απορρέουν από τη λεκτική διατύπωση των προβλημάτων, από τη σημασιολογική δομή ή «σημαντική του προβλήματος», δηλαδή από τον τρόπο με τον οποίο εκφέρονται οι έννοιες που συνθέτουν λεκτικά το πρόβλημα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι δυσκολίες, που προέρχονται από την ατελή αφομοίωση των τεχνικών επίλυσής του είναι ήσσονος σημασίας. Απλά θέλουμε να τονίσουμε ότι η σωστή εκτέλεση

των αριθμητικών πράξεων έχει ως προαπαιτούμενο τη γνώση και κατοχή από το μαθητή της μαθηματικής γλώσσας.

Η ικανότητα του μαθητή να διαβάξει και να ερμηνεύει σωστά τα εκφωνήματα του προβλήματος είναι αναγκαίο προαπαιτούμενο για να μπορεί να δίνει σωστή και ακριβή λύση-απάντηση. Χωρίς πλήρη κατανόηση των πληροφοριακών στοιχείων του προβλήματος είναι αδύνατο ο μαθητής να απαντήσει σωστά στο ερώτημα-πρόβλημα. Η ανεπαρκής κατοχή της γλώσσας (λεξιλογίου, σύνταξης και σημασιολογίας) και ιδιαίτερα, της γλώσσας των μαθηματικών, της μορφής και δομής των δεδομένων και ζητούμενων στοιχείων εμποδίζει το μαθητή στην κατανόηση των προβλημάτων. Είναι πηγή λαθών ή αδυναμίας σωστής επίλυσης των μαθηματικών προβλημάτων. Γενικά η «κακή» δεξιότητα του μαθητή στην ανάγνωση βοηθά στη συνειδητοποίηση της δομής των πληροφοριακών δεδομένων του μαθηματικού εκφωνήματος και στην απόσπαση των στοιχείων των κατάλληλων και προσφυών προς τα ζητούμενα (Μ. Βάμβουκας, 1992).

Βέβαια, είναι δυνατό οι μαθητές να μπορούν να διαβάζουν και να κατανοούν μια απλή μαθηματική εντολή αλλά να μην κατορθώνουν να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες της για να δράσουν. Μερικοί μαθητές δυσκολεύονται στο να συνδυάζουν όλα τα πληροφοριακά στοιχεία και χρησιμοποιούν μόνο μερικά απ' αυτά. Άλλοι δυσκολεύονται στο να αναδιατάζουν τα φραστικά σύνολα του προβλήματος σε μια λογική σειρά λόγω αδυναμίας στη σύλληψη των σχέσεων που τα συνθέτουν, που, σε τελευταία ανάλυση, σημαίνει αδυναμία στην κατανόηση των σχέσεων βασικών εννοιών του κειμένου-προβλήματος. Λέξεις σύγκρισης, για παράδειγμα, όπως *πιο πολύ - λίγο, περισσότερος - λιγότερος από, πιο μικρός - μεγάλος από, ίσος με, τόσος ...όσος κ.τ.λ.*, που δηλώνουν σχέσεις ανάμεσα σε δύο αντικείμενα ή σύνολα είναι πολύ σημαντικές στην κατανόηση της «σημαντικής δομής» απλών μαθηματικών προβλημάτων.

Με δύο λόγια, συχνά τα λάθη και οι δυσκολίες των μικρών μαθητών, οι αδυναμίες τους να επιλύουν απλά αριθμητικά προβλήματα πρόσθεσης και αφαίρεσης, δεν οφείλονται στην αδεξιότητά τους να επιλέγουν, να εκτελούν σωστά τις αριθμητικές πράξεις. Οφείλονται, αντίθετα, στην ελλιπή κατανόηση, δηλαδή στην ανικανότητά τους να αναπαραστούν νοητικά τις σχέσεις μεταξύ των δεδομένων του προβλήματος λόγω ελλιπούς αντίληψης και «εσωτερίκευσης» της έννοιας όρων που αναφέρονται σε σχέσεις (ισότητας, ισοδυναμίας, ανισότητας) αντικειμένων ή συνόλων, σε εκτίμηση αυξήσεων, μειώσεων και ισοτήτων διαφόρων μεγεθών.

### 3. Διδασκαλία και μάθηση των προμαθηματικών εννοιών

Η σπουδαιότητα της γνώσης και κατοχής των προμαθηματικών εννοιών που αφορούν το χώρο, το χρόνο, την ποσότητα, τις χωροχρονικές και ποσοτικές συγκριτικές σχέσεις αντικειμένων στην οικοδόμηση της μαθηματικής σκέψης και στην εκτέλεση μαθηματικών υπολογισμών αναγνωρίζεται και υπογραμμίζεται από τους συντάκτες των «Αναλυτικών Προγραμμάτων» τόσο του Νηπιαγωγείου όσο και του Δημοτικού Σχολείου.

Στο βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο (σσ. 239-271) προτείνεται μια ποικιλία δραστηριοτήτων με τις οποίες τα νήπια μιλούν και εισάγονται προοδευτικά στις προμαθηματικές έννοιες και διαδικασίες. Αναγνωρίζεται μάλιστα ότι «αποτελούν τις αναγκαίες και απαραίτητες νοητικές βάσεις και προϋποθέσεις για την κατάκτηση νοητικών σχημάτων, θεμελίων για την οικοδόμηση των μαθηματικών αργότερα».

Στα περιεχόμενα δε του αναλυτικού αυτού προγράμματος περιλαμβάνονται: εκτιμήσεις μεγεθών αντικειμένων, ταξινομήσεις, διατάξεις, αντιστοιχίσεις με στόχο την κατανόηση χωροχρονικών όρων και απόκτηση εννοιών όπως *μεγάλος, πιο μεγάλος από, μικρός - πιο μικρός από, περισσότερος - λιγότερος από, το ίδιο (βάρος) με - τόσος ... όσος κ.τ.λ.*

Και στο «Αναλυτικό πρόγραμμα» των μαθηματικών της Α' τάξης του δημοτικού μια εκτενής ενότητα διδασκαλίας έχει ως περιεχόμενα και στόχους την κατανόηση και μάθηση εννοιών χώρου και συγκρίσεις, ταξινομήσεις, αντιστοιχίσεις και διατάξεις μεγεθών διαφόρων αντικειμένων ή των απεικονίσεών τους. Μάλιστα οι μαθητές της Α' τάξης πρέπει να γίνουν πρώτα ικανοί να δηλώνουν «το πλήθος των στοιχείων του συνόλου και σύνολα με περισσότερα ή λιγότερα στοιχεία και ισοδύναμα σύνολα».

Πρόθεση λοιπόν, και επιδίωξη της πολιτείας, που υποδείχεται εμφαντικά στα «Αναλυτικά Προγράμματα», «είναι η κατάκτηση των προμαθηματικών εννοιών και των σχέσεων που συνδέουν τα μεγέθη των αντικειμένων (σχέσεις ισότητας, ισοδυναμίας, ανισότητας)». Και το ερώτημα που ανακύπτει είναι: Στην πράξη οι μαθητές που έχουν τελειώσει την Α' δημοτικού είναι ικανοί να κατανοούν σε ικανοποιητικό βαθμό τις βασικές αυτές έννοιες και σχέσεις; Είναι ικανοί να διαβάζουν και να κατανοούν εντολές που εμπεριέχουν προμαθηματικούς όρους όπως *πιο μεγάλος - μικρός από, πιο ψηλός - χαμηλός από, περισσότερος - λιγότερος από, τόσα περισσότερα από, τόσα λιγότερα από, ίσος - ίδιος με, τόσα... όσα και ισοδύναμους όρους τους;*

#### 4. Η έρευνά μας και οι στόχοι της

Για να δώσουμε απάντηση στα πιο πάνω ερωτήματα πραγματοποιήσαμε την έρευνα που περιγράφεται εδώ. Πιο συγκεκριμένα, με την έρευνα αυτή θελήσαμε να αξιολογήσουμε αντικειμενικά, αν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές Β' Δημοτικού κατέχουν τη δεξιότητα να κατανοούν προμαθηματικές έννοιες ποσοτήτων και των σχέσεών τους. Οι μαθητές αναγνωρίζουν και σε ποιο βαθμό τις έννοιες των εκφράσεων, «πιο μεγάλος - μικρός - ψηλός - βαρύτερος από, περισσότερος - λιγότερος από, ίσος - ίδιος, με, τόσος... όσος» και ισοδυναμών τους; Μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και μαθητών μεγάλης και μικρής ηλικίας παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ως προς τη δεξιότητα αυτή;

Ως κριτήριο κατοχής της δεξιότητας αυτής από ένα μαθητή ή ένα σύνολο μαθητών θεωρούμε τη σωστή απάντηση στο 90% των ερωτήσεων που αναφέρονται στο περιεχόμενο της δεξιότητας. Η κατοχή της δεξιότητας αυτής, όπως έχουμε ήδη σημειώσει, είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή προσέγγιση απλών αριθμητικών προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης από μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Μπορεί μάλιστα κανείς να υποθέσει ότι ίσως μαθητές αποτυγχάνουν στα μαθηματικά ή τα φοβούνται και τα αποστρέφονται από τα πρώτα τους μαθητικά βήματα, γιατί δεν κατέχουν τη σημασία των βασικών εννοιολογικών προμαθηματικών όρων και δεν κατανοούν τις αντίστοιχες πραγματολογικές σχέσεις. Επειδή η κατοχή της δεξιότητας είναι θεμέλιο της μαθηματικής σκέψης, αποτελεί και διδακτικό στόχο που πρέπει να έχει κατακτηθεί στο τέλος της Α' Δημοτικού, αποδεχόμεστε ως ποσοστό τυχαίων σφαλμάτων 10% και συνεπώς το ποσοστό των σωστών απαντήσεων σε 90%.

Απ' όσα γνωρίζουμε, στη χώρα μας δεν έχει γίνει παρόμοια αξιολόγηση των γλωσσικομαθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Σε πρόσφατη έρευνα του Α. Χατζηγεωργίου (1996), απλά επισημαίνεται και υπογραμμίζεται ότι «για να λύσουν οι μαθητές ένα πρόβλημα είναι απαραίτητες τόσο η εννοιολογική του κατανόηση όσο και η γνώση των προαπαιτούμενων αριθμητικών πράξεων» και ότι «τα μικρά παιδιά λύνουν ένα πρόβλημα στηριζόμενα πρώτιστα στη σημασιολογική παρά στην αριθμητική δομή του» και τέλος ότι «η επίδραση της σημασιολογικής δομής του προβλήματος στην κατάσταση της στρατηγικής λύσης του είναι μεγαλύτερη στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού και κυρίως στο νηπιαγωγείο». Αντιλαμβάνεται επομένως κανείς το θεωρητικό και πρακτικό ενδιαφέρον της ερευνητικής προσπάθειάς μας για αντικειμενική αντίληψη της βασικής αυτής γλωσσικομαθηματικής δεξιότητας μικρών μαθητών.

Η έρευνα φιλοδοξούμε να συμβάλει στη μελέτη των δυσκολιών μάθησης των προμαθηματικών εννοιών. Διενεργήθηκε κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδ.

έτους 1995-96 στο πλαίσιο ενός σεμιναρίου του οποίου το συντονισμό είχε ένας από τους υπογράφοντες την αναφορά αυτή.

4.1. *Η μεθοδολογία της έρευνας.* Για την αξιολόγηση της ικανότητας μαθητών Β' Δημοτικού να κατανοούν προμαθηματικές έννοιες κάναμε χρήση του ατεστ κατανόησης ειδικού λεξιλογίου» (Μ. Βάμβουκα 1994, σσ. 178-182).

4.1.0. *Το όργανο της έρευνας.* Η δοκιμασία συγκροτείται από 30 φράσεις-εντολές. Κάθε φράση δηλώνει μια ποσοτική σχέση ανάμεσα σε δύο αντικείμενα ή σύνολα αντικειμένων, τα οποία παριστάνονται σχηματικά παράπλευρα κάθε φράσης. Το υποκείμενο οφείλει να διαβάσει τη γλωσσικομαθηματική εντολή και να εκτελέσει το έργο που δηλώνει. Αυτό συνίσταται το γλωσσικομαθηματική εντολή και να εκτελέσει το έργο που δηλώνει. Αυτό συνίσταται στο να βάζει το σημείο του Χ σ' ένα από τα διπλανά σχήματα των αντικειμένων ή συνόλων. Για να εκτελεί σωστά το έργο που δηλώνει κάθε φράση-εντολή, ο μαθητής πρέπει να μπορεί να διαβάζει και να κατανοεί όρους και εκφράσεις που προσδιορίζουν ποσότητες και εκτιμήσεις σχέσεων μεταξύ των απεικονιζομένων αντικειμένων. Οφείλει ο μαθητής, ακολουθώντας σαφείς γραπτές εντολές, να αναγνωρίζει στις παραστάσεις των αντικειμένων τις δηλούμενες στις φράσεις σχέσεις ισότητας ή ισοδυναμίας ή ανισότητας που τα συνδέουν, να συγκρίνει δύο αντικείμενα ή σύνολα σύμφωνα με το δηλούμενο μέγεθός τους και να προσδιορίζει το αντικείμενο ή σύνολο που λεκτικά περιγράφεται. Πολλές ασκήσεις μαθηματικών υπολογισμών που δίνονται για λύση ή εκτέλεση στο σχολείο ή στο σπίτι περιέχουν τις ίδιες ή παρόμοιες εκφράσεις σχέσεων μεταξύ αντικειμένων. Η τεχνική επομένως αξιολόγησης δεν διαφέρει από το συνήθη τρόπο σχολικής εργασίας και μάθησης. Είναι οικεία στα υποκείμενα.

4.1.1. *Η βαθμολογία των επιδόσεων.* Η επίδοση του μαθητή στην κατανόηση των 30 γλωσσικομαθηματικών φράσεων-εντολών βαθμολογήθηκε με τόσες μονάδες όσες είναι οι σωστές απαντήσεις του. Η σωστή απάντηση πιστώθηκε με μονάδα, ενώ η λανθασμένη ή η αναπάντητη φράση με μηδέν. Έτσι η κλίμακα βαθμολογίας κυμαίνεται από 0 ως 30.

4.1.2. *Η διαδικασία επίδοσης του τεστ.* Το τεστ επιδόθηκε σε μαθητές της Β' τάξης δημοσίων δημοτικών σχολείων των πόλεων Ρεθύμνου, Ηρακλείου και Χανίων το τελευταίο δεκαήμερο του Ιανουαρίου 1996. Η επίδοση έγινε ομαδικά, στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων και στη διάρκεια της ώρας των γλωσσικών ασκήσεων. Η διάρκεια της επίδοσης ήταν μια διδακτική ώρα.

4.1.3. *Το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του.* Το δείγμα μας δεν είναι επιλεγμένο. Συγκροτείται από τους πρώτους τυχόντες και περιλαμβάνει όλους τους μαθητές των τμημάτων και των τάξεων των σχολείων. Συνολικά αξιολογήθηκαν οι μαθητές 25 τμημάτων Β' Δημοτικού που φοιτούσαν σε 15 σχολεία των πόλεων Ρεθύμνου, Χανίων και Ηρακλείου. Το μέγεθος του δείγματος

σύμφωνα με το φύλο των μαθητών και τη βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας τους φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Φύλο			Βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας				
Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Α)βαθμια	Β)βαθμια	Γ)βαθμια	Χ. Α	Σύνολο
227	215	442	83	216	66	77	442
51.4%	48.5%	100%	18.8%	48.9%	14.9%	17.5%	100%

### 5. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Ο πίνακας II δείχνει την εκατοστιαία κατανομή των απαντήσεων (σωστών και λαθεμένων) σε καθεμιά ερώτηση-φράση του τεστ.

ΠΙΝΑΚΑΣ II: Ποσοστά σωστών και λαθεμένων απαντήσεων σε καθεμιά ερώτηση - φράση

α / α ερώτησης	Σωστή		Λαθεμένη		α / α ερώτησης	Σωστή		Λαθεμένη	
	Απόλυτη %		Απόλυτη %			Απόλυτη %		Απόλυτη %	
1	424	95.9	18	4.1	16	333	75.3	109	24.7
2	417	94.3	25	5.7	17	413	93.7	29	6.3
3	419	95.0	23	5.0	18	303	68.7	139	31.3
4	420	95.0	22	5.0	19	404	91.6	38	8.4
5	392	89.1	50	10.9	20	389	88.2	54	11.8
6	395	89.6	47	10.4	21	219	49.5	223	50.5
7	159	36.1	282	63.9	22	284	64.3	158	35.7
8	423	95.7	19	4.3	23	286	64.9	156	35.1
9	426	96.4	16	3.6	24	242	54.9	200	45.1
10	390	88.2	52	11.8	25	256	58.2	186	41.8
11	410	92.8	32	7.2	26	398	90.0	44	10.0
12	398	90.2	44	9.8	27	363	82.1	79	17.9
13	421	95.2	21	4.8	28	376	85.3	65	14.7
14	415	94.1	27	5.9	29	309	70.1	133	29.9
15	312	70.9	130	29.1	30	349	79.1	93	20.9

Από τον πίνακα συνάγεται ότι οι μαθητές διαβάζουν και κατανοούν, σε ποσοστά που κυμαίνονται από 36,1% έως 96,4%, τις γλωσσικομαθηματικές έννοιες και σχέσεις που δηλώνουν οι φράσεις του τεστ. Τα ποσοστά επιτυχούς απάντησης είναι πάνω του 75% σε 21 από τις 30 ερωτήσεις-φράσεις και σε 9 ερωτήσεις κάτω του 75. Η πιο χαμηλή επίδοση των υποκειμένων σημειώνεται στην ερώτηση-φράση Νο 7 με ποσοστό επιτυχίας 36,1%. Η ερώτηση αυτή ζητούσε από τους μαθητές *να δείξουν το σωρό που έχει τρεις περισσότερες πέτρες απ' αυτό εδώ*, που αποτελούσε το σημείο αναφοράς ή σύγκρισης. Και οι υπόλοιπες οκτώ ερωτήσεις-φράσεις στις οποίες τα υποκείμενα του δείγματος παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά επίδοσης έχουν ανάλογο εννοιολογικό περιεχόμενο. Το υποκείμενο, δηλαδή, καλείται να συγκρίνει δύο αντικείμενα προς ένα τρίτο (σημείο αναφοράς) και να δείξει ποιο απ' αυτά είναι μικρότερο, μεγαλύτερο ή ίσο προς το συγκρινόμενο.

Αν τώρα δεχθούμε ως κριτήριο κατοχής μιας γνώσης ή δεξιότητας τη σωστή απάντηση στο 90% των ερωτήσεων, που αναφέρονται στην αξιολογούμενη γνώση ή δεξιότητα, από ένα μαθητή ή το 90% των μαθητών της ομάδας-τάξης, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές του δείγματος είναι ικανοί να κατανοούν τις γλωσσικομαθηματικές έννοιες και σχέσεις των φράσεων που αποτελούν τα αντικείμενα του τεστ. (Μ. Βάμβουκα 1994 σ. 20β). Πιο συγκεκριμένα, ένα ποσοστό 35,7% των μαθητών απάντησε σωστά στο 90% των ερωτήσεων, 71% των μαθητών κατέχει το 80% των περιεχομένων στις ερωτήσεις-φράσεις και σε 77,2% ανέρχεται το ποσοστό των μαθητών που φαίνεται να διαβάζουν και να κατανοούν ορθώς το 75% των γλωσσικομαθηματικών εννοιών και σχέσεων. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στα εξής ερωτήματα: Οι μαθητές του δείγματος έχουν πραγματικά κατακτήσει τη σημασία των γλωσσικομαθηματικών όρων που συνάντησαν στο υλικό της δοκιμασίας; Έχουν ασκηθεί συστηματικά στο νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του Δημοτικού στην απόκτηση των προμαθηματικών εννοιών και των σχέσεων που συνδέουν τα μεγέθη των αντικειμένων;

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά δεν μπορούν αντικειμενικά να δοθούν από τα δεδομένα της έρευνας αυτής. Τα δεδομένα της απλά επιτρέπουν να κάνουμε τη διαπίστωση ότι σε εννιά φράσεις-ερωτήματα η επίδοση των μαθητών είναι ανησυχητικά χαμηλή (ποσοστό επιτυχίας κάτω του 75%). Η ανάλυση όμως των εννοιολογικών περιεχομένων των φράσεων-ερωτήσεων αυτών μας οδηγεί στη διατύπωση ορισμένων ερμηνευτικών υποθέσεων για τους πιθανόν αιτιώδεις παράγοντες των δυσκολιών που συναντούν οι μικροί μαθητές κατά την ανάγνωση-κατανόησή τους.

Έτσι, σε δυο φράσεις-ερωτήσεις η ελλιπής εμπειρία των μαθητών με τα αντικείμενα, που σχηματικά παρασταίνονται, και τις πιθανές σχέσεις τους

είναι πολύ πιθανό να επηρεάζουν αρνητικά την εξοικείωση των μαθητών με το σημασιολογικό πεδίο των δύο φράσεων.

