

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

Μήγαρις έχω άλλο στο νου μου
πάρεξ ελευθερία και γλώσσα;

Δ. Σολωμός



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

Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΤΕΥΧΟΣ ΓΡΑΦΟΥΝ:

Χριστίνα Αργυροπούλου
Σοφία Τουπλικιώτη
Γιώργος Καρανάσιος
Χρυσή Πατερέκα

Κυριακή Διάμεση
Νικόλαος Άχλης
Αριάδνη Παπάνα
Ιωάννα Ι. Καραγιάννη

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

ΕΤΟΣ ΕΙΚΟΣΤΟ ΔΕΥΤΕΡΟ **57**

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2003

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



ΕΤΟΣ ΕΙΚΟΣΤΟ ΔΕΥΤΕΡΟ **57**

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2003

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: Σόλωνος 77, Αθήνα τ.τ. 10679, ΑΘΗΝΑ, τηλ. (210) 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ:	Εσωτερικού	: € 8
	Κύπρου	: € 9
	Ευρώπης	: € 9
	Αμερικής	: € 11
	Τραπεζών-Οργανισμών	: € 11
	Φοιτητών-Σπουδαστών	: € 5

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.

Η *Γλώσσα* εκδίδεται δύο φορές το χρόνο.

Υπεύθυνος σύμφωνα με το νόμο: Ι. Ν. Μπασλής, Ευβοίας 10α, Χαλάνδρι 15231

Για πληροφορίες: Τηλ. (210) 3636007
Τετάρτη 10-12 π.μ. και
Δευτέρα - Παρασκευή 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review of linguistic problems

Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σχολείο και σχολική βιβλιοθήκη	σελ. 5
Χριστίνα Αργυροπούλου, Διαθεματική διδακτική πρόταση με τη μέθοδο σχεδίων εργασίας (PROJECT) στη <i>Νεοελληνική Γλώσσα</i>	» 7
Σοφία Τουπλικιώτη, Πολυσημία: ένα σύνθετο γλωσσολογικό φαινόμενο - Μία προσέγγιση στο ρήμα «μαυρίζω»	» 23
Γιώργος Καρανάσιος, Δεικτικά: επίθετα ή αντωνυμίες;	» 32
Χρυσή Πατερέκα, Οργάνωση διδασκαλίας και παραγωγή γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα	» 41
Κυριακή Διάμεση, Δύο γενιές σχολικών εγχειριδίων για το μάθημα της γλώσσας στο γυμνάσιο από το 1982 μέχρι σήμερα	» 58
Νικόλαος Άχλης, Αριάδνη Παπάνα, Η ελληνική γλώσσα και οι μουσουλ- μάνοι σπουδαστές της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσ/νίκης ..	» 70
Ιωάννα Ι. Καραγιάννη, Αγγλολεβαντικά	» 89

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τους τελευταίους μήνες υπάρχει ένας πρωτόγνωρος οργανισμός στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο όσον αφορά τη συγγραφή σχολικών βιβλίων. Το 2005 θ' αντικατασταθούν όλα σχεδόν τα βιβλία δημοτικού και Γυμνασίου. Αναμένουμε όλοι και ελπίζουμε ότι τα καινούρια βιβλία θα είναι γραμμένα σύμφωνα με τις τελευταίες απόψεις της Παιδαγωγικής ψυχολογίας και της Διδακτικής. Έτσι τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί θα έχουν στα χέρια τους βιβλία που θ' ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενός σύγχρονου σχολείου. Προσωπικά δεν έχω καμιά αμφιβολία γι' αυτό.

Αλλά η κατάκτηση της αναγκαίας γνώσης και η καλλιέργεια γενικότερα της κουλτούρας δεν εξαρτάται μόνον από τα σχολικά βιβλία. Εξαρτάται πολύ περισσότερο από τη θετική ή αρνητική στάση που θ' αποκτήσει το παιδί στο σχολείο απέναντι στο βιβλίο. Το σχολικό όμως βιβλίο πολλές φορές είναι συνυφασμένο με την σχολική καταπίεση, την καθημερινή επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού, την πίεση που δέχεται όχι μόνο από το σχολείο, αλλά και από την οικογένεια. Έτσι το σχολικό βιβλίο συνυφασμένο μ' αυτή την πίεση οδηγεί πολλά παιδιά στην ανάπτυξη μιας αρνητικής στάσης όχι μόνον απέναντι στο σχολικό βιβλίο, αλλά και σε κάθε βιβλίο, ιδιαίτερα αν τα μόνα βιβλία που διαβάζουν και χρησιμοποιούν είναι τα σχολικά.

Αλλά ούτε η γνώση κατακτιέται μόνο με το σχολικό βιβλίο, ούτε η θετική στάση απέναντι στο βιβλίο και τη γνώση δημιουργείται με τη χρήση μόνο του σχολικού βιβλίου. Το ερευνητικό πνεύμα και η θετική στάση διαμορφώνεται στο παιδί κυρίως, όταν έρχεται σ' επαφή με τα λεγόμενα εξωσχολικά βιβλία. Τα βιβλία όμως αυτά, που καλλιεργούν το ερευνητικό πνεύμα και την αγάπη για τη γνώση, δε θα τα βρει το παιδί στο σπίτι του. Λίγα παιδιά έχουν την τύχη να έχουν στο σπίτι βιβλιοθήκη ή τη δυνατότητα ν' αγοράσουν τα βιβλία που επιθυμούν. Μόνον η σχολική βιβλιοθήκη μπορεί να λύσει το πρόβλημα. Και στα σχολεία μας δυστυχώς δεν υπάρχουν οργανωμένες βιβλιοθήκες. Οι λίγες που υπάρχουν δεν είναι ενσωματωμένες στο πρόγραμμα και στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου. Η εργασία στη βιβλιοθήκη είναι έννοια που βρίσκεται έξω από τη λογική του σχολείου μας.

Βιβλιοθήκη βέβαια σημαίνει απαραίτητα και την ύπαρξη βιβλιοθηκονόμου, που μυεί τα παιδιά στον τρόπο χρήσης της βιβλιοθήκης. Δεν είναι απλά ένας φύλακας των βιβλίων. Και φυσικά υπεύθυνος για τον εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης δεν μπορεί να είναι μια επιτροπή αποτελούμενη από «το Διευθυντή του σχολείου, ένα μέλος της Τοπικής αυτοδιοίκησης, ένα γονέα κι ένα μαθητή», όπως πρόσφατα όρισε το Υπουργείο Παιδείας. Τα άτομα αυτά δεν έχουν τα αναγκαία προσόντα ν' ανταποκριθούν σ' ένα τέτοιο σημαντικό ρόλο.

Η απόκτηση από το παιδί θετικής στάσης απέναντι στο βιβλίο είναι απαραίτητη σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη εποχή, μια που τηλεόραση, Η/Υ κλπ. αποτελούν μεγάλους αποπροσανατολιστικούς πειρασμούς για το παιδί. Και να θέλει το παιδί ν' αγιάσει, δεν τ' αφήνουν. Η σχολική βιβλιοθήκη σε όλα τα σχολεία, ενταγμένη στο καθημερινό πρόγραμμα, δίνει ίσως τη δυνατότητα στο δάσκαλο και στο γονιό να βοηθήσει το παιδί ν' αγαπήσει το βιβλίο. Η σχολική βιβλιοθήκη είναι σήμερα μια αναγκαιότητα, όπως παλιότερα θα μπορούσε να πει κανείς το ίδιο το σχολείο. Είναι καιρός η Πολιτεία να κινηθεί προς αυτή την κατεύθυνση.

Χριστίνα Αργυροπούλου
Σύμβουλος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ
ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (PROJECT) ΣΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ
ΓΛΩΣΣΑ, ΕΝΟΤΗΤΑ 26 Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ, ΜΕ ΘΕΜΑ:
«ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ – ΟΙΚΟΤΟΥΡΙΣΜΟΣ»*

Πέρυσι ολοκληρώθηκε η σειρά των βιβλίων του γυμνασίου, **Νεοελληνική Γλώσσα**, με την εκτύπωση και του γ' τεύχους στην αναθεωρημένη του μορφή. Η δομή και η συνολική του οργάνωση αποτελεί συνέχεια των δύο άλλων τευχών και έτσι στο γυμνάσιο ολοκληρώνεται η διδασκαλία του συστήματος της γλώσσας, καθώς στο λύκειο δίνεται έμφαση στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών στο πλαίσιο των οποίων θα διδαχθούν πάλι σε πιο απαιτητικό επίπεδο η περίληψη και η παράγραφος. Είναι αυτονόητο ότι το καλό βιβλίο είναι ένα πολύ σημαντικό δεδομένο για την επιτυχία της διδακτικής πράξης. Όμως, όσο καλό και να είναι το βιβλίο, δεν θα λειτουργήσει στην τάξη, αν ο εκπαιδευτικός δεν οργανώσει καλά τη διδασκαλία του. Στις **Οδηγίες των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο** υπάρχουν ενδεικτικές επισημάνσεις, προβλεπόμενος χρόνος κατά ενότητες και ώρες για επαναληπτικές ασκήσεις ή για μια διερευνητική εργασία (project). Η διδακτική μέθοδος πρέπει να είναι βιωματική και συμμετοχική για να είναι αποτελεσματική και ενδείκνυται για ένα γνωστικό αντικείμενο όπως είναι η γλώσσα, που είναι μάθημα ζωής και οφείλει να αξιοποιεί όλη τη «σκευή» του μαθητή, τόσο τη σχολική όσο και την προερχόμενη από άλλες εμπειρίες. Κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος αξιοποιείται η **επι-**

* Παρουσιάστηκε στην Πάτρα σε Ημερίδα που οργανώθηκε από την τοπική Ένωση Φιλολόγων.

κοινωνιακή μέθοδος, η οποία εντάσσει τις λειτουργίες της γλώσσας πάντα σε συγκεκριμένες καταστάσεις στο πλαίσιο, βέβαια, της προσομοίωσης. Ο λόγος που παράγεται από την εφαρμογή αυτής της μεθόδου είναι λειτουργικός, γιατί έχει συγκεκριμένο σκοπό, πομπό και δέκτη. Επίσης, με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος επιδιώκεται η όξυνση της κρίσης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η καλλιέργεια του λεξιλογίου και η δημιουργία προσωπικού ύφους γραφής ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας, ώστε οι μαθητές να γίνουν αποτελεσματικοί χρήστες της γλώσσας ως συστήματος και ως επικοινωνιακού λόγου. Οι διδακτικές τεχνικές και προσεγγίσεις μπορούν να εναλλάσσονται για την υλοποίηση των στόχων και για να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών. Μια διδακτική μορφή προσέγγισης είναι και η **μέθοδος σχεδίων εργασίας (project)**, που μπορεί να αξιοποιηθεί με επιτυχία στο γλωσσικό μάθημα.

Κατά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας διδακτική «μονάδα» είναι το **κείμενο**, από το κείμενο πάμε **στην πρόταση** και μετά **στη λέξη**, η οποία αποκτά λειτουργικό ρόλο ενταγμένη στο κείμενο. Έτσι, όταν διδάσκεται το **λεξιλόγιο**, αυτό δεν απομνημονεύεται, **αλλά** εντάσσεται μέσα σε κειμενικό λόγο, προφορικό ή γραπτό, που παράγουν οι μαθητές, εμπλουτίζεται με την παραγωγή, τη σύνθεση και την ομαδοποίηση και εμποδώνεται με δραστηριότητες λεξιλογικής φύσης (παιχνιδόλεξα, σταυρόλεξα, παιχνίδια ρόλων). Όσον αφορά τα **γραμματοσυντακτικά φαινόμενα**, αυτά εντοπίζονται στα ανθολογημένα ή άλλα κείμενα, που ετοιμάζει ο εκπαιδευτικός, σχολιάζονται και εμποδώνονται με τις ασκήσεις του βιβλίου, των **Γλωσσικών Ασκήσεων** ή με άλλες, που επινοούν δάσκαλοι και μαθητές. Καλό είναι να γίνονται αρκετές ασκήσεις δομικού και επικοινωνιακού τύπου, ώστε να εμποδώνονται τα γραμματοσυντακτικά φαινόμενα μέσα από τη χρήση τους ή να οργανώνονται διαθεματικές εργασίες με συγκεκριμένους άξονες ανάλογα με τη διδακτική ενότητα και με αξιοποίηση άλλων γνωστικών αντικειμένων, του διαδικτύου και άλλων πηγών, π.χ. λεξιλόγια σχετικά με την οικολογία ή κείμενα που να εμπεριέχουν τα γραμματοσυντακτικά φαινόμενα της ενότητας και να έχουν σχετικό περιεχόμενο.

Είναι γνωστό από τον περυσινό διάλογο για το νέο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Α.Π.Σ ότι οι διαθεματικές/ διεπιστημονικές δραστηριότητες προβλέπονται σε ποσοστό περίπου 10% και πάντα σε σχέση με τις ώρες διδασκαλίας του κάθε μαθήματος. Με αυτές τις δραστηριότητες αξιοποιούνται οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, ώστε ένα θέμα να ερευνείται ολόπλευρα σε μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να γίνουν στο πλαίσιο του μαθήματος, ως μικροέρευνες ή ως σχέδια εργασίας, που καλύπτουν δύο ή τρία δίωρα, αφού προηγηθεί

σύντομη παρουσίαση της νέας διδακτικής ενότητας. Η μέθοδος διδασκαλίας με τη μορφή σχεδίων εργασίας απαιτεί προετοιμασία τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές, αλλά έχει πολύ καλό αποτέλεσμα και βοηθά τους μαθητές να μαθαίνουν ερευνώντας και συμμετέχοντας. Οι εργασίες αυτές μπορούν να ξεπερνούν το βιβλίο, το οποίο, όμως, θα αποτελεί την αφετηρία και κατ'άληξη της συνολικής εργασίας. Πρόκειται για ενεργητική μέθοδο μάθησης, που εφαρμόζεται σε δραστηριότητες και καινοτόμα προγράμματα, όπως είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η ευέλικτη ζώνη, οι συνθετικές εργασίες κ.ά.

Ειδικότερα, ως διαθεματική διδακτική προσέγγιση θα μπορούσε να οριστεί η πραγμάτευση ενός θέματος από διάφορες επιστημονικές οπτικές γωνίες (π.χ. νεκρικά έθιμα από την ομηρική εποχή ως σήμερα, διερεύνηση με συνεντεύξεις, συλλογή πληροφοριών από ποικίλα κείμενα και γνωστικά αντικείμενα, από αρχαιολογικά ευρήματα και τη συντήρησή τους, από τα είδη κτερισμάτων κ.ά.) με τη μορφή της ερευνητικής/ ανακαλυπτικής και ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Σύμφωνα με αυτή τη διδακτική μέθοδο τίθενται διάφορα θέματα για διαπραγμάτευση και οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν να τα επιλύσουν σε συμμετοχική βάση, ακολουθώντας τη διαδικασία που είναι γνωστή ως σχέδια εργασίας ή project.

Βασικά χαρακτηριστικά της διαθεματικής προσέγγισης είναι, επιγραμματικά, τα εξής:

- Συνδυασμός γνωστικών αντικειμένων.
- Έμφαση σε ειδικές διδακτικές μεθοδολογικές πρακτικές.
- Αναζήτηση γνώσεων και σε άλλες πηγές (βιβλιοθήκες, επιτόπιες μικροερευνες, άλλες πηγές), πέρα από το βιβλίο.
- Συσχετισμοί εννοιών και θεματικές ενότητες που λειτουργούν ως οργανωτικές αρχές.
- Ευέλικτα προγράμματα σπουδών και ευέλικτες ομαδοποιήσεις μαθητών.

Ειδικά η διαθεματική προσέγγιση της γλώσσας και της λογοτεχνίας αναδεικνύει τα αντικείμενα αυτά ως διαχρονικούς φορείς της πνευματικής έκφρασης και επικοινωνίας των ανθρώπων. Με τα διεπιστημονικά θέματα επιδιώκεται να ανταποκριθεί η εκπαίδευση στις σύγχρονες αλλά και τις μελλοντικές κοινωνικές απαιτήσεις. Στη Νεοελληνική Γλώσσα του γυμνασίου για κάθε τομέα του λόγου («Ακούω», «Μιλώ», «Διαβάζω», «Γράφω») οι στόχοι του μαθήματος με διαθεματική διάσταση είναι ο/η μαθητής/τρια:

- Να συγκρίνει κείμενα με το ίδιο θέμα (διαθεματικότητα), που ανήκουν σε διαφορετικό είδος λόγου ή σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και εκφράζουν παρόμοιες ή αντίθετες απόψεις.

- Να επιλέγει βιβλιογραφικές και άλλες πηγές με βάση κάποια κριτήρια.
- Να συλλέγει υλικό από διάφορα γνωστικά αντικείμενα (διεπιστημονικότητα).
- Να συνδυάζει τον προφορικό με το γραπτό λόγο στην παρουσίαση ενός θέματος (χρησιμοποιεί διαγράμματα, σημειώσεις κτλ., για να σχεδιάσει την παρουσίασή του).
- Να αξιοποιεί στο λεξιλόγιο τον πλούτο της αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας, τη συνολική λογοτεχνική δημιουργία, αρχαία και νέα, και τα ειδικά λεξιλόγια από όλα τα γνωστικά αντικείμενα (ορολογίες, ειδικό λεξιλόγιο από Μαθηματικά, Φυσική, Πληροφορική, Χημεία, κ.ά.).

Συνεπώς, η μέθοδος διδασκαλίας της Γλώσσας συνδέεται και προσδιορίζεται από δύο βασικούς παιδαγωγικούς άξονες:

- α. την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας και
- β. τη διαθεματική.

Σε όλες τις ενότητες της γλωσσικής διδασκαλίας οι εργασίες των μαθητών συνδυάζουν το επικοινωνιακό πλαίσιο (ποιος μιλάει, σε ποιον, με ποιο σκοπό, δηλαδή σε ποιους αποδέκτες) με το διαθεματικό (κοινωνικό, ιστορικό, επιστημονικό κ.ά.), καθώς με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται συστηματικά η ικανότητα του μαθητή να επικοινωνεί με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας αξιοποιώντας κειμενικές και εξωκειμενικές πληροφορίες.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ/ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 26 ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ – ΟΙΚΟΤΟΥΡΙΣΜΟΣ», σελ. 86-125.

Το γλωσσικό μάθημα ως κατ' εξοχήν διεπιστημονικό μπορεί να διδαχθεί με τη μέθοδο σχεδίων εργασίας, όπως η επιλεγθείσα ενότητα 26 από τη Νεοελληνική Γλώσσα της γ' γυμνασίου. Η ακόλουθη διδακτική πρόταση είναι ενδεικτική, δηλαδή ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει με το δικό του τρόπο την ενότητα αυτή.

Στη φάση της διερεύνησης αυτής της ενότητας με απασχόλησε, ιδιαίτερα, η διευθέτηση της ύλης, που κινείται σε πολλά επίπεδα, όπως είναι οι **συντακτικές δομές-υποτακτικός λόγος**, το **λεξιλόγιο- ομόηχα, παρώνυμα και λεξι-**

λόγιο σχετικό με την ενότητα-, δηλαδή λεξιλογική σημασιολογία και ορθογραφία, η χρήση του τελικού ν και η περιληψη με αξιοποίηση των ποικίλων κειμένων της ενότητας απ' όπου πρέπει αρχικά να αντληθεί το υλικό και με τα οποία πρέπει να εξοικειωθεί ο μαθητής, ώστε να γίνει από ενεργός δέκτης, πομπός, δημιουργός του δικού του συγκροτημένου με τα νέα στοιχεία προφορικού και γραπτού λόγου. Στη συνέχεια έβαλα κάποιες αρχές, αφού πρόκειται για διδακτική πράξη με πολλούς αποδέκτες, οι οποίες είναι αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής και βασικές διδακτικές αρχές της Ουνέσκο, όπως:

- η ενεργός συμμετοχή του μαθητή, η οποία επιτυγχάνεται καλύτερα με εργασίες σε ομάδες, με δραστηριότητες ρόλων και με σχέδια εργασίας, λαμβάνει υπόψη τις αναπτυξιακές και ατομικές διαφορές των μαθητών/τριών.
- η κοινωνική αλληλεπίδραση που επιτυγχάνεται σε συνεργατική ατμόσφαιρα και με αναζήτηση της γνώσης και πέρα από το σχολικό βιβλίο,
- η σύνδεση των νέων πληροφοριών με προϋπάρχουσες γνώσεις και συνήθειες με κάλυψη των κενών ή αναθεώρηση/ αναδόμηση των όποιων παρανοήσεων,
- η χρήση ευέλικτων και εναλλακτικών στρατηγικών μάθησης, ανάλογα με το νοητικό επίπεδο των μαθητών με διδακτικές ενέργειες κλιμακούμενης δυσκολίας,
- η αυτοαξιολόγηση/ αυτοκριτική για την ανάδειξη των δυσκολιών σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, ώστε μέσα από τη συζήτηση να ακουστούν επιχειρήματα και να αναληφθούν νέες πρωτοβουλίες,
- η άσκηση σε «πραγματικές καταστάσεις», όπως είναι η επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας, η μελέτη πεδίου, η επίσκεψη μουσείου κ.ά.
- η διάθεση χρόνου για άσκηση, που σημαίνει ότι μπορεί να μειωθεί η ποσότητα των θεμάτων προς όφελος της άσκησης και της εμβάθυνσης σε ένα θέμα που δεν είναι εύκολα προσλήψιμο από τους μαθητές μας,

Πώς οργανώνεται ένα σχέδιο εργασίας

Έχοντας ως πιλότο αυτές τις αρχές προβληματίστηκα στο π ήθελα να πετύχω και πώς θα έφτανα στο στόχο μου διδάσκοντας τη συγκεκριμένη ενότητα. Οι στόχοι ως οδοδείκτες απαιτούν ανάλογες διδακτικές ενέργειες, για να υλοποιηθούν, ή τροποποιούνται ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης, αρκεί να μη χάσει το μάθημα τον προσανατολισμό του. Έτσι, άρχισε η οργάνωση της ενότητας 26, που απαιτεί 2-3 δίωρα, και τέθηκαν οι ακόλουθοι στόχοι.

Στόχοι

Επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος.
- Να ανακαλέσουν εμπειρίες και βιώματα
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση σχετικού με το θέμα λεξιλογίου.
- Να κατανοήσουν την έλλειψη αντιστοιχίας μεταξύ μορφής και περιεχομένου στη γλώσσα, αναφορικά με τα ομώνυμα και τα παρόνυμα.
- Να αντιληφθούν τη συμβολή του υποταγμένου λόγου στη δομή του ολοκληρωμένου και αποτελεσματικού λόγου, στο βαθμό που προκύπτει από την ενότητα.
- Να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν τις τεχνικές πύκνωσης κειμένου ή της περίληψης.
- Να εξοικειωθούν, όσο είναι δυνατό, με τη διαδικασία υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας (project) ως εναλλακτικής μορφής ενεργητικής μάθησης.

1^ο Δίωρο. Αρχικά γίνεται ευαισθητοποίηση και αξιοποίηση των βιωμάτων των μαθητών με ερωτήσεις σχετικές με την οικολογία και τον οικότουρισμό, ώστε να διερευνηθούν οι όροι και να αξιοποιηθούν τα βιώματα των μαθητών, όπως: **πώς εννοείς τον όρο οικολογία, τι γνωρίζεις για τον οικότουρισμό, ποιες μπορεί να είναι οι πηγές ρύπανσης ή μόλυνσης του περιβάλλοντος, γενικά ή εξ αιτίας του τουρισμού κ.ά.**

Στη συνέχεια γίνεται ευαισθητοποίηση στο συντακτικό φαινόμενο που θα διδαχθεί, όπως: **τι έκαμες σήμερα και γιατί, για ποιο σκοπό αθλείσαι, ποιο αποτέλεσμα περιμένεις από κάποια ενέργειά σου, κ.ά.** και ακολουθεί η ανάγνωση του κειμένου με αξιοποίηση των ερωτήσεων του βιβλίου ή άλλων που τίθενται από τους μαθητές με τη διακριτική καθοδήγηση του/της καθηγητή/τριας.

Πιθανή ερώτηση. Πώς νιώθετε, όταν ακούτε ότι κάπου κατέστρεψε η φωτιά μεγάλες εκτάσεις και γιατί;

Πιθανή απάντηση. Νιώθω άσχημα, διότι ξέρω ότι η φωτιά δεν καταστρέφει μόνο το δάσος ή τις καλλιέργειες, αλλά έχει συνέπειες ευρύτερες για τον τόπο.

Πιθανή ερώτηση. Εσύ τι θα έκανες για να προστατέψεις το δάσος;

Πιθανή απάντηση. Δε θα πετούσα τίποτα αναμμένο, για να αποφύγω πιθανή αιτία πυρκαγιάς. Επίσης, θα μπορούσα να οργανώσω εθελοντική ομάδα, ώστε να επιβλέπουμε την περιοχή και να βοηθάμε σε περίπτωση ανάγκης.

Μια άλλη διδακτική τεχνική είναι η ανάκληση προηγούμενων γνώσεων με

παραγωγή προφορικού λόγου, όπως για παράδειγμα από την ενότητα για τις κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις στο α' τεύχος (σελ. 168) και για τις δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις από τις Γλωσσικές Ασκήσεις, σελ. 224. Κατόπιν, πάνω στα κείμενα οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες υπογραμμίζουν τις αιτιολογικές, τις τελικές και τις συμπερασματικές προτάσεις, δίνουν τα συνδεδετικά στοιχεία τους και σχολιάζεται η επιλογή της άρνησης (δεν, μην/μη). Μπορεί σε αυτή τη φάση ή στη διάρκεια του σχεδίου εργασίας να γίνουν μετασχηματιστικές ασκήσεις και να δοθούν περισσότερες λεπτομέρειες για τα συνδεδετικά στοιχεία, όπως το *ότι* ως αιτιολογικό στο λαϊκό λόγο και στο Μακρυγιάννη ή στον εκκλησιαστικό λόγο και το *να* αντί *για να* (αρχ. ελληνικά *ίνα*).

Με ανάλογο βιωματικό τρόπο εισάγεται και το θέμα για τα ομώνυμα ή ομόηχα και τα παρώνυμα. Συχνά ανέκδοτα ή παρηχητικά φαινόμενα βοηθούν στην αφομοίωση, όπως «φίλε φύλαγε το φίλο από γυναικειό φύλο», ή βιβλικές φράσεις «λοιμός, λιμός καταποντισμός», ή φράσεις από λάθη στη χρήση της γλώσσας, που μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά, π.χ. «αυτός έπαθε αμνηστεία» αντί αμνησία, ή «αυτός πήρε ένα μεταλλείο», αντί μετάλλιο, ή «χήρος χείρα χήρας ζήτησε», ή «τα τείχη του σπιτιού, αντί οι τοίχοι», ή «η πόλη σώθηκε γιατί είχε τείχη αντί τύχη», πάντα ενταγμένα σε κείμενο, κ.ά.

Το θέμα του τελικού *-ν* μπορεί να διερευνηθεί σε σχέση με όλες τις διδακτικές ενέργειες, αλλά να δοθεί συγκεκριμένη τελική εργασία.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της *περίληψης*, που είναι στην ίδια ενότητα, μπορούμε να αξιοποιήσουμε γνώσεις των μαθητών/τριών από την αντίστοιχη ενότητα του β' τεύχους, να γίνει σχετική συζήτηση και στη συνέχεια να δοθούν συμπληρωματικά στοιχεία για την περίληψη σύμφωνα με το υλικό του βιβλίου.

Συνεπώς, μετά από ένα δίωρο εξοικείωσης με το νέο υλικό και ευαισθητοποίησης, αφού ενημερωθούν οι μαθητές για το σχέδιο εργασίας και τον τρόπο που θα εργαστούν, οργανώνεται το *σχέδιο εργασίας (project)*, χωρίζονται σε ομάδες και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει συγκεκριμένο έργο.

2^ο και 3^ο Δίωρο. **Μετά τους στόχους και την ευαισθητοποίηση** μπορούν να οργανωθούν οι **ενέργειες που πρέπει να γίνουν για την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας (project)**, όπως οι ακόλουθες:

- Χωρισμός των μαθητών/τριών σε ομάδες.
- Σύντομη ενημέρωσή τους σχετικά με την οικολογία, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και για το σύγχρονο φαινόμενο του οικοτουρισμού.
- Αναζήτηση σχετικών πληροφοριών σε αποκόμματα εφημερίδων, περιοδικών

και στο διαδίκτυο.

- Σύνδεση με την τοπική κοινωνία (καταγραφή τοπικών προβλημάτων ή ενεργειών που έχουν γίνει για την επίλυσή τους).
- Συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια που συντάσσουν οι μαθητές.
- Εξαγωγή συμπερασμάτων και προτάσεων αντιμετώπισης των προβλημάτων.
- Κοινοποίηση προφορική και γραπτή των πορισμάτων της έρευνας.

Σύνδεση με άλλα μαθήματα

Μπορούν να αξιοποιηθούν διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως Φυσική, Λογοτεχνία, Γεωγραφία, Θρησκευτικά, Μαθηματικά, Βιολογία, Οικιακή Οικονομία.

Υλοποίηση του σχεδίου εργασίας

Οι μαθητές/τριες μελετούν τα κείμενα στο σπίτι ή τα διαβάζουν στο σχολείο και γίνονται οι απαραίτητες διευκρινίσεις. Ακολούθως εντοπίζονται οι δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις, αναλύεται η λειτουργία τους μέσα στα κείμενα καθώς και σε επιλεγμένες ασκήσεις. Επισημαίνονται και γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας το λεξιλόγιο και παράλληλα οι μαθητές/τριες ασκούνται στην πύκνωση του λόγου (περίληψη). Μετά χωρίζονται σε ομάδες των 3 ή και 5 ατόμων και επιλέγουν τα θέματα που θα ασχοληθούν, όπως:

- Η οικολογία με πληροφορίες από άλλα μαθήματα ή από ποικίλα έντυπα.
- Ο τουρισμός, παρουσίαση, καταγραφή και προτάσεις.
- Άντληση πληροφοριών και εικόνων σχετικών με το θέμα από το διαδίκτυο ή και από δραστηριότητες, που έχουν γίνει. Όλα τα στοιχεία ταξινομούνται και σχολιάζονται σε κείμενο που δημιουργεί η ομάδα.
- Καταγραφή τοπικών οικολογικών προβλημάτων.
- Οργάνωση ερωτηματολογίου, συνεντεύξεις σχετικές με το θέμα και τα επίμμερους θέματα, απομαγνητοφώνηση και σύνταξη του τελικού κειμένου με σχόλια της ομάδας.
- Σύλλογή κειμένων οικολογικού ενδιαφέροντος από άλλα μαθήματα ή από ποικίλα έντυπα όπου εντοπίζονται ενδιαφέροντα στοιχεία για τη βιωματική διδασκαλία του υποταγμένου λόγου. Επισημαίνεται η συχνή χρήση του συνδέσμου **όπ** ως αιτιολογικού στα Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη και

στα Θρησκευτικά, π.χ. «Μακάριοι οι πτωχοί τω πνεύματι ότι (=διότι) αυτών εστιν η βασιλεία των ουρανών».

- Ανθολόγηση προτάσεων ή επινόηση από τους μαθητές προτάσεων και σύνταξη μικροκειμένων με ομόηχα, παρόνυμα και με λεξιλόγιο σχετικό με την οικολογία, που δίνεται στη σελίδα 98 του βιβλίου. Έτσι, συνειδητοποιείται ότι το λεξιλόγιο έχει συγκεκριμένη σημασία ενταγμένο μέσα σε συγκεκριμένο κείμενο.
- Περίληψη των κειμένων του βιβλίου με τη βοήθεια πλαγιότιτλων ή με την τεχνική της υπερδομής και της καταγραφής βασικών στοιχείων ενός εκτενέστερου κειμένου. Μπορεί, επίσης, η ομάδα των μαθητών, που θα ασχοληθεί με αυτό το θέμα να παρουσιάσει την περίληψη ενός μαθήματος, π.χ. της γεωγραφίας, ή ενός λογοτεχνικού κειμένου.

Σε όλη τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός βοηθάει διακριτικά και καθοδηγεί για την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας. Ακολουθεί η παρουσίαση στην τάξη των εργασιών από εκπροσώπους της κάθε ομάδας και κατόπιν συγκροτούνται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού τα τελικά κείμενα, που μπορούν να επενδυθούν με σχετική εικαστική δραστηριότητα των μαθητών ή με φωτογραφίες και να εκτεθούν στο σχολείο.

