


Νεοελληνική Γλώσσα

Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΒΙΒΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	Μαρία Γαβριηλίδου , Γλωσσολόγος, Ερευνήτρια του Ι.Ε.Λ. Παναγιώτης Εμμανουηλίδης , Φιλολόγος Έλλη Πετρίδου-Εμμανουηλίδου , Φιλολόγος
ΚΡΙΤΕΣ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ	Σταύρος Καμαρούδης , Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Δ. Μακεδονίας Ζαφειρούλα Καγκαλίδου , Σχολική Σύμβουλος Παναγιώτα Χατζηθεοχάρους , Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης
ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ	Αικατερίνη Βερούτσου , Εικονογράφος-Σκιτσογράφος
ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ	Μαρία Αλιφεροπούλου , Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ	Χριστίνα Αργυροπούλου , Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΤΟΥ ΥΠΟΕΡΓΟΥ	Μιχαήλ Κατσιμπάρδης , Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης
ΕΞΩΦΥΛΛΟ	Γεώργιος Χαρβαλιάς , 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. Παληός
Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Ιγνάτιος Ε. Χατζηευστρατίου
Μόνιμος Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

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

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Μαρία Γαβριλίδου Παναγιώτης Εμμανουηλίδης
Έλλη Πετρίδου-Εμμανουηλίδου

ΑΝΑΔΟΧΟΣ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

Νεοελληνική Γλώσσα

Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΒΙΒΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ
ΑΘΗΝΑ

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
A. Οι βασικές αρχές-κατευθύνσεις στη γλωσσική διδασκαλία	7
B. Η δομή των ενοτήτων του Βιβλίου του Μαθητή	7
Γ. Η Παραγωγή λόγου και η Αξιολόγησή του στη σχολική τάξη	8
Δ. Σχέδιο μαθήματος	9
Ε. Κριτήριο αξιολόγησης	13
1η ΕΝΟΤΗΤΑ Από τον τόπο μου σ' όλη την Ελλάδα (Ταξίδια, περιηγήσεις, γνωριμία με ανθρώπους, έθιμα-πολιτισμό)	15
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	15
B. Το υποκείμενο	15
Γ. Παραγωγή με αχώριστα μόρια	17
Δ. Τρόποι ανάπτυξης παραγράφου	19
Ε. Λεξιλόγιο	21
ΣΤ. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου	21
<i>Διαθεματική εργασία</i>	21
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ	22
2η ΕΝΟΤΗΤΑ Ζούμε με την οικογένεια	23
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	23
B. Εγκλίσεις – Χρόνοι	23
Γ. Τα είδη των συνθέτων	27
Δ. Περίληψη κειμένου – Πλαγιότιτλοι	29
Ε. Λεξιλόγιο	36
ΣΤ. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου	36
<i>Διαθεματική εργασία</i>	36
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ	36
3η ΕΝΟΤΗΤΑ Φίλοι για πάντα	38
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	38
B. Ενεργητική και παθητική φωνή – Συζυγίες	38
Γ. Το α' συνθετικό	42
Δ. Λεξιλόγιο	43
Ε. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου	43
<i>Επανελέγχος γραπτής έκφρασης</i>	43
<i>Διαθεματική εργασία</i>	45
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ	46
4η ΕΝΟΤΗΤΑ Το σχολείο στο χρόνο...	47
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	47
B. Διαθέσεις του ρήματος Μεταβατικά και αμετάβατα ρήματα – Αντικείμενο	47
Γ. Συνοχή ευρύτερου κειμένου	50
Δ. Λεξιλόγιο	53
Ε. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου	53
<i>Διαθεματική εργασία</i>	53
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ	54

5η ΕΝΟΤΗΤΑ Συζητώντας για την εργασία και το επάγγελμα	55
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	55
B. Οι βαθμοί των επιθέτων – Η σύγκριση	55
Γ. Το β' συνθετικό	57
Δ. Οργάνωση και συνοχή της περιγραφής και της αφήγησης	58
<i>Ερευνητικές εργασίες</i>	63
E. Λεξιλόγιο	67
ΣΤ. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου	67
<i>Διαθεματική εργασία</i>	67
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ	68
6η ΕΝΟΤΗΤΑ Παρακολουθώ, ενημερώνομαι και ψυχαγωγούμαι από διάφορες πηγές (ΜΜΕ, Διαδίκτυο κτλ.)	69
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	69
B. Οι αντωνυμίες – Προσωπικές αντωνυμίες	69
Γ. Ετυμολογικές οικογένειες λέξεων	71
Δ. Λεξιλόγιο	72
E. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου	72
<i>Διαθεματική εργασία</i>	73
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ	73
7η ΕΝΟΤΗΤΑ Βιώνοντας προβλήματα της καθημερινής ζωής	74
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	74
B. Τα είδη των επιρρηματικών προσδιορισμών	74
Γ. Παράγωγα επιρρήματα	76
Δ. Οι συνδετικές λέξεις και φράσεις	79
E. Λεξιλόγιο	79
ΣΤ. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου	80
<i>Διαθεματική εργασία</i>	81
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ	82
8η ΕΝΟΤΗΤΑ Συζητώντας για σύγχρονα κοινωνικά θέματα	83
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	83
B. Οι μετοχές	83
Γ. Παρασύνθετα. Πολυλεκτικά σύνθετα	86
Δ. Αξιολόγηση και διατύπωση των επιχειρημάτων	88
E. Λεξιλόγιο	92
ΣΤ. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου	93
<i>Διαθεματική εργασία</i>	93
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ	93
9η ΕΝΟΤΗΤΑ Ταξίδι στο μαγικό κόσμο του διαστήματος	94
A. Γενικές διδακτικές οδηγίες	94
B. Ορισμός	94
Γ. Η επιχειρηματολογία στα άλλα μαθήματα	95
Δ. Χρήση λεξικών	98
E. Λεξιλόγιο	100
ΣΤ. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου	101
<i>Διαθεματική εργασία</i>	101
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ	101
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΡΩΝ	102
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΝΟΜΑΤΩΝ	103

A. Οι βασικές αρχές-κατευθύνσεις στη γλωσσική διδασκαλία

Το βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη Β΄ Γυμνασίου ακολουθεί τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία οι οποίες εμπλουτίζονται με τις σύγχρονες προτάσεις της Κειμενογλωσσολογίας. Πιο συγκεκριμένα:

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

B. Η δομή των ενότητων του Βιβλίου του Μαθητή

Κάθε ενότητα περιέχει ορισμένα εισαγωγικά κείμενα τα οποία ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη, αλλά εντάσσονται στην ίδια θεματική, η οποία προσεγγίζεται σ' όλη την ενότητα. Τα εισαγωγικά κείμενα αποτελούν: α) Την αφορμή για συζήτηση και προβληματισμό σχετικά με τη θεματική της ενότητας. Γι' αυτό το λόγο ακολουθούνται από απλές και σύντομες ερωτήσεις κατανόησης με τις οποίες επιδιώκεται η «συναισθηματική εμπλοκή» των μαθητών με το περιεχόμενο των κειμένων. β) Την αφετηρία για την προσέγγιση των αντίστοιχων γλωσσικών φαινομένων που προβλέπονται από το Πρόγραμμα Σπουδών.

Στο β' μέρος κάθε ενότητας επιχειρείται η αναλυτική προσέγγιση των γλωσσικών φαινομένων με την αξιοποίηση σύντομων συμπληρωματικών κειμένων, τα οποία «φωτίζουν» διαφορετικές πλευρές της θεωρίας ή συμβάλλουν στην άσκηση των μαθητών, με στόχο την καλύτερη κατανόηση των αντίστοιχων γλωσσικών φαινομένων. Σ' αυτή τη φάση είναι απαραίτητο ν' αξιοποιείται ως βιβλίο αναφοράς η *Γραμματική της Νεοελληνικής Γλώσσας*.

Στο γ' μέρος κάθε ενότητας δίνεται έμφαση στην αναζήτηση από τους μαθητές λεξιλογίου από το κείμενο, το οποίο συνδέεται με τη θεματική της ενότητας. Παράλληλα υπάρχει ποικιλία ασκήσεων και δραστηριοτήτων για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών. Σ' αυτή τη φάση της διδασκαλίας είναι χρήσιμο να αξιοποιείται το Τετράδιο Εργασιών και κυρίως το *Ερμηνευτικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*.

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

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

Γ. Η Παραγωγή λόγου και η Αξιολόγησή του στη σχολική τάξη

1. Η διαφορετική θεώρηση της αξιολόγησης του μαθητή

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

Η αξιολόγηση σήμερα νοείται όχι μόνο ως τελική και στιγμιαία (όπως είναι στις σχολικές εξετάσεις), αλλά κυρίως ως διαμορφωτική και συνεχής. Δίνει έμφαση όχι τόσο στον έλεγχο της γνώσης στο επίπεδο του αποτελέσματος, αλλά στις διαδικασίες κατάκτησης και διαχείρισης της γνώσης. Συνδέεται έτσι με τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης με σχέση επανατροφοδότησης.

Στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις η αξιολόγηση σταδιακά εισάγεται σε ένα καινούριο πλαίσιο αποτίμησης του λόγου των μαθητών: πρώτον, στηρίζεται σε καθορισμένα και σαφώς προσδιορισμένα κριτήρια και δεύτερον, χρησιμοποιεί αναλυτικές περιγραφές των δυνατοτήτων των μαθητών, κάτι που οι βαθμοί δύσκολα «αποκαλύπτουν».

2. Η αξιολόγηση του λόγου των μαθητών

Μέσα σε ένα πλαίσιο ανάλογης θεώρησης της αξιολόγησης, μπορούμε να περάσουμε από την αξιολόγηση του μαθητή στην αξιολόγηση του λόγου.

Καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια, ώστε τα κείμενα που επιλέχθηκαν να είναι αυθεντικά και ταυτόχρονα οργανικά συνδεδεμένα με το φαινόμενο ή το κειμενικό είδος που διδάσκεται σε κάθε

ενότητα. Παράλληλα, τα θέματα που προτείνονται για παραγωγή λόγου (προφορικού και γραπτού) επιδιώχθηκε να δίνουν στο μαθητή την ευκαιρία:

- να επιδεικνύει κριτικές δεξιότητες (να κρίνει, να σκέφτεται, να επιλέγει, να απορρίπτει, να επιχειρηματολογεί, να συγκρίνει, να συμπεραίνει κτλ.),
- να αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία, συλλογικότητα, συμμετοχή, διαπραγμάτευση, σεβασμό, υπευθυνότητα),
- να ανακαλεί προηγούμενες γνώσεις και να τις χρησιμοποιεί σε νέες περιοχές,
- να επιστρατεύει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του,
- να 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 δυο λόγια, προσπαθούμε να εμπλέξουμε τους μαθητές σε δραστηριότητες παραγωγής λόγου, που τους καλούν να γράψουν ή να μιλήσουν σε ποικίλα είδη λόγου, επιλέγοντας κάθε φορά το ύφος και εκείνες τις γραμματικές δομές που θα καταστήσουν το λόγο τους και την επικοινωνία τους πιο αποτελεσματική.

3. Τα πρόσωπα (οι μετέχοντες) της αξιολόγησης

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

4. Τα κριτήρια αξιολόγησης του λόγου

Τα κριτήρια αξιολόγησης πηγάζουν από τους σκοπούς της διδακτικής ενότητας. Η διδασκαλία οφείλει να τα προβάλλει και οι μαθητές να τα έχουν κατανοήσει 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.

Θεωρήσαμε ότι είναι καλό, ανάλογα με το αντικείμενο της διδασκαλίας, εκεί να πέφτει και το βάρος της αξιολόγησης, η οποία έτσι μπορεί να εστιάζεται σε μερικά στοιχεία που έγιναν σαφή κατά τη διδασκαλία. Ένας μακρύς κατάλογος κριτηρίων είναι δύσχρηστος και από τους μαθητές και από τον εκπαιδευτικό. Προσπαθήσαμε τα κριτήρια να είναι δεδομένα και σαφή, αλλά ταυτόχρονα να μη γίνονται τόσο συγκεκριμένα, ώστε να εγκλωβίζουν το μαθητή και να τυποποιούν την παραγωγή λόγου, περιορίζοντας το δημιουργικό χαρακτήρα του γλωσσικού μαθήματος.

Δ. Σχέδιο μαθήματος

Το σχέδιο που ακολουθεί αφορά τη διδασκαλία της 2ης ενότητας «Ζούμε με την οικογένεια» του Βιβλίου του Μαθητή σε έξι (6) διδακτικές ώρες και αποτελεί μια ενδεικτική διδακτική πρόταση για τους συναδέλφους που θα διδάξουν το μάθημα.

1η ΩΡΑ**Σ τ ό χ ο ι :**

- Να προσεγγίσουν οι μαθητές τη θεματική της οικογένειας.
- Να γνωρίσουν διαφορετικά είδη κειμένων και να συνειδητοποιήσουν το γλωσσικό μας πλούτο.
- Με αφορμή τα κείμενα, να μιλήσουν για τις σχέσεις τους με την οικογένειά τους και για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν όσοι δεν έχουν οικογένεια.
- Να μάθουν να εκφράζουν τις απόψεις τους και να τις τεκμηριώνουν.
- Να ασκηθούν στους κανόνες του διαλόγου.

Μέθοδος

Καθοδηγούμενος διάλογος αλλά και ελεύθερη συζήτηση.

Δραστηριότητες

- Γίνεται ανάγνωση των εισαγωγικών κειμένων στην τάξη και από τον καθηγητή και από όλους τους μαθητές.
- Οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις που συνοδεύουν τα κείμενα. Έτσι τα κατανοούν καλύτερα και, όπου χρειάζεται, δίνονται διευκρινίσεις από τον καθηγητή.
- Με αφορμή τις ερωτήσεις αυτές προκαλείται διάλογος με θέματα που θίγουν τα κείμενα, αλλά και με άλλα σχετικά, για τα οποία δείχνουν ενδιαφέρον οι μαθητές.
- Ορισμένες παρατηρήσεις ή συμπεράσματα μπορούν να τονιστούν με την καταγραφή τους στον πίνακα.
- Μέσα στην τάξη έχει δημιουργηθεί κάποιο ενδιαφέρον στους μαθητές και αυτό ο καθηγητής θα το αξιοποιήσει για να προχωρήσει στην ανάθεση της *Διαθεματικής εργασίας*. Επιλέγει αυτή που προτείνεται στο τέλος της ενότητας ή όποια άλλη θεωρεί κατάλληλη, συγκροτεί τις ομάδες εργασίας και δίνει σαφείς οδηγίες για τον τρόπο εργασίας, καθώς και κάποιο χρονοδιάγραμμα. (Για να μπορέσει να ολοκληρωθεί η *Διαθεματική εργασία* στο τέλος της ενότητας, ο καθηγητής πρέπει να ελέγχει την πρόοδο των εργασιών και να παρέχει βοήθεια στις ομάδες.)
- Παράλληλα, σ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας θα επισημαίνεται η εμφάνιση των βασικών διαθεματικών εννοιών με τελικό στόχο τη διασύνδεση μέσω των εννοιών αυτών με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα της Β' Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, θα ανιχνευτεί η συχνότητα εμφάνισης των παρακάτω διαθεματικών εννοιών:

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

2η ΩΡΑ**Σ τ ό χ ο ι :**

- Να θυμηθούν οι μαθητές τις εγκλίσεις που γνωρίζουν από το Δημοτικό.
- Να μάθουν να τις αναγνωρίζουν μέσα στις προτάσεις.
- Να κατανοήσουν το διαφορετικό ρόλο και τη σημασία της καθεμιάς.
- Να ασκηθούν στη χρήση των εγκλίσεων στο δικό τους λόγο.

Μέθοδος

Παρατήρηση των φράσεων των κειμένων, συζήτηση, επαγωγική κατανόηση των γραμματικών φαινομένων μέσα από τα κείμενα.

Δραστηριότητες

- Οι μαθητές, καθοδηγούμενοι από τον καθηγητή, θυμούνται τις εγκλίσεις του ρήματος.
- Πραγματοποιούν τις δραστηριότητες 1 και 2 του *Ακούω και μιλώ*, αναγνωρίζοντας τις εγκλίσεις και τη σημασία τους σε φράσεις των εισαγωγικών κειμένων.
- Στη δραστηριότητα 3 δημιουργούν τις δικές τους προτάσεις, εφαρμόζοντας όσα διάβασαν και «παίζοντας» με οικείους διαλόγους.
- Στο *Διαβάζω και γράφω* εφαρμόζουν τη νέα γνώση. Αν έχει μείνει διαθέσιμος χρόνος, προτείνονται από τον καθηγητή κι άλλα αποσπάσματα κειμένων για τον ίδιο σκοπό.
- Η συνοπτική ανακεφαλαίωση γίνεται από το φιλόλογο σε συνεργασία με τους μαθητές στο τέλος της διδακτικής ώρας.

3η ΩΡΑ

Σ τ ό χ ο ι :

- Να θυμηθούν οι μαθητές τους χρόνους του ρήματος.
- Να διακρίνουν τους χρόνους ανάλογα με τη χρονική βαθμίδα και το ποιόν της ενέργειας που δηλώνει το ρήμα.
- Να εντοπίσουν τα θέματα του ρήματος.
- Να αναγνωρίσουν την αύξηση των ρημάτων.

Μέθοδος

Παρατήρηση των κειμενικών φράσεων, επαγωγική κατανόηση των γραμματικών φαινομένων μέσα από τα κείμενα.

Δραστηριότητες

- Πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες του *Ακούω και μιλώ*.
- Γίνεται η ανάγνωση του κειμένου 5 και ακολουθούν οι δραστηριότητες *Διαβάζω και γράφω*.
- Η συνοπτική ανακεφαλαίωση μαζί με τον πίνακα των χρόνων οδηγεί τους μαθητές στην εμπέδωση της νέας γνώσης.
- Ακολουθούν οι δραστηριότητες *Ακούω και μιλώ*, *Διαβάζω και γράφω* για το θέμα και την αύξηση του ρήματος.
- Η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με τη συνοπτική ανακεφαλαίωση.

4η ΩΡΑ

Σ τ ό χ ο ι :

- Να μάθουν οι μαθητές να χωρίζουν τις σύνθετες λέξεις στα συνθετικά τους.
- Να αναγνωρίσουν τη σημασία των συνθέτων.
- Να εντοπίσουν το συνδετικό φωνήεν.
- Να χρησιμοποιήσουν στο λόγο τους σύνθετες λέξεις.

Μέθοδος

Παρατήρηση, Γενίκευση.

Δραστηριότητες

- Με το *Ακούω και μιλώ* εξασκούνται οι μαθητές στο σχηματισμό των συνθέτων.
- Μαθαίνουν για τις τέσσερις κατηγορίες των συνθέτων που βασίζονται στη σχέση του α' με το β' συνθετικό, διαβάζοντας και αναλύοντας τα παραδείγματα.
- Οι μαθητές, τέλος, μαθαίνουν να εντοπίζουν το συνδετικό φωνήεν ανάμεσα στα δύο θέματα.

5η ΩΡΑ

Σ τ ό χ ο ι :

- Να εντοπίσουν το θεματικό κέντρο ενός κειμένου.
- Να ασκηθούν στη γραφή των πλαγιότιτλων.
- Να αποδώσουν περιληπτικά το περιεχόμενο ενός κειμένου βασισμένοι στους πλαγιότιτλους.
- Να συγκεντρώσουν από τα κείμενα και από λεξικά λεξιλόγιο σχετικό με την οικογένεια.
- Να μάθουν την ορθογραφία μιας ομάδας ρημάτων.

Μέθοδος

Συνεργατική προσέγγιση των κειμένων σε ομάδες 2-3 μαθητών.

Δραστηριότητες

- Στο *Ακούω και μιλώ* οι μαθητές θα τιτλοφορήσουν το κείμενο και η κάθε ομάδα θα αποδώσει προφορικά το περιεχόμενο του κειμένου (προφορική περιλήψη).
- Στο *Διαβάζω και γράφω* οι μαθητές συνεργαζόμενοι εντοπίζουν τις λέξεις-κλειδιά κάθε παραγράφου και γράφουν τους αντίστοιχους πλαγιότιτλους.
- Στη συνέχεια ασκούνται στη διαμόρφωση του διαγράμματος ενός περιληπτικού κειμένου και μετά γράφει ο καθένας την περιλήψή του.
- Ο καθηγητής ζητά να αξιολογήσουν τις περιλήψεις τους με βάση τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης που υπάρχουν στο βιβλίο. Ακολουθεί διάλογος και καταγραφή συμπερασμάτων.
- Στο *Λεξιλόγιο* οι μαθητές θα ανατρέξουν στα εισαγωγικά κείμενα και θα βρουν όλες τις λέξεις και φράσεις που σχετίζονται με τη θεματική της ενότητας.
- Η 2η άσκηση θα τους παροτρύνει να γράψουν όσες λέξεις σκεφτούν εκείνη τη στιγμή ή να ανοίξουν το *Σχολικό λεξικό* (που καλό θα ήταν ο καθηγητής να τους έχει υπενθυμίσει από την προηγούμενη ώρα να το έχουν μαζί τους).
- Με την άσκηση της ορθογραφίας εξασκούνται μέσα από φράσεις να γράφουν σωστά τα ρήματα που παίρνουν αύξηση η- και ει-.

6η (και αν χρειαστεί) 7η ΩΡΑ

Στις *Δραστηριότητες παραγωγής λόγου* οι μαθητές θα ασκηθούν στην παραγωγή προφορικού λόγου με την περιγραφή μιας καθημερινής δραστηριότητας ή την αφήγηση ενός κωμικού επεισοδίου. Εναλλακτικά, μπορεί να οργανωθεί στην τάξη μια δομημένη συζήτηση για τα δικαιώματα των παιδιών στο

σημερινό κόσμο. Στην παραγωγή γραπτού λόγου να δοθεί μία εργασία για το σπίτι με στόχο τη σύνταξη μιας επιστολής προς συγκεκριμένο αποδέκτη.

Σε μία πρόσθετη ώρα θα παρουσιαστούν οι διαθεματικές εργασίες των μαθητών και θα διεξαχθεί διάλογος με τη συμμετοχή και καθηγητών άλλων ειδικοτήτων.

Ε. Κριτήριο αξιολόγησης

Το παράδειγμα αξιολόγησης που παραθέτουμε είναι ενδεικτικό και δεν αποτελεί πρότυπο για πιστή εφαρμογή από τους διδάσκοντες. Η επιλογή του κειμένου μπορεί να γίνει από τα εισαγωγικά ή τα άλλα κείμενα του σχολικού βιβλίου (ή του Τετραδίου Εργασιών) ή, σε συνεργασία με την τάξη, από άλλες πηγές κειμενικού υλικού (βιβλία από τη σχολική βιβλιοθήκη, εφημερίδες, περιοδικά κτλ.) που πραγματεύονται το θέμα με το οποίο έχει ασχοληθεί ή συζητήσει η τάξη. Κάθε άσκηση-δραστηριότητα καλό είναι να συνοδεύεται από την αντίστοιχη βαθμολογία, για να γνωρίζει ο μαθητής τη βαρύτητα κάθε τμήματος της αξιολόγησης. Η ακριβής βαθμολογία θα καθορίζεται ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας στη συγκεκριμένη τάξη.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ 2 «Η μητέρα συχνά εργάζεται»

Α. ΕΡΩΤΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Γιατί οι έφηβοι αισθάνονται συχνά ότι παραμελούνται από τους εργαζόμενους γονείς τους;

Β. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Γράψτε πλαγιότιτλους στις τρεις παραγράφους του κειμένου. Στη συνέχεια, με βάση τους πλαγιότιτλους αυτούς, γράψτε την περίληψη του κειμένου σε 80 λέξεις επιδιώκοντας με λιτό και περιεκτικό τρόπο να πληροφορήσετε τους συμμαθητές σας για το περιεχόμενό του.

Γ. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ-ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ

α. Αντιστοιχίστε τις προτάσεις με την έγκλιση και τη σημασία που έχει το ρήμα τους:

- | | |
|--|-------------------------|
| 1. Ο βιοπορισμός, πιθανόν, να εξαντλεί τους ανθρώπους και τις δυνάμεις τους. | οριστική / πραγματικό |
| 2. Η υπερένταση, οι συγκρούσεις και το άγχος αποτελούν καθημερινό μέρος της ζωής στη σημερινή εποχή. | οριστική / πιθανό |
| 3. Τα συναισθηματικά προβλήματα των εφήβων παίρνουν, συχνά, τη μορφή μπελά για τους γονείς. | υποτακτική / ενδεχόμενο |

β. Μεταφέρετε το ρήμα της παρακάτω πρότασης στο παρελθόν και στο μέλλον χωρίς να αλλάξετε το ποιόν της ενέργειάς του.

Η εργαζόμενη μητέρα ενισχύει οικονομικά την οικογένεια.

Δ. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Ισορροπία, βιοπορισμός:

Χωρίστε τα συνθετικά των παραπάνω λέξεων και σχηματίστε νέες σύνθετες λέξεις (με έμφαση σ' αυτές που συναντάτε σε άλλα μαθήματα) χρησιμοποιώντας το ένα συνθετικό αυτών των λέξεων και αλλάζοντας το άλλο συνθετικό.

Ε. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

«Η μητέρα μου εργάζεται». «Η μητέρα μου δεν εργάζεται». Επιλέγοντας όποια από τις δύο φράσεις θέλετε, γράψτε ένα κείμενο (τριών παραγράφων – 300 λέξεων) με τη μορφή ημερολογίου, όπου θα παρουσιάζετε τις σκέψεις σας σχετικά με τα πλεονεκτήματα αλλά και τις δυσκολίες που προκύπτουν από το γεγονός ότι η μητέρα σας εργάζεται ή όχι.

1η ενότητα

ΑΠΟ ΤΟΝ ΤΟΠΟ ΜΟΥ Σ' ΟΛΗ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

(Ταξίδια, περιηγήσεις, γνωριμία με ανθρώπους,
έθιμα-πολιτισμό)

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Στόχοι

Στόχοι αυτής της ενότητας, που προτείνουμε να διδαχθεί σε 6 ώρες, είναι οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν τον τόπο τους μέσα από κείμενα που αναφέρονται σε ταξίδια, περιηγήσεις, γνωριμία με τους ανθρώπους, τα έθιμα και τον πολιτισμό κάθε περιοχής.
- Να αντιληφθούν τη λειτουργία του υποκειμένου στην πρόταση, να συνειδητοποιήσουν τις διάφορες μορφές του (ουσιαστικό, αντωνυμία, πρόταση) και να κατανοήσουν τη συμφωνία του υποκειμένου με το ρήμα στο πρόσωπο και στον αριθμό.
- Να αντιληφθούν ότι πολλές λέξεις παράγονται με αχώριστα μόρια (λόγια και μη).
- Να αντιληφθούν, με απλό τρόπο, την οργάνωση μιας παραγράφου με διάφορους τρόπους (αιτιολόγηση, παραδείγματα, σύγκριση, αντίθεση, διαίρεση κτλ.), ώστε να μπορούν να υποστηρίζουν τις απόψεις τους.

Β. ΤΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ

α. Θεωρητικό μέρος

Σύμφωνα με τους Χρ. Κλαίρη και Γ. Μπαμπινιώτη (1999):

«Το λεξικό υποκείμενο

Εκτός από το ρόλο του υποκειμένου στη συνομιλία (ομιλητής, συνομιλητής ή μη συμμετέχων στη συνομιλία), που δηλώνεται με το ρηματικό πρόσωπο, μπορεί ο ομιλητής να θέλει να “ονομάσει το υποκείμενο”, δηλαδή να δηλώσει με ακρίβεια το πρόσωπο ή το πράγμα στο οποίο αναφέρεται. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιεί ένα ονοματικό σύνολο, που ονομάζεται λεξικό υποκείμενο.

Πρόσωπο και λεξικό υποκείμενο

Το γ' πρόσωπο στον ενικό και τον πληθυντικό χρησιμοποιείται πολύ συχνά σε συνδυασμό με ένα ονοματικό στοιχείο, καθότι είναι αυτό που καθορίζει ελάχιστα το υποκείμενο του ρήματος.

Ο Γιάννης κολυμπάει μέσα στη λίμνη.

Τα ξαδέρφια μου χάλαγαν τον κόσμο όλη μέρα.

Το α' και β' πρόσωπο στον πληθυντικό καθορίζουν μερικώς το αντικείμενο αναφοράς του υποκειμένου. Αν ο ακριβής καθορισμός του δεν εννοείται από τα συμφραζόμενα ή από τη γενική γνώση των ομιλητών, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ονοματικά στοιχεία σε λειτουργία υποκειμένου, καταρχήν σε συνδυασμό με τις προσωπικές αντωνυμίες:

Εγώ και ο Νικόλας φθάσαμε στον Πειραιά νύχτα.

Εσύ και οι άλλοι με συναντήσατε, όταν είχα κάτσει στην προκουμιά.

Σπανιότερα, το υποκείμενο μπορεί να δηλώνεται από ένα ονοματικό στοιχείο σε συνδυασμό με τη ρηματική κατάληξη του α΄ και β΄ προσώπου στον πληθυντικό:

Όλοι οι υποψήφιοι περιμέν-αμε σε μια ατέλειωτη ουρά περίπου τρεις ώρες.

Ποιοι πήγ-ατε χθες στο θέατρο;

Το α΄ και β΄ πρόσωπο στον ενικό δε συνδυάζονται με ονοματικό στοιχείο σε λειτουργία υποκειμένου, αφού τα πρόσωπα αυτά δηλώνουν μονοσήμαντα το υποκείμενο του ρήματος.

Στοιχεία με λειτουργία υποκειμένου

Ως λεξικά υποκείμενα χρησιμοποιούνται ονοματικά στοιχεία που συνδέονται με τον πυρήνα της πρότασης μέσω της ονομαστικής πτώσης:

Κάποιος πήρε τα κλειδιά μου από το τραπέζι.

Ο Μάριος σε πήρε τηλέφωνο από το γραφείο.

Ορισμένα ρήματα ενεργοποιούνται με συμπληρωματική πρόταση με το να ή με το ότι. Οι προτάσεις αυτές δε χαρακτηρίζονται από πώση. Έχουν λειτουργία υποκειμένου, καθότι αποτελούν το μοναδικό όρισμα του ρήματος:

Πρέπει **να φύγουμε το συντομότερο**.

Ενδέχεται **να περάσανε και να μην τους είδα**.

Ανακοινώθηκε **ότι το καράβι βουλιάζει**.

Υπενθυμίζεται **ότι πάντα υπάρχουν κι εξαιρέσεις**.

Συμφωνία προσώπου και λεξικού υποκειμένου

Πρόσωπο και όνομα με λειτουργία υποκειμένου τείνουν να συμφωνούν και ως προς τον αριθμό.

Όταν σε θέση υποκειμένου βρίσκονται περισσότερα ονόματα σε παράταξη, το πρόσωπο χρησιμοποιείται στον πληθυντικό αριθμό:

Ο πωλητής και ο πελάτης κοιτάχτηκαν στα μάτια με δυσπιστία.

Ειδικά στην περίπτωση της διάζευξης ονοματικών στοιχείων στον ενικό αριθμό, το πρόσωπο χρησιμοποιείται επίσης στον ενικό αριθμό:

Στον τελικό θα προκριθεί η Βραζιλία ή η Γερμανία.

Όταν υπάρχει διαφορά μεταξύ γλωσσικών τύπων και πραγματικών στοιχείων (π.χ. πλήθος: γραμματικά ενικός αριθμός – πραγματικά πληθυντικός αριθμός), τότε ο ομιλητής μπορεί να διαλέξει στο λόγο του ανάμεσα στη γραμματική συμφωνία (συμφωνία υποκειμένου και ρήματος κατά γραμματικό αριθμό) ή στη νοητή συμφωνία (συμφωνία υποκειμένου και ρήματος κατά πραγματικό αριθμό). Συγκεκριμένα:

- Τα περιληπτικά ονόματα έχουν γραμματικό αριθμό, αλλά αναφέρονται σε ένα πλήθος αντικειμένων. Όταν χρησιμοποιούνται με λειτουργία υποκειμένου, το πρόσωπο συχνά συμφωνεί με το νοητό αριθμό των αντικειμένων και όχι με το γραμματικό αριθμό:

*Μια ατέλειωτη **φάλαγγα** από κουρασμένους στρατιώτες **περίμεναν** στην ουρά για το συσσίτιο.*

- Η νοητή συμφωνία χρησιμοποιείται συχνά όταν ένα υποκείμενο ενικού αριθμού συνδέεται με άλλα πρόσωπα ή πράγματα (π.χ. εσύ μαζί με τον αδερφό σου). Πολλές φορές, μολονότι το λεξικό υποκείμενο είναι ενικού αριθμού, το πρόσωπο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στον πληθυντικό για να προβάλλει το πλήθος:

*Εσύ **με την παρέα σου** μας **έχετε** αναστατώσει.*

- Όταν περισσότερα στοιχεία κατά παράταξη έχουν λειτουργία υποκειμένου, το πρόσωπο χρησιμοποιείται συχνά στον ενικό, εφόσον τα ονοματικά στοιχεία μπορούν να εκληφθούν ως ενιαίο σύνολο:

Η τιμιότητα και η σταθερότητά του συνεκτιμήθηκε στην απόφαση της εταιρείας».

Χρ. Κλαίρης – Γ. Μπαμπινιώτης, *Γραμματική της Νέας ελληνικής*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999

β. Διδακτικές οδηγίες

Οι μαθητές γνωρίζουν την έννοια του υποκειμένου ως βασικού συστατικού της πρότασης. Στηριζόμενοι λοιπόν σε αυτή τη γνώση, στόχος μας είναι να διαπιστώσουν σε ποιες μορφές συναντάται το υποκείμενο και να κατανοήσουν ότι ως υποκείμενο συνήθως χρησιμοποιείται ένα ουσιαστικό ή οτιδήποτε λειτουργεί ως ουσιαστικό. Το υποκείμενο των απρόσωπων ρημάτων και εκφράσεων που είναι πρόταση είναι συνήθως δυσνόητο για τους μαθητές, γι' αυτό υπάρχουν ιδιαίτερες ασκήσεις του Τετραδίου Εργασιών που ασχολούνται με αυτό. Με παρατήρηση στα κείμενα οι μαθητές καλούνται να διαπιστώσουν σε ποιες περιπτώσεις το υποκείμενο παραλείπεται. Η συμφωνία του υποκειμένου με το ρήμα σε αριθμό και πρόσωπο μπορεί να διδαχτεί πρώτα με προφορικές ασκήσεις και κατόπιν με γραπτές. Ο διδάσκων σε συνεργασία με τους μαθητές μπορεί να επιλέξει και να αξιοποιήσει κείμενα από άλλα μαθήματα που σχετίζονται με τη θεματική ενότητα, όπως Γεωγραφία, Ιστορία κτλ., αν το κρίνει σκόπιμο.

Γ. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΜΕ ΑΧΩΡΙΣΤΑ ΜΟΡΙΑ

α. Θεωρητικό μέρος

Η παραδοσιακή διάκριση των τρόπων με τους οποίους σχηματίζονται οι σύνθετες λέξεις, δηλαδή σύνθεση με αχώριστα μόρια και σύνθεση που προκύπτει από την ένωση δύο ή περισσότερων λέξεων (διάκριση την οποία υιοθετεί η γραμματική Τριανταφυλλίδη), έχει αμφισβητηθεί από τις νεότερες θεωρίες περί σχηματισμού λέξεων.

Η αμφισβήτηση εδράζεται στη διάκριση των μορφημάτων σε λεξικά ή γραμματικά και σε ελεύθερα ή δεσμευμένα μορφήματα (σύμφωνα με ένα άλλο κριτήριο διάκρισης). Συγκεκριμένα, τα λεξικά μορφήματα είναι αυτά με τα οποία υλοποιείται η περιγραφική λειτουργία της γλώσσας, καθώς αναφέρονται σε αντικείμενα, καταστάσεις, ενέργειες κτλ. της εξωγλωσσικής πραγματικότητας. Τα γραμματικά μορφήματα, αντίθετα, έχουν αναλάβει την απεικόνιση των ενδογλωσσικών σχέσεων. Ανάλογα με το αν μπορούν να σταθούν αυτόνομα στο λόγο, τα μορφήματα διακρίνονται σε ελεύθερα και δεσμευμένα. Τα δεσμευμένα μορφήματα βρίσκονται πάντα σε σχέση εξάρτησης από κάποιο άλλο μόρφημα.

Με τη σειρά τους, τα δεσμευμένα γραμματικά μορφήματα διακρίνονται σε κλιτικά και παραγωγικά. Τα κλιτικά μορφήματα αποτυπώνουν γραμματικές σχέσεις (πτώση, αριθμό κτλ.): η λέξη *μήνες* αποτελείται από το δεσμευμένο λεξικό μόρφημα *μήν-* και το κλιτικό μόρφημα *-ες* που δηλώνει τον πληθυντικό.

Τα παραγωγικά μορφήματα συμμετέχουν στη διαδικασία παραγωγής λέξεων και διακρίνονται σε *προθήματα* (μπαίνουν πριν από το λεξικό μόρφημα, π.χ. *ξε-πέφτω*) και *επιθήματα* (μπαίνουν μετά το

λεξικό μόρφημα, π.χ. *σχολ-ικ-ός*: λεξικό μόρφημα *σχολ-*, παραγωγικό μόρφημα *-ικ-*, κλιτικό μόρφημα *-ός*, σπιτ-άκ-ι, παιδ-αρ-ος). Έτσι μιλάμε για παραγωγή λέξεων με τη διαδικασία της προθηματοποίησης και της επιθηματοποίησης.

Με αυτή την έννοια, η σύνθετη λέξη προέρχεται από το συνδυασμό δύο ή περισσότερων λεξικών μορφημάτων και ενός κλιτικού μορφήματος, π.χ. *κρυφ-ο-κοιτάζ-ω*.

Σύμφωνα με αυτή τη διάκριση, τα λαϊκά αχώριστα μόρια (*α-*, *αν-*, *ξε-*, *ανα-*) και όσα από τα λόγια πράγματι δε χρησιμοποιούνται μόνα τους στο λόγο (κάποια επιβιώνουν και ως ελεύθερα γραμματικά μορφήματα στο «σχολικό λόγο», π.χ. *επί*, *υπό*, σε περίπου παγιωμένες εκφράσεις, όπως *εντός και επί τα αυτά, υπό το μηδέν*) ανήκουν στην κατηγορία των δεσμευμένων μορφημάτων. Συνεπώς, οι λέξεις που προκύπτουν από το συνδυασμό ενός λεξικού μορφήματος και ενός αχώριστου μορίου (= δεσμευμένου παραγωγικού μορφήματος) ανήκουν στις **παράγωγες** και **όχι στις σύνθετες λέξεις**.

Μία συζήτηση του θέματος αυτού (τι, τελικά, εμπίπτει στην παραγωγή και τι στη σύνθεση) μπορεί κανείς να βρει στον Τομπιάδη (1992, σελ. 241-246). Η άποψή του, ωστόσο, διαφέρει, στο βαθμό που δεν κάνει τη διάκριση ανάμεσα σε ελεύθερα και δεσμευμένα μορφήματα. Έτσι, καταλήγει ότι όταν έχουμε σύνδεση μορφημάτων μιλάμε για σύνθεση και όχι για παραγωγή.

β. Διδακτικές οδηγίες

Στόχος αυτής της υποενότητας είναι να μάθουν οι μαθητές να αναγνωρίζουν λέξεις που έχουν αχώριστα μόρια στο πρώτο μέρος τους και να διακρίνουν τα λόγια από τα μη λόγια.

Σημαντικό είναι να μάθουν να ξεχωρίζουν τις μορφές και τις σημασίες των μορίων. Έτσι, σε σχέση με τα μη λόγια αχώριστα μόρια πρέπει να τους επισημανθούν:

- οι διαφορετικές μορφές με τις οποίες εμφανίζονται
 - στερητικό *α-* (*αν-*, *ανα-*) και τότε συμβαίνει αυτό (*β'* μέρος από φωνήεν → **αν-**, π.χ. *ανάλατος*)
 - *ξε-* + *β'* μέρος από φωνήεν → *ξε-* (*συνήθως*), π.χ. *ξε* + *πουλώ* → *ξεπουλώ*, αλλά *ξε* + *άγρυπνος* → *Ξάγρυπνος*
- η διαφορά του στερητικού *ανα-* (*αναδουλειά*) από την αρχαία πρόθεση *ανα-* (*ανατρέχω*),
- οι σημασίες του *ξε-*
 - αντίθετη ενέργεια από αυτό που δηλώνει το *β'* μέρος (*ξεκουράζω*)
 - τέλος της κατάστασης ή της ενέργειας που δηλώνει το *β'* μέρος (*ξεμεθώ*, *ξειδρώνω*)
 - αφαίρεση του αντικειμένου που δηλώνει το *β'* μέρος (*ξεραχνιάζω*, *ξεκάλτσωτος*)
 - έξω, προς τα έξω (*ξεπορτίζω*)
 - τελείως, πολύ, εντελώς (*ξετρελαίνω*)
 - σιγά σιγά, λίγο λίγο ή κρυφά (*ξεγλιστρώ*, *ξεμακραίνω*),
- το γεγονός ότι δε συνδέονται «τυχαία» τα μόρια με τις απλές λέξεις, αλλά ότι τα δύο μέρη, κατά κάποιο τρόπο, «επιλέγουν» το ένα το άλλο [στερητικά είναι και το *α-* και το *ξε-* (σε μία από τις σημασίες του): λέμε *ξεκάλτσωτος*, αλλά όχι *ακάλτσωτος*, λέμε *ξεχτένιστος* αλλά λέμε και *αχτένιστος* (αξίζει να παρατηρήσει κανείς ότι υπάρχει μία μικρή διαφορά σημασίας ανάμεσά τους)].

Τα λόγια αχώριστα μόρια παρουσιάζουν την πρόσθετη δυσκολία ότι είναι πολλά και δυσνόητα στο μαθητή, δεδομένου ότι είναι άκλιτα (κυρίως προθέσεις της αρχαίας) και ότι πολλές από τις λέξεις που σχηματίζονται με τα λόγια αχώριστα μόρια ανήκουν σε ένα επίπεδο λόγου αρκετά υψηλό/επίσημο. Επιπλέον, οι αλλαγές στη μορφή των μορίων (π.χ. η μετατροπή ενός άηχου κλειστού συμφώνου σε τριβόμενο πριν από φωνήεν που στην αρχαία ελληνική δασυνόταν, *επι-ησυχάζω* → *εφησυ-*

χάζω) δεν είναι εύκολο να εξηγηθούν και να γίνουν κατανοητές. Η αναζήτηση της σημασίας του κάθε μορίου, έτσι ώστε να αποκτήσει «υπόσταση» στο μυαλό του μαθητή, δηλαδή να συνδεθεί κάθε σημαίνον με ένα σημαινόμενο, είναι η πιο ενδεδειγμένη προσέγγιση για τη διδασκαλία του φαινομένου του σχηματισμού λέξεων με λόγια αχώριστα μόρια. Ο σχηματισμός λέξεων από τους μαθητές είναι χρήσιμο να οργανώνεται σύμφωνα με κάποιο κριτήριο, π.χ. λέξεις με το ίδιο λόγιο αχώριστο μόριο στις οποίες να φαίνονται οι διαφορετικές μορφές του, λέξεις με εύκολα συγγεόμενα μόρια (δυσ- και δις-) κτλ.

Το ζητούμενο είναι να μάθουν το μηχανισμό με τον οποίο σχηματίζονται οι λέξεις, και μέσα από την αναζήτηση σε κείμενα, σε λεξικά, αλλά και στο ίδιο τους το γλωσσικό αίσθημα, να καταλάβουν ποιες είναι οι λειτουργίες που επιτελούν τα αχώριστα μόρια. Είναι σημαντικό να τους ενθαρρύνουμε να «παίξουν» με τη γλώσσα και να προσπαθήσουν να σχηματίσουν πολλές λέξεις, δοκιμάζοντας ακόμα και να παραβιάσουν τους κανόνες, έτσι ώστε μόνοι τους να συνειδητοποιήσουν αν κάποιο μόριο συνδυάζεται με κάποια απλή λέξη για να δώσει μία δεδομένη σημασία.

Δ. ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ

α. Θεωρητικό μέρος

Ήδη από την Α' τάξη οι μαθητές έχουν διδαχθεί τα σχετικά με την παράγραφο ως νοηματική ενότητα και τα μέρη της παραγράφου (3η ενότητα – *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*). Παράλληλα έχουν έρθει σε μια πρώτη επαφή με τη γραφή του πλαγιότιτλου μιας παραγράφου καθώς και με τον εντοπισμό στην πράξη του τρόπου ανάπτυξης της παραγράφου (6η ενότητα – *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει το υλικό από το κλασικό βιβλίο του Ν. Γρηγοριάδη *Η παράγραφος*:

«Η ανάπτυξη μιας παραγράφου εξαρτάται από τη θεματική πρόταση. Αυτή θα σταθεί ο σίγουρος οδηγός, γιατί αυτή εκφράζει την κύρια ιδέα που θέλουμε να αναπτύξουμε.

Μια παράγραφος λοιπόν, ανάλογα με τη θεματική της πρόταση, μπορεί να αναπτυχθεί: με ειδικές λεπτομέρειες, με παραδείγματα, με σύγκριση και αντίθεση, με αιτιολόγηση, με ορισμό, με διαίρεση, με αίτια και αποτελέσματα, με αναλογία και με συνδυασμό μεθόδων.

Όλοι αυτοί οι τρόποι, παρά τις ποικίλες ονομασίες τους, έχουν τον ίδιο αντικειμενικό σκοπό: να βοηθήσουν τον αναγνώστη να καταλάβει με ακρίβεια και πληρότητα την κύρια ιδέα που εκφράζεται ή υπονοείται στη θεματική πρόταση. Επομένως το μοναδικό κριτήριο για την επιτυχία μιας παραγράφου είναι η αποτελεσματική μετάδοση των σκέψεών μας.

Ειδικές λεπτομέρειες

Ο καλύτερος ίσως τρόπος για να αποσαφηνίσουμε τη θεματική μας πρόταση είναι να παραθέσουμε επαρκείς και ουσιώδεις λεπτομέρειες. Κάθε περιστατικό ή γεγονός, κάθε σκέψη που παραθέτουμε βοηθάει στην πληρέστερη ανάπτυξη και κατανόηση της κύριας ιδέας της παραγράφου.

