

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ**  
**ΠΜΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ**



**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**«Αρχαία ελληνική σύνταξη και σύγχρονη  
γλωσσολογική θεωρία: η περίπτωση της δοτικής»**

**Ελένη Πλακούτση**

ΑΜ: 14

Επιβλέπων καθηγητής: Παναγιώτης Φίλος

Ιωάννινα 2023



**Ελένη Πλακούτση**

**Αρχαία ελληνική σύνταξη και σύγχρονη γλωσσολογική  
θεωρία:  
η περίπτωση της δοτικής**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ:

**Παναγιώτης Φίλος**, Αναπληρωτής Καθηγητής

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Νικόλαος Λαβίδας**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Αγγλικής  
Φιλολογίας, ΕΚΠΑ

**Αλεξάνδρα Πρέντζα**, Μέλος ΕΔΙΠ, Τμήμα Φιλολογίας,  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**Παναγιώτης Φίλος**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Φιλολογίας,  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων



## Ευχαριστίες

Πριν την παρουσίαση της παρούσας μελέτης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσοι συνεισέφεραν στην ολοκλήρωσή της. Πρώτον από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Παναγιώτη Φίλο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο οποίος ανέλαβε την επίβλεψη αυτής της εργασίας. Η συμβολή του στην επιλογή του θέματος αυτής της εργασίας, ειδικά του κεφαλαίου 4 που περιλαμβάνει την αντιστοίχιση παραδοσιακής και σύγχρονης ορολογίας, ήταν καθοριστική. Οι καίριες παρατηρήσεις του και η πάντοτε άμεση ανταπόκρισή του στα ερωτήματά μου, καθώς και η υπομονή που επέδειξε και η συνεχής ενθάρρυνση που παρείχε ήταν καταλυτικοί παράγοντες για την επιτυχή ολοκλήρωση της μελέτης.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω την κ. Αλεξάνδρα Πρέντζα για τη συμβολή της στην παρούσα εργασία. Συμμετείχε στη διαμόρφωση του θέματος, καθώς μου γνωστοποίησε την πρόταση των Κλειδή και Τσόκογλου (2014), η οποία κατέληξε να είναι καθοριστική για την πρόταση διδασκαλίας που διατυπώνεται στο τέλος του θεωρητικού μέρους. Ακόμα, βοήθησε σημαντικά στο εφαρμοσμένο κομμάτι αυτής της εργασίας, τόσο στον σχεδιασμό της έρευνας όσο και στον έλεγχο των στατιστικών αναλύσεων.

Οφείλω, ακόμα, να ευχαριστήσω τις υπόλοιπες καθηγήτριες του ΠΜΣ, την κ. Μαρίκα Λεκάκου και την κ. Μαρία Μαστροπαύλου, οι οποίες δε συνέβαλαν άμεσα στη διαμόρφωση της εργασίας, αλλά έμμεσα, μέσω της διδασκαλίας τους στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Μεγάλη ευγνωμοσύνη οφείλω στους διευθυντές και τους καθηγητές του 2<sup>ου</sup> και του 3<sup>ου</sup> Γυμνασίου Άρτας, οι οποίοι έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη διεξαγωγή της έρευνας. Ιδιαίτερα, οφείλω να ευχαριστήσω τις φιλόλογους Βασιλείου Χριστίνα και Μαλτέζου Ιωάννα που μου επέτρεψαν να διδάξω στα τμήματά τους, «θυσιάζοντας» δύο διδακτικές ώρες. Η βοήθειά τους και η θερμή υποδοχή που μου επιφύλαξαν ήταν καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή διεξαγωγή του πειράματος. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ακόμα τους διευθυντές και τους φιλόλογους του 1<sup>ου</sup> και 5<sup>ου</sup> Γυμνασίου, οι οποίοι με βοήθησαν με προθυμία, παρότι δυστυχώς δε συγκεντρώθηκε το αρχικά προσδοκώμενο δείγμα για τη διεξαγωγή του πειράματος.

Χρέος μου είναι να ευχαριστήσω τους μαθητές που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στο πείραμα, καθώς και τους κηδεμόνες τους, οι οποίοι έδωσαν τη συγκατάθεσή τους. Χωρίς τη δική τους συμμετοχή η παρούσα εργασία θα ήταν αδύνατον να διεξαχθεί.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και ιδιαίτερα τον αδερφό μου για την υπομονή και την υποστήριξη που μου παρείχαν καθόλη τη διάρκεια της φοίτησής μου στο πρόγραμμα και κατά τη συγγραφή της παρούσας εργασίας. Θέλω να ευχαριστήσω και την ξαδέρφη μου Φωτεινή για τη βοήθειά της στο κομμάτι της στατιστικής ανάλυσης. Χωρίς τη βοήθεια όλων των προαναφερθέντων θα ήταν αδύνατη η ολοκλήρωση της μελέτης.



**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

1 - Εισαγωγή .....	11
2 - Η δοτική πτώση .....	12
2.1 - Η έννοια της πτώσης .....	12
2.1.1 - Απόδοση Πτώσης/πτώσης .....	12
2.2 - Η δοτική διαγλωσσικά .....	15
2.3 - Η δοτική στην αρχαία ελληνική .....	16
2.3.1 - Ιστορική εξέλιξη .....	16
2.3.2 - Μορφολογία .....	17
2.3.3 - Σύνταξη .....	19
2.3.3.1 - Δοτική ως συμπλήρωμα .....	20
2.3.3.1.1 - Δεύτερο συμπλήρωμα / Έμμεσο αντικείμενο ...	20
2.3.3.1.2 - Μοναδικό συμπλήρωμα / Άμεσο αντικείμενο...	22
2.3.3.1.3 - Δοτική ως συμπλήρωμα Ουσιαστικών, Επιθέτων, Επιρρημάτων .....	24
2.3.3.1.4 - Δοτική ως συμπλήρωμα Προθέσεων .....	27
2.3.3.2 - Δοτική ως προσάρτημα .....	28
2.3.3.2.1 - Δοτική ως προσάρτημα με αναφορά σε Πρόσωπο .....	28
2.3.3.2.2 - Δοτική ως προσάρτημα με αναφορά σε Αντικείμενα ή Αφηρημένες Έννοιες .....	30
2.4 - Ανακεφαλαίωση κεφαλαίου 2 .....	32
3 - Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας .....	33
3.1 - Διδασκαλία της νέας ελληνικής ως Γ1 .....	33
3.1.1 - Θεωρίες κατάκτησης της Πρώτης Γλώσσας (Γ1) .....	33
3.1.2 - Μέθοδοι διδασκαλίας Γ1 .....	34
3.1.3 - Διδασκαλία της νέας ελληνικής ως Γ1 .....	37
3.2 - Διδασκαλία της νέας ελληνικής ως Γ2 .....	40
3.2.1 - Θεωρίες κατάκτησης Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας (ΞΓ/Γ2) .....	40
3.2.2 - Μέθοδοι διδασκαλίας Γ2 .....	42
3.2.3 - Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 .....	43
3.3 - Διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής .....	44

3.3.1 - Θεωρίες κατάρκτησης για την αρχαία ελληνική .....	44
3.3.2 - Διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής: ιστορική αναδρομή, έρευνα και προτάσεις διδασκαλίας.....	45
3.3.2.1 - Ιστορική αναδρομή .....	45
3.3.2.2 - Μέθοδος διδασκαλίας .....	47
3.3.2.3 - Έρευνα και Προτάσεις διδασκαλίας .....	48
3.3.2.4 - Προτάσεις διδασκαλίας .....	49
3.4 - Ανακεφαλαίωση κεφαλαίου 3 .....	52
4 - Η διδασκαλία της δοτικής .....	53
4.1 - Παραδοσιακή γραμματική .....	53
4.2 - Σύγχρονη γλωσσολογική θεωρία .....	54
4.2.1 - Γενετική Γραμματική .....	55
4.2.1.1 - Βάση - Θεωρία του Χ' .....	56
4.2.2 - Συστημική Λειτουργική Γραμματική .....	59
4.3 - Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της Παραδοσιακής και της Σύγχρονης Γραμματικής .....	63
4.4 - Περιγραφή και διδασκαλία της γραμματικής της αρχαίας και νέας ελληνικής .....	73
4.4.1 - Γραμματική της νέας ελληνικής .....	73
4.4.1.1 - Η πρόταση των Κλειδή και Τσόκογλου (2014) .....	74
4.4.2 - Γραμματική της αρχαίας ελληνικής .....	75
4.4.2.1 - Κλειδή και Τσόκογλου (2014) για τα αρχαία ελληνικά .....	75
4.5 - Ανακεφαλαίωση κεφαλαίου 4 .....	78
5 - Η Έρευνα .....	79
5.1 - Σκοπός, σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας .....	79
5.2 - Πληθυσμός .....	80
5.3 - Αντιστοίχιση παραδοσιακών και σύγχρονων όρων συντακτικής ανάλυσης.....	80
5.4 - Πειραματικές διδασκαλίες .....	82
5.5 - Συλλογή δεδομένων .....	83
5.6 - Στατιστική ανάλυση δεδομένων .....	86
5.7 - Αποτελέσματα .....	86
5.7.1 - Ανάλυση δεδομένων 1ου Τεστ .....	86



5.7.2 - Ανάλυση δεδομένων 2ου Τεστ .....	88
5.7.3 - Σύγκριση μετρήσεων .....	89
5.7.4 - Ανάλυση λαθών - Λάθη ανά κατηγορία .....	90
5.7.5 - Περιορισμοί της έρευνας .....	92
6. Συμπεράσματα .....	94
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	96
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 .....	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 .....	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 .....	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4 .....	120



## 1 - Εισαγωγή

Η αδυναμία των μαθητών να κατακτήσουν τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα που παρουσιάζουν τα σχολικά εγχειρίδια των αρχαίων ελληνικών και η απέχθειά τους απέναντι σε αυτά είναι κοινός τόπος για τους διδάσκοντες την αρχαία γλώσσα. Η διαχρονική αποτυχία του μαθήματος παραμένει μέχρι σήμερα ένα άλυτο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης (Αχλīs 2017: 27). Έχοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα, στραφήκαμε στη συντακτική ορολογία που χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία των λειτουργιών που εκφράζονται στην αρχαία γλώσσα.

Αξιοποιώντας την πρόοδο της σύγχρονης γλωσσολογίας, προσπαθήσαμε να ερευνήσουμε αν και κατά πόσο είναι εφικτή η αντικατάσταση των παραδοσιακών όρων συντακτικής ανάλυσης (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο, επιρρηματικοί προσδιορισμοί κ.τ.λ.) με σύγχρονους όρους (συμπλήρωμα/προσάρτημα) και αν αυτό μπορεί να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Για να ερευνήσουμε την πρότασή μας διεξάγαμε πειραματική διδασκαλία δύο διδακτικών ορών κατά την οποία διδάξαμε τις συντακτικές λειτουργίες της δοτικής πτώσης τόσο με την παραδοσιακή όσο και με τη σύγχρονη συντακτική θεωρία.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε το φαινόμενο της δοτικής πτώσης συνολικά. Αφού ορίσουμε την έννοια της Πτώσης γενικά, παρουσιάζουμε τα χαρακτηριστικά της δοτικής πτώσης, αρχικά σε διαγλωσσικό επίπεδο και έπειτα στο επίπεδο της αρχαίας ελληνικής. Παραθέτουμε την ιστορική εξέλιξη, τη μορφολογία και κυρίως τη συντακτική κατανομή της αρχαιοελληνικής δοτικής πτώσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εστιάζουμε σε ζητήματα κατάκτησης και διδασκαλίας των γλωσσών. Συγκρίνουμε την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας (Γ1), την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2) και την εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας σε τρία επίπεδα: 1) τι συνεπάγονται για τη μάθησή τους οι θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας, 2) ποιες είναι οι κύριες μέθοδοι διδασκαλίας που έχουν διαμορφωθεί για αυτές διεθνώς και 3) πώς αναπλαισιώθηκαν οι διεθνείς πρακτικές στην ελληνική εκπαίδευση.

Στο τρίτο κεφάλαιο συγκρίνουμε την παραδοσιακή συντακτική ορολογία που χρησιμοποιείται στα σχολικά εγχειρίδια με τη σύγχρονη συντακτική ορολογία, κυρίως της γενετικής γραμματικής του Chomsky. Αφού παραθέσουμε την ιστορική εξέλιξη της γραμματικής, επιχειρούμε να συγκρίνουμε τους παραδοσιακούς όρους με τους σύγχρονους. Τέλος, παρουσιάζουμε την πρότασή μας για τη διδασκαλία της σύνταξης στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, μια αναπλαισίωση της πρότασης των Κλειδή και Τσόκογλου (2014) για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνάς μας. Στο πέμπτο κεφάλαιο ακολουθούν τα συμπεράσματα.

## 2 - Η δοτική πτώση

### 2.1 - Η έννοια της πτώσης

Παραδοσιακά, ως πτώση ορίζεται μία κλιτική κατηγορία των ονομάτων, η οποία δηλώνει τη σχέση που έχουν τα ονόματα με άλλα μέρη της πρότασης (Matthews 2007: 111-112). Το πλήρες πτωτικό σύστημα της νέας ελληνικής αποτελείται από την *ονομαστική*, τη *γενική*, την *αιτιατική* και την *κλητική* πτώση, ενώ το σύστημα της αρχαίας ελληνικής μαρκάρει επιπλέον τη *δοτική* πτώση.

Στη σύγχρονη γλωσσολογική θεωρία μπορούμε να διαχωρίσουμε τη μορφολογική πτώση (με μικρό π), η οποία ανταποκρίνεται στον ορισμό που δόθηκε παραπάνω, από τη συντακτική Πτώση (με κεφαλαίο Π). Σε αντίθεση με τη μορφολογική πτώση, η αφηρημένη Πτώση χαρακτηρίζει πάντα τα ουσιαστικά, ακόμα και όταν δεν πραγματώνεται μορφολογικά (Ρούσσου 2015: 139-140, γνωστό και με την προγενέστερη ονομασία *Πτωτικό Φίλτρο* στο Chomsky 1988: 49). Αυτό είναι πολύ συχνό στα αγγλικά, όπου η φτωχή μορφολογία της γλώσσας μαρκάρει την πτώση μόνο στις προσωπικές αντωνυμίες (*he-him*, αλλά όμως π.χ. *the man-the man*):

(1) **He** saw **him**.

Αυτός-ΟΝΟΜ είδε αυτόν-ΑΙΤ

«Τον είδε.»

(2) **The man** in red saw **the man** in black.

Ο άντρας-ΟΝΟΜ είδε τον άντρα-ΑΙΤ στα μαύρα

«Ο άντρας είδε τον άντρα με τα μαύρα.»

Υπό αυτό το πρίσμα, ορισμένοι μελετητές αποδέχονται ως «πτώση» όχι μόνο κλιτικές κατηγορίες που μαρκάρονται μορφολογικά, αλλά και δομές που μαρκάρονται από προθέσεις ή μαρκάρονται συντακτικά με κάποιο τρόπο (Malchukov και Spencer 2008: 2). Έτσι, για ορισμένους μελετητές η αγγλική μαρκάρει τη δοτική πτώση με την πρόθεση *to*, π.χ. *I gave the book to John* (π.χ. Næss 2008: 576, Hovav και Levin 2008). Ωστόσο, αυτός ο ευρύς ορισμός της πτώσης δεν υιοθετείται από όλους.

Παράλληλα, η πτώση είναι ένα αρκετά περίπλοκο φαινόμενο. Σε πολλές γλώσσες δε μαρκάρει αποκλειστικά συντακτικούς ρόλους (π.χ. υποκείμενο, αντικείμενο), αλλά μπορεί να δηλώνει και άλλες έννοιες (Butt 2008: 27). Για παράδειγμα, στα ελληνικά πέρα από την αντιστοιχία ονομαστική-υποκείμενο και αιτιατική-αντικείμενο, η πτώση της αιτιατικής μπορεί να δηλώσει πλήθος άλλων σημασιών, όπως τον χρόνο:

(3) Θα περάσουμε για φαγητό *το μεσημέρι*.

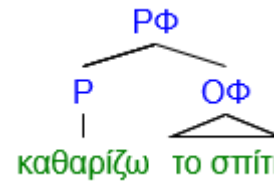
#### 2.1.1 - Απόδοση Πτώσης/πτώσης

Στο ερώτημα πώς αποδίδεται η Πτώση/πτώση, η θεωρία παρέχει δύο δυνατότητες (Chomsky 1986: 193, 1988: 170):

1. *Δομική Πτώση (Structural Case)*. Πρόκειται για την Πτώση που αποδίδεται στην Ονομαστική Φράση (ΟΦ) με βάση τη θέση που αυτή κατέχει στο συντακτικό δέντρο. Η δομική Πτώση εξαρτάται πλήρως από τη δομή της νοητικής αναπαράστασης της πρότασης. Για παράδειγμα (Θεοφανοπούλου-Κοντού 2002: 105):



Εικόνα 1 - Δεντροδιάγραμμα Προθετικής Φράσης



Εικόνα 2 - Δεντροδιάγραμμα Ρηματικής Φράσης

Στο δεντροδιάγραμμα (1) η ΟΦ *το σπίτι* λαμβάνει την Πτώση της από την Πρ *από*, επειδή είναι συμπλήρωμα της κεφαλής αυτής. Αντιστοίχως, στο δεντροδιάγραμμα (2) η ΟΦ *το σπίτι* λαμβάνει Πτώση από το Ρ *καθαρίζω* για τον ίδιο λόγο. Ως δομική χαρακτηρίζεται η πτώση μίας ΟΦ όταν αυτή είναι το υποκείμενο της πρότασης ή το αντικείμενο (η ονομαστική του υποκειμένου και η αιτιατική του αντικειμένου για τα ελληνικά) (Chomsky 1986: 193).

2. *Πτώση εγγενής (Inherent Case)*. Πρόκειται για την Πτώση η οποία καθορίζεται από τους *θεματικούς ρόλους* (θ-ρόλους). Δηλαδή μία συντακτική κατηγορία (Ρήμα, Όνομα, Πρόθεση, Επίθετο κ.τ.λ.) μπορεί να αποδώσει Πτώση σε μία ΟΦ μόνο αν της αποδίδει παράλληλα έναν θ-ρόλο (Chomsky 1986: 193).

Οι θ-ρόλοι είναι έννοιες που μας επιτρέπουν να περιγράψουμε συστηματικότερα την επίδραση της σημασίας του ρήματος στη συντακτική του δομή. Παρότι δεν υπάρχει συναίνεση ως προς τον ακριβή αριθμό των διαθέσιμων θεματικών ρόλων, οι κυριότεροι θ-ρόλοι είναι οι εξής (Θεοφανοπούλου-Κοντού 2002: 90-91):

1. *Δράστης (Agent)*: [+έμψυχο], οντότητα που δρα αυτοβούλως (π.χ. Ο Γιάννης έριξε την μπάλα.)
2. *Δέκτης/Θέμα (Patient/Theme)*: οντότητα που υφίσταται το αποτέλεσμα της ενέργειας (π.χ. Το κτίριο καταστράφηκε από τον βομβαρδισμό.)
3. *Βιώνων μια κατάσταση (Experiencer)*: [+έμψυχο], που βιώνει ψυχολογική κατάσταση (π.χ. Η Μαρία φοβήθηκε.)
4. *Ευεργετούμενος (Beneficiary)*: οντότητα που επωφελείται από μια ενέργεια (π.χ. Ο Γιάννης τραγούδησε για την Χριστίνα.)
5. *Όργανο (Instrument)* (π.χ. Ο Γιάννης καθάρισε το ράφι με το ξεσκονόπανο.)
6. *Τόπος (Locative)* (π.χ. Ο Γιάννης μένει στον Πειραιά.)
7. *Στόχος (Goal)*: τελικό σημείο προς το οποίο κινείται κάποιος/κάτι (π.χ. Ο Γιάννης έδωσε τα λουλούδια στη Μαρία.)
8. *Πηγή/Προέλευση (Source)*: σημείο εκκίνησης (π.χ. Ο Γιάννης έφυγε από το γραφείο.)

Πώς όμως αντιστοιχίζονται οι θ-ρόλοι με τις ΟΦ; Σε αυτό συνεισφέρει η βασική αρχή της θεωρίας των θεματικών ρόλων, το θ-κριτήριο (Chomsky 1988: 112), το οποίο μπορεί να διατυπωθεί ως εξής:

Κάθε θεματικός ρόλος αποδίδεται σε ένα και μόνο ένα όρισμα και κάθε όρισμα εκφράζει ένα και μόνο θεματικό ρόλο.

Για παράδειγμα, για το ρήμα *βάζω* το οποίο επιλέγει τρεις θ-ρόλους (Δράστης, Θέμα, Στόχος) και τρία ορίσματα (ΟΦ, ΟΦ, ΠρΦ), ισχύουν τα εξής:

*ο Μάριος βάζει	λείπουν οι θ-ρόλοι Θέμα και Στόχος
*ο Μάριος βάζει το μπολ	λείπει ο θ-ρόλος Στόχος
*ο Μάριος βάζει στο ψυγείο	λείπει ο θ-ρόλος Θέμα

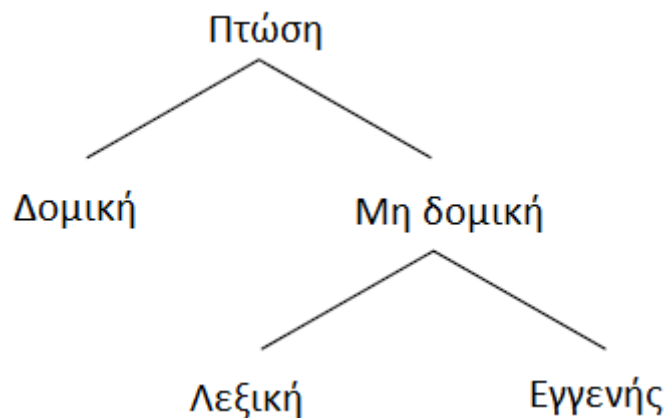
*ο Μάριος βάζει το μπολ τη σαλάτα	λείπει ο θ-ρόλος Στόχος, ένα όρισμα χωρίς θ-ρόλο (τη σαλάτα)
*ο Μάριος βάζει το μπολ στο ψυγείο στο τραπέζι	ένα όρισμα χωρίς θ-ρόλο (στο τραπέζι)
ο Μάριος βάζει το μπολ στο ψυγείο	

Τώρα που γνωρίζουμε τι είναι οι θ-ρόλοι μπορούμε να ορίσουμε καλύτερα την εγγενή Πτώση: πρόκειται για την πτώση που σχετίζεται με έναν θεματικό ρόλο. Για παράδειγμα, στα αρχαία ελληνικά η δοτική πτώση κατά κανόνα συνδέεται με τον θ-ρόλο του Στόχου:

(4) ψυχὰς Ἄϊδι προΐαψεν | ἠρώων (Όμ. Α 3-4)  
 ψυχές ηρώων **στον Ἄδη** εξαπέλησε

Εδώ η δοτική Πτώση στην ΟΦ **Ἄϊδι** είναι εγγενής.

Η Woolford (2006) επεκτύνει την παραδοσιακή διάκριση δομικής-εγγενούς Πτώσης, διακρίνοντας δύο είδη μη δομικής Πτώσης: την εγγενή και τη λεξική Πτώση.



Εικόνα 3 - Η Ταξινόμηση της πτώσης ως προς τον τρόπο απόδοσής της σύμφωνα με τη Woolford (2006)

Η διαφορά αυτή μπορεί να φανεί στα αρχαία ελληνικά. Κατά κανόνα, η δομική Πτώση που λαμβάνουν τα συμπληρώματα των μονόπτωτων ρημάτων είναι η αιτιατική (π.χ. *Ἀρχίδαμος [...] ἔλεξε τοιάδε.*, Θουκ. 1.79.1) (Morwood 2001: 19). Ωστόσο, ορισμένα ρήματα αποδίδουν πτώση γενική ή δοτική στα συμπληρώματά τους (π.χ. *οἱ Ἀθηναῖοι τῷ Ἀντιόχῳ ἐβοήθουν*, Ξεν. Ελλ. 1.5.13). Η συγκεκριμένη πτωτική ένδειξη δεν προκύπτει από τη δομική θέση των ΟΦ ούτε από τον θεματικό τους ρόλο, αλλά από ιδιαιτερότητα των συγκεκριμένων ρημάτων, και αποτελεί λεξική πτώση. Έτσι έχουμε την τριμερή διάκριση:

1. Δομική Πτώση: καθορίζεται από τη δομική θέση της ΟΦ, π.χ. η αιτιατική στα αντικείμενα και η ονομαστική στα υποκείμενα (π.χ. *Ἀρχίδαμος [...] ἔλεξε τοιάδε.*, Θουκ. 1.79.1).
2. Εγγενής Πτώση: συνδέεται με τον θ-ρόλο που αποδίδεται στην ΟΦ. Αποδίδεται με τρόπο συστηματικό. Για παράδειγμα, το έμμεσο αντικείμενο στα αρχαία ελληνικά εκφράζεται κατά κανόνα με δοτική πτώση (π.χ. *ψυχὰς Ἄϊδι προΐαψεν | ἠρώων*, Όμ. Α 3-4).
3. Λεξική Πτώση: είναι εντελώς ιδιοσυγκρασιακή, αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό συγκεκριμένων λέξεων (π.χ. *οἱ Ἀθηναῖοι τῷ Ἀντιόχῳ ἐβοήθουν*, Ξεν. Ελλ. 1.5.13).

Όπως φάνηκε από τα παραδείγματα η ίδια μορφολογική πτώση μπορεί να αποδίδεται με διαφορετικούς τρόπους. Για παράδειγμα, η δοτική αποδίδεται και εγγενώς όταν συνδέεται με συγκεκριμένο θ-ρόλο, όπως ο Στόχος, και λεξικά όταν εξαρτάται από συγκεκριμένα ρήματα και προθέσεις (Woolford 2006).

## 2.2 - Η δοτική διαγλωσσικά

Τα πτωτικά συστήματα διαφέρουν διαγλωσσικά και ως προς τον αριθμό των πτώσεων, αλλά και ως προς τη λειτουργία κάθε πτώσης. Έτσι, είναι συχνά δύσκολο να δημιουργήσουμε αντιστοιχίες πτώσεων μεταξύ γλωσσών και να αποφασίσουμε ποια πτώση είναι δοτική και ποια όχι (Blake 1994: 144, Næss 2008: 572). Οι αρχαίοι Έλληνες, με τους οποίους ξεκινά η δυτική παράδοση της γλωσσικής ανάλυσης, ήταν οι πρώτοι που παρατήρησαν την ύπαρξη πτώσεων. Για αυτούς η «πτώσις δοτική» δήλωνε τον παραλήπτη δίπτωτων ρημάτων όπως το *δίδωμι* (Blake 1994: 144):

(5) οὓς Πηληϊ θεοὶ δόσαν ἄγλαά δῶρα (Ιλ. Π 867)  
που **στον Πηλέα** οι θεοὶ ἔδωσαν λαμπρά δῶρα

Τη θέση που καταλάμβανε «ο παραλήπτης» σε τέτοιες δομές οι Έλληνες την ονόμασαν «έμμεσο αντικείμενο» και τη θεώρησαν τη βασική λειτουργία της δοτικής, εξού και η ονομασία της. Η ίδια λειτουργία πραγματώνονταν μορφολογικά και στη λατινική, όπου η αντίστοιχη πτώση ονομάστηκε *dativus* (μετάφραση του *δοτική*). Ωστόσο, η ελληνική δοτική και η λατινική *dativus* δεν ταυτίζονται, αφού η πρώτη καλύπτει ευρύτερο φάσμα χρήσεων (Blake 1994: 144). Αυτό ισχύει και διαγλωσσικά: οι πτώσεις που χαρακτηρίζονται ως «δοτική» δεν έχουν τις ίδιες λειτουργίες.

Οι σημερινοί μελετητές θεωρούν ότι το πλήθος των σημασιών που καλύπτει η δοτική εκκινούν από έναν σημασιολογικό πυρήνα. Σύμφωνα με τη Næss (2008: 573-576), η δοτική μαρκάρει συνήθως τους εξής σημασιολογικούς ρόλους (γνωστοί και ως *θεματικοί ρόλοι*): α) Παραλήπτης (Recipient), β) Ευεργετούμενος (Benefactive /Malefactive), γ) Βιώνων μία εμπειρία (Experiencer), δ) Στόχος (Goal), ε) Σκοπός (Purpose). Για παράδειγμα:

### Αρχαία Ελληνικά

(6) ὁ δ' ὑπέσχετο ἄνδρὶ ἑκάστῳ δώσειν πέντε μναῖς (Ξεν. Κ.Αν. 1.4.13)  
(παραλήπτης)  
«εκείνος (ο Κύρος) υποσχόταν **σε κάθε άντρα** να δώσει πέντε μνες»

(7) Κάλει **μοι** τοὺς οἰκέτας (Αισχ. *Περὶ τῆς Παρ.* 127.6) (ευεργετούμενος)  
«Κάλεσέ **μου** (για μένα/για χάρη μου) τους υπηρέτες»

### Ισπανικά (Fábregas, Jiménez-Fernández, Tubino 2017: 30)

(8) *El humo le molesta.* (βιώνων εμπειρία)  
ο καπνός **τον.ΔΟΤ** ενοχλεί  
«Ο καπνός **τον** ενοχλεί.»

### Γερμανικά (Meinunger 2006: 97)

(9) *Ich habe meinem Freund das Buch nach München geschickt.* (στόχος)  
Εγώ έχω **[στο φίλο μου].ΔΟΤ** [το βιβλίο].ΑΙΤ στο Μόναχο στείλει  
«Έχω στείλει το βιβλίο **στον φίλο μου** στο Μόναχο.»

Ik (αφρικανική γλώσσα) (Heine 1990: 133)

(10) 'je'-ia terega **ηαροπι-e** nci-e ni nyesukulu-e missionu-o kaa-  
boh-u. (σκοπός)

έμεινα-εγώ δουλειά **χρήματα.ΔΟΤ** εγώ.ΓΕΝ ΣΧΕΤ σχολείο.ΔΟΤ αποστολή

Κααμπόνγκ

«Συνέχισα να δουλεύω για τα δίδακτρα μου στο ιεραποστολικό σχολείο της  
Κααμπόνγκ.»

Ορισμένοι από αυτούς τους ρόλους συνδέονται από μία τάση της δοτικής να αναφέρεται σε έμψυχες οντότητες (όπως Παραλήπτης, Ευεργετούμενος, Βιώνων εμπειρία) που επηρεάζονται έμμεσα από κάποια ενέργεια. Παράλληλα, η δοτική μπορεί να εκφράζει τόπο διαγλωσσικά.

## 2.3 - Η δοτική στην αρχαία ελληνική

### 2.3.1 - Ιστορική εξέλιξη

Η πρωτοϊνδοευρωπαϊκή, η γλώσσα από την οποία προέρχεται η ελληνική, είχε συνολικά οκτώ πτώσεις: ονομαστική, κλητική, αιτιατική, γενική, δοτική, αφαιρετική, οργανική και τοπική (Sihler 2012: 300). Από αυτές, μόνο οι πέντε πρώτες επιβιώνουν στην αρχαία ελληνική και τέσσερις στη νέα ελληνική. Η μείωση των πτώσεων επήλθε με την επίδραση του *πτωτικού συγκρητισμού*, δηλαδή της συγχώνευσης δύο ή περισσότερων πτώσεων σε μία (Sihler 2012: 302). Έναυσμα της διαδικασίας του γλωσσικού συγκρητισμού μπορεί να αποτελέσει μία μόνο ή συνδυασμός των παρακάτω αιτιών: α) σύμπτωση στη συντακτική λειτουργία, β) σύμπτωση στην προφορά, γ) εξάπλωση του πεδίου χρήσης των προθέσεων σε βάρος των πτωτικών τύπων (Sihler 2012: 302). Επιπρόσθετος λόγος μπορεί να είναι ότι η χρήση μερικών πτώσεων ήταν στενότερη σε σχέση με άλλες, όπως η περιορισμένη χρήση της οργανικής και της τοπικής. Καθώς αυτές οι πτώσεις συνέπεσαν με άλλες πτώσεις σε κάποιο περιβάλλον, αυτές οι άλλες πτώσεις διεύρυναν τη σημασία τους (Schwyzer 2002: 73).

Όλοι οι παραπάνω λόγοι έθεσαν σε κίνηση τη διαδικασία του πτωτικού συγκρητισμού των πτώσεων της δοτικής, της αφαιρετικής και της τοπικής. Αποτέλεσμα ήταν μία μικτή πτώση, στην οποία επικρατούν οι καταλήξεις της τοπικής (βλ. Ενότητα 2.3.2), αλλά συντακτικά διατηρεί τις λειτουργίες και των τριών πτώσεων (βλ. Ενότητα 2.3.3). Η αλλαγή βρισκόταν πιθανότατα στο τελευταίο στάδιο της κατά την πρώιμη ελληνική: στη μυκηναϊκή και λογοτεχνική ελληνική, οι πτώσεις είναι ακόμα διακριτές μορφολογικά, αλλά συντακτικά συμπίπτουν (Sihler 2012: 307). Ωστόσο, η πτώση αυτή είναι η μόνη που δεν επιβίωσε ως τη σημερινή εποχή.

Μετά την ομηρική εποχή η δοτική αρχίζει να εξασθενεί, ξεκινώντας από την τοπική και την οργανική, με τελευταία τη νοηματικά πιο αφηρημένη γνήσια δοτική. Στην κλασική ελληνική ήδη οι χρήσεις της οργανικής και της τοπικής χρειάζονται υποστήριξη από προθέσεις. Παράλληλα, χρήσεις της δοτικής συγχέονται με χρήσεις άλλων πτώσεων, π.χ. η στάση σε τόπο που δηλώνει η τοπική με την κατεύθυνση που δηλώνει η αιτιατική. Η γνήσια δοτική φαίνεται πως παραμένει μέρος της ζωντανής γλώσσας ως τον όγδοο αιώνα, ενώ μέχρι τον δέκατο αιώνα έχει πλέον εξαφανιστεί (Holton 2010: 183-187). Στη σύγχρονη γλώσσα τη λειτουργία της έχει κληρονομήσει η γενική (ή η αιτιατική στα βόρεια ιδιώματα) (Stolk 2015).



### 2.3.2 - Μορφολογία

Στην αρχαία ελληνική, ως δοτική χαρακτηρίζουμε την πτώση που κατά κανόνα εμφανίζει τις εξής καταλήξεις:

Πίνακας 1 -Καταλήξεις της δοτικής (Smyth 1956: 48)

	Φωνηεντόληκτα θέματα	Συμφωνόληκτα θέματα
Ενικός		-ι
Δυϊκός	-ιν	-οιν
Πληθυντικός	-ις (-ισι)	-οι (-οισι, -εοισι) <sup>1</sup>

Η πραγματική κατάληξη της δοτικής ήταν -ει (< ΠΙΕ -ei), η οποία απαντά σπανίως (πβ. π.χ. ονόματα, όπως *Διεί-φίλος*, *Διεί-τρέφης*, αλλά και μυκηναϊκό *ro-de /rodei/* = κλασ. δοτ. *ποδί*). Αντιστοίχως, στην α' κλίση κατάληξη -ᾱι (< -α +ει) και στη β' (θεματική) κλίση κατάληξη -ωι (< -ο + ει). Η κλασική κατάληξη -ι προέρχεται από την ΠΙΕ τοπική \*-i. Η κατάληξη του πληθυντικού -οι προήλθε από την ΠΙΕ τοπική \*-su, με αναμόρφωση σε \*-si υπό την επίδραση του ενικού. Συνεπώς, μορφολογικά η τοπική επικρατεί σε βάρος των καταλήξεων της ΠΙΕ οργανικής ενικού \*-(e)H<sub>1</sub> (που μαρτυρείται μόνο σε λίγα επιρρήματα, π.χ. μυκηναϊκό *e-ge-ra-te*) και της ΠΙΕ δοτικής ενικού \*-ey χάνονται στην ιστορική ελληνική (Sihler 2012: 308-309, 316). Οι καταλήξεις πληθυντικού ΠΙΕ οργ. \*-bhis και ΠΙΕ δοτ. \*-bhos δεν εντάσσονται στο ελληνικό κλιτικό παράδειγμα (αλλά βλ. ελλ. -φι < \*bhis και λατ. -bus < \*bhos) (Sihler 2012: 301, 303, 351-352, Thompson 1902: 13). Μόνο ο τύπος της ΠΙΕ θεματικής οργανικής -ōys σώζεται στο ελλ. δοτ. πληθ. -οις της β' κλίσης, από το οποίο σχηματίζεται αναλογικά και το δοτ. πληθ. -αις της α' κλίσης (Sihler 2012: 303, 320, 334).

Αναλυτικότερα, για κάθε θέμα, οι καταλήξεις συνδυάζονται όπως παρακάτω (Thompson 1902: 12-40, Goodwin 1887: 28-52, Jannaris 1897: 105-133, van Emde Boas κ.ά. 2019: 35-62). Η χρήση των καταλήξεων του δυϊκού αριθμού ήταν πολύ περιορισμένη.

Πίνακας 2 - Α' κλίση - Θέματα σε -α/-η (ΠΙΕ -eH<sub>2</sub>-) (π.χ. Jannaris 1897: 107-108)

Ενικός	-α -η
Δυϊκός	-αιν
Πληθυντικός	-αις

Παρατηρούμε ταύτιση των καταλήξεων θηλυκού και αρσενικού: *οίκια* → δοτ.: εν. *οίκια*, δυϊκ. *οίκιαιν*, πληθ. *οίκιας*, *μέλισσα* → δοτ.: εν. *μελίση* (ιων., ατ.), δυϊκ. *μελίσαιν*, πληθ. *μελίσαις*, *τιμή* → δοτ.: εν. *τιμή*, δυϊκ. *τιμαῖν*, πληθ. *τιμαῖς*, *νεανίας* → δοτ.: εν. *νεανία*, δυϊκ. *νεανιαν*, πληθ. *νεανίας*, *πολίτης* → δοτ.: εν. *πολίτη*, δυϊκ. *πολίταιν*, πληθ. *πολίταις*.

Πίνακας 3 - Β' κλίση - Θέματα σε -ο- (π.χ. Jannaris 1897: 112)

Ενικός	-ω
Δυϊκός	-οιν
Πληθυντικός	-οις

Παρατηρούμε ταύτιση των καταλήξεων αρσενικού, θηλυκού και ουδετέρου: *λόγος* → δοτ.: εν. *λόγω*, δυϊκ. *λόγοιν*, πληθ. *λόγοις*, *δώρον* → δοτ.: εν. *δώρω*, δυϊκ. *δώροιν*, πληθ. *δώροις*,

<sup>1</sup> Η χρήση των δοτικών σε -εοισι εξαρτάται από τη διαλεκτική ποικιλία και το ύψος του συγγραφέα (Cassio 2018).

νήσος → δοτ.: εν. νήσω, δυϊκ. νήσιν, πληθ. νήσοις, (συνηρημένα) νοῦς → δοτ.: εν. νῶ, πληθ. νοῖς. Αλλά αττική β' κλίση (ο, ου → ω, οι → ώ): λεώς → δοτ.: εν. λεώ, δυϊκ. λεών, πληθ. λεώς.

Πίνακας 4 - Γ' κλίση - Συμφωνόληκτα θέματα, Φωνηεντόληκτα θέματα (π.χ. Jannaris 1897: 118)

Ενικός	-ι
Δυϊκός	-οιν
Πληθυντικός	-σι(ν) <sup>2</sup>

Στα φωνηεντόληκτα θέματα, οι καταλήξεις προστίθενται χωρίς αλλαγές στο θέμα: πόλις → δοτ.: εν. πόλει, δυϊκ. πολέοιν, πληθ. πόλεσι, πέλεκυς → δοτ.: εν. πελέκει, δυϊκ. πελεκέοιν, πληθ. πελέκεσι, ἄστυ → δοτ.: εν. ἄστει, δυϊκ. ἄστέοιν, πληθ. ἄστεσι, βότρυς → δοτ.: εν. βότρυϊ, δυϊκ. βοτρύοιν, πληθ. βότρυσι, βασιλεύς → δοτ.: εν. βασιλεῖ, δυϊκ. βασιλέοιν, πληθ. βασιλεῦσι, γραῦς → δοτ.: εν. γραῖ, δυϊκ. γραοῖν, πληθ. γραυσί, βοῦς → δοτ.: εν. βοῖ, δυϊκ. βοοῖν, πληθ. βουσί, ἥρως → δοτ.: εν. ἥρωι, δυϊκ. ἥρώοιν, πληθ. ἥρωσι, πειθῶ → δοτ.: εν. πειθοῖ.

Στα συμφωνόληκτα θέματα, το -σ- της δοτικής πληθυντικού αλληλεπιδρά με το σύμφωνο του θέματος, με διαφορετικά αποτελέσματα (Smyth 1956: 58):

- π, β, φ → ψ, π.χ. Ἄραψ → δοτ.: εν. Ἄραπι, δυϊκ. Ἀράποιν, πληθ. Ἄραψι, φλέψ → δοτ.: εν. φλεβί, δυϊκ. φλεβοῖν, πληθ. φλεψί,

- κ, γ, χ → ξ, π.χ. φύλαξ → δοτ.: εν. φύλακι, δυϊκ. φυλάκοιν, πληθ. φύλαξι, μάστιξ → δοτ.: εν. μάστιγι, δυϊκ. μαστίγοιν, πληθ. μάστιξι, βήξ → δοτ.: εν. βηχί, δυϊκ. βηχοῖν, πληθ. βηξί,

- τ, δ, θ, ντ, σ → σσ, που απλοποιείται σε σ, π.χ. σῶμα → δοτ.: εν. σώματι, δυϊκ. σωμάτοιν, πληθ. σώμασι, ἐλπίς → δοτ.: εν. ἐλπίδι, δυϊκ. ἐλπίδοιν, πληθ. ἐλπίσι, κόρυς → εν. κόρυθι, δυϊκ. κορύθοιν, πληθ. κόρυσι, γένος → δοτ.: εν. γένει (<\*γένεσ-ι), δυϊκ. γενοῖν (<\*γενέσ-οιν), πληθ. γένεσι (<\*γένεσ-σι), τριήρης → δοτ.: εν. τριήρει (<\*τριήρεσ-ι), δυϊκ. τριηροῖν (<\*τριηρέσ-οιν), πληθ. τριήρεσι (<\*τριήρεσ-σι), Σωκράτης → Σωκράτει (<\*Σωκράτεσ-ι).

- ντ → σ με αναπληρωματική έκταση, π.χ. γίγᾱς → δοτ.: εν. γιγᾶντι, δυϊκ. γιγάντοιν, πληθ. γιγᾶσι, γέρων → δοτ.: εν. γέροντι, δυϊκ. γερόντοιν, πληθ. γέρουσι

- ν → \*-νσ->-σ-, π.χ. ἡγεμών → εν. ἡγεμόνι, δυϊκ. ἡγεμόνοιν, πληθ. ἡγεμόσι

- λ, ρ → χωρίς αλλαγή, π.χ. ἄλς → εν. ἀλί, δυϊκ. ἀλοῖν, πληθ. ἀλσί, θήρ → δοτ.: εν. θηρί, δυϊκ. θηροῖν, πληθ. θηρσί.

Παρατηρούμε ότι πέρα από επιφανειακές διαφορές που οφείλονται στην αλληλεπίδραση με το θέμα (π.χ. οι διαφορές της δοτικής πληθυντικού στα συμφωνόληκτα), οι καταλήξεις είναι ίδιες στις τρεις κλίσεις. Εξαίρεση αποτελεί η κατάληξη της δοτικής πληθυντικού, που στη γ' κλίση είναι -σι (< ΠΙΕ τοπική), ενώ στη β' και την α' κλίση είναι -οις και -αις αντίστοιχα (< ΠΙΕ οργανική). Ακόμα, παρατηρούμε ότι οι καταλήξεις της δοτικής δε διαφοροποιούνται ως προς το γένος εντός της κάθε κλίσης (π.χ. το αρσενικό ἄνθρωπος, το θηλυκό νῆσος και το ουδέτερο δῶρον που ανήκουν στην β' κλίση σχηματίζουν όλα τη δοτική με τις ίδιες καταλήξεις).

<sup>2</sup> Το εφελκυστικό ή ευφωνικό -ν προστίθεται στην κατάληξη συγκεκριμένων ρηματικών και ονοματικών τύπων για την αποφυγή της χασμωδίας ή συχνά όταν οι τύποι βρίσκονται στο τέλος της πρότασης ή της περιόδου. Πέρα από τη δοτική πληθυντικού σε -σι, προστίθεται σε ρηματικούς τύπους του γ' προσώπου που λήγουν σε -ε ή -ι (van Emde Boas κ.ά. 2019: 14-15).

### 2.3.3 - Σύνταξη

Σε αντίθεση με αυτό που συνέβη στις καταλήξεις, όπου μορφολογικά επικράτησε μία πτώση (η τοπική) εις βάρος των άλλων δύο, η δοτική της ιστορικής ελληνικής διατηρεί τις λειτουργίες και των τριών πτώσεων από τις οποίες προήλθε: της γνήσιας δοτικής, της οργανικής και της τοπικής. Η γνήσια δοτική εκφράζει την προσωπική συμμετοχή στην ενέργεια ή κατάσταση που δηλώνει το ρήμα και έχει υποκειμενική χροιά. Αντίθετα, η οργανική και η τοπική είναι πιο απρόσωπες και αναφέρονται συνήθως σε μη έμψυχα αντικείμενα/οντότητες (Schwyzer 2002: 172-174). Η τοπική εκφράζει τοπικές αλλά και χρονικές έννοιες (Schwyzer 2002: 191). Η οργανική-συνοδευτική δηλώνει αφενός τη συνοδεία, αφετέρου το εργαλείο ή το μέσο με το οποίο συντελείται η πράξη που περιγράφεται. Το αποτέλεσμα είναι μία ετερογενής, κατ' όνομα δοτική, πτώση.

Οι γραμματικές (Thompson 1900, Jannaris 1897, Smyth 1956, Humbert 1960 κ.ά.) τείνουν να διαχωρίζουν τις λειτουργίες της δοτικής σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, διακρίνοντας τις χρήσεις της γνήσιας δοτικής, της τοπικής και της οργανικής. Εδώ θα αποφύγουμε αυτή την προσέγγιση, γιατί, λόγω του συγκρητισμού, δεν είναι πάντα εύκολο να ξεχωρίσουμε ποια λειτουργία προέρχεται από ποια πτώση (βλ. Schwyzer 2002: 209-211), αλλά κυρίως επειδή μια τέτοια διάκριση μάς αναγκάζει να διαχωρίσουμε λειτουργίες που γειτνιάζουν νοηματικά: για αυτό τον λόγο, θα ήταν πιο ωφέλιμο να εξεταστούν μαζί, π.χ. η γνήσια δοτική ως συμπλήρωμα ρημάτων και η οργανική δοτική ως συμπλήρωμα ρημάτων που ενέχουν συνοδευτική σημασία.

Ακόμα, θα συνδυάσουμε στην παρουσίασή μας την παραδοσιακή ορολογία με έννοιες της σύγχρονης γλωσσολογίας, κατά το πρότυπο νεότερων γραμματικών (π.χ. Cresso κ.ά. 2003, van Emde Boas κ.ά. 2019). Θα αξιοποιήσουμε τους θεματικούς ρόλους, τους οποίους ήδη ορίσαμε (Ενότητα 2.1.1), και τις έννοιες του συμπληρώματος και του προσαρτήματος. Αν και ο ακριβής ορισμός αυτών των εννοιών εγείρει ερωτήματα και διαφωνίες μεταξύ των γλωσσολόγων (π.χ. Vater 1978, Payne 2010 προτείνουν ένα συνεχές συμπλήρωμα-προσαρτήματος), θα αρκεστούμε προς το παρόν σε έναν σύντομο λειτουργικό ορισμό που βασίζεται στο κριτήριο της υποχρεωτικότητας (Θεοφανοπούλου-Κοντού 2002: 81, ο συντακτικός ορισμός στην Ενότητα 4.2.1.1). Ως συμπλήρωμα θεωρούμε οποιοδήποτε συστατικό του λόγου είναι υποχρεωτικό για να συμπληρωθεί το νόημα μιας φράσης, ενώ προσάρτημα είναι όποιο συστατικό δεν είναι υποχρεωτικό και συνεπώς μπορεί να παραλειφθεί. Σχηματικά:

Βασικό νόημα φράσης = ΚΕΦΑΛΗ + ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑ

Εμπλουτισμένο νόημα φράσης = ΚΕΦΑΛΗ (+ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑ) + ΠΡΟΣΑΡΤΗΜΑ

Για παράδειγμα, στη φράση *βάζω τα λουλούδια στο τραπέζι*, αν παραλείψουμε τις φράσεις *τα λουλούδια* και *στο τραπέζι*, η πράξη που θέλουμε να εκφράσουμε περιγράφεται ελλιπώς. Αντίθετα, στη φράση *βάζω τα λουλούδια στο τραπέζι βιαστικά* η παράλειψη του επιρρήματος δεν αλλάζει το βασικό νόημα που θέλουμε να εκφράσουμε. Η λέξη *βιαστικά* μας δίνει έναν χαρακτηρισμό, μία περιφερειακή πληροφορία ως προς την τοποθέτηση των λουλουδιών.

Έχοντας εξακριβώσει τα παραπάνω, μπορούμε να στραφούμε στις συντακτικές λειτουργίες της δοτικής ως συμπληρώματος και ως προσαρτήματος.

### 2.3.3.1 - Δοτική ως συμπλήρωμα

Η δοτική λειτουργεί ως συμπλήρωμα για όλες τις λεξικές κατηγορίες: ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο, επίρρημα, πρόθεση. Αυτό που συνδέει τα διαφορετικά λήμματα του λεξικού που επιλέγουν τη δοτική ως συμπλήρωμά τους είναι ορισμένοι σημασιολογικοί πυρήνες. Έτσι, ενώ η τοπική τοποθετεί τη δράση στον χώρο και τον χρόνο και η οργανική εκφράζει το μέσο και τις συνθήκες με τις / στις οποίες συμβαίνει μια πράξη, η γνήσια δοτική εκφράζει μία αφηρημένη έννοια κίνησης είτε προς τα μπρος είτε προς τα πίσω (Humbert 1960: 284). Έτσι, με δοτική συντάσσεται το ρήμα *δίδωμι* «δίνω» και το ρήμα *ἀφαιρέω* «αφαιρώ», αλλά και τα *βοηθέω* «βοηθώ» και *ἐνοχλέω* «ενοχλώ», καθώς και τα *πείθομαι* «υπακούω», *στασιάζω* «εξεγείρομαι» κ.τ.λ.. Επεκτείνοντας αυτή τη σημασία της αμφίδρομης κίνησης σε διάφορα σημασιολογικά πεδία παράγεται ως αποτέλεσμα μια πληθώρα παρόμοιων ζευγών: ως προς τον βαθμό ομοιότητας, τα επίθετα *ὅμοιος* και *ἀνόμοιος* επιλέγουν εξίσου τη δοτική ως προς την ισότητα ο *ἴσος* και ο *ἄνισος* συντάσσονται με δοτική στο πεδίο του χώρου, ρήματα όπως τα *παραχωρέω* «υποχωρώ» και *πελάζω* «πλησιάζω» συντάσσονται με ένα πρόσωπο σε δοτική (Humbert 1960: 284-286).

Η σημασία της δοτικής, όμως, δεν περιορίζεται εκεί. Οι Crespo κ.ά. (2003: 141-154) διακρίνουν τους εξής θ-ρόλους που μπορεί να εκφράσει η δοτική: α) Τοποθεσία (θέση, κατεύθυνση), β) Χρόνος (χρονική στιγμή, διάρκεια), γ) Παραλήπτης, δ) Ωφελούμενος/Ζημιωμένος, ε) Πάσχων/Θέμα, στ) Κτήτωρ, ζ) Βιώνων, η) Συνοδεία, θ) Ενδιάμεσος/Μεσάζων, ι) Όργανο, ια) Δράστης-Ισχύς, ιβ) Μέσο, ιγ) Αιτία-Σκοπός, ιδ) Αναφορά. Η παραπάνω πολυσημία οφείλεται εν μέρει στην ετερόκλητη προέλευση της αρχαιοελληνικής δοτικής (δοτική+τοπική+οργανική) και εν μέρει στη μεταφορική επέκταση της κύριας σημασίας των συγχωνευμένων πτώσεων (όπως η πιθανή επέκταση μιας ινδοευρωπαϊκής συνοδευτικής πτώσης (comitative) ώστε να περιλαμβάνει το όργανο που συνοδεύει την πράξη, με αποτέλεσμα την οργανική πτώση, βλ. Schwyzer 2002: 198).