Στις υπόλοιπες επτά φράσεις-ερωτήσεις, οι γλωσσικομαθηματικοί όροι, και οι σχέσεις που εκφράζουν, είναι ίσως πιο πολύπλοκοι σημασιολογικώς από τους όρους και τις σχέσεις των φράσεων όπου οι μαθητές σημειώνουν πολύ υψηλά (πάνω από 75%) ποσοστά επιτυχίας. Και από παλαιότερες έρευνες και μελέτες είναι γνωστό ότι «όσο πιο απλό είναι το νόημα του όρου, τόσο πιο νωρίς φαίνεται να τον κατακτά το παιδί» (E. Clark 1992). Γονείς και παιδιά χρησιμοποιούν αρχικά μόνο τους απλούστερους όρους και αυτούς που είναι σχετικά απλοί σημασιολογικώς —όπως μεγάλος— και κατόπιν προοδευτικά επεξεργάζονται τις πιο πολύπλοκες σημασίες (ψηλός, χαμηλός, ελαφρύς, βαρύς). Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί και με τα δικά μας ερευνητικά δεδομένα, αφού οι φράσεις-ερωτήσεις που περιέχουν τους όρους μεγάλος - μικρός και πολλές - λίγος (πιο πολύ - λίγο, πολλά - λίγα) απαντώνται σε υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας παρά οι φράσεις που περιέχουν τους όρους ψηλός, χαμηλός, βαρύς, ελαφρύς. Η έννοια, τέλος, της ισότητας και οι φράσεις που χρησιμοποιούνται για τη δήλωσή της φαίνεται να κατανοούνται πιο δύσκολα από την έννοια της ανισότητας. Στις εννιά σχετικές φράσεις-ερωτήσεις του τεστ οι μαθητές σημειώνουν τα πιο χαμηλά ποσοστά επιτυχίας (Νο 21 - 30) με αντίστοιχα ποσοστά 49,5%-79,1%. Μπορεί λοιπόν να υποστηριχθεί ότι οι μαθητές κατανοούν πιο εύκολα τις λέξεις που δηλώνουν αντίθεση, ανισότητα, ανομοιότητα παρά αυτές που δηλώνουν ισότητα, ισοδυναμία, ισοτιμία, ταυτοσημία, συνωνυμία (Μ. Βάμβουκα 1994). Πέρα, όμως, από τα παραπάνω, οι φράσεις με τα πιο χαμηλά ποσοστά κατανόησης είναι και πιο πολύπλοκες από την άποψη της νοητικής δραστηριότητας που απαιτεί η εκτέλεση του έργου το οποίο δηλώνουν. Ο μαθητής οφείλει να κάνει δυο συγκρίσεις για να καταλήξει σ' ένα συμπέρασμα. Να συγκρίνει καθένα από τα δύο αντικείμενα με το αντικείμενο αναφοράς-σύγκρισης ή να συγκρίνει τα δυο αντικείμενα μεταξύ τους και στη συνέχεια να συγκρίνει το αποτέλεσμα με το αντικείμενο αναφοράς. Η διαδικασία αυτή είναι πρακτικά και συμβολικά-νοητικά πιο πολύπλοκη από τη σύγκριση δύο αντικειμένων αναμεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, είναι πιο απλό και πιο εύκολο για το παιδί να «δείξει την πιο μεγάλη κανάτα» παρά «να δείξει την κανάτα που είναι πιο μεγάλη απ' αυτήν εδώ». Συνοπτικά, η ελλιπής εμπειρία των μαθητών με τα εικονιζόμενα αντικείμενα και τις σχέσεις τους, η σημασιολογική πολυπλοκότητα των όρων και η συναφής πολυπλοκότητα των νοητικών δραστηριοτήτων που απαιτεί η εκτέλεση του έργου που δηλώνουν οι εννιά φράσεις-ερωτήσεις του τεστ ερμηνεύουν ίσως τα πολύ χαμηλά ποσοστά κατανόησής τους.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας συνάγεται επίσης ότι ένα ποσοστό μαθητών 29% του δείγματος αδυνατεί να διαβάξει και να κατανοεί περισσότε-



ρο από το 75% των προμαθηματικών εννοιών και σχέσεων που περιέχονται στις φράσεις του τεστ. Το ποσοστό αυτό είναι ιδιαίτερα υψηλό, γιατί πρόκειται για βασικές γλωσσικομαθηματικές γνώσεις-έννοιες. Πρόκειται όμως για φράσεις στις οποίες κατ' ουσίαν το έργο του υποκειμένου-μαθητή είναι η λεκτική σειροθέτηση που είναι έργο πιο δύσκολο από τη σειροθέτηση πραγματικών αντικειμένων. Κι όταν *«η πράξη της σειροθέτησης μεταφράζεται με όρους καθαρά γλωσσικούς αυτή γίνεται πιο πολύπλοκη»* (J. Piaget 1972 σ. 164). Τότε ο μαθητής χρειάζεται να διαβάξει και να κάνει ένα μικρό συλλογισμό για να συγκρίνει τα δύο αντικείμενα και να δώσει τη σωστή απάντηση, η οποία γίνεται πιο δύσκολη, όταν τα στοιχεία της σειροθέτησης είναι περισσότερα από δύο. 'Όταν η προβληματική αυτή κατάσταση διατυπώνεται λεκτικά χρειάζεται το παιδί, κατά τον Piaget, να φτάσει στην ηλικία των 12 ετών για να λύνει το πρόβλημα. Είναι λοιπόν πιθανό η αδυναμία των παιδιών να μην κατανοούν τις σχέσεις μεταξύ των απεικονιζόμενων αντικειμένων να οφείλεται στο ότι η σκέψη τους φέρεται ακόμη πάνω στα ίδια τα αντικείμενα τα οποία χειρίζονται και όχι πάνω στις παραστάσεις ή τα σύμβολα των αντικειμένων. Τα παιδιά που συναντούν τις πιο μεγάλες δυσκολίες ίσως δεν σκέφτονται ακόμη πάνω σε λεκτικές και μάλιστα γραπτές προτάσεις-φράσεις. Στα παιδιά αυτά δεν έχει γίνει ακόμη, κατά τη πιαζετιανή ορολογία η *«εσωτερίκευση»* των πραξιακών δομών, δηλαδή το πέρασμα από τις πραξιακές στις νοητικές δομές. Τα παιδιά της ηλικίας αυτής κάνουν ακόμη *συγκεκριμένους συλλογισμούς* (raisonnements concrets) πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα. Η σκέψη τους αφορά ακόμη πράξεις σε συγκεκριμένα αντικείμενα. Αντίθετα η γραπτή γλώσσα, η συντακτικοσημασιολογική δομή των φράσεων αναπαραστά σχέσεις ανάμεσα στα αντικείμενα που σχηματικά απεικονίζονται, βέβαια, παράπλευρα των φράσεων αλλά για τη νοητική δόμηση της σειροθέτησής τους δεν είναι έτοιμα τα επτάχρονα παιδιά. Κι επειδή οι νοητικές δομές οικοδομούνται πάνω στις πραξιακές θα πρέπει κατά την εκπαίδευση των μαθητών, που συναντούν τις πολλές δυσκολίες, να προβλέπονται πολλές και ποικίλες δραστηριότητες πραγμάτωσης των πραξιακών σχημάτων και δομών που προοδευτικά θα μετασχηματιστούν στο επίπεδο της παράστασης, του συμβολισμού, της νόησης (Κ. Μπασέτας 1996).

Οι δραστηριότητες μάθησης των πραξιακών σχημάτων και μύησης των παιδιών-μαθητών στις προμαθηματικές έννοιες και σχέσεις είναι υπόθεση όχι μόνο του σχολείου αλλά και του περιβάλλοντος διαβίωσης του παιδιού. Η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν τις έννοιες αυτές και τις σχέσεις τους επηρεάζονται από τις ευκαιρίες μάθησης που τους παρέχει το περιβάλλον διαβίωσής τους. Αυτό φαίνεται από τη διαφορική, γενετική και πολιτιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων επίδοσης των υποκειμένων του δείγματος που γίνεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

5.1. Τα αποτελέσματα επίδοσης κατά το φύλο των μαθητών. Η ανάλυση

των αποτελεσμάτων επίδοσης στις διάφορες ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες ανάλογα με το φύλο των υποκειμένων είναι μια συνήθης αλλά πάντα ενδιαφέρουσα τακτική. Η ανάλυση αποκτά ξεχωριστό ενδιαφέρον, όταν πρόκειται για δεξιότητες των αγοριών και κοριτσιών στις γλωσσικές και μαθηματικές δεξιότητες. Παλιές και σύγχρονες έρευνες των γλωσσικών ή και των μαθηματικών δεξιοτήτων των δύο φύλων διαπιστώνουν (Y. Preteur et J. Fijalkow 1987, M. Reuchlin 1991, M. Βάμβουκα 1994) ότι τα κορίτσια συνήθως υπερέχουν των αγοριών στα γλωσσικά μαθήματα και υπολείπονται αυτών στα μαθηματικά. Βέβαια δεν είναι λίγες και οι ερευνητικές εργασίες που δείχνουν ότι η διαφορά μεταξύ της υψηλότερης και χαμηλότερης επίδοσης αγοριών και κοριτσιών στις γλωσσικές ή τις μαθηματικές γνώσεις και δεξιότητες, είναι αμελητέα, αφού στατιστικώς αποδείχεται ασήμαντη. Γενικά όμως κοντεύει να γίνει στερεότυπη αντίληψη ότι στους άνδρες δεσπόζουν τα φυσικομαθηματικά ενδιαφέροντα και στις γυναίκες τα γλωσσικά και ότι υπερέχουν οι άνδρες σε φυσικομαθηματικές γνώσεις και δεξιότητες και οι γυναίκες σε γλωσσικές.

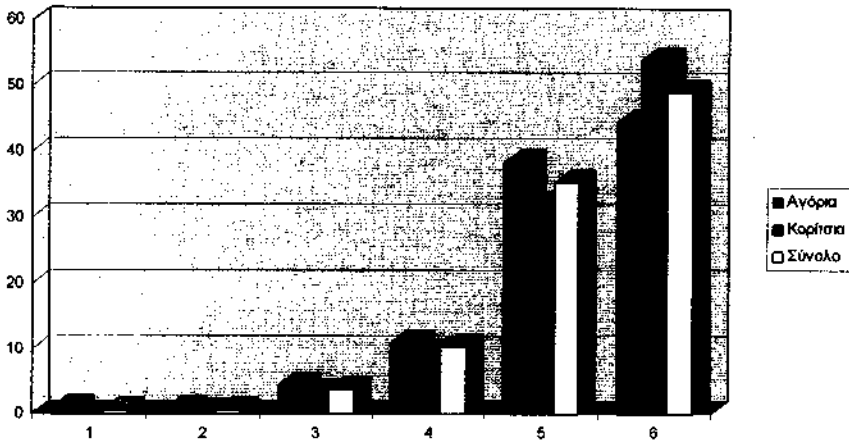
Η ασάφεια λοιπόν που επικρατεί αναφορικά με την ύπαρξη ή μη διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στο γνωστικό αυτό πεδίο μας ώθησε να αναλύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων του δείγματός της. Το αντικείμενο της έρευνας, λόγω της υψής και της σπουδαιότητάς του, αφού οι προμαθηματικές έννοιες και οι σχέσεις τους αποτελούν τη βάση των μαθηματικών υπολογισμών και των λογικομαθηματικών κρίσεων, προσφερόταν για ανάλυση και από τη σκοπιά αυτή. Το ερώτημά μας ήταν: αγόρια και κορίτσια εμφανίζουν διαφορές επίδοσης στο γνωστικό πεδίο;

Το γράφημα I παριστάνει την κατανομή των επιδόσεων αγοριών-κοριτσιών και του συνολικού δείγματος σε έξι βαθμολογικές τάξεις, ενώ ο πίνακας III δείχνει τους μέσους όρους επίδοσης των δύο φύλων και τον έλεγχο της παρατηρούμενης διαφοράς τους στην επίδοση με το στατιστικό κριτήριο «t» και την ανάλυση της διακύμανσης.

Από τα δεδομένα του γραφήματος I και του πίνακα III συνάγεται ότι τα κορίτσια σημειώνουν πιο συχνά υψηλότερη και πιο σπάνια χαμηλότερη βαθμολογία από τα αγόρια συμμαθητές τους και φυσικά πιο υψηλό μέσο όρο επίδοσης. Οι παρατηρούμενες όμως διαφορές στην επίδοση των δύο φύλων είναι μηδαμινές και η σχετική υπεροχή των κοριτσιών είναι στατιστικά ασήμαντη. Οι μικρές διαφορές που παρατηρούνται υπέρ των κοριτσιών οφείλονται προφανώς σε τυχαίους παράγοντες. Αγόρια και κορίτσια κατανοούν και κατέχουν σε ίσο βαθμό τις προμαθηματικές έννοιες και τις σχέσεις τους, όπως τουλάχιστον, διατυπώνονται στα φραστικά σύνολα του τεστ. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει και ενισχύει τα πορίσματα της έρευνας των Y. Preteur et J. Fijalkow (1987) οι οποίοι, εξετάζοντας από κοινού την επίδοση των μαθητών Α' Δημοτικού στο τέλος της σχολικής χρονιάς, διαπιστώνουν ότι τα κορίτσια δεν πετυ-

**Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΠΡΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΩΝ**

**Γράφημα Ι : Επίδοση αγοριών και κοριτσιών**



Βαθμολογία μαθητών : 1 - 5 μονάδες = 1                      16 - 20 μονάδες = 4  
 6 - 10 μονάδες = 2    21 - 25 μονάδες = 5  
 11-15 μονάδες = 3    26 - 30 μονάδες = 6

**Πίνακας ΙΙΙ : Η επίδοση των μαθητών σε σχέση με το φύλο τους (Κριτήριο "t" και ανάλυση διακύμανσης)**

Χαρακτηριστικά στατιστικά	N	X	SD	Στατιστική σημαντικότητα	
Φύλο					
Αγόρια	227	23.98	4.82	"t" = 1.889	
Κορίτσια	215	24.73	4.00	p> 0.05	
Πηγή διακύμανσης	B.E.	Άθροισμα τετραγώνων	Μέσοι τετραγώνων	F τιμή	P
Μεταξύ ομάδων	1	62.485	62.485	3.166	0.0759
Εντός ομάδων	440	8683.243	19.734		
Σύνολο	441	8745.728			

χαίνουν καλύτερα αποτελέσματα στην Ανάγνωση και τα αγόρια στα Μαθηματικά και ότι οι ίδιες μεταβλητές (φύλο, ηλικία, κοινωνικό περιβάλλον, εθνική καταγωγή κ.τ.λ.) επηρεάζουν την επίδοση τόσο στην Ανάγνωση όσο και στα Μαθηματικά. Η ερευνητική αυτή διαπίστωση είναι κάτι που φαίνεται αντίθετο προς τις ιδέες που ως στερεότυποι έχουν κυριαρχήσει στη διδασκαλία και μάθηση της ύλης των μαθημάτων της γλώσσας και των μαθηματικών. Βέβαια για την οριστική διαλεύκανση του ζητήματος χρειάζεται να διεξαχθούν και άλλες έρευνες με διαφορετικά δείγματα μαθητών και με διαφορετικές δοκιμασίες αξιολόγησης της επίδοσής τους.

5.2. Τα αποτελέσματα επίδοσης των μαθητών σε σχέση με την ηλικία τους. Η χρονολογική ηλικία εγγραφής των παιδιών στην Α' τάξη του Δημοτικού ή αλλιώς της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και επομένως της έναρξης μάθησης των πρώτων βασικών μαθήσεων, όπως είναι η Ανάγνωση και τα Μαθηματικά, έχει γίνει τα τελευταία τριάντα χρόνια αντικείμενο έντονων θεωρητικών συζητήσεων και αντιπαραθέσεων και ελάχιστων ερευνητικών προσεγγίσεων. Η αμφισβήτηση της «ετοιμότητας» των παιδιών ηλικίας 5½ ετών να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τη μάθηση των βασικών εννοιών και δεξιοτήτων και με το θεωρητικό επιχείρημα ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής σημειώνουν υψηλά ποσοστά σχολικής «υστέρησης», «απόρριψης» και «αποτυχίας», το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε τον περασμένο χρόνο να επιμηκύνει από τα 5½ στα 6 έτη την ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης των παιδιών. Επειδή θεωρούμε ότι η επίδραση της ηλικίας έναρξης της συστηματικής μάθησης της Ανάγνωσης και των Μαθηματικών δεν έχει επαρκώς τεκμηριωθεί με ερευνητικά δεδομένα και με το δεδομένο ότι οι μαθητές του δείγματος μας βρίσκονται ακόμη στο στάδιο εκμάθησης των θεμελιωδών αυτών δεξιοτήτων, θελήσαμε να μελετήσουμε τα αποτελέσματα της επίδοσής τους σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία. Για το σκοπό αυτό τα υποκείμενα του δείγματος χωρίστηκαν σε δύο «ηλικιακές» ομάδες. Την μια ομάδα, «τα μικρά», αποτέλεσαν οι μαθητές που είχαν γεννηθεί στο διάστημα από 3-10-1988 έως και 1-4-1989. Την άλλη ομάδα, «τα μεγάλα», συγκρότησαν οι μαθητές που είχαν γεννηθεί στο διάστημα από 2-4-1988 έως 2-10-1988. Ο πίνακας IV συνοψίζει τα δεδομένα και τα αποτελέσματα επίδοσης των «μικρών» και «μεγάλων» μαθητών της Β' Δημοτικού.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, όπως φαίνονται στον Πίνακα IV, δείχνουν ότι η επίδοση των μαθητών της «μεγάλης» ηλικίας δε διαφέρει σημαντικά από την επίδοση των μαθητών «μικρής» ηλικίας. Η ελάχιστη υπεροχή που παρουσιάζουν «τα μεγάλα» στο μέσο όρο της επίδοσής τους, είναι στατιστικά ασήμαντη. Τα αποτελέσματα δεν αυξάνονται, όταν περνούμε από την ομάδα των «μικρών» στην ομάδα των «μεγάλων» παιδιών, κάτι που είναι αντιφατικό προς την κυρίαρχη κοινή αντίληψη και γνώμη, σύμφωνα με την οποία, όμως, παίρνονται οι αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών μας.

Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΠΡΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΩΝ

Πίνακας IV

Στατιστικά χαρακτηριστικά	N	X	SD	Στατιστική σημαντικότητα	
Ηλικία					
«Μικρά»	170	24.017	4.253	"t" = 0.90	
«Μεγάλα»	229	24.388	4.565	p > 0.05	
Πηγή διακύμανσης	B.E.	Άθροισμα τετραγώνων	Μέσοι τετραγώνων	F τιμή	P
Μεταξύ ομάδων	1	13.429	13.429	0.6827	0.4092
Εντός ομάδων	397	7809.357	19.670		
Σύνολο	398	7822.787			

5.3. Τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας τους. Η θετική επίδραση που ασκεί το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, και ιδιαίτερα της μητέρας, στην ανάπτυξη «του μορφωτικού κεφαλαίου» των παιδιών έχει από πολύ παλιά και επανειλημμένα επισημανθεί και διαπιστωθεί.

Πίνακας V : Επίδοση των μαθητών σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας τους

χαρακτηριστικά στατιστικά	N	X	SD	Στατιστική σημαντικότητα	
εκπαίδευση μητέρας					
Πρωτοβάθμια (1)	83	22.66	5.33	"t" <sub>1-2</sub> = 3.624 p < 0.001	
Δευτεροβάθμια (2)	216	24.65	3.86	"t" <sub>1-3</sub> = 3.936 p < 0.001	
Τριτοβάθμια (3)	66	25.68	3.58	"t" <sub>2-3</sub> = 5.750 p < 0.001	
Πηγή διακύμανσης	B.E.	Άθροισμα τετραγώνων	Μέσοι τετραγώνων	F τιμή	P
Μεταξύ ομάδων	3	374.079	124.693	7.088	0.000
Εντός ομάδων	362	6368.132	17.592		
Σύνολο	365	6742.210			

Και η κατανομή των αποτελεσμάτων επίδοσης των υποκειμένων του δείγματος σύμφωνα με την βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας του, όπως φαίνονται στον Πίνακα V, το επιβεβαιώνει για μια ακόμη φορά. Φαίνεται καθαρά ότι οι μέσοι όροι επίδοσης των μαθητών είναι ανάλογοι με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας τους. Όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο μόρφωσης των μητέρων τόσο ανώτερος είναι και ο βαθμός κατοχής των προμαθηματικών εννοιών από τα παιδιά τους. Μάλιστα οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στους μέσους όρους επίδοσης των μαθητών με μητέρες διαφορετικού επιπέδου εκπαίδευσης είναι στατιστικά πάρα πολύ σημαντικές ( $p < 0.001$ ).

### 6. Διαπιστώσεις και προτάσεις

Με την έρευνα αυτή αποπειράθηκε να εκτιμήσουμε την ικανότητα μαθητών, που βρίσκονται στην αρχή της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου, να κατανοούν φράσεις που περιέχουν προμαθηματικές έννοιες και σχέσεις. Ήταν μια δοκιμή για την αξιολόγηση του βαθμού κατοχής γλωσσικομαθηματικών εννοιών από ένα δείγμα 442 μαθητών στο τέλος του πρώτου τριμήνου της Β' σχολικής χρονιάς.

Δεν μας διαφεύγει το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής, όπως και κάθε μέτρησης, είναι συνάρτηση της τεχνικής και του οργάνου αξιολόγησης-μέτρησης. Και στην προκειμένη περίπτωση η αξιολόγηση έγινε σε κατάσταση ομαδικής σιωπηρής ανάγνωσης φραστικών συνόλων, όπου οι προμαθηματικές έννοιες και σχέσεις τους συλλαμβάνονται και επιβοηθητικά από το σχηματικό-εικονικό πλαίσιο αναπαράστασης που συνοδεύει κάθε φράση.

Στο πλαίσιο αυτό η ανάγνωση των φράσεων προσομοιάζει με την ανάγνωση ενός εικονογραφημένου βιβλίου ή με την προβολή εικόνων που συνοδεύονται από υπομνήματα. Ο γραπτός λόγος συνοδεύει τις εικόνες ή τα σχήματα και οι εικόνες συνοδεύονται από το γραπτό λόγο. Άλλωστε, τα μη γλωσσολογικά σημεία (αριθμοί, πίνακες, γραφήματα, σύμβολα, σχήματα, εικονογραφήματα), συνοδεύουν σχεδόν πάντοτε τα γλωσσολογικά σημεία του γραπτού κειμένου. Επίσης, ανάλογες τεχνικές άσκησης και αξιολόγησης των μαθητών στη γνώση και κατανόηση των προμαθηματικών εννοιών περιέχονται και στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού. Η τεχνική λοιπόν του τεστ αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε ήταν οικεία στους μαθητές και έπαιρνε τη μορφή ενδιαφέρουσας και ευχάριστης δραστηριότητας.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι μόνο 2.5% των μαθητών του δείγματος κατέχουν πλήρως (100%) την ικανότητα κατανόησης των προμαθηματικών εννοιών και των σχέσεών τους, όπως αυτές εμφανίζονται στο τεστ. Κι

ένα σημαντικό υψηλό ποσοστό μαθητών (25%) κατέχει τη σχετική μαθηματική ύλη σε ποσοστά που κυμαίνονται από 1-75%. Το υψηλό αυτό ποσοστό των μαθητών, που δεν έχουν επαρκώς αποκτήσει την ικανότητα να κατανοούν τις προμαθηματικές έννοιες και τις σχέσεις τους, μας προκαλεί ανησυχητικές σκέψεις αναφορικά με τη μελλοντική μάθηση μαθηματικών γνώσεων και δεξιοτήτων ανωτέρου βαθμού δυσκολίας από τους ίδιους τους μαθητές.