Η παρουσίαση αυτής της μεθόδου δεν είναι τόσο εύκολη, ώστε να χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση, διότι απαιτεί ελεύθερο χρόνο για να εργαστούν οι μαθητές/τριες και φόρτο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς-καθοδηγητές. Μπορεί, όμως, να επιλέγεται, να αφήνεται χρόνος για να εργαστούν οι μαθητές και μετά να παρουσιάζεται στην τάξη. Θεωρώ ότι αυτός ο εναλλακτικός τρόπος μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές όχι μόνο στη σχολική τους ζωή, αλλά γενικά στη ζωή τους για να μαθαίνουν διά βίου, να προσαρμόζονται στις ανάγκες της κοινωνίας και να αντιμετωπίζουν υπεύθυνα τη ζωή. Όσον αφορά το γλωσσικό μάθημα γίνεται, όπως είναι από τη φύση του, βιωματικό και παράγεται λόγος, προφορικός και γραπτός, ενώ παρακινούνται και εργάζονται αποτελεσματικά και οι θεωρούμενοι αδύνατοι μαθητές.

Αξιολόγηση της συνολικής διαδικασίας

Με την ολοκλήρωση της εργασίας αξιολογείται η συνολική διαδικασία και κυρίως μιλούν οι μαθητές για τις δυσκολίες που συνάντησαν και για τα συναισθήματα που ένιωσαν. Τον ίδιο απολογισμό, αναστοχασμό, κάνει και ο εκπαι-

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ

δευτικός. Τέλος, μπορεί να ολοκληρωθεί η εργασία ως ένα οικολογικό δράμα.

Αξιίζει να επισημανθεί ότι για την καλύτερη οργάνωση του υλικού χωρίστηκαν η ενότητα σε μικρότερες διδακτικές ενότητες με σαφείς άξονες, όπως:

A) Διδακτική αξιοποίηση λεξιλογίου, για το οποίο δίνεται συνοπτικός πίνακας

ΟΜΟΗΧΑ- ΟΜΩΝΥΜΑ

ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΑΥΣΤΗΡΑ ΟΜΩΝΥΜΑ

κόμμα-κόμμα	σόλα-σ' όλα	είναι κανείς εδώ
κλήση-κλίση	ζει μόνη-ζιμώνει	δεν είναι κανείς εδώ
λοιμός-λιμός	μπείτε ρηχά 'ναι Bitte Richane =παρ/λώ κ. Ριχάνε (διαφορετικές γλώσσες)	με γλυκό- με μάλωσε
τόπι-τόποι		κάνω τα πάντα (αντικ.)
κλίμα-κλήμα		πάντα αρνείσαι (χρον. επιρρ.)
λήμματα- λώματα		
διάλυμα-διάλειμμα		
χοίρος-χήρος/ χείρα-χήρα		
φοιτώ- φυτό		

ΠΑΡΩΝΥΜΑ

ΤΟΝΙΚΑ

Καλός- κάλος
Σχόλιο-σχολείο
Φύλο- φιλώ
Χώρος- χορός

ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ

αμνηστία- αμνησία
καλόβολος- καλόβουλος
πρότυπο-πρωτότυπο

Το λεξιλόγιο μπορεί να μελετηθεί σε δύο επίπεδα:

- της εξοικείωσης με λεξιλόγιο σχετικό με το θέμα και
- της παροχής της νέας πληροφορίας ως προς τη σημασιολογία, όπως προβλέπεται στην ενότητα, ομόηχα ή ομώνυμα και παρώνυμα.

Σε μια πρώτη φάση προτείνεται η εξοικείωση με το ειδικό λεξιλόγιο που

σχετίζεται με τα θέματα της οικολογίας και της ανάπτυξης του οικότουρισμού. Το λεξιλόγιο αυτό πρέπει να ενταχτεί σε κατάλληλο λειτουργικό περιβάλλον, ώστε η χρήση του από τους μαθητές/τριες να είναι αποτελεσματική. Το περιβάλλον αυτό πρέπει να υπηρετεί τις επικοινωνιακές τους ανάγκες (ποιος μιλάει, σε ποιον, για ποιο σκοπό).

Σε μια δεύτερη φάση μελετάται, με αφορμή πάντα το κείμενο, η χρήση ομόηχων ή ομώνυμων και παρώνυμων ενταγμένων μέσα σε κειμενικό λόγο.

Με κατάλληλες ενέργειες προετοιμάζουμε τους μαθητές για τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν (μελέτη κειμένων, διευκρίνιση όρων και ορολογιών, συζήτηση, προβληματισμός, εντοπισμός συγκεκριμένου οικολογικού προβλήματος). Εργάζονται σε λεξιλόγιο σχετικό με τον οικότουρισμό, τη ρύπανση, τα απορρίμματα, ομαδοποιούν τις λέξεις ή εργάζονται με τη βοήθεια του λεξικού (λήμματα, ομόρριζα, σύνθετα και παράγωγα).

Ενδεικτικό παράδειγμα για τη διδασκαλία του λεξιλογίου ενταγμένου σε μικροκείμενα ή προτάσεις

1. Ζητείται από τους μαθητές, αφού μελετήσουν τα παραδείγματα, να τα σχολιάσουν διερευνώντας τη σημασία και την ετυμολογία τους και μετά να τα ομαδοποιήσουν.

(λήμμα: οίκος → οικογένεια, οικονομία, οικολογία, οικοσύστημα, οικότουρισμός, κ.ά.)

Προτάσεις:

- Οικονομία είναι η διαχείριση των πραγμάτων του οίκου
- Οικογένεια είναι η συγκέντρωση στον ίδιο οίκο ανθρώπων από το ίδιο γένος
- Οι οίκοι μόδας άλλοτε ενισχύουν την οικονομία και άλλοτε αδειάζουν τις οικονομίες μιας οικογένειας
- Ο φυσικός κόσμος που μας περιβάλλει συγκροτεί ένα φυσικό οίκο με πολλά οικοσυστήματα
- Με ενδιαφέρει να μελετώ θέματα σχετικά με τα οικολογικά προβλήματα
- Τελευταία στην Ελλάδα έχει αναπτυχθεί ο οικότουρισμός με τον οποίο αναδεικνύονται φυσικές ομορφιές, αλλά γίνεται και οικολογική ευαισθητοποίηση
- Στη φάρμα των ζώων υπάρχουν κατοικίδια και οικόσιτα ζώα

2. Δίνονται οι ακόλουθες δραστηριότητες:
- α. Προσπάθησε να φτιάξεις προτάσεις με λέξεις σχετικές με τον οικότουρισμό ή γράψε σχετική με το θέμα επιστολή σε φίλο/φίλη σου
 - β. Γράψε δυο παραγράφους με λέξεις σχετικές με την ηχορύπανση ή τα απορρίμματα
 - γ. Φτιάξε το δικό σου “λογοτεχνικό” κείμενο αξιοποιώντας λέξεις που έμαθες.
 - δ. Αφού επιλέξεις 3 ομόηχες και 3 παρώνυμες λέξεις οργάνωσε ένα μικροκείμενο ή προτάσεις εντάσσοντάς τες σε αυτά.
 - ε. Αναζήτησε στη λογοτεχνία ένα απόσπασμα σχετικό με την οικολογία και τα οικολογικά προβλήματα και παρουσίασέ το περιληπτικά στους συμμαθητές/τριές σου.
 - στ. Εμπλούτισε το λεξιλόγιό σου παίζοντας με ακουστικά ομόηχα ζεύγη, με ομόηχα λόγω συμμορφοράς, με ομοιοτέλευτα, με παρώνυμα που μοιάζουν στην προφορά ή διαφοροποιούνται στον τονισμό, με εσκεμμένες παρανοήσεις για αμφισημία και πρόσεχε την ορθογραφία τους, π.χ. κάλος-καλός, χώρος-χορός, ο κό-μυς Μοντεχρίστος αντί ο κόμης Μοντεχρίστος (παιχνίδι οπτικό, ορθογραφικό, σημασιολογικό, που προκαλείται από τη συμμορφορά και την ανάμιξη αλφαβήτου), πήρε αμνησία αντί αμνηστεία, έβγαλε τις αμυγδαλιές του αντί αμυγδαλές του.
 - ζ. Συζήτησε στην τάξη γλωσσικά παιχνίδια ακόμα και από παρανοήσεις ανάμεσα σε ξένες γλώσσες ή με εσκεμμένη ανάμιξη αλφαβήτου, όπως γίνεται στη διαφήμιση, π.χ. νόμαστε, ΒΗΜΑΖΙΝΟ
 - η. Συζήτησε στην τάξη τα αποσπάσματα και εμπλούτισέ τα με τα δικά σου ποιητικά ή λεκτικά παιχνιδόλεξα, όπως:

κόϊτα με το κιάλι ροζ πανί γυρίζω
μαζί θα ρθουν κι άλλοι και πανηγυρίζω
(Θ. Χορτιάτη, παιχνιδόλεξα)

B) Διδακτική αξιοποίηση συντακτικών δομών

Ήδη έχει γίνει η ευαισθητοποίηση κωρίτερα ή θα μπορούσε να γίνει και σε αυτήν τη φάση. Στη συνέχεια ζητείται με αφορμή τα κείμενα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα οι μαθητές/τριες να εντοπίσουν τις συντακτικές δομές, που εξετάζονται στη διδακτική ενότητα με κριτήριο τη λειτουργικότητά τους στο

λόγο, όπως είναι οι **δευτερεύουσες προτάσεις: αιτιολογικές, τελικές και συμπερασματικές.**

Έτσι, μελετούν πρώτα τη σχετική θεωρία, αξιοποιούν τις ασκήσεις του βιβλίου για εμπέδωση των συντακτικών φαινομένων και ασχούνται σε ανάλογες μετασχηματιστικές ασκήσεις, που φτιάχνουν οι ίδιοι ή που τις αντλούν από το βιβλίο **Γλωσσικές Ασκήσεις.**

Οι επόμενες δραστηριότητες συνδέουν τη συντακτική θεωρία με τη λειτουργική αξιοποίησή της στο θέμα της οικολογίας, που ερευνάται. Οι μαθητές/τριες έχοντας αποφασίσει να αντιμετωπίσουν το οικολογικό πρόβλημα, που έχουν ήδη εντοπίσει και συζητήσει, εκπονούν ερευνητικό σχέδιο εργασίας και στη συνέχεια χωρίζονται σε τρεις ομάδες για την υλοποίησή του.

Η πρώτη χρησιμοποιώντας **τελικές προτάσεις** διατυπώνει τι θέλει να πετύχει με την κινητοποίησή της, **ποιο σκοπό έχουν οι ενέργειές της.**

Η δεύτερη αναζητά τις **αιτίες** του προβλήματος και τις διατυπώνει χρησιμοποιώντας **αιτιολογικές προτάσεις.**

Η τρίτη εξηγεί με τη βοήθεια **αποτελεσματικών και συμπερασματικών προτάσεων** τα **αναμενόμενα αποτελέσματα της δραστηριοποίησής της.**

Γ) Διδακτική αξιοποίηση περίληψης

Είναι γνωστό ότι η περίληψη είναι συστατικό στοιχείο κάθε διδακτικής δραστηριότητας σε κάθε μάθημα, όταν ο μαθητής καλείται προφορικά ή γραπτά να δώσει τις σκέψεις του για ό,τι κατανόησε από το εξεταζόμενο μάθημα. Η περίληψη είναι παρούσα στη ζωή μας όταν μας ρωτούν για κάτι που πρέπει να το δώσουμε συνοπτικά, αλλά και με τρόπο που να κατανοηθεί από τους άλλους. Σε μια απλή ερώτηση «πώς περάσαμε την ημέρα μας», η απάντησή μας πρέπει να δοθεί με πυκνωση στα απολύτως απαραίτητα από όσα θέλουμε να πούμε, ώστε να πληροφορήσουμε για τα ουσιαστικά στοιχεία και να μην κουράσουμε. Στις ειδήσεις, στις περιλήψεις έργων, στα οπισθόφυλλα των βιβλίων, στις κοινωνικές μας σχέσεις η σύνοψη στα απαραίτητα μάς κάνει καλούς συνομιλητές. Συνεπώς η περίληψη δένεται με όλες τις δραστηριότητές μας και η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της είναι αυτονήτη.

1. Παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για τη γραφή της περίληψης είναι:

- το κείμενο με την έκτασή του

- η πυκνότητα των νοημάτων του
 - το επίπεδο της τάξης και η προετοιμασία της
2. Προϋποθέσεις για τη γραφή της περίληψης και ενδεικτική πορεία εργασίας.
Ενδεικτική πορεία μπορεί να είναι η ακόλουθη:
- προσεκτική ανάγνωση του κειμένου και υπογράμμιση φράσεων ή προτάσεων- κλειδιών για τη σύλληψη του νοηματικού κέντρου,
 - δεύτερη ανάγνωση και καταγραφή πρόχειρη των κύριων και ουσιωδών μερών του,
 - μελέτη του κειμένου με βάση τους πλαγιότιτλους. Αποφεύγεται η μίμηση και η χρήση των κειμενικών λέξεων,
 - μελέτη του κειμένου και περίληψη με την τεχνική της υπερδομής του κειμένου. Σε μεγάλο κείμενο ή ολόκληρο έργο συμβουλευόμαστε τους μαθητές να το διαβάσουν προσεκτικά, να προσέξουν τον τίτλο, που προϊδεάζει για το περιεχόμενο και το κύριο θέμα και στη συνέχεια γράφουν την περίληψη σύντομα και περιεκτικά με το προσωπικό ύφος γραφής τους.

Στην ενότητα 26 οι μαθητές μπορούν να εργαστούν για τη γραφή της περίληψης ως εξής :

- χωρίζονται σε ομάδες και η καθημέρα μελετά από ένα κείμενο με θέμα την οικολογία, προερχόμενο από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα,
- σε κείμενα με μεγάλη έκταση επισημαίνουν ποια σημεία τους πρέπει να περιληφθούν στην περίληψη και με βάση αυτά γράφουν την περίληψη,
- σε άλλα κείμενα με μικρότερη έκταση ασκούνται στην καταγραφή πλαγιότιτλων και με βάση αυτούς γράφουν την περίληψη.
- Σε κάποια από αυτά τα κείμενα η σύνταξη του τελικού κειμένου της περίληψης ανατίθεται ως εργασία για το σπίτι.
- Πάντα η διδασκαλία συνδέεται με την έκφραση-έκθεση, όπως τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές

3. Αξιολόγηση της περίληψης

Η περίληψη προϋποθέτει κατανόηση του κειμένου και πύκνωση ή σύμπτυξη του. Η επιτυχία της και η αξιολόγησή της εξαρτάται από κάποια βασικά στοιχεία, τα οποία αξιολογούνται, όπως είναι:

- η κατανόηση του θεματικού κέντρου, των βασικών ιδεών ή επιχειρημάτων,
- το πληροφοριακό ύφος και, κυρίως, αν συγκροτεί η περίληψη προσωπικό ύφος γραφής,
- η ορθογραφία, η σύνταξη, το πλούσιο λεξιλόγιο και η στίξη,
- η αβίαστη ροή του κειμένου της περίληψης, που συγκροτεί ένα νέο κείμενο, το κείμενο του μαθητή. Αβίαστη ροή σημαίνει σύνδεση νοημάτων με κατάλληλες συνδετικές λέξεις ή φράσεις (συνοχή και συνεκτικότητα).

Με την ολοκλήρωση της ενότητας μπορούν να δοθούν για ανακεφαλαίωση και εμπέδωση, ενδεικτικά, οι ακόλουθες ερωτήσεις που μπορούν να γίνουν μερικές στο σχολείο και μερικές στο σπίτι.

4. Ενδεικτικές ερωτήσεις

1. Αιτιολόγησε την άποψη ότι οι ακτίνες χ ήταν μεγάλη πρόοδος.
2. Αφηγήσου πώς πέρασες την ημέρα σου χρησιμοποιώντας αιτιολογικές, τελικές και συμπερασματικές προτάσεις ή δώσε τις σκέψεις σου σε διαλογική μορφή συνομιλώντας με ένα φίλο σου.
3. Ποιος μπορεί να είναι ο σκοπός των αρχαίων ελληνικών στο σχολείο;
4. Για ποιο σκοπό καθιερώθηκε η δωρεάν παιδεία και τι αποτέλεσμα είχε;
5. Άργησα να πάω στο σχολείο, διότι.....
6. Άργησα να ξυπνήσω, με αποτέλεσμα να.....
7. Έχασα το σχολικό, διότι.....
8. Είμαι λυπημένος, διότι έχασα το σάλιο μου
9. Είμαι λυπημένος από την.....
10. Η εισαγωγή μου στο Πανεπιστήμιο ήταν αποτέλεσμα σκληρής μελέτης.
11. Πέρασα στο Πανεπιστήμιο, διότι.....
12. Προσέχω τη διατροφή μου, για να μην παχύνω
13. Το προσεγμένο βάρος μου είναι αποτέλεσμα της διατροφής μου.
14. Δώσε επιρρηματικές δευτερεύουσες προτάσεις αξιοποιώντας τις αρνήσεις δε(ν) και μη(ν) κατά περίπτωση.
15. Φτιάξε το δικό σου κείμενο με αφορμή τις ακόλουθες δευτερεύουσες προτάσεις:
 - για να προστατέψουμε την πόλη μας
 - για να έχουμε καθαρές θάλασσες
 - για να είναι ο χώρος εργασίας μας καθαρός.
16. Γράψε ένα άρθρο για τη σχολική εφημερίδα σας, όπου θα εκθέτεις:

- για ποιο λόγο αποφεύγεις τα έτοιμα φαγητά του τύπου fast food
 - για ποιο λόγο δε μελέτησες τα μαθήματά σου
 - για ποια πιθανή αιτία θεωρείς ότι δεν έχεις πιστούς φίλους
17. Γράψε ένα κείμενο σε μορφή καταλόγου και ανάρτησέ το στην τάξη σου, όπου θα εκθέσεις:
- για ποιο σκοπό πρέπει να πλένει κάποιος τα χέρια του πριν το φαγητό,
 - για ποιο σκοπό θέλεις να γίνεις εθελοντής στους Ολυμπιακούς του 2004
 - για ποιο σκοπό θέλεις να συμμετέχεις στην περιβαλλοντική ομάδα του σχολείου σου.
18. Δώσε τον ονοματικό τύπο σε ρηματικό δημιουργώντας επιρρηματικές δευτερεύουσες προτάσεις και σχολίασε την επιλογή της άρνησης, όπως:
- Αισθάνομαι δυσφορία από το καυσαέριο της Αθήνας
 Αισθάνομαι δυσφορία, γιατί έχει πολύ καυσαέριο στην Αθήνα
 Η αποτυχία μου ήταν αποτέλεσμα της έλλειψης μελέτης
 Απέτυχα, διότι.....
 Δεν μελέτησα, ώστε.....
 Η έλλειψη μελέτης είχε ως τελικό αποτέλεσμα να μην
 Προσέχω, όταν οδηγώ, με αποτέλεσμα (ώστε) (να μην, δεν).....
 Προσέχω, όταν οδηγώ (για να μην, δεν).....
 Οδηγώ προσεκτικά, διότι δε θέλω να.....
 Αποφεύγονται τα ατυχήματα με.....
19. Δίνεται κείμενο ή κείμενα από τα οποία πρέπει να διαγραφούν τα περιττά **τελικά ν**
20. Αξιοποίηση σε προτάσεις ή μικροκείμενα ομόηχα και παρώνυμα, όπως στα παραδείγματα:
- Οδηγήθηκε ως σφάγιο στο σφαγείο του πολέμου
 - Ο βιοπαλαιστής του μεταλλείου πήρε μετάλλιο αγαθοεργίας
21. Φτιάξε με τις λέξεις: «λύμα, οίκος, φίλος, τέχνη» προτάσεις ή μικροκείμενο.
22. Γράψτε ως ομάδα ένα σύντομο δράσιμο ή παιχνίδι ρόλων αξιοποιώντας το λεξιλόγιο, τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, που μάθατε, χρησιμοποιώντας, πάντα, την κατάλληλη στίξη.

Σοφία Τουπλικιώτη

ΠΟΛΥΣΗΜΙΑ: ΕΝΑ ΣΥΝΘΕΤΟ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ

–Μία προσέγγιση στο ρήμα «μαυρίζω»–

Πολυσημία

Ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα στον τομέα της λεξικής σημασιολογίας, το οποίο έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλαπλών ερευνών, είναι το φαινόμενο της πολυσημίας. Με τον όρο πολυσημία νοείται το φαινόμενο εκείνο, κατά το οποίο η ίδια η λέξη έχει περισσότερες από μία σημασίες, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους. Αυτό το είδος των λέξεων μπορούν πολύ εύκολα να παρερμηνευθούν και να δημιουργήσουν ασάφεια. Για αυτό το λόγο, η σωστή αποκωδικοποίηση μιας πολύσημης λέξης βασίζεται στον τρόπο με τον οποίο οι ομιλητές αντιλαμβάνονται το κείμενο που πλαισιώνει την εν λόγω λέξη σε συνδυασμό με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους ή εμπειρίες τους. Για να καθοριστεί για παράδειγμα σε ένα κείμενο εάν η πολύσημη λέξη «μουθη», που μεταφράζεται «στόμα» στα ελληνικά, αναφέρεται σε ένα άνοιγμα του προσώπου, στην είσοδο μιας σπηλιάς ή σ' ένα μέρος όπου ο ποταμός εκβάλλει στον ωκεανό χρειάζονται και γενικές και σημασιολογικές γνώσεις του θέματος υπό συζήτηση καθώς επίσης και αξιοποίηση των συμφραζομένων. Αναπόφευκτα, τα λάθη είναι αναμενόμενα, αλλά τα προβλήματα που προκύπτουν στη καθημερινή επικοινωνία είναι ασήμαντα.

Δύο από τις πιο σημαντικές διαδικασίες που συμβάλλουν στη συσχέτιση διαφορετικών σημασιών είναι η μεταφορά και η μετωνυμία. Εξαιτίας της φύσης της, η πολυσημία έχει προκαλέσει πολλές αμφιλεγόμενες αντιδράσεις. Από τη μία πλευρά, θεωρείται από πολλούς ως πηγή πολλών παρεξηγήσεων, τις οποίες ένα καλά οργανωμένο γλωσσικό σύστημα θα απέφευγε προκειμένου να επιτευχθεί σαφήνεια και ακρίβεια και στο γραπτό και στον προφορικό λόγο. Από την άλλη πλευρά, η εξάλειψη του φαινομένου της πολυσημίας θα οδηγούσε στο να έχει το λεξιλόγιο τη μορφή ενός άκαμπτου συστήματος που δεν θα μπορούσε να αντα-

ποκριθεί στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του λόγου. Η γλώσσα θα έχανε τη ζωτικότητα της ως μέσο επικοινωνίας και ο αριθμός των λέξεων θα ήταν απεριόριστος, αφού κάθε ιδέα θα έπρεπε να εκπροσωπείται από μια διαφορετική λέξη «μία μορφή, ένα νόημα». Σε αυτήν την περίπτωση γίνεται λόγος για «πολυσημοφοβία» κατά τον Geeraerts (1985:30), η οποία εμποδίζει την αναγνώριση ότι το μεγαλύτερο ποσοστό πολυσημίας είναι αποτέλεσμα της επέκτασης των ήδη υπαρχουσών σημασιών και όχι σύγκλισης λεξημάτων με διαφορετικές ετυμολογίες (Miller, 1981:101).

Πολυσημία-Ομωνυμία

Στενά συνυφασμένο με το φαινόμενο της πολυσημίας είναι αυτό της ομωνυμίας, που παρομοιάζεται από τον Stanford «ως αποτέλεσμα της φτώχειας της γλώσσας» (1972:7), όπου μία λέξη έχει την ίδια προσωδία με μία άλλη αν και είναι διαφορετικής φύσης, όπως για παράδειγμα οι λέξεις ύλη-ίλη και κλίμα-κλήμα. Αυστηρά ομώνυμες είναι αυτές οι λέξεις οι οποίες έχουν την αυτή ορθογραφία αλλά διαφορετική έννοια. Ενδεικτικά παραδείγματα θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι λέξεις «μέλος» που μπορεί να αναφέρεται είτε σε ένα «μέρος του σώματος» είτε σε μία «σειρά μουσικών ήχων» καθώς επίσης και η λέξη «κόμμα» που σημαίνει είτε «σημείο στίξης» είτε «πολιτικός σχηματισμός». Η ομωνυμία, όπως και η πολυσημία αποτελεί μία μορφή λεξικής αμφισημίας και βασίζεται και αυτή κατά ένα μεγάλο μέρος στα συμφραζόμενα προκειμένου να επιτευχθεί σωστή απόδοση του νοήματος. Η μόνη διαφορά τους έγκειται στο ότι το ευρύτερο περιεχόμενο δεν παίζει ρόλο καταλυτικό στην περίπτωση της πολυσημίας, όπου διαφορετικές έννοιες έχουν παρόμοιο νόημα (Durkin & Manning, 1989). Είναι γνωστό ότι οι ομιλητές έχουν γενικά την τάση να μετατρέπουν την ομωνυμία σε πολυσημία, να συνδέουν δηλαδή, σημασιολογικά λεξήματα διαφορετικής προέλευσης, που έχουν συγκλίνει μορφικά και αντίστροφα.

Τα κριτήρια που αναφέρονται στο διαχωρισμό ομωνυμίας-πολυσημίας είναι το (διαχρονικό) κριτήριο της ετυμολογίας και το (συγχρονικό) κριτήριο της σημασιακής συγγένειας (Lyons, 1977). Όσον αφορά το ετυμολογικό κριτήριο θεωρείται ανεπαρκές, γιατί δεν συμβαδίζει με τη συγχρονική περιγραφή της γλώσσας και τις γλωσσικές αλλαγές που συμβαίνουν και συνεπώς η αξία του για τους ομιλητές δεν είναι ιδιαίτερα ουσιαστική. Από την άλλη, το κριτήριο της σημασιακής συγγένειας, δηλ. το κατά πόσο οι σημασίες που «συστεγάζονται» σε μια μορφή εμφανίζουν κοινά σημασιακά στοιχεία, προβάλλει ως κρι-

τήριο αναξιόπιστο και υποκειμενικό, αφού οι διαισθήσεις των ομιλητών για το αν υπάρχει ή όχι σημασιακή συσχέτιση είναι πιθανό να διαφέρουν (Taylor, 1995:103). Λέξεις οι οποίες θεωρούνταν ανέκαθεν από τους γλωσσολόγους ότι έχουν ξεκάθαρη προέλευση, εμφανίζονται μερικές φορές από τους σύγχρονους ομιλητές ως άμεσα συσχετιζόμενες. Και οι αλλαγές αυτές συμβαίνουν σταδιακά και όχι απότομα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση των λέξεων *harbour* («λιμάνι») και *harbour* («κρασί») της αγγλικής που είναι ετυμολογικά ομώνυμες, αλλά για τη σημερινή αγγλική, οι δύο αυτές σημασίες αποτελούν σημασίες ενός ενιαίου λεξήματος: η ομώνυμία μετατράπηκε σε πολυσημία.

Συμπερασματικά προκύπτει ότι τα όρια μεταξύ πολυσημίας και ομώνυμίας είναι δυσδιάκριτα, σχηματίζοντας κατά κάποιο τρόπο ένα «σημασιακό συνεχές» με κοινή μορφή (Cruse, 1986: 71), τον ένα πόλο του οποίου καταλαμβάνουν λεξήματα με φανερή σύνδεση των σημασιών (πολύσημα), ενώ τον άλλο πόλο λεξήματα με φανερή «αποσύνδεση» των σημασιών (ομώνυμα). Το πρόβλημα είναι ότι η ένταξη σε μία κατηγορία δεν είναι απόλυτη, αλλά έχει διαβαθμίσεις. Το μεγαλύτερο μέρος των λεξημάτων που ονομάζονται είτε ομώνυμα είτε πολύσημα, βρίσκεται σε ενδιάμεσες βαθμίδες της κλίμακας αυτής, όπου ο βαθμός συνάφειας των σημασιών ποικίλλει

Εκμάθηση των πολύσημων λέξεων στη μητρική γλώσσα

Παρόλα αυτά, εξαιτίας του γεγονότος ότι πολλές φορές μία λέξη που θεωρείται με βάση την ετυμολογία της ως πολύσημη (διαχρονικό κριτήριο), μπορεί να θεωρηθεί από τους ομιλητές της ως ομώνυμη (συγχρονικό κριτήριο), η εκμάθηση λεξιλογίου στην μητρική γλώσσα μπορεί να προκαλέσει σοβαρές δυσκολίες στην αφομοίωσή του και στην επεξεργασία του, κυρίως από την πλευρά των παιδιών. Μετά από έρευνες ο Durkin και οι άλλοι (1986:91) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά από πολύ νωρίς μαθαίνουν να οργανώνουν δομές και να συσχετίζουν έννοιες και οι γνώσεις τους για τις διάφορες σημασίες κάθε λέξης σταδιακά τελειοποιούνται.

Στην προκειμένη περίπτωση, όσον αφορά το φαινόμενο της πολυσημίας στη μητρική γλώσσα, τα παιδιά αρχίζουν τη γλωσσική τους σταδιοδρομία με την εκμάθηση αρκετά πολύσημων λέξεων. Αρχικά μαθαίνουν τις βασικές έννοιες του πολύσημου λεξιλογίου και ίσως να χρειαστεί να περάσουν μερικά χρόνια, περίπου στο μέσο της παιδικής τους ηλικίας μέχρι να μπορέσουν να συμφιλώσουν τις γνώσεις τους με την εφαρμογή των ίδιων των λέξεων σε πιο ειδικευμένα περιεχόμενα (Durkin, 1986:91). Τα παιδιά λόγω των περιορισμένων εμπειριών

τους σε σύγκριση με τους ενήλικες διαθέτουν λιγότερες νοητικές δυνατότητες για να ερμηνεύσουν τις μορφές των λέξεων που χρησιμοποιούνται στα διάφορα κείμενα. Το περιεχόμενο δεν τους βοηθάει ιδιαίτερα να αποκωδικοποιήσουν το νόημα της λέξης και καταφεύγουν μηχανικά στις γνώσεις που έχουν ήδη. Χρησιμοποιούν ασυνείδητα το μεταφορικό λόγο, χωρίς να συνειδητοποιούν ότι κατά αυτόν τον τρόπο «παρεκκλίνουν» από την ορθή χρήση της γλώσσας. Αντιθέτως, οι ενήλικες διαθέτουν την κριτική ικανότητα να επιλέξουν τη σωστή έννοια της λέξης κάθε φορά και είναι ικανοί να διαχειρίζονται το μεταφορικό λόγο έντεχνα και σωστά (Bartch, 1984:32). Αυτό το οποίο είναι αδιαμφισβήτητο είναι ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας της χρήσης των λέξεων και της ηλικίας στην οποία οι λέξεις μαθαίνονται (Miller,1991:108).

Πολυσημία του ρήματος «μαυρίζω»

Το ρήμα «μαυρίζω» αποτελεί ένα ενδεικτικό παράδειγμα μίας πολύ συνηθισμένης λέξης, η οποία είναι πολύσημη καθότι παρουσιάζει μια μεγάλη ποικιλομορφία στις έννοιες της. Συγκεκριμένα, το ρήμα «μαυρίζω» χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο για να περιγράψει τη διαδικασία του βάφω κάτι μαύρο. Κατά δεύτερο λόγο συσχετίζεται με την έννοια του προκαλώ μελανιά, και εκφράζει άλλες σημασίες όπως στενοχωρώ και δίνω αρνητική ψήφο. Στην κατανόηση των δευτερευουσών αυτών εννοιών καταλυτικό ρόλο παίζει η μεταφορά, που συνιστά παράγοντα-κλειδί στη σωστή ερμηνεία.

A) κάνω κάτι μαύρο

Μαύρισε τον τοίχο

B) προκαλώ μελανιά

Του μαύρισε το αριστερό μάτι

Γ) γίνομαι μαύρος, αποκτώ μαύρο χρώμα ή γίνομαι πολύ σκούρος (αμετάβαστο)

Φέτος μαύρισα πολύ στη θάλασσα

Δ) δίνω αρνητική ψήφο

Οι ψηφοφόροι θα μαυρίσουν τους υποψηφίους των μεγάλων κομμάτων στις δημοτικές εκλογές

Ε) γίνομαι ορατός από μεγάλη απόσταση όχι καθαρά, σαν μαύρο σημάδι
Κάτι μαυρίζει εκεί κάτω

ΣΤ) γεμίζω δυστυχία, δοκιμάζω ψυχικό πόνο

Μαύρισε η καρδιά μου από αυτά που άκουσα

Μαύρισε το μάτι μου, δεν αντέχω άλλο (εξαιτίας σοβαρής ελλείψεως)

Χωρίς αμφιβολία, υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των πλήρως συμβατικοποιημένων και παγιωμένων σημασιολογικά εννοιών και της πραγματολογικής κειμενικής σημασίας του «μαυρίζω». Οι σημασίες του «μαυρίζω» συνδέονται μεταφορικά, με σχέσεις «οικογενειακής ομοιότητας» (family resemblances, Wittgenstein, 1978). Το κεντρικό μέλος της κατηγορίας είναι αυτό με το οποίο μπορούν να συσχετιστούν όλες οι άλλες έννοιες που επίσης αποτελούν μέλη της κατηγορίας. Πρόκειται ουσιαστικά για μία διεύρυνση της κυριολεκτικής χρήσης, η οποία εκπροσωπεί το βασικό νόημα της σχετικής λέξης, ενώ η μεταφορική έννοια είναι κατά κάποιο τρόπο η δευτερεύουσα, η περιφερειακή. Η βασική ιδέα είναι ότι τα μέλη μιας κατηγορίας μπορεί να συσχετίζονται χωρίς να υπάρχουν κοινά καθοριστικά χαρακτηριστικά που να μοιράζονται όλα τα μέλη της (Lakoff 1987; Rosch & Mervis 1975).

