

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ  
ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ  
ΜΑΘΗΤΩΝ**

**ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ  
ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ-ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ  
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΣΤΗΝ Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΑΝΤΩΝΙΑ ΜΗΤΣΗ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2019**

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή:

Τσιτσανούδη Μαλλίδη Νικολέττα (επιβλέπουσα καθηγήτρια)

Καψάλης Γεώργιος (Συμβουλευτική και Εξεταστική επιτροπή)

Παπαδοπούλου Σμαράγδα (Συμβουλευτική και Εξεταστική επιτροπή)

Επταμελής εξεταστική επιτροπή:

Καμπάκη Βουγιουκλή Πηνελόπη (Εξεταστική επιτροπή)

Καψάλης Δ. Γεώργιος (Συμβουλευτική και Εξεταστική επιτροπή)

Μιχάλης Αθανάσιος (Εξεταστική επιτροπή)

Παγγέ Πολυξένη (Εξεταστική επιτροπή)

Παπαδοπούλου Σμαράγδα (Συμβουλευτική και Εξεταστική επιτροπή)

Σπανάκη Μαριάννα (Εξεταστική επιτροπή)

Τσιτσανούδη Μαλλίδη Νικολέττα (Επιβλέπουσα Καθηγήτρια)

The notion that grammar and communication are incompatible opposites is based on serious misconceptions about the nature of language and language use.

(William Littlewood, 2012)

Central to the acquisition and the use of grammar is learning how grammatical choices reflect their role in texts and how texts reflect both their functions as well as the contexts in which they are used.

(J.C. Richards & R. Reppen, 2014)

Η γραμματική όχι μόνο δεν είναι ασύμβατη με την επικοινωνία, όπως πίστευαν μέχρι τα τέλη σχεδόν του 20ού αιώνα, αλλά το αντίθετο: Η σχέση της γραμματικής με την επικοινωνία είναι τόσο στενή που θα μπορούσε να θεωρηθεί, σε μεγάλο βαθμό, ως ταύτιση. Όμως, ..... η οργανική σχέση των δυο αυτών τομέων άργησε να αποκαλυφθεί επειδή η γραμματική, αν και παρούσα πάντοτε στη διαδικασία της γλωσσικής παραγωγής, δεν μπορούσε ωστόσο να γίνει αντιληπτή, γιατί απλώς αποτελεί την αθέατη πλευρά της επικοινωνίας.

(Ναπολέον Μήτσης, 2015)

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|                   |    |
|-------------------|----|
| ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ ..... | 10 |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....    | 12 |
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....    | 14 |

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

|   |    |
|---|----|
| 1.1 Το γλωσσικό φαινόμενο και η γραμματική .....  | 20 |
| 1.2 Η γραμματική στην παραδοσιακή μέθοδο .....  | 25 |
| 1.3 Η έννοια της γραμματικής μετά την εμφάνιση της γλωσσολογίας .....   | 31 |
| 1.4 Η σύνδεση τη γλωσσολογίας με τη διδακτική της γλώσσας και η<br>δημιουργία της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας ..... | 34 |
| 1.5 Η διδασκαλία της γραμματικής στο πλαίσιο των εξελίξεων της γλωσσικής<br>επιστήμης                             |    |
| 1.5.1 Η γραμματική στο δομικό μοντέλο .....   | 37 |
| 1.5.2 Η γραμματική στην επικοινωνιακή προσέγγιση .....  | 41 |

|   |    |
|---|----|
| 1.5.3 Η κατηγοριοποίηση των γλωσσικών στοιχείων και τα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης της γλώσσας .....                             | 46 |
| 1.6 Γραμματική και περιβάλλον   |    |
| 1.6.1 Η συμβολή της σημασιολογίας και της πραγματολογίας στη διεύρυνση της γραμματικής προς την πλευρά της γλωσσικής χρήσης ..... | 51 |
| 1.6.2 Από τις γραμματικές προτάσεις στα εκφωνήματα και η πορεία προς μια γραμματική επικοινωνιακού τύπου .....                    | 56 |
| 1.7 Γλωσσική επάρκεια και γραμματική  |    |
| 1.7.1 Η έννοια της γλωσσικής επάρκειας .....  | 63 |
| 1.7.2 Η γραμματική ικανότητα και η συμβολή της στη γλωσσική επάρκεια των ομιλητών .....   | 66 |
| 1.7.3 Συνειδητή και διαισθητική γνώση της γραμματικής .....   | 69 |
| 1.8 Η γραμματική και το κείμενο:  |    |
| 1.8.1 Η έννοια και τα χαρακτηριστικά του κειμένου .....   | 74 |
| 1.8.2 Η γλώσσα ως μηχανισμός παραγωγής κειμένων και η συμβολή της γραμματικής στη δόμησή τους .....                               | 78 |
| 1.9 Η γραμματική στη διδακτική πράξη:   |    |
| 1.9.1 Η φύση της γραμματικής γνώσης και η επίδρασή της στη γλωσσική διδασκαλία .....  | 84 |
| 1.9.2 Η συμβολή των νέων τεχνολογιών .....  | 86 |

|  |    |
|--|----|
| 1.9.3 Οι βασικότερες διδακτικές αρχές .....  | 91 |
| 1.9.4 Ολοκληρώνοντας τη μετάβαση προς μια σχολική<br>γραμματική επικοινωνιακού τύπου ..... | 94 |
| 1.9.5 Η αξιολόγηση της γραμματικής και τα σχετικά προβλήματα                               | 96 |
| 1.9.6 Επιχειρώντας μια νέα μορφή αξιολόγησης .....   | 98 |

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ, ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

|   |     |
|---|-----|
| 2.1 Εισαγωγικά .....  | 110 |
| 2.2 Το αντικείμενο της έρευνας .....                                | 119 |
| 2.3 Ο σκοπός της έρευνας .....                                      | 125 |
| 2.4 Η αναγκαιότητα και η σημασία της παρούσας έρευνας .....         | 128 |
| 2.5 Προβληματισμοί και επιστημονικές υποθέσεις της έρευνας .....    | 134 |
| 2.6 Επιμέρους πτυχές και περιορισμοί της έρευνας.....               | 140 |
| 2.7 Γενικά χαρακτηριστικά και ευρύτερες επιδιώξεις της έρευνας..... | 144 |

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

### **Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ, ΟΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

|   |     |
|---|-----|
| 3.1 Οργάνωση και τρόπος διεξαγωγής της έρευνας..... | 152 |
| 3.2 Επιλογή Ομάδων .....                            | 158 |
| 3.3 Η πειραματική εφαρμογή.....                     | 158 |

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

|  |     |
|--|-----|
| 4.1 Στατιστικές μέθοδοι.....   | 174 |
| 4.2 Περιγραφή του δείγματος .....  | 175 |
| 4.3 Περιγραφική δοκιμασία  |     |
| 4.3.1 Αποτελέσματα 1 <sup>ης</sup> φάσης της μελέτης – Συγκρισιμότητα<br>τμημάτων..... | 176 |
| 4.3.2 Αξιολογήσεις περιγραφικού κειμένου μετά την<br>παρέμβαση                         |     |
| 4.3.2.1 Περιγραφικό κείμενο – Αξιολογήσεις δομής κειμένου..                            | 178 |
| 4.3.2.2 Περιγραφικό κείμενο – Αξιολογήσεις γραμματικής .....                           | 180 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.3.2.3 Συνολικοί δείκτες περιγραφικού κειμένου.....                                   | 182 |
| 4.4 Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου  |     |
| 4.4.1 Αποτελέσματα 1 <sup>ης</sup> φάσης της μελέτης – Συγκρισιμότητα<br>τμημάτων..... | 183 |
| 4.4.2 Αξιολογήσεις αφηγηματικού κειμένου μετά την<br>παρέμβαση                         |     |
| 4.4.2.1 Αφηγηματικό κείμενο – Αξιολογήσεις δομής κειμένου..                            | 184 |
| 4.4.2.2 Αφηγηματικό κείμενο – Αξιολογήσεις γραμματικής.....                            | 185 |
| 4.4.2.3 Συνολικοί δείκτες αφηγηματικού κειμένου.....                                   | 186 |
| 4.5 Δοκιμασία κατευθυντικού λόγου .....  | 186 |
| 4.6 Διαγράμματα και Πίνακες .....  | 189 |
| <br><b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</b>                                     |     |
| 5.1 Διαπιστώσεις – Συμπεράσματα .....  | 214 |
| 5.2 Διδακτική αξιοποίηση των δεδομένων .....   | 218 |
| <br><b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΠΙΛΟΓΟΣ</b> .....  |     |
|  | 221 |



## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Α΄ Ελληνική .....227

Β΄ Ξενόγλωσση .....242

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

**Παράρτημα Ι:** Ενδεικτικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν .....248

**Παράρτημα ΙΙ:** Ενδεικτικές ασκήσεις γραμματικής .....257

**Παράρτημα ΙΙΙ:** Φύλλα αξιολόγησης ..... 280

**Παράρτημα ΙV:** .Ενδεικτικά κείμενα μαθητών ..... 283

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η διατριβή με τίτλο «Η συμβολή της γραμματικής στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Παρουσίαση πειραματικής εφαρμογής με βάση τις αρχές της επικοινωνιακής – κειμενοκεντρικής προσέγγισης στην Ε΄ δημοτικού.» θεωρώ ότι δεν αποτελεί αποκλειστικό προσωπικό επίτευγμα, αλλά αποτέλεσμα μιας συλλογικής προσπάθειας. Συμμετείχαν –άμεσα ή έμμεσα- και άλλοι ερευνητές/ειδικοί, άτομα ή ομάδες ατόμων με εμπειρία και γνώση στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς και μια σειρά συναδέλφων/εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνέβαλαν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, στον σχεδιασμό, την ευχερή πραγματοποίηση και την αξιολόγησή της. Για τον λόγο αυτόν, θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω θερμά:

- Την κ. Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και επιβλέπουσα της διατριβής, η οποία με την υπομονετική καθοδήγησή της, με τις προτάσεις, τις υποδείξεις και τις εύστοχες παρατηρήσεις που ξεκινούσαν από τη βαθιά γνώση και την πλούσια εμπειρία της σε θέματα εκπαιδευτικών εφαρμογών, συνέβαλε αποφασιστικά στην πρόοδο της έρευνας και στην τελική διαμόρφωση της παρούσας εργασίας.
- Τα δύο άλλα μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, τον κ. Γεώργιο Καψάλη και την κ. Σμαράγδα Παπαδοπούλου για την πρόθυμη στήριξή τους, τις συμβουλές και την καθοδήγησή τους τόσο στο ζήτημα του σχεδιασμού της έρευνας όσο και σε θέματα που αφορούν τη μεθοδολογία της.
- Τον Διευθυντή του 2<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου κύριο Παντελή Τσιώτα για την κατανόηση, τη βοήθεια και τις διευκολύνσεις που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια του πειραματισμού.
- Ιδιαίτερες ευχαριστίες στη συνάδελφο κ. Ευθαλία Σδόγκου που ανέλαβε με προθυμία το επίπονο έργο της βαθμολογήτριας των γραπτών κειμένων των μαθητών που έλαβαν μέρος στη έρευνα, καθώς και στη συνάδελφο κ. Άννα Γκόγκα, που έχοντας το όμορο τμήμα, το Ε1, δέχτηκε να βοηθήσει με τα γραπτά των μαθητών της και στις δύο φάσεις, λαμβάνοντας τον άχαρο ρόλο του τμήματος ελέγχου, χωρίς δισταγμό, αλλά και για τη βοήθειά τους και τις

εποικοδομητικές συζητήσεις που κάναμε σε όλες σχεδόν τις φάσεις της έρευνας.

- Το πιο μεγάλο ευχαριστώ, στην πηγή κάθε έμπνευσής μου, στον άνθρωπο που με στήριξε απλόχερα σε κάθε μου βήμα χωρίς επικρίσεις, που με εμπιστεύτηκε σε κάθε κίνηση και απόφασή μου, που με συμβούλευε πάντα με απίστευτη διακριτικότητα και αστείρευτη υπομονή, στον πατέρα μου. Στον πιο θετικό και αισιόδοξο άνθρωπο, που με τα λόγια του και τις πράξεις του με κρατούσε ψηλά, ακόμα κι όταν λύγιζα. Στον πιο ολοκληρωμένο δάσκαλο που έχω γνωρίσει. Στον καθηγητή, κύριο Ναπολέοντα Μήτση.
- Ευχαριστώ επίσης τη μητέρα μου, την κυρία Παναγιώτα Μήτση, που σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής της διδακτορικής μου διατριβής ήταν δίπλα μου και με στήριξε με κάθε τρόπο, στα εύκολα και στα δύσκολα.
- Τέλος, ευχαριστώ ολόψυχα τα μέλη της οικογένειάς μου: τον σύζυγό μου, Αβραάμ Τσαμκόσογλου, που θυσιάζε με προθυμία τα πάντα, οποιαδήποτε στιγμή, ώστε να έχω τον χρόνο, την ηρεμία και τη συγκέντρωση που χρειαζόμουν να προχωρήσω το εγχείρημα αυτό. Οι προτεραιότητές μου γίνονταν και δικές του σε κάθε σκαλί που ανέβαινα. Με ενθάρρυνε σε κάθε βήμα δείχνοντάς μου συνεχώς απεριόριστο σεβασμό, θαυμασμό και αγάπη. Χωρίς τη δική του βοήθεια δεν θα είχε ολοκληρωθεί τίποτα. Βεβαίως, νιώθω την ανάγκη να πω ένα τεράστιο ευχαριστώ και στα δύο υπέροχα παιδιά μου, στην Παναγιώτα και στον Κωνσταντίνο, που σεβάστηκαν τη δουλειά μου και με προθυμία κρατούσαν κάθε ανάγκη τους για λίγο αργότερα. Η ωριμότητά τους, η υπομονή τους, η βαθιά καλοσύνη τους, η ευγένειά τους, η αγάπη τους και η πίστη τους σε εμένα, με έκανε να συνεχίζω με χαρά το έργο μου.

Αντωνία Μήτση

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή έχει στόχο να παρουσιάσει τα αποτελέσματα μιας διδακτικής παρέμβασης σε παιδιά Ε' δημοτικού, με τη μέθοδο της επικοινωνιακής κειμενοκεντρικής προσέγγισης. Χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί τη θεωρητική βάση της πειραματικής παρέμβασης. Στο δεύτερο μέρος, επιχειρείται η έρευνα και η πειραματική εφαρμογή της διδασκαλίας γραμματικών φαινομένων και γλωσσικών δομών μέσω αυθεντικών κειμένων αφηγηματικού και κατευθυντικού λόγου, σε παιδιά που φοιτούν στην Ε' δημοτικού, με τη μέθοδο της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλώσσας. Ειδικότερα, προβλέπεται να ερευνηθεί η συμβολή της γραμματικής γνώσης στην ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και, συγκεκριμένα, στη δυνατότητα παραγωγής από την πλευρά των εμπλεκόμενων μαθητών μιας σειράς αποτελεσματικών κειμένων που ανήκουν στα είδη που προαναφέραμε. Απώτερος στόχος της όλης προσπάθειας είναι να οδηγηθούμε σε χρήσιμα συμπεράσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ γραμματικής γνώσης και αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας με στόχο να βελτιώσουμε και να εκσυγχρονίσουμε τη μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης, που περιγράφεται στη συνέχεια, επιβεβαιώνουν απόλυτα τη βασική υπόθεση της παρούσας εργασίας, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία της γραμματικής σε επίπεδο κειμένου έχει θετικά αποτελέσματα και βελτιώνει αισθητά τόσο τη γλωσσική όσο και την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών.

**Λέξεις Κλειδιά:** διδακτική της γλώσσας, επικοινωνιακή προσέγγιση, γραμματική ικανότητα, επικοινωνιακή ικανότητα, γλωσσική επάρκεια, διδασκαλία της γραμματικής

The aim of this paper is to present the results of a teaching intervention in the fifth grade of an elementary school, according to the communicative approach. It is divided into two parts. The first part is the theoretical basis of the experimental intervention. The second part attempts research and experimentation of the teaching of grammatical phenomena and structures through authentic texts. Particularly, the intention is to explore the contribution of knowledge of the grammar to the ability of

communicating effectively, and, specifically the capacity of producing effective texts on the part of the pupils involved. The ultimate goal of the whole effort is to lead to useful conclusions concerning the relationship between grammatical knowledge and effective use of language in order to improve the language teaching method in primary education.

The results of the teaching intervention described below fully confirm the basic hypothesis of this research, according to which the teaching of grammar at text level has positive results and improves the linguistic as well as the communicative competence of the students.

*Key words: language teaching, communicative approach, grammatical competence, communicative competence, linguistic competence, grammar teaching*

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή με τίτλο : «Η συμβολή της γραμματικής στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Παρουσίαση πειραματικής εφαρμογής με βάση τις αρχές της επικοινωνιακής – κειμενοκεντρικής προσέγγισης στην Ε΄δημοτικού», αποτελεί το επιστέγασμα ενός μακροχρόνιου προβληματισμού και μιας μακράς προσωπικής αναζήτησης της ερευνήτριας που ξεκινά από τα πρώτα φοιτητικά της χρόνια, δηλαδή από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 2000. Τότε, οι συζητήσεις και οι προβληματισμοί για τα όρια και τον κανόνα της δημοτικής γλώσσας ήταν ακόμη έντονοι στην κοινή γνώμη και οι σχετικές προτάσεις για την αντιμετώπιση του θέματος εμφάνιζαν μια αξιοσημείωτη ποικιλία και ανομοιογένεια, παρά το γεγονός ότι είχαν περάσει πάνω από είκοσι χρόνια από την ημερομηνία της επίσημης αναγνώρισής της. Όλη αυτή η εξέλιξη έδειχνε με ανάγλυφο τρόπο ότι ενώ η νεοελληνική κοινωνία είχε λύσει το γλωσσικό, στη θέση του δημιουργούσε ένα νέο και προφανώς λιγότερο έντονο πρόβλημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από ορισμένους ερευνητές ως *γραμματικό ζήτημα* (βλ. και τα κεφ. 2.1 & 2.4 της εργασίας). Σημειώνουμε ότι στις απόψεις και συζητήσεις που εντάσσονται στο πλαίσιο του γραμματικού ζητήματος και οι οποίες συνεχίστηκαν μέχρι το τέλος του 20ού αιώνα περίπου, συμπεριλαμβάνονταν τόσο τα θέματα που αφορούσαν τη δομή της νεοελληνικής γλώσσας όσο επίσης και μια σειρά αντίστοιχων απόψεων ή προτάσεων σχετικά με τον τρόπο μάθησης και διδασκαλίας της γραμματικής στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα όταν στην υποχρεωτική (Μήτσης 1995 & 1999, Μπαμπινιώτης 1979, Τομπαΐδης 1982, Τσολάκης 1983, Χαραλαμπίδης 1994, Χατζησαββίδης 1992, ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 1991).

Η ερευνήτρια, που ως νέα φοιτήτρια την προβληματίζαν όλα αυτά, είχε την τύχη να αντιληφθεί τόσο τις ρίζες του προβλήματος της σχολικής γραμματικής όσο επίσης και να γνωρίσει την εξέλιξη και τις πολλαπλές διαστάσεις του, όταν στα τέλη περίπου του 20ού αιώνα μελέτησε το βιβλίο του Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση με τον τίτλο: *«Η διδασκαλία της γραμματικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Η επίδραση της γλωσσικής επιστήμης στην εξέλιξή της»* (Μήτσης 1995). Η μελέτη του βιβλίου αυτού τη βοήθησε ώστε να σχηματίσει σαφή εικόνα τόσο για την ιστορία και τη διαχρονική παρουσία του γραμματικού ζητήματος, όσο και για τις προοπτικές που διανοίγονταν τότε για μια ανανεωμένη αντιμετώπισή του με βάση τις εξελίξεις που σημειώνονταν στον τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, μιας

επιστήμης που προόδευε με ιλιγγιώδεις ρυθμούς, ιδίως κατά τα τέλη του 20ού αιώνα. Πράγματι, οι εξελίξεις αυτές φαίνεται πως δημιούργησαν τότε στους νέους ερευνητές, μια διαφορετική αντίληψη για το γλωσσικό σύστημα με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική - επιστημονική κοινότητα να επιχειρήσει μια σταδιακή αναθεώρηση ή και μερικές φορές απόρριψη των παραδοσιακών αντιλήψεων για τη γλώσσα, οι οποίες, όπως έδειξε η ιστορική εξέταση, είχαν ριζώσει πολύ βαθιά όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς αλλά και γενικότερα στους γραμματισμένους της προηγούμενης γενιάς. Οι τελευταίες μάλιστα συνοψίζονταν σε μια βασική αρχή: ότι η γραμματική, ως τύπος και κανόνας, αποτελεί το θεμέλιο και τη βάση του γλωσσικού φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, οι παραδοσιακές γραμματικές περιγραφές περιορίζονταν κυρίως στη μορφολογία, δηλαδή στην κατηγοριοποίηση των γλωσσικών στοιχείων από πλευράς μορφής και στη διατύπωση των σχετικών κανόνων, τους οποίους οι μαθητές έπρεπε να αποστηθίσουν και να γίνουν ικανοί να τους εφαρμόζουν με μηχανικό τρόπο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα παραδοσιακά ΑΠ, τα εγχειρίδια και η μέθοδος διδασκαλίας να οργανώνονται με βάση τις μορφές και όχι τις λειτουργίες της γλώσσας. Επομένως, η *‘γραμματική ικανότητα’* ισοδυναμούσε στο παραδοσιακό μοντέλο με τη δυνατότητα του μαθητή να αναγνωρίζει και να χειρίζεται με ευχέρεια τις γλωσσικές μορφές, χωρίς αναφορά στο περιεχόμενο και χωρίς σύνδεση της γλωσσικής παραγωγής με το περιβάλλον, τα δεδομένα της περιστασης επικοινωνίας και τις προθέσεις των συνομιλητών. Σε αντίθεση, λοιπόν, με τις παραδοσιακές αντιλήψεις, η θέση της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και ειδικότερα της ΕΠ είναι ότι η γραμματική αποτελεί ένα σύνολο αρχών που αρχικά εσωτερικεύουν με διαισθητικό τρόπο οι φυσικοί ομιλητές. Με λίγα λόγια, η γραμματική αναπαριστά (ή αποδίδει) τη γλωσσική ικανότητα των υποκειμένων και, επομένως, περιέχει όλες τις διαβαθμίσεις, τις πλευρές και τις μορφές της γλωσσικής γνώσης, όπως είναι το σύστημα των ήχων (φωνολογία), το σύστημα των σημασιών (σημασιολογία), οι κανόνες σχηματισμού των λέξεων (μορφολογία), οι κανόνες συνδυασμού των λέξεων (σύνταξη), και τέλος, το λεξιλόγιο και οι σχετικοί κανόνες.

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι η γραμματική αποτελεί ένα πολύπλοκο φαινόμενο το οποίο δεν είναι στατικό ούτε μονοδιάστατο αλλά εκτείνεται και επηρεάζει όλα τα γλωσσικά επίπεδα, δηλαδή καλύπτει τη μορφή, τη σημασία και τη χρήση. Επομένως, στην περίπτωση της γραμματικής είναι αναγκαίο να μη συγχέουμε τον μηχανισμό παραγωγής με το προϊόν που αυτός παράγει. Αυτό δηλαδή που πρέπει να αποτελεί τον κύριο στόχο της γραμματικής διδασκαλίας είναι η μύηση στη

διαδικασία και όχι η μηχανική ή τυπική μάθηση μορφών και αρχών που συνιστούν το αποτέλεσμα της διαδικασίας. Άλλωστε, αυτό ακριβώς αποτελεί και τον κυριότερο λόγο που καθιστά αναγκαία τη γραμματική διδασκαλία.

Στο πλαίσιο αυτό και υπό την επίδραση της επικοινωνιακής αντίληψης, η γραμματική αντιμετωπίζεται πλέον υπό το πρίσμα μιας πολύ ευρείας προοπτικής, στο πλαίσιο της οποίας συνδέεται με παραμέτρους επικοινωνιακού τύπου, όπως είναι π.χ. το περιβάλλον, η πρόθεση του ομιλητή, οι στόχοι, οι επικοινωνιακές λειτουργίες κλπ. Επομένως, η έννοια της *‘γραμματικής ικανότητας’* δεν ταυτίζεται πλέον μόνο με τη γνώση των γραμματικών τύπων και των αντίστοιχων κανόνων αλλά κυρίως με την ικανότητα της επιλογής κάθε φορά των πλέον κατάλληλων και λειτουργικών γραμματικών τύπων, που ανταποκρίνονται στα δεδομένα του περιβάλλοντος και διευκολύνουν την επίτευξη των επικοινωνιακών στόχων, γεγονός που καθιστά τη γραμματική ικανότητα οργανικό τμήμα της γενικότερης επικοινωνιακής ικανότητας των ομιλητών ( Μήτσης 2015: 440-43, Newby 1998, Ντάλτας 2003, Swan 2007, Yule 1996: 136-49).

Συμπερασματικά, ο αναπροσανατολισμός της γραμματικής προς την κατεύθυνση του περιβάλλοντος και της επικοινωνιακής διαδικασίας είχε ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζεται σταδιακά η γραμματική ως δεξιότητα και οι στόχοι των ΑΠ και των διδακτικών εγχειριδίων να προσδιορίζονται πρωτίστως με βάση το περιεχόμενο και τις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας και δευτερευόντως με βάση τη μορφή της.

Οι διαπιστώσεις αυτές, σε συνδυασμό με τις αρχές και τα πορίσματα της κειμενογλωσσολογίας, οδήγησαν κατά τα τελευταία χρόνια τους ειδικούς της διδακτικής των ζωντανών γλωσσών σε μια νέα διδακτική αντίληψη, στο πλαίσιο της οποίας η γραμματική αρχίζει να κινείται και να καλύπτει σταδιακά και τη διάσταση της γλωσσικής χρήσης, διευρύνοντας συνεχώς τα όριά της προς την πλευρά της επικοινωνίας, η οποία αντιμετωπίζεται πρωτίστως ως ικανότητα αντίληψης και παραγωγής κειμένων στη δόμηση των οποίων η γραμματική φαίνεται να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Το γεγονός αυτό φαίνεται πλέον να οδηγεί όλο και περισσότερο σε μια διαδικασία οργανικής σύνδεσης της γραμματικής με τα δεδομένα του περιβάλλοντος (γλωσσικού και εξωγλωσσικού) και συγκεκριμένα σε μια σύγχρονη μορφή γραμματικής που χαρακτηρίζεται ως *επικοινωνιακή-κειμενική* (βλ. και τα κεφ. 1.8.1 & 1.8.2).



Αυτό που φαίνεται ότι αποτελεί σήμερα βασική επιδίωξη της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας είναι η καλλιέργεια στους μαθητές ενός γλωσσικού γραμματισμού που θα αποβλέπει στην απόκτηση γλωσσικής επάρκειας, δηλαδή στην ανάπτυξη της ικανότητας για πρόσληψη και παραγωγή αποτελεσματικών επικοινωνιακά κειμένων, στη δόμηση των οποίων θεωρείται ότι συμμετέχει ενεργά και η γραμματική. Επειδή, όμως, οι έρευνες στον συγκεκριμένο τομέα, όσον αφορά τη γλώσσα μας, είναι ελάχιστες, ενώ παράλληλα εμφανίζεται σήμερα ως απολύτως αναγκαία μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας, αποφασίστηκε από κοινού με την επιβλέπουσα καθηγήτρια και τα υπόλοιπα μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής να ερευνηθεί κατά το δυνατόν επαρκώς η σχέση της γραμματικής με την κατανόηση και παραγωγή κειμένων στο δημοτικό σχολείο καθώς και η θεωρητικά αναμενόμενη σημαντική συμβολή της στην ικανότητα διάκρισης των ποικίλων κειμενικών ειδών με βάση όχι μόνο τη γλωσσική αλλά επίσης την υφολογική, την κοινωνική και τη λειτουργική διάστασή τους. Βασική επιδίωξη της όλης προσπάθειας είναι να συνεισφέρει, στον βαθμό που αυτό είναι δυνατόν μέσα από μια περιορισμένη εκπαιδευτική έρευνα, έναν αριθμό δεδομένων που θα προωθήσουν το ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας στον τόπο μας και ιδιαίτερα της διδασκαλίας της γραμματικής, η οποία αποτελεί μια ιδιαίτερη πτυχή της εκπαιδευτικής μας ιστορίας αλλά και της πνευματικής μας παράδοσης.

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

|       |  |
|-------|--|
| ΑΠ    | αναλυτικό/ά πρόγραμμα/τα                         |
| ΔΞ/Γ  | δεύτερη / ξένη γλώσσα                            |
| ΕΚΠ   | επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση         |
| ΕΠ    | επικοινωνιακή προσέγγιση                         |
| Η/Υ   | ηλεκτρονικός / οί υπολογιστής / ές               |
| ΚΓ    | κοινωνιογλωσσολογία                              |
| ΚειμΓ | κειμενογλωσσολογία                               |
| ΟΕ    | ομάδα ελέγχου                                    |
| Π     | πραγματολογία                                    |
| ΠΕ    | Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση                           |
| ΠΙ    | Παιδαγωγικό Ινστιτούτο                           |
| ΠΟ    | πειραματική ομάδα                                |
| Σ     | σημασιολογία                                     |
| ΤΠΕ   | τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών |

**ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

### 1.1 Εισαγωγή: Το γλωσσικό φαινόμενο και η γραμματική

Η ταχύτατη πρόοδος που γνώρισε εδώ και έναν αιώνα η συγχρονική γλωσσολογία είχε ως αποτέλεσμα την αναμόρφωση και τη βελτίωση των παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, το οποίο άρχισε πλέον να αντιμετωπίζεται σύμφωνα με μια νέα προοπτική και από εμπειρική διαδικασία να μεταβάλλεται σταδιακά σε επιστημονική. Οι εξελίξεις που σημειώθηκαν, κατά το διάστημα αυτό, έδειξαν ότι η σύλληψη, η οργάνωση και η πραγματοποίηση της γλωσσικής διδασκαλίας δεν μπορούν να στηρίζονται σε αυθαίρετες ή υποκειμενικές απόψεις, αλλά πρέπει να διαθέτουν συγκροτημένα θεωρητικά θεμέλια και να στηρίζονται σε ασφαλή επιστημονικά δεδομένα. Η γενικότερη μάλιστα αντίληψη, που φαίνεται πως θα κυριαρχεί πλέον και στον νέο αιώνα που αρχίσαμε να διανύουμε, είναι ότι οποιαδήποτε δραστηριότητα κοινωνικού τύπου -και ιδιαίτερα όταν αυτή σχετίζεται με την εκπαίδευση- πρέπει να συνδέεται άμεσα με αντίστοιχα επιστημονικά πεδία και να συνιστά την πιστή εφαρμογή των προβλέψεων και των θεωρητικών αρχών τους στην πράξη.

Προτού ασχοληθούμε με θέματα πρακτικής και μεθοδολογικής υφής, δηλαδή πριν αναφερθούμε στο πώς πρέπει να διδάσκεται η γραμματική, τα δεδομένα που αναφέραμε μας υποχρεώνουν να μελετήσουμε εξαντλητικά το συγκεκριμένο ζήτημα από τη θεωρητική του πρώτα πλευρά και να εξετάσουμε όλες τις πιθανές πτυχές και όψεις που μπορεί να προσλάβει στη διάσταση αυτή. Η προεργασία αυτή θα μας επιτρέψει στη συνέχεια να διαπιστώσουμε από τη μια μεριά τα υπάρχοντα κενά, τις αδυναμίες και τις ελλείψεις και από την άλλη να οργανώσουμε σωστά την απαιτούμενη ερευνητική διαδικασία που θα μας παράσχει αντικειμενική εικόνα του όλου θέματος και θα μας οδηγήσει στη διατύπωση θέσεων, προτάσεων και λύσεων, που θα αιτιολογούνται επαρκώς από επιστημονική άποψη (Ανδρέου 2002, Καβουκόπουλος κ.α. 2010 & 2011, Μήτσης 2005 & 2015).

Το πρώτο ερώτημα που δεοντολογικά πρέπει να τεθεί, πριν από οποιαδήποτε μελέτη, παρουσίαση ή ανάλυση του θέματος, είναι ο ορισμός της γραμματικής. Πολύ απλά, αυτό που πρέπει να προβληματίσει έναν ερευνητή, προτού προβεί σε οποιοδήποτε είδους μελέτη ή πειραματισμό σχετικό με τη γραμματική, είναι το εξής:

«Τι είναι η γραμματική σύμφωνα με την επιστημονική αντίληψη του καιρού μας»; Η απάντηση σε αυτό το απλό ερώτημα (που όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια είναι πάρα πολύ δύσκολο να δοθεί) είναι αναγκαία και έχει μεγάλη σημασία, γιατί απ' αυτήν θα εξαρτηθεί ο τρόπος ή η μέθοδος βάσει της οποίας θα αντιμετωπίσουμε και, κατά συνέπεια, θα διδάξουμε τον εν λόγω κλάδο. Πέρα απ' αυτό, είναι φυσικό ότι, για να δώσει κανείς τον ορισμό της γραμματικής, δεν μπορεί να την αντιμετωπίσει ως μεμονωμένο, δηλαδή ως αυτόνομο ή ανεξάρτητο τομέα, αλλά είναι υποχρεωμένος να την εξετάσει σε συνάρτηση με τη γλώσσα ως γενικότερο φαινόμενο, και να επισημάνει την ιδιαιτερότητα, τη βαρύτητα, τον ρόλο και τις λειτουργίες που αναλαμβάνει σε ευρύτερο γλωσσικό πλαίσιο, όπου συνυπάρχει και συλλειτουργεί μαζί με άλλους τομείς, όπως είναι π.χ. το λεξιλόγιο, η γλωσσική χρήση, το περιβάλλον κ.λπ. Επομένως, πριν μιλήσει κανείς για γραμματική, είναι υποχρεωμένος να αναφερθεί πρώτα στη γλώσσα και αφού εντάξει σε αυτήν και τον τομέα της γραμματικής, να επιχειρήσει στη συνέχεια να δώσει απαντήσεις σε μια σειρά βασικών ερωτημάτων που αφορούν τη σχέση μεταξύ γλώσσας και γραμματικής (Ellis 2006, Hewings & Hewings 2005, Gardner 2008, Μήτσης 2015: 23-7 & 2016, Nunan 1995: 143-66, Trask 1995: 2-46). Στα ερωτήματα αυτά συμπεριλαμβάνονται και τα ακόλουθα:

- (i) Τι είναι η γλώσσα ;
- (ii) Τι είναι η γραμματική ποια είναι η σχέση της με τη γλώσσα;
- (iii) Πώς κατακτάται η γλώσσα από τον άνθρωπο;
- (iv) Με ποιο τρόπο θα μπορούσε να περιγραφεί και να αναλυθεί ευχερέστερα και πληρέστερα όλο αυτό το άπειρο, πολυποίκιλο και πολυσύνθετο γλωσσικό προϊόν, που παράγουν οι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας;

Επιχειρώντας μια απάντηση στο πρώτο ερώτημα, διαπιστώνουμε μια σειρά δυσκολιών που σχετίζονται με την υφή και την ιδιαίτερη φύση της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι *για ένα φαινόμενο πολύμορφο, πολυδιάστατο και ευρύτατο, όπως είναι η γλώσσα, είναι αδύνατο να διατυπωθεί ένας σύντομος, σαφής και ταυτόχρονα πλήρης ορισμός* (Μήτσης 1996: 27). Πράγματι, η γλώσσα αφορά όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής και για τον λόγο αυτόν εμφανίζει στο εσωτερικό της μια αξιοσημείωτη ανομοιογένεια και διαφοροποίηση, η οποία παρόλα αυτά καταλήγει σε μια θαυμαστή συνολική ενότητα. Ωστόσο, το γεγονός ότι διαθέτει

πολλές όψεις, πλευρές και επίπεδα, έχει ως αποτέλεσμα οι κατά καιρούς επιχειρούμενοι ορισμοί να εστιάζουν σε κάποια από τις βασικές της ιδιότητες και να παραβλέπουν τις υπόλοιπες. Επομένως, αν κάποιος θέλει να δώσει έναν κατά το δυνατόν πληρέστερο ορισμό της γλώσσας, πρέπει αναγκαστικά να προσφύγει στην απαρίθμηση μιας σειράς γνωρισμάτων που της έχει προσδώσει η γλωσσική επιστήμη και τα οποία αντανakλούν τον πολυσύνθετο και ιδιαίτερο χαρακτήρα της. Τα γνωρίσματα μάλιστα της γλώσσας, στα οποία πρέπει κανείς να αναφερθεί οπωσδήποτε, για να έχει μια σχετικώς ικανοποιητική άποψη του φαινομένου, είναι όχι μόνο πολλά, αλλά και επικαλυπτόμενα, γεγονός που τον υποχρεώνει παρά την ξεχωριστή αναφορά του σε αυτά, να τα αντιμετωπίζει ως αλληλένδετα τμήματα ενός λειτουργικού συνόλου. Με βάση τις προϋποθέσεις αυτές, στα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν το γλωσσικό φαινόμενο και έχουν γίνει αποδεκτά από το σύνολο σχεδόν των σύγχρονων γλωσσολογικών θεωριών, εντάσσονται και τα εξής:

*Πρώτον*, ότι η γλώσσα είναι κώδικας δισδιάστατων σημείων, τα οποία διαθέτουν μορφή και περιεχόμενο· *Δεύτερον*, ότι από την άποψη του χρόνου νοείται ως συγχρονία και ως διαχρονία· *Τρίτον*, ότι χαρακτηρίζεται από ποικιλία και διαφοροποίηση, η οποία σχετίζεται είτε με τον χώρο (*γεωγραφική ή οριζόντια ποικιλία*), είτε με την κοινωνική διάρθρωση (*κοινωνική ή κάθετη ποικιλία*)· *Τέταρτον*, ότι έχει ως κύρια λειτουργία της την επίτευξη της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της γλωσσικής κοινότητας· *Πέμπτον*, ότι η γλώσσα, ως γενικό φαινόμενο, διαθέτει δύο διαστάσεις, την *παραδειγματική* (η οποία στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία χαρακτηρίζεται ως *γραμματική* ή *σύστημα*) και τη *συνταγματική* (η οποία στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία χαρακτηρίζεται ως *γλωσσική χρήση*).

Ξεκινώντας την εξέταση της γλώσσας από την πλευρά της γλωσσικής χρήσης (η οποία συνιστά και τη μόνη αισθητή πλευρά της, με την οποία αυτή γίνεται μεταδόσιμη) είναι προφανές ότι η γλώσσα, ως χρήση, δεν έχει όρια. Με τη γλώσσα μπορούμε να πούμε τα πάντα, δηλαδή τόσο αυτά που έχουν ειπωθεί μέχρι σήμερα, όσο και αυτά που θα ειπωθούν στο μέλλον, καθώς, επίσης, και αυτά που, ενώ θα μπορούσαν θεωρητικά να ειπωθούν, δεν θα ειπωθούν ποτέ. Τι είναι, λοιπόν, αυτό που δίνει στη γλώσσα τη δυνατότητα της ατέλειωτης γλωσσικής παραγωγής; Και, επιπλέον, αν η γλώσσα είναι ένα φαινόμενο που δεν έχει όρια, τότε το θεμελιώδες ερώτημα που προκύπτει είναι πώς την κατακτούν οι άνθρωποι; Πώς, δηλαδή,

εξηγείται το γεγονός ότι ο περιορισμένος ανθρώπινος νους κατακτά ένα φαινόμενο που μοιάζει να είναι άπειρο;

Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά είναι, σύμφωνα με τη σύγχρονη γλωσσολογική αντίληψη, ότι πίσω από τη γλωσσική πολυμορφία, την ποικιλία και την απεραντοσύνη της γλωσσικής χρήσης υπάρχει ένα σύστημα, ένα αυστηρά οργανωμένο όλο, ένας κώδικας. Ο κώδικας αυτός αποτελείται από βασικά στοιχεία και συνδυαστικούς κανόνες σύμφωνα με τους οποίους δομούνται τα στοιχεία αυτά, για ν' απαρτίσουν μηνύματα, για να παραχθεί, δηλαδή, λόγος.

Επομένως, η γλώσσα ως γενικό φαινόμενο διαθέτει δύο διαστάσεις, μία διάσταση εξωτερική που είναι γνωστή ως χρήση ή συνταγματική διάσταση, και μία εσωτερική, που είναι γνωστή ως σύστημα ή παραδειγματική διάσταση. Αυτή η δεύτερη διάσταση συνιστά σε γενικές γραμμές ό,τι ονομάζουμε γραμματική της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, η διάσταση αυτή περιέχει έναν περιορισμένο αριθμό γλωσσικών στοιχείων, τα οποία μπορεί να συγκρατήσει η ανθρώπινη μνήμη, καθώς και μια σειρά κανόνων με τους οποίους τα στοιχεία αυτά μπορούν να συνδέονται και να παράγουν άπειρους συνδυασμούς. Είναι φυσικό πως αν η γλώσσα δεν περιείχε κάποια θεμελιώδη συστατικά, τα οποία να συνδέονται μεταξύ τους βάσει συγκεκριμένων κανόνων και αρχών, δεν θα μπορούσε να κατακτηθεί από τον άνθρωπο και, κατ' επέκταση, ούτε και να διδαχθεί. Αυτό, λοιπόν, το άψογα οργανωμένο σύστημα πάνω στο οποίο στηρίζεται και βάσει του οποίου λειτουργεί και παράγεται το γλωσσικό φαινόμενο, το αποκαλούμε *γραμματική*.

Τα πρόσφατα αυτά πορίσματα και οι διαπιστώσεις της γλωσσικής επιστήμης οδηγούν σε μια πιο συγκεκριμένη σύλληψη της γραμματικής, η οποία φαίνεται πλέον πως διαθέτει μια σειρά από ξεχωριστές ιδιότητες που κρίνονται ως πολύ σημαντικές και συγκεκριμένα: *Πρώτον*, κατακτάται σχετικά εύκολα, γιατί πρόκειται για ένα σύστημα πεπερασμένο. Πρόκειται, δηλαδή, για μια δομή το μέγεθος της οποίας ανταποκρίνεται στις δυνατότητες της ανθρώπινης μνήμης. *Δεύτερον*, ενώ τα γλωσσικά στοιχεία του μηχανισμού αυτού είναι περιορισμένα, οι δυνατότητες, ωστόσο, του συνδυασμού τους, μέσω των συνδυαστικών γραμματικών κανόνων, είναι απεριόριστες. Η φαινομενική απεραντοσύνη της γλώσσας, δηλαδή, η δυνατότητα των ομιλητών για δημιουργία και αντίληψη άπειρων γλωσσικών μηνυμάτων οφείλεται ακριβώς σε αυτή τη βασική ιδιότητα της γραμματικής, που την καθιστά μηχανισμό ατέρμονης παραγωγής λόγου. *Τρίτον*, η γλώσσα αποτελεί τη μοναδική ίσως μορφή ανθρώπινης συμπεριφοράς που διέπεται από

προδιαγεγραμμένους και απόλυτα συγκεκριμένους κανόνες, δηλαδή τους κανόνες της γραμματικής, τους οποίους, όμως, τα άτομα / ομιλητές κατακτούν σε ένα πρώτο στάδιο με φυσικό/διαισθητικό τρόπο, τους τηρούν με επιμέλεια και, κατά το δυνατόν, με ακρίβεια. Η τήρηση των κανόνων της γραμματικής καθίσταται υποχρεωτική από το γεγονός ότι μόνον αυτή εξασφαλίζει τη δυνατότητα συνεννόησης, δηλαδή επαρκούς και αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους συνομιλητές. *Τέταρτον*, παρά το γεγονός ότι η γλώσσα διαθέτει, μέσω της γραμματικής, συγκεκριμένους κανόνες και αρχές, ωστόσο δεν οδηγεί τους ομιλητές, όπως θα περίμενε κανείς, στη χρήση ομοιόμορφης γλωσσικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, η γλωσσική παραγωγή χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα και πρωτοτυπία, γιατί οι γλωσσικοί κανόνες δεν είναι απόλυτοι. Με λίγα λόγια, η γλώσσα παρέχει στους ομιλητές/χρήστες τη δυνατότητα προσωπικής και ιδιαίτερης κατά άτομο χρήσης του γλωσσικού κώδικα, πράγμα που είναι γνωστό ως *ιδιόλεκτος* ή ως *προσωπικό ύφος* και το οποίο οφείλεται τόσο στη σχετική ελαστικότητα του γλωσσικού φαινομένου όσο και στο τεράστιο φάσμα των επιλογών που παρέχει στους ομιλητές η εφαρμογή των γραμματικών κανόνων.

Συμπερασματικά, η γλωσσική χρήση δεν αποτελεί παρά την έμπρακτη εφαρμογή ή την υλοποίηση των αρχών της γραμματικής, αυτού δηλαδή του εσωτερικού συστηματικού μηχανισμού, ο οποίος παρέχει σε όσους τον κατέχουν τη δυνατότητα να παράγουν ως ομιλητές και να κατανοούν ως ακροατές απεριόριστο αριθμό νέων και γραμματικά ορθών προτάσεων που σχηματίζονται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου κώδικα.

Ανακεφαλαιώνοντας τα μέχρι στιγμής δεδομένα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η κατάκτηση της γλώσσας δεν αποτελεί παρά μια διαδικασία εσωτερίκευσης και αναδημιουργίας στο εσωτερικό του κάθε ατόμου του γραμματικού μηχανισμού της γλώσσας του, ο οποίος, όπως έχουμε ήδη επισημάνει:

(i) Κατακτάται σχετικά εύκολα, γιατί είναι πεπερασμένος (γιατί διαθέτει, δηλαδή, όρια) και

(ii) Μας παρέχει, μέσω των συνδυαστικών μηχανισμών, τη δυνατότητα δημιουργικής, πρωτότυπης και άπειρης γλωσσικής παραγωγής.

Στην κατάκτηση του μηχανισμού αυτού συμβάλλουν δύο παράγοντες:



(i) Οι έμφυτες γλωσσικές / νοητικές δομές που διαθέτει ο άνθρωπος και οι οποίες του επιτρέπουν να κατακτά τη γλώσσα, και

(ii) Το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται το άτομο και το οποίο ενεργοποιεί τις δομές αυτές.

Η επιστημονική ερμηνεία της κατάκτησης είναι ότι το νέο άτομο, βασιζόμενο στα ερεθίσματα του γλωσσικού περιβάλλοντος, ανάγεται σταδιακά, με τη βοήθεια μιας έμφυτης / εσωτερικής ικανότητας, στο σύστημα της γλώσσας και ότι, σε ένα πρώτο στάδιο, δημιουργεί βαθμιαία και με τρόπο διαισθητικό αυτόν τον εσωτερικό / παραγωγικό μηχανισμό που αποκαλούμε 'γραμματική' (Chomsky 1965: 4, Hewings & Hewings 2005: 4-16, Μήτσης 1995: 207-12 & 2015: 23-7, Newby 1998).

## 1.2 Η γραμματική στην παραδοσιακή μέθοδο

Οι αρχαίοι Έλληνες είναι οι πρώτοι στον δυτικό κόσμο που ασχολήθηκαν με θέματα σχετικά με τη γλώσσα και στο πλαίσιο του προβληματισμού τους αυτού έπλασαν και τον διεθνή σήμερα όρο 'γραμματική'. Ο όρος αυτός που παράγεται από τη λέξη *γράμμα* (γεν. *γράμματος*) φανερώνει ότι το ενδιαφέρον των προγόνων μας για τη γλώσσα επικεντρώθηκε εξ αρχής στη μελέτη και τη χρήση της γραφής, δηλαδή στην ενασχόληση με τα γραπτά κείμενα. Αρχικά, ο όρος γραμματική σήμαινε αυτόν που κατέχει τη γραφή, που γνωρίζει δηλαδή να διαβάζει και να γράφει. Με την πάροδο όμως του χρόνου και ύστερα από μια βαθύτερη και συστηματικότερη επαφή με το αντικείμενο, ο όρος *γραμματική* άρχισε να παίρνει διαφορετικό περιεχόμενο με αποτέλεσμα να φτάσει τελικά να σημαίνει την ενασχόληση με γλωσσικά θέματα ή με την περιγραφή της (γραπτής) γλώσσας, σημασία με την οποία απαντάται ήδη στον Πλάτωνα (*Κρατύλος* 431e).

Το σημαντικότερο ίσως γεγονός, στο οποίο πρέπει να εστιάσει κανείς, είναι ότι οι αρχαίοι Έλληνες θέλοντας να μελετήσουν τη γλώσσα στηρίχθηκαν όχι στην προφορική ομιλία αλλά στον γραπτό λόγο και ιδιαίτερα στα λογοτεχνικά πρότυπα τη γλώσσα των οποίων έπρεπε κατά κύριο λόγο να μελετά και να περιγράφει η γραμματική. Η αντίληψη μάλιστα αυτή έχει τεράστια σημασία, γιατί δημιούργησε μια παράδοση που συνεχίστηκε για πολλούς αιώνες, σύμφωνα με την οποία το αντικείμενο της γραμματικής δεν μπορεί να είναι ο ζωντανός προφορικός λόγος, αλλά

η γλώσσα των γραπτών λογοτεχνικών κειμένων και μάλιστα των καθιερωμένων ήδη ή δοκίμων συγγραφέων. Αυτή, όμως, η αποκλειστική προσήλωση στη γραπτή παράδοση είχε, όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια, μια σειρά επιπτώσεων τόσο στον τρόπο μελέτης της γλώσσας όσο και στον τρόπο διδασκαλίας της.

Κατ' αρχάς πρέπει να επισημάνουμε ότι οι Αρχαίοι αντιμετώπισαν τα προβλήματα της γλώσσας από μια καθαρώς θεωρητική σκοπιά και στο πλαίσιο αυτό η γραμματική δεν αποτέλεσε κατά τους κλασικούς χρόνους αυτόνομο κλάδο, αλλά εντάχθηκε ως ένα επιμέρους ζητούμενο στον γενικότερο φιλοσοφικό τους προβληματισμό. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, η εξέταση των σχετικών θεμάτων χαρακτηρίζεται από τους ειδικούς ως '*φιλοσοφική γραμματική*' (Μήτσης 1995: 46-7 & 2015: 48, Μπαμπινιώτης 1998<sup>b</sup>: 25-7, Παραδιά & Μήτσης 2011: 25-30, Robins 1989: 44-6). Πιο συγκεκριμένα, οι γραμματικές τους αντιλήψεις είναι συνδεδεμένες με τη θέση που καθεμιά από τις φιλοσοφικές τάσεις της εποχής έχει υιοθετήσει απέναντι σε δυο βασικές αντιθέσεις/προβλήματα (από τις οποίες μάλιστα η μία συνεχίστηκε για πολλούς αιώνες) και οι οποίες φαίνεται πως διατήρησαν συνεχώς έντονο το ενδιαφέρον για τα προβλήματα της γλώσσας. Αυτές είναι: *Πρώτον*, η αντίθεση '*φύσει*' και '*θέσει*' και *δεύτερον*, η αντίθεση μεταξύ '*αναλογίας*' και '*ανωμαλίας*'.

Η αντίθεση '*φύσει*' και '*θέσει*', που φαίνεται να είναι και η πιο παλιά, συνιστά έναν κοινό τόπο της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας, όπου εξετάζεται αν οι διάφοροι θεσμοί προέρχονται από αρχές αιώνιες και αμετάβλητες -οι οποίες υπάρχουν πέρα από τον άνθρωπο και συνεπώς ο άνθρωπος δεν μπορεί να τις μεταβάλει ('*φύσει*')- ή αν οι θεσμοί είναι συμβατικοί, αποτέλεσμα, δηλαδή, παράδοσης και συνήθειας και άρα προϊόντα μιας σιωπηρής συμφωνίας μεταξύ των μελών μιας κοινότητας, οπότε αυτή έχει τη δυνατότητα να τους αλλάξει ('*θέσει*').

Σε ό,τι αφορά τη γλώσσα, η αντίθεση αυτή αναφερόταν ειδικά στο πρόβλημα για το αν υπάρχει ή όχι μια σχέση αναγκαστική που να συνδέει τη σημασία των λέξεων με τη μορφή τους. Αν, δηλαδή, η σχέση σημασίας και μορφής βασίζεται σε κάποια φυσική συγγένεια, οπότε έχει αιτιοκρατικό χαρακτήρα και, επομένως, είναι υποχρεωτική και αμετακίνητη (*φύσει*), ή αν είναι το αποτέλεσμα μιας σύμβασης, μιας συμφωνίας, οπότε η σχέση αυτή είναι προαιρετική και μεταβλητέα (*θέσει*). Το πρόβλημα αυτό που στην ουσία του προσπαθεί να διαπιστώσει κατά πόσον οι ονομασίες δόθηκαν στα πράγματα βάσει των ιδιοτήτων τους και το οποίο αποτελεί και το βασικό θέμα της συζήτησης στον Κρατύλο του Πλάτωνα, οδηγεί τελικά στην

εξέταση των σχέσεων ονομάτων και πραγμάτων, δηλαδή κατά πόσον οι σχέσεις αυτές είναι αιτιακής μορφής, αν δηλαδή οι ονομασίες των πραγμάτων είναι εσωτερικές και άρα υποχρεωτικές για τους ομιλητές ή αν είναι προϊόντα σύμβασης, που σημαίνει εξωτερικές και άρα προαιρετικές γι' αυτούς.

Η αρχική αντίθεση που χαρακτηρίστηκε ως 'φύσει' και 'θέσει' εξελίχτηκε γύρω στον 2<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα και πήρε μια νέα μορφή που σχετίζεται με το πρόβλημα της κανονικότητας ή μη της γλώσσας. Η νέα αυτή μορφή είναι γνωστή ως αντίθεση μεταξύ 'αναλογίας' και 'ανομαλίας'. Οι υποστηρικτές της αναλογίας πίστευαν ότι τη δομή της γλώσσας τη διακρίνει η ομοιομορφία, η κανονικότητα και η συστηματικότητα των στοιχείων που περιλαμβάνονται σ' αυτήν. Με λίγα λόγια, αυτό που κυριαρχεί στη γλώσσα είναι ο κανόνας και όχι οι εξαιρέσεις, πράγμα που μας δίνει εν τέλει τη δυνατότητα να εντοπίσουμε τις κανονικότητες της γλώσσας και άρα να συντάξουμε μια γραμματική που να περιγράφει με πληρότητα το σύστημά της.

Η φιλοσοφική αυτή ενασχόληση με τη γλώσσα, παρά το γεγονός ότι προχώρησε σε βάθος, δεν έλαβε, εντούτοις, πρακτική μορφή παρά μόνο στην αλεξανδρινή περίοδο, όταν οι κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και γλωσσικές συνθήκες του Ελληνισμού μεταβλήθηκαν ταχύτατα και δραματικά. Αναφερόμενοι ιδιαίτερα στον τομέα της γλώσσας, πρέπει να επισημάνουμε ότι η ομιλούμενη γλώσσα της εποχής, γνωστή ως *αλεξανδρινή κοινή*, έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά από την αντίστοιχη των κλασικών χρόνων και οι φιλολογικές ανάγκες της εποχής, οι ανάγκες, δηλαδή, της μελέτης των κειμένων των κλασικών συγγραφέων, συνέβαλαν, πέρα από τους γενικότερους θεωρητικούς προβληματισμούς, στο να επιχειρηθεί, για πρώτη φορά, η περιγραφή της γραμματικής δομής της αττικής κυρίως διαλέκτου, η οποία υπήρξε και το κυριότερο μέσο έκφρασης του ελληνικού πολιτισμού. Πιο συγκεκριμένα, η περιγραφή της γραμματικής δομής της αττικής διαλέκτου εμφανιζόταν τώρα ως επιτακτική ανάγκη, αφού οι σπουδαστές και γενικά όσοι ήθελαν να μελετήσουν τα κλασικά κείμενα δεν είχαν, λόγω της γλωσσικής μεταβολής που είχε συντελεστεί, τη δυνατότητα αποτελεσματικής επαφής με τα κείμενα αυτά. Η ανάγκη αυτή οδηγεί σε μια περισσότερο πρακτική και συστηματική αντιμετώπιση του προβλήματος της γλώσσας, η οποία δεν περιορίζεται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, όπως γινόταν μέχρι τότε, αλλά επεκτείνεται και σε πρακτικό επίπεδο. Το αποτέλεσμα των εξελίξεων αυτών ήταν να δημιουργηθεί ένας νέος αυτόνομος γλωσσικός κλάδος, ο οποίος, στην αρχή τουλάχιστον, αποσκοπεί στο να καλύψει τις διδακτικές ανάγκες της εποχής και ο οποίος χαρακτηρίζεται ως *γραμματική*.

Το πρώτο γνωστό έργο που κωδικοποιεί τη νέα αντίληψη είναι η *Γραμματική Τέχνη* του Διονυσίου του Θρακός, αλεξανδρινού φιλόλογου, του οποίου η ακμή τοποθετείται γύρω στο 100 π.Χ. Η γραμματική αυτή, που είναι η πρώτη στο είδος της, περιλαμβάνει στην αρχή της βασικά στοιχεία φωνητικής και μορφολογίας της αρχαίας Ελληνικής (από την γλώσσα των ομηρικών επών μέχρι την αττική των κλασικών χρόνων). Στο καθαρά γραμματικό μέρος, ο Διονύσιος χρησιμοποιεί δυο μονάδες, για να περιγράψει τη θεμελιακή δομή της γλώσσας. Οι μονάδες αυτές είναι η *λέξη* και ο *λόγος*. Η *λέξη* αποτελεί τη μικρότερη μονάδα γραμματικής περιγραφής της γλώσσας και ορίζεται από τον συντάκτη ως *το ελάχιστο τμήμα του γραπτού λόγου*. Ο *λόγος* από την άλλη μεριά είναι η πιο μεγάλη μονάδα της γραμματικής περιγραφής και ορίζεται ως *τμήμα του γραπτού λόγου που διαθέτει αυτοτελές νόημα*.

Σημαντική πρωτοτυπία της γραμματικής αυτής αποτελεί η κατηγοριοποίηση του λόγου σε *μέρη*, δηλαδή σε *επιμέρους κατηγορίες*, που είναι σε μας γνωστές ως *μέρη του λόγου* (όνωμα, ρήμα, άρθρο κλπ.) που αποτελεί μαζί με τις υποκατηγοριοποιήσεις των μερών (π.χ. γένος, πτώση, αριθμός για τα ονόματα, χρόνος, έγκλιση, πρόσωπο για τα ρήματα κλπ.) μια πρώτη συστηματική παρουσίαση της δομής της γλώσσας. Σημειώνουμε ότι σύμφωνα με τη γραμματική αυτή, ο λόγος *απαρτίζεται* από οχτώ *μέρη* που είναι τα εξής: *όνωμα, ρήμα, μετοχή, άρθρο, αντωνυμία, πρόθεση, επίρρημα και σύνδεσμος*. Αυτά τα οχτώ *μέρη του λόγου* αποτελούν τις παραδειγματικές τάξεις της γλώσσας, στις οποίες εντάσσονται όλες οι λέξεις, οι μεν κλιτές από την άποψη της μορφολογίας, οι δε άκλιτες από τον τρόπο που συντάσσονται στη συνταγματική διάσταση της γλώσσας. Πίσω από την κατηγοριοποίηση των γλωσσικών στοιχείων, όπως αυτή επιχειρήθηκε από τον Διονύσιο, υπάρχει η πεποίθηση ότι η δομή της γλώσσας τη διακρίνει η ομοιομορφία που στηρίζεται στην αναλογία. Αυτό σημαίνει πως κάθε λέξη της γλώσσας εντάσσεται, σύμφωνα με τη γραμματική της υπόσταση, σε κάποιο τυπικό / μορφολογικό παράδειγμα και κλίνεται αναλογικά προς τις υπόλοιπες λέξεις του ίδιου παραδείγματος. Αυτό, βέβαια, σημαίνει ότι η αναλογία στηρίζεται κατά βάση στη μορφολογία, αφού τα διάφορα κλιτικά παραδείγματα (κλίσεις, συζυγίες κ.λπ.) αποτελούν τα επαναληπτικά μοντέλα, βάσει των οποίων λειτουργεί η γραμματική. Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές, οι οπαδοί της *αναλογίας* κατέληξαν στη διαπίστωση ότι ο αναλογικός σχηματισμός των λέξεων της γλώσσας και η κανονικότητα που τη διακρίνει παρέχει τη δυνατότητα να περιγραφεί η δομή της, δηλαδή να συνταχθεί η γραμματική της. Και πράγματι, η γραμματική του Διονυσίου του Θρακός, η πρώτη γνωστή γραμματική της Ελληνικής, έχει ως

θεωρητικό υπόβαθρο την πίστη των αναλογιστών πως η μορφολογία της γλώσσας οφείλεται στη δράση της αναλογίας, της οποίας αποτελεί προϊόν.

Από το άλλο μέρος, οι υποστηρικτές της *ανωμαλίας* δεν αρνούσαν εντελώς την ύπαρξη κανονικότητας στον σχηματισμό μορφολογικών παραδειγμάτων, αλλά επέμεναν κυρίως στον μεγάλο αριθμό των ανωμαλιών, δηλαδή των τύπων εκείνων που δε σχηματίζονταν σύμφωνα με τον κανόνα και των οποίων τη συμπεριφορά αδυνατούσε ή δυσκολευόταν να ερμηνεύσει η αναλογία. Με βάση τα δεδομένα αυτά, ορισμένοι από τους επιφανείς οπαδούς της ανωμαλίας υποστήριζαν ότι η δυνατότητα εκμάθησης της γλώσσας οφείλεται όχι τόσο στην εκμετάλλευση της αναλογίας όσο στην εμπειρία και τη γλωσσική χρήση. Αναφέρουμε για παράδειγμα την άποψη του Σέξτου του Εμπειρικού, ενός συγγραφέα-φιλοσόφου που έζησε γύρω στα τέλη του 2<sup>ου</sup> μ.Χ. αι. και οποίος υποστηρίζει ότι: *«Τα Ελληνικά πρέπει να είναι σωστά ή εκ φύσεως ή κατά σύμβαση. Εκ φύσεως όμως δεν μπορεί να είναι, γιατί στην περίπτωση αυτή δεν θα υπήρχαν διαφορετικές γνώμες για το αν μια λέξη ή μια διατύπωση είναι σωστή ή όχι. Αν είναι σωστά κατά σύμβαση, δηλαδή σύμφωνα με τι νομίζουν κάθε φορά οι άνθρωποι τότε, τα σωστά Ελληνικά τα μιλάει εκείνος που έχει ασκηθεί με την καθημερινή χρήση και όχι αυτός που γνωρίζει την αναλογία (που ξέρει δηλαδή καλά τη γραμματική)»* (Προς Γραμματικούς, 189-190).

Οι θεωρητικές διαφωνίες, μεταξύ των οπαδών της *αναλογίας* και της *ανωμαλίας*, που εντάσσονταν, όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο ενός ευρύτερου φιλοσοφικού στοχασμού, είχαν μεγάλη χρονική διάρκεια και, παρά το γεγονός ότι δεν συνιστούσαν μέθοδο επιστημονικής έρευνας, είχαν, εντούτοις, το θετικό αποτέλεσμα: ότι κράτησαν για πολλούς αιώνες ζωντανό το ενδιαφέρον για τη γλώσσα και συνέβαλαν με τον τρόπο αυτόν στη βελτίωση της περιγραφής της και στην πληρέστερη κωδικοποίησή της (Μήτσης 1995: 46-8 & 2015: 48-50, Mounin 1974: 88-97, Μπαμπινιώτης 1998<sup>β</sup>: 25-7, Robins 1989: 61-3).

Το συγκεκριμένο είδος γραμματικής που εισηγήθηκε ο Διονύσιος και το οποίο στηρίζεται βασικά στις κατηγορίες της λέξης και του κλιτικού παραδείγματος θα αποτελέσει στο μέλλον το πρότυπο της γραμματικής περιγραφής και κατά τη διάρκεια ολόκληρων αιώνων οι γραμματικές θα γράφονται σύμφωνα με το υπόδειγμα της Γραμματικής του Τέχνης (Μήτσης 1995: 47-51, 1996: 51-3 & 2015: 52-9, Μπαμπινιώτης 1998<sup>β</sup>: 28-9, Robins 1989: 61-3).

Ειδικότερα, η μακραίωνη γραμματική παράδοση που είχε ως αφετηρία τη γραμματική των ελληνιστικών χρόνων, πέρασε μέσω των Ρωμαίων στη Δύση και

επηρέασε τη γραμματική παράδοση όλων των ευρωπαϊκών λαών τόσο κατά τη διάρκεια του μεσαίωνα όσο επίσης και στους νεότερους χρόνους. Τα πρώτα σημάδια της παρακμής της άρχισαν να είναι ορατά από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και μετά, ύστερα, δηλαδή, από τη γένεση της γλωσσικής επιστήμης, η οποία εμφανίζεται στον αιώνα αυτόν με τη μορφή της ιστορικο-συγκριτικής γλωσσολογίας. Όμως, μια παράδοση αιώνων, που ταυτίστηκε ιστορικά με τη γραμματική περιγραφή των γλωσσών και συνέβαλε στη δημιουργία ενός συγκεκριμένου γλωσσικού προβληματισμού στον δυτικό κόσμο, δεν θα μπορούσε να εγκαταλειφθεί εύκολα και να λείπει από το ιστορικό προσκήνιο. Πράγματι, ύστερα από την εμφάνιση του κλάδου της γλωσσολογίας και τη δημιουργία επιστημονικών τρόπων περιγραφής των γλωσσών, η γραμματική παράδοση που δημιουργήθηκε στην αρχαία Ελλάδα δεν διακόπηκε, αλλά συνέχισε να είναι παρούσα και να λειτουργεί στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου και κατέληξε τελικά στη δημιουργία του μοντέλου γλωσσικής διδασκαλίας που είναι γνωστό με τούς όρους *παραδοσιακή μέθοδος*, *παραδοσιακή διδασκαλία* ή *παραδοσιακή γραμματική* και χρησιμοποιήθηκε στην εκπαίδευσή μέχρι τα τέλη σχεδόν του 20<sup>ού</sup> αιώνα, οπότε πλέον άρχισε να αμφισβητείται και σταδιακά να εγκαταλείπεται.

Η παραδοσιακή μέθοδος, αν και δεν διαθέτει σαφή θεωρητική θεμελίωση, χαρακτηρίζεται από ορισμένες αρχές, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν αρχικά ως τεχνικές διδασκαλίας και στη συνέχεια παγιώθηκαν και πήραν μια πιο σταθερή μορφή. Οι κυριότερες από τις αρχές αυτές είναι οι ακόλουθες (Μήτσης 1996: 131-36 & 2015: 66-8, Παραδιά & Μήτσης 2011: 36):

- Βάση της διδασκαλίας και της γραμματικής περιγραφής της γλώσσας αποτελεί αποκλειστικά ο γραπτός λόγος και ειδικότερα τα κείμενα κάποιων καταξιωμένων συγγραφέων του παρελθόντος.
- Η έμφαση, σε σχέση με τους υπόλοιπους κλάδους του γλωσσικού μαθήματος (όπως είναι π.χ. η ανάγνωση, η έκθεση, η ορθογραφία, η σύνταξη κ.λπ.), δίνεται στον κλάδο της γραμματικής. Στην ουσία, η γνώση της γραμματικής ταυτίζεται με τη γνώση της ίδιας της γλώσσας.
- Κύρια αρχή της γραμματικής ανάλυσης και περιγραφής είναι το μοντέλο λέξης και παράδειγμα (Robins 1989). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη, βασική μονάδα ανάλυσης, περιγραφής αλλά και

διδασκαλίας της γλώσσας είναι η λέξη, όπως λειτουργεί αναλογικά στο πλαίσιο των μορφολογικών κυρίως σχέσεων της γλώσσας.

- Η εφαρμογή της προηγούμενης αρχής σημαίνει πιο συγκεκριμένα ότι η λέξη αντιμετωπιζόταν κυρίως από την πλευρά της μορφής και όχι του περιεχομένου, δηλαδή ως μέλος μιας γραμματικής κατηγορίας και ως μονάδα γραμματικής μόνον ανάλυσης της γλώσσας. Με λίγα λόγια, το διδακτικό ενδιαφέρον στρεφόταν κυρίως προς τη μορφολογική ανάλυση των λέξεων (κλίσεις, κανόνες, εξαιρέσεις κλπ.) και δευτερευόντως εστίαζε στην ετυμολογική προέλευσή τους, ενώ αγνοούσε πλήρως την πλευρά της σημασίας και τις σημασιολογικές σχέσεις ή λειτουργίες των γλωσσικών στοιχείων. Αυτό σημαίνει τελικά ότι το παραδοσιακό μοντέλο εστίαζε στην τυπικότητα, δηλαδή στην επιφάνεια της γλώσσας και όχι στη βαθύτερη ουσία της.

Παρά το γεγονός, όμως, ότι η σύγχρονη γλωσσολογική σκέψη άνοιξε νέους δρόμους στο ζήτημα της γραμματικής και κατέδειξε με σαφήνεια την πολύπλοκη δομή του συστήματος της γλώσσας, για πολλούς ανθρώπους, ακόμη και για ορισμένους εκπαιδευτικούς, η έννοια της γραμματικής ταυτίζεται με το παραδοσιακό μοντέλο, επειδή η υιοθέτησή του από το εκπαιδευτικό σύστημα και η μακρά του χρήση δημιούργησαν την εντύπωση ότι αποτελεί και το μοναδικό ή, τουλάχιστον, το καλύτερο είδος γραμματικής. Για τους θιασώτες, μάλιστα, αυτούς της παραδοσιακής αντίληψης, η μελέτη της γραμματικής σε επίπεδο γλωσσικής χρήσης ή η σύνδεσή της με το περιβάλλον και τις σημασίες αποτελεί την αιτία όλων των γλωσσικών προβλημάτων που οι ίδιοι αποδίδουν στη νεολαία.

### **1.3 Η έννοια της γραμματικής μετά την εμφάνιση της γλωσσολογίας**

Όπως ήδη αναφέραμε στο κεφ. 1.1, πίσω από τα άπειρα μηνύματα που παράγουν καθημερινά οι ομιλητές / χρήστες της κάθε γλώσσας, υπάρχει ένα συγκροτημένο σύνολο κανόνων και αρχών, ένα σύστημα που τους παρέχει τη δυνατότητα της παραγωγής αυτής και το οποίο καλείται γραμματική. Η κυριότερη συνεισφορά της γραμματικής είναι η συμβολή της στη θαυμαστή εκείνη ιδιότητα των ομιλητών που είναι γνωστή ως *δημιουργική ικανότητα* και η οποία συνίσταται στην παραγωγή από

μέρους τους πρωτότυπων και ταυτόχρονα ορθών προτάσεων, δηλαδή τμημάτων λόγου, τα οποία δεν είχαν ακούσει ποτέ μέχρι τότε και τα οποία λέγονται από αυτούς για πρώτη φορά και προφανώς είναι διαρθρωμένα σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές που το γραμματικό σύστημα προβλέπει. Επαναλαμβάνουμε ότι η ιδιότητα αυτή προκύπτει ως αποτέλεσμα της όλης δομής του γραμματικού μηχανισμού. Έτσι, ενώ το σύστημα αυτό είναι πεπερασμένο, δηλαδή αποτελείται από ένα σύνολο στοιχείων και αντίστοιχων συνδυαστικών κανόνων που μπορούν εύκολα να αποτυπωθούν στην ανθρώπινη μνήμη, ο αριθμός των προτάσεων που μπορούν να παραχθούν, άρα και των αντίστοιχων σημασιών που μπορούν να δημιουργηθούν και να μεταβιβαστούν, είναι απεριόριστος. Μια παρόμοια αντιμετώπιση του γλωσσικού συστήματος μας οδηγεί στο λογικό συμπέρασμα ότι η σύλληψη της γραμματικής, ως εσωτερικού παραγωγικού μηχανισμού, μας δίνει τη δυνατότητα όχι μόνο να κατασκευάζουμε, αλλά και να περιγράφουμε με ακρίβεια όλες τις δυνατές και, ταυτόχρονα, ορθές δομές που μπορούν να παραχθούν στο πλαίσιο ενός γλωσσικού κώδικα και μόνον αυτές.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποτελούν βασικές θέσεις της θεωρητικής γλωσσολογίας και ιδιαίτερα της συγχρονικής, η οποία, κατά τη διάρκεια των τελευταίων εκατό χρόνων, συνέβαλε σε μια νέα σύλληψη της γλώσσας και κατ' επέκταση σε μια ανανεωμένη αντιμετώπιση της γραμματικής, η οποία ορίζεται πλέον ως ένα οργανωμένο και πλήρως δομημένο σύνολο αρχών και κανόνων με τους οποίους λειτουργεί, παράγεται, εκδηλώνεται και γίνεται αντιληπτό το γλωσσικό φαινόμενο.

Η σύλληψη βέβαια της γραμματικής, ως νοητικής κατασκευής που δημιουργείται και εδρεύει στο μνημονικό πεδίο των ομιλητών, δημιουργεί μια σειρά προβλημάτων και δυσκολιών, που χαρακτηρίζουν γενικώς τα ψυχολογικά φαινόμενα, με κυριότερη βέβαια εκείνη που αφορά την αδυναμία του ερευνητή να προσεγγίσει τη γραμματική με ευθύ και άμεσο τρόπο. Μιλώντας ειδικότερα για τη *γραμματική της γλώσσας* θα λέγαμε ότι αυτή, ως νοητική οντότητα, αποτελεί πράγματι ένα δυσπρόσιτο αντικείμενο έρευνας, αφού η γνώση που μπορούμε να αποκτήσουμε γι' αυτήν είναι πάντοτε έμμεση και ποτέ άμεση (Μήτσης 2015: 26-7). Με λίγα λόγια, τον γραμματικό μηχανισμό δεν τον προσεγγίζουμε απευθείας αλλά μέσα από τη γλωσσική συμπεριφορά, δηλαδή μέσα από τον προφορικό και τον γραπτό λόγο των ομιλητών της γλώσσας, στον οποίο και εφαρμόζονται ή υπονοούνται οι γραμματικοί κανόνες. Δηλαδή, οι ερευνητές που ασχολούνται με τη γραμματική, αφού



συγκεντρώσουν μια ποσότητα γλωσσικής παραγωγής, που την θεωρούν ικανή, επιχειρούν στη συνέχεια, στηριγμένοι σ' αυτήν, να ανακαλύψουν και να καταγράψουν τις γενικές αρχές λειτουργίας και τους κανόνες που ασυνείδητα έχουν δημιουργήσει μέσα τους οι ομιλητές / χρήστες της συγκεκριμένης γλώσσας. Για να βάλουν, όμως, σε τάξη το ποικίλο γλωσσικό υλικό που έχουν στη διάθεσή τους, χρησιμοποιούν μια διαδικασία που είναι διαδεδομένη όχι μόνο στις κοινωνικές, αλλά και στις θετικές επιστήμες. Η διαδικασία αυτή συνίσταται στη διατύπωση υποθέσεων σχετικά με την εσωτερική δόμηση και οργάνωση του διαθέσιμου γλωσσικού υλικού, οι οποίες μετατρέπονται τελικά σε αντίστοιχες γραμματικές θεωρίες (Σετάτος 1994). Όταν, όμως, λέμε ότι οι ερευνητές επιχειρούν την περιγραφή και ανάλυση μιας γλώσσας μέσω επιστημονικών υποθέσεων, αυτό σημαίνει ότι στην ουσία προσπαθούν, μέσα από το πλήθος των γλωσσικών χρήσεων και την απειρία του γλωσσικού υλικού, να αναχθούν σε γενικές αρχές και σε κανόνες λειτουργίας, δηλαδή να συλλάβουν και να περιγράψουν, όσον το δυνατόν πληρέστερα και επαρκέστερα, τη γραμματική της. Επομένως, οι *γραμματικές θεωρίες*, όπως τις εννοεί η γλωσσική επιστήμη, δεν αποτελούν αυθαίρετες ή υποκειμενικού τύπου κατασκευές, αλλά επιστημονικά εργαλεία για την όσο το δυνατόν καλύτερη προσέγγιση του γλωσσικού συστήματος και αποτελούν τα λεγόμενα *πρότυπα* ή *μοντέλα γραμματικής περιγραφής*, τα οποία είναι δυνατόν να διαφοροποιούνται από εποχή σε εποχή και από σχολή σε σχολή, ανάλογα με τις θεωρητικές αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει για τη γλώσσα και τη συστηματική της υπόσταση οι εκάστοτε εισηγητές τους (Μήτσης 2015: 26-7, Μπαμπινιώτης 1998<sup>α</sup>: 151-62). Αυτό σημαίνει ότι η εξέλιξη των γραμματικών θεωριών ακολουθεί λογικά τη γενικότερη πρόοδο της γλωσσολογίας και ότι το πρότυπο της γραμματικής περιγραφής που κάθε φορά προβάλλεται ανταποκρίνεται προφανώς στις θεωρητικές αντιλήψεις της σχολής ή της τάσης η οποία εισηγήθηκε την εφαρμογή του. Δηλαδή, ο έμμεσος τρόπος προσέγγισης της εσωτερικής οργάνωσης του γλωσσικού φαινομένου συνεπάγεται και την ύπαρξη πολλών και ποικίλων *'γραμματικών'*, δηλαδή διαφορετικών τρόπων σύλληψης, άρα ανάλυσης και περιγραφής των γλωσσών (όπως είναι π.χ. η λειτουργική, η δομική, η γενετική, η μετασχηματιστική κλπ, γραμματική), αφού ο κάθε ερευνητής εργάζεται σύμφωνα με τη δική του υπόθεση πάνω στο σύστημα της γλώσσας.

Συμπερασματικά, αυτό που θεωρούμε σήμερα ως γνώση μιας γλώσσας, συμπίπτει από πλευράς ομιλητών με τη δυνατότητά τους για δημιουργική χρήση του γλωσσικού κώδικα, γεγονός το οποίο προϋποθέτει με τη σειρά του την εσωτερίκευση

ή, πιο απλά, την οικοδόμηση του γραμματικού μηχανισμού της γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι το κάθε άτομο που μιλά μια γλώσσα έχει συγκροτήσει μέσα του –σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό- τη γραμματική της, ότι έχει αναχθεί, δηλαδή, στο σύστημά της με μια μη συνειδητή ή διαισθητικού τύπου διαδικασία, τουλάχιστον σε ένα πρώτο στάδιο.

Τέλος, σε σχέση με τη γνώση της γλώσσας και ιδιαίτερα της γραμματικής πρέπει να επισημάνουμε και δυο ακόμη σημαντικές ιδιότητες που χαρακτηρίζουν τους ομιλητές:

(i) Ότι η γλώσσα αποτελεί μοναδική μορφή ανθρώπινης συμπεριφοράς που λειτουργεί με δεδομένους κανόνες, δηλαδή τους κανόνες της γραμματικής, τους οποίους τα άτομα / ομιλητές αποδέχονται με φυσικό τρόπο και τους τηρούν όσο πιο πιστά μπορούν.

(ii) Παρά το γεγονός ότι η γλώσσα διαθέτει, μέσω της γραμματικής, συγκεκριμένους κανόνες και αρχές, παρέχει ωστόσο στους ομιλητές και έναν βαθμό ελευθερίας, αφού μπορούν κάθε φορά να επιλέξουν μια δομή ή έναν τύπο ανάμεσα σε πολλούς, δηλαδή να εκμεταλλευτούν ένα μεγάλο φάσμα επιλογών που εκείνη τους παρέχει σε κάθε περίπτωση (Μήτσης 2011: 127-8, Μπαμπινιώτης 1994: 75-127).

#### **1.4 Η σύνδεση τη γλωσσολογίας με τη διδακτική της γλώσσας και η δημιουργία της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας**

Η γλωσσολογία, ως επιστημονικός κλάδος που μελετά τη συγχρονία της γλώσσας, εμφανίστηκε στα 1916 με τη δημοσίευση του έργου του Ferdinand de Saussure: *Cours de linguistique générale*, με το οποίο απέκτησε έναν καθαρά θεωρητικό χαρακτήρα. Με λίγα λόγια, η συγχρονική (ή νεότερη) γλωσσολογία εμφανίστηκε ως θεωρητική επιστήμη της οποίας βασικό αντικείμενο έρευνας ήταν η μελέτη των κύριων χαρακτηριστικών και των βασικών λειτουργιών του γλωσσικού κώδικα με στόχο την ουσιαστική κατανόησή του και για τον λόγο αυτόν, ο κλάδος αυτός αποκαλέστηκε στη συνέχεια *θεωρητική γλωσσολογία*. Η ταχύτατη όμως πρόοδος που σημείωσε η γλωσσολογία μετά την εμφάνισή της σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η γλώσσα συνδέεται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής έδειξε ότι, εκτός από τη θεωρητική αντιμετώπιση του φαινομένου, η νέα επιστήμη θα μπορούσε να επιλύσει και πρακτικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι στην

καθημερινότητά τους και τα οποία σχετίζονται με τη γλώσσα (Cook 2003: 3-5, Corder 1973, Crystal 2010: 244-49, Grabe 2002: 3-5, Duff 2002: 13-7, Μήτσης 1996: 57-62, 1998 & 2015: 446-50, Τοκατλίδου 1986: 80-102 & 2006, Widdowson 1978, 2-15).

Το βασικότερο από τα ζητήματα αυτά και μάλιστα αυτό που έδωσε την πρώτη αφορμή για εφαρμογές της γλωσσικής θεωρίας στην πράξη ήταν η διδασκαλία της γλώσσας και μάλιστα η διδασκαλία της Αγγλικής ως δεύτερης ή ξένης στις ΗΠΑ. Οι εξελίξεις έδειξαν ότι η γλωσσολογία, πέρα από μια καθαρώς θεωρητική εξέταση των πραγμάτων, θα μπορούσε να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία και εκμάθηση των ξένων γλωσσών, ενισχύοντας τους εκπαιδευτικούς με νέα γνώση και με μια ανανεωμένη και ταυτόχρονα αποτελεσματική διδακτική μέθοδο. Έτσι, γεννήθηκε ένας νέος γλωσσολογικός κλάδος που αποκλήθηκε από τους εισηγητές του *εφαρμοσμένη γλωσσολογία*. Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του 1940 από τους καθηγητές του Πανεπιστημίου του Michigan των ΗΠΑ Ch. Fries και R. Lado, για να χαρακτηρίσει τον επιστημονικό τρόπο διδασκαλίας των ξένων γλωσσών και πρωτίστως της Αγγλικής. Αμέσως, ο όρος γνώρισε ευρύτερη αποδοχή από την επιστημονική κοινότητα, ενώ στα 1948 κυριάρχησε διεθνώς, ύστερα μάλιστα και από την έκδοση του πρώτου σχετικού περιοδικού στις ΗΠΑ με τον τίτλο: *Language Learning: A Quarterly Journal of Applied Linguistics*. Από τη χρονολογία αυτή και ακολούθως, η εφαρμοσμένη γλωσσολογία αντιμετωπίζεται αρχικά ως ολοκληρωμένος ακαδημαϊκός κλάδος, ενώ από την επόμενη δεκαετία το αντικείμενο έρευνας και εφαρμογής της διευρύνεται σταδιακά, για να συμπεριλάβει και πολλούς άλλους τομείς, όπως είναι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, η μετάφραση και διερμηνεία, η διγλωσσία και η πολυγλωσσία, ο γραμματισμός, η αξιολόγηση της γλώσσας, η σύνταξη προγραμμάτων σπουδών, η γλωσσική διμορφία, η γλωσσική πολιτική, η κοινωνική διγλωσσία κ.ά.

Η εφαρμοσμένη γλωσσολογία, που αποτελεί ήδη αυτόνομο επιστημονικό κλάδο, συνεχίζει ακόμη και σήμερα να διευρύνεται και να εισέρχεται σε νέα πεδία έρευνας και εφαρμογών, όπως είναι η αυτόματη μετάφραση, οι γλώσσες των Η/Υ, η λεξικογραφία, η επίδραση του περιβάλλοντος στην εκμάθηση και χρήση της γλώσσας, η επικοινωνιακή προσέγγιση, η παθολογία της γλώσσας κ.ά. Με λίγα λόγια πρόκειται για έναν πολύ ευρύ επιστημονικό τομέα που περιέχει πολλούς και ποικίλους επιμέρους κλάδους που σχετίζονται με τη μελέτη και την αντιμετώπιση

πρακτικών προβλημάτων που θέτει η χρήση και η διδασκαλία της γλώσσας. Όμως, παρά την ευρύτητα και την ποικιλία των επιμέρους αντικειμένων έρευνας, η διδακτική της γλώσσας είναι σήμερα ένας από τους βασικούς και ίσως ο βασικότερος κλάδος της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Επισημαίνουμε μάλιστα ότι η πρόιμη σύνδεση της γλωσσολογίας με τη διδακτική της γλώσσας αποτελεί για πολλούς ερευνητές ένα αίνιγμα, δηλαδή ένα δυσεξήγητο ιστορικό και επιστημονικό φαινόμενο.

Σύμφωνα με τον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση (1996: 58, 2008 & 2017), η σύνδεση της διδακτικής της γλώσσας με τη γλωσσική επιστήμη δεν έγινε τυχαία, αλλά οφείλεται σε δυο βασικούς λόγους:

(i) Οι θέσεις, η μέθοδος και οι αρχές της νεότερης γλωσσολογίας έρχονταν σε ευθεία αντίθεση με το πνεύμα της παραδοσιακής γραμματικής και, επομένως, η υιοθέτηση των πορισμάτων της γλωσσολογίας, θα δημιουργούσε το ρήγμα που ήταν αναγκαίο για την αυτονόμηση και τον εκσυγχρονισμό του γλωσσικού μαθήματος, ενώ παράλληλα θα δημιουργούσε τις προϋποθέσεις για την αναβάθμιση της γλωσσικής διδασκαλίας σε επιστημονική δραστηριότητα.

(ii) Το αντικείμενο της γλωσσολογίας συνέπιπτε κατά μέγα μέρος με το αντικείμενο της διδακτικής της γλώσσας, δηλαδή ο απώτερος στόχος και των δυο δραστηριοτήτων ήταν η κατανόηση και η καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας. Ωστόσο, παρά τη γενική τους ομοιότητα, υπάρχουν και ορισμένα βασικά σημεία που διαφοροποιούν απόλυτα τη γλωσσολογία από τη διδακτική της γλώσσας και αυτά είναι: *Πρώτον*, αν και ο γενικός τους στόχος τους μοιάζει να είναι κοινός, δεν συμπίπτουν ωστόσο στις λεπτομέρειές του. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η γλωσσολογία αποσκοπεί γενικά στην επιστημονική ανάλυση και μελέτη της γλώσσας, η διδακτική αποβλέπει στο να βελτιώσει τη γλωσσική ικανότητα, δηλαδή να βελτιώσει τον κώδικα επικοινωνίας των υποκειμένων / μαθητών. *Δεύτερον*, η γλωσσολογική ανάλυση συνδέεται αποκλειστικά με κάποια συγκεκριμένη γλωσσολογική σχολή ή θεωρία, πράγμα που δεν είναι υποχρεωτικό για τη διδακτική μεθοδολογία η οποία μπορεί να αντλεί ή να συνδυάζει δεδομένα από διάφορες σχολές ή ποικίλες γλωσσολογικές θεωρίες, αρκεί αυτές να συγκλίνουν και να υπηρετούν τον παιδαγωγικό στόχο. *Τρίτον*, ενώ η διδακτική της γλώσσας στηρίζεται κατά βάση στα δεδομένα της γλωσσολογίας, εκμεταλλεύεται εντούτοις και τα πορίσματα μιας σειράς άλλων επιστημονικών κλάδων που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τη διδακτική διαδικασία όπως είναι η παιδαγωγική, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία,

ψυχογλωσσολογία, η κοινωνιογλωσσολογία και άλλοι. Τέταρτον, όλα τα προηγούμενα σημαίνουν ότι τα δεδομένα της γλωσσολογίας δεν αξιοποιούνται με άμεσο τρόπο στη σχολική πράξη, αλλά υφίστανται μια σειρά διεργασιών που τα μετατρέπει βαθμιαία από επιστημονική θεωρία σε διδακτικό υλικό. Πιο συγκεκριμένα: για να ενταχθούν τα πορίσματα της γλωσσικής επιστήμης στη διδακτέα ύλη, πρέπει να περάσουν μέσα από το φίλτρο της παιδαγωγικής καταλληλότητας και να υποστούν τους απαιτούμενους μετασχηματισμούς και τις αναμορφώσεις που θα τα καταστήσουν σύμφωνα με τους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης, αλλά και με τους ειδικότερους στόχους του γλωσσικού μαθήματος, όπως αυτοί ορίζονται με σχετικές αποφάσεις και νόμους της πολιτείας που καθορίζουν τη γλωσσική της πολιτική (Μήτσης 2017: 115).

Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι η διδακτική της γλώσσας, υπό την επίδραση της θεωρητικής γλωσσολογίας, έχει αναδειχθεί σήμερα σε ιδιαίτερη επιστημονική διαδικασία και έχει προσλάβει τον χαρακτήρα αυτόνομης επιστήμης, χωρίς, όμως, να έχει αποκόψει τον ομφάλιο λώρο που τη συνδέει με τη μητέρα-επιστήμη, δηλαδή με τη γλωσσολογία, η οποία συνεχίζει να την τροφοδοτεί κι να την ανανεώνει.

## **1.5 Η διδασκαλία της γραμματικής στο πλαίσιο των εξελίξεων της γλωσσικής επιστήμης**

### **1.5.1 Η γραμματική στο δομικό μοντέλο**

Η δημιουργία του κλάδου της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, που σε πρώτο στάδιο ταυτίστηκε αποκλειστικά με την εφαρμογή των αρχών της θεωρητικής γλωσσολογίας στον τομέα της διδακτικής της γλώσσας, έπρεπε να επιλύσει αρχικά μια σειρά βασικών προβλημάτων, ανάμεσα στα οποία ήταν και η αντιμετώπιση της γραμματικής, η οποία, σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη, αποτελούσε τον κυριότερο τομέα του γλωσσικού μαθήματος. Σημειώνουμε εδώ ότι ο Saussure, εκτός του ότι ήταν ο ιδρυτής της νεότερης ή συγχρονικής γλωσσολογίας, υπήρξε ταυτόχρονα και ο εισηγητής μιας νέας θεωρητικής αντίληψης για τη γλωσσική έρευνα, η οποία εξελίχτηκε σε ιδιαίτερη σχολή που είναι γνωστή ως *δομισμός* ή *στρουκτουραλισμός*. Η ονομασία της συγκεκριμένης θεωρητικής και μεθοδολογικής

αντίληψης οφείλεται στην έμφαση που δίνουν οι εκπρόσωποί της στην έννοια της 'δομής'.

Ως *δομή* θεωρείται ένα οργανωμένο όλο, το οποίο διαθέτει συστηματική υπόσταση, που αποτελείται δηλαδή από επιμέρους ενότητες ή στοιχεία, τα οποία βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση, που επηρεάζουν δηλαδή και ταυτόχρονα επηρεάζονται το ένα από το άλλο, ενώ την ίδια στιγμή ασκούν, στο πλαίσιο του συστήματος, ξεχωριστές λειτουργίες. Θεωρώντας ότι η γλώσσα είναι σύστημα, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ένα επιμέρους στοιχείο ως γλωσσικό, μόνον υπό την προϋπόθεση ότι αυτό συνυπάρχει και συλλειτουργεί μαζί με άλλα στοιχεία στο πλαίσιο ενός ευρύτερου συνόλου που χαρακτηρίζεται ως *γλωσσική δομή*. Για παράδειγμα, μια λέξη χαρακτηρίζεται ως *υποκείμενο*, επειδή αποτελεί στοιχείο δομής. Για τον λόγο, δηλαδή, ότι εντάσσεται σε ένα ευρύτερο δομικό σύνολο που το αποκαλούμε *πρόταση*, στο πλαίσιο του οποίου συνυπάρχει και συλλειτουργεί με άλλα στοιχεία, όπως είναι το ρήμα, το αντικείμενο, οι προσδιορισμοί κ.λπ. Με τη λογική αυτή, μια απομονωμένη π.χ. λέξη, η οποία δεν εντάσσεται σε κάποια προτασιακή δομή, δεν αποτελεί μέρος ευρύτερου συστηματικού συνόλου και, επομένως, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως υποκείμενο. Από το άλλο μέρος, ένας *παρατατικός* θα ήταν αδιανόητος χωρίς έναν *αόριστο* ή έναν *υπερσυντέλικο*, ενώ μια *ονομαστική πτώση* δεν θα είχε νόημα την παράλληλη παρουσία μιας *γενικής*, μιας *αιτιατικής* κ.λπ.

Κατά συνέπεια, η *δομική ανάλυση* που αποτελεί τη βασική μεθοδολογική αρχή του δομισμού, μετατοπίζει το ενδιαφέρον της έρευνας από τα μεμονωμένα στοιχεία / λέξεις (χαρακτηριστικό της παραδοσιακής μεθόδου) σε ευρύτερα σύνολα, δηλαδή σε δομές, όπου η έμφαση δίνεται πλέον όχι στα στοιχεία καθεαυτά, αλλά στην ιεραρχική διάρθρωση και στα δίκτυα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Θεωρητική βάση του δομισμού και κυρίως του αμερικανικού, υπήρξε η ψυχολογική σχολή του *συμπεριφορισμού*, η οποία θεωρούσε τη γλώσσα ως μορφή συμπεριφοράς που ερμηνεύεται με το γενικότερο σχήμα *ερέθισμα* → *απάντηση* και αποκτάται με την επανάληψη και τη συχνή χρήση προτασιακών δομών, οι οποίες, όταν προσλάβουν τη μορφή αυτοματισμών, καθίστανται άμεσα παραγωγικές, αφού μετατρέπονται σε πρότυπα γλωσσικής συμπεριφοράς.

Το μοντέλο αυτό που αποτελεί αντίδραση στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και αρχίζει σταδιακά, όπως ήδη διαπιστώσαμε, να διαμορφώνεται μετά τον 2<sup>ο</sup> Παγκόσμιο Πόλεμο, παίρνει την οριστική του μορφή κατά τα δεκαετία του 1960 και προτείνει, όσον αφορά τη μάθηση

της γραμματικής, μια διαδικασία ανάλογη με εκείνη των φυσικών ομιλητών, όταν κατακτούν τη μητρική τους γλώσσα. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς του δομικού μοντέλου, ο άνθρωπος στα πρώτα χρόνια της ζωής του μαθαίνει τη γραμματική της γλώσσας του χωρίς να τη διδάσκεται, δηλαδή ανάγεται σταδιακά και με έναν μη συνειδητό τρόπο στη δημιουργία του γραμματικού μηχανισμού μέσα από το πλήθος των γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχεται από μια διαισθητικού τύπου διαδικασία, τους κανόνες και τις αρχές λειτουργίας της γλώσσας, οι οποίες στη συνέχεια ενδυναμώνονται και σταθεροποιούνται με τη δική του συμμετοχή σε συνήθειες γλωσσικές δραστηριότητες. Αυτόν ακριβώς τον φυσικό τρόπο εκμάθησης της γλώσσας πρέπει να μεταφέρουμε, σύμφωνα με τους δομιστές, και στο σχολείο. Τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν τη γραμματική χωρίς ιδιαίτερη διδασκαλία και μάλιστα αποκλειστικά μέσα από τη χρήση της γλώσσας. Το συγκεκριμένο μοντέλο, που είναι δεμένο με τη σχολή του δομισμού και προπαντός του αμερικανικού, θεωρεί ότι με τη συστηματική γλωσσική άσκηση και χρήση είναι δυνατόν να οδηγήσουμε τους μαθητές σε μια ολοκληρωμένη γνώση της γραμματικής, η οποία θα έχει προφανώς έναν χαρακτήρα διαισθητικό και ασυνείδητο. Αυτό σημαίνει ότι με σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα και με ειδικά επιλεγμένες ασκήσεις θα οδηγούμε τους μαθητές μας στο να ανάγονται ευχερέστερα και ταχύτερα στη γραμματική της γλώσσας, χωρίς να γίνεται αναφορά σε κανόνες και αρχές. Γενικά, ο μαθητής, χωρίς να έχει κανενός είδους θεωρητική γνώση για τη γλώσσα, θα καθίσταται ικανός να τη χειρίζεται ορθά και δημιουργικά, αρκεί με την κατάλληλη άσκηση και τις αντίστοιχες γλωσσικές δραστηριότητες να έχει εσωτερικεύσει διαισθητικά και ασυνείδητα τις απαραίτητες γι' αυτόν γραμματικές δομές.

Αυτό σημαίνει ότι, σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη, το δομικό μοντέλο έδωσε την έμφαση στη χρήση της γλώσσας, θεωρώντας ότι με την εντατική άσκηση και τη συχνή επανάληψη προτύπων φράσεων και υποδειγματικών δομών θα ήταν δυνατόν να οδηγηθούν οι μαθητές σε μια διαισθητική σύλληψη του γλωσσικού συστήματος (δηλαδή της γραμματικής της γλώσσας) και, κατόπιν, σε δημιουργική παραγωγή λόγου. Οι εκπρόσωποι, δηλαδή, του δομισμού εστίασαν το ενδιαφέρον τους αποκλειστικά στη διαδικασία πρόσληψης και παραγωγής γραμματικά ορθών προτάσεων – δομών, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το επικοινωνιακό, πολιτισμικό, βιωματικό ή άλλο φορτίο της γλώσσας και χωρίς να συνυπολογίζουν την κατάσταση επικοινωνίας και, γενικότερα, τα εξωγλωσσικά στοιχεία που επηρεάζουν τη γλωσσική παραγωγή και τα οποία χαρακτηρίζονται με τον όρο περιβάλλον. Επρόκειτο

ουσιαστικά για ένα μοντέλο που απέβλεπε σε εσωτερίκευση και οικειοποίηση των προτύπων γλωσσικών δομών, με έναν επιφανειακό, τεχνητό και απολύτως μηχανικό τρόπο που αποσυνέδεε τη γλώσσα από τις βασικές της λειτουργίες και την αντιμετώπιζε ως μια ουδέτερη, τυπική και άψυχη διαδικασία.

Ωστόσο, ο δομισμός, παρά τα εμφανή μειονεκτήματά του, συνιστούσε σε σχέση με το παραδοσιακό μοντέλο μια τεράστια πρόοδο, αφού στηριζόταν σε επιστημονικά δεδομένα και αφού μετατόπιζε το διδακτικό ενδιαφέρον από τη λέξη στην πρόταση και από τους γραμματικούς κανόνες στη χρήση της γλώσσας. Η θεωρητική, όμως, αντίληψη ότι η γλώσσα συνιστά μια απλή μορφή συμπεριφοράς, τον οδήγησε σε έναν επιφανειακό και εντελώς μηχανικό τρόπο διδασκαλίας που ισοπέδωσε τη γραμματική και αφαίρεσε από τη γλώσσα κάθε ίχνος ζωντάνιας και δημιουργικότητας. Το παιδί στην περίπτωση αυτή, αντί για κανόνες και πίνακες κλίσεων (όπως έκανε στην παραδοσιακή μέθοδο), αποστήθιζε τώρα προτάσεις και φράσεις χωρίς επικοινωνιακή σκοπιμότητα, χωρίς προσφυγή σε σημασίες και νοήματα και άρα υποχρεωνόταν σε μια διαδικασία που του ήταν ξένη και αδιάφορη.

Τέλος, να επαναλάβουμε ότι το κίνημα αυτό του γλωσσολογικού δομισμού αντιπροσωπεύεται στην πράξη από δύο κύριες σχολές ή τάσεις οι οποίες, παρά τις ομοιότητές τους όσον αφορά τις γενικές αρχές της θεωρίας, εμφανίζουν ωστόσο και ορισμένες διαφοροποιήσεις σε επιμέρους ζητήματα και οι τάσεις αυτές είναι γνωστές: (i) ως *ευρωπαϊκός δομισμός*, με βασικό εκπρόσωπο τον Saussure και (ii) ως *αμερικανικός δομισμός* με κυρίαρχη προσωπικότητα τον L. Bloomfield.

Βασικό γνώρισμα του ευρωπαϊκού δομισμού είναι ότι αυτός χαρακτηρίζεται από μια ευρύτητα αντιλήψεων και μια ποικιλία ρευμάτων τα οποία λίγο - πολύ αποκλίνουν μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να είναι εμφανείς επιμέρους Σχολές ή τάσεις μέσα στο κίνημα. Έτσι μπορούμε να διακρίνουμε: (i) Τη *Σχολή της Γενεύης*, (ii) τη *λειτουργική γλωσσολογία*, που με τη σειρά της εκπροσωπείται από τρία θεωρητικά κινήματα: της *Πράγας*, των *Παρισίων* και του *Λονδίνου* και (iii) τη *Σχολή της Κοπεγχάγης*. Αντίθετα με τον ευρωπαϊκό, ο *αμερικανικός δομισμός*, που επηρέασε κατά κύριο λόγο και τις εξελίξεις στη διδακτική της γλώσσας, παρουσιάζεται περισσότερο ενοποιημένος και χωρίς σημαντικές αποκλίσεις (Bloomfield 1933, Μήτσης 1995: 39-40, 1996: 137-8 & 2015: 103-6, Mounin 1972: 111-25, Μπαμπινιώτης 1979 & 1998<sup>α</sup>: 155-9, Robins 1989: 279-82, Saussure 1916).



### 1.5.2 Η γραμματική στην επικοινωνιακή προσέγγιση

Το δομικό μοντέλο, αντιμετωπίζοντας το γλωσσικό φαινόμενο υπό ένα πολύ στενό πρίσμα και ταυτίζοντας τη γλώσσα με τις συνήθεις μορφές συμπεριφοράς, κατέληξε να προτείνει, όπως διαπιστώσαμε, έναν επιφανειακό και εντελώς μηχανικό τρόπο διδασκαλίας, που της αφαιρούσε κάθε ίχνος ζωντάνιας και δημιουργικότητας. Η προφανής όμως ανεπάρκεια του δομικού μοντέλου τόσο στον θεωρητικό τομέα, όσο επίσης και στον τομέα των εφαρμογών (όπου η αποτυχία εκμάθησης των ξένων γλωσσών με τη μέθοδο του δομισμού υπήρξε μεγάλη), σε συνδυασμό με τις σημαντικές εξελίξεις που σημειώθηκαν στον τομέα της γλωσσολογίας κατά τη δεκαετία του 1960, δημιούργησε έντονο προβληματισμό και οδήγησε τους ειδικούς στην αναζήτηση μιας νέας και περισσότερο αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας, η οποία να ενσωματώνει με δημιουργικό τρόπο τα πρόσφατα για την περίοδο εκείνη πορίσματα της γλωσσικής επιστήμης.

Πιο συγκεκριμένα, η διατύπωση της *γενετικής – μετασχηματιστικής θεωρίας* από τον N. Chomsky (1957 & 1965), μετέβαλε ριζικά την αντίληψη για τη γλώσσα και δημιούργησε έναν έντονο προβληματισμό για τον τρόπο που ο δομισμός αντιμετώπιζε τη γλώσσα και τη γραμματική της.

Ο Chomsky κρίνοντας τις θέσεις και τις απόψεις του δομισμού, και ιδιαίτερα του αμερικανικού, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η θεωρία που διατυπώνει είναι πολύ απλοϊκή και για τον λόγο αυτόν αδυνατεί να εξηγήσει ορισμένα βασικά ζητήματα που θέτει η γλώσσα, όπως είναι η ιδιαίτερη υφή της αλλά και ο τρόπος κατάκτησής της από τον άνθρωπο. Σύμφωνα με τις απόψεις του, η γλώσσα δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια μορφή απλής συμπεριφοράς, η οποία κατακτάται με την άσκηση και την επανάληψη, γιατί τότε ο άνθρωπος θα έπρεπε να χρησιμοποιεί μόνο τις προτάσεις που έχει ακούσει να λέγονται στο περιβάλλον του και οι οποίες είναι οι μόνες που έχει μάθει.

Όμως, όπως όλοι γνωρίζουμε, στην πράξη συμβαίνει το εντελώς αντίθετο. Από το ένα μέρος ως ομιλητής χρησιμοποιεί τη γλώσσα με έναν πρωτότυπο τρόπο, δηλαδή είναι σε θέση να δημιουργεί προτάσεις που ποτέ μέχρι τη στιγμή εκείνη δεν είχε ακούσει να λέγονται, ενώ από το άλλο, ως ακροατής, διαθέτει την ικανότητα να τις αντιλαμβάνεται ως προτάσεις της γλώσσας του, εφόσον είναι γραμματικά ορθές, παρά το γεγονός ότι τις ακούει για πρώτη φορά. Επομένως, το κύριο χαρακτηριστικό των ομιλητών είναι αυτή η δημιουργική ικανότητα που αναπτύσσουν σε σχέση με τη

γλώσσα, η οποία μάλιστα εμφανίζεται πολύ νωρίς και μάλιστα είναι σχετικά ολοκληρωμένη στην ηλικία των πέντε έως έξι ετών περίπου. Η ικανότητα αυτή, αν λάβουμε υπόψη την ανωριμότητα των μικρών παιδιών, συνιστά μια προφανή αντίφαση, ένα δύσκολο πρόβλημα το οποίο ερμηνεύεται κατά τον Chomsky μόνο με την υπόθεση της ύπαρξης *έμφυτων καθολικών δομών*, οι οποίες ενεργοποιούνται με την επίδραση του γλωσσικού περιβάλλοντος στο οποίο τοποθετείται το άτομο και το οδηγούν στην κατάκτηση της συγκεκριμένης γλώσσας.

Μιλώντας ο Chomsky για κατάκτηση, εννοεί την εσωτερίκευση της γραμματικής, δηλαδή του παραγωγικού μηχανισμού που αποτελείται, όπως είπαμε, από στοιχεία και συνδυαστικούς κανόνες που του παρέχουν τη δυνατότητα της άπειρης γλωσσικής παραγωγής και ο οποίος αποτελεί για το κάθε συγκεκριμένο άτομο την ιδιότητα εκείνη που χαρακτηρίζεται ως *γλωσσική ικανότητα του ομιλητή* (linguistic competence) (Μήτσης 1995: 42, 1996: 38-9 & 2012: 25-6, Mounin 1972: 199-203, Μπαμπινιώτης 1998<sup>α</sup>: 55, Robins 1989: 304-12).