Η ανεπαρκής γνώση ή η άγνοια των εννοιών βασικών μαθηματικών όρων, όπως είναι οι προμαθηματικές έννοιες και οι ποσοτικές σχέσεις σύγκρισης μεταξύ αντικειμένων, θα εμποδίζει τη μάθηση επόμενων εννοιών της μαθηματικής ύλης. Η μάθηση ενός στοιχείου εξαρτάται από την κατοχή άλλων στοιχείων. Μάλιστα, ειδικά τα Μαθηματικά συχνά είναι ιεραρχημένες ακολουθίες των οποίων η μάθηση προϋποθέτει ότι έχει πραγματοποιηθεί η μάθηση των προηγούμενων. Αν τα προαπαιτούμενα γνωστικά στοιχεία δεν έχουν γίνει κτήμα του μαθητή, αυτός θα συναντήσει δυσκολίες στις επόμενες μαθήσεις του. Και η μάθηση των προμαθηματικών εννοιών έχει, όπως σημειώσαμε προαπαιτούμενα τη μάθηση των πραξιακών σχημάτων και δομών της σειροθέτησης αντικειμένων και την κατοχή της δεξιότητας ανάγνωσης και κατανόησης απλών φραστικών συνόλων, που περιέχουν τους όρους των προμαθηματικών εννοιών και των σχέσεών τους. Ταυτόχρονα όμως οι προμαθηματικές έννοιες και σχέσεις συνιστούν προαπαιτούμενα για την κατάκτηση δεξιοτήτων και τεχνικών εκτέλεσης απλών αριθμητικών υπολογισμών και την ανάπτυξη γενικώς της λογικομαθηματικής σκέψης. Ο μαθητής, για παράδειγμα, πριν αντιμετωπίσει απλές πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης πρέπει να έχει κατακτήσει τις προμαθηματικές έννοιες των ποσοτικών και συγκριτικών σχέσεων αντικειμένων και μεγεθών. Μια καλύτερη γνώση των εκφράσεων σχέσεων αντικειμένων και μεγεθών. Μια καλύτερη γνώση των εκφράσεων στις οποίες περιέχεται ο όρος «περισσότερος» και δηλώνει την ιδέα της αύξησης και αυτών στις οποίες περιλαμβάνεται ο όρος «λιγότερος» και η ιδέα της μείωσης-ελάττωσης καθώς και των εκφράσεων που δηλώνουν την ιδέα της ισότητας, όπως είναι τα φραστικά σύνολα που συγκροτούν τα ερωτήματα του τεστ μας, θα ακύρωνε μερικές τουλάχιστον, πιστεύουμε, από τις δυσκολίες που πιθανότατα, θα συναντούν οι μικροί μαθητές στην επίλυση απλών προβλημάτων, θα αύξαινε την αυτοεμπιστοσύνη τους και θα μείωνε από τα πρώτα σχολικά τους βήματα την ανησυχία και το φόβο τους για τα Μαθηματικά. Όμως, ένα ποσοστό 11% των μαθητών του δείγματός μας, σύμφωνα με τις επιδόσεις τους, φαίνεται ότι έχουν πολύ σοβαρές αδυναμίες και ελλείψεις που κάνουν δύσκολη την κατάκτηση άλλων μαθηματικών δεξιοτήτων, γνωρίζουν πρώιμα τη μαθηματική αποτυχία και πιθανόν αποστρέφονται τον κόσμο των μαθηματικών, πριν καλά-καλά τον γνωρίσουν.

Δεν είναι, νομίζουμε, άσκοπο να σημειώσουμε εδώ ότι η στενή συνάρτηση, μεταξύ των προαπαιτούμενων γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων και

των ακόλουθων γνωστικών ενοτήτων στους ίδιους τομείς, έχει και ερευνητικά επιβεβαιωθεί. Διαχρονικές έρευνες στη σχολική επίδοση των μαθητών δείχνουν μια θετική συνάφεια ανάμεσα στις πρώτες σχολικές μαθήσεις και στην επίδοσή τους πολλά χρόνια αργότερα στην ίδια ύλη μάθησης. Ο Β. Bloom (1979 σ. 49) σημειώνει ότι «η επίδοση στην Αριθμητική στην ΣΤ' τάξη μπορεί να προβλεφθεί από την επίδοση στη Β' τάξη με μια συσχέτιση στο +. 70, ενώ η επίδοση στην Ανάγνωση στη Ε' τάξη μπορεί να προβλεφθεί από την επίδοση στην Β' τάξη και με μια συσχέτιση γύρω στο +. 75».

Η πρόωμη διάγνωση των δυσκολιών που συναντούν οι μαθητές στην κατανόηση των προμαθηματικών εννοιών μπορεί να γίνεται, πιστεύουμε, με την χρήση του τεστ μας ή άλλων παρόμοιων. Η μαθηματική αποτυχία αντιμετωπίζεται, πριν οριστικά εγκατασταθεί στο μαθητή με την πλήρωση των κενών και ελλείψεων που διαπιστώνεται ότι αυτός έχει στον έναν ή άλλο γνωστικό τομέα της μαθηματικής ύλης. Συχνά όμως συμβαίνει να αρχίζει η διδασκαλία μιας ενότητας, θεωρώντας ως δεδομένο ότι όλοι οι μαθητές της τάξης προσεγγίζουν την ενότητα με αποκτημένη (εσ) την προηγούμενη (εσ) ακολουθία (εσ) της ύλης, πράγμα που δεν είναι βέβαια ορθό. Και η πιο απλή όμως μάθηση προϋποθέτει ότι οι μαθητές έχουν σε κάποιο βαθμό κατανοήσει τις εντολές —προφορικές ή γραπτές— και τις ψυχοκινητικές δεξιότητες για να προσεγγίσουν την προτεινόμενη καινούρια ύλη.

Στο σχολείο ο δάσκαλος, παίρνοντας υπόψη του το επίπεδο του μαθητή και κάνοντας χρήση του κατάλληλου φροντιστηριακού υλικού, εικονικού και γλωσσικού, πρέπει να φροντίζει να καλύπτει τα κενά, να συμπληρώνει τις ελλείψεις του και να δίνει περισσότερη προσοχή στη γλωσσική μάθηση των μαθητών και ιδιαίτερα της Α' τάξης.

Οι προμαθηματικές έννοιες και οι σχέσεις τους δεν είναι προφανείς για τα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας. Είναι όμως ουσιώδεις γιατί τους επιτρέπουν να εντοπίζουν τις ποσότητες και να διαφοροποιούν τους αριθμούς (περισσότερος ή λιγότερος από, ίσος με, τόσος ... όσος) που τις εκφράζουν. Η μάθησή τους αρχίζει με την παρατήρηση των αντικειμένων και με τη συνειδητοποίηση των εννοιών των λέξεων που τις εκφράζουν μέσα στην καθημερινή ζωή και χρήση. Έτσι μπορεί κανείς να πει ότι η μάθηση των Μαθηματικών αρχίζει να πραγματοποιείται με την παρατήρηση των αντικειμένων, την δράση του υποκειμένου στα αντικείμενα που παρατηρεί και την έκφραση των εμπειριών των βιωμάτων που το υποκείμενο αποκομίζει και εκφράζει. Η σωστή λεκτική έκφραση των προμαθηματικών εννοιών και σχέσεων και η ακριβής ανάγνωση των αντίστοιχων όρων είναι τα πρώτα βήματα για τη μάθηση της γλώσσας των Μαθηματικών. Η μαθηματική γλώσσα, μη το ξεχνάμε, βασίζεται στη μητρική γλώσσα, τη γλώσσα δηλαδή που μαθαίνει κανείς από τη μητέρα του. Ίσως, έτσι να εξηγείται και το ότι η επίδοση των υποκειμένων του δείγματος είναι ανάλογη με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τους.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βάμβουκα Μ., *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Αθήνα, εκδ. Μπ. Γρηγόρη, 1992.
- , *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*, Αθήνα, εκδ. Μπ. Γρηγόρη, 1994.
- Bentolila A., Chevalier B. et Falcoz-Vigne D., *La lecture: apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Paris, Ed. F. Nathan, 1991.
- Bloom B., *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Paris-Bruzelles, Ed. Nathan, 1979.
- Botte J., «Et en mathématiques, que peut faire le centre P.M.S.?» in *Bulletin de Psychologie scolaire et d'orientation* 4, 1995, σσ. 117-218.
- Clark E., Η κατασκευή ενός λεξιλογίου: λέξεις για αντικείμενα, πράξεις και σχέσεις, στο Βοσνιάδου Στ. (επιμέλεια) «Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας», Γλώσσα, Αθήνα, εκδ. Gutenberg 1992, σσ. 48-67.
- Guglielmi J., «A propos du vocabulaire de qualité chez les enfants de 7 ans», in *Les Sciences de L'Education* 4, 1969, σσ. 78-85.
- Κοντοδήμα Δ., *Εισαγωγή του παιδιού στα μαθηματικά*, Αθήνα, εκδ. Ρακούγγα, 1986.
- Μαγνέ Ο., «Διάγνωση και θεραπευτικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες στα μαθηματικά», στο Στασινός Δ. Π., *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1993, σσ. 201-224.
- Μαρκοβίτη Μ. και Τζουριάδου Μ., *Μαθησιακές δυσκολίες, θεωρία και πράξη*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Προμηθεύς, 1991.
- Μπασέτα Κ., *Η μάθηση και η διδασκαλία κατά τη γνωστική-νεοπιαζετιανή ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1996.
- Πλατσίδου Μ. και Δημητρίου Α., «Επιδόσεις σε μαθηματικές ικανότητες και το σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών», στο *Τετράδια Διδακτικής των Μαθηματικών* 10-11, 1992, σσ. 45-65.
- Piaget J., *Problèmes de Psychologie génétique*, Paris, Ed. Denoel, 1972.
- Preteur Y et Fijalkow J., «Etude différentielle de l'acquisition de la lecture et des mathématiques au cours préparatoire», in *Revue Française de Pédagogie* 79, 1987, σσ. 335-49.
- Reuchlin M., *Les différences individuelles à l'école*, Paris, P.U.F., 1991.
- Siegel L. S et Ryan E. B., «Development of grammatical sensitivity, phonological, and shortterm memory, skills in normally achieving and learning disabled children», in *Developmental Psychology* 224, 1988, σσ. 28-37.
- Τρόλλη Γ., «Ανάλυση και θεραπεία της πλάνης στα μαθηματικά», στο περ. *Νέα Παιδεία* 77, 1996, σσ. 92-107.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ., *Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθηματικών δημοτικού σχολείου*, Αθήνα, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., 1987.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ., *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*, Αθήνα, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., 1987.
- Χατζηγεωργίου Α., «Η επίδραση της σημασιολογικής δομής των λεκτικών προβλημάτων πρόσθεσης και αφαίρεσης στη δυσκολία επίλυσής τους για μαθητές του νηπιαγωγείου - πρώτης δημοτικού», στο *Νέα Παιδεία* 77, 1996, σσ. 123-132.
- Vergaud G., «Les quatre opérations de l'arithmétique sont-elles quatre?» in Bentolila A. (Sous la direction) *Les entretiens Nathan*, Paris, Ed. Nathan, 1993, σσ. 163-180.

Κόρδα-Σάββα Διαμαντούλα, Δρ. φ.  
Λέκτωρ στο Philips College

**ΥΦΟΣ - ΓΛΩΣΣΑ - ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ:  
Η ΧΡΗΣΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ  
ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Θα ξεκινήσω το άρθρο που ακολουθεί με την ρήση του Mallarmé που κάποτε είπε ότι «οι στίχοι δε γράφονται με ιδέες, αλλά με λέξεις». Αυτή η φράση συνοψίζει το περιεχόμενο του άρθρου μου που θα περιστραφεί γύρω από τις έννοιες της γλώσσας και της λογοτεχνίας και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Πιο συγκεκριμένα το άρθρο θα περιστραφεί γύρω από τρεις κεντρικούς άξονες

- (α) τον ορισμό και επεξήγηση της έννοιας «υφολογία»
- (β) την υφολογική ανάλυση και
- (γ) τη χρησιμοποίηση της μεθόδου αυτής για τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας, με άλλα λόγια πώς μπορεί αυτή η γλωσσολογική προσέγγιση της λογοτεχνίας να φωτίσει πτυχές του λογοτεχνικού λόγου. Τέλος σύντομη αναφορά θα γίνει στα πλεονεκτήματα και προβλήματα της πρακτικής εφαρμογής της μέσα στην τάξη.

Τα παραδείγματα τα οποία θα χρησιμοποιήσω είναι παρμένα και από την ελληνική και από την αγγλική λογοτεχνία. Αυτό όμως που μας ενδιαφέρει σήμερα είναι η εφαρμογή ενός θεωρητικού μοντέλου και οι αρχές που το διέπουν. Οι πρακτικές τους εφαρμογές μπορούν να πραγματοποιηθούν σε μια πλειάδα από διαφορετικές γλώσσες και λογοτεχνίες.

### *I. Υφολογία*

Ας αρχίσουμε λοιπόν με τον όρο υφολογία. Όπως είναι ίσως εμφανές από την ρίζα της λέξης, ο όρος αυτός είναι συγκείμενος του όρου ύφος. Όμως πώς ορίζεται το ύφος, τι εννοούμε με τον όρο αυτό; Οι ερευνητές όπως οι Leech και Short (1981) τείνουν να ορίσουν το ύφος ως το σύνολο των επιλογών που κάνει ένας συγγραφέας, για να επιτύχει το σκοπό για τον οποίο έγραψε το συγκεκρι-

μένο κείμενο. Ύφος δηλαδή είναι οι γλωσσολογικές και μη ιδιαιτερότητες ενός κειμένου, η βιωματική/συγκινησιακή χρήση της γλώσσας, οι μορφοσυντακτικές επιλογές του ομιλητή/συγγραφέα και άλλα. Ο,τιδήποτε δείχνει στο μέσο ομιλητή της γλώσσας ότι ένα κείμενο είναι λογοτεχνία, ότι κάποιο άλλο είναι διαφήμιση ή ότι κάποιο τρίτο είναι απόσπασμα από τη νομοθεσία του κράτους. Το ύφος είναι αυτό που διαφοροποιεί τον Καβάφη από τον Κάλβο, το Σεφέρη από τον Ελύτη, μια συνταγή μέσα στο βιβλίο της μαγειρικής από ένα άρθρο σε μια εφημερίδα.

Άρα από τη μια μεριά έχουμε τη γλώσσα, όπως την αντιλαμβάνεται ο μέσος ομιλητής, και το ύφος που είναι μια σειρά επιλογών που χρωματίζουν τη χρήση του λόγου και τη διαφοροποιούν από άνθρωπο σε άνθρωπο. Η χρήση αυτή του λόγου και η αντιπαράθεσή της με την «κανονική» χρήση του λόγου —ή αλλιώς τη «νόρμα»— φέρνουν στο νου και τον διαχωρισμό μεταξύ των γνωστών διακρίσεων του γλωσσολόγου Saussure μεταξύ langue και parole (του λόγου ως συστήματος και της ομιλίας, της πραγμάτωσης δηλαδή του λόγου ανάλογα με τις ανάγκες και τις επιλογές του εκάστοτε ομιλητή).

## II. Υφολογική ανάλυση

Σύμφωνα πάλι με τους Άγγλους μελετητές του ύφους Leech and Short (1981), η χρήση της γλώσσας και η συστηματική ανάλυσή της παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην υφολογική ανάλυση, η οποία για μεθοδολογικούς και μόνο σκοπούς μπορεί να διαχωριστεί σε τρία επιμέρους στάδια:

(α) την γλωσσολογική περιγραφή ενός κειμένου (συνήθως σε όλα τα γλωσσολογικά επίπεδα: φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία).

(β) την ανάλυση των γλωσσικών δεδομένων και την ερμηνεία τους, δηλαδή την περαιτέρω ενασχόληση με τη γλώσσα, αλλά αυτή τη φορά μέσα από το πρίσμα της ερμηνείας που δίνει νόημα στη στεγνή και ξερή απαρίθμηση στοιχείων ή αριθμών και

(γ) την αξιολόγησή τους μέσα στο γενικότερο πλαίσιο του κειμένου. Σ' αυτό το στάδιο ο μελετητής κάνει χρήση της κριτικής του ικανότητας και προσπαθεί να δει σχέσεις μεταξύ των δεδομένων του και, το πιο σημαντικό, να δει κατά πόσον και με ποιο τρόπο επηρεάζεται ο αναγνώστης του έργου.

Αυτές οι θέσεις αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο, πάνω στο οποίο στηρίζεται κάθε υφολογική ανάλυση που φιλοδοξεί να είναι πλήρης και ολοκληρωμένη. Αργότερα θα χρησιμοποιήσουμε τα στάδια αυτά, για να αναλύσουμε κείμενα και να δώσουμε συγκεκριμένα παραδείγματα.

\* \* \*

Στη διάρκεια πολλών δεκαετιών υπήρχε ένα εξακριβωμένο χάσμα μεταξύ του τομέα της φιλολογίας, που ασχολείτο με την ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων, και της γλωσσολογίας, που κατά παράδοση ανέλυε τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων γλωσσών είτε σε συγχρονικό-οριζόντιο επίπεδο, δηλαδή τη γλώσσα σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, είτε σε διαχρονικό-κάθετο επίπεδο, δηλαδή τη γλώσσα μέσα από την ιστορική της διαδρομή σε σχέση με την ετυμολογία λέξεων, την ιστορική τους ορθογραφία και άλλα. Οι φιλόλογοι δεν χρησιμοποιούσαν καθόλου τις γλωσσολογικές γνώσεις που με επιμέλεια συσσωρεύαν οι γλωσσολόγοι, ενώ οι γλωσσολόγοι έμεναν μακριά από τις φιλολογικές προσεγγίσεις, θεωρώντας τις μάλλον μη-επιστημονικές.

Σήμερα το χάσμα αυτό τείνει να γεφυρωθεί με γοργό ρυθμό, γιατί και οι δύο πλευρές αναγνωρίζουν την προσφορά της μιας στην άλλη. Ο γνωστός γλωσσολόγος Roman Jakobson ήδη από το 1960 είχε εντοπίσει το πρόβλημα και το μέγεθός του, όταν έγραφε:

*Γλωσσολόγος που αγνοεί πώς λειτουργεί η γλώσσα της λογοτεχνίας και φιλόλογος που αδιαφορεί για τα γλωσσολογικά ζητήματα και δεν είναι ενημερωμένος στις γλωσσολογικές μεθόδους αποτελούν κι οι δυο τους εξίσου κατάφυρους αναχρονισμούς.*

(Roman Jakobson, *Linguistics and Poetics*: 1960:377)

Μετά από αυτή την σύγκλιση των δύο τομέων —φιλολογίας και γλωσσολογίας— ίσως είναι πιο εύκολο να δούμε πώς η υφολογική ανάλυση συνδέει τη γλώσσα με την λογοτεχνία. Με την επιμελημένη περιγραφή και ανάλυση των δεδομένων που προβάλλει ως κύρια μέσα μελέτης φαίνεται να δρα καταλυτικά στον τομέα της λογοτεχνίας, γιατί μπορεί στηριζόμενη στις αντικειμενικές γλωσσολογικές παρατηρήσεις του μελετητή να προσδώσει μια πιο αντικειμενική ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων, που στο παρελθόν στηρίζονταν κατά βάση στη διαίσθηση του φιλόλογου ή στην ευαισθησία του κριτικού της λογοτεχνίας. Έτσι η μελέτη της λογοτεχνίας και, πιο συγκεκριμένα, η κριτική της λογοτεχνίας αποκτά μια σχετική «αντικειμενικότητα» στα σχόλιά της, τα οποία πριν ήταν στο στόχαστρο αυτών που επιζητούσαν αποδείξεις, το «γιατί» και το «πώς» στην ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων.

Εκτός βέβαια από τη στενή ανάλυση του ίδιου του κειμένου που φαίνεται να είναι στο κέντρο της υφολογικής ανάλυσης, κατά καιρούς έχουν προταθεί και άλλοι παράγοντες που είναι εξίσου σημαντικοί για την πλήρη κατανόηση του κειμένου. Εκτός δηλαδή από το κείμενο, χρήσιμο είναι να αναλυθεί το υπο-κείμενο (ο δημιουργός του, η προθετικότητά του) και το αντι-κείμενο (ο αναγνώστης και τα αποτελέσματα που έχει απάνω του η χρήση της γλώσσας μέσα στο κείμενο). Εδώ θα περιοριστούμε στην ανάλυση του κειμένου αφήνοντας τους άλλους δυο παράγοντες κατά μέρος.

Έτσι στη χρήση της γλώσσας μέσα στη λογοτεχνία οι επιλογές που κάνει ο δημιουργός του λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να είναι μεταξύ άλλων είτε **(Α)** ηθελημένες επαναλήψεις και παράλληλες δομές είτε **(Β)** αποκλίσεις/προβολές από τη «κανονική» χρήση του λόγου (τη νόρμα). **(Α)** Σε ό,τι αφορά το πρώτο στοιχείο, δηλαδή τις ηθελημένες επαναλήψεις και τις παράλληλες δομές, το ποίημα του Καβάφη *Μονοτονία* (1908) ίσως δώσει λίγο φως.

Ας δούμε τις δύο στροφές του ποιήματος.

Την μιαν μονότονη ημέρα άλλη  
μονότονη, απαράλλακτη ακολουθεί. Θα γίνουν  
τα ίδια πράγματα, θα ξαναγίνουν πάλι—  
η όμοιες στιγμές μας βρίσκουνε και μας αφήνουν.

Μήνας περνά και φέρνει άλλον μήνα.  
Αυτά που έρχονται κανείς εύκολα τα εικάζει  
είναι τα χθεσινά τα βαρετά εκείνα.  
Και καταντά το αύριο πια σαν αύριο να μη μοιάζει.