Έρευνα-Σκοπός

Λαμβάνοντας υπόψη τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι τώρα σε σχέση με την πολυσημία και τις αντιδράσεις που έχει προκαλέσει στους ομιλητές, είναι εμφανές ότι η αποκωδικοποίηση κάθε λέξης αποτελεί πρόκληση και για τον ενήλικα και για το παιδί καθώς εμπλέκονται ποικίλοι παράγοντες σε διαφορετικά περιεχόμενα. Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν η διερεύνηση των εννοιών του ΜΑΥΡΙΖΩ και η επισήμανση του κατά πόσο μαθητές του δημοτικού, του γυμνασίου, του λυκείου καθώς και του πανεπιστημίου μπορούν να αντιληφθούν την πολυσημία της λέξης «μαυρίζω» στην μητρική τους γλώσσα, να τη χρησιμοποιήσουν σωστά σε δικά τους παραδείγματα και να αξιολογήσουν ιεραρχικά τις πιο εξέχουσες έννοιες.

Υλικό-Μορφή του Πειράματος

Το άτομα που συμμετείχαν στο πείραμα ήταν μαθητές ελληνικών σχολείων, διαφορετικών επιπέδων, ηλικίας 9-28. Ο αριθμός τους ανήλθε στα 171 άτομα.

Πενήντα επτά μαθητές προέρχονταν από τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, εβδομήντα και από τις τρεις τάξεις του γυμνασίου, είκοσι δύο από την πρώτη λυκείου και είκοσι ένα άτομα ήταν μεταπτυχιακοί φοιτητές στον τομέα της γλωσσολογίας. Όλα τα άτομα συμμετείχαν στο ίδιο πείραμα

Το πείραμα αποτελούνταν από τρία στάδια τα οποία συμπεριλάμβαναν (1) καταγραφή προσωπικών δεδομένων, (2) παραγωγή, (3) σχολιασμό της πιο κεντρικής έννοιας και των δεσμών σχέσης μεταξύ των εννοιών. Πριν από κάθε στάδιο δόθηκε στα υποκείμενα ένα υπόδειγμα-παραδείγμα για να αποφευχθούν οποιεσδήποτε παρανοήσεις. Το πρώτο μέρος του πειράματος είχε τη μορφή ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελούνταν από προσωπικές ερωτήσεις για το φύλο, την ηλικία, την τάξη των μαθητών, την εκπαίδευση των γονιών τους καθώς επίσης και τις ξένες γλώσσες που ήξεραν αντίστοιχα. Στο δεύτερο μέρος του πειράματος ζητήθηκε από τα υποκείμενα να δώσουν όσο το δυνατόν περισσότερους ορισμούς και αντίστοιχα παραδείγματα τα οποία να υποδηλώνουν διαφορετικές έννοιες του «μαυρίζω». Τα παραδείγματα μπορούσαν να είναι είτε ολόκληρες εκφράσεις είτε εκφράσεις. Στο τρίτο μέρος του πειράματος τους δόθηκαν 4 διαφορετικές έννοιες του «μαυρίζω»: 1) δίνω αρνητική ψήφο, 2) προκαλώ μελανιά, 3) βάφω κάτι μαύρο, και 4) στενοχωρώ, σε τυχαία σειρά και τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν με βάση την αριθμητική κλίμακα από το 1-4 πια θεωρούν πιο σημαντική έννοια κατά την προσωπική τους κρίση. Αμέσως μετά τους ζητήθηκε να επισημάνουν ποιες έννοιες κατά τη γνώμη τους συσχετίζονται μεταξύ τους, κάνοντας εμφανές κατά αυτόν τον τρόπο τις υποκειμενικές κρίσεις των συμμετεχόντων.

Αποτελέσματα

Στο πρώτο μέρος η πλειοψηφία των υποκειμένων έδωσε μόνο ένα ορισμό και πολύ λίγοι δύο, τρεις και τέσσερις ορισμούς, καθώς και ένα ή δύο άτομα δώσανε πέντε. Αναφορικά με τον αριθμό των προτάσεων, με βάση τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα υποκείμενα βρήκαν πιο εύκολο να δείξουν την πολυσημία του ρήματος «μαυρίζω» μέσα από τα παραδείγματα.

ΠΟΛΥΣΗΜΙΑ: ΕΝΑ ΣΥΝΘΕΤΟ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ

1 ^η άσκηση					
<u>Ορισμοί</u>	1 λέξη	2 λέξεις	3 λέξεις	4 λέξεις	5 λέξεις
ΜΑΥΡΙΖΩ	27,5%	12,9%	6,4%	1,2%	0,6%
1 ^η άσκηση					
<u>Προτάσεις</u>	Πρόταση	Προτάσεις	Προτάσεις	Προτάσεις	Προτάσεις
ΜΑΥΡΙΖΩ	47,4%	37,4%	9,4%	1,2%	0,6%

Στο δεύτερο μέρος του πειράματος τα υποκείμενα έκριναν ότι η έννοια *βάφω κάτι μαύρο* του «μαυρίζω» είναι η πιο εξέχουσα. Αμέσως μετά, δεύτερη σε βαθμό σημαντικότητας ακολούθησε η έννοια του *προκαλώ μελανιά*, τρίτη το *στενοχωρώ* και τέταρτη και τελευταία σε βαθμό σημαντικότητας και συνεπώς και συχνότητας η έννοια του *δίνω αρνητική ψήφο*. Σε σχέση με το δεύτερο σκέλος της άσκησης η πλειοψηφία των υποκειμένων έκρινε ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ της έννοιας *βάφω κάτι μαύρο* με τη δεύτερη έννοια *προκαλώ μελανιά*. Ακολούθησαν κι άλλες συσχετίσεις με μικρότερα ποσοστά, όπου κάποιοι συσχέτισαν την έννοια του *προκαλώ μελανιά* με την έννοια του *στενοχωρώ*, την έννοια του *βάφω κάτι μαύρο* με την έννοια του *στενοχωρώ* καθώς επίσης και την έννοια του *δίνω αρνητική ψήφο* με την έννοια του *στενοχωρώ*. Κατά αυτόν τον τρόπο επαληθεύεται η θεωρία του Wittgenstein ότι «υπάρχει ένα πολύπλοκο δίκτυο ομοιοτήτων που επικαλύπτονται και διασταυρώνονται μεταξύ τους, μερικές φορές γενικές ομοιότητες και άλλες φορές ομοιότητες σε λεπτομέρειες» (1978:31-33).

2 ^η άσκηση				
<u>συ-Σχέσεις</u>	1	2	3	4
	Βάφω κάτι μαύρο	Προκαλώ μελανιά	Στενοχωρώ	Δίνω αρνητική ψήφο
	67,8%	46,8%	36,3%	29,2%
<u>συ-Σχέσεις</u>	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η
	συχνή	συχνή	συχνή	συχνή
	1,2	2,3	1,3	3,4
	40,9%	9,4%	7,6%	7,0%

Συμπεράσματα

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι η πολυσημία συνιστά αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της γλώσσας που συμβάλλει ουσιαστικά στον προσδιορισμό της ταυτότητάς της. Οι ομιλητές τείνουν να αναγνωρίζουν μία συγκεκριμένη έννοια

της λέξης «μαυρίζω» πιο συχνά σε σχέση με τις υπόλοιπες, παρότι τα πλαίσια μεταξύ τους δεν είναι αυστηρά καθορισμένα. Επιπλέον κάθε άτομο ξεχωριστά αντιλαμβάνεται τη συσχέτιση των διάφορων εννοιών της πολύσημης έννοιας του «μαυρίζω» με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό, ανάλογα με τις προηγούμενες εμπειρίες του. Αξιοσημείωτη αποτελεί η παρατήρηση του Horpper ότι (1987) η δομή ή η κανονικότητα στη γλώσσα μορφοποιείται μέσα από το κείμενο (discourse), ενώ η γλώσσα συγχρόνως μορφοποιεί το κείμενο μέσα από μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης

Κυρίαρχη έννοια της πολύσημης λέξης θεωρείται αυτή η οποία έρχεται πρώτη στο μυαλό της πλειοψηφίας των ομιλητών, όταν η λέξη παρουσιάζεται αυτόνομα «έξω από τα συμπαράζόμενα» ή χωρίς να πλαισιώνεται από κάποιο περιεχόμενο που να επηρεάζει την επιλογή κάποιας συγκεκριμένης ερμηνείας. Πολύ περισσότερο, όταν οι έννοιες μίας πολύσημης λέξης συσχετίζονται σε πολύ μικρό βαθμό, τότε είναι ελάχιστες οι πιθανότητες να προκληθεί σύγχυση. Σύμφωνα με τον Durkin & Manning (1989:589) υπάρχουν αποδείξεις ότι η κεντρική έννοια των αμφίσημων λέξεων μαθαίνεται από τους ομιλητές πολύ πριν τις δευτερεύουσες σημασίες τους. Γι αυτό το λόγο οι ομιλητές δυσκολεύονται να προσδιορίσουν τις δευτερεύουσες έννοιες μίας λέξης όταν έρχονται αντιμέτωποι με αυτές. Συνεπώς, είναι αναμφίβολο ότι η διαδικασία επεξεργασίας μιας πολύσημης λέξης σε μερικές περιπτώσεις προβάλλει πιο απαιτητική απ' ότι σε άλλες. Για αυτό το λόγο το φαινόμενο της πολυσημίας θα αποτελεί πάντα μία περιοχική πρόκληση όχι μόνο για τους γλωσσολόγους, αλλά και για τους ίδιους τους ομιλητές ανεξαρτήτου ηλικίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bartch, R. (1984) *The Structure of Word Meanings: Polysemy, Metaphor, Metonymy, Varieties of Formal Semantics, Groningen-Amsterdam Studies in Semantics, Vol.3, 25-54*. Dordrecht: Foris Publications.
- Cruse, D. A. (1986) *Polysemy and the Related Phenomena from a Cognitive Linguistic viewpoint in Computational Lexical Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkin, K., R.d. Crowther, B. Shire (1986) *Children's Processing of Polysemous Vocabulary in School*, in *Language Development in the School Years*, Cambridge: Brookline Books.
- Durkin, K., & Manning, J. (1989) *Polysemy and the Subjective Lexicon: Semantic relatedness and the Salience of Intraword Senses*, *Journal of Psycholinguistic Research, Vol.18, No.6, 557-612*.

ΠΟΛΥΣΗΜΙΑ: ΕΝΑ ΣΥΝΘΕΤΟ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ

- Geeraerts, D. (1985) Polysemization and Humboldt's principle, *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain* 11.3-4, 29-50.
- Hopper, P. (1987) Emergent Grammar, In the *Proceedings of the 13th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, University of California, Berkeley.
- Lakoff, G. (1987) *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*, Chicago: University of Chicago Press.
- Lyons, J. (1977), *SEMANTICS*, Vol.2, England: Cambridge University Press.
- Miller, G. (1981) Semantic Relations Among Words, in *Linguistic Theory and Psychological Reality*, MIT Press.
- Miller, G. (1991) *The Science of Words*, New York: Scientific American Library
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Rosch, E. & Mervis, B. Family resemblances: studies in the internal structure of categories, *Cognitive Psychology*, 7, 573-605.
- Stanford, W. B. (1972) *Ambiguity in Greek Literature, Studies in Theory and Practice*, New York: Johnson Reprint Corporation.
- Taylor, J. R. (1995) *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Wittgenstein, L (1978) *Philosophical Investigations*, Translated by G.E.M Anscombe Oxford: Blackwell.

Γιώργος Καρανάσιος
Δρ. Γλωσσολογίας
Πανεπιστήμιο Paris VIII-Vincennes

ΔΕΙΚΤΙΚΑ: ΕΠΙΘΕΤΑ Ή ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ;

1. Εισαγωγικά

Η διάκριση επιθέτου και αντωνυμίας δεν είναι ιδιαίτερα σαφής στα νέα ελληνικά. Με εξαίρεση τις προσωπικές αντωνυμίες, οι νεοελληνικές αντωνυμίες δεν διαφέρουν από τα επίθετα, αφού, μορφολογικά, έχουν συνήθως τις επιθετικές καταλήξεις (-ος, -η, -ο) και συντακτικά λειτουργούν πολλές φορές ως επιθετικοί προσδιορισμοί (“αυτό το βιβλίο”). Αυτό δεν συμβαίνει με τις τυπικές “αντ-ωνυμίες”, οι οποίες κανονικά είναι αυτόνομες: δεν συνεμφανίζονται με τα ουσιαστικά, αλλά τα αντικαθιστούν.

Η κατηγορική διαφορά ανάμεσα στην αντωνυμία και το επίθετο είναι εμφανέστερη σε άλλες γλώσσες, π.χ. στα γαλλικά. Στη γλώσσα αυτή, το δεικτικό επίθετο, “ce livre” (: αυτό το βιβλίο), ή το ερωτηματικό επίθετο, “quel livre” (: ποιο βιβλίο), διαφοροποιείται μορφοσυντακτικά από την αντίστοιχη αντωνυμία, “celui” και “lequel”. Αντίστοιχα στα αγγλικά δεν μπορούμε να πούμε “who man” (: ποιος άντρας), αφού το “who” είναι τυπική αντωνυμία σε αντίθεση με το νεοελληνικό “ποιος”, που λειτουργεί είτε ως επίθετο (“ποιο βιβλίο”) είτε ως αντωνυμία (“ποιο από όλα”).

Ο Mirambel, στη Γραμματική του, υποθέτει, όχι άδικα, ότι στα νέα ελληνικά δεν υπάρχει συντακτική κατηγορία αντωνυμιών και ότι υφίσταται απλώς μια σημασιολογική διάκριση μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών επιθέτων.

Στόχος αυτού του κειμένου είναι να παρουσιάσει δύο “λεπτές”, καθαρά αντωνυμικές* χρήσεις των νεοελληνικών δεικτικών. Συγκεκριμένα: (α) Τα δεικτικά, όταν ακολουθούνται από έναρθρο ουσιαστικό, υπόκεινται συνήθως σε δύο ερμηνείες. Κατά τη λιγότερο προφανή ερμηνεία, την οποία και αναδεικνύουμε σε αυτό το

άρθρο, δεν συνανήκουν με το ουσιαστικό που εμφανίζονται να συνοδεύουν στην ίδια ονομαστική φράση λειτουργώντας ως επιθετικοί προσδιορισμοί, αλλά διέπονται από μια “αντωνυμική αυτονομία”. (β) Σε ορισμένα άλλα περιβάλλοντα, τα δεικτικά συμπεριφέρονται ως οριστικές/εμφατικές αντωνυμίες, και τότε δεν μπορούν να συνημιώνονται με έναρθρα ουσιαστικά, έχουν πάλι έναν σαφώς αντωνυμικό ρόλο.

Οι δύο αυτές χρήσεις των δεικτικών είναι κάπως ιδιωματικές, με την έννοια ότι τις βρίσκουμε κυρίως στον προφορικό λόγο. Ίσως γι’ αυτό μένουν αθέατες από το σύνολο των νεοελληνικών γραμματικών.

2. Μία ενδιαφέρουσα αμφισημία

Η παρουσία των δεικτικών (“αυτός”/“εκείνος”) στην αρχική θέση μιας ονομαστικής φράσης δημιουργεί συνήθως αμφισημία, όπως φαίνεται στα ακόλουθα παραδείγματα, όποια κι αν είναι η συντακτική λειτουργία της ονομαστικής φράσης όπου ανήκουν (υποκείμενο-1α, αντικείμενο-1β, ετερόπτωτος προσδιορισμός-1γ, συμπλήρωμα πρόθεσης-1δ):

- (1) α. **Αυτός** ο άνθρωπος είναι παράξενο πλάσμα.
- β. Η Μαρία συμπαθεί **εκείνους** τους πρόσφυγες.
- γ. Το αυτοκίνητο **αυτού** του αδελφού της χάλασε.
- δ. Από **εκείνο** το κρασί της μείναμε ενθουσιασμένοι.

2α. Η προφανής σημασία

Στις συντάξεις (1) τα “αυτός”/“εκείνος” μπορούν πρώτα πρώτα να “δείχνουν” σε κάτι συγκεκριμένο και να ξεχωρίζουν το αντικείμενο αναφοράς της ονομαστικής φράσης από τα ομοειδή του. Στην περίπτωση αυτή μπορούν και να τονίζονται:

- (2) α. **ΑΥΤΟΣ** ο άνθρωπος είναι παράξενο πλάσμα, όχι ο άλλος.
- β. Η Μαρία συμπαθεί **ΕΚΕΙΝΟΥΣ** τους πρόσφυγες, όχι αυτούς.
- γ. Το αυτοκίνητο **ΑΥΤΟΥ** του αδελφού της χάλασε, όχι του άλλου.
- δ. Από **ΕΚΕΙΝΟ** το κρασί της μείναμε ενθουσιασμένοι, όχι από αυτό.

Η πρώτη αυτή έννοια της δεικτικότητας συνεπάγεται δύο πράγματα: 1. το αντικείμενο αναφοράς είναι **ορισμένο** (specific), **όχι γενολογικό** (generic), δηλαδή η ονομαστική φράση αναφέρεται σε συγκεκριμένα άτομα και όχι σε όλα τα άτομα του γένους που εκφράζει το ουσιαστικό (σε συγκεκριμένο άνθρωπο, όχι στον άνθρωπο εν γένει (2α), σε συγκεκριμένους πρόσφυγες, όχι στους πρόσφυγες γενικά (2β)). 2. το αντικείμενο αναφοράς δεν ανήκει σε μονομελές σύνολο, αλλά επιλέγεται από ένα σύνολο ομοειδών. Π.χ. δεν μπορούμε να πούμε

“ΑΥΤΟΣ ο ήλιος με έκαψε” –δεν υπάρχουν δύο ήλιοι- ή “ΑΥΤΟ το κεφάλι του θέλει σπάσιμο” –δεν έχει δύο κεφάλια.

2β. Η δεύτερη σημασία

Επιπλέον όμως, τα δεικτικά μπορούν κατά κάποιον τρόπο να **θεματοποιούν** (topicalize) την ονομαστική φράση, δηλαδή να την καθιστούν δεσπόζουσα στο μυαλό του ομιλητή. Στην περίπτωση αυτή δεν μπορούμε να τα τονίσουμε δίνοντας έμφαση. Επίσης, δεν επηρεάζουν την αναφορά της ονομαστικής φράσης, είναι από αυτή την άποψη πλεοναστικά στοιχεία. Όμως, δίνουν μια ιδιαίτερη σημασιολογική χροιά:

- (3) α. (Αυτός) ο άνθρωπος είναι παράξενο πλάσμα.
- β. Η Μαρία συμπαθεί (εκείνους) τους πρόσφυγες.
- γ. Το αυτοκίνητο (αυτού) του αδελφού της χάλασε.
- δ. Από (εκείνο) το κρασί της μείναμε ενθουσιασμένοι.

Θα μπορούσαμε να παραφράσουμε τα παραδείγματα αυτά ως εξής:

- (4) α. Ο αθεόφοβος ο άνθρωπος (γενικά) είναι παράξενο πλάσμα.
- β. Η Μαρία συμπαθεί τους κακομοίρηδες τους πρόσφυγες (γενικά).
- γ. Το αυτοκίνητο του καημένου του αδελφού της χάλασε.
- δ. Από το υπέροχο κρασί της μείναμε ενθουσιασμένοι.

Στη δεύτερη αυτή σημασία των δεικτικών δεν ισχύουν οι προηγούμενες συνεπαγωγές: το αντικείμενο αναφοράς μπορεί, παρά την παρουσία του δεικτικού, να παραμένει γενολογικό (3α, 3β) ή να ανήκει σε μονομελές σύνολο. Έτσι, μπορούμε να πούμε “αυτοί οι Άγγλοι είναι πολύ συμπαθείς”, μιλώντας γενικά για τους Άγγλους. Επίσης, μπορούμε να πούμε “αυτό το κεφάλι του θέλει σπάσιμο” ή “αυτός ο ήλιος με έκαψε” χωρίς να υπονοούμε δύο κεφάλια ή δύο ήλιους. Ψυχολογικά, η χρήση αυτή των δεικτικών εκφράζει μια συναισθηματική στάση του ομιλητή απέναντι στα πράγματα, άλλοτε θετική (π.χ. συμπάθεια) και άλλοτε αρνητική (π.χ. απαξίωση), συνήθως αποστασιοποίηση ή κάποια ειρωνεία.

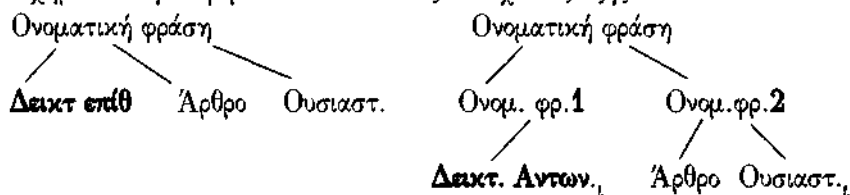
3. Περιγραφή των δεδομένων: αντωνυμικός διπλασιασμός/ θεματοποίηση

Προκειμένου να περιγράψουμε τη διαφορά ανάμεσα στις δύο σημασίες του δεικτικού, την “**τοπικά δεικτική**” και τη “**θεματική**” (ας τις χαρακτηρίσουμε πρόχειρα έτσι), θα θεωρήσουμε ότι στην πρώτη περίπτωση το δεικτικό λειτουργεί ως **επίθετο**, ενώ στη δεύτερη περίπτωση λειτουργεί ως **αντωνυμία** – παρά την ταυτόχρονη παρουσία του έναρθρου ουσιαστικού.

Στην περίπτωση του επιθέτου, έχουμε μία μόνο ονομαστική φράση, όπου εμπε-

ριέχονται το δεικτικό επίθετο και το έναρθρο ουσιαστικό, και όπου το δεικτικό επίθετο με το ουσιαστικό αποτελούν μια ενότητα, είναι “συγκοινωνούντα δοχεία”. Αντίθετα, στην περίπτωση της δεικτικής αντωνυμίας έχουμε συμπάρθεση δύο αυτόνομων ονοματικών φράσεων, που δεν αποτελούν συγκοινωνούντα δοχεία.

Σχηματικά η διαφορά των δύο συντάξεων έχει ως εξής:



Σύμφωνα με την υπόθεσή μας, που αντικατοπτρίζεται σε αυτό το σχήμα, στην δεύτερη περίπτωση, έχουμε μια συγκαλυμμένη –όχι τόσο τυπική– αλλά σαφή περίπτωση αντωνυμικού διπλασιασμού. Ο **αντωνυμικός διπλασιασμός** (clitic doubling) είναι, ως γνωστόν, πολύ κοινός στα νέα ελληνικά (π.χ. “**τα** διαβάζει **τα βιβλία** τους”) και φαίνεται να συνδέεται με τη συντακτική διαδικασία της θεματοποίησης: η κλιτική αντωνυμία λειτουργεί μάλλον ως δείκτης θεματοποίησης της ονοματικής φράσης, με την οποία τη συνδέει σχέση συναφοράς (coreference).

Τα νέα στοιχεία που υπαγορεύουν τα δεδομένα μας είναι δύο: 1. Εκτός από τις κλιτικοποιημένες προσωπικές αντωνυμίες μπορούν στα νέα ελληνικά να διπλασιάζουν την ονοματική φράση και οι δεικτικές αντωνυμίες, οι οποίες σε αυτή την περίπτωση δεν διαφέρουν πολύ από τα κλιτικά στοιχεία. 2. Το διπλασιασμένο αντωνυμικό στοιχείο μπορεί να εξαρτάται φωνολογικά στα νέα ελληνικά όχι μόνο από το ρήμα (π.χ. “**τον**-**αγαπάει** τον αδελφό του”), αλλά και από το ίδιο το ουσιαστικό, με το οποίο συναναφέρεται στο ίδιο αντικείμενο (π.χ. “**αυτός**-**ο καθηγητής Νίτσι**; περιμένει στο διάδρομο”).

Η κοινή φωνολογική ιδιότητα των κλιτικοποιημένων προσωπικών αντωνυμιών με τις δεικτικές αντωνυμίες είναι ότι και οι δύο δεν μπορούν να τονιστούν με έμφαση, αφού αποτελούν θεματικούς δείκτες –το θέμα (topic) αποτελεί εξορισμού δεδομένη πληροφορία. Εξάλλου, εκ πρώτης όψης, φαίνονται να είναι και οι δύο προαιρετικές, πλεοναστικά στοιχεία από σημασιολογική άποψη –αλλά όχι από συντακτική.

Θα δούμε στη συνέχεια ότι οι δύο τύποι των δεικτικών, τα **δεικτικά επίθετα** και οι **δεικτικές αντωνυμίες**, διαφέρουν από συντακτική άποψη. Και ξεκινούμε διευκρινίζοντας τη μεταφορική έκφραση “συγκοινωνούντα δοχεία”, που χρησιμοποιήσαμε για να διαφοροποιήσουμε τις δύο περιπτώσεις.

4. Οι συντακτικές διαφορές του επιθέτου από την αντωνυμία

Το δεικτικό επίθετο μπορεί, όπως και το τυπικό επίθετο, να τεθεί ανάμεσα στο άρθρο και το ουσιαστικό, εάν υπάρχει ήδη άλλο επίθετο στην ονομαστική φράση (5β) ή μετά το έναρθρο ουσιαστικό (5γ):

- (5) α. Το παλιό αυτοκίνητο χάλασε.
- β. Το παλιό εκείνο αυτοκίνητο χάλασε.
- γ. Το αυτοκίνητο εκείνο χάλασε.

Ακόμη, το δεικτικό επίθετο, όπως και το τυπικό επίθετο, μπορεί να κλιτικοποιήσει τα κτητικά:

- (6) α. Από το κρασί-της μείναμε ενθουσιασμένοι.
- β. Από το καλό-της κρασί μείναμε ενθουσιασμένοι.
- γ. Από αυτό-της το κρασί μείναμε ενθουσιασμένοι.

Κατά ενδιαφέροντα τρόπο, η δεικτική αντωνυμία δεν έχει σε τόσο ισχυρό βαθμό αυτές τις δύο ιδιότητες. Δηλαδή, όταν το δεικτικό μετακινείται μετά το επίθετο, μετά το έναρθρο ουσιαστικό ή όταν συνοδεύει κλιτικά (παράδειγματα 5β, 5γ και 6γ αντίστοιχα) δεν έχει συνήθως τη δεύτερη από τις σημασίες, τη θεματική. Έτσι, οι προτάσεις (5β), (5γ) και (6γ) δεν παρουσιάζουν στον ίδιο βαθμό αμφισημία ανάλογη με την αμφισημία των παραδειγμάτων (1).

Αυτές οι διαφορές οπτικοποιούνται και εξηγούνται με βάση το σχήμα της προηγούμενης ενότητας: το δεικτικό επίθετο συνανήκει με το άρθρο και το ουσιαστικό στην ίδια ονομαστική φράση, συνεπώς μπορεί να μετακινείται από την αρχική του θέση ανάμεσα στο άρθρο και το ουσιαστικό, εάν υπάρχει επίθετο (παράδειγμα 5β), ή μετά το έναρθρο ουσιαστικό (παράδειγμα 5γ) ή να δέχεται κλιτικά που ανήκουν στην ίδια ονομαστική φράση (παράδειγμα 6γ). Ακόμη, επηρεάζει καθοριστικά την αναφορά της ονομαστικής φράσης, "δείχνει" σε συγκεκριμένο αντικείμενο αναφοράς. Το δεικτικό και το έναρθρο ουσιαστικό είναι συγκοινωνούντα δοχεία.

Αντίθετα, η δεικτική αντωνυμία βρίσκεται σε ξεχωριστή ονομαστική φράση από το έναρθρο ουσιαστικό και δεν έχει καμιά από αυτές τις ιδιότητες: δεν μπορεί να παρεμφρήσει στην επικράτεια της δεύτερης ονομαστικής φράσης και να εμφανιστεί μετά το ουσιαστικό ούτε αντίστροφα μπορεί να δεχτεί στη δική της επικράτεια ένα μετακινημένο κλιτικό που θα προέρχεται από τη δεύτερη ονομαστική φράση. Ακόμη δεν μπορεί να δεσμεύσει την αναφορά της δεύτερης ονομαστικής φράσης: έτσι, η ονομαστική φράση μπορεί να παραμείνει γενολογική (generic), όπως στα παραδείγματα 3α και 3β. Η αντωνυμία, σε αντίθεση με το επίθετο, έχει λοιπόν μια αυτονομία από το έναρθρο ουσιαστικό, όπως σημειώσαμε και στην εισαγωγή.

5. Η “απροσωπία” της αντωνυμίας

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα συντάκτική ιδιότητα των δεικτικών αντωνυμιών - στο περιβάλλον του έναρθρου ουσιαστικού - είναι ότι δεν φαίνεται να δεσμεύουν το πρόσωπο του ρήματος. Έτσι, η σύνθετη ονομαστική φράση (που αποτελείται από δύο απλούστερες: μια αντωνυμία και ένα έναρθρο ουσιαστικό) μπορεί, στον προφορικό λόγο, να συνεμφανίζεται με ρήματα οποιουδήποτε προσώπου, πρώτου, δεύτερου ή τρίτου:

(7) α. Αυτοί οι Έλληνες είμαστε απαράδεκτοι.

β. Αυτοί οι ποιητές παραείστε ευαίσθητοι.

γ. Αυτοί οι άνθρωποι είναι περίεργα πλάσματα.

Αντίθετα, τα δεικτικά επίθετα είναι σταθερά τριτοπρόσωπα. Έτσι, τα (7α) και (7β) δεν παρουσιάζουν την αμφισημία των παραδειγμάτων (1), η μόνη δυνατή ερμηνεία τους είναι η θεματική.

Παρατηρούμε ακόμη ότι η δεικτική αντωνυμία, στον προφορικό λόγο, εμφανίζεται χωρίς πρόσωπο και όταν προσδιορίζεται από αναφορικές προτάσεις (8α, 8β) ή ακόμη και ως υποκείμενο κύριων προτάσεων (8γ, 8δ), προκειμένου να διαφοροποιήσουμε με έμφαση το υποκείμενο από τα ομοειδή του:

(8) α. Αυτοί που θα έρθετε να ξέρετε ότι θα περάσετε καλά.

β. Ο γιατρός είδε αυτούς που ήμασταν εκεί και τους άλλους τους εξέτασε την επομένη.

γ. ΑΥΤΟΙ θα παίζετε σήμερα.

δ. ΑΥΤΟΙ θα πάμε στο σινεμά.

Αυτό δεν συμβαίνει κανονικά με δεικτικές αντωνυμίες άλλων γλωσσών:

(9) α. Ceux qui veulent viendront.

Αυτοί που θέλουν θα έρθουν.

* β. Ceux qui voulons viendrons.

Αυτοί που θέλουμε θα έρθουμε.

* γ. Ceux jouons aujourd' hui.

Αυτοί παίζουμε σήμερα

6. Μία πιθανή συσχέτιση - ένα ιστορικό δεδομένο

Η απροσωπία των δεικτικών αντωνυμιών σε αυτά τα περιβάλλοντα μπορεί ίσως να συνδεθεί με την ιστορική καταγωγή του “αυτός”, που, ως γνωστόν, ήταν στα αρχαία ελληνικά οριστική, “απρόσωπη” αντωνυμία:

(10) α. ...ίππον δε τοι αυτός δώσω (Όμηρ. Ψ 591)

- θα σου δώσω άλογο εγώ ο ίδιος
 β. Αυτός, Κύριε, ευλόγησον τους πέντε άρτους
 εσύ ο ίδιος, Κύριε, ευλόγησε τους πέντε άρτους

Ο συσχετισμός των δύο φαινομένων, του συγχρονικού και του ιστορικού, είναι ενδεχομένως άστοχος, αλλά προξενεί εντύπωση η εμφάνιση του ίδιου χαρακτηριστικού διαχρονικά, έστω σε μια ιδιωματική, προφορική χρήση καθώς και το γεγονός ότι τέτοιες χρήσεις των δεικτικών δεν είναι καθόλου κοινές σε άλλες γλώσσες. Από την άλλη, αυτή η αρχαία, οριστική/εμφατική λειτουργία του “αυτός” επιβιώνει και στα νέα ελληνικά, στον προφορικό λόγο, και αποτελεί τη δεύτερη αντωνυμική χρήση των δεικτικών, όπως αποκαλύπτουν τα παραδείγματα που ακολουθούν.

7. Η δεύτερη αντωνυμική χρήση των δεικτικών: διπλασιασμός/ έμφαση

Ας δούμε τα παραδείγματα:

- (11) α. Η Μαρία δε θα δώσει ΑΥΤΗ (: η ίδια) το βιβλίο στο Γιάννη,
 θα του το στείλει με τον Πέτρο.
 β. Ο Γιάννης πήγε ΑΥΤΟΣ (: ο ίδιος) στη σύσκεψη, δε ζήτησε από τη Μαρία να τον εκπροσωπήσει.