Σύγκριση και αντίθεση

Όταν έχουμε να συγκρίνουμε δύο πρόσωπα, πράγματα ή ιδέες, σημειώνουμε τις ομοιότητες και διαφορές τους.

Αντίθετα, όταν αντιθέτουμε το ένα στο άλλο, τονίζουμε τις διαφορές τους.

Αιτιολόγηση

Πολλές φορές οι θεματικές προτάσεις των παραγράφων μας είναι κρίσεις, που χρειάζεται να αποδειχτεί η ισχύς τους με αιτιολογήσεις. Π.χ. αν διατυπώσουμε ως εξής τη θεματική μας πρόταση: «Η ζωή μέσα στις μεγάλες πόλεις έχει καταντήσει πια αφόρητη», ο αναγνώστης μας θα περιμένει να του πούμε γιατί συμβαίνει αυτό: θα θελήσει, δηλαδή, να αιτιολογήσουμε τη γνώμη μας με λογικά επιχειρήματα.

Γράφοντας μια παράγραφο που αναπτύσσεται με αιτιολογήσεις βάζουμε ως στόχο μας να δείξουμε στους άλλους ότι η ιδέα που διατυπώνουμε είναι λογική. Πρέπει επομένως να την αιτιολογήσουμε με αξιόπιστα και λογικά επιχειρήματα.

Ορισμός

Ο συγγραφέας που αναπτύσσει τη θεματική του πρόταση με ορισμό πρέπει να απαντά στην υποτιθέμενη ερώτηση του αναγνώστη: «Τι εννοείτε με αυτό;». Για να γίνει πιο σαφής η παράγραφος, πρέπει ο συγγραφέας να διασαφηνίσει πιο πέρα τον ορισμό του ακολουθώντας τους γνωστούς τρόπους στην ανάπτυξη μιας παραγράφου: να χρησιμοποιήσει δηλαδή λεπτομέρειες, παραδείγματα, σύγκριση και αντίθεση κτλ.

Αναλογία

Σε μια παράγραφο που αναπτύσσεται με αναλογία ο συγγραφέας βεβαιώνει μια ομοιότητα ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα πράγματα, ανόμοια εντελώς από μια άποψη. Η μέθοδος αυτή είναι πολύ χρήσιμη, όταν έχουμε να διασαφηνίσουμε ιδέες ή να τονίσουμε τα κύρια σημεία ενός εγχειρήματος.

Συνδυασμός μεθόδων

Αν και οι παράγραφοι συνήθως αναπτύσσονται με μια απλή, όπως είπαμε, μέθοδο, εντούτοις πολλές φορές οι συγγραφείς χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό δύο ή και περισσότερων μεθόδων. Ο λόγος που επιβάλλει το συνδυασμό είναι ότι ο συγγραφέας γράφοντας την παράγραφο του δεν έχει συγκεντρωμένη όσο πρέπει την προσοχή του πάνω στη μέθοδο: τον ενδιαφέρει πιο πολύ τι θέλει να πει και πώς μπορεί να το πει καλύτερα στους αναγνώστες στους οποίους απευθύνεται. Συγκεντρώνεται επομένως στη μετάδοση των ιδεών του. Χρησιμοποιεί τη μέθοδο που το πετυχαίνει καλύτερα».

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

β. Διδακτικές οδηγίες

Σ' αυτή την ενότητα οι μαθητές θα ασκηθούν στους βασικότερους τρόπους ανάπτυξης της παραγράφου. Η άσκηση αυτή, η οποία δεν υπήρχε ως ενιαία διδασκαλία στα προηγούμενα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, θα είναι καλό να πραγματοποιηθεί με αργά και προσεκτικά βήματα, γιατί είναι ιδιαίτερα σύνθετη και απαιτητική για τους μαθητές αυτής της ηλικίας. Καλό θα είναι οι μαθητές ν' ασκηθούν, προφορικά και γραπτά, στον πιο οικείο γι' αυτούς τρόπο ανάπτυξης παραγράφου, δηλαδή στην ανάπτυξη με τη χρήση λεπτομερειών-παραδειγμάτων. Συνεπώς χρήσιμο είναι να αναζητήσουν στο κείμενο τους άλλους τρόπους ανάπτυξης της παραγράφου και να ασκηθούν παράλληλα με το υλικό του Τετραδίου Εργασιών. Να τονιστεί στους μαθητές ότι συνήθως χρησιμοποιείται συνδυασμός τρόπων-μεθόδων στην ανάπτυξη των παραγράφων, γι' αυτό και οι ίδιοι θα ασκηθούν σιγά σιγά στην αξιοποίηση διάφορων τρόπων για να αναπτύξουν τις παραγράφους τους σ' ένα ευρύτερο κείμενο.

Ε. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Οι ασκήσεις του λεξιλογίου έχουν στόχο να εξοικειωθούν οι μαθητές με λέξεις που έχουν σχέση με τη γνωριμία με διάφορους τόπους και ταξίδια. Επειδή το λεξιλόγιο αυτής της θεματικής είναι εκτεταμένο, οι μαθητές καλούνται με την πρώτη άσκηση να το ταξινομήσουν, ώστε να μπορέσουν αργότερα να το χρησιμοποιήσουν στην παραγωγή λόγου. Στην άσκηση 3 οι μαθητές συγκεντρώνουν ξένες λέξεις σχετικές με το θέμα της ενότητας και προβληματίζονται αναφορικά με την έκταση του φαινομένου. Με την τέταρτη άσκηση εντοπίζουν βασικές λέξεις του λεξιλογίου στα κείμενα και σχηματίζουν με μερικές από αυτές οικογένειες λέξεων. Αν ο καθηγητής το κρίνει σκόπιμο, μπορούν για τον ίδιο σκοπό να αξιοποιηθούν και τα κείμενα του Τετραδίου Εργασιών.

ΣΤ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

Στις δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου θα δοθεί έμφαση στην άσκηση των μαθητών στον περιγραφικό λόγο καθώς και στην εκμάθηση τεχνικών ανάπτυξης (Αντίθεση-Αιτιολόγηση) στον προφορικό λόγο. Η διαθεματικότητα θα αξιοποιηθεί στην άσκηση 3 με τη συγκριτική θεώρηση περιγραφικών κειμένων από την *Οδύσσεια* και από σύγχρονα κείμενα (κατά προτίμηση λογοτεχνικά) τα οποία θα αναζητήσουν οι μαθητές στη βιβλιοθήκη του σχολείου ή σε αντίστοιχες διευθύνσεις του διαδικτύου (www.snhell.gr). Προτείνεται επίσης άμεση αξιοποίηση του Ανθολογίου *Αρχαία Ελλάδα: Ο τόπος και οι άνθρωποι*.

Στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου θα δοθεί βάρος στη σύνταξη ενός κειμένου-πρόσκλησης στο οποίο οι μαθητές θα προσπαθήσουν ν' αξιοποιήσουν τους τρόπους ανάπτυξης της παραγράφου. Να τονιστούν στους μαθητές τα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για το συγκεκριμένο είδος κειμένου.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι μαθητές ήδη από την Α' τάξη (*Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου* – 3η ενότητα) έχουν ασκηθεί στα πρώτα βήματα της σύνταξης ενός τουριστικού οδηγού. Σ' αυτή την τάξη θα επιχειρήσουν μία ολοκληρωμένη σύνταξη τουριστικού οδηγού εμπλεκόμενοι σε όλες τις διαδικασίες (από τη συλλογή του υλικού, τη διαμόρφωση της δομής-οργάνωσης του οδηγού, στη γραφή του κειμένου, στην ηλεκτρονική επεξεργασία του οδηγού κτλ.). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τη βιβλιογραφία που ακολουθεί για τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας (project).

Βιβλιογραφία – Αρθρογραφία

- Αρχάκης, Α. *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2005.
- Frey K., *Η μέθοδος project*, μτφρ. Κ. Μάλλιου, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1999.
- Graves D., «Η γραφή ως διαδικασία», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχ. 27, 1994.
- Holton D., Mackridge P., Φιλιππάκη-Warburton Ειρ., *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, μτφρ. Β. Σπυρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1999.
- Γερονικολού Ε., Κωσταλά Β., «Πρόταση για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία κειμένων στην τάξη», *Γλώσσα*, τεύχ. 44, 1998.
- Γεωργακοπούλου Α., Γούτσος Δ., *Κείμενο και Επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Γρηγοριάδης Ν., *Η παράγραφος*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1979.
- Η Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, Ειδικό Αφιέρωμα στη διαθεματικότητα, ΥΠΕΠΘ και Π.Ι., Αθήνα 2002.
- Κλαίρης Χ., Μπαμπινιώτης Γ., *Γραμματική της Νέας Ελληνικής*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Μπαμπινιώτης Γ., Παρασκευόπουλος, *Κείμενο – Επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
- Ξανθάκου Γ., *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Τομπαΐδης Δ., *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1992.
- Τριανταφυλλίδης Μ., *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*, ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις, ΑΠΘ/ΙΝΣ/Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1988.
- Τσολάκης Χ., «Γλωσσική διδασκαλία. ΓΛΩΣΣΑ», *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 1, 1983.
- Χατζησαββίδης Σ., «Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στα πλαίσια των πολυγραμματισμών», *Φιλολογος*, τεύχ. 113, 2003.
- Χριστίδης Α.-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001.

Ενδεικτικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις

- www.komvos.edu.gr (ο κόμβος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη διδασκαλία της γλώσσας)
- www.pi-schools.gr (η ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όπου υπάρχει υλικό για τη διαθεματικότητα και τα σχέδια εργασίας [project])
- www.e-yliko.gr (η διεύθυνση του ΥΠΕΠΘ στην οποία παρατίθεται ποικίλο υλικό για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία)
- www.snhell.gr (ιστοσελίδα με κειμενικό υλικό λογοτεχνίας)

2η ενότητα

ΖΟΥΜΕ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Στόχοι

Στόχοι αυτής της ενότητας, που προτείνουμε να διδαχθεί σε 6 ώρες, είναι οι μαθητές:

- Να προσεγγίσουν τη θεματική της οικογένειας μέσα από διάφορα κειμενικά είδη που υπάρχουν στην αρχή της ενότητας και να συζητήσουν για τις μορφές που αυτή παίρνει στη σύγχρονη κοινωνία.
- Να κατανοήσουν τις σχέσεις των μελών της οικογένειας μεταξύ τους, σύμφωνα με αυτά που και οι ίδιοι γνωρίζουν από τα προσωπικά τους βιώματα.
- Να κατανοήσουν τις σημασίες των εγκλίσεων στις ανεξάρτητες προτάσεις (το πραγματικό, το ενδεχόμενο, το επιθυμητό κτλ.).
- Να αντιληφθούν τις διαφορετικές χρονικές βαθμίδες του ρήματος στις ανεξάρτητες προτάσεις.
- Να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές ανάμεσα στα είδη των συνθέτων (παρατακτικά, υποτακτικά, κτητικά κτλ.).
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με λέξεις και φράσεις σχετικές με την οικογένεια.
- Να μάθουν να γράφουν την περιλήψη ενός κειμένου με τη βοήθεια πλαγιότιτλων.

Β. ΕΓΚΛΙΣΕΙΣ - ΧΡΟΝΟΙ

Β.1 Εγκλίσεις στις ανεξάρτητες προτάσεις

α. Θεωρητικό μέρος

Η ορολογία που αφορά τις εγκλίσεις και την τροπικότητα διαφέρει ανάμεσα στα διάφορα βιβλία γραμματικής. Εδώ παραθέτουμε αποσπάσματα από τη Γραμματική των Holton, Mackridge, Φιλίππακη-Warbrurton.

«Ο όρος *έγκλιση* αναφέρεται στις τυπικά διαφοροποιούμενες ρηματικές δομές που σχετίζονται με διαφορετική χαρακτηριστική λειτουργία. Για να είναι εμφανής η διαφοροποίηση της έγκλισης στους ρηματικούς τύπους, πρέπει οι τελευταίοι να είναι διαφορετικοί είτε ως προς τη μορφολογία τους (καταλήξεις) είτε ως προς την επιλογή των μορίων τα οποία προηγούνται και προσδιορίζουν τους ρηματικούς τύπους. [...] Η Ελληνική έχει μόνο τρεις τυπικά διαφοροποιούμενες εγκλίσεις: οριστική, υποτακτική και προστακτική. Από αυτές, η προστακτική διαφοροποιείται από τις άλλες δύο με ειδικές ρηματικές καταλήξεις, ενώ η οριστική και η υποτακτική διαφοροποιούνται με την επιλογή των ρηματικών μορίων που συνοδεύουν το ρήμα και με την επιλογή των αρνητικών μορίων. Έτσι το (δεν) (θα) + ρήμα αντιπροσωπεύει τους τύπους της οριστικής, ενώ το να /ας (μην) + ρήμα αντιπροσωπεύει τους τύπους της υποτακτικής. [...]

Υποτακτική

Η πρωτοτυπική, χαρακτηριστική λειτουργία της υποτακτικής δεν είναι η περιγραφή καταστάσεων αλλά η παρουσίασή τους ως επιθυμητών, ευκαίων, ζητούμενων. Η υποτακτική εκφράζει επίσης μια προσταγή, μια εναντίωση, μια παραχώρηση κτλ. από τη μεριά του ομιλητή στον ευθύ λόγο και από τη μεριά του υποκειμένου της κύριας πρότασης, όταν η υποτακτική εμφανίζεται σε εξαρτημένη πρόταση. Η υποτακτική σημαδεύεται τυπικά με τη χρήση των μορίων *να ή ας* και με την επιλογή του αρνητικού μορίου *μη*. Το μόριο *ας* απαντά μόνο στον ευθύ λόγο και εκφράζει προτροπή, συμβουλή, παραχώρηση, συναίνεση, αδιαφορία και τα συναφή. Όταν συνδυάζεται με το μη συνοπτικό παρελθοντικό, το *ας* εκφράζει μια απραγματοποίητη επιθυμία. Το *να* από την άλλη μεριά, στις κύριες προτάσεις εκφράζει μια ευχή, παράκληση, ασθενέστερη διαταγή από την προστακτική κτλ.

Καταφατική προστακτική

[...] Η προστακτική περιορίζεται στο 2ο πρόσωπο ενικού και πληθυντικού. Επιπλέον στην παθητική φωνή οι τύποι της προστακτικής περιορίζονται μόνο στο συνοπτικό ποιόν ενέργειας. Για παράδειγμα, η παθητική φωνή του ρήματος *ντύνω* είναι *ντύνομαι*. Οι μόνοι δυνατοί τύποι προστακτικής για το παθητικό ρήμα είναι στο συνοπτικό ποιόν ενέργειας: ντύσου (ενικός) και ντυθείτε (πληθυντικός). Ο μόνος τρόπος έκφρασης προσταγής για μια επαναλαμβανόμενη ή συνεχή ενέργεια στα παθητικά ρήματα είναι με την υποτακτική: *να ντύνεσαι* (ενικός), *να κοιμάστε* (πληθυντικός) κτλ. Η προστακτική έγκλιση δεν έχει άρνηση. Για να δώσουμε μια αρνητική διαταγή και, επομένως, να εκφράσουμε μια απαγόρευση, πρέπει να καταφύγουμε στην υποτακτική: *να μη γράφεις* (ενικός), *να μη ντυθείς* (ενικός)».

D. Holton, P. Mackridge, Ειρ. Φιλιππιάκη-Warburton, *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, μτφρ. Β. Σπυρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1998

Πολλές φορές τύποι της οριστικής του ρήματος σε συνδυασμό με τους δείκτες *να, ας, θα* εκφράζουν τροπικότητα. Στον πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά αυτές οι τροπικότητες.

Οι δείκτες τροπικότητας *να, ας, θα*

Να	απορία, σκέψη, υπόθεση του ομιλητή (συχνά + έκφραση απορίας: άραγε, λες να κτλ.)
	υπόθεση που εμπεριέχει ευχή
	προσταγή, παράκληση
	παραχώρηση, υποχώρηση του ομιλητή
	άδεια να γίνει κάτι (το ίδιο εκφράζει το: μπορώ να)
	ευχή
Ας	παραχώρηση
	προσταγή, παράκληση, προτροπή
	ευχή
	υπόθεση
Θα	+ παρελθοντικοί χρόνοι: δυνατότητα, πιθανότητα
	απόδοση υποθετικού λόγου (για να αποδώσει με ακρίβεια το βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης του γεγονότος)

β. Διδακτικές οδηγίες

Οι ασκήσεις αυτής της υποενότητας έχουν στόχο να καταλάβουν οι μαθητές τις διαφορετικές σημασίες που παίρνουν οι εγκλίσεις στις ανεξάρτητες προτάσεις μέσα στο λόγο. Καλό είναι οι μαθητές κατ' αρχάς να θυμηθούν τη διάκριση των εγκλίσεων και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της καθεμίας (η υποτακτική συνοδεύεται από τα μόρια *να* ή *ας* και έχει άρνηση *μην*, η οριστική από το μόριο *θα* και έχει άρνηση *δεν* και η προστακτική έχει διαφορετικούς γραμματικούς τύπους από τις άλλες δύο) και να μπορούν να τις διακρίνουν μεταξύ τους. Αυτό μπορεί να γίνει με τις προφορικές ασκήσεις, οπότε θα φανεί κατά πόσο οι μαθητές έχουν αφομοιώσει αυτές τις γνώσεις. Επειδή οι σημασίες που παίρνουν οι εγκλίσεις είναι συνήθως δυσνόητο κεφάλαιο για τους μαθητές, θα προτείνουμε οι περισσότερες ασκήσεις, κυρίως οι προφορικές, να γίνουν στην τάξη, ώστε να εμπλακούν οι μαθητές σε δραστηριότητες προφορικού λόγου και τελικά να μπορούν να διακρίνουν τις σημασίες των εγκλίσεων, καθώς και να τις χρησιμοποιούν ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση.

B.2 Χρόνοι του ρήματος – Θέμα και αύξηση

α. Θεωρητικό μέρος

Χρόνοι του ρήματος

Οι χρόνοι του ρήματος στην οριστική εκτός της βασικής λειτουργίας τους έχουν και τις ακόλουθες σημασίες σύμφωνα με τους Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton (1998):

«Ενεστώτας: Χρησιμοποιείται για την περιγραφή μιας πράξης που έλαβε χώρα στο παρελθόν. Είναι ο γνωστός “ιστορικός ενεστώτας” και απαντά σε αφηγήσεις για να προσδώσει ζωντάνια στην περιγραφή γεγονότων (*Εκεί που τρώγαμε, σηκώνεται ο Νίκος ξαφνικά, ανοίγει την πόρτα και φεύγει*). Επίσης συναντάται σε αθλητικές περιγραφές (*Ο Γκίκας τρέχει, βρίσκει την μπάλα και σουτάρει...*). Παρουσιάζει ακόμα μια ενέργεια που θα λάβει χώρα στο άμεσο μέλλον (*Εγώ αύριο εξαφανίζομαι*).

Αόριστος: Για μερικά ρήματα που εκφράζουν μια μεταβολή κατάστασης δηλώνει συχνά μια μεταβολή, η οποία άρχισε σε μια χρονική στιγμή στο παρελθόν, αλλά οι συνέπειές της ισχύουν στο παρόν (*Βαρέθηκε και θέλει να φύγει*). Είναι δυνατόν να χρησιμοποιείται για να εκφραστεί η υπόθεση σε έναν υποθετικό λόγο (*Αρρώστησες στο χωριό; Αλίμονο σου!*). Δηλώνει επίσης μια επείγουσα και επικείμενη ή πολύ σίγουρη μελλοντική ενέργεια (*Αν σε πιάσει ο Αλέκος, χάθηκες!*).

Εξακολουθητικός μέλλοντας: Μπορεί να χρησιμοποιηθεί με μια τροπική σημασία για να εκφράσει μια ισχυρή πιθανότητα για κάτι (*Θα τον φροντίζει, φαντάζομαι, ο ανιψιός του*).

Συνοπτικός μέλλοντας: Χρησιμοποιείται με τροπική σημασία, δηλώνοντας είτε πιθανότητα είτε υποχρέωση (*Ελα, μη στενοχωριέσαι, θα σε πληρώσουν αύριο*). Μία χρήση του είναι να δίνει οδηγίες με ευγενικό τρόπο (*Θα περπατήσετε περίπου 50 μέτρα, ύστερα θα στρίψετε δεξιά και θα βρείτε το σπίτι στα αριστερά σας*). Βρίσκεται σε ερωτήσεις που εκφράζουν ευγενικές παρακλήσεις (*Θα μου δώσετε λίγο νερό, παρακαλώ;*). Απαντά στην αφηγηματική παρουσίαση των ενεργειών και των επιτευγμάτων κάποιου στο παρελθόν (*Ο Κ. γεννήθηκε και μεγάλωσε στο Ηράκλειο. Εκεί θα τελειώσει και το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, αλλά μετά το στρατιωτικό του θα μεταβεί οριστικά στην Αθήνα*).

Παρακείμενος: Στις περισσότερες περιπτώσεις ισοδυναμεί με αόριστο, ειδικά αν περιγράφει μια ενέργεια που έχει επιπτώσεις στο παρόν (*Κουράστηκα πολύ σήμερα – Έχω κουραστεί πολύ*).

σήμερα). Ωστόσο, υπάρχει μια σημασιολογική διαφορά ανάμεσα στον αόριστο και στον παρακειμένο. Ο παρακειμένος τονίζει περισσότερο την παροντική αναφορά, ενώ ο αόριστος τονίζει την ολοκλήρωση της ενέργειας στο παρελθόν.

Υπερσυντέλικος: Χρησιμοποιείται αντί του αορίστου σε προτάσεις οι οποίες περιέχουν επιρρήματα που αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή στο παρελθόν (*Πέρασι το καλοκαίρι είχα πάει στην Κρήτη*). Τα επιρρηματικά *ήδη, κιόλας, δεν... ακόμη* και άλλες παρόμοιες εκφράσεις, όταν αναφέρονται σε μια ολοκληρωμένη ενέργεια με αναφορά σε κάποιο σημείο στο παρελθόν, μπορούν να συνδυαστούν μόνο με υπερσυντέλικο (*Είχε ήδη μιλήσει μαζί του όταν τη συνάντησα*).

Συντελεσμένοι μέλλοντας: Όπως και στην περίπτωση των άλλων ρηματικών δομών που χρησιμοποιούν το μόριο *θα*, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τροπική σημασία (*Θα έχει θυμώσει μαζί σου, γι' αυτό δε σου μιλάει*). Εδώ έχει τη σημασία «είναι πιθανό ότι...».

Εσωτερική αύξηση

Μπορεί να είναι συλλαβική ή φωνηεντική. Συναντάται στους παρελθοντικούς χρόνους σύνθετων ρημάτων, ανάμεσα στο προθετικό πρόθημα (κυρίως από αρχαίες προθέσεις) και στο θέμα του ρήματος. Τα πιθανά προθετικά προθέματα είναι: *αμφι-, ανα-, αντι-, απο-, δια-, εισ-, εκ-(εξ-), εν-(εμ-, εγ-, ελ-), επι-, κατα-, μετα-, παρα-, περι-, προ-, προσ-, συν-(συμ-, συγ-, συλ-, συρ-, συ-), υπερ-, υπο-*. Εσωτερική συλλαβική αύξηση παίρνουν τα προθήματα που λήγουν σε φωνήεν και χάνουν το τελικό φωνήεν πριν από την αύξηση (*απορρίπτω* → *απέρριψα*, *επιβάλλω* → *επέβαλα*). Εξαιρέσεις αποτελούν τα *περι-* και *προ-* που διατηρούν το φωνήεν (*περιπλέκω* → *περιέπλεξα*). Ωστόσο, πολλά κοινά ρήματα με προθετικά προθήματα δεν παίρνουν ποτέ αύξηση, ακόμα και όταν αυτή τονίζεται (*προφταίνω* → *πρόφτασα*, *καταλαβαίνω* → *κατάλαβα*). Άλλα προθήματα που μπορούν να συνδυαστούν με ρήμα είναι τα: *κακο-, καλο-, ξανα-, παρα-, πολυ-*. Μετά τα *ξανα-* και *παρα-* η αύξηση είναι προαιρετική (*ξαναέγραψα* ή *ξανάγραψα*), ενώ ύστερα από τα υπόλοιπα προθέματα δεν απαντά (*κακόμαθε*). Η εσωτερική φωνηεντική αύξηση είναι υποχρεωτική στον παρατατικό και αόριστο του *υπάρχω* (*υπήρχα, υπήρξα*). Άλλα παραδείγματα: *παραγγέλλω* → *παρήγγειλα*, *απαντώ* → *απήντησα*, *απεργώ* → *απήργησα*».

D. Holton, P. Mackridge, Ειρ. Φιλιππίακη-Warburton, *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, μτφρ. Β. Σπυρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1998

β. Διδακτικές οδηγίες

Βασικός στόχος της ενότητας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τις χρονικές βαθμίδες και το ποιόν ενέργειας των χρόνων του ρήματος. Επίσης, θα πρέπει να ξεχωρίζουν τα θέματα του ρήματος και να τα συσχετίζουν με το ποιόν, να αναγνωρίζουν ακόμα την αύξηση του ρήματος στον παρατατικό και αόριστο της οριστικής και να την εντοπίζουν μόνο εφόσον τονίζεται.

Με τις ερωτήσεις τις σχετικές με τα πρώτα κείμενα (*Ακούω και μιλώ, Διαβάζω και γράφω*) θα εισαγάγουμε τους μαθητές στην έννοια της χρονικής βαθμίδας που εκφράζουν οι χρόνοι, κάτι που θα κατανοήσουν περισσότερο με τη μεταφορά του κειμένου στις υπόλοιπες χρονικές βαθμίδες. Βέβαια, η φιλοσοφία της έννοιας «χρόνος» δεν είναι κάτι που γίνεται εύκολα κατανοητό. Θα προσπαθήσουμε, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης, να εξηγήσουμε τη ρευστότητα που υπάρχει ανάμεσα στις χρονικές βαθμίδες. Ο παρακειμένος είναι ένα καλό παράδειγμα έκτασης από τη μια χρονική βαθμίδα στην άλλη. Στη συνέχεια θα περάσουμε και στο ποιόν ενέργειας του ρήματος και θα συνοψίσουμε τις σημασίες των χρόνων συνολικά. Στον πίνακα των χρόνων στην οριστική μπορούμε να πούμε ότι ο παρακειμένος έχει και

δεύτερο τύπο που φανερώνει το συντελεσμένο κάπως εντονότερα και καθαρότερα από τον πρώτο: (α) το έχω ακούσει, (β) το έχω ακουσμένο.

Πρέπει να τονίσουμε ιδιαίτερα ότι όσα ειπώθηκαν για τη χρονική βαθμίδα ισχύουν μόνο για την οριστική. Στις υπόλοιπες εγκλίσεις όλα τα ρήματα αναφέρονται στο μέλλον. Αντίθετα, το ποιόν ενέργειας παραμένει το ίδιο σε όλες τις εγκλίσεις του χρόνου.

Στη διδασκαλία του θέματος του ρήματος θα επιμείνουμε στα είδη του και θα επαναλάβουμε τους χρόνους και το ποιόν ενέργειας του καθενός, για να ξεχωρίσουν οι μαθητές ποιο σχηματίζονται με το κάθε θέμα. Στην επόμενη ενότητα δίνονται δύο πίνακες με τις αλλαγές που γίνονται από το ενεστωτικό θέμα στο αοριστικό για κάθε συζυγία ξεχωριστά.

Στην αύξηση η βασική παρατήρηση είναι ότι παραμένει όταν τονίζεται και μόνο στην οριστική των δύο χρόνων. Για την εσωτερική αύξηση μπορούν να δοθούν επιπλέον παραδείγματα ή οι παρατηρήσεις που δίνονται στο θεωρητικό μέρος, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ασκήσεις του Τετραδίου Εργασιών ή διαφορετικά να δοθούν ως εργασία στο σπίτι.

Γ. ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΣΥΝΘΕΤΩΝ

α. Θεωρητικό μέρος

Η διάκριση στα είδη συνθέτων που κάνει η γραμματική Τριανταφυλλίδη/Τσολάκη βασίζεται στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα δύο συνθετικά και με αυτό το κριτήριο τα διακρίνει σε παρατακτικά, προσδιοριστικά, κτητικά και αντικειμενικά.

Σύμφωνα με το Mackridge (1990) και τους Holton κ.ά. (1998), το κριτήριο της διάκρισης είναι το μέρος του λόγου στο οποίο ανήκουν τόσο τα συνθετικά όσο και η σύνθετη λέξη. Ο Mackridge διακρίνει τρεις περιπτώσεις σύνθεσης, από τις οποίες, οι δύο αντιστοιχούν στις κατηγορίες που ο Τριανταφυλλίδης ονομάζει παρατακτικά και αντικειμενικά σύνθετα και η τρίτη περιλαμβάνει τα προσδιοριστικά και τα κτητικά σύνθετα. Αναλυτικά, οι τρεις κατηγορίες περιλαμβάνουν:

- σύνθεση δύο ή περισσότερων λέξεων που ανήκουν στο ίδιο μέρος του λόγου και εκπληρώνουν την ίδια γραμματική λειτουργία μέσα στη σύνθετη λέξη που θα σχηματιστεί (Mackridge, σελ. 445): εδώ κατατάσσονται οι περιπτώσεις
 - ουσ. + ουσ. → ουσ. (χαρτοφάκελα)
 - επίθ. + επίθ. → επίθ. (οπτικοακουστικός)
 - ρ. + ρ. → ρ. (κατοικοεδρεύω)
 - επίρρ. + επίρρ. → επίρρ. (βορειοδυτικά)
- σύνθεση κατά την οποία το ένα συνθετικό προσδιορίζει το άλλο, οπότε η προσδιοριστική σχέση μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές:
 - ουσ. + ουσ. → ουσ. (βατραχοπέδιλα = πέδιλα σαν του βάτραχου, ωτοασπίδες = ασπίδες για τα αυτιά)
 - επίθ. + ουσ. → ουσ. (σαπιοκάραβο)
 - επίθ. + ουσ. → επίθ. (χαμηλόμισθος)
 - ουσ. + ρ. → ρ. (λογοκρίνω)
 - ουσ. + ρ. → ουσ. (δακτυλογράφος)
 - επίρρ. + ρ. → ρ. (καθαρογράφω) κτλ.

- σύνθεση κατά την οποία το ένα συνθετικό είναι ρήμα και το άλλο ουσιαστικό, όπου το ουσιαστικό αντιπροσωπεύει άλλοτε το υποκείμενο και άλλοτε το άμεσο αντικείμενο του ρήματος. Έτσι, διακρίνει:
 - ουσ. + ρ. → ουσ. (ηλιοβασίλεμα/ουσ. υποκείμενο του ρ.)
 - ουσ. + ρ. → ρ. (αφισοκολλώ/ουσ. αντικείμενο του ρ.)
 - ουσ. + ρ. → επίθ. (πετρελαιοπαραγωγός/ουσ. αντικείμενο του ρ.)
 - ρ. + ουσ. → επίθ. (σπαραξικάρδιος/ουσ. αντικείμενο του ρ.)

Η ταξινόμηση αυτή των συνθέτων οφείλεται στην ανάγκη περιγραφής των σχέσεων μεταξύ των συνθετικών. Πέρα, ωστόσο, από τα κριτήρια διάκρισης που υιοθετεί κανείς, πολύ ενδιαφέρον έχει και αυτή καθαυτή η συζήτηση για την ποικιλία των σχέσεων. Ενδεικτικά, παραθέτουμε την ανάπτυξη αυτής της παραμέτρου από τη Μότσιοι (1994).

«Αλλά το ίδιο ισχύει και για τις λέξεις: όπως είδαμε, η λέξη είναι κάτι διαφορετικό, τόσο μορφικά όσο και σημασιολογικά, από μια μηχανιστική συνένωση των μορφημάτων που την απαρτίζουν. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στην περίπτωση λέξεων, όπως *καταγίνομαι*, *κυκλοφορώ*, *ανθολογία*, *απλοχέρης*, *τυχοδιώκτης*, *εκμεταλλεύομαι*, *θεονήσιτος*, *υποτροφία* κ.ά., οι οποίες παρά τη μορφολογική αναλυσιμότητά τους, είναι κατά κάποιον τρόπο “αμφίσημες”, διότι η σημασία τους δεν είναι προβλέψιμη βάσει της σημασίας των συστατικών τους μορφημάτων (βλ. και πιο πάνω σσ. 31-33 και σημ. 23 της Εισαγωγής). Η “αμφισημία” εδώ οφείλεται στην έλλειψη της αιτιολόγησης, που με τη σειρά της απορρέει από το διφορούμενο (λόγω της πολυσημίας/ομωνυμίας, της εξειδίκευσης, της σημασιολογικής “ιδιοσυγκρασίας” κ.ά.) σημασιολογικό, αλλά καμιά φορά και λειτουργικό καθεστώς των συστατικών μορφημάτων, όπως π.χ. *καταπίνω* ή *αποπαίρνω*, με την πολυσημία των πρώτων συστατικών – πρβλ. *κατακουρασμένος*, *αποτελειώνω* (επίταση), *αποδυναμώνω*, *απαισιοδοξία* (στέρηση), *καταψηφίζω* (“ψηφίζω εναντίον”). Αλλά και προκειμένου για τα δεύτερα “συνθετικά” (*-πίνω*, *-παίρνω*), η συμβολή τους στη γενική σημασία της όλης λέξης είναι επίσης ασαφής, όπως και των συστατικών στα *απλοχέρης* (*ανοιχτοχέρης*), *τυχοδιώκτης*, *ηθοποιός* κ.ά.

Όμως υπάρχουν περιπτώσεις όπου η αδιαφάνεια της σημασίας, η αμφισημία, είναι όντως δομική, όπου δηλαδή η δυνατότητα διπλής ερμηνείας ή, καλύτερα, η έλλειψη μονοσήμαντης ερμηνείας της λέξης παρέχεται από το ίδιο μοντέλο σχηματισμού της (το δομικό σχήμα της). Αυτό συμβαίνει –όχι και τόσο σπάνια στη ΝΕ γλώσσα– στο χώρο της σύνθεσης, αφού τα ομότυπα από μορφολογική άποψη μοντέλα μπορούν να εκφράζουν τελείως διαφορετικές σχέσεις ανάμεσα στα συνθετικά τους. Για παράδειγμα, η λέξη *λαδοτύρι* προσφέρει (θεωρητικά το παρατακτικό σύνθετο που είναι) παραπάνω από μία δυνατότητες ερμηνείας, όπως “λάδι και τυριά” (πρβλ. *ψωμοτύρι*, *λαδόξιδο*), “τυρί μέσα σε λάδι” ή “πασαλειμμένο με λάδι”, ή “σαν λάδι” (πρβλ. *λαδομπογιά*, *λαδόχαρτο*, *πισσόχαρτο* κτλ.). Ευτυχώς, η εξωγλωσσική εμπειρία μάς βοηθάει εδώ –όπως και σε πολλές άλλες περιπτώσεις (βλ. πιο κάτω τη σημ. 38)– ώστε να αποκλειστούν ορισμένες σχέσεις οι οποίες κατά τα άλλα εμπίπτουν στις δυνατότητες του σημασιολογικού ρεπερτορίου του μοντέλου. Έτσι ξέρουμε π.χ. ότι το *λαδόχαρτο* δεν μπορεί να είναι “χαρτί για λάδι” (πρβλ. *τσιγαρόχαρτο*), ούτε η *ξυλόσομπα* “σόμπα από ξύλο” (πρβλ. *ξυλόπορτα*, *ξυλόσπιτο*) ή ο *χαλκοπρόσωπος* “με πρόσωπο από χαλκό”, λόγω προφανούς ακαταλληλότητας των “υλικών”. Για τον ίδιο λόγο, δεν υπάρχει περίπτωση να ερμηνευτεί το *μηχανέλαιο* ως “λάδι φτιαγμένο από μηχανή”, παρά τις ποικίλες πραγματώσεις αυτού του μοντέλου (*σπορέλαιο*, *αραβοσιτέλαιο*, *φοινικέλαιο*, *μουρουνέλαιο* κ.ά.) με τη γνωστή σημασία “λάδι από...”. Επίσης, χωρίς πολύ ειδική γνώση της σχετικής εξωγλωσσικής εμπειρίας είναι μάλλον δύσκολο να

προσδιορίσουμε, βασιζόμενοι μόνο στη γλωσσική μας διαίσθηση και εμπειρία, τι είναι *λαδόμυλος* (πρβλ. *νερόμυλος, ανεμόμυλος, χειρόμυλος* κ.ά.).

Β. Μότσιου, *Στοιχεία Λεξικολογίας*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1994

β. Διδακτικές οδηγίες

Ο στόχος της ενότητας αυτής είναι να αναγνωρίζουν οι μαθητές τα είδη των συνθέτων. Η κατανόηση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους μπορούν να συνδεθούν τα συνθετικά για να σχηματίσουν μία νέα λέξη απαιτεί την αναγνώριση των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα δύο συνθετικά. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να υλοποιηθεί στη διδακτική πράξη με την αναζήτηση της σημασίας των δύο συνθετικών και της συντακτικής τους δομής. Έχοντας υπόψη τις παραμέτρους που συζητήθηκαν πιο πάνω (πολυσημία συνθετικών, δομική αδιαφάνεια), η διδακτική προσέγγιση είναι καλό να επικεντρωθεί ακριβώς σε αυτά τα σημεία: στον εντοπισμό δηλαδή των διαφορετικών σημασιών των συνθετικών και στο συντακτικό ρόλο που αναλαμβάνουν τα δύο συνθετικά, μέσω της ανάλυσής τους στη φράση με την οποία ισοδυναμούν. Τόσο το θεωρητικό μέρος του Βιβλίου του Μαθητή, όσο και οι ασκήσεις του Βιβλίου του Μαθητή και του Τετραδίου Εργασιών είναι δομημένα κατ' αυτή τη λογική, ώστε να υποβοηθούν το σχηματισμό σύνθετων λέξεων από το μαθητή και να διαφαίνεται η κατανόηση εκ μέρους του της διαδικασίας σύνθεσης.

Δ. ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ - ΠΛΑΓΙΟΤΙΤΛΟΙ

α. Θεωρητικό μέρος

Ήδη από την 3η ενότητα του βιβλίου της *Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου* υπάρχει μια πρώτη επαφή με τις βασικές θεωρητικές αρχές διδασκαλίας του περιληπτικού λόγου. Σ' αυτή την ενότητα θα επιχειρηθεί μια αναλυτικότερη παρουσίαση των πιο σύγχρονων επιστημονικών θέσεων για τη διδασκαλία και αξιολόγηση του περιληπτικού λόγου.

1. Τι είδος κειμένου είναι η περίληψη;

«Αν δεχθούμε ότι ένας τύπος κειμένου ορίζεται από τρία κριτήρια, πρώτον, τις γνωσιακές λειτουργίες που αντανακλά (περιγραφή, αφήγηση κ.ά.), δεύτερον, τα γλωσσικά μέσα που εκμεταλλεύεται για την επίτευξη αυτής της λειτουργίας, και, τρίτον, την επικοινωνιακή λειτουργία που προτίθεται να πραγματοποιήσει ο παραγωγός του ή και ο αποδέκτης του, τότε η περίληψη, δηλαδή η συνάρθρωση παραφρασμένων τεμαχίων που αντιπροσωπεύουν δομικά στοιχεία ενός πρωτότυπου κειμένου (συνεχούς ή συνομιλιακού λόγου), αποτελεί πιθανότατα ένα ξεχωριστό είδος κειμένου, παρόλο που πρόκειται για δευτερογενές, “ετεροκίνητο” θα λέγαμε, κείμενο – πάντως, η περίπτωση της περίληψης δεν είναι μοναδική, αφού αρκετά είδη κειμένων οφείλουν την ύπαρξή τους σε άλλα κείμενα, τα οποία σχολιάζουν ή αναλύουν».

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

2. Τύποι περιλήψεων

«Ένα συνεχές τυπολογίας περιλήψεων

ΕΛΑΧΙΣΤΗ ΑΠΟΣΤΑΣΗ		ΜΕΓΙΣΤΗ ΑΠΟΣΤΑΣΗ		
ΑΠΛΗ ΠΥΚΝΩΣΗ	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΗ-ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Συντάσσεται σαν να έγραψε ο συγγραφέας το αρχικό κείμενο με λιγότερα λόγια, δηλαδή διατηρώντας την οπτική γωνία, το είδος και τον τρόπο οργάνωσης του αρχικού κειμένου.	Συνοψίζει αλλά και αναλύει το αρχικό κείμενο με φράσεις όπως: “Ο συγγραφέας θέλει να δείξει...”, αποδίδοντας αντικειμενικά το περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσης του αρχικού κειμένου.	Περιέχει και αξιολογικές κρίσεις για το αρχικό κείμενο, π.χ. “Ο συγγραφέας πολύ σωστά επισημαίνει...”.	Συνοψίζει ή και αξιολογεί ορισμένο/-α είδος/-η πληροφοριών ή τμήματα του αρχικού κειμένου.	Συνοψίζει ή και αξιολογεί ολόκληρα –ή τμήματα από διαφορετικά– κείμενα, π.χ. συνθετικές δημιουργικές εργασίες.

Σύμφωνα με τον προηγούμενο πίνακα, στο αριστερό άκρο του συνεχούς, επομένως στην ελάχιστη απόσταση από το αρχικό κείμενο, βρίσκεται η “απλή πύκνωση”: ο συντάκτης της περιλήψης ταυτίζεται με το συγγραφέα του αρχικού κειμένου, είτε κυριολεκτικά είτε μόνο ως προς τον επικοινωνιακό του ρόλο (περίπτωση του γαλλικού *résumé*). Στο δεξιό άκρο του συνεχούς τοποθετείται η συνθετική περιλήψη ή απλώς “σύνθεση” (*synthèse*), η οποία βρίσκεται στη μέγιστη απόσταση από το αρχικό κείμενο. Στην ουσία πρόκειται για μια νέα δημιουργία η οποία αποδίδει συνοπτικά ιδέες ή πληροφορίες που βρίσκονται σε περισσότερα του ενός κείμενα και τις παρουσιάζει υπηρετώντας ένα διαφορετικό επικοινωνιακό στόχο. Ορισμένες συνθετικές-δημιουργικές εργασίες των μαθητών ανήκουν σε αυτό τον τύπο περιλήψης.

Στις μεταξύ των δύο άκρων θέσεις του συνεχούς, και ανάλογα με την “απόσταση” του περιληπτικού κειμένου από το αρχικό, τοποθετούνται οι υπόλοιποι τύποι περιλήψεων, δηλαδή η πληροφοριακή-περιγραφική, η αξιολογική και η επιλεκτική περιλήψη».

Π. Παπαϊωάννου – Α. Πατούνα, *Η περιλήψη ως κείμενο και αντικείμενο διδασκαλίας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003

3. Η επιλογή του αρχικού κειμένου – Κριτήρια

- α. Η ποικιλία στους τύπους ή τα είδη κειμένων με στόχο την οργανική σύνδεση της διδασκαλίας της περιλήψης με τη διδασκαλία του κάθε κειμενικού είδους.
- β. Η εξοικείωση των μαθητών με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος.
- γ. Η ανταπόκριση του κειμένου στην ηλικία και το επίπεδο της τάξης. Γι’ αυτό είναι σημαντικό ν’ αποφεύγονται κείμενα μεγάλης έκτασης και ιδιαίτερα πολύπλοκα σε δομή και περιεχόμενο.
- δ. Η αξιοποίηση κειμενικού υλικού και από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Ιστορία, η Νεοελληνική λογοτεχνία, η Γεωγραφία, η Βιολογία κτλ.».

Κ. Αγγελάκος, «Η αξιολόγηση της περιλήψης κειμένου στις Γενικές Εξετάσεις: Αποτίμηση μιας εξεταστικής διαδικασίας με βάση ορισμένα ερευνητικά συμπεράσματα», *Φιλολογική*, τεύχ. 84, 2003

4. Η κατανόηση και επεξεργασία του αρχικού κειμένου

«Μετά την προσεκτική επιλογή του αρχικού κειμένου αρχίζει η διαδικασία της επεξεργασίας του. Αυτή η διαδικασία καθιστά απαραίτητη την άσκηση των μαθητών στην ανάγνωση του κειμένου η οποία είναι χρήσιμο να γίνεται δύο φορές. Με την πρώτη ανάγνωση οι μαθητές εντοπίζουν και καταγράφουν (στο πρόχειρο) το νοηματικό κέντρο του κειμένου. Είναι σημαντικό να αφιερωθεί χρόνος στην ανάγνωση των “νοηματικών κέντρων” που εντόπισαν οι μαθητές. Να συζητηθεί ποιες προσεγγίσεις είναι αποδεκτές και ποιες αποκλίνουν από το θέμα του κειμένου. Η δεύτερη ανάγνωση έχει ως στόχο την παρακολούθηση της σειράς εξέλιξης των γεγονότων-ιδεών στο κείμενο παράγραφο προς παράγραφο. Στη συνέχεια η επεξεργασία του κειμένου είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί με δύο τρόπους: α. με την τεχνική των πλαγιότιτλων κατά την οποία οι μαθητές ανιχνεύουν τη βασική δομή κάθε παραγράφου (θεματική πρόταση-βασικές λεπτομέρειες-κατακλείδα). Αξίζει να επισημανθεί σ’ αυτό το σημείο η ανάγκη να ασκηθούν οι μαθητές στο να γράφουν πλαγιότιτλους, ενώ παράλληλα να υπογραμμίζουν λέξεις-κλειδιά του κειμένου. Γι’ αυτό το λόγο η διδασκαλία της περιλήψης είναι καλό να ξεκινά από μικρά κείμενα (1-2 παραγράφων) με σαφή διάκριση των χαρακτηριστικών στοιχείων των παραγράφων».

