

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Κωνσταντίνος Αγγελάκος Ελένη Κατσαρού Αναστασία Μαγγανά

Νεοελληνική Γλώσσα

Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ



ΒΙΒΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ
«ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»

Νεοελληνική Γλώσσα

Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΒΙΒΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	Κωνσταντίνος Αγγελάκος , <i>Λέκτορας του Ιονίου Πανεπιστημίου</i> Ελένη Κατσαρού , <i>Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Β/θμιας</i> <i>Εκπαίδευσης</i> Αναστασία Μαγγανά , <i>Γλωσσολόγος</i>
ΚΡΙΤΕΣ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ	Σταύρος Καμαρούδης , <i>Επίκουρος Καθηγητής</i> <i>του Πανεπιστημίου Δ. Μακεδονίας</i> Χρυσούλα Παπαγεωργοπούλου , <i>Σχολική Σύμβουλος</i> Ιωάννης Μπασλής , <i>Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Β/θμιας</i> <i>Εκπαίδευσης</i>
ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ	Αικατερίνη Βερούτσου , <i>Εικονογράφος-Σκισσογράφος</i>
ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ	Δήμητρα Αλατζατζή , <i>Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Β/θμιας</i> <i>Εκπαίδευσης</i>
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ	Χριστίνα Αργυροπούλου , <i>Σύμβουλος του Παιδαγωγικού</i> <i>Ινστιτούτου</i>
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΤΟΥ ΥΠΟΕΡΓΟΥ	Φώτιος Καβουκόπουλος , <i>Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Β/θμιας</i> <i>Εκπαίδευσης</i>
ΕΞΩΦΥΛΛΟ	Σύνθεση από την εικονογράφηση
ΠΡΟΕΚΤΥΠΩΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ	ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

Γ' Κ.Π.Σ. / ΕΠΕΑΕΚ II / Ενέργεια 2.2.1 / Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α:
«Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων»

Πράξη με τίτλο:

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
Μιχάλης Αγ. Παπαδόπουλος
Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

«Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με βάση το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ για το Γυμνάσιο»

Επιστημονικός Υπεύθυνος Έργου
Αντώνιος Σ. Μπομπέτσης
Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Αναπληρωτές Επιστημονικοί Υπεύθυνοι Έργου
Γεώργιος Κ. Παληός
Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Ιγνάτιος Ε. Χατζηευστρατίου
Μόνιμος Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Έργο συγχρηματοδοτούμενο 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και 25% από εθνικούς πόρους.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»

Κωνσταντίνος Αγγελάκος Ελένη Κατσαρού Αναστασία Μαγγανά

ΑΝΑΔΟΧΟΣ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

Νεοελληνική Γλώσσα

Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΒΙΒΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
A. Εισαγωγικές διευκρινίσεις	7
B. Δομή των ενότητων	7
Γ. Παραγωγή και αξιολόγηση του λόγου από τους μαθητές	8
Δ. Σχέδιο μαθήματος	11
Ε. Κριτήριο αξιολόγησης	16
ΣΤ. Βιβλιογραφία	17
1η ΕΝΟΤΗΤΑ Οι πρώτες μέρες σ' ένα νέο σχολείο	19
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	19
B. Επικοινωνία	20
Γ. Είδη προτάσεων	23
Δ. Λεξιλόγιο	29
Ε. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου	29
ΣΤ. Βιβλιογραφία	30
2η ΕΝΟΤΗΤΑ Επικοινωνία στο σχολείο	32
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	32
B. Προφορικός και γραπτός λόγος	32
Γ. Η παράγραφος	39
Δ. Λεξιλόγιο	43
Ε. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου	43
ΣΤ. Βιβλιογραφία	44
3η ΕΝΟΤΗΤΑ Ταξίδι στον κόσμο της φύσης	46
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	46
B. Περιγραφή	46
Γ. Αφήγηση	48
Δ. Περίληψη	49
Ε. Επιχειρηματολογία	51
ΣΤ. Πολυτροπικότητα	52
Z. Βιβλιογραφία	56
4η ΕΝΟΤΗΤΑ Φροντίζω για τη διατροφή και την υγεία μου	58
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	58
B. Ονοματική φράση – επιθετικός προσδιορισμός	58
Γ. Κλίση ουσιαστικών – επιθέτων	61
Δ. Παραγωγή – σύνθεση	65
Ε. Εξωγλωσσικά στοιχεία που συνοδεύουν τον προφορικό λόγο	67
ΣΤ. Λεξιλόγιο	67
Z. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου	68
H. Βιβλιογραφία	68

5η ΕΝΟΤΗΤΑ	Γνωρίζω τον μαγικό κόσμο του θεάτρου και του κινηματογράφου	70
A.	Γενικές διδακτικές οδηγίες	70
B.	Το ρήμα	71
Γ.	Παράγωγα ρήματα	76
Δ.	Λεξιλόγιο	77
Ε.	Το ρήμα στην αφήγηση	77
ΣΤ.	Δραστηριότητες παραγωγής λόγου	78
Z.	Βιβλιογραφία	79
6η ΕΝΟΤΗΤΑ	Οι δημιουργικές δραστηριότητες στη ζωή μου	80
A.	Γενικές διδακτικές οδηγίες	80
B.	Λειτουργίες – χρήσεις των πτώσεων του ουσιαστικού	80
Γ.	Παράγωγα ουσιαστικά	83
Δ.	Παράγραφος – πλαγιότιτλοι	84
Ε.	Λεξιλόγιο	85
ΣΤ.	Δραστηριότητες παραγωγής λόγου	85
Z.	Βιβλιογραφία	86
7η ΕΝΟΤΗΤΑ	Ο κόσμος μέσα από την οθόνη – εικόνα	88
A.	Γενικές διδακτικές οδηγίες	88
B.	Οριστικό και αόριστο άρθρο	88
Γ.	Παράγωγα επίθετα	90
Δ.	Περιγραφή	91
Ε.	Λεξιλόγιο	94
ΣΤ.	Δραστηριότητες παραγωγής λόγου	95
Z.	Βιβλιογραφία	95
8η ΕΝΟΤΗΤΑ	Αθλητισμός και Ολυμπιακοί Αγώνες: Παρακολουθώ και συμμετέχω	97
A.	Γενικές διδακτικές οδηγίες	97
B.	Παρατακτική σύνδεση προτάσεων – Ασύνδετο σχήμα	97
Γ.	Αφήγηση	99
Δ.	Δραστηριότητες παραγωγής λόγου	101
Ε.	Βιβλιογραφία	102
9η ΕΝΟΤΗΤΑ	Ανακαλύπτω τη μαγεία της γνώσης	103
A.	Γενικές διδακτικές οδηγίες	103
B.	Συνταγματικός άξονας	103
Γ.	Παραδειγματικός άξονας	105
Δ.	Λεξιλόγιο	108
Ε.	Δραστηριότητες παραγωγής λόγου	108
ΣΤ.	Βιβλιογραφία	109
10η ΕΝΟΤΗΤΑ	Γνωρίζω τον τόπο μου και τον πολιτισμό του	110
A.	Γενικές διδακτικές οδηγίες	110
B.	Υποτακτική σύνδεση προτάσεων	110
Γ.	Σημεία στίξης	111
Δ.	Χρήση λεξικών	116
Ε.	Δραστηριότητες παραγωγής λόγου	116
ΣΤ.	Βιβλιογραφία	117
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΡΩΝ		118
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΝΟΜΑΤΩΝ		119

A. Εισαγωγικές διευκρινίσεις

Το βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας για την Α' Γυμνασίου ακολουθεί τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία, οι οποίες εμπλουτίζονται με τις σύγχρονες προτάσεις της Κειμενολογίας. Πιο συγκεκριμένα:

1. Κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας είναι το κείμενο με τις πολλές και ποικίλες μορφές του (κειμενικά είδη), τις οποίες συναντά ή θα συναντήσει ο μαθητής στο άμεσο ή ευρύτερο περιβάλλον του. Άρα αναφερόμαστε σε φυσικά αυθεντικά «κείμενα», χωρίς «κακόβουλες» διακρίσεις σε ανώτερα και κατώτερα κείμενα, σε «κείμενα» τα οποία υπερβαίνουν τα όρια του «παραδοσιακού» γραπτού κειμένου και συναντούν ποικίλες κειμενικές μορφές λόγου και εικόνας.
2. Πεδίο μελέτης και εργασίας είναι η γλώσσα του κειμένου. Κάθε γραμματικό, συντακτικό ή άλλο γλωσσικό φαινόμενο διδάσκεται μέσα από το κείμενο και τις επικοινωνιακές συνισταμένες του (πομπός, δέκτης, επικοινωνιακή περίσταση, δίαυλος-μέσο επικοινωνίας κτλ.). Είναι φανερό, λοιπόν, ότι οδηγούμαστε επαγωγικά στη θεωρία μέσα από τη μελέτη των αντίστοιχων φαινομένων στα κείμενα.
3. Στόχος της μελέτης των γλωσσικών στοιχείων δεν είναι η τυποποιημένη-μηχανιστική εκμάθηση γλωσσικών κανόνων, αλλά η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους κάθε γλωσσικό φαινόμενο συμβάλλει στην οργάνωση-συγκρότηση του κειμένου.
4. Τελικό ζητούμενο και επιδίωξη η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην προσπάθεια «αποκάλυψης» των δομικών χαρακτηριστικών του κειμένου, ώστε και οι ίδιοι να «συνθέσουν» το δικό τους, προφορικό ή γραπτό, λόγο σε συγκεκριμένα πλαίσια (διαπροσωπικά, πολιτισμικά κτλ.) επικοινωνίας.

B. Δομή των ενότητων

Κάθε ενότητα περιέχει ορισμένα εισαγωγικά κείμενα, τα οποία ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη, αλλά εντάσσονται στην ίδια θεματική, η οποία προσεγγίζεται σε όλη την ενότητα. Τα εισαγωγικά κείμενα αποτελούν: α) την αφορμή για συζήτηση και προβληματισμό σχετικά με τη θεματική της ενότητας (γι' αυτό ακολουθούνται από απλές και σύντομες ερωτήσεις κατανόησης), β) την αφετηρία για την προσέγγιση των αντίστοιχων γλωσσικών φαινομένων που προβλέπονται από το Πρόγραμμα Σπουδών.

Στο β' μέρος κάθε ενότητας επιχειρείται η αναλυτική μελέτη των γλωσσικών φαινομένων με την αξιοποίηση σύντομων συμπληρωματικών κειμένων, τα οποία «φωτίζουν» διαφορετικές πλευρές της θεωρίας ή συμβάλλουν στην άσκηση των μαθητών, με στόχο την κατανόηση των αντίστοιχων γλωσσικών φαινομένων. Σε αυτή τη φάση είναι απαραίτητο να αξιοποιείται ως βιβλίο άμεσης αναφοράς η *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου*.

Στο γ' μέρος κάθε ενότητας δίνεται έμφαση στην αναζήτηση από τους μαθητές λεξιλογίου από το κείμενο, το οποίο συνδέεται με τη θεματική της ενότητας. Παράλληλα υπάρχει ποικιλία

ασκήσεων και δραστηριοτήτων για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών. Σε αυτή τη φάση είναι χρήσιμο να αξιοποιείται ουσιαστικά το Τετράδιο Εργασιών και κυρίως το *Ερμηνευτικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου*.

Στο δ΄ μέρος κάθε ενότητας προτείνονται δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Τα δύο είδη λόγου αντιμετωπίζονται ισότιμα, γι' αυτό η διδασκαλία στην τάξη θα προσανατολίζεται ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ασκούνται ταυτόχρονα στον προφορικό και στον γραπτό λόγο. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται τόσο στην οργάνωση (προσυγγραφικό στάδιο) και στη σύνταξη κειμένου (συγγραφικό στάδιο), όσο και στην πρωτοβουλία των μαθητών να διορθώνουν και να βελτιώνουν τον γραπτό τους λόγο (μετασυγγραφικό στάδιο) (βλ. προτάσεις για την αξιολόγηση).

Στο ε΄ μέρος κάθε ενότητας προτείνεται μια διαθεματική εργασία, ώστε η τάξη λειτουργώντας σε ομάδες να εξοικειωθεί με τη διαδικασία οργάνωσης και σύνταξης ενός απλού σχεδίου εργασίας (project) που υπερβαίνει τα όρια των υπάρχοντων μαθημάτων. Αυτή η δραστηριότητα έχει ως στόχο να συνεργαστούν οι μαθητές στη συλλογή υλικού, στην οργάνωσή του, στην παραγωγή ποικίλων μορφών λόγου και, κυρίως, στην παρουσίαση αυτού του υλικού στο άμεσο και ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό τους περιβάλλον.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η σειρά παρουσίασης των φαινομένων που εξετάζονται σε κάθε ενότητα έγινε με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ). Σε ορισμένες περιπτώσεις, ωστόσο, χρειάστηκε η μεταφορά θεμάτων σε μία ενότητα ή η συντόμηση της παρουσίασης άλλων για λόγους διδακτικούς, καθώς και για οικονομία χώρου.

Γ. Παραγωγή και αξιολόγηση του λόγου από τους μαθητές

1. Η νέα αντίληψη για την αξιολόγηση του μαθητή

Νέες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία, απαιτούν και νέες αντιλήψεις για την αξιολόγηση. Σήμερα η αξιολόγηση επιτελεί πολλαπλούς σκοπούς: εκτός από την παραδοσιακή της λειτουργία, αυτή του μηχανισμού επιλογής, παράλληλα υποστηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση, δίνει πληροφορίες για την ατομική πορεία των μαθητών, δίνει στοιχεία για τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα και καθοδηγεί τη διδασκαλία. Κύριος σκοπός της αξιολόγησης, λοιπόν, στη γλωσσική διδασκαλία δεν είναι κυρίως ο έλεγχος, αλλά η βελτίωση του παραγόμενου κειμένου.

Η αξιολόγηση σήμερα νοείται όχι τόσο ως τελική και στιγμιαία (όπως είναι στις εξετάσεις για παράδειγμα), αλλά ως διαμορφωτική και συνεχής. Δίνει έμφαση όχι τόσο στον έλεγχο της γνώσης στο επίπεδο του αποτελέσματος, αλλά στις διαδικασίες κατάκτησης και διαχείρισης της γνώσης. Συνδέεται έτσι με τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης με σχέση επανατροφοδότησης, υποβάλλοντας μια κυκλική διάταξη στις διαδικασίες (αντί της γραμμικής που υπήρχε παλιότερα: πρώτα διδασκαλία-μάθηση και στο τέλος αξιολόγηση).

Στις μέρες μας, η αξιολόγηση σταδιακά εισάγεται σε ένα καινούριο πλαίσιο απόδοσης των επιτευγμάτων των μαθητών: πρώτον, στηρίζεται σε καθορισμένα και σαφώς προσδιορισμένα κριτήρια και, δεύτερον, χρησιμοποιεί αναλυτικές περιγραφές του τι μπορεί να κάνει ο μαθητής, κάτι που οι βαθμοί αδυνατούν να το κάνουν. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι το μήνυμα που δίνει η αξιολόγηση στον μαθητή να είναι εύκολα κατανοητό και να το αποκωδικοποιεί χωρίς να το παρνοεί.

2. Από την αξιολόγηση του μαθητή στην αξιολόγηση του λόγου

Μέσα σε ένα πλαίσιο κειμενοκεντρικής διδασκαλίας και αξιολόγησης σαν κι αυτό που προδιαγράψαμε παραπάνω, μπορούμε να περάσουμε από την αξιολόγηση του μαθητή στην αξιολόγηση του λόγου, και λέγοντας «του λόγου» εννοούμε:

- α. των κειμένων που παρατίθενται στην τάξη και μελετώνται,
- β. του παραγόμενου λόγου, (γραπτού και προφορικού) από τους (συμ)μαθητές,
- γ. του γραπτού, κυρίως, λόγου από τον ίδιο το μαθητή (αυτοαξιολόγηση).

Καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια, ώστε τα κείμενα που επιλέχθηκαν να είναι αυθεντικά και ταυτόχρονα οργανικά συνδεδεμένα με το φαινόμενο ή το κειμενικό είδος που διδάσκεται σε κάθε ενότητα. Παράλληλα, τα θέματα που προτείνονται για παραγωγή λόγου (προφορικού και γραπτού) θεωρούμε ότι δίνουν στον μαθητή την ευκαιρία:

- να επιδεικνύει κριτικές δεξιότητες (να κρίνει, να σκέφτεται, να επιλέγει, να απορρίπτει, να επιχειρηματολογεί, να συγκρίνει, να συμπεραίνει κτλ.),
- να δείχνει κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία, συλλογικότητα, συμμετοχή, διαπραγμάτευση, σεβασμό, υπευθυνότητα),
- να ανακαλεί προηγούμενες γνώσεις και να τις χρησιμοποιεί σε νέες περιοχές,
- να επιστρατεύει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, να καλλιεργεί την ευελιξία στη σκέψη του (όπου συναντά δυσκολίες να βρίσκει άλλους τρόπους επίλυσης του προβλήματος),
- να ενσωματώνει τη γνώση που απέκτησε στο γλωσσικό μάθημα στην καθημερινότητά του,
- να αξιοποιεί τα συμπεράσματα που προέκυψαν για το κειμενικό είδος ή το γλωσσικό φαινόμενο μετά τη μελέτη των κειμένων.

Με δύο λόγια, προσπαθούμε να εμπλέξουμε τους μαθητές σε δραστηριότητες παραγωγής λόγου, που τους καλούν να γράψουν ή να μιλήσουν σε ποικίλα είδη λόγου, επιλέγοντας κάθε φορά το ύφος και εκείνες τις γραμματικές δομές που θα καταστήσουν τον λόγο τους και την επικοινωνία τους πιο αποτελεσματική.

3. Ποιοι επιχειρούν την αξιολόγηση

Παραδοσιακά, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την αξιολόγηση, εφόσον αυτή ταυτίζεται με τον έλεγχο της επίδοσης και περιορίζεται εκεί.

Στις νεότερες προσεγγίσεις, όμως, την αξιολόγηση επιχειρούν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές είτε συνεργαζόμενοι με τον καθηγητή τους ή μεταξύ τους είτε ατομικά. Η συνεργασία είναι απαραίτητη στην αξιολόγηση του λόγου, γιατί μόνο συνεργατικά μέσα στην τάξη μπορεί να οδηγηθεί ο μαθητής στη βελτίωση του παραγόμενου λόγου.

4. Κριτήρια ποιότητας του λόγου

Κάθε αξιολόγηση –είτε γίνεται από τον καθηγητή είτε από τους μαθητές– εμπεριέχει δύο βασικές λειτουργίες: Πρώτον, γνώση/αναγνώριση και εντοπισμό των κριτηρίων ποιότητας του λόγου, των κριτηρίων, δηλαδή, που θα λειτουργήσουν ως κριτήρια αναφοράς για να γίνει η αξιολόγηση. Αν δε γίνει σαφές τι θεωρείται σε κάθε περίπτωση επιτυχημένη και αποτελεσματική γλωσσική παραγωγή, είναι αδύνατο να κρίνει κανείς τη συγκεκριμένη εργασία. Δεύτερον, ικανότητα από την πλευρά του αξιολογητή να κρίνει αν και σε ποιο βαθμό η εργασία καλύπτει τα κριτήρια αναφοράς.

Τα κριτήρια αξιολόγησης πηγάζουν από τους σκοπούς της διδακτικής ενότητας. Η διδασκαλία οφείλει να τα έχει προβάλει και οι μαθητές να τα έχουν ανακαλύψει και συζητήσει στην τάξη με τον καθηγητή. Είναι απαραίτητο τα κριτήρια αυτά να γίνονται πάντα σαφή στους μαθητές. Αυτό που επιδιώκεται, σύμφωνα με τη νέα αντίληψη για την αξιολόγηση, είναι να εμπλέκονται οι μαθητές όσο πιο ενεργά γίνεται και στις δύο λειτουργίες της, όπως αυτές αναφέρθηκαν παραπάνω, ακόμα κι αν πρόκειται για λόγο που έχει παραγάγει ο ίδιος ο μαθητής.

Σε κάθε ενότητα τίθενται 3-4 κριτήρια. Θεωρήσαμε ότι είναι καλό, ανάλογα με το αντικείμενο της διδασκαλίας, εκεί να πέφτει και το βάρος της αξιολόγησης, η οποία έτσι μπορεί να εστιάζεται σε μερικά στοιχεία που έγιναν σαφή κατά τη διδασκαλία που προηγήθηκε. Ένας μακρύς κατάλογος κριτηρίων είναι δύσχρηστος και από τους μαθητές και από τον εκπαιδευτικό και μπορεί να φοβίσει τους μαθητές και να τους δημιουργήσει αναστολές κατά την παραγωγή λόγου. Προσπαθήσαμε τα κριτήρια να είναι δεδομένα και σαφή, αλλά ταυτόχρονα να μη γίνονται τόσο συγκεκριμένα ώστε να εγκλωβίζουν τον μαθητή σαν κλειστοί συμπεριφοριστικοί στόχοι και να προδιαγράφουν και να τυποποιούν την παραγωγή λόγου, περιορίζοντας τον δημιουργικό χαρακτήρα της διαδικασίας.

5. Αυτοαξιολόγηση: το περιεχόμενο της έννοιας και τα χαρακτηριστικά της

Σύμφωνα με το ΑΠΣ της γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο «*η αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα έχει ως τελικό στόχο την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και τη βελτίωση της γλωσσικής του έκφρασης*». Τι σημαίνει όμως αυτοαξιολόγηση του μαθητή; Σημαίνει άμεση ανάμειξη του μαθητή στην εξαγωγή των κριτηρίων που θα χρησιμοποιηθούν για να κριθεί ο λόγος του και διατύπωση κρίσεων για τον βαθμό στον οποίο η γλωσσική παραγωγή του κάλυψε τα κριτήρια αυτά. Αυτοαξιολόγηση, δηλαδή, δε σημαίνει βαθμολόγηση της γλωσσικής παραγωγής από τους ίδιους τους μαθητές. Σημαίνει εμπλοκή τους στη διαδικασία καθορισμού του κατάλληλου και αποτελεσματικού λόγου σε δεδομένες συνθήκες και σύγκριση του λόγου που παρήγαγαν με αυτόν. Η διαδικασία αυτή δεν πρέπει να εκληφθεί ως γραμμική: πρώτα διατυπώνονται με σαφήνεια τα κριτήρια αναφοράς και στη συνέχεια ακολουθεί αξιολόγηση του λόγου. Μάλλον πρόκειται για μια διαδικασία κυκλική: μέσα από τα κείμενα αναδύονται τα κριτήρια αναφοράς και πάλι στα κείμενα εφαρμόζονται (αυτή τη φορά στα κείμενα των μαθητών) και διαρκώς αναθεωρούνται, εμπλουτίζονται και αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσα στην τάξη.

Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση είναι κοινωνική διαδικασία. Δε σημαίνει διαμόρφωση κρίσεων από τους μαθητές σε απομόνωση από τις κρίσεις των άλλων. Η συμβολή των συμμαθητών και του καθηγητή είναι ζωτικής σημασίας στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να αυτοαξιολογείται. Η ανατροφοδότηση (και όχι η βαθμολόγηση), που μπορούν να δώσουν στον μαθητή ο καθηγητής και οι συμμαθητές του, έχει στόχο τη βελτίωση του κειμένου που έχει παραχθεί και μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος στην τάξη.

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μέρος της μαθησιακής διαδικασίας αλλά ταυτόχρονα και σκοπό της διδασκαλίας, για να εξοικειώσουμε τους μαθητές σταδιακά με τις αυτοαξιολογικές δραστηριότητες. Γι' αυτό και στις αρχικές ενότητες παρατίθενται τα κριτήρια και μάλιστα πάντα λίγα σε αριθμό, ενώ στη συνέχεια αυξάνονται και χρειάζεται να αποκαλυφθούν από τους ίδιους τους μαθητές.

Δεν πρέπει να θεωρούμε την αυτοαξιολόγηση απλώς και μόνο άλλη μια μέθοδο αξιολόγησης. Αν κάνουμε κάτι τέτοιο, υπάρχει ο κίνδυνος να παραβλέψουμε τα οφέλη που μπορούν να προκύ-

ψουν από αυτή στη μάθηση. Από την άλλη πάλι, δεν μπορούμε να τη θεωρήσουμε μόνο μαθησιακή δραστηριότητα, γιατί οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης θα αποτρέψουν την εφαρμογή της στην τάξη. Ούτε πάλι μπορούμε να τη θεωρήσουμε μόνο διαδικασία διδακτική. Δεν μπορούμε πια να αντιλαμβανόμαστε τη διδασκαλία ανεξάρτητα από τη μάθηση, σύμφωνα με την παλιά αντίληψη: «εγώ διδάσκω – εσύ μαθαίνεις». Διδασκαλία και μάθηση δεν μπορούν να διαχωριστούν. Είναι διαδικασίες αλληλοσυμπληρούμενες και η αυτοαξιολόγηση μας βοηθά να το πραγματοποιήσουμε αυτό στην τάξη. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί διαδικασία με τριπλή υπόσταση: είναι πρακτική αξιολόγησης και ταυτόχρονα διδακτική και μαθησιακή δραστηριότητα.

Η χρήση αυτοαξιολογικών δραστηριοτήτων δίνει το μήνυμα στους μαθητές ότι τέτοιες δραστηριότητες θεωρούνται σημαντικές για τη μάθηση. Το πόσο ισχυρό είναι αυτό το μήνυμα εξαρτάται από το πόσο καλά οργανώνονται τέτοιες δραστηριότητες στην τάξη και από το πόσο λειτουργικά είναι ενσωματωμένες στη διδακτική διαδικασία της οποίας αποτελούν μέρος.

Ο μαθητής, ο οποίος (αυτο)αξιολογεί, σύμφωνα με τα κριτήρια αναφοράς, το κείμενό του, συμμετέχει ενεργά σε μια διαδικασία που τον βοηθά να συνειδητοποιεί τους μηχανισμούς παραγωγής λόγου και επομένως να διευρύνει την επικοινωνιακή του δεξιότητα. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κρίνουν κείμενα δικά τους και άλλων, να μελετήσουν σε βάθος τα κριτήρια αξιολόγησης, να αποκτήσουν ένα πλαίσιο για την αξιολόγηση των κειμένων που παράγουν οι ίδιοι και να συζητήσουν στην τάξη κρίνοντας τα κείμενά τους, στηριγμένοι σε συγκεκριμένα κριτήρια ποιότητας.

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει σταδιακά στην τήρηση φακέλου υλικού (portfolio) από την πλευρά τους, ενός φακέλου, δηλαδή, που θα περιέχει δείγματα κειμένων από όλα τα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία θα δείχνουν στον ίδιο τον μαθητή και σε όλους (στον εκπαιδευτικό, στον γονιό, στον συμμαθητή) τις προσπάθειες και την εξέλιξή του.

Δ. Σχέδιο μαθήματος

Το ενδεικτικό σχέδιο που ακολουθεί αφορά τη διδασκαλία της 1ης ενότητας του Βιβλίου του Μαθητή σε 8 διδακτικές ώρες και αποτελεί απλώς μια πρόταση προς τους συναδέλφους που θα δάξουν το μάθημα.

1η ΩΡΑ

Σ τ ό χ ο ι :

- Να εκφράσουν οι μαθητές προφορικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με τις πρώτες εμπειρίες τους στο νέο τους σχολείο, το Γυμνάσιο.
- Να αναπτύξουν έναν πρώτο, απλό προβληματισμό στην τάξη γύρω από τους παράγοντες και τους τρόπους της επικοινωνίας.
- Να αντιληφθούν ότι στην καθημερινή ζωή όλοι λαμβάνουμε και στέλνουμε μηνύματα, χρησιμοποιώντας ένα πλήθος διαφορετικών κωδίκων.

Περιεχόμενα

Τα τρία εισαγωγικά κείμενα της 1ης ενότητας και οι ερωτήσεις κατανόησης που τα ακολουθούν.

Διδακτικές δραστηριότητες

Ο εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο 1 στην τάξη. Με αφορμή την ερώτηση κατανόησης που ακολουθεί το κείμενο, προκαλεί συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα της μαθήτριας-ηρωίδας του κειμένου. Στη συνέχεια, έχει τη δυνατότητα να ζητήσει από τους μαθητές να αναφερθούν στα δικά τους αντίστοιχα βιώματα από τις πρώτες μέρες στο Γυμνάσιο. Μπορεί μάλιστα να αξιοποιήσει και το σκίτσο της σελίδας του τίτλου της ενότητας και να ζητήσει από τους μαθητές να το σχολιάσουν και να το συσχετίσουν με τα δικά τους συναισθήματα. Η τελευταία αυτή δραστηριότητα μπορεί να δοθεί και ως γραπτή άσκηση για το σπίτι, αν δεν υπάρχει χρόνος να υλοποιηθεί στην τάξη.

Στη συνέχεια προχωράμε στο κείμενο 2. Ένας μαθητής διαβάζει το κείμενο και, με αφορμή τις ερωτήσεις που το ακολουθούν, γίνεται στην τάξη ένας καθοδηγούμενος διάλογος για την επικοινωνία και την ιστορική της εξέλιξη.

Τέλος, ο καθηγητής παρουσιάζει το κείμενο 3 στους μαθητές κι αυτοί το μελετούν για λίγο σιωπηρά. Στη συνέχεια, προκαλεί στην τάξη συζήτηση πάνω στον ρόλο που παίζουν οι διάφοροι κώδικες στην καθημερινή ζωή. Μπορεί να καλέσει τους μαθητές να μετατρέψουν στον γλωσσικό κώδικα μηνύματα που βλέπουν στο κείμενο 3 σε άλλους κώδικες. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να αναφέρουν άλλα είδη κωδίκων που γνωρίζουν.

Παράλληλα, σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας θα επισημαίνεται η εμφάνιση των βασικών διαθεματικών εννοιών, με τελικό στόχο τη διασύνδεση, μέσω των εννοιών αυτών, με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα της Α΄ Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, θα ανιχνευτεί η συχνότητα εμφάνισης των παρακάτω διαθεματικών εννοιών:

<i>Αλληλεπίδραση</i>	<i>Μεταβολή</i>
<i>Άτομο-Σύνολο</i>	<i>Πολιτισμός</i>
<i>Επικοινωνία</i>	<i>Σύστημα</i>
<i>Ομοιότητα-Διαφορά</i>	<i>Χώρος-Χρόνος</i>

2η ΩΡΑ**Στόχοι:**

- Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τους παράγοντες της επικοινωνίας.
- Να αντιληφθούν πώς οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τις επιλογές τους κατά την παραγωγή και κατανόηση λόγου (γραπτού και προφορικού).

Περιεχόμενα

Η υποενότητα Β1: Παράγοντες της επικοινωνίας.

Διδακτικές δραστηριότητες

Οι ερωτήσεις του *Ακούω και μιλώ* της υποενότητας βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν τους παράγοντες της επικοινωνίας, αξιοποιώντας αρχικά τα εισαγωγικά κείμενα 1 και 2 και στη συνέχεια το κείμενο 4, μια φιλική επιστολή. Μέσα από τις ερωτήσεις αυτές, οι μαθητές παρατηρούν τους παράγοντες της επικοινωνίας, μιλούν για τον πομπό, τον δέκτη, το μήνυμα που μεταφέρεται, τον κώδικα και το μέσο που χρησιμοποιείται για την επικοινωνία και οδηγούνται σε συμπεράσματα, που μελετούν και καταγράφουν στο πλαίσιο *Οι πρώτες μου γνώσεις για την επικοινωνία*.

Αξιολόγηση

Οι δραστηριότητες *Διαβάζω και γράφω* που ολοκληρώνουν την υποενότητα μπορούν να ανατεθούν ως εργασίες για το σπίτι, ώστε να εφαρμόσουν περαιτέρω οι μαθητές όσα διαπίστωσαν στην τάξη.

3η ΩΡΑ**Σ τ ό χ ο ι :**

- Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πόσο σημαντικό ρόλο παίζουν τα διάφορα είδη κωδίκων στη ζωή τους.
- Να εντάξουν μέσα στο σύνολο των κωδίκων το γλωσσικό κώδικα και να αντιληφθούν τη δημιουργικότητα και τη σπουδαιότητά του.
- Να καταλάβουν την έννοια της πολυτροπικότητας των κειμένων.
- Να αντιληφθούν –μέσα από την οργάνωση των σημείων των κωδίκων– τη διαθεματική έννοια του συστήματος και της οικονομίας που το διέπει.

Περιεχόμενα

Η υποενότητα Β2: Κώδικες επικοινωνίας.

Διδακτικές δραστηριότητες

Οι πρώτες δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ* βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν βασικά στοιχεία των κωδίκων επικοινωνίας* και τους παρακινούν να μετατρέπουν ένα μήνυμα από έναν κώδικα σε έναν άλλο.** Με το κείμενο 5 οι μαθητές εισάγονται στην έννοια του πολυτροπικού κειμένου και παρατηρούν πώς ένα τέτοιο κείμενο μπορεί να μεταδώσει το μήνυμα. Τέλος, μελετούν καταγεγραμμένες τις παρατηρήσεις τους στο πλαίσιο *Οι πρώτες μου γνώσεις για τους κώδικες*. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να απλοποιήσει πολυτροπικά κείμενα που περιέχονται στο Τετράδιο Εργασιών και να προκαλέσει συζήτηση πάνω στους κώδικες που αυτά χρησιμοποιούν και τους τρόπους με τους οποίους αυξάνουν την αποτελεσματικότητά τους. Καλό είναι, παράλληλα με τη διδασκαλία, να ανατεθεί από τώρα σε ομάδες μαθητών η *Διαθεματική εργασία*, ώστε να ολοκληρωθεί ταυτόχρονα με την επεξεργασία της ενότητας.

Αξιολόγηση

Οι δραστηριότητες *Διαβάζω και γράφω* που ολοκληρώνουν την υποενότητα Β2 μπορούν να ανατεθούν ως εργασίες για το σπίτι.

4η ΩΡΑ**Σ τ ό χ ο ι :**

- Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τα είδη των προτάσεων ανάλογα με τα συστατικά τους.
- Να καταλάβουν τις υφολογικές συνέπειες της επιλογής ενός είδους πρότασης αντί ενός άλλου.

Περιεχόμενα

Η υποενότητα Γ1: Είδη προτάσεων ανάλογα με τα συστατικά τους.

Διδακτικές δραστηριότητες

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει με τις αρχικές δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ* και να βοηθήσει –μέσω αυτών– τους μαθητές να αντιληφθούν ότι στον λόγο υπάρχουν προτάσεις που έχουν μόνο τα απαραίτητα συστατικά, άλλες που τους λείπουν βασικοί όροι και άλλες που έχουν και επιπλέον στοιχεία. Διαβάζοντας μάλιστα τη θεωρία στο πλαίσιο *Οι πρώτες μου γνώσεις για την πρόταση* δίνει στους

* Όπως είναι τα σήματα που χρησιμοποιούν.

** Εδώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει λόγο για την οργάνωση των σημάτων ενός κώδικα και την ιδιότητά του να μεταφέρει πλήθος μηνυμάτων χρησιμοποιώντας μόνο λίγα από αυτά.

μαθητές την απαραίτητη μεταγλώσσα για να περιγράψουν όσα παρατήρησαν στις προηγούμενες δραστηριότητες. Στη συνέχεια τα κείμενα 6 και 7 προσφέρονται για παρατηρήσεις σχετικά με τις υφολογικές συνέπειες που έχει η χρήση μιας ελλειπτικής ή επαυξημένης ή απλής πρότασης στον λόγο. Ο δάσκαλος πρέπει να ξεκινήσει έναν διάλογο με τα παιδιά σχετικά με τις επικοινωνιακές συνθήκες κάτω από τις οποίες επιλέγεται να χρησιμοποιηθεί έναν είδος πρότασης αντί ενός άλλου. Οι δραστηριότητες του *Διαβάζω και γράφω* που ακολουθούν τα κείμενα 6 και 7 προσανατολίζουν τη διδασκαλία προς μια τέτοια κατεύθυνση.

5η ΩΡΑ

Σ τ ό χ ο ι :

- Να αντιληφθούν οι μαθητές τα είδη των προτάσεων ως προς τη σημασία τους.
- Να καταλάβουν ότι το είδος της πρότασης που χρησιμοποιούμε κάθε φορά εξαρτάται από τις συνθήκες της επικοινωνίας.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την ίδια ακριβώς πρόταση με διαφορετική σημασία κάθε φορά. Οι διαφορετικές αυτές σημασίες δηλώνονται στον προφορικό λόγο με τον επιτονισμό, ενώ στον γραπτό με τα σημεία στίξης.

Περιεχόμενα

Η υποενότητα Γ2: Είδη προτάσεων, σημασίες τους και σημεία στίξης.

Διδακτικές δραστηριότητες

Αρχίζει η προσέγγιση του θέματος με τις δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ* στην αρχή της υποενότητας. Στη συνέχεια μελετάται η μεταγλώσσα που περιλαμβάνει το πλαίσιο *Μαθαίνω για τις προτάσεις και τη σημασία τους*. Μπορεί μετά ο εκπαιδευτικός να περάσει στις δραστηριότητες *Διαβάζω και γράφω* που ακολουθούν και να τις αναθέσει ως εργασίες για το σπίτι, αφού περισσότερο αφορούν την εμπέδωση όσων αναδείχθηκαν από τη διδασκαλία παραπάνω. Προχωρά έτσι αμέσως στις δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ* που ακολουθούν, προκαλώντας συζήτηση στην τάξη για τον ουσιαστικό ρόλο που παίζουν οι επικοινωνιακές συνθήκες για τις επιλογές που αφορούν τα είδη των προτάσεων. Στη συνέχεια, τα συμπεράσματα μπορούν και να διαβαστούν στο πλαίσιο *Διαπιστώνω ότι...* και να χρησιμοποιηθούν οι ασκήσεις του *Διαβάζω και γράφω* για εμπέδωση όσων διαπιστώθηκαν μέσα στην τάξη. Οι σημασιολογικές και υφολογικές παρατηρήσεις είναι καλό να ακολουθούνται από αρκετές ασκήσεις εμπέδωσης στην τάξη, γιατί συνήθως δυσκολεύουν τους μαθητές. Τέλος, ολοκληρώνεται η διδασκαλία της υποενότητας με τις δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ*. Μέσω των δραστηριοτήτων αυτών προβάλλονται ζητήματα που αφορούν τον επιτονισμό και τα σημεία στίξης και ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά πως οι επιλογές σε αυτά τα ζητήματα καθορίζονται από τις επικοινωνιακές συνθήκες και έχουν συνέπειες στο ύφος του λόγου. Στην ίδια κατεύθυνση μπορεί να αξιοποιηθεί και η γελοιογραφία στο τέλος της υποενότητας. Μπορούν, δηλαδή, να γίνουν από τον διδάσκοντα ερωτήσεις που αφορούν τη χρήση της ερωτηματικής πρότασης και τη σημασία της, τους λόγους που οδήγησαν στην επιλογή της και τις συνέπειες που έχει στον λόγο, τις επικοινωνιακές συνθήκες κάτω από τις οποίες επιλέχθηκε κτλ.

6η ΩΡΑ

Σ τ ό χ ο ι :

- Να ασκηθούν οι μαθητές σε λεξιλόγιο που αφορά τους κώδικες, τα σημεία τους και την επικοινωνία.

- Να συγκεντρώσουν και να καταγράψουν λέξεις που αφορούν τα συναισθήματά τους από τις πρώτες μέρες στο Γυμνάσιο.
- Να μετατρέψουν μηνύματα που είναι γραμμένα σε άλλους κώδικες και σε άλλες γλώσσες στη δική τους γλώσσα.

Περιεχόμενα

Η υποενότητα Δ: Λεξιλόγιο και υποενότητα Ε: Δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου (*Ακούω και μιλώ*).

Διδακτικές δραστηριότητες:

Οι μαθητές συγκεντρώνουν το λεξιλόγιο που απαιτούν οι ασκήσεις και προχωρούν σε σχολιασμό των κειμένων 8 και 9. Και τα δύο κείμενα είναι πολυτροπικά και χρησιμοποιούν αρκετούς κώδικες για να μεταδώσουν τα μηνύματά τους. Οι μαθητές αποκωδικοποιούν τα μηνύματα αυτά και τα μεταφέρουν στον προφορικό λόγο.

Αξιολόγηση

Για το σπίτι μπορεί να ανατεθεί στους μαθητές η 1η δραστηριότητα του *Διαβάζω και γράφω* που ακολουθεί.

7η ΩΡΑ

Σ τ ό χ ο ι :

- Να γράψουν οι μαθητές ένα δικό τους κείμενο με θέμα που αφορά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.
- Να χρησιμοποιήσουν στο κείμενό τους όσα διδάχτηκαν σχετικά με τα είδη των προτάσεων και τα σημεία στίξης.

Περιεχόμενα

Η υποενότητα Ε: Παραγωγή γραπτού λόγου (*Διαβάζω και γράφω*).

Διδακτικές δραστηριότητες

Οι μαθητές γράφουν στην τάξη το κείμενο που ζητά η άσκηση 2 του *Διαβάζω και γράφω* αυτής της υποενότητας. Πριν γράψουν το κείμενο, τονίζονται τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί.

8η ΩΡΑ

Σ τ ό χ ο ι :

- Να μελετήσουν και να βελτιώσουν οι μαθητές στην τάξη τα κείμενα που έγραψαν.
- Να παρουσιάσουν οι μαθητές τη *Διαθεματική εργασία* που έκαναν.
- Να γίνει ανακεφαλαίωση της ενότητας.

Περιεχόμενα

- Επιλεγμένα αποσπάσματα από τα κείμενα των μαθητών.
- *Διαθεματική εργασία* που έγραψαν οι μαθητές.
- Ανακεφαλαίωτικός πίνακας *Ας θυμηθούμε τι μάθαμε σε αυτή την ενότητα*.

Διδακτικές δραστηριότητες

Μοιράζονται στους μαθητές φωτοτυπημένα 2-3 επιλεγμένα αποσπάσματα από τα κείμενα που έγραψαν. Τα αποσπάσματα αυτά μπορούν να προκαλέσουν εύκολα συζήτηση στην τάξη γύρω από τα κριτήρια αξιολόγησης που είχαν τεθεί πριν από την παραγωγή γραπτού λόγου. Μπορούν, δηλαδή, είτε

να καλύπτουν σε ικανοποιητικό βαθμό τα κριτήρια (ή ορισμένα από αυτά) είτε να τα έχουν εντελώς αγνοήσει. Μέσα από τον κατευθυνόμενο διάλογο που θα γίνει στην τάξη, οι μαθητές θα πρέπει πρώτα να αναγνωρίσουν τον βαθμό στον οποίο τα επιλεγμένα αποσπάσματα καλύπτουν καθένα κριτήριο αξιολόγησης και στη συνέχεια να κάνουν τις απαραίτητες τροποποιήσεις-βελτιώσεις στα σημεία που χρειάζεται, ώστε τα κείμενα να πληρούν τα κριτήρια αξιολόγησης σε μεγάλο βαθμό.

Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία αυτή, οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν τη *διαθεματική εργασία* και να την αναρτήσουν στον τοίχο της τάξης. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι η *διαθεματική εργασία* δεν πρέπει να ανατεθεί στο τελευταίο μάθημα πριν ολοκληρωθεί η ενότητα. Αντίθετα, από τη 2η-3η ώρα διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας πρέπει να ανατεθεί στους μαθητές και να εξελίσσεται παράλληλα, ώστε να ολοκληρωθεί ταυτόχρονα με αυτήν. Η συγκεκριμένη *Διαθεματική εργασία* είναι πολύ απλή, γιατί είναι η πρώτη και απευθύνεται σε μικρής ηλικίας μαθητές. Απαιτεί αξιοποίηση όσων ειπώθηκαν στην ενότητα για τους κώδικες και τα σημεία τους και εισάγει τους μαθητές στις διαθεματικές έννοιες του συστήματος, της ταξινόμησης και της επιλογής.

Τέλος, ολοκληρώνεται η ενότητα με την ανακεφαλαίωση η οποία μπορεί είτε να γίνει στην τάξη –εφόσον υπάρχει χρόνος– είτε να ανατεθεί στους μαθητές ως εργασία για το σπίτι.

Ε. Κριτήριο αξιολόγησης

Το κριτήριο αξιολόγησης που ακολουθεί είναι ενδεικτικό και βασίζεται στους κύριους άξονες του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου για την αξιολόγηση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Πιο συγκεκριμένα, η επιλογή του κειμένου μπορεί να γίνει από τα εισαγωγικά ή τα άλλα κείμενα του σχολικού βιβλίου (ή του Τετραδίου Εργασιών) ή σε συνεργασία με την τάξη από άλλες πηγές κειμενικού υλικού (βιβλία από τη σχολική βιβλιοθήκη, εφημερίδες, περιοδικά κτλ.) που σχετίζονται με το θεματικό κύκλο με τον οποίο έχει ασχοληθεί ή συζητήσει η τάξη. Κάθε άσκηση-δραστηριότητα καλό είναι να συνοδεύεται από την αντίστοιχη βαθμολογία, για να γνωρίζει ο μαθητής τη βαρύτητα κάθε τμήματος της αξιολόγησης. Η ακριβής βαθμολογία θα καθορίζεται, ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας, στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα και στη συγκεκριμένη τάξη.

1η ΕΝΟΤΗΤΑ – ΚΕΙΜΕΝΟ 4 «Γράμμα σ' έναν φίλο μου που είναι μακριά»

Α. ΕΡΩΤΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Σε ποια γεγονότα και σε ποια πρόσωπα της σχολικής ζωής αναφέρεται στο γράμμα του ο Αλέξης;

Β. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Εντοπίστε στοιχεία της οργάνωσης του κειμένου που το κατατάσσουν στο κειμενικό είδος της (φιλικής) επιστολής (π.χ. στην εισαγωγή, στο τέλος κτλ.).

Γ. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ-ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ

- α. Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις που έγραψε ο Αλέξης είναι απλές και ποιες επαυξημένες; Μετατρέψτε τις απλές προτάσεις σε επαυξημένες.
- Ο Πέτρος βοήθησε πολύ με το χιούμορ του.
 - Η Λίνα ψήλωσε.
 - Θα φάμε σε εστιατόριο.

- Έχει κάτι τεράστια μάτια.
- Πόσο γρήγορα κυλάνε οι μέρες του χρόνου.

β. Σε ποιες από τις παρακάτω προτάσεις ο Αλέξης δίνει και σε ποιες ζητάει πληροφορίες ή κάτι άλλο από τον Πωλ;

- Φίλησέ μου τη Νικόλ και τη μαμά σου.
- (Θυμάσαι) που είχαμε πάει πριν από δύο χρόνια;
- Θα φάμε σε εστιατόριο.

Μετατρέψτε την πρώτη πρόταση σε ερωτηματική, υποθέτοντας ότι γράφετε και εσείς στον Πωλ, βάζοντας το κατάλληλο σημείο στίξης.

Δ. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Εντοπίστε στο κείμενο λέξεις και φράσεις που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του κατάλληλου ύφους στη φιλική επιστολή που έγραψε ο Αλέξης. Αξιοποιήστε αυτή τη γνώση στην παραγωγή γραπτού λόγου που ακολουθεί.

Ε. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Το καλοκαίρι γνωρίστηκα και έγινα φίλος/-η με ένα αγόρι ή κορίτσι από μια άλλη πόλη ή χώρα. Μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, του/της γράφω μια επιστολή (δύο παραγράφων) περιγράφοντας διάφορα γεγονότα των πρώτων ημερών της σχολικής ζωής στο Γυμνάσιο και παρουσιάζοντας τις πρώτες εντυπώσεις μου από τους νέους συμμαθητές και καθηγητές μου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΡΧΑΚΗΣ Α., *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2005.
- BOUD D., *Enhancing learning through self assessment*, Kogan Page, London, 1995.
- ΓΕΩΡΓΟΥΣΗΣ Π., *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού (portfolio assessment)*, εκδ. Δελφοί, Αθήνα 1998.
- ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Α. και ΓΟΥΤΣΟΣ, Δ., *Κείμενο και επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- COPE B. και ΚΑΛΑΝΤΖΙΣ Μ. (επιμ.), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, Routledge, London – New York 2000.
- ΔΑΝΑΣΣΗΣ-ΑΦΕΝΤΑΚΗΣ, Α., ΜΙΧΑΛΗΣ, Α., ΜΥΛΩΝΑΣ, Κ., ΣΠΑΝΟΣ, Γ. και ΦΟΥΝΤΟΠΟΥΛΟΥ, Μ., *Γλωσσική Επάρκεια. Θεωρία και Πράξη*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2002.
- FREY K., *Η μέθοδος «project»*, μτφρ. Κ. Μάλλιου, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1986.
- GIPPS C., *Assessment for the millenium: form, function and feedback*, Institute of Education, University of London, London, 1996.
- HALLIDAY M.A.K., «Η γραμματική στη σχολική εκπαίδευση», *Γλωσσικός Υπολογιστής* (www.komvos.edu.gr), τόμ. 2, 2000.
- ΚΑΡΑΝΤΖΟΛΑ Ε., «Γραμματική, γλωσσικό μάθημα και προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα», στο *Γλωσσικός Υπολογιστής*, περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, τόμ. 2, τεύχ. 1-2, Δεκέμβριος, 2000.
- ΚΑΤΣΑΡΟΥ Ε., «Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης του μαθητή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: από την αξιολόγηση του μαθητή στην αξιολόγηση του λόγου», στο Πρακτικά του σεμιναρίου με θέμα: *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο – Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας – Π.Μ.Σ.: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2004.

- ΚΑΤΣΑΡΟΥ Ε., «Η αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας», στο Γ. Ι. Σπανός και Ε. Φρυδάκη (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα 2001.
- KRESS G., «Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον», *Γλωσσικός Υπολογιστής* (www.komvos.edu.gr), τόμ. 2, 2000.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Χ., *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.
- ΛΑΜΝΙΑΣ Κ., «Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σημασιοδοτήσεων της έννοιας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ. 26, 1997.
- LITTLEWOOD W., *Communicative language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η., *Η σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, Αθήνα 2003.
- MC CARTHY M. και CARTER, R., *Language as discourse: Perspectives for language teaching*, Longman, London 1994.
- ΜΗΤΣΗΣ Ν., *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998.
- ΜΗΤΣΗΣ Ν., *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2003.
- PARIS S. και AYRES L., *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*, American Psychological Association, Washington, 1994.
- ΣΚΙΑ Κ., «Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνιακής προσέγγισης στην παραγωγή γραπτού λόγου», στο Γ. Ι. Σπανός και Ε. Φρυδάκη (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα 2001.
- ΣΠΑΝΟΣ Γ.Ι., «Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας και διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου», στο Γ. Ι. Σπανός – Ε. Φρυδάκη (επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα 2001.
- ΣΤΑΜΑΤΟΠΟΥΛΟΥ Ι., «Το portfolio του μαθητή», *Προσανατολισμός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός*, τεύχ. 3, Μάρτιος-Απρίλιος 1998.
- ΣΤΕΦΑΝΑΚΗ Ε., «Η δύναμη του portfolio: Ένας τρόπος αξιολόγησης», *Ανοιχτό Σχολείο*, τεύχ. 60, 1996.
- ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ Β., *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1999⁵.
- ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ Β., *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2002.
- ΤΣΟΛΑΚΗΣ Χ., *Από τα γράμματα στη γλώσσα. Πορεία προς τον επικοινωνιακό λόγο*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1995.
- WIDDOWSON H.G., *Teaching language as communication*, Oxford, Oxford University Press, 1990.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ Α. και ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ., *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997.
- ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ Κ., *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994.

1η ενότητα

ΟΙ ΠΡΩΤΕΣ ΜΕΡΕΣ Σ' ΕΝΑ ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Α.1 Στόχοι

Στην πρώτη αυτή ενότητα, η οποία προτείνεται να διδαχθεί σε 7-8 διδακτικές ώρες, προσπαθούμε να κινητοποιήσουμε τους μαθητές να μιλήσουν και να γράψουν για την εμπειρία της μετάβασής τους από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο. Το βιβλίο ξεκινά με μια ενότητα που το θέμα της σχετίζεται άμεσα με τα βιώματα των παιδιών, προκειμένου να τα ενθαρρύνει να ασχοληθούν με τον λόγο που εκφέρεται στο σχολείο τους και να εκφραστούν και τα ίδια (προφορικά και γραπτά) πάνω σε ένα θέμα που τα αφορά.

Βασικός επίσης στόχος είναι να αρχίσουν οι μαθητές να συνειδητοποιούν τους παράγοντες της επικοινωνίας: ποιος μιλάει ή γράφει, σε ποιον, για ποιο σκοπό, με ποιο θέμα, κάτω από ποιες περιστάσεις κτλ. Η γλώσσα παρουσιάζεται ως ένας κώδικας επικοινωνίας, αλλά εντάσσεται μέσα σε ένα σύνολο ποικίλων και διάφορων άλλων κωδίκων. Αρκετοί κώδικες παρουσιάζονται στην ενότητα, με στόχο οι μαθητές να αντιληφθούν τη σημασία τους για την επικοινωνία. Έχουν μάλιστα επιλεγεί κάποια κείμενα που χρησιμοποιούν όχι μόνο έναν κώδικα για να μεταδώσουν το μήνυμά τους, αλλά αρκετούς (πολυτροπικά κείμενα).