Τέλος, το γεγονός ότι μία λέξη επιλέγει τη δοτική δε σημαίνει πως την επιλέγει κατ' αποκλειστικότητα. Για κάποια από τα παρακάτω λεξικά λήμματα η δοτική συναγωνίζεται με άλλες πτώσεις (Goodwin 1887: 268), αλλάζοντας μερικές φορές τη σημασία της λέξης. Έτσι, η πρόθεση *παρά* συνοδευόμενη από δοτική έχει τη σημασία «δίπλα σε», ενώ με συμπλήρωμα σε γενική μπορεί να δηλώνει το ποιητικό αίτιο ή τον δράστη (Luraghi 2003: 134). Παράλληλα, ρήματα που θα έπρεπε με βάση τη σημασία τους να συντάσσονται με δοτική επιλέγουν κάποια άλλη πτώση, ειδικά όσο απομακρυνόμαστε από την εποχή του Ομήρου. Για παράδειγμα, το ρήμα *κελεύω* «διατάζω» επέλεγε συμπλήρωμα σε δοτική στα ομηρικά έπη (π.χ. Β 50-51 *αὐτὰρ ὃ κηρύκεσσι λιγυφθόγγοισι κέλευσε | κηρύσσειν*), αλλά στην κλασική ελληνική αποδίδει στο συμπλήρωμά του μόνο αιτιατική (Goodwin 1887: 268).

#### 2.3.3.1.1 - Δεύτερο συμπλήρωμα / Έμμεσο αντικείμενο

Όπως προαναφέραμε, οι αρχαίοι Έλληνες θεωρούσαν ως βασική χρήση της δοτικής αυτή του έμμεσου αντικειμένου, δηλαδή του δεύτερου συμπληρώματος συγκεκριμένων ρημάτων. Λογικά, η παραπάνω κρίση, από την οποία προέρχεται το όνομα «δοτική», αντανακλά τη φυσική διαίσθηση των ομιλητών και εν μέρει τη συχνότητα αυτής της χρήσης της δοτικής στον λόγο των αρχαίων.

Δέχονται τη δοτική ως δεύτερο συμπλήρωμα/έμμεσο αντικείμενο τα ρήματα που σημαίνουν (van Emde Boas κ.ά. 2019: 374-376, Thompson 1900: 258, Schwyzer 2002: 176-181, Humbert

1960: 284-286, Goodwin 1887: 230, Jannaris 1897: 342-343, Smyth 1956: 340-341, Τζάρτζανος 1931/1996: 60-61):

- «δίνω», «στέλνω», «παρέχω» κ.τ.λ., καθώς και τα αντίθετά τους («αφαιρώ»):

(11) δήμω μὲν γὰρ **ἔδωκα** τόσον κράτος ὅσον ἀπαρκεῖ (Πλουτ. Σόλ. 18, 5, 3)  
**ἔδωσα** στον λαό τόση εξουσία ὅση του ἦταν αρκετή

(12) οὕτω δὴ λόγους **προσφέρουσι** περὶ ξυμβάσεως τοῖς στρατηγοῖς τῶν Ἀθηναίων (Θουκ. 2, 70, 1)

Αποφάσισαν, λοιπόν, να έρθουν σε συνεννοήσεις με τους Αθηναίους στρατηγούς, προκειμένου να παραδοθούν,

[κυριολεκτικά: «έτσι λόγια **προσφέρουν** για συνθήκη στους στρατηγούς των Αθηναίων»]

(13) καὶ δὴ μοι γέρας αὐτὸς **ἀφαιρήσεσθαι** ἀπειλεῖς (Ὀμ Α 161)  
και τώρα από μένα το δῶρο ο ίδιος να πάρεις φοβερίζεις

- «λέω», «αναφέρω», «ανακοινώνω» κ.τ.λ.

(14) τά τε ἔξω **ἔλεγον** αὐτοῖς μὴ ἀδικεῖν (Θουκ. 2, 5, 5)  
Τους **εἶπαν** να μην πειράξουν κανένα από όσους ήταν έξω

(15) καὶ νῦν γε Τεύκρω τὰπὸ τοῦδ' **ἀγγέλλομαι** (Σοφ. Αἴας 1376)  
Με τη σειρά τώρα στον Τεύκρο **έχω να πω** [«αναγγείλω»] αυτά

- «παραγγέλλω», «διατάσσω», «συμβουλεύω» κ.τ.λ.

(16) **ἐπεκελεύοντο** τῷ Νικία παραδιδόναι τὴν ἀρχὴν (Θουκ. 4, 28, 3)  
**παρακινούσαν** τον Νικία να παραδώσει το αξίωμά του

(17) **ἐκήρυξε** τοῖς Ἑλλησι συσκευάζεσθαι (Ξεν. Κύρ.Ἀν. 3, 4, 36)  
**φώναξε** στους στρατιώτες να ετοιμάζουν τα πράγματά τους

- «πλησιάζω κάτι σε κάτι άλλο», «απλώνω προς» κ.τ.λ.

(18) νευρὴν μὲν μαζῶ **πέλασεν**, τόξω δὲ σίδηρον (Ὀμ. Δ 123)  
την χορδή στο μαστό **πλησίασε**, στο τόξο το σίδηρο

(19) θεοῖσι δὲ χεῖρας ἀνέσχον (Ὀμ. Γ 318)  
προς τους θεούς τα χέρια σήκωσε

- «φαίνομαι»

(20) τοῖς δ' αὖ καὶ μαίνεσθαι **δοκῶ** (Διογένης Λαέρτ. Βίοι Φιλ. 1, 65)  
σε αυτούς πάλι **φαινόμουν** ότι τρελάθηκα

→ Αντιπροσωπευτικά ρήματα: λέγω, ἀγγέλλω, φημί, ὑπισχνοῦμαι, δίδωμι, δωροῦμαι, παρέχω, ὀφείλω, διανέμω, κηρύττω, παραγγέλλω, ἐπιστέλλω, προστάττω, παραινῶ, φαίνω, δηλῶ, δείκνυμι, πέμπω, ἄγω κ.ά.

Σε αυτή την κατηγορία ανήκει μία λειτουργία της δοτικής που παραδοσιακά ονομάζεται δοτική προσωπική (Τζάρτζανος 1931/1996: 56-58). Πρόκειται για τη δοτική που συντάσσεται με απρόσωπα ρήματα: απρόσωπο Ρ + δοτική προσωπική + απαρέμφατο. Παρότι σε παραδοσιακές γραμματικές θεωρείται πως το απαρέμφατο είναι υποκείμενο των ρημάτων

και άρα αυτά έχουν τη δοτική ως μοναδικό συμπλήρωμα (Smyth 1956: 339, Schwyzer 2002: 179, για τα *προσθήκει* και *πρέπει*, Goodwin 1887: 230), η σύγχρονη γλωσσολογία υποθέτει πως τα απρόσωπα ρήματα έχουν ως υποκείμενο μία κενή κατηγορία PRO. Έτσι, το απαρέμφατο, όπως και η δοτική, είναι συμπλήρωμα του απρόσωπου ρήματος.

(21) ὡς μοι δοκεῖ εἶναι ἄριστα (Όμ. Λ 215)  
ὅ,τι μου φαίνεται ὅτι *είναι* σωστό

(22) ὡς οὐκ ἐξεσόμενον τῇ πόλει *δίκη*ν παρὰ τῶν ἀδικούντων λαμβάνειν (Λυσ. 14, 10)  
σκεπτόμενος ὅτι δεν **θα δυνηθεί η πόλις να τιμωρήσει** τους αδικούντες  
[κυριολεκτικά: «δε θα είναι δυνατόν στην πόλη να τιμωρήσει»]

(23) τούτῳ προσθήκει ἀθλίῳ *εἶναι* (Πλάτ. Γοργ. 479e)  
σε αυτόν ταιριάζει να είναι δυστυχής

→ Αντιπροσωπευτικά ρήματα: *δοκεῖ, συμφέρει, λυσιτελεῖ, μέλει, ἔξεστι, πρέπει, μέτεστι, προσθήκει, δεῖ, πρέπει, ἄξιόν ἐστι* κτλ.

#### 2.3.3.1.2 - Μοναδικό συμπλήρωμα / Άμεσο αντικείμενο

Ορισμένα ρήματα, παρότι αμετάβατα διαγλωσσικά, δέχονται στην αρχαία ελληνική τη δοτική ως μοναδικό συμπλήρωμα. Αυτά είναι ρήματα που σημαίνουν (Smyth 1956: 339, Schwyzer 2002, van Emde et al., Τζάρτζανος 1931/1996: 55-58, Morwood 2001: 17-18, 342-343, 344, 345, Goodwin 1887: 230-231, Thompson 1900: 258-259):

- «πλησιάζω», «συναντώ», «αντιστέκομαι», «υποχωρώ»

(24) ἐπεὶ δὲ ἀπήνησαν αὐτοῖς οἱ τῶν Ἑλλήνων στρατηγοί (Ξεν. Κύρ.Άν. 2, 3, 17)  
Όταν τους συνάντησαν οἱ στρατηγοί των Ελλήνων

(25) ποίοις οὐ χρῆ θηρίοις πελάζειν (Ξεν. Κύρ.Παιδ. 1, 20)  
ποια θηρία δεν πρέπει **να πλησιάζει**

→ Αντιπροσωπευτικά ρήματα: *ἀντάω,-ῶ/ἀντιάω,-ῶ* (και σύνθετα: *ἀπαντάω,-ῶ, ἐναντιοῦμαι, ὑπαντιάω*), *περιτυγάνω, ἐντυγάνω, ἐγκύρω, ἀνθίσταμαι, εἶκω, παραχωρέω, πελάζω* (με μέση διάθεση), *πλησιάζω, ἐπιτίθεμαι, πολεμέω, μάχομαι* κτλ

- φιλική ή εχθρική διάθεση: «βοηθώ», «ευχαριστώ»/«δυσσαρεστώ», «απειλώ», «φθονώ», «αρέσω»

(26) θυσίαι καὶ ἑορταὶ πᾶσι μέλουσι (Πλάτ. Νόμ. 835 e)  
οἱ θυσίαι και οἱ γιορτές **είναι μέλημα ὅλων**

(27) εἰ τοῖς πλέοσιν ἀρέσκοντές ἐσμεν, τοῖσδ' ἂν μόνοις οὐκ ὀρθῶς **ἀπαρέσκοιμεν** (Θουκ. 1, 38, 4)  
αφού οι περισσότεροι μας αγαπούν, αυτοί εδώ μας **εχθρεύονται** κακώς  
[κυριολεκτικά: «αφού στους περισσότερους αρέσουμε»]

(28) ἐπειδὴ ἡμῖν κατὰ γῆν οὐδεὶς **ἐβοήθει** (Θουκ. 1, 74, 2)  
ὅταν εμάς στη στεριά κανείς δεν βοηθούσε

→ Αντιπροσωπευτικά ρήματα: *βοηθέω, έπαρκέω, συνεργέω, άρέσκω/ άπαρέσκω, ένοχλέω, έφρανδάνω, μέλω, εύνοέω, εύ φρονώ, έπηρεάζω, άπειλέω, φθονέω, όργίζομαι, χαλεπαίνω, όνειδίζω, έγκαλέω, μέμφομαι, έπιτιμάω, έπικουρέω, τιμωρέω*

- «πιστεύω»/«εμπιστεύομαι», «υπακούω», «ακολουθώ», «υποχωρώ»

(29) *ο νυν ύμεις μή **πειθόμενοι** ήμιν πάθοιτε άν* (Θουκ. 1, 40, 2)

Αυτό ακριβώς κινδυνεύετε να πάθετε σεις αν δεν **πεισθείτε στα λόγια μας**

(30) *τῶ ύμετέρω ξυμφόρω **ύπακούειν*** (Θουκ. 5, 98, 1)

**να υποταχθούμε στο συμφέρον σας**

(31) *έπομαί σου τῶ λόγῳ* (σωστά); (Πλάτ. Πρωτ. 319 a)

**ακολουθώ τον λόγο σου;**

→ Αντιπροσωπευτικά ρήματα: *πείθομαι, πιστεύω, υπακούω, δουλεύω, άπιστώ, κατακούω, είκω, ύποχωρέω, συγγιγνώσκω*

- «μοιάζω», «εξισώνομαι»

(32) *αίνῳς μέν κεφαλήν τε καί όμματα καλά **έοικας κείνω*** (Όμ. α 207-208)

απίστευτο πως **μοιάζεις** στο πρόσωπο και στα όμορφα σου μάτια **εκείνου**

(33) *ούκουν χρῆν σ' **όμοιοῦσθαι κακοῖς*** (Ευρ. Μήδ. 890)

δεν πρέπει εσύ **με τους κακούς να γίνεσαι όμοιος**

→ Αντιπροσωπευτικά ρήματα: *έοικα, όμοιόω/όμοιοῦμαι, δοκῶ, ίσοῦμαι, άντιφερίζω*

- (σπάνια) «ακούω», «εισακούω»

(34) *κλυτέ μοι εύχομένῳ* (Σόλων απ. 13 West)

**ακούστε με** που προσεύχομαι

(35) *δύνασαι δέ σύ πάντοσ' **άκούειν άνέρι κηδομένῳ*** (Όμ. Π 515)

ότι δύνασαι πάντα **να ακούς άνθρωπο** (κυρ. "άνδρα") **θλιμμένο**

→ Αντιπροσωπευτικά ρήματα: *άκούω, είσακούω, κλύω*

- Σύνθετα ρήματα με τις προθέσεις *έν-, έπι-, παρα-, περι-, προσ-, ύπο-*.

(36) *έμμενῶ ταῖς ξυνθήκαις* (Θουκ. 5, 18, 9)

θα σεβαστώ τη συνθήκη

(37) *είτα δῆτ' ού πόλλ' **ένεστι** δεινά τῶ γήρῳ κακά;* (Αριστοφ. Σφήκ. 401)

Αχ τι συμφορές που βρίσκουν τα καημένα γερατειά!

[κυρ.: πολλές συμφορές υπάρχουν στα γερατειά]

(38) *άρχεσθαι και ύποκεῖσθαι τῶ άρχοντι* (Πλάτ. Γόργ. 510c)

να ηγείται και να υπακούει στον άρχοντα.

→ Αντιπροσωπευτικά ρήματα: *ένειμι, έγκειμαι, έμμένω, έπίκειμαι, ύπόκειμαι, ένίημι, έντίθημι, έμποιέω, έμπίπτω, περιπίπτω*

- Ρήματα που δηλώνουν την από κοινού πράξη ή ύπαρξη, όπως τα σύνθετα με α' συνθετικό το επίρρημα *όμο-* ή την πρόθεση *συν-* και ρήματα με σημασία «ερίζω», «αμιλλώμαι».

(39) *διά τί **τοῖς καλοῖς** πολὺν χρόνον **όμιλοῦμεν*** (Διογ.Λαέρτ. Β.Φιλ. 5, 20, 4)

γιατί ασχολούμαστε τόσο πολύ με τα όμορφα πράγματα

(40) οὐδαμοῖσι ἄλλοισι συμφέρονται ἀνθρώπων (Ηρόδ. Ἱστ. 1, 173, 4)  
δεν συμφωνούν με κανέναν από τους άλλους ανθρώπους

(41) διαφερόμενοι γὰρ ἐτύγγανον τοῖς Λακεδαιμονίοις περὶ Λεπρέου (Θουκ. 5, 31, 1, 4)

Εἶχε προκύψει διαφορά με τους Λακεδαιμόνιους για το Λέπρεο(ν)

→ Αντιπροσωπευτικά ρήματα: *ὁμογνωμέω, ὁμοφρονέω, κοινωνέω, μίσγω, (ἐφ-, παρ -,μεθ-, συν-) ἔπομαι, ὀπάζω, διαλλάσσω, διαλέγομαι, χρηματίζω, συμβαίνω, συνάδω, συντίθεμαι, συζῶ, συμφέρομαι, συλλαμβάνω, συμπράσσω/-ττω, συνοικέω, μεταλαμβάνω, μετέχω, μεταδίδομαι, ὀμιλέω, (διά-)μάχομαι, ναυμαχέω, διαβάλλω, διαφέρομαι, νεικέω, λοιδορέομαι, πολεμέω, πληκτίζομαι, ἐρίζω, ἀγωνίζομαι*

- *χράομαι/χρήομαι/χρῶμαι* («χρησιμοποιώ»)

(42) τῇ τραπέζῃ τῇ τοῦ πατρὸς ἐχρῆτο (Δημ. Πρὸς Κάλ. 3)  
χρησιμοποιούσε την τράπεζα του πατέρα μου

Σε αυτή την κατηγορία ανήκει άλλη μία χρήση της δοτικής προσωπικής (για δοτική «προσωπική» με απρόσωπα ρήματα βλ. Ενότητα 2.3.3.1.1). Έτσι, εδώ υπάγονται οι χρήσεις της δοτικής που δηλώνουν «ανήκω» με υπαρκτικά ρήματα όπως το *εἶμι*, το *γίγνομαι*, το *υπάρχω* κ.ά. (Schwyzer 2002: 178-179, *δοτική κτητική* στους van Emde Boas κ.ά. 2019: 377):

(43) ἦσαν τῷ Κροίσῳ δύο παῖδες (Ηρόδ. Ἱστ. 1, 34, 1)  
ο Κροίσος εἶχε δύο παιδιά

(44) τῷ δικαίῳ παρὰ θεῶν τε καὶ ἀνθρώπων [...] δῶρα γίνεται (Πλάτ. Πολ. 613e-614a)  
στον δίκαιο (ἄνθρωπο) γίνονται δῶρα από τους θεούς και τους ανθρώπους

(45) σοῦ μὲν γὰρ κρατοῦντος δουλεία ὑπάρχει αὐτοῖς (Ξεν. Κύρ. Ἀν. 7, 7, 32)  
γιατί όσο εσύ είσαι κυρίαρχος αυτοί θα είναι δούλοι

### 2.3.3.1.3 - Δοτική ως συμπλήρωμα Ουσιαστικών, Επιθέτων, Επιρρημάτων

Η δοτική, όπως προαναφέραμε (βλ. Ενότητα 2.3.3.1), εκφράζει μία αφηρημένη σημασία. Κατ' επέκταση οι λέξεις που επιλέγουν τη δοτική, ανεξάρτητα από συντακτική κατηγορία, έχουν παρόμοια σημασιολογικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, η δοτική επιλέγεται ως συμπλήρωμα από ρήματα που σημαίνουν «έρχομαι κοντά», όπως τα *πελάζω*, *πλησιάζω* και από επίθετα (*πλησίος*, *έγγυς*) και επιρρήματα (*πέλας*, *πλησίον*) με τη σημασία «κοντά» (Schwyzer 2002: 177). Η πρόθεση *παρά*, όταν επιλέγει συμπλήρωμα σε δοτική έχει τη σημασία «δίπλα σε» (Luraghi 2003: 131). Ακόμα, μία οικογένεια λέξεων μπορεί να επιλέγει τη δοτική: καθώς το ρήμα *δίδωμι* δέχεται συμπλήρωμα σε δοτική, τα ουσιαστικά *δοτήρ*, *δῶρον* και *δόσις* επιλέγουν επίσης συμπλήρωμα σε δοτική (Schwyzer 2002: 182).

Στον παρακάτω πίνακα, φαίνεται η συνάφεια των σημασιολογικών κατηγοριών που καταγράψαμε στην Ενότητα 2.3.3.1.2 για τα ρήματα καθώς και των ουσιαστικών, επιθέτων και επιρρημάτων που αποδίδουν στο συμπλήρωμά τους πτώση δοτική. Όλα τα ουσιαστικά, επίθετα και επιρρήματα που παραθέτουμε εμπίπτουν στις σημασιολογικές ομαδοποιήσεις των ρημάτων. Πολλά μάλιστα σχηματίζουν οικογένειες λέξεων (π.χ. *εὐνοέω*, *εὐνοια*, *εὐνοῦς*).



Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει πως όλες οι οικογένειες λέξεων διατηρούν τη δοτική σε κάθε μορφολογικό τύπο: επίθ. *έναντιος* + δοτ. αλλά επίρρ. *έναντίον* + γεν., *φίλος/φιλία* + δοτ. αλλά *φιλέω* + αιτ. Τα περιεχόμενα του πίνακα δεν είναι σε καμία περίπτωση εξαντλητικά, αλλά κυρίως ενδεικτικά. Όπως υπονοείται και από τον πίνακα, τα ουσιαστικά που δέχονται συμπλήρωμα σε δοτική αντί της συχνότερης γενικής είναι λίγα. Αντίθετα, τα επίθετα είναι περισσότερα (Τζάρτζανος 1931/1996: 29). Τα επιρρήματα φαίνονται λιγοστά, επειδή δε σχηματίσαμε το αντίστοιχο επίρρημα για κάθε επίθετο (π.χ. *άπρεπής* → *άπρεπῶς*).

Πίνακας 5 - Οικογένειες λέξεων που συντάσσονται με δοτική και οι αφηρημένες σημασίες που δηλώνουν (Τζάρτζανος 1931/1996: 29-30, Schwyzer 2002: 172-209, van Emde Boas κ.ά. 2019: 377, Thompson 1900: 259, Goodwin 1887: 232, Jannaris 1897: 343, Smyth 1956: 345-346)

		ΡΗΜΑΤΑ	ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΕΠΙΘΕΤΑ	ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΑ
1.	«δίνω», «στέλνω», «παρέχω», «αφαιρώ» κ.λπ.	δίδωμι, θύω	δοτήρ, δόσις, δῶρον/δώρημα, θυσία		
2.	απρόσωπο Ρ + δοτική προσωπική + απαρέμφατο	μέλει, πρέπει, ἀρμόζει	μέλημα	πρεπώδης, ἀπρεπής, ἀρμόδιος	
3.	«πλησιάζω», «συναντώ», «αντιστέκομαι», «υποχωρώ»	πελάζω, πλησιάζω	γείτων	πλησίος	πέλας, πλησίον, σχεδόν, έξῆς/έφεξῆς
4.	φιλική ή εχθρική διάθεση: «βοηθώ», «ευχαριστώ»/«δυσσαρεστώ», «απειλώ», «φθονώ», «αρέσω»	ἀντάω/ἀντιάω, εὐνοέω, ἀρέσκω, ἀντιλέγω, μέμφομαι, βοηθέω, ὕπηρετέω, διαφέρομαι, ἐπιβουλεύω, χαλεπαίνω	φιλία, εὖνοια, ἀντιλογία, μομφή, βοήθεια, ὑπηρεσία, διακονία, διαφορά, ἐπιβουλή, χαλεπός	ὠφέλιμος, ἐναντίος, εὖνους, ἐχθρός, φίλος, ἀρεστός, ἄξιος, κακόνους, χαλεπός, ὑπηρετική, δυσμενής, βλαβερόν, ἐπικίνδυνος	ἀρεστῶς, ἠδέως, ἀλγεινῶς
5.	«πιστεύω»/«εμπιστεύομαι», «υπακούω», «ακολουθώ», «υποχωρώ»	πείθομαι, ὑπακούω, ἀκολουθέω		πίσυνος, εὐπειθής, ἀπειθής, ὑπήκοος, ἀκόλουθος	ἀκολούθως
6.	«μοιάζω», «εξισώνομαι»	ὁμοιῶ		(ἀν-)ἴσος, κοινός, ὅμοιος, ἐμφορής, παραπλήσιος, ἀδελφός, ἀξιόμαχος, ἰσόρροπος, ἀντίρροπος	
7.	Σύνθετα με τις προθέσεις έν-, ἐπι-, παρα-, περι-, προσ-, ὑπο-	παρακελεύομαι	παρακέλευσις	ἔνοχος, ἔμφυτος	
8.	ἀπό κοινού πράξη ή ύπαρξη	ὁμογνώμew, ὁμοδοξέω, ὁμόλογέω, συνεργέω, συγγίγνομαι, συμφωνέω, μειγνύναι, συμφέρω	ὁμογνώμων, ὁμόδοξος, ὁμόλογος, συνεργός, σύντροφος, σύμφωνος	(ἀν-)ὅμοιος, κοινός, ἴδιος, ὁ αὐτός, οἰκεῖος, ἀλλότριος, συγγενής, ἄμεικτος	ὁμῶς, (ἀν-) ὁμοίως, ἄμα, μίγδα, σύμμιγα, συμμιγής, συμφερόντως

### 2.3.3.1.4 - Δοτική ως συμπλήρωμα Προθέσεων

Οι προθέσεις της αρχαίας ελληνικής (αττικής διαλέκτου) μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με το πόσες από τις πλάγιες πτώσεις αποδίδουν στα συμπληρώματά τους:

Πίνακας 6 - Η συντακτική κατανομή των προθέσεων με τις πτώσεις (Luraghi 2003: 80)

	Γενική	Αιτιατική	Δοτική
1 πτώση	άντι, από, έκ, πρό	είς	έν, σύν
2 πτώσεις	διά, κατά, ύπέρ		
3 πτώσεις	άμφι, ανά, επί, μετά, παρά, περί, πρός, υπό		

Έτσι, προκύπτει ότι οι προθέσεις που συντάσσονται με δοτική είναι: (αποκλειστικά) *έν, σύν*, (με όλες) *άμφι, ανά, επί, μετά, παρά, περί, πρός, υπό*. Καμία πτώση δεν επιλέγει ανάμεσα στη δοτική και άλλη μία πλάγια πτώση: είτε η δοτική θα είναι η μόνη επιλογή είτε η πρόθεση θα επιλέγει όλες τις δυνατές πτώσεις.

Η πρόθεση *έν* προέρχεται από συνδυασμό με την ινδοευρωπαϊκή τοπική και δηλώνει κυρίως τη στάση σε τόπο. Μπορεί να δηλώνει επίσης ότι το συμπλήρωμά της βρίσκεται «εντός» και με συγκεκριμένα ρήματα που ενέχουν την έννοια της κίνησης στη σημασία τους μπορεί να δηλώσει κατεύθυνση (Luraghi 2003: 82-83) ή χρόνο με ρήματα που δηλώνουν χρόνο (Luraghi 2003: 87). Μετά τον Όμηρο, η τοπική δοτική συνοδεύεται με αυξανόμενο ρυθμό από την *έν*, χάνοντας σταδιακά την αυτονομία της (Scwyzzer 2002: 191).

Από την άλλη, η πρόθεση *σύν*/αττ. *ξύν* είναι στενά συνδεδεμένη με τη συνοδευτική δοτική (μέρος της οργανικής) και δηλώνει κατά κύριο λόγο τη συνοδεία (Luraghi 2003: 146). Μπορεί το συμπλήρωμά της να εκφράζει είτε το άτομο που συντροφεύει είτε, μεταφορικά, το όργανο ή την κατάσταση που «συντροφεύει» την πράξη (Luraghi 2003: 146-149). Με αφηρημένα ουσιαστικά δηλώνει τον τρόπο (Luraghi 2003: 150). Η πρόθεση δεν αποτελεί ζωντανό στοιχείο της ομιλούμενης αττικής σε αυτή τη συντακτική λειτουργία: ως αποτέλεσμα, παρατηρούμε τη μείωση της συχνότητάς της και τη σταδιακή αντικατάστασή της από την πρόθεση *μετά*+γενική (Luraghi 2003: 151).

Όσον αφορά τις υπόλοιπες προθέσεις, η σημασία τους επηρεάζεται από τη σημασία της δοτικής: δηλώνουν την τοποθεσία (όπου υπάρχει στενή επαφή με κάτι) ή, με ρήματα κίνησης, το τέρμα μίας διαδρομής (Luraghi 2003: για *ανά* «πάνω σε» σ.189, για *υπό* «κάτω από» σ.225, για *πρός* σ.284, *επί* «πάνω σε» σ.298, *παρά* «δίπλα σε» σ.131). Η πρόθεση *μετά* + δοτική σημαίνει «μεταξύ/ανάμεσα από» (δύο ή περισσότερες οντότητες), σημασία που μοιράζεται με τη σύνταξη *μετά* + γενική (Luraghi 2003: 244, 246). Η πρόθεση *άμφι* «εκατέροθεν, τριγύρω» αναφέρεται κυριολεκτικά στην τοποθεσία και μεταφορικά σε αυτό «γύρω από» (σχετικά με) το οποίο κάνουμε κάτι, π.χ. σκεφτόμαστε (Luraghi 2003: 256-257). Παρόμοια σημασία έχει και η πρόθεση *περί* «γύρω από», «σχετικά με», η οποία δηλώνει τοποθεσία με τη δοτική και συνηθίζεται με ρήματα ένδυσσης, αλλά περιορίζεται σημαντικά μετά τον Όμηρο (Luraghi 2003: 268, 275). Μεταφορικές σημασίες έχουν οι προθέσεις *πρός* που δηλώνει και την προσθήκη και *επί* που με δοτική σημαίνει επίσης «εναντίον», ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεταφορικά για να δηλώσει χρόνο ή αιτία (Luraghi 2003: 284-285, 298-299, 301). Αρκετές από αυτές τις προθέσεις φθίνουν σε παραγωγικότητα μετά την ομηρική εποχή (Luraghi 2003: 225 για την εξαφάνιση της *ανά* + δοτική, 246 για την υποχώρηση της *μετά* + δοτική).

### 2.3.3.2 - Δοτική ως προσάρτημα

Ως προσάρτημα, δηλαδή μη υποχρεωτικό συστατικό μιας φράσης, η δοτική μπορεί να προσδιορίσει οποιαδήποτε λεξική κατηγορία (Ρήμα, Όνομα, Επίθετο, Επίρρημα) εκτός από τις Προθέσεις. Όταν λειτουργεί ως προσάρτημα, η δοτική μπορεί να χωριστεί σε δύο κατηγορίες: αυτή που αναφέρεται σε πρόσωπα και αυτή που αναφέρεται σε αντικείμενα ή αφηρημένες έννοιες (van Emde Boas 2019: 377-380).

#### 2.3.3.2.1 - Δοτική ως προσάρτημα με αναφορά σε Πρόσωπο

Εδώ ανήκουν οι υπόλοιπες χρήσεις της παραδοσιακής δοτικής προσωπικής που δεν αναφέρονται στην Ενότητα 2.3.3.1.1.

1. Η δοτική είναι προσάρτημα (συνήθως) ρήματος όταν δηλώνει το πρόσωπο *για χάρη* του οποίου ή *σε βάρος* του οποίου συμβαίνει αυτό που δηλώνει το ρήμα. Παραδοσιακά, η χρήση αυτή ονομάζεται δοτική χαριστική/αντιχαριστική (van Emde Boas 2019: 379, Schwyzer 2002: 187-188).

(46) ὄρχησάμενοι **θεοῖσιν** (Αριστοφ. *Λυσ.* 1277)  
αφού χορέψουμε **για χάρη των θεών**

(47) πᾶς ἀνὴρ **αὐτῷ** πονεῖ (Σοφ. *Αίας* 1366)  
κάθε ἄνθρωπος μοχθεί **για τον εαυτό του**

(48) ἦδε ἡ ἡμέρα **τοῖς Ἕλλησι** μεγάλων κακῶν ἄρξει (Θουκ. 2, 12, 3)  
Η μέρα η σημερινή είναι αρχή μεγάλων κακῶν **για τους Έλληνες**

2. Με ρήματα στην παθητική φωνή η δοτική μπορεί να δηλώνει τον *δράστη* μίας πράξης (*δοτική προσωπική του ενεργούντος προσώπου*, Τζάρτζανος 1931/1996: 58). Κατά κύριο λόγο συναντούμε αυτόν τον τρόπο σύνταξης με συντελεσμένους χρόνους (παρακείμενο ή υπερσυντέλικο) και τα ρηματικά επίθετα σε *-τός* και *-τέος* (Schwyzer 2002: 185-186, van Emde Boas 2019: 379).

(49) ὡς **μοι** πρότερον δεδήλωται (Ηρόδ. *Ἱστ.* 6, 123, 2)  
ὅπως και πιο πάνω έχω αποκαλύψει  
[κυριολεκτικά: έχει αποκαλυφθεί **από εμένα**]

(50) διὰ τὴν ἀπειρίαν πάντων τῶν **τούτῳ πεπραγμένων** (Λυσ. *Κατά Φίλ. Δοκ.* 31, 4)  
επειδή τα **υπ' αυτούπραχθέντα** αδικήματα είναι ἀπειρα

(51) ὅτι **τοῖς** μὲν **ἄλλοις** σφῶν πᾶσιν εὐκτὰ ταῦτα εἶη (Ξεν. *Κύρ. Παιδ.* 3, 2, 25)  
ὅτι **από** ὅλους **τους υπόλοιπους** [Χαλδαίους] αυτά ήταν επιθυμητά

(52) τὸν θάνατον **ἡμῖν** μετ' εὐδοξίας αἰρετέον ἐστίν (Ισόκρ. 6.91)  
πρέπει να προτιμούμε τον ἐνδοξο θάνατο  
[κυριολεκτικά: ο θάνατος με δόξα πρέπει να προτιμάται από εμάς]

3. Η λειτουργία που παραδοσιακά ονομάζεται *ηθική δοτική* πραγματώνεται κατά κανόνα από τις προσωπικές αντωνυμίες του α' και β' προσώπου *μοι, ἡμῖν, σοι, ὑμῖν* (Schwyzer 2002: 185, van Emde Boas 2019: 380). Τα στοιχεία αυτά αναφέρονται σε έναν από τους συμμετέχοντες μιας συνομιλίας (στον ομιλητή με το α' πρόσωπο, στον δέκτη με το β' πρόσωπο) και

δηλώνουν την αξιολογική κρίση απέναντι σε μία πράξη στην οποία δε συμμετέχει το πρόσωπο στο οποίο αναφέρονται (Michelioudakis και Karogianni 2013). Στη νέα ελληνική αποδίδονται με τις αντίστοιχες αντωνυμίες α' και β' προσώπου, με τη μορφή κλιτικών, σε πτώση γενική (Anagnostoroulou κ.ά. 2022).

(53) ὦ μητερ, ὡς καλός **μοι** ὁ πάππος (Ξεν. Κύρ. Παιδ. 1, 3, 15-16)  
αχ μητέρα, τι όμορφος **μου** είναι ο παππούς!

(54) καί **μοι**, ὦ ἄνδρες Αθηναῖοι, μή θορυβήσητε (Πλάτ. Ἀπολ. 20e)  
Και **σας παρακαλώ**, ω άνδρες Αθηναίοι, μην ταραχθείτε

πβ. νεοελλ.: Πώς **μου** μεγάλωσαν έτσι τα παιδάκια σου! (Michelioudakis και Karogianni 2013: 346)

4. Η δοτική ως προσάρτημα μπορεί ακόμα να δηλώσει το *σημείο αναφοράς* ή το *κρίνον πρόσωπο*, δηλαδή το πρόσωπο από την οπτική του οποίου προσλαμβάνεται η πράξη (van Emde Boas 2019: 380).

(55) ἄρ' ὤμῖν οὔτος ταῦτ' ἔδρασεν ἔνδικα; (Σοφ. Αἶας 1282)  
**κατά την κρίση σας** έπραξε σωστά;

(56) οἴκτιρόν τ' ἐμέ **πολλοῖσιν** οἰκτρόν (Σοφ. Τραχ. 1070-1071) [προσάρτημα σε επίθετο]  
σπλαχνίσου με που είμαι άξιος λύπησης **στα μάτια πολλών**

Η ίδια δοτική εκφράζει τη γραπτή πηγή ενός παραθέματος («σύμφωνα με τον χ»), ενώ συχνά συνάπτεται σε στερεότυπες φράσεις με μετοχές των ρημάτων *βούλομαι*, *έθέλω*, *ήδομαι* ή *άχθομαι* σε συνάφεια με τα ρήματα «είμαι», «έρχομαι» κ.ά. (Schwyzer 2002: 188-189, αλλά Τζάρτζανος 1931/1996: 57 όπου αυτή η δοτική θεωρείται δοτική ηθική).

(57) οἷα καί Ὀμήρω Διομήδης λέγει (Πλάτ. Πολ. 389e)  
εκείνα που **στον Όμηρο** λέει ο Διομήδης

(58) εἴ **σοι βουλομένω** ἄ λέγω (Πλάτ. Πολ. 358d)  
αν **εσύ θέλεις** να ικανοποιήσεις την επιθυμία μου

(59) ἐπανελθωμεν εἴ **σοι ήδομένω** ἐστίν (Πλάτ. Φαίδρ. 78b)  
ας επανέλθουμε αν **έχεις την ευχαρίστηση**

Στο πεδίο του χώρου, η συγκεκριμένη λειτουργία μπορεί να εκφράσει το σημείο αναφοράς κατά τη δήλωση της γεωγραφικής θέσης (Schwyzer 2002: 189):

(60) ὁ μὲν χρύσεος ἔκειτο ἐπὶ δεξιὰ **εσιόντι** ἐς τὸν νηόν (Ηρόδ. 1, 51, 1)  
ο χρυσός ήταν στημένος **μπαινοντας** στο ναό στα δεξιά

(61) ἐν δεξιᾷ **έσπλέοντι** τὸν Ἴόνιον κόλπον (Θουκ. 1, 24, 1)  
δεξιά μας **καθώς μπαίνουμε** στον κόλπο του Ιονίου

5. Η προσαρτηματική δοτική μπορεί ακόμα να δηλώσει το *συμπάσχειν*, δηλαδή ένα έμβιο ον το οποίο κατά οποιονδήποτε τρόπο επηρεάζεται από τη ρηματική ενέργεια (*δοτική της συμπάθειας*). Πραγματώνεται κατά κανόνα με τους εγκλιτικούς τύπους της προσωπικής αντωνυμίας *μοι*, *τοι*, *οί*. Ανταγωνίζεται με τη γενική κτητική η οποία έχει παρόμοια σημασία και τελικά επικρατεί (Schwyzer 2002: 183).

(62) **βασιλεῦσιν** ὕδωρ ἐπὶ χεῖρας ἔχευαν (Όμ. Γ 270)  
 ἔχυναν νερό στις παλάμες **των βασιλέων**

(63) πολύ **μοι** [...] ἢ [...] καρδία πηδᾶ (Πλάτ. Συμπ. 215e)  
 πολύ χοροπηδάει η καρδιά **μου**

Πέρα από τις παραπάνω χρήσεις που προέρχονται από τη γνήσια δοτική, η λειτουργία της οργανικής δοτικής να εκφράζει *συνοδεία* είναι σημαντικά εξασθενημένη: κατά κανόνα, η δοτική αυτή ενισχύεται από κάποια πρόθεση. Ωστόσο, είναι αρκετά παραγωγική με στρατιωτική ορολογία, όπως πολεμιστές, ἄλογα κ.τ.λ. Όπου χρησιμοποιούνται ἀψυχα αντικείμενα, όπως τα πλοία, αυτά υποδηλώνουν την ύπαρξη ανθρώπων (van Emde Boas 2019: 379-380, Schwyzer 2002: 201-202).

(64) ἐσβαλὼν [...] **στρατῶ** Πελοποννησίων (Θουκ. 2, 21, 1)  
 εἶχε εισβάλει **με πελοποννησιακό στρατό**

(65) οἱ [...] Ἀθηναῖοι ἀπίκοντο **εἴκοσι νηυσί**  
 ἔφτασαν οι Αθηναῖοι **με εἴκοσι καράβια**

Σε αυτή την κατηγορία υπάγεται η σύνταξη όπου η αντωνυμία *αὐτός* «ο ἴδιος» προσαρτάται στη συνοδευτική δοτική υποστηρίζοντας τη συνοδευτική σημασία (Schwyzer 2002: 204).

(66) πολλοὺς γὰρ ἤδη **αὐτοῖς τοῖς ἵπποις** κατακρημνισθῆναι (Ξεν. Κύρ. Παιδ. 1, 4, 7)

διότι πολλοί είχαν πέσει σε γκρεμό **με τα ἄλογά και όλον τον εξοπλισμό τους**

(67) ἀποδόσθαι βούλομαι τὸν ὄνον ἄγων **αὐτοῖσι τοῖς κανθηλίοις** (Αριστ. Σφ. 169-170)

πάω γαϊδούρι και **σαμάρι μαζί και τα κοφίνια** να πουλήσω

#### 2.3.3.2.2 - Δοτική ως προσάρτημα με αναφορά σε Αντικείμενα ή Αφηρημένες Έννοιες

Ός προσάρτημα η δοτική μπορεί επίσης να δηλώνει (van Emde Boas 2019: 377-379, Schwyzer 2002: 183-209):

1. Το *όργανο* με το οποίο γίνεται μία πράξη. Μπορεί επίσης να εκφράσει το υλικό από το οποίο είναι φτιαγμένο κάτι ή την τιμή (Humbert 1960: 290).

(68) ἔβαλλον **λίθοις** τε καὶ **τοξεύμασι** καὶ **ἀκοντίοις** (Θουκ. 4, 34, 1)  
 ἔριχναν **με πέτρες, βέλη και ακόντια**

(69) μιμήσεως **φωναῖς** τε καὶ **σχήμασιν** (Πλάτ. Πολ. 397b)  
 μίμηση **με φωνές και με σχήματα**  
 [Schwyzer 2002: 207, συχνή με ρηματικά ονόματα που δηλώνουν τον Δράστη]

(70) ἐζημίωσάν μιν [...] **χιλίησι δραχμηῖσι** (Ηρόδ. Ἱστ. 6, 21, 2)  
 τον καταδίκασαν **σε πρόστιμο χιλίων δραχμών** [κυρ.: «με χίλιες δραχμές»]

2. Το *μέσο* και τον *τρόπο* με τον οποίο γίνεται μια πράξη ή την *περιρρέουσα κατάσταση* που επικρατεί όσο εκτυλίσσεται η πράξη.

(71) **κραυγῇ** πολλῇ ἐπίασιν (Ξεν. Ἄν. 1, 7, 4)  
 ορμούν **με μεγάλη κραυγή**

(72) τούς Θηβαίους [...] **οὐδενὶ κόσμῳ** ἔκτεινον (Αρρ. Ἀλ. Ἄν. 1, 8, 8)  
σκότωναν **αδιάκριτα** τους Θηβαίους

3. Την *αιτία* για την οποία γίνεται μια ενέργεια. Συχνή με ρήματα ψυχικού πάθους, με τα οποία δηλώνει τον λόγο που αισθάνεται το υποκείμενο αυτό που εκφράζει το ρήμα (Schwyzer 2002: 208).

(73) **ὕβρει** καὶ οὐκ **οἴνω** τοῦτο ποιοῦντος (Δημ. Κατὰ Μειδ. 74)  
το ἔκαμε **για να με προσβάλει** και ὄχι **επειδὴ μέθυσε**

(74) οὐκ ἀγανακτῶν **τῷ θανάτῳ** (Πλάτ. Φαίδρ. 63α)  
αν δεν θρηνούσα **εξαιτίας του θανάτου**

4. Τον *χρόνο*, και συγκεκριμένα τη χρονική στιγμή στην οποία εντοπίζεται μια ενέργεια. Συνήθως συνοδεύεται από έναν επιθετικό προσδιορισμό, π.χ. *τρισὶν ἡμέραις* αντί για *ἡμέραις* (Schwyzer 2002: 196, 197).

(75) **καιρῷ** σοφός (Ευρ. Ἰκέτ. 509)  
σοφός **τη σωστή στιγμή**

(76) **τῇ δεκάτῃ [ἡμέρᾳ]** δ' ἤδη ἀνεφαίνετο πατρὶς ἄρουρα (Ομ. κ 29)  
ὡσπου **τη δέκατη [μέρα]** πήρε να φαίνεται η πατρική μας γη

(77) **Θεσμοφορίοις** [...] ὄχετο εἰς τὸ ἱερόν (Λυσ. Ὑπ. Ἐρατ. 20)  
**στη γιορτὴ των Θεσμοφορίων** [...] σηκώθηκε και πήγε στο ιερό

5. Σπάνια, τον τόπο, δηλαδή το γεωγραφικό σημείο όπου συμβαίνει μία ενέργεια. Χρησιμοποιείται κυρίως στην ποίηση - στην πεζογραφία περιορίζεται σε συγκεκριμένες παγιωμένες εκφράσεις και τοπωνύμια (*Μαραθῶνι, Ἐλευσίनि, κύκλω* κ.ά.). Σε κάθε άλλη περίπτωση συνοδεύεται από πρόθεση (Schwyzer 2002: 192).

(78) τῶν τε **Μαραθῶνι** μαχεσαμένων καὶ τῶν ἐν Σαλαμίῃ ναυμαχησάντων  
(Πλάτ. Μεν. 241b-c)  
ὄσοι πολέμησαν **στον Μαραθώνα** και ὄσοι ναυμάχησαν **στη Σαλαμίνα**

(79) περιστήσαντες **κύκλω** τοὺς ψιλούς (Θουκ. 1, 106, 2)  
έβαλαν τους ψιλούς **σε κύκλο** γύρω από το κτήμα

6. Το *μέτρο* και τον *βαθμό της διαφοράς* με συγκριτικές έννοιες (Schwyzer 2002: 202-204, Jannaris 1897: 346).

(80) **οὐ πολλοῖς ἔτεσιν** ὕστερον (Θουκ. 1, 118, 1)  
έπειτα από **λίγα χρόνια**

(81) τέχνη δ' ἀνάγκης ἀσθενεστέρα **μακρῷ** (Αισχ. Προμ. Δεσμ. 514)  
η τέχνη **πολύ** πιο λίγη δύναμη από την ανάγκη

7. Την *αναφορά*. Αυτή η χρήση είναι πολύ συχνή με ονόματα (Schwyzer 2002: 209).

(82) στυνγνός ἦν καὶ **τῇ φωνῇ** τραχύς (Ξεν. Ἄν. 2, 6, 9)  
ήταν σκυθρωπός και **ως προς τη φωνή** βραχνός

(83) ταῦτα δὲ διαφέρει **σχήμασίν** τε τοῦ στόματος (Αριστοτ. Ποιητ. 1456b)  
αυτά διαφέρουν επίσης **από την άποψη των σχημάτων** που παίρνει το στόμα

#### 2.4 - Ανακεφαλαίωση κεφαλαίου 2

Η αρχαιοελληνική δοτική είναι μία ετερόκλητη μορφολογική πτώση που προέρχεται από τη σύμπτυξη τριών πτώσεων, της δοτικής, της οργανικής και της τοπικής. Ενώ μορφολογικά επικράτησαν οι καταλήξεις της τοπικής, λειτουργικά οι χρήσεις των τριών πτώσεων διατηρήθηκαν, με αποτέλεσμα τη δυνατότητα χρήσης της νέας πτώσης με πλήθος διαφορετικών σημασιών. Ως συμπλήρωμα συντάσσεται με όλες τις λεξικές κατηγορίες, αν και είναι συχνότερη με τα ρήματα. Η δοτική αποδίδεται είτε εγγενώς (λόγω κάποιου θ-ρόλου) είτε λεξικά (λόγω ιδιαιτερότητας συγκεκριμένων λέξεων). Για παράδειγμα, ρήματα που επιλέγουν συμπλήρωμα σε δοτική αποδίδουν συνήθως το θ-ρόλο του Στόχου («δίνω, λέω σε κάποιον»), ενώ κάποιες φορές η επιλογή της πτώσης είναι ιδιοσυγκρασιακό χαρακτηριστικό (π.χ. *χράομαι*). Όταν συμπληρώνει προθέσεις, η δοτική δηλώνει κυρίως τοπικές σημασίες. Ως προσάρτημα, μπορεί να δηλώνει είτε ένα πρόσωπο το οποίο επηρεάζεται κατά κάποιο τρόπο από την ενέργεια που δηλώνει το ρήμα (ή άλλης κατηγορίας λέξη) είτε πράγματα και αφηρημένες έννοιες.



### 3 - Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας

#### 3.1 - Διδασκαλία της νέας ελληνικής ως Γ1

##### 3.1.1 - Θεωρίες Κατάκτησης Πρώτης Γλώσσας (Γ1)

Σύμφωνα με τον Μπασλή (2006: 100-101), οι βασικές θεωρίες που ερμηνεύουν την κατάκτηση της Γ1 από τα παιδιά είναι οι εξής:

1. Συμπεριφοριστικές θεωρίες (behaviorist theories) (Skinner 1957). Πρόκειται για ψυχολογική θεωρία που υποστηρίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν την Γ1 μέσα από μίμηση και αντιγραφή της γλώσσας που ακούνε γύρω τους. Βασίζεται στις έννοιες του ερεθίσματος (γλώσσα περιβάλλοντος) και της αντίδρασης (παραγωγή γλώσσας).

2. Θεωρίες εμφυτότητας (innate theories), βασισμένες στην *γενετική γραμματική* του N.Chomsky (2002, 1965, 1986, 2015 κ.ά.). Βασίζονται στην υπόθεση πως οι άνθρωποι γεννιούνται με έμφυτη γνώση ορισμένων γλωσσικών καθολικών τα οποία είναι πανανθρώπινα και διαπερνούν όλες τις ανθρώπινες γλώσσες. Η γνώση αυτή ονομάζεται *Καθολική Γραμματική*. Χάρη σε αυτή, όλα τα παιδιά κατορθώνουν να διακρίνουν τους κανόνες της γλώσσας του περιβάλλοντός τους σε σύντομο χρονικό διάστημα.

3. Εμπειριστικές θεωρίες (empiricist theories). Οι θεωρίες αυτές, σε αντίθεση με τις θεωρίες περί εμφυτότητας, δε δέχονται την ύπαρξη κάποιου βιολογικού μηχανισμού που διευκολύνει την γλωσσική κατάκτηση. Θεωρούν ότι η γλώσσα κατακτάται μέσω γενικών ικανοτήτων μάθησης, όπως κάθε άλλη ικανότητα (Stemmer 1987, Ellis και Wulff 2015: 81-82).

3.1. Θεωρίες της αλληλεπίδρασης (interaction theories), με κύριο εκπρόσωπο τον J.B.Bruner (2006). Σύμφωνα με αυτές, η κατάκτηση της Γ1 εξαρτάται από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον. Το *Σύστημα Υποστήριξης και Κατάκτησης της Γλώσσας* (Language Acquisition Support System, LASS) περιλαμβάνει την ποσότητα και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους γύρω του και είναι αυτό που επιτρέπει στο παιδί να κατακτήσει την γλώσσα. Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης δε δέχονται το επιχείρημα της ένδειας του ερεθίσματος, καθώς επισημαίνουν ότι η ομιλία που απευθύνεται στα παιδιά (Διαισθητική Μητρική Ομιλία ή Child-Directed Speech, CDS) είναι απλοποιημένη, επαναλαμβάνεται και έχει δομή τέτοια ώστε επιτρέπει στο παιδί να ανακαλύψει τους κανόνες της γλώσσας (Snow 1986: 69-89).

3.2. Θεωρίες στατιστικής μάθησης (statistical language acquisition) ή Συνδετισμός (Connectionism). Οι θεωρίες αυτής της κατηγορίας αμφισβητούν το επιχείρημα της ένδειας του ερεθίσματος, αλλά για ενδογλωσσικούς λόγους. Υποστηρίζουν πως οι ανθρώπινες γλώσσες διαθέτουν ιδιότητες που διευκολύνουν την κατάκτηση, όπως η συχνότητα, η κατανομή και η πιθανότητα συνεμφάνισης των γλωσσικών στοιχείων. Έτσι, η νοητική αναπαράσταση της γλώσσας, όπως και κάθε είδους νοητική αναπαράσταση, αποτελείται από δίκτυα μεμονωμένων στοιχείων που συνδέονται μέσα από μηχανισμούς συσχετιστικής μάθησης (Erickson και Thiessen 2015, Ellis και Wulff 2015: 80-81).

### 3.1.2 - Μέθοδοι διδασκαλίας Γ1

Στην πραγματικότητα, οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας έχουν ήδη κατακτήσει την γραμματική της ως την ηλικία των έξι ετών. Γι'αυτό ακόμα κι ένα τόσο νεαρό παιδί έχει την ικανότητα να μιλά με γραμματικά ορθό τρόπο, ενώ σπάνια κάνει λάθη (Μπασλής 2006: 192). Έτσι, το μάθημα της μητρικής γλώσσας στην εκπαίδευση δε στοχεύει στην κατάκτησή της, η οποία γίνεται από όλα τα παιδιά με φυσικό τρόπο. Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Γ1 είναι η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα (Μήτσης 2019: 151), αυτό που ο Bernstein ονομάζει *διευρυμένο κώδικα* (*elaborated code*) (Bernstein 1962). Ωστόσο, το πώς ορίζεται η ικανότητα αυτή και ποιοι είναι οι επιμέρους στόχοι του μαθήματος καθορίζεται από τη μέθοδο διδασκαλίας που υιοθετείται.

