

# Η διδακτική της Στατιστικής με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών Η/Υ

## Μία εφαρμογή με τη χρήση υπολογιστικών φύλλων (Excel)

Γεώργιος Δημητρίου Καρατάσιος

*Περιφερειακός Δ/ντής Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας*

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της Στατιστικής. Συγκεκριμένα, εξετάζονται δύο ομάδες σπουδαστών, μία στην οποία η διδασκαλία βασικών εννοιών της Περιγραφικής Στατιστικής περιέλαβε τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών για την εφαρμογή του στατιστικού πακέτου Excel, και μία άλλη που διδάχθηκε χωρίς τη χρήση υπολογιστή. Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας δείχνουν ότι η ομάδα που διδάχθηκε με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, σημείωσε υψηλότερη βαθμολογία στο τεστ που προοριζόταν για να ελέγξει την κατανόηση βασικών εννοιών της Στατιστικής.

### Abstract

The present paper deals with the use of new technologies in teaching statistics. In particular, two groups of students are examined, one in which the teaching of descriptive statistics includes the use of statistical packages (Excel), and another one in which the teaching takes place without the use of computer. The results of statistical elaboration show that the first group has

---

*Ο κ. Γεώργιος Δ. Καρατάσιος είναι δρ. της Πολυτεχνικής Σχολής Α.Π.Θ.*

higher scores in a test made in order to check the understanding of basic issues of statistics and, therefore, the use of the computer seems to help remarkably the students.

## 1. Αναγκαιότητα και στόχος της έρευνας

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικών εργαλείων αποτελεί μία αναγκαιότητα στην εποχή μας, που αφορά όλους τους κλάδους της επιστήμης, και ειδικότερα τους τομείς οι οποίοι γνωρίζουν ιδιαίτερη άνθηση μετά την αλματώδη ανάπτυξη της Πληροφορικής. Η Στατιστική, ο επιστημονικός κλάδος που έχει ως αντικείμενο τη συγκέντρωση, παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων με βάση τα δεδομένα αυτά, αποτελεί ένα τέτοιο παράδειγμα. Πράγματι, μόνο με τη χρήση Η/Υ και ειδικά διαμορφωμένων στατιστικών πακέτων έχει καταστεί δυνατή η επεξεργασία μεγάλου όγκου δεδομένων και έχει αναδειχθεί η χρησιμότητα της Στατιστικής σε πλήθος επιστημονικών πεδίων.

Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι η στατιστική εκπαίδευση βρίσκεται σε έναν σωστό νέο προσανατολισμό τίθεται το βασικό ερώτημα: πώς διδάσκουμε αποτελεσματικά στατιστικές έννοιες; Πώς δηλαδή μπορεί να παρέμβει το εκπαιδευτικό σύστημα και να αναπτύξει μία διδασκαλία η οποία θα έχει τα αποτελέσματα που θέλουμε; Προς την κατεύθυνση αυτή μπορούν να συνεισφέρουν οι νέες τεχνολογίες αφού, κατά την γνώμη μας, μπορούν να υποστηρίξουν τη διαδικασία της μάθησης, με τέτοιο τρόπο, ώστε ο μαθητής να μπορεί, ανακαλύπτοντας την γνώση, να πειραματίζεται, να είναι πιο ουσιαστικός, να σκέπτεται και να εκφράζεται καλύτερα.

Για την αποτελεσματικότητα του Η/Υ ως εργαλείου στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν ασχοληθεί διεθνώς μεταξύ άλλων οι Ramby, White and Rockman (1983), Kulik & Kulik (1989), Hammer & Kellner (2002). Από τις έρευνές τους φάνηκε η θετική επίδραση του Η/Υ ως μέσου διδασκαλίας των μαθηματικών και στατιστικών εννοιών. Σήμερα ο Η/Υ υπάρχει στα σχολεία κατά κύριο λόγο ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο και σε μικρή έκταση και μόνο σποραδικά ως διδακτικό εργαλείο. Δεν αποτελεί δηλαδή μέσο στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και ειδικότερα στη διδασκαλία της Στατιστικής.

Οι έρευνες που αφορούν τη διδασκαλία της Στατιστικής έχουν επικεντρωθεί σε τρεις κυρίως τομείς: στην ένταξη της Στατιστικής στα Αναλυτικά Προγράμματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στη μεθοδολογία διδασκαλίας της Στατιστικής και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι

μαθητές κατά την κατανόηση των εννοιών ή τις εσφαλμένες αντιλήψεις που διαμορφώνουν γι' αυτές.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τρόπους για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες των μαθητών στην κατανόηση στατιστικών εννοιών με τη βοήθεια του Η/Υ στην τάξη και συγκεκριμένα τη χρήση του λογισμικού υπολογιστικών φύλλων (Excel). Η ερευνητική εφαρμογή αφορά στην επίδραση υπολογιστικών εργαλείων πάνω στην κατάκτηση μαθηματικών εννοιών γενικότερα και πιο συγκεκριμένα στη διδακτική προσέγγιση εννοιών της περιγραφικής στατιστικής.

## 2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Οι ερευνητές που εξετάζουν τις διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν επισημάνει τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης σε συνδυασμό με τη χρήση Η/Υ. Οι Keeler & Steinhorst (1995), Giraud (1997), McCarthy & Anderson (2000), και Hinde and Kovac (2001) κατέγραψαν υψηλότερες βαθμολογίες σε τεστ που έκαναν σε μαθητές, οι οποίοι διδάχτηκαν με συνεργατικές διαδικασίες (ενεργός μάθηση) σε σύγκριση με τις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις (μετωπική διδασκαλία). Οι Keeler και Steinhorst (1995) επίσης παρατήρησαν υψηλότερο ποσοστό των σπουδαστών που ολοκληρώνουν επιτυχώς τη σειρά μαθημάτων μέσα από συνεργατικές διαδικασίες μάθησης. Οι Davidson και Kroll (1991) σημείωσαν ότι οι σπουδαστές στα συνεργατικά περιβάλλοντα ανέπτυξαν θετικότερη στάση απέναντι στα μαθήματα από τους σπουδαστές στα παραδοσιακά περιβάλλοντα. Τέλος, οι Johnson και Johnson (1985) συνηγορούν υπέρ της συνεργατικής μάθησης όχι μόνο για τη θετική επίδραση την οποία έχει στην απόδοση σπουδαστών, αλλά και για τη θετική επίδραση που έχει στο κίνητρο, την κοινωνικοποίηση στην τάξη, την εμπιστοσύνη του μαθητή στη μάθηση, και τη στάση του απέναντι στο θέμα που διδάσκεται. Σε μια συγκριτική μελέτη διδασκαλίας με τη χρήση Η/Υ σε σχέση με παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις, τα δεδομένα έδειξαν ότι, εκτός από τις διαφορές που καταγράφηκαν στα αποτελέσματα ή την ικανοποίηση, οι μαθητές που διδάχτηκαν με τη χρήση Η/Υ απέκτησαν ένα σημαντικό κίνητρο για να ασχοληθούν με το αντικείμενο το οποίο διδάχτηκαν. Σε σύγκριση παραδοσιακής διδασκαλίας και διδασκαλίας με τη χρήση Η/Υ ο Jeffries (2001) παρατηρεί υψηλότερη ικανοποίηση και μεγαλύτερα γνωστικά κέρδη για την ομάδα που διδάχτηκε με τον δεύτερο τρόπο.

Από την πληθώρα των ερευνητικών προσεγγίσεων για τη διδακτική των Μαθηματικών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών αξίζει να αναφερθούν οι εργασίες των Bennett (1988), Brousseau (1986), Hasselbring (1986), Doise & Mugny (1987), Leung κ.ά. (1991), Giraud (1997), Καρατάσιος (1999α, 1999β, 2006) και Καρατάσιος και Καραμήτρου (2006).

### 3. Οι δυσκολίες κατανόησης εννοιών της Στατιστικής και οι εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών

Αν και η στατιστική γνώση είναι ζωτικής σημασίας ως ερευνητικό εργαλείο, διάφορες μελέτες (Roberts και Bilderback, 1980, Roberts και Saxe 1982, Benson 1989) έχουν δείξει ότι πολλοί σπουδαστές είναι ιδιαίτερα αγχωμένοι για τα μαθήματα Στατιστικής που πρόκειται να διδαχθούν. Λίγες έρευνες έχουν γίνει για τις αντιδράσεις άγχους απέναντι στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, παρά το γεγονός ότι συσχετίζονται με την αποτυχία των μαθητών στο μάθημα της Στατιστικής. Ο Dillon (1982) βρίσκει, παραδείγματος χάριν, ότι οι ανήσυχοι μαθητές τείνουν να βρουν τα μαθήματα δυσκολότερα από ότι είναι στην πραγματικότητα και ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι δυσκολότερο να επιτευχθούν. Αυτό οδηγεί γενικά σε μια αποστροφή και μια αρνητική στάση προς τη Στατιστική.

Ένας από τους τομείς στους οποίους έχει επικεντρώσει το ενδιαφέρον της η διδακτική της Στατιστικής είναι και οι ειδικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόηση των εννοιών καθώς και στις εσφαλμένες αντιλήψεις που έχουν.

Από έρευνες που έγιναν σχετικά με τη διδακτική της Στατιστικής (Noddings, Gilbert-MacMillan & Leitz, 1983, Cobb, 1997, Sohair & Higazi 2002) φαίνεται, να υπάρχει μία τάση οι μαθητές να ανταποκρίνονται στα προβλήματα μαθηματικής φύσεως ανατρέχοντας στους υπολογισμούς βάσει των τύπων ή στην ακολουθία διαδικασιών, πριν ακόμα σχηματίσουν μια καθαρή εικόνα του προβλήματος. Είναι ικανοί να αποστηθίζουν τύπους και να ακολουθούν αλγοριθμικές διαδικασίες, που ακολούθησαν σε παρόμοια προβλήματα με αυτά που έχουν διδαχθεί, αλλά σπάνια ανταποκρίνονται με επιτυχία σε προβλήματα στα οποία υπεισέρχονται καινούργιες καταστάσεις (Li & Shen, 1994, Garfield, 1995).

Ένας παράγοντας που επηρεάζει, επίσης, την κατανόηση είναι η λεκτική αδυναμία των μαθητών τόσο στην κατανόηση όσο και στην περιγραφή καταστάσεων που αφορούν προβλήματα Στατιστικής (Chadjipandelis, Ginis & Kyritsis, 2002). Οι γλωσσικές παρερμηνείες οδηγούν συνήθως σε λανθασμένες αναπαραστάσεις του προβλήματος που πρέπει να επιλύσουν.

Από έρευνες του Green (1983) στη Μ. Βρετανία επισημάνθηκε το γεγονός της έλλειψης κατανόησης, από πολλούς μαθητές, της έννοιας των λόγων και των αναλογιών, που είναι πολύ χρήσιμες για πολλές έννοιες της Στατιστικής.

#### 4. Στρατηγικές μάθησης- διδακτικά μοντέλα για τη διδασκαλία της Στατιστικής

Οι Bruner, Piaget και Dienes θεωρούνται εκπρόσωποι μιας από τις θεωρίες μάθησης, της θεωρίας του εποικοδομισμού (constructivism). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η μάθηση περνά από διάφορα στάδια. Τα στάδια αυτά δεν είναι ίδια και για τους τρεις εκπροσώπους της σχολής αλλά έχουν τις εξής ομοιότητες: 1) Η μάθηση προχωρεί από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο και 2) Υπάρχουν συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης της σκέψης μέσα από τα οποία περνούν όλοι οι μαθητές.

Οι απόψεις ειδικότερα του Bruner αποτελούν σημαντικό εργαλείο για το δάσκαλο μέσα στη τάξη. Η ύλη δεν προσφέρεται με μηχανιστικό τρόπο, ώστε να αποφεύγεται η τυποποίηση και ο μιμητισμός, αλλά ενεργά και ελκυστικά μέσα από διάφορες δραστηριότητες. Ο Bruner υποστηρίζει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης μέσα από διαδοχικά στάδια αφαίρεσης. Τα στάδια αυτά είναι: Το στάδιο δραστηριοτήτων (κινητικό στάδιο), όπου το παιδί με τη βοήθεια αντικειμένων αποκτά νέες διαισθήσεις αναφορικά με τις ομοιότητες, τις διαφορές ή τις σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων-υλικών και ανακαλύπτει δομές και ιδιότητες. Το εικονικό επίπεδο, όπου ο μαθητής επεξεργάζεται εικόνες και αναπαραστάσεις των αντικειμένων που αντιστοιχούν σε μαθηματικές έννοιες με τον ίδιο σκοπό, όπως και στο προηγούμενο στάδιο. Το συμβολικό επίπεδο, όπου ο μαθητής χειρίζεται σύμβολα όχι απαραίτητα παραστάσεις συγκεκριμένων αντικειμένων, δηλαδή έχει περάσει στο στάδιο της αφαίρεσης και στο χειρισμό αφηρημένων εννοιών.

Ο Bruner υποστηρίζει ότι «κάθε πρόβλημα που είναι δυνατό να λυθεί, πρέπει να λυθεί με τον απλούστερο τρόπο» (Bruner, J., 1996). Είναι της άποψης ότι πάντοτε υπάρχει ένας τρόπος που θα μπορούσε να διδαχθεί σύνθετη ύλη και δύσκολα προβλήματα με τέτοιο τρόπο, ώστε να δοθούν «βήμα προς βήμα» και να κατανοηθούν από τους μαθητές. Η δόμηση της ύλης, κατά τον Bruner, μπορεί να γίνει με τη μορφή ενός σπειροειδούς διαγράμματος που αποτελείται από ομόκεντρους κύκλους, όπου στους εσωτερικούς θα προβλεπονται οι βασικές έννοιες και ορισμοί και όσο προχωρούμε προς τα έξω θα υπάρχουν περισσότερες λεπτομέρειες, διερεύνηση του θέματος, εμβάθυνση

και γενίκευση των γνώσεων. Κατά τον Bruner (Εξαρχάκος, 1988) η ακολουθία των γνώσεων εξαρτάται κυρίως από τη φύση τους αλλά πάντοτε πρέπει να βρίσκουμε μια κατάταξη και μια ακολουθία γνώσεων που να είναι *Οικονομική* (η πιο σύντομη ακολουθία γνώσεων, εκείνη με την μικρότερη προσπάθεια τόσο από την μεριά του δασκάλου όσο και από την μεριά του μαθητή), *Παραγωγική* (οι προηγούμενες γνώσεις να παράγουν τις επόμενες) και *Δυναμική*.

Ωστόσο ο τρόπος με τον οποίο η ανακαλυπτική μάθηση εφαρμόστηκε σε κάποιες περιπτώσεις έδειξε σοβαρές αποκλίσεις από τα αναμενόμενα και οι μαθητές δεν κατάφεραν να φτάσουν αποτελεσματικά στην ανακάλυψη. Ως κύρια αιτία γι' αυτήν την αδυναμία αναφέρεται το γεγονός ότι η μέθοδος δεν συμπεριέλαβε στη φιλοσοφία και την πρακτική της τις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών, προτού προβεί στη διδακτική τους αξιοποίηση (Harlen 1992).

## 5. Η μέθοδος επίλυσης προβλήματος

Στην παραδοσιακή διδασκαλία όταν αναφερόμαστε σε προβλήματα, συνήθως εννοούμε τα στερεότυπα προβλήματα που υπάρχουν στα διδακτικά βιβλία στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας. Συνήθως οι δάσκαλοι, αφού έχουν διδάξει τις απαιτούμενες για τη λύση του γνώσεις, καλούν τους μαθητές να λύσουν κάποιο από τα προβλήματα του βιβλίου ή κάποιο που οι ίδιοι κατασκεύασαν. Με τον τρόπο αυτό τα προβλήματα λειτουργούν σαν ένα μέσο για την εφαρμογή και την εμπέδωση της ύλης που μόλις έχουν διδαχθεί. Ο Freudenthal (1983) χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη λειτουργία των προβλημάτων ιστορικά αβάσιμη και την ονομάζει *αντιδιδασκική αντιστροφή*. Η ιστορική μελέτη της εξέλιξης των Μαθηματικών, καθώς και της Στατιστικής ως κλάδου τους, δείχνει ότι η λύση πρακτικών προβλημάτων της καθημερινής ζωής αποτέλεσε τη βάση από την οποία ξεκίνησε η ανάπτυξή τους (Dirkes, 1985, Μοσκοφόγλου-Χιονίδου Μ., 1993, Κόσσυβας, 1996).

Πράγματι, με την επίλυση κάποιου προβλήματος που θέτει η καθημερινή ζωή: δημιουργούνται κίνητρα μάθησης για τους μαθητές και τις μαθήτριες, ενισχύονται και παγιώνονται οι ήδη αποκτημένες γνώσεις και δεξιότητες, εισάγονται νέες έννοιες και τεχνικές, αναδεικνύεται η χρησιμότητα της Επιστήμης σε πραγματικές καταστάσεις, καθώς και σε άλλες επιστημονικές περιοχές, ενισχύεται η ομαδο-συνεργατική και διερευνητική διδασκαλία.

Τα προβλήματα δεν παρουσιάζονται ασυνάρτητα αλλά οι διάφορες έννοιές τους εμπλέκονται και διαδέχονται η μία την άλλη σύμφωνα με την λογική του προγράμματος. Τα προβλήματα πρέπει να αποσκοπούν στη σταθεροποίηση και εφαρμογή των γνώσεων των μαθητών μέσα από θέματα που σχετίζονται με

τις εμπειρίες τους και τον κοινωνικό τους περίγυρο. Η επίλυση προβλημάτων επιτρέπει στους μαθητές να βιώνουν ανοιχτές καταστάσεις έρευνας. Βέβαια οι προτεινόμενες καταστάσεις προβληματισμού πρέπει να είναι ελκυστικές και να προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί να συνεργάζονται σε ομάδες για τη λύση ενός προβλήματος και την κατασκευή άλλων προβλημάτων. Γενικά, η εισαγωγή δραστηριοτήτων που δημιουργούν ανοιχτές ή κλειστές καταστάσεις προβληματισμού παρακινεί τους μαθητές να βιώσουν και, από λογική αναγκαιότητα, να οικοδομήσουν τη νέα γνώση.

Πολλοί ερευνητές (Stroup, 1984, Garfield, 1993, 1995, 2002) που ασχολούνται με τη διδακτική της Στατιστικής έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον στη διαδικασία επίλυσης στατιστικών προβλημάτων. Οι Kempthorne (1980) και Carfield (1981) έχουν τονίσει την ανάγκη διδασκαλίας της Στατιστικής με στρατηγικές της μεθόδου επίλυσης προβλήματος (problem solving) χρησιμοποιώντας πραγματικά δεδομένα. Με την κατάλληλη εκπαίδευση οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και να γίνουν ικανοί να σκέφτονται με «μαθηματικό τρόπο» (Schoenfeld, 1992). Οι Garfield και Ahlgren (1988) προτείνουν να γίνουν ανάλογες έρευνες στη διδακτική της Στατιστικής και συγκεκριμένα στην ικανότητα των μαθητών να «σκέπτονται στατιστικά», να αναπτύξουν δηλαδή στατιστικό συλλογισμό.

Ένας τρόπος για να βοηθήσει κανείς τους μαθητές να αναπτύξουν στατιστικό συλλογισμό είναι να τους ωθήσει σε καταστάσεις ενεργητικής μάθησης κάνοντας στην πραγματικότητα στατιστική, να σχεδιάζουν έρευνες, να συγκεντρώνουν δεδομένα, να αναλύουν τα αποτελέσματα προετοιμάζοντας γραπτές αναφορές και δίνοντας προφορικές παρουσιάσεις. Ο Green (1983) προτείνει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις πειραματικές δραστηριότητες των μαθητών, αρχίζοντας από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, καθώς και να ενθαρρυνθεί η συζήτηση στην τάξη. Η αισθητική προσέγγιση μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους και μέσα διδασκαλίας, ενισχύοντας έτσι την εκτίμηση των μαθητών απέναντι στην ομορφιά της στατιστικής επιστήμης.