Ταυτόχρονα σχεδόν με τον Chomsky, μια ομάδα νέων Βρετανών γλωσσολόγων (μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται και οι Chr. Candlin, H. Widdowson, K. Morrow, K. Johnson, W. Littlewood κ.ά) που ακολουθούσαν την παράδοση της αγγλικής λειτουργικής σχολής του J. Firth, εξέφρασε την άποψη ότι η μέχρι τότε γλωσσική διδασκαλία υπήρξε αναποτελεσματική, γιατί παρέβλεπε τη λειτουργική – επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας και δεν συνέδεε τη διδασκαλία με τις συνθήκες και τα δεδομένα του εξωγλωσσικού ή καταστασιακού περιβάλλοντος. Οι απόψεις αυτές που αρχισαν να καλλιεργούνται συστηματικά και να διαδίδονται ευρύτερα, συνέβαλαν σταδιακά στην αμφισβήτηση ορισμένων διδακτικών αρχών του δομισμού και οδήγησαν εν τέλει στη διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου γλωσσικής διδασκαλίας, το οποίο στηρίζεται στην έννοια της επικοινωνίας και το οποίο είναι πλέον γνωστό ως *επικοινωνιακή προσέγγιση* (ΕΠ).

Η ΕΠ, εμφανίστηκε στα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1970 και διαδόθηκε στον ευρωπαϊκό χώρο αρχικά ως μέθοδος διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Από τα μέσα όμως της δεκαετίας του 1980, το εν λόγω μοντέλο άρχισε να επηρεάζει σταδιακά και τον τομέα της διδακτικής της μητρικής γλώσσας. Στα μετέπειτα μάλιστα χρόνια, η επικοινωνιακή αντίληψη συνέχισε να κερδίζει συνεχώς έδαφος, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα να μεταβληθούν ριζικά οι απόψεις των ειδικών του εκπαιδευτικού σχεδιασμού για το γλωσσικό φαινόμενο και, κατά συνέπεια, να

δημιουργηθεί μια νέα αντίληψη για τον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας και ειδικότερα της γραμματικής.

Η ΕΠ στην οποία επιχειρείται η δημιουργική εκμετάλλευση κάθε νέας γνώσης, στηρίζεται κατά βάση στα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, ορισμένα από τα οποία φαίνεται πως άσκησαν καταλυτική επίδραση στη διαμόρφωση της νέας αυτής διδακτικής αντίληψης που σχετίζεται με τη γλώσσα. Τα κυριότερα από αυτά είναι τα ακόλουθα:

(i) Η γλώσσα χρησιμοποιείται από τους ομιλητές για την επίτευξη επικοινωνίας, για την επιτέλεση, δηλαδή, σειράς λειτουργιών επικοινωνιακού τύπου, όπως είναι π.χ. να ρωτούν, να ζητούν πληροφορίες, να εκφράζουν τις ευχαριστίες, τα παράπονα ή τη δυσαρέσκειά τους, να ζητούν διευκρινίσεις, να προσφέρουν κάτι, να διατυπώνουν σκέψεις, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να συμβουλεύουν, να προτρέπουν, να διατάζουν, να προειδοποιούν, να επιβραβεύουν, να δηλώνουν αντιρρήσεις κλπ. Επομένως, η χρήση της γλώσσας και ειδικότερα οι γραμματικές επιλογές των ομιλητών διέπονται από επικοινωνιακή σκοπιμότητα, δηλαδή αποβλέπουν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων επικοινωνιακής μορφής.

(ii) Σύμφωνα με τα παραπάνω, το γλωσσικό σύστημα, δηλαδή η γραμματική της γλώσσας, δεν συνιστά αυτοσκοπό, αλλά μέσο που συμβάλλει, με δημιουργικό τρόπο, στην επίτευξη επαρκούς επικοινωνίας μεταξύ των συνομιλητών και γενικότερα των μελών της γλωσσικής κοινότητας. Υπό το πρίσμα αυτό, η γνώση μιας γλώσσας δεν σημαίνει απλώς τη δυνατότητα παραγωγής γραμματικά ορθών προτάσεων σε επίπεδο προφορικού ή γραπτού λόγου, αλλά κυρίως την ικανότητα διατύπωσης του μηνύματος κατά τρόπο που να οδηγεί σε άμεση υλοποίηση των προθέσεων του ομιλητή, δηλαδή σε ευχερέστερη και ταχύτερη επίτευξη των επικοινωνιακών στόχων που αυτός έχει θέσει. Για τους εισηγητές, επομένως, του επικοινωνιακού μοντέλου ως επαρκούς ομιλητής μιας γλώσσας θεωρείται εκείνος που μπορεί να τη χρησιμοποιεί αποτελεσματικά σε επίπεδο επικοινωνίας, δηλαδή αυτός που μπορεί να παράγει λόγο με βάση τα δεδομένα της περίπτωσης επικοινωνίας, στηριζόμενος στο σύστημα της γλώσσας του και εκμεταλλευόμενος κατάλληλα κάθε φορά τις δυνατότητες επιλογών που το σύστημα αυτό του παρέχει.

Επομένως, η γνώση της γραμματικής μιας δεδομένης γλώσσας δεν αποτελεί αυταξία ή αυτοσκοπό και δεν υλοποιεί τη βασική της λειτουργία, αν δεν συμπληρώνεται από τη γλωσσική χρήση και συγκεκριμένα αν δεν συνδυάζεται με την έμπρακτη εφαρμογή των επικοινωνιακών κανόνων. Αυτό όμως σημαίνει ότι, στον

τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας, η γνώση της γραμματικής δεν πρέπει να προσλαμβάνει τη μορφή μιας τυπικής διαδικασίας αλλά να αποκτά έναν χαρακτήρα δημιουργικό, να μετατρέπεται δηλαδή από εσωτερική γνώση σε επικοινωνιακή δεξιότητα.

Οφείλουμε, λοιπόν, παράλληλα με τη διδασκαλία της γραμματικής, να ασκούμε τους μαθητές μας και στη δημιουργική αξιοποίησή της, να τους καθιστούμε δηλαδή ικανούς να επιλέγουν κάθε φορά και ανάλογα με τις περιστάσεις, εκείνα και μόνον τα στοιχεία (τύπους ή δομές) που είναι τα πλέον κατάλληλα για μια πληρέστερη και αποτελεσματικότερη επικοινωνία.

(iii) Σύμφωνα με το επικοινωνιακό μοντέλο, βάση της γραμματικής ανάλυσης δεν είναι πλέον η πρόταση, όπως την εννοούσε η δομική αντίληψη, αλλά το εκφώνημα / κείμενο, δηλαδή μια ενότητα λόγου που ορίζεται με βάση την επικοινωνία και αποτελεί μια σύλληψη της σύγχρονης γλωσσολογικής σκέψης την οποία και θα εξετάσουμε πιο αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο.

Συμπερασματικά, η αντίληψη που διατρέχει ολόκληρη τη θεωρία της ΕΠ είναι ότι κάθε φυσικός ομιλητής, πέρα από τη γνώση της γραμματικής που συνιστά, όπως αναφέραμε, τη λεγόμενη *γλωσσική του ικανότητα*, είναι αναγκαίο να διαθέτει ταυτόχρονα και την ικανότητα για προσαρμογή του μηνύματός του στο περιβάλλον και στις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας. Η ικανότητα αυτή του ομιλητή, η οποία βαίνει παράλληλα προς τη γλωσσική, καλείται *επικοινωνιακή ικανότητα*. Όπως όμως έχουμε διαπιστώσει, τόσο το παραδοσιακό, όσο και το δομικό μοντέλο έδιναν την έμφαση αποκλειστικά στη γλωσσική ικανότητα και αγνοούσαν παντελώς την επικοινωνιακή.

Πιο συγκεκριμένα, τα παραδείγματα που χρησιμοποιούνταν στα μοντέλα αυτά ως υλικό για τις ανάγκες του γλωσσικού μαθήματος, τόσο στη σχολική αίθουσα όσο και στα σχολικά εγχειρίδια, είχαν κυρίως τη μορφή προτάσεων – παραδειγμάτων, τα οποία δεν είχαν καμιά σχέση με τον φυσικό λόγο των παιδιών και δεν εντάσσονταν σε αντίστοιχες περιστάσεις επικοινωνίας. Αυτός, λοιπόν, ο τεχνητός λόγος, που δεν διέθετε επικοινωνιακή διάσταση, αλλά χρησίμευε απλώς για τις ανάγκες της διδασκαλίας, ήταν αφύσικος, γιατί παρέβαινε τη βασική αρχή της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας. Το μεγαλύτερο μάλιστα μειονέκτημά του ήταν ότι η γραμματική διδασκόταν *‘για τη γραμματική’*, ότι συνιστούσε δηλαδή αυτοσκοπό και, αντί να συμβάλει στην παραγωγή επικοινωνιακού λόγου, αποσκοπούσε στην αποκλειστική και στεία γνώση των γραμματικών τύπων. Με λίγα λόγια, στα

μοντέλα αυτά η γραμματική απογυμνώθηκε από τη βασική της λειτουργία με αποτέλεσμα να μετατραπεί σε μια άγονη και αφύσικη διαδικασία, η οποία δημιουργούσε αρνητική στάση ή, στην καλύτερη περίπτωση, άφηνε αδιάφορο τον μαθητή. Αυτό που υποστήριζε η επικοινωνιακή σχολή ήταν ότι η διδασκαλία δεν πρέπει να στηρίζεται στα 'ουδέτερα' και 'άχρωμα' παραδείγματα των παλαιότερων μεθόδων, αλλά σε φυσικό λόγο που παράγεται κατά το μεγαλύτερο μέρος του από τα ίδια τα παιδιά αβίαστα και κάτω από φυσιολογικές συνθήκες, δηλαδή σε συγκεκριμένη κάθε φορά περίσταση επικοινωνίας. Ειδικότερα, η προσπάθεια του δασκάλου για ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών σημαίνει ότι η γραμματική δεν θα διδάσκεται με την παραδοσιακή έννοια του όρου, αλλά ότι θα κατακτάται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε σκόπιμα προκαλούμενη γλωσσική δραστηριότητα, η οποία θα συνδυάζεται με την παρουσία πραγματικών συνθηκών επικοινωνίας, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατόν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Οι απόψεις αυτές που αποτελούν κατευθυντήριες αρχές της ΕΠ, οδήγησαν, κατά τα τελευταία χρόνια, τους ειδικούς της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας σε μια νέα διδακτική αντίληψη, στο πλαίσιο της οποίας η γραμματική αρχίζει να υπερβαίνει τα όρια του εσωτερικού συστήματος και να επεκτείνεται προς την πλευρά της επικοινωνίας καλύπτοντας σταδιακά ένα μεγάλο τμήμα της γλωσσικής χρήσης (Ellis 2006, Gardner 2008, Harmer 1987, Hedge 2000: 143-84, Καβουκόπουλος κ.ά. 2010 & 2011, Μήτση 2016, Μήτσης 1995: 85, 2004: 93-7 & 2015: 185-9, Newby 1998, Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης 1997: 37-40). Οι εξελίξεις αυτές συμβάλλουν, όλο και περισσότερο, σε μια διαδικασία οργανικής σύνδεσης της γραμματικής με τα δεδομένα του περιβάλλοντος, γεγονός που οδηγεί στην ολοκλήρωση ενός νέου τύπου γραμματικής, η οποία χαρακτηρίζεται ως *επικοινωνιακή γραμματική*.

Η προδιαγεγραμμένη αυτή πορεία αυτή προς μια γραμματική επικοινωνιακού τύπου είναι απολύτως εμφανής στη διαδικασία διαδοχικής ενσωμάτωσης από το επικοινωνιακό μοντέλο νέων επιπέδων γραμματικής ανάλυσης της γλώσσας, που σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τη διάσταση της γλωσσικής χρήσης, όπως είναι π.χ. η *πραγματολογία*. Για να γίνει, όμως, περισσότερο κατανοητή η εξέλιξη αυτή θα επιχειρήσουμε στο επόμενο κεφάλαιο μια σύντομη αναφορά στις διαστάσεις και τα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης της γλώσσας.

### 1.5.3 Η κατηγοριοποίηση των γλωσσικών στοιχείων και τα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης της γλώσσας

Η γλώσσα, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, συνιστά ένα πολύπλευρο και πολυσύνθετο φαινόμενο, το οποίο *απαρτίζεται* από πολλά και ποικίλα στοιχεία τα οποία μάλιστα διαρθρώνονται σε πολλαπλά επίπεδα και εκτείνονται σε ποικίλες διαστάσεις. Τα στοιχεία αυτά δεν είναι της ίδιας τάξης, αλλά διαφοροποιούνται μεταξύ τους σημαντικά, καλύπτοντας ένα πολύ ευρύ φάσμα που ξεκινά από τα απλά, όπως είναι π.χ. οι φθόγγοι / ήχοι της γλώσσας και φτάνει σταδιακά μέχρι τα πολύ σύνθετα, όπως είναι π.χ. το εκφώνημα / κείμενο.

Αντιλαμβάνεται, επομένως, κανείς ότι ένα από τα βασικότερα προβλήματα της γραμματικής ανάλυσης και περιγραφής είναι η κατηγοριοποίηση των γλωσσικών στοιχείων σε ομοιογενείς ομάδες με στόχο να επιτευχθεί η πληρέστερη και ακριβέστερη, κατά το δυνατόν, περιγραφή της γλώσσας σε όλες της τις διαστάσεις. Οι ομάδες αυτές είναι γνωστές στην ελληνική ορολογία ως *‘επίπεδα γραμματικής ανάλυσης’*, όρος με τον οποίο εννοούμε τον τρόπο που διαρθρώνεται ιεραρχικά το γραμματικό υλικό, από τα πιο απλά προς τα περισσότερο σύνθετα στοιχεία, ώστε να *απαρτίσει* το όλο, δηλαδή το σύστημα ή τον κώδικα της γλώσσας (Μήτσης 2015: 30-5, Παυλίδου 2008: 16-7, Γεωργιαφέντης κ.α. 2011).

Φυσικά, όπως συμβαίνει με όλα τα ζητήματα που αφορούν τη γραμματική, και η διάκριση σε επίπεδα συνιστά ένα σημαντικό πρόβλημα που δεν αντιμετωπίζεται από την επιστημονική έρευνα με ενιαία διαδικασία, αλλά κατά περίπτωση και σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της συγκεκριμένης κάθε φορά γραμματικής θεωρίας ή σχολής και για τον λόγο αυτόν παρατηρούμε συχνά σημαντικές αποκλίσεις ή διαφοροποιήσεις μεταξύ των διαφόρων γλωσσολογικών σχολών ή τάσεων.

Με βάση τα δεδομένα αυτά, οι γενικότερες επισημάνσεις που θα μπορούσαν να γίνουν σχετικά με τα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης της γλώσσας είναι οι ακόλουθες:

(i) Οι γραμματικές θεωρίες δεν συμπίπτουν απόλυτα στη διάκριση των γραμματικών επιπέδων και, κατά συνέπεια, διαφοροποιούνται αντίστοιχα και στο ζήτημα των διαστάσεων της γλώσσας.

(ii) Η πρόοδος της γλωσσολογίας οδηγεί σταδιακά σε πιο πολλές και πιο λεπτές κατηγοριοποιήσεις των γλωσσικών στοιχείων, άρα και στη διάκριση όλο και περισσότερων επιπέδων γραμματικής ανάλυσης.

Μιλώντας ειδικότερα για τα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης, θα λέγαμε ότι η γλώσσα, σύμφωνα με την εφαρμοσμένη γλωσσολογία, διαθέτει τρεις διακρινόμενες διαστάσεις με τα εξής επίπεδα ανά διάσταση (Μήτσης 2012: 45-6 & 2015: 36-7, Nation 2001: 26-30, Παραδιά & Μήτσης 2011: 48-9):

(i) **τη μορφή:** για να μεταβιβαστεί γλωσσικά μια σημασία, πρέπει να προσλάβει αισθητηριακό περιεχόμενο, να μεταβιβαστεί, δηλαδή, με ακουστικό ή οπτικό τρόπο, μέσω ενός συμβόλου που αποτελεί τη μορφή της. Την ορθότητα των μορφών την καθορίζουν αντίστοιχοι γραμματικοί κανόνες. Είναι προφανές ότι η μεταβίβαση της σημασίας επιτυγχάνεται με την προϋπόθεση ότι ο ακροατής / δέκτης διαθέτει γνώση του ίδιου γλωσσικού συστήματος, δηλαδή κατέχει τη γραμματική της ίδιας γλώσσας με τον ομιλητή / πομπό, πράγμα που του επιτρέπει να γνωρίζει τους συμβολισμούς των μορφικών στοιχείων, άρα και τις σημασίες στις οποίες παραπέμπει ο ομιλητής. Η μορφή, ως διάσταση της γλώσσας, περιλαμβάνει μια σειρά επιπέδων γραμματικής ανάλυσης, τα οποία ιεραρχούνται ως εξής: *φωνητική, φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη*.

(ii) **Τη σημασία:** Σημασία είναι το νόημα που διαθέτει μια συγκεκριμένη γλωσσική μορφή (λέξη, φράση, πρόταση), σύμφωνα με τις αρχές λειτουργίας του συστήματος και χωρίς αναγωγή στο περιβάλλον. Η σημασία εντάσσεται στο επίπεδο γραμματικής ανάλυσης που καλείται *σημασιολογία*.

(iii) **Τη χρήση:** Χρήση είναι η παραγωγή λόγου και η ανταλλαγή μηνυμάτων, δηλαδή γλωσσικών μορφών (άρα και των αντίστοιχων σημασιών που αντιπροσωπεύουν οι μορφές αυτές) μεταξύ των συνομιλητών. Για να συμβάλουν οι παραγόμενες γλωσσικές μορφές στην επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας, πρέπει να επιλέγονται με βάση το περιβάλλον, να ακολουθούν πιστά τους μορφολογικούς κανόνες και να προσαρμόζονται κάθε φορά στα δεδομένα της περιστασιακής επικοινωνίας (Swan 2007). Τέλος η χρήση, ως γλωσσική διαδικασία, αντιστοιχεί επίπεδο γραμματικής ανάλυσης που είναι γνωστό με τον όρο *πραγματολογία*. Οι διαστάσεις και τα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης της γλώσσας παρουσιάζονται σχηματικά στον ακόλουθο πίνακα:

## διαστάσεις της γλώσσας

## επίπεδα γραμματικής ανάλυσης

μορφή

φωνητική

φωνολογία

μορφολογία

σύνταξη

σημασία

σημασιολογία

χρήση

πραγματολογία

Από το σύνολο των παραπάνω γλωσσικών διαστάσεων και επιπέδων, το καθένα από τα κυριότερα μοντέλα γλωσσικής διδασκαλίας επιλέγει τα επίπεδα της γραμματικής του ανάλυσης ως εξής (Μήτσης 1995: 58-87):

(i) Το **παραδοσιακό μοντέλο** περιορίζεται αποκλειστικά στη διάσταση της μορφής και περιλαμβάνει τους τομείς: **φωνητική και μορφολογία**. Ειδικότερα, η **παραδοσιακή γραμματική** διαρθρώνεται σταθερά σε τρία επίπεδα, στα οποία και αναλύεται, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η γλώσσα. Τα επίπεδα αυτά είναι:

- (1) το φθογγολογικό
- (2) το τυπικό (ή τυπολογικό) και
- (3) το ετυμολογικό

Στο **φθογγολογικό** εξετάζονται:

- (α) Τα γράμματα και οι φθόγγοι, καθώς και η διαίρεσή τους σε κατηγορίες (φωνήεντα, σύμφωνα, δίφθογγοι κ.λπ.).
- (β) Οι συλλαβές και ο συλλαβισμός, οι τόνοι και η στίξη. Και
- (γ) Τα φθογγικά πάθη, δηλαδή οι μεταβολές που υφίστανται οι φθόγγοι κατά την επαφή τους με άλλους φθόγγους.



Στο **τυπικό** ή **τυπολογικό**, που αποτελεί το πιο εκτεταμένο και, ταυτόχρονα, το πιο σημαντικό επίπεδο της παραδοσιακής γραμματικής ανάλυσης, εξετάζονται:

- (α) Τα μέρη του λόγου γενικά: ορισμοί, διαίρεση σε κλιτά και άκλιτα, τα παρεπόμενα των μερών του λόγου (όπως π.χ. γένος, πτώση, αριθμός, χρόνος κ.λπ).
- (β) Κάθε μέρος του λόγου χωριστά και αναλυτικά, αρχίζοντας από τα κλιτά και καταλήγοντας στα άκλιτα. Στο τμήμα αυτό, προκειμένου για τα κλιτά μέρη, εκτός από τους ορισμούς και τις αναλύσεις, παρατίθενται και οι παραδειγματικοί πίνακες που συμπληρώνονται από σχετικές παρατηρήσεις, καθώς και από επισημάνσεις τύπων και περιπτώσεων που δεν συμφωνούν με τους πίνακες (οι γνωστές εξαιρέσεις).

Τέλος, στο **ετυμολογικό** εξετάζονται:

- (α) Η παραγωγή λέξεων χωριστά για κάθε μέρος του λόγου, που συνοδεύεται βεβαίως και από την επισήμανση των απαραίτητων παραγωγικών καταλήξεων. Και
- (β) Η σύνθεση λέξεων, που αναφέρεται κατ' αρχάς στο πρώτο συνθετικό για κάθε μέρος του λόγου χωριστά και κατόπιν στο δεύτερο συνθετικό.

Κρίνοντας τη διάρθρωση των γραμματικών επιπέδων, όπως αυτή επιχειρείται από την παραδοσιακή γραμματική, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, ακόμη και στις διαστάσεις της μορφής και της σημασίας, στις οποίες περιορίζεται, κρίνεται ως ελλιπής, γιατί δεν περιλαμβάνονται στη γραμματική περιγραφή της τα επίπεδα της σύνταξης και της σημασιολογίας. Αυτά, σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη, θεωρείται ότι ανήκουν στην αρμοδιότητα άλλων, ανεξάρτητων σε σχέση με τη γραμματική κλάδων, δηλαδή του συντακτικού και του λεξικού αντίστοιχα.

Πρόκειται σαφώς για μια στενή αντίληψη που περιορίζει τη γραμματική στα όρια της μεμονωμένης λέξης και την ταυτίζει τελικά με την παραδειγματική μόνο διάσταση της γλώσσας, αφού ο αποκλεισμός της γλωσσικής χρήσης, συνεπάγεται αυτομάτως και την απόρριψη της ταυτόχρονης μελέτης των συνταγματικών σχέσεων.

(ii) Το **δομικό μοντέλο (structural model)**, αν και έχει δεχθεί την επίδραση μιας σειράς νέων επιστημονικών δεδομένων, περιορίζεται εντούτοις και αυτό αποκλειστικά στη διάσταση της μορφής, την οποία, όμως, υπηρετεί με πληρότητα, λόγω του ότι περιλαμβάνει όλους τους σχετικούς τομείς που αυτή περιέχει και ειδικότερα: τη **φωνητική, τη φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη**. Αν και το δομικό μοντέλο έχει δυο κοινά επίπεδα ανάλυσης με το παραδοσιακό και συγκεκριμένα τη φωνητική και τη μορφολογία, ωστόσο ο τρόπος ανάλυσης που χρησιμοποιεί είναι πολύ διαφορετικός από τον αντίστοιχο του παραδοσιακού μοντέλου και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η δομική ανάλυση στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα. Κάνοντας μια σύντομη αναφορά, θα λέγαμε ότι η γραμματική δομή της γλώσσας, όπως την εννοεί το δομικό μοντέλο, κατανέμεται ως εξής στα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης τα οποία το ίδιο εισηγείται:

(i) Η *φωνητική* εξετάζει τους ήχους / φθόγγους της γλώσσας, όπως αυτοί εμφανίζονται στη χρήση, δηλαδή στην ομιλία.

(ii) Η *φωνολογία* εξετάζει τους ήχους της γλώσσας ως εσωτερικές ψυχολογικές οντότητες που υπάρχουν στο εσωτερικό του κάθε ομιλητή και συναποτελούν σύστημα αντιθέσεων, το οποίο είναι γνωστό ως *φωνολογικό σύστημα* της γλώσσας.

(iii) Η *μορφολογία* εξετάζει τα μορφήματα, δηλαδή τις ελάχιστες γλωσσικές μονάδες που διαθέτουν κάποιου είδους σημασία και συναποτελούν τη λεγόμενη μορφολογική δομή της γλώσσας.

(iv) Η *σύνταξη* εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους συνδέονται μεταξύ τους τα μορφήματα και οι λέξεις για να απαρτίσουν ευρύτερες ενότητες (π.χ. φράσεις, προτάσεις κ.λπ.) οι οποίες εντάσσονται στον συνταγματικό άξονα της γλώσσας και χρησιμοποιούνται από τους ομιλητές.

Παρά τις ουσιαστικές τους, όμως, διαφορές σε επίπεδο γραμματικής ανάλυσης, το παραδοσιακό και το δομικό μοντέλο διαθέτουν, όσον αφορά τη γενικότερη αντιμετώπιση της γλώσσας, και δυο κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία θεωρούνται από τους υποστηρικτές της ΕΠ ως σημαντικά μειονεκτήματα και αυτά είναι:

(α) ο περιορισμός της γραμματικής ανάλυσης αποκλειστικά στο επίπεδο της μορφής, πράγμα που συνεπάγεται μια μονοδιάστατη και, επομένως, ελλιπή

αντιμετώπιση του γλωσσικού φαινομένου από τη στιγμή που δεν συνεξετάζονται οι σημασίες και η γλωσσική χρήση.

(β) η αντιμετώπιση της γλώσσας ως αυτόνομης διαδικασίας, ως κλειστού δηλαδή συστήματος που δεν συσχετίζεται ούτε συνδέεται με παράγοντες και δεδομένα που βρίσκονται έξω από αυτό. Πρόκειται προφανώς για μια αντίληψη που αποξενώνει τη γλώσσα από τον περίγυρό της και την αποσυνδέει από το περιβάλλον της, αφού παραβλέπει τόσο τον κοινωνικό της χαρακτήρα όσο και την επικοινωνιακή της λειτουργία.

(iii) Το επικοινωνιακό μοντέλο (**communicative model**), δίνοντας έμφαση στη λειτουργία της επικοινωνίας και υιοθετώντας σταδιακά τα νέα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, άρχισε να ενσωματώνει σταδιακά τα πορίσματα όλων των κλάδων της γλωσσολογίας. Η διαδικασία αυτή συνέβαλε στη βαθμιαία επέκταση της γραμματικής και πέρα από τη μορφή, στην οποία είχαν παραμείνει τα προηγούμενα μοντέλα. Η επέκταση έγινε αρχικά προς τη διάσταση της σημασίας, περιλαμβάνοντας το επίπεδο της *σημασιολογίας* και κατόπιν προς τη διάσταση της γλωσσικής χρήσης, με αποτέλεσμα η γραμματική ανάλυση να συμπεριλάβει σταδιακά και το επίπεδο της *πραγματολογίας* (Μήτσης 2015: 37, Μαγουλά 2015, Μπαμπινιώτης 1998<sup>α</sup> : 30-2, Winkler 2007: 152-71). Για τη διαδικασία της ενσωμάτωσης των επιπέδων αυτών στο επικοινωνιακό μοντέλο και για τη γενικότερη συνεισφορά τους στη γραμματική ανάλυση και περιγραφή της γλώσσας θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

## 1.6 Γραμματική και περιβάλλον

### 1.6.1 Η συμβολή της σημασιολογίας και της πραγματολογίας στη διεύρυνση της γραμματικής προς τη γλωσσική χρήση

Όπως αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η γλώσσα εκτείνεται σε τρεις διαστάσεις, δηλαδή τη μορφή, τη σημασία και τη χρήση. Σε σχέση με τις διαστάσεις του γλωσσικού φαινομένου τόσο το παραδοσιακό όσο και το δομικό μοντέλο κινήθηκαν αποκλειστικά στη διάσταση της μορφής, αγνοώντας τόσο τον τομέα της σημασίας όσο και τον τομέα της γλωσσικής χρήσης. Επρόκειτο, επομένως, για μια

ελλειπτική αντιμετώπιση της γλώσσας, την οποία ο κύριος θεωρητικός εκπρόσωπος του δομισμού, ο L. Bloomfield (1933: 139-57) δικαιολογεί με το επιχείρημα ότι η προσφυγή στο περιεχόμενο της γλώσσας είναι αδύνατη, επειδή η σημασία δεν μπορεί ούτε να αναλυθεί αλλά ούτε και να περιγραφεί με επιστημονικό τρόπο. Με βάση τις αντιλήψεις αυτές, η γραμματική ανάλυση της γλώσσας περιορίστηκε για πολλές δεκαετίες αποκλειστικά στη μελέτη της μορφής και μόνο προς τα τέλη του 20ού αιώνα άρχισε να απεγκλωβίζεται σταδιακά από τα δεσμά της μονόπλευρης αυτής άποψης, ύστερα από τις ραγδαίες εξελίξεις που σημειώθηκαν κατά τη συγκεκριμένη περίοδο στον κλάδο της θεωρητικής γλωσσολογίας. Ειδικότερα, η επέκταση των γλωσσολογικών ερευνών, από τη δεκαετία του 1980 και μετά, προς την πλευρά του περιβάλλοντος, έδειξε ότι μεταξύ του γλωσσικού συστήματος και της γλωσσικής χρήσης υπάρχει άμεση σχέση και συνάφεια, γεγονός που επέβαλλε και μια αντίστοιχη διεύρυνση της γραμματικής, η οποία άρχισε να υπερβαίνει από τότε τη διάσταση της μορφής και να επεκτείνει σταδιακά την ανάλυση και περιγραφή της και στις άλλες δύο διαστάσεις, δηλαδή τη σημασία και τη χρήση της γλώσσας (Ellis 2006, Gardner 2008, Harmer 1987, Hedge 2000: 143-84, Καβουκόπουλος κ.ά. 2010 & 2011, Μήτση 2016, Μήτσης 1995: 63-87, Newby 1998, Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης 1997: 37-40).

Το πρώτο βήμα έγινε με τη διεύρυνση της γραμματικής περιγραφής και προς τη διάσταση της σημασίας, δηλαδή με την οργανική ενσωμάτωση της *σημασιολογίας* (Σ). Πρόκειται για έναν νέο κλάδο που δημιουργήθηκε, κατά την περίοδο αυτή, και εξετάζει τις σημασίες των γλωσσικών στοιχείων, όπως αυτές διαμορφώνονται και συμπλέκονται μέσα στο σύστημα της γλώσσας. Ειδικότερα, θα λέγαμε ότι η Σ ασχολείται με τη σημασιολογική δομή του γλωσσικού κώδικα, δηλαδή με τις σημασίες των λέξεων, των φράσεων, των προτάσεων κ.λπ., όπως αυτές εμφανίζονται στο πλαίσιο του συστήματος της γλώσσας και χωρίς συσχετισμό με τα εξωτερικά δεδομένα ή τις συνθήκες υπό τις οποίες τα γλωσσικά αυτά στοιχεία εκφωνούνται. Με λίγα λόγια, η Σ εξετάζει την αλήθεια των ανωτέρω στοιχείων σε σχέση με τα δεδομένα που ισχύουν γενικά στον εξωτερικό κόσμο και είναι σύμφωνα με τους κανόνες της λογικής. Το περιεχόμενο μιας πρότασης είναι αληθές (δηλαδή σημασιολογικά σωστό), εφόσον: (i) επαληθεύεται από τα εμπειρικά δεδομένα που προέρχονται από τον έξω κόσμο και (ii) δεν παραβιάζει τους λογικούς κανόνες της ανθρώπινης νόησης. Για παράδειγμα, από τη μια μεριά το εκφώνημα:

(α) *σήμερα βρέχει*

ελέγχεται ως ανακριβές, εάν η μέρα είναι ηλιόλουστη και από την άλλη το εκφώνημα:

(β) *ο Γιάννης έκοψε σήμερα το κάπνισμα*

για να είναι σημασιολογικά σωστό, προϋποθέτει την εκφώνηση ότι:

(γ) *ο Γιάννης μέχρι τώρα κάπνιζε*

την οποία, όμως, ως λογικά σκεπτόμενοι, τη θεωρούν περιττή τόσο ο ομιλητής όσο και ο ακροατής. Αν, όμως, ο Γιάννης δεν κάπνιζε (δηλαδή, αν δεν ισχύει η προϋπόθεση που τίθεται με την πρόταση (γ), τότε το περιεχόμενο του εκφωνήματος (β) παραβιάζει τη λογική αρχή της αντίφασης και, επομένως, αποδεικνύεται ως αναληθές.

Προχωρώντας προοδευτικά, η γλωσσολογική έρευνα, διαπίστωσε στη συνέχεια ότι η σημασία που διαθέτουν τα γλωσσικά στοιχεία στο πλαίσιο του γλωσσικού κώδικα δεν είναι η οριστική, αλλά τροποποιείται και μεταβάλλεται, όταν αυτά μεταφερθούν στη διάσταση της γλωσσικής χρήσης, ανάλογα βέβαια με τα εκάστοτε δεδομένα της περίπτωσης επικοινωνίας. Η γλωσσική, δηλαδή, επιστήμη διαπίστωσε ότι το περιβάλλον ασκεί αποφασιστική επίδραση στη γλωσσική επικοινωνία και είναι αυτό τελικά που καθορίζει την οριστική σημασία των γλωσσικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται από τους ομιλητές κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Για τη μελέτη της επίδρασης που ασκεί το περιβάλλον στην ερμηνεία των γλωσσικών στοιχείων και γενικότερα στην επικοινωνία, δημιουργήθηκε ένας νέος κλάδος που καλείται *πραγματολογία* (Π), ο οποίος μάλιστα εντάχθηκε στη γραμματική ως ένα νέο επίπεδο γραμματικής ανάλυσης της γλώσσας. Επομένως, η Π, ως επιμέρους επίπεδο περιγραφής της γλώσσας και ταυτόχρονα ως κλάδος της γραμματικής εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους το συγκεκριμένο κάθε φορά περιβάλλον, γλωσσικό ή εξωγλωσσικό, επιδρά στη σημασία των γλωσσικών στοιχείων και προσδίδει σε αυτά το τελικό τους περιεχόμενο, μετατρέποντας τις γραμματικές προτάσεις σε τμήματα επικοινωνιακού λόγου, που είναι γνωστά ως *εκφωνήματα* και τα οποία θα εξετάσουμε αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο (Κανάκης

2007: 79-86, Leech 1983: 13-5, Μήτσης 2012: 103-7 & 2015: 419-26, Μπαμπινιώτης 1984: 250-2, Ντάλτας 2003, Yule 1985: 91-103). Επιχειρώντας μια περισσότερο αναλυτική εξέταση της διαφοράς μεταξύ της Σ και της Π, διαπιστώνουμε ότι αυτή συνδέεται κατά βάση με την απάντηση που δίνεται από τους κλάδους αυτούς στα ακόλουθα ερωτήματα:

(i) Η Σ απαντά στο ερώτημα:

*-Ποια είναι η σημασία της πρότασης / εκφωνήματος που παρήγαγε ο ομιλητής σε επίπεδο συστήματος;*

(ii) Η Π απαντά στο ερώτημα:

*-Τι εννοούσε ακριβώς ο ομιλητής με την παραγωγή της συγκεκριμένης πρότασης / εκφωνήματος όπως αυτή εμφανίζεται σε επίπεδο Σ ;*

Για να κατανοήσουμε τη διαφορά μεταξύ Σ και Π θα καταφύγουμε σε ένα πολύ απλό παράδειγμα:

Το εκφώνημα: *-Το φως στο δωμάτιο είναι αναμμένο*

(i) Από την πλευρά της Σ ερμηνεύεται ως μετάδοση πληροφορίας προς τον συνομιλητή ότι το φως του δωματίου είναι αναμμένο, δηλαδή αυτό που αποτελεί και το νόημα της πρότασης.

(ii) Από την πλευρά της Π, το ίδιο εκφώνημα μπορεί να πάρει, ανάλογα με τα δεδομένα της περίπτωσης επικοινωνίας και τον τρόπο εκφοράς του, διάφορες σημασίες μεταξύ των οποίων και οι επόμενες:

(α) *Σβήσε το φως* (= εντολή)

(β) *Δεν αφήνουμε το φως αναμμένο* (=συμβουλή)

(γ) *Είσαι απρόσεκτος όπως πάντα* (=επίπληξη)

(δ) *Ποτέ δεν κάνεις αυτό που σου λέω* (=παράπονο) κλπ.

Συνοψίζουμε, επισημαίνοντας ότι το επικοινωνιακό μοντέλο υιοθέτησε τα πορίσματα των πρόσφατων γλωσσολογικών ερευνών που έστρεφαν το επιστημονικό ενδιαφέρον σε παράγοντες και δεδομένα που βρίσκονται έξω από το σύστημα της γλώσσας, συνδέοντας με τον τρόπο αυτόν τη γλώσσα με την εξωτερική πραγματικότητα και το γλωσσικό σύστημα με τη γλωσσική χρήση. Ο

αναπροσανατολισμός αυτός της γλωσσικής επιστήμης συνέβαλε στη βαθμιαία επέκταση της γραμματικής, πέρα από τη μορφή, πρώτα στη διάσταση της σημασίας και κατόπιν στη διάσταση της χρήσης, με αποτέλεσμα η γραμματική περιγραφή να συμπεριλάβει σταδιακά και νέα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας και συγκεκριμένα αυτά που αντιστοιχούν στη Σ και την Π.

Στην εξέλιξη αυτή συνέβαλε αποφασιστικά η έννοια της επικοινωνίας που αποτελεί τη θεωρητική βάση αλλά και το θεμέλιο της ΕΠ. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, στον φυσικό τρόπο χρήσης της γλώσσας, η προτεραιότητα δίνεται στο περιεχόμενο και ύστερα ακολουθεί η μορφή. Δηλαδή, οι ομιλητές πρώτα συλλαμβάνουν τα νοήματα και κατόπιν δίνουν σ' αυτά τη μορφή εκείνη που θεωρούν ως την πιο κατάλληλη. Με λίγα λόγια, το πρωταρχικό στοιχείο της γλώσσας είναι οι σημασίες και τα νοήματα και αυτή ακριβώς τη διάσταση έρχονται να υπηρετήσουν, σε δεύτερο επίπεδο, οι γραμματικοί τύποι (Καψάλης κ.ά. 2007 & 2017). Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να επικοινωνήσει ο φυσικός ομιλητής μιας γλώσσας προβαίνει κατά σειρά στις ακόλουθες ενέργειες:

- (i) -Συλλαμβάνει αρχικά ένα γενικό νόημα και καθορίζει την επικοινωνιακή λειτουργία που επιθυμεί να επιτελέσει
- (ii) -Εκτιμά τα δεδομένα της περίπτωσης επικοινωνίας (πού βρίσκεται, ποιοι είναι οι συνομιλητές του, ποια είναι η μεταξύ τους σχέση, με ποιο τρόπο επικοινωνούν, ποιος είναι ο σκοπός της επικοινωνίας κλπ.)
- (iii) -Επιλέγει τα κατάλληλα στοιχεία μορφής, δηλαδή τους γλωσσικούς τύπους τους οποίους διατάσσει και τακτοποιεί σύμφωνα με τους κανόνες της γραμματικής
- (iv) -Παράγει και μεταφέρει στον/ους συνομιλητή/ές το κατάλληλο εκφώνημα

Από την άλλη μεριά, ο ακροατής ακολουθεί μια πορεία αντίστροφη, ξεκινώντας από το εκφώνημα, το οποίο είναι το μόνο στοιχείο που αρχικά έχει στη διάθεσή του. Παρατηρεί κατόπιν τις γραμματικές επιλογές του συνομιλητή του, τις οποίες και συνδέει με τα δεδομένα της περίπτωσης επικοινωνίας και κάνει μια υπόθεση για την επικοινωνιακή λειτουργία που αυτός επιθυμεί να επιτελέσει και για τους στόχους που επιχειρεί να επιτύχει. Με βάση την υπόθεση αυτή ερμηνεύει την αρχική πρόθεση του ομιλητή και δίνει ένα τελικό νόημα στο εκφώνημά του. Αν το τελικό νόημα που έδωσε ο ακροατής στο εκφώνημα ταυτίζεται με το αρχικό νόημα

που του έδωσε ο ομιλητής, τότε έχουν συνεννοηθεί και άρα έχει επιτευχθεί η μεταξύ τους επικοινωνία.

Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο, η διεύρυνση της γραμματικής προς τη διάσταση της γλωσσικής χρήσης και η σύνδεσή της με τη λειτουργία της επικοινωνίας ενίσχυσε, όπως θα διαπιστώσουμε και στη συνέχεια, τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του γλωσσικού μαθήματος και συνέβαλε στην ανάδειξή της ως βασικού κλάδου που εξετάζει, πέρα από τη μορφή, τη σημασία και τη χρήση της γλώσσας με βάση όχι μόνο τις λογικές σχέσεις αλλά και τα πραγματολογικά δεδομένα (Celce-Murcia-Hilles 1988: 16-8, Gardner 2008, Halliday 1985, Hedge 2000: 152-7, Κλαίρης - Μπαμπινιώτης 2005, Newby 1998, Μήτση 2016, Μήτσης 2015: 173-84, Trask 1995: 122-26, Χατζησαββίδης 2009 & 2010).

### **1.6.2 Από τις γραμματικές προτάσεις στα εκφωνήματα και η πορεία προς μια γραμματική επικοινωνιακού τύπου**

Η διαδικασία της γλωσσικής επικοινωνίας, την οποία περιγράψαμε σε γενικές γραμμές στο προηγούμενο κεφάλαιο φανερώνει ότι ένας από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλει στην τελική ερμηνεία των μηνυμάτων και, προφανώς, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις γραμματικές επιλογές των συνομιλητών είναι το περιβάλλον.

Μιλώντας αναλυτικότερα για το *περιβάλλον*, θα λέγαμε ότι με τον όρο αυτόν εννοούμε στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι, χωρίς να εντάσσονται στο σύστημα της γλώσσας, επηρεάζουν παρόλα αυτά σε σημαντικό βαθμό την επικοινωνιακή διαδικασία (Hewings & Hewings 2005: 17-25, Κουτσογιάννης 2011, Μήτσης 2015: 152-58). Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να προσλάβουν τρεις δυνατές μορφές και να εμφανιστούν:

- (i) ως *γλωσσικό περιβάλλον* (*linguistic context*)
- (ii) ως *καταστασιακό περιβάλλον* ή *περίσταση επικοινωνίας* (*situational context*)
- (iii) ως *ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον* (*wider socio-cultural context*)



Ως *γλωσσικό περιβάλλον* ορίζουμε το σύνολο των γλωσσικών στοιχείων που συνεμφανίζονται στη συνταγματική διάσταση της γλώσσας μαζί με κάποιο συγκεκριμένο στοιχείο ίδιας μορφής και χαρακτηρίζονται συνήθως με τον όρο *συμφραζόμενα*.

Ως *καταστασιακό περιβάλλον* ορίζουμε μια σειρά εξωγλωσσικών δεδομένων και παραγόντων που εμπλέκονται στην επικοινωνιακή διαδικασία και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της τελικής σημασίας ενός μηνύματος. Τέτοιοι παράγοντες είναι, όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι συνομιλητές, η μεταξύ τους ιεραρχική ή άλλη σχέση, ο χώρος στον οποίο επιτελείται η επικοινωνία, το θέμα και ο σκοπός της επικοινωνίας, ο τρόπος επικοινωνίας, κ.ά.

Τέλος, με τον όρο *ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον* εννοούμε μια σειρά δεδομένων κοινωνικού και πολιτισμικού τύπου που συμβάλλουν με τον δικό τους τρόπο όχι μόνο στη διατύπωση, αλλά και στην τελική νοηματοδότηση των μηνυμάτων. Για παράδειγμα, τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιεί κάποιος ομιλητής απευθυνόμενος σε έναν συνομιλητή που του είναι άγνωστος, σε έναν ηλικιωμένο, σε ένα άτομο διαφορετικού φύλου, σε έναν πιο αδύνατο ή κατώτερό του κ.λπ. συνιστούν αποδεκτή ή μη αποδεκτή μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς, η οποία στην περίπτωση της μη αποδεκτής συμπεριφοράς εκλαμβάνεται ως αγένεια, αδιακρισία, απρέπεια, χυδαιότητα, ύβρις κ.λπ. Επομένως, η καταλληλότητα ή όχι ορισμένων εκφράσεων καθορίζεται στην περίπτωση αυτή όχι από το αν η διατύπωσή τους είναι γραμματικά ορθή αλλά από το αν είναι σύμφωνη με μια σειρά αρχών και κανόνων γλωσσικής συμπεριφοράς που έχουν καθοριστεί από το κοινωνικό σώμα και εντάσσονται στον γενικότερο πολιτισμικό κώδικα.

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι η σχέση γλώσσας και περιβάλλοντος είναι πολύπλοκη και πολυδιάστατη. Ταυτόχρονα, όμως, το περιβάλλον αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση των μηνυμάτων και την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Μια απλή παρατήρηση της καθημερινής επικοινωνίας είναι ικανή να μας δείξει ότι η τελική ερμηνεία ενός μηνύματος είναι συχνά αδύνατη χωρίς αναγωγή στο περιβάλλον. Για παράδειγμα, οι επόμενες προτάσεις, αν και είναι γραμματικά ορθές, ωστόσο ο ακροατής δεν θα μπορούσε να αντιληφθεί το νόημά τους χωρίς τη γνώση κάποιων πρόσθετων δεδομένων περιβαλλοντικού τύπου.

(α) -αυτός δεν ασχολείται με τέτοιου είδους υποθέσεις

(β) –ο πελάτης σου θα έρθει σε δυο μέρες

Στα παραδείγματα αυτά φαίνεται ότι η οποιαδήποτε προσφυγή στη γραμματική ή ακόμη και στο λεξικό, δεν θα μπορούσε να βοηθήσει τον ακροατή ώστε να αντιληφθεί το πλήρες νόημα των προτάσεων, γεγονός που θα μπορούσε να επιτευχθεί μόνο με προσφυγή σε δεδομένα του περιβάλλοντος, ενέργεια η οποία θα του παρείχε, μεταξύ άλλων, και τις εξής πληροφορίες:

- (α) -ποιο είναι το πρόσωπο που υπάρχει πίσω από την αντωνυμία *αυτός* και τι ιδιότητα έχει  
-ποια δραστηριότητα υπάρχει πίσω από τη λέξη *υποθέσεις* κλπ.
- (β) -ποιο είναι το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται ο ομιλητής, τι δουλειά κάνει και ποιος είναι ο πελάτης του  
-ποιος είναι ο χρόνος της εκφώνησης του μηνύματος για να οριστεί ακριβώς η ημερομηνία έλευσης του πελάτη

Πρέπει ακόμη να προσθέσουμε ότι, πέρα από την ανάγκη της ορθής εκφοράς όλων των μηνυμάτων, η γραμματική φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο και στην ανεύρεση της κατάλληλης κάθε φορά διατύπωσης, η οποία μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Με λίγα λόγια, μεταξύ γραμματικής και περιβάλλοντος υπάρχει μια διαλεκτική σχέση, την οποία άρχισε να μελετά αναλυτικά και να αποκαλύπτει σταδιακά η εφαρμοσμένη γλωσσολογία. Ειδικότερα, η σύγχρονη επιστημονική έρευνα έχει δείξει ότι η συγκεκριμένη γραμματική επιλογή, στην οποία προβαίνει κάθε φορά ο ομιλητής, μέσα από μια σειρά παράλληλων τύπων και δομών που διαθέτει η γλώσσα, σχετίζεται στενά με τα δεδομένα του περιβάλλοντος και τους στόχους της επικοινωνίας. Έτσι μπορεί να εξηγηθεί άλλωστε και το φαινόμενο της ύπαρξης παράλληλων ή ισοδύναμων γραμματικών τύπων και δομών που υπάρχουν σε όλες τις γλώσσες, αφού καθένα από τα στοιχεία αυτά προορίζεται να υλοποιήσει διαφορετικές επικοινωνιακές λειτουργίες (Καβουκόπουλος κ.ά. 2011, Μήτσης 2015: 196-200). Προφανώς, αν οι παράλληλες γραμματικές δομές δεν διέθεταν λειτουργικό χαρακτήρα, τότε η παρουσία πολυτυπιών, όπως *κυβέρνησης / κυβερνήσεως, παχιού / παχύ* κ.λπ. ή παράλληλων γραμματικών δομών, όπως π.χ. της ενεργητικής και της παθητικής φωνής, δεν θα είχε λόγους ύπαρξης και θα ήταν μάλλον περιττή. Προσεγγίζοντας, επομένως, τη

γραμματική από την πλευρά του περιβάλλοντος, μόνο τότε αντιλαμβανόμαστε τη λειτουργικότητα της δομικής και κλιτικής γραμματικής ποικιλίας, η οποία διαθέτει λειτουργική σκοπιμότητα, δηλαδή παρέχει στους ομιλητές όχι μόνο τη δυνατότητα παραγωγής κατάλληλων μηνυμάτων, αλλά και επαρκούς ερμηνείας τους. Η οργανική αυτή σχέση της γραμματικής με το περιβάλλον φαίνεται καθαρά μέσα από κάποιες απλές διαπιστώσεις που αφορούν την καθημερινή μας επικοινωνία, όπως είναι και οι επόμενες:

(i) Παρατηρώντας προσεκτικά την καθημερινή γλωσσική μας συμπεριφορά, διαπιστώνουμε ότι ως ομιλητές επιλέγουμε, ανάλογα με την περίπτωση, διαφορετικές γραμματικές δομές ή τύπους, παρά το γεγονός ότι ο επικοινωνιακός στόχος είναι ο ίδιος. Π.χ. Για να ζητήσουμε από τον διπλανό μας να μας δανείσει για λίγο το στίλο του, θα χρησιμοποιήσουμε άλλοτε ενικό και άλλοτε πληθυντικό αριθμό, ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας ή και με τη σχέση που έχουμε μαζί του. (ii) Η επιλογή στην οποία προβαίνουμε μεταξύ τύπων, όπως *λουλούδι-άνθος*, *κάνω-πράττω*, *κατάστασης-καταστάσεως*, *πρόβαλα-προέβαλα*, *δάσκαλου-δασκάλου*, *μάη-μαΐου-μαγιού*, κ.λπ. έχει συνήθως να κάνει με παράγοντες εκτός γλώσσας, όπως είναι η περίπτωση επικοινωνίας, ορισμένες ειδικές χρήσεις ή κάποιες ιδεολογικές θέσεις και κοινωνικές αντιλήψεις.

(iii) Χρησιμοποιούμε συχνά την ίδια γραμματική δομή, για να επιτύχουμε διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους, πράγμα που σημαίνει ότι αυτή υλοποιεί κάθε φορά και μια διαφορετική λειτουργία. Π.χ. το εκφώνημα: *πολλή ζέστη κάνει εδώ μέσα*, μπορεί να σημαίνει ότι πράγματι ο ομιλητής και οι συνομιλητές του βρίσκονται σε έναν πολύ ζεστό χώρο, μπορεί, όμως, ανάλογα με την περίπτωση, να σημαίνει: «ανάψτε τον κλιματισμό», «ανοίξτε τα παράθυρα», «κανένας δεν ενδιαφέρεται για μας», «πάμε να φύγουμε από δω» κ.λπ.

(iv) Υπάρχουν πολλές φορές εκφωνήματα που μας είναι εύκολο να αντιληφθούμε το περιβάλλον, από το οποίο προήλθαν, γιατί διαθέτουν μια σειρά χαρακτηριστικών ή ενδείξεων που τα συνδέουν με αυτό. Π.χ. Εύκολα μπορεί να αντιληφθεί κανείς το περιβάλλον μέσα στο οποίο έχουν παραχθεί εκφράσεις, όπως: «συγχαρητήρια, καλές σπουδές», «χρόνια πολλά και του χρόνου», «να ζήσετε ευτυχισμένοι», «θερμά συλλυπητήρια» κ.λπ.

Αυτή ακριβώς τη σχέση μεταξύ της γλώσσας και του περιβάλλοντος μελετά η Π, η οποία μας αποκαλύπτει τις διαδικασίες και τους τρόπους, με τους οποίους οι γραμματικές προτάσεις μεταβάλλονται, με την παρέμβαση του περιβάλλοντος, σε

εκφωνήματα, δηλαδή τον τρόπο, με τον οποίο η γραμματική επεκτείνεται από το σύστημα προς τον τομέα της γλωσσικής χρήσης με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνιακής διαδικασίας και εν τέλει τη συνεννόηση των συνομιλητών.

Αναφερόμενοι πιο αναλυτικά στο θέμα αυτό πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι, σύμφωνα με τη θεωρία της επικοινωνίας, η ανθρώπινη γλώσσα αποτελεί κατά βάση έναν συγκροτημένο μηχανισμό που έχει ως κύρια λειτουργία του την παραγωγή και μεταβίβαση νοημάτων. Τα νοήματα, όμως, ως άυλες οντότητες, δεν μπορούν να εμφανιστούν αυτούσια και επομένως πρέπει να μεταβιβαστούν μέσω οπτικών ή ακουστικών συμβόλων, τα οποία και αποτελούν τα μέσα μεταφοράς τους. Η ανάγκη της πραγμάτωσης των νοημάτων ή αλλιώς του περιεχομένου της γλώσσας, οδήγησε στην παρουσία των μορφών, δηλαδή μιας σειράς υλικών μέσων ή τύπων με την παρέμβαση των οποίων μπορούν να δηλωθούν και να μεταβιβαστούν τα νοήματα / σημασίες. Αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα διαθέτει δύο βασικά στοιχεία που συνδέονται οργανικά μεταξύ τους και είναι γνωστά ως *περιεχόμενο* και *μορφή*, δηλαδή ως *σημασίες* και *τύποι*. Η σχέση όμως μεταξύ μορφής και περιεχομένου, συνιστά σύμφωνα με τη θεωρητική γλωσσολογία μια διαδικασία ασύμμετρη και πολύπλοκη. Η ασυμμετρία έγκειται στο γεγονός ότι μια σημασία δεν αντιπροσωπεύεται αποκλειστικά από ένα και μόνο στοιχείο μορφής και, αντιστρόφως, ένα και το αυτό στοιχείο μορφής δεν δηλώνει αποκλειστικά μια και μόνο σημασία (Μήτσης 2004: 26-8 & 2015: 181-5, Μπαμπινιώτης 2010: 40-3).

Σύμφωνα με τους ειδικούς, η σύνδεση μεταξύ σημασίας και μορφής πραγματοποιείται αρχικά σε μια διάσταση εσωτερική, σε επίπεδο δηλαδή συστήματος, όπου και δημιουργούνται με βάση τους κανόνες της μορφολογίας αλλά και της Σ οι λεγόμενες *γραμματικές* ή *λογικές προτάσεις*. Με τον όρο αυτόν χαρακτηρίζουμε τμήματα λόγου που συγκροτούνται σε νοητικό επίπεδο και είναι ανεξάρτητα από τη γλωσσική χρήση. Με λίγα λόγια, η γραμματική πρόταση είναι μια αφηρημένη οντότητα που σχηματίζεται σε επίπεδο συστήματος και διαθέτει μια πρώτη ή αρχική σημασία, η οποία όμως δεν είναι και η οριστική, αφού δεν είναι η σημασία που θα προσλάβει τελικά στη διάσταση της χρήσης ή της γλωσσικής επικοινωνίας. Οι γραμματικές προτάσεις (sentences), αν και είναι σε πρώτο επίπεδο σύμφωνες με τους κανόνες της συγκεκριμένης γλώσσας, αν και τηρούν δηλαδή τις αρχές της λογικής και το νόημά τους επαληθεύεται από τα δεδομένα του έξω κόσμου, αποκτούν την οριστική τους σημασία σε ένα δεύτερο επίπεδο και συγκεκριμένα όταν χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων σε συγκεκριμένο

καταστασιακό περιβάλλον. Όταν, δηλαδή, μια γραμματική πρόταση προσλάβει αισθητηριακό περιεχόμενο και τοποθετηθεί μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες επικοινωνίας, τότε και μόνο αποκτά την τελική της σημασία, δηλαδή υπό τις συνθήκες αυτές μετατρέπεται σε *εκφώνημα* (utterance). Αυτό βέβαια συμβαίνει, γιατί στη διάσταση της γλωσσικής χρήσης η γλώσσα ξεφεύγει από το επίπεδο των συλλογισμών και των νοητικών ενεργειών και υλοποιεί πλέον επικοινωνιακούς στόχους που συνδέονται πρωτίστως με το περιβάλλον και τις συνθήκες επικοινωνίας. Επιχειρώντας να το περιγράψουμε εν συντομία, θα λέγαμε ότι το εκφώνημα είναι ένα φυσικό γεγονός που εμφανίζεται σε συγκεκριμένες περιβαλλοντικές συνθήκες και γίνεται αντιληπτό με τις αισθήσεις της όρασης ή της ακοής. Με λίγα λόγια, η σημασία ενός εκφωνήματος δεν είναι εκ των προτέρων δεδομένη, αλλά αποτελεί συνάρτηση των δεδομένων της περιστασης επικοινωνίας στο πλαίσιο της οποίας εκφωνείται και για τον λόγο αυτόν κάθε φορά που η ίδια γλωσσική έκφραση λέγεται σε ένα νέο περιβάλλον αποτελεί καινούργιο εκφώνημα (Carston 2002, Hurford & Heasley 1983: 68-72, Löbner 2002: 10-15, Μήτσης 2012: 107-14 & 2015: 148-51, Saeed 2009: 190-205).

Για παράδειγμα, η φράση:

*σήμερα δούλευα όλη την ημέρα*

αποτελεί, σε επίπεδο συστήματος, γραμματική ή λογική πρόταση, αφού έχει σχηματιστεί σύμφωνα με τους μορφολογικούς και σημασιολογικούς κανόνες της Ελληνικής και αφού το περιεχόμενό της είναι αληθές (δηλαδή το άτομο που την εκφέρει εργαζόταν πράγματι όλη την ημέρα). Επομένως, η φράση αυτή δημιουργεί την εντύπωση ότι λέγεται από έναν ομιλητή, για να πληροφορήσει τον συνομιλητή του ότι όλη την ημέρα εργαζόταν. Ωστόσο, η γραμματική αυτή πρόταση αποκτά την οριστική της σημασία και μετατρέπεται σε εκφώνημα, όταν χρησιμοποιηθεί σε επίπεδο γλωσσικής χρήσης. Σύμφωνα μάλιστα με τις διαπιστώσεις που προηγήθηκαν, η ανωτέρω φράση, εφόσον χρησιμοποιηθεί σε πολλά και διαφορετικά μεταξύ τους περιβάλλοντα επικοινωνίας, μετατρέπεται σε εκφώνημα το οποίο προσλαμβάνει κάθε φορά και ένα διαφορετικό νόημα. Επομένως, η συγκεκριμένη φράση θα μπορούσε να έχει, ανάμεσα σε πολλές άλλες, και τις ακόλουθες σημασίες:

*-Θα κοιμηθώ νωρίς*

- Δε θα έρθω στο πάρτι*
- Δεν έχω μαγειρέψει φαγητό*
- Η δουλειά μου έχει καταντήσει ανυπόφορη*
- Δεν έχω όρεξη για κουβέντα*
- Να πάρεις εσύ τα παιδιά από το σχολείο κλπ.*

Το απλό αυτό παράδειγμα δείχνει ότι σε αντίθεση με τη γραμματική πρόταση που έχει συγκεκριμένο και εκ των προτέρων καθορισμένο περιεχόμενο, η σημασία του εκφωνήματος δεν είναι σταθερή αλλά προκύπτει κάθε φορά ως αποτέλεσμα των περιβαλλοντικών δεδομένων και επικοινωνιακών στόχων που τίθενται κάθε φορά. Επομένως, η σημασία σε επίπεδο χρήσης της γλώσσας δεν ορίζεται εκ των προτέρων, αλλά αποτελεί φαινόμενο που προκύπτει εκ των υστέρων με βάση τα δεδομένα του περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσεται η συγκεκριμένη έκφραση.

Οι πρόσφατες αυτές ανακαλύψεις της γλωσσολογίας είχαν ως αποτέλεσμα την προσέγγιση γλωσσικών τομέων που ως τότε θεωρούνταν άσχετοι, αν όχι και αντίθετοι μεταξύ τους, όπως είναι το σύστημα και η χρήση, δηλαδή η γραμματική και η επικοινωνία. Η νέα αντίληψη θεωρεί ότι η γλωσσική χρήση δεν αποτελεί παρά την υλοποίηση, δηλαδή την εφαρμογή των αρχών του γλωσσικού συστήματος στην πράξη και, επομένως, υπάρχει μεταξύ τους μια οργανική σύνδεση, την οποία δεν μπορεί να παραβλέψει η επιστημονική έρευνα. Είναι πλέον προφανές ότι, στο πλαίσιο της αντίληψης αυτής, η γλώσσα αντιμετωπίζεται συνολικά, δηλαδή ως ενιαίο φαινόμενο του οποίου οι συστηματικές αρχές αλλά και οι κανόνες εφαρμογής τους αποτελούν κάποιες επιμέρους εκφάνσεις του, οι οποίες, όμως, αποσκοπούν συνολικά στην επιτέλεση μιας σειράς λειτουργιών, η κυριότερη από τις οποίες είναι η επικοινωνία.

Η αντιμετώπιση της γλώσσας ως ενιαίου φαινομένου οδήγησε τους ειδικούς της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας σε μια νέα αντίληψη για τη γραμματική, η οποία πλέον διευρύνεται και περιλαμβάνει, εκτός από τη μορφή, και τις διαστάσεις της σημασίας και της χρήσης, με αποτέλεσμα η γραμματική ανάλυση να καλύπτει σήμερα το σύνολο του γλωσσικού φαινομένου. Στο πλαίσιο της νέας αυτής αντίληψης, η γραμματική είναι γνώση και ταυτόχρονα ικανότητα για εκμετάλλευση της γνώσης αυτής σε επίπεδο επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, η επαρκής γνώση της γραμματικής σημαίνει, από πλευράς ομιλητή, τη δυνατότητα επιλογής κατάλληλων γραμματικών τύπων και δομών, σύμφωνα με τα καταστασιακά δεδομένα και,

αντίστοιχα, από πλευράς ακροατή σημαίνει την ικανότητα ερμηνείας των τύπων και των δομών αυτών με βάση την περίσταση επικοινωνίας και το περιβάλλον. Οι εξελίξεις αυτές οδήγησαν σε μια σύγχρονη μορφή γραμματικής περιγραφής και ανάλυσης που καλείται *επικοινωνιακή γραμματική*. Η επικοινωνιακή γραμματική χαρακτηρίζεται από μια τάση οργανικής σύνδεσης του συστήματος με τη γλωσσική χρήση και γενικότερα από μια προσπάθεια για την όλο και μεγαλύτερη ταύτιση γραμματικής και γλώσσας, αλλά σύμφωνα με ένα νέο πρίσμα και με μια λογική πολύ διαφορετική από εκείνη της παραδοσιακής γραμματικής (Ellis 2006, Gardner 2008, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2005, Leech 1983: 152-73, Μήτσης 2015: 185-202, Newby 1998, Nunan 1995: 143-66 & 1998).

## **1.7 Γλωσσική επάρκεια και γραμματική**

### **1.7.1 Η έννοια της γλωσσικής επάρκειας**

Ως γλωσσική επάρκεια ορίζεται, από την πλευρά του ατόμου / ομιλητή ενός δεδομένου γλωσσικού κώδικα, η δυνατότητά του για ορθή και αποτελεσματική χρήση αυτού του κώδικα. Πρόκειται για μια σύνθετη ιδιότητα που του επιτρέπει να επικοινωνεί ευχερώς με το περιβάλλον του και απαρτίζεται από δυο επιμέρους ιδιότητες, οι οποίες θεωρούνται μεταξύ τους συμπληρωματικές και, ταυτόχρονα, απαραίτητες για τη σωστή γνώση και την ουσιαστική κατοχή της γλώσσας. Οι ιδιότητες αυτές είναι γνωστές: (i) ως *γλωσσική ικανότητα* και (ii) ως *επικοινωνιακή ικανότητα* (Hedge 2000: 46-52, Μήτσης 2004: 28-9 & 2015: 25-6, Μπαμπινιώτης 1998<sup>a</sup>: 55).

(i) Με τον όρο *γλωσσική ικανότητα* εννοούμε τη γλωσσική συγκρότηση του ομιλητή, δηλαδή τόσο το πλήθος των ποικίλων γλωσσικών στοιχείων που κατέχει (όπως π.χ. τύποι, σημασίες, λεξιλόγιο, γραμματικές και σημασιολογικές δομές κ.λπ.), όσο επίσης και τη γνώση των αρχών ή των διαδικασιών με τις οποίες τα στοιχεία αυτά συνδέονται, για να συναποτελέσουν το οργανωμένο όλο που είναι γνωστό ως γλωσσικό σύστημα. Ειδικότερα, η ποιότητα και ο βαθμός της γλωσσικής ικανότητας ενός ομιλητή ορίζονται όχι μόνο από την ευρύτητα και το πλήθος των στοιχείων που κατέχει, αλλά και από τη σωστή οργάνωση των στοιχείων αυτών σε επίπεδο

παραδειγματικής διάστασης της γλώσσας, όπως την έχει συγκροτήσει στο μνημονικό του πεδίο.

(ii) Με τον όρο *επικοινωνιακή ικανότητα* εννοούμε τη δυνατότητα του ομιλητή να συσχετίζει τα παραγόμενα βάσει της γλωσσικής ικανότητας μηνύματα με το περιβάλλον και τις περιστάσεις επικοινωνίας, ώστε να προδίδει σε αυτά το σωστό περιεχόμενο και να τα ερμηνεύει με τον ορθό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα: (α) ως *ομιλητής* πρέπει να κάνει κάθε φορά την κατάλληλη επιλογή, δηλαδή, από το σύνολο των ισοδύναμων στοιχείων που του προσφέρονται σε επίπεδο γλωσσικής ικανότητας, να επιλέγει εκείνο που ταιριάζει με τις συγκεκριμένες συνθήκες επικοινωνίας και το εκάστοτε καταστασιακό περιβάλλον. (β) Από το άλλο μέρος, ως *ακροατής* πρέπει να είναι σε θέση να εκτιμά σωστά τα δεδομένα της περίπτωσης επικοινωνίας, για να μπορεί έτσι να αντιλαμβάνεται τους επικοινωνιακούς στόχους του ομιλητή και να ερμηνεύει ορθά το μήνυμά του (Δανασσής – Αφεντάκης Αντ., Μιχάλης Αθ., Μυλωνάς Κ., Σπανός Γ., Φουντοπούλου Μ. 2002: 39-45).

Με βάση τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τόσο η γλωσσική όσο και η επικοινωνιακή ικανότητα είναι απαραίτητες στη διαδικασία της επικοινωνίας, γιατί η μεν γλωσσική εξασφαλίζει τη δυνατότητα της δημιουργίας ολοκληρωμένων μηνυμάτων, η δε επικοινωνιακή τη δυνατότητα ασφαλούς και ορθής ερμηνείας τους. Οι διαδικασίες αυτές, που μόλις περιγράψαμε, έχουν τα εξής χαρακτηριστικά: Η γλωσσική ικανότητα έχει απολύτως αφηρημένο και εσωτερικό χαρακτήρα, δηλαδή αποτελεί μια σειρά διαδικασιών που υλοποιούνται στο μνημονικό πεδίο του ομιλητή και γι' αυτό δεν είναι άμεσα προσβάσιμη σε εμπειρική παρατήρηση και απευθείας επιστημονική έρευνα. Αντίθετα, η επικοινωνιακή ικανότητα, που αποτελεί στην ουσία την εφαρμογή των δεδομένων της γλωσσικής ικανότητας, σχετίζεται με την καθημερινή εμπειρία και ως διαδικασία χρηστική είναι άμεσα προσβάσιμη στην παρατήρηση και την επιστημονική έρευνα.

Επομένως, η βασική διαφορά μεταξύ γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας είναι ότι η μεν πρώτη συνδέεται άμεσα με το γλωσσικό σύστημα και την εσωτερική συγκρότησή του, ενώ η δεύτερη με παράγοντες που βρίσκονται έξω από αυτό. Η διαφορά αυτή συνέβαλε ώστε τόσο το παραδοσιακό, όσο και το δομικό μοντέλο που περιορίζονταν αποκλειστικά στο συστηματικό πεδίο της γλώσσας να αποκλείσουν από τη μελέτη τους όλους τους εξωγλωσσικούς παράγοντες που συνδέονται με αυτήν και άρα να αγνοήσουν την επικοινωνιακή της λειτουργία και τους επικοινωνιακούς στόχους των ομιλητών, διαγράφοντας την κοινωνική της



διάσταση και τον πολιτισμικό της χαρακτήρα. Ωστόσο, αν και η επικοινωνιακή ικανότητα είχε αγνοηθεί πλήρως από τα συγκεκριμένα μοντέλα, με αποτέλεσμα η γλωσσική διδασκαλία να περιορίζεται μόνο στην τυπική πλευρά της γλώσσας, ωστόσο οι ομιλητές αποκτούσαν την ικανότητα αυτή με εμπειρικό τρόπο, δηλαδή αποκλειστικά μέσα από την εμπειρία και την καθημερινή χρήση της γλώσσας. Για παράδειγμα, οι παρατηρήσεις των μεγάλων προς τα παιδιά, όπως: «*Αυτό να μην το ξαναπείς. Ζήτα συγγνώμη από τη θεία*» ή «*δεν μιλάμε έτσι στον κύριο*», έχουν ως στόχο τη σύνδεση της γλώσσας με το περιβάλλον και την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας.

Η στροφή προς το περιβάλλον και τα δεδομένα της περιστασης επικοινωνίας συντελέστηκε, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, προς τα τέλη του 20ού αιώνα με την πρόοδο της θεωρητικής γλωσσολογίας και κυρίως μετά την εμφάνιση του επικοινωνιακού μοντέλου. Ωστόσο, παρά την έμφαση που δόθηκε αρχικά στο περιβάλλον και στους εξωγλωσσικούς παράγοντες που επιδρούν στη διαδικασία της επικοινωνίας, οι εξελίξεις, ιδιαίτερα από τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αι. και μετά, έδειξαν ότι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας είναι αδύνατη χωρίς την ταυτόχρονη παρουσία και την επίμονη καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας (Μήτσης 2015: 441-3, Hedge 2000: 48-53, Hewings & Hewings 2005: 225-37).

Συνοπτικά, η σημερινή επιστημονική σκέψη, ύστερα από πολλές έρευνες, αλλά και μεγάλο προβληματισμό, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η γνώση των επικοινωνιακών κανόνων της γλώσσας δεν είναι από μόνη της αρκετή για την επίτευξη της γλωσσικής επάρκειας, αλλά πρέπει να συμπληρώνεται και από τη γνώση του συστήματος της γλώσσας. Θεώρησε, δηλαδή, ως βασικό προαπαιτούμενο την καλή γνώση της γραμματικής της, η μελέτη της οποίας είχε περάσει κατά τα πρώτα χρόνια της εμφάνισης του επικοινωνιακού μοντέλου στο περιθώριο. Οι εξελίξεις έδειξαν ότι μόνο ο συνδυασμός και η διαλεκτική σχέση των δύο ικανοτήτων, για τις οποίες κάναμε λόγο, δηλαδή της γλωσσικής και της επικοινωνιακής, είναι ικανός να οδηγήσει στη γλωσσική επάρκεια των ομιλητών, πράγμα που πρέπει να αποτελεί βασική επιδίωξη της γλωσσικής αγωγής οποιασδήποτε μορφής. Με λίγα λόγια, οι πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα της γλωσσικής θεωρίας και έρευνας οδήγησαν σε μια επανάκαμψη της γραμματικής, η οποία αρχίζει να αποκτά και πάλι σημαντικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η γραμματική δεν αντιμετωπίζεται πλέον με το παραδοσιακό πρίσμα, δηλαδή ως μέσο μηχανικής αποστήθισης τύπων και κανόνων, αλλά ως δημιουργική διαδικασία που ταυτίζεται με

τη συνολική αντίληψη και λειτουργία της γλώσσας. Έτσι, η καλή γνώση της γραμματικής καθιστά το άτομο κάτοχο ενός μέσου που του επιτρέπει να επικοινωνεί καλύτερα με τους άλλους και να προσαρμόζεται με επιτυχία στον κοινωνικό του περίγυρο, συμβάλλοντας στη βελτίωση των συνθηκών και της ποιότητας της ζωής του. Η γνώση αυτή, που αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, συνιστά μια νέου τύπου ιδιότητα του ομιλητή που αποκαλείται *γραμματική ικανότητα* και την οποία θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε κατά το δυνατόν πιο λεπτομερειακά στο επόμενο κεφάλαιο.

### **1.7.2 Η γραμματική ικανότητα και η συμβολή της στη γλωσσική επάρκεια των ομιλητών**

Πέρα από τις έννοιες της γλωσσικής και της επικοινωνιακής ικανότητας, οι πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα της γραμματικής οδήγησαν τους ειδικούς της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας στη σύλληψη μιας νέας έννοιας που σχετίζεται με τη γνώση και την εφαρμογή των αρχών της γραμματικής και είναι γνωστή ως *γραμματική ικανότητα*. Προφανώς η επιδίωξη για εκμάθηση και χειρισμό των γραμματικών τύπων κανόνων υπήρχε και στο παραδοσιακό μοντέλο. Το μοντέλο όμως αυτό εστίαζε αποκλειστικά στο επίπεδο των σημαινόντων, δηλαδή περιοριζόταν στην ομαδοποίηση των γλωσσικών στοιχείων από την πλευρά της μορφής και στη διατύπωση αντίστοιχων κλιτικών κανόνων. Η αντιμετώπιση αυτή του γραμματικού υλικού σήμαινε ότι στην παραδοσιακού τύπου γλωσσική διδασκαλία τόσο τα σχολικά εγχειρίδια και τα ΑΠ, όσο επίσης και η μέθοδος διδασκαλίας είχαν διαμορφωθεί κατά τρόπο που να εξυπηρετούν τη συγκεκριμένη αντίληψη, δηλαδή να δίνουν την έμφαση αποκλειστικά στη διάσταση της μορφής και να αποκλείουν οποιαδήποτε άλλου είδους χειρισμό της διδακτέας ύλης. Επομένως, η γραμματική ικανότητα, δηλαδή η γνώση των γραμματικών στοιχείων και η αξιοποίησή τους περιοριζόταν στη διάσταση της μορφής και μάλιστα προσλάμβανε έναν επιφανειακό, εντελώς τυπικό και απόλυτα μηχανικό χαρακτήρα. Με λίγα λόγια, σύμφωνα με την παραδοσιακή διδακτική αντίληψη, ο μαθητής έπρεπε να αναγνωρίζει και να χειρίζεται με ευκολία τους γραμματικούς τύπους, χωρίς αναφορά σε σημασίες και χωρίς σύνδεση των τύπων αυτών με το περιβάλλον και τις συνθήκες της επικοινωνίας.

Η ΕΠ ανέτρεψε, όπως διαπιστώσαμε, την άποψη αυτή και υποστήριξε ότι η γραμματική γνώση δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στο επίπεδο της μορφής, αλλά πρέπει να συνδέεται με το περιεχόμενο, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη το περιβάλλον και τους επικοινωνιακούς στόχους των συνομιλητών. Μάλιστα, μια από τις σημαντικότερες επισημάνσεις της σύγχρονης γλωσσικής θεωρίας, στην οποία κάναμε ήδη μια πρώτη αναφορά, είναι ότι οι συνομιλητές, κατά τα αρχικά στάδια της επικοινωνιακής διαδικασίας, διαχειρίζονται τη γλώσσα αποκλειστικά σε επίπεδο νοήματος και σημασίας και μόνο στο τελικό στάδιο καταφεύγουν στην επιλογή των κατάλληλων μορφών. Αυτό σημαίνει ότι μόνο στην τελική φάση και αφού λάβουν υπόψη τις σημασίες που επιθυμούν να μεταβιβάσουν με το μήνυμά τους, επιλέγουν τα κατάλληλα στοιχεία μορφής, δηλαδή εκείνους τους γραμματικούς τύπους και τις δομές που θα εξυπηρετήσουν καλύτερα τον επικοινωνιακό τους στόχο.

Οι απόψεις αυτές επηρέασαν, όπως είναι φυσικό, και την έννοια της γραμματικής ικανότητας, η οποία έχει πλέον αποκτήσει ένα διαφορετικό περιεχόμενο. Από τη στιγμή που η γραμματική έχει διευρυνθεί προς την πλευρά της γλωσσικής χρήσης και έχει συνδεθεί με δεδομένα επικοινωνιακού τύπου, αυτό σημαίνει ότι και η γραμματική ικανότητα δεν ταυτίζεται πλέον μόνο με την τυπική γραμματική γνώση, αλλά πέρα από αυτήν, προϋποθέτει τη δυνατότητα επιλογής κάθε φορά εκείνων των γραμματικών τύπων και δομών που αντιστοιχούν στο συγκεκριμένο καταστασιακό περιβάλλον και είναι ικανές να οδηγήσουν τους συνομιλητές σε επιτυχή επικοινωνία (Ellis 2006, Gardner 2008, Harmer 1987, Hedge 2000, Καβουκόπουλος κ.ά. 2010 & 2011, Μήτσης 2015: 441-3, Ντάλτας 2003, Newby 1998, Swan 2007, Yule 1996: 68-79, Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης 1997: 55-7).

Είναι προφανές ότι οι θέσεις αυτές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας μάς απομακρύνουν από το παραδοσιακό μοντέλο και μας οδηγούν σε μια νέα αντίληψη σύμφωνα με την οποία η γραμματική ικανότητα, όπως την εννοούμε σήμερα, συνδυάζει τη μορφή της γλώσσας με το περιεχόμενό της, δηλαδή φέρνει πιο κοντά και συνδέει οργανικά, μέσω του περιβάλλοντος, τη γλωσσική με την επικοινωνιακή ικανότητα. Στην ουσία, η γραμματική ικανότητα, όπως γίνεται πλέον αντιληπτή, προϋποθέτει τόσο την ολοκληρωμένη γνώση του συστήματος της γλώσσας, όσο και τη δυνατότητα ταυτόχρονης εφαρμογής της γνώσης αυτής στην πράξη κατά την επιτέλεση της επικοινωνιακής λειτουργίας.

Σύμφωνα, επομένως, με την οπτική της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, η γραμματική ικανότητα καλύπτει μέρος τόσο της γλωσσικής όσο και της επικοινωνιακής ικανότητας και αποτελεί τον καταλύτη που συνδέει τις ικανότητες αυτές και συμβάλλει στην άμεση σύνδεση του γλωσσικού συστήματος με τη γλωσσική χρήση. Πρόκειται, κατά συνέπεια, επομένως για αφηρημένη γνώση και ταυτόχρονα για δεξιότητα που διευκολύνει τον ομιλητή στο να κωδικοποιεί τις εμπειρίες που λαμβάνει από τον έξω κόσμο και να τις μετατρέπει σε γραμματικές δομές που είναι κατανοητές και ταυτόχρονα αποδεκτές από τη δεδομένη γλωσσική κοινότητα. Με λίγα λόγια, η γραμματική ικανότητα καλύπτει τόσο το επίπεδο της μορφής (φωνητική, φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη), όσο και τα επίπεδα της σημασίας (σημασιολογία) και των δεδομένων του περιβάλλοντος (πραγματολογία).

Γενικά, ο όρος *γραμματική ικανότητα* (grammatical competence), πέρα από τη γνώση των γραμματικών τύπων, των δομών και των αντίστοιχων κανόνων, περιλαμβάνει επιπλέον και τη δυνατότητα επιλογής των στοιχείων της γραμματικής που ανταποκρίνονται κάθε φορά στα δεδομένα του περιβάλλοντος και διευκολύνουν τον ομιλητή να επικοινωνεί αποτελεσματικά. Πρόκειται, επομένως, σύμφωνα και με την ανάλυση που κάναμε μέχρι τώρα, για μια πολύπλοκη διαδικασία που αποτελείται από επιμέρους δεξιότητες και γνώσεις που συνοψίζονται στις εξής (Ellis 2006, Μήτσης 2004: 28-9 & 2015: 440-43, Newby 1998, Rueda 2006, Swan 2007):

(i) Η καλή γνώση των γραμματικών τύπων και των αντίστοιχων κανόνων που διέπουν τη γλώσσα στη διάσταση της μορφής, δηλαδή η ολοκληρωμένη αφομοίωση των γραμματικών στοιχείων που περιέχονται στα επίπεδα της φωνητικής, της φωνολογίας, της μορφολογίας και της σύνταξης. Η γνώση αυτή επιτρέπει στον ομιλητή να δίνει την κατάλληλη μορφή σε οποιοδήποτε νόημα ή σημασία επιθυμεί να μεταβιβάσει στον συνομιλητή του.

(ii) Η καλή γνώση των σημασιών που μπορούν να προσλάβουν οι ποικίλοι γραμματικοί τύποι, καθώς και των σημασιολογικών κανόνων της γλώσσας, πράγμα που θα δίνει στον ομιλητή τη δυνατότητα να δημιουργεί σημασιολογικά ορθές προτάσεις, δηλαδή προτάσεις αληθείς και λογικές που θα διαθέτουν πλήρες νόημα και θα μπορούν να γίνονται κατανοητές, αλλά και αποδεκτές από τους συνομιλητές του.

(iii) Η ικανότητα του ομιλητή να δίνει στο μήνυμά του, σε συνδυασμό και με τα δεδομένα του περιβάλλοντος, την κατάλληλη μορφή, δηλαδή να επιλέγει τον σωστό γραμματικό τύπο ώστε να γίνονται αντιληπτές στον ακροατή οι προθέσεις του

και οι επικοινωνιακές λειτουργίες που θέλει να υλοποιήσει, όπως π.χ. να τον πληροφορήσει, να τον συμβουλευτεί, να τον παρακαλέσει, να τον προτρέψει, να του ευχηθεί κλπ.

(iv) Τα παραπάνω σημαίνουν ότι τόσο ο ομιλητής όσο και ο ακροατής πρέπει να είναι ικανοί να συνδυάζουν σωστά τις γλωσσικές μορφές με τα δεδομένα των περιστάσεων επικοινωνίας, για να μπορούν με τον τρόπο αυτό να δίνουν στα εκφωνήματα την ορθή ερμηνεία και άρα να επικοινωνούν μεταξύ τους αποτελεσματικά.

Συνοψίζοντας, θα επισημάνουμε ότι, σύμφωνα με τη σύγχρονη αντίληψη, η γραμματική ικανότητα αποτελεί βασική ιδιότητα των ομιλητών που συμβάλλει στην οργανική σύνδεση της μορφής με τη σημασία, δηλαδή της γραμματικής με τη γλωσσική χρήση. Αυτή ακριβώς η σύνδεση των γραμματικών τύπων και δομών με τις σημασίες και το περιβάλλον αναδεικνύεται σταδιακά σε βασική προϋπόθεση για την επίτευξη της γλωσσικής επάρκειας των ομιλητών της γλώσσας. Παράλληλα, η έννοια της γραμματικής ικανότητας που προέκυψε ως αποτέλεσμα του αναπροσανατολισμού της γραμματικής προς την κατεύθυνση του περιβάλλοντος και της επικοινωνιακής διαδικασίας, φαίνεται να οδηγεί όλο και περισσότερο προς μια ενιαία σύλληψη, άρα και διδακτική αντιμετώπιση του γλωσσικού φαινομένου, το οποίο γίνεται πλέον αντιληπτό στην ολότητά του.

### **1.7.3 Συνειδητή και διαισθητική γνώση της γραμματικής**

Η παλαιότερη αντίληψη θεωρούσε τη γραμματική ως διαδικασία μελέτης, εκμάθησης και εφαρμογής μιας σειράς κανόνων βάσει των οποίων οι λέξεις μεταβάλλουν τη μορφή τους (μορφολογία), αλλά και συνδυάζονται μεταξύ τους, για να σχηματίσουν προτάσεις (σύνταξη). Από την άλλη μεριά, όπως διαπιστώσαμε, η σύγχρονη επιστημονική αντίληψη αντιμετώπισε τη γραμματική ως σύστημα, δηλαδή ως συγκροτημένο παραγωγικό μηχανισμό που παρέχει τη δυνατότητα όχι μόνο δημιουργίας, αλλά και δομικής περιγραφής άπειρων ορθών προτάσεων. Στην ουσία, η νεότερη γλωσσολογία συνέβαλε στο να κατανοήσουμε επαρκέστερα τη φύση της γλώσσας και ειδικότερα στο να αντιληφθούμε ότι η γραμματική παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας μιας σειράς προβλέψιμων συνδυασμών μέσω των οποίων μεταβιβάζεται το περιεχόμενο, δηλαδή αποκτούν συγκεκριμένο νόημα τα στοιχεία

μορφής που παράγουν οι ομιλητές της γλώσσας. Επομένως, η γραμματική, σύμφωνα με τη νέα αντίληψη, αποτελεί έναν τομέα που δεν μπορούμε να τον ξεχωρίσουμε, ούτε να τον απομονώσουμε από τα άτομα που μιλούν μια γλώσσα, γιατί η γνώση της ταυτίζεται με την ικανότητα παραγωγής ορθών μηνυμάτων, άρα και αποτελεσματικής επικοινωνίας. Χωρίς τη γνώση και την παρέμβαση της γραμματικής, η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων θα ήταν πολύ δύσκολη, αν όχι αδύνατη. Η επίτευξη της επικοινωνίας απαιτεί πάντοτε από την πλευρά των συνομιλητών κάποιου βαθμού γνώση της γραμματικής και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο όλες οι θεωρίες και τα μοντέλα γλωσσικής διδασκαλίας, καθένα στο πλαίσιο της δικής του αντίληψης και φιλοσοφίας, της απέδωσε έναν περισσότερο ή λιγότερο σημαντικό ρόλο.

Η αξία και η μεγάλη σημασία της γραμματικής αναδείχτηκαν ιδιαίτερα στο πλαίσιο της σύγχρονης γλωσσολογικής σκέψης, σύμφωνα με την οποία η γραμματική αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση όχι μόνο για την παραγωγή και αντίληψη όλων των γραμματικά ορθών προτάσεων της γλώσσας, αλλά και για την κατάλληλη χρήση τους, ώστε να υλοποιούνται κάθε φορά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι προθέσεις των ομιλητών και οι στόχοι της επικοινωνίας. Με βάση τις απόψεις αυτές καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η κατοχή του γραμματικού μηχανισμού αποτελεί βασική ιδιότητα των ομιλητών, η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί σωστά και να καλλιεργηθεί κατάλληλα μέσω διδακτικής παρέμβασης. Το ζήτημα, όμως, στην περίπτωση αυτή είναι να βρεθεί ο σωστός τρόπος, δηλαδή εκείνη η μέθοδος διδασκαλίας που οδηγεί ταχύτερα και αποτελεσματικότερα στην εκμάθηση της γραμματικής, όπως την αντιλαμβάνεται η σύγχρονη γλωσσολογική σκέψη..

Πρόκειται για ένα ζήτημα που απασχόλησε αλλά και δίχασε τους ειδικούς της γλωσσικής διδασκαλίας, οι οποίοι επιχειρούσαν κάθε φορά να το αντιμετωπίσουν ανάλογα με τις γλωσσικές αντιλήψεις της εποχής ή της γλωσσολογικής θεωρίας την οποία υπηρετούσαν. Παρά την ποικιλία των απόψεων που διατυπώθηκαν κατά καιρούς για τη διδασκαλία της γραμματικής, θα λέγαμε ότι όλες αυτές οι θέσεις, θεωρίες ή απόψεις για τον τρόπο με τον οποίο οι ομιλητές κατακτούν καλύτερα τη γραμματική μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο βασικές κατηγορίες: (i) Σε εκείνες που θεωρούν ότι η γραμματική μαθαίνεται με θεωρητική διδασκαλία που συνοδεύεται από άσκηση και οδηγεί τους μαθητές σε συνειδητή γνώση του συστήματος, και (ii) σε εκείνες που θεωρούν ότι η γραμματική κατακτάται με διαισθητικό τρόπο, δηλαδή μαθαίνεται εμπειρικά με τη φυσιολογική χρήση της γλώσσας, χωρίς συστηματική διδασκαλία ή ιδιαίτερη προσπάθεια (Μήτσης 1991, 1995 & 2015).

Η πρώτη κατηγορία ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με την παραδοσιακή αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η γραμματική είναι ένας αυτόνομος τομέας και για το λόγο αυτόν αποτελεί ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο. Πιο συγκεκριμένα, η γραμματική, που θεωρείται ο κυριότερος κλάδος του γλωσσικού μαθήματος, δεν συνδέεται με τους υπόλοιπους τομείς του, αλλά αποτελεί ανεξάρτητη γνώση που αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός. Στην περίπτωση αυτή, δηλαδή, η γραμματική δεν σχετίζεται άμεσα με τη χρήση της γλώσσας, αλλά θεωρείται εγκυκλοπαιδική γνώση που έμμεσα συμβάλλει στη βελτίωση της γλωσσικής συμπεριφοράς του παιδιού. Ο μαθητής μαθαίνει πολλά για τη γλώσσα, αλλά δεν ασκείται στην εφαρμογή των γνώσεων αυτών, για να μπορεί να τη χρησιμοποιεί καλύτερα και αποτελεσματικότερα.

Η δεύτερη κατηγορία, που συνδέεται κυρίως με τις αντιλήψεις του δομισμού, θεωρεί ότι η μάθηση της γραμματικής στο σχολείο δεν αποτελεί παρά προέκταση του τρόπου με τον οποίο αυτή κατακτάται φυσιολογικά από το παιδί στο οικογενειακό του περιβάλλον, όπως βέβαια εννοεί την κατάκτηση αυτή η δομιστική θεωρία. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη αντίληψη, το παιδί συνεχίζοντας στο σχολείο μια οικεία σε αυτό διαδικασία, θα ολοκληρώσει την κατάκτηση της γραμματικής, με βάση την άσκηση και μια διδακτική παρέμβαση που θα στηρίζεται στη διαίσθηση και όχι στη συνειδητή γνώση των γραμματικών κανόνων. Και επειδή θα έθετε ίσως κανείς το ερώτημα αν, υπό τις συνθήκες αυτές, η γλωσσική διδασκαλία είναι περιττή, αφού η γλωσσική εμπειρία μπορεί να αποκτηθεί και στο οικογενειακό περιβάλλον, η απάντηση των δομιστών είναι ότι στην αίθουσα διδασκαλίας τα επιλεγόμενα παραδείγματα ή τμήματα λόγου είναι συστηματικά και σκόπιμα, ενώ στο οικογενειακό περιβάλλον είναι μη συστηματικά και τυχαία και, άρα, ο στόχος επιτυγχάνεται ταχύτερα και ευχερέστερα.

Σε σχέση με τις αντιλήψεις αυτές που σχετίζονται με τη μάθηση και τη διδασκαλία της γραμματικής, η ΕΠ κατά την αρχική περίοδο της εμφάνισής της (μέσα περίπου της δεκαετίας του 1970), σε αντίθεση ίσως και με τον ισχύοντα ακόμη τότε παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της γραμματικής στα σχολεία, υιοθέτησε τη δεύτερη αντίληψη, δηλαδή θεώρησε ότι η συνειδητή γνώση, άρα και η συστηματική διδασκαλία της γραμματικής, δεν συνιστούσε απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή χρήση της γλώσσας και την επίτευξη της επικοινωνίας. Ως βασικό επιχείρημα χρησιμοποιήθηκε το γεγονός ότι το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί γραμματικά ορθή γλώσσα ήδη από την ηλικία των πέντε περίπου ετών, χωρίς ποτέ να έχει διδαχθεί τη

γραμματική της γλώσσας του. Επιπροσθέτως υπήρχαν και άλλα επιχειρήματα κατά της διδασκαλίας της γραμματικής, τα κυριότερα από τα οποία συνοψίζονται ως εξής: (i) Η θεωρητική διδασκαλία δεν οδηγεί σε αντίστοιχη εφαρμογή. Οι μαθητές δεν είναι ικανοί να εφαρμόσουν στην πράξη κανόνες και αρχές που διδάχτηκαν με αυτόνομο τρόπο και χωρίς συσχετισμό με τη γλωσσική πράξη. (ii) Η ανεξάρτητη γραμματική ανάλυση καταγίνεται με λεπτομέρειες, στις οποίες δεν μπορεί τελικά να δώσει ενότητα και να τις αντιμετωπίσει με συνολικό τρόπο, συμβάλλοντας έτσι στη διάπαση του γλωσσικού φαινομένου το οποίο στην ουσία του είναι ενιαίο. (iii) Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος εσωτερίκευσης των γραμματικών κανόνων φαίνεται να είναι η ασυνείδητη εκμάθηση και αφομοίωσή της μέσω της γλωσσικής χρήσης και όχι η θεωρητική διδασκαλία.

Λίγα όμως χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα από τα μέσα της τελευταίας δεκαετίας του 20ού αι. σημειώθηκε στους κόλπους της ΕΠ ένας αναπροσανατολισμός σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής και μάλιστα έγινε γενικά αποδεκτή η αρχή ότι η μάθηση της γλώσσας σημαίνει στην ουσία την εκμετάλλευση της γραμματικής για την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων. Πρόκειται για μια μεταβολή στάσης, για μια νέα θέση σύμφωνα με την οποία η ΕΠ επιχείρησε τον δημιουργικό συνδυασμό των δυο προηγούμενων αντιλήψεων. Ειδικότερα, θα λέγαμε ότι, στο πλαίσιο μιας σειράς νέων δεδομένων, οι ειδικοί της διδακτικής των ζωντανών γλωσσών εισηγήθηκαν την εισαγωγή ενός επικοινωνιακού και ταυτόχρονα σύνθετου μοντέλου, το οποίο να συνδυάζει τόσο τη διαισθητική γνώση μέσω της γλωσσικής χρήσης όσο και την εκμάθηση του γραμματικού συστήματος της γλώσσας μέσω θεωρητικής διδασκαλίας και συνειδητής προσέγγισης, πράγμα που εξαρτάται από τους στόχους του μαθήματος, από την υφή του διδασκόμενου γραμματικού φαινομένου και κυρίως από τις νοητικές δυνατότητες της συγκεκριμένης ηλικίας, στην οποία, κάθε φορά, απευθυνόμαστε. Πιο συγκεκριμένα, επειδή η γραμματική συνιστά από τη φύση της μια αφαιρετική διαδικασία, προϋποθέτει εκ των πραγμάτων την ύπαρξη μιας σειράς αντίστοιχων νοητικών δομών που επιτρέπουν την τυποποίηση των φαινομένων και την κατηγοριοποίηση των εννοιών. Αυτό σημαίνει ότι μέχρι την ηλικία των 9-10 ετών, η εκμάθηση της γραμματικής θα επιχειρείται διαισθητικά μέσα από τη γλωσσική χρήση, αφού οι μαθητές δεν διαθέτουν την απαιτούμενη αφαιρετική ικανότητα. Από την ηλικία αυτή και ύστερα, η παρουσία αφαιρετικής σκέψης μας παρέχει σταδιακά και ανάλογα με τις εμφανιζόμενες δυνατότητες τη μετάβαση σε



θεωρητικού / μεταγλωσσικού τύπου διδασκαλία, η οποία, όμως, διαφοροποιείται αισθητά τόσο από την παραδοσιακή, όσο και από τη δομική αντίληψη.

Η βασική θεώρηση της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας που οδήγησε στην υπέρβαση του δομικού μοντέλου και στη δημιουργία μιας νέου τύπου μεταγλωσσικής διδασκαλίας της γραμματικής ήταν η διαπίστωση ότι η αποκλειστική άσκηση και χρήση πάνω στις δομές της γλώσσας, είναι δυνατόν να μας οδηγήσει σε διαισθητική κατάκτηση των λειτουργιών και των αρχών της, αλλά η συγκεκριμένη μορφή κατάκτησης φτάνει μέχρι ενός ορισμένου σημείου και δεν είναι δυνατόν να προχωρήσει πέρα από αυτό. Μια σειρά σχετικών πειραμάτων (Μήτσης 2004: 103) έδειξαν ότι τα άτομα που διδάσκονται τη γραμματική με διαισθητικό τρόπο, δηλαδή μέσα από τη χρήση και μόνον, αν και είναι ικανά να επικοινωνούν με ευκολία και άνεση σε καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας, αδυνατούν παρόλα αυτά να δημιουργήσουν και να κατανοήσουν συστηματικό ή υψηλού επιπέδου λόγο. Το συμπέρασμα είναι ότι η ανάπτυξη της ικανότητας για επικοινωνία πέρα από τις καθημερινές συναναστροφές απαιτεί τη συνειδητή γνώση των αρχών και των κανόνων του γλωσσικού συστήματος, πράγμα που αποκτάται μόνο με τη συστηματική διδασκαλία και τη θεωρητική γνώση της γραμματικής.

Γενικά, η σημαντική αυτή μεταστροφή σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής οφείλεται κυρίως στην πρόοδο και στα νεότερα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, η οποία στο μεταξύ είχε πραγματοποιήσει σοβαρά άλματα. Η σημαντικότερη ίσως εξέλιξη στον τομέα της γλωσσικής θεωρίας ήταν ότι η γνώση της γλώσσας συνίσταται βασικά στην ικανότητα αντίληψης του τρόπου με τον οποίο οι γραμματικές λειτουργίες συμβάλλουν στη σωστή αποκωδικοποίηση ερμηνεία του μηνύματος. Με λίγα λόγια, αντί για τη χρήση απλών προτάσεων που πρότεινε ως μέσα για γλωσσική άσκηση ο δομισμός, η έμφαση τώρα δίνεται στο περιβάλλον, στο πλαίσιο του οποίου τα εκφωνήματα αποκτούν την τελική τους σημασία. Θα λέγαμε, επομένως, ότι στο πεδίο της ΕΠ το κέντρο βάρους μετακινήθηκε από το σύστημα στο περιβάλλον και τη χρήση και από τον δάσκαλο στους μαθητές, οι οποίοι, από μια ηλικία και μετά, δεν διδάσκονται αλλά ανακαλύπτουν, με τη βοήθεια του δασκάλου, τους γραμματικούς κανόνες. Οι μαθητές εμπλέκονται σε προγραμματισμένη γλωσσική δραστηριότητα που επιτελείται σε συγκεκριμένες συνθήκες και συνδέουν με τον τρόπο αυτόν τις γραμματικές μορφές με τις αντίστοιχες γραμματικές λειτουργίες που προσδίδουν στα εκφωνήματα την οριστική τους σημασία (Hewings & Hewings 2005: 23-5, Μήτσης 2015: 452-3). Δηλαδή, το

σύστημα που οι μαθητές εσωτερικεύουν δεν είναι αυτό που αναλύεται και παρουσιάζεται εκ των προτέρων στην τάξη από τον δάσκαλο, αλλά εκείνο που δημιουργούν μόνοι τους με βάση τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον τους και τα οποία τους οδηγούν στην απόκτηση σωστής αίσθησης για τη γλώσσα. Με τη διαδικασία αυτή ο μαθητής δεν εφοδιάζεται απλώς με μια τυπική ή θεωρητική γνώση, αλλά έχει την ευκαιρία να συνδέει κάθε φορά τις γραμματικές δομές με το περιβάλλον και τους επικοινωνιακούς στόχους των ομιλητών. Με λίγα λόγια είναι σε θέση να διαπιστώνει μόνος του κάθε φορά τις οργανικές σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στη μορφή, τη σημασία και τη χρήση. Με τον τρόπο αυτό, η γραμματική από μία τυπική και άψυχη διαδικασία που ήταν στο παρελθόν, μετατρέπεται τώρα σε ικανότητα ορθής χρήσης της γλώσσας, αλλά και αποτελεσματικής επικοινωνίας, δηλαδή σε μια ζωντανή και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές δραστηριότητα.

## **1.8 Η γραμματική και το κείμενο**

### **1.8.1 Η έννοια και τα χαρακτηριστικά του κειμένου**

Όπως έχουμε ήδη διαπιστώσει στα προηγούμενα κεφάλαια, η πορεία της γλωσσολογίας, και ιδιαίτερα της εφαρμοσμένης, χαρακτηρίζεται από μια συνεχή διεύρυνση του ερευνητικού της ενδιαφέροντος από τους τύπους προς τις σημασίες και από το γλωσσικό σύστημα προς το περιβάλλον και τη χρήση της γλώσσας. Με λίγα λόγια, η μετά τον Saussure γλωσσολογική θεωρία και πρακτική συνειδητοποίησε σταδιακά ότι η γλωσσική δραστηριότητα δεν μπορεί να μελετηθεί επαρκώς, ούτε να γίνει κατανοητή, χωρίς αναγωγή στην περίπτωση επικοινωνίας και γενικότερα σε παράγοντες που αν και βρίσκονται έξω από τη γλώσσα ασκούν, εντούτοις, σημαντική επίδραση τόσο στην επιλογή των στοιχείων μορφής όσο και στην τελική σημασία των μηνυμάτων. Οι εξελίξεις αυτές οδήγησαν σε μια σύνθετη σύλληψη του γλωσσικού φαινομένου, το οποίο φαίνεται πως διαθέτει μια ποικιλία όψεων και διαστάσεων που λειτουργούν ταυτόχρονα και εμφανίζονται ως σύστημα και χρήση, ως μορφή και περιεχόμενο, ως επικοινωνία και περιβάλλον. Η συνολική και πολύπλοκη αυτή αντιμετώπιση της γλώσσας οδήγησε κατά τα τέλη του 20ού αιώνα στη δημιουργία της έννοιας του *κειμένου* που αποτελεί έναν ανανεωμένο και σύγχρονο τρόπο

σύλληψης και επιστημονικής περιγραφής του γλωσσικού φαινομένου.

Γενικά, η έννοια του κειμένου θεωρείται σήμερα θεμελιώδης, γιατί οι ομιλητές, σύμφωνα με τη θέση της σύγχρονης γλωσσολογίας, δεν επικοινωνούν με λέξεις, φράσεις ή προτάσεις που είναι γραμματικά ορθές, αλλά με τη χρήση κειμένων που αποτελούν λειτουργικές γλωσσικές ενότητες προφορικού ή γραπτού λόγου, δηλαδή ολοκληρωμένα γλωσσικά σύνολα. Ειδικότερα, μάλιστα, θα λέγαμε ότι το κείμενο αντιμετωπίζεται σήμερα ως βασική μονάδα γλωσσικής χρήσης, δηλαδή ως στοιχείο που εντάσσεται στο πεδίο της πραγματολογίας, και αυτό σημαίνει ότι δεν ορίζεται με όρους γραμματικής (δηλ. ως λέξη, φράση ή πρόταση), ούτε με βάση την έκταση ή τη μορφή του, αλλά με βάση την επικοινωνιακή του λειτουργία, σκοπιμότητα και αποτελεσματικότητα. Στην ουσία, πρόκειται για ένα σύνολο στοιχείων που σχετίζεται με το περιεχόμενο, δηλαδή για μια μονάδα νοηματική και επικοινωνιακή (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999: 25-30, Μήτσης 2012: 301-2 & 2015: 426-7, Μπακάκου-Ορφανού 2005: 168 κ.ε., Μπαμπινιώτης 1984: 36-43, Παπαδοπούλου 2000: 97-9 & 2013, Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2011: 172-8).

Από τα προηγούμενα, γίνεται φανερό ότι το περιβάλλον (γλωσσικό και εξωγλωσσικό) παίζει πολύ σημαντικό ρόλο όχι μόνο στη δόμηση, αλλά και στην ερμηνεία του κειμένου, αφού χωρίς αναφορά ή σύνδεση με καταστασιακά δεδομένα δεν μπορεί να υπάρξει κείμενο. Σημειώνουμε, ακόμα, ότι ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας, τους στόχους των ομιλητών και τη λειτουργία των κειμένων, δημιουργούνται αντίστοιχες ομάδες που διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά και αποτελούν τους λεγόμενους *τύπους κειμένων*. Σχετικά με το θέμα αυτό, επισημαίνουμε ότι έχουν προταθεί πολλοί τρόποι κατηγοριοποίησης ή ταξινόμησης των κειμένων. Το αποτέλεσμα μάλιστα της ιδιαίτερης έμφασης και βαρύτητας που δόθηκε από την εφαρμοσμένη γλωσσολογία στην έννοια του κειμένου ήταν να δημιουργηθεί στα τέλη του 20ού αιώνα ένας νέος επιστημονικός κλάδος (και ταυτόχρονα τομέας γλωσσικής ανάλυσης) που καλείται *κειμενογλωσσολογία* (text linguistics) (Κωστούλη 2000, Σακελλαρίου 2015). Ο νέος αυτός γλωσσολογικός κλάδος εξετάζει τα κείμενα / εκφωνήματα ως διαμορφωμένα γλωσσικά προϊόντα και αναλύει τα χαρακτηριστικά και τη δομή τους. Μελετά, δηλαδή, τον τρόπο με τον οποίο τα επιμέρους στοιχεία ή τμήματα ενός κειμένου οργανώνονται και συνδέονται μεταξύ τους, ώστε να αποκτήσουν αλληλουχία και να συναποτελέσουν νοηματική / λογική ενότητα. Ταυτόχρονα, εξετάζει και τη συμβολή μιας σειράς μη γλωσσικών παραγόντων που συμμετείχαν στη δημιουργία του κειμένου, όπως είναι η περίσταση

επικοινωνίας, τα πρόσωπα, οι προθέσεις του πομπού, το πολιτισμικό περιβάλλον κ.λπ.