#### *Παραδοσιακή μέθοδος*

Κατά την ελληνιστική περίοδο, η αττική διάλεκτος μεταβάλλεται και απλοποιείται, με αποτέλεσμα τη δημιουργία της ελληνιστικής κοινής (Μήτσης 2019: 104-105). Οι αλεξανδρινοί λόγιοι παρατήρησαν τη σταδιακή παρακμή του ελληνισμού και της ελληνικής γραμματείας που συντελούνταν στην εποχή τους και τη συνέδεσαν με την γλωσσική αλλαγή, ταυτίζοντας μία φυσιολογική διαδικασία εξέλιξης με φθορά (Μήτσης 2019: 106). Κατά συνέπεια, στόχος των λογίων έγινε η επιστροφή στην αττική διάλεκτο - όχι στα ιδανικά και την ουσία του κλασικού ελληνισμού - και η διδασκαλία της γλώσσας από την επαφή με τα κείμενα στράφηκε στην επιφανειακή μίμηση της αττικής διαλέκτου. Το κίνημα αυτό ονομάστηκε *αττικισμός* (Μήτσης 2019: 106).

Από αυτό το κίνημα προήλθε η *παραδοσιακή μέθοδος* γλωσσικής διδασκαλίας (Κουτσογιάννης 2017: 61, Μήτσης 2019: 109). Στόχος της θεωρείται η κατάκτηση του βασικού γραμματισμού, δηλαδή της ανάγνωσης και της γραφής, με έμφαση στη μελέτη λογοτεχνίας που ανήκει στον «κανόνα», δηλαδή θεωρείται κλασική (Κουτσογιάννης 2017: 60). Στην πραγματικότητα όμως τα κείμενα χρησιμοποιούνται ως αφορμή για γραμματική ανάλυση. Η γραμματική είναι ο κυριότερος κλάδος του γλωσσικού μαθήματος και η αποστήθιση γραμματικών κανόνων και τύπων ταυτίζεται με την γνώση της γλώσσας (Μήτσης 2019: 109). Η μέθοδος αυτή είχε μεγάλη γεωγραφική και χρονική εξάπλωση, αφού διατηρήθηκε μέχρι και τον 20<sup>ο</sup> αι. μ.Χ., ενώ τη συναντούμε μέχρι σήμερα με διάφορες παραλλαγές (Μήτσης 2019: 109, Κουτσογιάννης 2017: 59-60).

Η παραδοσιακή μέθοδος δε στηρίζεται σε συγκεκριμένη γλωσσική ή παιδαγωγική θεωρία, αλλά σε εμπειρικές αρχές (Μήτσης 2019: 109-111):

- α) Κυρίαρχος κλάδος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η γραμματική (έναντι της ανάγνωσης, του συντακτικού, της έκθεσης κ.τ.λ.).
- β) Η γραμματική περιγραφή της γλώσσας βασίζεται στον γραπτό λόγο και στη δομή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.
- γ) Βασική μονάδα της γραμματικής ανάλυσης είναι η λέξη (έμφαση στη μορφολογία).
- δ) Η σωστή μορφή της γλώσσας είναι μία, αυτή που διδάσκει το σχολείο. Αλλαγές με την πάροδο του χρόνου ή τοπικές διαφοροποιήσεις δεν γίνονται δεκτές.
- ε) Η γλωσσική διδασκαλία βασίζεται στην απομνημόνευση και την επανάληψη.

Ωστόσο, η παραδοσιακή μέθοδος άρχισε να αμφισβητείται χάρη στην πρόοδο της γλωσσολογίας (Κουτσογιάννης 2017: 104, Μήτσης 2019: 111-133 βλ. Ενότητα 4.1). Πρώτα, η ανάπτυξη της Ιστορικής Γλωσσολογίας απέδειξε πως η γλωσσική αλλαγή είναι φυσιολογική διαδικασία και συνεπώς η υπεροχή των κλασικών γλωσσών μένει αστήρικτη (βλ. αρχές β, δ) (Μήτσης 2019: 113). Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αι. ο Saussure (1959/2011) αποδεικνύει ότι η γλώσσα δεν αποτελεί άθροισμα ανεξάρτητων στοιχείων, αλλά ένα σύστημα, όπου η λειτουργία κάθε στοιχείου καθορίζεται από την συνύπαρξή του με τα υπόλοιπα στοιχεία (Μήτσης 2019: 116, καταρρίπτει την αρχή γ).

#### *Δομιστική μέθοδος*

Οι απόψεις του Saussure οδήγησαν στην ανάπτυξη της θεωρίας του *δομισμού* (Μήτσης 2019, 119, γνωστός και ως *στρουκτουραλισμός* βλ. Τομπαΐδης 1992: 41). Ο δομισμός, με κύριο εκπρόσωπο τον Bloomfield, έδωσε προτεραιότητα στη δομή εκτοπίζοντας το γλωσσικό στοιχείο, το οποίο εξετάζεται μόνο σε σχέση με τα υπόλοιπα και ποτέ απομονωμένο, όπως στην παραδοσιακή μέθοδο (Τομπαΐδης 1992: 42-43). Έτσι, το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από τη λέξη και το κλιτικό παράδειγμα στην πρόταση και τη δομή της (Μήτσης 2019: 120). Η δομιστική μέθοδος, αν και η πρώτη μέθοδος διδασκαλίας της Γ1 με θεωρητικό υπόβαθρο, είχε κάποια βασικά μειονεκτήματα. Το κυριότερο είναι ότι περιορίζεται σε ενδογλωσσικά στοιχεία, χωρίς να συνδέει την γλώσσα με το πλαίσιο της επικοινωνίας (Μήτσης 2019: 120). Δεύτερον, μπορεί θεωρητικά να ανανέωσε τον τρόπο ανάλυσης της γλώσσας, παιδαγωγικά όμως υιοθέτησε παραδοσιακές πρακτικές (Κουτσογιάννης 2017: 73-74).

Τέλος, η *γενετική γραμματική* του Chomsky αμφισβήτησε τόσο τον συμπεριφορισμό (Κουτσογιάννης 2017: 105) όσο και τον δομισμό (Τομπαΐδης 1992: 65). Ακόμα, υποστήριξε ότι η κατάκτηση της γραμματικής της Γ1 γίνεται με έκθεση στη γλώσσα, χωρίς ρητή διδασκαλία, λόγω του έμφυτου μηχανισμού κατάκτησης, και ότι έχει ολοκληρωθεί πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Αυτή η άποψη δείχνει να υποδεικνύει ότι δεν υπάρχει χρησιμότητα για το μάθημα της γραμματικής στην τυπική εκπαίδευση, αφού η κατάκτησή της γίνεται με την απλή έκθεση στα δεδομένα (Φιλιππάκη-Warburton χ.χ.: 30-31). Ωστόσο, αυτή η άποψη γρήγορα καταρρίφθηκε, καθώς έγινε αντιληπτό ότι η γλωσσική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στον προφορικό λόγο, αλλά επεκτείνεται και σε αυτό που ο Bernstein (1962) ονομάζει *διευρυμένο κώδικα* (*elaborated code*).

#### *Επικοινωνιακή προσέγγιση*

Ως αντίδραση στην παραδοσιακή και τη δομιστική προσέγγιση, αναδεικνύεται η *επικοινωνιακή προσέγγιση* (Μήτσης 2019: 122-123). Γλωσσολογικά, βασίστηκε στη *λειτουργική σχολή* των Martinet, Halliday και Hymes, η οποία έδωσε έμφαση στην χρήση της γλώσσας και τις λειτουργικά διαφοροποιημένες γλωσσικές χρήσεις ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης 1997: 37-40, Τομπαΐδης 1992: 51-61, Κουτσογιάννης 2017: 106-107). Οι μελετητές της στράφηκαν από τη δομή της γλώσσας στους ομιλητές. Περιέγραψαν, δηλαδή, πώς οι ομιλητές χρησιμοποιούν την γλώσσα για να επικοινωνήσουν, π.χ. για να ζητήσουν πληροφορίες, να ευχαριστήσουν ή να παραπονεθούν για κάτι κ.τ.λ. (Μήτσης 2019: 122).

Ως προς την παιδαγωγική εφαρμογή της, η επικοινωνιακή προσέγγιση έχει ως βασική αρχή τη μαθητοκεντρική διδασκαλία και τη δημιουργία θετικού συναισθηματικού κλίματος (Κουτσογιάννης 2017: 115). Γι'αυτό, ο δάσκαλος δεν εμμένει στα λάθη των μαθητών, ενώ αξιοποιείται σε μεγάλο βαθμό η ομαδική εργασία (Κουτσογιάννης 2017: 117). Εισάγεται πλήθος καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, όπως η μέθοδος πρότζεκτ, η ετεροαξιολόγηση και η αξιολόγηση βάσει φακέλου (Κουτσογιάννης 2017: 145). Παράλληλα, δίνεται έμφαση στην αυθεντικότητα των υλικών που χρησιμοποιούνται, κυρίως των κειμένων. Οι μαθητές εκτίθενται σε μεγάλη ποικιλία κειμένων που δε θεωρούνταν άξια διδασκαλίας ως τότε, όπως λίστες με ψώνια, συνταγές, γράμματα κ.τ.λ. (Κουτσογιάννης 2017: 111).

Η επικοινωνιακή μέθοδος, παρότι ανανέωσε τη διδασκαλία με νέες πρακτικές που χρησιμοποιούμε μέχρι σήμερα, είχε αρκετά μειονεκτήματα. Αρχικά, τείνει να αγνοεί πώς θα κατακτήσει ο μαθητής τον σχολικό λόγο, μία γλωσσική ποικιλία σημαντική για την ακαδημαϊκή του επιτυχία, που αντανακλά τα υψηλότερα επίπεδα ύφους και διαφέρει σημαντικά από τον λόγο που συναντούν οι μαθητές στην καθημερινότητά τους (Κουτσογιάννης 2017: 141-142). Αυτό οφείλεται και στην ακραία μετατόπιση που παρατηρήθηκε ως προς τις γνώσεις για την γλώσσα. Από την απόλυτη κυριαρχία της γραμματικής στο γλωσσικό μάθημα, η επικοινωνιακή μέθοδος απέβαλλε σχεδόν κάθε είδους απευθείας διδασκαλία της γλώσσας, αποφεύγοντας παντελώς την χρήση μεταγλώσσας (Κουτσογιάννης 2017: 144). Έτσι, οι μαθητές που προέρχονταν από πιο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και είχαν εξοικείωση με τη σχολική γλώσσα είχαν το προβάδισμα σε σχέση με τα παιδιά των πιο ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (Κουτσογιάννης 2017: 183).

#### *Κειμενοκεντρική μέθοδος*

Από τη δεκαετία του 1980, εμφανίζεται η *κειμενοκεντρική διδασκαλία*, η οποία έδωσε έμφαση στην έννοια του κειμένου (Κουτσογιάννης 2017: 150). Οι απόψεις του Halliday υπήρξαν καθοριστικές για την ανάδειξη μιας κειμενικής γραμματικής, δηλαδή μιας γραμματικής που αναλύει την γλώσσα με βάση το κείμενο και όχι την πρόταση (Κουτσογιάννης 2017: 183). Ακόμα, ο Halliday ενδιαφέρθηκε για τον σχολικό λόγο, και θεώρησε ότι οι μαθητές πρέπει να εκπαιδευτούν στον ιδιαίτερο λόγο κάθε διδακτικού αντικειμένου. Δηλαδή, η γλωσσική διδασκαλία δεν περιορίζεται στο γλωσσικό μάθημα, αλλά διαπερνά τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών (Κουτσογιάννης 2017: 187). Σε αντίθεση με την επικοινωνιακή προσέγγιση, δίνει μεγάλη βαρύτητα στις γνώσεις για την γλώσσα, καθώς μελετητές όπως ο Jim Martin στην Αυστραλία μελέτησαν για χρόνια τον σχολικό λόγο και κατάρτισαν μία μεταγλώσσα των κειμενικών ειδών (Κουτσογιάννης 2017: 188, 191). Ακόμα, έδωσε μεγαλύτερη έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος στηρίζει ενεργά τους μαθητές, δημιουργώντας αυτό που ο Vygotsky αποκάλεσε «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (Κουτσογιάννης 2017: 189). Η αξιολόγηση της πρώτης εφαρμογής της μεθόδου έδειξε ότι τα παιδιά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων πράγματι επωφελήθηκαν από αυτού του είδους τη διδασκαλία (Κουτσογιάννης 2017: 209).

#### *Ανακεφαλαίωση*

Παρότι όλες οι παραπάνω μέθοδοι επιβιώνουν μέχρι σήμερα με κάποια μορφή (Κουτσογιάννης 2017: 59, 97, 151), επικρατούν κυρίως η επικοινωνιακή και η κειμενοκεντρική μέθοδος (Σπανός και Μιχάλης 2012: 159, Κουτσογιάννης 2017: 151). Η

σύγκρουση ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις οδήγησε σε αμοιβαία σύγκλιση, κατά την οποία η μία υιοθέτησε απόψεις της άλλης (Κουτσογιάννης 2017: 209, Κωστούλη χ.χ.: 2), με αποτέλεσμα να μπορούμε σήμερα να μιλάμε για επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική διδασκαλία (Μήτσης 2019: 127). Κατά τη δεκαετία του 1990, νέα θεωρητικά ρεύματα έχουν εμφανιστεί, όπως ο Κριτικός Γραμματισμός που στοχεύει στον εντοπισμό της ιδεολογίας των κειμένων και οι Πολυγραμματισμοί που δίνουν έμφαση στην πολυτροπικότητα των σύγχρονων κειμένων και την ψηφιακή διάσταση του γραμματισμού (Κουτσογιάννης 2017: 220, 278).

Ανακεφαλαιώνοντας, η κύρια συνεισφορά κάθε μεθόδου διδασκαλίας Γ1 φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 7 - Συνεισφορά των μεθόδων διδασκαλίας Γ1 στη σημερινή διδακτική πρακτική

ΜΕΘΟΔΟΣ	ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ
Παραδοσιακή	πρώτη μέθοδος διδασκαλίας της Γ1 γραμματική της λέξης
Δομιστική	γραμματική της πρότασης
Επικοινωνιακή	μαθητοκεντρική διδασκαλία νέες διδακτικές πρακτικές (π.χ. μέθοδος πρότζεκτ) επικοινωνιακή ικανότητα, ένταξη του λόγου σε πλαίσιο επικοινωνίας
Κειμενοκεντρική	κειμενικά είδη μεταγλώσσα για τα κειμενικά είδη γραμματική σε επίπεδο κειμένου

### 3.1.3 - Διδασκαλία της νέας ελληνικής ως Γ1

Στην προηγούμενη ενότητα είδαμε τις βασικές εξελίξεις στη διεθνή βιβλιογραφία και παιδαγωγική πρακτική. Ωστόσο, στην περίπτωση της Ελλάδας καθοριστικός παράγοντας υπήρξε η διγλωσσία και το λεγόμενο *γλωσσικό ζήτημα*, που ταλαιπώρησε το νεοσύστατο ελληνικό κράτος για δύο αιώνες σχεδόν (Μπαμπινιώτης 2011, Μήτσης 1995, 2002, 2004, Γκοτόβου 1991 κ.ά.). Σε αυτή την ενότητα θα γίνει μία σύντομη ιστορική αναδρομή στη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας και στη συνέχεια θα περιγράψουμε την επικρατούσα κατάσταση.

Το κίνημα του αττικισμού (βλ. Ενότητα 3.1.2) που επικράτησε στην όψιμη ελληνιστική περίοδο εξακολούθησε και στους ρωμαϊκούς και μεσαιωνικούς χρόνους μέχρι το τέλος της τουρκοκρατίας, δημιουργώντας μία ιδιόρρυθμη διγλωσσία (Browning 2014: 244-249). Σε αυτές τις περιόδους, η ομιλούμενη ελληνική είχε υποστεί ριζικές αλλαγές σε σχέση με την αρχαία ελληνική, εντούτοις οι λόγοι εξακολουθούσαν να μιμούνται την αττική διάλεκτο στον γραπτό λόγο (Browning 2014: 248). Μέχρι και τις παραμονές της ελληνικής επανάστασης (1821) αυτή η κατάσταση κοινωνικής διγλωσσίας συντηρούνταν χωρίς να προκαλεί κοινωνικές εντάσεις, αφού ο κύκλος των μορφωμένων ήταν κλειστός (Γκοτόβου 1991: 23-24). Ωστόσο, το γλωσσικό πρόβλημα άρχισε να διαμορφώνεται όταν δημιουργήθηκε η ανάγκη να μορφωθεί μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού, για τη διάδοση των ιδεών του Διαφωτισμού και για τη σωστή λειτουργία των ελληνικών σχολείων που ολοένα ιδρύονταν. Σε αυτό το πλαίσιο, οι δύο γλωσσικές μορφές έλαβαν ιδεολογικό πρόσημο: η αρχαϊζουσα αποτέλεσε το γλωσσικό όργανο της πνευματικής αριστοκρατίας (Φαναριώτες, ανώτερος κλήρος), ενώ η λαϊκή γλώσσα χρησιμοποιήθηκε από όσους επιθυμούσαν την ανατροπή της καθεστηκυίας τάξης (Διαφωτιστές) (Γκοτόβου 1991: 24, Browning 2014: 250, Mackridge 2009).

Ως αποτέλεσμα της ιδεολογικής πόλωσης, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι τη μεταπολίτευση (1974) η ελληνική εκπαίδευση χαρακτηρίστηκε από σύγχυση και ερασιτεχνισμό, με το μάθημα των αρχαίων ελληνικών και το μάθημα των νέων ελληνικών να υπονομεύουν το ένα το άλλο (Σπανός και Μιχάλης 2012: 33). Ο Μήτσος (1995, 2002, 2004, 2019: 167-171) διακρίνει 4 περιόδους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος:

- 1<sup>η</sup> περίοδος (1830-1880): γλωσσικός αρχαϊσμός

Για τα πρώτα πενήντα χρόνια του ελληνικού κράτους επίσημη γλώσσα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ήταν η αρχαία ελληνική/αττικίζουσα (Μήτσος 1995: 98, 104). Σκοπός της διδασκαλίας ήταν η αναβίωση της αρχαίας ελληνικής αρχικά στην εκπαίδευση και έπειτα στην ευρύτερη κοινωνία (Μήτσος 2019: 167).

- 2<sup>η</sup> περίοδος (1880-1917): γλωσσικός καθαρευουσιανισμός

Το 1881 με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας ορίζεται ως γλώσσα της εκπαίδευσης η «γλώσσα τῶν λογίων», δηλαδή η καθαρεύουσα (Μήτσος 1995: 111). Το γλωσσικό αυτό ιδίωμα ήταν αποτέλεσμα βαθμιαίας υποχώρησης από την πλευρά των αρχαϊστών λόγω των σοβαρών προβλημάτων που προκαλούσε η χρήση της αττικίζουσας στην εκπαίδευση (Μήτσος 2004: 24-25). Το 1911 η καθαρεύουσα αναγνωρίστηκε και ως επίσημη γλώσσα του κράτους (Μήτσος 2019: 167).

- 3<sup>η</sup> περίοδος (1917-1976): ανταγωνισμός καθαρεύουσας-δημοτικής

Το 1888 ο Ψυχάρης εκδίδει *Το Ταξίδι μου*, με το οποίο υπερασπίζεται την χρήση της λαϊκής γλώσσας, δηλαδή της δημοτικής (Μπαμπινιώτης 2011: 429). Οι απόψεις του λειτούργησαν ως καταλύτης για το ρεύμα του δημοτικισμού, ο οποίος ζητούσε την πλήρη επικράτηση της δημοτικής σε όλα τα επίπεδα της ελληνικής κοινωνίας (Μπαμπινιώτης 2011: 438-439). Το 1917 εισάγεται για πρώτη φορά η δημοτική στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού, αλλά η μεταρρύθμιση αναιρείται το 1921 (Μήτσος 1995: 124-127). Η σύγκρουση καθαρεύουσας-δημοτικής είχε ως αποτέλεσμα την εναλλαγή των δύο γλωσσικών μορφών στο Δημοτικό και την ακραία πόλωση (Μήτσος 2019: 168).

- 4<sup>η</sup> περίοδος (1976-σήμερα): κοινή νεοελληνική

Η στρατιωτική δικτατορία του 1967-1974 είχε τηρήσει ακραία φιλοκαθαρευουσιάνικη θέση. Μέχρι το 1974, η ελληνική κοινωνία είχε συνδέσει ιδεολογικά την καθαρεύουσα με το χουντικό καθεστώς, με αποτέλεσμα να υποτιμηθεί ως γλωσσικός κώδικας (Browning 2014: 255-256). Έτσι, το 1976 ψηφίστηκε η κοινή νεοελληνική («δημοτική») ως γλώσσα της εκπαίδευσης και του κράτους. Το 1982 καθιερώνεται το μονοτονικό σύστημα γραφής (Μήτσος 1995: 143). Οι αποφάσεις αυτές αποδέσμευσαν τις πνευματικές δυνάμεις του τόπου από την άενη γλωσσική διαμάχη και οδήγησαν σε μία περίοδο εκσυγχρονισμού και επιστημονικής αναζήτησης (Μήτσος 2019: 168).

Ασφαλώς, ο εκσυγχρονισμός του γλωσσικού μαθήματος δεν επήλθε αυτόματα. Ως διδακτική προσέγγιση παρέμενε η παραδοσιακή μέθοδος (βλ. Ενότητα 3.1.2), καθώς η ελληνική διανόηση είχε αναλωθεί στη διαμάχη του γλωσσικού και δεν είχε ακολουθήσει τις διεθνείς εξελίξεις στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας (Μπασλής 2006: 191). Δεν υπήρχαν νέα Προγράμματα Σπουδών ούτε νέα διδακτικά εγχειρίδια: η μόνη αλλαγή ήταν ότι η γραμματική της καθαρεύουσας αντικαταστάθηκε από επιτομές της γραμματικής Τριανταφυλλίδη, η οποία όμως ήταν μια παραδοσιακή γραμματική και μάλιστα ξεπερασμένη για την εποχή της.

Για τη σύνταξη εκδόθηκε ξεχωριστό εγχειρίδιο, και αυτό επιτομή του πολύ παλαιότερου συντακτικού του Τζάρτζανου (Μήτσης 1995: 178-180).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 συντάχθηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά εγχειρίδια που αποτέλεσαν σημαντική προσπάθεια ανανέωσης (Μήτσης 2019: 169). Τα νέα αναλυτικά προγράμματα έλαβαν υπόψη τις επικρατούσες για την εποχή επικοινωνιακές αντιλήψεις, αλλά τα σχολικά εγχειρίδια που εκδόθηκαν στη συνέχεια είχαν τέτοια διάρθρωση ώστε δεν επέτρεπαν την εφαρμογή αυτών των αντιλήψεων (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης 1997: 23-27, Σπανός και Μιχάλης 2012: 129-132). Είχε γίνει σαφές βήμα απομάκρυνσης από την παραδοσιακή μέθοδο: υπήρξε μετατόπιση από την απομνημόνευση στην εξάσκηση για κατάκτηση της γραμματικής και οι τομείς του γλωσσικού μαθήματος (γραμματική και έκθεση) ενοποιήθηκαν, ενώ στο παρελθόν διδάσκονταν ως ξεχωριστά μαθήματα (Μήτσης 2019: 169-170, Κουτσογιάννης 2017: 90). Ωστόσο, οι ασκήσεις ήταν ως επί το πλείστον δομικού ή μετασημασιολογικού τύπου και οι λίγοι όροι της σύγχρονης γλωσσολογίας που εισήχθησαν δεν εντάχθηκαν οργανικά στην ύλη (Μήτσης 1995: 191-193).

Αποτέλεσμα της εντατικής εργασίας για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης ήταν να εκδοθούν το 2003 νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΣ) (Μήτσης 2019: 170), ακολουθούμενα από νέα διδακτικά εγχειρίδια το 2006 για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (Σπανός και Μιχάλης 2012: 156). Με αυτά τα προγράμματα επιχειρείται η επικοινωνιακή στροφή στη διδασκαλία, ενώ συμπεριλαμβάνονται κειμενοκεντρικές αρχές σε σημαντικό βαθμό, αφού το κείμενο θεωρείται η βάση της διδασκαλίας (Μήτσης 2019: 170-171). Ωστόσο, οι συγγραφείς των προγραμμάτων σπουδών εφαρμόζουν τη μη αυστηρή εκδοχή της επικοινωνιακής διδακτικής προσέγγισης, αφού αξιοποιούν όχι μόνο αυθεντικές επικοινωνιακές δραστηριότητες αλλά και ασκήσεις που εστιάζουν στην άμεση διδασκαλία της γραμματικής (Σπανός και Μιχάλης 2012: 159-160). Είναι εμφανές από τα παραπάνω ότι κατά τον παιδαγωγικό σχεδιασμό επιδιώχθηκε η σύνθεση αρχών και πρακτικών από όλες τις διαθέσιμες σχολές και θεωρίες (βλ. Ενότητα 3.1.2).

Στην πράξη, όμως, οι αλλαγές έμειναν επιφανειακές, ενώ η παραδοσιακή προσέγγιση υπολανθάνει ακόμη και σήμερα στη διάρθρωση των σχολικών εγχειριδίων και στις διδακτικές πρακτικές (Κουτσογιάννης 2017: 133-137). Η παραδοσιακή λογική που διέπνεε τα βιβλία του 1985 είχε αναδειχτεί σε πρότυπο για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στις συνειδήσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και της κοινής γνώμης. Ταυτόχρονα, η μακρόχρονη επικράτηση της καθαρεύουσας και η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής είχε κληρονομήσει αρκετά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής προσέγγισης στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας: α) έμφαση στις γνώσεις για τη γλώσσα, β) ταύτιση του γραμματισμού με την έκθεση, γ) επιτηδευμένος λόγος χωρίς περιεχόμενο, δ) αθροιστική λογική. Τέλος, οι Πανελλαδικές εξετάσεις και η λειτουργία των φροντιστηρίων αναπαράγουν μέχρι σήμερα την παραδοσιακή, υλοκεντρική προσέγγιση, η οποία δεν άφηνε περιθώρια για επικοινωνιακές δραστηριότητες (Κουτσογιάννης 2017: 90-92, Κελλανίδης και Πολυμίλη 2012).

Συμπληρωματικά προς τα προγράμματα του 2003, το 2011 εκδόθηκαν Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011) και την Α' Λυκείου (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 70001/Γ2). Τα ΑΠΣ ενσωματώνουν αρχές από διάφορες προσεγγίσεις, με ιδιαίτερη αναφορά στον Κριτικό Γραμματισμό. Ακόμα, σημασία δόθηκε στην ψηφιακή διάσταση της διδασκαλίας, μέσα από το «ψηφιακό σχολείο», μία πλατφόρμα

με βοηθητικό ψηφιακό υλικό, και τα ψηφιακά εμπλουτισμένα βιβλία μαθητή. Ο τρόπος, όμως, με τον οποίο οι αλλαγές επρόκειτο να ενσωματωθούν στη διδασκαλία δεν είναι σαφής (Κουτσογιάννης 2017: 271-272).

Πρόσφατα, το 2023 εκδόθηκαν τα νέα Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό (Υπουργική Απόφαση 13559/Δ1/2023), το Γυμνάσιο (Υπουργική Απόφαση 13144/Δ2/2023) και το Λύκειο (Υπουργική Απόφαση 33127/Δ2/2023), τα οποία αναμένεται να ισχύσουν από το σχολικό έτος 2023-2024. Από μία πρώτη ανάγνωση φαίνεται ότι ενσωματώνουν αρχές και έννοιες από όλες τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (βλ. κεφάλαιο 2.1.2), συμπεριλαμβανομένων των πολυγραμματισμών και του κριτικού γραμματισμού. Ωστόσο, δεδομένου ότι τα νέα ΠΣ αυτά δεν έχουν ακόμα εφαρμοστεί και ότι τα αντίστοιχα βιβλία αναμένεται ακόμη να εκδοθούν, είναι νωρίς για να κρίνουμε την καταλληλότητά τους.

### Ανακεφαλαίωση

Συνοπτικά, τα κύρια γεγονότα στην ιστορία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στο σχολείο αποτυπώνονται περιληπτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 8 - Τα κυριότερα γεγονότα στην ιστορία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας ως Γ1

1830	Ίδρυση ελληνικού κράτους
1830-1880	Διδασκαλία μόνο αρχαίων ελληνικών
1880-1917	Διδασκαλία καθαρεύουσας
1917-1976	Ανταγωνισμός δημοτικής-καθαρεύουσας
1976	Επικράτηση κοινής νεοελληνικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης
1985	Νέα αναλυτικά προγράμματα και εγχειρίδια Δομιστική μέθοδος
2003	ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ Επικοινωνιακή-Κειμενοκεντρική προσέγγιση
2011	συμπληρωματικά ΠΣ Κριτικός Γραμματισμός Ψηφιακό σχολείο
2023	νέα ΠΣ Σύνθεση προσεγγίσεων Μεγαλύτερη έμφαση στον Κριτικό Γραμματισμό και τους Πολυγραμματισμούς

## 3.2 - Διδασκαλία της νέας ελληνικής ως Γ2

### 3.2.1 - Θεωρίες Κατάκτησης Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας (ΞΓ/Γ2)

Οι όροι «δεύτερη γλώσσα» (Γ2) και «ξένη γλώσσα» (ΞΓ) χρησιμοποιούνται για να δηλωθεί μία γλώσσα πέρα από τη μητρική. Συνήθως ως Γ2 ορίζεται μια γλώσσα που κατακτάται σε περιβάλλον όπου αυτή ομιλείται φυσικά, ενώ ως ξένη ορίζεται μια γλώσσα που μαθαίνεται σε περιβάλλον όπου δεν αποτελεί την κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας (Μπέλλα 2019: 12). Στην ουσία αποτελούν τα δύο άκρα ενός συνεχούς που ορίζει μία μη μητρική (Γ1) γλώσσα, στο οποίο η ποσότητα και η ποιότητα έκθεσης του εισερχομένου κυμαίνεται από



περισσότερη και πιο αυθεντική (Γ2) σε λιγότερη και λιγότερο αυθεντική (ΞΓ). Στη βιβλιογραφία συνυπάρχουν, αλλά ο όρος «Γ2» τείνει να υπερισχύσει (Ortega 2019: 412).

Οι θεωρίες που χρησιμοποιούνται για να ερμηνεύσουν πώς κατακτάται η δεύτερη/ξένη γλώσσα είναι ουσιαστικά οι ίδιες με αυτές που χρησιμοποιούνται για την ερμηνεία της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας: συμπεριφοριστικές θεωρίες, θεωρίες εμφυτότητας, εμπειριστικές θεωρίες (βλ. Ενότητα 3.1.1). Οι ερευνητές επέκτειναν το πεδίο εφαρμογής των θεωριών κατάκτησης και εξερεύνησαν ποιες είναι οι συνέπειές τους για την κατάκτηση της Γ2 (Hawkins 2001: 10). Η επέκταση αυτή κατέστη δυνατή λόγω των σημαντικών ομοιοτήτων μεταξύ της κατάκτησης Γ1 και της κατάκτησης Γ2 (Andersen 1984). Ωστόσο, η Γ2 έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, καθώς στο σημείο εκκίνησης της κατάκτησής της τα άτομα γνωρίζουν ήδη την Γ1, ενώ στο τελικό στάδιο, λόγω της *απολίθωσης*, δε φτάνουν στο επίπεδο των φυσικών ομιλητών όπως τα παιδιά που μαθαίνουν μία Γ1 (Selinker 1972, Μπέλλα 2019: 27-32, 41-44).

Έτσι, στο πεδίο κατάκτησης της Γ2, οι θεωρίες κατάκτησης γλώσσας αναπλαισιώνονται ως εξής:

1. Συμπεριφορισμός: υποθέτει ακριβώς την ίδια διαδικασία μάθησης για την κατάκτηση της Γ1 και της Γ2. Η κατάκτηση δεύτερης γλώσσας γίνεται μέσω της επαναλαμβανόμενης μίμησης της συμπεριφοράς-στόχου (συνεχής έκθεση και παραγωγή στην Γ2). Η μόνη διαφορά είναι η παρεμβολή της Γ1 κατά την κατάκτηση της Γ2, η οποία, σύμφωνα με τη θεωρία, ευθύνεται για τα λάθη και την απολίθωση (VanPatten και Williams 2015: 19-20). Ωστόσο, οι έρευνες που ακολούθησαν ήρθαν σε σύγκρουση με τις υποθέσεις του συμπεριφορισμού, οδηγώντας στην απόρριψη της θεωρίας (VanPatten και Williams 2015: 23-24).
2. Θεωρίες εμφυτότητας: υποθέτουν ότι η διαγλώσσα της Γ2 αναπαρίσταται νοητικά στον εγκέφαλο των μαθητών, όπως οι γραμματικές της Γ1 στους φυσικούς ομιλητές. Ωστόσο, δε συμφωνούν ως προς τη φύση αυτών των αναπαραστάσεων (White 2015: 36). Οι μελετητές διαφωνούν ως προς το αν οι μαθητές μιας Γ2 έχουν πρόσβαση στην Καθολική Γραμματική ή όχι (Rothman και Slabakova 2017: 4). Το ερώτημα αυτό σχετίζεται με την Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου (Critical Period Hypothesis), σύμφωνα με την οποία υπάρχει μία περίοδος στο ανθρώπινο είδος μετά την οποία η διαδικασία κατάκτησης μιας γλώσσας μεταβάλλεται ριζικά και γίνεται πολύ δυσκολότερη (Ortega 2013: 12). Οι θεωρίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:
  - a. Μηδενική πρόσβαση στην καθολική γραμματική (π.χ. Clahsen και Muysken 1986). Ο μαθητής μιας Γ2 δεν έχει πρόσβαση στην Καθολική Γραμματική για να καθοδηγήσει τον έλεγχο των υποθέσεων που σχηματίζει για την γλώσσα. Ωστόσο, η έρευνα έχει αναδείξει ότι μαθητές μιας Γ2 έχουν γνώσεις για την γλώσσα-στόχο που δεν μπορούν να αποκτηθούν μόνο από την έκθεση στην γλώσσα, συνεπώς έχουν πρόσβαση στην Καθολική Γραμματική (White 2015: 43-46, Rothman και Slabakova 2017: 5).
  - b. Πλήρης πρόσβαση στην καθολική γραμματική (π.χ. White 2003: 61-95). Ο μαθητής μιας Γ2 έχει πρόσβαση σε ολόκληρη την Καθολική Γραμματική όπως ακριβώς και ένα παιδί που μαθαίνει τη Γ1. Οι θεωρίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το αν υποθέτουν ότι μεταφέρονται γλωσσικά στοιχεία στην Γ2 από την Γ1 (Schwartz και Sprouse 1996, Vainikka και Young-Scholten 1996, Eubank 1996) ή όχι (Flynn και Martohardjono 1994, Epstein κ.ά. 1996, 1998).

- c. Μερική πρόσβαση στην καθολική γραμματική. Ο μαθητής μιας Γ2 έχει πρόσβαση σε ορισμένα μόνο χαρακτηριστικά της Καθολικής Γραμματικής. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την Υπόθεση της Ερμηνευσιμότητας (Tsimpli και Dimitrakorouli 2007), ο μαθητής έχει πρόσβαση σε χαρακτηριστικά της Καθολικής Γραμματικής τα οποία έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο (ερμηνεύσιμα χαρακτηριστικά), αλλά όχι σε χαρακτηριστικά που έχουν αμιγώς γραμματική λειτουργία (μη ερμηνεύσιμα χαρακτηριστικά).
3. Εμπειριστικές θεωρίες: υποθέτουν ότι οι μηχανισμοί που ευθύνονται για την κατάκτηση της Γ1 είναι οι ίδιοι που υπολανθάνουν στην κατάκτηση της Γ2, δηλαδή συσχετιστικοί μηχανισμοί μάθησης που δεν είναι εξειδικευμένοι για την γλώσσα. Η διαφορά ανάμεσα στις δύο διαδικασίες οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες: η απώλεια της αρχικής πλαστικότητας του εγκεφάλου, η πρότερη γνώση της Γ1 και η παρεμβολή που αυτή προκαλεί ή η εξέχουσα φύση (salience) ενός γλωσσικού στοιχείου (Ellis και Wulff 2015: 81-82).

### 3.2.2 - Μέθοδοι διδασκαλίας Γ2

Πριν τη δεκατία του 1960, οπότε ξεκίνησε η συστηματική επιστημονική ενασχόληση σχετικά με την κατάκτηση της γλώσσας (Μπέλλα 2019: 55), η μεθοδολογία που χρησιμοποιούνταν στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών ήταν η *παραδοσιακή μέθοδος* (βλ. Ενότητα 3.1.2) ή *γραμματικομεταφραστική μέθοδος* (grammar-translation method). Σε ένα τυπικό μάθημα, ο καθηγητής παρουσίαζε ένα-δύο νέους γραμματικούς κανόνες, μία λίστα λέξεων προς απομνημόνευση και μερικά παραδείγματα προς μετάφραση (Schmitt 2000: 12). Κατά κανόνα προκαλούσε δυσφορία στους μαθητές, αλλά πάνω από όλα ήταν αναποτελεσματική (Richards και Rodgers 2014: 7, 8).

Η μέθοδος που την αντικατέστησε ήταν η *ακουστική μέθοδος* (audiolingual approach). Βασίστηκε στη θεωρία του συμπεριφορισμού και την Υπόθεση της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης (Contrastive Analysis), η οποία απέδιδε όλα τα λάθη των μαθητών μιας Γ2 στη διαγλωσσική επίδραση που ασκούσε η Γ1 στη Γ2 (Μπέλλα 2019: 54-57). Προέκυψε από την πρακτική ανάγκη για ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων (Richards και Rodgers 2014: 58-60). Οι δραστηριότητες της υποτίθεται πως οδηγούσαν στη μίμηση, μέσω συνεχούς επανάληψης (drills), με τελικό στόχο την αποστήθιση (συνήθως διαλόγων). Και αυτή η μέθοδος αποδείχτηκε αναποτελεσματική (Μπέλλα 2019: 204-205).

Μία σημαντική στροφή έφερε η Γενετική Θεωρία του Chomsky. Σε συνδυασμό με νέες θεωρίες για τη συστηματικότητα των λαθών των μαθητών (Corder 1967) και το μεταβατικό γλωσσικό σύστημα που αυτοί δομούν (*διαγλώσσα*, Selinker 1972), οδήγησε στην καθιέρωση της *επικοινωνιακής μεθόδου* (communicative approach). Αν και η προσέγγιση αυτή χαρακτηρίζεται από μεγάλες διαφοροποιήσεις στην εφαρμογή της, το βασικό της χαρακτηριστικό είναι ότι δίνει έμφαση στη σημασία και την επικοινωνία (Μπέλλα 2019: 205). Όπως και στη διδασκαλία Γ1 (βλ. Ενότητα 3.1.2), η γραμματική παραμερίζεται και θεωρείται σημαντική μόνο αν είναι απαραίτητη για την επικοινωνία (Μπέλλα 2019: 205-206).

Μία από τις πρώτες επικοινωνιακές προσεγγίσεις είναι η *Φυσική Προσέγγιση* (Natural Approach) του Krashen. Εισάγει την έννοια του «κατανοητού γλωσσικού εισαγομένου», δηλαδή εισαγόμενο που βρίσκεται σε γλωσσικό επίπεδο λίγο υψηλότερο από αυτό των μαθητών, η έκθεση στο οποίο αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την κατάκτηση (Μπέλλα

2019: 213). Θεωρεί ότι δεν απαιτείται καθόλου ρητή διδασκαλία γραμματικής, αφού η δομή της γλώσσας μπορεί να κατακτηθεί φυσικά (και μόνο), ενώ αντίθετα τονίζει τη σημασία του λεξιλογίου (Μπέλλα 2019: 213).

Ωστόσο, στην πράξη φάνηκε ότι η ρητή διδασκαλία της γραμματικής είχε αναντικατάστατα μαθησιακά οφέλη (Norris και Ortega 2000). Έτσι, εμφανίστηκαν οι θεωρίες εστίασης στον τύπο, που, διατηρώντας τις καινοτομίες της επικοινωνιακής μεθόδου, υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία πρέπει να εστιάζει σε γραμματικά φαινόμενα σε ένα βαθμό (Μπέλλα 2019: 219). Μία από τις γνωστότερες είναι η *Διεργαστική Διδασκαλία* (Processing Instruction) του VanPatten. Εισάγει ένα νέο είδος εξάσκησης, τις ασκήσεις *δομημένου γλωσσικού εισαγόμενου*, δηλαδή ασκήσεις με εισαγόμενο έτσι διαμορφωμένο ώστε να επιτρέπει στους μαθητές να εστιάζουν σε ένα φαινόμενο και να αντιστοιχίζουν μορφή και σημασία (Μπέλλα 2019: 216-217).

Η παραπάνω αναφορά δεν αποτελεί απλώς ιστορική μνεία των βασικών προσεγγίσεων κατάκτησης Γ2, καθώς κάθε μέθοδος συνεισέφερε στη δόμηση της σύγχρονης πρακτικής. Συνοψίζοντας:

Πίνακας 9 - Η βασική συνεισφορά κάθε μεθόδου διδασκαλίας Γ2 στη σημερινή διδακτική πρακτική

ΜΕΘΟΔΟΣ	ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ
γραμματικομεταφραστική (Grammar-Translation)	πρώτη μέθοδος διδασκαλίας: εξακολουθεί να εφαρμόζεται λόγω συνήθειας και αναπαραγωγής βιωμάτων
ακουστική	επίδραση Γ1
επικοινωνιακή	έμφαση στην επικοινωνία
φυσική	κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο
διεργαστική διδασκαλία	δομημένο γλωσσικό εισαγόμενο + εστίαση στον τύπο

Η συνειδητοποίηση της συνεισφοράς όλων των μεθόδων έχει οδηγήσει σε ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας της Γ2, το *εκλεκτικό μοντέλο διδασκαλίας* (*eclectic approach*). Οι Larsen-Freeman και Anderson (2013: 281) ορίζουν το εκλεκτικό μοντέλο ως την αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς στοιχείων που ανήκουν σε διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Αυτή η επιλογή πρέπει να είναι συνειδητή και να καθορίζεται από τις παιδαγωγικές αρχές κάθε εκπαιδευτικού και την γνώση του για τις διαθέσιμες θεωρίες (βλ. αντίστοιχη τάση συγκερασμού προσεγγίσεων στη διδασκαλία της Γ1 στο κεφ.3.1.2, 3.1.3).

### 3.2.3 - Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2

Σε αντίθεση με γλώσσες όπως η αγγλική, που διδάχθηκαν και μελετήθηκαν συστηματικά ήδη από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι πρόσφατο και οφείλεται σε εξωεπιστημονικούς παράγοντες. Τη δεκαετία του '80, η Ελλάδα δέχτηκε ένα ισχυρό μεταναστευτικό κύμα και ένα ρεύμα παλιννοστούντων που δημιούργησαν την ανάγκη να διδαχτεί η νεοελληνική ως δεύτερη γλώσσα (Μπέλλα 2019: 231, Μάρκου και Γκότοβος 2003).

Η αιφνίδια δημογραφική αλλαγή επέβαλε την άμεση έκδοση διδακτικού υλικού για την ελληνική ως Γ2 προτού προλάβει να αναπτυχθεί σχετική ερευνητική δραστηριότητα. Κατά συνέπεια, το υλικό ήταν κατά κύριο λόγο εμπειρικού χαρακτήρα (Μπέλλα 2019: 232) και ακολουθούσε ουσιαστικά την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας (Σπυρόπουλος και

Τσαγγαλίδης 2005: 10, 23). Έκτοτε ο τομέας της ελληνικής ως Γ2 έχει αναπτυχθεί με ραγδαίους ρυθμούς. Σύμφωνα με τη Μπέλλα (2019: 231-234):

1. Έχουν αυξηθεί σημαντικά οι έρευνες που μελετούν τα χαρακτηριστικά της διαγλώσσας, όπως τα λάθη και τα αναπτυξιακά στάδια, καθώς και οι συγκριτικές έρευνες ανάμεσα στην ελληνική/Γ2 και τις γλώσσες των μαθητών.
2. Λιγότερες είναι οι έρευνες που ασχολούνται με την κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, το λεξιλόγιο ή πραγματολογικές προσεγγίσεις.
3. Η πλειοψηφία των μελετητών στον χώρο της ελληνικής ως Γ2 υιοθετούν τη γενετική γραμματική του Chomsky ως θεωρία κατάκτησης.
4. Η πλειοψηφία των μελετών ασχολούνται με την κατάκτηση της ελληνικής από παιδιά, ενώ υστερούμε σε μελέτες για ενήλικους.
5. Συχνό μεθοδολογικό σφάλμα είναι να υιοθετείται κάποια διδακτική προσέγγιση χωρίς μια θεωρία κατάκτησης της γλώσσας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την προσκόλληση σε απαρχαιωμένες εμπειρικές διδακτικές πρακτικές ή την άκριτη και συχνά επιφανειακή υιοθέτηση προσεγγίσεων και πρακτικών που θεωρούνται «μοντέρνες», ιδίως της επικοινωνιακής.

Το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της ελληνικής σε μετανάστες και παλινοστούντες έστρεψε την προσοχή στην πολυπολιτισμικότητα που προϋπήρχε στον ελληνικό χώρο (Ρομά, μουσουλμανική μειονότητα) (Νικολάου 2008: 39-41). Πρόσφατα, η προσφυγική κρίση ανανέωσε το ενδιαφέρον για την ελληνική ως Γ2 (Ζάγκα, Κεσίδου και Ματθαιουδάκη 2015· Maligkoudi, Tolakidou και Chiona 2018).

### 3.3 - Διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής

#### 3.3.1 - Θεωρίες Κατάκτησης και Αρχαία Ελληνική

Όπως είδαμε στις προηγούμενες ενότητες (3.1.1, 3.2.1), οι θεωρίες που χρησιμοποιήθηκαν για να ερμηνεύσουν την κατάκτηση της Γ1 και της Γ2 είναι οι ίδιες. Με άλλα λόγια, οι μελετητές της Γ2 αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν τις θεωρίες κατάκτησης της Γ1 ως θεωρητικό υπόβαθρο, επεκτείνοντάς τες στην Γ2 και λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές των δύο διαδικασιών.

Ωστόσο, όσον αφορά τις μη ομιλούμενες γλώσσες δεν υπάρχουν θεωρίες κατάκτησης ειδικά διαμορφωμένες για αυτές. Από τη μία, πρόκειται για φυσικές ανθρώπινες γλώσσες που κάποτε ήταν αποτυπωμένες στον νου των ομιλητών τους, άρα ως προς τη φύση τους είναι παρόμοιες με τις ομιλούμενες. Από την άλλη, η έλλειψη φυσικών ομιλητών συνεπάγεται ότι τέτοιες γλώσσες δεν μπορούν να κατακτηθούν φυσικά.

Ασφαλώς, είναι μεθοδολογικά ορθό πριν προχωρήσουμε στη διαμόρφωση κάποιας διδακτικής μεθόδου να απαντήσουμε στα ερωτήματα τι είναι γλώσσα (θεωρία για την γλώσσα) και έπειτα πώς κατακτάται (θεωρία για την κατάκτηση της γλώσσας). Δύο από τις θεωρίες που εξετάσαμε (συμπεριφορισμός, εμπειρισμός) θεωρούν πως η γνώση της γλώσσας δε διαφέρει από κάθε άλλη γνώση (π.χ. μαθηματικά, κολύμβηση κ.τ.λ.) και αποκτάται με τους ίδιους μηχανισμούς (βλ. κεφάλαια 3.1.1, 3.2.1). Ωστόσο, η μάθηση μη ομιλούμενων γλωσσών όπως η αρχαία ελληνική, δεδομένου ότι δεν είναι φυσική κατάκτηση, δεν εμπίπτει στο εξηγητικό πλαίσιο της γενετικής θεωρίας. Με άλλα λόγια, η γενετική θεωρία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει τη δομή της αρχαίας ελληνικής, η οποία ως

ανθρώπινη γλώσσα θα πρέπει να διέπεται από τους κανόνες της Καθολικής Γραμματικής, αλλά όχι για να εξηγήσει ποιοι μηχανισμοί του νου δρουν όταν μελετά κανείς την αρχαία γλώσσα. Συνεπώς, δεν είναι δυνατόν να διατυπωθεί κάποια υπόθεση για τον τρόπο μάθησης των αρχαίων γλωσσών στο πλαίσιο της γενετικής θεωρίας την οποία υποστηρίζει η πλειονότητα των γλωσσολόγων. Αυτό είναι ένα σημαντικό θεωρητικό μειονέκτημα.

Το θεωρητικό αυτό μειονέκτημα είναι πιθανώς ένας σημαντικός λόγος για την έλλειψη μελετών στον τομέα της μάθησης των αρχαίων γλωσσών. Αυτό όμως δεν εμπόδισε όσους διδάσκουν αρχαίες γλώσσες από το να υιοθετήσουν πρακτικές και μεθόδους από τη διδασκαλία της Γ1 και της Γ2. Γι' αυτό τον λόγο θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να εξετάσουμε τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής ιστορικά και συγκριτικά με πιο εξελιγμένους τομείς, όπως η κατάκτηση της Γ1 και της Γ2.

### 3.3.2 - Διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής: ιστορική αναδρομή, έρευνα και προτάσεις διδασκαλίας

Στις προηγούμενες ενότητες για την Γ1 και την Γ2 (Ενότητα 3.1 και 3.2) εξετάσαμε ξεχωριστά τη διεθνή πραγματικότητα από την ελληνική. Στην παρούσα ενότητα θα συγχωνεύσουμε τις δύο τελευταίες υποενότητες σε μία, καθώς δεν υπάρχει σημαντική διάσταση ανάμεσα στην ελληνική και τη διεθνή πρακτική. Ακόμα, υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα σε ελληνόφωνους που μελετούν μια προγενέστερη μορφή της μητρικής τους γλώσσας και όσους μελετούν αρχαία ελληνικά όντας φυσικοί ομιλητές άλλων γλωσσών. Στην παρούσα ενότητα θα κάνουμε μια ιστορική αναδρομή για το πώς διδάχθηκε το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στην Ελλάδα, θα παρουσιάσουμε τη μέθοδο που εφαρμόζεται σήμερα, καθώς και τις προτάσεις που έχουν γίνει για την ανανέωσή της.

#### 3.3.2.1 - Ιστορική αναδρομή

Σύμφωνα με τον Βαρμάζη (2007), τα αρχαία ελληνικά είναι το μάθημα με τη μεγαλύτερη ιστορία γιατί «αποτελέσαν μορφωτικό αγαθό όλων των αναλυτικών προγραμμάτων, όχι μόνο των σχολείων του ελληνικού κράτους αλλά και εκείνων που λειτούργησαν στη διάρκεια της οθωμανικής κυριαρχίας». Η κατάσταση αυτή επικράτησε ως τη μεταρρύθμιση του 1976, οπότε η νέα ελληνική θεσπίστηκε ως γλώσσα διδασκαλίας και καθιερώθηκε η συστηματική της διδασκαλία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όσον αφορά τη διδασκαλία της αρχαίας, η μεταρρύθμιση του 1976 εισήγαγε τη διδασκαλία της αρχαιοελληνικής γραμματείας από μετάφραση μετά από πολύχρονους αγώνες των δημοτικιστών (Βαρμάζης 1992: 162-220), ενώ η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής από το πρωτότυπο περιορίστηκε στο Λύκειο (Σπανός και Μιχάλης 2012: 39-40).