Η εργασία των μαθητών με συγκεκριμένα υλικά και αντικείμενα διασφαλίζει την κατανόηση των στατιστικών εννοιών και συσχετίζει τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία με τις μαθηματικές έννοιες. Η συσχέτιση αυτή γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στην αφηρημένη και τη συγκεκριμένη σκέψη και παρέχει το πλαίσιο για καλύτερη κατανόηση. Οι δραστηριότητες πρέπει να συσχετίζουν τις στατιστικές έννοιες με τις εφαρμογές τους στην καθημερινή ζωή, έτσι ώστε να γίνει η σύνδεση του συγκεκριμένου με το αφηρημένο στάδιο σκέψης. Με αυτόν τον τρόπο διασαφηνίζονται οι έννοιες και διατηρείται το ενδιαφέρον των μαθητών αμείωτο.



## 6. Υπόθεση ελέγχου της έρευνας

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να απαντήσει στο παρακάτω ερώτημα, με σκοπό να εξετάσει την αξιοποίηση δραστηριοτήτων και φύλλων εργασίας στη διδασκαλία στατιστικών εννοιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τη βοήθεια υπολογιστή.

Πώς επηρεάζεται η απόδοση των μαθητών που διδάσκονται Στατιστική με την εφαρμογή δραστηριοτήτων που απαιτούν τη χρήση υπολογιστών (*πρώτη ομάδα*), σε σχέση με την απόδοση εκείνων που διδάσκονται στατιστικές έννοιες με την παραδοσιακή μέθοδο (*δεύτερη ομάδα*). Η ερώτηση αυτή αποτελεί τη βάση της μελέτης μας, που είναι μια συγκριτική έρευνα.

Άμεσο επακόλουθο της παραπάνω ερώτησης είναι η δημιουργία της παρακάτω ερευνητικής υπόθεσης, που πρέπει να είναι αυστηρά ορισμένη για να υπάρχει η δυνατότητα αποδοχής ή απόρριψής της.

*Ερευνητική υπόθεση (ΕΥ):* Η διδασκαλία στατιστικών εννοιών με την ενασχόληση των μαθητών με δραστηριότητες μέσω εκπαιδευτικού λογισμικού (*πειραματική ομάδα - Π.Ο.*) βελτιώνει την επίδοσή τους, σε σύγκριση με την επίδοση των μαθητών που διδάσκονται στατιστικές έννοιες με την παραδοσιακή μέθοδο (*ομάδα ελέγχου - Ο.Ε.*).

## 7. Ερευνητική Εφαρμογή

Η ερευνητική εφαρμογή πραγματοποιείται σε σπουδαστές του τμήματος Λογιστικής του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, οι οποίοι, ενώ δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με μαθηματικές και στατιστικές έννοιες, εντούτοις το αντικείμενο σπουδών τους και στη συνέχεια η επαγγελματική τους δραστηριότητα απαιτούν τη χρήση στατιστικών εργαλείων. Η ερευνητική εφαρμογή αναπτύσσεται προς δύο κατευθύνσεις: 1) Την ανάπτυξη ειδικών δραστηριοτήτων και προβλημάτων για τη διδασκαλία εννοιών της στατιστικής με τη βοήθεια Η/Υ και 2) Την ενίσχυση των δραστηριοτήτων αυτών με την χρήση ενός κατάλληλου μελετημένου για τη διδασκαλία αυτή περιβάλλοντος σε Η/Υ.

Πιο συγκεκριμένα, ως εφαρμογή αναπτύσσεται η παρουσίαση εννοιών της περιγραφικής στατιστικής, όπως ο πίνακας συχνοτήτων (συχνότητα, σχετική συχνότητα, αθροιστική συχνότητα, αθροιστική σχετική συχνότητα), ο υπολογισμός αριθμητικών περιγραφικών δεικτών (μέσος όρος, διακύμανση, τυπική απόκλιση), η κατασκευή γραφήματος και η τεχνική άντλησης πληροφοριών για τα δεδομένα από έτοιμα γραφήματα. Με βάση τα παραπάνω καταρτίστηκε ένα τεστ, που στηρίχτηκε σε αριθμητικά δεδομένα, και το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως μέσο ελέγχου των μεθόδων διδασκαλίας. Το τεστ περιείχε 4



θέματα με επιμέρους ερωτήματα. Το 1ο θέμα, αφού έδινε τις συχνότητες, ζητούσε τον υπολογισμό των σχετικών συχνοτήτων (υποερώτημα 1.α), των αθροιστικών συχνοτήτων (υποερώτημα 1.β) και των σχετικών αθροιστικών συχνοτήτων (υποερώτημα 1.γ). Το 2ο θέμα αφορούσε στον υπολογισμό του μέσου όρου (υποερώτημα 2.α), της διασποράς (υποερώτημα 2.β) και της τυπικής απόκλισης (υποερώτημα 2.γ). Το 3ο θέμα στόχευε στην κατασκευή γραφήματος, ενώ το 4ο θέμα έδινε ένα έτοιμο γράφημα και έθετε ερωτήματα που έπρεπε να απαντηθούν με τη βοήθειά του.

## 8. Διδακτικές δυσκολίες – Προβλήματα

Οι σπουδαιότερες διδακτικές δυσκολίες που προέκυψαν από τη διδακτική εμπειρία και τα τεστ αφορούν στα εξής σημεία:

Εμφανίζεται η μόνιμη δυσκολία, που υπάρχει σε κάθε προσπάθεια διδασκαλίας μαθηματικών εννοιών, και συνοψίζεται στην αδυναμία κατανόησης της χρησιμότητας του αντικειμένου γενικότερα, αλλά και ειδικότερα του θεωρητικού υπόβαθρου και των μαθηματικών τύπων, που αναπόφευκτα πρέπει να εισαχθούν πριν από οποιαδήποτε εφαρμογή.

Ενώ η συχνότητα και η σχετική συχνότητα φαίνεται να γίνονται σχεδόν άμεσα κατανοητές, κυρίως αφού συνδεθούν με την έννοια του ποσοστού επί τοις εκατό, ιδιαίτερη δυσκολία παρουσιάζεται στην κατανόηση της αθροιστικής και περισσότερο της σχετικής αθροιστικής συχνότητας, όχι τόσο στον τρόπο υπολογισμού, όσο ως προς τη φυσική τους σημασία.

Σε αντίθεση με το μέσο όρο, που στην πλειοψηφία των σπουδαστών δε χρειάζεται καν να εξηγηθεί, η διακύμανση και η τυπική απόκλιση, όπως και γενικότερα η έννοια του μέτρου μεταβλητότητας (ή διασποράς), δημιουργούν δυσκολίες. Το πρόβλημα εντοπίζεται, κυρίως, στη σύγχυση μεταξύ τυπικής απόκλισης και εύρους μέγιστης και ελάχιστης τιμής και πολύ περισσότερο στη διακύμανση, στο πώς και γιατί υπολογίζεται από τα τετράγωνα των παρατηρήσεων και εκφράζεται σε μονάδες στο τετράγωνο.

Στην κατασκευή του γραφήματος υπάρχουν δυσκολίες κατά τη μετάβαση από τις τιμές στη γραφική παράσταση. Το σημαντικότερο όμως πρόβλημα εντοπίζεται στην προσπάθεια άντλησης πληροφοριών για τις συχνότητες και τα αριθμητικά περιγραφικά μέτρα των αρχικών δεδομένων από έτοιμα γραφήματα, κάτι για το οποίο παρατηρείται σχεδόν πλήρης αδυναμία.

## 9. Η μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν, όπως αναφέρθηκε, σπουδαστές του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης. Η έρευνα ξεκίνησε με ένα εισαγωγικό τεστ, το οποίο δόθηκε σε μια αρχική ομάδα σπουδαστών, πριν από την έναρξη της διδασκαλίας του μαθήματος της Στατιστικής. Με τον τρόπο αυτό ελέγχθηκαν οι γνώσεις πάνω στη Στατιστική που προϋπήρχαν από το μάθημα των Μαθηματικών Γενικής Παιδείας της Γ' Λυκείου. Στη συνέχεια, ακολουθήθηκαν δύο διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας, οπότε σχηματίστηκαν δύο ομάδες σπουδαστών, η πρώτη ομάδα ονομάστηκε πειραματική ομάδα (Π.Ο.), ενώ η δεύτερη ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.). Στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε η μέθοδος των φύλλων εργασίας και δραστηριοτήτων με τη χρήση υπολογιστών στη διδασκαλία στατιστικών εννοιών. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου διδάχτηκε τις στατιστικές έννοιες με την παραδοσιακή μέθοδο. Μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων, το εισαγωγικό τεστ επαναλήφθηκε στις δύο ομάδες και καταγράφηκαν τα αποτελέσματα. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε σε 6 εξάμηνα σπουδών.

## 10. Αποτελέσματα της Στατιστικής Επεξεργασίας

Τα αποτελέσματα στο τεστ, στις τρεις ομάδες για τα 8 εξάμηνα σπουδών, συνοψίστηκαν σε μέσους όρους βαθμολογίας ανά ομάδα και καταγράφονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα

Θέμα	Αρχική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Πειραματική ομάδα
1.α	70%	87%	96%
1.β	65%	81%	93%
1.γ	50%	76%	85%
2.α	58%	79%	89%
2.β	34%	65%	72%
2.γ	39%	68%	75%
3.	43%	61%	79%
4.	41%	53%	82%

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής εφαρμογής υποβλήθηκαν σε στατιστική ανάλυση, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει επίδραση του παράγοντα

ομάδα και του παράγοντα ερώτηση στην επίδοση των σπουδαστών και να διερευνηθεί το είδος τυχόν επιδράσεων. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο Ανάλυσης Διασποράς (ANOVA) με δύο παράγοντες, μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS (Κολυβά-Μαχαίρα, Μπόρα Σέντα, 1995, Τσάντας κ.ά., 1999).

Στους παρακάτω Πίνακες 2, 3 και 4, όπου συνοψίζονται τα αποτελέσματα, με Y συμβολίζεται η επίδοση, με X1 ο παράγοντας ομάδα, που παίρνει τιμές 1 (αρχική ομάδα), 2 (ομάδα ελέγχου), 3 (πειραματική ομάδα) και με X2 ο παράγοντας ερώτηση, ο οποίος παίρνει τιμές 1,2,...8. Ως στάθμη σημαντικότητας χρησιμοποιείται  $\alpha=0.05$ , συνεπώς κάθε σημαντικότητα μικρότερη του  $\alpha$  υποδεικνύει στατιστικά σημαντικά ευρήματα.

Πίνακας 2: Πίνακας Ανάλυσης Διασποράς

Πηγή	Άθροισμα τετραγώνων τύπου III	β.ε.	Μέσο τετράγωνο	F	Σημαντικότητα (sig.)
X1	4689.250	2	2344.625	109.874	.000
X2	2315.625	7	330.804	15.502	.000
Σφάλμα	298.750	14	21.339		
Σύνολο	7303.625	23			

Εξαρτημένη μεταβλητή: Y

Όπως φαίνεται στον πίνακα ανάλυσης διασποράς, ο κάθε παράγοντας (ομάδα, ερώτηση) επιδεικνύει σημαντικότητα ίση με 0, με ακρίβεια τρίτου δεκαδικού ψηφίου, συνεπώς τόσο ο χωρισμός σε ομάδες, όσο και οι διαφορετικές ερωτήσεις διαφοροποιούν τις επιδόσεις των σπουδαστών.

Στη συνέχεια, δεδομένης της διαφοροποίησης σε σχέση με τους παράγοντες, πραγματοποιήθηκε έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων με τη μέθοδο Bonferroni, προκειμένου να διαπιστωθεί για ποιες τιμές των X1, X2 προκύπτουν οι διαφοροποιήσεις. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στους δύο πίνακες πολλαπλών συγκρίσεων που ακολουθούν.

Πίνακας 3: Πολλαπλές συγκρίσεις (X1)

	(I) X1	(j) X1	Μέση διαφορά (I-J)	Τυπικό σφάλμα	Σημαντικότητα Sig.	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
						Κάτω φράγμα	Ανώτερο φράγμα
Bonferroni	1	2	-21.25*	2.31	.000	-27.53	-14.97
		3	-33.88*	2.31	.000	-40.15	-27.60
	2	1	21.25*	2.31	.000	14.97	27.53
		3	-12.63*	2.31	.000	-18.90	-6.35
	3	1	33.88*	2.31	.000	27.60	40.15
		2	12.63*	2.31	.000	6.35	18.90

Εξαρτημένη μεταβλητή: Y\* Μέση διαφορά σημαντική σε επίπεδο 0.05

Το πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει (Πίνακας 3) είναι ότι οι επιδόσεις στο τεστ διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ της αρχικής ομάδας και των μετέπειτα επιδόσεων, αλλά επίσης υπάρχει σαφής διαφορά μεταξύ επιδόσεων ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας. Συγκεκριμένα, όλες οι συγκρίσεις ανά δύο των τιμών της X1 δίνουν sig.=.000. Η ομάδα 1 που περιλαμβάνει τις αρχικές επιδόσεις δίνει μέση επίδοση μικρότερης της ομάδας ελέγχου κατά 21.25 και της πειραματικής ομάδας κατά 33.88. Η πειραματική ομάδα υπερέρχει επίσης και της ομάδας ελέγχου με μέση διαφορά επίδοσης 12.63, η οποία κυμαίνεται με 95% βεβαιότητα μεταξύ 6.35 και 18.89. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνει μια σαφή υπεροχή της πειραματικής ομάδας, ως προς την επίδοση, η οποία και υποδεικνύει τη διδακτική μέθοδο που ακολουθήθηκε στην πειραματική ομάδα ως καταλληλότερη.

Πίνακας 4: Πολλαπλές συγκρίσεις (X2)

	(I) X1	(j) X1	Μέση διαφορά (I-J)	Τυπικό σφάλμα	Σημαντικότητα Sig.	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
						Κάτω φράγμα	Ανώτερο φράγμα
Bonferroni	1	2	4.67	3.77	1.000	-9.84	19.17
		3	14.00	3.77	.065	-.50	28.50

Πίνακας 4: Πολλαπλές συγκρίσεις (X2) (συνέχεια)

	2	4	9.00	3.77	.888	-5.50	23.50
		5	27.33*	3.77	.000	12.83	41.84
		6	23.67*	3.77	.001	9.16	38.17
		7	23.33*	3.77	.001	8.83	37.84
		8	25.67*	3.77	.000	11.16	40.17
		3	9.33	3.77	.749	-5.17	23.84
		4	4.33	3.77	1.000	-10.17	18.84
		5	22.67*	3.77	.001	8.16	37.17
	3	6	19.00*	3.77	.005	4.50	33.50
		7	18.67*	3.77	.006	4.16	33.17
		8	21.00*	3.77	.002	6.50	35.50
		4	-5.00	3.77	1.000	-19.50	9.50
		5	13.33	3.77	.092	-1.17	27.84
		6	9.67	3.77	.631	-4.84	24.17
		7	9.33	3.77	.749	-5.17	23.84
		8	11.67	3.77	.222	-2.84	26.17
	4	5	18.33*	3.77	.007	3.83	32.84
		6	14.67*	3.77	.046	.16	29.17
		7	14.33	3.77	.055	-.17	28.84
		8	16.67*	3.77	.016	2.16	31.17
	5	6	-3.67	3.77	1.000	-18.17	10.84
		7	-4.00	3.77	1.000	-18.50	10.50
		8	-1.67	3.77	1.000	-16.17	12.84
	6	7	-.33	3.77	1.000	-14.84	14.17
		8	2.00	3.77	1.000	-12.50	16.50
	7	8	2.33	3.77	1.000	-12.17	16.84

Εξαατημένη μεταβλητή: Υ\* Μέση διαφορά σημαντική σε επίπεδο 0.05

Οι πολλαπλές συγκρίσεις μεταξύ των 8 ερωτήσεων (Πίνακας 4) δείχνουν ότι υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις που διαφοροποιούνται ως προς την επίδοση

και κάποιες άλλες που δε δίνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η ερώτηση 1 (σχετική συχνότητα) δίνει καλύτερες επιδόσεις από όλες τις υπόλοιπες με στατιστικά σημαντικές διαφορές με τις 5 (διασπορά), 6 (τυπική απόκλιση) και 7, 8 (γραφήματα). Η ερώτηση 2 (αθροιστική συχνότητα) δίνει καλύτερες επιδόσεις για όλες εκτός της 1, με στατιστικά σημαντικές διαφορές, επίσης, με τις 5, 6, 7, 8. Η ερώτηση 3 (σχετική αθροιστική συχνότητα) έχει χειρότερη επίδοση από τις 1, 2 και 4 (μέσος όρος) και καλύτερη από τις υπόλοιπες, χωρίς όμως να παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με καμιά. Η 4 είναι καλύτερη όλων, εκτός των 1, 2, ενώ στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζει με τις 5, 6, 8. Η 5 εμφανίζεται ως η δυσκολότερη, με επίδοση χαμηλότερη από όλες και στατιστικά σημαντικές διαφορές αυτές με τις 1, 2, 4. Η ερώτηση 6 έχει επίδοση ψηλότερη από τις 5, 8 και στατιστικά σημαντικές διαφορές με τις 1, 2, 4. Η επίδοση στην ερώτηση 7 είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη στις 5, 6, 8 και σημαντική διαφορά με τις 1, 2. Τέλος η 8 έχει επίδοση μεγαλύτερη μόνο από την 5 και στατιστικά σημαντικές διαφορές με τις 1, 2, 4.

Από τα παραπάνω επιβεβαιώνονται τα όσα έχουν αναφερθεί σχετικά με τις διδακτικές δυσκολίες. Η σχετική συχνότητα, η αθροιστική συχνότητα και ο μέσος όρος παρουσιάζονται ως οι ερωτήσεις με τις μεγαλύτερες επιδόσεις, συνέπεια της καλύτερης κατανόησής τους. Αντίθετα, η διασπορά και τα γραφήματα, όπου αναφέρθηκε πιο ελλιπής κατανόηση, δίνουν τις χειρότερες επιδόσεις. Η σχετική αθροιστική συχνότητα και η τυπική απόκλιση κινούνται κάπου ενδιάμεσα.

## 11. Γενικά συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής εφαρμογής επιβεβαιώνουν την *ερευνητική υπόθεση (ΕΥ)*. Η διδασκαλία στατιστικών εννοιών με χρήση Η/Υ βελτίωσε το βαθμό κατανόησης των αντιμετωπιζόμενων εννοιών. Επιπλέον η χρήση του περιβάλλοντος με Η/Υ ενίσχυσε σε σημαντικό βαθμό τη βελτίωση αυτή. Οι σπουδαστές δραστηριοποιήθηκαν περισσότερο, πειραματίστηκαν με πολλά προβλήματα και οδηγήθηκαν σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης και γενίκευσης της έννοιας. Οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στην δραστηριοποίηση και τον προβληματισμό των μαθητών εμφανίζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, σύμφωνα και με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδασκαλία της Στατιστικής (Garfield, 1993, Mc Carthy and Anderson, 2000, Jeffries, 2001, Καρατάσιος 1999α, 1999β, 2006). Επιπλέον η χρήση κατάλληλου για το σκοπό αυτό λογισμικού στηρίζει σημαντικά την ενθάρρυνση αυτής της δραστηριοποίησης και έτσι λειτουργεί ενισχυτικά προς

την κατεύθυνση αυτή. Οι σπουδαστές με την εικονογράφηση στατιστικών φαινομένων αυξάνουν σημαντικά τον βαθμό κατανόησης, αποκτούν γρηγορότερα βασικές γνώσεις αφού υποκινείται το ενδιαφέρον και η φαντασία τους. Ωστόσο επισημαίνεται ότι τα αποτελέσματα αυτά εμφανίζονται όταν το λογισμικό που χρησιμοποιείται είναι: α. προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της τάξης στην οποία απευθύνεται, από μαθησιακή άποψη β. ενσωματώνεται και προσαρμόζεται εύκολα στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία από διδακτική άποψη.