Σε τέτοιες συντάξεις, που είναι παραγωγικές και καθόλου αρχαιοπρεπείς, τα “αυτός”/“εκείνος” λειτουργούν μάλλον ως οριστικές αντωνυμίες παρά ως δεικτικές. Αποτελούν εμφατικά στοιχεία, που εστιάζουν (focalize) στην ονομαστική φράση του υποκειμένου, με την οποία συναναφέρονται.

Οι γραμματικές της νέας ελληνικής δεν αναφέρουν παραδείγματα σαν τα παραπάνω ούτε μιλούν για αυτή την τόσο παλιά λειτουργία του “αυτός”. Ο Τζάρτζανος σημειώνει ότι η αρχαία, οριστική χρήση του “αυτός” είναι περιθωριακή, καθαρευουσιάνικη και περιορίζεται στη λογοτεχνία. Όπως αποκαλύπτουν τα παραδείγματα (11), πρόκειται για μια εξαιρετικά κοινή και χαρακτηριστικά μη λόγια, προφορική, ιδιωματική χρήση.

Βέβαια, στις συντάξεις αυτού του είδους, επανέρχεται ο περιορισμός του προσώπου, και ως προς αυτό ακριβώς διαφέρουν τα νεοελληνικά από τα αρχαία δεδομένα. Έτσι, είναι αντιγραμματικές οι προτάσεις (12):

- (12) * α. Εγώ θα τηλεφωνήσω ΑΥΤΟΣ στη Μαρία.
 * β. Εσύ θα πας ΑΥΤΟΣ στην εκδρομή.

Μία εναλλακτική περιγραφή των παραδειγμάτων (11) θα ήταν να θεωρήσουμε τις ονομαστικές φράσεις στην αρχή της πρότασης θέματα (topic) και τη δεικτική αντωνυμία υποκείμενο. Αυτή η περιγραφή θα προσέκρουε σε δύο σημεία: (α) από την εναλλαξιμότητα σε αυτή την περίπτωση του δεικτικού με την

οριστική αντωνυμία “ο ίδιος” καταλαβαίνουμε ότι τα δύο στοιχεία επιτελούν την ίδια συντακτική λειτουργία και εφόσον η οριστική αντωνυμία δεν αποτελεί υποκείμενο, το ίδιο πρέπει να υποθέσουμε και για το δεικτικό (β) δεν θα μπορούσε το ίδιο αντικείμενο αναφοράς ταυτόχρονα να εμφανίζεται ως θέμα (από την ονομαστική φράση στην αρχή της πρότασης) και ως εστία (από το δεικτικό, που μπορεί να τονίζεται εμφατικά). Αντίθετα, τόσο η δεικτική όσο και η οριστική αντωνυμία έχουν την κατανομή του “αποκολλημένου” ποσοτικού δείκτη (floating quantifier) “όλοι”, όπως φαίνεται στα επόμενα παραδείγματα:

(13) α. Τα παιδιά θα τηλεφωνήσουν **όλα**. (Όλα τα παιδιά θα τηλεφωνήσουν.)

β. Τα παιδιά θα τηλεφωνήσουν **αυτά**. (Αυτά τα παιδιά θα τηλεφωνήσουν.)

γ. Τα παιδιά θα τηλεφωνήσουν **τα ίδια**. (Τα ίδια τα παιδιά θα τηλεφωνήσουν.)

δ. Τα παιδιά θα τηλεφωνήσουν **κι αυτά**. (Κι αυτά τα παιδιά θα τηλεφωνήσουν.)

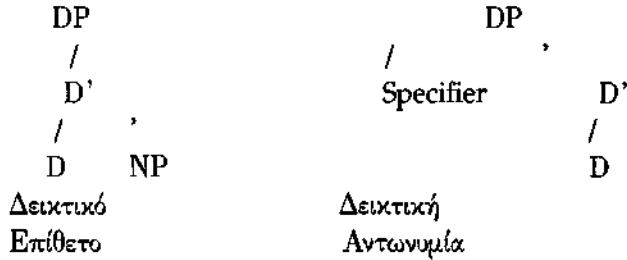
Ίσως μάλιστα όλα αυτά τα υπογραμμισμένα στοιχεία να αποτελούν εκδοχές ποσοτικών δεικτών. Ίσως η δεξιά να αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή ποσοτικοποίησης.

8. Συμπέρασμα

Στο κείμενο αυτό: 1. κάναμε μια λειτουργική διάκριση ανάμεσα σε δεικτικά επίθετα και αντωνυμίες με βάση μια δομική αμφισημία και τις συντακτικές διαφορές που αυτή συνεπάγεται και 2. αναφέραμε παραδείγματα, στα οποία επιβιώνει η οριστική σημασία του “αυτός”. Η δεικτική αντωνυμία στα παραδείγματα (3) και η οριστική αντωνυμία στα παραδείγματα (11) αποτελούν τις δύο ιδιωματικές, καθαρά αντωνυμικές χρήσεις των δεικτικών, τα οποία στα νέα ελληνικά μπορούν να **διπλασιάζουν** την ονομαστική φράση ως **δείκτες θεματικότητας ή εμφατικότητας**.

9. Μια εναλλακτική θεώρηση

Όσον αφορά τη διάκριση του δεικτικού επιθέτου και της δεικτικής αντωνυμίας, εναλλακτικά, θα μπορούσαμε, χρησιμοποιώντας ορολογία της σύγχρονης συντακτικής θεωρίας, να υποθέσουμε ότι το δεικτικό επίθετο καλύπτει τη θέση μιας **κεφαλής** (head), όπως υποθέτουν ορισμένες αναλύσεις (Καρανάσιος, 1992, Τσίμπλη 2001), ενώ η δεικτική αντωνυμία καλύπτει την περιφερειακότερη θέση ενός **καθοριστή** (specifier), σύμφωνα με το σχήμα:



Με άλλα λόγια: το δεικτικό επίθετο υποκατηγοριοποιεί ένα ουσιαστικό (NP), όπως το ρήμα υποκατηγοριοποιεί το αντικείμενό του, ενώ η δεικτική αντωνυμία παραμένει “αμετάβατη”. Σε αυτή την περίπτωση θα εξασφαλίσαμε μια οικονομικότερη ανάλυση, αφού θα γινόταν πιο ξεκάθαρο ότι η διαφορά “επιθέτου-αντωνυμίας” δεν είναι διαφορά φύσης, όπως ίσως αφήσαμε να εννοηθεί σε αυτό το κείμενο, αλλά συνάρτηση της θέσης του δεικτικού στο φραστικό δείκτη. Κατά ανάλογο τρόπο, το ρήμα μπορεί να εμφανίζεται είτε ως μεταβατικό είτε ως αμετάβατο, και αυτό μπορεί να οδηγήσει επίσης σε **δομικές** αμφισημίες, π.χ. στην πρόταση “δεν ξέχασε εκείνο το βράδυ”, όπου η ονομαστική φράση ερμηνεύεται είτε ως αντικείμενο είτε ως προσδιορισμός καλύπτοντας διαφορετική θέση κάθε φορά.

Σημείωση: ο όρος “αντωνυμία” χρησιμοποιείται σε αυτό το κείμενο με την παραδοσιακή σημασία ως “αντ-ωνυμία” και όχι με την έννοια που έχει στη θεωρία του Τσόμσκι (“pronouns” vs “anaphors”).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Καρονάσιος Γ., *Syntaxe comparee du groupe nominal en grec moderne et dans d' autres langues*, Διδ. Διατριβή, Paris VIII, 1992.
- Mirambel A., *Η Νέα Ελληνική Γλώσσα: Περιγραφή και ανάλυση*, μετ. Στ. Καρατζά, Ινστιτούτο Νεοελλών Σπουδών, Θεσ/νίκη 1988.
- Τζάρτζανος Αχ., *Νεοελληνική Σύνταξις της Κοινής Δημοτικής*, ΟΕΣΒ, Αθήνα, 1946
- Τσίμπλη Υ.Μ., «LF- Interpretability and Language Development: A study of verbal and nominal features in Greek normally developing and SLI children», *Brain and Language* 77, 432-448, 2001.
- Τριανταφυλλίδης Μ., *Νεοελληνική Γραμματική*, Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, Θεσ/νίκη 1993.

Χρυσή Πατερέκα

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ
ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ*

*Ο,τιδήποτε σημαντικό το έχουν
ήδη σκεφτεί άλλοι,
πρέπει κανείς να προσπαθήσει
απλώς να το σκεφτεί για άλλη
μα φορά*

Γκαίτε

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι ένα δύσκολο μέρος στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας και χρειάζεται συστηματική αντιμετώπιση σε όλα τα στάδιά της. Στη συνέχεια παρατίθενται σκέψεις και πρακτικές που θεωρούμε ότι βοηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση, αρχίζοντας από τις γλωσσικές ανάγκες και τους στόχους και καταλήγοντας στην αξιολόγηση.

1α. Γλωσσικές ανάγκες και στόχοι

Απαραίτητο είναι κατά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας να έχουν ανιχνευθεί οι γλωσσικές ανάγκες που σκοπεύουμε να υπηρετήσουμε. Η επισήμανση και η καταγραφή των γλωσσικών αναγκών, για ποιο λόγο δηλαδή κάποιος επιθυμεί να μάθει να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά μια ξένη γλώσσα, σηματοδοτεί την απαρχή της προσπάθειας, που καταβάλλεται από το θεσμό και το δι-

* Για μαθητές/τριες Λυκείου και φοιτητές/τριες με διαφοροποιημένο το δείκτη δυσκολίας και θεματικές και περιεχόμενο προσαρμοσμένα στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους. Τα παραδείγματα δίδονται στη γαλλική γλώσσα.

δάσκοντα, για την οργάνωση και διδασκαλία του μαθήματος της ξένης γλώσσας. Η επισήμανση αυτή μπορεί να προκύψει από μια απευθείας συζήτηση με τους/τις άμεσα ενδιαφερομένους/ες, μαθητές/τριες, φοιτητές/τριες, που θα συνεπικουρηθεί από σχετικό ερωτηματολόγιο. Οι πιθανοί λόγοι που επιδιώκεται η εκμάθηση της ξένης γλώσσας μπορεί να είναι:

- άμεση επαγγελματική ανάγκη
- μελλοντική επαγγελματική ανάγκη
- προσωπική ή οικογενειακή ανάγκη
- ως πολιτιστικό αγαθό
- ως στοιχείο προσωπικής μόρφωσης
- μέσο επικοινωνίας με αγγλόφωνους, γαλλόφωνους κ.λ.π.
- μέσο πρόσβασης σε λογοτεχνικά και καλλιτεχνικά έργα
- πηγή προσωπικής ευχαρίστησης
- ένα «συν» στην αγορά εργασίας

Η έννοια των γλωσσικών αναγκών θέτει μια σειρά προβλημάτων επιστημολογικής, ιδεολογικής, πολιτικής τάξης. Συγγενεύει με άλλες έννοιες όπως κίνητρο, προσδοκία, επιθυμία, ενδιαφέρον, που μπορούν εν μέρει ή καθολοκληρίαν να συγχέονται με την έννοια των γλωσσικών αναγκών, και συνδέεται άρρηκτα με την έννοια του στόχου. Γιατί η ανάλυση αναγκών είναι μια πρακτική παραγωγή στόχων και ως τέτοια πρέπει να αναλυθεί.

Ένας στόχος είναι πάντοτε ένα στοιχείο και ενέχει το επισφαλές της επίτευξής του. Ωστόσο αυτό καθόλου δεν πρέπει να λειτουργεί αποθαρρυντικά ή αποτρεπτικά στην προσπάθειά μας να τον ορίσουμε. Έχει περισσότερες πιθανότητες να εκπληρωθεί, όταν διατυπώνεται με σαφήνεια και ακρίβεια, γιατί επιτρέπει στο/η μαθητή/τρια* να συνειδητοποιεί τι κάνει και για ποιο λόγο το κάνει, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του σε συγκεκριμένες πρακτικές.

1β. Περιεχόμενο / Ύλη

Η ύλη που θα χρειαστεί ο/η μαθητής/τρια να προσεγγίσει θα αρθρώνεται από μια σειρά ποικίλων λεκτικών πράξεων, έννοιες και αντικείμενα που σχετίζονται με διαφορετικές θεματικές περιοχές, καθώς και λειτουργική γραμματική για να εκφράζεται όχι μόνο επαρκώς από μορφοσυντακτική άποψη αλλά και προσφύως από κοινωνική/επικοινωνιακή άποψη.

* Στο εξής ο όρος μαθητής/τρια, στον οποίο προσδίδουμε μια γενική έννοια, θα περιλαμβάνει και το φοιτητή/τρια.

Η εξακρίβωση της ταυτότητας των γλωσσικών αναγκών οδηγεί στη διαμόρφωση, όπως αναφέραμε, των στόχων μάθησης. Και η διατύπωση των στόχων περιλαμβάνει οπωσδήποτε ένα μέρος του ορισμού των περιεχομένων. Μπορούμε κάλλιστα να εκπονήσουμε ένα πρόγραμμα και να διδάξουμε μια ξένη γλώσσα, χωρίς να προβούμε στην εξακρίβωση των γλωσσικών αναγκών και εν συνεχεία στη διατύπωση των στόχων. Αντίθετα είναι ασύλληπτο να πορευθούμε χωρίς τον προσδιορισμό των περιεχομένων. Προφανώς η εξακρίβωση της ταυτότητας των αναγκών και η διατύπωση των στόχων αποκτούν νόημα, αν τεθούν στην υπηρεσία του προσδιορισμού των περιεχομένων, που αποβαίνει η πεμπουσία και το *sine qua non* της όλης διαδικασίας.

1γ. Υλικό και εκμετάλλευσή του

Δίδονται στην τάξη αυθεντικά κείμενα, γραπτά δηλαδή που συλλέχθηκαν από τον κοινωνικό χώρο (επιστολές, προκηρύξεις, εγκύκλιοι, βεβαιώσεις, εξουσιοδοτήσεις, βιογραφικά σημειώματα κ.λ.π.), διαφορετικά κάθε φορά, για να προσεγγισθούν ποικίλες θεματικές περιοχές και μορφοσυντακτικά φαινόμενα και να εξοικειωθεί ο/η μαθητής/τρια με την ευρεία κλίμακα των ειδών λόγου που λειτουργούν στον κοινωνικό χώρο. Τα κείμενα:

- εγγράφονται σε μια δοθείσα κατάσταση (situation), όπου παγιώνεται το νόημά τους
- εμφανίζονται σε μια αλυσίδα επικοινωνίας (communication)
- παράγονται με σεβασμό στα είδη λόγου (genre de discours)
- αντλούν ένα μεγάλο μέρος του νοήματός τους από παραγλωσσικά και γραφικά στοιχεία (graphiques)

Όλες αυτές οι παράμετρα συνιστούν στοιχεία στήριξης για την προσέγγιση του νοήματος.

Τα αυθεντικά κείμενα δεν κατασκευάστηκαν για παιδαγωγικούς σκοπούς και είναι πλουσιότερα και πιο ζωντανά από τα κατασκευασμένα. Διακρίνονται από ποικιλία γραφισμών, οργάνωση, σύμφωνα με τις απαιτήσεις κάθε κειμένου που χαρακτηρίζεται από τον τύπο του λόγου όπου ανήκει, και περιττολογίες (redundances).

Βέβαια τα αυθεντικά κείμενα, που χρησιμεύουν ως βοήθημα (support) στις δραστηριότητες εκμάθησης, χάνουν την αυθεντικότητά τους και μόνο από το γεγονός ότι καλούνται να λειτουργήσουν, αντί στο φυσικό κοινωνικό χώρο, μέσα σε έναν άλλο ιδιότυπο χώρο, την τάξη. Η λειτουργία της μεταγλώσσας, κατά

τον D. Coste, αποβαίνει ο «φυσικό λόγος» της τάξης. Ωστόσο μπορούμε εν μέρει να διαφυλάξουμε στοιχεία του αυθεντικού χαρακτήρα τους προτείνοντας στην τάξη δραστηριότητα που να προσεγγίζει την πραγματική χρήση του αυθεντικού κειμένου, όπως όταν π.χ. δώσουμε τη δραστηριότητα: «Μεγάλη ξενοδοχειακή μονάδα που, σε ξενόγλωσση αγγελία, ζητούσε προσωπικό σας απαντά ότι μπορεί να σας προσλάβει με ικανοποιητικό μισθό και καλούς όρους συνεργασίας, με την προϋπόθεση να απαντήσετε σε εύλογο χρονικό διάστημα (7 ημερών)».

Τους ζητάμε στη συγκεκριμένη περίπτωση να αντιδράσουν με απαντητική επιστολή κι έτσι το γραπτό, δηλαδή εδώ η επιστολή επανέρχεται στη ροή του κυκλώματος της επικοινωνίας και όλα, όσο γίνεται, λειτουργούν με ένα φυσικό, αυθεντικό τρόπο.

Κάθε κείμενο που προορίζεται να χρησιμοποιηθεί σε ένα μάθημα γλώσσας χρειάζεται μια προκαταρκτική ανάλυση από το διδάσκοντα, την προπαιδευτική ανάλυση, που συμβάλλει στην προετοιμασία της παιδαγωγικής πράξης. Η προπαιδευτική ανάλυση έχει δύο βασικούς στόχους:

- από τη μια αποτελεί για το διδάσκοντα ένα μέσο έρευνας των λειτουργιών ενός κειμένου σε διαφορετικά επίπεδα (κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος οφείλει να έχει την ικανότητα να απαντά στις ερωτήσεις των μαθητών/τριών που δεν είναι πάντα αναμενόμενες ή προβλέψιμες)
- από την άλλη πρέπει να επιτρέπει στο διδάσκοντα να επινοεί παιδαγωγικές στρατηγικές που θα βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν το νόημα ενός κειμένου (τεχνικές επισήμανσης, ανακάλυψη δεικτών, τακτικές κ.λ.π.).

Η προπαιδευτική ανάλυση, με διαδοχικές ματιές πάνω στο κείμενο, προσπαθεί να εντοπίσει την περισσότερο παιδαγωγικά αποτελεσματική γωνία «επίθεσης», για να «εισβάλει», να προσεγγίσει δηλαδή το κείμενο. Και τότε το προσεγγίζει α) λογικοσυντακτικά, επισημαίνοντας π.χ. χρήση Ενεργητικής ή Παθητικής σύνταξης, ονοματοποιημένες ή ρηματικές διατυπώσεις, αναφορικά, αντώνυμα, αρθρωτές κ.ά. β) κοινωνιογλωσσικά, προσδιορίζοντας τον πομπό, το δέκτη και το status τους, καθώς και τις χωροχρονικές συνθήκες παραγωγής του λόγου και, γ) αφού επισημάνει τις λεκτικές πράξεις, το προσεγγίζει δ) αισθητικά, εκτιμώντας το ρόλο του γραφισμού. Γιατί τα τυπογραφικά στοιχεία, το μέγεθος, το πάχος των γραμμιάτων, οι εικόνες, το χρώμα, οι αποστάσεις μεταξύ των σειρών και, αν δεν είναι αυτόνομο το κείμενο, η θέση του μέσα στο κειμενικό περιβάλλον στο οποίο παρουσιάζεται, παίζουν το ρόλο σημειολογικού μεταφορέα ή σημειολογικού κομιστή. Γι αυτό στην αρχή είναι πιο ενθαρρυντικό για ένα/μία μαθητή/τρια να προσεγγίσει γραπτά στα οποία η τυπογραφία, η

εικονογράφηση, η σελιδοποίηση παίζουν μείζονα ρόλο (διαφημιστικές αγγελίες, προσπέκτους, προκηρύξεις).

Κίνδυνος υπάρχει, με την προπαιδευτική ανάλυση, να επιβάλουμε στο μαθητικό κοινό μας ορολογίες και όρους ειδικούς, με το πρόσχημα να τους οδηγήσουμε να επιστημάνουν και να ταξινομήσουν γλωσσικούς δείκτες και στοιχεία. Δεν είναι ανάγκη ωστόσο να επικοινωνούμε με ορολογίες του τύπου: *modalités*, *anaphores*, *articulateurs*, *illocution*, *rhèmes*. Μπορούμε κάλλιστα να εκφραζόμαστε απλά, με παραδείγματα μέσα από τα ίδια τα κείμενα, χωρίς να καταφεύγουμε σε ετικέτες ή επιγραφές, τουλάχιστο για το κοινό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο μαθητής/τρια γνωρίζει από την πρακτική, με έναν τρόπο άρρητο (*implicite*) πολλές δομές και τη λειτουργία τους. Με την παρατήρηση και επισήμανση ποικίλων διατυπώσεων δομών και λειτουργιών παρακινείται να διευκρινίσει (*explicit*) και τις δομές και τη λειτουργία τους και να καταλήξει, μέσα από υποδόριες προσωπικές διαδρομές, σε δικά του συμπεράσματα ή, και σε ό,τι αφορά τη δομή της γλώσσας, σε κάποιους κανόνες που του διασφαλίζουν τη δυνατότητα επιλογών, αν π.χ. χρειαστεί να επιλέξει αυτήν ή κάποια άλλη διατύπωση σε μια περίπτωση επικοινωνίας.

Γενικά η προσέγγιση των κειμένων που αφορούν τις δραστηριότητες εκμάθησης διέπεται από μια σειρά λειτουργιών, οι οποίες κατά τον R. Porquier είναι:

- Λειτουργία «αναγνώρισης-εξερεύνησης» (ευαισθητοποίηση σε νέες σημασίες, σε άγνωστες επικοινωνιακές αξίες του/της μαθητή/τριας, σε πρωτόγνωρες πολιτισμικές πληροφορίες).
- Λειτουργία «διάρθρωσης» (διάρθρωση καινούργιου γλωσσικού περιεχομένου, εννοιολόγηση (*conceptualisation*) διαφόρων χρήσεων γλωσσολογικών τύπων, επισήμανση οργάνωσης κειμένου).
- Λειτουργία «εξάσκησης» (εξάσκηση στην επισήμανση και στη χρήση τύπων και νοημάτων, απομνημόνευση, αυτοματισμό) και επιπρόσθετα
- Λειτουργία «αξιολόγησης» για να βοηθηθεί ο/η μαθητής/τρια να σταθμίσει τα αποτελέσματα που αφορούν την εκμάθησή του.

Από τον τρόπο που προσεγγίζονται τα κείμενα κατά τη διαδικασία της **ανάγνωσης** μπορούμε να ταξινομήσουμε σε τέσσερις (4) τους τύπους της ανάγνωσης:

- γρήγορη ανάγνωση, που αποσκοπεί στη σύλληψη του ουσιαστού νοήματος (*écrémage*)
- ανάγνωση σάρωμα (*balayage*), που συνίσταται στην αναζήτηση ενός συγκεκριμένου στοιχείου πληροφορίας

- ανάγνωση εκτατική (extensive) σε κείμενα αρκετά μεγάλα, που αποσκοπεί σε ένα συνολικό νόημα
- ανάγνωση εντατική (intensive) σε μικρότερα κείμενα, που αποσκοπεί στην ακρίβεια και στη λεπτομέρεια.

Οι αναγνώσεις αυτές εναλλάσσονται ανάλογα με τις ανάγκες ή το ενδιαφέρον του/της αναγνώστη/τριας. Ο «καλός αναγνώστης» θα επιλέξει την ανάγνωση που του ταιριάζει, ανάλογα με το είδος των κειμένων, τη χρονική στιγμή, την πρόθεσή του. Διότι ανάλογα με το στόχο υπαγορεύεται και ο τύπος ανάγνωσης.

Η «πρόσβαση στο νόημα», δηλαδή το σύνολο των μηχανισμών που μετέρχεται ο/η μαθητής/τρια για να προσεγγίσει ύστερα από την ανάγνωση την κατανόηση αυθεντικών κειμένων και εγγράφων, διενεργείται κατά τρόπο ανεπίγλωστο, μη συνειδητό.

Από παιδαγωγική άποψη μπορούμε να προβούμε στην ακόλουθη ταξινόμηση των τύπων κατανόησης:

- κατανόηση **σφαιρική / συνολική**, όταν αποκτούμε μια πολύ γενική ιδέα του κειμένου στο σύνολό του. Τα στοιχεία που αντιλαμβάνομαστε μπορεί να είναι ανάλογα με το κείμενο: το πλαίσιο της κατάστασης, η επικοινωνιακή λειτουργία, το θέμα που προσεγγίζεται, ο σκοπός επικοινωνίας, η κύρια ιδέα
- κατανόηση **ουσιαστική**, όταν συλλαμβάνουμε το σύνολο των στοιχείων, που αναφέραμε παρά πάνω, εκτός από λεπτομερειακά ή δευτερεύοντα στοιχεία
- κατανόηση **ακριβής**, όταν επισημαίνουμε έναν περιορισμένο αριθμό πληροφοριών σε ένα ευρύτερο σύνολο
- κατανόηση **διερμηνευτική**, όταν αναφερόμαστε στον τύπο κατανόησης που συνίσταται στο να διαμορφώνει υποθέσεις αναφορικά με το νόημα και αρμόζει ιδιαίτερα για ένα ξένο/η μαθητή/τρια και τέλος
- κατανόηση **λεπτομερειακή**, όταν αντιλαμβάνομαστε όλα τα στοιχεία που αποτελούν το νόημα

Η χρησιμοποίηση αυτής της τυπολογίας στην τάξη προϋποθέτει μια επιλογή και ένα συνδυασμό ανάλογα με την ποικιλία των λειτουργιών των κειμένων.

1δ. Η εκφώνηση

Μετά την προσέγγιση σειράς αυθεντικών κειμένων, στο ίδιο είδος λόγου και με παρεμφερή θεματική περιοχή, ο διδάσκων διατυπώνει την εκφώνηση προσδιορίζοντας τις παραμέτρους της επικοινωνίας (ποιος γράφει, σε ποιον, πού, πότε, για ποιο σκοπό κ.λ.π.).

Έτσι προσδιορίζεται μια επικοινωνιακή κατάσταση μέσα στην οποία καλείται ο/η μαθητής/τρια να προβεί σε γραπτή/ες δραστηριότητα/ες.

Όσο περισσότερο η εκφώνηση διακρίνεται για τη σαφήνεια και την ενάργεια της, τόσο περισσότερο εξασφαλίζει τη «σωστή» παραγωγή γραπτού λόγου και το ενδιαφέρον του/της μαθητή/τριας. Η μη ακριβής στη διατύπωσή της εκφώνηση προκαλεί αμηχανία στον/στην ενδιαφερόμενο/η, που εκδηλώνεται με μια σειρά διευκρινιστικών ερωτήσεων-αποριών, ή και λανθασμένους χειρισμούς και επιλογές κατά τη σύνταξη του αναμενόμενου γραπτού. Μπορεί να διατυπώνεται:

α) στην ξένη γλώσσα π.χ. στη γαλλική γλώσσα: «Votre Association organise à l'Institut français de votre ville une soirée en l'honneur de Dinos Christianopoulos. Vous rédigez, parallèlement au texte grec, le texte français qui accompagnera le programme». (110-120 mots). Vous pouvez avoir recours aux articles qui suivent. Παρατίθενται κείμενα κάθε φορά συνοδευτικά της εκφώνησης, με ρόλο υποστηρικτικό για το είδος του αναμενόμενου να παραχθεί λόγου ή για τη θεματική και το λεξιλόγιο που θα κληθεί να επανενεργοποιήσει ο/η μαθητής/τρια, σύμφωνα με την υπαγόρευση της εκφώνησης.

COLLECTION "ARGUMENTS"
dirigée par Suzanne Luchès

ROMAN ARABOUB
Les fondations du Soudan

Le roman "Les fondations du Soudan" de Roman Araboub est un ouvrage qui explore les racines et l'histoire du pays africain. L'auteur, Roman Araboub, nous fait découvrir un monde riche en traditions et en coutumes. À travers ses pages, nous sommes plongés dans un univers où se mêlent l'histoire et la fiction, offrant une vision unique de ce continent en pleine éveil.

Vous aimez les livres de fiction ? Vous aimez les livres de non-fiction ? Vous aimez les livres de poésie ? Vous aimez les livres de philosophie ? Vous aimez les livres de science ? Vous aimez les livres de sport ? Vous aimez les livres de voyage ? Vous aimez les livres de cuisine ? Vous aimez les livres de musique ? Vous aimez les livres de danse ? Vous aimez les livres de théâtre ? Vous aimez les livres de cinéma ? Vous aimez les livres de télévision ? Vous aimez les livres de radio ? Vous aimez les livres de presse ? Vous aimez les livres de musique ? Vous aimez les livres de danse ? Vous aimez les livres de théâtre ? Vous aimez les livres de cinéma ? Vous aimez les livres de télévision ? Vous aimez les livres de radio ?

Paul Misraki, le pionnier du swing
Auteur de romans de films et scénarios, il avait tenté d'être le pionnier des films de Ray Ventura, sans y être bien accueilli. Le film "Le Swing" a été son salut.

Paul Misraki, auteur de romans de films et scénarios, il avait tenté d'être le pionnier des films de Ray Ventura, sans y être bien accueilli. Le film "Le Swing" a été son salut.

On nous apprendrait que Paul Misraki est un homme qui a tenté d'être le pionnier des films de Ray Ventura, sans y être bien accueilli. Le film "Le Swing" a été son salut. Paul Misraki est un homme qui a tenté d'être le pionnier des films de Ray Ventura, sans y être bien accueilli. Le film "Le Swing" a été son salut.

Le Swing est un film qui explore les racines et l'histoire du pays africain. L'auteur, Roman Araboub, nous fait découvrir un monde riche en traditions et en coutumes. À travers ses pages, nous sommes plongés dans un univers où se mêlent l'histoire et la fiction, offrant une vision unique de ce continent en pleine éveil.

ΧΡΥΣΗ ΠΑΤΕΡΕΚΑ

β) Στην Ελληνική, εάν επιθυμούμε να ελέγξουμε αν έχει κατακτηθεί από το/τη διδασκόμενο/η ένα συγκεκριμένο λεξιλόγιο ή η επιτυχής χρήση της Δυνητικής έγκλισης, π.χ. σε ανεπιβεβαίωτες πληροφορίες, της Παθητικής Φωνής κ.λ.π.

γ) με ένα μικτό σύστημα, όπου μέρος της κατάστασης εμφανίζεται στην Ξένη γλώσσα και μέρος, με έμφαση στο ζητούμενο, εμφανίζεται στην Ελληνική π.χ. «N' ayant pas reçu les articles que vous avez commandés aux Etablissements MANEX, il y a un mois, vous envoyez une lettre de réclamation. Vous y signalerez:

- χρόνο παραγγελίας / προϊόν παραγγελίας. Vous demanderez:
- επιβαλλόμενο έλεγχο
- εκτέλεση παραγγελίας το συντομότερο».

Παρατίθενται και πάλι γραπτά κείμενα με υποστηρικτικό ρόλο.

CREDIT LYONNAIS

AGENCE 80 518 / 06550

16 20 Juin 1964

Mlle ANGELOU-MEDONVILLE
45 AVENUE ANDRÉ MALRAUX
9100 BOULOGNE BILLANCOURT

Monsieur,

Nous attirons votre attention sur le fait que votre coupon présente un défaut délégué comme lieu de participation à l'écarté de cadet.

Nous vous serions donc très obligés de bien vouloir prendre les dispositions nécessaires pour régulariser au plus tôt cette situation.

Comme le cas contraire, nous nous réservons de vous rappeler que tout coupon défectueux ne présente aucune valeur légale et que vous connaissez l'importance de l'objet de participation de cadet.

Très respectueusement,
Mlle ANGELOU-MEDONVILLE

C.C.E. de TOULOUSE
5 UNIVERSITAIRE MARSE

TOULOUSE, le 12/11/64

AGENCE N° 1 de la ville de PARIS
Légation n° 2329

vous êtes très aimable d'avoir la résidence de la somme de 400.000 francs représentant votre cotisation de (cadet) mois de :

Je vous demande de vous libérer de cette dette avant le 19/11/64 :

par chèque bancaire ou postal à l'ordre de l'AGENCE CREDIT LYONNAIS de PARIS.

Je vous prie de m'en adresser le récépissé.

En cas de non-paiement à la date mentionnée ci-dessus, veuillez adresser sans délai le montant de l'arriéré à l'AGENCE CREDIT LYONNAIS de PARIS, au service des participations de cadet, afin de régulariser votre situation.

En cas de paiement, veuillez vous présenter à nos bureaux avec des pièces justificatives de paiement.

Je vous rappelle que le règlement doit être versé avant le 19 de chaque mois, sous la peine de déchéance.

Veuillez agréer, Monsieur MEDONVILLE, l'assurance de nos sentiments distingués.

Le Directeur,

Participation-Cadets
16, rue de la République
75001 Paris
N° de réf. : 22 / 19 / 37
OBJET : régularisation

Commissaire Monsieur
de la Ville
M. le Maire de Paris
75001 Paris
Approuvé
le 4 décembre 1964.