Στην ενότητα προσεγγίζονται επίσης τα είδη των προτάσεων. Επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν ότι υπάρχουν διάφορα είδη προτάσεων που χρησιμοποιούνται διαφορετικά στον λόγο. Ιδιαίτερη, μάλιστα, σημασία δίνεται στην επιλογή των διάφορων ειδών προτάσεων, ανάλογα με τις περιστάσεις της επικοινωνίας.

Α.2 Δομή

Η ενότητα ξεκινά με τρία εισαγωγικά κείμενα και τις ερωτήσεις για την κατανόησή τους (Α' υποενότητα).

Στη συνέχεια, με ασκήσεις προφορικές και γραπτές, γίνεται η επεξεργασία του θέματος της επικοινωνίας (Β' υποενότητα). Οι ασκήσεις αυτές αφορούν τα κείμενα της Α' υποενότητας, αλλά και άλλα κείμενα που παρατίθενται – πάντα σχετικά με τη θεματική ενότητα. Μέσα από τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές, προκύπτει επαγωγικά η θεωρία που αφορά τους παράγοντες της επικοινωνίας (Β1) και τους κώδικες (Β2). Στην Γ' υποενότητα προσεγγίζονται τα είδη των προτάσεων. Το *Λεξιλόγιο* (Δ' υποενότητα) εστιάζεται στους κώδικες και τα σημεία τους, στην επικοινωνία και στα συναισθήματα στο Γυμνάσιο.

Η ενότητα ολοκληρώνεται με *Δραστηριότητες παραγωγής λόγου* (προφορικού και γραπτού) από τους μαθητές (Ε' υποενότητα) και ένα θέμα για *Διαθεματική εργασία*.

A.3 Διδακτικά υλικά που χρησιμοποιούνται

Στην ενότητα έχουν αξιοποιηθεί 9 κείμενα (δύο λογοτεχνικά, δύο άρθρα από παιδικές εφημερίδες, ένα άρθρο από μαθητικό περιοδικό, ένα μετεωρολογικό δελτίο, δύο σκίτσα και μια σύνθεση από διάφορα είδη κειμένων που συναντούν καθημερινά οι μαθητές). Εκτός από τις δραστηριότητες που προτείνονται, παρατίθενται και πίνακες με τη θεωρία που αφορά τους παράγοντες της επικοινωνίας, τους κώδικες και τα είδη των προτάσεων.

B. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

B.1 Θεωρητικό μέρος

1. Παράγοντες της επικοινωνίας

Επικοινωνία είναι η ανταλλαγή ιδεών, πληροφοριών κτλ. ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους ανθρώπους (Richards κ.ά. 1992²: 64). Κατά την επικοινωνία υπάρχει συνήθως τουλάχιστον ένας πομπός, ένα μήνυμα και ένας ή περισσότεροι δέκτες. Σε πιο σύνθετους ορισμούς της επικοινωνίας περιλαμβάνονται τα βασικά αυτά συστατικά της επικοινωνίας: έτσι, η επικοινωνία έχει οριστεί ως «η ανταλλαγή μηνυμάτων, η εκπομπή δηλ. εκ μέρους του πομπού (ομιλητή) και η λήψη εκ μέρους του δέκτη (ακροατή) διάφορων μηνυμάτων με τα οποία πραγματοποιείται η συνεννόηση μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας» (Μπαμπινιώτης 1986: 30).

Τα απαραίτητα συστατικά της επικοινωνίας (ό.π.) είναι:

- αυτοί που επικοινωνούν σε γραπτό ή προφορικό λόγο (πομπός και δέκτης),
- ο κώδικας,
- το μήνυμα, δηλ. κάθε πληροφορία, ερώτηση, απάντηση, σκέψη κτλ.,
- ο δίαυλος, δηλ. ο τρόπος (φυσικός ή τεχνητός) μετάδοσης του μηνύματος,
- οι λειτουργίες εγγραφής (κωδικοποίησης) και ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης) του μηνύματος,
- οι συνθήκες επικοινωνίας.

Ο πομπός κωδικοποιεί το μήνυμα, δηλ. αντλεί από τον κώδικα (= το γλωσσικό σύστημα) στοιχεία: επιλέγει τις λέξεις και τις δομές μέσω των οποίων πιστεύει ότι θα επιτύχει τον στόχο του (αν, για παράδειγμα, θέλει να εκφράσει μια επιθυμία, να κάνει μια πρόταση, να διατυπώσει μια άποψη), αλλά και αυτές που ταιριάζουν στις συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες επικοινωνίας: σε ποιον απευθύνεται (π.χ. σε ένα οικείο πρόσωπο, σε έναν ανώτερο ή σε κάποιον γνωστό), σε τι περιβάλλον βρίσκεται (π.χ. φιλικό, εργασίας κτλ.), αλλά και ποιος είναι ο δίαυλος, δηλ. το μέσο που χρησιμοποιεί για να μεταδώσει το μήνυμα (αν, δηλαδή, βρίσκεται πρόσωπο με πρόσωπο με τον συνομιλητή του ή αν επικοινωνεί μαζί του μέσω τηλεφώνου –σταθερού ή κινητού– ή μέσω του διαδικτύου). Πολλές φορές επιλέγουμε όχι μόνο πώς θα μιλήσουμε, αλλά και το τι θα πούμε ανάλογα με τον δίαυλο, π.χ. *Αυτά δε λέγονται από το τηλέφωνο.*

Το μήνυμα μεταβιβάζεται στον δέκτη μέσω φυσικών ή τεχνητών διαύλων και προσλαμβάνεται αναλόγως από τον δέκτη – είτε οπτικά είτε ακουστικά. Ο δέκτης, για να αποκωδικοποιήσει το μήνυμα, πρέπει να γνωρίζει τον γλωσσικό κώδικα του πομπού.

Θεωρητικά, η επικοινωνία είναι επιτυχής, όταν η πληροφορία που προσλαμβάνεται είναι ίδια με αυτή που στάλθηκε. Στην πράξη, όμως, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μειώνουν την απο-

τελεσματικότητα της μετάδοσης (Crystal 2003⁵). Μια παράμετρος που επηρεάζει την πλήρη κατανόηση του μηνύματος είναι για παράδειγμα η βιωματική διάσταση του μηνύματος [όταν κάποιος ερμηνεύει διαφορετικά αυτά που προσπαθούμε να πούμε, λέμε συχνά ότι «*εμείς οι δύο δε μιλάμε την ίδια γλώσσα*» (Μπαμπινιώτης 1986: 32)].

Επίσης, τα πολιτισμικά σχήματα (cultural schemata, Yule 1996: 87), με τα οποία αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τον κόσμο και τα οποία καθορίζονται από τον πολιτισμό και αναπτύσσονται ανάλογα με τις βασικές μας εμπειρίες, μπορούν να επηρεάσουν την επικοινωνία. Ο Yule αναφέρει ως παράδειγμα επιρροής πολιτισμικού σχήματος την εντύπωση που του έκανε ένα τυπικό μαροκινό εστιατόριο από το οποίο απουσίαζαν οι καρέκλες, κάτι αντίθετο με τις προσδοκίες ενός «Ευρωπαίου» επισκέπτη.

Η σημασία της επικοινωνίας είναι εμφανής στον όρο επικοινωνιακή ικανότητα (Hymes 1972), που τονίζει την κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση της γλώσσας, ή αλλιώς τη δυνατότητα για «περικειμενοποίηση» (Γεωργακοπούλου και Γούτσος 1999: 59). Επικοινωνιακή ικανότητα έχει ένας ομιλητής, όταν ξέρει όχι μόνο να χρησιμοποιεί σωστά τους γραμματικούς κανόνες μιας γλώσσας προκειμένου να σχηματίζει γραμματικές προτάσεις, αλλά και όταν ξέρει πότε και πώς να χρησιμοποιήσει αυτές τις προτάσεις και σε ποιον να τις απευθύνει.

Ο Hymes (1974), ο οποίος τόνισε τη σημασία του περικειμένου, κάνει λόγο για *γλωσσικά γεγονότα*, τα σημαντικότερα στοιχεία των οποίων είναι τα ακόλουθα:

- το περιβάλλον ή το σκηνικό (τόπος, χρόνος),
- τα μέλη (οι δημιουργοί και οι αποδέκτες),
- ο σκοπός (ως προς την προσλεκτική ισχύ του γεγονότος),
- ο τόνος (τυπικός, ανεπίσημος κτλ.),
- το μέσο (λεκτικό ή μη, προφορικό, γραπτό κτλ.),
- η μορφή του μηνύματος (διάλεξη, συνομιλία κτλ.),
- το περιεχόμενο.

Δίνει δηλ. μια πιο αναλυτική περιγραφή αυτών που γενικά ονομάζουμε «*συνθήκες επικοινωνίας*», οι οποίες, όπως είπαμε, επηρεάζουν την ποιότητα του μηνύματος και εξετάζονται λεπτομερέστατα στην Ανάλυση Λόγου (discourse analysis).

2. Κώδικες και γλωσσικός κώδικας

Για να μεταδώσει ένα μήνυμα ο πομπός, μπορεί να χρησιμοποιήσει χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις του σώματος κ.ά. Ωστόσο, η ανθρώπινη επικοινωνία πραγματώνεται κατεξοχήν μέσω του **γλωσσικού κώδικα**.

Γενικότερα, με τον όρο κώδικα εννοούμε κάθε σύστημα σημείων που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μεταδοθεί ένα μήνυμα. Η φυσική γλώσσα είναι ένα παράδειγμα κώδικα, όπως και τα σήματα Μορς ή η γλώσσα των τυφλών (Richards κ.ά. 1992²: 57).

Όλοι οι κώδικες χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη συμβόλων ή σημείων, τα οποία λειτουργούν και ερμηνεύονται με βάση συγκεκριμένους κανόνες, όπως π.χ. συμβαίνει στον κώδικα των μαθηματικών, της μουσικής, της ζωγραφικής κτλ.

Οι κώδικες δημιουργήθηκαν για να εξυπηρετήσουν την επικοινωνία με την ευρύτερη έννοια, τη μετάδοση δηλ. των μηνυμάτων. Ο γλωσσικός κώδικας είναι, ωστόσο, το πιο ανεπτυγμένο ση-

μειωτικό σύστημα που έχουν αναπτύξει οι άνθρωποι για να ικανοποιήσουν τη θεμελιώδη ανάγκη της επικοινωνίας (Γεωργακοπούλου και Γούτσος 1999: 17).

Ο γλωσσικός κώδικας μπορεί να συγκριθεί με άλλους κώδικες, όσον αφορά διάφορα χαρακτηριστικά του σε διαφορετικά επίπεδα: ως προς τους διαύλους μέσω των οποίων μεταδίδεται το μήνυμα, ως προς τη μορφή ή τη δομή των μηνυμάτων, ως προς το μέγεθος του μηνύματος κτλ.

Ο Lyons (1981), αναφερόμενος στις ιδιαιτερότητες του γλωσσικού κώδικα έναντι των άλλων κωδίκων, σημειώνει τα ακόλουθα:

- Ο γλωσσικός κώδικας είναι ευέλικτος: μέσω αυτού μπορούμε να εκφράσουμε συναισθήματα, να μιλήσουμε για το παρόν, το παρελθόν και το μέλλον, να αναφερθούμε σε πράγματα και καταστάσεις που δε συνδέονται με το εδώ και το τώρα, ακόμα και σε πράγματα που δεν υπάρχουν.
- Ο γλωσσικός κώδικας είναι δημιουργικός: καινούρια σήματα μπορούν να δημιουργηθούν και να γίνουν κατανοητά, σημεία που δεν τα έχουμε συναντήσει πριν και τα οποία δεν έχουν καταγραφεί σε καμιά λίστα. Άλλα συστήματα επικοινωνίας είναι περιορισμένα ως προς τον αριθμό των σημάτων που μπορούν να στείλουν και να κατανοήσουν οι χρήστες τους.
- Ο γλωσσικός κώδικας μπορεί να μεταδοθεί γραπτά και προφορικά – ωστόσο αυτό που γράφεται μπορεί να διαβαστεί και αυτό που λέγεται μπορεί να γραφτεί, δηλ. ο γραπτός λόγος μπορεί να μεταδοθεί ακουστικά και ο προφορικός λόγος μπορεί να μεταδοθεί οπτικά (medium-transferability, Lyons 1981: 18).
- Επίσης, ο γλωσσικός κώδικας, η γλώσσα, κατακτάται φυσικά: κάθε υγιής άνθρωπος μιλάει μια γλώσσα την οποία την έμαθε χωρίς ιδιαίτερη εκπαίδευση (το παιδί, όταν πηγαίνει στο σχολείο, ξέρει ήδη να επικοινωνεί αποτελεσματικά). Πολλοί ερευνητές κάνουν λόγο για «γλωσσικό ένστικτο» (Pinker 1994) και υποθέτουν ότι «αν η γλώσσα είναι ένστικτο, τότε θα πρέπει να έχει μια συγκεκριμένη θέση στον εγκέφαλο και ίσως ακόμα και ένα ειδικό σύνολο γονιδίων που βοηθούν να “καλωδιωθεί” στη θέση της» (ό.π. 1994: 45).

3. Πολυτροπική επικοινωνία

Στην εποχή μας πολύ συχνά συναντάμε κείμενα που δε χρησιμοποιούν μόνο τον γλωσσικό κώδικα για να μεταδώσουν το μήνυμά τους, αλλά και πλήθος σήματα άλλων κωδίκων. Η ανάπτυξη της ηλεκτρονικής τεχνολογίας, η οποία παρέχει νέες δυνατότητες παραγωγής κειμένων, συμβάλλει στην όλο και μεγαλύτερη μετακίνηση προς οπτικές μορφές αναπαράστασης των «πραγμάτων» και στην ευκολότερη χρήση ποικίλων και διαφορετικών κωδίκων στο ίδιο κείμενο. Έτσι, η γλώσσα σήμερα ως γραπτός λόγος υπάρχει πια σε ένα πολυτροπικό τοπίο, δηλαδή σε ένα τοπίο όπου συνυπάρχουν διάφοροι τρόποι αναπαράστασης. Αυτό σημαίνει ότι το κείμενο δεν μπορεί πια να γίνει κατανοητό μόνο με αναφορά ή χρήση του γραπτού λόγου (Kress 2000: «Το νόημα ενός κειμένου κατανέμεται πλέον συχνά ανάμεσα στον γλωσσικό κώδικα και σε άλλους κώδικες, περισσότερο οπτικοποιημένους»). Αν, ως αποδέκτες ενός κειμένου, περιοριστούμε στην «ανάγνωση» μόνο του γραπτού, του λεκτικού μέρους του κειμένου, χωρίς να λάβουμε υπόψη μας το νόημα των σημάτων των κωδίκων που περιλαμβάνονται, θα κάνουμε μόνο μια μερική ανάγνωση του κειμένου, ίσως μάλιστα αρκετά περιορισμένη.

Β.2 Διδακτικές Οδηγίες

Οι αρχικές ασκήσεις επεξεργασίας της υποενότητας Β στόχο έχουν να οδηγήσουν τους μαθητές σε έναν ορισμό της επικοινωνίας αρχικά και στον εντοπισμό των βασικών παραγόντων της στη συνέχεια. Δεύτερος στόχος, λοιπόν, είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαδικασία της επικοινωνίας, καθώς και τους κύριους παράγοντες που την επηρεάζουν:

- το μέσο (πώς επικοινωνούμε),
- τις κοινωνικές σχέσεις (σε ποιον απευθυνόμαστε),
- το στόχο (τι θέλουμε να πετύχουμε με το μήνυμά μας),
- τις συνθήκες/περιστάσεις κάτω από τις οποίες επικοινωνούμε.

Οι σχετικές δραστηριότητες επιδιώκουν να κάνουν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν, μέσα από τη μελέτη και την παραγωγή λόγου, τις επιλογές που γίνονται στον λόγο σε επίπεδο λεξιλογικό και μορφο-συντακτικό και να προβληματιστούν στο κατά πόσον αυτές οι επιλογές επηρεάζονται από τους εξωγλωσσικούς παράγοντες που αναφέραμε παραπάνω.

Μέσα στους τρόπους της επικοινωνίας εντάσσεται και η γλώσσα. Παρουσιάζονται διάφοροι κώδικες επικοινωνίας και τονίζεται η σημασία του γλωσσικού κώδικα, εξαιτίας των απεριόριστων δυνατοτήτων που προσφέρει στον χρήστη. Γίνεται απλή αναφορά στη διάκριση μεταξύ προφορικής και γραπτής γλωσσικής επικοινωνίας, γιατί αποτελεί αντικείμενο μελέτης στη δεύτερη ενότητα. Εδώ, ενδιαφέρει κυρίως να ξεκινήσει ένας προβληματισμός πάνω στους τρόπους με τους οποίους ο γραπτός και ο προφορικός λόγος επηρεάζουν τις γλωσσικές επιλογές του πομπού κατά την κωδικοποίηση του μηνύματος.

Για να εισαχθούν οι μαθητές σταδιακά στην πολυτροπική επικοινωνία, παρατίθενται τα κείμενα 3, 5, 8 και 9 που συνδυάζουν εκτός από τον γλωσσικό και άλλους κώδικες για να μεταδώσουν το μήνυμά τους. Το κείμενο 9 μάλιστα χρησιμοποιεί διάφορες γλώσσες και στην ποικιλία αυτή στηρίζει το χιουμοριστικό ύφος του. Ήδη από την πρώτη ενότητα παρατίθενται τέτοια κείμενα πολυτροπικά, προκειμένου οι μαθητές να έρθουν σε μια πρώτη επαφή μαζί τους, μελετώντας ουσιαστικά νέους τρόπους συγκρότησης των κειμένων και επικοινωνίας. Σταδιακά, σε επόμενες ενότητες, θα τους δοθεί η ευκαιρία να εμβαθύνουν περισσότερο στην έννοια της πολυτροπικότητας. Συγκεκριμένα, στην τρίτη ενότητα γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στα πολυτροπικά κείμενα, παρατίθενται ενδεικτικά τέτοια κείμενα και δίνονται ασκήσεις για τη μελέτη συγκρότησης του νοήματός τους.

Γ. ΕΙΔΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

Γ.1 Θεωρητικό Μέρος

1. Ορισμοί της πρότασης

Η πρόταση έχει οριστεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με το θεωρητικό μοντέλο και τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται και χρησιμοποιήθηκαν για να περιγραφεί και να ερμηνευτεί ο όρος.

Ο Αχ. Τζάρτζανος στηρίζεται καθαρά στη σημασία και ορίζει την απλή πρόταση ως λόγο συντομότατο με εντελώς απλό περιεχόμενο (1991: 35).

Παρόμοιο κριτήριο ακολουθείται και στην παραδοσιακή γραμματική, όπου πρόταση είναι «η οργανωμένη ομάδα λέξεων που εκφράζει ένα μόνο νόημα, με σύντομη συνήθως διατύπωση» (*Συντακτικό της ΝΕ*, 1980: 12). Ο ορισμός αυτός προϋποθέτει ότι γνωρίζουμε τον όρο *λέξη*, κάτι που θεωρούνταν αυτονόητο στην παραδοσιακή γραμματική, γι' αυτό και σπάνια βλέπουμε ορισμούς του όρου αυτού, προφανώς επειδή επικρατούσε η αντίληψη πως όλοι γνωρίζουμε τι σημαίνει *λέξη* (για δυσκολίες σχετικά με τον ορισμό της *λέξης* βλ. Malmkjaer 1996). Ένα άλλο πρόβλημα είναι ότι η αναφορά στο νόημα και στη σκέψη κάνουν τον ορισμό κυκλικό και ασαφή, όπως παρατηρεί και η Φιλιππάκη-Warburton (1992).

Αντίθετα, σε σύγχρονους ορισμούς προτεραιότητα δίνεται στα δομικά χαρακτηριστικά της πρότασης, «σε αξιωματικά κριτήρια μορφής και κατανομής» (Φιλιππάκη-Warburton 1992: 95).

Με αυτά τα κριτήρια η πρόταση έχει οριστεί ως:

- η μεγαλύτερη δομική μονάδα (structural unit), οργανωμένη σύμφωνα με τους κανόνες της γραμματικής μιας γλώσσας (Crystal 2003⁵),
- η μεγαλύτερη μονάδα γραμματικής ανάλυσης, για τα μέρη της οποίας ισχύουν περιορισμοί κατανομής και εξαρτήσεις, αλλά η οποία δεν μπορεί να συμπεριληφθεί σε καμία τάξη κατανομής (Lyons 1968: 173),
- η μεγαλύτερη μονάδα γραμματικής οργάνωσης, μέσα στην οποία λειτουργούν μέρη του λόγου (ουσιαστικά, ρήματα, επιρρήματα κτλ.) και γραμματικές ομάδες (λέξη, φράση, δευτερεύουσα πρόταση – *clause*, Richards κ.ά. 1992²).

Παρατηρούμε στα παραπάνω ότι δύο χαρακτηριστικά της πρότασης υπάρχουν σε όλους τους ορισμούς: η αυτονομία («μεγαλύτερη μονάδα») και η γραμματική (=συντακτική και μορφολογική) οργάνωσή της. Παρόμοιοι ορισμοί που προτάσσουν την ανεξαρτησία της πρότασης έχουν επηρεαστεί από τον ορισμό του Bloomfield, ο οποίος επισήμανε τη δομική αυτονομία της πρότασης, λέγοντας πως μια πρόταση «δεν περιλαμβάνεται... σε κανένα ευρύτερο γλωσσικό τύπο» (1933: 170).

Οι Brown και Miller (1996), αν και υιοθετούν τον ορισμό του Lyons (το δεύτερο στα παραπάνω) στη συντακτική ανάλυσή τους, ορίζουν ωστόσο εκ νέου την πρόταση, αναγνωρίζοντας όχι μόνο τη γραμματική αλλά και τη σημασιολογική διάσταση που θεωρούν ότι υπάρχει στον ορισμό του Lyons, ότι, δηλαδή:

- η πρόταση έχει ενότητα, είναι γραμματικά ολοκληρωμένη (grammatically complete), μπορεί να σταθεί μόνη της στον λόγο και έχει έναν βαθμό σημασιολογικής αυτονομίας (Brown και Miller 1996: 143).

2. Επικοινωνιακές λειτουργίες και είδη προτάσεων

Σύμφωνα με τον Crystal (2003⁵: 314), οι περισσότεροι αναλυτές συμφωνούν ως προς τη λειτουργική (functional) κατηγοριοποίηση των προτάσεων και αναγνωρίζουν τα εξής είδη: δηλωτικές προτάσεις, ερωτήσεις, διαταγές και επιφωνηματικές προτάσεις (statements, question, command, exclamatory).

Σε ένα τέτοιο λειτουργικό πλαίσιο εντάσσεται και η γραμματική περιγραφή των Κλαίρη και Μπαμπινιώτη (1999), οι οποίοι περιγράφουν τους τρόπους με τους οποίους ένας ομιλητής μπορεί να καλύψει τις τρεις κύριες επικοινωνιακές ανάγκες του, δηλαδή την **απόφαση** – να πληροφορήσει για κάτι–, την **ερώτηση** – να ζητήσει πληροφορίες– και την **προσταγή/παράκληση** – να ζητήσει από τον συνομιλητή του ή από κάποιο τρίτο πρόσωπο να κάνει κάτι, να παρακαλέσει για κάτι κτλ. Οι τρεις αυτές επικοινωνιακές λειτουργίες δηλώνονται με τρία βασικά είδη προτάσεων: τις **αποφαντικές**, τις **ερωτηματικές** και τις **προστακτικές** προτάσεις.

Η **απόφαση** χαρακτηρίζεται ως «η κύρια γλωσσική λειτουργία, με την οποία ο ομιλητής αναφέρεται σε καταστάσεις και γεγονότα που πιστεύει ότι είναι αληθή. Ο ομιλητής μπορεί να εμφανίζει τα γεγονότα με διαφορετικό βαθμό βεβαιότητας ή να δηλώνει την αναγκαιότητα πραγματοποίησής τους» (ό.π.: 14).

Η **ερώτηση** δηλώνει την άγνοια του ομιλητή ως προς ορισμένες πληροφορίες, η οποία όμως αίρεται με την πληροφορία που δίνει η απάντηση. Γι' αυτό το λόγο, η ερώτηση θεωρείται αναπόσπαστη από την απάντηση, εφόσον επικοινωνιακά ερώτηση και απάντηση αποτελούν ένα «στενά συνδεδεμένο ζεύγος εκφωνημάτων, το οποίο αποτελεί βασική ενότητα της επικοινωνίας και ιδιαίτερα του διαλόγου» (ό.π.: 17).

Η λειτουργία της **προσταγής/παράκλησης** αποτελείται στην ουσία από δύο επικοινωνιακές πράξεις (προσταγή-παράκληση), οι οποίες όμως στην πραγματικότητα αποτελούν δύο μορφές της ίδιας επικοινωνιακής λειτουργίας: εκείνης κατά την οποία ο ομιλητής ζητάει από κάποιον να κάνει κάτι (ό.π.: 33). Εδώ εντάσσονται επίσης και οι λειτουργίες της προτροπής και της παραχώρησης, όταν δηλ. ο ομιλητής και πάλι ζητάει από τον συνομιλητή του να κάνει κάτι – που αποβαίνει συνήθως προς όφελος του συνομιλητή. Η λειτουργία αυτή (με όλες τις επικοινωνιακές πράξεις που περιλαμβάνει) συνδέεται με τα φαινόμενα ευγένειας. Οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης υποστηρίζουν ότι «στην πράξη η άμεση προσταγή είναι πολύ σπάνια, εκτός από περιβάλλοντα στα οποία υπάρχει όχι μόνο σαφής ιεράρχηση, αλλά και ανάγκη να δίνονται με σαφήνεια και να εκτελούνται με ταχύτητα εντολές» (ό.π.: 33).

Πέρα από την πρωτοτυπική σχέση, κατά την οποία η απόφαση δηλώνεται με αποφαντική πρόταση, η ερώτηση με ερωτηματική και η προσταγή/παράκληση με προστακτική πρόταση, η κάθε επικοινωνιακή λειτουργία μπορεί να δηλωθεί και με άλλους τύπους προτάσεων, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1999: 46).

**ΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ
ΚΑΙ ΟΙ ΤΥΠΟΙ ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΠΟΥ ΤΙΣ ΠΡΑΓΜΑΤΩΝΟΥΝ**

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ: ΤΥΠΟΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ	ΑΠΟΦΑΝΣΗ	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΡΟΣΤΑΓΗ/ ΠΑΡΑΚΛΗΣΗ
ΑΠΟΦΑΝΤΙΚΗ	<i>Ο Μίμης βρούσεται στην Πάτρα.</i>	<i>Θα ήθελα να μου πει κάποιος την ώρα.</i> (ενν. «τι ώρα είναι;»)	<i>Θα ήθελα ένα τσάι.</i> (ενν. «φέρε μου ένα τσάι.»)
ΕΡΩΤΗΜΑΤΙΚΗ	<i>Ποιος δεν τον αγαπάει το Νίκο;</i> (ενν. «όλοι αγαπούν το Νίκο»)	<i>Τι ώρα είναι;</i>	<i>Δεν έρχεσαι λίγο εδώ;</i> (ενν. «Έλα λίγο εδώ!»)
ΠΡΟΣΤΑΚΤΙΚΗ	<i>Κοίτα θράσος!</i> (ενν. «έχει μεγάλο θράσος»)	<i>Πες μου (σε παρακαλώ) την ώρα!</i> (ενν. «τι ώρα είναι;»)	<i>Βγες έξω (σε παρακαλώ)!</i>

Διαφορετική είναι η κατηγοριοποίηση των Holton κ.ά. (1999), οι οποίοι διακρίνουν τις προτάσεις αρχικά σε κύριες και δευτερεύουσες. Οι κύριες προτάσεις διακρίνονται περαιτέρω σε:

- προτάσεις με οριστική (δηλωτικές),
- προτάσεις με υποτακτική (παροτρύνσεις, επιθυμίες, υποσχέσεις),
- προτάσεις με προστακτική,
- επιφωνηματικές προτάσεις.

Οι προτάσεις με οριστική και υποτακτική μπορούν να εμφανίζονται σε καταφατικούς, ερωτηματικούς, αρνητικούς, ή αρνητικούς ερωτηματικούς τύπους (ό.π.: 390 κ.εξ.).

Όπως βλέπουμε, η ανάλυση αυτή στηρίζεται κυρίως σε συντακτικά κριτήρια, γεγονός που τη διαφοροποιεί από την περιγραφή των Κλαίρη και Μπαμπινιώτη (1999).

Σχετικά με τις επιφωνηματικές προτάσεις, οι Holton κ.ά. σημειώνουν ότι οι επιφωνηματικές δομές χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν ευχαρίστηση, θαυμασμό ή τα αντίθετά τους και συνδέονται με ειδική επιτονική καμπύλη,¹ η οποία στον γραπτό λόγο αντιπροσωπεύεται με το θαυμαστικό.

Θα πρέπει τέλος να παραθέσουμε και την παραδοσιακή κατηγοριοποίηση των προτάσεων σε προτάσεις κρίσεως, επιθυμίας, επιφωνηματικές και ερωτηματικές, διάκριση που γίνεται ανάλογα με το περιεχόμενο των προτάσεων και δεν απέχει πολύ από τις λειτουργικές κατηγοριοποιήσεις:

1. «Η όλη επιφωνηματική δομή εκφωνείται σε ανώτερο ύψος φωνής απ' ό,τι μια δήλωση ή μια ερώτηση· αυτό το ύψος παραμένει σταθερό μέχρι το τέλος του εκφωνήματος – σε αντίθεση με τις ερωτήσεις, όπου το ύψος πέφτει στο τέλος» (Holton κ.ά. 1999: 402).

Τα είδη των προτάσεων			
Ως προς το περιεχόμενό τους	Ως προς την ποιότητα	Ως προς τη σχέση τους με άλλες	Ως προς τη δομή (τους όρους)
1) κρίσεως	1) καταφατική	1) κύρια ή ανεξάρτητη	1) απλή
2) επιθυμίας	2) αρνητική (ή αποφατική)	2) δευτερεύουσα ή εξαρτημένη	2) σύνθετη
3) επιφωνηματική			3) επαυξημένη
4) ερωτηματική			4) ελλειπτική

Στην παραδοσιακή κατηγοριοποίηση παρουσιάζεται το πρόβλημα ότι οι δύο πρώτοι όροι (κρίσεως και επιθυμίας), οι οποίοι αναφέρονται στη σημασία της πρότασης (στο τι εκφράζει η πρόταση), είναι υπεργενικευτικοί και λιγότερο ακριβείς: στις προτάσεις κρίσεως συμπεριλαμβάνονται εξίσου προτάσεις με τις οποίες ο πομπός όχι μόνο κρίνει αλλά και πληροφορεί, δηλώνει κάτι, διατυπώνει μια γνώμη, μια πρόβλεψη κ.ά.

Για τους λόγους αυτούς δεν επιλέχθηκε η παραδοσιακή κατηγοριοποίηση. Θα μπορούσαμε όμως να πούμε ότι οι προτάσεις κρίσεως αντικαταστάθηκαν από τις αποφατικές προτάσεις και οι προτάσεις επιθυμίας από τις προστακτικές, εφόσον ως προτάσεις κρίσεως χαρακτηρίζονταν οι προτάσεις «με τις οποίες ο ομιλητής θέλει να πληροφορήσει, να δηλώσει κάτι, να διατυπώσει μια γνώμη ή να κρίνει κάτι» (*Συντακτικό της ΝΕ 1980: 12*). Παρομοίως, με τις προτάσεις επιθυμίας «ο ομιλητής θέλει να εκφράσει παράκληση, προσταγή, ευχή κ.ά. και γενικά μια επιθυμία του» (ό.π.).

Η αλλαγή στη μεταγλώσσα βοηθά στην άμεση σύνδεση των προτάσεων αυτών με συγκεκριμένες επικοινωνιακές λειτουργίες και είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες γλωσσολογικές αναλύσεις.

Γ.2 Διδακτικές Οδηγίες

Η υποενότητα Γ εξετάζει τα είδη των προτάσεων και χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο, που αφορά τα είδη των προτάσεων ως προς τα δομικά συστατικά τους, παρουσιάζονται οι απλές προτάσεις σε αντιδιαστολή με τις ελλειπτικές και τις επαυξημένες έτσι, ώστε οι μαθητές να μπόρουν να συγκρίνουν τα τρία αυτά είδη προτάσεων και να καταλάβουν καλύτερα τι εννοούμε με τον όρο «απλή πρόταση». Εάν ο εκπαιδευτικός κρίνει πως το επίπεδο των μαθητών είναι κατάλληλο, μπορεί να διδάξει και τον όρο «σύνθετη» πρόταση. Δεν κρίνουμε σκόπιμο σε ένα τέτοιο πρώιμο στάδιο να «βομβαρδίζονται» οι μαθητές με μεταγλώσσα που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως λιγότερο βασική. Στόχος δεν είναι η εκμάθηση γλωσσικών όρων, αλλά η παρατήρηση, η ανάλυση και η ερμηνεία των δομών και η σύνδεσή τους με τα επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

Ακόμα περισσότερο, σε αυτό το επίπεδο, η κατάκτηση της μεταγλώσσας θα μπορούσε να θεωρηθεί ως δευτερεύων διδακτικός στόχος, ενώ ο κύριος στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τις διάφορες σημασίες/λειτουργίες που έχουν οι προτασιακές δομές στην επικοινωνία, καθώς και τα κριτήρια επιλογής με βάση τα οποία ένας φυσικός ομιλητής αποφασίζει να χρησιμοποιήσει μια δομή (όπως και: μορφολογία, λέξη κτλ.) έναντι μιας άλλης. Αφού, λοιπόν, μιλήσουμε για τις απλές, τις ελλειπτικές και τις επαυξημένες προτάσεις, θα αναφερθούμε στις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στην επικοινωνία ελλειπτικές προτάσεις (π.χ. το περιβάλλον να μας βοηθάει να «μαντέψουμε» τον όρο που λείπει, η κοινή γνώση «shared knowledge» του πομπού και του δέκτη για ένα θέμα κτλ.) και στους λόγους της επιλογής της επαυξημένης πρότασης (ανάγκη χρήσης προσδιορισμών στον λόγο μας για πιο αποτελεσματική επικοινωνία).

Στο δεύτερο μέρος της ίδιας υποενότητας περνάμε στην πραγματολογική αξία των προτάσεων. Προσπαθώντας να χρησιμοποιούμε απλά παραδείγματα, κάνουμε λόγο για αποφαντικές, ερωτηματικές, προστακτικές και επιφωνηματικές προτάσεις. Ακόμα διακρίνουμε τις καταφατικές και τις αρνητικές προτάσεις. Ιδιαίτερη έμφαση αξίζει εδώ να δώσουμε στο πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα είδη αυτά σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

Συγκεκριμένα, επιλέγουμε μέσα από τα κείμενα της ενότητας διάφορα είδη προτάσεων, για να δείξουμε πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επιτελέσουν διαφορετικές ή και τις ίδιες λειτουργίες. Επιδίωξη διδακτική είναι οι μαθητές μόνοι τους, με τη βοήθεια των σκίτσων, των ερωτήσεων-ασκήσεων και των παραδειγμάτων που παραθέτονται, να καταλήξουν στην παρατήρηση-συμπέρασμα ότι τα είδη των προτάσεων επιλέγονται ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και την πραγματολογική τους αξία, την επικοινωνιακή λειτουργία δηλαδή που μπορούν να επιτελέσουν. Έτσι μια αποφαντική πρόταση μπορεί να είναι ένας (έμμεσος) τρόπος να ζητήσω από κάποιον να κάνει κάτι, ενώ το ίδιο μπορώ να κάνω με τη χρήση μιας προστακτικής ή μιας ερωτηματικής πρότασης.

Τέλος, εξετάζονται τα είδη των προτάσεων σε σχέση με τον επιτονισμό της φωνής στον προφορικό λόγο και τα σημεία της στίξης στον γραπτό λόγο. Επιδιώκεται, δηλαδή, να καταλάβουν οι μαθητές ότι η ίδια η πρόταση μπορεί να εκφωνηθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Αυτή η ποικιλία μπορεί να αποδοθεί στον γραπτό λόγο κυρίως με τη στίξη.

Δ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Διδακτικές Οδηγίες

Με τις δραστηριότητες που παρατίθενται γίνεται προσπάθεια να εμπλακούν οι μαθητές σε μια ενεργητική διαδικασία καταγραφής λέξεων που αφορούν τη θεματική ενότητα. Κάποιες από τις λέξεις αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν, αφού εμπλουτιστούν και από σχετικές λέξεις που θα προταθούν στην τάξη από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, στις *Δραστηριότητες παραγωγής λόγου* (προφορικού και γραπτού) που ακολουθούν. Παράλληλα, καταβάλλεται προσπάθεια να έρθουν οι μαθητές σε μια πρώτη επαφή με θέματα παραγωγής-σύνθεσης των λέξεων και να εντοπίσουν λεπτές σημασιολογικές διαφορές σε σύνθετες λέξεις που έχουν την ίδια ρίζα.

Ε. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

Διδακτικές Οδηγίες

Για παραγωγή προφορικού λόγου προτείνονται δύο δραστηριότητες. Η πρώτη στηρίζεται στο σκίτσο (κειμ. 8) και προκαλεί παραγωγή λόγου που αξιοποιεί τη δυνατότητα μεταφοράς ενός μηνύματος με διαφορετικούς κώδικες. Η δραστηριότητα αυτή είναι αρκετά απαιτητική, αλλά συνιστάται για το σύνολο της τάξης. Η δεύτερη δραστηριότητα είναι πιο απαιτητική, γιατί προϋποθέτει γνώση σύνθετων κωδίκων που περιέχονται στο σκίτσο (κειμ. 9). Μπορεί όμως με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού να αποκρυπτογραφηθεί το μήνυμα, έστω από τους μαθητές της τάξης που έχουν ιδιαίτερες γλωσσικές ικανότητες.

Η πρώτη δραστηριότητα γραπτού λόγου υπηρετεί τη διαθεματικότητα, καθώς προσπαθεί να εμπλέξει τους μαθητές σε μια διαδικασία σύνδεσης του γλωσσικού μαθήματος με την Ιστορία, ζητώντας τους να γράψουν μια εργασία στηριγμένοι σε στοιχεία που διδάσκονται στην Ιστορία και μπορούν να αντλήσουν από το σχετικό σχολικό εγχειρίδιο, αλλά και από άλλες πηγές. Η δεύτερη δραστηριότητα αξιοποιεί πολλά στοιχεία που διδάχθηκαν στην ενότητα. Ζητά από τους μαθητές να παράγουν τον δικό τους λόγο στηριγμένοι στα βιώματά τους, στις συζητήσεις που προηγήθηκαν στην τάξη για το θέμα και στα κείμενα που μελετήθηκαν. Οι μαθητές χρειάζεται να γράψουν φιλική επιστολή, κειμενικό είδος που μελέτησαν κατά την επεξεργασία της ενότητας (κειμ. 4). Είναι χρήσιμο παράλληλα να γνωρίζουν με βάση ποια κριτήρια θα αξιολογηθεί το κείμενό τους. Τα κριτήρια αυτά αφορούν, στη συγκεκριμένη γλωσσική παραγωγή, το περιεχόμενο, το ύφος και το γλωσσικό φαινόμενο που μελετήθηκε στην ενότητα (είδη προτάσεων). Επομένως, καθορίζονται τα κριτήρια, γνωστοποιούνται στους μαθητές, χωρίς όμως να γίνονται πολύ συγκεκριμένα και στενά, γιατί μπορεί να περιορίσουν τη δημιουργικότητα του μαθητή και να προκαλέσουν τυποποίηση στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου.

Διαθεματική εργασία

Η πρώτη αυτή *Διαθεματική εργασία* του βιβλίου απαιτεί περιορισμένη δράση των μαθητών που πρόσφατα έχουν έρθει στο Γυμνάσιο και προσπαθούν να εγκλιματιστούν στον χώρο του. Προκειμένου η πραγματοποίηση του σχεδίου δράσης να είναι εφικτή, προτείνεται η σύνδεση του

γλωσσικού μαθήματος μόνο με τη φωτογραφία και ίσως την Αισθητική Αγωγή που διδάσκονται στο σχολείο. Στη δεύτερη ενότητα, όμως, η ίδια αυτή *Διαθεματική εργασία* επεκτείνεται, εμπλουτίζεται και καταλήγει σε ένα τελικό προϊόν που παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον για τους μαθητές (βλ. *Διαθεματική εργασία 2ης ενότητας*).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Χ., «Η Διαθεματικότητα στα Φιλολογικά Μαθήματα του Γυμνασίου», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα, τεύχ. 7, ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2002.
- BLOOMFIELD L., *Language*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1933.
- BROWN K. και MILLER J., *Syntax. A linguistic introduction to sentence structure*, Routledge, London 1996.
- ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Α. και ΓΟΥΤΣΟΣ Δ., *Κείμενο και επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- COPE B. και ΚΑΛΑΝΤΖΙΣ Μ. (επιμ.), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, Routledge, London – New York 2000.
- CRYSTAL D., *A dictionary of linguistics and phonetics*, Blackwell, Oxford 2003⁵.
- HOLTON D., MACKRIDGE P. και ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON ΕΙΡ., *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, μτφρ. Β. Σπυρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1999.
- HUDDLESTON R., *English grammar. An outline*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.
- HYMES D., «Models of the interaction of language and social life», στο J. J. Gumperz και D. Hymes (επιμ.), *Directions in sociolinguistics*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1972.
- _____, «Ways of speaking», στο R., Bauman και J. Sherzer (επιμ.) *Explorations in the ethnography of speaking*, Cambridge University Press, Cambridge 1974.
- ΙΝΤΖΙΔΗΣ Β. και ΚΑΡΑΝΤΖΟΛΑ Ε., «Σχέση κειμένου, διαγράμματος, φωτογραφίας: μια διδακτική δοκιμή», *Γλωσσικός Υπολογιστής* (www.komvos.edu.gr), τόμ. 2, 2000.
- ΚΛΑΙΡΗΣ Χ. και ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ. (σε συνεργασία με τους Α. Μόξερ, Αι. Μπακάκου-Ορφανού, Σ. Σκοπετέα), *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική-επικοινωνιακή. ΙΙ. Το ρήμα. Η οργάνωση του μηνύματος*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- ΚΟΥΤΣΟΥΣΙΜΟΥ-ΤΣΙΝΟΓΛΟΥ Β., «Πολυφωνικότητα και πολυτροπικότητα: δείκτες στάσεων του/της ομιλητή/-ήτριας και σχεδιασμός ενός “κοινού γραπτού”. Προπαιδαγωγική ανάλυση», *Γλωσσικός Υπολογιστής* (www.komvos.edu.gr), τόμ. 2, 2000.
- KRESS G. και VAN LEEUVEN T., *Reading images. The grammar of visual design*, Routledge, London 1996.
- KRESS G., «Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον», *Γλωσσικός Υπολογιστής* (www.komvos.edu.gr), τόμ. 2, 2000.
- LYONS J., *Introduction to theoretical linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge 1968 (στα ελληνικά: *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*, μτφρ. Αν. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ζ. Γαβριηλίδου, Αγ. Ευθυμίου, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2001).
- _____, *Language and linguistics. An introduction*, Cambridge University Press, Cambridge 1981 (στα ελληνικά: *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου, Μ. Βραχιονίδου, Α. Αρχάκης, Αικ. Καρρά, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1992).
- MALMKJAER K. (επιμ.), *The linguistics encyclopedia*, Routledge, London 1996.
- MATTHEWS P. H., *Concise dictionary of linguistics*, Oxford University Press, Oxford 1997.
- ΜΕΤΑΞΙΩΤΗΣ Γ., «Η εικόνα στην εκπαίδευση», *Γλωσσικός Υπολογιστής* (www.komvos.edu.gr), τόμ. 2, 2000.

- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ., *Θεωρητική γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία*, Αθήνα 1986.
- PINKER S., *The language instinct*, Penguin, London 1994 (στα ελληνικά: *Το γλωσσικό ένστικτο*, μτφρ. Ε. Μούμα, εκδ. Κάτοπτρο, Αθήνα 2000).
- RICHARDS J. C, PLATT, J. και PLATT, H., *Dictionary of language teaching and applied linguistics*, Longman, Essex 1992².
- ΣΤΑΜΟΥ Φ., ΤΡΑΝΟΣ, Τ. και ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ., «Η “ανάγνωση” και η “παραγωγή” πολυτροπικότητας σε μαθησιακό περιβάλλον: πρώτες διαπιστώσεις από μια διδακτική εφαρμογή», εισήγηση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας με θέμα: *Δύο χρόνια πειραματικής λειτουργίας: Διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003.
- Συντακτικό της Νέας Ελληνικής*, ΟΕΔΒ, 1980.
- ΤΖΑΡΤΖΑΝΟΣ ΑΧ., *Νεοελληνική Σύνταξις (της Κοινής Δημοτικής)*, τόμ. Α΄, επανέκδοση του 1991, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1953.
- VAN LEEUVEN T., «The schoolbook as a multimodal text», *Internationale Schulbuchforschung* 14(1), 1992.
- ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON ΕΙΡ., *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1992.
- ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ Ε., «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», *Γλωσσικός Υπολογιστής* (www.komvos.edu.gr), τόμ. 1, 1999.
- YULE G., *Pragmatics*, Oxford University Press, Oxford 1996.

2η ενότητα

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Α.1 Στόχοι

Με τα κείμενα και τις εργασίες-δραστηριότητες της ενότητας αυτής, τα οποία αποτελούν συνέχεια της 1ης ενότητας, επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να διακρίνουν σε ένα πρώτο, πολύ γενικό πλαίσιο, τις διαφορές του προφορικού και του γραπτού λόγου.
- Να αντιληφθούν ότι θα συναντήσουν τον προφορικό και τον γραπτό λόγο με πολλές μορφές.
- Να κατανοήσουν τη σημασία και την ισοτιμία του προφορικού απέναντι στον γραπτό λόγο, κυρίως στο σχολείο.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι κάθε είδος λόγου απαιτεί την ανάλογη γλωσσική ποικιλία και ότι το μέσο και η κατάσταση επικοινωνίας επηρεάζουν τη μορφή και την οργάνωση του μηνύματος.
- Να γνωρίσουν τη σημασία και τον ρόλο της παραγράφου για τη σύνταξη ενός κειμένου.

Α.2 Διδακτικά υλικά που χρησιμοποιούνται

Στην ενότητα έχουν αξιοποιηθεί 15 κείμενα (τρία λογοτεχνικά, ένας αυθεντικός διάλογος μαθητών, ένα απόσπασμα από ηλεκτρονικό μαθητικό περιοδικό, μία αίτηση, μία επιστολή, ένα κόμικς, δύο μηνύματα: ένα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ένα σε κινητό τηλέφωνο, ένα κείμενο δοκιμιακού τύπου, ένα απόσπασμα από κανονισμό σχολείου, μία ιστοσελίδα, ένα δημοσιογραφικό κείμενο και μια σύνθεση συνθημάτων γραμμένων σε τοίχο). Έγινε προσπάθεια με αυτή την επιλογή κειμένων να καλυφθούν ποικίλες μορφές γραπτής και προφορικής επικοινωνίας.

Εννοείται πως τα κείμενα και οι εργασίες που προτείνονται είναι ενδεικτικές. Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με την τάξη μπορεί να παραγάγει ή να αξιοποιήσει και άλλο διδακτικό υλικό.

Προτείνεται η διδασκαλία της ενότητας σε έξι (6) διδακτικές ώρες, στην οποία θα ενταχθεί η μελέτη των κειμένων και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Το Τετράδιο Εργασιών μπορεί να αξιοποιείται παράλληλα με τη διδασκαλία ή να αποτελεί πηγή άντλησης εργασιών για το σπίτι.

Β. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

Β.1 Θεωρητικό μέρος

Στο θεωρητικό μέρος αυτής της ενότητας επιλέχθηκε συνειδητά η παράθεση αποσπασμάτων από βασικά κείμενα της ελληνικής βιβλιογραφίας, ώστε ο εκπαιδευτικός να συνδεθεί άμεσα με σύγχρονες θεωρήσεις της γλωσσολογίας.

1. Η φύση του προφορικού και του γραπτού λόγου

«Η ομιλία/ακρόαση και το γράψιμο/ανάγνωση αποτελούν τους δύο θεμελιώδεις τρόπους παραγωγής και πρόσληψης του λόγου, οι οποίοι διακρίνονται για την αμοιβαιότητά τους, αφού μπορεί ο ένας να μεταγραφεί στον κώδικα του άλλου χωρίς μεγάλες απώλειες νοήματος. Ωστόσο, η ομιλία και το γράψιμο συνδέονται με διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και, άρα, υπηρετούν διαφορετικούς στόχους – ο προφορικός λόγος είναι γενικά αυθόρμητος και ικανοποιεί τρέχουσες ανάγκες της καθημερινής ζωής, συχνά “δε φοράει τα καλά του” και ευδοκιμεί σε περιβάλλον οικειότητας μεταξύ των συνομιλητών, ενώ ο γραπτός λόγος τις περισσότερες φορές είναι δίαυλος συμβατικής ή επίσημης επικοινωνίας, όπως εξάλλου υπήρξε σε όλη τη διαδρομή του ιστορικού χρόνου· επιπλέον, έχουν διαφορετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά, εν μέρει τουλάχιστον. Ας συγκρίνουμε, για παράδειγμα, μια τηλεφωνική συνομιλία με φιλικό πρόσωπο με μια επιστολή σε φίλο ως προς τα γραμματικά και παραγλωσσικά τους γνωρίσματα ή την προφορική επιχειρηματολογία ενός πωλητή με τη γραπτή επιχειρηματολογία μιας συστατικής επιστολής – “κείμενα” πειθούς και τα δυο τους.

Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος διαφέρουν πολύ ως επικοινωνιακές δραστηριότητες: *ο πρώτος έχει στο δυναμικό του το πλούσιο φορτίο της ομιλίας για τη μετάδοση των πληροφοριών, ενώ ο δεύτερος μόνο τη σύνταξη, το λεξιλόγιο και τη στίξη. Ο επιτονισμός και το ύψος της φωνής του ομιλητή κάνουν ένα εκφώνημα να υπερβαίνει την “ονομαστική αξία” του νοήματός του. Και όταν οι συνομιλητές έχουν οπτική επαφή και βρίσκονται σε μικρή απόσταση μεταξύ τους, όπως συμβαίνει κατά κανόνα, οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος, τα βλέμματα, ακόμη και οι σιωπές συστήνουν ένα ολόκληρο δίκτυο παράλληλων σημασιών δίπλα στις εκφρασμένες, που βοηθά και τους συνομιλητές ή ακροατές να ερμηνεύσουν κατάλληλα το περιεχόμενο των λόγων του ομιλητή. Μάλιστα είναι φορές που το κύριο βάρος της σημασίας ενός εκφώνηματος φέρουν τα παραγλωσσικά του στοιχεία και όχι το προτασιακό του περιεχόμενο. Αυτό είναι αδύνατο να συμβεί με τον γραπτό λόγο, όπου όλα πρέπει να λέγονται “ανοιχτά”, με την εξαίρεση της “μουσικής” στίξης (αποσιωπητικά, θαυμαστικό, εισαγωγικά, ερωτηματικό), η οποία εισάγει, με τρόπο μάλλον συμβατικό, σημασίες δεύτερου επιπέδου (υπονοήματα, ειρωνεία, συναισθηματικές σημασίες κ.ά.).*

Ο γραπτός λόγος, αντίθετα, έχει κατεξοχήν “αποθηκευτική” λειτουργία, στηρίζεται δηλαδή στην προγραμματισμένη καταχώριση πληροφοριών μέσα στο κείμενο, πράγμα που διαστέλλει την ανθρώπινη επικοινωνία έξω από τους περιορισμούς του χώρου και του χρόνου. Αυτό έχει ως συνέπεια να μπορεί ο γραπτός λόγος να αποσπάται από τα χωροχρονικά συμφραζόμενα της παραγωγής του και να αποκτά έναν χαρακτήρα αυτονομίας μέσα στη διαδρομή του ιστορικού χρόνου. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι ο γραπτός λόγος είναι ο λόγος της διανομής πληροφοριών, που καταξιώνεται κοινωνικά, επειδή ξεπερνά το “εδώ και τώρα” και γίνεται λόγος της “μεγάλης διάρκειας”, ενώ ο προφορικός λόγος είναι ο λόγος της συνομιλιακής διεπίδρασης, ο λόγος του “εδώ και τώρα”, λόγος φευγαλέος, λόγος της “μικρής διάρκειας”. Εξάλλου, αν ο προφορικός λόγος είναι ο λόγος της διαπροσωπικής επικοινωνίας, ο γραπτός λόγος είναι ο λόγος της κοινωνικής χρησιμότητας. Επιτρέπει στους ακροατές και τους αναγνώστες να βοηθούν τη μνήμη τους, καταγράφοντας τις πιο χρήσιμες από τις πληροφορίες που δέχονται και, επιπλέον, επιτρέπει στην κοινωνία ή το έθνος να μην ξεχνούν κείμενα καταστατικού χαρακτήρα και ιστορικής σημασίας (συντάγματα, νόμους, συνθήκες κ.λπ.).»