Θα μπορούσε ίσως κανείς να θεωρήσει ότι η ΚειμΓ ταυτίζεται με την Π. Ωστόσο, υπάρχει μεταξύ τους μια σημαντική διαφορά που συνίσταται στο ότι: η μεν Π περιγράφει τις προϋποθέσεις και τους όρους δημιουργίας και ερμηνείας των εκφωνημάτων / κειμένων, δηλαδή μελετά και αναλύει τη διαδικασία δημιουργίας τους, ενώ η ΚειμΓ μελετά την τελική μορφή και λειτουργία τους, δηλαδή τα αντιμετωπίζει ως διαμορφωμένα γλωσσικά προϊόντα. Ειδικότερα μάλιστα θα λέγαμε ότι η ΚειμΓ θεωρεί ως κείμενο ένα τμήμα προφορικού ή γραπτού λόγου που διαθέτει *κειμενικότητα*. Με τον όρο αυτόν νοείται ένα σύνολο χαρακτηριστικών που ενώνει μια σειρά γλωσσικών στοιχείων σε ενιαίο όλο και τα μετατρέπει σε κείμενο, κάτι που δεν υπάρχει σε γλωσσικά προϊόντα που δεν αποτελούν κείμενα. Με βάση τα δεδομένα αυτά, μία από τις βασικότερες επιδιώξεις της ΚειμΓ είναι η μελέτη και περιγραφή των κριτηρίων της κειμενικότητας, δηλαδή των επιμέρους ιδιοτήτων που μετατρέπουν ένα τμήμα λόγου σε κείμενο, δηλαδή σε οργανωμένο νοηματικό σύνολο. Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό των De Beaugrande & Dressler (1981: 3) ως κείμενο μπορεί να οριστεί ένα εκφώνημα ή ένα οποιοδήποτε επικοινωνιακό προϊόν που διαθέτει επτά χαρακτηριστικά, τα οποία και συγκροτούν συνολικά την έννοια της κειμενικότητας. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι:

(1) Η **συνοχή (cohesion)**: Είναι το χαρακτηριστικό με βάση το οποίο τα στοιχεία μορφής, δηλαδή οι τύποι και οι λέξεις συνδέονται μεταξύ τους σύμφωνα με τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας για να σχηματίσουν ένα ενιαίο σύνολο που θα διευκολύνει τη νοηματική συγκρότηση και την κατανόηση του κειμένου. Η λειτουργία της συνοχής πραγματοποιείται με μια σειρά τρόπων ή μηχανισμών συνοχής, όπως π.χ. η αναφορά, η υποκατάσταση, η έλλειψη, η σύνδεση κλπ. τους κυριότερους από τους οποίους θα εξετάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο.

(2) Η **συνεκτικότητα (coherence)**: Με το χαρακτηριστικό αυτό εννοούμε ένα σύνολο μηχανισμών που λειτουργούν σε επίπεδο νοήματος, που δρουν δηλαδή πίσω από το επίπεδο της μορφής και δημιουργούν λογικές σχέσεις μεταξύ των στοιχείων, για να προσδώσουν τελικά στο κείμενο νοηματική αλληλουχία και συγκεκριμένο νόημα.

- (3) Η **προθετικότητα (intentionality)**: Τα κείμενα δεν παράγονται χωρίς λόγο, αλλά πάντοτε χρησιμοποιούνται για την πραγμάτωση κάποιων σκοπών ή στόχων που θέτει ο ομιλητής. Επομένως, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του κειμένου που πρέπει να αντιληφθεί ο ακροατής είναι οι προθέσεις του ομιλητή, οι οποίες γίνονται αντιληπτές μέσω μιας σειράς τεχνικών, ιδιαίτερων δεδομένων και κειμενικών μηχανισμών που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη λειτουργία.
- (4) Η **αποδεκτότητα (acceptability)**: Το χαρακτηριστικό αυτό σχετίζεται με τη στάση του ακροατή απέναντι στο κείμενο, η οποία προκύπτει ως προϊόν επεξεργασίας στην οποία το υποβάλλει από την πλευρά του. Σε κάθε περίπτωση, ο ακροατής παίρνει θέση, θετική ή αρνητική, απέναντι στο περιεχόμενο και τους στόχους του κειμένου, την οποία άλλοτε μπορεί να εξωτερικεύει και άλλοτε όχι.
- (5) Η **πληροφορητικότητα (informativity)**: Το χαρακτηριστικό αυτό σχετίζεται με το πλήθος, την επάρκεια, την πρωτοτυπία αλλά και την ποιότητα των πληροφοριών που περιέχονται σε ένα κείμενο. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της πληροφορητικότητας ενός κειμένου, δηλαδή όσο περισσότερες νέες πληροφορίες, ιδέες και επιχειρήματα περιέχει, τόσο και πιο πολύ ενδιαφέρον κρίνεται το κείμενο αυτό από την πλευρά του ακροατή.
- (6) Η **καταστασιακότητα (contextuality)**: Ως καταστασιακότητα χαρακτηρίζεται ο βαθμός συνάφειας ενός κειμένου με την κατάσταση επικοινωνίας και γενικότερα με τα δεδομένα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο παράγεται το κείμενο αυτό. Είναι προφανές ότι η επαρκής και αποτελεσματική εκμετάλλευση των καταστασιακών δεδομένων συμβάλλει αποφασιστικά στη σωστή ερμηνεία του κειμένου.
- (7) Η **διακειμενικότητα (intertextuality)**: Με τον όρο διακειμενικότητα νοείται γενικά ο βαθμός γνώσης των ποικίλων κειμενικών ειδών ή των τύπων κειμένων, γεγονός που από το ένα μέρος παρέχει στον ομιλητή τη δυνατότητα να δομήσει το κείμενό του σύμφωνα με τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου είδους, ενώ από το άλλο δίνει στον ακροατή τη

δυνατότητα να το εντάξει εύκολα στο αντίστοιχο είδος και να το ερμηνεύσει με σωστό τρόπο.

Γενικά, κάθε τμήμα λόγου που διαθέτει, περισσότερο ή λιγότερο, τα παραπάνω χαρακτηριστικά χαρακτηρίζεται ως κείμενο, ενώ η απουσία όλων ή ορισμένων από τα χαρακτηριστικά αυτά μετατρέπει το συγκεκριμένο τμήμα λόγου σε μηχανικό άθροισμα στοιχείων, δηλαδή σε ένα κατασκευάσμα που δεν διαθέτει λειτουργικότητα και άρα δεν αποτελεί κείμενο. Από τα χαρακτηριστικά του κειμένου, στα οποία αναφερθήκαμε, η συνοχή και η συνεκτικότητα κρίνονται σήμερα ως τα πλέον βασικά, παρά το γεγονός ότι η δημιουργία ενός επαρκούς κειμένου απαιτεί την παρουσία όλων (Μήτσης 2015: 427-8, Μπαμπινιώτης 1984: 26-30). Από τα δυο αυτά βασικά χαρακτηριστικά του κειμένου, εκείνο που συνδέεται περισσότερο με τον τομέα της γραμματικής είναι η *συνοχή* και για τον λόγο αυτόν θα μας απασχολήσει πιο αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

### **1.8.2 Η γλώσσα ως μηχανισμός παραγωγής κειμένων και η συμβολή της γραμματικής στη δόμησή τους**

Όπως έχει προκύψει από τη μέχρι τώρα ανάλυση, η συνεννόηση μεταξύ των ατόμων / συνομιλητών επιτυγχάνεται κυρίως με τη χρήση της γλώσσας η οποία αποτελεί και το τελειότερο σύστημα επικοινωνίας. Το ζήτημα όμως που προκύπτει στη συνέχεια είναι ο ακριβής ορισμός της επικοινωνίας. Τι εννοούμε ακριβώς λέγοντας ότι οι άνθρωποι επικοινωνούν και ποια είναι τα μέσα με τα οποία πραγματοποιείται η μεταξύ τους επικοινωνία;

Με τον όρο επικοινωνία εννοούμε, από πλευράς ομιλητών, τη δυνατότητα επιτέλεσης μέσω της γλώσσας μιας σειράς λειτουργιών επικοινωνιακού τύπου, όπως είναι π.χ. να πληροφορούν, να διατυπώνουν ερωτήματα, σκέψεις ή απόψεις, να εκφράζουν τα συναισθήματα, τις ευχαριστίες τα παράπονα ή τις αντιρρήσεις τους, να περιγράφουν πρόσωπα, πράγματα ή καταστάσεις, να αφηγούνται ιστορίες ή συμβάντα, να συμβουλεύουν, να προτρέπουν, να απειλούν, να ορκίζονται, να ζητούν άδεια, να δίνουν εντολές, να επιχειρηματολογούν, να προειδοποιούν, να εύχονται κλπ. Όλες αυτές οι επικοινωνιακές λειτουργίες ή επικοινωνιακοί στόχοι των ομιλητών δεν υλοποιούνται με τη χρήση μεμονωμένων γραμματικών στοιχείων ή δομών,

δηλαδή φθόγγων, φράσεων, λέξεων ή προτάσεων, αλλά με ποικίλους συνδυασμούς των στοιχείων αυτών που χαρακτηρίζονται, όπως ήδη αναφέραμε, ως *κείμενα*. Με λίγα λόγια, η ανθρώπινη επικοινωνία επιτυγχάνεται με τη χρήση κειμένων, τα οποία προσλαμβάνουν, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο χρησιμοποιούνται, την τελική τους σημασία και μετατρέπονται σε εκφωνήματα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999: 84-8, Μήτσης 2004: 86-8 & 2015: 426-38, Μπαμπινιώτης 1984: 252-7).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι ζούμε και κινούμαστε σε μια κοινωνία ή, καλύτερα, σε ένα σύμπαν κειμένων. Επικοινωνούμε με κείμενα, εκφραζόμαστε και αντιλαμβανόμαστε την εξωτερική πραγματικότητα και τον κόσμο μέσα από αυτά. Ως χρήστες της γλώσσας δεν συνδυάζουμε απλώς μεταξύ τους τα στοιχεία μορφής, αλλά για να έρθουμε σε επαφή με τους συνανθρώπους μας παράγουμε και δεχόμαστε κείμενα. Εξετάζοντας υπό το πρίσμα αυτό την ανθρώπινη γλώσσα, θα λέγαμε ότι αυτή δεν συνιστά παρά έναν μηχανισμό συνεχούς παραγωγής κειμένων.

Το κείμενο, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, αποτελεί μονάδα επικοινωνίας και επομένως θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως γλωσσική ενότητα εν χρήσει. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να οριστεί με βάση την έκταση ή το είδος των στοιχείων μορφής που περιέχει, αλλά με βάση την επικοινωνιακή του δυναμική και λειτουργία. Πρόκειται για μια οντότητα σημασιολογική που σχετίζεται άμεσα με το περιβάλλον και την κατάσταση επικοινωνίας. Για να μεταβιβάσει, όμως, ο ομιλητής, μέσω του κειμένου, το νόημα που επιθυμεί, πρέπει να δώσει στο κείμενό του μορφή, να το ντύσει δηλαδή με λέξεις, φράσεις και προτάσεις που θα είναι οι πιο κατάλληλες για το συγκεκριμένο επικοινωνιακό αποτέλεσμα που επιδιώκει (Κωστούλη 2016). Άρα, τα στοιχεία μορφής που θα χρησιμοποιήσει δεν θα είναι τυχαία, αλλά θα επιλεγούν σκόπιμα και σύμφωνα με κάποια λογική που θα υπηρετεί τις προθέσεις και τους στόχους του. Με λίγα λόγια, ο πομπός επιχειρεί κάθε φορά να δώσει, από πλευράς μορφής, μια ιδιαίτερη συγκρότηση στο κείμενό του, με την οποία αποβλέπει σε αποτελεσματικότερη και ταχύτερη αποκωδικοποίησή του εκ μέρους του ακροατή / δέκτη. Είναι φανερό ότι η διαδικασία της μορφοποίησης του κειμένου γίνεται με βάση τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας, τους οποίους και επιχειρεί να εκμεταλλευτεί κατά τρόπο που να διευκολύνει, όσο αυτό είναι δυνατόν, τον δέκτη στη σωστή ερμηνεία του.

Γίνεται επομένως φανερό ότι, πέρα από τη διάσταση του περιεχομένου, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει στην επικοινωνία και η διάσταση της μορφής, αφού το όποιο περιεχόμενο ή το νόημα ενός κειμένου μεταβιβάζεται αναγκαστικά μέσω

γραμματικών τύπων και προτάσεων. Η μορφή, δηλαδή, επιδρά άμεσα στο περιεχόμενο και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διευκολύνει ή, σε περίπτωση κακής χρήσης της γραμματικής, να δυσχεράνει τη μεταβίβαση του νοήματος, άρα και την επικοινωνία μεταξύ των συνομιλητών.

Η σωστή χρήση και η κατάλληλη διευθέτηση των στοιχείων της μορφής σε ένα κείμενο, αποτελούν βασική προϋπόθεση τόσο για την ολοκληρωμένη συγκρότησή του από την πλευρά του πομπού, όσο και για την ορθή ερμηνεία του από την πλευρά του δέκτη. Αυτός ακριβώς ο τρόπος σύνδεσης των γλωσσικών στοιχείων σε επίπεδο μορφής συνιστά ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της κειμενικότητας το οποίο, όπως αναφέραμε ήδη στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι γνωστό ως *συνοχή*.

Ειδικότερα, με τον όρο *συνοχή* εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται σε ένα κείμενο τα στοιχεία μορφής που αυτό περιέχει, δηλαδή οι λέξεις, οι φράσεις και οι προτάσεις, ώστε να του παρέχουν ενότητα και γραμματική αλληλουχία, πράγματα που διευκολύνουν τον δέκτη στο να το προσεγγίσει και να αντιληφθεί καλύτερα το νόημά του. Το πρώτιστο στοιχείο που συμβάλλει αποφασιστικά στη μορφική επάρκεια ενός κειμένου είναι η τήρηση και απόλυτη εφαρμογή των κανόνων της γραμματικής. Ένα κείμενο με πολλά ή και σοβαρά γραμματικά λάθη κάνει δύσκολη, αν όχι αδύνατη, την αποκωδικοποίηση του περιεχομένου του.

Επειδή, όμως, το κείμενο αποτελεί μια σύνθετη οντότητα στην οποία μετέχουν πολλοί παράγοντες, πέρα από την εμφανή αυτή προϋπόθεση, τα στοιχεία μορφής που υπάρχουν σε αυτό δημιουργούν σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις διαφόρων βαθμών και επιπέδων, οι οποίες υλοποιούνται με μια σειρά συσχετισμών ειδικού τύπου ή γραμματικών συνδέσεων, που είναι γνωστοί ως *μηχανισμοί συνοχής*. Στην ουσία πρόκειται για τη χρήση γλωσσικών στοιχείων (συνήθως λέξεων ή φράσεων), που επιτελούν τη λεγόμενη *συνδετική* (ή *μεταβατική*) *λειτουργία* και απαρτίζονται συνήθως από συγκεκριμένα είδη γραμματικών τύπων.

Οι κυριότεροι μηχανισμοί συνοχής των κειμένων είναι η *αναφορά*, η *υποκατάσταση*, η *έλλειψη* και η *σύνδεση* (Beaugrande & Dressler 1981: 3 κ.ε., Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999: 77-84, Γιακουμής κ.ά. 1993: 130-5, Donnely 1994, Halliday & Hasan 1976, Μήτσης 2012: 301-4 & 2015: 430-8, Μπαμπινιώτης 1984: 252-7):

(i) Η *αναφορά* (reference): Όπως είναι αναμενόμενο, τα κείμενα παραπέμπουν συχνά σε αντικείμενα, καταστάσεις ή φαινόμενα του εξωτερικού κόσμου, τα οποία



πολλές φορές επαναλαμβάνονται, ανάλογα με τη ροή του μηνύματος. Όταν το κείμενο αναφέρεται για πρώτη φορά σε μια συγκεκριμένη οντότητα, αυτή αποδίδεται με την αντίστοιχη λέξη / έννοια, ενώ η εκ νέου αναφορά σε αυτήν, πέρα από την επανάληψη της ίδιας της λέξης, μπορεί να πραγματοποιηθεί με μια σειρά ειδικών γραμματικών τύπων, όπως είναι π.χ. οι αντωνυμίες. Η συνεισφορά του μηχανισμού αυτού είναι ότι συμβάλλει αποτελεσματικά στη σύνδεση επιμέρους σημείων ή τμημάτων ενός κειμένου, τα οποία αναφέρονται στο ίδιο πράγμα, με αποτέλεσμα να επιτυγχέεται έτσι καλύτερα η συνοχή του. Π.χ.

*-Η υπόθεση της ταινίας έχει ως κέντρο τη ζωή του Φάνη. Ο Φάνης είναι σήμερα καθηγητής της φυσικής*

*-Η υπόθεση της ταινίας έχει ως κέντρο τη ζωή του Φάνη. Αυτός είναι σήμερα καθηγητής της φυσικής*

Η αναφορά εμφανίζεται με διάφορες μορφές, τις οποίες αναλύουν διεξοδικά οι Halliday & Hasan (1976) και για τις οποίες γίνεται επίσης λόγος σε Μήτση (2015) και Μπαμπινιώτη (1984).

(ii) Η *υποκατάσταση* (substitution): Η υποκατάσταση είναι ένας μηχανισμός, που αν και μοιάζει με την αναφορά, έχει, ωστόσο, μια βασική διαφορά από αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η αναφορά παραπέμπει πάντα στην ίδια οντότητα που υπάρχει στο κείμενο ή στον έξω κόσμο, η υποκατάσταση, αν και χρησιμοποιεί τα ίδια μέσα, αναφέρεται, εν τούτοις, όχι στην ίδια, αλλά σε μια οντότητα παρόμοια με αυτήν για την οποία έγινε λόγος. Π.χ.

*-Ο δάσκαλος της τάξης μας έλειπε χθες από το σχολείο. Στη θέση του ήρθε ένας καινούργιος.*

(iii) Η *έλλειψη* (ellipsis): Έλλειψη ονομάζεται ο μηχανισμός συνοχής που μας επιτρέπει να παραλείπουμε, ως περιττά, κάποια από τα στοιχεία μορφής του κειμένου που εννοούνται εύκολα σε επίπεδο συμφραζομένων. Για παράδειγμα, ας παρακολουθήσουμε τον παρακάτω διάλογο μεταξύ δυο μαθητών:

*- Έγραψες καλά στο διαγώνισμα;*

*-Οχι.*

- Γιατί;
- Δεν ήξερα το θέμα. Εσύ;
- Ούτε.
- Δεν πειράζει. Την άλλη φορά καλύτερα.

Εάν εξαιρέσουμε το πρώτο εκφώνημα, ο λόγος στο υπόλοιπο τμήμα του διαλόγου αυτού είναι ελλειπτικός και ο διάλογος θα έπρεπε κανονικά να έχει την ακόλουθη μορφή.

- Έγραψες καλά στο διαγώνισμα;
- Όχι .Δεν έγραψα καλά στο διαγώνισμα.
- Γιατί δεν έγραψες καλά στο διαγώνισμα;
- Δεν έγραψα καλά στο διαγώνισμα, γιατί δεν ήξερα το θέμα. Εσύ έγραψες καλά στο διαγώνισμα;
- Ούτε εγώ έγραψα καλά στο διαγώνισμα.
- Δεν πειράζει που δεν γράψαμε καλά. Την άλλη φορά θα γράψουμε καλύτερα.

Στη φυσική συνομιλία δεν νοείται διάλογος με τέτοια μορφή, ούτε γίνεται αποδεκτός σε επίπεδο σωστής χρήσης της γλώσσας. Ένα παρόμοιο κείμενο γίνεται κουραστικό, γιατί υπερφορτώνει τη μνήμη, και τελικά δεν γίνεται κατανοητό, αφού οι συνομιλητές χάνονται στις λεπτομέρειες. Με λίγα λόγια, μόνο όταν αποβάλουμε από το κείμενο τα περιττά στοιχεία, τότε αυτό αποκτά την απαιτούμενη συνοχή και μετατρέπεται σε λειτουργικό όλο.

(iv) *Η σύνδεση (conjunction)*. Η σύνδεση αποτελεί έναν βασικό μηχανισμό συνοχής του κειμένου, ο οποίος λειτουργεί σε επίπεδο σύνταξης και συνδέει μεταξύ τους τμήματα του κειμένου, δηλαδή προτάσεις ή επιμέρους στοιχεία της πρότασης, όπως είναι οι φράσεις και οι λέξεις. Στην ουσία πρόκειται για τη χρήση μιας σειράς λέξεων που διαθέτουν αποκλειστικά γραμματική σημασία και έχουν ως βασική λειτουργία τη σύνδεση των διαφόρων στοιχείων του κειμένου. Οι λέξεις αυτές που λειτουργούν ως μέσα σύνδεσης των μερών ή των διαφόρων στοιχείων του κειμένου και συμβάλλουν με τον τρόπο αυτόν στη συνοχή του, ονομάζονται *συνδετικές* και είναι συνήθως σύνδεσμοι ή ορισμένοι συνδυασμοί άλλων στοιχείων που λειτουργούν συνδετικά.

Σε επίπεδο προτάσεων υπενθυμίζουμε απλώς ότι η σύνδεσή τους μπορεί να είναι (i) *παρατακτική* και (ii) *υποτακτική*, οπότε και απαιτεί σε κάθε περίπτωση τη χρήση των αντίστοιχων συνδέσμων. Σε ορισμένες, όμως, περιπτώσεις, η σύνδεση όμοιων προτάσεων μπορεί να γίνει και χωρίς συνδετικούς δείκτες, δηλαδή χωρίς συνδέσμους αλλά μόνο με τη χρήση του μηχανισμού που είναι γνωστός ως *ασύνδετο σχήμα* (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2011: 145).

Σε ενδοπροτασιακό επίπεδο χρησιμοποιούνται για τη σύνδεση των επιμέρους στοιχείων τόσο οι σύνδεσμοι (παρατακτικοί και υποτακτικοί) όσο και μια σειρά άλλων τύπων (συνόλων ή λέξεων) που διευκολύνουν το δέσιμο των στοιχείων ή τη μετάβαση από το ένα στοιχείο στο άλλο, εξασφαλίζοντας με τον τρόπο τη συνοχή, η οποία προσδίδει στο κείμενο μορφική αλληλουχία και οδηγεί σε ευκολότερη αποκωδικοποίησή του. Ανάμεσα στους επιμέρους μηχανισμούς ενδοπροτασιακής σύνδεσης συγκαταλέγονται και οι παρακάτω (Γιακουμής κ.ά. 1994):

(i) *άλλωστε, απεναντίας, αντιθέτως, όμως, ωστόσο, αν και..., το ίδιο, επίσης, μάλλον κλπ.*

(ii) *όχι μόνο...αλλά και, όπως...έτσι και, αφ' ενός μεν...αφ' ετέρου δε, εν μέρει...και εν μέρει, από τη μια μεριά....από την άλλη όμως κλπ.*

(iii) *είτε...είτε, ούτε...ούτε, ή...ή κ.λπ.*

(iv) *ωστόσο, αντιθέτως, απεναντίας, παρ' όλα αυτά, παρά το ότι...όμως, κλπ.*

Από τα προηγούμενα προκύπτει καθαρά ότι η συνοχή που αποτελεί ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του κειμένου συνδέεται απόλυτα με τη γραμματική, δηλαδή με τη συνεπή και ορθή χρήση των γραμματικών τύπων και κανόνων, πράγμα που καθιστά το κείμενο επαρκές από την πλευρά της μορφής και αποτελεί προϋπόθεση για την ευκολότερη και ταχύτερη σύλληψη του νοήματός του από τον δέκτη.

## 1.9 Η γραμματική στη διδακτική πράξη

### 1.9.1 Η φύση της γραμματικής γνώσης και η επίδρασή της στη γλωσσική διδασκαλία

Μια από τις βασικές επιδιώξεις της σύγχρονης γλωσσολογικής έρευνας ήταν και ο προσδιορισμός της ιδιαίτερης υφής των γραμματικών φαινομένων. Πρόκειται για τη διαπίστωση του τρόπου αποθήκευσης, κατηγοριοποίησης και αξιοποίησης των γραμματικών στοιχείων που εισέρχονται στην ανθρώπινη μνήμη με απώτερο στόχο την απάντηση στο ερώτημα: τι είναι ακριβώς η γραμματική και ποια είναι η σχέση της με τον ομιλητή / χρήστη της γλώσσας.

Σύμφωνα με τις θέσεις και τα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, η γραμματική συνιστά έναν σύνθετο γλωσσικό τομέα, στον οποίο απεικονίζεται επαρκώς η διπλή φύση του γλωσσικού φαινομένου. Όπως είναι γενικότερα γνωστό (Μήτσης 2004: 21-3, Μπαμπινιώτης 1998<sup>α</sup>: 119-23, Saussure 1916: 170-5), η γλώσσα εκτείνεται σε δυο σαφώς διακρινόμενες διαστάσεις, την παραδειγματική και τη συνταγματική. Με τον όρο *παραδειγματική διάσταση* εννοούμε την εσωτερική συστηματική οργάνωση των γλωσσικών στοιχείων που συμβάλλει στην παρουσία της γλωσσικής ικανότητας των ομιλητών και συνιστά, όπως έχει χαρακτηριστικά ειπωθεί την *αόρατη πλευρά* της γλώσσας (Μήτσης 2004: 22-3 & 2015: 28-9). Αυτό σημαίνει ότι η παραδειγματική διάσταση δεν διαθέτει αισθητηριακό περιεχόμενο, δηλαδή δεν γίνεται αντιληπτή μέσω των αισθήσεων, αλλά αποτελεί καθαρά νοητική διαδικασία. Με τον όρο *συνταγματική διάσταση* εννοούμε τη διαδικασία παραγωγής και αντίληψης μηνυμάτων η οποία επιτελείται βάσει συγκεκριμένων αρχών της γλώσσας. Η διάσταση αυτή που συνιστά την ορατή πλευρά της γλώσσας, που γίνεται δηλαδή αντιληπτή μέσω των αισθήσεων (όρασης και ακοής), *απαρτίζεται από μια σειρά δεξιοτήτων και συγκεκριμένα από τις δεξιότητες της ομιλίας, της ακρόασης, της γραφής και της ανάγνωσης*. Αυτή ακριβώς η διφυΐα του γλωσσικού φαινομένου χαρακτηρίζει και τη γραμματική γνώση, η οποία εκτείνεται, επίσης, σε δύο διαστάσεις: η μία διάσταση είναι αποκλειστικά εσωτερική και έχει να κάνει με την αποθήκευση, την ταξινόμηση και την κατηγοριοποίηση των γραμματικών στοιχείων, ενώ η δεύτερη αφορά την αξιοποίηση της οργάνωσης αυτής για την παραγωγή (και αντίληψη) ορθών προτάσεων της γλώσσας, με κύριο στόχο την ικανοποίηση επικοινωνιακών αναγκών των ομιλητών. Η αποθήκευση και η κατηγοριοποίηση των

γλωσσικών στοιχείων που συγκροτούν τον γραμματικό μηχανισμό επιτελείται σε ένα αρχικό στάδιο μέσω της γλωσσικής χρήσης και με διαισθητικό τρόπο, ενώ σε ένα δεύτερο στάδιο, δηλαδή από μια συγκεκριμένη ηλικία και μετά, μπορεί να προσλάβει συνειδητό χαρακτήρα.

Σύμφωνα με τις απόψεις των ερευνητών (Hewings & Hewings 2005: 63-5, Μήτσης 2015: 390-7), η γραμματική ως εσωτερική κατάκτηση δεν αποτελεί παθητική γνώση, αλλά δυναμική διαδικασία που συμβάλλει στην παραγωγή λόγου και κατευθύνει τους χρήστες όχι μόνο στο να δημιουργούν γραμματικά ορθές προτάσεις, αλλά και να επιλέγουν κάθε φορά τους σωστούς τύπους, δηλαδή εκείνους που θα τους οδηγήσουν ασφαλέστερα και ταχύτερα στην επίτευξη των επικοινωνιακών τους στόχων.

Η κατάκτηση της γραμματικής φαίνεται να ξεκινά αρχικά ως απλοϊκό σύστημα που στηρίζεται στα γλωσσικά ερεθίσματα του νέου ατόμου, το οποίο στη συνέχεια με βάση την *αρχή της δοκιμής και πλάνης* βελτιώνει συνεχώς το γλωσσικό του σύστημα, για να το εξελίξει τελικά σε έναν βαθμό που θα του επιτρέψει να επικοινωνεί με επάρκεια και ασφάλεια.

Ο φυσικός τρόπος κατάκτησης της γραμματικής που παρουσιάσαμε με μεγάλη συντομία, μας φανερώνει ότι η μάθησή της δεν επιτυγχάνεται με την εκμάθηση κανόνων και εξαιρέσεων, αλλά με τη σκόπιμη χρήση της γλώσσας, η οποία και οδηγεί στη συνειδητοποίηση των αρχών λειτουργίας και στη σύλληψη των αντίστοιχων κανόνων. Στη φυσική διαδικασία κατάκτησης της γραμματικής, οι κανόνες δεν προηγούνται, δηλαδή δεν προϋπάρχουν, αλλά προκύπτουν (διαισθητικά ή συνειδητά) ως αποτέλεσμα εμπλοκής σε γλωσσική δραστηριότητα, η οποία μπορεί είτε να είναι αυθεντική, είτε να συνιστά αποτέλεσμα διδακτικής παρέμβασης.

Επομένως, αυτό που πρέπει να επιδιώκουμε με τη διδασκαλία της γραμματικής έχει διπλή όψη: Από τη μια μεριά οφείλουμε να ασκούμε συστηματικά τους μαθητές σε επίπεδο μορφής, ώστε να παράγουν ορθά μηνύματα, δηλαδή μηνύματα διατυπωμένα σύμφωνα με τους γραμματικούς κανόνες. Από την άλλη, όμως, εκτός από τη δυνατότητα παραγωγής γραμματικά ορθών μηνυμάτων, είναι ανάγκη να τους αναπτύξουμε την ικανότητα ώστε να επιλέγουν μέσα από το πλήθος των παράλληλων μορφών ή των γραμματικών δομών εκείνες που θα τους οδηγούν πιο εύκολα στην υλοποίηση των προθέσεών τους και στη βελτίωση της επικοινωνιακής τους ικανότητας.

Πρέπει, επίσης, να γίνει συνειδητό ότι η γραμματική δεν αποτελεί μια γνώση που αποκτάται με γραμμικό τρόπο, δηλαδή τα φαινόμενα δεν αφομοιώνονται με μια και μόνη επαφή μαζί τους, όπως εκτιμούσε η παραδοσιακή αντίληψη, αλλά σταδιακά και σε διάφορα επίπεδα. Για τον λόγο αυτόν, η διδασκαλία κάποιων γραμματικών φαινομένων θα επανέρχεται κατά καιρούς και θα γίνεται κάθε φορά σε ένα ανώτερο επίπεδο που θα συμβαδίζει με τις εμπειρίες και την πρόοδο των μαθητών.

Τέλος, πρέπει να προσθέσουμε ότι ο σκοπός της γραμματικής διδασκαλίας δεν είναι να οδηγηθούν οι μαθητές σε μια τυπική, μηχανική ή και εγκυκλοπαιδική μορφή γνώσης που λειτουργεί αυτόνομα και ανεξάρτητα από τους υπόλοιπους τομείς του γλωσσικού μαθήματος, αλλά να ενταχθεί φυσιολογικά και να ενσωματωθεί οργανικά στη διαδικασία της γλωσσικής παραγωγής ως ενιαίας διαδικασίας, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν στην υλοποίηση της βασικής λειτουργίας που επιτελεί η γλώσσα, δηλαδή στην επίτευξη επαρκούς επικοινωνίας.

### **1.9.2 Η συμβολή των νέων τεχνολογιών**

Κατά τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε με πολύ γρήγορους ρυθμούς μια σειρά νέων τεχνολογικών μέσων, τα οποία, πέρα από τις επιδράσεις που άσκησαν σε διάφορους τομείς της ζωής, δημιούργησαν και έναν καινούργιο τρόπο παραγωγής και διάδοσης της γνώσης. Το διαδίκτυο (γνωστό και ως internet) φαίνεται να αποτελεί ένα νέο περιβάλλον εργασίας, του οποίου τις δυνατότητες θα εκμεταλλεύονται όλο και περισσότερο οι νέες γενεές και, για τον λόγο αυτόν, έχουμε χρέος να τις προετοιμάσουμε κατάλληλα, ώστε να αντιμετωπίσουν επαρκώς τις μελλοντικές εξελίξεις.

Με βάση τα δεδομένα αυτά, ένα από τα επείγοντα θέματα που καλείται να αντιμετωπίσει η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία είναι και η φυσιολογική ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να συμβάλει αποτελεσματικά στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Επιχειρώντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή, θα λέγαμε ότι μέχρι τα τέλη σχεδόν του εικοστού αιώνα, οι διδάσκοντες χρησιμοποιούσαν για την υποβοήθηση του γλωσσικού μαθήματος μια σειρά οπτικοακουστικών μέσων, τα οποία χαρακτηρίζονται σήμερα ως *παραδοσιακά*. Τέτοιου είδους μέσα ήταν, για

παράδειγμα, ο πίνακας, διάφορα φυσικά ή τεχνητά αντικείμενα, χάρτες, σχεδιαγράμματα και ποικίλων ειδών εικόνες και γραφικές απεικονίσεις, συσκευές προβολής εικόνων, παραγωγής ήχων ή σύνθετα μέσα, όπως είναι το βίντεο, η τηλεόραση, η μηχανή προβολής ταινιών κ.ά. Τα μέσα αυτά, των οποίων κανείς δεν αμφισβητεί την προσφορά και την παιδευτική αξία ακόμη και σήμερα, ωστόσο χαρακτηρίζονται από το μειονέκτημα της περιορισμένης εμβέλειας, η οποία δεν τους επιτρέπει να υπερβαίνουν τα όρια της συγκεκριμένης τάξης στην οποία πραγματοποιείται η διδασκαλία (Μήτση 2015, Μήτσης 1996: 112-5 & 2012: 331-3, Παραδιά 2014: 44-6).

Η στροφή της γλωσσολογίας προς τη γλωσσική χρήση και το περιβάλλον, που σημειώθηκε ήδη από τα τέλη του 20ού αιώνα, επέβαλε ως αναγκαιότητα την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο γλωσσικό μάθημα. Επιχειρώντας μια πρώτη εκτίμηση της συνεισφοράς των νέων μέσων, θα λέγαμε ότι η εφαρμογή των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών (συντομογραφικά ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ήδη επιφέρει σημαντικές αλλαγές και στον τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Ιδιαίτερα κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, η συστηματική χρήση και αξιοποίηση των μέσων αυτών στον κλάδο της γλωσσικής διδασκαλίας δημιούργησε νέες δυνατότητες υποστήριξης των σχετικών διδακτικών μεθόδων και κυρίως της επικοινωνιακής προσέγγισης. Η εξέλιξη αυτή οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι οι ΤΠΕ μετέβαλαν τον ρόλο του διδάσκοντος στην αίθουσα διδασκαλίας και μετέφεραν το μάθημα σε μια νέα διάσταση. Πράγματι, σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου ο μαθητής δεν δέχεται παθητικά τη γνώση αλλά την ανακαλύπτει και την οικοδομεί ο ίδιος, ο διδάσκων παύει να είναι αυθεντία και καθίσταται δυναμικός διαμεσολαβητής και συντονιστής που συνεργάζεται αρμονικά με την τάξη για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Κατά συνέπεια, γίνεται φανερό ότι η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία δεν σημαίνει απλώς τη χρήση ενός νέου μέσου στη διδασκαλία, αλλά τη δημιουργία ενός νέου επιπέδου που επιφέρει μεταβολές σε σημαντικούς τομείς της εκπαίδευσης, όπως είναι ο τρόπος μεταβίβασης της γνώσης, οι σχέσεις διδάσκοντος και διδασκόμενων, το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης, η σχέση θεωρίας και πράξης, η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων και η διαμόρφωση νέας κοινωνικής συνείδησης (Κουτσογιάννης 2007 & 2011, Μήτση 2015, Μήτσης 2004: 194-202 & 2012: 331-40, Παραδιά 2014: 46-8, Σολομωνίδου 2006).

Υπό το πρίσμα αυτό, η δημιουργική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, πέραν των άλλων, φαίνεται ότι θα καταστεί πολύ χρήσιμη και ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διδασκαλία της γραμματικής, όπως προφανώς νοείται ο κλάδος αυτός στο πλαίσιο της σύγχρονης επιστημονικής αντίληψης και όπως έχει περιγραφεί στα κεφάλαια της που προηγήθηκαν. Σημειώνουμε μάλιστα ότι η άποψη σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ στο συγκεκριμένο πεδίο ενισχύεται και από τα πορίσματα μιας σειράς σχετικών ερευνών που έγιναν κατά τα τελευταία χρόνια σε διάφορα μέρη του κόσμου και αφορούν τη διδασκαλία της γραμματικής στον τομέα της ΔΞ/Γ. Για παράδειγμα, τα συμπεράσματα των Abu Nabah et al. (2009), AbuSeileek (2007), Fischer (2012) και Nutta (1998) συγκλίνουν στην άποψη ότι η γραμματική διδασκαλία που διεξάγεται μέσω Η/Υ είναι περισσότερο αποτελεσματική από τη διδασκαλία που διεξάγεται με άμεσο τρόπο από τον διδάσκοντα.

Με λίγα λόγια, η εφαρμοσμένη γλωσσολογία δέχεται σήμερα ότι, σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη όπου η διδασκαλία της γραμματικής εστίαζε στην τυπική γνώση και τη μηχανική εκμάθηση των κανόνων και των κλιτικών παραδειγμάτων, η γραμματική διδασκαλία που στηρίζεται στις ΤΠΕ μπορεί να συμβάλει σε αποτελεσματικότερη εκμάθηση της γραμματικής και, κατά συνέπεια, να οδηγήσει σε παραπέρα επικοινωνιακό προσανατολισμό του γλωσσικού μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία της γραμματικής που διεξάγεται με τη βοήθεια των ΤΠΕ φαίνεται να έχει, ανάμεσα σε άλλα, και τα ακόλουθα πλεονεκτήματα:

(i) Ελαχιστοποιεί τον απαιτούμενο χρόνο για την παρουσίαση, τη μελέτη και την κατανόηση των γραμματικών φαινομένων ενώ, ταυτόχρονα, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αντιληφθούν την οργανική σχέση των γραμματικών τύπων και δομών με τις επικοινωνιακές και άλλες λειτουργίες της γλώσσας. Η καλλιέργεια της ικανότητας αυτής, εκτός από τη χρήση της γλώσσας, ενισχύεται με την παράλληλη οπτική απόδοση των συστηματικών της σχέσεων, δηλαδή με τη δημιουργία ποικίλων οπτικών αναπαραστάσεων των γραμματικών λειτουργιών και φαινομένων που υποστηρίζονται επαρκώς από τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα.

(ii) Παρέχει τη δυνατότητα συνδυασμού μάθησης και παιχνιδιού (ατομικού ή ομαδικού) με τη χρήση διαδικτυακών γραμματικών ασκήσεων-παιχνιδιών που σχετίζονται με την ηλικία και το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών και



αναφέρονται όχι μόνο στη μορφή, αλλά και στις σημασίες των λέξεων και, γενικά, οδηγούν σε δημιουργική προσέγγιση της γραμματικής.

(iii) Συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της σχέσης μεταξύ γλωσσικών μορφών και επικοινωνιακών λειτουργιών και βελτιώνει σταδιακά την ικανότητά των μαθητών να επιλέγουν κάθε φορά τον κατάλληλο γραμματικό τύπο, δηλαδή εκείνον που θα τους αποδώσει το μέγιστο επικοινωνιακό αποτέλεσμα.

(iv) Οδηγεί σταδιακά και σταθερά τους μαθητές στη διαπίστωση ότι, σε συνθήκες αυθεντικής επικοινωνίας, η γραμματική και το περιβάλλον εμφανίζουν στενή αλληλεξάρτηση σε βαθμό που η καταλληλότητα των γραμματικών επιλογών να σχετίζεται απόλυτα με τα δεδομένα του περιβάλλοντος και τους επικοινωνιακούς στόχους των συνομιλητών (Μήτσης 2012: 334-7 & 2015: 446-50, Nunan 199:155-66 & 1998).

(v) Μια παρόμοιας μορφής διδασκαλία, που προσεγγίζει τη γραμματική από την πλευρά του περιβάλλοντος και των επικοινωνιακών λειτουργιών της γλώσσας, παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να συνειδητοποιούν τη λειτουργία των γραμματικών τύπων και δομών σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας και να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν οι φυσικοί ομιλητές τη γραμματική στην τρέχουσα χρήση της γλώσσας και στις καθημερινές τους συνομιλίες.

(vi) Επίσης, η μετατόπιση του κέντρου βάρους της γραμματικής διδασκαλίας από το διδακτικό εγχειρίδιο και τον πίνακα σε καταστάσεις αυθεντικής επικοινωνίας, από το ένα μέρος παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ από το άλλο επιτρέπει στον διδάσκοντα να διαπιστώσει ελλείψεις, να ανακαλύψει θετικές πλευρές και να διαγνώσει ατομικές διαφορές και μαθησιακά ύφη, πράγμα που διευκολύνει αλλά και μεγιστοποιεί τα αποτελέσματα της δικής του παρέμβασης.

(vii) Τέλος, η δημιουργική εκμετάλλευση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της γραμματικής σημαίνει, μεταξύ άλλων, και τα ακόλουθα:

- τη δυνατότητα του μαθητή να ελέγξει την ορθότητα των ασκήσεων και των εργασιών που πραγματοποίησε και να προβεί σε αυτοδιόρθωση είτε καταφεύγοντας σε σχετικές πηγές, είτε ζητώντας σχετική βοήθεια από τον διδάσκοντα ή τους συμμαθητές του.
- τη συνειδητοποίηση από τον ίδιο των ιδιαίτερων ικανοτήτων και αδυναμιών του, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αισθημάτων αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης.

- την ενδυνάμωση κάθε επιτυχούς προσπάθειας του μαθητή.
- τη δυνατότητα πολλαπλασιασμού των πηγών αναζήτησης αυθεντικού υλικού.
- την ενθάρρυνση κάθε είδους συνεργασίας μεταξύ μαθητών και μαθητών – διδάσκοντος.
- την αυτονόμηση σε σχέση με μοναδικές παραδοσιακές πηγές πληροφόρησης (όπως π.χ. τα σχολικά εγχειρίδια)
- την δυνατότητα επεξεργασίας αλλά και σύνθεσης ολοκληρωμένων κειμένων (παραγωγή γραπτού λόγου) κ.ά.

Ολοκληρώνοντας, πρέπει να επισημάνουμε κάτι αυτονόητο, το οποίο αποτέλεσε ωστόσο θέμα ερευνών και συζητήσεων σχετικά με την εφαρμογή των τεχνολογικών μέσων και έχει να κάνει με το γεγονός ότι η τεχνολογία δεν μπορεί να υποκαταστήσει την εκπαιδευτική διαδικασία, ούτε να αποτελέσει αυτοσκοπό, αλλά ότι, σε κάθε περίπτωση, συνιστά ένα βοηθητικό μέσον που μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση και αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του μαθήματος. Όπως συμβαίνει με όλους τους παράγοντες της διδασκαλίας, το ίδιο ισχύει και για τις νέες τεχνολογίες, οι οποίες πρέπει να εντάσσονται λειτουργικά στη διδακτική διαδικασία και να αποσκοπούν στην ταχύτερη και αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων της. Υπό το πρίσμα αυτό, ο ρόλος του διδάσκοντος συνεχίζει να είναι καθοριστικός για την επιτυχία ή την αποτυχία της γραμματικής διδασκαλίας, που υποστηρίζεται από τις ΤΠΕ. Η χρησιμότητα των ποικίλων εφαρμογών του υπολογιστή, των υπηρεσιών του διαδικτύου και των προηγμένων τεχνολογιών εξαρτάται από την καλή γνώση του αντικειμένου, τη σωστή διαχείριση του διδακτικού υλικού, την παιδαγωγική αντιμετώπιση του μαθητικού κοινού και τη σωστή χρήση των μέσων και αυτό σημαίνει ότι ο διδάσκων σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να λησμονεί ότι η τεχνολογία υπάρχει, για να υπηρετεί και να διευκολύνει τον άνθρωπο και όχι το αντίθετο (Clark 1983, Hede 2002, Μήτση 2015, Μήτσης 2004: 201-2, Παγγέ Τζ. 2016: 6-9, Παραδιά & Μήτσης 2011: 367-8, Παραδιά 2014: 147-8).

### 1.9.3 Η διδασκαλία της γραμματικής στο πλαίσιο της Επικοινωνιακής Προσέγγισης: Οι βασικότερες διδακτικές αρχές

Σύμφωνα με τη νέα αντίληψη που διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της σύγχρονης γλωσσολογίας και της επικοινωνιακής προσέγγισης, η γραμματική δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό, όπως δηλαδή την αντιμετώπιζε η παραδοσιακή μέθοδος, αλλά μέσο που να συμβάλλει, με δημιουργικό τρόπο, στη σωστή διατύπωση των μηνυμάτων και στην επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Η γνώση της γραμματικής δεν μπορεί σήμερα να ταυτίζεται με τη μηχανική αποστήθιση τύπων και κανόνων, αλλά να αποτελεί ικανότητα όχι μόνο επιλογής των γλωσσικών στοιχείων σύμφωνα με τα δεδομένα του περιβάλλοντος αλλά και ορθού σχηματισμού τους με τρόπο που να κάνει σαφέστερο το μήνυμα και να οδηγεί έτσι στο καλύτερο επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Σύμφωνα και με την ανάλυση που προηγήθηκε, στο επίπεδο της επικοινωνίας και ειδικότερα στη διάσταση της γλωσσικής χρήσης αυτό που έχει την προτεραιότητα είναι το νόημα. Προηγούνται, δηλαδή, οι σημασίες και αυτές είναι που αποτελούν το κριτήριο και τη βάση για την επιλογή των κατάλληλων μορφών ή τύπων και, επομένως, οι γραμματικοί τύποι ακολουθούν, αφού επιλέγονται με στόχο να τις αποδώσουν κατά το δυνατόν πιο πιστά. Επισημαίνουμε ότι η προσέγγιση αυτή που δίνει το προβάδισμα στο περιεχόμενο άρχισε να μεταβάλλει βαθμιαία την παραδοσιακή αντίληψη που υπήρχε στην εκπαίδευση, η οποία έδινε το βάρος αποκλειστικά στη μορφή της γλώσσας. Ήδη, τα νέα ΑΠ, τα διδακτικά εγχειρίδια και τα διδακτικά υλικά των τελευταίων ετών άρχισαν να εκσυγχρονίζονται σταδιακά και να καθορίζουν τους στόχους στον τομέα της γραμματικής όχι τόσο με κριτήρια μορφής, αλλά με κριτήρια σημασιολογικά / λειτουργικά. Η νέα αυτή αντίληψη που άρχισε να διαμορφώνεται στο γλωσσικό μάθημα από τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα προϋποθέτει, σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής, την υιοθέτηση μιας σειράς κατάλληλων διδακτικών αρχών, ανάμεσα στις οποίες είναι και οι επόμενες (Μήτσης 1995: 225-41 & 2015: 458-63):

(i) Η διδασκαλία της γραμματικής δεν αποβλέπει στην απόκτηση μιας ιδιαίτερης ή απλώς εγκυκλοπαιδικής γνώσης, αλλά στην απόκτηση μιας δεξιότητας που οδηγεί σε καλύτερη χρήση της γλώσσας. Για τον λόγο αυτόν, η γραμματική δεν αποτελεί αυτόνομο τομέα ή ανεξάρτητο κλάδο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά συμπλέκεται δημιουργικά, συνυπάρχει και συνεξετάζεται με όλους μαζί τους

υπόλοιπους τομείς, στο πλαίσιο της αντιμετώπισης της γλώσσας ως ενιαίου και συνολικού φαινομένου.

(ii) Η γραμματική αφομοιώνεται με ουσιαστικό τρόπο μόνον όταν η διδασκαλία της ξεκινά με την επικοινωνιακή λειτουργία και τη χρήση των γλωσσικών τύπων και δομών και όχι με την αποστήθιση ή τη μηχανική τους εκμάθηση. Ο εντοπισμός και η διαπίστωση της επικοινωνιακής λειτουργίας των γραμματικών τύπων απαιτεί να ασκούμε συστηματικά τους μαθητές κατά τρόπο που να μπορούν να τους συνδέουν με την κατάσταση επικοινωνίας και με το περιβάλλον μέσα στο οποίο οι τύποι αυτοί χρησιμοποιούνται.

(iii) Η γενική αντίληψη που επικρατεί σήμερα σχετικά με τη διάρθρωση του γραμματικού υλικού που πρόκειται να διδαχθεί είναι ότι η επιλογή και η ιεράρχησή του πρέπει να γίνεται όχι με καθαρώς γραμματικά, αλλά με γενικότερα γλωσσολογικά και παιδαγωγικά κριτήρια. Αυτό σημαίνει ότι τα φαινόμενα δεν πρέπει να διδάσκονται με τη σειρά που υπαγορεύει η γραμματική λογική, πράγμα που έκανε το παραδοσιακό μοντέλο, διδάσκοντας διαδοχικά και με τρόπο ιεραρχημένο τα γραμματικά φαινόμενα (π.χ. άρθρο, ουσιαστικό, επίθετο, αντωνυμία, ρήμα κ.λπ.), αλλά με τη σειρά που αυτά μπορούν να αφομοιωθούν ταχύτερα και ευχερέστερα από τον μαθητή. Με λίγα λόγια, η κατάλληλη επιλογή και η σωστή εναλλαγή των φαινομένων με βάση γλωσσολογικά και παιδαγωγικά κριτήρια, αντισταθμίζει σε μεγάλο βαθμό τον αναπόφευκτο κατακερματισμό του γραμματικού υλικού, το οποίο επιμερίζεται αναγκαστικά σε επιμέρους διδακτικές ενότητες. Η κατάλληλη κατάτμηση της γραμματικής ύλης σε λειτουργικές ενότητες διευκολύνει τον μαθητή στο να συνδέει εν τέλει με οργανικό τρόπο τα επιμέρους τμήματά της και να οδηγείται σταδιακά σε μια συνολική εποπτεία του γλωσσικού συστήματος. Ταυτόχρονα επισημαίνουμε ότι η αφομοίωση ενός γραμματικού φαινομένου δεν επιτυγχάνεται από τους μαθητές με μια και μόνη προσπάθεια ή σε μια και μόνη φορά, αλλά προχωρεί βαθμιαία, αφού ένα και το αυτό γραμματικό φαινόμενο μπορεί να έχει ποικίλες διαβαθμίσεις και πολλά επίπεδα ή να προσλαμβάνει διαφορετικά χαρακτηριστικά, ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας.

(iv) Από τη στιγμή που αναγνωρίζουμε στη γραμματική διδασκαλία επικοινωνιακούς στόχους, πρέπει να αντιμετωπίζουμε τους γραμματικούς κανόνες και με ένα αντίστοιχο πρίσμα. Πρώτα απ' όλα πρέπει να δεχτούμε ότι δεν υπάρχουν στη γλώσσα αυστηροί ή άτεγκτοι κανόνες, με την έννοια δηλαδή των φυσικών νόμων, αλλά γενικές τάσεις και αρχές που μπορούν να εφαρμόζονται, ανάλογα με την

περίπτωση, σε διαφορετικό κάθε φορά βαθμό ή και να μην ισχύουν σε ορισμένες περιπτώσεις (βλ. π.χ. τις περίφημες εξαιρέσεις). Η επαρκής, επομένως, μάθηση και η σωστή χρήση της γλώσσας δεν μπορεί να έχει ως αφετηρία την παράθεση των γραμματικών κανόνων, τους οποίους οι μαθητές καλούνται στη συνέχεια να εφαρμόσουν πιστά, αλλά να ξεκινά από την κατάλληλη χρήση και τη συστηματική άσκηση πάνω στις γλωσσικές αυτές δομές, διαδικασία που θα οδηγήσει σταδιακά στη σύλληψη των γραμματικών κανόνων, σε ένα πρώτο στάδιο με διαισθητικό και στη συνέχεια με συνειδητό τρόπο.

(v) Η δυνατότητα διατύπωσης από την πλευρά του μαθητή ενός κανόνα και ακόμα περισσότερο η μηχανική εκμάθησή του, δεν σημαίνει ότι αυτός έχει αποκτήσει και την ικανότητα άμεσης εφαρμογής του κανόνα αυτού στην πράξη. Θα προσθέταμε μάλιστα ότι και στην περίπτωση που η διατύπωση του κανόνα είναι αποτέλεσμα εργασίας και παρατήρησης του ίδιου του μαθητή, πάλι οι δυσκολίες της εφαρμογής παραμένουν μέχρι τη στιγμή που θα ασκηθεί σε συστηματική εφαρμογή του κανόνα και μάλιστα σε ποικίλα είδη λόγου και σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

(vi) Η θεωρητική διδασκαλία και γνώση της γραμματικής πρέπει, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ειδικών, να ξεκινά σταδιακά από την ηλικία κατά την οποία οι μαθητές αρχίζουν να διαθέτουν κάποιας μορφής αφηρημένη σκέψη, η οποία, σε γενικές γραμμές, συμπίπτει με τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Μήτσης 2015). Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας της γραμματικής σε καμιά περίπτωση δεν σημαίνει την προσφυγή σε συστηματική θεωρητική διδασκαλία, αλλά την άσκηση των μαθητών στη χρήση μιας σειράς ιδιαίτερων τεχνικών, όπως είναι π.χ. το να παρατηρούν και να αναλύουν τη γλώσσα, να προβαίνουν σε αντίστοιχες διαπιστώσεις, να κάνουν υποθέσεις και να διατυπώνουν αρχές τις οποίες μπορούν εν συνεχεία να βελτιώνουν ή να αναθεωρούν σταδιακά, εφόσον προκύπτουν νέα δεδομένα. Με λίγα λόγια, οι μαθητές πρέπει να ασκούνται στο να ανακαλύπτουν μόνοι τους γραμματικούς κανόνες, πράγμα που σημαίνει ότι η διδασκαλία της γραμματικής στηρίζεται στην περίπτωση αυτή αποκλειστικά στην επαγωγική μέθοδο. Η ερευνητική μάλιστα δραστηριότητα από πλευράς των μαθητών και η δημιουργική συμμετοχή τους στη διαδικασία ανεύρεσης των κανόνων και των αρχών λειτουργίας της γλώσσας αποτελεί σοβαρό κίνητρο που οδηγεί τα παιδιά στο να εργάζονται αποτελεσματικά με ζήλο και συνέπεια.

(vii) Η προηγούμενη διδακτική αρχή δείχνει ότι, σε κάθε περίπτωση, η διδασκαλία της γραμματικής ξεκινά από τη γλωσσική χρήση, δηλαδή από κατάλληλα

τμήματα λόγου που οδηγούν τα παιδιά στη διαπίστωση κανονικότητας και αρχών που διέπουν τη λειτουργία του γλωσσικού κώδικα. Όμως η διαπίστωση ενός κανόνα δεν είναι, όπως διαπιστώσαμε, ικανή να οδηγήσει από μόνη της σε δημιουργική κατάκτησή του. Για να γίνει αυτό απαιτείται, ύστερα από τη διατύπωση του κανόνα, να ανατρέξουμε και πάλι στη γλωσσική χρήση με στόχο την εμπέδωσή του. Με λίγα λόγια, η διδακτική πορεία στην περίπτωση αυτή ακολουθεί το σχήμα:

**χρήση → σύστημα → χρήση**

πράγμα που σημαίνει ότι η δημιουργία του γλωσσικού συστήματος προκύπτει από τη χρήση, δηλαδή η συγκρότησή του ξεκινά από συμμετοχή σε γλωσσική δραστηριότητα και εδραιώνεται στη συνέχεια πάλι μέσα από αυτήν.

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε, με βάση τα παραπάνω, ότι η διδασκαλία της γραμματικής πρέπει να στηρίζεται κατά το δυνατόν σε αυθεντική γλωσσική παραγωγή, δηλαδή σε λόγο που παράγεται από τα ίδια τα παιδιά ή σε λόγο λειτουργικό που μεταφέρεται από τον έξω κόσμο στην τάξη, διατηρώντας, όμως, το επικοινωνιακό του φορτίο, γεγονός που θα έχει διπλό αποτέλεσμα: Από το ένα μέρος θα δώσει στη διδασκαλία μας τον χαρακτήρα μιας ζωντανής και δημιουργικής διαδικασίας, ενώ από το άλλο οι μαθητές θα είναι σε θέση να διαπιστώνουν με μεγαλύτερη ευχέρεια τη λειτουργική σχέση των γραμματικών τύπων και των δομών με το περιβάλλον και την κατάσταση επικοινωνίας.

#### **1.9.4 Ολοκληρώνοντας τη μετάβαση προς μια σχολική γραμματική επικοινωνιακού τύπου**

Κλείνοντας τη θεωρητική εξέταση του θέματος, θα λέγαμε ότι κατά τις τελευταίες δεκαετίες σημειώθηκε μια σημαντική στροφή στη διδασκαλία της γραμματικής, το κέντρο βάρους της οποίας άρχισε να μετατοπίζεται σταδιακά από την παραδοσιακή αντίληψη που υποστήριζε τη μηχανική αποστήθιση κανόνων σε μια επικοινωνιακή προσέγγιση που εστιάζει στη λειτουργική αντιμετώπιση των γραμματικών φαινομένων, τα οποία συνδυάζονται κατάλληλα με το καταστασιακό περιβάλλον και

τους επικοινωνιακούς στόχους των συνομιλητών. Με λίγα λόγια, οι ειδικοί της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας οδηγήθηκαν βαθμιαία στη δημιουργία μιας νέας διδακτικής αντίληψης, σύμφωνα με την οποία η γραμματική επεκτείνεται λίγο-λίγο προς τη διάσταση της γλωσσικής χρήσης και, σε συνδυασμό με το περιβάλλον και τα καταστασιακά δεδομένα, αποκτά επικοινωνιακό περιεχόμενο και στόχους. Η εξέλιξη αυτή φαίνεται πως οδηγεί σε μια όλο και μεγαλύτερη σύνδεση της γραμματικής με την επικοινωνία και ειδικότερα σε μια νέα μορφή ανάλυσης, περιγραφής και διδασκαλίας της γλώσσας που συνιστά το λεγόμενο *επικοινωνιακό-κειμενικό διδακτικό μοντέλο* (Ellis 2006, Gardner 2008, Καβουκόπουλος κ.ά. 2010 & 2011, Ιορδανίδου & Φτερνιάτη 2000, Leech 1983: 152-73, Μήτσης 2015: 35-6, Newby 1998, Nunan 1995: 3-8).

Το μοντέλο αυτό φαίνεται να προωθεί μια νέα αντίληψη που συνδυάζεται με τις αρχές της ΕΠ και αποσκοπεί στην ανάδειξη και αξιοποίηση της γραμματικής ως μέσου που διευκολύνει και βελτιώνει τη γλωσσική επικοινωνία. Στο πλαίσιο της νέας αυτής αντίληψης, η γραμματική δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά μέσο ή εργαλείο για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη χρήση της γλώσσας. Γνωρίζω τη γραμματική δεν σημαίνει πια ότι έχω αποστηθίσει μηχανικά τους πίνακες κλίσης των λέξεων ή τους σχετικούς κανόνες, ούτε ότι απλώς είμαι σε θέση να γράφω κάποιες γραμματικά ορθές προτάσεις, αλλά ότι μπορώ να κάνω, με βάση το περιβάλλον και τις περιστάσεις, τις πιο λειτουργικές επιλογές, δηλαδή εκείνες που θα με οδηγήσουν σε επίτευξη των επικοινωνιακών μου στόχων, δηλαδή σε επαρκή επικοινωνία. *Επομένως, σύμφωνα με τη φιλοσοφία της επικοινωνιακής γραμματικής, το σύστημα της γλώσσας δεν διδάσκεται ως αυτοσκοπός αλλά με την επιδίωξη να υπηρετήσει την επικοινωνία και να βελτιώσει την ποιότητα ζωής των ανθρώπων.* Με λίγα λόγια, στόχος μας είναι να καταστούν οι μαθητές μας ικανοί, ώστε να χρησιμοποιούν τις γραμματικές τους γνώσεις με δημιουργικό τρόπο, δηλαδή να δίνουν σε αυτές τη μορφή δεξιότητας, για να επικοινωνούν καλύτερα και ταχύτερα με το περιβάλλον τους.

Οι νέες αυτές απόψεις και αρχές της γραμματικής διδασκαλίας αποτελούν τον βασικό κορμό και την κύρια επιδίωξη της έρευνας που επιχειρήσαμε, με στόχο από το ένα μέρος να διαπιστώσουμε τον βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους και από το άλλο να αναζητήσουμε τρόπους καλύτερης και αποτελεσματικότερης εφαρμογής τους στη σχολική μας πραγματικότητα.

### 1.9.5 Η αξιολόγηση της γραμματικής και τα σχετικά ζητήματα

Η αξιολόγηση, που αποτελεί μια γενικότερη κοινωνική διαδικασία, κρίνεται ως απολύτως απαραίτητη στον χώρο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας, γιατί παρέχει άμεση πληροφόρηση για την επιτυχία της διδακτικής παρέμβασης, για τον βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων, για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής μεθόδου και των υπολοίπων παραγόντων της διδασκαλίας (όπως είναι το ΑΠ, το υλικό διδασκαλίας, τα εγχειρίδια κλπ) και επομένως, παρέχει μια πλήρη εικόνα για την πορεία του διδακτικού έργου, εντοπίζοντας τόσο τις θετικές πλευρές όσο, επίσης, τα υπάρχοντα κενά, τις αδυναμίες και τις ελλείψεις (Μήτσης 1998: 309-24, 2004: 237-59 & 2015: 466-81).

Η αξιολόγηση, σύμφωνα με τη σχολική πρακτική, πραγματοποιείται με δύο βασικούς τρόπους: (i) *άτυπα*, δηλαδή κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας στη σχολική αίθουσα, όπου η γλωσσική δραστηριότητα της τάξης και η συμμετοχή των μαθητών σ' αυτήν, πληροφορούν άμεσα τον διδάσκοντα (και, εν μέρει, και τους ίδιους μαθητές) για τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει, για την επιτυχία της διδασκαλίας και για τον βαθμό κατάκτησης της διδακτέας ύλης. (ii) *Με εξέταση*, δηλαδή με τη χρήση μεθοδικών (και τυπικών) τρόπων αξιολόγησης, που είναι γνωστοί με τον διεθνή πλέον όρο *τεστ* (tests). Ο γενικός σκοπός των τεστ είναι η άντληση πληροφοριών για την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας και τον βαθμό εκμάθησης των διδασκόμενων τόσο από την πλευρά της τάξης ως συνόλου, όσο και από την πλευρά του κάθε μαθητή, ως συγκεκριμένου ατόμου. Επειδή, όμως, ο γενικός αυτός σκοπός εξειδικεύεται κάθε φορά σε επιμέρους σκοπούς ή εμφανίζεται με τη μορφή συγκεκριμένων επιδιώξεων και δεξιοτήτων, είναι φυσικό να διαφοροποιούνται ανάλογα και τα τεστ, τα οποία προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της εκάστοτε διδακτικής ενότητας αλλά και στη λογική της χρησιμοποιούμενης διδακτικής μεθόδου. Κρίνοντας τα τεστ από την πλευρά αυτή, θα λέγαμε ότι μόνον ο διδάσκων είναι σε θέση να εκτιμήσει την καταλληλότητα ενός τεστ που απευθύνεται στην τάξη του. Για τον λόγο αυτόν, θεωρείται σήμερα ότι τα πλέον κατάλληλα και αποτελεσματικά τεστ είναι αυτά που γίνονται από τον ίδιο τον διδάσκοντα, γιατί αυτός είναι ο μόνος που γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες της τάξης του, τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις δυνατότητες, αλλά και τις αδυναμίες των μαθητών του.



Η κύρια επιδίωξη της αξιολογικής διαδικασίας, πέρα από την εκτίμηση του βαθμού της προόδου και τη διαπίστωση των σχετικών προβλημάτων, είναι η αναζήτηση των αναγκαίων μέσων και των απαιτούμενων διδακτικών και άλλων ενεργειών, με τις οποίες μπορούν να αντιμετωπιστούν οι ελλείψεις και τα κενά, με στόχο να γίνει πιο γρήγορη και πιο αποτελεσματική η διδασκαλία, άρα και η μάθηση της γλώσσας (Edge 1993: 123-31, Genesee-Upshur 1996: 4-6, Harmer 1987, Harrison 1983: 1-9, Heaton 1990: 9-22, Hedge 2000: 375-95, McNamara 2000, Μήτσης 2004: 237-59, 2012: 359-71 & 2015: 466-81, Norrish 1995: 6-8).

Επομένως, αναφερόμενοι γενικά στο γλωσσικό μάθημα, θα λέγαμε ότι οι βασικοί παράγοντες για την επιτυχή αξιολόγησή του είναι οι ακόλουθοι τρεις:

(i) Η σωστή πληροφόρηση για τον βαθμό επίτευξης των στόχων του μαθήματος, όπως αυτοί καθορίζονται από το ΑΠ και τις σχετικές διατάξεις, καθώς και ο εντοπισμός των όποιων κενών, των ελλείψεων και των προβλημάτων.

(ii) Η ανεύρεση των αιτίων και των λόγων που προκαλούν τις ελλείψεις και τα προβλήματα που η αξιολόγηση διαπίστωσε.

(iii) Ο σχεδιασμός της κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης και γενικά η λήψη μέτρων για τη σωστή και αποτελεσματική αντιμετώπισή των διαπιστωθέντων ελλείψεων και προβλημάτων.

Κάνοντας στη συνέχεια μια ειδικότερη αναφορά στην αξιολόγηση της γραμματικής, υπενθυμίζουμε ότι οι πρόσφατες εξελίξεις συνέβαλαν ώστε αυτή να αναδειχθεί σε βασικό εργαλείο της επικοινωνιακής διαδικασίας, με αποτέλεσμα η γραμματική ικανότητα των ομιλητών να ταυτίζεται σήμερα σε μεγάλο βαθμό με τη γενικότερη ικανότητα χρήσης της γλώσσας και παραγωγής αποτελεσματικών κειμένων. Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι η αξιολόγηση της γραμματικής, παρά το γεγονός ότι αυτή δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως ανεξάρτητος κλάδος, αποτελεί παρόλα αυτά μια διαδικασία όχι απλώς ενδεικτική της προόδου των μαθητών, αλλά ένα δεδομένο σημαντικό τόσο για τη γενικότερη γλωσσική κατάρτισή τους όσο και για την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα η αξιολόγηση της γραμματικής, σύμφωνα με τα όσα έχουμε μέχρι στιγμής εκθέσει, δεν μπορεί να στηρίζεται στη μηχανική γνώση τύπων και κανόνων, όπως γινόταν στο παρελθόν, αλλά πρέπει να συνδέεται οργανικά και άμεσα με την ικανότητα σύνδεσης της γλώσσας με το περιβάλλον και με τη διακρίβωση της ικανότητας για χρήση όλων των

επιπέδων της γλώσσας, όπως αυτά εμφανίζονται στην προφορική και τη γραπτή επικοινωνία των φυσικών ομιλητών. Με λίγα λόγια, μια σύγχρονη πρόταση για αξιολόγηση της γραμματικής πρέπει να σκοπεύει στη διαπίστωση της δυνατότητας των μαθητών για επικοινωνιακή και, ευρύτερα, κοινωνική και πολιτισμική αξιοποίηση των γραμματικών γνώσεων που απέκτησαν με στόχο την εκμετάλλευση της επικοινωνιακής δυναμικής τους (Celce – Murcia & Hilles 1988: 19-21, Μήτσης 2004, Μήτσης 2012 & 2015 ό. π, Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης 1997: 79-89).

Μια απλή αναδρομή στον τρόπο αξιολόγησης της γραμματικής από τα παλαιότερα μοντέλα διδασκαλίας είναι ικανή να καταδείξει την απόσταση που τα χωρίζει από τη σύγχρονη επικοινωνιακή αντίληψη και συγκεκριμένα:

Η *παραδοσιακή μέθοδος* έδινε την έμφαση, όπως είναι γνωστό, όχι τόσο στην ικανότητα χρήσης της ίδιας της γλώσσας, αλλά στον βαθμό μηχανικής γνώσης των κανόνων και των κλιτικών παραδειγμάτων του συστήματός της. Στο πλαίσιο της αντίληψης αυτής, η διδασκαλία είχε προσλάβει μεταγλωσσικό χαρακτήρα, γεγονός που σήμαινε ότι οι μαθητές γνώριζαν ή μάθαιναν πολλά «για τη γλώσσα», δεν ασκούσαν όμως στη χρήση της ίδιας της γλώσσας. Κατά συνέπεια, το *παραδοσιακό μοντέλο* δεν αξιολογούσε τη γλωσσική ευχέρεια, ούτε την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα, αλλά, πρωτίστως, την ικανότητα μηχανικής απομνημόνευσης των αρχών και αποστήθισης των κανόνων που διέπουν τη γλώσσα, σε συνδυασμό με την ευχερή χρήση μιας αντίστοιχης μεταγλώσσας και γραμματικής ορολογίας.

Το *δομικό μοντέλο*, επηρεασμένο από τη θεωρία του συμπεριφορισμού, αντιμετώπισε τη γλώσσα ως αποτέλεσμα μηχανικής γνώσης ενός συγκεκριμένου γλωσσικού συστήματος, η οποία επιτελείται με διαισθητικό τρόπο και επιτυγχάνεται με τη συστηματική άσκηση και συνεχή χρήση των γλωσσικών δομών μέχρι του σημείου να μετατραπούν σε αυτοματισμούς. Στην περίπτωση αυτή, η αξιολόγηση εστίαζε στη δυνατότητα μηχανικής εφαρμογής των αρχών του γλωσσικού συστήματος και στην ικανότητα συγκρότησης ενός εσωτερικού γλωσσικού μηχανισμού, ο οποίος λειτουργεί με αυτόματο τρόπο και αποτελείται από ποικίλες αλλά ιεραρχικά δομημένες γραμματικές δομές (φωνητικές, μορφολογικές, συντακτικές). Τον μηχανισμό αυτόν μάλιστα τον αντιμετώπιζε ως απομονωμένο ή αυθύπαρκτο φαινόμενο, ανεξάρτητα δηλαδή από το γλωσσικό ή εξωγλωσσικό περιβάλλον, στο οποίο έπρεπε να χρησιμοποιηθεί και πέρα από λειτουργίες και επικοινωνιακούς στόχους.

Με λίγα λόγια, η αξιολόγηση της γραμματικής τόσο στο παραδοσιακό, όσο και στο δομικό μοντέλο είχε έναν τυπικό, επιφανειακό και μηχανικό χαρακτήρα που παρέβλεπε τη λειτουργική διάσταση και τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του γλωσσικού φαινομένου.

### **1.9.6 Επιχειρώντας μια νέα μορφή αξιολόγησης**

Η προηγούμενη σύντομη ιστορική αναφορά έδειξε ότι η αξιολόγηση της γλώσσας, και στην περίπτωση μας της γραμματικής, δεν γινόταν πάντοτε με τον ίδιο τρόπο. Όπως συμβαίνει με όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, ο τρόπος αξιολόγησης εξαρτάται σε κάθε εποχή από συγκεκριμένους παράγοντες, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι για το γλωσσικό μάθημα οι ακόλουθοι:

(i) Τα πορίσματα της γλωσσικής επιστήμης και η κυρίαρχη, κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, άποψη για τη φύση της γλώσσας και τον τρόπο κατάκτησής της από τον άνθρωπο.

(ii) Οι γενικότερες παιδαγωγικές αντιλήψεις, ο καθιερωμένος τρόπος διδασκαλίας και η ισχύουσα θεωρία για τη μάθηση. Και

(iii) Οι συγκεκριμένοι στόχοι τους οποίους επεδίωκε και στους οποίους απέβλεπε κάθε φορά η διαδικασία της αξιολόγησης.

Αναφερόμενοι στο ειδικότερο θέμα που μας απασχολεί, από τη στιγμή που οι απόψεις για τη φύση της γλώσσας και τον τρόπο της γλωσσικής κατάκτησης μεταβάλλονται, είναι φυσικό να αλλάζουν ριζικά και οι αντιλήψεις για την αξιολόγηση της γραμματικής. Πράγματι, από τη στιγμή που εμφανίστηκε στο προσκήνιο το επικοινωνιακό μοντέλο και άρχισε να επηρεάζει τη διδακτική διαδικασία, το θέμα της αξιολόγησης της γραμματικής άρχισε να μπαίνει σε άλλες βάσεις και να αντιμετωπίζεται με μια εντελώς νέα προοπτική.

Πιο συγκεκριμένα, σε αντίθεση με τα παλαιότερα μοντέλα, οι εκπρόσωποι της ΕΠ διατύπωσαν ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 την άποψη ότι η κατάκτηση της γλώσσας δεν σχετίζεται άμεσα με τη διαισθητική, αλλά ούτε και με τη συνειδητή γνώση των κανόνων της γραμματικής, εφόσον αυτή δεν χρησιμοποιείται με δημιουργικό τρόπο σε επίπεδο περιβάλλοντος. Με λίγα λόγια, το άτομο, πέρα από την τυπική γνώση των γραμματικών κανόνων που θεωρείται απαραίτητη

προϋπόθεση, πρέπει να γνωρίζει και μια σειρά άλλων κανόνων και αρχών που συνδέουν τη γλώσσα με το περιβάλλον και προσαρμόζουν το μήνυμα στα δεδομένα της κατάστασης επικοινωνίας. Για να θεωρηθεί, επομένως, επαρκής η αξιολόγηση της γραμματικής πρέπει να κινείται, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπροσώπων της ΕΠ, σε δυο διαστάσεις και ειδικότερα: από τη μια μεριά να είναι σε θέση να μετρά την τυπική γνώση των γραμματικών κανόνων (κάτι που έκαναν και τα παλαιότερα μοντέλα) και από την άλλη να εκτιμά τη δυνατότητα προσαρμογής της γλώσσας του υποκειμένου στα καταστασιακά δεδομένα και στο ευρύτερο περιβάλλον (διάσταση που προσθέτει η ΕΠ). Αυτή, όμως, η διπολική μορφή, που εισηγείται το επικοινωνιακό μοντέλο, μεταβάλλει τον καθιερωμένο τρόπο αξιολόγησης της γραμματικής στην εκπαίδευση και προσδίδει στην αξιολογική διαδικασία μια εντελώς διαφορετική μορφή, γεγονός που δυσκολεύει την αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς της πράξης, οι οποίοι τώρα πρέπει να εκτιμούν δεξιότητες και όχι να βαθμολογούν με τυπικά κριτήρια (Μήτσης 2004, Purpura 2004, Rafajlovičová 2011, Rea-Dickins 1991).

Η δισδιάστατη λοιπόν υπόσταση της αξιολογικής διαδικασίας που εισηγείται το επικοινωνιακό μοντέλο, μεταφέρει τη διαδικασία της σε άλλο επίπεδο και από διαδικασία μέτρησης δεδομένων μηχανικού τύπου τη μεταβάλλει σε μέσο εκτίμησης της γραμματικής ικανότητας των υποκειμένων, γεγονός που φαίνεται να δυσχεραίνει την αποδοχή του συγκεκριμένου μοντέλου αξιολόγησης από το σύγχρονο σχολείο, με το αιτιολογικό ότι δεν εξασφαλίζει μια σειρά αναγκαίων παιδαγωγικών προϋποθέσεων (Μήτσης 2004: 258-9, Purpura 2004, Rafajlovičová 2011, Rea-Dickins 1991).

Σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, οι ειδικοί της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας επιχείρησαν να εντοπίσουν τα αίτια, για τα οποία ο σύγχρονος τρόπος αξιολόγησης της γραμματικής δεν γίνεται εύκολα αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς της πράξης και κατέληξαν στα εξής δύο: *Πρώτον*, η αντίληψη που κυριαρχεί στον χώρο της εκπαίδευσης ότι η κάθε μορφής αξιολόγηση πρέπει να στηρίζεται σε απολύτως μετρήσιμα στοιχεία, αλλιώς προσλαμβάνει υποκειμενικό χαρακτήρα και παύει να είναι αντικειμενική. *Δεύτερον*, η ανυπαρξία μέχρι σήμερα κατάλληλων μέσων και ολοκληρωμένων τρόπων αξιολόγησης της γραμματικής ικανότητας, όπως βεβαίως την εννοεί η ΕΠ (Ανδρουλάκης 2015). Το πρώτο από τα προβλήματα αυτά είναι ζήτημα σωστής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενώ το δεύτερο σχετίζεται με την πρόοδο της γλωσσικής επιστήμης και ιδιαίτερα του τομέα της

διδασκαλίας της γλώσσας, ο οποίος πράγματι υστερεί στο συγκεκριμένο σημείο. Το κενό αυτό που εμφανίστηκε στον τομέα της αξιολόγησης της γραμματικής δημιούργησε με τη σειρά του μια σοβαρή αντίφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα, ενώ η γλωσσική διδασκαλία γενικά έχει προσλάβει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό μια επικοινωνιακή διάσταση, ο τομέας της γραμματικής δεν ακολουθεί πιστά τις σημειούμενες εξελίξεις με αποτέλεσμα η διδασκαλία, άρα και η αξιολόγησή της, να μην προσαρμόζεται με την επικοινωνιακή αντίληψη, αλλά να εμφανίζει έναν μάλλον παραδοσιακό χαρακτήρα. Σχετικά με το θέμα αυτό, ο Καθηγητής Ναπολέων Μήτσης επισημαίνει ότι:

*«...μια προσεκτική εξέταση τόσο των ασκήσεων που προτείνονται από τα σχολικά εγχειρίδια, όσο και των τεστ που δίνονται σε εξεταζόμενους στους τομείς της Ελληνικής ως πρώτης αλλά και ως Δ/ΕΓ οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αξιολογική διαδικασία προσανατολίζεται κυρίως προς ασκήσεις παραδοσιακού και δομικού τύπου, ενώ οι ασκήσεις με επικοινωνιακό χαρακτήρα και περιεχόμενο κυμαίνονται από λίγες έως ελάχιστες. Η διαπίστωση αυτή είναι χαρακτηριστική των δυσκολιών που αντιμετωπίζει η εφαρμογή ενός επικοινωνιακού τρόπου αξιολόγησης της γραμματικής στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρά το γεγονός ότι η γλωσσική διδασκαλία έχει σε γενικές γραμμές επικοινωνιακό προσανατολισμό» (2015: 474).*

Παρά τις δυσκολίες όμως και τα προβλήματα που εμφανίστηκαν στην πορεία, οι σχετικές έρευνες των ειδικών της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας έχουν ήδη προχωρήσει σημαντικά και φαίνεται ότι το ζήτημα της αξιολόγησης της γραμματικής με κριτήρια επικοινωνιακού τύπου βαίνει προς μια αποτελεσματική αντιμετώπιση όχι μόνο σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο. Επισημαίνουμε μάλιστα ότι κάποιες από τις έρευνες αυτές έχουν δώσει σημαντικά αποτελέσματα, τα οποία και επιχειρείται ήδη να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη. Με βάση τα δεδομένα αυτά, για να χαρακτηριστεί μια γραμματική άσκηση (τεστ) ως επικοινωνιακή, πρέπει να διαθέτει μια σειρά χαρακτηριστικών, ανάμεσα στα οποία και τα εξής (Μήτσης 2015, Rea-Dickins 1991):

(i) Οποιαδήποτε γραμματική άσκηση έχει ως στόχο την παρατήρηση, την ανάλυση ή την αξιολόγηση γραμματικών φαινομένων πρέπει να εντάσσεται σε κείμενο, δηλαδή να γίνεται σαφής ο τρόπος με τον οποίο το συγκεκριμένο κάθε φορά

φαινόμενο λειτουργεί σε ευρύτερο πλαίσιο λόγου.

(ii) Μια άσκηση/τεστ που αποσκοπεί στην αξιολόγηση γραμματικού φαινομένου πρέπει να συνδέεται μια σειρά καταστασιακών δεδομένων, δηλαδή να δίνεται το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο το συγκεκριμένο εκφώνημα λειτουργεί. Προφανώς, αυτό σημαίνει ότι σε ένα επικοινωνιακό τεστ δεν υπάρχουν μεμονωμένες, λέξεις, φράσεις ή ακόμα και προτάσεις που δεν σχετίζονται με το περιβάλλον.

(iii) Το κείμενο στο οποίο στηρίζεται η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να έχει ξεκάθαρο επικοινωνιακό στόχο. Αυτό κρίνεται απαραίτητο για τον λόγο ότι η επιλογή των γραμματικών τύπων και δομών εξαρτάται από τους επικοινωνιακούς στόχους, τους οποίους και καλείται να υπηρετήσει.

(iv) Πέρα από τον επικοινωνιακό στόχο, το κείμενο στο οποίο στηρίζεται η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να έχει συγκεκριμένο αποδέκτη ή αποδέκτες.

(v) Τέλος, πέρα από το κείμενο που του δίνεται, ο εξεταζόμενος πρέπει να έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να παρατηρεί, να αναλύει και να διαπιστώνει, αλλά και να δημιουργεί και ο ίδιος ένα κείμενο, στο οποίο να εκμεταλλεύεται δημιουργικά το υπό εξέταση φαινόμενο. Το κείμενο αυτό μπορεί να είναι είτε κάτι εντελώς νέο ή να στηρίζεται σε μια τροποποίηση του κειμένου που του έχει δοθεί, η οποία, όμως, γίνεται πάντα σύμφωνα με τις οδηγίες του αξιολογητή.

Οι παραπάνω προϋποθέσεις είναι ενδεικτικές των απαιτήσεων και των δυσκολιών που χαρακτηρίζουν τον επικοινωνιακό τρόπο αξιολόγησης της γραμματικής, γιατί, εκτός από το γεγονός ότι φαίνεται να είναι πολύ πιο πολύπλοκος σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης, απαιτεί ταυτόχρονα και τη γνώση μιας σειράς επιστημονικών αρχών και πορισμάτων που σχετίζονται με τη σύγχρονη περί γραμματικής αντίληψη.

Για να γίνει, όμως, πλήρως αντιληπτή η νέα αντίληψη για την αξιολόγηση της γραμματικής, παραθέτουμε στη συνέχεια μια σειρά ασκήσεων/τεστ που από τη μια μεριά έχουν κατασκευαστεί σύμφωνα με το πνεύμα και τις απαιτήσεις παραδοσιακού και του δομικού μοντέλου, και από την άλλη σύμφωνα με τις αρχές της ΕΠ. Όλες αυτές οι ασκήσεις προέρχονται από σχετικά συγγράμματα του Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση και συγκεκριμένα: Οι ασκήσεις που εντάσσονται στο παραδοσιακό και το δομικό μοντέλο είναι παρμένες από σχολικά εγχειρίδια γραμματικής, ενώ οι επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες προτείνονται ως ενδεικτικές της νέας τάσης

από τον ίδιο τον συγγραφέα:

**(i) Ασκήσεις γραμματικής παραδοσιακού τύπου**

(1) : **Να σχηματίσετε τον αντίθετο αριθμό, αλλά την ίδια πτώση, των θηλυκών:**

|                   |   |                |
|-------------------|---|----------------|
| η αυγουλού        | - | οι αυγουλούδες |
| των φωνακλούδων   | - |                |
| τις μωλωνούδες    | - |                |
| της κουρελούς     | - |                |
| την καπελού       | - |                |
| η ξανθομαλλού     | - |                |
| οι υπναρούδες     | - |                |
| την κοκκινομαλλού | - |                |
| η μαϊμού          | - |                |
| της μωλωνούς      | - |                |

(2) : **Να σχηματίσετε τον ενεστώτα, τον παρατατικό και τον αόριστο των εξής ρημάτων:** χάνω, ψήνω, ζυμώνω, καρφώνω, ζημερώνω, σημειώνω, κουρεύω, τρέχω, ρίχνω, θερίζω, κερδίζω, στολίζω, δακρύζω, σβήνω, λογαριάζω, απλώνω, οργώνω, ανοίγω, ελπίζω.

**Υπόδειγμα:** Ενεστώτας    Παρατατικός    Αόριστος  
                         χάνω                            έχανα                            έχασα

(3) : **Να σχηματίσετε τον παθητικό αόριστο των ρημάτων:**  
ντύνομαι, διορθώνομαι, ιδρύομαι, ράβομαι, εγκαταλείπομαι, μπλέκομαι, δέχομαι, βάφομαι, φυλάγομαι, φέρνομαι, βάζομαι.

**Σχέδιο:** ντύνομαι - ντύθηκα.

(Μήτσης 2004: 250-51)

**(ii) Ασκήσεις γραμματικής δομικού τύπου**

(4) : **-Αντικαθιστώ τον ενεστώτα με παρατατικό στις προτάσεις:**

|                               |                                 |
|-------------------------------|---------------------------------|
| <i>Κεντώ το μαντίλι</i>       | <i>κεντούσα το μαντίλι</i>      |
| <i>Ρωτώ το δάσκαλο</i>        | <i>..... το δάσκαλο</i>         |
| <i>Ρουφώ το γάλα μου</i>      | <i>..... το γάλα μου</i>        |
| <i>Χαιρετούμε τους φίλους</i> | <i>χαιρετούσαμε τους φίλους</i> |
| <i>Χτυπούμε παλαμάκια</i>     | <i>..... παλαμάκια</i>          |
| <i>Κρεμούμε την τσάντα</i>    | <i>..... την τσάντα</i>         |
| <i>Κρατιέται με δυσκολία</i>  | <i>κρατιόταν με δυσκολία</i>    |
| <i>Πουλιέται φτηνά</i>        | <i>..... φτηνά</i>              |
| <i>Τρυπιέται με το καρφί</i>  | <i>..... με το καρφί</i>        |
| <i>Παραπονιούνται άδικα</i>   | <i>παραπονιόνταν άδικα</i>      |
| <i>Στενοχωριούνται συχνά</i>  | <i>..... συχνά</i>              |

(5) : **Συμπληρώνω με τις προσωπικές αντωνυμίες :**

|              |  |
|--------------|--|
| <i>εγώ</i>   | <i>Η Φωτεινή πήρε εμένα.</i><br><i>ή Η Φωτεινή με πήρε.</i>                        |
| <i>εσύ</i>   | <i>Ο παππούς πήρε .....</i><br><i>ή Ο παππούς.....πήρε.</i>                        |
| <i>εσείς</i> | <i>Ο πατέρας αγαπά.....</i><br><i>ή Ο πατέρας.....αγαπά.</i>                       |
| <i>εμείς</i> | <i>Η μητέρα φωνάζει.....</i><br><i>ή Η μητέρα.....φωνάζει.</i>                     |
| <i>αυτός</i> | <i>Η γιαγιά άκουσε.....(= τον αδερφό μου)</i><br><i>ή Η γιαγιά .....άκουσε.</i>    |
| <i>αυτές</i> | <i>Οι θείοι αγαπούν.....(= τις ανηψιές τους)</i><br><i>ή Οι θείοι.....αγαπούν.</i> |

(Μήτσης 2004:253 & 2015: 503)

**(iii) Ασκήσεις γραμματικής επικοινωνιακού τύπου**



**(6) : Κείμενο**

*Αγαπητέ μου φίλε,*

*Έσκαψα τα χαντάκια, άνοιξα αρκετά μεγάλους λάκκους και έφερα ποτιστικό νερό από το διπλανό ρυάκι για να φυτέψω ελιές στο καλό μου χωράφι, εκεί κοντά στην παραλία.*

*Όμως, μετά από λίγες ώρες έπιασε μια δυνατή βροχή και από την κορυφή του βουνού κατέβηκε το νερό σαν ποτάμι, παρασύροντας μαζί του τόση λάσπη που κάλυψε τα χαντάκια και ισοπέδωσε εντελώς τους λάκκους.*

*Φίλε, έχω απελπιστεί από τις απανωτές ατυχίες και έχω σκεφτεί να αλλάξω επάγγελμα, μήπως και αλλάξει προς το καλύτερο η ζωή μου.*

(Αλκίφρονος Έπιστολαί, διασκευή)

Με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές έχουν διδαχθεί τον σχηματισμό και την κλίση όλων των χρόνων της οριστικής, το κείμενο αυτό του Αλκίφρονα ή κάποιο άλλο παρόμοιο θα μπορούσε να συμβάλει, με την καθοδήγηση του διδάσκοντος και με την προσφυγή και σε άλλα σχετικά παραδείγματα, στην κατανόηση της διαφοράς μεταξύ της οριστικής αορίστου και της οριστικής παρακειμένου σε επίπεδο χρήσης. Βασικός στόχος στην περίπτωση αυτή είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η διαφορά χρήσης μεταξύ των δυο αυτών χρόνων είναι ότι ο αόριστος δηλώνει απλώς ότι η ενέργεια έγινε στο παρελθόν, ενώ ο παρακείμενος συνδέει μια παρελθοντική πράξη με το παρόν και γι' αυτό μάλιστα χαρακτηρίζεται ως παροντικός χρόνος. Μεταξύ των δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να έχουν ως βάση το παραπάνω κείμενο, συμπεριλαμβάνονται και οι ακόλουθες:

Το παραπάνω κείμενο αποτελείται από τρία μέρη.

- Στο πρώτο μέρος του κειμένου να αντικαταστήσετε τους τύπους της οριστικής αορίστου με τους αντίστοιχους της οριστικής παρακειμένου (π.χ. έσκαψα → έχω σκάψει, άνοιξα → έχω ανοίξει κλπ.). Τι παρατηρείτε; Μπορεί να σταθεί το παραπάνω κείμενο, ως σύνολο, έχοντας κάνει αυτές τις αλλαγές στο πρώτου μέρος;

-Να επιχειρήσετε τις ίδιες αλλαγές και στο δεύτερο μέρος του κειμένου, δηλαδή να αντικαταστήσετε όλους τους τύπους της οριστικής αορίστου με τους αντίστοιχους της οριστικής παρακειμένου (π.χ. έπιασε → έχει πιάσει, κατέβηκε →

έχει κατέβει κλπ.). Τι παρατηρείτε τώρα; Ποιοι από τους τύπους του αορίστου που υπάρχουν στο δεύτερο μέρος του κειμένου μπορούν να αντικατασταθούν και ποιοι όχι, ώστε να μπορεί να σταθεί ως σύνολο το κείμενο αυτό;

-Στο τρίτο μέρος του κειμένου να αντικαταστήσετε τους τύπους της οριστικής παρακειμένου με τους αντίστοιχους της οριστικής του αορίστου (π.χ. *έχω απελπιστεί* → *απελπίστηκα*, *έχω σκεφτεί* → *σκέφτηκα*). Τι παρατηρείτε τώρα;

-Ποια είναι τα γενικά συμπεράσματά σας σχετικά με τη διαφορά χρήσης μεταξύ των τύπων της οριστικής αορίστου και των αντίστοιχων τύπων της οριστικής παρακειμένου;

## (7) : Κείμενα (1 & 2)

### 1. Γίνε μάγος και άλλαξε το χρώμα των λουλουδιών!

Το νερό ταξιδεύει μέσα στα φυτά, μπαίνοντας από το μίσχο. Φτάνει στα φύλλα και στα λουλούδια και τα χρωματίζει. Για το πείραμα θα χρειαστείς 4 ποτήρια, μελάνι σε 4 χρώματα, φρέσκα λευκά λουλούδια και ένα ψαλίδι.

Και τώρα δράση:

-Χύσε λίγο μελάνι σε κάθε ποτήρι. Μετά πρόσθεσε λίγο νερό.

-Ψαλίδισε τους μίσχους των λουλουδιών. Χώρισε στα δυο τους μίσχους μερικών

-Βάλε ένα λουλούδι σε κάθε ποτήρι. Τα λουλούδια που ο μίσχος τους έχει χωριστεί στα δυο, μπαίνουν σε δυο ποτήρια.

-Άφησε τα λουλούδια σε ένα ζεστό δωμάτιο. Θα αλλάξουν χρώμα πολύ αργά. Τα λουλούδια που ο μίσχος τους έχει χωριστεί στα δυο, θα γίνουν δίχρωμα!!!

(περ. «Ερευνητές», εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ 14-2-1999)

### 2. Γρανίτα από πεπόνι

Υλικά: 2 φλιτζάνια του τσαγιού πεπόνι, 4 φλιτζάνια του τσαγιού νερό, 1 ½ φλιτζάνι του τσαγιού ζάχαρη, ½ φλιτζάνι του τσαγιού χυμό λεμονιού.

- Καθαρίζουμε και λιώνουμε καλά το πεπόνι στο μπλέντερ. -
- Προσθέτουμε το νερό, τη ζάχαρη, το χυμό λεμονιού και ανακατεύουμε.
- Τοποθετούμε το μείγμα σε μεταλλικό δοχείο παγωτού.
- Το βάζουμε στην κατάψυξη και αφήνουμε να παγώσει.
- Προτού παγώσει τελείως, το βγάζουμε και το ξαναχτυπάμε στο μπλέντερ ή με το χτυπητήρι των αβγών.
- Ξαναβάζουμε τη γρανίτα στην κατάψυξη και αφήνουμε να παγώσει τελείως.
- Κάθε φορά πριν τη σερβίρουμε, τη χτυπάμε για να αφρατέψει.

(περ. «Ερευνητές», εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ 8-7-2001)

Τα κείμενα 1 και 2 θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν συγκριτικά με στόχο την εμπέδωση των λειτουργιών της προστακτικής και ταυτόχρονα την κατανόηση του ρόλου που διαδραματίζει στη γλώσσα, άρα και στην ανθρώπινη επικοινωνία, η ευγένεια. Βασικός στόχος κατά τη μελέτη του κειμένου 1 είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η προστακτική έγκλιση δεν εκφράζει μόνο *προσταγή* ή *απαγόρευση*, αλλά επιτελεί ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών λειτουργιών στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και οι εξής: *προτροπή*, *αποτροπή*, *παραχώρηση* / *άδεια*, *συμβουλή*, *παρακλήση*. Οι λειτουργίες αυτές εμφανίζουν μια διαβάθμιση της ευγένειας η οποία κορυφώνεται με την παρακλήση.

Από το άλλο μέρος, μελετώντας το κείμενο 2, πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι οι λειτουργίες που σχετίζονται με την προσταγή, μπορούν να εκφραστούν και με άλλους τύπους ή τρόπους, όπως συμβαίνει στο κείμενο αυτό, στο οποίο χρησιμοποιείται το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο της οριστικής του ενεστώτα (δείγμα φιλικής διάθεσης και οικειότητας).

Μεταξύ των δραστηριοτήτων που θα είχαν ως βάση τα παραπάνω κείμενα, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και οι επόμενες:

-Τα κείμενα αυτά προτείνουν στους αναγνώστες διάφορες δραστηριότητες και υποδεικνύουν τους τρόπους υλοποίησής τους. Ποιες είναι οι μεταξύ τους διαφορές και πώς μπορούμε να τις ερμηνεύσουμε;

-Τι δηλώνουν ακριβώς οι τύποι της προστακτικής στο κείμενο 1; Πρόκειται για εντολές ή για κάτι άλλο και τι είναι αυτό;

-Αν αντικαταστήσουμε το δεύτερο ενικό πρόσωπο της προστακτικής με το δεύτερο πληθυντικό της ίδιας έγκλισης, τι παρατηρούμε; Πώς βλέπουμε τώρα το κείμενο;

-Αν στη συνέχεια αντικαταστήσουμε τους τύπους της προστακτικής, πρώτα με το δεύτερο ενικό και ύστερα με το δεύτερο πληθυντικό της οριστικής του ενεστώτα, τι παρατηρούμε κάθε φορά;

-Ποιους άλλους τύπους ή εκφράσεις μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, ώστε οι απαιτήσεις-υποδείξεις μας να γίνουν περισσότερο ευγενικές; Π.χ. η πρόταση:

*βάλε ένα λουλούδι σε κάθε ποτήρι*

Θα μπορούσε να πάρει και κάποιες άλλες μορφές, όπως:

*βάλτε, σας παρακαλώ, ένα λουλούδι σε κάθε ποτήρι*

*μπορείτε να βάλετε ένα λουλούδι σε κάθε ποτήρι*

*τώρα βάζετε, αν θέλετε, ένα λουλούδι σε κάθε ποτήρι κλπ.*

Τι παρατηρούμε σε κάθε περίπτωση;

-Τέλος, μπορούμε να κάνουμε και στο κείμενο 2 ανάλογες αλλαγές (π.χ. να αντικαταστήσουμε τους τύπους της οριστικής με αντίστοιχους της προστακτικής, να χρησιμοποιήσουμε εκφράσεις ευγένειας κλπ.) και να καταλήξουμε σε διαπιστώσεις, όπως ακριβώς κάναμε και στο κείμενο 1.

Στόχος είναι να αντιληφθούν οι μαθητές ότι με τους διάφορους γραμματικούς τύπους επιτελούμε σειρές λειτουργιών που σχετίζονται με το περιβάλλον και αποβλέπουν στην επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας (Μήτσης 2015: 537-8 & 540-2).

Το γενικό συμπέρασμα από όσα ήδη έχουμε εκθέσει είναι ότι αν και έχουν σημειωθεί μέχρι σήμερα σημαντικές εξελίξεις στον τομέα της διδασκαλίας και της αξιολόγησης της γραμματικής, υπάρχουν ωστόσο αρκετές πτυχές του θέματος που δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς και αυτές απαιτούν μια διεισδυτική και επίμονη ερευνητική προσπάθεια, ώστε η φιλοσοφία και οι αρχές του επικοινωνιακού μοντέλου όχι μόνο να γίνουν κατανοητές αλλά και να εφαρμοστούν σωστά στον χώρο του σχολείου, ώστε η μάθηση της γλώσσας να καταστεί για τους μαθητές μας πιο εύκολη αλλά και πιο αποτελεσματική. Επιχειρώντας να συμβάλουμε και εμείς, στο μέτρο του δυνατού, στην ομαλή και κατά το δυνατόν ανώδυνη εφαρμογή των αρχών της ΕΠ

στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αναλάβαμε, με την καθοδήγηση της Επιβλέπουσας Καθηγήτριας αλλά και των υπολοίπων μελών της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, τη διεξαγωγή της έρευνας που ακολουθεί και η οποία έχει ως στόχο τον τη βελτίωση της διδασκαλίας της γραμματικής στον χώρο του δημοτικού σχολείου και τον αναπροσανατολισμό της προς μια περισσότερο επιστημονική κατεύθυνση, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης επικοινωνιακής αντίληψης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ, ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 2.1 Εισαγωγικά

Η παρούσα διατριβή έχει ως κύριο στόχο την επισήμανση, την κατηγοριοποίηση και τη διευκρίνιση μιας σειράς θεμάτων που σχετίζονται με τη φύση και κατά συνέπεια με την αποτελεσματική διδασκαλία της γραμματικής, ιδιαίτερα στη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ). Η εργασία εστιάζει στη δημιουργική ένταξη και κατάλληλη αξιοποίηση των αρχών της επικοινωνιακής / κειμενοκεντρικής προσέγγισης, η οποία φαίνεται να αποτελεί τη βάση της σύγχρονης προβληματικής για τον τομέα του γλωσσικού φαινομένου γενικότερα. Ωστόσο, η αντιμετώπιση της γραμματικής αποτέλεσε και ως έναν βαθμό συνεχίζει να αποτελεί ακόμη και σήμερα κομβικό στοιχείο για τον τομέα της διδακτικής της γλώσσας, καθώς για αιώνες, η γραμματική εθεωρείτο βασικός κλάδος και κορμός του γλωσσικού μαθήματος.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει (κεφ. 1.2), σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη, η οποία έχει τις ρίζες της στην ελληνιστική περίοδο, η γραμματική αντιμετωπίστηκε ως ο πιο σημαντικός κλάδος της γλώσσας και μάλιστα η γραμματική ταυτίστηκε με το γλωσσικό φαινόμενο σε τέτοιο σημείο, ώστε η επαρκής κατοχή μιας γλώσσας να θεωρείται ότι σχεδόν συμπίπτει με τη μηχανική γνώση της γραμματικής της. Επαναλαμβάνουμε ότι αφετηρία για την ανάδειξη της γραμματικής σε κυρίαρχο κλάδο των τομέων περιγραφής και διδασκαλίας της γλώσσας αποτέλεσε το έργο *Τέχνη Γραμματική* του Διονυσίου του Θρακός, του οποίου η ακμή τοποθετείται στον 1ο π.Χ. αιώνα.

Αντιμετωπίζοντας, λοιπόν, για πολλούς αιώνες, τη γραμματική ως πρωταρχικό τομέα και ταυτόχρονα ως ανεξάρτητο κλάδο του γλωσσικού μαθήματος, οι υπόλοιποι τομείς, όπως ήταν η ανάγνωση, το λεξιλόγιο, η ορθογραφία, η γραφή εκθέσεων, η ετυμολογία κ.λπ. περιθωριοποιήθηκαν σε σημαντικό βαθμό, υποβαθμίστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ως πηγές άντλησης γραμματικού υλικού και ως μέσα για την επιβεβαίωση των μορφολογικών παραδειγμάτων και την εφαρμογή των κανόνων της γραμματικής (Μήτσης 1995: 58-60, 2012: 26-9 & 2015: 66-8).

Με άλλα λόγια, στο πλαίσιο του παραδοσιακού μοντέλου, η γραμματική ταυτίστηκε με τη μηχανική γνώση των τύπων, των κλιτικών πινάκων και των

γραμματικών κανόνων μαζί με τις εξαιρέσεις τους. Η έντονα ρυθμιστική αντίληψη, σε συνδυασμό με μια σειρά τεχνικών για ευκολότερη απομνημόνευση του υλικού, απέβλεπαν στην τυπική εκμάθηση του συστήματος της γλώσσας και μάλιστα μιας γλωσσικής μορφής που διέφερε σημαντικά από τη φυσική γλώσσα των παιδιών (αρχαία και καθαρεύουσα). Το αποτέλεσμα ήταν ότι οι μαθητές περιορίζονταν σε μια τυπική γνώση της γραμματικής, με αποτέλεσμα το γλωσσικό μάθημα να παίρνει έναν χαρακτήρα καθαρά γνωστικό, και ενώ οι ίδιοι μάθαιναν πολλά για τη γλώσσα, δεν ασκούσαν όμως στη χρήση της, δηλαδή δεν διδάσκονταν και δεν μάθαιναν την ίδια τη γλώσσα. Η όλη αυτή διαδικασία και λογική καθιστούσε τη γραμματική έναν αυτόνομο τομέα και τη μετέτρεπε σε αυτοσκοπό, οδηγώντας τη διδασκαλία σε έναν φαύλο κύκλο, όπου η βασική αρχή που επικρατούσε ήταν *η γραμματική για τη γραμματική*.

Το παραδοσιακό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας εφαρμόστηκε στη χώρα μας με ποικίλες παραλλαγές ή διαβαθμίσεις μέχρι τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1980 (Μήτσης 1995, 1996, 1999 & 2015) οπότε, στο πλαίσιο της τότε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αντικαταστάθηκε από το μοντέλο του δομισμού. Οι αρχές και η φιλοσοφία του δομικού μοντέλου είναι εμφανείς από την περίοδο αυτή και ύστερα τόσο στα αναλυτικά προγράμματα (ΑΠ) (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 1987) όσο και στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας που συντάχτηκαν ταυτόχρονα για το δημοτικό σχολείο με τον τίτλο *Η Γλώσσα μου*, τίτλος που παραπέμπει σε αντίστοιχο εγχειρίδιο που συντάχτηκε από τον Μανώλη Τριανταφυλλίδη και τους συνεργάτες του το 1955 (Οικονόμου κ.α. 1955).

Όσον αφορά ειδικότερα τη γραμματική, στο κεφάλαιο του ΑΠ με τίτλο *«Γενικές παρατηρήσεις για όλες τις τάξεις»* (σελ. 13), αναφέρεται μεταξύ άλλων ότι:

*«Στο επίκεντρο της γλωσσικής διδασκαλίας βρίσκεται ο απαρτισμένος λόγος με μικρότερη φυσική μονάδα του την πρόταση. Αυτός θα είναι αφετηρία, σημείο αναφοράς και κατάληξη της διδασκαλίας... Ό,τι διδάσκεται πρέπει με την άσκηση και την επανάληψη να καταλήγει σε δεξιότητες, που θα έχουν την εφαρμογή τους στη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών».*

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το δομικό μοντέλο που αποτέλεσε την πρώτη προσπάθεια εισαγωγής των αρχών της γλωσσολογίας στη γλωσσική διδασκαλία, πρότεινε τη μάθηση της γραμματικής με την αποκλειστική προσφυγή στη γλωσσική χρήση. Πιο συγκεκριμένα, από αντίδραση προς την παραδοσιακή μέθοδο, εισηγήθηκε έναν διαισθητικό τρόπο κατάκτησης της γλώσσας με συνεχή άσκηση σε

προτασιακές δομές και με επαναλήψεις, χωρίς αναφορά σε γραμματικούς κανόνες, πίνακες και τύπους. Η δομική αντίληψη για τη διδασκαλία της γραμματικής, που διέθετε ένα σοβαρό επιστημονικό υπόβαθρο, οδήγησε σταδιακά στη δημιουργία μιας αρνητικής για τη γραμματική διδακτικής αντίληψης, γεγονός που προκαλούσε έντονους προβληματισμούς, τόσο σε όσους ήταν πιστοί στην παραδοσιακή αντίληψη όσο, και σε εκείνους που ήταν ενήμεροι για τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, η οποία είχε ήδη κάνει στον διεθνή χώρο την εμφάνισή της. Η απουσία μάλιστα μιας σχετικής πρόβλεψης στα ΑΠ για την αντιμετώπιση θεμάτων που σχετίζονται με το ζήτημα της γραμματικής, καθώς και ενός κατάλληλου διδακτικού εγχειριδίου, οδηγούσε πολύ συχνά τους δασκάλους, που παραδοσιακά είχαν συνηθίσει στη διδασκαλία της γραμματικής, να αντιμετωπίζουν με ατομικές παρεμβάσεις το ζήτημα και να προβαίνουν σε γραμματική διδασκαλία κατά βούληση και με τον τρόπο που ο καθένας από αυτούς θεωρούσε ως τον πιο αποτελεσματικό.