Monsieur le Directeur,

Nous vous remercions de la lettre que vous nous avez adressée le 10 novembre dernier par laquelle vous nous informez de votre participation à l'écarté de cadet.

Vous nous indiquez que vous avez versé la somme de 400.000 francs en espèces à la caisse de la Ville de Paris le 10 novembre 1964.

Comme vous nous indiquez que vous avez versé la somme de 400.000 francs en espèces à la caisse de la Ville de Paris le 10 novembre 1964, nous vous remercions de votre participation à l'écarté de cadet.

Très respectueusement,
Mlle ANGELOU-MEDONVILLE

PARIS, le 01-11-64

Mlle ANGELOU-MEDONVILLE
45 AVENUE ANDRÉ MALRAUX
9100 BOULOGNE BILLANCOURT

OBJET : régularisation.

Monsieur,
Nous vous remercions de la lettre que vous nous avez adressée le 10 novembre 1964 par laquelle vous nous informez de votre participation à l'écarté de cadet.

Vous nous indiquez que vous avez versé la somme de 400.000 francs en espèces à la caisse de la Ville de Paris le 10 novembre 1964.

Comme vous nous indiquez que vous avez versé la somme de 400.000 francs en espèces à la caisse de la Ville de Paris le 10 novembre 1964, nous vous remercions de votre participation à l'écarté de cadet.

Très respectueusement,
Mlle ANGELOU-MEDONVILLE

Pour le service AGENCE
Jean Dupont

Καλό είναι η εκφώνηση να διακρίνεται από συντομία. Ωστόσο, για τις ανάγκες της αληθοφάνειας της επικοινωνιακής κατάστασης, ενδέχεται να προκύψει και κάποια εκτενέστερη, εφόσον καλό είναι να δικαιολογείται γιατί ο μαθητής που είναι Έλληνας, γράφει σε μια ξένη γλώσσα π.χ..

«En France les feux de l'été ont provoqué des dégâts considérables; les étudiants de l'Université Paris V décident d' adresser une lettre au Ministère de l' Environnement pour sensibiliser les autorités au sujet des catastrophes.

En tant que représentant/ante des étudiants grecs de cette Université vous êtes chargé/e de rédiger une lettre analogue à l'intention de l' Association des gardes forestiers.

Les notes ci-dessous, prises lors de votre dernière réunion, vous seraient utiles:

- αναποτελεσματικότητα κρατικής μηχανής
- έλλειψη συντονισμού υπευθύνων πυρόσβεσης
- επιτήρηση δασών πλημμελής
- ανυπαρξία οδών για πρόσβαση πυροσβεστικών οχημάτων
- μη τακτική απομάκρυνση ξερών κλαδιών και χόρτων
- απαραίτητη η λήψη μέτρων.

Καλό είναι ο διδάσκων, πριν δώσει την εκφώνηση στους/στις μαθητές/τριες, να επιχειρήσει να συντάξει ο ίδιος το γραπτό που ορίζει η εκφώνηση για να δει ποιες δυσκολίες ανακύπτουν, τι λεξιλόγιο ή μορφολογία αναμένονται να χρησιμοποιηθούν, ακόμη και τον πιθανό χρόνο που θα απαιτηθεί για τη σύνταξή του.

Μπορούμε ακόμη να διατηρήσουμε την ίδια θεματική και αλλάζοντας το στόχο να τους ευαισθητοποιήσουμε ως προς τις αλλαγές που επέρχονται στο παραγόμενο κείμενο. Αυτό φαίνεται πολύ καθαρά π.χ. όταν τους ζητήσουμε να συντάξουν, πέρα από την επίσημη επιστολή, και ένα απλό φιλικό γράμμα. Ενώ στην επίσημη επιστολή ο στόχος ήταν η ευαισθητοποίηση των αρχών για το θέμα των πυρκαγιών, στη φιλική επιστολή πληροφορούμε γάλλο φίλο μας για τις πυρκαγιές του καλοκαιριού στη χώρα μας.

Οι λεκτικές πράξεις στην επίσημη επιστολή θα είναι: εκφράζω την άποψή μου, προτείνω/υποβάλλω, ζητώ να κάνουν, ευχαριστώ προκαταβολικά. Η αρχή και το τέλος θα διακρίνονται από την αρμόζουσα επισημότητα:

- «Monsieur ...

J' ai l'honneur de vous adresser cette lettre pour...»

- «Veuillez agréer, Monsieur..., l'expression de mon respectueux devouement / de mon profond respect».

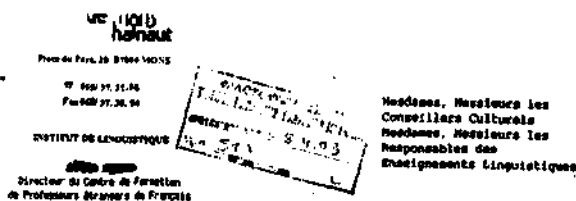
ΧΡΥΣΗ ΠΑΤΕΡΕΚΑ

Εμφανής θα είναι η παρουσία των: Nous/notre/, vous/votre και των Présent, Futur, P. Composé, Conditionnel. Ενώ οι λεκτικές πράξεις στο φιλικό γράμμα θα είναι: πληροφορώ, περιγράφω, εκφράζω συναισθήματα, ενδεχομένως και προσκαλώ. Με αρχή και τέλος φιλικό:

«Cher Robert», «Mon cher Robert», «Chère Monique» /

«Amitiés», «Avec toute mon amitié», «Amicalement», «Bisous» κ.λ.π. και την παρουσία των: Je, mon/ma, tu, ton/ta, Présent, Imparfait, Futur, P. Composé ή και Contitionnel.

Επίσης είναι δυνατό από μια σειρά αυθεντικών κειμένων ενός συγκεκριμένου είδους λόγου και παρεμφερούς θεματικής περιοχής να χρησιμοποιήσουμε και 1-2 κείμενα ως βάση για την «εξαγωγή» της εκφώνησης για κάποια δραστηριότητα που θα προταθεί στην τάξη. Στη συνέχεια το κείμενο αυτό μπορεί να παίζει το ρόλο του κειμένου αναφοράς για την επιτυχή διόρθωση των γραπτών των μαθητών (le corrigé). Αυτό καθόλου δεν υπονοεί ότι δεν θα γίνονται αποδεκτές όποιες άλλες διαφορετικές επιτυχείς διατυπώσεις θα προκύψουν κατά τη σύνταξη του γραπτού. Η πλουραλιστική διατύπωση, ανάλογα με το ύφος του



Objet : Cours d'été de Français
Stage de didactique de FLE

Madame, Monsieur,

J'ai l'honneur et le plaisir de vous adresser nos nouvelles brochures concernant les cours d'été de Français et les stages de didactique de FLE organisés par l'Institut de Linguistique de l'Université de Mons-Hainaut.

Je me permets de rappeler l'expérience de notre Université dans l'enseignement des langues et sa tradition de recherche dans la méthodologie de cet enseignement et plus particulièrement dans la problématique SAV (structuro-globale Audio-visuelle).

J'insiste également sur le fait que la participation à nos cours de langue est sanctionnée par une attestation de fréquentation avec mention des cours suivis; les enseignants qui optent pour le stage de spécialisation en didactique des langues peuvent obtenir quant à eux un certificat de l'Université de Mons-Hainaut.

Vous constaterez aussi que l'Université de Mons-Hainaut organise pendant l'année académique diverses formations en français langue étrangère et en didactique des langues. Nous sommes également disposés à mettre sur pied des stages ou séminaires de formation à l'intention de publics spécifiques, non-francophones, désireux de parfaire leur formation linguistique ou didactique.

Je reste bien évidemment à votre disposition pour de plus amples informations à propos de nos activités et, vous remerciant de diffuser autour de vous les brochures ci-jointes, je vous prie de croire, Madame, Monsieur, à l'expression de mes sentiments cordiaux.

λόγου, είναι στις προθέσεις του μαθήματος. Απλώς σε περίπτωση κάποιων αμφιβολιών, και κυρίως σε ό,τι διακρίνει τις πολιτισμικές διαφορές, μεταξύ μητρικής και ξένης γλώσσας, θα υπάρχει και η «αυθεντική» εκδοχή. Παρατίθεται Circulaire (εγκύκλιος) και η εκφώνηση που βασίστηκε στο κείμενο της Circulaire με κάποιες μικρές προσαρμογές.

Vous êtes chargé/e de rédiger en français une circulaire, avec le contenu ci-dessous, à l' intention des enseignants et des étudiants des universités européennes qui voudraient participer à des cours d'été de grec, organisés par l'École grecque de votre Université:

- απευθύνουμε φυλλάδιο για καλοκαιρινά μαθήματα ελληνικής γλώσσας + σεμινάρια διδακτικής της ελληνικής ως ξένης γλώσσας
- υπενθυμίζουμε πείρα + παράδοση Ελληνικού Σχολείου στη διδασκαλία και μεθοδολογική έρευνα
- συμμετοχή επικυρώνεται με βεβαίωση φοίτησης + βαθμό στα μαθήματα παρακολούθησης
- Ελληνικό Σχολείο διοργανώνει ποικίλα επιμορφωτικά σεμινάρια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ειδικά κοινά.
- διαθέσιμος/η για περισσότερες πληροφορίες.

Η διπλή εκφορά

Για τη διδασκαλία της γλώσσας με την επικοινωνιακή προσέγγιση είναι αυτονόητη η έννοια της «διπλής εκφοράς». Γνωρίζουμε ότι σε μια διδασκαλία τέτοιου τύπου είναι πολλές οι δραστηριότητες που τείνουν να αποκαταστήσουν τις συνθήκες της αυθεντικής επικοινωνίας.

Στο «παιχνίδι των ρόλων» ο/η μαθητής/τρια υποκρίνεται ότι επικοινωνεί σε πραγματική κατάσταση. Υποδύεται κάποιους ρόλους για να καλυφθούν μαθησιακές ανάγκες μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής σκοπιμότητας. Ρόλοι που ζωντανεύουν μόνο σε αμιγώς σχολικό περιβάλλον, όταν ο μαθητής απεκδύεται προσωρινά την προσωπική και ηλικιακή του ταυτότητα, για να παραγγείλει π.χ., ως υπεύθυνος βιβλιοθήκης του Δήμου της πόλης του, μια σειρά βιβλίων από εκδοτικό οίκο ξένης χώρας ή να παίζει το ρόλο εργοδότη που προσλαμβάνει προσωπικό αγγλόφωνο, γαλλόφωνο κ.λ.π.

Είναι η παιδαγωγική δραστηριότητα κατά την οποία ερμηνεύει το ρόλο ενός προσώπου και τότε, στο ρόλο που υποτίθεται ότι αναπαριστά, οφείλει να υιοθετήσει την ιδιαίτερη εκφορά (énonciation).

Υπογραμμίζοντας τη συνθετότητα των γλωσσικών πρακτικών που βασίζονται στην προσομοίωση (simulation) η Anne Trévisse δείχνει ότι αυτές δίνουν αφορμή για **διπλή εκφορά** (double énonciation): στην αληθινή εκφορά που είναι η της τάξης προστίθεται «η μετατιθέμενη εκφορά που απαιτείται από το θέμα εργασίας ή το παιχνίδι ρόλου». Αυτή η έννοια επιτρέπει να αντιληφθούμε τα εκφωνήματα (énoncés) που παράγονται κατά τη διάρκεια επικοινωνιακών δραστηριοτήτων: ο διδασκόμενος είναι συγχρόνως ο ομιλητής που εμπλέκεται σε μια γλωσσική δραστηριότητα και ο μαθητής που θα επαναχρησιμοποιήσει τις δοθείσες γλωσσικές δομές.

Ωστόσο και ο ίδιος ο λόγος του διδάσκοντος υπόκειται σε μια διπλή εκφορά. Και αυτό, γιατί πολλά από αυτά που ζητά έχουν λιγότερο για λειτουργία να «επικοινωνήσουν» με το/τη μαθητής/τρια από το να τον/την οδηγήσουν να παραγάγει εκφωνήματα που ανταποκρίνονται σε ένα προμελετημένο μοντέλο ή να ελέγξουν μια γνώση που κατακτήθηκε.

Το «λάθος» και ο ρόλος της μητρικής γλώσσας

Τα λάθη είναι σύμφυτα με τη διαδικασία εκμάθησης και την παιδευτική διαδικασία γενικότερα. Αποκαλύπτουν στο διδάσκοντα την πορεία προς την κατάκτηση της γνώσης, το βαθμό οικειοποίησής της και τον τρόπο με τον οποίο προοδευτικά δομείται η δεξιότητα του/της διδασκόμενου/ης.

Για κείνον που μαθαίνει έχει μεγάλη σημασία να «αποποινικοποιηθεί» το λάθος ώστε ο φόβος «μήπως κάνω λάθος» να μην αναστέλλει την ορμή για έκφραση και το ίδιο το λάθος να συνιστά στρατηγική εκμάθησης. Άλλωστε κάποια συντακτικοσημασιολογικά πρότυπα (modèles) εξηγούνται ευκολότερα σε ένα κείμενο όπου δεν χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλα.

Λάθη προκύπτουν και μόνο από το γεγονός ότι ο/η μαθητής/τρια είναι αντιμετώπος/η με νέες πολιτισμικές παραστάσεις και εκτίθεται στον κόσμο μιας διαφορετικής γλωσσικής έκφρασης. Άλλα από αυτά σε τίποτε δεν αδικούν το κανάλι επικοινωνίας, όπως λόγου χάρη: J'ai venu αντί je suis venu, και άλλα αλλοιώνουν τελείως τη ροή του νοήματος: je l'ai dit αντί je vous ai dit. Είναι απαραίτητο να αντιπαρατεθεί κάποιος με τα λάθη του, να τα αντιμετωπίσει με τα δικά του όπλα ακόμη και να «γρονθοκοπηθεί» με αυτά, για να διαπιστώσει την κινήτριο αλλά και την εφελτήριο δύναμη που ενέχουν για την πορεία του προς τη γνώση.

Σε θεσμική κατάσταση έχουμε τάση να υποτιμούμε τα επικοινωνιακά λάθη

που αναφέρονται, επί παραδείγματι, στο ύψος του λόγου, πιθανόν αφενός γιατί το κοινωνικό διακύβευμα της επικοινωνίας είναι περιορισμένο στο πλαίσιο της τάξης και αφετέρου γιατί πρακτική χρώνων στη διδασκαλία της γλώσσας αγνοούσε τις παραμέτρους μέσα στις οποίες γίνεται η επικοινωνία και παράγεται ο λόγος. Αντιθέτως υπερτιμούμε τα γραμματικά λάθη, αναμφίβολα λόγω της επένδυσης σε χρόνο και ενέργεια που απαιτεί η διδασκαλία της γραμματικής.

Για να περιορίσουμε στο ελάχιστο την εμφάνιση λανθασμένων τύπων ρηματικών, ορθογραφικών και σε επίπεδο λεξιλογίου, σύνταξης, ύψους γλώσσας και είδους λόγου μπορούμε να δώσουμε στους/στις μαθητές/τριες τον κώδικα διόρθωσης που χρησιμοποιήθηκε, για να διορθώσουν τις λανθασμένες παραγωγές στο γραπτό λόγο και να συλλάβουν από μόνοι τους στη συνέχεια τους διαφορετικούς τύπους λάθους. Καλό είναι να ζητούμε να μας δικαιολογήσουν γιατί επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν ετούτον ή εκείνον τον τύπο. Όσο για τον περιορισμό των επικοινωνιακών λαθών, είναι σκόπιμη η αναφορά στο πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί η συγκεκριμένη γλώσσα. Έτσι θα τους ευαισθητοποιήσουμε στα διάφορα είδη λαθών και θα τους βοηθήσουμε να τα ανιχνεύουν και με τον καιρό να διορθώνονται από μόνοι τους.

Ακόμη είναι βοηθητικό να αναγράφουμε στον πίνακα, μετά από κάθε διόρθωση γραπτών, λίστα κατά κατηγορία λαθών (σε επίπεδο σύνταξης, γραμματικής, επικοινωνίας κ.λ.π.) υπενθυμίζοντας μορφοσυντακτικούς ή επικοινωνιακούς κανόνες και επισημαίνοντας, με τη συνδρομή της τάξης, τον κατάλληλο για την περίπτωση τύπο ή εκφορά.

Για την ασφαλέστερη διόρθωση και για την αποτελεσματικότερη εμπέδωση των υποδείξεων προσφεύγουμε τις περισσότερες φορές στη χρήση της μητρικής γλώσσας. Και παρόλο που στις διάφορες Μεθοδολογίες, που συγκροτήθηκαν στη σύγχρονη εποχή της διδακτικής, καμιά δεν ενσωματώνει στις προτεινόμενες πρακτικές τη μητρική γλώσσα, η εμπειρία διδασκομένων και διδασκόντων καταδεικνύει το απαραίτητο της παρουσίας της και μάλιστα για μακρύ χρονικό διάστημα. Άλλωστε οι έρευνες στην ψυχολinguιστική εδώ και πολλά χρόνια αναγνωρίζουν στη μητρική γλώσσα ένα ρόλο καταλυτικό στη διαδικασία κατάκτησης της δομής της ξένης γλώσσας. «Δεν είναι η εκμάθηση που “γιατρεύει” το/τη μαθητή/τρια από την επίδραση της πρώτης του γλώσσας. Είναι μάλλον η προσφυγή σ’ αυτήν, στη δική του δηλαδή γλώσσα, που συνιστά μια από τις προϋποθέσεις εκμάθησης» λέει ο Jorge Giacobbe (1990).

Η μητρική γλώσσα ορίζεται ως η «γλωσσική βάση» αναφοράς. Αυτή η πρωταρχική λειτουργία της επιτρέπει να προβαίνουμε σε ανακατηγοριοποιήσεις, διαφοροποιήσεις ή αντιστοιχίες μεταξύ δύο γλωσσικών συστημάτων, το ένα που

ήδη έχει κατακτηθεί, το άλλο σε μορφή εξέλιξης. Αλλά και η άσκηση του/της μαθητή/τριας στις ισοδυναμίες (équivalences) μεταξύ γλώσσας προέλευσης και γλώσσας στόχου είναι άκρως εποικοδομητική. Γιατί τον/την βοηθά να συνειδητοποιεί την αυτοδυναμία των δύο γλωσσών, τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, να μην προσπαθεί να αποδίδει κατά λέξη τα νοήματα, ενώ παράλληλα εξοικειώνει το/τη μαθητή/τρια με μια διαφορετική κοινωνική και πολιτισμική διάσταση. Έτσι θα διαπιστώσει ότι το «ισχυρόν διά πάσαν νόμιμον χρήσιν» στο τέλος των βεβαιώσεων, πιστοποιητικών ή και συστατικών επιστολών, στη γαλλική γλώσσα θα αποδοθεί με το:

«fait pour servir et valoir ce que de droit», «fait pour valoir ce que de droit», «pour valoir et servir ce que de droit», «pour faire valoir ce que de droit». Ενώ το Ταμείο Παρακαταθηκών και Δανείων, Κοινωνική Πρόνοια, Φαρμακείο διανυκτερείων, εκτελούνται έργα, αυτόματη ταμειακή μηχανή κ.λ.π. θα τα συναντήσουμε ως Caisse des dépôts et consignations, Assistance Sociale, Pharmacie de garde, travaux en cours, και distributeur αντίστοιχα.

Η εξοικείωση με τις ισοδυναμίες ανάμεσα στη μητρική και ξένη γλώσσα μπει με το χρόνο στη σωστή απόδοση και έκφραση εννοιών και νοημάτων που συνκραίνονται με την ιστορία ενός άλλου πολιτισμού και αντικατοπτρίζουν την εικόνα της κοινωνικής του συγκρότησης. Και επιτρέπει τη διείσδυση στα άδυτα ενός άλλου κόσμου, διαφορετικού και έτσι γίνεται συνειδητή η δύναμη και η αξία της μητρικής γλωσσικής έκφρασης, της μητρικής γλώσσας δηλαδή.

Αυτονόμηση

Από την αρχή αυτής της μακράς πορείας, που είναι η εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας, πρέπει να δώσουμε στο/στη διδασκόμενο/η μια αγωγή, μια διαπαιδαγώγηση για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας τέτοια που να του διασφαλίζει την αυτονομία του, με το να μαθαίνει δηλαδή πως να μαθαίνει. Και αυτονομία σημαίνει:

- να μάθει να προστρέχει σε μέσα και βοηθήματα εργασίας
- να μάθει να προσφεύγει και σε άλλες πηγές πληροφόρησης, πέραν αυτών που του εξασφαλίζει ο θεσμός, και να είναι εξοικειωμένος/η με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή
- να μάθει, μέσα από μικρόερευνα και με τη συμβολή της σύγχρονης τεχνολογίας, να συγκροτεί τα δικά του μέσα και υλικά εκμάθησης
- να έχει τη δυνατότητα να αναλύει τις προσωπικές του ανάγκες εκμάθησης
- να ασκείται να γνωρίζει το δικό του ρυθμό και τρόπο εκμάθησης

- να εμπιστεύεται τις δικές του δυνάμεις και δυνατότητες επιστημαίνοντας τα «δυνατά» του σημεία
- να μάθει να αυτοαξιολογείται και τέλος
- να είναι ικανός να πραγματοποιήσει τη σημασιολογική και πολιτισμική «απαγκίστρωση», που θα του επιτρέψουν σταδιακά να αποστασιοποιηθεί από το δικό του κόσμο αφετηρίας και εκκίνησης.

Η αυτονόμηση καθιστά γενικώς το/τη μαθητή/τρια άτομο υπεύθυνο, συγκροτημένο και ανεξάρτητο· κυρίαρχο της εργασίας του και του χρόνου του, που έχει την ικανότητα να επινοεί λύσεις στα προβλήματα που μπορούν να αναφύονται στη διάρκεια της σχολικής του διαδρομής.

Αξιολόγηση

Για να διαπιστώσουμε το αποτέλεσμα της όλης προσπάθειας που γίνεται στην τάξη, από διδάσκοντα και διδασκόμενους, είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του τελικού προϊόντος, δηλαδή του βαθμού κατόκτησης της γλώσσας-στόχου. Η αξιολόγηση μπορεί να έχει τη μορφή της συνεχούς αξιολόγησης ή της αυτοαξιολόγησης.

α) Συνεχής αξιολόγηση

Συνεχής είναι η αξιολόγηση κατά την οποία η τελική γνώμη και κρίση για τον/την κάθε μαθητή/τρια είναι το αποτέλεσμα συνεχούς αξιολογικής διαδικασίας.

Η συνεχής αξιολόγηση θέτει ως σκοπό τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, τη διαμόρφωση αντικειμενικότερης γνώμης γι' αυτούς και την επισήμανση των δυσκολιών και των προβλημάτων τα οποία συναντούν κατά την εκμάθησή τους, με απώτερο στόχο την υποβοήθησή τους να τα υπερπηδήσουν και να προσαρμοστούν στο ρυθμό της διδασκαλίας. Προσφέρει χρήσιμα στοιχεία και πολύτιμες πληροφορίες για την αναθεώρηση και αναδιοργάνωση του προγράμματος, την ανασύνταξη των διδακτικών βιβλίων και τη βελτίωση των μέσων διδασκαλίας, καθώς και την τροποποίηση των διδακτικών μεθόδων. Αποκαλύπτει τέλος την ατομική ή ομαδική προσπάθεια του/της μαθητή/τριας και διενεργείται με δραστηριότητες ανάλογες με αυτές που δούλεψε ο/η μαθητής/τρια στην τάξη ή και σε κατ' οίκον εργασίες. Η ομαδική προσπάθεια τονώνει την έννοια της συλλογικής εργασίας, συνεργασίας και κοινωνικότητας

του ατόμου. Η ατομική διασφαλίζει την πιο έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση της πορείας μάθησης του/της μαθητή/τριας. Διάγνωση που υπαγορεύει σε περίπτωση αδυναμιών μια μορφή εξατομικευμένης διδασκαλίας, κατά την οποία κάθε μαθητής/τρια έχει τη δυνατότητα σε προσωπικό επίπεδο να βλέπει τον διδάσκοντα να εγκύπτει στο πρόβλημά του και να αναζητά με τη συνεργασία του μαθητή τη λύση.

Όλα, από τη διαπροσωπική αυτή σχέση που αναπτύσσεται, λειτουργούν με άλλους ρυθμούς και ο διδάσκων αξιολογώντας αυτοαξιολογείται. Γιατί, όταν το αποτέλεσμα δεν είναι το αναμενόμενο, θα χρειαστεί με τη συνεργασία των διδασκόμενων να γίνουν κάποιες αναθεωρήσεις ή αναπροσαρμογές στο όλο πρόγραμμα που εκπονήθηκε ή στη Μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Αντίθετα μόνο με τις τελικές εξετάσεις, που δεν χαρακτηρίζονται καθόλου ως κοινωνικά ουδέτερες, επιτείνεται το άγχος, καθιερώνεται η ανισότητα και η κοινωνική αδικία, εφόσον προωθούνται τα παιδιά ορισμένων τάξεων, ενώ αποκλείονται, με την ετικέτα της αποτυχίας, τα παιδιά μη προνομιούχας προέλευσης.

β) Αυτοαξιολόγηση

Στην αυτοαξιολόγηση ο/η ίδιος/α μαθητής/τρια καλείται να αποτιμήσει το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του/της ή της ομάδας μέσα στην οποία εργάστηκε. Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πηγή πληροφοριών για το διδάσκοντα σχετικά με την ιδέα που έχει το κάθε άτομο για τον εαυτό του ή και η ομάδα στο σύνολό της.

Ο μαθητής, σε αυτήν την περίπτωση, βρίσκεται ενώπιος ενώπιω και θέτει σε λειτουργία τους μηχανισμούς αυτογνωσίας, κριτικής σκέψης, εκτίμησης και αποτίμησης όλης του της προσπάθειας ή της προσπάθειας της ομάδας στην οποία ανήκει. Βέβαια απαιτείται να υπάρχει μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων μια ειλικρινής παιδαγωγική σχέση που να εδράζεται στην αμοιβαία αλληλοκατανόηση. Με αυτήν τη διαδικασία η διδασκαλία της ξένης γλώσσας, εκτός από γνωστικό αντικείμενο που καλύπτει κάποιες ανάγκες, λειτουργεί και ως μέσο αγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bachmann C. - Lindenfeld J. - Simonin J. (1981), *Langage et communications sociales*, Paris, Crédif Hatier «LAL».

- Barbier J. M. et Lesne M. (1977), *L'analyse des besoins en formation*, Champigny-sur-Marne, Robert Jause.
- Barré-de Miniac C. (1996), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- Bautier-Castaing E., Hébrard J. (1980), «Apprendre une langue seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde? Une réponse psycholinguistique» dans Galisson R. (dir), *Lignes de forces du renouveau actuel en DLE*, Paris, CLE International.
- Bourdieu P. (1966), «L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture», *Revue française de Sociologie*, VII, 3, Juillet-Sept.
- Bourdieu P. et Passeron J. C. (1970), *La reproduction*, Paris, Minuit.
- Gaonac'h D. (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Crédif Hatier «LAL».
- Giacobbe J. (1990), «Le recours à la langue première. Une approche cognitive», dans Gaonac'h D. (dir), «Acquisition et utilisation d'une langue étrangère - L'approche cognitive», *Le français dans le monde*, numéro spécial, février-mars, 115-123.
- Grellet F. (1981), *Developing Readings Skills*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Κασσωτάκη Ι. Μ. (1981), *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Moirand S. (1979), *Situations d'écrit*, Paris, CLE International.
- Paris G. S., Ayres R. L. (2000), *Réfléchir et devenir*, Paris, De Boeck Université.
- Pendax M. (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette.
- Péry-Woodley M.-P. (1993), *Les écrits dans l'apprentissage, Clés pour analyser les productions des apprenants*, Paris, Hachette.
- Peytard J., Moirand S. (1992), *Discours et enseignement du français, Les lieux d'une rencontre*, Paris, Hachette.
- Porquier R. (1989), «Quand apprendre, c'est construire du sens» dans Moirand S., Porquier R., Vivés R. (dir) «...Et la grammaire», *Le français dans le monde*, numéro spécial, 123-136.
- Porquier R. (1991), «Pour une conceptualisation contrastive au niveau avancé», dans *Méthodologie, formation, pragmatique et analyse textuelle*, Actas de las XIVas jornadas Pedagógicas sobre la Enseñanza del Francés en España. Barcelone, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Richterich R. (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.
- Trévis A. (1979), «Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones», dans *Encreages*, numéro spécial, 44-52.

Κυριακή Διάμεση

**ΔΥΟ ΓΕΝΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ
ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ:**

από το 1982 μέχρι σήμερα

*Τα πεζά κείμενα των βιβλίων «Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο»
την περίοδο 1982-2000*

Στο ελληνικό γυμνάσιο για κάθε μάθημα υπάρχει ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο, που εκδίδεται από τον κρατικό φορέα¹, τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.), αποτελεί τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και πάνω στο οποίο ο διδάσκων είναι υποχρεωμένος να εφαρμόσει την διδακτική μεθοδολογία που προτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα.

Μέχρι το 1982, που ξεκινάει η έκδοση των σχολικών εγχειριδίων «Νεοελληνική Γλώσσα», η διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο γινόταν μέσα από τα κείμενα του ίδιου σχολικού εγχειριδίου, μέσα από τα εγχειρίδια «ΚΕΙΜΕΝΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ», που συνιστούν τον καρπό της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976². Από το 1985, και στις τρεις τάξεις του γυμνασίου η γλώσσα διδάσκεται μέσα από τα κείμενα των βιβλίων «Νεοελληνική Γλώσσα». Τα εγχειρίδια αυτά περιέχουν αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων, αλλά και κείμενα που μπορούν να χαρακτηρισθούν ως μη λογοτεχνικά, δοκιμιακά, πληροφοριακά, αποδεικτικά κείμενα και άρθρα³.

Οι παρακάτω πίνακες εντάσσονται στα πλαίσια της μελέτης των πεζών κειμένων των βιβλίων «Νεοελληνική Γλώσσα» της περιόδου 1982-2003, μέσα από την παρουσίαση και την ανάλυση των δεδομένων που εκφράζουν οι σχέσεις⁴:

- α.-κείμενα και περίοδος που γράφτηκαν, για κάθε βιβλίο
- β.-είδος κειμένου και βιβλίο
- γ.-μορφή πεζού λόγου⁵ και βιβλίο
- δ.- εθνικότητα συγγραφέων των κειμένων και βιβλίο

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Πριν από την παράθεση και την ανάλυση των πινάκων ας λάβουμε υπ' όψη μας την χρονολογική κατάταξη⁶, σύμφωνα με την οποία εντάσσουμε τα πεζά κείμενα που μελετάμε στις λογοτεχνικές περιόδους στις οποίες ανήκουν, ώστε να βγάλουμε συμπεράσματα για την ανθολόγησή τους.

1	ΑΡΧΑΙΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	-401	0
2	ΛΟΓΙΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗ	1000	1600
3	ΚΡΗΤΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	1453	1669
4	ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΣ	1669	1820
	ΕΠΤΑΝΗΣΙΑΚΗ ΣΧΟΛΗ- ΑΠΟΜΝΗΜΟΝΕΥΜΑΤΑ- ΦΑΝΑΡΙΩΤΕΣ/ΡΟΜΑΝΤΙΚΗ ΣΧΟΛΗ		
5	ΑΘΗΝΩΝ	1820	1880
6	ΝΕΑ ΑΘΗΝΑΪΚΗ ΣΧΟΛΗ	1880	1922
	ΠΡΟΠΟΛΕΜΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ--Β'		
7	ΠΑΓΚ.ΠΟΛΕΜΟΣ	1922	1945
8	ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	1945	1960
9	ΣΥΓΧΡΟΝΗ	1960	1980
11	ΣΗΜΕΡΙΝΗ	1980	1999

Η χρονολογική αυτή κατάταξη, μας βοηθάει να εντάξουμε τα αφηγηματικά κείμενα που μελετάμε στις λογοτεχνικές περιόδους που αυτά ανήκουν και να βγάλουμε συμπεράσματα για την ανθολόγησή τους. Έτσι θα διαπιστώσουμε:

-Σε πόσο μεγάλο χρονικό διάστημα εκτείνεται ο πεζός λόγος που προτείνεται από τα σχολικά εγχειρίδια που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας για το γυμνάσιο και την ΣΤ Δημοτικού.

-Το ποσοστό των πεζών κειμένων που προτείνεται για κάθε χρονική περίοδο από τα εγχειρίδια που επιλέξαμε.

-Αν οι περίοδοι στις οποίες ανήκουν τα πεζά κείμενα που προτείνουν τα σχολικά εγχειρίδια συμφωνούν με τις περιόδους που προτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα.