Π. Πολίτης, «Προφορικός και γραπτός λόγος», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2001

2. Οι λειτουργίες του προφορικού και του γραπτού λόγου

«Γ' αυτό τον σκοπό, έχουν προταθεί γενικές διαστάσεις του λόγου που θα μπορούσαν να μας επιτρέψουν να χρησιμοποιήσουμε την έννοια του είδους δυναμικά χωρίς να χαθούμε σε διδαλώδεις ταξινομήσεις. Μία από αυτές είναι η αντίθεση γραπτού-προφορικού λόγου, που, εκ πρώτης όψεως τουλάχιστον, φαίνεται να συνδέεται με σαφή σύνολα κειμενικών και παρακειμενικών χαρακτηριστικών. Για παράδειγμα, στον προφορικό λόγο, οι διαλεγόμενοι συνήθως μοιράζονται το ίδιο χωρο-χρονικό περιβάλλον, έτσι ώστε η διαμόρφωση του λόγου από τον ομιλητή να επηρεάζεται δραστικά από τον ακροατή και να στηρίζεται σε ένα πλήθος παρακειμενικών ενουσμάτων (π.χ. επιτονισμός, οπτικές ενδείξεις, χειρονομίες κ.λπ.). Ο γραπτός λόγος, αντίθετα, στερείται εμφανούς καταστασιακού περιβάλλοντος και δεν μπορεί να στηριχθεί σε ενδείξεις από την πλευρά του αναγνώστη. Για να αντισταθμίσει αυτή την έλλειψη, διαθέτει μεγαλύτερο χρόνο για σχεδιασμό, διόρθωση και αναθεώρηση. Ο προφορικός λόγος πλάθεται στιγμή στιγμή και γ' αυτό παρουσιάζει στοιχεία, όπως διακοπές, παράλληλη ομιλία, δισταγμούς, επαναλήψεις, διορθώσεις κ.λπ., ενώ ο γραπτός έχει σχεδιαστεί για να είναι μονιμότερος και ευκολότερος για παραπομπή και έτσι αναπτύσσει πολυπλοκότερα και πιο ολοκληρωμένα λεξικά και συντακτικά χαρακτηριστικά».

A. Γεωργακοπούλου και Δ. Γούτσος, *Κείμενο και επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999

3. Διαφορές προφορικού και γραπτού λόγου στη χρήση της γλώσσας

α) «Παρόλο που οι έρευνες για το ύφος του προφορικού και γραπτού λόγου δεν έχουν καταλήξει σε καθολικά συμπεράσματα για τις γλωσσικές παραμέτρους που το καθορίζουν, μπορούμε να προτείνουμε μια δοκιμαστική περιγραφή των δύο ειδών:

Προφορικός λόγος

- Περιλαμβάνει πολλές συντακτικά ατελείς προτάσεις ή ακολουθίες ανολοκλήρωτων φράσεων: *κυρία Μ., θα 'θελα/εσείς τη γνώμη σας.*
- Χρησιμοποιεί ευρύτητα την παράταξη και την ασύνδετη συμπάρθεση προτάσεων.
- Βρίθεται από επαναλήψεις συντακτικών δομών: *Ντάξει, όχι καταλαβαίνω ε καταλαβαίνω και τη συγκίνησή σας, γιατί είν' ένα βιβλίο συ- συγκινητικό.*
- Προτιμά την ενεργητική σύνταξη και αποφεύγει την παθητική.
- Προτιμά πολλές φορές την προτασιακή δομή *θέμα-σχόλιο* (θέμα μιας πρότασης είναι το αντικείμενο του ενδιαφέροντός της και το σημείο εκκίνησής της σε αντιδιαστολή προς το *σχόλιο*, που είναι το συστατικό της πρότασης που «λέει κάτι» για το «θέμα») και όχι τη δομή *υποκείμενο-κατηγορία*: *η καρέκλα/να την βάλεις στη θέση της* (αντί *την καρέκλα να τη βάλεις στη θέση της* ή *να βάλεις την καρέκλα στη θέση της*).
- Περιλαμβάνει πολλές επανεκκινήσεις, που βελτιώνουν προηγούμενες διατυπώσεις: *Την /δε/την/τα τέλη του '50 και τ- τα '60 είναι είναι μια εποχή που δεν τη γνωρίζετε καθόλου.*
- Χαρακτηρίζεται από αφθονία λέξεων ασαφούς σημασίας (γενικευτικών όρων): *πράγμα, μέρος, κάποια, κάτι, διάφορα, πολύ κ.ά.*
- Είναι διάσπαρτος από πραγματολογικά μόρια: *λίγο, λιγάκι, έτσι, ας πούμε, που λένε, ξέρω 'γω, νομίζω, εε, αα κ.ά.*

Γραπτός λόγος

- Περιλαμβάνει μεγάλη ποικιλία υποτακτικών συνδέσμων και συνδετών (πάντως, βέβαια, φυσικά, επίσης, λοιπόν, συνεπώς κ.λπ.).
- Περιλαμβάνει μετακειμενικούς δείκτες, δηλαδή λέξεις που δείχνουν τα μέρη της οργάνωσης του κειμένου, όπως οι όροι μιας απαρίθμησης (πρώτο, δεύτερο, τρίτο...).
- Προτιμά ονοματικές φράσεις, όπου αφθονούν οι προσδιοριστικοί όροι: της προϊσταμένης αρχής. *Που δεν είναι πάντα πολύ ανοιχτόμυαλη.*
- Αρέσκειται στην παθητική σύνταξη.
- Αρέσκειται στην πρόταξη και την εστίαση σε συστατικά του κατηγορήματος.
- Επιλέγει κανονικά την προτασιακή δομή *υποκείμενο-κατηγορημα*.

Π. Πολίτης, «Προφορικός και γραπτός λόγος», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2001

- β) «Παρότι η διαφορά προφορικού-γραπτού λόγου είναι αναμφισβήτητη, οι ερευνητές δεν έχουν κατορθώσει να συσχετίσουν ένα σαφές σύνολο κειμενικών και περικειμενικών χαρακτηριστικών με καθέναν από τους δύο. Η αρχική υπεραπλουστευμένη εικόνα για την αντίθεση γραφής και ομιλίας έχει, έτσι, δώσει τη θέση της στην παραδοχή ότι δεν υπάρχουν απόλυτες διαφορές μεταξύ τους αλλά διαβαθμίσεις. Τα προφορικά και γραπτά είδη αποτελούν, σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, ένα συνεχές με αντίθετους πόλους, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπικά στοιχεία, όπως αμεσότητα, ρυθμικότητα, συμμετοχικότητα για τον προφορικό λόγο και εμμεσότητα, ανάπτυξη και αφαίρεση για τον γραπτό. Τα χαρακτηριστικά αυτά, όμως, μπορούν να βρεθούν σε είδη και των δύο μέσων και επηρεάζονται από τις κοινωνικές και πολιτισμικές συμβάσεις χρήσης τους.

Επιπλέον, κείμενα σε σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα, όπως σε φαξ, αυτόματους τηλεφωνητές ή ηλεκτρονικούς υπολογιστές, έχουν ανατρέψει τις παραδοσιακές αντιλήψεις για αυστηρά διακεκριμένα όρια γραπτού και προφορικού λόγου, παρουσιάζοντας στοιχεία που συνδέονται και με τα δύο μέσα. Για παράδειγμα, το μήνυμα σε αυτόματο τηλεφωνητή χαρακτηρίζεται από στοιχεία γραπτού λόγου (π.χ. κλείσιμο με “υπογραφή” του ομιλητή) σε ένα κατεξοχήν προφορικό πλαίσιο, που δηλώνεται από την έναρξη του μηνύματος, η οποία είναι χαρακτηριστική στις τηλεφωνικές συνομιλίες».

Α. Γεωργακοπούλου και Δ. Γούτσος, *Κείμενο και επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999

4. Προφορικός και γραπτός λόγος στο σχολείο

- α) «Μια τελευταία αρχή είναι ότι η γλώσσα του σχολείου πρέπει να πάψει να είναι μπαμπούλας και να γίνει οικεία στον μαθητή. Ο μαθητής έχει αξιόλογες γλωσσικές ικανότητες. Το έχει αποδείξει μαθαίνοντας τη γλώσσα του σε πολύ μικρή ηλικία και χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια. Το σχολείο οφείλει όχι απλώς να αναγνωρίσει αυτή την ικανότητα του μαθητή, αλλά και να τον μιμηθεί: δηλαδή, διατηρώντας συνεχή επαφή με την πραγματικότητα, να διδάξει τον γραπτό λόγο στον μαθητή τόσο καλά και με τόσο οικείο τρόπο, όσο ο ίδιος ο μαθητής δίδαξε στον εαυτό του τον προφορικό λόγο. Ένας κατάλληλος τρόπος που προτείνει ο Halliday είναι τα “γλωσσικά ημερολόγια”· δηλαδή να συσταθούν ερευνητικές ομάδες μαθητών που να καταγράφουν σε σημειωματάρια τη γλωσσική διαγωγή των ατόμων του περιβάλλοντός τους: του

μικρότερου αδελφού, της γιαγιάς, του μπακάλη κ.λπ. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν οι μαθητές, πιστεύει ο Halliday, να γνωρίσουν την ποικιλία του γλωσσικού θαύματος και την πολυλειτουργικότητα της γλώσσας».

Π. Ντάλτας, «Προφορικός και γραπτός λόγος», *Σεμινάριο 5*, ΠΕΦ, 1985

β) «Από τις γλωσσικές δραστηριότητες της προφορικής επικοινωνίας εκείνες που χρησιμοποιούνται περισσότερο, κι επομένως θα πρέπει να διδάσκονται στο σχολείο, είναι οι ακόλουθες:

1. Σύντομη ανάπτυξη ενός θέματος χωρίς προετοιμασία (αυτοσχεδιασμός).
2. Ρητορικό γύμνασμα-ομιλία, ανάπτυξη, δηλαδή, μπροστά σε ακροατήριο ενός θέματος που ο ομιλητής έχει προετοιμάσει.
3. Συζήτηση ενός θέματος με αντιπαράθεση επιχειρημάτων, υπέρ ή κατά (debate).
4. Συζήτηση ενός θέματος με συντονιστή
5. Συζήτηση ενός θέματος χωρίς συντονιστή.

(Οι δραστηριότητες 3 και 4, “Συζήτηση υπέρ ή κατά” και “Συζήτηση με συντονιστή”, παρουσιάζονται από την Α. Αυδή με θέμα “Διάφοροι τύποι συζήτησης” στο υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της Έκθεσης-Έκφρασης, που εξέδωσε το “Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας”).

ΣΥΝΤΟΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΘΕΜΑΤΟΣ ΧΩΡΙΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ

Προϋποθέσεις. Δίνεται για σύντομη ανάπτυξη ένα θέμα. Ο μαθητής έχει στη διάθεσή του 1 λεπτό, για να προετοιμαστεί. Ύστερα μπροστά στους συμμαθητές του θα αναπτύξει το θέμα μέσα σε 2-3 λεπτά.

Στόχος της δραστηριότητας είναι η καλλιέργεια της ικανότητας να μπορεί ο μαθητής, όταν η περίπτωση το απαιτεί, να αναπτύξει ένα θέμα μέσα σε 2-3 λεπτά, χωρίς τη δυνατότητα προετοιμασίας. Στην ουσία, να αυτοσχεδιάσει. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής θα πρέπει μέσα σε 1 λεπτό να επισημάνει τα σημαντικότερα σημεία της ομιλίας του, να τα οργανώσει, κατάτάξει, διατυπώσει και στο τέλος να τα συνοψίσει.

Αξιολόγηση. Στην αξιολόγηση ο φιλόλογος-κριτής θα πρέπει να λάβει υπόψη του:

α) Την οργάνωση των επιχειρημάτων. Οι βασικές ιδέες θα πρέπει να είναι ευδιάκριτες, σαφείς, να υπάρχει ομαλή μετάβαση από το ένα επιχείρημα στο άλλο και στο συμπέρασμα να συνοψίζονται τα βασικά σημεία του λόγου.

β) Την ποιότητα των ιδεών που εκφράζονται, τη συνοχή τους, τη σχέση τους με το θέμα, την άμεση κατανόησή τους.

γ) Την απαγγελία. Η στάση του σώματος, οι κινήσεις των χεριών, η συνεχής ροή του λόγου, ο επιτονισμός, η ήρεμη φωνή είναι μερικά ακόμα, αν και μη ουσιώδη, στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

δ) Την πρωτοτυπία των επιχειρημάτων και το humor.

Αν λάβουμε υπόψη ότι, για να ολοκληρωθεί η γλωσσική αυτή δραστηριότητα, απαιτούνται 4-5 λεπτά, τότε σε ένα δώρο είναι δυνατό να αναπτύξουν από ένα θέμα 20-25 μαθητές, δηλαδή ένα τμήμα. Στη δραστηριότητα αυτή μπορεί να ασκηθούν σε δύο συνεχόμενα δώρα οι μαθητές του Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου».

Γ. Μπασλής, «Προφορικός λόγος, ο παραμελημένος», *Φιλολογική*, τεύχ. 79, 2002

Β.2.1 Διδακτικές Οδηγίες

Η διδασκαλία θα επικεντρωθεί στον εντοπισμό των πολύ γενικών διαφορών προφορικού-γραπτού λόγου από τους μαθητές στα τέσσερα εισαγωγικά κείμενα. Να προσεχθεί δηλαδή η προφορικότητα στα δύο πρώτα και η πυκνότητα του γραπτού λόγου στο τέταρτο κείμενο. Να δοθεί ιδιαίτερο βάρος στη μορφή του τρίτου (ηλεκτρονικού) κειμένου, το οποίο, παρότι είναι γραπτό κείμενο, έχει έντονα στοιχεία προφορικότητας. Στη συνέχεια, οι μαθητές θα προσεγγίσουν, θα αναζητήσουν και θα γνωρίσουν ποικίλα είδη προφορικού και γραπτού λόγου που συναντούν στο κοινωνικό περιβάλλον. Με αφετηρία τον τηλεοπτικό και ραδιοφωνικό προφορικό λόγο, είναι εύκολο οι μαθητές να κατανοήσουν τις ποικίλες μορφές του προφορικού λόγου. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να μελετηθούν και να «αποκατασταθούν» οι ποικίλες μορφές του προφορικού λόγου στην καθημερινή ζωή και ειδικότερα στο σχολείο, όπως ο λόγος του διαλείμματος. Παράλληλα, μελετώντας τα ποικίλα είδη γραπτού λόγου (αίτηση, ημερολόγιο κτλ.) θα κατανοήσουν οι μαθητές τη χρήση και την αξία τους στην κοινωνική ζωή.

5. Γλωσσική ποικιλία - Μέσο και περίσταση επικοινωνίας

α) Τα σημαντικότερα στοιχεία κάθε γλωσσικού γεγονότος

«Ένα από τα γνωστότερα σχήματα ταξινόμησης των στοιχείων του περικειμένου έχει αναπτυχθεί από τον Hymes, ο οποίος θεωρεί ότι οι ανώτερες μονάδες της γλωσσικής δραστηριότητας είναι τα *γλωσσικά γεγονότα* (ή γεγονότα ομιλίας για τον προφορικό λόγο), που συμβαίνουν σε μια μη γλωσσική κατάσταση (1974). Τα σημαντικότερα στοιχεία κάθε γλωσσικού γεγονότος είναι, κατά τον Hymes, τα ακόλουθα:

- α. το περιβάλλον ή *σκηνικό*, που αναφέρεται στα χωροχρονικά δεδομένα του γεγονότος,
- β. τα *μέλη*, δηλαδή τα πρόσωπα που συμμετέχουν στο γεγονός με διάφορους ρόλους, π.χ. ως δημιουργοί (ομιλητές, συγγραφείς), αποδέκτες ή κοινό (ακροατές, αναγνώστες, ωτακουστές) κ.λπ.,
- γ. ο *σκοπός*, που αναφέρεται στην προσλεκτική ισχύ του γεγονότος στο σύνολό του και όχι ως άθροισμα επιμέρους γλωσσικών πράξεων και περιλαμβάνει τις προθέσεις των μελών σε σχέση με το αποτέλεσμα του γεγονότος,
- δ. ο *τόνος*, που μπορεί να είναι τυπικός ή ανεπίσημος, οικείος ή απομακρυσμένος, εμφατικός ή αδιάφορος κ.λπ.,
- ε. το *μέσο*, λεκτικό ή μη, γραπτό ή προφορικό κ.λπ.,
- στ. η *μορφή* του μηνύματος, π.χ. διάλεξη, συνομιλία, σονέτο και
- ζ. το *περιεχόμενο* του γεγονότος, που αναφέρεται στην ευρύτερη φύση της επικοινωνίας στην οποία εντάσσεται το γεγονός, π.χ. μια προσευχή μπορεί να εντάσσεται στο μεγαλύτερο γεγονός της λειτουργίας».

A. Γεωργακοπούλου και Δ. Γούτσος, *Κείμενο και επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999

β) Ο δημιουργός απέναντι στον αποδέκτη

«Όπως είναι φανερό από την παραπάνω συζήτηση, είναι αδύνατο να γίνει λόγος για το δημιουργό χωρίς αναφορά στον αποδέκτη. Στις διάφορες μελέτες που αναλύσαμε, υπολανθάνει η αντίληψη ότι η ίδια η ταυτότητα του δημιουργού ορίζεται, εκφράζεται και τροποποιείται πάντοτε με κοινωνικό τρόπο, δηλαδή απέναντι σε έναν (φανερό ή απόντα) αποδέκτη. Στην

πραγματικότητα, ωστόσο, το δυαδικό σχήμα πομπού / δημιουργού και δέκτη / παραλήπτη αποτελεί κατά γενική πλέον ομολογία μια αναλυτική απλούστευση. Στην πράξη, τόσο ο δημιουργός όσο και ο αποδέκτης είναι κάθε άλλο παρά ενιαίες και αδιαφοροποίητες έννοιες. Αντιθέτως, παρουσιάζουν ποικίλους ρόλους και κατηγοριοποιήσεις. Έχουμε ήδη αναφερθεί στους διάφορους ακροαματικούς ρόλους, που βασίζονται στη διάκριση μεταξύ κύριων και δευτερευόντων αποδεκτών ή εξουσιοδοτημένων και μη ακροατών. Οι τηλεοπτικές συζητήσεις για μια ακόμα φορά παρέχουν άφθονα παραδείγματα των διαφοροποιημένων ρόλων των αποδεκτών. Οι τηλεθεατές αποτελούν απόντες αποδέκτες, ενώ το κοινό στο στούντιο μπορεί να είναι ο κύριος αποδέκτης, αλλά και δευτερεύων, λ.χ. στις συνομιλίες μεταξύ του συντονιστή και των καλεσμένων».

Α. Γεωργακοπούλου και Δ. Γούτσος, *Κείμενο και επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999

γ) Γλωσσική ποικιλία

«Ο ομιλητής, προκειμένου να επικοινωνήσει, βρίσκεται μπροστά σε μια σειρά επιλογών που καλείται να κάνει μεταξύ συγγενικών στοιχείων, διαθέσιμων στην ιδιόλεκτό του (*αγαπάω/αγαπώ, γράφονταν/γραφόντουσαν, μου δίνεις/με δίνεις, δώσ' το μου/δώσε μου το, συμπεριφορά/φέρεση, πέντε προφερόμενο άλλοτε ως [pede] και άλλοτε ως [pende]*). Η απόφασή του μπορεί να είναι θέμα ελεύθερης επιλογής. Συχνά, όμως, εξαρτάται από την *περίσταση επικοινωνίας* στην οποία συμμετέχει και η οποία ορίζει έναν τρίτο τρόπο ταξινόμησης των γλωσσικών ποικιλιών. Η ταυτότητα του συνομιλητή, το πλαίσιο της συζήτησης, το κανάλι ή η αιτία της επικοινωνίας είναι παράγοντες που επηρεάζουν τις γλωσσικές παραγωγές μας, ορίζοντας διαφορετικά *επίπεδα γλώσσας ή επίπεδα ύφους*: επίσημο, ανεπίσημο, οικείο, φιλικό, λογοτεχνικό, λόγο λαϊκό, χυδαίο κ.λπ. Επίσης, οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου μπορούν να αποδοθούν σε διαφορετικά επίπεδα ύφους που υπαγορεύονται από το κανάλι της επικοινωνίας. Ακραία εκδοχή της διαφοράς μεταξύ επιπέδων ύφους είναι η ταυτόχρονη ύπαρξη, στο πλαίσιο μιας γλωσσικής κοινότητας, δύο γλωσσικών ποικιλιών που διαφοροποιούνται σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης και που το καθένα χρησιμοποιείται σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας – στις επίσημες το ένα, στις οικείες το άλλο. Μια τέτοια γλωσσική κατάσταση, που στα ελληνικά είναι γνωστή με τον όρο *διμορφία ή διγλωσσία*, γνώρισε και η Ελλάδα με τη μακρά συνύπαρξη δημοτικής και καθαρεύουσας».

Ρέα Δελβερούδη, «Η πολυμορφία αυτή... καθαρεύουσας», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2001

B.2.2 Διδακτικές οδηγίες

Στην ενότητα αυτή θα επιδιωχθεί να κατανοήσουν οι μαθητές πόσο επηρεάζει το μέσο ή η περίπτωση επικοινωνίας τη μορφή και το περιεχόμενο ενός μηνύματος. Στη μελέτη του μέσου (διαύλου) επικοινωνίας θα αξιοποιηθούν η εικόνα των συνθημάτων στον τοίχο, το ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail), το σκίτσο, καθώς και τα μηνύματα σε κινητά τηλέφωνα. Για την περίπτωση επικοινωνίας, θα δοθεί έμφαση στον αυστηρό λόγο του κανονισμού και θα σχολιαστεί ο τηλεγραφικός-ελλειπτικός χαρακτήρας των συνθημάτων και των τηλεφωνικών μηνυμάτων. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν μπορούν να αξιοποιηθούν και κείμενα ή υλικό από το Τετράδιο Εργασιών.

Γ. Η ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΣ

Γ.1 Θεωρητικό μέρος

«Η παράγραφος αποτελεί **νοηματική ενότητα**, δηλαδή ένα ενιαίο πληροφοριακό σύνολο, γιατί αναπτύσσεται μέσα σε αυτή μία και μόνη ιδέα, άποψη ή πλευρά του θέματος του κειμένου.

- Έχει εξωτερικό γνώρισμα την **αλλαγή αράδας**.
- Με την παράγραφο εκφράζουμε ένα κύριο νόημα, που μπορεί να δηλωθεί με έναν **πλαγιό-τιτλο**. Ο πλαγιότιτλος διευκολύνει τον αναγνώστη στην αρχική κατανόηση του κειμένου, καθώς και στην τελική ανακεφαλαίωσή του.

Ακόμη, είναι σημαντικό να επισημάνουμε στους μαθητές ότι:

- α. Η παράγραφος σχηματίζεται από **προτάσεις**, που συνδέονται νοηματικά.
- β. Η πρόταση είναι η **μικρότερη μονάδα** της παραγράφου.
- γ. Κάθε πρόταση δίνει ορισμένες **πληροφορίες**.
- δ. Κάθε **κύρια** πρόταση δίνει μία **βασική πληροφορία**.
- ε. Κάθε παράγραφος έχει **μία** ή **περισσότερες** βασικές πληροφορίες.
- στ. Η βασική πληροφορία μπορεί:
 - **να συμπληρώνεται** με εξειδικεύσεις (προσδιορισμούς), που γίνονται είτε στο ρηματικό είτε στο ονοματικό μέρος της πρότασης·
 - **να επεκτείνεται** με νέες βασικές πληροφορίες, που συνδέονται νοηματικά με την προηγούμενη, εκφράζοντας κρίσεις, συναισθήματα, επιθυμίες κ.λπ.
- ζ. Οι βασικές πληροφορίες **συνθέτουν το κύριο νόημα** της παραγράφου.
- η. Οι υπόλοιπες πληροφορίες **αποσαφηνίζουν κι εμπλουτίζουν επικοινωνιακά** το κύριο νόημα της παραγράφου».

Γ. Μπαμπινιώτης και Ι. Ν. Παρασκευόπουλος, *Κείμενο-επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2000

«**Ο ρόλος της θεματικής πρότασης**. Στο γράψιμο, το πρώτο βήμα είναι να διαλέξετε τι θα περιλάβετε στην παράγραφο σας και τι θα αποκλείσετε. Η δουλειά αυτή είναι πολύ δύσκολη, αλλά μπορείτε να την αντιμετωπίσετε απρόσκοπτα, αν διατυπώσετε με σαφήνεια τη θεματική σας πρόταση, που θα περιορίζει και θα κάνει πιο συγκεκριμένο το θέμα σας – αν δηλαδή γράψετε μια θεματική πρόταση που να εκφράζει με σαφήνεια, ακρίβεια και συντομία την κύρια ιδέα της παραγράφου. Μια τέτοια πρόταση είναι ασφαλής οδηγός τόσο για σας, όσο και για τον αναγνώστη σας και δείχνει τι θα περιλάβει η παράγραφός σας.

Πάρτε για παράδειγμα τις θεματικές προτάσεις: “Τη βδομάδα που μας πέρασε συνάντησα έναν παλιό συμμαθητή μου” και “Η Θεσσαλονίκη είναι πύλη της Μακεδονίας”. Καμιά από τις θεματικές αυτές προτάσεις δεν εκφράζει με ακρίβεια τι σκοπεύει να μας πει ο συγγραφέας. Αν προσπαθούσατε να γράψετε μια παράγραφο βασισμένοι πάνω σε αυτές τις θεματικές προτάσεις, θα περιπλανιόσασταν από τη μια ιδέα στην άλλη χωρίς τελικά να κατορθώσετε να οδηγήσετε τον αναγνώστη σας σε ένα συγκεκριμένο συμπέρασμα. Έτσι, χρησιμοποιώντας την πρώτη θεματική πρόταση, ενδέχεται να γράφατε τι φορούσε ο συμμαθητής σας, τι σας είπε, πού συναντηθήκατε, με ποιον ήταν, ακόμη και πώς ήταν ο καιρός. Χρησιμοποιώντας τη δεύτερη θεματική πρόταση, θα μπορούσατε να παρασυρθείτε και να γράψετε για τη γεωργική παραγωγή

της Θεσσαλονίκης, για τη γεωγραφία ή την ιστορία της, για τη βιομηχανία ή το κλίμα της. Και αυτό, γιατί δεν υπάρχει μια σαφής κεντρική ιδέα που να δείχνει τη σωστή πορεία τόσο σε σας όσο και στον αναγνώστη σας.

Αντίθετα, πάρτε τις θεματικές προτάσεις: “Τη βδομάδα που μας πέρασε άκουσα ευχάριστα νέα από έναν παλιό συμμαθητή μου” και “Η Θεσσαλονίκη είναι μια βιομηχανική πόλη”. Αυτές οι θεματικές προτάσεις εκφράζουν συγκεκριμένα το θέμα της παραγράφου. Η πρώτη σας βοηθάει να συγκεντρωθείτε *μόνο* στα ευχάριστα νέα που ακούσατε από τον συμμαθητή σας. Σας βοηθάει όχι μόνο να εκθέσετε αυτά τα ευχάριστα νέα, αλλά και να αποκλείσετε κάθε πληροφορία σχετική με την εμφάνιση του φίλου σας, τον τόπο συναντήσής σας κτλ., που είναι υλικό εντελώς άσχετο με τη θεματική σας πρόταση. Η δεύτερη θεματική πρόταση σας βοηθάει να συγκεντρωθείτε μόνο στην άποψη ότι η Θεσσαλονίκη είναι μια μεγάλη βιομηχανική πόλη. Έτσι, δε σας βοηθάει μόνο να εξηγήσετε γιατί είναι μια μεγάλη βιομηχανική πόλη, αλλά στέκεται πολύτιμος οδηγός σας να μην ασχοληθείτε με άσχετες πληροφορίες, όπως με την ιστορία, τη γεωγραφία, τη γεωργία κτλ. της Θεσσαλονίκης. Έτσι, οι θεματικές αυτές προτάσεις εκθέτουν με σαφήνεια και ακρίβεια την ιδέα που θέλατε να αναπτύξετε και μπορούν να σταθούν πραγματικός οδηγός σας.

Η θέση της θεματικής πρότασης. Θεματική πρόταση είναι συνήθως η πρώτη πρόταση της παραγράφου. Υπάρχουν όμως περιπτώσεις που μπορεί να μπει οπουδήποτε –στην αρχή, στη μέση, στο τέλος– μέσα στην παράγραφο. Μπορεί ακόμη να επαναλαμβάνεται μια και δυο φορές για έμφαση είτε με τις ίδιες λέξεις είτε με διαφορετικές. Μερικές φορές οι δόκιμοι συγγραφείς δεν μπαίνουν στον κόπο να εκφράσουν την κύρια ιδέα τους σε θεματική πρόταση, αλλά αφήνουν τον αναγνώστη ελεύθερο να την ανακαλύψει.

Η πιο φυσική θέση για μια θεματική πρόταση είναι στην αρχή της παραγράφου, γιατί βοηθάει τον συγγραφέα να οργανώσει τις επιμέρους λεπτομέρειες γύρω από την κύρια ιδέα και τον συγκρατεί από οποιαδήποτε εκτροπή. Αλλά και τον αναγνώστη βοηθάει να παρακολουθήσει ανετότερα τη σκέψη του συγγραφέα.

Ο ρόλος των λεπτομερειών. Αν εξαιρέσουμε τη θεματική πρόταση, κάθε πρόταση μέσα σε μια καλή παράγραφο μπορεί να ταξινομηθεί σε δυο ομάδες: στις *βασικές* και τις *βοηθητικές*.

Οι βασικές προτάσεις επιτελούν μια μόνο λειτουργία: αναπτύσσουν την κύρια ιδέα της παραγράφου, παρουσιάζοντας στον αναγνώστη μια νέα ή διαφορετική άποψη της κύριας ιδέας. Υποστηρίζουν *άμεσα* την κύρια ιδέα της παραγράφου καθιστώντας την πιο κατανοητή.

Οι βοηθητικές προτάσεις έχουν δύο λειτουργίες : (1) αναπτύσσουν τη βασική πρόταση στην οποία ανήκουν, πληροφορώντας τον αναγνώστη για κάτι νέο ή διαφορετικό για την πρόταση αυτή και (2) βοηθούν συγχρόνως τη βασική πρόταση στην οποία ανήκουν να αναπτύξει την κύρια ιδέα της παραγράφου – τη θεματική πρόταση. Δηλαδή, *άμεσα* υποστηρίζουν τη βασική πρόταση καθιστώντας την πιο κατανοητή, ενώ *έμμεσα* υποστηρίζουν την κύρια ιδέα της παραγράφου βοηθώντας τη βασική πρόταση να αποσαφηνίσει αυτή την ιδέα πιο αποτελεσματικά. Συνεπώς, οι βοηθητικές προτάσεις πρέπει να σχετίζονται στενά και με τις δύο προτάσεις: και με τη βασική πρόταση και με τη θεματική.

Η πρόταση-κατακλείδα. Ο ρόλος της πρότασης αυτής είναι να συνοψίζει όσα έχουν λεχθεί πάνω στην κύρια ιδέα της παραγράφου και συγχρόνως να δώσουν μια ολοκληρωμένη μορφή στην παράγραφο. Χωρίς την πρόταση αυτή η παράγραφος θα ήταν μετέωρη.

Στην παρακάτω παράγραφο η τελευταία πρόταση είναι αδύνατη· δεν πείθει τον αναγνώστη πως η ανάπτυξη της κύριας ιδέας έχει ολοκληρωθεί με επιτυχία:

“Όταν μου χάρισαν πέρσι στη γιορτή μου ένα ημερολόγιο, σκέφτηκα πως θα μπορούσα να γράφω σε αυτό καθημερινά όλα τα περιστατικά της ζωής μου. Αποφάσισα να κρατήσω το ημερολόγιό μου ως σήμερα. Σ’ αυτό βοήθησαν και οι γονείς μου, που βρήκαν λαμπρή την ιδέα μου και είπαν ακόμη κάτι και για τη βελτίωσή μου στον γραπτό λόγο. Την πρώτη μέρα γέμισα σχεδόν μια ολόκληρη πυκνογραμμένη σελίδα. Χάρηκα που είχα κάνει μια πολύ καλή αρχή. Την άλλη μέρα έγραψα μόνο δυο σύντομες προτάσεις.”

Ο αναγνώστης θα περίμενε να διαβάσει στην πρόταση-κατακλείδα αν “έγραφε σε αυτό καθημερινά όλα τα περιστατικά της ζωής του”. Ο “συγγραφέας” δεν κράτησε την υπόσχεση που μας έδωσε στη θεματική του πρόταση.

Αντί “την άλλη μέρα έγραψα μόνο δύο σύντομες προτάσεις” μπορούσε να γράψει: “Εξακολουθώ και μέχρι σήμερα να γράφω καθημερινά τις εντυπώσεις μου, αλλά δε γράφω τόσα πολλά όσα την πρώτη μέρα”. Η πρόταση αυτή δηλώνει ότι πράγματι ο συγγραφέας πραγματοποίησε τον σκοπό του. Έτσι ολοκληρώνει τη σκέψη του και ικανοποιεί τον αναγνώστη.

Η πρόταση-κατακλείδα πρέπει να θυμίζει στον αναγνώστη την κύρια ιδέα της παραγράφου».

Ν. Γρηγοριάδης, *Η παράγραφος*, εκδ. Κώδικας, 1997

- «1. Οι παράγραφοι, που αποτελούν ένα κείμενο, συνδέονται μεταξύ τους με νοηματική αλληλουχία κι όλες μαζί διαμορφώνουν το κεντρικό νόημα του κειμένου.
2. Η νοηματική αλληλουχία των παραγράφων επιτυγχάνεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Ενδεικτικά, αναφέρονται:

α. Η χρονική αλληλουχία των νοημάτων (ή γεγονότων)

(βοηθητικές έννοιες: από το χθες στο σήμερα και το αύριο, από το πρωί στο βράδυ κ.λπ.)

β. Η τοπική αλληλουχία των νοημάτων (ή γεγονότων)

(βοηθητικές έννοιες: από μέσα προς τα έξω, από πάνω προς τα κάτω κ.λπ.)

γ. Η επαγωγική σύνδεση

(βοηθητικές έννοιες: από το ειδικό στο γενικό, από το μερικό στο συνολικό κ.λπ.)

δ. Η απαγωγική (παραγωγική) σύνδεση

(βοηθητικές έννοιες: από το γενικό στο ειδικό, από το συνολικό στο μερικό κ.λπ.)

ε. Η επανάληψη λέξης-κλειδιού

στ. Η παραλληλία των νοημάτων

(βοηθητικές έννοιες: παρόμοιο γεγονός, ανάλογο περιστατικό)

ζ. Η επιχειρηματολογία ή αιτιολόγηση των νοημάτων

(βοηθητικές έννοιες: αποτέλεσμα έρευνας, συλλογισμού)

η. Ο διάλογος προσώπων

θ. Η αντίθεση των νοημάτων

(αντίθετα, από την άλλη μεριά, παρόλο που κ.λπ.)

ι. Με λέξεις ή φράσεις (κειμενικά επιρρήματα ή κειμενικοί δείκτες) που συνδέουν:

επεξήγηση, συμπέρασμα, παράδειγμα, τρόπο, απarıθήμηση κ.λπ.»

Γ. Μπαμπινιώτης και Ι. Ν. Παρασκευόπουλος,
Κείμενο-Επικοινωνία, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2000

«Όπως έχουμε διαπιστώσει, τα βασικά δομικά στοιχεία μιας παραγράφου είναι: η θεματική πρόταση/περίοδος, όπου σαν σε περιλήψη κρυσταλλώνεται το θέμα της παραγράφου· τα σχόλια (λεπτομέρειες), όπου αναπτύσσεται και αναλύεται το θέμα, και η κατακλείδα, όπου συνοψίζονται τα σχόλια (λεπτομέρειες) της παραγράφου. Τα στοιχεία αυτά διατάσσονται, συνήθως, μέσα στην παράγραφο με τη σειρά που αναφέρθηκαν: θεματική περίοδος/πρόταση, σχόλια, κατακλείδα. Αυτό άλλωστε υπαγορεύει και η κοινή λογική: θέτουμε κάτι πρώτα, το αναπτύσσουμε ύστερα και, στο τέλος, συμπεραίνουμε ή καταλήγουμε κάπου.

Η διάταξη, βέβαια, αυτή των δομικών μερών μιας παραγράφου έχει εξάπαντος τη λογική της. Δεν είναι, όμως, και υποχρεωτική. Μπορεί π.χ. η θεματική πρόταση να μη συναντάται στην αρχή αλλά στη μέση ή στο τέλος της παραγράφου, όπου μάλιστα ενδέχεται να ταυτίζεται με την κατακλείδα. Μπορεί επίσης, όπου είναι δυνατόν, η θεματική πρόταση να μη δηλώνεται σαφώς, αλλά να συνάγεται από τα σχόλια της παραγράφου. Το ίδιο ενδέχεται να συμβεί και με την κατακλείδα· ενδέχεται κι αυτή να παραλειφθεί – και παραλείπεται συχνά. Υπάρχει, συνεπώς, στον τρόπο δόμησης μιας παραγράφου ελαστικότητα ως προς τη σειρά διάταξης των βασικών της δομικών μερών! Όλα εξαρτώνται από την παιδεία, την προθετικότητα και τις ικανότητες του συγγραφέα. Τίποτε δεν επιβάλλεται *de facto*. Η προηγούμενη σχηματοποίηση, είτε αναφέρεται στη δομή της παραγράφου είτε στις μεθόδους ανάπτυξής της, δεν είναι παραδειγματική. Αναδεικνύει κάποιες, περιορισμένες κι αυτές, από τις ποικίλες δυνατότητες δόμησης του λόγου. Από εκεί και πέρα υπάρχουν τόσες άλλες, όσες είναι σε θέση να επινοήσει ο συγγραφέας. Το γλωσσικό υλικό ο καθένας το πλάθει και το σφραγίζει με τη δική του ψυχή. Ο καθένας είναι ελεύθερος –και υπεύθυνος μαζί– να χτίσει τη δική του παράγραφο. Οι ολοκληρωτισμοί δεν αρμόζουν στον λόγο. Γι' αυτό και, σε καμιά περίπτωση, όσα γράφτηκαν για την παράγραφο δεν αποτελούν συνταγές γραφής. Δείχνουν απλώς προς τα πού είναι ανάγκη να καλλιεργηθεί ο λόγος. Ελεύθερη, λοιπόν, η δόμηση του λόγου και της γραφής του. *Φτάνει* –κι αυτός είναι ο μοναδικός ίσως κανόνας– να τον (την) *κυβερνάει ο νους*».

Χ. Τσολάκης, *Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου*, εκδ. Βάνιας, 1992

Γ.2 Διδακτικές οδηγίες

Οι μαθητές θα γνωρίσουν στην ενότητα αυτή τον ρόλο της παραγράφου στη σύνταξη ενός κειμένου. Μέσα από τις ασκήσεις, αλλά κυρίως μέσα από την αναζήτηση και μελέτη του ρόλου των παραγράφων σε άλλα σχολικά μαθήματα, θα κατανοήσουν γιατί είναι σημαντικό να γνωρίζουν να γράφουν παραγράφους στην παραγωγή του γραπτού τους λόγου. Εκτός από τα προτεινόμενα κείμενα και ασκήσεις είναι χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να συνεργαστεί με κάθε μαθητή στη βελτίωση των παραγράφων που ήδη έχει γράψει στο μάθημα της Γλώσσας ή σε άλλα μαθήματα.

Δ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

- Στην υποενότητα αυτή στόχος είναι η εξοικείωση του μαθητή με το λεξιλόγιο των κειμένων με:
- την επιλογή λεξιλογίου για τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα (σχολείο-μαθητής) το οποίο θα αξιοποιηθεί στην παραγωγή λόγου,
 - τη συλλογή λέξεων και φράσεων που χρησιμεύουν στη συνοχή των προτάσεων εντός της παραγράφου,
 - τον εντοπισμό των βασικών ορθογραφικών δυσκολιών στις καταλήξεις των λέξεων από τον ίδιο τον μαθητή και την προσπάθεια αυτοβελτίωσης με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Ε. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

Στην ενότητα αυτή θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην παραγωγή προφορικού λόγου και θα ζητηθεί η παρουσίαση της πρώτης ή της δεύτερης άσκησης από όλους τους μαθητές της τάξης. Κρίθηκε σκόπιμο να ασκηθούν οι μαθητές από νωρίς σε μορφές ρητορικού λόγου, κάτι που θα συνεχιστεί και στις επόμενες τάξεις. Οι μαθητές πρέπει να προσέξουν ιδιαίτερα τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης που τους δίνονται.

Στην παραγωγή γραπτού λόγου που ακολουθεί, προτείνεται να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να συντάξουν ένα κείμενο, λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια αξιολόγησης και κυρίως να προσέξουν τη δομή-οργάνωση των παραγράφων.

Διαθεματική εργασία

Με τη δραστηριότητα αυτή επιδιώκεται η άσκηση των μαθητών στη συνεργασία (ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων) για την ολοκλήρωση ενός σχεδίου εργασίας. Να δοθεί ιδιαίτερα έμφαση στα βασικά βήματα μιας τέτοιας προσέγγισης, δηλαδή στη συλλογή υλικού, στην κατάταξή του, στην εργασία σε ομάδες για την παραγωγή ποικίλων κειμένων και ιδιαίτερα στην τελική σύνθεση και παρουσίαση του αποτελέσματος στην τάξη ή στο σχολείο.

Ενδεικτικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις (για πληροφόρηση και αξιοποίηση διδακτικού υλικού)

www.pi-schools.gr (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

www.komvos.edu.gr (Ηλεκτρονικός κόμβος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας).

www.e-yliko.gr (Ηλεκτρονική πύλη του Υπουργείου Παιδείας για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της γλώσσας).

www.odysseia.edu.gr (Νέες τεχνολογίες και φιλολογικά μαθήματα).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ Κ., «Ενότητες “Ο λόγος” και “Σημειώσεις – περιληψη”», *Φιλολόγος*, τεύχ. 53, φθινόπωρο 1988.
- ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ Λ., *Γλώσσα – γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1996.
- ΑΥΔΗ Α., «Προφορικός και γραπτός λόγος» και «Άσκηση δραματοποίησης», στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (www.komvos.edu.gr).
- ΒΑΣΙΛΑΡΑΚΗΣ Ι., «Γραπτός λόγος», *Γλώσσα*, τεύχ. 27, φθινόπωρο 1991.
- ΒΥΛΛΟΣ Α., «Προφορικός λόγος», *Γλώσσα*, τεύχ. 12, φθινόπωρο 1986.
- ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Α. και ΓΟΥΤΣΟΣ Δ., *Κείμενο και επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- ΓΚΑΝΙΔΟΥ Α. και ΣΤΕΡΓΙΟΠΟΥΛΟΥ Α., «Ο προφορικός λόγος στην παιδαγωγική πράξη και η έννοια της “αντίστασης στο σχολείο”», *Γλώσσα*, τεύχ. 24, φθινόπωρο 1990.
- ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ Ν., *Το δημιουργικό γράψιμο – Η παράγραφος*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997⁶.
- ΔΕΛΙΒΕΡΟΥΔΗ Ρ., «Η πολυμορφία αυτή... καθαρεύουσας», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001.
- ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ Α., «Προφορικός λόγος στο σχολείο», *Γλώσσα*, τεύχ. 14, άνοιξη 1987.
- ΚΟΝΕΣΑ Γ. και ΣΤΑΥΡΟΥ Λ., *Μεθοδολογία του γραπτού και προφορικού λόγου*, Αθήνα.
- ΚΩΣΤΟΥΛΗ Τ., «Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση», *Γλώσσα*, τεύχ. 41, 1997.
- ΛΙΟΛΙΟΣ Ν., «Προφορική γλωσσική φροντίδα», *Σχολείο και Ζωή*, τεύχ. 5-6, Μάιος-Ιούνιος 1980.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ. και ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Ι. Ν., *Κείμενο – Επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2002.
- ΜΠΑΣΛΗΣ Γ., «Προφορικός λόγος: ο παραμελημένος», *Φιλολογική*, τεύχ. 79, 2002.
- ΝΤΑΛΤΑΣ Π., *Κοινωνιογλωσσική μεταβλητότητα: θεωρητικά υποδείγματα και μεθοδολογία της έρευνας*, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1997.
- ΝΤΑΛΤΑΣ Π., «Προφορικός και γραπτός λόγος», *Σεμινάριο*, ΠΕΦ, τεύχ. 5, Ιούνιος 1985.
- ΝΤΑΡΙΛΗΣ Δ., «Ο μαθητικός διάλογος ως κυρίαρχη μορφή διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο», *Γλώσσα*, τεύχ. 19, Χειμώνας 1989.
- ΟΝΓ, W., *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*, μτφρ. Κ. Χατζηκυριάκου, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1997.
- ΠΕΤΡΟΥΝΙΑΣ Ε., *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση – Μέρος Α΄: Θεωρία*, εκδ. University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1984.
- ΠΛΑΤΡΙΤΗΣ Χ., «Προφορικός και γραπτός λόγος», *Γλώσσα*, τεύχ. 40, 1996.
- ΠΟΛΙΤΗΣ Π., «Προφορικός και γραπτός λόγος», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001.
- ΡΑΥΤΟΠΟΥΛΟΥ Μ. «Λόγος προφορικός ή γραπτός αναλόγως των περιστάσεων», *Φιλολόγος*, τεύχ. 96, 1999.
- ΣΕΤΑΤΟΣ Μ., «Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους», *Φιλολόγος*, τεύχ. 53, 1991.
- _____, «Η λειτουργική εκμετάλλευση της ποικιλίας στη νεοελληνική», *Ε.Ε.Φ.Σ.Π.Θ 2* (περίοδος Β΄).
- _____, «Οι συνδέτες στο σύστημα της Κοινής Νεοελληνικής», *Επιστ. Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Φιλολογίας*, Θεσσαλονίκη 1994.
- ΣΚΟΥΡΤΟΥ Ε., «Σχέσεις προφορικού και γραπτού λόγου και η σημασία τους για τη διδασκαλία της γλώσσας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 98, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1998 και τεύχ. 99, Μάρτιος-Απρίλιος 1998.

ΤΑΝΟΣ ΧΡ., «Προφορικός λόγος: ο παραμελημένος της εκπαίδευσης», *Γλώσσα*, τεύχ. 13, χειμώνας 1987.

ΤΣΟΛΑΚΗΣ Χ., *Από τα γράμματα στη γλώσσα*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1992.

_____, *Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1992.

ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ Σ., «Παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, μέθοδος και υλικό», στο *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη μητρική γλώσσα για τους παλινοστούντες μαθητές*, Σύλλογος Δασκάλων και Νηπιαγωγών Β΄ Χαλκιδικής, 1997.

_____, «Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου, παρουσίαση διδακτικής δοκιμής», στο *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη μητρική γλώσσα για τους παλινοστούντες μαθητές*, Σύλλογος Δασκάλων και Νηπιαγωγών Β΄ Χαλκιδικής, 1997.

ΧΡΙΣΤΙΔΗΣ Α.-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001.

3η ενότητα

ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Με τα κείμενα και τις εργασίες-δραστηριότητες της ενότητας αυτής επιδιώκεται να έχουν οι μαθητές μια πρώτη επαφή με περιγραφικά και αφηγηματικά κείμενα, καθώς και με πολυτροπικά κείμενα και κείμενα επιχειρημάτων. Επειδή η *περιγραφή* και η *αφήγηση* θα διδαχθούν αναλυτικότερα σε επόμενες ενότητες, ενώ η *επιχειρηματολογία* θα διδαχθεί κλιμακωτά στη Β' και στην Γ' τάξη, είναι σημαντικό η διδασκαλία της ενότητας αυτής να επικεντρωθεί στην αναγνώριση των βασικών χαρακτηριστικών του περιγραφικού και αφηγηματικού λόγου. Παράλληλα, θα επιχειρηθεί μια πρώτη εισαγωγή στην έννοια του επιχειρήματος και στην παραγωγή λόγου, στην οποία ο μαθητής αιτιολογεί και τεκμηριώνει τις απόψεις του. Παράλληλα, σε κάθε είδος κειμένου θα επιδιωχθεί μια πρώτη προσέγγιση του περιληπτικού λόγου, με δεδομένο ότι η περιλήψη θα διδαχθεί σταδιακά σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου. Τέλος, στην υποενότητα Ε συνεχίζεται η εισαγωγή των μαθητών στην έννοια της πολυτροπικότητας (άρχισε ήδη από την 1η ενότητα). Είναι μάλιστα σημαντικό να γίνει σαφές στο μάθημα ότι πολυτροπικό μπορεί να είναι είτε ένα περιγραφικό είτε ένα αφηγηματικό είτε ένα επιχειρηματικό κείμενο. Επομένως το πολυτροπικό δεν είναι ένα τέταρτο είδος κειμένου, αλλά μια νέα μορφή κειμένου.

Προτείνεται η διδασκαλία της ενότητας σε οκτώ (8) διδακτικές ώρες (από δύο ώρες ο περιγραφικός και ο αφηγηματικός λόγος, δύο ώρες τα κείμενα επιχειρημάτων και δύο τα πολυτροπικά).

Στο πλαίσιο του διατιθέμενου χρόνου θα εντάσσεται η μελέτη του κειμένου και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου από τους μαθητές.

Β. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

Β.1 Θεωρητικό μέρος

Τα περιγραφικά κείμενα είναι είδη κειμένων τα οποία μέσω της γλώσσας «αναπαριστούν» φαινόμενα, αντικείμενα, πρόσωπα ή καταστάσεις. Όλα αυτά ο συγγραφέας τέτοιων κειμένων τα αντιλαμβάνεται μέσω της εμπειρίας, τα επεξεργάζεται και τα οργανώνει με απλό ή σύνθετο τρόπο, με στόχο να πληροφορήσει, να ευαισθητοποιήσει, να πείσει κτλ. τον αναγνώστη.

Τα περιγραφικά κείμενα οργανώνονται με άξονα τον χώρο. Ο συντάκτης του κειμένου προσδιορίζει τι είναι αυτό που περιγράφει (φαινόμενο, αντικείμενο κτλ.), ποια είναι τα δομικά χαρακτηριστικά του και πώς οργανώνεται στον χώρο. Τέτοιου είδους κείμενα θα συναντήσουμε από τη λογοτεχνία και τον επιστημονικό λόγο έως τα καθημερινά χρηστικά κείμενα (οδηγούς διακοπών, διαφημίσεις αντικειμένων κτλ.).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

1. Η περιγραφή ως είδος κειμένου συνδέεται με τον χώρο.

2. Περιγραφικά κείμενα συναντάμε σε διάφορους τομείς:

- λογοτεχνία
- επιστήμη
- σχολικά εγχειρίδια
- εφημερίδες
- πρακτικούς οδηγούς κτλ.

3. Είδη περιγραφής:

- τοπίου
- αντικειμένου
- κτιρίου
- προσώπου κτλ.

Η περιγραφή διακρίνεται, επίσης, σε:

- υποκειμενική (π.χ. λογοτεχνία)
- αντικειμενική (π.χ. επιστήμη).

Η **επιλογή του υλικού μιας περιγραφής** συνδέεται-εξαρτάται:

- από την οπτική γωνία/θέση στον χώρο
- από την ιδιαίτερη προσωπικότητα, τον χαρακτήρα του ατόμου που περιγράφει
- από τη σκοπιά που αντιμετωπίζει τα γεγονότα.

Η **δομή μιας περιγραφής τοπίου** ειδικότερα:

- Έχει ως αφετηρία το γενικό (γενικές εικόνες) και προχωρά προς το ειδικό (πιο λεπτομερεί-ακές εικόνες).
- Αναλυτικότερα η περιγραφή οργανώνεται:
 1. Με βάση το σημείο περιγραφής, όταν ο συγγραφέας **μένει ακίνητος** και από εκεί βλέπει τον χώρο.
 2. Με βάση την κίνηση προς ένα τέρμα:
 - από μακριά πάμε κοντά
 - από βόρεια πάμε νότια κτλ.
 - από κάτω πάμε πάνω και το αντίστροφο.

Σε άλλα είδη περιγραφής (προσώπου, ζώου, αντικειμένου κτλ.), η οργάνωση του κειμένου ακολουθεί μια πορεία από τα απλά στα σύνθετα ή από τα δευτερεύοντα στα κύρια-σημαντικά στοιχεία κτλ.

Τέλος, η **γλώσσα της περιγραφής** χαρακτηρίζεται από:

- σαφήνεια-ακρίβεια
- χρήση επιθέτων (για σταθερές ιδιότητες) τα οποία προσδίδουν ζωντάνια και παραστατικότητα
- κυριαρχία του ενεστώτα και εξακολουθητικών ρημάτων
- συχνή χρήση βοηθητικών ρημάτων (είμαι, έχω)
- χρήση επιρρημάτων για προσωρινές ιδιότητες των περιγραφόμενων στοιχείων.