Επαναλήψεις άμεσες ή έμμεσες, δηλαδή επαναλήψεις που εύκολα εξυπακούονται, είναι τα σχήματα της πρώτης στροφής. *Μονότονη // μονότονη, άλλη // απαράλλακτη, θα γίνουν // θα ξαναγίνουν, ημέρα // άλλη (ημέρα)*, η όμοιες στιγμές μας βρίσκουνε // (οι όμοιες στιγμές) μας αφήνουν. Ενώ στη δεύτερη στροφή έχουμε *μήνας // μήνα, αύριο // αύριο, αυτά // εκείνα* (που και τα δυο αναφέρονται στα «χθεσινά τα βαρετά»). Αυτή η σειρά από επαναλήψεις τονίζεται ακόμη περισσότερο από την ομοιοκαταληξία που αποτελεί άλλο ένα εμφανές παράλληλο σχήμα μέσα στο ποίημα. Είναι αρκετά έντονη η ακουστική-φωολογική εικόνα που παρουσιάζεται στο τέλος κάθε στίχου:

Στροφή 1     άλλη // πάλι            γίνουν // αφήνουν  
Στροφή 2     μήνα // εκείνα        εικάζει // μοιάζει

Μέχρι τώρα αναλύσαμε το ποίημα σε γενικές γραμμές και ουσιαστικά αρκεστήκαμε στην περιγραφή μόνο της γλώσσας. Όμως σύμφωνα με την υφολογική ανάλυση η περιγραφή μας θα κινδύνευε να είναι ελλιπής ή μονομερής αν σταματούσαμε εδώ. Μετά την περιγραφή αναφέραμε πως έπεται η ερμηνεία και η αξιολόγηση των δεδομένων. Έτσι στη συγκεκριμένη περίπτωση η επανάληψη και ο παραλληλισμός ορισμένων φράσεων έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας που θυμίζει έντονα τον τίτλο του ποιήματος — μιας ατμόσφαιρας μονοτονίας και μελαγχολίας. Υπάρχει δηλαδή πλήρης εναρμόνιση

με τον τίτλο του ποιήματος και του νοήματος που θέλει να αποτυπώσει. Εκτός αυτού μέσα στο ποίημα έχουμε την έκφραση αυτής της ιδέας με ένα σχήμα που κλιμακώνεται σε ένταση και έκταση, αρκεί να αναφέρουμε πως στην πρώτη στροφή γίνεται λόγος για τη μονοτονία στις ημέρες, ενώ η ίδια ιδέα γενικεύεται με την αναφορά στους μήνες. Σε γενικές γραμμές η β' στροφή φαίνεται να είναι ο καθρέφτης της πρώτης και δημιουργεί έτσι άλλο ένα παράλληλο σχήμα που αγκαλιάζει όλο το ποίημα.

Βέβαια το ποίημα δεν είναι τόσο μονότονο ή μουντό, όσο το περιγράψαμε ως τώρα. Ο προσεκτικός αναλυτής μπορεί να δει πως υπάρχουν στοιχεία που το κάνουν ακριβώς το αντίθετο, ένα ποίημα που δεν κοιμίζει, αλλά αντίθετα αφυπνίζει. Στοιχεία ενισχυτικά αυτής της άποψης είναι η χρήση του διασκελισμού σε δύο σημεία του ποιήματος, που ξαφνιάζουν τον αναγνώστη και προσδίδουν μια εικόνα έστω και περιορισμένης έντασης. Παράδειγμα τέτοιου διασκελισμού έχουμε, όταν το ρήμα «θα γίνουν» (β' στίχος) αποχωρίζεται αναπάντεχα από το υποκείμενό του «τα ίδια πράγματα», που το βρίσκουμε στην αρχή του τρίτου στίχου. Και το συντακτικό και η ομοιοκαταληξία φαίνονται να επηρεάζονται εδώ. Αποτέλεσμα επίσης αυτού του διασκελισμού είναι να «βιαστούμε» να διαβάσουμε παρακάτω, για να ολοκληρώσουμε την ανάγνωσή μας στον επόμενο στίχο, ο οποίος δίνει λύση στην «ξεκρέμαστη» ρηματική μορφή «θα γίνουν».

Άλλος τρόπος που ο ποιητής ξεφεύγει από την απέραντη και απαισιόδοξη μονοτονία είναι ο τελευταίος στίχος «Και καταντά το αύριο πια σαν αύριο να μη μοιάζει», που όντας μόνος του — δηλαδή αυτόνομος, αρχίζει με κεφαλαίο γράμμα και τελειώνει με τελεία, αποτελεί την ύστερη σκέψη του ποιητή. Αυτή η σκέψη φαίνεται να ενσωματώνει όλα όσα ειπώθηκαν μέχρι τώρα και τα εκφράζει επιγραμματικά δίνοντας την εντύπωση κατααλείδας που ολοκληρώνει το ποίημα.

(B) Περνάμε τώρα σε πιθανές αποκλίσεις/προβολές από τη «κανονική» χρήση του λόγου (τη νόρμα). Η ποίηση του Ελύτη ίσως αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα από το έργο του «Ο ήλιος ο ηλιάτορας» (Αθήνα: Ίκαρος 1971).

Ν' αρχίσει το τραγούδι, ν' ανεβεί ο καημός  
να πάρει και να δώσει ο νους κι ο λογισμός  
Τι με το «χα» και με το «νο» και με το «νταιν»  
όλου του κόσμου τ' άδικα ξε-χά-νο-νται

και αλλού

και τους μικρούς αγγέλους σταμ-  
ατάν και παίζουν αμ στραμ νταμ

Εκτός από τα παράλληλα σχήματα που υπάρχουν έντονα και εδώ «Ν' αρχίσει το τραγούδι, ν' ανεβεί ο καημός» (Ρήμα - υποκείμενο // Ρήμα - υποκείμενο) ή «να πάρει και να δώσει» (Ρήμα + Ρήμα) «ο νους κι ο λογισμός» (ουσιαστικό + ουσιαστικό, που λειτουργούν ως υποκείμενα στα ρήματα που προηγούνται), σύμφωνα με την ανάλυση που παραθέτει ο Μπαμπινιώτης 'στους στίχους αυτούς του Ελύτη έχουμε αντιγραμματικές προτάσεις (-οι αποκλίσεις που μας απασχολούν εδώ-) (είτε με τα χα, νο, νται, που λειτουργούν ως λέξεις - μουσικοί φθόγγοι, ανακαλώντας τον σκοπό ενός τραγουδιού, είτε με τον «φωνολογικό διασκελισμό» στο κόψιμο του σταματάν σε σταμ-+ατάν, που μαζί με το υπόλοιπο μέρος του β' στίχου ανακαλούν στην μνήμη μας κάτι σαν τον ήχο της καμπάνας), προτάσεις που, αν μελετηθούν στο σύνολό τους μέσα σε όλη την ποίηση του Ελύτη, αποτελούν στοιχεία της ποιητικής του γραμματικής, συστατικά του λογοτεχνικού του ύφους'.

Με άλλα λόγια οι αποκλίσεις αυτές πρέπει να ενοηθούν ως αποκλίσεις από την καθημερινή ίσως χρήση της γλώσσας, αλλά όχι ως αποκλίσεις από την ποίηση του ίδιου του Ελύτη, που κατά το μεγαλύτερο μέρος της παίρνει αυτή τη μορφή, επομένως είναι κανονική για τον Ελύτη. Είναι σαφώς «κανονικότερη», αν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτόν τον όρο, από τους δημιουργούς που ακολουθούν το κίνημα του λεττρισμού —όπου φορέας του νοήματος δεν είναι πλέον η λέξη, αλλά ο φθόγγος. Παραθέτω μόνο ένα μικρό κομμάτι από την ποίηση του Λαπαθιώτη, το «σονέττο» του ΒΑΟ, ΓΑΟ, ΔΑΟ (1938, *Θεσσαλικά Γράμματα*).

Ζινώντας αποβίδονο σαβίνι  
κι απονιβώντας ερομιδαλιό,  
κουμάνισα το βίρο του λαβίνι  
με σάβαλο γιδένι του θαλιό.

Κι ανέδοντας έν' άκονο λαβίνι  
που ραδαγοπαλούσε τον αλιό  
σινέρωσα τον άβο του ραβίνι,  
σ' έν' άφαρο δαμένικο ραλιό.

Αυτό το ποίημα αποτελεί την ύστατη ίσως περίπτωση της απόκλισης από τη γλώσσα. Τα μόνα στοιχεία που θυμίζουν απόμακρα τη χρήση της ελληνικής είναι οι καταλήξεις των λέξεων, η ομοιοκαταληξία, τα άρθρα και συνδετικές λέξεις όπως το και, που και τα όμοια.

### III. Χρησιμοποίηση της λογοτεχνίας στο μάθημα της Γλώσσας

Η διδασκαλία της γλώσσας μέσα από τη χρήση των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να προσδώσει στο μάθημα της γλώσσας ποικιλομορφία, ενδιαφέρον και κίνητρο για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Πολλοί βέβαια έχουν στο παρελθόν εκφράσει την άποψη ότι η συστηματική ενασχόληση με τη γλώσσα ενός ποιήματος, για παράδειγμα, μπορεί να οδηγήσει στον κατακερματισμό του ποιητικού λόγου και της απομάκρυνσης του μαθητή από έναν από τους κύριους στόχους της λογοτεχνίας: την απόλαυση του λόγου — τη συναισθηματική φόρτιση. Με άλλα λόγια μερικοί βλέπουν την γλωσσολογική προσέγγιση ως το χειρουργικό τραπέζι πάνω στο οποίο για χάρη της ανάλυσης κατακερματίζεται το λογοτεχνικό κείμενο.

Μια τέτοια άποψη θα πρέπει να θεωρηθεί ως ακραία. Ο κίνδυνος να φτάσει ο μελετητής σ' αυτή την ακρότητα μπορεί να προκύψει αν η υφολογική μας ανάλυση περιοριστεί στο πρώτο μόνο στάδιο, όπως το έχουμε δει ως τώρα, την απλή περιγραφή των γλωσσικών δεδομένων. Αν σταματήσει εδώ η ανάλυση, τότε όντως ελλοχεύει ο κίνδυνος που ανέφερα πιο πάνω και που δίνει λαβή για θέσεις ενάντια στην συστηματική ανάλυση του λογοτεχνικού λόγου.

Ξεπερνώντας όμως ένα τέτοιο μεθοδολογικό εμπόδιο υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που βοηθούν, ώστε να δοθεί μια σφαιρική άποψη της γλώσσας μέσα από τη λογοτεχνία. Το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να αναλυθεί όχι ως στατικό αποτέλεσμα της ευφυίας του δημιουργού, αλλά ως αποτέλεσμα μιας σειράς επιλογών και επίπονων διεργασιών, για να εξυπηρετήσουν ένα λογοτεχνικό σκοπό. Εδώ έχουμε να κάνουμε με τη διαδικασία της πραγμάτωσης της προθετικότητας του δημιουργού, ένα παιχνίδι μεταξύ του περιεχόμενου και της μορφής. Για μία έννοια υπάρχουν περισσότερες από μία αποδεκτές μορφές στη γλώσσα. Η καθεμία από αυτές καθορίζεται από την επιλογή του δημιουργού. Εμφανές παράδειγμα τέτοιας σχέσης μπορούν να αποτελέσουν τα σχεδιάσματα του Σολωμού μέχρις ότου ο ποιητής μορφοποιήσει το ποίημά του «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι».

Το παράδειγμα μου το αντλώ από το βιβλίο του γνωστού Έλληνα γλωσσολόγου Μπαμπινιώτη με τίτλο «Γλωσσολογία και Λογοτεχνία — Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου» (1984).

Ας υποθέσουμε λ.χ. ότι στα πλαίσια ενός γενικότερου μηνύματος πρέπει κάπου να εκφρασθεί το νόημα «απόλυτη σιγή επικρατεί μέσα στον κάμπο». Οι μορφικές δυνατότητες που προσφέρει το σύστημα του ελληνικού λόγου στην έκφραση ενός τέτοιου περιεχομένου είναι, μεταξύ άλλων, οι εξής:



1. μεγάλη	ησυχία	υπάρχει	στον	κάμπο
2. βαθιά	σιγαλιά	είναι	στην	πεδιάδα
3. άκρα	σιωπή	βασιλεύει	*	*
4. απεριγραπτή	ηρεμία	επικρατεί	*	*
5. απόλυτη	σιγή	κυριαρχεί	*	*
6. νεκρική	*	*	*	*
*	*	*	*	*
*	*	*	*	*

Από τις δυνατότητες αυτές η συγκεκριμένη επιλογή που κάνει η ποιητική ευαισθησία του Σολωμού οδηγεί στον γνωστό στίχο των «Ελευθέρων Πολιορκημένων»

*άκρα του τάφου σιωπή στον κάμπο βασιλεύει...*

Η χρήση αυτού του παραδείγματος μπορεί εύκολα να συσχετιστεί με τη διδασκαλία της γλώσσας. Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να δουλέψουν πάνω σε εναλλακτικές λύσεις (είτε αυτές αφορούν ρήματα, ουσιαστικά, ή επίθετα), για να αποδώσουν ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο εμπλουτίζοντας έτσι το λεξιλόγιό τους. Επίσης μπορούν να δημιουργήσουν οι ίδιοι το δικό τους στίχο αντιπαραβάλλοντάς τον με την τελική επιλογή του Σολωμού, δίνοντας τη δική τους ερμηνεία για τη δική τους επιλογή.

Μέσα στην τάξη επίσης μπορεί να δοθεί έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή είτε ως ατόμου, είτε ως μέλους μιας ομάδας ή μιας δυάδας. Οι γλωσσικές ασκήσεις μπορούν να πάρουν τη μορφή πειραματισμού με τις δυνατότητες που παρέχει η γλώσσα, εξυπηρετώντας πάντα ένα συγκεκριμένο σκοπό.

Άλλωστε η γλώσσα της λογοτεχνίας δεν πρέπει φυσιολογικά να ξενίζει κανέναν, σε μεγάλο βαθμό τουλάχιστον, πόσο μάλλον τα παιδιά, που από μικρά περιβάλλονται από τη γλώσσα των νανουρισμάτων, των παιδικών τραγουδιών, των τραγουδιών επιλογής στο παιχνίδι και άλλα, που εν πολλοίς προσιδιάζουν στη γλώσσα της λογοτεχνίας. Έτσι για παράδειγμα το «αμ στραμ'νταμ» του Ελύτη που είδαμε προτούτερα εκτός από τον ήχο της καμπάνας που προτείνει ο Μπαμπινιώτης στα ερμηνευτικά του σχόλια, ίσως να κουβαλάει και κάποιους απόηχους από το παιδικό τραγούδι γεμάτο από τη μαγεία του παιδικού κόσμου. Λέξεις ανεξήγητες που εκφράζουν εξίσου ανεξήγητες και μυστικές πτυχές της παιδικής φαντασίας.

Ο ρόλος του δασκάλου, όταν τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της γλώσσας, πρέπει να θεωρηθεί ότι είναι επικουρικός και καθοδηγητικός· επεμβαίνει μόνο όταν αυτός νομίζει ότι η δουλειά των μαθητών ξεφεύγει από τα όρια του μαθήματος. Επίσης ο δάσκαλος μπορεί να δώσει τα

πρώτα εναύσματα στα παιδιά, για να πυροδοτήσει τη φαντασία τους και τις ήδη υπάρχουσες γλωσσολογικές τους γνώσεις.

Αναφορικά με τη γλώσσα, που μας απασχολεί πιο άμεσα εδώ, μπορούμε να πούμε πως εστιάζουμε την προσοχή μας στην χρήση του λεξιλογίου, στις γραμματικές/συντακτικές δομές, και γενικότερα στη χρησιμοποίηση της γλώσσας για να εξυπηρετήσει ορισμένους σκοπούς. Οι πρακτικές εφαρμογές μιας τέτοιας θεώρησης είναι άπειρες και μόνο κατευθυντήριες γραμμές μπορούν να δοθούν. Η δημιουργικότητα των παιδιών και του δασκάλου μπορούν να τις πολλαπλασιάσουν, να τις διοχετεύσουν προς διάφορες κατευθύνσεις, να χρησιμοποιήσουν κάθε φορά τα κείμενα που μπορούν να ανταποκριθούν στο επίπεδο (γλωσσολογικό και λογοτεχνικό) των μαθητών.

Το κείμενο το οποίο θα αναλύσω παρακάτω είναι η πρώτη στροφή ενός ποιήματος του συγγραφέως *e. e. cummings*. Πρώτα θα επιχειρήσω μια υφολογική ανάλυση, για να συνοψίσω έτσι όσα μέχρι τώρα έχουν λεχθεί πάνω σ' αυτό το θεωρητικό μοντέλο, και έπειτα θα εστιάσω την προσοχή μου στη χρήση του κειμένου υπό μελέτη για τη διδασκαλία της γλώσσας. Το κείμενό μας είναι το ακόλουθο:

yes is a pleasant country:  
if's wintry  
(my lovely)  
let's open the year

Το ποίημα αρχίζει με δύο στίχους οι οποίοι συντακτικά είναι απόλυτα αποδεκτοί (Υποκείμενο - ρήμα - κατηγορούμενο). Γραμματικά και σημασιολογικά όμως αποτελούν αποκλίνουσες μορφές. Εξηγούμαι:

Το *Yes* στα αγγλικά δεν ακολουθείται από ρήμα και δεν κατέχει τη θέση ουσιαστικού όπως την έχουμε εδώ. Έτσι μπορούμε για παράδειγμα να πούμε:

France is a pleasant country αλλά όχι  
Yes is a pleasant country

Το ίδιο σχήμα παρατηρείται και στον δεύτερο στίχο με τη χρήση του *if*. Έτσι μπορούμε να πούμε

Sweden is wintry αλλά όχι  
if is wintry

Στους δύο πρώτους στίχους λοιπόν έχουμε αποκλίνουσες μορφές και συνάμα τον παραλληλισμό του πρώτου στίχου με τον δεύτερο. Δηλαδή *yes is a pleasant country // if is (a) wintry (country)*. Παρόλο που στο δεύτερο στίχο δεν υπάρ-

χουν τα στοιχεία που ανέφερα μπορούν εύκολα να εννοηθούν ή να αποκατασταθούν από τους μαθητές.

Επίσης απόκλιση από την κανονική χρήση της γλώσσας αποτελεί και ο τελευταίος στίχος του ποιήματος.

«let's open the year».

Συνήθως και στα αγγλικά και στα ελληνικά ανοίγουμε πόρτες ή παράθυρα, δηλαδή φυσικά αντικείμενα. «to open a door or a window» είναι δόκιμες εκφράσεις αλλά όχι «to open a year».

Άφησα τελευταίο τον τρίτο στίχο του ποιήματος. Εδώ, αν και παρενθετικά, κάνει την εμφάνισή του ο ευθύς λόγος και έχουμε τον αποδέκτη του λόγου αυτού μέσα σε παρένθεση (my lovely). Έτσι η γενικότητα των δύο πρώτων στίχων φωτίζεται από μια προσωπική σχέση και ιδίως μια σχέση αισθηματική, όπως την υποδηλώνει το «My lovely».

Μέχρι τώρα αναλύσαμε το μικρό αυτό τετράστιχο σύμφωνα με τα στάδια 1-2-3 της υφολογικής ανάλυσης, δηλαδή την περιγραφή, την ερμηνεία και την αξιολόγηση του αποτελέσματος για τον αναγνώστη. Ίσως στο δεύτερο στάδιο θα μπορούσαμε επίσης να συμπεριλάβουμε και μια παράφραση του μηνύματος του ποιήματος σε πεζό λόγο (όπως την εισηγούνται οι Carter και Long (1991)).

«Το ποίημα είναι ερωτικό και είναι η ομιλία μεταξύ δύο εραστών. Ο ομιλητής προσπαθεί να πείσει τον άλλο (τον αποδέκτη του my lovely όποιος κι αν είναι αυτός) να είναι θετικός, να ζήσει σε μια χώρα όπου το να λες «ναι» είναι φυσιολογικό και όχι μεμπτό. Το να απαντάει με τη λέξη «αν» θα ήταν μια ψυχρή ανταπόκριση, γιατί η λέξη «αν» θέτει όρους. Το ζευγάρι λοιπόν πρέπει να αρχίσει ένα καινούργιο χρόνο (μεταφορικά) περνώντας από μια ψυχρή σε μια πιο θερμή και ευχάριστη χώρα».

Φυσικά αυτή είναι μια από τις πολλές ερμηνείες που επιδέχεται το ποίημα. Όμως είναι η ερμηνεία που ταιριάζει στην υφολογική ανάλυση που επιχειρήσαμε πιο πάνω. Μετά νομίζω από αυτή την προσέγγιση το ποίημα φαίνεται να είναι πιο κατανοητό απ' ό,τι φαινόταν στην αρχή τουλάχιστον.

Η χρησιμοποίηση του κειμένου αυτού ως μέσου για τη διδασκαλία της γλώσσας θα μπορούσε να πάρει αρκετές μορφές. Πρώτα-πρώτα οι μαθητές μπορούν να δουλέψουν ιδιαίτερα με τις αποκλίσεις που αναφέραμε και να δώσουν τις κανονικές και αποδεκτές χρήσεις μέσα στη γλώσσα ή ακόμα πιο τολμηρά να δώσουν τις δικές τους επίσης αποκλίνουσες επιλογές. Για να γνωρίσουμε βέβαια την απόκλιση —την εξαίρεση—, πρέπει να εξοικειωθούμε με τον κανόνα και να τον αναγνωρίσουμε ως κανόνα.

Επίσης στο τετράστιχο αυτό ο e. e. cummings προτιμά να παραλείψει τη χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων, πράγμα το οποίο είναι ίδιο χαρακτηριστικό του, αφού ακόμα και το όνομά του το γράφει πάντα με μικρά γράμματα. Ευκαιρία λοιπόν για τους μαθητές να εντοπίσουν πού θα χρειάζονταν κανονικά

τα κεφαλαία γράμματα μέσα στο ποίημα. Το ίδιο συμβαίνει και με κάποια σημεία στίξης, η απουσία των οποίων είναι επίσης εμφανής, αν εξαιρέσουμε την άνω κάτω στιγμή στο τέλος του πρώτου στίχου.

Αυτή η περιορισμένη ανάλυση του ποιήματος του Cummings κύριο σκοπό είχε τον συνδυασμό της υφολογικής ανάλυσης και ακολούθως τη χρησιμοποίησή της στη διδασκαλία της γλώσσας.

\* \* \*

Στα πλαίσια του παρόντος άρθρου, όπως έχει γίνει εμφανές, περιοριστήκαμε στην ανάλυση της ποίησης για πρακτικούς λόγους, όπως είναι το ευσύνοπτο μέγεθός της και η πυκνότητα των νοημάτων, που μπορούν να εντοπιστούν μέσα σε λίγους μόνο στίχους. Αυτό δε σημαίνει καθόλου ότι και τα άλλα είδη λογοτεχνίας (πεζογραφία, θεατρικά έργα) δεν μπορούν να γίνουν αντικείμενο συστηματικής μελέτης. Ενδεικτικά μόνο αναφέρω μερικά παραδείγματα τέτοιας δουλειάς:

- 1- οι μαθητές μπορούν να γράψουν ένα διάλογο εκεί που στο αρχικό κείμενο υπάρχει μόνο αφήγηση ή το αντίστροφο
- 2- μπορούν να αναλύσουν την κεντρική ιδέα του έργου βοηθούμενοι από την γλωσσολογική ανάλυση έτσι, ώστε οι παρατηρήσεις τους να είναι επιστημονικά ασφαλείς
- 3- να μεταφέρουν την ίδια ιστορία από την πλευρά κάποιου άλλου χαρακτήρα εκτός από τον κύριο
- 4- να ξαναγράψουν το έργο αυτή τη φορά υπό τη μορφή θεατρικού έργου
- 5- ή ακόμη να μαντέψουν τι γίνεται μετά το τέλος της ιστορίας

(Toth Maria, *Using Graded Readers in the Classroom*, Oxford: Heinemann English Language Teaching, 1993).