Κ. Αγγελάκος, «Η αξιολόγηση της περιλήψης κειμένου στις Γενικές Εξετάσεις: Αποτίμηση μιας εξεταστικής διαδικασίας με βάση ορισμένα ερευνητικά συμπεράσματα», *Φιλολογική*, τεύχ. 84, 2003

Δείγμα γραπτών κατευθύνσεων για την κατανόηση και την ανάλυση του αρχικού κειμένου

Για να καταλάβω καλά το κείμενο χρειάζεται:

α. Να το διαβάσω μία φορά προσπαθώντας

- να βρω το θέμα του,
- να κατανοήσω το ρόλο του τίτλου ή και των υπότιτλων-πλαγιότιτλων (αν υπάρχουν) – λόγου χάρη, να δηλώσει το θέμα, να σχολιάσει, να τραβήξει την προσοχή,
- να προσέξω ποια είναι η στάση ή άποψη του συγγραφέα για το θέμα,
- να διατυπώσω το θέμα και τη θέση με δικά μου λόγια,
- να αναγνωρίσω το είδος του κειμένου,
- να αντιληφθώ το σκοπό για τον οποίο γράφτηκε.

β. Να το διαβάσω δεύτερη φορά με σκοπό

πρώτα

- να επιβεβαιώσω ό,τι κατάλαβα με την πρώτη ανάγνωση

κι έπειτα

- να διακρίνω τα διάφορα σύνολα πληροφοριών (προτάσεις, περιόδους, ευρύτερες νοηματικές ενότητες),
- να αναγνωρίσω τον τρόπο ή τους τρόπους ανάπτυξης των παραγράφων,
- να παρακολουθήσω το ρόλο κάθε πληροφοριακού συνόλου στην ανάπτυξη του κειμένου,
- να παρατηρήσω τους τρόπους με τους οποίους διακρίνονται ορισμένα στοιχεία του κειμένου από τα υπόλοιπα (λ.χ., έντονη γραφή, πλάγια γράμματα, υπογραμμίσεις),
- να προσέξω τις τυχόν εικόνες και τα διαγράμματα και να βρω τη σχέση τους με το κείμενο.

Π. Παπαϊωάννου – Α. Πατούνα, *Η περιλήψη ως κείμενο και αντικείμενο διδασκαλίας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003

5. Βασικά βήματα-ερωτήματα για τη γραφή της περίληψης

- Έχω επιλέξει από το διάγραμμα του αρχικού κειμένου τις πληροφορίες που μου χρειάζονται, ανάλογα με την έκταση της περίληψης;
- Έχω συνδέσει τις πληροφορίες αυτές με τις κατάλληλες διαρθρωτικές-συνδετικές λέξεις ή φράσεις;
- Παρουσίασα στο εισαγωγικό τμήμα της περίληψης όποιες από τις πληροφορίες για το συγγραφέα, το είδος, το θέμα, το σκοπό του αρχικού κειμένου έχω διαθέσιμες ή κρίνω απαραίτητες για τον αποδέκτη της περίληψης;
- Αποτύπωσα στο περιληπτικό μου κείμενο τον τρόπο οργάνωσης, τις ενότητες, τα βασικά μέρη (πρόλογο, κύριο μέρος, επίλογο) του αρχικού κειμένου, καθώς και το ρόλο τους στην ανάπτυξη του περιεχομένου του;
- Έχω αποδώσει τις βασικές πληροφορίες του διαγράμματος του αρχικού κειμένου σε πλάγιο λόγο στην περίληψη;

Π. Παπαϊωάννου – Α. Πατούνα, *Η περίληψη ως κείμενο και αντικείμενο διδασκαλίας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003

6. Το ύφος της περίληψης

«Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά την περίληψη, το ύφος της δεν μπορεί, βέβαια, να μείνει εντελώς ανεπηρέαστο από το ύφος του πρωτοτύπου (στοχαστικό, πολεμικό, ευτράπελο, ειρωνικό κ.λπ.) ούτε από το κοινό στο οποίο απευθύνεται (γνωστό/άγνωστο, περιορισμένο/ευρύ κ.ά.). Πάντως, σε κάθε περίπτωση η περίληψη διαφοροποιείται κάπως από το ουδέτερο, καθαρά πληροφοριακό, ύφος των κειμένων έκθεσης (όπως του ορισμού και της εξήγησης) και μεταπίπτει σε ένα ύφος τυπικό, στο βαθμό που απευθύνεται κανονικά σε απομακρυσμένο και μεγάλο αναγνωστικό κοινό, ή σ' ένα ύφος τεχνικό, όταν το επιβάλλει η φυσιολογία του πρωτοτύπου. Το τυπικό ύφος διακρίνεται από την επιλογή της απρόσωπης (τριοπρόσωπης) οπτικής γωνίας ή του γενικευτικού α' πληθυντικού προσώπου, την ευρεία θεματική επέκταση της βασικής ιδέας του πρωτοτύπου, την ακρίβεια των λεξικών επιλογών, την εναλλαγή απλών και σύνθετων συντακτικών δομών, την περιπλοκότητα της οργάνωσης των κειμενικών μονάδων και, τέλος, τη φροντίδα για τη στίξη και την παραγραφοποίηση».

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

7. Το μήκος-η ποσότητα (λέξεων) της περίληψης

«Αλήθεια, πόσο μεγάλη είναι μια περίληψη; Πρέπει να υπάρχει εύλογη αναλογία μήκους ανάμεσα στο πρωτότυπο και την περίληψή του; Η απάντηση στο πρώτο ερώτημα είναι ότι οι περιλήψεις μπορούν να έχουν οποιοδήποτε μήκος, αρκεί να δίνουν στον αναγνώστη τους μίαν αντιπροσωπευτική εικόνα του πρωτοτύπου. Η απάντηση στο δεύτερο ερώτημα είναι καταφατική, χωρίς όμως να είναι δυνατόν να οριστεί επακριβώς η αναλογία, θα πρέπει, πάντως, να διευκρινίσουμε ότι ερωτήματα, όπως τα παραπάνω, έχουν νόημα εφόσον η περίληψη είναι «αυτοκίνητη» (αποφασισμένη από το συντάκτη της), γιατί στην περίπτωση της σχολικής περίληψης είναι ο καθηγητής ή η επιτροπή των εξετάσεων που θα πρέπει να προβληματιστούν για το μήκος της περίληψης, λαμβάνοντας υπόψη τους όχι μόνο το μήκος του αρχικού κειμένου αλλά κυρίως το (δυσνητικό) αποδέκτη της περίληψης, ουσιαστικά το σκοπό για τον οποίο συντάσσεται η περίληψη. Ο σκοπός αυτός ρυθμίζει το ποσοστό της αφαίρεσης, αν μπορούμε να το πούμε έτσι, και έχει άμεση επίπτωση στο ύφος και τη συγκρότηση του τελικού κειμένου».

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

8.α Η συνοχή της περίληψης

ΜΕΡΗ ΤΟΥ ΑΡΧΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΣΥΝΗΘΕΙΣ ΜΕΤΑΔΙΑΤΥΠΩΣΕΙΣ
Πρόλογος	Στην αρχή/Στον πρόλογο/Αρχικά/Στο αρχικό επεισόδιο/Στην πρώτη εικόνα + επισημαίνει, αποδέχεται, περιγράφει, ιστορεί, αναφέρεται κτλ. ή Αρχίζει την περιγραφή/Ξεκινά την ιστορία του/Η ιστορία του αρχίζει με... κτλ.
Κύριο μέρος 1η ενότητα 2η ενότητα κτλ.	Στη συνέχεια/Στο κύριο μέρος/Στην πρώτη ενότητα/Στη δεύτερη ενότητα + ρήματα ή Συνεχίζοντας την αφήγησή του/Στο επόμενο επεισόδιο παρουσιάζεται/Η επόμενη εικόνα αναφέρεται σε/Στη συνέχεια της ιστορίας αναπαριστά/Το μεγαλύτερο μέρος της περιγραφής αφιερώνεται/Το βασικό θέμα αναλύεται/Ως επιμέρους ιδέες αναφέρονται/Οι διευκρινιστικές λεπτομέρειες που σχετίζονται με τη βασική θέση είναι/Σε αντίθεση με όσα αναφέρθηκαν παραθέτει/Η αιτιολόγηση του προβλήματος στηρίζεται/Ως βασικές συνέπειες θεωρούνται κτλ.
Επίλογος	Καταληκτικά/Τέλος/Τελικά/Εν κατακλείδι/ Συμπερασματικά/ Κλείνοντας/ Συμπεραίνοντας/Στον επίλογο/Στο καταληκτικό επεισόδιο/ Στην τελευταία εικόνα + ρήματα ή Η περιγραφή κλείνει/Ολοκληρώνοντας την αφήγησή του/Το διήγημα τελειώνει κτλ.

Π. Παπαϊωάννου – Α. Πατούνα, *Η περίληψη ως κείμενο και αντικείμενο διδασκαλίας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003

8.β Λέξεις-εκφράσεις που εξασφαλίζουν συνοχή στην περίληψη

«α. Αναφορική όψη

- αναφέρει, μνημονεύει, παραθέτει αυτολεξεί (ένα άλλο κείμενο)
- σχολιάζει, ερμηνεύει, συζητά (ένα άλλο κείμενο)
- συνοψίζει (ένα άλλο κείμενο)
- παρατηρεί, διαπιστώνει
- ορίζει με ακρίβεια, προσδιορίζει, καθορίζει
- αποσαφηνίζει, διευκρινίζει, επεξηγεί
- εξηγεί, αιτιολογεί
- ονομάζει, αποκαλεί, χαρακτηρίζει
- συγκρίνει, αντιθέτει, αντιπαραθέτει, αντιπαραβάλλει
- επιχειρηματολογεί (υπέρ ή κατά), υπερασπίζεται, υπεραμύνεται, συνηγορεί, συμφωνεί με, ταυτίζεται με, δικαιολογεί, ανασκευάζει, απορρίπτει, αντικρούει, αντιτείνει
- τεκμηριώνει, στηρίζει (την άποψή του)
- αποδεικνύει, δείχνει
- κρίνει, αξιολογεί, εκτιμά, αποτιμά
- βεβαιώνει, ισχυρίζεται, αποφαίνεται, υποστηρίζει, επιμένει (ότι), προβλέπει

- λέει, σημειώνει, τονίζει, επισημαίνει, υπογραμμίζει
- πραγματεύεται, εξετάζει, συζητά, ασχολείται (με), αναφέρεται (σε)
- αναλύει, αναπτύσσει
- ορίζει
- διαιρεί, ταξινομεί
- περιγράφει
- απαριθμεί, συμπληρώνει, προσθέτει
- αφηγείται, διηγείται
- αναρωτιέται, απορεί
- ρωτά
- υποδεικνύει, προτείνει, αντιπροτείνει, συμβουλεύει, συστήνει
- απολογείται
- εύχεται
- εξεγείρεται, αγανακτεί, εκφράζει την έκπληξή του

β. Ποσοτική όψη

- προσπερνά βιαστικά, με συντομία
- αποσιωπά, παραλείπει, δεν αναφέρει/αναφέρεται
- θίγει πλαγίως, έμμεσα, επιφανειακά
- εξετάζει διεξοδικά, αναλυτικά, προσεκτικά

γ. Μεταγλωσσική όψη

- επεξηγεί, συγκεκριμενοποιεί (για άλλο κείμενο)
- παραφράζει (για άλλο κείμενο)

δ. Διορθωτική όψη

- τροποποιεί, αλλάζει (τη διατύπωση)
- διορθώνει (τον εαυτό του/τους συνομιλητές του)

ε. Διαλογική όψη

- απευθύνει το λόγο
- δίνει το λόγο
- ζητά το λόγο
- παίρνει, υφαρπάζει το λόγο
- διεκδικεί το λόγο
- παρεμβαίνει
- διακόπτει

στ. Οργανωτική όψη

- αρχίζει
- συνεχίζει
- μεταβαίνει (σε άλλο θέμα)
- παρεκβαίνει
- τελειώνει, καταλήγει, συμπεραίνει, ανακεφαλαιώνει»

9. Η αξιολόγηση της περίληψης – Κριτήρια

Κατάλογος σημείων ελέγχου της πληροφοριακής-περιγραφικής περίληψης

A. ΜΟΡΦΗ

- Έχω αποφύγει τα γραμματικά, συντακτικά και ορθογραφικά σφάλματα;
- Χρησιμοποίησα σωστά τα σημεία στίξης;
- Το ύφος και η γλώσσα της περίληψής μου είναι κατάλληλα για το σκοπό και τον αποδέκτη της;
- Η διατύπωσή μου είναι ακριβής και σαφής;
- Έχω παρουσιάσει τα βασικά σημεία του αρχικού κειμένου σε πλάγιο λόγο, για να καταστήσω σαφές ότι η περίληψή μου παρουσιάζει συνοπτικά το κείμενο ενός άλλου;

B. ΔΟΜΗ

- Υπάρχουν στην περίληψή μου ασύνδετα σημεία που δημιουργούν πρόβλημα στην κατανόηση;
- Οι συνδετικές λέξεις της περίληψής μου αντικατοπτρίζουν τις λογικές σχέσεις που συνδέουν τις πληροφορίες στο αρχικό κείμενο;
- Έχω παρουσιάσει με τις κατάλληλες φράσεις τον τρόπο οργάνωσης του αρχικού κειμένου (βασικά μέρη και μεταξύ τους σχέσεις);
- Έχω συμπεριλάβει ένα εισαγωγικό τμήμα στην περίληψή μου με όλες εκείνες τις πληροφορίες που χρειάζεται ο αποδέκτης της;

Γ. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

- Έχω επιλέξει τις βασικές πληροφορίες του αρχικού κειμένου και όχι κάποιες ασήμαντες ή πλεονάζουσες λεπτομέρειες;
- Έχω διατυπώσει τις βασικές ιδέες του αρχικού κειμένου με δικά μου λόγια;
- Είναι σαφή στην περίληψή μου το θέμα και η θέση του αρχικού κειμένου;
- Έχω αποδώσει στην περίληψή μου με ανάλογη έμφαση κάθε βασική πληροφορία του αρχικού κειμένου;
- Έχω αποφύγει προσωπικά σχόλια και αξιολογικές κρίσεις για το αρχικό κείμενο;
- Έχω τηρήσει το όριο λέξεων;

Π. Παπαϊωάννου – Α. Πατούνα, *Η περίληψη ως κείμενο και αντικείμενο διδασκαλίας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003

β. Διδακτικές οδηγίες

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο θα ασκηθούν οι μαθητές στην επεξεργασία του 4ου αρχικού κειμένου. Με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού θα εντοπίσουν το θεματικό κέντρο του κειμένου, θα γράψουν πλαγιότιτλους και θα διαμορφώσουν το τελικό περιληπτικό κείμενο. Ιδιαίτερο βάρος θα δοθεί στη συνοχή αυτού του κειμένου καθώς και στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση με βάση τα κριτήρια που αναλύθηκαν παραπάνω. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει και άλλο κείμενο (είτε από το Τετράδιο Εργασιών είτε από άλλες πηγές) για την περαιτέρω άσκηση των μαθητών στη γραφή της περίληψης με την τεχνική των πλαγιότιτλων.

Ε. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Στόχος των ασκήσεων του λεξιλογίου είναι μέσα από τα αρχικά κείμενα οι μαθητές να εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο που αναφέρεται στην οικογένεια, στις μορφές που αυτή μπορεί να πάρει και τις σχέσεις των μελών μεταξύ τους, για να το χρησιμοποιήσουν στην παραγωγή λόγου. Για τον ίδιο σκοπό, κατά την κρίση του διδάσκοντος, είναι δυνατό οι μαθητές να ανατρέξουν και στα κείμενα του Τετραδίου Εργασιών.

ΣΤ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

Στις δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου θα δοθεί βάρος στην προφορική περιγραφή μιας κατάστασης ή στην αφήγηση ενός ευτράπελου περιστατικού. Να επιδιωχθεί να ακουστεί ο προσχεδιασμένος προφορικός λόγος πολλών μαθητών. Είναι απαραίτητο οι μαθητές να αξιοποιήσουν υλικό και λεξιλόγιο από τα κείμενα που μελέτησαν.

Στην παραγωγή γραπτού λόγου θα επιδιωχθεί η άσκηση των μαθητών στη σύνταξη μιας επιστολής με αποδέκτη αντίστοιχης ηλικίας. Να δοθεί έμφαση στη δομή-οργάνωση ενός κειμένου επιστολής (σχετικό υλικό υπάρχει στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού της Α΄ τάξης) καθώς και στο οικείο ύφος το οποίο θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Με την πρώτη δραστηριότητα επιδιώκεται η συνεργασία όλων των μαθητών για τη διαμόρφωση ενός διαθεματικού φακέλου υλικού. Με τη δεύτερη και με βάση τη μορφή γενεαλογικού δένδρου που δίνεται μπορούν οι μαθητές να διαμορφώσουν το δικό τους οικογενειακό δέντρο. Ο εκπαιδευτικός ανάλογα με το χρόνο και τα ενδιαφέροντα της τάξης μπορεί να προκρίνει τη μία ή την άλλη δραστηριότητα.

Βιβλιογραφία – Αρθρογραφία

- Αγγελάκος Κ., «Λόγος πυκνός και κρουστός. Σκέψεις για τη διδακτική και την αξιολόγηση της περίληψης», *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 90, 1999.
- Αγγελάκος Κ., «Η αξιολόγηση της περίληψης κειμένου στις Γενικές Εξετάσεις: Αποτίμηση μιας εξεταστικής διαδικασίας με βάση ορισμένα ερευνητικά συμπεράσματα», *Φιλολογική*, τεύχ. 84, 2003.
- Γρηγοριάδης Ν., *Το δημιουργικό γράψιμο. Η παράγραφος*, εκδ. Κώδικας, Αθήνα 1984.
- Casazza E.M., «Using a model of direct instruction to teach summary writing in a college reading class», *Journal of reading*, T. 37/3, 1993.
- Dijk T.A. Van, *Macrostructures*, Hiusdaue, N.J., Erlbaum.
- Holton D., Mackridge P., Φιλιππάκη-Warburton, Ειρ., *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, μτφρ. Β. Σπυρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1998.

- Mackridge P., *Η νεοελληνική γλώσσα*, μτφρ. Κ.Ν. Πετρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1990.
- Ματσαγγούρας Η., *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2001.
- Μότσιου Β., *Στοιχεία Λεξικολογίας*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1994.
- Νεοελληνική γραμματική της δημοτικής*, ΑΠΘ/ΙΝΣ/Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 2002.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων*, ΟΕΔΒ, 2003.
- Παπαϊωάννου Π., Πατούνα Α., *Η περίληψη ως κείμενο και αντικείμενο διδασκαλίας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003.
- Πολίτης Π., «Περίληψη», Ηλεκτρονικός Κόμβος Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (www.komvos.edu.gr).

3η ενότητα

ΦΙΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΝΤΑ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Στόχοι

Στόχοι αυτής της ενότητας, που προτείνουμε να διδαχθεί σε 6 ώρες, είναι οι μαθητές:

- Να διαβάσουν, να προβληματιστούν και να εκφράσουν τις απόψεις τους για τη φίλια.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι η κλίση των ρημάτων βασίζεται στη διάκριση μεταξύ των δύο φωνών (ενεργητική και παθητική) και ότι οι δύο φωνές δεν ταυτίζονται με τις αντίστοιχες διαθέσεις.
- Να αντιληφθούν ότι η κλίση του ενεστώτα και παρατατικού των ρημάτων βασίζεται σε διπλό υπόδειγμα τόσο στην ενεργητική όσο και στην παθητική φωνή (α' και β' συζυγία).
- Να εξοικειωθούν με το α' συνθετικό των σύνθετων λέξεων (ουσιαστικό, επίθετο, αριθμητικό, ρήμα, επίρρημα, πρόθεση, αντωνυμία).
- Να μάθουν να χρησιμοποιούν μεθόδους για τον έλεγχο και τη βελτίωση των κειμένων που παράγουν (επανάλεγχος της γραπτής έκφρασης).

Β. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ - ΣΥΖΥΓΙΕΣ

B.1 Ενεργητική και παθητική φωνή

α. Θεωρητικό μέρος

«Τα ρήματα της Ελληνικής διαθέτουν δύο διαφορετικές ομάδες προσωπικών καταλήξεων οι οποίες σχετίζονται με τη γραμματική κατηγορία της φωνής: **ενεργητική** και **παθητική**. Σε πολλές περιπτώσεις το ίδιο ρήμα μπορεί να απαντά και στις δύο φωνές. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, η τυπική ή χαρακτηριστική χρήση της ενεργητικής φωνής είναι να δηλώνει ότι το υποκείμενο ενεργεί. Η χαρακτηριστική χρήση της αντίστοιχης παθητικής είναι να δηλώνει ότι το υποκείμενο δέχεται την ενέργεια.

Ωστόσο, δεν ανήκουν όλα τα ρήματα σ' αυτό το συμμετρικό σχήμα. Πολλά ρήματα εμφανίζονται σε ένα μόνο από τα δύο κλιτικά παραδείγματα, και σε μερικά από αυτά η αντιστοιχία ανάμεσα στις ενεργητικές και παθητικές καταλήξεις και στη σημασία της ενέργειας ή της αποδοχής δεν ισχύει. Πρέπει επομένως να περιορίσουμε πρώτα τους όρους ενεργητική και παθητική φωνή στην τυπική διαφοροποίηση των δύο ομάδων των ρηματικών καταλήξεων και μετά να προχωρήσουμε στις διάφορες λειτουργίες που σχετίζονται με καθεμιά από αυτές.

Ενεργητική

Μερικά ενεργητικά μεταβατικά ρήματα μπορεί να εκφράζουν μια ενέργεια, αλλά δεν έχουν αντίστοιχη παθητική φωνή, όπως τα *φέρνω, μαλώνω, φωνάζω*.

Υπάρχουν ενεργητικά μεταβατικά ρήματα τα οποία δεν εκφράζουν ενέργεια αλλά μια κατάσταση, όπως τα *πιστεύω, μοιάζω*.

Υπάρχουν επίσης ενεργητικά ρήματα με καταλήξεις ενεργητικής φωνής τα οποία δεν εκφράζουν ενέργεια και εμφανίζονται σε αμετάβατες δομές, όπως τα *μένω, τρέμω* κτλ.

Μερικά ρήματα με καταλήξεις ενεργητικής φωνής δεν εκφράζουν ενέργεια αλλά κάποια αίσθηση ή αντίληψη, όπως τα *πονώ, νιώθω, ακούω, βλέπω, ξέρω*. Μερικά από αυτά τα ρήματα, όπως τα *ακούω, βλέπω, ξέρω* κ.ά. μπορούν να είναι και μεταβατικά, ενώ μερικά από αυτά, όπως το *ακούω*, μπορούν να εμφανίζονται και στην παθητική φωνή.

Υπάρχουν επίσης ρήματα ενεργητικής φωνής τα οποία απαντούν τόσο σε μεταβατικές όσο και σε αμετάβατες δομές, όπως τα *περπατώ, τρέχω, γελώ, πεθαίνω, ζωντανεύω*.

Παθητική

Ενώ η ενεργητική φωνή χρησιμοποιείται για να εστιάσει την προσοχή στην ενέργεια του ρήματος, η παθητική χρησιμοποιείται για να δώσει έμφαση στο αποτέλεσμα της ενέργειας.

Η παθητική φωνή χρησιμοποιείται περισσότερο στον επίσημο, επιστημονικό ή δημοσιογραφικό λόγο –ο οποίος επηρεάζεται από την καθαρεύουσα–, ιδίως όταν δεν είναι απαραίτητο να αναφερθεί ο δράστης της ενέργειας ή όταν εννοείται εύκολα από το περιβάλλον.

Μια άλλη λειτουργία της παθητικής είναι να παρουσιάσει ένα συστατικό το οποίο αντιστοιχεί στο αντικείμενο της ενεργητικής ως θέμα της πρότασης, π.χ. την οντότητα για την οποία γίνεται λόγος στην πρόταση:

Ο κόσμος δε θεωρεί τους πολιτικούς έντιμους.

Οι πολιτικοί δε θεωρούνται έντιμοι (από τον κόσμο).

[Με την παθητική φωνή εκφράζονται και η αυτοπάθεια και η αλληλοπάθεια.]

Αποθετικά ρήματα

Αποθετικά ονομάζονται τα ρήματα τα οποία έχουν παθητική μορφολογία αλλά ενεργητική σημασία. Αυτά τα ρήματα μπορεί αφενός να είναι μεταβατικά, όπως τα *θυμάμαι κάποιον, δέχομαι κάποιον, λυπάμαι κάποιον, φοβάμαι κάποιον, περιποιούμαι κάποιον* κτλ.

Αφετέρου, τα αποθετικά ρήματα είναι δυνατόν να είναι αμετάβατα, όπως *έρχομαι, κοιμάμαι, κουράζομαι, ξεκουράζομαι, γίνομαι* κτλ.

Μερικά από τα μεταβατικά αποθετικά ρήματα είναι δυνατόν να εμφανίζονται και ως αμετάβατα, π.χ. *λυπάμαι, φοβάμαι* κτλ.».

D. Holton, P. Mackridge, Ειρ. Φιλιππάκη-Warburton, *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, μτφρ. Β. Σπυρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1998

β. Διδακτικές οδηγίες

Στόχοι της ενότητας είναι οι μαθητές:

- Να θυμηθούν ότι η διάκριση των δύο φωνών γίνεται παρατηρώντας τις καταλήξεις των ρημάτων που τις ξέρουν από τη γραμματική.

- β. Να θυμηθούν τη διάκριση των τύπων της ενεργητικής από τους τύπους της παθητικής φωνής σε όλους τους χρόνους και να μπορούν να μεταφέρουν ρηματικούς τύπους από τη μια φωνή στην άλλη.
- γ. Να κατανοήσουν ότι όλα τα ρήματα δεν έχουν και τις δύο φωνές.
- δ. Να διαπιστώσουν ότι η φωνή των ρημάτων δε συμπίπτει πάντα με τη σημασία τους. Επειδή η διδασκαλία των διαθέσεων θα γίνει στην επόμενη ενότητα, εδώ οι μαθητές θα ασχοληθούν με το φαινόμενο μόνο σε γενικές γραμμές, χωρίς όμως να αναφερθεί ο όρος *διάθεση*.

B.2 Συζυγίες του ρήματος

α. Θεωρητικό μέρος

Δίνονται παρακάτω δύο πίνακες με τις αλλαγές που γίνονται, για να σχηματιστεί ο ενεργητικός και παθητικός αόριστος των ρημάτων, ανάλογα με το χαρακτήρα τους ή τα τελευταία γράμματα του ενεστωτικού θέματος.

Στα ρήματα της πρώτης συζυγίας:

Ενεστωτικό θέμα σε	Ενεργητικό αοριστικό θέμα σε	Παθητικό αοριστικό θέμα σε	Παραδείγματα
φωνήεν	-σ-	-στ-/θ-	σειώ, έσεισα, σείστηκα ιδρύω, ίδρυσα, ιδρύθηκα
-ε-	-ευσ-	-ευστ-	εμπνέω, ενέπνευσα, εμπνεύστηκα
-β-/π-/πτ-/φ-/φτ-	-ψ-	-φτ-	βάφω, έβαψα, βάφτηκα
-αυ-/ευσ-	-αψ-/εψ- -αυσ-/ευσ-	-αυτ-/ευστ-	γιατρεύω, γιάτρεψα, γιατρεύτηκα δεσμεύω, δέσμευσα, δεσμεύτηκα
-γ-/γγ-/χ-/κ-/χv-	-ξ-	-χτ-	δείχνω, έδειξα, δείχτηκα
-δ-/θ-	-σ-	-στ-	πειθώ, έπεισα, πείστηκα
-σσ-/ττ-	-ξ-	-χτ-	κηρύσσω, κήρυξα, κηρύχτηκα
-ζ-	-σ- -ξ-	-στ- -χτ-	εξετάζω, εξέτασα, εξετάστηκα πειράζω, πείραξα, πειράχτηκα
-ν-	-σ-/ν-	-θ-/στ-/νθ-	ντύνω, έντυσα, ντύθηκα κλείνω, έκλεισα, κλείστηκα μολύνω, μόλυνα, μολύνθηκα
-αιν-	-αν-/υν-/ασ-/ησ-	-ανθ-/αθ-/ηθ-	εξυγιαίνω, εξυγιάνω, εξυγιάνθηκα τρελαίνω, τρέλανα, τρελάθηκα βαραίνω, βάρυνα / παθαίνω, έπαθα χορταίνω, χόρτασα παρασταίνω, παράστησα, παραστήθηκα
-αρ-/ιρ-	-αρισ-/ιρισ-/αρ-/ιρ-	-αριστ-/ιριστ-	σοκάρω, σοκάρισα/σόκαρα, σοκαρίστηκα

Στα ρήματα της δεύτερης συζυγίας:

Ενεργητικό αοριστικό θέμα σε	Παθητικό αοριστικό θέμα σε	Παραδείγματα
-ησ-	-ηθ-	γεννώ, γέννησα, γεννήθηκα
-ασ-	-αστ-	κρεμώ, κρέμασα, κρεμάστηκα
-εσ-	-εστ-	τελώ, τέλεσα, τελέστηκα
-εσ-	-εθ-	επαινώ, επαίνεσα, επαινήθηκα
-αξ-	-αχτ-	κοιτώ, κοίταξα, κοιτάχτηκα
-ηξ-	-ηχτ-	τραβώ, τράβηξα, τραβήχτηκα
-ασ-	-αστ-	ξεχνώ, ξέχασα, ξεχάστηκα

Πολλά ρήματα της δεύτερης συζυγίας κλίνονται στην ενεργητική φωνή και κατά την πρώτη τάξη και κατά τη δεύτερη:

*μιλείς και μιλάς
πατεί και πατά*

*τραγουδείτε και τραγουδάτε
συζητείτε και συζητάτε.*

Η τάξη την οποία θα ακολουθήσουν μερικά ρήματα κανονίζεται κάποτε:

- Από τη σημασία τους: *λειτουργά* ο παπάς αλλά *λειτουργεί* μια υπηρεσία.
- Από το φωνητικό τους τύπο: *κουνάς* (ή *κουνείς*), *ξεκινάς*, *ξανακινάς* αλλά *κινείς* (βάσεις σε κίνηση).
- Από το αν είναι απλά ή σύνθετα ή με αχώριστα μόρια:

*μιλάς ή μιλείς
πονάς ή πονείς
χωράς ή χωρείς*

αλλά *συνομιλείς
προπονείς
προχωρείς, προσχωρείς, αναχωρείς,
παραχωρείς, υποχωρείς.*

β. Διδακτικές οδηγίες

Βασικός στόχος αυτής της ενότητας είναι να ξεχωρίζουν οι μαθητές την πρώτη από τη δεύτερη συζυγία των ρημάτων. Επίσης πρέπει να επισημάνουν τις δύο τάξεις της δεύτερης συζυγίας και να γίνει αντιληπτό πώς κλίνεται κάθε ρήμα σε όλους τους χρόνους και τις εγκλίσεις συνολικά.

Από τις πρώτες ερωτήσεις (*Ακούω και μιλώ, Διαβάζω και γράφω*) καλούνται οι μαθητές να μεταφέρουν τα ρήματα στον ενεστώτα για να κατανοήσουν το ρόλο του τονισμού στο χωρισμό των ρημάτων σε συζυγίες στην ενεργητική και παθητική φωνή. Θα τονίσουμε ότι αυτή η διαφορά υπάρχει μόνο στον ενεστώτα, τον παρατατικό και τον εξακολουθητικό μέλλοντα. Για να μάθουν να χωρίζουν τις δύο τάξεις της δεύτερης συζυγίας, θα πρέπει να κλίνουν τα τρία πρόσωπα του ενικού στον ενεστώτα και στις δύο φωνές. Για να κατανοήσουν τον τρόπο που σχηματίζονται οι χρόνοι από το αοριστικό θέμα σε ποικίλα ρήματα, μπορούμε να τους δώσουμε σε φωτοτυπία τους δύο πίνακες που παρατίθενται στο θεωρητικό μέρος, χωρίς βέβαια να ζητήσουμε να τους απομνημονεύσουν. Είναι απαραίτητο κατά τη διδασκαλία της α' και β' συζυγίας των ρημάτων οι μαθητές να έχουν ανοιχτή τη Γραμματική τους, για να συμβουλευούνται τους πίνακες κλίσης όλων των χρόνων. Το Τετράδιο Εργασιών περιλαμβάνει αρκετές ασκήσεις που μπορούν να γίνουν μέσα στην τάξη ή να δοθούν ως εργασίες για το σπίτι.

Γ. ΤΟ Α΄ ΣΥΝΘΕΤΙΚΟ

α. Θεωρητικό μέρος

Η συμμετοχή μιας λέξης ως πρώτου συνθετικού στη διαδικασία σχηματισμού συνθέτου επιφέρει αλλαγές στη μορφή της. Έτσι, μπορεί κανείς να διακρίνει τις εξής περιπτώσεις:

- Αλλαγή στο θέμα της. Ουσιαστικά πρόκειται για χρήση του αρχαίου ελληνικού θέματος (πατέρας – πατρογονικός, μητέρα – μητρόπολη).
- Χρήση τόσο του ελληνικού θέματος όσο και του νεοελληνικού (γιη/γεω-/γαιο-, γήπεδο, αλλά και γεωλόγος, γαιοκτήμονας/χέρι/χειρ-, χεροδύναμος, χειροκροτώ, χειρουργός).
- Ενδιαφέρουσα περίπτωση αποτελεί η χρήση όχι απλώς των δύο θεμάτων (του αρχαιοελληνικού και του νεοελληνικού), των οποίων η μορφή είναι παραπλήσια, αλλά η χρήση διαφορετικών λέξεων που χρησιμοποιεί η αρχαία και η νέα ελληνική για το ίδιο αντικείμενο αναφοράς (ύδωρ → υδραγωγείο, νερό → νερόμυλος). Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η διαφορά στο επίπεδο λόγου: το υψηλό επίπεδο λόγου αλλά και οι ειδικές γλώσσες κτλ. τείνουν να επιλέγουν τη λέξη της αρχαίας για τη δημιουργία συνθέτων, ενώ δε συμβαίνει το ίδιο με το οικείο/καθημερινό επίπεδο λόγου.
- Ειδική περίπτωση αποτελούν τα αριθμητικά, η μορφή των οποίων συχνά οδηγεί σε παρανοήσεις. Η μορφή μονο- που αντιστοιχεί στο αριθμητικό ένας εύκολα συγχέεται με το επίθετο μόνος ή με το επίρρημα μόνο, πολύ περισσότερο όταν η απόπειρα απόδοσης της σημασίας μιας σύνθετης λέξης με α΄ συνθετικό το μονο- με την αντίστοιχη φράση πολύ συχνά περιλαμβάνει το επίθετο ή το επίρρημα: μονοκύτταρος = αυτός που αποτελείται από ένα μόνο κύτταρο, μονόπετρο = δαχτυλίδι που έχει μία μόνο πέτρα.
- Στα ρήματα, η αλλαγή στη μορφή της λέξης όταν χρησιμεύει ως α΄ συνθετικό προκύπτει από τη χρήση του αοριστικού θέματος αντί του ενεστωτικού: σπαράζω – σπάραιξα → σπαραξικάρδιος. Επιλέγουν το ενεστωτικό θέμα τα παρατακτικά ρηματικά σύνθετα: ανοιγ-ο-κλείνω.
- Σε ό,τι αφορά τα άκλιτα, η αλλαγή στη μορφή τους όταν χρησιμεύουν ως πρώτα συνθετικά ανήκει στην κατηγορία μορφοφωνολογικών μετατροπών. Έτσι έχουμε την αλλαγή του αντι- σε ανθ- : αντι – υπολοχαγός → ανθυπολοχαγός (τροπή του άηχου κλειστού σε τριβόμενο όταν συνδέεται με λέξη που αρχίζει από φωνήεν που δασυνόταν).

β. Διδακτικές οδηγίες

Ο στόχος της ενότητας αυτής είναι να μάθουν οι μαθητές να αναγνωρίζουν τα πρώτα συνθετικά σύνθετων λέξεων και να τα χρησιμοποιούν για να σχηματίσουν δικές τους σύνθετες λέξεις. Δεδομένου αυτού του στόχου, έμφαση πρέπει να δοθεί στις μεταβολές που υφίσταται μία λέξη όταν χρησιμεύει ως α΄ συνθετικό. Είναι σαφές ότι η μορφή ορισμένων συνθετικών είναι αρκετά απομακρυσμένη από την απλή λέξη, σε σημείο που μπορεί να είναι δύσκολο να αναγνωριστεί από ένα μαθητή (ιδίως σε ό,τι αφορά τη χρήση θεμάτων της Αρχαίας Ελληνικής). Η διδασκαλία είναι καλό να εστιαστεί στη σύνδεση μορφής και σημασίας, έτσι ώστε να προχωρήσει ο μαθητής από τη σημασία του συνθέτου στην αναγνώριση της σημασίας των συνθετικών και αντίστροφα.

Δ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Επειδή το θέμα της φιλίας ενδιαφέρει άμεσα τους μαθητές αυτής της ηλικίας, μπορεί εύκολα να επιτευχθεί ο στόχος της υποεπέντητας, να αφομοιώσουν το λεξιλόγιο, αλλά και να το εμπλουτίσουν. Θα ήταν σκόπιμο λοιπόν οι δύο πρώτες ασκήσεις να γίνουν στην τάξη.

Η άσκηση ορθογραφίας αναφέρεται στο σχηματισμό του αορίστου των ρημάτων σε *-ίζω* και των ρημάτων της β' συζυγίας, για να διακρίνουν οι μαθητές πότε το *-σα* του αορίστου γράφεται με *ι* και πότε με *η*.

Ε. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

Στην παραγωγή προφορικού λόγου θα ζητηθεί από τους μαθητές να αφηγηθούν ευχάριστες-διασκεδαστικές σκηνές με τους φίλους τους από την προηγούμενη τάξη (άσκηση αφήγησης στον προφορικό λόγο). Στη συνέχεια, είναι ενδιαφέρον να συζητήσουν μεταξύ τους σε μη προσχεδιασμένο προφορικό λόγο για τις φίλιες σήμερα μέσα από τις εμπειρίες και τα βιώματά τους.

Στην παραγωγή γραπτού λόγου οι μαθητές καλούνται να συντάξουν ένα βιωματικό κείμενο με τη μορφή ημερολογίου, είδος κειμένου που έχουν γνωρίσει στην προηγούμενη τάξη. Καλό είναι ο εκπαιδευτικός να τους παρουσιάσει τα βασικά κειμενικά χαρακτηριστικά του ημερολογίου.

ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ**α. Θεωρητικό μέρος**

Στις σύγχρονες προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας, και ιδιαίτερα της γραπτής έκφρασης, δίνεται έμφαση και στο μετασυγγραφικό στάδιο στο οποίο γίνεται επιμέλεια βελτίωσης του κειμένου του μαθητή. Σ' αυτή τη φάση εμπλέκεται ενεργά τόσο ο μαθητής όσο και οι συμμαθητές στο πλαίσιο μικρών ομάδων. Σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές την ανάγκη συνεχούς βελτίωσης του κειμένου τους ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικό.

«Στην παραδοσιακή διδασκαλία η επισήμανση των λαθών και των ελλείψεων και η αποτίμηση του όλου κειμένου γίνονται συνήθως από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Για λόγους διδακτικούς προτείνουμε τη συμμετοχή των μαθητών στην αυτο-βελτίωση και την αυτο-αξιολόγηση των γραπτών τους και την εμπλοκή τους σε συλλογικές ή εταιρικές βελτιώσεις και αποτιμήσεις. Όλες αυτές οι μορφές αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών και αναπτύσσουν τις μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές ικανότητές τους, που με τη σειρά τους συμβάλλουν στην αυτόνομη ανάπτυξή τους. Γι' αυτό προτείνονται και από τα πρόσφατα *Προγράμματα Σπουδών* του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Για να λειτουργήσουν, όμως, οι μορφές αυτο-βελτίωσης και ετερο-βελτίωσης, πρέπει προηγουμένως ο εκπαιδευτικός να έχει διδάξει άμεσα τα κριτήρια αξιολόγησης που αναμένει να εφαρμόσουν οι μαθητές του. Τα κριτήρια αυτά πρέπει να εφαρμοστούν από τον ίδιο και στη συνέχεια από την τάξη για την αξιολόγηση μαθητικών γραπτών ενώπιον όλων των μαθητών και μετά να περάσουν στη μικρο-ομάδα και το άτομο.

1. Τεχνική Αυτο-βελτίωσης

Ο μαθητής διαβάζει το κείμενό του, χαμηλόφωνα, στο διπλανό μαθητή, για να διαπιστώσει ο ίδιος κενά, ελλείψεις και αντιφάσεις. Στη συνέχεια σημειώνει:

- α. Τι μου άρεσε ιδιαίτερα από ό,τι έχω γράψει;
- β. Τι δεν ακούγεται καλά;
- γ. Τι λείπει ή είναι ατελές;
- δ. Ποιες βελτιώσεις θα κάνω, πώς και γιατί;
- ε. Έγραψα, τελικά, όσα είχα κατά νου;
- στ. Είναι όσα έγραψα κατανοητά από τους συμμαθητές μου;
- ζ. Είναι το περιεχόμενο ενδιαφέρον;
- η. Πέτυχα το σκοπό μου;

Με βάση τις διαπιστώσεις του, πρέπει στη συνέχεια μόνος ή με τη βοήθεια των συμμαθητών του να επιχειρήσει τη βελτίωση σημείων που ο ίδιος θεωρεί ότι έχουν άμεση ανάγκη από βελτίωση. Η όλη διαδικασία γίνεται ακόμη στο πρόχειρο τετράδιο.

2. Τεχνική Αλληλο-βελτίωσης

Οι μαθητές, στο πλαίσιο του σχολείου συνεχώς εισπράττουν αξιολογικές κρίσεις από τους δασκάλους τους και κατ' επέκταση αντιδρούν αξιολογικά και προς την εργασία των συμμαθητών τους. Πρώτιστη φροντίδα του εκπαιδευτικού σε αυτό το σημείο είναι να βοηθήσει τους μαθητές του να απαλλαγούν από τα αξιολογικά αντανάκλαστικά τους και να υιοθετήσουν βοηθητικής φύσης αντιδράσεις, όπως είναι, για παράδειγμα, η υποβολή διευκρινιστικών ερωτήσεων, η επισήμανση ασαφών στοιχείων και η πρόταση βελτιωτικών παρεμβάσεων. Αν καθοδηγηθούν κατάλληλα, ακόμα και οι μικρής ηλικίας, είναι σε θέση, με τη μορφή παρατηρήσεων, να προσφέρουν τις πρώτες ανατροφοδοτήσεις στα γραπτά των συμμαθητών τους και έτσι να λειτουργήσουν ως φυσικοί αποδέκτες των γραπτών που συνέθεσαν οι συμμαθητές τους.

Ο ρόλος που αναλαμβάνουν οι μαθητές στην αλληλο-βελτίωση και αλληλο-αξιολόγηση των γραπτών τους είναι εξίσου σημαντικός με το ρόλο του συγγραφέα και σχετίζεται άμεσα με αυτόν. Αρκεί, βεβαίως, να καθιερώσει ο εκπαιδευτικός ως αρχή ότι για κάθε επισήμανση λάθους, αστοχίας ή αδυναμίας που κάνουν πρέπει, ταυτόχρονα, να διατυπώνουν και πρόταση βελτίωσής τους. Παρατηρήσεις χωρίς προτάσεις δεν πρέπει να γίνονται εύκολα δεκτές. Η έρευνα έχει διαπιστώσει ότι οι μαθητές συχνά κάνουν πιο εύστοχες και συγκεκριμένες παρατηρήσεις απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίες αφορούν τόσο το περιεχόμενο όσο και τη μορφή του κειμένου.

Γι' αυτό είναι διδακτικά χρήσιμο να εμπλέξουμε, όπως ήδη αναφέραμε, τη μαθητική μικροομάδα σε όλες τις φάσεις της παραγωγής του γραπτού λόγου και κατεξοχήν στη φάση της βελτίωσης. Οι ανατροφοδοτήσεις μπορούν να δοθούν προφορικά, ευθύς μετά την ανάγνωση, στο συγγραφέα-μαθητή, ή γραπτώς, με τη χρήση κατάλληλης κλειδας. Στη δεύτερη περίπτωση, οι μαθητές ανταλλάσσουν τα γραπτά τους και ύστερα από προσεκτική ανάγνωση σημειώνουν:

- α. Μία κεντρική θέση ή ιδέα ή μία βασική πληροφορία που το κείμενο διατυπώνει με πληρότητα και σαφήνεια.
- β. Δύο σημεία που τους άρεσαν ιδιαίτερα.
- γ. Δύο σημεία που θέλουν ανάπτυξη και υποδεικνύουν πιθανούς τρόπους.
- δ. Δύο σημεία που θέλουν διασάφηση ή συμπλήρωση.
- ε. Αλλαγές και προσθήκες που κρίνουν αναγκαίο να γίνουν στη δόμηση του κειμένου, τις οποίες και αιτιολογούν.

- στ. Αν υπάρχει η “άλλη άποψη” και αν γίνεται περιγραφή λεπτομερειών και έκφραση συναισθημάτων.
- ζ. Αν οι παράγραφοι συνδέονται λογικά και αν οι συνδετικοί κρίκοι αναδεικνύουν τη σχέση της νέας παραγράφου με την προηγούμενη.
- η. Αν υπάρχουν προτάσεις ασαφείς.
- θ. Αν γίνεται άστοχη και άσκοπη χρήση λέξεων.

Από τα παραπάνω στοιχεία αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός επιλέγει όσα και όποια θεωρεί κατάλληλα για την τάξη του, τα εφαρμόζει πρώτα ο ίδιος δοκιμαστικά ενώπιον της τάξης και μετά αναμένει από τους μαθητές του να τα εφαρμόσουν στην αυτο-βελτίωση και την ετερο-βελτίωση, όπως ήδη αναφέραμε.

Για λόγους άσκησης οι μαθητές μπορούν να αναλύουν και να επιχειρούν προσπάθειες βελτίωσης σε κείμενα που έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός της τάξης ή σε κείμενα άγνωστων μαθητών άλλων τάξεων. Συνήθως οι μαθητές είναι προθυμότεροι να ασχοληθούν με ένα ξένο κείμενο, παρά να ασχοληθούν ξανά με το δικό τους. Άλλωστε, η ετερο-αξιολόγηση είναι άριστη διδακτική επιλογή, διότι εξασφαλίζει τη δυνατότητα της αποστασιοποίησης από το αναλυόμενο και αξιολογούμενο κείμενο, δυνατότητα που δεν υπάρχει πάντα και εύκολα στη διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης.