Οι καλύτερες επιδόσεις της ομάδας που έκανε χρήση H/Y συμβαδίζουν με ευρήματα ανάλογων ερευνών, οι οποίες ως μια σημαντική εξήγηση γι' αυτή τη βελτίωση θεώρησαν την «επίδραση του νέου». Θεώρησαν δηλαδή ότι οι σπουδαστές κινητοποιήθηκαν καλύτερα λόγω της εφαρμογής του νέου μέσου σε σύγκριση με τους σπουδαστές που διδάχθηκαν με τον παραδοσιακό τρόπο (Jeffries, 2001). Θα ήταν επιπλέον ανεδαφικό να καταλήξει κάποιος στη γραμμική σύνδεση της βελτίωσης της επίδοσης απλά με την εφαρμογή του νέου μέσου. Προφανώς το μέσο H/Y δημιουργεί βελτιωμένες συνθήκες για εφαρμογές, για συνεργασία μεταξύ συναδέλφων κ.λ.π. Τελικά συντελεί στην αλλαγή των συνθηκών εργασίας και μάθησης, κάτι το οποίο οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Mc Carthy and Anderson, 2000, Sohair, 2002).

## 12. Προεκτάσεις της έρευνας – Προτάσεις

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες με εκπαιδευτικό λογισμικό για διδασκαλία στατιστικών εννοιών σε σπουδαστές ΑΤΕΙ στην Ελλάδα. Η συσχέτισή τους με τη βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών στη Στατιστική, φανερώνει τη θετική προσφορά των υπολογιστών στη διδασκαλία των εννοιών αυτού του μαθήματος.

Μια πρώτη σκέψη για προέκταση του προγράμματος είναι η γενίκευση της χρήσης H/Y και ειδικότερα του συγκεκριμένου λογισμικού καθώς είναι εύχρηστο και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να παρουσιάζει νέες έννοιες στη Στατιστική με τη βοήθεια του υπολογιστή.

Μια καινοτομία ακόμα θα ήταν η δυνατότητα εισαγωγής και δημιουργίας εξειδικευμένων φύλλων εργασίας, από το διδάσκοντα, με σκοπό τη δημιουργία δοκιμασίας (τέστ) στον υπολογιστή για τις ενότητες που έχουν διδαχθεί στην τάξη. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών από τον υπολογιστή μπορούν να παράγονται αμέσως μετά την απάντηση των ερωτήσεων, με αποτέλεσμα την άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση των μαθητών. Το λογισμικό θα αποτελούσε ένα σημαντικό βοήθημα για τον εκπαιδευτικό, γιατί θα



βοηθούσε στη χρησιμοποίηση του υπολογιστή ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, στην αξιολόγηση των μαθητών και στην αποθήκευση των αποτελεσμάτων των δοκιμασιών (τεστ) στον υπολογιστή.

Το λογισμικό, βέβαια, δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση να αντικαταστήσει τον εκπαιδευτικό. Μπορεί όμως να συμβάλει στη δημιουργία γνωστικών συγκρούσεων και να αποτελέσει αφορμή για διάλογο και αμφισβήτηση. Ακόμα, μπορεί να συμπληρώνει το σχολικό εγχειρίδιο και να αποτελεί ένα επιπλέον κίνητρο για τη συνεργασία του δασκάλου με το μαθητή.

### 13. Προτάσεις για τη διδασκαλία της Στατιστικής

Προσέγγιση ορισμένων θεμάτων με περισσότερους από έναν τρόπους, με έμφαση στη συζήτηση και την εκτίμηση των διαφορετικών μεθόδων.

Η γνώση να ανακαλύπτεται από τους ίδιους τους μαθητές μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων. Έτσι η γνώση παύει να είναι αυτοσκοπός αλλά αποτελεί μέσον για δημιουργικές και χρήσιμες εφαρμογές.

Τα παραδείγματα και οι ασκήσεις να επιλέγονται με τέτοιον τρόπο ώστε να μπορούν οι μαθητές να συγκρίνουν τα αποτελέσματα που προέρχονται από τους υπολογισμούς με τα δεδομένα από τη φυσική πραγματικότητα.

Αναγνώριση και αντιμετώπιση των κοινών και συστηματικών λαθών.

Έμφαση στη μοντελοποίηση και στις προσομοιώσεις.

Χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και υπολογιστικών μηχανών τσέπης, ώστε να μειωθεί ο χρόνος που καταναλώνεται για επαναληπτικές εργασίες ρουτίνας και να επικεντρωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών στην κατανόηση των εννοιών.

Ανάθεση μικρών ερευνητικών εργασιών σε ομάδες μαθητών με θέματα, τα οποία θα προκαλούν το ενδιαφέρον τους, δίνοντάς τους ταυτόχρονα δυνατότητα επιλογής. Οι μικρές αυτές ερευνητικές εργασίες βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τη συνεργατική δραστηριότητα, το ερευνητικό πνεύμα και την κριτική σκέψη, ενώ παράλληλα καλλιεργείται και η κοινωνικοποίηση. Συμβάλλουν επίσης δραστικά στην εδραίωση των γνώσεων πάνω στο αντικείμενο. Η εργασία σε ομάδες, η σημασία της οποίας έχει επισημανθεί και από τον Piaget (Piaget 1969, 1970), ο οποίος υποστήριζε ότι ένας σπουδαίος παράγοντας για την ανάπτυξη της γνώσης είναι η κοινωνικοποίηση. Αλλά και άλλοι ερευνητές (Doise-Mugny 1987 κ.ά) έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα, παρά όταν εργάζονται μόνοι τους. Θα πρέπει, βέβαια, για να είναι περισσότερο αποδοτική, να λαμβάνεται πρόνοια από το διδάσκοντα για τον τρόπο συγκρότησης

των ομάδων, όπως και για τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος εμπιστοσύνης, ευθύνης και συνεργασίας μεταξύ των μελών της.

## Βιβλιογραφία

- Bennett D Cass (1988). *The effects of group composition on Group interactive processes and pupil. Understanding* British Educational Journal.
- Benson, J. (1989). *Structural components of statistical test anxiety in adults: An exploratory model*. Journal of Experimental Education, 57(3), pp. 247-261.
- Brousseau G. (1986). *Fundements et Methodes de la didactique des mathematiques*. R.D.M. vol. 7, No2.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1973). *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chadjipandelis Th., Ginis D., Kyritsis I. (2002). *The Knowledge of Elementary School Students Regarding Concepts of Statistics and their Differentiation after a Teaching Approach through Activities*. Proceedings of the Sixth International Conference on Teaching Statistics ICOTS 6, Cape Town.
- Cobb, G.W. (1997). *Mathematics, statistics and teaching*. The American Mathematical Monthly, 104(9), 801-823.
- Davidson, N., and Kroll, D. L. (1991). *An Overview of Research on Cooperative Learning Related to Mathematics*. Journal of Research in Mathematics Education, 22(5), 362-65.
- Dillon, K. M. (1982). *Statisticophobia*. Teaching of Psychology, 9(2), p. 117
- Dirkes, M.A. (1985). *Learning and transfer through problem solving and metacognition*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Doise, W. & Mugny, G. (1987). *Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης*. (επιμέλεια: Γ. Παπαμιχαήλ, μετάφραση: Ν. Ράπτης & Κ. Κουρεμένος.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Εξωχάκος, Θ. (1988). *Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
- Freudenthal, H. (1983). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. Dordrecht: D. Reidel.
- Garfield, J. (1981). *An investigation of factors influencing student attainment of statistical competence*. (Doctoral dissertation, University of Minnesota, 1981). Dissertation Abstracts International, 42, 5064A.
- Garfield, J. (1993). *Teaching Statistics Using Small-Group Cooperative Learning*. Journal of Statistics Education, 1(1) (Διαθέσιμο Online [www.amstat.org/publications/jse/v1n1/garfield.html](http://www.amstat.org/publications/jse/v1n1/garfield.html))
- Garfield, J. (1995). *How students learn statistics*. International Statistical Review, 63, 25-34.
- Garfield, J., & Ahlgren, A. (1988). *Difficulties in learning basic concepts in probability and statistics: Implications for research*. Journal for Research in Mathematics Education, 19, 44-63.
- Garfield, J., Hogg, B., Schau, C., and Whittinghill, D. (2002). *First Courses in Statistical Science: The Status of Educational Reform Efforts*. Journal of Statistics Education, 10(2) (Διαθέσιμο Online [www.amstat.org/publications/jse/v10n2/garfield.html](http://www.amstat.org/publications/jse/v10n2/garfield.html))
- Giraud, G. (1997). *Co-operative Learning and Statistics Instruction*. Journal of Statistics Education, 5(3). (Διαθέσιμο Online [www.amstat.org/publications/jse/v5n3/giraud.html](http://www.amstat.org/publications/jse/v5n3/giraud.html))

- Green, D. R. (1983). *A Survey of Probability Concepts in 3000 Pupils Aged 11-16 Years*. Proceedings of the First International Conference on Teaching Statistics, vol 2, Teaching Statistics Trust, 766-783.
- Hammer, R., & Kellner, D. (2002). *Multimedia Pedagogy and Multicultural Education for the New Millennium*. (Διαθέσιμο Online <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/kellner.html>)
- Harlen, W. (1992). *Research and development of science in the primary school*. International Journal of Science Education, 14 (5): 491-503.
- Hasselbring J. (1986). *Research on the effectiveness of computer Based Instructions: A Review*. International Review of Education, xxii (1986): 313-324
- Hinde, R. J. and Kovac, J. (2001). *Student Active Learning Methods in Physical Chemistry*. Journal of Chemical Education, 78(1), 93-99.
- Jeffries, P. R. (2001). *Computer versus Lecture: A Comparison of Two Methods of Teaching Oral Medication Administration in a Nursing Skills Laboratory*. Journal of Nursing Education, 40(7), 323-29.
- Johnson, R. T., and Johnson, D. W. (1985). *Student-Student Interaction: Ignored but Powerful*. Journal of Teacher Education, 34(36), 22-26.
- Καρατάσιος Γ. (1999α). *Η Διδακτική των Μαθηματικών με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών Η/Υ: Μία εφαρμογή με τη χρήση λογισμικού προσομοίωσης*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καρατάσιος Γ. (1999β). *Η Διδακτική των Μαθηματικών με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών Η/Υ: Μία εφαρμογή με τη χρήση λογισμικού προσομοίωσης (Teaching methodology of mathematics using new technology An application based on simulation software package)*. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικού Τμήματος Κρήτης.
- Καρατάσιος Γ., Καραμήτρου Α. (2006). *Οι προκλήσεις των Νέων Τεχνολογιών και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη*. Ημερίδα: Η Ευρωπαϊκή Προοπτική της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Βέροια.
- Καρατάσιος Γ. (2006). *Η εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η περίπτωση της διδασκαλίας των μαθηματικών*. Συνέδριο: Το Ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου, Γιάννενα.
- Keeler, C. M., and Steinhorst, R. K. (1995). *Using Small Groups to Promote Active Learning in the Introductory Statistics Course: A Report from the Field*. Journal of Statistics Education, 3(2) (Διαθέσιμο Online [www.amstat.org/publications/jse/v3n2/keeler.html](http://www.amstat.org/publications/jse/v3n2/keeler.html))
- Kemphorne, O. (1980). *The teaching of statistics: content versus form*. Amer. Stat. 34:17-21.
- Κολυβά-Μαχαίρα Φ. και Μπόρα-Σέντα Ε. (1995). *Στατιστική, Θεωρία-Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη
- Κόσουβας Γ. (1996). *Ανοιχτό Πρόβλημα και ομάδες εργασίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 86.
- Kulik d. Kulik (1989). *Meta-analysis in Education out*. Journal Education Research
- Leung, M.Y., Blaisdell, B.E., Burge, C., and Karlin, S. (1991). *An efficient algorithm for identifying matches with errors in multiple long molecular sequences*. J. Mol. Biol. 221:1367-1378.
- Li K. Y. & Shen S. M. (1994). *Students Weaknesses in Statistical Projects*. Teaching Statistics, 14(1), 2-8.
- McCarthy, J. P. and Anderson, L. (2000). *Active Learning Techniques versus Traditional Teaching Styles: Two Experiments from History and Political Science*. Innovative Higher Education, 24(4), 279-94.
- Μοσκοφόγλου-Χιονίδου Μ. (1993). *Μαθαίνουμε Ερευνώντας*. Ανοιχτό Σχολείο, τ.43.
- Noddings, N., Gilbert-MacMillan, K., & Leitz, (1983). *What do individuals gain in small group*

- mathematical problem solving?* Paper presented at the annual meetings of educational Research Association, Montreal.
- Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. NY: Grossman.
- Piaget, J. (1969). *The Mechanisms of Perception*. London: Rutledge & Kegan Paul.
- Rampy, White, Rockman (1983). *Computers in the schools: 21 critical Issues for Polich Decision*. Educational Technology.
- Roberts, D. M., and Bilderback, E. W. (1980). *Reliability and validity of a statistics attitude survey*. Education and Psychological Measurement, 40, pp. 235-238.
- Roberts, D. M., and Saxe J. E. (1982). *Validity of a statistics attitude survey: A follow-up study*. Educational and Psychological Measurement, 42, pp. 907-912.
- Schoenfeld, A. H. (1992). *Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics*. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*: (pp. 334-370), New York: Macmillan Publishing Company.
- Sohair M. F. Higazi (2002). *Teaching Statistics Using Technology*. Proceedings of the Sixth International Conference on Teaching Statistics ICOTS 6, Cape Town.
- Stroup, D. F. (1984). *The statistician and the pedagogical monster: Characteristics of effective instructors of large statistics classes*. Proceedings of the Section on Statistical Education (pp 1-7). Washington, DC: American Statistical Association.
- Τσάντας Ν., Μωυσιάδης Χ., Μπαγιάτης Ν. και Χατζηπαντελής Θ. (1999). *Ανάλυση Δεδομένων με τη βοήθεια Στατιστικών Πακέτων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

# Αποτελεσματικός σχεδιασμός CBL περιβαλλόντων

Αθανάσης Καρούλης

*3ο Γυμνάσιο Πολίχνης Θεσσαλονίκης*

## Περίληψη

Το συνεχές ενδιαφέρον για περιβάλλοντα μάθησης βασισμένα σε υπολογιστή δεν συνοδεύεται από ανάλογες οδηγίες για την κατασκευή τους, που να είναι ευρέως παραδεκτές. Υπάρχουν επαρκή στοιχεία σχετικά με οδηγίες για περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όμως τα Περιβάλλοντα Μάθησης βασισμένα σε Υπολογιστή (Computer Based Learning - CBL) υποστηρίζουν κάποια ειδικά χαρακτηριστικά τα οποία τα ξεχωρίζουν από τα εξ αποστάσεως αντίστοιχά τους. Η παρούσα εργασία συνοψίζει δύο μελέτες και την σύγχρονη βιβλιογραφία την σχετική με τον σχεδιασμό και την κατασκευή αποτελεσματικών και αποδοτικών CBL περιβαλλόντων. Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να καταλήξει σε ένα σύνολο κατευθυντηρίων γραμμών σχεδιασμού και δημιουργίας για περιβάλλοντα αυτού του τύπου, όπως αυτές αναδεικνύονται από τις συναφείς μελέτες και τις σύγχρονες τάσεις.

## Abstract

The permanent interest in technology enhanced learning environments is not supported by the pending design guidelines, which are broadly acceptable. There is enough research concerning Distance Learning environments, yet Computer Based Learning (CBL) environments support some special features, which distinguish them from distance learning ones. So, the present study summarizes two researches and the relevant literature concerning the design and construction of effective and efficient CBL environments to conclude in a set of usable guidelines as they emerge from the studies and the contemporary research.

---

*Ο κ. Αθανάσιος Καρούλης είναι μαθηματικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.*

Λέξεις-κλειδιά: CBL περιβάλλοντα, εποικοδομητισμός, οδηγίες σχεδιασμού.

## Εισαγωγή

Τα CBL περιβάλλοντα χρησιμοποιούνται από τις αρχές της εφαρμογής της Τεχνολογίας της Πληροφορίας στην Εκπαίδευση. Ένα CBL περιβάλλον είναι ένα λογισμικό που γνωστικά καλύπτει ένα συγκεκριμένο πεδίο και υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο με όλα τα μέσα για να αποκτήσει γνώση του πεδίου αυτού. Αυτός ο ορισμός εμπεριέχει δύο προϋποθέσεις: η γνωστική κάλυψη και η παρουσίαση του θέματος είναι πλήρης (θεωρία, ασκήσεις, προσομοιώσεις) και ο εκπαιδευόμενος μπορεί να αλληλεπιδράσει με το αντικείμενο (αλληλεπίδραση με το λογισμικό μέσω των πολυμεσικών στοιχείων). Με άλλα λόγια, εγκαθίσταται ένα κανάλι επικοινωνίας μέσω του οποίου ο εκπαιδευόμενος να μπορεί να αποκτήσει την προσφερόμενη γνώση. Η γνωστική μεταβίβαση συνεπώς, δηλαδή η ικανότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος να διευκολύνει την απόκτηση της γνώσης, είναι ένα ζήτημα υψίστης σπουδαιότητας. Στα CBL περιβάλλοντα, οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο στην αποθήκευση, επεξεργασία και παρουσία της σχετικής εκπαιδευτικής πληροφορίας. Επιπλέον, αυτές οι τεχνολογίες εγκαθιστούν ένα μηχανισμό διάδρασης με σκοπό ο εκπαιδευόμενος να επικοινωνεί με το λογισμικό. Αυτός ο ορισμός μπορεί να είναι επαρκής για να ορίσει τα CBL περιβάλλοντα από τεχνολογική σκοπιά, όμως δεν απαντά στην ερώτηση της γνωστικής μεταβίβασης, μιας και η τεχνολογία μόνη της δεν μπορεί να εγγυηθεί κάτι τέτοιο.

Παρακίνηση γι' αυτή την εργασία αποτελεί συνεπώς η έρευνα για τον καθορισμό συγκεκριμένων εκπαιδευτικών οδηγιών για το σχεδιασμό, υλοποίηση και εφαρμογή CBL περιβαλλόντων.

## Θεωρητική προσέγγιση

Με την ανάπτυξη των θεωριών μάθησης και όσο οι εκπαιδευτικοί αποκτούν εμπειρία στη χρήση τεχνολογιών βασισμένων σε Υπολογιστή, έχει προκύψει μία μετατόπιση στην έμφαση από το συμπεριφορισμό προς μια πιο εποικοδομητική προσέγγιση. Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ερευνητές, ο εποικοδομητισμός, προσφέρει πολύ περισσότερες ευκαιρίες για την απόκτηση πιθανών μαθησιακών κερδών με την χρησιμοποίηση της Τεχνολογίας Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Αρκετοί συγγραφείς έχουν

εκφράσει την ελπίδα ότι ο εποικοδομητισμός θα οδηγήσει σε καλύτερο εκπαιδευτικό λογισμικό και καλύτερη μάθηση. Υπογραμμίζουν την ανάγκη ύπαρξης ανοιχτών, διερευνητικών και αυθεντικών περιβαλλόντων μάθησης, στα οποία οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να αναπτύξουν προσωπικά σημαντική και εύκολα μεταβιβάσιμη γνώση και κατανόηση. Η τάση αυτών των συγγραφέων έχει οδηγήσει στην πρόταση των κατευθυντηρίων γραμμών και κριτηρίων για την ανάπτυξη εποικοδομητισμικού λογισμικού και τον καθορισμό νέων παιδαγωγικών. Ένα από τα αξιώματα του εποικοδομητισμού είναι ότι η μάθηση είναι μία προσωπική, ιδιοσυγκρασιακή διαδικασία που χαρακτηρίζεται από την ατομική ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης όσο το άτομο σχηματίζει και βελτιώνει τις απόψεις του. Η Ester (1995), σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη φιλοσοφία της διδασκαλίας και του στυλ μάθησης που στηρίζεται σε υπολογιστές, βρήκε ότι η τα CBL περιβάλλοντα μπορούν σημαντικά να βελτιώσουν τα επιτεύγματα του εκπαιδευόμενου και την συμπεριφορά του, ενώ μειώνουν τον αναγκαίο χρόνο εκπαίδευσης. Μία μετα-ανάλυση των αποτελεσμάτων CBL περιβαλλόντων στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τις επιδόσεις του εκπαιδευόμενου, από τους Khalili and Shashaani (1994), βρήκε ότι σε 151 δημοσιευμένες σχετικές μελέτες, η χρήση των CBL περιβαλλόντων ανέβασε την επίδοση του εκπαιδευόμενου στις εξετάσεις κατά ένα μέσο όρο 38% τυπικής απόκλισης. Οι Kulik et al. (1991) εξετάζοντας ένα μεγάλο αριθμό μελετών βρήκαν ότι σειρές μαθημάτων (tutorials) που βασίζονται σε υπολογιστή βελτιώνουν την διαδικασία της μάθησης σε ποσοστό 20% πάνω από το μέσο όρο. Προσομοιώσεις, η διαδραστική διδασκαλία με βίντεο, τα προγράμματα υπερμέσων, οι πίνακες ανακοινώσεων και τα δίκτυα υπολογιστών, επίσης έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά στην διαδικασία της μάθησης. (Cronin and Cronin, 1992; Khalili and Shashaani, 1994). Τελικά συνοψίζοντας, υπάρχει επαρκής έρευνα για να δείξει ότι η εκπαιδευτική τεχνολογία συχνά δημιουργεί ευνοϊκότερες προϋποθέσεις για μάθηση.

