

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Ελένη Κατσαρού Αναστασία Μαγγανά Αικατερίνη Σκιά Βασιλική Τσέλιου

Νεοελληνική Γλώσσα

Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΒΙΒΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ




ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ
ΑΘΗΝΑ

Νεοελληνική Γλώσσα

Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΒΙΒΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	<p>Ελένη Κατσαρού, Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης</p> <p>Αναστασία Μαγγανά, Γλωσσολόγος</p> <p>Αικατερίνη Σκιά, Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης</p> <p>Βασιλική Τσέλιου, Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης</p>
ΚΡΙΤΕΣ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ	<p>Ευαγγελία Θωμαδάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης</p> <p>Αριστείδης Δουλαβέρας, Σχολικός Σύμβουλος</p> <p>Βιολέττα Λέκκα, Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης</p>
ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ	Αντώνιος Νικολόπουλος , Εικονογράφος-Σκιτσογράφος
ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ	Φωτεινή Κουκούτση , Φιλολόγος
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΥΠΟΕΡΓΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ	Χριστίνα Αργυροπούλου , Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
ΕΞΩΦΥΛΛΟ	Αχιλλέας Δρούγκας , Ζωγράφος
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. Παλής
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 ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Ελένη Κατσαρού Αναστασία Μαγγανά Αικατερίνη Σκιά
Βασιλική Τσέλιου

ΑΝΑΔΟΧΟΣ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

Νεοελληνική Γλώσσα

Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΒΙΒΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ
ΑΘΗΝΑ

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
A. Βασικές παραδοχές για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας	18
B. Δομή των ενότητων του Βιβλίου του Μαθητή	18
Γ. Τετράδιο Εργασιών	20
Δ. Σχέδιο μαθήματος	20
E. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	25
1η ΕΝΟΤΗΤΑ Η Ελλάδα στον κόσμο	27
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	27
B. Παρατακτικός και υποταγμένος λόγος	28
Γ. Ερευνητικές εργασίες	31
Δ. Λεξιλόγιο	34
E. Παραγωγή λόγου – Διαθεματική εργασία.	36
2η ΕΝΟΤΗΤΑ Γλώσσα – Γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου	37
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	37
B. Δευτερεύουσες ονοματικές και επιρρηματικές προτάσεις	37
Γ. Λεξιλόγιο – Πολυσημία.	42
Δ. Διατύπωση αιτιολογημένων κρίσεων	44
E. Παραγωγή λόγου – Διαθεματική εργασία	45
3η ΕΝΟΤΗΤΑ Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί	47
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	47
B. Ερωτηματικές προτάσεις – Ευθύς και πλάγιος λόγος	48
Γ. Κυριολεξία και μεταφορά	51
Δ. Παραγωγή λόγου – Διαθεματική εργασία	53
4η ΕΝΟΤΗΤΑ Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες	55
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	55
B. Αναφορικές προτάσεις	55
Γ. Ελληνικές λέξεις σε ξένες γλώσσες	60
Δ. Συνωνυμία	62
E. Παραγωγή λόγου – Διαθεματική εργασία.	65
5η ΕΝΟΤΗΤΑ Ειρήνη – Πόλεμος	67
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	67
B. Δευτερεύουσες τελικές και αιτιολογικές προτάσεις	68
Γ. Ανάλυση κειμένου με παραγωγική μέθοδο	71
Δ. Ομόηχος και παρώνυμες λέξεις	72
E. Παραγωγή λόγου – Διαθεματική εργασία.	73

6η ΕΝΟΤΗΤΑ Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών	77
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	77
B. Δευτερεύουσες χρονικές και υποθετικές προτάσεις	78
Γ. Υπωνυμία – Ορισμός	81
Δ. Παραγωγή λόγου – Διαθεματική εργασία	83
7η ΕΝΟΤΗΤΑ Τέχνη: Μια γλώσσα για όλους, σε όλες τις εποχές	85
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	85
B. Δευτερεύουσες αποτελεσματικές και εναντιωματικές προτάσεις	85
Γ. Μετωνυμία	87
Δ. Παραγωγή λόγου – Διαθεματική εργασία	88
8η ΕΝΟΤΗΤΑ Μπροστά στο μέλλον	91
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	91
B. Μόρια	92
Γ. Η στίξη	93
Δ. Σχήματα λόγου	94
Ε. Περίληψη	95
ΣΤ. Παραγωγή λόγου – Διαθεματική εργασία	97
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	99
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΡΩΝ	101
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΝΟΜΑΤΩΝ	103

A. Βασικές παραδοχές για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας

1.1. Στόχος της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι η γλωσσική επάρκεια και η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας του μαθητή μέσα στην κοινωνία

Η γλώσσα αποτελεί το σημαντικότερο μέσο κατανόησης, κωδικοποίησης και έκφρασης της ανθρώπινης εμπειρίας. Διαπερνά όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες και αντανakλά τις διάφορες μορφές κοινωνικής οργάνωσης (βλ. ενδεικτικά Pinker 2000: 18-9, Μπαμπινιώτης 1998: 35-6, Πίτα 1998: 15)¹. Επομένως, η διδασκαλία της γλώσσας –ιδιαιτέρως στο πλαίσιο ενός διαθεματικού και ενιαίου προγράμματος σπουδών– δεν μπορεί να επιμένει κοντόφθαλμα στη διδασκαλία ενός συνόλου κανόνων και τρόπων που συγκροτούν τη λεγόμενη «σχολική γλώσσα» και δεν μπορεί να περιορίζει το σκοπό της στην εξασφάλιση για τους διδασκόμενους απλώς και μόνο ενός τυπικού διαβατηρίου προς κάποια μορφή ακαδημαϊκή γνώση. Αντιθέτως, ο ορίζοντας της γλωσσικής διδασκαλίας οφείλει να επεκτείνεται πολύ πέρα από το σχολείο (Μήτσης 1998: 202, Τσολάκης 1995: 92-114).

Αυτή η διευρυμένη προοπτική της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας είχε δύο τουλάχιστον συνέπειες στη συγγραφή αυτού του βιβλίου:

- Εφόσον κάθε μορφή της γλώσσας αποκρυσταλλώνει μια μορφή κοινωνικών σχέσεων και αντιστοιχεί σε ένα είδος αναπαραστάσεων της πραγματικότητας, καμιά μορφή γλώσσας δεν πρέπει να αποκλείεται εκ προοιμίου από τη διδασκαλία. Έτσι, προσπαθήσαμε να περιλάβουμε κείμενα διάφορων ειδών και γλωσσικών επιπέδων. Κανένα από τα κείμενα αυτά δε χρησιμοποιείται ούτε εννοείται ως υποδειγματική μορφή λόγου. Όλα τα κείμενα του βιβλίου μαζί με τα κείμενα που θα παραγάγουν οι μαθητές φιλοδοξούν να τους βοηθήσουν να συνειδητοποιούν το πλήθος των γλωσσικών επιλογών και να τους αποκαλύψουν τα διαφορετικά νοήματα που μπορούν να προκύψουν από τις διαφορετικές επιλογές.
- Καθετί που μαθαίνουν οι μαθητές στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο πρέπει να βρίσκει πεδίο εφαρμογής και έξω από αυτό. Κάθε λεπτό από τον πεπερασμένο χρόνο που διατίθεται στη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να τους δίνει περισσότερα εφόδια για να κατανοούν τον κόσμο που τους περιβάλλει, να οξύνει την ικανότητά τους για κριτική σκέψη, να διευρύνει τις δυνατότητές τους για έκφραση και δημιουργία σε όλα τα πεδία. Έτσι, στο βιβλίο έχουμε περιλάβει τόσο ατομικές όσο και ομαδικές ευκαιρίες για άσκηση στο διάλογο, στη διαπραγμάτευση, στην επιχειρηματολογία και στη διατύπωση κρίσεων, διαδικασίες απαραίτητες για να γίνει ο μαθητής κριτικά εγγράμματος, δηλαδή να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη γλώσσα σε ποικίλα συμφραζόμενα και παράλληλα να ελέγχει κριτικά και εμπεριστατωμένα αυτές τις χρήσεις της (Baynham 2002: 38).

1. Φυσικά, τα έργα αυτά δεν είναι ούτε τα μοναδικά ούτε καν αυτά που θα ονομάζαμε έργα αναφοράς. Είναι όμως βιβλία, στα οποία ο Έλληνας εκπαιδευτικός μπορεί να έχει εύκολα πρόσβαση, και ταυτόχρονα είναι αρκετά κατατοπιστικά για το θέμα.

Παράλληλα, πιστεύουμε ότι οι κατευθύνσεις που δίνουν τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα για διαθεματική προσέγγιση θεμελιωδών εννοιών μπορούν κατεξοχήν να υπηρετηθούν από το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στο πλαίσιο του μαθήματος αυτού έτσι κι αλλιώς προβάλλονται έννοιες όπως ο λόγος, το σύστημα, η επικοινωνία, ο πολιτισμός, η αλληλεπίδραση κ.ά., οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν και σε οποιοδήποτε άλλο γνωστικό πεδίο.

1.2 Η δημιουργία ενός επικοινωνιακού πλαισίου στην τάξη αποτελεί προϋπόθεση για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας

Οι προηγούμενες παραδοχές σχετικά με την κοινωνική διάσταση του γλωσσικού φαινομένου και τον ορίζοντα των σκοπών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας μας οδήγησαν στην επιλογή της επικοινωνιακής προσέγγισης² κατά τη διδασκαλία και μας προσανατόλισαν στη μελέτη κυρίως της χρήσης του λόγου και των λειτουργιών που έχουν τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία στα ποικίλα επίπεδα λόγου.

Ωστόσο, είναι αδύνατον μια επικοινωνιακή διδασκαλία να επιτύχει μέσα σε ένα περιβάλλον προβληματικής επικοινωνίας, όπως είναι συχνά το σχολικό περιβάλλον. Ο καθηγητής πρέπει, λοιπόν, πρώτα απ' όλα να επιδιώξει με τις κατάλληλες παιδαγωγικές ενέργειες τη δημιουργία ενός κλίματος ευνοϊκού για την επικοινωνία:

- Να απομακρυνθεί όσο μπορεί από το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό πρότυπο, να «ακούει» προσεκτικά τους μαθητές του και να τους ενθαρρύνει να ακούν ο ένας τον άλλον. Μόνο μια τέτοια στάση θα επιτρέψει να παραχθεί λόγος από τους μαθητές στην τάξη, ώστε στη συνέχεια να αξιοποιηθεί ο λόγος αυτός για διδακτικούς σκοπούς.
- Να καλλιεργήσει σχέσεις ισοτιμίας μέσα στην τάξη, προσπαθώντας να αποδεσμευτεί από τους πάγιους διαχωρισμούς των μαθητών σε καλούς – κακούς – μέτριους και τις αντίστοιχες προσδοκίες που αυτοί δημιουργούν, ώστε να δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να παράγουν λόγο και να τον βελτιώνουν.
- Να μεταδίδει στους μαθητές την πίστη του στην αξία της συνεργασίας, ενθαρρύνοντας την ανάληψη ομαδικών εργασιών, ακόμα κι αν αυτό απαιτεί κάποιες φορές αναδιατάξεις του χώρου της τάξης ή και του σχολικού χρόνου.
- Να ενδιαφέρεται για την ποιότητα των σχέσεων που συνδέουν το μαθητή με τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό, ώστε να δημιουργείται στην τάξη ένα κλίμα γόνιμης αλληλεπίδρασης (βλ. ενδεικτικά Carr και Kemmis 1997: 22).

Ασφαλώς, πάντοτε η διδασκαλία πραγματοποιείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δυνατοτήτων και περιορισμών (Hargreaves και Fullan 1995: 239). Αυτό σημαίνει ότι είναι αναμενόμενο οι προσπάθειες που περιγράψαμε παραπάνω να αντιμετωπίσουν δυσκολίες τόσο εξωτερικές, όσο και εσωτερικές. Γι' αυτόν το λόγο άλλωστε, η επίτευξή τους δεν παρουσιάζεται ως απόλυτη προϋπόθεση, προτείνονται όμως ως διαρκής προσανατολισμός ο οποίος μπορεί σταδιακά να δώσει στο μάθημα μια νέα ποιότητα.

Είναι ευνόητο ότι τον πρώτο ρόλο στην προσπάθεια εξασφάλισης του κατάλληλου επικοινωνιακού πλαισίου μέσα στην τάξη τον έχει ο εκπαιδευτικός. Εμείς από την πλευρά μας προσπαθήσαμε να τον βοηθήσουμε με τους εξής τρόπους:

- α.** Επιλέξαμε μια θεματολογία που πιστεύουμε ότι ανταποκρίνεται στην ωριμότητα και σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών της Γ' Γυμνασίου. (Η θεματολογία του μαθήματος ακολουθεί την ωρίμανση των παιδιών και εξελίσσεται: από την Α' Γυμνασίου, όπου τα θέματα αφορούν το μαθητή ως άτομο, στη Β' Γυμνασίου με τα θέματα που τον αφορούν ως μέλος μιας

2. Για την επικοινωνιακή προσέγγιση ο βιβλιογραφικός κατάλογος είναι αρκετά εκτενής. Ειδικά, λοιπόν, γι' αυτό το θέμα οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να βρουν στη βιβλιογραφία της εισαγωγής ειδική υποκατηγορία με τα σχετικά έργα.

κοινότητας και στη Γ΄ Γυμνασίου με θέματα που τον αφορούν ως πολίτη της χώρας του και του κόσμου.) Επιδιώξαμε να κάνουμε τους μαθητές κοινωνούς ορισμένων προβληματισμών που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες και συχνά γεννούν αντιπαραθέσεις. Ελπίζουμε ότι μια τέτοια θεματολογία θα αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για επικοινωνία μέσα στο σχολείο – επικοινωνία του μαθητή με τα κείμενα, με τους συμμαθητές του, με τον εκπαιδευτικό. Αλλά και έξω από αυτό μπορεί να ενισχύσει τη διάθεση και τη δυνατότητα του μαθητή για πολύπλευρη και ενεργητική συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι.

- β. Προτείνουμε ομαδικές δραστηριότητες, τέτοιες που να δίνουν στους μαθητές ευκαιρίες για ποικίλους τρόπους έκφρασης, προσδοκώντας έτσι να αξιοποιηθούν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του καθενός και οι ατομικές διαφορές τους μεταξύ τους και να ελαχιστοποιηθούν οι πιθανότητες αποκλεισμού κάποιων μαθητών από τη διδακτική διαδικασία.
- γ. Εμπλέκουμε τους μαθητές σε διαδικασίες, στο πλαίσιο των οποίων θα συμμετέχουν ενεργά είτε ως πομποί είτε ως δέκτες και μάλιστα θα έχουν την ευκαιρία να εναλλάσσουν αυτούς τους ρόλους, έτσι ώστε το ενδιαφέρον όλων των μαθητών να διατηρείται αμείωτο.

1.3 Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας δεν αποβλέπει στην εκμάθηση αλλά στη συνειδητοποίηση

Ενσωματώνοντας στο εγχειρίδιό αυτό ορισμένα στοιχεία από τη νεότερη θεωρία του κριτικού γραμματισμού (Halliday 2000, Traves 1992: 77-85), προσπαθήσαμε να πάρουμε αποστάσεις από τις παραδοσιακές αντιλήψεις, που θέλουν τα σχολικά βιβλία ως «αποθησαύρισμα» έγκυρης γνώσης και ως υλικό προς εκμάθηση εκ μέρους των μαθητών, και προσανατολιστήκαμε μάλλον στη δημιουργία ενός βοηθήματος που θα υποστηρίξει το δάσκαλο και τους μαθητές στην επίδιωξη μιας κριτικής συνειδητοποίησης. Η συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί ως κοινωνική πρακτική αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μια κριτική γλωσσική εκπαίδευση (Baynham 2002: 12).

Η λειτουργία του βιβλίου παρόλο που στην αρχή είναι καθοδηγητική, σε τελική ανάλυση αποβλέπει στη «χειραφέτηση» τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή. Έτσι, στην αρχή κάθε ενότητας κατά κανόνα προτείνονται δραστηριότητες που οδηγούν το δάσκαλο και τους μαθητές βήμα προς βήμα από την παρατήρηση του λόγου και την κατανόηση συγκεκριμένων δομών της γλώσσας, στη συνειδητοποίηση της χρήσης και της λειτουργικής τους αξίας. Γι' αυτό ξεκινάμε πάντοτε από τα κείμενα. Οι παραπάνω διαδικασίες, όμως, δεν είναι σχεδιασμένες για να οδηγήσουν κατ' ανάγκη σε κοινά συμπεράσματα ούτε για να προωθήσουν την υποχρεωτική προσαρμογή σε μια γλωσσική νόρμα. Περισσότερο στοχεύουν σε αυτό που εννοεί ο Freire ως κριτική ανάλυση, δηλαδή όχι απλώς αποκωδικοποίηση των τυπωμένων σημείων της σελίδας, αλλά και ερμηνεία, άντληση νοήματος από ένα κείμενο, μια ενεργητική διαδικασία που εμπλέκει όλη την προηγούμενη γνώση του μαθητή-αναγνώστη για τον κόσμο (Freire 1973).

1.4 Οι ανακαλυπτικές – επαγωγικές διαδικασίες οδηγούν στη συνειδητοποίηση των γραμματικών φαινομένων

Το *Βιβλίο του Μαθητή* που παρουσιάζουμε εδώ δεν είναι βέβαια ένα βιβλίο Γραμματικής. Οι γραμματικές περιγραφές αποτελούν μέρος μόνο του γλωσσικού συνόλου το οποίο προσπαθεί να καλύψει στις σελίδες του το βιβλίο αυτό. Άλλωστε, τα γραμματικά φαινόμενα που εξετάζονται σ' αυτό ορίζονται από το Α.Π. γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο (ΦΕΚ 303/130303). Από την πλευρά μας, χρησιμοποιήσαμε αυτά τα γλωσσικά φαινόμενα ως μέσα προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές όχι μόνο τη δομή της γλώσσας, αλλά –κυρίως– τη χρήση των δομών σε διάφορα επίπεδα και είδη λόγου (Γεωργακοπούλου και Γούτσος 1999: 23). Ξεκινώντας πάντοτε από το κείμενο οι μαθητές εντοπίζουν το εκάστοτε υπό εξέταση φαινόμενο, και μέσα από την παρατήρηση καταλή-

γουν –πολλές φορές μόνοι τους– στη διατύπωση του γραμματικού κανόνα. Το *κείμενο είναι το μέσο, η παρατήρηση είναι η διαδικασία*. Και τα δύο μπορούν να διευκολύνουν το πέρασμα του μαθητή από την άρρητη στη ρητή γνώση και από τις ασυνειδήτες στις συνειδητές γλωσσικές επιλογές.

Ο τρόπος διδασκαλίας της γραμματικής σε φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας, φυσικά, διαφοροποιείται ανάλογα με το θεωρητικό πρότυπο που ακολουθείται, αλλά και τους διδακτικούς στόχους που τίθενται κάθε φορά. Οι πιο παραδοσιακές παιδαγωγικές γραμματικές, για παράδειγμα, ως στόχο είχαν την περιγραφή των κανόνων που διέπουν τη γλώσσα (των γραμματικών κανόνων) προκειμένου να απομνημονευτούν από τους μαθητές, έτσι ώστε να μάθουν «να γράφουν και να μιλούν σωστά» (Greenbaum 1987). Στις περιγραφές αυτές, κατά κανόνα, θεωρείται σχεδόν υποχρεωτική η χρήση μεταγλώσσας, δηλαδή γραμματικών όρων, όπως π.χ. επίθετο, υποτακτική, κατηγορούμενο, δευτερεύουσα επιρρηματική πρόταση κτλ. Συχνά, το γλωσσικό μάθημα ταυτιζόταν με την απομνημόνευση της μεταγλώσσας και των γραμματικών κανόνων. Όπως, όμως, ορθά παρατηρεί ο Corder (1973: 331), οι παιδαγωγικές γραμματικές είναι *βοηθήματα* στη διδασκαλία, όχι σκοπός της διδασκαλίας.

Η δική μας θέση και επομένως οι στόχοι μας είναι σαφώς διαφορετικοί από τις «γραμματοκεντρικές προσεγγίσεις»: η διδασκαλία των μορφοσυντακτικών φαινομένων δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά μέσο για την κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας. Δεν επιδιώκουμε την απομνημόνευση γραμματικών κανόνων και όρων από τους μαθητές, ούτε θεωρούμε πως μια γραμματική περιγραφή πρέπει να είναι κανονιστική, να επιβάλλει δηλαδή τρόπους γλωσσικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, θεωρούμε πως η γραμματική που περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο είναι απλώς μια προσπάθεια περιγραφής της γραμματικής που ήδη γνωρίζουμε ως φυσικοί ομιλητές της γλώσσας. Τα παιδιά (και οι διδάσκοντες) έχουν κατακτήσει (με τον ίδιο τρόπο) τη γραμματική της μητρικής τους γλώσσας και ξέρουν να χρησιμοποιούν επιτυχώς τη γνώση αυτή για να καλύπτουν τις βασικές επικοινωνιακές τους ανάγκες. Οι μαθητές του Γυμνασίου γνωρίζουν, για παράδειγμα, πότε να χρησιμοποιούν ονομαστική και πότε αιτιατική, πότε μπορεί να παραλειφθεί το υποκείμενο και το αντικείμενο. Γνωρίζουν πώς να συνδυάζουν λέξεις για να δημιουργήσουν φράσεις και πώς να δομούν τις φράσεις αυτές μέσα σε πρόταση. Γνωρίζουν ακόμα και όλα τα είδη των δευτερευουσών προτάσεων, όπως π.χ. τις αιτιολογικές προτάσεις, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά κάθε φορά που καθυστερούν στο μάθημα ή «συλλαμβάνονται» αδιάβαστοι.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Sweet (1892: 5-6), όταν μελετούμε τη γραμματική της γλώσσας μας δεν το κάνουμε για να μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε πρακτικά τη γλώσσα μας, αφού πρέπει πρώτα να την έχουμε κατακτήσει για να αρχίσουμε να μελετούμε τη γραμματική της· «η γραμματική εξυπηρετεί τη λογική περιέργεια για τη δομή και την καταγωγή της γλώσσας μας αλλά και των άλλων γλωσσών και μας διδάσκει να ενδιαφερόμαστε για αυτά που ακούμε και αυτά που λέμε κάθε μέρα στη ζωή μας».

Η γνώση για τη γλώσσα δε χτίζει αλλά ούτε και αλλάζει την άρρητη γνώση των μαθητών, που έχουν κατακτήσει τη μητρική τους γλώσσα πριν έρθουν στο σχολείο. Επιπλέον, είναι διαπιστωμένο ότι η γνώση των κανόνων μιας γλώσσας –ακόμη και η άριστη γνώση– δε συνεπάγεται την κατάκτηση της ίδιας της γλώσσας (Τσολάκης 1995: 126 πρβ. και Μήτσης 2003). Μπορεί να βοηθήσει, ωστόσο, στην αναδιοργάνωση της άρρητης γνώσης που κατέχει ο μαθητής οδηγώντας τον κατ' αυτόν τον τρόπο σε υψηλότερους βαθμούς γλωσσικής ακρίβειας, άνεσης και επάρκειας. Είναι δυνατόν, δηλαδή, η μεταγλωσσική γνώση να συντελέσει στην αρτιότερη γλωσσική πλήρωση (Φιλιππάκη-Warburton 1999: 356-357). Συμφωνούμε, τέλος, με την άποψη του Corder (1973: 331) ότι η παιδαγωγική γραμματική θα πρέπει να παρουσιάζει πληροφορίες για τις δομές της γλώσσας με τρόπο που να βοηθάει το μαθητή να αναπτύξει την επικοινωνιακή του ικανότητα (communicative competence). Με τον όρο *επικοινωνιακή ικανότητα* εννοούμε την ικανότητα που έχει ένας ομιλητής όχι μόνο να χρησιμοποιεί τους γλωσσικούς κανόνες για να σχηματίσει γραμματικά ορθές προ-

τάσεις, αλλά και να χρησιμοποιεί αυτές τις προτάσεις στα κατάλληλα περιβάλλοντα, σε συγκεκριμένες συνθήκες επικοινωνίας (βλ. Richards et al. 1992²: 65).

Ο διδακτικός μας στόχος είναι, λοιπόν, να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τους γλωσσικούς μηχανισμούς που ήδη κατέχουν μετατρέποντας την άρρητη γνώση σε ρητή, μαθαίνοντας να προσεγγίζουν τη γλώσσα ως σύστημα το οποίο διέπεται από κανόνες και αρχές που επιτρέπουν τη δημιουργία απεριόριστου αριθμού προτάσεων/κειμένων με πεπερασμένα μέσα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θεωρούμε ότι θα μπορέσουν να βελτιώσουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα και να γίνουν αποτελεσματικότεροι πομποί και δέκτες ποικίλων γλωσσικών μηνυμάτων.

Με βάση το συγκεκριμένο διδακτικό στόχο, καταλήξαμε να χρησιμοποιήσουμε επιλεκτικά γραμματικές περιγραφές με διαφορετικές προσεγγίσεις. Έτσι, χρησιμοποιήσαμε τις «παραδοσιακές» περιγραφές του Τζάρτζανου και του Τριανταφυλλίδη, τη «δομολειτουργική» προσέγγιση των Κλαίρη και Μπαμπινιώτη και τη σύγχρονη αλλά «σε μεγάλο βαθμό παραδοσιακή» –όπως οι ίδιοι την χαρακτηρίζουν– γραμματική των Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton. Η επιλογή γινόταν κάθε φορά ανάλογα με το προς μελέτη φαινόμενο, που οριζόταν από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (δεδομένου ότι τα φαινόμενα που ορίζει το ΑΠ και όλοι οι στόχοι που θέτει δεν μπορούν να καλυφθούν μόνο από τις δύο τελευταίες γραμματικές περιγραφές). Αλλά και ανάλογα με τον τρόπο που παρουσιαζόταν το υπό εξέταση φαινόμενο στις εν λόγω γραμματικές. Κριτήριο επιλογής ήταν η όσο το δυνατό μεγαλύτερη δυνατότητα σύνδεσης φαινομένου και κειμένου, μορφής και σημασίας/χρήσης, έτσι ώστε η παρουσίαση των γραμματικών φαινομένων να εντάσσεται σε μια διαδικασία, την οποία περιγράψαμε ήδη παραπάνω ως «κριτική ανάγνωση».

Αυτή η επιλεκτικότητα που υιοθετήσαμε στο θέμα των γραμματικών περιγραφών καθώς και οι μετασχηματισμοί και ο εμπλουτισμός του επιστημονικού λόγου που επιχειρήσαμε θεωρούμε ότι νομιμοποιούνται από την παιδαγωγική μας υποχρέωση «να αναπλαισιώσουμε» την επιστημονική γνώση σε σχολική (B. Bernstein 1991: 231 και Shulman 1987) και να τη συσχετίσουμε με την προϋπάρχουσα γλωσσική ικανότητα και τη βιωματική γνώση των μαθητών.

1.5 Τα κείμενα είναι συνομιλητές

1.5.1 Στοιχεία κειμενοκεντρικής προσέγγισης

Στο Βιβλίο του Μαθητή υιοθετήσαμε τα παρακάτω στοιχεία της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (βλ. ενδεικτικά McArthur and Carter 1998, Γεωργακοπούλου και Γούτσος 1999, Μαρσαγγούρας 2003):

- Κάθε γλωσσική παρατήρηση γίνεται πάνω σε κείμενα και όχι σε μεμονωμένες λέξεις ή φράσεις.
- Χρησιμοποιήσαμε αυθεντικά κείμενα που αντιπροσωπεύουν διάφορα κειμενικά είδη και εξυπηρετούν ποικίλους επικοινωνιακούς σκοπούς.
- Με βάση τα κείμενα, μελετώνται συστηματικά ζητήματα δομής που σχετίζονται με τα γλωσσικά φαινόμενα της εκάστοτε ενότητας. Σχεδιάσαμε, επίσης, ορισμένες δραστηριότητες για να μελετήσουν οι μαθητές τα οργανωτικά χαρακτηριστικά των κειμένων σε επίπεδο μακροδομής (δηλαδή οργάνωσης ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η λογική μορφή του κάθε κειμένου βλ. Γεωργακοπούλου και Γούτσος 1999: 97-100). Τέλος, αναφερόμαστε στη δομή ενός κειμένου, όταν θέλουμε να αποκτήσουν οι μαθητές κάποια σχηματική αντίληψη για κάποιο κειμενικό είδος, το οποίο (είδος) στη συνέχεια τους καλούμε να παραγάγουν. Φυσικά, αυτό δε σημαίνει ότι ζητάμε πανομοιότυπα κείμενα· αντίθετα, οποιαδήποτε διαφοροποίηση υιοθετείται από τους μαθητές, εφόσον είναι αποτελεσματική, πρέπει να είναι και ευπρόσδεκτη.
- Μελετήσαμε τα γραμματικά φαινόμενα, όπως συναντώνται σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας, και προτείνουμε δραστηριότητες που θεωρούμε ότι μπορούν να ασκήσουν τους μαθητές σε μετασχηματισμούς του λόγου, αποφεύγοντας ασκήσεις με μιμητικό και μηχανιστικό χαρακτήρα.

1.5.2 Τι θεωρούμε κείμενο

Ως κείμενο θεωρούμε «κάθε αυτόνομη οντότητα προφορικού ή γραπτού λόγου» (Γεωργακοπούλου και Γούτσος 1999: 17). Τα κείμενα που περιλαμβάνονται στο Βιβλίο του Μαθητή είναι, όπως είπαμε, αυθεντικά. Παρατίθενται είτε ακέραια κείμενα είτε αποσπάσματα ευρύτερων κειμένων, που χαρακτηρίζονται όμως από νοηματική αυτοτέλεια. Έγιναν όσο το δυνατό λιγότερες διασκευές, και μόνο όπου ήταν απολύτως απαραίτητο. Λίγες φορές καταγράφονται μεμονωμένα εκφωνήματα, κυρίως προφορικού λόγου, και στις περιπτώσεις αυτές γίνεται προσπάθεια να συσχετιστούν με τα επικοινωνιακά τους συμφραζόμενα. Ως κείμενα επίσης θεωρήσαμε και το πολυτροπικό υλικό (φωτογραφίες, γελοιογραφίες, σκίτσα, αφίσες κ.λπ.) που συμπεριλάβαμε σε κάθε ενότητα του βιβλίου. Προσπαθήσαμε μάλιστα το πολυτροπικό αυτό υλικό να μην έχει διακοσμητικό ρόλο, αλλά να έχει λειτουργικό χαρακτήρα για τη διδασκαλία της ενότητας (Kress 2000). Άλλωστε, η ικανότητα ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων στην εποχή της εικόνας ίσως αποδειχθεί πιο αναγκαία ακόμα και από την ικανότητα ανάγνωσης των μονοτροπικών (γλωσσικών) κειμένων.

1.5.3 Πώς επιλέξαμε τα κείμενα

Η επιλογή των κειμένων που περιλήφθηκαν στο Βιβλίο του Μαθητή, όπως και στο Τετράδιο Εργασιών ήταν για μας ένα πολύ κρίσιμο ζήτημα. Η προσπάθειά μας δεν ήταν να ανθολογήσουμε τα «εγκυρότερα» ή τα «καλύτερα» υπάρχοντα κείμενα γύρω από κάθε θέμα, αφού, βέβαια, δε θεωρούμε ότι μπορούν να υπάρξουν ούτε αντικειμενικά ούτε ενιαία κριτήρια για μια τέτοια επιλογή. Κατά συνέπεια, δεν καταφύγαμε αποκλειστικά σε ένα σώμα συγγραφέων και κειμένων που έχουν την ευρύτερη αποδοχή και συγκροτούν ατύπως τον «κανόνα». Επίσης, δεν επιδιώξαμε ούτε τη πλήρη κάλυψη όλων των όψεων ενός θέματος ούτε την τήρηση κάποιων ισορροπιών ούτε τη στρογγυλοποίηση ή την εξουδετέρωση των αντιθέσεων. Τέλος, δε θελήσαμε να δημιουργηθεί η εντύπωση ότι τα επιλεγόμενα κείμενα παρέχουν τις μοναδικές λύσεις ή τις οριστικές απαντήσεις στα υπό διαπραγμάτευση ζητήματα.

Συνοψίζοντας αναδρομικά –μετά την ολοκλήρωση συγγραφής των βιβλίων– τους παράγοντες που καθόρισαν τις επιλογές μας καταλήγουμε στα εξής:

- Ο πρώτος περιοριστικός παράγοντας ήταν η σχέση των κειμένων με το θεματικό άξονα της κάθε ενότητας, αφού βέβαια η επιλογή της θεματολογίας προηγήθηκε της επιλογής των κειμένων.
- Δεύτερος καθοριστικός παράγοντας υπήρξε η επιδίωξή μας να καλύψουμε όσο το δυνατό μεγαλύτερο φάσμα κειμενικών ειδών και επιπέδων λόγου. Για το λόγο αυτό π.χ. αποφύγαμε την υπερφόρτωση του εγχειριδίου με λογοτεχνικά κείμενα και ενισχύσαμε συνειδητά το «μερίδιο» των πολυτροπικών κειμένων. Επίσης, για τον ίδιο λόγο σε πολλές περιπτώσεις αποκλείσαμε κάποια κείμενα που μας άρεσαν περισσότερο και περιλάβαμε άλλα που μας άρεσαν λιγότερο, προκειμένου να εξασφαλίσουμε την επιθυμητή ποικιλία.

Βέβαια, λάβαμε υπόψη μας ότι τα κείμενα που επιλέγουμε προορίζονται για σχολική χρήση, που σημαίνει ότι θα διαβαστούν από όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς της Γ΄ Γυμνασίου. Επειδή, λοιπόν, δε θα θέλαμε οι επιλογές μας να φέρουν σε αμηχανία κανένα μαθητή ή εκπαιδευτικό είτε να θεωρηθεί ότι προσβάλλουν τις ιδέες, τις πεποιθήσεις ή ακόμα και την προσωπικότητα οποιουδήποτε μέσα στη σχολική τάξη, απορρίψαμε κείμενα που μπορεί σ' εμάς να φαίνονταν εξαιρετικά ενδιαφέροντα, αλλά ενδεχομένως θα ήταν ενοχλητικά για κάποιους άλλους. Η σκέψη που μας οδήγησε σ' αυτήν την επιλογή είναι ότι όσο αυταρχικός μπορεί να είναι ο αποκλεισμός κειμένων που αποκλίνουν από τις κυρίαρχες απόψεις ή από τη σχολική γλώσσα, άλλο τόσο αυταρχικό είναι να αγνοήσουμε την υπάρχουσα επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες των μαθητών από ένα σχολικό βιβλίο.

- Ο τρίτος περιοριστικός παράγοντας ήταν η καταλληλότητα των κειμένων για την περιγραφή των γραμματικών φαινομένων όπως ορίζονται για την κάθε ενότητα από το Αναλυτικό Πρό-

γραμμα της διδασκαλίας της γλώσσας στην Γ΄ τάξη του Γυμνασίου. Αυτή ήταν μια σημαντική δυσκολία, την οποία δε θελήσαμε να παρακάμψουμε είτε διασκευάζοντας τα υπάρχοντα κείμενα είτε κατασκευάζοντας κείμενα ad hoc, αφού ο σκοπός μας δεν ήταν «κανονιστικός» ούτε αποβλέπαμε στην υπόδειξη μιας υποτιθέμενης «ορθής» χρήσης, αλλά στη μελέτη της αυθεντικής χρήσης.

- Τέταρτος παράγοντας για την επιλογή μας υπήρξε η προσπάθεια –μέσω των κειμένων– να τίθενται μάλλον ερωτήματα παρά να δίνονται απαντήσεις. Άλλωστε, η ίδια η θεματολογία που επιλέξαμε για τη συγκεκριμένη τάξη περιλαμβάνει ζητήματα που αποτελούν όχι μόνο κεντρικά και επίκαιρα θέματα ενός γενικευμένου διαλόγου αλλά και επίκεντρα αντιπαράθεσων και συγκρούσεων. Κατά συνέπεια, όλα τα διαθέσιμα κείμενα είναι εμποτισμένα από ιδεολογία. Η επιλογή μας λοιπόν δεν αποβλέπει στην αποϊδεολογικοποίηση των ζητημάτων ούτε αναζητά κείμενα που να κινούνται αποκλειστικά στο «κέντρο» του ιδεολογικού πεδίου, αλλά περιλαμβάνει σκόπιμα και κείμενα περισσότερο «οριακά», ώστε να βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να τους απομακρύνει από κομορμιστικές, στερεότυπες αντιλήψεις.
- Πέμπτος παράγοντας, που συνδέεται στενά και με τον προηγούμενο, υπήρξε η παράθεση κειμένων που να μπορούν άμεσα να συσχετιστούν και να συνομιλούν μεταξύ τους χωρίς, βέβαια, να αλληλοεπικαλύπτονται. Αυτή η επιλογή έγινε επειδή θεωρήσαμε ότι μπορεί να αποτελέσει ισχυρό έναυσμα, προκειμένου να πάρουν μέρος και οι μαθητές στο διεξαγόμενο διάλογο, έχοντας συνειδητοποιήσει την «προβληματική» φύση των διάφορων θεμάτων αλλά και έχοντας εντοπίσει τα επίμαχα σημεία τους. Ως εκ τούτου, προσπαθήσαμε να συμπεριλάβουμε σύντομα κείμενα ή αποσπάσματα κειμένων με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, δεδομένου ότι τα πολύ εκτενή κείμενα θα περιόριζαν το φάσμα του προτεινόμενου διαλόγου και θα επέτειναν το άγχος των εκπαιδευτικών για την κάλυψη της διδακτέας ύλης.
- Έκτος –αλλά ίσως ο σημαντικότερος– παράγοντας ήταν η επιθυμία μας να επιλεγούν κείμενα που να παρουσιάζουν ενδιαφέρον και να είναι ελκυστικά στους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, ακόμα και πριν ή και χωρίς τη διαμεσολάβηση του δασκάλου. Για το λόγο αυτόν επιλέξαμε κυρίως κείμενα που έχουν γραφεί πρόσφατα και απηχούν σύγχρονες θεωρήσεις των υπό διαπραγμάτευση θεμάτων, χωρίς, ωστόσο, να κινούνται στο στενό πλαίσιο της τρέχουσας επικαιρότητας. Έτσι, αν και κατά την περίοδο της συγγραφής του βιβλίου κυριάρχησαν στην επικαιρότητα σημαντικά γεγονότα (τρομοκρατικές επιθέσεις, πόλεμοι, Ολυμπιακοί Αγώνες στην Ελλάδα κ.λπ.), αποφύγαμε να περιλάβουμε κείμενα που να αναφέρονται στενά σε ένα συγκεκριμένο γεγονός της επικαιρότητας και αναζητήσαμε άλλα με περισσότερο διαχρονική προοπτική.
- Τέλος, λάβαμε υπόψη μας τον περιορισμό που θέτει η αντιληπτική ικανότητα των μαθητών αυτής της ηλικίας και προσπαθήσαμε να περιλάβουμε κείμενα διαβαθμισμένης δυσκολίας, ώστε να καλύπτονται τόσο οι ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών όσο και η ανάγκη για μια εξελικτική – αναπτυξιακή πορεία κάθε μαθητή στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας. Μερικά από τα κείμενα που έχουν επιλεγεί, πιθανόν, σε ορισμένες περιπτώσεις, να φανούν αρκετά απαιτητικά για την ηλικία των μαθητών. Όμως, η Γ΄ Γυμνασίου αποτελεί την τελευταία τάξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και, γι' αυτό θεωρούμε ότι οι μαθητές είναι αναγκαίο να αποκτήσουν γλωσσικές δεξιότητες ικανές να τους βοηθήσουν να ζήσουν σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, όπου τα κείμενα κάθε είδους παίζουν και –κατά πάσα πιθανότητα– θα παίξουν καθοριστικό ρόλο στην ομαλή κοινωνικοποίηση και στην εξέλιξή τους ως πολιτών. Επομένως, πιστεύουμε ότι ο ρόλος της γλωσσικής διδασκαλίας δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο σε αυτό που οι μαθητές μπορούν να κάνουν αυθόρμητα, αλλά θα πρέπει να αναπτύξει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τις ικανότητες που διαθέτουν (Vygotsky 1993).

Αν, παρ' όλα αυτά, οι διδάσκοντες διαπιστώσουν ότι ορισμένα κείμενα είναι υπεράνω των δυνατοτήτων των μαθητών της τάξης τους ή πολύ εύκολα για το επίπεδό τους ή αν έχουν στη διά-

θεσή τους άλλα κείμενα, που τα θεωρούν καλύτερα, μπορούν να αντικαταστήσουν τα κείμενα του βιβλίου. Πρέπει όμως να επιλέξουν κείμενα που να περιλαμβάνουν τα γλωσσικά φαινόμενα της εκάστοτε διδακτέας ύλης και να μη διασπούν το θεματικό προσανατολισμό της κάθε ενότητας.

1.5.4 Τρόποι αξιοποίησης των κειμένων

Η πρόταξη κειμένων σε κάθε ενότητα υποδηλώνει μια συγκεκριμένη θεώρηση της γλωσσικής διδασκαλίας, στην οποία αναφερθήκαμε και σε άλλα σημεία της εισαγωγής αυτής. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, το κύριο ενδιαφέρον του μαθήματος είναι η αναζήτηση νοημάτων, ακριβώς όπως κύριος ρόλος της γλώσσας είναι η μεταφορά ρητών και υπόρρητων νοημάτων (βλ. ενδεικτικά Φραγκουδάκη 1987: 23-25). Όλα τα γλωσσικά φαινόμενα εξετάζονται ως τρόποι παραγωγής νοήματος. Γι' αυτό θεωρούμε ότι ο καθηγητής της γλώσσας οφείλει να θέτει στο επίκεντρο της διδασκαλίας του τα κείμενα και να μην τα παρακάμπτει στο όνομα μιας υποτιθέμενης υποχρέωσης να καλυφθεί η «ύλη». Σκοπός, άλλωστε, του γλωσσικού μαθήματος δεν είναι η παροχή ποσότητας γραμματικών γνώσεων, αλλά η ανάπτυξη ποιοτικών διαδικασιών (Stenhouse 2003: 113-128), που κάνουν το μαθητή να σκέφτεται σχετικά με τη γλώσσα και να τη χρησιμοποιεί αποτελεσματικότερα.

Η πληθώρα των κειμένων κάθε ενότητας δε θα θέλαμε να αποθαρρύνει το δάσκαλο ούτε να του δημιουργήσει αίσθημα υπερβολικού φόρτου εργασίας, αφού ο σκοπός της παράθεσής τους δεν είναι να γίνουν αντικείμενο διεξοδικής μελέτης και αναλυτικής επεξεργασίας, αλλά να δώσουν υλικό για τη μελέτη των συγκεκριμένων γλωσσικών φαινομένων και έναυσμα προβληματισμού γύρω από τη θεματική της ενότητας. Εξάλλου, ο ρόλος του δασκάλου στο γλωσσικό μάθημα δεν είναι να επεξηγεί λέξη λέξη το κείμενο, γιατί με τον τρόπο αυτόν –έστω και ασυνείδητα– υποβάλλει στο μαθητή την αντίληψη ότι υπάρχει μία μόνο αποδεκτή «ανάγνωση» των κειμένων, που δεν είναι άλλη από αυτήν του δασκάλου. Στην πραγματικότητα όμως κάθε κείμενο επιδέχεται πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε μια διευκρίνιση:

Όταν λέμε ότι ο διδάσκων δεν πρέπει να αποθαρρύνει τις διαφορετικές αναγνώσεις των μαθητών, σε καμιά περίπτωση δεν εννοούμε το ρόλο του ως ρόλο απλού παρατηρητή. Αντίθετα είναι αυτός που θα θεσπίσει τους κανόνες μιας οργανωμένης και πειθαρχημένης διαδικασίας, με συγκεκριμένο κάθε φορά μαθησιακό στόχο. Έτσι, οφείλει κατ' αρχάς να ελέγχει την τάση των μαθητών για διατύπωση αυθαίρετων απόψεων, που δε στηρίζονται σε στοιχεία των κειμένων και στη συνέχεια να τους εξοπλίζει με τα απαραίτητα μέσα για την ερμηνεία των κειμένων, βοηθώντας τον καθένα τους να περάσει από το αρχικό επίπεδο κατανόησης που είχε πετύχει, σε ένα ανώτερο και κριτικότερο. Ο διαμεσολαβητικός, λοιπόν, ρόλος του δασκάλου, όχι με την παροχή έτοιμων γνώσεων εκ μέρους του, αλλά με την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και τον εντοπισμό των αποριών και των πιθανών παρανοησεών τους, είτε σε ό,τι αφορά τα γλωσσικά φαινόμενα είτε τα θέματα που θίγονται στα κείμενα της κάθε ενότητας, είναι πολύ ουσιαστικός. Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη μπορεί να κλιμακωθεί με καθοδηγητικές ερωτήσεις, συζήτηση και δραστηριότητες που θα οδηγήσουν στην πραγματική κατάκτηση της γλώσσας.

Θα πρέπει, οπωσδήποτε, να αποφευχθεί ο κίνδυνος να πάρει η διδασκαλία τη μορφή μιας γενικόλογης και μη δομημένης συζήτησης και ταυτόχρονα να επιδιωχθεί ένας διάλογος πειθαρχημένος, που όμως δε θα γίνεται εξουσιαστικός (Γρόλλιος κ.ά. 2003). Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί, αν ο δάσκαλος έχει ένα σαφή ορίζοντα σκοπών και ταυτόχρονα υψηλό επίπεδο απαιτήσεων από τους μαθητές του, που περιλαμβάνουν την τεκμηρίωση, την ορθολογική σκέψη, την εσωτερική συνέπεια και την επιχειρηματολογία. Αυτός ο προσανατολισμός θα τον οδηγήσει σε διδακτικές ενέργειες που μπορούν να κινητοποιήσουν τη διάθεση των μαθητών για επικοινωνία και να τους οδηγήσουν στη συνέχεια στην παραγωγή των δικών τους κειμένων.

1.6 Οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου

Επειδή θεωρούμε τις διαδικασίες ομιλίας – ακρόασης – ανάγνωσης – γραφής αλληλένδετες (βλ. ενδεικτικά Μήτσης 1998: 160), προσπαθήσαμε να συγγράψουμε ένα εγχειρίδιο που να κρατά την ισορροπία ανάμεσα στις διαδικασίες αυτές. Έτσι, αν αφητηρία της διδακτικής διαδικασίας σε κάθε ενότητα αποτελεί η πρόσληψη του λόγου, τελική επιδίωξη αποτελεί η παραγωγή λόγου από την πλευρά των μαθητών. Αυτό, βέβαια, δεν οδηγεί σε μια μονοδιάστατη και γραμμική πορεία από τα εισαγωγικά κείμενα προς τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές, αλλά σε μια συνεχή αναδιαπραγμάτευση των θεμάτων, κατά την οποία εστιάζουμε τη μελέτη μας άλλοτε στα κείμενα του εγχειριδίου και άλλοτε στα κείμενα των μαθητών, επιφυλάσσοντας σε όλα τα κείμενα μια ισότιμη μεταχείριση (βλ. ενδεικτικά Χαραλαμπόπουλος και Χατζησαββίδης 1997: 65-68). Έτσι, κανένα κείμενο δεν παρουσιάζεται υπεράνω κριτικής ούτε όμως και ανάξιο κριτικής. Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές θα αντιληφθούν ότι δεν τους επιφυλάσσουμε το ρόλο του παθητικού καταναλωτή κειμένων, αλλά τους καλούμε να αναλάβουν το δημιουργικό ρόλο του παραγωγού.

Φυσικά, όποτε έχουμε κάνει παραπάνω λόγο για παραγωγή κειμένου από το μαθητή, εννοούμε εξίσου την παραγωγή προφορικού, γραπτού λόγου και πολυτροπικού κειμένου. Θεωρούμε, δηλαδή, τις μορφές αυτές έκφρασης και επικοινωνίας ισότιμες μεταξύ τους, και με τις δραστηριότητες που προτείνουμε προσπαθούμε να δώσουμε ίσες ευκαιρίες άσκησης σε καθεμιά απ' αυτές. Ο δάσκαλος καλό είναι να διατηρήσει αυτήν την ισορροπία τόσο κατά τη διδασκαλία όσο και κατά την αξιολόγηση. Έτσι, όταν οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία παραγωγής ενός πολυτροπικού κειμένου (π.χ. τον ομαδικό σχεδιασμό μιας αφίσας) ο δάσκαλος οφείλει να τους παρέχει χρόνο και διδακτική υποστήριξη, καθώς και να συνηγορεί την προσπάθειά τους αυτή στη βαθμολογία τους, όπως ακριβώς κάνει και για κάθε άλλη γλωσσική παραγωγή.

Από την πλευρά μας καταβάλαμε ιδιαίτερη προσπάθεια, ώστε τα θέματα που προτείνονται στο βιβλίο για παραγωγή λόγου (προφορικού και γραπτού) να δίνουν στο μαθητή την ευκαιρία:

- να αναπτύσσει κριτικές δεξιότητες (να κρίνει, να σκέφτεται, να επιλέγει, να απορρίπτει, να επιχειρηματολογεί, να συγκρίνει, να συμπεραίνει κτλ.),
- να καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία, συλλογικότητα, συμμετοχή, διαπραγμάτευση, σεβασμό, υπευθυνότητα),
- να ανακαλεί προηγούμενες γνώσεις –σχολικές αλλά και βιωματικές– και να τις χρησιμοποιεί σε νέα πεδία και σε ποικίλες περιστάσεις,
- 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 λίγα λόγια, προσπαθήσαμε 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 συμβάλουν ώστε η επικοινωνία τους να είναι πιο αποτελεσματική.

1.7 Η αξιολόγηση συμπληρώνει τη διδακτική διαδικασία και στοχεύει στη βελτίωση του λόγου του μαθητή

1.7.1 Η νέα αντίληψη για την αξιολόγηση του μαθητή

Νέες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η επικοινωνιακή και η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία, καθώς και οι θεωρίες γλωσσικού γραμματισμού (Cope and Kalantzis 2000), απαιτούν και νέες αντιλήψεις για την αξιολόγηση. Σήμερα η αξιολόγηση επιτελεί πολλαπλούς

σκοπούς. Εκτός από την παραδοσιακή της λειτουργία, αυτήν του μηχανισμού επιλογής και προαγωγής των μαθητών, παράλληλα υποστηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση: δίνει πληροφορίες για την (ατομική) πορεία μάθησης των μαθητών, δίνει στοιχεία για την ποιότητα της διδασκαλίας και έτσι μπορεί να καθοδηγεί τη διδασκαλία (Girps 1996: 4).

Κύριος σκοπός της αξιολόγησης στη γλωσσική διδασκαλία δεν είναι πλέον ο έλεγχος αλλά η βελτίωση του παραγόμενου λόγου. Χαρακτηριστικά, διαβάζουμε στις βασικές αρχές της αξιολόγησης των μαθητών, όπως ορίζονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ): «*Βασικός στόχος της αξιολόγησης του μαθητή είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων, με σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του μαθητή*» (ΦΕΚ 303/13-03-03, σελ. 3743).

Η αξιολόγηση σήμερα νοείται όχι μόνο ως τελική και στιγμιαία (όπως για παράδειγμα είναι στις εξετάσεις), αλλά κυρίως ως διαμορφωτική και συνεχής. Δίνει έμφαση όχι τόσο στον έλεγχο της γνώσης στο επίπεδο του αποτελέσματος, όσο 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). Παραθέτουμε και πάλι σχετικό απόσπασμα από τις βασικές αρχές αξιολόγησης του ΔΕΠΠΣ: «*Η αξιολόγηση των μαθητών είναι διαρκής και σκόπιμη λειτουργία, η οποία ενσωματώνεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης*» (ό.π., σελ. 3743).

1.7.2 Από την αξιολόγηση του μαθητή στην αξιολόγηση του λόγου

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

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

Παραδοσιακά την αξιολόγηση την αναλάμβανε αποκλειστικά ο εκπαιδευτικός, εφόσον ταυτιζόταν με τον έλεγχο της επίδοσης και περιοριζόταν εκεί. Από τη στιγμή όμως που μιλάμε για αξιολόγηση του λόγου, αυτήν την επιχειρούν τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές, είτε συνεργαζόμενοι με τον καθηγητή τους είτε μεταξύ τους είτε και ατομικά. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε το ακόλουθο απόσπασμα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: «*Η αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα προϋποθέτει τη συνεργασία ανάμεσα σε μαθητή και καθηγητή*» (ΦΕΚ 303/13-03-03, σελ. 3793). Η συνεργασία αυτή είναι απαραίτητη στην αξιολόγηση του λόγου, γιατί μόνο συνεργατικά μέσα στην τάξη μπορεί να οδηγηθεί ο μαθητής στη βελτίωση του παραγόμενου λόγου (εφόσον, όπως είπαμε, η αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση), αφού η γλώσσα αποτελεί κοινωνική πρακτική.

1.7.3 Τα κριτήρια ποιότητας του λόγου

Κάθε αξιολόγηση –είτε γίνεται από τον καθηγητή είτε από τους μαθητές– εμπεριέχει δύο βασικές λειτουργίες:

- α. Γνώση/αναγνώριση και εντοπισμό των κριτηρίων ποιότητας του λόγου. Αν δε γίνει σαφές τι θεωρείται σε κάθε περίπτωση επιτυχημένη και αποτελεσματική γλωσσική παραγωγή, είναι αδύνατο να κρίνει κανείς μια συγκεκριμένη εργασία.
- β. Ικανότητα από την πλευρά του αξιολογητή να κρίνει αν και σε ποιο βαθμό η εργασία καλύπτει τα κριτήρια αυτά (Boud 1997: 11). Στο ίδιο πλαίσιο άλλωστε κινείται και το ΔΕΠΠΣ (ό.π., σελ. 3743) που ορίζει σχετικά ότι είναι αναγκαίο «*η αξιολόγηση των μαθητών να βασίζεται στην εκτίμηση της επίδοσής τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και όχι στη σύγκριση με τους συμμαθητές τους*».

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 και όταν πρόκειται για λόγο που έχει παραχθεί από τον ίδιο το μαθητή.

Στο Βιβλίο του Μαθητή, σε ορισμένες δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου τίθενται 3-4 κριτήρια αξιολόγησης, ανάλογα με το εκάστοτε αντικείμενο της διδασκαλίας. Θεωρήσαμε, δηλαδή, ότι το βάρος της αξιολόγησης πρέπει να πέφτει σε μερικά στοιχεία που έγιναν σαφή κατά τη διδασκαλία που προηγήθηκε. Ένας μακρύς κατάλογος κριτηρίων θα είναι δύσχρηστος και από τους μαθητές και από τον εκπαιδευτικό και, επιπλέον, μπορεί να φοβίσει τους μαθητές και να δράσει ανασταλτικά στην παραγωγή λόγου ή να τυποποιήσει τα κείμενά τους. Έτσι, προσπαθήσαμε τα κριτήρια που δίνουμε να είναι λίγα και σαφή και ταυτόχρονα να μη γίνονται τόσο συγκεκριμένα, ώστε να εγκλωβίζουν το μαθητή σαν κλειστοί συμπεριφοριστικοί στόχοι που προδιαγράφουν και τυποποιούν την παραγωγή λόγου των μαθητών, περιορίζοντας έτσι το δημιουργικό χαρακτήρα της διαδικασίας.