Τέλος, διευκρινίζουμε ότι με τη μαθητική αυτό- και ετερο-αξιολόγηση δεν αποκλείονται οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού. Μόνο που οι τελευταίες πρέπει να ακολουθήσουν χρονικά τη μαθητική αξιολόγηση και μπορούν να γίνουν είτε ατομικά, με προφορικό τρόπο, σε κάθε μαθητή, είτε ενώπιον όλης της τάξης, χωρίς αναφορά σε ονόματα μαθητών, με όλες τις αναγκαίες επεξηγήσεις και υποδείξεις. Η μαθητική, λοιπόν, και η δασκαλική αξιολόγηση πρέπει να λειτουργούν συμπληρωματικά. Αλλά η γενική τάση πρέπει να είναι η μεταβίβαση διαδικασιών και αρμοδιοτήτων από τον εκπαιδευτικό στη συνεργαζόμενη μικρο-ομάδα».

Η. Ματσαγγούρας, *Κείμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2001

β. Διδακτικές οδηγίες

Οι μαθητές θα ασκηθούν στον επανέλεγχο της γραπτής έκφρασης κατά την παραγωγή γραπτού λόγου με τη μορφή ημερολογίου (για τον πιο καλό φίλο ή φίλη). Με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών θα επιχειρήσουν μία πρώτη προσπάθεια ελέγχου και βελτίωσης του αρχικού κειμένου (Α΄ φάση). Στη συνέχεια, μετά τη διόρθωση του κειμένου τους από τον καθηγητή, θα μελετήσουν τις διορθώσεις και θα προσπαθήσουν να τις ενσωματώσουν στο κείμενό τους (Β΄ φάση). Αυτή η διαδικασία μπορεί να ακολουθηθεί σε κείμενα και των προηγούμενων (βλ. Τετράδιο Εργασιών) αλλά κυρίως στις επόμενες εργασίες παραγωγής γραπτού λόγου.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η *διαθεματική εργασία* έχει ως στόχο τη σύνταξη μιας απλής εργασίας για την πορεία της φιλίας από το παρελθόν στο παρόν μέσα από την προσέγγιση ποικίλων γνωστικών αντικειμένων (Ιστορία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Αισθητική Αγωγή, Μουσική κτλ.). Ενδιαφέρει ιδιαίτερα η ένταξη στη δραστηριότητα κειμένων των ίδιων των μαθητών ή υλικού που έχουν συνδέσει με τη φιλία (μουσικές συνθέσεις, κινηματογραφικά έργα, ποιήματα κτλ.).

Βιβλιογραφία – Αρθρογραφία

- Αδαλόγλου Κ., «Αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών», Ηλεκτρονικός Κόμβος Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (www.komvos.edu.gr).
- Αθανασίου Λ., «Τα λάθη στη γραπτή έκφραση των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας», στο Μ. Βάμβουκας και Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο – Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8/10/2000, Ατραπός, Ρέθυμνο 2001.
- Hawthorn J., *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο*, μτφρ. Μ. Αθανασοπούλου, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ρέθυμνο 1995.
- Holton D., Mackridge P., Φιλιππάκη-Warburton, Ειρ., *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, μτφρ. Β. Σπυρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1998.
- Θηβαίος Κ., «Οι μαθητές “κριτές και σύμβουλοι” των συμμαθητών τους στο γραπτό λόγο», στο Μ. Βάμβουκας και Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο – Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8/10/2000, Ατραπός, Ρέθυμνο 2001.
- Κλαίρης Χ., Μπαμπινιώτης Γ., *Γραμματική της Νέας Ελληνικής*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Λεοντσίνη Μ., *Όψεις της Ανάγνωσης*, εκδ. Νήσος, Αθήνα 2000.
- Ματσαγγούρας Η., *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2001.
- Νεοελληνική γραμματική της δημοτικής*, ΑΠΘ/ΙΝΣ/Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 2002.
- Σαραφίδου Τρ., *Η καλλιέργεια της Γραπτής Έκφρασης στο σχολείο*, εκδ. Σταμούλη, Αθήνα 2001.
- Χαραλαμπίδης Α. – Χατζησαββίδης Σ. (επιμ.), *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997.

4η ενότητα

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ...

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Στόχοι

Στόχοι αυτής της ενότητας, που προτείνουμε να διδαχθεί σε 6 ώρες, είναι οι μαθητές:

- Να διαβάσουν κείμενα για το σχολείο και την εκπαίδευση και να συζητήσουν για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον του.
- Να μάθουν να αναγνωρίζουν τις διαθέσεις των ρημάτων και να τις ξεχωρίζουν από τις φωνές.
- Να μάθουν να εντοπίζουν τα ενεργητικά αμετάβατα και μεταβατικά ρήματα και να διακρίνουν τα τελευταία σε μονόπρωτα και δίπρωτα.
- Να αντιληφθούν τις μορφές του αντικειμένου και τα είδη του.
- Να εξετάσουν πώς οργανώνεται και αποκτά συνοχή ένα ευρύτερο κείμενο.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με λέξεις και φράσεις για το σχολείο.

Β. ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΡΗΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΜΕΤΑΒΑΤΑ ΡΗΜΑΤΑ - ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

B.1 Οι διαθέσεις του ρήματος

α. Θεωρητικό μέρος

Οι διαθέσεις του ρήματος είναι ένα κεφάλαιο που πρέπει να προσεχθεί, κυρίως επειδή συγχέονται αρκετά συχνά με τις φωνές του ρήματος.

Η διάθεση είναι η έννοια του ρήματος, δηλ. η ενέργεια, το πάθημα ή η κατάσταση του υποκειμένου του ρήματος. Οι τέσσερις βασικές κατηγορίες των διαθέσεων δίνονται στο βιβλίο. Επιπλέον, τα μέσα ρήματα χωρίζονται ανάλογα με τη σημασία τους σε:

- α. *Μέσα αυτοπαθή*, όταν φανερώνουν πως η ενέργεια του υποκειμένου γυρίζει άμεσα στο ίδιο (*Η αδερφή μου ντύνεται*).
- β. *Μέσα πλάγια*, όταν φανερώνουν πως το υποκείμενο ενεργεί για τον εαυτό του έμμεσα, δηλ. διά μέσου άλλου (*Εγώ χτενίζομαι στο κομμωτήριο*).
- γ. *Μέσα αλληλοπαθή*, όταν φανερώνουν πως η ίδια ενέργεια δύο ή πολλών υποκειμένων πηγαίνει από το ένα στο άλλο (*Ο Γιώργος και ο Γιάννης τσακώνονται*).

Η μέση διάθεση παρουσιάζεται επίσης ως *αυτοπαθητική και αλληλοπαθητική λειτουργία της παθητικής*, σύμφωνα με τους Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton (1998):

«*Η αυτοπαθητική λειτουργία της παθητικής. Η πιο τυπική αυτοπαθητική δομή περιλαμβάνει ένα*

ενεργητικό μεταβατικό ρήμα με την αυτοπαθή φράση *τον εαυτό μου, τον εαυτό σου, τον εαυτό του* κτλ. στη θέση του άμεσου αντικειμένου (*Κοίταξε τον εαυτό της στον καθρέφτη*). Η αυτοπάθεια, με ορισμένα ρήματα κυρίως σωματικής φροντίδας, μπορεί επίσης να εκφραστεί με τη χρήση της παθητικής μορφολογίας και χωρίς αντικείμενο. Τέτοια ρήματα είναι τα: *πλένομαι, χτενίζομαι, κουρεύομαι, ξυρίζομαι, ντύνομαι* κ.ά. (*Κοιτάχτηκε στον καθρέφτη*). Αυτές οι παθητικές είναι επίσης δυνατόν να σημαίνουν ότι κάποιος άλλος εκτελεί, για λογαριασμό του υποκειμένου της πρότασης, την ενέργεια που δηλώνει το ρήμα (*Ντύνεται στον καλύτερο ράφτη*). Σ' αυτές τις περιπτώσεις το περιβάλλον είναι εκείνο που οδηγεί στην ανωτέρω ή στην καθαρώς αυτοπαθητική ερμηνεία. Ωστόσο η αυτοπάθεια μπορεί να γίνει πιο σαφής με την προσθήκη του *μόνος μου, μόνος σου, μόνος του* κτλ. (*Λούζομαι πάντα μόνη μου, αλλά δεν μπορώ να χτενιστώ μόνη μου*). Σε κάποια άλλα ρήματα που δε δηλώνουν σωματική φροντίδα, είναι δυνατόν να προστεθεί στον παθητικό ρηματικό τύπο το πρόθημα *αυτο-*, προκειμένου να εκφραστεί η αυτοπάθεια (π.χ. *αυτοκαταστρέφομαι*).

Η αλληλοπαθητική λειτουργία της παθητικής. Για τη δήλωση της αλληλοπάθειας χρησιμοποιείται συνήθως η έκφραση *ο ένας τον άλλο* ή προστίθεται στους παθητικούς τύπους του ρήματος το πρόθημα *αλληλο-* (*Ο Νίκος και η Όλγα αγαπούν πολύ ο ένας τον άλλο. Αλληλοκοιτάχτηκαν άγρια*). Επιπλέον η αλληλοπάθεια είναι δυνατόν να εκφραστεί και με την παθητική μορφολογία μόνο (*Ο Νίκος και η Όλγα αγαπιούνται πολύ*)».

D. Holton, P. Mackridge και Ειρ. Φιλιππάκη-Warburton, *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, μτφρ. Β. Σπυρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1998

Το ποιητικό αίτιο

Το ποιητικό αίτιο εκτός της συνηθισμένης μορφής (από + αιτιατική) απαντάται και στις εξής μορφές:

- α. Με ρηματικά επίθετα σε *-τός* εκφέρεται με *σε + αιτιατική* (*Σεβαστός σε όλους*).
- β. Στις παθητικές μετοχές που λήγουν σε *-μένος* μπορεί να εκφέρεται με *με + αιτιατική* (*Χώμα δροσισμένο με νυχτιάς αγέρι*).
- γ. Μερικές φορές σε μετοχές παρακειμένου είναι ενωμένο ως πρώτο συνθετικό (*ηλιοκαμένος*).
 - Παραλείπεται όταν εννοείται εύκολα από τα συμφραζόμενα (*Ενώ επέστρεφαν από το χωράφι, έπιασε βροχή και βράχηκαν*).
 - Το προθετικό σύνολο *από + αιτιατική* δε δηλώνει πάντα το ποιητικό αίτιο. *Ο ληστής προδόθηκε από το συνεργό του* (ποιητικό αίτιο) – *Ο ληστής προδόθηκε από ένα σημάδι* στο αριστερό του χέρι (προθετικό σύνολο που φανερώνει αιτία).

β. Διδακτικές οδηγίες

Βασικός στόχος της ενότητας είναι να γνωρίσουν οι μαθητές την έννοια της διάθεσης των ρημάτων και τη διάκρισή τους ως προς αυτή. Συνειδητοποιούν το ρόλο που έχει το υποκείμενο για τη διάθεση του ρήματος και την ξεχωρίζουν από τη φωνή του.

Με τις ερωτήσεις τις σχετικές με τα πρώτα κείμενα (*Ακούω και μιλώ, Διαβάζω και γράφω*), θα προι-δεάσουμε τους μαθητές ως προς τη νέα θεματική ενότητα, βοηθώντας τους να μεταβούν από τη γνωστή έννοια της φωνής των ρημάτων στην άγνωστη έννοια της διάθεσης. Έτσι οι μαθητές θα παρατηρήσουν ότι τα ρήματα, εκτός του ότι ανήκουν μορφολογικά σε δύο κατηγορίες (ενεργητική και παθητική φωνή), διαφέρουν μεταξύ τους και σημασιολογικά, ως προς το τι δηλώνει το υποκείμενό τους (δηλώνει αυτό που ενεργεί, αυτό που δέχεται την ενέργεια κτλ.).

Για να γίνει πιο εύκολα κατανοητή η διάκριση των διαθέσεων του ρήματος, πρέπει να επισημαν-

θεί ο ρόλος του υποκειμένου και να υπογραμμιστεί συνοπτικά ότι: α) στην ενεργητική διάθεση αυτό είναι ο «δράστης», β) στην παθητική μπαίνει σε δεύτερη μοίρα, για να εξαρθεί η δράση, γ) στη μέση είναι και δράστης και δέκτης της ενέργειας και δ) στην ουδέτερη διάθεση δεν είναι ούτε δράστης ούτε δέκτης καμιάς ενέργειας. Για την καλύτερη κατανόηση των διαθέσεων του ρήματος θα ήταν χρήσιμη η άσκηση των μαθητών στη μετατροπή της ενεργητικής σύνταξης σε παθητική (Η ενεργητική σύνταξη δεν μπορεί να μετατραπεί πάντα σε παθητική: *Δε λογαριάζω το χρήμα*). Γι' αυτό το σκοπό κάποιες από τις ασκήσεις του Τετραδίου Εργασιών μπορούν να γίνουν μέσα στην τάξη.

B.2 Μεταβατικά και αμετάβατα ρήματα – Αντικείμενο

α. Θεωρητικό μέρος

Μεταβατικά δίπτωτα ρήματα

Όταν συντάσσονται με αιτιατική (άμεσο) και γενική (έμμεσο). Το έμμεσο αντικείμενο αντιπροσωπεύει μια έμψυχη, συχνά ανθρώπινη οντότητα, η οποία επηρεάζεται έμμεσα από την ενέργεια που δηλώνει το ρήμα. Μπορεί να είναι ο αποδέκτης της ενέργειας (*Ο Γιάννης έδωσε ένα ωραίο βραχιόλι της Μαίρης*), να εκφράζει τον «ωφελούμενο», δηλ. το πρόσωπο το οποίο ωφελείται από το αποτέλεσμα της ενέργειας που δηλώνει το ρήμα (*Η Ελένη μαγείρεψε του Νίκου σουτζουκάκια*) ή να δηλώνει προέλευση (*Χθες πήραν της Ελένης ένα εκατομμύριο δραχμές*). Γίνεται έτσι φανερό ότι η γενική πτώση δε σημαδεύει ξεκάθαρα τη σημασιολογική σχέση του έμμεσου αντικειμένου με το ρήμα. Η ακριβής σημασιολογική λειτουργία του έμμεσου αντικειμένου συνάγεται από τη σημασία του ρήματος και του ίδιου του έμμεσου αντικειμένου, καθώς επίσης και από το συνολικό γλωσσικό και καταστασιακό περιβάλλον (Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton, 1998).

Όταν συντάσσονται με αιτιατική (άμεσο) και αιτιατική (έμμεσο). Το άμεσο αντικείμενο είναι το πρόσωπο ή το προσωποποιημένο πράγμα ή το έμψυχο. Αυτή η αιτιατική είναι έμμεσο, μόνο αν μπορεί να αντικατασταθεί από εμπρόθετο (*Ο Γιάννης διδάσκει τον Πέτρο χορό* → *Ο Γιάννης διδάσκει στον Πέτρο χορό*).

Κατηγορούμενο του αντικειμένου

Αν το επιτρέπει το επίπεδο της τάξης, θα μιλήσουμε για το κατηγορούμενο του αντικειμένου (όταν ένα ρήμα συντάσσεται με δύο αιτιατικές και η μία είναι αντικείμενο ενώ η άλλη κατηγορούμενο στο αντικείμενο. Αυτό το διαπιστώνουμε καλύτερα, αν μετατρέψουμε το ενεργητικό ρήμα σε παθητικό, οπότε το αντικείμενο γίνεται υποκείμενο και η άλλη αιτιατική γίνεται κατηγορούμενο, π.χ. *Θα ορίσουμε εσένα επιμελητή* → *Εσύ θα οριστείς επιμελητής*).

Γενική προσωπική

Αν υπάρχει χρόνος, θα αναφερθούμε και στη γενική προσωπική. Είναι γενική ονόματος προσώπου ή συνήθως προσωπικής αντωνυμίας που συνάπτεται με απρόσωπα ρήματα ή απρόσωπες εκφράσεις ή ακόμα και με αμετάβατα ή και με μεταβατικά ρήματα, των οποίων όμως δεν μπορεί να είναι αντικείμενο, και φανερώνει το πρόσωπο στο οποίο αναφέρεται η έννοια του ρήματος. Αυτό το πρόσωπο συμμετέχει σε ό,τι εκφράζει το ρήμα ή δέχεται ωφέλεια ή βλάβη από αυτό που σημαίνει η πρόταση, π.χ. *Μου είναι αδύνατο να το κάνω αυτό.* – *Σου χαϊδεύει το κεφάλι.* – *Θα σου τον περιποιηθώ εγώ.*

β. Διδακτικές οδηγίες

Βασικός στόχος της ενότητας είναι να γνωρίσουν οι μαθητές ότι πολλά ρήματα δέχονται αντικείμενο ως συμπλήρωμά τους και λέγονται μεταβατικά, ενώ όσα δε δέχονται ονομάζονται αμετάβατα. Να κατανοήσουν επίσης το ρόλο του αντικειμένου και πόσες πολλές μορφές μπορεί να έχει. Να μάθουν να ξεχωρίζουν τα μονόπρωτα από τα δίπρωτα ρήματα. Να διακρίνουν το σύστοιχο αντικείμενο από το απλό στα μονόπρωτα και το άμεσο από το έμμεσο στα δίπρωτα.

Με τις ερωτήσεις τις σχετικές με τα κείμενα (*Ακούω και μιλώ, Διαβάζω και γράφω*), θα προετοιμάσουμε τους μαθητές στη νέα θεματική ενότητα. Θα τους βοηθήσουμε να κατανοήσουν την έννοια της μεταβατικότητας των ρημάτων χωρίς να χρησιμοποιήσουμε τους όρους «μεταβατικό» και «αμετάβατο» επεξεργαζόμενοι τα παραδείγματα. Στη συνέχεια βέβαια οι όροι θα εξηγηθούν.

Την ίδια σειρά θα ακολουθήσουμε και με τη διδασκαλία του αντικειμένου (πρώτα θα επιμείνουμε να ακουστεί ως συμπλήρωμα και μετά θα το ονομάσουμε) με την άσκηση 3 του *Διαβάζω και γράφω*. Προσοχή θα δοθεί στις ποικίλες μορφές του και στην ιδιαιτερότητα του σύστοιχου αντικειμένου. Θα διευκρινίσουμε ότι το εμπρόθετο αντικείμενο διαφέρει από τον εμπρόθετο προσδιορισμό (υπάρχουν και κατάλληλες ασκήσεις στο Τετράδιο Εργασιών). Θα γίνει διάκριση άμεσου και έμμεσου αντικειμένου, χωρίς όμως ιδιαίτερη έμφαση.

Γ. ΣΥΝΟΧΗ ΕΥΡΥΤΕΡΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

α. Θεωρητικό μέρος

Το ζήτημα της συνοχής και της αλληλουχίας βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το εκάστοτε κείμενο. Αν και δεν υπάρχει ανάμεσα στους μελετητές κοινή συμφωνία ως προς την τυπολογία των κειμένων, οι περισσότεροι συμφωνούν ότι μια τέτοια τυπολογία περιλαμβάνει τα τρία βασικά είδη: την περιγραφή, την αφήγηση και την επιχειρηματολογία. Σπάνια όμως αυτά τα είδη βρίσκονται στο λόγο ξεχωριστά το καθένα, καθώς, για παράδειγμα, και ένα επιχειρηματολογικό κείμενο μπορεί να περιλαμβάνει περιγραφή ή αφήγηση ως στοιχεία πειθούς. Σε κάθε περίπτωση, η συνοχή και η αλληλουχία δεν εξαρτώνται μόνο από το είδος του κειμένου, αλλά και από άλλους παράγοντες, όπως είναι ο σκοπός, οι αποδέκτες αλλά και οι περικειμενικές συνθήκες της επικοινωνίας. Έτσι, το τι γνωρίζει ο παραλήπτης μιας επιστολής για ένα θέμα, το είδος του εντύπου στο οποίο θα δημοσιευτεί ένα κείμενο ή οι συμβάσεις του λόγου που έχει υιοθετήσει μια υπηρεσία στην οποία απευθυνόμαστε προσδιορίζουν και τον τρόπο οργάνωσης ενός κειμένου.

Γενικά, η αλληλουχία σε ένα ευρύτερο κείμενο εξασφαλίζεται με τη λογική ακολουθία των νοημάτων και είναι απαραίτητο να είναι σαφής και ευδιάκριτη για τον αναγνώστη. Οι αποδέκτες ενός κειμένου έχουν ορισμένα σχηματικά πρότυπα στη σκέψη τους για την αλληλουχία που χαρακτηρίζει μια ακολουθία γεγονότων και οι προσδοκίες τους, με βάση όσα προηγούνται, για όσα θα ακολουθήσουν πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την επίτευξη της επικοινωνίας. Χαρακτηριστικοί άξονες αλληλουχίας είναι η ενότητα του χώρου και του χρόνου, η συνέχεια της δράσης των προσώπων, η λογική με την οποία εκτίθενται τα περιστατικά ή η σχέση αιτίου και αιτιατού. Επίσης η ακολουθία των χρόνων στα ρήματα.

Η συνοχή λειτουργεί υποβοηθητικά για την αλληλουχία, αφού δημιουργεί τις απαραίτητες συνδέσεις για να γίνει ένα κείμενο κατανοητό στον αναγνώστη. Η συνοχή επιτυγχάνεται όχι μόνο με τις μεταβατικές λέξεις και εκφράσεις ανάμεσα στις προτάσεις, τις παραγράφους και τις περιόδους

λόγου αλλά και με άλλους τρόπους, όπως είναι οι επαναλήψεις λέξεων και φράσεων, οι αντωνυμίες και η νοηματική συγγένεια ανάμεσα σε όσα προηγούνται και σε όσα έπονται. Ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται η συνοχή σε ένα κείμενο σχετίζεται επίσης με το ύφος και την αποτελεσματικότητά του. Περιττά στοιχεία συνοχής μπορούν να κάνουν ένα κείμενο φλύαρο και κουραστικό, ενώ αντίθετα ελλείψεις να το κάνουν ακατανόητο ή, αν κινητοποιούν την ενεργητική συμμετοχή του αναγνώστη, ιδιαίτερα ενδιαφέρον.

Σε κάθε περίπτωση, η οργάνωση ενός ευρύτερου κειμένου είναι απαραίτητο να ακολουθεί ένα διάγραμμα, αλλά δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και τους σκοπούς που επιδιώκει ο γράφων.

β. Διδακτικές οδηγίες

Τα κείμενα 1, 2, 3 του βιβλίου δεν είναι αυτοτελή, αλλά αποτελούν αποσπάσματα ευρύτερων κειμένων. Επιδιώχτηκε όμως να έχουν κάποια αυτοτέλεια και να δίνουν μια ολοκληρωμένη εικόνα.

- Το κείμενο 1 είναι απόσπασμα μελέτης και δεν απευθύνεται σε συγκεκριμένο αναγνώστη. Εκθέτει τις πληροφορίες που έχει συγκεντρώσει ο συγγραφέας για την εκπαίδευση στην αρχαία Αθήνα. Το «λοιπόν» υποδηλώνει ότι δεν έχουμε αυτοτελές κείμενο.

Επίσης η φράση «Ακόμα και» εκτός από τη συνοχή φανερώνει και την οπτική γωνία του γράφοντος, αφού δίνει έμφαση στις κρατικές επιλογές για τα ορφανά. Το «κατά τον ίδιο τρόπο» επίσης καθοδηγεί τον αναγνώστη να καταλάβει ότι και στην περίπτωση της Τροιζήνας οι Αθηναίοι κατέφυγαν στην ιδιωτική πρωτοβουλία για την εκπαίδευση.

Το «κανονικά» λογικά συνδέει με την προηγούμενη παράγραφο.

Η αλληλουχία των παραγράφων:

1η: Πώς λειτουργούσε στην αθηναϊκή δημοκρατία η εκπαίδευση.

2η: Πώς επηρέαζε η λειτουργία αυτή της εκπαίδευσης τη μορφωτική κατάσταση των διάφορων πληθυσμιακών ομάδων.

- Το κείμενο 2 είναι απόσπασμα αφηγηματικού κειμένου με αναμνήσεις από τη σχολική ζωή του Γιώργου Ιωάννου και δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Ελεύθερη Γενιά*, που κυκλοφορούσε στα σχολεία. Ο σκοπός του ήταν να δείξει πώς ο δάσκαλος αξιοποίησε τις τοπικές παραδόσεις για να έρθουν τα παιδιά σε βιωματική επαφή με το μάθημα και να αποκτήσουν συνείδηση της ταυτότητάς τους.

Το «Και» εξασφαλίζει τη συνέχεια με τα προηγούμενα. Η πρώτη παράγραφος αφηγείται τη διαδικασία του μαθήματος. Το «Και πραγματικά» συνδέει με τη ρητορική ερώτηση-σχόλιο του συγγραφέα «Πού να ήξερε...» και επιβεβαιώνει ό,τι προηγουμένως είχε υποθέσει ότι θα συνέβαινε. Επίσης η πρώτη περίοδος της δεύτερης παραγράφου εισάγει με λογική ακολουθία τις εξηγήσεις που έδωσαν οι μαθητές για τα χειροκροτήματα, όπως επίσης και τις συζητήσεις που επακολούθησαν.

Η αλληλουχία των παραγράφων:

1η: Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στην τάξη του δασκάλου.

2η: Σύγκριση με ό,τι συνέβαινε στις άλλες τάξεις.

- Το κείμενο 3 εκθέτει απόψεις σχετικά με την εκπαίδευση, τις οποίες εξέφρασε Διεθνής Επιτροπή που συγκροτήθηκε με εντολή του Γενικού Διευθυντή της UNESCO στις αρχές του 1993. Η Επι-

τροπή αυτή είχε σκοπό να διατυπώσει απόψεις οι οποίες θα αποτελούσαν τη βάση μιας παγκόσμιας συζήτησης για τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στην εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα.

Το κείμενο είναι απόσπασμα από το 6ο κεφάλαιο με θέμα «Από τη βασική Εκπαίδευση μέχρι το Πανεπιστήμιο» και το υποκεφάλαιο έχει τίτλο: «Διαβατήριο για τη ζωή: Η βασική εκπαίδευση».

Η πρώτη παράγραφος δεν έχει κανένα στοιχείο συνοχής, γιατί είναι η αρχική του υποκεφαλαίου. Στην πρώτη περίοδο επισημαίνονται οι αντιθέσεις που χαρακτηρίζουν τον 20ό αιώνα και στη συνέχεια αναπτύσσονται με τις λεπτομέρειες που ακολουθούν. Το «Για να προσεγγίσουμε εκείνους...» εισάγει τις απόψεις της Επιτροπής για τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν.

Η συνοχή με τη δεύτερη παράγραφο επιτυγχάνεται με την επανάληψη «Η βασική εκπαίδευση».

Η αλληλουχία των παραγράφων:

1η: Οι αντιθέσεις που παρουσιάζει ο απολογισμός των προσπαθειών κατά τον 20ό αιώνα μπορούν να ξεπεραστούν με επαρκή και ποιοτικά υψηλή βασική εκπαίδευση για τον καθένα.

2η: Πώς ορίζεται και ποια είναι η σημασία της βασικής εκπαίδευσης.

- ▮ Το κείμενο 4 δημοσιεύτηκε στις σελίδες για την επιστήμη (BHMASCIENCE) της εφημερίδας *Το Βήμα*. Ο σκοπός του είναι να παρουσιάσει τις «σημαντικότερες τεχνολογικές καινοτομίες που παίζουν –ή αναμένεται να παίξουν– καίριο ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης τα αμέσως επόμενα χρόνια».

Το συγκεκριμένο κείμενο είναι εισαγωγικό στις 10 τεχνολογικές καινοτομίες που παραθέτει στη συνέχεια.

Το «Ακόμα και» δε συνδέει με τα προηγούμενα, αλλά με όσα ένας αναγνώστης με κάποιες ειδικότερες γνώσεις έχει υπόψη του σχετικά με τις αντιλήψεις των παραδοσιακών παιδαγωγών για την τεχνολογία. Είναι εισαγωγική, γιατί κάνει μια συνοπτική ιστορική αναδρομή στο θέμα αυτό.

Η συνοχή με τη δεύτερη παράγραφο επιτυγχάνεται με τη φράση «Ο πρώτος στόχος», που συνδέεται νοηματικά με τις αλλαγές στην εκπαίδευση της πρώτης παραγράφου. Η συνοχή της δεύτερης με την τρίτη παράγραφο επιτυγχάνεται με το «Ο αμέσως επόμενος στόχος». Στην τέταρτη παράγραφο το «Παράλληλα» υποδηλώνει ότι η αλλαγή στο ρόλο του δασκάλου δεν είναι αυτόνομη, αλλά πρέπει να βαίνει παράλληλα με τους προηγούμενους δύο στόχους, ενώ το «όμως» εμμέσως τονίζει ότι αυτή η αλλαγή δεν είναι αυτονόητη. Η αναφορά στο Σωκράτη στο τέλος του κειμένου επανέρχεται στην παράδοση, αλλά με διαφορετικό τρόπο από ό,τι στην αρχή.

Η αλληλουχία των παραγράφων:

Εισαγωγική

1η: Από την παραδοσιακή αντίληψη για την εκπαίδευση ως τη συνειδητοποίηση του ρόλου που μπορεί να παίξει η τεχνολογία μεσολάβησαν πολλά.

Κύριο θέμα

2η: Ο πρώτος στόχος που θέτει η κοινωνία είναι η μεταστροφή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας με βάση τις ανάγκες του μαθητή.

3η: Ο επόμενος στόχος είναι να αλλάξει το περιβάλλον μάθησης.

4η: Παράλληλα θα πρέπει να αλλάξει και ο ρόλος του δασκάλου.

Επίλογος

Δεν υπάρχει ως ξεχωριστή παράγραφος. Ως επίλογος θα μπορούσε να θεωρηθεί η τελευταία πρόταση.

Δ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Το λεξιλόγιο παραπέμπει τους μαθητές πάλι στα εισαγωγικά κείμενα, για να βρουν λέξεις σχετικές με το θέμα της ενότητας αυτής, το σχολείο. Στις ασκήσεις δίνονται νέες λέξεις για εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους, που θα προκαλέσουν ίσως ερωτήματα και σχολιασμούς και θα τις χρησιμοποιήσουν στις δραστηριότητες παραγωγής λόγου που ακολουθούν.

Ε. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

Στην παραγωγή προφορικού λόγου, οι μαθητές με αφετηρία τα εισαγωγικά κείμενα καλούνται να μιλήσουν σε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο για το σχολείο στο παρελθόν και στο μέλλον. Ιδιαίτερο βάρος να δοθεί στην άσκηση 2, ώστε οι μαθητές με αυθόρμητο-βιωματικό τρόπο να δικαιολογήσουν ποια διδασκαλία προτιμούν.

Στην παραγωγή γραπτού λόγου, η οποία αποτελεί συνέχεια της παραγωγής προφορικού λόγου, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ποιο είδος κειμένου προτιμούν να συντάξουν (αφήγηση, άρθρο κτλ.). Να τονιστεί η ανάγκη οι μαθητές να λάβουν υπόψη το επικοινωνιακό πλαίσιο των θεμάτων, καθώς και τις οδηγίες για τη σύνταξη ενός ευρύτερου κειμένου. Στη συνέχεια, να επιχειρηθεί στην τάξη μια απόπειρα αυτοαξιολόγησης των κειμένων με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ήδη από το βιβλίο της *Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου*, οι μαθητές γνωρίζουν τα βασικά βήματα για την οργάνωση ενός σχεδίου εργασίας (project). Η έκδοση, λοιπόν, μιας μαθητικής εφημερίδας, έστω και σε απλή μορφή, είναι μία ενδιαφέρουσα διαθεματική εργασία, αφού παρέχει τη δυνατότητα συλλογής ποικίλου υλικού, λειτουργίας της τάξης σε ομάδες, ταξινόμησης του υλικού, σύνταξης ποικίλων κειμένων κτλ. Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με την τάξη μπορεί να οργανώσει και άλλες εναλλακτικές μορφές σχεδίων εργασίας με θέμα το σχολείο τους ή άλλες πλευρές της εκπαιδευτικής ζωής.

Βιβλιογραφία – Αρθρογραφία

- Adam J.-M., *Τα κείμενα: τύποι και πρότυπα*, μτφρ. Γ. Παρίσης, επιμ. Ε. Καψωμένος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1997.
- Γεωργακοπούλου Αλ., Γούτσος Διον., *Κείμενο και Επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Γρηγοριάδης Ν., *Το δημιουργικό γράψιμο*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1979.
- De Beaugrande R. και Dressler W., *Introduction to Text Linguistics*, εκδ. Longman, 1981.
- Frey K., *Η «μέθοδος Project»*, μτφρ. Κ. Μάλλιου, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1998.
- Graves D., «Η γραφή ως διαδικασία», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχ. 27, 1994.
- Holton D., Mackridge P., Φιλιππάκη-Warburton, Ειρ., *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, μτφρ. Β. Σπυρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1998.
- Ματσαγγούρας Η., *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2001.
- Μπαμπινιώτης Γ., Παρασκευόπουλος Ι.Ν., *Κείμενο – Επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
- Σαραφίδου Τρ., *Θέματα Σύνταξης και Λόγου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, εκδ. Σταμούλη, Αθήνα 1998.
- Συντακτικό της νέας ελληνικής*, ΟΕΔΒ, 1994.
- Τσολάκης Κ., *Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1992.
- Χριστίδης Α.-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001.
- Χρυσαιφίδης Κ., *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.

5η ενότητα

ΣΥΖΗΤΩΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Στόχοι

Στόχοι αυτής της ενότητας, που προτείνουμε να διδαχθεί σε 5-6, ώρες είναι οι μαθητές:

- Να διαβάσουν και να συζητήσουν για τα επαγγέλματα και το χώρο εργασίας.
- Να συνειδητοποιήσουν την έννοια της σύγκρισης μέσα από τους βαθμούς του επιθέτου και να αντιληφθούν το μονολεκτικό και τον περιφραστικό σχηματισμό των παραθετικών του επιθέτου.
- Να εξοικειωθούν με το β' συνθετικό των σύνθετων λέξεων και ευρύτερα με το συνδυασμό των δύο συνθετικών τους.
- Να ασκηθούν στον περιγραφικό και στον αφηγηματικό τρόπο, απευθυνόμενοι κυρίως σε δέκτη που τους είναι οικείος (οργάνωση και συνοχή περιγραφής και αφήγησης).
- Να μάθουν να συλλέγουν υλικό από διάφορες πηγές και μαθήματα και να το χρησιμοποιούν για να συνθέτουν απλές εργασίες.

Β. ΟΙ ΒΑΘΜΟΙ ΤΩΝ ΕΠΙΘΕΤΩΝ - Η ΣΥΓΚΡΙΣΗ

α. Θεωρητικό μέρος

Ο συγκριτικός βαθμός των επιθέτων

Ο απλούστερος και πιο συνηθισμένος τύπος του συγκριτικού στον προφορικό λόγο αποδίδεται με τη λέξη *πιο* μπροστά από τον τύπο του θετικού βαθμού. Αυτός ο σχηματισμός είναι εφαρμόσιμος για τα περισσότερα επίθετα και μετοχές, εκτός από αυτά που λογικά δε σχηματίζουν παραθετικά. Μονολεκτικό τύπο δε σχηματίζουν τα επίθετα σε: -ής, -ιά, -ί, -ης, -α, -ικο, -άς/-ής, -ού, -άδικο/-ούδικο/-ήδικο, τα άκλιτα και οι μετοχές.

Ο σχετικός υπερθετικός

Υποδεικνύει ότι το πρόσωπο/πράγμα που δηλώνει η ονομαστική φράση κατέχει συγκριτικά στο μεγαλύτερο βαθμό την ιδιότητα που του αποδίδει το επίθετο και σχηματίζεται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο με το συγκριτικό, αλλά με την προσθήκη του οριστικού άρθρου μπροστά του.

Ο απόλυτος υπερθετικός

Χρησιμοποιείται για να τονίσει μια εξαιρετική ιδιότητα που κατέχει το αναφερόμενο πρόσωπο ή πράγμα και σχηματίζεται συνήθως με την κατάληξη -τατος. Αποτελεί όμως λόγιο τύπο, χρησιμοποιείται πολύ λιγότερο από το συγκριτικό και το σχετικό υπερθετικό και δε σχηματίζεται σε όλα τα επίθετα. Στη θέση του χρησιμοποιείται συχνότερα το *πολύ* + *θετικός βαθμός*.

Στην ενότητα ασχολούμαστε και με το σχηματισμό των παραθετικών των επιρρημάτων, αφού και αυτά χρησιμοποιούνται στη σύγκριση.

Σύγκριση

«Όταν ο δεύτερος όρος σύγκρισης είναι μια ονοματική φράση έπειτα από ένα μορφολογικά σχηματιζόμενο συγκριτικό, τότε συνήθως συνοδεύεται από την πρόθεση *από* ακολουθούμενη από το δεύτερο όρο σύγκρισης στην αιτιατική. Αν ο δεύτερος όρος σύγκρισης είναι μια κλιτική αντωνυμία, τότε εμφανίζεται στη γενική χωρίς την *από*.

Αντί της πρόθεσης *από* ο δεύτερος όρος σύγκρισης μπορεί να εισάγεται με την *παρά*, η οποία λειτουργεί ως σύνδεσμος και ακολουθείται από μια ονοματική φράση στην ίδια πτώση με την ονοματική φράση του πρώτου όρου σύγκρισης – αλλά και από οποιαδήποτε άλλη φράση. Οι κλιτικές αντωνυμίες δεν ακολουθούν την *παρά*.

Αν η σύγκριση δε γίνεται μεταξύ ονοματικών αλλά κάποιων άλλων τύπων φράσεων, ο δεύτερος όρος της σύγκρισης μπορεί να εισάγεται μόνο με την *παρά* και όχι με την *από*. Η *παρά* είναι επίσης υποχρεωτική όταν συγκρίνουμε ονοματικές φράσεις έμμεσου αντικειμένου. π.χ.:

Η μητέρα τους δίνει περισσότερα λεφτά του Νίκου παρά της Ειρήνης.

Είναι πιο σωστό να λες την αλήθεια παρά να λες ψέματα.

Είναι προτιμότερο να έχεις λεφτά παρά να είσαι φτωχός.

Ο δεύτερος όρος σύγκρισης μπορεί να εισάγεται με την *από* σε περιπτώσεις όπως τα παραπάνω, αλλά μόνο αν η δεύτερη πρόταση έχει ουσιαστικοποιηθεί με την προσθήκη του ουδέτερου οριστικού άρθρου:

Είναι προτιμότερο να λες την αλήθεια από το να λες ψέματα.

Η σύγκριση ανάμεσα σε δύο προτάσεις στην οριστική μπορεί να εκφράζεται και με τη χρήση μιας αναφορικής πρότασης. Σ' αυτή την περίπτωση ο δεύτερος όρος της σύγκρισης εκφράζεται με την πρόθεση *από* ακολουθούμενη είτε από την ουδέτερη αοριστολογική αντωνυμία *ό,τι* είτε από την ποσοτική αοριστολογική αντωνυμία *όσος*:

Η Όλγα είναι πιο πεισματάρη από ό,τι είναι η Ελένη.

Η Όλγα είναι πιο πεισματάρη από ό,τι η Ελένη.

Η Όλγα είναι πιο πεισματάρη από όσο είναι η Ελένη.

Η Όλγα είναι πιο πεισματάρη από όσο η Ελένη».

D. Holton, P. Mackridge, Ειρ. Φιλιππάκη-Warburton, *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*,
μτφρ. Β. Σπυρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1998

β. Διδακτικές οδηγίες

Σε αυτή την υποενότητα φροντίζουμε να καταλάβουν οι μαθητές:

- τις νοηματικές διαφορές μεταξύ των βαθμών των επιθέτων,
- ότι τα παραθετικά των επιθέτων σχηματίζονται και περιφραστικά και μονολεκτικά,
- ότι όλα τα επίθετα δε σχηματίζουν παραθετικά.

Με τις ασκήσεις του Τετραδίου Εργασιών οι μαθητές εξοικειώνονται με το σχηματισμό των πιο συνηθισμένων ανώμαλων παραθετικών. Κατά τη διδασκαλία της ενότητας καλό είναι να έχουν μαζί τους και το βιβλίο της γραμματικής.

Στη σύγκριση οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν ότι μια σύγκριση κατά κανόνα αποτελείται

από δύο μέρη που ονομάζονται πρώτος και δεύτερος όρος σύγκρισης και από ένα επίθετο ή επίρρημα συγκριτικού βαθμού. Επίσης ότι ο δεύτερος όρος εισάγεται με τις προθέσεις *από* (όταν είναι μια ονομαστική φράση) ή *παρά* (υποχρεωτικά όταν είναι άλλος τύπος φράσης) ή με γενική (όταν είναι αντωνυμία) ή μπορεί και να παραλείπεται ή να εκφέρεται βραχυλογικά.

Τους παρακινούμε να κάνουν συγκρίσεις προφορικά, ώστε να εξοικειωθούν με τους διάφορους τρόπους σύγκρισης, αλλά και να συνεργαστούν μεταξύ τους για να διορθώσουν τυχόν λάθη.

Γ. ΤΟ Β΄ ΣΥΝΘΕΤΙΚΟ

α. Θεωρητικό μέρος

Τα μέρη του λόγου στα οποία ανήκει το β΄ συνθετικό είναι λέξεις-φορείς σημασίας (ή λέξεις περιεχομένου), δηλαδή ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα (και μετοχές) και επιρρήματα. Σε θέση του α΄ συνθετικού εμφανίζονται μόρια, προθέσεις, αριθμητικά και αντωνυμίες, κάτι που δεν παρατηρείται στη θέση του β΄ συνθετικού.

Το μέρος του λόγου του β΄ συνθετικού και αυτό του σύνθετου δεν ταυτίζονται απαραίτητα. Έτσι, παρατηρούμε ουσιαστικά ως β΄ συνθετικό που δίνουν σύνθετα

- ουσιαστικά (*ξυλόσομπα*),
- επίθετα (*σκληρόκαρδος*) ή
- επιρρήματα (*κατακούτελα*).

Τα ρήματα ως β΄ συνθετικό δίνουν σύνθετα που είναι

- ρήματα: είτε παρατακτικά με συνδυασμό δύο ρημάτων (*ανεβοκατεβαίνω*) είτε με συνδυασμό με άλλο μέρος του λόγου και με συντακτική σχέση μεταξύ των δύο συνθετικών (*σημαιοστολίζω, αργοσβήνω*).
- ουσιαστικά: στην περίπτωση αυτή, το ουσιαστικό που προκύπτει εμπεριέχει τη συντακτική δομή του ρήματος από το οποίο προέρχεται (*οργανοπαίχτης*: στο σύνθετο επιτελείται πλήρωση του ρόλου του δράστη και το α΄ συνθετικό είναι αντικείμενο του ρήματος).

Τα επίθετα ως β΄ συνθετικό δίνουν σύνθετα που είναι και αυτά επίθετα (*κατακίτρινος, κοντόχοντρος*).

Οι μετοχές, όμοια με τα επίθετα, δίνουν σύνθετα που είναι κι αυτά μετοχές (*κακοντυμένος, κοσμογυρισμένος*).

Τέλος, τα επιρρήματα ως β΄ συνθετικό δίνουν σύνθετα που είναι κι αυτά επιρρήματα (*προχτές, μεθαύριο*).

Σύνθετα και λεξική ενσωμάτωση

Σύμφωνα με τη Μότσιου (1994), ορισμένοι τύποι συνθέτων μπορούν να θεωρηθούν περιπτώσεις μερικής λεξικής ενσωμάτωσης. Εδώ εμπίπτουν τα προσδιοριστικά σύνθετα που εμπεριέχουν διάφορους προσδιορισμούς της ρηματικής ενέργειας (*κρυφομιλώ = μιλώ κρυφά*), τα αντικειμενικά σύνθετα που έχουν στη βάση τους τη δομή ρήμα-αντικείμενο (*νομοθετώ = θέτω τους νόμους*) και τα κτητικά (*μαυρομάτης = εκείνος που έχει μαύρα μάτια*). Αυτού του είδους τα σύνθετα ισοδυναμούν με φράση, όπου το ένα συνθετικό αντιστοιχεί σε γενική υποκειμενική (*ηλιοβασιλέμα = βασιλεύει ο ήλιος*) είτε γενική αντικειμενική (*καντηλανάφτης = αυτός που ανάβει τις καντήλες*).

β. Διδακτικές οδηγίες

Όπως έχουμε πει και σε προηγούμενες ενότητες, σημασία δεν έχει να απομνημονεύσουν οι μαθητές πίνακες περιπτώσεων και συνδυασμών μερών του λόγου σε σχέση με τα συνθετικά και τα σύνθετα ούτε και κανόνες τονισμού των συνθέτων. Το ζητούμενο είναι να αντιληφθούν ότι δεν μπορούν όλα τα μέρη του λόγου να παίξουν το ρόλο του β' συνθετικού, ποια είναι αυτά που μπορούν και ότι το μέρος του λόγου του σύνθετου δεν ταυτίζεται με το μέρος του λόγου του β' συνθετικού. Με αυτή τη λογική είναι οργανωμένες και οι ασκήσεις στο σχετικό αντικείμενο, οι οποίες δίνουν στο μαθητή μια ποικιλία συνθέτων καλώντας τον να αναγνωρίσει το μέρος του λόγου του σύνθετου και του β' συνθετικού, ώστε να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες συνδυασμών που του παρέχει το γλωσσικό σύστημα.

Δ. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΟΧΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

α. Θεωρητικό μέρος

Ήδη από το βιβλίο *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου* έχει παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο προσέγγισης των περιγραφικών και αφηγηματικών κειμένων. Στην ενότητα αυτή θα παραθέσουμε επισημονικές απόψεις για την οργάνωση και συνοχή του κειμένου γενικότερα και ειδικότερα του περιγραφικού και αφηγηματικού κειμένου.