- 6- Επίσης μπορούν να δοθούν στα παιδιά η αρχή και το τέλος διάφορων ιστοριών και να προσπαθήσουν να ταιριάξουν ποια αρχή οδηγεί σε ποιο τέλος
- 7- ή να υπάρχουν κενά σε ένα αφηγηματικό κείμενο και οι μαθητές να μαντεύουν ποιες λέξεις λείπουν. Με αυτή την άσκηση ο διδάσκων μπορεί να διδάξει τη χρήση των συνδέσμων, την αλληλουχία των χρόνων, την χρήση επιθέτων, ουσιαστικών και άλλων μερών του λόγου.

(Ronald Carter and Michael Long. *Teaching Literature*. London: Longman, 1991)

Όλες αυτές οι ιδέες μπορούν να εφαρμοστούν επιλεκτικά μέσα στις σημερινές τάξεις. Για παράδειγμα στο Γυμνάσιο τα παιδιά διδάσκονται λογοτεχνία συχνά μέσα από την προσωπική τους ανάγνωση γνωστών λογοτεχνικών αριστουργημάτων, όπως την *Αιολική Γη* του Βενέζη ή το *Ένα παιδί μετράει τ άστρα* του Λουντέμη. Τα έργα αυτά, επειδή ακριβώς είναι αρκετά μεγάλα,

μπορούν να αναλυθούν με λεπτομέρεια τμηματικά και έπειτα να συνεξεταστούν ως σύνολα με μία από τις μεθόδους που αναφέραμε πρωτύτερα.

Με το να γράφουν βασισμένοι στο κείμενο οι μαθητές εξασκούν επίσης όχι μόνο την κριτική τους σκέψη, αλλά και την δεξιότητά τους ως προς το γραπτό λόγο, η πενία του οποίου έχει συζητηθεί πολύ τελευταία. Ακόμα μια ευκαιρία να ασχοληθούν με τη γλώσσα είναι οι ίδιοι, εμπνευσμένοι από το λογοτεχνικό έργο που έχουν αναλύσει, να γράψουν κάτι δικό τους που να έχει την ποιότητα ή να προσδιορίζει στη στόφα των μεγάλων συγγραφέων. Σε πειραματικές τάξεις που έχει επιχειρηθεί κάτι τέτοιο τα αποτελέσματα ξεπέρασαν κάθε προσδοκία. Η δημιουργική και καλλιτεχνική συνάμα ικανότητα των μαθητών εντυπωσίασε το δάσκαλο. Τα παιδιά είχαν καταφέρει με την βοήθεια του διδάσκοντος να δημιουργήσουν το δικό τους έργο τέχνης. Με αυτό τον τρόπο όχι μόνο αισθάνονται πως τα ποιήματα, οι ιστορίες ή τα θεατρικά έργα δεν είναι κάτι το εξωπραγματικό ή το ακατόρθωτο για τον μέσο άνθρωπο, αλλά επίσης αντιλαμβάνονται από πρώτο χέρι τις δυσκολίες που υπάρχουν, πριν το έργο πάρει την τελική του μορφή.

Σε πιο υψηλά επίπεδα μπορεί επίσης να εισαχθεί η έννοια της διακειμενικότητας — η επίδραση δηλαδή από άλλους συγγραφείς ή κάποιες συμπτωματικές ομοιότητες ή διαφορές μεταξύ δύο ή περισσότερων δημιουργιών.

#### IV. Συμπεράσματα

Τελειώνοντας θα ήθελα να σταθώ λίγο σε μια κριτική ανάλυση της μεθοδολογίας που προτάθηκε σήμερα. Τα πλεονεκτήματα είναι αρκετά, όμως δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι η υφολογική ανάλυση είναι πανάκεια. Πολλά εξαρτώνται από πρακτικά προβλήματα, όπως του χρόνου, της κατάρτισης των διδασκόντων, του επιπέδου των μαθητών στις προχωρημένες τάξεις, της δεκτικότητάς τους να κάνουν τέτοια δουλειά. Προβλήματα μπορεί να υπάρξουν επίσης στη σύνδεση της λογοτεχνίας με τη γλώσσα — στο να παρουσιαστούν δηλαδή ως ένα αδιαίρετο σύνολο. Εάν όμως υπάρξει η κατάλληλη κατάρτιση και η καλή θέληση από πλευράς διδασκόντων και διδασκομένων, νομίζω ότι τα αποτελέσματα θα δικαιώσουν τις προσπάθειες και από τις δύο μεριές.

Αντί κατακλείδας θα αρκεστώ στη σοφία αυτού που κάποτε έγραψε ο Σιμωνίδης ο Κείος, ότι δηλαδή «η ποίηση είναι ζωγραφική που μιλάει, ενώ η ζωγραφική είναι σιωπηλή ποίηση». Στην περίπτωση μας δεν έχουμε παρά να αφουγκραστούμε τη ζωγραφική που μας μιλάει και, εφοδιασμένοι με τον κατάλληλο μεθοδολογικό εξοπλισμό, να την ερμηνεύσουμε και να την κατανοήσουμε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Carter Ronald, *Language and Literature*, London: Longman, 1991.
- Cook Guy, *The Discourse of Advertising*, London: Routledge, 1992.
- Leech Geoffrey and Michael Short, *Style in fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*, London: Longman, 1981.
- McCarthy Michael, *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Μπαμπινιώτης Γεώργιος, *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία: από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*, Αθήνα 1984.
- Toolan Michael (ed), *Language, Text and Context. Essays in Stylistics*, London: Routledge, 1992.
- Toth Maria, *Using Graded Readers in the Classroom*, Oxford: Heinemann English Language Teaching, 1993.
- van Peer, Willie (ed), *The Taming of the Text*, London: Routledge, 1991.
- Wales, Katie, *A Dictionary of Stylistics*, London: Longman, 1989.

Σαραφίδου Τριανταφυλλιά  
Λέκτορας Ελληνικής Γλώσσας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,  
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

## Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΜΙΑΣ ΝΕΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ

*Σχολική γραμματική και προβλήματα διδασκαλίας της. Μια γενική θεω-  
ρηση*

Με τον όρο «αδιδασκτικό βοήθημα» εννοούμε κατά τον Δ. Τομπαΐδη<sup>1</sup> στο βιβλίο στο οποίο προσφεύγει ο μαθητής για να βρει λύση σε κάποια απορία του, χρησιμεύει δηλαδή ως βιβλίο αναφοράς, ενώ στα άλλα διδακτικά βιβλία ο μαθητής βοηθιέται να επαναλάβει, δηλαδή να αναπαράγει, το μάθημα της ημέρας». Προκειμένου για τη γλωσσική διδασκαλία, τα βοηθήματα αυτά αφορούν τη Μορφολογία, τη Σύνταξη καθώς και το Λεξιλόγιο, που αντίστοιχα παραπέμπουν σε βιβλία Γραμματικής, Συντακτικού και σε διάφορα λεξικά, ερμηνευτικά, ετυμολογικά και ορθογραφικά.

Στα πλαίσια του προβληματισμού μας, ο όρος «γραμματική» δεν ταυτίζεται με το αντίστοιχο διδακτικό εγχειρίδιο ή βιβλίο αναφοράς, επειδή το αντικείμενό της είναι πολύ ευρύτερο. Θα μπορούσε κανείς να τη χαρακτηρίσει «Γραμματική της γλωσσικής ικανότητας». Για το λόγο αυτό η έννοια του «βοηθήματος» μπορεί να διευρυνθεί και να περιλάβει βοηθητικά κείμενα και ασκήσεις που χρησιμοποιούνται στην αρχική ή στην τελική φάση της διδακτικής εργασίας.

Λαμβάνοντας υπόψη ως σημαντική παράμετρο το χρήστη, εννοούμε τη σχολική γραμματική ως ένα εργαλείο που εφοδιάζει τους μαθητές με έννοιες και μεθόδους που θα τους καταστήσουν ικανούς να συλλάβουν μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές πράξεις τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα ως θεσμό και την «ομιλία» ως κοινωνική πράξη. Οι μαθητές οφείλουν να μάθουν να αναλύουν προτάσεις και να αναγνωρίζουν τους κανόνες σχηματισμού προτάσεων και λέξεων. Η επιδίωξη ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποτελεί βασικό

συστατικό της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία με τη σειρά της προσανατολίζεται στην εξοικείωση των μαθητών με τις μορφές που παίρνει η επικοινωνία, ανάλογα με το χώρο στον οποίο προβλέπεται να λειτουργήσει, με τις συνθήκες της επικοινωνίας, με τα πρόσωπα που συμμετέχουν σ' αυτήν, με το κανάλι της επικοινωνίας, με τα μέσα επικοινωνίας, και βέβαια όλα αυτά σε συνδυασμό με τα κοινωνικά δεδομένα γλωσσικής και μη συμπεριφοράς. Αυτό προϋποθέτει την αυθεντικότητα ως βασικό χαρακτηριστικό του διδακτικού υλικού, καθώς και την αναγκαιότητα να στηριχτεί η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στις αρχές της πραγματολογίας που έχει εξελιχτεί μέσα από τη θεωρία των γλωσσικών πράξεων.

Το πρόβλημα της διδασκαλίας της γραμματικής είναι πολύπλευρο. Σήμερα το ενδιαφέρον των ειδικών στρέφεται σε ένα πολύ ευρύ φάσμα προβλημάτων που έχουν να κάνουν με τη διδακτική της γλώσσας και τα Αναλυτικά Προγράμματα. Οι ειδικοί στη διδακτική της γλώσσας και οι γλωσσολόγοι συνειδητοποίησαν ότι η εκπληκτική πρόοδος της γλωσσολογίας τα τελευταία 30 χρόνια δεν οδήγησε αυτόματα στη βελτίωση της γλωσσικής διδασκαλίας.

Η μονόπλευρη διδασκαλία της γραμματικής με βάση ορισμένες σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες αποδείχτηκε τελικά χωρίς μαθησιακή αξία και άσχετη με τα κίνητρα του μαθητή. Παράλληλα απορρίπτεται η διδασκαλία της γραμματικής ως συσώρευσης τυπικών γνώσεων, όπως και οι ρυθμιστικές προδιαγραφές και προγραφές που δημιουργούν προβλήματα γλωσσικής ανασφάλειας, με αποτέλεσμα οι μαθητές να διστάζουν ή να δείχνουν απροθυμία να εκφραστούν γλωσσικά. Επιπλέον η διδασκαλία της γραμματικής ως αυτοτελούς μαθήματος αμφισβητείται από πολλούς ερευνητές.

Ένα στοιχείο που αντανακλά την αβεβαιότητα που συνεπάγεται ο ανωτέρω προβληματισμός στην πατρίδα μας είναι η καθυστέρηση που παρουσιάζεται στη συγγραφή μίας νέας παιδαγωγικής γραμματικής και η διατήρηση στο προσκήνιο της γλωσσοδιδακτικής επικαιρότητας της Γραμματικής του Μανόλη Τριανταφυλλίδη ως βιβλίου αναφοράς. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι δεν καταβλήθηκε προσπάθεια να υλοποιηθούν πρώτα, ή έστω παράλληλα με τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων για τη γλώσσα, τα απαραίτητα έργα υποδομής, που είναι μια σύγχρονη γραμματική της νεοελληνικής (στην οποία περιλαμβάνεται και η σύνταξη), καθώς ακόμη και ένα χρηστικό λεξικό ειδικά για τις ανάγκες των μαθητών. Θα περίμενε κανείς να ξεκινούσε η νέα προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος από τη συγγραφή ακριβώς μιας καινούριας σχολικής γραμματικής, σύμφωνα με τα πορίσματα της γλωσσολογίας, της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας.

Η ουσία του προβληματισμού που έχει αναπτυχθεί τελευταία επικεντρώνεται στο γεγονός ότι ορισμένοι τύποι λόγιοι ή αρχαϊκοί, που συναντάμε στον προφορικό και το γραπτό λόγο, δεν συμφωνούν με το τυπολογικό σύστημα της



επίσημης σχολικής γραμματικής, και όπως η Άννα Ιορδανίδου παρατηρεί<sup>2</sup>, μόνο από το μορφολογικό επίπεδο καταγράφονται πλήθος λογίων εκφράσεων που αγνοεί η Γραμματική Τριανταφυλλίδη: *ευγνώμων, αγαπάω, εσωτερική αύξηση, λόγοι τύποι όπως: εγκαθίσταμαι, αποδεικνύω, μεταδίδω, προτίθεται, λόγιες μετοχές παθητικού παρακειμένου: βεβαρημένος, επιβεβλημένος κ.ά.* Προς το παρόν και μέχρι να συνταχθεί —με κατάλληλη κρατική μέριμνα— συγχρονική γραμματική της γλώσσας, μπορούν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν το βιβλίο του P. Mackridge «Η νεοελληνική γλώσσα», το οποίο αποτελεί την πληρέστερη περιγραφική ανάλυση της κοινής νεοελληνικής.

Πέρα όμως από την ελπίδα πως τελικά δεν θα καθυστερήσει άλλο η πραγματοποίηση ενός τόσο σημαντικού έργου, οφείλουμε να προχωρήσουμε στην υπογράμμιση των σημείων εκείνων στα οποία πρέπει να δώσει έμφαση ιδιαίτερα μια σχολική γραμματική.

Και πρώτα-πρώτα το βασικό πρόβλημα από την πλευρά της διδακτικής είναι, όπως ήδη αναφέραμε, αν είναι σκόπιμη η εισαγωγή ενός τέτοιου μαθήματος. Η απάντηση σε ερωτήματα, όπως ποια γραμματική θα τεθεί ως βάση, ποια γραμματικά φαινόμενα θα διδαχτεί ο μαθητής και με τι τρόπο, εξαρτάται από τους στόχους που θέτει κανείς κάθε φορά για το γλωσσικό μάθημα.

Αν στόχος της παιδαγωγικής γραμματικής, της παιδαγωγικής δηλαδή της ζωντανής γλώσσας, είναι, όπως επισημαίνει και ο Χριστόφορος Χαραλαμπίδης<sup>3</sup>, να διευρύνουν οι μαθητές τα επικοινωνιακά τους όρια, να αναγνωρίζουν τις κανονικότητες σύμφωνα με τις οποίες λειτουργεί η γλώσσα και τις διάφορες επιδράσεις που ασκεί το άτομο και να μπορούν να χρησιμοποιούν οι ίδιοι τις διαδικασίες της γραμματικής ανάλυσης», τότε στο γλωσσικό μάθημα δεν πρέπει να δίνεται έμφαση στη δομή της γλώσσας αλλά στις γλωσσικές πράξεις και στον αποτελεσματικό χειρισμό της γλώσσας. Βέβαια δεν μπορεί να υπάρξει γλωσσική διδασκαλία που να στηρίζεται αποκλειστικά στη γλωσσική χρήση και να καταργείται η μεταγλώσσα, η οποία στηρίζεται σε κανόνες και θεωρητικές αρχές. Είναι απαραίτητη δηλαδή μία έστω στοιχειώδης μεταγλωσσική ορολογία, η οποία είναι απαραίτητη ήδη στην Ε' τάξη του δημοτικού σχολείου. Και όπως τονίζει ο Χρίστος Παπαρίζος<sup>4</sup> «η σύγχρονη παιδαγωγική της ζωντανής γλώσσας προϋποθέτει μια μάλλον αντανακλαστική παρά εγκεφαλική στάση απέναντι στο γλωσσικό μάθημα, με την έννοια ότι οι κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του συστήματος της γλώσσας γίνονται στην αρχή αντιληπτοί με τρόπο διαισθητικό και στη συνέχεια συστηματικό, στο μέτρο φυσικά που το επιτρέπουν οι αφαιρετικές ικανότητες των μαθητών, και αυτό επιτυγχάνεται με την άσκηση και την επανάληψη που καταλήγουν σε δεξιότητες, οι οποίες με τη σειρά τους θα επηρεάσουν τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών».

Παράλληλα πρέπει να επισημάνουμε εδώ ότι, αν και τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται ολοένα και περισσότερο η άποψη ότι το μάθημα της γραμματι-

κής, με αναγνωρισμένο τον αυτόνομο ρόλο της, οφείλει να μας δώσει μια εικόνα της δομής της νεοελληνικής γλώσσας χωρίς να υποτιμώνται οι κοινωνικοί και εξωγλωσσικοί παράγοντες, υπάρχει ωστόσο μια ομάδα ειδικών στη διδακτική της γλώσσας που υποστηρίζει ότι το γλωσσικό μάθημα πρέπει να συνδέεται στενά με τις επικοινωνιακές περιστάσεις, πράγμα που ισοδυναμεί με μια ενστικτώδη προσέγγιση της γλώσσας.

Πέρα από τις αντιθέσεις αυτές, παραμένει αναμφίβολα σωστό ότι ο παραδοσιακός τρόπος της διδασκαλίας του μαθήματος της γραμματικής δεν συμβάλλει παρά ελάχιστα στη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή. Διότι δεν είναι αυτονόητο ότι όποιος ξέρει καλά τη γραμματική μίας γλώσσας γίνεται αυτόματα και καλός ομιλητής της και αντίστροφα. Ένα γραμματικό μοντέλο το οποίο δεν παρέχει την ευκαιρία στο μαθητή να παράγει τη γλώσσα είναι καταδικασμένο σε αποτυχία. Με την έννοια αυτή η γραμματική δεν παίζει παρά ελάχιστο ρόλο στην εξέλιξη της προφορικής ιδίας γλώσσας του παιδιού, είναι όμως σημαντική για την παραγωγή και πρόσληψη γραπτών κειμένων. Τελικά ως γραμματική διαδικασία μπορούμε να εννοήσουμε τη χρήση γραμματικών κανόνων κατά την παραγωγή και κατανόηση κειμένων. Αυτό σημαίνει επίσης ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στη σύνταξη, με ιδιαίτερη αναφορά στους προαιρετικούς μετασχηματισμούς.

### *Βασικές αρχές μίας νέας σχολικής γραμματικής*

Κατά τη συγγραφή μίας παιδαγωγικής γραμματικής παίζουν αποφασιστικό ρόλο εξωγλωσσικοί παράγοντες, όπως είναι οι κοινωνικοπολιτιστικές προϋποθέσεις. Η επιλογή ενός γλωσσολογικού μοντέλου παρουσιάζει προβλήματα, γιατί δεν μπορεί να καλύπτει όλους τους παιδαγωγικούς στόχους της σχολικής γραμματικής. Δεν υπάρχει επίσης ενιαία αντιμετώπιση των γλωσσικών φαινομένων από τις διάφορες γλωσσολογικές σχολές. Γι' αυτό μια σχολική γραμματική πρέπει να αξιοποιεί επιλεκτικά τα πορίσματά τους.

Σε αντίθεση με τις παλαιότερες γραμματικές, οι οποίες οδηγούσαν σε αποστήθιση κανόνων χωρίς λογικό ειρμό, έχουμε οδηγηθεί σήμερα σε γραμματικά μοντέλα που αντλούν από διάφορες γλωσσολογικές θεωρίες. Έτσι ο μαθητής μαθαίνει τη δομή της γλώσσας, ενώ παράλληλα του αφήνονται περιθώρια πειραματισμού, καθώς υπάρχουν διάφορες εναλλακτικές λύσεις.

Ιδιαίτερα σημαντικό για μια παιδαγωγική γραμματική είναι το πρόβλημα της γλώσσας που θα αποτελέσει τη βάση του συστήματος. Το θέμα της γραμματικής ορθότητας πρέπει να επανεξεταστεί, αφού ληφθεί σοβαρά υπόψη ότι υπάρχουν διάφορες εξίσου νομιμοποιημένες παραλλαγές του κοινού κώδικα επικοινωνίας. Γι' αυτό και η επιτυχία μιας σχολικής γραμματικής θα εξαρτηθεί

από την ισορροπία που θα κρατήσει ανάμεσα στη ρύθμιση και την περιγραφή.

Είναι σαφές στους μελετητές της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας, για παράδειγμα, ότι ορισμένες μορφές της γλώσσας μας γίνονται ομαλά αποδεκτές μόνο σε ορισμένα και όχι σε άλλα καταστασιακά περιβάλλοντα, και ότι το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στη γραμματική ενός μεγάλου μέρους της νεοελληνικής λογοτεχνίας και στη γραμματική της ΝΕΚ (Νεοελληνική κοινή) είναι σε πολλές περιπτώσεις ευρύ. Οι πολυτυπίες που υπάρχουν καθιστούν καίριες για τη γλωσσική ανάλυση τις επιφανειακές δομές, διότι μας προσφέρουν τη δυνατότητα να αποκτήσουμε πλήρη γνώση για τις δυνατότητες παραλλαγών που η γλώσσα μας διαθέτει.

Ανεξάρτητα από τον τρόπο παρουσίασης των γραμματικών φαινομένων, μια σύγχρονη σχολική γραμματική είναι απαραίτητο να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στα ακόλουθα σημεία:

1. Ένταξη γενικών αρχών της επιστήμης της επικοινωνίας και της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Αυτό μπορεί να γίνει με την επεξεργασία των βασικών εννοιών της γλωσσικής επικοινωνίας που είναι: πομπός-δέκτης / ομιλητής-ακροατής, κανάλι / κώδικας επικοινωνίας, τα γνωρίσματα της γραπτής έναντι της προφορικής επικοινωνίας.

Θα πρέπει επίσης να τονιστεί ο ρόλος της κειμενο-γλωσσολογίας για καλύτερη κατανόηση των κειμένων και για αποτελεσματικότερη χρήση της γλώσσας. Στα αντικείμενα μιας σύγχρονης γραμματικής ανήκει και η κατηγοριοποίηση των κειμενικών ειδών, με κριτήριο τον κύριο σκοπό που επιδιώκουν, την τακτική που ακολουθούν οι συνομιλητές ως προς το βαθμό συμμετοχής τους στο λόγο τους. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η πραγμάτευση, καθώς και ο σχολιασμός αντιπροσωπευτικών κειμενικών ειδών, όπως: συνέντευξη, τηλεφωνική συνδιάλεξη, ειδήσεις από εφημερίδα, διαφημιστικό κείμενο κ.λπ.

Ένα άλλο στοιχείο που αναφέρεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας αφορά τους τρόπους με τους οποίους το περιβάλλον, γλωσσικό ή εξωγλωσσικό, επιδρά στην ερμηνεία μίας πρότασης. Εδώ είναι προφανής η σημασία των γλωσσικών πράξεων για την αποτελεσματική διδασκαλία της γλώσσας.