Ωστόσο, η μεταρρύθμιση επικρήθηκε για τον περιορισμό της αρχαιογλωσσίας στο Λύκειο. Οι επικριτές της μεταρρύθμισης επιθυμούσαν την επαναφορά των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο, καθώς θεωρούσαν την κατάκτηση της ελληνικής ελλιπή χωρίς τη μελέτη των αρχαίων (Μήτσης 2002: 380-385, 391-394). Ωστόσο, η ρητορική της επαναφοράς κορυφώθηκε όταν το 1986, ο τότε Υπουργός Παιδείας Αντώνης Τρίτσης εξέδωσε ανακοίνωση με την πρόθεση να εκφράσει «την ανησυχία [του] και την αγωνία [του]» μήπως η «κατάργηση

της συστηματικής μελέτης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο<sup>3</sup> οδηγήσει τελικά σε γλωσσική πενία και πολιτιστική ασυνέχεια» (Μήτσης 2002: 418-419).

Το θέμα πήρε μεγάλες διαστάσεις και πλήθος άρθρων δημοσιοποιήθηκαν στον τύπο υπέρ ή κατά της επαναφοράς της διδασκαλίας της αρχαίας γλώσσας στο Γυμνάσιο, γιατί, σύμφωνα με την άποψη των υπέρμαχων της επαναφοράς, η «γλωσσική πενία» των νέων οφειλόταν στην απουσία της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής στο Γυμνάσιο (Μήτσης 2002: 419-477, 522-542). Τελικά επικράτησαν οι απόψεις των αντιμεταρρυθμιστών και το σχολικό έτος 1992-1993 αποφασίστηκε να εισαχθεί πειραματικά η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο (Μήτσης 2002: 628-632). Το μάθημα διδάχτηκε με το εγχειρίδιο «Η Ελληνική Γλώσσα: Κείμενα Αρχαία, Βυζαντινά και Λόγια», που συντάχθηκε υπό την εποπτεία του καθηγητή γλωσσολογίας στο πανεπιστήμιο Αθηνών Γ. Μπαμπινιώτη (Σπανός και Μιχάλης 2012: 48), κύριο εκφραστή της αντιμεταρρυθμιστικής κίνησης (Μήτσης 2002: 635). Το νέο μάθημα γενικεύτηκε πανελλαδικά την αμέσως επόμενη σχολική χρονιά, χωρίς να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά του (Μήτσης 2002: 658).

Το σχολικό έτος 2005-2006 διαμορφώθηκαν νέα σχολικά εγχειρίδια «Αρχαία ελληνική γλώσσα» που χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα (Μπεζαντάκος, Παπαθωμάς κ.ά. 2005 για την Α' Γυμνασίου· Παπαθωμάς, Καμπουρέλλη κ.ά. 2005 για την Β' Γυμνασίου· Μπεζαντάκος, Αστουρακάκη κ.ά. 2005 για την Γ' Γυμνασίου). Περιέχουν λιγότερες ενότητες από τα προηγούμενα (18 έναντι 20) και ένα μέρος λιγότερο σε κάθε ενότητα (αφαιρέθηκε το μέρος Δ' των προηγούμενων βιβλίων που περιλάμβανε παράλληλα κείμενα). Έτσι, κάθε ενότητα αποτελείται από τρία μέρη:

- Α' Μέρος: κείμενο-απόσπασμα, γλωσσικά και ερμηνευτικά σχόλια, ερωτήσεις κατανόησης
- Β' Μέρος: λεξιλογικός πίνακας, ετυμολογικές παρατηρήσεις, ασκήσεις εμπέδωσης
- Γ' Μέρος: γραμματικά (μορφολογικά και συντακτικά) φαινόμενα, ασκήσεις εμπέδωσης

Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο σήμερα βασίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2003 (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 21072α/Γ2) και τα συμπληρωματικά ΠΣ του 2011 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011), στα οποία οι γενικοί στόχοι για τη διδασκαλία από πρωτότυπο είναι αποκλειστικά γλωσσικοί (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 21072α/Γ2: 3808-3809, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011: 36-37) όπως και οι περισσότεροι ειδικοί στόχοι (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 21072α/Γ2: 3811-3817, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011: 98-109). Δηλαδή από τον διττό στόχο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, ο αρχαιογνωστικός στόχος καλύπτεται από τη διδασκαλία αρχαίων κειμένων από μετάφραση και ο γλωσσικός από τη διδασκαλία κειμένων από το πρωτότυπο. Τα Προγράμματα Σπουδών του 2023 για το Γυμνάσιο (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 33151/Δ2) και το Λύκειο (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 21123/Δ2) δεν έχουν εφαρμοστεί ακόμα, συνεπώς είναι νωρίς για να σχολιαστούν. Πάντως, αναφέρουν ότι υιοθετούν την κειμενοκεντρική προσέγγιση (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 21123/Δ2: 2).

<sup>3</sup> Ας σημειωθεί ότι η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής από το πρωτότυπο δεν είχε καταργηθεί στο Λύκειο. Προφανώς, ο Υπουργός εδώ εννοεί ότι δεν υπήρχε «συστηματική» μελέτη.

## 3.3.2.2 - Μέθοδος διδασκαλίας

Στην πράξη, τα μαθησιακά αποτελέσματα ως προς την κατάκτηση της αρχαίας γλώσσας φαίνονται απογοητευτικά παρά τις πολλές ώρες που αφιερώνονται (Άχλης 2017: 21-24). Λόγος αποτυχίας του μαθήματος φαίνεται να είναι και η παρωχημένη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται, η παραδοσιακή ή γραμματικομεταφραστική. Παρότι τα Προγράμματα Σπουδών αναφέρουν ότι ως μέθοδος διδασκαλίας εφαρμόζεται μερικώς η κειμενοκεντρική προσέγγιση σε συνδυασμό με τη λειτουργική μάθηση της γραμματικής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011: 39), ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού διαπνέεται από το παραδοσιακό πνεύμα:

*Πίνακας 10 - Τα χαρακτηριστικά της γραμματικομεταφραστικής μεθόδου όπως εντοπίζονται στο διδακτικό υλικό για το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο*

<b>Χαρακτηριστικά γραμματικομεταφραστικής μεθόδου</b>	<b>Παραθέματα από το σχολικό εγχειρίδιο και τα προγράμματα σπουδών</b>
σκοπός = μελέτη γλώσσας που προκαλεί όξυνση του νου (Richards και Rodgers 2014: 6)	«Κάθε γλώσσα υπακούει σε κανόνες, έχει συγκεκριμένη δομή, βάσει της οποίας συγκροτείται ο λόγος, δικό της κλιτικό σύστημα, στοιχεία, δηλαδή, που και μόνο η μάθησή τους αποτελεί σπουδαίο διανοητικό γύμνασμα» (Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Α' Γυμνασίου. Πρόλογος)
λεξιλόγιο: δίγλωσσες λίστες (Richards και Rodgers 2014: 6)	✓ (Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, για όλες τις τάξεις του Γυμνασίου)
γραμματική: παρουσίαση κανόνων → εξάσκηση (παραγωγική παρουσίαση) (Richards και Rodgers 2014: 7)	✓ (Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, για όλες τις τάξεις του Γυμνασίου)
μετάφραση προτάσεων - κειμένων σε παλιότερες εκδοχές (Richards και Rodgers 2014: 6)	«η απόδοσή του [κειμένου] (μετάφραση) σε νεοελληνικό λόγο» (ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ: 2)
έμφαση στην ανάλυση και όχι στην χρήση της γλώσσας (Schmitt 2000: 12)	✓ (π.χ. Kalerante κ.ά. 2010)

Βέβαια, η εκδοχή της παραδοσιακής μεθόδου που χρησιμοποιείται κατά τη διδασκαλία της ΑΕ είναι ιδιότυπη. Για παράδειγμα, όσον αφορά το λεξιλόγιο, τα βιβλία δεν περιέχουν ασκήσεις εξάσκησης για τις λέξεις που παρουσιάζονται στην ενότητα (π.χ. Μπεζαντάκος, Παπαθωμάς κ.ά 2005). Επίσης, αντί για 1 ή 2 φαινόμενα που εισάγονται συνήθως σε κάθε μάθημα της γραμματικομεταφραστικής μεθόδου (Schmitt 2000: 12), τα βιβλία του Γυμνασίου εισάγουν από 3 έως 4 γραμματικά φαινόμενα ανά ενότητα, (π.χ. Μπεζαντάκος, Παπαθωμάς κ.ά 2005, Ενότητα 5). Αν προσθέσουμε και τα ετυμολογικά επιθήματα που μελετώνται (έως και 19 νέα επιθήματα σε μία ενότητα, π.χ. Μπεζαντάκος, Παπαθωμάς κ.ά 2005, Ενότητα 6), θα διαπιστώσουμε ότι τα 2 από τα 3 μέρη κάθε ενότητας αποτελούνται από την παράθεση γραμματικών κανόνων ακολουθούμενα από ασκήσεις εμπέδωσής τους. Είναι επόμενο ο χρόνος που απομένει για τη μελέτη του κειμένου να είναι λιγοστός.

Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η σημαντικότερη αιτία αποτυχίας της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας είναι η αναντιστοιχία ανάμεσα στα Προγράμματα Σπουδών και το διδακτικό υλικό, κυρίως το σχολικό βιβλίο, που στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο κατά κανόνα υπερχύει του Αναλυτικού Προγράμματος (Κουτσογιάννης 2017: 92). Το δεύτερο τρωτό σημείο του μαθήματος είναι η συσσώρευση υπέρογκης διδακτέας ύλης (Σιπητάνου κ.ά.: 39).

### 3.3.2.3 - Έρευνα και Προτάσεις διδασκαλίας

Ο διάλογος για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών κυριαρχείται συνήθως από τα εξής σημεία αντιπαράθεσης:

1. Τα αρχαία ελληνικά θα πρέπει να διδάσκονται από το πρωτότυπο ή από μετάφραση; (π.χ. Βαρμάζης 1992)
2. Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας είναι απαραίτητη για την/συνεισφέρει στην καλύτερη κατάκτηση της νέας ελληνικής ή όχι; (π.χ. Μπαμπινιώτης 2000: 301-306, Τομέας Γλωσσολογίας Τμήματος Φιλολογίας Α.Π.Θ. 1987 στο Μήτσης 2002)
3. Πότε θα πρέπει να ξεκινά η διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο; Στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο; (π.χ. Μήτσης 2002: 355-697)

Ωστόσο, οι έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τη διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας είναι περιορισμένες και δεν απαντούν πάντοτε στα παραπάνω ερωτήματα. Ακολουθούν όσες καταφέραμε να συγκεντρώσουμε.

Μία κατηγορία ερευνών είναι αυτές που ελέγχουν τη συνολική αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της αρχαίας γλώσσας στο Γυμνάσιο. Τα βασικότερα συμπεράσματά τους είναι τα εξής:

1. Το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο δεν επηρεάζει θετικά την γνώση της νέας ελληνικής γλώσσας (Κάκαλος 1983, Κοξαράκη 2000)<sup>4</sup>. Αντίθετα, η Κοξαράκη (2000) παρατήρησε γλωσσική «επιδείνωση» σε μαθητές από ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Μάλιστα, η έρευνα των Ξωχέλλη κ.ά. (1992) έδειξε γλωσσική βελτίωση των μαθητών μετά τη μεταρρύθμιση και όχι γλωσσική πενία.
2. Το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο δεν επηρεάζει θετικά την γνώση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας (Κοξαράκη 2000, Συμεωνίδης 2020).
3. Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο παραμένει παραδοσιακή όπου ακολουθείται γραμμικά το διδακτικό εγχειρίδιο σε αντίθεση με τις προτάσεις των Προγραμμάτων Σπουδών (Κουτσογιάννης 2018, Συμεωνίδης 2020).

<sup>4</sup> Οι Δανασσής-Αφεντάκης κ.ά. (2002) διαπίστωσαν μικρή βελτίωση σε δοκιμασίες παραγωγής λόγου σε μαθητές που είχαν διδαχθεί αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο σε σχέση με όσους διδάχθηκαν μόνο από μεταφράσεις. Ωστόσο, και οι ίδιοι αναγνωρίζουν την ύπαρξη παραγόντων που μπορεί να επηρέασαν τα αποτελέσματα, όπως οι αλλαγές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής (ό.π.: 240).



Ωστόσο, οι περισσότερες από τις έρευνες που εντοπίσαμε συγκεντρώνουν τις απόψεις καθηγητών (Γκλαβιάς και Καραγεωργίου 2007, Κατσαμάκα 2006, Σιπητάνου κ.ά. 2008, Κελπανίδης 2010, Πραγκαστιά 2015, Σακέλλη 2018) και μαθητών (Τσουρή κ.ά. 2014, Κατσαμάκα 2006, Ρίζου 2011, Ζούρου 2016, Σακέλλη 2018, Συμεωνίδης 2018, Συμεωνίδης 2020, Νατζίμ και Γριζιώτη 2021) σχετικά με το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (αλλά η Κατσαμάκα 2006 για το Λύκειο). Τα κυριότερα συμπεράσματά τους είναι τα εξής:

1. Οι μαθητές έχουν από ουδέτερη έως έντονα αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα. Ξεκινούν με σχετικά θετική ή ουδέτερη στάση στην Α' Γυμνασίου (Σακέλλη 2018), η οποία επιδεινώνεται σταδιακά μέχρι την Γ' Γυμνασίου (Τσουρή κ.ά. 2014, Ρίζου 2011, Ζούρου 2016).
2. Το κομμάτι του μαθήματος που δυσκολεύει και απωθεί περισσότερο τους μαθητές είναι η διδασκαλία της γραμματικής, δηλαδή το Μέρος Γ' των σχολικών βιβλίων, γεγονός στο οποίο συμφωνούν και οι καθηγητές (Γκλαβιάς και Καραγεωργίου 2007, Τσουρή κ.ά. 2014). Η Ρίζου (2011) συγκαταλέγει τη διδασκαλία της μορφολογίας και της σύνταξης στους λόγους που τα μαθητικά κίνητρα μειώνονται με την πάροδο του χρόνου, μαζί με τον όγκο της διδακτέας ύλης και την απουσία σύνδεσης του μαθήματος με τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό.
3. Η διδακτική ύλη είναι υπερβολικά μεγάλη σε σχέση με τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο (Σιπητάνου κ.ά. 2008: 14-15, 39, Ρίζου 2011).
4. Τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές ενστερνίζονται γλωσσικούς μύθους όπως η αναγκαιότητα γνώσης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας για την καλύτερη χρήση της νέας ελληνικής (Πραγκαστιά 2015, Γκλαβιάς και Καραγεωργίου 2007: 7, Συμεωνίδης 2018 για αλλοδαπούς μαθητές) ή η ταύτιση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με το πολυτονικό (Συμεωνίδης 2020: 415).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις στην έρευνα. Αρχικά, οι μελέτες επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο στην περιγραφή της παρούσας κατάστασης και λείπουν έρευνες εφαρμογής νέων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας (π.χ. Νατζίμ και Γριζιώτη 2021). Δεύτερον, οι μελετητές ερευνούν τα αποτελέσματα του μαθήματος συνολικά, αλλά η αποτελεσματικότητα επιμέρους ασκήσεων του διδακτικού υλικού δεν έχει μελετηθεί. Τρίτον, δεν έχει ερευνηθεί ο τρόπος που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες το διδακτικό υλικό, ιδιαίτερα τα βιβλία αναφοράς, των οποίων η αξιοποίηση από εκπαιδευτικούς και μαθητές είναι αμφίβολη, παρότι οι οδηγίες προς καθηγητές δηλώνουν ότι οι μαθητές πρέπει να τα χρησιμοποιούν καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος και της αξιολόγησης (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: 2). Τέλος, πολλές από τις παραπάνω έρευνες δεν είναι γενικεύσιμες λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος. Πα' όλα αυτά, τις συμπεριλάβαμε γιατί θεωρήσαμε πως αναδεικνύουν ανεξερεύνητες πτυχές του μαθήματος που έχει ενδιαφέρον να μελετηθούν (διαχείριση των αλλοδαπών μαθητών, χρήση ΤΠΕ, παρατήρηση διδασκαλιών).

#### 3.3.2.4 - Προτάσεις διδασκαλίας

Οι Τσάφος (2004: 36-54) και Tsafos και Seranis (2013: 368-370) κατηγοριοποιούν τις σύγχρονες προτάσεις διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο σε δύο κατηγορίες: α) την Γλωσσοκεντρική προσέγγιση και β) την Κειμενοκεντρική προσέγγιση.

### *Γλωσσοκεντρική προσέγγιση*

Η Γλωσσοκεντρική προσέγγιση έχει επηρεαστεί από τη θεωρία της γενετικής γραμματικής του Chomsky και τη λειτουργική γραμματική. Θεωρώντας ότι η λέξη διαμορφώνει το νόημα της εντός του συγκεκριμένου της, οι υποστηρικτές της αναδεικνύουν τη φράση ως τη βασική μονάδα ανάλυσης λόγου και όχι τη λέξη (Τσάφος 2004: 36, Tsafos και Seranis 2013: 368). Προτάσεις σε αυτή την κατηγορία δίνουν βαρύτητα στις σχέσεις μεταξύ λέξεων και φράσεων σε φυσικό λόγο και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Tsafos και Seranis 2013: 368).

Μία γλωσσοκεντρική προσέγγιση είναι αυτή του Μιλλεούνη (1985). Ο Μιλλεούνης προτείνει την εξής πορεία προσπέλασης του πρωτότυπου κειμένου: ανάγνωση (μία ή περισσότερες φορές) → εκμαίευση του θεματικού πυρήνα → χωρισμός σε ενότητες ή (για δύσκολα κείμενα) επεξεργασία από περίοδο σε περίοδο → εντοπισμός του κύριου συντακτικού φαινομένου → ανά περίοδο διευκρίνιση λέξεων, γραμματικών τύπων και συντακτικών φαινομένων που δυσχεραίνουν την κατανόηση. Αν οι μαθητές εξακολουθούν να δυσκολεύονται, ο διδάσκων τους κατευθύνει στην ερμηνεία μέσα από ερωτήσεις (ό.π.: 147-148) ή αποφεύγει τη μετάφραση (ό.π.: 149-150). Κομβικής σημασίας για τον Μιλλεούνη είναι η κατάκτηση του βασικού αρχαιοελληνικού λεξιλογίου, χωρίς το οποίο είναι αδύνατη οποιαδήποτε προσπάθεια προσπέλασης του αρχαίου λόγου (ό.π.: 145, 150-152).

Ενδιαφέρουσα είναι και η πρόταση των Βοσκού και Παπακωνσταντίνου (1992), οι οποίοι προτείνουν την επεξεργασία του αρχαίου κειμένου παράλληλα με τη μετάφρασή του. Οι μαθητές μελετούν πρώτα το μεταφρασμένο κείμενο, αναλύοντάς το ως προς το περιεχόμενο, τη δομή και το ύφος. Στη συνέχεια, προσεγγίζουν το αρχαίο κείμενο, παραλληλίζοντας τα γλωσσικά φαινόμενα της νέας ελληνικής με τα αντίστοιχα της αρχαίας. Τέλος, με τη βοήθεια του νεοελληνικού κειμένου, αναζητούν το ύφος του πρωτότυπου, συνδέοντάς το με το γραμματειακό είδος του κειμένου. Εφαρμόζεται η «οπισθοχωρητική» μέθοδος, δηλαδή η διδασκαλία ξεκινά από κείμενα πιο πρόσφατα και προχωρά προς τα παλαιότερα, φτάνοντας τελικά σε κείμενα της αττικής διαλέκτου (ό.π.: 273).

### *Κειμενοκεντρική προσέγγιση*

Η ανάπτυξη της Κειμενογλωσσολογίας και της Ανάλυσης Λόγου οδήγησαν στην ανάδειξη της Κειμενοκεντρικής προσέγγισης (βλ. για την κειμενοκεντρική προσέγγιση στη Γ1: Ενότητα 3.1.2). Όπως και η λέξη, έτσι και η φράση ή η πρόταση δεν μπορεί να ερμηνευτεί μεμονωμένα, αλλά μόνο ολιστικά, στο πλαίσιο του κειμένου στο οποίο εντάσσεται (Tsafos και Seranis 2013: 368). Η διδασκαλία οργανώνεται γύρω από θεματικά κέντρα, με κείμενα αυτόνομα και απλά ή απλοποιημένα (διασκευασμένα/δημιουργημένα), και η βαρύτητα πέφτει στο περιεχόμενο των κειμένων χωρίς μετάφραση ή γραμματική ανάλυση (Τσάφος 2004: 46-47, Tsafos και Seranis 2013: 368).

Η πρώτη προσπάθεια εφαρμογής της κειμενοκεντρικής προσέγγισης ήταν η επανεισαγωγή της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο, υπό την εποπτεία του Γ. Μπαμπινιώτη, με το σχολικό εγχειρίδιο *Η Ελληνική Γλώσσα: Κείμενα Αρχαία, Βυζαντινά και Λόγια* (Τσάφος 2004: 47, βλ. Ενότητα 3.3.2). Σκοπός της ήταν η ενίσχυση της νέας ελληνικής γλώσσας μέσα από τη μελέτη παλαιότερων φάσεων της (αττική και μεσαιωνική ελληνική, καθαρεύουσα) (Τσάφος 2004: 47). Οι εισηγητές της πρότασης θεωρούν πως οι δομές και το λεξιλόγιο της σύγχρονης ελληνικής μπορούν να κατακτηθούν σε βάθος μόνο μέσα από την εξοικείωση με τις παλαιότερες μορφές της γλώσσας

(Μπαμπινιώτης 1987: 39-40, Μπαμπινιώτης 2000: 301-306). Ωστόσο, ήδη από την αρχή της εφαρμογής της η πρόταση δέχτηκε δριμεία κριτική (Κακριδής 1982 στο Μήτσης 2002: 642-644, Τσάφος 2004: 52) και αποδείχτηκε αναποτελεσματική (Κοξαράκη 2000, Σιπητάνου κ.ά. 2008).

Ενδιαφέρουσα είναι η πρόταση του Μπασλή (1997: 164-166), κεντρικό σημείο της οποίας αποτελεί η έμφαση στην ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν και να κατανοούν ένα αρχαίο κείμενο. Σύμφωνα με αυτή την πρόταση, κάθε ενότητα ξεκινά με το κείμενο που περιέχει το γραμματικό φαινόμενο της ενότητας. Ακολουθούν ασκήσεις γραπτής κατανόησης, στις οποίες οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίσουν το διδασκόμενο φαινόμενο ή να το κατανοήσουν εντός φράσεων και προτάσεων. Αυτό σημαίνει πως στη διδασκαλία δεν περιλαμβάνονται ασκήσεις που απαιτούν αναπαραγωγή τύπων.

Η πρόταση του Μαρωνίτη (1993) συνθέτει την αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία σε ένα μάθημα. Εισάγει την έννοια του μικροκειμένου, ένα απόσπασμα ενός κειμένου με νοηματική αυτοτέλεια. Το κείμενο προς μελέτη διακρίνεται σε μικροκείμενα, τα οποία διδάσκονται ένα προς ένα, δίνοντας έμφαση κάθε φορά στη μεταξύ τους συνοχή. Σταδιακά, οι μαθητές μελετούν όλο το κείμενο, ανακαλύπτοντας βήμα-βήμα τα χαρακτηριστικά του γραμματειακού του είδους, αλλά και τα χαρακτηριστικά που αποκλίνουν από αυτό και ανήκουν στο ιδιαίτερο ύφος του συγγραφέα.

Ο Φάνης Κακριδής (1994: 14-20) πρότεινε να περιοριστεί ξανά η διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας στο Λύκειο. Σύμφωνα με την πρόταση, στόχος του μαθήματος στο Γυμνάσιο θα είναι η δημιουργία μιας συνολικής εικόνας του αρχαίου πολιτισμού, μέσα από τη μελέτη μεταφρασμένων κειμένων κάθε είδους της αρχαίας γραμματείας. Στο Λύκειο, εισάγεται και η διδασκαλία της γλώσσας, αλλά με χαρακτήρα επικουρικό, χωρίς να απαιτείται από τους μαθητές η αναπαραγωγή γραμματικών τύπων. Η πρόταση εφαρμόστηκε πειραματικά, αλλά το Υπουργείο Παιδείας διέκοψε την έρευνα.

Παρομοίως, ο Λυπουρλή (2011: 60-69), προτείνει να ξεκινά η διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας από το πρωτότυπο στην Γ' Γυμνασίου. Σύμφωνα με την πρότασή του, στις δύο πρώτες τάξεις οι μαθητές θα μελετούν αρχαία κείμενα από μετάφραση, ενώ στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου θα προσεγγίζουν εκ νέου τα κείμενα αυτά, αλλά στην πρωτότυπη μορφή τους.

Η πρόταση του Τσάφου (2004: 226-253) προτείνει την ερμηνεία του κειμένου και τη διδασκαλία βασικής γραμματικής με ολιστικό τρόπο. Η προσέγγιση των κειμένων επιτυγχάνεται με βάση τις ενδοκειμενικές μονάδες (μετοχές, απαρέμφατα, προτάσεις, χρονικές ενδείξεις κ.ά.), τις κειμενικές σχέσεις μεταξύ τους (π.χ. χρονική/αιτιακή ακολουθία, συνεκτικότητα κ.ά.) και το περικείμενο (επικοινωνιακές συνθήκες, πληροφορίες για την παραγωγή και το είδος του κειμένου κ.ά.) (ό.π.: 230). Διδακτικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν είναι οι ερωτήσεις κατανόησης, η δημιουργία διαγράμματος της κειμενικής δομής μαζί με τους μαθητές, η πρόταξη εισαγωγών που παραθέτουν βοηθητικά στοιχεία για το περικείμενο και η μελέτη αποσπασμάτων από κείμενα του ίδιου γραμματειακού είδους (ό.π.: 231-244). Από την άλλη πλευρά, η μελέτη της γραμματικής γίνεται στα πλαίσια σύγχρονων θεωριών, συνδυάζοντας τη Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή Γραμματική (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 2005) με τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday. Ωστόσο, ο Τσάφος (2004: 234) επισημαίνει ότι η συγκεκριμένη πρόταση μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερα στο Λύκειο, όπου προσεγγίζονται ολόκληρα κείμενα και όχι αποσπάσματα.

### Κοινές παραδοχές

Συνολικά, παρά τις διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ γλωσσοκεντρικών και κειμενοκεντρικών προτάσεων, υπάρχουν ορισμένες ομόφωνα αποδεκτές αρχές:

1. Οποιοδήποτε είδους προσέγγιση των αρχαίων κειμένων απαιτεί τη βασική γνώση της αρχαιοελληνικής μορφοσύνταξης. Ωστόσο, η διδασκαλία του δομολειτουργικού συστήματος της αρχαίας ελληνικής στοχεύει στην αναγνώριση και όχι στην αναπαραγωγή γλωσσικών τύπων (Μπασλής 1997, Τσάφος 2004: 226).
2. Είναι αναγκαία η μετατόπιση από την παραδοσιακή επικέντρωση στη γραμματική προς τη συνεξέταση μορφής και περιεχομένου.
3. Ο παραλληλισμός της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με τη νέα ελληνική διευκολύνει σημαντικά τη μάθηση.
4. Σε αντίθεση με τη γραμματικομεταφραστική μέθοδο για την οποία η μετάφραση ήταν αυτοσκοπός, οι σύγχρονες προσεγγίσεις τη θεωρούν προαιρετική, καθώς υπάρχουν πολλαπλές ερμηνείες και μεταφράσεις.

### 3.4 - Ανακεφαλαίωση κεφαλαίου 3

Στην παραπάνω ενότητα παραθέσαμε την κατάσταση που επικρατεί στη διδασκαλία της Γ1, της Γ2 και της αρχαίας ελληνικής. Θελήσαμε να καταδείξουμε την παράλληλη πορεία των τριών κλάδων, οι οποίοι υπόκεινται στις ίδιες θεωρίες (συμπεριφορισμός, γενετική γραμματική, εμπειρισμός), εφαρμόζουν τις ίδιες μεθόδους (παραδοσιακή, δομιστική, επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική) και αναπλαισιώνουν τις διεθνείς τάσεις στα ελληνικά δεδομένα με καθυστέρηση. Ασφαλώς, κάθε κλάδος έχει ιδιαιτερότητες που επηρεάζουν τη σχέση του με αυτά τα επίπεδα. Όσον αφορά τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής, βλέπουμε ότι επικοινωνεί περισσότερο με τον τομέα της διδακτικής της Γ1, προσπαθώντας να εφαρμόσει αυτές τις μεθόδους διδασκαλίας παρά τις μεθόδους της Γ2. Επίσης, όπως και η Γ1, πάσχει από τα προβλήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, κυρίως την επιμονή της παραδοσιακής μεθόδου και την υπονόμηση των καινοτομιών από το διδακτικό υλικό. Ωστόσο, ως προς τη διαδικασία κατάκτησης, μοιράζεται περισσότερο κοινά με την Γ2, αφού απαιτεί την εκμάθηση γραμματικής και λεξιλογίου, τα οποία στέκονται εμπόδιο στην ανάλυση του κειμένου. Τέλος, διαφέρει και από τους δύο αυτούς κλάδους, δεδομένου ότι περιορίζεται στον γραπτό λόγο, με αποτέλεσμα η μόνη δεξιότητα που μπορεί να κατακτηθεί να είναι η γραπτή κατανόηση.

#### 4 - Η διδασκαλία της δοτικής

##### 4.1 - Παραδοσιακή γραμματική

Ο όρος «παραδοσιακή γραμματική» χρησιμοποιείται με ποικίλες σημασίες. Ως «παραδοσιακή» μπορεί να χαρακτηρίσει ένας μελετητής τη μέθοδο γραμματικής ανάλυσης που επικρατεί σε αντιδιαστολή με τη θεωρία που συζητά (π.β. Chomsky 1965 για την γραμματική του δομισμού, π.χ. σελ. 67-68). Κατ'επέκταση, δηλώνει την ως τότε επικρατούσα γραμματική, συχνά μάλιστα αυτή που χρησιμοποιείται σε σχολικά εγχειρίδια (Mulroy 2006). Υπάρχει όμως και μία πιο εξειδικευμένη σημασία του όρου: *παραδοσιακή γραμματική* ονομάζουμε κατά κύριο λόγο την προεπιστημονική γραμματική, δηλαδή τη μέθοδο γραμματικής ανάλυσης που επικρατούσε πριν την ανάπτυξη της γλωσσολογίας ως επιστήμης. Ονομάζεται και κλασική γραμματική, γιατί προέρχεται από την ανάλυση των κλασικών γλωσσών (Frede 1977: 51).

Ο όρος «γραμματική» χρησιμοποιείται για πρώτη φορά στην αρχαία Ελλάδα (συγκεκριμένα ως «τέχνη γραμματική») και δηλώνει μόνο την ικανότητα ενός ατόμου να διαβάσει τα γράμματα (Robins 1997: 18, Matthews 2019: 22). Για τους αρχαίους Έλληνες, ο προβληματισμός για ζητήματα σχετικά με τη γλώσσα δεν αποτελούσε ειδική επιστήμη, αλλά περιλαμβάνονταν στον ευρύ κλάδο της φιλοσοφίας, μαζί με το σύνολο σχεδόν της ανθρώπινης γνώσης (Robins 1997: 18, Φιλιππάκη 1992: 19).

Έτσι, οι απαρχές της δυτικής γλωσσολογικής σκέψης ξεκινούν με τις αναζητήσεις του Πλάτωνα σχετικά με την προέλευση της γλώσσας και την ετυμολογία καθώς και με την πρώιμη κατηγοριοποίηση των γλωσσικών στοιχείων σε μέρη της γλωσσικής έκφρασης (*σχήματα τῆς λέξεως*) από τον Αριστοτέλη (Φιλιππάκη 1992: 20, Atherton και Blank 2013: 3). Στον Πλάτωνα μάλιστα οφείλουμε τη θεμελιώδη διάκριση ανάμεσα στο *όνομα*, δηλαδή ένα ουσιαστικό ή αλλιώς το υποκείμενο του κατηγορήματος - και το *ρήμα*, το κατηγορημα (Atherton και Blank 2013: 3), ενώ κάνει την πρώτη αναφορά σε *στοιχεῖα* (=γράμματα/ήχους) και *συλλαβές* (Matthews 2019: 41-42).

Ωστόσο, οι Στωικοί φιλόσοφοι είναι υπεύθυνοι για την αυτονόμηση του τομέα της γραμματικής ως ξεχωριστού κλάδου της φιλοσοφίας (Frede 1977, Robins 1997: 20-28). Έκαναν μία πρώιμη διάκριση μορφής-σημασίας με όρους παρόμοιους με το σημαίνον (signifiant) και σημαινόμενο (signifié) του Saussure (Robins 1997: 21). Διέκριναν την γνώση της γλώσσας σε τρεις κατηγορίες - φωνητική, γραμματική και ετυμολογία - και έθεσαν τα θεμέλια για την ανάπτυξη της σύνταξης διακρίνοντας τους βασικούς τύπους των κατηγορημάτων - μεταβατικό, αμετάβατο, απρόσωπο (ό.π.). Ανέλυσαν τη λέξη στα *στοιχεῖα*, δηλαδή τα γράμματα-ήχους, και την κατέταξαν σε *μέρη του λόγου* (Atherton και Blank 2013: 3). Η σύγκρουση ανάμεσα στην αρχή της αναλογίας που υποστήριξε πρώτος ο Αριστοτέλης και την αρχή της ανωμαλίας που υποστήριξαν οι Στωικοί οφείλεται πιθανώς η ανάπτυξη της μορφολογίας και η διαμόρφωση των κλιτικών παραδειγμάτων (Robins 1997: 24-26, Atherton και Blank 2013: 4).

Ενώ οι Στωικοί έθεσαν τα θεμέλια, η γραμματική αναπτύσσεται σε ξεχωριστό κλάδο στην ελληνιστική Αλεξάνδρεια, όπου σημαίνει πλέον τη λεπτομερή ανάλυση της γλώσσας των κειμένων (Φιλιππάκη 1992: 21). Γραμματικές αυτής της περιόδου, όπως η *Γραμματική Τέχνη* του Διονυσίου του Θράκα (2<sup>ος</sup> αι. π.Χ.), διαμόρφωσαν μία παράδοση η οποία υιοθετήθηκε από τους Ρωμαίους και επιβίωσε με κάποιες τροποποιήσεις μέχρι την ανάπτυξη της σύγχρονης γλωσσολογίας τον 19<sup>ο</sup> αιώνα (Φιλιππάκη 1992: 21-22, Hartung 2009: 2). Στην

γραμματική του Διονυσίου του Θράκα εμφανίζονται για πρώτη φορά σχεδόν όλα τα μέρη του λόγου όπως τα γνωρίζουμε σήμερα: ουσιαστικά, ρήματα, μετοχές, άρθρα, αντωνυμίες, προθέσεις, επιρρήματα και σύνδεσμοι (Matthews 2019: 72)<sup>5</sup>,<sup>6</sup>.

Χαρακτηριστικό αυτών των παλαιότερων γραμματικών είναι πως η βασική τους μονάδα ανάλυσης ήταν η λέξη, κατά συνέπεια έδιναν προτεραιότητα στη μορφολογία σε βάρος της σύνταξης (Robins 1997: 31-32). Ενδεικτικό είναι ότι στην αρχαιότερη γραμματική που μας σώζεται και που αποτέλεσε πρότυπο των κατοπινών γραμματικών για αιώνες, αυτή του Διονυσίου του Θράκα, απουσιάζει κάθε αναφορά στη σύνταξη (Robins 1997: 37). Όσοι ασχολούνται με τη σύνταξη, όπως ο Απολλώνιος Δύσκολος, χρησιμοποιούν σημασιολογικά κυρίως και όχι συντακτικά κριτήρια στις αναλύσεις τους (Robins 1997: 46).

Παρά την ανάπτυξη της γλωσσολογίας, τέτοιου τύπου γραμματικές δεν έχουν εκλείψει - η επιρροή τους είναι ακόμα ορατή στις σημερινές γραμματικές (Hartung 2009, Robins 1997: 38), ειδικά στις σχολικές γραμματικές που προορίζονται για μη ειδικούς (Renoir 1961, Κλειδή & Τσόκογλου 2014).

#### 4.2 - Σύγχρονη γλωσσολογική θεωρία

Η επιστήμη της γλωσσολογίας, παρά τις αρχαίες καταβολές της, καθορίστηκε από ορισμένα σημαντικά γεγονότα-σταθμούς από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και εξής.

Το 1786, ο sir William Jones ανακοινώνει την πίστη του στην γλωσσική συγγένεια μεταξύ της ελληνικής, της λατινικής και των γερμανικών γλωσσών με τη μακρινή Σανσκριτική (Robins 1997: 168). Η ανακοίνωσή του έδωσε το έναυσμα σε μεγάλους διανοητές της εποχής, όπως οι Franz Bopp, Jacob Grimm, Pott, Kuhn κ.ά., να ασχοληθούν με τη σύγκριση και τη διαχρονία των γλωσσών (de Saussure 1959/2011: 2-3). Έτσι, ο 19<sup>ος</sup> αι. γίνεται ο αιώνας της συγκριτικής και ιστορικής γλωσσολογίας (Robins 1997: 189-190). Το αποκορύφωμα είναι η Σχολή των (λεγόμενων) Νεογραμματικών (Brugmann, Delbrück, Paul, Osthoff) οι οποίοι έθεσαν τη νέα επιστήμη της γλωσσολογίας σε μια πραγματικά επιστημονική βάση έχοντας ως πρότυπο τη μεθοδολογία των θετικών επιστημών (Robins 1989: 206-216).

Λίγο αργότερα, ο Ferdinand de Saussure άσκησε τεράστια επιρροή στη γλωσσολογία, καθώς ορίζει την γλώσσα ως σύστημα και ζητά τη στροφή από τη μελέτη των γλωσσικών στοιχείων και της αλλαγής μέσα στο χρόνο (αυτό που ονομάζει *διαχρονία*), προς τη μελέτη της γλώσσας σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο (αυτό που ονομάζει *συγχρονία*) (de Saussure 1959/2011). Αυτή η διατύπωση έστρεψε την προσοχή των μελετητών από την ιστορική γλωσσολογία στη μελέτη και περιγραφή των σύγχρονων γλωσσών (Robins 1997: 224).

Η έμφαση στη συνταγματική διάσταση της γλώσσας, δηλαδή τη σύνταξη (πώς τα γλωσσικά στοιχεία συν-τάσσονται μεταξύ τους), υπήρξε ο καταλύτης των θεωριών του 20<sup>ου</sup> αι. (Robins 1997: 225). Ο δομισμός, με κύριο εκπρόσωπο τον Bloomfield, επικρατεί στο πρώτο μισό του

<sup>5</sup> Σε αυτά δεν περιλαμβάνεται το επίθετο, το οποίο ανήκε στην ίδια κατηγορία με το ουσιαστικό, δηλαδή το *ὄνομα* (Blake 2008: 13).

<sup>6</sup> Η παρούσα ιστορική αναδρομή επικεντρώνεται στην ιστορία της δυτικής γλωσσολογικής σκέψης, καθώς σχετίζεται με την ελληνορωμαϊκή γραμματική, την οποία εξετάζουμε. Ωστόσο, η γλώσσα μελετήθηκε και από άλλους αρχαίους πολιτισμούς με εντυπωσιακά αποτελέσματα, όπως το έργο του Ινδού Panini για την γραμματική της Σανσκριτικής κατά τον 4<sup>ο</sup> αι. π.Χ., ειδικά στον τομέα της φωνολογίας (MacMahon 2013: 3).

αιώνα και υποστηρίζει μία αυστηρά εμπειρική προσέγγιση: η μελέτη της γλώσσας πρέπει να επικεντρώνεται αποκλειστικά σε φαινόμενα παρατηρήσιμα, δηλαδή αυτό που ο Saussure ονόμασε ομιλία (*parole*) (σε αντίθεση με τη γλώσσα - *langue* - που αναφέρεται στην γλωσσική γνώση) (Robins 1997: 242).

Το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αι. υπήρξε αντίδραση στον αυστηρό εμπειρισμό του δομισμού. Πρώτος ο Firth και στη συνέχεια ο μαθητής του ο Halliday ανέπτυξαν τη θεωρία της Λειτουργικής Γραμματικής (*Functional Grammar*), η οποία έδωσε έμφαση στη σημασία και την κοινωνική λειτουργία της γλώσσας (Halliday και Matthiessen 2014) - στοιχεία που ο εμπειρισμός είχε αποκλείσει από την γλωσσολογία ως μη αντικειμενικά παρατηρήσιμα (Robins 1997: 242-243). Στο πεδίο της σύνταξης, ο Chomsky πρότεινε τη θεωρία της Γενετικής Γραμματικής (*Generative Grammar*), αντιδρώντας στον συμπεριφορισμό που χαρακτήριζε την γλωσσολογία της εποχής και ζητώντας μία στροφή προς τη νοησιαρχία, προκειμένου να εξηγήσει την γνώση που οι χρήστες κατέχουν για την γλώσσα τους (Freidin 2013: 2).

#### 4.2.1 - Γενετική Γραμματική

Βασική αρχή της γενετικής θεωρίας είναι ότι ο άνθρωπος γεννιέται με έμφυτη γλωσσική γνώση, την *Καθολική Γραμματική* (ΚΓ). Σκοπός της γλωσσολογίας είναι να ανακαλύψει ποια γλωσσική γνώση ανήκει στην ΚΓ και να την ξεχωρίσει από αυτή που είναι ιδιαίτερη στις επιμέρους ανθρώπινες γλώσσες (Chomsky 1965: 27). Μία γενετική γραμματική θα πρέπει να μπορεί να γεννήσει άπειρες δομές και να εξηγήσει όλες τις πιθανές δομές της γλώσσας που περιγράφει (Chomsky 1965: 14). Στο αρχικό στάδιο της θεωρίας, γνωστό ως Μετασχηματιστική Γενετική Γραμματική, η ΚΓ περιλαμβάνει ένα υπολογιστικό σύστημα με τρία επίπεδα: φωνολογικό, σημασιολογικό, συντακτικό. Οι δομές της γλώσσας παράγονται μέσω των κανόνων φραστικής δομής που συνθέτουν γλωσσικά στοιχεία και μετασχηματιστικών κανόνων που μετακινούν γλωσσικά στοιχεία (Chomsky 2002). Με την πρόοδο της θεωρίας, το υπολογιστικό σύστημα διαχωρίζεται από το λεξικό, το οποίο είναι επίκτητο (Chomsky 1965).

Το επόμενο στάδιο είναι το μοντέλο των Αρχών και Παραμέτρων και βασίζεται στην έννοια της *κυβέρνησης*, ένα είδος τοπικής συντακτικής σχέσης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η ΚΓ έχει αρχές και παραμέτρους. Οι πρώτες είναι προκαθορισμένες, ενώ οι δεύτερες είναι έμφυτες, αλλά με δύο πιθανές τιμές από τις οποίες το παιδί που κατακτά τη γλώσσα του πρέπει να επιλέξει τη μία (Chomsky 1988).

Η θεωρία αποτελείται από επιμέρους τομείς, οι οποίοι αλληλεπιδρούν (από Hornstein 2018: 4):

1. Κανόνες της Βάσης
  - α. Θεωρία του Χ'
  - β. Θεωρία των θεματικών ρόλων
2. Κανόνες μετακίνησης
  - α. Θεωρία ίχνους
  - β. Περιορισμός της υποκείμενης κυκλικής κατηγορίας
  - γ. Αρχή της Κενής Κατηγορίας
3. Κανόνες Πτώσης
4. Κανόνες Αναφορικής Δέσμευσης
  - α. Αναφορικά στοιχεία

- β. Αντωνυμίες
  - γ. ΑΦ με ανεξάρτητη αναφορά
5. Κανόνες ελέγχου

Οι κανόνες της βάσης αποτυπώνουν τη δομή των φράσεων της γλώσσας. Η θεωρία του Χ' περιγράφει την αφηρημένη δομή των φράσεων (Chomsky 1965).

Η θεωρία των θεματικών ρόλων εκφράζει με συστηματικό τρόπο την επίδραση της σημασίας των ρημάτων στη δομή και την ερμηνεία της πρότασης (Chomsky 1988).

Οι κανόνες μετακίνησης εξηγούν τη μετατόπιση των στοιχείων της πρότασης, όπως τη «μετατροπή» από ενεργητική φωνή σε παθητική (βλ. Θεοφανοπούλου-Κοντού 2002: 123-167 και για άλλα παραδείγματα) (Chomsky 2002).

Οι κανόνες Πτώσης εκφράζονται από τη Θεωρία της Πτώσης, η οποία ασχολείται με την απόδοση της αφηρημένης Πτώσης σε Ονοματικές Φράσεις και τη μορφολογική της πραγμάτωση (Chomsky 1988).

Οι κανόνες αναφορικής δέσμευσης ρυθμίζουν τις σχέσεις των αναφορικών εκφράσεων με τα ηγούμενά τους (Chomsky 1988).

Οι κανόνες ελέγχου ασχολούνται με τις κανονικότητες που επηρεάζουν την επιλογή του ηγούμενου των κενών κατηγοριών PRO (π.χ. *I want PRO to know*, όπου το ηγούμενο του PRO είναι το *I*) (Chomsky 1997).

Στο πιο πρόσφατο στάδιο της θεωρίας, το Μινιμαλιστικό Πρόγραμμα, γίνεται μία προσπάθεια σύμπτυξης των παραπάνω υποσυστημάτων, ώστε οι περιορισμοί και οι αρχές τους να προκύπτουν από τις ίδιες διεργασίες. Αυτό επιτυγχάνεται από μία νοητική διαδικασία, τη *Συγχώνευση (Merge)*, η οποία ενώνει δύο ξεχωριστά γλωσσικά στοιχεία σε ένα νέο στοιχείο (Hornstein 2018: 56).

Εξηγήσαμε τους κανόνες της Πτώσης και τη θεωρία των θεματικών ρόλων αναλυτικά στο κεφάλαιο 1 (Ενότητα 2.1.1). Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, στην επόμενη ενότητα θα αναφερθούμε στους κανόνες της βάσης και πώς αυτοί εξελίχθηκαν στη θεωρία του Χ' και θα ορίσουμε δύο όρους βασικούς για την καλύτερη κατανόηση του θέματος της παρούσας εργασίας: το *συμπλήρωμα* και το *προσάρτημα*.

#### 4.2.1.1 - Βάση - Θεωρία του Χ'

Οι κανόνες φραστικής δομής προηγούνται της γενετικής θεωρίας και μπορούν να θεωρηθούν βασικό εργαλείο της γλωσσολογίας, αφού κάθε γλωσσολογικό παράδειγμα υποθέτει κάποιο μηχανισμό που σχετίζεται με τη φραστική δομή. Για παράδειγμα, ένας βασικός κανόνας φραστικής δομής είναι αυτός που περιγράφει τη δομή της πρότασης (Ρούσσου 2015: 59):

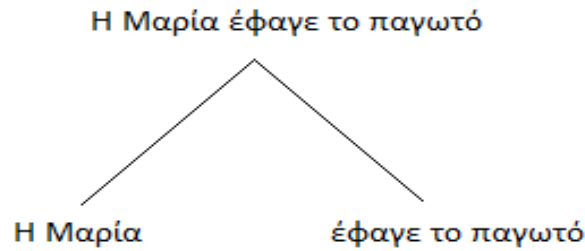
$\Pi \rightarrow \text{ΟΦ ΡΦ}$

Σύμφωνα με αυτόν τον κανόνα, η πρόταση αποτελείται από δύο συστατικά. Για παράδειγμα, η πρόταση:

(84) Η Μαρία έφαγε το παγωτό.

χωρίζεται σε δύο μέρη, που σχηματικά μπορούν να αποδοθούν ως:





*Εικόνα 4 - Τα συστατικά της πρότασης*

Τα συστατικά αυτά αποτελούν *φράσεις*, δηλαδή γλωσσικά στοιχεία που λειτουργούν ως σύνολο στη σύνταξη (Miller και Brown 2013: 343, Bussmann 2006: 902). Οι φράσεις λαμβάνουν το όνομά τους από το συστατικό που καθορίζει τη συντακτική τους κατηγορία και το οποίο ονομάζεται *κεφαλή* (Bussmann 2006). Έτσι, η φράση «ο μαθητής από το Νεπάλ» είναι Ονοματική Φράση (ΟΦ), καθώς λειτουργεί ως Όνομα (π.χ. μπορεί να λειτουργήσει ως Υποκείμενο). Παρομοίως, η φράση «από το Νεπάλ» έχει τη συντακτική κατανομή της Πρόθεσης και όχι του Ονόματος που εμπεριέχει (π.χ. δεν μπορεί να λειτουργήσει ως Υποκείμενο). Έτσι, είναι μία Προθετική Φράση (ΠρΦ).

Με άλλα λόγια, οι συντακτικές κατηγορίες συντάσσονται σε φράσεις με βάση συγκεκριμένους κανόνες, που μπορούν να διατυπωθούν ως κανόνες φραστικής δομής. Ενδεικτικά:

*Πίνακας 11 - Παραδείγματα κανόνων φραστικής δομής*

α. Π → ΡΦ ΟΦ	Αγόρασα ένα αυτοκίνητο.
β. ΟΦ → Α Ο	το αυτοκίνητο
γ. ΡΦ → Ρ	Έφαγα.
δ. ΡΦ → Ρ ΟΦ	Έφαγα το παγωτό.
ε. ΡΦ → Ρ ΠρΦ	Στράφηκα προς το ψυγείο.
στ. ΡΦ → Ρ ΟΦ ΠρΦ	Έβαλα το παγωτό στο ψυγείο.
ζ. ΠρΦ → Πρ ΟΦ	μετά τη συνάντηση

Από τα παραπάνω παρατηρούμε ότι οι φράσεις μπορούν να εμπεριέχουν άλλες φράσεις. Ακόμα, θα μπορούσε κανείς να συμπτύξει τους κανόνες γ-στ σε έναν κανόνα:

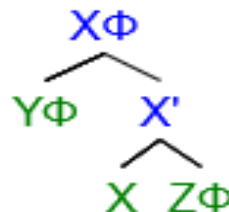
$$ΡΦ \rightarrow Ρ (ΟΦ) (ΠρΦ)$$

Τέτοιου είδους παρατηρήσεις οδήγησαν στην προσπάθεια απλούστευσης των κανόνων. Οι κανόνες φραστικής δομής σταδιακά συμπτύσσονται σε πιο αφηρημένα σχήματα, οδηγώντας στη θεωρία του  $X'$ , σύμφωνα με την οποία ισχύουν οι εξής κανόνες φραστικής δομής (Carnie 2013: 199, Chomsky 1986):

$$X\Phi \rightarrow (Y\Phi) X'$$

$$X' \rightarrow X' (Z\Phi) \quad \text{ή σχεδιαγραμματικά:}$$

$$X' \rightarrow X (\Psi\Phi)$$



μία γενίκευση που προκύπτει από τους κανόνες:

$O\Phi \rightarrow (Y\Phi) O'$	$P\Phi \rightarrow (Y\Phi) P'$	$E\Phi \rightarrow (Y\Phi) E'$	
$O' \rightarrow O' (Z\Phi)$	$P' \rightarrow P' (Z\Phi)$	$E' \rightarrow E' (Z\Phi)$	
$O' \rightarrow O (\Psi\Phi)$	$P' \rightarrow P (\Psi\Phi)$	$E' \rightarrow E (\Psi\Phi)$	κ.ά.

όπου  $Y, Z, \Psi$  συμβολίζουν οποιαδήποτε κατηγορία πέρα από αυτή της κεφαλής (Carnie 2013: 173). Η εμφάνιση της κατηγορίας  $X'$  επιτρέπει να εκφράσουμε μία πολύ βασική ιδιότητα της γλώσσας, αυτή της επαναδρομής (recursiveness) (Ρούσσου 2015: 18). Επαναδρομή είναι η ικανότητα της γλώσσας να χρησιμοποιεί έναν περιορισμένο αριθμό εργαλείων με τα οποία παράγει απεριόριστο αριθμό προτάσεων (Ρούσσου 2015: 18). Για παράδειγμα, μπορούμε να επεκτείνουμε μία φράση απεριόριστα προσθέτοντας αναφορικές προτάσεις:

(85) ο ποντικός  
ο ποντικός που έφαγε η γάτα  
ο ποντικός που έφαγε η γάτα που είδε η κοπέλα κ.τ.λ.