1. Συνοχή και συνεκτικότητα

«Δύο είναι οι κυριότερες και γνωστότερες ιδιότητες που συνθέτουν ένα κείμενο: η συνοχή και η συνεκτικότητα των συστατικών που το απαρτίζουν (προτάσεων, περιόδων, παραγράφων κ.λπ.). Η πρώτη αφορά τη γλώσσα και η δεύτερη τα νοήματα».

Γ. Μπαμπινιώτης, *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1991

«Το σύνολο των νοηματικών αυτών σχέσεων συνιστά αυτό που οι Halliday και Hasan πρώτοι ονόμασαν *συνοχή* του κειμένου, στην κλασική τους πλέον μελέτη για τις συνεκτικές σχέσεις της αγγλικής γλώσσας (1976). Οι σχέσεις μεταξύ των γραμματικών και των λεξιλογικών στοιχείων των προτάσεων που συγκροτούν το κείμενο στην αρχική του διάταξη και μας καθοδηγούν σε κάθε αναδιάταξη των συστατικών του στοιχείων λέγονται *συνοχικοί δεσμοί*. Οι Halliday και Hasan διέκριναν αρχικά τις ακόλουθες πέντε κατηγορίες συνοχικών δεσμών στα Αγγλικά: αναφορά, υποκατάσταση, έλλειψη, συνδετικότητα και λεξιλογικές συνάψεις. Οι κατηγορίες αυτές υπέστησαν κριτική και τροποποιήθηκαν στη συνέχεια, με κύρια διαφορά την αντικατάσταση των λεξιλογικών συνάψεων από λεξικές σχέσεις. Στα Ελληνικά, η ανάπτυξη των συνοχικών δεσμών μπορεί να διακριθεί στις ακόλουθες κατηγορίες:

1. *Προσωπική αναφορά*. Πρόκειται για το σύστημα ταύτισης των προσώπων στο κείμενο και διακρίνεται σε ονοματική (ή αυτόνομη) και ρηματική (ή καταληκτική) αναφορά. Στον πρώτο αναφορικό τύπο περιλαμβάνεται το ονοματικό και αντωνυμικό σύστημα που είναι υπεύθυνα για την επισήμανση της νοηματικής ταυτότητας μιας οντότητας με μια άλλη. Σε αυτό τον τύπο περιλαμβάνονται τόσο ονοματικές φράσεις όσο και προσωπικές, κητικές, οριστικές, αόριστες και δεικτικές αντωνυμίες. Στο δεύτερο αναφορικό τύπο περιλαμβάνεται η λειτουργία των εξαρτημένων μορφημάτων του ρήματος που δηλώνει την κατηγορία του προσώπου.

2. Έλλειψη. Παρότι ο Martin θεωρεί ότι η έλλειψη αποτελεί κατεξοχήν γραμματικό και όχι κειμενικό φαινόμενο, μπορούμε να τη συμπεριλάβουμε στους συνοχικούς δεσμούς, για τις περιπτώσεις στις οποίες παραλείπεται το συνδετικό στοιχείο ανάμεσα σε δύο μέρη του κειμένου.

3. Υποκατάσταση. Πρόκειται για ειδικότερη περίπτωση έλλειψης όπου το στοιχείο που παραλείπεται αφήνει ένα ίχνος παρουσίας. Στα ελληνικά δεν είναι τόσο ιδιαίτερα σημαντική όσο στα αγγλικά κείμενα και περιλαμβάνει περιπτώσεις ονοματικών αντικαταστατικών στοιχείων, όπως το *ίδιο, ο πρώτος... ο δεύτερος, ο τελευταίος, οι μεν... οι δε*, ή ρηματικών και φραστικών υποκατάστατων, όπως έτσι κ.ά.

4. Συνδετικότητα. Πρόκειται για τη χρήση συνδετικών εκφράσεων για να δηλωθούν σημασιολογικές σχέσεις. Οι συνεκτικές σχέσεις που δηλώνονται με τη συνδετικότητα μπορεί να είναι προσθετικές (*και, και ακόμη, όχι μόνο... αλλά και, από την άλλη*), αντιθετικές (*αλλά, παρά, αντίθετα με, μάλλον*), αιτιακές (*έτσι, τότε, συνεπώς*), χρονικές (*τότε, μόνο τότε, τέλος, κατόπιν, αρχικά*) και άλλες.

5. Λεξικές σχέσεις. Ενώ οι προηγούμενες κατηγορίες αναφέρονται κυρίως σε γραμματικά (ανεξάρτητα ή εξαρτημένα) μορφήματα, εδώ ανήκει κάθε σχέση που αφορά λεξικά μορφήματα. Η κατηγορία περιλαμβάνει λεξικές σχέσεις όπως η επανάληψη (*εκεί-εκεί* στο κείμενο 2.1, *Πήτερ Παν-Πήτερ Παν* στο 2.2. *ευελιξία-ευελιξία* στο 2.3), η αντωνυμία (*λίγοι-πολλοί* στο 2.6), η παράφραση (*καταφύγιο-ασφάλεια* στο 2.1) κ.λπ.»

Αλ. Γεωργακοπούλου, Διον. Γούτσος, *Κείμενο και επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999

«Το οργανωτικό πρότυπο της περιγραφής»

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

Η περιγραφή, ως «τέχνη του χώρου», αναπαριστά τα πράγματα μέσα σε ένα πλαίσιο πραγματικού (φυσικού, γεωγραφικού) ή συμβολικού (κοινωνικού) χώρου. Η «κάμερα» της περιγραφής εκτελεί συνήθως τρεις κινήσεις: προσεγγίζει το αντικείμενο, εστιάζει πάνω στο αντικείμενο και επιλέγει λεπτομέρειές του. Οι κινήσεις αυτές αντιστοιχούν σε λογικά βήματα: την *κατηγοριοποίηση* του αντικειμένου (σε ποια λογική κλάση ανήκει), την *υποκατηγοριοποίησή* του (ποια άλλα ομοειδή ανήκουν στην κλάση αυτή) και την *περιγραφή καθαυτήν* (τα γνωρίσματα που διαφοροποιούν το αντικείμενο από τα ομοειδή του). Η επιλογή των λεπτομερειών και η οργάνωσή τους καθορίζονται από την *πρόθεση* του συγγραφέα/ομιλητή και την *επικοινωνιακή περίσταση*. Για παράδειγμα, η περιγραφή από μια ξεναγό σε μια ομάδα τουριστών ενός αρχαίου ναού περιλαμβάνει στοιχειώδεις λεπτομέρειες σε σύγκριση με τις λεπτομέρειες που δίνει ο ανασκαφέας-αρχαιολόγος, όταν σε διεθνές επιστημονικό περιοδικό ανακοινώνει την ανακάλυψη του ναού και τον περιγράφει διεξοδικά. Τέλος, όταν η περιγραφή γίνεται στον πραγματικό χώρο, το σύνηθες οργανωτικό πρότυπο για τις λεπτομέρειες είναι αυτό της *χωρικής ακολουθίας* (από πάνω προς τα κάτω, από δεξιά προς τα αριστερά κ.ά.), και όταν η περιγραφή γίνεται σε συμβολικό χώρο, προτιμάται το οργανωτικό πρότυπο της *λογικής ακολουθίας* (από τα απλά στα σύνθετα, από τα λιγότερο στα περισσότερο σημαντικά κ.ά.).

Η γλώσσα της περιγραφής

Αν ο όρος γλώσσα της περιγραφής ή περιγραφικό ύφος έχει κάποιο νόημα, δεν μπορεί παρά να αναφέρεται σε γραμματικά χαρακτηριστικά που απαντούν σε κάθε περιγραφικό κείμενο. Τα χαρακτηριστικά αυτά συγκεντρώνονται σε μια κυρίως λειτουργική κατηγορία, τους τροποποιητές. Αν τα περιγραφικά κατηγορήματα αποδίδουν στα πράγματα σταθερές ή προσωρινές ιδιότητες, τότε σε περιγραφικά κείμενα θα πρέπει να αφθονούν τροποποιητές ονοματικών φράσεων (επίθετα) για τις σταθερές ιδιότητες και τροποποιητές ρηματικών φράσεων (επιρρήματα) για τις προσωρινές ιδιότητες των περιγραφομένων. Άλλα γραμματικά γνωρίσματα της περιγραφής θεωρούνται τόσο η κυριαρχία του ενεστώτα και της εξακολουθητικής ρηματικής όψης (που δηλώνει την αχρονική διάρκεια), αφού η περιγραφή δεν εξαρτάται από τη διάσταση του χρόνου, όπως η αφήγηση, όσο και η συχνή χρήση βοηθητικών ρημάτων (κυρίως του είμαι) και ρημάτων με στοιχειώδη σημασιολογικά χαρακτηριστικά (κυρίως του έχω), που κάνουν τις συνάψεις των προσδιορισμών με αυτά που περιγράφονται».

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

2. Η οργάνωση-συνοχή των περιγραφικών κειμένων

«Προκειμένου να κατατάξουμε κάποιο κείμενο στο περιγραφικό είδος λόγου, δεν αρκεί να πούμε ότι συνιστά απλώς μία “περιγραφή”. Για να διαπιστώσουμε τον περιγραφικό χαρακτήρα κάποιου κειμένου, είναι απαραίτητο να διακρίνουμε ότι ο ομιλητής/συγγραφέας χρησιμοποιεί ένα ιδιαίτερο γραμματικό υλικό και λεξιλόγιο, που αποτελούν τα γλωσσικά μέσα με τα οποία διαφοροποιείται τελικά ο λόγος του. Το γλωσσικό υλικό αυτό είναι αρκετά συγγενές με αυτό του αφηγηματικού λόγου, με τη διαφορά ότι, όπως ήδη αναφέραμε, ο τελευταίος αναφέρεται σε φαινόμενα που τοποθετούνται μέσα στο χρόνο ενώ ο πρώτος σε φαινόμενα που τοποθετούνται στο χώρο.

Βέβαια η παρουσία συγκεκριμένων προσδιορισμών χώρου και χρόνου δε στοιχειοθετεί από μόνη της ένα περιγραφικό ή αφηγηματικό κείμενο, ούτε μπορούμε να πούμε ότι η οργάνωση του πρώτου είδους κειμένου είναι πιο χαλαρή (κάτι που θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος εννοώντας ότι η σειρά των “φαινομένων” στα οποία γίνεται αναφορά στο αφηγηματικό κείμενο ανταποκρίνεται πάντα στη χρονολογική σειρά τους στην πραγματικότητα). Ομοίως δεν είναι απίθανο να συναντήσουμε περιγραφικές αναφορές μέσα σε κάποια αφήγηση.

Μπορούμε ωστόσο να διαπιστώσουμε ότι οι συγκεκριμένες λογικές συντεταγμένες για τα φαινόμενα που συμβαίνουν μέσα στο χώρο και αυτών που λαμβάνουν χώρα μέσα στο χρόνο επιβάλλουν ιδιαίτερες επιλογές στο επίπεδο των γραμματικών χρόνων. Μ’ αυτή την έννοια, οι συνοπτικοί παρωχημένοι ή μη παρωχημένοι ρηματικοί τύποι, όπως ο αόριστος και η υποτακτική ενεστώτα, είναι περισσότερο κατάλληλοι σε κείμενα αφηγηματικού χαρακτήρα, καθώς εμφανίζουν τη ρηματική ενέργεια σαφώς περιορισμένη και ορισμένη. Αντίθετα, οι εξακολουθητικοί ρηματικοί τύποι, όπως ο παρατατικός και ο ενεστώτας, εμφανίζουν τη ρηματική ενέργεια πιο αόριστη, καθώς τα όρια της διάρκειάς της δεν είναι ακριβή.

Σε ό,τι αφορά το λεξιλόγιο των περιγραφικών κειμένων, είναι λογικό να μη συναντάμε ρήματα “κινήσεως” αλλά ρήματα που η έννοιά τους πλησιάζει την έννοια αυτών που θα ονομάζαμε “ουδέτερα”, ρήματα δηλαδή που αναφέρονται σε κάποια κατάσταση. Παράλληλα, τα ονοματικά σύνολα που λειτουργούν ως υποκείμενα στα περιγραφικά κείμενα συνιστούν ομοίως “στατικές” και μη “ενεργητικές” οντότητες κυρίως άψυχου χαρακτήρα.

Εξετάζοντας τη γλώσσα των περιγραφικών κειμένων ως λόγο με συγκεκριμένους επικοινωνιακούς στόχους, παρατηρούμε ότι χαρακτηρίζεται από επιλογές που συνδέονται με τα εξής σημεία:

Η επιλογή των κατάλληλων λέξεων / φράσεων

Η περιγραφή είναι ακριβής και σαφής όταν περιλαμβάνει τις κατάλληλες λεπτομέρειες που παρέχουν επαρκείς πληροφορίες για το αντικείμενο. Η ακρίβεια και η σαφήνεια της περιγραφής εξυπηρετούνται και από την επιλογή των κατάλληλων κάθε φορά λέξεων/φράσεων που αποδίδουν με τη μεγαλύτερη πιστότητα τα γνωρίσματα του αντικειμένου.

Στην περιγραφή για έναν πρακτικό σκοπό, τα επίθετα χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν τη θέση του αντικειμένου κυρίως στο χώρο, καθώς και τις άλλες ιδιότητές του, χωρίς συνήθως να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις κρίσεις του προσώπου που κάνει την περιγραφή. Σε μερικές περιπτώσεις όμως, όταν ο σκοπός της περιγραφής το απαιτεί, τα επίθετα χρησιμοποιούνται είτε για να υπερτονίσουν κάποιες ιδιότητες του αντικειμένου είτε για να καλύψουν και να αποδυναμώσουν κάποιες άλλες, οπότε επιλέγονται έτσι ώστε η περιγραφή να είναι σκόπιμα ασαφής.

Κυριολεκτική (δηλωτική) / μεταφορική (συνυποδηλωτική) χρήση της γλώσσας

Η επιλογή της γλώσσας (κυριολεκτική ή μεταφορική) που θα χρησιμοποιηθεί στην περιγραφή, καθορίζεται κάθε φορά από το είδος του κειμένου και τον επιδιωκόμενο σκοπό.

Η μεταφορική έκφραση –μεταφορές, παρομοιώσεις, συγκρίσεις κτλ.– έχουν σπουδαία σημασία για την παραστατικότητα της περιγραφής, καθώς δίνουν στις λεπτομέρειες εξαιρετική ζωντάνια. Τον ίδιο ρόλο παίζουν και οι διάφοροι προσδιορισμοί –ονομαστικοί, επιθετικοί και επιρρηματικοί, ακόμα και οι δευτερεύουσες προτάσεις–, πέρα από το ότι μπορούν να διασαφηνίσουν ακριβέστερα ένα όνομα ή ένα ρήμα. Σε κάθε περίπτωση όμως, η χρήση επιθέτων ή επιρρημάτων μπορεί να αποδειχθεί περιττή και να διαμορφώσει ένα ύφος τεχνητό και πομπώδες, όταν ένα ουσιαστικό ή άλλη λέξη θα μπορούσε να εκφράσει την ιδιότητα ή την ποιότητα του αντικειμένου.

Ειδικό λεξιλόγιο / ορολογία

Σε ορισμένα περιγραφικά κείμενα χρησιμοποιείται ειδικό λεξιλόγιο/ορολογία. Πρόκειται συνήθως για κείμενα που αναφέρονται σε μια επιστήμη, μια τέχνη, ένα επάγγελμα κτλ. Στην περίπτωση αυτή υπάρχει ένα είδος σύμβασης/συμφωνίας ανάμεσα στο συγγραφέα/συντάκτη του κειμένου και τον αναγνώστη για το νόημα των λέξεων και των όρων που χρησιμοποιούνται στην περιγραφή. Χαρακτηριστικό των κειμένων αυτών είναι επίσης η χρήση της παθητικής σύνταξης, διότι αυτό που εξαιρείται είναι η καθαυτό δράση ή ενέργεια που λαμβάνει χώρα, ενώ η ενεργητική σύνταξη χρησιμοποιείται για να προβάσουμε το πρόσωπο ή το πράγμα που ενεργεί (υποκείμενο του μεταβατικού ρήματος) και έτσι είναι πιο κατάλληλη να περιγράψει πράγματα και περιστατικά που συναρτώνται με εμπειρίες προσώπων. Τέτοια περιγραφικά κείμενα μπορεί να αποτελούν μέρη κάποιας αφήγησης ή να στοιχειοθετούν την ουσία ενός περιγραφικού κειμένου, όπως αυτά που συναντάμε στις εφημερίδες, σε ενημερωτικά φυλλάδια».

Τρ. Σαραφίδου, *Θέματα Σύνταξης και Λόγου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*,
εκδ. Σταμούλη, Αθήνα 1998

3. Η οργάνωση-συνοχή των αφηγηματικών κειμένων

«Οι δείκτες υποτακτικής ή παρατακτικής χρονικής σύνδεσης είναι το βασικό γραμματικό γνώρισμα του αφηγηματικού ύφους [1]. Φυσικά, αυτό απορρέει από τις σημασιολογικές σχέσεις που συνδέουν τα συμβάντα μιας αφήγησης: τις σχέσεις αιτιότητας και τις σχέσεις χρονικής συνάφειας. Η αιτιότητα εκφράζεται με συνδέσμους ή συνδέτες όπως *επειδή, αφού, καθώς, ενώ, έτσι* κ.λπ. Η χρονική συνάφεια εκφράζεται με χρονικά όπως *ύστερα, μετά, πριν, εντωμεταξύ, στη διάρκεια* κ.λπ. Ρηματική σκευή της αφήγησης είναι κανονικά ο *αόριστος*, αφού αυτός είναι ο χρόνος της ιστορίας, άρα και της διήγησης συμβάντων, και η *συνοπτική* ρηματική όψη, που προσφέρεται για την απόδοση ακολουθιών από συμβάντα και την επιτάχυνση του αφηγηματικού χρόνου. Ωστόσο, δεν λείπει από την αφήγηση και ο *παρατατικός* και η *εξακολουθητική* ρηματική όψη, όταν η ταχύτητα της αφήγησης είναι μικρή και μεγαλύτερη η διάρκεια των συμβάντων. Τέλος, ανάλογα με το στάδιο της αφήγησης κυριαρχούν ρήματα που δηλώνουν κίνηση, αλλαγή, επαφή, απομάκρυνση, αίτηση, παροχή και τα παρόμοια ή αντίληψη, κρίση, βούληση, συναισθήματα και τα παρόμοια, γιατί στην πρώτη περίπτωση αποδίδονται οι ενέργειες των «*ηρώων*», ενώ στη δεύτερη τα σχόλια του αφηγητή για τη συμπεριφορά των «*ηρώων*».

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

«Άλλοι τρόποι συνοχής που έχουν σχέση με τη λογική οργάνωση του κειμένου είναι: Η χρήση *διαρθρωτικών λέξεων*, η *επανάληψη* ή η *παράλειψη* μιας λέξης/φράσης που προαναφέρθηκε, η *αντικατάσταση* μιας λέξης με αντωνυμία, με συνώνυμη λέξη κτλ., η χρήση *συνυπώνυμων* ή *υπερώνυμων* λέξεων, η χρήση *του όλου και των μερών του*, η χρήση *γενικότερου όρου*, η χρήση *λέξεων* που ανήκουν στον *ίδιο χώρο* και παρουσιάζουν *νοηματική συγγένεια*.

Σχετικά με την παράλειψη ή την επανάληψη μιας λέξης, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι σχετίζονται με τη «*γνωστή*» και με την «*άγνωστη*» πληροφορία. Δηλαδή, όταν η πληροφορία δόθηκε ήδη σε ένα κείμενο, τότε είναι δυνατόν η λέξη που κυρίως εμπεριέχει την πληροφορία αυτή να αντικατασταθεί με αντωνυμία ή με κάποια άλλη λέξη με συναφή σημασία, ή να παραλειφθεί, εφόσον η παράλειψή της δε δημιουργεί συντακτικό κενό και δε δυσκολεύει την κατανόηση· στην περίπτωση αυτή ανήκει και η αντικατάσταση του αόριστου άρθρου/αόριστης αντωνυμίας + ουσιαστικό (άγνωστη πληροφορία) από οριστικό άρθρο + ουσιαστικό (γνωστή πληροφορία).

- Οι λέξεις που ανήκουν στον ίδιο χώρο και παρουσιάζουν νοηματική συγγένεια αποτελούν μια πολύ ενδιαφέρουσα κατηγορία: είναι οι οικογένειες των λέξεων που υφαινούν το νοηματικό ιστό σε ένα κείμενο και δημιουργούν το ύφος του κειμένου. Μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για άσκηση μετασχηματισμού και με αντικατάσταση λέξεων με άλλες συνώνυμες και με αλλαγή στο είδος του κειμένου που θα προκαλέσει μεταβολή του ύφους κ.ο.κ.
- Εκτός από τη συνοχή που παρατηρούμε να επιτυγχάνεται με διάφορους τρόπους σ' ένα κείμενο, είναι δυνατόν να μιλήσουμε και για «*εξωκειμενική*» συνοχή, όταν συγκεκριμένες λέξεις του κειμένου, συχνά προσωπικές ή δεικτικές αντωνυμίες, παραπέμπουν έξω από το κείμενο, σε κάποια φωτογραφία συνήθως που το συνοδεύει, και η κατανόηση του κειμένου δεν είναι δυνατή χωρίς να ληφθεί υπόψη και το εξωκειμενικό σημείο αναφοράς.
- Φυσικά, συνοχή υπάρχει σε ένα κείμενο, ακόμα και όταν δεν υπάρχουν τα εξωτερικά σημάδια για τα οποία έγινε λόγος πιο πάνω. Η συνοχή αυτή επιτυγχάνεται με τις νοηματικές σχέσεις που συνδέουν τις λέξεις-φράσεις του κειμένου, με άλλα λόγια με τη λογική σύνδεση, τη λογική αλληλουχία των νοημάτων.

Κ. Αδαλόγλου, «Συνοχή κειμένου», στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας

β. Διδακτικές οδηγίες

Στα περιγραφικά και αφηγηματικά κείμενα είτε στο Βιβλίο του Μαθητή είτε στο Τετράδιο Εργασιών θα ήταν σκόπιμο να ασκηθούν οι μαθητές στην ανίχνευση-αποτύπωση της δομής αυτών των κειμένων, καθώς και στην καταγραφή των τρόπων εξασφάλισης της συνοχής τους. Στη συνέχεια οι μαθητές είναι χρήσιμο να ασκηθούν στη σύνταξη περιγραφικών και αφηγηματικών κειμένων με ασκήσεις, όπως αυτές που δίνονται στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

α. Θεωρητικό μέρος

Η έρευνα είναι μια διαδικασία με την οποία ο ερευνητής διευρύνει τόσο τις δικές του γνώσεις όσο και τις γνώσεις της ανθρωπότητας γενικά. Οι μαθητικές έρευνες βέβαια δεν έχουν σκοπό την παραγωγή πρωτότυπης γνώσης, αλλά στοχεύουν κυρίως:

1. στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την ερευνητική διαδικασία,
2. στην ανάπτυξη της ικανότητας να θέτουν ερευνητικά ερωτήματα,
3. στην εξοικείωση με τις μεθόδους έρευνας, δηλαδή την αναζήτηση με μεθοδικό τρόπο και την αξιολόγηση των πληροφοριών που έχουν συγκεντρώσει,
4. στην οργάνωση του υλικού τους και στο σχεδιασμό του συγγραφικού μέρους της εργασίας,
5. στη σύνθεση και τη γραπτή παρουσίαση όλων των δεδομένων για τη συναγωγή λογικών συμπερασμάτων.

[Μια έρευνα μπορεί να ταξινομηθεί με βάση το θέμα, το σκοπό, την προσέγγιση ή τη φύση της. Οι έρευνες έχουν διάφορους σκοπούς, αλλά οι συνηθέστεροι είναι:

1. η επισκόπηση της υφιστάμενης γνώσης,
2. η περιγραφή κάποιας κατάστασης ή κάποιου προβλήματος,
3. η δημιουργία κάποιας καινοτομίας,
4. η ερμηνεία μιας κατάστασης, ενός προβλήματος κτλ.

Η επισκόπηση της υφιστάμενης γνώσης είναι πολύ συνηθισμένος τρόπος έρευνας για αρχάριους ερευνητές. Τους εξασκεί στην αναζήτηση πληροφοριών από διάφορες πηγές και στη συναγωγή συμπερασμάτων.

Η περιγραφική έρευνα φαίνεται απλούστερη, αλλά απαιτεί σύνθετες μεθόδους για να χαρτογραφηθεί μια κατάσταση.

Η έρευνα για τη δημιουργία μιας καινοτομίας, όπως ενός νέου αντικειμένου ή κατασκευής, είναι ο συνηθέστερος τρόπος έρευνας στις φυσικές επιστήμες.

Τέλος, η ερμηνεία που αποκαλύπτει τις αιτιακές σχέσεις των υπό έρευνα ζητημάτων είναι ο ιδανικός στόχος όλων των επαγγελματικών ερευνών, αλλά είναι και το απαιτητικότερο είδος έρευνας.

Για την πρώτη επαφή των μαθητών με ερευνητικές εργασίες θα αναφερθούμε εδώ στη βιβλιογραφική έρευνα.]

Η επιλογή του είδους της εργασίας

Μια ερευνητική εργασία για το σχολείο μπορεί να είναι:

1. Μονογραφία (επιστημονική πραγματεία σε μια περιορισμένη περιοχή της γνώσης),

2. Άρθρο (εργασία περιορισμένης έκτασης για ένα θέμα που μπορεί να δημοσιευτεί είτε σε ένα επιστημονικό περιοδικό είτε στον Τύπο).

Οι πραγματείες απαιτούν διεξοδική και σε βάθος μελέτη ενός θέματος και κρίνονται μάλλον ακατάλληλες για σχολικές εργασίες.

Η ερευνητική διαδικασία

Έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα για τη συστηματική προσέγγιση της έρευνας. Θα περιοριστούμε σε εκείνα τα στοιχεία που αφορούν τις μαθητικές εργασίες.

Η επιλογή του θέματος

Στις μεταπτυχιακές εργασίες και τις διδακτορικές διατριβές η επιλογή του θέματος μπορεί να διαρκέσει μεγάλο χρονικό διάστημα και να αποτελέσει κομβικό σημείο της έρευνας. Μπορεί, μετά τον αρχικό καθορισμό του θέματος, να χρειαστεί ο επαναπροσδιορισμός του, αν η συγκέντρωση των δεδομένων απαιτήσει κάτι τέτοιο. Για αρχάριους όμως ερευνητές είναι αναγκαίο να προσδιοριστεί το θέμα σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα και να είναι στο πλαίσιο των ενδιαφερόντων αλλά και των δυνατοτήτων τους. Όσο ευρύτερο είναι το θέμα, τόσο δυσκολότερη μπορεί να είναι η συγκέντρωση των πληροφοριών και η ολοκλήρωση της εργασίας. Αντίθετα, ένα υπερβολικά εστιασμένο θέμα μπορεί να ερευνηθεί αποτελεσματικότερα και σε βάθος, αλλά να απαιτεί πολύ ειδικές γνώσεις και βιβλιογραφία. Ο οριστικός τίτλος της εργασίας δεν είναι απαραίτητο να δοθεί από την αρχή αλλά αφού ολοκληρωθεί η εργασία, καθώς κάποια δεδομένα μπορεί να οδηγήσουν σε επαναδιατύπωση των αρχικών ερευνητικών ερωτημάτων.

Η συγκέντρωση του ερευνητικού υλικού

Η συγκέντρωση του υλικού μπορεί να ξεκινήσει:

1. από τη βιβλιογραφία την οποία είναι δυνατόν να υποδείξει αρχικά ο διδάσκων,
2. από έμμεσες πηγές, όπως είναι οι εγκυκλοπαίδειες, οι θεματικές βιβλιογραφίες ή οι γενικές βιβλιογραφίες.

Η βιβλιογραφία που περιλαμβάνεται στα γενικότερα έργα θα αποτελέσει τη βάση και για ειδικότερη βιβλιογραφία, όπως είναι οι μονογραφίες, άρθρα σε περιοδικά ή ειδικά αφιερώματα. Για τον προσδιορισμό των συγκεκριμένων ενοτήτων που αφορούν την εκάστοτε εργασία, μπορεί να μην είναι απαραίτητο να διαβάσει κανείς τα βιβλία της σχετικής βιβλιογραφίας ολόκληρα. Για το λόγο αυτό είναι χρήσιμοι οι πίνακες περιεχομένων, οι εισαγωγές και τα ευρητήρια.

Οι άμεσες πηγές, όπως το αρχειακό υλικό ή τα πρωτότυπα κείμενα των συγγραφέων, θεωρούνται αυθεντικό υλικό και μπορεί να φωτίσουν πλευρές του θέματος ή να δώσουν πληροφορίες που δεν περιλαμβάνονται στις έμμεσες πηγές. Για την αναζήτηση του υλικού στο Διαδίκτυο μπορεί η έρευνα να ξεκινήσει:

1. με βάση συγκεκριμένες ηλεκτρονικές διευθύνσεις, όπου μπορεί να υπάρχει και πλούσιο φωτογραφικό υλικό για το θέμα της έρευνας,
2. με βάση λέξεις-κλειδιά που θα οδηγήσουν στις κατάλληλες ιστοσελίδες.

Σημαντική για τη διεξαγωγή ερευνητικών εργασιών στο σχολείο είναι η ύπαρξη ενημερωμένης βιβλιοθήκης. Αν τα βιβλία είναι καταχωρισμένα και στον Η/Υ, αυτό θα διευκολύνει ακόμα περισσότερο στην εύρεση της κατάλληλης βιβλιογραφίας.

Η αξιολόγηση του ερευνητικού υλικού

Σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής εργασίας είναι απαραίτητη η εκτίμηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των πηγών. Η αξιολόγηση αφορά:

1. Τη σχέση που έχει το βιβλιογραφικό ή ηλεκτρονικό υλικό με το θέμα που ερευνάται.
2. Τη χρονολογία έκδοσης του κάθε βιβλίου ή εγκυκλοπαίδειας ή τη χρονολογία δημοσίευσης του άρθρου ή οποιουδήποτε άλλου έμμεσου πληροφοριακού υλικού. Η πιο πρόσφατη βιβλιογραφία μάς ενημερώνει και για τις τελευταίες εξελίξεις για το θέμα. Στο Διαδίκτυο μπορεί οι πληροφορίες να είναι ακόμα πιο πρόσφατες, αλλά δεν είναι πάντοτε τεκμηριωμένες ή έγκυρες.
3. Την οπτική γωνία από την οποία προσεγγίζει το θέμα ο κάθε συγγραφέας.
4. Το βαθμό στον οποίο έχει ελέγξει και τεκμηριώσει όσα αναφέρει.

Οι σημειώσεις

Ο τρόπος με τον οποίο αποδελτιώνεται η βιβλιογραφία (δηλαδή κρατούνται οι σημειώσεις) διαφέρει από άτομο σε άτομο. Άλλοι θεωρούν πιο αποτελεσματικό να κρατάνε σημειώσεις σε τετράδια ή σημειωματάρια και άλλοι σε δελτία. Σε κάθε περίπτωση οι σημειώσεις αφορούν:

- Ολόκληρα αποσπάσματα. Αποφεύγουμε την κατά λέξη αντιγραφή και προσπαθούμε να αποδώσουμε τις πληροφορίες είτε σε περίληψη, αν το κείμενο είναι εκτενές, είτε με δικά μας λόγια.
- Κατά λέξη απόψεις των συγγραφέων, αν θεωρούμε ότι θα μας χρειαστούν αυτούσιες στο κείμενό μας.

Για κάθε σημείωση πρέπει να σημειώνεται η ακριβής πηγή προέλευσής της, με το όνομα και τη/τις σελίδα/-ες στις οποίες αναφέρονται τα στοιχεία.

Η διάρθρωση της εργασίας

Είναι απαραίτητο πριν αρχίσει το συγγραφικό μέρος να γίνει ένα διάγραμμα της εργασίας με βάση τα ερωτήματα:

1. τι προσπαθώ να επιτύχω με την εργασία αυτή,
2. με ποιο τρόπο θα επιτύχω καλύτερα το σκοπό μου.

Στη συνέχεια, πρέπει να ομαδοποιηθεί το πληροφοριακό υλικό που έχει συγκεντρωθεί με άξονα το διάγραμμα που προηγήθηκε. Αυτό θα βοηθήσει και στην καλύτερη αξιοποίηση αλλά και αξιολόγηση των βιβλιογραφικών πηγών στις οποίες παραπέμπει τελικά ο συγγραφέας.

Η συγγραφή της εργασίας

Το κείμενο πρέπει να διέπεται από αλληλουχία νοημάτων και συνοχή. Οι παράγραφοι πρέπει να μεταβιβάζουν με σαφήνεια τις πληροφορίες/ιδέες/απόψεις. Δε θα πρέπει να θυμίζουν κολάζ από ετερόκλητα στοιχεία, αλλά το πληροφοριακό υλικό να έχει αφομοιωθεί και ενσωματωθεί ομαλά στο κείμενο, να αποδεικνύει ότι έχει γίνει αντικείμενο επεξεργασίας και προβληματισμού και να προβάλλει τον τρόπο σκέψης του συγγραφέα.

Οι παραπομπές

Συνήθως παραπέμπουμε:

- Όταν αναφέρουμε πληροφορίες που έχουμε βρει στη βιβλιογραφία. Τις πληροφορίες αυτές είτε τις μεταφέρουμε περιληπτικά είτε αναφέρουμε τα στοιχεία εκείνα που αφορούν την εργασία μας και μόνο χωρίς όμως να αντιγράψουμε το κείμενο της πηγής.

- Όταν αναφέρουμε την άποψη ενός άλλου. Αν θεωρούμε απαραίτητο να τη μεταφέρουμε αυτολεξεί στο κείμενό μας, τη βάζουμε σε παρένθεση.

Για να ξέρει ο αναγνώστης ποια στοιχεία της εργασίας μας αφορά η κάθε πηγή στη βιβλιογραφία μας παραπέμπουμε:

είτε

- Μέσα στο κείμενο σε παρένθεση, σε όσα σημεία έχουν χρησιμοποιηθεί πληροφορίες από κάποια πηγή. Σημειώνεται το επώνυμο του συγγραφέα, η ημερομηνία έκδοσης και ο αριθμός τις σελίδας ή των σελίδων στις οποίες παραπέμπουμε, αν έχουν χρησιμοποιηθεί συγκεκριμένες μόνο σελίδες. Για παράδειγμα: (Χάπολντ, 1989, 43-45) ή (Χάπολντ, 1989: 43-5).

είτε

- Στο τέλος της κάθε σελίδας με έναν αριθμό μέσα στο κείμενο και με τον ίδιο αριθμό στην αντίστοιχη παραπομπή.

Για παράδειγμα, αν σε μια εργασία υπήρχε η πρόταση:

Ο πολιτισμός των Ελλήνων έχει αναγνωριστεί από την παγκόσμια Ιστορία¹.

Στο τέλος της σελίδας θα υπήρχε η παραπομπή:

¹ Χάπολντ, 1989, 43-5.

- Πιο σπάνια, κι αν η ερευνητική εργασία είναι πολύ μικρή, μπορεί όλα τα στοιχεία της κάθε πηγής να υπάρχουν στην παρένθεση.

Είναι υποχρεωτικό να διατηρηθεί ο ίδιος τρόπος παραπομπών σταθερά σε όλη τη διάρκεια της εργασίας.

Η βιβλιογραφία

Στο τέλος της εργασίας, παρατίθεται με αλφαβητική σειρά η βιβλιογραφία.

- 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, τον παραθέτουμε ύστερα από τελεία (ακολουθεί κόμμα),
 - το όνομα και το επώνυμο του μεταφραστή, αν πρόκειται για ξένο βιβλίο (ακολουθεί κόμμα),
 - τα στοιχεία της έκδοσης (τον εκδοτικό οίκο, τον τόπο και το χρόνο).
- 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. 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).
- 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,
 - τα στοιχεία της έκδοσης (εκδοτικός οίκος, τόπος, χρόνος).

β. Διδακτικές οδηγίες

- Η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου συγγραφής μιας εργασίας αφορά την ενημέρωση του εκπαιδευτικού. Στην πράξη οι μαθητές μπορούν να ασκηθούν στη συλλογή υλικού και στη σύνταξη μιας απλής εργασίας μέσα από τη συγκεκριμένη διαθεματική δραστηριότητα που δίνεται παρακάτω. Περισσότερο ενδιαφέρει, δηλαδή, η κατανόηση από τους μαθητές της διαδικασίας σύνθεσης μιας εργασίας.
- Η επιλογή θεμάτων για ερευνητικές εργασίες από τους ίδιους τους μαθητές ίσως να μην είναι εφικτή στην πρώτη αυτή εργασία, καθώς υπάρχει το ενδεχόμενο να μην μπορούν να αντιληφθούν τις δυσκολίες ή τους περιορισμούς των θεμάτων. Ίσως θα ήταν καλύτερα ο διδάσκων να προτείνει έναν αριθμό θεμάτων από τα οποία να επιλέξουν οι μαθητές, εκτός αν οι ίδιοι προτείνουν θέματα κατάλληλα για ερευνητικές εργασίες.
- Για τα θέματα που απαιτούν διεπιστημονική προσέγγιση απαιτείται συνεργασία με τους συναδέλφους των ανάλογων επιστημών, ώστε να υπάρξει και η κατάλληλη καθοδήγηση για την αναζήτηση της βιβλιογραφίας αλλά και την τεκμηρίωση των στοιχείων.

Ε. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Με τις ασκήσεις του λεξιλογίου θέλουμε οι μαθητές να εξοικειωθούν με ένα βασικό λεξιλόγιο που αναφέρεται στην εργασία και τα επαγγέλματα, παλαιότερα και σύγχρονα, και να μπορούν να το χρησιμοποιήσουν για να συντάξουν κείμενα προφορικά και γραπτά που έχουν σχέση με το θέμα. Είναι πιθανό πολλά από αυτά τα επαγγέλματα να μην τα έχουν υπόψη τους οι μαθητές. Μια συζήτηση στην τάξη θα βοηθούσε σε μια πρώτη προσέγγιση του λεξιλογίου. Με την καθοδήγηση του καθηγητή θα μπορούσαν οι μαθητές να αναφέρουν και άλλα επαγγέλματα (ιδίως σε μη αστικές περιοχές), που θα αξιοποιηθούν και στη δραματοποίηση και στη διαθεματική εργασία παρακάτω.

ΣΤ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

Στην παραγωγή προφορικού λόγου οι μαθητές μέσα από τη δραστηριότητα της δραματοποίησης θα υποδυθούν ρόλους (παλαιότερων-σύγχρονων επαγγελματιών) με βάση την εμπειρία και τη γνώση τους. Καλό είναι να επιλέξουν οι ίδιοι τα αντίστοιχα επαγγέλματα.

Στην παραγωγή γραπτού λόγου οι μαθητές θα ασκηθούν στη σύνταξη μιας απλής αγγελίας (περιληπτικός περιγραφικός λόγος) καθώς και στη σύνταξη ενός κειμένου περιγραφής και αιτιολόγησης των πρώτων επαγγελματικών τους προτιμήσεων που βασίζονται μάλλον στον ενθουσιασμό ή στη μίμηση της ηλικίας.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η *διαθεματική εργασία* απαιτεί συλλογική προσπάθεια και αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων. Να αντιμετωπιστεί περισσότερο ως ευκαιρία εξοικείωσης με τεχνικές αναζήτησης, ταξινόμησης και παρουσίασης ενός υλικού που σχετίζεται με τη θεματική ενότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Βιβλιογραφία – Αρθρογραφία

- Αδαλόγλου Κ., «Συνοχή κειμένου», Ηλεκτρονικός Κόμβος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (www.komvos.edu.gr).
- Γεωργακοπούλου Αλ., Γούτσος Διον., *Κείμενο και επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Holton D., Mackridge P., Φιλιππάκη-Warburton, Ειρ., *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, μτφρ. Β. Σπυρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1999.
- Howard K., *Η επιστημονική μελέτη*, μτφρ. Β. Π. Νταλάκου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Θεοφιλίδης Χρ., *Η συγγραφή επιστημονικής εργασίας. Από τη θεωρία στην πράξη*, εκδ. Δαρδανός, Αθήνα 1995.
- Καλλιπολίτης Β. (επιμ.), *Θεωρία της Αφήγησης*, εκδ. Εξάντας, Αθήνα 1991.
- Κλαίρης Χ., Μπαμπινιώτης Γ., *Γραμματική της Νέας Ελληνικής*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Kohen L., Monion L., *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλιπούλου, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2001.
- Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου Κ. (επιμ.), *Η τέχνη της Αφήγησης*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1997.
- Μπαλούμης Ε., *Η περιγραφή*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1970.
- Μπαμπινιώτης Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1991.
- Παπαγεωργίου Γ. (επιμ.), *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*, εκδ. Δαρδανός, Αθήνα 1998.
- Πολίτης Π., «Περιγραφή», Ηλεκτρονικός Κόμβος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (www.komvos.edu.gr).
- Ράλλη Α., «Σχέσεις σύνθεσης και προσφύματοποίησης: Η περίπτωση των θεματικών ρόλων στη ρηματική σύνθεση», στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, Πρακτικά της 16ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 1997.
- Ricoeur P., *Η Αφηγηματική Λειτουργία*, μτφρ. Β. Αθανασόπουλος, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1990.
- Σαραφίδου Τρ., *Θέματα Σύνταξης και Λόγου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, εκδ. Σταμούλη, Αθήνα 1998.
- Stanzel F., *Θεωρία της Αφήγησης*, μτφρ. Κ. Χρυσομάλλη-Heinrich, εκδ. University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1999.
- Τσολάκης Χρ., *Από το Λόγο στη Συνείδηση του Λόγου*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1995.

6η ενότητα

ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΩ, ΕΝΗΜΕΡΩΝΟΜΑΙ ΚΑΙ ΨΥΧΑΓΩΓΟΥΜΑΙ ΑΠΟ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΠΗΓΕΣ (ΜΜΕ, ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΚΤΛ.)

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Στόχοι

Στόχοι αυτής της ενότητας, που προτείνουμε να διδαχθεί σε 5-6 ώρες, είναι οι μαθητές:

- Να συζητήσουν και να προβληματιστούν σχετικά με την ενημέρωση και την ψυχαγωγία από διάφορα μέσα, όπως τα ΜΜΕ, το Διαδίκτυο κτλ.
- Να εξοικειωθούν με τις σημασίες, τους συντακτικούς ρόλους και τους κλιτικούς τύπους των προσωπικών αντωνυμιών και με τις συντακτικές / μορφολογικές ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους δυνατούς και τους αδύνατους τύπους τους, να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργικότητα της χρήσης των προσωπικών αντωνυμιών (έμφαση και αντιδιαστολή) κυρίως στο επικοινωνιακό πλαίσιο του προφορικού λόγου και της λογοτεχνίας.
- Να γνωρίσουν τα άλλα είδη των αντωνυμιών και να εξοικειωθούν με τους συντακτικούς τους ρόλους.
- Να αντιληφθούν ότι οι λέξεις οργανώνονται σε ετυμολογικές οικογένειες με βάση ένα κοινό θέμα ή μια κοινή ρίζα, π.χ. γράφω, γραφή, αντιγράφω, γραφικός κτλ., και να κατανοήσουν τις ετυμολογικές συγγένειες που υπάρχουν ανάμεσα σε λέξεις με την ίδια παραγωγική κατάληξη ή το ίδιο α΄ ή β΄ συνθετικό.

Β. ΟΙ ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ - ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ

α. Θεωρητικό μέρος

Προσωπικές αντωνυμίες

«Ασθενείς προσωπικές αντωνυμίες

Οι ασθενείς προσωπικές αντωνυμίες (αδύνατοι τύποι) είναι μονοσύλλαβες και άτονες. Χρησιμοποιούνται όταν ο ομιλητής ή ο γράφων δεν επιθυμεί να δώσει έμφαση στην αντωνυμία. Μια ασθενής προσωπική αντωνυμία μπορεί:

- α. να λειτουργεί ως **άμεσο αντικείμενο** (στην αιτιατική) ή **έμμεσο αντικείμενο** (στη γενική) ενός ρήματος,
- β. στη γενική, **να εξαρτάται από ένα ουσιαστικό**, οπότε είτε υποδεικνύει ότι αυτό που δηλώνει είναι ο κτήτορας εκείνου που δηλώνει το ουσιαστικό (κτητική αντωνυμία) είτε δηλώνει το δράστη ή τον αποδέκτη της ενέργειας που δηλώνει το ουσιαστικό (υποκειμενική ή αντικειμενική γενική),

- γ. στη γενική **να ακολουθεί ένα επίθετο, αριθμητικό, αντωνυμία, ποσοδεικτικό ή προσδιοριστή,**
 δ. στη γενική **να εξαρτάται από ένα επίρρημα.**

Η χρήση των τύπων της ονομαστικής των ασθενών αντωνυμιών περιορίζεται στις επιφωνηματικές και ερωτηματικές δομές που περιλαμβάνουν τις λέξεις *να και πού 'ν' (να τος, πού 'ν' τος;)*.

Η ασθενής αντωνυμία χρησιμοποιείται με διάφορους τρόπους σε στερεότυπες εκφράσεις (ιδιωματισμούς), στις οποίες δεν υπάρχει εκπεφρασμένο αντικείμενο. Αυτού του είδους η δομή είναι πολύ παραγωγική και δημιουργούνται συνεχώς καινούριες εκφράσεις, κυρίως από νεότερους ομιλητές: *την κοπανάω, το παίρνω απόφαση, τα βγάζω πέρα κτλ.*

Ισχυροί τύποι προσωπικών αντωνυμιών

Οι ισχυροί τύποι των προσωπικών αντωνυμιών χρησιμοποιούνται όταν ο ομιλητής ή ο γράφων επιθυμεί να δώσει έμφαση στην αντωνυμία. Ένας ισχυρός τύπος προσωπικής αντωνυμίας μπορεί να αποτελεί την κύρια ή μοναδική λέξη σε μια πρόταση χωρίς ρήμα:

– *Ποιος το έκανε;* – *Εγώ.*

– *Εμένα το έδωσαν!* – *Όχι, εμένα!*

Ένας ισχυρός τύπος προσωπικής αντωνυμίας μπορεί επίσης να λειτουργεί:

α. ως **υποκείμενο** ή **άμεσο** ή **έμμεσο αντικείμενο ενός ρήματος**,

β. ως **αντικείμενο μιας πρόθεσης**,

γ. μαζί με μια ασθενή αντωνυμία, ως **άμεσο** ή **έμμεσο αντικείμενο** ή ως **κτητικό**,

δ. σε **παράθεση** προς ένα ουσιαστικό.