### Το ερευνητικό ερώτημα

Τα CBL περιβάλλοντα μπορεί να γίνουν πολύ περίπλοκα, προκειμένου να καλύψουν πλήρως τα γνωστικά αντικείμενα με τα οποία ασχολούνται. Από την άλλη πλευρά, πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν και οι ανάγκες των εν δυνάμει χρηστών. Μερικές μελέτες όπως των Rappin et. al. (1997), έδειξαν ότι οι σπουδαστές χρειάζονται ένα σύστημα που θα τους ενθαρρύνει να διερευνήσουν τις υποθέσεις τους καθώς θα ασχολούνται με τα διάφορα προβλήματα στο αντικείμενο μελέτης. Επίσης οι σπουδαστές χρειάζονται παρα-



κίνηση σε περιπτώσεις εκπαιδευτικού λογισμικού, όπως τα περιβάλλοντα προσομοίωσης, τα οποία εφοδιάζουν τους σπουδαστές με πραγματική εμπειρία, ακόμη και σε θέματα όπου οι πραγματικές δραστηριότητες είναι πολύ σύνθετες για να εκτελεστούν από αρχάριους, πολύ ακριβές, ή πολύ επικίνδυνες για να αφήσουμε τους σπουδαστές να κάνουν λάθη. Τέτοιες προσεγγίσεις κάνουν την παρουσία ενός εκπαιδευτή αναπόφευκτη. Παρ' όλα αυτά σε πολλές περιπτώσεις τα CBL περιβάλλοντα, όπως αναφέρθηκε, χρησιμοποιούνται χωρίς την παρουσία εκπαιδευτή. Επομένως, πρέπει να υπάρξει ένα υποκατάστατο για να διευκολύνει την μεταφορά της γνώσης, το οποίο θα μπορούσε να είναι άνθρωπος, μία υπηρεσία βοήθειας, ή ένας πράκτορας διασύνδεσης (interface agent). Το «κανάλι επικοινωνίας» φαίνεται ότι παίζει τώρα τον ζωτικότερο ρόλο. Ένας αριθμός μελετών που αναφέρεται στα εξ αποστάσεως εκπαιδευσης περιβάλλοντα, τονίζει ότι το να βασιζόμαστε μόνο σε πακέτα έντυπου υλικού, όπως κάνουν συνήθως τα περιβάλλοντα 2ης γενιάς ΑεξΑΕ, αποτυγχάνει να κάνει ικανούς τους σπουδαστές να γίνουν κριτικοί και ανεξάρτητοι στον τρόπο σκέψης τους. Υπογραμμίζεται ότι για αναπτυχθούν αυτά τα σημαντικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα είναι βασικός ο διάλογος ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στους σπουδαστές στις δημιουργούμενες μαθησιακές κοινότητες όπως ακριβώς είναι και στις περιπτώσεις των παραδοσιακών τάξεων διδασκαλίας (Anderson & Garrison, 1995). Αυτό το πρόβλημα όμως παραμένει συχνά και στα CBL περιβάλλοντα γιατί οι εκπαιδευόμενοι έρχονται κυρίως σε απευθείας επαφή με το εκπαιδευτικό υλικό. Η άποψη αυτή με τη σειρά της υπαινίσσεται μία συγκεκριμένη αυθαιρεσία στον σχεδιασμό του περιβάλλοντος, η οποία τελικά μπορεί να οδηγήσει σε ένα λιγότερο αποτελεσματικό κανάλι επικοινωνίας. Έτσι ο βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι να καταλήξει σε ένα σύνολο κατευθυντήριων γραμμών, οι οποίες λαμβάνουν υπ' όψη τους περισσότερο ή λιγότερο όλες τις παραπάνω απόψεις, χρησιμοποιούν σαν σημείο εκκίνησης τις εκπαιδευτικές αρχές και παρέχουν στους σχεδιαστές λογισμικού ένα εύχρηστο σετ οδηγιών, προσαρμόσιμων σε κάθε είδος CBL περιβάλλοντος.

Ποιές είναι όμως οι βασικές περιοχές-κλειδιά που πρέπει κανείς να καθορίσει ως σημαντικές πριν σχεδιάσει την εκπαιδευτική προσέγγιση; Ο Sloane (1997) υποστηρίζει ότι πριν αποφασίσουμε για τα μέσα και τις τεχνολογίες που θα υποστηρίξουν την εκπαιδευτική μας προσέγγιση, πρέπει να θεωρήσουμε τις εξής επτά περιοχές-κλειδιά:

*Διαθεσιμότητα της πληροφορίας*, δηλαδή η εξασφάλιση ότι υπάρχει επαρκές υλικό διαθέσιμο να προμηθεύσει μία ποικιλία μαθησιακών δραστηριοτήτων στις εμπλεκόμενες ομάδες σπουδαστών

*Ευκολία πρόσβασης σ' αυτή την πληροφορία*

*Έλεγχος και καθοδήγηση της πρόσβασης, για να αποφεύγονται φαινόμενα απώλειας προσανατολισμού σε ένα πλούσιο ούτως ή άλλως περιβάλλον σε ερεθίσματα, αλλά και να μην αποπροσανατολίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία.*

*Δημιουργία δυναμικών ομάδων, καθώς η βασισμένη σε ΤΠΕ διδασκαλία είναι (ή θα έπρεπε να είναι) τις περισσότερες φορές συνεργατική*

*Εξειδίκευση της πληροφορίας που ενδιαφέρει κάθε στιγμή: το σπουδαστή, από το μεγάλο πλήθος πληροφορίας που συνήθως υπάρχει σε τέτοια περιβάλλοντα*

*Καταλληλότητα, το υλικό πρέπει να είναι τέτοιο που να είναι χρήσιμο και για το μαθητή και τον εκπαιδευτή*

*Ο ρόλος του εκπαιδευτή, είναι η πρόσθετη εισαγωγή ρόλου που απαιτείται να καθοριστεί για να συμπληρωθεί η εκπαιδευτική προσέγγιση που επιδιώκει το περιβάλλον.*

## **Οι Μελέτες**

Δύο μελέτες έγιναν, όπου δύο CBL περιβάλλοντα σχεδιάστηκαν, κατασκευάστηκαν και αξιολογήθηκαν. Το πρώτο περιβάλλον, που περιγράφεται λεπτομερώς στο Karoulis & Pombortsis (2000), έχει σχεδιασθεί για χρήση στο γυμνάσιο και αφορά το γνωστικό αντικείμενο της βιολογίας. Μία βασισμένη σε ειδικούς αξιολόγηση και μία εμπειρική (βασισμένη σε χρήστες) αξιολόγηση έγιναν για να καταδείξουν τα προβλήματα χρήσης του περιβάλλοντος. Μια τρίτη προσέγγιση συνέντευξης, είχε σαν στόχο να εκμαιεύσει την άποψη των χρηστών σχετικά με τη γενική αποτίμηση του περιβάλλοντος, όπως την αντιλαμβάνονται αυτοί και να αξιολογήσει έτσι και ποιοτικά το περιβάλλον.

Η δεύτερη εργασία περιγράφεται λεπτομερώς στο Karoulis et al. (2003) και αφορά ένα CBL περιβάλλον για επαγγελματική κατάρτιση. Ο στόχος του είναι η ειδική ομάδα χρηστών «ανήλικοι παραβάτες ή ανήλικοι σε κίνδυνο» και το περιβάλλον σχεδιάστηκε για χρήση σε αναμορφωτήρια. Προσομοιώνει ένα εξοπλισμένο κατάστημα φωτοτυπιών, όπου οι χρήστες μπορούσαν να αποκτήσουν γνώση σε αυτό το αντικείμενο. Τα πολυμέσα εμπλουτίζουν τη θεωρία και τρεις τύποι ασκήσεων με αυξητικό βαθμό δυσκολίας, μαζί με ένα αριθμό υπηρεσιών παροχής βοήθειας, συμπληρώνουν το περιβάλλον. Μιας και αυτό το πρόγραμμα είναι μία ευρωπαϊκή συνεργασία, δέκα συνεδρίες

αξιολόγησης, χρησιμοποιώντας έξι διαφορετικές μεθόδους που ανήκουν σε δύο μεθοδολογίες (βασισμένη σε ειδικούς και εμπειρική) πραγματοποιήθηκαν σε Ελλάδα, Γερμανία και Ολλανδία. Όσο η αξιολόγηση ολοκληρώνονταν και προέκυπταν προτάσεις για την βελτίωση του περιβάλλοντος, τόσο γίνονταν φανερό ότι προέκυπτε επίσης και ένα σύνολο από κατευθυντήριες γραμμές πάνω στη σχεδίαση και την κατασκευή τέτοιων περιβαλλόντων.

Έτσι, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται ακριβώς σ' αυτό το σημείο, στην παρουσίαση δηλαδή αυτών των ποιοτικών ευρημάτων. Η επεξεργασία των ποιοτικών ευρημάτων δεν είναι εύκολη αφού δεν είναι τυποποιημένη, ενώ παράλληλα υποφέρει από τη μεγάλη διαφοροποίηση των συλλεχθέντων στοιχείων. Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε σ' αυτή την εργασία ήταν η διάκριση και επιλογή των σημαντικών δεδομένων και η ομαδοποίησή τους σε μεγαλύτερες κατηγορίες. Σαν «σημαντικά δεδομένα» καθορίστηκαν αυτά που επαναλαμβάνονται σε μεγάλο ποσοστό (άνω του 50%) στα πρακτικά των αξιολογήσεων, αλλά και αυτά που θεωρήθηκαν ιδιαίτερα σημαντικά (και σημειώθηκαν σαν τέτοια) από τους αξιολογητές (είτε χρήστες είτε ειδικούς). Η ομαδοποίηση αυτών των δεδομένων και ο συνδυασμός τους με τις επτά προαναφερθείσες περιοχές-κλειδιά του Sloane (1997) και τις συναφείς παιδαγωγικές θεωρίες που έχουν ήδη παρουσιαστεί, έδωσαν τελικά ένα σαφές σύνολο οδηγιών, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια, μαζί με σχόλια για να κάνουν την εφαρμογή τους περισσότερο σαφή.

## Οι προτεινόμενες οδηγίες

*Οργάνωση της θεωρίας σε επίπεδα.* Προτείνεται η μορφή της «πυραμίδας» που ακολουθούν οι δημοσιογράφοι. Οι βασικότερες και σημαντικότερες πληροφορίες πρέπει να είναι εύκολα προσβάσιμες. Οι περισσότερο λεπτομερείς πληροφορίες για τους προχωρημένους χρήστες πρέπει να είναι σε δεύτερο επίπεδο αλλά άμεσα ανακτήσιμες, ενώ οι τεχνικές λεπτομέρειες και η σε βάθος πληροφόρηση για τους ειδικούς πρέπει επίσης να είναι παρούσες και εύκολα προσβάσιμες.

*Υποστήριξη μη γραμμικής δομής.* Να αποφεύγεται το «σύνδρομο του τούνελ», παρ' όλα αυτά μην αφήνεται ο χρήστης μόνος, «χαμένος στο υπερδιάστημα». Ο χρήστης πρέπει αφ ενός να έχει τον έλεγχο, όμως αφ ετέρου πρέπει επίσης να του παρέχεται καθοδήγηση, σαφής δομή και τρόποι πλοήγησης και συνεχής υποστήριξη, είτε με τη μορφή «πράκτορα – agent» περιβάλλοντος είτε με μορφή ανθρώπινου επιβλέποντος.

*Παροχή επαρκών πολυμεσικών στοιχείων.* Υποστηρίζεται ευρέως ότι η παροχή της πληροφορίας με ποικίλα μέσα έχει σαν αποτέλεσμα την καλύτερη

και αμεσότερη κατανόηση από το χρήστη. Όμως, είναι σοφό να περιοριστεί το εύρος των εμπλεκόμενων τεχνολογιών μόνο σ' αυτές που είναι ευρέως αποδεκτές και τυποποιημένες. Μία καλή πρακτική είναι να ορισθούν οι τεχνολογίες που θα χρησιμοποιηθούν τελικά στην φάση του καθορισμού προδιαγραφών.

*Παροχή ασκήσεων αυξανόμενης δυσκολίας.* Συνιστάται το μοντέλο της «ανάλυσης-σύνθεσης-μεταβίβασης γνώσης». Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, ναι/όχι, ή παρόμοιου τύπου ερωτήσεις κατά το πρώτο στάδιο, περισσότερες περίπλοκες ερωτήσεις κατά το δεύτερο και περιβάλλοντα προσομοίωσης, εάν είναι δυνατό, στο τελευταίο στάδιο αποτίμησης της προόδου των σπουδαστών.

*Παροχή δυνατότητας αυτοαξιολόγησης στον χρήστη.* Είναι σημαντική η παροχή ασκήσεων αυτοαξιολόγησης, μερικές ενδείξεις του ρυθμού ανάπτυξης της γνώσης (όπως στήλες βαθμολογίας, γραφήματα προόδου) και περιοδικές αναφορές του γνωστικού επιπέδου των χρηστών στον υπό μελέτη τομέα. Σημαντική επίσης είναι η άμεση ανάδραση σε όσες ασκήσεις είναι αυτό εφικτό.

*Παροχή οδηγιών για την χρήση του περιβάλλοντος.* Αυτές θα μπορούσαν να είναι ένα «εγχειρίδιο χρήσης» (η συνήθης, όμως και η λιγότερο εύχρηστη προσέγγιση), ένας ανθρώπινος καθοδηγητής, μία γραμμή βοήθειας, (ή άλλη υπηρεσία βοήθειας), ή ένας πράκτορας διασύνδεσης. Σύμφωνα με τις αρχές ευχρηστίας της «διαφάνειας» και της «διαισθαντικότητας» (Preece et al., 1994), το περιβάλλον πρέπει να γίνεται διάφανο και να εξαφανίζεται γρήγορα αφήνοντας τον χρήστη να συγκεντρωθεί στην εργασία του.

*Υποστήριξη της προσωποποίησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.* Υπάρχουν πολλές γνωστές τεχνικές για να προσεγγίσουμε αυτό το θέμα. Αρχικά μπορούμε να απευθυνθούμε σε ειδικούς σε αυτό το θέμα για να βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την κατασκευή ενός προσαρμοστικού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, η δυνατότητα καταγραφής προσωπικών σημειώσεων, ή η αλλαγή της γραφιστικής εμφάνισης του περιβάλλοντος έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα δημοφιλείς τεχνικές, και όχι μόνο σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

*Να μην αγνοούνται τα ευρετικά κριτήρια ευχρηστίας (usability heuristics).* Έχουν αποδειχθεί μεγάλης σπουδαιότητας στην πράξη, ειδικότερα για εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ο Nielsen (1993) είναι η καλύτερη σχετική πηγή.

*Ιδιαίτερη προσοχή στις παρεχόμενες υπηρεσίες θεματικής βοήθειας.* Πρέπει να είναι σε επαρκή ποσότητα, όχι πολύ εκτενείς, ώστε να μην τις χρησιμοποιεί κανένας, και όχι τόσο λίτες ώστε να μην βρίσκει κανείς τίποτε χρήσιμο. Πρέπει επίσης να είναι ευαίσθητες θεματικά και προσαρμόσιμες (στις ανάγκες του χρήστη).

*Μη κάνετε τη δουλειά σας δύσκολη.* Το περιβάλλον πρέπει να δημιουργείται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εύκολο να συντηρείται, να επικαιροποιείται και να επεκτείνεται. Μπορούν να εφαρμοσθούν πράκτορες που θα συλλέγουν τις αντιδράσεις των χρηστών, όπως στατιστικές ή άμεσες αναδράσεις, ώστε να μπορεί εύκολα να αξιολογηθεί και να βελτιωθεί. Υπάρχει η λύση της σύνδεσης του περιβάλλοντος με μία βάση δεδομένων, η οποία όμως πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του συγκεκριμένου περιβάλλοντος, άρα πιθανώς είναι απαραίτητη η βοήθεια κάποιου ειδικού σε DBMS (συστήματα βάσεων δεδομένων).

### Συζήτηση και προβληματισμοί

Ο πρώτος προβληματισμός σ' αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές είναι η εγκυρότητά τους στην πράξη. Χρειάζεται επαρκής αριθμός ερευνών για να αποδειχθεί η αποδοτικότητά τους στην πράξη. Αυτό είναι ένα θέμα που παραμένει σημαντικό, αφού είναι διαθέσιμο λίγο αποδεικτικό υλικό που αφορά CBL περιβάλλοντα, ενώ υπάρχει επαρκής έρευνα γενικά για «μάθηση ή διδασκαλία ή εκπαίδευση στηριζόμενη σε υπολογιστή». Κάθε αναφορά ακόμη και από την περιοχή της ΑεξΑΕ είναι ευπρόσδεκτη, όμως, δυστυχώς δεν υπάρχει προς το παρόν σύμπτωση και ομοφωνία σχετικά με την σχεδίαση κατευθυντηρίων γραμμών και για τις δύο θεματικές περιοχές.

Ένα άλλο θέμα είναι το κατά πόσο οι προτεινόμενες οδηγίες θα μπορούσαν να επεκταθούν για να καλύψουν εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης περιβάλλοντα, όπως επίσης και άλλα ΤΥΠΕ (τεχνολογικά υποστηριζόμενα περιβάλλοντα μάθησης). Προτείνεται γι' αυτό το σκοπό η προσθήκη άλλων δύο οδηγιών:

*Παροχή συγχρονικών (synchronous) και ασynchρονικών (asynchronous) υπηρεσιών επικοινωνίας.* Και οι δύο τρόποι επικοινωνίας έχουν αποδειχθεί ότι είναι μεγάλης σημασίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς, έτσι δεν πρέπει να παραλείπονται. Παρ' όλα αυτά, πρέπει να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες του συγκεκριμένου περιβάλλοντος.

*Προσεκτική θεώρηση, σχεδιασμός και υλοποίηση του παράγοντα «εκπαιδευτικής ολοκλήρωσης».* Λίγες (ή ακόμα και πολλές) υπερσυνδεδεμένες σελίδες διαδικτύου δεν αποτελούν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, ούτε είναι η Britannica ούτε η βιβλιοθήκη του Κογκρέσου. Πρέπει να διερευνηθεί η κατάλληλη ισορροπία για το περιβάλλον, η οποία θα βασίζεται στις αντίστοιχες παιδαγωγικές θεωρίες και τις κατάλληλες τεχνολογικές βάσεις.