B.2 Διδακτικές οδηγίες

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών η περιγραφή θα διδαχθεί διεξοδικά στην επόμενη διδακτική ενότητα. Γι' αυτόν τον λόγο στην ενότητα αυτή η διδασκαλία είναι καλό να επικεντρωθεί:

- στη μελέτη και κατανόηση των βασικών γλωσσικών χαρακτηριστικών και των βασικών στοιχείων οργάνωσης της περιγραφής τοπίου,
- στη μελέτη άλλων περιγραφικών κειμένων, με στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές περιγραφές, όπως λ.χ. μια περιγραφή ζώου, προσώπου, κτιρίου, πειράματος, έργου τέχνης,
- στη σύνταξη ενός πρώτου απλού περιγραφικού κειμένου,
- στη γραφή της περίληψης ενός περιγραφικού κειμένου,
- στην οργάνωση μιας διαθεματικής εργασίας.

Τα κείμενα που προτείνονται είναι ενδεικτικά. Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με την τάξη μπορεί να επιλέξει κείμενα από τα άλλα μαθήματα και από άλλες πηγές.

Γ. ΑΦΗΓΗΣΗ

Γ.1 Θεωρητικό μέρος

Τα αφηγηματικά κείμενα είναι είδη κειμένων τα οποία μέσω της γλώσσας παρουσιάζουν «εξιστορούν» μια σειρά γεγονότων-εξελίξεων-συμβάντων, είτε πραγματικών είτε φανταστικών. Τα γεγονότα αυτά οργανώνονται με άξονα τον χρόνο, αλλά οι καταστάσεις συνδέονται αιτιολογικά μεταξύ τους.

Η αφήγηση συναντάται με τρεις βασικές μορφές:

- α. Η **μυθοπλαστική αφήγηση**, στην οποία κυριαρχεί ο κόσμος της φαντασίας και του μύθου. Τέτοιου είδους αφήγηση θα συναντήσει κανείς στη λογοτεχνία.
- β. Η **ιστορική αφήγηση**, η οποία συνδέεται με την παρουσίαση γεγονότων του πρόσφατου ή απώτερου παρελθόντος και συναντάται κυρίως στην ιστορία.
- γ. Η **ρεαλιστική αφήγηση**, η οποία συνδέεται με την παρουσίαση με σαφή και πειστικό τρόπο γεγονότων του παρόντος, γι' αυτό συναντάται στις καθημερινές συζητήσεις, στα ρεπορτάζ των ειδήσεων κ.ά.

ΔΟΜΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

- Η αφήγηση βασίζεται σε δομικά πλαίσια συμβάντων ή καταστάσεων, τα οποία συνδέονται με κριτήριο τη χρονική συνάφεια ή την αιτιότητα.

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

A.	Πληροφορίες για τους «ήρωες», τον χώρο, τον χρόνο, την κατάσταση από την οποία ξεκινά η αφήγηση
B.	Η εξέλιξη της αφήγησης και η έκβασή της
Γ.	Η λύση: η κρίση του αφηγητή για το νόημα της ιστορίας

ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

- Κύριος χρόνος είναι ο αόριστος, αλλά υπάρχει και ο παρατατικός ή οι εξακολουθητικοί χρόνοι.
- Κύριο γραμματικό γνώρισμα της αφήγησης είναι οι συνδετικές λέξεις ή φράσεις που δείχνουν χρονική συνάφεια (ύστερα, στη διάρκεια, μετά κτλ.) ή πολλές φορές και αιτιολόγηση (επειδή, καθώς, αφού κτλ.).

Γ.2 Διδακτικές οδηγίες

Η *αφήγηση* θα διδαχθεί διεξοδικότερα σε επόμενη διδακτική ενότητα. Γι' αυτόν τον λόγο η διδασκαλία σε αυτή την ενότητα είναι χρήσιμο να επικεντρωθεί:

1. στην κατανόηση των βασικών γλωσσικών χαρακτηριστικών και των βασικών στοιχείων οργάνωσης της αφήγησης,
2. στη μελέτη των παράλληλων αφηγηματικών κειμένων, ώστε οι μαθητές να διακρίνουν τη λογοτεχνική-μυθοπλαστική από τη ρεαλιστική αφήγηση. Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να συνδεθεί η διδασκαλία με το μάθημα της Ιστορίας, για την κατανόηση της μορφής της ιστορικής αφήγησης,
3. στην καλλιέργεια του αφηγηματικού λόγου των μαθητών και στη σύνταξη ενός πρώτου απλού αφηγηματικού κειμένου,
4. στη γραφή της περίληψης ενός αφηγηματικού κειμένου,
5. στη συμμετοχή των μαθητών σε μια διαθεματική εργασία.

Δ. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Δ.1 Θεωρητικό μέρος

Γιατί διδάσκουμε την περίληψη

- α. Γιατί είναι παρούσα σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής μας ζωής. Στις ειδήσεις σε 1' στα ΜΜΕ, στις μικρές αγγελίες των εφημερίδων, στα οπισθόφυλλα των εκδόσεων κ.α.
Άρα, η ικανότητα πύκνωσης και διάκρισης του αναγκαίου από το περιττό στον λόγο αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα στην πρόσληψη των μηνυμάτων της καθημερινότητας.
- β. Γιατί καλλιεργεί, κατά συνέπεια, πολύ σημαντικές δεξιότητες, όπως:
 - την ανάγνωση και κατανόηση ενός κειμένου ή μηνύματος σε μια εποχή καταϊγιστικών πληροφοριών, στην οποία υπάρχει δυσκολία σύλληψης του νοηματικού κέντρου ενός κειμένου,
 - τη σύνταξη-σύνθεση ενός συνεκτικού κειμένου,
 - την επικοινωνία, με στόχο την πληροφόρηση των άλλων με λιτό και περιεκτικό τρόπο για το περιεχόμενο ενός κειμένου.

Παράγοντες που επηρεάζουν τη γραφή περίληψης

- α. Τα χαρακτηριστικά του αρχικού κειμένου, όπως η έκταση, η πυκνότητα των νοημάτων, ο τύπος του κειμένου, η θεματική και η εξοικείωση των μαθητών με αυτά.

- β. Η προετοιμασία της τάξης στη γραφή περίληψης και το επίπεδο της τάξης γενικότερα (Δαμιανού, Παπαϊωάννου και Πατούνα 2000).

Τα βασικά βήματα στη γραφή περίληψης

- α. Ανάγνωση του κειμένου και σύλληψη του νοηματικού του κέντρου. Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται να δίνεται στον τίτλο του κειμένου που αποτελεί δείγμα περιληπτικού λόγου.
- β. Δεύτερη ανάγνωση για παρακολούθηση της σειράς των γεγονότων ή των ιδεών.
- γ. Μελέτη του κειμένου με δύο τρόπους:
- **Με την τεχνική των πλαγιόπιπλων.** Σε συνεργασία η τάξη και ο εκπαιδευτικός εργάζονται για τον εντοπισμό των δομικών στοιχείων της παραγράφου και την εξαγωγή του κατάλληλου πλαγιόπιπλου, ο οποίος θα βασίζεται στις λέξεις-κλειδιά του κειμένου, αλλά θα είναι προϊόν νοητικής διεργασίας και θα φέρει τη γλωσσική σφραγίδα του μαθητή. Η τεχνική αυτή έχει ως θετικά στοιχεία την προσεκτική καταγραφή των ιδεών του κειμένου χωρίς ουσιώδεις παραλείψεις, αλλά χρειάζεται προσοχή, γιατί μπορεί να οδηγήσει σε μεγάλης έκτασης περίληψη (ιδίως όταν το κείμενο χωρίζεται σε πολύ μικρές παραγράφους) ή σε καθήλωση των μαθητών στο λεξιλόγιο του αρχικού κειμένου.
 - **Με την τεχνική της υπερδομής του κειμένου.** Με την τεχνική αυτή επιχειρείται η γραφή περίληψης με βάση την «υπερδομή» του κειμένου, μια ενιαία δηλαδή δομή που χαρακτηρίζει όλα τα κείμενα ενός συγκεκριμένου κειμενικού είδους. Το αποτέλεσμα είναι η γραφή μιας περίληψης με κύρια χαρακτηριστικά την περιεκτικότητα και την πρωτοτυπία στη δομή και στον λόγο.

Η γραφή της περίληψης

Οι κατευθύνσεις για τη γραφή της περίληψης εμπεριέχονται τόσο στις Οδηγίες διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), όσο και στις ειδικές οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προς τους βαθμολογητές των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Θα σταθούμε μόνο σε μερικές επισημάνσεις, οι οποίες είναι χρήσιμο να τονίζονται:

- Τα είδη της περίληψης είναι πολλά. Εμείς αναφερόμαστε κυρίως στην πληροφοριακή περίληψη. Γι' αυτό η εκφώνησή της έχει πάντα επικοινωνιακό προσανατολισμό, ενώ το ύφος της συγκεκριμένης περίληψης είναι καθαρά πληροφοριακό χωρίς αξιολογικές κρίσεις.
- Η έκταση της περίληψης είναι καθορισμένη, οπότε ο μαθητής πρέπει να ασκηθεί σε αυτό. Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι μαθητής και διδάσκων θα γίνουν καταμετρητές λέξεων. Εξάλλου, οι σχετικές οδηγίες επιτρέπουν μια μικρή υπέρβαση του ορίου των λέξεων (έως 20 λέξεις). Μέσα σε αυτό το πνεύμα, απορίες του τύπου αν προσμετρώνται τα άρθρα στον τελικό αριθμό των λέξεων είναι χωρίς νόημα, αφού κάθε λέξη έχει την αυτοτέλειά της και τη σημασία της για τη σύνταξη ενός κειμένου περίληψης.
- Η περίληψη που ζητάμε είναι ανάλογη των δυνατοτήτων και της εμπειρίας ενός μαθητή ορισμένης ηλικίας που φοιτά σε συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα. Δε ζητάμε το ιδεατό κείμενο περίληψης που θα έγραφε ένας ασκημένος ενήλικας. Ζητάμε από τον μαθητή ένα κείμενο το οποίο θα είναι προσωπική του δημιουργία, χωρίς να προδίδει το πνεύμα του συγγραφέα του αρχικού κειμένου (Γρηγοριάδης 1979).
- Ποιοι παράγοντες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για τη γραφή της περίληψης (Αργυροπούλου 2003).

Η αξιολόγηση της περιλήψης

Ως λογική απόρροια των προηγούμενων θέσεων προβάλλουν ορισμένα βασικά κριτήρια για την αξιολόγηση των περιλήψεων των μαθητών στην τάξη αλλά και στις εξετάσεις (Αδαλόγλου 2000):

1. η κατανόηση του θεματικού κέντρου ή της κύριας θέσης του κειμένου,
2. η καταγραφή των βασικών ιδεών-επιχειρημάτων,
3. η χρήση του κατάλληλου πληροφοριακού ύφους,
4. η ορθή εφαρμογή των γλωσσικών κανόνων (ορθογραφία, σύνταξη, λεξιλόγιο κτλ.),
5. η ομαλή, αβίαστη ροή-συνοχή του κειμένου της περιλήψης, με τη χρήση των κατάλληλων συνδετικών λέξεων ή φράσεων, με νοηματική σύνδεση κτλ.

Δ.2 Διδακτικές οδηγίες

Οι μαθητές γνωρίζουν ήδη από τη διδασκαλία της Γλώσσας στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου ορισμένα βασικά στοιχεία για την περιλήψη ως είδος κειμένου. Στην Α΄ Γυμνασίου είναι καλό η διδασκαλία της περιλήψης να ξεκινήσει με αργά και σταθερά βήματα από τον εντοπισμό του θεματικού κέντρου, να προχωρήσει στη μελέτη των παραγράφων (γραφή πλαγιότιτλων) και να καταλήξει στη σύνταξη περιληπτικού κειμένου. Αυτή η πορεία θα συνδέεται πάντα με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κειμενικού είδους που μελετά ο μαθητής (π.χ. αφήγηση, περιγραφή κτλ.).

Ε. ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Ε.1 Θεωρητικό μέρος

Τα κείμενα επιχειρημάτων είναι είδη κειμένων με πιο «λογικούς» τρόπους παρουσίασης της πραγματικότητας. Είναι κείμενα που δεν παρέχουν μόνο πληροφορίες, αλλά «επιχειρούν» να πείσουν τον δέκτη για την ορθότητα ή όχι μιας θέσης, μιας θεωρίας κτλ. Μπορούμε να διακρίνουμε δύο είδη επιχειρηματολογίας:

«Όταν η επιχειρηματολογία στρέφεται γύρω από την υποστήριξη μιας επίμαχης κρίσης, είναι **επαγωγικά προσανατολισμένη**, γιατί στηρίζεται κυρίως σε αιτιολόγηση. Και τα αίτια δεν είναι τίποτε άλλο από επαγωγικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την εμπειρική βάση της προβληματικής κατάστασης. Για παράδειγμα, η αιτιολογική συσχέτιση των ρύπων των αυτοκινήτων με την ατμοσφαιρική μόλυνση και κατ' επέκταση με την ανατροπή της οικολογικής ισορροπίας προκύπτει από την επαγωγική γενίκευση –αποτέλεσμα εμπειρικής τεκμηρίωσης– ότι ένας λίγο πολύ συγκεκριμένος, δηλαδή ελέγξιμος, αριθμός αυτοκινήτων αποτελεί καθημερινό ρυπαντή του περιβάλλοντος. Όταν αντίθετα υπεραμύνεται μιας πίστης ή πεποίθησης, είναι **παραγωγικά προσανατολισμένη**, γιατί στηρίζεται σε αξιολόγηση. Για παράδειγμα, η άποψη ότι δεν πρέπει να γίνεται ευθανασία σε καρκινοπαθείς τελευταίου σταδίου στηρίζεται όχι τόσο σε στατιστικά (= εμπειρικά) δεδομένα, ότι δηλαδή έστω και ένα μικρό ποσοστό ασθενών ενδέχεται να κρατηθεί στη ζωή για μεγάλο χρονικό διάστημα, όσο στην πίστη (= μια αξιωματική παραδοχή από την οποία προκύπτουν με παραγωγικό τρόπο επιμέρους ηθικά, άρα αξιολογικά, συμπεράσματα) ότι η ζωή του ανθρώπου έχει μεταφυσικό θεμέλιο».

Π. Πολίτης, «Επιχειρηματολογία», στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας

Μια ενδεικτική δομή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου μπορεί να είναι η εξής:

A. Εισαγωγή: θέση πάνω σε ένα θέμα.
B. Δεδομένα: χρήση επιχειρημάτων και τεκμηρίων για τη στήριξη της θέσης.
Γ. Ανασκευή: αντικρούονται αντίθετες θέσεις-επιχειρήματα.
Δ. Κατάληξη: τελική θέση – συμπέρασμα – προϋποθέσεις-συνθήκες για να ισχύσει η θέση αυτή.

Στη γλώσσα των επιχειρηματολογικών κειμένων αξίζει να επισημανθεί σε πρώτη φάση:

1. η χρήση ρητορικών ερωτήσεων
2. η επανάληψη στοιχείων της δομής ή του περιεχομένου
3. η χρήση συνδετικών λέξεων-φράσεων:
 - α. που δηλώνουν ανάλογη σημασία: επίσης, συνεπώς, φυσικά, βέβαια...
 - β. που εκφράζουν πιθανότητα: μπορεί, ενδέχεται, είναι δυνατόν, πιστεύω, υποθέτω...
 - γ. που εκφράζουν δεοντολογία: πρέπει, χρειάζεται, επιτρέπεται, κρίνεται απαραίτητο...

Ε.2 Διδακτικές οδηγίες

Η γνωριμία των μαθητών με τα κείμενα επιχειρημάτων είναι σημαντικό να ξεκινήσει με απλά παραδείγματα επιχειρημάτων από το κείμενο του Λ. Παπαγιαννάκη (κειμ. 3). Στο κείμενο αυτό:

1. να προσεχτούν τα επιχειρήματα που αξιοποιούν τόσο τεκμήρια-παραδείγματα όσο και αιτίες,
2. παράλληλα να δοθεί έμφαση στη δομή του κειμένου, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο το κείμενο «αποκτά» συνοχή.

Επίσης προτείνεται γενικότερα σε επιχειρηματολογικά κείμενα:

1. να ασκηθούν οι μαθητές στον περιληπτικό λόγο στα κείμενα επιχειρημάτων,
2. να εντοπίζουν τα επιχειρήματα σε ποικίλα κείμενα επιχειρημάτων (παράλληλα κείμενα),
3. να παράγουν προφορικό λόγο ή να γράφουν παραγράφους στις οποίες να αξιοποιούν επιχειρήματα,
4. να συλλέγουν είτε ειδικό είτε γενικό λεξιλόγιο από κείμενα επιχειρημάτων.

ΣΤ. ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ

ΣΤ.1 Θεωρητικό μέρος

Είναι γνωστό ότι δεν επικοινωνούμε μόνο με τη γλώσσα, αλλά και με πολλούς άλλους τρόπους. Στην εποχή μας, η τεχνολογική ανάπτυξη έχει κάνει πιο εύκολη και επομένως πολύ διαδεδομένη τη διαμόρφωση κειμένων που δε χρησιμοποιούν μόνο τον λόγο, αλλά συνδυάζουν και άλλους τρόπους έκφρασης και μεταφοράς ενός μηνύματος. Ο μαθητής σήμερα έρχεται καθημερινά σε επαφή με ένα πλήθος κειμένων που χρησιμοποιούν –εκτός από γραπτό λόγο– μια σειρά από εικόνες, σχεδιαγράμματα, πίνακες, χάρτες και άλλα μέσα για να μεταδώσουν το νόημά τους. Πρόκειται δηλαδή για κείμενα πολυτροπικά, κείμενα που αποτελούν ένα πολλαπλό και ποικίλο

σύστημα τρόπων (Kress και Van Leeuwen 1996). Η κυριαρχία της τηλεόρασης στον ελεύθερο χρόνο μας, η ευρεία χρήση της εικόνας και των κάθε είδους συμβόλων στις νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας μάς υπαγορεύουν την ανάγκη να μη μελετήσουμε στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας αποκλειστικά και μόνο τον γραπτό λόγο, αλλά και τα άλλα μέσα που χρησιμοποιούνται σήμερα για τη μετάδοση του μηνύματος. «Η γλώσσα ως γραπτός λόγος υπάρχει τώρα σε ένα πολυτροπικό τοπίο, δηλαδή σε ένα τοπίο όπου συνυπάρχουν διάφοροι τρόποι αναπαράστασης» (Kress 2000). Η συστηματική διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων μπορεί να προετοιμάσει τους μαθητές να χειρίζονται ικανοποιητικά την πληθώρα τέτοιων κειμένων που προσλαμβάνουν καθημερινά από τη διαφήμιση, τον Τύπο, την τηλεόραση, το διαδίκτυο, τις αφίσες, ακόμα και τα σχολικά βιβλία. Οι παραγωγοί πολυτροπικών κειμένων, από τη μια, διαρκώς προβαίνουν –λόγω του παγκόσμιου ανταγωνισμού και της προόδου των τεχνικών μέσων που διαθέτουν– σε όλο και πιο περίπλοκες πολυτροπικές συνθέσεις, ενώ οι αναγνώστες, από την άλλη, δεν έχουν διδαχθεί συστηματικά να νοηματοδοτούν πολυτροπικά κείμενα (Στάμου, Τρανός και Χατζησαββίδης 2003). Η μελέτη και η κατανόηση της πολυτροπικότητας των κειμένων θα έκανε τους μαθητές πιο συνειδητούς στην επικοινωνία μεταξύ τους και θα τους διευκόλυνε στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν (Χοντολίδου 1999).

«Εάν κοιτάξουμε γύρω μας, θα διαπιστώσουμε ότι η κυριαρχία του γραπτού λόγου αμφισβητείται όλο και περισσότερο όχι μόνο λόγω του ειδικού βάρους της τηλεόρασης, αλλά και λόγω της πλατιάς χρήσης της εικόνας στη διαφήμιση, στα σύμβολα κάθε είδους, στις νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας. Στην αύξηση του ενδιαφέροντός μας για τα άλλα σημειωτικά μέσα συνέβαλαν και διάφοροι επιστημονικοί χώροι, όπως οι σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας, οι οποίες άλλαξαν την αντίληψή μας για το κείμενο, λογοτεχνικό και μη. Τα κείμενα σήμερα γνωρίζουμε πολύ καλά πως είναι πολύσημα και δεν αποτελούν τη φυλακή ενός και μόνο νοήματος. Η πολυσημία είναι, εν μέρει, αποτέλεσμα και της πολυτροπικότητας του κειμένου. Ως *κείμενο* σήμερα η γλωσσολογία, οι θεωρίες της λογοτεχνίας αλλά και η εκπαιδευτική γλωσσολογία θεωρούν μια σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων: γραπτά κείμενα και αφίσες, video-clips και κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα και πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις ή θεατρικά δρώμενα κ.ά.

Όταν λοιπόν θέλουμε να μελετήσουμε και να αναλύσουμε ένα κείμενο σήμερα, δεν εστιάζουμε μόνο στα γλωσσικά του στοιχεία αλλά εξίσου και στα μη-γλωσσικά. Εδώ είναι που η έννοια της *πολυτροπικότητας* είναι πολλαπλώς χρήσιμη. Ο όρος χρησιμοποιείται, όταν αναγνωρίσουμε ότι τα μηνύματα ενός κειμένου (λ.χ. σε σχολικό βιβλίο ή σε κινηματογραφική ταινία), ενός graffiti ή μιας διαφήμισης, τα οποία μπορούν να κατανοηθούν από τους φυσικούς του αποδέκτες, δομούνται με τη γλώσσα (γραπτή και προφορική), την εικόνα, τις κιναισθηματικές πράξεις (χειρονομίες, κινήσεις, πόζες, χειρισμός αντικειμένων) κ.λπ. Κάθε κείμενο, λοιπόν, σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικότητας είναι ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων. Λ.χ. το θεατρικό έργο ή μια όπερα είναι εξαιρετικά σύνθετα πολυτροπικά κείμενα (ακόμη και στην έντυπη εκδοχή τους, πολύ περισσότερο ως δρώμενα). Σε κάθε κείμενο ένας ή περισσότεροι τρόποι μπορούν να είναι οι κυρίαρχοι αλλά ακόμη και σε κείμενα που καταρχήν φαίνεται να υπερισχύει ένας τρόπος έναντι άλλων, μια προσεκτικότερη μελέτη τους θα μας έδειχνε ότι και άλλοι τρόποι είναι εξίσου σημαντικοί.

Οι εισηγητές του όρου της πολυτροπικότητας (βλ. κυρίως Kress και van Leeuwen 1996) θεωρούν την πολυτροπικότητα όχι ένα επιπλέον στοιχείο που πρέπει να επισυναφθεί στην ανάλυση

της επικοινωνίας, αλλά ως ουσιαστική και θεμελιώδη παράμετρο κάθε κειμένου. Παρά το γεγονός ότι στις κοινωνικές επιστήμες οι πιο εμπειριστατωμένες αναλύσεις που γίνονται εστιάζουν στον τρόπο που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα προκειμένου να παραχθεί νόημα, ποτέ δε νοηματοδοτούμε μόνο με τη γλώσσα. Ο λόγος, σχεδόν πάντοτε, αναπτύσσεται παράλληλα με άλλα σημειωτικά μέσα, όπως λ.χ. τις κινήσεις, και, κατά τον ίδιο τρόπο, το γράψιμο πάντοτε παράτασσει οπτικά γραφολογικά και τυπογραφικά σημειωτικά μέσα. Οι καλές εκδόσεις των λογοτεχνικών βιβλίων, για παράδειγμα, αυτήν ακριβώς την παράμετρο χρησιμοποιούν: τον τύπο των γραμματοσειρών, το είδος του χαρτιού, τον γενικό τρόπο παρουσίασης των κειμένων (ένα ποίημα σε κάθε σελίδα).

Αντίστοιχα, εξετάζοντας τον τρόπο που επιλέγουν να εκδώσουν τα προγράμματά τους δύο θίασοι, λ.χ. ένας “εμπορικός” και ένας “ποιοτικός”, δεν είναι μόνο τα καθαρά γλωσσικά μέρη (τα σημειώματα των σκηνοθετών/-τριών, κ.ο.κ.) αυτά που δίνουν τον τόνο και το στίγμα της εμπορικότητας ή αντίστοιχα του ποιοτικού. Ο τύπος των φωτογραφιών (φωτογραφίες συνόλου του θιάσου ή των πρωταγωνιστών/-στριών, έγχρωμες ή ασπρόμαυρες φωτογραφίες), ο τύπος της γραμματοσειράς, η ποιότητα του χαρτιού (οι εμπορικοί θίασοι προτιμούν τα πολυτελή χαρτιά, σε αντίθεση με τους ποιοτικούς που στρέφονται στα οικολογικά χαρτιά κ.ο.κ.), η ύπαρξη και το προβάδισμα των διαφημίσεων είναι μερικά από τα μη γλωσσικά σημειωτικά συστήματα που νοηματοδοτούν το θεατρικό πρόγραμμα και κατατάσσουν έναν θίασο στους εμπορικούς ή τους ποιοτικούς θιάσους. Αυτοί οι άλλοι τρόποι (εμφάνιση, lay out, είδος χαρτιού κ.ά.) δεν είναι δευτερεύοντες, ούτε παραπληρωματικοί. Συντελούν όλοι μαζί στην πολυτροπικότητα του κειμένου, η οποία, με τη σειρά της, οδηγεί στην πρόσληψη του κειμένου και στην απόλαυση του/της αναγνώστη/-στριας.

Ο τρόπος, ή μάλλον οι τρόποι, με τους οποίους τα διάφορα σημειωτικά μέσα (λόγος και γραφή, εικόνες και πράξεις) συμβάλλουν στις λειτουργίες της ρητορικής (του τρόπου δηλαδή με τον οποίο συγκροτείται ο λόγος σε κάθε κειμενικό είδος) είναι ακόμη προς διερεύνηση. Ωστόσο, ενώ σε θεωρητικό επίπεδο η πολυτροπικότητα έχει νόημα, η ανάλυση πολυτροπικών κειμένων δεν είναι ανεπτυγμένη ακόμη, καθώς τα μεθοδολογικά εργαλεία και οι πόροι που απαιτούνται (τεχνολογικά μέσα μεταγραφής των πολυτροπικών κειμένων, όπως μηχανή λήψης, video) δεν είναι διαθέσιμοι με την ίδια ευκολία που είναι διαθέσιμοι για τα μη πολυτροπικά κείμενα.

Σε τι μας είναι χρήσιμη η έννοια της πολυτροπικότητας στο σχολείο; Το ζήτημα μπορεί να ιδωθεί από δύο πλευρές: στο σχολείο διδάσκονται πλέον διαρκώς, ούτως ή άλλως, πολυτροπικά “κείμενα”: προσεγγίζονται και παράγονται λογοτεχνικά κείμενα, διδάσκονται και παράγονται ζωγραφικά έργα, οι μαθητές/-τριες δραματοποιούν, οι καθηγητές/-τριες διδάσκουν. Από την άλλη, το σχολείο θα όφειλε να ανοίξει τους ορίζοντές του στη συστηματική πλέον διδασκαλία και ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων, προετοιμάζοντας έτσι τους/τις μαθητές /-τριές του να χειρίζονται ικανοποιητικά την πληθώρα των πολυτροπικών κειμένων που τους περιβάλλει (Τύπος, τηλεόραση, teletext, βιντεοκλίπ, Internet κ.λπ.). Μία συστηματική μελέτη και κατανόηση της πολυτροπικότητας αυτών των σχολικών πολυτροπικών “κειμένων” (από σχολικά βιβλία και κινηματογραφικές ταινίες μέχρι τις εργασίες των μαθητών/-τριών) θα καθιστούσε τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους/τις μαθητές/-τριες συνειδητότερους/-ες στην επικοινωνία μεταξύ τους (αλλά και με τους άλλους) και θα τους διευκόλυνε στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν. Κατά συνέπεια, θα έκανε την εκπαίδευση πιο ουσιαστική».

Ελένη Χοντολίδου, «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας»

Γλωσσικός Υπολογιστής, τόμ. 1, 1999

ΣΤ.2 Διδακτικές οδηγίες

Στην ενότητα 3 της Α΄ Γυμνασίου, όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα τρία βασικά είδη λόγου, κρίναμε απαραίτητο, για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω, να συμπληρώσουμε τη διδασκαλία με ένα ακόμα είδος, το πολυτροπικό κείμενο. Έτσι, στο Βιβλίο του Μαθητή γίνεται συστηματική μελέτη πολυτροπικών κειμένων και ταυτόχρονα καλείται ο μαθητής να παραγάγει τέτοια κείμενα. Με τη θεωρία, αλλά και με τις δραστηριότητες που παραθέτονται, γίνεται προσπάθεια να κατανοήσει ο μαθητής τη λειτουργία της εικόνας στο κείμενο. Τώρα, οι εικόνες έχουν μια ξεκάθαρη αναπαραστατική και επικοινωνιακή λειτουργία: δεν επαναλαμβάνουν όσα έχουν διατυπωθεί γραπτώς, αλλά εισάγουν με ανεξάρτητο τρόπο βασικά στοιχεία του μηνύματος που μεταδίδεται. Συγκεκριμένα, επιδιώκουμε ο μαθητής:

- να καταλάβει ότι μερικές φορές μπορεί η εικόνα να αποτελεί τον κύριο φορέα του μηνύματος και ο λόγος τον επικουρικό,
- να συνειδητοποιήσει ότι η οπτικοποίηση του κειμένου κάνει το μήνυμα πολλές φορές πιο εύληπτο από τον αναγνώστη,
- να συλλάβει πόσο η εικόνα μπορεί να ενισχύσει το μήνυμα του κειμένου επηρεάζοντας, κυρίως συναισθηματικά, τον αναγνώστη.

Πολυτροπικά κείμενα ο καθηγητής μπορεί να βρει πολλά στην κοινωνική πραγματικότητα που μας περιβάλλει, όπως, για παράδειγμα, στο διαδίκτυο ή σε διαφημιστικά έντυπα.

Δραστηριότητες που να στρέφουν την προσοχή των μαθητών στους τρόπους με τους οποίους παρουσιάζεται το κείμενο μπορούν να οργανωθούν πολλές: π.χ. τι είδους φωτογραφίες υπάρχουν και πόσο χώρο καταλαμβάνουν σε σχέση με το κείμενο; Γιατί υπάρχουν οι φωτογραφίες; Τι είδους γραμματισοειρές χρησιμοποιούνται; Τι μέγεθος γραμμάτων;

Παράλληλα, θεωρούμε ότι το πολυτροπικό κείμενο μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά και για έναν επιπλέον λόγο: εξαιτίας της σύνθετης φύσης του εξυπηρετεί και διευκολύνει τη διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων. Η χρήση κειμένων που συνδυάζουν το γραπτό λόγο με εικόνα, πίνακες και διαγράμματα και η ανάγκη παραγωγής τέτοιων κειμένων από τους μαθητές μπορεί να συνδέσει τη γλωσσική διδασκαλία με τα Μαθηματικά και την Πληροφορική. Η χρήση γεωγραφικών και ιστορικών χαρτών με τη Γεωγραφία και την Ιστορία. Φωτογραφίες έργων τέχνης που συνοδεύονται από σύντομο επεξηγηματικό σχόλιο μπορούν να συνδυάσουν το μάθημα της Γλώσσας με την Αισθητική Αγωγή ή την Ιστορία. Οι αναπαραστάσεις πειραμάτων δίνουν ευκαιρίες σύνδεσης του γλωσσικού μαθήματος με τη Φυσική και τη Χημεία.

Διαθεματική εργασία

Πρόκειται για ένα σύνθετο σχέδιο δράσης με πέντε σκέλη και τελικό προϊόν την κατασκευή αφίσας για την τάξη.

Το πρώτο αφορά διερεύνηση διάφορων πηγών από την πλευρά των μαθητών με την καθοδήγηση του φιλόλογου και συλλογή σχετικού υλικού. Το δεύτερο σκέλος αφορά επιλογή, οργάνωση και ταξινόμηση του υλικού που συγκεντρώθηκε καθώς και παραγωγή γραπτού λόγου κάτω από πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (περιγραφικών κειμένων για την αφίσα που θα στολίσει την τάξη τους). Το τρίτο σκέλος αφορά παραγωγή και αξιολόγηση γραπτού λόγου επιχειρημάτων. Το τέταρτο απαιτεί τη συνεργασία των καθηγητών των Μαθηματικών και της Πληροφορικής. Περιλαμβάνει τη διενέργεια μιας μικρής έρευνας και την κατασκευή ενός πολυτροπικού κειμένου (στατι-

στικό διάγραμμα και συνοδευτικό κείμενο). Το πέμπτο σκέλος περιλαμβάνει την ενσωμάτωση των δύο οδηγιών διακοπών, που έχουν ήδη φτιαχτεί από τους μαθητές, στην αφίσα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ Κ., «Λόγος πυκνός και κρουστός. Σκέψεις για τη διδακτική και την αξιολόγηση της περίληψης», *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 90, 1999.
- ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ Κ., «Περίληψη σε γραπτό λόγο», στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (www.komvos.edu.gr), 2000.
- ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ Β., «Τέχνη και τεχνική αφήγησης στο σχολείο», στο Ε. Αυδίκου (επιμ.), *Από το παρμύθι στο κόμικς*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1996.
- ΑΡΑΠΟΠΟΥΛΟΥ Μ. και ΓΙΑΝΝΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ Γ., «Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών», στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (www.komvos.edu.gr), 2000.
- ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Χ., «Διδακτική αξιοποίηση της περίληψης. Αξιολόγηση της περίληψης», *Γλώσσα*, τεύχ. 57, 2003.
- ΑΥΔΗ Α., «Περιγραφή προσώπου-ατόμου», στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας – Θεματική ενότητα «Δοκιμές» (www.komvos.edu.gr).
- ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Α. και ΓΟΥΤΣΟΣ Δ., *Κείμενο και επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ Ν., *Το δημιουργικό γράψιμο*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1979.
- COPE B. και ΚΑΛΑΝΤΖΙΣ Μ. (επιμ.), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, Routledge, London – New York 2000.
- ΔΑΜΙΑΝΟΥ Δ., ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ Π. και ΠΑΤΟΥΝΑ Α., «Ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης της περίληψης», στο Μ. Βαμβούκας και Α. Χατζιδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά Συνεδρίου*, Ρέθυμνο – Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000, εκδ. Ατραπός, Ρέθυμνο 2001.
- ΔΡΟΥΛΙΑΣ Γ., *Η περιγραφή*, εκδ. Μίνωας, Αθήνα 1996.
- , *Τα στοιχεία του αφηγήματος*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1993.
- FLOTTUM K., «Methodological problems in the analysis of student summaries», *Text* 5(4), 1985.
- , *La nature du rsumi scolaire. Analyse formelle et informative*, Oslo Solum Forlag A/S, 1990.
- GENETTE G., MARIN M. και ΜΑΤΙΗΩ-COLAS M., *Τα όρια της διήγησης*, μτφρ. Χ. Θεοδωροπούλου, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1987.
- ΙΝΤΖΙΔΗΣ Β. και ΚΑΡΑΝΤΖΟΛΑ Ε., «Σχέση κειμένου, διαγράμματος, φωτογραφίας: μια διδακτική δοκιμή», στο *Γλωσσικός Υπολογιστής* (www.komvos.edu.gr), τόμ. 2, 2000.
- ΚΕΝΟ Ρ., *Ασκήσεις ύφους*, εκδ. Ύψιλον, Αθήνα 1984.
- ΚΟΥΤΣΟΣΙΜΟΥ-ΤΣΙΝΟΓΛΟΥ Β., «Πολυφωνικότητα και πολυτροπικότητα: δείκτες στάσεων του/της ομιλητή/-τριας και σχεδιασμός ενός “κοινού γραπτού”. Προπαιδαγωγική ανάλυση», στο *Γλωσσικός Υπολογιστής* (www.komvos.edu.gr), τόμ. 2, 2000.
- KRESS G. και VAN LEEUVEN T., *Reading images. The grammar of visual design*, Routledge, London 1996.
- KRESS G., «Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον», στο *Γλωσσικός Υπολογιστής* (www.komvos.edu.gr), τόμ. 2, 2000.
- ΛΟΠΠΑ Ε., «Αφηγηματικοί τρόποι. Αφηγηματικός χρόνος», στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας – Θεματική ενότητα: «Δοκιμές» (www.komvos.edu.gr).
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η., *Η σχολική τάξη*, Αθήνα 2000.

- ΜΕΤΑΞΙΩΤΗΣ Γ., «Η εικόνα στην εκπαίδευση», *Γλωσσικός Υπολογιστής* (www.komvos.edu.gr), τόμ. 2, 2000.
- ΜΗΤΣΙΚΟΠΟΥΛΟΥ Β., «Περιγραφή», στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας – Θεματική ενότητα «Λόγος-κείμενο» (www.komvos.edu.gr), 2000.
- ΜΟΥΛΛΑΣ Π., «Οι μεταμορφώσεις του αφηγητή», *Τετράδια Εργασίας*, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών/Ε.Ι.Ε., Αθήνα 1984.
- ΜΠΑΛΟΥΜΗΣ Ε., *Η περιγραφή*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1970.
- ΜΠΑΧΤΙΝ Μ., *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής*, μτφρ. Γ. Σπανός (βλ. κυρίως σελ. 158-196, 197-238), εκδ. Πλέθρον, Αθήνα 1980.
- NASH W. και STACEY D., *Creating texts: An introduction to the study of composition*, Longman, London, 1997.
- ΠΑΝΑΓΙΔΗΣ Α. κ.ά. «Πρακτικά θέματα γλώσσας, κεφ. Α' "Περίληψη", κεφ. Β' "Λήψη Σημειώσεων", κεφ. Γ' "Τήρηση Πρακτικών"», στο Α. Παναγίδης κ.ά. (επιμ.), *Νέα Ελληνικά – Κοινωνικές Σπουδές*, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων (Υπουργείο Παιδείας Κύπρου/Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης), 1984.
- ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ Π. και ΠΑΤΟΥΝΑ Α., *Η περίληψη ως κείμενο και αντικείμενο διδασκαλίας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003.
- ΠΟΛΙΤΗΣ Π., «Επιχειρηματολογία», στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας – Θεματική ενότητα: «Λόγος – κείμενο» (www.komvos.edu.gr), 2000.
- PRINCE G., *Narratology: The form and functioning of narrative*, Mouton, New York 1982.
- SCHOLES R. και KELLOGG R., *The nature of narrative*, Oxford University Press, Oxford 1966.
- SEIDLHOFER B., *Approaches to summarization. Discourse analysis and language education*, Gunter Narr, Tübingen 1995.
- ΣΤΑΜΟΥ Φ., ΤΡΑΝΟΣ Τ. και ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ Σ., «Η "ανάγνωση" και η "παραγωγή" πολυτροπικότητας σε μαθησιακό περιβάλλον: πρώτες διαπιστώσεις από μια διδακτική εφαρμογή», εισήγηση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας με θέμα: *Δύο χρόνια πειραματικής λειτουργίας: Διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003.
- ΤΑΝΗΣ Δ., «Η μεθόδευση της περιγραφής» και «Η γλώσσα της περιγραφής», στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας – Θεματική ενότητα «Δοκιμές» (www.komvos.edu.gr).
- ΤΖΙΟΒΑΣ Δ., *Μετά την αισθητική*, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1987.
- THORNE J., «The language of synopses», στο M. Ghadessy (επιμ.), *Registers of written english. Situational factors and linguistic features*, Pinter Publishers, London 1988.
- VAN LEEUVEN T., «The schoolbook as a multimodal text», *Internationale Schulbuchforschung* 14(1), σελ. 35-38, 1992.
- ΦΑΡΙΝΟΥ-ΜΑΛΑΜΑΤΑΡΗ Γ., *Αφηγηματικές τεχνικές στον Παπαδιαμάντη (1887-1910)*, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1987.
- ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ Ε., «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», *Γλωσσικός Υπολογιστής* (www.komvos.edu.gr), τόμ. 1, 1999.

4η ενότητα

ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΤΡΟΦΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ ΜΟΥ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Στόχοι

Στην ενότητα αυτή, η οποία προτείνεται να διδαχθεί σε 7-8 διδακτικές ώρες, ο εκπαιδευτικός θα επικεντρώσει τη διδασκαλία του στο:

- να αντιληφθούν οι μαθητές τη λειτουργία της ονοματικής φράσης στα κείμενα,
- να κατανοήσουν τις διαφορετικές κλίσεις και τον ρόλο των ουσιαστικών στην πρόταση,
- να εξοικειωθούν με τις κλίσεις και τη λειτουργία των επιθέτων στον λόγο,
- να συνειδητοποιήσουν τους δύο κύριους τρόπους σχηματισμού λέξεων: την παραγωγή και τη σύνθεση,
- να εντοπίσουν στοιχεία που συνοδεύουν τον προφορικό λόγο διαφορετικών ομιλητών σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας.

Β. ΟΝΟΜΑΤΙΚΗ ΦΡΑΣΗ - ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

Β.1 Θεωρητικό μέρος

1. Ονοματική φράση

Ορισμός: Ονοματική λέγεται η φράση που έχει ως κεφαλή ένα ουσιαστικό (ή μια λέξη που λειτουργεί ως ουσιαστικό). Στις ονοματικές φράσεις συμπεριλαμβάνονται και οι ισχυροί τύποι των προσωπικών αντωνυμιών (Holton κ.ά. 1999: 482). Ονομάζεται και ονοματικό σύνταγμα ή ονοματικό σύνολο (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1999: 201).

Λειτουργίες: Οι κύριες λειτουργίες της ονοματικής φράσης (ΟΦ) είναι (πρβ. Holton κ.ά. 1999: 242):

- α. να λειτουργεί ως υποκείμενο ενός ρήματος σε πτώση ονομαστική,
- β. να λειτουργεί ως κατηγορούμενο του υποκειμένου ή του αντικειμένου σε ονομαστική ή αιτιατική αντίστοιχα,
- γ. να λειτουργεί ως άμεσο ή έμμεσο αντικείμενο του ρήματος σε αιτιατική ή γενική,
- δ. να αποτελεί συμπλήρωμα πρόθεσης, να εξαρτάται δηλαδή από μια πρόθεση σε πτώση αιτιατική ή γενική,
- ε. να λειτουργεί ως συμπλήρωμα / προσδιορισμός μιας άλλης ΟΦ: να εξαρτάται, δηλαδή, από την κεφαλή μιας άλλης ΟΦ, κατά κανόνα σε πτώση γενική.

Η πτώση είναι βασικό χαρακτηριστικό της ΟΦ και ο ρόλος της είναι «η σύνδεση του ονόματος με το στοιχείο της πρότασης από το οποίο εξαρτάται» (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1996: 40).

Έτσι, το παράδειγμα (1):

(1) Ο πατέρας του Γιώργου χτύπησε τη μύτη του στον τοίχο.

περιέχει τέσσερις ΟΦ: η πρώτη σε ονομαστική λειτουργεί ως υποκείμενο, η δεύτερη σε γενική προσδιορίζει την πρώτη ΟΦ (εξαρτάται από την κεφαλή *πατέρας*), η τρίτη ΟΦ είναι το άμεσο αντικείμενο και βρίσκεται σε αιτιατική πτώση, ενώ η τέταρτη ΟΦ κυβερνάται από την πρόθεση *σε*, από την οποία και παίρνει πτώση (ή αλλιώς: η πρόθεση *σε* συντάσσεται με αιτιατική).

Συστατικά της ΟΦ: Όπως είναι φανερό από τον ορισμό, «πυρήνας» μιας ΟΦ είναι το ουσιαστικό ή κάποιο στοιχείο που μπορεί να λειτουργήσει ως ουσιαστικό (π.χ. ουσιαστικοποιημένο επίθετο) ή να αντικαταστήσει ένα ουσιαστικό, όπως τα ακόλουθα:

- αντωνυμία: *Εγώ θα πάω,*
- επίθετο: *Φοράει μαύρα,*
- αριθμητικό: *Ήρθαν δέκα,*
- άλλο μέρος του λόγου: *Χίλια ευχαριστώ,*
- δευτερεύουσα ονομαστική πρόταση (που μπορεί να λειτουργήσει, π.χ. ως υποκείμενο, κατηγορούμενο ή αντικείμενο του ρήματος της κύριας πρότασης): *Όσα μου είπε ήταν ψέματα.*

Μια ΟΦ μπορεί επιπλέον να περιέχει ένα από τα παρακάτω στοιχεία (πρβ. Holton κ.ά. 1999: 243):

- επιθετική φράση: *Πήρε μια κόκκινη ομπρέλα,*
- απόλυτο ή τακτικό αριθμητικό: *Οι πέντε πρώτοι μαθητές θα βραβευτούν,*
- άρθρο: *Ένας φίλος δε θα έλεγε ποτέ κάτι τέτοιο,*
- προσδιορισμό: *Η κάθε μητέρα θυσιάζει για τα παιδιά της,*
- κτητική αντωνυμία: *Ήρθε ο πατέρας μου,*
- επιρρηματικό: *Η μέχρι τώρα έρευνα,*
- σύνδεσμο: *Ο μεν κύριος Παπαδόπουλος θα έρθει, για τη δε κυρία Παπαδοπούλου δεν ξέρω.*

Μια ΟΦ μπορεί να επεκταθεί περαιτέρω με την προσθήκη ενός συμπληρώματος (2) ή μιας αναφορικής πρότασης (3).

(2) Ζει με την ελπίδα ότι θα τον συναντήσει ξανά.

(3) Η συζήτηση την οποία κάναμε πρέπει να μείνει μεταξύ μας.

2. Επιθετικός προσδιορισμός

«Η πρωταρχική λειτουργία ενός επιθέτου είναι να προσδιορίζει ένα ουσιαστικό, στο οποίο αποδίδει μια συγκεκριμένη ιδιότητα [...]. Το επίθετο που συνοδεύει ένα ουσιαστικό έχει μια από τις παρακάτω λειτουργίες: προσδιοριστική ή κατηγορηματική.

Στην προσδιοριστική λειτουργία, ένα επίθετο συνοδεύει το ουσιαστικό στην ίδια ονομαστική φράση:

(1) *μια κόκκινη καρτέλα*

(2) *ο ωραίος άντρας.*

Στην προσδιοριστική λειτουργία, το επίθετο πρέπει να συμφωνεί με το ουσιαστικό κατά το γένος, τον αριθμό και την πτώση.

Η κανονική θέση ενός επιθέτου στην προσδιοριστική λειτουργία είναι πριν από το ουσιαστικό.

Όταν υπάρχει άρθρο, τότε το επίθετο εμφανίζεται ανάμεσα στο άρθρο και στο ουσιαστικό, όπως στα παραδείγματα (1-2). Το επίθετο μπορεί ωστόσο να εμφανίζεται μετά το ουσιαστικό για λόγους ιδιαίτερης έμφασης: σε αυτές τις περιπτώσεις, αν το ουσιαστικό έχει μπροστά το οριστικό άρθρο, τότε το άρθρο πρέπει να επαναληφθεί μπροστά και από το επίθετο:

- (3) μια καρέκλα κόκκινη
- (4) ο άντρας ο ωραίος» (Holton κ.ά. 1999: 281).

Ουσιαστικοποίηση επιθέτου

«Ένα επίθετο μπορεί να λειτουργεί ως κεφαλή ονοματικής φράσης, δηλ. χωρίς να είναι παρόν το ουσιαστικό» (Holton κ.ά. 1999: 285). Αυτό το φαινόμενο απαντά ιδιαίτερα με ένα επίθετο στο αρσενικό ή θηλυκό γένος που δηλώνει ένα πρόσωπο ή πρόσωπα (*ένας πλούσιος, μια πλούσια, οι πλούσιοι*). Επίσης, εδώ κατατάσσονται και οι ελλειπτικές χρήσεις ενός επιθέτου που δηλώνει ένα αντικείμενο για το οποίο έχει ήδη γίνει αναφορά στον λόγο, π.χ.:

– *Ποιο πουκάμισο θέλεις, το μαύρο ή το κόκκινο;* – *Το μαύρο.*

«Η Ελληνική χρησιμοποιεί επίσης ένα μεγάλο αριθμό ουσιαστικοποιημένων επιθέτων (δηλ. επιθέτων που χρησιμοποιούνται ως ουσιαστικά), τα οποία έχουν αποκτήσει την ελλειπτική αυτή χρήση σε συγκεκριμένες σημασίες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το επίθετο λειτουργεί ως κεφαλή ονοματικής φράσης, ενώ το ίδιο το ουσιαστικό, το οποίο παραλείπεται, εννοείται. Το επίθετο συμφωνεί ως προς το γένος και τον αριθμό με το ουσιαστικό που έχει παραλειφθεί. Αυτός ο τρόπος ουσιαστικοποίησης επιθέτου είναι παραγωγικός, με την έννοια ότι εύκολα μπορούν να δημιουργηθούν νέα ουσιαστικοποιημένα επίθετα. Σε καθένα από τα παρακάτω παραδείγματα, μετά το ουσιαστικοποιημένο επίθετο ακολουθεί σε κάθετες αγκύλες το ουσιαστικό που εννοείται» (ό.π.):

- (1) το δημοτικό [σχολείο]
- (2) η δημοτική [γλώσσα]
- (3) λείπει με αναρρωτική [άδεια]
- (4) ο τελικός [αγώνας].

«Μερικά ουδέτερα επίθετα έχουν ουσιαστικοποιηθεί χωρίς την παράλειψη ουσιαστικού, π.χ. *το ενδιαφέρον, το γλυκό*.

Ο ουδέτερος τύπος του επιθέτου μπορεί να χρησιμοποιείται και ως αφηρημένο ουσιαστικό:

Το καλό/κακό με το Γιάννη είναι ότι...» (ό.π.: 289).

B.2 Διδακτικές οδηγίες

Με τη συνεχή αξιοποίηση των κειμένων τόσο του Βιβλίου του Μαθητή όσο και του Τετραδίου Εργασιών και με την παράλληλη χρήση της Σχολικής Γραμματικής, θα επιδιωχθεί να κατανοηθεί ο συντακτικός ρόλος της ονοματικής φράσης, καθώς και ο ιδιαίτερος ρόλος του επιθετικού προσδιορισμού στη σημασία και λειτουργία του ουσιαστικού.

Γ. ΚΛΙΣΗ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ - ΕΠΙΘΕΤΩΝ

Γ.1 Θεωρητικό μέρος

1. Κλίση ουσιαστικών

«Η ελληνική κατατάσσεται παραδοσιακά στις συνθετικές γλώσσες, στις γλώσσες δηλαδή με κλιτικές καταλήξεις που αποτελούν αξεδιάλυτο μορφικό αμάλγαμα γραμματικών κατηγοριών (για τα ουσιαστικά, σημάδι συντακτικής λειτουργίας, αριθμός, προαιρετικό σημάδι φύλου στα έμφυχα)» (Καβουκόπουλος 1996: 109). Χαρακτηριστικό της μορφολογίας της νέας ελληνικής είναι ο συγκρητισμός, δηλαδή ένας τύπος/μία κατάληξη χρησιμοποιείται για δύο ή περισσότερες λειτουργίες, με δύο ή περισσότερες σημασίες.

Τα ουσιαστικά διαφοροποιούνται μορφολογικά ανάλογα με το γραμματικό τους γένος σε αρσενικά, θηλυκά και ουδέτερα. Σύμφωνα με τη *Νεοελληνική Γραμματική* του Μ. Τριανταφυλλίδη, «Το ουσιαστικό έχει τρεις κλίσεις. Η διαίρεση αυτή βασίζεται στο γένος». Περαιτέρω, «Τα ουσιαστικά κάθε κλίσης διαιρούνται σε ισοσύλλαβα και σε ανισοσύλλαβα. Τα ισοσύλλαβα έχουν στον πληθυντικό τον ίδιο αριθμό συλλαβές με την ονομαστική ενικού. Τ' ανισοσύλλαβα έχουν σε όλες τις πτώσεις του πληθυντικού μια συλλαβή περισσότερη παρά στην ονομαστική του ενικού» (ό.π., σ. 225). Βλ. επίσης στη *Σχολική Γραμματική*.

Το γραμματικό γένος στερείται σημασίας, «απλώς αποτελεί μορφολογική ένδειξη, χρήσιμη μόνο για την επιλογή των κατάλληλων τύπων (συμφωνία με άλλες γραμματικές κατηγορίες και κλίση)» (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1996: 15). Οι γραμματικές σημασίες της **πτώσης** και του **αριθμού** δηλώνονται επίσης στην κατάληξη, η οποία αποτέλεσε βασικό κριτήριο μορφολογικής ταξινόμησης των ουσιαστικών της νέας ελληνικής στην περιγραφή των Κλαίρη και Μπαμπινιώτη (1996). Στην περιγραφή αυτή, με βάση τον αριθμό των συλλαβών των καταλήξεων, τα ουσιαστικά της νέας ελληνικής διακρίνονται σε **δικατάληκτα** (δύο μορφολογικά διακρινόμενες καταλήξεις στον ενικό, δύο στον πληθυντικό, π.χ. -ας, -α/-ες, -ων) και **τρικατάληκτα**¹ (τρεις μορφολογικά διακρινόμενες καταλήξεις στον ενικό, τρεις στον πληθυντικό, π.χ. -ος, -ου, -ο/-οι, -ων, -ους). Τα δικατάληκτα χωρίζονται περαιτέρω σε **ισοσύλλαβα** (ίσος αριθμός συλλαβών όλων των τύπων του ουσιαστικού στον ενικό και στον πληθυντικό) και **ανισοσύλλαβα** (μια επιπλέον συλλαβή σε έναν τουλάχιστον τύπο) (ό.π.: 16, βλ. και: Κουρμούλης 1964-5, Μπαμπινιώτης και Κοντός 1967). Με βάση αυτά τα κριτήρια (αριθμό καταλήξεων, αριθμό συλλαβών, γραμματικό γένος), οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (1996: 18) καταλήγουν στους ακόλουθους συνοπτικούς πίνακες: α) κλίσης των ουσιαστικών και β) καταλήξεων της νέας ελληνικής.