Τα κριτήρια αξιολόγησης, που προτείνονται κάθε φορά ενδεικτικά σε μια δραστηριότητα για την παραγωγή γραπτού λόγου, εξαρτώνται από την εκάστοτε επικοινωνιακή κατάσταση και αφορούν:

- το *περιεχόμενο* του κειμένου, δηλαδή ποιες από τις γνώσεις για το θέμα ο μαθητής θα αξιοποιήσει στο δικό του κείμενο,
- το *είδος* του κειμένου, που καθορίζει την οργάνωση των πληροφοριών και τη *δομή* του (π.χ. διαφορετική οργάνωση έχει μια επιστολή και διαφορετική μια παρουσίαση των απόψεων των μαθητών στην τάξη),
- την *έκφραση* και το *ύφος*, δηλαδή τις λεξιλογικές και γραμματικές επιλογές, ανάλογα με το σκοπό του κειμένου.

Όλα τα παραπάνω συνεξετάζονται με βάση την *αποτελεσματικότητα*, δηλαδή το βαθμό στον οποίο επιτυγχάνεται ο σκοπός για τον οποίο γράφτηκε το συγκεκριμένο κείμενο.

1.7.4 Αυτοαξιολόγηση

Σύμφωνα με το πιο πρόσφατο ΑΠ 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» (ΦΕΚ 303/13-03-03, σελ. 3793). Τι σημαίνει όμως αυτοαξιολόγηση του μαθητή; Κατά τη γνώμη μας, σημαίνει άμεση ανάμειξη του μαθητή στην εξαγωγή των κριτηρίων που θα χρησιμοποιηθούν, για να κριθεί ο λόγος του και να διατυπωθούν κρίσεις για το βαθμό στον οποίο η γλωσσική παραγωγή του κάλυψε τα κριτήρια αυτά (Boud 1995: 12). Αυτοαξιολόγηση δηλαδή δε σημαίνει βαθμολόγηση της γλωσσικής παραγωγής από τους μαθητές. Σημαίνει εμπλοκή τους στη διαδικασία καθορισμού των προδιαγραφών 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-διαδραστική διαδικασία. Δε νοείται διαμόρφωση κρίσεων από το μαθητή σε απομόνωση από τις κρίσεις των άλλων. Η συμβολή των συμμαθητών και του καθηγητή είναι ζωτικής σημασίας στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να αυτοα-

ξιολογείται. Η ανατροφοδότηση (και όχι η βαθμολόγηση) που μπορούν να δώσουν στο 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.

Επισημαίνουμε ότι, σύμφωνα με τη διατύπωση του Α.Π. που αναφέραμε παραπάνω, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μέρος της μαθησιακής διαδικασίας αλλά ταυτόχρονα και σκοπό της διδασκαλίας. Για να πετύχουμε το σκοπό αυτό όμως χρειάζεται συστηματικότητα και χρόνος. Πρέπει να εξοικειώσουμε τους μαθητές μας σταδιακά στις αυτοαξιολογικές δραστηριότητες. Γι' αυτό είναι καλό στις αρχικές ενότητες να δίνουμε έτοιμα τα κριτήρια στους μαθητές και μάλιστα να εστιάζουμε την προσοχή τους μόνο σε λίγα, ενώ στη συνέχεια μπορούμε να αυξάνουμε τον αριθμό τους και παράλληλα να τους δίνουμε ευκαιρίες να τα θέτουν οι ίδιοι. Ο μαθητής ο οποίος αυτοαξιολογεί το κείμενό του σύμφωνα με τα κριτήρια αναφοράς, συμμετέχει ενεργά σε μια διαδικασία που τον βοηθά να συνειδητοποιεί τους μηχανισμούς παραγωγής λόγου, και επομένως να διευρύνει την επικοινωνιακή του δεξιότητα.

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει σταδιακά στην τήρηση φακέλου υλικού (portfolio) από την πλευρά του μαθητή, ενός φακέλου, δηλαδή, που θα περιέχει δείγματα κειμένων, τα οποία θα δείχνουν στον ίδιο το μαθητή και σε όλους (στον εκπαιδευτικό, στο γονιό, στο συμμαθητή) τις προσπάθειες και την εξέλιξή του (βλ. ενδεικτικά Clemmons 1993, Paris και Ayres 1994, Στεφανάκη 1996: 24-27). Η αυτοαξιολόγηση αφορά και τον εκπαιδευτικό ο οποίος κάθε φορά, ανάλογα με τα μαθησιακά επιτεύγματα της τάξης του, αξιολογεί τι πήγε και τι δεν πήγε καλά, ώστε να το βελτιώσει σε επόμενη διδασκαλία. Εξάλλου, ο φάκελος του εκπαιδευτικού (portfolio) για την κάθε ενότητα μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμος τόσο στον ίδιο όσο και στους μαθητές του.

Τέλος, σε αξιολόγηση υπόκεινται και τα ίδια τα βιβλία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μεταφέρουν στο Σχολικό Σύμβουλο τα προβλήματα που επισημαίνουν κατά τη χρησιμοποίησή τους και αυτός να τα διαβιβάζει στο Π.Ι. υπηρεσιακά, με την προοπτική απαραίτητων μελλοντικών βελτιώσεων.

B. Δομή των ενοτήτων του Βιβλίου του Μαθητή

Κάθε ενότητα ξεκινά με την υποενότητα Α που αποτελείται από τρία ή, συνηθέστερα, τέσσερα εισαγωγικά κείμενα, που στόχο έχουν να εισαγάγουν τους μαθητές σταδιακά στη θεματική της ενότητας. Τα κείμενα αυτά συνοδεύονται από ερωτήσεις κατανόησης, που ελπίζουμε να διευκολύνουν κατ' αρχάς την επικοινωνία. Προσπαθήσαμε να αποφύγουμε ερωτήσεις που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη μηχανιστική επανάληψη πληροφοριών και περιλάβαμε ερωτήσεις οι οποίες μπορούν να ελέγξουν το βαθμό κατανόησης και παράλληλα να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τα ζητήματα που τίγονται σε κάθε κείμενο.

Τα εισαγωγικά αυτά κείμενα όμως δεν αξιοποιούνται μόνο από πλευράς περιεχομένου. Στη συνέχεια, στις υποενότητες που ακολουθούν, αξιοποιούνται για τη μελέτη των γλωσσικών φαινομένων που εξετάζονται.

Στην υποενότητα Β εξετάζονται γλωσσικά φαινόμενα πάντα μέσα από τα κείμενα. Μελετώνται ο υποταγμένος λόγος και, συγκεκριμένα, κάποια είδη δευτερευουσών προτάσεων, σύμφωνα πάντα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Στην υποενότητα Γ θίγεται ένα θέμα λεξιλογίου (π.χ. συνώνυμα, αντώνυμα, ομώνυμα, κ.ά.) ή ένα σχήμα λόγου (π.χ. μεταφορά, συνεκδοχή, κ.ά.). Κι αυτά βέβαια μελετώνται πάντα μέσα σε σύντομα κείμενα. Είναι πιθανό σε ορισμένα από αυτά τα κείμενα να υπάρχουν άγνωστες λέξεις ή δυσνόητες για τους μαθητές φράσεις και σχήματα λόγου. Συνειδητά δεν περιλάβαμε στο βιβλίο έτοιμες λίστες λεξιλογίου, ώστε να δώσουμε τη δυνατότητα συστηματικής εξάσκησης των μαθητών στη νοηματική κατανόηση των λέξεων με βάση το συγκεκριμένο τους, μια δεξιότητα που θα τους φανεί και αργότερα στη ζωή τους χρήσιμη. Για το λόγο αυτό θα χρειαστεί να αποφύγουν και οι διδάσκοντες, όσο είναι

δυνατόν, την άμεση επεξήγηση των άγνωστων λέξεων, αλλά με τις κατάλληλες ερωτήσεις να διευκολύνουν την κατανόηση του λεξιλογίου, με βάση τα συμφραζόμενα του κάθε κειμένου. Η χρήση λεξικών είναι επίσης μια δραστηριότητα που θα προτείνουμε, ως μια μέθοδο που θα βοηθήσει στη σημασιολογική διάκριση των λέξεων και στον περαιτέρω εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών (βλ. Ερμηνευτικό Λεξικό Γυμνασίου).

Στην υποενότητα Δ μελετώνται θέματα οργάνωσης του λόγου, π.χ. διατύπωση αιτιολογημένων κρίσεων, ανάλυση κειμένου στα συστατικά του, σύνταξη περίληψης κτλ.

Οι δραστηριότητες *Ακούω και Μιλώ* σε κάθε υποενότητα σκοπό έχουν να βοηθήσουν τους μαθητές να κάνουν παρατηρήσεις πάνω στα κείμενα (τα εισαγωγικά και τα υπόλοιπα που παρατίθενται), ώστε να φτάσουν επαγωγικά στη διατύπωση της θεωρίας που ακολουθεί. Προορίζονται κυρίως για εργασία των μαθητών στην τάξη, ατομικά, σε ζεύγη ή μικρές ομάδες. Πρόκειται ουσιαστικά για ασκήσεις που αφορούν συνήθως τα γλωσσικά φαινόμενα της διδακτέας ύλης της ενότητας. Αν, βέβαια, διαπιστώσουν οι διδάσκοντες ότι χρειάζονται περισσότερες ή διαφορετικές ερωτήσεις κατανόησης για οποιαδήποτε από τα κείμενα της κάθε ενότητας, είναι στη διακριτική τους ευχέρεια να οργανώσουν ανάλογα τη διδασκαλία τους, δεδομένου ότι ένα βιβλίο με προδιαγραμμένη έκταση σελίδων δύσκολα θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες κάθε ομάδας μαθητικού πληθυσμού. Οι δραστηριότητες *Διαβάζω και γράφω* δίνουν ευκαιρίες για αξιοποίηση της θεωρίας που διατυπώθηκε πιο πάνω και παρακινούν τους μαθητές σε παραγωγή γραπτού λόγου, πάντα με αναφορά στα κείμενα.

Η τελευταία υποενότητα (συνήθως Ε αλλά μερικές φορές και Δ ή ΣΤ, ανάλογα με τον αριθμό των φαινομένων που μελετήθηκαν στη συγκεκριμένη ενότητα) αφορά τις δραστηριότητες παραγωγής λόγου (προφορικού και γραπτού) από τους μαθητές. Έτσι, κάθε ενότητα του βιβλίου ξεκινά με τα εισαγωγικά κείμενα και καταλήγει σε κείμενα πάλι, αυτή τη φορά γραμμένα από τους μαθητές.

Η τελευταία αυτή υποενότητα έχει τρία μέρη: στο πρώτο οι μαθητές καλούνται να μιλήσουν γύρω από ένα ζήτημα που εμπίπτει στη θεματική που μελέτησαν, στο δεύτερο οι μαθητές καλούνται να κάνουν παραγωγή γραπτού λόγου, να γράψουν δηλαδή πάλι σχετικά με το θέμα της ενότητας. Ο λόγος τους –και εδώ– ξεκινά από κείμενα που τους δίνονται και μπορούν να τροφοδοτήσουν τον προβληματισμό τους. Επιπλέον, όμως, δίνεται ευκαιρία να μελετηθούν τα κείμενα των μαθητών με βάση τα κριτήρια ποιότητας του λόγου που προτείνονται ή που θα διαμορφωθούν στην τάξη με τον τρόπο που εξηγήσαμε παραπάνω (παράγραφος 1.7.3) και έτσι να βελτιωθούν στη συνέχεια με παρεμβάσεις των ίδιων. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος αυτής της υποενότητας οι μαθητές εμπλέκονται σε μια διαθεματική εργασία που καλούνται να υλοποιήσουν χωρισμένοι σε ομάδες ποικίλων ενδιαφερόντων, καταλήγοντας πάντα σε ένα συγκεκριμένο τελικό προϊόν, π.χ. αφίσα, ανθολογία, λεξικό, κτλ. Στο πλαίσιο της διαθεματικής αυτής εργασίας οι μαθητές θα παραγάγουν λόγο προφορικό –συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και με τον καθηγητή τους–, γραπτό –συνθέτοντας τα κείμενά τους για την εργασία– και στο τέλος θα φτάσουν στην παραγωγή ενός πολυτροπικού κειμένου, αναδεικνύοντας ο καθένας τους τις τάσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ικανότητές του.

Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει ένας πίνακας, όπου ανακεφαλαιώνονται συνοπτικά τα γραμματικά φαινόμενα που διδάχθηκαν. Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να συμπληρώσουν τα κενά των πινάκων με τις σωστές λέξεις ή φράσεις. Με τον τρόπο αυτό, αφενός έχουν τη δυνατότητα να ελέγξουν οι ίδιοι τις γνώσεις τους και αφετέρου οι συμπληρωμένοι πίνακες θα τους επιτρέπουν να κάνουν μια γρήγορη επανάληψη όλων των γραμματικών φαινομένων που έχουν διδαχθεί.

Γ. Τετράδιο Εργασιών

Το Τετράδιο Εργασιών έχει τις ίδιες θεματικές ενότητες με το Βιβλίο του Μαθητή και υιοθετεί την ίδια διδακτική μεθοδολογία με αυτό. Καθεμιά από τις οκτώ ενότητές του περιλαμβάνει κείμενα σχετικά με το θέμα της ενότητας και ποικίλες ασκήσεις πάνω σε κάθε κείμενο, οι οποίες βοηθούν στην εμπέδωση των γλωσσικών δομών που μελετήθηκαν στο Βιβλίο του Μαθητή. Έτσι και στο Τετράδιο Εργασιών ακολουθείται η κειμενοκεντρική προσέγγιση, εφόσον οι ασκήσεις εμπέδωσης των φαινομένων αξιοποιούν και πάλι τα κείμενα.

Τα κείμενα που παρατίθενται σε κάθε ενότητα του Τετραδίου Εργασιών είναι αρκετά, ώστε να έχει ο εκπαιδευτικός τη δυνατότητα να κάνει επιλογές για τους μαθητές, ακόμα και σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, ανάλογα με τις ανάγκες τους και τις δυνατότητές τους. Επίσης, οι ασκήσεις που συνοδεύουν κάθε κείμενο είναι πολλές, όχι για να εκτελεστούν όλες από όλους τους μαθητές, αλλά για να δοθεί η ευκαιρία στους αδύνατους μαθητές να καλύψουν τις αυξημένες ανάγκες τους για εμπέδωση των γλωσσικών φαινομένων που διδάσκονται και στους «καλούς» μαθητές να δοκιμάσουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες σε πιο απαιτητικά πεδία. Γι' αυτό άλλωστε έγινε προσπάθεια οι ασκήσεις που περιλαμβάνονται στο Τετράδιο να είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τις μοιράζει στους μαθητές του ανάλογα με τις γλωσσικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Πρέπει, πάντως, σε κάθε περίπτωση, η λύση των ασκήσεων να βασίζεται στα κείμενα. Κι αυτό γιατί τέτοια είναι η φύση τους: δε ζητούν μηχανιστική εφαρμογή κανόνων, αλλά συνειδητοποίηση γλωσσικών δομών.

Το Τετράδιο Εργασιών με την πληθώρα κειμένων και ασκήσεων που περιλαμβάνει ευχόμαστε να αποτελέσει για τον εκπαιδευτικό ένα δειγματικό υλικό που θα τον βοηθήσει να επιλέξει κι ο ίδιος δικά του κείμενα και να κατασκευάσει με βάση αυτά ασκήσεις κατάλληλες για τη διδασκαλία στη δική του τάξη του και έτσι να καταστεί παραγωγός πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού.

Δ. Σχέδιο μαθήματος

Το ενδεικτικό σχέδιο που ακολουθεί αφορά τη διδασκαλία της 2ης ενότητας του Βιβλίου του Μαθητή σε 7 ή 8 διδακτικές ώρες και αποτελεί, βεβαίως, απλώς μια πρόταση προς τους συναδέλφους που θα διδάξουν το μάθημα.

1η ΩΡΑ

Στόχοι:

- Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση της γλώσσας με τη σκέψη, τον πολιτισμό και την αυτοσυνειδησία του λαού που την ομιλεί.
- Να αντιληφθούν το γλωσσικό πλουραλισμό του κόσμου μας ως πολιτισμικό πλούτο.
- Με αφορμή τα κείμενα να εκφράσουν οι μαθητές προφορικά τις σκέψεις τους σχετικά με την αξία της γλώσσας για την έκφραση και την επικοινωνία των ανθρώπων, αξιοποιώντας τόσο τις νέες γνώσεις που τους παρέχονται όσο και την υπάρχουσα βιωματική γνώση τους.
- Να μάθουν οι μαθητές να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους.
- Να ασκηθούν στους κανόνες του διαλόγου.

Μέθοδος:

Καθοδηγούμενη συζήτηση αλλά και ελεύθερος διάλογος.

Δραστηριότητες:

- Οι διδάσκοντες διαβάζουν τα 4 εισαγωγικά κείμενα στην τάξη ή διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο για σιωπηρή ανάγνωση από τους μαθητές.

- Χρησιμοποιώντας τις ερωτήσεις που ακολουθούν τα κείμενα, ελέγχουν την κατανόηση και βοηθούν με διευκρινίσεις, όπου και όσο θεωρούν απαραίτητο.
- Παράλληλα, και με έναυσμα τις ερωτήσεις του βιβλίου ή κάποιες παρατηρήσεις που θα διατυπωθούν από τους μαθητές, προκαλούν το διάλογο και τον κατευθύνουν ανάλογα με το ενδιαφέρον που δείχνουν οι μαθητές, αλλά και σύμφωνα με τους μαθησιακούς στόχους που αναφέρθηκαν παραπάνω.
- Αξιόλογες παρατηρήσεις και συμπεράσματα μπορούν να καταγράφονται στον πίνακα. Οποσδήποτε, ο διδάσκων πρέπει να έχει κατά νου ότι επιδίωξή μας είναι μάλλον να αναδείξουμε τη σημασία και να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές σχετικά με το θέμα της γλώσσας, παρά να καταλήξουμε σε οριστικές απαντήσεις και ενιαία συμπεράσματα.
- Το ενδιαφέρον που έχει δημιουργηθεί στην τάξη παρέχει το υπόβαθρο για την ανάληψη μιας ερευνητικής διαθεματικής εργασίας, που χωρίζεται σε υποθέματα – άξονες δράσης. Ο διδάσκων αναθέτει τη διαθεματική εργασία που προτείνεται στο τέλος της ενότητας ή όποια άλλη θεωρεί κατάλληλη. Φροντίζει για τη συγκρότηση των ομάδων εργασίας, δίνει όσο μπορεί πιο σαφείς οδηγίες για τον τρόπο εργασίας και κάποιο χρονοδιάγραμμα. Προκειμένου η διαθεματική εργασία να μπορέσει να ολοκληρωθεί σε όσο χρόνο διαρκεί η διδασκαλία της ενότητας, ο διδάσκων πρέπει σε καθεμία από τις επόμενες διδακτικές ώρες να ελέγχει την πρόοδο και να παρέχει διδακτική βοήθεια στις ομάδες.

2η ΩΡΑ

Σ τ ό χ ο ι :

- Να κατανοήσουν οι μαθητές τη λειτουργία και το συντακτικό ρόλο των ονοματικών δευτερευουσών προτάσεων στο λόγο.
- Να κατανοήσουν το συντακτικό ρόλο των επιρρηματικών προτάσεων και να αντιληφθούν την ποικιλία των επιρρηματικών εννοιών που αυτές μπορούν να αποδώσουν.
- Να μπορούν να διακρίνουν τις ονοματικές από τις επιρρηματικές δευτερεύουσες προτάσεις βάσει του νοήματος και του συντακτικού τους ρόλου.
- Να εξασκηθούν στη μετατροπή ονοματικών και επιρρηματικών προσδιορισμών σε υποταγμένο λόγο και το αντίστροφο και τελικά να διευρύνουν το πεδίο των συνειδητών γλωσσικών τους επιλογών.

Μέθοδος:

Παρατήρηση του λόγου των κειμένων, συζήτηση, επαγωγικοί συλλογισμοί.

Δραστηριότητες:

- Μετά την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων *Ακούω και μιλώ* 1, 2 και 3 της υποενότητας Β1 καλούμε τους μαθητές να διατυπώσουν τις παρατηρήσεις τους. Αναμένεται να εντοπίσουν την ισοδυναμία μεταξύ ονοματικών όρων και δευτερευουσών προτάσεων.
- Με τη βοήθεια του διδάσκοντος διατυπώνεται ο ορισμός των ονοματικών προτάσεων.
- Μετά την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων 1α και 1β του *Διαβάζω και γράφω*, οι μαθητές με τη βοήθεια του διδάσκοντος επιχειρούν να διατυπώσουν τον ορισμό των επιρρηματικών προτάσεων.
- Με την πραγματοποίηση της δραστηριότητας 2 του *Διαβάζω και γράφω* επιχειρείται η εφαρμογή και η εμπέδωση της νέας γνώσης. Ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και το διαθέσιμο χρόνο ο διδάσκων μπορεί να προτείνει και άλλα αποσπάσματα κειμένων για τον ίδιο σκοπό.
- Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αξιολογούν το λόγο και να διατυπώνουν τις παρατηρήσεις τους για τις συνέπειες των διαφορετικών γλωσσικών επιλογών στο ύφος και τα νοήματα των κειμένων.
- Χρήσιμη θεωρείται η συνοπτική ανακεφαλαίωση της νέας γνώσης από το διδάσκοντα.

3η ΩΡΑ**Σ τ ό χ ο ι :**

- Να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία και το συντακτικό ρόλο των ειδικών, βουλητικών και ενδοιαστικών προτάσεων.
- Να αναγνωρίζουν τις προτάσεις αυτές στο λόγο των κειμένων.
- Να ασκηθούν στη σωστή και ενδεδειγμένη χρήση των προτάσεων αυτών στο δικό τους λόγο.

Μέθοδος:

Επαγωγική (παρατήρηση – διαπραγμάτευση – γενίκευση).

Δραστηριότητες:

- Πραγματοποιούνται οι προτεινόμενες δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ* και *Διαβάζω και γράφω* των υποενοτήτων B2, B3 και B4.
- Οι παρεμβάσεις του διδάσκοντος βοηθούν τους μαθητές να επικεντρώσουν τις παρατηρήσεις τους στα εξής σημεία:
 - νόημα της δευτερεύουσας πρότασης,
 - λέξεις της κύριας πρότασης με τις οποίες συνδέονται στενά οι δευτερεύουσες,
 - λέξεις με τις οποίες εισάγονται οι δευτερεύουσες,
 - συντακτικός ρόλος των δευτερευουσών προτάσεων.
- Σε κάθε υποενότητα οι μαθητές, με βάση τις παρατηρήσεις τους και με τη βοήθεια του διδάσκοντος, ενθαρρύνονται να διατυπώσουν τους ορισμούς των ειδικών, βουλητικών και ενδοιαστικών προτάσεων, αντιστοίχως.
- Δίνεται στους μαθητές χρόνος να φτιάξουν δικά τους μικρά κείμενα που να περιέχουν δευτερεύουσες προτάσεις των διδασκόμενων ειδών, είτε ατομικά είτε (κατά προτίμηση) σε μικρές ομάδες.

Τα κείμενα των μαθητών πρέπει να σχετίζονται με το θεματικό άξονα της ενότητας. Αφορμή μπορούν να αποτελέσουν τα κείμενα (1, 2, 3, 4 και 5 που έχουν ήδη διδαχθεί).

- Οι μαθητές διαβάζουν τα κείμενά τους στην τάξη. Η τάξη καλείται να εντοπίσει τις υπό εξέταση δευτερεύουσες προτάσεις, να κρίνει τη «γραμματική ορθότητα», αλλά και να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει επί της ουσίας με την άποψη που εκφράζεται.

4η ΩΡΑ**Σ τ ό χ ο ι :**

- Να αντιληφθούν οι μαθητές την ποικιλία των σημασιών που μπορεί να πάρει μια λέξη μέσα σε διαφορετικά περιβάλλοντα, αλλά και το ρόλο που παίζουν τα γλωσσικά και εξωγλωσσικά συμφραζόμενα για την ορθή κατανόηση της σημασίας της λέξης.
- Να εντοπίζουν την πολυσημία των λέξεων που χρησιμοποιούνται σε διάφορα χιουμοριστικά, διαφημιστικά ή άλλα πολυτροπικά κείμενα και να κατανοούν κριτικά τη σκοπιμότητα αυτών των χρήσεων.
- Να μπορούν να εκμεταλλευτούν την πολυσημία των λέξεων, προκειμένου να κάνουν λογοπαίγνια, να δημιουργήσουν χιουμοριστικά κείμενα ή να εξυπηρετήσουν άλλους επικοινωνιακούς σκοπούς.

Μέθοδος:

Καθοδηγούμενος διάλογος, εργασία σε μικρές ομάδες.

Δραστηριότητες:

- Διαβάζεται στην τάξη το κείμενο 6 (Μ. Τριανταφυλλίδης) προκειμένου να δώσει έναυσμα στη συζήτηση σχετικά με την πολυσημία.

- Οι μαθητές καλούνται να καταθέσουν άλλες περιπτώσεις πολυσημίας και να σκεφτούν ποιοι παράγοντες μας βοηθούν, κάθε φορά, να αποφεύγουμε τις παρανοήσεις.
- Αξιοποιώντας τα κείμενα 7, 8 και τα σκίτσα της ενότητας, ο διδάσκων με κατάλληλες ερωτήσεις υποβοηθά την κριτική ανάγνωση και την κατανόηση του ρόλου της πολυσημίας στα διάφορα κειμενικά είδη.
- Το κείμενο 9 και οι δραστηριότητες *Διαβάζω και γράφω* που ακολουθούν δίνουν την ευκαιρία να συζητηθεί στην τάξη η ιδιαιτερότητα της γλώσσας της επιστήμης (όπου η πολυσημία δεν είναι ανεκτή), αλλά και η συχνή άντληση λέξεων από το πεδίο των επιστημών στον καθημερινό λόγο.
- Οι μαθητές σε ομάδες καλούνται να παραγάγουν διάφορα είδη κειμένων, αξιοποιώντας την πολυσημία των λέξεων για να πετύχουν ποικίλους επικοινωνιακούς σκοπούς.
- Οι ομάδες ανακοινώνουν τα κείμενά τους στην τάξη. Η τάξη συζητά, αξιολογεί και βελτιώνει τα κείμενα.

5η ΩΡΑ

Σ τ ό χ ο ι :

- Να προβληματιστούν οι μαθητές γύρω από το φαινόμενο της ώσμωσης (= αλληλεπίδρασης) των γλωσσών, να σκεφτούν ποια μπορεί να είναι τα αίτια της εισροής ξένων λέξεων στη γλώσσα μας και ποιες οι πιθανές συνέπειες.
- Να κατανοήσουν ότι σε όλα (ή σχεδόν σε όλα) τα ζητήματα που απασχολούν τους ανθρώπους υπάρχει ένα πλήθος διαφορετικών και συχνά συγκρουόμενων απόψεων.
- Να μάθουν να αξιολογούν τις διάφορες κρίσεις και απόψεις με βάση την επάρκεια και την ποιότητα της αιτιολόγησής τους.
- Να συνηθίσουν να διατυπώνουν την άποψή τους προφορικά ή γραπτά χρησιμοποιώντας όσα στοιχεία διαθέτουν προκειμένου να τη στηρίξουν και να πείσουν τον ακροατή/αναγνώστη.

Μέθοδος:

Καθοδηγούμενος και ελεύθερος διάλογος.

Δραστηριότητες:

- Με τις δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ* 1-4 στην αρχή της υποενότητας Δ, οι μαθητές καλούνται να επιστρέψουν στα εισαγωγικά κείμενα και να διαπιστώσουν ότι ελάχιστες φορές μια άποψη διατυπώνεται ως κάτι το αυτονόητο, ενώ τις περισσότερες φορές συνοδεύεται από κάποια αιτιολόγηση (είτε επαρκή είτε όχι).
- Τα κείμενα 10 και 11, όπου δύο έγκυροι συγγραφείς παρουσιάζουν δύο αντίθετες απόψεις γύρω από το ίδιο θέμα, πρέπει να αξιοποιηθούν στην τάξη με τρόπο που να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να τα αξιολογήσουν με βάση την τεκμηρίωση και, εντέλει, την πειστικότητά τους.
- Οι δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ* και *Διαβάζω και γράφω* στο τέλος της υποενότητας Δ, εξυπηρετούν ποικίλους σκοπούς και ο διδάσκων μπορεί να επιλέξει όποιες και όσες από αυτές θεωρεί χρήσιμες για την τάξη του (π.χ. κατανόηση κειμένου: *Ακούω και μιλώ*: 1 και 3, επέκταση: *Ακούω και μιλώ* 2, διατύπωση αιτιολογημένης κρίσης: *Ακούω και μιλώ* 4, ανάκληση και εφαρμογή της γραμματικής θεωρίας: *Διαβάζω και γράφω* 1, κριτική ανάγνωση: *Διαβάζω και γράφω* 3, 4).
- Η διδασκαλία μπορεί να ολοκληρωθεί με τις δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ* 1 ή/και 2 της υποενότητας Ε. Οι δραστηριότητες μπορούν να γίνουν σε μικρές ομάδες.

6η ΩΡΑ

Σ τ ό χ ο ι :

Παραγωγή από τους μαθητές γραπτού λόγου που να είναι προσαρμοσμένος σε ένα δεδομένο επικοινωνιακό πλαίσιο και να ενσωματώνει τις νέες γνώσεις.

Μέθοδος:

Συζήτηση στην τάξη και ατομική εργασία.

Δραστηριότητες:

- Ανατίθενται στους μαθητές οι εργασίες *Διαβάζω και γράφω* 1 ή 2 της υποενότητας Ε. (Η επιλογή μπορεί να γίνει είτε από τους ίδιους τους μαθητές ελεύθερα, είτε ο διδάσκων να αναθέσει σε ορισμένους μαθητές να αναπτύξουν την 1 και σε άλλους τη 2, βάσει του δικού του κριτηρίου. Πάντως η 1 είναι σχετικά εύκολη, ενώ η 2 πιο απαιτητική).
- Απαραίτητη θεωρείται η διαπραγμάτευση και η τελική συμφωνία πάνω στα κριτήρια αξιολόγησης πριν να καταπιαστούν οι μαθητές με τη συγγραφή. Τα κριτήρια μπορεί να είναι προϊόν συζήτησης στην τάξη, αλλά σε κάθε περίπτωση οι μαθητές πρέπει τουλάχιστον να κατανοούν και να αποδέχονται τη σκοπιμότητα και τη σημαντικότητά τους και να μην τα θεωρούν ως «άλλη μια αυθαίρετη σχολική απαίτηση».
- Οι μαθητές γράφουν κείμενα έκτασης περίπου 150-200 λέξεων και τα παραδίδουν στο διδάσκοντα. (Η διόρθωση των κειμένων από το διδάσκοντα θα του δώσει την ευκαιρία αφενός να αξιολογήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα της διδασκαλίας του, αφετέρου να σχεδιάσει την παρέμβασή του κατά την επόμενη διδακτική ώρα και να την επικεντρώσει στις κυριότερες αδυναμίες).

7η (και, αν χρειαστεί, 8η) ΩΡΑ**Στόχοι:**

- Οι μαθητές καθίστανται ικανοί να αξιολογούν κείμενα δικά τους και των συμμαθητών τους, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.
- Διατυπώνουν αιτιολογημένες κρίσεις.
- Επιφέρουν συνειδητές βελτιώσεις στα κείμενά τους.

Μέθοδος:

Ελεύθερος διάλογος, ομαδική εργασία.

Δραστηριότητες:

- Αφού γίνει υπενθύμιση των κριτηρίων αξιολόγησης, διαβάζονται στην τάξη μαθητικές εργασίες.
- Οι μαθητές ακούνε προσεκτικά και κρατούν σημειώσεις.
- Έπειτα από συζήτηση προτείνονται συγκεκριμένες βελτιώσεις.
- Η διδασκαλία της ενότητας ολοκληρώνεται με τη σύνθεση της διαθεματικής εργασίας (είναι πιθανό να χρειαστεί μια ολόκληρη διδακτική ώρα).

Αφού ολοκληρωθεί η διδασκαλία, οι μαθητές μπορούν αν θέλουν, να προσπαθήσουν να συμπληρώσουν μόνοι τους τον ανακεφαλαιωτικό πίνακα. Αυτό θα τους δώσει αφενός μια ακόμα ευκαιρία αυτοαξιολόγησης, αφετέρου οι συμπληρωμένοι πίνακες μπορεί να τους φανούν χρήσιμοι για μια γρήγορη επανάληψη.

Ε. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ *

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Boud, D. (1995), *Enhancing Learning through Self Assessment*, London: Kogan Page.
- Bygate, M., Tonkyn, A. & Williams, E. (επιμ.) (1994), *Grammar and the Language Teacher*, New York: Prentice Hall.
- Chomsky, N. (1988), *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*, Cambridge: MIT Press.
- Clemmons J. et al. (1993), *Portfolios in the classroom : A teacher's sourcebook*, New York: Scholastic.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) (2000), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, London and New York: Routledge.
- Corder, S. P. (1973), *Introducing Applied Linguistics*, London: Penguin.
- Freire, P. (1973), *Pedagogy of the oppressed*, London: Penguin.
- Gipps, C. (1996), *Assessment for the millenium: form, function and feedback*, London: Institute of Education, University of London.
- Greenbaum, S. (1986), «Reference grammar and pedagogical grammars», *World Englishes*, τόμ. 6, αριθμ. 3.
- Paris, S. & Ayres, L. (1994), *Becoming Reflective Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment.*, Washington: American Psychological Association.
- Richards, J. C., Platt, J. & Platt, H. (1992²), *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Essex: Longman.
- Shulman, L. (1987), «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», *Harvard Education Revue* 57.
- Sweet, H. (1892), *New English Grammar. Part I*, Oxford: Oxford University Press.
- Traves, P. (1992), «Reading: the entitlement to be “properly literate”», στο Kimberley K., Meek M. & Miller J. (επιμ.), *New Readings: contributions to an understanding of literacy*, London: A&C Black.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αγγελόπουλος, Α., Κατσαρού, Ε. κ.ά. (2004), «Δοκιμή του Φακέλου Υλικού Εκπαιδευομένων (portfolio) στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, Αχαρνών, διερεύνηση των δυνατοτήτων και των ορίων του» στο *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., Λιάμπας, Τ. (2003), *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κατσαρού, Ε. (2001), «Η αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας» στο Σπανός Γ. και Φρυδάκη, Ε. (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Κατσαρού, Ε. (2004), «Η αξιολόγηση των μαθητών όπως προτείνεται από τον Αναλυτικό Πρόγραμμα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια: συγκλίσεις και αποκλίσεις» στο Θ. Παπακωνσταντίνου και Αλ. Λαμπράκη-Παγανού (επιμ.), *Πρόγραμμα Σπουδών και εκπαιδευτικό έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Μαγγανά, Α. (1999), «Μεταγραμματική και μεταγλώσσα: ποσότητα και ποιότητα στο διδακτικό υλικό» στο Δαμανάκης, Μ. & Μιχαλακάκη, Θ. (επιμ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό. Πρακτικά Πανελληνίου Πανομογενειακού Συνεδρίου*, Ρέθυμνο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα.
- Πίτα, Ρ. (1998), *Ψυχολογία της Γλώσσας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στεφανάκη, Ε.Χ. (1996), «Η δύναμη του Portfolio: ένας τρόπος αξιολόγησης», *Ανοιχτό Σχολείο*, 60.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ει. (1999), «Η ελληνική γραμματική και η διδασκαλία της γραμματικής» στο Δαμανάκης, Μ. & Μιχαλακάκη, Θ. (επιμ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό. Πρακτικά Πανελληνίου – Πανομογενειακού Συνεδρίου*, Ρέθυμνο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987), *Γλώσσα και Ιδεολογία*, Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Baynham, M. (2002), *Πρακτικές Γραμματισμού*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Bernstein, B. (1991), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. Ι. Σολομών, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997), *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφρ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (επιμ.) (1995), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μτφρ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή, Αθήνα: Πατάκης.
- Pinker, S. (2000), *Το γλωσσικό ένστικτο*, Αθήνα: Κάτοπτρο.

* Στον κατάλογο που παραθέτουμε περιλάβαμε τόσο τα έργα στα οποία γίνεται αναφορά στο κείμενο της εισαγωγής, όσο και άλλα που θεωρήσαμε σχετικά προστά και χρήσιμα για μια ευρύτερη ενημέρωση των ενδιαφερόμενων συναδέλφων.

- Stenhouse, L. (2003), *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*, μτφρ. Αθ. Τσάπελης, Αθήνα: Σαββάλας.
- Vygotsky, L. (1993), *Σκέψη και Γλώσσα*, μτφρ. Αντζελίνα Ρόδη, Αθήνα: Γνώση.

Ειδικά για την επικοινωνιακή προσέγγιση

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Littlewood, W. (1983), *Communicative Language Teaching*, Cambridge University Press.
- McArthur, M. & Carter, R. (1998), *Language as Discourse*, London: Longman.
- McCarthy, M. and Carter, R. (1994), *Language as Discourse: Perspectives for language teaching*, London: Longman.
- Widdowson, H.G. (1984), *Learning Purpose and Language Use*, Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1990), *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999), *Κείμενο και επικοινωνία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δανασής-Αφεντάκης, Α., Μιχάλης, Α., Μυλωνάς, Κ., Σπανός, Γ., Φουντοπούλου, Μ. (2002), *Γλωσσική Επάρκεια. Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καραντζόλα, Ε. (2000), «Γραμματική, γλωσσικό μάθημα και προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα», στον τόμο *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, τόμ. 2, τεύχ. 1-2, Δεκέμβριος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Η Σχολική Τάξη. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*, Αθήνα.
- Μήτσης, Ν. (1998), *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2003), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Σκιά, Κ. (2001), «Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνιακής προσέγγισης στην παραγωγή γραπτού λόγου» στο Σπανός, Γ. και Φρυδάκη, Ευ. (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Σπανός, Γ.Ι. (2001), «Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση της Γλώσσας και διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου», στο Σπανός, Γ. και Φρυδάκη, Ευ. (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα.
- Τοκατλίδου, Β. (1999⁵), *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*, Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Τοκατλίδου, Β. (2002), *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκης.
- Τσολάκης, Χ. (1995), *Από τα γράμματα στη γλώσσα. Πορεία προς τον επικοινωνιακό λόγο*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997), *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Halliday, M.A.K. (2000), «Η γραμματική στη σχολική εκπαίδευση», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τόμ. 2, www.komvos.edu.gr
- Kress, G. (2000), «Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τόμ. 2, www.komvos.edu.gr.

1η ενότητα

Η ΕΛΛΑΔΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Οι σκοποί της ενότητας, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, είναι οι μαθητές:

- Να μελετήσουν συγκριτικά τον παρατακτικό και τον υποταγμένο λόγο (ώστε να διαπιστώσουν τις συντακτικές, υφολογικές κ.λπ. διαφορές).
 - Να μάθουν να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο κατάλληλα, σύμφωνα με τη σημασία των λέξεων και το είδος του κειμένου.
 - Να μάθουν να σχεδιάζουν και να γράφουν συνθετικές/ερευνητικές εργασίες, αξιοποιώντας τις κατάλληλες πηγές.
- ▮ Για τη διδασκαλία έχουν επιλεγεί διάφορα κείμενα που μπορούν να εξυπηρετήσουν τους παραπάνω σκοπούς και έχουν κοινό θεματικό άξονα την Ελλάδα. Έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί ποικιλία ως προς το είδος των κειμένων (τρία ιστορικά, τρία λογοτεχνικά, δύο κείμενα από τον ημερήσιο τύπο, ένα από σχολικό εγχειρίδιο, ένα διαφημιστικό, ένα δοκιμακό και δύο σκίτσα) αλλά και ως προς την οπτική γωνία αντιμετώπισης του θέματος, με την προοπτική να συγκροτείται, όσο το δυνατόν, μια διαχρονική και σφαιρική εικόνα της Ελλάδας και της θέσης της στο σύγχρονο κόσμο. Κατά συνέπεια, στους σκοπούς που προαναφέρθηκαν προστίθεται και άλλος ένας, πραγματογνωστικός, σκοπός: να έρθουν οι μαθητές αντιμέτωποι με διάφορες απόψεις για την Ελλάδα και να αναπτύξουν τον προσωπικό τους προβληματισμό γύρω από το τι σημαίνει Ελλάδα, ποια είναι η συμβολή της στον παγκόσμιο πολιτισμό, ποια είναι τα σύγχρονα χαρακτηριστικά της κ.λπ.

Το υλικό της ενότητας διαρθρώνεται σε 5 μέρη (Α, Β, Γ, Δ, Ε) και για την ολοκλήρωσή της μπορούν να διατεθούν 6 ως 8 ώρες.

Προτείνεται η διδασκαλία της ενότητας να αρχίσει με την ανάγνωση των τεσσάρων πρώτων κειμένων μαζί, γιατί το καθένα αντιπροσωπεύει ένα διαφορετικό κειμενικό είδος και παρουσιάζει μια επιμέρους άποψη του θέματος «Ελλάδα», ενώ όλα μαζί αφενός συνθέτουν μια πιο συνολική εικόνα, αφετέρου παρέχουν το αναγκαίο κειμενικό υλικό για την επεξεργασία των γλωσσικών φαινομένων που θα ακολουθήσει.

- ▮ Μέσα από τη μελέτη των κειμένων και τις δραστηριότητες παραγωγής λόγου, οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν διαθεματικές έννοιες όπως: πολιτισμός, χώρος-χρόνος, αλληλεπίδραση, μεταβολή-εξέλιξη και επικοινωνία. Μέσα από τη διδασκαλία του παρατακτικού και υποταγμένου λόγου, οι μαθητές μπορούν να συνειδητοποιήσουν διαστάσεις των διαθεματικών εννοιών: σύστημα, εξάρτηση, ομοιότητα-διαφορά. Μελετώντας τη διαφοροποίηση του λεξιλογίου ανάλογα με τα επίπεδα ύψους, έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των στοιχείων ενός συστήματος. Συνθέτοντας ερευνητικές εργασίες εξοικειώνονται με τις διαθεματικές έννοιες: πληροφορία, επιλογή και ταξινόμηση.

Β. ΠΑΡΑΤΑΚΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΤΑΓΜΕΝΟΣ ΛΟΓΟΣ

Β1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Το κριτήριο, με βάση το οποίο γίνεται η διάκριση μεταξύ κύριας και δευτερεύουσας πρότασης διαφοροποιείται αρκετά μεταξύ των διάφορων γραμματικών θεωριών. Οι πιο παραδοσιακές θεωρίες κάνουν λόγο για τη δυνατότητα (ή μη) της πρότασης «να σταθεί στο λόγο μόνη της» (Τζάρτζανος 1991α: 36). Αλλά με παρόμοιο τρόπο προσεγγίζουν το θέμα και πολύ νεότερες γραμματικές, όπως του Α. Τσοπανάκη (1994), που θεωρεί ως κριτήριο την «αυτοτέλεια του νόηματος» της πρότασης.

Βέβαια, τα παραπάνω κριτήρια αποδεικνύονται αρκετά επισφαλή σε περιπτώσεις όπως: «Μου ζήτησε να παντρευτούμε» ή «Λένε ότι θα έχουμε εκλογές τον Απρίλη». Για το λόγο αυτό είναι ίσως καλύτερο να βασίζουμε τη διάκριση των προτάσεων στην ύπαρξη ή μη ύπαρξη εξάρτησης. Δηλαδή, ως δευτερεύουσα μπορούμε να ορίσουμε την πρόταση η οποία εξαρτάται από μια άλλη πρόταση και είτε συμπληρώνει κατά κάποιο τρόπο το νόημά της, είτε προσδιορίζει κάποιον όρο της άλλης πρότασης. Αντίστοιχα, κύρια θα ονομάσουμε την πρόταση που δεν εξαρτάται από καμία άλλη πρόταση.

» Παρατακτική και υποτακτική σύνδεση προτάσεων

Οι προτάσεις στο λόγο συνδέονται μεταξύ τους με διάφορους τρόπους, που ποικίλλουν ανάλογα με τις ανάγκες και τους στόχους της επικοινωνίας.

α. Παρόλο που το θέμα της ενότητας αφορά ρητά τη σύνδεση των προτάσεων, εντάξαμε εδώ και το ασύνδετο σχήμα, αφού, αν και δεν αποτελεί τρόπο σύνδεσης, ωστόσο «είναι ο πρώτος και αρχικός τρόπος συνειρμού των προτάσεων στη γλώσσα μας» (Τζάρτζανος, 1991β: 9).

Το ασύνδετο σχήμα χρησιμοποιείται, όταν επιδιώκεται γοργότητα και ζωηρότητα στο ύφος ή όταν πρόκειται να παρουσιαστούν πολλά νοήματα σε ένα όλο. Συχνή χρήση του ασύνδετου σχήματος έχουμε επίσης στη λογοτεχνική γλώσσα (βλ. κείμενα 8 και 10 στο Βιβλίο του Μαθητή).

β. Η παράταξη συνδέει κατά σειρά δύο ή περισσότερα ισότιμα μέρη (λέξεις, φράσεις, προτάσεις), χωρίς να υπάρχει λογική σχέση εξάρτησης μεταξύ των συνδεόμενων μερών. Στις περισσότερες περιπτώσεις η ισοτιμία των μερών είναι φανερή τόσο γραμματικά όσο και συντακτικά (δηλ. οι δομές που συνδέονται παρατακτικά είναι όμοιες στη μορφή και στη λειτουργία τους, βλ. Σχολική Γραμματική).

Στην παρούσα ενότητα ασχολούμαστε αποκλειστικά με την παρατακτική σύνδεση προτάσεων και όχι με την παράταξη συστατικών στο πλαίσιο μιας πρότασης.

Οι προτάσεις που μπορούν να συνδεθούν μεταξύ τους παρατακτικά μπορεί να είναι δύο ή περισσότερες ανεξάρτητες προτάσεις, είτε δύο ή περισσότερες εξαρτημένες προτάσεις, οι οποίες προσδιορίζουν την ίδια κύρια πρόταση (π.χ. *Θέλω να φύγεις τώρα αμέσως και να πας στο σπίτι*).

Η παρατακτική σύνδεση γίνεται με τους λεγόμενους παρατακτικούς συνδέσμους, δηλαδή τους συμπλεκτικούς, τους διαζευκτικούς και τους αντιθετικούς.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί η ιδιαίτερη λειτουργικότητα του συνδέσμου *και* στα Νέα Ελληνικά, ο οποίος πολύ συχνά χρησιμοποιείται, για να συνδέει προτάσεις με ποικίλες σχέσεις μεταξύ τους και ως εναλλακτική διατύπωση διάφορων μορφών υποτακτικής σύνδεσης.

Π.χ. *Αρχίζω και θυμώνω* (= *να θυμώνω*, τελική πρόταση).

Μια φορά ήταν ένας μυλωνάς κι είχε μια κόρη (= *που είχε*, αναφορική πρόταση).

Η παραμικρή διαμαρτυρία και φύγαμε (= *αν υπάρξει...* θα φύγουμε, υποθετικός λόγος)¹.

1. Αναλυτικότερα για το σύνδεσμο *και* και τις ιδιόρρυθμες χρήσεις του βλ. Α. Τζάρτζανος, ό.π., σσ. 219-220.

- γ. Η υπόταξη συνδέει προτάσεις μη ισότιμες. Η μη ισότιμη σχέση είναι φανερή τόσο γραμματικά όσο και σημασιολογικά, καθόσον η δευτερεύουσα πρόταση δεν εκφράζει ένα αυτόνομο και αυτοτελές νόημα, αλλά εξαρτάται από την κύρια πρόταση (ή από άλλη δευτερεύουσα), της οποίας αποτελεί συμπλήρωμα ή συνδέεται μαζί της με κάποια άλλη εσωτερική λογική σχέση (π.χ. αιτία, προϋπόθεση, αποτέλεσμα, σκοπό κ.λπ.).

Για τη σύνδεση αυτής της μορφής χρησιμοποιούνται οι λεγόμενοι υποτακτικοί σύνδεσμοι, μόρια και αναφορικές λέξεις. Αυτές οι συνδετικές λέξεις αποκαλύπτουν το είδος της λογικής σχέσης που υπάρχει μεταξύ των συνδεόμενων μερών. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι η υποτακτική σύνδεση, προβάλλοντας τους δεσμούς ανάμεσα στα συνδεόμενα συστατικά, βοηθά την εστίαση και την έμφαση στα σημεία που επιθυμεί ο συγγραφέας/ομιλητής και αποτελεί εργαλείο ελέγχου της προοπτικής με την οποία παρουσιάζονται τα πράγματα στο λόγο. Αντίστοιχα ο ακροατής/αναγνώστης διευκολύνεται να κατανοήσει, αλλά και να ανακαλέσει στη μνήμη του το περιεχόμενο ενός κειμένου (π.χ. δεξ το ρόλο των συνδέσεων στη διατύπωση ενός προβλήματος αριθμητικής).

Υπάρχει γενικά η αντίληψη ότι η παρατακτική σύνδεση προσιδιάζει σε κείμενα απλά ή / και απλοϊκά και στον καθημερινό λόγο, ενώ η υποτακτική σύνδεση συνδυάζεται με έναν πιο επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα. Παρομοίως, θεωρείται ότι η υποτακτική σύνδεση χαρακτηρίζει πιο σύνθετο λόγο, συχνά μακροπερίοδο. Ωστόσο, οι παραπάνω αντιλήψεις δεν επιβεβαιώνονται από συγκεκριμένες μελέτες. Αντίθετα, μπορεί να συναντήσουμε πυκνές υποτακτικές συνδέσεις π.χ. στην αφήγηση ενός λαϊκού ομιλητή, ή, αντίστροφα, να μην έχουμε καθόλου υποτακτικές συνδέσεις σε δοκιμακά κείμενα. Επίσης, δε φαίνεται να υπάρχει αναγκαστική σχέση ανάμεσα στο μήκος των περιόδων και το είδος των συνδέσεων.

B2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κατ' αρχάς υπενθυμίζεται ότι ο παρατακτικός και ο υποταγμένος λόγος περιλαμβάνονται και στην ύλη της Α' Γυμνασίου (στην 8η ενότητα έχει διδαχτεί η παράταξη και στη 10η ενότητα η υποτακτική σύνδεση).

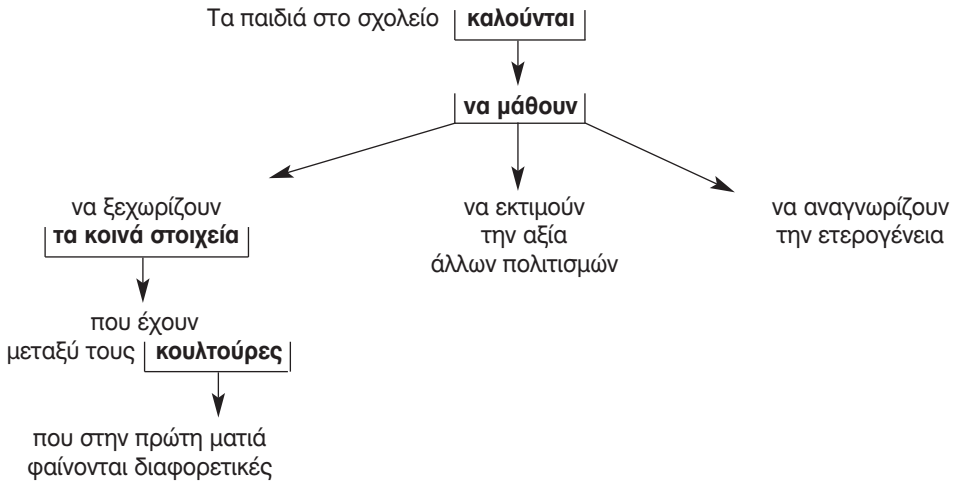
Επομένως, στην παρούσα φάση νομίζουμε ότι είναι σωστό η σχετική διδασκαλία να εστιαστεί ιδιαίτερα:

- στη σύγκριση των δύο αυτών ειδών λόγου και στη διαπίστωση των λειτουργικών διαφορών της παράταξης από την υπόταξη με βάση τα κείμενα,
- στη συνειδητοποίηση του ρόλου που παίζουν οι συνδετικές λέξεις τόσο στην παράταξη όσο και στην υπόταξη, αλλά και του ρόλου των περικειμενικών στοιχείων (περιστάσεις επικοινωνίας, προφορικός – γραπτός λόγος κ.λπ.) για τη συμπλήρωση των νοηματικών κενών που προκύπτουν από την έλλειψη των συνδετικών στοιχείων ανάμεσα στις προτάσεις,
- στις υφολογικές διαφορές που προκύπτουν από τις εκάστοτε επιλογές, αλλά και από το μετασχηματισμό του ενός είδους λόγου στον άλλο.

Πιο αναλυτικά:

- **Υποενότητα Β1:** Ο σκοπός της υποενότητας είναι οι μαθητές να θυμηθούν ή / και να μάθουν ορισμένα στοιχεία δομής. Είναι χρήσιμο να γνωρίζουν και να μπορούν να διακρίνουν τις έννοιες «πρόταση» και «περίοδος», όπως και να μπορούν να εντοπίσουν τις προτάσεις που περιέχονται σε μια περίοδο.

Για τη δραστηριότητα *Ακούω και μιλώ* 4 της σελ. 12 προτείνουμε ο εκπαιδευτικός να σχηματίσει στον πίνακα με τη συνεργασία των μαθητών ένα διάγραμμα σαν το παρακάτω:



Στη δραστηριότητα *Διαβάζω και γράφω* της σελ. 12 τα κείμενα που θα παραχθούν από τους μαθητές αναμένεται να περιλαμβάνουν εκτός από την περιγραφή και στοιχεία σχολιασμού που να δηλώνουν την προσωπική στάση του γράφοντος.

Μέσα από τα κείμενα που περιλαμβάνονται εδώ (5, 6 και 7) προσπαθούμε να δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές να διαπιστώσουν ότι διαφορετικές γλωσσικές επιλογές είναι κατάλληλες για διαφορετικά είδη κειμένων, εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Έτσι, επισημαίνεται π.χ. στο κείμενο 5 ο μακροπερίοδος λόγος, η ύπαρξη τόσο παρατακτικών όσο και υποτακτικών συνδέσεων καθώς και η χρήση κάποιων «δύσκολων» λέξεων-όρων που ανήκουν στο ειδικό λεξιλόγιο των ιστορικών κειμένων. Αντίθετα, στο κείμενο 6 αξίζει να επισημανθεί η οπτική του μορφή (με τη χρήση υπογραμμίσεων, κουκκίδων κ.λπ., που αντιστοιχούν στη συντακτική δομή και την αισθητοποίηση), ενώ στο κείμενο 7 επισημαίνονται οι εξαιρετικά μεγάλες περίοδοι και η περίπλοκη διάρθρωση των νοημάτων και των προτάσεων.

Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρυνθούν να μιλήσουν για τα κείμενα που διάβασαν και για τις παρατηρήσεις τους. Το γεγονός ότι σε μερικά κείμενα (ή σε μερικά σημεία των κειμένων) αντιμετώπισαν δυσκολίες κατανόησης δεν πρέπει να αντιμετωπιστεί απαξιωτικά, αλλά να αποτελέσει έναυσμα συζήτησης στην τάξη και να οδηγήσει στη διερεύνηση των πηγών των δυσκολιών μέσα στα ίδια τα κείμενα και στις ιδιαιτερότητές τους (δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ* στη σελ. 14). Εξυπακούεται ότι δε θα ήταν ούτε σωστό ούτε σκόπιμο η συζήτηση αυτή να καταλήξει σε ένα γενικό και αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα. Όλες οι ερωτήσεις στη σελίδα 14 είναι ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Στη συνέχεια, μέσα από τη μελέτη των παραδειγμάτων της σελ. 15 (αποσπασμάτων) επιδιώκεται να δουν οι μαθητές τους διάφορους τρόπους με τους οποίους συνείρονται οι προτάσεις στα κείμενα, να διακρίνουν τις σχέσεις ισοτιμίας ή εξάρτησης που υπάρχουν μεταξύ τους, να εντοπίσουν τις συνδετικές λέξεις και το ρόλο που παίζουν σε κάθε περίπτωση.

Επίσης, στο σημείο αυτό οι μαθητές καλούνται να μάθουν και κάποια ορολογία (ασύνδετο σχήμα, παράταξη, υπόταξη), καθώς και να γνωρίζουν και να αναγνωρίζουν τους παρατακτικούς και τους υποτακτικούς συνδέσμους. Έτσι, στη συνέχεια θα μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα τη δομή της περιόδου και να συνειδητοποιήσουν τη διαφορά μεταξύ παρατακτικής και υποτακτικής σύνδεσης. Επανερχόμενοι στο προηγούμενο διάγραμμα, ιδιαίτερη έμφαση θα μπορούσαμε να δώσουμε στη σύνδεση των δευτερευουσών προτάσεων μεταξύ τους, η οποία μπορεί να γίνεται είτε παρατακτικά είτε υποτακτικά, π.χ. βλ. στο παραπάνω διάγραμμα: *να μάθουν να ξεχωρίζουν τα κοινά στοιχεία* = υποτακτική σύνδεση – *να εκτιμούν την αξία άλλων πολιτισμών και να αναγνωρίζουν την ετερογένεια* = παρατακτική σύνδεση.

►► **Υποενότητα Β2:** Εδώ οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν το ρόλο των συνδετικών λέξεων στη διαμόρφωση των νοημάτων. Αυτό αναμένεται να επιτευχθεί τόσο από τη μελέτη του κειμένου 9, όσο και (κυρίως) από την παραγωγή δικών τους κειμένων (δραστηριότητες, σελ. 18).

Από τη μεταγραφή του κειμένου 8 με τη χρήση συνδετικών λέξεων και από τη σύγκριση των κειμένων που θα παραχθούν, θα προκύψει ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι πρόσληψης του νοήματος του αρχικού κειμένου. Το θέμα, βέβαια, δεν είναι να βρούμε την «καλύτερη» ή τη «σωστότερη» εκδοχή, αλλά να εκμεταλλευτούμε την ευκαιρία, για να δείξουμε την πολυσημία ως εγγενές χαρακτηριστικό των λογοτεχνικών κειμένων και, ίσως, να αναφερθούμε στον ενεργό ρόλο του αναγνώστη και στην «πράξη της ανάγνωσης».

Ως προέκταση της παραπάνω δραστηριότητας ο διδάσκων μπορεί να αναθέσει και την ακόλουθη εργασία: «Βρείτε τα ακριβή βιογραφικά στοιχεία του Γ. Σεφέρη, στα οποία αναφέρεται υπαινικτικά το κείμενο 8. Με βάση αυτά γράψτε εσείς ένα σύντομο βιογραφικό κείμενο που θα μπορούσε να περιληφθεί σε μια ποιητική ανθολογία ή σε ένα εγκυκλοπαιδικό λεξικό». Έτσι, θα δινόταν άλλη μια ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι κάθε κειμενικό είδος επιβάλλει τις δικές του προδιαγραφές.

Στόχος της επεξεργασίας των κειμένων 10 και 11 είναι να φανεί ο ρόλος του ασύνδετου σχήματος και της παρατακτικής σύνδεσης των προτάσεων στο λόγο της ποίησης και της διαφήμισης. Στην ποίηση και στη διαφήμιση αποφεύγεται η υποτακτική σύνδεση, γιατί το ζητούμενο είναι να κινητοποιηθεί η φαντασία του αναγνώστη και να κάνει τις δικές της συνδέσεις στα νοήματα. Οι ασκήσεις επεξεργασίας των δύο αυτών κειμένων αποσκοπούν στην επαγωγική εξαγωγή αυτού του συμπεράσματος από μέρους των μαθητών.

►► **Υποενότητα Β3:** Στο σημείο αυτό μελετούμε τις ιδιαιτερότητες του προφορικού λόγου ως προς τη σύνδεση των προτάσεων.

Επειδή, κατ' ανάγκη, τα προφορικά κείμενα (εκφωνήματα) που χρησιμοποιούμε είναι μεταγγραμμένα στο γραπτό κώδικα, πρέπει να δοθεί μεγάλη σημασία στη φυσική τους εκφώνηση, που είναι απαραίτητη για να ανακτηθούν τα χαρακτηριστικά της προφορικότητας.

Μέσα από τις δραστηριότητες που προτείνονται οι μαθητές αναμένεται να αποκτήσουν τη δυνατότητα κάποιων γενικεύσεων, ώστε να συμπληρώσουν μόνοι τους τις θεωρητικές προτάσεις που δίνονται ημιτελείς.

Στη συνέχεια δίνουμε ορισμένες από τις αναμενόμενες συμπληρώσεις χωρίς να υπονοούμε ότι είναι οι μόνες αποδεκτές:

- Στον καθημερινό προφορικό λόγο... παραλείπονται
- Η έλλειψη συνδετικών... άμεσο, γρήγορο, ζωηρό, οικονομικό κ.λπ.
- Η προσθήκη... επίσημο, τυπικό, ακριβολόγο αλλά και φλύαρο
- Στον προφορικό λόγο... ο επιτονισμός, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου αλλά και το περιβάλλον

Γ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Γ1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις αποδίδουν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία στις διαδικασίες που αποβλέπουν στην ανάπτυξη και τη διεύρυνση των γνωστικών δομών του μαθητή, καθώς και στην απόκτηση εκ μέρους του μεταγνωστικών δεξιοτήτων, δηλαδή δεξιοτήτων που αφορούν τη συνειδητοποίηση από την πλευρά του μαθητή των διαδικασιών, μέσω των οποίων μαθαίνει. Η εκπαίδευση, δηλαδή, στο βαθμό που θέλει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις, αποβλέπει

περισσότερο στο να καταστήσει τους μαθητές ικανούς για αυτόνομη μάθηση, παρά στο να τους παράσχει ένα πλήθος πληροφοριών.

Σ' αυτό το πλαίσιο η προσφορότερη ίσως μεθοδολογική προσέγγιση είναι η «διερεύνηση και ανακάλυψη», όπως προβλέπεται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τόμ. Α', σελ. 16).

Για το λόγο αυτό οι μαθητές όλο και πιο πολύ κατευθύνονται προς την ατομική ή την ομαδική ανάληψη μικρών ερευνητικών εργασιών, προκειμένου να συγκροτήσουν μόνοι τους τη δική τους γνώση. Αυτό μπορεί να συμβαίνει τόσο στο πλαίσιο ενός γνωστικού τομέα (μαθήματος), όσο και στο πλαίσιο των διαθεματικών σχεδίων εργασίας (projects) που προτείνονται από τα νέα προγράμματα (ό.π.: 17).

Επίσης, μεγάλη και χρήσιμη για μαθητές και εκπαιδευτικούς εμπειρία στην εκπόνηση ερευνητικών εργασιών έχει ήδη αποκτηθεί από τα διάφορα προαιρετικά προγράμματα που αναλαμβάνουν εδώ και χρόνια σε πάρα πολλά σχολεία της χώρας ομάδες μαθητών και εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας, σταδιοδρομίας κ.λπ.

Προκειμένου όλη αυτή η γνώση να συστηματοποιηθεί αλλά και να συμπληρωθεί, όπου χρειάζεται, θεωρούμε χρήσιμο να τονιστούν στους μαθητές τα παρακάτω στοιχεία:

- 1. Επιλογή του θέματος:** Η επιλογή πρέπει να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες του/των μικρού/μικρών ερευνητή/-ών. Η επιλογή του θέματος δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με τον τίτλο της εργασίας. Η επιλογή γίνεται υποχρεωτικά στην αρχή, ο τίτλος μπορεί να διατυπωθεί και εκ των υστέρων. Επίσης, οι μαθητές-ερευνητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν τα προβλήματα, συχνά ανυπέρβλητα, που μπορεί να τους δημιουργήσει η επιλογή ενός θέματος πλατιού και ασαφούς ή, αντίστροφα, ενός θέματος υπερβολικά εξειδικευμένου.
- 2. Συγκέντρωση του ερευνητικού υλικού:** Αυτή μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, ανάλογα με την ερευνητική μεθοδολογία που έχει επιλεγεί (βιβλιογραφική έρευνα, έρευνα πεδίου, ερωτηματολόγια κ.λπ.). Εδώ οι μαθητές θα χρειαστούν τη βοήθεια των εκπαιδευτικών για την υπόδειξη μιας βασικής βιβλιογραφίας ή του τρόπου με τον οποίο γίνεται η αναζήτηση υλικού από το διαδίκτυο. Ακόμα πιο σημαντική όμως είναι η βοήθεια των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μάθουν οι μαθητές να κρατούν σημειώσεις και να αξιολογούν διαρκώς το υλικό τους ως προς τη χρησιμότητά του για το συγκεκριμένο θέμα που τους απασχολεί και ως προς την εγκυρότητά του.
- 3. Διάρθρωση και συγγραφή της εργασίας:** Οι μαθητές, πριν αρχίσουν τη συγγραφή, είναι απαραίτητο να κατασκευάσουν διάγραμμα. Στη συνέχεια, αν είναι απαραίτητο, ομαδοποιούν το ερευνητικό τους υλικό με βάση το διάγραμμα.

Για τη συγγραφή πρέπει να τονιστεί η ανάγκη της σαφήνειας, της συνοχής και της αλληλουχίας των νοημάτων. Το τελικό κείμενο δεν πρέπει να θυμίζει κολάζ από ετερόκλητα στοιχεία, αλλά πρέπει να διέπεται από νοηματική και υφολογική συνέπεια και να καταλήγει σε ξεκάθαρες θέσεις και συμπεράσματα.

- 4. Παραπομπές:** Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να μην παρουσιάζουν ξένες ιδέες ως δικές τους. Όταν στο κείμενό τους αναφέρονται πληροφορίες από τη βιβλιογραφία ή όταν υπάρχει αναφορά στην άποψη ενός συγκεκριμένου προσώπου, αυτό οφείλουν να το επισημαίνουν. Οι παραπομπές δε μειώνουν, αλλά αυξάνουν την αξία μιας εργασίας και της προσδίδουν εγκυρότητα.

Ο τύπος των παραπομπών (μέσα στο σώμα του κειμένου ή υποσελίδες) και της βιβλιογραφίας στο τέλος μπορεί να επιλέγεται ελεύθερα, είναι όμως σημαντικό να ακολουθείται ο ίδιος τύπος σε όλη την έκταση της εργασίας.

- 5. Βιβλιογραφία:** Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται πλήρης κατάλογος των πηγών με αλφαβητική σειρά. Δίνεται εδώ ενδεικτικά ένας ευρύτερα αποδεκτός τύπος παραπομπής. Σημαντικό είναι να ακολουθείται με συνέπεια.

- Όταν η πηγή είναι βιβλίο, αναγράφονται:

- το επώνυμο, το όνομα και το πατρώνυμο (αν υπάρχει στο βιβλίο) του συγγραφέα ή των συγγραφέων (ακολουθεί κόμμα),
 - ο τίτλος του βιβλίου· αν υπάρχει και υπότιτλος, παρατίθεται ύστερα από τελεία (ακολουθεί κόμμα),
 - το όνομα και το επώνυμο του μεταφραστή, αν πρόκειται για ξένο βιβλίο (ακολουθεί κόμμα),
 - τα στοιχεία της έκδοσης (ο εκδοτικός οίκος, ο τόπος και ο χρόνος).
- Π.χ. - Αργυροπούλου Χρ., *Η διδακτική της Ιστορίας. Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις. Τοπική Ιστορία*, Paulos, Αθήνα 1997.
- Αλεξοπούλου Ι., Γκλαβάς Σ., *Σχολείο και περιβάλλον*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1989.
- Όταν η πηγή είναι εργασία σε περιοδικό ή εφημερίδα, αναγράφονται:
 - το επώνυμο, το όνομα, το πατρώνυμο (αν υπάρχει στο περιοδικό ή την εφημερίδα) του συγγραφέα ή των συγγραφέων (ακολουθεί κόμμα),
 - ο τίτλος της εργασίας σε εισαγωγικά· αν υπάρχει υπότιτλος, παρατίθεται ύστερα από τελεία (ακολουθεί κόμμα),
 - τα στοιχεία της έκδοσης (ο τίτλος του περιοδικού ή της εφημερίδας όπου δημοσιεύεται η εργασία, ο αριθμός του τόμου του περιοδικού ή η ημερομηνία κυκλοφορίας της εφημερίδας, ο χρόνος της έκδοσης).
- Π.χ. - Βώρος Φ. Κ., «Τοπική Ιστορία», *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 52 (1989).
- Όταν η πηγή είναι εγκυκλοπαίδεια ή άλλο συλλογικό έργο, αναγράφονται:
 - το όνομα της εγκυκλοπαίδειας ή του έργου,
 - ο τόμος,
 - το λήμμα ή το κεφάλαιο στο οποίο υπάρχουν οι πληροφορίες, με τον αριθμό σελίδας/-ιδων,
 - τα στοιχεία της έκδοσης (εκδοτικός οίκος, τόπος, χρόνος).
- Π.χ. - Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα, τόμ. 8, λ. *αμφικτυονίες*, σελ. 125, εκδ. Πάπυρος, Αθήνα 1981.

Γ2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η μικρή ερευνητική εργασία που παρατίθεται στο Βιβλίο του Μαθητή ως κείμενο 12 δεν πληροί βέβαια όλες τις προδιαγραφές μιας εμπεριστατωμένης έρευνας, αλλά επιλέχθηκε, επειδή είναι ευσύνοπτη και έχει άμεση σχέση με το θεματικό άξονα της ενότητας. Επομένως, δεν είναι σωστό να χρησιμοποιηθεί ως πρότυπο κείμενο, αλλά μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά τόσο οι αρετές της όσο και οι αστοχίες και οι παραλείψεις της. Το γεγονός ότι έχει γραφτεί από μαθητή πιστεύουμε ότι θα κεντρίσει το ενδιαφέρον και θα ενθαρρύνει την κριτική αντιμετώπιση του κειμένου.

Από τις δραστηριότητες που ακολουθούν, η 6η ερώτηση έχει στόχο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η έρευνα δεν τελειώνει ποτέ και ότι κάθε νέα γνώση ανοίγει νέους ερευνητικούς ορίζοντες. Ο διαρκής ερευνητικός προσανατολισμός των μαθητών και η εξάσκησή τους στη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων είναι ένα πολύ σημαντικό ζητούμενο. Στο ίδιο πνεύμα θα μπορούσαν να ανατεθούν κι άλλες εργασίες, όπως: «Διάβασε από το σχολικό εγχειρίδιο το τελευταίο κεφάλαιο που διδάχτηκες στο μάθημα της Ιστορίας (ή της Βιολογίας ή των Μαθηματικών) και προσπάθησε να εντοπίσεις τρία τουλάχιστον σημεία γύρω από τα οποία θα μπορούσαν να διεξαχθούν ενδιαφέρουσες έρευνες. Προσπάθησε να διατυπώσεις τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα».

Η δραστηριότητα *Διαβάζω και γράφω* που ακολουθεί προσφέρεται περισσότερο για ομαδική παρά για ατομική εργασία. Ο σκοπός της είναι να εμπεδωθούν οι θεωρητικές γνώσεις που έχουν προηγηθεί, αλλά και να οξυνθεί η παρατηρητικότητα και η κριτική ικανότητα των μαθητών.

Στην ενότητα αυτή δεν προτείναμε την εκπόνηση μιας ερευνητικής εργασίας, γιατί αυτό εκφεύγει από το σκοπό του γλωσσικού μαθήματος. Η γλωσσική διδασκαλία αποβλέπει στο να εξοπλίσει τους μαθητές με κάποιες στοιχειώδεις γνώσεις που θα τους φανούν χρήσιμες στην εκπόνηση ερευ-

νητικών εργασιών σε οποιονδήποτε γνωστικό τομέα. Άλλωστε, η γλώσσα αποτελεί βασικό εργαλείο πρόσβασης σε κάθε μορφή γνώσης και το κατεξοχήν διαθεματικό αντικείμενο μέσα σε κάθε σχολικό πρόγραμμα. Έτσι, η καλύτερη ολοκλήρωση της διδασκαλίας που προηγήθηκε μπορεί να γίνει μέσω της σύνδεσης του μαθήματος της γλώσσας με ποικίλα άλλα αντικείμενα στο πλαίσιο διαθεματικών σχεδίων δράσης (projects).

Δ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Δ1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Η διαφοροποίηση του λεξιλογίου ανάλογα με τα επίπεδα ύφους

Η διαφοροποίηση του λεξιλογίου ανάλογα με τα επίπεδα ύφους πραγματοποιείται με βάση τις συνθήκες χρήσης.

Η επιλογή της λεξικής μονάδας καθορίζεται από τους εξής παράγοντες: τις σημασιολογικές σχέσεις μεταξύ των λεξικών μονάδων (ιδίως τις παραδειγματικές), τις συντακτικές-λειτουργικές ιδιότητες της κάθε λεξικής μονάδας, τους πραγματολογικούς παράγοντες, το επίπεδο ύφους και, βέβαια, την εξωγλωσσική πραγματικότητα και την επικοινωνιακή πρόθεση του ομιλητή.

Μία λέξη δηλώνει μία έννοια, ανήκει σε μία συγκεκριμένη γραμματική κατηγορία, έχει ορισμένες σημασιολογικές σχέσεις με άλλες λέξεις, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ορισμένα συμφραζόμενα, αλλά όχι σε άλλα, συνδυάζεται με συγκεκριμένες λέξεις, αλλά όχι με άλλες. Όλες αυτές οι παράμετροι καθορίζουν τη σημασία μιας λέξης.

Από τις σημασιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στις λέξεις, κρίσιμες για την επιλογή της κατάλληλης λεξικής μονάδας είναι οι λεξικές σχέσεις σημασίας, συνωνυμίας και υπερωνυμίας/υπωνυμίας.

Η συνωνυμία παραδοσιακά ορίζεται ως σημασιακή ισοδυναμία δύο ή περισσότερων λεξικών μονάδων (π.χ. *τασάκι* – *σταχτοδοχείο* – *σταχτοθήκη*, *κόκορας* – *πετεινός*, *άνθος* – *λουλούδι*, *θέλω* – *επιθυμώ*, *άσπρος* – *λευκός*, *κόκαλο* – *οστό*).

Ωστόσο, απόλυτη συνωνυμία είναι εξαιρετικά δύσκολο να υπάρξει.

Αν λάβει κανείς υπόψη του την οικονομία του γλωσσικού συστήματος, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ύπαρξη συνώνυμων λεξικών μονάδων, δηλαδή η ύπαρξη διαφορετικών μορφών για τη δήλωση της ίδιας σημασίας, αφενός οφείλεται σε διαφορετικούς παράγοντες (π.χ. παλαιότερη – νεότερη λεξική μονάδα, *οστό* – *κόκαλο*), αφετέρου εξυπηρετεί διαφορετικούς στόχους. Η ύπαρξη εναλλακτικών λεξικών μονάδων δίνει τη δυνατότητα της επιλογής στον ομιλητή/συγγραφέα. Η επιλογή ενός από τα μέλη του ζεύγους ρυθμίζεται από:

- πραγματολογικούς παράγοντες, όπως το επίπεδο ύφους (οπότε μιλάμε για υφολογικά συνώνυμα, π.χ. *πεθαίνω* – *τα τινάζω*, *φούρνος* – *αρτοποιείο*, *έφυγε* – *ξεκουμπίστηκε*) ή η χρήση ειδικής γλώσσας (π.χ. επιστημονικής σε σχέση με τη γενική γλώσσα, π.χ. *ήπαρ* – *συκώτι*)
- τη λεξική συνδυαστικότητα, π.χ. *λευκή* (*άσπρη*) *σημαία*, *παραθέτω* (*δίνω*) *γεύμα*, *ζεστό φαγητό* / *θερμός χαιρετισμός*, *χαλασμένο κρέας* / *ξινισμένο γάλα*

Σχέση υπερωνυμίας υπάρχει ανάμεσα σε δύο λέξεις που η σημασία της μιας «περιλαμβάνει» (με την έννοια είναι «ευρύτερη από») τη σημασία της άλλης (π.χ. *ζώο* – *σκύλος*, *έπιπλο* – *καναπές* κτλ.). Τα υπερωνύμα σχετίζονται με σχέση μονόδρομης υποκαταστασιμότητας με τα υπώνυμά τους: η χρήση της λέξης με τη γενικότερη σημασία στη θέση της λέξης με την ειδικότερη σημασία οδηγεί στο να χαθούν τα ειδικότερα χαρακτηριστικά του κάθε υπωνύμου (πρβ. τις λέξεις *ξένος* και *αλλοδαπός* και τα υπώνυμά τους *μετανάστης*, *τουρίστας* κ.λπ., που υπάρχουν στην αντίστοιχη υποενότητα του Βιβλίου του Μαθητή).

Άλλο σημαντικό κριτήριο για την επιλογή της κατάλληλης λεξικής μονάδας είναι το στοιχείο της εκφραστικής ισχύος. Λέξεις όπως *πελώριος*, *τεράστιος*, *θεόρατος*, *κολοσσιαίος*, *υπερμεγέθης*, *γιγάντιος* έχουν μεγαλύτερη εκφραστική ισχύ από το (*πάρα*) *πολύ μεγάλος*, παρόλο που περιγραφικά είναι συνώνυμες.

Ειδική αναφορά πρέπει να γίνει σε λέξεις των οποίων η διαφορά στην εκφραστική ισχύ οφείλεται στο ότι περικλείουν και την άποψη του ομιλητή/συγγραφέα (πρβ. *οικονόμος* – *τσιγκούνης*), αλλά και τις επικοινωνιακές του προθέσεις στο συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας (πρβ. *μυρίζει* [= λεπτότητα, ευγένεια] αλλά *βρομάει* – *βρομοκοπάει!*).

Δ2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η σημασία και η καταλληλότητα του λεξιλογίου, η λεκτική διατύπωση και η χρήση των λεξικών έχουν ήδη διδαχτεί και σε ενότητες των βιβλίων της Α' και της Β' Γυμνασίου. Έχουν επίσης διδαχτεί στοιχεία υφολογίας. Για το λόγο αυτό στην ενότητα αυτή είναι προτιμότερο να επικεντρωθεί το μάθημα:

- στον τρόπο με τον οποίο το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων καθορίζει την ακρίβεια και τη σαφήνεια ενός κειμένου·
- στον τρόπο με τον οποίο η χρήση του λεξιλογίου σε διαφορετικά κείμενα επηρεάζει το ύφος τους·
- στη διάκριση ανάμεσα στη σημασία και τη χρήση των λέξεων για την επίτευξη των σκοπών ενός κειμένου·
- στο ρόλο που μπορεί να παίζει η κατάλληλη επιλογή λέξεων για την ενότητα του ύφους σε ένα κείμενο.

Οι μαθητές έχουν πολλές ευκαιρίες να παρατηρήσουν το ρόλο που παίζει το λεξιλόγιο στη δημιουργία του ύφους ενός κειμένου. Είναι, επομένως, σημαντικό να τους ενθαρρύνουμε στην παρατήρηση και τον εντοπισμό αυτών των υφολογικών στοιχείων, όπως προκύπτουν από τη χρήση των λέξεων τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο (δραστηριότητες υποενότητας Δ).

Το επόμενο βήμα διδακτικά θα μπορούσε να είναι η απόπειρα ερμηνείας ορισμένων λεξικών επιλογών, χωρίς όμως αυτή η ερμηνεία να διεκδικεί το τεκμήριο της αυθεντικότητας. Πολλές διαφορετικές απαντήσεις μπορούν και πρέπει να γίνουν αποδεκτές.

Με το κείμενο 13 και τις δραστηριότητες που ακολουθούν επιδιώκεται να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η επιλογή των λέξεων στο λόγο σχετίζεται και με το κειμενικό είδος καθώς και με το επικοινωνιακό πλαίσιο. Εκτός από τις σχετικές ασκήσεις του βιβλίου, χρήσιμο είναι να αντληθούν παραδείγματα και από τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών και να προκληθεί ελεύθερη συζήτηση στην τάξη.

Στη δραστηριότητα 3 του *Ακούω και μιλώ* (σελ. 25) οι μαθητές καλούνται να βρουν τους άξονες στους οποίους αναλύεται ένα σχέδιο εργασίας. Η προεργασία αυτή θεωρείται χρήσιμη για την εξοικείωση των παιδιών με τρόπους ανάλυσης και καταμερισμού των εργασιών που πρέπει να γίνονται κάθε φορά που αρχίζουν ένα σχέδιο εργασίας (project). Η φάση αυτή έχει μεγάλη σημασία, γιατί η σωστή ανάλυση ενός θέματος και ο σωστός καταμερισμός των εργασιών επιτρέπει στον κάθε μαθητή να προσανατολιστεί ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του και τελικώς κάνει το σχέδιο εργασίας ρεαλιστικό και υλοποιήσιμο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέσει και άλλες εργασίες τέτοιου τύπου, σ' άλλα σημεία της ενότητας, αν θεωρεί ότι οι μαθητές χρειάζονται καλύτερη προπαρασκευή ενόψει του διαθεματικού σχεδίου εργασίας που θα αναλάβουν ολοκληρώνοντας την ενότητα. Ορισμένες προεργασίες για σχέδια εργασίας, εφόσον διαπιστωθεί ότι κερδίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, μπορούν να αναπτυχθούν σε πραγματικά σχέδια εργασίας και μάλιστα να υλοποιηθούν αντί της διαθεματικής εργασίας που προτείνεται στο τέλος κάθε ενότητας.

Ε. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ – ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Ακούω και μιλώ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ 1, 2: Οι δραστηριότητες 1 και 2 αποβλέπουν στην εξάσκηση των μαθητών στην «ανάγνωση» εικόνων και οδηγούν στην παραγωγή ενός «ερμηνευτικού» λόγου. (Ο λόγος μπορεί να περιέχει και στοιχεία περιγραφικά και αξιολογικά αλλά κυρίως πρέπει να ερμηνεύσει τις εικόνες). Οι δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3: Ο διδάσκων πρέπει να φροντίζει, όπως και σε κάθε δραστηριότητα αυτής της μορφής, για την ενεργή εμπλοκή του ακροατηρίου στο ρόλο του αξιολογητή. Επίσης, μπορούν να εφαρμοστούν ποικίλα εναλλακτικά σενάρια.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4: Έχει τη μορφή της ελεύθερης συζήτησης. Οι ελεύθερες συζητήσεις είναι καλό να γίνονται όταν και εφόσον το θέμα (κατά την εκτίμηση του διδάσκοντος) είναι ερεθιστικό για τους μαθητές. Η ύπαρξη ισχυρού κινήτρου κάνει τη διαδικασία γόνιμη, αλλιώς η δραστηριότητα μπορεί να παραλειφθεί.

Διαβάζω και γράφω

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1: Δραστηριότητα ελεύθερης έκφρασης – σύνταξης πολυτροπικού κειμένου. Προσφέρεται για υλοποίηση από μικρές ομάδες ή από όλη την τάξη σαν ομάδα. Σε περίπτωση που θα γίνει σαν ομαδική εργασία παρέχει την ευκαιρία για παραγωγή προφορικού λόγου στο πλαίσιο της ομάδας.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ 2, 4, 5: Ζητούνται παραγωγές κειμένων που διαφέρουν ως προς το είδος και ως προς τον επικοινωνιακό στόχο. Σε κάθε περίπτωση αξιολογείται η ικανότητα των μαθητών να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της περίπτωσης. Θα μπορούσε ο διδάσκων να χωρίσει την τάξη σε ομάδες και να αναθέσει διαφορετική δραστηριότητα σε κάθε ομάδα. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει το κείμενό της στην τάξη και ακολουθεί αυτοαξιολόγηση και αλληλοαξιολόγηση.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3: Η δραστηριότητα αποσκοπεί στην εμπέδωση των όσων διδάχθηκαν σχετικά με τη σύνθεση ερευνητικών εργασιών. Μπορεί να γίνει ατομικά ή ομαδικά.

Διαθεματική εργασία

Μπορεί να πάρει μορφή σχεδίου δράσης (project) και να δώσει την ευκαιρία της αξιοποίησης γνώσεων από τα γνωστικά πεδία της ιστορίας (και ιδιαίτερα της τοπικής ιστορίας), της πληροφορικής, των ξένων γλωσσών και δεξιοτήτων όπως η φωτογραφία, το σχέδιο, η σελιδοποίηση κ.λπ.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Παραγωγή γραπτού λόγου

1. Σε μια ξένη εφημερίδα βλέπετε δημοσιευμένο το κείμενο 4 (Βιβλίο του Μαθητή). Γράψτε μια επιστολή προς την εφημερίδα εκφράζοντας την άποψή σας για τον τρόπο με τον οποίο προβάλλεται η Ελλάδα στο εξωτερικό.
2. Μελετήστε κείμενα από τα σχολικά βιβλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας τα οποία αναφέρονται στην Ελλάδα. Ποια εικόνα της Ελλάδας δίνει το καθένα από αυτά;
3. Αναζητήστε στα βιβλία της Ιστορίας σας χάρτες που παρουσιάζουν τα όρια του ελληνικού κράτους στις διάφορες φάσεις της Ιστορίας κατά το 19ο και 20ό αιώνα. Κάντε μια ιστορική αφήγηση παρουσιάζοντας και χρονολογώντας τις διαφοροποιήσεις των ορίων αυτών.

2η ενότητα

ΓΛΩΣΣΑ – ΓΛΩΣΣΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ

A. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Οι σκοποί της ενότητας αυτής, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, είναι:

- Να αντιληφθούν οι μαθητές το συντακτικό ρόλο των δευτερευουσών προτάσεων και την αδρή διάκρισή τους σε ονοματικές και επιρρηματικές.
 - Να μάθουν να διακρίνουν στο λόγο και να χρησιμοποιούν σωστά τις ειδικές, βουλητικές και ενδοιαστικές προτάσεις.
 - Να συνειδητοποιήσουν ότι οι λέξεις μπορούν να έχουν πολλές σημασίες και ότι ο φυσικός ομιλητής της γλώσσας καταλαβαίνει τη σημασία από τα συμφραζόμενα.
 - Να ασκηθούν στη διατύπωση αιτιολογημένων κρίσεων.
- ▮ Ως θεματικός άξονας της ενότητας έχει επιλεγεί η γλώσσα. Έγινε προσπάθεια να παρατεθούν στο βιβλίο του μαθητή κείμενα που αφορούν τη γλώσσα, τα οποία αφενός να είναι προσιτά και ανάλογα με την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών και αφετέρου να δίνουν την ευκαιρία για διεύρυνση των σχετικών γνώσεων και για ανάπτυξη σκέψης και προβληματισμού.

Συνολικά περιλάβαμε στην ενότητα αυτή έντεκα κείμενα εκ των οποίων: δύο είναι λογοτεχνικά, δύο δημοσιογραφικά, δύο διαφημιστικά, τέσσερα δοκιμαϊκά και ένας εκλαϊκευμένος επιστημονικός λόγος. Μέσα από τα κείμενα δίνεται αφορμή να συζητηθούν τα επιμέρους θέματα: *γλώσσα και σκέψη, γλώσσα και πολιτισμός, γλώσσα και επικοινωνία, η γλώσσα στις συνθήκες που ορίζονται από τις νέες τεχνολογίες και την παγκοσμιοποίηση.*

Το υλικό της ενότητας έχει διαρθρωθεί σε 5 μέρη και για τη διδασκαλία της προτείνεται να διατεθούν 7-8 ώρες.

- ▮ Ο θεματικός άξονας που έχει επιλεγεί ασφαλώς δίνει ευκαιρίες για πυκνές αναφορές σε διαθεματικές έννοιες όπως: πολιτισμός, σύστημα, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και χώρος-χρόνος. Οι δευτερεύουσες προτάσεις που εξετάζονται βοηθούν τους μαθητές στη σύλληψη των εννοιών: σύστημα, εξάρτηση, ομοιότητα-διαφορά.

Το φαινόμενο της πολυσημίας στη γλώσσα βοηθά να αναπτυχθεί στην τάξη ένας γενικότερος προβληματισμός γύρω από την ιδιότητα που έχουν τα πράγματα να μεταβάλλονται στο χώρο και στο χρόνο. Η άσκηση των μαθητών στη διατύπωση αιτιολογημένων κρίσεων τους βοηθά να ξεκαθαρίσουν την έννοια της αιτιότητας και τους παρωθεί να την αναζητούν σε κάθε περίπτωση.

B. ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΥΣΕΣ ΟΝΟΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

B1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

▮ Δευτερεύουσες ονοματικές και επιρρηματικές προτάσεις

Σύμφωνα με νεότερες γραμματικές περιγραφές, ονοματική πρόταση είναι αυτή που λειτουργεί ως ονοματική φράση, ενώ επιρρηματική είναι «μια πρόταση που λειτουργεί ως επιρρηματικό [δηλ. ένα επίρρημα ή οποιαδήποτε πρόταση που λειτουργεί ως επίρρημα] προσδιορίζοντας το ρήμα μιας άλλης πρότασης» (Holton κ.ά. 1999: 479).

Η διάκριση μεταξύ ονοματικών και επιρρηματικών προτάσεων υπήρξε η «σπονδυλική στήλη» της παρουσίασης των εξαρτημένων προτάσεων στη σχολική γραμματική (ΟΕΔΒ 1980 κ.εξ.). Εκεί,

ονοματικές προτάσεις ονομάζονται οι προτάσεις «που χρησιμοποιούνται όπως συνήθως τα ονόματα, ως υποκείμενα..., αντικείμενα..., ονοματικοί προσδιορισμοί» (ό.π.: 129). Αντίθετα, σε παλαιότερες και νεότερες γραμματικές περιγραφές, η διάκριση αυτή δε φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία (συγκρ. Τζάρτζανος 1991, Holton κ.ά. 1999).

Πιστεύουμε ωστόσο πως αυτή η διάκριση σε ονοματικές και επιρρηματικές προτάσεις βοηθά στην κατανόηση των συντακτικών ρόλων που έχουν οι δευτερεύουσες προτάσεις, ότι δηλαδή μπορούν να συμπληρώνουν (υποκείμενο/αντικείμενο) ή να προσδιορίζουν (επιρρηματικά) ένα ρήμα. Επίσης, παραλληλίζοντας τις δευτερεύουσες προτάσεις με τις ονοματικές και τις επιρρηματικές φράσεις, επιδιώκουμε να συνειδητοποιήσει ο μαθητής ότι μια λειτουργία μπορεί να πραγματώνεται με περισσότερους από έναν τρόπους (π.χ. ένα υποκείμενο μπορεί να είναι μια ονοματική φράση ή μια ονοματική πρόταση), καθώς και τις γλωσσικές επιλογές που κάνει, ως φυσικός ομιλητής, σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις.

Από την άλλη πλευρά, όμως, ο παραλληλισμός των ονοματικών προτάσεων με τις ονοματικές φράσεις μπορεί να παρουσιάσει ένα πρόβλημα: σε πολλά ρήματα το προτασιακό συμπλήρωμα δεν μπορεί να αντικατασταθεί από ονοματικό στοιχείο, αλλά από προθετική φράση, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τα ρήματα *διστάζω*, *ανησυχώ*, *πληροφορώ*, *διαβεβαιώνω*, *ενημερώνω* κ.ά., τα οποία δέχονται ως συμπλήρωμα ονοματική πρόταση (*ανησυχώ μήπως αρρωστήσει*), αλλά όχι ονοματική φράση, παρά μόνο εμπρόθετο αντικείμενο (*ανησυχώ για την υγεία σου*), (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1999: 252). Επομένως, θα ήταν σκοπιμότερο να εστιάσουμε στη συντακτική λειτουργία των ονοματικών προτάσεων, να τονίσουμε πως οι ονοματικές προτάσεις λειτουργούν ως συμπληρώματα (ρημάτων, ουσιαστικών κτλ.), και να παρατηρήσουμε πως αυτή τη λειτουργία έχουν ΣΥΧΝΑ οι ονοματικές φράσεις αλλά όχι μόνον αυτές.

▣ Δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις

Οι ονοματικές προτάσεις στην παρούσα περιγραφή υπο-κατηγοριοποιούνται βάσει σημασιο-συντακτικών κριτηρίων. Στις σχολικές γραμματικές του παρελθόντος (ΟΕΔΒ 1980 κ.εξ. πρβ. τη νέα Σχολική Γραμματική), οι ονοματικές προτάσεις χωρίζονται σε:

- ειδικές
- βουλευτικές
- ενδοιαστικές
- πλάγιες ερωτηματικές
- αναφορικές ονοματικές

ενώ οι επιρρηματικές σε:

- αιτιολογικές
- τελικές
- αποτελεσματικές
- υποθετικές
- εναντιωματικές/παραχωρητικές
- χρονικές
- αναφορικές επιρρηματικές

Μια διαφορετική διάκριση κάνουν οι Holton κ.ά. 1999, σύμφωνα με τους οποίους οι δευτερεύουσες προτάσεις διακρίνονται σε:

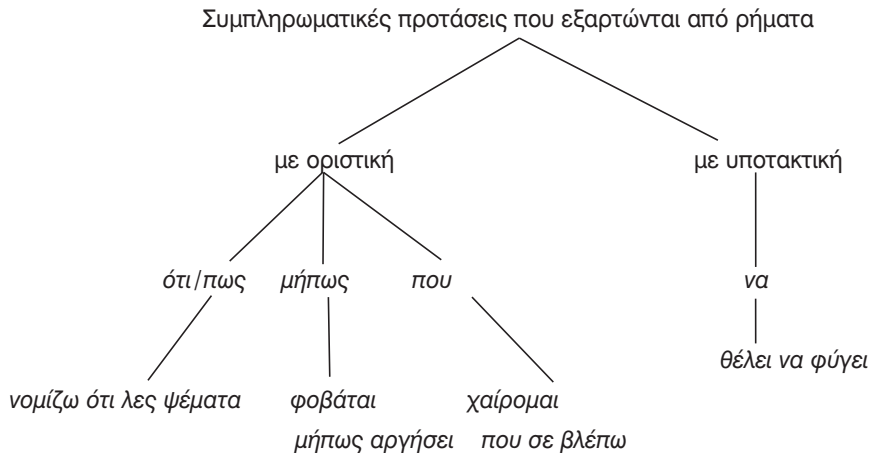
- αναφορικές
- πλάγιες ερωτηματικές
- πλάγιες προτάσεις προσταγής
- συμπληρωματικές
- επιρρηματικές

Οι συμπληρωματικές προτάσεις χωρίζονται περαιτέρω σε συμπληρωματικές προτάσεις που εξαρτώνται από ρήματα (π.χ. 1, 2) ή από επίθετα ή ουσιαστικά (π.χ. 3), και σε ουσιαστικοποιημένες προτάσεις (σελ. 427-34), π.χ.:

1. μεταβατικά ρήματα: *η Μαρία ξέρει ότι ο Γιάννης δεν έχει λεφτά*, *η Μαρία ξέρει να κρατάει μυστικά*,
2. απρόσωπα ρήματα: *δεν είναι σωστό να παραπονιέσαι συνέχεια*, *είναι λυπηρό που έχασε τη δουλειά του*,
3. επίθετα/ουσιαστικά: *είναι βέβαιος ότι τα πράγματα θα βελτιωθούν*, *έχει την απαίτηση να τον θαυμάζουν όλοι*,
4. ουσιαστικοποιημένες προτάσεις: *τον ενοχλεί το ότι παντρεύτηκε τόσο γρήγορα η Μαρία*.

Η περιγραφή των Holton κ.ά. είναι σαφώς οικονομικότερη, και αυτό που παρατηρούμε –σε σχέση και με τις ονοματικές προτάσεις– είναι ότι απουσιάζουν οι όροι ειδικές, βουλητικές και ενδοιαστικές προτάσεις. Αντί αυτών έχουμε τον όρο *συμπληρωματικές προτάσεις*. Αυτό συμβαίνει γιατί στην παρουσίαση των Holton κ.ά. το βασικό κριτήριο κατηγοριοποίησης είναι καθαρά συντακτικό (αυτές οι προτάσεις λειτουργούν ως συμπληρώματα).

Οι συμπληρωματικές προτάσεις που εξαρτώνται από ρήματα στην περιγραφή των Holton κ.ά. χωρίζονται σε προτάσεις που εκφέρονται με οριστική και σε αυτές που εκφέρονται με υποτακτική. Οι πρώτες υπο-κατηγοριοποιούνται περαιτέρω σε προτάσεις που εισάγονται με το *ότι/πως*, το *μήπως* και το *που*. Άλλες συμπληρωματικές προτάσεις εισάγονται απευθείας με το δείκτη της υποτακτικής, δηλ. το *να*. Σχηματικά, η διάκριση αυτή έχει ως εξής:



Κριτήρια λοιπόν στην παραπάνω διάκριση είναι 1) η λέξη από την οποία εξαρτάται η δευτερεύουσα πρόταση, 2) η έγκλιση στην οποία εκφέρεται η δευτερεύουσα πρόταση και 3) η λέξη που εισάγει τη δευτερεύουσα πρόταση.

Αντίθετα, η διάκριση σε ειδικές, βουλητικές, ενδοιαστικές δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις γίνεται βάσει σημασιο-συντακτικών κριτηρίων, εφόσον λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο ο σύνδεσμος που εισάγει την ονοματική δευτερεύουσα πρόταση, αλλά και –πρωτίστως, όπως φαίνεται και από τις σχετικές ονομασίες των τριών ειδών– η σημασία της λέξης εξάρτησης (βουλητικά ρήματα → βουλητικές προτάσεις).

Μια ενδιαμέση προσέγγιση επιχειρούν οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (1999), οι οποίοι κάνουν λόγο για:

- αναφορικές προτάσεις,
- πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις,
- ενδοιαστικές προτάσεις,
- *ότι/πως* και *να*-συμπληρώματα.

Αυτό που παρατηρούμε πάλι είναι ότι δε γίνεται λόγος για ειδικές προτάσεις, αλλά για «*ότι/ πως*-συμπληρώματα», ούτε για βουλητικές προτάσεις, παρά για «*να*-συμπληρώματα». Από την άλλη πλευρά, σε αυτήν την περιγραφή υπάρχουν οι ενδοιαστικές προτάσεις.

Ένα κοινό στοιχείο στην περιγραφή των Holton κ.ά. (1999) και σε αυτή των Κλαίρη/Μπαμπινιώτη κ.ά. (1999) είναι ότι και στις δύο γίνεται λόγος για τα ρήματα με τα οποία συντάσσονται συγκεκριμένα είδη συμπληρωματικών προτάσεων. Ιδιαίτερης σημασίας είναι η παρατήρηση των Κλαίρη/Μπαμπινιώτη κ.ά. ότι οι αναφορικές προτάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν με κάθε ρήμα που επιδέχεται ονοματικό συμπλήρωμα, ενώ οι πλάγιες ερωτηματικές, ενδοιαστικές και τα συμπληρώματα (*ότι*, *πως*, *να*)

χρησιμοποιούνται μόνο με ορισμένα ρήματα (ό.π.: 242). Επίσης, δίνονται κάθε φορά αρκετά λεπτομερείς, θα λέγαμε, πίνακες με τα διάφορα ρήματα που μπορούν να δεχτούν ότι ή να-συμπληρώματα.

Η διάκριση σε ειδικές, βουλητικές, ενδοιαστικές ονοματικές προτάσεις θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η «παραδοσιακότερη», από τη στιγμή που καμιά σύγχρονη περιγραφή της ελληνικής δεν την ακολουθεί πλήρως. Το Α.Π., ωστόσο, ακολουθεί αυτή την παραδοσιακότερη περιγραφή, και γι' αυτό το λόγο στο Βιβλίο του Μαθητή παρουσιάζονται οι δευτερεύουσες αυτές προτάσεις με τις «κλασικές» τους ονομασίες.

Αντίθετα, ωστόσο, με τις προηγούμενες σχολικές γραμματικές (ΟΕΔΒ 1980 κ.εξ.), ξεκινάμε από τα ρήματα (σημασία) και κατόπιν αναζητάμε τους συνδέσμους που εισάγουν τις προτάσεις, προσπαθώντας να είμαστε πιο «κοντά» στα κριτήρια με τα οποία γίνεται η διάκριση αυτή.

Θα πρέπει να τονίσουμε, δηλαδή, στους μαθητές ότι ανάλογα με τη σημασία του ρήματος (ή του ουσιαστικού/επιθέτου) από το οποίο εξαρτάται μια δευτερεύουσα ονοματική πρόταση, οι δευτερεύουσες προτάσεις μπορούν να χαρακτηριστούν ως ειδικές, βουλητικές ή ενδοιαστικές. Επίσης, τονίζουμε ότι και οι τρεις αυτές υπο-κατηγορίες των ονοματικών προτάσεων μπορούν να έχουν τις ίδιες ακριβώς συντακτικές λειτουργίες (να είναι συμπληρώματα ρημάτων, ουσιαστικών/επιθέτων).

Θα πρέπει ακόμα να παρατηρηθεί ότι ένα ρήμα μπορεί να δεχτεί ως συμπλήρωμα διαφορετικά είδη προτάσεων, εφόσον η σημασία του το επιτρέπει. Όπως μάλιστα παρατηρείται στα *Θέματα Νεοελληνικής Σύνταξης* (1998), «είναι γεγονός ότι η πλειοψηφία των ρημάτων που δέχονται πρόταση με ότι δέχονται και πρόταση με να, και αυτό επειδή στη σημασία τους υπάρχει μια διάσταση που είναι συμβατή με το να. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προκύπτουν κάποιες διτυπίες στη σύνταξη των ρημάτων αυτών, που κατά κανόνα αντιστοιχούν σε διαφοροποιήσεις του περιεχομένου τους» (ό.π.: 47).

Ο πίνακας που παραθέτουμε εδώ από τα *Θέματα Νεοελληνικής Σύνταξης* με μικρές αλλαγές (σελ. 68), αν και δεν είναι εξαντλητικός, όπως οι ίδιοι οι συγγραφείς αναφέρουν (ό.π.: 47), είναι ενδεικτικός των διαφορών που εντοπίζουν.

ΟΤΙ/ΠΩΣ	ΝΑ
α. δήλωση του γεγονότος/ το γεγονός ως πληροφορία	α. γεγονός που δηλώνει: δυνατότητα, προτροπή, βούληση, πρόθεση
ξέρει ότι του είπαμε την αλήθεια αρνούμαι ότι έσφαλα του θύμισα ότι παλιά ήταν επιμελής	ξέρω να κολυμπάω αρνούμαι να φύγω του θύμισα να τηλεφωνήσει
β. δήλωση του γεγονότος/ γνώση του γεγονότος μέσω αισθήσεων	β. άμεση αίσθηση του γεγονότος
ακούω ότι ο λαός πανηγυρίζει είδα ότι έπεσε κάτω	ακούω το λαό να πανηγυρίζει τον είδα να πέφτει κάτω
γ. δήλωση του γεγονότος με (σχετική) βεβαιότητα	γ. έκφραση αβεβαιότητας αμφιβολίας για το γεγονός
πιστεύω ότι θα τα καταφέρει δε νομίζω ότι θα τα καταφέρει φαίνεται ότι τα κατάφερε	πιστεύω να τα καταφέρει δε νομίζω να τα καταφέρει φαίνεται να τα κατάφερε
δ. ασαφής διαφορά/ ισοδύναμη σημασία	δ. ασαφής διαφορά/ ισοδύναμη σημασία
υπόσχομαι ότι θα έρθω ορκίζομαι ότι θα κάνω το καθήκον μου	υπόσχομαι να έρθω ορκίζομαι να κάνω το καθήκον μου

Τις διαφορές στη σημασία παρατηρούν και οι Holton κ.ά. (1999). Για παράδειγμα, αναφέρουν ότι το ρήμα *ελπίζω* δέχεται προτάσεις με *να* και με *ότι* (τα παραδείγματα από τους ίδιους):

1. *Ελπίζω ότι θα τον προλάβω στο γραφείο του.*
2. *Ελπίζω να τον προλάβω στο γραφείο του.*

Στο (1) «ο ομιλητής απλώς ελπίζει ότι θα βρει κάποιο συγκεκριμένο πρόσωπο στο γραφείο του», ενώ στο (2) «ο ομιλητής ελπίζει αλλά και επιθυμεί να βρει το πρόσωπο αυτό στο γραφείο του» (σελ. 430).

Παρατηρούν επίσης ότι τα ρήματα φόβου (*φοβάμαι, αγωνιώ, στενοχωριέμαι, τρέμω* κτλ.) συντάσσονται με διάφορα είδη δευτερευουσών προτάσεων:

3. *Ανησυχεί ότι θα του τηλεφωνήσουν.*
4. *Ανησυχεί μην του τηλεφωνήσουν.*
5. *Ανησυχεί που δεν έχουν τηλεφωνήσει ακόμα.*

Κατά τους Holton κ.ά. στο (3) ο ομιλητής ανησυχεί με την *πιθανότητα* ότι θα του τηλεφωνήσουν κάποια άτομα, στο (4) το μόριο *μην* συνδυάζει τη σημασία του συμπληρωματικού δείκτη με μια *ευχή* ότι αυτό που μεταφέρει η πρόταση θα ανατραπεί και άρα δε θα συμβεί (σελ. 429), δηλ. απεύχεται το τηλεφώνημα, ενώ στο (5) ο ομιλητής ανησυχεί εξαιτίας του γεγονότος ότι (κάποιοι) δεν του έχουν τηλεφωνήσει ακόμα.

B2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Το θέμα της διάκρισης των δευτερευουσών προτάσεων σε ονοματικές και επιρρηματικές προσεγγίζεται μέσα από επιλεγμένα παραδείγματα, στα οποία οι μαθητές μπορούν να αντικαταστήσουν τις δευτερεύουσες προτάσεις με ονόματα και αντωνυμίες ή με επιρρήματα, προθετικές φράσεις κ.λπ.

Το ζητούμενο είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τους διαφορετικούς συντακτικούς ρόλους που μπορούν να παίξουν στο λόγο οι δευτερεύουσες προτάσεις και να προβαίνουν στην αναγνώριση και τη διάκρισή τους με βάση περισσότερο το νόημα και το συντακτικό ρόλο τους, παρά με μηχανικό τρόπο και με βάση εξωτερικά σημεία (π.χ. με ποιους συνδέσμους εισάγονται).

Η υποκατάσταση των δευτερευουσών προτάσεων με άλλες συντακτικές κατηγορίες (και το αντίστροφο) είναι μια παιγνιώδης δραστηριότητα και ταυτόχρονα βοηθάει τους μαθητές στην κατανόηση της δομής του λόγου και στη διεύρυνση των εκφραστικών τους επιλογών. Για το λόγο αυτό ο διδάσκων μπορεί να την αξιοποιήσει περισσότερο είτε επιλέγοντας κι άλλα παραδείγματα από τα κείμενα της ενότητας είτε αναθέτοντας άλλες ασκήσεις παραγωγής λόγου στους μαθητές.

Προσοχή! Δεν είναι όλες οι δευτερεύουσες προτάσεις υποκαταστάσιμες. Αυτό που πρέπει να διδαχτεί ο μαθητής είναι ότι ονοματικές είναι οι προτάσεις των οποίων το νόημα και η θέση στο λόγο τις κάνουν ισοδύναμες με όνομα και όχι μόνο όσες μπορούν να αντικατασταθούν με ένα όνομα.

Το ίδιο και κατά μείζονα λόγο ισχύει και για τις επιρρηματικές. Σε πολλές περιπτώσεις η επιρρηματική έννοια που αποδίδεται με μια δευτερεύουσα πρόταση είναι τόσο περίπλοκη ή τόσο ειδική που δεν μπορεί να αποδοθεί με κανέναν άλλο συντακτικό τρόπο. Γι' αυτό άλλωστε οι δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο που μας επιτρέπει να αποδώσουμε άπειρο πλήθος σχέσεων και λεπτών αποχρώσεων.

Στη συνέχεια της ίδιας υποενότητας διδάσκονται κατά σειρά τρία είδη ονοματικών δευτερευουσών προτάσεων: α) οι ειδικές, β) οι βουλητικές και γ) οι ενδοιαστικές.

Σε κάθε περίπτωση, ιδιαίτερο βάρος κατά τη διδασκαλία πρέπει να δίνεται στα ρήματα και τις άλλες λέξεις από τις οποίες μπορεί να εξαρτώνται ειδικές ή βουλητικές ή ενδοιαστικές προτάσεις. Επίσης, επισημαίνεται ο συντακτικός ρόλος κάθε πρότασης και ο σύνδεσμος με τον οποίο εισάγεται. Αντίθετα, η έγκλιση του ρήματος των δευτερευουσών προτάσεων δε θίγεται καθόλου στο Βιβλίο του Μαθητή. Οι λόγοι που μας οδήγησαν σ' αυτή την επιλογή είναι δύο. Αφενός θεωρούμε ότι η σχετική θεωρία δε θα προσφέρει αξιόλογη βοήθεια στη χρήση του λόγου, αφού οι μαθητές ως φυσικοί ομι-

λητές πολύ σπάνια λαθεύουν στο σημείο αυτό. Αφετέρου η εκτεταμένη ομοιοτυπία μεταξύ οριστικής και υποτακτικής στα νέα ελληνικά δε διευκολύνει την άμεση διάκριση και θα χρειαζόταν να διατεθεί αρκετός χρόνος από το διδάσκοντα για να γίνει κατανοητή η διαφορά στις εγκλίσεις, π.χ. *Θέλεις να διακριθείς και ξέρω ότι προπονεύσαι εντατικά γι' αυτό* (οριστική).

Πρέπει να *προπονεύσαι εντατικά, αν θέλεις να διακριθείς* (υποτακτική).