Για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος, συγκροτήθηκε στα 1990 από το ΠΙ επιτροπή ειδικών με στόχο να προτείνει μια βραχυπρόθεσμη λύση (Μήτσης 1995: 199-200). Η επιτροπή αυτή, που αποτελούνταν από μια ομάδα γλωσσολόγων και εκπαιδευτικών, πρότεινε ως άμεση λύση την επανέκδοση της *Νεοελληνικής Γραμματικής* του Χρ. Τσολάκη και την εισαγωγή της στις δυο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου ως βιβλίου αναφοράς. Για να συμβάλει, μάλιστα, στη σωστή χρήση και τη φυσιολογική ένταξη του βιβλίου αυτού στη διδακτική διαδικασία, η ίδια επιτροπή συνέταξε και ένα τεύχος με τον τίτλο *Οδηγίες για τη διδασκαλία της γραμματικής στις τάξεις Ε' και ΣΤ'*, το οποίο εκδόθηκε από τον ΟΕΔΒ τον επόμενο χρόνο (1991). Στην ουσία επρόκειτο για μια προσωρινή και εκ των ενόντων αντιμετώπιση, η οποία, όμως, δεν είχε την επιβαλλόμενη συνέχεια.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι ο ρόλος της γραμματικής υποβαθμίστηκε κατά τη δεκαετία του 1980, γιατί η διδασκαλία της συνδέθηκε με παρωχημένες παιδαγωγικές αντιλήψεις και αντιμετωπίστηκε εσφαλμένα ως αποκλειστικό χαρακτηριστικό της παραδοσιακής μεθόδου. Πάντως, η αιφνίδια εμφάνιση του δομισμού προκάλεσε τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία μια σειρά αναταράξεων, δημιουργώντας ένα νέο πρόβλημα που θα μπορούσε να ονομαστεί *γραμματικό ζήτημα* (Χατζηλουκά-Μαυρή 2007: 2). Οι αντιθέσεις αυτές, ωστόσο, και οι δυσκολίες, καθώς βαίναμε προς το τέλος του 20ού αιώνα, δημιουργούσαν την εντύπωση ότι η λύση του ζητήματος της γραμματικής δεν βρίσκεται στα άκρα, αλλά σε έναν μέσο και ταυτόχρονα νέο δρόμο, στον οποίο φαινόταν να μας οδηγεί σταθερά



η πρόοδος της γλωσσολογικής επιστήμης. Πράγματι, οι καταγιστικές εξελίξεις που σημειώθηκαν την εποχή αυτή, ιδίως στον τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, είχαν ως αποτέλεσμα την οργανική σύνδεση της γραμματικής με το περιβάλλον και τη γλωσσική χρήση σε συνδυασμό μάλιστα με την ιδιαίτερη έμφαση που δινόταν στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας. Στη μεταβολή των δεδομένων και στην αλλαγή του γενικότερου πνεύματος συνέβαλε κατά κύριο λόγο η εμφάνιση και ταχεία διάδοση του επικοινωνιακού μοντέλου, στο πλαίσιο του οποίου η γραμματική, ύστερα από μια περίοδο συνεχούς υποβάθμισης και έντονων αμφισβητήσεων, άρχισε όχι μόνο να ανακάμπτει, αλλά και να συνδέεται όλο και πιο πολύ με την έννοια της επικοινωνίας (βλ. και το κεφ. 1.5.2). Με λίγα λόγια, η γραμματική δεν περιορίστηκε αποκλειστικά στον χώρο των παραδειγματικών σχέσεων και του συστήματος της γλώσσας, αλλά άρχισε να διευρύνει τα όριά της προς την πλευρά της γλωσσικής χρήσης, αναδεικνύοντας, όλο και περισσότερο, την οργανική σύνδεση των γραμματικών στοιχείων και δομών με το περιβάλλον και τις επιδιώξεις των συνομιλητών. Η στενή αυτή σύνδεση της γραμματικής με το περιβάλλον και την επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας έδωσε μια νέα διάσταση όχι μόνο στη γραμματική ανάλυση, αλλά γενικότερα στην κατανόηση και τη λειτουργία της επικοινωνίας, αφού έδειξε τελικά ότι οι γραμματικές επιλογές σχετίζονται άμεσα με τα δεδομένα του περιβάλλοντος, στο οποίο και επιτελείται το συγκεκριμένο επικοινωνιακό γεγονός.

Γενικά, οι εξελίξεις αυτές είχαν ως αποτέλεσμα τη βαθμιαία γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στο γλωσσικό σύστημα και τη γλωσσική χρήση, δηλαδή ανάμεσα στην παραδειγματική και τη συνταγματική διάσταση της γλώσσας, γεγονός που ανέδειξε την άμεση σχέση των γραμματικών τύπων και δομών με τις περιστάσεις επικοινωνίας και τους στόχους των ομιλητών.

Στο μεταξύ, η αλματώδης πρόοδος που σημειώθηκε στο πεδίο της γλωσσικής επιστήμης έδειχνε ότι τόσο η παραδοσιακή μέθοδος όσο και το δομικό μοντέλο είχαν ξεπεραστεί από τις τρέχουσες επιστημονικές εξελίξεις και, επομένως, έπρεπε να επιχειρηθεί στην πρωτοβάθμια ελληνική εκπαίδευση μια ανανεωτική προσπάθεια με στόχο την εισαγωγή των νέων δεδομένων και τη δημιουργική εκμετάλλευσή τους προς όφελος του γλωσσικού μαθήματος και εν προκειμένω της διδασκαλίας της γραμματικής στους μικρούς μαθητές.

Τα πρώτα σημάδια μιας ανανεωτικής προσπάθειας προς την κατεύθυνση του εκσυγχρονισμού της γλωσσικής διδασκαλίας γενικότερα αλλά και μιας ανανεωμένης

αντιμετώπισης της γραμματικής εμφανίζονται λίγο πριν τη λήξη του 20ού αιώνα και συγκεκριμένα το 1999 με την έκδοση νέων ΑΠ για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Μήτσης 2015: 282-3, Παραδιά & Μήτσης 2011: 168-72).

Τη χρονιά αυτή, με υπουργική απόφαση που έχει τον αριθμό Γ1/58/25-1-1999 και θέμα: *Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Προ-δημοτική Εκπαίδευση – Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο* (ΦΕΚ 93/10-2-1999), δημοσιεύονται νέα ΑΠ, με τα οποία γίνεται μια πρώτη αναφορά στην επικοινωνιακή προσέγγιση και επιχειρείται μια προσπάθεια εισαγωγής κάποιων πολύ βασικών θέσεων της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Η προσπάθεια, όμως, αυτή δεν είχε συνέχεια και δεν ολοκληρώθηκε, αφού δεν ακολούθησαν οι απαιτούμενες εφαρμογές, δηλαδή η συγγραφή νέων βιβλίων και η υιοθέτηση μιας αντίστοιχης διδακτικής μεθόδου. Με λίγα λόγια, η χρησιμοποιούμενη, κατά την περίοδο εκείνη, μέθοδος διδασκαλίας, καθώς και τα εν χρήσει σχολικά βιβλία δεν αντανακλούσαν το πνεύμα των νέων ΑΠ και επομένως η συγγραφή και η παρουσία των προγραμμάτων αυτών δεν είχαν κανένα ουσιαστικό διδακτικό αποτέλεσμα και τα πράγματα συνέχισαν να πορεύονται, όπως και στο παρελθόν. Η προσπάθεια για ουσιαστική ανανέωση του γλωσσικού μαθήματος δεν εγκαταλείφθηκε, αλλά επιχειρήθηκε και πάλι μετά από λίγα χρόνια, δηλαδή στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, όταν πλέον οι εξελίξεις ήταν τόσο έντονες, ώστε η μεταρρύθμιση στο γλωσσικό μάθημα να καθίσταται απολύτως αναγκαία (Καραντζόλα 2000, Φτερνιάτη 2001).

Πιο συγκεκριμένα, με την αρχή του νέου αιώνα, φάνηκε πιο καθαρά η ανάγκη μιας αλλαγής στο γλωσσικό μάθημα, ο σχεδιασμός της οποίας ανατέθηκε στο ΠΙ. Πράγματι, ύστερα από πολύμηνη εργασία μιας πολυπληθούς ομάδας ειδικών, το ΠΙ ολοκλήρωσε τη συγγραφή μιας σειράς νέων ΑΠ για την υποχρεωτική εκπαίδευση (δημοτικό-γυμνάσιο), τα οποία και εκδόθηκαν σε ενιαίο τόμο το 2003, με νέα υπουργική απόφαση που είχε αριθμό 21072<sup>α</sup>/Γ2/28-2-2003 και τίτλο: *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού – Γυμνασίου...* (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 2003). Τα προγράμματα αυτά, όσον αφορά το δημοτικό σχολείο που μας ενδιαφέρει εδώ, χαρακτηρίζονται για την εισαγωγή ορισμένων καινοτομιών, οι κυριότερες από τις οποίες είναι οι εξής: Η ολοκληρωτική σχεδόν αποδοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης, η ανάδειξη της διαθεματικότητας ως βασικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, η έμφαση στην έννοια του κειμένου και η αντιμετώπισή του ως βασικού τρόπου προσέγγισης του ανθρώπινου λόγου και, τέλος, η αναβάθμιση του τομέα της γραμματικής, ο οποίος

αντιμετωπίζεται πλέον σύμφωνα με ένα εντελώς νέο πρίσμα (Μήτσης 2011<sup>α</sup>, Παραδιά & Μήτσης 2011: 172-82, Χατζηλουκά & Ιορδανίδου 2010).

Μελετώντας κανείς πιο λεπτομερειακά τα νέα ΑΠ, διαπιστώνει ότι ο τομέας της γραμματικής αναβαθμίζεται σημαντικά και μάλιστα προς την κατεύθυνση των σύγχρονων δεδομένων και ειδικότερα των απαιτήσεων που θέτει η εφαρμοσμένη γλωσσολογία. Στο σημείο αυτό μάλιστα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι προβλέψεις για τη γραμματική αρχίζουν ήδη να υπερβαίνουν τα όρια του συστήματος και να κατευθύνονται προς την πλευρά της γλωσσικής χρήσης και της επικοινωνίας. Αν και η σύνδεση των γραμματικών δομών και τύπων με το περιβάλλον βρίσκεται ακόμη σε ένα πρώιμο στάδιο και είναι σαφώς περιορισμένη, αποτελεί εν τούτοις ένα σημαντικό ερέθισμα για περαιτέρω προβληματισμούς και για ευχερέστερη προώθηση του θέματος στο μέλλον. Το θετικό πάντως είναι ότι το ζήτημα της γραμματικής έχει τεθεί σε σωστή πορεία και το γεγονός αυτό παρέχει τη δυνατότητα για μια περισσότερο σύγχρονη αλλά και αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή του στο μέλλον.

Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η στροφή των νέων ΑΠ προς το επικοινωνιακό μοντέλο, παραθέτουμε ένα σχετικό απόσπασμα από το κεφάλαιο των νέων ΑΠ που έχει τον τίτλο: *Διδακτική Μεθοδολογία – Α' Γλώσσα*, το οποίο περιέχει, ανάμεσα σε πολλά άλλα, και τα εξής:

*Ως προς τη 'Γραμματική' είναι ανάγκη να συνειδητοποιήσει ο δάσκαλος ότι, διδάσκοντας γλώσσα διδάσκει τη δομή της ή, με γνωστούς όρους, διδάσκει 'γραμματική' σε τρία επίπεδα:*

*-γραμματική της λέξης (δομή της λέξης, λεξιλόγιο, σημασιολογία, ετυμολογικό κτλ.),*

*-γραμματική της πρότασης (δομή της πρότασης, σημασιολογία της πρότασης) και*

*-γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας (κατανόηση της δομής και του περιεχομένου, δόμηση κειμένου – δομή και σύνδεση παραγράφων, άξονας γλωσσικής συνοχής, καταλληλότητα γλωσσικών μέσων).*

*Η γραμματική των δυο πρώτων επιπέδων (γραμματική του γλωσσικού συστήματος) διδάσκεται προκειμένου να υπηρετήσει τη γραμματική της επικοινωνίας. Μ' άλλα λόγια, η διδασκαλία του συστήματος της νεοελληνικής γλώσσας είναι σκόπιμο να συνδυάζεται με τη μελέτη της λειτουργίας και της χρήσης του σε πραγματικές περιστάσεις. Γι' αυτό, η διδασκαλία της γραμματικής*

*του συστήματος δεν πρέπει να υπερβαίνει κάποια 'λογικά' όρια. Η κλίση περιορίζεται στη συνειδητοποίηση και εσωτερίκευση ενός σχήματος κλίσης ρήματος και ενός σχήματος κλίσης πτωτικού, χωρίς εμπλοκή του μαθητή σε υποπεριπτώσεις (ανισοσύλλαβα, φωνηεντόληκτα, ανώμαλα κτλ.). Ο σκοπός είναι να εντάσσει τις υποπεριπτώσεις σε ένα εκ των προτέρων αποκρυσταλλωμένο κλιτικό πρότυπο, εφόσον πρόκειται για μητρική γλώσσα και οι γραμματικοί τύποι του είναι γνωστοί. Εξαιρέση αποτελούν όσα κλιτικά δεν είναι απόλυτα ενταγμένα στη μορφολογική δομή της νέας ελληνικής (αρχαιοκλιτα). Εδώ ο μαθητής ασκείται στην προφορική και γραπτή κλίση κάθε κλιτού ξεχωριστά.*

*Η χρήση της ορολογίας είναι αναγκαία μόνο στο μέτρο που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνεννόηση με τους μαθητές, τόσο κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος όσο και κατά την παραπομπή τους σε βιβλία αναφοράς [...](ΥΠΕΠΘ – ΠΙ 2003, σελ. 3774).*

Το περιεχόμενο και οι προβλέψεις των ΑΠ της περιόδου αυτής υλοποιούνται σε σημαντικό βαθμό από τα διδακτικά εγχειρίδια για το μάθημα της γλώσσας, τα οποία για την ΠΕ γράφτηκαν αμέσως μετά και εκδόθηκαν κατά τη διάρκεια των ετών 2006 και 2007. Αυτό δηλαδή που παρατηρεί κανείς στα βιβλία του μαθητή (Βιβλίο Γλώσσας και Τετράδιο Εργασιών) είναι, όσον αφορά τη διδακτέα ύλη, μια προσπάθεια υιοθέτησης κάποιων βασικών αρχών της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, ενώ οι ασκήσεις που προτείνονται, κινούνται σε ένα ευρύ φάσμα που αρχίζει με ασκήσεις παραδοσιακές, συνεχίζεται με ασκήσεις δομικής μορφής και καταλήγει σε κάποιες δραστηριότητες επικοινωνιακού τύπου.

Η σημαντικότερη, όμως, εξέλιξη στον τομέα της γραμματικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου είναι η σύνταξη ενός νέου εγχειριδίου γραμματικής που εκδόθηκε το 2011 και απευθύνεται στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις (Φιλιππάκη-Warburton κ.ά. 2011). Η γραμματική αυτή, αν και ακολουθεί στη διάταξη της ύλης μια μάλλον παραδοσιακή οργάνωση, αξιοποιεί, εν τούτοις, σε σημαντικό βαθμό τα πορίσματα και τις αρχές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, επιχειρώντας μια οργανική σύνδεση των γραμματικών δομών και τύπων με την επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας.

Η παρουσία της νέας γραμματικής θεωρείται πολύ σημαντική, γιατί συνδέει τη γραμματική διδασκαλία με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και προσφέρει για τον σκοπό της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής διδασκαλίας ένα πρώτο φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων, τις οποίες οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν και να

γίνουν ικανοί να τις χρησιμοποιούν ανάλογα με τις ανάγκες τους. Το εγχειρίδιο αυτό, παρά την παραδοσιακή του δομή, αποβλέπει ωστόσο στην επικοινωνιακή διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων και, ως έναν βαθμό, στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών και κειμενικών δεξιοτήτων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η νέα γραμματική φαίνεται να δίνει σημαντικό βάρος στην παρουσίαση των μερών του λόγου και ιδιαίτερα στην κλίση των λέξεων, αφού το σχετικό κεφάλαιο (Τρίτο Μέρος), καταλαμβάνει περισσότερο από το μισό βιβλίο. Από το άλλο όμως μέρος, η παράθεση της γραμματικής ύλης, στην οποία αξιοποιούνται επαρκώς πολλά από τα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, γίνεται με σωστό παιδαγωγικά και διδακτικά τρόπο, δηλαδή με τρόπο ευχάριστο και παιγνιώδη, που διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών. Η γραμματική αυτή περιλαμβάνει τα ακόλουθα μέρη:

*Πρώτο Μέρος: Χρησιμοποιώ τη γλώσσα για να επικοινωνήσω: Πραγματολογία – Γλωσσική χρήση (σελ. 11-32).*

*Δεύτερο Μέρος: Μιλώ και γράφω: Φθόγγοι, γράμματα και συλλαβές – Φωνολογία και γραφή (σελ. 33-36).*

*Τρίτο Μέρος: Σχηματίζω λέξεις: Κλιτική μορφολογία (σελ. 37-174).*

*Τέταρτο Μέρος: Συνθέτω φράσεις και προτάσεις: Σύνταξη (σελ. 175-200).*

*Πέμπτο Μέρος: Βρίσκω τις σχέσεις των λέξεων: Παραγωγική μορφολογία – Σύνθεση – Σημασιολογία (σελ. 201-212).*

*Πίνακας ανωμάλων ρημάτων- Γλωσσάρι (σελ. 213-217).*

Η προσπάθεια των συγγραφέων για δημιουργική εκμετάλλευση των αρχών και των δεδομένων της γλωσσικής επιστήμης είναι εμφανής και ιδιαίτερα στο πρώτο μέρος του βιβλίου, του οποίου τα περιεχόμενα που παραθέτουμε είναι πολύ ενδεικτικά:

### **ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ**

*Χρησιμοποιώ τη γλώσσα για να επικοινωνήσω*

*Πραγματολογία – Γλωσσική χρήση.*

**Ενότητα 1:** *Τι κάνω με τα λόγια; -Εύχομαι, υπόσχομαι, δηλώνω, συμβουλεύω, παρακαλώ - ζητώ, διατάζω - απαγορεύω, εκφράζω φιλική και ευγενική διάθεση (π.χ. έπαινο, συμπάθεια).*

**Ενότητα 2:** *Πώς δημιουργώ ένα κείμενο;*

*2.1 Αναγνωρίζω τα είδη των κειμένων*

*Περιγράφω, αφηγούμαι, δίνω οδηγίες, χρησιμοποιώ επιχειρήματα*

*2.2 Συνθέτω κείμενο. Συνθέτω παράγραφο, κειμενικοί δείκτες*

*2.3 Επιλέγω το κατάλληλο ύφος ανάλογα με την περίπτωση Επίσημο*

*(τυπικό) – ανεπίσημο (οικείο) ύφος*

*2.4 Ακολουθώ κανόνες στην επικοινωνία*

*Κανόνες συνεργασίας, κανόνες συμπεριφοράς*

(Φιλιππάκη-Warburton κ.ά. 2011: 7)

Αυτό που διαπιστώνει κανείς είναι ότι μέσα από τη νέα γραμματική του δημοτικού επιχειρείται μια περισσότερο επιστημονική αντιμετώπιση του γραμματικού υλικού και, ταυτόχρονα, ένας σύγχρονος και διδακτικά σωστός τρόπος παρουσίασης των φαινομένων, γεγονός που αποτελεί αξιοσημείωτη εξέλιξη για την εκπαιδευτική μας πραγματικότητα (Ντίνας 2015). Πιο συγκεκριμένα, θα λέγαμε ότι *οι λεκτικές πράξεις, τα είδη και τα χαρακτηριστικά των κειμένων, η έννοια του ύφους* κ.λπ. που εντάσσονται στην ύλη του πρώτου μέρους, αποτελούν πρωτοτυπία για τα ελληνικά δεδομένα στον τομέα της γραμματικής.

Επίσης, πρέπει να αναφέρουμε ότι και τα υπόλοιπα μέρη του βιβλίου, παρά το γεγονός ότι έχουν περισσότερο παραδοσιακό χαρακτήρα, δεν παύουν, εντούτοις, να εκμεταλλεύονται μια σειρά δεδομένων και αρχών της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Γενικά, με το νέο βιβλίο βρισκόμαστε σε τροχιά που οδηγεί προς μια όλο και περισσότερο επικοινωνιακή αντιμετώπιση της γραμματικής και το γεγονός αυτό δημιουργεί τις προϋποθέσεις για περαιτέρω ανανέωση της γραμματικής διδασκαλίας στο μέλλον και για αποτελεσματικότερη εκμετάλλευση των αρχών της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας στην ΠΕ της χώρας μας. Προς αυτήν ακριβώς την κατεύθυνση σκοπεύει και η παρούσα έρευνα, επιχειρώντας να διαπιστώσει την οργανική σχέση της γραμματικής με την επικοινωνία και να προτείνει τρόπους αξιοποίησης των ευρημάτων της προς όφελος της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία βρίσκεται στην ελληνική ΠΕ σε μια σημαντική για το μέλλον της εξελικτική φάση .

## 2.2 Το αντικείμενο της έρευνας

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις και τα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, μία από τις βασικότερες ιδιότητες (και ίσως η πιο βασική) του επαρκούς ομιλητή / χρήστη της γλώσσας, είναι η *επικοινωνιακή του ικανότητα*. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει (βλ. το κεφ. 1.7.1 της παρούσης εργασίας), με τον όρο αυτόν νοείται γενικά η γνώση, τόσο από την πλευρά του πομπού όσο και από την πλευρά του δέκτη, μιας σειράς αρχών που σχετίζονται με την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας, καθώς και η δυνατότητα ενεργοποίησης της γνώσης αυτής για την επίτευξη των εκάστοτε επικοινωνιακών τους στόχων (Cook 2003: 42-6, Μήτσης 1996: 156-7, 2004: 28-9 & 2015: 440-3). Η κυρίαρχη αντίληψη, τουλάχιστον μέχρι τις τελευταίες τρεις δεκαετίες του 20ού αιώνα, ήταν ότι η γραμματική συμβάλλει μεν αποφασιστικά στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των ομιλητών (δηλαδή στην ολοκληρωμένη γνώση του συστήματος και των κανόνων που το διέπουν), δεν συμβιβάζεται όμως με την επικοινωνιακή λειτουργία, αφού για ορισμένους μάλιστα ειδικούς η επικοινωνία και η γραμματική αποτελούσαν έννοιες, αν όχι αντιφατικές, τουλάχιστον πολύ διαφορετικές, ασύνδετες ή και άσχετες μεταξύ τους (Μήτσης 2015: 145-6).

Τις τελευταίες, όμως, δεκαετίες, και ύστερα από μια σειρά νέων ανακαλύψεων της γλωσσικής επιστήμης, η αντίληψη για τον χαρακτήρα και τη συμβολή της γραμματικής στη γλωσσική διαδικασία άρχισε να μεταβάλλεται σταδιακά, με αποτέλεσμα να θεωρείται φυσιολογική και να επιχειρείται η σύνδεση της γραμματικής με τη λειτουργία της επικοινωνίας και γενικότερα με τη χρήση της γλώσσας. Οι εξελίξεις αυτές άσκησαν άμεση επίδραση και στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας, ιδιαίτερα μάλιστα στην περίπτωση της διδασκαλίας του πρώτου κώδικα (μητρικής γλώσσας), του οποίου η γνώση δεν συνιστούσε για τη σχολική μας παράδοση παρά τη μηχανική απομνημόνευση και την τυπική εκμάθηση μιας σειράς γραμματικών κανόνων, εξαιρέσεων, κλιτικών πινάκων και τύπων. Η απόπειρα μάλιστα εισαγωγής των αρχών και των θέσεων του δομικού μοντέλου, κατά τη δεκαετία του 1980, περιέπλεξε ακόμη περισσότερο τα πράγματα, γιατί επιχείρησε να οδηγήσει τη γραμματική διδασκαλία στο άλλο άκρο, δηλαδή στην αιφνίδια κατάργησή της, αγνοώντας μια έντονη παράδοση και μια καθιερωμένη σχολική πρακτική που υπήρχε στον τόπο μας για αιώνες.

Η εμφάνιση, στη συνέχεια, της ΕΠ και η συνακόλουθη απόπειρα διασύνδεσης του γλωσσικού συστήματος με τη γλωσσική χρήση, οδήγησαν στη δημιουργία μιας

νέας διδακτικής αντίληψης που είναι γνωστή ως επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας (ΕΚΠ), τη θεωρητική βάση της οποίας αποτελεί η έννοια της επικοινωνίας μέσω κειμένων. Αντιμετωπίζοντας την επικοινωνία από την πλευρά του κειμένου, η γλωσσική έρευνα οδηγήθηκε σε μια νέα σύλληψη της γραμματικής, η διδασκαλία της οποίας έπρεπε να αναβαθμιστεί και να τεθεί σε νέες διαστάσεις, πάντοτε μέσα στο πλαίσιο του γλωσσικού φαινομένου ως συνόλου. Αυτήν ακριβώς τη νέα οπτική αντιμετώπισης της γλώσσας και της γραμματικής που χαρακτηρίζεται ως επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική αντίληψη επιχειρούν, ως ένα σημείο, να μεταφέρουν στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας τόσο τα νέα ΑΠ του 2003 όσο και τα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας, που συντάχτηκαν στη συνέχεια σύμφωνα με τα προγράμματα αυτά. Η όλη προσπάθεια συνίσταται στην ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών, η οποία, σύμφωνα με τη σύγχρονη επιστημονική αντίληψη, προϋποθέτει την παρουσία της γραμματικής ικανότητας, πράγμα που καθιστά με τη σειρά του αναγκαία τη συστηματική γραμματική διδασκαλία (κεφ. 1.7.1 & 1.7.2).

Μια σύγχρονη, επομένως, διδασκαλία της γραμματικής, που είναι προσανατολισμένη στις αρχές επικοινωνιακού-κειμενοκεντρικού μοντέλου, πρέπει να συνδέει οργανικά τη γραμματική με το περιβάλλον και με τους επικοινωνιακούς στόχους των ομιλητών. Η όλη κατάσταση, όπως έχει διαμορφωθεί σήμερα με βάση τις νέες εξελίξεις, αλλά και την παραδοσιακή διδακτική αντίληψη που συνεχίζει να είναι παρούσα σε ένα σημαντικό τμήμα εκπαιδευτικών της ΠΕ, δημιουργεί μια σειρά προβληματισμών και θεμάτων, που θα μπορούσαμε να τα εντάξουμε σε δυο βασικές κατηγορίες και συγκεκριμένα: (i) Η πρώτη κατηγορία που περιλαμβάνει ζητήματα επιστημονικής και διδακτικής φύσης που προκύπτουν αντικειμενικά από την εισαγωγή της νέας μεθόδου διδασκαλίας της γλώσσας και της γραμματικής, και (ii) μια δεύτερη κατηγορία που περιλαμβάνει προβλήματα που δημιουργούνται και θέματα που ανακύπτουν από την εφαρμογή της ΕΚΠ στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα και ειδικότερα στον χώρο της ΠΕ, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί σήμερα.

(i) Τα κυριότερα από τα επιστημονικά και διδακτικά προβλήματα που δημιουργεί η νέα αντίληψη συνοψίζονται στα εξής:



-Πώς νοείται σήμερα η γνώση της γραμματικής και πώς αυτή μπορεί να αποκτηθεί μέσω της διδακτικής διαδικασίας.

-Σε ποιον βαθμό η γραμματική γνώση πρέπει να έχει διαισθητικό ή συστηματικό χαρακτήρα και ποιες πρέπει είναι οι αντίστοιχες διδακτικές μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν;

-Πώς πρέπει να αξιοποιηθούν οι αρχές της ΕΚΠ στο επίπεδο του γραπτού λόγου και ιδιαίτερα στον τομέα της ορθογραφίας;

-Επιτρέπεται η μηχανική εκμάθηση γραμματικών φαινομένων; Αν ναι, σε ποιο βαθμό και με ποιον στόχο;

-Πρέπει να γίνεται χρήση μεταγλώσσας (γραμματικής ορολογίας); Αν ναι, σε ποιο βαθμό και με ποιες αρχές;

-Ποια είναι η γενικότερη συμβολή της γραμματικής στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών και με ποιες διδακτικές μεθόδους ή δραστηριότητες επιτυγχάνεται;

-Ποια είναι συμβολή της γραμματικής στην ανάπτυξη της ικανότητας για δόμηση αποτελεσματικών κειμένων και πώς επιτυγχάνεται;

(ii) Τα κυριότερα από τα ειδικά θέματα που σχετίζονται με τη σχολική μας πραγματικότητα θεωρούμε ότι συνοψίζονται στα εξής:

-Σε ποιον βαθμό έχουν κατακτήσει οι δάσκαλοι των σχολείων μας και έχουν αποδεχτεί τις αρχές και τη λογική της ΕΚΠ, την οποία καλούνται μέσα από τα ισχύοντα ΑΠ και τα εν χρήσει εγχειρίδια να υλοποιήσουν;

- Έχουν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα ή σεμινάρια και έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τη φιλοσοφία της καινούργιας μεθόδου και τις επιδιώξεις του νέου διδακτικού υλικού;

-Σε ποιον βαθμό οι δάσκαλοι έχουν υπερβεί παραδοσιακές τεχνικές και αντιλήψεις και έχουν αποβάλει παραδοσιακές αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη γραμματική;

-Πώς αντιμετωπίζουν το διδακτικό εγχειρίδιο; Το χρησιμοποιούν ως αποκλειστικό μέσο διδασκαλίας ή προστρέχουν και σε άλλες πηγές υλικού;

-Πώς αντιμετωπίζουν τον μαθητή ως παράγοντα διδασκαλίας και ιδιαίτερα στο γλωσσικό μάθημα;

-Τι είναι γι' αυτούς η γραμματική γνώση και πώς αποκτάται; Πρέπει η γραμματική να αποτελεί ξεχωριστό κλάδο ή να εντάσσεται στο γενικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας ως οργανικό μέρος της;

Είναι φυσικό ότι η υιοθέτηση της ΕΚΠ ως βασικής θεωρητικής βάσης στο γλωσσικό μάθημα και η αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης και διδασκαλίας της γραμματικής υπό το νέο αυτό πρίσμα, δημιουργούν ένα πολύπλοκο θέμα που εστιάζει τόσο στον ρόλο της γραμματικής όσο και στον τρόπο διδασκαλίας της, το οποίο, όπως έχουμε αναφέρει, χαρακτηρίζεται από ορισμένους ερευνητές ως «*γραμματικό ζήτημα*», όρος που πλάστηκε αναλογικά προς τον όρο «*γλωσσικό ζήτημα*», στην προσπάθεια να φανεί όχι μόνο η σημασία της διδασκαλίας της γραμματικής αλλά και η αντίφαση που διακρίνει τις προτάσεις αντιμετώπισης του όλου θέματος (Χατζηλουκά-Μαυρή 2007: 2).

Υπό τις συνθήκες αυτές, αντιλαμβάνεται κανείς ότι μια εμπειριστατωμένη έρευνα που αφορά σήμερα τη διδασκαλία της γραμματικής στην ΠΕ πρέπει να ξεκινήσει από μια συνολική αντιμετώπιση του θέματος, να εξετάσει, δηλαδή, το ζήτημα της γραμματικής ως γενικότερο επιστημονικό και διδακτικό ζήτημα και στη συνέχεια, αφού περιγράψει αναλυτικά την κρατούσα σήμερα κατάσταση στην εκπαίδευσή μας, να καταλήξει σε συμπεράσματα και να προτείνει τις ενδεδειγμένες λύσεις. Λαμβάνοντας δε υπόψη τον βασικό σκοπό της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, ο οποίος σύμφωνα με τα ισχύοντα ΑΠ:

*«αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο...»* (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 2003: 3745), καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η βασική επιδίωξη της γλωσσικής διδασκαλίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας. Η επίτευξη, όμως, ενός ικανοποιητικού επιπέδου γλωσσικής επάρκειας επιτυγχάνεται με την ταυτόχρονη διδασκαλία και καλλιέργεια όλων των τομέων του γλωσσικού μαθήματος, δηλαδή της ανάγνωσης, της γραφής, της λογοτεχνίας, του λεξιλογίου, της διαχείρισης της πληροφορίας και της γραμματικής.

Ιδιαίτερα μάλιστα για τον τομέα της γραμματικής οι αναφορές των ανωτέρω προγραμμάτων (βλ. και το κεφ. 2.1) συνοψίζονται κατά την άποψή μας στα εξής:

(i) Η γραμματική, άρα και η διδασκαλία της, κατηγοριοποιείται σε τρία επίπεδα και συγκεκριμένα σε επίπεδο λέξης, σε επίπεδο πρότασης και σε επίπεδο κειμένου και επικοινωνίας. Τα δύο πρώτα επίπεδα απαρτίζουν, σύμφωνα με το ισχύον ΑΠ, τη γραμματική του συστήματος, δηλαδή αποσκοπούν στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών. Με τη σειρά της, η γλωσσική ικανότητα προορίζεται να υπηρετήσει τη γραμματική του τρίτου επιπέδου, δηλαδή να φέρει το παιδί σε επαφή με τα κείμενα και, άρα, να καλλιεργήσει την ικανότητά του για παραγωγή και αντίληψη κειμένων, άρα και για αποτελεσματική επικοινωνία.

Στην ουσία, αυτό που αποκομίζει κανείς μελετώντας το εν λόγω τμήμα των ΑΠ είναι ότι η γραμματική πρέπει να διδάσκεται με τελικό στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, δηλαδή ότι η διδασκαλία της γραμματικής πρέπει να υπηρετεί τη γλωσσική χρήση και να διευκολύνει στην επίτευξη των εκάστοτε επικοινωνιακών στόχων των ομιλητών.

(ii) Μία δεύτερη και πολύ σημαντική πρόβλεψη των νέων ΑΠ είναι αυτή που ορίζει ότι η διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος πρέπει να συνδυάζεται με τη λειτουργία και τη χρήση του σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Στο σημείο αυτό μάλιστα επισημαίνεται από τους συντάκτες των νέων ΑΠ ότι *η διδασκαλία του συστήματος δεν πρέπει να υπερβαίνει κάποια «λογικά» όρια* (ΥΠΕΠΘ –ΠΙ 2003: 3774), πράγμα που κατά τη γνώμη μας υποδεικνύει την απομάκρυνση από την παραδοσιακή λογική και νοοτροπία, σύμφωνα με την οποία η γραμματική αντιμετωπιζόταν ως αυτοσκοπός. Με λίγα λόγια, τα νέα ΑΠ θεωρούν ότι η γραμματική υπάρχει για να υπηρετεί την επικοινωνία και γι' αυτό πρέπει να αντιμετωπίζεται με μέτρο, δηλαδή ως μέσον και όχι ως σκοπός της διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι οι βασικές αρχές της γραμματικής διδασκαλίας, όπως προκύπτουν από τη μελέτη των ισχυόντων ΑΠ, συνοψίζονται ως εξής:

(i) Η γραμματική δεν είναι μόνο σύστημα, αλλά επεκτείνεται και στο επίπεδο της γλωσσικής χρήσης, δημιουργώντας δεσμούς με το περιβάλλον και την επικοινωνιακή λειτουργία.

(ii) Η διδασκαλία της γραμματικής δεν πρέπει, επομένως, να περιορίζεται στο επίπεδο της λέξης και της πρότασης, αλλά να προεκτείνεται σε επίπεδο κειμένου και επικοινωνίας.

(iii) Η γραμματική δεν πρέπει, στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, να αντιμετωπίζεται ως σκοπός, αλλά ως μέσον που συμβάλλει στην επίτευξη μιας σειράς στόχων, ο κυριότερος από τους οποίους είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών.

Στο σημείο αυτό έχουμε να κάνουμε τις εξής παρατηρήσεις:

(α) Οι θεωρητικές απόψεις και επισημάνσεις που περιέχονται στα νέα ΑΠ είναι στο μεγαλύτερο μέρος τους πολύ σύντομες και συχνά υπαινικτικές. Αυτό σημαίνει ότι, για να αντιληφθεί κανείς το νόημά τους, πρέπει να κατέχει εκ των προτέρων ένα βασικό σύνολο ειδικών γνώσεων, το οποίο ίσως να μη διαθέτουν στον απαιτούμενο βαθμό, ιδιαίτερα οι παλαιότεροι δάσκαλοι. Π.χ. από το ένα μέρος, η χρήση όρων όπως *γραμματική του γλωσσικού συστήματος, γραμματική της επικοινωνίας, σημασιολογία, γλωσσική συνοχή κ.λπ.* και από το άλλο η χρήση εκφράσεων, όπως *η διδασκαλία του συστήματος δεν πρέπει να υπερβαίνει κάποια «λογικά» όρια*, τα οποία όμως δεν καθορίζονται, καθιστούν ορισμένα σημεία του κειμένου των ΑΠ αμφίσημα και δυσερμήνευτα.

(β) Ο βασικός στόχος της διδασκαλίας που προβάλλεται μέσα από το κείμενο των ΑΠ είναι, όπως διαπιστώσαμε, η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία της γραμματικής συναρτάται απόλυτα με τον στόχο αυτόν, δεν γίνεται λόγος για τον τρόπο διδασκαλίας της, δηλαδή για την κατάλληλη μέθοδο που θα οδηγήσει στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια απουσιάζει από τα ανωτέρω ΑΠ ένας ολοκληρωμένος τρόπος διδασκαλίας της γραμματικής που θα συμβάλλει στην ταχύτερη και αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων του γλωσσικού μαθήματος και συγκεκριμένα στη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών μέσω της γραμματικής διδασκαλίας.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι στον τρόπο χειρισμού και διδασκαλίας της γραμματικής προς όφελος της επικοινωνιακής ικανότητας υπάρχει στην εκπαίδευσή μας ένα σημαντικό κενό, το οποίο πρέπει να καλυφθεί όχι μόνο, για να καταστεί η διδασκαλία της γραμματικής οργανικό τμήμα του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και για να αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Προς αυτήν ακριβώς την κατεύθυνση κινείται και η παρούσα εργασία που αποβλέπει τόσο στη μελέτη και καταγραφή των δεδομένων του σύγχρονου γραμματικού ζητήματος, όσο και στη

διατύπωση μιας σειράς προτάσεων που θα στηρίζονται στα πρόσφατα επιστημονικά δεδομένα και θα αποβλέπουν στον εκσυγχρονισμό του γλωσσικού μαθήματος και, επομένως, στην ευρύτερη γλωσσική κατάρτιση των μαθητών της ΠΕ, μέσα από μια ανανεωμένη μέθοδο διδασκαλίας της γραμματικής.

### 2.3 Ο σκοπός της έρευνας

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει στα προηγούμενα κεφάλαια, η υιοθέτηση της ΕΚΠ, ως βασικού θεωρητικού άξονα της γλωσσικής διδασκαλίας, δημιουργεί σε επίπεδο στοιχειώδους εκπαίδευσης μια σειρά προβληματισμών, ενώ τα κενά που υπάρχουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα στον μεθοδολογικό τομέα, είναι ανάγκη να αποσαφηνιστούν και να καλυφθούν κατά τρόπον ώστε η όλη προσπάθεια να οδηγήσει στη δημιουργική αξιοποίηση των νέων δεδομένων και στον εκσυγχρονισμό του γλωσσικού μαθήματος, προτού προσλάβει και πάλι έναν τυπικό ή μηχανικό χαρακτήρα και μεταβληθεί σε καθημερινή ρουτίνα, η οποία θα ακολουθεί κατά γράμμα το υλικό και γενικά τα περιεχόμενα του σχολικού εγχειριδίου. Τα κενά που σημειώσαμε ήδη στο επίπεδο της μεθόδου, σε συνδυασμό με την έλλειψη ενημέρωσης των διδασκόντων σε βασικά θέματα γλωσσικής θεωρίας, μας υποδεικνύουν τον γενικό σκοπό της έρευνας, ο οποίος συνίσταται στη συγκρότηση ενός σύγχρονου διδακτικού μοντέλου, δηλαδή ενός ολοκληρωμένου συστήματος θεωρητικών αρχών και αντίστοιχων διδακτικών εφαρμογών, το οποίο θα αποβλέπει στην αποτελεσματική διδασκαλία της γλώσσας στην Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου σήμερα.

Η επιλογή της Ε΄ τάξης ως βάσης του πειραματισμού δεν έγινε τυχαία, αλλά με παιδαγωγικά, διδακτικά και γλωσσολογικά κριτήρια. Πιο συγκεκριμένα, η σύγχρονη επιστημονική αντίληψη δέχεται ότι η γραμματική αποτελεί από τη φύση της ένα αφαιρετικό φαινόμενο, δηλαδή μια δραστηριότητα κατηγοριοποίησης γλωσσικών στοιχείων και, για τον λόγο αυτόν, η διδασκαλία της προϋποθέτει και ένα αντίστοιχο νοητικό υπόβαθρο από την πλευρά του μαθητή. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα παιδιά αρχίζουν, από την ηλικία των 10 περίπου ετών και ύστερα, να αποκτούν κάποιου είδους αφαιρετική σκέψη, η ερευνητική μας παρέμβαση θα μπορούσε όχι μόνον να είναι πιο εύκολη αλλά και να προχωρήσει στην τάξη αυτή σε μεγαλύτερο βάθος. Με λίγα λόγια θα μπορούσε να διαπιστώσει καλύτερα τη σχέση

των ποικίλων όψεων και εκφάνσεων της γλωσσικής συμπεριφοράς με τη γραμματική, αφού τα παιδιά βρίσκονται σε ένα μεταβατικό νοητικό στάδιο που τους επιτρέπει να συλλαμβάνουν, να συσχετίζουν και να ομαδοποιούν αφηρημένες έννοιες και σχέσεις (Μήτσης 2015: 402-3, ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 1991: 7-12).

Επαναλαμβάνουμε ότι σύμφωνα με τα νέα ΑΠ, ο κύριος στόχος του γλωσσικού μαθήματος είναι η εξασφάλιση στους μαθητές ενός ικανοποιητικού επιπέδου γλωσσικής επάρκειας, που μεταφράζεται τελικά σε δυνατότητα αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας. Η πρόβλεψη, όμως, αυτή για αποτελεσματική γλωσσική χρήση, οδηγεί, με τη σειρά της, στην προσπάθεια βελτίωσης της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, πράγμα στο οποίο, όπως διαπιστώσαμε, συμβάλλει αποφασιστικά ο τομέας της γραμματικής. Γενικά, η γλωσσική επάρκεια και κατ' επέκταση η επικοινωνιακή ικανότητα φαίνεται, στο πλαίσιο των νέων ΑΠ, να συνδέονται οργανικά με τον τομέα της γραμματικής, αλλά η αντίληψη αυτή παραμένει απλώς μια θεωρητική τοποθέτηση ή ένα ζητούμενο του προγράμματος, χωρίς να προτείνονται συγκεκριμένοι τρόποι υλοποίησής του, χωρίς, δηλαδή, να μετατρέπεται σε σειρά αντίστοιχων διδακτικών δραστηριοτήτων και πρακτικών.

Η αντιμετώπιση της έλλειψης αυτής αποτελεί στην ουσία και τον σκοπό της δικής μας έρευνας, ο οποίος θα μπορούσε να αναλυθεί περαιτέρω σε τρεις ειδικότερους στόχους ως εξής:

(i) Να διερευνηθεί πειραματικά η αποτελεσματικότητα της λειτουργικής-επικοινωνιακής προσέγγισης της γραμματικής και να εκτιμηθούν οι δυνατότητές της, σε σχέση με τα παλαιότερα διδακτικά μοντέλα και ιδίως με το παραδοσιακό. Με λίγα λόγια, πρόθεσή μας είναι να εξετάσουμε αν οι μαθητές κατακτούν ευκολότερα τη γραμματική μέσα από τη χρήση φυσικού λόγου και τη μελέτη αυθεντικών κειμένων και σε ποιο βαθμό η διδασκαλία της πρέπει να έχει συνειδητή μορφή ή αν οφείλει να επιτελείται με διαισθητικό τρόπο. Ταυτόχρονα θα εξεταστεί αν ο μηχανικός τρόπος εκμάθησης των γραμματικών φαινομένων που χρησιμοποιούσε το παραδοσιακό μοντέλο μπορεί σήμερα να εφαρμοστεί, ως ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο. Τέλος, στο πλαίσιο του παρόντος στόχου θα εξεταστεί η σκοπιμότητα της χρήσης και ως ποιο βαθμό μιας αντίστοιχης προς τα εξεταζόμενα φαινόμενα μεταγλώσσας (δηλαδή μιας κατάλληλης γραμματικής ορολογίας).

(ii) Να διερευνηθεί η συμβολή της γραμματικής γνώσης στην ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας και ιδιαιτέρως στη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας

των μαθητών. Βασική μας επιδίωξη θα είναι η διαπίστωση της σχέσης των γραμματικών τύπων και δομών με το περιβάλλον και την περίσταση επικοινωνίας, γεγονός που θα συμβάλει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ γραμματικής και επικοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα θα οδηγήσει σε διεύρυνση της γραμματικής προς την πλευρά της γλωσσικής χρήσης. Εάν διαπιστωθεί και πειραματικά η άμεση σχέση μεταξύ γραμματικής και επικοινωνίας, τότε θα οδηγηθούμε αυτόματα στο συμπέρασμα ότι η επιλογή που καλείται να κάνει κάποιος ομιλητής μεταξύ παράλληλων ή ισοδύναμων γραμματικών δομών δεν αποτελεί θέμα ελεύθερης βούλησης, αλλά εξαρτάται από τα δεδομένα του περιβάλλοντος, αφού η επιλογή του καταλληλότερου για την εκάστοτε περίπτωση στοιχείου συνιστά βασική προϋπόθεση που θα τον οδηγήσει στο καλύτερο επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι ο παρών στόχος αποβλέπει στη διαπίστωση της σχέσης μεταξύ γραμματικής και επικοινωνίας και, επομένως, μεταξύ γραμματικής γνώσης και επικοινωνιακής ικανότητας.

(iii) Να αναζητηθεί, μέσω της πειραματικής διαδικασίας και να αξιολογηθεί κατάλληλα ο τρόπος διδασκαλίας της γραμματικής που προτείνεται από την πλευρά της ΕΚΠ. Προφανώς, αυτό σημαίνει ότι θα προβούμε σε πειραματικές εφαρμογές του επικοινωνιακού- κειμενοκεντρικού μοντέλου, έχοντας ως βασικό οδηγό την αρχή ότι η διδακτική διαδικασία πρέπει να συνδέει τη γραμματική με το περιβάλλον και τις περιστάσεις επικοινωνίας. Ιδιαίτερη έμφαση μάλιστα πρέπει να δοθεί στο γεγονός ότι η δυνατότητα κατάλληλης επιλογής των γραμματικών τύπων και δομών από την πλευρά του ομιλητή δεν σχετίζεται τόσο με τη θεωρητική γνώση της γραμματικής αλλά με την ικανότητα εφαρμογής μιας σειράς αρχών που αφορούν τα δεδομένα του περιβάλλοντος και δένονται στενά με τις επικοινωνιακές λειτουργίες. Τέλος, επισημαίνουμε ότι η αποτελεσματική εκπλήρωση του τελευταίου στόχου της παρούσας έρευνας, προσδοκούμε πως θα οδηγήσει στη διαπίστωση του βαθμού αποτελεσματικότητας των νέων γλωσσικών αντιλήψεων και διδακτικών πρακτικών και, σε περίπτωση θετικής εξακρίβωσης θα προσθέσει ένα ακόμη σκαλί στην ουσιαστική αναβάθμιση του γλωσσικού μαθήματος.

## 2.4 Η αναγκαιότητα και η σημασία της παρούσας έρευνας

Πριν προχωρήσουμε σε περαιτέρω ανάλυση των επιδιώξεων και των επιστημονικών υποθέσεων της παρούσας έρευνας, θεωρούμε απαραίτητο να εξετάσουμε με συνοπτικό τρόπο το ζήτημα της αναγκαιότητάς της, δηλαδή κατά πόσον κρίνεται σήμερα αναγκαία μια έρευνα σχετική με τη διδασκαλία της γραμματικής στο δημοτικό σχολείο και ιδιαίτερα σε μία από τις δυο τελευταίες τάξεις του.

Ήδη αναφερθήκαμε στο κεφ. 1.5.1 στις θεωρητικές θέσεις του δομισμού, μια από τις οποίες ήταν και η κατάργηση, ως περιττής, της συστηματικής γραμματικής διδασκαλίας όχι μόνο στο δημοτικό σχολείο, αλλά σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και σε κάθε μορφής γλωσσική διδασκαλία.

Επαναλαμβάνουμε ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των θεωρητικών του δομισμού, η εμπειρία καταδεικνύει ότι ο άνθρωπος, κατά τα πρώτα έτη της ζωής του, μαθαίνει τη γραμματική της γλώσσας του, χωρίς να τη διδάσκεται, ότι, δηλαδή, ανάγεται σταδιακά στη δημιουργία του γραμματικού μηχανισμού μέσα από το πλήθος των γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχεται από το περιβάλλον του, χωρίς να γίνεται κανενός είδους αναφορά στο συστηματικό της υπόβαθρο. Απλώς το κάθε άτομο, ακούγοντας τους άλλους να μιλούν, σχηματίζει μέσα του, με διαισθητικό προφανώς τρόπο, τους κανόνες και τις αρχές λειτουργίας της γλώσσας, δηλαδή κατακτά τη γραμματική της, η οποία σταθεροποιείται στη συνέχεια σιγά σιγά και λαμβάνει οριστικό χαρακτήρα με την προσωπική του συμμετοχή σε καθημερινές γλωσσικές δραστηριότητες. Αυτόν ακριβώς τον φυσικό τρόπο εκμάθησης της γλώσσας, που δεν στηρίζεται στη χρήση συστηματικών σχέσεων και κανόνων, θα μπορούσαμε, σύμφωνα με την άποψη όχι μόνο των δομιστών, αλλά και μιας σειράς άλλων ειδικών ερευνητών που δεν θεωρούν απαραίτητη τη διδασκαλία της γραμματικής, να τον μεταφέρουμε και στο σχολείο (Hillocks 1995, Krashen 1981, 1985, 1992, Μήτσης 1995: 147-9, 2004: 20-4, 1999<sup>a</sup> & 2015: 272-8, Χατζηλουκά-Μαυρή 2007: 61-82). Με λίγα λόγια, χωρίς να προβαίνουμε σε ιδιαίτερη γραμματική διδασκαλία, αλλά μόνο με τη συνεχή γλωσσική άσκηση και τη χρήση υποδειγματικών προτάσεων-παραδειγμάτων, θα μπορούσαμε να οδηγήσουμε τους μαθητές μας σε μια ολοκληρωμένη κατάκτηση της γραμματικής, η οποία θα επιτελείται όχι άμεσα αλλά με έναν μη συνειδητό τρόπο. Χρησιμοποιώντας, δηλαδή, κατάλληλα τμήματα λόγου και ειδικά επιλεγμένες ασκήσεις θα οδηγούμε τους μαθητές στην κατάκτηση της γραμματικής, χωρίς αναφορές σε κανόνες και αρχές. Με τον τρόπο αυτόν τα παιδιά,



χωρίς να διαθέτουν κανενός είδους θεωρητική ή συνειδητή γνώση για τη γλώσσα, θα είναι ικανά να τη χειρίζονται ορθά και δημιουργικά, αρκεί να ασκηθούν εντατικά και κατά τρόπο, ώστε η επαρκής σύλληψη των γραμματικών δομών να καταστεί αυτοματισμός που θα τους επιτρέπει να προβαίνουν σε παραγωγική και δημιουργική αναπαραγωγή τους.

Οι αντιλήψεις αυτές που υποβαθμίζουν ή κρίνουν ως μη αναγκαία τη διδασκαλία της γραμματικής θεωρούνται σήμερα ξεπερασμένες, ιδιαίτερα μάλιστα μετά την εμφάνιση της ΕΠ και την πρόοδο που υπήρξε στον τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, όπου το ζήτημα της γραμματικής τέθηκε σε νέες βάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τα τελευταία χρόνια, σημειώθηκε μια σημαντική εξέλιξη στον τομέα της γραμματικής διδασκαλίας, σύμφωνα με την οποία η μάθηση της γλώσσας σημαίνει βασικά την ικανότητα αντίληψης του τρόπου, με τον οποίο οι γραμματικές δομές και λειτουργίες συμβάλλουν στη σωστή κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων. Ως γνωστόν, βασική επιδίωξη του γλωσσικού μαθήματος είναι να αποκτήσουν οι μαθητές την ικανότητα να μιλούν και να γράφουν σωστά τη γλώσσα, δηλαδή να αναπτύξουν έναν βαθμό επάρκειας που θα τους επιτρέπει να επικοινωνούν αποτελεσματικά με το περιβάλλον τους (Μήτσης 2004:100-10 & 2015: 451-3).

Οι σχετικές μάλιστα έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από την εμφάνιση της ΕΠ και μετά, έδειξαν ότι η επίτευξη της επιδίωξης αυτής προϋποθέτει ή μάλλον απαιτεί και ορισμένου βαθμού συνειδητή γνώση των παραδειγματικών σχέσεων της γλώσσας, πράγμα που σημαίνει ότι η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να στρέψει πλέον το ενδιαφέρον της και προς τη γραμματική και να δώσει ιδιαίτερο βάρος στη συστηματική της διδασκαλία. Στο πλαίσιο των εξελίξεων αυτών, η γραμματική δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως απομονωμένη ή ιδιαίτερη γνώση, αλλά συσχετίζεται με τους επικοινωνιακούς στόχους και με το περιβάλλον, σε συνδυασμό με το οποίο τα εκφωνήματα / κείμενα αποκτούν την τελική τους σημασία και άρα μπορούν να ερμηνευθούν σωστά.

Καταλήγουμε, επομένως, στη διαπίστωση ότι στο πλαίσιο της ΕΠ, η γραμματική διδασκαλία όχι μόνο δεν καταργείται, αλλά αναμορφώνεται και αναβαθμίζεται, αφού το κέντρο βάρους μετακινείται από το σύστημα προς τη χρήση και, άρα, από τον διδάσκοντα προς τους μαθητές, οι οποίοι δεν μαθαίνουν πλέον με την παραδοσιακή έννοια του όρου, αλλά ανακαλύπτουν, με τη βοήθεια του διδάσκοντος, τις αρχές, τις σχέσεις και τους γραμματικούς κανόνες. Οι μαθητές,

δηλαδή, εμπλέκονται σε προγραμματισμένη γλωσσική δραστηριότητα που επιτελείται σε συγκεκριμένο περιβάλλον και έχει ως στόχο τη σύνδεση των γραμματικών μορφών με τις αντίστοιχες γλωσσικές λειτουργίες που καθορίζουν τη σημασία των μηνυμάτων. Με τον τρόπο αυτό, η γραμματική, από μια διαισθητική ή ασυνείδητη διαδικασία που ήταν στο πλαίσιο του δομισμού, αποκτά τώρα σε σημαντικό βαθμό τον χαρακτήρα συνειδητής ικανότητας που οδηγεί σε επαρκέστερη χρήση της γλώσσας και σε αποτελεσματικότερη επικοινωνία (Μιχάλης 2013).

Επομένως, το ερώτημα, που πρέπει σήμερα να απαντηθεί επαρκώς από την πλευρά της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, δεν είναι αν πρέπει να διδάσκεται η γραμματική στο δημοτικό σχολείο, αλλά με ποιον τρόπο πρέπει να διδάσκεται, ώστε η διδασκαλία της να έχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για τη γλωσσική συγκρότηση των μαθητών.

Προς αυτήν την κατεύθυνση της γλωσσικής επιστήμης και κάτω από το νέο πρίσμα που θεωρεί αναγκαία τη γραμματική διδασκαλία, κινείται και η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, η οποία αποβλέπει στη διακρίβωση ιδιαίτερων πλευρών και όψεων της γραμματικής διδασκαλίας που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα δεδομένα και χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως είναι η ηλικία και οι δυνατότητές τους, σε συνδυασμό τόσο με τη φύση του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου όσο και με τις αντίστοιχες θεωρίες μάθησης της εποχής μας.

Προσθέτουμε, επίσης, ότι μια έρευνα, σχετική με τη διδασκαλία της γραμματικής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, έχει να αντιμετωπίσει, εκτός από τα προβλήματα που απασχολούν τους ειδικούς του κλάδου σε διεθνές επίπεδο, και μια σειρά ιδιαίτερων προβλημάτων που σχετίζονται τόσο με τη γενικότερη γλωσσική και γραμματική μας παράδοση όσο και με την ιδιόρρυθμη σχολική μας πραγματικότητα. Υπενθυμίζουμε ότι η αναζωπύρωση του ερευνητικού ενδιαφέροντος για τη γραμματική και για τον ρόλο της τόσο στην κατάκτηση όσο και στη διδασκαλία της γλώσσας άρχισε να σημειώνεται διεθνώς από τα τέλη περίπου της δεκαετίας του 1970, δηλαδή δύο δεκαετίες και κάτι πριν από την εκπνοή του 20ού αιώνα. Κατά την περίοδο αυτή άρχισαν να αμφισβητούνται σε επιστημονικό επίπεδο οι απόψεις του δομισμού και να επικρατούν σταδιακά οι αρχές της ΕΠ, η οποία έδωσε νέο περιεχόμενο στη γραμματική, τονίζοντας την ιδιαίτερη συμβολή της τόσο στη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας όσο και στην ανάπτυξη της δυνατότητας για αποτελεσματική επικοινωνία.

Το περίεργο είναι ότι, κατά τη δεκαετία του 1980, που αρχίζει σε διεθνές επίπεδο η έντονη αμφισβήτηση του δομισμού και η σταδιακή υιοθέτηση των αρχών της ΕΠ, την ίδια στιγμή σημειώνεται στη χώρα μας, για πρώτη φορά και προφανώς με σημαντική καθυστέρηση, η εισαγωγή των αρχών του δομικού μοντέλου. Πιο συγκεκριμένα, η συγκεκριμένη γλωσσική μεταβολή που επιχειρήθηκε στο πλαίσιο μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ξεκίνησε το 1982 με τη σταδιακή δημοσίευση νέων ΑΠ, καθώς και με τη σύνταξη νέων διδακτικών εγχειριδίων για το γλωσσικό μάθημα που είχαν τον τίτλο «*Η Γλώσσα μου*». Η μεταρρύθμιση εκείνη που ήταν από τις μακροβιότερες στην εκπαιδευτική μας ιστορία (Μήτσης 1999: 41-3) είχε δυο βασικά χαρακτηριστικά: *Πρώτον*, ότι απελευθέρωνε το γλωσσικό μάθημα από τα δεσμά της παραδοσιακής μεθόδου και *δεύτερον* ότι υιοθετούσε τις βασικές αρχές του δομικού μοντέλου, σε συνδυασμό πάντοτε με ορισμένες παραδοσιακές τεχνικές και μεθόδους (Μήτσης 1996: 136-42 & 2004: 102-3, Χατζησαββίδης 1992).

Υπενθυμίζουμε ότι η παραδοσιακή μέθοδος θεωρούσε τη γραμματική ως τον πλέον σημαντικό κλάδο του γλωσσικού μαθήματος, γεγονός που της προσέδιδε έναν αυτόνομο χαρακτήρα και τη μετέτρεπε σε εγκυκλοπαιδική γνώση. Με λίγα λόγια, η παλιά αντίληψη, δίνοντας στη γραμματική απόλυτη προτεραιότητα, την καθιστούσε αυτοσκοπό και την αντιμετώπιζε λίγο-πολύ ως δραστηριότητα αποξενωμένη από τους υπόλοιπους τομείς του γλωσσικού μαθήματος, όπως ήταν π.χ. η ανάγνωση, η έκθεση, η ορθογραφία κ.λπ. Για την παραδοσιακή, δηλαδή, αντίληψη, η γλώσσα δεν ήταν τίποτε άλλο παρά ένα σύνολο τύπων και κανόνων τους οποίους έπρεπε να κατέχει μηχανικά ο μαθητής, για να μπορεί να σχηματίζει γραμματικά ορθές προτάσεις. Δηλαδή, η γνώση της γλώσσας ταυτιζόταν σε μεγάλο βαθμό με την τυπική γνώση της γραμματικής της και για τον λόγο αυτόν, οι προτεινόμενες κάθε φορά δραστηριότητες, καθώς και οι διδακτικές τεχνικές, δεν απέβλεπαν παρά μόνο στη στείρα απομνημόνευση των κλιτικών παραδειγμάτων, των κανόνων και των εξαιρέσεων που αντιστοιχούσαν στην υιοθετημένη από το σχολείο γλωσσική μορφή. Αυτή, όμως, η σχολική γλώσσα δεν συνέπιπτε συνήθως με τη φυσική γλώσσα του παιδιού, αλλά με μια γλωσσική μορφή που είχε καθιερωθεί σε παλαιότερη εξελικτική φάση της γλώσσας από τους δόκιμους συγγραφείς και τους λόγιους της αντίστοιχης περιόδου. Γενικά, η εκμάθηση της γλώσσας ταυτιζόταν με την τυπική και επιφανειακή γνώση της γραμματικής, η οποία αποτελούσε και τον κυριότερο στόχο ή τον κορμό της γλωσσικής διδασκαλίας.

Αυτή ήταν η κατάσταση στη χώρα μας, όταν οι δάσκαλοι κλήθηκαν να

εφαρμόσουν τις αρχές του δομικού μοντέλου, δηλαδή να καταργήσουν στην ουσία την τυπική διδασκαλία της γραμματικής, η οποία είχε μέχρι τότε την προτεραιότητα και την πρωτοκαθεδρία στο γλωσσικό μάθημα. Επρόκειτο λοιπόν για μια αιφνίδια μεταβολή που βέβαια δεν ήταν δυνατό να την αποδεχθεί ομαλά όχι μόνο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αλλά και το μεγαλύτερο μέρος της κοινής γνώμης. Η εξέλιξη αυτή αποτέλεσε πράγματι σημαντική παράμετρο του «*γραμματικού ζητήματος*», για το οποίο κάναμε ήδη λόγο στο κεφ. 2.1 και το οποίο δεν σταμάτησε εδώ, αλλά προσέλαβε στη συνέχεια και νέες διαστάσεις. Το σφάλμα της μεταρρύθμισης εκείνης ήταν ότι υιοθέτησε στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας ένα παρωχημένο, ή τουλάχιστον αμφισβητούμενο, για την εποχή εκείνη μοντέλο και, ταυτόχρονα, εισηγήθηκε την κατάργηση της διδασκαλίας της γραμματικής, ενός βασικού χαρακτηριστικού της νεοελληνικής εκπαίδευσης, γιατί αυτή θεωρήθηκε εσφαλμένα ως αποκλειστικό χαρακτηριστικό της παραδοσιακής μεθόδου. Σύμφωνα μάλιστα με τον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση, «*Η αιφνίδια .. εμφάνιση του δομισμού δημιούργησε στον τομέα της γραμματικής δυο αντιμαχόμενες ομάδες, δηλαδή αυτούς που υποστήριζαν τη γραμματική με βάση τις παραδοσιακές αντιλήψεις και αυτούς που επέμεναν στην υποβάθμισή της. Η κατάσταση μάλιστα αυτή γινόταν πιο πολύπλοκη και πιο συγκεχυμένη, αν λάβει κανείς υπόψη ότι οι συζητήσεις και οι αντιπαραθέσεις για τη μορφή και τα όρια της δημοτικής γλώσσας έφταναν τότε στην κορύφωσή τους*» (Μήτσης 2015: 15).

Η κατάσταση αυτή της αμφισβήτησης και της σύγχυσης γύρω από το θέμα της γραμματικής συνεχίστηκε για μια περίπου δεκαετία ακόμη, γεγονός που ανάγκασε, όπως αναφέραμε στο κεφ. 2.1, το ΠΙ να προβεί, σε επανέκδοση και επανεισαγωγή στο δημοτικό σχολείο του βιβλίου του Χρ. Τσολάκη «*Νεοελληνική Γραμματική*» και ταυτόχρονα να συντάξει μια σειρά σχετικών οδηγιών με τίτλο «*Οδηγίες για τη διδασκαλία της γραμματικής στις τάξεις Ε' και ΣΤ'*» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 1991).

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι οδηγίες που συνόδευσαν την επανέκδοση της γραμματικής Τσολάκη, ενός εγχειριδίου που είχε εκδοθεί για πρώτη φορά το 1978, παρά το ότι ήταν πολύ προσεκτικά διατυπωμένες, διακρίνονταν ωστόσο από έναν γενικότερο παραδοσιακό προσανατολισμό, πράγμα που σημαίνει ότι πρότειναν κάποιου είδους επιστροφή προς το παλαιότερο διδακτικό μοντέλο. Άλλωστε και η ίδια η γραμματική Τσολάκη είχε γενικά παραδοσιακό χαρακτήρα (Μήτσης 1995).

Κατά την ίδια περίοδο, δηλαδή κατά τη δεκαετία του 1990, άρχισαν να εμφανίζονται στον επιστημονικό χώρο και τα πρώτα δημοσιεύματα που αφορούσαν

την ΕΠ, δηλαδή που έκαναν γνωστή στον ελληνικό χώρο μια προωθημένη αντίληψη για τη διδασκαλία της γλώσσας, άρα και της γραμματικής, πράγμα που καθιστούσε το γραμματικό ζήτημα ακόμη πιο περίπλοκο. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και παράλληλα με τη χρήση της γραμματικής Τσολάκη, εμφανίζεται στο προσκήνιο μια σειρά νέων δημοσιευμάτων για τη γλωσσική διδασκαλία που αναφέρονται σε λειτουργική αντιμετώπιση του γλωσσικού φαινομένου, προβάλλουν σταδιακά τις αρχές και τους στόχους της ΕΠ, ενώ ταυτόχρονα εισηγούνται και μια ανανεωμένη αντιμετώπιση της διδασκαλίας της γραμματικής. Στα δημοσιεύματα αυτά εντάσσονται και τα εξής: Μήτσης 1991, 1992, 1993 & 1999, Μπαμπινιώτης 1994, Παπαρίζος 1990, 1993 & 1996, Χαραλαμπίδης 1994, Χαραλαμπίδης - Χατζησαββίδης 1997, Χατζησαββίδης 1990 κ.ά.

Υπό τις συνθήκες αυτές, θεωρούμε ότι η κατάσταση έγινε μάλλον πιο συγκεχυμένη, γιατί η επιστροφή στη γραμματική, που επιτάσσει το επικοινωνιακό μοντέλο (με διαφορετικούς βέβαια όρους), θα μπορούσε να εκληφθεί από μερίδα εκπαιδευτικών ως προσπάθεια αναβίωσης της παραδοσιακής μεθόδου και επιστροφής στα παλαιότερα πρότυπα. Λόγω όμως απουσίας σχετικών ερευνών, άρα και αντίστοιχων στοιχείων, δεν γνωρίζουμε όχι μόνο τον βαθμό επίδρασης των δημοσιευμάτων αυτών στην εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά ούτε και τον βαθμό αποδοχής, από πλευράς εκπαιδευτικών, των αρχών και των προβλέψεων της μεταρρύθμισης του 2003 που ακολούθησε. Με λίγα λόγια, ακόμη και σήμερα δεν γνωρίζουμε με απόλυτη σαφήνεια τον βαθμό ανταπόκρισης των δασκάλων στην υιοθέτηση και εφαρμογή μιας σειράς αρχών της ΕΠ στο γλωσσικό μάθημα, όπως αυτές περιγράφονται στο κεφ. 2.1 της εργασίας μας.

Το κενό αυτό καθιστά ακόμη περισσότερο αναγκαία την παρούσα έρευνα, η οποία, πέρα από τους βασικούς της στόχους, επιβάλλεται, στο μέτρο του δυνατού, να προβεί και σε ορισμένες έμμεσες διαπιστώσεις που σχετίζονται άμεσα με τη γραμματική διδασκαλία, όπως είναι π.χ. ο βαθμός γνώσης και εφαρμογής του περιεχομένου των νέων ΑΠ, η χρήση επικοινωνιακών τεχνικών και μεθόδων στο γλωσσικό μάθημα, ο τρόπος διδασκαλίας ή εκμετάλλευσης του νέου εγχειριδίου γραμματικής, η θέση των διδακτικών εγχειριδίων στη διδακτική διαδικασία, καθώς και η άποψή τους για τη σχέση της γραμματικής με την επικοινωνιακή ικανότητα.

Συγκεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι, ύστερα από τα παραπάνω, η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας είναι προφανής για τρεις βασικούς λόγους:

(i) Γιατί θα εκτιμήσει τις πιθανές δυσκολίες της εφαρμογής του επικοινωνιακού μοντέλου στον τομέα της γραμματικής, οι οποίες μπορεί να οφείλονται είτε σε πιθανές αγκυλώσεις, στρεβλώσεις και κατάλοιπα του παρελθόντος, είτε σε ανεπαρκή πληροφόρηση των διδασκόντων και, άρα, σε λανθασμένη εκτίμηση των αρχών της ΕΠ από την πλευρά τους.

(ii) Γιατί επιχειρεί να διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα των αρχών που προτείνει η νέα μεταρρυθμιστική προσπάθεια στον τομέα της διδασκαλίας της γραμματικής. Ειδικότερα, ή παρούσα έρευνα επιχειρεί να εκτιμήσει τη συμβολή των βασικών αρχών της ΕΠ (όπως προτείνονται με βάση τα νέα ΑΠ και βιβλία) στην ανάπτυξη της γραμματικής, και κατ' επέκταση, της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών.

(iii) Γιατί επιχειρεί, στο μέτρο των δυνατοτήτων της, να εφαρμόσει πειραματικά τις βασικές αρχές διδασκαλίας της γραμματικής, όπως αυτές διαμορφώθηκαν πρόσφατα στο πλαίσιο του μοντέλου της επικοινωνιακής - κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλώσσας και να διαπιστώσει τα σημεία υπεροχής του σε σχέση με το εφαρμοζόμενο εδώ και δεκαπέντε χρόνια περίπου στην εκπαίδευσή μας μοντέλο γραμματικής διδασκαλίας. Είναι φανερό ότι η επιβεβαίωση της υπεροχής του μοντέλου που προτείνεται από την ΕΚΠ (σε σχέση προφανώς με το ήδη εφαρμοζόμενο), θα οδηγήσει ασφαλώς σε διατύπωση νέων θέσεων, προτάσεων και τεχνικών που θα έχουν ως αποτέλεσμα όχι μόνο τη βελτίωση της γραμματικής ικανότητας, αλλά και της γενικότερης γλωσσικής συμπεριφοράς και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών μας.

## **2.5 Προβληματισμοί και επιστημονικές υποθέσεις της έρευνας**

Όπως έχουμε επισημάνει και στο κεφ. 1.6.1, ένας από τους παράγοντες που ασκούν σημαντική επίδραση τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο των μηνυμάτων / κειμένων είναι και το *περιβάλλον*, η σπουδαιότητα του οποίου αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο με την πρόοδο της γλωσσολογίας. Το περιβάλλον συνιστά για την επιστήμη της γλώσσας μία έννοια λειτουργική, πολύ σημαντική και, ταυτόχρονα, πολύπλοκη (Hewings & Hewings 2005: 17-25, Μήτσης 2015: 152-55, Trask 1995: 122-26).

Επιχειρώντας έναν πρώτο και απλό ορισμό θα λέγαμε ότι με τον όρο *περιβάλλον* εννοούμε μια σειρά γλωσσικών και εξωγλωσσικών δεδομένων και παραγόντων, που επηρεάζουν τη γλωσσική παραγωγή τόσο στο επίπεδο της έκφρασης όσο και στο επίπεδο της σημασίας. Επομένως, το περιβάλλον διακρίνεται αρχικά σε *γλωσσικό* και *εξωγλωσσικό*. Με τον όρο *γλωσσικό περιβάλλον* εννοούμε συνήθως τα γλωσσικά στοιχεία ίδιου επιπέδου που περιβάλλουν κάποιο άλλο συγκεκριμένο στοιχείο και είναι γνωστά στην κοινή γλώσσα ως συμφραζόμενα. Η εκμετάλλευση των συμφραζομένων, ιδιαίτερα στον προφορικό λόγο, τον καθιστά οικονομικό, δίνει δηλαδή στα κείμενα / εκφωνήματα ελλειπτικό και ταυτόχρονα λειτουργικό χαρακτήρα. Με λίγα λόγια η σημασία των εκφωνημάτων προκύπτει σε μεγάλο βαθμό με τη συμβολή και των συμφραζομένων.

Με τον όρο *εξωγλωσσικό περιβάλλον* νοούμε ένα πλήθος μη γλωσσικών στοιχείων που σχετίζονται τόσο με την συγκεκριμένη περίπτωση, στο πλαίσιο της οποίας διεξάγεται η επικοινωνία όσο και με ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα, τα οποία και προσδίδουν συνολικά τη δυνατότητα τελικής ερμηνείας του παραγόμενου εκφωνήματος / κειμένου.

Η στενή αυτή σχέση μεταξύ γλωσσικής παραγωγής και περιβάλλοντος προσδιορίζει τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο. Από τις δυο αυτές βασικές μορφές του λόγου, στην παρούσα εργασία, θα περιορίσουμε την ερευνητική μας παρέμβαση σε επίπεδο παραγωγής γραπτών κειμένων, για τρεις αποκλειστικά λόγους και συγκεκριμένα:

*Πρώτον*, γιατί ο προφορικός λόγος είναι πολύ χαλαρός, ελλειπτικός και λιγότερο συστηματικός σε σχέση με τον γραπτό, γεγονός που θα έχει ως συνέπεια την αδυναμία ελέγχου σημαντικών και ιδιαίτερα απαιτητικών πλευρών της γραμματικής ικανότητας των μαθητών. Από το άλλο μέρος, η προσφυγή στον προφορικό λόγο θα απαιτούσε την παρουσία ποικίλων περιστάσεων επικοινωνίας και καταστασιακών δεδομένων, ενώ ταυτόχρονα θα απαιτούσε και μεγάλη σπατάλη χρόνου, πράγματα τα οποία δεν είναι δυνατόν να εξασφαλισθούν υπό τις συνθήκες διεξαγωγής μιας έρευνας, όπως είναι η παρούσα.

*Δεύτερον*, γιατί η διαδικασία σύνταξης γραπτών κειμένων αντανακλά ξεκάθαρα τόσο τον βαθμό κατοχής της γλώσσας γενικά όσο και το επίπεδο της γραμματικής ικανότητας του συντάκτη ενός κειμένου (Μήτσης 1998: 292-6, Nunan 1995: 83-99).

*Τρίτον*, γιατί η παραγωγή γραπτών κειμένων αναδεικνύει τον βαθμό ανάπτυξης της *διακειμενικότητας* (κεφ. 1.8.1), μιας βασικής ιδιότητας του συντάκτη / πομπού, η οποία συνδέεται τόσο με τη γνώση από πλευράς του των ποικίλων κειμενικών ειδών που υπάρχουν όσο και με την κατοχή *κοινωνικών και πολιτισμικών αρχών*, που καθορίζουν την κοινωνική του ένταξη και την αποδοχή του από την ευρύτερη πολιτισμική / γλωσσική κοινότητα.

Επιχειρώντας στο σημείο αυτό μια σύντομη αναφορά στη διακειμενικότητα, αλλά και στο λεγόμενο πολιτισμικό περιβάλλον θα είχαμε να επισημάνουμε τα εξής:

(i) Χαρακτηρίζουμε ως *διακειμενικότητα* τη δυνατότητα ενός ομιλητή να συντάσσει ή να κατανοεί κάποιο κείμενο με βάση την εμπειρία από άλλα κείμενα και ιδιαίτερα από κείμενα που ανήκουν στο ίδιο είδος (Hewings & Hewings 2005: 21-2, Μήτσης 2015: 153-4, Μπαμπινιώτης 1984: 189-200). Τα κείμενα, όπως είναι γνωστό, εντάσσονται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους σε μεγαλύτερα σύνολα που είναι γνωστά ως *είδη* ή *τύποι κειμένων*. Στην περίπτωση λοιπόν που ένα άτομο έχει έρθει σε επαφή με πολλά κείμενα, τότε ως ομιλητής θα είναι σε θέση να επιλέξει τον κατάλληλο για την περίπτωση επικοινωνίας τύπο κειμένου, ενώ ως ακροατής θα είναι σε θέση να αναγνωρίσει τον τύπο του κειμένου που παρήγαγε ο συνομιλητής του (αρχικά με βάση τη μορφή και κατόπιν με βάση το περιεχόμενό του), να το εντάξει στο αντίστοιχο είδος και εν συνεχεία να εκμεταλλευθεί δημιουργικά τη γνώση που διαθέτει, δηλαδή να αντιληφθεί τις επικοινωνιακές προθέσεις του ομιλητή και να δώσει στο κείμενο που αυτός παρήγαγε το σωστό νόημα.

(ii) Από την άλλη μεριά, με τον όρο *ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον*, εννοούμε μια σειρά κοινωνικών και πολιτισμικών δεδομένων, που μας βοηθούν τόσο στη σύνταξη όσο και στην ορθή ερμηνεία των κειμένων, υπό την άποψη αυτά, ως μορφή και περιεχόμενο, περιέχουν στοιχεία που γίνονται ή όχι αποδεκτά από την πλευρά του κοινωνικού συνόλου. Σύμφωνα με τον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση:

*«Πολιτισμός θεωρείται γενικά ένα σύνολο αντιλήψεων, ιδεών, αξιών, στάσεων, τρόπων σκέψης και δράσης που χαρακτηρίζουν σε μια δεδομένη χρονική στιγμή κάποια ανθρώπινη κοινότητα. Τα στοιχεία αυτά δεν είναι άσχετα και ασύνδετα μεταξύ τους, αλλά αποτελούν ένα οργανωμένο όλο που διαθέτει συγκρότηση, συνοχή και ομοιογένεια και οι αρχές του διαμορφώνουν και επηρεάζουν ασυναίσθητα τη συμπεριφορά των μελών της κοινότητας.»* (Μήτσης 1998: 71).



Με βάση τα δεδομένα αυτά, θα λέγαμε ότι οι συνομιλητές, δηλαδή τα άτομα που επικοινωνούν, εντάσσονται σε μια συγκεκριμένη πολιτισμική κοινότητα, στο πλαίσιο της οποίας μοιράζονται με τους άλλους το σύνολο των παραπάνω χαρακτηριστικών, τα οποία τους δίνουν τη δυνατότητα να βλέπουν και να αντιλαμβάνονται με ένα ιδιαίτερο πρίσμα την εξωτερική πραγματικότητα, αλλά και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, κατά τρόπο, που να τους καταλαβαίνουν και να τους αποδέχονται τα άλλα μέλη της αντίστοιχης γλωσσικής κοινότητας (Erton 2007, Kramsch 1998: 3-4, Yule 1996: 83-9).

Η διαδικασία της κοινωνικής αποδοχής προκύπτει από το γεγονός ότι οι αρχές και οι αντιλήψεις που έχουν καθιερωθεί διαχρονικά από το κοινωνικό σώμα, συνδυάζονται με μορφές συμπεριφοράς που κρίνονται ως αποδεκτές ή όχι από αυτό. Θα προσθέταμε, μάλιστα, ότι οι μορφές συμπεριφοράς που έχει καθιερώσει το κοινωνικό σώμα και τις θεωρεί αποδεκτές για τα μέλη του, έχουν ενταχθεί με οργανικό τρόπο στη γλωσσική τους παραγωγή. Αυτό σημαίνει ότι, σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, η χρήση ορισμένων λέξεων ή γραμματικών δομών είναι ανεπίτρεπτη και επομένως η γλωσσική συμπεριφορά του μέλους αντιμετωπίζεται στην περίπτωση αυτή από ακατάλληλη έως υβριστική και απορρίπτεται, ενώ ο ίδιος χαρακτηρίζεται ως αγενής, άξεστος, αδιάκριτος, απολίτιστος κ.λπ.

Για παράδειγμα, στη δική μας γλωσσική και πολιτισμική πραγματικότητα, η χρήση του δεύτερου ενικού προσώπου ή ενός πολύ οικείου ύφους από πλευράς ενός νέου ατόμου που απευθύνεται σε κάποιο ιεραρχικά ανώτερό του, άγνωστο ή μεγαλύτερο σε ηλικία άτομο, δεν θεωρείται αναμενόμενη και για τον λόγο αυτόν κρίνεται ως ανάρμοστη και κοινωνικά απορριπτέα. Επομένως, η χρήση από κάποιον ομιλητή κειμένων / εκφωνημάτων ή γραμματικών δομών, που δεν θεωρούνται κατάλληλες για τη συγκεκριμένη κάθε φορά περίπτωση επικοινωνίας, συνιστά μη αποδεκτή μορφή συμπεριφοράς και μπορεί να θεωρηθεί ως απρέπεια, ως έλλειψη σεβασμού ή ακόμη και ως προσβλητική ενέργεια ή ύβρη, παρά το γεγονός ότι η χρησιμοποιούμενη γλώσσα μπορεί να είναι στην περίπτωση αυτή γραμματικά ορθή (Brock & Nagasaka 2005).

Για όλους τους παραπάνω λόγους και αποβλέποντας σε μια ομαλή μετάβαση στην ολοκληρωμένη επικοινωνιακή / κειμενοκεντρική διδακτική προσέγγιση της γραμματικής, επιλέξαμε στην παρούσα έρευνα τη διαδικασία της χρήσης γραπτών κειμένων, τα οποία θα αποτελέσουν τόσο τις πηγές και τα μέσα της διδασκαλίας μας

όσο και τον απώτερο στόχο της όλης προσπάθειας. Σκοπός είναι να συνδέσουμε δημιουργικά τη γραμματική γνώση με την ικανότητα παραγωγής αποτελεσματικών κειμένων, έχοντας πάντα ως σταθερό σημείο αναφοράς τόσο τα ισχύοντα σήμερα ΑΠ και εγχειρίδια όσο και τη γενικότερη νοοτροπία και αντίληψη που επικρατεί στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία και επιζούν αρκετά στοιχεία, που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως παραδοσιακά.

Από τις παραπάνω διαπιστώσεις, αρχές και παρατηρήσεις προκύπτει μια σειρά ερωτημάτων, τα οποία σχετίζονται με το θέμα μας και τα οποία θα μας οδηγήσουν στη διατύπωση της βασικής υπόθεσης της έρευνας. Τα ερωτήματα αυτά είναι τα εξής:

(i) Πόσο αποτελεσματική μπορεί να είναι η διδασκαλία της γραμματικής που πραγματοποιείται με τη χρήση κατάλληλα επιλεγμένων κειμένων και σύμφωνα με τις αρχές ΕΚΠ; Με άλλα λόγια, η διδασκαλία της γραμματικής, με τον τρόπο που την εισηγείται το επικοινωνιακό / κειμενοκεντρικό μοντέλο, θα μπορέσει να βελτιώσει τη γραμματική ικανότητα των μαθητών σε σχέση με τα προηγούμενα μοντέλα;

(ii) Πόσο συμβάλλει η κειμενοκεντρική διδασκαλία της γραμματικής:

(α) Στη δυνατότητα σύνδεσης της γλώσσας με το περιβάλλον και την περίσταση επικοινωνίας;

(β) Στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής, αλλά και της γενικότερης γλωσσικής ικανότητας των μαθητών;

(γ) Στην ικανότητα παραγωγής επικοινωνιακά αποτελεσματικών κειμένων;

(δ) Στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών;

(iii) Στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας της γραμματικής πόσο αναγκαία θεωρείται η χρήση μεταγλώσσας (δηλαδή γραμματικής ορολογίας), με ποιους όρους και κάτω από ποιες προϋποθέσεις;

(iv) Σε ποιο βαθμό και σύμφωνα με ποιες προϋποθέσεις και όρους θεωρείται αναγκαία η συνειδητή γνώση της γραμματικής στην ΕΚΠ;

(v) Τέλος, πόσο συμβάλλει στην ανάπτυξη της γενικότερης γλωσσικής επάρκειας του μαθητή, αλλά και της γραμματικής ικανότητάς του η διδασκαλία της γραμματικής μέσω κειμένων;

Με βάση τα ερωτήματα αυτά, η βασική υπόθεση της παρούσας εργασίας που αναμένεται να επαληθευθεί από τα δεδομένα της έρευνας, διατυπώνεται ως εξής:

***Η διδασκαλία της γραμματικής μέσω κειμένων και σύμφωνα με τις αρχές της ΕΚΠ αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα και να ασκήσει σημαντική βελτίωση στη γλωσσική επάρκεια των μαθητών της Ε΄ δημοτικού και συγκεκριμένα τόσο στη γλωσσική όσο και στην επικοινωνιακή τους ικανότητα.***

Εξειδικεύοντας τη βασική υπόθεση της έρευνας θα λέγαμε ότι σε πρακτικό επίπεδο περιμένουμε τα εξής:

(i) Η ομάδα εργασίας που θα διδαχθεί τη γραμματική με βάση τις αρχές της ΕΚΠ να εμφανίσει στατιστικά μια σημαντική διαφορά επίδοσης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, η οποία θα διδάσκεται τη γραμματική με βάση το ισχύον ΑΠ και τον τρόπο διδασκαλίας που έχει καθιερώσει η συνήθης σχολική πρακτική. Σε γενικές γραμμές αναμένουμε ότι η ομάδα ελέγχου θα υπολείπεται της ομάδας εργασίας στην ευκολία αντίληψης και, κυρίως, στην ικανότητα παραγωγής ολοκληρωμένων και επικοινωνιακά αποτελεσματικών κειμένων.

(ii) Οι μαθητές της ομάδας εργασίας αναμένεται να υπερτερούν των άλλων όχι μόνο στη συνειδητή γνώση των αρχών και των κανόνων της γραμματικής αλλά και στη δυνατότητα της πλήρους αξιοποίησής τους για την επίτευξη των επικοινωνιακών προθέσεων και των λειτουργικών τους στόχων.

(iii) Ως συνέπεια του προηγούμενου, αναμένεται ότι οι μαθητές της ομάδας εργασίας θα συσχετίζουν οργανικά το γλωσσικό σύστημα με τη γλωσσική χρήση: ότι θα αντιλαμβάνονται, δηλαδή, τη γραμματική όχι τόσο ως θεωρία, αλλά κυρίως ως σειρά εφαρμογών που βελτιώνει τη γλωσσική τους παραγωγή και τους οδηγεί σε πληρέστερη επικοινωνία με το περιβάλλον τους.

(iv) Τέλος, οι μαθητές της ομάδας εργασίας αναμένεται να σημειώσουν σημαντική στατιστική διαφορά από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου στη σύγκριση μεταξύ της αρχικής και της τελικής αξιολόγησής τους τόσο όσον αφορά τη γενικότερη γλωσσική τους ικανότητα όσο, επίσης, τη γνώση, αλλά και τη δυνατότητα σωστής εκμετάλλευσης των αρχών και των κανόνων της γραμματικής.

## 2.6 Επιμέρους πτυχές και περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποσκοπεί στο να διαπιστωθεί η συμβολή της γραμματικής στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, άρα και της γενικότερης γλωσσικής τους επάρκειας, με την κατάλληλη αξιοποίηση βασικών δεδομένων και αρχών της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω εργασία επιχειρεί να διαπιστώσει τη συνάφεια του βαθμού γνώσης της γραμματικής σε σχέση με την ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας σε μαθητές της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Η όλη προσπάθεια συνδέεται με ορισμένη διδακτική μεθοδολογία και ειδικότερα θα λέγαμε ότι βασίζεται πρωτίστως στις αρχές της ΕΚΠ της γλώσσας.

Η έρευνα σχεδιάστηκε εξ αρχής και εφαρμόστηκε τελικά σε ένα σχετικά περιορισμένο δείγμα μαθητικού πληθυσμού της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά σαράντα πέντε (45) μαθητές και μαθήτριες, από τους οποίους οι είκοσι αποτέλεσαν την ομάδα εργασίας και οι υπόλοιποι είκοσι πέντε (25) την ομάδα ελέγχου.

Η αδυναμία να χρησιμοποιήσουμε ένα μεγαλύτερο δείγμα μαθητών οφείλεται σε μια σειρά αντικειμενικών λόγων και περιορισμών, οι κυριότεροι από τους οποίους συνοψίζονται ως εξής:

- (i) Το Υπουργείο Παιδείας παρέσχε για την παρούσα έρευνα ένα ικανοποιητικό διάστημα χρόνου, επειδή τη διδακτική παρέμβαση θα την πραγματοποιούσε η ίδια η διδάσκουσα στο τμήμα της και υπό την προϋπόθεση ότι θα τηρούσε τα προβλεπόμενα από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα. Σε περίπτωση όμως που η έρευνα θα έπρεπε να επεκταθεί και σε άλλα τμήματα ή τάξεις, τότε ο διαθέσιμος για την έρευνα χρόνος περιοριζόταν στις δύο διδακτικές ώρες.

- (ii) Η ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια της έρευνας, ασκούσε πλήρως τις υπηρεσιακές της υποχρεώσεις, γεγονός που δεν παρείχε μεγάλα περιθώρια χρόνου για επέκταση της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα.
- (iii) Δεν υπήρχε κανενός είδους οικονομική στήριξη της όλης προσπάθειας με αποτέλεσμα να είναι αδύνατη η συμμετοχή συνεργατών και ειδικών ερευνητών, η συμμετοχή των οποίων θα προσέδιδε μεγαλύτερες διαστάσεις, αλλά και περισσότερο ίσως βάθος στη έρευνα.
- (iv) Ένας άλλος, επίσης, σημαντικός λόγος που δεν βοηθούσε στη διεύρυνση του δείγματος, αλλά και σε ένα γενικότερο ‘άνοιγμα’ της έρευνας είναι το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών θα απαιτούσε, εκτός της ερευνήτριας, και την εμπλοκή ενός σημαντικού αριθμού άλλων δασκάλων, οι οποίοι έπρεπε να έχουν ενημερωθεί εκ των προτέρων για τις επιδιώξεις του πειραματισμού και να έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να χειριστούν με σωστό τρόπο την όλη διαδικασία.
- (v) Ταυτόχρονα, η επέκταση της έρευνας σε πολλές περιοχές και σε ποικίλες ομάδες μαθητικού πληθυσμού, θα απαιτούσε και μια σειρά πολύπλοκων γραφειοκρατικών διαδικασιών, η διεκπεραίωση των οποίων απαιτούσε ενέργειες και χρόνο, πράγμα που από τη μια μεριά θα δυσκόλευε τη διαδικασία, ενώ από την άλλη θα λειτουργούσε τελικά σε βάρος της όλης ερευνητικής προσπάθειας. Εκτός των άλλων, αναφέρουμε απλώς ως παράδειγμα το γεγονός ότι η χορήγηση της σχετικής άδειας από το Υπουργείο Παιδείας προϋποθέτει τη λήψη και υποβολή από πλευράς ερευνητή της έγγραφης άδειας του κηδεμόνα κάθε μαθητή ή μαθήτριας για τη συμμετοχή του στη διεξαγόμενη έρευνα.

Για όλους αυτούς τους λόγους, αλλά και για πολλούς άλλους, ήσσονος σημασίας, η έρευνα περιορίστηκε σε δύο παρόμοιες από πλευράς χαρακτηριστικών ομάδες, δηλαδή σε δύο σχολικά τμήματα. Τα τμήματα αυτά ανήκαν στο 2<sup>ο</sup> δημοτικό

σχολείο Νέας Ερυθραίας και ήταν το Ε1 και το Ε2. Από τα τμήματα αυτά, οι μαθητές του Ε2 αποφασίστηκε να αποτελέσουν την ομάδα εργασίας, ενώ οι μαθητές του Ε1 αποφασίστηκε να αποτελέσουν την ομάδα ελέγχου. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε, γιατί το Ε2 ήταν το τμήμα διδασκαλίας της ερευνήτριας και, επομένως, η ερευνητική παρέμβαση θα ήταν ευχερέστερη. Βάσει του ερευνητικού σχεδιασμού, το γλωσσικό πρόγραμμα του τμήματος Ε2 θα έπρεπε να διαφοροποιηθεί για δύο μήνες και να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της έρευνας, ενώ για το αντίστοιχο χρονικό διάστημα, το τμήμα Ε1, ύστερα από συνεννόηση του διδάσκοντα με την ερευνήτρια, θα προέβαινε σε διδασκαλία της γραμματικής, εφαρμόζοντας κατά το δυνατόν πιστά το ισχύον σύστημα και πρόγραμμα διδασκαλίας. Το δίμηνο του πειραματισμού καθορίστηκε, σύμφωνα και με τα οριζόμενα στη σχετική άδεια του Υπουργείου Παιδείας με αρ. Πρωτοκόλλου Φ15/15204/20845/Δ1, για το διάστημα από τον Μάρτιο μέχρι και τον Ιούνιο του 1918.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής προσέλαβαν υποχρεωτικά τον χαρακτήρα μελέτης περίπτωσης (case study) και προφανώς δεν προβάλλονται στο επίπεδο του συνόλου των σχολείων της χώρας. Παρόλα αυτά όμως, έχοντας ως βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς επίσης και τις ισχυρές στατιστικές διαφοροποιήσεις που προέκυψαν, καθίσταται εμφανές, πράγμα που συνιστά ταυτόχρονα και σταθερή πεποίθηση της ερευνήτριας ως γλωσσολόγου και εκπαιδευτικού, ότι η σχετική προσπάθεια οφείλει να επεκταθεί μελλοντικά και να εφαρμοστεί σταδιακά σε όλο και μεγαλύτερο αριθμό σχολείων. Θεωρούμε, δηλαδή, ότι η βαθμιαία διεύρυνση του πειραματισμού και η γενίκευση της σχετικής έρευνας θα καταδείκνυε με πειστικό τρόπο την αποτελεσματικότητα της προτεινόμενης κειμενοκεντρικής διδακτικής μεθόδου της γραμματικής, της οποίας η εισαγωγή και γενικευμένη χρήση θα μπορούσε να οδηγήσει σε επαρκέστερη και ουσιαστικότερη κατάκτηση της γλώσσας από την πλευρά των μαθητών.

Ένα άλλο ζήτημα που αφορά την παρούσα έρευνα και για το οποίο έχουμε ήδη κάνει λόγο στο προηγούμενο κεφάλαιο (κεφ. 2.5) είναι ο περιορισμός της έρευνας αποκλειστικά σε επίπεδο γραπτού λόγου. Η εξαίρεση του προφορικού λόγου και ο περιορισμός στον γραπτό επιβάλλεται, επίσης, για μια σειρά πρόσθετων σημαντικών λόγων, ανάμεσα στους οποίους και οι ακόλουθοι:

(i) Ο προφορικός λόγος απαιτεί από τη φύση του πολύ χρόνο, συνεργάτες, καταγραφές και οικονομικά δεδομένα, τα οποία, όπως επισημάναμε, δεν είχε στη

διάθεσή της η ερευνήτρια. Ταυτόχρονα, ο προφορικός λόγος είναι συνήθως ελλειπτικός και πολύ λιγότερο συστηματικός σε σχέση με τον γραπτό, πράγμα που σημαίνει ότι δεν παρέχει πλήθος γραμματικών πληροφοριών, όπως ο γραπτός.

(ii) Αντίθετα με τον προφορικό λόγο, το γραπτό κείμενο έχει συστηματικό χαρακτήρα. Παρόλα αυτά δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο επίσημο ύφος, αλλά εκτείνεται σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας και καλύπτει ποικίλους επικοινωνιακούς στόχους (Brown 1994: 327-43, Cross 1992: 268-81, Johnson & Morrow 1981: 93-107, Μήτσης 1996: 31, 1998: 286-91 & 2004, Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης 1997: 62-5).

(iii) Ταυτόχρονα, η προσφυγή στο γραπτό κείμενο, πέρα από όσα έχουμε αναφέρει, μας παρέχει τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε την ορθογραφική ικανότητα των μαθητών και να κατευθύνουμε και προς την κατεύθυνση αυτή τη γραμματική μας παρέμβαση.

(iv) Επίσης, η ποικιλία των γραπτών κειμένων, που έχει αναδείξει η σύγχρονη έρευνα, καταδεικνύει ότι η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών είναι δυνατόν να εκτιμηθεί μέσα από την αντίληψη και την παραγωγή γραπτών κειμένων, αφού η χρήση κειμένων και η άσκηση στη γραφή είναι η μόνη που ενδυναμώνει και βελτιώνει όλες τις υπόλοιπες γλωσσικές δεξιότητες (Μήτσης 1998: 291).

Τέλος, επισημαίνουμε ότι, στο πλαίσιο αυτό, για τη διαπίστωση της σχέσης ανάμεσα στη γραμματική και την επικοινωνιακή ικανότητα, χρησιμοποιήθηκε σε επίπεδο πρόσληψης μια σειρά ολοκληρωμένων κειμένων που εντάσσονται στον αφηγηματικό, τον περιγραφικό και τον κατευθυντικό λόγο, των οποίων τις γραμματικές επιλογές επισήμαναν οι ίδιοι οι μαθητές, οι οποίοι και έγινε προσπάθεια να οδηγηθούν, μέσω της παρατήρησης, σε σχετικά συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα αυτά, στα οποία οι ίδιοι κατέληγαν, αποτελούσαν κάθε φορά τη βάση μιας νέας προσπάθειας για δημιουργική αξιοποίησή τους στη διαδικασία παραγωγής αντίστοιχων κειμένων, ανάλογα με τα επικοινωνιακά δεδομένα που τους παρείχε η διδάσκουσα.

Είναι, επίσης, αυτονόητο ότι κατά τη διάρκεια του πειραματισμού, οι μαθητές της ΠΟ είχαν, μέσω κατάλληλης καθοδήγησης, τη δυνατότητα να συνδέουν τα

ποικίλα είδη κειμένων αλλά και τους επικοινωνιακούς στόχους των συντακτών τους, με τη χρήση συγκεκριμένων γραμματικών δομών και φαινομένων, πράγμα που απέβλεπε στο να τους οδηγήσει στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ γραμματικής και επικοινωνιακής ικανότητας, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο η γραμματική συμβάλλει τελικά στη βελτίωση της γλωσσικής επάρκειας.

Η διαπίστωση της σχέσης αυτής σημαίνει ότι η διδακτική μας παρέμβαση κινήθηκε σε δύο επίπεδα: Πρώτον, οι μαθητές έπρεπε να αντιληφθούν ότι το κείμενο διαθέτει μορφή, πράγμα που σήμαινε ότι έπρεπε να είναι σύμφωνο με μια σειρά μορφολογικών, συντακτικών και ορθογραφικών κανόνων. Από το άλλο μέρος, ήταν αναγκαίο να καταλάβουν ότι ένα κείμενο διαθέτει νόημα, ότι εξυπηρετεί, δηλαδή, επικοινωνιακούς στόχους και άρα είναι δομημένο σύμφωνα με μια σειρά κανόνων κοινωνικού τύπου.

Αυτή η διπλή όψη ή διάσταση των κειμένων αποτέλεσε όχι μόνο τη βάση για τη διδακτική μας παρέμβαση στην ομάδα εργασίας, αλλά και το σταθερό υπόβαθρο για την τελική αξιολόγηση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών μας, που έγινε από ανεξάρτητο βαθμολογητή (blind), ο οποίος ενημερώθηκε σχετικά από τη διδάσκουσα που είχε και την ευθύνη διεξαγωγής της έρευνας και βαθμολόγησε τα γραπτά, σύμφωνα με τις υποδείξεις και τις οδηγίες της.

Ταυτόχρονα, ο ίδιος εξωτερικός αξιολογητής βαθμολόγησε και τα τελικά γραπτά των μαθητών της ομάδας ελέγχου, για να έχει η αξιολόγηση ενιαίο χαρακτήρα και, επομένως, να εμφανίζει τη μεγαλύτερη, κατά το δυνατόν, αξιοπιστία και εγκυρότητα.

Κλείνοντας, θεωρούμε ότι η καταγραφή των περιορισμών, αλλά και των επιμέρους διαδικασιών και μεθόδων αντιμετώπισης μιας σειράς προβλημάτων και επιστημονικών απαιτήσεων, τοποθετούν την έρευνα στις σωστές της διαστάσεις και εξασφαλίζουν, στο μέτρο του δυνατού, την εξαγωγή μιας σειράς αντικειμενικών και χρήσιμων συμπερασμάτων, σχετικά με το θέμα της διδασκαλίας της γραμματικής στην πρωτοβάθμια ελληνική εκπαίδευση.

## **2.7 Γενικά χαρακτηριστικά και ευρύτερες επιδιώξεις της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα, με τα χαρακτηριστικά, τις προϋποθέσεις και τους στόχους που περιγράψαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, εστιάζει κατά κύριο λόγο σε μια σειρά



σημαντικών πτυχών και θεμάτων που σχετίζονται τόσο με τη φύση και τη βαθύτερη ουσία της γραμματικής όσο, επίσης, και με την αναζήτηση τρόπων για την ευκολότερη και αποτελεσματικότερη διδασκαλία της στους μαθητές της Ε΄τάξης του δημοτικού σχολείου. Επαναλαμβάνουμε ότι η διδασκαλία της γραμματικής είναι ένα ζήτημα, που έχει στον τόπο μας μακρά ιστορία, η οποία όμως συνδέθηκε στενά με την παραδοσιακή αντίληψη και το γεγονός αυτό την οδήγησε στην υιοθέτηση μιας αντίστοιχης μεθοδολογίας, η οποία κρίνεται σήμερα αντιεπιστημονική, αναποτελεσματική και αντιπαραγωγική. Για τον λόγο αυτό, το θέμα της γραμματικής διδασκαλίας απαιτεί μία σοβαρή επανεξέταση και έναν νέο προσανατολισμό, που θα αποβλέπει στην ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό της με βάση τις αρχές της σύγχρονης γλωσσολογικής θεωρίας και πρακτικής, που αφορούν τον τομέα της γλώσσας.

Εξετάζοντας υπό το πρίσμα αυτό τα δεδομένα, θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη μελέτη μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό ερέθισμα και να σημάνει την απαρχή μιας σειράς πολλών ανάλογων ερευνών, που θα οδηγήσουν τελικά όχι μόνο στην πρόοδο της διδασκαλίας της γραμματικής, αλλά και θα συμβάλουν γενικά στη βελτίωση της παρεχόμενης στο σχολείο γλωσσικής εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη ότι η κυρίαρχη σήμερα επιστημονική αντίληψη σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας είναι η ΕΚΠ, προς αυτήν την κατεύθυνση θα πρέπει να στρέψουμε τις μελλοντικές μας έρευνες και, από την πλευρά που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, να διευκρινίσουμε, στο πλαίσιο της νέας αυτής προσέγγισης, τη θέση και τον τρόπο αντιμετώπισης της γραμματικής, πράγμα που επιχειρήσαμε, σε έναν πρώτο βαθμό, με την παρούσα έρευνά μας.

Πριν προχωρήσουμε στο καθαρά ερευνητικό μέρος, θεωρούμε αναγκαίο να θέσουμε και, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατόν, να διευκρινίσουμε ορισμένα θεωρητικά ζητήματα που σχετίζονται με το θέμα και αποτελούν τη βάση μιας σύγχρονης προβληματικής που, εκτός από την παρούσα έρευνα, πιστεύουμε ότι θα απασχολήσουν και όλους τους μελλοντικούς ερευνητές που πρόκειται να καταπιαστούν με πρακτικά ζητήματα που αφορούν τον τομέα της γραμματικής. Ένα από τα θέματα αυτά που συνδέονται με τη γραμματική και σχετίζονται ταυτόχρονα με τη φύση της ΕΚΠ είναι να διαπιστωθεί η σχέση μεταξύ γραμματικής και κειμένου.

Επιχειρώντας, στο σημείο αυτό, να συνοψίσουμε τη γενική άποψη που επικρατεί σήμερα στον ευρύτερο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας, θα λέγαμε ότι, σε αντίθεση με την παραδοσιακή θέση, η γλωσσική διδασκαλία δεν στηρίζεται αρχικά

στην έννοια της γραμματικής, αλλά στην έννοια του κειμένου, το οποίο αντιμετωπίζεται ως μονάδα και, ταυτόχρονα, ως κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο του λόγου. Επομένως, η γλωσσική διδασκαλία δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως μηχανική απόκτηση γλωσσικών και γραμματικών γνώσεων, αλλά ως εξοικείωση με τους τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας των κειμένων και ως διαδικασία καλλιέργειας των δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την πρόσληψη και την παραγωγή τους, μέσω της εμπλοκής των μαθητών σε αυθεντική γλωσσική δραστηριότητα.

Σε ένα παρόμοιο πλαίσιο, η παρουσία και η διδασκαλία της γραμματικής προσλαμβάνουν νέο χαρακτήρα και μετατρέπονται σε μέσο συνειδητοποίησης αλλά και βελτίωσης του τρόπου επικοινωνίας με τη χρήση κειμένων (βλ. και τα κεφ. 1.8.1 & 1.8.2). Η οποιαδήποτε γραμματική γνώση δεν αντιμετωπίζεται, στην περίπτωση αυτή, ως ανεξάρτητο στοιχείο ή ως εγκυκλοπαιδική γνώση, αλλά ως μέσο που συμβάλλει τόσο στη σωστή δόμηση, στην επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα, αλλά και στη δυνατότητα αξιοποίησης των κειμένων (Celce-Murcia & Hilles 1988: 149-61, Μήτσης 2004: 93-5, Χαραλαμπίδης- Χατζησαββίδης 1997: 93-99).

Η νέα αυτή αντίληψη σημαίνει σε μεθοδολογικό επίπεδο ότι οι μαθητές οφείλουν να βρίσκονται σε διαρκή επαφή με αυθεντικά κείμενα, για να καταστούν με τον τρόπο αυτόν ικανοί να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τον λόγο σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας και για διαφορετικούς κάθε φορά σκοπούς. Επίσης, οι γλωσσικές τους δραστηριότητες πρέπει να συμβάλλουν στην πρόσληψη των γλωσσικών δομών ως μέσων για την παραγωγή λόγου, κατάλληλου για τους εκάστοτε στόχους της επικοινωνίας.

Πρέπει, επίσης, να προσθέσουμε ότι η έννοια του κειμένου ως βασικής μονάδας του λόγου συνδέεται στενά με την έννοια του περιβάλλοντος (βλ. και τα κεφ. 1.6.1 και 1.6.2), γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την οργανική σύνδεση, μέσω του κειμένου, της γραμματικής με το περιβάλλον. Η σύνδεση αυτή έδωσε μια νέα διάσταση όχι μόνο στη γραμματική ανάλυση, αλλά γενικότερα στην κατανόηση και ερμηνεία της επικοινωνίας, αφού έδειξε τελικά ότι οι γραμματικές επιλογές που πραγματοποιούνται σε επίπεδο κειμένου σχετίζονται άμεσα με τα δεδομένα του περιβάλλοντος στο πλαίσιο του οποίου επιτελείται το συγκεκριμένο επικοινωνιακό γεγονός.

Επιχειρώντας μία περαιτέρω ανάλυση του θέματος, θα λέγαμε ότι η σχέση γραμματικής και περιβάλλοντος δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά αμφίδρομη. Οι

γραμματικές επιλογές που γίνονται σε επίπεδο κειμένου επηρεάζονται από το περιβάλλον και ταυτόχρονα το επηρεάζουν. Η οργανική αυτή σχέση μεταξύ γραμματικών δομών και περιβάλλοντος προκύπτει, μεταξύ άλλων, και από κάποιες απλές διαπιστώσεις, όπως οι επόμενες:

(i) Ότι, σε διαφορετικά περιβάλλοντα, χρησιμοποιούμε διαφορετικές γραμματικές δομές ή τύπους, αν και ο επικοινωνιακός στόχος είναι ο ίδιος. Π.χ. Αν χρειαστεί να ζητήσει κάποιος κάτι από έναν φίλο του ή από έναν άγνωστο, στη μια περίπτωση πρέπει να χρησιμοποιήσει ενικό αριθμό και στην άλλη πληθυντικό.