1. Η κλητική δε λαμβάνεται υπόψη στην κατηγοριοποίηση αυτή, καθώς είναι η μόνη «πτώση» που δεν έχει συνδετικό ρόλο (όπως έχουν οι άλλες τρεις πτώσεις της Ν.Ε., οι οποίες εξυπηρετούν τη σύνδεση του ονόματος με το ρήμα) και χρησιμοποιείται «εκτός δομής» σε προσφωνήσεις, κλήσεις, επικλήσεις κτλ. (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1996: 41).

19. ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΤΩΝ ΚΑΤΑΛΗΞΕΩΝ

ΤΡΙΚΑΤΑΛΛΗΚΤΑ						
ΙΣΟΣ.	ενικός αριθμός		γενική	πληθυντικός αριθμός		
	ονομαστική	αιτιατική		ονομαστική	αιτιατική	γενική
A/Θ	-ς	-οι	-ου	-οι	-ους	-ων
ΔΙΚΑΤΑΛΛΗΚΤΑ						
ΙΣΟΣ.	ενικός αριθμός		γενική	πληθυντικός αριθμός		
	ονομαστική	αιτιατική		ονομαστική	αιτιατική	γενική
A	-ς	-οι	-ου	-οι	-ους	-ων
Θ	-οι	-οι	-ς	-οι	-ους	-ων
OY	-οι	-οι	-ου	-οι	-ους	-ων
A	-ς	-οι	-ου	-οι	-ους	-ων
Θ	-οι	-οι	-ς	-οι	-ους	-ων
OY	-οι	-οι	-ου	-οι	-ους	-ων
A	-ς	-οι	-ου	-οι	-ους	-ων
Θ	-οι	-οι	-ς	-οι	-ους	-ων
OY	-οι	-οι	-ου	-οι	-ους	-ων

Οι Holton κ.ά. (1999: 50 κ.εξ.), αντιθέτως, αν και ακολουθούν την κατηγοριοποίηση των ουσιαστικών σε ισοσύλλαβα και ανισοσύλλαβα, ως επιμέρους κριτήριο κατηγοριοποίησης θεωρούν τον τόνο και όχι τον αριθμό των συλλαβών των καταλήξεων και διακρίνουν τα ουσιαστικά σε οξύτονα, παροξύτονα και προπαροξύτονα. Ο συνοπτικός πίνακας των κυριότερων καταλήξεων που παραθέτουν είναι ο ακόλουθος:

		Αρσενικό						Κοινό		
Όνομ.		-ας	-ης	-ος	-έας	-ας	-ης	-ές	-ούς	-ής
Αιτ.		-α	-η	-ο	-έα	-α	-η	-έ	-ού	-ή
Γεν.		-α	-η	-ου	-έα	-α	-η	-έ	-ού	-ή/-ούς
Κλητ.		-α	-η	-ε	-έα	-α	-η	-έ	-ού	-ή
Πληθ.	Όνομ.	-ες	-ες	-οι	-είς	-άδες	-ηδες	-έδες	-ούδες	-είς
	Αιτ.	-ες	-ες	-ους	-είς	-άδες	-ηδες	-έδες	-ούδες	-είς
	Γεν.	-ων	-ών	-ων	-έων	-άδων	-ηδων	-έδων	-ούδων	-ών
		Θηλυκό								
Εν.	Όνομ.	-α	-η	-ος	-η	-ά	-ού	-ω		
	Αιτ.	-α	-η	-ο	-η	-ά	-ού	-ω		
	Γεν.	-ας	-ης	-ου	-ης/-εως	-άς	-ούς	-ως		
Πληθ.	Όνομ.	-ες	-ες	-οι	-εις	-άδες	-ούδες	—		
	Αιτ.	-ες	-ες	-ους	-εις	-άδες	-ούδες	—		
	Γεν.	-ων	-ών	-ων	-εων	-άδων	-ούδων	—		
		Ουδέτερο								
Εν.	Όνομ.	-ο	-ί	-ι	-ος	-μα	-ιμο			
	Αιτ.	-ο	-ί	-ι	-ος	-μα	-ιμο			
	Γεν.	-ου	-ιού	-ιού	-ους	-ματος	-ίματος			
Πληθ.	Όνομ.	-α	-ιά	-ια	-η	-ματα	-ίματα			
	Αιτ.	-α	-ιά	-ια	-η	-ματα	-ίματα			
	Γεν.	-ων	-ιών	-ιών	-ών	-μάτων	(-ιμάτων)			

Από τις δύο περιγραφές, οικονομικότερη –και, άρα, προτιμότερη– είναι αυτή των Κλαίρη και Μπαμπινιώτη (1996), η οποία με τη διάκριση σε δικατάληκτα και τρικατάληκτα «αξιοποιεί» ένα βασικό στοιχείο της νεοελληνικής μορφολογίας του ονόματος, δηλ. τον συγκρητισμό (βλ. και Καβουκόπουλος 1996: 109-10).

2. Κλίση επιθέτων

Τα περισσότερα επίθετα (όχι όμως όλα) έχουν ξεχωριστούς τύπους για το αρσενικό, το θηλυκό και το ουδέτερο γένος (Holton κ.ά. 1999: 76). «Για τη μεγάλη πλειοψηφία των επιθέτων δε χρειάζεται να τεθούν νέα κλιτικά υποδείγματα. Πρόκειται για τα επίθετα με τις καταλήξεις -ος, -η, -ο, -ος, -α, -ο, -ός, -ιά, -ό,

-ης, -ια, -ικο και -άς, -ού, -άδικο (τύποι καλός, -ή, -ό, ωραίος, -α, -ο, γλυκός, -ιά, -ό, τεμπέλης, -α, -ικο, φαγάς, -ού, -άδικο). Για τα επίθετα σε -ης, ης, ες (διεθνής-ές), που έχουν ενιαίο αρσενικό και θηλυκό τύπο, και σε -ύς, -ιά, -ύ (βαθύς, -ιά, -ύ) πρέπει να τεθούν χωριστά κλιτικά υποδείγματα» (Καβουκόπουλος 1996: 116).

Αξίζει ωστόσο να σημειώσουμε μια διαφορετική χρήση του όρου «δικατάληκτος»: οι Holton κ.ά. (1999: 79) κάνουν λόγο για δικατάληκτα επίθετα, τα οποία ορίζουν ως «τα επίθετα τα οποία σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα δε χρησιμοποιούν ξεχωριστούς τύπους για το θηλυκό γένος», π.χ. βόρειος (Βόρειος Ήπειρος), έγκυος (έγκυος γυναίκα), ειδοποιός (ειδοποιός διαφορά) κτλ. Το φαινόμενο αυτό θεωρείται «κατάλοιπο της χρήσης της καθαρεύουσας» (ό.π.). Επίσης δικατάληκτα θεωρούνται τα επίθετα -ης, -ες, εφόσον και αυτά τα επίθετα έχουν μόνο μια ομάδα τύπων για το αρσενικό και το θηλυκό (ό.π.: 83).

Τέλος, οι Holton κ.ά. (ό.π.: 87) θεωρούν ιδιαίτερη κατηγορία επιθέτων τις μετοχές της αρχαίας ελληνικής -ων, -ουσα, -ον, παρατηρώντας ότι «υπάρχουν πολύ λίγα επίθετα αυτού του είδους σε κοινή χρήση, παρόλο που τα επίθετα αυτά είναι πολύ χρήσιμα στην τεχνική και νομική γλώσσα (ειδικότερα στις περιπτώσεις μεταφράσεων)» (ό.π.).

Γ.2 Διδακτικές οδηγίες

Κύριος στόχος της διδασκαλίας θα είναι να ανιχνεύσουν οι μαθητές στα κείμενα (Βιβλίο του Μαθητή – Τετράδιο Εργασιών) τις διαφορετικές κλίσεις των ουσιαστικών και επιθέτων που συναντούν συχνότερα στον λόγο. Να αξιοποιηθούν ιδιαίτερα οι πίνακες από τη *Γραμματική Νέας Ελληνικής* των Χ. Κλαίρης και Γ. Μπαμπινιώτη (1996) που υπάρχουν στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερες κατηγορίες ουσιαστικών και επιθέτων (π.χ. ανώμαλα επίθετα) θα διδαχθούν με αναφορές στη Σχολική Γραμματική.

Δ. ΠΑΡΑΓΩΓΗ - ΣΥΝΘΕΣΗ

Δ1. Θεωρητικό μέρος

Η παραγωγή και η σύνθεση αποτελούν τους βασικούς μηχανισμούς εμπλουτισμού του λεξιλογίου μιας γλώσσας. Γενικά συνδέονται με την παραγωγική μορφολογία, η οποία ορίζεται ως «ο σχηματισμός νέων λέξεων με διάφορες μορφολογικές διαδικασίες» (Holton κ.ά. 1999: 178).

Τα ονόματα και τα ρήματα διακρίνονται σε απλά, όταν σχηματίζονται από το θέμα και την κατάληξη (*πόρτα, βουνό*), και σε μη απλά, όταν είναι προϊόντα παραγωγής (*πορτ-ιέρης*) ή σύνθεσης (*παγό-βουνο*) (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1996: 74). Οι παράγωγες λέξεις σχηματίζονται με την προσθήκη στοιχείων στο τέλος μιας λέξης, ενώ οι σύνθετες λέξεις σχηματίζονται από τον συνδυασμό των θεμάτων δύο ή και περισσότερων λέξεων (Μ. Τριανταφυλλίδης, *Νεοελληνική Γραμματική*, σ. 107).

Η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1996) θέτει το ερώτημα της αναγνώρισης μιας παράγωγης λέξης και σημειώνει πως η απάντηση δεν είναι απλή, γιατί «δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των γλωσσολόγων ως προς το ποια είναι η αποτελεσματικότερη θεωρία ανάλυσης των μη απλών λεξικών μονάδων κι από την άλλη μεριά δεν υπάρχει ομοφωνία ανάμεσα στους φυσικούς ομιλητές, των οποίων η λεξιλογική ικανότητα ποικίλλει, όπως φαίνεται, περισσότερο από όσο η γραμματική ικανότητα. Έτσι για πολλούς το *καταλαβαίν(ω)* είναι απλή λεξική μονάδα, ενώ για άλλους μη απλή: *κατά- λαβ*

-αίν(ω). Για τη *Νεοελληνική Γραμματική της Δημοτικής* (Τριανταφυλλίδης 1988) η διαπλοκή πρόθημα + λεξικό μόρφημα δημιουργεί σύνθετο, ενώ για άλλους ερευνητές δημιουργεί παράγωγο. Ή ακόμα το στοιχείο *μεγαλο-* στο *μεγαλοεπιχειρηματίας* θεωρείται συνθετικό, ενώ για το Mackridge (σελ. 444) πρόθημα» (ό.π.: 131-2).

Σε αυτή την παρουσίαση ακολουθούμε τις περιγραφές της Γραμματικής Τριανταφυλλίδη, ενώ παραθέτουμε επίσης τις νεότερες απόψεις των Holton κ.ά. (1999) και των Κλαίρη και Μπαμπινιώτη (1996, 1999).

Αναλυτικότερα για τις διαδικασίες παραγωγής ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων, βλ. ενότητες 5, 6 και 7 αντίστοιχα.

1. Εισαγωγή στην παραγωγή

«Η λέξη που γίνεται από την άλλη λέξη άμα προσθέσωμε στο θέμα της μια κατάληξη λέγεται *παράγωγη* [...]. Η λέξη που από αυτή γεννήθηκε η παράγωγη λέξη είναι ως προς αυτή *πρωτότυπη λέξη*. [...] Μια κατάληξη που με την προσθήκη της σχηματίζομε παράγωγες λέξεις λέγεται *παραγωγική κατάληξη*» (Γραμματική Τριανταφυλλίδη, σ. 107).

Ως συνηθέστερος τρόπος παραγωγής ονομάτων και ρημάτων θεωρείται από τους Κλαίρη και Μπαμπινιώτη (1999: 324) η *προσφυματική παραγωγή*, κατά την οποία προστίθενται στο θέμα (του ονόματος ή του ρήματος) τα παραγωγικά στοιχεία, τα οποία ονομάζονται *προσφύματα*.

Τα προσφύματα διακρίνονται σε *προθήματα* (1), αυτά δηλαδή που βρίσκονται αριστερά από το θέμα, και σε *επιθήματα* (2), αυτά που βρίσκονται δεξιά από το θέμα της λέξης.

(1) *συνάδελφος, αντικαπιτιστής, ημιδιατροφή, γεωγραφία, αναλαμβάνω, υπερβάλλω, παρ- τρώω, ξεσκεπάζω*

(2) *εσιτάτορας, διευθυντής-τρια, προσπάθεια, κοκκινίζω, αναγκάζω, δυναμώνω, παχαίνω.*

Τα προσφύματα, κατά κανόνα, δεν απαντούν μόνα τους στον λόγο, αν και στα ελληνικά υπάρχουν κάποιες προθέσεις οι οποίες λειτουργούν ως προθήματα, π.χ.: *μετά (μετασχηματισμός, μετα- μοντέρνος), κατά (κατακόκκινος, κατενθουσιάζω)* κ.ά.

Όσο για τα επιθήματα, «η ελληνική διαθέτει μια τεράστια ποικιλία μορφολογικών στοιχείων που προστίθενται στο θέμα μιας λέξης για να τροποποιηθεί η σημασία της ή να σχηματιστούν παρά- γωγα» (Holton κ.ά. 1999: 178). Από τις συνηθέστερες παραγωγικές καταλήξεις θεωρούνται τα υπο- κοριστικά (3) και τα μεγεθυντικά (4).

(3) *Γιαννάκης, πατερούλης, μπιρίτσα, αδελφούλα, προσωπάκι* κτλ.

(4) *κεφάλια, κορμάρα, δουλευταράς, παίδαρος, φωνακλός* κτλ.

Οι Holton κ.ά. (1999) ως συχνόχρηστα αναφέρουν στη συνέχεια ορισμένα επιθήματα που χρησιμο- ποιούνται για το σχηματισμό επιθέτων (5), καθώς και για το σχηματισμό ουσιαστικών (6) (αναλυτικά για την παραγωγή ουσιαστικών και επιθέτων, βλ. ενότητες 6 και 7 αντίστοιχα).

(5) *σιδερένιος, μεθοδικός, φαγώσιμος, αδειούχος, εξεταστέος, γραπτός, κιτρινωπός* κτλ.

(6) *διάβασμα, είσπραξη, αναπήρας, επενδυτής, ικανότητα* κτλ.

2. Εισαγωγή στη σύνθεση

«Η ελληνική διαθέτει ένα μεγάλο αριθμό συνθέτων, τα οποία σχηματίζονται από τα θέματα δύο ή πε- ρισσότερων ξεχωριστών λέξεων» (Holton κ.ά. 1999: 184). Έτσι, για παράδειγμα, σύνθετες θεωρούνται οι λέξεις των οποίων το πρώτο συνθετικό σχετίζεται με κάποιο επίρρημα, π.χ. *κακοβλέπω*, ή με κάποιο επίθετο, π.χ. *πρωτομιλώ, κακόκεφος, νεόπλουτος, νεοκλασικός* κ.ά.

Σύνθετες είναι και οι λέξεις που παράγονται από δύο ουσιαστικά (φόρος + διαφυγή= *φοροδιαφυγή*), από ουσιαστικό και ρήμα (βίος + γράφω= *βιογραφία*), από επίθετο και ουσιαστικό (κύριος + λέξη = *κυριολεξία*) κτλ. Οι Holton κ.ά. (1999: 185) παρατηρούν ότι «τα δύο μέλη της σύνθετης λέξης συνδέονται χαρακτηριστικά με το φωνήεν -ο-».

Σύνθετα παράγονται και με *α'* συνθετικό ένα *αχώριστο μόριο*. «Αχώριστα μόρια ονομάζονται μερικές λέξεις με σημασία επιρρηματική, που δε λέγονται μόνες τους, παρά συνηθίζονται μόνο στη σύνθεση σαν πρώτα συνθετικά» (Γραμματική Τριανταφυλλίδη, σ. 142). Βλ. στη Σχολική Γραμματική τον κατάλογο των *αχώριστων μορίων*.

Δ.2 Διδακτικές οδηγίες

Στην ενότητα αυτή, μέσα από τις εργασίες-ασκήσεις προσέγγισης του λεξιλογίου των κειμένων, θα επιχειρηθεί μια πρώτη κατανόηση από τους μαθητές του τρόπου σχηματισμού λέξεων μέσα από την παραγωγή και τη σύνθεση. Αναλυτικότερα, οι μηχανισμοί παραγωγής και σύνθεσης θα μελετηθούν σε επόμενες ενότητες της Α' και Β' τάξης του Γυμνασίου. Η χρήση των όρων «προθήματα» και «επιθήματα» δεν έχουν ως στόχο τη χρήση τους από τους μαθητές, αλλά την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονους όρους της γλωσσολογίας.

Ε. ΕΞΩΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΣΥΝΟΔΕΥΟΥΝ ΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ

Ε.1 Θεωρητικό μέρος

Στη 2η ενότητα έχουν συζητηθεί αναλυτικά τα είδη του προφορικού λόγου, καθώς και οι διαφορές προφορικού-γραπτού λόγου. Σε αυτή την ενότητα θα ασκηθούν οι μαθητές να εντοπίζουν στοιχεία που συνοδεύουν τον προφορικό λόγο ενός ομιλητή, τα λεγόμενα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία.

«Στην πιο γενική του έννοια, ο όρος εξωγλωσσικός αναφέρεται σε καθετί που υπάρχει στον κόσμο (εκτός από τη γλώσσα) σε σχέση με το οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα – η “εξωγλωσσική κατάσταση”. Ο όρος εξωγλωσσικά στοιχεία χρησιμοποιείται γενικά, για κάθε είδους χαρακτηριστικά αυτών των καταστάσεων, αλλά και ειδικά, για τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας που δεν μπορούν να αναλυθούν απευθείας με γλωσσικούς όρους, π.χ. χειρονομίες, τόνος της φωνής. Κάποιοι γλωσσολόγοι αναφέρονται στην πρώτη κατηγορία χαρακτηριστικών ως μεταγλωσσικά. Άλλοι αναφέρονται στη δεύτερη κατηγορία ως παραγλωσσικά» (Crystal 2003⁵: 131).

Ε.2 Διδακτικές οδηγίες

Με αφορμή το κείμενο 12 (Βιβλίο του Μαθητή) και το κόμικς (κείμενο 10 στο Τετράδιο Εργασιών), οι μαθητές θα μάθουν να αναγνωρίζουν κυρίως τα στοιχεία που συνοδεύουν τον προφορικό λόγο. Στη συνέχεια μπορεί να δοθούν ανάλογες εργασίες για μορφές προφορικού λόγου στο σχολείο, στην τηλεόραση ή αλλού.

ΣΤ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Οι μαθητές θα συνεργαστούν στη συλλογή λεξιλογίου από τα κείμενα και στην κατάταξή του σε γραμματικές κατηγορίες με τη βοήθεια του λεξικού. Το λεξιλόγιο αυτό θα αξιοποιηθεί στην παραγωγή λόγου που ακολουθεί.

Ζ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

Το ουσιαστικό και το επίθετο στην περιγραφή

Στην 4η ενότητα δεν υπήρξε η δυνατότητα, λόγω του περιορισμού των σελίδων, να γίνει εκτενής αναφορά στη σημασία του ουσιαστικού και του επιθέτου για τη σύνταξη περιγραφικών κειμένων. Κι αυτό, γιατί η σχετική θεωρία υπάρχει στην 3η ενότητα (Βιβλίο του Εκπαιδευτικού), ενώ προβλέπεται αναλυτική παρουσίαση του ίδιου θέματος στην 7η ενότητα του βιβλίου. Παρ' όλα αυτά, ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία μπορεί να επισημάνει τη σημασία του ουσιαστικού και του επιθέτου στον περιγραφικό λόγο (ενδεικτικά αναφέρουμε το κείμενο 2), καθώς και να τονίσει στην αντίστοιχη παραγωγή λόγου την ανάγκη να αξιοποιήσουν οι μαθητές το επίθετο και το ουσιαστικό στα δικά τους περιγραφικά κείμενα.

Να δοθεί ιδιαίτερο βάρος στην παραγωγή προφορικού λόγου στην τάξη και να ζητηθεί η παραγωγή ενός περιγραφικού κειμένου με βάση όσα διδάχθηκαν ήδη οι μαθητές στην 3η ενότητα.

Διαθεματική εργασία

Με τη δραστηριότητα αυτή επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα υγείας και διατροφής που επιχειρήθηκε σ' όλη την 4η ενότητα, για να καταλήξει στη σύνταξη του προσωπικού διαιτολογίου κάθε μαθητή με τη συνεργασία τόσο του φιλόλογου όσο και εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων (του καθηγητή Φυσικής Αγωγής για να προστεθούν στο πρόγραμμα οι κατάλληλες σωματικές ασκήσεις, του καθηγητή Χημείας για έλεγχο της ποιότητας των τροφίμων και του καθηγητή Πληροφορικής για την ηλεκτρονική διαμόρφωση της όλης εργασίας).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ Κ., ΓΚΑΓΚΕΛΗ Α., ΠΟΥΧΑ Χ., ΤΣΟΛΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Ι., ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ Α., ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ Σ., «Και πάλι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας: μια εφαρμογή», στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, Πρακτικά της 5ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1984.
- ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ Α., «Η διδασκαλία των μη απλών λεξικών μονάδων», στο *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα – Προβλήματα διδασκαλίας*, εκδ. Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα 1996.
- CRYSTAL D., *A dictionary of linguistics and phonetics*, Blackwell, Oxford 2003⁵.
- ΕΥΘΥΜΙΟΥ ΑΓΓ., «Διδακτική προσέγγιση των παράγωγων λέξεων: οι λέξεις σε -ιά», στο *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα*, Πρακτικά της 20ής Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2000.
- HOLTON D., MACKRIDGE P. και ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON ΕΡ., *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, μτφρ. Β. Σπυρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1999.
- ΚΑΒΟΥΚΟΠΟΥΛΟΣ Φ., «Η μορφολογία της Νεοελληνικής και η διδασκαλία της», στο *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα – Προβλήματα διδασκαλίας*, εκδ. Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα 1996.
- ΚΛΑΙΡΗΣ Χ. και ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ. (σε συνεργασία με τους Α. Μόζερ, Αι. Μπακάκου-Ορφανού, Σ. Σκο-

- πετέα), *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική-επικοινωνιακή. Ι. Το όνομα. Αναφορά στον κόσμο της πραγματικότητας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.
- _____, *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική-επικοινωνιακή. ΙΙ. Το ρήμα. Η οργάνωση του μηνύματος*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- ΚΟΥΡΜΟΥΛΗΣ Γ., «Μορφολογικά εξελίξεις της ελληνικής γλώσσας», *ΕΕΦΣΠΑ 15*: 9-22, 1964-5.
- ΚΡΙΑΡΑΣ ΕΜΜ., «Είκοσι χρόνια από την αναγνώριση της δημοτικής», στο Χρ. Τσολάκης (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1998.
- ΚΩΣΤΟΥΛΗ ΤΡ., «Ο γραπτός λόγος στο Δημοτικό Σχολείο: Προς μια κειμενογλωσσολογική προσέγγιση», στο *Είκοσι χρόνια από την καθιέρωση της Νεοελληνικής (Δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Γλωσσολογίας, Αθήνα 1999.
- ΜΕΛΑΣ Δ., «Η γραμματική στη λειτουργική της διάσταση: η αντιμετώπισή της στην τάξη», στο *Το γλωσσικό μάθημα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά τριήμερου επιμορφωτικού σεμιναρίου, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1992.
- ΜΗΤΣΗΣ Ν., «Η διδασκαλία της γραμματικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση σήμερα. Διαπιστώσεις και προτάσεις», στο *Είκοσι χρόνια από την καθιέρωση της Νεοελληνικής (Δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Γλωσσολογίας, Αθήνα 1999.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ. και ΚΟΝΤΟΣ Π., *Συγχρονική γραμματική της Κοινής Νέας Ελληνικής*, Αθήνα 1967.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ., «Είκοσι χρόνια γλωσσικής μεταρρύθμισης. Επιτεύγματα, λάθη, προοπτικές», στο *Είκοσι χρόνια από την καθιέρωση της Νεοελληνικής (Δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Γλωσσολογίας, Αθήνα 1999.
- ΝΑΚΑΣ Θ., «Είκοσι χρόνια μετά τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τρία χρόνια πριν από την αλλαγή του αιώνα. Με ποιο λεξικό και ποια γραμματική;», στο *Είκοσι χρόνια από την καθιέρωση της Νεοελληνικής (Δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Γλωσσολογίας, Αθήνα 1999.
- ΠΕΤΡΟΥΝΙΑΣ ΕΥΑΓ., *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1984.
- ΣΕΤΑΤΟΣ Μ., «Νομοτέλεια και ελευθερία στη γλώσσα», στο Χρ. Τσολάκης (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1996.
- ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ Δ., «Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην εκπαίδευση: Συζήτηση προβληματισμών», στο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1996.
- ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ Μ., *Νεοελληνική Γραμματική της δημοτικής*, Ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις. Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1988.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ ΑΓ., «Η δομή της γλώσσας και η διδασκαλία της», στο Χρ. Τσολάκης (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη μητρική γλώσσα για τους παλινοστούντες μαθητές*, Σύλλογος Δασκάλων και Νηπιαγωγών Β' Χαλκιδικής, 1997.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ Σ., «Η επεξεργασία του γραπτού λόγου που παράγουν οι μαθητές», στο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη μητρική γλώσσα για τους παλινοστούντες μαθητές*, Σύλλογος Δασκάλων και Νηπιαγωγών Β' Χαλκιδικής, 1997.

5η ενότητα

ΓΝΩΡΙΖΩ ΤΟΝ ΜΑΓΙΚΟ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Στόχοι

- Να αντιληφθούν οι μαθητές τον κυρίαρχο ρόλο του ρήματος σε κάθε πρόταση.
- Να μάθουν ότι τα ρήματα διακρίνονται σε διάφορες κατηγορίες (φωνές, συζυγίες, διαθέσεις, χρόνους).
- Να συνειδητοποιήσουν ότι άλλες από τις διακρίσεις αυτές αφορούν μόνο τη μορφή του ρήματος (φωνή, συζυγία) και άλλες αφορούν τη σημασία (διάθεση, χρόνος, ποιόν ενεργείας).
- Να διακρίνουν τα συνδετικά ρήματα και το κατηγορούμενο που δέχονται ως συμπλήρωμα.
- Να αντιληφθούν τους τρόπους παραγωγής ρημάτων.
- Να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο που έχουν ορισμένα ρήματα στην αφήγηση.

Παράλληλα, το θέμα που επιλέχθηκε (θέατρο-κινηματογράφος) δίνει την ευκαιρία να ασχοληθούν οι μαθητές με ζητήματα που αφορούν το ποιοτικό θέαμα και να αξιοποιήσουν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους από την παρακολούθηση θεατρικών και κινηματογραφικών έργων, αλλά και το ανέμβασμα μαθητικών θεατρικών παραστάσεων. Άλλωστε μια τέτοια θεματική ενότητα μπορεί να δώσει πολλές ευκαιρίες για αφηγήσεις από την πλευρά των μαθητών.

Παρατίθενται επτά κείμενα στο Βιβλίο του Μαθητή και άλλα τρία στο Τετράδιο Εργασιών. Από τα δέκα αυτά κείμενα τρία είναι λογοτεχνικά, τρία προέρχονται από τον Τύπο, δύο είναι διαφημιστικά (αφίσες), ένα δοκιμιακού τύπου και ένα προέρχεται από ενημερωτικό φυλλάδιο του ΥΠΕΠΘ. Το υλικό της ενότητας διαρθρώνεται σε έξι υποενότητες:

- A. Εισαγωγικά κείμενα
- B. Το ρήμα
- Γ. Παράγωγα ρήματα
- Δ. Λεξιλόγιο
- E. Το ρήμα στην αφήγηση
- ΣΤ. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου.

Για καθεμιά υποενότητα ακολουθούν αναλυτικές οδηγίες. Η διδασκαλία της ενότητας προτείνεται να ολοκληρωθεί σε 8-9 διδακτικές ώρες.

Β. ΤΟ ΡΗΜΑ

Β.1 Θεωρητικό μέρος

1. Ρηματική φράση

«Ρηματική φράση είναι ο συνδυασμός ενός ρήματος με τα αντικείμενά του (άμεσο και έμμεσο, τοπικό, χαριστικό κτλ.) ή με τα κατηγορηματικά συμπληρώματα, καθώς επίσης και με τα τροπικά, τοπικά και χρονικά επιρρηματικά που το προσδιορίζουν» (Holton κ.ά. 1999: 189).

Σύμφωνα με τους Κλαίρη και Μπαμπινιώτη (1999: 167 κ.εξ.), η ρηματική φράση αποτελεί τον πυρήνα του μηνύματος, ο οποίος μπορεί να δηλώνει δράση ή ενέργεια (κάτι δηλ. που μεταβάλλεται στον χρόνο):

- (1) *Ο σκύλος μας θάβει τα κόκαλα στην αυλή.*
- (2) *Ο σκύλος μας γαβγίζει.*

ή κατάσταση (κάτι που δε μεταβάλλεται στον χρόνο):

- (3) *Ο σκύλος μας κοιμάται στο σπιτάκι του.*
- (4) *Ο σκύλος μας βρίσκεται στην αυλή.*

Χαρακτηριστικός πυρήνας χωρίς μεταβολή στον χρόνο θεωρείται η απόδοση ιδιότητας που επιτυγχάνεται με τη χρήση συνδετικών ρημάτων (ό.π.: 169).

- (5) *Ο σκύλος μας είναι ήσυχος.*

2. Το ρήμα

«Το ρήμα εκφράζει μια ενέργεια ή μια κατάσταση» (Holton κ.ά. 1999: 111). Αποτελεί πάντα το συντακτικό πυρήνα μιας πρότασης, ο οποίος μπορεί να είναι και περιφραστικός, όταν το ρήμα λειτουργεί ως συνδετικό (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1999: 49).

Η μορφολογία του ρήματος της ελληνικής οικοδομείται σε δύο βασικούς άξονες, τους άξονες του χρόνου και του ποιού ενέργειας, και περιλαμβάνει έναν μεγάλο αριθμό καταλήξεων οι οποίες δηλώνουν διάφορες γραμματικές κατηγορίες, π.χ. πρόσωπο, αριθμό, χρόνο, φωνή/διάθεση κτλ. (πρβ. Κλαίρη και Μπαμπινιώτη 1999: 122). Συνεπώς, η πρώτη μορφολογική διάκριση που πρέπει να γίνει είναι μεταξύ **θέματος** και **κατάληξης**.

Οι καταλήξεις είναι αμαγάλματα που μας πληροφορούν για το πρόσωπο, τον αριθμό, τη φωνή, τη συζυγία και συχνά για τον χρόνο. Βάσει των καταλήξεων τα ρήματα χωρίζονται σε **συζυγίες** και **τάξεις**. Υπάρχουν δύο συζυγίες: στην πρώτη συζυγία ανήκουν ρήματα που δεν τονίζονται στην κατάληξη, ενώ η δεύτερη χωρίζεται σε δύο τάξεις ανάλογα με το ενεστωτικό θέμα: όταν είναι *-α-*, τότε το ρήμα ανήκει στην *α'* τάξη, ενώ, όταν είναι *-ει-*, τότε το ρήμα ανήκει στη *β'* τάξη (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1999: 128).

Τα περισσότερα ρήματα έχουν τρία διαφορετικά θέματα, τα οποία, εκτός από τη λεξική σημασία, δηλώνουν το ποιόν ενέργειας του ρήματος στην ενεργητική και παθητική φωνή. Τα τρία αυτά θέματα είναι:

- α.** το θέμα του ατελούς ποιού ενέργειας της ενεργητικής και της παθητικής φωνής, π.χ. *γράφω* (λέγεται και *θέμα ενεστώτα*)
- β.** το θέμα του τέλει ποιού ενέργειας της ενεργητικής φωνής, π.χ. *γραψ-*

γ. το θέμα του τέλειου ποιού ενέργειας της παθητικής φωνής, π.χ. γραφτ- (τα β και γ λέγονται και *θέμα αορίστου*).

Οι γραμματικές κατηγορίες του **χρόνου** και του **ποιού ενεργείας** είναι αυτές που διέπουν το ρηματικό σύστημα της Ελληνικής και θεωρούνται αλληλένδετες (Holton 1999: 112). «Η ελληνική εκφράζει με γραμματικά μέσα δύο από τους τρόπους θεώρησης του χρόνου, τον κατεξοχόν χρόνο και το *ποιόν ενέργειας* [...]. **Χρόνο** ονομάζουμε την τοποθέτηση του κάθε γεγονότος (ενέργειας ή κατάστασης) σε ένα σημείο του χρονικού άξονα (παρελθόν, παρόν, μέλλον). [...] **Γραμματικό ποιόν ενέργειας** ονομάζουμε την οπτική γωνία υπό την οποία ο ομιλητής βλέπει το γεγονός σε σχέση με την εσωτερική του χρονική σύνθεση» (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1999: 63-4). Όταν εκφράζει τη συνοπτική θεώρηση, ονομάζεται **τέλειο**, ενώ, όταν εκφράζει τη θεώρηση της ενέργειας ή της κατάστασης στην εξέλιξή της, ονομάζεται **ατελές** (ό.π.: 76).¹

Ο γραμματικός χρόνος

Οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (1999) ορίζουν ως γραμματικό χρόνο «την τοποθέτηση των γεγονότων σε κάποιο σημείο του χρονικού άξονα μέσω των ρηματικών τύπων» και σημειώνουν πως οι πιο χαρακτηριστικοί τύποι που χρησιμοποιούμε για την κάθε χρονική βαθμίδα είναι ο ενεστώτας για το παρόν, ο παρατατικός και ο αόριστος για το παρελθόν και ο μέλλοντας (απλός-διαρκής) για το μέλλον. Τονίζουν, όμως, ότι η φύση του χρόνου, με τον έντονα υποκειμενικό της χαρακτήρα, επιτρέπει, κατά την επικοινωνία, τη χρήση όλων των τύπων του ρήματος για όλες σχεδόν τις χρονικές βαθμίδες, ιδίως όταν οι τύποι αυτοί συνοδεύονται και από χρονικά επιρρήματα / χρονικούς προσδιορισμούς. Ο ενεστώτας, π.χ., μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για το μέλλον (2) και για το παρελθόν (1), ενώ ο αόριστος μπορεί να χρησιμοποιηθεί, κυρίως στον προφορικό λόγο, και για το μέλλον (3), όταν ο ομιλητής θέλει να το παρουσιάσει ως κάτι πολύ κοντινό ή εντελώς βέβαιο (ό.π.: 64-66):

(1) *Καθώς περπατούσα χτες στον δρόμο, βλέπω ξαφνικά την Αθηνά.*

(2) *Αύριο φεύγω για τη Σάμο.*

(3) – *Έναν καφέ παρακαλώ.* – *Έφτασε!*

Επίσης ο ενεστώτας, ο αόριστος και ο απλός μέλλοντας μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άχρονα, χωρίς να τοποθετούν, δηλαδή, το γεγονός σε συγκεκριμένη χρονική βαθμίδα, αλλά το παρουσιάζουν σαν επαναλαμβανόμενο:

(4) *Όποιος βιάζεται σκοντάφτει* («γνωμικός» ενεστώτας).

(5) *Ποιος είδε το Θεό και δεν τον φοβήθηκε* («γνωμικός» αόριστος).

Οι συντελεσμένοι χρόνοι (παρακείμενος, υπερσυντέλικος, συντελεσμένος μέλλοντας) διαφέρουν από τους υπόλοιπους χρόνους, κυρίως, επειδή χρησιμοποιούνται για εξειδικευμένες λειτουργίες. Ο υπερσυντέλικος και ο συντελεσμένος μέλλοντας είναι «σχετικοί χρόνοι» που δηλώνουν το προτερόχρονο, τοποθετούν δηλαδή ένα γεγονός πριν από κάποιο άλλο στο παρελθόν ή στο μέλλον αντίστοιχα. Επιπλέον, ο υπερσυντέλικος «έχει και μια άλλη χρονική λειτουργία που δεν ανήκει στον σχετικό «χρόνο»: τοποθετεί τα γεγονότα σε ένα μακρινό παρελθόν, χωρίς να τα συσχετίζει χρονικά με κάποιο άλλο γεγονός.

(6) *Κάποτε είχα δει μια ταινία του Φελίνι και είχα εντυπωσιαστεί* (ό.π.: 68).

1. Οι Holton κ.ά. (1999: 112) ορίζουν το ποιόν ενέργειας ως τον τρόπο «με τον οποίο μια ενέργεια γίνεται αντιληπτή από τον ομιλητή κατά τη χρονική στιγμή του εκφωνήματος» και αντί για τους όρους *τέλειο* και *ατελές* χρησιμοποιούν τους όρους *συνοπτικό* και *μη συνοπτικό ποιόν ενέργειας* αντίστοιχα.

Ο παρακείμενος τις περισσότερες φορές μπορεί να αντικατασταθεί από τον αόριστο, έχει όμως κάποια σχέση με το παρόν, καθώς συχνά δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα μιας ενέργειας που έχει συμβεί στο παρελθόν. Ωστόσο, η αντικατάσταση αυτή δεν είναι πάντα εφικτή, π.χ., δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί παρακείμενος για κάτι που συνέβη πριν από λίγα λεπτά, καθώς ο παρακείμενος υπονοεί ότι έχει περάσει κάποιο διάστημα από τότε που συνέβη το γεγονός που περιγράφεται. Γι' αυτό το λόγο, ο παρακείμενος δε συνδυάζεται με επιρρηματικούς προσδιορισμούς που δηλώνουν το πρόσφατο παρελθόν (ό.π.).

(7) *Ο Παύλος έχει φύγει μόλις τώρα.*

Επίσης ο παρακείμενος δεν τοποθετεί το γεγονός σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο και ως εκ τούτου δεν μπορεί να συνδυαστεί με εκφράσεις που δηλώνουν συγκεκριμένη χρονική στιγμή στο παρελθόν (8). Συνδυάζεται ωστόσο με στοιχεία που δηλώνουν την έναρξη χρονικής περιόδου (9).

(8) *Οι εργασίες έχουν διακοπεί το Μάιο.*

(9) *Οι εργασίες έχουν διακοπεί από το Μάιο (ό.π.: 67-9).*

Το γραμματικό ποιόν ενέργειας

Ο ομιλητής μπορεί να δηλώσει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει το γεγονός ως προς την οπτική γωνία από την οποία το βλέπει. Μπορεί, δηλαδή, να δηλώσει αν βλέπει το γεγονός συνοπτικά, ως ενιαίο σύνολο, ή αν το βλέπει στην εξέλιξή του, αν ενδιαφέρεται με άλλα λόγια για την εσωτερική του χρονική σύνθεση, τις φάσεις που το αποτελούν. Η διαφορετική αυτή θεώρηση στα ελληνικά επιτυγχάνεται με τη χρήση διαφορετικών ρηματικών θεμάτων: το θέμα του ενεστώτα ή του αορίστου.

(10) *Τον περασμένο μήνα ταξίδευα/ταξίδεψα στην Αφρική.*

Το τέλειο ποιόν ενέργειας χρησιμοποιείται, όταν το γεγονός παρουσιάζεται στο σύνολό του ή με ουδέτερο τρόπο (πρβ. Holton κ.ά. 1999: 113). Το ατελές ποιόν ενέργειας έχει δύο σημασίες: το γεγονός παρουσιάζεται είτε ως κάτι συνεχές, που βρίσκεται σε εξέλιξη, είτε ως κάτι που επαναλαμβάνεται με κανονικότητα (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1999: 76).

Οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (1999: 78 κ.εξ.) τονίζουν ότι η επιλογή μιας από τις δύο θεωρήσεις (τέλειο ή ατελές ποιόν ενέργειας) δεν εξαρτάται από την αντικειμενική χρονική σύσταση του γεγονότος, αλλά από την οπτική γωνία από την οποία το βλέπει ο ομιλητής. Με την πρόταση (11), π.χ., ο ομιλητής δηλώνει ότι όλη την ημέρα δεν κατάφερε να κάνει τίποτε άλλο εκτός από το να γράψει ένα γράμμα, ενώ με την πρόταση (12) λέει ότι ήταν συνεχώς απασχολημένος με τη σύνταξη του γράμματος.

(11) *Χτες όλη μέρα έγραψα ένα γράμμα.*

(12) *Χτες όλη μέρα έγραφα ένα γράμμα.*

Βέβαια, η ελευθερία στην επιλογή μπορεί να είναι μεγάλη, δεν είναι όμως απόλυτη. Επηρεάζεται, κυρίως, από την παρουσία ορισμένων χρονικών επιρρηματικών προσδιορισμών (π.χ. *κάθε μέρα, κάθε καλοκαίρι, συνήθως* κτλ.). Το ατελές ποιόν ενέργειας είναι υποχρεωτικό μόνο όταν η επανάληψη παρουσιάζει κανονικότητα (13), ενώ η απλή επανάληψη δηλώνεται με το τέλειο (14).

(13) *Συνήθως τα καλοκαίρια πηγαίναμε στο βουνό.*

(14) *Τα τελευταία πέντε χρόνια πήγαμε δεκατρείς φορές στο βουνό.*

Επίσης η επιλογή του ενός ή του άλλου ποιού ενέργειας επηρεάζεται από την ίδια τη λεξική σημασία των ρημάτων: υπάρχουν ρήματα που δηλώνουν ενέργεια η οποία έχει κάποια διάρκεια, π.χ. *περπατάω*, ή καταστάσεις, π.χ. *κοιμάμαι*. Αυτά συνήθως είναι πιο ευέλικτα στην επιλογή ποιού

ενέργειας.

(15) *Χτες περπάτησα/περπατούσα στην παραλία.*

(16) *Το μεσημέρι κοιμήθηκα/κοιμόμουν δύο ώρες.*

Τα ρήματα, αντιθέτως, που έχουν στιγμιαίο τέλος δεν μπορούν να έχουν σημασία πραγματικής διάρκειας και δεν μπορούν να συνδυαστούν με επιρρηματικούς προσδιορισμούς που δηλώνουν διάρκεια (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1999: 80-81). Τα (17) και (18) έχουν διαφορετική σημασία, εφόσον το (18) δε δηλώνει διάρκεια, αλλά επανάληψη.

(17) *Χτες έχασε το μολύβι του.*

(18) *Χτες έχανε το μολύβι του.*

Φωνή και διάθεση

Η διάθεση είναι «ο τρόπος με τον οποίο το ρήμα “διατίθεται” σε σχέση με το υποκειμένο του. Η διάθεση συνδέεται με τις δυνατότητες που παρέχει η ελληνική γλώσσα στον ομιλητή να βλέπει τη σχέση ρήματος και υποκειμένου από τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες ή, αλλιώς, με τρεις προοπτικές: την **ενεργητική**, την **παθητική** και τη **μέση διάθεση**» (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1999: 152).

Οι διαφορετικές αυτές σημασιολογικές και συντακτικές προοπτικές δηλώνονται και μορφολογικά με ιδιαίτερα σύνολα καταλήξεων, τα οποία αποτελούν την **ενεργητική** και την **παθητική φωνή**. Η μορφολογική αυτή διάκριση της φωνής έχει ωστόσο μόνο μερική αντιστοιχία με τη διάθεση. Το ρήμα *έρχομαι*, π.χ., είναι παθητικής φωνής αλλά έχει ενεργητική διάθεση (ό.π.: 52).

Τα ρήματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο ομάδες:

α) ρήματα που σχηματίζουν τύπους και στις δύο φωνές (*δένω-δένομαι*) και

β) ρήματα που σχηματίζουν τύπους στη μία φωνή (*τρέχω, έρχομαι*).

Με τα ρήματα που σχηματίζουν και τις δύο φωνές, η διάκριση της φωνής δηλώνει τις διαφορετικές διαθέσεις:

(19) *Ο σκόρος έφαγε το ωραίο μου παλτό* (ενεργητική διάθεση).

(20) *Το ωραίο μου παλτό φαγώθηκε από τον σκόρο* (παθητική διάθεση).

Στα ρήματα που σχηματίζουν τύπους μόνο στη μία από τις δύο φωνές, η φωνή δε χρησιμοποιείται για να δηλωθεί η διάθεση. Έτσι, στα παραδείγματα (21) και (22), ενώ δηλώνεται το ίδιο – σχεδόν– μήνυμα, οι ρηματικοί τύποι είναι σε διαφορετική φωνή (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1999: 153 κ.εξ.).

(21) *Οι γάτοι νευριάζουν με τα χάδια* (μόνο ενεργητική).

(22) *Οι γάτοι εκνευρίζονται με τα χάδια* (μόνο παθητική).

Η παθητική διάθεση προβάλλει το μήνυμα από την οπτική πλευρά του δέκτη ή του βιώνοντος, ενώ ο δράστης έχει περιφερειακό ρόλο και γι' αυτό συχνά παραλείπεται.

(23) *Η λαϊκή κυριαρχία ενδυναμώνεται, όταν εισάγονται θεσμοί λαϊκής πρωτοβουλίας.*

Στη μέση διάθεση το υποκειμένο επηρεάζει τη δράση και συγχρόνως επηρεάζεται από αυτή, είναι δηλαδή συγχρόνως και δράστης και δέκτης (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1999: 277-82). Συγκεκριμένα, το υποκειμένο μπορεί να δηλώνει:

α) Έναν δράστη που με τη δράση του επηρεάζει τον εαυτό του: **αυτοπάθεια**. Η αυτοπάθεια δηλώνεται με παθητική και ενεργητική φωνή (*Πλυθήκαμε με το κρύο νερό της πηγής – Πρέπει να φροντίζεις και λίγο τον εαυτό σου*).

β) Δύο δράστες που επηρεάζουν μέσω της δράσης τους ο ένας τον άλλον: **αλληλοπάθεια**. Η αλληλοπάθεια εκφράζεται κυρίως μέσω της παθητικής φωνής (*Ο φούρναρης και ο ζαχαροπλάστης τσακώνονται*), αλλά ο ομιλητής χρησιμοποιώντας προσδιορισμούς μπορεί να δηλώσει αλληλοπά-

θεια με οποιοδήποτε μεταβατικό ρήμα (*Έκαναν δώρα ο ένας στον άλλο. Κατηγόρησαν ο ένας τον άλλο*) (ό.π.).

3. Συνδεδεικμένα ρήματα

«Συνδεδεικμένα ρήματα, των οποίων το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το ρήμα *είμαι*, είναι τα ρήματα που συνδέουν το υποκείμενο της πρότασης με ένα ουσιαστικό (1) ή επιθετικό (2) κατηγορούμενο ή με ένα επιρρηματικό συμπλήρωμα με τη μορφή ενός επιρρημάτος ή μιας προθετικής φράσης (3). Το κατηγορούμενο δηλώνει ότι το υποκείμενο κατέχει μια ιδιότητα ή ένα χαρακτηριστικό ή ότι βρίσκεται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση» (Holton κ.ά. 1999: 238).

(1) *Η Χριστίνα είναι η πιο καλή μου φίλη.*

(2) *Ο Νίκος είναι συμπαθητικός.*

(3) *Η Μαρία δεν είναι ποτέ καλά.*

Όπως παρατηρούν οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (2003: 172), το ρήμα *είμαι* στην πραγματικότητα δεν έχει λεξική σημασία, αλλά λειτουργεί ως απλός συνδεδεικτός κρίκος υποκειμένου και κατηγορούμενου. Η ιδιότητα που αποδίδεται από το κατηγορούμενο μέσω του ρήματος αποτελεί μια ευρύτατη έννοια, που μπορεί να σημαίνει κατάσταση, μόνιμα χαρακτηριστικά κτλ. (ό.π.). Εκτός από το *είμαι*, άλλα συνδεδεικμένα ρήματα είναι τα: *γίνομαι, φαίνομαι, εμφανίζομαι, παρουσιάζομαι, αποδεικνύομαι, πάω για, εκλέγομαι, διορίζομαι* κτλ. (Holton 1999: 241). Οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (1999: 173) θεωρούν ότι τα ρήματα που χρησιμοποιούνται στη συνδεδεικτική σύνταξη αποτελούν ένα συνεχές, το οποίο ξεκινά από το κατεξοχήν συνδεδεικτό *είμαι* και, με βαθμιαία αύξηση της λεξικής σημασίας, φθάνει μέχρι ρήματα τα οποία ονομάζουν «μη συνδεδεικτά» (ό.π.).

κυρίως συνδεδεικτά	αυξημένης λεξικής σημασίας	οιονεί συνδεδεικτά	ετεροσυνδεδεικτά	μη συνδεδεικτά
ΚΕΝΟ				ΠΛΗΡΕΣ
ΣΗΜΑΣΙΑΣ				ΣΗΜΑΣΙΑΣ
<i>είμαι...</i>	<i>γίνομαι...</i>	<i>αποτελώ...</i>	<i>εκλέγω/-ομαι...</i>	<i>μιλάω...</i>
<i>Η ιστορία είναι πραγματική.</i>	<i>Η αλήθεια έγινε φανερή.</i>	<i>Η ανευσθιότητα αποτελεί πρόβλημα.</i>	<i>Ο Γιάννης εκλέχθηκε πρόεδρος.</i>	<i>Ο Αντώνης μίλησε ως εκπρόσωπος της εταιρείας.</i>

Συνδεδεικμένα με αυξημένη λεξική σημασία είναι τα ρήματα με τα οποία ο ομιλητής υποδηλώνει ότι διατηρεί επιφυλάξεις ως προς την αλήθεια της συγκεκριμένης ιδιότητας που αποδίδει στο υποκείμενο. Οιονεί συνδεδεικτά ονομάζονται τα μεταβατικά ρήματα που το αντικείμενό τους λειτουργεί ως κατηγορούμενο. Ετεροσυνδεδεικτά θεωρούνται τα ρήματα με τα οποία αποδίδεται μια ιδιότητα όχι στο υποκείμενο αλλά στο αντικείμενο του ρήματος, τα οποία όμως στην παθητική φωνή λειτουργούν ως κανονικά συνδεδεικτά με αυξημένη λεξική σημασία. Τέλος, ως μη συνδεδεικτά χαρακτηρίζονται τα ρήματα που υποχρεωτικά συντάσσονται με το ως προκειμένου να αποδοθεί μια ιδιότητα στο υποκείμενο.

B.2 Διδακτικές οδηγίες

Η υποενότητα Β διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο (B1) μελετάται ο ρόλος και η λειτουργία του ρήματος προκειμένου οι μαθητές –μέσα από παραδείγματα των κειμένων– να συνειδητοποιήσουν ότι το βασικό στοιχείο κάθε πρότασης είναι το ρήμα. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια να συνδεθεί το υλικό της συγκεκριμένης ενότητας με αυτό της προηγούμενης (αναφορές στο υποκείμενο, αντικείμενο, κατηγορούμενο).

Στο δεύτερο μέρος (B2) μελετώνται τα παρεπόμενα του ρήματος: πρόσωπο και αριθμός, συζυγίες και φωνές, διαθέσεις, χρόνοι και ποιόν ενέργειας. Τονίζονται οι διακρίσεις που αφορούν τη μορφή μόνο του ρήματος και άλλες που αφορούν τη σημασία του. Είναι σημαντικό ο καθηγητής να ξέρει ότι το ποιόν της ενέργειας είναι δύσκολο να οριστεί. Δε χρειάζεται, λοιπόν, να δώσει έμφαση στη μεταγλώσσα, αλλά να στοχεύσει στη συνειδητοποίηση της διαφοράς που υπάρχει ανάμεσα σε χρόνους με διαφορετικό ποιόν ενέργειας. Έτσι π.χ. μπορεί να ρωτήσει ποια διαφορά υπάρχει ανάμεσα στις δηλώσεις: α. *Θα διαβάσω αύριο* και β. *Θα διαβάζω αύριο όλη μέρα*. Σε ποια υποθετική ερώτηση θα μπορούσε να απαντήσει η καθεμία;

Στο τρίτο μέρος (B3) γίνεται λόγος για τα ρήματα που ονομάζονται συνδεδετικά, εφόσον συνδέουν το υποκείμενο με το κατηγορούμενο. Είναι σημαντικό οι μαθητές να μάθουν να τα διακρίνουν από τα άλλα ρήματα και να καταλάβουν σε ποιες περιπτώσεις προτιμώνται στον λόγο.

Γ. ΠΑΡΑΓΩΓΑ ΡΗΜΑΤΑ

Γ.1 Θεωρητικό μέρος

Παράγωγα ρήματα που δηλώνουν ενέργεια ή κατάσταση στην οποία βρίσκεται το υποκείμενο μπορούν να σχηματιστούν από ουσιαστικά, επίθετα, επιρρήματα και επιφωνήματα με τα ακόλουθα επιθήματα: -ζω (-ί/-ά/-ία-ζω: *κοκκινίζω, στεγάζω, ξαφνιάζω*), -αίνω (*βαθαίνω*), -ώνω (*σιμώνω*), -ύνω (*μεγεθύνω*), -εύω (*γυρεύω*), -άρω (*ποζάρω*). Το τελευταίο επίθημα χρησιμοποιείται κυρίως για την ένταξη δανείων στο κλιτικό σύστημα του ρήματος (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης: 328).