Βέβαια, αν ο διδάσκων το θεωρεί απαραίτητο και αν το επίπεδο των μαθητών το επιτρέπει, μπορεί να γίνει αναφορά και στις εγκλίσεις, χωρίς όμως να εκτραπεί η διδασκαλία από τους κύριους στόχους της και χωρίς να σπαταληθεί πολύς διδακτικός χρόνος.

Γ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ – ΠΟΛΥΣΗΜΙΑ

Γ1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Από τις βασικότερες έννοιες της σημασιολογίας είναι αυτές της πολυσημίας, ομωνυμίας και συνωνυμίας (βλ. και Μπαμπινιώτης 1984). Με τον όρο «πολυσημία» εννοούμε τις περιπτώσεις όπου «η ίδια λέξη, το ίδιο λήμμα, έχει δύο ή περισσότερα νοήματα, που όμως έχουν μια εμφανή σημασιολογική σχέση μεταξύ τους, έτσι ώστε το νόημα να μπορεί να θεωρηθεί επέκταση του άλλου»

π.χ. **εννώ:** α) έχω κάποιο νόημα, β) σκοπεύω,

σημασία: α) έννοια, β) σπουδαιότητα,

φύλλο: α) δέντρου, β) χαρτιού, γ) τράπουλας, δ) τυρόπιτας (Φιλιππάκη- Warburton 1992: 273).

Σε παλαιότερες περιγραφές της ελληνικής οι διαφορετικές σημασίες της λέξης *φύλλο*, για παράδειγμα, θεωρούνταν ως «μεταβολές» της αρχικής σημασίας και χαρακτηρίζονταν ως «μεταφορά» (Τζάρτζανος 1991β: 305). Ο Τζάρτζανος δεν κάνει λόγο για πολυσημία, αλλά για «σχήμα μεταφοράς ή απλώς μεταφορά», την οποία συνδέει με το «σχήμα κατάχρησης ή απλώς κατάχρηση», όταν δηλαδή «γίνεται μεταφορά της σημασίας μιας λέξεως από μία σε άλλη έννοια εντελώς διαφορετικής φύσεως επί τη βάση μιας εντελώς ασήμαντης ομοιότητας μεταξύ τους» (σελ. 305). Έτσι, από τη λέξη *στόμα* (ανθρώπου, ζώου) περνάμε στο *στόμα* (πηγαδιού, σπηλαιού κτλ.). Ο Τζάρτζανος όμως δε θέτει το ερώτημα εάν αυτές οι δύο λέξεις είναι διαφορετικές ή όχι, αν δηλαδή πρόκειται για ομωνυμία ή πολυσημία.

Γεγονός είναι πως, ανεξάρτητα από την εκάστοτε ορολογία (που άλλωστε απασχολεί ακόμα τους γλωσσολόγους), ακόμα και σήμερα είναι δύσκολο να πούμε με ακρίβεια και συνέπεια κάθε φορά πού σταματά η κυριολεκτική χρήση μιας λέξης και πού αρχίζει η μεταφορική της χρήση, και ακόμα περισσότερο κατά πόσο πρόκειται για μεταφορά και όχι για επέκταση της σημασίας, για νέα λέξη, νέο λήμμα στο λεξικό μιας γλώσσας.

Ο Lyons (1981a) θεωρεί ότι ένας από τους λόγους που το λεξικό μιας γλώσσας, αν και πεπερασμένο, δεν έχει σαφώς καθορισμένο μέγεθος είναι το γεγονός ότι δεν μπορεί να γίνει σαφής διάκριση ανάμεσα στην *ομωνυμία* (homonymy) και την *πολυσημία* (polysemy, σελ. 146). Ομώνυμες είναι διαφορετικές λέξεις (δηλ. λεξήματα) που έχουν την ίδια μορφή, ενώ η πολυσημία (ή αλλιώς πολλαπλή σημασία) είναι χαρακτηριστικό ενός και μόνου λεξήματος, και αυτό τη διαφοροποιεί από την ομωνυμία. Ως παραδείγματα ομωνυμίας και πολυσημίας ο Lyons παραθέτει τα «bank» (bank₁: «όχθη» και bank₂: «τράπεζα») και «neck» («μέρος του σώματος», «μέρος πουκαμίσου ή άλλου ρούχου» κτλ.) αντιστοίχως. Αλλά ταυτοχρόνως αναρωτιέται: «πώς μπορεί κανείς να διαχωρίσει αυτά τα δύο;» (σελ. 147). Ένα κριτήριο, συνεχίζει, που εφαρμόζεται είναι ετυμολογικό. Θεωρούμε, δηλαδή, ότι έχουμε δύο λήματα και όχι ένα, αν ιστορικά προέρχονται από διαφορετικά λεξήματα. Αυτό όμως το κριτήριο, παρατηρεί ο Lyons, δεν αφορά τις συγχρονικές αναλύσεις. Επίσης, με αυτό το κριτήριο μπορεί να υπάρξει και ο κίνδυνος της παρετυμολογίας (Μπαμπινιώτης 1984: 237). Ως ασφα-

λέστερο και πρακτικότερο κριτήριο έχει θεωρηθεί η *σημασιολογική συνάφεια* (Μπαμπινιώτης 1984, σελ. 237, *relatedness of meaning*, Lyons 1981a): εάν οι πολλαπλές σημασίες ενός πολυσημαντου λεξήματος είναι σχετικές, τότε μπορεί να γίνει λόγος για πολυσημία, διαφορετικά πρόκειται για ομω-νυμία. Ωστόσο, παρατηρεί ο Lyons, η διάκριση αυτή, αν και είναι εύκολο να διατυπωθεί, είναι δύσκολο να εφαρμοστεί με συνέπεια και ακρίβεια, γιατί η ομοιότητα ως προς τη σημασία δεν είναι ζήτημα που μπορεί να απαντηθεί εύκολα με ένα ναι ή ένα όχι (όπως στην περίπτωση της μορφής, όπου δύο λεξήματα είτε μοιάζουν είτε όχι), αλλά έχει να κάνει με ποσοτική διαφοροποίηση (οι σημασίες μπορεί να μοιάζουν περισσότερο ή λιγότερο). Ο Lyons προτείνει να εγκαταλειφθούν εντελώς τα σημασιολογικά κριτήρια, όταν πρόκειται να οριστεί ένα λέξημα και να γίνονται διακρίσεις μόνο βάσει συντακτικών και μορφολογικών κριτηρίων. Έτσι, τα $bank_1$ και $bank_2$ θα είναι δύο σημασίες του ίδιου, συγχρονικά πολυσημου, λεξήματος.

Διαφορετική είναι η πρόταση του Μπαμπινιώτη (1984), ο οποίος διαφωνεί καταρχήν με τον όρο ομω-νυμία, επειδή το συνθετικό *-ωνυμία* χρησιμοποιείται τόσο για τη μορφή (*ομωνυμία*) όσο και για το περιε-χόμενο (*συνωνυμία*), και επειδή ο όρος ομωνυμία αντιπαράθεται στον όρο πολυσημία, ο οποίος ανα-φέρεται και αυτός στη μορφή. Προτιμά τον όρο *ομοτυπία* και κάνει λόγο για *συμπτωματική* (πλάνη₁: «λάθος», πλάνη₂: «ροκάνη») και *ετυμολογική ομοτυπία* (γλώσσα₁: «ανατομικό όργανο», γλώσσα₂: «μέσο επικοινωνίας», γλώσσα₃: «είδος ψαριού», γλώσσα₄: «εξοχή στο πάνω μέρος του παπουτσιού» κτλ.). Παρατηρεί, ωστόσο και ο Γ. Μπαμπινιώτης ότι:

«Εκείνο που δεν μπορεί εύκολα να ξεπεραστεί στη β' περίπτωση της "ετυμολογικής ομοτυπίας", όπως την αποκαλέσαμε, είναι η δυσχέρεια διακρίσεως των κυριολεκτικών από τις μεταφορικές σημασίες ή χρήσεις. Συγκεκριμένα, το ομότυπο γλώσσα₄ ("γλώσσα του παπουτσιού") είναι άλλη σημασία –και επομένως άλλο λέξημα και άλλη λέξη– ή μήπως απλή μεταφορική χρήση (και όχι σημασία) της αρχικής κυριολεκτικής σημασίας; Και τι θα γίνει με το γλώσσα (της φωτιάς); Είναι επιπλέον σημασία (γλώσσα₃) ή περαιτέρω μεταφορική χρήση; Εδώ το ζήτημα των ομοτύπων γίνε-ται δυσεπίλυτο πρόβλημα της σημασιολογικής ανάλυσεως, συνδεδεμένο με το θέμα των ορίων της σημασίας, χρήσεως και μεταφοράς» (σελ. 237).

Πρέπει να τονίσουμε ωστόσο ότι αυτά τα ερωτήματα αφορούν περισσότερο τη λεξικογραφία και τη λεξικολογία και οι σχετικές απαντήσεις-λύσεις που προτείνονται έχουν πρακτική εφαρμογή στη λημμα-τοποίηση των συγχρονικά πολυσημων λεξημάτων (κατά Lyons) ή ομοτύπων (κατά Μπαμπινιώτη).

Γ2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Σε επίπεδο διδασκαλίας, αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να τεθούν οι προβληματισμοί αυτοί και να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι μια λέξη μπορεί να έχει πολλές σημασίες και να σκεφτούν πώς αυτό αξιοποιείται στη χρήση μιας γλώσσας. Επιπλέον, μας ενδιαφέρει να μπορούν να αντιλαμβάνο-νται το «συνεχές της σημασίας» (παραφράζοντας το Lyons: «*relatedness of meaning is a matter of more or less*», σελ. 147).

Έτσι η διδακτική προσέγγιση του θέματος της πολυσημίας ξεκινά από ένα κείμενο του Μ. Τρια-νταφυλλίδη που θέτει έναν αρχικό προβληματισμό για την πολυσημία και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να καταλάβουν πώς επεκτάθηκε η σημασία της λέξης «φύλλο». Στη συνέχεια παρατίθενται κείμενα και ασκήσεις που αναδεικνύουν τη δυνατότητα που έχουν ορισμένες λέξεις στην ελληνική γλώσσα να παίρνουν διαφορετική σημασία σε ποικίλα γλωσσικά περιβάλλοντα. Χρήσιμη άσκηση σε αυτή την κατεύθυνση μπορεί να φανεί η μετάφραση μιας ελληνικής λέξης στα αγγλικά ή γαλλικά ή όποια γλώσσα γνωρίζουν οι μαθητές, π.χ. αν μεταφράσουν τη λέξη «ακούω» στα αγγλικά θα χρη-σιμοποιήσουν τις λέξεις *hear* και *listen* για να αποδώσουν τις διαφορετικές σημασίες της.

Στα κείμενα 8 και 9 προσεγγίζεται ο λόγος της διαφήμισης από τη μια και ο επιστημονικός λόγος από την άλλη. Ο σκοπός είναι να αναδειχτεί ότι η διαφήμιση αξιοποιεί στο έπακρο την πολυσημία της

λέξης, ενώ αντίθετα ο επιστημονικός λόγος είναι ιδιαίτερα ακριβής στους όρους που χρησιμοποιεί για τις έννοιες της κάθε επιστήμης.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αξίζει να δοθεί στην τελευταία άσκηση της υποενότητας Γ, που καλεί το μαθητή να βρει λέξεις οι οποίες υπάρχουν στα διάφορα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο και ανήκουν στην ορολογία του συγκεκριμένου αντικειμένου (π.χ. κύτταρο στη Βιολογία, ισότητα στα Μαθηματικά, κλειδί στη Μουσική), και στη συνέχεια να γράψει παραδείγματα κοινής χρήσης της ίδιας λέξης (π.χ. υγιές κύτταρο της κοινωνίας, ισότητα των δύο φύλων, κλειδί της εξώπορτας).

Δ. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΜΕΝΩΝ ΚΡΙΣΕΩΝ

Δ1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Κάποιες φορές ο ομιλητής ή ο συντάκτης ενός κειμένου είναι απαραίτητο να αιτιολογήσει μια άποψη που διατυπώνει:

- όταν αναφέρεται σε θέματα τα οποία προκαλούν αντιπαράθεσεις μεταξύ ατόμων ή κοινωνικών ομάδων
- όταν θέλει να εκφράσει την αρέσκεια ή την απαρέσκειά του για κάτι (ένα εικαστικό έργο, ένα βιβλίο, μια θεατρική παράσταση, ένα κινηματογραφικό έργο κτλ.).

Σε κάθε τέτοια περίπτωση «διατυπώνει προτάσεις τις οποίες αιτιολογεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχουν πιθανότητα να γίνουν αποδεκτές ακόμα κι από εκείνους που ενδεχομένως είχαν αρχικά διαφορετικές θέσεις» (Ματσαγγούρας 2003: 439).

Σκοπός μιας αιτιολογημένης κρίσης είναι να προκαλέσει τη συναίνεση του αποδέκτη, να τον πείσει δηλαδή για την ορθότητά της. Τα μέσα που χρησιμοποιεί είναι η τεκμηρίωση και η επίκληση κοινά αποδεκτών αρχών και αξιών. Τα στοιχεία της τεκμηρίωσης μπορεί να προέρχονται από το βιωματικό κόσμο των συνομιλητών ή από το χώρο της κοινής γνώσης (ό.π.: 200, 442). Για να είναι μια αιτιολογημένη κρίση πετυχημένη, πρέπει πρώτον τα τεκμήρια να είναι κατάλληλα, ώστε να στηρίζουν την κρίση που διατυπώθηκε, και δεύτερον να χαρακτηρίζονται από νοηματική αλληλουχία.

Η αιτιολόγηση μιας κρίσης μπορεί να γίνει είτε από την προοπτική της αιτίας είτε από αυτήν του αποτελέσματος (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 2001: 92 κ.εξ.). Και στις δύο περιπτώσεις πάντως η σχέση αιτίας και αποτελέσματος μπορεί να αποδοθεί:

- α.** ρητά, είτε με γραμματικά είτε με λεξικά μέσα.

Σε γραμματικό επίπεδο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε προθέσεις, επιρρήματα, μετοχές ή συνδέσμους, για να δομήσουμε το μήνυμά μας.

Π.χ.: *Από τη βροχή πλημμύρισαν οι δρόμοι.*

Επειδή είναι καλός στη δουλειά του, όλοι τον προτιμούν.

Δεν εργαζόταν. Γι' αυτό διέθετε όλο το χρόνο της στα παιδιά της.

Αν χρησιμοποιήσουμε λεξικά μέσα για την αιτιολόγηση της κρίσης μας, θα καταφύγουμε σε ρήματα (*Η επιτυχία του έργου οφείλεται στους συντελεστές του*) ή σε ουσιαστικά (*ο λόγος που..., τα αίτια...*).

- β.** μη ρητά, είτε με συμπλεκτική σύνδεση είτε με ασύνδετο σχήμα.

Π.χ. *Δεν πρόσεξε κι έπεσε* (με συμπλεκτική σύνδεση).

Η κυβέρνηση δε νίκησε. Μπορεί να μην έδωσε σχεδόν τίποτε. Έχασε όμως πολλά. Τώρα θα έχει τους αγρότες απέναντί της (με ασύνδετο σχήμα).

Δ2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Η επεξεργασία του θέματος αυτού ξεκινά με ασκήσεις αναγνώρισης βασικών θέσεων που διατυπώνουν οι συγγραφείς των εισαγωγικών κειμένων. Οι μαθητές αρχικά διαπιστώνουν πώς οι συγγραφείς διατυπώνουν τις κρίσεις τους και πώς τις αιτιολογούν, με ποια στοιχεία δηλαδή αποδεικνύουν την ορθότητά τους.

Στη συνέχεια παρατίθενται για μελέτη δύο κείμενα (10 και 11) που εκφράζουν δύο αντίθετες απόψεις για το ίδιο θέμα. Αυτή η επιλογή έγινε, για να γίνει αντιληπτό από τους μαθητές ότι όλες οι απόψεις είναι σεβαστές και μας προβληματίζουν γόνιμα, αρκεί να είναι επαρκώς αιτιολογημένες. Οι συντάκτες των δύο αυτών κειμένων (Γ. Μπαμπινιώτης και Μ. Πλωρίτης) παρουσιάζουν αρκετά στοιχεία και παραδείγματα με τα οποία στηρίζουν τη θέση τους. Οι μαθητές τα αναγνωρίζουν, τα μελετούν και σταδιακά –στην τελευταία άσκηση του *Διαβάζω και γράφω*– φτάνουν να γράψουν το δικό τους κείμενο, διατυπώνοντας οι ίδιοι αιτιολογημένα τη δική τους κρίση. Στη διατύπωση των δικών τους κρίσεων πρέπει να προσεχτεί ιδιαίτερα η εσωτερική νοηματική σχέση (αλληλουχία) μεταξύ της κρίσης που διατυπώνει ο μαθητής και των τεκμηρίων που τη στηρίζουν, το ρήμα ή η φράση που θα χρησιμοποιηθεί, όπως και η δευτερεύουσα ονομαστική πρόταση που θα τη συμπληρώσει: π.χ. *πιστεύω ότι..., υποστηρίζω την άποψη ότι..., θα προτιμούσα να..., ίσως θα ήταν καλύτερο να...*

Η προσπάθεια των μαθητών κορυφώνεται στην άσκηση 2 (*Διαβάζω και γράφω*) της *Παραγωγής γραπτού λόγου* (Ε υποενότητα), όπου καλούνται να εξηγήσουν τους λόγους που ωθούν πολλούς νέους της ηλικίας τους στην εκμάθηση μιας ή και δύο ξένων γλωσσών. Τα κριτήρια αξιολόγησης του λόγου τους συνοψίζουν την επεξεργασία της ενότητας που προηγήθηκε.

Στη συγκεκριμένη ενότητα οι μαθητές ασκούνται στην κατανόηση και διατύπωση αιτιολογημένων κρίσεων πάνω στο θέμα «γλώσσα». Γι' αυτόν το λόγο δεν έχουν περιληφθεί κείμενα βιβλιοκριτικής ή κριτικής θεάτρου, κινηματογράφου, εικαστικών κ.ά., αφού τα σχετικά κείμενα είναι συνήθως πολύ θεωρητικά και συνεπώς δύσκολα για μαθητές Γυμνασίου. Ο εκπαιδευτικός όμως που θα θεωρήσει απαραίτητη τη μελέτη κριτικού κειμένου είναι, βεβαίως, ελεύθερος να τη δοκιμάσει στην τάξη, με κείμενο που θα βρει π.χ. στον Τύπο.

Ε. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ – ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Ακούω και μιλώ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1: Τα τρία πρώτα ερωτήματα αποτελούν ερωτήσεις κατανόησης κειμένου, ενώ το τέταρτο απαιτεί κρίση και αιτιολόγηση.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2: Καλό είναι να έχει προηγηθεί η δραστηριότητα 1.

Διαβάζω και γράφω

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1: Μπορούν να παραχθούν διάφορα κείμενα (πχ. σύντομη αφήγηση, θεατρικός διάλογος ακόμα και σκίτσο). Σε κάθε περίπτωση ο λόγος των μαθητών πρέπει να πληροί τις προδιαγραφές του είδους που επέλεξαν.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2: Πριν από τη συγγραφή του κειμένου, χρήσιμη μπορεί να φανεί μια προφορική ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών ή και μια συζήτηση με τους διδάσκοντες των ξένων γλωσσών.

Διαθεματική εργασία

Η εργασία αξιοποιεί και συστηματοποιεί γνώσεις που έχουν προσκτηθεί στα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών, της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας και βοηθάει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν το γεγονός ότι η γλώσσα εξελίσσεται, αλλά και να αποκτήσουν μια σαφέστερη εικόνα της χρονικής ακολουθίας των διάφορων μορφών της ελληνικής γλώσσας.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Ως εναλλακτική διαθεματική εργασία μπορεί να δοθεί η ακόλουθη, που μπορεί να λάβει τη μορφή σχεδίου δράσης:

Τα λεξικά είναι πολύτιμα εργαλεία γνώσης και από τα πιο απαραίτητα βιβλία κάθε βιβλιοθήκης. Επιχειρήστε μια μικρή έρευνα στις βιβλιοθήκες στις οποίες έχετε πρόσβαση και δείτε πόσα είδη λεξικών υπάρχουν.

Στη συνέχεια συγκροτήστε μικρές ομάδες. Η καθεμία από αυτές να αναλάβει τη μελέτη ενός λεξικού ή ενός είδους λεξικών, που τελικά θα παρουσιάσετε στην τάξη σας.

Με την παρουσίασή σας θα πρέπει να κατατοπίζετε τους συμμαθητές σας για τους υπάρχοντες τίτλους στη συγκεκριμένη κατηγορία λεξικών, καθώς και για το σκοπό, τη χρησιμότητά τους και τον τρόπο χρησιμοποίησής τους, φέρνοντας και μερικά παραδείγματα.

Τέλος, μπορείτε να καταρτίσετε έναν κατάλογο με όλα τα λεξικά που μπορέσατε να βρείτε. Στον κατάλογο να καταχωρίσετε τα λεξικά με τα πλήρη στοιχεία τους (συγγραφέα, τίτλο, εκδότη, τόπο και χρόνο έκδοσης), ίσως και ένα σύντομο σημείωμα για το περιεχόμενό τους. Ο κατάλογος μπορεί να φωτοτυπηθεί και το κάθε παιδί να πάρει ένα αντίγραφο. Θα σας χρησιμεύσει οπωσδήποτε!

3η ενότητα

ΕΙΜΑΣΤΕ ΟΛΟΙ ΙΔΙΟΙ. ΕΙΜΑΣΤΕ ΟΛΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Η ενότητα αυτή στο επίπεδο της γλωσσικής διδασκαλίας έχει τους εξής στόχους:

- Να συστηματοποιήσουν οι μαθητές τις γνώσεις που αφορούν τις ευθείες και τις πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις, ώστε να τις αναγνωρίζουν, να κατανοούν το ρόλο τους και να είναι οι ίδιοι ικανοί να τις χρησιμοποιούν σωστά και αποτελεσματικά.
- Να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές ανάμεσα στον ευθύ και πλάγιο λόγο και τις αλλαγές (μορφοσυντακτικές, σημασιολογικές και υφολογικές) που συμβαίνουν, όταν μετατρέπουμε τον ευθύ λόγο σε πλάγιο και το αντίστροφο.
- Να κατανοήσουν τη λειτουργία της μεταφοράς.
- ▮▮ Παράλληλα, η επιλογή του θεματικού άξονα που είναι η ισότητα και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, δίνει την ευκαιρία να ευαισθητοποιηθούν και να προβληματιστούν οι μαθητές πάνω σε ένα από τα πιο κρίσιμα ζητήματα που απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες.

Οι σκοποί της διδασκαλίας στο επίπεδο αυτό πιστεύουμε ότι δεν πρέπει να περιοριστούν σε μια ανέξοδη και βερμπαλιστική καταδίκη των διακρίσεων και διακήρυξη πίστης στην ισότητα. Θα πρέπει να επιδιωχθεί μια βαθύτερη προσέγγιση του προβλήματος, ώστε οι μαθητές αφενός να καταλάβουν ότι η έννοια των διακρίσεων περιλαμβάνει ένα πλήθος από συμπεριφορές που μερικές φορές διαλανθάνουν μέσα στην καθημερινότητά μας και αφετέρου να συνειδητοποιήσουν τον παραλογισμό που ενέχει κάθε άνιση και διακριτική μεταχείριση ατόμων ή ομάδων.

Καταβλήθηκε προσπάθεια τα κείμενα που περιλήφθηκαν στην ενότητα να φωτίζουν διαφορές όψεις του προβλήματος και ταυτόχρονα να παρέχουν υλικό για τη μελέτη των ερωτηματικών προτάσεων. Επίσης, αντιπροσωπεύεται ένα μεγάλο φάσμα κειμενικών ειδών. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται δύο δημοσιογραφικά κείμενα, ένα απόσπασμα από θεατρικό έργο, ένα ερευνητικό ερωτηματολόγιο, δύο αφίσες, ένα κόμικς και τέσσερα κείμενα έκφρασης ιδεών, «στρατευμένα» θα μπορούσαμε να τα χαρακτηρίσουμε, εκ των οποίων το ένα είναι πολιτική ομιλία που εκφωνήθηκε σε ακροατήριο.

Το υλικό της ενότητας διαρθρώνεται σε πέντε μέρη, για τα οποία ακολουθούν πιο αναλυτικές οδηγίες, και η διδασκαλία της ενότητας μπορεί να ολοκληρωθεί σε 6-7 διδακτικές ώρες.

- ▮▮ Οι μαθητές θα διαβάσουν κείμενα, θα μιλήσουν και θα γράψουν γύρω από ένα θέμα το οποίο κατεξοχήν σχετίζεται με τις διαθεματικές έννοιες του πολιτισμού και της ομοιότητας-διαφοράς. Μελετώντας τα γραμματικά φαινόμενα της ενότητας εξοικειώνονται με την έννοια του συστήματος και συνειδητοποιούν την αλληλεξάρτηση των στοιχείων του και τον τρόπο με τον οποίο αυτά συμμεταβάλλονται.

Β. ΕΡΩΤΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΕΥΘΥΣ ΚΑΙ ΠΛΑΓΙΟΣ ΛΟΓΟΣ

Β1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ευθείες και πλάγιες ερωτήσεις

Οι ερωτηματικές προτάσεις, στις κλασικότερες και παραδοσιακότερες γραμματικές, αλλά και κατά τις πιο σύγχρονες περιγραφές, διακρίνονται σε *ευθείες* και *πλάγιες*.

Ο Τζάρτζανος (1991α: 316) ορίζει ως ανεξάρτητες ερωτηματικές προτάσεις ή *ευθείες ερωτήσεις* τις προτάσεις «κρίσεως ή επιθυμίας σε ερωτηματική μορφή», π.χ. *Είναι προσεκτικός ο Πέτρος;* – *Ο Πέτρος είναι προσεκτικός*. Περαιτέρω, τις ευθείες ερωτήσεις τις διακρίνει σε *ερωτήσεις ολικής και μερικής άγνοιας*, διάκριση και ορολογία που είναι ακόμα δόκιμη και κοινώς αποδεκτή.

Γενικά, ως ερωτήσεις ολικής άγνοιας ορίζονται οι ερωτηματικές προτάσεις οι οποίες ζητούν μια πληροφορία που σχετίζεται με όλη την πρόταση, δηλαδή αν κάτι ισχύει ή δεν ισχύει. Αντίθετα, «όταν η ζητούμενη πληροφορία αφορά ένα από τα συστατικά της πρότασης», τότε γίνεται λόγος για προτάσεις μερικής άγνοιας (Holton κ.ά. 1999: 392).

Ο Τζάρτζανος επίσης παρατηρεί πως «οι ανεξάρτητες ερωτηματικές προτάσεις δεν είναι πάντοτε πραγματικές ερωτήσεις, ήτοι εκφράσεις με τις οποίες εκείνος που ρωτά ζητά να πληροφορηθεί κάτι» (1991α: 322). Υπάρχουν και οι ρητορικές ερωτήσεις, οι οποίες κάνουν το λόγο πιο ζωηρό και έντονο και μπορεί να εκφράζουν:

- α. έντονη προτροπή ή ευγενική παράκληση, χρησιμοποιούνται δηλαδή αντί για προστακτική (*Μου δανείζεις το μολύβι σου; Κόρη μου, δεν παντρεύεσαι;*),
- β. μια υπόθεση, χρησιμοποιούνται δηλαδή αντί για υποθετική πρόταση (*Έχεις γρόσια; Έχεις γλώσσα;*),
- γ. βεβαιότητα, αδιαμφισβήτητη για τον ομιλητή πραγματικότητα (*Δεν είναι όλα τα παιδιά ίδια;*),
- δ. έντονη άρνηση (*Θα το 'κανε ποτέ αυτό η γυναίκα η δική μου;*),
- ε. έντονη αποδοκιμασία (*Γιατί να γράφουν θλιβερά πράγματα;*), επίκριση (*Επίγες που πήγες στην αγορά, δεν έπαιρνες και λίγη ζάχαρη;*), πόθο, θερμή ευχή (*Γιατί δεν έπεφτε ο ουρανός να μας πλακώσει;*), πλήρη αδιαφορία (*Ήρθε ο προϊστάμενος. Και τι σαν ήρθε; Νομίζεις πως με μέλει;*), θαυμασμό, έκπληξη (*Πώς κατάντησες έτσι καημένη Σοφαδίτη;*), οίκτο κτλ. (1991α: 322 κ.εξ.).

Οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (1999) παρατηρούν ότι οι ερωτηματικές προτάσεις δε χρησιμοποιούνται μόνο για να καλυφθεί η επικοινωνιακή λειτουργία της *ερώτησης*. Συγκεκριμένα, μία ερωτηματική πρόταση μπορεί να επιτελεί καθεμία από τις τρεις βασικές επικοινωνιακές λειτουργίες, δηλαδή την *απόφαση*, με την οποία ο ομιλητής πληροφορεί γενικώς για κάτι (*Πόσες ώρες δεν σπατάλησα για να τον πείσω;* – *Άνθρωπος δεν είμαι κι εγώ;*), την *ερώτηση*, με την οποία ο ομιλητής ζητά πληροφορίες για κάτι (*Εφυγε ο Γιάννης;* – *Τι ώρα είναι;*), και την *προσταγή ή παράκληση*, με την οποία ο ομιλητής ζητά από το συνομιλητή ή από ένα τρίτο πρόσωπο να κάνει κάτι, δίνοντας ο ίδιος εντολές, εκφράζοντας παράκληση κτλ. (*Μου φέρνεις το ρολόι μου, σε παρακαλώ;* – *Έρχεσαι λίγο εδώ;*). Αντίθετα, η επικοινωνιακή λειτουργία της *ερώτησης* μπορεί να πραγματοποιηθεί με *αποφατικές* (*Είπες στους συναδέλφους για τη συνάντηση, υποθέτω*), *ερωτηματικές* (*Εφυγε ο Γιάννης;*) ή *προστακτικές* (*Πες μου την ώρα, σε παρακαλώ*) προτάσεις (σελ. 13, 17 κ.εξ.).

Οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης, ωστόσο, προτείνουν μια διαφορετική κατηγοριοποίηση των ερωτηματικών προτάσεων, τις οποίες διακρίνουν σε *γνήσιες* και *οιονεί ερωτήσεις*. Με τις *οιονεί ερωτήσεις* δε ζητάμε κάποια πληροφορία, αλλά τουναντίον παρέχουμε μια πληροφορία (ρητορικές ερωτήσεις) ή επιτελούμε άλλες λειτουργίες, π.χ. προσταγή, παράκληση, προτροπή κτλ. (ερωτήσεις προσταγής, σελ. 25). Τόσο οι γνήσιες όσο και οι ρητορικές ερωτήσεις μπορεί να είναι ολικής ή μερικής άγνοιας, αρνητικές ή καταφατικές. Όσο για τις ερωτήσεις προσταγής, οι συγγραφείς παρατηρούν ότι με αυτές ο ομιλητής μπορεί να ζητήσει από το συνομιλητή να επιτελέσει μια συγκεκριμένη πράξη, μετριάζοντας όμως ταυτόχρονα την εντύπωση ισχύος και επιβολής που ίσως προκύπτει από τη χρήση της προστακτικής.

Όταν τώρα «θέλουμε να αναφερθούμε σε ερώτηση που έγινε, γίνεται ή θα γίνει από εμάς ή από άλλα πρόσωπα σε άλλη στιγμή» (σελ. 28), έχουμε στη διάθεσή μας δύο δυνατότητες:

- α. την παραθεματική ερώτηση, οπότε παρατίθεται αυτούσια η ερώτηση. Έτσι, για παράδειγμα, η ευθεία ερώτηση: – *Πού θα πας τέτοια ώρα;* θα μεταφερθεί αυτούσια: «*Πού θα πας τέτοια ώρα;*» τον ρώτησε. (Στον προφορικό λόγο υπάρχει παύση μετά την ερώτηση, ενώ στο γραπτό λόγο η παραθεματική ερώτηση τοποθετείται εντός εισαγωγικών.)
- β. την πλάγια ερώτηση, οπότε ο ομιλητής μιλά για την ερώτηση όπως την αντιλαμβάνεται μέσα από τη δική του προοπτική. Έτσι, για παράδειγμα, η ευθεία ερώτηση: – *Πού θα πας τέτοια ώρα;* θα μεταφερθεί ως: *Τον ρώτησε πού θα πάει/ θα πήγαινε τόσο αργά.* Η ερώτηση σε αυτή την περίπτωση εξαρτάται από ρήματα όπως το *ρωτάω*, και αν είναι ολικής άγνοιας εισάγεται με τα *αν, μη, μήπως, μη τυχόν*. Στην περίπτωση της μερικής άγνοιας, η ερώτηση εισάγεται με τις αντίστοιχες αντωνυμίες (σελ. 30).

Μια πλάγια ερώτηση μπορεί περαιτέρω να χαρακτηριστεί ως εμφατική ή πλασματική πλάγια ερώτηση. Εμφατική ερώτηση έχουμε, όταν ο ίδιος ο ομιλητής, αντί να επαναλάβει μια ευθεία ερώτηση, χρησιμοποιεί το ρήμα *ρωτάω* όχι ως απλό ρήμα πλαγιασμού, αλλά ως προβεβλημένο στοιχείο που συγκεντρώνει την προσοχή του ακροατή (π.χ. *Πού θα πας;* *Σε ρωτώ πού θα πας!*). Ως πλασματική πλάγια ερώτηση ορίζεται μια εξαρτημένη πρόταση, η οποία συμπληρώνει ρήματα που συνδέονται με γνώση (*αγνώω, γνωρίζω, μαθαίνω, σκέπτομαι, υπολογίζω, φαντάζομαι* κτλ.), εισάγεται με ερωτηματικούς τύπους (*τι, πώς, πότε* κτλ.), χωρίς όμως να μεταφέρει πραγματική ερώτηση. Αποτελεί όμως «μια μορφή απάντησης σε ένα ερώτημα υποθετικό» (π.χ. *Αποφάσισε τι θα κάνεις, Σκέπτομαι πότε θα φύγω*, σελ. 31).

Στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία οι όροι *ερώτηση ανοικτού/κλειστού τύπου* (open type, Sheliger και Shohamy 1995, open/closed question, Richards et al. 1992²) χρησιμοποιούνται, για να περιγράψουν είδη, τύπους ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται σε ερωτηματολόγια, με τα οποία συγκεντρώνονται πληροφορίες από έναν πληθυσμό, οι οποίες με τη σειρά τους θα αποτελέσουν τα δεδομένα της έρευνας. Έτσι, *ανοικτού τύπου* είναι η ερώτηση που δέχεται οποιαδήποτε απάντηση, ενώ *κλειστού τύπου* είναι η ερώτηση στην οποία η σωστή απάντηση πρέπει να επιλεγεί ανάμεσα από κάποιες επιλογές (οι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών είναι μια μορφή κλειστού τύπου ερωτήσεων). Στην ερευνητική ορολογία οι «*ναι/όχι*» ερωτήσεις θεωρούνται *ερωτήσεις εναλλακτικής απάντησης* (Richards et al. 1996, σελ. 377), από τη στιγμή που ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε δύο πιθανές απαντήσεις (π.χ. *ναι ή όχι, σωστό ή λάθος, Α ή Β* κτλ.). Στα ερωτηματολόγια αποφεύγονται οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις, καθώς θεωρούνται πιο απαιτητικές για τους συμμετέχοντες, αλλά και γιατί οι απαντήσεις που δίνονται είναι πολλές φορές ασαφείς (Cohen και Manion 1996) και η στατιστική επεξεργασία τους είναι αρκετά δύσκολη.

Ευθύς και πλάγιος λόγος

Με τον όρο *ευθύς λόγος* εννοούμε τη χρήση αυτούσιων εκφωνημάτων χωρίς γραμματική τροποποίηση (Crystal 2003³). Κάναμε ήδη λόγο για τις ευθείες και πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις. Όταν μεταφέρουμε μια σκέψη, μια δήλωση κτλ. με τα στοιχεία της δείξης¹ προσαρμοσμένα στην οπτική του ομιλητή, τότε ο λόγος θεωρείται πλάγιος (Matthews 1997: 176). Έτσι, κατά τον πλαγιασμό της πρότασης *θα έρθω αύριο εκεί*, πρώτα θα χρησιμοποιηθεί ένα ρήμα, π.χ. *το λέω*, και στη συνέχεια τα στοιχεία

1. Δείξη: ο τρόπος με τον οποίο καθορίζεται η έννοια συγκεκριμένων στοιχείων ενός εκφωνήματος σε σχέση με ένα συγκεκριμένο ομιλητή και ένα συγκεκριμένο ακροατή σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο (πρβ. Matthews 1997, σελ. 89), π.χ. όταν λέμε *ήρθα χτες*, το πρώτο πρόσωπο θα αναφέρεται στον ομιλητή και το χρονικό επίρρημα *χτες* θα αναφέρεται στην προηγούμενη ημέρα από αυτή στη διάρκεια της οποίας πραγματοποιείται το εκφώνημα. Για περισσότερα σχετικά με τη δείξη, βλ. και Φιλιππάκη-Warburton 1992, σελ. 297 κ.εξ.

της δείξης θα αλλάξουν με τελικό αποτέλεσμα το νέο εκφώνημα: *λέει/είπε ότι θα έρθει αύριο εδώ*, ή ακόμα: *είπε ότι θα ερχόταν σήμερα εδώ*.

Το ότι η πλαγιασμένη πρόταση, αλλά και το νέο εκφώνημα, διαμορφώνεται από την άποψη του ομιλητή παρατηρούν και οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (1999), οι οποίοι, στην ενότητα για την επικοινωνιακή λειτουργία της *ερώτησης* αναφέρουν ότι όταν ο ομιλητής μεταφέρει μια ερώτηση, την αποδίδει με δικά του λόγια, βλέποντας στην πραγματικότητα από τη δική του οπτική γωνία το γεγονός του εκφωνήματος, χρωματίζοντας συχνά την ερώτηση με στοιχεία δικού του σχολιασμού. Για παράδειγμα, η ερώτηση *να έρθω μαζί σας;* μπορεί να μεταφερθεί ως: *ρώτησε αν μπορεί να έρθει μαζί μας*, ή *ρώτησε αν θέλουμε να έρθει μαζί μας*, ή *ζήτησε να έρθει μαζί μας*, ή ακόμα *ρώτησε αν του δίνουμε την άδεια να έρθει μαζί μας* (σελ. 30)².

Οι Holton κ.ά. (1999) διακρίνουν σε πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις (ολικής και μερικής άγνοιας), οι οποίες ακολουθούν ρήματα που εκφράζουν ερώτηση, απορία και ισοδύναμες εκφράσεις (π.χ. *δεν ξέρω*, *δεν έμαθα* κτλ.) και πλάγιες προτάσεις προσταγής. Για το δεύτερο είδος αναφέρουν:

«όταν οι προτάσεις που δηλώνουν προσταγή παρουσιάζονται ως πλάγιες προσταγές, δηλ. ως προτάσεις που εξαρτώνται από ρήματα παράκλησης, διαταγής, προσταγής, κτλ., εκφράζονται με την υποτακτική με το μόριο *να*. Δεν υπάρχει άλλο εισαγωγικό μόριο (σελ. 427).

(1) α. *Ευθεία προσταγή:*

Φέρε μου το βιβλίο.

β. *Πλάγια προσταγή:*

Μου είπε **να του** φέρω το βιβλίο».

(Βλ. και ενότητα για δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις.)

B2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Ο στόχοι της υποενότητας είναι οι μαθητές:

- Να συνειδητοποιήσουν πώς λειτουργούν οι ευθείες ερωτήσεις στο λόγο και να τις διακρίνουν από τις πλάγιες.
- Να κατανοήσουν ότι οι πλάγιες ερωτήσεις εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο του πλάγιου λόγου.
- Να αντιληφθούν τη λειτουργία και το συντακτικό ρόλο των πλάγιων ερωτήσεων, ώστε να τις χρησιμοποιούν σωστά και με μεγαλύτερη ευχέρεια στο γραπτό και τον προφορικό λόγο.
- Να προσέχουν τη σημασία των ρημάτων εξάρτησης των πλάγιων ερωτήσεων, που φανερώνουν και την οπτική γωνία του πομπού σχετικά μ' αυτά που μεταφέρει σε τρίτους.
- Να ασκηθούν στο μετασχηματισμό των ευθειών ερωτήσεων σε πλάγιες, ώστε να αποκτήσουν γλωσσική επάρκεια, για να μπορούν να κατανοούν τις αποχρώσεις του λόγου και να κάνουν συνειδητές γλωσσικές επιλογές.

Η οργάνωση της υποενότητας

Η οργάνωση της υποενότητας προχωράει από τα απλούστερα φαινόμενα, όπως είναι οι ευθείες ερωτήσεις, στα πιο δύσκολα, όπως είναι ο πλάγιος λόγος και οι πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις. Τα κείμενα περιλαμβάνουν αρκετά από τα είδη των ερωτήσεων αυτών. Επειδή η παράθεση κειμένων που θα κάλυπταν όλο το φάσμα του διδακτέου φαινομένου θα επιβάρυνε πολύ την έκταση της ενότητας, ορισμένες από τις χρήσεις των ευθειών ερωτήσεων αναφέρονται στη δραστηριότητα 5 (*Ακούω και μιλώ Β1*), όχι σε επίπεδο κειμένου αλλά πρότασης. Η απάντηση της δραστηριότητας 5 *Ακούω και μιλώ* (σελ. 49) έχει ως εξής:

2. Κατά τους συγγραφείς, αυτό γίνεται καλύτερα φανερό στις περιπτώσεις που η τροπικότητα το επιτρέπει (π.χ. σε προτάσεις με τύπους που παραδοσιακά ονομάζουμε *υποτακτική*, όπως στο παράδειγμα που αναφέρομε εδώ). Για περισσότερα σχετικά με την τροπικότητα βλ. Κλαίρη/Μπαμπινιώτη κ.ά. 1999: 82 κ.εξ.

Οι ερωτηματικές φράσεις α και γ εκφράζουν παράκληση, η ζ επίκριση, αγανάκτηση, η ε εκφράζει υπόθεση, η στ και δ εκφράζουν έντονη βεβαίωση, η η δυσφορία, η θ θερμό πόθο για κάτι που αφορά το παρελθόν και η β απορία, θαυμασμό.

Οι ασκήσεις *Ακούω και μιλώ*, *Διαβάζω και γράφω* της υποενότητας Β1 έχουν στόχο μια πρώτη οργάνωση των γνώσεων που ήδη κατέχει ο μαθητής, ενώ η άσκηση 3 στο *Διαβάζω και γράφω* έχει στόχο τη συστηματοποίηση των γνώσεων αυτών και μέσα από τους κανόνες που παραθέτονται στη συνέχεια.

Οι προηγούμενες γνώσεις των μαθητών

- Η σημασιολογική χρήση των ερωτηματικών προτάσεων σε σχέση με τις περιστάσεις επικοινωνίας έχει ήδη διδαχτεί στο πλαίσιο των απλών προτάσεων στην 1η ενότητα της Α΄ Γυμνασίου.
- Επίσης, οι μαθητές έχουν διδαχτεί τη λειτουργία της πρότασης ως αντικειμένου στην 4η ενότητα της Β΄ Γυμνασίου.
- Στη 2η ενότητα του βιβλίου της Γ΄ Γυμνασίου διδάχτηκαν οι δευτερεύουσες προτάσεις και έγινε η διάκριση ανάμεσα στις ονοματικές και τις επιρρηματικές.
- Στην 3η ενότητα της Α΄ Γυμνασίου διδάχτηκε η αφήγηση και στην 5η ενότητα της ίδιας τάξης ο ρόλος του ρήματος στην αφήγηση, πράγμα που αφορά και τα ρήματα εξάρτησης στις πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις.

Είναι επομένως προϋποθέσεις οι μαθητές για την παρούσα ενότητα, όπου θα διευρυνθούν και θα συστηματοποιηθούν οι προγενέστερες αυτές γνώσεις.

Για το λόγο αυτό είναι σκόπιμο η διδασκαλία να εστιαστεί:

- Στο σκοπό που εξυπηρετούν κάθε φορά οι ερωτήσεις σε σχέση με τις περιστάσεις επικοινωνίας και την πρόθεση του πομπού.
- Στη διάκριση των ευθειών από τις πλάγιες ερωτήσεις, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές τι εξυπηρετεί το κάθε είδος ερώτησης.
Π.χ. Σε τι διαφέρει η ευθεία ερώτηση: *Τι είναι ο ρατσισμός;* από την πλάγια ερώτηση: *Θα ήθελα να μάθω τι είναι ρατσισμός* ή *Θα με ενδιέφερε να καταλάβω τι είναι ρατσισμός.*
- Στις μετατροπές που μπορούν να γίνουν από τον ευθύ στον πλάγιο λόγο και το αντίστροφο, ώστε να γίνουν αντιληπτές συντακτικές, γραμματικές και υφολογικές αλλαγές που προκύπτουν.

Γ. ΚΥΡΙΟΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΑ

Γ1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Στην προηγούμενη ενότητα έγινε λόγος για την πολυσημία και τη δυσκολία διάκρισης των κυριολεκτικών από τις μεταφορικές σημασίες ή χρήσεις (π.χ. το ερώτημα εάν η «γλώσσα» της φωτιάς αποτελεί μεταφορική σημασία της λέξης «γλώσσα»: ανθρώπινο όργανο ή μία επιπλέον σημασία του πολύσημου τύπου «γλώσσα»). Στην ενότητα αυτή, αφήνοντας κατά μέρος τους προβληματισμούς που ενδιαφέρουν κυρίως τη λεξικογραφία, αλλά έχοντας υπόψη μας τις δυσκολίες διάκρισης μεταξύ μεταφορικής και κυριολεκτικής/νέας σημασίας μιας λέξης, παρουσιάζεται το σχήμα της μεταφοράς σε αντιδιαστολή με την κυριολεξία (βλ. και Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων, 1999: 109-110).

Παραδοσιακά, κατά το σχήμα της μεταφοράς, η σημασία μιας λέξης «επεκτείνεται αναλογικά και σε άλλες συγγενικές λέξεις, που συμβαίνει συχνά να έχουν κάποια μικρή ή μεγάλη ομοιότητα με αυτή» (σχολικό συντακτικό 1980: 177). Όπως αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα, στη γραμματική αυτή το φύλλο χαρτιού, καθώς και το φύλλο διπλωμένου υφάσματος δίνονται ως παραδείγματα μεταφορικής χρήσης της λέξης «φύλλο» δέντρου, ενώ σε νεότερες γραμματικές θεωρούνται επιπλέον σημασίες μιας πολύσημης λέξης.

Σχετικά με αυτή τη διαφορά – ή ακόμα εξέλιξη της γλώσσας, ο Turner (1987) παρατηρεί ότι πολλές λέξεις κάποια στιγμή χάνουν τη μεταφορική τους δύναμη και κάνει λόγο για «νεκρές μεταφορές» (dead metaphors), παραθέτοντας παραδείγματα του τύπου: ο σκοπός της μελέτης, ένα πεδίο έρευνας, θα ρίξουμε φως στην υπόθεση. Διορθώνοντας τον όρο στη συνέχεια, μιλά για «μεταφορές εν υπνώσει» (sleeping metaphors), που είναι έτοιμες να ξυπνήσουν αν κάποιος συγγραφέας αποφασίσει να ρίξει φως στους σκοπούς αυτού του πεδίου, από τη στιγμή που αυτές οι τρεις κρυμμένες μεταφορές αποκτούν νέες σημασίες και οδηγούν σε καινούριους σημασιολογικούς συσχετισμούς (σελ. 132).

Θεωρούμε επιτυχέστερο τον ορισμό του Crystal (1987: 70), σύμφωνα με τον οποίο ως μεταφορά ορίζεται το σχήμα του λόγου κατά το οποίο δύο ανόμοιες έννοιες συσχετίζονται άρρητα/ έμμεσα, για να υπονοήσουν την ύπαρξη ταυτότητας μεταξύ τους. Με αυτό τον ορισμό αποφεύγεται η έννοια της επέκτασης της σημασίας, που όπως είδαμε είναι προβληματική, όταν τίθενται ερωτήματα σχετικά με τα όρια της κυριολεκτικής και μεταφορικής σημασίας.

Επιπλέον, θα πρέπει να συμφωνήσουμε με τον Turner (1987) –και να τονίσουμε στη διδασκαλία– ότι η μεταφορά δεν υφίσταται χωρίς περιβάλλον, χωρίς περικείμενο. Εάν κάποιος πει τη λέξη «φωτιά» μπορεί να τρέψει τους γύρω του σε φυγή, αλλά με την έκφραση «η φωτιά στα μάτια σου» αποκλείει τις άσχετες ερμηνείες και συσχετισμούς της λέξης «φωτιά» και φέρνει στο προσκήνιο μόνο ένα μικρότερο αριθμό σχετικών σχέσεων-σημασιών (σελ. 132). Ίσως να θεωρείται αυτονόητο, είναι όμως βασικό να τονίσουμε πως το περιβάλλον τελικά ορίζει το τι είναι μεταφορά και τι κυριολεξία. Επέκταση αυτού είναι και το συμπέρασμα της Φραγκουδάκη (1987) ότι:

«Για την επικοινωνία [...] το λεξικό και η κυριολεκτική σημασία των λέξεων δε φτάνουν, δεν αρκούν για να μεταδοθεί και να προσληφθεί το νόημα του μηνύματος. Εκείνο που πριν απ' όλα κάνει δυνατή την κατανόηση του νοήματος και άρα την επικοινωνία είναι η γνώση των κοινωνικών κανόνων που τη ρυθμίζουν και των κοινωνικών συνθηκών μέσα στις οποίες εκτέμπονται τα μηνύματα» (σελ. 41).

Οι κοινωνικοί κανόνες, τους οποίους η Φραγκουδάκη (1987) θεωρεί εξίσου σημαντικούς με τους γλωσσικούς για τη ρύθμιση της επικοινωνίας, δίνουν συνεμφατικά νοήματα στα λεκτικά μηνύματα. Όπως σημειώνει, το νόημα στη γλώσσα όχι μόνο δεν περιορίζεται στην κυριολεκτική σημασία των φράσεων ή των λέξεων, αλλά μπορεί να είναι και άσχετο με την κυριολεξία του μηνύματος και να συνδέεται με αμέτρητα «λανθάνοντα μηνύματα». Κανένας ομιλητής δεν εκφράζει και δεν κατανοεί τις λέξεις και τις προτάσεις στην κυριολεξία τους, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τα λανθάνοντα μηνύματα.

Συχνά η μεταφορά σχετίζεται και με την παρομοίωση, προφανώς επειδή και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει το κοινό χαρακτηριστικό του «παραλληλισμού», της άμεσης ή έμμεσης «σύγκρισης» ενός πράγματος/μιας έννοιας με κάτι άλλο. Ως παρομοίωση ο Crystal (1987: 70) ορίζει το σχήμα κατά το οποίο δύο ανόμοια πράγματα συγκρίνονται ρητά, για να καταδειχτεί μια ομοιότητα. Η ρητή σύγκριση (που είναι μία από τις βασικές διαφορές στα δύο σχήματα) επιτυγχάνεται με τη χρήση λέξεων: *όπως, σαν, καθώς*, κτλ. Τη διαφορά ανάμεσα στα δύο σχήματα εντοπίζει με λίγο διαφορετικό τρόπο και ο Turner (1987), ο οποίος θεωρεί ότι στη μεταφορά τα στοιχεία δεν προστίθενται απλώς το ένα στο άλλο αλλά αναμειγνύονται, και ότι ενώ στην παρομοίωση οι προτάσεις προστίθενται με απλές συντακτικές διαδικασίες, στη μεταφορά έχουμε μια «υπερβατική γραμματική της φαντασίας» (σελ. 131).

Και τα δύο σχήματα λόγου χρησιμοποιούνται στον καθημερινό, γραπτό, προφορικό, επίσημο ή ανεπίσημο λόγο, καθώς και στη λογοτεχνία, εξυπηρετώντας κάθε φορά διαφορετικούς στόχους και σκοπούς.

Μιλώντας για τη σημασιολογία στην ποίηση και αναφερόμενος «στον ζωτικό για τη γλώσσα της λογοτεχνίας χώρο της μεταφοράς», ο Μπαμπινιώτης (1984: 163) κάνει λόγο για γλωσσικές αποκλίσεις μέσω των οποίων ο δημιουργός διεκδικεί τη γλωσσική ελευθερία. Οι γλωσσικές αποκλίσεις μπορεί να είναι νέες λεξιλογικές συνάψεις, δημιουργία νέων «επ' ευκαιρία» συνδυαστικών σχέσεων στη γλώσσα, που «επιτρέπουν στο δημιουργό να εκφράσει κάθε σύλληψη, από την πιο πολύπλοκη μέχρι την πιο λεπτή και απόκρυφη. Εδώ η “τέχνη του λόγου” ανάγεται σε “τέχνη του λόγου”, σε μια τέχνη από

τις πιο δύσκολες, αλλά και τις πιο σημαντικές, αφού μ' αυτήν επιτελείται ό,τι πιο ιερό, η συνάντηση ανθρώπων» (δ.π.).

Η Φραγκουδάκη (1987) θεωρεί την καταστροφή της επικοινωνίας που περιέχεται στην κατά λέξη κατανόηση ως μια λογοτεχνική μέθοδο δημιουργίας κωμικού στοιχείου. Παραπέμπει σε «κλασικά» παραδείγματα και κλείνει το κεφάλαιο με τίτλο «Επικοινωνία και Κυριολεξία» με μια σκηνή από τους *Βατράχους* του Αριστοφάνη (στ. 1365 κ.εξ.), όπου ο Αισχύλος και ο Ευριπίδης αποφασίζουν να αποδείξουν τίνος η ποίηση έχει μεγαλύτερο βάρος έχοντας διαιτητή το Διόνυσο και απαγγέλλοντας έργα τους πάνω στη ζυγαριά, για να σταθμιστεί έτσι το βάρος των λέξεων που περιέχουν οι σίχιοι τους και άρα το βάρος της ποίησής τους.

Γ2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Οι στόχοι της υποενότητας είναι οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν τη σημασία της μεταφοράς και το ρόλο της στα διάφορα είδη κειμένων.
- Να αντιληφθούν τη νοηματική εξάρτηση της μεταφοράς από τα ευρύτερα κειμενικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα.
- Να ασκηθούν στη μετατροπή της κυριολεξίας σε μεταφορά και το αντίστροφο, όπου αυτό είναι δυνατόν.