(ii) Η ίδια γραμματική δομή μπορεί να επιτελεί διαφορετικές λειτουργίες, δηλαδή να προσλαμβάνει διαφορετικές σημασίες σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Π.χ. το εκφώνημα *«μόλις έκλεισα το αυτοκίνητο»* κάτι άλλο σημαίνει, όταν κάποιος βγαίνει από το αυτοκίνητό του και κάτι άλλο, όταν βγαίνει από μια αντιπροσωπεία πώλησης αυτοκινήτων.

(iii) Πολλές φορές μπορούμε να φανταστούμε το περιβάλλον φράσεων ή προτάσεων που έχουν αποσπαστεί από αυτό, γιατί φέρουν αποτυπώματα ή ενδείξεις που μας πληροφορούν σχετικά. Π.χ. εκφωνήματα όπως: «συλλυπητήρια», «θερμά συγχαρητήρια», «να ζήσετε ευτυχισμένοι» κλπ., είναι πολύ εύκολο να συνδεθούν με τις συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας, υπό τις οποίες εκφωνήθηκαν.

Με λίγα λόγια, στην αυθεντική επικοινωνία γραμματική και περιβάλλον εμφανίζουν στενή αλληλεξάρτηση σε βαθμό που θα λέγαμε ότι οι γραμματικές επιλογές πραγματοποιούνται σε συνδυασμό με τα δεδομένα του περιβάλλοντος και τους στόχους της επικοινωνίας. Αυτό άλλωστε εξηγεί και το γεγονός της ύπαρξης παράλληλων γραμματικών τύπων και δομών, καθένας από τους οποίους προορίζεται για την υλοποίηση διαφορετικών επικοινωνιακών λειτουργιών. Για παράδειγμα, αν οι παράλληλες γραμματικές δομές δεν διέθεταν λειτουργικό χαρακτήρα, τότε η παρουσία ενεργητικής και παθητικής φωνής ή η ύπαρξη διπλοτυπιών όπως *πραματευτές / πραματευτάδες, κυβέρνησης / κυβερνήσεως κ.λπ.* θα ήταν περιττή και ανεξήγητη. Προσεγγίζοντας, επομένως, τη γραμματική από την πλευρά του περιβάλλοντος, συνειδητοποιούμε τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι επιμέρους γραμματικές δομές σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, για να παράσχουν στους ομιλητές τη δυνατότητα ορθής παραγωγής και ερμηνείας των εκφωνημάτων (Καβουκόπουλος κ.ά. 2011, Μήτσης 2015: 422-4).

Από τα προηγούμενα προκύπτει ότι, σύμφωνα με την αντίληψη της ΕΚΠ, η γραμματική αποτελεί το θεμέλιο και τη βάση της επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι

όσο πιο καλά ο ομιλητής, άρα και ο μαθητής, κατέχει το γραμματικό σύστημα της γλώσσας του τόσο και πιο αποτελεσματικά μπορεί να χρησιμοποιήσει τη γνώση αυτή, για να υλοποιήσει τις προθέσεις του και να επιτύχει τους επικοινωνιακούς του στόχους. Η θέση αυτή της σύγχρονης γλωσσικής θεωρίας σημαίνει για τη διδασκαλία της γλώσσας, ανάμεσα σε άλλα, και τα ακόλουθα:

(i) Η γραμματική συνιστά βασικό χαρακτηριστικό όχι μόνο του συστήματος, αλλά και της γλωσσικής χρήσης.

(ii) Η γραμματική δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά υπάρχει και χρησιμοποιείται, για να υπηρετεί την επικοινωνία (Μήτσης 2015: 545-48).

Επομένως, η γραμματική αναλαμβάνει σε επίπεδο επικοινωνίας, σύμφωνα με την ισχύουσα επιστημονική άποψη, τρεις βασικές λειτουργίες και συγκεκριμένα:

(i) Προσφέρει την πρώτη ύλη, δηλαδή παρέχει στην επικοινωνιακή διαδικασία τις απαιτούμενες μορφές για τη συγκρότηση και μεταβίβαση των νοημάτων, πράγμα που σχετίζεται όχι μόνο με την ορθότητα του μηνύματος, αλλά και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την επικοινωνιακή του αποτελεσματικότητα και την κοινωνική αποδοχή του.

(ii) Η γραμματική, με τη χρήση μηχανισμών που προσδιορίζουν τον τόπο και τον χρόνο, επιτρέπει στους ομιλητές να αναφέρονται σε πράγματα που δεν είναι παρόντα κατά τη στιγμή της επικοινωνίας. Με λίγα λόγια, η γραμματική δίνει, μέσω κατάλληλα δομημένων εκφωνημάτων - κειμένων, τη δυνατότητα στους ομιλητές να αποσπώνται από το άμεσο περιβάλλον και να ικανοποιούν ανάγκες που επεκτείνονται πέρα από το *εδώ και τώρα*.

(iii) Η γραμματική επιτρέπει στους ομιλητές να μεταβιβάζουν μηνύματα, των οποίων το περιεχόμενο είναι περίπλοκο και αφηρημένο. Επομένως πρόκειται για ένα φαινόμενο που παρέχει στη γλώσσα τη δυνατότητα της απόδοσης λεπτών και πολύπλοκων σημασιών ή σημασιολογικών αποχρώσεων που χαρακτηρίζουν υψηλού τύπου νοητικές διαδικασίες, όπως είναι π.χ. τα επιστημονικά και τα λογοτεχνικά κείμενα (Hewings & Hewings 2005: 56-8, Μήτσης 2015: 441-3, Παπαδοπούλου Σμ. 2017: 52-8).

Ένα άλλο πρόβλημα που σχετίζεται με τον τρόπο διδασκαλίας της γραμματικής, είναι η σειρά παράθεσης και εξέτασης των φαινομένων. Η παραδοσιακή μέθοδος ακολουθούσε στο θέμα αυτό μια αυστηρά γραμμική

προσέγγιση, θεωρώντας ότι υπάρχει μια λογική ακολουθία ή ιεραρχία στην παράθεση των φαινομένων και, ταυτόχρονα, ότι οι μαθητές κατακτούν / μαθαίνουν ένα γραμματικό φαινόμενο κάθε φορά και ότι πρέπει να ολοκληρώνουν την γνώση του φαινομένου αυτού, για να προχωρήσουν στο επόμενο. Η πραγματικότητα, όμως, σύμφωνα με τις αρχές της ΕΚΠ, είναι εντελώς διαφορετική, αφού τα υποκείμενα δεν μαθαίνουν τα φαινόμενα ένα προς ένα, όπως υποστήριζε το παραδοσιακό μοντέλο, αλλά τα κατακτούν σταδιακά όλα μαζί, στο πλαίσιο μιας ολιστικής οργάνωσης και διαδικασίας που διέπει τη γραμματική γνώση. Σύμφωνα με την ολιστική προοπτική, τα υποκείμενα δεν μαθαίνουν κάθε φορά ένα μόνο φαινόμενο ή ένα μεμονωμένο στοιχείο με ολοκληρωμένο τρόπο, αλλά πολλά στοιχεία ταυτόχρονα και με τρόπο ατελή, δηλαδή αποκτούν σταδιακή γνώση, η οποία εκτείνεται σε ένα σύνολο φαινομένων και βελτιώνεται βαθμιαία με την εμπειρία και τη συνεχή χρήση. Επομένως, η διδασκαλία της γραμματικής πρέπει να εκτείνεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να μην κινείται πλέον με βάση την παραδοσιακή αντίληψη που δίδασκε τα γραμματικά φαινόμενα όχι μόνο ξεχωριστά το ένα από το άλλο αλλά και σύμφωνα με μια αυθαίρετη σειρά που θεωρούσε ότι ανταποκρίνεται στη λογική της γραμματικής και η οποία, στην περίπτωση π.χ. της μορφολογίας, ακολουθούσε τη γραμμική διάταξη: άρθρο, ουσιαστικό, επίθετο, αντωνυμία, ρήμα κ.λπ.

Συμπερασματικά, χρειαζόμαστε σήμερα μια διδακτική προσέγγιση, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές από το ένα μέρος πρέπει να μαθαίνουν πώς να σχηματίζουν ορθές γραμματικές δομές και από το άλλο πώς να τις χρησιμοποιούν για την επίτευξη των επικοινωνιακών τους στόχων. Μια παρόμοια διαδικασία θα μπορούσε να οδηγήσει με σιγουριά τους μαθητές στο να χρησιμοποιούν με σωστό τρόπο τη γραμματική, δηλαδή να την εκμεταλλεύονται επαρκώς, για να επιτελούν πράξεις, να επικοινωνούν, να δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις και να εκφράζουν την προσωπικότητά τους μέσω της γλώσσας. Εν ολίγοις, η σωστή γνώση της γραμματικής θα τους οδηγεί με τον τρόπο αυτόν στο να υλοποιούν αποτελεσματικά τους επικοινωνιακούς τους στόχους, επιλέγοντας κάθε φορά εκείνα τα γραμματικά στοιχεία και τις δομές που είναι τα πλέον κατάλληλα για τους στόχους που έχουν θέσει.

Τέλος, η γλωσσική επιστήμη του καιρού μας έχει δείξει ότι η μάθηση της γραμματικής γίνεται πιο αποτελεσματική, όταν οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους εναλλακτικές απαντήσεις μεταξύ των οποίων πρέπει να επιλέξουν με βάση τα δεδομένα του περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια, στην περίπτωση αυτή συνειδητοποιούν

ότι η ορθή επιλογή δεν είναι το αποτέλεσμα της γνώσης κάποιων γραμματικών κανόνων, αλλά μιας σειράς αρχών που σχετίζονται με το περιβάλλον και με ένα σύνολο δεδομένων κοινωνικού τύπου. Δηλαδή, οι μαθητές μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά, όταν τα υπό διδασκαλία γραμματικά φαινόμενα συσχετίζονται με δεδομένα του περιβάλλοντος και με κοινωνικές προϋποθέσεις.

Με αυτές λοιπόν τις αρχές και σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που σημειώσαμε παραπάνω, επιχειρήθηκε η ερευνητική προσπάθεια που περιλαμβάνεται στην παρούσα εργασία, και η οποία έγινε με την επιδίωξη και την ελπίδα ότι είναι δυνατόν να δημιουργήσει κάποιους βασικούς προβληματισμούς και να οδηγήσει σε νέες και περισσότερο αποτελεσματικές ερευνητικές προσπάθειες που θα οδηγήσουν με τη σειρά τους στη βελτίωση και την πρόοδο της γλωσσικής μας εκπαίδευσης. Η ποιότητα της ζωής μας είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ποιότητα της γλωσσικής μας επικοινωνίας και γι' αυτό πρέπει να επιχειρήσουμε μια περισσότερο συστηματική και επιστημονική καλλιέργεια της γλώσσας μας, πράγμα το οποίο αποτελεί καθήκον όλων των πολιτών. Ωστόσο, και στην περίπτωση αυτή, ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης για ποιοτική αναβάθμιση της γλωσσικής μας επικοινωνίας ανήκει στους δασκάλους, το έργο και την παρέμβαση των οποίων επιχειρούμε να εκσυγχρονίσουμε αλλά και να διευκολύνουμε με την παρούσα έρευνα.

**ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**  
**Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ, ΟΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 3.1 Οργάνωση και τρόπος διεξαγωγής της έρευνας

Για την οργάνωση και τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η πειραματική μορφή εκπαιδευτικής έρευνας (Αθανασίου 2000, Βάμβουκας 1991, Cohen & Manion 1997, Robson 1993). Ειδικότερα, προτιμήθηκε η ημιπειραματική μορφή με προπειραματικό και μεταπειραματικό έλεγχο σχολικής ομάδας, έτσι ώστε να γίνει εμφανές το αποτέλεσμα της διδακτικής παρέμβασης στην επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών. Η προτεινόμενη διαδικασία εντάσσεται στην πρακτική έρευνα δράσης, σύμφωνα με την οποία αναπτύσσεται πρακτική γνώση, δηλαδή εφαρμόζεται μια εκπαιδευτική θεωρία που προκύπτει από την εκπαιδευτική διαδικασία, την οποία, όμως, ταυτόχρονα και τροφοδοτεί (Κατσαρού & Τσάφος 2003).

Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός – ερευνητής συνεργάζεται με μια σειρά άλλων εσωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και η διεύθυνση, δημιουργώντας μια γνωστική βάση με στόχο τις εφαρμογές και τη βελτίωση της χρησιμοποιούμενης διδακτικής πρακτικής (Κατσαρού Ελένη 2016).

Με βάση την παραπάνω μορφή έρευνας, επιλέγονται δύο ισοδύναμες ως προς την ηλικία, το γνωστικό επίπεδο και τα κοινωνικο-πολιτισμικά τους στοιχεία ομάδες, διασφαλίζοντας έτσι το ζήτημα της εγκυρότητας, καθώς αυτές δεν πρέπει να συγκροτηθούν με τυχαίο τρόπο. Στη συνέχεια ακολουθείται μια σειρά παρεμβάσεων, βάσει της ανεξάρτητης μεταβλητής, ενώ διατηρούνται σταθεροί οι υπόλοιποι παράγοντες. Τέλος, συγκρίνονται τα δεδομένα των δύο μεταβλητών, με στόχο να εντοπιστούν, εφόσον προκύψουν, οι όποιες διαφορές και να διαπιστωθούν ο τρόπος και ο βαθμός επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής στις παρατηρούμενες αλλαγές της εξαρτημένης.

Ο πληθυσμός, για τον οποίο σχεδιάστηκε η έρευνα, είναι παιδιά της Ε΄ δημοτικού, που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Αττικής και έχουν ως μητρική γλώσσα την κοινή νεοελληνική. Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος έγινε, καθώς η Ε΄ είναι μια τάξη, στην οποία τα παιδιά χειρίζονται ικανοποιητικά τη γλώσσα σε επίπεδο επικοινωνίας, ενώ, ταυτόχρονα, έχει αρχίσει να αναπτύσσεται στην ηλικία αυτή και η αφηρημένη σκέψη. Με βάση, μάλιστα, το ισχύον ΑΠ, οι



μαθητές αρχίζουν να διδάσκονται τις σχέσεις των γλωσσικών στοιχείων στη συνταγματική διάσταση της γλώσσας και κυρίως την υποτακτική σύνδεση του λόγου και τις δευτερεύουσες προτάσεις. Επίσης, γίνεται για πρώτη φορά μια γενική αναφορά στη φύση και τον τρόπο λειτουργίας του ποιού ενέργειας.

Η αρχική αξιολόγηση είναι ίδια και για τις δυο ομάδες, με στόχο να διαπιστωθεί η ισοδυναμία τους ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή. Ακολουθεί κατόπιν η διδακτική παρέμβαση, η οποία βασίζεται στις αρχές της ΕΚΠ. Έχει τρεις φάσεις και περιορίζεται αποκλειστικά στην πειραματική ομάδα. Στο τέλος όμως της κάθε φάσης καλούνται τα μέλη και των δυο ομάδων να κάνουν την ίδια εργασία, η οποία δίνεται στον δάσκαλο που έχει οριστεί για την αξιολόγηση.

Θεωρώντας ότι η διαδικασία πρέπει να χαρακτηρίζεται από μια αύξουσα δυσκολία, κρίναμε σωστό, κατά την πρώτη φάση, οι μαθητές να μελετήσουν και να εργαστούν πάνω σε κείμενα που εντάσσονται στο είδος της περιγραφής. Στη συνέχεια, κατά τη δεύτερη φάση, εστίασαμε σε αφηγηματικά κείμενα, ενώ για την τρίτη φάση προτιμήσαμε τον κατευθυντικό λόγο (Παπαδοπούλου Σμαρ. 2000, 2015 & 2017). Η επιλογή των τριών κειμενικών ειδών έγινε κυρίως για πρακτικούς λόγους, καθώς συνάδει με τον διαχωρισμό που περιέχεται στα ΑΠ της Ε΄ δημοτικού, γεγονός που διευκολύνει την οργάνωση αλλά και την αξιολόγηση της όλης παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, η προτίμηση αυτή από τη μία μεριά εξυπηρετεί την επιλογή και τη σύγκριση των τελικών κειμένων των δύο ομάδων σε καθεμιά από τις παραπάνω φάσεις, ενώ από την άλλη συνιστά μια λειτουργική διδακτική διαδικασία, η οποία κατευθύνει τους μαθητές στο να μελετούν και να αντιλαμβάνονται τον ρόλο της γραμματικής σε ποικίλα είδη κειμένων που έχουν όχι μόνο ιδιαίτερη μορφή, αλλά και διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους. Βασική επιδίωξη είναι να μπορεί το παιδί να αξιολογεί τις πληροφορίες, με αποτέλεσμα να κρατά και να επεξεργάζεται τις χρήσιμες και, ταυτόχρονα, να απορρίπτει με σιγουριά τις περιττές. Επιπλέον, το παιδί πρέπει να αποκτά τη δυνατότητα εντοπισμού των πληροφοριών εκείνων που έχουν αξία προσωπικά για το ίδιο. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η επιδίωξή μας είναι να μπορεί το παιδί να συγκρίνει τις πληροφορίες που δέχεται με αυτές που ήδη κατέχει και, με βάση τις γνωστές, να αξιολογεί και να εντάσσει στο μνημονικό του πεδίο με δημιουργικό τρόπο τις καινούριες. Το παιδί, δηλαδή, πρέπει να καθίσταται ικανό να ελέγχει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των κειμένων με τα οποία έρχεται αντιμέτωπο και να βελτιώνει συνεχώς τη συγκεκριμένη δεξιότητα, δηλαδή να είναι σε

θέση να δημιουργεί, να χρησιμοποιεί, να συγκρίνει και να αξιολογεί τα ποικίλα κείμενα που έχουν προφορική ή γραπτή μορφή.

Η όλη προσπάθεια απέβλεπε τελικά στο να καταστήσει τους μαθητές ικανούς όχι μόνο να αντιλαμβάνονται, αλλά και να συντάσσουν οι ίδιοι δικά τους κείμενα, με τα οποία θα επιδιώκουν την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων, τους οποίους και θα μπορούν να επιτυγχάνουν μέσα από το προσωπικό τους ύφος, με τις δικές τους λεξικο-γραμματικές επιλογές και με την κατάλληλη προσαρμογή του λόγου στο περιβάλλον, αξιοποιώντας όλα όσα έμαθαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης που προηγήθηκε.

Τα τμήματα γραπτού λόγου που χρησιμοποιήθηκαν σε όλες τις φάσεις της έρευνας ήταν αποσπάσματα από ευρύτερα αυθεντικά κείμενα. Στην τρίτη μάλιστα φάση, τα κείμενα που επιλέχθηκαν προέρχονται από περιοδικά, από εφημερίδες και μερικά από το διαδίκτυο, με βασικό χαρακτηριστικό ότι όλα εντάσσονται στο κειμενικό είδος της διαφήμισης. Δόθηκαν σε απλή γραμματοσειρά, χωρίς τη μορφή που είχαν στις πηγές, από τις οποίες προέρχονταν, με στόχο να εστιάσουμε όχι τόσο στην εξωτερική τους μορφή αλλά στο κείμενο καθαυτό και στις γραμματικολεξιλογικές επιλογές των συγγραφέων. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, γινόταν και μια σύντομη αναφορά στο ποια θα μπορούσε να είναι η εικόνα που πλαισιώνει την κάθε διαφήμιση ή πώς θα τα έλεγαν άτομα-ηθοποιοί που θα έπαιρναν μέρος. Αναλύθηκε, επίσης, το τι είναι διαφήμιση, γιατί γίνεται και ποιους μπορεί κάθε φορά να εξυπηρετεί. Επίσης έγινε και μια αναφορά για τον τρόπο που λειτουργεί στα συγκεκριμένα κείμενα η γλώσσα, καθώς και μια νύξη για τη συμβολή της εικόνας και του ήχου, θέμα που όμως δεν μας απασχόλησε πιο αναλυτικά (Παπαδοπούλου Μ. 2004).

Η απόφασή μας να εστιάσουμε, κατά την τρίτη φάση, στο κειμενικό είδος της διαφήμισης έγινε ύστερα από πολλή σκέψη και έντονο προβληματισμό. Καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως η επιλογή αυτή θα μπορούσε να διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών και ταυτόχρονα να αποτελέσει γι' αυτά ένα χρήσιμο εφόδιο. Άλλωστε, φαίνεται να αποτελεί επιτακτική ανάγκη της σημερινής εποχής και, άρα, υποχρέωση των εκπαιδευτικών που βιώνουν καθημερινά την τεχνολογική εξέλιξη και τον αντίκτυπο που αυτή έχει στα παιδιά, η ανάπτυξη της κριτικής τους δεξιότητας απέναντι στον όγκο των μηνυμάτων που δέχονται μέσα και κυρίως έξω από το σχολείο. Μόνο επιχειρώντας την ενίσχυση της αντιληπτικής ικανότητας, της διάκρισης και της ευθυκρισίας από την παιδική ηλικία, είναι δυνατό να θέσουμε τις

απαιτούμενες βάσεις που θα οδηγήσουν στη συγκρότηση της κριτικής τους σκέψης και της ικανότητας για κριτική ανάγνωση των ποικίλων «κειμένων» (Τσιτσανούδη, 2011 : 25).

Άλλωστε, η εξοικείωση των παιδιών, αλλά και των εκπαιδευτικών με τις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού, καθώς και η εκμάθηση πολλαπλών γραμματισμών κρίνεται σήμερα βασική. Για τον λόγο αυτόν, θεωρήσαμε ότι, δημιουργώντας μια κριτική στάση απέναντι στις διαφημίσεις, είναι δυνατόν να ξεφύγει το παιδί από τον ρόλο του παθητικού αποδέκτη και του συμμορφωμένου αναγνώστη, και να πάρει δυναμικά τον έλεγχο, λειτουργώντας κριτικά απέναντι σε κάθε είδους μήνυμα και αναζητώντας ταυτόχρονα τη σκοπιμότητα που κρύβεται πίσω από αυτό, καθώς και την ιδεολογία που προσβύει ο δημιουργός του και την οποία επιχειρεί να υπηρετήσει. Το παιδί πρέπει να ασκηθεί ώστε να είναι ανά πάσα στιγμή σε θέση να ελέγξει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των κειμένων με τα οποία έρχεται αντιμέτωπο και να βελτιώνει τις αντίστοιχες δεξιότητες. Από το άλλο μέρος όμως πρέπει να καταστεί ικανό να αποδέχεται τον πλουραλισμό των ιδεών που διακατέχει τα ΜΜΕ, αρκεί να εμπιστεύεται την κρίση του (Τσιτσανούδη 2011: 60-3). Τελικός στόχος ήταν να μπορέσουν οι ίδιοι οι μαθητές να συντάξουν το δικό τους αποτελεσματικό κείμενο που θα εντάσσεται στον κατευθυντικό λόγο. Εκεί θα έπρεπε να περιέχεται ο δικός τους στόχος, τον οποίο θα πετύχαιναν με τον δικό τους τρόπο, με το προσωπικό τους ύφος και με τις δικές τους επιλογές, εκμεταλλευόμενοι όλα όσα έμαθαν μέσα από τη μελέτη των διαφημιστικών κειμένων.

Έχοντας όλα τα παραπάνω δεδομένα και τους προβληματισμούς, στραφήκαμε, όπως προαναφέρθηκε, κατά την τρίτη φάση στον χώρο της διαφήμισης, που κατά κόρον επηρεάζει τα παιδιά, επιδρά στην ψυχοσύνθεσή τους και μπορεί να τα παρασύρει, όταν δεν έχουν αναπτύξει τις κατάλληλες άμυνες και την απαιτούμενη κριτική ματιά που επιβάλλεται στην περίπτωση αυτή (Τσιτσανούδη 2006: 272-80 & 2011: 57-71).

Τέλος, αναφερόμενοι σε ορισμένες γενικές αρχές της έρευνας, επισημαίνουμε και πάλι το γεγονός ότι όλες οι φάσεις της στηρίχτηκαν σε επιλεγμένα αυθεντικά κείμενα, στα οποία ο λειτουργικός στόχος ήταν απολύτως εμφανής, με σκοπό να γίνει πιο ενδιαφέρουσα η διδασκαλία τους και άρα πιο αποτελεσματική για τα παιδιά. Βασική μας επιδίωξη ήταν να νιώσουν τα παιδιά ότι μέσα από τις γραμματικές επιλογές του συγγραφέα, μπορούμε να εννοήσουμε πολύ περισσότερα από αυτά που διαβάζουμε τόσο για τον ίδιο και τις επιδιώξεις του όσο και για την εποχή του και

ταυτόχρονα να κατανοήσουμε και να αποκωδικοποιήσουμε ευκολότερα το ίδιο το κείμενο. Η γραμματική λοιπόν έπρεπε να είναι ενταγμένη σε κειμενικό πλαίσιο, όπως συμβαίνει στη φυσιολογική χρήση της γλώσσας και όπως θα έπρεπε να είναι σε κάθε γλωσσική δραστηριότητα των παιδιών. Ταυτόχρονα, οι γραμματικές επιλογές στις οποίες στοχεύαμε, έπρεπε να συνδυάζονται με ποικίλα είδη κειμένων, έτσι ώστε οι μαθητές να παρατηρούν κάθε φορά τον τρόπο με τον οποίο η γραμματική υπηρετεί και υποστηρίζει το εκάστοτε κείμενο, ανάλογα με το είδος του, αλλά και με τον επικοινωνιακό του στόχο και τη λειτουργία του.

Επίσης, επειδή η κατάκτηση της γραμματικής, όπως έχει διαπιστωθεί, συνιστά μια διαδικασία πολυεπίπεδη και σύνθετη, αυτό σημαίνει ότι η νέα γνώση δεν προστίθεται μηχανικά στην ήδη υπάρχουσα, αλλά ενσωματώνεται κατά τρόπο που συμβάλλει σε αναδιοργάνωση της προηγούμενης εμπειρίας του μαθητή και σε αναμόρφωση ολόκληρου του γραμματικού του οικοδομήματος, όπως το έχει συγκροτήσει μέχρι τη στιγμή εκείνη το παιδί, ή, τουλάχιστον, ενός σημαντικού μέρους του. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση της γραμματικής δεν μπορεί να περιορίζεται σε ένα μεμονωμένο φαινόμενο, αλλά πρέπει να εκτιμά τη γενικότερη δυνατότητα αξιοποίησης του συγκεκριμένου γραμματικού φαινομένου σε ευρύτερα επικοινωνιακά πλαίσια και, στην περίπτωσή μας, σε επίπεδο κειμένου. Λαμβάνοντας, επομένως, υπόψη ότι η γραμματική συνιστά το μέσο που οδηγεί σε παραγωγή αποτελεσματικού λόγου, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία της θα πρέπει να ξεκινά ως παρατήρηση και διαπίστωση κανόνων, με τη χρήση της γλώσσας και να καταλήγει ως άσκηση, και πάλι σ' αυτήν (Halliday 1985, Hewings & Hewings 2005: 46-55, Μήτσης 2004: 107-8 & 2015: 393-5).

Με βάση τις αρχές και τις διαπιστώσεις αυτές προχωρήσαμε κατόπιν στη διαδικασία αξιολόγησης των τελικών κειμένων, στη σύγκριση των κειμένων μεταξύ των δύο ομάδων, καθώς και των κειμένων της κάθε ομάδας κατά την αρχική, αλλά και την τελική φάση ξεχωριστά. Με βάση αυτή την αξιολόγηση, που ουσιαστικά αποτελεί και αξιολόγηση της όλης διδακτικής παρέμβασης και προσπάθειας, οδηγηθήκαμε στα συμπεράσματα αλλά και τις προτάσεις που παρατίθενται στο κεφ. 5 της εργασίας μας.

Η αξιολόγηση των κειμένων των παιδιών αφορούσε και τις δύο κειμενικές διαστάσεις, για τις οποίες έχουμε κάνει λόγο και συγκεκριμένα: *Πρώτον*, είχε ως στόχο να κρίνει τη συνολική εικόνα κάθε κειμένου με βάση το είδος του και τον

επικοινωνιακό του στόχο, σε σύνδεση κάθε φορά με τις γραμματικές επιλογές των παιδιών και *δεύτερον*, τον βαθμό κατάκτησης του ίδιου του γραμματικού φαινομένου - στόχου, ύστερα από τη διδακτική παρέμβαση που δέχτηκαν, με βάση τις αρχές της ΕΚΠ. Τα ακριβή φύλλα αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν από τον εξωτερικό βαθμολογητή, παρατίθενται στο σχετικό παράρτημα στο τέλος της διατριβής.

Βασική επιδίωξη, άρα και δείγμα επιτυχούς παρέμβασης, θεωρήσαμε τη συνειδητοποίηση από μέρους των παιδιών του γεγονότος ότι το κάθε κείμενο έχει έναν επικοινωνιακό στόχο και περιέχει στάσεις, απόψεις και ιδέες που συνήθως δεν είναι εμφανείς με την πρώτη ματιά. Επομένως, μέσα από τα γραπτά των παιδιών έπρεπε να προκύπτει μια κριτική και συνειδητή αντιμετώπιση των κειμένων που τους δόθηκαν με στόχο να φτάσουν στο βάθος τους και να τα ερμηνεύσουν κατά το δυνατόν σωστά, ο καθένας με βάση τις δικές του γνώσεις και εμπειρίες.

Σημαντική, επομένως, κατάκτηση, σύμφωνα άλλωστε και με τις αρχές της ΕΚΠ, θεωρούμε την ανάπτυξη μιας κριτικής στάσης των παιδιών απέναντι στα κείμενα, για να είναι σε θέση να τα αποκρυπτογραφούν και να αντιλαμβάνονται το νόημά τους με τη συμβολή της γραμματικής, χωρίς να μεταβάλλονται σε παθητικούς αποδέκτες.

Εκτός όμως, από τη βελτίωση της εικόνας τους ως ακροατών-αναγνωστών, η επόμενη παράλληλη επιδίωξη μέσω της ερευνητικής μας παρέμβασης είναι να διαπιστώσουμε και να προτείνουμε τρόπους για την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών μας να λειτουργούν ως επαρκείς πομποί. Να δημιουργούν, δηλαδή, αποτελεσματικά κείμενα με το κατάλληλο ύφος, προβαίνοντας στις απαιτούμενες λεξικογραμματικές επιλογές, με βάση το κειμενικό είδος, τον επικοινωνιακό τους στόχο, τα καταστασιακά δεδομένα και τον αποδέκτη, στον οποίο απευθύνονται. Με λίγα λόγια, η κάθε τους γραμματική επιλογή στη σύνταξη ενός κειμένου, θα πρέπει να γίνεται πλέον συνειδητά και στοχευμένα και σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να μπορούν να την αιτιολογούν.

Τέλος, υπενθυμίζουμε ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ισχύουν μόνο για το περιορισμένο ως προς τον πληθυσμό δείγμα που χρησιμοποιήθηκε και το οποίο, όπως εξηγήσαμε, επελέγη με συγκεκριμένα κριτήρια και όχι με τυχαίο τρόπο, όπως δηλαδή συμβαίνει σε έρευνες σχετικές με την εκπαίδευση (Παπαναστασίου 1990). Για τον λόγο αυτόν δόθηκε, όπως ήταν φυσικό, ιδιαίτερη έμφαση στην εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας.

### **3.2 Επιλογή Ομάδων**

Η ιδιαιτερότητα της έρευνας, μας οδήγησε στη μεθοδολογία της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα, αφού διευκολύνει περιπτώσεις εφαρμογής τέτοιου είδους έρευνας καθώς και έρευνες, πιλοτικής μορφής (Baker 1988).

Η διδακτική παρέμβαση, όπως αναφέρουμε πιο αναλυτικά στο κεφ. 2.6, έλαβε χώρα στην Ε΄ τάξη του 2ου δημοτικού σχολείου Νέας Ερυθραίας, καθώς είναι η πρώτη τάξη όπου σύμφωνα με το ΑΠ ασκούνται τα παιδιά συστηματικά στη γραμματική και διατίθεται και σχετικό βιβλίο ως βοηθητικό εργαλείο για την κατάκτηση του γραμματικού κώδικα από τα παιδιά.

Το ένα τμήμα της Ε΄ τάξης του ανωτέρω δημοτικού σχολείου, και συγκεκριμένα το Ε2, λειτούργησε ως ομάδα εργασίας. Εκεί έγινε η διδακτική παρέμβαση από τη διδάσκουσα του τμήματος και υπεύθυνη της έρευνας Αντωνία Μήτση. Αυτή η επιλογή έγινε για πρακτικούς λόγους, καθώς ήταν και το τμήμα στο οποίο κατά τη σχολική χρονιά 2017-18 δίδασκε η ίδια και ήταν, για τον λόγο αυτόν, πολύ πιο εύκολο να γίνει η παρέμβαση, χωρίς ιδιαίτερη αναστάτωση, τόσο για τη σχολική μονάδα, όσο και για τα ίδια τα παιδιά.

Το άλλο τμήμα της Ε΄ τάξης, το Ε1, λειτούργησε ως ομάδα ελέγχου. Η διδασκαλία του συγκεκριμένου τμήματος ακολούθησε κανονικά τα βιβλία, το ΑΠ και την καθιερωμένη για την Ε΄ τάξη διδακτική διαδικασία, ενώ κατά το ίδιο χρονικό διάστημα γινόταν στο τμήμα Ε2 η διδακτική παρέμβαση που περιγράφουμε. Επισημαίνουμε εδώ ότι οι μαθητές και των δυο τμημάτων, δηλαδή τόσο η ομάδα εργασίας, όσο και η ομάδα ελέγχου, συνέταξαν κείμενα και από τα τρία είδη που αναφέραμε, τόσο στην αρχή του προγράμματος, δηλαδή πριν ξεκινήσει η παρέμβαση, όσο και στο τέλος της κάθε φάσης, με στόχο να γίνει εύκολα η σύγκριση, τόσο μεταξύ των κειμένων της αρχικής και της τελικής φάσης της ομάδας εργασίας, όσο και μεταξύ των δύο ομάδων σε κάθε φάση της παρέμβασης.

### **3.3 Η πειραματική εφαρμογή**

Επαναλαμβάνουμε ότι η πειραματική εφαρμογή έλαβε χώρα στο 2ο δημοτικό σχολείο Νέας Ερυθραίας Αττικής. Το τμήμα Ε2 λειτούργησε ως ομάδα εργασίας, με την οποία συνεργαστήκαμε και ολοκληρώσαμε όλα τα στάδια του πειράματος, ενώ το Ε1

λειτούργησε ως ομάδα ελέγχου. Τα παιδιά της τελευταίας ομάδας συμμετείχαν μόνο στην πρώτη και στην τελευταία φάση, συγγράφοντας κείμενα στην αρχή και στο τέλος της πειραματικής εφαρμογής, χωρίς καμία διδακτική παρέμβαση ή αλλαγή τρόπου διδασκαλίας από εμάς.

Για την εκπόνηση του εγχειρήματος αυτού δόθηκαν κάποια αποσπάσματα από λογοτεχνικά και άλλα κείμενα που εντάσσονται στον αναφορικό λόγο και συγκεκριμένα στο είδος της περιγραφής και της αφήγησης, καθώς και κείμενα διαφημίσεων, κατά κύριο λόγο από τον τύπο.

Η διδασκαλία ακολούθησε σύγχρονες μεθόδους, βασισμένες στις αρχές της επικοινωνιακής κειμενοκεντρικής προσέγγισης, και έλαβε χώρα σε τρεις φάσεις, η κάθε μία από τις οποίες διήρκησε επτά διδακτικές ώρες και εστίασε στα είδη λόγου που αναφέρθηκαν παραπάνω.

#### **Υπόθεση εργασίας:**

Σύμφωνα με την υπόθεση εργασίας που διατυπώσαμε, τα παιδιά της ομάδας εργασίας, μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης και με την εφαρμογή των αρχών και των μεθοδολογικών προβλέψεων της ΕΚΠ, αναμένεται να συντάξουν κείμενα που θα είναι βελτιωμένα στους εξείς τομείς:

-Στις γραμματικολεξιλογικές επιλογές, οι οποίες θα είναι πιο κατάλληλες, πιο στοχευμένες και περισσότερο προσαρμοσμένες στο είδος κειμένου, το οποίο συντάσσουν.

-Στην ορθογραφία, όπου τα κείμενά τους προσμένουμε να είναι πιο ορθογραφημένα, ιδιαίτερα αναφορικά με τα γραμματικά φαινόμενα που θα έχουν δουλευτεί σε μεταγλωσσικό επίπεδο, μέσα από ασκήσεις παραδοσιακού, δομικού και κυρίως επικοινωνιακού τύπου (Παπαδοπούλου Σμαρ. 2004: 23-9).

-Στη συνοχή και συνεκτικότητα, καθώς και στη γενική εικόνα των κειμένων, που πρέπει άλλωστε να προκύψει και μέσα από τον γενικό βαθμό που θα πετύχουν ύστερα από την αξιολόγηση των κειμένων τους, από τον ορισμένο βαθμολογητή της πειραματικής φάσης.

Τα παραπάνω θα επιτευχθούν στα τελικά κείμενα των παιδιών της ομάδας εργασίας, τα οποία αναμένεται να είναι σημαντικά βελτιωμένα σε σχέση με τα αρχικά κείμενα που τα ίδια θα έχουν συντάξει κατά την πρώτη φάση. Επίσης, τα τελικά κείμενα των παιδιών της ομάδας εργασίας θα πρέπει να είναι πιο ποιοτικά, αναφορικά με τις παραπάνω παραμέτρους, σε σχέση με τα τελικά κείμενα των παιδιών της

ομάδας ελέγχου. Τέλος, θεωρούμε πως θα υπάρχει μεγαλύτερη βελτίωση στα κείμενα των παιδιών της ομάδας εργασίας, συγκρίνοντας τα τελικά με τα αρχικά τους κείμενα, σε σχέση με τη βελτίωση που θα έχουν τα κείμενα των παιδιών της ομάδας ελέγχου, συγκρίνοντας αντίστοιχα τη δική τους αρχική και τελική φάση.

### **Στόχοι:**

Οι βασικοί στόχοι της έρευνας συνοψίζονται ως εξής:

-Να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με αυθεντικά κείμενα και να μελετήσουν τις λεξιλογικές, γραμματικοσυντακτικές και άλλες επιλογές του εκάστοτε συγγραφέα, καθώς και το ύφος του, σε σχέση με το είδος κειμένου, αλλά και τον στόχο που κάθε φορά επιχειρεί να υπηρετήσει.

-Να εντοπίσουν τα γραμματικά φαινόμενα που είναι συχνότερα σε κάθε είδος κειμένου. Αφού διαπιστώσουν την παρουσία τους, να τα μελετήσουν και να τα κατακτήσουν σε μεταγλωσσικό επίπεδο, μέσα από επιλεγμένες γραμματικές ασκήσεις.

-Να βελτιώσουν την ορθογραφία τους κατά τη σύνταξη κειμένων, μέσα από τη μελέτη της γραμματικής που θα επιχειρείται τόσο με αφορμή τις επιλογές των συγγραφέων όσο και με βάση τις ασκήσεις που προαναφέρθηκαν.

-Να βελτιώσουν τη γραμματική τους ικανότητα, κατακτώντας τον κώδικα της γλώσσας και επιλέγοντας κάθε φορά τα κατάλληλα γλωσσικά στοιχεία, με βάση το είδος κειμένου, την κατάσταση επικοινωνίας, αλλά και τον στόχο που θέτουν ως πομποί.

-Να είναι σε θέση να δημιουργούν κείμενα με κατάλληλο ύφος και λεξικογραμματικές επιλογές, με βάση το είδος τους, τον στόχο τους, τον δέκτη στον οποίο απευθύνονται, καθώς και την κατάσταση επικοινωνίας. Με λίγα λόγια πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η κάθε τους επιλογή πρέπει πλέον να γίνεται συνειδητά και στοχευμένα.

-Να συνειδητοποιήσουν ότι δεν υπάρχει κείμενο στη δημόσια σφαίρα που να μην εμπεριέχει ή να μην αντικατοπτρίζει την ιδεολογία του δημιουργού ή ακόμα περισσότερο, (σε σχέση με τη διαφήμιση και τα ΜΜΕ) που να μην μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για τη μεταφορά ή την προκατασκευή ιδεών, ακόμη και για χειραγώγηση, καθώς η γλώσσα δεν αντανακλά μόνο την πραγματικότητα, αλλά ταυτόχρονα κατασκευάζει πραγματικότητες (Τσιτσανούδη, 2016).



-Να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι σε κάθε κείμενο και να μην το αντιμετωπίζουν ως παθητικοί αποδέκτες και επιπλέον να μπορούν να επιλέγουν οι ίδιοι με ευκολία τα κείμενα που θα μελετούν, ώστε να είναι για αυτούς ευχάριστα, χρήσιμα και εν τέλει να τους εκφράζουν.

### **Περιγραφή:**

-**Η πρώτη διδακτική ώρα** είχε καθαρά ελεγκτικό χαρακτήρα, καθώς ζητήθηκε από τα παιδιά και των δύο τμημάτων, να κάνουν σε γραπτό λόγο μία περιγραφή, χωρίς να προηγηθεί κάποια διδασκαλία από πλευράς διδάσκοντος.

Δεν δόθηκε κάποιο ειδικό πλαίσιο, ούτε κάποιες συγκεκριμένες οδηγίες σε αυτό το στάδιο και τα παιδιά αφήθηκαν ελεύθερα να γράψουν, όπως έχουν συνηθίσει να κάνουν στην έκθεση ιδεών, συνήθως χωρίς συγκεκριμένο λειτουργικό στόχο ή πρόθεση και χωρίς τα δεδομένα κάποιας συγκεκριμένης περίπτωσης επικοινωνίας. Το θέμα ήταν να περιγράψουν το σπίτι τους. Επιλέξαμε το θέμα αυτό, καθώς το σπίτι τους είναι ένας πολύ οικείος χώρος και επομένως θα μπορούσαμε να συγκρίνουμε τα δύο τμήματα κατά την αρχική φάση με εγκυρότητα.

**Τη δεύτερη ώρα** την αφιερώσαμε σε δύο δράσεις. Αρχικά, τα παιδιά εξέθεσαν τις δικές τους απόψεις και τις γνώσεις τους, σχετικά με το τι είναι η περιγραφή και πώς «χτίζεται» ένα περιγραφικό κείμενο. Μας μίλησαν για το πώς έστησαν το δικό τους κείμενο και, με βάση κάποιες σχετικές ερωτήσεις, αναφέρθηκαν στις γραμματικές και λεξιλογικές επιλογές που κυρίως θα περίμενε κανείς να συναντήσει σε μια περιγραφή. Εστίασαν κυρίως στη χρήση των επιθέτων, ως βασικό στοιχείο για τη σύνταξη μιας καλής περιγραφής. Επίσης μίλησαν γενικά για το τι περιλαμβάνει μια περιγραφή: ο πρόλογος, το κυρίως θέμα και ο επίλογος. Αμέσως μετά, περάσαμε σε μερικά προεπιλεγμένα κείμενα που ανήκουν στον αναφορικό λόγο και αποτελούν, συγκεκριμένα, περιγραφές και εστίασαμε κυρίως σε δύο. Τα δύο κείμενα ήταν: 1) απόσπασμα από το «Μια πλωτή πολιτεία» του Ιουλίου Βερν και το δεύτερο ήταν απόσπασμα από το βιβλίο «Ο θησαυρός της Βαγίας» της Ζωρζ Σαρή. Ακολούθησε ανάλυση των κειμένων, εννοιολογική και λεξιλογική, και στη συνέχεια έγινε συζήτηση με τη βοήθεια ερωτήσεων κατανόησης και πολλαπλών επιλογών.

Η δεύτερη επαφή των παιδιών με τα ίδια αποσπάσματα είχε διαφορετικούς στόχους. Πιο συγκεκριμένα, κατά **την τρίτη διδακτική ώρα**, στο πλαίσιο της ανακαλυπτικής μάθησης ζητήθηκε από τα παιδιά να μελετήσουν σε ομάδες τα

παραπάνω κείμενα και με βάση τις γνώσεις τους, να εντοπίσουν σε πρώτο στάδιο το είδος και τον τύπο του κάθε κειμένου. Εν συνεχεία, ζητήθηκε από αυτά να εντοπίσουν, μέσα σε περίπου μισή ώρα, ποια θεωρούν κατά τη γνώμη τους ότι είναι τα στοιχεία εκείνα που καθορίζουν το είδος του κειμένου (περιγραφή ή αφήγηση), και ποιες είναι οι λεξικογραμματικές επιλογές κάνουν οι συγγραφείς με βάση το είδος λόγου και το είδος κειμένου.

Ήταν ξεκάθαρο για όλα τα παιδιά ότι τα κείμενα αποτελούσαν περιγραφές. Το ενδιαφέρον προέκυψε από τις παρατηρήσεις που τα ίδια έκαναν σε σχέση με τις επιλογές του εκάστοτε συγγραφέα. Τα παιδιά μάλιστα κατέληξαν σε ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα που αφορούσαν τα κείμενα: Αρχικά σχολίασαν τα πολλά επίθετα. Επίσης, εντόπισαν παρόμοιες διαρθρωτικές λέξεις (κειμενικούς συνδέσμους) που δίνουν έμφαση στη χωρική περισσότερο και όχι στη χρονική σειρά και τάξη. Προτάσεις σε παρατακτική σύνδεση και κάποιες δευτερεύουσες εναντιωματικές και αιτιολογικές, ενεστώτα ή τροπικότητες (υποτακτική για να δηλώσει ευχή), ατελές ποιόν ενέργειας, χρήση επιθέτων περισσότερο για περιγραφές ανθρώπων και χρήση κάποιων επιρρημάτων ή προσδιορισμών που χρησιμοποιούνται κυρίως για περιγραφές χώρων, π.χ. *δίπλα, επάνω, εκεί, εδώ, έξω, κοντά, μέσα, στο ίδιο μέρος* κλπ.. Επιπλέον, έγιναν και ορισμένες παρατηρήσεις σχετικά με τη χρήση ενεργητικής και παθητικής φωνής, καθώς και με την προτίμηση ορισμένων προσώπων στα χρησιμοποιούμενα ρήματα.

Αφού έγινε συζήτηση για το πώς συνδέονται οι επιλογές που παρατήρησαν με αυτό το κειμενικό είδος και αφού επιχείρησαν να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους γίνονται οι επιλογές αυτές –κάνοντας όπου ήταν απαραίτητο την αντιδιαστολή με την αφήγηση ή ακόμη και με τον κατευθυντικό λόγο- άρχισε να γίνεται πιο ξεκάθαρος και πιο συνειδητός ο ρόλος της περιγραφής. Μιλήσαμε για το τι σημαίνει γλωσσική αναπαράσταση αντικειμένων, καταστάσεων, οντοτήτων κ.λπ. με σχετικά σταθερή ταυτότητα και σύσταση, τις οποίες αντιλαμβανόμαστε, επεξεργαζόμαστε και επιδιώκουμε να τις απεικονίσουμε για λογαριασμό του αναγνώστη μας. Μελετήσαμε τα είδη της περιγραφής ανάλογα με τον βαθμό εμπλοκής του συγγραφέα και επιστρέψαμε στα κείμενά μας, για να εντοπίσουμε ποιες από τις περιγραφές ήταν αντικειμενικές και ποιες υποκειμενικές, και ταυτόχρονα επανεξετάσαμε τις επιλογές των συγγραφέων, μέσα από μια περισσότερο υποψιασμένη ματιά, πιο συνειδητά, πιο ερευνητικά και γνωρίζοντας καλύτερα εκείνα τα στοιχεία που αφορούν το είδος της περιγραφής. Με κριτική στάση απέναντι σε

κάθε κείμενο, και με την κατάλληλη, αυτή τη φορά, καθοδήγηση, κλήθηκαν να εντοπίσουν φράσεις ή προτάσεις που περιέκλειαν γνώμη, σχολιασμό ή συναίσθημα του συγγραφέα. Παρατήρησαν τη διαφορετική λειτουργία των προσώπων, περισσότερο ψυχρό και αντικειμενικό το τρίτο, περισσότερο προσωπικό και συναισθηματικό το πρώτο. Χρήση σε μεγαλύτερο βαθμό της παθητικής φωνής σε αντικειμενικές περιγραφές και της ενεργητικής φωνής σε υποκειμενικές. Παρατήρησαν, επίσης, ότι οι συγγραφείς επιλέγουν επίθετα, για να αποδώσουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που τα θεωρούν ως μόνιμα, ενώ προτιμούν συνήθως επιρρηματικούς προσδιορισμούς είτε για να εκφράσουν τα στοιχεία εκείνα που τα θεωρούν παροδικά, είτε απλώς για να βοηθήσουν τον αναγνώστη να εντοπίσει ή να συλλάβει καλύτερα κάτι που υπάρχει ή σχετίζεται με τον χώρο.

Βεβαίως, συζητήσαμε και για το ύφος, που εξαρτάται από τη σκοπιά που κάποιος περιγράφει κάτι και από τον βαθμό που αυτή η περιγραφή τον επηρεάζει στις γραμματικές του επιλογές. Οι μαθητές, ύστερα από συζήτηση, εντόπισαν ως στοιχεία του ύφους: τη χρήση απλής ή σύνθετης γλώσσας, διαλεκτικών/ιδιωματικών ή κοινών στοιχείων, την προτίμηση σε ιδιαίτερες γραμματικές δομές (π.χ. παθητική φωνή, τρίτο πρόσωπο κλπ.), το μήκος των προτάσεων, τον τρόπο σύνδεσης των προτάσεων (παρατακτική-υποτακτική), το λεξιλόγιο, το επίπεδο χρήσης της γλώσσας (τυπικό, άτυπο/οικείο, ουδέτερο), χρήση λαϊκών ή περισσότερο λόγιων στοιχείων κλπ.

Συζητήθηκε, επίσης, και σε ποιον βαθμό η κάθε περιγραφή εξαρτάται από την κατάσταση επικοινωνίας. Πώς παρουσιάζει κάποιους ζωγραφικούς πίνακες ο συγγραφέας του σχολικού βιβλίου και πώς θα παρουσίαζε σε μια εκπομπή ένας καλλιτέχνης τα έργα του, θέλοντας να τα πουλήσει. Πώς παρουσιάζεται η πληροφορία για ένα νησί μας από έναν ποιητή ή συγγραφέα και πώς θα παρουσιαζόταν σε έναν τουριστικό οδηγό.

Τέλος, μέσα από τα κείμενα, έγινε ξεκάθαρο και σε θεωρητικό επίπεδο ότι τα δύο είδη – περιγραφής και αφήγησης- διαχωρίζονται για την καλύτερη οργάνωση και μελέτη της περιγραφής, δηλαδή ότι διακρίνονται για μεθοδολογικούς λόγους και ότι στην πραγματικότητα αναμειγνύονται, κλίνοντας κάθε φορά και σε κάθε περίπτωση περισσότερο προς τη μία ή προς την άλλη πλευρά. Ότι δεν υπάρχουν, δηλαδή, απολύτως καθαρά είδη κειμένων, αφού μια περιγραφή μπορεί να βρίσκεται πολλές φορές μέσα σε μια ευρύτερη αφήγηση ή να εμπεριέχει η ίδια ένα αφηγηματικό κείμενο σε μικρότερη κλίμακα. Ο λόγος είναι συνεχής, πολύπλοκος και πολυδιάστατος και οι κατηγοριοποιήσεις γίνονται από τους ερευνητές για καλύτερη

μελέτη του φαινομένου (όπως συμβαίνει και στη γραμματική αλλά και σε όλα σχεδόν τα διδακτικά αντικείμενα, κάτι που πρέπει να γίνεται ξεκάθαρο στη σκέψη των μαθητών).

Έχοντας σημειώσει τις επιλογές των συγγραφέων σε σχέση με τη γραμματική, **ακολούθησε ένα δίωρο** με διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων, η οποία ξεκίνησε από τα επίθετα. Αρχικά, εστίασαμε κυρίως στη λειτουργία των επιθέτων στον λόγο (κυρίως προσδιορισμοί και κατηγορούμενα σε συνδετικές προτάσεις και σπανιότερα υποκείμενα ή αντικείμενα), καθώς και στον ρόλο που διαδραματίζουν σε επίπεδο επικοινωνίας, αφού εμπλουτίζουν το μήνυμα με μια σειρά πρόσθετων δεδομένων, δηλαδή ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών που αποδίδονται συνήθως στους κύριους όρους της πρότασης.

Η παρέμβασή μας αυτή είχε ως στόχο την εξάσκηση και τη μεγαλύτερη εξοικείωση των παιδιών με τα επίθετα. Ασχοληθήκαμε με τη μορφολογία και τη συντακτική λειτουργία των επιθέτων, δίνοντας έμφαση στις διάφορες κλίσεις των επιθέτων. Μιλήσαμε για τους βαθμούς των επιθέτων και τις διαφορές τους στη χρήση. Η προσοχή μας στράφηκε, κατά τη φάση αυτή, τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο, δηλαδή στη σημασιολογική λειτουργία των επιθέτων. Ασκήθηκαν ειδικότερα στη διάκριση των λόγιων από τους δημοτικούς τύπους, στη σύνδεση των επιθέτων με τα άλλα μέρη του λόγου (γλωσσικό περιβάλλον) και, τέλος, έγινε προσπάθεια να αντιληφθούν τη συμβολή τους στην επικοινωνιακή λειτουργία (σύνδεση με το εξωγλωσσικό περιβάλλον).

Έπειτα μιλήσαμε για τους τοπικούς προσδιορισμούς. Αναλύσαμε τον όρο και αναζητήσαμε τα στοιχεία του συστήματος της γραμματικής που μπορούν κατά τη χρήση να πάρουν τον ρόλο του τοπικού προσδιορισμού. Εστίασαμε στα επιρρήματα και στις δευτερεύουσες προτάσεις.

Ύστερα από την παραπάνω διδασκαλία και παρότι ο χρόνος που έδινε το σχετικό έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας ήταν περιορισμένος, τα παιδιά ένιωθαν έτοιμα να περάσουν στο τελικό στάδιο της συγκεκριμένης φάσης, που ήταν η παραγωγή γραπτού λόγου από τους ίδιους.

Στο τελικό στάδιο, ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν ένα περιγραφικό κείμενο, αλλά αυτή τη φορά, το θέμα εντάχθηκε σε επικοινωνιακό πλαίσιο, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν τον επικοινωνιακό στόχο που θέλουν να πετύχουν, κάνοντας τη συγκεκριμένη περιγραφή. Η περιγραφή του σχολείου τους, την οποία κλήθηκαν να κάνουν, υποτίθεται ότι θα είχε ως στόχο να διευκολύνει τους τυχόν νέους συμμαθητές

τους να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον. Όπως σχολίασαν τα ίδια τα παιδιά σε συζήτηση που προηγήθηκε, μια αλλαγή σχολείου δημιουργεί σίγουρα άγχος στους μαθητές και επομένως θα βοηθούσε πολύ να γνωρίζουν κάποια πράγματα για το νέο τους σχολείο από τα παιδιά που ήδη φοιτούν σ' αυτό. Σχετικά με το κείμενο αυτό, η δασκάλα της ομάδας ελέγχου, αποφάσισε να δώσει ένα διαφορετικό θέμα και συγκεκριμένα να ζητήσει από τα παιδιά να περιγράψουν ένα ζώο που αγαπούν ιδιαίτερα, καθώς θεώρησε ότι δεν θα ήταν σωστό να επαναληφθεί παρόμοιο θέμα στον λιγοστό χρόνο που απέμενε για τη λήξη της σχολικής χρονιάς και επιπλέον υποστήριξε πως η περιγραφή ζώου αποτελούσε θέμα σχετικό με τα τελευταία κείμενα που είχαν μελετήσει.

### **Αφήγηση:**

Η αφήγηση δουλεύτηκε με τον ίδιο τρόπο, δίνοντας έμφαση στα στοιχεία εκείνα που τη διαχωρίζουν από τα άλλα είδη λόγου και κυρίως στον στόχο που συνήθως επιτελεί τόσο για τον πομπό όσο και για τον δέκτη. Η αφήγηση μάλιστα χαρακτηρίστηκε από τα παιδιά ως διαδικασία πολύ πιο εύκολη και πιο ενδιαφέρουσα από την περιγραφή. Όπως ανέφεραν και τα ίδια, η αφήγηση κρύβει πάντοτε μια ιστορία ή μια σειρά γεγονότων, διαθέτει περισσότερη δράση, κίνηση και μυστήριο και για τον λόγο αυτόν έχει και περισσότερο ενδιαφέρον.

Αφιερώσαμε λοιπόν και πάλι **μία ώρα**, για να γράψουν τις δικές τους αφηγήσεις, χωρίς όμως να έχει προηγηθεί καμία ανάλυση. Τα παιδιά στηρίχτηκαν σε όσα γνώριζαν. Το θέμα της πρώτης αφήγησης ήταν: *«Αφηγούμαι πώς πέρασα την πιο ωραία μέρα των διακοπών μου»*. Και αυτή τη φορά, όπως και την προηγούμενη, αποφύγαμε να δώσουμε συγκεκριμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινούνταν τα παιδιά στην αφήγησή τους. Θα εργάζονταν, όπως έκαναν συνήθως, δηλαδή με έναν πιο παραδοσιακό τρόπο και χωρίς σύνδεση του κειμένου με το περιβάλλον ή σε συνδυασμό με κάποιον συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο. Βεβαίως, τέτοιου είδους αφηγήσεις αρέσουν πολύ στα παιδιά, γιατί εμπλέκονται σε αυτές και τα ίδια και μάλιστα όχι μόνο προσωπικά, αλλά και συναισθηματικά.

Και σε αυτή την κατηγορία κειμένων, ξεκινήσαμε **τη δεύτερη ώρα** από τις παρατηρήσεις των ίδιων των παιδιών. Τα τελευταία εξέφρασαν τη γνώμη τους για το τι είναι η αφήγηση και ποια είναι τα γλωσσικά εκείνα στοιχεία που μας οδηγούν να ορίσουμε ένα κείμενο ως αφηγηματικό. Μίλησαν για το τι θεώρησαν ως σημαντικό,

ώστε να το συμπεριλάβουν στο δικό τους κείμενο, αλλά και για το ποιες είναι οι γραμματικές και λεξιλογικές επιλογές που περιμένουν ως αναγνώστες από έναν συγγραφέα σε μια αφήγηση (Αρχάκης & Τσάκωνα 2010). Αυτό το στάδιο κρίνεται σημαντικό για τον λόγο ότι τα παιδιά, προσπαθώντας να προβληματιστούν σε μεταγλωσσικό επίπεδο, εντοπίζουν πολλά σημαντικά στοιχεία του είδους που μελετούν, αλλά και συνειδητοποιούν λάθη που έκαναν, όταν τα ίδια το δούλεψαν ασυνείδητα. Κατανοούν, επομένως, πόσο σημαντικό είναι να λειτουργούν συνειδητά σε κάθε τους επιλογή, ενώ, ταυτόχρονα, προετοιμάζονται ώστε να είναι περισσότερο δεκτικοί για το επόμενο στάδιο, όπου αναλύονται διεξοδικά οι επιλογές του συγγραφέα. Αμέσως μετά, μελετήσαμε δύο αποσπάσματα που εντάσσονται στο είδος της αφήγησης. Το πρώτο ήταν ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Ηλία Κεφάλια «Ιστορίες που δεν πρέπει να ξεχαστούν» και το δεύτερο ήταν απόσπασμα από το βιβλίο «Ξύλινα Σπαθιά» του Παντελή Κολιότσου.

Έπειτα, τα παιδιά μελέτησαν τις επιλογές των συγγραφέων και κατέληξαν σε κάποια γενικά συμπεράσματα, όπως είναι ο βασικός ρόλος του ρήματος και ειδικότερα η συχνή χρήση των παρελθοντικών χρόνων. Επίσης, εντόπισαν και πάλι τους κειμενικούς δείκτες, που αυτή τη φορά, η έμφασή τους ήταν προς την κατεύθυνση της χρονικής σειράς των γεγονότων (π.χ. *πρώτα, ύστερα, μετά, κατόπιν, κατά τη διάρκεια, στο μεταξύ, αμέσως, σε λίγο* κλπ.). Παρατήρησαν, ακόμη, μια συχνότερη χρήση της υποτακτικής σύνδεσης από ό,τι στα περιγραφικά κείμενα και ταυτόχρονα μια επαναλαμβανόμενη χρήση των χρονικών αλλά και των αιτιολογικών προτάσεων. Επιπλέον, διαπίστωσαν μια πιο πυκνή εμφάνιση της υποτακτικής έγκλισης και τέλος, σε ό,τι αφορά τους χρόνους, μια εναλλαγή, κυρίως μεταξύ παρατατικού και αορίστου, με τον αόριστο να κυριαρχεί. Οι παρατηρήσεις τους, καθώς είχε προηγηθεί η μελέτη των περιγραφικών κειμένων, ήταν τώρα πιο λεπτομερείς και πιο εστιασμένες.

Και σε αυτό το στάδιο, προσπαθήσαμε να κάνουμε ξεκάθαρο τον ρόλο της αφήγησης. Μιλήσαμε για τους στόχους που μπορεί να έχει κάποιος, όταν αφηγείται και επομένως για το πώς εστιάζει στα πρόσωπα και κυρίως στον χρόνο και τη χρονική σειρά. Μέσα από παραδείγματα, εντοπίσαμε, συζητήσαμε και προσπαθήσαμε να διακρίνουμε τη χρήση του ποιού ενέργειας. Αυτό όμως που εντυπωσίασε ιδιαίτερα τα παιδιά ήταν ότι ο γραμματικός χρόνος δεν συμπίπτει απαραίτητα με τον φυσικό χρόνο. Περισσότερο καθορίζει την οπτική γωνία του συγγραφέα, καθώς και τη βαρύτητα που έχει για τον ίδιο το κάθε γεγονός, όταν το αφηγείται. Ταυτόχρονα,

δηλώνει τη δυναμική του κάθε γεγονότος σε σχέση με τα υπόλοιπα, αντιμετωπίζοντάς το είτε με μια συνοπτική ματιά και στο σύνολό του (τέλειο ή στιγμιαίο), είτε ως συμβάν που επαναλαμβάνεται ή έχει διάρκεια στην αφήγησή του (ατελής ή διαρκές ποιόν ενέργειας). Όπως κάθε πομπός, έτσι κι ο συγγραφέας διηγείται το κάθε τι με διαφορετικό τρόπο. Πάντα, όμως, στο πίσω μέρος κρύβεται κάποιος επικοινωνιακός στόχος, που στην προκειμένη περίπτωση είναι το τι θέλει ο συγγραφέας να εισπράξει ο αναγνώστης του μέσα από την αφήγηση και πώς.

**Κατά την τρίτη ώρα**, κάναμε μαζί με τα παιδιά, κυρίως μέσα από τα κείμενα, μια θεωρητική έρευνα, μελέτη και ανάλυση της αφήγησης. Τα παιδιά, με υπομονετική καθοδήγηση και κατάλληλες ερωτήσεις, διαπίστωσαν ότι αναφέρεται στον τόπο, τον χρόνο, τα πρόσωπα και στις αιτίες για τις οποίες συμβαίνουν κάποια γεγονότα. Όταν μάλιστα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αφήγηση είναι μια δυναμική διαδικασία, και όχι στατική, όπως η περιγραφή, τότε μιλήσαμε και για τις χρονικές κατηγορίες που υπάρχουν σε αυτή, όπως είναι οι εξωκειμενικοί χρόνοι, οι οποίοι περιλαμβάνουν τον χρόνο του πομπού, τον χρόνο του δέκτη και τον χρόνο των γεγονότων και οι εσωκειμενικοί χρόνοι, όπως είναι ο χρόνος του συμβάντος και ο χρόνος της ίδιας της αφήγησης.

Ένα από τα θέματα που κέντρισαν το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν η επιλογή των γραμματικών χρόνων, στην οποία προέβαινε ο συγγραφέας σε αντιδιαστολή με τους πραγματικούς χρόνους της αφήγησής του. Με την ευκαιρία της εξέτασης αυτής, οι μαθητές διαπίστωσαν ότι ο χρόνος της αφήγησης ήταν σε ορισμένες περιπτώσεις μικρότερος από τον χρόνο της ιστορίας, ότι δηλαδή ο αφηγητής συμπύκνωνε τον χρόνο και τον παρουσίαζε συνοπτικά: σε κάποιες άλλες όμως γινόταν το αντίστροφο, δηλαδή ο αφηγητής παράτεινε, «άπλωνε» τον χρόνο ενός γεγονότος σε πολλές σελίδες, ενώ το τελευταίο μπορεί να είχε πολύ μικρή διάρκεια. Η επιλογή αυτή ήταν σημαντικό να γίνει κατανοητή από τους μαθητές, καθώς έχει να κάνει με την ιεράρχηση των γεγονότων από τον συγγραφέα και τελικά με τον σκοπό της αφήγησης, αφού συνήθως παρατείνονται χρονικά τα γεγονότα εκείνα στα οποία πρέπει να εστιάσει ο αναγνώστης.

Μελετήσαμε, και στην περίπτωση της αφήγησης, τον βαθμό εμπλοκής του συγγραφέα και πώς αυτός αποτυπώνεται στις επιλογές του (πρόσωπα, σχολιασμοί, εστίαση), καθορίζοντας έτσι τα ποσοστά αντικειμενικότητας και υποκειμενικότητας μιας αφήγησης.

Έχοντας κάνει περισσότερο συνειδητή τη λειτουργία της αφήγησης, τα παιδιά

παρατήρησαν σε αυτή τη φάση τα χρησιμοποιούμενα μέρη του λόγου και εστίασαν ιδιαίτερα στα ρήματα. Εντόπισαν κυρίως ρήματα δράσης, αλλά και έκφρασης συναισθημάτων. Προβληματίστηκαν για τον ρόλο της τροπικότητας, του ποιού ενέργειας και για το πώς αυτά συνδέονται με τον στόχο του κειμένου. Επίσης, προσπάθησαν να διακριβώσουν σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείται το πρώτο πληθυντικό και τότε το τρίτο πληθυντικό πρόσωπο και κυρίως, το πώς εναλλάσσονται οι εγκλίσεις και οι χρόνοι και παρά το γεγονός ότι ο βασικός χρόνος που συναντάμε είναι ο αόριστος, ωστόσο γιατί δεν κυλά τελικά με τον ίδιο τρόπο για εμάς τους αναγνώστες ο χρόνος, όταν διαβάζουμε την κάθε αφήγηση.

Βεβαίως, διαπίστωσαν ότι και εδώ το ύφος του συγγραφέα παίζει τον δικό του ξεχωριστό ρόλο, καθώς εξαρτάται από τη σκοπιά που βλέπει τα γεγονότα να εκτυλίσσονται, αλλά και από το τι θέλει εμείς να δούμε μέσα από τη δική του αφήγηση. Διαφορετικά αφηγείται το ίδιο γεγονός, όταν θέλει να κατανοήσουμε τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή και να τον συμπονέσουμε, διαφορετικά όταν θέλει να συνειδητοποιήσουμε τη χρονική σειρά, απλά για να ερμηνεύσουμε την επιλογή ή τη διαδοχή των ενεργειών κάποιου προσώπου, διαφορετικά αν θέλει να μας δημιουργήσει αγωνία για κάτι που θα ακολουθήσει κ.ο.κ.

Κατά τη διάρκεια του **επόμενου διώρου** ακολούθησε μια εκτεταμένη μελέτη του ρήματος. Μελετήσαμε τον ρόλο του στη σύνταξη, τις δυνατότητες των τροπικότητων, το ποιον ενέργειας, τη σχέση του γραμματικού χρόνου με την αφήγηση. Έπειτα έγινε αναλυτική διδασκαλία του ρήματος που διήρκησε τελικά τέσσερις διδακτικές ώρες, με ασκήσεις κυρίως επικοινωνιακού τύπου, αλλά και με ασκήσεις παραδοσιακές και δομικές, με βάση τον διαχωρισμό και τις κατηγοριοποιήσεις τους που προτείνονται από τον καθηγητή Ν. Μήτση (2015: 477-543).

Στο τελικό στάδιο αξιολόγησης ζητήθηκε από τα παιδιά να αφηγηθούν και πάλι ένα γεγονός. Η αφήγηση αφορούσε μια ιδιαίτερη σχολική μέρα και αυτή θα έπρεπε να ενταχθεί σε ένα γράμμα που θα έστελναν στον καλύτερό τους φίλο. Το δεδομένο που έπρεπε να λάβουν υπόψη ήταν ότι ο φίλος τους αυτός βρισκόταν μακριά ότι δεν μπορούσε να παρευρεθεί σε αυτή την ξεχωριστή μέρα και να ζήσει μαζί με τους υπόλοιπους τα όσα είχαν σχεδιάσει και πραγματοποιήσει. Τα παιδιά έπρεπε να αφηγηθούν τα όσα έγιναν την ημέρα αυτή, το πόσο καλά πέρασαν αλλά και το πόσο τους κόστισε η απουσία του φίλου τους. Η υπεύθυνη εκπαιδευτικός του τμήματος Ε΄1 επέλεξε ως θέμα να αφηγηθούν τα παιδιά ένα φανταστικό ταξίδι σε μια



άλλη εποχή, καθώς ήταν η αφήγηση που πρότεινε το βιβλίο την συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

### **Κατευθυντικός λόγος**

Η τρίτη φάση θεωρήσαμε αναγκαίο να είναι αφιερωμένη στον κατευθυντικό λόγο. Μετά από πολλή σκέψη και έντονο προβληματισμό για το τι θα ενδιέφερε τα παιδιά και ταυτόχρονα τι θα αποτελούσε για αυτά ένα χρήσιμο εφόδιο στην εποχή που διανύουμε, στραφήκαμε στον χώρο των ΜΜΕ και συγκεκριμένα της διαφήμισης, σύμφωνα μάλιστα και με τα όσα έχουμε εκθέσει στο κεφ. 3.1 της εργασίας μας.

Αποτελεί επιτακτική ανάγκη της σημερινής εποχής και θα λέγαμε υποχρέωση των εκπαιδευτικών που βιώνουν καθημερινά την τεχνολογική εξέλιξη και τον αντίκτυπο που αυτή έχει στα παιδιά, να χτίσουμε κριτική δεξιότητα απέναντι στον όγκο των μηνυμάτων που δέχονται μέσα και κυρίως έξω από το σχολείο. Μέσα από την ενίσχυση της δύναμης της αντίληψης, της διάκρισης και της ευθυκρισίας, είναι δυνατό κι επιβεβλημένο, από την παιδική ηλικία, να αρχίζει η συγκρότηση της κριτικής σκέψης και της κριτικής ανάγνωσης των «ποικίλων κειμένων» (Τσιτσανούδη 2011<sup>α</sup> : 24-5).

Κατά την τρίτη και τελευταία φάση και έχοντας όλους τους παραπάνω προβληματισμούς, στραφήκαμε προς τον χώρο της διαφήμισης, που κατά κόρον επηρεάζει τα παιδιά, επιδρά στην ψυχοσύνθεσή τους και τα παρασύρει, όταν δεν έχουν αναπτύξει τις κατάλληλες άμυνες και την απαιτούμενη κριτική ματιά και εμπειρία.

Κατά την **πρώτη ώρα**, ζητήθηκε αρχικά από τα παιδιά, όπως και στις προηγούμενες φάσεις, να συντάξουν μια δική τους διαφήμιση, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια συζήτηση σχετική με το θέμα ή κάποιος ανάλογος προβληματισμός. Θα έπρεπε, επομένως, να βασιστούν στις ήδη υπάρχουσες ασυνείδητες και μη οργανωμένες γνώσεις που διέθεταν για το συγκεκριμένο κειμενικό είδος ως απλοί αποδέκτες των διαφημίσεων. Η διαφήμιση θα έπρεπε να ήταν σχετική με τη σχολική τους γιορτή (π.χ. ανακοίνωση, αγγελία, αφίσα κλπ.) και ο χρόνος που τους δόθηκε ήταν **μία διδακτική ώρα**.

Την **επόμενη ώρα** της τρίτης φάσης την αφιερώσαμε στο να συζητήσουμε για το τι πιστεύουν τα ίδια τα παιδιά ότι είναι η διαφήμιση και πώς κατά τη γνώμη τους λειτουργεί. Αρχικά ζητήθηκε να εξηγήσουν τι είναι, πώς δημιουργείται και σε τι

αποβλέπει μια διαφήμιση. Οι πρώτες απόψεις που διατύπωσαν υπήρξαν αρκετά απλοϊκές και αυτό ήταν κάτι πολύ φυσικό, αφού δεν γνώριζαν την πολυπλοκότητα του χώρου, αλλά και το πόση δουλειά, πόσοι άνθρωποι, πόση γνώση και πόσες επιστημονικές ειδικότητες μπορεί να κρύβονται πίσω από μία φαινομενικά απλή διαφήμιση. Έπειτα, εξήγησαν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν και επιχείρησαν οι ίδιοι να κάνουν τις δικές τους διαφημίσεις. Μίλησαν για τις επιλογές τους, που έγιναν τις περισσότερες φορές, όπως προέκυψε από τη συζήτηση, πρόχειρα και χωρίς συνειδητή σκέψη. Οι ίδιοι μάλιστα οι μαθητές προβληματίστηκαν πάρα πολύ και ένιωσαν πως κάτι έλειπε από τις διαφημίσεις τους, ιδιαίτερα μάλιστα όταν απλώθηκε η συζήτηση και έφτασε στο ερώτημα αν γίνονται από μέρους των διαφημιστών ιδιαίτερες γλωσσικές επιλογές και με ποια κριτήρια. Το τελευταίο αυτό ερώτημα έφερε αρκετό προβληματισμό στην αίθουσα και η διδάσκουσα ζήτησε στο σημείο αυτό να θυμηθούν τις επιλογές των συγγραφέων που παρατήρησαν και σχολίασαν στα προηγούμενα κειμενικά είδη και να προβληματιστούν ανάλογα.

Έπειτα, η τάξη πέρασε στη μελέτη κάποιων συγκεκριμένων διαφημιστικών και μερικών άλλων κατευθυντικών κειμένων. Η πρώτη ομάδα κειμένων ήταν συνταγές και η δεύτερη ήταν ένα σύνολο σύντομων διαφημίσεων από γυναικείο εμπορικό περιοδικό μόδας. Αφού τις μελέτησαν με προσοχή, ακολούθησε στη συνέχεια λεπτομερής συζήτηση και ανάλυση για το τι είναι διαφήμιση και ποιους μπορεί κάθε φορά να εξυπηρετεί. Κάνοντας μια σύντομη αναφορά στη συμβολή της εικόνας και του ήχου, εστίασαμε κυρίως στον γραπτό λόγο και αναλύσαμε το πώς λειτουργεί η γλώσσα της διαφήμισης για να υπηρετήσει τον στόχο του πομπού, αλλά και πώς μπορεί να εμπλέκονται στη διαδικασία της δημιουργίας της διάφορες επιστήμες, όπως είναι η γλωσσολογία, η ψυχολογία και η κοινωνιολογία, οι πολιτικές επιστήμες, η διοίκηση, το μάρκετινγκ και πολλές άλλες. Επιχειρήσαμε να εντοπίσουμε και άλλες προϋποθέσεις που χρειάζονται για να πετύχει μια διαφήμιση τους στόχους της, ανάλογα πάντα με το είδος που διαφημίζει, την ηλικία που αφορά, καθώς και το κοινωνικό ή οικονομικό στρώμα της κοινωνίας στο οποίο απευθύνεται. Ήταν έντονος ο προβληματισμός των παιδιών και πολύ εμφανές το πόσο είχαν εντυπωσιαστεί από τις καινούριες πληροφορίες που έπαιρναν για τον άγνωστο κατ' ουσία χώρο της διαφήμισης, με τον οποίο όμως ταυτόχρονα ένιωθαν και τόσο εξοικειωμένα. Συνειδητοποίησαν σιγά-σιγά πως πίσω από μια διαφήμιση κρύβεται μια ολόκληρη ομάδα, με πολλές γνώσεις και σπουδές σε ποικίλες επιστήμες και ότι απαιτείται συνεργασία, προσπάθεια και κατοχή πολλών γνώσεων για την επίτευξη

του στόχου. Τελικά οι μαθητές κατάλαβαν ότι η διαφήμιση είναι από μόνη της ένας πολύ ευρύς τομέας που στηρίζεται στη σύνδεση και τη συνεργασία πολλών επιμέρους επιστημονικών κλάδων αλλά και τεχνικών.

Ακόμη τα παιδιά έμαθαν πως η διαφήμιση αποτελεί μια μορφή πληρωμένης δημόσιας ανακοίνωσης, που έχει σκοπό να προωθήσει την πώληση ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας, να υποστηρίξει μια ιδέα ή να προκαλέσει στην κοινή γνώμη ορισμένα αποτελέσματα που επιθυμεί ο διαφημιζόμενος. Ως επικοινωνιακή πράξη εμπεριέχει πομπό (που μπορεί να είναι ο διαφημιστής, ο επιχειρηματίας, ο παραγωγός, ο μεσάζων ή όλοι αυτοί μαζί), δέκτη, που βεβαίως είναι το καταναλωτικό κοινό, μήνυμα, που είναι το εκάστοτε διαφημιστικό κείμενο και δίαυλο που μπορεί να είναι τα ΜΜΕ, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, το διαδίκτυο, ένα περιοδικό, μια εφημερίδα, μια αφίσα, ένα διαφημιστικό φυλλάδιο κ.ά. Βασική προϋπόθεση για μια επιτυχημένη διαφήμιση είναι να γνωρίζει ο πομπός πολύ καλά το προϊόν που διαφημίζει, τα άλλα παρόμοια προϊόντα που κυκλοφορούν στην αγορά, την κατάσταση επικοινωνίας και κυρίως τον δέκτη στον οποίο απευθύνεται για να του προκαλέσει το ενδιαφέρον για το προϊόν αυτό και προφανώς την επιθυμία να αγοράσει. Μια διαφήμιση μπορεί να περνά το στόχο της άμεσα, πχ. «δώσε και σώσε», ή μέσα από μια αφήγηση, δηλαδή μέσα από μια ιστορία. Μπορεί επίσης να έχει διάλογο, αλλά μπορεί να έχει και μορφή μονόλογου, ιδίως όταν εμφανίζεται να μιλά κάποιος «ειδικός».

Τα παραπάνω συζητήθηκαν αρκετά, σε σύνδεση και με τις συγκεκριμένες διαφημίσεις που είχαμε μπροστά μας. Ειδικότερα, ξεκινώντας από τα κείμενα αυτά, η σχετική συζήτηση επεκτάθηκε **κατά την τρίτη** ώρα σε θέματα, όπως είναι ο ορισμός της διαφήμισης, η σημασία της για τη σύγχρονη εποχή, οι στόχοι τους οποίους επιδιώκει, καθώς και η γλώσσα που χρησιμοποιεί για να πετύχει αυτούς τους στόχους. Οι μαθητές μάλιστα κατέληξαν αρχικά στη διαπίστωση ότι η γλώσσα των συνταγών είναι απλή, γιατί οι συνταγές απευθύνονται κατά τη γνώμη τους σε κάθε τύπο ανθρώπου και κυρίως σε νοικοκυρές, που συνήθως δεν έχουν ιδιαίτερα υψηλή μόρφωση, ενώ οι διαφημίσεις μόδας, καθώς αφορούν ακριβά ή ειδικής χρήσης προϊόντα, απευθύνονται σε ένα πιο εκλεπτισμένο κοινό και επομένως έχουν πιο απαιτητικό ύφος, στοχεύοντας σε πολύ ειδικές επιλογές.

Ιδιαίτερα για το θέμα της δομής των προτάσεων και τις γραμματικές προτιμήσεις της διαφήμισης, οι μαθητές κατέληξαν ομόφωνα σχεδόν στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

(i) Από πλευράς δομής των προτάσεων, διατύπωσαν την άποψη ότι η γλώσσα της διαφήμισης δείχνει μια φανερή προτίμηση στη χρήση πολύ σύντομων και σε μεγάλο ποσοστό ελλειπτικών προτάσεων, π.χ. «χ' το έξυπνο ρολόι», «η μαγική δίαιτα», «η ιδανική φροντίδα για το δέρμα σας» κλπ. Με τον τρόπο αυτόν, δημιουργείται θετική διάθεση απέναντι στο προϊόν και μαζί με το απλό ύφος, το προϊόν γίνεται πιο οικείο και περισσότερο ενδιαφέρον αφού αποκτά προσωπικό χαρακτήρα.

(ii) Χαρακτηριστική, επίσης, στην περίπτωση των ρημάτων, είναι η συχνή χρήση της προστακτικής σε συνδυασμό πάντα με το δεύτερο πρόσωπο, π.χ. «σκέψου θετικά», «ελάτε σ' εμάς», «σταματήστε το χρόνο» κλπ.

(iii) Ένα άλλο χαρακτηριστικό που επισήμαναν οι μαθητές ήταν η χρήση ορισμένων λέξεων ή εκφράσεων με πολύ γενικό ή αφηρημένο νόημα, που δεν περιγράφει συγκεκριμένες ιδιότητες, αλλά επιχειρεί να απελευθερώσει την περιέργεια και τη φαντασία, π.χ. «λάμψη μακράς διάρκειας», «ένας μαγειρικός θησαυρός», «η φαντασία στο χέρι σας», «στη γυναίκα που δε φοβάται να ακολουθήσει την παρόρμηση της στιγμής» κλπ. Πρόκειται για τη χρήση εννοιολογικών μεταφορών, με τις οποίες ο στόχος της διαφήμισης διευρύνεται με αόριστο τρόπο και επιδιώκεται να εμφανιστεί ως στόχος ζωής. Με λίγα λόγια, όλες οι παραπάνω μεταφορές παραπέμπουν συνήθως στην απελευθερωμένη γυναίκα, καθώς δημιουργούν αυτόματα την ψευδαίσθηση της δυναμικότητας και της ελευθερίας.

Με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά που τα έκριναν ως βασικά, καθώς και μερικά άλλα που τα χαρακτήρισαν ως δευτερεύοντα, οι μαθητές κατέληξαν στο γενικό συμπέρασμα ότι η χρήση των ελλειπτικών προτάσεων, καθώς επίσης η προτίμηση στην προστακτική έγκλιση, στο δεύτερο πρόσωπο, σε μεταφορές και σε αόριστες αναφορές, αποβλέπει όχι στο να πείσει αλλά στο να παρασύρει το κοινό, δημιουργώντας ένα κλίμα συμπάθειας και φιλικής διάθεσης που χαρακτηρίζεται από τους ειδικούς ως *απατηλή οικειότητα* (Τσιτσανούδη 2006: 106-11 & 2011<sup>a</sup>: 56-7).

Η επόμενη **δίωρη συνάντηση** είχε ως στόχο να κατακτήσουν τα παιδιά τα γραμματικά φαινόμενα που συνάντησαν και εκτίμησαν ότι διευκολύνουν τον κατευθυντικό λόγο σε μεταγλωσσικό επίπεδο. Με βάση τις εκτιμήσεις των παιδιών ασχοληθήκαμε κατόπιν με τις τροπικότητες και τη λειτουργία τους στον λόγο. Είδαμε πως οι τροπικότητες δεν δηλώνουν χρόνο και πως η χρησιμότητά τους είναι να περνούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις του πομπού. Ξεχωρίσαμε τις προτάσεις σε

απλές σύνθετες, επαυξημένες και ελλειπτικές. Μελετήσαμε τις μεταφορές και σκεφτήκαμε εννοιολογικές μεταφορές που εμφανίζονται αυτή την εποχή στα ΜΜΕ και προβληματιστήκαμε για το ποιος μπορεί να είναι ο λόγος που επιλέγονται οι συγκεκριμένες. Πχ. Η Ελλάδα της κρίσης που εμφανίζεται ως ‘ασθενής’, η Ευρώπη που εμφανίζεται ως ‘γιατρός’ και οι προτεινόμενες λύσεις που χαρακτηρίζονται ως ‘αναγκαίο’ ή ‘σωτήριο φάρμακο’ κτλ. (Τσιτσανούδη 2017).

Τέλος, σε αυτή τη φάση, οι μαθητές εξασκήθηκαν στον ευθύ και τον πλάγιο λόγο και μελέτησαν τη χρήση και τη λειτουργία τους σε επίπεδο ύφους.

**Στο τελευταίο δίωρο** στόχος ήταν η δημιουργία από τα ίδια τα παιδιά μιας διαφήμισης, η οποία θα αφορούσε ένα παιχνίδι της αρεσκείας τους. Αποφασίσαμε ότι θα εστιάζαμε μόνο στη γλώσσα και όχι σε επιλογές όπως είναι η χροιά της φωνής, ο επιτονισμός κ.τλ., αφού μας ενδιέφεραν μόνον οι επιλογές σε επίπεδο γλώσσας. Η διαδικασία ενθουσίασε τα παιδιά και αποδείχτηκε πολύ παραγωγική, αφού δημιούργησαν αξιόλογα διαφημιστικά κείμενα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

### 4.1 Στατιστικές μέθοδοι

Ο ερευνητικός σχεδιασμός βασίστηκε στην πειραματική διαδικασία αξιολόγησης μιας διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές της Ε΄ τάξης δημοτικού σε δύο χρονικές περιόδους, δηλαδή σε πριν από την παρέμβαση (baseline/pre-wave) φάση και σε μετά την παρέμβαση (post/wave) φάση, με παράλληλη χρήση ομάδας ελέγχου.

Στο πλαίσιο της έρευνας προηγήθηκε καταγραφή των στοιχείων για το σύνολο των μαθητών τόσο της ομάδας ελέγχου όσο και της ομάδας παρέμβασης, όπως είναι το φύλο και οι βαθμολογίες τους στο τέλος του προηγούμενου σχολικού έτους. Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούσαν διακριτές μεταβλητές (του τύπου αγόρια, κορίτσια ή βαθμολογία Α, Β κλπ.) και γι' αυτές υπολογίστηκε η ποσοστιαία κατανομή τους ανά τμήμα. Συγκρίσεις των ποσοστιαίων κατανομών μεταξύ των δύο τμημάτων έγινε με τη χρήση του FisherExacttest σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=5\%$ .

Οι πρωτογενείς κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών στην παραγωγή περιγραφικού γραπτού λόγου, αφηγηματικού κειμένου και κατευθυντικού γραπτού λόγου ήταν 5βαθμες (βαθμολογία από το 0 έως το 4), οι οποίες, για τους σκοπούς της μελέτης, θεωρήθηκαν ποσοτικές μεταβλητές και για τις οποίες υπολογίστηκε το στατιστικό μέτρο της μέσης τιμής. Επίσης σημειώνεται ότι για τον υπολογισμό συνολικών αξιολογήσεων για κάθε μαθητή δημιουργήθηκαν σύνθετες μεταβλητές ως μέσος όρος των επιμέρους αξιολογήσεων.

Στην baseline φάση της παραγωγής περιγραφικού και αφηγηματικού κειμένου πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις στις παραπάνω πρωτογενείς και σύνθετες κλίμακες μεταξύ των δύο τμημάτων μαθητών με τη χρήση του στατιστικού ελέγχου t-test σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=5\%$ . Οι έλεγχοι αυτοί υλοποιήθηκαν ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός συγκρισιμότητας των δύο τμημάτων στη baseline/pre-wave φάση των δοκιμασιών περιγραφικού και αφηγηματικού κειμένου.

Καθώς διαπιστώθηκαν σε κάποια σημεία επιμέρους διαφορές μεταξύ των δύο τμημάτων στην αρχική φάση, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση της συνδυακόμενης προκειμένου να συγκριθούν οι τελικές επιδόσεις των μαθητών των δύο τμημάτων στις πρωτογενείς και σύνθετες κλίμακες, λαμβάνοντας υπόψη τυχόν διαφορές που υπήρχαν στην αρχική φάση. Κάθε αρχική αξιολόγηση εντάχτηκε στο μοντέλο

συνδυακόμενης ως covariate. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τον δείκτη adjustedR-square που παίρνει θετικές τιμές έως το 100% και δείχνει σε τι ποσοστό ερμηνεύουν την παρουσία συνδυακόμενης οι παράμετροι του μοντέλου καθώς και με το αποτέλεσμα του στατιστικού ελέγχου σημαντικότητας της σύγκρισης των τελικών αξιολογήσεων μεταξύ των τμημάτων σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=5\%$ .

Τα παραπάνω παρουσιάζονται σε διαγράμματα μέσης τιμής για κάθε παράμετρο που μελετήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση για κάθε τμήμα.

Αντίστοιχη ήταν και η διαδικασία αξιολογήσεων που ακολουθήθηκε και στη δοκιμασία κατευθυντικού λόγου. Επειδή, όμως, η συμμετοχή των μαθητών του τμήματος Ι στη συγκεκριμένη δοκιμασία ήταν περιορισμένη, δεν πραγματοποιήθηκε αντίστοιχη σύγκριση μεταξύ των δύο τμημάτων. Αντίθετα, αξιολογήθηκε το κατά πόσο υπήρξε σημαντική μεταβολή στις μέσες επιδόσεις κάθε αξιολόγησης για τους μαθητές του τμήματος παρέμβασης μέσω του στατιστικού ελέγχου Pairedt-test σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=5\%$ .

Όλες οι μέσες τιμές των αξιολογήσεων των πρωτογενών και των σύνθετων παραμέτρων, σε συνδυασμό με τους αντίστοιχους στατιστικούς ελέγχους, παρουσιάζονται στο κεφ. 4.6 της παρούσας μελέτης.

## 4.2 Περιγραφή δείγματος

Συνολικά στη μελέτη συμμετείχαν 25 μαθητές από το τμήμα Ι που ήταν το τμήμα ελέγχου της έρευνας και 20 μαθητές από το τμήμα ΙΙ, που ήταν το τμήμα της ερευνητικής παρέμβασης.

Πριν μελετηθούν οι επιδόσεις των μαθητών στις τρεις δοκιμασίες κειμένων, ήταν σημαντικό να ελεγχθεί η συγκρισιμότητα των δύο τμημάτων με βάση εξωτερικούς παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν τις επιδόσεις τους στον γραπτό λόγο. Οι παράγοντες που αξιολογήθηκαν στο πλαίσιο της μελέτης ήταν το φύλο των μαθητών, η συνολική βαθμολογία των μαθητών στο τέλος του προηγούμενου σχολικού έτους καθώς και η βαθμολογία τους στο μάθημα της γλώσσας κατά την ίδια χρονική περίοδο.

Το 56% των μαθητών του τμήματος Ι ήταν αγόρια έναντι 65% των μαθητών του τμήματος ΙΙ (Διάγραμμα 1). Με βάση τον στατιστικό έλεγχο FisherExactTest ( $p\text{-value}=0,76$ ) δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατανομή φύλου μεταξύ των δύο τμημάτων.

Επίσης, το 96% των μαθητών του τμήματος I είχε συνολική βαθμολογία A στο τέλος της προηγούμενης τάξης έναντι 95% των μαθητών του τμήματος II (Διάγραμμα 2). Με βάση τον στατιστικό έλεγχο FisherExactTest ( $p$ -value=1,00) δεν υπήρχε επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο τμημάτων. Αντίστοιχα, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βαθμολογία του μαθήματος της γλώσσας μεταξύ των δύο τμημάτων (Διάγραμμα 3), καθώς το 72% των μαθητών του τμήματος I είχε βαθμολογηθεί με A στην προηγούμενη τάξη έναντι 80% των μαθητών του τμήματος II ( $p$ -value=0,73).

Άρα τα δύο τμήματα ήταν συγκρίσιμα ως προς την κατανομή του φύλου και το επίπεδο επιδόσεων στο μάθημα της γλώσσας κατά την έναρξη της έρευνας.

### **4.3 Περιγραφική Δοκιμασία**

#### **4.3.1 Αποτελέσματα 1<sup>ης</sup> φάσης της μελέτης – Συγκρισιμότητα τμημάτων**

Στη δοκιμασία περιγραφικού κειμένου συμμετείχαν 25 παιδιά από το τμήμα I (τμήμα ελέγχου) και 19 παιδιά από το τμήμα II (τμήμα παρέμβασης). Πιο συγκεκριμένα, 23 παιδιά του τμήματος I συμπλήρωσαν τη δοκιμασία στο πρώτο (baseline-prewave) κύμα εξέτασης και 22 παιδιά στο δεύτερο κύμα (post-wave). Αντίστοιχα, 16 παιδιά του τμήματος II συμπλήρωσαν τη δοκιμασία στο pre-wave και 18 παιδιά στο post-wave. Συνολικά, 20 παιδιά του τμήματος I και 15 παιδιά του τμήματος II συμπλήρωσαν τη δοκιμασία και στα δύο κύματα.

Η αξιολόγηση των μαθητών στις δύο φάσεις της μελέτης (pre-wave&post-wave) πραγματοποιήθηκε σε 16 άξονες-παραμέτρους. Από αυτούς οι 4 αφορούσαν τη δομή του κειμένου τους και αποτύπωσαν την ανταπόκριση του κειμένου στις απαιτήσεις της περιγραφικής γραφής, την επίτευξη ολοκληρωμένης περιγραφής, τη διακριτή ύπαρξη λογικής και χωρικής σειράς και τη σαφήνεια της περιγραφής των επιμέρους χώρων - στοιχείων. Επίσης αξιολογήθηκαν 11 παράμετροι γραμματικής σχετικά με την παρουσία επιθέτων (ποικιλία, επάρκεια και ορθογραφία), τους τοπικούς προσδιορισμούς (χρήση, ποικιλία, επάρκεια, ορθογραφία), την ύπαρξη συνοχής στο κείμενο και τις δευτερεύουσες προτάσεις (χρήση, ορθότητα χρήσης και ορθογραφία). Τέλος, μία πρόσθετη παράμετρος αξιολόγησης αφορούσε τη μελέτη της



επιτυχούς προσαρμογής των γραμματικών δομών και τύπων στις απαιτήσεις του περιγραφικού κειμένου.

Πριν μελετηθεί η απόδοση και σύγκριση των δύο ομάδων στη δεύτερη φάση της έρευνας (post-wave), μετά δηλαδή την παρέμβαση στο τμήμα II των μαθητών, ήταν απαραίτητο να ελεγχθεί η συγκρισιμότητα των δύο τμημάτων στην αρχική φάση του προγράμματος, ώστε να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές των δύο τμημάτων βρίσκονταν εξ αρχής σε διαφορετικό ή αντίστοιχο επίπεδο ως προς την ικανότητα παραγωγής περιγραφικού κειμένου<sup>1</sup>. Οι κλίμακες αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν από τον ανεξάρτητο αξιολογητή ήταν 5βαθμες με χαμηλότερη τιμή το μηδέν που αντιστοιχούσε στο καθόλου και υψηλότερη τιμή το 4 που αντιστοιχούσε στο πάρα πολύ. Επιπροσθέτως, η τιμή 1 αντιστοιχούσε στο λίγο, η τιμή 2 στο αρκετά και η τιμή 3 στο πολύ.

Σε ό,τι αφορά τις αξιολογήσεις του δομικού χαρακτήρα του κειμένου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αξιολογήσεων των δύο τμημάτων ως προς την ανταπόκριση στις βασικές απαιτήσεις περιγραφικού κειμένου, την επίτευξη ολοκληρωμένης περιγραφής και τη σαφήνεια της περιγραφής. Σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=5\%$  παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά ως προς την ύπαρξη λογικής και χωρικής σειράς με τους μαθητές του τμήματος II να λαμβάνουν υψηλότερες αξιολογήσεις από τους μαθητές του τμήματος I (Μέση τιμή: 2,44 έναντι 1,70 αντίστοιχα,  $p\text{-value}=0,04$ ). Σε συνολικό επίπεδο οι αξιολογήσεις δομής του κειμένου του τμήματος I έλαβαν μέση αξιολόγηση 1,34, ενώ του τμήματος II 1,84 και ο αντίστοιχος στατιστικός έλεγχος ήταν οριακά μη σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=5\%$  ( $p\text{-value}=0,07$ ).

Σε ό,τι αφορά στις γραμματικές παραμέτρους του κειμένου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο τμημάτων ως προς τη χρήση, επάρκεια και ορθογραφία των επιθέτων, την ορθογραφία των τοπικών προσδιορισμών, τη συνοχή του κειμένου καθώς και τη χρήση, την ορθότητα χρήσης και την ορθογραφία των δευτερευουσών προτάσεων. Αντίθετα διαπιστώθηκε ισχυρά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο τμημάτων στη baselineφάση στη χρήση τοπικών προσδιορισμών, στην ποικιλία και στη σωστή ορθογραφία τους ( $p\text{-values}<0,001$ ). Και στις τρεις τελευταίες παραμέτρους οι μέσες τιμές των αξιολογήσεων των μαθητών του τμήματος II ήταν εξ αρχής σημαντικά υψηλότερες από τους μαθητές του τμήματος

---

<sup>1</sup> Μέσω της χρήσης του στατιστικού ελέγχου t-test

I. Κατά συνέπεια, η συνολική μέση αξιολόγηση της γραμματικής για το τμήμα I ήταν 1,44 και για το τμήμα II 1,96 με τον αντίστοιχο στατιστικό έλεγχο να διαπιστώνει σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο τμημάτων σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=5\%$  ( $p\text{-value}=0,02$ ).

Τέλος, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά ισχυρά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο τμημάτων ως προς την αξιολόγηση της επιτυχούς προσαρμογής των γραμματικών δομών και τύπων στις απαιτήσεις του περιγραφικού κειμένου (Μέση τιμή για το τμήμα I: 1,17 και για το τμήμα II: 1,63,  $p\text{-value}=0,07$ ).

Συγκεντρωτικά, παρότι δεν υπήρξαν αποκλίσεις μεταξύ των δύο τμημάτων σε επιμέρους παραμέτρους της αξιολόγησης, ο εντοπισμός διαφορών σε ορισμένα στοιχεία των αξιολογήσεων, όπως η γραμματική αξιολόγηση, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα δύο τμήματα εμφάνιζαν μια μικρή διαφοροποίηση στη baseline φάση της μελέτης, και συγκεκριμένα με το τμήμα II να προηγείται οριακά του άλλου τμήματος. Επιπλέον η μέση αξιολόγηση όλων, δηλαδή και των 16 παραμέτρων για το τμήμα I ήταν 1,40 ενώ για το τμήμα II 1,91 ( $p\text{-value}=0,02$ ). Για τους παραπάνω λόγους, η στατιστική διαχείριση των αξιολογήσεων της δεύτερης φάσης της μελέτης (post-wave) θα έπρεπε να λάβει υπόψη τις όποιες διαφορές που εξαρχής υπήρχαν στο επίπεδο των μαθητών μέσω της ανάλυσης συνδιακύμανσης (ANCOVA).

#### **4.3.2. Αξιολογήσεις περιγραφικού κειμένου μετά την παρέμβαση**

##### **4.3.2.1. Περιγραφικό κείμενο - Αξιολογήσεις δομής κειμένου**

Η ανταπόκριση του κειμένου που συνέθεσαν οι μαθητές των δύο τμημάτων στις βασικές απαιτήσεις του περιγραφικού είδους αξιολογήθηκε και στη δεύτερη φάση της μελέτης. Η μέση αξιολόγηση της ανταπόκρισης για τους μαθητές του τμήματος I ήταν 1,41 στην 5βαθμη κλίμακα από 1,35 μέση τιμή στην αντίστοιχη παράμετρο στην πρώτη φάση της μελέτης. Από την άλλη μεριά, η μέση αξιολόγηση της ανταπόκρισης για τους μαθητές του τμήματος II ήταν 2,83 από 1,63 την αντίστοιχη μέση τιμή στην πρώτη φάση. Εφαρμόζοντας την ανάλυση συνδιακύμανσης στα συγκεκριμένα δεδομένα και λαμβάνοντας υπόψη πιθανές διαφορές μεταξύ των τμημάτων στην πρώτη φάση των αξιολογήσεων, τα δύο τμήματα είχαν σημαντική διαφορά ως προς την ανταπόκριση του κειμένου στις βασικές απαιτήσεις του περιγραφικού είδους μετά

την παρέμβαση ( $\text{AdjustedR}^2=65\%$ ,  $p\text{-value}<0,01$ ), με το τμήμα II να αποδίδει καλύτερα από το τμήμα I (Διάγραμμα 4).

Επίσης, η μέση αξιολόγηση της επίτευξης ολοκληρωμένης περιγραφής για τους μαθητές του τμήματος I ήταν 1,09 στην 5βαθμη κλίμακα από 0,83 στην πρώτη φάση της μελέτης. ενώ η μέση αξιολόγηση της ανταπόκρισης για τους μαθητές του τμήματος II ήταν 2,06 από 1,31 την αντίστοιχη μέση τιμή στην πρώτη φάση. Με βάση την ανάλυση συνδιακύμανσης, τα δύο τμήματα είχαν σημαντική διαφορά ως προς την επίτευξη ολοκληρωμένης περιγραφής μετά την παρέμβαση ( $\text{AdjustedR}^2=43\%$ ,  $p\text{-value}<0,01$ ), με το τμήμα II να αποδίδει καλύτερα από το τμήμα I (Διάγραμμα 5).

Η ύπαρξη λογικής και χωρικής σειράς στην περιγραφή ήταν μία από τις παραμέτρους στις οποίες παρατηρήθηκαν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των δύο τμημάτων στην πρώτη φάση με το τμήμα II να υπερτερεί στις αρχικές αξιολογήσεις. Λαμβάνοντας υπόψη τις ήδη υπάρχουσες διαφορές, μελετήθηκαν οι αποδόσεις των δύο τμημάτων μετά την παρέμβαση. Η μέση αξιολόγηση για το τμήμα I μειώθηκε στο 1,55 από 1,70 στην αρχική φάση ενώ η αντίστοιχη τιμή για το τμήμα II αυξήθηκε περαιτέρω και έφθασε στο 3,39 από 2,44 στην πρώτη φάση. Όπως και στις προηγούμενες παραμέτρους δομής, τα δύο τμήματα είχαν σημαντική διαφορά ως προς την ύπαρξη λογικής και χωρικής σειράς στο κείμενο τους μετά την παρέμβαση ( $\text{AdjustedR}^2=54\%$ ,  $p\text{-value}=0,01$ ), με το τμήμα II να αποδίδει καλύτερα από το τμήμα I (Διάγραμμα 6).

Σχετικά με τη σαφήνεια της περιγραφής η μέση αξιολόγηση για το τμήμα I στην post-wave φάση ήταν 1,73, βελτιωμένη συγκριτικά με τη baseline φάση (1,48). Επίσης βελτιωμένη ήταν όμως και η επίδοση των μαθητών του τμήματος II (από μέση τιμή στην πρώτη φάση: 2,00 στο 2,94). Λαμβάνοντας υπόψη τις τυχόν αρχικές διαφορές των δύο τμημάτων, η αξιολόγηση της σαφήνειας της περιγραφής του τμήματος II ήταν σημαντικά υψηλότερη από εκείνη του τμήματος I σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=5\%$  ( $\text{AdjustedR}^2=48\%$ ,  $p\text{-value}=0,03$ , Διάγραμμα 7).

Με βάση τα παραπάνω, ο συνολικός δείκτης αξιολόγησης της δομής των περιγραφικών κειμένων (που προέκυψε ως μέση τιμή των 4 επιμέρους αξιολογήσεων) εμφάνισε άνοδο και στα δύο τμήματα μαθητών. Ειδικότερα, η συνολική αξιολόγηση δομής στο τμήμα I ήταν 1,44 (από 1,34 στην πρώτη φάση) ενώ στο τμήμα II ήταν 2,80 (από 1,84). Η σύγκριση των αξιολογήσεων μετά την παρέμβαση ανέδειξε το

σημαντικά υψηλότερο επίπεδο του τμήματος II έναντι του τμήματος I ( $\text{AdjustedR}^2=65\%$ ,  $p\text{-value}<0,01$ , Διάγραμμα 8).

Κατά συνέπεια, τόσο στις επιμέρους αξιολογήσεις της δομής των περιγραφικών κειμένων όσο και στο συνολικό δείκτη αξιολόγησης παρατηρήθηκε σημαντικά υψηλότερη επίδοση των μαθητών του τμήματος II μετά την παρέμβαση από τις αντίστοιχες επιδόσεις των μαθητών του τμήματος I, λαμβάνοντας υπόψη τις τυχόν αρχικές διαφορές που είχαν οι επιδόσεις των δύο τμημάτων.

#### 4.3.2.2. Περιγραφικό κείμενο - Αξιολογήσεις γραμματικής

Παρότι η χρήση επιθέτων αξιολογήθηκε σε αντίστοιχο επίπεδο μεταξύ των τμημάτων στη baseline αξιολόγηση, η μέση αξιολόγηση στο τμήμα II ανήλθε στο 2,50 ενώ εκείνη του τμήματος I στο 1,27. Η χρήση επιθέτων ήταν σημαντικά υψηλότερη στο τμήμα II από το τμήμα I μετά την παρέμβαση ( $\text{AdjustedR}^2=40\%$ ,  $p\text{-value}<0,01$ , Διάγραμμα 9).

Ανάλογα σημαντική διαφορά επίδοσης είχε και η επάρκεια των κατάλληλων επιθέτων με την αξιολόγηση του τμήματος II να φθάνει στο 2,94 (από 1,19) και του τμήματος I στο 1,05 (από 0,96) ( $\text{AdjustedR}^2=61\%$ ,  $p\text{-value}<0,001$ , Διάγραμμα 10).

Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στις αξιολογήσεις ορθογραφίας των επιθέτων μεταξύ των δύο τμημάτων μετά την παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, το τμήμα I έλαβε μέση αξιολόγηση 2,59 (από 2,78) και το τμήμα II 3,22 (από 2,63) ( $\text{AdjustedR}^2=3\%$ ,  $p\text{-value}=0,60$ , Διάγραμμα 11).

Σε ό,τι αφορά τη χρήση τοπικών προσδιορισμών, είχε ήδη εντοπισθεί κατά την αρχική φάση της έρευνας μια ελαφρώς υψηλότερη επίδοση στους μαθητές του τμήματος II. Οι αξιολογήσεις στο post-wave ήταν αντίστοιχες με εκείνες του pre-wave με το τμήμα I να λαμβάνει μέση αξιολόγηση 1,00 έναντι 1,13 στην αρχική φάση και το τμήμα II 2,67 έναντι 2,50. Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχικές διαφορές που υπήρχαν μεταξύ των τμημάτων, δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ τους μετά την παρέμβαση ( $\text{AdjustedR}^2=54\%$ ,  $p\text{-value}=0,61$ , Διάγραμμα 12). Ομοίως, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των τμημάτων σε ό,τι αφορά στην ποικιλία των τοπικών προσδιορισμών ( $\text{AdjustedR}^2=31\%$ ,  $p\text{-value}=0,11$ , Διάγραμμα 13) και την ορθογραφία τους ( $\text{AdjustedR}^2=15\%$ ,  $p\text{-value}=0,12$ , Διάγραμμα 14), ενώ σε ό,τι αφορά την επάρκεια αυτών η διαφορά ήταν οριακή σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=5\%$  με το

τμήμα II να υπερέχει μετά την παρέμβαση (2,50 έναντι 0,45 στο τμήμα I) λαμβάνοντας υπόψη τις αρχικές διαφορές (AdjustedR<sup>2</sup>=67%, p-value=0,05, Διάγραμμα 15).