Σημειώνεται ότι οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (1999:324) θεωρούν παράγωγα και τα ρήματα που σχηματίζονται με την προσθήκη προθημάτων σε άλλα ρήματα, όπως *αναβάλλω, περιγράφω* κ.λπ.

Γ.2 Διδακτικές οδηγίες

Στις δραστηριότητες της υποενότητας Γ οι μαθητές προσεγγίζουν τους μηχανισμούς παραγωγής ρημάτων. Μέσα από ρήματα-παραδείγματα που αντλούνται από τα κείμενα της ενότητας, οι μαθητές καταλήγουν σε συμπεράσματα για τα επιθήματα που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή των ρημάτων.

Δ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Με τη δραστηριότητα 1 επιδιώκεται να καταγράψουν οι μαθητές λεξιλόγιο σχετικό με το θέατρο και τον κινηματογράφο, ώστε να το χρησιμοποιήσουν στις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου που ακολουθούν.

Στη δραστηριότητα 2, αρχικά, επικεντρώνουμε την προσοχή των μαθητών στα ρήματα έκφρασης συναισθημάτων που φαίνονται έντονα στα παιδιά της φωτογραφίας και, στη συνέχεια, τους ζητάμε να επιλέξουν κατάλληλα συνδεδετικά ρήματα (είναι, φαίνονται, μοιάζουν κτλ.) και κατηγορούμενα προκειμένου να περιγράψουν τα παιδιά.

Ε. ΤΟ ΡΗΜΑ ΣΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ**Ε.1 Θεωρητικό μέρος**

Το αφηγηματικό κείμενο, καθώς αποτελεί εξιστόρηση της δράσης των ηρώων, εμπεριέχει δράση και εξέλιξη και επομένως η επιλογή των ρημάτων έχει ιδιαίτερη σημασία σε αυτό. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιεί κυρίως ρήματα δράσης (π.χ. τρέχω, πέφτω, συναντώ κτλ.) και έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων (π.χ. σκέφτομαι, αναρωτιέμαι, φοβάμαι, χαίρομαι κτλ.), προκειμένου να αποδώσει τις εξωτερικές πράξεις και τις εσωτερικές δράσεις των ηρώων.

Πολύ σημαντικό ρόλο σε μια αφήγηση παίζουν ακόμα οι χρόνοι των ρημάτων που χρησιμοποιούνται. Τα ρήματα σε μια αφήγηση βρίσκονται συνήθως σε παρελθοντικούς χρόνους. Μερικές φορές, όμως, ο πομπός επιλέγει τον ενεστώτα ή ακόμα και τον μέλλοντα για να αφηγηθεί γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν. Όταν επιλέγεται ο ενεστώτας, ο αφηγητής επιθυμεί να φέρει το γεγονός που αφηγείται πιο κοντά στη χρονική στιγμή της αφήγησης και έτσι να κάνει τον λόγο του πιο παραστατικό, πιο ζωντανό. Το μέλλοντα μπορεί να χρησιμοποιήσει ο πομπός για να αφηγηθεί –συνήθως στον γραπτό λόγο– γεγονότα που έγιναν ύστερα από κάποια άλλα που έχει ήδη παρουσιάσει σε παρελθοντικούς χρόνους ή στον ενεστώτα.

Ε.2 Διδακτικές οδηγίες

Βασικοί στόχοι της υποενότητας είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές:

- α. τον κυρίαρχο ρόλο του ρήματος στην αφήγηση,
- β. πόσο προσεκτικά πρέπει να επιλέγουν τα ρήματα που χρησιμοποιούν στο αφηγηματικό κείμενο,
- γ. ότι οι χρόνοι των ρημάτων διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό το ύφος του αφηγηματικού κειμένου.

Το κείμενο 6 μπορεί να αξιοποιηθεί προς αυτή τη στοχοθεσία και ιδιαίτερα στην επισήμανση της σημασίας που έχουν οι επιλογές του πομπού, όσον αφορά τους χρόνους των ρημάτων της αφήγησης. Η δραστηριότητα 2 (*Διαβάζω και γράφω*), μάλιστα, καλεί τους μαθητές να επιχειρήσουν μετασχηματισμό του κειμένου 6 και να παρατηρήσουν τις αλλαγές που αυτό υφίσταται, αν αλλάξουν οι χρόνοι των ρημάτων του.

ΣΤ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

Στο βιβλίο προτείνονται τρεις δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου που συνδέονται μεταξύ τους και στηρίζονται στο υποθετικό σενάριο ότι μια συντροφιά φίλων ενημερώνεται για μια θεατρική παράσταση και αποφασίζει να πάει να την παρακολουθήσει. Φυσικός λόγος μπορεί να παραχθεί στην τάξη γύρω από το πώς αποφασίζουμε τι είδους θεάματα θα δούμε (με ποια κριτήρια). Στη συνέχεια (δραστηριότητα 2), οι μαθητές ασκούνται στην ανάγνωση πολυτροπικού κειμένου και μιλούν αξιοποιώντας τις πληροφορίες που συνέλεξαν από αυτό. Στην τρίτη δραστηριότητα παραγωγής λόγου, οι μαθητές πρέπει να δώσουν οδηγίες επιλέγοντας τα κατάλληλα ρήματα, αφού διαβάσουν σωστά τον χάρτη που τους δίνεται. Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που έχουν μεγάλη αξία στην καθημερινή ζωή των μαθητών: στο να μπορούν να καθοδηγήσουν κάποιον, μετασχηματίζοντας σε λόγο τις πληροφορίες που είναι αποτυπωμένες σχηματικά στον χάρτη.

Στο *Διαβάζω και γράφω* προτείνονται τρεις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου. Η πρώτη αποτελεί αφήγηση του σεναρίου ενός έργου και τοποθετείται σε σαφές επικοινωνιακό πλαίσιο: ένας μαθητής αφηγείται ένα έργο που τον εντυπωσίασε σε φίλους του που δεν το είδαν, συνθήκη άλλωστε αρκετά φυσική. Στη δεύτερη δραστηριότητα, οι μαθητές καλούνται ατομικά ή ομαδικά να συντάξουν ένα πολυτροπικό κείμενο, μια πρόσκληση για μια σχολική θεατρική παράσταση. Δίνεται ως παράδειγμα μια τέτοια πρόσκληση δίπλα στην εκφώνηση της δραστηριότητας, περισσότερο για να κινητοποιήσει τη φαντασία των παιδιών και να τους υποδείξει τις απαραίτητες πληροφορίες που πρέπει να περιλάβουν και όχι βέβαια για να αποτελέσει υπόδειγμα που θα πρέπει οι μαθητές με κάποιον τρόπο να μιμηθούν. Η τρίτη δραστηριότητα συνεχίζει την προηγούμενη. Ζητά τη σύνταξη φιλικής επιστολής, στην οποία ο μαθητής θα αφηγηθεί τι έγινε στη σχολική θεατρική παράσταση, περιεχόμενο δηλαδή ανάλογο με αυτό του κειμένου 1 της ενότητας. Ζητούνται μάλιστα αντίστοιχες υφολογικές επιλογές, προκειμένου να συνειδητοποιηθούν οι μηχανισμοί που κάνουν μια αφήγηση εύθυμη-χιουμοριστική.

Διαθεματική εργασία

Στη *Διαθεματική εργασία* οι μαθητές έχουν δύο επιλογές: είτε να ασχοληθούν με την ιστορία του ελληνικού κινηματογράφου είτε να γνωρίσουν καλύτερα το σύγχρονο παιδικό θέατρο. Την επιλογή τους, τελικά, θα προσδιορίσουν τα ενδιαφέροντά τους και η πρόσβαση που μπορεί να έχουν σε αρχεία ή μουσεία. Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, ενθαρρύνονται να συνεργαστούν, να ψάξουν, να συλλέξουν στοιχεία και τελικά να φτάσουν σε κάποια μορφή σύνθεσης. Η εργασία στοχεύει – εκτός των άλλων – στην επαφή των μαθητών με έναν χώρο τέχνης, όπως είναι το θέατρο ή ο κινηματογράφος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- HOLTON, D. MACKRIDGE P. και ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON ΕΙΡ., *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, μτφρ. Β. Σπυρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1999.
- ΚΛΑΙΡΗΣ Χ. και ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ. (σε συνεργασία με τους Α. Μόζερ, Αι. Μπακάκου-Ορφανού, Σ. Σκοπετέα), *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική-επικοινωνιακή. ΙΙ. Το ρήμα. Η οργάνωση του μηνύματος*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Ηλ., *Η σχολική τάξη: Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, τόμ. Β', Αθήνα 2003.
- ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ Μ., *Νεοελληνική Γραμματική της Δημοτικής*, Ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις. Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1988.

6η ενότητα

ΟΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗ ΖΩΗ ΜΟΥ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Στόχοι

Σ' αυτή τη διδακτική ενότητα, η οποία προτείνεται να διδαχθεί σε έξι (6) διδακτικές ώρες, επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν τις λειτουργίες του ουσιαστικού στην πρόταση.
- Να αντιληφθούν τον ρόλο του ουσιαστικού ως ομοιόπτωτου (παράθεση, επεξήγηση) και ως ετερόπτωτου προσδιορισμού.
- Να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν στην πράξη τους τρόπους παραγωγής ουσιαστικών από άλλα ουσιαστικά, ρήματα ή επίθετα.
- Να αναγνωρίζουν τις παραγράφους σε ένα κείμενο, να εντοπίζουν τα κύρια σημεία μιας παραγράφου και να γράφουν τον κατάλληλο πλαγιότιτλο σε μια παράγραφο.

Β. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ – ΧΡΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΤΩΣΕΩΝ ΤΟΥ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟΥ

Β.1 Θεωρητικό μέρος

«Ρόλος της πτώσης είναι η σύνδεση του ονόματος με το στοιχείο της πρότασης από το οποίο εξαρτάται» (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1996: 40). Οι κυριότερες λειτουργίες των πτώσεων της νέας ελληνικής είναι οι ακόλουθες:

Ονομαστική: Η βασική λειτουργία της ονομαστικής μέσα στην πρόταση είναι να δηλώνει το υποκείμενο του ρήματος. Χρησιμοποιείται επίσης για το κατηγορούμενο του υποκειμένου (ό.π.: 41-2).

Αιτιατική: Η αιτιατική δηλώνει το άμεσο αντικείμενο των μεταβατικών ρημάτων (*Η μητέρα λούζει το παιδί*) αλλά και το έμμεσο αντικείμενο συγκεκριμένων –δίπτωτων– ρημάτων (*Μαθαίνει τον Πέτρο χορό*).

Σε αιτιατική εκφέρεται επίσης το κατηγορούμενο του αντικειμένου (*Σε καθιστώ υπεύθυνο για ό,τι συμβεί*).

Ονόματα σε αιτιατική εμφανίζονται στην πρόταση σε επιρρηματική χρήση, δηλώνοντας ποικίλες επιρρηματικές σημασίες, όπως:

- α. τόπο: *Έχουμε ξένους σπίτι μας.*
- β. χρόνο: *Δουλεύει δέκα ώρες τη μέρα.*
- γ. αξία ή μέτρο διαφοράς: *Κόντυνε τη φούστα δέκα πόντους.*
- δ. μέσο: *Λουσμμένοι φως κοιτάζουμε γύρω μας θαμπωμένοι.*
- ε. σκοπό: *Πήγε κυνήγι. (ό.π.: 44)*

Η αιτιατική μπορεί να προσδιορίζει ένα ουσιαστικό ή ένα επίθετο, ως προσδιορισμός της αναφοράς, του ποσού, του περιεχομένου κτλ.: *Αγόρασε ένα χαλί τρία μέτρα φάρδος – Η στέρνα είναι γεμάτη νερό.*

Έπειτα από προθέσεις, η αιτιατική λειτουργεί ως:

- α. έμμεσο αντικείμενο: *Δίνω το κλειδί στον Γιάννη.*
- β. κατηγορούμενο του αντικειμένου: *Τον προσέλαβε για σωματοφύλακα.*
- γ. προσδιορισμός επιθέτου: *Το σαλόνι ήταν γεμάτο από ανθρώπους.*
- δ. επιρρηματικός προσδιορισμός: *Τους συνάντησα στο θέατρο.*

Τέλος, η αιτιατική χρησιμοποιείται με επιρρήματα και επιφωνήματα: *Καλώς τα παιδιά! – Μα την Παναγία!* (ό.π.: 43-6).

Γενική: Η γενική χρησιμοποιείται ως ετερόπτωτος προσδιορισμός με διάφορες σημασίες, όπως αυτές της κτήσης (*το σπίτι του Αλέξη*), της ιδιότητας (*σοκολάτα πολυτελείας*), του μέτρου (*σε απόσταση εκατό μέτρων*) κτλ. (Holton κ.ά. 1999: 262-7). Χαρακτηριστική είναι η χρήση της γενικής υποκειμενικής και αντικειμενικής: σ' αυτές τις περιπτώσεις, η γενική εξαρτάται από ένα αφηρημένο ουσιαστικό και δηλώνει μια πιο αφηρημένη σχέση (ό.π.: 263).

(1) *Η αντίδραση του παιδιού (= το παιδί αντιδρά).*

(2) *Η δημιουργία αυτής της κατάστασης [=δημιούργησε (κάποιος) αυτή την κατάσταση].*

Η γενική χρησιμεύει, επίσης, για τη δήλωση του αντικειμένου των ρημάτων (έμμεσο αντικείμενο): *Χαμογέλασε της Ελένης.* Εμφανίζεται όμως και με ρήματα χωρίς να είναι το αντικείμενό τους, δηλώνοντας το πρόσωπο που υφίσταται τις συνέπειες μιας ενέργειας με πιο έμμεσο τρόπο, δείχνοντας συχνά μια συναισθηματική συμμετοχή. Η γενική αυτή ονομάζεται «γενική προσωπική»: *Του τελείωσαν τα λεφτά του πιο νωρίς απ' ό,τι περίμενε* (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1996: 48).

Η γενική εμφανίζεται και σε τυποποιημένες εκφράσεις που έχουν επιρρηματική λειτουργία: *Θα ξανάρθουν του χρόνου. – Πεθαίνουν της πείνας.*

Υπάρχουν, τέλος, κάποιες προθέσεις οι οποίες συντάσσονται με γενική και χρησιμοποιούνται σε πιο λόγιο ύφος. Τέτοιες προθέσεις είναι οι: *περί, επί, αντί, διά, μεταξύ, εναντίον, κατά* (ό.π.: 49-50).

Κλητική: Η κλητική χρησιμοποιείται μόνο για να καλέσει / να προσφωνήσει κανείς κάποιον άλλο. Η πτώση αυτή «δε χρησιμεύει για να επιτελέσει καμία από τις γνωστές πτωτικές λειτουργίες (να συσχετίσει π.χ. δύο ονόματα μεταξύ τους ή ένα όνομα με κάτι άλλο, όπως μια ενέργεια ή μια κατάσταση κτλ.). Αυτός είναι και ένας από τους λόγους για τους οποίους η κλητική δε δικαιολογείται να περιλαμβάνεται στις πτώσεις του ονόματος κατά τις μορφολογικές κατηγοριοποιήσεις των ουσιαστικών» (ό.π.: 50-1).

Ομοιόπρωτοι προσδιορισμοί

Η διάκριση αυτή, που επιλέγεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, παραπέμπει στον Τζάρτζανο (1991: 57), σύμφωνα με τον οποίο:

«Οι ονοματικοί προσδιορισμοί

1. όταν συμφωνούν με το προσδιοριζόμενο στην πτώση, λέγονται **ομοιόπρωτοι** προσδιορισμοί: Ο μικρός Πέτρος κοιμάται. Αυτός είναι ο Γεωργιάδης, ο καθηγητής. Είναι αδερφός της Μυρσίνας, της βασίλισσας.
2. όταν δε συμφωνούν με το προσδιοριζόμενο στην πτώση, λέγονται **ετερόπρωτοι** προσδιορισμοί: Οι μαθηταί του γυμνασίου θα κάμουν εκδρομή. Ο Πέτρος είναι καθηγητής των Μαθηματικών. Ο Παύλος είναι μικρότερός σου».

Όπως καταλαβαίνουμε από το πρώτο παράδειγμα, οι επιθετικοί προσδιορισμοί κατατάσσονται στους ομοιόπρωτους προσδιορισμούς, οι οποίοι κατηγοριοποιούνται περαιτέρω, βάσει της σημασίας τους, σε παράθεση και επεξήγηση. Η **παράθεση** ορίζει ακριβέστερα το προσδιοριζόμενο, προσθέτοντας ένα ιδιαίτερο και γνωστό γνώρισμά του ή απλώς το χαρακτηρίζει: Ο Γεωργιάδης, ο καθηγητής (ό.π.: 57). Η **επεξήγηση** χρησιμοποιείται για να διασαφηνίσει το προσδιοριζόμενο, που η έννοιά του συμβαίνει να είναι γενική και κάπως αόριστη: Οι κλέφτες απάντησαν, οι Κολοκοτρωναίοι (ό.π.: 58).

«Παραθετικό ή επεξηγηματικό προσδιορισμό [...] δέχονται και αντωνυμίες, προπάντων προσωπικές, δεικτικές και αόριστες: Εγώ είμ' εγώ, ο Ιούδας» (ό.π.: 61).

Κατά παράθεση σύνταξη θεωρούνται και οι δομές όπου μια ονοματική φράση εξαρτάται από μια άλλη και βρίσκονται σε σχέση:

- α. περιέχοντος και περιεχομένου: ένα ποτήρι νερό,
- β. διαιρεμένου όλου και εκείνων που το αποτελούν: ένα κοπάδι πρόβατα,
- γ. ενός πλήθους και του αριθμού εκείνων που το αποτελούν: μια δωδεκάδα μαχαίρια,
- δ. όλου και μέρους, προκειμένου για τόπο ή χρόνο: πάρε την άκρη το γιαλό, το Σάββατο το μεσημέρι,
- ε. ποσού συνεχούς ή διαιρεμένου και του είδους ή της ύλης από την οποία το ποσό αυτό αποτελείται: αχτίδα φως, με ποταμούς ιδρώτα,
- στ. μέτρου και του πράγματος που μετρείται με αυτό: μια οκά σταφύλια,
- ζ. γένους και είδους: μια γιορτή μια Κυριακή,
- η. ενός χρονικού διαστήματος και μιας ενέργειας ή κατάστασης που υπάρχει κατά το χρονικό αυτό διάστημα: δέκα λεπτά γυμναστική,
- θ. χρόνο: ανήμερα Χριστούγεννα,
- ι. εικονική παρομοίωση: δαχτυλίδι μέση (ό.π.: 65-67).

B.2 Διδακτικές οδηγίες

Βασικός σκοπός της πρώτης υποενότητας είναι να καταλάβουν οι μαθητές ότι οι πτώσεις φανερώνουν τον συντακτικό ρόλο του ουσιαστικού μέσα στην πρόταση. Προτείνονται δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διαπιστώσουν ότι το υποκείμενο βρίσκεται σε ονομαστική και το αντικείμενο σε αιτιατική ή γενική. Γίνεται, έτσι, μια σύνδεση με την 4η ενότητα (υποκείμενο-αντικείμενο) και παράλληλα προχωράμε κι ένα βήμα (πτώσεις υποκειμένου-αντικειμένου). Όσον αφορά το κατηγορούμενο (ευκαιρία για σύνδεση με την 5η ενότητα), γίνεται η διάκριση με-

ταξύ κατηγορούμενου του υποκειμένου και του αντικειμένου, προκειμένου να αιτιολογηθεί η διαφορετική πτώση (ονομαστική ή αιτιατική αντίστοιχα).

Στη δεύτερη υποενότητα ο σκοπός είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τον ρόλο του ουσιαστικού ως προσδιορισμού άλλου ουσιαστικού. Αρχικά, μελετάται το ουσιαστικό ως ετερόπτωτος προσδιορισμός σε πτώση γενική. Γίνεται μάλιστα προσπάθεια να καταλάβουν οι μαθητές τι εκφράζουν τα διάφορα είδη αυτής της γενικής, χωρίς όμως να φτάσουμε σε εξαντλητικές λεπτομέρειες. Στη συνέχεια, μελετάμε το ουσιαστικό ως ομοίοπτωτο προσδιορισμό, παράθεση και επεξήγηση. Εδώ, γίνεται προσπάθεια να καταλάβουν οι μαθητές τον ρόλο της παράθεσης στην επικοινωνία (ιδιαίτερα με τον διάλογο του σκίτσου) και να τη διακρίνουν από την επεξήγηση. Οι ομοίοπτωτοι προσδιορισμοί που δηλώνουν το περιεχόμενο ή την ποσότητα (π.χ. *δύο σακιά πατάτες*) εξετάζονται μαζί με την παράθεση (βλ. Holton κ.ά. 1999: 336) και δεν παρουσιάζονται ως ξεχωριστή κατηγορία.

Γ. ΠΑΡΑΓΩΓΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ

Γ.1 Θεωρητικό μέρος

Παράγωγα ουσιαστικά σχηματίζονται από ρήματα, ουσιαστικά ή επίθετα με την προσθήκη ορισμένων παραγωγικών επιθημάτων (Γραμματική Τριανταφυλλίδη, σ. 118 κ. εξ.).

Οι Holton κ.ά. (1999: 178-80) αναφέρουν ως παραγωγικά τα επιθήματα που χρησιμοποιούνται για τον σχηματισμό **υποκοριστικών** από ουσιαστικά, τα οποία είναι τα ακόλουθα: *-άκης (κοσμάκης, Δημητράκης), -ούλης (πατερούλης), -ίτσα (Ελενίτσα, ωρίτσα), -ούλα (καρτούλα, Δημητρούλα), -άκι (προσωπάκι, καφεδάκι, Μαράκι)*. Για τον σχηματισμό **μεγεθυντικών**, συνηθέστερα θεωρούνται τα επιθήματα: *-α (κουτάλα), -άρα (κοιλάρα), -αράς (δουλευταράς), -αρος (παίδαρος), -άκλα (χεράκλα), -ακλάς (φωνακλάς), -ακλας (άντρακλας)*. Στη συνέχεια, αναφέρουν ενδεικτικά ορισμένα συχνόχρηστα επιθήματα που χρησιμοποιούνται για τον σχηματισμό ουσιαστικών (*-μα, -ση/ξη/ψη, -τήρας, -της, -τητα*), χωρίς να αναφέρονται στη σημασία που μπορούν να πάρουν τα ουσιαστικά που προκύπτουν από την παραγωγή.

Οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (1996), αντίθετα, κατηγοριοποιούν τα επιθήματα με βάση τη σημασία τους. Έτσι, διακρίνουν τα επιθήματα που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή λέξεων που δηλώνουν **πρόσωπο ή επάγγελμα** *-ας (κλειδαράς), -έας (κουρέας), -δόρος (παρκαδόρος), -ιέρης (πορτιέρης), -ίστας/-ίστρια (πιανίστας), -της (κλέφτης), -τζης (ταξιτζής)* κτλ., **τόπο** *-είο (μεταλλείο), -ιά (ποταμιά), -ία (Γαλλία), -ικο (μπακάλικο)* κτλ., **όργανο ή σκεύος** *-έας (προβολέας), -ιέρα (ψωμιέρα), -τήρας (ανεμιστήρας), -τρα (χύτρα), -της (διακόπτης)* κτλ., **ενέργεια ή αποτέλεσμα ενέργειας** *-εία (θεραπεία), -(σι)ξ/ψη (πλύση), -ία (αποτυχία), -ιά (δαχτυλιά), -ιμο (δέσιμο), -μα (ζέσταμα)* κτλ., **κατάσταση ή ιδιότητα** *-άδα (φρεσκάδα), -οσύνη (δικαιοσύνη), -τητα (ιδιαιτερότητα, ταχύτητα), θεωρία, τέχνη, επιστήμες* κτλ. *-ικά (μαθηματικά), -ική (αρχιτεκτονική), -ισμός (μαρξισμός), φυτά, -ιά (κερασιά), χρώματα -ί (βυσσινί), υποκορισμό και μεγέθυνση.*

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (1999:78) θεωρούν παράγωγα και τα ουσιαστικά που σχηματίζονται με την προσθήκη προθημάτων, π.χ. *συμφοιτητής, υπεραγορά* κ.λπ.

Γ.2 Διδακτικές οδηγίες

Μέσα από τα κείμενα του Βιβλίου του Μαθητή αλλά και τις αντίστοιχες ασκήσεις του Τετραδίου Εργασιών θα επιδιωχθεί να κατανοήσουν οι μαθητές πώς παράγονται τα ουσιαστικά και θα ασκηθούν ν' ανιχνεύουν τον τρόπο παραγωγής των ουσιαστικών σε κείμενα που μελετούν. Η διδασκαλία θα βασίζεται στη Σχολική Γραμματική και θα αξιοποιεί την προτεινόμενη βιβλιογραφία.

Δ. ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΣ - ΠΛΑΓΙΟΤΙΤΛΟΙ

Δ.1 Θεωρητικό μέρος

«Μετά την πρόταση, ακολουθεί η παράγραφος, ως επόμενη βαθμίδα της δόμησης του λόγου.

Η παράγραφος είναι μικρή ενότητα κειμένου, η οποία με βάση ένα καλά οργανωμένο σχεδιάγραμμα αναπτύσσει ένα αναπόσπαστο τμήμα του συνολικού κειμένου και αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα συστατικά στοιχεία του γραπτού λόγου. Κάθε είδος κειμένου είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Έτσι, δίνονται καθαρά με την πρώτη ματιά στον αναγνώστη η γενική εικόνα του κειμένου, καθώς και κάποιες αρχικές πληροφορίες που αφορούν την έκταση, τη δομή και τη διάρθρωσή του.

Ένα γραπτό χωρίς παραγράφους, αν και κατά τα άλλα άρτιο, πρώτα πρώτα απωθεί τον αναγνώστη αισθητικά και, “φορτώνοντας” το μάτι, τον προδιαθέτει άσχημα για ό,τι είναι αναγκασμένος να διαβάσει.

Η απλή παράγραφος, καθώς αναπτύσσει μια πλευρά του όλου θέματος, αποτελεί μικρογραφία του συνολικού κειμένου. Όπως το όλο κείμενο, έτσι και η παράγραφος, πρέπει να θέτει καθαρά έναν σκοπό, να έχει επαρκή ανάπτυξη και να είναι καλά οργανωμένη σύμφωνα με ένα σχέδιο. Ο σκοπός, που σε ένα κείμενο μπορεί να πιάσει ολόκληρη παράγραφο –συνήθως την παράγραφο της εισαγωγής–, στην παράγραφο μπορεί να διατυπωθεί σε μια πρόταση: τη θεματική πρόταση. Βέβαια, η παράγραφος συνιστά μια ενότητα πολύ μικρότερη από ό,τι ένα ολοκληρωμένο κείμενο. Όμως απαιτεί, όπως και το κείμενο, ένα σχέδιο, έστω και μικρό, βάσει του οποίου να συγκεντρωθούν οι λεπτομέρειες και να μπουν σε μια λογική σειρά. Συνεπώς, η σωστή γραφή μιας παραγράφου αφορά την ολόπλευρη ανάπτυξη του θέματος, αφού ένα κείμενο δεν είναι τίποτε άλλο από μια σειρά παραγράφων που δένονται μεταξύ τους και αναπτύσσουν ένα θέμα από όλες τις πλευρές.

Μια καλογραμμένη παράγραφος είναι σπουδαία και για έναν δεύτερο λόγο. Σε αυτή την εποχή της ταχύτητας και της τεχνικής, οι εφημερίδες και τα περιοδικά και γενικά όλα τα μέσα ενημέρωσης, για να κερδίσουν χρόνο, έχουν υιοθετήσει το σύστημα της “κάψουλας”, δηλαδή την περιληπτική απόδοση των εκτενών κύριων άρθρων και ανταποκρίσεων. Επομένως, μια παράγραφος που είναι γραμμένη με ακρίβεια και πληρότητα βοηθάει στη γρήγορη και αποτελεσματική μεταβίβαση των πληροφοριών.

Γενικά, η καθαρότητα των νοημάτων σε ένα κείμενο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σωστά οργανωμένη και αναπτυγμένη παράγραφο. Ο χωρισμός κάθε γραπτού κειμένου σημασιοδοτεί την ολοκλήρωση ενός νοήματος και τη μετάβαση σε κάποιο άλλο. Επομένως, ο χωρισμός σε παρα-

γράφους είναι μια μορφή στίξης που διευκολύνει τη μεταβίβαση των ιδεών και πληροφοριών».

Τρ. Σαραφίδου, *Θέματα Σύνταξης και λόγου*
της νέας ελληνικής γλώσσας, εκδ. Σταμούλης, 1998

Δ.2 Διδακτικές οδηγίες

Στην ενότητα αυτή οι μαθητές θα προσπαθήσουν να διακρίνουν τις παραγράφους σε ένα κείμενο και να εντοπίζουν τα βασικά τους μέρη. Στη συνέχεια, μέσα από τις δραστηριότητες θα ασκηθούν στην εύρεση των βασικών νοημάτων-ιδεών μιας παραγράφου και στη γραφή του πλαγιότιτλου. Αυτό καλό είναι να επιχειρηθεί να γίνει και σε άλλα μαθήματα, όπως η Ιστορία, όπου η γραφή πλαγιότιτλων είναι πολύ σημαντική διαδικασία για την κατανόηση της ιστορικής αφήγησης.

Ε. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Οι μαθητές θα ασκηθούν στη χρήση του λεξικού, όπου θα «ανιχνεύσουν» παραδείγματα ουσιαστικών που παράγονται από άλλα ουσιαστικά, από ρήματα ή επίθετα σύμφωνα με τις προτεινόμενες ασκήσεις. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει και άλλες ασκήσεις-δραστηριότητες.

ΣΤ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

Στις δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου, σκοπός είναι, ξεκινώντας τα παιδιά από τις προσωπικές τους εμπειρίες, να μιλήσουν στους συμμαθητές τους για τις δημιουργικές ασχολίες τους και να μοιραστούν τα συναισθήματά τους μαζί τους (δραστηριότητα 1). Αυτή η ανταλλαγή εμπειριών μπορεί, επιπλέον, να καταδείξει τα οφέλη από τέτοιες ασχολίες.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν σε μια ομαδική δημιουργική απασχόληση ανάγνωσης ποίησης. Θα μιλήσουν στο πλαίσιο της ομάδας τους με βάση το ποίημα και θα συζητήσουν στο σύνολο της τάξης πάνω στο ποίημα που διάλεξαν. Για την καλύτερη προετοιμασία της δραστηριότητας, συνιστάται ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους μαθητές να βρουν τα 4-5 βιβλία με ποιήματα, ώστε να είναι σύμφωνα με την ηλικία τους. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για παράδειγμα, οι ποιητικές συλλογές του Οδ. Ελύτη *Τα ρω του έρωτα* και *Ο ήλιος ο ηλιότορας* ή κάποια συλλογή δημοτικών τραγουδιών ή ό,τι άλλο ο εκπαιδευτικός κρίνει πως είναι κατάλληλο.

Στην τρίτη δραστηριότητα, οι μαθητές συζητούν στην τάξη τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν για τους ίδιους από μια επίσκεψη σε μια έκθεση που φιλοξενεί το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού. Αυτή η επίσκεψη μπορεί να γίνει και ηλεκτρονικά, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν ενδιαφέρον για τέτοιες δραστηριότητες.

Οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου ξεκινούν από μια περιγραφή ενός έργου τέχνης. Επειδή ζητείται περιγραφή, η προσοχή των μαθητών στρέφεται στα συνδεδεκά ρήματα και τα κατηγορούμενα που θα χρησιμοποιήσουν. Ταυτόχρονα στην ίδια δραστηριότητα, μπορούν να αξιολογήσουν

ποιήσουν όσα έμαθαν για τους ομοίопτωτους και ετερόπτωτους προσδιορισμούς. Μπορούν μάλιστα, αφού γράψουν τα κείμενά τους οι μαθητές, να κληθούν να εντοπίσουν τους προσδιορισμούς με ουσιαστικό που χρησιμοποίησαν και να σχολιάσουν τον ρόλο τους στην περιγραφή που έγραψαν.

Η δεύτερη δραστηριότητα αφορά σύνταξη αφηγηματικού κειμένου δύο παραγράφων. Εδώ το ενδιαφέρον των μαθητών χρειάζεται να στραφεί στα ρήματα που χρησιμοποίησαν. Ιδιαίτερη σημασία έχει να παρατηρήσουν οι μαθητές τον γραπτό τους λόγο και να προσέξουν πώς έχουν δομήσει το κείμενό τους συνολικά και κάθε παράγραφο ειδικότερα.

Η τρίτη δραστηριότητα είναι αρκετά απαιτητική. Οι μαθητές που θα ασχοληθούν με αυτήν χρειάζεται να αντικρούσουν μια άποψη και να υποστηρίξουν τη δική τους, στηριγμένοι όμως στις εμπειρίες και τα βιώματά τους.

Διαθεματική εργασία

Προσεγγίζεται διαθεματικά το παιχνίδι μέσα από την Ιστορία, την Τεχνολογία και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, για να αποδοθούν τελικά με τη Γλώσσα τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι μαθητές μετά τη μικρή έρευνά τους. Παράλληλα, η εργασία τους δίνει την ευκαιρία να δραστηριοποιηθούν δημιουργικά και διερευνητικά μέσα στο μουσείο (συμβατικό ή ηλεκτρονικό), προκειμένου να συλλέξουν τις πληροφορίες που χρειάζονται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ Ν., *Η παράγραφος*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1979.

HOLTON D., MACKRIDGE P. και ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON EIP., *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, μφρ. Β. Σπυρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1999.

ΚΛΑΙΡΗΣ Χ. και ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ. (σε συνεργασία με τους Α. Μόζερ, Αι. Μπακάκου-Ορφανού, Σ. Σκοπετέα), *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική-επικοινωνιακή. Ι. Το όνομα. Αναφορά στον κόσμο της πραγματικότητας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.

ΚΟΥΒΟΥ ΟΥΡ., «Η καλλιέργεια του αισθητικού λεξιλογίου του μαθητή: Μια συνιστώσα της διδασκαλίας του μαθήματος της καλλιτεχνικής αγωγής», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 16, 1992, σελ. 5-21.

ΜΑΡΚΑΤΑΤΟΣ Π., «Η κρίση της σχολικής γλώσσας», *Σχολείο και Ζωή*, τεύχ. 5-6, Μάιος-Ιούνιος 1995.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛ., «Η λεξιλογική επεξεργασία των αναγνωστικών κειμένων», *Γλώσσα*, τεύχ. 5, καλοκαίρι 1984.

ΜΕΛΑΣ Δ., «Ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος», *Σχολείο και Ζωή*, τεύχ. 11, Νοέμβριος 1982.

ΜΠΟΝΙΔΗΣ Κ., «Η κατανόηση εννοιών και φράσεων χρόνου από παιδιά ηλικίας 8-11 ετών», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ. 22, 1995.

ΠΑΝΗΓΥΡΗΣ ΚΡ., «Το εκφραστικό της γλώσσας στα σχολεία», *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 2, καλοκαίρι 1977.

ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΤΡ., *Θέματα σύνταξης και λόγου της νέας ελληνικής γλώσσας*, εκδ. Σταμούλης, Αθήνα 1998.

———, «Οι λεξικογραφικές πολυτυπίες της νεοελληνικής γλώσσας και η λειτουργική τους εκμετάλλευση στη διδακτική πράξη», *Γλώσσα*, τεύχ. 47, χειμώνας 1999.

ΤΖΑΡΤΖΑΝΟΣ Α., *Νεοελληνική σύνταξις (της κοινής δημοτικής)*, τόμ. Α', εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1991 (πρώτη έκδοση 1953).

ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ Δ., «Το πρόβλημα του λεξιλογίου», *Φιλολόγος*, τεύχ. 47, άνοιξη 1987.

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ Μ., *Νεοελληνική γραμματική της δημοτικής*, Ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1988.

ΤΣΕΣΜΕΛΗ Μ., «Διδακτική πρακτική στο Γυμνάσιο», *Γλώσσα*, τεύχ. 26, άνοιξη 1991.

ΤΣΟΛΑΚΗΣ ΧΡ., «Εργαστήρι της έκθεσης/έκφρασης· το εργαστήρι της παραγράφου. Παράλληλη πορεία και δημιουργία», *Φιλολόγος*, τεύχ. 41, φθινόπωρο 1985.

7η ενότητα

Ο ΚΟΣΜΟΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΘΟΝΗ-ΕΙΚΟΝΑ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Στόχοι

Στην ενότητα αυτή, η οποία προτείνεται να διδαχθεί σε 4-5 διδακτικές ώρες, θα επιδιωχθεί οι μαθητές:

- Να αντιληφθούν τη διαφορά ανάμεσα στο οριστικό και στο αόριστο άρθρο, αλλά και να εξοικειωθούν μέσα από τα κείμενα με τους ποικίλους κλιτικούς τύπους των άρθρων.
- Να κατανοήσουν μέσα από ποικιλία κειμένων τους τρόπους παραγωγής των επιθέτων.
- Να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις τους για την οργάνωση της περιγραφής στον άξονα του χώρου.
- Να ασκηθούν στην παραγωγή περιγραφικού προφορικού και γραπτού λόγου, κυρίως σε θέματα περιγραφής αντικειμένων, καταστάσεων, προσώπων κ.λπ.

Οι διδάσκοντες σε συνεργασία με τους μαθητές μπορούν να επιλέξουν και άλλα κείμενα. Τα κείμενα του Βιβλίου του Μαθητή είναι ενδεικτικά.

Β. ΟΡΙΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΑΟΡΙΣΤΟ ΑΡΘΡΟ

Β.1 Θεωρητικό μέρος

Το άρθρο, σύμφωνα με τους Κλαίρη και Μπαμπινιώτη (2004: 89), «είναι το βασικό μέσο που χρησιμοποιεί η Ελληνική για να καθορίσει την αναφορά (αόριστη – οριστική, γενικευτική – ειδικευτική). Ο ομιλητής, δηλαδή, μέσω του άρθρου δηλώνει αν αναφέρεται σε μια ολόκληρη κατηγορία (γενικευτική αναφορά) ή σε έναν ή περισσότερους εκπροσώπους της κατηγορίας (ειδικευτική αναφορά): στην περίπτωση της ειδικευτικής αναφοράς μπορεί να αναφέρεται σε συγκεκριμένο εκπρόσωπο της κατηγορίας, τον οποίο όμως δεν ενδιαφέρει να καθορίσει (αόριστη αναφορά), ή σε έναν εκπρόσωπο, τον οποίο θέλει να καθορίσει (οριστική αναφορά):

- *Παρά την εξάπλωση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, **το μολύβι** εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ευρύτερα.* (γενικευτική αναφορά)
- *Προτιμώ να γράφω με **μολύβι**.* (γενικευτική αναφορά)
- *Σου πήρα **το μολύβι** που σου άρεσε.* (ειδικευτική οριστική αναφορά)
- *Σου πήρα δώρο **ένα μολύβι**.* (ειδικευτική αόριστη αναφορά)»

Το *οριστικό* και το *αόριστο* άρθρο, όμως, μπορεί και να απουσιάζουν· όταν η απουσία άρθρου είναι «συστηματική και χρησιμοποιείται για να επιτελέσει συγκεκριμένες λειτουργίες, όπως η γενικευτική και η αόριστη αναφορά, θεωρείται από πολλούς ότι πρόκειται για ένα τρίτο είδος άρθρου» (ό.π.: 90), το οποίο ονομάζεται *μηδενικό* άρθρο (για το μηδενικό άρθρο, βλ. Θεοφανοπούλου κ.ά. 1998).

Το **οριστικό άρθρο**, σύμφωνα με τους Θεοφανοπούλου κ.ά. (1998: 16-19), «με σημασιολογικά -πραγματολογικά κριτήρια χρησιμοποιείται ως εξής:

1. Με ουσιαστικά αποκλειστικής αναφορικής σχέσης, όταν το οριστικό άρθρο χρησιμοποιείται για να δηλωθεί η μοναδικότητα ύπαρξης στοιχείων ή φαινομένων του σύμπαντος και γενικότερα της ανθρώπινης εμπειρίας:

Η σελήνη φωτίζεται από τον ήλιο.

2. Σε περιπτώσεις εξειδικευτικής αναφοράς σε συγκεκριμένο πρόσωπο ή αντικείμενο γνωστό ήδη από τον στενότερο ή ευρύτερο κόσμο της εμπειρίας του ομιλητή και του ακροατή ή από αναφορά που έχει προηγηθεί: [...]

*Άνοιξε **την τηλεόραση** [...].*

*Ο Γιάννης αγόρασε μια τηλεόραση κι ένα ραδιόφωνο, αλλά επέστρεψε **το ραδιόφωνο**, γιατί ήταν χαλασμένο [...].*

3. Με γενικευτική σημασία. Πρόκειται για περιπτώσεις αναφοράς σε όλα τα μέλη ενός συνόλου ομοειδών στοιχείων στον ενικό αλλά και στον πληθυντικό (όταν τα ονόματα είναι αριθμητά):

***Το άλογο/ Τα άλογα** είναι ωραία ζώα.*

***Η μουσική** είναι ωραία.*

***Το σώμα** δε γερνάει, αν δε γεράσει πρώτα **η καρδιά**.*

4. Σε ποσοτικές εκφράσεις: [...]

*Κοστίζει δέκα δραχμές **το κιλό**.*

***Το ένα τρίτο** των Ελλήνων καπνίζει.*

*Και **οι τρεις υπουργοί** παραιτήθηκαν.*

5. [...] για να δηλώσει έμφαση –κυρίως στον τύπο και στον προφορικό λόγο– με τη βοήθεια του επιτονισμού:

*Έχουν **ΤΟΝ** αθλητή.*

***Η** προσφορά*

6. Σε ελλειπτικές επιφωνηματικές εκφράσεις με επιτιμητικό περιεχόμενο:

***Το κτήνος!** Και του φέρθηκα τόσο καλά!*

***Ο αθεόφοβος!** Έφυγε χωρίς να πληρώσει!».*

Το *αόριστο άρθρο*, με βάση τα ίδια κριτήρια, χρησιμοποιείται:

1. Σε περιπτώσεις αόριστης και εξειδικευτικής αναφοράς:

*Καθόταν ήσυχα σε **μια γωνιά** του δωματίου.*

2. Σε περιπτώσεις αόριστης και μη εξειδικευτικής αναφοράς:

*Ζητάει **μια δεσποινίδα** που να ξέρει από υπολογιστές.*

3. Με γενικευτική σημασία, «οπότε αναφερόμαστε σε όλα ή σε καθένα από τα μέλη ενός συνόλου δηλώνοντας τι είναι κανονικό ή τυπικό για τα μέλη αυτού του συνόλου» (Θεοφανοπούλου κ.ά. 1998: 22):

Ένα λιοντάρι ποτέ δεν υποχωρεί.

4. Με εμφατική σημασία, με τον κατάλληλο επιτονισμό:

Έχω *ENAN* πονοκέφαλο...

Β.2 Διδακτικές οδηγίες

Οι μαθητές θα ασκηθούν να αναγνωρίσουν στα κείμενα τους τύπους των άρθρων, να κατανοήσουν τη διαφορά του οριστικού από το αόριστο άρθρο. Να προσεχτεί ιδιαίτερα η διαφορά ανάμεσα στο *ένας, μια, ένα* ως άρθρο και *ένας, μία, ένα* ως αριθμητικό. Καλό είναι παράλληλα να ασκούνται οι μαθητές με τα κείμενα και τις ασκήσεις του Τετραδίου Εργασιών.

Γ. ΠΑΡΑΓΩΓΑ ΕΠΙΘΕΤΑ

Γ.1 Θεωρητικό μέρος

Τα παράγωγα επίθετα σχηματίζονται με την προσθήκη στο θέμα μιας λέξης ενός παραγωγικού επιθήματος. Τα πιο συχνά από αυτά τα επιθήματα είναι τα: *-ικός, -τος, -ένιος, -ινος, -ερός, -ακός*, κ.ά. (βλ. Γραμματική Τριανταφυλλίδη, σ. 136 κ. εξ. και Σχολική Γραμματική).

«Ως βάση για την παραγωγή επιθέτων χρησιμοποιούνται στοιχεία όλων των γραμματικών κατηγοριών:

ρήματα:	<i>λυπώ</i>	>	<i>λυπηρός - λυπηρή - λυπηρό</i>
	<i>χτίζω</i>	>	<i>χτιστός - χτιστή - χτιστό</i>
	<i>αφαιρώ</i>	>	<i>αφαιρετέος - αφαιρετέα - αφαιρετέο</i>
	<i>φουντώνω</i>	>	<i>φουντωτός - φουντωτή - φουντωτό</i>
	<i>νηστεύω</i>	>	<i>νηστήσιμος - νηστήσιμη - νηστήσιμο</i>
ονόματα:	<i>πείσμα</i>	>	<i>πεισματάρης - πεισματάρια - πεισματάρικο</i>
	<i>μαλλί</i>	>	<i>μαλλιαρός - μαλλιαρή - μαλλιαρό</i>
	<i>αγκαθί</i>	>	<i>αγκαθωτός - αγκαθωτή - αγκαθωτό</i>
	<i>Κυριακή</i>	>	<i>κυριακάτικος - κυριακάτικη - κυριακάτικο</i>
	<i>Γαλλία</i>	>	<i>γαλλικός - γαλλική - γαλλικό</i>
επίθετα:	<i>μαύρος</i>	>	<i>μαυρούλης - μαυρούλα - μαυρούλικο</i>
	<i>καλός</i>	>	<i>καλούτσικος - καλούτσικη - καλούτσικο</i>
	<i>κόκκινος</i>	>	<i>κοκκινωπός - κοκκινωπή - κοκκινωπό</i>
	<i>άσπρος</i>	>	<i>ασπριδερός - ασπριδερή - ασπριδερό</i>
	<i>φτωχός</i>	>	<i>φτωχικός - φτωχική - φτωχικό</i>

επιρρήματα:	μπροστά	> μπροστινός - μπροστινή - μπροστινό
	σήμερα	> σημερινός - σημερινή - σημερινό
	πάντοτε	> παντοτινός - παντοτινή - παντοτινό
	απόψε	> αποψινός - αποψινή - αποψινό
	σιγά	> σιγανός - σιγανή - σιγανό».

Κλαίρης, Χ. και Γ. Μπαμπινιώτης (σε συνεργασία με τους Α. Μόζερ, Αι. Μπακάκου, Σ. Σκοπετέα),
Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολεειτουργική – επικοινωνιακή.
1.2. Τα Ονοματικά Στοιχεία (Αρθρα, Επίθετα, Αντωνυμίες).
Η Εξειδίκευση της Αναφοράς στον Κόσμο της Πραγματικότητας εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2004

Γ.2 Διδακτικές οδηγίες

Οι μαθητές πρώτα θα συνεργαστούν στις ασκήσεις προφορικού λόγου για να καταλάβουν σε πρώτη φάση τον τρόπο παραγωγής ορισμένων επιθέτων. Στη συνέχεια, μέσα από τα κείμενα του Βιβλίου του Μαθητή και του Τετραδίου Εργασιών, θα έλθουν σε επαφή με τρόπους παραγωγής των επιθέτων, καταγράφοντας με προσοχή σε σχετικούς πίνακες τη διαδικασία παραγωγής τους.

Δ. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

Δ.1 Θεωρητικό μέρος

Αντικείμενο της περιγραφής

«Αντικείμενο των περιγραφικών κειμένων είναι η γλωσσική αναπαράσταση (και ταυτόχρονα η ένταξη μέσα στο οργανικό τους περιβάλλον) αντικειμένων, φαινομένων ή καταστάσεων πραγμάτων, δηλαδή οντοτήτων με σχετικά σταθερή ταυτότητα και σύσταση, τις οποίες αντιλαμβανόμαστε καταρχήν μέσω της εμπειρίας, τις επεξεργαζόμαστε νοητικά και εν τέλει επιδιώκουμε (για ποικίλους λόγους, όπως η ενημέρωση ή γνωστοποίηση, η μεθοδική πληροφόρηση, η επιστημονική διερεύνηση, η πειθώ κ.ά.) να τις απεικονίσουμε για λογαριασμό του ακροατή ή του αναγνώστη μας. Η περιγραφή είναι “τέχνη” του χώρου και απαντά σε ερωτήματα του τύπου τι είναι το Χ αντικείμενο, φαινόμενο ή κατάσταση, ποια είναι τα στοιχεία που το συγκροτούν, πώς οργανώνεται στον χώρο, ποια μέθοδο ακολουθεί η οργάνωσή του.

Μορφές της περιγραφής

Μπορεί να διακρίνει κανείς δύο είδη περιγραφής, ανάλογα με τον βαθμό εμπλοκής σε αυτήν του ομιλητή/συγγραφέα (και ανεξάρτητα από την αυθεντικότητα ή την πλαστότητά της): την **αντικειμενική** και την **υποκειμενική** περιγραφή. Στην αντικειμενική περιγραφή, που προσιδιάζει σε κείμενα πληροφοριακά (λήμματα εγκυκλοπαιδειών, τεχνικά εγχειρίδια, ρεπορτάζ, δελτία καιρού κ.ά.) και επιστημονικά (περιγραφές οργάνων μέτρησης, ιστορικών τεκμηρίων, ταξινομήσεις πετρωμάτων,

ανατομικές περιγραφές οργανισμών κ.ά.), η αναπαράσταση γίνεται με τρόπο που αντιστοιχεί στα πράγματα. Ο γράφων ή ο ομιλητής αποφεύγει να αναμειχθεί προσωπικά ή να υποδηλώσει τη στάση του απέναντι σε αυτό που περιγράφεται, γεγονός που εξηγεί και την κυριαρχία του **τρίτου** ρηματικού προσώπου, του προσώπου που εξαφανίζει το υποκείμενο από το προσκήνιο του λόγου, προκειμένου να αναδειχθεί το αντικείμενο της περιγραφής. Το κείμενό του καταγράφει και αναπαράγει μια “αληθινή” (στην πραγματικότητα, μια αληθοφανή) φέτα ζωής, αποκλείοντας σχεδόν τη διατύπωση γνώμων ή την έκφραση συναισθημάτων. Ακολουθεί παράδειγμα αντικειμενικής περιγραφής (δελτίο πρόγνωσης του καιρού), όπου είναι ευδιάκριτα τα “σήματα” της αναπαραστατικότητας (χρήση τρίτου προσώπου, παθητική σύνταξη, δείξη του χώρου και του χρόνου, χρήση επιστημονικών όρων, απουσία μεταφορικής γλώσσας):

Αβαθές βαρομετρικό χαμηλό στην Κρήτη κινείται ανατολικά. Ψυχρό μέτωπο στη Ν. Ιταλία κινείται αργά προς την περιοχή μας και θα επηρεάσει αύριο τη Δυτική, Κεντρική και Βόρεια Ελλάδα. Τοπικές ομίχλες θα σημειωθούν κυρίως στα ηπειρωτικά. Υψηλές θερμοκρασίες σχεδόν σε όλη τη χώρα.

Στην **υποκειμενική περιγραφή**, που αφθονεί στη λογοτεχνία, οι λεπτομέρειες που επιλέγονται συνυπάρχουν με τα συναισθήματα που ανακαλεί στον συγγραφέα το αντικείμενο της περιγραφής και γι' αυτό είναι συχνά επίμονη η παρουσία του **πρώτου** ρηματικού προσώπου, του προσώπου που εισάγει στον λόγο τη διάσταση της γλωσσικής υποκειμενικότητας. Στο απόσπασμα που ακολουθεί από τη *Ζωή εν τάφω* του Στράτη Μυριβήλη (*Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Λυκείου*, ΟΕΔΒ, 1981), μέσα από μια ανθρωποποιητική μεταφορά, ο συγγραφέας προβάλλει πάνω στο περιγραφόμενο αντικείμενο, μια παπαρούνα, τα συναισθήματα που του ανακαλεί:

Ήταν ένα λουλούδι εκεί! Συλλογίσου. Ένα λουλούδι είχε φυτρώσει εκεί μέσα στους σαπρακισμένους γέωσακους. Και μου φανερώθηκε έτσι ξαφνικά τούτη τη νύχτα που 'ναι γιομάτη θάματα. Απόμεινα να το βλέπω σχεδόν τρομαγμένος. Τ' άγγισα με χτυποκάρδι, όπως αγγίζεις ένα βρέφος στο μάγουλο. Είναι μια παπαρούνα. Μια τόσο δα μεγάλη, καλοθρεμμένη παπαρούνα, ανοιγμένη σαν μικρή βελούδινη φούχτα. Αν μπορούσε να τη χαρεί κανένας μέσα στο φως του ήλιου, θα 'βλεπε πως είναι άλικη, μ' ένα μαύρο σταυρό στην καρδιά, με μια τούφα μαβιές βλεφαρίδες στη μέση. Είναι καλοθρεμμένο λουλούδι, γεμάτο χαρά, χρώματα και γεροσύνη. Το τσουνί του είναι ντούρο και χνουδάτο. Έχει κι ένα κόμπο που δεν άνοιξε ακόμα. Κάθεται κλεισμένος σφιχτά μέσα στην πράσινη φασκιά του και περιμένει την ώρα του. Μα δε θ' αργήσει ν' ανοίξει κι αυτός. Και θα 'ναι δυο λουλούδια τότες! Δυο λουλούδια μέσα στο περιβόλι του Θανάτου. Αιστάνουμαι συγκινημένος ξαφνικά ως τα κατάβαθα της ψυχής.