Στην προηγούμενη ενότητα διδάχτηκε η πολυσημία των λέξεων και ότι η σημασία εξαρτάται από τα εκάστοτε συμφραζόμενα. Επειδή η διάκριση πολυσημίας και μεταφοράς δεν είναι πάντοτε δυνατή, η διδασκαλία είναι προτιμότερο να εστιαστεί:

- Στους σκοπούς που εξυπηρετεί μία μεταφορική χρήση αντί της κυριολεκτικής σημασίας σε ένα κείμενο (π.χ. στα κείμενα 10, 11, τα οποία είναι κείμενα πολυτροπικά και επιδιώκουν να τραβήξουν την προσοχή και να ευαισθητοποιήσουν παίζοντας με το λόγο, καθώς και στο κείμενο 9, που είναι κείμενο λογοτεχνικό).
- Στους τρόπους με τους οποίους λειτουργούν οι μεταφορικές εκφράσεις στα διάφορα είδη κειμένων. (Αλλιώς συνήθως λειτουργεί η μεταφορά στη διαφήμιση, αλλιώς στο λόγο των νέων και αλλιώς στη λογοτεχνία).
- Στην εξάρτηση της μεταφοράς από τα εκάστοτε πολιτισμικά συμφραζόμενα για την κατανόησή της (π.χ. Η δυσκολία μετάφρασης της μεταφοράς από τη μία γλώσσα στην άλλη ή η δυσκολία κατανόησης της γλώσσας των νέων).
- Στην ιδιοτυπία των μεταφορικών εκφράσεων που χρησιμοποιούνται από τους νέους. (Είναι μεταφορικές εκφράσεις που παίζουν συνήθως με τα σημαινόμενα των λέξεων.)

Δ. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ - ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Ακούω και μιλώ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ 1, 2: Οι μαθητές ασκούνται στην ανάγνωση αφίσας, δηλαδή ενός πολυτροπικού κειμένου.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3: Ως πρότυπο κείμενο μπορεί να θεωρηθεί το κείμενο 2 αυτής της ενότητας. Είναι πιθανό η δραστηριότητα να είναι πιο πετυχημένη, αν ο διδάσκων επιχειρήσει μια βιωματική αφόρμηση.

Διαβάζω και γράφω

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ 1, 3: Ζητούνται κείμενα επιχειρηματολογίας. Οι δραστηριότητες μπορούν να γίνουν εναλλακτικά σε ατομική ή σε ομαδική βάση. Οποσδήποτε, πριν από τη σύνταξη των κειμένων οι μαθητές πρέπει να αναζητήσουν ισχυρή τεκμηρίωση προσφεύγοντας στα αντίστοιχα γνωστικά πεδία (μάθημα). Ιδιαίτερη έμφαση δηλαδή αξίζει να δοθεί στη διαθεματική διάσταση των δύο αυτών δραστηριοτήτων.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2: Η δραστηριότητα προσφέρεται για ομαδική εργασία. Θα δώσει την ευκαιρία στους μαθητές για εφαρμογή της γνώσης που απέκτησαν σχετικά με τις ερωτηματικές προτάσεις, αλλά θα τους φέρει αντιμέτωπους και με τις μεθόδους και τα προβλήματα των κοινωνικών επιστημών. Ο αυστηρός περιορισμός του αριθμού των ερωτήσεων είναι απαραίτητος, ώστε η επιλογή και η διατύπωση των ερωτήσεων να είναι καίριες και το ερωτηματολόγιο να είναι πρακτικό και εφαρμόσιμο.

Διαθεματική εργασία

Η εργασία αξιοποιεί γνώσεις και δεξιότητες από διάφορα γνωστικά πεδία και εξυπηρετεί ποικίλους στόχους:

- εξοικείωση με ερευνητικές μεθόδους,
- κριτική αντιμετώπιση κοινωνικών φαινομένων,
- ευαισθητοποίηση σε θέματα ισότητας,
- αξιοποίηση του διαδικτύου τόσο ως πηγής πληροφόρησης όσο και ως διαύλου έκφρασης.

Επίσης δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή και επικοινωνία με άλλους ανθρώπους εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Επειδή προβλέπεται μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων, ο διδάσκων μπορεί, μέσα από τον ατομικό καταμερισμό, να πετύχει την ενεργή και παραγωγική συμμετοχή όλων των μαθητών αξιοποιώντας ιδιαίτερες κλίσεις και ενδιαφέροντα.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. Μπορεί να δοθεί ως αφόρμηση το κείμενο 2 και να ζητηθεί από τους μαθητές να κάνουν μια μικρή ερευνητική εργασία για τα φαινόμενα ρατσισμού κατά την εποχή της αποικιοκρατίας. Θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν και το βιβλίο της Ιστορίας τους. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους στην τάξη. Τα καλύτερα κείμενα θα μπορούσαν να δημοσιευτούν στο περιοδικό του σχολείου, αν βέβαια υπάρχει. Είναι καλό να προσπαθήσουν, για να δώσουν στα κείμενά τους ιδιαίτερο ύφος, να αξιοποιήσουν ό,τι έμαθαν για τις ερωτηματικές προτάσεις και τη μεταφορά.
2. Μπορεί να αναζητηθούν άρθρα ή αποσπάσματα βιβλίων σχετικά με το ρόλο που παίζουν τα Μαζικά Μέσα Επικοινωνίας, και ιδιαίτερα η τηλεόραση, στην καλλιέργεια προκαταλήψεων. Στη συνέχεια, οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τέτοια φαινόμενα είτε σε διάφορα έντυπα είτε στην τηλεόραση (θα μπορούσε να επιλεγεί μια ορισμένη εκπομπή ή οι διαφημίσεις) και να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα των διαπιστώσεών τους στην τάξη χρησιμοποιώντας στο κείμενό τους ευθείες και πλάγιες ερωτήσεις και μεταφορικό λόγο.
3. Εναλλακτικά μπορεί να ανατεθεί η ακόλουθη εργασία: Ερευνήστε μια περίοδο της ελληνικής ιστορίας ή της ιστορίας ενός από τους ευρωπαϊκούς λαούς για τους οποίους διδάσκεστε στο σχολείο. Ποια αντίληψη υπήρχε για την ισότητα και τη διαφορετικότητα των ανθρώπων κατά την περίοδο αυτή; Παρουσιάστε την εργασία σας στην τάξη σας και συγκρίνετε τις εποχές που ερεύνησε η κάθε ομάδα ή ο καθένας σας. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε και παραδείγματα από τα κείμενα που έχετε διδαχτεί στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, της Ιστορίας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

4η ενότητα

ΕΝΩΜΕΝΗ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Οι σκοποί της 4ης ενότητας όπως ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν τα είδη των αναφορικών προτάσεων και να εξασκηθούν στην ορθή χρήση τους.
 - Να συνειδητοποιήσουν το πλήθος των λέξεων ελληνικής προέλευσης που χρησιμοποιούνται στις ευρωπαϊκές γλώσσες, κυρίως στους τομείς της επιστήμης και της τεχνολογίας.
 - Να κατανοήσουν τις σχέσεις συνωνυμίας και σημασιακής αντίθεσης μεταξύ των λέξεων.
- Για την εξυπηρέτηση των γνωστικών στόχων της ενότητας έχουν επιλεγεί κείμενα από ποικίλες πηγές (βιβλία, ενημερωτικά φυλλάδια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εφημερίδες, διαδίκτυο) και από πολλά διαφορετικά κειμενικά είδη (λογοτεχνία, δοκίμιο, διαφήμιση, σκίτσο κ.λπ.). Κατ' εξαίρεση, μάλιστα, στην ενότητα αυτή έχουν περιληφθεί και πέντε ξενόγλωσσα κείμενα.

Θεματικός άξονας των επιλεγμένων κειμένων είναι η Ευρώπη και το μεγάλο σχέδιο της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Ο σκοπός είναι, μέσω των κειμένων και πολλών από τις δραστηριότητες που τα συνοδεύουν, οι μαθητές να έχουν μια ευκαιρία να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν τον προσωπικό τους προβληματισμό πάνω στις διάφορες όψεις του ζητήματος της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Επίσης, να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του εγχειρήματος, τόσο για την ήπειρό μας γενικά, όσο και για τον καθένα Ευρωπαίο πολίτη ξεχωριστά.

Εκτιμούμε ότι για την ολοκλήρωση της ενότητας απαιτούνται 7-8 διδακτικές ώρες.

- Τα κείμενα της ενότητας και οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου δίνουν αφορμή για την προσέγγιση των διαθεματικών εννοιών του πολιτισμού, της αλληλεπίδρασης, του χώρου και του χρόνου και της μεταβολής-εξέλιξης. Ο εντοπισμός λέξεων ελληνικής προέλευσης σε ξένες γλώσσες επιτρέπει στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις διαθεματικές έννοιες της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μεταξύ ξεχωριστών ιστορικών χώρων και χρόνων. Η μελέτη των φαινομένων συνωνυμίας και αντίθεσης μπορεί να φωτίσει τις διαθεματικές έννοιες: ομοιότητα και διαφορά.

Β. ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Β1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σύμφωνα με τους Holton κ.ά. (1999), οι αναφορικές προτάσεις είναι μια υπο-κατηγορία των δευτερευουσών (εξαρτημένων) προτάσεων (βλ. και Βιβλίο του Μαθητή, 2η ενότητα, διάκριση ονοματικών – επιρρηματικών προτάσεων). Οι αναφορικές προτάσεις υποκατηγοριοποιούνται περαιτέρω σε: α) επιθετικές (περιοριστικές και μη περιοριστικές) αναφορικές προτάσεις, που εισάγονται με τα *που*, *ο οποίος* και β) σε ελεύθερες αναφορικές προτάσεις, που εισάγονται με αοριστολογικές αντωνυμίες –οπότε πρόκειται για δευτερεύουσες ονοματικές αναφορικές προτάσεις– ή με αοριστολογικά επιρρήματα– οπότε πρόκειται για επιρρηματικές αναφορικές προτάσεις.

Όπως αναφέρει ο Crystal (2003⁵: 297), η διάκριση των επιθετικών σε *περιοριστικές* και *μη περιοριστικές* αναφορικές προτάσεις είναι ευρύτερα αποδεκτή τόσο στην παραδοσιακή όσο και στη μετασημασιολογική γραμματική. Ο όρος *ελεύθερες αναφορικές* (*free relatives*) είναι επίσης ευρέως αποδεκτός στη γλωσσολογία. Χρησιμοποιείται προκειμένου να διαφοροποιηθούν οι αναφορικές προτάσεις, οι οποίες έχουν εκπεφρασμένο σημείο αναφοράς (δηλ. αναφέρονται –και εξαρτώνται– από ένα όνομα), από τις αναφορικές προτάσεις οι οποίες δεν έχουν εκπεφρασμένο σημείο αναφοράς (και εξαρτώνται από ένα ρήμα). Στη (σύγχρονη) βιβλιογραφία, λοιπόν, η διάκριση που επικρατεί είναι αυτή μεταξύ αναφορικών (*relative*) και ελεύθερων αναφορικών (*free relative*) προτάσεων (βλ. π.χ. Matthews 1997: 136, 316), διάκριση που υιοθετούν και οι Holton κ.ά. (1999) καθώς και οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (2004: 242-5) σε μία από τις πιο σύγχρονες γραμματικές περιγραφές της ελληνικής.

1. Επιθετικές προτάσεις: Περιοριστικές και μη περιοριστικές αναφορικές προτάσεις

Οι αναφορικές προτάσεις που προσδιορίζουν ουσιαστικά ονομάζονται και *επιθετικές* προτάσεις (Holton κ.ά. 1999). Δε χρησιμοποιούμε τον όρο των Κλαίρη και Μπαμπινιώτη (2004) *εξαρτημένες αναφορικές προτάσεις*, επειδή υπάρχει ο κίνδυνος να παρανοήσουν οι μαθητές το περιεχόμενό του, θεωρώντας ότι μόνο οι εξαρτημένες αναφορικές είναι δευτερεύουσες (εξαρτημένες) προτάσεις, ενώ οι ελεύθερες αναφορικές είναι ανεξάρτητες/κύριες προτάσεις. Οι επιθετικές αναφορικές προτάσεις εισάγονται είτε με την αντωνυμία *ο οποίος* είτε με τον αναφορικό συμπληρωματικό δείκτη *που*. Η επιλογή του ενός ή του άλλου στοιχείου συχνά καθορίζεται από πραγματολογικούς ή δομικούς παράγοντες: π.χ. η αντωνυμία *ο οποίος* είναι συνδεδεμένη με τον επίσημο λόγο/ επίσημο ύφος, χρησιμοποιείται όμως συχνότερα –υποστηρίζουν οι Holton κ.ά. (1999)– από το *που*, όταν το αναφορικό στοιχείο βρίσκεται σε γενική πτώση ή μέσα σε προθετική φράση.

Οι αναφορικές προτάσεις που προσδιορίζουν ουσιαστικά διακρίνονται σε *περιοριστικές* και *μη περιοριστικές* αναφορικές προτάσεις. Η *περιοριστική* αναφορική πρόταση εξειδικεύει περαιτέρω ένα ουσιαστικό, έτσι ώστε να μπορεί ο ακροατής/ αναγνώστης να αναγνωρίσει ευκολότερα το αντικείμενο αναφοράς του. Βοηθά, δηλαδή, στον καλύτερο προσδιορισμό του ουσιαστικού. Π.χ. στο παράδειγμα (1)¹ η αναφορική πρόταση μας βοηθά να αναγνωρίσουμε την «ταυτότητα» του εν λόγω καθηγητή.

(1) *Ο καθηγητής που μας έκανε Ιστορία είναι πολύ καλός*

Οι *μη περιοριστικές* προτάσεις δίνουν απλώς μια επιπλέον πληροφορία σχετικά με το ουσιαστικό, η οποία όμως δεν είναι απαραίτητη για την αναγνώριση του αντικείμενου αναφοράς.

(2) *Ο καινούριος μας καθηγητής, που σπούδασε στο Reading, είναι πολύ καλός*

Με άλλα λόγια, οι περιοριστικές προτάσεις «περιορίζουν» τα πιθανά σημεία αναφοράς, ενώ οι μη περιοριστικές δίνουν πρόσθετες πληροφορίες γι' αυτά. Στον προφορικό λόγο οι *μη περιοριστικές* αναφορικές προτάσεις χωρίζονται από το ουσιαστικό που προσδιορίζουν με παύση. Στο γραπτό λόγο χρησιμοποιούμε κόμμα για να αποδώσουμε αυτή την παύση.

Όταν ανάμεσα στην αναφορική πρόταση και το ουσιαστικό που προσδιορίζει παρεμβάλλεται κάποια άλλη λέξη, η έκφραση *ο οποίος* χρησιμοποιείται όχι ως αντωνυμία αλλά ως προσδιοριστής ακολουθούμενος από την επανάληψη του ουσιαστικού που προσδιορίζει, π.χ. (3).

(3) *Σκορπάει τα λεφτά του εδώ και κει, τα οποία λεφτά τα βγάζει με μεγάλο κόπο.*

1. Τα παραδείγματα 1-6 είναι από τους Holton κ.ά. 1999.

Αναφορικές προτάσεις που εισάγονται με την αντωνυμία ο οποίος

Η αντωνυμία *ο οποίος* συμφωνεί ως προς τον αριθμό και το γένος με την ονομαστική φράση που προσδιορίζει, αλλά βρίσκεται σε πώση ανάλογη με τη λειτουργία που έχει μέσα στην αναφορική πρόταση. Μπορεί δηλαδή να είναι σε πώση ονομαστική, όταν είναι υποκείμενο του ρήματος (4), σε αιτιατική, όταν είναι το άμεσο αντικείμενο (5) ή έπειτα από πρόθεση στην περίπτωση του έμμεσου αντικειμένου (6).

- (4) *Απέλυσαν τους καθηγητές και τις καθηγήτριες οι οποίοι έκαναν απεργία.*
- (5) *Η συζήτηση την οποία κάναμε πρέπει να μείνει μεταξύ μας.*
- (6) *Αυτός είναι ο άνθρωπος στον οποίο έχω μιλήσει επανειλημμένως.*

Η αναφορική αντωνυμία μπορεί να είναι και σε γενική δηλώνοντας τον κτήτορα (7) ή μια ονομαστική φράση-συμπλήρωμα μιας προθετικής φράσης μέσα στην αναφορική πρόταση (8).

- (7) *Ο συγγραφέας του οποίου το βιβλίο διαβάζω αυτό τον καιρό έχει πάρει πολλά διεθνή βραβεία.*
- (8) *Ήρθε ο άνθρωπος με τον οποίο συζητούσατε χτες.*

Αναφορικές προτάσεις που εισάγονται με το δείκτη που

Τόσο οι Holton κ.ά. (1999) όσο και ο Mackridge (1987) αναφέρουν ότι το *που* στις δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις μπορεί να είναι σε θέση υποκειμένου, αντικειμένου (άμεσου, έμμεσου) ή να ισодυναμεί με εμπρόθετη φράση.

Οι Μπαμπινιώτης κ.ά. (1993: 210) θεωρούν «λάθος» τη χρήση του *που* αντί προθετικών φράσεων και της αντωνυμίας *ο οποίος*. Ο Mackridge (1987) σημειώνει και τον έλεγχο που άσκησε ο Μπαμπινιώτης (1979) για την υπέρμετρη χρήση του *που* (το φαινόμενο του «που-που-ισμού» όπως το χαρακτηρίζει), και καταλήγει πως «το *που* παραμένει για τη ΝΕ η κατεξοχήν αναφορική αντωνυμία» (Mackridge 1987: 353).

Ωστόσο, πέρα από τις υφολογικές και γλωσσο-φιλολογικές παρατηρήσεις και ανησυχίες των μελετητών, αξίζει εδώ να σημειώσουμε ότι η χρήση του *που* αντί της αντωνυμίας *ο οποίος* σε προθετική φράση δεν είναι πάντα εξίσου αποδεκτές. Συγκρίνετε τα παραδείγματα (9) -(12):

- (9) *Το σπίτι που μένω είναι μικρό.*
- (10) *Η ταβέρνα που φάγαμε χτες είναι πολύ φτηνή.*
- (11) *Ο άνθρωπος που με είδες χτες είναι φίλος μου.*
- (12) *Ο άνθρωπος που φάγαμε χτες είναι γιατρός.*

Τα παραδείγματα (9) και (10) είναι αποδεκτά και -πιστεύουμε- συχνόχρηστα. Τα (11) και (12) γίνονται περισσότερο σαφή αν προσθέσουμε τη λέξη *μαζί* (*που μαζί του με είδες, που μαζί του φάγαμε*). Ωστόσο, το παράδειγμα (11) είναι δυνατό να σταθεί χωρίς το επίρρημα, ενώ, αν κρατήσουμε το (12) ως έχει, τότε μάλλον καταλαβαίνουμε πως το *που* αντικαθιστά το αντικείμενο και όχι προθετική φράση που δηλώνει συνοδεία (δηλαδή φάγαμε τον άνθρωπο!).

2. Ελεύθερες αναφορικές προτάσεις

Όπως είπαμε στην εισαγωγή της περιγραφής αυτής, οι ελεύθερες αναφορικές προτάσεις μπορεί να είναι ονομαστικές (13) ή επιρρηματικές (14):

- (13) *Θα φάμε ό,τι βρούμε.*
- (14) *Θα πάει όπου τον στείλεις.*

Ονομαστικές ελεύθερες αναφορικές προτάσεις

Οι ονομαστικές ελεύθερες αναφορικές προτάσεις εισάγονται με τις αντωνυμίες *όποιος, όσος, ό,τι, οποιοσδήποτε* κτλ. Οι ονομαστικές ελεύθερες αναφορικές προτάσεις λειτουργούν ως υποκείμενα, αντικείμενα, κατηγορούμενα ρημάτων. Οι αντωνυμίες ωστόσο που εισάγουν τις δευτερεύουσες αυτές προτάσεις μπορεί να λειτουργούν και ως προσδιοριστές: *όποιος άνθρωπος, ό,τι φόρεμα*.

Επιρρηματικές ελεύθερες αναφορικές προτάσεις

Οι επιρρηματικές ελεύθερες αναφορικές προτάσεις εισάγονται με κάποιο αναφορικό αοριστολογικό επίρρημα: *όπως, όπου, οπουδήποτε, όποτε, οποτεδήποτε, όσο, όσοιδήποτε.*

- (15) *Έπειτα από ένα μήνα θα μιλάς όπως μιλάω εγώ.*
(16) *Θα πάει οπου(δήποτε) τον στείλεις.*

Το σύνθετο *οπωσδήποτε*, σημειώνουν οι Holton κ.ά. (1999), δε χρησιμοποιείται για να εισάγει αναφορικές προτάσεις αλλά χρησιμοποιείται ως επίρρημα που σημαίνει «με κάθε τρόπο»:

- (17) *Πρέπει να πάμε οπωσδήποτε να του μιλήσουμε.*

Τα άλλα σύνθετα με το *-δήποτε* χρησιμοποιούνται είτε για να εισάγουν αναφορικές προτάσεις, (16), είτε ως αντωνυμίες (18) ή επιρρηματικά (19):

- (18) *Αυτό μπορεί να το κάνει οποιοσδήποτε.*
(19) *Τώρα βρίσκεις φτηνά και καλά ρολόγια οπουδήποτε (ό.π.: 423).*

3. Διαφορές ανάμεσα σε παραδοσιακές και σύγχρονες περιγραφές

Μια διαφορετική προσέγγιση γνωρίσαμε από τον Τζάρτζανο (1991β: 102 κ.εξ.), ο οποίος εξετάζει κυρίως το περιεχόμενο των αναφορικών προτάσεων και τη σχέση τους με το περιεχόμενο της πρότασης που προσδιορίζουν. Με αυτά τα κριτήρια, διακρίνει δύο είδη αναφορικών προτάσεων: τις *καθαρές αναφορικές* και τις *μη καθαρές αναφορικές*.

Ως *καθαρές αναφορικές* (αλλιώς: *προσδιοριστικές* ή *διασαφητικές*, ό.π.: 103) ορίζονται οι προτάσεις που χρησιμεύουν «για να ορίζουν ακριβέστερα ή να διασαφούν κάποιον (κύριο ή δευτερεύοντα) όρο μιας άλλης προτάσεως, ή ολόκληρο το περιεχόμενό της» (ό.π.). Οι προτάσεις αυτές ανάλογα με το περιεχόμενό τους διακρίνονται σε κρίσεως ή επιθυμίας, και προτάσεις που μπορεί να εκφράζουν μια ευχή ή να δηλώνουν το ενδεχόμενο (ό.π.: 106).

Σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια, θεωρεί τα ακόλουθα παραδείγματα² ως *καθαρές αναφορικές προτάσεις*:

- (20) *Ο γραμματικός κανόνας που θα έπρεπε να βγαίνει από τους άγραφους κανόνες της κοινής γλώσσας αναζητείται.*
(21) *Όσα κερδίζει τα πίνει.*
(22) *Θα τα πάρεις πίσω όπως τα 'φερεις.*

Ο συντακτικός ρόλος των αναφορικών προτάσεων των παραδειγμάτων (20), (21) και (22) είναι σαφώς διαφορετικός. Αυτή η διαφορά ωστόσο παραγκωνίζεται χάριν του περιεχομένου, το οποίο όμως δε θεωρείται ότι αποτελεί ασφαλές κριτήριο συντακτικών διαφοροποιήσεων (τουλάχιστον όχι πάντοτε και όχι από μόνο του). Κατά την ανάλυση των Holton κ.ά. (1999), η αναφορική πρόταση στο (20) είναι επιθετική και προσδιορίζει το ουσιαστικό *κανόνας*, ενώ οι αναφορικές προτάσεις στα παραδείγματα (21) και (22) είναι ελεύθερες αναφορικές, εφόσον δεν εξαρτώνται από ένα ουσιαστικό αλλά είναι το αντικείμενο, παρ. (21), και επιρρηματικός προσδιορισμός του ρήματος, παρ. (22).

Τον κεντρικό ρόλο που έχει η σημασία στην περιγραφή του Τζάρτζανου τον βλέπουμε ακόμη καθαρότερα στο δεύτερο είδος αναφορικών προτάσεων: ως *μη καθαρές αναφορικές* ορίζονται οι προτάσεις «που ενέχουν έννοια αιτίας ή σκοπού ή αποτελέσματος ή υποθέσεως ή παραχωρήσεως» (ό.π., σελ. 107). Κανένας λόγος δε γίνεται για τη συντακτική τους λειτουργία, η οποία επίσης μπορεί να ποικίλλει, όπως βλέπουμε και από τα παραδείγματα που παραθέτει, δύο από τα οποία μεταφέρουμε εδώ:

2. Τα παραδείγματα που ακολουθούν είναι όλα από τον Τζάρτζανο, εκτός από το 28.

- (23) *Μάχεται με τη φύση του, που τον έκαμιν όπως είναι.*
 (24) *Τώρα, συγκινημένος όπως είστε από τη δυστυχία μου, δεν μπορείτε να ιδήτε την πραγματικότητα.*

Οι υπογραμμισμένες προτάσεις στα παραδείγματα (23) και (24) θεωρούνται αιτιολογικές αναφορικές προτάσεις, προφανώς λόγω της ερμηνείας ή των αποδόσεων των προτάσεων αυτών, τις οποίες ο Τζάρτζανος παραθέτει σε παρενθέσεις. Αξίζει όμως εδώ να παρατηρήσουμε ότι μόνο στο (24) η αναφορική πρόταση παραβάλλεται με μια αιτιολογική (*επειδή είστε*), ενώ το αναφορικό *που* στην (23) αντικαθίσταται με το *η οποία*. Τίθεται λοιπόν το ζήτημα του ορισμού και της διαβάθμισης της αιτίας, κάτι που ξεπερνά τα όρια της συντακτικής περιγραφής.

Επίσης, με βάση το κριτήριο της σημασίας, η (23) εντάσσεται σε διαφορετική κατηγορία από την (25), η οποία θεωρείται *αποτελεσματική αναφορική* πρόταση. Έτσι όμως χάνουμε μια βασική ομοιότητα των δύο προτάσεων (23 και 25): και οι δυο προσδιορίζουν ένα ουσιαστικό. Επίσης, και στις δύο το *που* μπορεί να αντικατασταθεί με την αντωνυμική φράση *ο οποίος*.

- (25) *Δεν έχομε να κάνομε με κανέναν σοφιστή ή ρήτορα που να πολυσυλλογίζεται τις φράσεις του.*

Μπορούμε επίσης να χρησιμοποιήσουμε τις υποθετικές αναφορικές προτάσεις ως ένα ακόμα παράδειγμα που αποδεικνύει την ανεπάρκεια μιας παρόμοιας «παραφραστικής» προσέγγισης. Η αναφορική πρόταση στο (26) χαρακτηρίζεται ως *υποθετική αναφορική*, επειδή θεωρείται ότι ισοδυναμεί με την πρόταση (27).

- (26) *Ό,τι θέλετε δώστε μου.*
 (27) *Αν θέλετε δώστε μου κάτι.*

Υπάρχει όμως η πιθανότητα η (26) να εκφωνηθεί σε περιβάλλον όπου η διάθεση της «δωρέας» /«προσφοράς» να είναι δεδομένη και να διαπραγματεύεται μόνο το *τι*, όπως π.χ. στο διάλογο στο (28).

- (28) – *Παιδί μου, εσύ κρυώνεις! Γιατί δε μιλάς;*
 – *Όχι, εντάξει είμαι, κυρία Μαρία, μην ανησυχείτε. Άλλωστε δεν κάνει κρύο, δροσούλα έχει.*
 – *Εγώ θα σου φέρω κάτι να ρίξεις πάνω σου. Τι θες; Ζακέτα ή πουλόβερ; Ή να σου δώσω καλύτερα ένα μπουφάν;*
 – *Ό,τι θέλετε δώστε μου! Μόνο να μην είναι και πολύ βαρύ!*

Σε παρόμοια περίπτωση η απόδοση θα ήταν: *αφού θέλετε, δώστε μου κάτι*, ή ακόμα: *δώστε μου αυτό που θέλετε*, και τότε η δευτερεύουσα πρόταση θα έπρεπε προφανώς να αλλάξει ομάδα! Αντιθέτως, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Holton κ.ά. (1999) (και Κλαίρη και Μπαμπινιώτη 2004), στο (26) [και το (28)] έχουμε μια ελεύθερη αναφορική πρόταση, αντικείμενο του ρήματος της κύριας πρότασης, ανεξάρτητα από τις συνθήκες και το περιβάλλον όπου αυτή η πρόταση εκφωνήθηκε ή γράφτηκε και ανεξάρτητα από τις πιθανές σημασίες που μπορεί να (έχει) αποκτήσει αυτό το εκφώνημα.

B2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Και στην παρούσα ενότητα, όπως άλλωστε και στις προηγούμενες, η προσέγγιση του γλωσσικού φαινομένου γίνεται με τρόπο επαγωγικό. Δηλαδή, καταρχήν εντοπίζουμε τις αναφορικές προτάσεις μέσα στα κείμενα, διερευνούμε τις συντακτικές σχέσεις, καταγράφουμε όλες τις παρατηρήσεις και βοηθάμε τους μαθητές να φθάσουν, αν είναι δυνατόν μόνοι τους, στη διατύπωση γενικεύσεων και κανόνων αξιοποιώντας και τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει στις προηγούμενες ενότητες. Μετά την αρχική προσέγγιση των αναφορικών προτάσεων, η σχετική ύλη έχει διαρθρωθεί σε τέσσερις υποενότητες:

- Στην υποενότητα Β1 μελετούμε τις προτάσεις με τις αντωνυμίες *ο οποίος* και *που*. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται εδώ σκοπό έχουν να βοηθήσουν τους μαθητές:

- α. να καταλάβουν τις υφολογικές διαφορές που προκύπτουν από τη χρήση της μιας ή της άλλης αντωνυμίας,
- β. να διαπιστώσουν τη συντακτική ισοδυναμία των επιθετικών αναφορικών προτάσεων με τους επιθετικούς προσδιορισμούς,
- γ. να καταλάβουν τη διαφορά του νοήματος ανάλογα με την ύπαρξη κόμματος ή όχι.
- Στην υποενότητα B2 αναφερόμαστε στις ελεύθερες αναφορικές προτάσεις. Τα παραδείγματά μας τα αντλούμε μέσα από τα κείμενα που θα παραχθούν από τους ίδιους τους μαθητές (Διαβάζω και γράφω 1, 3).

Τονίζουμε κυρίως τις διαφορές από τις επιθετικές αναφορικές προτάσεις:

- εξάρτηση από ρήμα και όχι από όνομα,
- ρόλος υποκειμένου ή αντικειμένου ή κατηγορούμενου του ρήματος ή επιρρηματικού προσδιορισμού και όχι επιθετικός προσδιορισμός.

Στο Βιβλίο του Μαθητή δεν αναφέρονται οι αναφορικές προτάσεις που εξαρτώνται από πρόθεση. Αν προκύψει όμως από τα παραδείγματα ή αν ο διδάσκων το κρίνει σκόπιμο, μπορεί να γίνει και κάποια αναφορά στις ελεύθερες αναφορικές προτάσεις που αποτελούν συμπληρώματα προθετικών φράσεων:

- π.χ. – *Είμαι πρόθυμος να σε βοηθήσω σε ό,τι χρειαστείς.*
 – *Υπάρχουν ευρωπαϊκές επιδοτήσεις για όσες μικρές επιχειρήσεις θέλουν να εισαγάγουν τη χρήση των νέων τεχνολογιών.*

Άλλωστε, στη θεωρία της υποενότητας B2 αναφέρεται ότι «οι ελεύθερες αναφορικές προτάσεις εξαρτώνται συνήθως από ένα ρήμα». Μπορούμε να συμπληρώσουμε ότι ορισμένες φορές εξαρτώνται από μια πρόθεση.

- Στην υποενότητα B3 ο στόχος είναι αφενός να ασκηθούν οι μαθητές στην ορθή σύνταξη και στη συμφωνία των όρων των αναφορικών προτάσεων και αφετέρου, έχοντας συνειδητοποιήσει το φαινόμενο, να αποφεύγουν περιπτώσεις αμφισημίας, διαφοροποιώντας τη διατύπωση.
- Η υποενότητα B4 αποβλέπει, τέλος, στη σωστή χρήση του *που*, του *όπου* και των προθετικών φράσεων με την αντωνυμία *ο οποίος*, ανάλογα με το νόημα που θέλουμε να αποδώσουμε, αλλά και τις ανάγκες της επικοινωνιακής περίπτωσης.

Γ. ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΣΕ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ

Γ1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Το κείμενο 9 που προτάσσεται θέτει στους μαθητές το θέμα της υποενότητας. Μεταφράζεται ως εξής:

Λατινικά και ελληνικά λεξικά στοιχεία

Τα Αγγλικά είναι μια ζωντανή γλώσσα και εξελίσσεται διαρκώς. Ένας τρόπος με τον οποίο νέες λέξεις εισάγονται σε μια γλώσσα είναι ο δανεισμός τους από άλλες γλώσσες. Νέες λέξεις επίσης σχηματίζονται, όταν λέξεις ή λεκτικά στοιχεία, όπως ρίζες, προθήματα και καταλήξεις, συνδυάζονται με νέους τρόπους.

Πολλές αγγλικές λέξεις και λεκτικά στοιχεία μπορούμε να τα ανιχνεύσουμε στα Λατινικά και τα Αρχαία Ελληνικά.

Η ρίζα είναι μέρος μιας λέξης. Περιέχει το βασικό νόημα της λέξης, αλλά δεν μπορεί να σταθεί μόνη της. Το πρόθημα είναι επίσης μέρος της λέξης που δεν μπορεί να σταθεί μόνο του. Τοποθετεί-

ται στην αρχή της λέξης και επηρεάζει τη σημασία της. Η κατάληξη είναι το τελευταίο μέρος της λέξης και επηρεάζει τη σημασία της.

ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΡΙΖΕΣ, ΠΡΟΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΛΗΞΕΙΣ

Ελληνικές ρίζες	Σημασία	Παραδείγματα
- anthrop-	ανθρώπινος	μισάνθρωπος, φιλάνθρωπος, ανθρωπομορφικός
- chron -	χρόνος	αναχρονισμός, χρονικός, χρονικό, συγχρονίζω, χρονόμετρο
- dem -	λαός	δημοκρατία, δημογραφία, δημαγωγός, ενδημικός, πάνδημος
- philo -, - phil -	αγάπη, φιλία	φιλανθρωπία, φιλαρμονική, φιλοσοφία
Ελληνικά προθήματα	Σημασία	Παραδείγματα
a -, an -	χωρίς	ανήθικος, άτυπος, αναερόβιος
auto -	εαυτός	αυτοβιογραφία, αυτόματος πιλότος
geo -	γη	γεωγραφία, γεωμαγνητισμός, γεωφυσική, γεωπολιτικά
micro -	μικρό	μικρόκοσμος, μικροκύματα, μικροσκόπιο
Ελληνικές καταλήξεις	Σημασία	Παραδείγματα
- logy	έκφραση, επιστήμη, θεωρία	βιολογία, δερματολογία
- meter, - metry	μέτρο	γεωμετρία, χιλιόμετρο, παράμετρος, περίμετρος
- phobe, phobia	φόβος	αγοραφοβικός, αγοραφοβία, ξενοφοβικός, ξενοφοβία
- phone	φωνή, ήχος	ομόφωνος, τηλέφωνο, γαλλόφωνος

Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι σε γλώσσες των ευρωπαϊκών χωρών υπάρχουν αρκετές λέξεις που είτε είναι αυτούσιες ελληνικές λέξεις είτε έχουν προκύψει από το συνδυασμό αρχαίων ελληνικών λεκτικών συστατικών. Τέτοια ριζικά συστατικά ή προθήματα ή καταλήξεις σημασιοδοτούν, βέβαια, τη νέα λέξη που δημιουργείται. Είναι βασικό να γίνει κατανοητό από τα παιδιά ότι οι λέξεις αυτές είναι σύγχρονες, όχι αρχαίες ελληνικές, ότι αντλούν τα συστατικά τους από εκεί, αλλά έχουν δημιουργηθεί πολύ αργότερα και δημιουργούνται και στις μέρες μας.

Γ2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Με βασικό προσανατολισμό να αναδείξουμε το πλήθος των ελληνικών λέξεων στις ευρωπαϊκές γλώσσες, ξεκινάμε με τα παραδείγματα από την αγγλική γλώσσα που αναφέρονται στο κείμενο 9. Τέτοια παραδείγματα δίνονται και στη σελίδα του λεξικού με ελληνικές λέξεις που προέρχονται από την αγγλική γλώσσα (κείμενο 10). Οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν τις «αγγλικές» αυτές λέξεις, να δουν ότι τους είναι κατανοητές, να αναρωτηθούν από ποια ελληνικά συστατικά είναι σύνθετες και να προσπαθήσουν να συνεχίσουν αυτό τον κατάλογο των λέξεων. Επίσης, τους δίνεται η δυνατότητα –συνδυάζοντας τα κείμενα 10 και 9– να φτιάξουν το δικό τους απόσπασμα λεξικού χρησιμοποιώντας ένα άλλο ελληνικό πρόθημα. Στο σημείο αυτό η συμβολή του καθηγητή της αγγλικής μπορεί να είναι πολύ σημαντική. Μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν ελληνικές λέξεις στην αγγλική γλώσσα και να εργαστούν ξεκινώντας από τα κείμενα 9 και 10 και βέβαια και πέρα από αυτά. Σκόπιμα, άλλωστε, το κείμενο 9 έχει δοθεί στην αγγλική γλώσσα, για να εμπλακεί και ο καθηγητής της αγγλικής και να ενισχυθεί ο διαθεματικός προσανατολισμός των δραστηριοτήτων που ακολουθούν.

Τα κείμενα 11, 12 και 13 είναι αντιστοιχώς: τίτλοι γαλλικών εφημερίδων, απόσπασμα ισπανικού κειμένου που αφορά την οικονομία και πίνακας περιεχομένων ιταλικού ιατρικού βιβλίου. Εκτός από την αγγλική επιλέχτηκαν τρεις βασικές ευρωπαϊκές γλώσσες και αποσπάσματα διάφορων ειδών κειμένων: δημοσιογραφικά, οικονομικά, ιατρικά. Στα κείμενα αυτά οι μαθητές ανιχνεύουν είτε αυτούσιες ελληνικές λέξεις είτε ελληνικά λεκτικά συστατικά. Είναι ανάγκη να γίνει σαφές ότι και τα τρία αυτά κείμενα είναι **αυθεντικά**. Δεν έχουν δημιουργηθεί για να δείξουν τη συχνότητα των ελληνικών λέξεων στις ευρωπαϊκές γλώσσες. Τα βρήκαμε αυτούσια στις εφημερίδες, στο διαδίκτυο και σε επιστημονικά βιβλία. Στις ίδιες πηγές κατευθύνουμε τους μαθητές να ψάξουν κι αυτοί προκειμένου να συναντήσουν ανάλογα ευρήματα. Τέτοιες κατευθύνσεις προς αντίστοιχες πηγές μπορούν να δώσουν κι άλλοι καθηγητές του σχολείου, όπως ο καθηγητής της Τεχνολογίας, της Φυσικής, της Χημείας και της Βιολογίας, η συνεργασία των οποίων στη συγκεκριμένη υποε-νότητα κρίνεται απαραίτητη.

Δ. ΣΥΝΩΝΥΜΙΑ

Δ1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Η συνωνυμία συχνά ορίζεται ως «η σχέση ανάμεσα σε λέξεις (ή φράσεις) που έχουν την ίδια σημασία» (Φιλιππάκη-Warburton 1992: 279). Ωστόσο, αντί του όρου λέξεις προτιμώνται συχνά οι όροι *λεξήματα*³ (ό.π.: 274) ή *κατηγορήματα*⁴ (Hurford και Heasley 1983). Όπως τονίζουν οι Hurford και Heasley, η συνωνυμία είναι σχέση ανάμεσα σε κατηγορήματα και όχι λέξεις, δηλαδή λεξικούς τύπους. Και αυτό γιατί μια λέξη μπορεί να έχει πολλές διαφορετικές σημασίες: κάθε διαφορετική σημασία μιας λέξης είναι ένα κατηγορήμα. Έχουμε ήδη αναφερθεί για παράδειγμα στην *πολυσημία*, και την *ομω-νυμία* (ή *ομοτυπία*). Έτσι, το συνώνυμο του *πλάνη*₁ είναι διαφορετικό από το συνώνυμο του *πλάνη*₂ (*λάθος* και *ροκάνι*).

Η συνωνυμία σε πολλές περιγραφές διακρίνεται σε **απόλυτη**, **τέλεια** ή **μερική** (βλ. Φιλιππάκη-Warburton 1992: 274):

- απόλυτη συνωνυμία: όταν δύο λεξήματα έχουν το ίδιο περιγραφικό⁵, κοινωνικό και εκφραστικό νόημα,
- τέλεια συνωνυμία: όταν δύο λεξήματα απαντούν στα ίδια περιβάλλοντα με το ίδιο ακριβώς νόημα,
- μερική συνωνυμία: όταν δύο λεξήματα έχουν την ίδια σημασία σε κάποιο ή κάποια γλωσσικά περιβάλλοντα αλλά όχι σε όλα.

Λίγο διαφορετική ορολογία χρησιμοποιεί ο Lyons (1981β), ο οποίος διακρίνει τη συνωνυμία σε **πλήρη** (όταν τα λεξήματα έχουν ίδια περιγραφική, κοινωνική και εκφραστική σημασία και μπορούν να χρησιμοποιηθούν εξίσου σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα), και **απόλυτη** (όταν τα λεξήματα έχουν την ίδια περιγραφική, κοινωνική και εκφραστική σημασία και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλα τα περιβάλλοντα).

3. Λεξήματα: οι αυτοτελείς λεξικές σημασίες που απαρτίζουν μια πρόταση, και τα οποία διακρίνονται σε μονολεκτικά (*ήρθε, πανεπιστήμιο*), περιφραστικά (*με τα πόδια, πριν από*) και σύνθετα (*στο*) –τα τελευταία παράγονται με συντακτικούς κανόνες (Μπαμπινιώτης 1985: 28).

4. Κατηγορήμα: στη σημασιολογία είναι η λέξη ή η φράση που δεν ανήκει σε καμιά αναφορική έκφραση και η οποία έχει μια σημασία (έτσι τα προσηγορικά ή οι προσωπικές αντωνυμίες δεν είναι κατηγορήματα – πρβ. Hurford & Heasley 1983:44 κ.εξ.). Προτιμάται ο όρος αυτός γιατί ένα κατηγορήμα έχει μόνο μία σημασία, ενώ μια λέξη μπορεί να έχει περισσότερες (πρβ., π.χ. *πολυσημία, κυριολεξία και μεταφορά*).

5. Περιγραφική σημασία: η κεντρική σημασία, η βασική πληροφορία της λέξης ή της πρότασης περιγράφει διαπιστωμένες καταστάσεις, αναφέρεται στα αντικείμενα (Μπαμπινιώτης 1985: 27).

Τέλος, ο Cruse διακρίνει τα συνώνυμα σε **απόλυτα, γνωστικά** και **μερικώς συνώνυμα** ή **πλησιώνυμα** (βλ. Μπακάκου-Ορφανού 1996: 74).

Τα γνωστικά συνώνυμα χαρακτηρίζονται από μια ταύτιση ως προς το γνωστικό τους περιεχόμενο αλλά ταυτόχρονα διαφοροποιούνται:

- α. ως προς την απόδοση ή μη της εκφραστικής σημασίας: δύο συνώνυμα μπορεί να διακρίνονται κυρίως ως προς την έκφραση ή μη ενός συναισθήματος, ενός σχολίου θετικού ή αρνητικού, ή να διαφοροποιούνται ως προς την ένταση με την οποία δηλώνεται η σημασία της λέξης, π.χ. *πατέρας – μπαμπάς, μητέρα – μαμά, παρακαλώ – ικετεύω*,
- β. ως προς το ύφος: δύο συνώνυμα διαφοροποιούνται υφολογικά με αποτέλεσμα μια διαβάθμιση των λέξεων σε τυπικές, μη τυπικές, λέξεις του καθημερινού λόγου και της οικείας γλώσσας, π.χ. *ευφυής – πανέξυπνος – τετραπέρατος – σπίθα (σπίρτο – γάτα, κτλ.)*,
- γ. ως προς τη συνδυαστικότητα ή την κατανομή τους: τα γνωστικά συνώνυμα έχουν συνήθως διαφορετική «συνδυαστική συμπεριφορά», π.χ.

πλατύς: δρόμος, ορίζοντας, ποτάμι, χαμόγελο, αντίληψη, –

φαρδύς: δρόμος, – , – , – , – , φόρεμα

Ο συνδυασμός και η επιλογή των λέξεων στο παραπάνω παράδειγμα είναι αυθαίρετη, εφόσον δεν υπαγορεύεται από σημασιολογικούς περιορισμούς (Μπακάκου-Ορφανού 1996: 62-64).

Κατά τον Cruse τα μερικώς συνώνυμα ή πλησιώνυμα επικαλύπτονται ως προς τα βασικά σημασιολογικά χαρακτηριστικά και διαφοροποιούνται ως προς τα δευτερεύοντα, π.χ. *σκοτώνω – δολοφονώ, επιστρέφω – ξαναέρχομαι, αυτοκίνητο – φορτηγό*. «Η σχέση αυτή σημασιολογικά χαρακτηρίζεται και ως σχέση υπωνυμίας, αφού ένα εκ των δύο λεξιλογικών στοιχείων έχει γενικότερη εμβέλεια, εν αντιθέσει προς το άλλο, το οποίο εμπεριέχεται στο πρώτο» (ό.π.: 65).

Όσον αφορά τα απολύτως συνώνυμα, τα οποία συμπεριλαμβάνουν όλοι οι ερευνητές στις περιγραφές και στις αναλύσεις τους, έχει πολλές φορές παρατηρηθεί ότι σε μια γλώσσα είναι αδύνατο να υπάρξουν δύο λέξεις που να είναι απολύτως όμοιες. Η απόλυτη ή η τέλεια συνωνυμία είναι δηλαδή μάλλον θεωρητική περιγραφή μιας πιθανής, αλλά όχι υπαρκτής, κατάστασης. Η Μπακάκου-Ορφανού σημειώνει πως «αν εξαιρέσουμε ίσως μερικούς επιστημονικούς όρους, όπου μπορεί να υπάρξει απόλυτη συνωνυμία, γενικώς το φαινόμενο αποτελεί περιττή πολυτέλεια, χωρίς διδακτικό ενδιαφέρον⁶» (ό.π.: 62).

Όπως παρατηρεί ο Μπαμπινιώτης (1984), σε τέτοιου είδους αποφάνσεις υπονοείται ότι κάθε λέξη έχει ένα τόσο μεγάλο φάσμα λεπτών χρήσεων και αποχρώσεων στο σημασιολογικό της περιεχόμενο, που δεν είναι δυνατό να συμπίσει απολύτως με καμιά άλλη. Έτσι απορρίπτεται η αρχή της «απόλυτης συνωνυμίας» ή «ομωνυμίας» (ό.π.: 84). Θα μπορούσαμε εδώ να μιλήσουμε για τη μοναδικότητα του γλωσσικού σημείου, αλλά η σύνδεση της σημασίας της λέξης με τη μοναδικότητα του γλωσσικού σημείου δεν είναι ούτε τόσο σαφής αλλά ούτε και αυτονόητη (θα πρέπει κατ' αρχάς να ορίσουμε τη *μοναδικότητα* και την έκτασή της· για το θέμα αυτό, βλ. ό.π.: 84 κ.εξ.).

Μπορούμε όμως να δώσουμε μερικά παραδείγματα ως «απόδειξη» της δυσκολίας ύπαρξης απόλυτων συνωνύμων. Οι λέξεις *όμορφος* και *ωραίος* είναι περιγραφικά, εκφραστικά, και κοινωνικά συνώνυμες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οι δύο στα περισσότερα περιβάλλοντα. Η Φιλιππάκη-Warburton (1992), ωστόσο, παρατηρεί πως στην έκφραση *ωραία τα κατάφερες!* το επίρρημα *ωραία* δεν μπορεί να αντικατασταθεί από το *όμορφα* χωρίς να κάνει τη φράση λιγότερο φυσική (ό.π.: 274). Επίσης στη φράση *ωραίο σουβλάκι* η αντικατάσταση του επιθέτου θα δημιουργούσε μια μάλλον

6. Συγκεκριμένα αναφέρεται στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης.

«περίεργη» εντύπωση ή θα επέφερε κάποια αλλαγή στη σημασία (*ωραίο σουβλάκι: νόστιμο, όμορφο σουβλάκι: καλό ως προς την εμφάνιση*).

Όσον αφορά συνώνυμα που δημιουργήθηκαν από την ύπαρξη δύο γλωσσικών παραδόσεων, της καθαρεύουσας και της δημοτικής, εδώ το πρόβλημα μετατοπίζεται στο επίπεδο του ύφους: *υποδήματα* και *παπούτσια* έχουν το ίδιο περιγραφικό νόημα –όπως και τα *κρεοπώλης* και *χασάπης*, *αρτοποιός* και *φούρναρης*, *οίνος* και *κρασί*– αλλά οι λέξεις από την καθαρεύουσα χρησιμοποιούνται σε επίσημο ύφος ενώ οι λέξεις της δημοτικής σε καθημερινές, πιο ανεπίσημες συναλλαγές. Η επιλογή του ενός αντί του άλλου τύπου «κατευθύνεται από κοινωνικούς παράγοντες και παράγοντες ύφους» και η συνωνυμία είναι και πάλι μερική (Φιλιππάκη-Warburton 1992: 274).

Στην παραδοσιακή γραμματική του σχολείου, καθώς οι «βαθμίδες» της συνωνυμίας που αναγνωρίζονταν ήταν διαφορετικές, γινόταν λόγος για συνώνυμα και ταυτόσημα.

Συνώνυμες είναι δύο ή περισσότερες «λέξεις διαφορετικές αναμεταξύ τους που έχουν την ίδια περίπτωση σημασία» (Νεοελληνική Γραμματική, ΟΕΔΒ 1980: 69). Έτσι οι λέξεις *ραβδί*, *γκλίτσα*, *μπαστούνι*, *πατερίτσα* θεωρούνται συνώνυμες. Επίσης τα *βλέπω*, *κοιτάζω*, *παρατηρώ*, *ξεχωρίζω*, *διακρίνω*, *αγναντεύω* είναι συνώνυμα, αλλά «πρέπει να βρούμε ποιο ταιριάζει καλύτερα σε εκείνο που θέλουμε να πούμε» (ό.π.). Αναγνωρίζεται δηλαδή η διαφορά που υπάρχει (*ίδια περίπτωση σημασία – ποιο ταιριάζει καλύτερα*) αλλά δεν περιγράφεται και, φυσικά, δεν ερμηνεύεται.

Κατά την ίδια γραμματική, ταυτόσημες είναι οι λέξεις «που η σημασία τους είναι εντελώς ίδια» (ό.π.), και ως παραδείγματα αναφέρονται μεταξύ άλλων τα *στέγη – σκεπή*, *αραποσίτι – καλαμπόκι*, *κότα – όρνιθα*, *πετεινός – κόκορας*. Το πρόβλημα στον ορισμό αυτό δημιουργείται από την ερμηνεία που –προφανώς– δίνεται στον όρο *σημασία*: αυτά που ονομάζονταν ταυτόσημα έχουν την ίδια περιγραφική σημασία, αλλά δεν έχουν την ίδια εκφραστική και κοινωνική σημασία, ούτε μπορούμε πάντα να τα χρησιμοποιούμε στα ίδια περιβάλλοντα. Αν αυτό συνέβαινε, τότε θα μπορούσαμε να πούμε ότι *ο φίλος μας κοιμάται με τις όρνιθες*, ότι *φάγαμε πετεινό με μακαρόνια*, και να ρωτήσουμε στο κινέζικο εστιατόριο όπου τρώμε αν η σούπα που παραγγέλνουμε περιέχει *αραποσίτι*.

Επομένως, η διάκριση σε μερικώς συνώνυμα και απόλυτα/τέλεια συνώνυμα περιγράφει καλύτερα το φαινόμενο, καθώς είναι αναλυτικότερη, πιο κοντά στη γλωσσική πραγματικότητα, και παρέχει τη δυνατότητα να εντοπίζουμε κάθε φορά σε ποιο επίπεδο διαφοροποιούνται δύο ή περισσότερα λεξήματα (περιγραφικό/ κοινωνικό νόημα, περιβάλλοντα, ύφος).

Αντωνυμία / Αντίθεση

Ο όρος *αντωνυμία* χρησιμοποιείται στη σημασιολογία για περιπτώσεις όπου το νόημα ενός λεξήματος είναι αντίθετο από το νόημα ενός άλλου. Ο τρόπος με τον οποίο δύο λεξήματα βρίσκονται σε αντίθεση (η *σημασιολογική αντίθεση*) διαφέρει. Ενδεικτικά αναφέρονται εδώ τρία είδη αντίθεσης ή αντωνυμίας:

- Κλιμακωτή αντωνυμία: όταν τα κατηγορήματα αποτελούν τα δύο άκρα μιας συνεχούς κλίμακας (μια κλίμακα που κατά κανόνα ποικίλλει ανάλογα με το χρησιμοποιούμενο περιβάλλον· (Hurford και Heasley 1983:118). Έτσι, για παράδειγμα, το αντίθετο του *ζεστός* είναι το *κρύος*· υπάρχουν όμως και διαβαθμίσεις (*πιο κρύος/ πιο ζεστός*) καθώς και ενδιάμεσες καταστάσεις (*ούτε κρύος ούτε ζεστός, χλιαρός*).
- Δυαδική ή συμπληρωματική αντωνυμία: όταν σε ένα ζεύγος λεξημάτων η αντίθεση είναι πιο απόλυτη, το αντίθετο π.χ. του *παντρεμένος* είναι το *ανύπαντρος*· αλλά εδώ δεν υπάρχουν διαβαθμίσεις και ενδιάμεσες καταστάσεις: «ένας άνθρωπος ή είναι παντρεμένος ή δεν είναι» (Φιλιππάκη - Warburton 1992: 279).
- Αντιστροφή: αν ένα κατηγορήμα περιγράφει μια σχέση ανάμεσα σε δύο πράγματα (ή δύο ανθρώπους) και κάποιο άλλο κατηγορήμα περιγράφει την ίδια σχέση, όταν αυτά τα δύο πράγματα (ή αυτοί οι δύο άνθρωποι) αναφερθούν με αντιστροφή σειρά, τότε τα δύο κατηγορήματα

είναι **αντίστροφα** το ένα από το άλλο (Hurford και Heasley 1983: 116). Έτσι τα ζεύγη *πουλώ – αγοράζω, γιαγιά – εγγονή* αποτελούν παραδείγματα της σχέσης της αντιστροφής (Φιλιππάκη-Warburton 1992: 279-80).

Δ2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Βασικός στόχος της υποενότητας είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τα φαινόμενα της συνωνυμίας και της σημασιακής αντίθεσης, όπως και τις επιπτώσεις τους στο λόγο. Πιο συγκεκριμένα –όσον αφορά τα συνώνυμα– επιδιώκουμε να καταλάβουν ότι υπάρχουν λέξεις με περίπου την ίδια σημασία, οι οποίες επιλέγονται κάθε φορά ανάλογα με τα κειμενικά συμφραζόμενα και η επιλογή εξαρτάται από το ύφος του κειμένου. Για ταυτόσημα δε γίνεται λόγος στην ενότητα, γιατί θεωρούμε ότι λέξεις με απόλυτα ίδια σημασία δεν υπάρχουν. Κάποιες ίσως θεωρούνται τέτοιες, αλλά αναλογιζόμενος κανείς διάφορα γλωσσικά περιβάλλοντα διαπιστώνει ότι σε μερικά από αυτά αποκλείεται το ένα ή το άλλο συνώνυμο (βλέπε θεωρητικά στοιχεία Δ1). Κι αυτό πρέπει να δείξουμε στα παιδιά, ότι γνωρίζουμε δυο τρεις ή και περισσότερες λέξεις, μεταξύ τους συνώνυμες, αλλά κάθε φορά πρέπει να διαλέξουμε την κατάλληλη ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο θέλουμε να τη χρησιμοποιήσουμε.