ΚΥΡΙΑΚΗ ΔΙΑΜΕΣΗ

α.-κείμενα και περίοδος που γράφτηκαν, για κάθε βιβλίο

α1.-Κείμενα ανά περίοδο για κάθε βιβλίο σε απόλυτα νούμερα:

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει πόσα από τα κείμενα της κάθε περιόδου περιλαμβάνονται σε κάθε βιβλίο σε απόλυτα νούμερα

ΑΡΧΑΙΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	0	1	0	1
ΕΠΤΑΝΗΣΙΑΚΗ ΣΧΟΛΗ- ΑΠΟΜΝΗΜΟΝΕΥΜΑΤΑ-ΦΑΝΑΡΙΩΤΕΣ/ ΡΟΜΑΝΤΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΑΘΗΝΩΝ	0	1	4	5
ΚΡΗΤΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	0	1	0	1
ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	7	0	0	7
ΝΕΑ ΑΘΗΝΑΪΚΗ ΣΧΟΛΗ	2	3	0	5
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΣ	0	0	0	0
ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟΥ-Β' ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ	8	5	2	15
ΣΥΓΧΡΟΝΗ	29	24	11	64
ΣΗΜΕΡΙΝΗ	17	12	5	34
	63	47	22	132

α2.- Τα κείμενα της κάθε περιόδου στο σύνολο των κειμένων του Γυμνασίου

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει πόσα κείμενα από το σύνολο των κειμένων του γυμνασίου ανήκουν σε κάθε περίοδο, σε ποσοστά επί τοις εκατό. Παραδείγματος χάρη, στα 100 πεζά κείμενα του Γυμνασίου τα 48,5 ανήκουν στη σύγχρονη περίοδο, τα 25,8 στην σημερινή, κλπ.

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΑΡΧΑΙΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	0,0%	0,8%	0,0%	0,8%
ΕΠΤΑΝΗΣΙΑΚΗ ΣΧΟΛΗ- ΑΠΟΜΝΗΜΟΝΕΥΜΑΤΑ-ΦΑΝΑΡΙΩΤΕΣ/ ΡΟΜΑΝΤΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΑΘΗΝΩΝ	0,0%	0,8%	3,0%	3,8%
ΚΡΗΤΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	0,0%	0,8%	0,0%	0,8%
ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	5,3%	0,0%	0,0%	5,3%
ΝΕΑ ΑΘΗΝΑΪΚΗ ΣΧΟΛΗ	1,5%	2,3%	0,0%	3,8%
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΣ	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟΥ-Β' ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ	6,1%	3,8%	1,5%	11,4%
ΕΥΓΧΡΟΝΗ	22,0%	18,2%	8,3%	48,5%
ΣΗΜΕΡΙΝΗ	12,9%	9,1%	3,8%	25,8%
	47,7%	35,6%	16,7%	100,0%

α3.- Ο παρακάτω πίνακας δείχνει πόσα από τα κείμενα της κάθε περιόδου περιλαμβάνονται σε κάθε βιβλίο σε ποσοστά επί τοις εκατό. Παραδείγματος χάρη, στα 100 κείμενα του γυμνασίου που ανήκουν στη σύγχρονη περίοδο, τα 45,3 βρίσκονται στο βιβλίο γλώσσας της Α' γυμνασίου, τα 37,5 στο βιβλίο της Β', κ.λ.π.

ΑΡΧΑΙΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
ΕΠΤΑΝΗΣΙΑΚΗ ΣΧΟΛΗ- ΑΠΟΜΝΗΜΟΝΕΥΜΑΤΑ-ΦΑΝΑΡΙΩΤΕΣ/ ΡΟΜΑΝΤΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΑΘΗΝΩΝ	0,0%	20,0%	80,0%	100,0%
ΚΡΗΤΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
ΝΕΑ ΑΘΗΝΑΪΚΗ ΣΧΟΛΗ	40,0%	60,0%	0,0%	100,0%

ΚΥΡΙΑΚΗ ΔΙΑΜΕΣΗ

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΣ	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟΥ-Β' ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ				
ΠΟΛΕΜΟΣ	53,3%	33,3%	13,3%	100,0%
ΣΥΓΧΡΟΝΗ	45,3%	37,5%	17,2%	100,0%
ΣΗΜΕΡΙΝΗ	50,0%	35,3%	14,7%	100,0%
	47,7%	35,6%	16,7%	100,0%

Μελετώντας τους πίνακες α1,α2 και α3 παρατηρούμε τα εξής:

- τα περισσότερα κείμενα των βιβλίων «Νεοελληνική Γλώσσα» για το γυμνάσιο, ανήκουν στη σύγχρονη περίοδο με ποσοστό 48,5%. Ακολουθούν με ποσοστό 25,8% τα κείμενα που ανήκουν στη σημερινή περίοδο και σε πολύ μικρότερα ποσοστά αυτά της περιόδου του μεσοπολέμου και του Β' παγκοσμίου πολέμου με ποσοστό 11,4% και αυτά της μεταπολεμικής περιόδου με 5,3%.

β.-είδος κειμένου και βιβλίο

β1.-Είδη κειμένων ανά βιβλίο σε απόλυτα νούμερα

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει σε απόλυτα νούμερα τα είδη των κειμένων για κάθε βιβλίο.

	ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟΥ	ΣΥΓΧΡΟΝΗ	ΣΗΜΕΡΙΝΗ	ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗ	ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟΥ-Β' ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΡΟΣΤΟΙΧΙΑ	ΠΡΟΣΤΟΙΧΙΑ	ΠΡΟΣΤΟΙΧΙΑ
Η Γλώσσα μου Α'	10	73	2	0	0	85			
Η Γλώσσα μου Β'	13	62	0	0	0	75			
Η Γλώσσα μου Γ'	0	19	0	0	0	19			
ΣΥΝΟΛΙΚΑ	23	154	2	0	0	179			

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

β2.-Είδη κειμένων ανά βιβλίο σε ποσοστά επί τοις εκατό επί του συνόλου των κειμένων του Γυμνασίου

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει πόσα κείμενα από το σύνολο των κειμένων του γυμνασίου ανήκουν σε κάθε είδος λόγου, σε ποσοστά επί τοις εκατό

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει ότι στα 100 κείμενα του γυμνασίου, τα 86 ανήκουν στον πεζό λόγο, τα 12,8 στον ποιητικό, κ.λ.π.

Η Γλώσσα μου Α'	5,6%	40,8%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	47,5%
Η Γλώσσα μου Β'	7,3%	34,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	41,9%
Η Γλώσσα μου Γ'	0,0%	10,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,6%
ΣΥΝΟΛΙΚΑ	12,8%	86,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

β3.-Είδη κειμένων ανά βιβλίο σε ποσοστά επί τοις εκατό του συνόλου των κειμένων ανά βιβλίο

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει σε ποσοστό επί του συνόλου των κειμένων κάθε βιβλίου τα είδη των κειμένων για κάθε βιβλίο. Παραδείγματος χάρη, στα 100 πεζά κείμενα του βιβλίου της Γλώσσας της Α' Γυμνασίου τα 85,9 είναι πεζά, τα 11,8 ποιήματα και τα 2,4 θεατρικά έργα.

Η Γλώσσα μου Α	11,8%	85,9%	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Η Γλώσσα μου Β	17,3%	82,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Η Γλώσσα μου Γ	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΙΚΑ	12,8%	86,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

ΚΥΡΙΑΚΗ ΔΙΑΜΕΣΗ

Μελετώντας τους πίνακες β1, β2 και β3 παρατηρούμε τα εξής:

Η συντριπτική πλειοψηφία των κειμένων ανήκουν στον πεζό λόγο με ποσοστό 86%. Ακολουθούν τα κείμενα που ανήκουν στον ποιητικό λόγο με ποσοστό 12,8%.

Η ίδια εικόνα παρουσιάζεται και στη μελέτη των κειμένων ανά τάξη: στην Α' και στην Β' τάξη του γυμνασίου στα βιβλία «Νεοελληνική γλώσσα» η συντριπτική πλειοψηφία των κειμένων είναι πεζά. Στην Γ' γυμνασίου όλα τα κείμενα που προτείνονται είναι πεζά. Παρ' όλα αυτά στις δύο πρώτες τάξεις το ποσοστό των κειμένων που ανήκουν στον ποιητικό λόγο δεν είναι ευκαταφρόνητο: το 11,8 των κειμένων της Α' γυμνασίου και το 17,3% της Β' γυμνασίου είναι ποιήματα.

γ.-μορφή πεζού λόγου και βιβλίο

γ1.-Μορφές πεζού λόγου ανά βιβλίο σε απόλυτα νούμερα

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει σε απόλυτα νούμερα τις μορφές πεζού λόγου που εμφανίζονται σε κάθε βιβλίο.

Η Γλώσσα μου																
Α'	1	3	0	4	18	10	0	1	2	12	0	0	0	12	0	63
Η Γλώσσα μου																
Β'	0	5	0	0	11	5	0	0	3	10	0	1	0	11	0	46
Η Γλώσσα μου																
Γ'	0	1	0	0	4	0	0	0	1	55	0	0	2	5	0	68
	1	9	0	4	33	15	0	1	6	77	0	1	2	28	0	177

γ2.-Μορφές λόγου ανά βιβλίο σε ποσοστά επί τοις εκατό επί του συνόλου των πεζών κειμένων του κάθε βιβλίου

Ο παρακάτω πίνακας μας δείχνει τις μορφές πεζού λόγου σε ποσοστά επί τοις εκατό στο σύνολο των κειμένων του κάθε βιβλίου. Παραδείγματος χάρη, στα 100 κείμενα του βιβλίου της γλώσσας της Α' γυμνασίου, τα 19 είναι άρθρα, τα 28,6 αποσπάσματα μυθιστορήματος, κ.λ.π.

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ	Δ	ΑΔ	ΣΔ	ΔΔ	ΑΜ	ΔΑΜ	ΣΑ	ΔΟΚ	ΑΜΕ	α	Σα	Χ	ε	ΠΚ	ΠΜ	ΣΥΝΟ- ΛΟ
						Μ			Λ							
Η Γλώσσα μου Α'	1,6%	4,8%	0,0%	6,3%	28,6%	15,9%	0,0%	1,6%	3,2%	19,0%	0,0%	0,0%	0,0%	19,0%	0,0%	100,0%
Η Γλώσσα μου Β'	0,0%	10,9%	0,0%	0,0%	23,9%	10,9%	0,0%	0,0%	6,5%	21,7%	0,0%	2,2%	0,0%	23,9%	0,0%	100,0%
Η Γλώσσα μου Γ'	0,0%	1,5%	0,0%	0,0%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%	80,9%	0,0%	0,0%	2,9%	7,4%	0,0%	100,0%
	0,6%	5,1%	0,0%	2,3%	18,6%	8,5%	0,0%	0,6%	3,4%	43,5%	0,0%	0,6%	1,1%	15,8%	0,0%	100,0%

γ3.-Μορφές πεζού λόγου σε ποσοστά επί τοις εκατό, επί του συνόλου των κειμένων του Γυμνασίου

Ο παρακάτω πίνακας μας δείχνει τις μορφές πεζού λόγου σε ποσοστά επί τοις εκατό στο σύνολο των κειμένων του γυμνασίου. Παραδείγματος χάρη, στα 100 κείμενα των βιβλίων της γλώσσας στο γυμνάσιο, τα 43,5 είναι άρθρα, τα 18,6 αποσπάσματα μυθιστορήματος, κ.λ.π.

ΤΙΤΛΟΣ	Δ	ΑΔ	ΣΔ	ΔΔ	ΑΜ	ΔΑ	ΣΑ	ΔΟΚ	ΑΜΕ	α	Σα	Χ	ε	ΠΚ	ΠΜ	ΣΥΝΟ- ΛΟ
						Μ	Μ		Λ							
Η Γλώσσα μου Α'	0,6%	1,7%	0,0%	2,3%	10,2%	5,6%	0,0%	0,6%	1,1%	6,8%	0,0%	0,0%	0,0%	6,8%	0,0%	35,6%
Η Γλώσσα μου Β'	0,0%	2,8%	0,0%	0,0%	6,2%	2,8%	0,0%	0,0%	1,7%	5,6%	0,0%	0,6%	0,0%	6,2%	0,0%	26,0%
Η Γλώσσα μου Γ'	0,0%	0,6%	0,0%	0,0%	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	31,1%	0,0%	0,0%	1,1%	2,8%	0,0%	38,4%
	0,6%	5,1%	0,0%	2,3%	18,6%	8,5%	0,0%	0,6%	3,4%	43,5%	0,0%	0,6%	1,1%	15,8%	0,0%	100,0%

Μελετώντας τους πίνακες γ1, γ2 και γ3 παρατηρούμε τα εξής:

-το μεγαλύτερο ποσοστό των κειμένων των βιβλίων «Νεοελληνική γλώσσα» για το γυμνάσιο, το 43,5%, είναι άρθρα. Ακολουθούν με ποσοστό 18,6% τα αποσπάσματα μυθιστορημάτων και τα πληροφοριακά κείμενα με ποσοστό 15,8%. Πάντως είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι στα βιβλία της γλώσσας συναντάμε σχεδόν όλες τις μορφές πεζού λόγου, με την μεγαλύτερη ποικιλία στο βιβλίο της Α' Γυμνασίου.

Η εικόνα, όσον αφορά το ποσοστό των μορφών του κειμένου ανά τάξη δια-

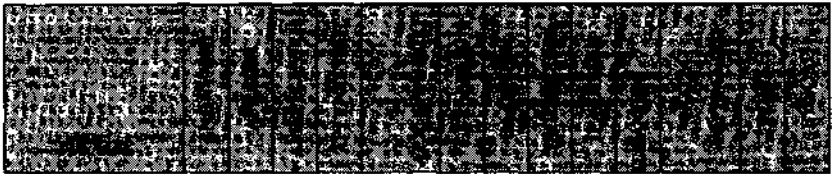
ΚΥΡΙΑΚΗ ΔΙΑΜΕΣΗ

φοροποιείται σε σχέση με αυτήν όλου του γυμνασίου στις δύο πρώτες τάξεις και αναπαράγεται εν μέρει στην τελευταία τάξη. Πιο συγκεκριμένα: στην Α' γυμνασίου η πλειοψηφία των κειμένων είναι αποσπάσματα μυθιστορήματος με ποσοστό 28,6% και ακολουθούν με το ίδιο ποσοστό του 19% το άρθρο και το πληροφοριακό κείμενο. Στην Β' γυμνασίου το απόσπασμα μυθιστορήματος και το πληροφοριακό κείμενο εμφανίζονται με το ίδιο ποσοστό του 23,9% και ακολουθεί το άρθρο. Στην Γ' γυμνασίου η συντριπτική πλειοψηφία των κειμένων, με ποσοστό 80,9% είναι άρθρα, ακολουθούν τα πληροφοριακά κείμενα με ποσοστό 7,4% και τα αποσπάσματα μυθιστορημάτων με ποσοστό 5,9%.

δ.- εθνικότητα συγγραφέων των κειμένων και βιβλίο

δ1.-Εθνικότητες συγγραφέων ανά βιβλίο σε απόλυτα νούμερα

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει την εθνικότητα των συγγραφέων που διδάσκονται σε κάθε βιβλίο, σε απόλυτα νούμερα.



Η Γλώσσα μου														
Α'	3	2	0	0	0	0	24	0	0	0	0	0	0	29
Η Γλώσσα μου														
Β'	1	0	1	1	1	2	17	1	0	0	1	0	0	25
Η Γλώσσα μου														
Γ'	1	0	0	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	9

5 2 1 1 1 3 48 1 0 0 1 0 63

δ2.-Εθνικότητα συγγραφέων των κειμένων σε ποσοστά επί τοις εκατό, επί του συνόλου των συγγραφέων

Ο παρακάτω πίνακας μας δείχνει το ποσοστό επί τοις εκατό, της κάθε εθνι-

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

κότητας στο σύνολο των συγγραφέων των βιβλίων της γλώσσας για τις τρεις τάξεις του γυμνασίου

[REDACTED]													
H													
Γλώσσα													46,0
μου Α'	4,8%	3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	38,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	%
H													
Γλώσσα													39,7
μου Β'	1,6%	0,0%	1,6%	1,6%	1,6%	3,2%	27,0%	1,6%	0,0%	0,0%	1,6%	0,0%	%
H													
Γλώσσα													14,3
μου Γ'	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	%
													100,
	7,9%	3,2%	1,6%	1,6%	1,6%	4,8%	76,2%	1,6%	0,0%	0,0%	1,6%	0,0%	0%

δ3.-Εθνικότητες συγγραφέων ανά βιβλίο σε ποσοστό επί τοις εκατό επί του συνόλου των συγγραφέων του κάθε βιβλίου

Ο παρακάτω πίνακας μας δείχνει τις εθνικότητες των συγγραφέων σε ποσοστά επί τοις εκατό στο σύνολο των κειμένων της κάθε τάξης Παραδείγματος χάρη, στους 100 συγγραφείς του βιβλίου της Α' Γυμνασίου οι 6,9 είναι άγγλοι, οι 82,8 έλληνες, κλπ.

ΚΥΡΙΑΚΗ ΔΙΑΜΕΣΗ

Η													
Γλώσσα													
μου Α'	10,3%	6,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	82,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Η													
Γλώσσα													
μου Β'	4,0%	0,0%	4,0%	4,0%	4,0%	8,0%	68,0%	4,0%	0,0%			0,0%	100,0%
Η													
Γλώσσα													
μου Γ'	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,1%	77,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	7,9%	3,2%	1,6%	1,6%	1,6%	4,8%	76,2%	1,6%	0,0%	0,0%	1,6%	0,0%	100,0%

Μελετώντας τους πίνακες γ1, γ2 και γ3 παρατηρούμε τα εξής:

-η συντριπτική πλειοψηφία των συγγραφέων, με ποσοστό 76,2% είναι Έλληνες. Μελετώντας την εθνικότητα των συγγραφέων ανά τάξη παρατηρούμε ότι πολλές εθνικότητες δεν αντιπροσωπεύονται καν στα εγχειρίδια της γλώσσας του γυμνασίου.

(Συνέχεια στο επόμενο)

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Το Κρατικό Μονοπώλιο για τα αναγνωστικά βιβλία ιδρύθηκε το 1908. Κατά τη δικτατορία του Μεταξά ιδρύθηκε ο Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (Ο.Ε.Σ.Β.), με τον αναγκαστικό νόμο 952/1937, που είναι πρόδρομος του Ο.Ε.Δ.Β.
2. Μπαλάσκας Κ., «Το μάθημα των Νέων Ελληνικών», *Νέα Παιδεία* 81, χειμώνας 1997, σελ.: 51
3. Η διδασκαλία του πεζού λόγου στους μαθητές του γαλλικού και του ελληνικού Γυμνασίου: συγκριτική θεώρηση, *Διάμεση Κυριακή*, Αθήνα 2002, σελ.: 311-342.
4. Η τάξη και το βιβλίο (σχολικό εγχειρίδιο), ουσιαστικά ταυτίζονται, γιατί για κάθε τάξη στο μάθημα της γλώσσας προβλέπεται ένα βιβλίο αυτό της «Νεοελληνικής Γλώσσας».
5. Θεωρούμε ότι, για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, τα πεζά κείμενα μπορούν να πάρουν τις παρακάτω μορφές.

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

1 ΔΙΗΓΗΜΑ	Δ
2 ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΔΙΗΓΗΜΑΤΟΣ	ΑΔ
3 ΣΥΝΤΟΜΕΥΣΗ ΔΙΗΓΗΜΑΤΟΣ	ΣΔ
4 ΔΙΑΣΚΕΥΗ ΔΙΗΓΗΜΑΤΟΣ	ΔΔ
5 ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΟΣ	ΑΜ
6 ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΟΣ ΔΙΑΣΚΕΥΗ	ΔΑΜ
7 ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΟΣ ΣΥΝΤΟΜΕΥΣΗ	ΣΑΜ
8 ΔΟΚΙΜΙΑ	ΔΟΚ
9 ΜΕΛΕΤΗ	ΜΕΛ
10 ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΜΕΛΕΤΗΣ	ΑΜΕΛ
11 ΑΡΘΡΟ	α
12 ΣΥΝΤΟΜΕΥΣΗ ΑΡΘΡΟΥ	Σα
13 ΧΡΟΝΟΓΡΑΦΗΜΑ	Χ
14 ΕΠΙΣΤΟΛΕΣ	ε
15 ΠΑΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	ΠΚ
16 ΠΑΡΑΜΥΘΙ - ΜΥΘΟΣ	ΠΜ

6. Για τη χρονολογική κατάταξη των κειμένων ακολουθήσαμε τον διαχωρισμό που προτείνει ο Κ. Θ. Δημαράς και ο Λ. Πολίτης. Η ίδια χρονολογική κατάταξη χρησιμοποιείται και στη διδακτορική διατριβή της Ελ. Χοντολίδου. Τη συναντάμε επίσης και στο σχολικό βιβλίο (έκδοση Ο.Ε.Δ.Β.) των Νεοελληνικών Κειμένων της Γ' Γυμνασίου.

Τα κείμενα που ανθολογούνται στα αρχαία κείμενα είναι μεταφρασμένα και καλύπτουν μία μεγάλη περίοδο, από τον 5ο αιώνα π.Χ. μέχρι την αρχή του 1ου αιώνα μ.Χ.

Ο 20ος αιώνας χωρίζεται στην περίοδο 1922-1945 (την ονομάσαμε περίοδο του μεσοπολέμου και του Β' παγκοσμίου πολέμου) και στην μεταπολεμική περίοδο 1945-1960. Τον διαχωρισμό αυτόν υπαγορεύει η λογοτεχνική παραγωγή στην Ελλάδα και τον ακολουθούν τόσο η Ιστορία της ελληνικής λογοτεχνίας των Κ.Θ. Δημαρά και Λ. Πολίτη όσο και το σχολικό εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου του Ο.Ε.Δ.Β.

Στη σύγχρονη περίοδο ανθολογούνται κείμενα που γράφτηκαν από το 1960 μέχρι το 1980. Η υπόλοιπη κατάταξη αντικατοπτρίζει τα λογοτεχνικά ρεύματα και τις λογοτεχνικές σχολές.

Νικόλαος Άχλης - Αριάδνη Παπάνα

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΟΙ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΙ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Δ. Θράκης αποτελεί ένα από τα ακανθώδη και περίπλοκα ζητήματα της γενικότερης πολιτικής που ακολουθείται και εφαρμόζεται για τη θρησκευτική μειονότητα της Δ. Θράκης, καθώς συναρτάται άμεσα ή έμμεσα με την εξωτερική πολιτική της χώρας, τις ιστορικές και πολιτικές συγκυρίες και ιδιαίτερα τις ελληνοτουρκικές σχέσεις και τις διακυμάνσεις τους.

Η μειονοτική εκπαίδευση έχει ήδη μια ιστορία 80 χρόνων και προέκυψε μέσα από διαδικασίες πολιτικών και θεσμικών ανακατατάξεων στα τελευταία 80 χρόνια στο ελληνικό κράτος. Η δομή και η λειτουργία της διέπεται από ένα ασαφές και περίπλοκο θεσμικό πλαίσιο με ειδικές διατάξεις που ορίζονται από διακρατικές συμφωνίες και συνθήκες. Συνεπώς εμπεριέχει ιδιαιτερότητες που αποτυπώνονται σε ειδικές πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές. Δεν παύει ωστόσο να αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής της ελληνικής πολιτείας, η οποία έχει την ευθύνη και το χρέος να μεριμνά, να καταγράφει και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα εκπαιδευτικά ζητήματα της μουσουλμανικής μειονότητας με την ίδια φροντίδα και συνέπεια στο πλαίσιο της ισονομίας και ισοπολιτείας που πρέπει να απολαμβάνουν όλοι οι Έλληνες πολίτες.

Στο πλαίσιο αυτού του ενδιαφέροντος εντάσσεται και η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία, με την οποία επιχειρείται η προσέγγιση ενός ειδικότερου αλλά ουσιαστικού εκπαιδευτικού ζητήματος, που αφορά στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους μουσουλμάνους της Δ. Θράκης και στις παραμέτρους που το προσδιορίζουν. Στη μελέτη επιχειρείται αρχικά μια συνοπτική παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου που καθορίζει τα ζητήματα της μειονοτικής εκπαίδευσης

και ειδικότερα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και περιγράφεται η δομή του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στη συνέχεια γίνεται μια ιστορική και συγχρονική παρουσίαση της προβληματικής σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη μειονοτική εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται το αντικείμενο της έρευνας, οι υποθέσεις, η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και η μεθοδολογία της έρευνας. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε, με σκοπό να διερευνήσουμε τη σχέση των σπουδαστών της Ε.Π.Α.Θ. με την ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία της. Τέλος, παρατίθενται τα γενικά συμπεράσματα και διαπιστώνονται σχετικές προτάσεις.

Μειονοτική εκπαίδευση και ελληνική γλώσσα

Κεντρικό και κάρριο ζήτημα που αφορά την εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας αποτελεί η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Πρόκειται για θέμα στο οποίο επικεντρώνονται όχι μόνο το ενδιαφέρον αλλά και οι συζητήσεις, οι διαφωνίες, οι διαφορετικές κρίσεις των επιστημόνων, εκπαιδευτικών, παιδαγωγών, πολιτικών, εκπροσώπων της μειονότητας, καθώς προσλαμβάνει συχνά άμεσα ή έμμεσα και συνειρμικά, πολιτικές, εθνικές διαστάσεις και προεκτάσεις.

Όπως προαναφέρθηκε, η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης σύμφωνα με την συνθήκη της Λωζάνης αναγνωρίζεται ως θρησκευτική μειονότητα. Οι μουσουλμάνοι έχουν δικαίωμα να διδαχθούν στα σχολεία της βασικής εκπαίδευσης, δηλαδή στο Δημοτικό σχολείο (με πρωτοβουλία της ελληνικής πολιτείας το δικαίωμα αυτό προεκτάθηκε στο Γυμνάσιο), τη μητρική τους γλώσσα (άρθρο 41) και να ιδρύσουν σχολεία και πάσης φύσεως εκπαιδευτήρια και να χρησιμοποιούν σε αυτά ελεύθερα τη γλώσσα τους. Η συνθήκη της Λωζάνης δεν προσδιορίζει τη μειονοτική γλώσσα, αλλά το μορφωτικό πρωτόκολλο του 1968 ουσιαστικά επιστημοποίησε και καθιέρωσε την πρακτική που ίσχυε μέχρι τότε, δηλαδή την καθιέρωση της τουρκικής ως μόνης μειονοτικής γλώσσας. [Η Επιτροπή συνιστά όπως το υφιστάμενο καθεστώς εν τω θέματι της χρήσεως εν ταις μειονοταίς σχολαίς της μειονοτικής και επισήμου γλώσσης, εξακολουθήσῃ εφαρμαζόμενον εν τω μέλλοντι ως και κατά το παρελθόν].

Η εξέλιξη αυτή ασφαλώς δεν ανταποκρίνεται στη γλωσσική ταυτότητα ολόκληρου του μουσουλμανικού πληθυσμού της Θράκης, αφού αυτή αποτελείται όχι μόνο από Τουρκόφωνους αλλά και Αθίγγανους και Πομάκους, οι οποίοι έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα αλλά και εθνοτική ταυτότητα και επομένως ου-

σιαστικά συνιστά παραβίαση της συνθήκης της Λωζάνης.

Ωστόσο, η πρακτική εξακολουθεί να ισχύει μέχρι σήμερα, με αποτέλεσμα οι Πομακικής και Αθιγγανικής καταγωγής μαθητές να γίνονται υποχρεωτικά τρίγλωσσοι, αφού στο οικογενειακό τους και το στενό κοινοτικό τους περιβάλλον χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, ενώ υποχρεωτικά στο σχολείο διδάσκονται την τουρκική και την ελληνική γλώσσα. Αυτή όμως η διάσπαση ασφαλώς δεν τους επιτρέπει να μάθουν ικανοποιητικά καμιά από τις τρεις γλώσσες. Αν μάλιστα ληφθεί υπόψη ότι ασκούνται ιδιαίτερες πιέσεις να χρησιμοποιούν την τουρκική γλώσσα από τους προπαγανδιστικούς κύκλους της Τουρκίας, ώστε να ενσωματωθούν στους Τουρκόφωνους μουσουλμάνους με ποικίλα επιχειρήματα, γίνεται αντιληπτή η ιδιαίτερη δυσκολία που έχουν στην εκμάθηση και κατά συνέπεια στη σωστή χρήση της προφορικής και γραπτής ελληνικής γλώσσας, αφού ουσιαστικά υφίστανται ένα γλωσσικό και κατ' επέκταση πολιτιστικό ευνοχισμό. Όταν η κατάρτιση στη μητρική γλώσσα είναι ανύπαρκτη ή ελλιπής, δυσχερής και αναποτελεσματική θα είναι και η κατάρτιση στη δεύτερη γλώσσα.

Η δυσκολία όμως που έχουν τα παιδιά της μειονότητας στην ελληνική γλώσσα σχετίζεται και με άλλες κοινωνικές, εκπαιδευτικές, πολιτισμικές και οικονομικές παραμέτρους, που προσδιορίζουν τους όρους και τις συνθήκες ζωής της μειονότητας:

α) Αν λάβουμε υπόψη ότι ακόμα και σήμερα ελάχιστα παιδιά της μειονότητας φοιτούν στα νηπιαγωγεία και ότι στο οικογενειακό τους περιβάλλον μιλούν και ακούν τη μητρική τους γλώσσα, αβίαστα προκύπτει ότι δεν έχουν σχεδόν καμιά επαφή με την ελληνική γλώσσα, πριν από τη φοίτησή τους στο Δημοτικό σχολείο. Και αυτό είναι πιο πιθανό να συμβαίνει στα χωριά της ορεινής Θράκης, όπου ο πληθυσμός είναι αμιγώς μειονοτικός. Οι μουσουλμάνοι κάτοικοι αυτών των περιοχών ζουν σε μια ιδιότυπη κλειστή κοινωνία, στην οποία όμως τόσο οι περιβαλλοντικές όσο και οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες αποκλείουν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στην καθημερινή ζωή. Τα παιδιά της μειονότητας σ' αυτές τις περιοχές, μέχρι να τελειώσουν το Δημοτικό σχολείο δεν έρχονται σε επαφή με τα παιδιά της ευρύτερης κοινωνίας τόσο εντός όσο και εκτός σχολικού χώρου εξαιτίας της ιδιομορφίας που εμφανίζει η γεωγραφική κατανομή του πληθυσμού. Με άλλα λόγια τα παιδιά της μειονότητας που ζουν στις ορεινές περιοχές γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα για πρώτη φορά ως ξένη γλώσσα στο πλαίσιο της φοίτησής τους στο Δημοτικό σχολείο, παρακολουθώντας μάλιστα δίγλωσσο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

β) Από την άλλη, το πρόγραμμα διδασκαλίας στη μειονοτική εκπαίδευση, έτσι όπως είναι διαμορφωμένο και αναλλοίωτο για δεκαετίες, φαίνεται ότι ευ-

νοεί το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας. Ένα πρόγραμμα μαθημάτων και αντίστοιχων περιεχομένων μάθησης, που δεν είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του πολυπολιτισμικού και πολυγλωσσικού μαθητικού πληθυσμού, σύμφωνα με το οποίο μόνο τέσσερα μαθήματα διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα, είναι επόμενο ότι δεν παρέχει προϋποθέσεις για την επαρκή ελληνομάθεια των μουσουλμανόπαιδων, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την εκπαιδευτική, πολιτισμική και κοινωνική τους εξέλιξη. Δε θα περίμενε άλλωστε κανείς διαφορετικό αποτέλεσμα ως προς το επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά της μειονότητας, αφού μέχρι πρόσφατα τα σχολικά τους βιβλία ήταν τα ίδια με αυτά των υπολοίπων σχολείων και η διδακτική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας γινόταν ως να ήταν μητρική και όχι ως δεύτερη γλώσσα. Σ' αυτά πρέπει να προστεθούν δυστυχώς και η ανεπαρκής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη μειονοτική εκπαίδευση.

γ) Όπως ήδη προαναφέρθηκε, μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού της μειονότητας δε συνεχίζει τις σπουδές του στο Γυμνάσιο και Λύκειο ή διακόπτει τις σπουδές του σε κάποια τάξη. Η διαρροή αυτή του μαθητικού πληθυσμού συνεπάγεται ασφαλώς και ελλιπή εκπαίδευση άρα και ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας.

Η περιορισμένη όμως ελληνομάθεια των μουσουλμανόπαιδων δεν μπορεί να αποδοθεί μονομερώς και αποκλειστικά στην ανεπάρκεια και αδυναμία του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος να εναρμονιστεί με τα σύγχρονα δεδομένα της πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

δ) Παράμετρος σημαντική για τη συνολική ερμηνεία και σφαιρική προσέγγιση του ζητήματος είναι το μειωμένο ενδιαφέρον των μουσουλμάνων γονέων και μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Το ενδιαφέρον αυτό συνδέεται προφανώς με το χαμηλό μορφωτικό και το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, που φαίνεται ότι διαμορφώνει χαμηλές προσδοκίες κοινωνικής κινητικότητας τόσο για τους ίδιους όσο και για τα παιδιά τους και συνεπώς διαμορφώνει καθοριστικά και τις ανάλογες στάσεις για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η οποία συνιστά προϋπόθεση για την ικανοποίηση μορφωτικών και κοινωνικών προσδοκιών.