Τέλος, ένας ακόμα προβληματισμός είναι ότι οι προτεινόμενες οδηγίες δεν θεωρούν τον παράγοντα της συνεργατικής μάθησης, που αποτελεί την τέταρτη περιοχή-κλειδί του Sloane (1997). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι κατά την διάρκεια των αναφερθέντων μελετών κάθε χρήστης δρούσε ουσιαστικά μόνος του, και έτσι δεν συγκεντρώθηκαν δεδομένα συνεργατικότητας. Από την άλλη μεριά, τα CBL περιβάλλοντα, σε αντίθεση με τα περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενθαρρύνουν την κατ' ιδίαν εργασία, μιας και ο σπουδαστής επικεντρώνεται κυρίως στην απόκτηση της γνώσης. Παρ' όλα αυτά, το θέμα αυτό πρέπει να ερευνηθεί περισσότερο.

## Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, οι προταθείσες στην εργασία αυτή οδηγίες θεωρούνται ευέλικτες, προσαρμόσιμες και εύκολα εφαρμόσιμες στην σχεδίαση και την κατασκευή κάθε CBL περιβάλλοντος. Επί πλέον μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν και σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αν και αυτή είναι μία υπό αίρεση άποψη γιατί δεν έχει πραγματοποιηθεί ακόμη σχετική μελέτη για τη διερεύνησή της. Μπορεί να ισχυριστεί όμως κανείς ότι τελικά κάθε ΤΥΠΕ υπακούει σε κοινές αρχές και θέσεις, που αποτελούν το κοινό σημείο αναφοράς για όλους τους σχεδιαστές εκπαιδευτικού λογισμικού. Μέσα από αυτό το πρίσμα, οι προταθείσες εδώ οδηγίες ενδεχομένως μπορούν να τροποποιηθούν και να προσαρμοστούν σε κάθε ΤΥΠΕ, παρέχοντας έτσι ένα πλαίσιο σχεδιασμού, κατασκευής και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος περισσότερο ευέλικτο και εφαρμόσιμο από τις μέχρι τώρα γνωστές προσεγγίσεις.

## Βιβλιογραφία

- Anderson, T.D., and Garisson, D.R. (1995) Critical Thinking in Distance Education: Developing Critical Communities in an Audio Teleconferencing Context. *Higher Education*, 29, 183-199.
- Cronin, M.W. & Cronin, K.A. (1992). A critical analysis of the theoretical foundations of interactive video instruction., *Journal of Computer-Based Instruction*, 19(2), 37-41.
- Ester, D.P. (1995). CAI, lecture, and student learning style: the differential effects of instructional method, *Journal of Research on Computing in Education*, 27(4), 129-139.
- Karoulis, A., and Pombortsis, A. (2000). Evaluating the Usability of Multimedia Educational Software for Use in the Classroom Using a «Combinatory Evaluation» Approach. *Proc. of Eden 4th Open Classroom Conference*, 20-21 Nov 2000, Barcelona, Spain.
- Karoulis, A., Demetriadis, S., and Pombortsis, A. (2003). A «Combinatory Evaluation» Approach in the Case of a CBL Environment: The «Orestis» Experience. *Proc. of HCI International 2003 Conf.*, Lawrence Erlbaum. 22-27 June 2003, Heraklio, Crete, Greece.

- Khalili, A. & Shashaani, L. (1994). The effectiveness of computer applications: a meta-analysis, *Journal of Research on Computing in Education*, 27(1), 48-61.
- Kulik C, Chen-Lin C., and Kulik., J. A. (1991). Effectiveness of computer based instruction: An updated analysis, *Computers and Human Behavior*, 7(1), pp. 75-4.
- Nielsen, J. (1993) *Usability Engineering*. Academic Press, San Diego.
- Preece, J., Rogers, Y., Sharp, H., Benyon, D., Holland, S., Carey, T., (1994) *Human-Computer Interaction*, Addison-Wesley Publishing Company.
- Rappin, N., Guzdial, M., Realf, M. and Ludovice, P. (1997). Balancing Usability and Learning in an Interface. *Proc. of CHI 97*, 22-27 March, Atlanta, USA, 479-486.
- Sloane, A. (1997). Learning with the web: Experience of Using the World Wide Web in a Learning Environment. *Computers and Education*, 28 (4), 207-212.



# Η γλωσσική σωφροσύνη του Τζάρτζανου

Σωτήρης Γκλαβάς

*Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

## Περίληψη

Στο κείμενο που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι ανεκτίμητες οφειλές της ελληνικής παιδείας στον Αχιλλέα Τζάρτζανο.

Μεταξύ άλλων, αναδεικνύεται η σωφροσύνη του να ταχθεί πρώιμα υπέρ μιας κοινής νεοελληνικής γλώσσας η οποία αξιοποιεί τη ζωντάνια της ομιλουμένης και τον λεκτικό πλούτο της λόγιας παράδοσης. Ακόμη, επισημαίνεται η συνθετική ικανότητά του Τζάρτζανου στην αξιοποίηση των κλασικών γραμμάτων, της λαϊκής γλώσσας και της νεοελληνικής ποιητικής παραγωγής, μια επιλογή η οποία ανέδειξε και τη φιλολογική διορατικότητά του.

Τέλος, δίδεται έμφαση στην καθολική αποδοχή του έργου του σχεδόν από το σύνολο της επιστημονικής κοινότητας της εποχής του.

## Abstract

In the following article, the priceless debts of the Greek education to Achilles Tzartzanos are presented.

It is emphasized in the man's precocious wisdom to stand for the use of a common modern Greek language which combines the vitality of the vernacular with the diction wealth of the literate's tradition. In addition it signifies his capacity to integrate the classical heritage, the demotic songs and the achievements of modern Greek poetry, that proves his clear sightedness. It is highlighted the acknowledgement of his work by the entire community of scholars.

---

*Ο κ. Σωτήρης Γκλαβάς είναι φιλόλογος, Αντιπρόεδρος του Π.Ι.*

Δεν θα καινοτομούσε κάποιος σήμερα, εάν αναφερόταν στις ανεκτίμητες οφειλές της ελληνικής παιδείας στον Αχιλλέα Τζάρτζανο.

Είναι ίσως ο μοναδικός στην ιστορία σχεδόν των γλωσσικών πραγμάτων του τόπου μας που με το έργο του συνάντησε την καθολική αποδοχή τόσο των δημοτικιστών όσο και των υπερασπιστών της λόγιας γλώσσας

«Ο Άγιος και καλλιτέχνης Τζάρτζανος»<sup>1</sup> κατά τον Άγγελο Σικελιανό, «το κόσμημα της ελληνικής παιδείας και της ελληνικής επιστήμης»<sup>2</sup> κατά τον Κων/νο Άμαντο, ο άνθρωπος με την «απεριόριστη στοργή στη γλώσσα του λαού» κατά τον Θεόδ. Ξύδη<sup>3</sup>, «ο Αετός με αρετές Ακρίτα και στοχαστή»<sup>4</sup>, κατά τον Χρ. Τσολάκη αποτελεί ένα φωτεινό ορόσημο στην ιστορία της ελληνικής γλωσσικής επιστήμης.

Οι οφειλές προς τον Τζάρτζανο είναι και στην καθημερινότητά μας τόσο ορατές, ώστε και μόνο το όνομά του, σύμφωνα με το συνεκδοχικό σχήμα της μετωνυμίας που πρώτος αυτός μας δίδαξε, είναι συνώνυμο της εγγραμματοσύνης και της έγκυρης περί την ορθή εκφορά του ελληνικού λόγου γνώσης. Αλλά και η μεταφορική χρήση του ονόματος Τζάρτζανος συνδέεται με την παροιμιώδη προσήλωση στην ακρίβεια, τη σαφήνεια και την καλαισθησία της ελληνικής γλώσσας και είναι πάντοτε φορέας θετικών συνδηλώσεων καθώς αντιδιαστέλλεται με τους ολοένα πληθυνόμενους βαρβαρισμούς και σολοικισμούς που πληγώνουν καθημερινά το γλωσσικό μας αίσθημα.

Ο Θανάσης Νάκας<sup>5</sup> για να δείξει πώς ο Τζάρτζανος έγινε θρύλος σε γενιές μαθητών αναφέρει το τετράστιχο:

*Εν πομπή και παρατάξει  
μπαίνει ο Τζάρτζανος στην τάξη  
και στην έδρα του καθίζει  
και το μάθημα αρχίζει*

Είναι, επίσης πολύ χαρακτηριστικό ότι και σε μια πρόσφατη δισκογραφική παραγωγή<sup>6</sup>, η οποία κυκλοφόρησε την άνοιξη του 2005 και οφείλεται εξ ολοκλήρου σε καβαλιώτες δημιουργούς (Θεόδωρος Θεοδορίδης και Αργύρης Μπακιρτζής) περιλαμβάνεται ένα τραγούδι με τίτλο «Πολυτονικό», στο οποίο συναντάμε νοσταλγική αναφορά στον Τζάρτζανο και στη δοκιμασμένη από τον χρόνο στέρεη γλωσσική παιδεία που μας προσέφεραν τα σχολικά εγχειρίδια της Γραμματικής και του Συντακτικού που έφεραν το όνομά του:

*«...κρύο μού μοιάζει κι άχαρο, χωρίς περισπωμένη /  
να λέω και να γράφω τη λέξη σ' αγαπώ»*

.....  
*«Γι' αυτό σου λέω μάτια μου, για την ορθογραφία /*

για τον Τζαρτζάνου τη γραφή και τη γραμματική, /  
στη λέξη αγνός να μην ξεχνάς να βάζεις μια δασεία /  
κι ο έρωτας είν' πιο γλυκός σαν παίρνει μια ψιλή».

Ως δάσκαλος, επιθεωρητής και Σύμβουλος στο Ανώτατο Συμβούλιο Παιδείας, στάθηκε με έργο και με λόγο, με συγγράμματα και οδηγίες, πνευματικός βοηθός και παραστάτης των εκπαιδευτικών πιστεύοντας ότι η πνευματική και εκπαιδευτική αναγέννηση του έθνους θα ερχόταν μέσα από την εργασία που γινόταν στα σχολεία της χώρας. Υπερασπιζόμενος την ανάγκη της συστηματικής μελέτης των νεοελληνικών κειμένων εξέδωσε από κοινού με τον Παναγή Λορεντζάτο τα «Λεξιλογικά υπομνήματα εις τα Νέα Ελληνικά Αναγνώσματα» και συνέχισε με τη Γραμματική και το Συντακτικό της Αρχαίας Ελληνικής που ως σχολικά εγχειρίδια αποδείχθηκαν τα αριότερα και μεθοδικότερα του είδους.

Ο Τζάρτζανος στο Συντακτικόν της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσης, εγχειρίδιο πολύτιμης και αναντικατάστατης, όπως απέδειξε ο χρόνος, γλωσσικής μαθητείας για πολλές γενιές ελληνοπαίδων, κατά τρόπο πρωτοποριακό συνέλαβε πρώιμα την τεράστια σημασία που είχε η σύνδεση της αρχαίας με τη νέα ελληνική σύνταξη και κατόρθωσε με την παράλληλη παράθεση εξαιρετικά εύστοχων παραδειγμάτων να επιτύχει μια αμφίδρομη, πολλές φορές, κατανόηση της δομής των δύο μορφών της γλώσσας μας.

Ενδεικτικά αναφέρουμε το εξής παράδειγμα, που αφορά τη σπάνια - υπαρκτή όμως - χρήση στη νεοελληνική γλώσσα της γενικής που προσδιορίζει τόπο (γενικής τοπικής)

*ἔρχονται πεδίοιο μαχησόμενοι (=διά τῆς πεδιάδος) Ὁμ. (πρβλ. ὁ Κωνσταντίνος ἔρχεται τοῦ κάμπου (=ἀπό τον κάμπο) καβαλλάρης) [Τζ. σ. 69]*

Εδώ η αρχαιοελληνική σύνταξη συνεισφέρει στην κατανόηση της νέας και αποτρέπει την παρανόηση ότι ο Κωνσταντίνος έρχεται ως «καβαλάρης του κάμπου».

Θα άξιζε να ανακαλέσουμε ελάχιστα μόνον παράλληλα παραδείγματα και μόνον από το τρίτο μέρος («Περί σχημάτων») του σχολικού Συντακτικού, να θυμηθούμε την εισαγωγική του παρατήρηση στο σχετικό κεφάλαιο («Εκ των σχημάτων λόγου της αρχαίας γλώσσης τα πλείστα είναι τα αυτά με τα σχήματα λόγου της νέας γλώσσης, μάλιστα δε όσα παρατηρούνται εις τα λαϊκά τραγούδια.») και να μετρήσουμε έτσι ένα μικρό μόνον μέρος της οφειλής μας στην κατανόηση των σχέσεων της αρχαίας με τη νέα ελληνική:

Στο σχήμα συμφύρεως ο Τζάρτζανος παραθέτει παράδειγμα από τον Ξενοφώντα (*Αλκιβιάδης μετά Μαντιθέου απέδρασαν*) και από τους Ελεύθερους Πολιορκημένους του Σολωμού (*Ὁ Απρίλης μὲ τὸν Ἔρωτα χορεύουν καὶ γελοῦνε*).

Στο σχήμα έλξεως συννύαρχουν το αριστοφανικό παράδειγμα (*έρδοι τις, ἢν ἕκαστος εἰδείη τέχνην*) με το ανάλογο από το δημοτικό τραγούδι (*Ήθελα να ήμουν όμορφος, να ήμουν και παλληκάρι*).

Στο υπερβατόν σχήμα ένα παράδειγμα από τον ρήτορα Δημοσθένη (*μή λέγετε, ὡς ὕφ' ενός τοιαῦτα πέπονθ' ἢ Ἑλλάς ἀνθρώπου*) συναντά το ομόλογό του από την παλαμική ποίηση (*Πίνω το ωραιοστάλαχτο της πλάκας το φαρμάκι και Με τη δική σου ήρθα στον κόσμο τη λατρεία*)

Ο πλούτος και η ποικιλία των παραδειγμάτων που με τόση ευστοχία παρέθεσε επιτέλεσαν σε πλείστες περιπτώσεις πλην του γλωσσικού και έναν έμμεσο διαπαιδαγωγητικό ρόλο. Παροιμιώδεις εκφράσεις από το Συντακτικό του Τζαρτζάνου εγγράφηκαν στη μνήμη όσων είχαν την τύχη να το διδαχθούν και συνιστούν σήμερα πολύτιμη γλωσσική και πνευματική περιουσία και, παράλληλα, απτά επιχειρήματα υπέρ της σαφήνειας, της πυκνότητας και της ομορφιάς της ελληνικής γλώσσας.

Παραθέτουμε κάποια από τα εγγεγραμμένα στη μνήμη των παλαιότερων από μας παραδείγματα:

*Σφαλερόν ἐστι τό ἄ μή οἶδέ τις, ταῦτα λέγειν ἢ πράττειν* Ξ. (για το υποκείμενο)  
*Ὅς χαρίεν ἔστ' ἄνθρωπος, ὅταν ἄνθρωπος ᾖ* (για το κατηγορούμενο)  
*Εἰς οἶόνος ἄριστος, ἀμύνεσθαι περί πάτρης* (για την επεξήγηση)  
*ῚΕστι Δίκης ὀφθαλμός, ὅς τά πάνθ' ὀρᾷ* (για τις αναφορικές προτάσεις)<sup>7</sup>  
*Καλῶς ἀκούειν μᾶλλον ἢ πλουτεῖν θέλε* (για το τελικό απαρέμφατο)  
*Ὅ, τι ἂν ποιῆς νόμιζ' ὀρᾷν θεούς τινας* (για το ειδικό απαρέμφατο)

Τα παραδείγματα αυτά, όπως και πλείστα άλλα, ανακαλούμε κατά περίπτωση κάποτε και στον προφορικό μας λόγο, ανοίγοντας γέφυρες μιας ζωντανής συνομιλίας της αρχαίας με τη νέα μας γλώσσα.

Την ομόθυμη, όμως, αναγνώρισή του από το σύνολο της επιστημονικής κοινότητας, αλλά και τη δικαίωσή του στη συνείδηση όλων όσοι μελετούν και εργάζονται με υλικό τη γλώσσα μας, οφείλει ο Τζάρτζανος κατά μείζονα λόγο στο κορυφαίο του έργο Νεοελληνική Σύνταξις –της κοινής Δημοτικής, έργου ζωής, προϊόν ακαταπόνητου μόχθου, το οποίο ο Χρ. Τσολάκης δικαιολογημένα θεωρεί ως ένα από τα μεγαλύτερα έργα της ελληνικής γραμματείας όλων των αιώνων<sup>8</sup> και ο Νίκος Βέης ως *monumentum aeternitatis*<sup>9</sup> για τα ελληνικά γράμματα. Γράφτηκε, ως γνωστόν, από τον Τζάρτζανο, χωρίς ουσιαστικά βοηθήματα, στο σανατόριο του Νταβός της Ελβετίας, όταν ο ακαταπόνητος αυτός δάσκαλος αποφάσισε να δώσει διεξοδο δημιουργική στην ασθένειά του προσφέροντας στην παιδεία μας το πρώτο –και μέχρι σήμερα αξεπέραστο– συντακτικό της νέας ελληνικής γλώσσας.

Το πόσο δύσκολο ήταν το εγχείρημα που ανέλαβε καταδεικνύεται και

από το γεγονός ότι, ενώ μέχρι το 1928 είχαν γραφτεί αρκετά εγχειρίδια γραμματικής της νέας ελληνικής και ήδη η Ακαδημία Αθηνών είχε αναλάβει την έκδοση του λεξικού της ελληνικής γλώσσας, όσον, όμως, αφορά τη σύνταξη της νεοελληνικής γλώσσας, ελάχιστες και μάλλον αμήχανες ήταν οι μέχρι τότε συμβολές άλλων ερευνητών, αφού η συγγραφή συντακτικού συνιστά ούτως ή άλλως ένα από τα πλέον δύσβατα πεδία της γλωσσικής επιστήμης.

Είναι δε αξιοσημείωτο ότι από την αρχή του γλωσσικού αγώνα ως τα χρόνια του μεσοπολέμου, η καλλιέργεια της κοινής δημοτικής στρεφόταν, κατά πρώτο λόγο, προς τη γραμματική και το τυπικό. Το πρώτο ζήτημα ήταν ποιες λέξεις θα γράφονταν και με ποια φθογγολογική μορφή θα παρουσιάζονταν αυτές οι λέξεις<sup>10</sup>.

Ο Τζάρτζανος, λοιπόν, διαθέτοντας συνθετική ικανότητα, επιστημονική αντικειμενικότητα και οξύτατο αισθητήριο για τη διάγνωση λεπτότατων συντακτικών αποχρώσεων υπήρξε ο πρώτος συστηματικός ερευνητής της νεοελληνικής σύνταξης.

Για να αντικρούσει την προκατάληψη κατά της νεοελληνικής γλώσσας εκείνων των λειτουργών μέσης εκπαίδευσης, οι περισσότεροι από τους οποίους υποστήριζαν ότι στα νεοελληνικά κείμενα «βασίλεύει η γλωσσική αναρχία» και ότι η «νέα» γλώσσα ιδιαίτερα ως προς τη σύνταξη «είναι εντελώς ανώμαλη και ακαθόριστη, γενικώς τέτοια ώστε να μην μπορεί να υπαχθεί σε κανόνες<sup>11</sup>», προκατάληψη που την είχε διαπιστώσει και ως επιθεωρητής, προσχώρησε «στο κέντρο των γλωσσικών παρατάξεων»<sup>12</sup>, «στάθηκε μακριά από την έξαψη των παθών, είπε την αλήθεια με μετριοπάθεια και ανθρωπισμό»<sup>13</sup> και έβαλε σκοπό του να αποδείξει ότι για να γράφει κανείς σωστά στη δημοτική ή στην καθαρεύουσα πρέπει να γνωρίζει τη σύνταξή τους.

Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφέρουμε την επισήμανσή του ότι κάποτε η επίδραση της δημοτικής είναι τέτοια, ώστε οι καθαρευουσιάνοι κάνουν ασύγγνωστα λάθη, όπως η σύνταξη των προθέσεων της αρχαίας μετά ονομαστικής («εισήλθον ανά εις» αντί του ορθού κατά την αρχαία σύνταξη «εισήλθον ανά ένα») κατά το δημοτικόν «εμπήκαν από ένας ή ένας-ένας».

Εξ άλλου για τον Τζάρτζανο δημοτική και κοινή ομιλουμένη (καθαρεύουσα) παρουσιάζουν, όσον αφορά τη σύνταξη, ελάχιστες μεταξύ τους διαφορές δεδομένου ότι συνιστούν από κοινού τη διαμορφωμένη πλέον κατά την εποχή αυτή και επηρεασμένη από τη λόγια, γλώσσα των αστικών κέντρων και μάλιστα της πρωτεύουσας.

Στο έργο ακολούθησε την ταξινόμηση των συντακτικών φαινομένων που υιοθετείται στο συντακτικό της αρχαίας ελληνικής, επιλογή που κάποιοι επέκριναν, η οποία, όμως, στηριζόταν στην πεποίθηση του Τζάρτζανου, που σήμερα είναι πλέον γενικώς αποδεκτή, ότι η ελληνική γλώσσα είναι μία και αδιάσπαστη ανά τους αιώνες, κάτι που δεν αναιρείται από τις νέες ενδεχομένως

συντακτικές μορφές, που προσλαμβάνει κατά την εξελικτική της πορεία.

Ακολουθώντας την παραδοσιακή μεθοδολογία της ελληνορωμαϊκής γραμματικής παράδοσης, επεχείρησε τη διατύπωση των νόμων που διέπουν τη νεοελληνική σύνταξη με μια συστηματική έκθεση «πάντων των στοιχείων της συντάξεως της νέας Ελληνικής γλώσσης, της δημοτικής και της κοινής ομιλουμένης· της γλώσσης, δηλαδή, εις την οποίαν κατά πρώτον είναι γραμμένα τα λεγόμενα δημοτικά τραγούδια· της γλώσσης, η οποία είναι το κοινόν όργανον συνεννοήσεως των οποθενδήποτε καταγομένων νέων Ελλήνων, της γλώσσης, η οποία, γενικώς ειπείν χρησιμοποιείται διά τας ανάγκας του καθ' ημέραν βίου εις την πρωτεύουσαν του Ελληνικού κράτους και εις τα άλλα, τα κυριώτερα, αστικά κέντρα αυτού· και της γλώσσης, τέλος, η οποία από τριών δεκαετηρίδων και πλέον έχει οριστικώς επικρατήσει εις την ποίησιν, εις το διήγημα και εις το θέατρον»<sup>14</sup>.

Στη *Νεοελληνική Σύνταξι* διαφαίνεται, μεταξύ άλλων, και το αξιοθαύμαστο εύρος της γλωσσικής παιδείας του Τζαρτζάνου, η οποία δεν περιοριζόταν στη βαθιά γνώση των κλασικών γραμμάτων, αλλά απλωνόταν στοργικά στη μελέτη της λαϊκής γλώσσας, όπως αυτή αναδύεται με όλη τη φρεσκάδα και την εκφραστική της δύναμη στον λιτό, πυκνό και άμεσο λόγο του δημοτικού τραγουδιού και φτάνει μέχρι το αμείωτο ενδιαφέρον του για τη γλώσσα της νεοελληνικής ποιητικής παραγωγής.

Είναι δε αξιοσημείωτο ότι ο Τζάρτζανος πρωτοπορεί και στο ζήτημα αυτό. Η επιστημονική του ιδιοφυΐα αλλά και η ευρεία του καλλιέργεια τον ωθούν στο να αντιληφθεί τον προφητικό ρόλο της λογοτεχνικής γλώσσας του παρόντος στη διαμόρφωση της γλωσσικής συνείδησης του μέλλοντος. Στη *Νεοελληνική Σύνταξι*, έργο ανεκτίμητης αξίας, παραδείγματα αντλούνται από όλο το φάσμα της ποιοτικότερης νεοελληνικής λογοτεχνικής παραγωγής. Έτσι παραπέμπει στους ποιητές: Σολωμό, Κάλβο, Παλαμά, Βάρναλη, Καρυωτάκη, Καβάφη, Ουράνη, Φιλύρα, Μαλακάση, Άγρα, Πορφύρα, Σικελιανό, Σεφέρη, Ελύτη κ.ά και στους πεζογράφους: Βιζυηνό, Παπαδιαμάντη, Καρκαβίτσα, Μητσάκη, Κονδυλάκη, Θεοτόκη, Ξενόπουλο, Μυριβήλη, Βενέζη, Κόντογλου, Καζαντζάκη.

Θα άξιζε να σημειωθεί ότι η δεύτερη έκδοση του ως άνω έργου, η οποία πραγματοποιείται το 1945, περιλαμβάνει παραδείγματα από ποιητές, όπως ο Σεφέρης και ο Ελύτης, που δεν έχουν ακόμα κερδίσει την επίσημη καθιέρωση την οποία τους επιφύλαξε η μελλοντική ποιητική τους παραγωγή. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Σεφέρης ανθολογείται από την έκδοση των *Ποιημάτων* του 1940 και ο Ελύτης από τη συλλογή *Ήλιος ο Πρώτος* που κυκλοφορεί το 1943. Πλείστα παραδείγματα αντλεί και από την *Γυναίκα της Ζάκυνθος* του Διονυσίου Σολωμού, παραπέμποντας στην έκδοση του Λίνου Πολίτη, που πραγματοποιείται μόλις το 1944. Είναι δε ενδεικτικό στοιχείο της μοναδικής



γλωσσικής αλλά και φιλολογικής διορατικότητάς του ότι διαβλέπει ακριβώς στο έργο αυτό του Σολωμού εκείνα τα στοιχεία της αυθεντικής λαϊκής γλώσσας, τα οποία απουσιάζουν από την πεποιημένη εν πολλοίς γλώσσα των ακραίων δημοτικιστών. Τη διορατικότητά του αυτή, που τον οδηγεί σε ομολογίες και παράλληλες με τη λογοτεχνική γενιά του '30 γλωσσικές αναζητήσεις, εξαίρει και ο κορυφαίος εκπρόσωπος της γενιάς, ο Γιώργος Σεφέρης «Θα έλεγα ακόμη ότι ο Τζάρτζανος έχει έναν ιδιαίτερο δεσμό με τη λογοτεχνική γενιά που ωρίμασε και άρχισε να γράφει στα χρόνια του μεσοπολέμου. Η επιστημονική του εργασία συγγενεύει, καθώς νομίζω, χαρακτηριστικά με τις γλωσσικές αναζητήσεις της γενιάς εκείνης»<sup>15</sup>.

Φορέας μιας γνήσιας παιδείας ο Τζάρτζανος, αυτής που δεν υποτάσσεται σε αντιεπιστημονικές προκαταλήψεις, που αποστρέφεται τα ανιστόρητα ιδεολογήματα και που αγνοεί τις ολέθριες για τον διχαστικό τους ρόλο εξωγλωσσικές σκοπιμότητες, τίμησε με το έργο του όλο το φάσμα της γλωσσικής δημιουργίας του ελληνικού λαού καθιερώνοντας μάλιστα την αρμονική συνύπαρξη των κλασικών κειμένων με τα περιφρονημένα, ως άτεχνα, δημιουργήματα της δημοτικής ποίησης.

Στον Πρόλογο της πρώτης έκδοσης της μνημειώδους *Νεοελληνικής Συντάξεως*, ο Τζάρτζανος επισημαίνει τις δομικές αναλογίες ανάμεσα στην αρχαία και στη νέα ελληνική σύνταξη, που παρατηρούνται κατ' εξοχήν στα σχήματα λόγου τα οποία συναντώνται στα ανώνυμα και περιφρονημένα δημιουργήματα της λαϊκής μούσας, στα δημοτικά δηλαδή τραγούδια:

«Και ημείς αυτοί, ότε το πρώτον συνελάβομεν την σκέψιν να συλλέξωμεν το απαιτούμενον υλικόν προς σύνταξιν του ανά χείρας εγχειριδίου της νεοελληνικής συντάξεως, ενομίζομεν ότι ως προς το ειρημένον κεφάλαιον (εν. το «Περί σχημάτων») ... θα έπρεπε να λάβωμεν υπ όψιν τεχνικώτερα έργα, ήτοι ποιήματα και ρητορικούς λόγους νέων ποιητών και ρητόρων εκ των διαπρεπεστέρων. Οποία όμως υπήρξε κατόπιν η έκπληξις μας, ότε διεξερχόμενοι ... τα θεωρούμενα ως άτεχνα δημιουργήματα της λαϊκής μούσης τραγούδια είδομεν ... και αυτά τα θεωρούμενα ως τεχνικώτερα σχήματα τα έχοντα σχέσιν είτε με την συμφωνίαν των όρων της προτάσεως, είτε με την θέσιν των λέξεων, είτε με το πλήρες ή έλλιπές του λόγου, είτε με την σημασίαν των λέξεων, να ευρίσκονται και μάλιστα εν αφθονία εις αυτά και μόνα τα αφελή της λαϊκής μούσης δημιουργήματα»<sup>16</sup>.

Εξ άλλου ήδη στις σελίδες του σχολικού Συντακτικού του, προκειμένου λ. χ. να τεκμηριωθεί η παράλληλη σε αρχαία και νέα γλώσσα ύπαρξη του σχήματος της πρόληψης, είχε δημιουργήσει ένα δημοκρατικό γλωσσικό σύμπαν στο οποίο συνυπήρχαν αρμονικά ο Ξενοφώντας με το «ταπεινό» λαϊκό άσμα για τον αμάραντο [*Δημοκρατίαν γε οἶσθα τι ἐστι, Ξ. και Ποιος είδε τον αμάραντο, σε τι γκρεμό φυτρώνει*].



Την αμφίδρομη αυτή σχέση μεταξύ της αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας ο Τζάρτζανος επισημαίνει στον Πρόλογο της πρώτης έκδοσης (1928) και παρέχει τα πειστικά εκείνα επιχειρήματα που θα μπορούσαν σήμερα να λειτουργήσουν ως έμμεση απάντηση σε όσους αμφισβητούν την ωφέλεια που μπορεί να προκύψει από τη συστηματική μελέτη των διαφορετικών μορφών της γλώσσας μας:

«η ορθή γνώσις των της μεσαιωνικής και νεωτέρας ημών γλώσσης είναι αδύνατος άνευ της επαρκούς γνώσεως των της νέας και αντιστρόφως η ορθή και πλήρης κατανόησις των της αρχαίας εκείνης γλώσσης δεν είναι εύκολος άνευ της επαρκούς γνώσεως των της νέας (σ. 11)».

Προς τεκμηρίωση δε της άποψής του παραπέμπει στα *Προλεγόμενα* του Κοραή υπογραμμίζοντας ότι ο σοφός διδάσκαλος του Γένους «πολλαχού των *Επιστολών* και των *Προλεγομένων* αυτού τονίζει την ωφέλειαν την εκ του παραλληλισμού της νέας προς την αρχαίαν ημών γλώσσαν προερχομένην» (σ.11)

Έτσι ο Τζάρτζανος στη *Νεοελληνική Σύνταξι*, σύμφωνα με τον εύστοχο έπαινο του Κωνσταντίνου Αμάντου «με την λεπτότητα του πνεύματός του ηδυνήθη επιτυχώς να συγκρίνη αρχαίαν και νεωτέραν σύνταξιν και να ερμηνεύση τον πλούτον των νεοελληνικών συντακτικών φαινομένων»<sup>17</sup>.

Ουσιαστικά είναι ο πρώτος που τεκμηριωμένα αναδεικνύει το αδιαίρετο και τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας ανά τους αιώνες συμβάλλοντας στη νεοελληνική γλωσσική έρευνα και στον καθορισμό του κοινού γλωσσικού οργάνου συνεννόησης όλων των ομοεθνών. Χωρίς αυτό το έργο του θα ήταν αδύνατη η συστηματική διδασκαλία της γλώσσας μας<sup>18</sup>.

Όντας αντάξιος συνεχιστής των εκπροσώπων του νεοελληνικού διαφωτισμού, ως γλωσσολόγος, φιλόλογος και παιδαγωγός εξέφρασε τη γνώμη του για τη λύση του πολυθρύλητου γλωσσικού ζητήματος της εποχής του (με τη μελέτη του «Το γλωσσικό μας πρόβλημα») χωρίς εμμονές και φανατισμούς, με τη νηφαλιότητα του δασκάλου που έχει τάξει τον εαυτό του στην υπηρεσία της παιδείας του έθνους μας. Αντιλαμβανόμενος δε την τεράστια συμβολή της γλώσσας στο όραμα μιας πνευματικής αναγέννησης εξήρε την ενότητα της ελληνικής ανά τους αιώνες χωρίς, όμως, να παραλείπει να επισημαίνει παράλληλα τις επιδράσεις που δέχθηκε από την ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα κατά την εξελικτική της πορεία μέσα στον χρόνο.

Αντίκρουσε το γλωσσικό πρόβλημα από την πραγματιστική παιδαγωγική άποψη και αντιστάθηκε στην «ακαταπολέμητη γοητεία των όρων «μητρική γλώσσα, λαϊκή γλώσσα, ζωντανή δημοτική γλώσσα» προχωρώντας σε μια επιστημονική διασκόπηση του εννοιολογικού τους περιεχομένου και προσδιόρισε τον όρο «εθνική γλώσσα», ως την κοινώς ομιλουμένη και γραφομένη γλώσσα που χρησιμοποιεί ολόκληρο το έθνος. Έτσι, ο Τζάρτζανος διέκρινε

την κοινή δημοτική από τις διαλεκτικές παραλλαγές της και παράλληλα απέφυγε την κατά πάντα εξομοίωση της γραφομένης με την ομιλούμενη γλώσσα. Χαράζοντας ένα νέο δρόμο που παρακάμπτει την «ιερή πλάνη» των καθαρεινιστών και τα τεχνητά γλωσσικά στοιχεία των ακραίων δημοτικιστών, που ζητούσαν να επιβάλουν «αφύσικους και απροσάρμοστους προς τη γλωσσική πραγματικότητα τύπους», ο Τζάρτζανος πρότεινε την οριστική καθιέρωση ενός κοινού για όλο το έθνος γλωσσικού ιδιώματος, τη «νεοδημοτική», δηλαδή μια νεοελληνική κοινή, που διαμορφώθηκε μέσα σε μια εκατονταετία στα μεγάλα αστικά κέντρα και, ιδίως στην πρωτεύουσα, μια γλώσσα «των μεγάλων πολιτικών και κοινωνικών κέντρων» και του «κοινού γλωσσικού αισθήματος»<sup>19</sup>.

Θα άξιζε εδώ να παραθέσουμε ένα δείγμα της γλωσσικής σωφροσύνης του, η οποία τον όπλισε με την αρετή της αριστοτελικής μεσότητας, που του επέτρεψε να αγνοήσει τις ακρότητες του μιστριωτισμού και του ψυχαρισμού<sup>20</sup> και να χαράξει πολύ πρώιμα ένα γλωσσικό δρόμο στον οποίο συνενώνονταν η γλωσσική παράδοση, λόγια και δημοτική, με τις γλωσσικές ανάγκες μιας αστικοποιημένης πλέον νεοελληνικής κοινωνίας:

«Θέλουμε τη γλώσσα του λαού με τη γενικότερη και υψηλότερη σημασία της λέξεως «λαός». Του λαού που πράγματι διαμορφώνει και σ' εμάς, όπως παντού αλλού, μιαν άκρως εθνική γλώσσα. Κι ο λαός που διαμορφώνει μια τέτοια γλώσσα, όπως διδάσκει η ιστορία και η γλωσσική επιστήμη, είναι πάντοτε ο λαός των πολυάνθρωπων κέντρων, των αστικών κέντρων, των μεγάλων πόλεων, όπου βέβαια συζούν και συνεργάζονται τεχνίτες και εργάτες, έμποροι και βιομήχανοι, επιστήμονες και καλλιτέχνες και λογοτέχνες, και καθένας απ' αυτούς συνεισφέρει τον οβολό του στη διαμόρφωση μιας γλώσσας εθνικής.»<sup>21</sup>

Δίκαια λοιπόν ο Χρίστος Τσολάκης επισημαίνει ότι ο Τζάρτζανος έλυνε καλύτερα από τον καθένα το γλωσσικό ζήτημα και ότι διατύπωσε «στα γραπτά του, τόσο γι' αυτό, όσο και για τη γλώσσα, θέσεις που βρίσκονται στην πρωτοπορία της σύγχρονης γλωσσολογίας...»<sup>22</sup>.

Κοραής, Χατζιδάκις, Τζάρτζανος βρέθηκαν στην ίδια γλωσσική γραμμή, με τον τελευταίο να προτείνει πρακτικές λύσεις γράφοντας ο ίδιος στη νεοδημοτική, δίνοντας ένα γλωσσικό τύπο σε πολλά αξιομίμητο και μη αφήνοντας τη γλώσσα «χωρίς πυξίδα και χάρτη» (τα λόγια δανεισμένα από τον Σεφέρη)<sup>23</sup>.

Και είναι αλήθεια πως η διορατικότητα του Τζάρτζανου να ταχθεί πρώιμα υπέρ μιας κοινής νεοελληνικής, η οποία αντιπαρέρχεται το δίλημμα καθαρεύουσα ή ψυχαρική δημοτική<sup>24</sup> και αξιοποιεί τη ζωντάνια της ομιλούμενης και τον λεκτικό πλούτο της λόγιας παράδοσης, παρέχει και σήμερα τις πολύτιμες διδαχές της. Χαρακτηριστικό είναι το εξής παράδειγμα που αφορά τη

διόρθωση ενός, εκτός των άλλων, αντιαισθητικού γλωσσικού λάθους, το οποίο κατά τις πρώτες μέρες της λειτουργίας του Μετρό της Αθήνας έπληττε από τα μεγάφωνα του συρμού το γλωσσικό μας αίσθημα. Πρόκειται για την υπόδειξη: «Παρακαλούνται οι επιβάτες να επιβιβασθούν άμεσα». Η άμεση διόρθωση του λάθους και η σωστή πλέον διατύπωση της υπόδειξης: «Παρακαλούνται οι επιβάτες να επιβιβασθούν αμέσως» στηρίχθηκε προφανώς και στη σοφή -σχεδόν προφητική- σχετική επισημάνση του Τζαρτζάνου, διατυπωμένη πριν από εβδομήντα περίπου χρόνια:

«Από την άλλη μεριά όμως με λύπη του παρατηρεί κανείς ότι πολλοί από αυτούς που γράφουν στη δημοτική, ιδίως οι νεότεροι, γράφουν μια δημοτική της «κακής ώρας»... Έτσι π.χ. διαβάζομε σε μια εφημερίδα: «Πρέπει να επέμβει άμεσα η δικαιοσύνη»...Αλλά το άμεσα, ως επίρρημα, θα πη «κατά τρόπον άμεσον και όχι έμμεσον», έχει δηλαδή το άμεσα αντίθετό του το έμμεσα, ενώ αυτός που έγραψε την παραπάνω φράση ήθελε να πη «χωρίς αναβολή, αμέσως». Το απέφυγε όμως το αθώο αυτό και δημοτικότερο αμέσως, που όλοι μας ακόμη και τα γκαρσόνια των καφενείων το μεταχειρίζονται κάθε ώρα και στιγμή, γιατί κάποιον θα άκουσε ή κάπου θα διάβασε το ανόητο δίδαγμα ότι τάχα όλα τα επιρρήματα σε –ως είναι καθαρενουσιάνικα και δεν πρέπει να τα χρησιμοποιούμε στη δημοτική»<sup>25</sup>

Σήμερα η γλωσσική άποψη την οποία ο Τζάρτζανος έργο υπερασπίστηκε, επίκαιρη όσο ποτέ, βρίσκει την επαλήθευσή της τόσο στη διδακτική πράξη όσο και στην καθημερινή χρήση της γλώσσας μας και ενώ τα λαμπρά διδακτικά εγχειρίδια που φέρουν την υπογραφή του έχουν προ πολλών ετών αποσυρθεί -γιατί άραγε; την ίδια απορία διατυπώνουμε μαζί με τον καθηγητή Χρίστο Τσολάκη<sup>26</sup>-, όμως οι γλωσσικές παρακαταθήκες του εξακολουθούν, ευτυχώς, να παραμένουν και να διδάσκουν ορθή και καλαισθητή χρήση της γλώσσας μας στους σημερινούς άγλωσσους εν πολλοίς καιρούς.