Ένας ισχυρός τύπος προσωπικής αντωνυμίας μπορεί να αποτελεί το υποκείμενο του ρήματος όταν δίνεται έμφαση στο πρόσωπο του ρήματος για να δημιουργηθεί αντίθεση.

Ένας ισχυρός τύπος προσωπικής αντωνυμίας μπορεί να αποτελεί το άμεσο ή έμμεσο αντικείμενο ρήματος όταν δίνεται έμφαση στο αντικείμενο του ρήματος για να δημιουργηθεί αντίθεση.

Οι ισχυροί τύποι των προσωπικών αντωνυμιών χρησιμοποιούνται κατά κανόνα χωρίς έμφαση μετά τις προθέσεις *χωρίς και σαν*, αλλά ύστερα από τις *από, για, με και σε* χρησιμοποιούνται συνήθως όταν χρειάζεται να δοθεί αντιθετική έμφαση:

Το έμαθα από σένα.

Το έκαναν για μας.

Θα πάω μ' εσάς. (Πβ. το μη εμφατικό *Θα πάω μαζί σας.*)

Το έδωσαν σ' εμένα. (Πβ. το μη εμφατικό *Μου το έδωσαν.*)

Ένας ισχυρός τύπος προσωπικής αντωνυμίας μπορεί να λειτουργεί από κοινού με μια ασθενή αντωνυμία είτε ως άμεσο αντικείμενο είτε ως έμμεσο αντικείμενο ενός ρήματος είτε ως κτητικό:

Εσένα σε είδα κιάλας.

Εσένα, που έκανες τόσα πολλά για μένα, δε θα σου μιλούσα έτσι.

– *Ο πατέρας μου είναι ναυτικός.* – *Ε και; Εμένα ο πατέρας μου είναι δικηγόρος.*

Μια εμφατική αντωνυμία μπορεί να συνοδεύεται από μια ονομαστική φράση σε παράθεση προς αυτή. Και τα δύο στοιχεία μπορεί να εμφανίζονται στην ονομαστική, αιτιατική ή γενική:

εμείς οι Έλληνες

σ' εμάς τους Έλληνες

Βλέπω τη ζωή εσάς των νέων και με πιάνει τρόμος.

β. Διδακτικές οδηγίες

Επειδή το κεφάλαιο των αντωνυμιών είναι πολύ μεγάλο, θα αρκестούμε οι μαθητές να τις αναγνωρίζουν ως αντωνυμίες και να βρίσκουν το συντακτικό τους ρόλο μέσα στην πρόταση, χωρίς να μπορούμε σε σχολαστικές λεπτομέρειες. Από την αρχή της διδασκαλίας της ενότητας είναι καλό να έχουν μαζί τους το βιβλίο της γραμματικής, για να ανατρέξουν σε αυτό και να θυμηθούν ποιες είναι οι αντωνυμίες.

Στις προσωπικές αντωνυμίες θα δοθεί έμφαση στο να διακρίνουν τους αδύνατους τύπους από τα άρθρα και στη χρήση των ισχυρών τύπων για να δηλωθεί έμφαση ή αντίθεση.

Από τα άλλα είδη αντωνυμιών, ο διδάσκων μπορεί να επιμένει σε όσα άλλα σημεία του κεφαλαίου θεωρεί ότι θα βοηθήσουν τους μαθητές του, ανάλογα με τις γνώσεις και τις ιδιαίτερες αδυναμίες της τάξης. Γι' αυτό υπάρχουν πολλές ασκήσεις, από τις οποίες μπορούν να επιλεγούν οι καταλληλότερες κάθε φορά, χωρίς να είναι αναγκαίο να εξαντληθούν όλες.

Γ. ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΛΕΞΕΩΝ

α. Θεωρητικό μέρος

Ως οικογένεια λέξεων ορίζεται το σύνολο των λέξεων που σχηματίστηκαν από την ίδια απλή λέξη είτε με τη διαδικασία της σύνθεσης είτε με τη διαδικασία της παραγωγής. Στο σύνολο αυτό περιλαμβάνονται τόσο οι λαϊκές όσο και οι λόγιες λέξεις.

Ωστόσο, στον ορισμό αυτό υπάρχει ένα πρόβλημα του ποιες ακριβώς λέξεις ανήκουν σε μία οικογένεια. Νύξη για το θέμα αυτό γίνεται και στη Γραμματική Τριανταφυλλίδη:

«Άλλοτε πάλι, όταν μερικά από τα παράγωγα έχουν διαφορετική σημασία ή αλλαγμένη τη φωνητική μορφή (όταν προπάντων υπάρχουν μεταξύ τους και λόγιες λέξεις), θολώνεται το γλωσσικό μας αίσθημα και δεν αισθανόμαστε πια πως οι συγγενικές αρχικά ανήκουν στην ίδια οικογένεια» και ακολουθούν παραδείγματα λέξεων προφανώς συγγενικών (καράβι, караβάκι, карабόσκυλος κτλ.) που θεωρητικά ανήκουν στην ίδια οικογένεια με λέξεις των οποίων η συγγένεια δεν είναι τόσο προφανής (καραβίδα).

Στο ίδιο σημείο, επισημαίνεται η ελαστικότητα της έννοιας της οικογένειας μιας αρχικής λέξης και ως ποιο βαθμό μπορούμε να απομακρυνόμαστε από αυτήν και παρ' όλ' αυτά να παραμένουμε εντός των ορίων της οικογένειας.

Θέματα που άπτονται αυτού του προβληματισμού είναι η συγχρονική και η διαχρονική θεώρηση της γλώσσας, οι εξελίξεις στη σημασία των λέξεων αλλά και η παρετυμολογία.

Η ετυμολογική συγγένεια θέτει άμεσα το ζήτημα της διαχρονικής μελέτης της γλώσσας – η αναζήτηση της αρχικής λέξης γύρω από την οποία οργανώνονται οι συγγενικές πολλές φορές απαιτεί μελέτη της ιστορικής εξέλιξης της λέξης.

Η ύπαρξη μιας κοινής πυρηνικής σημασίας η οποία είναι αναγνωρίσιμη σε συγχρονικό επίπεδο καθώς και η εγγύτητα στη μορφή είναι ισχυρά στοιχεία αναγνώρισης της συγγένειας των λέξεων. Η σημασιολογική απομάκρυνση που μπορεί να προκύψει κατά την εξέλιξη μιας λέξης, καθώς και η μορφολογική απομάκρυνση, μπορεί να οδηγήσουν σε ολισθηρό έδαφος για την καταλογογράφηση των μελών μίας οικογένειας.

β. Διδακτικές οδηγίες

Ο στόχος της ενότητας αυτής είναι να αντιληφθούν οι μαθητές ότι οι λέξεις οργανώνονται σε ετυμολογικές οικογένειες με βάση ένα κοινό θέμα ή μία κοινή ρίζα και να κατανοήσουν τις ετυμολογικές συγγένειες που υπάρχουν ανάμεσα σε λέξεις με την ίδια παραγωγική κατάληξη ή με το ίδιο α΄ ή β΄ συνθετικό.

Δεν είναι ενδεδειγμένο, ωστόσο, να οδηγηθούν οι μαθητές σε ασκήσεις ετυμολογίας και να θεωρήσουν την ετυμολογία αυτοσκοπό. Το ζητούμενο είναι να αντιληφθούν ότι το λεξιλόγιο μιας γλώσσας μπορεί να οργανωθεί και να ταξινομηθεί σε σύνολα λέξεων με διάφορα κριτήρια, ένα από τα οποία είναι η συγγένεια που οφείλεται στην κοινή ρίζα, μέρος της σημασίας της οποίας διατηρούν, αλλά και στο ότι μοιράζονται το ίδιο πρώτο ή δεύτερο συνθετικό ή ότι σχηματίζονται με την ίδια παραγωγική κατάληξη ακολουθώντας τον ίδιο κανόνα παραγωγικού σχηματισμού. Αυτός ο στόχος θα επιτευχθεί με ασκήσεις οι οποίες θα οδηγήσουν τους μαθητές να ανακαλύψουν τα κοινά στοιχεία μορφής και σημασίας που εντάσσουν μία λέξη σε ένα οικογενειακό σύνολο.

Στη Γραμματική Τριανταφυλλίδη σημειώνεται ότι «για το συνηθισμένο γλωσσικό αίσθημα είναι συνήθως ορισμένες οι λέξεις που τις αισθανόμαστε συγγενικές, όχι όμως και για εκείνον που έχει κάποια γνώση της μητρικής γλώσσας και της ιστορίας της». Χρησιμοποιώντας την έκφραση του Τριανταφυλλίδη, για τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, το ζητούμενο είναι να επιτύχουμε την αναγνώριση των λέξεων με βάση το «συνηθισμένο γλωσσικό αίσθημα».

Δ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Στόχος των ασκήσεων είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με το λεξιλόγιο που αναφέρεται στην ενημέρωση και στην ψυχαγωγία από διάφορες πηγές. Πολλές από αυτές τις λέξεις οι μαθητές τις ακούν συχνά, χωρίς να είναι σίγουρο ότι τις έχουν κατανοήσει. Θα προσπαθήσουμε λοιπόν, μέσω της ταξινόμησης, να εμπεδώσουν το λεξιλόγιο που δίνεται και να το εμπλουτίσουν με τη βοήθεια του διδάσκοντος.

Ε. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

Στην παραγωγή προφορικού λόγου οι μαθητές θα ασκηθούν στην παρουσίαση στατιστικών πινάκων, καθώς και στην πληροφόρηση συγκεκριμένων αποδεκτών για τα περιεχόμενα ενός ενημερωτικού δικτυακού τόπου.

Στην παραγωγή γραπτού λόγου θα ασκηθούν στη σύνταξη ευρύτερων κειμένων με τη μορφή επιστολής διαμαρτυρίας ή σύντομου άρθρου. Σημαντικό είναι να καθοδηγηθούν τόσο στον τρόπο ανεύρεσης και οργάνωσης των επιχειρημάτων όσο και στη δομή ενός κειμένου με τη μορφή επιστολής.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Στόχος αυτής της *διαθεματικής εργασίας* είναι οι μαθητές, αφού επιλέξουν οι ίδιοι το γεγονός που θεωρούν σημαντικό, να ασκηθούν στη συλλογή ενημερωτικού υλικού από ποικίλες πηγές αλλά και στην αξιολόγηση της αξιοπιστίας και πληρότητας του ενημερωτικού αυτού υλικού.

Βιβλιογραφία – Αρθρογραφία

- Holton D., Mackridge P., Φιλιππάκη-Warburton Ειρ., *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, μφρ. Β. Σπυρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1998.
- Θεοφιλίδης Χρ., *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1997.
- Κλαίρης Χ., Μπαμπινιώτης Γ., *Γραμματικής της Νέας Ελληνικής*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Ματσαγγούρας Η., *Κεμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2001.
- Πολίτης Π., «Μέσα μαζικής ενημέρωσης: το επικοινωνιακό πλαίσιο και η γλώσσα τους», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001.
- Πετρούνιας, Ε., *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική Ανάλυση*, τόμ. Α' – θεωρία, εκδ. University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1993.
- Σέμογλου Ουρ., «Γλώσσα της εικόνας και Εκπαίδευση», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001.
- Σετάρτος Μιχ., «Η λειτουργική διαμόρφωση του λόγου και η διδασκαλία του», *Φιλολογος*, τεύχ. 47, 1987.
- Τριανταφυλλίδης Μ., *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*, Ανατύπωσης της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις, ΑΠΘ/ΙΝΣ/Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1998.
- Χρυσ αφίδης Κ., *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία – Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.

7η ενότητα

ΒΙΩΝΟΝΤΑΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Στόχοι

Στόχοι αυτής της ενότητας, που προτείνουμε να διδαχθεί σε 6 ώρες, είναι οι μαθητές:

- Να συζητήσουν και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι καθημερινά.
- Να εξοικειωθούν με τα διάφορα είδη των επιρρηματικών προσδιορισμών.
- Να κατανοήσουν τους τρόπους παραγωγής επιρρημάτων.
- Να μάθουν να χρησιμοποιούν συνδετικές λέξεις και φράσεις σε γραπτό σύνθετο λόγο.
- Να αναπτύξουν ποικίλα κείμενα επιλέγοντας κάθε φορά το κατάλληλο επίπεδο ύφους (λεξιλόγιο, σύνταξη, τύπους και γενικά την κατάλληλη γλωσσική ποικιλία).

Β. ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΩΝ

α. Θεωρητικό μέρος

Οι επιρρηματικοί προσδιορισμοί είναι ένα πολύ μεγάλο κεφάλαιο της γραμματικής και δεν μπορούμε να εξετάσουμε όλες τις λεπτομέρειές του σ' αυτό το βιβλίο. Θα σταθούμε περισσότερο σε σημεία που θεωρούμε ότι έχουν ενδιαφέρον είτε γιατί δείχνουν την ποικιλία των σημασιών τους είτε γιατί δε θα ξαναέχουμε την ευκαιρία να ασχοληθούμε με αυτά. Για παράδειγμα, δεν ασχολούμαστε με τις επιρρηματικές προτάσεις, γιατί οι μαθητές θα τις διδαχτούν αναλυτικά στη Γ' Γυμνασίου.

Οι βασικές λέξεις που χρησιμοποιούνται ως επιρρηματικοί προσδιορισμοί είναι τα επιρρήματα που δηλώνουν και τις βασικές επιρρηματικές σημασίες: τόπο, χρόνο, τρόπο, ποσό, βεβαίωση, διαταγμό και άρνηση. Τα επιρρήματα συνοδεύουν και προσδιορίζουν επίσης άλλα επιρρήματα και επίθετα, π.χ. *Έφτασαν πολύ αργά. Δεν είναι καθόλου ευγενικός.*

Επιρρηματικές σημασίες δηλώνουν επίσης: προθετικά σύνολα, απλή αιτιατική (ή γενική σπανιότερα) ουσιαστικού με άρθρο ή χωρίς άρθρο (καμιά φορά διπλασιασμένη), δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις, επιρρηματικές μετοχές, συνδυασμός επιρρήματος με προθετικό σύνολο ή δύο επιρρημάτων μαζί.

Εκτός από την ποικιλία των μορφών, οι επιρρηματικοί προσδιορισμοί εμφανίζουν ακόμα μεγαλύτερη ποικιλία στις σημασίες τους.

Σύμφωνα με τη *Νεοελληνική γραμματική της δημοτικής* του ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη, οι **προθέσεις μέσα σε προθετικά σύνολα με επιρρηματική σημασία** δηλώνουν:

με: α. συνοδεία, β. όργανο, μέσο ή ύλη, γ. τρόπο, δ. χρόνο.

σε: α. διεύθυνση προς κάτι ή το τέρμα, β. στάση ή ενέργεια μέσα σε μια περιοχή, γ. χρόνο ή προθεσμία, δ. αναφορά, ε. τρόπο.

για: α. αιτία, β. σκοπό ή τέρμα, γ. για χάρη, για σωτηρία, δ. αναφορά, ε. αντικατάσταση, στ. ιδιότητα, ζ. ανταπόδοση, αξία, εξίσωση, η. διάρκεια, θ. ομοίωση ή τρόπο, ι. επίκληση.

ως: έκταση και το τέρμα τοπικά ή χρονικά. Την ίδια σημασία έχει και η πρόθεση **ίσαμε**.

προς: α. διεύθυνση και το περίπου τοπικά ή χρονικά, β. σχέση ή αναφορά εν γένει, γ. σκοπό.

κατά: α. συμφωνία, σχέση, τρόπο, β. διεύθυνση, γ. προσέγγιση (περίπου) τοπικά ή χρονικά.

μετά: έπειτα από, χρονικά και κάποτε τοπικά.

παρά: α. διαφορά προς το λιγότερο (αφαίρεση ή ελάττωση), β. εναντιότητα.

αντί: αντικατάσταση.

από: α. απομάκρυνση, χωρισμό, αφαίρεση, β. καταγωγή, προέλευση, γ. διανομή, δ. μετάπτωση, αλλαγή, ε. ένα σύνολο μοιρασμένο (διαίρεση), στ. την ύλη ή το περιεχόμενο, ζ. την αιτία, η. το ποιητικό αίτιο, θ. αναφορά, ι. διαφορά ή σύγκριση, ια. το μέσα από.

χωρίς, δίχως: έλλειψη, στέρηση.

Η **αιτιατική των ουσιαστικών** όταν λειτουργεί ως επιρρηματικός προσδιορισμός μπορεί να δηλώνει:

α. διάρκεια χρονική, π.χ. *όλη τη μέρα*,

β. απόσταση χρονική ή τοπική, π.χ. *απέχει τρία χιλιόμετρα*,

γ. χρονικό σημείο, π.χ. *το πρωί, νύχτα*,

δ. αναλογία (χρόνου ή βάρους), π.χ. *εξήντα χιλιόμετρα την ώρα, δέκα ευρώ το κιλό*,

ε. μέτρηση, π.χ. *ένα δέντρο τέσσερα μέτρα ψηλό*,

στ. διαφορά χρονική ή τοπική, π.χ. *είναι δύο χρόνια μικρότερή μου*,

ζ. στόχο ή σκοπό, π.χ. *πάμε εκδρομή*.

Η αιτιατική ουσιαστικών που δείχνουν τόπους ή κτίρια σε καθημερινή χρήση χρησιμοποιείται για να δηλώσει κατεύθυνση ή στάση, π.χ. *πάω σχολείο*.

Σε κάποιες στερεότυπες εκφράσεις το ουσιαστικό σε αιτιατική επαναλαμβάνεται, π.χ. *τοίχο τοίχο*.

Λίγα μόνο ουσιαστικά χρησιμοποιούνται επιρρηματικά ως αιτιατική της αναφοράς (πάντοτε με άρθρο), π.χ. *είναι δάσκαλος το επάγγελμα*.

Από όλες αυτές τις σημασίες ίσως θα πρέπει να εξετάσουμε λίγο πιο προσεκτικά τις αποχρώσεις που παίρνουν οι σημασίες του τόπου και του χρόνου.

Ειδικότερες σημασίες του τόπου

1. Στάση
2. Κίνηση
3. Προσανατολισμός
 - α. προορισμός, β. κατεύθυνση, γ. προέλευση, δ. διέλευση
4. Η περιοχή

(Οι προθέσεις στα νέα ελληνικά δε διακρίνουν τη στάση από την κίνηση.)

Ειδικότερες σημασίες του χρόνου

Τα περισσότερα χρονικά επιρρήματα δείχνουν α. χρονικό σημείο, β. συχνότητα. Οι χρονικές προτάσεις μπορούν να δείχνουν προτερόχρονο, ταυτόχρονο ή υστερόχρονο γεγονός σε σχέση με το γεγονός της κύριας πρότασης.

β. Διδακτικές οδηγίες

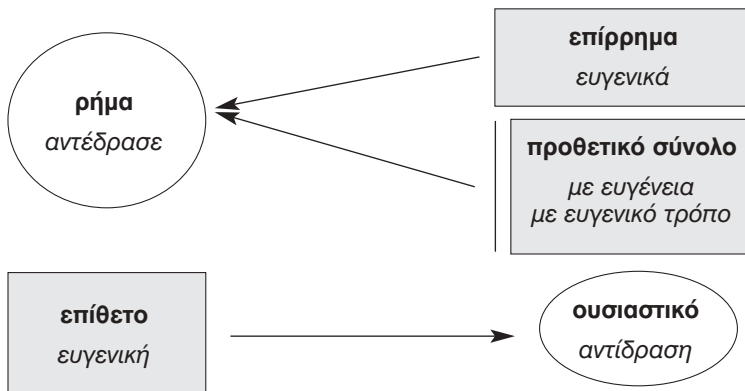
Όπως είδαμε και στο θεωρητικό μέρος, το κεφάλαιο των επιρρηματικών προσδιορισμών είναι πολύ μεγάλο. Έτσι προτείνουμε να αρχίσει η διδασκαλία με προφορικές ασκήσεις που αφορούν τα επιρρήματα και τις σημασίες τους, τα οποία είναι γνωστά στους μαθητές. Με την άσκηση 2 του *Ακούω και μιλώ* οι μαθητές θα διαπιστώσουν ότι οι επιρρηματικοί προσδιορισμοί μπορούν να έχουν πολλές διαφορετικές μορφές, τις οποίες γενικά καλό είναι να μάθουν να εντοπίζουν. Θα πρέπει να ελέγξουμε αν οι μαθητές μας διακρίνουν τα προθετικά σύνολα (ή και τις αιτιατικές ουσιαστικών), που είναι επιρρηματικοί προσδιορισμοί, από αυτά που είναι άλλοι όροι της πρότασης και κυρίως αντικείμενα. Σε αυτό μας βοηθούν οι ασκήσεις 3 του *Ακούω και μιλώ* και 1 του *Διαβάζω και γράφω*. Ο διδάσκων βέβαια θα αποφασίσει αν χρειάζεται να επανέλθει σε αυτή τη διάκριση με ασκήσεις από το Τετράδιο Εργασιών.

Επειδή οι επιρρηματικές σημασίες είναι πολλές, θεωρούμε σκόπιμο να θέσουμε ως στόχο οι μαθητές να γνωρίσουν μια μεγάλη ποικιλία από αυτές, αλλά να μάθουν να διακρίνουν και να ονομάζουν τις σπουδαιότερες. Οι διαφορετικές αποχρώσεις για παράδειγμα, που παίρνει η σημασία του τύπου ή η μεταφορική χρήση της, καλό είναι να εντοπιστούν από τους μαθητές, αλλά όχι να απομνημονευθούν.

Γ. ΠΑΡΑΓΩΓΑ ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΑ

α. Θεωρητικό μέρος

Διακρίνοντας τα επιρρήματα σε αυτά που δεν παράγονται από άλλες λέξεις (*εδώ, εκεί, πάνω, μετά, αλλιώς, καθόλου* και πολλά άλλα) και σε αυτά που σχηματίζονται με τη διαδικασία της παραγωγής από άλλες λέξεις, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των παράγωγων επιρρημάτων σχηματίζεται από επίθετα. Η λειτουργία που επιτελεί το επίρρημα σε σχέση με το ρήμα είναι αντίστοιχη με αυτή που επιτελεί το επίθετο σε σχέση με το ουσιαστικό, όπως είναι προφανές από την αντικατάσταση μέσα σε μία πρόταση ενός ονομαστικού συνόλου που αποτελείται από επίθετο και ουσιαστικό (συνήθως παράγωγο ρήματος) με το αντίστοιχο ρήμα και το επίρρημα (παράγωγο του επίθετου), πρβλ. και τις ασκήσεις της ενότητας αυτής στο Βιβλίο του Μαθητή: *επιδεικτική συμπεριφορά ↔ συμπεριφέρομαι επιδεικτικά*.



Οι πιο παραγωγικοί ποσοτικοί σχηματισμοί είναι αυτοί που χρησιμοποιούν το παραγωγικό επίθημα **-α/-ά** και το **-ως/-ώς**. Οι Holton κ.ά. (1998) συνδέουν την επιλογή του ενός ή του άλλου επιθήματος με συγκεκριμένες ομάδες επιθέτων. Η σύνδεση που κάνουν βασίζεται στο λόγο ή μη χαρακτήρα των επιθέτων και των επιθημάτων. Με αυτό το κριτήριο διακρίνουν δύο κατηγορίες: σύνδεση λογίων

επιθέτων με το λόγιο παραγωγικό επίθημα **-ως** και σύνδεση των επιθέτων που ως προς την κατάληξή τους χαρακτηρίζονται ως τύποι της δημοτικής με το επιρρηματικό παραγωγικό επίθημα **-α**.

Έτσι, ο τύπος επιρρήματος σε **-α** συνδέεται με επίθετα που λήγουν σε (τονισμένο ή άτονο) **-ος** (εδώ συμπεριλαμβάνουν και τις παθητικές μετοχές), με επίθετα σε **-ύς, -ιά, -ύ** καθώς και με επίθετα σε **-ης, -α, -ικο**. Τα επιρρήματα σε **-ως** παράγονται από επίθετα που λήγουν σε (τονισμένο ή άτονο) **-ης, -ης, -ες** καθώς και τα επίθετα (από μετοχές) σε **-ων, -ουσα, -ον ή -ών -ώσα, -ών ή -ών, -ούσα, -ούν**.

Σχετικά με το διπλό σχηματισμό εναλλακτικών τύπων επιρρημάτων και σε **-ως** και σε **-α**, οι Holton κ.ά. παρατηρούν (ό.π.):

«Τέλος, ορισμένα επίθετα σε **-ος** είναι δυνατόν να σχηματίζουν έναν εναλλακτικό τύπο επιρρήματος σε **-ως**. Τα επιρρήματα που παράγονται από επίθετα που τονίζονται στην προπαραλήγουσα μετακινούν τον τόνο στην παραλήγουσα. Τα επιρρήματα αυτού του είδους, τα οποία κάποτε περιορίζονταν κυρίως στην **καθαρεύουσα**, σήμερα χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο υπηρετώντας διάφορες λεπτές διακρίσεις γλωσσικού και υφολογικού επιπέδου. Ορισμένα πολύ κοινά ζεύγη, όπως *βεββαία/βεβαίως*, δε διαφέρουν στη σημασία, και σχεδόν καθόλου και στη χρήση. Σ' άλλες περιπτώσεις, ωστόσο, ο τύπος σε **-ως** χρησιμοποιείται συνήθως σε πιο επίσημα περιβάλλοντα ή για συγκεκριμένους υφολογικούς σκοπούς: π.χ. *άδικα* και *αδίκως*, *άσχετα* και *ασχέτως*, *σπάνια* και *σπανίως*. Με τη χρησιμοποίηση του επιρρήματος σε **-ως** στη θέση του αντίστοιχου σε **-α** μπορεί ορισμένες φορές να αποφευχθεί η αμφισημία όταν το δεύτερο επίρρημα βρίσκεται δίπλα σε ένα επίθετο στον πληθυντικό του ουδετέρου. Για παράδειγμα, η φράση *δύο εξαιρετικά πρωτότυπα βιβλία* μπορεί να σημαίνει είτε *δύο εξαιρετικώς πρωτότυπα βιβλία* είτε *δύο εξαιρετικά πρωτότυπα βιβλία*. Η χρήση του επιρρηματικού τύπου *εξαιρετικώς* καθιστά σαφές ότι εκείνο που επιδιώκεται είναι το πρώτο νόημα».

Σχετικά με το ίδιο θέμα, δηλαδή τον εναλλακτικό σχηματισμό και των δύο τύπων επιρρημάτων, ο Mackridge (1990) παρατηρεί ότι ο ένας τύπος (συνήθως ο τύπος σε **-α**) έχει χαρακτήρα *προσθετικό*, δηλαδή εμφανίζει τυπική λειτουργία επιρρήματος προσδιορίζοντας το ρήμα, ενώ ο τύπος σε **-ως** έχει χαρακτήρα *διασταλτικό* και διαφοροποιεί τη νοηματική αναφορά της πρότασης. Ως παράδειγμα, αντιδιαστέλλει την πρόταση *«ζει πολύ οικονομικά»* (πολύ περιορισμένα) με την πρόταση *«οικονομικώς δεν πάμε καλά»* (όσον αφορά τα οικονομικά μας...).

Τόσο οι Holton κ.ά. όσο και ο Mackridge σχολιάζουν την προτίμηση των τύπων σε **-ως** σε συντακτικές δομές στις οποίες το επίρρημα προσδιορίζει άλλο επίρρημα ή επίθετο: *το έκανε απείρως καλύτερα από τους άλλους/τα αιτήματά τους είναι απολύτως λογικά*. Η επιλογή του τύπου σε **-ως** βοηθά στην αποφυγή της αμφισημίας που θα προέκυπτε από τη χρήση των τύπων σε **-α** οι οποίοι συμπίπτουν με τον πληθυντικό του ουδετέρου του επιθέτου.

Οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (2001) ταξινομούν τις κατηγορίες επιθέτων από τα οποία παράγονται επιρρήματα όχι ως προς την κατάληξή τους (μορφολογικό κριτήριο) αλλά ως προς τη σημασία ή τη λειτουργία τους. Έτσι, διακρίνουν τις εξής κατηγορίες επιθέτων:

- α. επίθετα που δηλώνουν ιδιότητες (*καλός* → *καλά*)
- β. ταξινομικά επίθετα (*επιστημονικός* → *επιστημονικά*)
- γ. επίθετα που δηλώνουν κατευθύνσεις στον ορίζοντα (*βόρειος* → *βόρεια*)
- δ. επίθετα που δηλώνουν ποσό (*αρκετός* → *αρκετά*)

Τα επιρρήματα που παράγονται από επίθετα είναι κυρίως τροπικά (*άδικος* → *άδικα*) αλλά και ποσοτικά (*διπλάσιος* → *διπλάσια*). Αντίστροφα, τα στοιχεία που είναι δεικτικά τόπου και χρόνου είναι κυρίως επιρρήματα από τα οποία παράγονται επίθετα (*αύριο* → *αυριανός*, *πλάι* → *πλαϊνός*).

Τα προθετικά σύνολα εντάσσονται στο σύνολο των επιρρηματικών στοιχείων, των οποίων η πρωτοτυπική λειτουργία είναι (σύμφωνα με τους Κλαίρη και Μπαμπινιώτη, 2001) η εξειδίκευση της πληροφορίας που δηλώνει το ρήμα της πρότασης. Ωστόσο, εκτός από την πρωτοτυπική αυτή λειτουργία τους (π.χ. *Τους αντιμετώπισε με πολύ φιλικό τρόπο*), επιτελούν και άλλες λειτουργίες. Ως επιρρηματικά στοιχεία, λοιπόν, και τα προθετικά σύνολα επωμίζονται πρόσθετες λειτουργίες, και έτσι εμφανίζονται ως:

- συμπληρώματα ρημάτων (κατεξοχήν ρημάτων κίνησης, π.χ. *Πηγαίνω στη δουλειά / Ο Νίκος έρχεται από τη Θεσσαλονίκη*),
- προσδιορισμοί ολόκληρης της πρότασης (*Στη συνέχεια, θα μιλήσουμε για το γνωστό ζήτημα*),
- προσδιορισμοί άλλου επιρρηματικού στοιχείου (*Θα έρθουν αύριο στις τρεις*),
- προσδιορισμοί ουσιαστικού (*Η γλάστρα στο μπαλκόνι θέλει πότισμα*),
- προσδιορισμοί επιθέτου (*Πιστεύω πως το βιβλίο ήταν σε σημαντικό βαθμό κατανοητό*).

β. Διδακτικές οδηγίες

Σε αυτή την ενότητα επιδιώκεται να συνειδητοποιήσει ο μαθητής τη στενή σχέση επιρρήματος-επιθέτου. Αυτό επιτυγχάνεται με δύο τρόπους: αφενός με τη σύνδεσή τους σε μορφολογικό επίπεδο (επιρρήματα παράγωγα επιθέτων) και αφετέρου σε συντακτικό-λειτουργικό επίπεδο (αντικατάσταση επιρρήματος με προθετικό σύνολο, το οποίο κατά κανόνα περιλαμβάνει το αντίστοιχο επίθετο).

Γνωρίζοντας ήδη τη μορφολογική ταυτότητα του καθενός (το μέρος του λόγου), καθώς και τη συντακτική συμπεριφορά και λειτουργία της κάθε κατηγορίας, ο μαθητής καλείται τώρα, μέσω της συσχέτισης του επιρρήματος με το επίθετο, να ολοκληρώσει τις γνώσεις του για καθεμία κατηγορία με μεθοδολογικό εργαλείο το «καθρέφτισμά της» στην άλλη κατηγορία. Η συσχέτιση αυτή αρχίζει από το μορφολογικό επίπεδο, όπου εστιάζουμε στη διαδικασία παραγωγής επιρρημάτων από επίθετα. Κρίσιμο είναι να αντιληφθεί ο μαθητής τις σημασιολογικές διαφορές (και τις συνεπαγόμενες διαφορές χρήσης) που υπάρχουν στα διπλοσχηματιζόμενα επιρρήματα, ανάμεσα στον τύπο σε -α και στον τύπο σε -ως.

Πέρα από την εξοικείωση με τη διαδικασία παραγωγής επιρρημάτων από επίθετα, ίσως να ήταν σκόπιμο να γίνει μια αναφορά (ίσως μόνο με προφορικές ασκήσεις παραγωγής λόγου) και στην αντίθετη διαδικασία παραγωγής επιθέτων από επιρρήματα, ώστε να καταδειχτεί η στενή μορφολογική τους σχέση.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να γίνει κατανοητή στο μαθητή και η στενή σημασιολογική τους σχέση και οι αντίστοιχες λειτουργίες τους στο λόγο. Η σχέση αυτή αναδεικνύεται μέσω της συγκριτικής μελέτης των επιρρημάτων με τα προθετικά σύνολα. Με την αντικατάσταση της μίας δομής από την άλλη γίνεται σαφής η αντιστοιχία των λειτουργιών του προσδιορισμού ρήματος από επίρρημα και ουσιαστικού από επίθετο. Αυτό ακριβώς το νόημα έχουν και οι ασκήσεις αντικατάστασης προθετικών ή και ονοματικών συνόλων με τα αντίστοιχα, μορφολογικά σχετιζόμενα, ρηματικά σύνολα.

Δ. ΟΙ ΣΥΝΔΕΤΙΚΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΚΑΙ ΦΡΑΣΕΙΣ

α. Θεωρητικό μέρος

- «1. Οι παράγραφοι που αποτελούν ένα κείμενο συνδέονται μεταξύ τους με νοηματική αλληλουχία κι όλες μαζί διαμορφώνουν το κεντρικό νόημα του κειμένου.

2. Η νοηματική αλληλουχία των παραγράφων επιτυγχάνεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Ενδεικτικά, αναφέρονται:
 - α. **Η χρονική αλληλουχία των νοημάτων (ή γεγονότων)**
(βοηθητικές έννοιες: από το χθες στο σήμερα και το αύριο, από το πρωί στο βράδυ κτλ.)
 - β. **Η τοπική αλληλουχία των νοημάτων (ή γεγονότων)**
(βοηθητικές έννοιες: από μέσα προς τα έξω, από πάνω προς τα κάτω κτλ.)
 - γ. **Η επαγωγική σύνδεση**
(βοηθητικές έννοιες: από το ειδικό στο γενικό, από το μερικό στο συνολικό κτλ.)
 - δ. **Η απαγωγική σύνδεση**
(βοηθητικές έννοιες: από το γενικό στο ειδικό, από το συνολικό στο μερικό κτλ.)
 - ε. **Η επανάληψη λέξης-κλειδί**
 - στ. **Η παραλληλία των νοημάτων**
(βοηθητικές έννοιες: παρόμοιο γεγονός, ανάλογο περιστατικό)
 - ζ. **Η επιχειρηματολογία ή αιτιολόγηση των νοημάτων**
(βοηθητικές έννοιες: αποτέλεσμα έρευνας, συλλογισμού)
 - η. **Ο διάλογος προσώπων**
 - θ. **Η αντίθεση των νοημάτων**
(αντίθετα, από την άλλη μεριά, παρόλο που κτλ.)
 - ι. **Με λέξεις ή φράσεις** (κειμενικά επιρρήματα ή κειμενικοί δείκτες) **που συνδέουν: επεξήγηση, συμπέρασμα, παράδειγμα, τρόπο, απαρίθμηση κτλ.».**

Γ. Μπαμπινιώτης, Ι. Παρασκευόπουλος, *Κείμενο – Επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000

β. Διδακτικές οδηγίες

Ήδη στην τέταρτη ενότητα αναφερθήκαμε αναλυτικά στην παράγραφο και πολύ γενικά στην οργάνωση ενός κειμένου. Στην ενότητα αυτή θα δοθεί έμφαση στη σύνδεση των παραγράφων ενός κειμένου αρχικά με συνδετικές λέξεις και φράσεις και στη συνέχεια με τους υπόλοιπους τρόπους που αναφέρονται στο θεωρητικό μέρος. Είναι σημαντικό να ασκηθούν οι μαθητές στη σύνδεση των προτάσεων και παραγράφων με ποικίλους τρόπους τόσο μέσα από τις ασκήσεις του Βιβλίου του Μαθητή όσο και μέσα από τις ασκήσεις του Τετραδίου Εργασιών. Αξίζει να επισημανθεί ότι τα εισαγωγικά κείμενα είναι ενδεικτικά και ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει κείμενα που θα επιλέξει ο ίδιος για τη διδασκαλία των ποικίλων τρόπων σύνδεσης προτάσεων και παραγράφων.

Ε. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Το λεξιλόγιο της ενότητας κινείται σε τρεις άξονες: σε αυτόν που αφορά το πρόβλημα των τροχαίων ατυχημάτων και την οδική ασφάλεια, σε αυτόν που αναφέρεται στο πρόβλημα των σκουπιδιών και της ρύπανσης και τέλος στο άγχος και την αποξένωση που δημιουργεί ο σύγχρονος τρόπος ζωής. Καλό είναι να ασχοληθούμε όχι μόνο με τα προβλήματα, αλλά και με τις λύσεις τους, παρακινώντας τους μαθητές να κάνουν προτάσεις μέσα στην τάξη, παράγοντας έτσι προφορικό λόγο. Ο διδάσκων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα της τάξης του, μπορεί να χρησιμοποιήσει και άλλα κείμενα που θα επιλέξει ο ίδιος ή θα συγκεντρώσουν οι μαθητές. Επίσης μπορεί να ασχοληθεί περισσότερο με ένα από τα προβλήματα. Το λεξιλόγιο καλό είναι να εμπειρωθεί για να χρησιμοποιηθεί αργότερα στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Στο τμήμα αυτό της 7ης ενότητας θα επιδιωχθεί να ασκηθούν οι μαθητές στην αναζήτηση πολλών και ποικίλων συνδετικών λέξεων και φράσεων ώστε να μην επαναλαμβάνουν στα κείμενά τους τις ίδιες συνδετικές λέξεις. Παράλληλα είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές ότι κάθε συνδετική λέξη ή φράση επιλέγεται με κριτήριο τη σημασία της στην εξασφάλιση της συνοχής του κειμένου τους. Η δεύτερη δραστηριότητα του λεξιλογίου (άσκηση 5) αποσκοπεί στο να αντιληφθούν οι μαθητές τη σημασία του ειδικού λεξιλογίου για συγκεκριμένα είδη κειμένων.

ΣΤ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

Σ' αυτό το μέρος της ενότητας θα δοθεί έμφαση στην επιλογή του κατάλληλου ύφους από τους μαθητές τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Για ένα βασικό θεωρητικό προβληματισμό γύρω από το θέμα του ύφους μπορείτε να μελετήσετε το κείμενο που ακολουθεί:

Επίπεδο ύφους

«Το κειμενικό είδος καθορίζει τις γλωσσικές επιλογές στο επίπεδο της δομής του κειμένου ως ολοκληρωμένου μηνύματος με αρχή, μέση και τέλος, όπως λ.χ. ένα έγγραφο από τη δημόσια διοίκηση με τη συγκεκριμένη μορφή και οδηγίες για τη συμπλήρωσή του. Το επίπεδο ύφους, από την άλλη μεριά –το οποίο αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου *register*–, πραγματώνει γλωσσικές επιλογές στο επίπεδο της σύνταξης των φράσεων του κειμένου και του λεξιλογίου του (πρβλ. Couture, 1986). Έτσι, στην περίπτωση του δημόσιου εγγράφου, για παράδειγμα, οι γλωσσικές επιλογές μπορεί να είναι τέτοιες που να συγκροτούν ένα κείμενο, του οποίου η γλώσσα μπορεί να έχει ύφος γραφειοκρατικό ή φιλικό προς το αναγνωστικό κοινό. Οι γλωσσικές επιλογές μιας συνέντευξης μπορεί να της προσδίδουν ύφος δημοσιογραφικό ή επιστημονικό. Οι γλωσσικές επιλογές ενός σχολικού κειμένου μπορεί να το καθιστούν κείμενο διδακτικό ή μαθησιακό. Με άλλα λόγια, το επίπεδο ύφους αφορά τις γενικευμένες γλωσσικές επιλογές που προσδιορίζουν το γενικό ύφος του κειμένου. [...]

Η πιο ολοκληρωμένη άποψη για την έννοια “επίπεδο ύφους”, η οποία τελικά έχει κυριαρχήσει, είναι η άποψη που διατυπώθηκε από τη σχολή της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας. Ολοκληρωμένη, γιατί ορίζει το επίπεδο ύφους σε σχέση με την οργάνωση του κειμένου αλλά και του συγκεκριμένου του πλαισίου (*context* στην αγγλική και *contexte* στη γαλλική γλώσσα). Σύμφωνα με τους Halliday & Hasan (1989), το επίπεδο ύφους αναφέρεται σε μια συσχέτιση νοημάτων που συνδέονται με –και σε μεγάλο βαθμό καθορίζονται από– τα στοιχεία του άμεσου συγκεκριμένου πλαισίου, και συγκεκριμένα από:

- α. Το “πεδίο” (*field* στην αγγλική γλώσσα), το οποίο αφορά το σκοπό της εκφοράς λόγου ως κοινωνικής (επικοινωνιακής) πράξης και προσδιορίζει το περιεχόμενο του κειμένου (π.χ. αν ο σκοπός του κειμένου είναι δημοσιογραφικός ή πολιτικός).
- β. Το “συνομιλιακό ρόλο” (*tenor* στην αγγλική γλώσσα), που προσδιορίζει τις κοινωνικές σχέσεις εκείνων που μετέχουν σε μια περίπτωση επικοινωνίας, την κοινωνική θέση και στάση τους (π.χ. σχέση ισότητας, όπως στην περίπτωση δύο φίλων, ή ανισότητας όπως στην περίπτωση εργοδότη-υπαλλήλου).
- γ. Τον “τρόπο” (*mode* στην αγγλική γλώσσα) εκφοράς του λόγου που έχει σχέση με το κανάλι επικοινωνίας. Αν ένα κείμενο είναι προφορικό, γραπτό, γραπτό που θα διαβαστεί, ομιλία που δε στηρίζεται σε γραπτό κείμενο κτλ., τα ρητορικά και γλωσσικά του στοιχεία θα διαφέρουν.

Τα τρία αυτά στοιχεία δεν αποτελούν γλωσσικές κατηγορίες, αλλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συγκεκριμένου πλαισίου του κειμένου που καθορίζουν και το επίπεδο ύφους του. Για παράδειγμα, ξέρουμε πως τα προφορικά κείμενα που παράγουν οι διευθυντές μιας επιχείρησης κατά τη διάρκεια σύσκεψής τους διαφέρουν ως προς το επίπεδο ύφους από τα κείμενα που παράγει μια ομάδα γονέων κατά τη σύσκεψή τους σχετικά με ένα πρόβλημα που προέκυψε στο σχολείο των παιδιών τους. Το επίπεδο ύφους κατά τον αθλητικό σχολιασμό ενός ποδοσφαιρικού αγώνα από το ραδιόφωνο διαφέρει από εκείνο του σχολιασμού στην τηλεόραση μιας καλλιτεχνικής εκδήλωσης, ενώ αυτή διαφέρει ως προς το επίπεδο ύφους όταν σχολιάζεται σε μια κοινωνική συγκέντρωση μεταξύ φίλων. Βλέπουμε δηλαδή ότι όσο πιο πολλές πληροφορίες διαθέτουμε για τις συνθήκες παραγωγής του κειμένου, τόσο πιο συγκεκριμένα μπορούμε να προσδιορίσουμε το επίπεδο ύφους του και να κατανοήσουμε τις γλωσσικές επιλογές του. Μάλιστα, σκοπός της ανάλυσης του επιπέδου ύφους ενός κειμένου είναι ο προσδιορισμός των γενικών εκείνων αρχών και επικοινωνιακών παραμέτρων που καθορίζουν τις εκάστοτε γλωσσικές επιλογές του. Το επίπεδο ύφους, ως ένα σύνολο εννοιών, το οποίο πραγματώνεται μέσα από συγκεκριμένες λεξικογραμματικές επιλογές, κατάλληλες για συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας, αποτελεί μια σημασιολογική κατηγορία που μας βοηθά να κατανοήσουμε ότι η γλώσσα που μιλάμε και γράφουμε ποικίλλει ανάλογα με το συγκεκριμένο της πλαίσιο.

Στη μελέτη της θεωρητικής έννοιας «επίπεδο ύφους», όπως ορίζεται πλέον σήμερα, διακρίνονται δύο κατηγορίες. Η πρώτη αναφέρεται σε «κλειστά επίπεδα ύφους» και περιλαμβάνει κείμενα των οποίων η γλώσσα είναι αυστηρά προσδιορισμένη, ενώ υπάρχουν ελάχιστα περιθώρια επιλογών. Παραδείγματα τέτοιων κειμένων αποτελούν οι διάφοροι στρατιωτικοί κώδικες που χρησιμοποιούνται σε περίπτωση πολέμου, οι προσευχές και τα δελτία καιρού. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται σε «ανοικτά επίπεδα ύφους» και σε αυτή συγκαταλέγονται κείμενα που η γλώσσα τους δεν είναι τόσο αυστηρά προκαθορισμένη. Παράδειγμα τέτοιου κειμένου είναι μια προσωπική επιστολή ή ένα ρομαντικό διήγημα ενός περιοδικού για κορίτσια στην εφηβεία. Στις κατηγορίες αυτές υπάρχουν βέβαια και διαβαθμίσεις, με αποτέλεσμα το ύφος ενός κειμένου να είναι σχετικά περιορισμένο, όπως για παράδειγμα το επίπεδο ύφους που έχουν οι ευχετήριες κάρτες και οι διάφορες αιτήσεις σε δημόσιες υπηρεσίες. Το επίπεδο ύφους των τίτλων άρθρων σε εφημερίδες είναι σχετικά πιο ανοικτό από εκείνο των συνταγών μαγειρικής κτλ. Πάντως, παρ' όλες τις διαβαθμίσεις των περιορισμών για τις επιλογές στη γλώσσα που χρησιμοποιείται στα κείμενα, οι περιορισμοί στο επίπεδο ύφους πάντα υπάρχουν, γιατί τους επιβάλλει το συγκεκριμένο πλαίσιο του κειμένου».