Κάθε φορά που ο ομιλητής χρησιμοποιεί μια πρόταση μέσα στο λόγο επιτελεί κατά τον J. R. Searle 3 διαφορετικές πράξεις: α) εκφωνητική (locutionary act): είναι η πράξη της εκφώνησης της συγκεκριμένης πράξης, β) προσλεκτική ή απλώς λεκτική (illocutionary): υπόσχεση, διαταγή κ.λπ. και γ) η δια-λεκτική (perlocutionary): αυτή αναφέρεται στο αποτέλεσμα που επιδιώκει ο ομιλητής. Κατά τον Searle πάντα, οι γλωσσικές πράξεις είναι πέντε ειδών:

1. Βεβαιωτικές (αποφαντικές ή δηλωτικές): Η βιβλιοθήκη του σχολείου μας έχει πολλές σπάνιες εκδόσεις.

2. Κατευθυντικές ή διατακτικές: *έλα μέσα να σε δω.*
3. Δεσμευτικές: *Υπόσχομαι να...*
4. Εκφραστικές: *Κρίμα που...*
5. Διακηρυκτικές: *Σε διορίζουμε πρόεδρο<sup>5</sup>.*

Η σημασία των γλωσσικών πράξεων για την αποτελεσματική διδασκαλία της γλώσσας είναι προφανής, όπως είναι προφανές ότι ο τρόπος που επιτελούνται οι διάφορες γλωσσικές πράξεις δεν δείχνει μόνο το μηχανισμό λειτουργίας της γλώσσας, αλλά και ένα ευρύ φάσμα από τον πολιτισμό, την κουλτούρα και την ψυχροσύνθεση ενός λαού.

## 2. Μετατόπιση της γραμματικής ανάλυσης από τη συντακτική στη σημασιολογική δομή.

Παρατηρούμε ότι η σημασιολογία έχει παραμεληθεί στο μάθημα της γραμματικής, σε σημείο που να αγνοείται συστηματικά. Θα μπορούσαν επομένως να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας αρκετά σημασιολογικά θέματα με άμεση αναφορά στη σύνταξη, όπως είναι η μεταβίβαση γνωρισμάτων στην περίπτωση της προσωποποίησης και της μεταφοράς. Πρέπει να διδαχτεί ο μαθητής τον τρόπο με τον οποίο η σημασία ενός γλωσσικού σημείου επηρεάζεται από το περιβάλλον σε τέτοιο βαθμό που να μπορεί να αποκτήσει μεταφορική σημασία.

Σημαντικό ρόλο στη σχολική σημασιολογία παίζει η ανάλυση των συστατικών στοιχείων της πρότασης. Έτσι, αν μελετήσουμε τις σημασιολογικές σχέσεις των προτασιακών στοιχείων, γίνεται εξ αρχής φανερό ότι το ρήμα καταλαμβάνει κεντρική θέση μέσα στην προτασιακή δομή, καθώς απ' αυτό εξαρτάται το Ονοματικό Σύνολο. Στη συνέχεια το επίθετο εξαρτάται από τα σημασιολογικά γνωρίσματα του ονόματος, και το επίρρημα από το ρήμα. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στην «αναφορά» και τη σχέση της με την πολυσημία των λέξεων: ο όρος «αναφορά» δηλώνει τις σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις και την εξωγλωσσική πραγματικότητα. Ο καθορισμός της αναφοράς, η οποία έχει καθάρη σημασιολογική λειτουργία, εξαρτάται από το συγκεκριμένο<sup>6</sup>.

Δεν πρέπει επίσης να αγνοείται κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος η συναισθηματική και κοινωνική σημασία των λέξεων, οι συνυποδηλώσεις τους. Κάθε λέξη έχει για τον καθένα μας ορισμένες συνυποδηλώσεις που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη γλωσσική μας συμπεριφορά. Οι λέξεις δεν έχουν ποτέ απόλυτη αξία ή σημασία, αλλά ερμηνεύονται πάντοτε σε σχέση με άλλες λέξεις. Γι' αυτό είναι σημαντική η μελέτη των συνωνυμικών, με την έννοια ότι δεν υπάρχει παρά μόνο σπάνια απόλυτη συνωνυμία στη γλώσσα, αντωνυμικών και υπωνυμικών τους σχέσεων.

Για την κατάκτηση από το παιδί της ιεραρχικής οργάνωσης του λεξιλογίου απαιτείται, όπως επισημαίνει και ο Δ. Τομπαΐδης<sup>7</sup> «περισσότερη εκπαίδευση, γενικότερη μόρφωση, γνώση, καλλιέργεια, σε ποικίλους πνευματικούς τομείς

και σε διάφορα επίπεδα. Από την άποψη αυτή, το λεξιλόγιο του παιδιού πλουτίζεται παράλληλα και σε συνάρτηση με την όλη εκπαίδευση και μόρφωσή του, σε όλα τα μαθήματα και σε κάθε εκδήλωση στο σχολείο ή αλλού». Για να ενταχθεί μια λέξη στο λόγο ενός παιδιού, δεν είναι βέβαια αρκετό να την απομνημονεύσει. Χρειάζεται να επεκτείνει τη γνώση του σε περιοχές πέρα από εκείνες που γνώριζε, και όχι να αντικαθιστά με τη νέα λέξη μια άλλη που χρησιμοποιούσε ως τότε.

Για όλους αυτούς τους λόγους, είναι καιρός να πάρει η σημασιολογία ισοδύναμη θέση με τη σύνταξη στο γλωσσικό μάθημα και, όπως το διατυπώνει πάλι ο Δ. Τομπαΐδης, «...η γλώσσα να αντιμετωπίζεται και να καλλιεργείται ισομερώς και στις δύο διαστάσεις της, την παραδειγματική, που είναι χρησιμότερη λογική λειτουργία, και τη συνταγματική»<sup>8</sup>.

### 3. Περιορισμός της μορφολογίας

Η μορφολογία ως απλή κλίση ονομάτων και ρημάτων, όπως γινόταν παλιά, αποτελεί στατική και αποκομμένη από το συγκείμενο μηχανική διαδικασία. Το παιδί έχει ήδη μάθει από την ηλικία των 2 ως 4 χρόνων το μορφολογικό σύστημα της γλώσσας του, με εξαίρεση σπάνιους και ξεπερασμένους τύπους. Ωστόσο, αν και είναι αποτελεσματική μια γραμματική που θα συστηματοποιεί με τρόπο απλό και κατανοητό τις μορφοσυντακτικές δομές της γλώσσας και τις λειτουργίες της, μια γραμματική με άλλα λόγια, όπως υποστηρίζει ο Μπαμπινιώτης<sup>9</sup>, που θα περιέχει πίνακες των γραμματικών παραδειγμάτων (κλίση ρήματος, ουσιαστικών και επιθέτων), που βοηθούν πράγματι το μαθητή να αποκτήσει εποπτεία των μορφολογικών δυνατοτήτων και του πλήθους των γραμματικών μορφημάτων της γλώσσας, πρέπει όμως να τονίσουμε πως, αν επιμείνει ο δάσκαλος περισσότερο του δέοντος, θα δώσει έμφαση στο μεταγλωσσικό επίπεδο, το οποίο δεν βοηθά στην ευστοχότερη χρήση της γλώσσας.

### Συμπεράσματα - Επίλογος

Γενικά, η απαίτηση για τη σύνταξη μιας σχολικής γραμματικής, η οποία θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις για τη σωστή διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, καθώς και η απαίτηση για τη σύνταξη ενός χρηστικού λεξικού για τις ανάγκες της εκπαίδευσης με άφθονα επεξηγηματικά παραδείγματα και συνδυαστικές δυνατότητες των λέξεων, αποτελεί τη βάση για οποιαδήποτε απόπειρα συγγραφής νέων σχολικών βιβλίων.

Και το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, το οποίο είναι ήδη έτοιμο και το οποίο θέτει σε νέα βάση τη γλωσσική διδασκαλία, συνιστά πρόκληση στους επίδοξους συγγραφείς νέων διδακτικών εγχειριδίων.

«Χρειάζονται όμως, όπως τονίζει ο Χριστόφορος Χαραλαμπάκης<sup>10</sup>, πρώτα απ' όλα έργα υποδομής, όπως είναι κατά κύριο λόγο η συνεχής αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, με βάση πανελλήνιες συστηματικές έρευνες. Όποιος θέλει πραγματικές και όχι απλώς επιθυμητές αλλαγές των σκοπών και των στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων για το γλωσσικό μάθημα, και φυσικά για όλα γενικά τα μαθήματα, πρέπει να επιμείνει στη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών με συγκεκριμένες εμπειρικές έρευνες».

Πολύ πιο σημαντική όμως από τη συγγραφή σχολικών βιβλίων, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις σύγχρονες επιστημονικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις, αποδεικνύεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι Φιλοσοφικές Σχολές και κυρίως τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης πρέπει να προσανατολίσουν την έρευνα και τη διδασκαλία τους και στις ανάγκες των μελλοντικών εκπαιδευτικών, οι οποίοι επωμίζονται βαρύ και δύσκολο έργο, χωρίς να διαθέτουν τις αναγκαίες γνώσεις και την απαραίτητη υποδομή. Το γνωστό αξίωμα, ότι καμιά σοβαρή μεταρρύθμιση δεν έχει προοπτικές επιτυχίας, όταν γίνει ερήμην των διδασκόντων, όχι μόνο βρίσκει δικαίωση στην προκειμένη περίπτωση, αλλά και επιβάλλει την ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού πάνω σε συνεχή βάση, που είναι προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά και της διδασκαλίας της γλώσσας ειδικότερα.

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Τομπαΐδης Δ., *Διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας*, Επικαιρότητα, Αθήνα 1989, σελ. 222.
2. Ιορδανίδου Ά., «Επιτακτική η ανάγκη αναθεώρησης της σχολικής γραμματικής», *Γλώσσα* 26, 62-67, Αθήνα 1991.
3. Χαραλαμπάκης Χ., *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, Γεννάδειος Σχολή, Αθήνα 1994, σελ. 79.
4. Παπαρίζος Χ., *Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό*, Εκδόσεις «Νέας Παιδείας» 10, Αθήνα 1989, σελ. 29.
5. Φιλιππάκη-Warburton, *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*, Νεφέλη, Αθήνα 1993, σελ. 299 κ.ε.
6. Χαραλαμπάκης Χ., 1994, σελ. 89.
7. Τομπαΐδης Δ., 1989, σελ. 232.
8. Τομπαΐδης Δ., 1989, σελ. 240.
9. Μπαμπινιώτης Γ., «Η διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας», *Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου για τη σύγχρονη ελληνική γλώσσα*, Σορβόνη 14-15 Φεβρουαρίου 1992, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 1992, σελ. 204.
10. Χαραλαμπάκης Χ., 1994, σελ. 100.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ιορδανίδου Ά., «Επιτακτική η ανάγκη αναθεώρησης της σχολικής γραμματικής», *Γλώσσα* 26, 62-67, Αθήνα 1991.
- Κλαίρης Χ., «Για μια λειτουργική γραμματική της ελληνικής», *Πρακτικά του διεθνούς Συμποσίου για τη σύγχρονη ελληνική γλώσσα*, Σορβόνη 14-15 Φεβρουαρίου 1992, 25-29, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- Mackridge P., *Η νεοελληνική γλώσσα*, μετάφρ. Πετρόπουλος Κ., Πατάκης, Αθήνα 1990.
- Μελάς Δ., «Η γραμματική στη λειτουργική της διάσταση: η αντιμετώπισή της στην τάξη», στον τόμο: Πατάκης Στέφ. (εκδ.) 89-99.
- Μπαμπινιώτης Γ., «Η διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας», *Πρακτικά του διεθνούς Συμποσίου για τη σύγχρονη ελληνική γλώσσα*, Σορβόνη 14-15 Φεβρουαρίου 1992, 199-205, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- Παπαρίζος Χ., *Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό*, Εκδόσεις «Νέας Παιδείας» 10, Αθήνα 1989.
- Τομπαΐδης Δ., *Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας*, Επικαιρότητα, Αθήνα 1989.
- Φιλιππάκη-Warburton E., *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*, Νεφέλη, Αθήνα 1993.
- Χαραλαμπίδης Χ., *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, Γεννάδειος Σχολή, Αθήνα 1994.

Αγγελική Νταβαρίνου - Ευδοκία Γιαννικοπούλου

Η ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ  
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ  
Προτάσεις για τη διδακτική πράξη

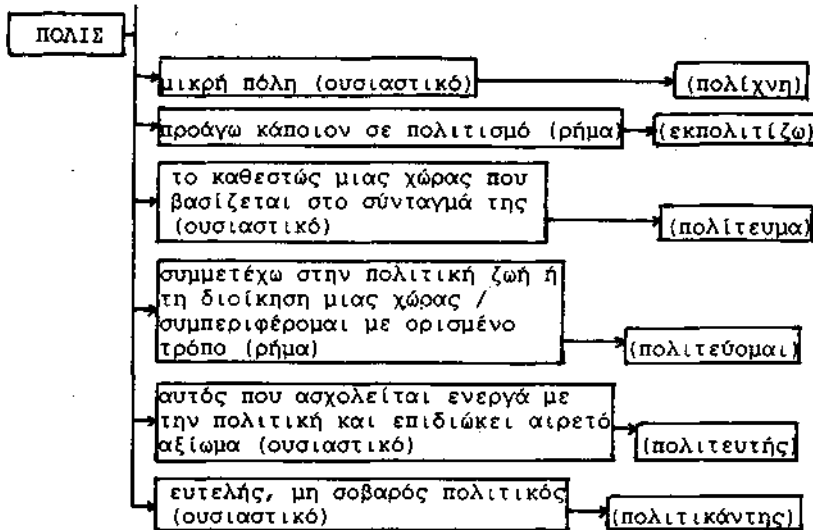
(Συνέχεια από το προηγούμενο)

Στη συνέχεια παραθέτουμε μία σειρά δραστηριοτήτων/ασκήσεων εφαρμογής και εμπέδωσης των όσων διδάχθηκαν στο μέρος Β.

Άσκηση 1. Να συμπληρώσετε τα κενά πλαίσια του πίνακα με λέξεις που προέρχονται από τη λέξη «πόλις» ανάλογα με τη σημασία και τη γραμματική κατηγορία που δηλώνεται:

ΣΗΜΑΣΙΑ-ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΖΗΤΟΥΜΕΝΗ
	ΛΕΞΗ
φερόμενος στον πολίτη ή την πολιτεία ή την πολιτική (επίθετο)	(πολιτικός)
το σύνολο των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών μίας χώρας ή κοινωνίας στην πνευματική, καλλιτεχνική, ηθική και υλική ζωή της (ουσιαστικό)	(πολιτισμός)
κόσμιος, προηγμένος (μετοχή)	(πολιτισμένος)
πολίτευμα/πόλη (κράτος) /τρόπος συμπεριφοράς (ουσιαστικό)	(πολιτεία)





Άσκηση 2. Να συμπληρώσετε τα κενά με τους κατάλληλους τύπους βάσει των σημασιών τους που δίνονται παραπλεύρως. Τα γράμματα που περιέχονται μέσα στις παρενθέσεις σχηματίζουν καθέτως μία αρχαιοελληνική λέξη:

- (Π) ----- : ο αστός (πολίτης)
- (Ο) ----- : η μικρή πόλη (πολίχνη)
- (Λ) ----- : η πόλη που διαθέτει ιαματικά νερά (λουτρόπολη)
- (Ι) ----- : ο προστάτης άγιος ενός τόπου (πολιούχος)
- (Σ) ----- : ο συμπατριώτης (συμπολίτης)

Άσκηση 3. Να αντιστοιχίσετε τα δεδομένα της στήλης Ι (λέξεις) με τα κατάλληλα της στήλης ΙΙ (σημασίες των λέξεων). Μπορείτε να επαληθεύσετε την ορθότητα των απαντήσεών σας, εάν γνωρίζετε ότι ο συνδυασμός των γραμμάτων (στήλη Ι) με τους αντιστοιχούς αριθμούς (στήλη ΙΙ) δίνουν άθροισμα 15 οριζοντίως, καθέτως και διαγωνίως στον πίνακα που ακολουθεί:

I.

II.

- |                  |  |
|------------------|--|
| (Α) πολιτεύομαι  | (1) μιλώ, συζητώ πολύ για πολιτικά θέματα  |
| (Β) πολιτικολογώ | (2) μη σοβαρός, ευτελής πολιτικός  |
| (Γ) πολιτογραφώ  | (3) προάγω κάποιον σε πολιτισμό  |
| (Δ) εκπολιτίζω   | (4) αυτός που έχει χαμηλό πολιτισμό, (μτφ.) άξεστος  |
| (Ε) πολιορκώ     | (5) αποκλείω με πολιορκία οχυρή θέση για να επιτύχω την άλωσή της, περισφίγγω, (μτφ.) πιέζω ενοχλητικά |
| (ΣΤ) απολιτικός  | (6) δίνω την ιθαγένεια μιας πολιτείας σε αλλοδαπό  |
| (Ζ) απολίτιστος  | (7) αδιάφορος προς την πολιτική  |
| (Η) πολιτευτής   | (8) συμμετέχω στην πολιτική ζωή ή διοίκηση ενός τόπου/ενεργώ συμπεριφέρομαι με ορισμένο τρόπο          |
| (Θ) πολιτικάντης | (9) αυτός που ασχολείται συστηματικά με την πολιτική και επιδιώκει αιρετό αξίωμα                       |

A (8)	B (1)	Γ (6)
Δ (3)	E (5)	ΣΤ (7)
Z (4)	H (9)	Θ (2)

Άσκηση 4. Να συνδυάσετε τα επίθετα της στήλης Α με τα ουσιαστικά της στήλης Β. Έπειτα να χρησιμοποιήσετε τα ονομαστικά σύνολα που προκύπτουν για να σχηματίσετε πλούσιες προτάσεις.

A.

B.

- |                    |                |
|--------------------|----------------|
| σύγχρονος -η -ο    | πολιτικοποίηση |
| δημοκρατικός -ή -ό | ακρόπολη       |
| πνευματικός -ή -ό  | πολιτισμός     |
| ανοχύρωτος -η -ο   | μεγαλούπολη    |
| συνειδητός -ή -ό   | πολίτευμα      |
| πολιτικός -ή -ό    | κληρονομιά     |

πολιτιστικός -ή -ό                   οργάνωση  
πολιτειακός -ή -ό                   λόγος

Άσκηση 5. Να καταγράψετε πλάι στα επίθετα πολιτικός -ή -ό, πολιτειακός -ή -ό, πολιτιστικός -ή -ό, πολιτισμικός -ή -ό, όσο το δυνατόν περισσότερα ουσιαστικά, ώστε να προκύψουν νοηματικώς ορθά ονοματικά σύνολα. Έπειτα να χρησιμοποιήσετε τα ονοματικά σύνολα που δημιουργήσατε για να σχηματίσετε πλούσιες προτάσεις:

(πολιτικός -ή -ό: ~άνδρας, ~τέχνη, ~επιστήμη, ~ηγέτης, ~αρχηγός, ~κόμμα, ~γραφείο, ~δικαιώματα, ~αγωγή, ~γραμμή, ~δύναμη, ~δυνάμεις, ~αξίωμα, ~γάμος, ~ρόλος, ~ον, ~ζώο, ~αρετή, ~συνείδηση, ~κατάσταση, ~αδίκημα, ~έγκλημα, ~μηχανικός, ~κρίση, ~ζωή, ~σκηνικό, ~πιστεύω, ~πεπειθησείς, ~φρονήματα, ~ιδεολογία, ~στοχασμός, ~σκέψη, ~φιλοσοφία, ~αεροπορία, ~χάρτης, ~δικαστήρια, ~ωριμότητα, ~διαπαιδαγώγηση, ~παιδεία, ~γίγνεσθαι, ~αγώνας, ~συμβίωση, ~αντιθέσεις, ~γεωγραφία, ~οικονομία, ~εξόριστος, ~κρατούμενος, ~αρχές, ~υπάλληλοι, ~στίχος, ~διαθήκη, ~εξελίξεις, ~συντάκτης, ~προσωπικότητες, ~κλίμα, ~ζυμώσεις, ~αντιπαράθεση, ~βούληση, ~πάθη, κ.λπ.

πολιτειακός -ή -ό: ~ζήτημα, ~θέμα, ~οργάνωση, ~εξέλιξη, ~πρόβλημα, ~θεσμοί, κ.λπ.

πολιτιστικός -ή -ό: ~ανάπτυξη, ~εκδηλώσεις, ~δραστηριότητες, ~κληρονομιά, ~αναβάθμιση, ~επίπεδο, ~σύλλογος, ~επίτευγμα, ~κέντρο, ~ίδρυμα, ~δρώμενα, κ.λπ.

πολιτισμικός -ή -ό: ~στρώμα, ~υπόστρωμα, ~υπόβαθρο, ~παράγοντες, ~χαρακτηριστικά, ~διαφορές, ~εξέλιξη, ~μεγαλείο, ~επίδραση, ~αλληλεπιδράσεις, ~ακμή, ~παρακμή, ~κατάπτωση, ~προσαρμογή, κ.λπ.)

Άσκηση 6. Να γράψετε α) τα αντίθετα και β) τα συνώνυμα (φράσεις ή λέξεις) των λέξεων (μπορείτε να συμβουλευθείτε λεξικό):

- α) απολιτικός ~ .....  
 αντιπολιτεύομαι ~ .....  
 αντιπολίτευση ~ .....  
 πολιτισμένος ~ .....
- β) απολιτικός ≠ .....  
 αντιπολιτεύομαι ≠ .....

αντιπολίτευση ≠ .....  
 πολιτισμένος ≠ .....