Όσον αφορά τα αντίθετα, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αναδειχθεί πρώτον ότι η επιλογή του κατάλληλου αντίθετου από ένα πλήθος σημασιολογικά αντίθετων λέξεων –εξαρτάται κι αυτή από το γλωσσικό περιβάλλον (τα συμφραζόμενα δηλαδή)– και δεύτερον ότι, συχνά, τα κείμενα δομούνται με βάση σημασιολογικά αντιθετικά ζεύγη που προβάλλουν τη θέση του συγγραφέα με μεγαλύτερη σαφήνεια. Και προς τις δύο αυτές κατευθύνσεις στη μελέτη των αντιθέτων υπάρχουν σχετικές ασκήσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν.

Ε. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ - ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ακούω και μιλώ

1. Το σκίτσο διευκολύνει τον προσανατολισμό προς την πρώτη στάση, καθώς, εκτός από τα άλλα στοιχεία, δείχνει την Ενωμένη Ευρώπη να ονειρεύεται. Ίσως χρειαστεί να διευκρινίσουμε κάποιες από τις έννοιες του κειμένου, όπως «ελεύθερη αγορά» και «καπιταλισμός». Ο σκοπός της δραστηριότητας είναι να ασκήσει τους μαθητές στο συσχετισμό εικόνας-κειμένου και να καλλιεργήσει ένα σχετικό προβληματισμό για το θέμα.
2. Η Αφρική υπήρξε για αιώνες αντικείμενο αποικιακής εκμετάλλευσης από την Ευρώπη και για το λόγο αυτό απεικονίζεται ως δαγκωμένο μήλο. Καλό θα ήταν οι μαθητές να στηρίξουν την επιχειρηματολογία τους για τη στάση που θα επέλεγαν με επιχειρήματα που μπορούν να αντλήσουν, εκτός από τα κείμενα της παρούσας ενότητας, και από την ιστορία της αποικιοκρατίας, που διδάσκονται στην τάξη αυτή.

Διαβάζω και γράφω

1. Αν το σχολείο έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο, θα μπορούσαν οι μαθητές να αναζητήσουν άλλα σχολεία στην Ευρώπη για να επικοινωνήσουν μαζί τους. Θα ήταν αποτελεσματικότερη η επικοινωνία, αν γινόταν σε συνεργασία με τους διδάσκοντες το μάθημα της Πληροφορικής. Το κείμενο επιχειρηματολογίας που θα παραγάγουν οι μαθητές για να στείλουν στα άλλα σχολεία είναι δυνατό να οδηγήσει στην έκφραση και έκθεση προβληματισμού για τους λόγους συνεργασίας των νέων στην Ευρώπη.

Θα μπορούσαν να διαβαστούν ορισμένα κείμενα στην τάξη και, αφού επιλεγεί το καλύτερο, να γίνουν όποιες αλλαγές χρειάζεται, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν σταδιακά με τη διαδικασία περαιτέρω βελτίωσης των κειμένων τους, ανάλογα με τους εκάστοτε σκοπούς της επικοινωνίας τους.

2. Η παραγωγή λόγου έχει σκοπό να δώσει τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα οι προβληματισμοί των μαθητών. Τα κριτήρια αξιολόγησης στοχεύουν στον προσανατολισμό των κειμένων προς ένα λόγο σαφή και στηριγμένο σε επαρκή επιχειρήματα, οποιαδήποτε κι αν είναι η θέση που θα υποστηρίξει ο καθένας. Αν υπάρχουν απόψεις, που ενδεχομένως δεν αναφέρονται στα κείμενα της ενότητας αυτής, θα ήταν σημαντικό να συζητηθούν, ώστε να μάθουν οι μαθητές να λαμβάνουν υπόψη τους και τις αντίθετες απόψεις.

Διαθεματική εργασία

1. Οι μαθητές, μελετώντας τις παραστάσεις των τραπεζογραμμάτων, θα πρέπει:
 - α. Να προσδιορίσουν τα χρονικά όρια της περιόδου στην οποία εμφανίστηκε ο κάθε αρχιτεκτονικός ρυθμός.
 - β. Να εντοπίσουν τα βασικότερα χαρακτηριστικά του ρυθμού αυτού και να επισημάνουν σε ποιο τραπεζογράμμάτι αναπαρίσταται.
 - γ. Να βρουν ποια αρχιτεκτονικά έργα είναι αντιπροσωπευτικά αυτού του ρυθμού, τότε και σε ποιες χώρες εμφανίστηκε αρχικά ο ρυθμός αυτός.
 - δ. Να αξιοποιήσουν δεξιότητες και γνώσεις από τα Μαθηματικά και την Αισθητική Αγωγή, ώστε να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα.

Μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατ' αρχάς εγκυκλοπαίδειες και, ανάλογα με τις δυνατότητες πρόσβασης σε βιβλιοθήκες και στο διαδίκτυο, να χρησιμοποιηθούν και άλλες πηγές. Ο σκοπός της δραστηριότητας είναι να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, να εμπλουτιστούν οι γνώσεις τους σχετικά με την πολιτισμική ιστορία της Ευρώπης και να μάθουν να οργανώνουν μικροέρευνες.

2. Η δραστηριότητα αυτή έχει στόχο να εισαγάγει τους μαθητές σε μια βιωματική προσέγγιση της ευρωπαϊκής ιστορίας. Μπορεί να οργανωθεί ως εξής:

Αφού επιλέξει όλη η τάξη μια χρονική περίοδο, ο κάθε μαθητής ή μικρές ομάδες μαθητών μπορούν να αναλάβουν από μία χώρα. Θα ανατρέξουν σε εγκυκλοπαίδειες ή σε βιβλία παγκόσμιας ιστορίας και θα βρουν:

- α. Ποια πρόσωπα διακρίθηκαν στη χώρα αυτή κατά την ιστορική περίοδο που έχουν επιλέξει. (Θα διαλέξουν ένα από τα σημαντικά πρόσωπα της περιόδου αυτής και θα αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες.)
- β. Ποιες ήταν οι σημαντικότερες πόλεις και τα αξιοθέατα της περιόδου αυτής στη χώρα που επέλεξαν.
- γ. Ποια έργα τέχνης δημιουργήθηκαν τότε.
- δ. Ποια αντικείμενα είναι αντιπροσωπευτικότερα της περιόδου αυτής.

Θα ήταν πολύ ουσιαστικότερο από γλωσσική άποψη να μπορέσουν οι μαθητές, αντί για κολάζ, να δημιουργήσουν, συμπληρώνοντας με τη φαντασία τους τα κενά, κείμενα στα οποία θα αφηγούνται την επίσκεψή τους στη χώρα που επέλεξαν. Αυτό απαιτεί πολύ μεγαλύτερη εμπάθωση για τη σύνθεση και την παρουσίαση των στοιχείων και μπορεί να καταλήξει στη δημιουργία μικρών αφηγηματικών συλλογών με πολύ μεγάλο ενδιαφέρον, που χρειάζονται όμως χρόνο για την παρακολούθηση και την επιμέλειά τους.

5η ενότητα

ΕΙΡΗΝΗ – ΠΟΛΕΜΟΣ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Οι σκοποί της 5ης ενότητας στο επίπεδο της γλωσσικής διδασκαλίας είναι:

- Να μάθουν οι μαθητές τους τρόπους με τους οποίους εκφράζονται στη γλώσσα μας οι επιρρηματικές έννοιες του σκοπού και της αιτίας και ιδιαίτερα να μελετήσουν τις δευτερεύουσες τελικές και αιτιολογικές προτάσεις, ώστε να κατανοούν καλύτερα τις σχέσεις σκοπού, αιτίας – αποτελέσματος που υπάρχουν στα διάφορα κείμενα, αλλά και να αποκτήσουν μεγαλύτερη ευχέρεια στη χρήση του υποταγμένου λόγου.
- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με την ανάλυση κειμένων, κάνοντας χρήση της παραγωγικής μεθόδου, δηλαδή, με μια πορεία από τα γενικότερα στα ειδικότερα συστατικά τους.
- Να κατανοήσουν τη σημασία και τη σχέση που έχουν αυτές με την ορθογραφία των λέξεων, με τη διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων της ομωνυμίας (ομοηχίας) και της παρωνυμίας.
- » Στο επίπεδο των πραγματογνωστικών αλλά και των συναισθηματικών στόχων μάς ενδιαφέρει η ανάπτυξη ενός προβληματισμού γύρω από τα θέματα της ειρήνης και του πολέμου. Θεωρούμε ότι η ηλικία των μαθητών και ο βαθμός της νοητικής και συναισθηματικής τους ωριμότητας θα επιτρέψει κάποια εμβάθυνση στα θέματα αυτά και ο λόγος που θα παραχθεί δε θα μείνει στο επίπεδο του προφανούς (δηλ. ο πόλεμος είναι κακός, η ειρήνη καλή). Οι μαθητές θα πρέπει να αναζητήσουν αιτίες, να επιχειρήσουν ερμηνείες, να αξιολογήσουν συμπεριφορές, να υιοθετήσουν στάσεις κριτικές και αυτοκριτικές απέναντι στα θέματα της ειρήνης και του πολέμου.

Για την εξυπηρέτηση των σκοπών της ενότητας έχουν επιλεγεί ποικίλα κείμενα, ώστε να δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να αντιμετωπίσουν το θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (συγχρονικά και διαχρονικά, με αναφορά στις αιτίες αλλά και στις συνέπειες, με εστίαση στο άτομο αλλά και στην κοινωνία). Τα κείμενά μας είναι δύο λογοτεχνικά, ένα σκίτσο, δύο δημοσιογραφικά, ένα άρθρο δοκιμαϊκού τύπου, ένα προερχόμενο από την Αρχαία Γραμματεία και ένα ερμηνευτικό κείμενο για το ζωγραφικό πίνακα του Πικάσο «Γκουέρνικα».

Πέρα από αυτά ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει και άλλα κείμενα δικής του επιλογής, αλλά και να συνδέσει τη διδασκαλία με την εκάστοτε διεθνή επικαιρότητα, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών. Η ολοκλήρωση της διδασκαλίας μπορεί να γίνει σε έξι διδακτικές ώρες.

- » Το δίπολο Ειρήνη-Πόλεμος αναδεικνύει τις διαθεματικές έννοιες: της αντίθεσης, του πολιτισμού, της συγχρονίας και της διαχρονίας. Μελετώντας τα γραμματικά φαινόμενα της ενότητας, οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν και να εμβαθύνουν σε διαθεματικές έννοιες όπως είναι ο σκοπός και η σχέση αιτίας-αποτελέσματος. Με την ανάλυση των κειμένων στα συστατικά τους αναδεικνύεται η διαθεματική έννοια της δομής και της αλληλεξάρτησης των στοιχείων ενός συνόλου. Μελετώντας το φαινόμενο της ομοηχίας-παρωνυμίας φωτίζεται η έννοια της οικονομίας ως ιδιότητας κάθε συστήματος.

Β. ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΥΣΕΣ ΤΕΛΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**Β1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ****Τελικές προτάσεις**

Οι τελικές προτάσεις είναι δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις, που εισάγονται τυπικά με το *για* να ή απευθείας με το *να* (συνήθως ύστερα από ρήματα κινήσεως, Holton κ.ά. 1999:440).

Το υποκείμενο της τελικής πρότασης, όταν εμφανίζεται, ακολουθεί υποχρεωτικά το ρήμα. Επιπλέον, κανένα συστατικό δεν μπορεί να μπει ανάμεσα στο *για* και το *να*, τα οποία υποχρεωτικά εμφανίζονται το ένα μετά το άλλο (ό.π.). Όταν μια τελική πρόταση εκφέρεται αποφατικά, μπορεί να εισάγεται μόνο με το *μη* (Τζάρτζανος 1991β: 76).

Οι τελικές προτάσεις «εκφράζουν το τέλος, ήτοι το σκοπό μιας πράξεως» (ό.π.). Υπάρχουν και κάποιες στερεότυπες χρήσεις των τελικών προτάσεων, «όπου φαίνεται να εμφανίζεται ένας συνδυασμός της σημασιολογίας του σκοπού, της αιτίας και του αποτελέσματος», π.χ. τα (1) (2) εκφράζουν αποτέλεσμα ή συνέπεια (Holton κ.ά. 1999: 440):

- (1) *Της πήρε τα λεφτά, για να μην της τα επιστρέψει ποτέ.*
- (2) *Για να μιλάει έτσι, κάτι πρέπει να έχει μάθει.*

Η τελική πρόταση (ή και *πρόταση σκοπού* κατά τους Κλαίρη/Μπαμπινιώτη 2001) μπορεί να προηγηθεί ή να έπεται της κύριας. Η επιλογή της θέσης της «συχνά υπαγορεύεται από κειμενικούς παράγοντες» (ό.π.: 114). Συγκεκριμένα, όταν η τελική πρόταση βρίσκεται μετά την κύρια, συνδέεται περισσότερο με αυτήν και δηλώνει συνήθως την πρόθεση του δράστη της κύριας πρότασης να προβεί στη συγκεκριμένη ενέργεια:

- (3) *Πήγε στην Αμερική για να σπουδάσει.*

Όταν προηγείται, εισάγεται μόνο με το *για να* και ποτέ με το *να*. Σε αυτήν τη θέση, χρησιμοποιείται συνήθως «ως μέσον προσέκλυσης της προσοχής και ως μέσον οργάνωσης του κειμένου» (ό.π. 114). Ως στοιχείο οργάνωσης συνδέεται συχνά με το προηγούμενο κείμενο μέσω δεικτικών αντωνυμιών:

- (4) *Για να αντιμετωπίσεις τη ζωή με επιτυχία, πρέπει να είσαι εργατικός, ψύχραιμος και υπομονετικός.*
- (5) *Για να σας αποδείξω την αλήθεια αυτού που σας είπα, κάντε το εξής πείραμα.*

Σε άλλες περιπτώσεις ο σκοπός εμφανίζεται ως πρόβλημα που επιλύεται από την κύρια πρόταση:

- (6) *Όλο και περισσότεροι νέοι οδηγούνται στα δικαστήρια. Για να αντιμετωπιστεί η εγκληματικότητα των νέων, πρέπει η πολιτεία να θεσμοθετήσει μέτρα υποστήριξης της οικογένειας.*

Συχνά αποτελεί την εναρκτική πρόταση κειμένου με οδηγίες:

- (7) *Για να ανοίξετε τη φιάλη, αφαιρέστε πρώτα την ταινία ασφαλείας.*

Σε άλλες περιπτώσεις «όταν ο ομιλητής θέλει να δείξει το κίνητρο γιατί λέει κάτι, προτάσσει την πρόταση σκοπού» (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 2001: 114):

- (8) *Για να είμαι ειλικρινής, το ήξερα αλλά δεν είπα τίποτα.*

Αξίζει να σημειώσουμε πως οι τελικές προτάσεις δεν είναι παρά ένα από τα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο ομιλητής, για να δηλώσει το σκοπό. Γενικότερα, έχει στη διάθεσή του γραμματικά και λεξικά μέσα, που άλλα λειτουργούν στο επίπεδο της απλής πρότασης (συνειπυγμένη δήλωση) και άλλα την υπερβαίνουν (σύνθετη πρόταση – διαπρωτασιακή δήλωση) (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 2001: 111).

Συγκεκριμένα:

- στη συνειπυγμένη δήλωση του σκοπού

- α. χρησιμοποιούμε τις προθέσεις για, προς (γραμματική δήλωση):
 - (9) Έδωσε το σύνθημα για την έναρξη του αγώνα.
 - (10) Προς τιμήν σας οργανώθηκε η εκδήλωση.
- β. χρησιμοποιούμε σχετικά ρήματα ή περιφράσεις από το λεξιλογικό πεδίο του σκοπού, των οποίων τα συμπληρώματα δηλώνουν τον ίδιο το σκοπό (ό.π.: 112) (λεξική δήλωση):
 - (11) Έχει σκοπό να φύγει από την υπηρεσία.
 - (12) Προτίθεται να αφήσει τη συλλογή του στο Δημόσιο.
- στην ανεπτυγμένη δήλωση
 - α. χρησιμοποιούμε τους συνδέσμους για να ή το να μόνο του με τελικές προτάσεις (γραμματική δήλωση):
 - (13) Σηκώθηκε πρωί να ετοιμάσει το σπίτι.
 - β. χρησιμοποιούμε λέξεις όπως: σκοπός, στόχος, κτλ. μέσα σε αυτοτελείς προτάσεις ή φράσεις (λεξική δήλωση):
 - (14) Έφυγε με σκοπό να μη γυρίσει ποτέ.

Αιτιολογικές προτάσεις

Οι επιρρηματικές αιτιολογικές προτάσεις «περιέχουν την αιτιολογία μιας πράξεως» (Τζάρτζανος 1991β: 59) και εισάγονται με τους συνδέσμους γιατί, διότι, καθώς, επειδή, εφόσον, αφού, μια και. Οι Holton κ.ά. (2003) δεν αναφέρουν την περίπτωση των που-προτάσεων, ενώ οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (1999: 101) σημειώνουν ότι το που χρησιμοποιείται με συγκεκριμένα ρήματα, τα οποία απαιτούν αιτιολογικές προτάσεις ως συμπλήρωμα.

(15) *Λυπάμαι που δεν μπόρεσα να έρθω να σε δω.*

Όταν η αιτιολογική πρόταση εισάγεται με τους συνδέσμους γιατί ή διότι, πρέπει να ακολουθεί την κύρια, ενώ με τους άλλους συνδέσμους κάθε σειρά είναι δυνατή (Holton κ.ά. 2003: 441).

Οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (1999: 97) επισημαίνουν ότι η πρόταξη της αιτιολογικής πρότασης συνδέεται με κάποιες κειμενικές λειτουργίες των συγκεκριμένων προτάσεων που απορρέουν από τη χρήση τους στο κείμενο και σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, καθώς και με τις προτιμήσεις μεταξύ των κυρίων συνδέσμων γιατί, διότι, επειδή, οι οποίοι εμφανίζουν διαφοροποίηση ως προς την πρόταξη ή την επίταξη της αιτίας.

Συγκεκριμένα η πρόταση που εισάγεται με το επειδή προτάσσεται, όταν:

- α. ο ομιλητής θέλει να προβάλει την αιτία ως σημαντική νέα πληροφορία:
 - (16) *Επειδή οι νέοι αισθάνονται απομονωμένοι σε μια κοινωνία που δεν τους προσφέρει ιδανικά, αντιδρούν και απορρίπτουν το σύστημα.*
- β. στην αιτιολογική πρόταση υπάρχουν πληροφορίες που συνδέονται νοηματικά και γλωσσικά με το αμέσως προηγούμενο κείμενο:
 - (17) *Η βία αυξάνει ανησυχητικά στα σχολεία. Επειδή το πρόβλημα αυτό παίρνει διαστάσεις, συγκροτήθηκε επιτροπή από ειδικούς για την αντιμετώπισή του.*
- γ. το αιτιακό γεγονός αποτελεί το πλαίσιο ή την αρχή, βάσει της οποίας θα ερμηνευτεί και θα κατανοηθεί το αποτέλεσμα:
 - (18) *Επειδή το καλό πρέπει να λέγεται, η οργάνωση του συνεδρίου ήταν υποδειγματική*
- δ. σε περιπτώσεις διαλόγου και σε ελλιπτικό λόγο:
 - (19) – *Γιατί επιλέξατε την Αίγινα ως τόπο μόνιμης κατοικίας;*
– *Επειδή είναι ένα ήσυχο νησί, και κοντά στην Αθήνα.*

Το επειδή μπορεί να αντικατασταθεί από το γιατί μόνο στην περίπτωση (δ) (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 1999: 97-98).

Οι σύνδεσμοι *αφού* και *εφόσον* στην αιτιολογική τους χρήση διαφέρουν από τους *γιατί*, *επειδή*, *διότι*, καθώς η αιτιακή σχέση που δηλώνουν εμφανίζεται ως συλλογισμός, με την αιτία ως βάση και το αποτέλεσμα ως συμπέρασμα (ό.π.: 100):

(20) *Εφόσον εργάστηκε τις Κυριακές, πρέπει να πληρωθεί παραπάνω.*

Ο περιφραστικός σύνδεσμος *μια και*, τέλος, δηλώνει συνήθως μια τυχαία αιτιακή σχέση (εναλλακτικά χρησιμοποιείται και ο *αφού*) και εμφανίζεται περισσότερο στον προφορικό λόγο:

(21) *Μια και μιλάμε για διακοπές, σας πληροφορώ ότι το σπίτι μου στο νησί είναι διαθέσιμο για το καλοκαίρι.*

Και στην περίπτωση των αιτιολογικών προτάσεων, είναι χρήσιμο να σημειώσουμε ότι η αιτία μπορεί να δηλωθεί και με άλλους τρόπους και να εντάξουμε τις αιτιολογικές προτάσεις στο γενικότερο πλαίσιο δήλωσης της αιτίας, όπως το περιγράφουν οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (1999: 94 κ.εξ.), σύμφωνα με τους οποίους η αιτία μπορεί να δηλωθεί με τους ακόλουθους τρόπους:

α. ρητά: στην απλή πρόταση (συνεπτυγμένη δήλωση), στη σύνθετη πρόταση ή τη διαπροτασιακή σύνθεση (ανεπτυγμένη δήλωση) με γραμματικά ή λεξικά μέσα ως γραμματική ή λεξική δήλωση
β. μη ρητά: είτε με συμπλεκτική σύνδεση (22) είτε με ασύνδετο σχήμα (23) (ό.π.: 94):

(22) *Δεν της άρεσε το έργο κι έφυγε.*

(23) *Έφυγε χθες νωρίς από το γραφείο (αποτέλεσμα). Αισθανόταν άσχημα (αιτία).*

Η επιλογή του ενός ή του άλλου τρόπου δήλωσης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως τα κίνητρα και τους στόχους του ομιλητή, το περιβάλλον, το ύφος, τον αποδέκτη του μηνύματος κτλ.

B2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Τελικές προτάσεις: Οι αρχικές δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ* (σελ. 92) σκοπό έχουν να οδηγήσουν τους μαθητές στη διαπίστωση της ποικιλίας των εκφραστικών τρόπων που δηλώνουν το σκοπό και στην επαγωγική προσέγγιση της σχετικής γνώσης.

Οι δραστηριότητες *Διαβάζω και γράφω* 1-3 (σελ. 92) αποβλέπουν στην αναγνώριση των τελικών προτάσεων μέσα στα κείμενα.

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν μετά το κείμενο 5 (Γκουέρνικα) αφορούν το ίδιο γλωσσικό φαινόμενο (τελικές προτάσεις) αλλά είναι περισσότερο δημιουργικές και οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους στην παραγωγή δικού τους λόγου.

Αιτιολογικές προτάσεις: Οι δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ* (σελ. 94) δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να διαπιστώσουν με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορούμε να αποδώσουμε τις αιτιακές σχέσεις και οι δραστηριότητες *Διαβάζω και γράφω* 1, 2, 3, που ακολουθούν, τους βοηθούν να αναγνωρίσουν τις δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις και να συνειδητοποιήσουν τη χρήση τους στο λόγο.

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν μετά το κείμενο 6 αποσκοπούν στην εμπέδωση της αποκτηθείσας γνώσης και στην εξάσκηση των μαθητών στη χρήση υποταγμένου λόγου και ιδιαίτερως αιτιολογικών προτάσεων για την έκφραση τεκμηριωμένων απόψεων.

Ιδιαίτερη προσοχή αξίζει να δώσουμε στις δύο τελευταίες δραστηριότητες του *Ακούω και μιλώ* (σελ. 96), οι οποίες αφορούν το κείμενο 1. Οι μαθητές καλούνται να ανακαλέσουν προηγούμενες γνώσεις τους (από την 3η ενότητα του βιβλίου) και να διαχωρίσουν τις πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις, που εισάγονται με το *γιατί*, από τις αντίστοιχες αιτιολογικές.

Γ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΜΕ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟ

Γ1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Κατά την κειμενογλωσσολογία, κάθε κείμενο έχει μια οργανωμένη δομή και ενότητα που είναι ευδιάκριτη και στο περιεχόμενό του. Η βαθιά αυτή δομή ή μακροδομή καθορίζει την αλληλουχία των γλωσσικών πράξεων του κειμένου και τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις γλωσσικές μορφές του κειμένου και στις λειτουργίες που επιτελεί η καθεμιά από αυτές. Στην περιγραφή, για παράδειγμα, η αλληλουχία και η σχέση προσδιορίζονται από το χώρο, ενώ στην αφήγηση από το χρόνο (Adam 1999). Το ζήτημα της αλληλουχίας είναι, επομένως, αλληλένδετο με το είδος του λόγου (γραπτό, προφορικό ή ηλεκτρονικό), το είδος του κειμένου αλλά και τις κοινωνικές λειτουργίες που επιτελεί (είδηση, άρθρο, ποίημα, διήγημα κ.λπ.) σε σχέση πάντα με τις περικειμενικές συνθήκες, δηλαδή τις συνθήκες του ευρύτερου περιβάλλοντος. Επίσης, ο βαθμός στον οποίο γνωρίζουν το θέμα του κειμένου οι προβλεπόμενοι ακροατές ή αναγνώστες μπορεί να οδηγεί στην αποφυγή κάποιων περιπτώσεων, για τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση, στοιχείων. Η δομή και η αλληλουχία των κειμένων εξαρτάται επίσης και από τις αποδεκτές συμβάσεις σε κάθε κοινωνία ή κοινωνικό θεσμό. Για παράδειγμα, είναι γνωστό ότι τα παραμύθια τα αφηγούνται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε χώρα και οι συμβάσεις αυτές ορίζουν τη δομή και την αλληλουχία των παραμυθιών ως κειμένων (π.χ. πώς αρχίζουν, με ποιο τρόπο γίνεται η αφήγηση, πώς τελειώνουν).

Με ανάλογο τρόπο αναφερόμαστε στη δομή της παραγράφου. Το θέμα της κάθε παραγράφου, όσο και τα στοιχεία συνοχής, έχουν σχέση με το ρόλο της παραγράφου στο πλαίσιο του ευρύτερου κειμένου, αλλά και με το ύφος της γραφής που διέπει όλο το κείμενο. Η αλληλουχία και η ενότητα, επομένως, των περιόδων και οι σχέσεις των κύριων με τις δευτερεύουσες προτάσεις δεν μπορούν να εξεταστούν ανεξάρτητα από τις λειτουργίες που επιτελεί η κάθε παράγραφος. Η σχέση των κύριων με τις δευτερεύουσες προτάσεις είναι επίσης αλληλένδετη με το θέμα που αναπτύσσει η κάθε παράγραφος, αλλά δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από το συγκεκριμένο, καθώς τυχόν αναντιστοιχίες ανάμεσα στις λεπτομέρειες των παραγράφων μπορεί να δημιουργούν αντιφάσεις ή λογικά και νοηματικά κενά και να επηρεάζουν την κατανόηση.

Η δομή, επίσης, της πρότασης και η ενότητά της καθορίζονται όχι μόνο από συντακτικούς κανόνες αλλά και από το σκοπό του ομιλούντος ή του γράφοντος. Οι συντακτικοί κανόνες καθορίζουν βέβαια τις παραδειγματικές σχέσεις των μερών της πρότασης, αλλά η θέση των λέξεων εξαρτάται από τη λειτουργία της πρότασης στην κάθε παράγραφο, τη σχέση με το υπόλοιπο κείμενο, τις προθέσεις του γράφοντος και το ύφος όλου του κειμένου. Έτσι, η τοποθέτηση του ρήματος στην αρχή της πρότασης αντί για το υποκείμενο μπορεί, για παράδειγμα, να γίνεται για λόγους έμφασης (π.χ. *Γύρισε τότε εκείνη και τον κοίταξε*), ενώ στοιχεία δείξης ή αναφοράς (π.χ. *Εκείνη τότε γύρισε και τον κοίταξε*) αφορούν τη σχέση της πρότασης με τις υπόλοιπες προτάσεις.

Τέλος, οι λέξεις δεν επιλέγονται μόνο με βάση το σημασιολογικό τους περιεχόμενο αλλά και τον κειμενικό τους χαρακτήρα. Το είδος και το ύφος, επομένως, του κειμένου είναι εκείνα που οδηγούν στην καταλληλότητα ή όχι των λέξεων που επιλέγονται ανάμεσα σε άλλες συνώνυμες. Ορισμένες λέξεις λειτουργούν ως κλειδιά για την οργάνωση της κάθε παραγράφου και ο εντοπισμός τους μπορεί να μας οδηγήσει στον τρόπο οργάνωσης όλου του κειμένου.

Συνοψίζοντας, ένα κείμενο μπορεί να αναλυθεί με παραγωγική μέθοδο, αρχίζοντας από τη μακροδομή του, και στη συνέχεια να οδηγηθούμε στις παραγράφους, τις περιόδους, τις προτάσεις και τέλος τις λέξεις, όπως μπορεί να αναλυθεί και αντίστροφα, από τις λέξεις στη δομή ολόκληρου του κειμένου.

Γ2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Ο διδακτικός στόχος στην υποενοότητα αυτή είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πώς το κείμενο μπορεί να αναλυθεί στα συστατικά του μέρη. Με τις δραστηριότητες που προτείνονται, ο μαθητής καλείται να εντάξει το κείμενο που μελετά στο ευρύ θεματικό πεδίο στο οποίο αναφέρεται, να βρει το συγκεκριμένο θέμα που θίγει ως ολότητα και στη συνέχεια να προχωρήσει στην επισήμανση των θεματικών ενοτήτων. Στο επίπεδο της παραγράφου, θα βρει το θέμα της καθεμιάς και θα παρατηρήσει πώς δομείται η παράγραφος. Εδώ δίνεται και η ευκαιρία να γίνει επανάληψη των στοιχείων δομής της παραγράφου (θεματική περίοδος, λεπτομέρειες και κατακλείδα). Στη συνέχεια, από την παράγραφο παραγωγικά θα φτάσει στην πρόταση και από εκεί στη λέξη. Δίνονται αρκετές δραστηριότητες στο μαθητή, ώστε να βρει λέξεις-κλειδιά που έχουν ιδιαίτερη σημασιολογική βαρύτητα για το κείμενο συνολικά ή αποτελούν λέξεις-σύμβολα που επιτείνουν την ατμόσφαιρα που δημιουργεί το κείμενο ή που συγκεκριμενοποιούν αφηρημένες έννοιες.

Εναλλακτικά στις ασκήσεις που παρατίθενται στο Βιβλίο του Μαθητή, ο εκπαιδευτικός στην τάξη του μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές του να αλλάξουν τις λεπτομέρειες που στηρίζουν τη θεματική περίοδο κάποιας παραγράφου κτλ. και να παρατηρήσουν πώς επηρεάζεται το κείμενο. Η δημιουργική επέμβαση των μαθητών στο κείμενο είναι πάντα ζητούμενο. Μπορεί επίσης ο εκπαιδευτικός να επιλέξει ένα άλλο κείμενο, στο οποίο να σβήσει λέξεις-κλειδιά ή προτάσεις μιας παραγράφου ή και μια ολόκληρη παράγραφο και να ζητήσει από τους μαθητές να συμπληρώσουν ό,τι λείπει, σκεπτόμενοι παραγωγικά πάντα, ξεκινώντας από το κείμενο ως σύνολο, ως ολότητα, και το περιβάλλον των συμφραζομένων που κάθε φορά διαμορφώνεται.

Δ. ΟΜΟΗΧΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΩΝΥΜΕΣ ΛΕΞΕΙΣ

Δ1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σύμφωνα με τη *Νεοελληνική Γραμματική* (Τριανταφυλλίδη 1988: 186)

«**ομώνυμα** ή **ομόηχα** λέγονται οι λέξεις που προφέρονται το ίδιο, έχουν όμως διαφορετική σημασία». Ως ομόηχες μπορούν να χαρακτηριστούν και λέξεις που δεν ανήκουν στο ίδιο μέρος του λόγου, π.χ. *σήκω-σύκο*. Στη *Νεοελληνική Γραμματική* (ό.π.: 187) ωστόσο αναφέρεται ότι από τα ομόηχα διαφέρουν «οι λέξεις που έχουν πάρει σημασίες αρκετά διαφορετικές μεταξύ τους, ώστε να μας φαίνεται πως πρόκειται για δύο διαφορετικές λέξεις, καθώς, λ.χ. *μοναχός*: μόνος, αλλά και καλόγερος, *αετός*: το πουλί και ο χαρτένιος αετός που πετούν τα παιδιά». Προφανώς, το κριτήριο που διαφοροποιεί τα *ρόκα*₁ και *ρόκα*₂ από τα *αετός*₁ και *αετός*₂ είναι η ετυμολογική συγγένεια, το ότι στην πρώτη περίπτωση έχουμε *συμπτωματικά ομότυπα*, ενώ στη δεύτερη *ετυμολογικά ομότυπα*, ή *αλλιώς πολύσημες λέξεις*.

Προτιμούμε τον όρο «ομόηχα» για τη διδασκαλία και την αποφυγή της χρήσης του όρου «ομώνυμα», κυρίως γιατί από διδακτικής άποψης η λέξη «ομόηχα» αναφέρεται ακριβώς στην πηγή της ομοιότητας των ομωνύμων ή ομοτύπων λέξεων: την προφορά. Από την άλλη πλευρά, η χρήση των όρων *ομοτυπία* και *ομότυπα*, καθώς και η διάκριση σε συμπτωματικά και ετυμολογικά ομότυπα είναι, πιστεύουμε, πιο εξειδικευμένη και όχι ιδιαίτερα σκόπιμη σε αυτό το επίπεδο «γλωσσικής συνειδητοποίησης» των μαθητών.

Ομόηχα λοιπόν είναι τα *ρόκα* (ξύλινο ραβδί για το γνέσιμο) και *ρόκα* (το σαλατικό), *ψηλός-ψιλός*, *κλείνω-κλίνω*, *κλίμα-κλήμα*, *τοίχος-τείχος*, *λύρα-λίρα*, *λοιμός-λιμός*, *φύλλο-φύλο*, *κριτικός-κρητικός*. Επικεντρώνουμε στη διαφορετική ορθογραφία των ομοήχων, η οποία αποτελεί μεγαλύτερο πρόβλημα για το φυσικό ομιλητή από την κατανόηση της διαφορετικής σημασίας των λέξεων¹.

1. Με το ίδιο σκεπτικό, στις παρώνυμες λέξεις τονίζεται η διαφορετική ορθογραφία ιδιαίτερα των «τονικά παρωνύμων λέξεων».

Η *Νεοελληνική Γραμματική* (ό.π.) πλάι στα ομόηχα «Ξεχωρίζει» και τα **παρώνυμα**, τις λέξεις δηλαδή που μοιάζουν αρκετά ως προς την προφορά, αλλά οι οποίες «συχνά δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους. Ακριβώς όμως επειδή μοιάζουν στην προφορά, μερικοί δεν τις ξεχωρίζουν και τις μπερδεύουν».

Παρώνυμες θεωρούνται, για παράδειγμα, οι λέξεις:

αμυγδαλιά-αμυγδαλή, αιθέρας-αθέρας, αχόρταγος-αχόρταστος, καλόβολος-καλόβουλος, κατακόμβη-εκατόμβη, κυματίζω-κυμαίνομαι, ονομαστικός-ονοματικός, προσωπείο-προσωπίδα, στερώ-υστερώ, φτηνός-φτενός

Υπάρχουν και τα **τονικά παρώνυμα**, λέξεις δηλαδή που διαφέρουν μόνο ως προς τη θέση του τόνου (ό.π.: 188):

φορά-φορά, μάγια-μαγιά, μάτια-ματιά, σκέπη-σκεπή, νόμος-νομός, καμάρα-κάμαρα, πότε-ποτέ, γέρνω-γερνώ, θόλος-θολός

Επισημαίνεται στη *Γραμματική* (ό.π.: 188) ότι τα τονικά παρώνυμα διαφέρουν και ως προς την ορθογραφία, και ότι «πρέπει να θυμάται κανείς την ορθογραφία της κάθε λέξης σύμφωνα με τη σημασία της», π.χ.:

παίρνω-περνώ, μεταλλείο-μετάλλιο, χώρος-χορός, σχολείο-σχόλιο

Δ2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Βασικός στόχος της συγκεκριμένης υποενότητας είναι να διακρίνουν οι μαθητές τα ομόηχα και παρώνυμα στη γλώσσα μας, προκειμένου να τα γράφουν σωστά. Απώτερος στόχος, δηλαδή, είναι μάλλον η ορθογραφία. Αυτό επισημαίνεται στη θεωρία που δίνεται στο Βιβλίο του Μαθητή, όπου υπάρχουν άλλωστε και αρκετές ασκήσεις ορθογραφίας. Ο εκπαιδευτικός, βέβαια, στην τάξη του μπορεί να αναθέσει στους μαθητές του τον εντοπισμό ομόηχων και παρώνυμων λέξεων στα άλλα κείμενα της ενότητας ή να επαυξήσει τον κατάλογο της ορθογραφικής άσκησης 2 του *Διαβάζω και γράφω* με άλλες λέξεις. Το θέμα προσφέρεται για πολλές ασκήσεις ορθογραφίας, που όμως στο βιβλίο δεν μπορούν να παρατεθούν. Άλλωστε, τις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης τις γνωρίζει μόνο ο εκπαιδευτικός που κάνει μάθημα σ' αυτήν.

Εκτός όμως από τη μελέτη της ορθογραφίας, καλό είναι να επισημανθεί –με την ευκαιρία– η παραγωγικότητα του γλωσσικού συστήματος, καθώς και η οικονομία του. Με την αλλαγή ενός μόνο φωνήματος δημιουργούνται νέες λέξεις, με άλλες σημασίες.

Τα ομόηχα μπορούν να αξιοποιηθούν σε διάφορα δημιουργικά παιχνίδια στην τάξη (βλ. σχετικά Αργυροπούλου 2003β).

Ε. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ - ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ακούω και μιλώ

1. «Ανάγνωση», *ερμηνεία και αξιολόγηση σκίτσου*

Ένα σκίτσο μπορεί να προσληφθεί με διαφορετικούς τρόπους από τους αναγνώστες. Το νόημα της συζήτησης είναι όχι να επιβληθεί μια μοναδική άποψη, αλλά να αξιοποιηθούν τα στοιχεία του σκίτσου, ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με την ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων και με το συσχετισμό εικόνας και λόγου. Το σκίτσο αυτό δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να μιλήσουν για τις αιτίες του πολέμου και να χρησιμοποιήσουν αιτιολογικές και τελικές προτάσεις στον προφορικό λόγο.

2. *Απλή δραστηριότητα που ζητά περιγραφή και διατύπωση σχολίου για ένα πολεμικό ηλεκτρονικό παιχνίδι.*

Οι περισσότεροι μαθητές, κυρίως τα αγόρια, είναι γνωστό ότι παίζουν με ηλεκτρονικά παιχνίδια που έχουν πολεμικό περιεχόμενο. Είναι πολύ πιθανό οι μαθητές να επιμείνουν περισσότερο στα τεχνικά στοιχεία των παιχνιδιών, όπως τα γραφικά και η κίνηση, και γι' αυτό θα ήταν σκόπιμο, όταν αναφερθούν στην ποιότητα, να προωθήσουμε τη συζήτηση για την επίδραση των παιχνιδιών αυτών στον ψυχισμό των παιδιών, και μάλιστα σε σύγκριση με άλλα παιχνίδια, που μπορεί να καλλιεργούν θετικές αξίες. Οι μαθητές ίσως επιχειρήσουν να υπερασπιστούν τις επιλογές τους για τα παιχνίδια που παίζουν, πράγμα που θα αναπτύξει τη διάθεσή τους να μιλήσουν. Θα ήταν καλό, να επιμείνουμε στη συγκροτημένη και αιτιολογημένη παρουσίαση των απόψεών τους και να αποφύγουμε το διδακτισμό και την ηθικολογία, καθώς θα μπορούσε να οδηγήσει στο αντίθετο από το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η δραστηριότητα αυτή ουσιαστικά προετοιμάζει την επόμενη.

3. Απαιτητική ομαδική δραστηριότητα που όμως αναθέτει ρόλο σε όλους τους μαθητές (ακόμα και στους ακροατές-μαθητές) και έτσι τραβά το ενδιαφέρον και την προσοχή τους. Παράλληλα εμπλέκει τους μαθητές σε συνεργασίες, με στόχο τη νίκη της ομάδας τους.

Η δραστηριότητα ακολουθεί τη λογική της επιχειρηματολογίας – αντιλογίας (το γνωστό ντιμπέιτ), στο οποίο έχουν συμμετάσχει ως τώρα αρκετά σχολεία με πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας. Είναι αρκετά απαιτητική ως διαδικασία, καθώς προϋποθέτει πειθαρχία και αυτοπειθαρχία. Στην κάθε ομάδα, όπως λειτουργεί το ντιμπέιτ, συμμετέχουν έως 5 μαθητές. Αν ο χρόνος που μπορεί να διατεθεί στην τάξη είναι λιγότερος, τα μέλη των ομάδων θα χρειαστεί να είναι λιγότερα. Οι μαθητές δεν είναι ανάγκη να χωριστούν με βάση τις απόψεις τους υπέρ ή κατά των πολεμικών παιχνιδιών, αν και είναι πιθανό να προτιμήσουν έναν τέτοιο χωρισμό. Ο σκοπός της επιχειρηματολογίας – αντιλογίας είναι να οδηγήσει στην κατανόηση του γεγονότος ότι για κάθε ζήτημα υπάρχουν θέσεις και αντιθέσεις, στο σεβασμό της άλλης πλευράς, στην τεκμηριωμένη παρουσίαση των επιχειρημάτων. Αν έχει προηγηθεί η δραστηριότητα 2, θα είναι ευκολότερο να βρουν οι μαθητές τα κατάλληλα επιχειρήματα για να στηρίξουν τις απόψεις τους.

Διαβάζω και γράφω

1. Με τη δραστηριότητα αυτή προβλέπεται οι μαθητές, ξαναβλέποντας συνολικά πολέμους που έχουν συναντήσει στο μάθημα της ιστορίας, να ασκηθούν στη συγκροτημένη παρουσίασή τους. Έτσι, θα αναγκαστούν να ξεχωρίσουν την αφήγηση που αφορά τις αιτίες και τις αφορμές από αυτήν που αναφέρεται στα γεγονότα και στα αποτελέσματα ενός πολέμου. Επίσης, βλέποντας συγκριτικά τους πολέμους που έχουν επιλέξει να παρουσιάσουν, ίσως να οδηγηθούν σε ένα γενικότερο προβληματισμό για το ζήτημα του πολέμου και της ειρήνης.
2. Η δραστηριότητα αυτή έχει περισσότερο βιωματικό χαρακτήρα. Παράλληλα με την αναζήτηση εικονογραφικού υλικού, θα ήταν καλό οι μαθητές να προσδιορίσουν τα γεγονότα στα οποία αναφέρεται το υλικό τους. Έτσι, θα διαπιστώσουν τη δυνατότητα της εικόνας να αποτυπώσει και να νοηματοδοτήσει τα γεγονότα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον μπορεί να έχει η συζήτηση που θα προκληθεί στην τάξη, με στόχο την αξιολόγηση των προσωπικών αυτών δημιουργιών και την αιτιολόγηση των επιλογών από κάθε μαθητή-δημιουργό αφίσας.
3. Οι μαθητές θα χρειαστεί να κατανοήσουν ότι η εκπαίδευση αποτελεί βασικό θεσμό κοινωνικοποίησης των ατόμων και, κατ' επέκταση, επηρεάζει με τον τρόπο της την υπόθεση του πολέμου ή της ειρήνης. Για να προσανατολιστούν στη διερεύνηση των ερωτημάτων, θα ήταν καλό να δοθούν άξονες. Για παράδειγμα, μια ομάδα να διερευνήσει την προώθηση της ειρήνης μέσω του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος, μία άλλη την προώθηση μέσω εξωδιδασκικών δραστηριοτήτων (προαιρετικά προγράμματα, επισκέψεις και εκδηλώσεις του σχολείου) και μια ομάδα μέσω του παιδαγωγικού κλίματος που επικρατεί στα σχολεία και στις τάξεις. Τέλος, οι τρεις ομάδες θα μπορούσαν να συγκρίνουν τις διαπιστώσεις τους, να συζητήσουν γι' αυτές και να καταλήξουν σε κάποιες κοινές θέσεις. Θα ήταν σκόπιμο να προβληματιστούν και για το ρόλο που μπορεί να παί-

Ξε η εκπαίδευση ως εθνική υπόθεση στην προώθηση του πολέμου ή της ειρήνης, σε συνάρτηση με τη γενικότερη κοινωνικοπολιτική κατάσταση που μπορεί να επικρατεί σε μια χώρα (π.χ. σε ολοκληρωτικά καθεστώτα) και τα εθνικά ζητήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα κράτος (π.χ. εμπόλεμη κατάσταση με άλλη χώρα). Στη συνέχεια, θα πρέπει να εφαρμόσουν τα κριτήρια αξιολόγησης που τους δίνονται στα κείμενά τους. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει είτε ατομικά είτε σε μικρές ομάδες και, βέβαια, να αποτελέσει αντικείμενο διαπραγμάτευσης στο σύνολο της τάξης.

4. Συγγραφή επίσημης επιστολής με συγκεκριμένο σκοπό και παραλήπτη/αποδέκτη. Προτείνεται μάλιστα να αναζητηθούν στην τάξη τα κριτήρια αξιολόγησης μιας τέτοιας επιστολής. Θα μπορούσε, βέβαια, η επιστολή να απευθυνθεί σε κάποιον άλλο αποδέκτη ή φορέα, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις επιθυμίες της τάξης.

Διαθεματική εργασία

Η διαθεματική εργασία μπορεί να δώσει ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν την τεχνολογική πρόοδο κάθε εποχής μέσα από την εξέλιξη των όπλων. Συνδυάζει πολλά γνωστικά αντικείμενα: Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Ιστορία, Λογοτεχνία, χρήση Η/Υ, Τεχνολογία, Χημεία. Όταν μάλιστα οι μαθητές μελετήσουν τις αρνητικές συνέπειες των σύγχρονων όπλων μαζικής καταστροφής, δημιουργούνται ταυτόχρονα και αντιπολεμικά αισθήματα. Οι πηγές που μπορούν να διερευνηθούν είναι ποικίλες και προσιτές στα παιδιά (βιβλία σχολικά και άλλα, διαδίκτυο, αρχεία). Το τελικό προϊόν μπορούν να το επιμεληθούν οι μαθητές και να του δώσουν όποια μορφή επιθυμούν. Μπορεί να γίνει ένα φυλλάδιο-άλμπουμ (όπως προτείνεται στο Βιβλίο του Μαθητή) με τη βοήθεια-συνεργασία του καθηγητή της Αισθητικής Αγωγής ή εναλλακτικά: μια παρουσίαση σε ένα πρόγραμμα στον Η/Υ με τη βοήθεια του καθηγητή της Πληροφορικής ή μια έκθεση ομοιωμάτων όπλων με προπλάσματα με τη βοήθεια του καθηγητή της Τεχνολογίας και των Μαθηματικών που θα υποδείξει τη χρήση της κλίμακας στις κατασκευές των μαθητών. Το τελικό προϊόν όπως και τις ομάδες εργασίας θα τα καθορίσουν οι μαθητές και τα ενδιαφέροντά τους, σύμφωνα άλλωστε με τα οποία θα οργανωθούν οι ομάδες.

Εναλλακτική διαθεματική εργασία

Ο διδάσκων μπορεί να συζητήσει με τους μαθητές, για να προσδιορίσουν τι είδους αντικείμενα θα μπορούσαν να είναι κατάλληλα για το Αντιπολεμικό Μουσείο (π.χ. φωτογραφίες από νεκρούς και ερείπια πολέμων, αριθμητικά στοιχεία, πίνακες ζωγραφικής, ποιήματα, τραγούδια). Μπορεί να αποφασιστεί ότι οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες, για να φτιάξουν το Αντιπολεμικό Μουσείο για ένα συγκεκριμένο μόνο πόλεμο ή για τους πολέμους διαχρονικά. Θα χρειαστεί να προσδιοριστούν επίσης θεματικές ενότητες, με βάση τις οποίες οι ομάδες θα αναζητήσουν συγκεκριμένο υλικό για την κάθε ενότητα. Ευκολότερο, βέβαια, θα ήταν να φέρει ο καθένας ό,τι υλικό θεωρεί πρόσφορο και με βάση αυτό να σχηματιστούν ομάδες, που θα το συνθέσουν με τρόπο κατάλληλο για να εκτεθεί. Έτσι, μπορούν να συμπληρωθούν και όσα κενά διαπιστωθεί ότι υπάρχουν. Είναι πολύ σημαντικό, για την κατανόηση της σχέσης λόγου-εικόνας ή άλλου υλικού, για την καλλιέργεια αντιπολεμικών συναισθημάτων και για την ανάπτυξη της ικανότητας γραπτού λόγου, οι μαθητές να περιγράψουν με συντομία τα αντικείμενα του Μουσείου, προσπαθώντας να είναι όσο το δυνατόν πιο ακριβείς και σαφείς. Ως «Μουσείο» μπορεί να χρησιμοποιηθεί η τάξη, την οποία θα επισκεφτούν οι μαθητές των άλλων τάξεων ή μια αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου.

Ως τρίτη **διαθεματική δραστηριότητα** προτείνεται εναλλακτικά:

Οι μαθητές να ενημερωθούν για τις τρέχουσες ένοπλες συγκρούσεις και τις εθνικές, φυλετικές, θρησκευτικές διενέξεις που σοβούν σε όλον τον πλανήτη.

Να επιλεγούν οι πιο σημαντικές από αυτές, οι οποίες παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους συγκεκριμένους μαθητές και στη συνέχεια να χωριστούν οι μαθητές σε ομάδες.

- Κάθε ομάδα να ασχοληθεί με μία σύγκρουση.
- Να αναζητήσουν όσο γίνεται περισσότερα στοιχεία για τους εμπλεκόμενους, τα κίνητρά τους, τις διαφορές τους, για την ιστορία και τη γεωγραφία των «θερμών» αυτών περιοχών, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν τις περίπλοκες καταστάσεις που έχουν διαμορφωθεί, να προβληματιστούν για τις δυνατότητες επίλυσης της κρίσης και να συνειδητοποιήσουν τις αξίες του διαλόγου, του διαλλακτικού πνεύματος και της μετριοπάθειας.
- Οι μαθητές μπορούν να συνοψίσουν τα ευρήματά τους, καθώς και τη δική τους ερμηνεία σε μικρά κείμενα που μπορούν να τα παρουσιάσουν στην τάξη.
- Τέλος, μπορούν να αναρτήσουν στην τάξη έναν παγκόσμιο χάρτη, όπου θα σηματοδέψουν τις «θερμές» περιοχές που ερεύνησαν και θα επικολλήσουν μικρά επεξηγηματικά κείμενα (λεζάντες).

Εναλλακτικό υλικό προτείνουμε να αναζητηθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ή/και τους μαθητές ανάλογα με την εκάστοτε επικαιρότητα ή με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι παρακάτω πηγές αναφοράς πιστεύουμε ότι είναι εύκολα προσβάσιμες και μπορούν να αποδειχτούν ιδιαίτερα αξιοποιήσιμες:

1. Επικαιρότητα (Τύπος, διαδίκτυο)
 - τοπικοί πόλεμοι
 - τρομοκρατικές ενέργειες
2. Αρχαία Ελληνική Γραμματεία
 - Αισχύλου: *Πέρσες*
 - Ευριπίδη: *Τρωάδες*
 - Αριστοφάνη: *Αχαρής, Λυσιστράτη, Ειρήνη, Εκκλησιάζουσες* κ.λπ.
 - Θουκυδίδη: *Σικελικά*
 - *Βατραχομομαχία*
3. Λογοτεχνία, ξένη και ελληνική, π.χ.
 - Λ. Τολστόι: *Πόλεμος και Ειρήνη*
 - Ε. Χεμινγκουέι: *Για ποιον χτυπάει η καμπάνα*
 - Ε. Μ. Ρεμάρκ: *Ουδέν νεότερον από το δυτικόν μέτωπον*
 - Η. Βενέζης: *Το Νούμερο 31328*
 - Σ. Μυριβήλης: *Η ζωή εν τάφω*
 - Δ. Σωτηρίου: *Ματωμένα χώματα*
4. Κόμικς: Η σειρά *META* του Αρκά
5. Αποσπάσματα από κινηματογραφικές ταινίες π.χ.
 - Φ. Κόπολα: «Αποκάλυψη τώρα»
 - Ντ. Τράμπο: «Ο Τζόνυ πήρε το όπλο του»
 - Σ. Κιούμπρικ: «Σταυροί στο μέτωπο»
 - Α. Ρεναί: «Χιροσίμα, αγάπη μου»
 - Ν. Κούνδουρος: «1922»
 - Μάλικ: «Λεπτή κόκκινη γραμμή»

6η ενότητα

ΕΝΕΡΓΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΕΡΑΣΠΙΣΗ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Οι σκοποί της 6ης ενότητας είναι οι εξής:

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τους τρόπους έκφρασης της επιρρηματικής έννοιας του χρόνου και ιδιαίτερα με τις χρονικές προτάσεις.
 - Να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τις χρονικές σχέσεις του ταυτόχρονου, του προτερόχρονου και του υστερόχρονου και να χρησιμοποιούν τους σωστούς συνδέσμους, προκειμένου να τις αποδώσουν στο λόγο τους.
 - Να εξοικειωθούν με τους υποθετικούς λόγους και να διακρίνουν το πραγματικό από το μη πραγματικό και το μη πραγματοποιήσιμο.
 - Να κατανοήσουν τις σχέσεις υπωνυμίας – υπερωνυμίας μεταξύ εννοιών και τη σχέση γένους-είδους, επί της οποίας βασίζονται οι τυπικοί ορισμοί.
 - Να εξασκηθούν στον ορισμό διάφορων εννοιών.
- ▮ Ως θεματικός άξονας της ενότητας έχει επιλεγεί το ζήτημα της κοινωνικής αλληλεγγύης και του εθελοντισμού, καθώς και των μη κυβερνητικών οργανισμών που αποβλέπουν στην υπεράσπιση οικουμενικών αξιών. Το ζητούμενο είναι να κατανοήσουν οι μαθητές το πλέγμα των σχέσεων αλληλεξάρτησης που διαπερνά το σύγχρονο κόσμο και την ανάγκη να ενδιαφερόμαστε και να σταθούμε υπεύθυνα απέναντι στα ανθρώπινα προβλήματα σ' όποια γωνιά του πλανήτη κι αν εκδηλώνονται αυτά.