Η απόδοση τιμής στη μνήμη του μεγάλου αυτού δασκάλου δημιουργεί σήμερα σε όλους μας την ύψιστη υποχρέωση να διαφυλάξουμε τα φωτεινά του διδάγματα και να υπερασπισθούμε με τον απαιτούμενο σεβασμό, με την προσήκουσα στοργή και με τη δικαιολογημένη από τους αιώνες περηφάνεια, τον πλούτο, την ποικιλία, την καλαισθησία και την εκφραστική δύναμη της ελληνικής γλώσσας, της ποιοτικότερης και ανθεκτικότερης έκφρασης του πολιτισμού μας.

## Σημειώσεις

1. Άγγελος Σικελιανός, «Αχιλλ. Α. Τζάρτζανος», *Νέα Εστία*, τεύχ. 460, 1 Σεπτεμβρίου 1946, σ. 900
2. Κ. Άμαντος, «Ο μεγάλος ερευνητής», *Νέα Εστία*, ό.π., σ. 900-901
3. Θεόδ. Ξύδης, «Δημοσιεύματα και χειρόγραφα του Αχιλλ. Α. Τζάρτζανου», *Νέα Εστία*, ό.π. σ. 937

4. Τσολάκης Χρίστος, «Αχιλλέας Τζάρτζανος, ο μεγάλος λησμονημένος και ο προφητικός», *Μέντορας*, τεύχ. 4, 2001, σ. 150-184
5. Νάκας Αθανάσιος, «Ο Τζάρτζανος και το Συντακτικό», *Γλωσσοφιλογικά*, Β', Εκπαιδευτήρια Δούκα, Αθήνα 1988
6. Θόδωρος Θεοδωρίδης, Αργύρης Μπακιρτζής: «Θέλω να πάρω τα βουνά», παραγωγή: LYRA, 2005 (ψηφιακός δίσκος).
7. Το παράδειγμα έχει μεταξύ άλλων αξιοποιήσει και η νεοελληνική ποίηση: *Αιέν της Δίκης το άγαλμα και ο μέγας Οφθαλμός* (Ελύτης, Άξιον εστί)
8. Χρίστος Τσολάκης, «Αχιλλέας Τζάρτζανος, ο μεγάλος λησμονημένος και ο προφητικός», *Μέντορας*, ό.π., σ. 161.
9. Νίκος Βέης, «Ο Αχιλλέας Τζάρτζανος και οι Θεσσαλικές σπουδές», *Νέα Εστία*, ό.π., σ. 928-932
10. Γιώργος Σεφέρης, «Ένα παράδειγμα», *Νέα Εστία*, ό.π., σ. 901-902
11. Πέτρος Χάρης, «Ελληνική ζωή και γλώσσα», *Νέα Εστία*, ό.π., σ. 899
12. Ν. Π. Ανδριώτης, «Το γλωσσικό έργο του Τζάρτζανου», *Νέα Εστία*, ό.π., σ. 917-922
13. Κ. Δ. Γεωργούλης, «Διδάσκαλος και παιδευτής του γένους», *Νέα Εστία*, ό.π., σ. 902 -917
14. Αχιλλ. Τζαρτζάνου, *Νεοελληνική Σύνταξις*, δεύτερη έκδοση, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Εν Αθήναις, 1946, (Πρόλογος Πρώτης Έκδοσης)
15. Γιώργος Σεφέρης, *Δοκίμεις*, τόμ. Α', Ίκαρος, Αθήνα, σ. 320
16. Αχιλλ. Τζαρτζάνου, «Νεοελληνική Σύνταξις», δεύτερη έκδοση, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Εν Αθήναις, 1946, σ. 13
17. Κ. Άμαντος, «Ο μεγάλος ερευνητής», *Νέα Εστία*, ό.π., σ. 901
18. Αλλά και η συνεργασία του Τζαρτζάνου στη Νεοελληνική Γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη υπήρξε από τις πιο γόνιμες. (Ν. Π. Ανδριώτης, «Το γλωσσικό έργο του Τζαρτζάνου, *Νέα Εστία*, ό.π., σ. 917-922)
19. Κ. Γεωργούλης, «Διδάσκαλος και παιδευτής του γένους», *Νέα Εστία*, ό.π., σ. 906-90.
20. Ενδιαφέρουσα είναι η κριτική που ασκεί στον ψυχαραισμό: «Σε μια τάξι του προτύπου δημοτικού σχολείου... διάβαζαν τα παιδάκια στο Αναγνωστικό τους, γραμμένο στην ορθόδοξη δημοτική, τη φράσι «οι πολίτες έκλεγαν τον δήμαρχο... Φυσικό ήταν το έκλεγαν αυτό να το πάρουν για το έλκλαιγαν, κι έτσι ρώτησαν το δάσκαλό τους «τι είχε πάθει, κύριε, ο δήμαρχος και τον έλκλαιγαν;!!!» (Αχιλλ. Τζαρτζάνου, *Το γλωσσικό μας πρόβλημα*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 1934, σ.13).
21. Αχιλλ. Α. Τζαρτζάνου, *Άρθρα και μελετήματα*, Πρόλογος-Σημειώσεις-Επιμέλεια Νάσου Α. Τζαρτζάνου, εκδόσεις Κακουλίδη, χ.χ., σ. 35-36.
22. Τσολάκης, «Αχιλλέας Τζάρτζανος, ο μεγάλος λησμονημένος και ο προφητικός», ό.π., σ.182
23. Σεφέρης, «Ένα παράδειγμα», *Νέα Εστία*, ό.π., σ. 902
24. Παρόλο που ο Τζάρτζανος διαφωνούσε με τον αυστηρό ψυχαρικό ορθολογισμό αναγνώριζε το έργο του Ψυχάρη ως ιστορικό, «σύμβολο μιας ιδεολογίας, η οποία ... αργά ή γρήγορα έπρεπε να επικρατήσει» (Ν. Εστία 1929, σ. 967).
25. Αχιλλ. Α. Τζαρτζάνου, *Άρθρα και μελετήματα*, Πρόλογος-Σημειώσεις- Επιμέλεια Νάσου Α. Τζαρτζάνου, όπ. παρ., σ. 214- 215.
26. Αναφερόμενος στη σχολική *Γραμματική* και στο σχολικό Συντακτικό της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας ο Χρίστος Τσολάκης επισημαίνει: «Η *Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας* για τους μαθητές των Γυμνασίων εκδόθηκε για πρώτη φορά από τις εκδόσεις Ιω. Κολάρου(1931) και ύστερα από τον ΟΕΣΒ (1938). Ολόκληρες δεκαετίες αποτελούσε πολύτιμο βοήθημα. Είναι τώρα κάποια χρόνια που αντικαταστάθηκε. Ποτέ δεν κατάλαβα γιατί. Το Συντακτικόν της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, εκδ. ΟΕΣΒ, Αθήναι 1940. Κι αυτό για τους μαθητές του γυμνασίου. Πολύτιμο και για πολλά χρόνια μοναδικό. Δυστυχώς κι αυτό χωρίς αποχρώντα λόγο αντικαταστάθηκε στα σχολεία μας.» (Βλ. Τσολάκης Χρίστος, «Αχιλλέας Τζάρτζανος, ο μεγάλος λησμονημένος και ο προφητικός», ό.π., σ. 160).

## Βιβλιογραφία

- Τζαρτζάνος Α. Αχ., *Άρθρα και μελετήματα*, Πρόλογος -Σημειώσεις- Επιμέλεια Νάσου Α. Τζαρτζάνου, εκδόσεις Κακουλίδη, χ.χ.
- Τζαρτζάνος Α. Αχ. (1928), *Νεοελληνική Σύνταξις ήτοι συντακτικόν της νέας ελληνικής γλώσσης: (δημοτικής και κοινής ομιλουμένης)*, Εν Αθήναις “Εστία”
- Τζαρτζάνος Α. Αχ., *Νεοελληνική Σύνταξις*, δεύτερη έκδοσις, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, 1946, Εν Αθήναις
- Τζαρτζάνος Α. Αχ. (1953), *Νεοελληνική σύνταξις: (της κοινής δημοτικής)*, 2η εκδ., Εν Αθήναις: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων
- Τζαρτζάνος Α. Αχ. (1934), *Το γλωσσικό μας πρόβλημα*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας
- Τζαρτζάνος Α. Αχ. (1979), *Συντακτικόν της αρχαίας ελληνικής γλώσσης: Α΄ Λυκείου*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
- Τζαρτζάνος Α. Αχ. (1979), *Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσης: Α΄ Λυκείου*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα
- Τζαρτζάνος Α. Αχ. (1998), *Λατινική γραμματική: Γ΄ γενικού Λυκείου*, 18η έκδ. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
- Σεφέρης Γιώργος, *Δοκιμές*, τόμ. Α΄, Ίκαρος, Αθήνα
- Τσολάκης Χρίστος (2001), Αχιλλέας Τζάρτζανος, ο μεγάλος λησμονημένος και ο προφητικός, *Μέντορας*, τεύχ. 4, σ. 150-184
- Τσολάκης Χρίστος (2004), *Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική*, εκδ. Νησίδες
- Νάκας Αθανάσιος (1988), *Ο Τζάρτζανος και το Συντακτικό, Γλωσσολογικά, Β΄*, Εκπαιδευτήρια Δούκα, Αθήνα
- Κριαράς Εμμανουήλ, *Ο Αχιλλέας Τζάρτζανος απέναντι στο κίνημα του Δημοτικισμού, Φιλολόγος* (2001), τχ. 104, σ. 185-192
- Μήτσης Ναπολέων (1995), *Η διδασκαλία της γραμματικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η επίδραση της γλωσσικής επιστήμης στην εξέλιξή της*, Gutenberg, Αθήνα
- Κοραΐς Αδαμάντιος, *Προλεγόμενα εις τους αρχαίους έλληνες συγγραφείς*, Αθήνα, Μ.Ι.Ε.Τ., (τόμ. Α-Δ)
- Χάρης Πέτρος (1948), *Ελληνική ζωή και γλώσσα, Νέα Εστία*, τεύχ. 460, τόμος 40ός, σ. 899
- Άγγελος Σικελιανός, *Αχιλλ. Α. Τζάρτζανος, Νέα Εστία*, τεύχ. 460, τόμος 40ός, σ. 900
- Κ. Άμαντος, *Ο μεγάλος ερευνητής, Νέα Εστία*, τεύχ. 460, τόμος 40ός, σ. 900-901
- Γιώργος Σεφέρης, *Ένα παράδειγμα, Νέα Εστία*, τεύχ. 460, τόμος 40ός, σ. 901-902
- Κ. Δ. Γεωργούλης, *Διδάσκαλος και παιδευτής του γένους, Νέα Εστία*, τεύχ. 460, τόμος 40ός, σ. 902-917
- Ν. Π. Ανδριώτης, *Το γλωσσικό έργο του Τζαρτζάνου, Νέα Εστία*, τεύχ. 460, τόμος 40ός, σ. 917-922
- Ι. Θ. Κακριδής, *Ο συγγραφέας του πρώτου Νεοελληνικού Συντακτικού, Νέα Εστία*, τεύχ. 460, τόμος 40ός, σ. 922-928
- Νίκος Βέης, *Ο Αχιλλέας Τζάρτζανος και οι Θεσσαλικές σπουδές, Νέα Εστία*, τεύχ. 460, τόμος 40ός, σ. 928-932
- Νικ. Γ. Καραχρίστος, *Ο Τζάρτζανος στην εκπαίδευση, Νέα Εστία*, τεύχ. 460, τόμος 40ός, σ. 929-935
- Θεόδωρος Ξύδης, *Δημοσιεύματα και χειρόγραφα του Αχιλλ. Α. Τζάρτζανου, Νέα Εστία*, τεύχ. 460, τόμος 40ός, σ. 936-942
- Διον Ποταμιάνος, *Ο άνθρωπος και η ζωή του, Νέα Εστία*, τεύχ. 460, τόμος 40ός, σ. 942-943
- Αχιλλ. Α. Τζάρτζανος, *Πλεονασμός*, (απόσπασμα από τον ανέκδοτο Β΄ τόμο της Νεοελληνικής Συντάξεως), *Νέα Εστία*, τεύχ. 460, τόμος 40ός, σ. 944

## *Η γλωσσική σωφροσύνη του Τζάρτζανου*

Αχιλλ. Α. Τζάρτζανος, *Πλάτωνος Κρίτων* (απόσπασμα από ανέκδοτη μετάφραση με εισαγωγή και σημειώσεις), *Νέα Εστία*, τεύχ. 460, τόμος 40ός, σ. 945

*Γράμματα σταλμένα στον Αχιλλέα Α. Τζάρτζανο*, επιμέλεια και σχόλια: Νάσου Αχ. Τζαρτζάνου, *Νέα Εστία*, τεύχ. 460, τόμος 40ός, σ. 946-952

# Γλωσσική αλλαγή και εκπαιδευτική διαδικασία

## Στάσεις εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το φαινόμενο των μεταβολών αναλογικής υφής

Ανδρέου Γεωργία

*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

Γαλαντόμος Ιωάννης

*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

### Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ένα αντιπροσωπευτικό corpus τρεχουσών αναλογικών μεταβολών της Νέας Ελληνικής (NE). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι καθηγητές του Γυμνασίου είναι πιο θετικοί απέναντι στις αναλογικές μεταβολές από τους δασκάλους και τους καθηγητές του Λυκείου και ότι οι απόφοιτοι των Φιλοσοφικών Σχολών και των παλαιών Παιδαγωγικών Ακαδημιών δείχνουν πιο θετική στάση απέναντι στο ίδιο φαινόμενο από τους αποφοίτους των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης.

### Abstract

The goal of this paper is to investigate the attitude of the schoolteachers towards a representative corpus of current analogical changes of Modern Greek (MG). The results reveal that high school teachers are more positive

---

*Η κα Ανδρέου Γεωργία είναι επίκουρη καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ο κ. Γαλαντόμος Ιωάννης είναι υποψήφιος δρ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.*



towards the analogical changes than primary school and lyceum teachers and that the graduates of the Schools of Philosophy and of the old Pedagogical Academies show a more positive attitude towards the same phenomenon than the graduates of the Faculties of Primary School Education.

## Εισαγωγή

Βασική παραδοχή της επιστήμης της γλωσσολογίας είναι ότι όλες οι ζωντανές γλώσσες αλλάζουν, καμία δεν είναι στατική. Από τους σημαντικότερους μηχανισμούς γλωσσικής αλλαγής, με ιδιαίτερη επίταση στον τομέα της μορφολογίας, είναι η αναλογία. Με τον συγκεκριμένο όρο νοείται η διαδικασία σύμφωνα με την οποία «ένα στοιχείο της γλώσσας τροποποιείται με βάση γλωσσικά σχήματα που προϋπάρχουν σε αυτή» (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου 2001:200).

Η πρωτεύουσα σημασία που αποδίδεται στην αναλογία έγκειται στο γεγονός ότι η δράση της προκαλεί μερικής/ευρείας μορφής αναδιαρθρώσεις με σχετικά συνοπτικές διαδικασίες. Η τελευταία παρατήρηση σημαίνει πως ο ομιλητής προκειμένου να έχει στη διάθεσή του ένα εύχρηστο και λειτουργικό σύστημα ομαλοποιεί χωρίς ιδιαίτερη προεργασία ό,τι θεωρεί ανοίκειο. Αυτή η παραδοχή, ωστόσο, δεν συνεπάγεται ότι όπου παρατηρείται μορφολογική ποικιλία αμέσως ενεργοποιείται η αναλογία. Αν συνέβαινε κάτι τέτοιο τότε όλες οι γλώσσες θα είχαν ενοποιημένες, μορφολογικά, κατηγορίες. Η αναλογία συνδέεται με την ύπαρξη δύο τάσεων/πόλων στη γλώσσα: την τάση για τον εμπλουτισμό των υπαρχουσών δομών και την τάση για τροποποίηση αντίστοιχων δύσχρηστων. Η ύπαρξη σύνθετων γλωσσικών σχημάτων ενδέχεται να προκαλέσει αναλογικές μεταβολές: δεν αποτελεί όμως ούτε προϋπόθεση, αλλά ούτε και κατευθύνει τη λειτουργία του αναλογικού μεταπλασμού.

Άλλωστε δεν πρέπει να λανθάνει της προσοχής μας ότι η αναλογία είναι ψυχολογικής υφής μηχανισμός (Esper 1973) και όχι καθαρά γλωσσικός. Ως εκ τούτου η θεώρησή της ως κανονιστικού προτύπου δεν αντανακλά πλήρως την πραγματικότητα (Becker 1990).

Με βάση το μοντέλο του Hock (1991:167-210) οι αναλογικές διαδικασίες ταξινομούνται σε συστηματικές και μη-συστηματικές. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται η ομαλοποίηση (*leveling*), και η τετραμελής αναλογία (*four part analogy*). Στη δεύτερη εντάσσονται ο συμφυρμός (*blending*), η έλλειψη (*ellipsis*) και η περιφραση (*periphrasis*), η αμοιβαία επίδραση (*contamination*), η ανασύσταση (*recomposition*) και ο επαναχωρισμός (*recutting*), η λαϊκή ετυμολογία (*folk etymology*) και τέλος ο οπισθοχωρητικός σχηματισμός (*back formation*).

Μία πρόσθετη αναλογική αλλαγή, η οποία συμβαίνει κάτω από την επίδραση ενός δεύτερου γλωσσικού συστήματος με αυξημένο κύρος, είναι γνωστή με τον όρο υπερδιορθώσεις (*hypercorrections*).

Από τις παρατεθείσες αναλογικές διαδικασίες, στην ιστορική εξέλιξη της ελληνικής, ιδιαίτερη δυναμική εμφανίζουν μόνο η τετραμελής αναλογία και η ομαλοποίηση και δευτερευόντως ο συμφυρμός και η αμοιβαία επίδραση. Ειδικότερα οι εν λόγω αναλογικές διαδικασίες συνετέλεσαν ώστε διαχρονικά να περιοριστεί η κλιτική πολυμορφία της ελληνικής, να δημιουργηθούν ομαλοποιημένα κλιτικά παραδείγματα τόσο στο ονομαστικό, όσο και στο ρηματικό σύστημα και τέλος να αποκατασταθούν οι πρωτοτυπικές καταλήξεις κάθε γένους, όπου θεωρείτο ότι εμφάνιζε αποκλίσεις (Γαλαντόμος 2004:27-107).

Οι εξελίξεις αυτές είναι ιδιαίτερα εμφανείς στην περιγραφή της γραμματικής δομής της Κοινής Νεοελληνικής (εφεξής ΚΝΕ), κατά την προσέγγιση της οποίας οι μαθητές διαπιστώνουν εμπειρικά την ύπαρξη συμμετρικών γλωσσικών σχημάτων με μικρό αριθμό εξαιρέσεων και «αποκλίσεων» αναγομένων, κυρίως, στο διγλωσσικό παρελθόν της γλώσσας.

Με δεδομένη την τάση για περαιτέρω αναλογική ομαλοποίηση αρχαιζόντων τύπων και στοιχείων λόγιας προέλευσης, η αποτύπωση των στάσεων των εκπαιδευτικών, που καλούνται να διδάξουν και να ερμηνεύσουν τις μεταβολές οποιασδήποτε μορφής (και εν προκειμένω τις αναλογικές) θα αποτελέσει πολύτιμο οδηγό για μια πρώτη καταγραφή των αντιλήψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με πτυχές του γλωσσικού συστήματος, όπως η αλλαγή εν εξελίξει, ο αξιολογικός χαρακτηρισμός της κ.ο.κ.