Άσκηση 7. α) Στις προτάσεις που ακολουθούν να αντικαταστήσετε τις λέξεις ή φράσεις που υπογραμμίζονται με μία σύνθετη λέξη που έχει ως συνθετικό της τη λέξη πόλη. β) Έπειτα να γράψετε τα συνθετικά μέρη των λέξεων που βρήκατε:

- 1) Ο προστάτης άγιος της Κέρκυρας είναι ο Άγιος Σπυρίδωνας. (πολιούχος < πόλις + έχω)
- 2) Ενώ ο αυτοκράτορας του Βυζαντίου Ηράκλειος αντιμετώπιζε τους Πέρσες στην Ανατολή, Πέρσες και Άβαροι συνέπραξαν, απέκλεισαν την Κωνσταντινούπολη και αποπειράθηκαν να την κυριεύσουν. (πολιόρκησαν < πόλις + έρκος)
- 3) Κατά το Β' ελληνικό αποικισμό η αποικία διατηρούσε στενότερες σχέσεις με την πόλη που την είχε ιδρύσει. (μητρόπολη < μήτηρ + πόλις)
- 4) Αναλώνει όλον του τον ελεύθερο χρόνο του σε άσκοπες πολιτικές συζητήσεις και σχετικές δραστηριότητες: συχνάζει διαρκώς στα πολιτικά γραφεία του κόμματος που υποστηρίζει· αυτή η υπερβολική ενασχόλησή του με τα πολιτικά ευθύνεται για την παραμέληση των οικογενειακών του υποχρεώσεων. (πολιτικολογία < πολιτικός + λόγος, πολιτικομανία < πολιτικός + μανία)
- 5) Σε ώρες έκτακτου κινδύνου στο Βυζάντιο οι Δήμοι με τα μέλη τους συνέβαλλαν στην οργάνωση της άμυνας ως φρουρά των πολιτών. (πολιτοφυλακή < πολίτης + φυλακή)
- 6) Η σύναψη γάμου με Αμερικανό ή Αμερικανίδα ή η γέννηση σε αμερικανικό έδαφος εξασφαλίζει την απόκτηση υπηκοότητας στη χώρα αυτή. (πολιτογράφηση < πολίτης + γράφω)

Άσκηση 8. Να συμπληρώσετε τα κενά των προτάσεων με λέξεις από το λεξιλογικό πίνακα της ενότητας 6:

- 1) Την εποχή της ακμής του το Βυζαντινό κράτος επεδίωξε να ..... τους γειτονικούς λαούς. (εκπολιτίσει)
- 2) Στα αρχαϊκά χρόνια τα ..... των περισσότερων ελληνικών πόλεων-κρατών μεταβλήθηκαν σταδιακά και από τη βασιλεία αρκετά οδηγήθηκαν τελικά στη δημοκρατία. (πολιτεύματα)

- 3) Η . . . . . οργάνωση της αρχαίας Σπάρτης οφείλεται, κα-  
τά την παράδοση, στο Λυκούργο. (πολιτειακή)
- 4) Σε κάθε κοινοβούλιο οι βουλευτές του κυβερνώντος κόμματος αποτελούν  
τη . . . . . , ενώ το σύνολο των βουλευτών των υπόλοιπων  
κομμάτων συγκροτούν το σώμα της . . . . . , που ελέγχει  
την κυβέρνηση. Ακόμη όμως και στους κόλπους της . . . . .  
μπορεί να υπάρχουν . . . . . στοιχεία. (συμπολίτευση,  
αντιπολίτευσης, συμπολίτευσης, αντιπολιτευτικά)
- 5) Εκφωνώντας τους περίφημους Φιλιππικούς του ο Δημοσθένης αγωνιζόταν  
να πείσει τους . . . . . του να στραφούν εναντίον του Φι-  
λίππου. (συμπολίτες)
- 6) . . . . . με μετριοπάθεια και αποφεύγει τις αντιδικίες και  
τις συγκρούσεις. (πολιτεύεται)
- 7) Η . . . . . ήταν το διοικητικό και . . . . . κέ-  
ντρο της . . . . . -κράτους κατά την αρχαιότητα. Πυρήνας  
της ήταν η . . . . . που βρισκόταν στο πιο υψηλό σημείο  
και διέθετε χωριστή οχύρωση. (πόλη, πολιτικό, πόλης, ακρόπολη)
- 8) Η προχωρημένη ηλικία του κ. Χ., παλαίμαχου βουλευτή της Β' Αθηνών, δε  
θα του επιτρέψει να . . . . . ξανά. (πολιτεύει)
- 9) «Αν θέλεις να συζητήσουμε ήρεμα και . . . . . , χαμήλω-  
σε, σε παρακαλώ, πρώτα τον τόνο της φωνής σου». (πολιτισμένα)
- 10) Το άστατο και ηθικά επιλήψιμο παρελθόν του συνεργάτη μου με κάνει  
επιφυλακτικό απέναντί του· έχω ακούσει επανειλημμένα να τον σχολιά-  
ζουν αρνητικά κουνώντας το κεφάλι και λέγοντας για αυτόν: «Βίος και  
. . . . . !» (πολιτεία)
- 11) Είναι άξεστος, . . . . . και αγροίκος· θαρρείς πως μόλις  
βγήκε από τα σπλάχνα· δεν έχει καθόλου τρόπους και διακριτικότητα και  
γενικώς δεν ξέρει να φέρεται. (απολίτιστος)
- 12) Η . . . . . του άρχισε μάλλον πρόωρα, από την εφηβική του  
ηλικία. Παρόλα αυτά κατάφερε να αποφύγει το φανατισμό, ανέπτυξε μία  
αξιόσεβαστη . . . . . άποψη και αρθρώνει πλέον ώριμο και  
εύστοχο . . . . . λόγο. (πολιτικοποίηση, πολιτική, πολιτι-  
κό)
- 13) Μεγάλη μερίδα της σημερινής νεολαίας δυστυχώς παρουσιάζεται  
. . . . . , αδιάφορη δηλαδή προς την πολιτική, ενώ θα επι-

βαλλόταν να είναι . . . . . (απολιτική, πολιτικοποιημένη)

Άσκηση 9. Να συνθέσετε μία παράγραφο (σε 12-15 περίπου σειρές) περιλαμβάνοντας όσο το δυνατόν περισσότερα ομόρριζα από το λεξιλογικό πίνακα της ενότητας 6. Η σημασία των λέξεων αυτών πρέπει να γίνεται προφανής στις προτάσεις όπου χρησιμοποιούνται. Τέλος να επινοήσετε και έναν τίτλο.

**ΜΕΡΟΣ Γ': ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ**

Συμπληρωματικά προς τις υποδείξεις για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γραμματικού υλικού στο *Βιβλίο του Καθηγητή*, σελ. 72-73, προτείνεται η χρήση πινάκων:

i) Για τη συνοπτική παρουσίαση της Α' κλίσης των ουσιαστικών στην αρχαία ελληνική, π.χ.

<b>Α' ΚΛΙΣΗ</b>		
<b>Αρσενικά</b>		
<b>Καταλήξεις</b>	<b>Παραδείγματα</b>	<b>Ιδιαιτερότητες</b>
-ας	ὁ νεανίας	
-ης	ὁ Ἀτρείδης	
 -της -αρχης -μετρης -λατρης -πωλης -τριβης -ωνης ὁ Σκύθης ὁ Πέρσης	ὁ πολίτης ὁ μονάρχης ὁ γεωμέτρης ὁ εἰδωλόατρης ὁ βιβλιοπώλης ὁ παιδοτρίβης ὁ τελώνης	Κλητική ενικού: -ᾶ

Θηλυκά		
Καταλήξεις	Παραδείγματα	Ιδιαιτερότητες
-η	ή νύμφη	
	ή πολιτεία ή μοίρα ή αλήθεια	
	ή θάλασσα	Γενική ενικού: -ης Δοτική ενικού: -η

ii) Για τη συγκριτική παρουσίαση<sup>11</sup> της κλίσης των διδασκόμενων ονομάτων στην αρχαία και στη νέα ελληνική, π.χ.

Αρσενικά						
ΕΝΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ					ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΑΡ.	
	ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝ.		ΝΕΑ		ΑΡΧΑΙΑ	ΝΕΑ
Ον.	-ας	-ης	-ας	-ης	-αι	-ες
Γεν.	-ου	-ου	-α	-η	-ων	-ων
Δοτ.	-α	-η	—	—	-αις	—
Αιτ.	-αν	-ην	-α	-η	-ας	-ες
Κλ.	-α	-α -η	-α	-η	-αι	-ες

Θηλυκά						
ΕΝΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ					ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΑΡ.	
	ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝ.		ΝΕΑ		ΑΡΧΑΙΑ	ΝΕΑ
Ον.	-α	-η	-α	-η	-αι	-ες
Γεν.	-ας -ης	-ης	-ας	-ης	-ων	-ων
Δοτ.	-α -η	-η	—	—	-αις	—
Αιτ.	-αν	-ην	-α	-η	-ας	-ες
Κλ.	-α	-η	-α	-η	-αι	-ες

Εκτός από τις ασκήσεις του διδακτικού εγχειριδίου προτείνονται οι εξής:

Άσκηση 1. Στις γνώμες του Μενάνδρου<sup>12</sup> που ακολουθούν έχουν υπογραμμιστεί τα πρωτόκλιτα ονόματα. Να μεταφέρετε αυτά τα ονόματα στη νέα ελληνική γλώσσα (στην ίδια πτώση και στον ίδιο αριθμό) και να εντοπίσετε τις ομοιότητες και τις διαφορές των αρχαιοελληνικών και νεοελληνικών τύπων. Στη συνέχεια να αποδώσετε στα νέα ελληνικά το νόημα των γνωμικών:

Αρχαία Ελληνικά	Νέα Ελληνικά
1) Ἀθάνατον ἔχθραν μὴ φύλασσε θνητὸς ὦν (=επειδὴ εἶσαι).	(την) ἔχθρα
2) Μέγιστον ὀργῆς ἔστι φάρμακον λόγος.	(της) ὀργῆς
3) Ἄνθρωπος ὦν μέμνησο (=θυμήσου) τῆς κοινῆς τύχης.	
4) Πολλὰς μεταβολὰς ὁ βίος ἡμῶν λαμβάνει.	
5) Οὐδεὶς μετ' ὀργῆς ἀσφαλῶς βουλευέται.	
6) Πολλοὶ μαθηταὶ κρείττονες (=ανώτεροι) διδασκάλων. (ενν. εἰσί)	
7) Δίωκε δόξαν κάρτην, φεῦγε ψόγον (=ἀπόφευγε την κατηγόρια).	
8) Ἄγει τὸ θεῖον τοὺς κακοὺς πρὸς τὴν δίκην.	
9) Γλώσσης μάλιστα πανταχοῦ πειρῶ (=να προσπαθεῖς) κρατεῖν.	
10) Ζωῆς πονηρᾶς θάνατος αἰρετώτερος (=προτιμότερος).	
11) Μίσει τὸν ἔχθρον, τὴν δ' ἀλήθειαν λέγε.	
12) Οὐδὲν σιωπῆς ἔστι χρησιμώτερον.	
13) Ὁ συκοφάντης ἐστὶν ἐν πόλει λύκος.	
14) Ἐμπειρία γὰρ τῆς ἀπειρίας κρατεῖ.	
15) Ῥαθυμίαν (=τεμπελιά) γὰρ φεῦγε καὶ κακοὺς φίλους.	
16) Λιμὴν ἀτυχίας ἐστὶν ἀνθρώποις τέχνη.	
17) Ἐνεγχ' (=υπόμεινε) ἀτυχίαν καὶ βλάβην εὐσχημόνως (=με αξιοπρέπεια).	
18) Ἐπιλανθάνονται (=ξεχνοῦν) πάντες οἱ παθόντες εὖ (=ευεργετημένοι), ἔνιοι (=μερικοί) δὲ καὶ μισοῦσι τοὺς εὐεργέτας.	
19) Πενίαν (=φτώχεια) φέρειν (=να υπομένεις) καὶ γῆράς ἐστι δύσκολον.	
20) Μηδέποτε πειρῶ δύο φίλων εἶναι κριτῆς.	



Άσκηση 2. Να συμπληρώσετε τα κενά των προτάσεων επιλέγοντας την κατάλληλη από τις λέξεις που δίνονται ακολούθως. Τα αρχικά αυτών των λέξεων, αν τοποθετηθούν σωστά, δίνουν το όνομα μιας σημαντικής πόλης:

Νίκης, Ἡρα, ἀρετῆς, θαλάσσης, ἀβουλία, ἰκέτην.

- 1) . . . . . γὰρ πολλὰ βλάπτονται βροτοί. (ἀβουλία)
- 2) Ἄμμον . . . . . κοφίνῳ ζητεῖς μετρεῖν. (θαλάσσης)
- 3) Ἐνθα τὸν πέπλον ὑφαίνουσι τῇ . . . . . (Ἡρα)
- 4) Τῶν δὲ προπυλαίων ἐν δεξιᾷ . . . . . ἐστὶν ἀπτέρου αὐός. (Νίκης)
- 5) Καρπὸς δ' . . . . . δίκαιος εὐτακτος βίος. (ἀρετῆς)
- 6) . . . . . γέροντα καὶ πένητα μὴ προδῶς. (Ἰκέτην)

Άσκηση 3. Στις προτάσεις που ακολουθούν να αναγνωρίσετε τα πρωτόκλι-  
τα ονόματα και να γράψετε την ονομαστική ενικού αυτών των ονομάτων. Κατό-  
πιν να αποδώσετε τις προτάσεις στα νέα ελληνικά.

- 1) Ἄγει δὲ πρὸς φῶς τὴν ἀλήθειαν χρόνος.
- 2) Πολλοὶ τραπέζης, οὐκ ἀληθείας φίλοι.
- 3) Γλώσση ματαίᾳ ζημία προστρίβεται (=προκαλεί-  
ται).
- 4) Ἄνευ δὲ πληγῆς γράμματ' οὐδεὶς μανθάνει.
- 5) Δοῦλος πεφυκῶς (=αφού γεννήθηκες) εὐνῶει τῷ δε-  
σπότη.
- 6) Οὗτος εὐγενεῖα καὶ πλούτῳ διέφερεν ἀλλὰ καὶ με-  
γαλοφροσύνη.
- 7) Βοηλάτης ἄμαζαν ἄγει εἰς κώμην.
- 8) Λέων καὶ ὄνος κοινωνίαν (=συμμαχία) πρὸς ἀλλή-  
λους ποιησάμενοι ἐξῆλθον ἐπὶ θήραν (=για κυνήγι).
- 9) Χερσαῖος μῦς κακῆ μοίρα (=από κακή τύχη) βατρά-  
χῳ ἐφιλιώθη.
- 10) Πάσης προνοίας ἡ τύχη δυνατωτέρα καθέστηκε  
(=αποβαίνει).
- 11) Τῆς θαλάττης τὴν ἡρεμίαν ἐθαύμαζεν.
- 12) Ὁ Ζεὺς τὰς τῶν ἀνθρώπων ἀμαρτίας ἐν ὄστράχοις  
τὸν Ἑρμῆν ὤρισε γράφειν.

Αιτ. εν., ἡ ἀλήθεια

Άσκηση 4. Αφού μελετήσετε τις βυζαντινές παροιμίες<sup>13</sup> που ακολουθούν, α) να υπογραμμίσετε τα πρωτόκλιτα ονόματα, β) να βρείτε ποιες απ' αυτές διασώζονται ως σήμερα και με ποια μορφή:

- 1) Τῶν φρονίμων οἱ παῖδες, πρὶν πεινῆσαι, τὴν τροφήν ἐτοιμάζουσι.
- 2) Ἐνθα πολλοὶ ἀλέκτορες, ἐκεῖ ἡμέρα οὐ γίνεται.
- 3) Ἄπο κλέπτου κλέψον καὶ ἀμαρτίαν οὐκ ἔξεις.
- 4) Δύο ὄνοι ἐμάχοντο ἐπὶ ξένης θημωνίας.
- 5) Τὸν κολυμβητὴν μὴ βλέπε κατὰ τὴν κατάδυσιν, ἀλλὰ κατὰ ἀνάδυσιν.
- 6) Τί ἴδιον τῷ ψεύστῃ; — ὅτι καὶ ἀληθὲς λέγων οὐ πιστεύεται.
- 7) Ὅπερ ἡμεῖς εἶχομεν μυστήριον, τοῦτο ἡ γειτονία ὠδήν.
- 8) Τὸν ἀφ' ἐσπέρας καυχώμενον εἶδεν ἡ αὐγὴ καὶ ἐγέλασεν.
- 9) Ὁ λύκος τὴν τρίχα ἀμείβει, τὴν δὲ γνώμην οὐκ ἀμείβει (= ἀλλάζει).
- 10) Τὰ μὴ φαινόμενα πρόσωπα ταχέως εἰς λήθην ἔρχονται.

Άσκηση 5. Να αντικαταστήσετε τις υπογραμμισμένες φράσεις στις προτάσεις που ακολουθούν επιλέγοντας τη νοηματικῶς αντίστοιχη ἀπὸ τις ἀρχαιοπρεπεῖς φράσεις τοῦ πλαισίου που χρησιμοποιοῦνται ὡς σήμερα:

δι' ἐσχάτην προδοσίαν, πάσῃ θυσίᾳ, ἐπὶ κεφαλῆς, δημοσίᾳ δαπάνῃ, κεκλεισμένων τῶν θυρῶν, ἐν ἀμύνη, ἐλαφρᾷ τῇ καρδίᾳ, ἐπὶ τῆς οὐσίας, ἐν ριπῇ ὀφθαλμοῦ, ἐν ἀγνοίᾳ.

- 1) Για τη μεγάλη του προσφορά στο χώρο της επιστήμης και της τέχνης κηδεύτηκε με κρατικά έξοδα. (δημοσία δαπάνη)
- 2) Το δικαστήριο αθώωσε τον κατηγορούμενο, γιατί έκρινε πως διέπραξε το φόνο υπερασπιζόμενος τον εαυτό του, αφού αποδείχθηκε ότι το θύμα τον απειλούσε με όπλο. (εν ἀμύνη)
- 3) Επιπόλαια και ασυνείδητα προσήλθε να ψευδομαρτυρήσει. (ελαφρά τη καρδία)
- 4) Ο θεράπων γιατρός ισχυρίστηκε ότι η νοσοκόμα χορήγησε το θανατηφόρο φάρμακο στον ασθενή χωρίς αυτός να το γνωρίζει. (εν ἀγνοία του)
- 5) Το ατύχημα συνέβη όταν το παιδί αστραπιαία πετάχτηκε στο δρόμο τρέχοντας πίσω ἀπὸ την μπάλα που του είχε ξεφύγει. (εν ριπῇ ὀφθαλμοῦ)
- 6) Μετά τη Μικρασιατική καταστροφή, αφού παραπέμφθηκαν σε ἔκτακτο στρατοδικεῖο, ἔξι ἄνθρωποι εκτελέστηκαν ὡς προδότες της πατρίδας. (δι' ἐσχάτην προδοσίαν)
- 7) Προσπαθούσε να αποφύγει μια ευθεία ἀπάντηση πάνω στο ερώτημα που

του υποβλήθηκε, αλλά ο συντονιστής της συζήτησης παρενέβη και του ζήτησε να τοποθετηθεί χωρίς περιστροφές ακριβώς πάνω στο θέμα. (επί της ουσίας)

- 8) Οι δικαστές προκειμένου να εκδώσουν απόφαση αποσύρθηκαν και συσκέφθηκαν με απόλυτη μυστικότητα. (κεκλεισμένων των θυρών)
- 9) Ως αρχηγός των Μυρίων, ο Ξενοφώντας μετά το θάνατο του Κύρου ανέλαβε να οδηγήσει τους Έλληνες στην πατρίδα. (επικεφαλής)
- 10) Όταν οι Έλληνες μετά από τετρακόσια χρόνια σκλαβιάς ξεσηκώθηκαν ενάντια στους Τούρκους, είχαν αποφασίσει να ελευθερωθούν με οποιοδήποτε τίμημα. Γι' αυτό διέθεταν για τον Αγώνα και την περιουσία και τη ζωή τους. (πάση θυσία)

Άσκηση 6. Να βρείτε στα κείμενα που ακολουθούν<sup>14</sup> τα πρωτόκλιτα και δευτερόκλιτα ονόματα και να τα κατατάξετε σε δύο διαφορετικές στήλες. Επίσης να αποδώσετε στα νέα ελληνικά το νόημα των κειμένων.

α) Σχολαστικός παιδοτρίβης άκούσας περί μαθητοῦ, ὅτι νοσεῖ, τῇ δὲ ἐξῆς, ὅτι πυρέττει, ὕστερον δὲ παρὰ τοῦ πατρὸς ἀκούσας, ὅτι ἀπέθανεν, ἔφη· οὕτω προφασιζόμενοι οὐκ ἔατε (=δεν αφήνετε) τοὺς παῖδας μανθάνειν.

β) Ὅτι τοὺς πλουσίους καὶ τοὺς ἐν ταῖς ἀρχαῖς οὐ δεῖ ζηλοῦν, ἀλλὰ [...] ἀγαπᾶν πενίαν, ἡσυχίας μητέρα.

Ὅνος τὸν ἵππον ἐμακάριζε διὰ τὴν τροφήν καὶ τὴν θεραπείαν, ἑαυτὸν δὲ ἐταλάνιζε καὶ τὴν ἑαυτοῦ τύχην, ὅτι ἀχθοφορεῖ καὶ ὀλίγη αὐτῷ ἐστὶν ἡ τροφή, ὃ δὲ ἵππος κεκοσμημένος τῷ χαλινῷ καὶ προμετωπίδιοις, καὶ κοῦφος αὐτῷ ὁ δρόμος. ταῦτα τοῦ ὄνου λογιζομένου ἐπέστη πολέμου καιρὸς. καὶ ὁ στρατιώτης μετὰ τῶν ὄπλων ἐπέβη τοῦ ἵππου καὶ μέσον τῶν πολεμίων εἰσείει, καὶ ὁ ἵππος [μέσος] τοῖς ξίφεσιν ἔκειτο τραυματίας καὶ ψυχορραγῶν. μετεβάλλετο δὲ τὴν γνώμην ὁ ὄνος καὶ τὸν ἵππον ἤλεθσεν.

γ) Μέρη δὲ ἀρετῆς δικαιοσύνη, ἀνδρεία, σωφροσύνη, μεγαλοπρέπεια, μεγαλοψυχία, ἐλευθεριότης, φρόνησις, σοφία.

#### ΜΕΡΟΣ Δ': ΚΕΙΜΕΝΟ

Πέρα από τα όσα υποδεικνύονται για τη διδασκαλία αυτού του μέρους στο Βιβλίο του Καθηγητή, σελ. 73-74, προτείνονται επιπλέον οι εξής δραστηριότητες-εργασίες:

Άσκηση 1. Να χαρακτηρίσετε τους τριάντα τυράννους χρησιμοποιώντας λέξεις ή φράσεις από τα κείμενα των μερών Α' και Δ'.

Άσκηση 2. Να καταγράψετε σε στήλες τα πρωτόκλιτα ουσιαστικά του κειμένου, συμπληρώνοντας τον ακόλουθο πίνακα σύμφωνα με το παράδειγμα: έτσι θα παρακολουθήσετε πώς διαφοροποιήθηκαν με το χρόνο οι καταλήξεις των πρωτόκλιτων ουσιαστικών στις διάφορες πτώσεις:

Αρχαία Ελληνική	Ελληνική αρχών 19ου αι.	Νέα Ελληνική
ἡ πολιτεία, τὴν δόξαν...	(ἡ) πολιτεία, τὴν δόξαν, τὴν σωτηρίαν, (τούς) συνδρομητάς, τῆς νίκης, τούς συμπατριώτας, τὴν ληθαργίαν, τῆς τυραννίας, τὴν δουλείαν, (ὦ) συμπολίται, τὴν εὐτυχίαν, (τὴν) βοήθειαν, τῆς δικαιοσύνης, τὴν δυναστείαν, (τὴν) δειλίαν...	ἡ πολιτεία, τὴ δόξα...