Παράλληλα, παρότι η αξιολόγηση συνοχής των κειμένων ήταν υψηλότερη για το τμήμα II (2,56 έναντι 1,64 του τμήματος I) στην post-wave φάση, όταν συνυπολογίσθηκαν στο μοντέλο συνδυακύμανσης οι ήδη υπάρχουσες διαφορές που είχαν εντοπισθεί από την πρώτη φάση, δεν καταγράφηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των τμημάτων (AdjustedR<sup>2</sup>=40%, p-value=0,48, Διάγραμμα 16).

Τέλος δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη χρήση δευτερευουσών προτάσεων στην post-wave φάση με τις αξιολογήσεις και των δύο τμημάτων να αυξάνονται από τη μία φάση στην άλλη (AdjustedR<sup>2</sup>=3%, p-value=0,20, Διάγραμμα 17). Παρόλα αυτά το τμήμα II συγκέντρωσε σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην ορθότητα χρήσης των δευτερευουσών προτάσεων (2,78 έναντι 1,45 του τμήματος I) συνυπολογίζοντας τις αρχικές διαφορές που υπήρχαν μεταξύ των ομάδων (AdjustedR<sup>2</sup>=43%, p-value<0,01, Διάγραμμα 18) αλλά και στην ορθογραφία αυτών (3,39 έναντι 1,64 του τμήματος I) (AdjustedR<sup>2</sup>=62%, p-value<0,001, Διάγραμμα 19).

Συγκεντρωτικά λοιπόν, υπολογίζοντας τον δείκτη συνολικής γραμματικής αξιολόγησης ως μέσο όρο των επιμέρους γραμματικών αξιολογήσεων, η βαθμολογία του τμήματος II ήταν από στατιστική άποψη σημαντικά υψηλότερη από εκείνη του τμήματος I (2,77 έναντι 1,41) (AdjustedR<sup>2</sup>=73%, p-value=0,03, Διάγραμμα 20).

Το γενικό συμπέρασμα επομένως, είναι ότι σε ό,τι αφορά στο περιγραφικό κείμενο, η εκπαιδευτική παρέμβαση στο τμήμα II σχετίζεται με υψηλότερη χρήση και επάρκεια χρήσης επιθέτων, αλλά δεν οδηγεί σε βελτίωση της ορθογραφίας τους σε αντίστοιχο βαθμό. Επίσης, η παρέμβαση δεν φαίνεται να επηρέασε στον ίδιο σημαντικό βαθμό τη χρήση, την ποικιλία χρήσης και την ορθογραφία των τοπικών προσδιορισμών στα περιγραφικά κείμενα, ενώ δείχνει να επηρέασε οριακά την επάρκεια του πλήθους τους. Τέλος, η συνοχή στα κείμενα των μαθητών που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση καθώς και η ενισχυμένη χρήση δευτερευουσών προτάσεων εμφανίζει μια πρόοδο, η οποία όμως δεν είναι στατιστικά πολύ σημαντική. Ωστόσο, όπως δείχνουν τα σχετικά στοιχεία, όταν οι μαθητές που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση χρησιμοποιούν δευτερεύουσες προτάσεις, κάνουν ορθότερη χρήση από τους υπόλοιπους μαθητές και επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα στην ορθογραφία τους. Συνολικά, η γραμματική αποτίμηση

της παρέμβασης είναι θετική καθώς ο δείκτης συνολικής γραμματικής αξιολόγηση είναι υψηλότερος στους μαθητές της ομάδας παρέμβασης από την ομάδα ελέγχου.

#### 4.3.2.3. Συνολικοί δείκτες περιγραφικού κειμένου

Η τελευταία βαθμολόγηση του ανεξάρτητου αξιολογητή αφορούσε το κατά πόσο ήταν επιτυχής η προσαρμογή των γραμματικών δομών και τύπων στις απαιτήσεις του περιγραφικού κειμένου. Στην εν λόγω παράμετρο, αν και οι δύο ομάδες μαθητών, όπως αναφέρθηκε, είχαν οριακές διαφορές στη pre-wave φάση (τμήμα I μέση τιμή: 1,17 και τμήμα II: 1,63,  $p\text{-value}=0,07$ ), στην post-wave φάση διατηρήθηκε η αξιολόγηση των μαθητών του τμήματος I (μέση τιμή: 1,14) ενώ στους μαθητές του τμήματος II αυξήθηκε (μέση τιμή: 2,72). Με βάση τα αποτελέσματα του μοντέλου συνδυακύμανσης, η αξιολόγηση του τμήματος II ήταν από στατιστική άποψη σημαντικά υψηλότερη από εκείνη του τμήματος I, λαμβάνοντας υπόψη τις τυχόν αρχικές διαφορές ( $\text{AdjustedR}^2=74\%$ ,  $p\text{-value}<0,001$ , Διάγραμμα 21).

Ο συνολικός δείκτης αποτίμησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης, που προκύπτει ως μέσος όρος των 16 επιμέρους παραμέτρων αξιολόγησης, αυξάνεται στο 2,77 (από 1,91) στο τμήμα II και παραμένει σταθερός στο 1,4 για το τμήμα I. Λαμβάνοντας υπόψη την εξαρχής καλύτερη επίδοση του τμήματος II έναντι του I, ο συνολικός δείκτης αξιολόγησης είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερος για το τμήμα II από ότι για το τμήμα I σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=5\%$  ( $\text{AdjustedR}^2=79\%$ ,  $p\text{-value}=0,01$ , Διάγραμμα 22).

Συνεπώς η συνολική αποτίμηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης κρίνεται θετική για τους μαθητές του τμήματος II έναντι της ομάδας ελέγχου σε ό,τι αφορά την παραγωγή περιγραφικού κειμένου.

Οι επιμέρους και συνολικές αξιολογήσεις του περιγραφικού κειμένου στις δύο χρονικές περιόδους μαζί με τα αποτελέσματα των αντίστοιχων στατιστικών ελέγχων παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1 (κεφ. 4.6).

#### 4.4. Δοκιμασία Αφηγηματικού Κειμένου

##### 4.4.1. Αποτελέσματα 1<sup>ης</sup> φάσης της μελέτης – Συγκρισιμότητα τμημάτων

Στη δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου συμμετείχαν 25 παιδιά από το τμήμα I (control) και 20 παιδιά από το τμήμα II (case). Ειδικότερα, 23 παιδιά του τμήματος I παρήγαγαν αφηγηματικό κείμενο στην πρώτη φάση της μελέτης και 24 παιδιά στη δεύτερη. Αντίστοιχα, 19 παιδιά του τμήματος II συμπλήρωσαν αρχικά τη δοκιμασία και 18 παιδιά στο τελικό στάδιο. Συνολικά, 22 παιδιά του τμήματος I και 17 παιδιά του τμήματος II συμπλήρωσαν τη δοκιμασία και στις δύο φάσεις.

Η αξιολόγηση των μαθητών στις δύο φάσεις της μελέτης (pre-wave & post-wave) για το αφηγηματικό κείμενο πραγματοποιήθηκε σε 16 άξονες-παραμέτρους, όπως και στη δοκιμασία περιγραφικού κειμένου. Από αυτούς οι 6 αφορούσαν στη δομή του κειμένου τους και μελέτησαν την ανταπόκριση του κειμένου στις απαιτήσεις της αφηγηματικής γραφής, την αντιστοιχία του περιεχομένου με την αφήγηση που ζητήθηκε, την επίτευξη του σκοπού της αφήγησης, την ανταπόκριση στη δομή της αφήγησης (αρχή, εξέλιξη και τέλος), τον σαφή προσδιορισμό των προσώπων, των χώρων και των αντικειμένων καθώς και την παράθεση των γεγονότων με λογική και χρονική σειρά. Επίσης αξιολογήθηκαν 9 παράμετροι γραμματικής σχετικά με τον ευδιάκριτο χρόνο παρουσίασης των γεγονότων, τη συνοχή του κειμένου, τη σωστή επιλογή γραμματικών χρόνων, την επιτυχή ορθογράφηση ρηματικών τύπων, τη σωστή χρήση και ορθογραφία δευτερευουσών προτάσεων και τη χρήση χρονικών προσδιορισμών τόσο αυτή καθαυτή όσο και σε σχέση με την επάρκεια και την ποικιλία.

Τέλος μία πρόσθετη παράμετρος αξιολόγησης αφορούσε τη μελέτη της επιτυχούς προσαρμογής των γραμματικών δομών και τύπων στις απαιτήσεις του αφηγηματικού κειμένου, όπως και στην αντίστοιχη δοκιμασία του περιγραφικού κειμένου. Επισημαίνεται ότι και στη δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου, οι κλίμακες αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν από τον ανεξάρτητο αξιολογητή ήταν 5βαθμες με χαμηλότερη τιμή το μηδέν που αντιστοιχούσε στο καθόλου και υψηλότερη τιμή το 4 που αντιστοιχούσε στο πάρα πολύ. Επιπροσθέτως, η τιμή 1 αντιστοιχούσε στο λίγο, η τιμή 2 στο αρκετά και η τιμή 3 στο πολύ.

Με βάση τη στατιστική σύγκριση των δύο τμημάτων μαθητών στην αρχική φάση του προγράμματος διαπιστώθηκε εξαιρετική ομοιογένεια των δύο τμημάτων με

καμία από τις 16 παραμέτρους αξιολόγησης να μη διαφέρει σημαντικά από στατιστική άποψη μεταξύ των δυο τμημάτων και κυμάνθηκε σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=5\%$ .

Οι συγκεντρωτικοί δείκτες επίσης δε διέφεραν σημαντικά μεταξύ των δύο τμημάτων με το τμήμα I να συγκεντρώνει βαθμολογία στο συνολικό δείκτη δομής 2,17 και το τμήμα II 2,05 ( $p\text{-value}=0,74$ ). Η συνολική αξιολόγηση της γραμματικής ήταν 2,15 για το τμήμα I και 1,90 για το τμήμα II ( $p\text{-value}=0,28$ ) ενώ ο συγκεντρωτικός δείκτης αξιολόγησης από όλες, δηλαδή και τις 16 παραμέτρους είχε μέση τιμή 2,14 για το τμήμα I και 1,96 για το τμήμα II ( $p\text{-value}=0,49$ ). Παρατηρήθηκε δε, ότι από τις 16 επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης, στις 13 οι μαθητές του τμήματος II είχαν χαμηλότερη μέση βαθμολογία από ότι οι μαθητές του τμήματος I.

Σε κάθε περίπτωση, η αρχική διαπίστωση ήταν ότι οι μαθητές των δύο τμημάτων δεν είχαν σημαντικές διαφοροποιήσεις σε ό,τι αφορά την ικανότητά τους να συνθέσουν γραπτό αφηγηματικό λόγο.

Οι παραπάνω αναλύσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 (αρχική φάση) (κεφ. 4.6). Αν και δεν διαπιστώθηκαν αρχικές σημαντικές διαφορές, όπως τονίσθηκε, επαναχρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συνδιακύμανσης για να λάβει υπόψη τις οποιοσδήποτε τυχαίες αποκλίσεις μεταξύ των δύο τμημάτων κατά την αρχική φάση.

#### **4.4.2. Αξιολογήσεις αφηγηματικού κειμένου μετά την παρέμβαση**

##### **4.4.2.1. Αφηγηματικό κείμενο - Αξιολογήσεις δομής κειμένου**

Σε όλες τις παραμέτρους αξιολόγησης της δομής του αφηγηματικού κειμένου παρουσιάσθηκε σημαντική πρόοδος για τους μαθητές του τμήματος II σε αντίθεση με τους μαθητές του τμήματος I που είχαν χαμηλότερου επιπέδου βαθμολογίες από τη baseline φάση. Πιο συγκεκριμένα, η ανταπόκριση κειμένου στις βασικές απαιτήσεις της αφήγησης βαθμολογήθηκε με 3,11 για το τμήμα II έναντι 1,25 για το τμήμα I ( $\text{AdjustedR}^2=57\%$ ,  $p\text{-value}<0,01$ ), η αντιστοιχία του περιεχομένου με τη ζητούμενη αφήγηση με 3,50 για το τμήμα II έναντι 1,42 για το τμήμα I ( $\text{AdjustedR}^2=45\%$ ,  $p\text{-value}=0,03$ ), η επίτευξη του σκοπού της αφήγησης με 3,39 για το τμήμα II έναντι 1,21 για το τμήμα I ( $\text{AdjustedR}^2=55\%$ ,  $p\text{-value}<0,01$ ) και η ανταπόκριση στη δομή



της αφήγησης με 3,50 για το τμήμα II έναντι 1,42 για το τμήμα I ( $\text{AdjustedR}^2=47\%$ ,  $p\text{-value}<0,01$ ).

Επίσης ο σαφής προσδιορισμός των προσώπων, χώρων και αντικειμένων αξιολογήθηκε με 3,00 για το τμήμα II έναντι 1,50 για το τμήμα I ( $\text{AdjustedR}^2=37\%$ ,  $p\text{-value}=0,02$ ) και η παράθεση γεγονότων με λογική και χρονική σειρά με 3,78 για το τμήμα II έναντι 1,46 για το τμήμα I ( $\text{AdjustedR}^2=50\%$ ,  $p\text{-value}=0,02$ ).

Συνολικά ο δείκτης δομής του αφηγηματικού κειμένου για το τμήμα II ήταν στο 3,38 στην τελική φάση ενώ στην αρχική ήταν στο 2,05 και αντίστοιχα, για το τμήμα I η τελική αξιολόγηση ήταν στο 1,38 έναντι 2,17 η αρχική. Οι διαφορές στην τελική φάση μεταξύ των δύο τμημάτων ήταν σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=5\%$  ( $\text{AdjustedR}^2=52\%$ ,  $p\text{-value}<0,01$ ).

#### **4.4.2.2. Αφηγηματικό κείμενο - Αξιολογήσεις γραμματικής**

Όλες οι γραμματικές αξιολογήσεις του αφηγηματικού κειμένου των μαθητών του τμήματος II παρουσίασαν άνοδο συγκριτικά με την πρώτη φάση της μελέτης σε αντίθεση με εκείνες του τμήματος I που παρουσίασαν κάμψη. Ως αποτέλεσμα, όλες οι βαθμολογίες γραμματικής ήταν σημαντικά υψηλότερες στο τμήμα II από ότι στο τμήμα I στη δεύτερη φάση της μελέτης σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=5\%$ . Εξαιρέση αποτέλεσε, η συνοχή του κειμένου η οποία, αν και παρουσίασε άνοδο μεταξύ των κυμάτων, αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική ( $\text{AdjustedR}^2=31\%$ ,  $p\text{-value}=0,10$ ).

Πιο σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο τμημάτων στις γραμματικές αξιολογήσεις της δεύτερης φάσης εντοπίστηκαν στην επιτυχή ορθογράφιση των ρηματικών τύπων ( $p\text{-value}<0,001$ ) και στη χρήση επαρκών χρονικών προσδιορισμών. Επίσης ισχυρά σημαντική ( $p\text{-value}<0,01$ ) ήταν η διαφορά μεταξύ των δύο τμημάτων στον ευδιάκριτο χρόνο παρουσίασης των γεγονότων, τη σωστή επιλογή γραμματικών χρόνων και χρήση δευτερευουσών προτάσεων καθώς και τη χρήση ποικίλων χρονικών προσδιορισμών.

Μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, σημαντικά υψηλότερη ήταν επίσης η επίδοση των μαθητών του τμήματος II ως προς τη σωστή ορθογραφία δευτερευουσών προτάσεων ( $p\text{-value}=0,03$ ) και τη χρήση χρονικών προσδιορισμών ( $p\text{-value}=0,01$ ).

Συνολικά ο δείκτης γραμματικής του αφηγηματικού κειμένου για το τμήμα II ήταν στο 3,19 στην τελική φάση ενώ στην αρχική ήταν στο 1,90 και αντίστοιχα, για

το τμήμα I η τελική αξιολόγηση ήταν στο 1,90 έναντι 2,15 η αρχική. Οι διαφορές στην τελική φάση μεταξύ των δύο τμημάτων ήταν σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=5\%$  ( $\text{AdjustedR}^2=76\%$ ,  $p\text{-value}<0,001$ ).

#### 4.4.2.3. Συνολικοί δείκτες αφηγηματικού κειμένου

Η επιτυχής προσαρμογή των γραμματικών δομών και τύπων στις απαιτήσεις της αφήγησης ήταν μία από τις 3 παραμέτρους στις οποίες το τμήμα II προηγείτο κατά την αρχική φάση με 1,84 έναντι 1,78 του τμήματος I αν και η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική ( $p\text{-value}=0,85$ ). Στη δεύτερη όμως φάση, το τμήμα II επέτυχε βαθμολογία 3,17 έναντι 1,17 του τμήματος I και μέσω της ανάλυσης συνδιακύμανσης η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική ( $\text{AdjustedR}^2=67\%$ ,  $p\text{-value}<0,01$ ).

Ομοίως ο συνολικός δείκτης αποτίμησης του αφηγηματικού κειμένου άγγιξε το 3,26 στην τελική φάση για το τμήμα II (από 1,96 στην αρχική) ενώ για το τμήμα I έπεσε στο 1,50 από 2,14 στην αρχική. Η τελική συνολική αποτίμηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης έχει στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα στην παραγωγή του αφηγηματικού κειμένου ( $\text{AdjustedR}^2=69\%$ ,  $p\text{-value}<0,001$ ).

Στα Διαγράμματα 23 έως 41 περιγράφονται οι μέσες αξιολογήσεις για όλες τις επιμέρους και συνολικές παραμέτρους στις δύο χρονικές περιόδους για κάθε τμήμα όπως και ο Πίνακας 2 που εμπεριέχει επιπροσθέτως τα αποτελέσματα των αντίστοιχων στατιστικών ελέγχων (κεφ. 4.6).

#### 4.5. Δοκιμασία κατευθυντικού λόγου

Στη δοκιμασία κατευθυντικού κειμένου συμμετείχαν 20 παιδιά από το τμήμα I και 20 παιδιά από το τμήμα II. Ειδικότερα, 17 παιδιά του τμήματος I παρήγαγαν κείμενο κατευθυντικού λόγου στην πρώτη φάση της μελέτης και 13 παιδιά στη δεύτερη. Αντίστοιχα, 20 παιδιά του τμήματος II συμπλήρωσαν αρχικά τη δοκιμασία και 20 παιδιά στο τελικό στάδιο.

Συνολικά, και οι 20 μαθητές του τμήματος II συμπλήρωσαν τη δοκιμασία και στις δύο φάσεις αλλά μόλις 11 από τους 20 μαθητές του τμήματος I συμμετείχαν και

στις δύο φάσεις της δοκιμασίας. Καθώς λοιπόν η συμμετοχή των μαθητών του τμήματος Ι στη συγκεκριμένη δοκιμασία ήταν περιορισμένη (45% των μαθητών δε συμμετείχαν σε κάποιο από τα δύο στάδια), η μελέτη επικεντρώθηκε αποκλειστικά στο τμήμα ΙΙ με σκοπό να διαπιστώσει εάν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις του εν λόγω τμήματος στη δοκιμασία κατευθυντικού λόγου.

Η αξιολόγηση των μαθητών στις δύο φάσεις της μελέτης (pre-wave & post-wave) πραγματοποιήθηκε σε 11 άξονες-παραμέτρους. Από αυτούς οι 7 αφορούσαν στη δομή του κειμένου τους και μελέτησαν την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου, την παροχή της απαραίτητης πληροφόρησης, το σαφή προσδιορισμό των πλεονεκτημάτων και αποφυγή των μειονεκτημάτων, το σύντομο και περιεκτικό χαρακτήρα του, τον σαφή προσδιορισμό του δέκτη στον οποίο απευθύνεται και την παρουσία κατάλληλου μότο (κατευθυντήριας φράσης). Επίσης αξιολογήθηκαν 3 παράμετροι γραμματικής σχετικά με τη σωστή χρήση των ρηματικών εγκλίσεων, ρηματικών προσώπων και χρόνων του ρήματος καθώς και την ορθογράφιση των ρηματικών τύπων. Επίσης, μία πρόσθετη παράμετρος αξιολόγησης αφορούσε τη μελέτη της επιτυχούς προσαρμογής των γραμματικών δομών και τύπων στις απαιτήσεις του κειμένου κατευθυντικού τύπου, όπως και τις λοιπές δοκιμασίες. Επισημαίνεται ότι και στη δοκιμασία αυτή, οι κλίμακες αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν από τον ανεξάρτητο αξιολογητή ήταν παρόμοιες με τις υπόλοιπες δοκιμασίες.

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι επιδόσεις των μαθητών μεταβλήθηκαν σημαντικά ανάμεσα στα δύο χρονικά σημεία πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος pairedt-test μεταξύ των δύο μετρήσεων αποκλειστικά για τους μαθητές του τμήματος ΙΙ.

Όπως παρουσιάζεται στο διάγραμμα 42 και στον πίνακα 3 (κεφ. 4.6), υπήρξε σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών του τμήματος μετά από την εκπαιδευτική παρέμβαση. Ειδικότερα, η συνολική αξιολόγηση στη δεύτερη φάση της μελέτης ήταν υπερδιπλάσια εκείνης στην αρχική φάση (3,47 έναντι 1,60,  $p$ -value<0,001). Η άνοδος των επιδόσεων ήταν σημαντική επίσης στη συνολική αξιολόγηση δομής (3,50 από 1,90,  $p$ -value<0,001) αλλά και στη συνολική αξιολόγηση γραμματικής (3,30 από 1,60,  $p$ -value<0,001).

Από τις επιμέρους παραμέτρους, όπου όλες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση, τη μεγαλύτερη άνοδο κατέγραψε η παρουσία της κατάλληλης κατευθυντήριας φράσης (μότο) (από μόλις 0,55 σε 3,40,  $p$ -value<0,001). Πολύ υψηλή

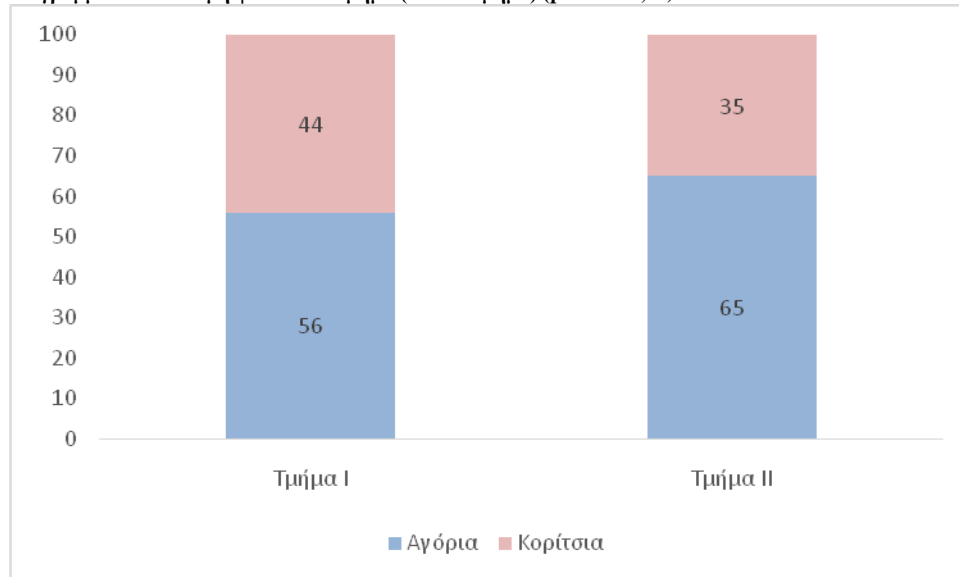
ήταν η βελτίωση στο σαφή προσδιορισμό των πλεονεκτημάτων του προϊόντος (3,65 από 1,35) ή του δέκτη του μηνύματος (3,45 από 1,15).

Σχετικά χαμηλότερη άνοδος, αν και ισχυρά σημαντική από στατιστική άποψη, καταγράφηκε στη σωστή ορθογράφιση των ρηματικών τύπων (από 2,75 σε 3,70), στην αποφυγή των μειονεκτημάτων (από 1,85 σε 3,35) και στη σωστή χρήση ρηματικών εγκλίσεων (από 1,90 σε 3,50).

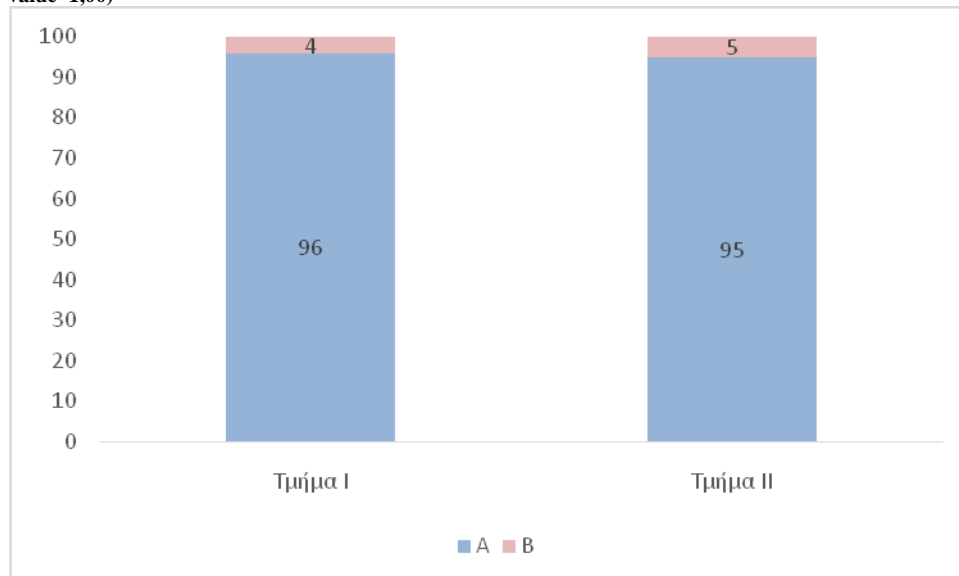
Συνολικά, τα δεδομένα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση ωφέλησε σημαντικά τους μαθητές στην επιτυχημένη παραγωγή κατευθυντικού λόγου.

## 4.6 Διαγράμματα και πίνακες

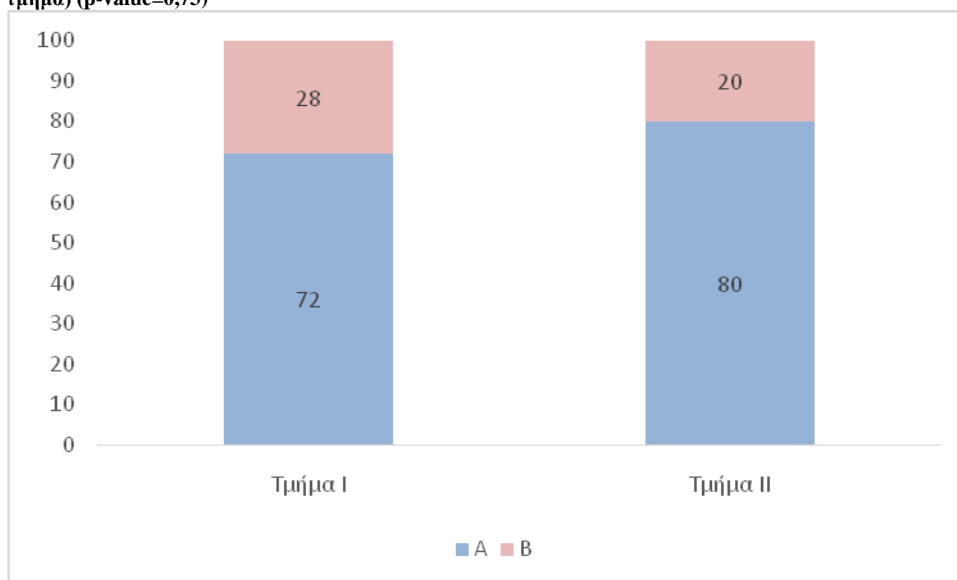
Διάγραμμα 1. Κατανομή φύλου ανά τμήμα (% ανά τμήμα) (p-value=0,76)



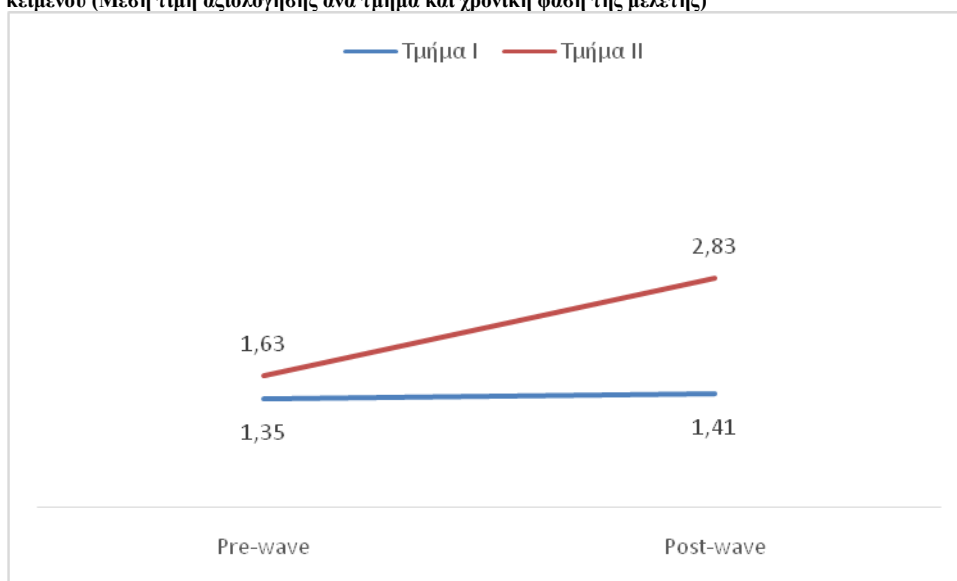
Διάγραμμα 2. Κατανομή συνολικής βαθμολογίας στο τέλος της προηγούμενης τάξης ανά τμήμα (% ανά τμήμα) (p-value=1,00)



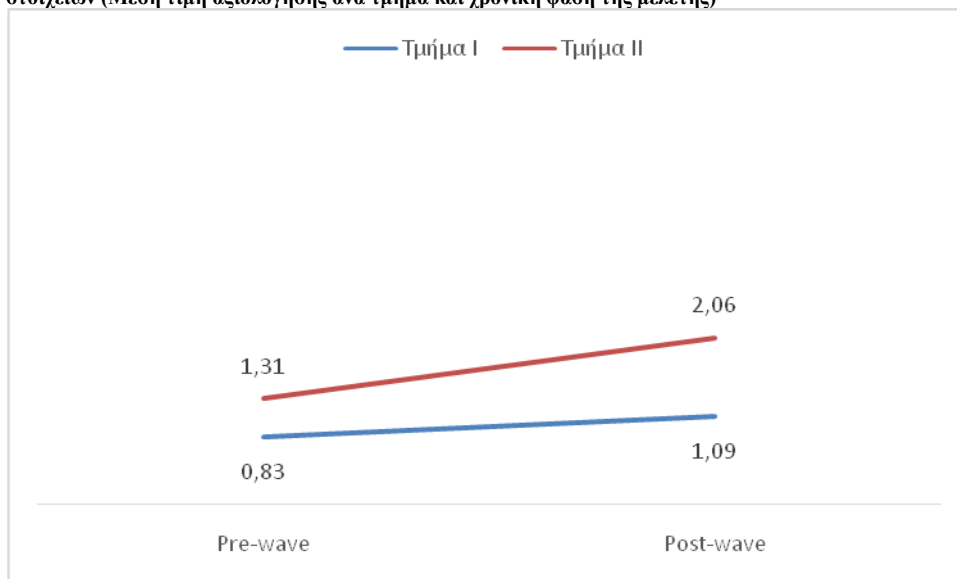
**Διάγραμμα 3. Κατανομή βαθμολογίας στο μάθημα της γλώσσας στο τέλος της προηγούμενης τάξης ανά τμήμα (% ανά τμήμα) (p-value=0,73)**



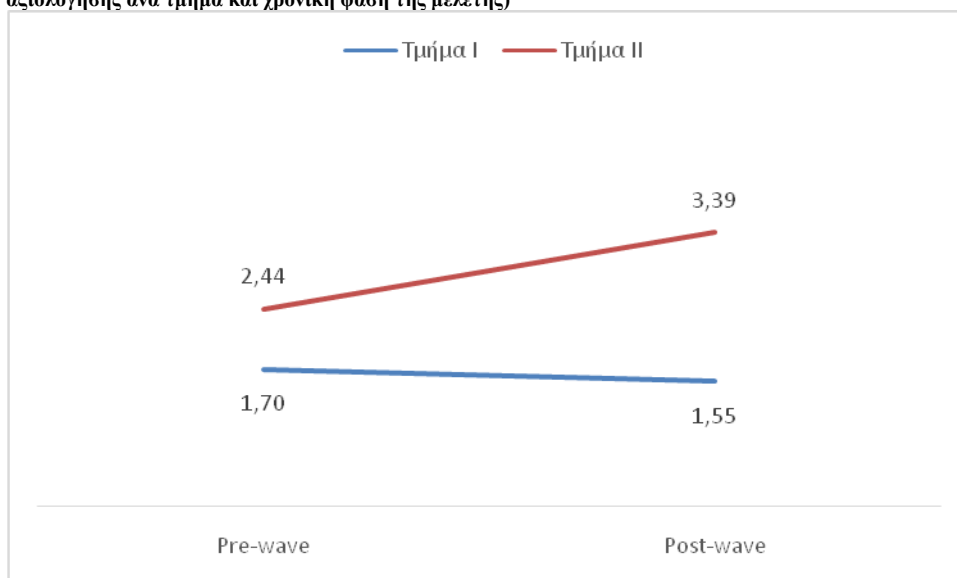
**Διάγραμμα 4. Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Ανταπόκριση του κειμένου στις βασικές απαιτήσεις περιγραφικού κειμένου (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)**



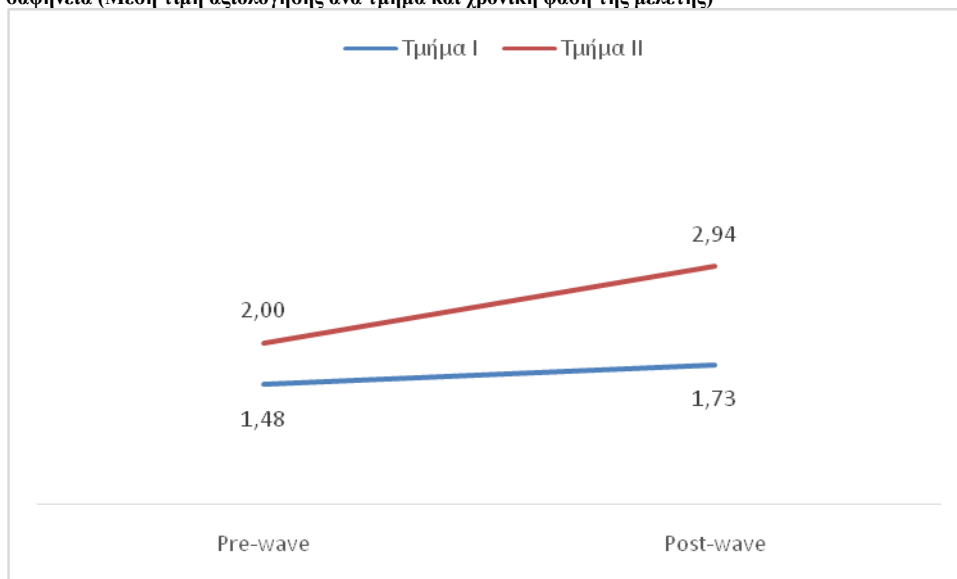
Διάγραμμα 5. Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Επίτευξη ολοκληρωμένης περιγραφής, όλων των επιμέρους χώρων και στοιχείων (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



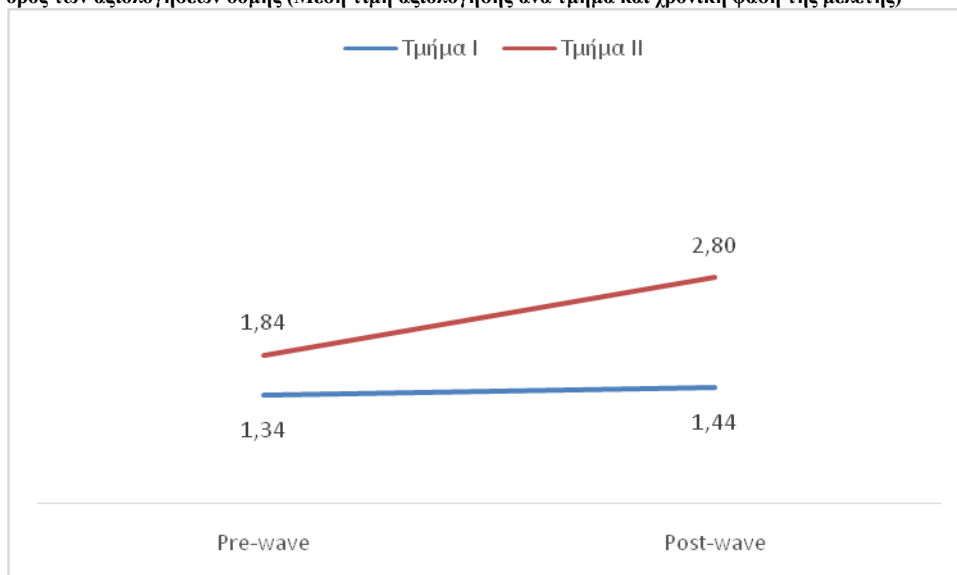
Διάγραμμα 6. Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Η περιγραφή διακρίνεται από λογική και χωρική σειρά (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



**Διάγραμμα 7. Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Η περιγραφή των επιμέρους χώρων στοιχείων διακρίνεται από σαφήνεια (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)**

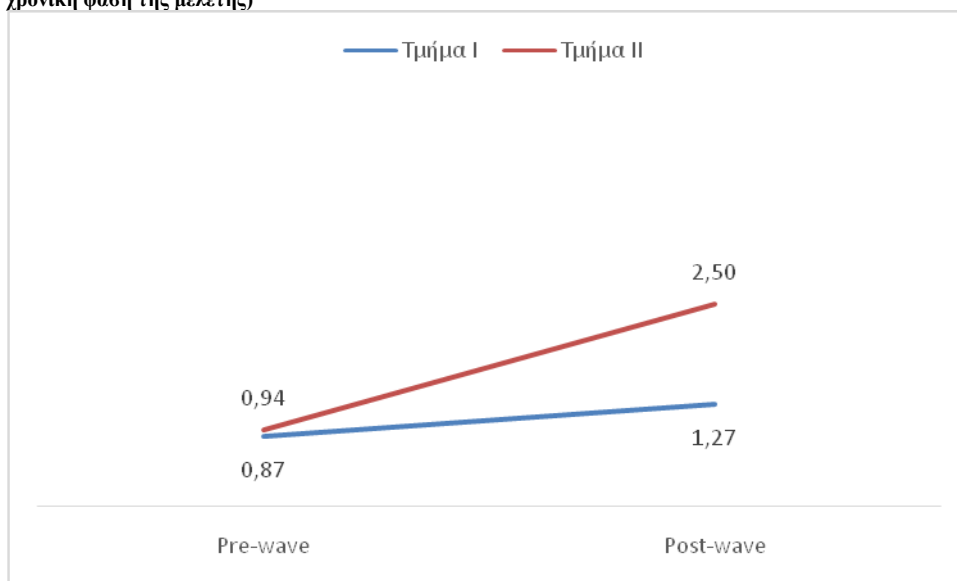


**Διάγραμμα 8. Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Συνολική αξιολόγηση δομής των περιγραφικών κειμένων ως μέσος όρος των αξιολογήσεων δομής (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)**

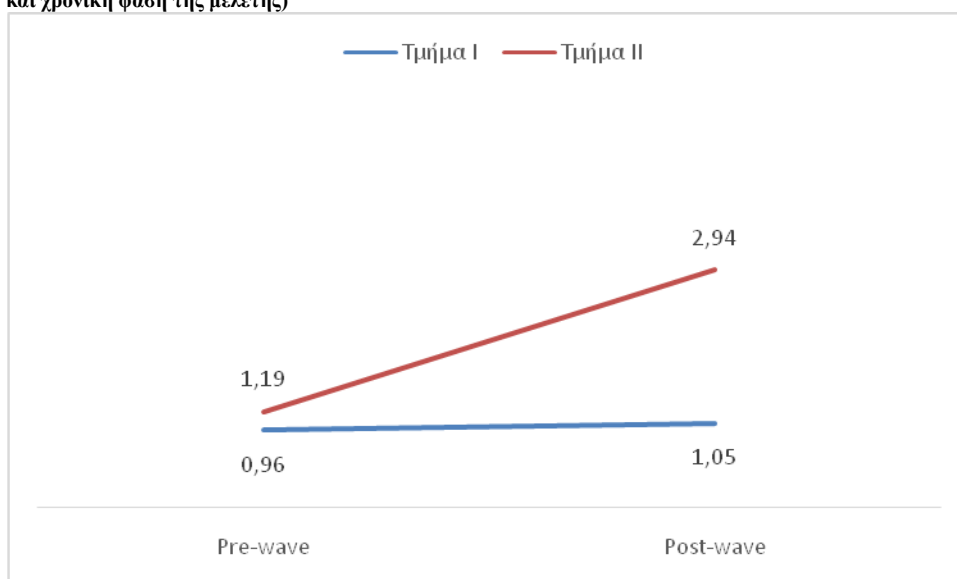




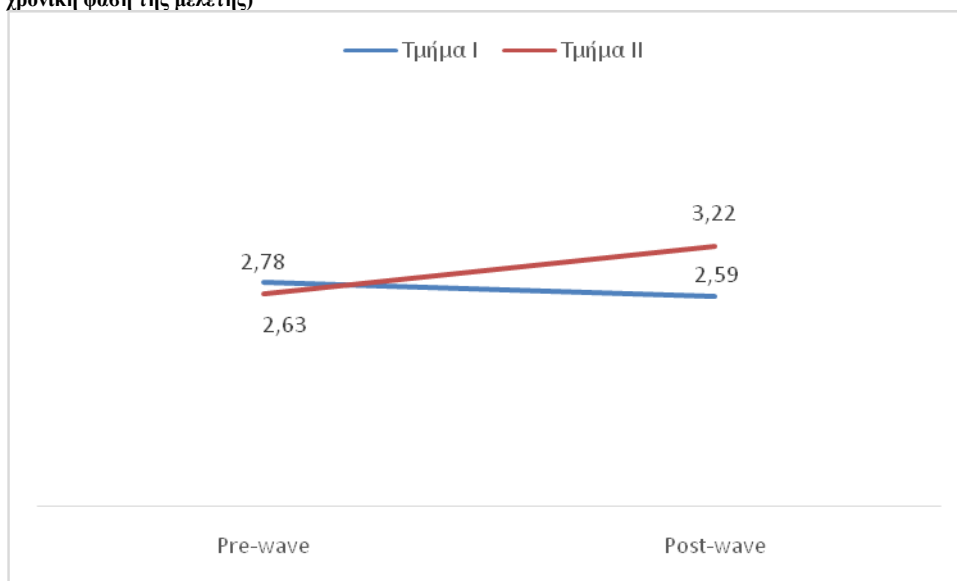
Διάγραμμα 9. Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Χρήση ποικιλίας επιθέτων (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



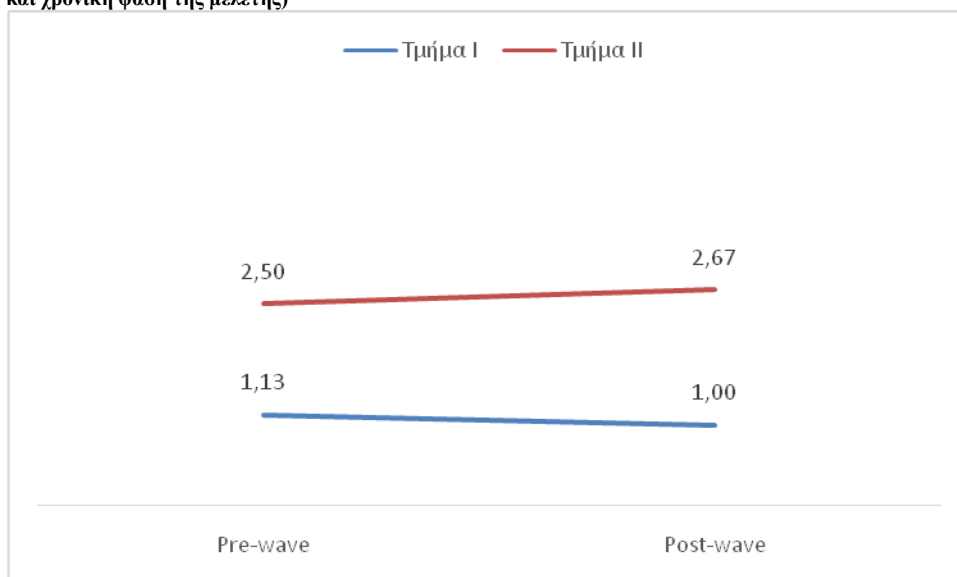
Διάγραμμα 10. Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Επάρκεια κατάλληλων επιθέτων (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



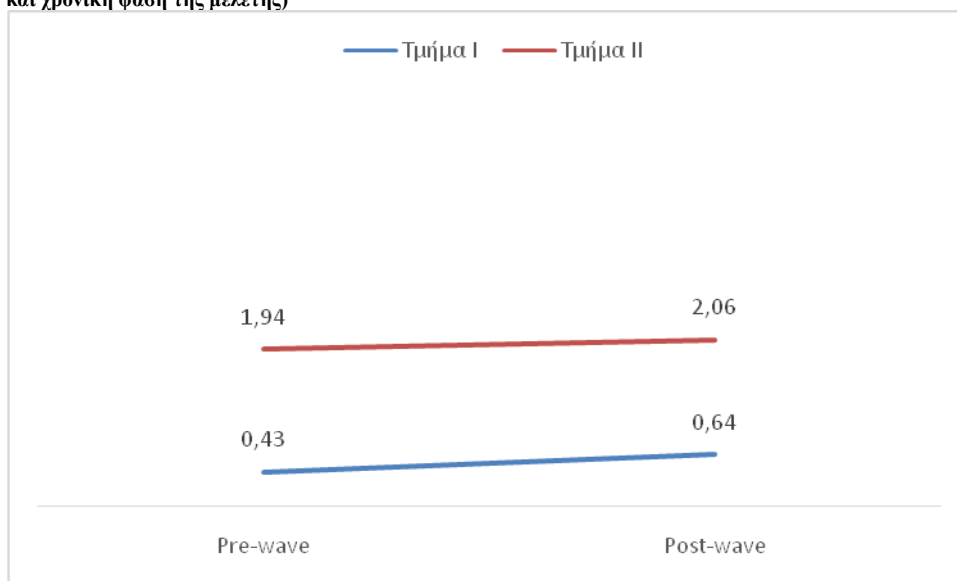
Διάγραμμα 11. Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Σωστή ορθογραφία επιθέτων (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



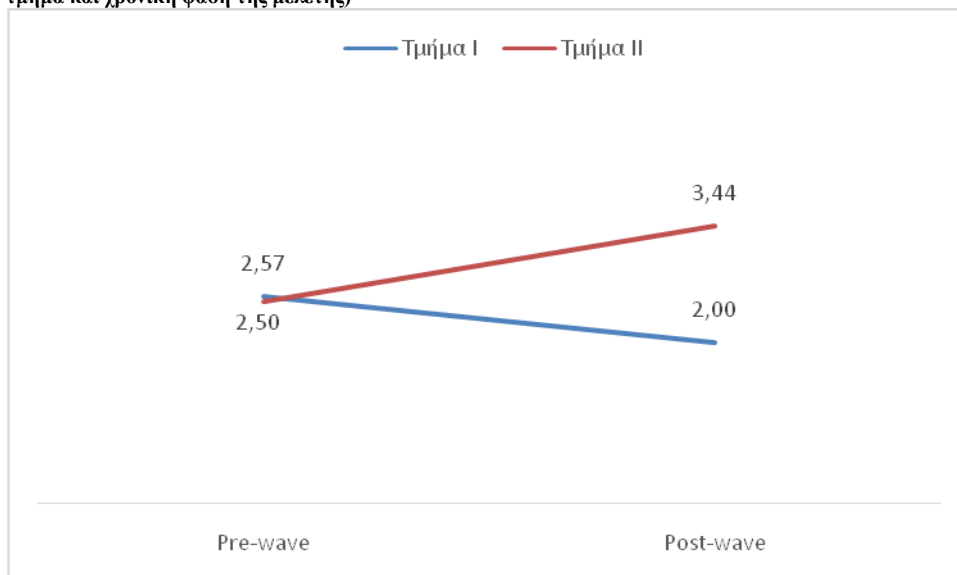
Διάγραμμα 12. Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Χρήση τοπικών προσδιορισμών (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



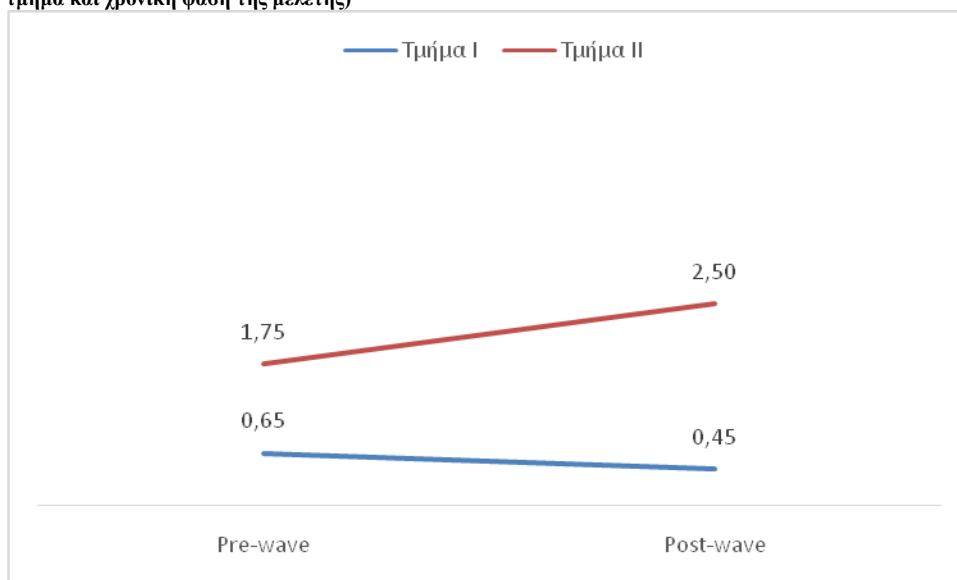
Διάγραμμα 13. Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Ποικιλία τοπικών προσδιορισμών (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



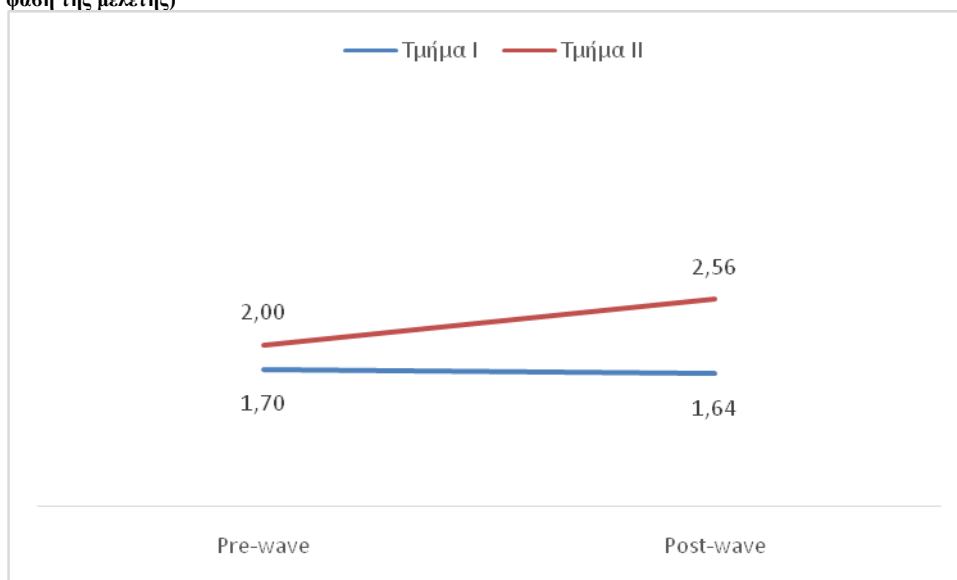
Διάγραμμα 14. Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Ορθογραφία τοπικών προσδιορισμών (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



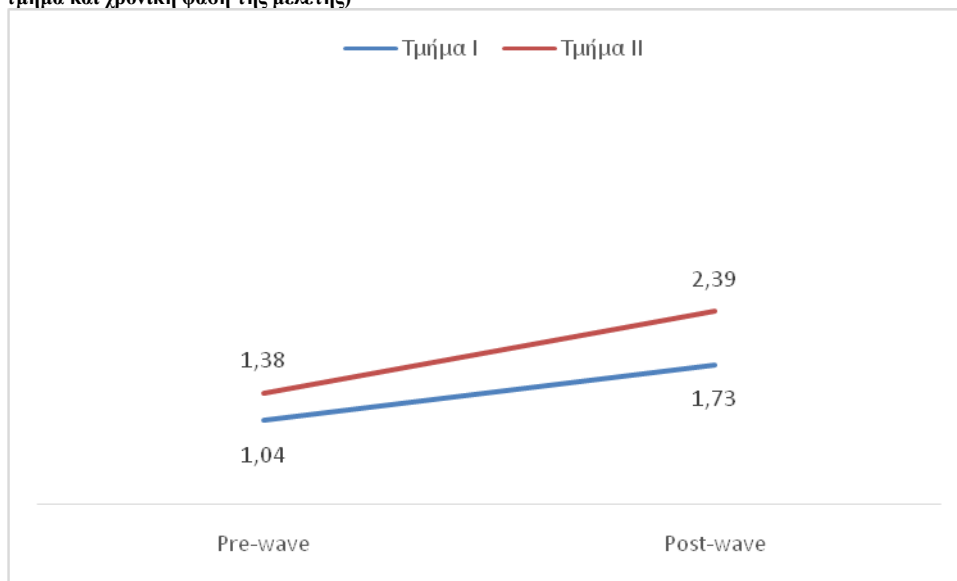
Διάγραμμα 15. Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Επάρκεια τοπικών προσδιορισμών (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



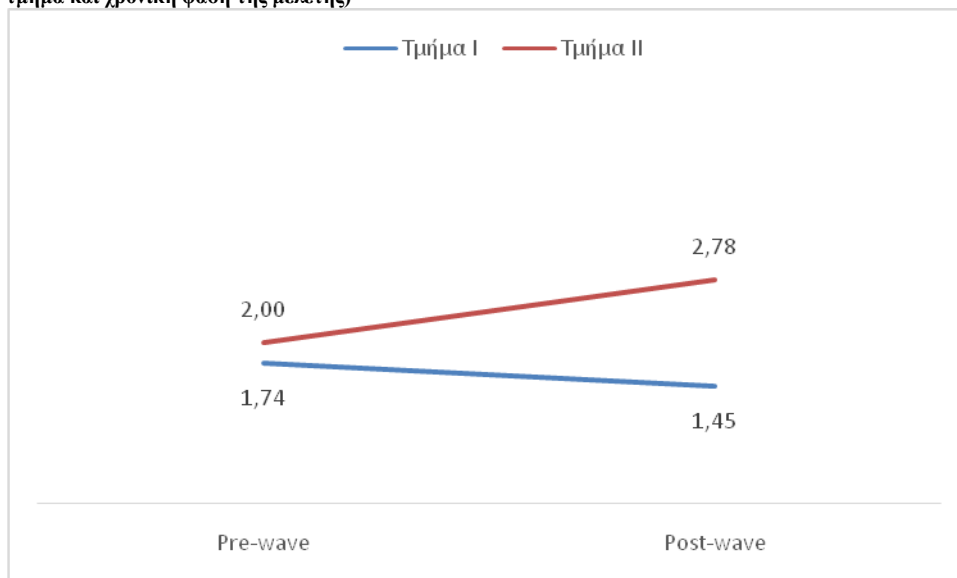
Διάγραμμα 16. Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Συνοχή κειμένου (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



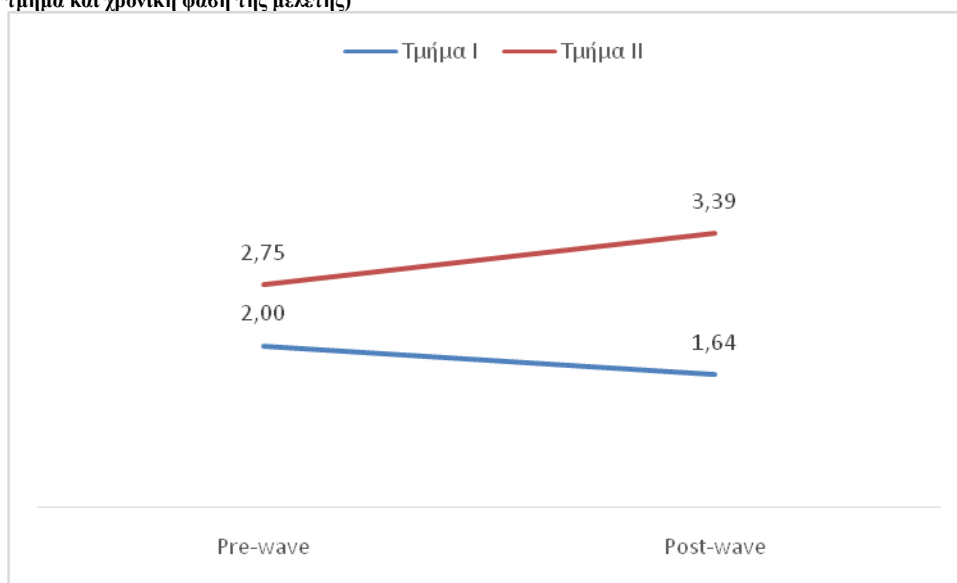
Διάγραμμα 17. Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Χρήση δευτερευουσών προτάσεων (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



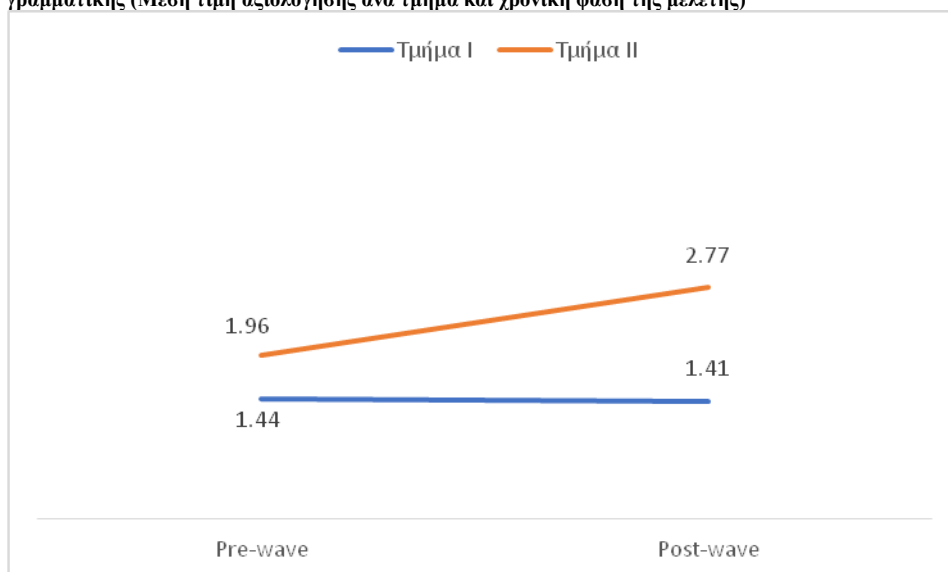
Διάγραμμα 18. Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Ορθή χρήση δευτερευουσών προτάσεων (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



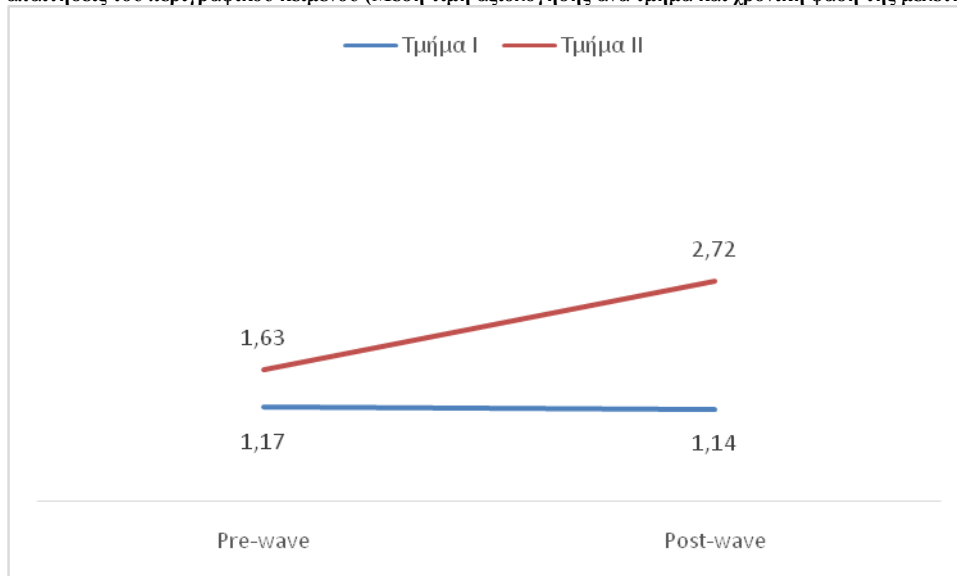
Διάγραμμα 19. Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Ορθογραφία δευτερευουσών προτάσεων (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



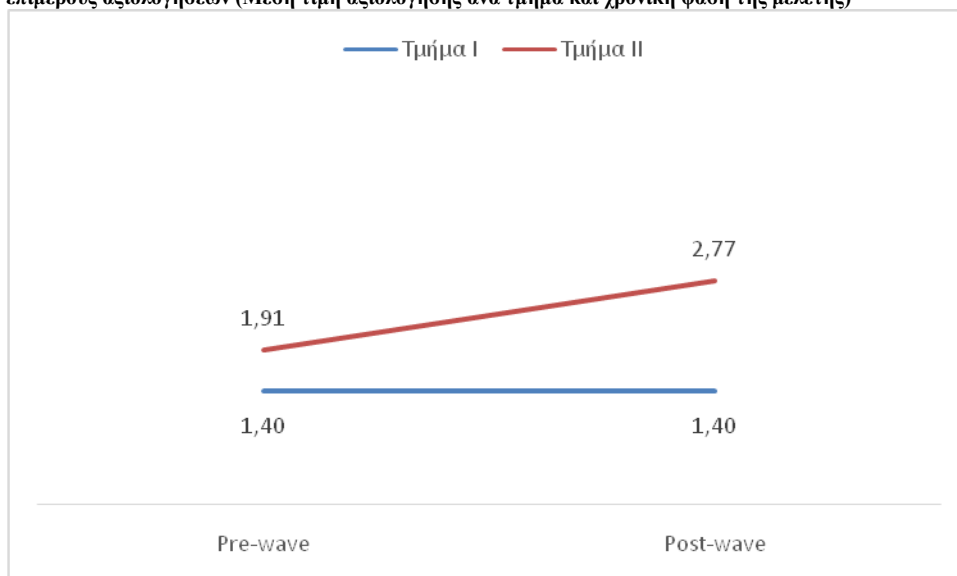
Διάγραμμα 20. Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Συνολική Αξιολόγηση γραμματικής ως μέσος όρος των αξιολογήσεων γραμματικής (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



**Διάγραμμα 21.** Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Επιτυχής προσαρμογή των γραμματικών δομών και τύπων στις απαιτήσεις του περιγραφικού κειμένου (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



**Διάγραμμα 22.** Δοκιμασία περιγραφικού κειμένου - Συνολική αξιολόγηση περιγραφικού κειμένου ως μέσος όρος όλων των επιμέρους αξιολογήσεων (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



**Πίνακας 1. Επιμέρους και συνολικές μέσες αξιολογήσεις περιγραφικού κειμένου και αποτελέσματα στατιστικών ελέγχων ανά περίπτωση (ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)**

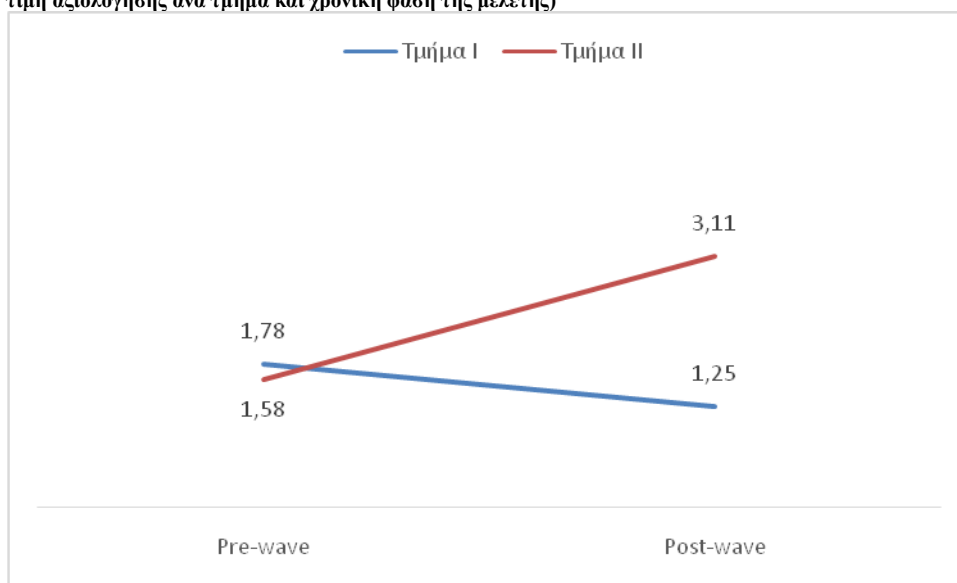
| Παράμετροι Αξιολόγησης περιγραφικού κειμένου  | Αρχική φάση                  |                  |                 | Τελική φάση     |                  |                              |
|---|------------------------------|------------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------------------|
|   | Μ.Τ. <sup>2</sup><br>Τμήμα Ι | Μ.Τ.<br>Τμήμα ΙΙ | <i>p-values</i> | Μ.Τ.<br>Τμήμα Ι | Μ.Τ.<br>Τμήμα ΙΙ | <i>p-values</i> <sup>3</sup> |
| Ανταπόκριση του κειμένου στις βασικές απαιτήσεις του είδους   | 1,35                         | 1,63             | 0,29            | 1,41            | 2,83             | <0,01                        |
| Επίτευξη ολοκληρωμένης περιγραφής (όλων των επιμέρους χώρων, στοιχείων)   | 0,83                         | 1,31             | 0,08            | 1,09            | 2,06             | <0,001                       |
| Η περιγραφή διακρίνεται από λογική και χωρική σειρά   | 1,70                         | 2,44             | 0,04            | 1,55            | 3,39             | 0,01                         |
| Η περιγραφή των επιμέρους χώρων στοιχείων διακρίνεται από σαφήνεια  | 1,48                         | 2,00             | 0,15            | 1,73            | 2,94             | 0,03                         |
| <b>Συνολική αξιολόγηση Δομής</b>  | <b>1,34</b>                  | <b>1,84</b>      | <b>0,07</b>     | <b>1,44</b>     | <b>2,80</b>      | <b>&lt;0,01</b>              |
| Χρησιμοποιείται ποικιλία επιθέτων   | 0,87                         | 0,94             | 0,82            | 1,27            | 2,50             | <0,01                        |
| Χρησιμοποιείται επαρκής αριθμός κατάλληλων επιθέτων   | 0,96                         | 1,19             | 0,47            | 1,05            | 2,94             | <0,001                       |
| Τα χρησιμοποιούμενα επίθετα ορθογραφούνται σωστά  | 2,78                         | 2,63             | 0,68            | 2,59            | 3,22             | 0,60                         |
| Χρησιμοποιούνται προσδιορισμοί του τόπου  | 1,13                         | 2,50             | <0,001          | 1,00            | 2,67             | 0,61                         |
| Χρησιμοποιούνται ποικίλοι προσδιορισμοί του τόπου   | 0,43                         | 1,94             | <0,001          | 0,64            | 2,06             | 0,11                         |
| Χρησιμοποιείται επαρκής αριθμός κατάλληλων προσδιορισμών του τόπου  | 0,65                         | 1,75             | <0,001          | 0,45            | 2,50             | 0,05                         |
| Χρησιμοποιούνται ορθογραφήμενα οι προσδιορισμοί του τόπου   | 2,57                         | 2,50             | 0,89            | 2,00            | 3,44             | 0,12                         |
| Το κείμενο διαθέτει συνοχή  | 1,70                         | 2,00             | 0,36            | 1,64            | 2,56             | 0,48                         |
| Χρησιμοποιούνται δευτερεύουσες προτάσεις  | 1,04                         | 1,38             | 0,18            | 1,73            | 2,39             | 0,20                         |
| Γίνεται σωστή χρήση δευτερευουσών προτάσεων   | 1,74                         | 2,00             | 0,54            | 1,45            | 2,78             | <0,01                        |
| Ορθογραφούνται σωστά οι δευτερευουσες προτάσεις   | 2,00                         | 2,75             | 0,15            | 1,64            | 3,39             | <0,001                       |
| <b>Συνολική αξιολόγηση Γραμματικής</b>  | <b>1,44</b>                  | <b>1,96</b>      | <b>0,02</b>     | <b>1,41</b>     | <b>2,77</b>      | <b>0,04</b>                  |
| Είναι επιτυχής η προσαρμογή των γραμματικών δομών και τύπων στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου κειμενικού είδους | 1,17                         | 1,63             | 0,07            | 1,14            | 2,72             | <0,001                       |
| <b>Συνολική Αξιολόγηση</b>  | <b>1,40</b>                  | <b>1,91</b>      | <b>0,02</b>     | <b>1,40</b>     | <b>2,77</b>      | <b>0,01</b>                  |

<sup>2</sup> Μέση τιμή στην κλίμακα 0-4 (καθόλου-πάρα πολύ αντίστοιχα)

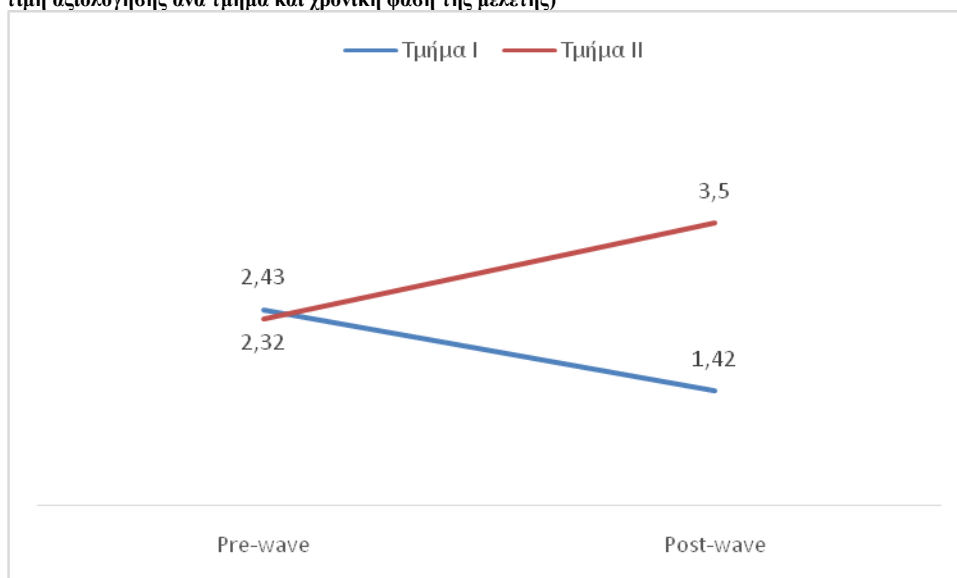
<sup>3</sup> Μέσω ανάλυσης συνδιακύμανσης (Ancova) για καθεμία παράμετρο λαμβάνοντας υπόψη τυχόν αρχικές διαφορές μεταξύ των ομάδων



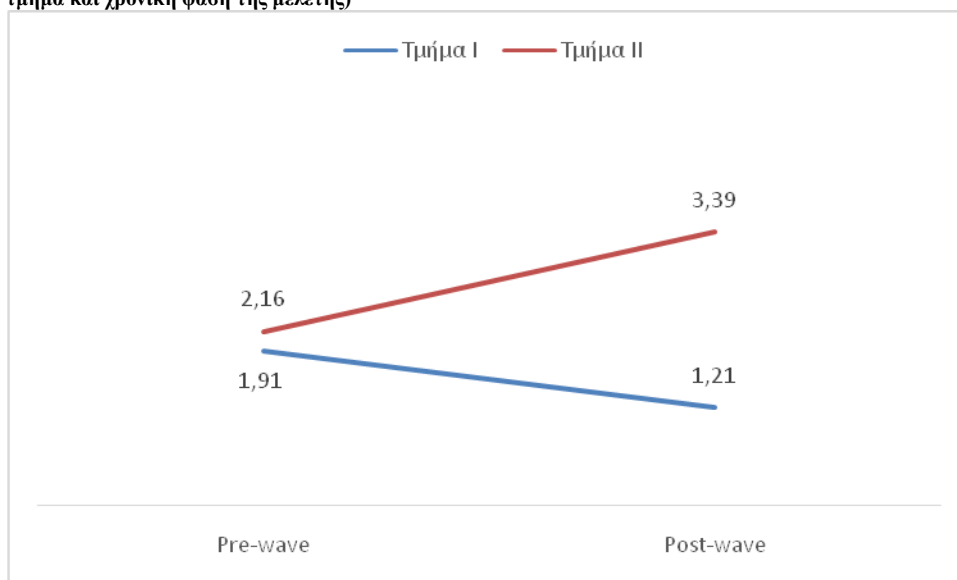
Διάγραμμα 23. Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Ανταπόκριση κειμένου στις βασικές απαιτήσεις της αφήγησης (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



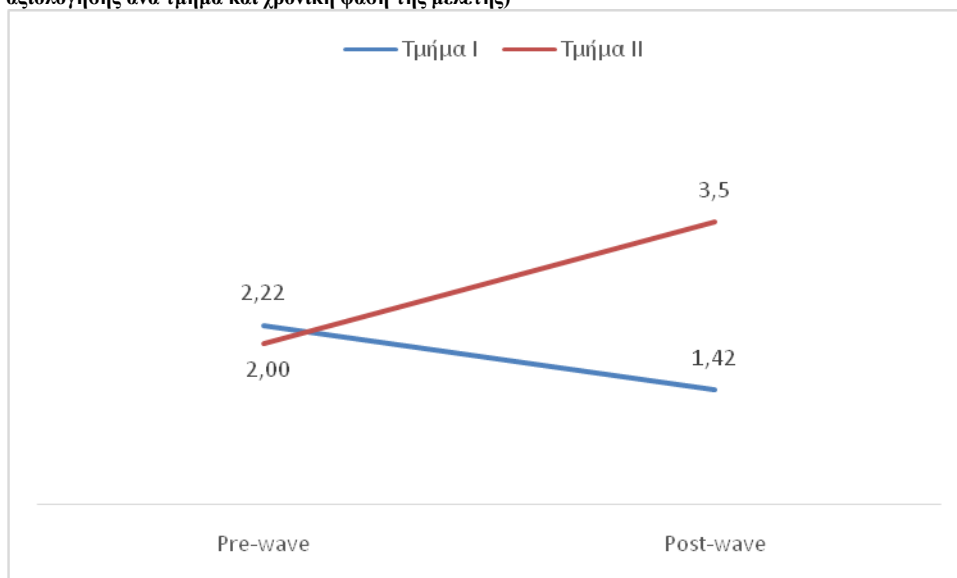
Διάγραμμα 24. Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Αντιστοιχία του περιεχομένου με την αφήγηση που ζητήθηκε (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



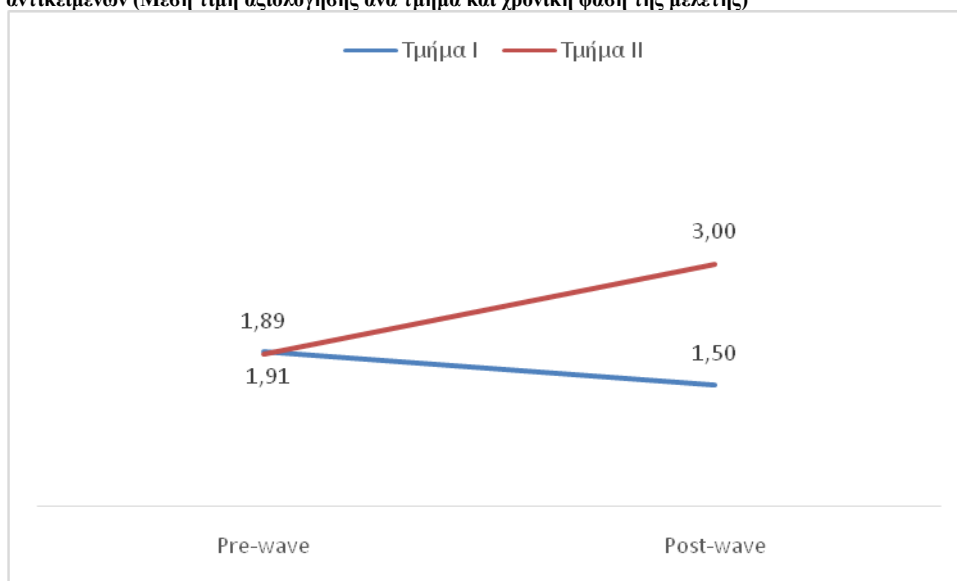
**Διάγραμμα 25.** Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Επίτευξη του σκοπού της αφήγησης (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



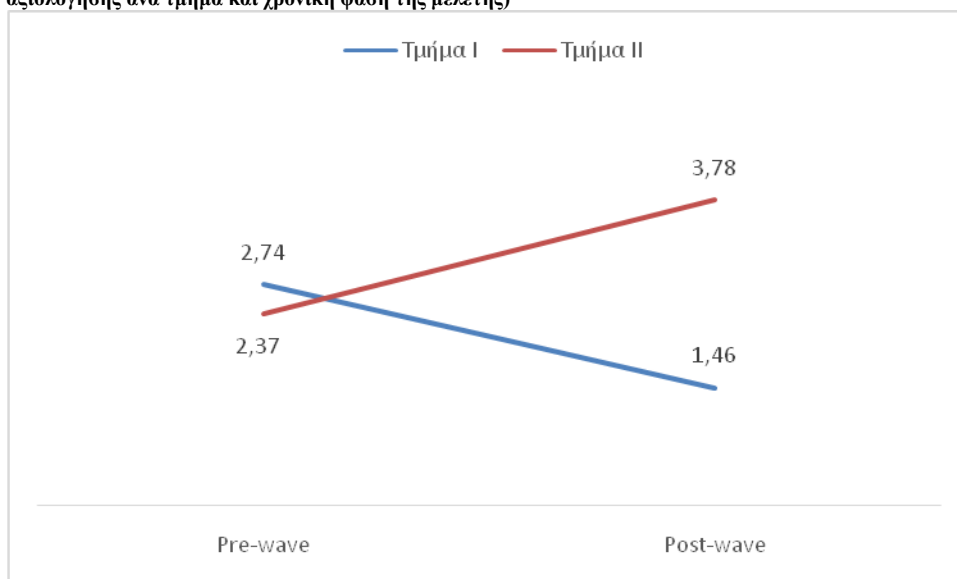
**Διάγραμμα 26.** Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Η αφήγηση ανταποκρίνεται στη δομή της αφήγησης (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



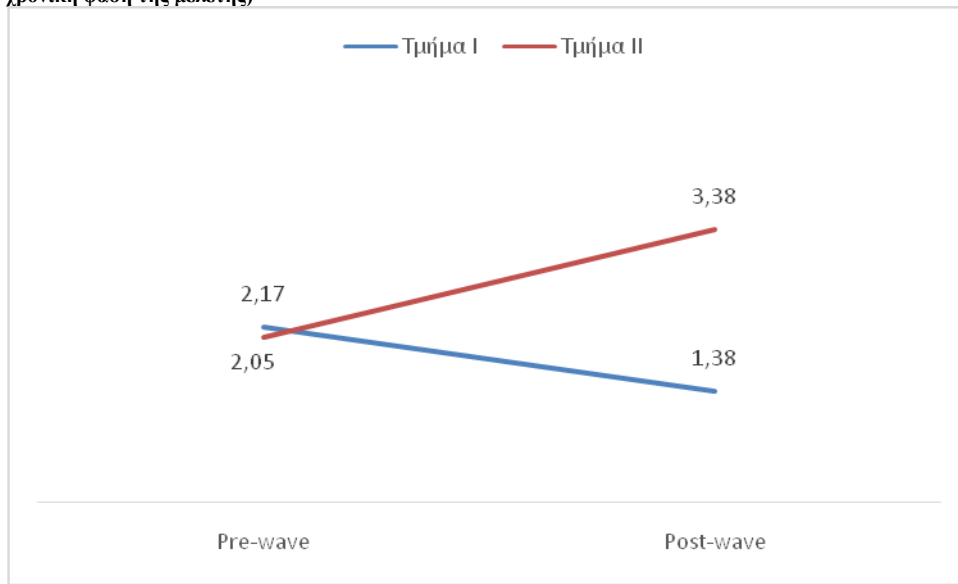
Διάγραμμα 27. Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Σαφής προσδιορισμός των προσώπων, των χώρων και των αντικειμένων (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



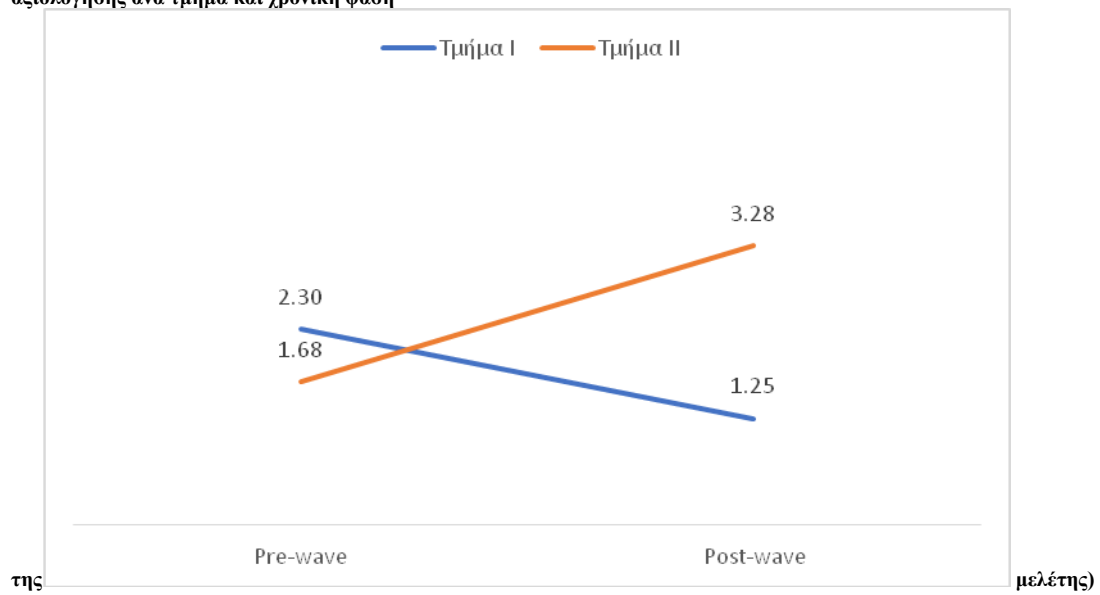
Διάγραμμα 28. Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Παράθεση γεγονότων με λογική και χρονική σειρά (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



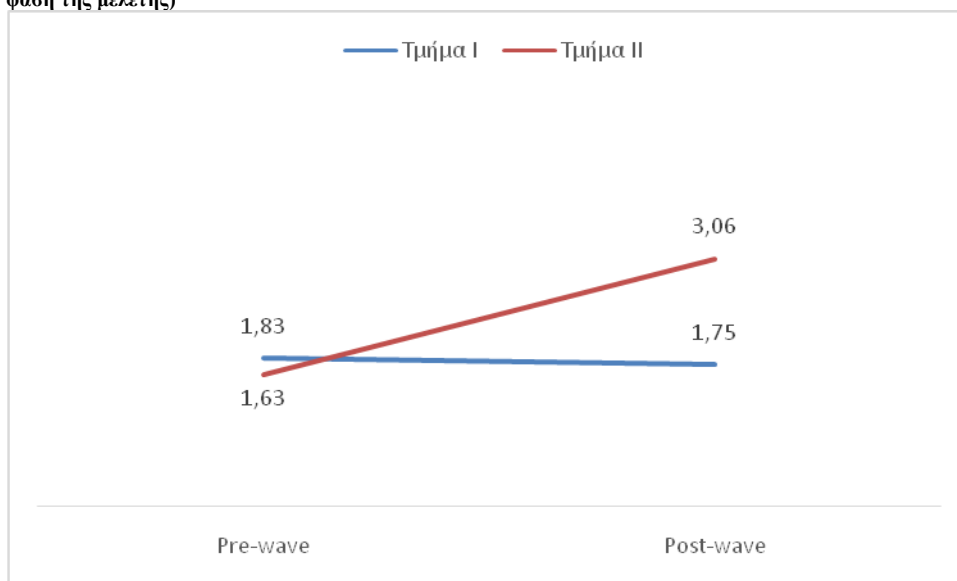
Διάγραμμα 29. Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Συνολική αξιολόγηση δομής (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



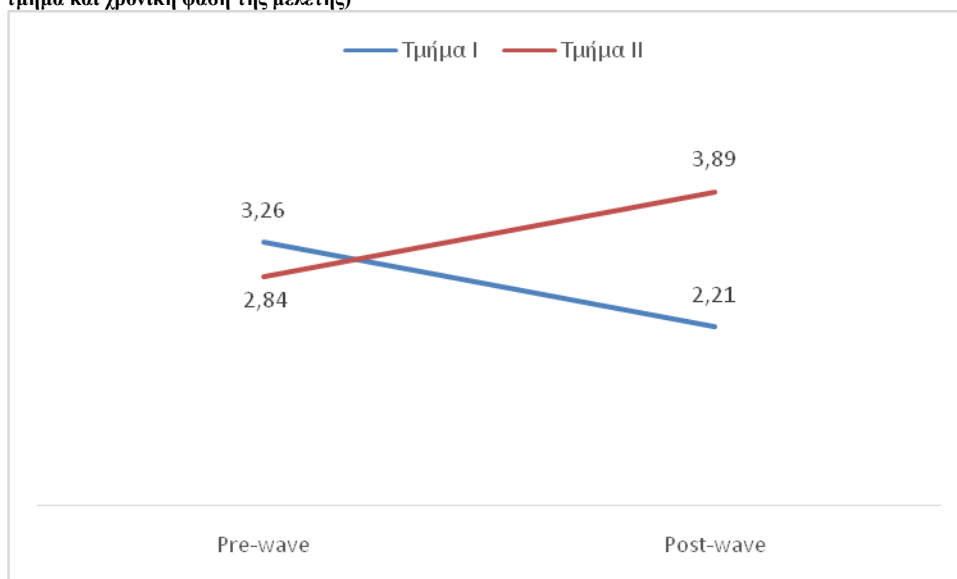
Διάγραμμα 30. Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Ευδιάκριτος χρόνος παρουσίασης των δεδομένων (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση



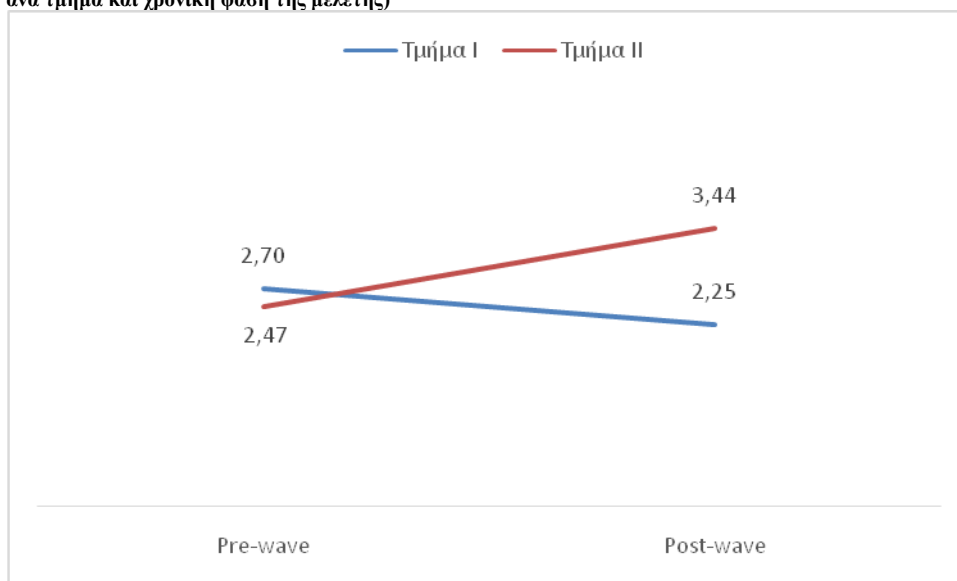
Διάγραμμα 31. Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Συνοχή κειμένου (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



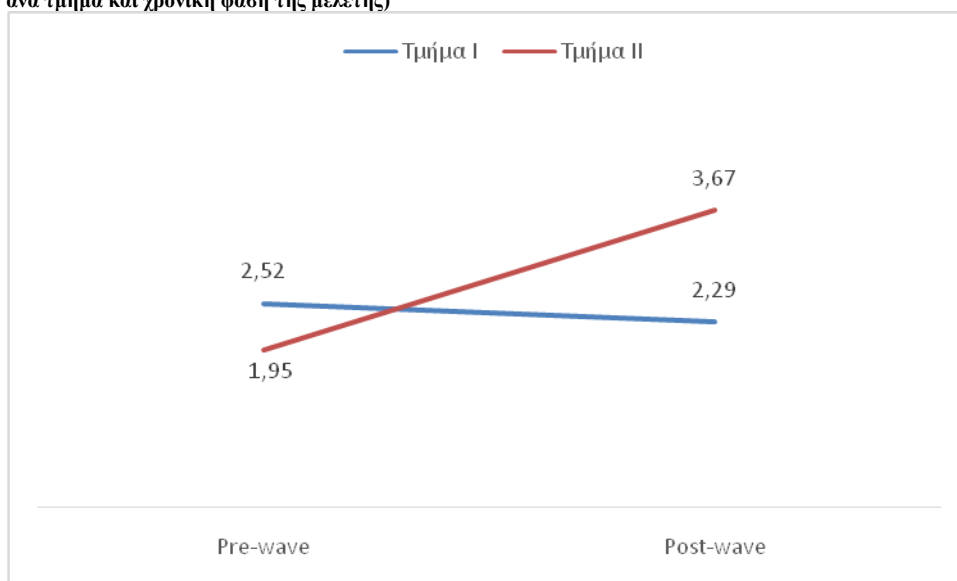
Διάγραμμα 32. Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Σωστή επιλογή γραμματικών χρόνων (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



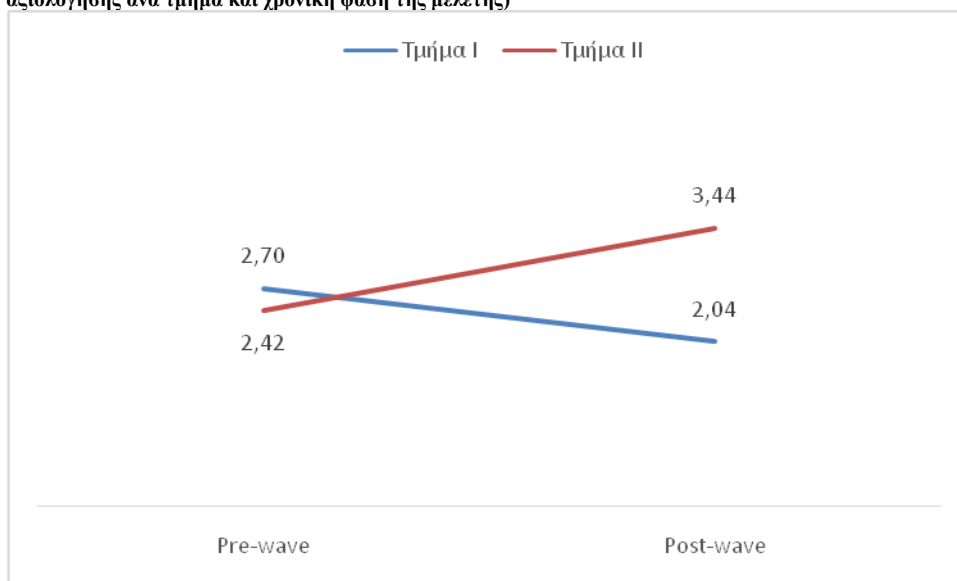
Διάγραμμα 33. Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Επιτυχής ορθογράφηση ρηματικών τύπων (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



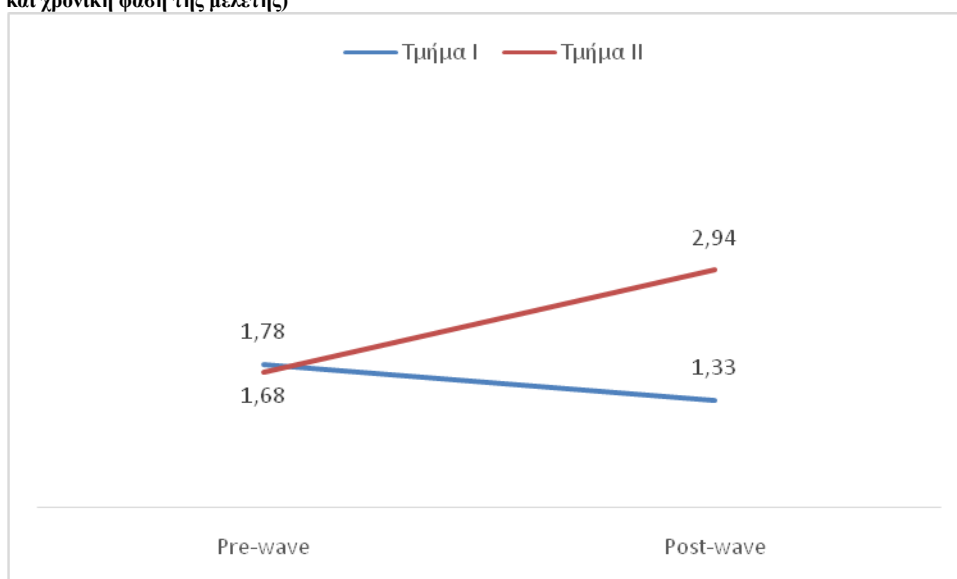
Διάγραμμα 34. Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Σωστή χρήση δευτερευουσών προτάσεων (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



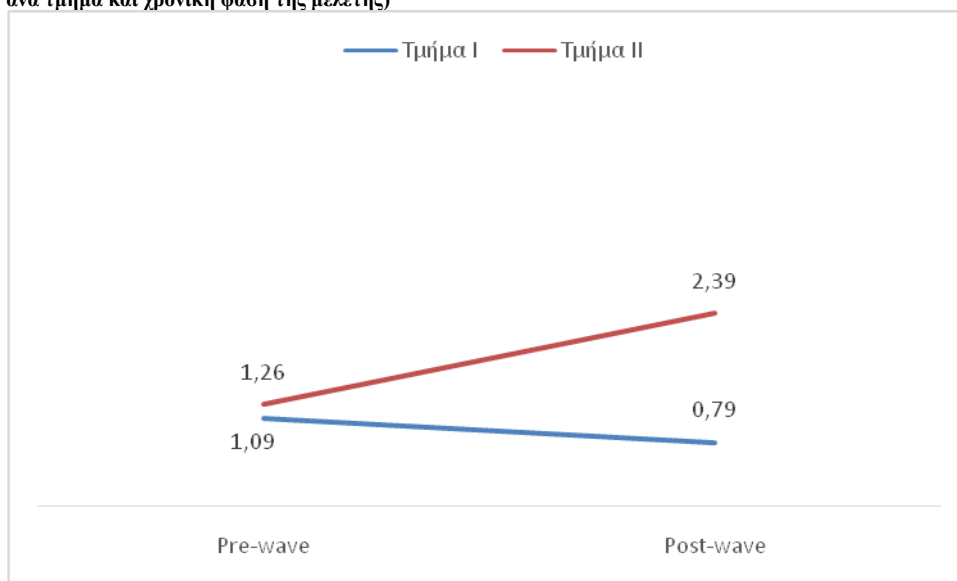
**Διάγραμμα 35.** Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Σωστή ορθογραφία δευτερευουσών προτάσεων (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



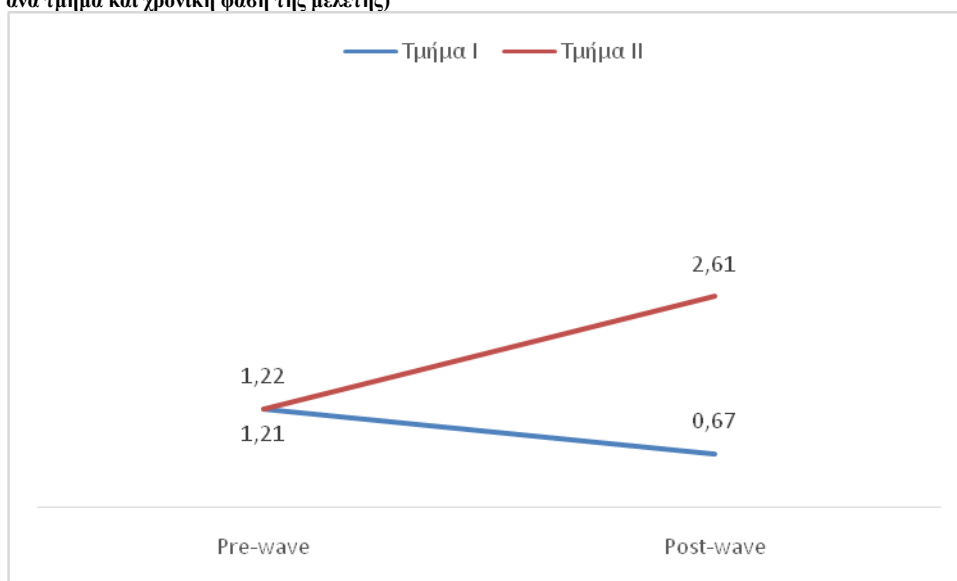
**Διάγραμμα 36.** Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Χρήση χρονικών προσδιορισμών (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



Διάγραμμα 37. Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Χρήση ποικίλων χρονικών προσδιορισμών (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)

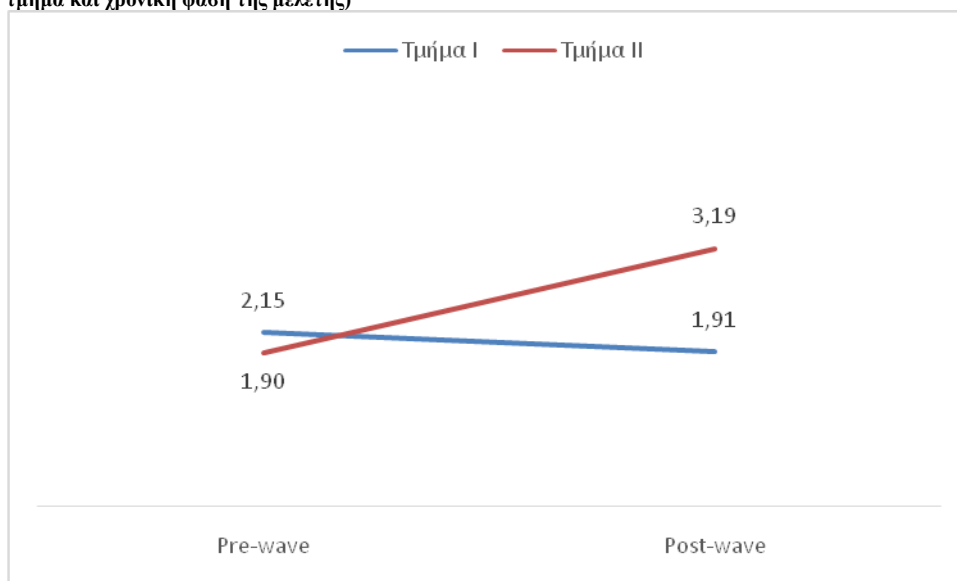


Διάγραμμα 38. Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Χρήση επαρκών χρονικών προσδιορισμών (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)

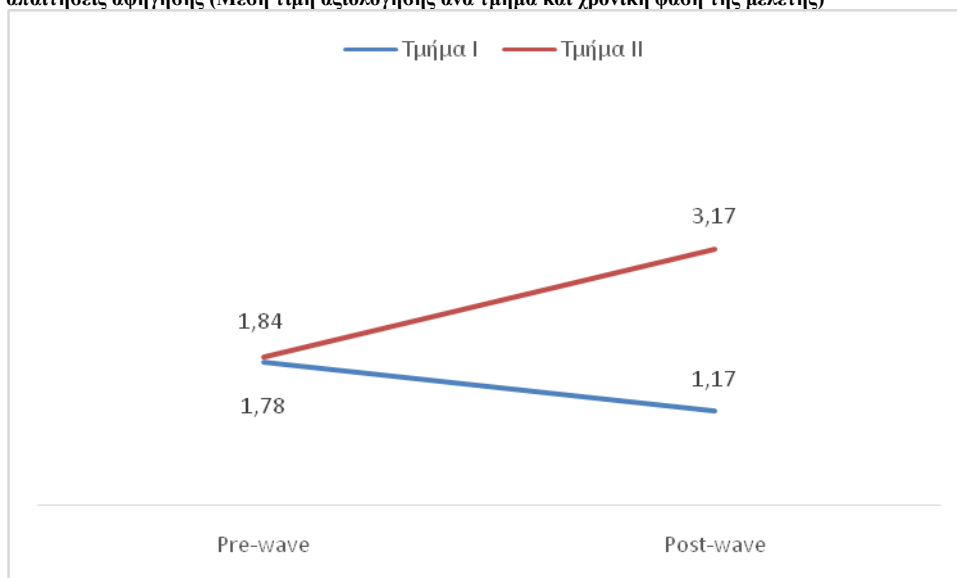




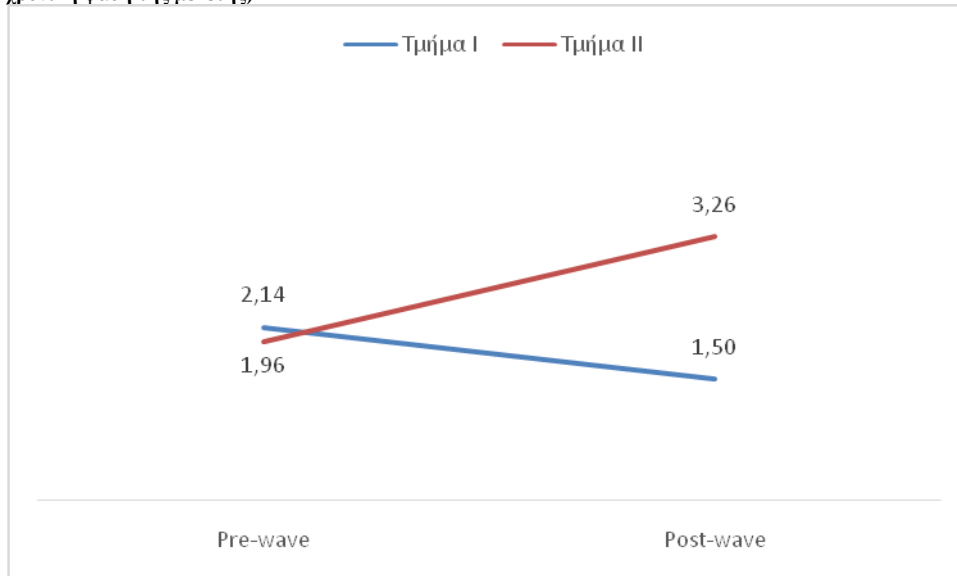
Διάγραμμα 39. Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Συνολική αξιολόγηση γραμματικής (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



Διάγραμμα 40. Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Επιτυχής προσαρμογή των γραμματικών δομών και τύπων στις απαιτήσεις αφήγησης (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



Διάγραμμα 41. Δοκιμασία αφηγηματικού κειμένου – Συνολική αξιολόγηση (Μέση τιμή αξιολόγησης ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)



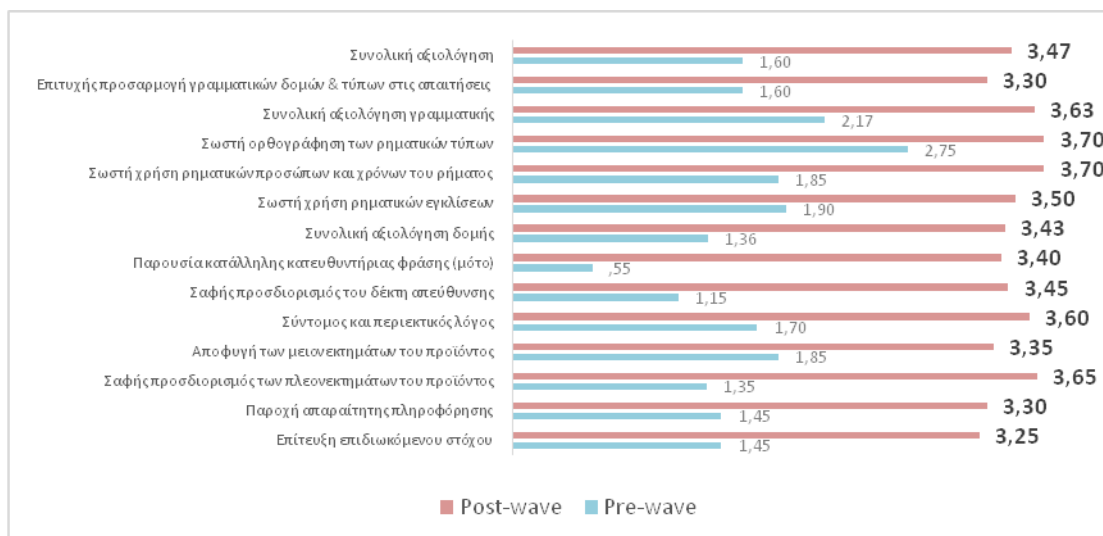
**Πίνακας 2. Επιμέρους και συνολικές μέσες αξιολογήσεις αφηγηματικού κειμένου και αποτελέσματα στατιστικών ελέγχων ανά περίπτωση (ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)**

| Παράμετροι Αξιολόγησης αφηγηματικού κειμένου                                 | Αρχική φάση                  |                  |                 | Τελική φάση     |                  |                              |
|--|------------------------------|------------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------------------|
|  | M.T. <sup>4</sup><br>Τμήμα I | M.T.<br>Τμήμα II | <i>p-values</i> | M.T.<br>Τμήμα I | M.T.<br>Τμήμα II | <i>p-values</i> <sup>5</sup> |
| Ανταπόκριση κειμένου στις βασικές απαιτήσεις της αφήγησης                    | 1,78                         | 1,58             | <b>0,59</b>     | 1,25            | 3,11             | <b>&lt;0,01</b>              |
| Αντιστοιχία του περιεχομένου με την αφήγηση που ζητήθηκε                     | 2,43                         | 2,32             | <b>0,76</b>     | 1,42            | 3,50             | <b>0,03</b>                  |
| Επίτευξη του σκοπού της αφήγησης   | 1,91                         | 2,16             | <b>0,52</b>     | 1,21            | 3,39             | <b>&lt;0,01</b>              |
| Η αφήγηση ανταποκρίνεται στη δομή της αφήγησης (αρχή, εξέλιξη και τέλος)     | 2,22                         | 2,00             | <b>0,58</b>     | 1,42            | 3,50             | <b>&lt;0,01</b>              |
| Σαφής προσδιορισμός των προσώπων των χώρων και των αντικειμένων              | 1,91                         | 1,89             | <b>0,95</b>     | 1,50            | 3,00             | <b>0,02</b>                  |
| Παράθεση γεγονότων με λογική και χρονική σειρά                               | 2,74                         | 2,37             | <b>0,33</b>     | 1,46            | 3,78             | <b>0,02</b>                  |
| <b>Συνολική αξιολόγηση δομής</b>   | <b>2,17</b>                  | <b>2,05</b>      | <b>0,74</b>     | <b>1,38</b>     | <b>3,38</b>      | <b>&lt;0,01</b>              |
| Ευδιάκριτος χρόνος παρουσίασης των γεγονότων                                 | 2,30                         | 1,68             | <b>0,10</b>     | 1,25            | 3,28             | <b>&lt;0,01</b>              |
| Συνοχή κειμένου  | 1,83                         | 1,63             | <b>0,45</b>     | 1,75            | 3,06             | <b>0,1</b>                   |
| Σωστή επιλογή γραμματικών χρόνων   | 3,26                         | 2,84             | <b>0,19</b>     | 2,21            | 3,89             | <b>&lt;0,01</b>              |
| Επιτυχής ορθογράφηση ρηματικών τύπων   | 2,7                          | 2,47             | <b>0,39</b>     | 2,25            | 3,44             | <b>&lt;0,001</b>             |
| Σωστή χρήση δευτερεύουσων προτάσεων  | 2,52                         | 1,95             | <b>0,09</b>     | 2,29            | 3,67             | <b>&lt;0,01</b>              |
| Σωστή ορθογραφία δευτερευουσών προτάσεων                                     | 2,70                         | 2,42             | <b>0,43</b>     | 2,04            | 3,44             | <b>0,03</b>                  |
| Χρήση χρονικών προσδιορισμών   | 1,78                         | 1,68             | <b>0,74</b>     | 1,33            | 2,94             | <b>0,01</b>                  |
| Χρήση ποικίλων χρονικών προσδιορισμών  | 1,09                         | 1,26             | <b>0,54</b>     | 0,79            | 2,39             | <b>&lt;0,01</b>              |
| Χρήση επαρκών χρονικών προσδιορισμών   | 1,22                         | 1,21             | <b>0,98</b>     | 0,67            | 2,61             | <b>&lt;0,001</b>             |
| <b>Συνολική αξιολόγηση γραμματικής</b>                                       | <b>2,15</b>                  | <b>1,90</b>      | <b>0,28</b>     | <b>1,91</b>     | <b>3,19</b>      | <b>&lt;0,001</b>             |
| Επιτυχής προσαρμογή των γραμματικών δομών και τύπων στις απαιτήσεις αφήγησης | 1,78                         | 1,84             | <b>0,85</b>     | 1,17            | 3,17             | <b>&lt;0,01</b>              |
| <b>Συνολική αξιολόγηση</b>   | <b>2,14</b>                  | <b>1,96</b>      | <b>0,49</b>     | <b>1,50</b>     | <b>3,26</b>      | <b>&lt;0,001</b>             |

<sup>4</sup> Μέση τιμή στην κλίμακα 0-4 (καθόλου-πάρα πολύ αντίστοιχα)

<sup>5</sup> Μέσω ανάλυσης συνδιακύμανσης (Ancona) για καθεμία παράμετρο λαμβάνοντας υπόψη τυχόν αρχικές διαφορές μεταξύ των ομάδων

**Διάγραμμα 42. Δοκιμασία κατευθυντικού λόγου – Σύγκριση μέσω αξιολογήσεων μαθητών τμήματος Π στις δύο χρονικές στιγμές**



**Πίνακας 3. Επιμέρους και συνολικές μέσες αξιολογήσεις κατευθυντικού λόγου και αποτελέσματα στατιστικών ελέγχων ανά περίπτωση (ανά τμήμα και χρονική φάση της μελέτης)**

| Παράμετροι Αξιολόγησης κατευθυντικού λόγου   | Αξιολογήσεις Τμήμα Π μόνο |             |                 |
|--|---------------------------|-------------|-----------------|
|  | Μ.Τ. <sup>6</sup> Αρχική  | Μ.Τ. Τελική | <i>p-values</i> |
| Επίτευξη επιδιωκόμενου στόχου  | 1,45                      | 3,25        | <0,001          |
| Παροχή απαραίτητης πληροφόρησης  | 1,45                      | 3,30        | <0,001          |
| Σαφής προσδιορισμός των πλεονεκτημάτων του προϊόντος                                   | 1,35                      | 3,65        | <0,001          |
| Αποφυγή των μειονεκτημάτων του προϊόντος   | 1,85                      | 3,35        | <0,001          |
| Σύντομος και περιεκτικός λόγος   | 1,70                      | 3,60        | <0,001          |
| Σαφής προσδιορισμός του δέκτη απεύθυνσης   | 1,15                      | 3,45        | <0,001          |
| Παρουσία κατάλληλης κατευθυντήριας φράσης (μότο)                                       | ,55                       | 3,40        | <0,001          |
| <b>Συνολική αξιολόγηση δομής</b>   | 1,36                      | 3,43        | <0,001          |
| Σωστή χρήση ρηματικών εγκλίσεων  | 1,90                      | 3,50        | <0,001          |
| Σωστή χρήση ρηματικών προσώπων και χρόνων του ρήματος                                  | 1,85                      | 3,70        | <0,001          |
| Σωστή ορθογράφηση των ρηματικών τύπων  | 2,75                      | 3,70        | <0,001          |
| <b>Συνολική αξιολόγηση γραμματικής</b>   | 2,17                      | 3,63        | <0,001          |
| Είναι επιτυχής η προσαρμογή των γραμματικών δομών και τύπων στις απαιτήσεις του είδους | 1,60                      | 3,30        | <0,001          |
| <b>Συνολική αξιολόγηση</b>   | 1,60                      | 3,47        | <0,001          |

<sup>6</sup> Μέση τιμή στην κλίμακα 0-4 (καθόλου-πάρα πολύ αντίστοιχα)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

### 5.1 Διαπιστώσεις-Συμπεράσματα

Η βασική υπόθεση της παρούσας εργασίας επιβεβαιώνεται έπειτα από τη διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε και παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας. Η διδασκαλία της γραμματικής μέσω κειμένων και σύμφωνα με τις αρχές της ΕΚΠ είχε θετικά αποτελέσματα και, όπως προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνας, άσκησε σημαντική βελτίωση στη γλωσσική επάρκεια των μαθητών της Ε΄ δημοτικού και συγκεκριμένα τόσο στην ευρύτερη γλωσσική όσο και στην επικοινωνιακή τους ικανότητα.

Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε η σχέση μεταξύ της γραμματικής και της επικοινωνιακής ικανότητας, καθώς αποδείχτηκε η συμβολή της πρώτης στην βελτίωση της δεύτερης. Ειδικότερα, η συνειδητή γνώση της γραμματικής, ανάλογα βεβαίως με την ηλικία του ατόμου και την ικανότητά του να προσλαμβάνει αφηρημένες έννοιες, φάνηκε αναγκαία, καθώς, ύστερα από την άσκηση των μαθητών στο σύστημα της γλώσσας και στη συνειδητοποίηση ορισμένων πλευρών του, στον βαθμό βέβαια που αυτό ενδείκνυται για την ηλικία των μαθητών της Ε΄ τάξης, είχε ως συνέπεια την ανάπτυξη της γενικότερης γλωσσικής τους ικανότητας και επάρκειας. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία της γραμματικής, μέσω κατάλληλα επιλεγμένων κειμένων, συνέβαλε στη δυνατότητα σύνδεσης της γλώσσας με την περίσταση επικοινωνίας και γενικότερα με το περιβάλλον, στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής αλλά και της γενικότερης γλωσσικής ικανότητας των μαθητών συμπεριλαμβανομένης και της ορθογραφικής, δηλαδή οδήγησε με λίγα λόγια στο τελικό ζητούμενο της γλωσσικής διδασκαλίας που είναι η ικανότητα αντίληψης και κυρίως παραγωγής ολοκληρωμένων και επικοινωνιακά αποτελεσματικών κειμένων από την πλευρά των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα που διδάχτηκε τη γραμματική με βάση τις αρχές της ΕΚΠ εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά επίδοσης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου και στα τρία είδη λόγου που συμπεριέλαβε η έρευνα. Η διαφορά μάλιστα εντοπίστηκε τόσο στον τομέα της δομής του κειμένου όσο επίσης στον βαθμό κατάκτησης της γραμματικής και στη δυνατότητα συνολικής αξιοποίησής της, αφού οι μαθητές τελικά έδειξαν ότι είναι σε θέση να επιλέγουν τα κατάλληλα

γραμματικά στοιχεία και να τα προσαρμόζουν στο είδος κειμένου που καλούνται να συντάξουν, οδηγούμενοι με τον τρόπο αυτόν σε μια επικοινωνιακά αποτελεσματικότερη χρήση της γλώσσας. Οι μαθητές δηλαδή της πειραματικής ομάδας φάνηκε πως υπερτερούν τόσο στη συνειδητή γνώση στοιχείων και κανόνων της γραμματικής, όσο και στη δυνατότητα καλύτερης αξιοποίησής τους για την επίτευξη των επικοινωνιακών τους προθέσεων. Η βελτίωση μάλιστα που παρουσίασε η πειραματική ομάδα δεν περιορίζεται μόνο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Η πρόοδος υπήρξε εμφανής και σε σχέση με τα κείμενα που τα ίδια τα παιδιά συνέταξαν κατά την πρώτη φάση και μάλιστα, η πρόοδός τους ήταν κατά πολύ μεγαλύτερη από την αντίστοιχη πρόοδο των μαθητών της ομάδας ελέγχου.

Επομένως, οι γλωσσικές δραστηριότητες στην αίθουσα διδασκαλίας, θα πρέπει να αποβλέπουν στην ικανότητα πρόσληψης αλλά και ορθής χρήσης των γλωσσικών δομών ως μέσων για την κατανόηση αλλά και την παραγωγή κατάλληλου κάθε φορά λόγου από την πλευρά των μαθητών. Ακόμη, κρίνεται απαραίτητη η επαφή τους με αυθεντικά κείμενα. Σε αυτά οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν τις λεξιλογικές και γραμματικοσυντακτικές επιλογές του εκάστοτε συγγραφέα σε σχέση με τις επιδιώξεις του, να εντοπίσουν τα γραμματικά φαινόμενα που είναι συχνότερα σε κάθε είδος κειμένου και να τα συνδυάσουν με τον στόχο που αυτός επιθυμεί να υπηρετήσει.

Ακόμη παρατηρήσαμε πως η χρήση κατάλληλων αυθεντικών κειμένων κατέστησε τη διδασκαλία πολύ ενδιαφέρουσα, άρα και πιο αποτελεσματική, για τα παιδιά. Δουλεύοντας με αυθεντικά κείμενα συνειδητοποίησαν σταδιακά τη λειτουργική σχέση των γραμματικών επιλογών του συγγραφέα με τις προθέσεις και τους επικοινωνιακούς του στόχους, και μπήκαν βαθύτερα στο νόημα του κειμένου, κατανόησαν το ύφος του και ήρθαν πιο κοντά στον ίδιο. Υπό τις συνθήκες αυτές, η γραμματική, ενταγμένη σε κειμενικό πλαίσιο, απέκτησε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές, γιατί άρχισαν να την αντιμετωπίζουν ως ένα απολύτως φυσιολογικό φαινόμενο που συνδέεται με την καθημερινή χρήση της γλώσσας. Το ενδιαφέρον μάλιστα αυτό έγινε ακόμα πιο έντονο για τον λόγο ότι ενεπλάκησαν και οι ίδιοι στη διαδικασία εντοπισμού και εκτίμησης της λειτουργίας των γραμματικών φαινομένων που αποτελούσαν επιλογές του κάθε συγγραφέα και μάλιστα ήταν σε θέση να συνδέουν κάθε φορά τις επιλογές αυτές με τον τύπο και το είδος κειμένου του.

Ταυτόχρονα, η άσκηση στη διαδικασία σύνταξης κειμένου με βάση το είδος του, τον τύπο αλλά και το ιδιαίτερο κάθε φορά πλαίσιο επικοινωνίας που απαιτεί την

επιλογή των κατάλληλων για το συγκεκριμένο κειμενικό είδος γραμματικών φαινομένων, έδωσε μια νέα διάσταση στη γραμματική η οποία έπαυε πια να αποτελεί μια τυπική δραστηριότητα και έγινε μια δημιουργική ενασχόληση για τους μαθητές.

Τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα, καθώς προχωρούσε η έρευνα, να πλουτίζεται σταδιακά η μορφή και το περιεχόμενο των κειμένων τους και να γίνονται τα νέα κείμενα που έγραφαν όλο και πιο ολοκληρωμένα. Παρατηρήθηκε, ειδικότερα, ότι όσο περνούσε ο καιρός, οι μαθητές προέβαιναν σε πολύ πιο κατάλληλες και επικοινωνιακά πιο αποτελεσματικές λεξικογραμματικές επιλογές.

Πολύ ενδιαφέροντα, επίσης, είναι και τα αποτελέσματα από τη μελέτη και τη σύνταξη διαφημίσεων από τα παιδιά. Μέσα από τις διαφημίσεις τους, φάνηκε ότι κατέκτησαν τα γραμματικά φαινόμενα που διευκολύνουν τον κατευθυντικό λόγο και τον καθιστούν αποτελεσματικό. Τα χρησιμοποίησαν σε μεγάλο βαθμό σωστά, με τρόπο λειτουργικό και δημιουργικό.

Μεγάλο κέρδος για τα παιδιά ήταν πως για άλλη μια φορά συνειδητοποίησαν ότι κάθε κείμενο έχει έναν επικοινωνιακό στόχο και κρύβει στάσεις και ιδεολογίες. Όσο πιο συνειδητά και κριτικά αντιμετωπίζουμε ένα κείμενο, τόσο καλύτερα το κατανοούμε, διακρίνουμε τον στόχο και το ερμηνεύουμε συνειδητά και κατά το δυνατόν σωστά, με βάση τις δικές μας γνώσεις και εμπειρίες (Παπαδοπούλου 2007).

Μία επιπλέον σημαντική κατάκτηση σε παιδαγωγικό επίπεδο ήταν η κριτική στάση που ανέπτυξαν τα παιδιά. Καλλιεργήθηκε η ικανότητά τους να στέκονται πλέον απέναντι σε κάθε κείμενο κριτικά και όχι ως παθητικοί αποδέκτες, έχοντας συνειδητοποιήσει πως κάθε τμήμα λόγου που εκφέρεται στη δημόσια σφαίρα, είναι ιδεολογικά φορτισμένο, ενέχει πάντα κάποιον στόχο -άλλοτε πρόδηλο και άλλοτε εντέχνως επικαλυμμένο- και έχει συνταχθεί με βάση το είδος στο οποίο εντάσσεται και σύμφωνα με την κατάσταση επικοινωνίας στο πλαίσιο της οποίας παράγεται. Επομένως, σε ένα κείμενο δεν διαβάζουμε απλώς και μόνο τις λέξεις που βλέπουμε, αλλά και πίσω από αυτές.

Ταυτόχρονα, οι μαθητές, ύστερα από τη διδασκαλία αυτή, λειτουργώντας ως πομποί, ένιωσαν πως είναι σε θέση να δημιουργούν κείμενα με κατάλληλο ύφος και κάνουν λεξικογραμματικές επιλογές με βάση το είδος κειμένου, τον επικοινωνιακό στόχο, τον δέκτη στον οποίο απευθύνονται, καθώς και την κατάσταση επικοινωνίας. Η κάθε τους επιλογή πλέον γνώριζαν πως πρέπει να γίνεται συνειδητά και στοχευμένα.

Η διδακτική παρέμβαση που περιγράψαμε έλαβε χώρα με γνώμονα τις βασικές δεξιότητες που έπρεπε να καλλιεργηθούν μελετώντας και παράγοντας



κείμενα: Ειδικότερα, θεωρήθηκε σημαντικό να μπορούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν το κειμενικό είδος, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων σε μια περίπτωση επικοινωνίας, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και βέβαια, να μπορούν να ερμηνεύουν τα γλωσσικά στοιχεία και τις γραμματικές επιλογές του πομπού και να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα ενός κειμένου.

Για τον λόγο αυτόν, κατά τη διδασκαλία, τα κείμενα αντιμετωπίστηκαν ως προϊόντα επικοινωνίας που διαθέτουν γλωσσική και νοηματική δομή, ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων, αλλά και ως μέσα ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης και άρα, και ως αντικείμενα αξιολόγησης.

Οι θεωρητικές αρχές της ΕΚΠ, στις οποίες στηριχθήκαμε και τις οποίες επιχειρήσαμε να εφαρμόσουμε στην παραπάνω έρευνα μας δικαίωσαν σε πολύ μεγάλο βαθμό και η όλη προσπάθεια έδειξε ότι οι μαθητές της Ε΄ δημοτικού συνειδητοποίησαν ότι σε ένα κείμενο οι γλωσσικές μορφές (γραμματικές δομές και τύποι) που συνιστούν τη βάση του μηνύματος, συνδυάζονται με αντίστοιχα περιεχόμενα (νοήματα, σημασίες) και ταυτόχρονα επιτελούν σε επίπεδο χρήσης της γλώσσας μια σειρά λειτουργιών, γεγονός που σημαίνει ότι οι γραμματικές επιλογές είναι τελικά αυτές που, ως γλωσσικοί μηχανισμοί, διαμορφώνουν το ύφος του πομπού ανάλογα με στόχους του και δίνουν το τελικό νόημα στο μήνυμά του.

Το γενικό συμπέρασμα, επομένως, είναι ότι η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να περιλαμβάνει όσο το δυνατόν περισσότερα είδη κειμένων και να δίνει έμφαση στα γενικότερα χαρακτηριστικά αλλά και στις ιδιαιτερότητες του κάθε είδους, σε συνδυασμό με τις γραμματικές επιλογές στις οποίες το καθένα από αυτά στηρίζεται και οι οποίες το αναδεικνύουν. Τα κείμενα πρέπει να λειτουργούν ως αφορμήσεις για τη διδασκαλία και ως μέσα ανάπτυξης της γλωσσικής τους επάρκειας, γεγονός που οδηγεί με τη σειρά του σε ολοκληρωμένη γνώση του περιβάλλοντος, σε ευχερή κοινωνικοποίηση και τέλος στη διαμόρφωση εγγράμματων, δημοκρατικά και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

Με λίγα λόγια, η διδακτική διαδικασία δεν πρέπει να περιορίζεται στα στενά πλαίσια των σχολικών εγχειριδίων και στα περιορισμένα όρια της τάξης αλλά να επεκτείνεται και να καλύπτει ποικίλων ειδών κείμενα που παράγονται όχι μόνο μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό. Το γλωσσικό μάθημα, δηλαδή, πρέπει από τη μια μεριά να εκμεταλλεύεται το περιεχόμενο όλων των διδασκόμενων στο σχολείο μαθημάτων και κλάδων και από την άλλη να επενδύει σε κάθε γλωσσική εμπειρία του

παιδιού που αποκτήθηκε εκτός σχολείου. Ταυτόχρονα, όμως, οφείλει να φέρει το παιδί σε επαφή με αυθεντικά και χρηστικά κείμενα, τα οποία θα εντάσσονται σε διάφορα είδη και θα ικανοποιούν ποικίλες επικοινωνιακές ανάγκες. Ανάμεσα στα διδασκόμενα κείμενα, τα περισσότερα από τα οποία θα αποβλέπουν στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους ικανότητας, θα πρέπει να περιλαμβάνονται και κάποια κείμενα που θα αφορούν το σύστημα της γλώσσας, δηλαδή κείμενα σχετικά με τη γραμματική και το λεξικό, τα οποία δεν θα συνιστούν πλέον αντικείμενα μηχανικής μάθησης ή ρυθμιστικές αρχές για ορθή χρήση της γλώσσας, αλλά μηχανισμούς που θα τροφοδοτούν τη γλωσσική παραγωγή και θα διευκολύνουν την επικοινωνιακή διαδικασία. Με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν πως τα στοιχεία της γραμματικής (τύποι και δομές) διαθέτουν λειτουργικό χαρακτήρα, πως η σωστή επιλογή τους συμβάλλει στη δημιουργία ολοκληρωμένων και αποτελεσματικών κειμένων και πως αποτελούν ένα από τα βασικά μέσα διαμόρφωσης του ύφους, μόνο τότε η μελέτη της γραμματικής θα πάψει να αποτελεί γι' αυτούς μια τυπική διαδικασία και θα προσλάβει τη μορφή ευχάριστης, ωφέλιμης και δημιουργικής ενασχόλησης.

## **5.2 Η διδακτική αξιοποίηση των δεδομένων**

Ξεκινώντας από τη βασική αρχή της ΕΚΠ ότι στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας δεν είναι μόνον η απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα και τη γραμματική, αλλά κυρίως η κατάλληλη αξιοποίηση των γνώσεων αυτών για την παραγωγή ολοκληρωμένων κειμένων και την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο παραδοσιακός τρόπος αντιμετώπισης της γραμματικής που έδινε την έμφαση στην εκμάθηση του γλωσσικού συστήματος, υπήρξε ανεπαρκής και, επομένως, έπρεπε να αναπροσανατολιστεί με βάση τις ισχύουσες σήμερα επιστημονικές αντιλήψεις.

Σύμφωνα με τα όσα εκθέσαμε ως τώρα, η σύγχρονη γραμματική διδασκαλία φαίνεται ότι πρέπει να έχει διπλή όψη: Από τη μια μεριά οφείλουμε να ασκούμε συστηματικά τους μαθητές μας σε επίπεδο μορφής, ώστε να παράγουν ορθά μηνύματα, δηλαδή μηνύματα διατυπωμένα σύμφωνα με τους γραμματικούς κανόνες. Από την άλλη, όμως, πέρα από τη δυνατότητα παραγωγής γραμματικά ορθών

μηνυμάτων, είναι ανάγκη να τους αναπτύξουμε την ικανότητα ώστε να επιλέγουν μέσα από το πλήθος των παράλληλων μορφών ή των ποικίλων γραμματικών δομών και μηχανισμών εκείνους που θα τους οδηγούν κάθε φορά με μεγαλύτερη ευκολία στην υλοποίηση των προθέσεών τους και στη βελτίωση της επικοινωνιακής τους απόδοσης.

Ξεκινώντας από τον φυσικό τρόπο μάθησης της γραμματικής, δηλαδή από τη διαδικασία με την οποία την κατακτούν είτε τα μικρά παιδιά στο περιβάλλον τους, είτε τα άτομα που δεν έχουν πάει στο σχολείο, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι αρχικά η ικανότητα αυτή δεν επιτυγχάνεται με τη μηχανική εκμάθηση κάποιων κανόνων, κλιτικών πινάκων και εξαιρέσεων, αλλά με την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, η οποία και τους οδηγεί σε διαισθητικής μορφής σύλληψη των γραμματικών σχέσεων. Η διαπίστωση αυτή μας κατευθύνει προς τη διατύπωση της υπόθεσης ότι οι γραμματικοί κανόνες δεν προϋπάρχουν της γλώσσας και άρα δεν μπορούν να προηγούνται, αλλά πρέπει να προκύπτουν εκ των υστέρων (πρώτα διαισθητικά και σε ένα δεύτερο στάδιο συνειδητά) ως αποτέλεσμα εμπλοκής των ατόμων σε γλωσσική δραστηριότητα. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί είτε να είναι αυθεντική, δηλαδή να επιτελείται με φυσιολογικό τρόπο, είτε να παράγεται με παιγνιώδη τρόπο από τα παιδιά στη σχολική αίθουσα. Με λίγα λόγια, ο σκοπός της γραμματικής διδασκαλίας δεν είναι σύμφωνα με τη νέα αντίληψη να οδηγηθούν οι μαθητές σε μια τυπική, μηχανική ή και εγκυκλοπαιδική μορφή γνώσης, η οποία να λειτουργεί αυτόνομα σε σχέση με τη γλώσσα και ανεξάρτητα από τους υπόλοιπους τομείς του γλωσσικού μαθήματος. Αντίθετα με τις παλαιότερες αντιλήψεις, η γραμματική πρέπει να ενταχθεί φυσιολογικά και να ενσωματωθεί οργανικά στη διαδικασία της γλωσσικής παραγωγής, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν στην επίτευξη της επικοινωνίας που αποτελεί και τη βασικότερη λειτουργία του γλωσσικού φαινομένου. Υπό το πρίσμα αυτό, οι διδακτικές αρχές μιας ανανεωμένης γραμματικής διδασκαλίας θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής :

(i) *Η γραμματική διδάσκεται κατά τρόπο που να συμβάλλει στη διαδικασία παραγωγής επαρκών κειμένων, δηλαδή στην επίτευξη επικοινωνίας και όχι ως αυτοσκοπός. Για τον λόγο αυτόν επιδιώκεται ώστε οι μαθητές να αποκτούν πρωτίστως την ικανότητα ορθής χρήσης της γλώσσας και δευτερευόντως να την αντιμετωπίζουν ως γνώση, δηλαδή να αναφέρονται ή να μιλούν για τη γλώσσα.*

(ii) Η γραμματική διδασκαλία στηρίζεται στη χρήση επικοινωνιακού / αυθεντικού λόγου και όχι σε μεμονωμένες γραμματικές προτάσεις ή παραδείγματα που χρησιμοποιούνται εκτός περιβάλλοντος και δεν διαθέτουν κανενός είδους επικοινωνιακό ή άλλο φορτίο. Η προσφυγή σε παρόμοια παραδείγματα δεν δημιουργεί κανένα κίνητρο για συμμετοχή και κουράζει τα παιδιά, τα οποία δεν συμμετέχουν στη διαδικασία (Παπαδοπούλου 1996).

(iii) Η διδασκαλία συνδέει τη γραμματική με το περιβάλλον και τις περιστάσεις επικοινωνίας. Η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει ότι η μάθηση της γραμματικής γίνεται πιο αποτελεσματική, όταν οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους εναλλακτικές απαντήσεις μεταξύ των οποίων πρέπει να επιλέξουν την πλέον κατάλληλη, με βάση τα δεδομένα του περιβάλλοντος. Με λίγα λόγια στην περίπτωση αυτή συνειδητοποιούν ότι η ορθή επιλογή δεν είναι το αποτέλεσμα της γνώσης κάποιων γραμματικών κανόνων αλλά μιας σειράς αρχών που σχετίζονται με τα δεδομένα της επικοινωνίας και τους στόχους των ομιλητών. Για παράδειγμα, μια επικοινωνιακής μορφής άσκηση με στόχο τη φωνή του ρήματος, θα τους επιτρέψει να αντιληφθούν ότι η χρήση ενεργητικής φωνής εστιάζει στο υποκείμενο και γι' αυτό την προτιμούν όσοι παράγουν αφηγηματικό λόγο ή γράφουν μυθιστορήματα. Αντίθετα, η παθητική φωνή εστιάζει στην ίδια την ενέργεια του ρήματος και γι' αυτό χρησιμοποιείται ως βασική δομή στον επιστημονικό λόγο. Αν δεν το κατανοήσουν αυτό, η ύπαρξη των δυο φωνών θα τους φαίνεται παράταιρη και ίσως περιττή.

(iv) Η διδακτική διαδικασία πρέπει να είναι ελκυστική, ευχάριστη και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι η αποστήθιση και ο μηχανικός τρόπος διδασκαλίας δεν έχουν θέση σε μια σύγχρονη γραμματική διδασκαλία, η οποία πρέπει να έχει ως βάση το κείμενο, δηλαδή λόγο που παράγεται με λειτουργικό τρόπο.

(v) Οι αρχές λειτουργίας του γλωσσικού κώδικα (δηλαδή οι γραμματικοί κανόνες) πρέπει να αποτελούν ανακάλυψη των ίδιων των μαθητών, που θα προκύπτει φυσικά και αβίαστα μέσα από τη χρήση και τη μελέτη κειμένων που τους δίδονται ή κειμένων που παράγουν οι ίδιοι με φυσικό τρόπο. Με λίγα λόγια, η διδασκαλία της γραμματικής κινείται κατά κύριο λόγο επαγωγικά, δηλαδή από τα φαινόμενα προς τις αρχές λειτουργίας και η συγκεκριμένη διαδικασία, όπως έδειξε και η πειραματική μας παρέμβαση, ενθουσιάζει τα παιδιά και αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο για μεθοδική ενασχόλησή τους με το σύστημα της γλώσσας.

(vi) Η διδασκαλία της γραμματικής πρέπει να εστιάζει πρωτίστως στην ευχερή χρήση της γλώσσας και δευτερευόντως στη γραμματική ορθότητα του παραγόμενου λόγου. Γενικά, στο πλαίσιο των νέων αντιλήψεων, η γραμματική δεν αποτελεί σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας αλλά μέσο που συμβάλλει στην ικανότητα αντίληψης και παραγωγής κειμένων, δηλαδή στη βελτίωση της γλωσσικής συμπεριφοράς. Αυτό τελικά σημαίνει ότι η γραμματική δεν αντιμετωπίζεται ως θεωρητική γνώση αλλά ως δυνατότητα ορθής και αποτελεσματικής οργάνωσης των γλωσσικών στοιχείων, ώστε αυτά να απαρτίζουν κείμενα, δηλαδή ολοκληρωμένες ενότητες λόγου που συμβάλλουν σε επαρκή επικοινωνία μεταξύ των συνομιλητών.

(vii) Τέλος, η διδασκαλία της γραμματικής οφείλει να καθοδηγήσει τους μαθητές κατά τρόπο που να αντιληφθούν ότι τα στοιχεία μορφής διαμορφώνουν εν τέλει το ύφος του πομπού. Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν ότι οι γραμματικές επιλογές των ομιλητών λειτουργούν, σε σχέση με τα καταστασιακά δεδομένα, ως δείκτες κοινωνικής συμπεριφοράς, ως φορείς ιδεολογιών, ως μέσα εκτίμησης του πολιτισμικού επιπέδου και ως μηχανισμοί δημιουργίας ταυτοτήτων, γεγονός που θα τους επιτρέψει να αναπτύξουν όλες εκείνες τις κριτικές δεξιότητες που απαιτούνται για να αξιολογούν επαρκώς την πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας καθώς και τον ρόλο της στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας (Brown 1987: 198-204 & 1994: 347-65, Cele-Murcia-Hilles 1988: 170-5, Cross 1992: 26-39, Hewings & Hewings 2005: 14-6, Johnson & Morrow 1981: 49-51, Κουτσογιάννης 2010, Littlewood 1981: 76-84 & 2012, Μήτσης 1996: 157-65, 2004: 100-10 & 2015: 189-202, Nunan 1995: 149-66 & 1998, Richards & Reppen 2014, Τσιτσανούδη 2011<sup>α</sup>: 63-69, Widdowson 1978: 112-15).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Κλείνοντας, θα λέγαμε ότι κατά τα τελευταία χρόνια σημειώθηκε μια αξιοσημείωτη μεταβολή στη διδασκαλία της γραμματικής, η οποία δεν εστιάζει πλέον στην τυπική εκμάθηση παραδειγμάτων και στην αποστήθιση κανόνων, αλλά στη δημιουργική αφομοίωση των γραμματικών φαινομένων με στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας για παραγωγή ολοκληρωμένων κειμένων και την επίτευξη επαρκούς επικοινωνίας. Η επιδίωξη αυτή συμβαδίζει απόλυτα με τη θέση της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας

σύμφωνα με την οποία η γραμματική και το περιβάλλον εμφανίζουν τόσο στενή αλληλεξάρτηση, ώστε η καταλληλότητα των γραμματικών επιλογών να σχετίζεται απόλυτα με τα δεδομένα του περιβάλλοντος και τους επικοινωνιακούς στόχους των ομιλητών.

Προσεγγίζοντας επομένως τη γραμματική από την πλευρά του περιβάλλοντος, δίνουμε στους μαθητές τη δυνατότητα να διαπιστώσουν τη συμβολή των γραμματικών δομών στη συγκρότηση των κειμένων και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν οι φυσικοί ομιλητές τη γραμματική στις καθημερινές τους συνομιλίες με στόχο να παραγάγουν επαρκή επικοινωνιακό λόγο, να δημιουργήσουν δηλαδή ολοκληρωμένα και αποτελεσματικά κείμενα.

Οι ανακαλύψεις και τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας στον τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, σε αντίθεση με τις παλαιότερες αντιλήψεις που αντιμετώπιζαν τη γραμματική ως αυτόνομη γνώση, έδειξαν ότι η γραμματική σχετίζεται στενά με τη διαδικασία της επικοινωνίας, γεγονός που είχε τα εξής αποτελέσματα: *Πρώτον*, τη διεύρυνση και την ανάδειξή της σε βασικό τομέα της γλώσσας ο οποίος σχετίζεται οργανικά όχι μόνο με τη μορφή αλλά επίσης με τη σημασία και τη χρήση της και *δεύτερον*, τη δημιουργία μιας σειράς προβληματισμών για τον τρόπο εισαγωγής και τις μεθόδους δημιουργικής εκμετάλλευσης των νέων δεδομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας (Harmer 1987, Hewings & Hewings 2005, Καβουκόπουλος κ.ά. 2010 & 2011, Κλαίρης-Μπαμπινιώτης 2005, Μήτσης 1996, 2004, 2012 & 2015, Φιλιππάκη-Warburton κ.ά. 2011, Χατζησαββίδης 2009 & 2010, Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2011).

Σύμφωνα με τη νέα αυτή αντίληψη που διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, η γραμματική δεν μπορούσε πλέον να συνιστά αυτοσκοπό, όπως πίστευε η παραδοσιακή αντίληψη, αλλά μέσο που είναι σε θέση να συμβάλει, με δημιουργικό τρόπο, στην επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Αυτή λοιπόν η σύνδεση της γραμματικής με το περιβάλλον και τους στόχους της επικοινωνίας συνέβαλε στη βαθμιαία διεύρυνσή της, με αποτέλεσμα η γραμματική ανάλυση να συμπεριλάβει σταδιακά, πέρα από τη φωνητική, τη φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη, δυο ακόμη σημαντικούς γλωσσολογικούς κλάδους, και συγκεκριμένα τη σημασιολογία και την πραγματολογία, η ενσωμάτωση των οποίων συνέβαλε αποφασιστικά στη δημιουργία μιας νέας γραμματικής αντίληψης και πρακτικής που είναι γνωστή ως *επικοινωνιακή γραμματική* (Devitiis et

al. 1989, Μήτσης 2015, Μπαμπινιώτης 2017). Σύμφωνα με την αντίληψη της επικοινωνιακής γραμματικής, η γλώσσα είναι γνώση, αλλά ταυτόχρονα είναι και χρήση. Είναι σύστημα αλλά και εφαρμογή του συστήματος στην πράξη. Είναι μια δεξιότητα που η απόκτησή της διευκολύνει την επικοινωνία. Υπό τις συνθήκες αυτές, είναι φυσικό ότι η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ενιαίο φαινόμενο, στο πλαίσιο του οποίου η γραμματική νοείται ως θεωρητική γνώση αλλά και ως πρακτική που συνδέεται άμεσα με την κατάσταση επικοινωνίας στην οποία εντάσσεται κάθε φορά το παραγόμενο μήνυμα και η οποία συνδυάζεται αρμονικά με την λειτουργική / επικοινωνιακή αξιοποίησή της. Με λίγα λόγια, βασικός στόχος μιας γραμματικής διδασκαλίας επικοινωνιακού τύπου είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι σε συνθήκες αυθεντικής επικοινωνίας η γραμματική και η κατάσταση επικοινωνίας εμφανίζουν τόσο στενή αλληλεξάρτηση, ώστε η καταλληλότητα των γραμματικών επιλογών να σχετίζεται απόλυτα με τα δεδομένα του περιβάλλοντος και τους επικοινωνιακούς στόχους. Επομένως, η επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας προϋποθέτει την καλή γνώση και αξιοποίηση της γραμματικής, πράγμα που σημαίνει ότι η επικοινωνιακή ικανότητα των ομιλητών προϋποθέτει την ύπαρξη της γραμματικής ικανότητας (Ellis 2006, Gardner 2008, Harmer 1987, Hedge 2000, Καβουκόπουλος κ.ά. 2010 & 2011, Κλαίρης-Μπαμπινιώτης 2005, Μήτσης 1995 & 2012, Newby 1998, Nunan 1998, Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης 1997).

Αυτό ακριβώς το πνεύμα που συνάδει σε μεγάλο βαθμό με τη λογική του επικοινωνιακού μοντέλου προσπάθησαν να φέρουν στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου τα ισχύοντα ΑΠ, τα οποία συντάχτηκαν σχεδόν ταυτόχρονα με την έναρξη του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Τα προγράμματα αυτά, ακολουθώντας τη λογική των σύγχρονων εξελίξεων επιχείρησαν να εκμεταλλευτούν, στον βαθμό που αυτό ήταν δυνατόν τα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και εισήγαγαν πολλά νέα στοιχεία, που σχετίζονται με τις εξελίξεις που περιγράψαμε και μάλιστα συμπεριλαμβάνονται σε αυτά και ορισμένες σημαντικές καινοτομίες που αφορούν τον κλάδο της γραμματικής. Από την άποψη αυτή τα νέα προγράμματα συνιστούν πράγματι μια σημαντική πρόοδο στην ιστορία της γλωσσικής μας εκπαίδευσης γιατί ενσωμάτωσαν με τρόπο δημιουργικό και, σε έναν βαθμό, διδακτικά αποτελεσματικό μια σειρά βασικών αρχών και πορισμάτων της σύγχρονης γλωσσικής επιστήμης και ειδικότερα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας καλύπτοντας μέρος του μεγάλου κενού που είχε δημιουργηθεί στη σχολική μας γραμματική τόσο με την πρόοδο της επιστήμης όσο και από τις εξελίξεις

που σημειώθηκαν στο εσωτερικό της ίδιας της γλώσσας (Μήτσης 1995 & 2015). Η ενσωμάτωση όμως των νέων επιστημονικών δεδομένων, ιδιαίτερα στον τομέα της γραμματικής, έγινε σε περιορισμένο πεδίο και με βραδείς σχετικά ρυθμούς, στον βαθμό, δηλαδή, που το επέτρεπαν κατά την περίοδο εκείνη η εκπαιδευτική μας πραγματικότητα και η διδακτική μας παράδοση. Από την εποχή όμως εκείνη μέχρι σήμερα από τη μία μεριά έχουν συμβεί στον τόπο μας σημαντικές αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο, ενώ από την άλλη έχει σημειωθεί ταχύτατη πρόοδος στον τομέα της γλωσσικής επιστήμης. Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές που γνώρισε κατά τις δυο τελευταίες δεκαετίες η πατρίδα μας απαιτούν από το σχολείο σε γενικές γραμμές: *Πρώτον*, την καλλιέργεια μιας σειράς νέων δεξιοτήτων που θα διευκολύνουν τους μαθητές να ενταχθούν στις καινούργιες και συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και *δεύτερον*, να αποκτήσουν μια στέρεη γνώση της γλώσσας τους, στη διαδικασία απόκτησης της οποίας εντάσσεται και το ζήτημα της διδασκαλίας και μάθησης της γραμματικής. Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η διδακτική δοκιμή την οποία επιχειρήσαμε, τηρώντας πάντοτε τις σχετικές επιφυλάξεις, μας έδειξε τελικά ότι η συνειδητοποίηση από πλευράς μαθητών των συγκεκριμένων γραμματικών φαινομένων, αν και δεν εντάσσεται στον φυσικό τρόπο κατάκτησης των γραμματικών δομών, οδήγησε τελικά τους μαθητές στο να τις αφομοιώσουν ουσιαστικότερα, βαθύτερα και ταχύτερα σε σχέση με τη διαδικασία διαισθητικής σύλληψής τους μέσω της χρήσης ειδικών παραδειγμάτων και ασκήσεων. Η συνειδητοποίηση δηλαδή της λειτουργίας των γραμματικών δομών, που συνιστούσε και αυτή ένα από τα αντικείμενα του διδακτικού μας πειραματισμού, είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση τόσο της γλωσσικής όσο και της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών μας, οι οποίοι ήταν τελικά σε θέση να συνδέουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο τη χρήση των δομών αυτών με αντίστοιχα καταστασιακά δεδομένα. Ταυτόχρονα, η ενεργή εμπλοκή τους στην όλη διαδικασία τους βοήθησε, όπως παραδέχτηκαν και οι ίδιοι, να αυξήσουν την κριτική τους δεξιότητα και να γίνουν τελικά ικανοί όχι μόνο να αξιολογούν με σωστό τρόπο τον παραγόμενο λόγο αλλά και να βελτιώνονται συνεχώς ως ομιλητές της γλώσσας και χρήστες κειμένων. Με λίγα λόγια, η όλη διαδικασία μας έδειξε τελικά πως η σύγχρονη επιστημονική αντίληψη που επιχειρεί να συνδέσει αρμονικά τις γραμματικές δομές με τους επικοινωνιακούς στόχους και την επαρκή εκμάθηση της γλώσσας έχει αντικειμενική βάση. Ταυτόχρονα, η συνειδητοποίηση της οργανικής σύνδεσης των γραμματικών φαινομένων με τα δεδομένα του περιβάλλοντος φαίνεται ότι καθιστά λειτουργικό,



ενδιαφέροντα και πολύ πιο ελκυστικό για τους μαθητές τον τομέα της γραμματικής ο οποίος ήταν παλαιότερα πολύ βαρετός και αδιάφορος γι' αυτούς (Καβουκόπουλος κ.ά. 2010, Μήτσης 1995 & 2015).

Αναφερόμενοι ειδικότερα στις πρόσφατες εξελίξεις της γλωσσικής επιστήμης, θα υπενθυμίσουμε ότι στον νέο αιώνα κυριαρχεί ήδη, με τη συμβολή και του κλάδου της κειμενογλωσσολογίας, η έννοια του κειμένου, η οποία έχει αναχθεί σε βασική μονάδα μελέτης και ανάλυσης του λόγου που ενσωματώνει, περιέχει και καθιστά λειτουργικά τα κάθε είδους γραμματικά φαινόμενα.

Υπό την επίδραση των εξελίξεων αυτών, φιλοδοξία της παρούσας διατριβής ήταν να συμβάλει κατά το δυνατόν αποτελεσματικά και σύμφωνα με τις εξελίξεις στον αναπροσανατολισμό του γλωσσικού μαθήματος και ιδιαίτερα στην επανεκτίμηση του ρόλου της γραμματικής και στην αναμόρφωση του τρόπου διδασκαλίας της με βάση την αντικειμενική εκτίμηση των δεδομένων που θα μπορούσε να μας παράσχει μια σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα. Στόχος μας ήταν να αναδείξουμε την τεράστια σημασία και την αξία που έχει προσλάβει σήμερα η γραμματική, όχι βέβαια σύμφωνα με την παραδοσιακή λογική και πρακτική αντιμετώπιση, αλλά σύμφωνα με την κειμενοκεντρική αντίληψη της εποχής μας. Με βάση, επομένως, και τα ευρήματα της έρευνάς μας, μια σύγχρονη παιδαγωγική αντιμετώπιση και διδασκαλία της γραμματικής οφείλει να αναπτύξει στους μαθητές την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τη φύση των κειμένων και τις λειτουργίες που επιτελεί η γραμματική στο εσωτερικό τους, για να είναι έτσι σε θέση να δημιουργούν κατάλληλα κείμενα, δηλαδή τμήματα λόγου σύμφωνα με τις επικοινωνιακές τους προθέσεις και τις απαιτήσεις των καταστασιακών κάθε φορά δεδομένων στα οποία εντάσσονται. Η διδασκαλία μάλιστα της γραμματικής πρέπει να συνδέεται εξαρχής με την ικανότητα αναγνώρισης των διαφόρων κειμενικών τύπων και με τη συνειδητοποίηση των ιδιαίτερων γραμματικών χαρακτηριστικών που χαρακτηρίζουν το κάθε κειμενικό είδος και το καθιστούν μοναδικό.

Συμπερασματικά, ο κόσμος στον οποίο ζούμε δεν είναι παρά ένας κόσμος αναρίθμητων κειμένων που καθημερινά καλούμαστε είτε να εσωτερικεύσουμε, να επεξεργαστούμε και να αφομοιώσουμε ως αποδέκτες, είτε να δημιουργήσουμε και να απευθύνουμε στους άλλους ως πομποί. Το γεγονός αυτό οδηγεί αναγκαστικά στην παραδοχή ότι στις ήδη υπάρχουσες ικανότητες που σχετίζονται με τη γλώσσα (*γλωσσική, επικοινωνιακή και γραμματική ικανότητα*) προστίθεται και μια ακόμη, την οποία η σύγχρονη έρευνα χαρακτηρίζει ως *κειμενική ικανότητα*. Αυτή, λοιπόν, η

κειμενοκεντρική αντίληψη των τελευταίων χρόνων, συνδυασμένη με την προϋπάρχουσα επικοινωνιακή θεώρηση της γλώσσας, δημιούργησε συνδυαστικά τη λεγόμενη επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στο πλαίσιο της οποίας η γραμματική συνδέεται οργανικά με τη συγκρότηση και τη λειτουργία του κειμένου και προσλαμβάνει πλέον μια νέα διάσταση που είναι γνωστή ως *κειμενική διάσταση της γραμματικής*.

Αυτή ακριβώς τη νέα διάσταση αλλά και τις δυνατότητες γενικά της γραμματικής επιχειρήσαμε να αναδείξουμε με την έρευνά μας σε μαθητές της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι η ικανότητα κατανόησης και δημιουργίας ολοκληρωμένων και επικοινωνιακά αποτελεσματικών κειμένων, εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την κατοχή, τη λειτουργική γνώση και τη δημιουργική αξιοποίηση της γραμματικής, η διδασκαλία της οποίας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητούμενα της γλωσσικής διδασκαλίας των ημερών μας.

## Βιβλιογραφία

### Α΄ Ελληνική

- Αγγελίδου Μ. 2011. *Ιστορίες που τις είπε η πέτρα*. Αθήνα: Αερόστατο.
- Ανδρέου Γ. 2002. *Γλώσσα: Θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ανδρουλάκης Γ. 2015. *Με πρόσχημα την αντικειμενικότητα: προβλήματα στη χρήση των τεστ γλωσσομάθειας ως κριτηρίου για την πολιτογράφηση των μεταναστών/-ριών και η απαίτηση για κοινωνιογλωσσολογική έρευνα*. Στον τόμο: *Γλωσσική Παιδεία: 35 μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Επιμέλεια Γ. Ανδρουλάκης. Αθήνα: Gutenberg, 287-302.
- Αρχάκης Α., Τσάκωνα Β. 2010. *Προσεγγίζοντας τον κριτικό γραμματισμό μέσα από το πρίσμα της αφήγησης*. Στον τόμο: *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, 2-3 Μαΐου 2009*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ, 112-122.
- Βερν Ιούλιος. 2011. *Μια πλωτή πολιτεία*. Αθήνα: 4π Α.Ε.
- Γεωργακοπούλου Α.- Γούτσος Δ. 1999. *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργιαφέντης Μ., Κοτζόγλου Γ., Φιλιππάκη – Warburton Ειρ. 2011. *Η συμβολή της γλωσσολογικής έρευνας στη σχολική γραμματική: ζητήματα ανάλυσης της γλώσσας στη Γραμματική Ε΄και Στ΄ Δημοτικού*. Στον τόμο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 31*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

- Γιακουμής Π., Γρηγοριάδης Ν., Δανιήλ Α., Παπαϊωάννου Π. 1993. *Εκθεση ιδεών- Λόγος δημιουργικός για τη Γ' Λυκείου*. Βιβλίο του Μαθητή (συντονιστής Ν. Μήτσης). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γιαννικοπούλου Αγγελ. & Παπαδοπούλου Μ. 2004. *Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς και περιβάλλοντα γραπτό λόγο*. Στον τόμο: *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Επιστημονική επιμέλεια Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 81-96.
- Γραίκος Ν. 2006. *Εφαρμογή της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 11. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠΕΠΘ, 117-124.
- Δανασσής-Αφεντάκης Αντ., Μιχάλης Αθ., Μυλωνάς Κ., Σπανός Γ., Φουντοπούλου Μ. 2002. *Γλωσσική Επάρκεια. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ζέη Άλκη. 2011. *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοτοκάς Γιώργος. 2005. *Το δαιμόνιο*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Ιορδανίδου Α. & Φτερνιάτη Α. 2000. *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα Πατάκης.
- Καβουκόπουλος Φ., Παραδιά Μ., Μήτσης Ν., Χατζησαββίδης Σ. 2010. *Οι Γραμματικές της Νέας Ελληνικής και η νέα σχολική Γραμματική Γυμνασίου. Νέα Παιδεία, 134*. Αθήνα: Πατάκης, 92-124.
- Καβουκόπουλος Φ. – Παραδιά Μ. – Χατζησαββίδης Σ. – Μήτσης Ν. 2011. *Η κλιτική πολυτυπία στις γραμματικές της νέας ελληνικής. Νέα Παιδεία, 137, 15-42*. Αθήνα: Πατάκης.

- Καζαντζάκης Νίκος. 1964. *Αλέξης Ζορμπάς*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελ. Καζαντζάκη.
- Κανάκης Κ. 2007. *Εισαγωγή στην πραγματολογία - Γνωστικές και κοινωνικές όψεις της γλωσσικής χρήσης*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Καραγάτσης Μ. 2009. Ο συνταγματάρχης Λιάπκιν. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Καραντζόλα Ελένη 2000. *Γραμματική, γλωσσικό μάθημα και προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα*. Περιοδ. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2, τεύχος 1-2. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 15-31.
- Κατσαρού Ε., Τσάφος Β. 2003. «*Από την έρευνα στη δράση. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*». Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού Ε. 2016. «*Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*». Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Καψάλης Γ. 2004. *Η συζήτηση κατά την επεξεργασία του κειμένου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Στον τόμο: *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Επιστημονική επιμέλεια Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 129-141.
- Καψάλης Γ., Πασχάλης Α., Τσιάλος Σ., Γουλής Δ. 2007. *Το λεξικό μας. Ορθογραφικό – Ερμηνευτικό λεξικό Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Καψάλης Γ. 2017. «*Το Λεξικό μας*» για τις τάξεις Δ', Ε', Στ' του Δημοτικού Σχολείου. Στον τόμο: *Ελληνική Γλώσσα, πολιτισμός και ΜΜΕ. Από την αρχαιοελληνική γραμματεία έως σήμερα*, σελ. 160-175. Αθήνα: Gutenberg. (Επιμέλεια Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη).

- Κίρα Σίνου. 2005. *Το αμίλητο νερό*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κλαίρης Χρ. – Μπαμπινιώτης Γ. 2005. *Γραμματική της νέας ελληνικής. Δομολειτουργική-επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντολέων Μ. 2007. *Το τριαντάφυλλο των Χριστουγέννων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κουτσογιάννης Δ. 2007. *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της Ελληνικής*. Έρευνα σε φιλολόγους στο πλαίσιο του έργου Οδύσσεια. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης Δ. 2010. *Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου*. Στον τόμο: *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, 2-3 Μαΐου 2009*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ, 343-357.
- Κουτσογιάννης Δ. 2011<sup>α</sup>. *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κουτσογιάννης Δ. 2011<sup>β</sup>. *Εκπαιδευτικό συγκείμενο, σχολικός λόγος και γλωσσική εκπαίδευση*. Στον τόμο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 31*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
- Κωστούλη Τ. 2000. *Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα*. Στο: *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κωστούλη Τ. 2016. *Επαναπροσδιορίζοντας την καλλιέργεια του γραπτού λόγου στις σχολικές κοινότητες: Προς μια διαλογική-κριτική οπτική*. Στον τόμο: Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολογ)ικές & Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Gutenberg, 252-268.

- Μαγουλά Ευγ. 2015. *Εφαρμοσμένη γλωσσολογία: αξιοποίηση φωνητικών- φωνολογικών εννοιών στη διδασκαλία της γλώσσας*. Στον τόμο: *Γλωσσική Παιδεία: 35 μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Επιμέλεια Γ. Ανδρουλάκης. Αθήνα: Gutenberg, 178-190.
- Ματσαγγούρας Η.Γ. 1998. *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη. Αθήνα: Gutenberg (4<sup>η</sup> έκδοση).
- Μήτση Αντ. 2015. *Η γραμματική και οι νέες τεχνολογίες*. Κεφάλαιο στο σύγγραμμα του καθηγητή Ναπ. Μήτση με τίτλο: *Γραμματική και επικοινωνία - Η γραμματική ως θεωρία και πρακτική στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg, 443-451.
- Μήτση Αντ. 2016. *Επανεξετάζοντας τη συνεισφορά και τη θέση της γραμματικής στο γλωσσικό μάθημα σήμερα: Διαπιστώσεις και προτάσεις για δημιουργική αξιοποίηση της νέας γραμματικής του δημοτικού σχολείου*. Εισήγηση που έγινε στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γυθείου που οργάνωσε ο Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Λακωνικής στις 26-28 Φεβρουαρίου 2016. Βλ. «*Πρακτικά 1<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου, Γύθειο. Ζητήματα θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις*». Γύθειο: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Λακωνικής (Επιμέλεια: Φ. Πολίτης, Ι. Φουρίδης, Σπ. Χανδόλιας), 162-169.
- Μήτσης Ν. 1991. *Πρακτική ή θεωρητική γραμματική; Προβλήματα διαμόρφωσης ενός σύγχρονου μοντέλου διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας*. Περιοδ. *Γλωσσολογία*, τόμος 7-8 (1988-1989). Αθήνα: Τομέας Γλωσσολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, 131-143.
- Μήτσης Ν. 1991<sup>α</sup>. *Συμβολή στην προσπάθεια εκσυγχρονισμού της γλωσσικής διδασκαλίας. Μια διδακτική δοκιμή με κέντρο τη*

- διαφήμιση. Περιοδ. «Λόγος και Πράξη» τ. 44, σελ. 5-17. ΟΛΜΕ-Αθήνα 1991.
- Μήτσης Ν. 1992. *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Περιοδ. «Λόγος και Πράξη» τ. 48, σελ. 40-51. ΟΛΜΕ-Αθήνα 1992.
- Μήτσης Ν. 1993. Μορφές επικοινωνιακής δραστηριότητας στα πλαίσια της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Περιοδ. «Τα Εκπαιδευτικά», τ. 29-30, σελ. 25-35. Αθήνα 1993.
- Μήτσης Ν. 1995. *Η διδασκαλία της γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης Ν. 1996. *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης Ν. 1998. *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης Ν. 1999. *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1822-1993) – Παράθεση πηγών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης Ν. 1999<sup>α</sup>. *Η διδασκαλία της γραμματικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση σήμερα. Διαπιστώσεις και προτάσεις*. Πρακτικά του Συνεδρίου για την Ελληνική γλώσσα 1976-1996 (Αθήνα 29/11-1/12 1996). Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τομέας Γλωσσολογίας, 409-416.
- Μήτσης Ν. 2004. *Η Διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης Ν. 2008 *Γλωσσική θεωρία και γλωσσική διδασκαλία: Απόπειρα καταγραφής των διαδικασιών και των σταδίων μετάβασης από τη θεωρητική στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία*. Στον τόμο: «Γλώσσας χάριν», αφιερωμένο στον καθηγητή Γ. Μπαμπινιώτη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 602-614.



- Μήτσης Ν. 2011<sup>α</sup>. *Η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο: Νομοθετικές ρυθμίσεις*. Στον τόμο: Το γλωσσικό ζήτημα – Σύγχρονες προσεγγίσεις. Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία, 535-555.
- Μήτσης Ν. 2011<sup>β</sup>. *Γλωσσική αντινομία και γλωσσική ελευθερία – Η γλώσσα ως πεδίο άσκησης και κατάκτησης της ελευθερίας*. Στον τόμο: Επιστημονικά Ανάλεκτα: Επετειακός τόμος για τα 20 χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 117-134.
- Μήτσης Ν. (συνεργασία Μ. Παραδιά & Α. Μήτση) 2012. *Το λεξιλόγιο. Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης Ν. 2012. *Το λεξιλόγιο. Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης Ν. 2015. *Γραμματική και επικοινωνία - Η γραμματική ως θεωρία και πρακτική στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης Ν. 2016. *Η σημασία ως σήμανση και χρήση: Διερευνώντας τα δεδομένα αλλά και τα αποτελέσματα μιας αναγκαίας μετεξέλιξης που οδήγησε από τους τύπους στις σημασίες και από τις γραμματικές προτάσεις στα εκφωνήματα*. Στον τόμο: *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη-Γλωσσ(ολογ)ικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg, 269-288.
- Μήτσης Ν. 2017. *Γλωσσική επιστήμη και γλωσσική διδασκαλία: Επιχειρώντας την καταγραφή των δεδομένων, των προϋποθέσεων και των σταδίων μιας δημιουργικής σύνδεσης που οδηγεί στην ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό του γλωσσικού μαθήματος*. Εισήγηση που έγινε στο 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γυθείου που οργάνωσε ο Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε.

Λακωνικής στις 31/3-2/4 2017.. Βλ. «Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου, Γύθειο. Σύγχρονες θεωρίες και πρακτικές στην εκπαίδευση». Γύθειο: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Λακωνικής (Επιμέλεια: Σπ. Χανδόλιας), 114-137.

Μήτσης Ν.-Μήτση Αντ. 2007. *Η διδασκαλία της γλώσσας*. Κεφάλαιο στον τόμο: «*Ετερότητα στη σχολική τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*». Επιμορφωτικός Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος «*Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο*». Επιστημονικός Υπεύθυνος Ναπ. Μήτσης. Υπουργείο Παιδείας – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος (σελ. 83-108).

Μιχάλης Αθ. 2013. *Αξιοποίηση των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων στη διδασκαλία της γραμματικής: Μεθοδολογικές αρχές και πρακτική εφαρμογή*. Στον τόμο: *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο) σχολική εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*, σελ. 240-262. Αθήνα: Gutenberg. (Επιμέλεια Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη).

Μπακάκου - Ορφανού Α. 2005. *Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο*. Περιοδικό «Παρουσία», Παράρτημα 65. Αθήνα.

Μπαμπινιώτης Γ. 1979. *Αμερικανικός και Εύρωπαϊκός Δομισμός*. Αθήνα.

Μπαμπινιώτης Γ. 1984. *Γλωσσολογία και λογοτεχνία. Από την τεχνική στην τέχνη του λόγου*. Αθήνα.

Μπαμπινιώτης Γ. 1994. *Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα. Εκτιμήσεις και προτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης Γ. 1998<sup>α</sup>. *Θεωρητική γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία*. Αθήνα.

- Μπαμπινιώτης Γ. 1998<sup>β</sup>. *Συνοπτική ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας - Με εισαγωγή στην ιστορικο-συγκριτική γλωσσολογία*. Γ΄ έκδοση. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης Γ. 2010. *Διαλογισμοί για τη γλώσσα και τη γλώσσα μας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπαμπινιώτης Γ. 2017. *Σύγχρονη σχολική γραμματική για όλους*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Ντάλτας Π. 2003. *Πραγματολογία και επικοινωνία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντίνας Κ. 2015. *Οι σχολικές γραμματικές προτείνουν τη διδακτική αξιοποίησή τους*. Στον τόμο: *Γλωσσική Παιδεία: 35 μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Επιμέλεια Γ. Ανδρουλάκης. Αθήνα: Gutenberg, 203-214.
- Οικονόμου Μ. – Σταύρου Θρ. – Τριανταφυλλίδης Μαν. 1955. *Η Γλώσσα μου. Κείμενα, γραμματική, ασκήσεις για την 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> Δημοτικού και για τις πρώτες τάξεις της Μέσης Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Ι.Ν.Σ. 1966<sup>2</sup>.
- Παγγέ Τζ. 2016. *Εκπαιδευτική τεχνολογία και εφαρμογές διαδικτύου*. Ιωάννινα: Δίσιγμα.
- Παναγιωτόπουλος Ι.Μ. *Η πολιτεία της λίμνης*.
- Παπαδοπούλου Μαρία 1996. *Τα αυθεντικά κείμενα στη σχολική τάξη: μεθοδολογικές παρατηρήσεις*. Στο Α. Τσοπάνογλου & Ν. Τρύφωνα-Αντωνοπούλου (επιμ.): *Η κοινωνιογλωσσολογική διάσταση στη διδασκαλία και εκμάθηση των ζωντανών γλωσσών*. Πρακτικά του 11<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, τ. 7. Θεσσαλονίκη: University Studio Presss, 228-33.
- Παπαδοπούλου Μαρία 2005. *Τύποι διδακτικού υλικού για την υποστήριξη της γλωσσικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Στο Ε.

Σταυρίδου, Β. Βέμη, Θ. Κάββουρα (επιμ.): *Βιβλία, υλικά, λογισμικά για την εκπαίδευση: Από τη σχεδίαση στη διδακτική πράξη*. Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας. Βόλος: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 163-73.

Παπαδοπούλου Μ. 2007. *Επιλογή και ανάλυση κειμένων για τη διδασκαλία της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: οι πινακίδες με ονόματα οδών*. Στον τόμο: η διδασκαλία της γλώσσας. Επισημάνσεις-Παρατηρήσεις-Προοπτικές. σελ. 181-204. Αθήνα: Gutenberg, (Επιμέλεια Μήτσης Ν. & Καραδήμος Δ.).

Παπαδοπούλου Σμαρ. 2000. *Η Ολική Γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Παπαδοπούλου Σμαρ. 2004. *Η μάθηση της ορθογραφίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαδοπούλου Σμαρ. 2013. *Κατανόηση και παραγωγή λόγου στη διδακτική της μεταφορικής γλώσσας με μικρά παιδιά*. Στον τόμο: *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο) σχολική εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*, σελ. 343-368. Αθήνα: Gutenberg. (Επιμέλεια Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη).

Παπαδοπούλου Σμαρ. 2015. *Μια γλωσσική προσέγγιση του «πόνου» στη διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Στον τόμο του ΕΜΔΔΕΓ-ΠΘ: *Γλωσσική Παιδεία - 35 Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*, σελ. 215-226. Αθήνα: Gutenberg. (Επιμέλεια Γ. Ανδρουλάκης).

Παπαδοπούλου Σμαρ. 2017. *Επίπεδη και συναισθηματική αφήγηση: Δυο στρατηγικές σε σχέση με την ακουστική μνήμη και την αναδιήγηση στη διδακτική πράξη....* Στον τόμο: *Ελληνική Γλώσσα, πολιτισμός και ΜΜΕ. Από την αρχαιοελληνική γραμματεία έως σήμερα*, σελ. 85-

100. Αθήνα: Gutenberg. (Επιμέλεια Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη)  
Αθήνα: Gutenberg 85-100.
- Παπαντωνίου Ζαχ. Α. 1929. *Τα ψηλά βουνά*. Αθήνα: Δημητράκος  
(4<sup>η</sup> έκδοση).
- Παπαρίζος Χρ. 1990. *Επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Παπαρίζος Χρ. 1993. *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαρίζος Χρ. 1996. *Η Ελληνική γλώσσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*.  
Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παραδιά Μ. - Μήτσης Ν. 2011. *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στην  
ελληνική εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες εξελίξεις*.  
Αθήνα: Gutenberg.
- Παραδιά Μ. 2014. *Γλωσσική διδασκαλία και νέες τεχνολογίες. Διερεύνηση  
των τρόπων διδακτικής αξιοποίησης ενός διαδικτυακού  
περιβάλλοντος διδασκαλίας του λεξιλογίου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παυλίδου Θ.-Σ. 2008. *Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ  
– Ι.Ν.Σ. (Ίδρυμα Μαν. Τριανταφυλλίδη).
- Πολίτης Κοσμάς 1938. *EROICA*. Αθήνα: Γκοβόστης.
- Σακελλαρίου Αγγελ. 2015. *Προς μια κειμενοκεντρική προσέγγιση του  
γλωσσικού μαθήματος*. Στον τόμο: *Γλωσσική Παιδεία: 35 μελέτες  
αφιερωμένες στον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. (Επιμέλεια Γ.  
Ανδρουλάκης). Αθήνα: Gutenberg, 241-255.
- Σαρή Ζωρζ 1991. *Ο θησαυρός της Βαγιάς*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σετάτος Μ. 1994. *Οι γραμματικές της κοινής νεοελληνικής*. Περιοδ.  
Φιλολόγος, τ. 78. Θεσσαλονίκη: Σύλλογος Αποφοίτων Φ.Σ.-  
ΑΠΘ, 288-305.
- Σολομωνίδου Χ. 2006. *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία.  
Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα,  
Μεταίχμιο.

- Τοκατλίδου Β. 1986. *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τοκατλίδου Β. 2006. *Η εφαρμοσμένη γλωσσολογία στην κοινωνία της γνώσης. Στόχοι και προοπτικές*. “Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία – Journal of applied Linguistics”, No 22, Θεσσαλονίκη 2006 (σελ. 103-112).
- Τομπαΐδης Δημ. 1982. *Διδασκαλία ΝΕ Γλώσσας. Γραμματική-Σύνταξη*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη. Ν. 2006. *Η λαϊκή γλώσσα των ειδήσεων. Μια στάση απατηλής οικειότητας*. Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική.
- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη. Ν. 2008. “*Η συμβολή της ανάπτυξης των προσθετικών σχέσεων μέσα στην τάξη στη διαμόρφωση ενεργών επιτελεστών της επικοινωνίας*”. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου “Νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ – Αξιολόγηση και διοίκηση Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης”, Κέντρο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Πατρών, Άρτα, 14-16 Μαρτίου, τόμ. 2, 404-411.
- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Ν. 2008. “*Γραμματισμός και μέσα μαζικής επικοινωνίας: Προτάσεις για εκπαιδευτικές εφαρμογές*”. Στο Πρακτικά 2ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου “*Το σχολείο του μέλλοντος και το μέλλον του σχολείου*”, Εκπαιδευτήρια Δούκα, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας. Αθήνα, 298-301.
- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Ν. 2008. *Το θέμα και το θύμα – Γλώσσα, εκπαίδευση και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική.
- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Ν. 2011<sup>α</sup>. *Η Γλώσσα των ΜΜΕ στο Σχολείο. Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Λιβάνης.

- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Ν. 2011<sup>β</sup>. *Γλώσσα και διαπραγμάτευση ταυτοτήτων μέσα στη σχολική τάξη*. Στον τόμο: Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 31. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Ν. 2017. *Οι «ασθενείς» και οι «γιατροί» των μνημονίων: Γλωσσικές απεικονίσεις του ελληνικού χρέους σε κείμενα της δημόσιας σφαίρας*. Στον τόμο: Ελληνική Γλώσσα, πολιτισμός και ΜΜΕ. Από την αρχαιοελληνική γραμματεία έως σήμερα. (Επιμέλεια Ν. Τσιτσανούδη – Μαλλίδη), σελ. 85-100. Αθήνα: Gutenberg, 303-45.
- Τσολάκης Χρ. 1983. *Το πρόβλημα της διδασκαλίας της ΝΕ Γλώσσας*. Περιοδ. *Σεμινάριο*, τ. 2. Αθήνα: ΠΕΦ, 12-17.
- Τσολάκης Χρ. 1991. *Νεοελληνική Γραμματική τής Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (έκδ. Ζ').
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 1987. *Αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- ΥΠΕΠΘ - ΠΙ 1991. *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Γραμματικής στις τάξεις Ε' και ΣΤ'*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φιλίππακη-Warburton Ειρ., Γεωργιαφέντης Μ., Κοτζόγλου Γ. & Λουκά Μ. 2011. *Γραμματική Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φτερνιάτη Άννα 2001. *Αποτελέσματα Προγράμματος «Διδασκαλία της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας»*. Περιοδ. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, αρ. 4. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 136-44.
- Φτερνιάτη Άννα 2004. *Αξιολόγηση της επικοινωνιακής-κειμενικής ικανότητας στον γραπτό λόγο μαθητών 10-12 ετών*. Στον τόμο: *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Επιστημονική επιμέλεια Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 239-263.

- Φτερνιάτη Άννα 2015. *Αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων των μαθητών στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του ισχύοντος διδακτικού υλικού για το γλωσσικό μάθημα*. Στον τόμο: *Γλωσσική Παιδεία: 35 μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Επιμέλεια Γ. Ανδρουλάκης. Αθήνα: Gutenberg, 256-273.
- Χαραλαμπίδης Χ. 1994. *Γλώσσα και εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της ΝΕ γλώσσας*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.
- Χαραλαμπίδης Α., Χατζησαββίδης Σ. 1997. *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζηλουκά-Μαυρή Ειρ. 2007. *Η γραμματική στο δημοτικό σχολείο - Η περίπτωση της Κύπρου. Πρόταση πειραματικής εφαρμογής της επικοινωνιακής – κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη Γ' δημοτικού*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χατζηλουκά-Μαυρή Ειρ. & Ιορδανίδου Άννα 2010. *Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό: Προτάσεις και προβληματισμοί*. Στον τόμο: *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, 2-3 Μαΐου 2009*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ, 665-677.
- Χατζησαββίδης Σ. 1990. *Πρακτικές οδηγίες για την επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές*. Περιοδ. Γλώσσα, τ. 22 (σελ. 14-20).
- Χατζησαββίδης Σ. 1992. *Το ιστορικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της ΝΕ Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (1976-1984)*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.



Χατζησαββίδης Σ. 2009. *Γραμματική Νέας Ελληνικής. Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή. Τόμος Α' (Φωνητική-Φωνολογία-Μορφολογία)*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χατζησαββίδης Σ. 2010. *Γραμματική Νέας Ελληνικής. Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή. Τόμος Β' (Σύνταξη-Σημασιολογία/Λεξιλόγιο-Πραγματολογία)*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χατζησαββίδης Σ., Χατζησαββίδου Α. 2011. *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

## **Β' Ξένη**

- Abu Naba'h A., Jebreen H., Al-Omari A. & Shdeifat S. 2009. *The effect of computer assisted language learning in teaching English Grammar on the achievement of secondary students in Jordan*. The Interactional Arab Journal of Information Technology, Vol. 6, No 4 (pp. 431-439).
- AbuSeileek Ali F. 2007. *The effect of computer based grammar instruction on the acquisition of verb tenses in an EFL context*. The JALT CALL Journal, Vol. 3, No 1-2 (pp. 59-80).
- Anderson D.O. 1990. *Fundamentals of educational research*. The Falmer Press.
- Beaugrande De R.A. & Dressler W.U. 1981. *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Bloomfield L. 1933. *Language*. Ανατύπωση του 1984. The University of Chicago Press.
- Brock M.N. & Y. Nagasaka 2005. *Teaching pragmatics in the EFL classroom? SURE You Can*. TESL Reporter 38, 1 (pp.17-26).
- Brown D.H. 1987. *Principles of learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall inc.
- Brown D. H. 1994. *Teaching by principles - An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall.
- Carston R. 2002. *Thoughts and utterances: The pragmatics of explicit communication*. Oxford: Blackwell.
- Celce –Murcia M.- Hilles Sh. 1988. *Techniques and resources in teaching grammar* Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky N. 1957. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.

- Clark, R.E. 1983. Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53(4), 445-459.
- Collins Wilkie (2012). *Αρμαντέιλ*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cook Guy 2003. *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder S.P. 1973. *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Cross D. 1992. *A practical handbook of language teaching*. New York: Prentice Hall.
- Crystal D. 2010. *A little book of language*. New Haven and London: Yale University Press.
- Donnelly C. 1994. *Linguistics for writers*. Buffalo: SUNY Press.
- Duff P.A. 2002. *Research approaches in applied linguistics*. In R.B. Kaplan (ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 13-23.
- Devitiis De G., Mariani L., O' Malley K. 1989. *English grammar for communication*. London: Longman.
- Edge J. 1993. *Essentials of English Language Teaching*. New York: Longman.
- Ellis R. 2006. *Current issues in the teaching of grammar: An SLA Perspective*. *Tesol Quarterly* vol. 40, No 1 (pp. 83-107) , March 2006.
- Erton Í. 2007. *Applied pragmatics and competence relations in language learning and teaching*. *Journal of Language and Linguistic Studies* vol. 3, No 1, April 2007, 59-71.
- Fischer J. 2012. *Using innovative teaching techniques and technological tools to teach grammar points in Spanish and how they increase student engagement*. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, Special Issue Vol. 2, Issue 2 (pp. 1025-1028).

- Gardner Sh. 2008. *Changing approaches to teaching grammar*. ELTED, Vol. 11, Winter 2008, pp 39-44.
- Genesee F.-Upshur J.A. 1996. *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe W. 2002. *Applied linguistics: An emerging discipline for the twenty-first century*. In R.B. Kaplan (ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 3-12.
- Halliday M.A.K. & Hasan R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday M. A. K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Harmer J. 1987. *Teaching and learning grammar*. London/New York: Longman.
- Harrison A. 1983. *A Language Testing Handbook*. London: Macmillan Press.
- Heaton J.B. 1990. *Classroom testing*. London: Longman.
- Hedge T. 2000. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hede A. 2002. *Student reaction to speech recognition technology in lectures*. In S. McNamara and E. Stacey (Eds), *untangling the web: Establishing Learning Links*. Proceedings ASET Conference 2002. Melbourne, 7-10 July.  
<http://www.aset.org.au/confs/2002/hede-a.html>
- Hewings A. & M. Hewings 2005. *Grammar and context. An advanced resource book*. London & New York: Routledge.
- Hillocks G. 1995. *Teaching writing as reflective practice*. New York: Teachers College Press.
- Hurford J. - Heasley B. 1983. *Semantics – A Coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Johnson K. & Morrow K. 1981. *Communication in the classroom*. Harlow: Longman.
- Kramsch C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen S.D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen S.D. 1985. *The input Hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen S.D. 1992. *The power of reading: Insights from the research*. Englewood CO: Libraries Unlimited.
- Leech G. 1983. *Principles of Pragmatics*. Longman: London.
- Littlewood W. 1981. *Communicative language Teaching: An introduction*. Cambridge: CUP.
- Littlewood W. 2012. *Grammar in a communicative approach*. In: [http://www. Scribd.com/.../Grammar-in-a-commu](http://www.Scribd.com/.../Grammar-in-a-commu).
- Löbner S. 2002. *Understanding semantics*. New York: Hodder Arnold.
- McNamara T. 2000, *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mounin G. 1972. *La linguistique du xx<sup>e</sup> siècle*. Paris: PUF.
- Mounin G. 1974. *Histoire de la linguistique - Des origines au xx<sup>e</sup> siècle*. Paris: PUF.
- Newby D. 1998. *Theory and Practice in Communicative Grammar: A Guide for Teachers*. In R. De Beaugrande, M. Grosman, B. Seidlhofer (eds): *Language Policy and Language Education in Emerging Nations, Series: Advances in Discourse Processes Vol. LXIII* (pp. 151-164), Stamford.
- Norrish J. 1983. *Language, learners and their errors*. Hong Kong: ELTS.
- Nunan D. 1995. *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall.
- Nunan D. 1998. *Teaching Grammar in Context*. *ELT Journal*, Volume 52/2 (pp. 101-109), April 1998. Oxford: Oxford University Press.

- Nutta J. 1998. *Is computer-based grammar instruction as effective as teacher-directed grammar instruction for teaching L2 structures?* CALICO Journal, Vol. 16, No 1 (pp. 49-62).
- Purpura J. E. (2004). *Designing test tasks to measure L2 grammatical ability*. In *Assessing grammar* (pp. 100-145). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rafajlovičová R. 2009. *The status of grammar within the process of teaching and testing*. In: M. Ferencik and J. Horváth (eds) *Language, literature and culture in a changing transatlantic world*. International Conference Proceedings 2009, pp. 185-192. Available at: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Ferencik2/index.html>
- Rea-Dickins P. 1991. *What makes a grammar test communicative?* In Alderson J. C. and North B. (eds) *Language testing in the 1990s. The communicative legacy*. London: Modern English Publications and the British Council, Macmillan Publishers Ltd.
- Richards J.C. & Reppen R. 2014. *Towards a pedagogy of grammar instruction*. RELC Journal, Vol. 45 (I), 5-25.
- Robins R. H. 1989. *Σύντομη ιστορία της γλωσσολογίας*. Μετάφραση: Αθ. Μουδοπούλου. Αθήνα: Νεφέλη.
- Rueda Y. T. 2006. *Developing Pragmatic Competence in a Foreign Language*. Colombian Applied Linguistics Journal, N. 8, September 2006 (pp. 169-182).
- Saeed J. 2009. *Semantics*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Saussure F. de 1916. *Cours de linguistique générale*. Paris: Ανατύπωση του 1981 από τις Εκδόσεις Payot (Επιμ. Tulio De Mauro).
- Swan M. 2007. *Grammar, Meaning and Pragmatics: Sorting Out the Muddle*. TESL-EJ, vol. 11, Number 2 (pp. 1-9) September 2007.
- Trask R.L. 1995. *Language – The basics*. London and New York: Routledge.

Widdowson H. G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Winkler El. G. 2007. *Understanding Language*. New York: Continuum.

Yule G. 1985. *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yule G. 1996. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### Παράρτημα Ι:

Ενδεικτικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία περιγραφικών κειμένων:

Στο τέλος ενός ορεινού όγκου ο Νιαγάρας φανερωνόταν σε όλη του τη μεγαλοπρέπεια. Στο μέρος εκείνο έκανε μια απότομη στροφή και... έπεφτε από ένα ύψος 158 μέτρων και σε ένα πλάτος δυο μιλίων.

Η φύση στο σημείο εκείνο, ένα από τα ομορφότερα του κόσμου, συνδύασε τα πάντα για να γεμίσει το βλέμμα με θαύματα. Ο κύκλος αυτός του Νιαγάρα ευνοεί με μοναδικό τρόπο τα φυσικά φαινόμενα του φωτός και της σκιάς. Χτυπώντας τα νερά αυτά από κάθε γωνία, ο ήλιος στολίζει καπριτσιόζικα τα χρώματά τους και όποιος δεν έχει δει αυτό το φαινόμενο δε θα το παραδεχτεί χωρίς αμφιβολία. Όντως, κοντά στο Γκόουτ Άιλαντ, ο αφρός είναι λευκός. Αποτελεί ένα άσπιλο χιόνι, μια ροή χυτού ασημιού που πέφτει στο κενό. Στο κέντρο του καταρράκτη, τα νερά έχουν ένα θαυμάσιο πράσινο χρώμα θάλασσας που δείχνει πόσο βαθύ είναι το υδάτινο στρώμα... Προς την καναδική όχθη, αντίθετα, οι στρόβιλοι αστράφτουν, έχοντας κατά κάποιον τρόπο πάρει ένα μεταλλικό χρώμα από τις ηλιαχτίδες, και αυτό που πέφτει στην άβυσσο είναι ψήγματα χρυσού. Από κάτω, το ποτάμι είναι αόρατο. Οι ατμοί στροβιλίζονται και παίρνουν μορφές τεράτων που με το στόμα ανοιχτό απορροφούν ανά μια ώρα τους εκατό εκατομμύρια τόνους που τους ρίχνει ο ανεξάντλητος Νιαγάρας. Μισό μίλι προς τα κάτω, ο ποταμός ηρεμεί και πάλι και παρουσιάζει μια ήρεμη επιφάνεια που δεν μπόρεσαν να ρυτιδώσουν ακόμη οι πρώτοι άνεμοι του Απριλίου.

(Ιουλίου Βερν, Μια πλωτή πολιτεία)

Ήταν είκοσι έξι χρονών. Τα μαύρα της μαλλιά τα 'χε κομμένα πολύ κοντά, κι έμοιαζε με αγόρι. Τα μάτια της, τεράστια, πέταγαν σπίθες, πίσω από κάτι ολοστρόγγυλα μεγάλα γυαλιά. Με την ανασηκωμένη της μυτούλα, το γεροδεμένο της κορμί, η Νικόλ ακτινοβολούσε κέφι και ζωντάνια. Ο πατέρας της ήταν Έλληνας, είχε παντρευτεί Γαλλίδα και ζούσαν στο Παρίσι από χρόνια. Όταν ήταν μικρή, η Νικόλ κάθε καλοκαίρι ερχόταν με τους γονείς της στην Ελλάδα για διακοπές... Όταν μεγάλωσε κι όταν δεν μπορούσαν οι δικοί της να τη συνοδέψουν, ερχόταν μόνη της... Είχε τελειώσει σπουδές ψυχολογίας, ήθελε να βρει δουλειά σε σχολείο για να διδάξει, της άρεσε πολύ αυτό το επάγγελμα, προσωρινά όμως εργαζόταν κοντά σ' ένα μεγάλο ψυχίατρο, τον καθηγητή Σπακ, γνωστό του πατέρα της... Η εξυπνάδα της, η πρωτοβουλία της, είχαν κάνει το γιατρό Σπακ να την εκτιμήσει ιδιαίτερα, και μάλιστα να την παροτρύνει να κάνει καινούριες σπουδές ψυχιατρικής... Τώρα ερχόταν για διακοπές στην αγαπημένη της Ελλάδα, την πατρίδα της, κι ας τη φώναζαν όλοι: η Παριζιάνα. Μιλούσε Ελληνικά με έντονη ξενική προφορά. Ο τρόπος που ντυνόταν, η ιδιόμορφη προσωπικότητά της, την έκαναν να ξεχωρίζει από τις άλλες Ελληνίδες. Βέβαια, μόλις τη γνώριζε κανείς από κοντά, από τις ζωηρές κινήσεις των χεριών και τον αυθορμητισμό της, εύκολα καταλάβαινε πόσο Ελληνίδα ήταν. Από τη μητέρα της είχε πάρει τη γαλακτική ευγένεια που έκανε όλους να τη θαυμάζουν.

(Ζωρζ Σαρή, Ο θησαυρός της Βαγίας)



Το караβάνι ανέβαινε τα Τρίκορφα, ξυπνώντας τις λαγκαδιές με τα γέλια του, τις φωνές του και με την περπατησιά του στους πετρωτούς δρόμους...

Όταν έφτασαν σε μια ράχη, τους καλωσόρισε ο κρύος αέρας. Αυτός ο αέρας είχε περάσει από κάθε κορφή και κάθε λαγκαδιά. Τον πήραν με βαθιά αναπνοή. Πουλάκια με άσπρη τραχηλιά κουνούσαν την ουρά τους στους θάμνους, κι ύστερα έφευγαν με γοργό λαρυγγισμό. Ένα κατσίκι κατάμαυρο έστεκε στην κόψη του βράχου. Οι βράχοι έμοιαζαν σα θεόρατα σπίτια που δεν ξέρεις ποιος τα κατοικεί. Οι γκρεμοί ήταν φυτεμένοι με πουρνάρια και κουμαριές. Αλλού κατέβαιναν γυμνοί και απότομοι σα να τους είχες κόψει με το σπαθί. Ο βράχος απάνω στο βράχο, ο λόφος απάνω στο λόφο σχημάτιζαν το βουνό. Πελώρια ήταν όλα. Και σ' αυτό το ύψος ανέβαινε με στροφές, όλο ανέβαινε ο δρόμος. Ευτυχισμένοι σε τούτο το θέαμα οι μικροί ταξιδιώτες, κοίταξαν προς τις κορφές. Ένας τους φώναξε: «Γειά σας ψηλά βουνά!».

(Ζαχαρία Α. Παπαντωνίου, Τα ψηλά βουνά)

Φεύγοντας ο Γεροθανάσης άφησε άλλο δώρο: το μικρό του σκύλο, τον Γκέκα. Ο Γκέκας είχε έρθει μαζί του, μα τώρα δεν έφευγε. Ήθελε να μείνει με τα παιδιά. Ακολούθησε το Γεροθανάση ως τα δέντρα, έπειτα ξαναγύρισε. Ο Γεροθανάσης του φώναξε, πάλι ο Γκέκας πήγε ως εκεί, μα πάλι ξαναγύρισε. Αφού γύρισε δυο τρεις καλύβες και τις μύρισε καλά, στάθηκε μπροστά στο Δημητράκη και τον Κωστάκη, και τους κοίταξε κουνώντας την ουρά, σα να τους έλεγε: «παίζουμε;». Πριν του απαντήσουν άρχισε αυτός τα πηδήματα. Έτρεχε χωρίς να τον κυνηγά κανείς. Δηλαδή: «αν δεν παίζετε σεις, παίζω εγώ». Τα παιδιά έβαλαν τα γέλια. Να ένας εθελοντής!

Ο Γκέκας γεννήθηκε κι αυτός τσοπανόσκυλο. Έχει αυτιά ορθά και μυτερά, και μαλλί μεγάλο και δασύ. Είναι άσπρος μ' ένα σταχτί μάλωμα στη ράχη, στα πόδια και στο πρόσωπο. Φαίνεται ενός χρόνου σκύλος, και είναι κουτάβι.

Α, μα δεν υποφέρεται η ζωή στα βλάχικα. Σαν πολύ βαρύς είναι ο Γεροθανάσης. Προχτές που του δάγκασε λιγάκι ο Γκέκας τη φουστανέλλα, έφαγε μια με την αγκλίτσα. Δεν παίζει ο γέρος. Μα ούτε και τα μικρά παιδιά παίζουν: πάνε με το κοπάδι. Ο Λάμπρος που ήταν μικρός βόσκει διακόσια γίδια. Δεν έφτανε αυτό, διαβάζει τώρα και μια φυλλάδα. Να παίζει με τα πρόβατα; Αυτά δεν παίζουν, μόνο βόσκουν.

Λοιπόν σηκώθηκε ο Γκέκας κι ήρθε στα παιδιά. Και να το διώξουν, δεν φεύγει από δω. Αφού πήδησε κάμποσες φορές χωρίς να τον κυνηγήσουν, ξαναγύρισε και κουνιόταν πότε στο ένα, πότε στο άλλο παιδί. Ήταν σα να 'λεγε: «Δε θα μου μάθετε κανένα παιχνίδι;». Στο τέλος άρπαξε την πετσέτα του Φουντούλη στα δόντια του, και την έφερνε με μανία βόλτες στον αέρα. Τότε όλα τα παιδιά με γέλια και φωνές τον κυνήγησαν γύρω στις καλύβες. Τρέχοντας γλιστρούσε, έπεφτε, γάβγιζε, φυσούσε και σιγομούγκριζε, σα να έγινε κάτι σπουδαίο. Μα κι αλήθεια κάτι σοβαρό γινόταν: κατόρθωσε ο Γκέκας να τον κυνηγήσουν. Αυτό ήθελε. Πού να γυρίσει τώρα στο Γεροθανάση! Τα παιδιά πάνε με τα παιδιά.

(Ζαχαρία Α. Παπαντωνίου, Τα ψηλά βουνά)

Τόσο δυνατή ήταν η Κρήτη, που να σκεφτείτε, τείχη δεν είχε να την προστατεύουν από τους εχθρούς... Εχθρός δεν τολμούσε να ζυγώσει το νησί. Τα χρόνια που βασίλεψαν εκεί οι Μίνωες, η Κρήτη ήταν η πρώτη και μεγαλύτερη δύναμη του κόσμου. Τα καράβια τους έσκίζαν τα νερά του πελάγου απ' άκρη σ' άκρη. Και τα παλάτια τους σήκωσαν κι άλλα πατώματα, γιατί πια δεν χωρούσαν.

Το πιο τρανό απ' όλα, το παλάτι στην Κνωσό, που το ξέρουνε όλοι... ε, αυτό

είναι ο λαβύρινθος! Είχε πέντε πατώματα, όλα χτισμένα γύρω από μια μεγάλη αυλή στη μέση του. Είχε, βέβαια, κι άλλες αυλές: δυτικές, ανατολικές, βόρειες και νότιες αυλές. Είχε αποθήκες, είχε εργαστήρια, είχε διαμερίσματα για τους αξιωματούχους του Μίνωα. Είχε αμέτρητα ιερά δωμάτια, όπου έμεναν οι ιερείς και οι ιέρειες και οι νεαροί ακροβάτες, που χόρευαν πάνω στις πλάτες των ταύρων. Είχε χτιστά πατητήρια για τα σταφύλια, είχε λιοτρίβια και φούρνους, είχε όμορφα πέτρινα πεζούλια για να κάθονται οι άνθρωποι και να ξεκουράζονται αγναντεύοντας τη θέα.

Ζωγράφισαν... στους τοίχους λουλούδια και πουλιά και ψάρια και ανθρώπους – όπως ήθελαν. Μπλε δέντρα και βράχια πράσινα και ανθρώπους με μαλλιά γαλάζια και δελφίνια κόκκινα και ταύρους καλοχτενισμένους και πιθήκους με διαμαντένια κοσμήματα στα κεφάλια τους. Ακόμα και τα φτερά των πουλιών τα είχαν στολισμένα και στριφτά, με πορτοκαλιά κεντίδια και πλουμίδια. Κι αφού τα ζώα και τα λουλούδια και τα πουλιά τα χτένιζαν και τα στόλιζαν έτσι, βάλτε με το νου σας πώς ζωγράφιζαν τους ανθρώπους. Με φούστες όλο πιέτες και φραμπαλάδες, με ποδιές και ζώνες χρυσές, με φτερά στα κεφάλια, με τα μάτια τους και τα χείλια τους βαμμένα τεχνικά. Δυο παράξενα έχω μόνο να πω εδώ – και τα δυο αληθινά: πρώτον, ούτε μια μάχη, ούτε έναν πόλεμο, ούτε έναν στρατιώτη δεν βρίσκεις ζωγραφισμένον στους τοίχους των παλατιών αυτών. Δεύτερον, όλοι οι άντρες είναι κόκκινοι στο χρώμα, ενώ οι γυναίκες άσπρες... Και για να 'μαστε εντάξει... τα δωμάτια του παλατιού στην Κνωσό, ήταν χίλια πεντακόσια. Ναι.

(Μαρίας Αγγελίδου, Ιστορίες που τις είπε η πέτρα)

Στο λόφο των Πετρών, που απαλύνεται στο πίσω μέρος κι ενώνεται με την εύφορη γη του κάμπου, ήταν τρία-τέσσερα σπιτάκια καλλιεργητών και, ανάμεσά τους, το σπίτι των Χριστοφήδων, ακριβώς στην κορυφή. Εκεί, στη διαλεχτή αυτή θέση, συγκρινόμενο μάλιστα με τις φτωχικές κατοικίες που το τριγυρίζανε, είχε κάτι το περήφανο και το επιβλητικό. Ήταν ένα τετράγωνο σπίτι, άβαφο, χωρίς κανένα στολίδι, χτισμένο με κοκκινωπούς λίθους. Είχε ένα ισόγειο πάτωμα, ένα πρώτο πάτωμα και μια σοφίτα. Είχε κι ένα μικρό περιβόλι από μπροστά, που συνεχιζότανε από τα πλάγια του σπιτιού και γινότανε ύστερα λαχανόκηπος και αμπέλι. Στο πίσω μέρος, είχε κάμποσα καρποφόρα δέντρα, κάτι μεγάλες γέρικες συκίες με τυραννισμένους κορμούς κι ένα μάτσο δροσερές βερυκοκιές και ροδακινιές. Μπροστά δεν είχε δέντρα, αλλά μονάχα πρασινάδες και λουλούδια κι ένα μεγάλο πηγάδι, δεξιά καθώς έμπαινε κανείς. Τριανταφυλλιές κυρίως είχε που έβγαζαν λιγοστά λουλούδια, λευκά και μικροκαμωμένα. Την ώρα ακριβώς που έφτανα για την επίσκεψή μου, η Ιφιγένεια Χριστοφή πότιζε τα τριαντάφυλλά της.

(Γιώργου Θεοτοκά, Το δαιμόνιο)

Η Γεωργική Σχολή είναι χτισμένη ως πέντε χιλιόμετρα έξω από τη Λάρισα, πάνω στο δρόμο των Τρικάλων. Κοντά της κυλάει ο Πηνειός, ανάμεσα στις πυκνόφυτες ακροποταμιές του. Ολόγυρα, ο κάμπος είναι γυμνός από δέντρα. Το χειμώνα βαθύχρωμος, αρμονικά χτενισμένος από τ' αλέτρι. Την άνοιξη, το καστανό χρώμα πρασινίζει. Το καλοκαίρι, πριν θεριστούν, τα στάχυα κυματίζουν ως πέρα – θάλασσα χρυσοπράσινη. Μα μετά το θέρο είναι η απελπισία. Ο θερμόχλωτος Λίβας κατακαίει το κάθε βλαστερό, κι οι κάργες καταπίνουν τα στερνά βατράχια που απόμειναν στα βουρκωμένα χαντάκια. Η Γεωργική όμως Σχολή είναι πάντα καταπράσινη. Το νερό του κοντινού ποταμού κρατάει ολόφρεσκα τα λουλούδια και τα δέντρα της, μες στον κάμπο της καλοκαιριάτικης απελπισίας. Στους φράχτες σκαρφαλώνουν οι καπουτσίνοι, τα ρολόγια. Οι τοίχοι των σπιτιών της είναι σκεπασμένοι με μπαξιάνες, κισσούς και γλυσίνες. Ακακίες φουντωτές ισκιάζουν τα

δροσερά δρομάκια· κι οι πρασιές, γεμάτες πολύχρωμα λουλούδια και χλόη χλωρή, σκορπίζουν ολόγυρα δροσιά ευεργετική. «Είναι μια πραγματική όαση» είχε πει για τη Σχολή κάποιος περαστικός υπουργός, ύστερα από οχτάωρη περιοδεία στα κολασμένα χωριά του κάμπου.

(Μ. Καραγάτση, Ο συνταγματάρχης Λιάπκιν)

Λέγεται ακόμη ότι ο Θεμιστοκλής, από την παιδική του ηλικία ήταν πολύ ορμητικός και ενώ η φύση τον είχε προικίσει με σύνεση, η ορμητικότητά του τον ωθούσε σε πράξεις υπερβολικές και στην πολιτική. Στις ελεύθερες ώρες του και μάλιστα όταν τέλειωνε τα μαθήματά του, δεν έπαιζε, ούτε καθόταν χωρίς να κάνει τίποτε, όπως κάνουν συνήθως τα περισσότερα παιδιά, αλλά μελετούσε και έφτιαχνε λόγους που τους έλεγε στον εαυτό του. Και οι λόγοι του είχαν πάντοτε ως θέμα την υπεράσπιση ή την κατηγορία εναντίον κάποιου παιδιού...

Στη διάρκεια των νεανικών του χρόνων ήταν πολύ ορμητικός και ασυγκράτητος, γιατί, χωρίς να έχει ως σύμβουλο τη λογική και την πειθαρχία, ακολουθούσε μόνο το ένστικτό του που τον έφερνε από τη μια υπερβολή στην άλλη και πολλές φορές τον οδηγούσε στο κακό... Λέγεται μάλιστα ότι ο Θεμιστοκλής είχε τόση μανία να αποκτήσει δόξα και από τη φιλοδοξία του λαχταρούσε τόσο πολύ τα μεγάλα κατορθώματα, ώστε, νέος ακόμη, όταν έγινε στο Μαραθώνα η μάχη με τους βαρβάρους και έγινε γνωστό το όνομα του Μιλτιάδη, αυτός φαινόταν πολύ σκεπτικός και τις νύχτες έμενε άγρυπνος. Δεν πήγαινε πια στα συνηθισμένα γλέντια και σε όσους τον ρωτούσαν με απορία για την ξαφνική αυτή αλλαγή στη ζωή του έλεγε: «Δε μ' αφήνει να κοιμηθώ η δόξα του Μιλτιάδη». Την εποχή εκείνη ο κόσμος νόμιζε ότι η ήττα των βαρβάρων στο Μαραθώνα σήμαινε και το τέλος του πολέμου, ενώ ο Θεμιστοκλής είχε τη γνώμη ότι αυτή ήταν η αρχή μιας νέας σειράς αγώνων, και μάλιστα πιο σκληρών, για τους οποίους προετοίμαζε τον εαυτό του και ασκούσε τους πολίτες, για να υπερασπιστούν ολόκληρη την Ελλάδα, γιατί πρόβλεπε από πολύ μακριά το μέλλον.

(Πλουτάρχου, Βίοι παράλληλοι, Θεμιστοκλής, αποσπάσματα)

Ο αναγνώστης μου πρέπει να φανταστεί, αν, φυσικά, δε διαθέτει την προσωπική του εντύπωση, ένα θαυμάσιο κύπελλο ακύμαντων νερών, στεφανωμένο ολόγυρα από γραφικά βουνά, γεμάτα δροσερά χωριουδάκια, τεχνουργημένο εξακόσια μέτρα απάνω από τη θάλασσα. Μια γλώσσα στεριάς που μπαίνει βαθιά μέσα στο κύπελλο τούτο και καταλήγει σε κομψό ανασήκωμα, σ' ένα λόφο πλασμένο για την πιο μακάρια ονειροπόληση. Και στο στενότερο μέρος της γλώσσας αυτής, ανάμεσα στην υπόλοιπη στεριά και στο λόφο, πενήντα μέτρα στο ψηλότερο σημείο της απάνω από τα νερά της λίμνης, χτισμένη μια πολιτεία, που, παρόλο το ξανάνιωμά της, διατηρεί απείραχτο, γνήσιο και γεμάτο πραγματικό περιεχόμενο το μεσαιωνικό χαρακτήρα της. Η βλάστηση είναι κυριολεκτικά οργιαστική. Πανύψηλα δέντρα διαγράφουν αναπαυτικά σχήματα ολόγυρα στην ακρογιαλιά. Οι λόφοι γύρω πρασινίζουν, τα σπίτια της πολιτείας με τους ξύλινους σκεπαστούς εξώστες και τις σκιερές αυλές ή με τις βεράντες και τα μπαλκόνια του σύγχρονου ρυθμού ανθίζουν και φεγγοβολούν σε απίστευτη ποικιλία χρωμάτων. Είναι ο καιρός, που ανοίγουν τις δέσμες των λουλουδιών τους οι ορτανσίες. Οι γλάστρες είναι κατάφορτες από την ατελείτητη ανθοφορία τους, οι κήποι γεμίζουν από τα πλατιά, καταπράσινα φύλλα και τ' αγέρινα, μαζεμένα σαν χαρούμενο μελίτσι, ματάκια των ανοιγμένων μπουμπουκιών. Σκιά και σιωπή βασιλεύει σα καλντερίμια της πολιτείας, που δεν τα αισθάνεται κανείς βασανιστικά στα πόδια του με τον ατελεύτητο ανηφοροκατήφορό τους, γιατί τον ξεκουράζει και τονπραΰνει η γαλήνη και η δροσιά. Στη λίμνη κάτω

ελαφρά μονόξυλα ανοίγουν τ' αυλάκια τους στο νερό. Ψαράδες συναθροίζονται το χρυσάφι της λίμνης, τα ποικιλώτατα ψαράκια της, που πουλιούνται σε όλη τη γύρω περιοχή και ακόμη μακρύτερα. Αμέριμνα παιδιά τραγουδούν. Κουρασμένοι στρατοκόποι κάθονται στο στηθαίο του περιφερικού δρόμου κι αναπαύουν τον κάματό τους με την ευχάριστη οκνηρία της ώρας. Νομίζει κανείς πως βρίσκεται μπροστά σ' ένα κομμάτι γης και θάλασσας, που δεν είναι τίποτε περισσότερο, τίποτε λιγότερο παρά κρυσταλλωμένος λυρικός οίστρος. Και την εντύπωση τούτη δεν τη λιγοστεύουν ούτε οι άνθρωποι ούτε οι νέοι ρυθμοί που εισχωρούν σιγά σιγά στην πολιτεία. Τα νέα σπίτια, πολυώροφα, άνετα, φωτεινά, ανθισμένα, ευχάριστα παίρνουν τη θέση τους με κάποιο μέτρο και με κάποιο σχέδιο σιμά στα παλιά αρχοντικά, που σε κάνουν να τα σέβεσαι με την καλή τους διατήρηση και με τον αέρα της πραγματικής αρχοντιάς τους. Κι οι παλιές εκκλησιές, καμιά εβδομηνταριά, πλουσιότατες σε εσωτερική διακόσμηση, κομψότατες στην αρχιτεκτονική τους, σου εμπνέουν την κατάνυξη, που δεν πηγάζει από απλή ιδιοτροπία της στιγμής, μ' από το θέαμα ενός κόσμου που σφυρηλάτησε και που διατηρεί υπερήφανα την ιδιότυπη ύπαρξή του ανάμεσα σε θύελλες χιλιάδων χρόνων, από την αρχαιότητα ίσαμε σήμερα.

(Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος, Η πολιτεία της λίμνης)

#### Κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία αφηγηματικών κειμένων:

Πριν από αρκετά χρόνια, τον καιρό που οι άνθρωποι ήταν πιο αθώοι και τα παράξενα πράγματα συνέβαιναν πιο συχνά, ο παππούς μου είχε κατεβεί στην πόλη για δουλειές. Τρέχοντας όλη μέρα ... άργησε να τελειώσει. Νύχτωσε κι ακόμα ήταν στην πόλη. Πώς να γυρίσει στο χωριό, περπατώντας μέσα στην αφέγγαρη και σκοτεινή νύχτα; Στην αρχή σκέφτηκε ... να επιστρέψει το πρωί. Ύστερα, αφού σκέφτηκε πιο ψύχραιμα, πήρε την απόφαση να γυρίσει μέσα στη νύχτα. Δεν ήταν δειλός άλλωστε...

Ξεκίνησε

λοιπόν, παίρνοντας για καλό και για κακό στο χέρι ένα ραβδί και ρίχνοντας το σακούλι του στον ώμο. Δεν πρόλαβε να βγει έξω από την πόλη και να που εμφανίζεται μπροστά του ένα φάντασμα. Ο παππούς μου δεν τα έχασε ... Το παμπόνηρο φάντασμα έκανε πως ακολουθούσε τον ίδιο δρόμο με τον παππού μου και, αμέσως έπιασε κουβέντα μαζί του. Του πρότεινε, μάλιστα, και μια περιέργη συμφωνία.

-Τι λες, τον ρώτησε, αν πάμε με τα πόδια προς το χωριό, δε θα κουραστούμε και οι δυο από τον ποδαρόδρομο; Δεν ανεβαίνουμε ο ένας καβάλα στον άλλο με τη σειρά, ώστε να κουράζεται μόνο ο ένας;

-Εντάξει, απάντησε ο παππούς μου. Αλλά πόση ώρα θα κάθεται ο καθένας καβάλα στον άλλο; Ποιος θα μετράει το χρόνο σωστά;

-Α, κοίταξε τι θα κάνουμε, είπε το φάντασμα. Όποιος είναι καβάλα θα λέει όσα τραγούδια ξέρει. Όταν τα πει όλα, θα κατέβει για να ανεβεί ο άλλος.

Και σκεφτόταν το φάντασμα ότι ένας αγράμματος και φτωχός χωριάτης δεν μπορούσε να ξέρει πολλά τραγούδια. Θα τελείωνε γρήγορα και ύστερα το φάντασμα θα του ανέβαινε καβάλα. Τότε, θα άρχιζε να λέει τα ατελείωτα φαντασματραγούδια του και θα έσερνε το δύστυχο παππού μου όπου ήθελε, κάνοντάς τον παντοτινό σκλάβο του. Μόνο που λογάριζε χωρίς τον ξενοδόχο. Ο παππούς μου σ' όλη του τη ζωή μάθαινε τα πάντα, το τετράγωνο μυαλό του γεννούσε συνεχώς καινούργια πράγματα. Έτσι συμφώνησε με την πρόταση του φαντάσματος.

-Εντάξει, του είπε, αλλά θα ανέβω εγώ πρώτος καβάλα. Θα σου πω όσα ξέρω

και θα τελειώσω με το «Λιλού» που είναι ένα δικό μου τραγούδι.

–Καλά, καλά συμφώνησε βιαστικά και το φάντασμα...