Επίσης, σκοπός είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη δύναμη που έχει η οργανωμένη δράση των πολιτών και να παρακινηθούν να γνωρίσουν περισσότερα για τις μορφές με τις οποίες αυτή εκδηλώνεται, τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Για την εξυπηρέτηση των παραπάνω σκοπών έχουμε επιλέξει κυρίως κείμενα που προέρχονται από τον Τύπο και διάφορα ενημερωτικά έντυπα, αλλά και ποιητικό λόγο, μια επιτολή, μια προφορική μαρτυρία, κόμικς κ.λπ.

Εκτιμούμε ότι η ολοκλήρωση της διδασκαλίας θα απαιτήσει 7 διδακτικές ώρες.

- ▮ Ο θεματικός άξονας αναδεικνύει διαθεματικές έννοιες όπως: οικουμενικότητα, αλληλεξάρτηση, περιβάλλον, πολιτισμός και επικοινωνία. Η διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων δίνει αφορμές για προσέγγιση των διαθεματικών εννοιών: του χρόνου, της συγχρονίας-διαχρονίας, της αλληλεξάρτησης. Η μελέτη του φαινομένου της υπωνυμίας καθώς και η άσκηση στη διατύπωση ορισμών κατ' ανάγκη συσχετίζονται με τις διαθεματικές έννοιες: του συστήματος, της ταξινόμησης, της ομοιότητας και της διαφοράς.

Β. ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΥΣΕΣ ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Β1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Χρονικές προτάσεις

Οι επιρρηματικές χρονικές προτάσεις εξαρτώνται πάντα από μία κύρια πρόταση και περιγράφουν ένα γεγονός που έλαβε χώρα πριν, μετά ή κατά την ίδια στιγμή με το γεγονός που περιγράφεται στην κύρια πρόταση (Holton κ.ά. 1999: 438). Συσχετίζουν δηλαδή χρονικά τα δύο γεγονότα: αυτό που δηλώνεται από την κύρια πρόταση και αυτό που δηλώνεται από την εξαρτημένη πρόταση. Το γεγονός της δευτερεύουσας χρονικής πρότασης μπορεί να είναι ταυτόχρονο, προτερόχρονο ή υστερόχρονο σε σχέση με εκείνο της κύριας (Κλαίρης/Μπαμπινιώτης κ.ά. 2001: 68):

- (1) *Όσο άδειαζα τα συρτάρια, εκείνος τακτοποιούσε τα ράφια.* (ταυτόχρονο)
- (2) *Αφού άδειασα τα συρτάρια, εκείνος τακτοποίησε τα ράφια.* (προτερόχρονο)
- (3) *Πριν αδειάσω τα συρτάρια, εκείνος τακτοποίησε τα ράφια.* (υστερόχρονο)

Οι χρονικές προτάσεις εισάγονται με τους χρονικούς συνδέσμους, από τους οποίους μερικοί χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν μόνο μία από τις τρεις παραπάνω χρονικές βαθμίδες, ενώ άλλοι χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν δύο ή και τις τρεις από αυτές:

- Ταυτόχρονο: *εκεί που, ενόσω, ενώ, καθώς, όσο, όποτε, όταν, σαν*
- Προτερόχρονο: *άμα, αφού, μόλις, μετά που, όποτε, όταν, σαν*
- Υστερόχρονο: *μέχρι να/που, όσο να/που, πριν (να), προτού (να), ωσότου (να), ώσπου (να), όποτε, όταν*

Οι σύνδεσμοι που δηλώνουν περισσότερες από μία χρονικές βαθμίδες (*όποτε, σαν, και κυρίως ο όταν*) διαφοροποιούνται ανάλογα με τους ρηματικούς τύπους που τους συνοδεύουν και φυσικά ανάλογα με τα συμφραζόμενα (ό.π.: 72-3):

Ταυτόχρονο:

- (4) *Όταν τρώνε, δε μιλάνε.* (άχρονο)
- (5) *Όταν ταξιδεύα, ποτέ δεν κουβαλούσα πολλές αποσκευές.* (παρελθόν)
- (6) *Όταν πρόκειται να αργήσεις, θα με ειδοποιείς.* (μέλλον)

Προτερόχρονο:

- (7) *Όταν τελειώνω το μάθημα, πηγαίνω για καφέ.* (άχρονο)
- (8) *Όταν έφυγαν, έγινε επιτέλους ησυχία στο σπίτι.* (παρελθόν)
- (9) *Όταν σηκωθείς, φέρε και το νερό από το ψυγείο.* (μέλλον)

Οι Κλαίρης/Μπαμπινιώτης κ.ά. (2001: 69) θεωρούν ως χρονικές και όλες τις προτάσεις που εισάγονται με επιρρηματικές (χρονικές) εκφράσεις, που περιέχουν ονόματα και ακολουθούνται από το *που*, π.χ. *από την ώρα που, κάθε φορά που, τα Χριστούγεννα που, το βράδυ που, τη Δευτέρα που*, κτλ.

- (10) *Κάθε φορά που σε παίρνω τηλέφωνο λείπεις.* (=όποτε)
- (11) *Το βράδυ που σε γνώρισα χιόνιζε.*

Επίσης σημειώνουν ότι ως χρονικοί σύνδεσμοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ορισμένα τοπικά επιρρήματα, όταν ακολουθούνται από το *που*:

- (12) *Εκεί που περίμενε, εμφανίζεται ξαφνικά η Ντίνα.*
- (13) *Πάνω που ξεκινούσαμε, χτύπησε το τηλέφωνο.*

Οι Holton κ.ά. (1999: 438) παρατηρούν ότι τα *ώσπου /μέχρι* εκφράζουν και το χρόνο (14α) και το αποτέλεσμα (14β):

- (14α) *Ανησυχούσε πολύ μέχρι να τον δει.*
- (14β) *Θα δουλεύω μέχρι να μην αντέχω άλλο.*

Υποθετικές προτάσεις

Οι Κλαίρης/Μπαμπινιώτης κ.ά. (2001) συνδέουν τις υποθετικές προτάσεις με τις χρονικές, παρατηρώντας ότι «η υπόθεση συνδέεται στενά με τη χρονική αλληλουχία. Το πρώτο μέρος του υποθετικού λόγου (**υπόθεση**) αποτελεί την προϋπόθεση για να ισχύσει το δεύτερο (**απόδοση**), άρα προηγείται χρονικά»:

(1) *Αν διαβάσεις, θα γράψεις καλά.*

Επίσης παρατηρούν ότι «οι χρονικές προτάσεις που δηλώνουν το προτερόχρονο πολύ συχνά είναι χρονικοϋποθετικές, ιδίως όταν εισάγονται με τους συνδέσμους *άμα* και *όταν*»:

(2) *Άμα έρθουν και οι άλλοι, θα πάμε να φάμε έξω.*

(3) *Όταν γράψεις την εργασία, θα πάρεις βαθμό στο μάθημα.*

Το αν η χρονική πρόταση εμπεριέχει υποθετική σημασία, ξεκαθαρίζεται από το περιβάλλον (Κλαίρης/Μπαμπινιώτης κ.ά. 2001: 73-4):

(4) *Άμα έρθουν οι άλλοι, θα πάμε να φάμε έξω (αλλιώς θα μείνουμε μέσα).*

(5) *Όταν γράψεις την εργασία, (τότε μόνο) θα πάρεις βαθμό στο μάθημα.*

Υποθετικές είναι οι προτάσεις που εξαρτώνται από ένα ρήμα και «κανονικά» εισάγονται με τον υποθετικό σύνδεσμο *αν/εάν*. Υπάρχουν και άλλοι σύνδεσμοι που μπορεί να εισάγουν υποθετικές προτάσεις, όπως ο *άμα* (χρονικο-υποθετικός), ο *έτσι* και (που συχνά υπονοεί κάποιο είδος απειλής), και η έκφραση *σε περίπτωση που* (Holton κ.ά. 1999: 434):

(6) *Άμα θέλεις, έλα να τα πούμε.*

(7) *Έτσι και τολμήσει να σε κατηγορήσει, θα τον βρίσω.*

(8) *Σε περίπτωση που η τράπεζα είναι κλειστή, θα σας δώσω εγώ τα λεφτά.*

Αν και συνήθως οι υποθετικές προτάσεις εμφανίζονται σε συνδυασμό με μια κύρια, είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν μόνες τους, για να εκφράσουν μια επιφωνηματική δομή ή μια ερώτηση (ό.π.: 435):

(9) *Αν έβλεπες την Ελένη με το φόρεμα του χορού!*

(10) *Κι αν ξαφνικά μας δούνε;*

Σε μια οικονομικότερη περιγραφή των υποθετικών λόγων, οι Holton κ.ά. (1999) διακρίνουν δύο είδη υποθετικών προτάσεων: αυτές **του πραγματικού** και **του αντίθετου του πραγματικού**. Το κριτήριο της διάκρισης αυτής είναι ο τύπος του ρήματος και η σημασιολογική του ισχύς.

Υποθετικές προτάσεις του πραγματικού

«Οι υποθετικές προτάσεις του πραγματικού είναι εκείνες στις οποίες, αν αληθεύει ή είναι δυνατόν να αληθεύσει η υπόθεση που εκφράζεται από την *αν*-πρόταση, τότε και αυτό που εκφράζεται στην κύρια πρόταση αληθεύει ή θα πρέπει να αληθεύει επίσης. Το ρήμα στην υποθετική πρόταση μπορεί να είναι σε οποιοδήποτε χρόνο και ποιόν ενεργείας· το ρήμα στην απόδοση μπορεί είτε να βρίσκεται στον ίδιο χρόνο με το ρήμα της υποθετικής πρότασης είτε να είναι στην υποτακτική ή την προστακτική» (Holton κ.ά. 1999):

(11) *Αν δουλεύεις σκληρά, πάντα πετυχαίνεις.*

(12) *Αν στείλεις το γράμμα σήμερα, θα το πάρει αύριο.*

(13) *Αν σε ενδιαφέρει να τον γνωρίσεις, έλα μαζί μου αύριο.*

Υποθετικές προτάσεις του αντίθετου του πραγματικού

«Οι υποθετικοί λόγοι του αντίθετου του πραγματικού εκφράζουν καταστάσεις στις οποίες το περιεχόμενο της υποθετικής πρότασης δεν έχει εκπληρωθεί στο παρελθόν ή, πιθανότατα, δε θα εκπληρωθεί ούτε στο μέλλον· συνεπώς το περιεχόμενο της απόδοσης είναι επίσης απραγματοποίητο ή μη πραγματοποιήσιμο. Στην υπόθεση βρίσκουμε είτε τον παρατατικό είτε τον υπερσυντέλικο, κάποτε σε

συνδυασμό με το *θα*, ενώ στην απόδοση βρίσκουμε το *θα* ακολουθούμενο από τον παρατατικό ή τον υπερσυντέλικο» (ό.π.: 436):

(14) *Αν τον ήξερες, δε θα μιλούσες έτσι.*

(15) *Αν δεν τον ήξερα καλύτερα, θα τον παρεξηγούσα.*

(16) *Αν είχες πάρει λαχείο, μπορεί να είχες κερδίσει.*

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι «όταν και οι δύο προτάσεις, δηλ. και η απόδοση και η υποθετική πρόταση, περιέχουν τον παρατατικό και δεν υπάρχει άρνηση, ο υποθετικός λόγος μπορεί να ερμηνευτεί και ως του πραγματικού» (ό.π.):

(17) *Αν μου το έλεγες, θα το πίστευα.*

Στο παραπάνω παράδειγμα οι ρηματικοί τύποι μπορεί να αναφέρονται στο παρόν, στο παρελθόν ή ακόμα και στο μέλλον, και ο υποθετικός λόγος μπορεί να ερμηνευτεί και ως του πραγματικού. «Αυτό σημαίνει ότι είτε α) μπορεί να μη σου το είχε πει χθες, αλλά, αν το έκανε, θα το πίστευες, είτε β) μπορεί να σου το πει τώρα ή στο μέλλον και, αν το κάνει, θα το πιστέψεις» (ό.π.: 437).

B2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Χρονικές προτάσεις

Στην υποενότητα αυτή, πρώτη επιδίωξη της διδασκαλίας είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές το πλήθος των εκφραστικών τρόπων με τους οποίους μπορούμε να αποδώσουμε τη χρονική σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων γεγονότων, την ισοδυναμία και την εναλλαξιμότητά τους (*Ακούω και μιλώ* 1, 2, σελ. 109).

Στη συνέχεια, επιδιώκουμε να διακρίνουν οι μαθητές τις διαφορετικές χρονικές σχέσεις: προτερόχρονο, ταυτόχρονο, υστερόχρονο (*Ακούω και μιλώ* 3, 4, 5, σελ. 110). Ο στόχος είναι οι μαθητές να διευρύνουν το πεδίο των εκφραστικών τους επιλογών για την απόδοση της επιρρηματικής έννοιας του χρόνου και να επιλέγουν το σωστό χρονικό σύνδεσμο για κάθε είδος χρονικής σχέσης.

Η παρεμβολή του κειμένου 6 και του κειμένου της αφήγησης στο *Διαβάζω και γράφω* 2 (σελ. 111) έγινε για να βοηθηθούν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν την αξία των σωστών χρονικών προσδιορισμών στα αφηγηματικά κείμενα.

Οι δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ* και *Διαβάζω και γράφω* 1 (σελ. 111) αποβλέπουν στην εξάσκηση των μαθητών στην αναγνώριση και στη χρήση του κατάλληλου επιπέδου λόγου ανάλογα με τις περιστάσεις της επικοινωνίας.

Υποθετικές προτάσεις

Οι δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ* 1-5 (σελ. 112) της υποενότητας σκοπό έχουν να οδηγήσουν επαγωγικά τους μαθητές στην αναγνώριση της σχέσης μεταξύ των προτάσεων ενός υποθετικού λόγου και στη διάκριση μεταξύ των υποθετικών λόγων που εκφράζουν το πραγματικό και αυτών που εκφράζουν το αντίθετο του πραγματικού.

Η αποκτηθείσα γνώση μπορεί να εμπεδωθεί με τις δραστηριότητες *Διαβάζω και γράφω* 1-3 (σελ. 113) ή/και με άλλες που θα επινοήσει ο εκπαιδευτικός.

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν μετά το κείμενο 7 μπορούν να δώσουν αφορμή για παραγωγή προφορικού λόγου γύρω από το θέμα των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων και αρκετές ευκαιρίες για χρήση υποθετικών λόγων.

Στη συνέχεια, καλό είναι να επισημανθεί η χρήση των υποθετικών προτάσεων, ενίοτε για να δηλωθούν άλλες σημασίες πέρα από την υπόθεση, καθώς και η υποθετική σημασία ορισμένων χρονικών προτάσεων που δηλώνουν το προτερόχρονο. Για το σκοπό αυτό είναι χρήσιμες οι δραστηριότητες *Διαβάζω και γράφω* 2 και *Ακούω και μιλώ* 1-3 (σελ. 114).

Γ. ΥΠΩΝΥΜΙΑ - ΟΡΙΣΜΟΣ

Γ1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

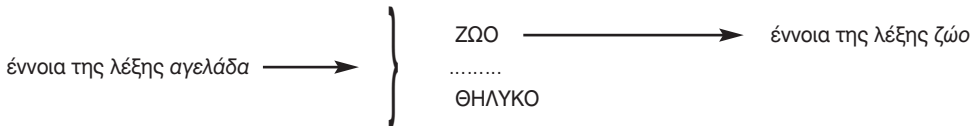
Υπωνυμία

Οι κυριότερες τρεις σημασιολογικές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ λεξημάτων (ή φράσεων) είναι η *συνωνυμία*, η *αντωνυμία* και η *υπωνυμία* (πρβ. Φιλιππάκη-Warburton 1992: 278). Για τις δύο πρώτες έχει γίνει ήδη λόγος στην 4η ενότητα. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η σχέση της *υπωνυμίας*, όρος νεότερος από τους άλλους δύο, ο οποίος, όμως, αναφέρεται σε μια σχέση που από παλιά αναγνωρίζεται από τους λεξικογράφους και τους γλωσσολόγους, τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε πιο ειδικά και σε πιο γενικά λεξήματα, ανάμεσα στα *τουλίπα*, *τριαντάφυλλο* κτλ. και το *λουλούδι*, ανάμεσα στα *ελικρίνεια* και *αρετή* κτλ. (Lyons 1981β: 155).

Γενικά, η *υπωνυμία* μπορεί να οριστεί ως η σχέση μεταξύ δύο λέξεων, κατά την οποία η σημασία μιας λέξης ή φράσης συμπεριλαμβάνεται μέσα στην έννοια μιας άλλης (Φιλιππάκη-Warburton 1992: 279).

Όπως είδαμε και στην περίπτωση της *συνωνυμίας*, αντί του όρου *λέξεις* προτιμούνται συχνά οι όροι *λεξήματα* (ό.π. 274) ή *κατηγορήματα* (Hurford και Heasley 1983: 78). Έτσι, οι Hurford και Heasley ορίζουν την *υπωνυμία* ως τη σημασιολογική σχέση ανάμεσα σε κατηγορήματα (ή και ανάμεσα σε μεγαλύτερες φράσεις), κατά την οποία η σημασία ενός κατηγορήματος (ή φράσης) περιλαμβάνεται στη σημασία του άλλου κατηγορήματος (ή της άλλης φράσης, ό.π.: 105): η σημασία του *κόκκινος* περιλαμβάνεται στη σημασία του *πορφυρός*, η σημασία του *λεξήματος ζώο* περιλαμβάνεται στη σημασία *αγελάδα*, ή αντίστροφα: η έννοια του *λεξήματος αγελάδα* συμπεριλαμβάνει την έννοια του *λεξήματος ζώο* (πρβ. Φιλιππάκη-Warburton 1992: 279).

Θα μπορούσαμε να σκεφτούμε πως κάθε λέξη(-μα) έχει μια λίστα «σημασιολογικών συστατικών» (sense-components) και πως για την περίπτωση της λέξης *αγελάδα* ένα από αυτά τα συστατικά είναι και το συστατικό *ζώο*:



Ένα *λεξήμα* (ή μια *φράση*) μπορεί να είναι *υπώνυμο* σε περισσότερα από ένα *λεξήματα*: π.χ. το *γυναίκα* είναι *υπώνυμο* του *θηλυκό*, του *ενήλικος*, του *άνθρωπος* (Φιλιππάκη-Warburton 1992: 284). Και, όπως φανερώνουν τα πρώτα παραδείγματα του Lyons, μια έννοια έχει περισσότερες από μία *υπώνυμες*: *τουλίπα*, *τριαντάφυλλο*, *ανεμώνη* κτλ. είναι *υπώνυμα* του *λεξήματος λουλούδι*.

Ο ένας από τους όρους, ο *υπώνυμος*, *συνεπάγεται* τον άλλο. Όταν δηλαδή ένα «ον» είναι *αγελάδα* εξυπακούεται ότι είναι *ζώο*. Όταν κάτι είναι *θαλασσί*, εξυπακούεται ότι είναι *μπλε* και ότι έχει κάποιο *χρώμα* (πρβ. Φιλιππάκη-Warburton 1992: 279).

Υπωνυμία και συνωνυμία

Η *υπωνυμία*, παρατηρούν οι Hurford και Heasley (1983: 107), ορίστηκε με τέτοιο τρόπο που η *συνωνυμία* αποτελεί ένα είδος *υπωνυμίας*, είναι μια *συμμετρική υπωνυμία*, σχέση που περιγράφεται με τον ακόλουθο κανόνα:

«Αν το X είναι *υπώνυμο* του Y και αν το Y είναι επίσης *υπώνυμο* του X, τότε τα X και Y είναι *συνώνυμα*».

Οι *λέξεις στέγη* και *σκεπή* είναι *συνώνυμες* και *ταυτοχρόνως υπώνυμες* η μία στην άλλη ή αλλιώς: *συμμετρικά υπώνυμες*.

Ορισμός

Η σημασιολογική δομή μιας γλώσσας λειτουργεί σαν ένα δίκτυο, στο οποίο οι έννοιες όλων των στοιχείων συνδέονται, άμεσα ή έμμεσα, με τις έννοιες των άλλων στοιχείων (Hurford και Heasley 1983: 95). Οι λέξεις *ζώο* και *αγελάδα*, π.χ., είναι συνδεδεμένες σημασιολογικά με τέτοιο τρόπο που να μην μπορεί η μία να ισχύσει χωρίς την άλλη, ή αλλιώς «η εφαρμογή της πρώτης είναι υποχρεωτική προϋπόθεση για την εφαρμογή της δεύτερης» (ό.π.: 96).

Με τον ορισμό ενός κατηγορήματος/μιας λέξης¹ καθορίζουμε την έννοιά της, τη σημασία της, εξηγώντας τα βασικά χαρακτηριστικά της έννοιας και σχετίζοντάς την με άλλες.

Ο ορισμός μάς βοηθά όχι μόνο να αποφασίσουμε αν ένα συγκεκριμένο πράγμα είναι πράγματι αυτό που δηλώνει το κατηγορήμα, αλλά και να ορίσουμε το σύνολο των πραγμάτων που μπορούν να δηλωθούν από το ίδιο κατηγορήμα: π.χ., ο «λεξιλογικός ορισμός» της λέξης *αγελάδα* μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αποφασίσει κανείς τι είναι *αγελάδα*, τι δεν είναι, και να ορίσει το σύνολο όλων των *αγελάδων* (ό.π.: 95).

Η έννοια μιας λέξης μπορεί να οριστεί με βάση σύνολα αναγκαίων και επαρκών προϋποθέσεων, δηλώνοντας δηλαδή τι πρέπει αναγκαστικά να ισχύει για να είναι σωστή η περιγραφή ενός πράγματος, και επίσης τι είναι από μόνο του ικανό να εγγυηθεί ότι το κατηγορήμα επαρκώς περιγράφει ένα πράγμα.

Έτσι, για παράδειγμα, το «*τετράπλευρο*» είναι απαραίτητη προϋπόθεση του κατηγορήματος *τετράγωνο*, όπως αυτό χρησιμοποιείται στη γεωμετρία. «Σχήμα, τετράπλευρο, ισόπλευρο, ορθογώνιο» είναι ένα **επαρκές σύνολο προϋποθέσεων** για το κατηγορήμα *τετράγωνο*, εφόσον οτιδήποτε πληροί αυτές τις προϋποθέσεις είναι ένα τετράγωνο. Αντίθετα, το «*τετράπλευρο, ορθογώνιο*» δεν είναι ένα επαρκές σύνολο, εφόσον υπάρχουν κι άλλα σχήματα που πληρούν αυτές τις προϋποθέσεις.

Αν και μπορούν να δοθούν ολοκληρωμένοι ορισμοί ορισμένων κατηγορημάτων υπό μορφή αναγκαίων και επαρκών προϋποθέσεων, όπως, π.χ., στην περίπτωση των κατηγορημάτων που δηλώνουν συγγένεια (*πατέρας*: «*αρσενικός γονέας*», *παππούς*: «*ο γονέας του γονέα*», κτλ.), ωστόσο αρκετοί μελετητές, γλωσσολόγοι αλλά και φιλόσοφοι όπως ο Wittgenstein, διαφωνούν με την άποψη αυτή. Συγκεκριμένα ο Wittgenstein, για να εξηγήσει την αντίρρησή του, χρησιμοποιεί ως παράδειγμα τη λέξη *παιχνίδι* και δύο ορισμούς της (από λεξικά της Αγγλικής), οι οποίοι έχουν ως εξής:

- 1) είδος διασκέδασης ή αναψυχής
- 2) ένας αγώνας, σωματικός ή πνευματικός, που γίνεται σύμφωνα με ένα σύνολο κανόνων, για διασκέδαση ή για στοίχημα.

Είναι φανερό από τους ορισμούς αυτούς ότι ο καθορισμός ενός συνόλου απαραίτητων και επαρκών προϋποθέσεων για τη λέξη *παιχνίδι*, οι οποίοι να καλύπτουν όλες τις πιθανότητες (συμπεριλαμβανοντας παιχνίδια που παίζονταν στο παρελθόν ή που μπορεί να παίζονται στο μέλλον) δεν είναι δυνατόν να δοθεί. Από την άλλη, οι Hurford και Heasley (1983: 97) δέχονται πως οι ορισμοί που υπάρχουν στα λεξικά, αν και ατελείς, καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα περιπτώσεων και είναι πράγματι χρήσιμοι. Επίσης, παρατηρούν ότι σε όλα τα λεξικά οι ορισμοί των λέξεων αναγκαστικά αλληλοσυνδέονται, αλλά αυτή η σύνδεση δεν είναι μόνο αναπόφευκτη: πολύ περισσότερο είναι αναγκαία (ό.π.: 179).

Αν και δε δηλώνεται ρητά η σύνδεση μεταξύ των κατηγορημάτων, με όρους όπως *υπάνυμο*, *συνώνυμο*, κτλ., στον ορισμό τους είναι εμφανής η κυκλικότητα και η διασύνδεση αυτή. Ας υποθέσουμε ότι έχουμε μια πρόταση: *η Μαρία είναι γυναίκα*. Στη συνέχεια, αναζητούμε στο λεξικό τον ορισμό του λεξήματος *γυναίκα*, ο οποίος είναι ο εξής: «άνθρωπος θηλυκού γένους» (Τεγόπουλος-

1. Για τους μαθητές ο όρος *κατηγορήμα* είναι σίγουρα «βαρύς»! Εδώ οι όροι *κατηγορήμα* – *λέξη* χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, αν και οι Hurford & Heasley (1983) αποφεύγουν το δεύτερο.

Φυτράκης 1993)². Ένας σημασιολόγος θα όριζε το ίδιο κατηγορήμα ως «υπώνυμο του *θηλυκός*, υπώνυμο του *ενήλικας*, υπώνυμο του *άνθρωπος*» (Hurford και Heasley 1983: 188), ορισμός δηλαδή που περιλαμβάνει όπωσ και αυτός του λεξικού τα «βασικά χαρακτηριστικά», τις αναγκαίες και επαρκείς προϋποθέσεις του *γυναίκα*. Θα πρέπει επίσης να παρατηρήσουμε ότι η λέξη *άνθρωπος* μπορεί να είναι και συνώνυμο της λέξης *άντρας* και ότι με την ορολογία (εν προκειμένω: *υπώνυμο*) που προστίθεται στη σημασιολογία αποφεύγεται η δυσκολία διάκρισης των διαφορετικών σημασιών μιας λέξης: τα υπώνυμα του *άνθρωπος* είναι πολλά, όπωσ και του *θηλυκός* και του *ενήλικας*.

Γ2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Υπωνυμία

Βασικός στόχος της υποενότητας είναι να καταλάβουν οι μαθητές ότι κάθε λέξη μπορεί να ενταχθεί σε μια ευρύτερη έννοια. Αν καταλάβουν τη σχέση υπωνυμίας, οι μαθητές προετοιμάζονται για τον ορισμό, αντικείμενο της επόμενης υποενότητας. Η υπωνυμία διδάσκεται επαγωγικά μέσα από τις δύο πρώτες δραστηριότητες του *Ακούω και μιλώ* (σελ. 115). Στην πρώτη δίνονται οι υπώνυμες λέξεις και ζητείται η έννοια που τις περιλαμβάνει (υπερώνυμα), ενώ στη δεύτερη δίνονται παραστατικά ανάλογες σχέσεις λέξεων. Στο *Διαβάζω και γράφω* (σελ. 115) δίνονται στην πρώτη δραστηριότητα οι υπερώνυμες λέξεις και ζητούνται οι υπώνυμες, ενώ στη δεύτερη το αντίστροφο.

Ορισμός

Η σχέση υπωνυμίας που διδάχτηκε παραπάνω αξιοποιείται στη διδασκαλία του ορισμού. Βασικός στόχος της υποενότητας είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι, όταν ορίζουμε μια λέξη, την εντάσσουμε σε μια ευρύτερη έννοια, της οποίας είναι υπώνυμη και παράλληλα την ξεχωρίζουμε από όλες τις άλλες υπώνυμες λέξεις της ίδιας έννοιας. Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης να καταλάβουν ότι ένας ορισμός είναι πάντα σαφής και ακριβής, διαφορετικά δεν είναι ορισμός.

Στην υποενότητα αυτή οι μαθητές αναλύουν ορισμούς στα συστατικά τους και ασκούνται στη σύνθεση ορισμών ουσιαστικά μέσα από δραστηριότητες υπωνυμίας – υπερωνυμίας και διαγραφής της άσχετης/παρείσακτης λέξης.

Δ. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ – ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ακούω και μιλώ

- 1, 2. Ισχύει ό,τι έχουμε επισημάνει για την άσκηση 1 (*Ακούω και μιλώ*, σελ. 102) της 5ης ενότητας για την ανάγνωση και ερμηνεία σκίτσου.
3. Ένα κείμενο πειθούς μπορεί να αναπτυχθεί με διαφορετικούς τρόπους. Καλό θα ήταν οι μαθητές να προσανατολιστούν προς την αναζήτηση επιχειρημάτων, για να στηρίξουν την προσπάθειά τους να πείσουν τους «ενοίκους»-συμμαθητές τους. Για το παιχνίδι ρόλων μπορούν οι μαθητές να αντιπροσωπεύουν διάφορους χαρακτήρες ενοίκων (γενναιόδωρους, ατομιστές, αλτρουϊστές κ.λπ.). Αφού αποφασίσει τι είδους χαρακτήρα θα εκφράσει ο κάθε μαθητής, θα πρέπει να προσπαθήσει

2. Η λέξη *γυναίκα* έχει τρεις σημασίες και άρα τρεις ορισμούς στο ίδιο λεξικό: 1) άνθρωπος θηλυκού γένους, 2) κορίτσι ώριμο για γάμο, 3) η σύζυγος. Το κατηγορήμα *γυναίκα* έχει μία από τις τρεις σημασίες. Ένα κατηγορήμα, όπωσ είπαμε, δεν έχει παρά μόνο μία σημασία, και γι' αυτό και οι σημασιολόγοι προτιμούν τον ειδικότερο αυτό όρο αντί του όρου λέξη.

να προσαρμόσει το ύφος του λόγου και τα επιχειρήματά του στον αντίστοιχο χαρακτήρα. Ανάλογη θα πρέπει να είναι και η προσπάθεια του «διαχειριστή» να διαμορφώσει την επιχειρηματολογία του, ώστε να πείσει το συνομιλητή του. Η τάξη θα πρέπει να κρίνει την πειστικότητα και την αντιστοίχιση της επιχειρηματολογίας που θα προβληθεί. Μπορούν επίσης να παίξουν διαφορετικές ομάδες μαθητών ρόλους διαχειριστών και ενοίκων από διαφορετικές πολυκατοικίες, αν υπάρχει, βέβαια, χρόνος.

4. Το κείμενο είναι απόσπασμα της μυθιστορηματικής βιογραφίας του Αλβέρτου Σβάιτσερ που έγραψε ο Τάσος Αθανασιάδης (1963). Ο Σβάιτσερ (1875-1965) παρά τη φήμη που είχε αποκτήσει ως καθηγητής θεολογίας και ερμηνευτής του Μπαχ στο εκκλησιαστικό όργανο, αποφάσισε σε ηλικία τριάντα ετών να σπουδάσει ιατρική και να αφιερωθεί στη βοήθεια των συνανθρώπων του. Το 1913 πήγε στην Αφρική και ίδρυσε νοσοκομείο στο Λαμπαρανέ κοντά στον Ισημερινό, για να βοηθήσει τους ιθαγενείς. Το 1953 τιμήθηκε με το βραβείο Νόμπελ Ειρήνης.

Για να αναπτύξουν τις απόψεις τους, οι μαθητές θα πρέπει να συγκρίνουν την εποχή στην οποία αναφέρεται ο Σβάιτσερ με τη σημερινή. Θα τους βοηθούσε επίσης ο συσχετισμός των στοιχείων του κειμένου 1 με όσα αναφέρονται στο παρόν κείμενο. Τέλος, μπορούν να καταλήξουν σε συμπεράσματα για την εφαρμογή της διεξόδου που προτείνει ο συγγραφέας στη σημερινή ζωή, αν λάβουν υπόψη τους την άνθιση των ανθρωπιστικών οργανώσεων και την ανάπτυξη της κοινωνίας των πολιτών, που έρχεται να συμπληρώσει ή πολλές φορές να καλύψει τις ελλείψεις ή τις αδυναμίες των κρατών στους τομείς της πρόνοιας. Οι μαθητές, μπορεί, βέβαια, να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι η διεξόδος που προτείνει ο συγγραφέας δεν μπορεί να αποτελεί παρά προσωρινή ή καθόλου λύση και να κάνουν τις δικές τους προτάσεις.

Διαβάζω και γράφω

1. Δεν περιμένουμε οι μαθητές να γράψουν τέλεια ποιήματα, αλλά να προσπαθήσουν να εκφράσουν την ευαισθησία τους με κάποιο τρόπο. Τα καλύτερα κείμενα θα μπορούσαν να πλαστικοποιηθούν και να αναρτηθούν στους τοίχους της τάξης ή του σχολείου.
2. Δεν προσδιορίζουμε συγκεκριμένο πρόβλημα, γιατί θα άξιζε οι μαθητές να προβληματιστούν και να δραστηριοποιηθούν για τα προβλήματα που συναντούν ειδικότερα στην περιοχή τους. Αν δεν είναι δυνατό να γίνει αυτό, μπορούν να αναζητήσουν φορείς που δραστηριοποιούνται γύρω από γενικότερα προβλήματα και να απευθυνθούν σε αυτούς. Προκειμένου να επιλέξουν από κοινού ένα πρόβλημα, θα ήταν καλό να διατυπώσει ο καθένας σε ένα σύντομο κείμενο τις απόψεις του για τη σημασία του προβλήματος που προτείνει.
3. Στο κείμενο που θα γράψουν οι μαθητές θα ασκηθούν στη συνοπτική παρουσίαση ενός ζητήματος ανθρώπινης συμπαράστασης και αλληλεγγύης, στην αιτιολογημένη έκθεση της άποψής τους για την επίδραση της συμπαράστασης αυτής στην εξέλιξη του προβλήματος και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσα από τις υποθέσεις που θα κάνουν για τη διαφορετική εξέλιξη που θα μπορούσαν να έχουν τα πράγματα. Με το τελευταίο ζήτημα ίσως δοθεί η δυνατότητα να διατυπωθούν και εναλλακτικές απόψεις και να αναπτυχθεί σχετική συζήτηση.

Διαθεματική εργασία

Η διενέργεια έρευνας έχει ήδη διδαχτεί στην 3η ενότητα. Ο σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού μπορεί να δει αν τα ερωτηματολόγια θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε επαρκή συμπεράσματα, ενώ από το μάθημα της Πληροφορικής και των Μαθηματικών θα αξιοποιηθούν οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι μαθητές για την κατασκευή διαγραμμάτων. Για το μάθημα της Γλώσσας, η ερμηνεία των ευρημάτων αποτελεί άσκηση των μαθητών στην αιτιολογημένη έκθεση των συμπερασμάτων τους.

7η ενότητα

ΤΕΧΝΗ: ΜΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ, ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΠΟΧΕΣ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Οι στόχοι της ενότητας σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι οι μαθητές:

- Να εξοικειωθούν με τους αποτελεσματικούς συνδέσμους (λέξεις και εκφράσεις) και την έκφραση της σχέσης αίτιου και αποτελέσματος με τις αποτελεσματικές προτάσεις.
- Να αναγνωρίζουν τους εναντιωματικούς και τους παραχωρητικούς συνδέσμους (λέξεις και εκφράσεις) και να τους χρησιμοποιούν σωστά για να εκφράσουν εναντίωση ή παραχώρηση.
- Να κατανοήσουν ότι οι λέξεις αλλάζουν σημασία και αναφορά ανάλογα με τη χρηστική τους αξία και ειδικά να αναγνωρίζουν το φαινόμενο της μετωνυμίας.

Από την επιλογή του θεματικού άξονα –που για την ενότητα αυτή είναι η τέχνη και ο ρόλος της στη ζωή μας– προκύπτουν επιπλέον και οι παρακάτω στόχοι:

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με ένα λεξιλόγιο που αναφέρεται γενικά στην Τέχνη και την Αισθητική, αλλά, πιθανόν, και με τα ειδικά λεξιλόγια των διάφορων τεχνών.
- Να γνωρίσουν ορισμένα κειμενικά είδη που χρησιμοποιούνται στο πεδίο αυτό (προγράμματα, αναγγελίες καλλιτεχνικών γεγονότων, κριτικά κείμενα κ.λπ.)
- Να προβληματιστούν και να συζητήσουν γύρω από το φαινόμενο της τέχνης και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία που έχει η τέχνη στη ζωή όλων των ανθρώπων και όχι μόνο μιας ελίτ «φιλότεχνων».
- » Για την εξυπηρέτηση των στόχων της ενότητας αντήσαμε κειμενικό υλικό από ποικίλες πηγές και διαφορετικά είδη (λογοτεχνία, δοκιμιακός λόγος, κείμενα από τον Τύπο, πίνακες ζωγραφικής, σκίτσα, διαφημίσεις). Οι διδάσκοντες μπορούν επίσης να αξιοποιήσουν διδακτικά και άλλα κείμενα δικής τους επιλογής, καθώς και τα κείμενα που θα παραχθούν στην τάξη.
- » Η ολοκλήρωση της διδασκαλίας της ενότητας προβλέπεται να απαιτήσει 6-7 διδακτικές ώρες.
- » Μιλώντας για την τέχνη ασφαλώς αναφερόμαστε στις διαθεματικές έννοιες: της επικοινωνίας, του πολιτισμού, του χώρου-χρόνου και του περιβάλλοντος. Η διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων της ενότητας, εξάλλου, μπορεί να αναδείξει διαθεματικές έννοιες όπως: αντίθεση (εναντίωση), αίτιο-αποτέλεσμα και μεταβολή.

Β. ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΥΣΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΝΑΝΤΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Β1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Αποτελεσματικές προτάσεις

Αποτελεσματικές προτάσεις (ή προτάσεις ακολουθίας, Τζάρτζανος 1991β: 94) λέγονται οι δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις που εισάγονται με τους συνδέσμους *που* ή *ώστε* (Holton κ.ά. 1999: 440, πρβ. Τζάρτζανος 1991β: 94). Το ρήμα μιας αποτελεσματικής πρότασης που εισάγεται με το *ώστε* και αναφέρεται στο μέλλον είναι συνήθως στην υποτακτική (Holton κ.ά. 1999: 440, πρβ. Τζάρτζανος 1991β: 95): σε αυτή την περίπτωση, το υποκείμενο μπορεί να απαντά έπειτα από το *ώστε* και πριν από το *να* (Holton κ.ά., 1999):

Έκανε έτσι ώστε η Μαρία να μπορεί να αποφασίσει.

Στην πρόταση από την οποία εξαρτάται η αποτελεσματική πρόταση υπάρχουν συχνά οι αντωνυμίες *τέτοιος* ή *τόσος* ή τα δεικτικά επιρρήματα *τόσο*, *έτσι* (Τζάρτζανος 1991β: 94).

Οι αποτελεσματικές προτάσεις εκφράζουν «το αποτέλεσμα ή επακολούθημα μιας πράξης» (ό.π.: 94). Βέβαια, αυτός είναι ένας από τους τρόπους, με τους οποίους δηλώνεται το αποτέλεσμα.

Τρόποι δήλωσης του αποτελέσματος

Το αποτέλεσμα, όπως και η αιτία (βλ. αιτιολογικές προτάσεις), μπορεί να δηλωθεί με γραμματικά ή λεξικά μέσα, με τη χρήση είτε της συνεπτυγμένης είτε της ανεπτυγμένης μορφής δήλωσης. Συγκεκριμένα, στα όρια της απλής πρότασης, τα μέσα που μας παρέχονται για να δηλώσουμε το αποτέλεσμα είναι μόνο λεξικά, δηλαδή ρήμα ή περιφράσεις του τύπου *κατάληγω*, *η κατάληξη είναι*, *το αποτέλεσμα είναι*, *έχει ως αποτέλεσμα* κτλ. (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 2001: 107):

Το αποτέλεσμα της τεμπελιάς του ήταν να μείνει στην ίδια τάξη

Με τις έντονες διαφωνίες τους κατέληξαν σε χωρισμό.

Κατά την ανεπτυγμένη δήλωση του αποτελέσματος, ο ομιλητής, σύμφωνα με τους Κλαίρη και Μπαμπινιώτη (ό.π.: 107-8), έχει στη διάθεσή του τα ακόλουθα μέσα:

(α) ειδικές λέξεις / ρηματικές περιφράσεις (λεξική δήλωση), π.χ.:

έχουν εξοικειωθεί με το κρύο, με αποτέλεσμα να μην ντύνονται βαριά

(β) προτασιακά επιρρήματα (γραμματική δήλωση): *έτσι*, *επομένως*, *κατά συνέπεια*, *συνεπώς*, *ως εκ τούτου*, π.χ.:

Το νερό είναι λίγο στη φύση. Έτσι, είναι υποχρέωσή μας να μην το σπαταλάμε.

Εργάζομαι και τα Σαββατοκύριακα. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχει πολύς χρόνος για διασκέδαση.

(γ) συνδέσμους που εισάγουν τις αποτελεσματικές προτάσεις (γραμματική δήλωση).

Στην περίπτωση που επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε αποτελεσματικές προτάσεις «δεν τονίζουμε την αιτία, αλλά επισημαίνουμε τα αποτελέσματα και τις συνέπειες, στα οποία οδηγούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (ποσοτικά και ποιοτικά) του γεγονότος, και τα οποία λειτουργούν σιωπηρά και ως αιτία. Έτσι, στην κύρια πρόταση απαντούν συχνά οι επιθετικές αντωνυμίες *τόσος* και *τέτοιος* ή το επίρρημα *τόσο* ή ισοδύναμες εκφράσεις, όπως *σε βαθμό που*» (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης 2001: 108):

Είναι τόσο αφηρημένος που δε νομίζω να κατάλαβε αυτά που του είπες

Είναι τέτοια η συμπεριφορά της που σε εξοργίζει

Είναι πολύ πρόθυμος, ώστε να τον αγαπούν όλοι στη δουλειά του

Εναντιωματικές / Παραχωρητικές προτάσεις

Εναντιωματικές (ή παραχωρητικές ή ενδοτικές) προτάσεις λέγονται οι δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις που εισάγονται με τους συνδέσμους *αν και*, *ενώ*, *μολονότι*, *κι* κτλ. (Τζάρτζανος 1991β: 72) ή, «λιγότερο συχνά», με τα *παρά το ότι*, *παρ' ότι*, *παρ' όλο που*, *παρά το γεγονός*, ή, στον επίσημο λόγο, με το *λογίότερο καίτοι* (Holton κ.ά. 1999).

Συνήθως η εναντιωματική πρόταση προηγείται της κύριας, αλλά είναι δυνατή και η αντίστροφη σειρά (ό.π.).

Οι εναντιωματικές προτάσεις χρησιμοποιούνται για να εκφραστεί παραχώρηση (άλλοτε προς κάτι μεγάλο και σπουδαίο, άλλοτε προς κάτι μικρό και ασήμαντο) ή εναντίωση (Τζάρτζανος 1991β).

Σύμφωνα με τους Κλαίρη και Μπαμπινιώτη (2001: 75) «εναντίωση υπάρχει, όταν δύο γεγονότα θα περιμέναμε να αποκλείουν το ένα το άλλο, αλλά παρ' όλα αυτά συμβαίνουν και τα δύο. Είναι φανερό ότι αυτή η αντίφαση υφίσταται όταν τα δύο γεγονότα συνυπάρχουν, όταν δηλαδή είναι ταυτόχρονα. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο χρονικοί σύνδεσμοι που δηλώνουν το ταυτόχρονο χρησιμοποιούνται και για τις εναντιωματικές προτάσεις»:

Ενώ έχει το στόμα γεμάτο, μιλάει (= αν και).

Ενώ ξέρει ότι τον βαριέμαι, τον κάλεσε σε δείπνο.

Τέλος, οι Holton κ.ά. (1999: 437) παρατηρούν ότι «υπάρχει μια ομοιότητα στη σημασία των παραχωρητικών προτάσεων που εισάγονται με το *κι* *ας* και των υποθετικών προτάσεων που εισάγονται με τα *κι* *αν*, *ακόμα* *κι* *αν*, *έστω* *κι* *αν* και *όσο* *κι* *αν* / *όσο* *και* *να*:

- α. Στενοχωριέται πάρα πολύ **κι** **ας** μην το δείχνει.
- β. Στενοχωριέται πολύ **ακόμα** **κι** **αν** δεν το δείχνει.
- γ. Πρέπει να ζητήσεις συγγνώμη, **όσο** **και** **να** μην το θέλεις.
- δ. Πρέπει να 'ρθεις και συ, **έστω** **κι** **αν** δε θέλεις.
- ε. **Κι** **αν** δεν έρθεις εσύ, εγώ θα πάω».

B2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Δευτερεύουσες αποτελεσματικές προτάσεις

Με τις δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ* 1-4 (σελ. 124) οι μαθητές οδηγούνται στον εντοπισμό των αποτελεσματικών προτάσεων και την αναγνώριση των συνδέσμων που τις εισάγουν. Ειδικά η δραστηριότητα 4 αποσκοπεί στη διάκριση του αναφορικού **που** από το **που** ως αποτελεσματικό σύνδεσμο.

Με τις δραστηριότητες *Διαβάζω και γράφω* 1-4 (σελ. 125) οι μαθητές προχωρούν στη χρήση των αποτελεσματικών προτάσεων και κάνοντας μετασχηματισμούς διαπιστώνουν την αντιστρεψιμότητα αιτίου και αποτελέσματος. Σκόπιμο είναι ο διδάσκων να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές στο νόημα και τη λειτουργικότητα που προκύπτουν από τη μία ή την άλλη επιλογή.

Δευτερεύουσες εναντιωματικές προτάσεις

Οι δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ* 2-5 (σελ. 126) βοηθούν τους μαθητές να διαπιστώσουν πώς εκφράζονται οι σχέσεις εναντίωσης ή παραχώρησης και να αναγνωρίσουν τους συνδέσμους (λέξεις και εκφράσεις) που χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό.

Η δραστηριότητα 1 (σελ. 126) είναι ανεξάρτητη και εστιάζει στο λεξιλόγιο που αναφέρεται στο πεδίο των παραστατικών τεχνών.

Το *Διαβάζω και γράφω* (σελ. 127) που ακολουθεί βοηθάει τους μαθητές να προχωρήσουν στη χρήση των εναντιωματικών προτάσεων και με τους κατάλληλους μετασχηματισμούς να διαπιστώσουν την αντιστρεψιμότητα των όρων της αντιθετικής σχέσης. Με τη βοήθεια του διδάσκοντος θα συνειδητοποιήσουν και τις διαφορετικές νοηματικές αποχρώσεις που προκύπτουν από την κάθε επιλογή.

Γ. ΜΕΤΩΝΥΜΙΑ

Γ1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Η μετωνυμία είναι ένας «λεκτικός τρόπος» (Τζάρτζανος 1991β: 309) κατά τον οποίο χρησιμοποιείται:

- α) το όνομα εκείνου που συνέθεσε, δημιούργησε, ανακάλυψε κάτι αντί για τη λέξη που φανερώνει το έργο, το δημιούργημα, το εφεύρημα, π.χ.:

διαβάζω *Σολωμό* (= τα ποιήματα του Σολωμού),

πολεμάει με το *καριοφύλι* (= Carlo e figlio, οι Ιταλοί κατασκευαστές όπλων της εποχής).

Παρόμοια χρησιμοποιείται και το όνομα ενός προσώπου (θεού ή ήρωα) αντί για ένα επίθετο ή ένα χαρακτηρισμό που ταιριάζει ιδίως στο πρόσωπο αυτό, π.χ.:

τέτοιος *Ηρακλής* *δεν είμαι* (= τόσο δυνατός),

- β) η λέξη που φανερώνει εκείνο που περιέχει κάτι, αντί για τη λέξη που δηλώνει το περιεχόμενο του ή αντιστρόφως, π.χ.:
 τον ζηλεύει η πόλη (= οι κάτοικοι της πόλης),
δοκιμάσαμε διάφορα πιάτα (= φαγητά),
 τον είδα εκεί στα λαχανικά (= στο μέρος της αγοράς όπου πουλούν τα λαχανικά),
- γ) το αφηρημένο αντί για το αντίστοιχο συγκεκριμένο όνομα ή αντί για το αντίστοιχο επίθετο, π.χ.:
ντροπή στα νιάτα ν' αφήνουν πίσω τα γεράματα (= στους νέους – τους γέροντες),
με τον Πέτρο είμαστε μια ηλικία (= συνομήλικοι).

Γ2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Η επεξεργασία της υποενότητας Γ ξεκινά με την «ανάγνωση» ενός σκίτσου (σελ. 127), η οποία στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν πώς λειτουργεί στην επικοινωνία η μετωνυμία ως σχήμα λόγου. Τα συμπεράσματα που εξάγονται από την «ανάγνωση» του πρώτου αυτού σκίτσου της υποενότητας συνοψίζονται σε σύντομα θεωρητικά στοιχεία για τη χρήση της μετωνυμίας. Στα τρία σκίτσα που ακολουθούν, οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίσουν τις μετωνυμίες που χρησιμοποιούνται και τις σημασίες τους. Τέλος, οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν δικές τους επικοινωνιακές περιστάσεις, στις οποίες θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί πετυχημένα το συγκεκριμένο σχήμα λόγου.

Δ. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ – ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ακούω και μιλώ

- α. Η γελοιογραφία επιδέχεται ποικίλες αναγνώσεις, ανάλογα με τον τρόπο πρόσληψής της από τους μαθητές. Σημασία έχει οι όποιες αναγνώσεις να στηρίζονται στην εικόνα και να μην είναι αυθαίρετες. Οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις σπηλαιογραφίες, για να διατυπώσουν τις απόψεις τους ως προς τις αναλογίες ανάμεσα στις σπηλαιογραφίες και τα γκράφιτι.
 - β. Οι μαθητές μπορούν να διατυπώσουν ελεύθερα τις απόψεις τους για το θέμα. Θα ήταν καλύτερα, βέβαια, αν υπάρχει χρόνος και ανάλογη δυνατότητα στο σχολείο, να βρουν πληροφορίες για τα γκράφιτι σε βιβλία ή στο διαδίκτυο χρησιμοποιώντας λέξεις-κλειδιά ή να ζητήσουν περισσότερες πληροφορίες από τον καθηγητή ή την καθηγήτρια των καλλιτεχνικών τους. Είναι αναγκαίο να προσανατολιστούν στη σύνδεση αιτιών-αποτελεσμάτων όταν διατυπώνουν τις απόψεις τους, ώστε να ασκηθούν παράλληλα στην αιτιολόγηση των απόψεών τους και στην εξάσκηση στις δευτερεύουσες προτάσεις που συνδέονται με την παρούσα ενότητα.
 - γ. Ο σκοπός της δραστηριότητας είναι να συνεργαστούν οι μαθητές για να οργανώσουν προφορικά κείμενα επιχειρηματολογίας, με βάση τη σύγκλιση των απόψεών τους. Θα χρειαστεί να καθοδηγηθούν ώστε να κρατήσουν ανά ομάδες, συνοπτικά, σημειώσεις για την επιχειρηματολογία που θα αναπτύξουν στην τάξη και να μάθουν να ελέγχουν το βαθμό συνέπειας της θέσης που προτίθενται να υποστηρίξουν με την επιχειρηματολογία που ακολουθεί.
2. Οι διαφημίσεις αυτές δημιουργήθηκαν στις αρχές του 19ου αιώνα, την εποχή της μεγάλης ανάπτυξης της ελληνικής ναυτιλίας, όταν τα ατμόπλοια αντικατέστησαν τα ελληνικά ιστιοφόρα. Χαρακτηριστικά, το 1890 υπήρχαν 97 ελληνικά ατμόπλοια, το 1901 191 και το 1912 389 ατμόπλοια. Για την εξυπηρέτηση της ατμοπλοΐας χρειάστηκε να γίνουν πολλά δημόσια έργα. Επίσης, υπήρ-

χε ανάγκη προσέλκυσης και ξένων κεφαλαίων, καθώς η κατασκευή, η αγορά και η συντήρηση των ατμόπλοιων υπερέβαιναν τις δυνατότητες των Ελλήνων εφοπλιστών. Έτσι, τα ελληνικά ατμόπλοια παρουσιάζονται επιβλητικά, αντιπροσωπεύοντας μια θάλλουσα ναυσιπλοΐα στην οποία θα άξιζε κανείς να επενδύσει. [Τα στοιχεία προέρχονται από το βιβλίο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας. Γ΄ Τάξη Ενιαίου Λυκείου (Θεωρητική Κατεύθυνση)*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2003, σ. 22-24.]

Θα ήταν καλύτερο να αφήσουμε τους μαθητές να υποθέσουν τις απαντήσεις στα υποερωτήματα α, β και γ και στη συνέχεια να τους δώσουμε, αν χρειαστεί, επιπλέον πληροφορίες. Ίσως ορισμένοι αναθεωρήσουν τις αρχικές τους απόψεις. Ο σκοπός είναι, πάντως, να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τη σχέση του διαφημιστικού μηνύματος με την εποχή του, το κοινό στο οποίο απευθύνεται και την οπτική γωνία που υιοθετεί ο εκάστοτε καλλιτέχνης για να εξυπηρετήσει το σκοπό της διαφήμισης. Ο σκοπός της δραστηριότητας δ είναι όχι να μιλήσουν οι μαθητές γενικά για τη διαφήμιση, αλλά να επισημάνουν τη σχέση τέχνης και διαφήμισης και να παρακολουθήσουν πώς η εξέλιξη της σύγχρονης τέχνης εκφράζεται και στη διαφήμιση.

3. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να υλοποιηθεί αποτελεσματικότερα, αν από την αρχή ήδη της διδακτικής ενότητας ο διδάσκων κατευθύνει τους μαθητές στην αναζήτηση έργων τέχνης με κοινό θεματικό άξονα. Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε ομάδες και, επιλέγοντας ένα θέμα που τους ενδιαφέρει, να παρουσιάσουν τις διαπιστώσεις τους σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές των έργων που έχουν συγκεντρώσει και τις πιθανές προθέσεις των δημιουργών.

Διαβάζω και γράφω

Δραστηριότητα 1

Για την ερμηνεία της ασυμφωνίας ανάμεσα στην καλλιτεχνική αξία ενός έργου τέχνης και στην αναγνώρισή του θα πρέπει, αν οι μαθητές δυσκολεύονται, με κατευθυνόμενο διάλογο να τους βοηθήσουμε να κατανοήσουν ότι:

- ορισμένες καλλιτεχνικές τάσεις προηγούνται της εποχής τους και αναγνωρίζονται από τις μεταγενέστερες εποχές,
- ορισμένοι καλλιτέχνες μπορεί να μην έχουν αναγνωριστεί ποτέ, παρά τη διαχρονικότητα των έργων τους (π.χ. έργα άγνωστων καλλιτεχνών σε πινακοθήκες ή τραγούδια των οποίων οι δημιουργοί έμειναν άγνωστοι),
- η αξία ενός έργου τέχνης καθορίζεται από την αναγνώρισή του στη διάρκεια του χρόνου και όχι μόνο από την αναγνώρισή του στην εποχή του,
- σημαντικό ρόλο για την αναγνώριση ενός έργου τέχνης σήμερα παίζει και η προώθησή του από το εμπορευματικό κύκλωμα.