Άσκηση 3. Να διαβάσετε τη στροφή από την ωδή του Αν. Κάλβου «Εἰς Ἀγαρηνοῦς» που παρατίθεται στο τέλος της ενότητας του βιβλίου σας. Με ποιο σημασιολογικό περιεχόμενο χρησιμοποιεί ο ποιητής τη λέξη τύραννοι (σε ποιους αναφέρεται;) και ποια είναι η σχέση της σημασίας αυτής με τις σημασίες της ίδιας λέξης στα δυο προηγούμενα κείμενα; (Στο κείμενο του Αριστοτέλη η λέξη τύραννοι εννοείται).

Τέλος, και πάλι: εφόσον υπάρχει διαθέσιμος χρόνος, θα μπορούσε να δοθεί στους μαθητές προς μελέτη και σύντομη ερμηνευτική προσέγγιση το ποίημα του Γ. Σεφέρη «Ἐπὶ Ἀσπαλάθων» (βλ. ΚΝΕΛ, Α' ΛΥΚΕΙΟΥ, σελ. 222-224). Στο σύγχρονο κείμενο μάλιστα η λέξη τύραννος χρησιμοποιείται με την πολιτική σημασία της, όπως και στο αρχαίο κείμενο του μέρους Α'.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

11. Τον πίνακα επιμελήθηκε η Ατσαβέ Π. και προέρχεται από τις Βοηθητικές Σημειώσεις, ό.π., σελ. 121, 127.
12. Βλ. Μενάνδρου, *Γνώμαι*, έκδ. του S. Jaekel, Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana, Lipsiae 1964.

13. Kurtz E., *Die Sprichwörtersammlung des Maximus Planudes*, Leipzig 1886.
14. Για το κείμενο α' βλ. Thierfelder A., *Φιλολόγως ἐκ τῶν Ἱεροκλέους καὶ Φιλαργίου Γραμματικοῦ*, Tuseulum, München 1968, 258. Για το κείμενο β' βλ. Παπαδημητρίου Ι.-Θ., *Αρίστη Πολιτεία. Ο πολιτικός στοχασμός στην αρχαία Ελλάδα, Α' Πεζά κείμενα*, Αθήνα 1980, σελ. 131. Για το κείμενο γ' βλ. Ἀριστοτέλους, *Ῥητορικὴ* I 9 1366 b1-3, ἐκδ. του W. D. Ross, *Scriptorum Classicorum Bibliotheca Oxoniensis*, Oxford 1959.
15. Βλ. Γρηγοριάδη Ν., κ.ά., *Κείμενα νεοελληνικῆς λογοτεχνίας, Α' Λυκείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1983, σελ. 222-224.

## ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ

### ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Το 1996 κυκλοφόρησε από τον Τομέα Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης (Ρέθυμνο) ένας τόμος με τίτλο *Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας — Διδακτική προσέγγιση*, την επιστημονική επιμέλεια του οποίου είχαν η Γεωργία Κατσιμαλή και ο Φώτης Καβουκόπουλος. Οι δέκα μελέτες που περιλαμβάνονται στον τόμο αυτό, εκπονήθηκαν από γλωσσολόγους ειδικευμένους σε διάφορους τομείς της νεοελληνικής γραμματικής, για τους σκοπούς του ερευνητικού προγράμματος «Γρύπας». Το πρόγραμμα «Γρύπας» επιχορηγήθηκε από το γραφείο Lingua της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το ολλανδικό Υπουργείο Παιδείας και αποσκοπούσε στη δημιουργία προγράμματος σπουδών και διδακτικού υλικού για την πειραματική διδασκαλία της νέας ελληνικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ολλανδίας, κυρίως σε παιδιά Ελλήνων ομογενών. Ο Τομέας Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης συνεργάστηκε επί διετία στο πρόγραμμα αυτό, το οποίο συντόνισε ο παιδαγωγικός φορέας ABC του Δήμου του Άμστερνταμ.

Όπως παρατηρούν στον «Πρόλογο» (σ. 6) οι επιμελητές του βιβλίου, η έλλειψη κατάλληλων γραμματικών εγχειριδίων καθιστούσε το έργο της ερευνητικής ομάδας ιδιαίτερα δυσχερές. Η σύνταξη ενός αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της ελληνικής απαιτούσε σημαντική προεργασία, καθώς η γλωσσική περιγραφή έπρεπε να γίνει με όρους της σύγχρονης γλωσσολογίας, στατιστική τεκμηρίωση και διδακτικό προσανατολισμό.

Το αντιπροσωπευτικό corpus κειμένων, το οποίο καταρτίστηκε από την ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου Κρήτης για να αποτελέσει μian αντικειμενική βάση περιγραφής, από όπου οι συγγραφείς του τόμου θα μπορούσαν να αντλήσουν στατιστικά δεδομένα, έχει έκταση 500 περίπου σελίδων και περιλαμβάνει δείγματα γραπτού και προφορικού λόγου. Αναλυτικότερα, από το σύνολο των 354 σελίδων του γραπτού λόγου, η λογοτεχνία κατέχει τη μερίδα του λέοντος: οι 241 σελίδες προέρχονται από πεζά κείμενα (μυθιστορήματα - νουβέλα), 68 σελίδες από θεατρικό μονόπρακτο και οι 45 σελίδες από εφημερίδες. Στις 142 σελίδες μεταγραμμένου προφορικού λόγου περιλαμβάνονται διάλογοι και μονόλογοι ατόμων διαφορετικής προέλευσης και ηλικίας. Το υλικό αυτό παραχωρήθηκε από το προσωπικό αρχείο των Άννα Ιορδανίδου, Δέσποινας Χειλά-Μαρκοπούλου και Στέλλας Βεργή.

Σύμφωνα με τους επιμελητές του τόμου, το corpus των κειμένων που συγκεντρώθηκαν, μολονότι δεν καλύπτει όλα τα είδη του λόγου, παρουσιάζει σημαντική ποικιλία και αντιπροσωπευτικότητα. Καθώς όμως βασικός στόχος ήταν η περιγραφή της σημερινής μορφής της γλώσσας, αποκλείστηκαν εξ αρχής κείμενα παλαιότερα των είκοσι ετών ή κείμενα ποιητικά, προκειμένου να διαφανεί η κοινή χρήση.

Το σύνολο των γλωσσολογικών μελετών που φιλοξενούνται στο συγκεκριμένο τόμο συνδυάζουν τις αρετές της νηφάλιας περιγραφικής προσέγγισης με αυτές της διδακτικής προοπτικής, εξυπηρετώντας έτσι κατά τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς του προγράμματος. Η περιγραφή διαφόρων γραμματικών κατηγοριών με βάση στατιστικά δεδομένα αποτελεί το ασφαλέστερο υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Ο **Φώτης Καβουκόπουλος**, στη μελέτη του με θέμα «Ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα. Στατιστικές και άλλες επισημάνσεις» (σσ. 7-16), παρατηρεί ότι η στατιστική κατανομή των διαφόρων γλωσσικών δεδομένων πρέπει να καθορίζει και την προτεραιότητα με την οποία θα διδαχθούν. Κατά την εκμάθηση της ελληνικής, ο ξένος σπουδαστής μπορεί να ξεκινήσει από τις στατιστικά σημαντικότερες προτασιακές δομές (με ρήμα χωρίς αναπτύξεις ή με το συνδυαστικό είμαι) και να συνεχίσει με όλα τα πιθανά σχήματα διαφορετικού είδους και μήκους. Σχετικά με τις συντακτικές χρήσεις των ουσιαστικών, προτεραιότητα πρέπει να δοθεί στην αιτιατική αντικειμένου και την ονομαστική υποκειμένου. Άλλωστε, ο σπουδαστής μπορεί να εξοικονομήσει χρόνο μαθαίνοντας τους συχνότερους τρόπους κλίσης των ουσιαστικών και επιθέτων, ενώ η πιο συνηθισμένη είναι η χρήση του επιθέτου ως προσδιορισμού του ουσιαστικού και ως κατηγορουμένου. Η διδασκαλία των παραθετικών των επιθέτων μπορεί να τοποθετηθεί προς το τέλος του προγράμματος των αρχαρίων, λόγω των αντίρροπων τάσεων που επικρατούν σε αυτό το μορφολογικό πεδίο. Από το σύνολο των ρηματικών χρόνων, σημαντικότεροι στατιστικά είναι η οριστική ενεστώτα και η οριστική αορίστου, ενώ ιδιαίτερα σημαντική είναι και η διάκριση μεταξύ διαρκούς και στιγμιαίου ποιού ενεργείας. Ως προς τη μορφολογία του ρήματος, ο αρχάριος σπουδαστής πρέπει να περιοριστεί στους κυριότερους ενεργητικούς τύπους των δύο βασικών συζυγιών, των συμφωνόληκτων και των φωνηεντόληκτων.

Μια συνοπτική θεώρηση για τη «ρηματική κλίση στα νέα ελληνικά» προσφέρει στη μελέτη της η **Άννα Ιορδανίδου** (σσ. 17-29). Ακολουθώντας σε γενικές γραμμές τις κατηγορίες κλίσης που προτείνουν ο Τριανταφυλλίδης και ο Mackridge, προτείνει τρόπους κατηγοριοποίησης των ανώμαλων σχηματισμών, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις περιπτώσεις πολυτυπίας. Σχετικά με τα ρήματα της πρώτης συζυγίας γίνεται αναφορά σε φαινόμενα των οποίων η έκταση και η σημασία υποτιμώνται στη Γραμματική, όπως η ιδιαίτερη μορφολογική ποικιλία ορισμένων ρημάτων και η συντακτική, σημασιολογική και υφολογική διαφοροποίηση των παράλληλων τύπων. Στη δεύτερη συζυγία ανήκει μια βασική κατηγορία ρημάτων με διπλό τρόπο κλίσης του τύπου *αγαπάω* και *αγαπάω*, των οποίων η διδασκαλία πρέπει να γίνει με βάση τη συχνότητα χρήσης τους στον προφορικό καθημερινό λόγο. Οι προτάσεις κατηγοριοποίησης των διαφόρων ανώμαλων σχηματισμών βασίζονται στη μελέτη της κλιτικής συμπεριφοράς 4.500 περίπου ρημάτων της κοινής νεοελληνικής. Τέλος, αναφέρονται ορισμένες βασικές

ιδιομορφίες της προστακτικής ρημάτων συχνής χρήσης και της μετοχής παθητικού παρακειμένου.

Η **Αγγελική Παπαφίλη** παρουσιάζει ακατάλογους ρημάτων που επιλέγουν συμπληρωματική πρόταση ως υποκείμενο ή ως αντικείμενό τους» (σσ. 31-44). Στην κατηγορία των συμπληρωματικών προτάσεων περιλαμβάνονται ειδικές και βουλητικές προτάσεις, όμως ο κατάλογος των ρημάτων συμπληρώνεται με ρήματα που μπορούν να επιλέγουν περισσότερα από ένα από τα *ότι / πως, που, να*. Προβαίνει επίσης σε σημασιολογική κατηγοριοποίηση των ρημάτων αυτών, σύμφωνα με την παραδοσιακή γραμματική αλλά και νεότερες απόψεις. Σύμφωνα με όσα διατυπώνονται στη μελέτη αυτή, μεγαλύτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στη διδασκαλία των βουλητικών προτάσεων, λόγω των ιδιομορφιών που παρουσιάζουν, καθώς και στην εκμάθηση του σωστού ποιού ενεργείας του ρήματος των ίδιων προτάσεων.

«Τα ρηματικά σθένη της νέας ελληνικής» είναι το θέμα της μελέτης του **Γιώργου Μαγουλά** και της **Ευγενίας Μαγουλά** (σσ. 45-50). Στόχος τους να επισημάνουν τις συνθετότερες κατηγορίες τύπων προτάσεων της νέας ελληνικής, με αφετηρία το σθένος κάθε ρήματος. Ύστερα από επεξεργασία ενός σώματος υλικού περίπου 3.500 ρημάτων, από τα οποία αφαιρέθηκαν τα λιγότερο εύχρηστα ή σπάνια και πολλά από τα σύνθετα ρήματα, καταρτίστηκε ένας κατάλογος που περιλαμβάνει 30 τύπους προτάσεων μεγάλης συχνότητας. Τα συνδετικά και τα απρόσωπα ρήματα αποτέλεσαν ξεχωριστές ομάδες, γιατί το σθένος τους παρουσιάζεται σταθερό, ενώ πολλά ρήματα της νέας ελληνικής εντάσσονται σε περισσότερες από μία κατηγορίες. Η θεωρία των ρηματικών σθενών μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη στη διδασκαλία της ελληνικής σε ξένους και στον τομέα της μετάφρασης, γιατί τα ρήματα, ανάλογα με τον τύπο της πρότασης όπου εντάσσονται, διδάσκονται σταδιακά, μέσα στο συντακτικό τους περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό οι ξένοι μαθητές θα διευκολυνθούν στην κατανόηση και την παραγωγή ορθών προτάσεων.

Η **Δέσποινα Χειλά-Μαρκοπούλου** παρουσιάζει μίαν περιγραφική προσέγγιση του ζητήματος «των παραθετικών του επιθέτου της νέας ελληνικής» (σσ. 51-68). Τα προβλήματα της συγκριτικής δομής αντιμετωπίζονται παραδοσιακά στο χώρο της σύνταξης. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη μελέτη επιχειρείται μια συνολική περιγραφή της σύγκρισης σε όλα τα επίπεδα, συμπληρωμένη με περιπτώσεις που αφορούν συντακτικά, σημασιολογικά και μορφολογικά φαινόμενα, τα οποία δεν περιλαμβάνονται στις μέχρι τώρα συγχρονικές αναλύσεις. Η σύγκριση ανήκει στα σύγχρονα γλωσσικά φαινόμενα, που επιβάλλεται να διδάσκονται σταδιακά από τις απλούστερες στις συνθετότερες μορφές. Παρά τη διτυπία μονολεκτικού και περιφραστικού συγκριτικού, η διδασκαλία του περιφραστικού τύπου πρέπει να προηγηθεί, λόγω της γενικευμένης χρήσης του. Ως προς τα είδη των συγκριτικών δομών, παρατηρείται ότι πρέπει να διδάσκονται μαζί η σύγκριση ανισότητας και ισότητας και να επισημαίνονται όλες οι ιδιαιτερότητες της νέας ελληνικής.

Η **Ευαγγελία Θωμαδάκη**, στη μελέτη της «απαράγωγα στη νέα ελληνική» (σσ. 69-96), προβαίνει σε παρατηρήσεις, οι οποίες στηρίζονται σε συγκεκριμένο σώμα δεδομένων, από όπου αποδελτιώθηκαν 2.869 παράγωγες λέξεις. Από αυτές 2.078 είναι επιθηματικά παράγωγά, 760 προθηματικά παράγωγα και οι υπόλοιπες 121 ανήκουν σε



άλλες κατηγορίες. Ο σχηματισμός επιθηματικών παραγώγων επιδίδει κυρίως στην κατηγορία του ονόματος (ουσιαστικά - επίθετα), ενώ η πλειονότητα των προθηματικών παραγώγων αποτελείται από ρήματα. Η ύπαρξη μεταβατικών περιπτώσεων μεταξύ παραγώγων και συνθέτων αποτελεί φαινόμενο κοινό σε διάφορες γλώσσες και ενδεικτικό της εξέλιξης της γλώσσας. Ακόμα υποστηρίζεται ότι η διδασκαλία των παραγωγικών μηχανισμών μιας γλώσσας υπηρετεί τη συστηματοποίηση και αξιοποίηση του λεξιλογίου της. Στο τέλος της μελέτης (σσ. 91-96) παρατίθενται στατιστικοί πίνακες.

«Η νεοελληνική σύνθεση» είναι το θέμα της μελέτης της **Άνας Αναστασιάδη-Συμεωνίδη** (σσ. 97-120). Σύμφωνα με μορφολογικά κριτήρια, τα σύνθετα της νέας ελληνικής κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες, τα μονολεκτικά και τα πολυλεκτικά. Ειδικότερα ζητήματα σχετικά με τη μορφολογία, τον αρμό, τον τονισμό, τη σειρά και τη σχέση των δύο συνθετικών αναπτύσσονται εδώ σε συνδυασμό με παρατηρήσεις που αφορούν το μήκος των λέξεων, τα λόγια στοιχεία, τον υψηλό αριθμό των συνθέτων και τις αντιστοιχίες μεταξύ νέας ελληνικής και γαλλικής. Η εργασία συμπληρώνεται με έναν πρακτικό οδηγό, όπου παρατίθενται τα κυριότερα λεξήματα που ως συνθετικά εμφανίζουν αλλομορφα, σύνθετα που εμφανίζονται με δύο τύπους, τονικά παρώνυμα και ορισμένοι ορθογραφικοί κανόνες.

Αντικείμενο της μελέτης της **Γεωργίας Κατσιμαλή** είναι η «διάταξη / σειρά των κύριων όρων της πρότασης» (σσ. 121-131). Η διάκριση μεταξύ υποχρεωτικών δομικών σχημάτων και εναλλασσόμενων, προαιρετικών ή ημιελεύθερων δομών καθίσταται απαραίτητη για τη διδασκαλία των πολλαπλών δυνατοτήτων εκφοράς των προτάσεων της νέας ελληνικής σε αλλοδαπούς. Η κατανομή των κλιτικών, η άρνηση, οι ερωτηματικές και επιφωνηματικές φράσεις, οι προθετικές φράσεις και άλλες υποχρεωτικές δομές δεν απαιτούν πραγματολογική ερμηνεία της διάταξης των όρων τους, σε αντίθεση με τις σημασιολογικές αποχρώσεις (θεματοποίηση, εστίαση) που επιδιώκει να εκφράσει ο χρήστης της ελληνικής μέσω της συντακτικής ποικιλίας. Η εργασία συμπληρώνεται με μία έρευνα για τη συχνότητα του υποκειμένου, από την οποία προκύπτει το διδακτικά αξιοποιήσιμο συμπέρασμα ότι η παρουσία του υποκειμένου σε απλές προτάσεις είναι προαιρετική, εφόσον οι πληροφορίες που εμπεριέχει ο ρηματικός τύπος είναι αρκετές για την υποδήλωσή του.

Η **Αναστασία Χριστοφίδου** στη μελέτη της με θέμα τη θέση, χρήση και σημασία των κειμενικών δεικτών (σσ. 133-149) αναφέρεται στη συχνότητα εμφάνισης διαπροτασιακών και ενδοπροτασιακών κειμενικών δεικτών, η οποία και καθορίζει τη διδακτική προτεραιότητα του καθενός από αυτούς. Οι κειμενικοί δείκτες αποτελούν τα μόρια της γλώσσας που σηματοδοτούν τη μετάβαση του ομιλητή από τη μια πρόταση στην άλλη, τη στάση του ομιλητή απέναντι στα λεγόμενά του ή υπηρετούν καθαρά επικοινωνιακούς σκοπούς. Ο πρακτικός στόχος της ανάλυσης διαφαίνεται και από τη διαπίστωση της συγγραφέως ότι ένα μέρος του υλικού θα αποτελέσει παθητική γνώση για τους ξενόγλωσσους μαθητές, λόγω της δυσκολίας εκμάθησης της σωστής χρήσης αυτών των δεικτών.

Τον τόμο συμπληρώνει ένα παράρτημα, όπου συγκεντρώνονται τα ρήματα της νέας ελληνικής που εμφανίζουν διπλό μεταβατικό και αμετάβατο σθένος (σσ. 151-154). Η υψηλή συχνότητα χρήσης των ρημάτων αυτών καθιστά ιδιαίτερα χρήσιμο το συγκεκρμέ-

νο κατάλογο για τη διδασκαλία των διαφόρων συντακτικών εναλλακτικών δυνατοτήτων. Τον κατάλογο αυτό επεξεργάστηκε σε μια πρώτη μορφή η **Θυρανία Πλέσσα**, ενώ την τελική του μορφή και το εισαγωγικό σημείωμα συνέταξε ο **Φώτης Καβουκόπουλος**.

Από την αναλυτική παρουσίαση των περιεχομένων του τόμου *Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας* προκύπτει το συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια σειρά από ενδιαφέρουσες μεθοδολογικά εργασίες με κοινό στόχο: την αντικειμενική περιγραφή διαφόρων φαινομένων της ελληνικής, με βάση συγκεκριμένα στατιστικά δεδομένα για διδακτικούς σκοπούς. Ευχόμαστε στο μέλλον να υπάρξουν και άλλες ανάλογες προσπάθειες, στηριγμένες σε ακόμη μεγαλύτερο corpus, το οποίο θα εκπροσωπεί πληρέστερα όλα τα είδη του λόγου. Για το τελευταίο, όμως, χρειάζεται, ενδεχομένως, πρωτοβουλία κεντρική, γενναία χρηματοδότηση και διαπανεπιστημιακή συνεργασία, χωρίς να αποκλείεται η συμμετοχή ιδιωτών-εκδοτών. Εάν, μάλιστα, μια τέτοια πρωτοβουλία κατατείνει στο να καταρτιστεί ένα επιστημονικά τεκμηριωμένο γραμματικό αναλυτικό πρόγραμμα και να συνταχθούν νέα γραμματικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, τα οποία θα λαμβάνουν υπόψη τόσο τις προόδους της σύγχρονης γλωσσολογίας όσο και τη σημερινή μορφή της γλώσσας μας, σύντομα θα υπάρξει και ανταποδοτικό όφελος. Με τέτοιου είδους επιστημονικά και άρτια οργανωμένα διδακτικά εγχειρίδια και τα κατάλληλα λεξικά, η εκμάθηση της ελληνικής από αλλοδαπούς θα καθίσταται ευκολότερη και πιο ευχάριστη, ενώ παράλληλα θα στηρίζεται σε ακόμη πιο γερές βάσεις, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για όλους μας. Κατά τούτο, η πρωτοβουλία του Τομέα Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης είναι αξιέπαινη και αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΑΝΔΡΕΙΩΜΕΝΟΣ

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



---

### ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

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

---

Και η ΓΛΩΣΣΑ βασίζεται κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών

---



---

Το επόμενο τεύχος θα κυκλοφορήσει τον Οκτώβριο 1997

---

Φωτοσύνθεση: «Πορεία»



# 685.97.42

**ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:**

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

δρχ. 900