Ακόμα, καθένας από τους παραπάνω κανόνες περιγράφει μία συντακτική θέση (Carnie 2013: 199):

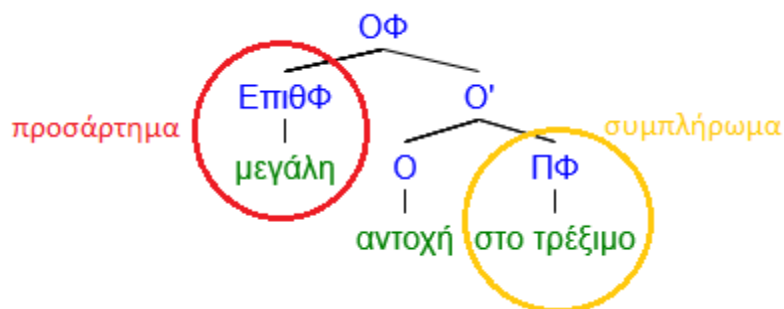
$X\Phi \rightarrow (Y\Phi) X'$ , όπου  $Y\Phi$  = χαρακτηριστής

$X' \rightarrow X' (Z\Phi)$ , όπου  $Z\Phi$  = προσάρτημα

$X' \rightarrow X (\Psi\Phi)$ , όπου  $\Psi\Phi$  = συμπλήρωμα

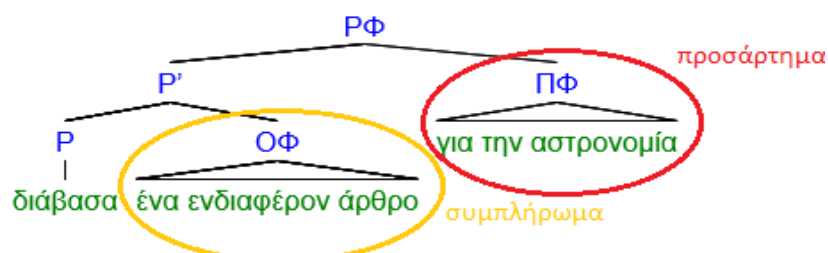
Σχεδιαγραμματικά, το προσάρτημα είναι αδελφός κόμβος (δηλαδή βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο) με την ενδιάμεση κατηγορία  $X'$ , ενώ το συμπλήρωμα είναι αδελφός κόμβος με την κεφαλή  $X$ :

π.χ. [ΟΦ μεγάλη αντοχή στο τρέξιμο]



Εικόνα 5 - Η διαφορά συμπληρώματος και προσαρτήματος [Ουσιαστικό]

[ΡΦ διάβασα ένα ενδιαφέρον άρθρο για την αστρονομία]



Εικόνα 6 - Η διαφορά συμπληρώματος και προσαρτήματος [Ρήμα]

Η συντακτική θέση του προσαρτήματος συμπίπτει εν πολλοίς με τη θέση που στην παραδοσιακή γραμματική ονομάζεται «προσδιορισμός», ενώ η θέση του συμπληρώματος με αυτό που για τα ρήματα ονομάζεται «αντικείμενο», αλλά για τις άλλες κατηγορίες εμπίπτει σε κάποιο είδος ετερόπτωτου προσδιορισμού (βλ. Ενότητα 4.3). Η διάκριση ανάμεσα σε συμπλήρωμα και προσάρτημα της κεφαλής είναι δύσκολη μερικές φορές, ιδίως όταν αφορά Προθετικές Φράσεις (ΠΦ) και Επιρρήματα (ΕπιρΦ) σε σχέση με ρήματα (Θεοφανοπούλου-Κοντού 2002: 81). Ορισμένα κριτήρια που έχουν προταθεί είναι (Θεοφανοπούλου-Κοντού 2002: 81, Vater 1978):

α) Υποχρεωτικότητα: όποτε μία φράση συντάσσεται υποχρεωτικά με κάποια άλλη, τότε αυτή είναι σίγουρα συμπλήρωμα. Ωστόσο, δεν ισχύει το αντίθετο, δηλαδή μία φράση που δε συντάσσεται υποχρεωτικά με άλλη φράση δεν είναι απαραίτητα προσάρτημα (Θεοφανοπούλου-Κοντού 2002: 81, Vater 1978: 23-25). Για παράδειγμα, τα συμπληρώματα των προθέσεων είναι πάντοτε υποχρεωτικά (86), τα συμπληρώματα των ονομάτων δεν είναι (87), ενώ τα συμπληρώματα των ρημάτων άλλοτε είναι υποχρεωτικά και άλλοτε όχι (88-89):

(86) Του **μίλησα** για τη Μαρία. / \*Του **μίλησα** για.

(87) το **βιβλίο** της Φωτεινής / το **βιβλίο**

(88) **έβαλα** το βάζο στο τραπέζι / \***έβαλα** το βάζο / \***έβαλα** στο τραπέζι

(89) τραγούδησε **ένα εμβατήριο** / τραγούδησε

β) Μοναδικότητα: μπορούμε να προσθέσουμε στη φράση άπειρα προσάρτηματα, π.χ. άπειρα επίθετα σε μία κεφαλή Ο (*ένας υπέροχος, γενναιόδωρος, αισιόδοξος ... χαρούμενος άνθρωπος*). Αντίθετα, τα συμπληρώματα είναι μοναδικά, π.χ. \*ο ναός της Αθηνάς του Δία (Vater 1978: 25-28).

γ) Εγκύτητα (για ΟΦ): αν τοποθετήσουμε ένα συμπλήρωμα και ένα προσάρτημα στην ίδια φράση, το πρώτο θα βρίσκεται πιο κοντά στην κεφαλή (Payne 2010: 3). Για παράδειγμα:

(90) ο μαθητής της Φωτεινής από το Νεπάλ

;ο μαθητής από το Νεπάλ της Φωτεινής

Αυτά είναι μερικά μόνο από τα κριτήρια που έχουν προταθεί. Υπάρχουν πολύ περισσότερα κριτήρια, τα οποία δεν έχουν πάντοτε καθολική ισχύ (πβ. Vater 1978, Payne 2010: 205-251, θεωρία σθένους στο Herbst και Roe 1996 για τη συμβολή της σημασίας στη διάκριση συμπληρώματος-προσαρτήματος). Το μόνο κριτήριο που φαίνεται να ισχύει καθολικά είναι το κριτήριο της μοναδικότητας του συμπληρώματος.

#### 4.2.2 - Συστημική Λειτουργική Γραμματική

Όπως αναφέραμε στην Ενότητα 4.2.1, η Γενετική Γραμματική του Chomsky είναι μία από τις δύο θεωρίες που συγκροτήθηκε ως αντίδραση στον δομισμό - η δεύτερη είναι η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday<sup>7</sup>. Πρόκειται για μία γραμματική βασισμένη στο κείμενο

<sup>7</sup> Η θεωρία του Halliday ανάγεται στις απόψεις του J. R. Firth ο οποίος συνέλαβε την γλώσσα ως ως ένα σύστημα δήλωσης σημασιολογικού μηνύματος (Robins 1997: 246-247). Ωστόσο, ο Halliday επέκτεινε τη θεωρία, πέρα από τη φωνολογία και τη σημασιολογία, στη μορφολογία και τη σύνταξη

και όχι την πρόταση, όπως η γενετική γραμματική (Matthiessen και Halliday 2009: 2-3). Κατά συνέπεια οργανώνεται με βάση τη σημασία και όχι τη δομή, ενώ δίνει έμφαση στην κοινωνική διάσταση της γλώσσας: τα μηνύματα κατασκευάζονται μέσω της γλώσσας και μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο (Λύκου 2000: 1). Η γλώσσα είναι ένα σύστημα σημασιών που κωδικοποιεί την ανθρώπινη εμπειρία και πραγματώνεται με λεξικογραμματικά στοιχεία (Matthiessen και Halliday 2009: 3). Σε αντίθεση με την γενετική θεωρία, δε δέχεται την ύπαρξη έμφυτων γλωσσικών καθολικών, αφού η ανθρώπινη εμπειρία που κωδικοποιείται μέσω της γλώσσας δεν ενυπάρχει στην βιολογία του ανθρώπου αλλά στο κοινωνικό συγκείμενο. Έπεται ότι κάθε γλώσσα έχει διαμορφώσει τη δική της Συστημική Λειτουργική Γραμματική (Matthiessen και Halliday 2009: 3-4).

Αρχικά, η Συστημική Λειτουργική Γραμματική θεωρεί ότι το λεξιλόγιο και η γραμματική δεν είναι διακριτά, αλλά ανήκουν σε ένα συνεχές γλωσσικών στοιχείων, το *λεξικογραμματικό* επίπεδο της γλώσσας, το οποίο κινείται από τα πιο κλειστά συστήματα με πιο γενική σημασία (γραμματική) στα πιο ανοιχτά συστήματα με πιο συγκεκριμένο νόημα (λέξιλόγιο) (Halliday και Matthiessen 2014: 54). Με άλλα λόγια, η γραμματική δεν αποτελείται από κανόνες ή αρχές, αλλά από ορισμένες πολύ γενικές σημασίες που έχουν «παγιωθεί» - *γραμματικοποιηθεί* σύμφωνα με τον Halliday - σε συγκεκριμένα πολύ κλειστά γλωσσικά συστήματα οργανωμένα με βάση την αναλογία. Ο λόγος που αυτές οι σημασίες παγιώνονται σε συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία οφείλεται στην χρηστικότητα και τη συχνότητά τους στην επικοινωνία (Halliday και Matthiessen 2014: 46).

Συνολικά, στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική υπάρχουν 3 γλωσσικά επίπεδα (Λύκου 2000: 2):

- Σημασιολογικό επίπεδο: περιέχει τις σημασίες
- Λεξικογραμματικό: αποτελείται από τις «διατυπώσεις» δηλαδή τις λεξικές και γραμματικές δομές με τις οποίες εκφράζονται οι σημασίες
- Φωνολογικό: περιλαμβάνει τα ηχητικά σύμβολα που χρησιμοποιούνται για την πραγμάτωση των παραπάνω επιπέδων

Κεντρικής σημασίας σε αυτή τη θεωρία είναι η έννοια του *συστήματος*, που ορίζεται ως ένα δίκτυο επιλογών (Matthiessen και Halliday 2009: 3). Για παράδειγμα, η επιλογή ανάμεσα σε Ενικό ή Πληθυντικό Αριθμό αποτελεί ένα σύστημα (Halliday και Matthiessen 2014: 40): αρχικά, το άτομο διακρίνει αν το όνομα που πρόκειται να χρησιμοποιήσει είναι μετρήσιμο ή όχι → αν ναι, καλείται να διαλέξει ανάμεσα στον ενικό ή τον πληθυντικό → αφού διαλέξει, προστίθεται στο όνομα η κατάλληλη κατάληξη (Λύκου 2000: 3). Ένα άλλο σύστημα είναι η επιλογή που σχετίζεται με την κατηγορία του προσώπου: το άτομο μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε τύπους που δηλώνουν τον Ομιλητή (α' πρόσωπο), τον Δέκτη (β' πρόσωπο) ή οποιοδήποτε τρίτο άτομο (γ' πρόσωπο) (Halliday και Matthiessen 2014: 40). Τα συστήματα του Αριθμού και του Προσώπου συχνά αλληλεπιδρούν, σχηματίζεται το παρακάτω δίκτυο επιλογών:

---

(ό.π.: 247). Εισηγητής της λειτουργικής γραμματικής υπήρξε ο S.C.Dik, το έργο του οποίου έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως από μελετητές της αρχαίας ελληνικής (de la Villa 2014: 615-618).

Πίνακας 12 - Αλληλεπίδραση των συστημάτων του προσώπου και του αριθμού (Halliday και Matthiessen 2014: 41)

ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΡΟΣΩΠΟ			
		Συνομιλιακοί ρόλοι		Άλλοι ρόλοι
		Ομιλητής	Δέκτης	
	Ενικός	«εγώ»	«εσύ»	«αυτός, αυτή, αυτό»
Πληθυντικός	«εμείς»	«εσείς»	«αυτοί, αυτές, αυτά»	

Έτσι, η γλώσσα ορίζεται ως ένα *δίκτυο συστημάτων*, δηλαδή σύνολο συστημάτων που αλληλεπιδρούν (Matthiessen και Halliday 2009: 5-6). Σε αυτό οφείλεται η ονομασία «*συστημική*». Από την άλλη, όρος «*λειτουργική*» δηλώνει ότι η ερμηνεία κάθε γλωσσικού στοιχείου εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται - σε διαφορετικά περιβάλλοντα το ίδιο γλωσσικό στοιχείο μπορεί να τελεί πλήθος διαφορετικών λειτουργιών (Λύκου 2000: 3).

Σύμφωνα με τον Halliday, σε κάθε γλωσσικό στοιχείο εγγράφονται τουλάχιστον 3 διαφορετικές λειτουργίες της γλώσσας (Matthiessen και Halliday 2009: 12-13, Λύκου 2000: 4):

- Διαπροσωπική (interpersonal) λειτουργία: εκφράζει τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στη συνομιλία και την υιοθέτηση συγκεκριμένων κοινωνικών ρόλων. Πραγματώνεται από το σύστημα της μεταβιβαστικότητας (transitivity), που περιλαμβάνει τη διαδικασία, τους συμμετέχοντες και τις συνθήκες που επικρατούν σε ένα συμβάν (εκφράζονται με τα ρήματα, τα ουσιαστικά και τις προθετικές εκφράσεις αντίστοιχα).
- (Ανα)παραστατική (ideational) λειτουργία: αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο χρήστης της γλώσσας προσεγγίζει την πραγματικότητα. Πραγματώνεται από το σύστημα του τρόπου (mood), που περιλαμβάνει την τροπικότητα (βεβαιότητα/αβεβαιότητα χρήστη, δήλωση/ερώτηση, δείκτες ευγενείας κ.ά.)
- Κειμενική (textual) λειτουργία: σχετίζεται με την οργάνωση του κειμένου. Πραγματώνεται από το σύστημα του *θέματος* (theme), που περιλαμβάνει την πληροφορία γύρω από την οποία οργανώνεται η πρόταση, και του *ρήματος* (rheme), το οποίο παρέχει μία πληροφορία για το θέμα.

Οι τρεις λειτουργίες ενυπάρχουν στον λόγο ταυτόχρονα. Για παράδειγμα, μπορούμε να εντοπίσουμε τις τρεις λειτουργίες στην παρακάτω πρόταση (Λύκου 2000: 5):

(91) Πρέπει να αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα άμεσα και αποτελεσματικά.

Ως προς την αναπαραστατική λειτουργία, το ρήμα *να αντιμετωπίσουμε* εκφράζει μία δράση/ενέργεια και το *α'* πληθυντικό πρόσωπο του ρήματος εκφράζει τον δράστη. Με αυτόν τον τρόπο κατασκευάζεται μία πραγματικότητα, όπου υπάρχει ένα πρόβλημα και «εμείς» έχουμε την ευθύνη να δράσουμε για τη λύση του. Τα λεξιλογικά στοιχεία *άμεσα*, *αποτελεσματικά* τονίζουν τη σοβαρότητα του προβλήματος.

Ως προς τη διαπροσωπική λειτουργία, το ρήμα *πρέπει* εκφράζει δεοντική τροπικότητα, με το οποίο ο χρήστης υπαγορεύει στους δέκτες του μηνύματος τι να κάνουν, ενώ με το *α'* πληθυντικό ο χρήστης επιλέγει να παρουσιάσει τον εαυτό του και τους συνομιλητές του ως μέλη της ίδιας ομάδας. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι ο χρήστης μιλά στους συνομιλητές του από θέση ισχύος.

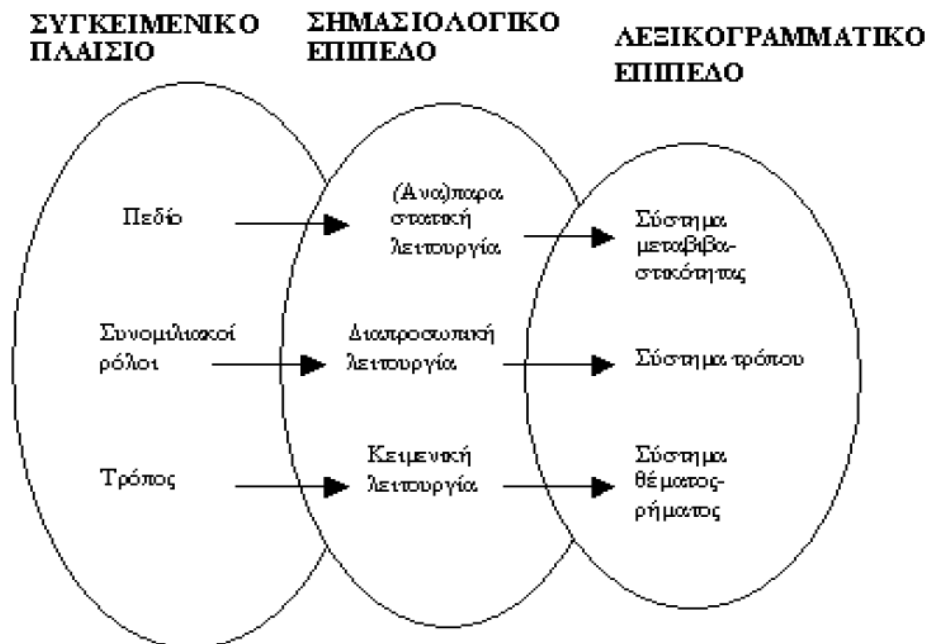
Ως προς την κειμενική λειτουργία, το θέμα της παραπάνω πρότασης είναι το «Πρέπει να αντιμετωπίσουμε», που δηλώνει τι έχουμε υποχρέωση να κάνουμε - υποθέτουμε ότι απαντά

σε αντίστοιχη ερώτηση. Έτσι, η πρόταση εστιάζει στην ευθύνη των δραστών («εμείς») να δράσουν για την επίλυση του προβλήματος<sup>8</sup>.

Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική υποστηρίζει ακόμα ότι υπάρχουν 3 διαστάσεις του καταστασιακού συγκειμένου (Λύκου 2000: 7):

- Πεδίο (field): τι συμβαίνει (η κοινωνική δραστηριότητα που εκτυλίσσεται και το θέμα)
- Συνομιλιακοί ρόλοι (tenor): ποιοι συμμετέχουν και ποιες είναι οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους
- Τρόπος (mode): πώς ανταλλάσσονται τα μηνύματα (προφορικός/γραπτός λόγος, επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο/εξ αποστάσεως κ.ά.)

Οι τρεις λειτουργίες της γλώσσας και οι τρεις καταστάσεις του καταστασιακού συγκειμένου που παρουσιάσαμε πιο πάνω αλληλεπιδρούν και συνδέονται με συγκεκριμένες επιλογές του λεξικογραμματικού συστήματος. Έτσι, σχηματίζουν ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων:



Εικόνα 7 - Ο τρόπος αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο συγκείμενο, τη σημασία και τα λεξικά και γραμματικά στοιχεία (διάγραμμα από Λύκου 2000: 5).

Όπως φαίνεται από το παραπάνω σχήμα, η (ανα)παραστατική λειτουργία της γλώσσας αναπαριστά, παρουσιάζει δηλαδή με έναν συγκεκριμένο τρόπο το τι συμβαίνει, δηλαδή το πεδίο, επιλέγοντας τα κατάλληλα στοιχεία από το σύστημα της μεταβατικότητας (ποια είναι η διαδικασία/ρήμα, ποιοι είναι οι εμπλεκόμενοι/ουσιαστικά, ποιες είναι οι επικρατούσες συνθήκες/προθετικές εκφράσεις). Η διαπροσωπική λειτουργία περιλαμβάνει τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων (συνομιλιακοί ρόλοι), που πραγματώνονται στον λόγο με το σύστημα του τρόπου (πόσο βέβαιος είναι ο χρήστης της γλώσσας για αυτό που λέει, χρησιμοποιεί δήλωση ή ερώτηση κ.ά.). Τέλος, η κειμενική λειτουργία αφορά την οργάνωση

<sup>8</sup> Τόσο εδώ όσο και στα αγγλικά, το θέμα συνήθως βρίσκεται στην αρχή της πρότασης (βλ. Halliday και Matthiessen 2014: 64-78). Ωστόσο, υπάρχουν στοιχεία που μπορεί να προηγούνται του θέματος, όπως οι σύνδεσμοι (ό.π.: 79), ενώ σε ορισμένες γλώσσες το θέμα καθορίζεται από κάποιο μόρφημα, όπως το η επί-θεση (postposition) -wa στα Ιαπωνικά (ό.π.: 64).

του κειμένου, η οποία σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο (mode) που ανταλλάσσονται τα μηνύματα (ο χρήστης γράφει ή μιλά; επικοινωνεί δια ζώσης ή εξ αποστάσεως;).

Σύμφωνα με τον Halliday, η Συστημική Λειτουργική Γραμματική περιγράφει την γλώσσα στο σύνολό της, χωρίς να περιορίζεται στη μορφολογία (παραδοσιακή γραμματική) ή να εστιάζει στη σύνταξη παραμερίζοντας τη σημασιολογία (γενετική γραμματική) (Matthiessen και Halliday 2009: 2-3). Πράγματι, όλα τα γλωσσικά επίπεδα λαμβάνονται υπόψη, ακόμα και η γραφηματική αναπαράσταση της γλώσσας:

<b>φωνητική</b>	<b>γλωσσολογία</b>			
<b>ουσία</b>	↔	<b>μορφή</b>	↔	<b>κατάσταση</b>
<b>φωνητική ουσία (rhonic substance)</b>	<b>φωνολογία</b>	<b>γραμματική (κλειστό σύστημα)</b>	<b>συγκείμενο</b>	<b>εξωγλωσσικά χαρακτηριστικά</b>
<b>γραφηματική ουσία (graphic substance)</b>	<b>ορθογραφία</b>	<b>λεξιλόγιο (ανοιχτό σύστημα)</b>		

Πίνακας 13 - Η γλωσσολογία με βάση της θεωρία του Halliday (σχεδιάγραμμα από Robins 1997: 248).

#### 4.3 - Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της Παραδοσιακής και της Σύγχρονης Γραμματικής

Ο πρώτος που διαπίστωσε τα προβλήματα της παραδοσιακής γραμματικής ήταν ο Ferdinand de Saussure. Στα Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας (1959/2011: 1-2) αναφέρει τα εξής για αυτού του είδους τις γραμματικές:

1. Δε στηρίζονται σε κάποια επιστημονική θεωρία.
2. Βασίστηκαν στη λογική και όχι στη γλωσσική παρατήρηση καθαυτή.
3. Είναι ρυθμιστικές γραμματικές, σκοπός τους δηλαδή είναι να διαχωρίσουν σωστούς και λανθασμένους γλωσσικούς τύπους.
4. Δε βασίζονται στην παρατήρηση, δηλαδή δεν είναι περιγραφικές γραμματικές.
5. Δίνουν προτεραιότητα στον γραπτό έναντι του προφορικού λόγου.
6. Περιγράφουν περιορισμένα γλωσσικά φαινόμενα.

Τα προβλήματα 3 και 4 στην ουσία αλληλοσυμπληρώνονται: οι παραδοσιακές γραμματικές δεν είναι περιγραφικές, γιατί είναι ρυθμιστικές. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν βασίζονται καθόλου στην παρατήρηση - αντιθέτως παρέχουν αναλυτικές και χρήσιμες περιγραφές των δεδομένων (Chomsky 1965: 3, Levin 1960: 262). Ωστόσο, θέτουν κανόνες και γλωσσικά πρότυπα και απορρίπτουν γλωσσικούς τύπους χωρίς επιστημονικά ερείσματα. Οι λόγοι που τίθενται ορισμένοι γλωσσικοί τύποι εξοβελίζονται ως λανθασμένοι είναι κυρίως ιστορικοί. Όπως αναφέραμε στην Ενότητα 4.1.1, η παραδοσιακή γραμματική προέρχεται από τους Αλεξανδρινούς γραμματικούς, οι οποίοι ενδιαφέρονταν περισσότερο για την ανάλυση και

τον σχολιασμό κειμένων παρά τη διατύπωση γενικών αληθειών σχετικά με την γλώσσα. Έτσι, η γλώσσα των κλασικών συγγραφέων αναδείχτηκε σε πρότυπο, το οποίο θα πρέπει να αντιγράφουν οι ομιλητές της γλώσσας, σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο που θεωρήθηκε κατώτερος (πρόβλημα 5) (Φιλιππάκη 1992: 25).

Αυτό αντιτίθεται με τις αρχές της σύγχρονης γλωσσολογίας, η οποία υποστηρίζει ότι ο προφορικός λόγος προηγείται και αποτελεί την βάση για τον γραπτό λόγο και όχι το αντίστροφο (Φιλιππάκη 1992: 25-26). Chomsky (π.χ. 2015: 3) θέτει ως στόχο της θεωρίας να περιγράψει την νοητική αναπαράσταση της γλωσσικής γνώσης του **ομιλητή-ακροατή**. Από την άλλη, η Συστημική Λειτουργική Θεωρία του Halliday θεωρεί τον προφορικό και τον γραπτό λόγο ως ανεξάρτητους τρόπους επικοινωνίας με σημαντικές γλωσσικές και εξωγλωσσικές διαφορές (Crystal 2005), μελετά και τους δύο και προτιμά να αναφέρεται στον **χρήστη** της γλώσσας (Matthiessen και Halliday 2009, Halliday και Matthiessen 2014).

Όσον αφορά το 1), η παραδοσιακή γραμματική έχει χαρακτηριστεί ως «μη επιστημονική» (de Saussure 1959/2011: 82). Τα συμπεράσματα της παραδοσιακής γραμματικής βασίζονται κυρίως στη μορφολογία, κάποτε στη σημασιολογία και σε μεγάλο βαθμό στη διαίσθηση. Για παράδειγμα, ο Απολλώνιος, συγγραφέας του παλαιότερου σωζόμενου αρχαιοελληνικού συντακτικού, ορίζει τα μέρη του λόγου με σημασιολογικά κριτήρια, ακόμα και όσα από αυτά είναι σε μεγάλο βαθμό λειτουργικές κατηγορίες, π.χ. η αντωνυμία ορίζεται ως το μέρος του λόγου που δηλώνει μία «ουσία» χωρίς ιδιότητες (Robins 1997: 46). Ακόμα, η ονομασία του «επιρρήματος» δίνεται διαισθητικά, καθώς λαμβάνει υπόψη την κατανομή του μόνο εν μέρει - πέρα από το ρήμα, μπορεί να προσδιορίζει και άλλες κατηγορίες (Robins 1997: 45-46), όπως τα επίθετα, π.χ.:

(92) Χρήματα **πάνυ πολλά** ή στρατιά έλαβεν.

Το στράτευμα πήρε **πάρα** πολλά χρήματα.

Η σύνδεση της γλώσσας με τη λογική (πρόβλημα 2) και η πίστη ότι αντανακλά τους λογικούς νόμους του σύμπαντος οφείλεται για την χρήση σημασιολογικών εννοιών για τον ορισμό συντακτικών κατηγοριών (Levin 1960: 261, Φιλιππάκη 1992: 33, Atherton και Blank 2013).

Από τα προβλήματα 1 και 2 προκύπτουν τα παρακάτω:

- Η παραδοσιακή γραμματική παραλείπει πολλές και σημαντικές κανονικότητες της γλώσσας (πρόβλημα 6). Για παράδειγμα, μία παραδοσιακή γραμματική δεν ασχολείται με συντακτικά ζητήματα όπως η ιεραρχική δομή της πρότασης (π.χ. Chomsky 2002, 1988). Παράλληλα, επικεντρώνεται στο λεξικογραμματικό επίπεδο της γλώσσας, παραβλέποντας το συγκείμενο και τις διαφορετικές λειτουργίες που εγγράφονται σε κάθε γλωσσικό στοιχείο (Halliday και Matthiessen 2014).
- Δε διακρίνει μεταξύ τους τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης: φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία (Κλειδή και Τσόκογλου 2014: 232). Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνει και περιγράφει τα γλωσσικά στοιχεία περιπλέκει τα γλωσσικά επίπεδα με μη συστηματικό τρόπο (ό.π.: 1-3).

Κατά κανόνα, μια παραδοσιακή γραμματική περιέχει τα εξής κεφάλαια: Φωνολογικό, Ετυμολογικό, Τυπολογικό (= Μορφολογία) (Robins 1997: 28-31, Μήτσης 1995). Η σύνταξη εξετάζεται σε ξεχωριστά εγχειρίδια (Robins 1997: 46). Με άλλα λόγια αναφέρει μόνο τρία



από τα πέντε γλωσσικά επίπεδα<sup>9</sup>. Το γεγονός, όμως, ότι δεν αναφέρεται στα υπόλοιπα δε σημαίνει ότι δεν τα εμπλέκει στην περιγραφή της γλώσσας, κυρίως το σημασιολογικό, το οποίο τείνει να συγχέει με το συντακτικό επίπεδο (Κλειδή και Τσόκογλου 2014: 232).

Για να κάνουμε αισθητή τη σύγχυση, θα χρησιμοποιήσουμε ως παράδειγμα το *Συντακτικό Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας (Α, Β, Γ Γυμνασίου)* (Μπίλλα 2009), το σχολικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται σήμερα για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο. Θα αξιοποιήσουμε σύγχρονους όρους, κυρίως της γενετικής θεωρίας (Chomsky 2002, 1988, 2015, Lobeck και Denham 2014, Giannakis κ.ά. 2014, Ρούσσου 2015, van Emde Boas κ.ά. 2019)<sup>10</sup>, προκειμένου να δείξουμε τι είδους και πόσες γλωσσικές πληροφορίες κωδικοποιούν ταυτόχρονα οι συντακτικές θέσεις/κατηγορίες που καταγράφει η σχολική γραμματική.

---

<sup>9</sup> Η ετυμολογία αφορά τη διαχρονική και όχι τη συγχρονική διάσταση της γλώσσας, οπότε δεν αποτελεί επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης.

<sup>10</sup> Η παραδοσιακή γραμματική δε λαμβάνει καθόλου υπόψη τον παράγοντα του κειμένου, συνεπώς είναι δύσκολο να περιγράψουμε τους όρους της με όρους της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής, δηλαδή μιας κειμενικής γραμματικής.

Πίνακας 14 - Αντιστοίχιση των όρων της παραδοσιακής σύνταξης (όπως καταγράφονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Μπίλλα 2009) με όρους της σύγχρονης συντακτικής θεωρίας

Όροι παραδοσιακής θεωρίας	Πληροφορίες που κωδικοποιούνται			
	Συντακτική λειτουργία	Γραμματική κατηγορία	Μορφολογία	Σημασιολογία
Υποκείμενο	– Υποκείμενο / εξωτερικό όρισμα <sup>11</sup>			
Κατηγορούμενο	– Συμπλήρωμα	– Γραμματική κατηγορία της κεφαλής = ρήμα – Κατηγορήμα [-ρηματικό] <sup>12</sup>		
Επιρρηματικό κατηγορούμενο	– βλ. Κατηγορούμενο			– Λεξική σημασία <sup>13</sup>
Αντικείμενο	– Συμπλήρωμα ρήματος	– Γραμματική κατηγορία της κεφαλής = ρήμα		
Άμεσο αντικείμενο	– βλ. Αντικείμενο			– θ-ρόλος: Δέκτης/Θέμα
Έμμεσο αντικείμενο	– βλ. Αντικείμενο			– θ-ρόλος = Στόχος

<sup>11</sup> Λόγω της ιδιαιτερότητας του Υποκειμένου ως ένα από τα συστατικά της πρότασης, ο όρος χρησιμοποιείται ακόμα ευρέως και από τη σύγχρονη σύνταξη (π.χ. Chomsky 1957/2002, 1986α κ.ά.). Έχει προταθεί ο όρος *εξωτερικό όρισμα* (external argument) (π.χ. Ρούσσου 2015), αλλά δεν είναι εξίσου κοινός. Ο όρος *κατηγορήμα* επίσης χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα (π.χ. Ρούσσου 2015), αλλά δεν αποτελεί σημαντικό όρο για τη θεωρία.

<sup>12</sup> Η Τσόκογλου (2000) αναλύει τη θέση του κατηγορούμενου στα νέα ελληνικά και στα γερμανικά ως μία λεξική φράση που προβάλλεται σε μία συντακτική κατηγορία.

<sup>13</sup> Για παράδειγμα, στην πρόταση:

*Πρώτος δὲ πάντων Φείδων Ἀργεῖος νόμισμα ἔκοψεν.* (Μπίλλα 2009)

η λέξη *Πρώτος* χαρακτηρίζεται ως «επιρρηματικό κατηγορούμενο της τάξης/σειράς». Ωστόσο, η ιδιαίτερη αυτή σημασία δεν αποτελεί μέρος της γραμματικής, αλλά αποτελεί μέρος της σημασίας της ίδιας της λέξης. Δε θα μπορούσε σε κανένα περιβάλλον να είναι «επιρρηματικό κατηγορούμενο του τρόπου» ή του «χρόνου» ή του «τόπου» ή του «σκοπού», που είναι οι υπόλοιπες υποκατηγορίες του επιρρηματικού κατηγορουμένου. Συνεπώς, είναι λεξιλογική πληροφορία και όχι γραμματική.

<b>Δοτική προσωπική με απρόσωπα ρήματα</b>	– Συμπλήρωμα	– Γραμματική κατηγορία της κεφαλής = ρήμα		– Δηλώνει κάποιο πρόσωπο που εμπλέκεται στη διαδικασία που δηλώνει το ρήμα
Δοτική προσωπική με άλλα ρήματα (κτητική/ηθική/της συμπάθειας/του κρίνοντος προσώπου κ.ά.)	– Προσάρτημα	– Γραμματική κατηγορία της κεφαλής = ρήμα		– Δηλώνει διάφορους θεματικούς ρόλους (κυρίως Βιώνων μία εμπειρία, Στόχος, Δράστης) <sup>14</sup>
<b>Ομοιόπτωτοι<sup>15</sup> Ονοματικοί Προσδιορισμοί</b>	– Προσάρτημα	– Γραμματική κατηγορία της κεφαλής = [-ρήμα] – Γραμματική κατηγορία της φράσης = [-ρήμα], [-επίρρημα]	– Δομική πτώση, συμφωνία ως προς την πτώση και τον αριθμό με την κεφαλή	
Παράθεση	– Παράθεση με στενή σύνδεση (Close Apposition) <sup>16</sup>	– Γραμματική κατηγορία της φράσης = ουσιαστικό		– «αποδίδει στον όρο δίπλα στον οποίο τίθεται (παρατίθεται)

<sup>14</sup> Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η δοτική προσωπική κτητική/ηθική/της συμπάθειας/του κρίνοντος προσώπου/της αναφοράς εκφράζει τον θ-ρόλο «Βιώνων μια κατάσταση». Επίσης, η δοτική προσωπική χαριστική/αντιχαριστική λογικά εκφράζει τον θ-ρόλο του Στόχου και η δοτική προσωπική του ενεργούντος προσώπου εκφράζει τον ρόλο του Δράστη.

<sup>15</sup> Σύμφωνα με το σχολικό συντακτικό, ως παράθεση μπορούν να λειτουργήσουν ολόκληρες προτάσεις και η επεξήγηση μπορεί να προσδιορίζει ένα επίρρημα. Σε αυτή την περίπτωση, ο χαρακτηρισμός «ομοιόπτωτος» δεν ταιριάζει.

<sup>16</sup> Σύμφωνα με τον Bertrand (2014: 143-147), η *παράθεση* είναι μία δομή στοιχεία, εκ των οποίων το ένα τουλάχιστον είναι ουσιαστικό, συνδέονται παρατακτικά μεταξύ τους και έχουν το ίδιο αναφερόμενο (referent) και την ίδια συντακτική θέση σε σχέση με την υπόλοιπη πρόταση. Θεωρεί ότι η παράθεση με στενή σύνδεση (*close apposition*) αποτελεί μία ΟΦ, ενώ η παράθεση με χαλαρή σύνδεση (*loose apposition*) όχι, αφού είναι παρενθετική προσθήκη (μία δευτερεύουσα πραγματολογική προσθήκη).

				ένα κύριο και γνωστό γνώρισμα»
Επεξήγηση	- Παράθεση με χαλαρή σύνδεση (Loose Apposition) <sup>17</sup>	- Γραμματική κατηγορία της φράσης = ουσιαστικό		- «διασαφηνίζει την αόριστη και γενική έννοια του όρου τον οποίο προσδιορίζει»
Επιθετικός προσδιορισμός <sup>17</sup>	- βλ. Ομοιόπτωτοι Ονοματικοί Προσδιορισμοί	- Γραμματική κατηγορία της κεφαλής = Ουσιαστικό		- «αποδίδει μια μόνιμη ιδιότητα στο ουσιαστικό που προσδιορίζει»
Κατηγορηματικός προσδιορισμός	- βλ. Ομοιόπτωτοι Ονοματικοί Προσδιορισμοί	- Γραμματική κατηγορία της φράσης = επίθετα, αντωνυμίες, μετοχές - Περιλαμβάνονται οι Ποσοδείκτες		- «αποδίδει μια παροδική ιδιότητα στο ουσιαστικό που προσδιορίζει»
<b>Ετερόπτωτοι ονοματικοί προσδιορισμοί</b>	- <b>Συμπλήρωμα</b>	- <b>Γραμματική κατηγορία της κεφαλής = [-ρήμα]</b>		- <b>Λεξική πτώση, αποδίδεται ιδιοσυγκρασιακά από την κεφαλή<sup>18</sup></b>

<sup>17</sup> Με τους ορισμούς του σχολικού συντακτικού φαίνεται να επικαλύπτονται οι κατηγορίες της παράθεσης, της επεξήγησης και του επιθετικού προσδιορισμού, αφού και τα τρία μπορούν να είναι ουσιαστικά που προσδιορίζουν ουσιαστικά. Η παράθεση και η επεξήγηση διακρίνονται με αποκλειστικά σημασιολογικά κριτήρια. Όσον αφορά τη διαφορά με τους επιθετικούς προσδιορισμούς, δεν εξηγείται ρητά, αλλά από τα παραδείγματα που παρατίθενται μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η παράθεση και η επεξήγηση έπονται της κεφαλής, ενώ ο επιθετικός προσδιορισμός προηγείται. Επίσης, η διάκριση επιθετικού-κατηγορηματικού προσδιορισμού είναι κατά κύριο λόγο σημασιολογική. Αναφέρεται, όμως, επίσης ότι οι κατηγορηματικοί προσδιορισμοί, μία κατηγορία που περιλαμβάνει τους ποσοδείκτες (quantifiers), συντάσσονται «χωρίς το άρθρο».

<sup>18</sup> Ο όρος «ετερόπτωτος» δηλώνει ότι ο προσδιορισμός έχει διαφορετική πτώση από τη λέξη εξάρτησης (την κεφαλή) της φράσης. Αυτό, όμως, είναι ανακριβές, καθώς δεν τίθεται περιορισμός ως προς την πτώση που θα λάβει η λέξη εξάρτησης. Είναι δυνατόν η πτώση ονόματος-προσδιορισμού να συμπίπτει, όπως στο παρακάτω απόσπασμα:

		Γραμματική κατηγορία της φράσης = ουσιαστικό		
Γενική κτητική/του δημιουργού /διαιρετική/της ύλης/ του περιεχομένου/της ιδιότητας/ της αξίας ή του τιμήματος/αιτίας/ υποκειμενική/αντικειμενική/συγκριτική	βλ. Ετερόπτωτος προσδιορισμός		Πτώση = γενική	
Δοτική αντικειμενική/ της αναφοράς	βλ. Ετερόπτωτος προσδιορισμός		Πτώση = δοτική	«αντικειμενική», «της αναφοράς» → λεξιλογική σημασία
Αιτιατική της αναφοράς	βλ. Ετερόπτωτος προσδιορισμός		Πτώση = αιτιατική	«της αναφοράς» → λεξιλογική σημασία
<b>Επιρρηματικοί προσδιορισμοί</b>	<b>Προσάρτημα</b>	Γραμματική κατηγορία της κεφαλής = ρήμα		
Γενική του χρόνου/της αιτίας/ της αξίας ή του ποσού/ της ποιότητος ή του τιμήματος/ του τόπου/του σκοπού	βλ. Επιρρηματικοί προσδιορισμοί		Πτώση = γενική	«του χρόνου», «της αιτίας» κ.τ.λ. → λεξιλογική σημασία
Δοτική της αιτίας/του τόπου/του χρόνου/της συνοδείας/της αναφοράς/ του οργάνου ή του μέσου/του ποσού/ του τρόπου	βλ. Επιρρηματικοί προσδιορισμοί		Πτώση = δοτική	«της αιτίας», «του τόπου» κ.τ.λ. → λεξιλογική σημασία

ὁμοίως δὲ καὶ τοῦ βασιλέως τῶν Ἰβήρων κλίνην τε καὶ τράπεζαν καὶ θρόνον, ἅπαντα χρυσαῖ

(Πλουτ., Β. Φιλ. 36.7.1)

Αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα είναι ότι η λέξη εξάρτησης/κεφαλή αποδίδει μία συγκεκριμένη πτώση στο συμπλήρωμά της.

Αιτιατική της αναφοράς/του χρόνου/ του τόπου/του τρόπου/της αιτίας/του σκοπού/της ποιής	- βλ. Επιρρηματικοί προσδιορισμοί		- Πτώση = αιτιατική	- «της αναφοράς», «του χρόνου» κ.τ.λ. → λεξιλογική σημασία
Εμπρόθετοι επιρρηματικοί προσδιορισμοί	- βλ. Επιρρηματικοί προσδιορισμοί - Προθετικές φράσεις			
<b>Δευτερεύουσες προτάσεις</b>		- <b>Γραμματική κατηγορία της φράσης = Φράσεις Συμπληρωματικού Δείκτη</b>		
Δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις (ειδικές, ενδοιαστικές, ερωτηματικές)	- Συμπλήρωμα	- Γραμματική κατηγορία της φράσης = Φράσεις Συμπληρωματικού Δείκτη		- «ειδικές», «ενδοιαστικές», «ερωτηματικές» → λεξιλογική σημασία και χαρακτηριστικά των επιμέρους συμπληρωματικών δεικτών
Δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις (αιτιολογικές, τελικές, συμπερασματικές, υποθετικές, εναντιωματικές, παραχωρητικές, χρονικές)	- Προσάρτημα	- Γραμματική κατηγορία της φράσης = Φράσεις Συμπληρωματικού Δείκτη		- «αιτιολογικές», «τελικές» κ.τ.λ. → λεξιλογική σημασία και χαρακτηριστικά των επιμέρους συμπληρωματικών δεικτών



Ο παραπάνω πίνακας δεν είναι εξαντλητικός, αλλά περιλαμβάνει τους βασικότερους όρους των σχολικών εγχειριδίων. Ακόμα, η γραμματική κατηγορία της κεφαλής και της ίδιας της φράσης είναι συντακτική πληροφορία, ενώ και η πτώση σχετίζεται με τη σύνταξη και όχι μόνο τη μορφολογία. Ωστόσο, διαχωρίσαμε αυτές τις πληροφορίες από την αμιγή συντακτική λειτουργία για να καταδείξουμε τον μη συστηματικό και μη διαφανή τρόπο με τον οποίο δηλώνονται αυτές οι κατηγορίες. Η αντιστοίχιση με τους όρους της γενετικής γραμματικής δείχνει τις εξής σημαντικές αδυναμίες:

1. Συγχέεται το συντακτικό με το σημασιολογικό επίπεδο στον ορισμό του επιρρηματικού κατηγορουμένου, της δοτικής προσωπικής και των υποκατηγοριών της, των ετερόπτωτων προσδιορισμών, των επιρρηματικών προσδιορισμών και των δευτερευουσών προτάσεων, καθώς και κατά τη διάκριση του άμεσου από το έμμεσο αντικείμενο και των ομοιόπτωτων προσδιορισμών μεταξύ τους.
2. Κάθε «συντακτικός» όρος περιέχει πληθώρα πληροφοριών. Συμπεριλαμβάνει συνήθως και την γραμματική κατηγορία της κεφαλής της φράσης (αυτό που παραδοσιακά ονομάζεται λέξη εξάρτησης). Η ομαδοποίηση με βάση την γραμματική κατηγορία της κεφαλής έχει ως αποτέλεσμα να συνεξετάζονται ετερόκλητα μεταξύ τους στοιχεία, όπως τα επιρρήματα με Ονοματικές Φράσεις και Προθετικές Φράσεις στην κατηγορία «Επιρρηματικοί προσδιορισμοί».
3. Η συμπερίληψη μη συντακτικών πληροφοριών, ιδίως των σημασιολογικών («του τρόπου», «του χρόνου», «της αναφοράς» κ.ά.), πολλαπλασιάζει τις κατηγορίες, κάνοντας το σύστημα εξαιρετικά περίπλοκο. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές αν παρατηρήσουμε ότι πέρα από το Υποκείμενο και το Κατηγορούμενο, όλες οι υπόλοιπες συντακτικές θέσεις μπορούν να αντικατασταθούν από τους όρους *Συμπλήρωμα / Προσάρτημα*.
4. Οι όροι είναι παραπλανητικοί, όπως π.χ. ο όρος «ετερόπρωτοι» προσδιορισμοί, οι οποίοι μπορεί να έχουν ίδια πτώση με τη λέξη εξάρτησης/κεφαλή (βλ. υποσημείωση 13), ή ο όρος «επιθετικοί» προσδιορισμοί, οι οποίοι δεν είναι απαραίτητο να είναι επίθετα. Παρατηρείται σύγχυση ανάμεσα στις συντακτικές κατηγορίες (συμπλήρωμα / προσάρτημα) και τις γραμματικές κατηγορίες (ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο, επίρρημα κ.ά.) (Κλειδή και Τσόκογλου 2014: 232).

Γίνεται αντιληπτό ότι είναι δυνατόν να αντικατασταθούν πλήρως οι παραδοσιακοί όροι με τους αμιγώς συντακτικούς όρους της σύγχρονης θεωρίας. Το σημασιολογικό επίπεδο θα μπορούσε να μελετηθεί καλύτερα μέσω των θ-ρόλων της γενετικής γραμματικής για τα ορίσματα των ρημάτων ή και μέσω της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής, η οποία περιλαμβάνει πλήθος κατηγοριών όπως Δράστης, Διαδικασίες, Θέμα κ.ά. προκειμένου να δηλώσει τη σημασία των γραμματικών στοιχείων. Θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η λειτουργική γραμματική των Cresso κ.ά. (2003) για την αρχαία ελληνική γλώσσα. Για την αντιστοίχιση των παραδοσιακών όρων με σύγχρονους όρους και πώς αυτό απλοποιεί τη συντακτική περιγραφή, βλ. ενότητα 5.3.

Τελειώνοντας, θα θέλαμε να αναφέρουμε κάποια πλεονεκτήματα της παραδοσιακής γραμματικής έναντι των σύγχρονων θεωριών που της επιτρέπουν να επιβιώνει μέχρι σήμερα, ιδιαίτερα στον χώρο του σχολείου:

1. Ανέπτυξε σημαντικά το επίπεδο της μορφολογίας, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούμε μέχρι σήμερα τα κλιτικά της παραδείγματα (Robins 1997: 28-31), ακόμα κι όταν δεν ταιριάζουν με την γλωσσική πραγματικότητα (π.χ. για το ρηματικό σύστημα της νέας ελληνικής, βλ. Τσαγγαλίδης 2013).



2. Οι περισσότερες σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες, όπως η Γενετική Γραμματική, στοχεύουν στη διαμόρφωση γενικεύσεων για την γλώσσα, παρακάμπτοντας τις λεπτομέρειες που δεν είναι «χρήσιμες» για την ανάπτυξη της θεωρίας (Chomsky 2015: 3). Αντίθετα, οι παραδοσιακές περιγραφές παρέχουν αναλυτικές παρατηρήσεις (Chomsky 1965: 3), οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία θεωρητικά «άχρηστων» αλλά διδακτικά σημαντικών γλωσσικών φαινομένων. Παράλληλα, οι σύγχρονες γραμματικές περιέχουν έννοιες θεωρητικά πολύτιμες, αλλά πρακτικά δυσνόητες για τον μη ειδικό, οι οποίες θα ήταν δύσκολο να μεταφερθούν στη σχολική τάξη (π.χ. η έννοια της *κυβέρνησης*).
3. Η παραδοσιακή γραμματική έχει μεγάλη παράδοση (Robins 1997: 31, Κουτσογιάννης 2017: 59-60). Οι μεταγλωσσικοί της όροι όπως Υποκείμενο, Αντικείμενο, Κατηγορούμενο κ.ά. είναι ευρέως αναγνωρίσιμοι και επιτρέπουν την επικοινωνία σχετικά με τη γλώσσα. Η πλήρης εγκατάλειψή τους θα απαιτούσε ικανό χρονικό διάστημα και θα έκανε δύσκολη την κατανόηση παλαιότερων γραμματικών (π.χ. του Τριανταφυλλίδη).

#### 4.4 - Περιγραφή και διδασκαλία της γραμματικής της αρχαίας και νέας ελληνικής

##### 4.4.1 - Γραμματική της νέας ελληνικής

Η *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)* του Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1941) άσκησε μεγάλη επίδραση στην περιγραφή της νέας ελληνικής γλώσσας από μεταγενέστερες γραμματικές (Παπαναστασίου χ.χ.). Αυτή, όπως και οι προηγούμενες της, ήταν μία παραδοσιακή γραμματική οργανωμένη σε επίπεδο λέξης (Μήτσης 1995: 97-138, Μπασλής 2006: 194), αλλά οι επιτομές της γνώρισαν μεγάλη διάδοση υπό τη μορφή της σχολικής γραμματικής και χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία ως τον 21<sup>ο</sup> αιώνα (Παπαναστασίου χ.χ.). Εξίσου σημαντικό υπήρξε και το εγχειρίδιο *Νεοελληνική σύνταξις (της κοινής δημοτικής)* του Τζάρτζανου (1931/1982) (Μήτσης 1995: 189).

Ωστόσο, προς τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αι. έχουμε τις πρώτες γραμματικές της νέας ελληνικής που αξιοποιούν την εξέλιξη της γλωσσολογίας: Mirambel (1970), Mackridge (1990), Τσοπανάκης (1994), Πετρούνιας (1984-1997). Οι πιο σύγχρονες γραμματικές είναι η *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας των Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton* (1999) και των Κλαίρη-Μπαμπινιώτη (2005) (στο Παπαναστασίου χ.χ.). Η τελευταία είναι η πρώτη γραμματική της νέας ελληνικής που αξιοποιεί τη λειτουργική γραμματική.

Η παραγωγή αυτή είχε ως αποτέλεσμα την εισαγωγή γλωσσολογικών θεωριών και στα σχολικά εγχειρίδια, ιδίως νέα σχολική γραμματική του Δημοτικού από τους Φιλιππάκη-Warburton, Γεωργιαφέντη, Κοτζόγλου και Λουκά που εκδόθηκε το 2009 (Γεωργιαφέντης, Κοτζόγλου και Φιλιππάκη-Warburton 2011). Καθώς η σύγχρονη γραμματική έχει αρχίσει να κερδίζει έδαφος, υπάρχουν δύο διαφορετικές προτάσεις για την παραδοσιακή γραμματική: α) η παράλληλη αξιοποίηση της σύγχρονης γλωσσολογικής θεωρίας και της παραδοσιακής γραμματικής (Κατσιμαλή 2007: 172-173) και β) η πλήρης αντικατάσταση της παραδοσιακής γραμματικής (Κλειδή και Τσόκογλου 2014).

#### 4.4.1.1 - Η πρόταση των Κλειδή και Τσόκογλου (2014)

Η πρόταση αυτή απευθύνεται στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως Γ1 και υποστηρίζει την εισαγωγή των βασικών αρχών της σύγχρονης θεωρητικής γλωσσολογίας στη διδασκαλία της γραμματικής. Η διδασκαλία ακολουθεί τρεις φάσεις:

- A) Δομή της πρότασης και των φράσεων
- B) Συντακτική λειτουργία των φράσεων
- Γ) Σύνδεση των γλωσσικών επιπέδων.