B. Μητσικοπούλου, «Επίπεδο ύφους», στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Με την εργασία αυτή θα επιδιωχθεί η δραστηριοποίηση όλων των μαθητών σ' ένα πρόβλημα της καθημερινότητας. Ενδιαφέρει οι μαθητές να επιλέξουν το πρόβλημα με το οποίο θα ασχοληθούν και στη συνέχεια να συνεργαστούν σε ομάδες, ώστε να εξοικειωθούν.

Βιβλιογραφία – Αρθρογραφία

Αβεντσιάν-Παγοροπούλου Ά., «Οι γνωστικές στρατηγικές στη συνεργατική μάθηση, συμβολή στη διαδικασία επεξεργασίας των αναλυτικών επεξηγηματικών κειμένων από παιδιά Γυμνασίου», δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα 1992.

- Αδαλόγλου Κ., Τσιάκκα Π., «Η βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών», στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα – Πρακτικά της 16ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, χ. εκδ., Θεσσαλονίκη 1995.
- Βακιρτζή Α., «Κειμενική “συναγωγή” και “συγκροτημένο-συνεκτικό” κείμενο. Μια μελέτη του γραπτού λόγου των μαθητών/-τριών του Λυκείου», αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη 1998.
- Γιακουμής Π., «Η κατά τους T.C. Jupp και J. Milne πορεία διδασκαλίας για το γράψιμο παραγράφων», στο Π. Γιακουμής (επιμ.), *Διδακτική και αξιολόγηση των εκθέσεων*, εκδ. Εκπαιδευτηρίων Δούκα, Αθήνα 1985.
- Γρηγοριάδης Ν., *Το δημιουργικό γράψιμο. Η παράγραφος*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997.
- Γρηγοριάδης Ν., «Από την παράγραφο στην έκθεση», *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 14, Χειμώνας 1989-1990.
- Holton D., Mackridge P., Φιλιππάκη-Warburton Ειρ., *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, μτφρ. Β. Σπυρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1998.
- Ιορδανίδου Α., «Τα λάθη των μαθητών: μια διαφορετική λογική αντιμετώπισή τους», *Γλώσσα*, τεύχ. 16, Χειμώνας 1988.
- Κλαίρης Χ., Μπαμπινιώτης Γ., *Γραμματική της νέας ελληνικής*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001.
- Κουτσογιάννης Δ., «Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου», αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη 1998.
- Μαρμάρινος Ι., Μπαλάση Β., Παπαδημητρίου Έ., Ρενζούλα Ελ., «Ο ρόλος των μεταγνωσιακών στρατηγικών στη βελτίωση της ικανότητας για παραγωγή επεξηγηματικών κειμένων από μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα – Πρακτικά της 20ής ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*, χ. εκδ., Θεσσαλονίκη 2000.
- Μητσκοπούλου Β., «Επίπεδο ύφους», στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (www.komvos.edu.gr).
- Μπαμπινιώτης Γ., Παρασκευόπουλος Ι., *Κείμενο – Επικοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
- Πόρποδας Κ., «Γνωστικές λειτουργίες στη μάθηση του γραπτού λόγου», *Γλώσσα*, τεύχ. 4, Χειμώνας 1984.
- Τριανταφυλλίδης Μ., *Νεοελληνική Γραμματική*, Θεσσαλονίκη 1991.
- Τσαμαρδίνος Δ., *Κειμενολογία. Η δομή της παραγράφου*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1996.
- Τσιλιμπάρη Α., «Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Γλωσσολογική και παιδαγωγική προσέγγιση», αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα 1999.
- Τσολάκης Χ., «Εργαστήρι της έκθεσης/έκφρασης το εργαστήρι της παραγράφου. Παράλληλη πορεία και δημιουργία», *Φιλολογος*, τεύχ. 41, Φθινόπωρο 1985.
- Τσολάκης Χ., *Από τα γράμματα στη γλώσσα. Πορεία προς τον επικοινωνιακό λόγο*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1995.
- Τσολάκης Χ., *Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1995.
- Χατζηγιάννη Ι., *Η διδασκαλία του γραπτού λόγου. Σύγχρονες θεωρίες και μεθοδολογία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999.
- Χοντολίδου Ελ., «Η πορεία προς την εγγραματοσύνη: η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα», στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα – Πρακτικά της 20ής ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*, χ. εκδ., Θεσσαλονίκη 2000.

8η ενότητα

ΣΥΖΗΤΩΝΤΑΣ ΓΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Στόχοι

Στόχοι αυτής της ενότητας, που προτείνουμε να διδαχθεί σε 6 ώρες, είναι οι μαθητές:

- Να συζητήσουν για σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, να προβληματιστούν για τις αιτίες που τα προκαλούν και να αναζητήσουν προτάσεις αντιμετώπισής τους.
- Να μάθουν να σχηματίζουν μετοχές και να εξοικειωθούν με τα είδη τους.
- Να αντιληφθούν τη διαφορά της γνήσιας από την καταχρηστική σύνθεση.
- Να μάθουν να ξεχωρίζουν τα παρασύνθετα και τα πολυλεκτικά σύνθετα.
- Να κατανοήσουν τα επιχειρήματα ενός ομιλητή και να κρίνουν τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει.
- Να αναπτύσσουν σταδιακά, γραπτά και προφορικά, κείμενα με επιχειρηματολογία τα οποία θα αναφέρονται σε θέματα που περιέχουν αφηρημένες έννοιες.

Β. ΟΙ ΜΕΤΟΧΕΣ

α. Θεωρητικό μέρος

Β.1 Οι μετοχές στην ενεργητική και παθητική φωνή

Στη σύγχρονη γλώσσα, τη λειτουργία της ενεργητικής επιρρηματικής μετοχής επιτελούν οι τύποι σε -οντας/-ώντας, η πιο συνηθισμένη όμως μορφή μετοχής είναι η μετοχή του παθητικού παρακειμένου σε -μένος, -η, -ο, γιατί συγκεντρώνει στον ίδιο τύπο ιδιότητες ονοματικές, κυρίως επιθέτου (τρία γένη, αριθμό και πώση), και ρηματικές (συντελεσμένο/τέλειο ποιόν ενέργειας, φωνή/διάθεση). Μερικές παθητικές μετοχές έχουν ένα σύμφωνο που προηγείται της κατάληξης -μένος, ενώ άλλες δεν έχουν.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα κύρια ομαλά πρότυπα για το σχηματισμό της παθητικής μετοχής από το αοριστικό παθητικό θέμα ή, στην περίπτωση των ρημάτων που δεν έχουν αοριστικό παθητικό θέμα, από αυτό που θα μπορούσε να ήταν, με παραδείγματα για κάθε περίπτωση:

Αοριστικό παθητικό θέμα	Κατάληξη μετοχής	Παραδείγματα
-στ-/νθ-	-σμένος	ακούω – ακουσμένος θερμαίνω – θερμασμένος
-θ- (ύστερα από φωνήεν, λ, ρ)	-μένος	χάνω – χαμένος αναγγέλλω – αναγγελμένος φέρνω – φερμένος
-φτ-/φθ-	-μμένος	γράφω – γραμμένος καλύπτω – καλυμμένος
-χτ-/χθ-	-γμένος	ανοίγω – ανοιγμένος εξελίσσω – εξελιγμένος

Τα ρήματα που λήγουν σε *-εύω* μπορούν να σχηματίζουν την παθητική μετοχή ή σε *-ευμένος* ή σε *-εμένος*, π.χ. *κυριευμένος*, *μαζεμένος*.

Όσων το ενεστωτικό θέμα τους λήγει σε *-αιν-* ή *-υν-* παρουσιάζουν ειδικά προβλήματα. Οι περισσότερες παθητικές μετοχές λήγουν σε *-ουσμένος*, π.χ. *απομακρυσμένος*, αλλά και σε *-υμένος*, π.χ. *ενθαρρυσμένος*, *-ασμένος*, π.χ. *απολυμασμένος*, *υφασμένος*, *-αμένος*, π.χ. *πεθαμένος*, *-ημένος*, π.χ. *αυξημένος*.

Άλλες μετοχές παρακειμένου σε *-μένος*, *-η*, *-ο* σχηματίζονται με το λεγόμενο αναδιπλασιασμό (επανάληψη του αρκτικού συμφώνου με *ε*), π.χ.:

Όλες οι ενέργειες είναι *εγκεκριμένες* από το Υπουργείο.

Ύστερα από τις επιθέσεις που δέχτηκε, αισθάνεται πολύ *προσβεβλημένος*.

Μερικές μετοχές από ρήματα που αρχίζουν από *φωνήεν* ή από *ρ, ζ, ξ, ψ, δύο σύμφωνα* (πλην *κ, π, τ/β, δ, γ/φ, θ, χ + λ/ρ*) ή από *τρία σύμφωνα*, αντί αναδιπλασιασμού, εμφανίζονται με τη λεγόμενη αύξηση, π.χ.:

αποστάζω – απεσταγμένος, διασπείρω – διεσπαρμένος.

Σε τυπικές μορφές γραπτής επικοινωνίας (επιστημονικά κείμενα, εφημερίδες κτλ.) χρησιμοποιούνται μετοχές προερχόμενες από την καθαρεύουσα.

Η ενεργητική μετοχή ενεστώτα σχηματίζεται με την προσθήκη των καταλήξεων *-ων, -ουσα, -ον* ή *-ών, -ώσα, -ων* ή *-ών, -ούσα, -ούν*, ανάλογα με τη συζυγία του ρήματος, π.χ. Υπάρχουν *τρελοί* που την *τρέλα* τους την *εκμεταλλεύονται* οι *καιροφυλακτούντες* *γνωστικοί*.

Η ενεργητική παρελθοντική μετοχή σχηματίζεται με την προσθήκη της κατάληξης *-ας, -ασα, -αν* στο αοριστικό θέμα, π.χ. Οι *επιζήσαντες* *προσκυνητές* *ενίσχυσαν* αυτή την υποψία.

Η παθητική μετοχή ενεστώτα σχηματίζεται με την προσθήκη της κατάληξης *-όμενος, -όμενη/ -ομένη, -όμενο* ή *-ούμενος, -ούμενη, -ούμενο* στο ενεστωτικό θέμα, π.χ. Όλες οι *παρεχόμενες* υπηρεσίες είναι άριστες. Αν προέρχεται από λόγοιο ρήμα της β' συζυγίας, δεν ακολουθεί τον κανόνα και έχει κατάληξη *-όμενος, -όμενη, -όμενο*, π.χ. τα *τιμώμενα* πρόσωπα, η *περισπώμενη* λέξη.

Η παθητική παρελθοντική μετοχή σχηματίζεται με την προσθήκη της κατάληξης *-θείς, -θείσα, -θέν* στο αοριστικό θέμα, π.χ. Οι *επαναπατρισθέντες* έχουν τη μέριμνα του κράτους.

Τις περισσότερες φορές οι παραπάνω μετοχές συνοδεύονται από άρθρο και ισοδυναμούν με αναφορικές προτάσεις. Έτσι το κείμενο αποκτά μια πιο συνεπυγμένη μορφή και δεν περιέχει

επαναλήψεις προτάσεων με το *που* ή το *οποίος*: οι *καιροφυλακτούντες* (αυτοί που καιροφυλακτούν), οι *επιζήσαντες* (όσοι επέζησαν), οι *παρεχόμενες* (που παρέχονται), οι *επαναπατρισθέντες* (αυτοί που επαναπατρίστηκαν).

B.2 Επιθετική και επιρρηματική μετοχή

- α. Η μετοχή σε *-οντας* ή *-ώντας* που είναι μονάχα **επιρρηματική**:
- Αναλύεται ανάλογα με τη σημασία της σε πρόταση: **χρονική** (*Μπαίνοντας* στην εκκλησία, άναψα ένα κερί), **αιτιολογική** (*Ξέροντας* πως δε θα 'ρθει, έφυγα), **υποθετική** (*Ο* μαθητής *μελετώντας* δεν έχει φόβο να χάσει τη χρονιά του) και **εναντιωματική** (*Σαράντα* χρόνια *φυσώντας* δεν μπόρεσα να τον ρίξω τον πύργο). Η **τροπική** μετοχή μπορεί να αντικατασταθεί από εμπρόθετο προσδιορισμό (Πήγε στη δουλειά του *περπατώντας*).
 - Έχει πάντοτε σχεδόν το ίδιο υποκείμενο με το ρήμα που προσδιορίζει και λέγεται **συνημμένη** (Τρώγω *διαβάζοντας* εφημερίδα). Όταν όμως προσδιορίζει ολόκληρη την πρόταση στην οποία ανήκει, έχει δικό της υποκείμενο ή φαίνεται να μην έχει καθόλου υποκείμενο και λέγεται **απόλυτη** (*Ξημερώνοντας* Χριστούγεννα, έφτασε το βαπόρι).
- β. Η μετοχή του παθητικού ενεστώτα χρησιμοποιείται ως:
- **Επιθετικός προσδιορισμός** (Οι *εργαζόμενες* γυναίκες κουράζονται πολύ),
 - **Κατηγορηματικός προσδιορισμός** (Πέρασε ένα γέρος *καλοστεκούμενος*),
 - **Κατηγορούμενο** (Αυτά τα προϊόντα είναι *εισαγόμενα*).
- γ. Η μετοχή του παθητικού παρακειμένου χρησιμοποιείται ως:
- **Επιθετικός προσδιορισμός** (Οι *βαμμένοι* τοίχοι λερώθηκαν),
 - **Κατηγορηματικός προσδιορισμός** (Προχωρούσε με *υψωμένα* τα χέρια),
 - **Κατηγορούμενο** (Φαίνεται *ξενυχτισμένος*).

Οι μετοχές του παθητικού ενεστώτα και παρακειμένου μερικές φορές χρησιμοποιούνται και σε θέση ουσιαστικού (υποκείμενο, αντικείμενο κτλ.) (Οι *εργαζόμενοι* ζήτησαν μεγαλύτερες αυξήσεις από αυτές που ανακοίνωσε ο υπουργός).

β. Διδακτικές οδηγίες

Στόχος του κεφαλαίου είναι οι μαθητές να μπορούν να σχηματίζουν τη μετοχή ενός ρήματος όταν τους ζητείται και να αναγνωρίζουν σε καθεμιά το χρόνο και τη φωνή της. Επίσης αναγκαίο είναι να διακρίνουν την επιρρηματική από την επιθετική μετοχή και το ρόλο της μέσα στην πρόταση. Διαβάζοντας και απαντώντας στις ασκήσεις του βιβλίου οι μαθητές κατανοούν ποιες είναι κλιτές και ποιες όχι. Επίσης και στο Τετράδιο Εργασιών υπάρχουν αρκετές ασκήσεις, όπου φαίνεται πώς αντικαθιστά η επιρρηματική μετοχή την επιρρηματική πρόταση ή η επιθετική μετοχή τα επίθετα. Παράλληλα με τη θεωρία που δίνεται, πρέπει ο διδάσκων να καθοδηγήσει τους μαθητές να διαβάσουν τα σχετικά κεφάλαια στη σχολική Γραμματική. Μπορεί ακόμα να χρησιμοποιήσει τις επιπλέον πληροφορίες ή να δώσει φωτοτυπημένο τον πίνακα σχηματισμού των μετοχών, που δίνεται στο θεωρητικό μέρος, ανάλογα πάντα με το επίπεδο της τάξης. Στην πορεία ίσως χρησιμοποιήσει κι άλλες μετοχές από τα υπάρχοντα κείμενα ή ακόμα και από κείμενα δικής του επιλογής, αν πιστεύει ότι εξυπηρετούν το μάθημα.

Γ. ΠΑΡΑΣΥΝΘΕΤΑ. ΠΟΛΥΛΕΚΤΙΚΑ ΣΥΝΘΕΤΑ**α. Θεωρητικό μέρος****Γ.1 Παρασύνθετα**

Οι παρασύνθετες λέξεις σχηματίζονται με τη διαδικασία της παραγωγής, σύμφωνα με την οποία προστίθεται ένα παραγωγικό επίθημα, στην περίπτωση αυτή όχι σε απλή λέξη αλλά σε σύνθετη:

χασομέρης → *χασομερώ*.

Είναι πολύ εύκολο να γίνει παρανόηση και να αναλυθεί μία παρασύνθετη λέξη ως σύνθετη, πολύ περισσότερο δε όταν αναλύοντάς την στα υποτιθέμενα δύο συνθετικά προκύπτει υπάρχουσα λέξη της Ελληνικής. Έτσι π.χ. μπορεί κανείς να υποθέσει ότι η λέξη *καλωσόρισμα* είναι σύνθετη από τα *καλώς* και *όρισμα*: η ορθή διαδικασία σχηματισμού της, ωστόσο, περιλαμβάνει

- το στάδιο της σύνθεσης επιρρήματος με ρήμα, από την οποία προκύπτει το σύνθετο ρήμα *καλώς + ορίζω* → *καλωσορίζω*,
- σε επόμενη φάση το στάδιο της παραγωγής, κατά το οποίο προστίθεται ένα παραγωγικό επίθημα στην σύνθετη λέξη *καλωσορίζω* → *καλωσόρισμα*.

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα προστίθεται το παραγωγικό επίθημα *-μα*, που είναι επίθημα παραγωγής ουσιαστικού από ρήμα και σημαίνει την ενέργεια ή/και το αποτέλεσμα της ενέργειας που φανερώνει το ρήμα.

Με τον ίδιο τρόπο παράγονται παρασύνθετα επίθετα (*αποπροσανατολίζω* → *αποπροσανατολιστικός*, *προσμετρώ* → *απροσμέτρητος*, *απορρίπτω* → *απορριπτέος* κτλ.) καθώς και ρήματα (*παράμερα* → *παραμερίζω* κτλ.).

Ειδική και πολύ ενδιαφέρουσα περίπτωση αποτελούν τα παρασύνθετα που σχηματίζονται από την εφαρμογή της διαδικασίας παραγωγής όχι πάνω σε υπάρχον σύνθετο, αλλά πάνω σε δύο (συνήθως) λέξεις που λέγονται συχνά μαζί. Το ενδιαφέρον στην περίπτωση αυτή έγκειται στο γεγονός ότι οι λέξεις αυτές που λέγονται συχνά μαζί έχουν αποκτήσει ένα βαθμό μορφοσυνητακτικής παγίωσης, όσο και συγκεκριμένο αντικείμενο αναφοράς (άρα και σημασιολογική οντότητα). Είτε πρόκειται για κύρια ονόματα (*Αιγαίο Πέλαγος*, *Ιερός Λόχος*, *Νότια Αμερική*) είτε για εκφράσεις όπως *έξω φρενών*, *κάθε μέρα*, *παρά την θάλασσα*, δεν επιτρέπουν την παρεμβολή άλλων στοιχείων ανάμεσά τους. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει την παγίωσή τους, η οποία, με τη σειρά της, καθιστά δυνατή την παραγωγή (ψευδο)παρασύνθετων λέξεων:

Άγιο Όρος → *Αγιορείτης*

Μαύρη Θάλασσα → *Μαυροθαλασσίτης*

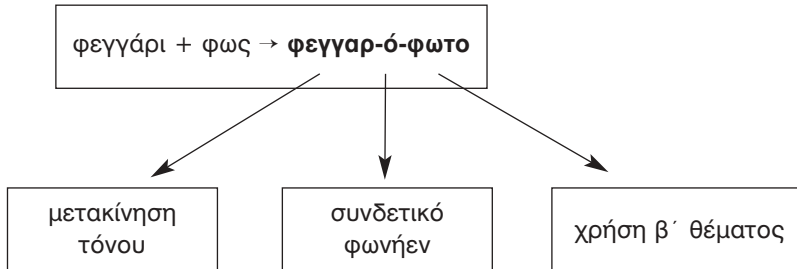
παρά την θάλασσα → *παραθαλάσσιος*

κτλ.

Παρόλο που το σύνθετο (η συγχώνευση, δηλαδή σε μία λέξη) δεν υπάρχει, η διαδικασία της παρασύνθεσης λειτουργεί σαν να υπήρχε, ώστε να παραγάγει το παρασύνθετο.

Γνήσια και καταχρηστική σύνθεση

Η διάκριση μεταξύ γνήσιας και καταχρηστικής σύνθεσης αφορά τη «συγχώνευση» ή μη των δύο συνθετικών (ή μάλλον, των θεμάτων των δύο συνθετικών). Γνήσια σύνθεση (και επομένως, γνήσιο σύνθετο) έχουμε όταν το θέμα του β' συνθετικού συγχωνεύεται με το α' συνθετικό, συνήθως και με τη μεσολάβηση του συνδετικού φωνήεντος -ο- και με τη μετακίνηση του τόνου:



Αντίθετα, η καταχρηστική σύνθεση απλώς παρατάσσει τα δύο συνθετικά, το ένα δίπλα στο άλλο, χωρίς να επιφέρει μεταβολές στο εσωτερικό τους. Η μόνη αλλαγή που ενδέχεται να παρατηρηθεί είναι η μετακίνηση του τόνου (συνήθως για λόγους συμμόρφωσης προς το νόμο της τρισυλλαβίας): *Αλεξάνδρου + πόλη → Αλεξανδρούπολη*.

Γ.2 Πολυλεκτικά σύνθετα

Σύμφωνα με τον Τριανταφυλλίδη (1991), διπλοσύνθετες ή πολυσύνθετες λέξεις είναι εκείνες που σχηματίζονται

- (α) από την ένωση τριών ή περισσότερων λέξεων, αλλά κυρίως
- (β) από τη χρήση μίας ήδη σύνθετης λέξης ως συνθετικού ενός νέου συνθέτου.

Τα παραδείγματα που αναφέρει ο Τριανταφυλλίδης για την πρώτη περίπτωση είναι λογοτεχνικά ή σπάνια έως και παρωχημένα (π.χ. *σελοσκαλοχάλινα* από τη σύνθεση των *σέλα*, *σκάλα* και *χαλινός*, *κυπαρισσοβεργόλιγνη* κ.ά.).

Η δεύτερη περίπτωση, ωστόσο, αποτελεί πολύ παραγωγικό σχηματισμό, ο οποίος ουσιαστικά χρησιμοποιεί τον ίδιο ακριβώς μηχανισμό σύνθεσης, με τη διαφορά ότι στη βάση του σχηματισμού βρίσκεται ένα σύνθετο ή και παρασύνθετο:

- κακή + μοίρα → κακόμοιρος*
- μισός + κακόμοιρος → μισοκακόμοιρος*

β. Διδακτικές οδηγίες

Ο στόχος της ενότητας αυτής είναι να επισημάνει ο μαθητής ότι οι διάφορες διαδικασίες σχηματισμού λέξεων δεν αποτελούνται από ένα αυτοτελές και ολοκληρωμένο στάδιο, αλλά ότι μπορεί τα στάδια να διαδέχονται το ένα το άλλο, και κάθε στάδιο να επιδρά στα αποτελέσματα του προηγούμενου. Με αυτό τον τρόπο, θα οδηγηθεί να παρατηρήσει ότι έχουμε τη διαδικασία της παρα-

γωγής να επιδρά στο αποτέλεσμα της σύνθεσης και να σχηματίζει νέα λέξη, ή ότι μπορεί να υπάρχουν αλληπάλληλα στάδια σύνθεσης.

Καθώς εξοικειώνεται με τους μηχανισμούς σχηματισμού νέων λέξεων και τους συνδυασμούς τους, ο μαθητής μαθαίνει (χωρίς να χρειαστεί να απομνημονεύσει) τους βασικούς κανόνες που διέπουν την παραγωγή και τη σύνθεση. Με τον τρόπο αυτό είναι σε θέση τόσο να αναγνωρίζει τη διαδικασία με την οποία σχηματίζονται συγκεκριμένες λέξεις, όσο και να παράγει τις κατάλληλες λέξεις κατά περίπτωση.

Έτσι, συνειδητοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχει το γλωσσικό σύστημα για το σχηματισμό νέων λέξεων αντιλαμβάνεται ότι ο λεγόμενος (και παρεξηγημένος) «πλούτος του λεξιλογίου» δεν είναι ένα κενό νοήματος σχήμα λόγου, αλλά αναφέρεται στο δυναμικό χαρακτήρα της γλώσσας και στο πλέγμα μορφολογικών και σημασιολογικών σχέσεων που ενυπάρχουν ανάμεσα στις λέξεις.

Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ

α. Θεωρητικό μέρος

α. Τι είναι επιχείρημα;

«Με τη λέξη “επιχείρημα” άλλοτε εννοούν μια σειρά ή ένα σύνολο αποδεικτικών στοιχείων και άλλοτε ένα και μόνο αποδεικτικό στοιχείο από μια σειρά τέτοιων στοιχείων (που εμείς τα λέμε και “αποδεικτικούς λόγους”). Επίσης οι συγγραφείς λέγοντας “γεγονότα” και “γνώμες” εννοούν ό,τι εμείς με τους όρους “περιγραφικές κρίσεις” και “αξιολογικές κρίσεις”. Σημειώτεον επίσης ότι ο όρος “κρίση” σημαίνει λογική συσχέτιση εννοιών και ότι “συλλογισμός είναι η δημιουργία κρίσεων από άλλες κρίσεις κατά λογική ακολουθία”. Το επιχείρημα (ή απόδειξη) δεν είναι παρά συλλογισμός, του οποίου οι κρίσεις είναι εξακριβωμένα αληθείς ή πιθανές· ακριβώς αυτές οι αληθείς ή πιθανές κρίσεις, που όπως προείπαμε λέγονται επιχειρήματα (ή αποδείξεις ή αποδεικτικοί λόγοι), απαρτίζουν τον αντικειμενικό κόσμο μας και είναι προϊόντα της επιστημονικής έρευνας και σκέψης».

Πανουτσοπούλου Χ., «Γράφοντας επιχειρήματα», στο *Διδακτική και αξιολόγηση των εκθέσεων*, εκδ. Εκπαιδευτηρίων Δούκα, Αθήνα 1985

β. Ποια είναι η αξία της επιχειρηματολογίας

«Η επιχειρηματολογία είναι ουσιαστικής σημασίας και για την ορθή διατύπωση των απόψεών μας και ως εργαλείο για κριτική σκέψη και αξιολόγηση των πεπειθησέων άλλων ανθρώπων.

- Η χρήση επιχειρημάτων μάς βοηθά να εκτιμήσουμε ποιες θέσεις είναι ορθότερες από άλλες ή πιο σημαντικές. Αυτή η εκτίμηση μπορεί να γίνει όταν τα επιχειρήματα που στηρίζουν τη μια θέση είναι ισχυρότερα από αυτά που στηρίζουν την άλλη.
- Αναζητώντας λογικές αιτίες, μπορούμε να απαλλαγούμε από προκαταλήψεις και από προκατασκευασμένες ιδέες.
- Στηρίζοντας τις θέσεις μας με ισχυρά επιχειρήματα, κατορθώνουμε να δείξουμε στους άλλους την ορθότητα των πεπειθησέων μας και να υπερασπίσουμε τις απόψεις μας από τυχόν αντιρρήσεις.
- Σχεδιάζοντας και διατυπώνοντας με λογική σειρά και καθαρότητα τις σκέψεις μας, μπορούμε να αποφασίζουμε ποιες πληροφορίες είναι πράγματι χρήσιμες και πώς να τις χρησιμοποιούμε για την υποστήριξη των θέσεών μας.

- Η επιχειρηματολογία μας βοηθά να αναπτύξουμε την ικανότητα να προχωράμε πιο πέρα από τις πληροφορίες που έχουμε για κάτι, ώστε να βγάζουμε συμπεράσματα και να βλέπουμε ποιες συνέπειες μπορούμε να εξάγουμε από αυτά που άλλοι άνθρωποι λένε ή κάνουν.
- Διά μέσου της επιχειρηματολογίας μπορούμε να αναγνωρίσουμε αντιφάσεις ή συνέπειες –τόσο στις δικές μας πεποιθήσεις όσο και στων άλλων– και να προσπαθήσουμε να τις αποφύγουμε».

Αναπολιτάνος Δ., Γαβαλάς Δ. κ.ά., *Λογική. Θεωρία και πρακτική*, ΟΕΔΒ, 1999

γ. Εισαγωγή στην επιχειρηματολογία

«Η αντίθεση ανάμεσα στην περιγραφή και την αφήγηση αφενός και την επιχειρηματολογία αφετέρου δεν είναι μόνον αντίθεση ανάμεσα σε πιο “εμπειρικούς” και πιο “λογικούς” τρόπους αναπαράστασης της πραγματικότητας. Είναι και αντίθεση ανάμεσα σε δύο διαφορετικές λειτουργίες της γλώσσας (όσο κι αν αυτές διαπλέκονται στο λόγο): τη γλώσσα που πληροφορεί το δέκτη, δηλαδή τη γλώσσα που συνδέεται με την αίτηση και παροχή γλωσσικών αγαθών (πληροφοριών πάσης φύσεως), και τη γλώσσα που επηρεάζει το δέκτη, δηλαδή τη γλώσσα που υπηρετεί (με επιχειρήματα και τεκμήρια) την υποστήριξη μιας επίμαχης θέσης με απώτερο στόχο τη μεταβολή της γνώμης, της συναισθηματικής στάσης και της συμπεριφοράς του αποδέκτη (= του αντίπαλου συνομιλητή) απέναντι στο υπό συζήτηση πρόβλημα. Γι’ αυτό θα μπορούσε να ορίσει κανείς την επιχειρηματολογία ως εκείνο το γένος του λόγου που επιστρατεύεται για να προωθηθεί η αποδοχή (από μεριάς του αποδέκτη) μιας θέσης ως αληθούς (αλλά και ψευδούς, αν πρόκειται για αντίκρουση της αντίπαλης θέσης) ή της αξιολόγησης μιας πεποιθήσεως ως επιθυμητής/ ανεπιθυμητής.

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

Μορφές της επιχειρηματολογίας

Επειδή ο σκοπός κάθε επιχειρηματολογίας είναι ο επηρεασμός του αποδέκτη, δηλαδή η αλλαγή του ιδεολογικού του χάρτη, ο αιχμαλωτισμός του ενδιαφέροντός του και, ενδεχομένως, η ώθησή του σε κάποια ενέργεια σύμφωνη με το αποτέλεσμα της πειθούς (π.χ. εκδήλωση συγκεκριμένης αγοραστικής ή πολιτικής συμπεριφοράς), και επειδή ο επηρεασμός αυτός εξαρτάται, όπως είδαμε, από την υιοθέτηση της επίμαχης θέσης που υποστηρίζει ο συζητητής που τελικά κερδίζει την αντιμαχία, μπορούμε να διακρίνουμε δύο μορφές επιχειρηματολογίας ανάλογα με το κατηγορή-

μα της επίμαχης θέσης, η οποία δεν είναι παρά ένας ισχυρισμός προς απόδειξη: αν το κατηγορήμα του ισχυρισμού είναι *περιγραφικό*, χρειάζεται να αποδειχθεί η συμφωνία του με τα πράγματα, δηλαδή να δειχθεί η βάση τεκμηρίωσης, να αιτιολογηθεί. Για παράδειγμα, το αν οι μαθητές αμφισβητούν το περιεχόμενο της παρεχόμενης στο σχολείο γνώσης. Αν το κατηγορήμα του ισχυρισμού είναι *αξιολογικό*, χρειάζεται να δειχθεί η υπεροχή του στη βάση μιας κλίμακας αξιών. Για παράδειγμα, το αν η αγάπη προς τους φίλους είναι υπέρτερη από την αγάπη προς τα “υλικά” αγαθά. Η πρώτη μορφή επιχειρηματολογίας έχει βασικά *γνωσιακό* περιεχόμενο και προσανατολισμό, είναι δηλαδή επιχειρηματολογία λογικού/αντικειμενικού τύπου, ενώ η δεύτερη έχει βασικά *ψυχολογικό* περιεχόμενο, είναι δηλαδή επιχειρηματολογία ηθικού/υποκειμενικού τύπου.

Πιο συγκεκριμένα: ένα περιγραφικό κατηγορήμα αποτελεί το περιεχόμενο μιας γνώμης, δηλαδή μιας *απόφανσης* γεγονότος που προϋποθέτει συλλογιστικό άλμα, ή μιας απόφανσης γεγονότος, που προϋποθέτει μόνο επαληθεύσιμες μαρτυρίες για συμβάντα. Η τελευταία είναι περισσότερο κατάθεση πληροφορίας παρά ισχυρισμός, γιατί στηρίζεται σε αδιαμφισβήτητες γνώσεις, σε προσωπικές εμπειρίες ή πηγές (προφορικές/γραπτές) που η αξιοπιστία τους είναι εύκολο να ελεγχθεί. Άρα, οι γεγονотικές αποφάνσεις δύσκολα μπορούν να θεωρηθούν επίμαχες και, συνεπώς, δεν ενδιαφέρουν την επιχειρηματολογία. Αντίθετα, οι γνώμες είναι ισχυρισμοί-συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα αυτά προέρχονται συνήθως από ατελή επαγωγή, ένα συλλογιστικό άλμα που ποτέ δε στηρίζεται σε πλήρη τεκμηρίωση. Έτσι, ο συγγραφέας/ομιλητής είναι υποχρεωμένος να παρουσιάσει με διεξοδικό τρόπο τα τεκμήρια που τον οδήγησαν στο εν λόγω συμπέρασμα-ισχυρισμό, προκειμένου η θέση του να είναι πειστική. Είναι φανερό ότι η επιχειρηματολογία στην περίπτωση αυτή έχει γνωστικό περιεχόμενο. Παράδειγμα επιχειρηματολογίας γνωστικού τύπου προσφέρει το δοκίμιο του Μ. Ανδρόνικου *Η προστασία του περιβάλλοντος* (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Λυκείου, ΟΕΔΒ, 1983), όπου ο βασικός ισχυρισμός του συγγραφέα περί αλόγιστης καταστροφής του φυσικού χώρου και παράλληλης καταστροφής των μνημείων στηρίζεται *αιτιολογικά* (δηλαδή τεκμηριώνεται με γενικεύσεις που απορρέουν από εμπειρικές παρατηρήσεις και εξηγούν την εμφάνιση του συζητούμενου προβλήματος) και, συγκεκριμένα, αποδίδεται στην υπερεκμετάλλευση πηγών ενέργειας από βιομηχανικές μονάδες και την επιβάρυνση που προκαλούν στο περιβάλλον με τα απόβλητά τους, στην απρογραμματίστη δόμηση μεγάλων ξενοδοχειακών μονάδων και στη ληστρική κερδοσκοπία πολλών ιδιωτών. Όσο κι αν οι αξιολογικοί όροι δε λείπουν από τη θέση ή τα αποδεικτικά στηρίγματα του δοκιμίου (“αλόγιστη καταστροφή”, “καταστροφή των μνημείων” κτλ.), ο ιστός της επιχειρηματολογίας δεν παύει να είναι γνωστικού (διάβαζε *επαγωγικού*) τύπου.

Ένα αξιολογικό κατηγορήμα αποτελεί επίσης περιεχόμενο μιας γνώμης, δηλαδή μιας επίμαχης θέσης, η αποδοχή της οποίας, όμως, δεν εξαρτάται τόσο από την τεκμηρίωσή της όσο από την υιοθέτηση της κλίμακας αξιών που προϋποθέτει. Η υπεροχή μιας αξίας σε *τελική* ανάλυση δεν μπορεί να αποδειχθεί. Ανήκει στη σφαίρα της υποκειμενικότητας, δηλαδή των πίστewων ή πεποιθήσεων που το υποκείμενο δέχεται αξιωματικά, επειδή τις προτιμά ψυχολογικά. Η επιχειρηματολογία που επιστρατεύεται για την υπεράσπιση μιας αξιολογικής γνώμης, ενώ φαινομενικά προσπαθεί να συναγάγει αποδεικτικά στοιχεία υπέρ της θέσης, ουσιαστικά επιδιώκει να πείσει το δέκτη να συμμεριστεί ένα διαφορετικό από το δικό του σύστημα αξιών ως καλύτερο.

Γνωστικά εργαλεία της επιχειρηματολογίας

Στην περίπτωση της αποδεικτικής επιχειρηματολογίας αφθονούν εννοιολογικές σχέσεις του τύπου της *αιτιολόγησης*. Ανάλογα με τη φορά της σχέσης από τις προκειμένες προς το

συμπέρασμα ή αντίστροφα, προκύπτουν δύο ζεύγη αιτιολογικών σχέσεων: α) η *δικαιολόγηση* και το *επαγωγικό συμπέρασμα*, που αντιστοιχούν στον επαγωγικό συλλογισμό και β) η *εξήγηση* και το *παραγωγικό συμπέρασμα*, που αντιστοιχούν στον παραγωγικό συλλογισμό. Η δικαιολόγηση και η εξήγηση είναι παρόμοιες γνωστικές πράξεις (π.χ. βεβαιώσεις), ενώ η εξήγηση αιτιολογεί γεγονότα. Δηλαδή, μια δικαιολόγηση έχει δεσμό με προηγούμενη γλωσσική πράξη-βεβαίωση (η οποία προϋποθέτει συλλογιστικό άλμα), ενώ μια εξήγηση έχει δεσμό με προηγούμενη γεγονοτική απόφαση (η οποία προϋποθέτει μόνον εμπειρική παρατήρηση). Στην επιχειρηματολογία αξιολογικού τύπου αφθονούν οι εννοιολογικές σχέσεις της *βούλησης* και της *αξίας*. Τέλος, σε κάθε μορφή επιχειρηματολογίας αφθονεί η *αντίθεση*, δηλαδή η αμφισβήτηση από το δέκτη της εγκυρότητας ή της αξίας της επίμαχης θέσης, αφού στην καθημερινή συνομιλία ή σε περιστάσεις περισσότερο συμβατικές η διαφωνία μάλλον και όχι η σύμπτωση απόψεων των συνομιλητών είναι ο κανόνας.

Το οργανωτικό πρότυπο της επιχειρηματολογίας

Το βασικό σχήμα κάθε επιχειρηματολογίας είναι το λεγόμενο *σχέδιο*. Πρόκειται για δομικό καλούπι συμβάντων και καταστάσεων που καταλήγουν σε ένα προδιαγεγραμμένο σκοπό. “Τα σχέδια διαφέρουν από τα σχήματα (βλ. αφήγηση) ως προς το ότι ο σχεδιαστής (π.χ. ένας παραγωγός κειμένου) αξιολογεί όλα τα στοιχεία με κριτήριο το πώς αυτά προωθούνται προς το στόχο του σχεδιαστή”. Αλλά το γενικό αυτό σχήμα δεν είναι παρά η αόριστη έκφραση της επιχειρηματολογίας ως μηχανισμού επηρεασμού του δέκτη. Χρειαζόμαστε κάτι περισσότερο συγκεκριμένο.

Όπως κάναμε και στην περίπτωση της αφήγησης, θα απομονώσουμε από την εξίσου πλούσια βιβλιογραφία της επιχειρηματολογίας το πρότυπο του Toulmin (1958), που προσφέρεται για την ανάλυση όχι της λογικής μορφής ενός επιχειρήματος, αλλά της δομής της καθημερινής επιχειρηματολογίας. Σύμφωνα με το πρότυπο αυτό, τα επιχειρήματα δεν είναι τίποτε άλλο παρά η κινητήρια δύναμη μιας απόφασης, η οποία διατυπώνεται με τη μεσολάβηση μιας άλλης, της απόφασης δεδομένων. Η αποδεικτική σχέση που συνδέει τις δύο αποφάνσεις ονομάζεται *δικαιολόγηση*. Η δικαιολόγηση και οποιαδήποτε άλλη διαθέσιμη υποστηρικτική μαρτυρία δεν είναι υποχρεωτικό να δηλώνονται σαφώς στο επιχείρημα σε αντίθεση με το βασικό ισχυρισμό και τα δεδομένα που προκάλεσαν τη διατύπωσή του. Αν η δικαιολόγηση δε συνδέει με σαφή και πειστικό τρόπο τις δύο αποφάνσεις (ας πούμε τις προκειμένες και το συμπέρασμα του επιχειρήματος), τότε μπορεί να διατυπωθεί αντίρρηση μετριασμένη ή και ριζική.

Η κυριότερη κριτική που δέχθηκε το μοντέλο αυτό είναι ότι αγνοεί τα διαφορετικά είδη δεδομένων (ισχυρές πεποιθήσεις, γνώμες του ομιλητή ή δάνειες γνώμες), άρα και δικαιολόγησης, αν και η αποδεκτότητα ενός επιχειρήματος είναι στενά συνδεδεμένη ακριβώς με την ποικιλία και την ποσότητα των δεδομένων. Δηλαδή, οι ισχυρές πεποιθήσεις είναι το πιο δυνατό χαρτί, για να πείσει κανείς τον αντίπαλό του, αλλιώς πρέπει να στηριχθεί σε γνώμες-συμπεράσματα από πηγές που μπορούν να αμφισβητηθούν, οπότε είναι υποχρεωμένος να καταφύγει σε γνώμες τρίτων, που είναι αυθεντίες πάνω στο θέμα που συζητείται.

Η γλώσσα της επιχειρηματολογίας

Υπάρχει άραγε “ύφος επιχειρηματολογίας”; Το ερώτημα νομιμοποιείται, όπως και στην περίπτωση των άλλων γενών λόγου. Η εκτεταμένη έρευνα πάνω στο ύφος κειμένων επιχειρηματολογίας (που, ως γνωστόν, ξεκινά από τον Αριστοτέλη) επισημαίνει γενικά την επίμονη παρουσία *ρητορικών ερωτήσεων*, ιδιαίτερα στη συνομιλιακή διαπραγμάτευση μιας θέσης, αλλά και σχη-

μάτων λόγου που έχουν σχέση με αλλαγές στη συνήθη σειρά των όρων της πρότασης: της *επανεμφάνισης* (αυτολεξεί επανάληψη στοιχείων ή δομών), της *μερικής επανεμφάνισης* (μετατροπή σε άλλη γραμματική κατηγορία στοιχείων που έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί), του *παράλληλισμού* (επανάληψη μιας δομής αλλά και εμπλουτισμός της με καινούρια στοιχεία), της *παραφρασής* (επανάληψη ενός περιεχομένου, αλλά απόδοσή του με διαφορετικές εκφράσεις) ή της *έλλειψης* (επανάληψη μιας δομής και του περιεχομένου της, αλλά με παράλειψη μερικών από τις εκφράσεις της επιφανειακής δομής).

Άλλα γραμματικά γνωρίσματα της επιχειρηματολογίας είναι η εκτεταμένη χρήση λογικών συνδέσμων (*και, αλλά, ούτε, ή κ.ά.*) και συνδετών (*για παράδειγμα, στην πραγματικότητα, βέβαια, φυσικά, επίσης, αντίθετα, τελικά, έτσι, λοιπόν, συνεπώς κτλ.*), που υποδηλώνουν τις ομόλογες σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα στα περιεχόμενα των προτάσεων, η έντονη παρουσία της επιστημικής τροπικότητας (μορφών πιθανολόγησης: *μπορεί, είναι δυνατόν, ενδέχεται, ίσως, νομίζω, πιστεύω, υποθέτω, κατά τη γνώμη μου, για μένα, έχω την αίσθηση κτλ.*), που χαρακτηρίζει περισσότερο τη γνωσιακού τύπου επιχειρηματολογία και εξυπηρετεί την πιο αποτελεσματική (δηλαδή, πιο “διπλωματική”) προώθηση μιας επίμαχης θέσης ή μιας αντίρρησης, επίσης η παρουσία της δεοντικής τροπικότητας (μορφών δεοντολογίας: *πρέπει, χρειάζεται, είναι ανάγκη, είναι υποχρέωση, επιτρέπεται, απαγορεύεται κτλ.*), που σημαδεύει κυρίως την αξιολογικού τύπου επιχειρηματολογία, αφού προσφέρεται για τη διατύπωση ηθικών εντολών που απορρέουν από αξιωματικές παραδοχές. Επιπλέον, αφθονούν λέξεις διάφορων γραμματικών κατηγοριών (ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα, επιρρήματα) ή φράσεις που δηλώνουν ψυχοδιανοητικές καταστάσεις των ομιλητών (*γνώμη, άποψη, πιστεύω, νομίζω, σκέφτομαι, προσωπικά, κατά τη γνώμη μου, κατά την αντίληψή μου, έχω την αίσθηση κτλ.*).

Πάντως, περισσότερο απ’ ό,τι στην περιγραφή και την αφήγηση, το είδος της επιχειρηματολογίας είναι αυτό που σε μεγάλο βαθμό προσδιορίζει το ύφος. Αν μάλιστα σκεφθεί κανείς ότι η επιχειρηματολογία είναι το λογικό εργαλείο κειμένων που ως βασικό τους στόχο έχουν τον επηρεασμό του δέκτη, δηλαδή κειμένων πειθούς, εύκολα διαπιστώνει ότι κάθε τέτοιο κείμενο σημαδεύεται από μια ιδιαίτερη γλωσσική ποικιλία. Βέβαια, κάθε είδος κειμένου/λόγου πειθούς είναι και *συμβάν λόγου*, αφού παράγεται, “διανέμεται” και “καταναλώνεται” στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης περίπτωσης επικοινωνίας, η οποία, επιπλέον, χαρακτηρίζεται από μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό συμβατικότητας. Έτσι, μπορούμε να διακρίνουμε το ύφος της επιχειρηματολογίας μιας *διαφήμισης, ενός πολιτικού λόγου, της αγόρευσης ενός δικηγόρου στο δικαστήριο ή ενός εκκλησιαστικού κηρύγματος*.

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

β. Διδακτικές οδηγίες

Στόχος της ενότητας αυτής είναι να διακρίνουν οι μαθητές σ’ ένα κείμενο τα επιχειρήματα του συγγραφέα, καθώς και να συντάσσουν τα δικά τους κείμενα επιλέγοντας προσεκτικά την επιχειρηματολογία τους. Παράλληλα είναι σημαντικό να ασκηθούν οι μαθητές στην κριτική-ανασκευή των επιχειρημάτων των συνομιλητών τους. Η διδασκαλία δεν πρέπει να αναλωθεί σε λεπτομέρειες για το ρόλο ή την αναζήτηση των προκειμένων. Για τη δομή του επιχειρήματος μπορεί ν’ αξιοποιηθούν οι διδάσκοντες το βιβλίο *Λογική. Θεωρία και Πρακτική*, ΟΕΔΒ, 2003.