Θα μπορέσουν οι μαθητές να οδηγηθούν σε συμπεράσματα, αν συγκρίνουν τον τρόπο προώθησης των καλλιτεχνικών προϊόντων τη σημερινή εποχή με τις διαδικασίες πρόκρισης και βράβευσης των δραματικών έργων στην Αρχαία Ελλάδα, που έχουν διδαχτεί στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Ακόμα θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν γνώσεις από το μάθημα της Λογοτεχνίας και των κεφαλαίων της Τέχνης από την Ιστορία τους.

Ο σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τον τρόπο με τον οποίο επιβάλλονται σήμερα οι διάφορες καλλιτεχνικές αξίες. Μπορούμε να ενθαρρύνουμε τον προβληματισμό τους, παροτρύνοντάς τους να σκεφτούν πολυδιαφημισμένες ταινίες που τους απογοήτευσαν όταν τις είδαν, τραγουδιστές και τραγούδια που προβάλλονται κατά κόρον από τα Μ.Μ.Ε., χωρίς να είναι ποιοτικά κ.λπ. Ίσως είναι δύσκολο για τους μαθητές να αντιληφθούν την εμπορευματοποίηση της τέχνης, καθώς κυριαρχεί ευρύτατα στη σύγχρονη νεανική κουλτούρα (ποπ μουσική, σινεμά κτλ.). Θα χρειαστεί, παρ' όλα αυτά, να αποφύγουμε το διδακτισμό και να τους αφήσουμε διακριτικά να προβληματιστούν για το θέμα και να ανταλλάξουν απόψεις.

Δραστηριότητα 2

Πρόκειται για μια ελεύθερη και δημιουργική δραστηριότητα που ίσως φαίνεται δύσκολη στον εκπαιδευτικό, αλλά που οι μαθητές τη συνηθίζουν και πιθανότατα θα τους είναι εύκολη και διασκεδαστική.

Δραστηριότητα 3

Είναι δύσκολο να συνειδητοποιήσει κανείς ότι η Τέχνη αφορά και την καθημερινότητά μας. Για να είναι αποτελεσματικότερη η δραστηριότητα αυτή, θα χρειαστεί να την αναθέσουμε την αρχή της ενότητας, παράλληλα με την εργασία 3 στο *Ακούω και μιλώ*. Στην ουσία ζητάμε από τους μαθητές, όσο διαρκεί η διδασκαλία της ενότητας, να παρατηρήσουν τη ζωή γύρω τους και να προβληματιστούν για την αισθητική του χώρου τους.

Ως προς την οργάνωση της επιστολής, θα πρέπει να περιλαμβάνει:

- την περιγραφή του προβλήματος,
- την ευαισθητοποίηση του σχετικού με το πρόβλημα φορέα,
- τις προτάσεις των μαθητών.

Πιθανόν η περιγραφή να οδηγεί στην ευαισθητοποίηση, αν είναι ανάλογα οργανωμένη.

Επειδή οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τη συγγραφή επίσημων επιστολών, ίσως χρειαστεί μετά την πρώτη γραφή των κειμένων η ενδεικτική βελτίωση ενός ή περισσότερων από αυτά με τη συνεργασία των μαθητών της τάξης, ώστε να γνωρίσουν καλύτερα και τα χαρακτηριστικά του ύφους ενός επίσημου κειμένου.

Διαθεματική εργασία

Επιλέξαμε τη μουσική γιατί οι νέοι είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με αυτήν από όσο με άλλα είδη τέχνης. Ο σκοπός της δραστηριότητας είναι όμως γλωσσικός, δηλαδή η αναζήτηση του ωραίου στίχου στα τραγούδια. Πολλοί μαθητές ίσως χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο στο μάθημα της πληροφορικής για την αναζήτηση των στίχων των τραγουδιών. Η καλλιτεχνική επιμέλεια της ανθολογίας θα απαιτήσει, επίσης, τη βοήθεια του καθηγητή των καλλιτεχνικών ή και της πληροφορικής. Αν τελικά η δραστηριότητα καταλήξει σε μια εκδήλωση, θα μπορούσαν να εμπλακούν και ο καθηγητής της μουσικής και της γυμναστικής για τις χορογραφίες. Βέβαια, αυτό σημαίνει ότι η ολοκλήρωση της εργασίας δε θα συμπέσει με την ολοκλήρωση της ενότητας αλλά με το τέλος της σχολικής χρονιάς.

8η ενότητα

ΜΠΡΟΣΤΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Η 8η ενότητα, ως καταληκτική, αναφέρεται εν μέρει σε καινούρια στοιχεία αλλά και υπενθυμίζει, ανακεφαλαιώνει και συστηματοποιεί αρκετά από τα φαινόμενα που διδάχτηκαν σε προηγούμενες ενότητες αλλά και σε προηγούμενες τάξεις.

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι στόχοι της ενότητας είναι:

- Να εξοικειωθεί ο μαθητής με τα διάφορα μέρη και τις σημασίες τους.
 - Να αναγνωρίζει το σύνολο των σημείων στίξης και το λειτουργικό τους ρόλο στα κείμενα και να τα χρησιμοποιεί με ευχέρεια.
 - Να συνειδητοποιήσει τις άλλες σημασίες που μπορούν να πάρουν λέξεις ή φράσεις στο λόγο στα διάφορα σχήματα λόγου.
 - Να ασκηθεί στη σύνταξη περιλήψεων.
- » Ο θεματικός άξονας που έχει επιλεγεί είναι το μέλλον και οι στάσεις των ανθρώπων απέναντι σ' αυτό. Ο λόγος αυτής της επιλογής είναι διπλός. Αφενός ζούμε σε μια εποχή ραγδαίων και επιταχυνόμενων αλλαγών που συχνά τροφοδοτούν φόβους, ανασφάλειες και ανορθολογικές αντιδράσεις. Αφετέρου, οι μαθητές στους οποίους απευθυνόμαστε, ολοκληρώνουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση και βρίσκονται στο κατώφλι κρίσιμων επιλογών που αφορούν το μέλλον, πράγμα το οποίο είναι φυσικό να τους δημιουργεί κάποιο άγχος, αλλά εξάπτει και το ενδιαφέρον τους για ό,τι αφορά τις μελλοντικές εξελίξεις στους τομείς της τεχνολογίας, της εργασίας, της εκπαίδευσης κ.λπ.

Σκοπός της ενότητας είναι να βοηθήσει στη συναισθηματική αποφόρτιση των παιδιών, δείχνοντας ότι η αβεβαιότητα και η ανησυχία μπροστά στο μέλλον είναι φαινόμενο πανανθρώπινο και διαχρονικό. Επίσης, να αναδείξει την αξία των λογικών προγνώσεων και των έλλογων αποφάσεων σε αντιδιαστολή με τις διάφορες προλήψεις και τις μοιρολατρικές συμπεριφορές.

Τα κείμενα που έχουν επιλεγεί (επιστημονικά, λογοτεχνικά, δοκιμακά, αλλά και σκίτσο) θεωρούμε ότι δίνουν πολλά εναύσματα για συζήτηση, προβληματισμό αλλά και για παραγωγή γραπτού λόγου εκ μέρους των μαθητών, ώστε να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους πάνω σ' ένα θέμα που τους αφορά κατεξοχήν.

Η διδασκαλία της ενότητας θεωρούμε ότι απαιτεί 8 διδακτικές ώρες.

- » Ο θεματικός άξονας της ενότητας παραπέμπει στις διαθεματικές έννοιες του χρόνου, της μεταβλητότητας, της προσαρμοστικότητας και της πρόβλεψης. Μελετώντας τις λειτουργίες των σημείων της στίξης προσεγγίζουμε για άλλη μια φορά την έννοια της δομής και του συνόλου. Μέσα από τα σχήματα λόγου προβάλλονται οι έννοιες του πολιτισμού και του πολιτισμικά προσδιορισμένου χώρου και χρόνου. Ασκώντας τους μαθητές στις περιλήψεις κειμένων, τους βοηθάμε να συνειδητοποιήσουν έννοιες όπως: πληροφορία, επιλογή, οργάνωση, μετασχηματισμός.

B. ΜΟΡΙΑ

B1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Κατά τους Holton κ.ά. (1999: 482), μόρια είναι οι βοηθητικές λέξεις που προτάσσονται του ρήματος για να δηλώσουν είτε την υποτακτική έγκλιση (*να, ας*) είτε τους μέλλοντες και υποθετικούς χρόνους (*θα*).

Αντίθετα, ο Αχ. Τζάρτζανος (1991β: 131) στα μόρια συμπεριλαμβάνει λέξεις που λειτουργούν ως προθέσεις, σύνδεσμοι, επιρρήματα και επιφωνήματα. Στις 130, περίπου, σελίδες του β' τόμου της *Νεοελληνικής Σύνταξης* που αφιερώνονται στα μόρια, τα οποία παρουσιάζονται με αλφαβητική σειρά, ο Αχ. Τζάρτζανος αναφέρεται στις πιθανές χρήσεις του κάθε μορίου και στις σημασίες του. Έτσι, για παράδειγμα, το *για* μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πρόθεση, ως σύνδεσμος (διαζευκτικός ή αιτιολογικός), αλλά και ως μόριο (δεικτικό ή προτρεπτικό). Μερικά από τα μόρια που παρουσιάζονται είναι τα ακόλουθα:

άντε, ακόμα/ακόμη, αλλά, αλλιώς, αμ/ αμέ/ αμή, άμα, αν, άραγε, ας, αφότου, αφού, γη, για, γιατί, δα, δε(ν), δήθεν, δίχως, ε, εάν, εδώ/ δω, είθε, είτε, εκεί που, εκτός, εμ, εν, έτσι, ή, θα, θες, κάθε, καθώς, και, καν, κι αν, κι ας, κιάλα/ κιάλας, λοιπόν, μα, μακάρι, μάλιστα, μη(ν), μήπως, μια, μόλις, μπα, μπας και, να, ναι, ντε, όμως, όποτε, όπου/ που, όπως, όσο, όταν, ότι, ούτε, πάλι(ν), παρά, πια/ πιο, πότε, ποτέ, πού, πριν, προτού, πώς, πως, σα(ν)/ ωσάν, σάμπως, τάχα, τίποτε, τότε, τώρα, ως.

Στη *Νεοελληνική Γραμματική της Δημοτικής* (Τριανταφυλλίδης 1988: 399) «λογαριάζονται» στους συνδέσμους «και μερικά μόρια, πολύ συχνά στη γλώσσα μας και με μεγάλη συνήθως ποικιλία στη χρήση. Τα μόρια αυτά είναι τα *ας, θα, να, μα, για*:

ας προσέξει, θα γράψω, να σου πω, για έλα»

ενώ σημειώνεται παράλληλα ότι το *να* και το *μα* είναι και σύνδεσμοι, και ότι το *για* μπορεί να είναι και πρόθεση και σύνδεσμος (ό.π.).

Ως προς τη σημασία αυτών των μορίων αναφέρονται τα ακόλουθα:

«Το μόριο *ας* σημαίνει συνήθως προτροπή ή συγκατάθεση: *ας πηγαίνουμε, ας παίξει, ας είναι.*

Το μόριο *θα* είναι κατά τη σημασία:

α. μελλοντικό: *θα ξεκινήσω*

β. δυνητικό: *θα σου τα έστειλα αν τα είχα*

γ. πιθανολογικό (*ίσως*): *θα διαβάξει τώρα, θα έγραφε την ώρα που έφυγες».*

«Το μόριο *να* μπορεί να είναι βουλητικό (*να το δώσουμε; – να σου πω*) ή δεικτικό (*να τες! Να που είχα δίκιο*).

Το μόριο *μα* είναι ορκωτικό: *μα την αλήθεια.*

Το μόριο *για* είναι προτρεπτικό και συντάσσεται με προστακτική ή με το *να* και υποτακτική: *για ελάτε, για δες, για να δω»* (ό.π.).

Στα τροπικά επιρρήματα περιλαμβάνονται και τα ομοιωματικά αναφορικά μόρια *σαν* και *ως* (ό.π., σελ. 381), ενώ γίνεται λόγος και για αχώριστα μόρια, δηλαδή «μικρές λέξεις με σημασία επιρρηματική που δε λέγονται μόνες τους παρά συνηθίζονται μόνο στη σύνθεση, ως πρώτα συνθετικά: *ξε-πούλημα, αμφι-θέατρο»* (ό.π.: 142). Τα αχώριστα μόρια χωρίζονται σε λαϊκά (π.χ.: *ξε, α-*) και λόγια (δηλ. αρχαίες προθέσεις και άκλιτες λέξεις, π.χ. *αι-, αμφι-, αρτι-, δια-, διχο- δυο-*, κτλ. ό.π.: 144-6).

Τέλος, οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (1999) δεν κάνουν λόγο για τα μόρια αλλά για τους δείκτες *θα, να, ας*.

Είναι, λοιπόν, φανερό από τα παραπάνω ότι το ζήτημα των «μορίων» δεν αντιμετωπίζεται με έναν ενιαίο τρόπο στη βιβλιογραφία. Για τη διδασκαλία του φαινομένου στους μαθητές της Γ' Γυμνασίου επιλέξαμε να στηριχθούμε κυρίως στις περιγραφές του Αχ. Τζάρτζανου (*Νεοελληνική*

Σύνταξη) και του Μ. Τριανταφυλλίδη (Νεοελληνική Γραμματική), εστιάζοντας σε «μόρια» που μπορούν να έχουν ποικίλες σημασίες ή και λειτουργίες και χρησιμοποιούνται συχνά στον προφορικό λόγο π.χ. *μπας και, έτσι, που, θα, να, ας, για, μα* κτλ.

Β2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Επειδή τα μόρια είναι πάρα πολλά και κατατάσσονται δύσκολα σε κατηγορίες, στην υποενότητα αυτή επιλέξαμε να παρουσιάσουμε αφενός τα μόρια που χρησιμοποιούνται υποχρεωτικά για το σχηματισμό εγκλίσεων και χρόνων του ρήματος (*να, θα*) και αφετέρου μερικά από τα πιο συχνόχρηστα άλλα μόρια. Η επιλογή αυτή έγινε, επειδή ο σκοπός μας δεν είναι να μάθουν οι μαθητές τη μία ή την άλλη κατηγοριοποίηση ή να αποστηθίσουν λίστες μορίων, αλλά θέλουμε να μάθουν να τα χρησιμοποιούν σωστά στο λόγο.

Είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές τις διαφορετικές σημασίες που παίρνουν τα μόρια στο λόγο και την αξία που έχουν μέσα σ' αυτόν. Γι' αυτό το σκοπό καλό είναι, αφού μελετήσουν αυτές τις σημασίες στα κείμενα, να παρατηρήσουν τις συνέπειες της παρουσίας ή της απουσίας μορίων στο λόγο μέσα από ασκήσεις μετασχηματισμού φράσεων.

Γ. Η ΣΤΙΞΗ

Γ1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Για τη χρήση των σημείων στίξης, βλ. ενότητα 10, Α' Γυμνασίου, Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό.

Γ2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Αρχικά πρέπει να συσχετιστεί η χρήση των σημείων στίξης στο γραπτό λόγο με τον επιτονισμό στον προφορικό, προκειμένου να γίνει σαφής στους μαθητές η αξία των σημείων στίξης για τη σημασία όσων γράφονται.

Επειδή τα σημεία στίξης έχουν διδαχτεί σε προηγούμενες τάξεις, εδώ εξετάζονται μόνο όσα παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες για τους μαθητές (κόμμα) ή δε χρησιμοποιούνται πολύ συχνά (παύλες, άνω τελεία).

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να συνδυάσουν προηγούμενες γνώσεις τους για τις δευτερεύουσες προτάσεις με τη χρήση του κόμματος και να βγάλουν μόνοι τους τα συμπεράσματά τους για τις περιπτώσεις στις οποίες χρησιμοποιείται το κόμμα στον υποταγμένο λόγο.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η αστιξία ως φαινόμενο που συναντάται συχνά στη μοντέρνα ποίηση (Αργυροπούλου 2003α: 347). Βέβαια, δεν επιχειρούμε να ερμηνεύσουμε διεξοδικά την έλλειψη στίξης στη μοντέρνα ποίηση, αφού αυτό είναι κάτι που αφορά περισσότερο τη θεωρία της λογοτεχνίας παρά τη διδασκαλία της γλώσσας στο Γυμνάσιο.

Η αναφορά κρίθηκε σκόπιμη μόνο και μόνο επειδή η αστιξία των ποιημάτων θα μπορούσε να ξενίσει τους μαθητές.

Δ. ΣΧΗΜΑΤΑ ΛΟΓΟΥ

Δ1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Τα σχήματα λόγου είτε δημιουργούνται από κάποια ιδιόρρυθμη και ιδιαίτερη τοποθέτηση των λέξεων στη σειρά του λόγου (Τζάρτζανος 1991β: 282) είτε συνδέονται με τη σημασία που αποδίδεται σε λέξεις ή φράσεις και με την αντιστοιχία μεταξύ λεκτικών στοιχείων που χρησιμοποιεί ο ομιλητής και των νοημάτων που θέλει να εκφράσει (ό.π.: 286).

Λόγω του περιορισμένου χρόνου (και χώρου), η διδασκαλία περιορίζεται στα σχήματα λόγου που συνδέονται με τη σημασιολογική χρήση λέξεων και φράσεων, εφόσον και στις προηγούμενες ενότητες εστιάσαμε στις λέξεις, τις σημασίες τους και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα ακόλουθα σχήματα λόγου:

- α. Η παρομοίωση.** «Παρομοίωση έχουμε, όταν, για να τονίσουμε μια ιδιότητα ενός προσώπου ή ενός πράγματος ή μιας ιδέας, το σχετίζουμε με κάτι άλλο πολύ γνωστό, που έχει την ίδια ιδιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό. Παρομοίωση γίνεται και ανάμεσα σε καταστάσεις καθώς και ανάμεσα σε ενέργειες. Στην παρομοίωση υπάρχουν δύο όροι, ο πρώτος, ο οποίος συγκρίνεται, και ο δεύτερος, προς τον οποίο γίνεται η σύγκριση. Η σύγκριση γίνεται με τις παρομοιαστικές λέξεις *σαν, καθώς, όπως, ως κτλ.*» (Συντακτικό της Νέας Ελληνικής: 181).
- β. Η υπερβολή.** «Τέτοιος λεκτικός τρόπος είναι, όταν κανείς με κάποια χάρη λέει κάτι, που υπερβαίνει πολύ το πραγματικό και το συνηθισμένο, θέλοντας να παραστήσει έτσι ένα σχετικό νόημα ζωηρότατα και εναργέστατα: *Σα δυο βουνά είναι οι πλάτες του, σαν κάστρο η κεφαλή του [...]. Ο βοριάς ξύριζε και σπανούς*» (Τζάρτζανος 1991β: 312).
- γ. Δύο είδη του λεκτικού τρόπου της αντίφασης, η λιτότητα και η ειρωνεία.** Σύμφωνα με τον Τζάρτζανο (ό.π.: 311-12), κατά το λεκτικό τρόπο της αντίφασης «μια έννοια ή ένα νόημα εκφράζεται όχι με την κύρια λέξη ή φράση, αλλά με κάποια άλλη που έχει παρόμοια σημασία ή ενάντια». Είδη του λεκτικού τρόπου της αντίφασης είναι:
1. η **λιτότητα**. Τέτοιος λεκτικός τρόπος είναι, όταν κάτι εκφράζεται με το εναντίον του αποφατικώς, κι έτσι λέγεται κάτι το λιγότερο ή κατώτερο, υποδηλώνοντας όμως κάτι το περισσότερο: *Πέρασε όχι λίγη ώρα και ανησύχησα (=πολλή – πάρα πολλή)* (ό.π.: 311).
 2. η **ειρωνεία**. «Τέτοιος λεκτικός τρόπος είναι, όταν κανείς θέλει να αστειευτεί ή να σκώψει ή να χλευάσει έναν άλλον, χρησιμοποιεί με προσποίηση λέξεις ή φράσεις που έχουν εντελώς διαφορετική και αντίθετη έννοια από κείνα που έχει στο νου του: *Έξυπνος που είσαι! (αντίς: τι κουτός που είσαι!)*» (ό.π.: 311).
- δ. Η συνεκδοχή.** Σύμφωνα με τον Τζάρτζανο (ό.π.: 308-9) «κατά τον λεκτικόν αυτόν τρόπο (συνεκδοχικώς) χρησιμοποιείται στο λόγο:
1. το ένα αντίς για τα πολλά ομοειδή: *Τούρκος το τριγυρίζει (το κάστρο) χρόνους δώδεκα (=Τούρκοι) [...]*
 2. το μέρος ενός όλου αντί για το όλο, ή αντιστρόφως: *κάθε κλαδί και κλέφτης (= κάθε δέντρο) [...]. Τα μαύρα μάτια την αυγή δεν πρέπει να κοιμούνται (= η μαυρομάτα κόρη)* λ.τ.
 3. η ύλη αντίς για εκείνο που είναι κατασκευασμένο απ' την ύλη αυτή: *να τρώει η σκουριά το σίδηρο [...]*
 4. το όργανο αντίς για μια σχετική ενέργεια που γίνεται ή παράγεται με το όργανο αυτό: *Έχει λαγού ποδάρι (= ταχύτητα) [...]*
 5. το όργανο μιας ενέργειας αντίς για το πρόσωπο που το χειρίζεται το όργανο αυτό ή που έχει σχέση μ' αυτό: *[...] Να μη χαρώ το στεφάνι μου (= το σύζυγό μου ή τη σύζυγό μου) [...]*
 6. η λέξη που φανερώνει ένα φαινόμενο που παράγεται, καθώς γίνεται μια ενέργεια, αντίς για τη λέξη που φανερώνει την ίδια την ενέργεια αυτή: *Έμεινε ο Διάκος στη φωτιά με δεκαοχτώ λεβέντες (= στη μάχη) [...]*

7. η λέξη που φανερώνει ένα εικονιζόμενο πρόσωπο, ενώ πρόκειται για την εικόνα του πρόσωπου αυτού: *Τον Πέτρο κρέμασέ τον εδώ (= τη φωτογραφία του Πέτρου)*» (ό.π.: 308-309).

Δ2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Ήδη έχουν διδαχτεί σε προηγούμενες ενότητες δύο σχήματα λόγου, η μεταφορά (3η ενότητα) και η μετωνυμία (7η ενότητα). Στην υποενότητα Δ της 8ης ενότητας εξετάζονται συνολικά τα σχήματα λόγου ως αποκλίσεις από την κύρια σημασία λέξεων ή φράσεων. Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την αξία της χρήσης αυτών των αποκλίσεων στο λόγο. Στη θεωρία που δίνεται στο σημείο αυτό στο Βιβλίο του Μαθητή υπάρχει η επισήμανση ότι «ελάχιστες λέξεις χρησιμοποιούνται αποκλειστικά με μια σημασία». Οι μαθητές θα μπορούσαν να συνειδητοποιήσουν καλύτερα αυτό το γεγονός, αν προσφύγουν σε οποιοδήποτε ερμηνευτικό λέξικό: εκεί σε κάθε λέξη θα βρουν δυο-τρεις ή και περισσότερες ερμηνείες. Εξαίρεση, φυσικά, αποτελούν οι λέξεις που αποτελούν επισημονική ή τεχνική ορολογία.

Επειδή τα σχήματα λόγου είναι πάρα πολλά, εδώ εξετάζονται τα πιο συνηθισμένα: η παρομοίωση, η υπερβολή, το σχήμα λιτότητας, η ειρωνεία και η συνεκδοχή. Δίνονται παραδείγματα από αυτά τα σχήματα λόγου μέσα σε κείμενα και οι μαθητές πρέπει να τα αναγνωρίσουν, ενώ στη συνέχεια είναι σημαντικό να προχωρήσουν σε παραγωγή δικού τους λόγου με χρήση κατάλληλων σχημάτων λόγου. (Για άλλα παραδείγματα τέτοιων σχημάτων λόγου, στην ποίηση ειδικά, δες ενδεικτικά Αργυροπούλου 2003: 283, 405.)

Ε. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ε1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Η περίληψη έχει διδαχτεί και στη 2η ενότητα της Β' Γυμνασίου. Στην παρούσα ενότητα θα γίνει επανάληψη των βασικών στοιχείων του περιληπτικού λόγου, με έμφαση στη διάκριση της πύκνωσης από την πληροφοριακή-περιγραφική και την αξιολογική περίληψη.

Κατά τις Παπαϊωάννου και Πατούνα (2003), η περίληψη μπορεί να διακριθεί στις εξής κατηγορίες:

- Η απλή πύκνωση είναι το κείμενο που θα μπορούσε να συντάξει ο συγγραφέας και περιλαμβάνει τις πληροφορίες που θεωρεί σημαντικότερες.
- Η πληροφοριακή-περιγραφική περίληψη είναι μια αναφορά ενός τρίτου, η οποία περιέχει «μεταδιατυπώσεις» (π.χ. ο συγγραφέας υποστηρίζει, στη συνέχεια αναφέρει...) που φανερώνουν και τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται το αρχικό κείμενο.
- Η αξιολογική περίληψη περιλαμβάνει και κρίσεις για το αρχικό κείμενο.
- Η επιλεκτική περίληψη αναφέρεται σε ορισμένες πληροφορίες ή μέρη του αρχικού κειμένου.
- Η συνθετική περίληψη συνοψίζει ή ακόμα αξιολογεί διάφορα κείμενα ή τμήματά τους και αποτελεί ένα είδος συνθετικής εργασίας.

Οι μαθητές συναντούν περιλήψεις όλων των ειδών στα διάφορα μαθήματά τους στο σχολείο, αλλά και εκτός σχολείου. Η περίληψη προϋποθέτει την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών (όπως αφαιρετική ικανότητα, κριτική σκέψη, αναλυτική και συνθετική ικανότητα). Για το λόγο αυτό θεωρείται αναγκαία η καθοδήγηση των μαθητών από το διδάσκοντα, ώστε να γίνουν κατανοητές οι διαδικασίες που οδηγούν στη σύνθεσή της, καθώς οι μαθητές –ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες– έχουν την τάση να απαλείφουν απλώς τις δευτερεύουσες λεπτομέρειες και να αντιγράφουν το υπόλοιπο κείμενο αντί να το μετασχηματίζουν.

Η ποιότητα μιας περιλήψης εξαρτάται όχι μόνο από την ωριμότητα του συγγραφέα της, αλλά και από το είδος του αρχικού κειμένου. Ένα κείμενο με ανορθόδοξη δομή, πυκνό σε πληροφορίες ή που αναφέρεται σε ένα θέμα με το οποίο οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι, παρουσιάζει πρόσθετες δυσκολίες, όπως επίσης κι ένα κειμενικό είδος το οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζουν για πρώτη φορά, καθώς δεν έχουν σχετικές αναπαραστάσεις στη σκέψη τους, ώστε να προσανατολιστούν ανάλογα και να διακρίνουν τα στοιχεία της οργάνωσής του.

Συγκεκριμένες οδηγίες για τη σύνταξη της περιλήψης έχουν δοθεί στην Α' Γυμνασίου (3η ενότητα). Αν ο εκπαιδευτικός το κρίνει σκόπιμο, μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να ανατρέξουν εκεί.

Ε2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Το κείμενο 8 αναφέρεται σ' ένα βιβλίο επιστημονικής φαντασίας. Το οπισθόφυλλο έχει σκοπό να ενθαρρύνει τον αναγνώστη να αγοράσει το βιβλίο και γι' αυτό προβάλλονται τα στοιχεία που το κάνουν πιο ελκυστικό. Ο σκοπός του κειμένου 8, επομένως, είναι να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι οι πληροφορίες ή τα μέρη του αρχικού κειμένου που προβάλλονται, όπως και το ύφος και η γλώσσα της περιλήψης, βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τον επικοινωνιακό της χαρακτήρα, δηλαδή το σκοπό του συγγραφέα και τους πιθανούς αναγνώστες. Επίσης, να διακρίνουν τα στοιχεία της περιλήψης από τα σχόλια του συγγραφέα.

Θα ήταν χρήσιμο, πριν διδαχτεί το συγκεκριμένο τμήμα της ενότητας, να έχουμε κατευθύνει τους μαθητές στην αναζήτηση περιλήψεων από τους ίδιους είτε στα βιβλία τους είτε σε άλλα έντυπα. Αφού διδαχτούν το κείμενο 8, μπορούν να αξιολογήσουν στη συνέχεια τις περιλήψεις που θα έχουν φέρει στην τάξη. Βέβαια, οι περιλήψεις που ακούμε ή διαβάζουμε στην καθημερινή μας ζωή δεν προέρχονται αναγκαστικά από ένα αρχικό γραπτό κείμενο, αφού μπορεί να αφορούν διάφορα γεγονότα, απόδοση προφορικού λόγου, διαλόγων ή στοιχείων της καθημερινότητας, τα οποία παρουσιάζονται με συνοπτικό τρόπο. Μια σχετική συζήτηση στην τάξη ίσως βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι ένα μεγάλο μέρος των πληροφοριών που προσλαμβάνουν οι ίδιοι έχουν στην ουσία περιληπτικό χαρακτήρα.

Το κείμενο 9 είναι ένα κείμενο επιχειρηματολογίας σχετικό με το θέμα της ενότητας. Εκτός από την επισήμανση των θεματικών περιόδων της κάθε παραγράφου, οι μαθητές θα πρέπει να προσδιορίσουν και τις ενότητες του. Ενδεικτικά θα μπορούσαν να διατυπωθούν ως εξής:

Εισαγωγή

1η παράγραφος: Το μέλλον δεν μπορεί να προβλεφθεί από τους ανθρώπους.

Κύριο μέρος

[Θέση 1η: Ο απρόσμενος χαρακτήρας των φαινομένων γίνεται φανερός τόσο στη μακροκλίμακα των ιστορικών γεγονότων όσο και στη μικροκλίμακα της καθημερινότητας.]

2η παράγραφος: Τα αναπάντεχα φαινόμενα των τελευταίων δεκαετιών αποδεικνύουν την αδυναμία πρόβλεψης του μέλλοντος.

3η παράγραφος: Το πρόβλημα, που εντοπίζεται και στην καθημερινότητα, οφείλεται στην ανορθόδοξη επιτάχυνση της τεχνολογίας.

[Θέση 2η: Αν και ο άνθρωπος ακόμα ανθίσταται, εξωτερικοί παράγοντες μπορεί να μεταβάλουν και αυτόν και την κοινωνία.]

4η παράγραφος: Ο άνθρωπος παρ' όλα αυτά εξακολουθεί να δημιουργεί πολιτισμό.

5η παράγραφος: Οι σύγχρονες τεχνικοοικονομικές αντιλήψεις μπορεί τελικά να μεταβάλουν απροσδιόριστα τον άνθρωπο και την κοινωνία.

[Επίλογος και τελική θέση του συγγραφέα: Ο άνθρωπος μπορεί να αναζητήσει εκ νέου το ανθρωπινό πρόσωπο του πολιτισμού.]

6η παράγραφος: Είναι ενδεχόμενο ο ανθρώπινος ψυχισμός, αναζητώντας αιώνιες αξίες, να οδηγήσει σε ένα νέο πολιτισμό του ανθρώπου.

Η διδασκαλία της περιλήψης θα είναι ευκολότερη, αν καταρχήν προσδιοριστεί το είδος του κειμένου, ώστε να αναζητήσουν οι μαθητές την επιχειρηματολογία και τα τεκμήρια με τα οποία στηρίζει τη θέση του ο συγγραφέας και να εντοπιστεί ο τρόπος ανάπτυξης της κάθε παραγράφου. Για το χωρισμό των ενοτήτων θα χρειαστεί να επισημανθούν τα στοιχεία συνοχής του κειμένου (το μέλλον μας, λοιπόν, είναι ωστόσο, Από την άλλη, Στη χαοτική πορεία, Αν όμως υποθεθεί...). Φυσικά, οι πλαγιότιτλοι δεν είναι υποχρεωτικό να είναι προτάσεις. Μπορούν να είναι φράσεις ονοματικές ή ρηματικές, φτάνει αυτό να γίνει με συνέπεια για όλο το κείμενο. Η περιλήψη, με βάση τον επικοινωνιακό της σκοπό, μπορεί να είναι και πληροφοριακή-περιγραφική. Τέλος, θα πρέπει να συζητηθεί η αντιστοιχία του τίτλου με το κείμενο.

ΣΤ. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ - ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ακούω και μιλώ

1. Πιθανόν να υπάρξει μεγάλη διχογνωμία σχετικά με το θέμα, που θα έχει όμως αξία αν μπορέσουν οι μαθητές να αναπτύξουν λόγο στηρίζοντας με επιχειρήματα τη θέση τους.

Στο κείμενο 10 χρησιμοποιήθηκαν μόνο δύο στροφές από όλο το τραγούδι. Αξίζει να επισημανθεί η ειρωνεία που το χαρακτηρίζει. Τόσο το τραγούδι όσο και το σκίτσο επιδέχονται ποικίλες αναγνώσεις, που θα πρέπει όμως να στηρίζονται στα στοιχεία των ίδιων των κειμένων. Και στα δύο, πάντως, θίγεται το θέμα της μετάλλαξης του ανθρώπου, που θα δημιουργήσει προβληματισμό.

2. Στον αγώνα λόγου δεν είναι υποχρεωτικό οι ομάδες να σχηματιστούν ανάλογα με τις πεποιθήσεις των μαθητών. Ο σκοπός της δραστηριότητας είναι η άσκηση στην επιχειρηματολογία με την αξιοποίηση των κειμένων, αλλά και της γενικότερης πληροφόρησης και εμπειρίας των μαθητών. Αν η οργάνωση των ομάδων και η ανάθεση των ρόλων γίνει από την αρχή της ενότητας, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η σχολική βιβλιοθήκη ή το διαδίκτυο για την προετοιμασία των μαθητών ώστε να εμπλουτίζεται ο προβληματισμός τους, καθώς ολοκληρώνεται η ενότητα.

Διαβάζω και γράφω

1. Η αποτύπωση των συναισθημάτων σε γραπτό λόγο ίσως βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τον προβληματισμό τους για το θέμα. Η παραγωγή κειμένων μπορεί να είναι δυσκολότερη από όσο φαίνεται αρχικά, αν οι μαθητές έχουν ανάμεικτα συναισθήματα. Η ανάγνωση των κειμένων στην τάξη, ή μερικών τουλάχιστον, και η προσπάθεια βελτίωσής τους με τη συνεργασία όλης της τάξης θα είναι ίσως προτιμότερη για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων για το γραπτό λόγο.

2. Η συνέχιση ενός φανταστικού διαλόγου βάζει τους μαθητές σε ένα παιχνίδι ρόλων, που ίσως εξελιχτεί πολύ διαφορετικά από ό,τι θα είχαμε υπόψη μας. Σημασία έχει να ενθαρρύνουμε την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία των μαθητών.

3. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί και στο Σ.Ε.Π. και να έχει πρακτική αξία για όσους μαθητές ενδιαφέρονται να συνεχίσουν τη φοίτησή τους σε κάποιο ΤΕΕ.

Διαθεματική εργασία

Για την οργάνωση της δραστηριότητας θα χρειαστεί να αξιοποιηθούν γνώσεις και βιβλιογραφία από την Ιστορία, τα Αρχαία Ελληνικά, τη Λογοτεχνία, τα Θρησκευτικά, τη Φυσική, τη Γεωλογία και τα Μαθηματικά. Η παρουσίαση της κάθε ομάδας θα πρέπει να προσανατολιστεί στην τεκμηρίωση της άποψής της με συγκεκριμένα στοιχεία που έχουν προκύψει από την έρευνά της, ώστε η συζήτηση που θα ακολουθήσει να μην έχει περιπτωσιολογικό χαρακτήρα και να οδηγήσει σε ένα γενικότερο προβληματισμό για την αξία και τα πλεονεκτήματα των επιστημονικών έναντι των άλλων μορφών πρόβλεψης.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ *

- Αδαλόγλου, Κ. (2000), «Περίληψη σε γραπτό λόγο», στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (www.komvos.edu.gr).
- Adam, J.M. (1999), *Τα Κείμενα: Τύποι και Πρότυπα*, μτφρ. Γιάννης Παρίσης, Αθήνα: Πατάκης.
- Αργυροπούλου Χ. (2003α), *Η Γλώσσα στην Ποίηση του Έκτορα Κακναβάτου*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Αργυροπούλου Χ. (2003β), «Διαθεματική πρόταση με τη μέθοδο σχεδίων εργασίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας», περ. *Γλώσσα*, τεύχ. 57, Αθήνα.
- Beaugrande, R. and Dressler, W. (1994), *Introduction to Text Linguistics*, Longman: London and New York.
- Γεωργακοπούλου, Α. και Γούτσος, Δ. (1999), *Κείμενο και Επικοινωνία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, L. & Manion, L. (1996), *Research Methods in Education*, London: Routledge (στα ελληνικά: *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο).
- Cook, V.J. & Newson, M.) (1996), *Chomsky's Universal Grammar. An introduction*, Oxford: Blackwell.
- Cope, B. and Kalantzis, M. (επιμ.) (1993), *The Powers of Literacy: A genre Approach to Teaching Writing*, University of Pittsburgh Press: Pittsburgh.
- Cruse, D. A. (1986), *Lexical Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1987), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, New York: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003⁵), *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford: Blackwell.
- De Saussure, Ferdinand (1979), *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, μτφρ. Φ. Δ. Αποστολόπουλος, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Έκφραση – Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο*, τεύχ. Γ' (2003), αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Holton, D., Mackridge, P. και Φιλιππάκη-Warburton, E. (1997), *Greek Grammar. A comprehensive grammar of the Modern Language*, London: Routledge.
- Holton, D., Mackridge, P. και Φιλιππάκη-Warburton, E. (2003), *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*, μτφρ. Β. Σπυρόπουλος, Αθήνα: Πατάκης.
- Howard, K. & Sharp, J. (1998), *Η επιστημονική μελέτη*, μτφρ. Βασιλική Π. Νταλάκου, Αθήνα: Gutenberg.
- Huddleston, R. (1988), *English Grammar. An outline*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hurford, J. & Heasley, B. (1994), *Semantics. A coursebook*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Θέματα Νεοελληνικής Σύνταξης*. Διατηρηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Φιλοσοφική Σχολή. (1998), Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1995), *Η συγγραφή επιστημονικής εργασίας. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Δαρδανός.
- Ιορδανίδου, Α. (επιμ.) (1999), *Οδηγός της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης, σσ. 151-201.
- Ιστοσελίδα Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας: www.komvos.edu.gr
- Κλαίρης, Χ. και Μπαμπινιώτης, Γ. (σε συνεργασία με τους Α. Μόζερ, Αι. Μπακάκου-Ορφανού, Σ. Σκοπετέα) (1999), *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή. ΙΙ. Το Ρήμα. Η οργάνωση του μηνύματος*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κλαίρης, Χ. και Μπαμπινιώτης, Γ. (σε συνεργασία με τους Α. Μόζερ, Αι. Μπακάκου-Ορφανού, Σ. Σκοπετέα) (2001), *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή, τόμ. Γ' (ΙΙ. 2). Τα επιρρηματικά στοιχεία. Η εξειδίκευση του μηνύματος*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κλαίρης, Χ. και Μπαμπινιώτης Γ. (σε συνεργασία με τους Α. Μόζερ, Αι. Μπακάκου-Ορφανού, Σ. Σκοπετέα) (2004), *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή Ι.2. Τα Ονοματικά Στοιχεία (Άρθρα, Επίθετα, Αντωνυμίες). Η Εξειδίκευση της Αναφοράς στον Κόσμο της Πραγματικότητας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lyons, J. (1977), *Semantics*, 2 τόμ., London: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1981α), *Language, Meaning and context*. Fontana.
- Lyons, J. (1981β), *Language and Linguistics. An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press (στα ελληνικά: *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου, Μ. Βραχιονίδου, Α. Αρχάκης, Αικ. Καρρά. Αθήνα: Πατάκης, 1992).
- Lyons, J. (1996), *Γλωσσολογική Σημασιολογία*, μτφρ. Γ. Ανδρουλάκης. Αθήνα: Πατάκης.

* Η βιβλιογραφία που παραθέτουμε εδώ αφορά συνολικά και τις οκτώ ενότητες του Βιβλίου του Εκπαιδευτικού. Αποφύγαμε την παράθεση ξεχωριστής βιβλιογραφίας στο τέλος κάθε ενότητας για την αποφυγή τυχόν επαναλήψεων και την εξοικονόμηση χώρου.

- Lyons, J. (2004), *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*, μτφρ. Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ζ. Γαβριηλίδου, Α. Ευθυμίου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mackridge, P (1987), *Η Νεοελληνική Γλώσσα*, μτφρ. Κ. Ν. Πετρόπουλος, Αθήνα: Πατάκης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000), «Σύνθεση περιληπτικών κειμένων. Η περιληψη στη διδακτική πράξη», του ιδίου, *Η σχολική τάξη. Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας Η. (2001), *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Η Σχολική Τάξη. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*, Αθήνα.
- Matthews, P. H. (1997), *Oxford Concise Dictionary of Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- Μότσιου, Β. (1994), *Στοιχεία Λεξικολογίας*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Μπακάκου-Ορφανού, Αι. (1996), «Προβλήματα διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως ξένης γλώσσας», στο *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα. Προβλήματα Διδασκαλίας*, Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1984), *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία. Από την τεχνική στην τέχνη του λόγου*, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1985), *Εισαγωγή στη Σημασιολογία*, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ., σε συνεργασία με τους Α. Αναγνωστοπούλου, Ει. Αργυρούδη, Μ. Κολυβά, Ν. Μήτση (1993), *Ελληνική Γλώσσα*, Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.
- Νεοελληνική Γραμματική της Δημοτικής*. Ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις. Θεσσαλονίκη (2000): Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Παπαγεωργίου, Γ. (επιμ.) (1998), *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα: Δαρδανός.
- Παπαϊωάννου, Π. και Πατούνα, Α. (2003), *Η Περιληψη ως κείμενο και αντικείμενο διδασκαλίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Radford, A. (1998), *Syntax. A minimalist introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C, Platt, J. & Platt, H. (1996), *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Essex: Longman.
- Seliger, H. W. & Shohamy, E. (1995), *Second Language Research Methods*, Oxford: Oxford University Press.
- Σετάτος, Μ. (1977), *Εισαγωγή στη Σημειολογία και Σημασιολογία*, Θεσσαλονίκη.
- Συντακτικό της Νέας Ελληνικής, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου* (1980), Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τεγόπουλος- Φυτράκης (1993), *Ελληνικό Λεξικό*.
- Τζάρτζανος, Α. (1991α), *Νεοελληνική Σύνταξις (της Κοινής Δημοτικής)*, τόμ. Α΄, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τζάρτζανος, Α. (1991β), *Νεοελληνική Σύνταξις (της Κοινής Δημοτικής)*, τόμ. Β΄, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τριανταφυλλίδης, Μ., *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*, ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις, (1988), Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/ΙΝΣ/ Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Λόππα, Ε., και Τάνης, Δ. (2002). *Έκφραση –Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο*, αναθεωρημένη έκδοση, τεύχος Β΄, Αθήνα ΟΕΔΒ.
- Τσοπανάκης, Α. (1994), *Νεοελληνική Γραμματική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη και Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Turner, G. W. (1987), *Stylistics*, Middlesex: Penguin Books.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι. (1999), *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φιλίππáκη-Warburton, Ει. (1992), *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Φραγκουδάκη, Ά. (1987), *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Οδυσσεάς.

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΡΩΝ

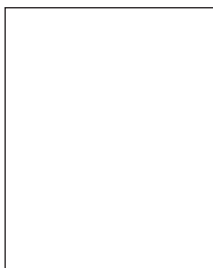
- αιτιολογημένες κρίσεις 19, 23-24, 37, 44-45
- αλληλεπίδραση 8, 14, 23, 27, 37, 55
- αλληλουχία 32, 44-45, 71, 79
- ανατροφοδότηση 16, 18
- αντώνυμα/αντίθετα αντωνυμία/αντίθεση 18, 64-65, 67
- αξιολόγησης/ποιότητας κριτήρια 15-18, 24, 45, 66
- γραμματισμός 9, 15, 25
- διαθεματικά σχέδια δράσης/εργασίας (project) 32-33, 35-36
- δομή 9-11, 17-18, 29-30, 41, 67, 71-72, 79, 82, 91, 96
- είδη κειμένου 11, 23, 30, 53, 85
- ειρωνεία 94-95, 97
- εκφώνημα 31, 49-50, 59
- εκφώνηση 31
- επαγωγικές διαδικασίες 9
- επικοινωνία 7-9, 11, 14-15, 18, 20, 26-29, 34, 37, 43, 51-55, 65-66, 69, 71, 77, 80, 85, 88-89
- επικοινωνιακή ικανότητα/δεξιότητα 10-11, 18, 20
- επικοινωνιακή προσέγγιση 8, 15, 26
- ερευνητική εργασία 21, 27, 32-33, 36, 54
- ερώτηση ανοικτού τύπου 30, 49
- ερώτηση κλειστού τύπου 49
- ερωτήσεις μερικής άγνοιας 48-50
- ερωτήσεις ολικής άγνοιας 48-50
- ερωτήσεις οιονεί 48
- ερώτηση παραθεματική 49
- ερωτήσεις προσταγής 48
- ερωτήσεις ρητορικές 48
- κειμενοκεντρική προσέγγιση 11, 15, 20, 26, 100
- κοινωνικές δεξιότητες 15
- κριτικός, -ή, -ό 7, 9, 11, 13, 15, 22-23, 25, 33, 45, 54, 67, 84-85, 95
- κυριολεξία/κυριολεκτικός 42-43, 51-53, 62
- λπότητα 94-95
- λόγος 8, 17-19, 29-30, 35, 37, 39, 43-45, 48-49, 58, 67, 85
- λόγος ευθύς 49
- λόγος παρατακτικός 27, 29
- λόγος πλάγιος 49-50
- λόγος υποταγμένος 18, 27, 29
- μεταγλώσσα 10, 25
- μεταγνωστικές δεξιότητες 31, 97
- μετασηματισμός 11, 29, 50, 87, 91, 93
- μεταφορά/μεταφορικός 18, 42-43, 47, 51-54, 62, 95
- μετωνυμία 85, 87-88, 95
- μόρια 29, 41, 50, 91-93
- ομοηχία 67
- ομοτυπία 43, 62, 72
- ομωνυμία 42-43, 62-63, 67
- ορισμός 21-22, 59, 77, 82-83
- ουσιαστικοποιημένες προτάσεις 38
- παρομοίωση 52, 94-95
- παρωνυμία 67
- περικειμενικά στοιχεία 29
- περίληψη 19, 95-97, 99-100
- πολιτισμός 8, 20, 27, 30, 37, 47, 55, 67, 77, 85, 91, 96-97
- πολυσημία 22-23, 31, 37, 42-43, 51, 53, 62
- πολυτροπικό υλικό/κείμενο 12, 15, 19, 22, 36, 53, 73
- προτάσεις
- αιτιολογικές 10, 38, 59, 67, 69-70, 73, 86
 - αναφορικές 28, 38-39, 55-60
 - αναφορικές ελεύθερες 55-60
 - αναφορικές επιθετικές 60
 - αναφορικές καθαρές 58
 - αναφορικές μη καθαρές 58
 - αναφορικές περιοριστικές 55-56
 - αποτελεσματικές 38, 59, 85-87
 - βουλητικές 22, 37-41
 - δευτερεύουσες 10, 21-22, 28-29, 37-41, 45, 50-51, 55-57, 59, 67-68, 70-71, 78, 85-88, 93
 - ειδικές 37-41
 - εναντιωματικές 38, 86-87
 - ενδοιαστικές 22, 37-41
 - ενδοτικές 86
 - επιρρηματικές 10, 21, 37-38, 41, 51, 55, 57-58, 68-69, 78, 85-86
 - ευθείες ερωτηματικές 47-49

- κύριες** 22, 28-29, 56, 59, 68-69, 71, 78-79, 86
ονοματικές 21, 37-41, 45, 50-51, 55, 57
παραχωρητικές 38, 86-87
πλάγιες ερωτηματικές/πλάγιες ερωτήσεις 38-40, 47-51, 54, 70
πλάγιες προσταγής 38, 50
συμπληρωματικές 38-39
τελικές 28, 38, 67-70
υποθετικές 38, 48, 59, 79-80, 87
χρονικές 38, 77-80
στίξη 91, 93
συμφραζόμενα 7, 12, 19, 22, 34, 37, 53, 65, 78
σύνδεση παρατακτική/παράταξη 28-31
σύνδεση υποτακτική/υπόταξη 28-31
σύνδεσμοι 28-30, 39-41, 44, 69-70, 77-80, 85-87, 92
συνδετικές λέξεις 29-30
συνεκδοχή 18, 94-95
συνωνυμία 34, 42-43, 55, 62-65, 81
σύστημα 8, 11, 27, 37
σχήμα ασύνδετο 28, 30-31, 44, 70
σχήμα λόγου 18, 52, 88, 91, 94-95
ταυτόσημα 64-65
υπερβολή 94-95
υπερωνυμία 34, 77, 83
υπωνυμία 34, 63, 77, 81, 83
ύφος/υφολογικός 15, 17, 21, 27-29, 32, 34-35, 47, 51, 54, 56-57, 60, 63-65, 70-71, 84, 96

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΝΟΜΑΤΩΝ

- Α**γγελόπουλος, Α. 25
Αδαλόγλου, Κ. 99-100
Αργυροπούλου, Χ. 33, 73, 93, 95, 99
Αυδή, Α. 100
- Γ**εωργακοπούλου, Α. 9, 11-12, 26, 99
Γούτσος, Δ. 9, 11-12, 26, 99
Γρόλλιος, Γ. 14, 25
- Δ**ανασσής-Αφεντάκης, Α. 26
- Θ**εοφιλίδης, Χ. 99
- Ι**ορδανίδου, Ά. 99
- Κ**αρανταΐδου, Ρ. 25
Καραντζόλα, Ε. 26
Κατσαρού, Ε. 25
Κλαίρης, Χ. 39, 44, 50, 56, 68-70, 78-79, 86, 92, 99
Κορομπόκης, Δ. 25
Κοτίνης, Χ. 25
- Λ**ιάμπας, Τ. 25
Λόππα, Ε. 100
- Μ**αγγανά, Α. 25
Ματσαγούρας, Η. 11, 26, 44, 100
Μήτσης, Ν. 7, 10, 15, 26, 100
Μιχάλης, Α. 26
Μότσιου, Β. 100
Μπακάκου-Ορφανού, Αι. 63, 99-100
Μπαμπινιώτης, Γ. 7, 25, 42-45, 52, 56-57, 59, 62-63, 86, 92, 99-100
Μυλωνάς, Κ. 26
- Π**απαγεωργίου, Γ. 100
Παπαϊωάννου, Π. 95, 100
Πατούνα, Α. 95, 100
Πίτα, Ρ. 7, 25
Πλωρίτης, Μ. 45
- Σ**ετάτος, Μ. 100
- Σκιά, Κ. 26
Σπανός, Γ.Ι. 25-26
Στεφανάκη, Ε.Χ. 18, 25
- Τ**άνης, Δ. 100
Τζάρτζανος, Α. 28, 38, 42, 48, 58-59, 68-69, 85-87, 92, 94, 100
Τοκατλίδου, Β. 26
Τριανταφυλλίδης, Μ. 11, 22, 100
Τσολάκης, Χ. 7, 10, 26, 100
Τσοπανάκης, Α. 28, 100
- Φ**ιλιππάκη-Warburton, Ει. 10-11, 25, 42, 49, 62-65, 81, 99-100
Φουντοπούλου, Μ. 26
Φραγκουδάκη, Ά. 14, 25, 52-53, 100
- Χ**αραλαμπόπουλος, Α. 15, 26
Χατζησαββίδης, Σ. 15, 26
-
- A**dam, J.M. 99
Ayles, L. 18, 25
- B**aynham, M. 7, 9, 25
Beaugrande, R. 99
Bernstein, B. 11, 25
Boud, D. 16-17, 25
Bygate, M. 25
- C**arr, W. 8, 25
Carter, R. 11, 26
Chomsky, N. 25, 99
Clemmons, J. 18, 25
Cohen, L. 49, 99
Cook, V.J. 99
Cope, B. 15, 25, 99
Corder, S. P. 10, 25
Cruse, D. A. 63, 99
Crystal, D. 49, 52, 56, 99
- D**e Saussure, Ferdinand 99
Dressler, W. 99
- F**reire, P. 9, 25
- Fullan, M. G. 8, 26
- G**ipps, C. 16, 25
Greenbaum, S. 10
- H**alliday, M.A.K. 9, 26
Hargreaves, A. 8, 26
Hesley, B. 62, 64-65, 81-83, 99
Howard, K. 99
Huddleston, R. 99
Hurford, J. 62, 64-65, 81-83, 99
Holton, D. 11, 37-39, 41, 48, 50, 55-59, 68-69, 78-79, 85-87, 92, 99
- K**alantzis, M. 15, 25, 99
Kemmis, S. 8, 25
Kress, G. 12, 26
- L**ittlewood, W. 26
Lyons, J. 42-43, 62, 81, 99
- M**ackridge, P. 11, 57, 99-100
Manion, L. 49, 99
Matthews, P. H. 49, 56, 100
Mc Carthy, M. 26
- N**ewson, M. 99
- P**aris, S. 18, 25
Pinker, S. 7, 26
Platt, H. 25
Platt, J. 25
- R**adford, A. 100
Richards, J. C. 11, 25, 49, 100
- S**eliger, H. W. 100
Sharp, J. 99
Shohamy, E. 49, 100
Shulman, L. 11, 25
Stenhouse, L. 14, 26
Sweet, H. 10, 25
- T**onkyn, A. 25
Traves, P. 25
Turner, G. W. 52, 100
- V**ygotzky, L. 13, 26
- W**iddowson, H.G. 26
Williams, E. 25

Με απόφαση της Ελληνικής Κυβέρνησης τα διδακτικά βιβλία του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου τυπώνονται από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων και διανέμονται δωρεάν στα Δημόσια Σχολεία. Τα βιβλία μπορεί να διατίθενται προς πώληση, όταν φέρουν βιβλιοσημο προς απόδειξη της γνησιότητάς τους. Κάθε αντίτυπο που διατίθεται προς πώληση και δε φέρει βιβλιοσημο 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 Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ

ΕΛΛΑΔΑ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
2008

Ανάπτυξη μαθησι. Ανάπτυξη για όλους.

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΕΡΓΟ ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΟΥΜΕΝΟ 75% ΑΠΟ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΚΑΙ 25% ΑΠΟ ΕΘΝΙΚΟΥΣ ΠΟΡΟΥΣ