Περιττό να τονιστεί ότι τα δύο αυτά είδη περιγραφής συνιστούν τάσεις μάλλον παρά ξεχωριστές οντότητες, γι' αυτό και “αναμειγνύονται”, όταν οι επικοινωνιακές ανάγκες το απαιτούν (π.χ. σε ένα λογοτεχνικό δοκίμιο, που δεν είναι καθαρά πληροφοριακό είδος λόγου και όπου η περιγραφή μπορεί να είναι κατάστικτη από τα ίχνη του κειμένου).

Οργάνωση – Δομή των περιγραφικών κειμένων

Το συνηθέστερο οργανωτικό μοντέλο μιας ολοκληρωμένης περιγραφής είναι ο λεγόμενος *σκελετός*. Σκελετός είναι το δομικό σχήμα που περιλαμβάνει γνωστές και άγνωστες (στον αποδέκτη) πληροφορίες για μια κεντρική έννοια, την περιγραφόμενη. Οι σκελετοί δείχνουν γενικά *ποια στοιχεία βρίσκονται σε συμπαράθεση*, δε δείχνουν με ποια σειρά θα γίνουν τα πράγματα ή με ποια σειρά αναφέρθηκαν πράγματα που έγιναν. Κι αυτό, γιατί η περιγραφή είναι “στατικός”, “φωτογραφικός” τύπος απεικόνισης του πραγματικού, σε αντιδιαστολή προς την αφήγηση, που είναι “δυναμικός” τύπος. Η περιγραφή αποδίδει το “είναι”, ενώ η αφήγηση το “γίνεσθαι” της φυσικής/κοινωνικής

πραγματικότητας.

Η περιγραφή ως «τέχνη του χώρου», αναπαριστά τα πράγματα μέσα σε ένα πλαίσιο πραγματικού (φυσικού, γεωγραφικού) ή συμβολικού (κοινωνικού) χώρου. Η «κάμερα» της περιγραφής εκτελεί, συνήθως, τρεις κινήσεις: προσεγγίζει το αντικείμενο, εστιάζει πάνω στο αντικείμενο και επιλέγει λεπτομέρειές του. Οι κινήσεις αυτές αντιστοιχούν σε λογικά βήματα: την *κατηγοριοποίηση* του αντικείμενου (σε ποια λογική βάση ανήκει), την *υποκατηγοριοποίησή* του (ποια άλλα ομοειδή ανήκουν στη βάση αυτή) και την *περιγραφή καθεαυτή* (τα γνωρίσματα που διαφοροποιούν το αντικείμενο από τα ομοειδή του). Η επιλογή των λεπτομερειών και η οργάνωσή τους καθορίζονται από την *πρόθεση* του συγγραφέα/ομιλητή και την *επικοινωνιακή περίσταση*. Για παράδειγμα, η περιγραφή από μια ξεναγό σε μια ομάδα τουριστών ενός αρχαίου ναού περιλαμβάνει στοιχειώδεις λεπτομέρειες, σε σύγκριση με τις λεπτομέρειες που δίνει ο ανασκαφέας-αρχαιολόγος, όταν σε διεθνές επιστημονικό περιοδικό ανακοινώνει την ανακάλυψη του ναού και τον περιγράφει διεξοδικά. Τέλος, όταν η περιγραφή γίνεται στον πραγματικό χώρο, το σύνηθες οργανωτικό πρότυπο για τις λεπτομέρειες είναι αυτό της *χωρικής ακολουθίας* (από πάνω προς τα κάτω, από δεξιά προς αριστερά κ.ά.), και, όταν η περιγραφή γίνεται σε συμβολικό χώρο, προτιμάται το οργανωτικό πρότυπο της *λογικής ακολουθίας* (από τα απλά στα σύνθετα, από τα λιγότερο στα περισσότερα σημαντικά κ.ά.). Παραθέτουμε, στη συνέχεια, ένα δείγμα συστηματικής περιγραφής δύο αρχαίων ειδωλίων, όπου ο συγγραφέας οργανώνει χωροθετικά τις πληροφορίες, δηλώνοντας παράλληλα και τα μέρη της οργάνωσής της – από το βιβλίο των Λευτέρη Οικονόμου και Πέπης Ρηγοπούλου *Σταθμοί στην ιστορία της ελληνικής τέχνης*, Α' τόμος, ΟΕΔΒ, 1985:

*Η μινωική γλυπτική δεν είναι τόσο γνωστή, όσο οι τοιχογραφίες της ίδιας εποχής που έγιναν στην Κρήτη ή τα ειδώλια των Κυκλάδων που μελετήσαμε προηγουμένως. Τα έργα που έφτασαν ως εμάς είναι εξάλλου μικρά στο μέγεθος και λιγοστά. Αυτό ωστόσο δε μειώνει ούτε την καλλιτεχνική αξία τους ούτε τη σημασία τους για τον πολιτισμό στον οποίο ανήκουν. Ας ξεκινήσουμε από μια αντιπαραβολή των ισταμένων γυναικείων και ανδρικών μορφών. Η μεγάλη θεά των όφεων (περίπου 1600 π.Χ.) και η μικρή θεά των όφεων (περίπου 1600-1580 π.Χ.) του Αρχαιολογικού Μουσείου Ηρακλείου, είναι φτιαγμένες από χρωματιστή φαγεντιανή (ψημένο πηλό με υάλωση). Το **κάτω μέρος του κορμιού** τους μοιάζει με κόλουρο κώνο που η άνω –στενότερη– περιφέρεια συνιστά τη “δαχτυλιδένια” μέση της θεάς. Ο **κορμός**, λεπτός ως το θώρακα, διευρύνεται προς τα πάνω όπου σχηματίζεται το πλούσιο γυμνό στήθος, σημάδι γονιμότητας αλλά ίσως και πιστή απόδοση ενός ευρύτερα διαδεδομένου συρμού. Το **κεφάλι** έχει σχήμα καρδιάς ή ανεστραμμένου τριγώνου με τα πελώρια καθηλωτικά μάτια, την ίσια μύτη και το σαρκώδες στόμα, ενώ τα **χέρια** απλώνονται στον χώρο με αξιοπρόσεχτη τόλμη κρατώντας τα ιερά φίδια στον αέρα ή έχοντάς τα τυλιγμένα πάνω τους.*

Η γλώσσα των περιγραφικών κειμένων

Αν ο όρος γλώσσα της περιγραφής ή περιγραφικό ύφος έχει κάποιο νόημα, δεν μπορεί παρά να αναφέρεται σε γραμματικά χαρακτηριστικά που απαντούν σε κάθε περιγραφικό κείμενο. Τα χαρακτηριστικά αυτά συγκεντρώνονται σε μια κυρίως λειτουργική κατηγορία, τους *τροποποιητές*. Αν τα περιγραφικά κατηγορήματα αποδίδουν στα πράγματα σταθερές ή προσωρινές ιδιότητες, τότε σε περιγραφικά κείμενα θα πρέπει να αφθονούν τροποποιητές ονοματικών φράσεων (επίθετα) για τις σταθερές ιδιότητες και τροποποιητές ρηματικών φράσεων (επιρρήματα) για τις προσωρινές ιδιό-

τητες των περιγραφομένων. Άλλα γραμματικά γνωρίσματα της περιγραφής θεωρούνται τόσο η κυριαρχία του *ενεστώτα* και της *εξακολουθητικής* ρηματικής όψης (που δηλώνει την αχρονική διάρκεια), αφού η περιγραφή δεν εξαρτάται από τη διάσταση του χρόνου όπως η αφήγηση, όσο και η συχνή χρήση *βοηθητικών* ρημάτων (κυρίως του *είμαι*) και ρημάτων με στοιχειώδη σημασιολογικά χαρακτηριστικά (κυρίως του *έχω*), που κάνουν τις συνάψεις των προσδιορισμών με αυτά που περιγράφονται. Γραμματικά χαρακτηριστικά της περιγραφής μπορούμε να αναγνωρίσουμε εύκολα στην παρουσίαση (από το ανωτέρω εγχειρίδιο των Οικονόμου-Ρηγοπούλου) του χάλκινου ελικοειδούς κρατήρα του Δερβενίου, που βρίσκεται στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης:

Η επιβλητική γαλήνη που μαρτυρεί το ζεύγος της Αριάδνης και του Διονύσου, ο οποίος μοιάζει να ανακλαδίζεται ατάραχος στο μέσο της τελετής των πιστών του, ισορροπεί με την πολύ βιαιότερη κίνηση των μαινάδων που χορεύουν προς τιμήν του. Ακόμη, το κάλλος του θεού, της συζύγου του και των μαινάδων εξισορροπείται σοφά από τα προσώπια των σατύρων, όπου όμως τα ζώδη χαρακτηριστικά συνυπάρχουν με ένα είδος έκστασης.

Πάντως, το ύφος συγκεκριμένων περιγραφικών κειμένων είναι απόρροια και άλλων παραγόντων: του είδους του λόγου και του βαθμού συμβατικότητάς του (σύγκρινε τον τρόπο περιγραφής ενός ακινήτου σε συμβολαιογραφικό κείμενο με τον τρόπο που περιγράφουν το ίδιο αντικείμενο οι διεκδικητές του σε μια υπόθεση κληρονομιάς), της *περίστασης επικοινωνίας* (σύγκρινε την περιγραφή ενός φορέματος από την πωλήτρια ενός καταστήματος στην πελάτισσα που ενδιαφέρεται να το αγοράσει και την περιγραφή του ίδιου φορέματος από τον σχεδιαστή του σε εκπομπή τηλεοπτικού σταθμού για τη μόδα) ή της *πρόθεσης του συγγραφέα/ομιλητή* (σύγκρινε μια καθαρά πληροφοριακή περιγραφή –τα τεχνικά γνωρίσματα ενός αυτοκινήτου– με μια περιγραφή στην υπηρεσία της πειθούς – γιατί συμφέρει να αγοράσει κανείς ένα αυτοκίνητο με τέτοια τεχνικά χαρακτηριστικά)».

Βασιλική Μητσικοπούλου, «Περιγραφή»,

στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, www.komvos.edu.gr, 2001

Δ.2 Διδακτικές οδηγίες

Καλό είναι οι μαθητές να ανατρέξουν στο υλικό για την περιγραφή στην 3η και 4η ενότητα. Στη συνέχεια, η διδασκαλία του περιγραφικού λόγου θα ξεκινήσει από την **περιγραφή χώρου** (ναός του Δία, κείμ. 2) και θα συνεχιστεί με την προσεκτική περιγραφή της **φωτογραφίας** (άσκ. 2, σελ. 119). Έπειτα θα ακολουθήσει η περιγραφή **αντικειμένου** (κινητού τηλεφώνου – με παραγωγική πορεία από τα γενικά χαρακτηριστικά του τηλεφώνου προς τα επιμέρους). Η διδασκαλία της περιγραφής θα ολοκληρωθεί με την προσέγγιση του τρόπου περιγραφής **προσώπου ή σώματος** στην άσκηση 3 της σελ. 119 (από τα γενικά χαρακτηριστικά έως τις πιο μικρές λεπτομέρειες).

Ε. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές την ανάγκη επιλογής των κατάλληλων λέξεων στην περιγραφή και να ασκηθούν στη συλλογή λεξιλογίου από ποικίλα περιγραφικά κείμενα. Ιδιαίτερο βάρος θα δοθεί στον ρόλο του επιθέτου στον περιγραφικό λόγο (άσκ. 2, σελ. 120).

ΣΤ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

Στις δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου, θα δοθεί η ευκαιρία σε πολλούς μαθητές να περιγράψουν τα πρόσωπα της τηλεόρασης ή άλλα πρόσωπα που θα προτείνουν οι ίδιοι. Η δεύτερη δραστηριότητα αποσκοπεί στην αξιολόγηση της ικανότητας των μαθητών να δικαιολογούν μια πρότιμήσή τους με προσχεδιασμένο προφορικό λόγο.

Αντίστοιχα, στις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, οι μαθητές σε συνεργασία και με τον καθηγητή των Καλλιτεχνικών θα μάθουν να συντάσσουν ένα κείμενο περιγραφής ζωγραφικού πίνακα. Στην άσκηση 2 που ακολουθεί, οι μαθητές θα αξιολογηθούν στην ικανότητα ερμηνείας-εξήγησης ενός κοινωνικού φαινομένου μέσα από την καταγραφή των αιτιών του. Και στα δύο θέματα ο εκπαιδευτικός είναι καλό να συνεργαστεί με τους μαθητές για την οργάνωση ενός βασικού διαγράμματος, τόσο για το περιγραφικό κείμενο όσο και για το κείμενο επιχειρημάτων.

Διαθεματική εργασία

Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν μία από τις δύο δραστηριότητες ή να προτείνουν άλλη στην ίδια θεματική ενότητα. Έχει ενδιαφέρον, όμως, να προσπαθήσουν σε συνεργασία με τον καθηγητή της Πληροφορικής να φτιάξουν ένα ηλεκτρονικό λεύκωμα. Επίσης, είναι σημαντικό να εργαστούν σε ομάδες για να απομυθοποιήσουν τις πλαστές ειδήσεις πολλών Μ.Μ.Ε. σήμερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ Κ., «Συνοχή κειμένου», στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (www.komvos.edu.gr), 2000.
- ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Α. και ΓΟΥΤΣΟΣ Δ., *Κείμενο και επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- ΔΡΟΥΛΙΑΣ Γ., *Η περιγραφή*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1970.
- HOLTON D., MACKRIDGE P. και ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON Εί., *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*, μτφρ. Β. Σπυρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1999.
- ΘΕΟΦΑΝΟΠΟΥΛΟΥ Δ. κ.ά., *Θέματα Νεοελληνικής Σύνταξης. Θεωρία-ασκήσεις*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 1998.
- ΚΟΥΛΟΥΜΠΗ-ΠΑΠΑΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΥ Κ. (επιμ.), *Η τέχνη της αφήγησης*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1997.
- ΚΛΑΙΡΗΣ, Χ. και ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ. (σε συνεργασία με τους Α. Μόζερ, Αι. Μπακάκου, Σ. Σκοπετέα), *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή. 1.2. Τα Ονοματικά Στοιχεία (Άρθρα,*

Επίθετα, Αντωνυμίες). Η Εξειδίκευση της Αναφοράς στον Κόσμο της Πραγματικότητας, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η., *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, εκδ. Γρηγόρη, 2000.

ΜΗΤΣΙΚΟΠΟΥΛΟΥ Β., «Περιγραφή», στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (www.komvos.edu.gr), 2001.

ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ., *Γλωσσολογία και λογοτεχνία*, Αθήνα 1991.

ΠΟΛΙΤΗΣ Π., *Γένη του λόγου – Περιγραφή, Αφήγηση*, Ηλεκτρονικός Κόμβος Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (www.komvos.edu.gr), Θεσσαλονίκη 2001.

ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ Τ., *Θέματα Σύνταξης και Λόγου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, εκδ. Σταμούλης, Αθήνα 1998.

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ Μ., *Νεοελληνική Γραμματική της Δημοτικής*, Ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις. Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη, 1988.

ΤΣΟΛΑΚΗΣ Χ., *Από το Λόγο στη Συνείδηση του Λόγου*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1995.

ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΛΥΜΠΙΑΚΟΙ ΑΓΩΝΕΣ: Παρακολουθώ και συμμετέχω

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Οι σκοποί της 8ης ενότητας, όπως ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, είναι:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές τους τρόπους παρατακτικής σύνδεσης των προτάσεων.
- Να αντιληφθούν τη λειτουργία του ασύνδετου σχήματος στο κείμενο.
- Να αντιληφθούν τις χρήσεις της στίξης στον παρατακτικό λόγο και το ασύνδετο σχήμα.
- Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τα στοιχεία και τις τεχνικές της αφήγησης.

Για την εξυπηρέτηση των γνωστικών στόχων της ενότητας, έχουν επιλεγεί κείμενα από ποιητικές πηγές (βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, θέατρο σκιών, εγκυκλοπαίδεια, έντυπα της οργανωτικής επιτροπής Ολυμπιακών Αγώνων Αθήνα 2004) και από πολλά διαφορετικά κειμενικά είδη (λογοτεχνία, σκίτσο, άρθρο, ιστορία κ.λπ.).

Θεματικός άξονας των επιλεγμένων κειμένων είναι ο αθλητισμός και οι Ολυμπιακοί Αγώνες, η συμμετοχή σε αθλητικές εκδηλώσεις, όπως και η παρακολούθησή τους. Ο σκοπός είναι, μέσω των κειμένων και αρκετών από τις δραστηριότητες που τα συνοδεύουν, οι μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν τον προσωπικό τους προβληματισμό πάνω σε θέματα, όπως είναι η εμπορευματοποίηση του αθλητισμού και ο ανταγωνισμός των αθλητών με αθέμιτα μέσα. Επειδή όμως η ηλικία των μαθητών είναι μικρή, σκοπός δεν είναι τόσο να εξαντληθούν αυτά τα θέματα, όσο να τεθούν ως προβληματισμοί ή ανοιχτά ερωτήματα στους μαθητές.

Εκτιμούμε ότι για την ολοκλήρωση της ενότητας επαρκούν έξι (6) διδακτικές ώρες.

Β. ΠΑΡΑΤΑΚΤΙΚΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ - ΑΣΥΝΔΕΤΟ ΣΧΗΜΑ

Β.1 Θεωρητικά στοιχεία

1. Παρατακτική σύνδεση προτάσεων

Προτάσεις κύριες ή δευτερεύουσες συνδέονται μεταξύ τους παρατακτικά, όταν χρησιμοποιείται κάποιος από τους παρατακτικούς συνδέσμους. Γι' αυτόν τον λόγο η κατά παράταξη σύνδεση λέγεται και εξωτερική σύνδεση προτάσεων (Τζάρτζανος 1991: 10).

Οι παρατακτικοί σύνδεσμοι κατηγοριοποιούνται σε:

- α. συμπλεκτικούς, όπως οι: *και/κι* (ο οποίος μπορεί να δηλώνει συγχρονισμό, απλή χρονική ακολουθία πράξεων, φυσικό ή λογικό επακόλουθημα, εναντίωση, σχέση αιτιώδη, αντιθετική, διασαφητική ή συμφωνίας, παρομοίωση), *ούτε, μήτε*.

- β. αντιθετικούς, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για απλή αντιθετική σύνδεση, π.χ. *αλλά, αλλά και, όμως, ωστόσο, εν τούτοις, μολαταύτα, μάλιστα, έπειτα, μόνο που, μονάχα πως* κτλ. ή για επιδοτική σύνδεση: *όχι μόνο - αλλά και, όχι μόνο (να)... αλλά και (να).*
- γ. διαζευκτικούς ή διαχωριστικούς: *ή, είτε*
- δ. συμπερασματικούς, όπως οι: *λοιπόν, άρα (λοιπόν), έπειτα / ύστερα.*

Ο Τζάρτζανος επίσης σημειώνει πως μερικοί υποτακτικοί σύνδεσμοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως παρατακτικοί. Αυτοί είναι κυρίως οι:

- **γιατί**, π.χ. *Και θα είχαν την έγκριση να μη με πειράξουν άλλοι, όσο καλοί άνθρωποι κι αν ήταν; Γιατί βέβαια δε θα ήταν σαν την Ντοκτορέσσα.*
- **αν και**, π.χ. *Μήπως σας πειράξουν εσάς τα κάρβουνα; Αν και τώρα θα είναι χόβολη.*
- **ώστε**, π.χ. *Δε διδάσκω εγώ ούτε φιλοδοξώ να πείσω κανέναν. Ώστε, οπωσδήποτε κι αν χαρακτηρίσετε τις αρχές μου, δε με νοιάζει (ό.π.: 51).*

2. Ασύνδετο σχήμα

«Η απλή παράθεση προτάσεων, σχετικών μεταξύ τους κατά το περιεχόμενο νόημα, λέγεται σχήμα ασύνδετο. Είναι ο πρώτος και αρχικός τρόπος του συνειρμού [...] των προτάσεων της γλώσσας μας (καθώς και εν γένει των γλωσσών του κόσμου)» και είναι συνήθης στον καθημερινό λόγο, σε παραμύθια, παροιμίες αλλά και σε έντεχνα πεζογραφήματα και ποιήματα, όταν πρόκειται να εκφραστεί μια σειρά νοημάτων με απλό τρόπο ή με γοργότητα και ζωηρότητα, καθώς και όταν πρόκειται πολλά νοήματα να παρουσιαστούν ενωμένα σε ένα όλο (ό.π.: 9).
Π.χ.:

*ακόμα δεν τον είδαμε, Γιάννη τον φωνάξαμε
το χιόνι τώρα έπαψε, ο ουρανός άνοιξε, ο καιρός μαλάκωσε».*

Αχιλλέας Τζάρτζανος, *Νεοελληνική Σύνταξις (της Κοινής Δημοτικής)*, τόμος Β', εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1991 (α' έκδοση 1953)

Στίξη: Στον γραπτό λόγο οι προτάσεις που συνδέονται με ασύνδετο σχήμα συνήθως ενώνονται μεταξύ τους με κόμμα, ενώ οι προτάσεις που συνδέονται παρατακτικά άλλοτε ενώνονται με κόμμα και άλλοτε όχι, ανάλογα με τον σύνδεσμο με τον οποίο εισάγονται. Έτσι, για παράδειγμα, σχεδόν ποτέ δε χρησιμοποιείται κόμμα πριν από το *και*. Επίσης σχεδόν ποτέ δε βάζουμε κόμμα πριν από τους διαζευκτικούς συνδέσμους *ή* και *είτε*. Αντίθετα, χρησιμοποιείται κόμμα πριν από τους επιδοτικούς συνδέσμους (*όχι μόνο... αλλά και*).

B.2 Διδακτικές οδηγίες

Περίοδος λόγου – Κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις

Παρόλο που δεν προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα η διδασκαλία των φαινομένων αυτών στο συγκεκριμένο σημείο, κρίναμε ότι η γνώση τους από τους μαθητές αποτελεί προϋπόθεση για τη διδασκαλία της παρατακτικής σύνδεσης κυρίως, αλλά και του ασύνδετου σχήματος. Προσπαθήσαμε στο Βιβλίο του Μαθητή να ορίσουμε την περίοδο με τον πιο απλό τρόπο που γινόταν. Η

πρόταση έχει οριστεί ήδη από την 1η ενότητα του βιβλίου και οι μαθητές έχουν αποκτήσει μια στοιχειώδη εξοικείωση με αυτή. Για τον ορισμό της κύριας και της δευτερεύουσας πρότασης στηριχτήκαμε περισσότερο στην αντίθεση μεταξύ ανεξάρτητης – εξαρτημένης πρότασης, επειδή θεωρήσαμε ότι μπορεί να κατανοηθεί εύκολα. Ταυτόχρονα, αποφύγαμε τον ορισμό της κύριας πρότασης ως πρότασης που «μπορεί να σταθεί μόνη της στον λόγο», εφόσον υπάρχουν αρκετές κύριες προτάσεις που συμπληρώνονται από κάποια δευτερεύουσα ονομαστική πρόταση και μόνες τους δε δίνουν νόημα στον λόγο (π.χ. «Θέλω να πάω στο θέατρο»).

Επίσης, μαζί με τον διαχωρισμό των προτάσεων σε κύριες και δευτερεύουσες τίθεται και το θέμα των συνδέσμων, της λειτουργίας και της χρήσης τους στον λόγο, γνώση που θεωρούμε επίσης απαραίτητη για τη διδασκαλία της παρατακτικής σύνδεσης προτάσεων αλλά και του ασύνδετου σχήματος.

Παρατακτική σύνδεση προτάσεων

Αρχικά συζητούνται θέματα που αφορούν την παρατακτική σύνδεση προτάσεων. Εντοπίζουμε στα κείμενα συνδέσμους που χρησιμοποιούνται στη σύνδεση προτάσεων και παρατηρούμε τα σημεία στίξης στην παρατακτική σύνδεση. Οι παρατηρήσεις στα σημεία στίξης μάς δίνουν την ευκαιρία να περάσουμε από την παρατακτική σύνδεση προτάσεων στην (παρατακτική) σύνδεση περιόδων. Εφόσον αρκετοί από τους συνδέσμους που συνδέουν τις προτάσεις παρατακτικά χρησιμοποιούνται και για τη σύνδεση περιόδων ως δείκτες κειμενικής συνοχής, κρίναμε ότι θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αναφερθούμε και σε τέτοιες περιπτώσεις.

Ασύνδετο σχήμα

Εξετάζουμε το ασύνδετο σχήμα σε επίπεδο λέξης ή φράσης αλλά και σε επίπεδο πρότασης, με σκοπό να κατανοήσουν οι μαθητές πώς λειτουργεί το ασύνδετο σχήμα στον λόγο και τι είδους επιλογές μάς προσφέρει. Παράλληλα, παρατηρούμε τα σημεία στίξης που χρησιμοποιούνται στα κείμενα στα σημεία όπου υπάρχει ασύνδετο σχήμα.

Γ. ΑΦΗΓΗΣΗ

Γ.1 Θεωρητικά στοιχεία

Δύο ακόμα θέματα που θίγονται από την αφηγηματολογία και θεωρούμε ότι είναι και διδακτικά αξιοποιήσιμα είναι:

- α. η οπτική γωνία της αφήγησης – ο αφηγητής και
- β. η χρονική σειρά που επιλέγει ο αφηγητής να παρουσιάσει τα γεγονότα.

Η οπτική γωνία της αφήγησης, η θέση και η στάση που παίρνει ο αφηγητής απέναντι στα γεγονότα που αφηγείται αποτελεί σημαντικό στοιχείο της αφήγησης. Έτσι, αν συμμετέχει ο αφηγητής στην ιστορία που αφηγείται, έχουμε πρωτοπρόσωπη αφήγηση, αν όχι, έχουμε τριτοπρόσωπη. Επίσης, αν ο αφηγητής παρουσιάζει τα γεγονότα με ουδέτερο τρόπο, έχουμε αντικειμενική στάση του αφηγητή, ενώ, όταν εκφράζει, παράλληλα με τα γεγονότα της αφήγησης, προσωπικές σκέψεις, συναισθήματα, σχόλια και κρίσεις, έχουμε υποκειμενική στάση.

Σε ό,τι αφορά τη χρονολογική σειρά με την οποία επιλέγει ο αφηγητής να εξιστορήσει τα γεγονότα, υπάρχουν οι εξής περιπτώσεις:

- I. Να επιλέξει ο αφηγητής την ευθύγραμμη χρονολογική παράθεση των γεγονότων (παρουσιάζει τα γεγονότα με τη σειρά που συνέβησαν).
- II. Να επιλέξει το σχήμα *in medias res*, να αρχίσει δηλαδή την αφήγηση από τη μέση της υπόθεσης και, ώσπου να ολοκληρώσει την αφήγηση, να βρει την ευκαιρία να παρουσιάσει και τα αρχικά γεγονότα που παρέλειψε.
- III. Να ενσωματώσει μια σύντομη δευτερεύουσα ιστορία στο πλαίσιο της κύριας, της βασικής.
- IV. Να παραθέσει παράλληλα την εξέλιξη δύο διαφορετικών ιστοριών.

Με τις επιλογές του αφηγητή που αφορούν τη χρονική σειρά, με την οποία αφηγείται τα γεγονότα, σχετίζονται αναδρομικές και προοικονομικές αφηγήσεις που συχνά συγχέονται από τους μαθητές και παρουσιάζει διδακτικό ενδιαφέρον η διάκρισή τους. (Ματσαγγούρας 2003: 364)

Παράλληλα, ένα ακόμα θέμα που αξίζει να αναφέρουμε είναι ότι, στο πλαίσιο της αφήγησης, χρησιμοποιούνται κι άλλοι εκφραστικοί τρόποι, όπως είναι ο διάλογος ή ο εσωτερικός μονόλογος των ηρώων, για να εκφραστούν οι εσωτερικές αντιδράσεις των ηρώων, οι σκέψεις τους ή η επικοινωνία μεταξύ τους. Ακόμα και η περιγραφή μπορεί να χρησιμοποιηθεί, αφού είναι αναγκαία για την παρουσίαση του τόπου και των προσώπων που παίρνουν μέρος στην αφήγηση (ό.π.: 363). Και από τη διαπίστωση αυτή μπορεί να προκύψει μια πρόταση μάλλον που παρουσιάζει διδακτικό ενδιαφέρον: μέσα σε μια αφήγηση οι μαθητές να μπορούν να ξεχωρίζουν τα περιγραφικά μέρη.

Η γλώσσα της αφήγησης

«Οι δείκτες υποτακτικής ή παρατακτικής χρονικής σύνδεσης είναι το βασικό γραμματικό γνώρισμα του αφηγηματικού ύφους. Φυσικά, αυτό απορρέει από τις σημασιολογικές σχέσεις που συνδέουν τα συμβάντα μιας αφήγησης: τις σχέσεις αιτιότητας και τις σχέσεις χρονικής συνάφειας. Η αιτιότητα εκφράζεται με συνδέσμους ή συνδέτες όπως *επειδή, αφού, καθώς, ενώ, έτσι* κ.λπ. Η χρονική συνάφεια εκφράζεται με χρονικά όπως *ύστερα, μετά, πριν, εν τω μεταξύ, στη διάρκεια* κ.λπ. Ρηματική σκευή της αφήγησης είναι κανονικά ο *αόριστος*, αφού αυτός είναι ο χρόνος της ιστορίας, άρα και της διήγησης συμβάντων, και η *συνοπτική* ρηματική όψη, που προσφέρεται για την απόδοση ακολουθιών από συμβάντα και την επιτάχυνση του αφηγηματικού χρόνου. Ωστόσο, δε λείπει από την αφήγηση και ο *παρατατικός* και η *εξακολουθητική* ρηματική όψη, όταν η ταχύτητα της αφήγησης είναι μικρή και μεγαλύτερη η διάρκεια των συμβάντων. Τέλος, ανάλογα με το στάδιο της αφήγησης κυριαρχούν ρήματα που δηλώνουν κίνηση, αλλαγή, επαφή, απομάκρυνση, αίτηση, παροχή και τα παρόμοια (*«περιπέτεια»/λύση*) ή αντίληψη, κρίση, βούληση, συναισθήματα και τα παρόμοια (*προσανατολισμός/αξιολόγηση*), γιατί στην πρώτη περίπτωση αποδίδονται οι ενέργειες των «ηρώων», ενώ στη δεύτερη τα σχόλια του αφηγητή για τη συμπεριφορά των «ηρώων». Παραθέτουμε απόσπασμα από τη *Φόνισσα* του Α. Παπαδιαμάντη (*Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ Λυκείου*, ΟΕΔΒ, 1983), υπογραμμίζοντας παράλληλα τους γλωσσικούς δείκτες της αφήγησης:

...μετ' ολίγα λεπτά εσηκώθη, επήρε το καλάθι της κι έτρεξε τον κατήφορον. Τώρα πλέον επήγαινε αποφασιστικός εις τον Αϊ-Σώστην, εις το Ερημητήριο. Καιρός ήτο, αν εγλύτωνα, να εξαγορευθή τα κρίματά της εις τον γέροντα, τον ασκητήν. Εις ολίγα λεπτά της ώρας κατήλθε την ακτήν κι έφθασεν εις τα χαλίκια του αιγιαλού, εις την άμμον. Αντίκρουσε τον αλίκυτον βράχον, επάνω εις τον οποίον εφάινετο ο παλαιός ναϊσκος του Αγίου Σώζοντος. Ο λαιμός της άμμου, ο

ενώνων τον μικρόν βράχον με την στερεάν, μόλις ανείχεν ένα δάκτυλον υπεράνω του κύματος. **Τώρα** ήρχιζε να γίνεται πλημμύρα. Η Φραγκογιαννού **εστάθη** κι **εδίστασε** [...] Αλλά **την ιδίαν στιγμήν ήκουσε θόρυβον** όχι μικρόν επί του κρημού...

Όπως και στην περιγραφή, είναι αδύνατο να μελετήσει κανείς όλες τις παραμέτρους του αφηγηματικού ύφους, αν δε συνυπολογίσει τα συμφραζόμενα του αφηγηματικού κειμένου. Το ρομαντικό μυθιστόρημα, η επιστημονική φαντασία, η βιογραφία και η ανεκδοτολογία είναι είδη αφηγηματικού λόγου με τα συμβατικά υφολογικά χαρακτηριστικά του το καθένα. Η εμπειρία του αφηγητή, το μέγεθος του ακροατηρίου και η φύση της αφήγησης (προφορική/γραπτή) είναι κι αυτοί παράγοντες που διαμορφώνουν το ύφος. Τέλος, η πρόθεση του αφηγητή (να εκμυστηρευτεί, να πληροφορήσει αντικειμενικά, να αναλύσει, να πείσει κ.λπ.) καθορίζει αποφασιστικά το ιδιαίτερο ύφος μιας αφήγησης».

Περικλής Πολίτης, «Αφήγηση»,
στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, (www.komvos.edu.gr), 2000

Γ.2 Διδακτικές οδηγίες

Στην υποενότητα αυτή, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επανέλθουν στη μελέτη του αφηγηματικού κειμένου, την οποία άρχισαν στην 3η ενότητα του βιβλίου και συνέχισαν στην 5η. Στην 8η ενότητα, τώρα, θίγονται ουσιαστικά τρία θέματα της αφηγηματολογίας και τίθενται οι σχετικοί στόχοι για τη διδασκαλία:

- α. Να μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίζουν τον αφηγητή και την οπτική γωνία της αφήγησης.
- β. Να κατανοούν τη χρονολογική σειρά των γεγονότων και να διακρίνουν τις αναδρομικές και προοικονομικές αφηγήσεις.
- γ. Να διακρίνουν τους εκφραστικούς τρόπους που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της αφήγησης (διάλογος, εσωτερικός μονόλογος, περιγραφή κτλ.).

Για τους σκοπούς αυτούς στη συγκεκριμένη υποενότητα, αξιοποιούνται αρχικά δύο κείμενα, το 6 και το 7, στα οποία γίνονται ορισμένες παρατηρήσεις πάνω στην αφήγηση. Αξίζει, όμως, να αξιοποιηθούν και οι αφηγήσεις που θα γράψουν οι ίδιοι οι μαθητές με θέμα την Καλλιπάτειρα στους Ολυμπιακούς Αγώνες ή όποιο άλλο θέμα τους αναθέσει ο καθηγητής. Τα κείμενα των μαθητών μπορούν να δώσουν ευκαιρίες για πολύ σημαντικές παρατηρήσεις πάνω στον αφηγηματικό λόγο.

Δ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

Ακούω και μιλώ

Είναι φανερό ότι υπάρχει στις δραστηριότητες αυτές μια πορεία από τη συζήτηση πάνω σε ένα απλό θέμα στη διαπραγμάτευση σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων που αφορούν τον αθλητισμό. Ξεκινούν έτσι οι δραστηριότητες από τη βιωματική προσέγγιση θεμάτων, πάνω στα οποία οι μαθητές διαθέτουν εμπειρίες, και καταλήγουν σταδιακά στην ανάπτυξη κοινωνικού προβληματισμού στην τάξη. Με αφορμή πάντα ένα κείμενο ή κάποιο σκίτσο, μπορεί να γίνει μια γόνιμη συζήτηση που θα προωθήσει τη σκέψη και τον προσωπικό προβληματισμό κάθε μαθητή.

Διαβάζω και γράφω

Η πρώτη δραστηριότητα στόχο έχει να ασκήσει τους μαθητές στη μεταγραφή από έναν άλλο κώδικα στον γλωσσικό. Παράλληλα, τα διαγράμματα δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν «πίτες» και «στήλες» από τον κώδικα των Μαθηματικών, που όμως συχνά συναντούν στις εφημερίδες και τα περιοδικά.

Η δεύτερη δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να γράψουν μια αφήγηση, θέτοντάς τους ταυτόχρονα ως κριτήρια αξιολόγησης όσα διδάχτηκαν στην ενότητα σχετικά με την παρατακτική σύνδεση και τον αφηγηματικό λόγο. Πρόκειται για μια δραστηριότητα μέτριας δυσκολίας, προσιτή στην πλειοψηφία των μαθητών που ανακεφαλαιώνει παράλληλα και την ενότητα που ολοκληρώνεται.

Διαθεματική εργασία

Δίνονται θέματα για δύο διαθεματικές εργασίες. Η πρώτη είναι απλούστερη και ζητά από τους μαθητές μια ιστορική κυρίως προσέγγιση των αθλημάτων στους Ολυμπιακούς Αγώνες. Η δεύτερη είναι πιο σύνθετη, σχετίζεται με τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε σχετικά με την εμπορευματοποίηση του αθλητισμού και ζητά σύνταξη ερωτηματολογίου, επεξεργασία του, διαμόρφωση σχετικών στατιστικών διαγραμμάτων και σχολιασμό τους. Εμπλέκει αρκετά μαθήματα και ασκεί τους μαθητές σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός μπορεί, βέβαια, να επιλέξει ανάλογα με την τάξη του και τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του ποια εργασία θα αναθέσει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η., *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, Αθήνα 2003.

ΠΟΛΙΤΗΣ Π., «Αφήγηση», στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, (www.komvos.edu.gr), 2000.

ΤΖΑΡΤΖΑΝΟΣ Αχ., *Νεοελληνική Σύνταξις (της Κοινής Δημοτικής)*, τόμ. Β', εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1991 (α' έκδοση 1953).

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Στόχοι

Στην ενότητα αυτή, η οποία προτείνεται να διδαχτεί σε 4-5 διδακτικές ώρες, θα επιδιωχθεί οι μαθητές:

- Να αντιληφθούν τη συνδυαστικότητα των γλωσσικών στοιχείων στον οριζόντιο (συνταγματικό) άξονα.
- Να παρατηρήσουν τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ γλωσσικών στοιχείων στον κάθετο (παραδειγματικό) άξονα, με την αντικατάσταση λεκτικών μονάδων, που προϋποθέτει την έννοια της επιλογής.
- Να συνειδητοποιήσουν την ευελιξία της ελληνικής γλώσσας και τη δυνατότητα μετακίνησης γλωσσικών στοιχείων μέσα σε μια περίοδο λόγου.
- Να ασκηθούν στην επιλογή και κατανόηση ειδικού και γενικού λεξιλογίου από ποικίλα κείμενα.
- Να επιχειρήσουν τον μετασχηματισμό ενός απλού κειμένου σε διαφορετικό είδος λόγου, αλλάζοντας τις παραμέτρους της επικοινωνίας.

Β. ΣΥΝΤΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

Β1. Θεωρητικό μέρος

«Κάθε γλωσσικό στοιχείο λειτουργεί μέσα σε ένα σύστημα. Η λειτουργία του εκδηλώνεται από το σύνολο των σχέσεων του στοιχείου αυτού με τα άλλα στοιχεία του συστήματος. Πρόκειται για σχέσεις ομοιότητας και αντίθεσης που αναπτύσσονται πάνω σε δύο διαφορετικούς άξονες, τον παραδειγματικό και το συνταγματικό, και ονομάζονται αντίστοιχα *παραδειγματικές* και *συνταγματικές* σχέσεις.

Συνταγματικές είναι οι σχέσεις ενός γλωσσικού στοιχείου με άλλα στοιχεία που προηγούνται ή ακολουθούν μέσα στην ίδια συντακτική ενότητα, λέξη, φράση, πρόταση. Οι σχέσεις αυτές ονομάζονται και σχέσεις *εν παρουσία* (in presentia) ακριβώς, επειδή τα συσχετιζόμενα στοιχεία συνυπάρχουν, συμπαραουσιάζονται στην ίδια ενότητα. Ας δούμε, π.χ., τον παρακάτω γλωσσικό τύπο.

(1) *Το παιδί θα φύγει.*

Το στοιχείο “το” έχει κάποια συγκεκριμένη σχέση με το στοιχείο “παιδί”. Το δεύτερο στοιχείο δημιουργεί ένα από τα κατάλληλα περιβάλλοντα για την εμφάνιση του άρθρου “το”, που πρέπει να προηγείται του ουσιαστικού με το οποίο συνδυάζεται. Αν η δεύτερη λέξη ήταν “παιδιά”, τότε θα

έπρεπε να επιλέγαμε το άρθρο “τα”. Η σχέση αυτή, που δείχνει την αλληλεξάρτηση του πρώτου με το δεύτερο στοιχείο στο παράδειγμά μας, είναι σχέση συνταγματική. Παρόμοιες παρατηρήσεις μπορούμε να κάνουμε και για τα στοιχεία “θα” και “φύγει”. Σημειώνουμε όμως ότι, παρά το γεγονός ότι τα στοιχεία “παιδί” και “θα” βρίσκονται δίπλα το ένα στο άλλο, δε συνάπτουν καμιά συνταγματική σχέση. Τα στοιχεία “παιδί” και “θα” δεν αποτελούν μια συνταγματική ενότητα. Αν προχωρήσουμε την ανάλυσή μας, θα δούμε ότι η σύνθετη ενότητα “το παιδί”, που σχηματίζεται από τα πρώτα δύο στοιχεία, έχει συνταγματική σχέση με τη σύνθετη ενότητα που αποτελείται από τα δύο τελευταία στοιχεία “θα φύγει”. Οι δύο αυτές ενότητες συμπληρώνουν η μία την άλλη και μαζί αποτελούν μια πλήρη πρόταση. Η αλληλεξάρτησή τους φαίνεται και από το γεγονός ότι η κατάληξη του τρίτου ενικού προσώπου στο ρήμα απαιτείται από το τρίτο ενικό πρόσωπο που χαρακτηρίζει την πρώτη ενότητα “το παιδί”».

Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton, *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*, εκδ. Νεφέλη, 1992

«Δεν πρέπει όμως να δημιουργηθεί η εντύπωση ότι οι συνταγματικές σχέσεις συμπίπτουν με τις συντακτικές. Οι συντακτικές σχέσεις είναι μόνο μια μορφή συνταγματικών σχέσεων. Συνταγματικές είναι οι σχέσεις των φωνημάτων, που απαρτίζουν τη φωνολογική λέξη. Πρβ. /élise/ (έλυσε), που διαφέρει από τη δυνατή διαδοχή /s' élie/ (σ' έλυε) ή τον μη απαντώντα –μονολότι επιτρεπόμενο– φωνολογικό συνδυασμό /ésile/ ή και τον μη επιτρεπόμενο φωνολογικό συνδυασμό /ésiel/. Ακόμη συνταγματικές είναι οι σχέσεις μεταξύ των μορφημάτων που συνθέτουν τη λέξη, π.χ. *é-li-se* μπορεί να αναλυθεί σε λεξικό μόρφημα (*li-*), τέλειο ποιόν ενέργειας (-s-), παρελθόντα χρόνο (-e-), *é-* μορφοφωνηματικό στοιχείο, φορέα του τόνου στην γ συλλαβή κ.ο.κ. Επομένως, μιλώντας για συνταγματικές σχέσεις νοούμε μια ποικιλία σχέσεων με κοινό χαρακτηριστικό τη συνεμφάνιση των σχετικών στοιχείων και τη συνδυαστικότητα τους.

Όπως ελέχθη, στη συνταγματική διάσταση της γλώσσας βασικός παράγοντας είναι η συνδυαστικότητα των στοιχείων. Η *συν-εμφάνιση* (co-occurrence) των στοιχείων ενδιαφέρει στη συνταγματική θεώρηση της γλώσσας. Ομοίως έμφαση δίνεται, κατ' ανάγκη, στους παράγοντες της *κατανομής* (distribution) και του *περιβάλλοντος* (environment). Τι προηγείται και τι ακολουθεί σε κάθε στοιχείο και γενικότερα τι μπορεί να προηγείται και να ακολουθεί, η κατανομή των δυνατών περιβαλλόντων ενός στοιχείου βαρύνει στην εξέταση των συνταγματικών σχέσεων. Επίσης σημαντική είναι και η επισήμανση των απαγορευτικών παραγόντων, των *περιορισμών* (restrictions ή constraints) που δεν επιτρέπουν ορισμένες δομές/περιβάλλοντα. Έτσι λ.χ. στο παράδειγμα που πήραμε πιο πάνω (*Ο μαθητής έλυσε το πρόβλημα*) δεν επιτρέπονται στην ελληνική χρήσις όπως:

- *Ο μαθητής έλυσε το πρόβλημα.*
- *Οι μαθητής έλυσε το πρόβλημα.*

που, παραβιάζοντας τους *επιλογικούς περιορισμούς* που ισχύουν στις σχέσεις συμφωνίας ορισμένων όρων (υποκειμένου – ρήματος, προσδιορίζοντος – προσδιοριζόμενου), δημιουργούν *αντιγραμματικές* (ungrammatical) προτάσεις, όπως αυτές που σημειώνουμε. Αντιγραμματικές ή, ακριβέστερα, μη σημασιολογικά αποδεκτές (unacceptable) προτάσεις δημιουργούνται, εξάλλου, από την παραβίαση επιλογικών περιορισμών, που καθορίζονται από τα λεξικά χαρακτηριστικά (lexical features) των λεξιλογικών στοιχείων. Έτσι, λ.χ., το ρήμα *λύνω* συντάσσεται με έμφυχο υποκείμενο. Η παραβίαση του επιλογικού αυτού περιορισμού θα παραγάγει πρόταση μη σημασιολογικά αποδεκτή, πρόταση χωρίς νόημα (sense):

- *Το πρόβλημα έλυσε το μαθητή.*

Γενικά, οι συνταγματικές σχέσεις είναι ένα πολύπλευρο και πολύπλοκο σύστημα σχέσεων που καθορίζει την τελική εμφάνιση της πρότασης στην ομιλία. Τα στοιχεία που συνιστούν τις συνταγματικές σχέσεις είναι μια σειρά ετεροτήτων (contrasts), δηλ. στοιχεία που το καθένα τους είναι διαφορετικό από όλα τα άλλα που προηγούνται ή ακολουθούν. Στη συνταγματική διάσταση της γλώσσας το σύνολο των στοιχείων που συν-τάσσονται και αντι-τάσσονται στην πρόταση αποτελούν ένα σύνολο ετεροτήτων, που από τον Firth αποκλήθηκαν επίσης *δομές* (structures), ως συνδυασμοί στοιχείων, και “collocations”, δηλ. “παραθέσεις” όρων».

Γώργος Μπαμπινιώτης, *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*, 1982

B.2 Διδακτικές οδηγίες

Η διδασκαλία θα επικεντρωθεί, μέσα από τις προφορικές και γραπτές ασκήσεις, στους κανόνες που καθορίζουν τη συνδυαστικότητα των λέξεων σε φράσεις αλλά και στην κατανόηση της ευελιξίας της ελληνικής γλώσσας. Ιδιαίτερα, θα τονιστεί η σημασία της μετακίνησης λέξεων ή λεκτικών συνόλων σε μια πρόταση για την επικοινωνία του ομιλητή ή συγγραφέα με τους άλλους. Επίσης, μέσα από τις εργασίες της υποενότητας θα διαπιστωθεί ότι η οριζόντια μετακίνηση λέξεων σε μια πρόταση έχει όρια και δε γίνεται αυθαίρετα.

Γ. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ

Γ.1 Θεωρητικό μέρος

«Ένα γλωσσικό στοιχείο αναπτύσσει, όμως, σχέσεις και με άλλα στοιχεία που δεν εμφανίζονται στην ίδια συνταγματική ενότητα αλλά υπάρχουν και λειτουργούν μέσα στο γλωσσικό σύστημα. Οι σχέσεις αυτές, αντίθετα με τις προηγούμενες, είναι σχέσεις *εν απουσία* (in absentia) και ονομάζονται *παραδειγματικές*. Π.χ. ο τύπος “παιδί” στο παράδειγμά μας έχει χρησιμοποιηθεί αντί για τους τύπους “αγόρι”, “κορίτσι” κ.λπ., καθένας από τους οποίους θα μπορούσε να αντικαταστήσει το “παιδί” στην ίδια θέση μέσα στην πρόταση χωρίς να επηρεαστεί καθόλου η υπόλοιπη δομή της πρότασης. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι τα “παιδί”, “αγόρι”, “κορίτσι”, σύννεφο», “στράτευμα” κ.λπ. βρίσκονται σε παραδειγματική σχέση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, μάλιστα, έχουμε παραδειγματική σχέση αντικατάστασης ή υποκατάστασης, δηλαδή κάποιο από αυτά τα στοιχεία μπορεί να υποκαταστήσει καθένα από τα υπόλοιπα, χωρίς να γίνει καμιά παραπέρα αλλαγή στην πρόταση.

Υπάρχουν, όμως, και άλλες παραδειγματικές σχέσεις, όπου τα γλωσσικά στοιχεία δεν μπορούν να αντικαταστήσουν το ένα το άλλο χωρίς αυτό να προκαλέσει αλλαγές μέσα στην ευρύτερη δομή. Π.χ. το στοιχείο “παιδί” έχει παραδειγματική σχέση με το στοιχείο “παιδιά”. Μοιράζονται την ίδια ρίζα και αποτελούν μέλη του ίδιου μορφολογικού παραδείγματος. Αν όμως αντικαταστήσουμε τον τύπο “τα παιδιά” με τον τύπο “το παιδί” στο παράδειγμά μας, θα πρέπει να αλλάξουμε ανάλογα και την κατάληξη του ρήματος σε πληθυντικό αριθμό: “τα παιδιά θα φύγουν”. Και οι δυο περιπτώσεις χαρακτηρίζονται παραδειγματικές ακριβώς, επειδή η σχέση ισχύει ανάμεσα σε ένα στοιχείο που εμφανίζεται μέσα σε μια δομή και σε άλλα στοιχεία που δεν εμφανίζονται, αλλά με τα οποία το στοιχείο αυτό βρίσκεται σε συστηματική σχέση».

Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton, *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*, εκδ. Νεφέλη, 1992

«Στις παραδειγματικές σχέσεις δεν είναι η συνδυαστικότητα, αλλά η *υποκαταστασιμότητα* των γλωσσικών στοιχείων που βαρύνει. Κάθε στοιχείο θεωρείται ότι μπορεί από κοινού με ένα σύνολο άλλων στοιχείων να καταλαμβάνει ορισμένη θέση· αλλιώς να επιτελεί ορισμένη λειτουργία. Το σύνολο των στοιχείων που μπορούν να εμφανίζονται το ένα αντί του άλλου στην ίδια θέση, δηλ. να επιτελούν συναφή λειτουργία ή να συνδέονται κατά έναν οποιοδήποτε τρόπο, συνιστούν ό,τι ονομάζουμε (γλωσσικό) παράδειγμα. Έτσι, μιλάμε για το (μορφολογικό) παράδειγμα του ονόματος ή το παράδειγμα του ρήματος, νώντας αντιστοίχως το σύνολο των ονοματικών ή ρηματικών τύπων που συνδέονται μεταξύ τους με ορισμένη σχέση – ομοιότητα (κοινό θέμα, κοινή κατηγοριακή λειτουργία κ.λπ.), τύπων που διαφοροποιούνται σε άλλα σημεία (διαφορετικά ληκτικά μορφήματα, διαφορετική μορφοσυντακτική λειτουργία κ.λπ.). Τέτοιο είναι λ.χ. το “παράδειγμα” του ονόματος *λόγος* (λόγος):

<i>λόγ</i>	<i>os</i>	λόγος
<i>λόγ</i>	<i>u</i>	λόγου
<i>λόγ</i>	<i>o</i>	λόγο
<i>λόγ</i>	<i>i</i>	λόγοι
<i>λόγ</i>	<i>on</i>	λόγων
<i>λόγ</i>	<i>us</i>	λόγους

Ή το “παράδειγμα” του ρήματος *τρέχω* (*τρέχω*):

<i>τρέχ</i>	<i>o</i>	τρέχω
<i>τρέχ</i>	<i>is</i>	τρέχεις
<i>τρέχ</i>	<i>i</i>	τρέχει
<i>τρέχ</i>	<i>ume</i>	τρέχουμε
<i>τρέχ</i>	<i>ete</i>	τρέχετε
<i>τρέχ</i>	<i>un(e)</i>	τρέχουν(ε)

Τα μέλη των παραδειγμάτων που πήραμε έχουν κοινό το ονοματικό/ρηματικό θέμα (*λόγ-*, *τρέχ-*) και διαφέρουν σε μια σειρά αντιθέσεων (oppositions), όπως είναι ο όρος που χρησιμοποιούμε για τις διαφορές παραδειγματικού επιπέδου. Κάθε μέλος του παραδείγματος εν αναφορά προς τα άλλα βρίσκεται σε σχέση *συμπληρωματικής κατανομής* (complementary distribution): το ένα δεν μπορεί να πάρει τη θέση (λειτουργία) του άλλου· δεν αλληλοϋποκαθίστώνται μέσα στο παράδειγμα, ενώ –με σύγχρονη μεταβολή, *συμμεταβολή* (commutation) ορισμένων άλλων όρων– υποκαθιστούν το ένα το άλλο μέσα στην πρόταση. Είναι, όπως λέγεται, *αντι-μεταβλητά* (permutable) μέσα στην πρόταση.