ε) Η εκμάθηση τόσο της ελληνικής όσο και της τουρκικής γλώσσας φαίνεται ότι σχετίζεται και με το επίπεδο εκτίμησης που έχουν οι μουσουλμανόπαιδες και επομένως οι γονείς τους για τη συμβολική και πραγματική αξία της καθεμιάς γλώσσας και τα προσδοκώμενα οφέλη από τη γνώση και τη χρήση της. Η ερμηνεία αυτή προσδίδει στο ζήτημα της ελληνομάθειας των μουσουλμάνων μια άλλη διάσταση, ιδεολογική και εθνική.

στ) Η χρήση της μειονοτικής γλώσσας (τουρκική) σκόπιμα, συστηματικά και επιμελώς συνδέθηκε με την τουρκική εθνική συνείδηση και ταυτότητα. Έτσι, ορισμένοι μειονοτικοί Τουρκόφωνοι επιχειρούν με κάθε τρόπο να ενισχύσουν και να προωθήσουν την τουρκική γλώσσα, υποβάλλοντας την ταυτοποίηση μουσουλμανικής και τουρκικής συνείδησης, ενώ αντίστοιχα προσπαθούν να υποβαθμίσουν και να αποτρέψουν την ελληνομάθεια ως κίνηση αντίστασης σε έναν άξονα διατήρησης της «τουρκικής ταυτότητας» και κατά συνέπεια αποτροπής της «επερχόμενης» εθνικής και γλωσσικής αλλοτρίωσης του μειονοτικού πληθυσμού. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι συντηρείται και αναπαράγεται μια σχετική προκατάληψη σε ό,τι αφορά την ελληνομάθεια των μουσουλμάνων, η οποία ασφαλώς λειτουργεί ανασχετικά στην αντίστοιχη προσπάθεια, ενώ ερμηνεύει σ' ένα βαθμό το μειωμένο και ανύπαρκτο συχνά ενδιαφέρον των μουσουλμάνων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Προσπαθήσαμε να καταγράψουμε μια σειρά από παράγοντες –μεταβλητές, που φαίνεται ότι σχετίζονται με τη δυσκολία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους μουσουλμάνους μαθητές της Θράκης, χωρίς ωστόσο να θεωρούμε ότι το θέμα προσεγγίστηκε εξολοκλήρου. Η ουσία όμως παραμένει μία: Οι μουσουλμάνοι μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που πιστοποιείται από εμπειρικές ερευνητικές διαπιστώσεις, οι οποίες ωστόσο περιορίζονται στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αντικείμενο της έρευνας

Αυτή ακριβώς η διαπίστωση αποτέλεσε την αφετηρία και το ερέθισμα του προβληματισμού μας, που μεταφράστηκε στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία. Πιο συγκεκριμένα, θελήσαμε με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε να καταγράψουμε τις απόψεις των σπουδαστών της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσ/νίκης που αφορούν στη σχέση τους με την ελληνική γλώσσα. Ειδικότερα, στόχοι της ερευνητικής εργασίας είναι:

1. να καταγράψει το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας των σπουδαστών της ΕΠΑΘ,
2. να εντοπίσει, στο βαθμό που υπάρχουν, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ελληνική γλώσσα (προφορική και γραπτή),
3. να προσδιορίσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τους μουσουλμάνους σπουδαστές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, εντοπίζοντας έτσι τα πιθανά αίτια των δυσκολιών που συναντούν στην ελληνική γλώσσα,

4. να διερευνήσει τις στάσεις που έχουν οι μουσουλμάνοι σπουδαστές της ΕΠΑΘ σε ό,τι αφορά την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της ελληνικής γλώσσας.

Υποθέσεις της έρευνας

Με βάση τους σκοπούς της έρευνας, τα δεδομένα από την αξιοποίηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας και με βάση τις εμπειρικές διαπιστώσεις του ερευνητή και τη διδακτική του εμπειρία στην ΕΠΑΘ, διατυπώθηκαν οι υποθέσεις της έρευνας, οι οποίες αποτέλεσαν και τον προσανατολιστικό άξονα για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας. Οι υποθέσεις κατανεμήθηκαν σε τρεις θεματικούς άξονες:

- 1) εκμάθηση - χρήση της ελληνικής γλώσσας,
- 2) στάση των μουσουλμάνων σπουδαστών απέναντι στην ελληνική γλώσσα,
- 3) παράγοντες που επηρεάζουν τους μουσουλμάνους σπουδαστές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Ειδικότερα, οι υποθέσεις της έρευνας ήταν:

1. Οι μουσουλμάνοι σπουδαστές της ΕΠΑΘ δε γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα και έχουν δυσκολίες στη χρήση της, περισσότερες στο γραπτό και λιγότερες στον προφορικό λόγο.
2. Η ελληνομάθεια των σπουδαστών της ΕΠΑΘ δεν είναι επαρκής για την παρακολούθηση πανεπιστημιακών σπουδών, πλην των δευτεροετών σπουδαστών.
3. Χρησιμοποιούν περιορισμένα την ελληνική γλώσσα στην καθημερινή τους ζωή.
4. Χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα κυρίως για εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς σκοπούς.
5. Μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα για πρώτη φορά στο δημοτικό σχολείο και όχι στο νηπιαγωγείο.
6. Οι μεγαλύτερες δυσκολίες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας εντοπίζονται στο λεξιλόγιο και τη σύνταξη.
7. Θεωρούν σημαντική την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και αναγνωρίζουν τη χρησιμότητά της.
8. Θεωρούν σημαντική την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για λόγους εκπαιδευτικούς, επαγγελματικούς και καθόλου για εθνικούς λόγους.
9. Οι σπουδαστές της ΕΠΑΘ, απόφοιτοι Δημόσιου Λυκείου έχουν λιγότερες δυσκολίες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε σύγκριση με τους σπουδαστές, απόφοιτους Μειονοτικού Λυκείου και αυτοί παρουσιάζουν καλύτερο επίπεδο ελ-

ληνομάθειας σε σύγκριση με τους απόφοιτους Ιεροσπουδαστηρίων.

10. Οι σπουδαστές που προέρχονται από τις πόλεις έχουν λιγότερες δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα από αυτούς που προέρχονται από χωριά.

11. Τα αγόρια έχουν πιο πολλές δυσκολίες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας από ό,τι τα κορίτσια.

12. Όσοι σπουδαστές φοίτησαν σε νηπιαγωγείο ή χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στην οικογένεια έχουν πολύ καλή γνώση και χρήση της.

13. Η ΕΠΑΘ διευκολύνει σημαντικά τους σπουδαστές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

14. Αποδίδουν τις μεγαλύτερες ευθύνες για τις δυσκολίες που συναντούν στην ελληνική γλώσσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (πρόγραμμα, σχολικά βιβλία, δάσκαλοι) και καθόλου στους ίδιους.

15. Δε χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στην οικογένεια.

16. Η μουσουλμανική οικογένεια δε βοηθά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Ενώ για το μειονοτικό ζήτημα, τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία, σε ό,τι αφορά τη μειονοτική εκπαίδευση το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι σχετικά πρόσφατο και επομένως οι βιβλιογραφικές αναφορές είναι περιορισμένες. Ακόμα λιγότερα έχουν γραφεί για τη σχέση των μουσουλμάνων μαθητών με την ελληνική γλώσσα. Υπάρχει βέβαια διεθνής βιβλιογραφία, για να τεκμηριωθεί ερευνητικά και θεωρητικά η άποψη ότι τα δίγλωσσα παιδιά αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Για την ιδιαίτερη όμως περίπτωση της θρησκευτικής μειονότητας της Θράκης φαίνεται ότι ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα υπάρχουν. Ωστόσο, αναφορές στην εκπαίδευση των μουσουλμάνων και τη σχέση τους με την ελληνική γλώσσα, με παράθεση στοιχείων, κριτικές επισημάνσεις και σχολιασμούς, περιλαμβάνονται σε βιβλία και άρθρα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Τα στοιχεία αυτά όμως αφορούν κυρίως την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ο Θ. Σαρβανόκης (1987) πραγματοποίησε έρευνα με θέμα : «Παράγοντες που επηρεάζουν τους μουσουλμανόπαιδες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας». Ειδικότερα, η έρευνα έδειξε ότι το επίπεδο της ελληνομάθειας των μουσουλμανόπαιδων εξαρτάται από τη σύνθεση του πληθυσμού στους χώρους που ζουν, την απόσταση του χωριού τους από την πόλη, την αδιαφορία και την προ-

κατάληψη των γονιών, τη μη φοίτηση των μαθητών στο νηπιαγωγείο, τα σχολικά βιβλία και την απροθυμία των μουσουλμάνων. Τα αποτελέσματα της έρευνας, που προέκυψαν μετά από επεξεργασία των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από χριστιανούς δασκάλους 215 μουσουλμανικών σχολείων, έδειξαν ότι πράγματι οι μουσουλμάνοι μαθητές του Δημοτικού σχολείου παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στα ελληνικά μαθήματα και εξαιρετικές δυσκολίες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη μορφωτική τους εξέλιξη. Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση στα ελληνικά μαθήματα ανάμεσα στους Πομάκους μαθητές και στους Τουρκόφωνους. Θετική επίδραση στη γνώση της ελληνικής γλώσσας ασκεί η συνύπαρξη χριστιανών και μουσουλμάνων, ενώ αποφασιστικό παράγοντα για την επίδοση των μουσουλμάνων στα ελληνικά έχει η γεωγραφική θέση του χωριού (ορεινό – πεδινό) και η απόστασή του από την πόλη. Αρνητική επίδραση για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας διαδραματίζει η προκατάληψη των γονέων των μαθητών και η συνακόλουθη οικογενειακή αδιαφορία για την ελληνική γλώσσα, η οποία ασφαλώς αποτυπώνεται στη μη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο, στην ελλιπή φοίτηση στο σχολείο και στη μη χρήση της ελληνικής γλώσσας στην οικογένεια. Στους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μουσουλμάνους προστίθενται το είδος των βιβλίων που χρησιμοποιούνται και η έλλειψη των κατάλληλων εποπτικών μέσων.

Τα ερευνητικά αυτά συμπεράσματα επιβεβαιώνει και ο Ν. Παναγιωτίδης στο βιβλίο του: «Το Μειονοτικό Εκπαιδευτικό Σύστημα της Ελλάδος» (1996), παραθέτοντας στατιστικά στοιχεία και σημαντικές διαπιστώσεις. Γράφει: «Με τις σημερινές συνθήκες που επικρατούν στη μειονοτική εκπαίδευση οι μαθητές δυσκολεύονται στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας». Παρά τις φιλότιμες προσπάθειες που καταβάλλουν οι συνάδελφοι χριστιανοί δάσκαλοι στα σχολεία αυτά για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, τα αποτελέσματα σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να θεωρηθούν ικανοποιητικά. «Μόνο το 71% των μαθητών αποφοιτούν από το Δημοτικό σχολείο και μόνο το 18% των αποφοίτων Γυμνασίου εγγράφεται στα Λύκεια».

Στη μελέτη «Εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες των μουσουλμάνων μαθητών της Θράκης» οι Ε. Τρέσσου και η Π. Στάθη γράφουν: «Τα περισσότερα παιδιά της μειονότητας δεν έχουν σχεδόν καμία επαφή με την ελληνική γλώσσα, πριν από τη φοίτησή τους στο σχολείο». Και σε άλλο σημείο «Τα παιδιά της μειονότητας με τη συμπλήρωση της φοίτησής τους στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την τουρκική γλώσσα και σε ασύγκριτα χαμηλότερο επίπεδο την ελληνική». Όσον αφορά τις αιτίες του

προβλήματος μεταξύ άλλων επισημαίνουν την έλλειψη του διπολιτισμικού-διγλωσσικού εκπαιδευτικού προγράμματος και τον ανεπαρκή σχεδιασμό των περιεχομένων, των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας, για το τμήμα της διδασκαλίας που γίνεται στην ελληνική γλώσσα.

Στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων», το οποίο περιλαμβάνει πολλές δράσεις με αντίστοιχες επιτροπές, η γλωσσολογική ομάδα που ανέλαβε την παραγωγή διδακτικού γλωσσικού υλικού για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης, μετά από επιτόπια έρευνα, με αντίστοιχες συνεντεύξεις με χριστιανούς και μουσουλμάνους δασκάλους και τη συγκέντρωση πληροφοριακού υλικού μέσω της παρατήρησης μαθημάτων της ελληνικής και τουρκικής γλώσσας, διαπιστώνει στην τελική της έκθεση: «Υπάρχει μεγάλη διαφορά επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας ανάμεσα στα σχολεία των ορεινών χωριών και στα σχολεία της πόλης. Στα ορεινά χωριά τα παιδιά δύσκολα θα φτάσουν μέχρι το επίπεδο της τέταρτης τάξης. Δεν έχουν ακούσματα της ελληνικής γλώσσας, πράγμα που καθιστά την επικοινωνία δασκάλου-μαθητών από προβληματική έως αδύνατη! Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την ελληνομάθεια των μουσουλμανόπαιδων επισημαίνεται η απροθυμία, η αδιαφορία αλλά και η άγνοια των γονέων, η έλλειψη προσχολικής αγωγής αλλά και η ακατάλληλη και ανεπαρκής διδακτική μεθοδολογία των μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας σε συνάρτηση πάντα με το ανεπαρκές διδακτικό υλικό (σχολικά εγχειρίδια, εποπτικά μέσα).

Αξιοσημείωτη είναι και η άποψη των μουσουλμάνων δασκάλων οι οποίοι αναφέρθηκαν και στην «ολιγωρία» των χριστιανών δασκάλων αλλά και η θετική τους στάση ως προς την αναγκαιότητα του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας για «συνέχιση των σπουδών και διευκόλυνση των δραστηριοτήτων των μουσουλμάνων στην ελληνική κοινωνία»

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε, από την Ε. Κανακίδου (1994), με σκοπό την περιγραφή των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος της μουσουλμανικής μειονότητας της Δ. Θράκης, την περιγραφή των συμπεριφορών των μελών της μειονότητας όσον αφορά στην εκπαίδευση και τον εντοπισμό των περιβαλλοντικών συνθηκών που προσδιορίζουν τις συγκεκριμένες συμπεριφορές επισημαίνονται για άλλη μια φορά το χαμηλό επίπεδο της ελληνομάθειας των μουσουλμάνων και προσδιορίζονται συγκεκριμένοι περιβαλλοντικοί και σχολικοί παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με το πρόβλημα. Ειδικότερα, αναφέρονται ο χρόνος διδασκαλίας της ελληνικής και τουρκικής γλώσσας, ο συνολικός χρόνος λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων, η περιορισμένη χρήση της ελληνικής γλώσσας αποκλειστικά στο σχολικό χώρο και μόνο σε ποσοστό 47%

σε αντίθεση με την τουρκική γλώσσα που χρησιμοποιείται σε ποσοστό 53% στο σχολείο και 100% στην εξωσχολική ζωή. Διαπιστώθηκε επίσης διαφορά επίδοσης στην ελληνική γλώσσα μεταξύ μουσουλμάνων μαθητών της υπαίθρου και μουσουλμάνων μαθητών των αστικών κέντρων. Η σχέση των μουσουλμάνων μαθητών συνδέεται ασφαλώς με τις χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών και των γονέων αλλά και την εγκατάλειψη της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που επιτείνεται από την αδυναμία των γονέων να ενισχύσουν το μαθητή στις σχολικές δυσκολίες.

Σε έρευνα του ο Γ. Δημουλάς (1991) για την γραπτή επικοινωνία και τη γραπτή έκφραση χριστιανών και μουσουλμάνων μαθητών των τριών ανώτερων τάξεων Δημοτικών σχολείων του Ν. Ροδόπης συμπεραίνει ότι οι μαθητές της Στ' τάξης των μειονοτικών σχολείων υστερούν ως προς το βαθμό κατοχής της ελληνικής γλώσσας και μάλιστα το επίπεδο της ελληνομάθειάς τους είναι χαμηλότερο και από εκείνο των χριστιανών μαθητών της Γ' τάξης.

Σε άλλα ερευνητικά δεδομένα, που προέρχονται από το μειονοτικό σχολείο της Αλεξανδρουπόλεως, για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μειονοτικών μαθητών στο γλωσσικό μάθημα της μητρικής τους γλώσσας και στο αντίστοιχο μάθημα της ελληνικής γλώσσας, διατυπώνεται το συμπέρασμα ότι το υπάρχον σύστημα γλωσσικής εκπαίδευσης για τα παιδιά της μειονότητας δεν είναι αποτελεσματικό, ενώ επισημαίνεται ότι ο βαθμός έκθεσης των μαθητών της μειονότητας στο ελληνικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και τα κίνητρα που έχουν για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας λειτουργούν ανασχετικά στο επίπεδο της ελληνομάθειάς τους.

Πάντως, διαπιστώνεται ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια σχετική ευαισθητοποίηση και ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μειονοτική εκπαίδευση και ιδιαίτερα για το ζήτημα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Επισημαίνεται ωστόσο ότι οι ερευνητικές προσπάθειες εστιάζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και βεβαίως δικαιολογημένα, αφού εκεί εδράζεται η βάση του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Απουσιάζουν όμως ερευνητικά δεδομένα διαχρονικά ή συγκριτικά που αφορούν στη σχέση των μουσουλμάνων μαθητών με την ελληνική γλώσσα στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μια μικρή συμβολή στην κάλυψη αυτού του ερευνητικού κενού ευελπιστεί να προσφέρει η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία.

Μεθοδολογία της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν το σύνολο των σπουδαστών/τριων της ΕΠΑΘ

κατά το Ακαδημαϊκό έτος 2000 - 2001, οι οποίοι ανέρχονταν σε 66 κατανεμημένοι σε τρία έτη σπουδών : 15 στην προκαταρκτική τάξη, 26 στο Α' έτος σπουδών και 25 στο Β' έτος σπουδών. Επειδή ο αριθμός των σπουδαστών ήταν μικρός, δε χρειάστηκε να επιλεγεί με κάποια μέθοδο δείγμα της έρευνας, αλλά για τους σκοπούς της έρευνας αξιοποιήθηκαν όλοι οι σπουδαστές/τριες. Έτσι, πληθυσμός και δείγμα ταυτοποιούνται.

Για την επίτευξη των σκοπών της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία επιχειρεί να καταγράψει τις απόψεις, στάσεις των μουσουλμάνων σπουδαστών της ΕΠΑΘ σε ό,τι αφορά θέματα που αφορούν την εκμάθηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας, προσφορότερη μέθοδος ήταν το ερωτηματολόγιο. Έχοντας υπόψη από τη μια τους στόχους της έρευνας και από την άλλη τις υποθέσεις, επιχειρήθηκε η σύνταξη του ερωτηματολογίου σε πρώτη μορφή, με ερωτήσεις, οι οποίες κατανεμήθηκαν σε τέσσερις θεματικούς άξονες:

I. Ερωτήσεις καταγραφής ατομικών - δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος.

II. Ερωτήσεις σχετικές με την αναγκαιότητα εκμάθησης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας.

III. Ερωτήσεις σχετικές με το επίπεδο χρήσης της ελληνικής γλώσσας.

IV. Ερωτήσεις σχετικές με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

V. Συγκεντρώθηκαν συνολικά 66 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Ακολούθησε η συμπύκνωση των ερωτήσεων 6,7,8,9, που αφορούσαν τη μόρφωση και το επάγγελμα μητέρας, πατέρα, σε μια μεταβλητή, που αφορούσε το κοινωνικό στρώμα των σπουδαστών. Στη συνέχεια τα ερωτηματολόγια υποβλήθηκαν σε στατιστική επεξεργασία με το σύστημα S.P.S.S.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Από τη συνολική επεξεργασία και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας μπορούν να συναχθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

1) Οι σπουδαστές/τριες της ΕΠΑΘ προέρχονται από περιοχές της Δ. Θράκης, κυρίως χωριά, από χαμηλά κατά κανόνα κοινωνικά στρώματα και οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο. Στην πλειοψηφία τους είναι αγόρια και έχουν αποφοιτήσει από Ιεροσπουδαστήρια και Μειονοτικά και Γενικά Λύκεια.

2) Οι σπουδαστές έμαθαν την ελληνική γλώσσα για πρώτη φορά στο Δημο-

τικό σχολείο και όχι στο νηπιαγωγείο (Υπόθεση 5), του οποίου ωστόσο αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα αλλά και τη συμβολή στην προσπάθεια για τη βελτίωση του επιπέδου της ελληνομάθειας των μουσουλμάνων μαθητών. Πάντως, παραμένει αξιοσημείωτο το γεγονός ότι και στις οικογένειές τους έχουν ακούσματα της ελληνικής γλώσσας (Απορ. Υπόθεσης 16), ένδειξη ότι ίσως η μουσουλμανική οικογένεια διαμορφώνει μια διαφορετική στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα. Η διαφοροποίηση αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι και οι σπουδαστές σε ποσοστό 50% χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στην οικογένειά τους και άρα επικοινωνούν στα ελληνικά, αν και δεν είναι η μητρική τους γλώσσα (Απορ. Υπόθεσης 15). Η συχνότερη χρήση της ελληνικής γλώσσας στην οικογένεια γίνεται περισσότερο στις πόλεις και από σπουδαστές που προέρχονται από μεσαία κοινωνικά στρώματα, όπου φαίνεται περιορίζονται οι αναστολές και οι ενδοιασμοί. Σε κάθε περίπτωση η χρήση της ελληνικής γλώσσας στην οικογένεια, λειτουργεί ευεργετικά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Γενικότερα, η βοήθεια που παρέχει η οικογένεια στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας επηρεάζει καθοριστικά το επίπεδο της ελληνομάθειας των σπουδαστών (Υπόθεση 12).

3) Η χρήση της ελληνικής γλώσσας μάλιστα δε γίνεται μόνο στην οικογένεια αλλά και στην καθημερινή τους ζωή στον τόπο κατοικίας τους, χωρίς βέβαια η χρήση αυτή να είναι ευρύτατη (Υπόθεση 3). Με λίγα λόγια οι μουσουλμάνοι σπουδαστές της ΕΠΑΘ φαίνεται ότι ξεπερνούν παραδοσιακά απαγορευτικά και στερεότυπα σχήματα και μοντέλα συμπεριφοράς και χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα πέρα από το σχολείο, στην οικογένεια, στο επάγγελμα, στην ψυχαγωγία, στην καθημερινή τους ζωή, αναγνωρίζοντας μια πραγματικότητα (Υπόθεση 4): η παρουσία και δημιουργική τους εξέλιξη στην ελληνική κοινωνία προϋποθέτει και απαιτεί την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Την πραγματικότητα αυτή φαίνεται προοδευτικά να υιοθετεί και η μουσουλμανική οικογένεια κυρίως της πόλης. Ωστόσο, υπογραμμίζεται ότι η χρήση της ελληνικής γλώσσας στην ψυχαγωγία και στις κοινωνικές σχέσεις είναι περιορισμένη, γεγονός που παραπέμπει στη διαπίστωση ότι οι σπουδαστές συναναστρέφονται κατεξοχήν με ομόγλωσσούς τους, στο πλαίσιο των φιλικών σχέσεων, των παρέων και στις ψυχαγωγικές τους επιλογές και δραστηριότητες. Άλλωστε οι συνθήκες ζωής των σπουδαστών στα χωριά τους, πολλά από τα οποία είναι ορεινά και με αμιγή μουσουλμανική πληθυσμιακή σύνθεση δεν τους παρέχουν και τις ανάλογες ευκαιρίες και δυνατότητες για ανάπτυξη επαφών και σχέσεων με τον χριστιανικό πληθυσμό.

4) Οι σπουδαστές της ΕΠΑΘ δηλώνουν κατηγορηματικά, ανεξάρτητα από

φύλο, καταγωγή και μητρική γλώσσα, ότι τους είναι απαραίτητη η ελληνική γλώσσα και αναγνωρίζουν καθολικά την αναγκαιότητα για τη σωστή εκμάθησή της (Υπόθεση 7), η οποία δεν εμπεριέχει καμία άλλη σκοπιμότητα και δεν επιδέχεται άλλη προέκταση. Αποτελεί απλώς τη συνειδητοποίηση μιας πραγματικότητας που δεν μπορεί να αγνοηθεί. Οι μουσουλμάνοι μαθητές έχουν κάθε λόγο και όφελος να μάθουν να μιλούν και να γράφουν την ελληνική γλώσσα. Και δεν έχουν κανένα λόγο να φοβούνται από την ελληνομάθειά τους, αφού, όπως οι ίδιοι αναγνωρίζουν, δε συνιστά απόπειρα αλλοίωσης της πολιτισμικής τους ταυτότητας και της εθνικής τους συνείδησης. Η ελληνική γλώσσα είναι για τους σπουδαστές ένα εργαλείο επικοινωνίας, και η μάθησή της δεν υπαγορεύεται από εθνικό χρέος (Υπόθεση 8) αλλά από πρακτικούς και επικοινωνιακούς λόγους. Δε φαίνεται επομένως να επαληθεύονται όσοι εντοπίζουν «κίνδυνο» πολιτισμικού και εθνικού εκφυλισμού των μουσουλμανόπαιδων από τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, γιατί πάντοτε γι' αυτούς θα είναι η δεύτερη γλώσσα και η λειτουργία της είναι παράλληλη και όχι ανταγωνιστική προς τη μητρική τους γλώσσα.

5) Είναι πάντως σημαντικό να τονίσουμε ότι οι σπουδαστές της ΕΠΑΘ εμφανίζουν συνολικά ένα ικανοποιητικό επίπεδο ελληνομάθειας –χωρίς ωστόσο να είναι το επιθυμητό-, που σε μεγάλο βαθμό πρέπει να αποδοθεί στη συστηματική και μεθοδική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των σπουδών τους στην ΕΠΑΘ (Υπόθεση 3) αλλά και στις ευκαιρίες που τους παρέχει η διαμονή τους στη Θεσσαλονίκη για καθημερινή άσκηση στο πλαίσιο της εξωσπουδαστικής τους ζωής. Το ενθαρρυντικό είναι ότι εμφανίζουν μια διαφορετική και πολύ καλύτερη εικόνα ως προς το επίπεδο της ελληνομάθειάς τους συγκριτικά με τους μουσουλμάνους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δείγματα του γραπτού λόγου των μαθητών Λυκείου έχουμε στις εξετάσεις για την εισαγωγή τους στην ΕΠΑΘ). Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η συστηματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και η άσκηση στη χρήση στο πλαίσιο των επικοινωνιακών αναγκών παρέχουν ασφαλείς προϋποθέσεις για τη βελτίωση των μουσουλμάνων μαθητών στην ελληνική γλώσσα. Αυτό άλλωστε πιστοποιεί και το είδος των δυσκολιών που οι ίδιοι οι σπουδαστές επισημαίνουν και αφορούν τη μορφοσυντακτική δομή της γλώσσας.

Έτσι, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να ειπωθεί ότι οι μουσουλμάνοι σπουδαστές δεν επιδέχονται βελτίωση στην ελληνική γλώσσα. Αντίθετα, οι ίδιοι αναγνωρίζουν ότι έχουν δυσκολίες, περισσότερες στο γραπτό λόγο και λιγότερες στον προφορικό (Υπόθεση 1). Οι δυσκολίες αναφέρονται στο σχετικά φτωχό λεξιλόγιο, που δυσχεραίνει την κατανόηση της σημασίας των λέξεων, τη γραμματική

και τη σύνταξη (Υπόθεση 6). Πιο πολλές δυσκολίες έχουν οι σπουδαστές – απόφοιτοι των Ιεροσπουδαστηρίων, οι οποίοι και διδάχθηκαν στη διάρκεια των σπουδών τους λιγότερο την ελληνική γλώσσα και από άποψη χρόνου αλλά και ωρών διδασκαλίας. Καλύτερη γνώση της ελληνικής γλώσσας έχουν οι απόφοιτοι Γενικού Λυκείου και όσοι δέχθηκαν μεγαλύτερη βοήθεια από την οικογένειά τους στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Υπόθεση 9). Επίσης καλύτερη γνώση και χρήση της ελληνικής γλώσσας έχουν τα κορίτσια από τα αγόρια (Υπόθεση 11) και όσοι σπουδαστές είχαν τη μεγαλύτερη βοήθεια από την οικογένειά τους (Υπόθεση 12). Δεν επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ότι όσοι σπουδαστές προέρχονται από τις πόλεις έχουν λιγότερες δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα (Υπόθεση 10).

6) Οι διαπιστώσεις αυτές οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι μουσουλμάνοι σπουδαστές εμφανώς βελτίωσαν το επίπεδο γνώσης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας με τη συστηματική διδασκαλία της στο πλαίσιο των σπουδών τους στην ΕΠΑΘ. Η βελτίωση αυτή δε φαίνεται να επηρεάζεται, καθοριστικά τουλάχιστον, από τη διαφορετική τους μητρική γλώσσα, την καταγωγή τους, το κοινωνικό στρώμα. Με άλλα λόγια παράγοντες, που ενδεχομένως επηρεάζουν την εμπέδωση της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και αναφέρονται στις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν στη μουσουλμανική κοινότητα της Δ. Θράκης, φαίνεται ότι εξισορροπούνται ή αντισταθμίζονται από την εντακτική, μεθοδική και συστηματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Αυτό συνεπάγεται επομένως ότι η προσδοκία για ένα καλύτερο επίπεδο ελληνομάθειας των μουσουλμάνων μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προϋποθέτει και απαιτεί τη διερεύνηση κατεξοχήν όλων των εκπαιδευτικών παραμέτρων που προσδιορίζουν την ποσότητα και την ποιότητα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, ιδιαίτερα στα μειονοτικά σχολεία, αλλά και όπου φοιτούν μουσουλμάνοι μαθητές, με τις όποιες εκπαιδευτικές αλλαγές μπορεί να συνεπάγεται κάτι τέτοιο.

Άλλωστε οι απαντήσεις στα πιθανά αίτια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι σπουδαστές της ΕΠΑΘ στην ελληνική γλώσσα παραπέμπουν κατεξοχήν σε σχολικούς παράγοντες. Ο χρόνος διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, τα σχολικά βιβλία, η μέθοδος διδασκαλίας, η επάρκεια των εκπαιδευτικών, η έλλειψη της προσχολικής αγωγής είναι μερικοί από τους παράγοντες που επισημαίνονται (Υπόθεση 14). Τα προβλήματα επομένως εντοπίζονται στην οργανωτική και εσωτερική δομή του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος.

7) Δεν αρκούν όμως μόνο ο εντοπισμός και η καταγραφή των προβλημάτων

και των ανεπαρκειών, αλλά απαιτούνται και οι αναγκαίες βελτιωτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις από όσους έχουν την αρμοδιότητα και την ευθύνη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Στις προτεινόμενες αλλαγές για τη βελτίωση του επιπέδου της ελληνομάθειας των μουσουλμάνων μαθητών προτάσσεται η ενίσχυση του θεσμού της προσχολικής αγωγής, προσπάθεια που ήδη έχει αρχίσει, με την παράλληλη προσπάθεια καταξίωσής του στη συνείδηση της μουσουλμανικής οικογένειας και την παροχή κατάλληλων κινήτρων. Στα προτεινόμενα μέτρα περιλαμβάνεται και η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, των περιεχομένων μάθησης και των μεθόδων διδασκαλίας των ελληνόφωνων μαθημάτων και ιδιαίτερα του γλωσσικού μαθήματος και η παραγωγή διδακτικού υλικού, στο πλαίσιο της κοινωνιακής λειτουργίας της γλώσσας και με βάση πάντα τους όρους και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μιας εκπαίδευσης που στοχεύει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που συγκροτούν την πολυπολιτισμική κοινωνία της Θράκης και αποδέχεται το μορφωτικό κεφάλαιο του μαθητή, ανεξάρτητα από τη φυλετική, θρησκευτική και κοινωνική του προέλευση και διασφαλίζει ίσες μορφωτικές ευκαιρίες. Όλα αυτά όμως ακυρώνονται, αν δεν υπάρξει και η κατάλληλη μόρφωση και επιμόρφωση χριστιανών και μουσουλμάνων εκπαιδευτικών, που αναλαμβάνουν και το βάρος και την ευθύνη της εφαρμογής των εκπαιδευτικών αλλαγών στη σχολική πράξη. Στην προοπτική αυτή περιλαμβάνεται και η επικείμενη αναβάθμιση της ΕΠΑΘ, η οποία μπορεί να αναλάβει και την ευθύνη της διοργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς (χριστιανούς και μουσουλμάνους) που υπηρετούν στη μειονοτική εκπαίδευση.