##### Φάση Α (Κλειδή και Τσόκογλου 2014: 233-236)

Σε αυτή τη φάση διδάσκεται η *φραστική δομή*. Η διδασκαλία ξεκινά με την πρόταση, η οποία χωρίζεται στα βασικά της συστατικά: ΟΦ και ΡΦ. Με τη σχεδιαγραμματική αναπαράσταση της δομής της πρότασης (δενδροδιαγράμματα), ο μαθητής αντιλαμβάνεται την *ιεραρχική δομή* της γλώσσας και την έννοια του *συσταστικού*. Εισάγονται οι αρχές της *κυριαρχίας* και της *υπόταξης* μεταξύ των όρων της πρότασης: επισημαίνουμε τις λεξικές κατηγορίες (Όνομα, Ρήμα, Επίθετο κ.ά.) και την ιδιότητά τους να προβάλλονται σε φράση. Ο μαθητής μπορεί πλέον να αναγνωρίσει τις συχνότερες φράσεις: ΟΦ, ΡΦ, ΕΦ, ΠΦ, ΕπιρΦ. Στη συνέχεια, διδάσκουμε αναλυτικότερα την ιδιότητα των κεφαλών να προβάλλονται σε φράσεις. Εισάγουμε τη διάκριση *συμπλήρωμα - προσάρτημα* και με αυτή περιγράφουμε τις ιδιότητες κάθε φράσης.

##### Φάση Β (Κλειδή και Τσόκογλου 2014: 236-238)

Σε αυτή τη φάση διδάσκονται οι *συντακτικές λειτουργίες* των φράσεων, που στην παραδοσιακή γραμματική αναφέρονται ως Υποκείμενο, Αντικείμενο, Κατηγορούμενο ή Προσδιορισμοί. Ξεκινώντας με το Υποκείμενο, διδάσκουμε τη *συμφωνία* του συντακτικού υποκειμένου με το ρήμα και στρέφουμε την προσοχή στη δυνατότητα παράλειψης των προσωπικών αντωνυμιών σε θέση υποκειμένου (γλώσσα *pro-drop*). Ο όρος «αντικείμενο» αντικαθίσταται από τον όρο «συμπλήρωμα» και κατηγοριοποιούμε τα ρήματα με βάση τα συμπληρώματά τους. Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται συστηματική διδασκαλία των *περιορισμών υποκατηγοριοποίησης* των ρημάτων. Ακόμα, ο όρος «προσάρτημα» αντικαθιστά τον όρο «προσδιορισμός» και δεν χρησιμοποιούνται σημασιολογικά κριτήρια για την περιγραφή του (π.χ. γενική *κτητική*, επιρρηματικός προσδιορισμός *του χρόνου*). Οι όροι συμπλήρωμα-προσάρτημα αντικαθιστούν και τους όρους «ονοματικές» και «επιρρηματικές» προτάσεις αντίστοιχα. Τέλος, διδάσκουμε τον μηχανισμό της *μετακίνησης* που οφείλεται για την παραγωγή ερωτηματικών και αναφορικών προτάσεων και προτάσεων με εστίαση/αντιδιαστολή.

##### Φάση Γ (Κλειδή και Τσόκογλου 2014: 238-240)

Σε αυτή τη φάση εισάγονται το *σημασιολογικό* και *πραγματολογικό επίπεδο* και συνδέονται με το συντακτικό, όπως το γνώρισαν οι μαθητές στις προηγούμενες φάσεις. Αρχικά, γίνεται αναφορά στη *σειρά των όρων* της πρότασης και πώς αυτή επηρεάζεται από τις μετακινήσεις και διάφορους πραγματολογικούς παράγοντες. Στη συνέχεια, εισάγουμε στοιχεία από τη *θεωρία των θεματικών ρόλων*. Ο θ-ρόλος του Δράστη μας επιτρέπει να παρατηρήσουμε ότι η φράση που μαρκάρεται ως υποκείμενο (*συντακτικό υποκείμενο*) δεν είναι πάντα το πρόσωπο που δρα (*ψυχολογικό υποκείμενο*). Επιτρέπει επίσης να περιγράψουμε τη διαφορά μεταξύ ενεργητικής σύνταξης (ο Δράστης δηλώνεται) και παθητικής σύνταξης (ο Δράστης δε

δηλώνεται). Έπειτα, διδάσκουμε τις σημασιολογικές κατηγορίες του χρόνου, του σκοπού κ.ά. για να περιγράψουμε τη λειτουργία των προσδιορισμών, εστιάζοντας στη δυνατότητα να δηλωθεί μια συντακτική κατηγορία από διαφορετικές κατηγορίες και στον ρόλο της πραγματολογίας στη διαδικασία της ερμηνείας. Τέλος, οι μαθητές εξασκούνται στη δήλωση σημασιολογικών κατηγοριών με διαφορετικές συντακτικές δομές.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της πρότασης, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι δεν προτίνεται απαραίτητα η εισαγωγή των όρων της γενετικής γραμματικής στη διδασκαλία, πέρα από τις περιπτώσεις που αυτό εκφράζεται ρητά (π.χ. συμπλήρωμα-προσάρτημα). Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τη διάκριση συντακτικού-ψυχολογικού υποκειμένου χωρίς να γνωρίζουν τους γλωσσολογικούς όρους.

#### 4.4.2 - Γραμματική της αρχαίας ελληνικής

Όπως παρατηρήσαμε στην Ενότητα 4.1, η περιγραφή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας έχει μακρά ιστορία, με την αρχαιότερη σωζόμενη γραμματική του Διονυσίου Θράκα να χρονολογείται στον 2<sup>ο</sup> αι. π.Χ. Σε αντίθεση με την πρώιμη εξέλιξη της περιγραφής της ελληνικής, που την κατέστησε πρότυπο συγγραφής γραμματικών και άλλων γλωσσών μέχρι τη σύγχρονη εποχή (Robins 1997: 31), η νέα μεγάλη άνθιση ήρθε τον 19<sup>ο</sup> αιώνα με την ανάπτυξη της Ιστορικής Γλωσσολογίας. Οι αρχές της διαπνέουν τις γραμματικές της προδομιστικής περιόδου: Goodwin (1887), Jannaris (1897), Smyth (1956), Thompson (1902), Humbert (1960), Schwyzer (1950) και για τα ελληνικά δεδομένα Τζάρτζανος (1931). Ωστόσο, σταδιακά τα εγχειρίδια άρχισαν να ανανεώνονται από τις αρχές του δομισμού και του λειτουργισμού, οδηγώντας στον συνδυασμό παραδοσιακών και σύγχρονων όρων: Crespo κ.ά. 2003, Giannakis κ.ά. 2014, van Emde Boas κ.ά. (2019) κ.ο.κ.

Ωστόσο, τα διδακτικά εγχειρίδια του Γυμνασίου (Οικονόμου 1971, Μπίλλα 2009, (Μπεζαντάκος, Παπαθωμάς κ.ά. 2005 για την Α' Γυμνασίου, Παπαθωμάς, Καμπουρέλλη κ.ά. 2005 για την Β' Γυμνασίου, Μπεζαντάκος, Αστυρακάκη κ.ά. 2005 για την Γ' Γυμνασίου) δεν αντανακλούν αυτές τις εξελίξεις. Προτείνουμε λοιπόν εδώ πώς θα μπορούσαν να αναθεωρηθούν με βάση την πρόταση των Κλειδή και Τσόκογλου (2014).

##### 4.4.2.1 - Κλειδή και Τσόκογλου (2014) για τα αρχαία ελληνικά

Θεωρούμε ότι η αντικατάσταση της παραδοσιακής μεταγλώσσας από αρχές και έννοιες της σύγχρονης γλωσσολογίας είναι εφικτή, αλλά και δυναμικά ευεργετική για το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο.

Στη Φάση Α, οι μαθητές διδάσκονται τη δομή της πρότασης και των φράσεων. Ξεκινούν με την ανάλυση της πρότασης σε ΟΦ και ΡΦ και την εισαγωγή της έννοιας του συστατικού. Όσον αφορά την χρήση διαγραμμάτων για τη συνειδητοποίηση της ιεραρχικής δομής, ο σύνθετος λόγος του πρωτοτύπου δυσχεραίνει την ανάλυσή του από αρχάριους μαθητές. Είτε θα χρησιμοποιήσουμε κατασκευασμένες/απλοποιημένες προτάσεις είτε θα πρέπει να διδάξουμε αρχικά τη δομή των φράσεων όπως στις δομιστικές γραμματικές του Bloomfield, εισάγοντας την ιεράρχηση των φράσεων στο τέλος αυτής της φάσης. Τρίτον, θα μπορούσαμε να παρέχουμε στους μαθητές έτοιμα συντακτικά δέντρα και αργότερα να τους ζητήσουμε να δομήσουν δικά τους. Δεδομένης της σημασίας της αρχής αυτής για τη σύνταξη και τη

φραστική δομή, είναι προτιμητέα η πρώτη επιλογή. Κατά τη μελέτη της φραστικής δομής, εισάγονται οι έννοιες της κεφαλής, του συμπληρώματος και του προσαρτήματος.

Στη Φάση Β, διδάσκονται οι συντακτικές λειτουργίες των φράσεων. Η πληθώρα των συντακτικών «λειτουργιών» του τωρινού σχολικού συντακτικού βλ. Ενότητα 4.3) αντικαθίσταται από τους όρους *Υποκείμενο*, *Συμπλήρωμα*, *Προσάρτημα*. Πέρα από τη δυνατότητα παράλειψης του υποκειμένου όπως και στα νέα ελληνικά, μπορούμε να τονίσουμε και τη δυνατότητα παράλειψης άλλων βασικών όρων της πρότασης, όπως του ρήματος (ιδιαίτερα στα απρόσωπα ρήματα) ή του αντικειμένου/συμπληρώματος. Θεωρούμε αναγκαία τη διδασκαλία των περιορισμών υποκατηγοριοποίησης, καθώς οι παραδοσιακές «λειτουργίες» των πλάγιων πτώσεων οφείλονται στην ιδιοσυγκρασιακή υποκατηγοριοποίηση των λέξεων: γενική, δοτική, αιτιατική ως αντικείμενα σε συγκεκριμένα ρήματα, ως «εμπρόθετοι» προσδιορισμοί με συγκεκριμένες προθέσεις η καθεμία, ετερόπρωτοι προσδιορισμοί σε συγκεκριμένα ουσιαστικά, επίθετα και επιρρήματα. Ωστόσο, σε αντίθεση με την ισχύουσα πρακτική, δεν γίνεται αναφορά στη σημασιολογική ερμηνεία των προσαρτημάτων («του χρόνου», «του τρόπου» κ.ά.). Η επέκταση αυτής της αρχής στις δευτερεύουσες προτάσεις θα μπορούσε να απλοποιήσει εξαιρετικά τη διδασκαλία τους, που, ενώ τώρα καταλαμβάνει τρεις ενότητες στο βιβλίο της Γ' Γυμνασίου (Ενότητες 9, 10, 11), αλλά και θα καταστεί δυνατό να περιοριστεί στην γνώση της έννοιας της δευτερεύουσας πρότασης (γνωστή ήδη από τα νέα ελληνικά) και στη διδασκαλία της λεξιλογικής σημασίας των βασικότερων συμπληρωματικών δεικτών (δηλαδή των συνδέσμων), η οποία μπορεί να γίνει σταδιακά ως την τελευταία τάξη του γυμνασίου.

Στη Φάση Γ οι μαθητές μελετούν τη σειρά των όρων των αρχαίων ελληνικών, η οποία είναι σε μεγάλο βαθμό ελεύθερη (Bakker 1998). Εδώ, πιστεύουμε ότι πέρα από τη διδασκαλία της δυνατότητας παράλειψης του υποκειμένου, όπως προτείνουν οι Κλειδή και Τσόκογλου, πρέπει να γίνει αναφορά και στη δυνατότητα παράλειψης άλλων όρων (van Emde Boas κ.ά. 2019: 309-310), φαινόμενο που δεν απαντάται στη νέα ελληνική. Ακόμα, θεωρούμε απαραίτητο να εστιάσει η διδασκαλία στο γεγονός ότι η βασική σειρά όρων της αρχαίας ελληνικής είναι Υποκείμενο-Αντικείμενο/Συμπλήρωμα-Ρήμα (Lavidas 2015) και διαφέρει από την αντίστοιχη στη νέα ελληνική, δηλαδή Υποκείμενο-Ρήμα- Αντικείμενο/Συμπλήρωμα<sup>19</sup>. Εφίσταται μάλιστα η προσοχή στην ελεύθερη σειρά των όρων της αρχαίας γλώσσας. Αυτή η διδασκαλία, σε συνδυασμό με την εξάσκηση των μαθητών στον εντοπισμό συστατικών και φράσεων θεωρούμε ότι μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τη δυσκολία που προκαλεί η μεγάλη ελευθερία στην γραμμική σειρά των όρων της αρχαίας πρότασης. Σε αυτή τη φάση επίσης διδάσκονται σημασιολογικές κατηγορίες του τόπου, του χρόνου κ.τ.λ., καταδεικνύοντας πώς διάφορες συντακτικές κατηγορίες μπορούν να δηλώνουν την ίδια σημασιολογική κατηγορία. Οι μαθητές εξασκούνται με βάση αυτή την αρχή, όχι με ασκήσεις παραγωγής, αλλά με ασκήσεις αντιστοίχισης παραφράσεων ή πολλαπλής επιλογής.

Ας δούμε τώρα πώς μπορούμε να εφαρμόσουμε την παραπάνω πρόταση στη διδασκαλία της σύνταξης των πλάγιων πτώσεων. Η βασική λειτουργία της γενικής ως προεπιλεγμένης πτώσης για τα συμπληρώματα των ονομάτων (Benvenuto 2013) και της αιτιατικής ως προεπιλεγμένης πτώσης για τα συμπληρώματα του ρήματος (Lavidas 2013) είναι γνωστές από τα νέα ελληνικά. Η βασική λειτουργία της δοτικής ως συμπλήρωματος ρήματος που δηλώνει τον θ-ρόλο *Στόχος* εισάγεται παράλληλα με τη μορφολογική της διδασκαλία και τη

<sup>19</sup> Η σειρά ΥΡΑ είναι η επιφανειακή σειρά όρων στις καταφατικές προτάσεις. Ωστόσο, σύμφωνα με τις Alexiadou και Anagnostopoulou (1998), η βασική σειρά όρων της νέας ελληνικής είναι ΡΥΑ.

διδασκαλία των χαρακτηριστικών της ρηματικής φράσης. Δηλαδή, όπως στα τωρινά σχολικά βιβλία, διδάσκουμε τη μορφολογία της δοτικής μαζί με τη διδασκαλία της β' κλίσης των ονομάτων μέσα στην ίδια ενότητα (Μπεζαντάκος, Παπαθωμάς κ.ά. 2005, Ενότητα 4), αλλά στο συντακτικό μέρος διδάσκουμε πώς λειτουργεί η δοτική μέσα στη ΡΦ.

Η λειτουργία των πλάγιων πτώσεων ως προσαρτημάτων των ονομάτων (παραδοσιακά *ομοιόπτωτοι προσδιορισμοί*) είναι επίσης γνωστή και καθορίζεται από κανόνες (τα προσαρτήματα μαρκάρονται ως προς την πτώση από την κεφαλή της φράσης, π.χ. το επίθετο έχει την ίδια πτώση με το ουσιαστικό), οπότε η διδασκαλία τους μπορεί να παραλειφθεί.

Αντίθετα, η λειτουργία των πλάγιων πτώσεων ως συμπληρωμάτων ονομάτων, επιθέτων και επιρρημάτων (παραδοσιακά *ετερόπτωτοι προσδιορισμοί*) είναι ιδιοσυγκρασιακή. Σε αντίθεση με την εξαντλητική υποκατηγοριοποίηση των σημασιών των πλάγιων πτώσεων που μάλλον επιβαρύνει παρά βοηθά, η μελέτη των πλαισίων υποκατηγοριοποίησης διευκολύνει τη συνειδητοποίηση κανονικοτήτων στην κατανομή των πλάγιων πτώσεων. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται δυνατόν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η επιλογή της κατάλληλης πτώσης σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ιδιοσυγκρασιακή και εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της ίδιας της λέξης. Γι' αυτό συχνά τα ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα και επιρρήματα που επιλέγουν την ίδια πτώση έχουν μια κοινή αφηρημένη σημασία ή ανήκουν στην ίδια οικογένεια λέξεων, π.χ. το ρήμα *δίδωμι* και το ουσιαστικό *δώρον* επιλέγουν συμπλήρωμα σε δοτική (βλ. αναλυτικότερα την Ενότητα 2.3.3 για το πώς εφαρμόζεται αυτή η αρχή στη σύνταξη της δοτικής). Θεωρούμε απαραίτητο να γίνεται σε κάποιο βαθμό λεξιλογική διδασκαλία των στοιχείων που επιλέγουν τις πτώσεις, ειδικά των προθέσεων, οι οποίες δεν αποτελούν ξεχωριστό αντικείμενο διδασκαλίας στα τωρινά βιβλία παρά την υψηλή τους συχνότητα.

Τέλος, η ερμηνεία των πλάγιων πτώσεων ως προσαρτημάτων ρημάτων (παραδοσιακά επιρρηματικοί προσδιορισμοί) θα γίνεται στην τρίτη φάση, με την εισαγωγή των σημασιολογικών κατηγοριών. Αντί οι μαθητές να διδάσκονται την εξαντλητική κατηγοριοποίηση των πιθανών ερμηνειών των προσαρτημάτων («γενική της αιτίας», «δοτική του οργάνου» κ.τ.λ.), η οποία είναι ασύμμετρη και περίπλοκη<sup>20</sup>, εξασκούνται στο να εντοπίζουν τις διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι πλάγιες πτώσεις δηλώνουν τον χρόνο, τον τόπο κ.τ.λ. Αυτό μπορεί να γίνει με ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, όπου ο μαθητής πρέπει να επιλέξει μία ΟΦ σε γενική, δοτική ή αιτιατική ανάλογα με το είδος της χρονικής ή τοπικής κ.τ.λ. σημασίας που ταιριάζει στην πρόταση, ή ακόμα και με ασκήσεις αντιστοίχισης, όπου ο μαθητής καλείται να αντιστοιχίσει παραφράσεις με την ίδια σημασία. Για τη διδασκαλία των σημασιολογικών κατηγοριών μπορεί να αξιοποιηθεί η λειτουργική γραμματική, η οποία έχει πιο ευρύ πεδίο εφαρμογής από ότι οι θ-ρόλοι.

<sup>20</sup> Το γεγονός ότι οι σημασίες που καταγράφονται είναι διαφορετικές όχι μόνο για κάθε πτώση σε σχέση με τις άλλες (π.χ. η δοτική δηλώνει τη συνοδεία, αλλά η γενική και αιτιατική όχι), αλλά και για την ίδια πτώση ανάλογα με τον συντακτικό χαρακτηρισμό της (π.χ. η δοτική ως επιρρηματικός προσδιορισμός δηλώνει το όργανο, αλλά ως ετερόπτωτος προσδιορισμός όχι) κάνει το σύστημα περιγραφής των πτώσεων εξαιρετικά περίπλοκο και σχεδόν αδύνατον να το μάθουν οι μαθητές.

#### 4.5 - Ανακεφαλαίωση κεφαλαίου 4

Σε αυτή την ενότητα αναφερθήκαμε στη διδασκαλία της γραμματικής, ξεκινώντας από ένα γενικό θεωρητικό πλαίσιο για να καταλήξουμε σε μία συγκεκριμένη πρόταση διδασκαλίας της λειτουργίας των πλάγιων πτώσεων στα αρχαία ελληνικά. Αντιπαραβάλαμε την παραδοσιακή γραμματική περιγραφή με τη σύγχρονη γλωσσολογία και διαπιστώσαμε την εξηγητική υπεροχή και την οικονομικότερη οργάνωση της δεύτερης. Μεταφέροντας τις βασικές αρχές της γλωσσολογίας στη διδακτική της αρχαίας ελληνικής με βάση την πρόταση των Κλειδή και Τσόκογλου (2014) έχουμε τη δυνατότητα να απλοποιήσουμε σημαντικά τη διδασκαλία της σύνταξης, ειδικά της λειτουργίας των πλάγιων πτώσεων, η οποία παρουσιάζεται με εξαιρετικά περίπλοκο τρόπο στα σχολικά εγχειρίδια.

## 5 - Η Έρευνα

### 5.1 - Σκοπός, σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να ελέγξει την καταλληλότητα της σύγχρονης γλωσσολογικής θεωρίας και ορολογίας για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Η προτεινόμενη θεωρία στηρίζεται στην πρόταση των Κλειδή και Τσόκογλου (2014) για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής. Βασίζεται στις νεότερες εξελίξεις στον τομέα της γλωσσολογίας και προτείνεται ως θεωρητικά αρτιότερη, αφού διαχωρίζει επιτυχώς το σημασιολογικό από το συντακτικό επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας. Ταυτόχρονα, ευελπιστούμε πως θα απλοποιήσει τη διδακτέα ύλη, καθώς προσφέρει μια περιγραφή της γλώσσας που είναι οικονομικότερη.

Συγκεκριμένα, η παραδοσιακή ορολογία της σύνταξης στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο χρησιμοποιεί ένα περίπλοκο σύστημα όρων για να περιγράψει τις συντακτικές λειτουργίες της γλώσσας. Η εκμάθηση αυτών των όρων αποτελεί στόχο του ΑΠΣ για το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο, θεωρώντας ότι βοηθά στην κατανόηση του κειμένου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Στο θεωρητικό μέρος, προσπαθήσαμε να αντικαταστήσουμε αυτή την ορολογία με δύο σύγχρονες συντακτικές έννοιες, το συμπλήρωμα και το προσάρτημα (Ενότητα 4.3). Έπειτα, διενεργήσαμε πειραματική διδασκαλία 2 ωρών: μία διδακτική ώρα αφιερώθηκε στην επανάληψη της παραδοσιακής ορολογίας και μία στη διδασκαλία των νέων όρων.

Στη συνέχεια, μετρήσαμε την επίδραση της διδασκαλίας της παραδοσιακής συντακτικής θεωρίας και της σύγχρονης γλωσσολογικής θεωρίας στην ικανότητα των μαθητών να εφαρμόσουν τους συντακτικούς όρους στα γλωσσικά δεδομένα της αρχαίας ελληνικής, με σκοπό να διαπιστώσουμε αν και κατά ποσό οι μαθητές μπορούν να τα μάθουν. Ως διδασκαλία της παραδοσιακής συντακτικής θεωρίας ορίσαμε τη συνολική διδασκαλία που έχουν δεχτεί τα υποκείμενα στο σχολείο συν τη μία διδακτική ώρα που διενεργήσαμε. Θεωρήσαμε ότι η διδασκαλία αυτή υπήρξε παρόμοια για όλα τα τμήματα, καθώς βασίζεται στο ΑΠΣ και στο ίδιο σχολικό εγχειρίδιο. Εξάλλου, τα τρία από τα τέσσερα τμήματα είχαν την ίδια καθηγήτρια. Ως διδασκαλία της σύγχρονης γλωσσολογικής θεωρίας ορίσαμε τη μία διδακτική ώρα που διδάξαμε. Τέλος, συγκρίναμε την επίδοση των μαθητών με κάθε θεωρία προκειμένου να διαπιστώσουμε ποια από τις δύο θεωρίες βοηθά τους μαθητές να αναλύσουν τα δεδομένα ευκολότερα.

Η αναγκαιότητα της έρευνας προκύπτει από τρεις κυρίως λόγους. Πρώτον, η παραδοσιακή θεωρία συντακτικής ανάλυσης δεν έχει ελεγχθεί μέχρι σήμερα ως προς την καταλληλότητά της για διδασκαλία σε μαθητές Γυμνασίου ούτε ως προς την χρησιμότητά της για την κατανόηση των κειμένων. Δεύτερον, οι λιγοστές έρευνες που υπάρχουν καταγράφουν τη δυσφορία που προκαλεί στους μαθητές το μάθημα των αρχαίων ελληνικών γενικά, αλλά ειδικότερα η μελέτη της γραμματικής (μορφολογία και σύνταξη) (Αλεξοπούλου 1986, Τσουρή κ.ά. 2014, Ρίζου 2011, Κέφη 2018). Τρίτον, η εξέλιξη της γλωσσολογικής επιστήμης επιβάλλει την προσαρμογή της διδασκαλίας στα νέα δεδομένα, αφού η σύγχρονη γλωσσολογική θεωρία έχει προταθεί για την αναβάθμιση της γλωσσικής διδασκαλίας γενικότερα (Μπέλλα 2011, Τάντος 2011, Κλειδή και Τσόκογλου 2014, Γεωργιαφέντης και Τσόκογλου 2020, Γεωργιαφέντης, Κοτζόγλου και Φιλιππάκη-Warburton 2011).

## 5.2 - Πληθυσμός

Το δείγμα αποτελείται από 54 μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου. Η συγκεκριμένη τάξη επιλέχθηκε γιατί η διδασκαλία των συντακτικών φαινομένων που μελετάμε, δηλαδή οι πιθανές συντακτικές θέσεις της δοτικής πτώσης, ολοκληρώνεται στο τέλος της Β΄ Γυμνασίου, ενώ η Γ΄ Γυμνασίου ξεκινά με επανάληψη της ύλης της προηγούμενης τάξης. Ακόμα, δεν ήταν δυνατό να διεξαχθεί το πείραμα στο τέλος της Β΄ Γυμνασίου, καθώς τόσο οι μαθητές/οι μαθήτριες όσο και οι διδάσκοντες εστιάζουν στις εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Οι μαθητές προήλθαν από δύο αστικά γυμνάσια εντός της πόλης της Άρτας. Κατανέμονταν συνολικά σε 4 τμήματα: τρία (3) τμήματα από το ίδιο γυμνάσιο και ένα (1) τμήμα από άλλο. Τα τμήματα επιλέχθηκαν ανάλογα με τη διαθεσιμότητα, δηλαδή είναι *δείγμα ευκολίας* (Bryman 2017: 219). Λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος θεωρούμε πως τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό (Bryman 2017: 213-216). Ωστόσο, πιστεύουμε ότι μπορούν να μας παράσχουν μία ένδειξη για την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία και να δώσουν κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα.

## 5.3 - Αντιστοίχιση παραδοσιακών και σύγχρονων όρων συντακτικής ανάλυσης

Η εφαρμογή της σύγχρονης γλωσσολογικής θεωρίας θα μπορούσε να απλοποιήσει κατά πολύ τη συντακτική περιγραφή. Αντί για τον ογκώδη πίνακα στην ενότητα 4.3, η αφαίρεση πληροφοριών σχετικών με τη σημασία των λέξεων αφήνει ένα σύστημα πολύ οικονομικότερο:

Πίνακας 15 - Αντιστοίχιση όρων της σύγχρονης συντακτικής θεωρίας με τους όρους της παραδοσιακής συντακτικής ανάλυσης<sup>21</sup>

Γραμματική κατηγορία κεφαλής	Σύγχρονοι συντακτικοί όροι	Παραδοσιακοί συντακτικοί όροι που αντικαθιστούν
Ρήμα	Υποκείμενο	Υποκείμενο
	Συμπλήρωμα	Αντικείμενο, Κατηγορούμενο, Δοτική προσωπική
	Προσάρτημα	Επιρρηματικοί προσδιορισμοί [Γενική του χρόνου/της αιτίας κ.ά., Δοτική της αιτίας/του τόπου κ.ά., Αιτιατική της αναφοράς/του χρόνου], Εμπρόθετοι επιρρηματικοί προσδιορισμοί
Ουσιαστικό	Συμπλήρωμα	Ετερόπτωτοι ονομαστικοί προσδιορισμοί [Γενική κτητική, διαιρετική κ.ά. εκτός από Γενική συγκριτική, Δοτική αντικειμενική, Αιτιατική της αναφοράς]
	Προσάρτημα	Ομοίπτωτοι Ονομαστικοί Προσδιορισμοί, [Επιθετικός προσδιορισμός, Κατηγορηματικός προσδιορισμός]

<sup>21</sup> Εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι η αντιστοίχιση δεν είναι απόλυτη, καθώς τα δύο συστήματα περιγράφουν κωδικοποιούν διαφορετικές πληροφορίες. Για παράδειγμα, τα επιρρήματα είναι κατά κανόνα προσάρτηματα, αλλά σε λίγα και συγκεκριμένα ρήματα μπορούν να λειτουργήσουν ως συμπληρώματα, π.χ. *ένταυθα συμπλ. άφικνεῖται Ἐπύαξα υποκ* («Η Επύαξα ήρθε εδώ»). Το ίδιο ισχύει για τους εμπρόθετους προσδιορισμούς/ΠροθΦ (van Emde Boas κ.ά. 2019: 308). Αυτό που θελήσαμε να καταδείξουμε με αυτή την αντιστοίχιση είναι ότι οι όροι *συμπλήρωμα* και *προσάρτημα* μπορούν να περιγράψουν τα ίδια δεδομένα και μάλιστα με πιο οικονομικό τρόπο. Τέλος, εξαιρούνται η «παράθεση» και η «επεξήγηση», οι οποίες αποτελούν ξεχωριστές δομές.



Επίθετο	Συμπλήρωμα	Ετερόπτωτοι προσδιορισμοί [Γενική κτητική, της ύλης, της αξίας/του τιμήματος, της αιτίας, υποκειμενική, αντικειμενική, συγκριτική, Δοτική αντικειμενική, της αναφοράς]
	Προσάρτημα	Ετερόπτωτοι προσδιορισμοί [Δοτική του ποσού] <sup>22</sup>
Επίρρημα	Συμπλήρωμα	Ετερόπτωτοι προσδιορισμοί [Γενική κτητική, διαιρετική, αντικειμενική, συγκριτική, της αναφοράς, της αφετηρίας/του χωρισμού, Δοτική αντικειμενική]
	Προσάρτημα	Ετερόπτωτοι προσδιορισμοί [Δοτική του ποσού]
Πρόθεση	Συμπλήρωμα	Εμπρόθετοι προσδιορισμοί

Η αντιστοίχιση αυτή χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, όπου εξετάστηκαν τα ίδια φαινόμενα με τη χρήση διαφορετικής ορολογίας. Συμπεριλάβαμε μόνο τους όρους που έχουν διδαχθεί οι μαθητές ως το τέλος της Β' Γυμνασίου:

*Πίνακας 16 - Συντακτικοί όροι της παραδοσιακής και σύγχρονης γλωσσολογίας που χρησιμοποιήθηκαν στο πείραμα και η μεταξύ τους αντιστοίχιση*

Άμεσο αντικείμενο	Συμπλήρωμα ρήματος
Έμμεσο αντικείμενο	
Δοτική προσωπική	
Ετερόπτωτοι ονοματικοί προσδιορισμοί	Συμπλήρωμα ουσιαστικού
	Συμπλήρωμα επιθέτου
	Προσάρτημα επιθέτου
	Συμπλήρωμα επιρρήματος
	Προσάρτημα επιρρήματος
Ομοιόπτωτοι ονοματικοί προσδιορισμοί	Προσάρτημα ουσιαστικού
Επιρρηματικοί προσδιορισμοί	Προσάρτημα ρήματος
→Εμπρόθετοι προσδιορισμοί	Συμπλήρωμα πρόθεσης

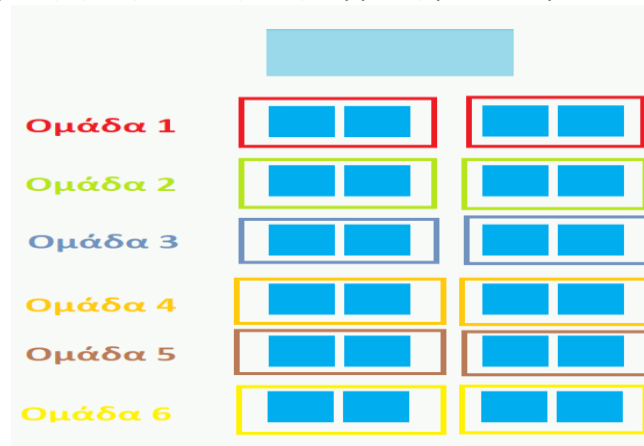
Όπως αποτυπώνει ο παραπάνω πίνακας, τα ίδια φαινόμενα που με την παραδοσιακή γραμματική παρουσιάστηκαν στους μαθητές ως «άμεσο αντικείμενο», «έμμεσο αντικείμενο» και «δοτική προσωπική», κατά τη διδασκαλία της σύγχρονης συντακτικής θεωρίας χαρακτηρίστηκαν ως «συμπλήρωμα ρήματος». Όσα φαινόμενα χαρακτηρίστηκαν «ομοιόπτωτοι προσδιορισμοί» κατά τη διδασκαλία της παραδοσιακής ορολογίας παρουσιάστηκαν ως «προσαρτήματα ουσιαστικού» με τη σύγχρονη συντακτική θεωρία κ.ο.κ.

<sup>22</sup> Το σχολικό συντακτικό αναφέρει τη «Δοτική του ποσού» μόνο ως προσδιορισμό επιρρημάτων. Ωστόσο, όπως είναι δυνατή η σύνταξη *όλιγω μακρότερα* («λίγο πιο μακριά») ή *πολλῶ διαφερόντως* («πολύ διαφορετικά») (παραδείγματα του σχολικού βιβλίου), εξίσου δυνατή είναι και η σύνταξη *όλιγω ελάσσους* Θουκ. Ιστ. 63.3.4 («λίγο λιγότερους») ή *πολλῶ δυνατωτέρους* Θουκ. Ιστ. 69.5.7 («πολύ δυνατότερους»).

#### 5.4 - Πειραματικές διδασκαλίες

Η ερευνήτρια διεξήγαγε πειραματική διδασκαλία δύο (2) διδακτικών ωρών. Η μία (1) ώρα αφιερώθηκε στη διδασκαλία της παραδοσιακής θεωρίας συντακτικής ανάλυσης. Η άλλη ώρα αφιερώθηκε στη διδασκαλία του συμπληρώματος και του προσαρτήματος. Ήταν απαραίτητο να διδαχθούν και οι δύο θεωρίες ώστε να ελεγχθούν οι παράμετροι του τρόπου διδασκαλίας και της χρονικής εγγύτητας της διδασκαλίας που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών. Ακόμη, ο αριθμός των ωρών που αφιερώθηκαν συμβαδίζει με το Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο προβλέπει 4-6 διδακτικές ώρες για τη διδασκαλία μίας ολόκληρης ενότητας, της οποίας όμως το τμήμα της σύνταξης συνιστά ένα μόλις μικρό μέρος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 106).

Χρησιμοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Η συγκεκριμένη μέθοδος υιοθετήθηκε αφενός για συντομία χρόνου, αφετέρου επειδή η σύνταξη είναι ένα από τα απαιτητικότερα μέρη του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών και υπήρχε το ενδεχόμενο να εμφανιστεί σε μερίδα των μαθητών κάποια δυσφορία ή ακόμη και ένας βαθμός παραίτησης εφόσον απαιτηθεί ατομική προσπάθεια. Εξάλλου, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών (Κλουβάτος, 2014). Οι μαθητές εργάστηκαν σε ζεύγη, δηλαδή με τον διπλανό τους συμμαθητή / τη διπλανή τους συμμαθήτρια στο θρανίο. Δηλαδή:



Εικόνα 8 - Ο τρόπος κατανομής των μαθητών σε ομάδες. Οι ομάδες με το ίδιο χρώμα έχουν τον ίδιο αριθμό.

Στην εικόνα 1 φαίνεται πώς χωρίστηκαν οι ομάδες. Κάθε θρανίο αποτελεί μία ομάδα. Ομάδες στην ίδια σειρά είχαν τον ίδιο αριθμό: στην παραπάνω διάταξη δύο (2) ομάδες έχουν τον αριθμό [1], δύο ομάδες έχουν τον αριθμό [2], δύο ομάδες έχουν τον αριθμό [3] κ.τ.λ.

Στους μαθητές μοιράστηκε το διδακτικό φυλλάδιο για το 1<sup>ο</sup> μάθημα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3). Αρχικά, η ερευνήτρια υπενθύμισε στους μαθητές τις καταλήξεις της δοτικής (μορφολογία). Έπειτα, παρουσίασε σύντομα μία-μία τις δυνατές χρήσεις της δοτικής. Διδάχθηκαν οι συντακτικές χρήσεις: α) αντικείμενο (άμεσο και έμμεσο), β) δοτική προσωπική, γ) ονοματικοί προσδιορισμοί (ετερόπτωτοι και ομοιόπτωτοι), δ) επιρρηματικοί προσδιορισμοί. Οι υποκατηγορίες αυτών των χρήσεων (π.χ. για τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς υποκατηγορίες είναι η δοτική του χρόνου, η δοτική του οργάνου κ.τ.λ.) δε διδάχθηκαν, σύμφωνα και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου (ΙΕΠ, 2021). Στην πρώτη διδακτική ώρα, το φυλλάδιο έχει ως σκοπό να υπενθυμίσει στους μαθητές τη διδαγμένη ύλη και όχι να τη διδάξει εκ νέου.

Έπειτα από την παρουσίαση κάθε χρήσης της δοτικής ακολουθούσε μία άσκηση με έξι (6) προτάσεις. Οι μαθητές κλήθηκαν να ασχοληθούν πρωτίστως με την πρόταση που έχει τον αριθμό της ομάδας τους. Έτσι, οι ομάδες με τον αριθμό [1] ασχολήθηκαν με την πρόταση 1,

οι ομάδες με τον αριθμό [2] ασχολήθηκαν με την πρόταση 2 κ.τ.λ. Τα ζευγάρια επεξεργάστηκαν την πρόταση για ένα (1) λεπτό σύμφωνα με την εκφώνηση και στη συνέχεια συζητήθηκαν οι απαντήσεις σε κάθε πρόταση. Δεν υπήρξε χρόνος για την επαναληπτική άσκηση στο τέλος του φυλλαδίου.

Στη δεύτερη ώρα μοιράστηκε το 2<sup>ο</sup> διδακτικό φυλλάδιο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4) και ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία. Αυτή τη φορά διδάχθηκαν πρώτα οι έννοιες του συμπληρώματος και του προσάρτηματος εν γένει και στη συνέχεια οι συντακτικές χρήσεις της δοτικής: α) συμπλήρωμα/προσάρτημα ρήματος, β) συμπλήρωμα/προσάρτημα ουσιαστικού, γ) συμπλήρωμα/προσάρτημα επιθέτου ή επιρρήματος, δ) συμπλήρωμα πρόθεσης. Συζητήθηκαν όλες οι προτάσεις με ολόκληρη την τάξη, αλλά δεν υπήρξε αρκετός χρόνος για να γίνει η επαναληπτική άσκηση στην τελευταία σελίδα του 2<sup>ου</sup> διδακτικού φυλλαδίου.

Έπειτα από κάθε διδακτική ενότητα χορηγήθηκε ένα γλωσσικό τεστ, δηλαδή **χορηγήθηκαν συνολικά δύο γλωσσικά τεστ**. Το πρώτο τεστ χορηγήθηκε στο τέλος της διδασκαλίας της παραδοσιακής θεωρίας, ενώ το δεύτερο χορηγήθηκε μετά το πέρας της διδασκαλίας της νέας θεωρίας. Πριν τη συμπλήρωση των τεστ εξηγήσαμε στους μαθητές ότι θα πρέπει να παράσχουν τη συντακτική κατηγορία και τη λέξη εξάρτησης, όπως στις ασκήσεις κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Προς αποφυγή κάθε παρανόησης, γράψαμε στον πίνακα μία φόρμα για τη μορφή της απάντησης που επιθυμούσαμε, συγκεκριμένα:

\_\_\_\_\_ στο \_\_\_\_\_

Στους μαθητές δόθηκαν 15 λεπτά στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας για να συμπληρώσουν τα τεστ. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία διήρκεσε 30 λεπτά.

### 5.5 - Συλλογή δεδομένων

Τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν για να μετρηθεί η επίδοση των μαθητών ήταν αντικειμενικά τεστ (αλλιώς τεστ επίδοσης /απολογισμού). Συγκεκριμένα, χορηγήθηκαν δύο τεστ 14 τεμαχίων (items), τα οποία είχαν τη μορφή μιας τυπικής άσκησης συντακτικής ανάλυσης. Σε αυτό τον τύπο άσκησης, δίνεται στους μαθητές μία λέξη ενταγμένη μέσα σε μία πρόταση και αναμένεται από αυτούς να χαρακτηρίσουν συντακτικά τη λέξη γράφοντας τον συντακτικό όρο που την περιγράφει (*Να χαρακτηρίσετε συντακτικά τους παρακάτω τύπους*). Η άσκηση αυτή προϋποθέτει πως οι μαθητές θυμούνται τις συντακτικές κατηγορίες που έχουν διδαχθεί και κατανοούν τα επιμέρους χαρακτηριστικά της καθεμίας. Χρησιμοποιήσαμε αυτόν τον τύπο άσκησης διότι χρησιμοποιείται συχνά στα σχολικά βιβλία (είτε αυτούσια είτε ελαφρώς διαφοροποιημένος, βλ. Παπαθωμάς κ.ά. 2005) και στην αξιολόγηση των μαθητών<sup>23</sup>.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο τεστ, οι μαθητές καλούνται να χαρακτηρίσουν συντακτικά τύπους της δοτικής μέσα σε προτάσεις, με βάση την παραδοσιακή θεωρία συντακτικής ανάλυσης (π.χ. άμεσο/έμμεσο αντικείμενο, ετερόπτωτος προσδιορισμός κ.ά.) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1). Στο δεύτερο γλωσσικό τεστ, η διαδικασία είναι η ίδια, αλλά τα υποκείμενα θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν την ορολογία της νέας θεωρίας που θα έχουν μόλις διδαχθεί (συμπλήρωμα/προσάρτημα) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

<sup>23</sup> Ενδεικτικά, ο συγκεκριμένος τύπος άσκησης χρησιμοποιείται κάθε χρόνο στις πανελλαδικές εξετάσεις για να ελέγξει την ικανότητα των μαθητών για συντακτική ανάλυση (βλ. παλιά θέματα πανελλαδικών στη σελίδα <https://apps1.minedu.gov.gr/efarmoges/themata.php>).

### Τεμάχια (items)

Οι προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν στα τεστ, αλλά και στο διδακτικό υλικό (ως παραδείγματα) είναι είτε διασκευασμένες με βάση πρωτότυπες προτάσεις είτε κατασκευασμένες. Αυτό θεωρήθηκε απαραίτητο ώστε να μπορέσουμε να ελέγξουμε την επίδραση του λεξιλογίου. Με άλλα λόγια, θέλαμε η πιθανή αποτυχία να μπορεί να αποδοθεί μόνο στην μη κατανόηση της ανάλυσης και όχι σε ζητήματα λεξιλογίου. Έτσι, επιλέχθηκαν αρχαίες λέξεις που μοιάζουν ή είναι ίδιες με νεοελληνικές. Ακόμα, κατά την χορήγηση του τεστ, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να ζητήσουν να μεταφραστεί οποιαδήποτε λέξη/φράση δεν κατανοούσαν. Η ορθότητα των παραδειγμάτων ελέγχθηκε με τη χρήση γραμματικών της αρχαίας ελληνικής αλλά και του διαδικτυακού λεξικού LSJ, ενώ η φυσικότητά τους επιβεβαιώθηκε μέσα από την αναζήτηση παρόμοιων δομών στο σώμα κειμένων TLG. Για παράδειγμα:

(93) καὶ ἀφικνοῦνται τεσσαρακοστῆ ἡμέρᾳ ὕστερον ἐπὶ Θράκης ἢ Ποτεΐδαια ἀπέστη [Θουκ. Ιστ. 60.3.2]

«και φτάνουν στη Θράκη την τεσσαρακοστή μέρα μετά την επανάσταση της Ποτεΐδαιας»

Πρόταση στο τεστ: Ἦλθον τεσσαρακοστῆ ἡμέρᾳ ἐπὶ Θράκης.

Στην παραπάνω πρόταση, αντικαταστήσαμε το ρήμα *ἀφικνοῦνται* που δεν επιβιώνει στη νέα ελληνική με το ρήμα *ἦλθον*. Αφαιρέσαμε το *καὶ* που αποτελεί δείκτη κειμενικής συνοχής καθώς και τη δευτερεύουσα πρόταση *ἢ Ποτεΐδαια ἀπέστη*. Τέλος, αφαιρέσαμε το επίρρημα *ὕστερον*, προκειμένου να μετατραπεί η δοτική του ποσού στο *ὕστερον* (συμπλήρωμα στο *ὕστερον*) σε δοτική του χρόνου (προσάρτημα του ρήματος) κατά το πρότυπο προτάσεων όπως οἱ Πελοποννήσιοι τροπαῖον τῆ ὕστεραία ἔστησαν [Θουκ. Ιστ. 2.22.2].

Υπήρξε μέριμνα ώστε να συμπεριληφθούν στα τεστ προτάσεις για κάθε δυνατή συντακτική θέση της δοτικής και στις δύο θεωρίες. Ωστόσο, δεν ήταν δυνατόν τα παραδείγματα να είναι ακριβώς ισάριθμα για κάθε συντακτική θέση, αφού η αντιστοιχία ανάμεσα στις συντακτικές θέσεις των δύο θεωριών δεν είναι απόλυτη. Έτσι, κάθε συντακτική θέση ελέγχθηκε από τουλάχιστον 1 έως 5 προτάσεις-τεμάχια:

Πίνακας 17 - Τεμάχια ανά συνθήκη για κάθε συντακτική θεωρία

Άμεσο αντικείμενο (1)	Συμπλήρωμα ρήματος (4)
Έμμεσο αντικείμενο (2)	
Δοτική προσωπική (1)	
Ετερόπτωτοι ονοματικοί προσδιορισμοί (5)	Συμπλήρωμα ουσιαστικού (1)
	Συμπλήρωμα επιθέτου (1)
	Προσάρτημα επιθέτου (1)
	Συμπλήρωμα επιρρήματος (1)
	Προσάρτημα επιρρήματος (1)
Ομοιόπτωτοι ονοματικοί προσδιορισμοί (1)	Προσάρτημα ουσιαστικού (1)
Επιρρηματικοί προσδιορισμοί (2)	Προσάρτημα ρήματος (2)
→ Εμπρόθετοι προσδιορισμοί (2)	Συμπλήρωμα πρόθεσης (2)

Οι προτάσεις μπήκαν σε τυχαία σειρά, την οποία καθορίσαμε με τη βοήθεια διαδικτυακού λογισμικού. Τέλος, πέρα από τον χαρακτηρισμό της συντακτικής θέσης της δοτικής οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν και τη λέξη εξάρτησης (π.χ. δοτική προσωπική στο *δοκεῖ*). Αυτό έγινε προκειμένου να μην μπορούν οι μαθητές να επιτύχουν υψηλή επίδοση

συμπληρώνοντας τους όρους στην τύχη. Έτσι, εξασφαλίζεται πως για να επιτύχουν, τα υποκείμενα πρέπει να κατανοούν τις συντακτικές κατηγορίες.

#### Διόρθωση των τεστ

Οι απαντήσεις καταμετρήθηκαν ως προς την ακρίβεια ως εξής: [0] για τις αποκλίνουσες απαντήσεις (λανθασμένες ή κενές απαντήσεις) και [1] για τις ορθές.

Ορθές θεωρήθηκαν μόνο όσες απαντήσεις περιλάμβαναν τόσο τη σωστή συντακτική κατηγορία όσο και τη σωστή λέξη εξάρτησης. Σε περίπτωση που είτε η συντακτική κατηγορία είτε η λέξη εξάρτησης ή και οι δύο είναι λανθασμένες ή απουσιάζουν, η απάντηση βαθμολογήθηκε με 0. Για παράδειγμα, οι παρακάτω απαντήσεις των μαθητών είναι λανθασμένες:

(94) Φίλιππος μεγάλην δύναμιν είχε **έν Θράκη**.

Απάντηση: **εμπρόθετος επιρρ. προσδιορισμός στο «δύναμιν»** [Μαθητής 19 - Τεστ 1<sup>ο</sup>]

[Ορθή απάντηση: εμπρόθετος επιρρ. προσδιορισμός στο **είχε** (λάθος λέξη εξάρτησης)]

(95) Δαρείος παρείχε **Κύρω** χρήματα.

Απάντηση: **Προσάρτημα** στο **παρείχε** [Μαθητής 27 - Τεστ 2<sup>ο</sup>]

[Ορθή απάντηση: Συμπλήρωμα στο **παρείχε** (λάθος κατηγορία)]

(96) Ήλθον τεσσαρακοστῆ **ἡμέρᾳ** ἐπὶ Θράκης.

Απάντηση: **Ομόπτωτος ονοματικός** προσδιορισμός στο «**Τεσσαρακοστή**» [Μαθητής 19 - Τεστ 1<sup>ο</sup>]

[Ορθή απάντηση: επιρρηματικός προσδιορισμός στο Ήλθον (λάθος κατηγορία και λέξη εξάρτησης)]

(97) **Πολλῶ** ἀσφαλέστερον τὴν πόλιν κατοικήσομεν.

Απάντηση: Προσάρτημα [Μαθητής 29 - Τεστ 2<sup>ο</sup>]

[Ορθή απάντηση: Προσάρτημα στο ἀσφαλέστερον (χωρίς λέξη εξάρτησης)]

Στις λανθασμένες απαντήσεις προσμετρήθηκαν ακόμα απαντήσεις όπου οι μαθητές είχαν γράψει δύο συντακτικές κατηγορίες ή δύο λέξεις εξάρτησης από τις οποίες η μία ήταν σωστή. Για παράδειγμα:

(98) **Ἐμοὶ** δοκεῖ τοῦτο καλὸν εἶναι.

Απάντηση: δοτική προσωπική, **επιρ.προ.** στο δοκεῖ [Μαθητής 8 - Τεστ 1<sup>ο</sup>]

[Ορθή απάντηση: δοτική προσωπική στο δοκεῖ]

Δεν βαθμολογήσαμε ως λανθασμένες τις περιπτώσεις όπου οι μαθητές δεν είχαν γράψει τη λέξη εξάρτησης αλλά την είχαν υποδείξει σωστά με ένα μικρό βέλος ή είχαν περικόψει το όνομα της κατηγορίας (π.χ. «επιρρ.προσδ.» αντί για «επιρρηματικός προσδιορισμός», «Σ» και «Π» αντί για «Συμπλήρωμα» και «Προσάρτημα»). Κενές απαντήσεις θεωρήθηκαν τα τεμάχια στα οποία οι μαθητές δεν έγραψαν τίποτα, άφησαν μία παύλα ή έγραψαν κάποιο σχόλιο (π.χ. «Δεν κατάλαβα τίποτα.»).

## 5.6 - Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήσαμε να ελέγξουμε την επίδραση μίας ανεξάρτητης μεταβλητής (είδος συντακτικής ανάλυσης) σε μία εξαρτημένη μεταβλητή (ικανότητα μαθητών στη συντακτική ανάλυση). Δεδομένης της έλλειψης βιβλιογραφίας σχετικής με το αντικείμενο που μελετάμε (βλ. Ενότητα 3.3.2.3), δε θεωρήσαμε σκόπιμο να διατυπώσουμε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε ποσοτικούς και ποιοτικούς ελέγχους στις απαντήσεις των μαθητών.