Περισσότερο κι από τις συνταγματικές σχέσεις οι παραδειγματικές χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλία μορφών. Κάθε όρος της πρότασης, κάθε λεξιλογικό στοιχείο συνδέεται με πολλά άλλα μέλη του γλωσσικού συστήματος, τα οποία και προσδιορίζουν τη γνώση μας για το συγκεκριμένο στοιχείο και, από κοινού με τις συνταγματικές σχέσεις του στην πρόταση, τη συνολική αξία του στοιχείου. Γενικά, μπορούμε να μιλήσουμε για *άμεσες* και *έμμεσες* παραδειγματικές σχέσεις. Άμεσες, θα χαρακτηρίζαμε, τις σχέσεις των στοιχείων που ανήκουν στο ίδιο *κατηγοριακό* παράδειγμα (παράδειγμα ρήματος, παράδειγμα ονόματος κτλ.), στοιχείων που είναι, όπως είπαμε, *αντι-μεταβλητά* στην πρόταση και που κατεξοχήν χαρακτηρίζονται από σχέση υποκαταστασιμότητας.

Έτσι λ.χ. στην πρόταση που πήραμε αρχικώς

Ο μαθητής έλυσε το πρόβλημα

διαμορφώνονται αντίστοιχα οι εξής (άμεσες) παραδειγματικές σχέσεις:

<i>Ο</i>	<i>μαθητής</i>	<i>έλυσε</i>	<i>το</i>	<i>πρόβλημα</i>
<i>Ένας</i>	<i>φοιτητής</i>	<i>έγραψε</i>	<i>μια</i>	<i>άσκηση</i>
<i>Κάποιος</i>	<i>δάσκαλος</i>	<i>διορθώνει</i>	<i>κάποιο</i>	<i>θέμα</i>

Σε αυτές τις συντακτικές κατηγοριακές σχέσεις θα πρέπει να προστεθεί για το *μαθητής* λ.χ. το μορφολογικό παράδειγμα (πρβ. *λόγος*) που αναφέραμε πιο πάνω και που, ως κατηγοριακό στοιχείο, ανήκει επίσης στις άμεσες παραδειγματικές σχέσεις.

Πέρα όμως των σχέσεων αυτών υπάρχει μια ολόκληρη σειρά “έμμεσων” παραδειγματικών σχέσεων με τις οποίες συνδέεται καθένα από τα γλωσσικά στοιχεία της πρότασης που πήραμε. Θα σταθούμε σε ένα μόνο από αυτά, στη λέξη *μαθητής*. Το γλωσσικό αυτό στοιχείο συνδέεται παραδειγματικώς με τα εξής επιμέρους συστήματα:

α) τα ομόρριζα: *μαθαίνω, μάθηση, μάθημα, α-μαθής* κ.λπ.

β) τα σύνθετα και παράγωγα: *συμ-μαθητής – μαθητεύω (μαθητεία), μαθητ-ικός, μαθητ-άκος, μαθητ-ούδι* κ.λπ.

γ) τα ομοιοπαράγωγα σε *-ής*: *θεα-τής, αθλη-τής, κολυμβη-τής, πωλη-τής* κ.λπ.

δ) τα σημασιολογικώς συγγενή (συνώνυμα, αντώνυμα, υπώνυμα κ.λπ.): *σχολειαρόπαιδο, σπουδαστής, γυμνασιόπαις, φοιτητής – μαθητευόμενος, παραγίος – διδάσκων, δάσκαλος, καθηγητής, εκπαιδευτής* κ.λπ.

Η ποικιλία και η σημασία των σχέσεων αυτών είναι τόσο σπουδαίες για τον καθορισμό της αξίας κάθε γλωσσικού στοιχείου καθώς και για την όλη παραγωγή και λειτουργία της γλώσσας, ώστε δικαιώνει –όπως παρατηρεί ο Koerner– τον αρχικό, γενικότερο χαρακτηρισμό των σχέσεων αυτών από τον Saussure ως *συνδεδειγμένων* αντί του όρου παραδειγματικός, που είναι κάπως περιοριστικός. Οι όροι *σύνολο* (set), *σύστημα* και *τάξη* χρησιμοποιήθηκαν, εξάλλου, μαζί με τον όρο *σύνδεση* (colligation) από τους γλωσσολόγους της αγγλικής σχολής (Firth, Halliday κ.ά.), για να δηλώσουν τις παραδειγματικές σχέσεις.

Τέλος, τόσο οι παραδειγματικές όσο και οι συνταγματικές σχέσεις δεν είναι διατεταγμένες· δεν ακολουθούν ορισμένη, συγκεκριμένη τάξη. Η τάξη που έχει κατά παράδοση υιοθετηθεί σε ορισμένα παραδειγματικά συστήματα, π.χ. η σειρά των πτώσεων: ονομαστική – γενική – δοτική κ.λπ. ή η σειρά των χρόνων του ρήματος: ενεστώτας – παρατατικός – μέλλοντας κ.λπ., είναι συμβατική. Οφείλεται σε προτεραιότητες που έχουν καθοριστεί συνήθως από τους αρχαίους γραμματικούς με συμβατικά και, εν πάση περιπτώσει, ασαφή δομικά ή εξωγλωσσικά κριτήρια, που δε δικαιολογούνται από την έρευνα των σχέσεων αυτών. Δεν ερμηνεύεται λ.χ. η πρόταξη της ονομαστικής έναντι της γενικής ή της γενικής έναντι της δοτικής κ.ο.κ.

Γιώργος Μπαμπινιώτης, *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*, 1982

Γ.2 Διδακτικές οδηγίες

Οι μαθητές θα ασκηθούν στην παρατήρηση και την αντικατάσταση λεκτικών μονάδων με την ίδια λειτουργία. Παράλληλα, μέσα από την αξιοποίηση και του Τετραδίου Εργασιών θα ασκηθούν στην αντικατάσταση λεκτικών μονάδων με άλλες που έχουν παρεμφερή ή εντελώς διαφορετική σημασία.

Δ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Στην ενότητα αυτή, οι μαθητές θα ασκηθούν στην επιλογή ειδικού λεξιλογίου από αντίστοιχα κείμενα (άσκ. 1). Θα μάθουν ακόμα να χρησιμοποιούν το λεξικό για την ερμηνεία των λέξεων των οποίων τη σημασία δε γνωρίζουν. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να ασκηθούν οι μαθητές στην κατανόηση άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενά τους (κείμε. 7).

Ε. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

Στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου θα επιδιωχθεί οι μαθητές, μελετώντας ένα είδος κειμένου και αλλάζοντας τις παραμέτρους επικοινωνίας, να διαμορφώσουν το δικό τους κείμενο σε διαφορετικό είδος λόγου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει κείμενα και από το Τετράδιο Εργασιών ή να συνεργαστεί με την τάξη για την επιλογή και τον μετασχηματισμό ποικίλων κειμένων που θα φέρουν οι μαθητές. Ιδιαίτερη αξία έχει να ασκηθούν οι μαθητές στην κατανόηση των κειμενικών χαρακτηριστικών, τόσο του εισαγωγικού κειμένου όσο και του κειμένου που θα γράψουν οι ίδιοι. Να καταλάβουν, δηλαδή, τι αλλάζει, όταν μετασχηματίζουμε ένα κείμενο.

Διαθεματική εργασία

Με τη δραστηριότητα αυτή επιδιώκεται: α) να παρακινηθούν οι μαθητές στην ανάγνωση βιβλίων (όλων των κατηγοριών) και στην προσεκτική παρουσίασή τους στο κοινό, β) να γράψουν οι μαθητές ένα λογοτεχνικό κείμενο που τους εκφράζει και να βιώσουν τις διαδικασίες ενός λογοτεχνικού διαγωνισμού, γ) να συνδεθεί η δραστηριότητα με την ευρύτερη πνευματική ζωή της τοπικής κοινότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΓΕΡΟΝΙΚΟΛΟΥ Ε. και ΚΩΣΤΑΛΑ Β., «Πρόταση για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία κειμένων στην τάξη», *Γλώσσα*, τεύχ. 44, χειμώνας 1998.
- HOLTON D., MACKRIDGE P. και ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON ΕΙΡ., *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1999.
- ΚΑΡΔΑΡΑ-ΚΑΛΑΜΠΑΛΙΚΗ Α., *Το λεξιλόγιο και η διδασκαλία του στο Γυμνάσιο*, δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη 1991.
- ΛΙΑΠΗΣ Β., *Γλώσσα η ελληνική*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1994.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ ΗΛ., «Η λεξιλογική επεξεργασία των αναγνωστικών κειμένων», *Γλώσσα*, τεύχ. 5, καλοκαίρι 1984.
- ΜΕΛΑΣ Δ., «Ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος», *Σχολείο και Ζωή*, τεύχ. 11, Νοέμβριος 1982.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ., *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα 1982.
- ΜΠΟΝΙΔΗΣ Κ., «Η κατανόηση εννοιών και φράσεων χρόνου από παιδιά ηλικίας 8-11 ετών» *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ. 22, 1995.
- ΠΑΠΑΓΡΗΓΟΡΙΟΥ Γ., *Συστηματική λεξιλογική διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο (Ε' - ΣΤ' τάξεις)*, δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα 1997.
- ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ Τ., «Οι λεξικογραφικές πολυτυπίες της νεοελληνικής γλώσσας και η λειτουργική τους εκμετάλλευση στη διδακτική πράξη», *Γλώσσα*, τεύχ. 47, χειμώνας 1999.
- ΤΑΝΗΣ Δ., «Περιγραφή», *Φιλολογος*, τεύχ. 53, φθινόπωρο 1988.
- ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ Δ., «Το πρόβλημα του λεξιλογίου», *Φιλολογος*, τεύχ. 47, άνοιξη 1987.
- , *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1992.
- ΤΣΟΛΑΚΗΣ Χ., *Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1995.
- ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON ΕΙΡ., *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1992.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ Σ., «Παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου: μέθοδος και υλικό», στον τόμο *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη μητρική γλώσσα για τους παλινοστούντες μαθητές*, Σύλλογος Δασκάλων και Νηπιαγωγών Β' Χαλκιδικής, 1997.

10η ενότητα

ΓΝΩΡΙΖΩ ΤΟΝ ΤΟΠΟ ΜΟΥ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ ΤΟΥ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Οι σκοποί της 10ης ενότητας, όπως ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, είναι οι μαθητές:

- Να μάθουν να διακρίνουν τις δευτερεύουσες προτάσεις και να αναγνωρίζουν τις λειτουργίες τους στην περίοδο (υποκείμενο/αντικείμενο του ρήματος της κύριας πρότασης ή επιρρηματικός προσδιορισμός).
- Να αντιληφθούν την ιδιαίτερη δομή και λειτουργία του υποταγμένου λόγου, όπως και των συνδέσμων που χρησιμοποιούνται σε αυτή.
- Να αναγνωρίσουν τον ρόλο των σημείων στίξης στον λόγο και να ασκηθούν στη χρήση τους.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση λεξικών διάφορων ειδών, ιδίως ερμηνευτικών.

Θεματικός άξονας της ενότητας είναι η γνωριμία του μαθητή με τον τόπο του και τον πολιτισμό του. Ο σκοπός είναι, μέσω των κειμένων και αρκετών δραστηριοτήτων που τα συνοδεύουν, οι μαθητές να σκύψουν με ενδιαφέρον πάνω στον τόπο τους, να ψάξουν και να βρουν στοιχεία που θα τους κάνουν να τον γνωρίσουν καλύτερα και να προβληματιστούν γύρω από τα εξής θέματα: ποια στοιχεία συνιστούν τον πολιτισμό ενός τόπου (η τέχνη του: αρχιτεκτονική, μουσική, χορός κ.λπ., τα ήθη και έθιμά του, οι παραδόσεις του, η νοοτροπία των κατοίκων του, τα επαγγέλματα κ.ά.). Παράλληλα, οι μαθητές –ιδιαίτερα μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα– θα έχουν την ευκαιρία να προβληματιστούν για το πόσο –συχνά ασυνείδητα– διαμορφώνει ο τόπος τον άνθρωπο μέσα από εικόνες (οπτικές και ακουστικές), μυρωδιές και γεύσεις που χαράσσει στη μνήμη του από την παιδική ηλικία. Δηλαδή πώς μέσω των αισθήσεων και του πολιτισμού δένεται ο άνθρωπος με τον τόπο του.

Για την ολοκλήρωση της ενότητας εκτιμούμε ότι επαρκούν επτά (7) διδακτικές ώρες.

Β. ΥΠΟΤΑΚΤΙΚΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

Β.1 Θεωρητικό μέρος

Δευτερεύουσες προτάσεις και υποτακτικοί σύνδεσμοι

Ένας από τους τρόπους σύνδεσης των προτάσεων είναι και η «καθ' υπόταξιν» σύνταξη, «ήτοι με συνδέσμους υποτακτικούς (ειδικούς, αιτιολογικούς κ.λπ.) ή με αναφορικές λέξεις» (Τζάρτζανος 1991: 10-11). Η πρόταση που χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει μια άλλη και εξαρτάται από αυτή λέγεται δευτερεύουσα ή εξαρτημένη πρόταση. Μια δευτερεύουσα πρόταση μπορεί να προσδιορίζει μια κύρια αλλά και μια άλλη δευτερεύουσα πρόταση.

Οι δευτερεύουσες προτάσεις χωρίζονται σε ειδικές, αιτιολογικές, υποθετικές, εναντιωματικές-

παραχωρητικές, τελικές, βουλευτικές, αποτελεσματικές, χρονικές, αναφορικές, πλάγιες ερωτηματικές και ενδοιαστικές (ό.π.: 52).

Οι σύνδεσμοι (δηλ. «οι άκλιτες λέξεις που χρησιμεύουν για να συνδέουν λέξεις ή προτάσεις μεταξύ τους», Τριανταφυλλίδης 1988: 393) είναι, όπως είδαμε και στην 8η ενότητα, δύο ειδών: παρατακτικοί και υποτακτικοί. Τα προαναφερθέντα είδη δευτερευουσών προτάσεων εισάγονται με συγκεκριμένους υποτακτικούς συνδέσμους, οι οποίοι, σύμφωνα με τη Νεοελληνική Γραμματική (ό.π.: 396-399) χωρίζονται σε: ειδικούς (ότι, πως, που), χρονικούς (π.χ. όταν, ενώ, πριν, αφού, όποτε κτλ.), αιτιολογικούς (γιατί, επειδή, αφού), υποθετικούς (αν), αποτελεσματικούς (ώστε (να), που), διστακτικούς (μη, μήπως), και συγκριτικούς (παρά). Οι δευτερεύουσες προτάσεις και οι σύνδεσμοι διδάσκονται αναλυτικά στην Γ Γυμνασίου.

B.2 Διδακτικές οδηγίες

Αρχικά –μέσα από τις δραστηριότητες της υποενότητας Β1– γίνεται προσπάθεια ανάκλησης προηγούμενων γνώσεων των μαθητών από την 8η ενότητα, όπου διδάχτηκαν τις κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις και την παρατακτική σύνδεση των προτάσεων. Ακολουθούν αρκετές δραστηριότητες που παρακινούν τους μαθητές να προβληματιστούν για τον ρόλο και τη λειτουργία των δευτερευουσών προτάσεων μέσα στην περίοδο. Είναι σημαντικό να καταλάβουν τι είδους πληροφορίες μάς δίνουν οι δευτερεύουσες προτάσεις, πώς συμπληρώνουν το νόημα άλλων προτάσεων της περιόδου. Βέβαια, δε χρειάζεται να γίνει διάκριση ανάμεσα στα είδη των δευτερευουσών προτάσεων –αφορά την ύλη της Γ Γυμνασίου– αλλά μια πρώτη προσέγγισή τους.

Και από τη λειτουργία των δευτερευουσών προτάσεων –υποενότητα Β1– περνάμε στην υποτακτική σύνδεση προτάσεων και στους συνδέσμους που χρησιμοποιούνται για να πραγματοποιηθεί. Ιδιαίτερα χρήσιμες μπορούν να φανούν στους μαθητές οι δραστηριότητες διάκρισης παρατακτικής – υποτακτικής σύνδεσης και μετασχηματισμού λόγου από τη μία σύνδεση στην άλλη. Μέσα από τις μετασχηματιστικές ασκήσεις, μπορεί ο μαθητής να αρχίσει να σκέφτεται και πάνω στις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η επιλογή της μιας ή της άλλης σύνδεσης.

Η υποενότητα Β ολοκληρώνεται με τη μελέτη της χρήσης του κόμματος στην υποτακτική σύνδεση προτάσεων (υποενότητα Β3). Συσχετίζεται μάλιστα η χρήση ή όχι του κόμματος με τη συντακτική λειτουργία και επομένως το νόημα της δευτερεύουσας πρότασης. Οι μαθητές παρατηρούν στα κείμενα τη χρήση του κόμματος και φτάνουν στον αντίστοιχο κανόνα. Στη συνέχεια παράγουν δικό τους λόγο και εφαρμόζουν τον κανόνα που διατύπωσαν. Η υποενότητα Β3 ουσιαστικά αποτελεί και μια γέφυρα για ομαλή μετάβαση των μαθητών στην υποενότητα Γ, όπου μελετάται γενικά η στίξη.

Γ. ΣΗΜΕΙΑ ΣΤΙΞΗΣ

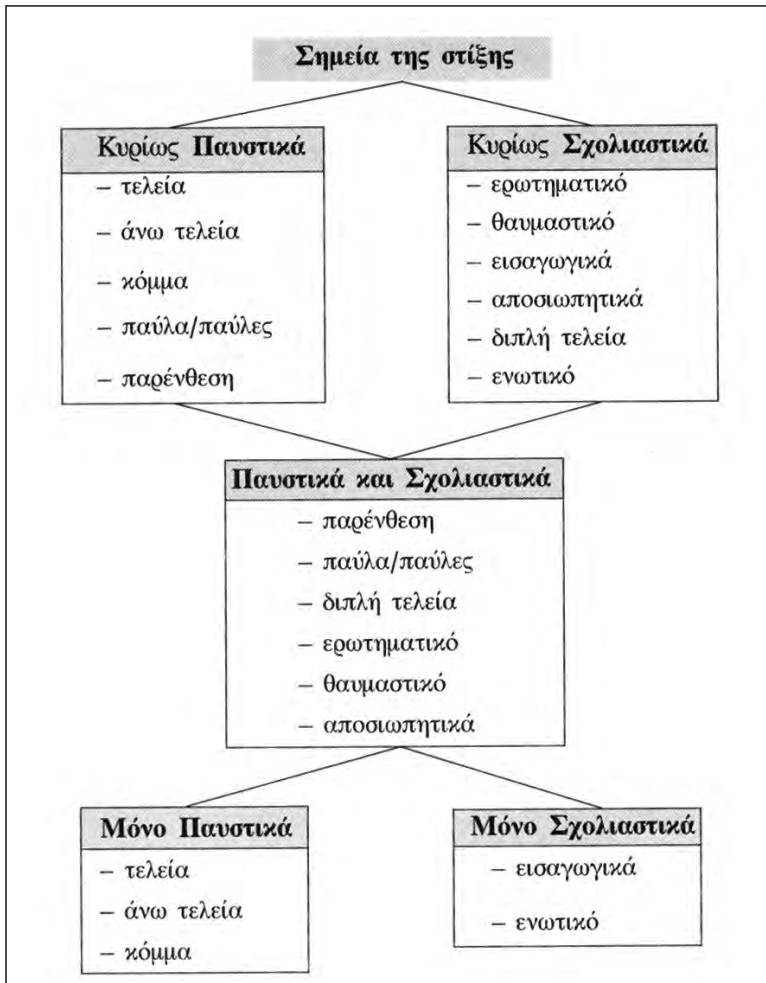
Γ.1 Θεωρητικό μέρος

Στη Γραμματική *στίξη* και *στιζω* σημαίνει βάζω στην κατάλληλη θέση κάποια στίγματα (σημάδια), για να χωρίσω ή να σχολιάσω λέξεις, φράσεις και προτάσεις του λόγου μου. Και προσπαθώ, ώστε αυτό το «σημάδεμα», αυτή η στίξη, να ανταποκρίνεται όσο γίνεται πιστότερα στην εκφορά του προφορικού μου λόγου.

Για έναν ακριβέστερο ορισμό: Η στίξη, κατά τον Μ. Τριανταφυλλίδη, είναι ένα σύνολο από «σημάδια που μας βοηθούν να ζωντανέψουμε κάπως ό,τι είναι γραμμένο, σταματώντας κατά το νόημα και χρωματίζοντας τη φωνή μας». Άρα, βασική αποστολή των σημείων της στίξης είναι η υποδήλωση των παύσεων και της μελωδικότητας της προφορικής ομιλίας στον γραπτό λόγο.

Κατ' άλλους (Tournier, στο Ε. Παναρέτου 1995: 13) στίξη είναι «το σύνολο των σημείων, σ' ένα γραπτό μήνυμα, που δεν έχουν φωνηματικό χαρακτήρα». Άρα, το βασικό γνώρισμα των σημείων της στίξης είναι ότι δε «φωνούνται», δεν προφέρονται, παρότι λαμβάνονται σοβαρότατα υπόψη κατά την ανάγνωση.

Τα σημεία της στίξης χωρίζονται σε **παιστικά** (οριοθετούν λέξεις, φράσεις, προτάσεις) και **σχολιαστικά** («σχολιάζουν», κατά κάποιο ξεχωριστό τρόπο, λέξεις, φράσεις, προτάσεις») (Καλαϊτζάκης 2001: 27).



Σχετικά με τη χρήση του **κόμματος**, παραθέτουμε τους ακόλουθους συνοπτικούς πίνακες από τον Καλαϊτζάκη (σελ. 35, 61-2).

Βάζουμε κόμμα	
α. σε επίπεδο πρότασης	<ol style="list-style-type: none"> στην ασύνδετη παράθεση όμοιων όρων (Υποκείμενο, Αντικείμενο, Κατηγορούμενο, Προσδιορισμός) στον προσδιορισμό <i>κατά παράθεση ή επεξήγηση</i> για την ανάδειξη ενός επιρρηματικού προσδιορισμού στην κλητική προσφώνηση και (κάποτε) στο ελιφώνημα
β. σε επίπεδο περιόδου	<ol style="list-style-type: none"> στην ασύνδετη παράθεση ισοδύναμων προτάσεων (Κύρια + Κύρια, Δευτερεύουσα + Δευτερεύουσα) στην παρατακτική σύνδεση ισοδύναμων προτάσεων με συνδέσμους αντιθετικούς ή συμπερασματικούς (Κύρια + Κύρια ή Δευτερεύουσα + Δευτερεύουσα) στην υποτακτική σύνδεση (Κύρια + Δευτερεύουσα ή Δευτερεύουσα + Δευτερεύουσα): <ol style="list-style-type: none"> στις δευτερεύουσες ονομαστικές προτάσεις ως επεξήγηση, και στις δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις στις παρενθετικές προτάσεις
γ. σε ειδικές περιπτώσεις	<ol style="list-style-type: none"> στις μετοχικές προτάσεις πριν από το σύνδεσμο <i>και</i> σε διάφορες συνδεσμικές φράσεις

Αντίθετα, δε χρησιμοποιούμε κόμμα στις ακόλουθες περιπτώσεις:

<ol style="list-style-type: none"> ανάμεσα στο Ρήμα/Κατηγορημα και το Υποκείμενό του: <ul style="list-style-type: none"> Είναι επικίνδυνος αυτός ο άνθρωπος. Έχει χαθεί η ανθρωπιά μας. Το πολιτικό μας σύστημα αντέχει.
<ol style="list-style-type: none"> ανάμεσα στο Ρήμα και το Αντικείμενό του: <ul style="list-style-type: none"> Μαζέψτε τις ελιές. Του έδωσε ένα γερό μάθημα. Θέλει να φύγει.

3. ανάμεσα στο Ρήμα και τον Επιρρηματικό Προσδιορισμό του:

- Πήγαινε γρήγορα στη δουλειά σου.
- Έλα κοντά μου.
- Μόλις προ λίγων έφυγε για το εξωτερικό.

4. ανάμεσα στο Υποκείμενο ή Αντικείμενο και τους προσδιορισμούς τους, πλην παράθεσης ή επεξήγησης:

- Είδα το ωραιότερο ηλιοβασίλεμα της ζωής μου.
- Χάθηκε ένα θαυμάσιο άλογο ιπποδρόμου.
- Μπήκε στο σαλόνι χαμογελαστός και αίγουρος.

5. ανάμεσα σε μια κύρια και μια δευτερεύουσα ονομαστική πρόταση, πλην παράθεσης και επεξήγησης:

- Παρατηρώ ότι εργάζεσαι με ζήλο.
- Απαγορεύεται να καπνίζετε σε κλειστό χώρο.
- Ρώτα πού θα τον βρούμε.

6. ανάμεσα σε υπίνδετους όμοιους όρους που δεν ανήκουν στο ίδιο σύστημα ταξινόμησης:

- Ανακάλυψα στη βιβλιοθήκη έναν Ιταλό μεσαιωνικό λυρικό ποιητή.
- Σ' αυτό το μουντό αστικό τοπίο κυριαρχούσε ένας νεόκτιστος γαλινός πύργος.
- Θαύμασα ιδιαίτερα την τεράστια εξωτερική μπρούτζινη πόρτα του ναού.

7. κατά τη συμπλεκτική ή διαζευκτική παράταξη ισοδύναμων όρων ή προτάσεων:

- Τα μήλα και τα πορτοκάλια ανήκουν στα εξαγώγιμα ελληνικά φρούτα.
- Κάθισε για λίγο κοντά μας και μας εξιστόρησε όλα τα συμβάντα.
- Εμείς φεύγουμε, είτε το θέλεις είτε όχι.

Άνω τελεία χρησιμοποιούμε:

(α) για να τονίσουμε την αντίθεση ανάμεσα σε δύο μέρη μιας περιόδου, για να αναδειχτεί με αυτό τον τρόπο το δεύτερο μέρος ως σπουδαιότερο από το πρώτο, (β) «για να διακρίνουμε τα μέρη μιας περιόδου, όπου το δεύτερο αποτελεί αιτιολόγηση του πρώτου», (γ) για να διαχωρίσουμε περιπτώσεις που αναφέρουμε κατά σειρά, με προσθήκη ποικίλων προσδιορισμών (ό.π.: 90).

Διπλή τελεία χρησιμοποιούμε κυρίως: (α) για να διασαφηνίσουμε κάτι που γράψαμε προηγουμένως ή για να απαριθμήσουμε τα μέρη ενός συνόλου, (β) για να παραθέσουμε κατά λέξη κάποιο απόσπασμα ξένου λόγου, ύστερα από δική μας εισαγωγική παρατήρηση (ό.π. 95-6, και για περισσότερες περιπτώσεις).

Το **ερωτηματικό** «είναι σημείο στίξης με παυστική και σχολιαστική λειτουργία. Δηλώνει το τέλος μιας ερωτηματικής πρότασης ή περιόδου, απαιτώντας απάντηση ή δηλώνοντας απορία και αμφιβολία» (ό.π.: 99).

Το **θαυμαστικό** «είναι ένα σημείο στίξης με παυστική αλλά και –κυρίως– σχολιαστική λειτουργία. Κατά κανόνα, δηλώνει το τέλος μιας περιόδου, απλής πρότασης ή επιφωνηματικής, ενώ ταυτόχρονα δηλώνει, κατά περίπτωση, ένα μεγάλο φάσμα συναισθημάτων: θαυμασμό, φόβο, φρίκη, απόρριψη[...]» κτλ. (ό.π.: 104).

Η **παρένθεση** «είναι κυρίως σχολιαστικό σημείο στίξης και ελάχιστα παυστικό. Η παρουσία της ειδοποιεί βέβαια για μια μικρή παύση, προκειμένου να αλλάξει ο τόνος της φωνής μας, αλλά κυρίως ό,τι περικλείεται σ' αυτή θα πρέπει να θεωρηθεί δευτερεύον, πρόσθετο υλικό, που θα μπορούσε και να παραλειφθεί» (ό.π.: 107).

Τα **αποσιωπητικά** «αποτελούν παυστικό κυρίως, αλλά και σχολιαστικό σημείο στίξης» και μπορούν να τεθούν στην αρχή, τη μέση ή και το τέλος μιας περιόδου. «Με την παρουσία τους: υπονοούν κάτι ευνόητο, αποσιωπούν κάτι άρρητο, δημιουργούν κατάσταση ευφυολογήματος, υποδηλώνουν σαφώς την απουσία μέρους δικού μας ή ξένου λόγου» (ό.π.: 113).

Η **διπλή παύλα** «ανακόπτει προσωρινά το ρυθμό και τον τόνο του λόγου μας, ενώ ταυτόχρονα σχολιάζει: επεξηγεί, επιστράτη την προσοχή μας, προειδοποιεί να χαμηλώσουμε την ένταση. Οι παύλες όμως δεν υποβιβάζουν την αξία όσων περικλείουν, αλλά την αναδεικνύουν με ήπιο τρόπο» (ό.π.: 122).

Τα **εισαγωγικά** «είναι αποκλειστικά σχολιαστικό σημείο στίξης και χρησιμοποιείται για να επιστήσει την προσοχή μας, να επισημάνει δηλαδή ότι το τμήμα του λόγου που θα ακολουθήσει έχει κάποια ιδιαιτερότητα» (ό.π.: 118).

Γ.2 Διδακτικές οδηγίες

Η υποενότητα Γ μπορεί να εξυπηρετήσει πολλούς σκοπούς: να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές:

- Να θυμηθούν όσα έχουν ειπωθεί παλιότερα για την τελεία, το κόμμα, το ερωτηματικό και το θαυμαστικό.
- Να κάνουν παρατηρήσεις για άλλα σημεία στίξης.
- Να συσχετίσουν τα σημεία στίξης στον γραπτό λόγο με τον επιτονισμό στον προφορικό.
- Να κατανοήσουν τη λειτουργία τους στον γραπτό λόγο.
- Να ασκηθούν στη σωστή χρήση των σημείων στίξης σε κείμενα άλλων και δικά τους.

Είναι χαρακτηριστικό μάλιστα ότι στην υποενότητα αυτή δε δίνονται ούτε καν σχηματοποιημένα τα σχετικά συμπεράσματα για τη χρήση των σημείων στίξης. Καλούνται μόνοι τους οι μαθητές να τα διατυπώσουν μετά την ανάκληση προηγούμενων σχετικών γνώσεων και μετά τη μελέτη της χρήσης τους μέσα στα κείμενα που τους δίνονται. Άλλωστε, πρόκειται για την τελευταία ενότητα του βιβλίου της Α' Γυμνασίου και ενδείκνυται για ανακεφαλαιωτικές δραστηριότητες.

Δ. ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΙΚΩΝ

Το ενδιαφέρον σε αυτή την υποενότητα εστιάζεται στην εξοικείωση των μαθητών με λεξικά κάθε είδους, περισσότερο όμως με τα ερμηνευτικά. Δίνονται δραστηριότητες που παρακινούν τους μαθητές να αναζητήσουν σημασίες λέξεων σε λεξικά και να επιλέξουν το ερμηνευμα που σχετίζεται με τα συγκεκριμένα συμφραζόμενα του κειμένου. Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να μελετήσουν τα σύμβολα των λεξικών και τις βραχυγραφίες που χρησιμοποιούν και να αναπτύξουν δεξιότητες που θα διευκολύνουν τη χρήση λεξικών. Λεξικά οι μαθητές μπορούν να δουν είτε σε ηλεκτρονική μορφή (CD-ROM) είτε σε έντυπη στη βιβλιοθήκη του σχολείου ή της περιοχής τους. Μπορούν, επίσης, να συγκεντρωθούν για τον σκοπό αυτό λεξικά στο σχολείο από τους ίδιους τους μαθητές και τους καθηγητές. Πάντως, είναι απαραίτητο να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα διάφορα είδη λεξικών μέσα από τη χρήση τους ή έστω μέσω φωτοτυπημένων σελίδων τους.

Ε. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ**Ακούω και μιλώ**

Στις δραστηριότητες που προτείνονται δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να συζητήσουν στην τάξη για την περιοχή τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και να προβληματιστούν σχετικά με τα στοιχεία εκείνα που αποτελούν τον πολιτισμό ενός τόπου και διαμορφώνουν τη φυσιογνωμία του. Χρειάζεται, δηλαδή, μέσα από τη συζήτηση να αναδειχτούν τα στοιχεία εκείνα που καθιστούν έναν τόπο ξεχωριστό ή τον συσχετίζουν με άλλους τόπους.

Αν μάλιστα στην τάξη υπάρχουν παιδιά που έχουν ζήσει και διατηρούν αναμνήσεις από άλλους τόπους (ελληνικούς ή ξένους), θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να στηθεί ένα παιχνίδι ρόλων στην τάξη, όπου ο μαθητής που έχει έρθει από αλλού θα συζητά με έναν ντόπιο και θα συγκρίνουν τις δύο πατρίδες τους ή θα απαντά σε ερωτήσεις που θα του κάνει ο ντόπιος μαθητής.

Διαβάζω και γράφω

Η πρώτη δραστηριότητα, με αφορμή το κείμενο του Ταχτσή «Η γιαγιά μου η Αθήνα» (περιλαμβάνεται στο Τετράδιο Εργασιών), ζητά από τους μαθητές να καταθέσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σε ύφος προσωπικό για τις αλλαγές που έγιναν, γίνονται και θα γίνουν στην περιοχή τους. Το είδος κειμένου που τους ζητείται (ημερολόγιο) τους δίνει την ευκαιρία να αξιοποιήσουν στοιχεία (πραγματολογικά και υφολογικά) από τα λογοτεχνικά κείμενα που διάβασαν στην ενότητα.

Η δεύτερη δραστηριότητα έχει ήδη πραγματοποιηθεί από αρκετά σχολεία. Σε μερικά μάλιστα κατέληξε στη διαμόρφωση σχετικής ιστοσελίδας στο διαδίκτυο, ενώ σε άλλα σχολεία οι μαθητές δημιούργησαν ημερολόγια με τα στοιχεία που συνέλεξαν για την περιοχή τους. Πρόκειται για μια εργασία που στρέφει τους μαθητές σε μικρή έρευνα της ιστορίας του τόπου τους και στη συνειδητοποίηση των τρόπων, μέσω των οποίων η ιστορία (και ιδιαίτερα η τοπική ιστορία) είναι ζωντανή στην καθημερινή μας ζωή.

Στην τρίτη δραστηριότητα, οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα άρθρο σε μαθητικό έντυπο άλλου σχολείου για τον τόπο τους και όλες αυτές τις διαφορετικές πτυχές που συνθέτουν την ιδιαί-

τερη φυσιογνωμία του, με σκοπό να τη γνωστοποιήσουν σε τρίτους. Στο τέλος, δε δίνονται κριτήρια αξιολόγησης του γραπτού λόγου των μαθητών, όπως έχει γίνει στις περισσότερες από τις προηγούμενες ενότητες. Οι μαθητές καλούνται να τα διαπραγματευτούν στην τάξη μαζί με τον καθηγητή τους και να τα καθορίσουν οι ίδιοι, έχοντας πια την εμπειρία των προηγούμενων ενοτήτων. Είναι σημαντικό να ασκηθούν οι μαθητές σε μια τέτοια διαδικασία, η οποία άλλωστε μπορεί σταδιακά να τους οδηγήσει στην αυτοξιολόγησή τους.

Διαθεματική εργασία

Οι μαθητές παρακινούνται να γνωρίσουν καλύτερα τον τόπο τους, διαμορφώνοντας ένα φυλλάδιο που στόχο θα έχει να ενημερώσει τους άλλους για την περιοχή και να τους πείσει να την επισκεφτούν.

Το υλικό που θα συλλεχθεί είναι σημαντικό να είναι πρωτότυπο, δηλαδή όχι μόνο να το βρουν οι μαθητές σε βιβλία, αλλά να το παραγάγουν και οι ίδιοι: έτσι, μπορεί να είναι φωτογραφίες που θα τραβήξουν οι ίδιοι ή θα βρουν σε σπίτια συγγενών ή γνωστών, συνεντεύξεις από ηλικιωμένους ντόπιους κατοίκους που θα μιλήσουν για συνήθειες παλιές, έθιμα ή επαγγέλματα που χάθηκαν ή αλλαγές που έχουν γίνει στον τόπο.

Έτσι, οι μαθητές θα ολοκληρώσουν το βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου με ένα θέμα που αφορά τον τόπο που κατοικούν, για να αρχίσουν το βιβλίο της Β΄ τάξης με ταξίδια σε άλλους τόπους. Παράλληλα, έτσι θα μεταφερθούν ομαλά από θέματα που τους αφορούσαν ατομικά σε θέματα συλλογικότερης συνείδησης, που μετατοπίζουν το βάρος από το άτομο στο κοινωνικό σύνολο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΚΑΛΑΪΤΖΑΚΗΣ Φ., *Το Κόμμα και Άλλα Σημεία Στίξης στη Νεοελληνική Γλώσσα*, εκδ. Σαββάλα, Αθήνα 2001.

ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία. Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*, Αθήνα 1984.

ΠΑΝΑΡΕΤΟΥ Ε., Φ., *Κειμενικές Λειτουργίες της Στίξης*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα 1995.

ΤΖΑΡΤΖΑΝΟΣ Α., *Νεοελληνική Σύνταξις (της Κοινής Δημοτικής)*, τόμ. Β΄, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1991 (α΄ έκδοση 1953).

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ Μ., *Νεοελληνική Γραμματική της Δημοτικής*. Ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις. Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1988.

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΡΩΝ

- αλληλουχία** 41
αντικείμενο 58, 59, 75-76, 80-82, 110
αξιολόγηση 8-11, 15, 16, 36, 51, 55, 95, 102, 117
αξιολόγησης/αναφοράς κριτήρια 9, 10, 11, 43
άρθρο αόριστο 88, 89, 90
άρθρο οριστικό 60, 89
αυτοαξιολόγηση 10-11
αφήγηση 46, 48, 49, 51, 70, 77, 78, 85, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 102
διάθεση 70, 71, 74
δομή 7, 19, 22, 34, 35, 42, 43, 47, 50, 52, 84, 93, 105
εκφώνημα 33
εξωγλωσσικά στοιχεία 67, 107
επαγωγικά 7, 19, 51
επεξήγηση 80, 82, 83
επίθετο 59, 60, 64, 65, 67, 68, 77, 80, 81, 85, 90, 91, 92, 94
επίπημα 66-67, 76, 83, 90
επικοινωνία 7, 9, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 32, 33, 36, 37, 38, 49, 53, 54, 55, 58, 67, 83, 95, 100, 103, 105, 108
επικοινωνιακή δεξιότητα/ικανότητα 11
επικοινωνιακή προσέγγιση 11
επικοινωνίας παράγοντες/συνθήκες/περιστάσεις 19, 23, 33, 38, 58
επιλογή 13, 14, 16, 19, 28, 32, 38, 43, 47, 55, 61, 73, 77, 79, 94, 95, 108, 111
επιτονισμός 14, 28, 33, 34, 36, 90, 115
επιχειρηματολογία 33, 41, 51
ευελιξία 9, 103, 105
θεματική πρόταση 39, 40-42, 84, κατάληξη 61, 65, 71, 104, 105
κατηγορούμενο 58, 59, 70, 75, 76, 77, 80-83, 86
κειμενικά είδη 7, 97
κειμενοκεντρική προσέγγιση 8
κώδικας 12, 13, 19-23, 33, 102
λόγος γραπτός 8, 14, 20, 22-23, 26, 28, 32, 33, 34, 35, 37, 52, 53, 55, 78, 84, 86, 98
λόγος προφορικός 7, 8, 14, 20, 22, 23, 32, 37
λόγος υποταγμένος 110
μεγεθυντικά 66, 83
μεταγλώσσα 13, 14, 27, 28, 76, 83
μετασχηματισμός 66, 78, 103, 108
ουσιαστικό 24, 58, 59, 60, 61, 64-68, 77, 80-86, 89, 103
ουσιαστικών κλίση 61
παραγλωσσικά στοιχεία 33, 67
παράγραφος 39, 40, 41, 42, 80, 84, 85, 86
παραγωγή 8-12, 15, 17, 19, 22, 23, 29, 32, 33, 42, 43, 46, 55, 58, 65-68, 70, 76, 77, 78, 80, 83-86, 88, 90-92, 95, 96, 107, 108
παραδειγματικός άξονας 103, 105
παράθεση 82-83
περιγραφή 21, 25, 26, 34, 46, 47, 48, 51, 61, 86, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 101
περίληψη 48-51
περίοδος λόγου 98
πλαγιότιπλος 39, 50, 51, 80, 85
ποιόν ενέργειας 70-73, 76
πολιτισμός 21, 94, 110, 116
πολυτροπικότητα/πολυτροπικό κείμενο 13, 23, 46, 53, 54-55
πρόθημα 66, 76, 83
προσδιορισμός επιθετικός 59
προσδιορισμός επιρρηματικός 81, 110
προσδιορισμός ετερόππτως 80-83, 86
προσδιορισμός ομοιόππτως 80
πρόταση ανεξάρτητη 99
πρόταση απλή 14, 24, 28, 115
πρόταση αποφαντική 17, 25, 28
πρόταση αρνητική 28
πρόταση δευτερεύουσα 24, 26, 59, 97, 98, 99, 110, 111
πρόταση ελλειπτική 14
πρόταση εξαρτημένη 99, 110
πρόταση επαυξημένη 14, 28
πρόταση επιθυμίας 26, 27
πρόταση επιφωνηματική 25, 26
πρόταση ερωτηματική 14, 17, 25, 28, 115
πρόταση-κατακλείδα 40, 41, 42
πρόταση καταφατική 28
πρόταση κρίσεως 26, 27
πρόταση κύρια 39, 59, 99, 110
πρόταση προστακτική 28
πρόταση σύνθετη 28
πρόσφυμα 66, 76, 90, 91
πτώση 58, 59, 61, 81, 82, 83, 107
ρήμα 24, 58, 59, 61, 65-67, 70-80, 81, 85, 86, 100, 104-107, 110
ρήμα συνδετικό 70, 71, 75, 76, 86
σημασία 71, 73, 75
στίξη 14, 15, 17, 28, 33, 85, 97, 98, 99, 110-112, 115
συζυγία 70, 71, 76
συμφραζόμενα 33, 101, 108, 116
σύνδεση παρατακτική προτάσεων 97-100, 111
σύνδεση προτάσεων 27, 97, 99, 110
σύνδεση υποτακτική προτάσεων 100, 111
σύνδεσμος 59, 97, 98, 111
σύνθεση 29, 43, 49, 58, 65, 67, 72, 73, 90
συνταγματικός άξονας 103
σύστημα 21, 22, 53, 72, 77, 84, 103, 105, 107
σχέδιο εργασίας/δράσης 11, 55
σχήμα ασύνδετο 97-99
ταξινόμηση 16, 37, 38, 55, 61
υπερδομή 50
υποκείμενο 34, 35, 58, 59, 74-77, 80, 82, 93, 104, 110
υποκοριστικά 66, 83
ύφος 9, 14, 17, 23, 29, 34, 38, 50, 51, 76, 78, 81, 94, 95, 101, 116
φάκελος υλικού 17
φράση ονοματική 35, 58, 59, 60, 82, 94
φράση ρηματική 71
φωνή 70-72, 74, 75
χρόνος 21, 48, 49, 70-72, 76-78, 104

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΝΟΜΑΤΩΝ

- ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ, Κ.** 56
ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ, Κ. 44, 51, 56, 68, 96
ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Α. 44
ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Β. 56
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α. 65, 68
ΑΡΑΠΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. 56
ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Χ. 30, 50, 56
ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. 17
ΑΥΔΗ, Α. 36, 44, 56
ΒΑΣΙΛΑΡΑΚΗΣ, Ι. 44
ΓΕΡΟΝΙΚΟΛΟΥ, Ε. 109
ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Α. 17, 22, 30, 34-35, 37-38, 44, 56, 96
ΓΕΩΡΓΟΥΣΗΣ, Π. 17
ΓΙΑΝΝΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ, Γ. 56
ΓΚΑΓΚΕΛΗ, Α. 68
ΓΚΑΝΙΔΟΥ, Α. 44
ΓΟΥΤΣΟΣ, Δ. 17, 21-22, 30, 34-35, 37-38, 44, 96
ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ, Ν. 41, 50, 56
ΔΑΜΙΑΝΟΥ, Δ. 50, 56
ΔΑΝΑΣΣΗΣ-ΑΦΕΝΤΑΚΗΣ, Α. 17
ΔΕΛΙΒΕΡΟΥΔΗ, Ρ. 38, 44
ΔΡΟΥΛΙΑΣ, Γ. 56, 96
ΕΥΘΥΜΙΟΥ, ΑΓΓ. 68
ΘΕΟΦΑΝΟΠΟΥΛΟΥ, Δ. 96
ΙΝΤΖΙΔΗΣ, Β. 30, 56
ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ, Α. 44
ΚΑΒΟΥΚΟΠΟΥΛΟΣ, Φ. 61, 64-65, 68
ΚΑΛΑΪΤΖΑΚΗΣ, Φ. 113, 117
ΚΑΡΑΝΤΖΟΛΑ, Ε. 17
ΚΑΡΔΑΡΑ-ΚΑΛΑΜΠΑΛΙΚΗ, Α. 109
ΚΑΤΣΑΡΟΥ, Ε. 17, 18
ΚΕΝΩ, Ρ. 56
ΚΛΑΪΡΗΣ, Χ. 25-26, 30, 58-59, 61, 64-66, 71-76, 80-81, 83, 88, 91
ΚΟΝΕΣΑ, Γ. 44
ΚΟΝΤΟΣ, Π. 69
ΚΟΥΒΟΥ, ΟΥΡ. 86
ΚΟΥΛΟΥΜΠΗ-ΓΙΑΠΑΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΥ, Κ. 96
ΚΟΥΡΜΟΥΛΗΣ, Γ. 69
ΚΟΥΤΣΟΥΣΙΜΟΥ-ΤΣΙΝΟΓΛΟΥ, Β. 30, 56
ΚΡΙΑΡΑΣ, ΕΜΜ. 69
ΚΩΣΤΑΣΑ, Β. 109
ΚΩΣΤΟΥΛΗ, Τ. 44, 69
ΛΙΑΠΗΣ, Β. 109
ΛΙΟΛΙΟΣ, Ν. 44
ΛΟΠΠΑ, Ε. 56
ΜΑΡΚΑΤΑΤΟΣ, Π. 86
ΜΑΤΣΑΓΟΥΡΑΣ, Η. 18, 56, 79, 86, 96, 109
ΜΕΛΑΣ, Δ. 69, 87, 109
ΜΕΤΑΞΙΩΤΗΣ, Γ. 31, 57
ΜΗΤΣΗΣ, Ν. 18, 69
ΜΗΤΣΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, Β. 57, 96
ΜΙΧΑΛΗΣ, Α. 17
ΜΟΥΛΑΣ, Π. 57
ΜΠΑΛΟΥΜΗΣ, Ε. 57
ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. 20-21, 26, 31, 39, 41, 44, 58-59, 61, 64-66, 69, 71-76, 79, 83, 86, 88, 91, 95, 105, 107, 109
ΜΠΑΣΛΗΣ, Γ. 44
ΜΠΑΧΤΙΝ, Μ. 57
ΜΠΟΝΙΔΗΣ, Κ. 87, 109
ΜΥΛΩΝΑΣ, Κ. 17
ΝΑΚΑΣ, Θ. 69
ΝΤΑΛΤΑΣ, Π. 36, 44
ΝΤΑΡΙΛΗΣ, Δ. 44
ΠΑΝΑΓΙΔΗΣ, Α. 57
ΠΑΝΑΡΕΤΟΥ, Ε., Φ. 112, 117
ΠΑΝΗΓΥΡΗΣ, ΚΡ. 87
ΠΑΠΑΓΡΗΓΟΡΙΟΥ, Γ. 109
ΠΑΠΑΙΩΑΝΝΟΥ, Π. 50, 56-57
ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. Ν. 39, 41, 44
ΠΑΤΟΥΝΑ, Ν. 50, 56-57
ΠΕΤΡΟΥΝΙΑΣ, ΕΥΑΓ. 44, 69
ΠΛΑΤΡΙΤΗΣ, Χ. 44
ΠΟΛΙΤΗΣ, Π. 33, 35, 44, 51, 57, 96, 101-102
ΠΟΥΧΑ, Χ. 68
ΡΑΥΤΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. 44
ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ, Τ. 85, 87, 96, 109
ΣΕΤΑΤΟΣ, Μ. 44, 69
ΣΚΙΑ, Κ. 18
ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. 44
ΣΠΑΝΟΣ, Γ. 17-18, 57
ΣΤΑΜΑΤΟΠΟΥΛΟΥ, Ι. 18
ΣΤΑΜΟΥ, Φ. 31, 53, 57
ΣΤΑΥΡΟΥ, Λ. 44
ΣΤΕΡΠΟΠΟΥΛΟΥ, Α. 44
ΣΤΕΦΑΝΑΚΗ, Ε. 18
ΤΑΝΗΣ, Δ. 109
ΤΑΝΟΣ, ΧΡ. 45
ΤΖΑΡΤΖΑΝΟΣ, ΑΧ. 102
ΤΖΙΟΥΒΑΣ, Δ. 57
ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ, Β. 18
ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ, Δ. 69, 87, 109
ΤΡΑΝΟΣ, Τ. 31, 53, 57
ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ, ΑΡΧΙΜ. ΓΕΩΡΓΙΟΣ 31
ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ, Μ. 69, 79, 87, 96, 112, 117
ΤΣΕΣΜΕΛΗ, Μ. 87
ΤΣΟΛΑΚΗΣ, ΧΡ. 45, 87, 96, 109
ΤΣΟΛΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Ι. 68
ΦΑΡΙΝΟΥ-ΜΑΛΑΜΑΤΑΡΗ, Γ. 57
ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON, ΕΙΡ. 24, 30-31, 68, 79, 86, 96, 104-105, 109
ΦΟΥΝΤΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. 17
ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. 68-69
ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. 18, 31, 53, 57, 68-69, 109
ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ, Ε. 31, 53-54, 57
ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. 18
ΑΥRES, L. 18
BLOOMFIELD, L. 24, 30
BOUD, D. 17
BROWN, K. 24, 30
BULLOC, A. 44
CARTER, R. 18
COPE, B. 17, 30, 56
CRYSTAL, D. 21, 24-25, 30, 67-68
FLOTTUM, K. 56
FREY, K. 17
GENETTE, G. 56
GIPPS, C. 17
HALLIDAY, M.A.K. 17, 35-36, 107
HOLTON, D. 26, 30, 58-60, 64-68, 71-73, 75-76, 79, 81, 83, 86, 96, 109
HYMES, D. 21, 30, 37
HUDDLESTON, R. 30
KALANTZIS, M. 30, 56
KELLOGG, R. 57
KRESS, G. 17, 22, 30, 53, 56
LITTLEWOOD, W. 18
LYONS, J. 22, 24, 30
MACKRIDGE, P. 30, 66-68, 79, 86, 96, 109
MALMKJAER, K. 24, 30
MARIN, M. 56
MATHIEU-COLAS, M. 56
MATTHEWS, P. H. 30
MC CARTHY, M. 18
MILLER, J. 24, 30
NASH, W. 57
ONG, W. 44
PARIS, S. 18
PINKER, S. 22, 31
PLATT, H. 31
PLATT, J. 31
PRINCE, G. 57
RICHARDS, J. C. 20-21, 24, 31
SCHOLES, R. 57
SEIDLHOFER, B. 57
STACEY, D. 57
THORNE, J. 57
YULE, G. 21, 31
VAN LEEUVEN, T. 30-31, 53, 56-57
WIDDOWSON, H.G. 18

Βάσει του ν. 3966/2011 τα διδακτικά βιβλία του Δημοτικού, του Γυμνασίου, του Λυκείου, των ΕΠΑ.Λ. και των ΕΠΑ.Σ. τυπώνονται από το ΙΤΥΕ - ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ και διανέμονται δωρεάν στα Δημόσια Σχολεία. Τα βιβλία μπορεί να διατίθενται προς πώληση, όταν φέρουν στη δεξιά κάτω γωνία του εμπροσθόφυλλου ένδειξη «ΔΙΑΤΙΘΕΤΑΙ ΜΕ ΤΙΜΗ ΠΩΛΗΣΗΣ». Κάθε αντίτυπο που διατίθεται προς πώληση και δεν φέρει την παραπάνω ένδειξη θεωρείται κλεψίτυπο και ο παραβάτης διώκεται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 7 του Νόμου 1129 της 15/21 Μαρτίου 1946 (ΦΕΚ 1946, 108, Α').

Απαγορεύεται η αναπαραγωγή οποιουδήποτε τμήματος αυτού του βιβλίου, που καλύπτεται από δικαιώματα (copyright), ή η χρήση του σε οποιαδήποτε μορφή, χωρίς τη γραπτή άδεια του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων/ ΙΤΥΕ - ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

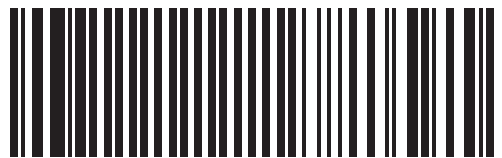


Κωδικός βιβλίου: 0-21-0034

ISBN 978-960-06-2674-2



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ & ΕΚΔΟΣΕΩΝ



(01) 000000 0 21 0034 0