8) Κρίσιμο και επίμαχο σημείο παραμένει σίγουρα η αλλαγή του καθεστώτος της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στη μειονοτική εκπαίδευση (γνωστικά αντικείμενα, ώρες διδασκαλίας), με δεδομένο ότι υπάρχει εδώ και πολλά χρόνια (το αναλυτικό πρόγραμμα θεσμοθετήθηκε το 1957) ένα σταθερό νομικό πλαίσιο που το διέπει και προσδιορίζεται από διμερείς και διεθνείς δεσμεύσεις. Είναι γεγονός ότι πολλοί επικαλούνται ότι το υφιστάμενο νομικό καθεστώς δεν επιτρέπει την επίτευξη τέτοιων αλλαγών. Δεν είναι δυνατόν ωστόσο, ύστερα από 80 χρόνια μειονοτικής εκπαίδευσης με τις διαπιστωμένες ανεπάρκειες και με κυριότερο σύμπτωμα το λειτουργικό αναλφαβητισμό που παρουσιάζει η μειονότητα στα ελληνικά να αρνείται κανείς την ανάγκη για αλλαγές στο μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη θεσμική έκφρασή τους. Άλλωστε το επιχείρημα για την απόλυτη δέσμευση που απορρέει από τα Ελληνοτουρκικά Πρωτόκολλα ή από τις διατάξεις της Συνθήκης της Λωζάνης, οι οποίες επιβάλλουν

τη διατήρηση του υφιστάμενου καθεστώτος, δεν φαίνεται να ευσταθεί. Από τη μία, η Συνθήκη της Λωζάνης θέτει ένα πολύ γενικό πλαίσιο προστασίας της γλωσσικής ταυτότητας της μειονότητας και επομένως μπορεί να καλύψει πολλές διαφορετικές εκδοχές –άλλωστε μονομερώς έχει παραβιαστεί από την Τουρκία- και από την άλλη τα Πρωτόκολλα δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες συνθήκες, ανάγκες και απαιτήσεις της μουσουλμανικής κοινότητας της Δ.Θράκης και άρα μπορούν νομοτεχνικά να αναπροσαρμοστούν σ' αυτές, αφού η εκάστοτε νομική ρύθμιση είναι λειτουργική, όταν εναρμονίζεται, εκφράζει και θεραπεύει τις επικρατούσες κοινωνικές ανάγκες.

Πιστεύουμε πως η ελληνική πολιτεία μπορεί και πρέπει να προβεί σε βελτιωτικές παρεμβάσεις στη μειονοτική εκπαίδευση, με στόχο πάντα να υπηρέτησε πιο αποτελεσματικά τη μουσουλμανική μειονότητα, εξασφαλίζοντας όλες τις προϋποθέσεις, για να κατακτήσουν οι μουσουλμάνοι τόσο τη μητρική τους γλώσσα όσο και την ελληνική γλώσσα και να αρθούν έτσι πολλά εμπόδια, που αναχαιτίζουν την ατομική και κοινωνική τους εξέλιξη και αναπαράγουν την περιθωριοποίησή τους. Στην αναμορφωτική αυτή προσπάθεια που αφορά στον τρόπο και τα κριτήρια διδασκαλίας της μειονοτικής και της επίσημης γλώσσας μπορούν να αποδειχθούν χρήσιμα εκπαιδευτικά μοντέλα που ήδη εφαρμόζονται σε διάφορες χώρες της Ευρώπης.

9) Μια άλλη παράμετρος που αφορά στη σχέση των σπουδαστών της ΕΠΑΘ και ευρύτερα των μουσουλμάνων μαθητών με την ελληνική γλώσσα αναφέρεται στη δυνατότητα που τους παρέχει το επίπεδο της ελληνομάθειάς τους να παρακολουθήσουν σπουδές πανεπιστημιακού επιπέδου. Το ποσοστό των σπουδαστών που δίνουν καταφατική απάντηση δεν είναι μικρό αλλά και το ποσοστό όσων δηλώνουν ανεπάρκεια δεν είναι ευκαταφρόνητο (Υπόθεση 2). Και αν η παραδοχή αυτή συμβαίνει για τους σπουδαστές της ΕΠΑΘ, αντιλαμβάνεται κανείς ποια θα είναι τα αντίστοιχα ποσοστά για τους μαθητές – απόφοιτους Λυκείου, οι οποίοι εισάγονται στα Α.Ε.Ι. της χώρας με το ειδικό ποσοστό 0,5%.

Από την άποψη αυτή γίνεται αντιληπτό το έργο που προσφέρει η ΕΠΑΘ, καθώς λειτουργεί παράλληλα με το παιδαγωγικό της έργο, αντισταθμιστικά, καλύπτοντας τις γλωσσικές αδυναμίες των σπουδαστών, ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθήσουν πανεπιστημιακές σπουδές.

Από την άλλη, όμως τίθεται ένα σοβαρό ζήτημα που δεν περιορίζεται στο πώς οι μουσουλμάνοι μαθητές εισάγονται στο Πανεπιστήμιο αλλά στο πώς και με ποιες προϋποθέσεις ολοκληρώνουν τις σπουδές τους, με δεδομένη την ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Επομένως, προκύπτει άμεσα η ανάγκη για τη λειτουργία αντισταθμιστικών μηχανισμών στις Πανεπιστημιακές Σχο-

λές, ώστε οι μουσουλμάνοι φοιτητές να μπορούν στο πλαίσιο και παράλληλα με τις σπουδές τους να βελτιώσουν το επίπεδο της ελληνομάθειάς τους, στο βαθμό βέβαια που αυτό δεν επιτευχθεί επαρκώς στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Γιατί σε τελική ανάλυση στόχος πρέπει να είναι οι μουσουλμάνοι μαθητές να μπορούν με την ελληνομάθειά τους να συναγωνίζονται με ίσους όρους και να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους μαθητές. Ο στόχος αυτός είναι μια πρόκληση και πρόσκληση για όλους, όσοι εμπλέκονται και υπηρετούν άμεσα ή έμμεσα τη μειονοτική εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cohen L. – Manion L.: *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Έκφραση, 1997.
- Nisbe t.J.- Entwistle N.: *Μέθοδοι για εκπαιδευτική έρευνα*, Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 1998.
- Sella M. : *Le grec parle par les turcophones du Nord –est de la Grèce*, thèse, Paris, V, 1986.
- Tsibiridou F. : *Les Pomak dans la Thrace grecque. Discourse ethnique et pratiques socioculturelles*, Paris: L' Harmattan, 2000.
- Αλεξανδρή Α. κ.α.: *Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις (1923-1987)*, Αθήνα: Γνώση, 1991
- Βακαλιού Θ.: *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δ. Θράκη*, Αθήνα, Gutenberg, 1991.
- Βαρβούνη Μ.: *Η καθημερινή ζωή των Πομάκων*, Αθήνα: Οδυσσέας, 1997.
- Βαρβούνη Π.: *Λογογραφικά των Πομάκων της Θράκης*, Αθήνα: Πορεία, 1996.
- Βασιλικό Διάταγμα 31/10/10.10.968 (ΦΕΚ Α' 8/1969).
- Δαμανάκη Μ.: «Πολυπολιτισμική - διαπολιτισμική αγωγή», *Εκπαιδευτικά*, τεύχος 16, Φθινόπωρο 1989.
- Δημουλά Γ.: *Γραπτή επικοινωνία και γραπτή έκφραση μουσουλμάνων και χριστιανών μαθητών των τριών ανώτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου του Ν. Ροδόπης*, Κομοτηνή, 1991.
- Ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο της 22 - 12 - 1968, άρθρο 1.
- Εφημερίδα *Aile Birlik* 28-29/1 - 15 Αυγούστου 1995.
- Ζάχου Γ.: *Γλώσσα και γλωσσικό υλικό*, Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών, 1991.
- Ζεγκίνη Ε.: *Ο Μπεκτασισμός στη Δ. Θράκη*, Θεσ/νικη, 1988.
- Η Συνθήκη της Λαζάνης. Λέσχη των Νέων Ελλήνων*, Αθήνα: Παπαζήση
- Κανακίδου Ε.: *Διαπολιτισμική αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Κανακίδου Ε.: *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1994.
- Καρπαθίου Χ.: *Δυσλεξία: Η παιδική ασθένεια και η αντιμετώπισή της*, Αθήνα: Ίων, 1990.
- Καψάλη Α.: *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσ/νικη: Κυριακίδης, 2000.

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΟΙ ΜΟΥΣΟΥΛΑΜΑΝΟΙ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ

- Κουφάκη - Πρέπη Ε. : «Στάσεις των μουσουλμάνων γονέων απέναντι στην αξία του σχολικού "κεφαλαίου"», *Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αλεξανδρούπολη, 24-27 Μαΐου 2001.*
- Λελάκη Γ.: *Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 1994.
- Μάρκου Σ.: *Δυσλεξία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1993.
- Μαυρομάτης Γ. «Γιατί ο μικρός Μεμέδες δε μαθαίνει ελληνικά». *Περίληψεις Εισηγήσεων συνεδρίου: Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων.*
- Μουσταφά Μουσταφά: «Εκπαιδευτική Υποστήριξη, κοινωνική συμμετοχή. Η περίπτωση της μειονότητας της Θράκης» στο Τσιάκαλου Γ.: *Ελληνική γλώσσα: Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999.
- Μπαλτσιώτη Λ. - Τσιτσελίκη Κ.: *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, Αθήνα: Σάκκουλα, 2001.
- Μπαλτσιώτη Λ.: «Η Εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 15, Ιανουάριος - Φεβρουάριος 1991.
- Ν 694/77 και Υ.Α. 22/15/1985.
- Νασιάκου Μ.: *Η Ψυχολογία σήμερα*, Αθήνα, Παπαζήση.
- Νάσκου-Περάκη Π.: *Η σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού*, Αθήνα: Σάκκουλα, 1990.
- Παναγιωτίδη Ν.: «Η Εθνοφυλετική προέλευση των Πομάκων», *Εκπαιδευτικά*, τ. 22-23.
- Παναγιωτίδη Ν.: *Μουσουλμανική Μειονότητα και Εθνική Συνείδηση*, Αλεξανδρούπολη Τοπική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ν. Έβρου, 1995.
- Παναγιωτίδη Ν: *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος*, Αλεξανδρούπολη, Γνώμη, 1996.
- Παπαναστασίου Κ.: *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Λευκωσία, 1996.
- Πόρποδα Κ.: *Εισαγωγή στη Ψυχολογία της Γλώσσας*, Αθήνα, 1994.
- Σαραφίδου Τ. «Κατάκτηση της διγραμματοσύνης στους μαθητές των μειονοτικών σχολείων: Εμπόδια και διέξοδοι», *Περίληψεις εισηγήσεων συνεδρίου: Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*, Θεσ/νικη, 9-11 Μαρτίου 2001.
- Σαρβανάκη Θ.: *Παράγοντες που επηρεάζουν τους μουσουλμανόπαιδες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας*, Αλεξανδρούπολη, 1987.
- Σολταρίδη Σ.: *Η Δ. Θράκη και οι Μουσουλμάνοι*, Αθήνα: Λιβάνη, 1990.
- Σφυρόερα Μ.: «Εξέταση του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών της Α' Δημοτικού μειονοτικών σχολείων της Θράκης» *Εισήγηση στο συνέδριο: Η Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*, Θεσ/νικη, 9-11 Μαρτίου 2001.
- Τζούλη Θ.: *Διδακτική μεθοδολογία μειονοτικού σχολείου*, Αλεξανδρούπολη: Πανεπιστημιακές σημειώσεις Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ., 1992.
- Τρέσσου Ε. - Στάθη Π.: «Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη: Τα αίτια της αποτυχίας», *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 63, 1997.
- Τρέσσου Ε.: «Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής διαφοροποίησης και σε συνθήκες σχολικής συνύπαρξης», στο *Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα: Κοινωνικές Αισιότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Αθήνα 1998.
- Τσιούμη Κ.: *Η μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέ-*

- σεις (1923-1940), Διδακτορική Διατριβή: Παιδαγωγική Σχολή - Τμήμα Νηπιαγωγών, Θεσ/νικη, 1994.
- Τσιούμη Κ.: *Οι Πομάκοι στο ελληνικό κράτος (1920-1950)*, Θεσ/νικη: Προμηθέας, 1997.
- Τσιτσελίκη Κ.: *Το Διεθνές και Ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων και η ελληνική έννομη τάξη*, Αθήνα: Σάκουλα, 1996.
- Τσολάκη Χ.: *Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου*, Θεσ/νικη: Βάνιας, 1996.
- Υπουργείον επί των Εξωτερικών: *Πράξεις υπογραφείσαι εν Λωζάνη τη 30 Ιανουαρίου και τη 24^η Ιουλίου 1923*, Αθήνα, Εθνικόν Τυπογραφείον, 1923.
- Φραγκουδάκη Α. κ.α.: *«Τι είναι η πατρίδα μας»*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια 1997.
- Φραγκουδάκη Α.: *Γλώσσα και Ιδεολογία*, Αθήνα, 1987.
- Χατζηκωνσταντίνου Κ.: *Η σύμβασις της Unesco περί απαγορεύσεως διακρίσεων εις την εκπαίδευσιν*, Θεσ/νικη, 1982.
- Χατζησαββίδη Σ.: *Έκθεση για την υπάρχουσα διδακτική μεθοδολογία της γλώσσας και προτάσεις*, Θεσ/νικη, 1998.
- Χιδίφογλου Π.: *Οι Έλληνες Πομάκοι και η σχέση τους με την Τουρκία*, Αθήνα: Ηρόδοτος, 1989.

Ιωάννα Ι. Καραγιάννη

ΑΓΓΛΟΛΕΒΑΝΤΙΝΙΚΑ

Η Ελλάδα την οποία θαύμαζε το μεγάλο τέκνο της Ρωμαϊκής υπερδύναμης (Graecia capta ferum victorem cepit ...) ¹ σήμερα, που δεν είναι και capta, όχι μόνο δεν cepit, αλλά και ferum americanum ac-cepit και πιθηκίζει υποδουλωμένη στο American way of life.

Για να περιοριστούμε στη γλώσσα:

Δεν υποστηρίζομε βέβαια ότι κάθε ξένη λέξη πρέπει να οβελίζεται, όπως στη Γερμανία του Χίτλερ ², ενοχλούμαστε όμως, όταν ακούμε τις κραυγές («ου-άου!») ή τις συζητήσεις επιστημόνων, καλλιτεχνών, δημοσιογράφων, που βρίθουν από όρους όπως: κόνσεπτ, τιμ, μίτιγκ, καστ, τάιμινγκ, μίντια, εξιτάρω, τεστάρω. Αλλά και απλοί άνθρωποι, που δεν είναι στο κάτω-κάτω μετανάστες, ούτε καν αγγλομαθείς, με τα «μπάι», τα «οκέι» και τα «σόρι» τους, τα «σνάκ», τα «φαστ φουντ» και τα «μπάρμπεκιου» δίνουν την εντύπωση ότι βρισκόμαστε σε αμερικανική αποικία ³. Δε θα απαιτήσομε βέβαια από το Νεοέλληνα να αρχίσει τώρα να λέει «ανελκυστήρας», «κεντρική θέρμανση», αντί: «ασανσέρ», «καλοριφέρ», ούτε να σταματήσει να λέει: «τεστ», «τσεκ απ», γιατί αυτές οι λέξεις έχουν πια πολιτογραφηθεί στη γλώσσα μας και γιατί it is only a word, που θα έλεγε και ο αμερικανίζων ραγιός. Θα δεχτούμε λοιπόν κάποιες ξένες λέξεις που έρχονται μαζί με την πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας και δε θα διαρρήξομε τα ιμάτιά μας (αν και θα ... επιθυμήσομε το παλιότερο: «Σε επιθύμησα, βρε παιδί μου», που λέγαμε αντί του σημερινού: «Μου λείπεις» - I miss you -) για φράσεις όπως: «Κόιτα ποιος μιλάει» (Look who is talking) αντί: «Εσύ το λες αυτό;» ή: «Δεν το πιστεύω» (I don't believe it) αντί: «Τι μου λες!», «Μη μου πεις!», «Δεν είναι δυνατό!».

Θα ανησυχήσομε όμως για ανούσιες φράσεις, για βαρβαρισμούς και σολοικισμούς, που βιάζουν τη δομή της γλώσσας μας και διαστρεβλώνουν τη λογική οργάνωσή της, αποτελέσματα της προσπάθειας κάποιων, άμοιρων γλωσσικού αισθήματος, να δώσουν στο λόγο τους υπερατλαντικό ... γκλάμορ ⁴. Κάποια λάθη

βέβαια έχουν νομιμοποιηθεί, αλλά ύστερα από μακρόχρονη και ευρεία χρήση και με λειτουργίες καθαρά γλωσσικές και όχι με άστοχη απόδοση στη γλώσσα μας μιας ξένης λέξης ή φράσης, όπως συμβαίνει στα ακόλουθα:

«Πώς σας αρέσει ο Μπραμς;» - Καλοψημένος; - (How do you like Brahms?)

«Μου ακούγεται καλό». (It sounds good). Εμείς λέμε: «μου φαίνεται καλό».

«Είσαι σοβαρός;» (Are you serious?) Όχι με το κανονικό σ' εμάς νόημα: «είσαι σοβαρός άνθρωπος;», αλλά με το νόημα: «μιλάς σοβαρά;»

«Με βλέπω» «Με κοιτάζω» από επίδραση της σύνταξης: I look at myself (και όχι από χιουμοριστική διάθεση), ενώ εμείς όχι μόνο αυτοπαθές ρήμα έχουμε, αλλά και αλληλοπαθές («Κοιτάζομαι στον καθρέφτη») αλλά και: «Βλεπόμαστε συχνά με το Γιώργο»).

«Το παίζει μαέστρος» (He plays ...) αντί: «παριστάνει το μαέστρο».

«Έχεις όλες τις απαντήσεις» (you have all the answers) - των θεμάτων του διαγωνισμού μήπως; - αντί: «εσύ όλα τα ξέρεις, είσαι πολύξερος».

«Κάνει πράγματα» (To do things) αντί: «δημιουργεί».

«Δεν είναι χτεσινός» - δεν είναι μπαγατιάτικος δηλαδή; -(He wasn't born yesterday) αντί: «άπειρος, άβγαλτος».

«Το εννοώ» (I mean it) Το κατανοεί, το αντιλαμβάνεται; ή «το λέει σοβαρά»;

«Να σου κάνω μια προσωπική ερώτηση;» (A personal question) - έχει και απρόσωπη; - αντί: «αδιάκριτη».

«Μου άφησε μήνυμα να τον πάρω πίσω». (To call him back = να του τηλεφωνήσω). Η ακριβολογία «πίσω» περιττή και άκαιρη.

«Έφερες το σωστό βιβλίο;» (The right book). Εννοεί άραγε αυτό που δεν έχει τυπογραφικά λάθη ή : «το κατάλληλο, αυτό που χρειάζεται»;

«Έχω πλάνα για το καλοκαίρι» (I have plans) - αρχιτεκτονικά σχέδια; - Θέλει να πει: «κάνω σχέδια».

«Με χρησιμοποιήσες» (you used me) αντί: «με εκμεταλλεύτηκες».

«Να είσαι τίμιος» (Be honest) αντί: «ειλικρινής».

«Θα σου φέρω ένα τυρί, που θα το λατρέψεις» (you' ll love it) αντί: «θα ενθουσιαστείς».

«Είναι Ο επιστήμονας» He is THE scientist αντί: (πασίγνωστος, διάσημος, διαπρεπής, περίφημος, περιώνυμος, ονομαστός, ξακουστός, φημισμένος, καταξιωμένος, διακεκριμένος, έγκριτος, περιωπής και τόσα άλλα ... Ύστερα από τέτοιο πλούτο της γλώσσας μας εμείς να λέμε «Ο», γιατί έτσι μιλάει ο ακαλλιέργητος Αμερικανός!

Και το ουσιαστικό «υστεροβουλία» σπάνια ακούεται πια εξαιτίας του αμερικάνικου *afterthought*, που αποδίδεται: «πίσω σκέψη» (sic).

Και μια και ζούμε με τα «πακέτα στήριξης» της Ευρώπης ας θυμηθούμε και τα διάφορα «πακέτα μέτρων», όταν υπάρχει η ωραία ελληνική λέξη «δέσμη» (μέτρων). Η αμερικανική (γλώσσα σαράφηδων, ακόμη και σε στιγμές εγκαρδιότητας, π.χ. I' ll buy you a drink = Θα σου αγοράσω ένα ποτό) θα σαρώσει σε λίγο και το ελληνικό: «Έλα να σε κεράσω ...», το οποίο βέβαια έτσι κι αλλιώς κινδυνεύει να πνιγεί μες στις μπουκάλες του ουίσκι που καταναλώνουν πια οι Νεοέλληνες.

«Το Πασόκ είναι εδώ» (Λύκε, λύκε, είσαι εδώ;) και:

«Όποτε σε χρειάζομαι, ήσουν εκεί» (Άλλος εδώ, άλλος εκεί). To be there = είμαι στο πλάι σου, σου συμπαραστέκομαι (To be there: μπορεί, κατά την περίπτωση, να αποδοθεί και με το ρήμα «παρευρίσκομαι»).

«Πρέπει να ζεις με την αναπηρία» (To live with...) αντί: «πρέπει να αποδεχτείς την αναπηρία σου, να τη συνηθίσεις, να συμβιβαστείς, να το πάρεις απόφαση».

«Ο φίλος του τον βοήθησε με το αυτοκίνητο». (To help with ...) . Η ελληνική φράση δε θέλει να πει: «ο φίλος του τον βοήθησε με το αυτοκίνητό του» (στη μετακόμιση, ας πούμε), αλλά ότι ο φίλος του τον βοήθησε σ' ένα θέμα του δικού του αυτοκινήτου, π.χ. όταν χάλασε, ο φίλος του «τού έδωσε ένα χέρι».

«Πες μου ένα καλό λόγο, γιατί πρέπει να φύγω».

Νομίζουμε ότι ο ομιλών ζητάει από κάποιον να του πει μια καλή (παρηγορητική ίσως) κουβέντα τώρα που είναι δυστυχής, γιατί πρέπει να φύγει. Αλλά όχι μιλάει όπως ο κάκιστος μεταφραστής, που μεταφέρει αυτολεξεί στη γλώσσα μας την ξένη έκφραση: Give me one good reason, (why I should go away) = Πες μου το λόγο... Ανάφερε μια δικαιολογία ...

«Λυπάμαι να το δίνω» (I am sorry to give it) αντί: «Λυπάμαι που το δίνω», που σημαίνει: «το δίνω, αλλά μετά λύπης μου», ενώ η πρώτη φράση σημαίνει το αντίθετο, δηλαδή ότι δεν το δίνω, τσιγγουνεύομαι, δε θέλω να το δώσω (και μάλιστα το ελληνικό είναι: «λυπάμαι να το δώσω»). Πρβλ. και τα: «ντρέπομαι που το δίνω» και «ντρέπομαι να το δώσω». Βλέπουμε πως «κατωρθώσαμε», όπως θα έλεγε ο Ψυχάρης⁵, «οι λέξεις να μοιάζουν ελληνικές, το ύφος και το νόημα να είναι φράγκικα (διάβαζε: αμερικάνικα)».

Κοντά σε όλα αυτά τα ... αγγλοελβαντίνικα έχουμε και τα «αντιδάνεια»⁶, ελληνικές λέξεις δηλαδή που δανείσαμε σε ξένες γλώσσες⁷ και ξαναγύρισαν ως ... προάοντα «εισαγωγής», για να τις χρησιμοποιούμε πια με τη σημασία που τους έδωσαν οι ξένοι, παρεξηγώντας τες ή αδυνατώντας να συλλάβουν το εννοιολο-

γικό τους εύρος. (Το στένεμα της σημασίας μιας λέξης είναι μέρος της εξέλιξης μιας γλώσσας, εφόσον όμως γίνεται με τα χρόνια μέσα στην ίδια τη γλώσσα και όχι... στο εξωτερικό!).

Τέτοια δείγματα έχουμε σε περιπτώσεις όπως οι παρακάτω:

Το επίθετο «τυπικός», που το χρησιμοποιούμε κανονικά σε φράσεις όπως: «είναι τυπικός στη δουλειά του», το χρησιμοποιούμε τώρα όπως οι ξένοι (π.χ. typical Greek), ενώ εμείς έχουμε για αυτή την περίπτωση τα επίθετα: αντιπροσωπευτικός, χαρακτηριστικός.

Το «δραματικός», επειδή συγχέεται στον αμερικάνικο τύπο με το «δραστηκός», χρησιμοποιείται και εδώ λανθασμένα: «τα μέτρα για το κύμα της κακοκαιρίας θα είναι δραματικά» (Σά να μη μας έφτανε το δράμα της κακοκαιρίας καθαυτό!).

Το επίθετο «φανταστικός» (fantastic), ενώ σημαίνει: δημιούργημα της φαντασίας (π.χ. Αυτή η ιστορία είναι φανταστική), σήμερα χρησιμοποιείται με τη σημασία: έξοχος, υπέροχος, θαυμάσιος, εξαιρετος, εξαιρετικός, καταπληκτικός, περίφημος, έκτακτος, αριστουργημα(τικός), ασύγκριτος, απaráμιλλος, θεσπέσιος, ονειρεμένος κ.ά.

Και το επίθετο «χαρισματικός», που ... «δεν είναι κακό» (άλλος ξενισμός: not bad), είναι ελληνικής προέλευσης αναβαπτισμένο κι αυτό σε νάματα της αλλοδαπής.

Το ουσιαστικό «φιλοσοφία» έφυγε και ξαναγύρισε φτωχότερο εννοιολογικά στο στόμα του οιοδήποτε προέδρου οιοδήποτε συλλόγου: «Η φιλοσοφία του συλλόγου μας είναι ...».

Αντιδάνειο και το ουσιαστικό «πρόβλημα» με όλα τα προβλήματα που μας δημιουργεί η κατά κόρον χρήση του.

Η λέξη «ιστορία» χρησιμοποιείται με τη σημασία «παρελθόν», και αυτή από αμερικάνικη επίδραση (it is history).

«Αν δε συμμορφωθείς, είσαι ιστορία», που θέλει να πει: «θα είσαι παρελθόν, χάθηκες, ξόφλησες!»

Το story πάλι είναι άλλη ... στόρη, γεγονός όμως είναι ότι κατάφερε να εκπαυρώσει τις λέξεις: υπόθεση του έργου, πλοκή.

«Μια άλλη ιστορία» είναι η ισοπέδωση λέξεων όπως του ... όμορφου επιθέτου «πανέμορφος» με το «όμορφος» εξαιτίας της λανθασμένης μετάφρασης του επιθέτου beautiful, που κάνουν αγγλομαθείς που δεν είναι ... ελληνομαθείς και αγνοούν (στην κυριολεξία) το «παν-».

Φαινόμενα κωθρότητας λοιπόν (δε μιλούμε για «ήσσονα προσπάθεια»), γιατί αυτή είναι γλωσσικό φαινόμενο), άγνοιας και αγραμματισμένης, και όχι γλωσσ-

σικά φαινόμενα, είναι τα παραπάνω στοιχεία, που μπήκαν στη γλώσσα μας «από το παράθυρο» και γι' αυτό σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να τα νομιμοποιήσουμε. Χρέος μας να ακούσουμε τη φωνή του Ψυχάρη, που θα μπορούσε να απευθύνεται και σ' εμάς: «Απόγονοι του Περικλή, τούτα είναι τα γραμμικά σας;! ... Μιλήστε γλώσσα δική σας, για να σας ακούση ο κόσμος».⁸

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ο Οράτιος συνεχίζει: *et artes intulit agresti Latio*, που σημαίνει (από την αρχή): Η Ελλάδα, παρόλο που κατακτήθηκε, κατέκτησε τον άγριο κατακτητή και εισήγαγε τις τέχνες στο αγροικό Λάτιο.
2. Για τον εξοστρακισμό της λέξης *french* από την Αμερική του Μπους, μετά τη στάση της Γαλλίας στο θέμα του Ιράκ, *no comment*.
3. Και να σκεφθεί κανείς ότι ο πρόεδρος Τζέφερσον είχε προτείνει ως επίσημη γλώσσα της χώρας του την Ελληνική.
4. Η καταγωγή της λέξης *glamour* από το *grammar* (αυτός που κατέχει τη γραμματική ξέρει γράμματα, έχει μόρφωση, άρα έχει ακτινοβολία, λάμψη, αήγη) αυτόχρονα γελοιοποιεί τους «κοσμοπολίτες» που τη χρησιμοποιούν.
5. *Το ταξίδι μου*. Επιμέλεια: Άλκης Αγγέλου [Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη] Εκδόσεις Ερμής, Αθήνα 1971, σελ. 76.
6. Πρβλ. A. Maidhof, *Neugriechische Rückwanderer aus den romanischen Sprachen, unter Eischluss des Lateinischen* [Texte und Forschungen z. byzantin. - neugriech. Philol., 10] Αθήνα 1931.
7. Εμείς περιοριζόμαστε στην αμερικάνικη, εφόσον αυτή είναι η *our master's voice*.
8. Ψυχάρης, *ό.π.*, σελ. 78.

ΕΠΙΟΚΕΦΤΕΙΤΕ

**το πιο ενημερωμένο και
φιλόξενο βιβλιοπωλείο**



ΒΙΒΛΙΟ ρυθμός
Σ Α Β Β Α Δ Α

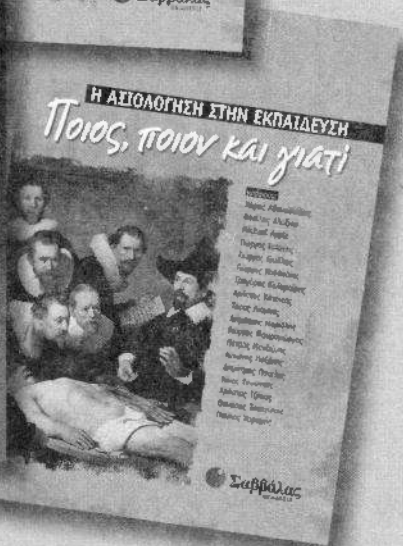
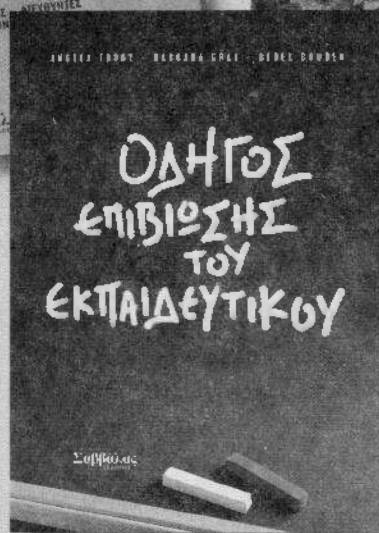
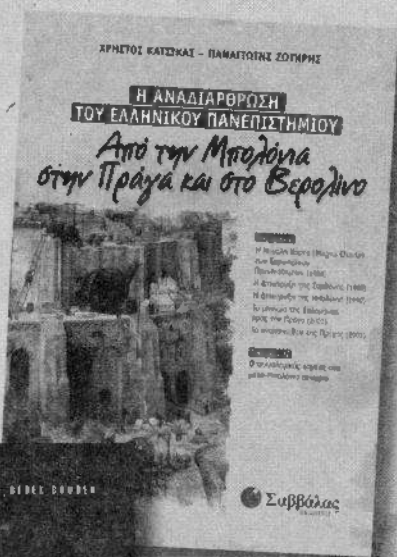
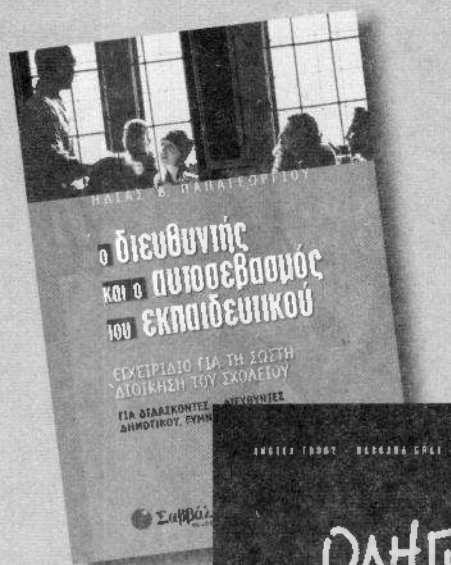
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: Βασ. Ηρακλείου 47, Τηλ. 270.226, Fax: 250.972
ΑΘΗΝΑ: Ζωοδ. Πηγής 18, Τηλ. 33.01.251, Fax: 33.06.918

όλοι οι εκδοτικοί οίκοι στον πιο φιλόξενο χώρο



ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

για **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**



 **Σαββάλας**
ΕΚΔΟΣΕΙΣ

είμαστε αναφορά στο εκπαιδευτικό βιβλίο

www.savvalas.gr Ζωοδ. Πηγής 18, Αθήνα 106 81 Τηλ.: 210 33 01 251 Fax: 210 33 06 918

ISSN 1106-3971-57

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ **ΒΙΒΛΙΟρυθμός**

ΑΘΗΝΑ: Ζωοδόχου Πηγής 18, 106 81 Τηλ. κέντρο: (210)33.01.251 Fax: (210)33.06.918

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: Βασ. Ηρακλείου 47, 546 23 Τηλ. (2010) 270.226 Fax:(2010) 250.972

€ 3,96

Κ.Α. 22976