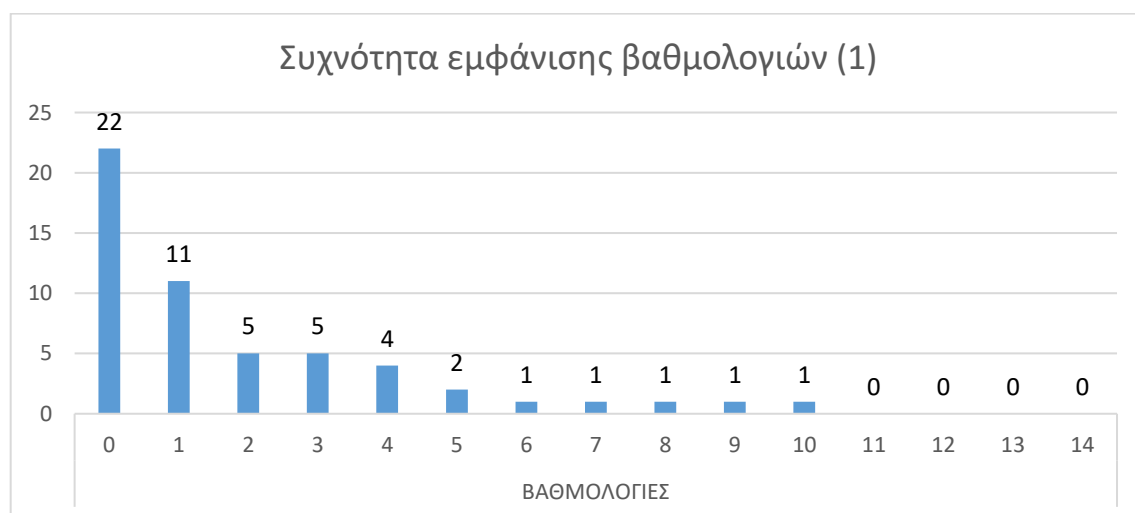
Μετά την καταμέτρηση των απαντήσεων, προχωρήσαμε σε περιγραφική στατιστική ανάλυση για κάθε κατανομή. Στη συνέχεια, προχωρήσαμε και σε επαγωγική στατιστική ανάλυση για κάθε δείγμα, διενεργώντας δύο τεστ κανονικότητας, το τεστ Kolmogorov-Smirnov και το τεστ Shapiro-Wilk. Ακόμα, διενεργήσαμε one-sample t-test με τιμή σύγκρισης το μηδέν για να ελέγξουμε αν η διδασκαλία που έχουν παρακολουθήσει οι μαθητές ήταν αποτελεσματική, δηλαδή σημαντικά διαφορετική του μηδενός. Ακόμα, συγκρίναμε τις δύο κατανομές εφαρμόζοντας έλεγχο t για εξαρτημένα δείγματα (paired samples t-test). Τέλος, αναλύσαμε τα λάθη των μαθητών ποσοτικά και ποιοτικά: μετρήσαμε τον αριθμό των κενών απαντήσεων σε κάθε τεστ, τις λανθασμένες απαντήσεις ανά συνθήκη και καταγράψαμε κάποιες μη ποσοτικοποιημένες παρατηρήσεις σχετικά με τις απαντήσεις των μαθητών.

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 28.0.0.0.

## 5.7 - Αποτελέσματα

### 5.7.1 - Ανάλυση δεδομένων 1<sup>ου</sup> Τεστ

Μετά από καταμέτρηση των σωστών και λανθασμένων απαντήσεων, η κατανομή των μαθητών ανά βαθμολογία, από το 0 έως το 14 (0 αν οι μαθητές δεν απάντησαν σωστά σε καμία πρόταση, 14 αν απάντησαν σωστά σε όλες), είναι η εξής για το ΤΕΣΤ 1:



Εικόνα 9 - Συχνότητα εμφάνισης βαθμολογιών από το 0 (καμία σωστή απάντηση) ως το 14 (όλες οι απαντήσεις σωστές) για το Τεστ 1

Όπως φαίνεται από το παραπάνω ραβδόγραμμα, μόλις 3 από τους 54 μαθητές του δείγματος (5,56%) απάντησαν σωστά σε περισσότερες από τις μισές ερωτήσεις, ενώ η επικρατούσα τιμή είναι το 0 (40,7% των μαθητών). Στο θηκόγραμμα, οι τρεις προαναφερθείσες βαθμολογίες

ήταν οι μόνες που εμφανίστηκαν ως ακραίες τιμές. Τρία γραπτά αποκλείστηκαν ως άκυρα (απουσία απαντήσεων, απόντες στο 2<sup>ο</sup> Τεστ). Αναλυτικά, οι στατιστικοί δείκτες του δείγματος φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 18 - Στατιστικοί δείκτες για το ΤΕΣΤ 1 (μέτρα θέσης, μέτρα κατανομής)

N	Έγκυρα	54
	Άκυρα	3
Μέσος όρος		1,87
Τυπικό σφάλμα μέσου όρου		,331
Διάμεσος		1,00
Επικρατούσα τιμή		0
Τυπική απόκλιση		2,434
Διακύμανση		5,926
Λοξότητα		1,526
Τυπικό σφάλμα λοξότητας		,325
Κύρτωση		1,718
Τυπικό σφάλμα κύρτωσης		,639
Εύρος		9
Ελάχιστη τιμή		0
Μέγιστη τιμή		9
Εκατοστημόρια	25	,00
	50	1,00
	75	3,00

Όπως προκύπτει τόσο από το ραβδόγραμμα όσο και από τον παραπάνω πίνακα, η κατανομή του δείγματος δεν είναι κανονική, αλλά εμφανίζει αριστερή λοξότητα. Διενεργήσαμε δύο ελέγχους κανονικότητας, το τεστ Kolmogorov-Smirnov και το τεστ Shapiro-Wilk, για να επιβεβαιώσουμε την παρατήρηση.

Πίνακας 19 - Έλεγχος κανονικότητας της κατανομής για το Τεστ 1

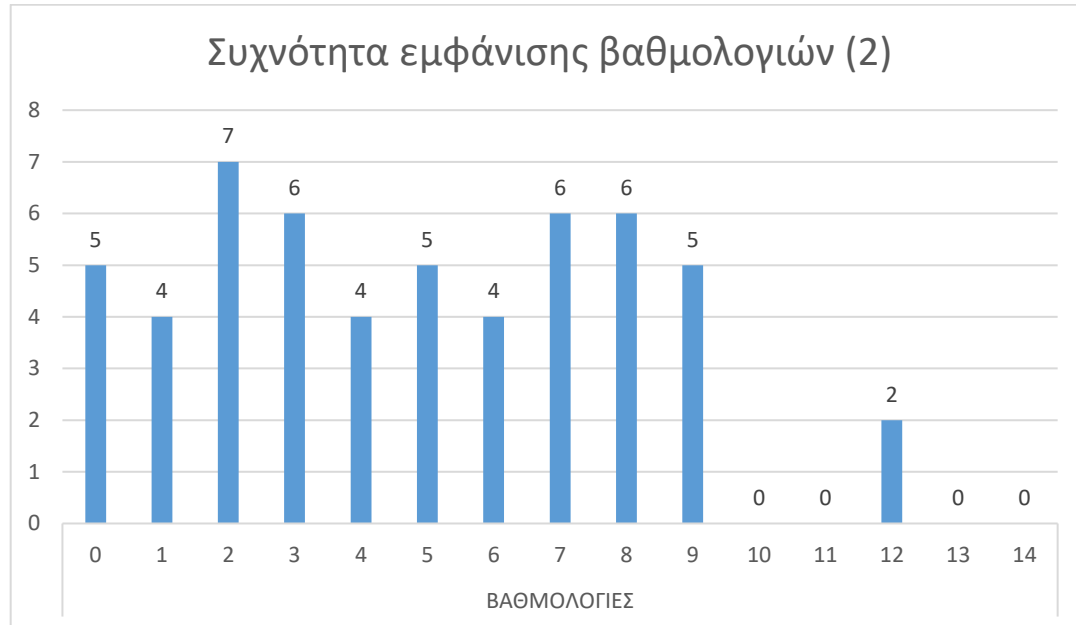
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Σημαντ.	Statistic	df	Σημαντ.
ΤΕΣΤ 1	,251	54	<,001	,771	54	<,001

Παρατηρούμε πως η σημαντικότητα είναι μικρότερη του  $\alpha=0,001$  και στα δύο τεστ, συνεπώς η υπόθεση της κανονικότητας απορρίπτεται (η κατανομή είναι μη κανονική).

Στη συνέχεια, διενεργήσαμε one-sample t-test με τιμή σύγκρισης το μηδέν για να ελέγξουμε αν η διδασκαλία που έχουν παρακολουθήσει οι μαθητές ήταν αποτελεσματική, δηλαδή σημαντικά διαφορετική του μηδενός. Πράγματι, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι ο μέσος όρος 1,87, παρότι χαμηλός, είναι σημαντικά διαφορετικός του μηδενός ( $p<\alpha=0,001$ ). Συνεπώς, η διδασκαλία που έχουν δεχτεί οι μαθητές για την παραδοσιακή συντακτική ανάλυση είχε κάποιο μαθησιακό αποτέλεσμα.

### 5.7.2 - Ανάλυση δεδομένων 2<sup>ου</sup> Τεστ

Μετά από αναλυτική καταμέτρηση των βαθμολογιών των μαθητών (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5), η κατανομή των μαθητών ανά βαθμολογία στο ΤΕΣΤ 2 αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα:



Εικόνα 10 - Συχνότητα εμφάνισης βαθμολογιών από το 0 (καμία σωστή απάντηση) ως το 14 (όλες οι απαντήσεις σωστές) για το Τεστ 2

Στο δεύτερο τεστ, 13 στους 54 μαθητές απάντησαν σωστά σε περισσότερες από τις μισές απαντήσεις, ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό του Τεστ 1 (24.07%). Ωστόσο, η πλειοψηφία των μαθητών εξακολουθεί να βρίσκεται κάτω από τη βάση, ενώ η επικρατούσα τιμή είναι το 2. Επτά γραπτά αποκλείστηκαν από την ανάλυση λόγω μη απάντησης ή λόγω απουσίας των μαθητών στο 1ο Τεστ. Οι στατιστικοί δείκτες του δείγματος είναι οι εξής:

Πίνακας 20 - Στατιστικοί δείκτες για το ΤΕΣΤ 2 (μέτρα θέσης, μέτρα κατανομής)

N	Έγκυρα	54
	Άκυρα	7
Μέσος όρος		4,81
Τυπικό σφάλμα μέσου όρου		,434
Διάμεσος		5,00
Επικρατούσα τιμή		2
Τυπική απόκλιση		3,186
Διακύμανση		10,154
Λοξότητα		,241
Τυπικό σφάλμα λοξότητας		,325
Κύρτωση		-,786



Τυπικό σφάλμα κύρτωσης	,639	
Εύρος	12	
Ελάχιστη τιμή	0	
Μέγιστη τιμή	12	
Εκατοστημόρια	25	2,00
	50	5,00
	75	7,25

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως η κατανομή πληροί τις προϋποθέσεις της κανονικότητας. Εφαρμόσαμε τα τεστ κανονικότητας για να ελέγξουμε αυτή την παρατήρηση:

Πίνακας 21 - Έλεγχος κανονικότητας της κατανομής για το Τεστ 2

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Σημαντ.	Statistic	df	Σημαντ.
ΤΕΣΤ 2	,123	54	,041	,952	54	,031

Παρατηρούμε πως η σημαντικότητα είναι μεγαλύτερη από το  $\alpha=0,001$ , συνεπώς η υπόθεση της κανονικότητας δεν απορρίπτεται (η κατανομή είναι κανονική). Στη συνέχεια, διενεργήσαμε one-sample t-test με τιμή σύγκρισης το μηδέν για να ελέγξουμε αν η διδασκαλία των εννοιών του συμπληρώματος και του προσαρθήματος ήταν αποτελεσματική, δηλαδή σημαντικά διαφορετική του μηδενός. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι ο μέσος όρος 4,81 είναι σημαντικά διαφορετικός του μηδενός ( $p<\alpha=0,001$ ). Συνεπώς, η διδασκαλία της σύγχρονης συντακτικής ανάλυσης είχε μαθησιακό αποτέλεσμα.

### 5.7.3 - Σύγκριση μετρήσεων

Συνοπτικά, τα στοιχεία των δύο μετρήσεων είναι τα εξής:

Πίνακας 22 - Σύγκριση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των δύο μετρήσεων

	ΤΕΣΤ 1	ΤΕΣΤ 2
Μέσος όρος (M)	1,87	4,81
Τυπική απόκλιση (σ)	2,434	3,186

Παρατηρούμε μεταξύ των μέσων όρων διαφορά 2,94 μονάδων. Για να ελέγξουμε αν αυτή η διαφορά απόδοσης των υποκειμένων στο ΤΕΣΤ 1 και στο ΤΕΣΤ 2 είναι στατιστικά σημαντική, εφαρμόσαμε έλεγχο t για εξαρτημένα δείγματα (paired samples t-test).

Πίνακας 23 - Αποτελέσματα Ελέγχου t για εξαρτημένα δείγματα

	M	σ	Διαφορές ζεύγους			t	df	Σημαντικότητα	
			T.σφάλμα μέσου	95% Διάστημα Κατώτατο	Εμπιστοσύνης Ανώτατο			One-Sided p	Two-Sided p
ΤΕΣΤ 1 - ΤΕΣΤ 2	-2,944	2,702	,368	-3,682	-2,207	-8,009	53	<,001	<,001

Παρατηρώντας στον πίνακα τα αποτελέσματα του ελέγχου t διαπιστώνουμε πως η σημαντικότητα p είναι μικρότερη από επίπεδο σημαντικότητας που έχουμε ορίσει στο  $\alpha=0,001$ . Συνεπώς, η διαφορά στην επίδοση των μαθητών στα δύο τεστ είναι στατιστικά

σημαντική. Φαίνεται δηλαδή ότι η διδασκαλία της σύγχρονης συντακτικής θεωρίας είχε μεγαλύτερη επίδραση στην ικανότητα των μαθητών για συντακτική ανάλυση.

#### 5.7.4 - Ανάλυση λαθών - Λάθη ανά κατηγορία

Παρότι δεν προβλέπεται από τον αρχικό σχεδιασμό, θεωρήσαμε ότι θα είναι σημαντικό, πέρα από την καταμέτρηση των σωστών απαντήσεων, να σταθούμε και σε μια ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των λαθών των μαθητών.

Σημαντικό σε αυτή την έρευνα είναι ότι μεγάλο ποσοστό των λαθών προήλθε από κενές απαντήσεις, δηλαδή προτάσεις για τις οποίες οι μαθητές δεν έδωσαν καμία απάντηση ή έγραψαν κάτι μη έγκυρο. Η διαφορά ανάμεσα στο 1<sup>ο</sup> και το 2<sup>ο</sup> Τεστ είναι μεγάλη:

Πίνακας 24 - Κενές απαντήσεις: αριθμός και ποσοστά

	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ			
	ΣΩΣΤΑ	ΛΑΘΟΣ	Κ.Α.	ΣΥΝΟΛΟ
ΤΕΣΤ 1	101 (13,36%)	465 (61,51%)	<b>190 (25,13%)</b>	756 (100%)
ΤΕΣΤ 2	260 (34,39%)	451 (59,66%)	<b>45 (5,95%)</b>	756 (100%)

Στο 1<sup>ο</sup> Τεστ, οι 190 κενές απαντήσεις κατανέμονται σε 31 (από τους 54) μαθητές, δηλαδή το 57% του δείγματος άφησε τουλάχιστον μία απάντηση κενή. Συγκριτικά, στο 2<sup>ο</sup> Τεστ μόνο 11 μαθητές άφησαν κενές απαντήσεις, δηλαδή το 20%. Ακόμα, αν δεν υπολογιστούν οι κενές απαντήσεις, η διαφορά των λανθασμένων απαντήσεων στα δύο τεστ δε φαίνεται μεγάλη, παρότι εξακολουθούν να είναι περισσότερα για το 1<sup>ο</sup> Τεστ.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η κατανομή των λανθασμένων απαντήσεων ανά συνθήκη, δηλαδή σε ποιες προτάσεις/συντακτικά φαινόμενα οι μαθητές είχαν περισσότερα λάθη και σε ποιες λιγότερα.

Πίνακας 25 - Αριθμός λαθών ανά συνθήκη

Κατηγορίες (Αριθμός αντικειμένου στο Τεστ)	Αριθμός λαθών	
	ΤΕΣΤ 1	ΤΕΣΤ 2
<b>ΑΑρ(5)-Συμπλ.ρ(3)</b>	<b>37</b>	<b>25</b>
ΕΑρ(3)-Συμπλ.ρ(4)	37	39
ΕΑρ(10) -Συμπλ.ρ(8)	40	41
<b>Δοτ.πρ.(12)-Συμπλ.ρ(9)</b>	<b>49</b>	<b>36</b>
<b>Ετερ.πρ.(2)-Συμπλ.ουσ.(12)</b>	<b>51</b>	<b>36</b>
<b>Ετερ.πρ.(4)-Συμπλ.επιθ.(10)</b>	<b>51</b>	<b>46</b>
<b>Ετερ.πρ.(9)-Προσαρτ.επιθ.(2)</b>	<b>53</b>	<b>19</b>
<b>Ετερ.πρ.(13)-Συμπλ.επιρρ.(1)</b>	<b>54</b>	<b>29</b>
<b>Ετερ.πρ.(14)-Προσαρτ.επιρρ.(7)</b>	<b>51</b>	<b>21</b>
<b>Ομοιοπτ.πρ.(8)-Προσαρτ.ουσ.(11)</b>	<b>46</b>	<b>34</b>
<b>Επιρρ.πρ.(7)-Προσαρτ.ρ(13)</b>	<b>54</b>	<b>47</b>
Επιρρ.πρ.(11)-Προσαρτ.ρ(14)	51	54
<b>Εμπροθ.πρ.(1)-Συμπλ.προθ.(5)</b>	<b>40</b>	<b>33</b>
Εμπροθ.πρ.(6)-Συμπλ.προθ.(6)	41	41

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι τα λάθη των μαθητών ήταν περισσότερα για το Τεστ 1 στα 10 από τα 14 τεμάχια (με έντονα γράμματα στον πίνακα). Αντίστοιχα, στο 2<sup>ο</sup> Τεστ

οι μαθητές είχαν περισσότερα λάθη σε 3 τεμάχια, αλλά η διαφορά είναι μικρή, καθώς δεν ξεπερνά τις 3 μονάδες σε κανένα από τα τεμάχια. Υπήρχε και 1 τεμάχιο στο οποίο δεν υπάρχει καμία διαφορά (Εμπροθ.πρ.-Συμπλ.προθ. στην πρόταση 6). Από την άλλη πλευρά, τα λάθη στα περισσότερα τεμάχια είναι πάνω από το 50%, δηλαδή τα περισσότερα τεμάχια απαντήθηκαν λάθος από τους περισσότερους μαθητές. Το ποσοστό των μαθητών που απάντησε λάθος το κάθε τεμάχιο φαίνεται στους παρακάτω πίνακες (με αύξουσα σειρά):

Πίνακας 26 - Λανθασμένες απαντήσεις ανά συνθήκη σε αύξουσα διάταξη

Κατηγορίες (Αριθμός αντικείμενου) στο Τεστ 1	Ποσοστό μαθητών που απάντησε λάθος
Άμεσο αντικείμενο (5)	69%
Έμμεσο αντικείμενο (3)	69%
Έμμεσο αντικείμενο (10)	74%
Εμπρόθετος επιρρηματικός προσδιορισμός (1)	74%
Εμπρόθετος επιρρηματικός προσδιορισμός (6)	76%
Ομοιόπτωτος ονοματικός προσδιορισμός (8)	85%
Δοτική προσωπική (12)	91%
Ετερόπτωτος ονοματικός προσδιορισμός (2)	94%
Ετερόπτωτος ονοματικός προσδιορισμός (4)	94%
Ετερόπτωτος ονοματικός προσδιορισμός (14)	94%
Επιρρηματικός προσδιορισμός (11)	94%
Ετερόπτωτος ονοματικός προσδιορισμός (9)	98%
Ετερόπτωτος ονοματικός προσδιορισμός (13)	100%
Επιρρηματικός προσδιορισμός (7)	100%

Κατηγορίες (Αριθμός αντικείμενου) στο Τεστ 2	Ποσοστό μαθητών που απάντησε λάθος
Προσάρτημα επιθέτου (2)	35%
Προσάρτημα επιρρήματος (7)	39%
Συμπλήρωμα ρήματος (3)	46%
Συμπλήρωμα επιρρήματος (1)	54%
Συμπλήρωμα πρόθεσης (5)	61%
Προσάρτημα ουσιαστικού (11)	63%
Συμπλήρωμα ρήματος (9)	67%
Συμπλήρωμα ουσιαστικού (12)	67%
Συμπλήρωμα ρήματος (4)	72%
Συμπλήρωμα ρήματος (10)	76%
Συμπλήρωμα πρόθεσης (6)	76%
Συμπλήρωμα επιθέτου (10)	85%
Προσάρτημα ρήματος (13)	87%
Προσάρτημα ρήματος (14)	100%

Μόλις 3 τεμάχια απαντήθηκαν λάθος σε ποσοστά κάτω του 50% και προέρχονται όλα από το 2<sup>ο</sup> Τεστ: η πρόταση 2 (προσάρτημα επιθέτου-ετερόπτωτος προσδιορισμός), η πρόταση 3 (συμπλήρωμα ρήματος-άμεσο αντικείμενο) και η πρόταση 7 (προσάρτημα επιρρήματος-ετερόπτωτος προσδιορισμός). Στο Τεστ 1, οι μαθητές φαίνεται πως είναι πιο εξοικειωμένοι με τα συμπληρώματα του ρήματος που υπάρχουν και στη νέα ελληνική (άμεσο και έμμεσο αντικείμενο) και τους εμπρόθετους προσδιορισμούς (πιθανώς διαφανείς λόγω της πρόθεσης). Περισσότερο δυσκολεύτηκαν με τους ετερόπτωτους και τους επιρρηματικούς

προσδιορισμούς. Στο Τεστ 2, όμως, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν σε διαφορετικά φαινόμενα, αφού τα συμπληρώματα του ρήματος (αντικείμενα και δοτική προσωπική) βρίσκονται χαμηλότερα στη λίστα. Μόνο τα προσάρτηματα ρήματος (επιρρηματικοί προσδιορισμοί) βρίσκονται στην ίδια θέση, δηλαδή στο τέλος της λίστας.

Το γεγονός ότι στο Τεστ 1 τα αντικείμενα του ρήματος συγκεντρώνουν τα χαμηλότερα ποσοστά λαθών υποδεικνύει πως οι μαθητές είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με αυτές τις κατηγορίες. Αυτό επιβεβαιώνεται και από σημειώσεις 10 μαθητών πάνω στα γραπτά τους, όπου είχαν σημειώσει στις προτάσεις - έστω κι αν δεν ήταν ζητούμενο - τις θέσεις Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο προκειμένου να βοηθηθούν στη συντακτική ανάλυση. Οι σημειώσεις αυτές δεν ήταν πάντα σωστές και δεν χρησιμοποιήθηκαν για όλες τις προτάσεις, αλλά υποδεικνύουν ότι οι μαθητές είναι πιο εξοικειωμένοι με τους βασικούς όρους της πρότασης. Προς αυτή την κατεύθυνση μας οδηγεί και το γεγονός ότι έξι μαθητές υπεργενίκευσαν και χαρακτήρισαν όλες τις προτάσεις είτε ως Άμεσα αντικείμενα είτε ως Έμμεσα αντικείμενα (Μαθητές 15, 44, 46, 47, 48, 53, ενώ ο Μαθητής 29 χρησιμοποίησε και την κατηγορία «Δοτική προσωπική»).

Τέλος, μετρήσαμε σε πόσες απαντήσεις απουσίαζε είτε μόνο η λέξη εξάρτησης είτε μόνο η συντακτική κατηγορία (βλ. ενότητα 5.5, στην υποκατηγορία *Διόρθωση των τεστ*). Σε αρκετές απαντήσεις οι μαθητές είχαν καταγράψει τη συντακτική κατηγορία αλλά όχι τη λέξη εξάρτησης: σε 169 απαντήσεις για το Τεστ 1 και σε 68 απαντήσεις για το Τεστ 2. Για παράδειγμα:

(99) **Πολλῶ** ἀσφαλῆστερον τὴν πόλιν κατοικήσομεν.

Απάντηση: Προσάρτημα [Μαθητής 29 - Τεστ 2<sup>ο</sup>]

[Ορθή απάντηση: Προσάρτημα στο ἀσφαλῆστερον (χωρίς λέξη εξάρτησης)]

Ωστόσο, δεν βρήκαμε ούτε μία απάντηση όπου οι μαθητές είχαν καταγράψει μόνο τη λέξη εξάρτησης χωρίς να δηλώσουν τη συντακτική κατηγορία. Ακόμα, παρατηρήσαμε ότι σε ορισμένες προτάσεις για να δηλώσουν τη λέξη εξάρτησης επηρεάστηκαν λανθασμένα από την εγγύτητα κάποιου όρου της πρότασης, π.χ. στο Τεστ 1 στην πρόταση 13. Δηλαδή στην πρόταση:

(100) Οἱ παῖδες ἀπρεπῶς **τοῖς** τῶν προγόνων **ἔργοις** ἔπραξαν.

αρκετοί μαθητές δήλωσαν ως λέξη εξάρτησης τη λέξη *προγόνων* ή *ἔπραξαν* αντί για το επίρρημα *ἀπρεπῶς* που ήταν η σωστή απάντηση.

Αυτές οι παρατηρήσεις μας οδηγούν να αμφισβητήσουμε σε ποιο βαθμό οι μαθητές κατανοούν τη σχέση εξάρτησης μεταξύ δύο λέξεων και την ιεραρχική δομή της γλώσσας.

#### 5.7.5 - Περιορισμοί της έρευνας

Ο σημαντικότερος περιορισμός ήταν η σύντομη διάρκεια των διδασκαλιών, που ουσιαστικά διήρκεσαν μόλις 30 λεπτά, καθώς 15 λεπτά της διδακτικής ώρας αφιερώθηκαν στα τεστ. Ακόμα, ο περιορισμός της πειραματικής διδασκαλίας σε δύο διδακτικές ώρες μας ανάγκασε να διδάξουμε στους μαθητές τους όρους του συμπληρώματος και του προσαρτήματος χωρίς να έχουν διδαχθεί πρώτα η φραστική ή η ιεραρχική δομή. Ωστόσο, ο περιορισμός αυτός ήταν απαραίτητος προκειμένου να μπορέσουμε να εξασφαλίσουμε τη διεξαγωγή του πειράματος.

Δεύτερος περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι ορισμένες από τις χρήσεις της δοτικής που συμπεριλάβαμε (π.χ. συμπλήρωμα ουσιαστικού/ετερόπτωτος προσδιορισμός) δεν είναι τόσο συχνόχρηστα όσο, για παράδειγμα, οι βασικοί όροι της πρότασης. Ωστόσο, επιλέξαμε το συγκεκριμένο φαινόμενο επειδή θέλαμε να εστιάσουμε στην πολυπλοκότητα και τον μεγάλο αριθμό των παραδοσιακών όρων, ειδικά όσων αφορά τις λειτουργίες των πτώσεων. Εξάλλου, οι μαθητές δεν τα πήγαν καλύτερα σε πιο συχνόχρηστες λειτουργίες της δοτικής, όπως το έμμεσο αντικείμενο και η δοτική προσωπική.

## 6. Συμπεράσματα

Η σύντομη αυτή ερευνητική μελέτη προσπάθησε να εξετάσει, σε θεωρητικό και πειραματικό επίπεδο, κατά πόσο η χρήση των όρων και του τρόπου ανάλυσης της σύγχρονης συντακτικής θεωρίας (κατά βάση, Γενετική και Λειτουργική Γραμματική) θα μπορούσε να αποβεί χρήσιμη στη συντακτική ανάλυση των αρχαίων ελληνικών κειμένων στη Β΄θμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Ως κατάλληλο θέμα (μελέτη περίπτωσης) επιλέχθηκε η δοτική πτώση καθώς η διδασκαλία της παρουσιάζει πολλές προκλήσεις σε θεωρητικό και διδακτικό επίπεδο (βλ. Ενότητα 5.1).

Σε θεωρητικό επίπεδο αναλύθηκαν τα πλεονεκτήματα, αλλά και τα ζητήματα που ανακύπτουν από μια ενδεχόμενη αντικατάσταση της παραδοσιακής ορολογίας από τη σύγχρονη θεωρία (βλ. Κεφάλαιο 4). Σε πειραματικό επίπεδο, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αναδεικνύουν τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη συντακτική ανάλυση του πρωτότυπου αρχαιοελληνικού λόγου, γεγονός που συμβαδίζει με την απαρξία που εκφράζουν για αυτό το κομμάτι του μαθήματος στις υπάρχουσες έρευνες (βλ. Ενότητα 3.3.2.3). Επιπλέον, θεωρούμε ότι ο στόχος των Προγραμμάτων Σπουδών σχετικά με την εκμάθηση των όρων της συντακτικής ανάλυσης δεν επιτυγχάνεται. Ασφαλώς, τα Προγράμματα Σπουδών δε θέτουν συγκεκριμένο ποσοστό επιτυχίας, αλλά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε σωστά σε ποσοστό κάτω του 50 % θεωρούμε ότι μας επιτρέπει να εξαγάγουμε αυτό το συμπέρασμα. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με την έρευνα του Συμεωνίδη (2020), ο οποίος ανέλυσε 260 γραπτά μαθητών από τις Πανελλαδικές εξετάσεις και εντόπισε δυσκολία στην επίλυση παρόμοιων συντακτικών ασκήσεων. Συνεπώς, τα αποτελέσματα του πειράματος συμβαδίζουν με τα συμπεράσματα του θεωρητικού μέρους της εργασίας (βλ. Κεφάλαιο 3): η παραδοσιακή συντακτική ορολογία είναι υπερβολικά περίπλοκη για να την κατανοήσουν οι μαθητές, πόσο μάλλον για να τη χρησιμοποιήσουν επικοινωνιακά κατά την προσπάθεια προσπέλασης του κειμένου.

Όσον αφορά τους πιο σύγχρονους θεωρητικούς όρους «συμπλήρωμα» και «προσάρτημα», φαινομενικά η διδασκαλία τους δεν έχει πάλι αποδώσει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ωστόσο, θεωρούμε ότι αυτό δεν ισχύει ακριβώς, κυρίως για τους εξής λόγους:

- Λόγω του χρονικού περιορισμού, οι μαθητές διδάχθηκαν τους νέους όρους απομονωμένους από το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται.
- Σε μία υποτιθέμενη εφαρμογή της πρότασής μας με πραγματικούς σχολικούς-διδακτικούς όρους οι μαθητές θα πρέπει να έχουν πάνω από μία διδακτική ώρα στη διάθεσή τους για να εξοικειωθούν με τους όρους, καθώς είναι οι μόνες συντακτικές θέσεις που υπάρχουν στη σύγχρονη θεωρία.
- Οι μαθητές είχαν υψηλότερη επίδοση στη χρήση αυτών των όρων που διδάχθηκαν για 30 λεπτά παρά στη χρήση των παραδοσιακών όρων τους οποίους διδάχθηκαν επί 3 χρόνια.

Με άλλα λόγια, αυτό που αποδεικνύει η συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι η διδασκαλία του συμπληρώματος και του προσαρτήματος δεν είναι κατάλληλη αν διαρκεί μόλις 30 λεπτά και δεν έπεται άλλων βασικών εννοιών της σύγχρονης σύνταξης όπως η ιεραρχική δομή της πρότασης.

Επίσης, το πολύ υψηλό ποσοστό κενών απαντήσεων, ειδικά στο 1ο Τεστ, εγείρει το ερώτημα κατά πόσο ο συγκεκριμένος τύπος άσκησης είναι κατάλληλος για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των συντακτικών γνώσεων των μαθητών. Πρόκειται μάλιστα για τον πιο συχνό

τύπο συντακτικής άσκησης στα διδακτικά εγχειρίδια. Αν εξετάσουμε, όμως, το είδος των ικανοτήτων που εξετάζει καταλαβαίνουμε ότι για την επίλυσή της δεν αρκεί η κατανόηση της συντακτικής θεωρίας - παραδοσιακής ή νέας - αλλά και η απομνημόνευσή της. Θεωρούμε κατάλληλη τη μετατόπιση σε ασκήσεις που εστιάζουν στην γραπτή κατανόηση χωρίς την παρεμβολή της συντακτικής ορολογίας, όπως:

Να κυκλώσετε τη σωστή απάντηση:

Δαρεῖος παρεῖχε τῷ Κύρῳ/τόν Κύρον χρήματα.

Τοὺς ξένους/Τοῖς ξένοις ἀδικεῖ σφόδρα. κ.τ.λ.

Στην παρακάτω άσκηση, η οποία είναι συχνή σε εγχειρίδια διδασκαλίας Γ2, δεν χρησιμοποιείται καθόλου μεταγλώσσα, όμως για την επίλυσή της είναι απαραίτητο να κατανοεί ο μαθητής τη νοηματική διαφορά ανάμεσα στη δοτική και την αιτιατική και αυτό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση της βασικής σημασίας της δοτικής. Γενικότερα, θεωρούμε ότι πρέπει να αξιοποιηθεί η Γ2 και τα πορίσματα της έρευνάς της στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής (βλ. τον παραλληλισμό στο Κεφάλαιο 3). Ο λόγος που προτείνουμε την απομάκρυνση από τη χρήση μεταγλώσσας στις ασκήσεις που στοχεύουν στην κατανόηση των συντακτικών φαινομένων είναι ότι στόχος τέτοιων ασκήσεων θα πρέπει να είναι η ενίσχυση της σύνδεσης σημαίνον-σημαινόμενο (π.χ. ουσιαστικό + -ω/η = «σε κάποιον, για κάποιον») και όχι της σύνδεσης σημαίνον - μεταγλώσσα - σημαίνόμενο (π.χ. ουσιαστικό + -ω/η = δοτική = «σε κάποιον, για κάποιον»). Ασκήσεις όπως αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στο παρόν πείραμα εξασκούν τη σύνδεση γλωσσικού τύπου (που παρέχεται από την άσκηση) και μεταγλώσσας (που είναι το ζητούμενο). Θα έλεγε κανείς ότι είναι απαραίτητο να κατανοεί ο μαθητής τη σημασιολογική λειτουργία της δομής για να μπορέσει να την αντιστοιχήσει με τον σωστό μεταγλωσσικό όρο. Πράγματι, αλλά η αποτυχία των μαθητών να το κάνουν αυτό, ακόμα και για συχνές χρήσεις της δοτικής όπως το έμμεσο αντικείμενο, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η παρεμβολή της μεταγλώσσας εμποδίζει τη σύνδεση συντακτικής δομής-σημασιολογικής λειτουργίας.

Ασφαλώς, δεν προτείνουμε την κατάργηση της μεταγλώσσας, καθώς η διδασκαλία χωρίς μεταγλώσσα έχει αποδειχτεί ανεπιτυχής (βλ. επικοινωνιακή προσέγγιση για Γ1 και Γ2 στο Κεφάλαιο 3), αλλά τον περιορισμό της στην παρουσίαση των δεδομένων, στην επικοινωνία μαθητών-διδασκόντων και στη διασάφηση δύσκολων σημείων των κειμένων. Προτάσεις που συμφωνούν με ένα τέτοιο είδος διδασκαλίας είναι προτάσεις όπως του Μπασλή (1997) που δίνουν έμφαση στην αναγνώριση και όχι στην αναπαραγωγή τύπων ή προτάσεις όπως των Βοσκού και Παπακωνσταντίνου (1992), Κακριδή (1994) και Λυπουρλή (2011) που δε δίνουν έμφαση στην εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής γραμματικής και συνεπώς της συντακτικής ορολογίας. Τέλος, στο ίδιο πνεύμα θα λειτουργούσε η χρήση του βιβλίου αναφοράς κατά τη διδασκαλία αλλά και την εξέταση των μαθητών, ώστε να μην υποχρεούνται οι μαθητές να αποστηθίζουν όλες τις διαφορετικές «συντακτικές» κατηγορίες. Το τελευταίο αποτελεί οδηγία του Υπουργείου Παιδείας για τη διδασκαλία στο Γυμνάσιο (Γενική Γραμματεία Π/θμιας, Δ/θμιας Εκπ/σης και Ειδικής Αγωγής 2023: 1), αλλά η οποία δεν εφαρμόζεται σύμφωνα με την εμπειρία μας και την επαφή μας με μαθητές και καθηγητές.

Ασφαλώς, όμως, μια μελλοντική έρευνα μεγαλύτερου εύρους, σε θεωρητικό και πειραματικό επίπεδο, θα μπορούσε να οδηγήσει σε ασφαλέστερα και πιο χρήσιμα ίσως συμπεράσματα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. John Wiley & Sons.
- Alexiadou, A., & Anagnostopoulou, E. (1998). Parametrizing AGR: Word order, V-movement and EPP-checking. *Natural Language & Linguistic Theory*, 16, 491-539.
- Anagnostopoulou, E., Mertyris, D. και Sevdali, C. (2022). High and Low Arguments in Northern and Pontic Greek. *Languages*, 7(3), 238.
- Andersen, R. (1984). *Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective*. *Cross-Linguistic Series on Second Language Research*. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, MA 01969.
- Atherton, C. και Blank, D. (2013). From Plato to Priscian. Στο Allan, K. (επιμ.) *The Oxford Handbook of the History of Linguistics*. Oxford University Press: 283-342.
- Bakker, D. 1998. Flexibility and consistency in word order patterns in the languages of Europe. Στο Siewierska, A. (επιμ.), *Constituent order in the languages of Europe*, 383–419. Mouton de Gruyter.
- Benvenuto, M. C. (2013). Genitive. Στο Giannakis, G. K., Bubenik, V., Crespo, E., Golston, C., Lianeri, A., Luraghi, S. και Matthaios, S. (Επίμ.). (2013). *Encyclopedia of ancient Greek language and linguistics*. Brill: 4-7
- Bernstein, B. (1962). Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and speech*, 5(4), 221-240.
- Bertrand, N. (2014). Apposition. *Encyclopedia of Greek Language and Linguistics*, 1, 143-147.
- Birdsong, D. (2019). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Lawrence Erlbaum.
- Blake, B. J. (1994). *Case*. Cambridge University Press.
- Blake, B. J. (2008). History of the Research on Case. Στο Malchukov, A. L. και Spencer, A. (επιμ.), *The Oxford Handbook of Case*. Oxford University Press.
- Bonin, P. (2004). *Mental lexicon: Some words to talk about words*. Nova Publishers.
- Browning, R. (2014). *Η ελληνική γλώσσα μεσαιωνική και νέα* (8<sup>η</sup> έκδ.). Εκδόσεις Παπαδήμας.
- Bruner, J. S. (2006). *In search of pedagogy volume I: The selected works of Jerome Bruner, 1957-1978*. Routledge.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Bussmann, H., (2006). *Routledge dictionary of language and linguistics* (Kazzazi, K. και Trauth, G. Μετάφρ. και επιμ.).Routledge.
- Butt, M. (2008). Modern approaches to case: an overview. Στο *The Oxford handbook of case*. Oxford: Oxford University Press.
- Carnie, A. (2013). *Syntax: A Generative Introduction* (3<sup>η</sup> έκδ.). Wiley-Blackwell.
- Cassio, A. C. (2018). Notes on the Origin and Diffusion of the -εσσι Datives. Στο Giannakis, G. K., Crespo, E. και Filos, P. (επιμ.). (2017). *Studies in Ancient Greek Dialects: From*



*Central Greece to the Black Sea.* De Gruyter: 189-196.  
<https://doi.org/10.1515/9783110532135>

- Chomsky, N. (1959). Chomsky, N. 1959. A review of BF Skinner's Verbal behavior. *Language*, 35 (1), 26–58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT press.
- Chomsky, N. (1986). *Barriers*. The MIT Press.
- Chomsky, N. (1988). *Lectures on government and binding: The Pisa lectures* (5<sup>η</sup> εκδ.). Walter de Gruyter.
- Chomsky, N. (1997). *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. The MIT press. (Πρώτη έκδοση: 1982)
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic structures*. Mouton de Gruyter. (Πρώτη έκδοση: 1957)
- Chomsky, N. (2015). *The Minimalist program. 20<sup>th</sup> anniversary edition*. The MIT Press.
- Clahsen, H., & Muysken, P. (1986). The availability of universal grammar to adult and child learners-a study of the acquisition of German word order. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)*, 2(2), 93-119.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. De Gruyter Mouton: 5(1-4,), 161-170.  
<https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Crespo, E., Conti, L. και Maquieira, H. (2003). *Sintaxis del griego clásico*. Madrid.
- Crystal, D. (2005). Speaking of writing and writing of speaking. Ανακτήθηκε από:  
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8313a92ff9a8f688060b9a326877fe6d0a4903b8>
- de la Villa, J. (2014). Functional Grammar and Greek. *Encyclopedia of Greek Language and Linguistics*, 1, 615-618.
- de Saussure, F. (1959/2011). *Course in general linguistics*. Columbia University Press.
- Ellis, N.C. και Wulff, S. (2015). Usage-Based Approaches to SLA. Στο VanPatten, B. και Williams, J. (επιμ.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (σσ. 75-90). Routledge.
- Epstein, S., S. Flynn και Martohardjono, G. (1996). Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research. *Brain and Behavioral Sciences* 19: 677–758.
- Epstein, S., S. Flynn και Martohardjono, G. (1998). The strong continuity hypothesis: some evidence concerning functional categories in adult L2 acquisition. Στο Flynn, S., Martohardjono, G. και O'Neil, W. (επιμ.), *The generative study of second language acquisition*. Lawrence Erlbaum: 61–77.
- Erickson, L. C. και Thiessen, E. D. (2015). Statistical learning of language: Theory, validity, and predictions of a statistical learning account of language acquisition. *Developmental Review*, 37, 66-108.

- Eubank, L. (1996). Negation in early German-English interlanguage: More valueless features in the L2 initial state. *Second language research*, 12(1), 73-106.
- Fábregas, A., Jiménez-Fernández, A. και Tubino, M. (2017). What's up with dative experiencers. *Romance languages and linguistic theory*, 12, 29-48.
- Flynn, S. και Martohardjono, G. (1994). Mapping from the initial state to the final state: the separation of universal principles and language-specific principles. Στο Lust, B., Suñer, M. και Whitman, J. (επιμ.), *Syntactic theory and first language acquisition: cross-linguistic perspectives.: Heads, projections and learnability*. Lawrence Erlbaum: 319–335.
- Frede, M. (1977, October). The origins of traditional grammar. Στο Butts, R. E. και Hintikka, J. (επιμ.). *Historical and Philosophical Dimensions of Logic, Methodology and Philosophy of Science: Part Four of the Proceedings of the Fifth International Congress of Logic, Methodology and Philosophy of Science, London, Ontario, Canada-1975*. Springer Netherlands: 51-79.
- Freidin, R. (2013). Brief History of Generative Grammar. In *Routledge Companion to Philosophy of Language*. Routledge: 909-930.
- Giannakis, G. K., Bubenik, V., Crespo, E., Golston, C., Lianeri, A., Luraghi, S. και Matthaios, S. (Επίμ.). (2013). *Encyclopedia of ancient Greek language and linguistics*. Brill.
- Goodwin, W.W. (1887). *Elementary Greek Grammar* (Αναθεώρ. έκδ.). Ginn & Company.
- Halliday, M.A.K. και Matthiessen, C. (2014). *An Introduction to Functional Grammar* (3<sup>η</sup> έκδ.). Hodder Arnold.
- Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B., & Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, 263-277.
- Hartung, C. V. (1962). The persistence of tradition in grammar. *Quarterly Journal of Speech*, 48(2), 174-186.
- Hawkins, R. (2001). *Second language syntax: A generative introduction*. Wiley-Blackwell.
- Heine, B. (1990). The dative in Ik and Kanuri. Στο *Studies in typology and diachrony*, John Benjamins B.V.: 129-149.
- Herbst, T. και Roe, I. (1996). How obligatory are obligatory complements?—An alternative approach to the categorization of subjects and other complements in valency grammar. *English Studies*, 77(2), 179-199.
- Hornstein, N. (2018). The minimalist program after 25 years. *Annual review of linguistics*, 4, 49-65. Ανακτήθηκε από <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-linguistics-011817-045452>
- Horrocks, G. (2010). *Greek: A History of the Language and its Speakers*. Wiley-Blackwell.
- Hovav, M. R. και Levin, B. (2008). The English dative alternation: The case for verb sensitivity. *Journal of linguistics*, 44(1), 129-167.

- Humbert, J. (1960). *Syntaxe grecque* (3<sup>η</sup> εκδ.). Librairie C. Klincksieck.
- Jannaris, A.N. (1897). *An Historical Greek Grammar: Chiefly of the Attic Dialect*. MacMillan and CO., Limited.
- Kalerante, E., Nikolidakis, S. και Georgopoulou, E. (2010). The teaching of Ancient Greek as a foreign language, for students of immigrant status, at the high school and Lyceum educational levels in Greece. *Proceedings of The International Symposium on Using Corpora in Contrastive and Translation Studies 2010 Conference (UCCTS2010)*. [https://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/corpus/UCCTS2010Proceedings/papers/Nikolidakis\\_et\\_al.pdf](https://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/corpus/UCCTS2010Proceedings/papers/Nikolidakis_et_al.pdf)
- Larsen-Freeman, D. και Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching 3rd edition-Oxford handbooks for language teachers*. Oxford university press.
- Lavidas, N. (2013). Null and cognate objects and changes in (in) transitivity: Evidence from the history of English. *Acta Linguistica Hungarica*, 60(1), 69-106.
- Lavidas, N. (2015). The Greek Septuagint and Language Change at the Syntax-Semantics Interface: From 'Null' to Pleonastic Object Pronouns. *Language change at the Syntax-Semantic Interface*. De Gruyter Mouton: 153-181.
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67.
- Levin, S. R. (1960). Comparing traditional and structural grammar. *College English*, 21(5), 260-265.
- Lobeck, A. και Denham, K. (2014). *Navigating English grammar: A guide to analyzing real language*. Wiley-Blackwell..
- Luraghi, S. (2003). *On the meaning of prepositions and cases: The expression of semantic roles in Ancient Greek* (Vol. 67). John Benjamins Publishing.
- Mackridge, P. (2009). *Language and national identity in Greece, 1766-1976*. Oxford University Press, USA.
- MacMahon, M. K. (2013). Orthography and the early history of phonetics. In *The Oxford handbook of the history of linguistics*. Oxford University Press: 105-122.
- Malchukov, A. και Spencer, A. (2008). *The Oxford handbook of case*. Oxford: Oxford University Press.
- Maligkoudi, C., Tolakidou, P., & Chiona, S. (2018). "It is not bilingualism. There is no communication": Examining Greek teachers' views towards refugee children's bilingualism: A case study. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 95-107.
- Matthews, P. H. (2007). *The concise Oxford dictionary of linguistics*. Oxford University Press.
- Matthews, P. H. (2019). *What Graeco-Roman grammar was about*. Oxford University Press.
- Matthiessen, C. και Halliday, M.A.K. (2009). *Systemic Functional Grammar: A First Step Into The Theory*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/profile/Christian-Matthiessen/publication/265398862\\_SYSTEMIC\\_FUNCTIONAL\\_GRAMMAR\\_A\\_FIRST](https://www.researchgate.net/profile/Christian-Matthiessen/publication/265398862_SYSTEMIC_FUNCTIONAL_GRAMMAR_A_FIRST)

[STEP INTO THE THEORY/links/54b513ef0cf28ebe92e4bacf/SYSTEMIC-FUNCTIONAL-GRAMMAR-A-FIRST-STEP-INTO-THE-THEORY.pdf](https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136)

- Meinunger, A. (2006). Remarks on the projection of dative arguments in German. *Datives and other cases*, 79-101.
- Michelioudakis, D. και Kapogianni, E. (2013). Ethical datives: A puzzle for syntax, semantics, pragmatics, and their interfaces. Στο Folli, R., Sevdali, C. και Truswell, R. (Eds.). (2013). *Syntax and its limits*. Oxford Studies in Theoretical.
- Miller, J. E. και Brown, E. K. (2013). *The Cambridge dictionary of linguistics*. Cambridge University Press.
- Morwood, J. (2001). *The Oxford Grammar of Classical Greek*. Oxford University Press.
- Mulroy, D. (2006). *Traditional Grammar*. Elsevier.
- Næss, Å. (2008). Varieties of dative. Στο *The Oxford handbook of case*. Oxford: Oxford University Press.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language learning*, 50(3), 417-528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition* (2<sup>η</sup> έκδ.). Routledge.
- Ortega, L. (2019). Second Language Acquisition as a Road to Bilingualism. Στο De Houwer, A. και Ortega, L. (εκδ.) *The Cambridge Handbook of Bilingualism*. Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2019). Second language acquisition as a road to bilingualism. Στο De Houwer, A. και Ortega, L. (επιμ.). *The Cambridge handbook of bilingualism*. Cambridge University Press: 408-434.
- Payne, T. E. (2010). Noun Complements vs. Post-Nominal Modifiers. Στο *Understanding English Grammar*. Ανακτήθηκε από <https://darkwing.uoregon.edu/~tpayne/UEG/UEG-additionalreading-ch9-nouncomplements.pdf>
- Renoir, A. (1961). Traditional grammar or structural linguistics: A buyer's point of view. *College English*, 22(7), 484-488.
- Richards, J. C., και Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Robins, R. H. (1997). *A short history of linguistics* (4<sup>η</sup> έκδ.). Routledge.
- Rothman, J. και Slabakova, R. (2018). The generative approach to SLA and its place in modern second language studies. *Studies in second language acquisition*, 40(2), 417-442.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge university press.
- Schwartz, B. D. και Sprouse, R. A. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second language research*, 12(1), 40-72.
- Schwyzler, E. (1950). *Griechische Grammatik*, II, Beck, München.

- Schwyzger, E. (2002). *Η σύνταξη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας*. Εκδόσεις Παπαδήμας. (Πρώτη έκδοση: 1940)
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *De Gruyter Mouton*: 10(1-4), 209-232. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sihler, A.L. (2012). *Συγκριτική Γραμματική της Ελληνικής και της Λατινικής* (Δ. Καραθανάσης, Μεταφρ., Γ. Γιαννάκης, Επιμ.). Εκδόσεις Παπαδήμας. (Πρώτη έκδοση: 1995)
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11256-000>
- Smyth, H.W. (1956). *Greek Grammar* (Αναθεώρ. έκδ.). Harvard University Press.
- Snow (1986). Conversations with children. Στο Fletcher, P. και Garman, M. (επιμ.). *Language acquisition: Studies in first language development*. Cambridge University Press.
- Stemmer, N. (1987). The learning of syntax: an empiricist approach. *First Language*, 7(20), 97–120. <https://doi.org/10.1177/014272378700702001>
- Stolk, J. V. (2015). Dative by genitive replacement in the Greek language of the papyri: A diachronic account of case semantics. *Journal of Greek linguistics*, 15(1), 91-121.
- Tsafos, V. και Seranis, P. (2013). Teaching of ancient Greek, teaching methods. Στο Giannakis, G. K., Bubenik, V., Crespo, E., Golston, C., Lianeri, A., Luraghi, S. και Matthaïos, S. (Επίμ.). *Encyclopedia of ancient Greek language and linguistics (EAGLL)*. Brill.
- Thompson, J. (1902). *A Greek Grammar: Accidence and Syntax for Schools and Colleges*. John Murray.
- Tsimpli, I. M. (2014). Early, late or very late?: Timing acquisition and bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4(3), 283-313.
- Tsimpli, I. M. και Dimitrakopoulou, M. (2007). The interpretability hypothesis: Evidence from wh-interrogatives in second language acquisition. *Second Language Research*, 23(2), 215-242.
- Vainikka, A. και Young-Scholten, M. (1996). The early stages in adult L2 syntax: Additional evidence from Romance speakers. *Second Language Research*, 12(2), 140-176.
- van Emde Boas, E., Rijksbaron, A., Huitink, L. και De Bakker, M. (2019). *The Cambridge grammar of classical Greek*. Cambridge University Press.
- VanPatten, B. και Williams, J. (επιμ.). (2014). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (2<sup>η</sup> έκδ.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203628942>
- Vater, H. (1978). On the possibility of distinguishing between complements and adjuncts. *Valence, semantic case and grammatical relations*, 1, 21-45.
- White, L. (2003). On the nature of interlanguage representation: Universal grammar in the second language. Στο Doughty, C. J. και Long, M. H. (επιμ.). *The handbook of second language acquisition*. Blackwell Publishing: 18-42.