Δίνει ένα σάλτο τότε ο καλός μου παππούς και ανεβαίνει στην πλάτη του φαντάσματος. Μόλις βολεύτηκε καλά, άρχισε να τραγουδάει και τελειωμό δεν είχε. Είπε τα παλιά δημοτικά τραγούδια ... ποιήματα ... μοιρολόγια. Στη συνέχεια είπε, αφού τα φαντάστηκε, ... τραγούδια που δεν είχαν ακουστεί ακόμα στον κόσμο... Κι όταν κόντευε να ξημερώσει, πήρε να τραγουδάει τη Λιλού, το δικό του μαγικό τραγούδι....:

Λιλού, Λιλού, Λιλού  
εδώ είσαι ή αλλού...  
Είμαι πολύ μακριά  
κι έχω κλειστά τ' αυτιά

Κι ο παππούς μου συνέχιζε να τραγουδάει με την ίδια όρεξη πάντα:

Λιλού, Λιλού, Λιλού  
κόρη του μπλε γιαλού...  
Είμαι πολύ μακριά  
κι έχω κλειστά τ' αυτιά

Ο παππούς μου συνέχιζε... αλλά να που η Λιλού ή ήταν πραγματικά κουφή ή βρισκόταν πολύ μακριά... Το φάντασμα, κατακουρασμένο, κάτι πήρε να καταλαβαίνει και θύμωσε πολύ. Αρχισε να φωνάζει πως ο παππούς μου έκανε ζαβολιές... Εκείνη τη στιγμή όμως, να σου που προβάλλει ο ήλιος ... και ... το φάντασμα έγινε καπνός και χάθηκε. Είχε ξημερώσει... και ... ο παππούς μου είχε γλιτώσει πάλι. Τον είχε σώσει η Λιλού και, για να λέμε την αλήθεια, ... η εξυπνάδα του και η ικανότητά του να φτιάχνει τραγούδια. Και βέβαια αυτό το κατάφερνε επειδή ... δεν κουραζόταν ποτέ να μαθαίνει. Συνεχίζοντας ο παππούς μου το δρόμο του για το χωριό, κοίταζε το ουράνιο τόξο και ήταν σαν να έβλεπε εκεί μέσα, στα ανεμένα χρώματα της ίριδας, την ίδια τη Λιλού.

Τη Λιλού, που δεν ήταν τίποτε περισσότερο από μια λέξη.

Μια λέξη όμως που γεννούσε όλη τη μαγεία του κόσμου

(Ηλίας Κεφάλας, *Ιστορίες που δεν πρέπει να ξεχαστούν*. Αθήνα 2004: Μικρή Μίλητος, 58-60).

Πριν κατέβουνε στη ρεματιά για τη νέα μεγάλη επίθεση, ο Αρχηγός τους μάζεψε γύρω του και τους είπε το σχέδιό του. Πρώτα-πρώτα θα κρύψουν τα όπλα στις τσέπες τους και θα τους πλησιάσουν κατά μέτωπο ήσυχα, όχι ορμητικά, σα να μη συμβαίνει τίποτα. Και μόλις έρθουν σε απόσταση βολής, τότε θα βγάλουν ξαφνικά τα μπιστόλια και θα ρίξουν. Πρέπει να μην καταλάβουν τίποτα, να μην προλάβει κανείς να προφυλαχτεί.

–Και θα σημαδεύετε στη μούρη! είπε τέλος ο Αρχηγός. Εμπρός μαρς!

–Έρχονται πάλι! φώναξε ένας σκοπός των πρασινόκρανων.

Τους είδαν να κατεβαίνουν τη ρεματιά. Ύστερα τους είδαν που κάτι είπανε μεταξύ τους. Χειρονομούν και κάνουν μια σειρά κατά πλάτος της ρεματιάς. Τέλος άρχισαν να βαδίζουν κατά πάνω τους, λες και πήγαιναν περίπατο με τα χέρια στις τσέπες. Μπροστά ερχόταν ο Θανάσης ο Αρχηγός.

Ο Στρατάρχης παραξενεύτηκε. Ούτε και τα σπαθιά τους κρατούσαν. Τι σόι επίθεση είναι αυτή; Έδωσε τις διαταγές του:

–Όλοι στις θέσεις σας. Ετοιμάζουν αιφνιδιασμό. Θα τους αφήσουμε να ζυγώσουν και θα τους αρχίσουμε πυρά ομαδόν. Μόλις δώσω το σύνθημα θα μπουν στη μάχη οι εφεδρικές δυνάμεις.

Ύστερα έγινε σιωπή. Οι πρασινόκρανοι περίμεναν με τα όπλα στα χέρια,

αλλά με κάποια ανησυχία. Οι κοκκινόκρανοι βάδιζαν σφίγγοντας μες στην τσέπη τους τα τρομερά τους νερομπίστολα και διάλεγαν το στόχο τους. Η απόσταση μικραίνει... μικραίνει... μικραίνει.

–Πυρ! ακούστηκε η φωνή του Στρατάρχη.

Στη γραμμή του πυρός τα πρώτα νερομπίστολα άδειασαν.

–Στέκα-μαν! Έπεσε η άλλη φωνή. –Οι εφεδρικές δυνάμεις τώρα, ακούστηκε η δεύτερη διαταγή, αλλά η φωνή του Στρατάρχη κόπηκε σαν από λόξυγγα. Ένα μαύρο υγρό έπεσε πάνω του και το πρόσωπό του παραμορφώθηκε φριχτά. Σχεδόν ταυτόχρονα όλα τα μπιστόλια των κοκκινόκρανων ξέρασαν το μαύρο τους περιεχόμενο με καταπληχτική ακρίβεια.

Ήταν κάτι φοβερό. Μέσα σ' ένα λεπτό μια ολόκληρη στρατιά έγινε κάρβουνο. Απ' τη μια στιγμή στην άλλη η στρατιά του Φώτη έγινε μια χούφτα ηττημένων νέγων που με χαμένα τα λογικά τους έριχναν κάτω τα όπλα τους και ζητούσαν σωτηρία στη φυγή. Ήταν κάτι απερίγραπτο.

Η πηγή της Ζαχαρούς κατελήφθη στις δυο παρά τέταρτο μετά μεσημβριάν. Αλλά τότε έγινε κάτι παράξενο. Ο νικηφόρος στρατός, μόλις αντιλήφτηκε τη συμφορά που προξένησε... εγκατέλειψε τα εδάφη, σκαρφάλωσε γρήγορα τη ρεματιά και το βάλε στα πόδια.

Δέκα λεπτά αργότερα, στο πεζοδρόμιο του έμπορου και του φαρμακοποιού, είχαν μαζευτεί πολλοί περίεργοι κι έβλεπαν να περνάνε μπροστά τους μερικοί αξιοθρήνητοι άνθρωποι, που δεν μπορούσες να ξεχωρίσεις αν ήταν μαύροι με άσπρους λεκέδες ή άσπροι με μαύρους λεκέδες. Όσοι είχαν προσπαθήσει με ένα βρεγμένο πανί να καθαρίσουν τα μελάνια, είχαν γίνει χειρότερα.

Τα υπολείμματα της τεθωρακισμένης στρατιάς βάδιζαν δυο-δυο ή τρεις-τρεις ή ένας-ένας κι άκουγες ψιθύρους τρόμου ή κραυγές ή κλάματα ή μονολόγους.

–Ωχ, θα με λυσάξει στο ξύλο η μάνα μου. Βγαίνουνε τα μελάνια;

–Όχι δε ... βγαίνουνε ...

–Τι να τους πούμε τώρα;

Πράγματι το ίδιο βράδυ, σχεδόν όλος ο στρατός έτρωγε ξύλο. Τα μάνια με τα σαπούνια και τους τρίφτες δούλεψαν ως τη νύχτα...

Την άλλη μέρα το πρωί, πολλοί γονείς, τραβώντας από τα αυτιά τους στρατιώτες σα δείγμα, ήρθαν στο σχολείο και ζητούσαν από τον κύριο Σπυρονιόνιο να απαγορεύσει τα νερομπίστολα. Κι αυτός, βλέποντας σχεδόν όλο το σχολείο κυριολεκτικώς στα μαύρα του τα χάλια, έβγαλε την περίφημη διαταγή: «Απαγορεύονται τα νερομπίστολα». Έτσι, το νερομπίστολο μπήκε στην ιστορία.

(Παντελής Κολιότσος, *Τα ξύλινα σπαθιά* (18<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα 1985: Κέδρος, 95-97)

Κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία κατευθυντικών κειμένων:

### **Απλές σαλάτες**

Το μαγικό κόλπο για να φτιάξεις καλές σαλάτες είναι να τις κάνεις να φαίνονται όσο πιο 'ενδιαφέρουσες' γίνεται. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις φύλλα μαρουλιού ή κάποιο μπολ για να βάλεις μέσα τα υλικά σου:

(i) Μάζεψε λοιπόν, πρώτα τα υλικά της σαλάτας. Σκέψου χρώματα και γεύσεις που ταιριάζουν.

(ii) Κόψε τα σε κυβάκια ή τριγωνάκια ή μικρά κομματάκια, ή τρίψε τα. Μερικά υλικά μπορείς να τα βάλεις ολόκληρα, όπως τις ελιές ή τα μικρά ντοματάκια.

(iii) 'Τακτοποίησέ' τα όσο πιο όμορφα μπορείς σε ένα μπολ ή πιάτο.

(περιοδ. «Ερευνητές», εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ 8-8-1999)

### **Μιλκ σέικ σοκολάτας**

Υλικά: 1 κουταλάκι κακάο σε σκόνη. 1 κουταλάκι ζάχαρη. 275 γραμμ. γάλα. 1 κουταλιά παγωτό σοκολάτα. Τριμμένη σοκολάτα.

Διαλύεις το κακάο και τη ζάχαρη σε λίγο ζεστό νερό. Ανακατεύεις καλά. Προσθέτεις το γάλα και το παγωτό και συνεχίζεις το ανακάτεμα μέχρι να κάνουν αφρό. Σερβίρεις σε ψηλό ποτήρι, αφού ρίξεις την τριμμένη σοκολάτα και βάλεις ένα καλαμάκι.

(περιοδ. «Ερευνητές», εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ 8-8-1999)

### **Και τώρα δίαιτα! Χάστε τα κιλά που πήρατε στις γιορτές!**

(i) Μειώστε τις μερίδες του μεσημεριανού και του βραδινού τουλάχιστον κατά το 1/3...

(ii) Ακολουθήστε καθημερινά μικρά και συχνά γεύματα, ώστε να καταναλώνετε μικρότερη ποσότητα φαγητού...

(iii) Καταναλώστε άφθονα φρούτα και λαχανικά (5 μερίδες την ημέρα), που αποτελούν τροφές φτωχές σε θερμίδες αλλά πλούσιες σε νερό και φυτικές ίνες...

(iv) Προτιμήστε ζυμαρικά από δημητριακά ολικής άλεσης, καστανό/αναποφλοϊώτο ρύζι, ψωμί πολύσπορο και όσπρια...

(v) Φάτε τρόφιμα από όλες τις ομάδες (άπαχο κρέας, ψάρι, φρούτα... άπαχα γαλακτοκομικά, ελαιόλαδο) προκειμένου να λαμβάνετε όλα τα θρεπτικά συστατικά που χρειάζεστε.

(vi) Πίνετε καθημερινά 2-3 ποτήρια πράσινο τσάι. Ενεργοποιεί το μεταβολισμό και μειώνει την αποθήκευση λίπους στην κοιλιά.

(vii) Αυξήστε τη φυσική δραστηριότητα (καθημερινά 30 λεπτά γρήγορο περπάτημα)...

(Περιοδ. TV 24, τ. 308)

### **Μπισκοτάκια**

Υλικά: 100 γραμμ. αλεύρι για όλες τις χρήσεις. 160 γραμμ. ζάχαρη. 100 γραμμ. βούτυρο λιωμένο. 130 γραμμ. κουάκερ τριμμένο. 50 γραμμ. σοκολάτα τριμμένη στον τρίφτη. 50 γραμμ. σταφίδες. 1 αυγό. 1 κουταλάκι μπέικιν πάουντερ. Ξύσμα μανταρινιού.

Ανάβω τον φούρνο στους 160<sup>0</sup> C. Σε μια λεκάνη ανακατεύω το αλεύρι με το μπέικιν πάουντερ. Σε άλλη λεκάνη χτυπάω το βούτυρο με τη ζάχαρη και το αυγό. Προσθέτω σιγά σιγά το αλεύρι και το κουάκερ. Μετά προσθέτω τη σοκολάτα, το ξύσμα και τις σταφίδες. Τα ανακατεύω όλα αυτά με μια κουτάλα. Απλώνω μια λαδόκολλα σε ένα ταψί και βάζω κουταλιά κουταλιά από το μίγμα. Δεν βάζω κοντά κοντά τις κουταλιές, για να μην κολλήσουν μεταξύ τους στο ψήσιμο. Ψήνω γύρω στα 13-15 λεπτά. Αφήνω να κρυώσουν τα μπισκότα και τα βγάζω σε μια πιατέλα. Αν θέλω, προσθέτω λίγη ζάχαρη άχνη από πάνω.

(Ρένα της Φτελιάς, Ελληνική Κουζίνα 21, περιοδ. Τηλέραμα)

### **Παγωτό Ιμαλία**

Υλικά: 1 κουτί γάλα ζαχαρούχο. 3 αυγά (τους κρόκους). 1/2 κουτί κρέμα γάλακτος. Κακάο, βανίλια.

Αδειάζουμε το ζαχαρούχο γάλα μέσα σε μπολ. Προσθέτουμε τους κρόκους, τη βανίλια και την κρέμα γάλακτος. Την ανακατεύουμε καλά. Κρατάμε μικρή ποσότητα από το μείγμα και στο υπόλοιπο προσθέτουμε τρεις κουταλιές της σούπας κακάο. Τοποθετούμε τα δυο μείγματα σε μεταλλικά δοχεία για παγωτό και τα βάζουμε στην κατάψυξη να παγώσουν. Προτού παγώσουν τελείως, τα βγάζουμε και τα ξαναχτυπάμε στο μπλέντερ ή με το χτυπητήρι των αυγών. Τα ξαναβάζουμε στην κατάψυξη και,

όταν είναι έτοιμα, τα σερβίρουμε σχηματίζοντας ένα κωνικό βουνό με το καφέ παγωτό, τοποθετώντας πάνω του το λευκό ώστε να φαίνεται σαν χιονισμένη κορυφή. Στολίζουμε την κορυφή με το χάρτινο σημαϊάκι της ορειβατικής ομάδας που την κατέκτησε.

(περιοδ. «Ερευνητές», εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ 8-7-2001)

#### **Διαφημίσεις:**

-Ρούχα που χαρίζουν μια αίσθηση ελευθερίας που κρύβεται στους ρυθμούς της φύσης και στη μουσική προτείνει η milk & Honey. Η συλλογή περιλαμβάνει προτάσεις για όλες τις ώρες και απευθύνεται στη γυναίκα που δε φοβάται να ακολουθήσει την παρόρμηση της στιγμής.

-Σταθεροποιώντας το επικαλυπτικό μέικαπ και προσδίδοντας μεταξένια αίσθηση στην επιδερμίδα, η πούδρα Compact Powder της Coverderm διαθέτει τρεις συνθέσεις καλύπτοντας κάθε τύπο επιδερμίδας.

-Εστιάστε στις τσάντες με σύγχρονη δομή, όπως είναι οι αόρατες ραφές και οι πολύπλευρες επιφάνειες που καθορίζουν τη νέα εποχή του design. ( Τσάντα Follie-Follie).

-(Cute Girly Looks) Η έμφυτη κομψότητα αναδεικνύεται μέσα από δημιουργικά εμπριμέ μοτίβα, χαριτωμένες μίνι φούστες και γραμμές που τονίζουν τη γυναικεία σιλουέτα.

-Σταματήστε το χρόνο... Σύστημα ολικής επανόρθωσης, βασισμένο στη φιλοσοφία της επεμβατικής αισθητικής ιατρικής, από εξειδικευμένους ιατρούς του Ομίλου Υγεία.

-Modern & Chic: ... Δοκιμάστε αρώματα πλούσια σε νότες ανθέων πορτοκαλιάς και οσμανθού, αλλά και εκείνα που συνδυάζουν το περγαμόντο και το μανταρίνι στην κορυφή της σύνθεσής τους, με τριαντάφυλλο, ίριδα και γιασεμί, καθώς εξασφαλίζουν εξαιρετική φρεσκάδα και κομψότητα. Ενδιαφέρουσα επιλογή αποτελούν και οι πιο ανάλαφρες eau de toilette εκδοχές των κλασικών φλοράλ αρωμάτων.

(περιοδ. Harper's Bazaar, Ιανουάριος 2017)



## Παράρτημα II:

### Ενδεικτικές ασκήσεις για την επεξεργασία περιγραφικών κειμένων. Ασκήσεις παραδοσιακού τύπου ανεξάρτητες από το περιβάλλον.

Να γράψετε την ονομαστική και την αιτιατική πληθυντικού των επιθέτων:

|          |           |              |
|----------|-----------|--------------|
| ο βαρύς  | οι βαριοί | τους βαριούς |
| το μακρύ | .....     | .....        |
| η φαρδιά | .....     | .....        |
| ο παχύς  | .....     | .....        |
| η πλατιά | .....     | .....        |
| ο τραχύς | .....     | .....        |

Βρείτε και υπογραμμίστε τα επίθετα:

Κάποιος άγνωστος άνθρωπος έκανε περίεργες ερωτήσεις για εσένα.

Το άρθρο θα δημοσιευτεί στην αυριανή εφημερίδα.

Δόθηκε αυστηρή εντολή να μην έρθει κανείς απρόσκλητος στη γιορτή.

Τα συγκλονιστικά νέα τάραξαν τις καλοκαιρινές διακοπές μας.

Κατέβαλε μεγάλη προσπάθεια, αλλά ο στόχος του έμεινε απραγματοποίητος.

Τα ήσυχα τραγούδια ήταν η καλύτερη παρέα.

Το κατάλευκο χιόνι σκέπασε το ξερό έδαφος.

**Μια δροσερή αύρα έμπαινε από το μισάνοιχτο ξύλινο παράθυρο.**

### Ασκήσεις Δομικού τύπου, ανεξάρτητες από το περιβάλλον.

Να μεταφέρετε τις παρακάτω φράσεις στον πληθυντικό αριθμό:

|                            |                     |
|----------------------------|---------------------|
| ο βαρύς άνθρωπος ----->    | οι βαριοί άνθρωποι. |
| Το φαρδύ παντελόνι ----->  | τα.....             |
| τον πλατύ δρόμο ----->     | .....               |
| το βαθύ ποτάμι ----->      | .....               |
| η ελαφριά καρέκλα ----->   | .....               |
| της μακριάς φούστας -----> | .....               |

Υπογράμμισε την υπόθεση των παρακάτω υποθετικών λόγων:

Αν το θέλεις, θα στο χαρίσω.

Θα σου τηλεφωνήσω, αν προλάβω.

Αν χιονίσει, θα πάω για σκι.

Αν δε χαλάσει ο καιρός, θα πάμε εκδρομή.

Υπογράμμισε τις αποδόσεις των παρακάτω υποθετικών λόγων:

Δεν θα πάω στο πάρτι, αν δεν έρθεις.

Οι φίλοι σου θα σε εμπιστεύονται, αν κρατάς τα μυστικά τους.

Αν βρέξει, θα πάμε με το αυτοκίνητο.

Αν νιώσεις άσχημα, θα έρθω να σε δω.

Γράφω τις παρακάτω προτάσεις στον άλλο αριθμό:

- Το δηλητηριώδες μανιτάρι. → .....
- Του επιφανούς πολιτικού. → .....
- Τα ακριβή αντίγραφα. → .....
- Τους μανιόδεις χαρτοπαίκτες → .....
- Η βραχώδης περιοχή → .....
- Τις αχανείς εκτάσεις. → .....

**Ασκήσεις δομικού τύπου εν μέρει εξαρτημένες από το περιβάλλον.**

Γράφω πότε έχω ευθύ και πότε πλάγιο λόγο.

- Μου ζήτησε να τον βοηθήσω στα μαθηματικά. (.....)
- Ακόμη δεν έφαγες; ρώτησε η μητέρα. (.....)
- «Κάνε γρήγορα γιατί αργήσαμε» είπε η Μυρτώ. (.....)
- Με παρακάλεσε να του δανείσω ένα μολύβι. (.....)

Μετατρέπω τον ευθύ λόγο σε πλάγιο:

- « Πόσα πράγματα χρειάζεσαι;» ρώτησε ο Νίκος.
  - *Ο Νίκος ρώτησε πόσα πράγματα χρειάζομαι.*
- « Τι θα κάνουμε απόψε;» ρώτησε η Ιωάννα.
  - .....
  - *«Δεν παίζατε πολύ καλά» είπε ο προπονητής στους παίκτες.*
  - .....
- «Μήπως κάναμε λάθος;» αναρωτήθηκαν τα παιδιά.  
.....

Μετατρέπω τον πλάγιο λόγο σε ευθύ:

1. Η μαμά είπε ότι θα πάμε βόλτα.
  - i. *«Θα πάμε βόλτα» είπε η μαμά.*
2. Η Μαίρη είπε ότι θα φτιάξει κέικ σοκολάτας.
  - i. ....
3. Ο Ντίνος είπε στην Εύα ότι θα ταξιδέψουν μαζί.
  - i. ....
4. Η δασκάλα ρώτησε τα παιδιά αν το κατάλαβαν.
  - i. ....

Να μετατρέψεις τον ευθύ λόγο σε πλάγιο:

A) «Γιατί είσαι ακόμα εδώ;» τον ρώτησε ο Πέτρος.

B) «Τι ώρα θα γυρίσεις;» ρώτησε ο πατέρας την Ειρήνη.

Γ) «Εγώ θα φύγω σε λίγο» είπε η Μαρία.

Δ) «Θα έρθουμε να σας δούμε το καλοκαίρι» είπαν τα παιδιά.

Να μετατρέψεις τον πλάγιο λόγο σε ευθύ:

A) Ο Παναγιώτης είπε ότι θα τελειώσει αργά απόψε.

---

B) Τη ρώτησε πόσο είχε αγοράσει το φόρεμα.

---

Γ) Είπε ότι θα φύγει γιατί είναι κουρασμένος.

---

Δ) Η δασκάλα ρώτησε αγριεμένη ποιος έσπασε το τζάμι.

---

Ένωσε τις παρακάτω προτάσεις, για να σχηματίσεις υποθετικούς λόγους.

α) Θα πας εσύ. Θα έρθω κι εγώ.

.....

β) Θα γελάσεις. Θα σου πω τι έγινε.

.....

γ) Θέλεις να παίξουμε μπάλα. Να έρθεις στο γήπεδο.

.....

δ) Πήρες καλούς βαθμούς. Θα σου πάρω ό,τι δώρο θες.

.....

### Ασκήσεις επικοινωνιακού τύπου.

Επιλέγω τον σωστό τύπο:

Οι περιγραφές δεν είναι πολύ .....

α. ακριβές                      β. ακριβής                      γ. ακριβείς

Τα επίθετα έχουν τρία γένη, είναι δηλαδή.....

α. τριγενή                      β. τριγενοί                      γ. τριγενικά

Παρακολούθησε ένα ..... συνέδριο.

α. διεθνή                      β. διεθνής                      γ. διεθνές

Έλαβε μέρος στον ..... μαραθώνιο.

α. διεθνή                      β. διεθνής                      γ. διεθνές

Η επιτυχία του ήταν αποτέλεσμα της ..... προσπάθειάς του.

α. συνεχή                      β. συνεχούς                      γ. συνεχής

Αυτό είναι ένα ..... σφάλμα.

α. συνηθή                      β. συνήθες                      γ. σύνηθες

Οι ..... οργανισμοί χρειάζονται υποστήριξη.

α. ασθενής                      β. ασθενείς                      γ. ασθενή

Συμπληρώνω τα κενά βάζοντας τα επίθετα στον σωστό τύπο:

- Δεν είναι καλό να μαλώνουμε με τους ..... (συγγενής).  
Η στάθμη του νερού ανέβηκε λόγω των ..... (συνεχής) βροχοπτώσεων.  
Πολλά ατυχήματα οφείλονται στα ..... (ανεπαρκής) μέτρα της  
Τροχαίας και στην ..... (ελλιπής) σήμανση.  
Ο χειρουργός προχώρησε σε αφαίρεση του ..... (θυρεοειδής) αδένα.  
Οι ..... (καταρρακτώδης) βροχές προκάλεσαν ζημιές στις  
καλλιέργειες.  
Ύστερα από δύο ..... (ανεπιτυχής) προσπάθειες ο πιλότος  
πραγματοποίησε ..... (επιτυχής) προσγείωση.  
Είναι από τους πιο ..... (συνεπής) μαθητές.  
Για οποιαδήποτε εξέλιξη θα είμαστε σε ..... (διαρκής) επικοινωνία.  
Το κατάστημα δε σερβίρει ..... (οινοπνευματώδης) ποτά.

Υπογραμμίζω τη δευτερεύουσα πρόταση και σημειώνω αν πρόκειται για υποθετική ή πλάγια ερωτηματική:

- Θα περάσουμε ωραία, αν πάμε όλοι μαζί. (.....)  
Απορώ αν θα τα καταφέρω. (.....)  
Αναρωτιέμαι αν θα μου μιλήσει. (.....)  
Αν φύγουμε νωρίς, θα γλιτώσουμε την κίνηση. (.....)  
Με ρώτησε αν ήξερα το δρόμο. (.....)  
Αν προσπαθήσεις, θα τα καταφέρεις. (.....)

Συμπληρώστε τα κενά με τα επίθετα των παρενθέσεων στη σωστή πτώση και αριθμό:

Η συμμορία των αδέσποτων κυριαρχούσε στη γειτονιά. Ήταν πέντε με διαφορετικό τρίχωμα. Το ..... (καφετής) κανίς με την ..... (κανελής) σκυλίτσα άγνωστης ράτσας έτρεχαν μαζί με τον ..... (σταχτής) “αλήτη”, τον ..... (καφετής) ποιμενικό και τα δυο..... (κεραμιδής) πεκινουά. Οι..... (πορτοκαλής) και .....(θαλασσής) σακούλες με τα σκουπίδια συχνά δέχονται επίθεση από τη συμμορία των πέντε και η ..... (σταχτής) άσφαλτος γεμίζει με το περιεχόμενό τους.

Συμπληρώστε τις προτάσεις που ακολουθούν χρησιμοποιώντας τα επίθετα στον κατάλληλο τύπο:

Η δασκάλα μας έχει μια ..... (καφετής) τσάντα.  
Στο εξοχικό τους σπίτι έχουν ..... (βυσσινής) παράθυρα.  
Στολίζουν τα άλογα με ..... (θαλασσής) χάντρες.  
Στην Αίγινα πηγαίναμε με τον “..... (πορτοκαλής) Ήλιο”.  
Υπάρχει και ..... (σταχτής) αρκούδος.  
Είναι εντυπωσιακό το ..... (χρυσαφής) χρώμα της δύσης του ήλιου.  
Το φως του φεγγαριού είναι μερικές φορές ..... (ασημής)  
Ο παπούς μου έχει μια ..... (βυσσινής) πολυθρόνα.  
Αγόρασα μια φούστα με ..... (πορτοκαλής) ρίγες.  
Ξαφνικά μαζεύτηκαν ..... (σταχτής) σύννεφα στον .....  
(θαλασσής) ουρανό.

Είδα έναν ..... (κανελής) σκύλο να τρέχει κρατώντας στο στόμα του  
ένα ..... (μελιτζανής) πουκάμισο.  
Το σκυλάκι έχει μερικές ..... (κανελής ) βούλες.

## **Ενδεικτικές ασκήσεις για την επεξεργασία των αφηγηματικών κειμένων.**

### **Ασκήσεις παραδοσιακού τύπου ανεξάρτητες από το περιβάλλον.**

Μαθαίνω να εντοπίζω και να γράφω σωστά τα χρονικά, τα τροπικά και τα τοπικά  
επιρρήματα:

Χρονικά επιρρήματα: αμέσως, πάντοτε, ποτέ, κατόπιν, πάλι, πέρσι, πρόπερσι,  
σήμερα, αύριο, χθες, προχθές, τώρα, ύστερα, πριν, άλλοτε κ.α.

Τροπικά επιρρήματα: ωραία, όμορφα, δίκαια, άδικα, ευγενικά, άσχημα, όμορφα, κ.α.

Τοπικά επιρρήματα: εδώ, εκεί, επάνω, κάτω, μέσα, έξω, ανάμεσα, κοντά, μακριά, κ.α.

Να κλίνετε σε όλους τους χρόνους της ενεργητικής φωνής τα ρήματα υπομένω και  
βρίσκω

Να κλίνετε τα ρήματα θυμάμαι και κυριεύομαι στον Παρατατικό, στον Αόριστο και  
στον Υπερσυντέλικο.

Κάντε χρονική αντικατάσταση των ρημάτων στο πρόσωπο και τον αριθμό που  
βρίσκονται σε όλους τους χρόνους:

«Και απελπίστηκε η Μαγδαλινή. Δεν θα βρω μήτε φυλλαράκι, μουρμούρησε και  
δάκρυσε»

Αναγνώριση ρημάτων:

Να εντοπίσετε τα ρήματα στο παρακάτω απόσπασμα και να σημειώσετε σε ποιον  
χρόνο, φωνή, συζυγία, έγκλιση, πρόσωπο και αριθμό βρίσκεται το κάθε ένα:

«Με τη στάμνα στο χέρι, ο Γρηγόρης την πλησίασε. Έβγαλε τα καλούδια από τις  
τσέπες και τα ακούμπησε στη μαρμαρίνη πλάκα της βρύσης ψελλίζοντας το στιχάκι  
που του είχε μάθει η γιαγιά. -Όπως τρέχει το νερό, έτσι να τρέχουν τα καλά μας στο  
σπίτι μας.- Κι αφού τελείωσε, γέμισε τη στάμνα με το κελαρυστό νερό.»

Υπογραμμίστε τα χρονικά και τα τοπικά επιρρήματα από το απόσπασμα « Το  
τριαντάφυλλο των Χριστουγέννων» που μελετήσαμε:

Να βρείτε πέντε ρήματα σε χρόνο αόριστο και πέντε σε χρόνο παρατατικό στα  
αποσπάσματα που μελετήσαμε:

Στα δύο αποσπάσματα που μελετήσαμε να βρείτε τις μετοχές και να σημειώσετε  
ποιες είναι ενεργητικής και ποιες παθητικής φωνής:

Να γράψετε το πρώτο πρόσωπο αορίστου των ρημάτων:

Ακουγότανε, κύλησαν, προσπαθούσε, είχαν γυαλίσει, είχε περάσει, άφτασε.

Να γράψετε στα τρία γένη τις μετοχές των ρημάτων : λιγώνομαι, ακούγομαι,  
κυριεύομαι, παρουσιάζομαι.

Να κάνετε χρονική αντικατάσταση στο πρόσωπο του ρήματος που μου δίνεται σε όλους τους χρόνους.

|               |        |             |           |
|---------------|--------|-------------|-----------|
| Ενεστώτας     |        | πικραίνομαι |           |
| Παρατατικός   |        |             | θα φυτεύω |
| Εξ. Μελλ.     |        |             |           |
| Συνοπτ. Μελλ. |        |             |           |
| Αόρ.          | άργησε |             |           |
| Παρακ.        |        |             |           |
| Υπερς.        |        |             |           |
| Συντ. Μελλ.   |        |             |           |

Υπογραμμίστε τα ρήματα του κειμένου και γράψτε τα στη φωνή που βρίσκονται:

*Στο μεγάλο λιβάδι καταμεσής είχε φυτρώσει μια ψηλόλιγνη λεύκα. Κανένας δε θυμόταν πότε και πώς. Ίσως ούτε κι η ίδια θα μπορούσε να απαντήσει. Όλοι τη θαύμαζαν για τη λυγεράδα, την κορμοστασιά της και προπαντός για την ασημένια της τη φορεσιά.*

*Ποιος όμως θα το φανταζόταν πως ήταν μια δυστυχημένη λεύκα; Όσο μακριά κι αν έστελνε το βλέμμα της δε συναντούσε άλλο δέντρο.*

*«Ολομόναχη, λοιπόν, χωρίς φίλους, χωρίς κάποιον ν' αλλάζω δυο κουβέντες», συλλογιζόταν.*

Χρήστος Μπουλιώτης, Η  
παράξενη αγάπη του αλόγου και  
της λεύκας,  
Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Ενεργητική  
φωνή.....  
Παθητική  
φωνή.....

Γράφω τον Αόριστο των παρακάτω ρημάτων:

|           |          |           |          |
|-----------|----------|-----------|----------|
| Ενεστώτας | Αόριστος | Ενεστώτας | Αόριστος |
| ξεχωρίζω  |          | ρωτώ      |          |
| στηρίζω   |          | ποτίζω    |          |
| συναντώ   |          | γράφω     |          |
| αφήνω     |          | προσπαθώ  |          |

Υπογραμμίστε τα ρήματα των παρακάτω προτάσεων και γράψτε σε ποιο χρόνο βρίσκονται:

χρόνοι

- Το πρόσωπό της έλαμπε από χαρά.
- Θα βρείτε τις οδηγίες στο κουτί.
- Θα έχει έρθει το πρωί.
- Έριξε το βέλος με το τόξο.
- Από χθες έχουν έρθει οι φίλοι μας.

Υπογραμμίστε τα επιρρήματα και τις φράσεις με προθέσεις που δηλώνουν χρόνο:

- Ήρθαν τότε τα παιδιά στην παιδική χαρά.
- Ο Γιάννης πήγε χθες στο πάρτι της Ανθής.
- Δεν βλέπουμε συχνά, αλλά τα λέμε πότε πότε στο τηλέφωνο.
- Ύστερα από δύο χρόνια επέστρεψε στην Ελλάδα.

ε) Ως τη Δευτέρα θα μάθουμε τι έγινε.

Υπογραμμίστε τις δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις και κυκλώστε τους συνδέσμους:

Δύο καλεσμένοι έφυγαν προτού τελειώσει το πάρτι.

Πριν πάρεις τηλέφωνο, ψάξε για τη διεύθυνση.

Θα πάμε στην παιδική χαρά, αφού διαβάσεις.

Υπογραμμίστε λέξεις, φράσεις ή προτάσεις που δηλώνουν χρόνο:

Ο δάσκαλος έλλειπε σήμερα, γιατί ήταν άρρωστος.

Πρέπει να ανοίγεις πού και πού τα παράθυρα για να μπαίνει καθαρός αέρας.

Καθημερινά μιλάω με πολύ κόσμο.

Φτάνοντας στο σπίτι είδα τη Μαίρη να με περιμένει.

Οι εξετάσεις ξεκινούν από αύριο.

Θα βγούμε στην αυλή, αφού χτυπήσει το κουδούνι.

Να υπογραμμίσετε τους χρονικούς προσδιορισμούς και να προσδιορίσετε το είδος τους.

Θα έρθει στο σπίτι μας αύριο.

Αθλείται καθημερινά, για να έχει καλή φυσική κατάσταση.

Θα γυρίσει σε δύο χρόνια.

Τα νέα μέτρα θα ισχύσουν από σήμερα.

Θυμήθηκα το τηλέφωνό σου ύστερα από μέρες.

Ενώ έφευγα, με πήρε η μαμά μου τηλέφωνο.

Όταν ήρθε το καλοκαίρι, άρχισε η ζέστη.

Δεν θα ξεχάσω ποτέ τις φετινές διακοπές.

Φτάσαμε αργά. Το τρένο έχει ήδη φύγει.

Θα πάω να παίξω αφού τελειώσω το πρωινό μου.

Υπογραμμίστε τα ρήματα στις παραπάνω προτάσεις και γράψτε σε ποιο χρόνο βρίσκονται.

Να κλίνετε τα ρήματα μελετώ και γράφω στον Ενεστώτα, στον Παρατατικό, στον Αόριστο και στον Παρακείμενο οριστικής της ενεργητικής φωνής:

Ενεστώτας

Παρατατικός

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Αόριστος

Παρακείμενος

.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
Γράψτε χωριστά τα ρήματα της ενεργητικής και της παθητικής φωνής:

πλένομαι, χτενίζομαι, τρέχω, διαβάζω, δέχομαι, εύχομαι, ελπίζω, βαδίζω, σκέφτομαι, συλλογίστηκα, πότισα, κοιμόμουν, βλέπω, αγαπώ.

Ενεργητική φωνή:

Παθητική φωνή:

Υπογραμμίστε τα χρονικά επιρρήματα στις παρακάτω προτάσεις:

Χτες, μου πήρε όλη την ημέρα να τελειώσω τις ασκήσεις.

Ποτέ δεν είχα γελάσει τόσο πολύ.

Μου είπε ότι κάποτε θα καταλάβω τι έγινε.

Υπογραμμίστε τα τοπικά επιρρήματα στις παρακάτω προτάσεις:

Θα πάτε αριστερά, αμέσως δεξιά και μετά ευθεία.

Το σχολείο είναι κοντά στο σπίτι του.

Κάτω από το χαλί έκρυψα το κλειδί της επάνω πόρτας.

Υπογραμμίστε τα τροπικά επιρρήματα στις παρακάτω προτάσεις:

Τελείωσα εύκολα τις ασκήσεις και βγήκα γρήγορα έξω.

Τα πήγε καλά στις εξετάσεις.

Έκατσε χαλαρά δίπλα στη θάλασσα και ήπια αργά τον καφέ του.

Να βρείτε τις γενικές και τις αιτιατικές του χρόνου:

Το μεσημέρι έκανε πολλή ζέστη.

Κάθε καλοκαίρι πηγαίνει στο εξοχικό του.

Θα πάμε στο εξοχικό μας της Παναγίας.

Καλή αντάμωση του χρόνου.

Υπογραμμίστε τις γενικές και τις αιτιατικές που φανερώνουν χρόνο στις παρακάτω προτάσεις.

Την επόμενη μέρα έφυγε για τη δουλειά.

Τα σχολεία κλείνουν τον Ιούνιο και ανοίγουν τον Σεπτέμβριο.

Το πρωί τρώω καλά.

Θα πρέπει να περιμένουμε τρεις μήνες για το καινούριο αυτοκίνητο.

Την άνοιξη θα πάμε ταξίδι.

Θα ξεκινήσουμε το πρωί.

Να υπογραμμίσετε τις υποθετικές προτάσεις στους παρακάτω υποθετικούς λόγους:

Αν δεν προσπαθείς, δεν γίνεται να τα καταφέρεις.

Μην ξενυχτάς, αν θες να νιώθεις καλά.

Δεν θα ερχόμουν αν δεν με είχες προσκαλέσει.

Αν δεν νιώθεις καλά, να πας στο γιατρό.

Να υπογραμμίσετε τις αποδόσεις στους παρακάτω υποθετικούς λόγους:

Αν δεν δουλεύεις, δεν θα έχεις έσοδα.



Αν χιονίσει αύριο δεν θα πάω στο σχολείο.  
Μην το φας αν δεν σου αρέσει.  
Αν χρειαστείτε βοήθεια θα έρθω αμέσως.

Υπογραμμίστε τους χρονικούς προσδιορισμούς και αναφέρετε το είδος τους:

Θα τηλεφωνηθούμε αργότερα.  
Η γιορτή θα γίνει απόψε.  
Θα γυρίσω το βράδυ.  
Ελάτε το Σάββατο να φάμε μαζί.  
Καλή αντάμωση τον Σεπτέμβριο.  
Θα συναντηθούμε του χρόνου.  
Αύριο ξεκινάμε τις διακοπές μας.  
Όταν έμαθε τα νέα λυπήθηκε πολύ.  
Όταν δεν έχω πολλή δουλειά γυρίζω νωρίς.  
Τον χειμώνα χιονίζει πολύ.  
Η αγορά θα είναι ανοιχτή από νωρίς.  
Κάποτε θα με καταλάβεις. Ελπίζω να μην είναι αργά.  
Δεν θα σε ξεχάσω ποτέ.  
Θα έρθει το απόγευμα.

Ρήματα σε –ούμαι και –ώμαι: Μαθαίνω να κλίνω προφορικά (στον ενεστώτα) τα ρήματα: κινούμαι ..... και εξαρτώμαι .....

Τώρα κλίνω γραπτά τα ρήματα: στερούμαι και εγγυώμαι.

-Συμπληρώνω με τον κατάλληλο τύπο:

(κινούμαι) Ένας αρχαίος σοφός είπε ότι τα πάντα ..... Η γη ..... γύρω από τον ήλιο κι εσύ ..... μαζί με τη γη.

(εξαρτώμαι) Οι άνθρωποι ..... ο ένας από τον άλλο. Εγώ ..... από εσένα, κι εσύ ..... από μένα.

Τρέψε στην παθητική φωνή τους παρακάτω ενεργητικούς αορίστους: να διατηρήσεις το πρόσωπο και τον αριθμό:

*έβρεξα, έγραψες, έκοψε, πνίξαμε, στρέψαμε, έκαψαν*

Γράψε στα τρία γένη τις παθητικές μετοχές των ρημάτων:

*ανάβω, βάφω, κρύβω, προκόβω, σκάβω, σκύβω.*

(Ομάδα Εργασίας 1976: 111, 117 & 126)

**Ασκήσεις Δομικού τύπου, ανεξάρτητες από το περιβάλλον.**

Συμπληρώστε με τα αντίθετα επιρρήματα:

Το δώρο μου κόστισε πολύ ..... (φθηνά)

Δεν κάνει να τρως ..... από όσο πρέπει. (περισσότερο)

Νομίζω πως παραπονιόσουν ..... (δίκαια)

Τελικά δεν ήταν και τόσο ..... (ωραία)  
 Σε αυτό το νησί πηγαίνουμε ..... (σπάνια)  
 Κάθε Σαββατοκύριακο ξυπνάμε ..... (νωρίς)

Να συμπληρώσετε στον παρακάτω πίνακα τον ενεστώτα και τον παρατατικό της οριστικής στο πρόσωπο που ζητείται:

| Ενεστώτας                  | Παρατατικός |
|----------------------------|-------------|
| συγκεντρώνω: β'ενικ. ....  | .....       |
| παραμελούμαι: β'πληθ. .... | .....       |
| αποσπώμαι: α'ενικ. ....    | .....       |
| αποτελούμαι: γ'ενικ. ....  | .....       |
| προηγούμαι: β'πληθ. ....   | .....       |
| εγγυώμαι: γ'πληθ. ....     | .....       |
| εξασκούμαι: γ'ενικ. ....   | .....       |
| διερωτώμαι: β'ενικ. ....   | .....       |
| διηγούμαι: γ'πληθ. ....    | .....       |
| αφαιρούμαι: α'πληθ. ....   | .....       |
| μιμούμαι: γ'πληθ. ....     | .....       |
| επικαλούμαι: γ'ενικ. ....  | .....       |

Συμπληρώνω τον παρατατικό και τον αόριστο του κάθε ρήματος όπως στο παράδειγμα:

|               | Παρατατικός | Αόριστος  |
|---------------|-------------|-----------|
| εγγυώμαι      | εγγυόμουν   | εγγυήθηκα |
| εξαρτώμαι     | .....       | .....     |
| εκτιμώμαι     | .....       | .....     |
| διερωτώμαι    | .....       | .....     |
| δαπανώμαι     | .....       | .....     |
| τιμώμαι       | .....       | .....     |
| Προσαρτώμαι   | .....       | .....     |
| Αντανακλώμαι  | .....       | .....     |
| καταστρέφω    | .....       | .....     |
| παραμένεις    | .....       | .....     |
| διαλύουν      | .....       | .....     |
| καταλαμβάνετε | .....       | .....     |
| συλλαμβάνουμε | .....       | .....     |
| συγγράφω      | .....       | .....     |
| προσβάλλεις   | .....       | .....     |
| παραλείπεις   | .....       | .....     |

να σχηματίσετε το γ'ενικό και γ'πληθυντικό πρόσωπο του παρατατικού και του αορίστου των παρακάτω ρημάτων:

|             | θεωρούταν/θεωρούνταν | θεωρήθηκε/θεωρήθηκαν |
|-------------|----------------------|----------------------|
| θεωρείται   | .....                | .....                |
| εξαντλείται | .....                | .....                |
| εξαρτάται   | .....                | .....                |
| απολογείται | .....                | .....                |
| εγγυάται    | .....                | .....                |
| απειλείται  | .....                | .....                |

να ξαναγράψετε τις παρακάτω προτάσεις με τα ρήματα στον παρατατικό και στον αόριστο της οριστικής στη φωνή που βρίσκονται:

Αυτά τα θέματα δεν τον εμπνέουν.

.....  
.....  
.....

Εδώ συμβαίνει κάτι περίεργο.

.....  
.....  
.....

Δεν υπάρχει έγκριση, υποστηρίζουν μερικοί.

.....  
.....  
.....

Δεν υπερβάλλεις με όσα του λες.

.....  
.....  
.....

Πολλοί εκφράζονται επαινετικά για την παράσταση και αυτό ευχαριστεί πολύ τον σκηνοθέτη και τους άλλους συντελεστές της.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Αυτά που λέτε δεν αντιπροσωπεύουν το πνεύμα της εποχής.

.....  
.....  
.....

-Συμπληρώστε τα κενά:

(Εμείς) .....όταν ήλθε ο θεός (τρώω - υπερσυντέλικος)

Στη γιορτή του πατέρα (εμείς) ..... (τρώω - αόριστος)

..... και .....(πίνω - αόριστος)

(Εσείς) στις επτά .....στο μάθημα (πηγαίνω - συντελεσμένος μέλλοντας)

(Εμείς) .....στον γιατρό (πηγαίνω - στιγμιαίος μέλλοντας)

(Εσείς) από ποια πόρτα ..... (βγαίνω - αόριστος)

..... μου, πού είναι η εφημερίδα (λέω - προστακτική αορίστου)

.....γρήγορα μέσα. Κάνει κρύο (μπαίνω - προστακτική αορίστου)

(Εγώ) σου ..... πολλές φορές να με περιμένεις (λέω – παρακείμενος)

-Συνεχίστε:

*Θέλω να μελετήσω, για να περάσω τις εξετάσεις*  
*Θέλεις να μελετήσεις, για να περάσεις τις εξετάσεις*

.....  
.....  
.....  
.....

Ρήματα στην ενεργητική και παθητική φωνή. Συμπληρώνω όπως στα παραδείγματα:

Ενεργητική φωνή

| Ενεστώτας  | Αόριστος  | Στιγμιαίος μέλλοντας |
|------------|-----------|----------------------|
| εξιχνιάζει | εξιχνίασε | θα εξιχνιάσει        |
| εξετάζει   | .....     | .....                |
| πετά       | .....     | .....                |
| κατακτά    | .....     | .....                |
| στήνει     | .....     | .....                |
| λύνει      | .....     | .....                |

Παθητική φωνή

|              |              |                |
|--------------|--------------|----------------|
| εξιχνιάζεται | εξιχνιάστηκε | θα εξιχνιαστεί |
| .....        | .....        | .....          |
| πετιέται     | .....        | .....          |
| .....        | .....        | .....          |
| .....        | .....        | .....          |
| .....        | .....        | .....          |

(Βελαλίδης κ.ά. 1987α: 72)

Να σχηματίσετε τους αορίστους και την παθητική μετοχή των ρημάτων:

(α) σκάβω, βάφω  
εγκαταλείπω, κλέβω

λατρεύω, παύω

(β) στέλνω, παραγγέλνω

δέρνω απονέμω

μαραίνω, πλένω

Παράδειγμα: (α) γράφω, έγγραψα, γράφτηκα, γραμμένος

παιδεύω, παιδεψα, παιδεύτηκα, παιδεμένος

(β) σπέρνω, έσπειρα, σπάρθηκα, σπαρμένος

(Τσολάκης 1982: 259)

Γράψτε τα ρήματα στην ενεργητική φωνή:

δικαιολογούμαι → δικαιολογώ

νικιέμαι ..... κατηγορούμαι .....

αγαπιέμαι ..... προσκαλούμαι .....

πουλιέμαι ..... θεωρούμαι .....

κρεμιέμαι ..... τοποθετούμαι .....

πετιέμαι ..... αποτελούμαι .....

στεναχωριέμαι ..... εξαιρούμαι .....

Συνεχίστε:

αγαπώ → αγαπήσου αγαπηθείτε

κρατώ → ..... .....

ξεχνώ → ..... .....

πληροφορώ → ..... .....

χαιρετώ → ..... .....

πετώ → ..... .....

Γράψτε τους αντίστοιχους τύπους του παρατατικού:

θεωρούνται → θεωρούνταν

βαριέσαι → ..... δικαιολογείται → .....

κρατιόμαστε → ..... εξυπηρετούμαι → .....

πουλιέται → ..... συνεννοείσαι → .....

στεναχωριέμαι → ..... καλλιεργούνται → .....

(Μπαμπινιώτης κ.ά. 1995: 187, 188, 262, 276 & 292)

### **Ασκήσεις δομικού τύπου εξαρτημένες από το περιβάλλον.**

Να αλλάξετε τις παρακάτω προτάσεις χρησιμοποιώντας τον αιτιολογικό σύνδεσμο «γιατί» και προσέχοντας πού θα βάλετε κόμμα.

Έχω πολλή δουλειά και δεν θα γυρίσω νωρίς.

.....  
Έγραψε καλά στις εξετάσεις και χάρηκε πολύ.

.....  
Τέλειωσε η μπαταρία του και το ρολόι σταμάτησε.

.....  
Η στάθμη της θάλασσας ανεβαίνει και οι παράκτιες πόλεις κινδυνεύουν να πνιγούν.

.....  
Ο πληθυσμός της γης μεγαλώνει και οι επιστήμονες ανησυχούν.

.....  
Άργησες πολύ και έφυγα.

.....  
Έχω πολλή δουλειά και δεν θα γυρίσω νωρίς.

Να ξαναγράψετε το κείμενο βάζοντας τα ρήματα σε χρόνο Παρατατικό:

Η θάλασσα είναι ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της περιοχής, καθώς όπου κι αν στέκεται κανείς την αντικρίζει ν' απλώνεται μπροστά του. Έτσι οι άνθρωποι είναι στενά δεμένοι μαζί της και κάνουν πολλά ταξίδια, εκμεταλλευόμενοι τους ανέμους που φυσούν ανάλογα με την εποχή του χρόνου.

.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....  
Να ξαναγράψετε το κείμενο βάζοντας τα ρήματα σε χρόνο Αόριστο:

Η θάλασσα αποτελεί το μέσο επικοινωνίας, το δρόμο που φέρνει τους ανθρώπους του τόπου σε επαφή με άλλους λαούς και πολιτισμούς, είναι αυτή που τους βοηθάει να καλυτερέψουν τη ζωή τους. Γι' αυτό και αυτοί την αγαπούν και δένονται μαζί της, την υμνούν στα τραγούδια τους και τη συνδέουν με τα παραμύθια τους.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Να γράψετε την πρόταση «Ντροπιασμένη στράφηκε και βγήκε έξω από τη σπηλιά» , στο ίδιο πρόσωπο, σε όλους τους χρόνους.

Να βρείτε στο απόσπασμα του Μάνου Κοντολέων τρεις χρονικές προτάσεις. Να τις υπογραμμίσετε και να κυκλώσετε τον χρονικό σύνδεσμο.

Να αναγνωρίσετε ποιες από τις υπογραμμισμένες δευτερεύουσες προτάσεις είναι υποθετικές και ποιες πλάγιες ερωτηματικές:

Θα συναντηθείτε αν πας στο ραντεβού.  
Θα πήγαινα στο χωριό αν είχε καλό καιρό.  
Με ρώτησε αν θα του τηλεφωνήσεις.  
Αμφιβάλλω αν θέλει να έρθει μαζί μας.  
Με ρώτησε αν τον θυμόμουν.  
Φώναξέ με αν χρειαστείς κάτι.  
Δεν θυμόμουν αν είχαμε ξανασυναντηθεί.  
Αναρωτιέμαι αν θυμάται τα γενέθλιά μου.  
Όλα θα ήταν αλλιώς αν είχε έρθει στην ώρα του.  
Αν σηκωθείς νωρίς θα προλάβεις το τρένο.

Να μεταφέρετε όλα τα ρήματα από τις τρεις πρώτες παραγράφους του αποσπάσματος του Μάνου Κοντολέων σε χρόνο παρατατικό.

Να συμπληρώσετε τα κενά με τον κατάλληλο τύπο του ρήματος που βρίσκεται στην παρένθεση.

Για αρκετό καιρό η εταιρία ..... (εξάγω) μεγάλες ποσότητες πρώτων υλών.  
Χθες οι βουλευτές ..... (διεξάγω) συζήτηση για τη χώρα.  
Για αρκετά χρόνια οι Τούρκοι έμποροι ..... (εισάγω) από τη Χίο μαστίχα, λεμόνια και πορτοκάλια.  
Το πρωί η αστυνομία ..... (προσάγω) τον κατηγορούμενο στον ανακριτή.

Συνελήφθησαν οι κακοποιοί που ..... (απάγω) χθες τον γνωστό επιχειρηματία.  
Οι επιστήμονες ..... (συνάγω) όλα αυτά τα χρήσιμα συμπεράσματα από τα πειράματα που έκαναν.  
Για πολλά χρόνια οι μελετητές ..... (διεξάγω) έρευνες για το θέμα αυτό.

Να συμπληρώσετε τις προτάσεις με τον κατάλληλο τύπο του ενεστώτα ή του παρατατικού των ρημάτων που βρίσκονται στην παρένθεση.

Κάθε φορά που βρισκόταν σε δύσκολη θέση .....  
(επικαλούμαι, παρατ.) τους παλιούς του τίτλους.  
Ο στρατός προχωρούσε. .... (προηγούμαι, παρατ.)  
το ιππικό και ακολουθούσαν τα πεζοπόρα τμήματα.  
Θα δυσκολευτεί, γιατί..... (αποτελούμαι, ενεστ.) από  
ανομοιογενή στοιχεία.  
Ένα από τα προσόντα σου είναι ότι ..... (διηγούμαι, ενεστ.)  
ωραίες ιστορίες.  
Γέλασα πολύ την ώρα που ο Γιάννης ..... (μιμούμαι, παρατ.)  
τον καθηγητή του.  
Ο δάσκαλος τους έκανε παρατήρηση, γιατί διαρκώς .....  
(αφαιρούμαι, παρατ.) κατά τη διάρκεια του μαθήματος.  
Έχει την εντύπωση ότι ..... (παραμελούμαι, ενεστ.)  
συνεχώς από τους φίλους του.  
Προτιμούν πάντα τα υλικά που ..... (χρησιμοποιούμαι,  
ενεστ.) στη χώρα τους.  
Σου ..... (εγγυώμαι, ενεστ.) κανείς για την επιτυχία της  
έρευνας;  
Τότε τα προϊόντα από τα οποία ..... (εξαρτώμαι) άμεσα η ζωή των  
ανθρώπων ..... (εξαντλούμαι) γρήγορα.  
Αυτά τα θέματα παλαιότερα δεν ..... (δημοσιοποιούμαι) από  
τα ΜΜΕ.  
Ενώ ..... (προηγούμαι) στο σκορ, τελικά έχασαν.  
Τα παιδιά συχνά ..... (μιμούμαι) τους μεγαλύτερους.  
Ποιος ..... (εγγυώμαι) πως η κατάσταση θα βελτιωθεί;

Να κυκλώσετε τον σωστό τύπο του ρήματος κάθε φορά:

Νομίζω πως ..... αν πιστεύουμε τις υποσχέσεις του.  
απατούμαστε                    απατόμαστε                    απατώμαστε  
Γιατί ..... συνέχεια;  
προσποιόσαστε                    προσποιείστε                    προσποιούστε  
Αυτό δεν ..... από εμάς.  
εξαρτιόταν                    εξαρτιώταν                    εξαρτούταν  
Τα υλικά ..... σιγά σιγά.  
εξαντλιόνταν                    εξαντλούντουσαν                    εξαντλούνταν  
Νομίζω πως ο φίλος σου το ..... αυτό.  
δικαιούνταν                    δικαιούταν                    δικαιόταν

Συμπληρώστε το κείμενο με τα ρήματα που λείπουν, στον αόριστο:  
(ξεκινώ, χειροκροτώ, σταματώ, προχωρώ, νικώ, πηδώ, χτυπώ)



Οι αθλήτριες.....όλες μαζί. ....με επιτυχία  
το πρώτο εμπόδιο και οι θεατές τις ..... Σε λίγο  
μια....., γιατί .....  
στο πόδι. Οι άλλες .....προς το  
τέρμα..... η αθλήτρια με τον αριθμό 3.  
(Μήτσης 2015, σελ.509)

Συμπληρώστε τα ρήματα με τις καταλήξεις που πρέπει:  
Όταν τα παιδιά ταχτοποιήθηκαν στα θρανία τους, ο δάσκαλος ρώτησε:  
Ποιος βράχ..... σήμερα;  
Πολλά χέρια σηκώθ....., ενώ μια φωνή ακούστ.....:  
Εσύ, Νίκο, πώς βολεύτ..... χωρίς ομπρέλα;  
Μοιράστ..... ένα αδιάβροχο με τον Σπύρο.  
Κι εσείς, είδα, στριμωχτ..... τρεις κάτω από την ομπρέλα της Κυκής!  
Αυτή δεν ήταν βροχή, κύριε, ήταν κατακλυσμός.  
(Μήτσης 2015, σελ. 509)

Συμπληρώστε τις καταλήξεις -με, -μαι, -νται, -ται, -τε:  
(Ο Καραγκιόζης βρίσκει..... έξω απ' την παράγκα του. Από μέσα ακούγε..... η  
φωνή του Κολλητήρη:)  
Πατέλα, εμείς πεινά..... Κι εσύ κοιμάσαι;  
Αίσχος! Επιτρέπε..... να πεινά..... στην εποχή μας;  
Γρήγορα να ξαπλώσε..... στα κρεβάτια σας, να φά.....  
Και τι θα φά..... στα κρεβάτια μας;  
Δεν έχε..... ακούσει που λένε πως οι νηστικοί ονειρεύο..... καρβέλια; Ε, αυτό να  
κάνε..... κι εσείς. Να κοιμηθεί....., να ονειρευτεί..... ό,τι τραβά η ψυχούλα σας, να  
φά..... και να χορτάσε..... Εγώ έτσι κάνω μια ζωή. Κοιμά..... νηστικός,  
ονειρεύο..... όλη τη νύχτα φαγητά και σηκώνο..... το πρωί χορτάτος.  
Μήτσης, 2015 σελ. 510

Μεταφέρετε το παρακάτω κείμενο από το παρόν στο παρελθόν:  
*Ένα κορίτσι βρίσκεται μέσα στη σπηλιά όπου γεννήθηκε το αγόρι που θα άλλαζε τον  
κόσμο.  
Ένα κορίτσι που θέλει να προσφέρει κι αυτό το δώρο του στο νεογέννητο μωρό.  
Μα είναι ένα φτωχό κορίτσι.  
Δεν έχει μήτε χρυσάφι μήτε διαμάντι μήτε μύρο.  
Κι έτσι ψάχνει να βρει ένα λουλούδι ...*  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Να βάλετε τα ρήματα στον αόριστο:  
Με τον ερχομό του φθινοπώρου η εικόνα της μικρής γειτονιάς μας .....  
(αλλάζω) ξαφνικά. Όλα ..... (παίρνω) μια άλλη μορφή. Ο καταγάλανος  
ουρανός ..... (γεμίζω) με άσπρα και μαύρα σύννεφα, ο δυνατός

αέρας..... (σκορπίζω) στους δρόμους τα κίτρινα φύλλα των δέντρων  
και οι χαρούμενες φωνές των παιδιών στους δρόμους ..... (παύω).  
Χτες το απόγευμα ..... (πέφτω) οι πρώτες στάλες της βροχής.  
Μήτσης Ναπολέων, 2015 σελ. 513

Προσπαθήστε να ενώσετε τις παρακάτω προτάσεις κάνοντας τη μια από τις δυο εξαρτημένη. Χρησιμοποιήστε τις λέξεις ή φράσεις που είναι στην παρένθεση:  
Μου αρέσει το διάβασμα. Διαβάζω πολλά βιβλία. (γιατί)

.....

Είδα το πολύχρωμο βιβλίο και ενθουσιάστηκα πάρα πολύ. (όταν)

.....

Διάβασα πολύ και κουράστηκαν τα μάτια μου. (επειδή)

.....

Διάβαζε τόσο σιγανά. Μόλις μπορούσα να τον ακούσω. (ώστε)

.....

Είχε πολλά βιβλία. Δεν έδινε κανένα στους φίλους του. (αν και)

.....

### Ασκήσεις επικοινωνιακού τύπου.

Να αντικαταστήσετε στα παρακάτω αποσπάσματα τον αόριστο με παρατατικό και να κρίνετε το αποτέλεσμα.

Ποιες είναι οι διαφορές των παραπάνω χρόνων σε επίπεδο χρήσης και ποιος ο ρόλος του ποιου ενέργειας;

*«Να το λουλούδι σου λοιπόν...» είπε ο άγγελος και η Μαγδαληνή ποτέ πια δεν τον ξανάδε.*

*Μα δεν την ένοιαζε, γιατί μπροστά της είδε να φυτρώνει και να θειρεύει μια τριανταφυλλιά και να βγάζει ένα και μόνο μπουμπούκι... Ένα λουλούδι. Ένα τριαντάφυλλο. Λευκό με μικρές, αχνές, κόκκινες στάλες. Ένα λουλούδι....κάτι σαν δάκρυ της χαράς ή στάλα κόκκινη του αίματος της αγάπης.  
Και η Μαγδαληνή*

Ποιον χρόνο επιλέγει ο συγγραφέας, (Μανος Κοντολέων), στην περίληψή του στο εξώφυλλο του βιβλίου; Γιατί κατά τη γνώμη σας κάνει αυτή την επιλογή;

(Μήτσης, 2015 σελ.522)

### Ασκήσεις κατευθυντικού λόγου Παραδοσιακού τύπου

Να συμπληρώσετε τον πίνακα:

|  |   |   |
|--|---|---|
| οριστική ενεστώτα<br>υποτακτική<br>αντιγράψω<br>πηγαίνει<br>δεν πέφτεις<br>θυμόμαστε<br>δεν ξεχνούν<br>συνενοείστε | εξακολουθητική υποτακτική<br><br>να αντιγράψω<br>.....<br>.....<br>.....<br>..... | συνοπτική<br><br>να αντιγράψω<br>.....<br>.....<br>.....<br>..... |
|--|---|---|

Να σχηματίσετε τη συνοπτική υποτακτική και τη συνοπτική προστακτική των ρημάτων:

|  |   |   |
|--|---|---|
| οριστική αορίστου<br>προστακτική<br>μοίρασες<br>κλείσατε<br>ενημερωθήκατε<br>έφτιαξες<br>είδες<br>ήρθατε<br>παραδόθηκε | συνοπτική υποτακτική<br><br>να μοιράσεις<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....<br>..... | συνοπτική<br><br>μοίρασε<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....<br>..... |
|--|---|---|

Να υπογραμμίσετε τα Υ των παρακάτω απρόσωπων ρημάτων και εκφράσεων:

- α. Ήταν ανάγκη να έρθει κι αυτός μαζί μας;
- β. Φαίνεται πως θα βρέξει και γι' αυτό πρέπει να μαζέψουμε τα ρούχα.
- γ. Χρειάστηκε να κάνω κάποιες αλλαγές στο κείμενο.
- δ. Είναι φυσικό να τον συμπαθούν όλοι.
- ε. Ενδέχεται να φάμε μαζί αύριο.

### Δομικού τύπου

Να υπογραμμίσετε τα ρήματα των παρακάτω προτάσεων και να γράψετε στις παρενθέσεις την έγκλιση στην οποία βρίσκεται το καθένα:

- Ο Νίκος χτύπησε το πόδι του. (.....)  
Πιστεύω πως θα θελήσει να έρθει.  
(...../...../.....)  
Ανακάτεψε, σε παρακαλώ πολύ, το φαγητό. (...../.....)  
Ελάτε όσο πιο γρήγορα μπορείτε, αλλά μην τρέχετε στον δρόμο.  
(...../...../.....)  
Ας αναλάβει ο καθένας τις ευθύνες του για ό,τι έγινε.  
(...../.....)  
Είχαν υποσχεθεί να μας βοηθήσουν. (...../.....)

Να μετατρέψετε τις ΟΦ σε ΡΦ

Σεβασμός στους μεγαλύτερους.

---

Η προετοιμασία των μαθητών.

---

Η αφήγηση της ιστορίας.

---

Η επανάληψη των μαθημάτων.

.....

Να μετατρέψετε τις υπογραμμισμένες φράσεις από ΡΦ σε ΟΦ

Μολύνεται το περιβάλλον.

.....

Αφηγείται όμορφα πολλές ιστορίες.

.....

Παρουσιάζει το νέο του βιβλίο.

.....

Συλλέγει σπάνια γραμματόσημα.

.....

Να μετρατρέψετε τις υπογραμμισμένες φράσεις από ρηματικές σε ονοματικές και το αντίστροφο:

Έφυγα από τη δουλειά πριν λήξει ο χρόνος.

.....

Μόλυνση της ατμόσφαιρας.

.....

Η μπόρα σταμάτησε πριν ξημερώσει.

.....

Υπήρξε παράταση της προθεσμίας.

.....

Θα στρώσω τα χαλιά πριν χειμωνιάσει.

.....

Μετατρέψτε τις παρακάτω απλές προτάσεις σε επαυξημένες:

Οι μαθητές γράφουν διαγώνισμα.

.....

Η Μαίρη παίζει πιάνο.

.....

Το παιχνίδι είναι ακριβό.

.....

Μετατρέψτε τις παρακάτω επαυξημένες προτάσεις σε απλές:

Τα θέματα των εξετάσεων ήταν αρκετά εύκολα.

.....

Ο διευθυντής της εταιρίας επέστρεψε από το ταξίδι του στο εξωτερικό.

Η μαθήτρια με το γαλάζιο φόρεμα είναι πολύ ψηλή για την ηλικία της.

Χαρακτηρίστε τις παρακάτω προτάσεις ως απλές ή επαυξημένες:

Ο ήλιος βγήκε. (.....)

Ο Γιάννης είναι ευγενικός. (.....)

Ο μπαμπάς του Νίκου είναι αρκετά μεγάλος. (.....)

Επικοινωνιακού τύπου:

Καταλήξεις:

Αφ\_\_στε τα αυτοκίνητά σας και μετακινηθ\_\_ με τα μέσα μαζικής μεταφοράς όσο περισσότερο μπορ\_\_.

Αν πρέπει να μεταβ\_\_ σε κάποιο μέρος, χρησιμοποι\_\_ το ποδήλατό σας.

Διατηρ\_\_ τις παραλίες καθαρές.

Εξοικονομ\_\_ χρήματα και ενέργεια συμμετέχοντας στη διαδικασία ανακύκλωσης.

Σεβαστείτε τη φύση και το περιβάλλον.

Να ξαναγράψετε το παρακάτω κείμενο μεταφέροντας τα ρήματα στην υποτακτική:

Ο Στέλιος πλένει το πρόσωπό του, βουρτσίζει τα δόντια του και ντύνεται, ετοιμάζει την τσάντα του, πηγαίνει στην κουζίνα, πίνει το γάλα του και φεύγει για το σχολείο. Διασχίζει προσεκτικά τον δρόμο, περνάει από το σπίτι του φίλου του του Σπύρου και πηγαίνουν μαζί στο σχολείο.

*Η γιαγιά είπε στον Στέλιο να πλύνει το πρόσωπό του*

.....

.....

*Δεν παρέλειψε να του θυμίσει να διασχίσει προσεκτικά τον δρόμο.....*

.....

.....

.....

Προσπαθήστε να γράψετε πάλι τους κανόνες του παιχνιδιού, σαν να δίνετε οδηγίες στους φίλους σας.

Μαζεύονται πολλά παιδιά και χωρίζονται σε δύο ομάδες με τον ίδιο αριθμό παικτών η καθεμία. Οι κάρτες του παιχνιδιού μοιράζονται στις δύο ομάδες. Τα παιδιά κρατάνε χρόνο με μια κλεψύδρα. Παίρνουν μία κάρτα σε κάθε γύρο. Ένας παίκτης περιγράφει

στην υπόλοιπη ομάδα του τη λέξη που γράφει η κάρτα. Δεν πρέπει όμως να πει τις απαγορευμένες λέξεις που γράφονται στο κάτω μέρος της κάρτας. Αν το κάνει, η ομάδα του χάνει. Διαφορετικά, συνεχίζει με τον ίδιο τρόπο και στις επόμενες κάρτες, μέχρι να τελειώσει ο χρόνος. Όποια ομάδα τελειώσει όλες τις κάρτες της πρώτη, κερδίζει.

.....  
.....  
.....  
Μπορείτε να βρείτε ποια έγκλιση χρησιμοποιείται στις παρακάτω προτάσεις και τι δηλώνει:

- 2 Μην κάνετε φασαρία, γιατί κοιμάται η γιαγιά.  
Η έγκλιση είναι \_\_\_\_\_ και φανερώνει \_\_\_\_\_.
- 3 Θα ήθελα να πάμε στο λούνα παρκ.  
Η έγκλιση είναι \_\_\_\_\_ και φανερώνει \_\_\_\_\_.
- 4 Μου αρέσουν τα επιτραπέζια παιχνίδια.  
Η έγκλιση είναι \_\_\_\_\_ και φανερώνει \_\_\_\_\_.
- 5 “Αγοράστε βιβλία” είπε η δασκάλα.  
Η έγκλιση είναι \_\_\_\_\_ και φανερώνει \_\_\_\_\_.
- 6 Θα μπορούσα να παίζω όλη μέρα με τους φίλους μου.  
Η έγκλιση είναι \_\_\_\_\_ και φανερώνει \_\_\_\_\_.
- 7 Τα παιχνίδια είναι πάντα διασκεδαστικά.  
Η έγκλιση είναι \_\_\_\_\_ και φανερώνει \_\_\_\_\_.
- 8 Ελάτε γρήγορα όλοι.  
Η έγκλιση είναι \_\_\_\_\_ και φανερώνει \_\_\_\_\_.

Σημειώστε Μ για μεταφορά και Κ για κυριολεξία:

- 2 Μας πήρε τα αυτιά με τις φωνές του. \_\_\_\_\_
- 3 Πήρε το βιβλίο μου και δεν το επέστρεψε. \_\_\_\_\_
- 4 Το ακροατήριο κρεμόταν από τα χείλη του. \_\_\_\_\_
- 5 Συζητήσαμε και μου άνοιξε την καρδιά της. \_\_\_\_\_
- 6 Ο παππούς λατρεύει τα εγγόνια του. Όποτε μιλάει γι' αυτά, το στόμα του στάζει μέλι.

Συμπληρώστε τα κενά του παρακάτω κειμένου, βάζοντας τα ρήματα των παρενθέσεων στο σωστό πρόσωπο:

Η θέα των σκουπιδιών στους δρόμους, που \_\_\_\_\_ (θεωρούμαι) τουλάχιστον αντιαισθητική, αποτελεί συχνά λόγο τσακωμού μεταξύ των ανθρώπων μιας πολυκατοικίας. Εσείς το \_\_\_\_\_ (θεωρώ) σημαντικό; Για να \_\_\_\_\_ (μπορώ) να \_\_\_\_\_ (ζω) σε μια ήσυχη και καθαρή γειτονιά χωρίς να \_\_\_\_\_ (ενοχλώ) τους διπλανούς σας και χωρίς να \_\_\_\_\_ (δημιουργώ) αναστάτωση, \_\_\_\_\_ (ζητώ) από όλους τους ενοίκους της πολυκατοικίας να κατεβάζουν τα σκουπίδια λίγη ώρα πριν περάσει το απορριμματοφόρο και \_\_\_\_\_ (προσπαθώ) εσείς πρώτοι να δίνετε το καλό παράδειγμα. Καλό θα ήταν να \_\_\_\_\_ (χρησιμοποιώ) μεγάλες μαύρες σακούλες, διότι είναι πιο ανθεκτικές.

Να υπογραμμίσετε τα απρόσωπα ρήματα και τις απρόσωπες εκφράσεις των παρακάτω προτάσεων:

Το χειμώνα βραδιάζει νωρίς.  
Τι πρόκειται να κάνεις με αυτό το θέμα;  
Είναι σίγουρο ότι θα έρθει η Μαρίνα;  
Υποτίθεται ότι θα ερχόσουν στο σπίτι μου.  
Δεν βγήκαμε έξω, γιατί φυσούσε δυνατά.  
Είναι κρίμα να χαθεί αυτό το ταλέντο.  
Δε με νοιάζει τι θα σκεφτεί ο κόσμος.

Να χαρακτηρίσετε τα υπογραμμισμένα ρήματα των παρακάτω προτάσεων ως απρόσωπα ή προσωπικά.

- α. Αληθεύει ότι το εργοστάσιο θα κλείσει; ( \_\_\_\_\_ )  
β. Η γυμναστική μπορεί να σε βοηθήσει ουσιαστικά. ( \_\_\_\_\_ )  
γ. Χρειάζεται υπομονή κι επιμονή αυτή η δουλειά. ( \_\_\_\_\_ )  
δ. Τον χειμώνα νυχτώνει νωρίς. ( \_\_\_\_\_ )  
ε. Από το μπαλκόνι του σπιτιού μου φαίνεται το γήπεδο. ( \_\_\_\_\_ )

Τα ρήματα των παρακάτω προτάσεων άλλοτε είναι απρόσωπα και άλλοτε προσωπικά. Μπορείς να βρεις τη λειτουργία τους σε κάθε πρόταση;

- α. Δε γίνεται να μην έρθεις στη γιορτή μου. \_\_\_\_\_  
β. Το φαγητό γίνεται ακόμη. Θα φάμε αργότερα. \_\_\_\_\_  
γ. Χρειάζεται να επιμείνεις περισσότερο. \_\_\_\_\_  
δ. Η άσκηση χρειάζεται σε όλες τις ηλικίες. \_\_\_\_\_  
ε. Ο καιρός φαίνεται συννεφιασμένος. \_\_\_\_\_  
στ. Φαίνεται πως δεν έχει καλή διάθεση. \_\_\_\_\_  
ζ. Το ρολόι μου αξίζει πολλά χρήματα. \_\_\_\_\_  
η. Αξίζει να έχουμε φίλους στη ζωή μας. \_\_\_\_\_  
θ. Η μουσική ακούγεται δυνατά. \_\_\_\_\_  
ι. Ακούγεται πως θα ψηφιστεί νέος νόμος.

Στο παρακάτω κείμενο υπάρχουν πολλά απρόσωπα ρήματα και απρόσωπες εκφράσεις. Βρείτε τα, εντοπίστε τα υποκείμενά τους και στη συνέχεια γράψτε τα στον πίνακα που ακολουθεί.

Είναι καλό να συμμετέχουμε στον διάλογο που γίνεται στην τάξη. Απαγορεύεται να διακόπτουμε τους συμμαθητές μας. Κάτι τέτοιο δείχνει αγένεια. Πρέπει να ακούμε τη δασκάλα μας. Με τον τρόπο αυτό φαινόμαστε ευγενικοί. Πολλές φορές κάνουμε λάθη απροσεξίας, γι' αυτό χρειάζεται να είμαστε προσεκτικοί. Μόνο έτσι θα πετύχουμε τους στόχους μας. Αξίζει να προσπαθήσουμε για το καλύτερο.

Απρόσωπα ρήματα

Υποκείμενα

---

---

---

---

### Παράρτημα III:

Φύλλο Αξιολόγησης Μαθητή

Ατομικά στοιχεία:

Αγόρι \_\_\_\_\_ Κορίτσι \_\_\_\_\_

| Περιγραφή  | Καθό-<br>λου<br>- 0 - | λίγο<br>- 1 - | αρκετά<br>- 2 - | πολύ<br>- 3 - | πάρα<br>πολύ<br>- 4 - |
|--|-----------------------|---------------|-----------------|---------------|-----------------------|
| 1. Ανταπόκριση του κειμένου στις βασικές απαιτήσεις του είδους:  |                       |               |                 |               |                       |
| 2. Επίτευξη ολοκληρωμένης περιγραφής (όλων των επιμέρους χώρων – στοιχείων).   |                       |               |                 |               |                       |
| 3. Η περιγραφή διακρίνεται από λογική και χωρική σειρά.  |                       |               |                 |               |                       |
| 4. Η περιγραφή των επιμέρους χώρων - στοιχείων διακρίνεται από σαφήνεια.   |                       |               |                 |               |                       |
| 5. Χρησιμοποιείται ποικιλία επιθέτων.  |                       |               |                 |               |                       |
| 6. Χρησιμοποιείται επαρκής αριθμός κατάλληλων επιθέτων.  |                       |               |                 |               |                       |
| 7. Τα χρησιμοποιούμενα επίθετα ορθογραφούνται σωστά.   |                       |               |                 |               |                       |
| 8. Χρησιμοποιούνται προσδιορισμοί του τόπου.   |                       |               |                 |               |                       |
| 9. Χρησιμοποιούνται ποικίλοι προσδιορισμοί του τόπου.  |                       |               |                 |               |                       |
| 10. Χρησιμοποιείται επαρκής αριθμός κατάλληλων προσδιορισμών του τόπου.  |                       |               |                 |               |                       |
| 11. Χρησιμοποιούνται ορθογραφήμενα οι προσδιορισμοί του τόπου.   |                       |               |                 |               |                       |
| 12. Το κείμενο διαθέτει συνοχή.  |                       |               |                 |               |                       |
| 13. Χρησιμοποιούνται δευτερεύουσες προτάσεις.  |                       |               |                 |               |                       |
| 14. Γίνεται σωστή χρήση δευτερευουσών προτάσεων.   |                       |               |                 |               |                       |
| 15. Ορθογραφούνται σωστά οι δευτερεύουσες προτάσεις.   |                       |               |                 |               |                       |
| 16. Είναι επιτυχής η προσαρμογή των γραμματικών δομών και τύπων στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου κειμενικού είδους. |                       |               |                 |               |                       |
| Σύνολο :   |                       |               |                 |               |                       |

Παρατηρήσεις:



Φύλλο Αξιολόγησης Μαθητή

Ατομικά στοιχεία:

Αγόρι \_\_\_\_\_ Κορίτσι \_\_\_\_\_

| Αφήγηση   | Καθό-<br>λου<br>- 0 - | λίγο<br>- 1 - | αρκετά<br>- 2 - | πολύ<br>- 3 - | πάρα<br>πολύ<br>- 4 - |
|---|-----------------------|---------------|-----------------|---------------|-----------------------|
| 1.Ανταπόκριση του κειμένου στις βασικές απαιτήσεις της αφήγησης.  |                       |               |                 |               |                       |
| 2.Αντιστοιχία του περιεχομένου με την αφήγηση που ζητήθηκε.   |                       |               |                 |               |                       |
| 3.Επίτευξη του σκοπού της αφήγησης.   |                       |               |                 |               |                       |
| 4.Η αφήγηση ανταποκρίνεται στη δομή της αφήγησης (δηλ. έχει αρχή, εξέλιξη και τέλος);                               |                       |               |                 |               |                       |
| 5.Υπάρχει σαφής προσδιορισμός των προσώπων, των χώρων και των αντικειμένων;   |                       |               |                 |               |                       |
| 6.Η παράθεση των γεγονότων γίνεται με λογική και χρονική σειρά;   |                       |               |                 |               |                       |
| 7.Είναι ευδιάκριτος ο χρόνος παρουσίασης των γεγονότων;   |                       |               |                 |               |                       |
| 8.Το κείμενο διαθέτει συνοχή;   |                       |               |                 |               |                       |
| 9.Γίνεται σωστή επιλογή των γραμματικών χρόνων;   |                       |               |                 |               |                       |
| 10. Είναι επιτυχής η ορθογράφηση των ρηματικών τύπων;   |                       |               |                 |               |                       |
| 11.Γίνεται σωστή χρήση δευτερευουσών προτάσεων;   |                       |               |                 |               |                       |
| 12. Ορθογραφούνται σωστά οι δευτερεύουσες προτάσεις;  |                       |               |                 |               |                       |
| 13.Χρησιμοποιούνται προσδιορισμοί του χρόνου;   |                       |               |                 |               |                       |
| 14.Χρησιμοποιούνται ποικίλοι προσδιορισμοί του χρόνου;  |                       |               |                 |               |                       |
| 15.Χρησιμοποιείται επαρκής αριθμός κατάλληλων προσδιορισμών του χρόνου;   |                       |               |                 |               |                       |
| 16.Είναι επιτυχής η προσαρμογή των γραμματικών δομών και τύπων στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου κειμενικού είδους; |                       |               |                 |               |                       |
| Σύνολο :  |                       |               |                 |               |                       |

Παρατηρήσεις:

Φύλλο Αξιολόγησης Μαθητή

Ατομικά στοιχεία:

Αγόρι \_\_\_\_\_ Κορίτσι \_\_\_\_\_

| Κατευθυντικός λόγος / Διαφήμιση  | Καθό-<br>λου<br>- 0 - | λίγο<br>- 1 - | αρκετά<br>- 2 - | πολύ<br>- 3 - | πάρα<br>πολύ<br>- 4 - |
|--|-----------------------|---------------|-----------------|---------------|-----------------------|
| 1. Επίτευξη επιδιωκόμενου στόχου.  |                       |               |                 |               |                       |
| 2. Παροχή απαραίτητης πληροφόρησης.  |                       |               |                 |               |                       |
| 3. Σαφής προσδιορισμός των πλεονεκτημάτων του προϊόντος.   |                       |               |                 |               |                       |
| 4. Αποφυγή των μειονεκτημάτων του προϊόντος.   |                       |               |                 |               |                       |
| 5. Είναι σύντομη και περιεκτική.   |                       |               |                 |               |                       |
| 6. Σαφής προσδιορισμός του δέκτη / του αγοραστικού κοινού στο οποίο απευθύνεται.                                     |                       |               |                 |               |                       |
| 7. Παρουσία κατάλληλης κατευθυντήριας φράσης (μότο).   |                       |               |                 |               |                       |
| 8. Σωστή χρήση των ρηματικών εγκλίσεων.  |                       |               |                 |               |                       |
| 9. Σωστή χρήση ρηματικών προσώπων και χρόνων του ρήματος.  |                       |               |                 |               |                       |
| 10. Σωστή ορθογράφιση των ρηματικών τύπων.   |                       |               |                 |               |                       |
| 11. Είναι επιτυχής η προσαρμογή των γραμματικών δομών και τύπων στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου κειμενικού είδους. |                       |               |                 |               |                       |
| Σύνολο :   |                       |               |                 |               |                       |

Παρατηρήσεις:

#### Παράρτημα IV:

### « Περιγράφω το σχολείο μου »

Στη περιοχή που κατοικώ, στην Ν. Ευρυθραία, υπάρχουν τρία δημοτικά σχολεία. Εγώ πάω στο δεύτερο <sup>δημοτικό σχολείο</sup> το οποίο είναι ευρύχωρο και μεγάλο, διότι σιτημάζεται με το τρίτο δημοτικό σχολείο.

Αυτό το κτίριο είναι λίγο παλιό\* Επίσης έχει παρα πολλές αίθουσες διδασκαλίας άλλες φωτεινές, επειδή είναι από την μπροστινή μεριά του σχολείου και άλλες σκοτεινές, διότι είναι από την πίσω μεριά του σχολείου. Αυτές που καίνε από την μπροστινή μεριά <sup>του σχολείου</sup> έχουν ποδή γεύση και ποδή φως επειδή αυτές που κοιτάνε από την πίσω μεριά του σχολείου έχουν κρύο και είναι σκοτεινές.

Εγώ είμαι πολύ τυχερή, διότι η τάξη μου καίει από την μπροστινή μεριά του σχολείου και είναι αρκετά ευρύχωρη.

Έχει δύο κλιμακώδεις και έναν προτζέκτορα με ένα διάφανο.

Σε αυτό το κτίριο υπάρχουν και άλλες αίθουσες που χρησιμοποιούνται για διάφορα άλλα μαθήματα. Στο υπόγειο υπάρχει μια αίθουσα μουσικής, μια αίθουσα ποδηλατών εκδηλώσεων, μια αίθουσα καλλιτεχνικών και μια αποθήκη όπου περιέχει χριστουγεννιάτικα πράγματα. Στο ισόγειο έχει μια αίθουσα βιβλιοθήκης όπου μπορούμε να δανειστούμε βιβλία, μια αίθουσα πληροφορικής που περιέχει παλιούς υπολογιστές,

την γνωστή αίθουσα των δασκάλων η οποία είναι τεράστια και έχει ένα γραφείο για κάθε δάσκαλο, μια αίθουσα όπου βρίσκεται η νοσηλεύτρια του σχολείου μας και άλλη μια αίθουσα όπου βρίσκεται ο φύλακας του σχολείου μας. Όπως και το σχολείο το ίδιο και η αυλή είναι τεράστια. Περιέχει δύο επίπεδα το ένα πιο ψηλά για τα πιο μικρά παιδιά και το άλλο πιο χαμηλά για τα πιο μεγάλα παιδιά το οποίο επίσης περιέχει και ένα χιόνιστο μπάσκετ αλλά και ένα χιόνιστο βόλεϊ.

Επειδή το σχολείο είναι μεγάλο και ευρύχωρο ο σύλλογος χονένων διοργανώνει και άλλες δραστηριότητες. Όπως ζωγραφική, σάκι, ποδόσφαιρο, μπάσκετ, κιθάρα, χορό και άλλα πολλά.

Πρόκειται αυτό το σχολείο είναι μεγάλο, ευρύχωρο και βολικό. Είναι τυχερή που πέφτα το δημοτικό σε αυτό το σχολείο, αλλά ταυτόχρονα δυστυχισμένη διότι θα το αποχωριστώ και θα πάω σε ένα καινούριο σχολείο που δεν θα γνωρίσω. Μακάρι όλα τα παιδιά του κόσμου να είχαν ένα τέτοιο σχολείο!!

## Εκθεση

Θέμα «Ένα ζώο που αγαπώ»

Από (οι) ζέρω εσ σκοδι είναι ο  
καρτερος φίδος εσ ανθρωπώ.

Από εσ εσσερα σκοδι, που  
έχω εσ αγαπημένο μου ~~δουδ~~ που εσ  
αγαπώ πιο πολύ είναι η Life.

Όταν απέκνησα εσν Life ησαν  
χειρίνας. Την είχαν παρασεί σεσν δουδ.  
Ανά εσ μπαμπά μου με άλλα ερεία αδελ-  
φάκια. Τα ερεία πέθαναν αλλά η Life  
έζησε γιατί πήγε κάτω από κάποι ζύδα  
και όταν εσν βρήκαμε εσν κραχίσσαμε  
για να μην πεθάνει. Ήταν αρκετά μικρά,  
μόλις είχε γεννηθεί.

Η Life εφωσερικά είναι εδο  
κόπρη επρά εσ ένα εσν εσεί είναι  
μαύρο μαζί με καφέ. Τα μάτια εσν  
είναι κατώς γαλάζια με μαύρα.

Ηλαζει εσν περνάω αρκετά καλά  
Παίζουμε μαζί, με δαγκώνει για να  
παιζουμε. Μερικές φορές πλύνω εσν  
σπρά και με σπρά.



Για την <sup>δυναμική αφοσίωση</sup> life νιώθω ευχαρίστηση  
χαρά, Παλιχιδι, Παρεα κ.α.

Ένα περιπέτειο μαζί της ήταν όταν η  
στην έφερε ο θεός μου και τότε την  
πήρα αγκαλιά. Ήταν τόσο γλυκιά  
με κοίταζε μέσα στα μάτια και μίριζε  
μαρμάρι, παρόμοι που έκανε κακά της  
πάντα μας. Αλλά ένα ήταν όταν την  
αγαίσαμε με το μπλερό, ήταν φάρμα  
αυτό.

Τα συναισθήματα για αυτό το  
περισσότερο νιώθω χαρά, δίνω από τη  
χαρά μου.

Τετάρτη 28 Νοβρίου 2018

Αφηγούμαι την ημέρα της γιορτής της παρέλασης.

Στηκώθηκα το σπίτι, ηλώθηκα χτενιστήκα και  
έβαλα τη στάση της παρέλασης μου. Ημωνα  
τόσο χαρούμενη που θα παρθελάνα για το  
σχολείο μου, ε

Μόλις σταματήσαμε όλοι, πήραμε το  
αυτοκίνητο και ο μπαμπάς μου, μας πήγε  
σε ένα σημείο που θα φριεομασταν όλα  
τα σχολεία για να ξεκινήσουμε την παρέλαση.  
Περιμέναμε εκεί αρκετή ώρα μέχρι να αρχί-  
σουμε, ώσπου ήρθε η σύλλη για να παρέλασαν.  
Τρέχαμε όλοι περὰ δίωθε για να βρούμε την  
σειρά μας!

Μόρατα από εμπν βρίσκονταν αρκετά σχολεία  
τα οποία, τα περισσότερα είχαν αρχίσει να  
παρθεάουν. Μετά από λίγα λεπτά ήρθε και η  
δικιά μας σειρά. Πήρα τη θέση μου, τις αποστά-  
σεις από τα άλλα κορίτσια και ένα χαμόγελο  
μέχρι τα αυτιά. Ημωνα τόσο περήφανη για τα  
εαυτό μου! Όταν φτάσαμε στους εοιέηλους,  
χύρισα το κεφάλι και τους χαμόγελάσα.



Κατόπιν, αφού τελειώσαμε, περιμέναμε τους γονείς μας να έρθουν να μας πιάσουν. Οι γονείς μου είχαν συνεννοηθεί με τους γονείς της φίλης μου να πάμε όλοι μαζί σε μια καφετέρια να πιούμε κάτι. Αφού πήγαμε καθίσαμε όλοι μαζί σε <sup>ένα</sup> μεγάλο τραπέζι, πίνουντας οι γονείς καφέ και εμείς τα παιδιά ένα χυμό. Είπες όμως όταν τελειώσαμε τον χυμό μας θυήκαμε έξω από το μαγαζί και παίξαμε για πολλή ώρα!!!

Αρχότερα, αφού τελειώσαμε και θαρρήκαμε πήγαμε σε ένα κοραιο εστιατόριο της Ερυθραίας για να φάμε! Εκεί είχε πολύ εύροιο φαγητό και το ευχαριστήθηκαμε όλοι μας.

Κανονια οτιδήποτε όμως φύγαμε και κάναμε μια βόλτα σχεδόν <sup>σε</sup> όλη την Ερυθραία για να χανέροντες! Τότε... πήγαμε σπίτι να ξεκουρα-στούμε γιατί έτσι κι αλλιώς, την επόμενη μέρα είχαμε σχολείο.

Τα συνειρήματα μου για όλη αυτήν την ιδιαίτερη μέρα είναι ανάμικτα. Ήταν πολύ περή-φανη για τα εαυτό μου αλλά είχα και πολλή αγωνία, μήπως <sup>και, δεν πάει καλά</sup> ξεχάσω τα θέματα. Ευχαία να είναι και στο δωμάτιο και στο λίκνιο έτσι όπως εκείνη τη μέρα!!!



## Έκθεση

Θέμα: ένα φανταστικό ταξίδι  
σε μια άλλη εποχή

Από μικρός μου άρεσε η Αίγυπτος  
γι' αυτό αν είχα μια χρονομηχανή  
θα ταξίδευα στην αρχαία Αίγυπτο  
περίπου το 3000 π.Χ.

Φτάνοντας στο καιρό θα είχα  
τις πυραμίδες και τους διακοσμημέ-  
νους ναούς, θα είχα τους αρχαίους  
Παπύρους και θα είχα τον ποταμό  
Νείλο. Θα ήταν ένα περιπετειώδες  
ταξίδι.

Θα ήθελα να συναντήσω την  
μεγαλή βασίλισσα Ήνη των Φαραώ. Να τα-  
ξιδέψω με καμήλες και να ανέβω στα  
πυραμίδα χωσός που είναι ένα  
απίστευτο έργο τέχνης του κόσμου.

Η αρχαία Αίγυπτος έχει μεγάλα  
μυστήρια. Θα ήθελα να περιπλανηθώ  
μέσα στις πυραμίδες και να  
μάθω τα μυστικά τους.

Το ταξίδι θα γινόταν συναρτα-

σπικό αν ζούσα μια μέρα ριψοκινδύ-  
νη μέρα <sup>ση' μη ονοια</sup> που θα επιβίωσα και  
θα μάθαινα κάτι πολύ σημαντικό  
το ταξίδι <sup>όταν</sup> τελείωσα <sup>επιώθελ</sup>.

υπερήφανες, ενθουσιασμένες και  
ικανοποιημένες που είδα αυτόν  
τον κόσμο από κοντά και όχι μόνο  
απ' τα βιβλία.

Τώρα θέλω να επιστρέψω  
στην πραγματικότητα και όταν  
μεγαλώσω έχω μαι να επισκεφτώ  
την Αίγυπτο

«Η καλύτερη μέρα των διακοπών μου!»

Πήρασα πολύ καλά στις διακοπές μου πήγα στην Λούσσα, στην Ακράτα και στην Μυτιλήνη. Όμως σήμερα θα σας πω την αγαπημένη μου μέρα.

Στην Λούσσα με τον φίλο μου τον Δημήτρη, την αδερφή του την Ελισάβετ, την μαμά του και τον παππού του τον Νίκο και την Καρέλια και την θεία του την Βασιλική πήγαμε στην θάλασσα.

Κάναμε πάνω από μία ώρα μπάνιο. Μετά βγήκαμε και όταν στεγνώσαμε αρχίσαμε να παίζουμε ρακέτες. Όταν νόησε η Βασιλική επειδή είναι δασκάλα δόκδα μας ίδιχνε αρκετές στάσεις. Όταν ο Νίκος έγινε κατακόρυφο έπεσε ανάποδα με την πλάτη στην άμμο. Ο αδερφός μου έκανε ρόδες από εδώ κι από εκεί. Ενώ εκείνη την ώρα ήμουνα στην θάλασσα με την Ελισάβετ και κάναμε αχνώνες τρεξίματος. Και η μαμά μου με την Καρέλια κάνανε κανονική δόκδα. Μετά φύγαμε και πήγαμε σπίτι της γιαγιάς του Δημήτρη όπου εκεί κοιμηθήκαμε.

Την επόμενη ημέρα φαγάμε πρωινό, πήγαμε πάλι στην θάλασσα, φάγαμε μεσημεριανό, πίζαμε και πήγαμε σπίτι.

Όρες ώρες σκεφτόμαι «καιάρι να ζούσα άλλα μία τέτοια ημέρα».

## "Περιγράφω το σπίτι μου"

Το σπίτι μου είναι στη Λαμία  
29 είναι μεγάλο και έχει ένα  
μεγάλο κήπο.

Το δωμάτιο μου είναι μικρό  
αλλά εμένα μου αρέσει γιατί έχει  
μέσα ένα υπολογιστή και ένα  
υφαντο κρεβάτι. Το δωμάτιο των γονιών  
μου είναι μεγάλο και με πολλές  
οικονομικές αξίες που με βοηθούν  
το δωμάτιο είναι πολύ μεγάλο και έχει  
και άλλα παιχνίδια. Στο σαλόνι μια  
μεγάλη τηλεόραση και μια διπλή  
τράπεζα έχει ένα μεγάλο τραπέζι  
και μια οθόνη έχει μια μεγάλη  
τραπέζα με πολλά ποτά.  
Στο κάτω μέρος είναι ένα μεγάλο  
τραπέζι και με πολλές αξίες.  
Και στο διπλό δωμάτιο έχω  
ένα γυμναστήριο με βάρες  
ο κήπος έχει ένα μεγάλο το έργο  
ποδοσφαίρου και ένα μπάνιο.

ΘΑ ΠΕΙΣ ΚΑΙ ΕΝΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙ!

Casatoys®

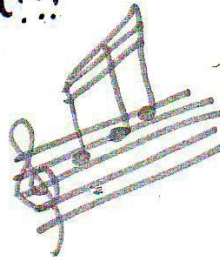
Θα το παίζεις και θα πεις κι ένα τραγούδι!!

Τραγούδι στο φούτ. Ανταγωνισμός στο αποκορύφωμα.

Πάρτε το φανταστικό σας μικρόφωνο και τραγουδίστε  
κάντε μέσα σε 20 δευτερόλεπτα. Λέγεις σαν βανό.

Θα μπόρέσεις να τις χρησιμοποιήσεις όλες;

Ο πιο καλός .... Τραγουδάει!!!



1. Ηλικία: το πρώτο μισό

στη Ν. Ευρώπη υπάρχουν 3 διαφορετικές ομάδες.  
Το 2<sup>ο</sup> <sup>δύο</sup> μισό του 2<sup>ου</sup> μιστού, μαζί με ένα άλλο, έχουν παρόμοια  
στο 2<sup>ο</sup> μισό διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Το σχέδιο μας είναι παλιό αλλά μεγάλο και χερσ.  
Μόνο 53 σελίδες, όταν το έλεγα είναι γύρω με λίγο  
πρόσβαση και έχει παλιό σχέδιο και είναι  
Μόνο 100 σελίδες στο σχέδιο είναι οι ίδιες  
ίδιες γόρτες οι οποίες μέσα περιέχουν εύθραυστες  
διαδοχικές και όλες είναι σχετικά ίδιες. Περιέχουν  
πολλά φωνήματα για να κινούνται τα παιδιά, μια μεγάλη  
αδρά που κινείται η αντιστοίχηση, βασισμένη σε κάθε  
τάξη και μια μεγάλη βιβλιοθήκη στην οποία υπάρχει  
πολλά διάφορα πράγματα στην παλιό επιμέλεια  
και πολλά άλλα. Η δική μας είναι ίδια με τις άλλες  
αλλά είναι από τις πιο φουσκωτές γιατί βρίσκονται μπροστά  
στο σπίτι του εκδότη μου και επίσης είναι και από  
τις πιο μεγάλες.

Υπάρχουν επίσης και άλλες εύθραυστες που χρησιμοποιούνται  
για άλλα πράγματα στην σχέση στο υπόλοιπο  
μια εύθραυστη μεθόδους, όταν έχει υπάρχει ένα πλάνο  
ένα απλό και δυο μινιμαλές, όπου ο ένας είναι μινιμαλές  
περισσότερο. Ακριβώς όπως υπάρχει μια ευχέρωση

αίθουσα εκδηλώσεων. Εκεί υπάρχει μια θάλασσα που την χρησιμοποιούμε για διάφορες γιορτές που επαγγέλονται με κάποιο ποίημα. Επίσης υπάρχει και μια αίθουσα εικαστικών την οποία δεν την χρησιμοποιούμε και πολύ. Υπάρχουν πολλές σπουδές που βάζουμε διάφορα άχρηστα πράγματα ή τα χρησιμοποιούμε μόνο τα Χριστουγεννιάτικα δέντρα που τα χρησιμοποιούμε μόνο τα Χριστουγεννιάτικα. Στο κτίριο υπάρχει μια αίθουσα στην οποία κάθονται ο φύλακας και η νοσηλεύτρια που μας βοηθάει όταν χτυπάμε. Επίσης υπάρχει και μια τεράστια αίθουσα που κάθονται οι δασκάλοι την ώρα του διαδιδάσκοντες και ξεκινούν και δίνουν φρονιμάκια τα γραφεία των Δευθεντιών και λίγο πιο δίπλα φρονιμάκια μια αίθουσα το δουλειά τους βιβλία και τα επιστρέφουμε. Υπάρχουν εκατομμύρια βιβλία εκεί. Και τέλος υπάρχει ένα αβαείο που σε πίνει σε έναν όροφο βιβλίων. Στο 1ο όροφο υπάρχει μια αίθουσα που πίνει τα παιδιά με μαθητικά προβλήματα. Υπάρχουν και άλλες αίθουσες που εκεί υπάρχουν διαφορετική χάρτες που μας δίνουν πάντα στην αρχή της χρονιάς. Στο 2ο όροφο υπάρχει μια αίθουσα χημείας αλλά δεν την χρησιμοποιούμε.

Εξω από το σχολείο υπάρχει μια γιγάντια αυλή. Έχουμε ένα κάτω προαύλιο που έχει

χηρδο και μοσθικες και στο πανω προσωπιο  
υπαρχουν πολλα δοντα και χιρι-χιρι ενα  
μικρο βασιλι με χιριμα και μικρα και μεγαλα  
εγγρα. Για να ανεβεις στο πανω προσωπιο υπαρχουν  
κερκιδες τις οποιες εβαλαν προφρατα τειλος χιρι  
στο στο το εχολειο εχω τοποθετησει καχιμα  
για ροχου ασφαλειας.

Στο εχολειο μου εκτος απο ολα αυτα, τα  
αποειματα παρεχει διαφορες δραστηριοτητες οπως  
παινο στην αιθουσα μουσικης η ρυθμικη χυμναστικη  
στην αιθουσα εκδηλωσεων. Εχω παλια εικανα  
παινο αλλα τωρα το σταματησα.

Μου αρεσει το εχολειο μου γιατι ειναι  
ευρυχωρο<sup>και</sup> φωτεινο. Στο εχολειο αυτο εχω  
περασει τα πιο ωραια χρονια, υπηρξαν κατες  
αλλα και <sup>ελαχιστες</sup> ωραιες στιγμες. Αν θα ηθελα να  
φυγω ποτε απο το σχολειο!!!



Αφγιάσαι την μέρα της γιορτής.

Ξύπνησα νωρίς και πήγα να ετοιμαστώ. Έφερα τα μαλλιά φορέσα την στολή μου και λίγο πριν φεύγω ανέλαβε ορίσει έριξα μια φευγαλέα ματιά στον καθρέφτη. Μας άρεσε πολύ η στολή μου και το χτένισμά μου επίσης. Ύστερα βιαστικά στο αμάξι και κατά τη διάρκεια της διαδρομής έλεγα από μέσα τα λόγια μου και τις νότες των τραγουδιών.

Μόλις έφτασα στο σχολείο έφερα στην αίθουσα εκδηλώσεων γιατί είχα αρνηθεί. Έφερα κοντά μου φίλες μου και παίξαμε στην ίδια σκηνή και επαναλάβουμε η μία την άλλη για τις στολές. Όταν μας είπαν ότι η γιορτή θα ξεκινάσε σύντομα πήρα μια βαθιά ανάσα και πήγα στα παρασκήνια. Το θεατρικό με τις Σουλιώτισσες, στο οποίο έπαιξα,

Έβρανε πάνω και εγώ το ζήτησα.  
Μόλις έγρασα σου σκηνή και  
άρχισα να μετρώ. Όσο το αγχος έφυξε  
από πάνω μου και ένιωσα τέλεια και  
τα υπόλοιπα σκοπεύω είναι τέλεια τα  
κόψο τας και μετρίσις τέλει σάφει, συχαι-  
ράτε η μία των αγγλ. είναι και  
τα τραγούδια πολύ ωραία και τα έργο-  
να επαιζον κατά την ένταξη και κάνετε  
κουλχία κατά την διάρκεια της υπόλοιπης  
παράστασης. Όταν έγρασε η σκηνή μου  
ανέβηκα σου σκηνή με σέβας και  
είπα τα λόγια μου με σάφεια και  
αυτολενοίδηση, ενώ παράλληλα είναι  
σωστά, άρρα, καθαρά και δυναμικά. Όταν  
τέλειωσε η χορή ανέβηκα σου σκηνή  
και κάνετε την υπόλοιπή μου. Το κοινό  
ζήτασε σε χειροκροτήματα και ένωσα  
πολύ περιφανή Αγκάθισα ως φίλος μου  
την αδερφή μου και σου ματρία μου,  
η οποία μου είπε: «Συχαριστήρια  
για την μου» και χαρμια πολύ.»  
Μετά πηγα στίσι για να αλλάξω  
και να βάλω κάτι πιο άνεγο. Τότερα

## Το σπίτι μου

Το σπίτι μου είναι ένα αρκετά μεγάλο σπίτι. Το χρώμα του είναι ασπρο, είναι τριόροφο και έχει δύο αδέρφια, μια μητέρα και μια γίανη.

Στον πρώτο όροφο μένει ο παππός και η γιαγιά μου. Στον δεύτερο όροφο μένει ο θείος και η θεία μου και στον τρίτο όροφο μένω εγώ και η αειμαχία μου.

Στο σπίτι μου καθώς μπαίνω βλέπω το σαλόνι. Το σαλόνι μου είναι μεγάλο με στρογγυλές μάρτες, έχει μια μεγάλη τραπέζια, έναν καναπέ και μια τηλεόραση. Δίπλα στο σαλόνι υπάρχει το δωμάτιο της μητέρας μου που έχει μια βιβλιοθήκη με τηλεόραση και ένα κρεβάτι. Απο την άλλη πλευρά υπάρχει η κουζίνα και δίπλα στην κουζίνα υπάρχουν δύο τουαλέτες μια μπάνια και μια μεγάλη γκαρδενά. Δίπλα στους υαλοφωγασια υπάρχουν δύο υμνοφωγασια το πρώτο είναι το δικό μου και του αδέρφου μου που έχει μια →

ΚΑΝ ΑΡΤΑ ΚΑΙ ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΝΑ ΤΑΝ  
ΣΥΝΕΙΣΕΝ ΜΟΥ ΜΟΥ ΕΧΕΙ ΔΙΑ ΤΑΝ  
ΚΑΙ ΕΝΑ ΔΙΝΟΝ ΑΠΟ ΤΑΙΣ ΠΡΑΞΕΩΝ  
ΜΑΤΕ ΚΑΙ ΜΗΝ ΑΔΕΛΦΩΝ ΟΜΙΛΗ ΕΠΙΣΤΗ  
ΜΟΥ ΑΠΙΟΤΗ ΤΑ ΔΙΝΟΝ.

Αφηγούμαι πως περάσα την  
καλύτερη μέρα των είκοσι πέντε.

Σο, ~~Σο~~ δισεκατομμύρια μου ήταν τέλειες. Άλλα η καλύτερη  
μέρα ήταν όταν είχαμε ποδήλατο αλλοφαν που  
στον Λονδίνο. Πήγα στην πόσα και είδα αλλη  
του Λονδίνο από χιόνι μου. Μετά πήγα σε ένα  
ζαχαράκι που ήταν πολύ χριστες και ~~μπα~~. Είχα  
ιδροκίση που μου πήρε μια <sup>δύο βίνες νόημα</sup> αλας. ~~;~~  
Μετά είχε πέσει λίγο ο ήλιος. Πήγαμε για παγω  
το και μετά καθίσαμε στη θάλασσα, και  
μυριάμε <sup>(στο Λονδίνο;)</sup> στήσαμε σκευή σκευή, ψάσαμε  
μηριζιές, κουκάνικα και χάνικα. Οτι κραζικό  
υπόγειο. <sup>Σε</sup> λίγο βραδιάσε <sup>και</sup> κρέον και κατι φιλίμων.  
Μετά πήγαμε να ~~καθίσω~~ ένα ζαχαράκι ~~στη~~  
παυζών βραδιάσε. ~~Είχα~~ ~~πιάσει~~, εφίρανα πιλι μου  
και κοιμήθηκα μαζί με το ζαχαράκι μου.

Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ:

Η ΤΑΡΑ ΘΑ ΚΑΙΝΕΙ ΓΙΑ  
ΓΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ  
ΣΤΗΣ 2-ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ ΤΟΥ  
2017. ΑΠΟ ΘΕΑ ΤΗΣ  
ΘΑ ΕΙΝΑΙ ΔΟΣΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΑΝ  
ΚΑΙ ΔΕΡΜΑΤΙΩΣΕΙΣ.

Τηλέφωνο: 2105762825

(για εισιτήρια)

Διεύθυνση: Γρ. Παρράκη 10  
στο Μορτερό