Ε. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Στην ενότητα αυτή οι μαθητές θα ασκηθούν στην αρχή (ασκ. 1, 2) με την αξιοποίηση του σχολικού λεξικού στην εύρεση λέξεων από την ίδια ετυμολογική οικογένεια και στο σχηματισμό σύνθετων λέξεων. Στη συνέχεια, με βάση ένα απόσπασμα από το βιβλίο της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*, οι μαθητές θα εντοπίσουν όρους-φράσεις που προσδιορίζουν συγκεκριμένα κοινωνικά προβλήματα, καθώς και τους τρόπους επίλυσής τους. Τέλος, με την άσκηση 5 θα προσέξουν οι μαθητές τον τρόπο σχηματισμού και ιδιαίτερα την ορθογραφία των μετοχών του παθητικού παρακειμένου που συνάντησαν στα κείμενα.

ΣΤ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

α. Ακούω και μιλώ

Στην ενότητα αυτή οι μαθητές θα ασκηθούν στην προφορική απόδοση των επιχειρημάτων μιας ομιλίας ή ενός κειμένου, στην κριτική τους θεώρηση και κυρίως στην τεκμηριωμένη προφορική τοποθέτηση υπέρ ή κατά μιας άποψης.

β. Διαβάζω και γράφω

Στην παραγωγή γραπτού λόγου οι μαθητές θα ασκηθούν στη σύνταξη ενός σύντομου επιχειρηματολογικού κειμένου δίνοντας έμφαση στη λογική οργάνωση των επιχειρημάτων τους και στην ανταπόκρισή τους στην αλήθεια. Προτείνεται η οργάνωση ενός τέτοιου κειμένου να γίνει στην τάξη με την καθοδήγηση του διδάσκοντα και τη συνεργασία όλων των μαθητών.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Με την εργασία αυτή θα επιδιωχθεί κυρίως η επαφή των μαθητών με σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα μέσα από την αναζήτηση υλικού από διάφορες γνωστικές περιοχές (λογοτεχνία, μουσική, σύγχρονη ειδησεογραφία κτλ.). Ιδιαίτερο βάρος θα δοθεί στην παραγωγή ποικίλων βιωματικών κειμένων από τους μαθητές.

Βιβλιογραφία – Αρθρογραφία

- Αναπολιτάνος Δ., Γαβαλάς Δ. κ.ά., *Λογική. Θεωρία και Πρακτική*, ΟΕΔΒ, 1999.
- Αργυροπούλου Χ., «Η διαθεματικότητα στα γλωσσικά μαθήματα», *Επιθεώρηση*, τεύχ. 7, Π.Ι., 2003.
- Holton D., Mackridge P., Φιλιππάκη-Warburton Ειρ., *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*, μτφρ. Β. Σπυρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1999.
- Κλαίρης Χ., Μπαμπινιώτης Γ., *Γραμματική της Νέας Ελληνικής*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.
- Mackridge P., *Η νεοελληνική γλώσσα*, μτφρ. Κ.Ν. Πετρόπουλος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1990.
- Πανουσοπούλου Χ., «Γράφοντας επιχειρήματα» κατά τους Eric Glendinning και Helen Mantel», στο Π. Γιακουμής (επιμ.), *Διδακτική και αξιολόγηση των εκθέσεων*, εκδ. Εκπαιδευτηρίων Δούκα, Αθήνα 1985.
- Πολίτης Π., «Επιχειρηματολογία», Ηλεκτρονικός Κόμβος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (www.komvos.edu.gr).
- Τζάρτζανος Α., *Νεοελληνική Σύνταξις* (της κοινής δημοτικής), Αθήνα 1953.
- Τριανταφυλλίδης Μ., *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*. Ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις. ΑΠΘ/ΙΝΣΤ/Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1991.

9η ενότητα

ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟ ΜΑΓΙΚΟ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΔΙΑΣΤΗΜΑΤΟΣ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

α. Στόχοι

Στόχοι αυτής της ενότητας, που προτείνουμε να διδαχθεί σε 5 ώρες, είναι οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν τη σκοπιμότητα και την τεχνική των ορισμών στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα του σχολείου.
- Να μάθουν να επιχειρηματολογούν και να οργανώνουν με λογική αλληλουχία τις απόψεις τους στα υπόλοιπα μαθήματα του σχολικού προγράμματος.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση ποικίλων λεξικών και να ασκηθούν στην αναζήτηση ερμηνευτικών, ετυμολογικών και άλλων πληροφοριών για ένα λήμμα.

Β. ΟΡΙΣΜΟΣ

α. Θεωρητικό μέρος

Μέχρι σήμερα, ενώ είχε γίνει κατανοητή η σημασία των ορισμών στη γλωσσική διδασκαλία, δε διδασκόταν συστηματικά η τεχνική της διατύπωσης ορισμών. Αυτή η διδακτική συμπεριφορά μπορεί να αποδοθεί στη δυσκολία ενός τέτοιου εγχειρήματος για μαθητές αυτής της ηλικίας. Υπάρχουν πολλά κριτήρια ταξινόμησης των ορισμών σε κατηγορίες. Θα ήταν χρήσιμο να ξεκινήσουμε με κριτήριο την έκτασή τους. Μπορούμε να μιλήσουμε για σύντομους και εκτεταμένους ορισμούς. Σύντομοι συνήθως είναι οι ορισμοί των λεξικών και των σχολικών βιβλίων, όπως αυτοί που παρατίθενται και στο Βιβλίο του Μαθητή και το Τετράδιο Εργασιών. Οι εκτεταμένοι ορισμοί μπορεί να εκτείνονται από μία παράγραφο έως ένα ολόκληρο κείμενο ή βιβλίο στα οποία εμπεριέχονται περισσότερες ή όλες οι πληροφορίες για μια έννοια. Από μια άλλη οπτική γωνία, οι ορισμοί μπορεί να διακριθούν σε αναλυτικούς και συνθετικούς. Ο αναλυτικός ορισμός παρουσιάζει την ουσία μιας έννοιας εκθέτοντας τα γνωρίσματα της έννοιας. Αντίθετα, ο συνθετικός ορισμός παρουσιάζει τη διαδικασία της δημιουργίας μιας έννοιας από τα βασικά και αναγκαία συστατικά της στοιχεία.

β. Διδακτικές οδηγίες

Στην ενότητα αυτή θα επιδιωχθεί να ασκηθούν οι μαθητές σε μια πρώτη απλή διατύπωση ορισμών σε έννοιες όλων των μαθημάτων. Θα αξιοποιηθεί παράλληλα το υλικό από το Τετράδιο Εργασιών. Είναι σημαντικό να αξιοποιηθεί παράλληλα το σχολικό και άλλα λεξικά για να μελετηθεί στην πράξη ο τρόπος διατύπωσης ορισμών από τους συντάκτες των λεξικών.

Γ. Η ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΣΤΑ ΆΛΛΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

α. Θεωρητικό μέρος

Και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος η ύπαρξη της επιχειρηματολογίας είναι ορατή και απαραίτητη. Τόσο στα μαθήματα των θετικών, λεγόμενων, επιστημών (Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Βιολογία κτλ.) όσο και στα μαθήματα των θεωρητικών επιστημών (Ιστορία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Θρησκευτικά κτλ.) η χρήση της λογικής αιτιολόγησης είναι απαραίτητη για την παρουσίαση των θέσεων κάθε επιστημονικού τομέα. Άρα στο θεωρητικό πλαίσιο ισχύουν για το επιχείρημα όσα μελετήθηκαν στην 8η ενότητα.

β. Διδακτικές οδηγίες

Με βάση όσα διδάχθηκαν για το επιχείρημα στην 8η ενότητα οι μαθητές στην ενότητα αυτή θα προσεγγίσουν την επιχειρηματολογία σε άλλα μαθήματα. Αξίζει να δοθεί ιδιαίτερο βάρος στα κειμενικά χαρακτηριστικά των επιστημονικών κειμένων όπως παρουσιάζονται στο κείμενο που ακολουθεί:

«Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΑ ΜΗ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ:
Ο ΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

1. Στόχοι και χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου: συγκρότηση του πεδίου

Επιγραμματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι βασικοί στόχοι της επιστήμης είναι να περιγράψει καταρχήν και στη συνέχεια να εξηγήσει και να ερμηνεύσει αντικείμενα και φαινόμενα που εμφανίζονται στη φυσική ή κοινωνική πραγματικότητα. Μέσω της περιγραφής και της εξήγησης κάθε επιστήμη συγκροτεί το ιδιαίτερο γνωστικό της πεδίο. Ο ρόλος της γλώσσας στη συγκρότηση του πεδίου είναι καταλυτικός και η ένταξη της επιστημονικής γλώσσας στα κοινωνικά της συμφραζόμενα απαιτεί να αποκωδικοποιηθούν ορισμένα βασικά και επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά της σε επίπεδο “δομής”, χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από την κοινή γλώσσα και την καθιστούν “δύσκολη” και “ακατανόητη” για τους σπουδαστές. Τα κυριότερα τέτοια χαρακτηριστικά είναι:

1. *Ταξινομήσεις.* Πρόκειται για τη συστηματική κατηγοριοποίηση φαινομένων σε ιεραρχημένες δομές (ταξινομίες), η οποία στηρίζεται στις βασικές αρχές της υπερωνυμίας (σχέση γενών-ειδών) ή της σύνθεσης (σχέση μερών-όλου). Και τα δύο είδη ταξινομήσεων αναπαριστάνονται με διαγράμματα, η χρήση των οποίων είναι ευρύτατη και στα σχολικά εγχειρίδια. Οι ταξινομήσεις είναι ένας οικονομικός τρόπος οργάνωσης της πραγματικότητας και χρησιμοποιείται και στην καθημερινή ζωή μέσω της κατονομασίας των φαινομένων και των αντικειμένων. Η βασική διαφορά των επιστημονικών από τις μη ειδικές ταξινομήσεις έγκειται όχι τόσο στο ότι οι πρώτες δίνουν απλώς νέες ονομασίες στα αντικείμενα και στα φαινόμενα όσο στο ότι τα κατηγοριοποιούν με νέο τρόπο μέσω της κατονομασίας τους και, εν συνεχεία, μέσω της τεχνικής χρήσης των όρων κατά πεδίο. Ο μαθητής συνήθως γνωρίζει εμπειρικά στην καθημερινή του ζωή αυτές τις κατηγοριοποιήσεις, αλλά θα πρέπει να αναδιατάξει τον τρόπο που τις προσλαμβάνει για τις ανάγκες της σχολικής πράξης.
2. *Τεχνικοί όροι.* Η διαδικασία δόμησης μιας τεχνικής ορολογίας περιλαμβάνει την κατονομασία του φαινομένου –είτε με χρήση λέξης που προέρχεται από την καθομιλούμενη γλώσσα ή από

άλλα επιστημονικά πεδία είτε με τη δημιουργία μιας καινούριας λέξης-, η οποία συνιστά στο εξής ειδικό, τεχνικό όρο. Οι τεχνικοί όροι είναι συνήθως ονόματα ή ονοματικά σύνολα. Οι όροι κατασκευάζονται συνηθέστερα μέσω της ονοματοποίησης πραγμάτων αλλά και διαδικασιών: γραμματικές σχέσεις που στην κοινή γλώσσα θα εκφράζονταν με ρήματα και αντίστοιχα συνδετικά στην επιστημονική γλώσσα εκφράζονται με ονοματικές δομές· π.χ. ενώ εμπειρικά οι άνθρωποι παρατηρούν το νερό να βράζει, η φυσική επιστήμη περιγράφει και αναλύει τη διαδικασία του βρασμού του ύδατος. Η τεχνικότητά τους αποτυπώνεται στο γραπτό λόγο με ιδιαίτερη ορθογραφική και τυπογραφική σήμανση.

3. *Ορισμοί.* Η συγκρότηση της τεχνικής ορολογίας επιτυγχάνεται και μέσω του ορισμού ή της ανάπτυξης ενός όρου, της σύνδεσής του δηλαδή με μια συγκεκριμένη αξία. Η συνηθέστερη γλωσσική δομή που χρησιμοποιείται γι' αυτό το σκοπό είναι η πρόταση του είδους $\chi = \psi$, π.χ. {Φώνημα} είναι [η ελάχιστη διακριτική μονάδα του ήχου]. Συχνότατα οι ορισμοί είναι κυκλικοί, δηλαδή οι όροι προσδιορίζουν ο ένας τον άλλον, και ο σπουδαστής θα πρέπει αφενός να κατανοήσει ένα πλέγμα σχετικών εννοιών και αφετέρου να τους χρησιμοποιήσει για να παραγάγει από αυτούς νέους.
4. *Ταξινόμηση διαδικασιών.* Η συγκρότηση ενός επιστημονικού πεδίου δεν περιορίζεται στην κατονομασία και ταξινόμηση πραγμάτων και φαινομένων. Βασικός στόχος είναι και η ερμηνεία των μεταξύ τους σχέσεων, δηλαδή η ταξινόμηση των διαδικασιών που οδήγησαν στη διαμόρφωση των πραγμάτων στη βάση λογικών/επαγωγικών ακολουθιών. Η κωδικοποίηση (από την πλευρά του επιστήμονα) και η αποκωδικοποίηση (από την πλευρά του μαθητή) αυτών των ακολουθιών σημαίνει τον εντοπισμό των βασικών γλωσσικών κατηγοριών και την οργάνωσή τους σε ένα συνεκτικό δίκτυο: π.χ. ποιες είναι οι διαδικασίες, τα μέσα, οι φορείς, οι συνθήκες που επιτρέπουν την εμφάνιση ενός φαινομένου και ποια τα αποτελέσματά του. Και σε αυτή την περίπτωση κρίσιμος είναι ο ρόλος της ονοματοποίησης, καθώς είναι το κατεξοχήν γλωσσικό μέσο μετάδοσης των πληροφοριών που επιτρέπει τη μετάβαση από μια εξήγηση σε άλλη με τρόπο εξαιρετικά συνεπτυγμένο· π.χ. η περιγραφή του φαινομένου ως βρασμού επιτρέπει τη σύνδεσή του με την αύξηση της θερμοκρασίας έως ένα ορισμένο σημείο, μέσω κάποιας πηγής θερμότητας (συνθήκη, μέσο) και τη μετατροπή του υγρού σε αέριο (αποτέλεσμα).
5. *Ονοματοποίηση.* Ιδιαίτερη θέση στη γλώσσα της επιστήμης κατέχουν οι ονοματοποιήσεις, δηλαδή η προτίμηση στην κατασκευή και χρήση ονοματικών δομών έναντι ρηματικών. Αυτό το φαινόμενο αποτελεί μια μορφή γραμματικής “μεταφοράς” με την έννοια ότι μια γραμματική δομή (η ρηματική) αντικαθίσταται από μια άλλη (την ονοματική). Η μεταφορά δεν είναι σε αυτή την περίπτωση ρητορικό τέχνασμα αλλά τεχνική με συγκεκριμένη λειτουργία και αποτελεσματικότητα. Το ιδιαίτερο που συμβαίνει στη γλώσσα της επιστήμης –ήδη από τα κείμενα των αρχαίων Ελλήνων επιστημόνων και αργότερα στην επιστήμη του Μεσαίωνα και της Αναγέννησης– είναι ότι εκφράζονται με ονοματικές δομές οι διαδικασίες, χαρακτηριστικό που, όπως είδαμε, δεν είναι συνηθισμένο στην κοινή γλώσσα. Η ειδοποιός διαφορά, δηλαδή, της γλώσσας της επιστήμης είναι ότι θα δηλώσει το φαινόμενο ως *ο βρασμός του νερού/η τήξη του μετάλλου* και όχι ως *το νερό έβρασε/το μέταλλο έλιωσε*.

Αυτό που επιτυγχάνεται με την ονοματοποίηση είναι ότι θεωρείται δεδομένο το φαινόμενο, η διαδικασία, και δε δηλώνεται βήμα βήμα το πώς πραγματοποιήθηκε. Έτσι η πορεία της κοινής γλώσσας που ξεκινά από το προηγούμενο στάδιο και καταλήγει στο επόμενο

αντικαθίσταται μέσω της ονοματικής δομής με μια απλή ονοματική φράση. Όλα τα βήματα μετατρέπονται σε ένα απλό γεγονός, που διατυπώνεται “καθαρά” για τα στάνταρντ της επιστημονικής γλώσσας· συχνά όμως τα αντικείμενα αναφοράς τους πραγματώνονται με πολυπλοκότερες διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται κοινωνικά υποκείμενα και οι οποίες έχουν και κοινωνικά συνεπαγόμενα. Π.χ. στην πρόταση: *το θεωρητικό πρόγραμμα της διάιρεσης του πυρήνα του ατόμου έχει ασφαλώς επαληθευτεί από πειραματικές έρευνες*, πολλά από τα υποκείμενα (κυρίως ποιοι κάνουν τα πειράματα και μέχρι πού ελέγχονται οι συνέπειες της πυρηνικής διάσπασης), που μοιάζουν να έχουν σημαίνοντα ρόλο στην επιστημονική αυτή πρόοδο, δεν δηλώνονται.

2. Επιστημονικά – κειμενικά είδη

Η επιστήμη ή η επιστημονική σύλληψη του κόσμου δεν μπορεί να κατακτηθεί, χωρίς προηγουμένως να κατακτηθεί και η ιδιαίτερη “γλώσσα” που έχει διαμορφωθεί για να την περιγράψει. Ο γραμματισμός στις επιστήμες πρέπει να νοείται τόσο ως κατάκτηση του πεδίου, δηλαδή της ιδιαίτερης γνώσης, όσο και του είδους λόγου με το οποίο αυτή η γνώση οργανώνεται και μεταδίδεται. Η λειτουργικότητα, ο τεχνικός και αφηρημένος χαρακτήρας των επιστημονικών κειμενικών ειδών είναι ζητήματα που πρέπει να απασχολήσουν δασκάλους και μαθητές με στόχο το γραμματισμό στο πεδίο αυτό. Η επάρκεια ενός μαθητή στο πεδίο των επιστημών –φυσικών και ανθρωπιστικών-κοινωνικών– και η συνακόλουθη σχολική επιτυχία εξαρτώνται σημαντικά από το βαθμό που ο μαθητής έχει κατακτήσει τον επιστημονικό λόγο τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και παραγωγής. Τα κειμενικά είδη που κατεξοχήν προσιδιάζουν στη φύση του επιστημονικού λόγου είναι τα εξής:

1. *Αναφορά* [report]. Πρόκειται για το κατεξοχήν κειμενικό είδος μέσω του οποίου αναπτύσσεται ο επιστημονικός λόγος. Στην πραγματικότητα τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελούν παρά μεγάλες αναφορές που υποδιαιρούνται σε μικρότερες ενότητες. Η βασική λειτουργία αυτού του κειμενικού είδους είναι να οργανώνει τις υπάρχουσες πληροφορίες για ένα αντικείμενο μέσω της ταξινόμησης ή μέσω της αποσύνθεσής του (δηλαδή της ανάλυσης του όλου σε μέρη). Οι αναφορές μπορούν επίσης να έχουν καθαρά περιγραφικό χαρακτήρα, καθώς κατονομάζουν και καταγράφουν ιδιότητες, λειτουργίες και χρήσεις του υπό εξέταση αντικειμένου.

Τα ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά του είδους αυτού είναι τα εξής: α. τα υπό εξέταση αντικείμενα (πράγματα, έμβια όντα, φαινόμενα) περιγράφονται γενικευτικά και όχι συγκεκριμένα (π.χ. *τα φυτά, τα οικοσυστήματα, τα ζώα*), β. χρησιμοποιούνται αχρονικά ρήματα σε ενεστώτα χρόνο (π.χ. *είναι, έχει, αποτελείται κ.λπ.*), και γ. γίνεται ευρεία χρήση προτάσεων με τα ρήματα *είμαι* και *έχω*.

Το κειμενικό αυτό είδος, όταν χρησιμοποιείται στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, εμφανίζει μικρότερο βαθμό τεχνικότητας, καθώς η βασική του λειτουργία δεν είναι να προβεί σε ταξινομήσεις αλλά σε γενικεύσεις.

2. *Εξήγηση*. Πρόκειται για το κειμενικό είδος που δίνει έμφαση στην περιγραφή των διαδικασιών, οι οποίες είτε ταξινομούνται είτε χρησιμοποιούνται ως κριτήρια για την ταξινόμηση των αντικειμένων. Οι βασικές διαφορές της εξήγησης από την αναφορά –στο επίπεδο των γλωσσικών χαρακτηριστικών– είναι ότι περιλαμβάνει μεγαλύτερο ποσοστό ρημάτων δηλωτικών ενέργειας και ότι οι ενέργειες οργανώνονται βάσει λογικής ακολουθίας. Και σε αυτό το είδος βρίσκουμε συμμετέχοντες με γενικευτική αναφορά και αχρονικά ρήματα.

3. **Διαδικασία/Πείραμα.** Πρόκειται για το κειμενικό είδος που χρησιμοποιείται για τον έλεγχο φαινομένων και συμβάντων. Στηρίζεται στην έννοια της διαδικασίας και δεν είναι παρά μια διαδοχή βημάτων με συγκεκριμένη λειτουργία και δομή: Στόχος-Μέθοδος-Αποτελέσματα-Συμπέρασμα. Η δομή αυτού του κειμενικού είδους αντανάκλα την επιστημονική μέθοδο εν γένει. Το βασικό γλωσσικό χαρακτηριστικό του πειράματος είναι η χρήση της προστακτικής. Ωστόσο, το πείραμα μπορεί να πάρει και τη μορφή του απολογισμού (κυρίως στο στάδιο της Μεθόδου), όπου στη θέση της προστακτικής χρησιμοποιούνται ρήματα σε παρελθόντα χρόνο και οι συμμετέχοντες γίνονται συγκεκριμένοι. Συχνή είναι σε αυτή την περίπτωση η χρήση της παθητικής φωνής με στόχο τη θεματική προβολή των αντικειμένων και της διαδικασίας, και όχι των ατόμων που διενεργούν το πείραμα.
4. **Έκθεση.** Η βασική λειτουργία αυτού του κειμενικού είδους είναι η παρουσίαση μιας άποψης, ενός επιχειρήματος. Στηρίζεται στη λογική περισσότερο παρά στη χρονική αλληλουχία των συμβάντων και συνήθως εμφανίζει την εξής δομή: Θέση-Επιχείρημα (n)-Επανάληψη-Συμπέρασμα. Αποτελεί βασικό ερμηνευτικό εργαλείο στο πεδίο των ανθρωπιστικών επιστημών και στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην αφαίρεση, η οποία πραγματώνεται και εδώ κυρίως μέσω της ονοματοποίησης».

M. Αραποπούλου, Γ. Γιαννουλοπούλου, «Η χρήση της γλώσσας στα μη γλωσσικά μαθήματα: Ο λόγος των επιστημών», στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001

Δ. ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΙΚΩΝ

α. Θεωρητικό μέρος

Μπορεί κανείς να επιχειρήσει μια τυπολογία λεξικών σύμφωνα με διάφορες παραμέτρους, οι οποίες είναι συνάρτηση του στόχου κατάρτισης του λεξικού καθώς και των χρηστών για τους οποίους προορίζεται. Οι παράμετροι αυτές καθορίζουν τόσο τη μακροδομή του λεξικού (δηλαδή το λημματόλογο που περιλαμβάνει το λεξικό), όσο και τη μικροδομή του (δηλαδή την πληροφορία που συνοδεύει κάθε λήμμα). Για παράδειγμα, η μακροδομή και η μικροδομή ενός λεξικού για μικρά παιδιά είναι τελείως διαφορετικές από αυτές ενός ειδικού λεξικού ενός επιστημονικού κλάδου: ένα ετυμολογικό λεξικό μπορεί να έχει ακριβώς την ίδια μακροδομή με ένα ερμηνευτικό λεξικό, ωστόσο η μικροδομή τους διαφέρει ριζικά: το ένα περιλαμβάνει πληροφορίες για τη διαχρονική εξέλιξη της λέξης, ενώ το άλλο επιχειρεί να ορίσει τις σημασίες κάθε λέξης και παρέχει στο χρήστη συνοδευτικές και επεξηγηματικές πληροφορίες που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει τις διάφορες σημασίες και χρήσεις της λέξης (π.χ. πληροφορίες για τη μορφολογία, τη σύνταξη, τις σχέσεις σημασίας –συνωνυμία, αντίθεση κτλ. – που έχει με άλλες λέξεις, το επίπεδο γλώσσας, παραδείγματα χρήσης, εκφράσεις κ.ά.).

Διακρίνουμε τα λεξικά:

ανάλογα με το είδος της πληροφορίας που συνοδεύει κάθε λέξη, σε:

- εγκυκλοπαιδικά: περιλαμβάνουν βασικές γνώσεις για πολλούς επιστημονικούς τομείς,
- ορθογραφικά: περιλαμβάνουν πληροφορίες μόνο για τη σωστή ορθογραφία των λέξεων,
- ερμηνευτικά: ο πιο συνηθισμένος τύπος λεξικού, που περιλαμβάνει ορισμούς για τις σημασίες των λέξεων, αλλά και πολλές άλλες πληροφορίες για κάθε λέξη, όπως για την κλίση της, τη σύνταξή της, παραδείγματα χρήσης, φράσεις, παροιμίες κτλ.,

- συνωνύμων/αντιθέτων: περιλαμβάνουν τα συνώνυμα ή/και τα αντίθετα κάθε λέξης,
- ετυμολογικά: περιλαμβάνουν μόνο πληροφορίες για την ιστορική εξέλιξη κάθε λέξης,
- γλωσσάρια: περιλαμβάνουν μόνο καταλόγους λέξεων, συνήθως ειδικών τομέων, με καθόλου ή ελάχιστη συνοδευτική πληροφορία,
- κ.ά.

ανάλογα με το είδος της γλώσσας που καλύπτουν, σε:

- γενικής γλώσσας ή γενικά λεξικά: επιχειρούν να καλύψουν όλο το λεξιλόγιο μιας γλώσσας και συνήθως καλύπτουν συγκεκριμένη χρονική περίοδο,
- ειδικών γλωσσών ή ειδικά ή ορολογικά λεξικά: αφορούν συγκεκριμένους επιστημονικούς ή τεχνικούς κτλ. τομείς,
- διαλεκτικά: περιλαμβάνουν το λεξιλόγιο γεωγραφικών ή κοινωνικών διαλέκτων.

ανάλογα με το πόσες γλώσσες περιλαμβάνουν, σε:

- μονόγλωσσα,
- δίγλωσσα,
- πολύγλωσσα.

ανάλογα με τη χρονική περίοδο που καλύπτουν, σε:

- ιστορικά: παρακολουθούν τη διαχρονική εξέλιξη των λέξεων,
- συγχρονικά: εστιάζουν σε μία χρονική περίοδο της εξέλιξης μιας γλώσσας, π.χ. λεξικό της Μεσαιωνικής Ελληνικής Γλώσσας.

ανάλογα με τον τρόπο οργάνωσης λέξεων, σε:

- αλφαβητικά: κατατάσσουν τις λέξεις αλφαβητικά αρχίζοντας από το πρώτο γράμμα της κάθε λέξης και προχωρώντας προς το τέλος της,
- αντίστροφα: κατατάσσουν τις λέξεις αλφαβητικά αρχίζοντας από το τελευταίο γράμμα της κάθε λέξης και προχωρώντας προς την αρχή της,
- ονομαστικά/θησαυροί: βασίζονται στη λογική οργάνωση των εννοιών.

ανάλογα με το μέσο/τον τρόπο κυκλοφορίας τους, σε:

- έντυπα,
- ηλεκτρονικά,
- διαδικτυακά.

Σημειώνεται ότι αυτή η τυπολογία δεν είναι εξαντλητική – δεν περιλαμβάνει, για παράδειγμα, περαιτέρω διακρίσεις που αφορούν τα δίγλωσσα λεξικά, ή τη διάκριση των ηλεκτρονικών λεξικών σε λεξικά που προορίζονται για ανθρώπους χρήστες και σε λεξικά που προορίζονται για εφαρμογές επεξεργασίας φυσικής γλώσσας με υπολογιστή.

β. Διδακτικές οδηγίες

Ο βασικός στόχος της ενότητας αυτής είναι η εξοικείωση των μαθητών με τα λεξικά. Η εξοικείωση αυτή θα προκύψει μόνο μέσα από τη χρήση των λεξικών από τους ίδιους τους μαθητές, διότι μόνο μέσα από προσωπική ενασχόληση θα επιτύχουν οι μαθητές να «αποκρυπτογραφήσουν» τη λεξικογραφική μεταγλώσσα, η οποία συχνά είναι (ομολογουμένως) πολύπλοκη, καθιστώντας πολλές φορές το λεξικό ένα δύσχρηστο, μη φιλικό εργαλείο αναφοράς.

Προκειμένου για λεξικά ζωντανών γλωσσών, η λεξικογραφία αντιμετωπίζει το πρόβλημα ότι δεν επιχειρεί να καταγράψει παγιωμένη γνώση, αλλά να οργανώσει με στατικό τρόπο ένα δυναμικό σύστημα όπως είναι το γλωσσικό σύστημα, το οποίο εξελίσσεται ταυτόχρονα με τη συγγραφή του λεξικού. Αυτό συνεπάγεται ότι είναι πολύ δύσκολο ένα λεξικό να επιτύχει πληρότητα κάλυψης της γλώσσας. Οι επιλογές που κάνει ο λεξικογράφος είναι άμεση συνάρτηση των στόχων κατάρτισης του λεξικού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να διακρίνουν τη λογική δόμησης ενός λεξικού ώστε να οδηγηθούν να κατανοήσουν σε ποιο είδος λεξικού πρέπει να ανατρέξουν ανάλογα με την πληροφορία που αναζητούν, καθώς και να μάθουν να «κινούνται» στις δαιδαλώδεις, καμιά φορά, διαδρομές που απαιτεί η αναζήτηση αυτής της πληροφορίας. Μέσα από την κατανόηση των επιλογών του λεξικογράφου (ενδεικτικά παραδείγματα: γιατί επιλέγει να χωρίσει ή όχι μία λέξη σε δύο λήμματα –πρόβλημα ομωνυμίας-πολυσημίας– ή γιατί ένα λήμμα παραπέμπει σε ένα άλλο) μπορεί να οδηγηθεί σε βαθύτερη κατανόηση του γλωσσικού συστήματος και των μηχανισμών του.

Ε. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Στο λεξιλόγιο αυτής της ενότητας θα επιδιωχθεί να ασκηθούν οι μαθητές, σ' ένα πρώτο στάδιο, στη διάκριση των ιδιαίτερων γλωσσικών χαρακτηριστικών ορισμένων βασικών μαθημάτων του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός θα συνεργαστεί μαζί τους μελετώντας και το κείμενο που ακολουθεί:

«Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου

- α. **λεξική πυκνότητα:** υπάρχει πληθώρα και μεγάλη συχνότητα λέξεων περιεχομένου και σχετική απουσία γραμματικών λέξεων (π.χ. συνδέσμων, μορίων κτλ.) που θα υποβοηθούσαν την κατανόηση (βλ. ονοματοποίηση). Έτσι η επιστημονική γλώσσα κερδίζει σε αφαίρεση και αποστασιοποίηση από τα υποκείμενα της δράσης που θα απαιτούσε η ρηματική δομή, αλλά οι δυνατότητες κατανόησης και κυρίως οικειοποίησης από τους μαθητές μειώνονται (πρβλ. τις εκφράσεις: *το αυξανόμενο ποσοστό θανάτων από καρκίνο του πνεύμονος / τα πρότυπα της πλευρικότητας της αναγνώρισης της μορφής*).
- β. **συντακτική αμφισημία:** η προτίμηση στην ονοματική δομή αποφεύγει τη ρητή δήλωση των υποκειμένων που θα απαιτούσε η ρηματική δομή και που κυρίως χρησιμοποιείται στην κοινή γλώσσα, ιδιαίτερα των νέων μαθητών. Στην έκφραση, π.χ. *το αυξανόμενο ποσοστό θανάτων από καρκίνο του πνεύμονος* δεν είναι σαφές εάν περισσότεροι άνθρωποι καπνίζουν ή αν καπνίζουν περισσότερο οι άνθρωποι ή και τα δύο ή αν οι άνθρωποι πεθαίνουν γρηγορότερα από καρκίνο ή αν πεθαίνουν περισσότεροι από καρκίνο.
- γ. **σημσιολογική ασυνέχεια:** η νέα πληροφορία συχνά δίνεται στον επιστημονικό λόγο με τρόπο ασύνδετο με την παλιότερη, ακριβώς γιατί υπακούει σε ανάγκες λογικής σύνδεσης του θέματος που θέλει να αναδείξει ο επιστήμονας και όχι γιατί έτσι θα προέκυπτε από τη λογική σύνδεση των πραγμάτων και των κοινωνικών καταστάσεων. Πρβλ. τη σχέση των γεγονότων: *η αύξηση των εργοστασίων / η αύξηση της ρύπανσης / η βελτίωση της αντιρρυπαντικής νομοθεσίας* σε ένα επιστημονικό κείμενο που ενδεχομένως “παραλείπει” τα “ενδιάμεσα στάδια” των κινητοποιήσεων των κατοίκων εναντίον της ρύπανσης ή την αύξηση των θανάτων στην περιοχή λόγω της ρύπανσης ή, ακόμα, την αύξηση των κερδών της αντιρρυπαντικής βιομηχανίας.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά –που δεν είναι ασφαλώς εξαντλητικά– μπορούν να συνυπάρχουν ή να υπάρχουν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Η σωρευτική παρουσία τους όμως καθιστά κάποτε την επιστημονική γλώσσα μια μορφή τυπικής τελετουργίας, ένα σύμβολο κοινωνικού στάτους και φαίνεται να παραχωρεί την επιστήμη στη δικαιοδοσία μιας ελίτ και να αποκλείει από αυτήν το ευρύ κοινό».

Μ. Αραποπούλου, Γ. Γιαννουλοπούλου, «Η χρήση της γλώσσας στα μη γλωσσικά μαθήματα: Ο λόγος των επιστημών», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001

ΣΤ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

Τόσο στην παραγωγή προφορικού όσο και στην παραγωγή γραπτού λόγου θα δοθεί βάρος στην προσπάθεια λογικής οργάνωσης της επιχειρηματολογίας των μαθητών σε θέματα που συζητούν συχνά είτε στο σχολείο είτε στις προσωπικές τους σχέσεις. Τα προτεινόμενα θέματα είναι ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός και η τάξη μπορούν από κοινού να συζητήσουν ή να επιλέξουν άλλα θέματα.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Με την εργασία αυτή θα επιδιωχθεί, μέσα από την οργάνωση μιας έκθεσης στο σχολείο ή στην τάξη, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες να συγκεντρώσουν υλικό για τη σχέση του ανθρώπινου πολιτισμού, παλιότερα και σήμερα, με το διάστημα. Παράλληλα, θα ασχοληθούν με την οργάνωση μιας επίσκεψης, πραγματικής ή και ψηφιακής, στο πλανητάριο ή σε άλλους χώρους που ασχολούνται με την έρευνα του διαστήματος.

Με τη δεύτερη διαθεματική εργασία οι μαθητές θα συνδυάσουν το ειδικό λεξιλόγιο της ενότητας αυτής με τη λεξικογραφική πράξη. Με τον τρόπο αυτό θα συνειδητοποιήσουν τις διαφορές μεταξύ των λεξικών που αφορούν τη γενική γλώσσα (με τα οποία ασχολήθηκαν στις υπόλοιπες ασκήσεις) και των ειδικών λεξικών που αφορούν την επιστημονική γλώσσα.

Βιβλιογραφία – Αρθρογραφία

- Αναπολιτάνος Δ., Γαβαλάς Δ. κ.ά., *Λογική. Θεωρία και Πρακτική*, ΟΕΔΒ, 1999.
- Αραποπούλου Μ., Γιαννουλοπούλου Γ., «Η χρήση της γλώσσας στα μη γλωσσικά μαθήματα: Ο λόγος των επιστημών», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001.
- Μπαμπινιώτης Γ., *Λεξικό για το σχολείο και το Γραφείο*, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα 2004.
- Παπαναστασίου Γ., «Λεξικά της Νέας Ελληνικής» στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001.
- Πολίτης Π., «Η επιχειρηματολογία – Η πειθώ», Ηλεκτρονικός Κόμβος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (www.komvos.edu.gr).
- Τάνης Δ., «Λεξιλογικές ασκήσεις. Εξοικείωση με τα λεξικά», Ηλεκτρονικός Κόμβος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.
- Τσολάκης Χ., Αδαλόγλου Κ. κ.ά., *Έκθεση – Έκφραση Β΄ Λυκείου*, ΟΕΔΒ, 2003.

Ευρετήριο όρων

- αδύνατος τύπος (προσωπικής αντωνυμίας) 69, 71
αλληλουχία 50-52, 62, 65, 79, 94, 98
άμεσο αντικείμενο 28, 48, 49, 50, 69, 70
αμετάβατα ρήματα 47, 49, 50
αντωνυμία 15, 38, 49, 51, 56-59, 62, 69-71
αξιολόγηση 8, 9, 13, 21, 29-31, 35, 36, 43-45, 53, 63, 65, 82, 88, 89, 93
αοριστικό θέμα 27, 40-42, 83, 84
αόριστος 25, 26, 40, 43, 60, 62
αποθετικά ρήματα 39
α' συνθετικό 12, 38, 42, 57, 72, 87
αύξηση ρήματος 11, 25-26
αφήγηση 12, 29, 36, 43, 50, 53, 55, 58, 60-62, 89, 91, 92
αχώριστα μόρια 15, 17-19, 41
β' συνθετικό 12, 55, 57, 58, 69, 72, 87
γενική προσωπική 49
γνήσια σύνθεση 83, 87
διάθεση ρήματος 47, 48
δίπλωτα ρήματα 47, 49, 50
δομή 7, 21, 29, 30, 31, 36, 48, 63, 70, 72, 78, 80, 82, 91, 92, 95-96, 98, 100
δυνατός τύπος (προσωπικής αντωνυμίας) 69
έγκλιση ρήματος 11, 13, 23, 27, 41
έμμεσο αντικείμενο 49-50, 56, 69-70
ενεργητική διάθεση 47, 49
ενεργητική φωνή 38-41, 48, 83
ενεστώτας 25, 38, 41, 60, 84, 85, 98
ενεστωτικό θέμα 27, 40, 42, 84
εξακολουθητικός μέλλοντας 25, 41
επιθετική μετοχή 85
επίθημα 76, 77, 86
επίρρημα 38, 42, 57, 70, 75-78
επιρρηματική μετοχή 83, 85
επιρρηματικός προσδιορισμός 74-76
επιστημονικός λόγος 95, 97, 100
επιχείρημα 88-89, 91, 93
επιχειρηματολογία 50, 79, 83, 88-95, 101
ετυμολογική οικογένεια λέξεων 69, 71, 92
θέμα ρήματος 11, 26, 27
θεματική πρόταση (παραγράφου) 19, 20
θετικός βαθμός επιθέτου 55
κατακλείδα (παραγράφου) 31
καταχρηστική σύνθεση 83, 87
κατηγορούμενο του αντικειμένου 49
κριτήρια 8, 9, 12, 19, 21, 27-30, 35, 43, 72, 77, 80, 91
λεπτομέρειες (παραγράφου) 19, 20, 31, 52
μέση διάθεση 47
μεταβατικά ρήματα 39, 47, 49-50, 61
μονόπλωτα ρήματα 47, 50
μόρφημα 17, 18
οργάνωση κειμένου 7, 13, 21, 30, 32, 35, 36, 58, 60, 62, 72, 79, 80, 93
οριστική 13, 23-27
ουδέτερη διάθεση 49
παθητική διάθεση 38, 47
παθητική φωνή 24, 38-41, 48, 83, 98
παραγράφος 19, 20, 31, 45, 51, 52, 65, 79, 82, 94
παρακείμενος 25, 26, 48, 83-85
παρασύνθετο 83, 86-87
παρατατικός 26, 38, 41, 60, 62
περιγραφή 12, 24, 25, 28, 29, 33, 36, 45, 58-63, 67, 89, 92, 96-97
περίληψη 12-13, 23, 29-36, 65
πλαγιότιτλος 12, 13, 19, 23, 29, 31, 35
ποιητικό αίτιο 48, 75
πολυλεκτικό σύνθετο 83, 87
πρόθημα 26, 48
προθετικό σύνολο 48, 74, 76, 78
προσδιορισμός 50, 57, 60, 61, 74-76, 78, 85
προστακτική 23-25, 98
σύγκριση 15, 19, 20, 55-57, 75
συγκριτικός βαθμός (επιθέτου) 55-57
συζυγία ρήματος 38, 40, 41, 43, 84
συνδετικές λέξεις ή φράσεις 32, 35, 59, 74, 79, 80
σύνθετη λέξη 11, 14, 17-18, 27, 29, 38, 42, 55, 86-87, 93
συνοπτικός μέλλοντας 25
συνοχή 33, 35, 47, 50-52, 55, 58, 60, 62, 63, 65, 80
συντελεσμένος μέλλοντας 26
σύστοιχο αντικείμενο 50
υπερθετικός βαθμός (επιθέτου) 55
υπερσυντέλικος 26
υποκείμενο 15-17, 21, 24, 28, 38, 47-49, 60, 61, 70, 85, 97
υποτακτική 23-25, 60, 62
ύφος 9, 32, 35, 36, 51, 61-62, 74, 80, 81, 91
χρόνος ρήματος 11, 25, 26, 41, 85

Ευρετήριο ονομάτων

- Α**βεντσιάν-Παγοροπούλου Ά. 82
Αγγελάκος Κ. 30, 31, 36
Αδαλόγλου Κ. 46, 62, 68, 82, 101
Αθανασίου Λ. 46
Αναπολιτάνος Δ. 93, 101
Αραποπούλου Μ. 101
Αργυροπούλου Χ. 93
Αρχάκης Α. 22
- Β**ακιρτζή Λ. 82
- Γ**αβαλάς Δ. 93, 101
Γερνικολού Ε. 22
Γεωργακοπούλου Α. 22, 54, 59, 68
Γιακουμής Π. 82
Γιαννολοπούλου Γ. 101
Γούτσος Δ. 22, 54, 59, 68
Γρηγοριάδης Ν. 19, 20, 22, 36, 54, 82
- Θ**εοφιλίδης Χρ. 68, 73
Θηβαίος Κ. 46
- Ι**ορδανίδου Ά. 82
- Κ**αλλιπολίτης Β. 68
Κλαίρης Χ. 17, 22, 46, 68, 73, 77, 78, 82, 93
Κουλουμπή-Παπαετροπούλου Κ. 68
- Κουτσογιάννης Δ. 82
Κωσταλά Β. 22
- Λ**εονταίνη Μ. 46
- Μ**αρμάρinos Ι. 82
Ματσαγγούρας Η. 37, 45, 46, 54, 73
Μητσκοπούλου Β. 81
Μότσιου Β. 28, 29, 37, 57, 104
Μπαλάση Β. 82
Μπαλούμης Ε. 68
Μπαμπινιώτης Γ. 17, 22, 46, 54, 58, 68, 73, 77-79, 82, 93, 101
- Ξ**ανθάκου Γ. 22
- Π**ανουτσοπούλου Χ. 93
Παπαγεωργίου Γ. 68
Παπαδημητρίου Έ. 82
Παπαϊωάννου Π. 30-33, 35, 37
Παπαναστασίου Γ. 101
Παρασκευόπουλος Ι.Ν. 22, 54, 79, 82
Πατούνα Α. 30-33, 35, 37
Πετρούνιας, Ε. 73
Πολίτης Π. 29, 32, 34, 37, 60, 62, 68, 73, 92, 93, 101
Πόρποδας Κ. 82
- Ρ**άλλη Α. 68
Ρενζούλα Ελ. 82
- Σ**αραφίδου Τρ. 46, 54, 61, 68
Σέμογλου Ουρ. 73
Σετάτος Μιχ. 73
- Τ**άνης Δ. 101
Τζάρτζανος Α. 93
Τομπαϊδής Δ. 18, 22
Τριανταφυλλίδης Μ. 17, 22, 27, 37, 46, 71-73, 82, 87, 93
Τσαμαρδίνος Δ. 82
Τσιάκκα Π. 82
Τσιλιμπάρη Ά. 82
Τσολάκης Κ. 54
Τσολάκης Χ. 22, 68, 82, 101
- Φ**ιλιππάκη-Warburton Ειρ. 22-25, 27, 36, 39, 46-49, 54, 56, 68, 70, 73, 82, 93
- Χ**αραλαμπόπουλος Α. 46
Χατζηγιάννη Ι. 82
Χατζησαββίδης Σ. 22, 46
Χοντολίδου Ελ. 82
Χριστίδης Α.-Φ. 22, 54, 73, 101
Χρυσσαφίδης Κ. 54, 73

Adam J.-M. 54

Casazza E.M. 36

De Beaugrande Robert 54

Dijk T.A. Van 36

Dressler W. 54

Frey K. 22, 54

Graves D. 22, 54

Hawthorn J. 46

Holton D. 22-25, 27, 36, 39, 46-49, 54, 56, 68, 70, 73, 76, 77, 82, 93

Howard K. 68

Kohen L. 68

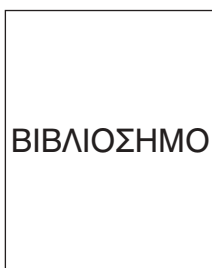
Mackridge P. 22-25, 27, 36, 37, 39, 46-49, 54, 56, 68, 70, 73, 77, 82, 93

Monion L. 68

Ricoaeur P. 68

Stanzel F. 68

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 βιβλιόσημο προς απόδειξη της γνησιότητάς τους. Κάθε αντίτυπο που διατίθεται προς πώληση και δε φέρει βιβλιόσημο θεωρείται κλεψίτυπο και ο παραβάτης δώκεται 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.