- White, L. (2015). Linguistic theory, universal grammar, and second language acquisition. Στο Doughty, C. J. και Long, M. H. (επιμ.). *Theories in second language acquisition*. Routledge: pp. 19-39.
- Woolford, E. (2006). Lexical case, inherent case, and argument structure. *Linguistic inquiry*, 37(1), 111-130.
- Αλεξοπούλου, Δ. (1986). Η αρχαία ελληνική γραμματεία στο Γυμνάσιο. *Νέα Παιδεία*, 40, 70-88.
- Άχλης, Ν. (2017). *Διδακτική Μεθοδολογία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας: Θεωρία και Πράξη*. Εκδόσεις Ζυγός.
- Βαρμάζης, Ν.Δ. (1992). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Από την Αναγέννηση ως την καθιέωση της Δημοτικής*. Αφοί Κυριακίση.
- Βαρμάζης, Ν.Δ. (2007). Τα αρχαία ελληνικά στη νεοελληνική εκπαίδευση. Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Ανακτήθηκε από [https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema\\_11/index.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_11/index.html)
- Βοσκός, Α. και Παπακωνσταντίνου, Θ. (1992). *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο*. Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Γενική Γραμματεία Π/θμιας, Δ/θμιας Εκπ/σης και Ειδικής Αγωγής (2023). *ΟΔΗΓΙΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ Α΄, Β΄ και Γ΄ ΤΑΞΕΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2023-2024*. Ανακτήθηκε από: [https://2gym-lefkad.lef.sch.gr/wp-content/uploads/2023/10/%CE%A3%CE%A5%CE%9D\\_113729\\_%CE%91%CE%A1%CE%A7\\_%CE%95%CE%9B%CE%9B\\_%CE%93%CE%9B\\_%CE%93%CE%A1\\_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D\\_2023\\_24.pdf](https://2gym-lefkad.lef.sch.gr/wp-content/uploads/2023/10/%CE%A3%CE%A5%CE%9D_113729_%CE%91%CE%A1%CE%A7_%CE%95%CE%9B%CE%9B_%CE%93%CE%9B_%CE%93%CE%A1_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D_2023_24.pdf)
- Γεωργιαφέντης, Μ. και Τσόκογλου, Α. (2020). Η πληροφοριακή δομή και η διδασκαλία της στη μητρική και την ξένη γλώσσα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 40 (2020)*: 61-71. Ανακτήθηκε από [https://ins.web.auth.gr/images/MEG\\_PLIRI/MEG\\_40\\_61\\_71.pdf](https://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_40_61_71.pdf)
- Γεωργιαφέντης, Μ., Κοτζόγλου, Γ. και Φιλιππάκη-Warburton, Ε. (2011). Η συμβολή της γλωσσολογικής έρευνας στη σχολική γραμματική: ζητήματα ανάλυσης της γλώσσας στη Γραμματική Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 31 (2011)*: 76-88. Ανακτήθηκε από [http://ins.web.auth.gr/images/MEG\\_PLIRI/MEG\\_31\\_76\\_88.pdf](http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_31_76_88.pdf)
- Γκλαβάς, Σ. και Καραγεωργίου, Α. (2007). Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 5-23.
- Γκοτόβου, Α.Ε. (1991). *Παράδοση και γλώσσα στο σχολείο: Προβλήματα νομιμότητας των γλωσσικών μεταρρυθμίσεων στη νεοελληνική εκπαίδευση*. Εκδόσεις Δωδώνη.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α., Μιχάλης, Α.Ν., Μυλωνάς, Κ.Λ., Σπανός, Γ.Ι. και Φουντοπούλου, Μ.Ζ. (2002), *Γλωσσική Επάρκεια. Θεωρία και Πράξη*, Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. και Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των



εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 60.

Ζούρου, Ε. (2016). *Διερεύνηση στάσεων μαθητών Γυμνασίου απέναντι στην Α.Ε. Γλώσσα: Η περίπτωση του εκπαιδευτικού και της διδασκτέας ύλης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/1331089>

Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (2002). Γενετική Σύνταξη. *Το πρότυπο της Κυβέρνησης και της Αναφορικής Δέσμμευσης*, Εκδόσεις Καρδαμίτσα, Αθήνα.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2003). *ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ*. [http://ebooks.edu.gr/info/cps/5deppsaps\\_ArxaiouEllinikon.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/cps/5deppsaps_ArxaiouEllinikon.pdf)

Κάκαλος, Ν. Χ. (1983). Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο Λύκειο. Μια συγκριτική έρευνα για το επίπεδο κατοχής της γλώσσας σε συνάρτηση με τη μέθοδο και το χρόνο διδασκαλίας του μαθήματος. Αφοί Κυριακίδη.

Κακριδής, Φ. (1994). Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο. *Φιλολόγος*, 75, 7-20.

Κατσαμάκα, Ο. Α. (2007). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία στο Λύκειο σήμερα* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://ikee.lib.auth.gr/record/100684>

Κατσιμαλή, Γ. (2007). *Γλωσσολογία σε εφαρμογή*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Κελπανίδης, Μ. (2010). Οι απόψεις των καθηγητών και των μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων: Η έρευνα στους καθηγητές, που έγινε, η έρευνα στους μαθητές, που δεν έγινε, και οι αιτίες του τορπιλισμού της από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Νέα Παιδεία*, 131, 21-70.

Κελπανίδης, Μ. και Πολυμίλη, Κ. (2012). *Η επικράτηση του φροντιστηρίου και η απαξίωση του σχολείου στην ελληνική εκπαίδευση: Έρευνα σε μαθητές/τριες φροντιστηρίων σε αστικές και ημιαστικές περιοχές του νομού Θεσσαλονίκης*. Ανακτήθηκε από <https://ruomo.lib.uom.gr/bitstream/7000/1128/3/%CE%9A%CE%B5%CE%BB%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82-%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CF%85%CE%BC%CE%AF%CE%BB%CE%B7%CE%97%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CF%81%CE%AC%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CE%BF%CF%85%20%CF%86%CF%81%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B7%20%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%BE%CE%AF%CF%89%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CE%BF%CF%85%20%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf>

Κέφη, Γ. (2018). Απόψεις μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2758766>

Κλαίρης, Χ. και Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή*. Ελληνικά Γράμματα.

- Κλειδή, Σ. και Τσόκογλου, Α. (2014). Η σύγχρονη γλωσσολογία στη διδασκαλία της γραμματικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 34* (2014): 231-243. Ανακτήθηκε από
- Κλουβάτος, Κ. (2014). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις. *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επιμορφωτικό υλικό. Ενότητα Α*.  
[http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita\\_a/klouvatos.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_a/klouvatos.pdf)
- Κοξαράκη, Μ.Σ. (2000). *Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική, διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη).
- Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ., Παυλίδου, Μ. και Αδάμπα, Β. (2018). Η διδασκαλία της αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο: Συγκλίσεις και αποκλίσεις. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 38* (2018): 119-134. Ανακτήθηκε από  
[https://ins.web.auth.gr/images/MEG\\_PLIRI/MEG\\_38\\_119\\_134.pdf](https://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_38_119_134.pdf)
- Κωστούλη, Τ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Στο ΑΦ. Ανακτήθηκε από  
[https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as\\_sdt=0%2C5&q=%CE%9A%CE%95%CE%99%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%9F%CE%9A%CE%95%CE%9D%CE%A4%CE%A1%CE%99%CE%9A%CE%97+%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%95%CE%93%CE%93%CE%99%CE%A3%CE%97+%CE%9A%CE%91%CE%99+%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A3%CE%99%CE%9A%CE%9F+%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9C%CE%91+%CE%A4%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%86%CF%85%CE%BB%CE%BB%CE%B9%CE%AC+%CE%9A%CF%89%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%B7&btnG=#d=gs\\_cit&t=1693381195113&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AG7GNIEmBhzEJ%3A%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Del](https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=%CE%9A%CE%95%CE%99%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%9F%CE%9A%CE%95%CE%9D%CE%A4%CE%A1%CE%99%CE%9A%CE%97+%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%95%CE%93%CE%93%CE%99%CE%A3%CE%97+%CE%9A%CE%91%CE%99+%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A3%CE%99%CE%9A%CE%9F+%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9C%CE%91+%CE%A4%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%86%CF%85%CE%BB%CE%BB%CE%B9%CE%AC+%CE%9A%CF%89%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%B7&btnG=#d=gs_cit&t=1693381195113&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AG7GNIEmBhzEJ%3A%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Del)
- Λύκου, Χ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του MAK Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 57-71.  
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>
- Λυπουρλής, Δ. (2011). Λόγος για τα αρχαία ελληνικά. *Φιλολόγος*, (143), 60-69.
- Μάρκου, Γ. Π. και Γκότοβος, Α. Ε. (2011). Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση (Τεύχος Α: Γενική περιγραφή). Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ). Ανακτήθηκε από  
<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/891>
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. (1993). Η σχολική μετάφραση. *Φιλολόγος*, (71), 6-29.
- Μήτσης, Ν.Σ. (2019). *Γλώσσα, γλωσσολογία και γλωσσική διδασκαλία: Η διδακτική της γλώσσας ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Εκδόσεις Γρηγόρη.



- Μήτσης, Ν.Σπ. (1995). *Η διδασκαλία της γραμματικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η επίδραση της γλωσσικής επιστήμης στην εξέλιξή της*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Μήτσης, Ν.Σπ. (2002). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1833-1993): Παράθεση πηγών*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Μήτσης, Ν.Σπ. (2004). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Μιλλεούνης, Ευ. (1985). Τεχνική Προπέλασης Αρχαίου Ελληνικού Κειμένου (Μερικές Απόψεις). *Φιλολογος*, 40, 144-155. Ανακτήθηκε από <https://www.greek-language.gr/periodika/mags/filologos/1985/40/128849>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1987). Η Διδασκαλία της Γλώσσας στην Εκπαίδευση. Σύγχρονες Τάσεις και Παράδοση. *Γλωσσολογία*, 4, 39-40.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). *Ελληνική Γλώσσα: Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2011). *Το Γλωσσικό Ζήτημα: Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων.
- Μπασλής, Γ. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας*. Νεφέλη, Αθήνα.
- Μπασλής, Ι. (1997). Τα αρχαία ελληνικά στο Γυμνάσιο. Μία πρόταση. *Νέα Παιδεία*, 81, 55-171.
- Μπεζαντάκος, Ν., Αστυρακάκη, Ε., Γαλάνη-Δράκου, Μ. και Χαραλαμπίκος, Β. (2005). Αρχαία Ελληνική Γλώσσα - Γ΄ Γυμνασίου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε από <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2238/Archaia-Elliniki-Glossa-G-Gymnasiou.html-empl/>
- Μπεζαντάκος, Ν., Παπαθωμάς, Α., Λουτριανάκη, Ε. και Χαραλαμπίκος, Β. (2005). Αρχαία Ελληνική Γλώσσα - Α΄ Γυμνασίου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε από <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2244/Archaia-Elliniki-Glossa-A-Gymnasiou.html-empl/>
- Μπέλλα, Σ. (2019). *Η Δεύτερη Γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία* (4<sup>η</sup> εκδ.). Εκδόσεις Πατάκη.
- Μπίλλα, Π. (2009). *Συντακτικό Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας: Α΄, Β΄, Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ*. Μεταίχιμο.
- Νατζίμ, Θ. και Γριζιώτη, Μ. (2021). Διερεύνηση της ανάπτυξης γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών καθώς παίζουν και σχεδιάζουν ένα παιχνίδι ταξινόμησης για τα αρχαία ελληνικά (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/1715>
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. ΥΠ.ΕΠ.Θ.: 37-51. Ανακτήθηκε από [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/1\\_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3/1.2\\_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3/1.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF)

[%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/3%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%B5%CF%84%CE%B5%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82%20%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%AC%CE%BF%CF%85.pdf](#)

Ξωχέλλης, Π., Κελλανίδης, Μ. και Τερζή, Ν. (1992). Αξιολόγηση του Προγράμματος Γλωσσικής Διδασκαλίας στο Γυμνάσιο. Ερευνητικά Δεδομένα, Φιλολόγος, 67, 5-29.

Οικονόμου, Μ. (1971). *Γραμματική της αρχαίας ελληνικής*. Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Ανακτήθηκε από <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1,%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>

Παπαθωμάς, Α., Γαλάνη-Δράκου, Μ., Καμπουρέλλη, Β. και Λουτριανάκη, Ε. (2005). Αρχαία Ελληνική Γλώσσα - Β' Γυμνασίου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε από <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2234/Archaia-Elliniki-Glossa-B-Gymnasiou.html-empl/>

Παπαναστασίου, Γ. (χ.χ.). *Γραμματικές της νέας ελληνικής*. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός. Ανακτήθηκε από [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema\\_d8/d\\_8\\_thema.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_d8/d_8_thema.htm)

Πραγκαστή, Μ. (2015). Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και η σχέση της με την αρχαία ελληνική: μία προσέγγιση υπό το πρίσμα της γλωσσικής επίγνωσης. Στο: Fragkoroulou K., Kalamida F., Kardamas T., Kordouli K., Marinis M., Panagiotou Ch. και Vassalou N. (eds.). *Theoretical and Applied Linguistics, Proceedings of the 3rd Patras International Conference of Graduate students in Linguistics (PICGL3)*. 23-25 May 2014, pp. 211-222. Patras.

Ρίζου, Φ. (2015). «Θέλεις να μάθεις Αρχαία Ελληνικά;»: διερευνώντας τα μαθητικά κίνητρα για την εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών στο γυμνάσιο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 51, 181-192.

Ρούσσου, Ά. (2015). *Σύνταξη* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/581>

Σακέλλη, Δ. (2018). Η διδασκαλία της Αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην Ά Γυμνασίου: διερεύνηση των στάσεων εκπαιδευτικών και μαθητών για το μάθημα και το

διδασκτικό εγχειρίδιο "Αρχαία Ελληνική γλώσσα" της Α΄ Γυμνασίου (Διδακτορική εργασία). Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/45404>

- Σπητιάνου, Α, Μαυροσκούφης, Δ., Δημητριάδου, Κ., Ευσταθίου, Μ., Μποντίλα, Μ., Κυριαζόπουλος, Χ., Νούλας, Α., Παμπούρη, Α. και Δημητριάδου, Θ. (2008). *Εκπόνηση Ολοκληρωμένης Μελέτης: Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών – Ιστορίας*. Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε από <https://repository-edu.ekt.gr/edulll/bitstream/10795/1146/2/1146.pdf>
- Σπανός, Γ.Ι. και Μιχάλης, Α.Ν. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διδακτική & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Εκδόσεις Κριτική.
- Σπυρόπουλος, Β. και Τσαγγαλίδης, Α. (2005). *Η γραμματική στη διδασκαλία: Σύγκριση εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Εκδόσεις Πατάκης.
- Συμεωνίδης, Β. (2018). Οι Άλλοι των αρχαίων και τα αρχαία των Άλλων. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 38 (2018)*: 215-226. Ανακτήθηκε από [https://ins.web.auth.gr/images/MEG\\_PLIRI/MEG\\_38\\_215\\_226.pdf](https://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_38_215_226.pdf)
- Συμεωνίδης, Β. (2020). *Μαθητικός λόγος και αρχαία ελληνικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μια μελέτη στο σύγχρονο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο* (Διδακτορική εργασία). Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/48258>
- Τάντος, Α. (2011). Κειμενογλωσσολογικοί παράγοντες στη διδασκαλία του κλιτικού αναδιπλασιασμού της ελληνικής σε φυσικούς ομιλητές γερμανικών γλωσσών. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 31 (2011)*: 485-495. Ανακτήθηκε από [http://ins.web.auth.gr/images/MEG\\_PLIRI/MEG\\_31\\_485\\_495.pdf](http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_31_485_495.pdf)
- Τζάρτζανος, Α. (1996). *Νεοελληνική σύνταξις της κοινής δημοτικής*. Αφοί Κυριακίδη. (Πρώτη έκδοση: 1931)
- Τομπαΐδης, Δ. (1992). *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας*. Εκδόσεις Βάνιας.
- Τσαγγαλίδης, Α. (2013). Το ρηματικό σύστημα της νέας ελληνικής: ζητήματα ορολογίας και περιγραφής. *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής σε αλλόγλωσσους στην Ελλάδα*. Ανακτηθηκε από [http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1134/mod\\_resource/content/5/rimaorologia.pdf](http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1134/mod_resource/content/5/rimaorologia.pdf)
- Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και γλώσσας*. Μεταίχμιο.
- Τσόκογλου, Α. (2000). Οι Μικρές Προτασικές Φράσεις (small clauses): συγκριτική ανάλυση στην Αγγλική και Γερμανική Γλώσσα. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 13, 160-171. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/6575/6314>
- Τσουρή, Χ., Ευθυμίου, Ε., Κούμα, Γ., Ροδοσθένους, Ε. και Πολυδώρου, Ζ. (2014). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στη Μέση Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2022). *Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής των Ημερησίων και Εσπερινών Γυμνασίων για το σχολικό έτος 2022-2023* (Εγγραφο Αρ.Πρωτ.107887/Δ2/06-09-2022). Ανακτήθηκε

από <https://dide-new.flo.sch.gr/wp-content/uploads/2022/09/kpagymnasio202223.pdf>

Υπουργική Απόφαση 13144/Δ2/2023. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου (ΦΕΚ 685/9-2-2023). Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/ya-13144-d2-2023.html>

Υπουργική Απόφαση 13559/Δ1/2023. Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο (ΦΕΚ 684/9-2-2023). Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/ya-13559-d1-2023.html>

Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2. Διαθεμετικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, ελέτη Περιβάλλοντος (ΦΕΚ 303/13-3-2003). Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>

Υπουργική Απόφαση 21123/Δ2. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ 1096/28-2-2023). Ανακτήθηκε από [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/programma\\_spydon\\_toy\\_mathimatos\\_tis\\_arhais\\_ellinikis\\_glossas\\_kai\\_grammateias\\_ton\\_a\\_v\\_kai\\_g\\_taxeon\\_genikoy\\_lykeioy.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/programma_spydon_toy_mathimatos_tis_arhais_ellinikis_glossas_kai_grammateias_ton_a_v_kai_g_taxeon_genikoy_lykeioy.pdf)

Υπουργική Απόφαση 33127/Δ2/2023. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α, Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ 1948/24-3-2023). Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/ya-33127-d2-2023.html>

Υπουργική Απόφαση 33151/Δ2. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου (ΦΕΚ 2052/31-3-2023). Ανακτήθηκε από [https://blogs.sch.gr/dstefanou/files/2023/04/fek-2023-tefxos\\_b-02052-downloaded\\_-31\\_03\\_2023.pdf](https://blogs.sch.gr/dstefanou/files/2023/04/fek-2023-tefxos_b-02052-downloaded_-31_03_2023.pdf)

Υπουργική Απόφαση 33151/Δ2. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου (ΦΕΚ Β 2052/31-3-2023). Ανακτήθηκε από <https://www.especial.gr/wp-content/uploads/2023/04/fek-b-2052-01-04-2023.pdf>

Υπουργική Απόφαση 70001/Γ2. Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ 1562/27-6-2011). Ανακτήθηκε από <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1562-2011-programma-spoudwn-arxaia-nea-ellinika-logotexnia-a-taxis-klimaka.pdf>

Φιλιππάκη-Warburton, Ε. (χ.χ.). Γραμματική και παιδεία. [https://archeia.moec.gov.cy/sd/288/eirini\\_filipaki.pdf](https://archeia.moec.gov.cy/sd/288/eirini_filipaki.pdf)

Φιλιππάκη-Warburton, Ε. (1992). Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία. Εκδόσεις Νεφέλη.

Χαραλαμπόπουλος, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Κώδικας.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

## ΤΕΣΤ 1

Όνομα: \_\_\_\_\_

Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Σχολείο: \_\_\_\_\_

Να αναγνωρίσετε τη συντακτική χρήση των δοτικών που είναι γραμμένες με **έντονα γράμματα** στις παρακάτω προτάσεις:

1. Φίλιππος μεγάλην δύναμιν εἶχε **ἐν Θράκη**.

.....

2. Περικλῆς σύμφωνος **τῇ γυναικί** ἐστί.

.....

3. Ὁ μὲν Ἀρχίδαμος τοιαῦτα εἶπεν **τοῖς Λακεδαιμονίοις**.

.....

4. Ὀλίγω ὕστερον σπονδαὶ ἐγένοντο.

.....

5. Κλέαρχος ἐπολέμει **τοῖς Πέρσais**.

.....

6. Θεμιστοκλῆς **σὺν ναύταις** εἰς Σαλαμίνα ἔπλευσεν.

.....

7. Ἦλθον τεσσαρακοστῇ **ἡμέρᾳ** ἐπὶ Θράκης.

.....

8. Ἐν **πολλῷ** χρόνῳ τὸν πόλεμον νικήσομεν.

.....

9. Καὶ γὰρ σὺ πίστιν **τῷ θεῷ** φέρεις.

.....

10. Πεντήκοντα δραχμὰς **αὐτοῖς** ἔδωκε.

.....

11. Οἱ ὀπλῖται τοὺς ἐχθροὺς **λίθοις** ἔβαλον.

.....

12. Ἐμοὶ δοκεῖ τοῦτο καλὸν εἶναι.

.....

13. Οἱ παῖδες ἀπρεπῶς **τοῖς** τῶν προγόνων **ἔργοις** ἔπραξαν.

.....

14. **Πολλῶ** φοβερωτέρα ἐγένετο ἡ βοή.

.....

[Απαντήσεις: Δε μοιράστηκαν στους μαθητές]

1. εμπρόθετος επιρρηματικός προσδιορισμός στο *εἶχε*
2. ετερόπτωτος ονοματικός προσδιορισμός στο *σύμφωνος*
3. ἔμμεσο αντικείμενο στο *εἶπεν*
4. ετερόπτωτος προσδιορισμός στο *ὑστερον*
5. ἄμεσο αντικείμενο στο *ἐπολέμει*
6. εμπρόθετος επιρρηματικός προσδιορισμός στο *ἔπλευσεν*
7. επιρρηματικός προσδιορισμός στο *ἦλθον*
8. ομοιόπτωτος ονοματικός προσδιορισμός στο *χρόνω*
9. ετερόπτωτος ονοματικός προσδιορισμός στο *πίστιν*
10. ἔμμεσο αντικείμενο στο *ἔδωκε*
11. επιρρηματικός προσδιορισμός στο *ἔβαλον*
12. δοτική προσωπική στο *δοκεῖ*
13. ετερόπτωτος προσδιορισμός στο *ἀπρεπῶς*
14. ετερόπτωτος ονοματικός προσδιορισμός στο *φοβερωτέρα*

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

## ΤΕΣΤ 2

Όνομα: \_\_\_\_\_

Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Σχολείο: \_\_\_\_\_

Να αναγνωρίσετε τη συντακτική χρήση των δοτικών που είναι γραμμένες με **έντονα γράμματα** στις παρακάτω προτάσεις:

1. Ἡ Πυθία πιστῶς **τοῖς θεοῖς** χρησμούς λέγει.

.....

2. **Πολλῶ** δικαιώτερον τοῦτο ἐστί.

.....

3. Οἱ παῖδες ὀργίζονται **τοῖς γονεῦσι**.

.....

4. Δαρεῖος παρεῖχε **Κύρῳ** χρήματα.

.....

5. Ἦλθον οὗτοι σὺν **γυναιξὶ** καὶ **τέκνοις**.

.....

6. Οἱ ναῦται ἀνέβησαν ἐπὶ **τῇ τριήρει**.

.....

7. **Πολλῶ** ἀσφαλέστερον τὴν πόλιν κατοικήσομεν.

.....

8. Αἴσωπος **Θαλῆ** τάδε εἶπε.

.....

9. Ἀνάγκη ἐστὶν **ὑμῖν** πολεμεῖν.

.....

10. Πάντες ἦσαν **Κύρῳ** πιστότατοι.

.....

11. Θεμιστοκλῆς ἔργῳ **ἀγαθῶ** ἔσωσε τὴν πόλιν.

.....

12. Ἀγαθὴ ἐστὶν ἡ βοήθεια **τῷ φίλῳ**.

.....



13. Ἐφόνευσεν αὐτὸν **ξίφει**.

.....

14. Ἐκείνω **τῷ χειμῶνι** καὶ τοῦτο συνέβη.

.....

[Απαντήσεις: δε μοιράστηκαν στους μαθητές]

1. συμπλήρωμα στο *πιστῶς*
2. προσάρτημα στο *δικαιώτερον*
3. συμπλήρωμα στο *ὀργίζονται*
4. συμπλήρωμα στο *παρεῖχε*
5. συμπλήρωμα στο *σύν*
6. συμπλήρωμα στο *ἐπί*
7. προσάρτημα στο *ἀσφαλέστερον*
8. συμπλήρωμα στο *εἶπε*
9. συμπλήρωμα στο *ἐστίν*
10. συμπλήρωμα στο *πιστότατοι*
11. προσάρτημα στο *ἔργω*
12. συμπλήρωμα στο *βοήθεια*
13. προσάρτημα στο *Ἐφόνευσεν*
14. προσάρτημα στο *συνέβη*

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

## ΔΟΤΙΚΗ

Καταλήξεις	Αντωνυμίες
-ω            -οις	<b>μοι</b> (σε/για μένα) <b>σοι</b> (σε/για σένα)
-α/-η        -αις	<b>ἡμῖν</b> (σε/για μας) <b>ὑμῖν</b> (σε/για σας)
-ι             -σι	

Κυκλώστε τους τύπους που βρίσκονται σε δοτική:

πόλει	πολλούς	δάση	ἄγγελε
χωρίου	σοφῶ	χρήμασι	νήσοις
στρατιῶται	θέατρα	ὀνομάτων	ἑορτῆ
ικέταις	Σωκράτους	φύλακας	θεοῦς

## ΧΡΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΟΤΙΚΗΣ

## 1. Αντικείμενο

Ἐμμεσο αντικείμενο:	Ἄμεσο αντικείμενο
<p>Δίδωμι <b>τοῖς φίλοις</b> δῶρα. Δίνω δῶρα <b>στους φίλους</b> (μου).</p> <p>Παρέχω <b>τοῖς ξένοις</b> τροφήν τε καὶ τέρψιν. Παρέχω <b>στους φιλοξενούμενους</b> τροφή και διασκέδαση.</p> <p>Οὐδὲν <b>αὐτοῖς</b> εἶπεν. Δεν <b>τους</b> (= 'σε αυτούς') εἶπε τίποτα.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ρήματα που σημαίνουν: φιλική ή εχθρική διάθεση, υποταγή, ομοιότητα, ισότητα</li> </ul> <p>Ἦρεσκε <b>πᾶσιν</b> ἡ ἑορτή. Ἄρεσε <b>σε ὅλους</b> ἡ γιορτή.</p> <p><b>Τοῖς νόμοις</b> πείθου. Να πειθαρχεῖς <b>στους νόμους</b>.</p> <p>Προθύμως γὰρ <b>τοῖς γονεῦσι</b> βοηθοῦμεν. Με προθυμία βοηθάμε <b>τους γονεῖς</b>.</p>

- Στην πρόταση με τον αριθμό της ομάδας σας: α) χαρακτηρίστε τις δοτικές με τα έντονα γράμματα ως έμμεσο ή άμεσο αντικείμενο και β) εντοπίστε το ρήμα εξάρτησης.

- Οἱ θεοὶ νίκην **ἡμῖν** ἔδοσαν.
- Λέγω **ὑμῖν** τὴν ἀλήθειαν.
- Πλεῖστοι (= πάρα πολλοί) **αὐτῶ** φθονοῦσι.
- Κῦρος ἀπέπεμψε (= 'ἀπέστειλε') τοὺς δασμοὺς **τῶ ἀδελφῶ**.
- Ῥαδίως πείθεται (= πιστεύει) **τοῖς βαρβάροις**.
- Τῶ τυράννῳ** πολεμοῦμεν.

Καταλήξεις	Αντωνυμίες
-ω            -οις	<b>μοι</b> (σε/για μένα) <b>σοι</b> (σε/για σένα)
-α/-η        -αις	<b>ἡμῖν</b> (σε/για μας) <b>ὑμῖν</b> (σε/για σας)
-ι             -σι	

## 2. Δοτική προσωπική

- με απρόσωπα ρήματα: δεῖ = χρή («πρέπει»), προσήκει = πρέπει («αρμόζει»), δοκεῖ, ἔξεστι(ν) (= είναι δυνατό)
- ουσιαστικό ή επίθετο + ἐστί: ἀνάγκη ἐστί(ν), ἄξιόν ἐστί(ν), δῆλόν ἐστί(ν) (= είναι φανερό), δεινόν ἐστί(ν) (= είναι φοβερό), χαλεπόν ἐστί(ν) (= είναι δύσκολο), ἀγαθόν ἐστί(ν) (= είναι καλό) κ.ά.

Προσῆκει **ἡμῖν** μισεῖν τοὺς προδότας.

Ταιριάζει **σε μας** να μισούμε τους προδότες.

Ῥαδίων ἐστί **τῷ στρατηγῷ** κολάζειν τοὺς προδότας.

Είναι εύκολο **για τον στρατηγό** να τιμωρήσει τους προδότες.

Χαλεπόν ἐστί **μοι** τοῦτο.

**Μου** (= για μένα) είναι δύσκολο αυτό.

- Στην πρόταση με τον αριθμό της ομάδας σας, χαρακτηρίστε συντακτικά τη δοτική και υπογραμμίστε το απρόσωπο ρήμα που συνοδεύει.

1. Ἄριστα πράττομεν, ὡς δοκεῖ **μοι**.
2. Δῆλόν ἐστί **σοι** ὅτι ὑγιαίνομεν.
3. Πρέπει **τῷ κιθαριστῇ** κιθαρίζειν.
4. Δεινόν ἐστί **τοῖς Θηβαίοις** τὴν χώραν καταστρέφεσθαι.
5. Ἀγαθόν **ὑμῖν** ἐστί προσεύχεσθαι τοῖς θεοῖς.
6. Ἐξεστὶν **ὑμῖν** φίλους γενέσθαι.

Καταλήξεις	Αντωνυμίες
-ω            -οις	<b>μοι</b> (σε/για μένα) <b>σοι</b> (σε/για σένα)
-α/-η        -αις	<b>ἡμῖν</b> (σε/για μας) <b>ὑμῖν</b> (σε/για σας)
-ι             -σι	

### 3. Ονοματικοί προσδιορισμοί

Ομοιόπτωτοι	Ετερόπτωτοι
<ul style="list-style-type: none"> <li>Όταν η δοτική συνοδεύει όνομα στην ίδια πτώση.</li> </ul> <p><u>Ἀμύντα</u> <u>τῷ βασιλεῖ</u> τρεῖς ἐγένοντο παῖδες. Ο Αμύντας, ο βασιλιάς, απέκτησε δύο παιδιά.</p> <p>Τὸν παῖδα δείξει <u>πατρί</u>, <u>Ἀριστάρχῳ</u> λέγω. Θα δείξει το παιδί στον πατέρα, τον Αρίσταρχο εννώ.</p> <p>Τῇ <u>ἡμετέρα</u> <u>πόλει</u> οὐχ ὑποτάσσονται. Δεν υποτάσσονται στην πόλη μας.</p> <p><u>Ἀνθρώποις</u> <u>πάσι</u> ταύτῳ ἀγαθὸν καὶ ἀληθές. Για όλους τους ανθρώπους ίδιο (είναι) το καλό και το αληθινό.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Όταν η δοτική συνοδεύει όνομα σε διαφορετική πτώση.</li> </ul> <p>Ἀθηνᾶ καὶ Ἥρα <u>εὖνοι τοῖς Ἕλλησιν</u> ἦσαν. Η Αθηνά και η Ἥρα είναι ευνοϊκές προς τους Ἕλληνες.</p> <p>Ὁ <u>τοῖς νόμοις</u> <u>εὐπειθής</u> χρηστός ἐστὶ πολίτης. Ο υπάκουος στους νόμους είναι καλός πολίτης.</p>

- Στην πρόταση με τον αριθμό της ομάδας σας: α) χαρακτηρίστε τις δοτικές με τα έντονα γράμματα ως ομοιόπτωτους ή ετερόπτωτους ονοματικούς προσδιορισμούς και β) υπογραμμίστε τις λέξεις εξάρτησης.

- Ἦν **τῇ φωνῇ** τραχύς.
- Τύραννος ἐναντίος **ἐλευθερίᾳ** καὶ **νόμῳ** ἐστίν.
- Τῇ** τρίτῃ **ἡμέρᾳ** Ἀθηναῖοι πλοῖα ἔστειλαν εἴκοσι.
- Καὶ **σαυτῷ** (=με τον εαυτό του) κακόνους ἐστί.
- Νικίας **Ἀλκιβιάδῃ** τῷ Ἀθηναίῳ εἶπεν τοῦτο.
- Ἄπασιν **τοῖς θεοῖς** προσεύχονται.

Καταλήξεις	Αντωνυμίες
-ω            -οις	<b>μοι</b> (σε/για μένα) <b>σοι</b> (σε/για σένα)
-α/-η        -αις	<b>ἡμῖν</b> (σε/για μας) <b>ὕμῖν</b> (σε/για σας)
-ι             -σι	

#### 4. Επιρρηματικοί προσδιορισμοί

<ul style="list-style-type: none"> <li>Εξαρτάται από ρήματα και μπορεί να δηλώνει αιτία, τρόπο, χρόνο, συνοδεία, αναφορά, όργανο/μέσο, ποσό ή τόπο:</li> </ul> <p>Καλλίξενος <b>λιμῶ</b> ἀπέθανεν. Ο Καλλίξενος πέθανε <b>εξαιτίας του λιμού</b>.</p> <p>Ἔκτω δὲ <b>ἔτει</b> Σαμίους καὶ Μιλησίους πόλεμος ἐγένετο. <b>Τον ἕκτο χρόνο</b> ἐγένετο πόλεμος μεταξύ Σαμίων και Μιλησίων.</p> <p>Τούτους <b>χρήμασι</b> διέφθειρον. Αυτούς <b>με χρήματα</b> τους διέφθειραν.</p> <p><b>Πολλῶ</b> πλείους ἐγίνοντο οἱ ἐχθροί. <b>Πολύ</b> περισσότεροι γίνονταν οἱ ἐχθροί.</p> <p>Οἰκίαν ὤκοδόμηκεν <b>Ἐλευσῖνι</b>. Ἐκτίσσε σπίτι <b>στην Ἐλευσίνα</b>.</p>	<p>→ <b>Εμπρόθετοι επιρρηματικοί προσδιορισμοί</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Εξαρτώνται από τις προθέσεις: <b>ἐν, σύν, ἀμφί, ἐπί, μετά, παρά, περί, πρὸς, ὑπό.</b></li> </ul> <p>Ἐστρατοπεδεύσατο <b>ἐπὶ τῷ Ἄπιδανῶ ποταμῶ</b>. Στρατοπέδευσε <b>κοντά στον Ἀπιδανό ποταμό</b>.</p> <p>Φαρνάβαζος <b>σύν</b> δώδεκα <b>τριήρεσιν</b> ἐπὶ Χίον ἐστάλη. Ο Φαρνάβαζος στάλθηκε ἐναντίον της Χίου <b>με δώδεκα πλοία</b>.</p>
--	--

- Στην πρόταση με τον αριθμό της ομάδας σας, χαρακτηρίστε τις δοτικές ως επιρρηματικούς ή εμπρόθετους επιρρηματικούς προσδιορισμούς.

1. Παῖς λουόμενος ἐν **ποταμῶ** ἐκινδύνευσεν ἀποπνιγῆναι.
2. Οἱ **Μαραθῶνι** πολεμήσαντες δόξαν φέρουσιν.
3. Ἐν ὀλίγῳ **χρόνῳ** ἀποδίδονται ἀγρὸν Ἀντιφάνει.
4. Ἀναβὰς ἐπὶ τῇ **τριήρει** ἀπέπλει.
5. Ἐπορεύοντο τρισχιλίοις **ὀπλίταις**.
6. Τετάρτη δὲ **ἡμέρᾱ** καταβαίνουσιν εἰς τὸ πεδῖον.

## ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ:

Γράψτε τον αριθμό του κάθε παραδείγματος κάτω από τον σωστό χαρακτηρισμό:

<p>1. Πρόσεχε τὸν νοῦν τοῖς <b>τοιούτοις</b> ἀνθρώποις.</p> <p>2. Λέγω <b>ὕμῖν</b> τὴν ἀλήθειαν.</p> <p>3. Καλλίξενος <b>λιμῶ</b> ἀπέθανεν.</p> <p>4. <b>Πολλῶ</b> πλείους ἐγίνοντο οἱ ἐχθροί.</p> <p>5. Αὕτη ὁμοίαν <b>ταῖς δούλαις</b> εἶχε τὴν ἐσθῆτα.</p> <p>6. Παῖς ποτε λουόμενος <b>ἐν ποταμῶ</b> ἐκινδύνευσεν ἀποπνιγῆναι.</p> <p>7. Ἄριστα πράττομεν, ὡς δοκεῖ <b>μοι</b>.</p> <p>8. Τετάρτη δὲ <b>ἡμέρα</b> καταβαίνουνσιν εἰς τὸ πεδῖον.</p> <p>9. Οἰκίαν ὠκοδόμηκεν <b>Ἐλευσῖνι</b>.</p> <p>10. Φιλίππῳ <b>τῶ Μακεδόνι</b> μάχεται Δημοσθένης.</p> <p>11. <b>Τῶ τυράννῳ</b> πολεμοῦμεν.</p> <p>12. Ἐν ὀλίγῳ <b>χρόνῳ</b> ἀποδίδονται ἀγρὸν Ἀντιφάνει.</p> <p>13. Ὁ υἱὸς ὁμοίως <b>τῶ πατρὶ</b> ἐπολέμησε.</p> <p>14. Ἔστι δ' ἡ Σικελία τρίγωνος <b>τῶ σχήματι</b>.</p>	<p>Ἐμμεσο αντικείμενο:</p> <hr/> <p>Ἄμεσο αντικείμενο:</p> <hr/> <p>Δοτική προσωπική:</p> <hr/> <p>Ομοιόπτωτος ονοματικός προσδιορισμός:</p> <hr/> <p>Ετερόπτωτος ονοματικός προσδιορισμός:</p> <hr/> <p>Επιρρηματικός προσδιορισμός:</p> <hr/> <p>- Εμπρόθετος επιρρηματικός προσδιορισμός:</p> <hr/>
--	--



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Εισαγωγή

Από το σχολικό συντακτικό προκύπτει ότι οι λέξεις που εξαρτώνται από το ρήμα είναι είτε αντικείμενα είτε επιρρηματικοί προσδιορισμοί. Για παράδειγμα:

(1) *Οἱ Ἀθηναῖοι ἔκτιζον τὰ τεῖχη.* (αντικείμενο στο ρήμα ἔκτιζον)

Οι Αθηναίοι ἔκτιζαν τα τεῖχη.

(2) *Οἱ Ἀθηναῖοι ἔκτιζον σπουδῆ.* (επιρρηματικός προσδιορισμός στο ρήμα ἔκτιζον)

Οι Αθηναίοι ἔκτιζαν με προθυμία.

Και τα δύο γλωσσικά στοιχεία σε έντονη γραμματοσειρά προσδιορίζουν το ρήμα ἔκτιζον, αλλά σε τι διαφέρει ο τρόπος που το προσδιορίζουν ώστε να τα χαρακτηρίζουμε διαφορετικά;

Η διαφορά είναι πως αυτό που ονομάζουμε «αντικείμενο» φαίνεται κατά κάποιον τρόπο να συμπληρώνει τη σημασία του ρήματος, ενώ ο «επιρρηματικός προσδιορισμός» μας δίνει μια πληροφορία για το ρήμα που είναι πιο περιφερειακή. Για παράδειγμα, στην πρόταση (1) το ρήμα ἔκτιζον από τη σημασία του προϋποθέτει κάτι το οποίο κτίζεται. Αντίθετα, στην πρόταση (2) ο επιρρηματικός προσδιορισμός δεν εμπεριέχεται στη σημασία του ρήματος, καθώς θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στο «κτίσιμο» που διενεργούν οι Αθηναίοι χωρίς να αναφερθούμε στο πόσο πρόθυμοι ή όχι είναι. Ένα ρήμα δέχεται ένα (πρόταση β), δύο (πρόταση γ) ή κανένα (πρόταση α) αντικείμενο, αλλά όλα τα ρήματα μπορούν να δεχτούν δυνητικά άπειρους επιρρηματικούς προσδιορισμούς (προτάσεις δ, ε, στ).

(3) Τὰ ὄπλα ἐξέλαμπον.

(6) Τὰ ὄπλα ἐξέλαμπον οὐ **μετρίως**, ἀλλὰ **θαυμασίως** καὶ **ἀδιαλείπτως**, ὑπὸ τοῦ **πυρός**.

(4) Ἀλέξανδρος εἶδον τὸν Διογένην.

(7) Ἀλέξανδρος εἶδον τὸν Διογένην **ἄπαξ**, **πρὸ τοῦ Δαρεῖον ἀποκτεῖναι**.

(5) Κῦρος ἔστειλε τῷ φίλῳ **ἐπιστολήν**.

(8) Κῦρος ἔστειλε τῷ φίλῳ ἐπιστολήν **ταχέως ἐν Ἀθήναις**, **πρὸ τοῦ πολέμου**.

Στο σύγχρονο συντακτικό, αυτό που παραδοσιακά αποκαλούμε «αντικείμενο» ονομάζεται **συμπλήρωμα** και αυτό που αποκαλούμε «επιρρηματικός προσδιορισμός» ονομάζεται **προσάρτημα**.

Ωστόσο, συμπληρώματα και προσαρτήματα δεν έχει μόνο το ρήμα. Όπως κάποιες φράσεις μπορούν να συμπληρώνουν το ρήμα άλλων συντακτικών κατηγοριών, όπως το ουσιαστικό (9, 10), το επίθετο (11, 12), το επίρρημα (13, 14) και η πρόθεση (15):

(9) Οἱ Ἀθηναῖοι ἔκτιζον τὰ τεῖχη.

(10) ἢ κτίσις τῶν τειχῶν

(11) Ὁ Περικλῆς συμφωνεῖ τῇ γυναικί.

(12) σύμφωνος τῇ γυναικί

(13) Νικίας ἐπίστευε τοῖς θεοῖς.

(14) πιστῶς τοῖς θεοῖς

(15) ἐν ποταμῷ

Παράλληλα, οι συντακτικές αυτές κατηγορίες δέχονται επίσης προσαρτήματα, που μας δίνουν πιο περιφερειακές πληροφορίες για αυτά. Εξάιρεση αποτελούν οι προθέσεις, οι οποίες δέχονται μόνο συμπληρώματα. Για παράδειγμα:



(16) **καινή** κτίσις (προσάρτημα ουσιαστικού)

(17) **ἄγαν** σύμφωνος, **μάλα** πολλά (προσάρτημα επιθέτου)

(18) **ἄγαν** πιστῶς, **μάλα** ἀσφαλῶς (προσάρτημα επιρρήματος)

## ΔΟΤΙΚΗ ΩΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΤΗΜΑ

Με βάση τα όσα είπαμε, η δοτική μπορεί να λειτουργήσει είτε ως συμπλήρωμα είτε ως προσάρτημα για οποιαδήποτε συντακτική κατηγορία: ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο, επίρρημα. Ωστόσο, όπως θα δούμε, κάθε δοτική που συνοδεύει μία πρόθεση είναι συμπλήρωμά της.

### 1. Συμπλήρωμα/Προσάρτημα ρήματος

Συμπλήρωμα	Προσάρτημα
<ul style="list-style-type: none"> <li>• συμπληρώνει τη σημασία του ρήματος, είναι μέρος αυτού που περιγράφει</li> <li>• ρήματα που σημαίνουν: φιλική ή εχθρική διάθεση, υποταγή, ομοιότητα, ισότητα</li> </ul> <p>Ὁ παῖς πείθεται <b>τοῖς γονεῦσι</b>. Το παιδί υπακούει <b>τους γονείς</b>.</p> <p>Οἱ Πέρσαι <b>τοῖς Λακεδαιμονίοις</b> χρήματα παρείχον. Οἱ Πέρσες παρείχαν χρήματα <b>στους Σπαρτιάτες</b>.</p> <p>Προσῆκει <b>ἡμῖν</b> καὶ ταῦτα εἰπεῖν. Ταιριάζει <b>σε μας</b> να πούμε και τούτα.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• δίνει μια περιφερειακή πληροφορία για αυτό που περιγράφει το ρήμα: πότε έγινε, γιατί, πώς, πού κ.τ.λ.</li> </ul> <p>Οἱ Ἕλληνες ἔστησαν τρόπαια <b>Μαραθῶνι</b>. Οἱ Ἕλληνες ἔστησαν τρόπαια <b>στον Μαραθώνα</b>.</p> <p>Οἱ Πέρσαι <b>ἀκοντίοις</b> ἐμάχοντο. Οἱ Πέρσες μάχονταν <b>με ακόντια</b>.</p> <p><b>Τούτῳ τῷ τρόπῳ</b> οἱ Ἀθηναῖοι τὴν πόλιν ἐτείχισαν. <b>Με αυτόν τον τρόπο</b> οἱ Ἀθηναῖοι τείχισαν τὴν πόλη τους.</p>

- Στην πρόταση με τον αριθμό της ομάδας σας, χαρακτηρίστε τη δοτική ως συμπλήρωμα ρήματος ή προσάρτημα και εντοπίστε το ρήμα από το οποίο εξαρτάται.

1. Ἦν δὲ ὠκοδομημένον τὸ τεῖχος **πλίνθοις** (=τούβλα).
2. Καλλίξενος **λιμῶ** ἀπέθανεν.
3. Τοῦτον **τοῖς Βοιωτοῖς** ἤρεσκεν.
4. Εὐχομαί **σοι** ὑγεῖαν.
5. Ἐπορεύοντο **σιγῇ**.
6. Δάμων ἐβοήθει **Φιντία**.

## 2. Συμπλήρωμα/Προσάρτημα ουσιαστικού

Συμπλήρωμα	Προσάρτημα
<ul style="list-style-type: none"> <li>• συμπληρώνει τη σημασία του ουσιαστικού, είναι μέρος αυτού που περιγράφει</li> <li>• με ουσιαστικά που προέρχονται από ρήματα που συντάσσονται με δοτική</li> </ul> <p>βοήθεια/βοηθός <b>τῷ φίλῳ</b> (βοηθῷ) πίστις <b>τῷ θεῷ</b> (πιστεύω)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• δίνει μια πιο περιφερειακή πληροφορία για το ουσιαστικό</li> <li>• επίθετα, ουσιαστικά στην ίδια πτώση</li> </ul> <p>τῷ <b>ἀγαθῷ</b> πολίτη <b>παρατεταγμένῳ</b> τῷ στρατεύματι Λεωνίδα <b>τῷ βασιλεῖ</b></p>

- Στην πρόταση με τον αριθμό της ομάδας σας, χαρακτηρίστε τη δοτική με τα έντονα γράμματα ως συμπλήρωμα ρήματος ή προσάρτημα και εντοπίστε το ουσιαστικό από το οποίο εξαρτάται.

1. Οἱ πρέσβεις εἰς ἀντιλογίαν **τοῖς ξυμμάχοις** ἦλθον.
2. Νοῦς ὑγιῆς ἐν σώματι **ὑγιεῖ**.
3. Πρέσβεις ἔπεμψαν **ἄπασιν** τοῖς ξυμμάχοις.
4. Οἱ τράγοι δῶρα **τοῖς θεοῖς** εἰσὶ.
5. Ἀπέστειλα Νικοδήμῳ **τῷ ἐμπόρῳ** ἐπιστολήν.
6. Ἀθηναῖοι βοηθοὶ **τοῖς Κερκυραίοις** εἰσὶ.

### 3. Συμπλήρωμα/Προσάρτημα επιθέτου ή επιρρήματος

Συμπλήρωμα	Προσάρτημα
<ul style="list-style-type: none"> <li>• συμπληρώνει τη σημασία του επιθέτου/επιρρήματος, είναι μέρος αυτού που περιγράφει</li> <li>• με επίθετα/επιρρήματα που προέρχονται από ρήματα που συντάσσονται με δοτική</li> </ul> <p>Πεισίστρατος έναντιος <b>τοῖς νόμοις</b> ἐστί. Ο Πεισίστρατος είναι αντίθετος στους νόμους.</p> <p>Τύραννοι ἐναντίως <b>τοῖς νόμοις</b> διάγουσι. Οι τύραννοι συμπεριφέρονται αντίθετα στους νόμους.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• δοτική που δείχνει το μέτρο ή τον βαθμό: πολλῶ (=πολύ), ὀλίγω (=λίγο)</li> </ul> <p>ἦλθον Θηβαίων ἄνδρες <b>ὀλίγω</b> πλείους τριακοσίων. Ἦρθαν Θηβαῖοι στρατιῶτες <b>λίγο</b> περισσότεροι ἀπό τριακόσιοι.</p> <p><b>Πολλῶ</b> κρεῖττων ἐστὶν ἡ ἀρετὴ ἢ ὁ πλοῦτος. <b>Πολύ</b> καλύτερη είναι η ἀρετὴ παρά ο πλοῦτος.</p>

- Στην πρόταση με τον αριθμό της ομάδας σας, χαρακτηρίστε τη δοτική με τα έντονα γράμματα ως συμπλήρωμα ρήματος ή προσάρτημα και εντοπίστε το επίθετο ή το επίρρημα από το οποίο εξαρτάται.

1. Συμφερόντως **ἡμῖν** τὴν εἰρήνην ἐποιήσαμεν.
2. Ἐπολέμησαν· **πολλῶ** ὕστερον σπονδαὶ ἐγένοντο.
3. Ἡ τύχη οὐκ ἔστι σύμμαχος **τοῖς δειλοῖς**.
4. Ἰόλαος σύντροφος **τῷ Ἡρακλεῖ** ἐστί.
5. Οἱ Μυτιληναῖοι **πολλῶ** διαφερόντως ὑφ' ὑμῶν τιμῶνται.
6. Περικλῆς **πολλῶ** πλουσιώτερος Σωκράτους φαίνεται.

#### 4. Συμπλήρωμα πρόθεσης

##### ΜΟΝΟ ΜΕ ΔΟΤΙΚΗ

έν (σε)  
σύν (μαζί με, με)

##### ΜΕ ΔΟΤΙΚΗ κ.ά. πτώσεις

ἀμφί (τριγύρω)  
ὑπό (κάτω από)  
πρός  
περί (γύρω από)  
παρά (δίπλα σε)  
ἐπί (πάνω σε)

- Στις παρακάτω προτάσεις, χαρακτηρίστε τις δοτικές και εντοπίστε την πρόθεση από την οποία εξαρτώνται:

1. Ἐν **μεγάλῳ κινδύνῳ** ἔσμέν.
2. Ὁ ἀγαθὸς σὺν **τοῖς θεοῖς** σώζεται.
3. Οἱ στρατιῶται τὰ τόξα ἐπ' **ὤμοις** φέρουσιν.
4. Ἐμάχοντο οἱ πολέμοι παρά **τῷ ποταμῷ**.
5. Σὺν **πολλῇ σπουδῇ** ἐμελέτων.
6. Ἔστημεν (σταθήκαμε) ὑπὸ **τῷ δένδρῳ**.

## ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ:

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Οἱ Τρῶες πρὸς Ἀργείων στρατῶ ὀρμῶσιν.</li> <li>2. Ἀγησίλαος πορεύεται παρατεταγμένῳ τῷ στρατεύματι.</li> <li>3. Συμφερόντως ἡμῖν τὴν εἰρήνην ἐποιήσαμεν.</li> <li>4. Ἡ τύχη οὐκ ἔστι σύμμαχος τοῖς δειλοῖς.</li> <li>5. Βούλομαι δ' ὀλίγῳ μακρότερα περὶ τῆς πόλεως εἰπεῖν.</li> <li>6. Δάμων ἐβοήθει Φιντία.</li> <li>7. Προσῆκει ἡμῖν καὶ ταῦτα εἰπεῖν.</li> <li>8. Ἀπέθανον Ἀθηναῖοι ὀλίγῳ ἐλάσσους (=λιγότεροι) τριακοσίων.</li> <li>9. Λιμῶ ἀπέθνησκον οἱ Ἀθηναῖοι.</li> <li>10. Ὁ παῖς πείθεται τοῖς γονεῦσι.</li> <li>11. Οἱ Ἕλληνες ἔστησαν τρόπαια Μαραθῶνι.</li> <li>12. Λεωνίδα τῷ βασιλεῖ Ξέρξης ἐμάχετο.</li> <li>13. Σὺν πολλῇ σπουδῇ ἐμελέτων.</li> <li>14. Οἱ Πέρσαι τοῖς Λακεδαιμονίοις χρήματα παρεῖχον.</li> </ol>	<p><b>Συμπλήρωμα</b></p> <p><input type="checkbox"/> ρήματος</p> <p><input type="checkbox"/> ουσιαστικού</p> <p><input type="checkbox"/> επιθέτου</p> <p><input type="checkbox"/> επιρρήματος</p> <p><input type="checkbox"/> πρόθεσης</p> <p><b>Προσάρτημα</b></p> <p><input type="checkbox"/> ρήματος</p> <p><input type="checkbox"/> ουσιαστικού</p> <p><input type="checkbox"/> επιθέτου</p> <p><input type="checkbox"/> επιρρήματος</p>
---	---