Με βάση τα προαναφερθέντα στόχος της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή της στάσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έναντι συγκεκριμένων αναλογικών εξελίξεων.

Η υπόθεση έρευνας της παρούσας εργασίας είναι η ακόλουθη: « Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (απόφοιτοι τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής και των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (εφεξής Π.Τ.Δ.Ε.) είναι πιο ευέλικτοι όσον αφορά στη διδακτική προσέγγιση και αξιολόγηση των εναλλακτικών δομών της ελληνικής, σε αντίθεση με τους παλαιότερους συναδέλφους τους (απόφοιτοι ενιαίας Φιλοσοφικής Σχολής και Παιδαγωγικών Ακαδημιών), οι οποίοι είναι πιο δογματικοί και αφοριστικοί απέναντι στη γλωσσική ποικιλία ». Επίσης αναμένεται ότι ρόλο θα διαδραματίσουν το φύλο και η σχολική βαθμίδα, στην οποία υπηρετούν.

## Μέθοδος

### *Εργασία*

Για την κατάρτιση ενδεικτικού corpus αναλογικών μεταβολών αξιοποιήθηκαν η σχολική γραμματική του Χρ. Τσολάκη (2003(1978)<sup>1</sup>) και η γραμματική των Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton (1999).

Η επιλογή των δύο αυτών εγχειριδίων βασίζεται στο γεγονός ότι το πρώτο απηχεί τη γλωσσική μορφή, που διδάσκεται στο ελληνικό σχολείο και ως εκ τούτου διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά (έντονη τυποποίηση, περιθωριοποίηση γλωσσικής ποικιλίας) των ρυθμιστικών-κανονιστικών γραμματικών, ενώ το δεύτερο αποτελεί, κατά γενική παραδοχή, ένα από τα πιο αξιόπιστα συγγράμματα συγχρονικής περιγραφής της ΚΝΕ, περιλαμβάνοντας μεγάλο αριθμό εναλλακτικών γλωσσικών δομών.

### *Δείγμα*

Το δείγμα αποτέλεσαν 72 εκπαιδευτικοί (19 άνδρες και 53 γυναίκες), οι οποίοι κατανέμονται σε 25 δασκάλους, 29 φιλολόγους γυμνασίου και 18 φιλολόγους λυκείου. Η επιλογή των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών βασίστηκε σε τυχαία δειγματοληψία, ενώ η έρευνα διενεργήθηκε σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Βόλου το Μάρτιο του 2005.

### *Διαδικασία*

Από τα προαναφερθέντα γραμματικά εγχειρίδια αντλήθηκε το παρακάτω corpus ενδεικτικών αναλογικών αλλαγών:

Ο σχηματισμός της ονομαστικής και αιτιατικής πληθυντικού των αρσενικών προπαροξύτων σε *-ας* με βάση τα αρσενικά σε *-ος*. Έτσι οι *μάστορες* αλλά και οι *μαστόροι*.

Ο σχηματισμός του θηλυκού γένους των επιθέτων σε *-ος*, *-η*, *-ο* και σε *-α* για όσων επιθέτων το θέμα λήγει σε φωνήεν κατά το πρότυπο των επιθέτων σε *-ος*, *-α*, *-ο*. Έτσι *βέβαιος*, *βέβαιη* αλλά και *βέβαια*, *βέβαιο*.

Η δημιουργία θηλυκού γένους στα δικατάληκτα επίθετα σε *-ος* με βάση τα επίθετα σε *-ος*, *-α*, *-ο*. Έτσι *βόρειος* (αρσ. & θηλ.) αλλά και *βόρεια* (θηλ.), *βόρειο* (ουδ.).

Ο σχηματισμός της γενικής ενικού των επιθέτων σε *-ής*, *-ιά*, *-ί* και σε *-ή* επεκτείνοντας το φωνήεν της ονομαστικής. Έτσι ο *σταχτής-του σταχτιού* αλλά και *του σταχτή*.

Ο σχηματισμός της γενικής ενικού των δικατάληκτων επιθέτων σε *-ης*, *-εs*

με επέκταση του φωνήεντος της ονομαστικής. Έτσι ο *συνήθης-του συνήθους* αλλά και του *συνήθη*.

Ο εναλλακτικός τύπος για το 2πλ. του ρήματος *είμαι*. Έτσι *είστε* αλλά και *είσαστε* κατά το *είμαστε*.

Η επέκταση του ληκτικού -ε για το σχηματισμό διαφόρων χρόνων με βάση τα άλλα δύο πρόσωπα του πληθυντικού. Έτσι *φεύγουμε-φεύγετε-φεύγουν* αλλά και *φεύγουνε*.

Ο σχηματισμός του 2πλ. του παθητικού ενεστώτα της δεύτερης συζυγίας (τύπος Α) σύμφωνα με το 1πλ. Έτσι *αγαπιόμαστε-αγαπιέστε* αλλά και *αγαπιόσαστε*.

Οι εκπαιδευτικοί αφού συμβουλευτήκαν το προαναφερθέν corpus κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου αποτελούμενο από τρεις ενότητες.

Η πρώτη περιελάμβανε πληροφορίες γενικότερου ενδιαφέροντος, όπως το φύλο, την ηλικία, τον τύπο σχολείου, στον οποίο υπηρετούν (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) καθώς και το τμήμα αποφοίτησής τους (Παιδαγωγική Ακαδημία, ενιαία Φιλοσοφική Σχολή, Π.Τ.Δ.Ε., τμήματα Φιλοσοφικής Σχολής).

Η δεύτερη ενότητα αφορούσε στην αξιολόγηση των συγκεκριμένων αναλογικών μεταβολών. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να προσδιορίσουν το επίπεδο λόγου (επίσημο-γραφτό, ανεπίσημο-προφορικό), στο οποίο θεωρούσαν ότι ανήκουν οι εν λόγω αναλογικές διαδικασίες, αν τις δίδασκαν σε περίπτωση που δεν περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο και αν τις είχαν επισημάνει στο λόγο των μαθητών τους.

Τέλος στην τρίτη ενότητα επιχειρήθηκε η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη γλωσσική αλλαγή με ερωτήσεις για τον αξιολογικό χαρακτηρισμό ό,τι αποκλίνει από τη γλωσσική νόρμα, για το ποιας ηλικίας εκτιμούν ότι οι ομιλητές είναι φορείς στοιχείων γλωσσικής αλλαγής και για το αν οι εναλλακτικές δομές, που εμφανίζονται στον καθημερινό λόγο αποτελούν ενδείξεις γλωσσικής αλλαγής.

Η εξαγωγή των συχνοτήτων βασίστηκε στο στατιστικό πακέτο SPSS, ενώ η στατιστική ανάλυση, που ακολουθήθηκε ήταν το  $\chi^2$ .

## Αποτελέσματα

Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έδειξε ότι τα στατιστικά σημαντικά ( $p < .05$ ) αποτελέσματα αφορούν στις ακόλουθες ερωτήσεις:

*Ερώτηση 1: Σε ποιο επίπεδο λόγου θεωρείτε ότι ανήκουν οι προαναφερθείσες ποικιλίες;*

Στο ανεπίσημο-προφορικό απάντησαν 50 εκπαιδευτικοί, ενώ 22 στο επίσημο-γραφτό. Από αυτούς 41 ήταν γυναίκες και 9 άνδρες ( $p=.015$ ). Όσον αφορά στον τύπο σχολείου 23 ήταν φιλόλογοι γυμνασίου, 15 φιλόλογοι λυκείου και 12 δάσκαλοι ( $p=.035$ ). Τέλος, 24 φιλόλογοι ήταν απόφοιτοι ενιαίας Φιλοσοφικής Σχολής, 13 τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής, 12 παλαιών Παιδαγωγικών Ακαδημιών, ενώ 1 Π.Τ.Δ.Ε. ( $p=.019$ ).

*Ερώτηση 2: Κατά την εκμάθηση της γραμματικής διδάσκετε αυτές τις ποικιλίες σε περίπτωση που δεν περιλαμβάνονται στο επίσημο σχολικό εγχειρίδιο;*

Θετικά απάντησαν 49 εκπαιδευτικοί, ενώ αρνητικά 23. Από αυτούς 26 ήταν φιλόλογοι γυμνασίου, 7 φιλόλογοι λυκείου και 16 δάσκαλοι ( $p=.004$ ).

*Ερώτηση 4: Έχετε επισημάνει τέτοιου είδους ποικιλίες στη γλώσσα των μαθητών σας;*

Θετικά απάντησαν 68 εκπαιδευτικοί, ενώ αρνητικά μόλις 4. Από αυτούς 29 ήταν φιλόλογοι γυμνασίου, 16 φιλόλογοι λυκείου και 24 δάσκαλοι ( $p=.000$ ).

*Ερώτηση 5: Θεωρείτε ότι οι ποικιλίες, που αποκλίνουν από το σχολικό πρότυπο θα πρέπει να περιλαμβάνονται στα επίσημα εγχειρίδια;*

Θετικά απάντησαν 63 εκπαιδευτικοί, ενώ αρνητικά 9. Αναφορικά με τον τύπο σχολείου 24 ήταν φιλόλογοι γυμνασίου, 16 φιλόλογοι λυκείου και 24 δάσκαλοι ( $p=.024$ ). Σχετικά με την εκπαίδευση τους 20 φιλόλογοι ήταν απόφοιτοι ενιαίας Φιλοσοφικής Σχολής, 18 τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής, 22 παλαιών Παιδαγωγικών Ακαδημιών, ενώ 3 Π.Τ.Δ.Ε. ( $p=.05$ ).

## Συζήτηση

Τα παραπάνω αποτελέσματα επαληθεύουν μόνο μερικώς την αρχική υπόθεση έρευνας, εφόσον οι παράμετροι, που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς να δώσουν τις συγκεκριμένες απαντήσεις ήταν ο τύπος σχολείου, δευτερευόντως η μορφή εκπαίδευσης και το φύλο, ενώ η ηλικία δεν φαίνεται να επηρεάζει τη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους απέναντι σε διάφορα γλωσσικά φαινόμενα.

Σχετικά με τον τύπο σχολείου διαπιστώνεται ότι πιο ευέλικτοι στη διδασκαλία και θετική αξιολόγηση των αναλογικών μεταβολών είναι οι φιλόλογοι

γυμνασίου και έπονται οι δάσκαλοι και οι φιλόλογοι λυκείου. Το εύρημα αυτό πιθανόν να συνδέεται με τον τρόπο διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων στο γυμνάσιο. Σύμφωνα με τον Μήτση (1999:148-149) η γλωσσική διδασκαλία στο γυμνάσιο πραγματοποιείται με διαισθητικό τρόπο αποφεύγοντας τη χρήση ειδικής ορολογίας και σύνθετων γραμματικών κανόνων. Στόχος είναι η προσέγγιση, από μέρους των μαθητών, των βασικών δομών της γλώσσας και όχι η στείρα απομνημόνευση όλων των πτυχών της ελληνικής γραμματικής. Αντίθετα στο γυμνάσιο επιδιώκεται η συστηματοποίηση των γνώσεων του δημοτικού με επισημάνση και ανάλυση του κάθε γραμματικού φαινομένου χωριστά. Εφόσον, λοιπόν, για πρώτη φορά επιχειρείται με συστηματική και όχι διαισθητική μεθοδολογία η περιγραφή της λειτουργίας της γλώσσας οι φιλόλογοι γυμνασίου είναι πιο ανεκτικοί στην αποδοχή και στο σχολιασμό των γλωσσικών εμπειριών και παραστάσεων των μαθητών τους. Αυτή η συλλογιστική δεν αφορά στο λύκειο όπου η γνώση της δομής της γλώσσας θεωρείται δεδομένη και η διδασκαλία περιορίζεται στην εμπέδωση και υπενθύμιση διαφόρων μορφοσυντακτικών φαινομένων. Ως εκ τούτου στο λύκειο ενθαρρύνεται και ενισχύεται η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου στην τυποποιημένη γλωσσική μορφή, που διδάχτηκε στο γυμνάσιο.

Αναφορικά με την εκπαίδευση των ερωτηθέντων διαφαίνεται ότι οι απόφοιτοι της ενιαίας Φιλοσοφικής Σχολής και των Παιδαγωγικών Ακαδημιών επιδεικνύουν ανάλογη εποικοδομητική στάση απέναντι στη γλωσσική αλλαγή εν εξελίξει, σε αντίθεση με την υπόθεση έρευνας, κατά την οποία πιστευόταν ότι το τμήμα αποφοίτησης θα επηρέαζε αρνητικά ή έστω αδιάφορα τις πεποιθήσεις τους. Η πραγματικότητα αυτή φαίνεται ότι συνδέεται άρρηκτα με την οργάνωση και τα διδασκόμενα μαθήματα των παλαιών Φιλοσοφικών Σχολών και των Παιδαγωγικών Ακαδημιών σε σχέση με τα νέα τμήματα, που προέκυψαν με τις μεταρρυθμίσεις του 1982 (ίδρυση Π.Τ.Δ.Ε.) και του 1984 (κατάτμηση της ενιαίας Φιλοσοφικής Σχολής). Και οι δύο εξελίξεις σχετίζονται με τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, αλλά η τελευταία (του 1984) στέρησε τους φοιτητές των νέων τμημάτων από μια σειρά γνωστικών αντικειμένων (ανάλογα με το τμήμα φοίτησης: παιδαγωγικά, γλωσσικά, ιστορικά κ.ο.κ.), τα οποία εντασσόμενα στο πρόγραμμα σπουδών τους ως κατ' επιλογήν υποχρεωτικά, συνετέλεσαν ώστε να απολέσουν τη βαρύνουσα σημασία τους στη διαμόρφωση κοινού γνωστικού υπόβαθρου των μελλοντικών φιλόλογων.

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι η συλλογιστική και η φιλοσοφία με την οποία έχουν καταρτιστεί τα αναλυτικά προγράμματα και για τους δύο τύπους εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα, με μόνη εξαίρεση το λύκειο όπου ενδεχομένως θα πρέπει να τροποποιηθεί η μεθοδολογία της γλωσσικής διδα-

σκαλίας, έτσι ώστε εκτός από την απλή εμπέδωση των διαφόρων φαινομένων να συμπεριληφθεί και η προσέγγιση των προβληματικών περιοχών γλωσσικής χρήσης της ελληνικής (κυρίως στη μορφολογία, στη σύνταξη και στο λεξιλόγιο).

Όσον αφορά στα προγράμματα σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε. και των τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατέδειξαν μια μονομέρεια στο περιεχόμενό τους, γεγονός, που καθιστά επιτακτική την ανάγκη αναθεώρησής τους και τον εμπλουτισμό τους με μαθήματα (λ.χ. ωφέλιμη θα ήταν η προσθήκη στον οδηγό σπουδών των τμημάτων Φιλολογίας υποχρεωτικών μαθημάτων παιδαγωγικής, ιστορίας κ.ο.κ.), που θα διευρύνουν τους ορίζοντες των νέων εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφία

- Becker, T. (1990). *Analogie und Morphologische Theorie*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Γαλαντόμος, Ι. (2004). *Το φαινόμενο της αναλογίας και η λειτουργία του στην ελληνική γλώσσα. Αναλογικές μεταβολές στη μορφολογία του ονόματος και του ρήματος από την κλασική μέχρι και τη νέα ελληνική*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Φιλολογίας. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Esper, E. A. (1973). *Analogy and Association in Linguistics and Psychology*, Athens, GA: The University of Georgia Press.
- Hock, H. H. (1991). *Principles of Historical Linguistics*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Holton, D., Mackridge, P. & Φιλίππáκη-Warburton, E. (1999). *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*, ελλ. μετάφραση: Σπυρόπουλος Β. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
- Θεοδωροπούλου, Μ. & Παπαναστασίου, Γ. (2001). Το Γλωσσικό Λάθος. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), σελ. 199-202, Θεσ/νίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μήτσης, Ν. (1999). *Η διδασκαλία της γραμματικής στην Προτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η επίδραση της Γλωσσικής Επιστήμης στην εξέλιξή της*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Τσολάκης, Χρ. (2003(1978)<sup>1</sup>. *Νεοελληνική Γραμματική της ε' και σ' δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.



# Κατηγοριοποίηση των μεταπλαστικών προϊόντων ονόματος και ρήματος

Γεωργία Κατσούδα

*10ο Λύκειο Πειραιά*

## Περίληψη

Η σύγχρονη γλωσσολογία έχει ήδη εξετάσει τη φύση και τη λειτουργία της αναλογίας και των υπο-ειδών της, καθώς επίσης και τη μεταξύ τους σχέση. Αντιθέτως, έως σήμερα δεν έχουν μελετηθεί τα ίδια τα μεταπλαστικά προϊόντα, για τα οποία δεν έχει προταθεί συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση. Στο παρόν άρθρο προτείνουμε συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση των νεοελληνικών ονοματικών και ρηματικών μεταπλαστικών προϊόντων σύμφωνα με τρία κριτήρια: α) την τάξη στην οποία ανήκει το όνομα ή το ρήμα μετά τον μεταπλασμό, β) την έκταση που έχει λάβει ένας μεταπλασμός και γ) το συστηματικό ή μη χαρακτήρα που έχει ένας ονοματικός ή ρηματικός μεταπλασμός.

## Abstract

According to the international bibliography, modern linguistics has already examined the nature and the function of analogy and of its subtypes and the relationship they have each other. On the contrary, the transformational products, based on the mechanism of analogy, have not up today been examined and categorized. In this article we propose a categorization of the neohellenic noun and verb transformational products according to three criteria: a) the class in which a noun or a verb belongs after its transformation, b) the extension of a noun or averb transformation c) the systematic or not systematic character of a noun or verb transformation.

---

*Η κα Γεωργία Κατσούδα είναι δρ Φιλολογίας, καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*

## Εισαγωγή

Στα πλαίσια της διαχρονικής εξέλιξης των ζωντανών γλωσσών, την οποία εξετάζει η ιστορική γλωσσολογία, θέση αξιώματος κατέχει η διαπίστωση ότι όλες οι ζωντανές γλώσσες υπόκεινται σε γλωσσική μεταβολή σε όλα τα επίπεδα: φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο<sup>2</sup>. Αν αναφερθούμε ειδικότερα στη μορφολογική μεταβολή και εξετάσουμε την ελληνική γλώσσα από την εποχή των ομηρικών επών μέχρι και σήμερα, θα παρατηρήσουμε ότι η γλώσσα μας εμπλουτίστηκε με την παραγωγή νέων μορφολογικών τύπων (π.χ. κατά το επίθετο *λυπηρός* σχηματίστηκε το *οχληρός*, κατά τα ρήματα σε *-εύω* σχηματίστηκε το ρήμα *λογικεύομαι* κ.ά) και ότι πολυάριθμοι τύποι όλων των γραμματικών κατηγοριών έχουν υποστεί μεταπλασμό, π.χ.:

στο σύστημα του άρθρου: *tās > τίς*

στο σύστημα του ουσιαστικού: *ὁ χειμών > ο χειμώνας, ἡ κάμπλος > η καμήλα, ἡ καλύβη > η καλύβα*

στο σύστημα του επιθέτου: *ἡ βεβαία > η βέβαιη, ὁ γλυκός > ο γλυκός*

στο σύστημα των αριθμητικών: *οἱ τέτταρες / τέσσαρες > οι τέσσερις*

στο σύστημα των αντωνυμιών: *σύ > εσύ, ἡμεῖς > εμεῖς*

στο σύστημα του ρήματος: *κλέπτω > κλέβω, ἀλλάσσω > αλλάζω, ἐπόννησα > πόνεσα, εἶπέ > πες*

σύστημα επιρρημάτων: *σήμερον > σήμερα, καλῶς > καλά*.<sup>3</sup>

Η παραγωγή νέων μορφολογικών τύπων αλλά και ο μεταπλασμός<sup>4</sup> ήδη υπάρχοντων τύπων, δηλαδή η μετάβαση από ένα μορφολογικό παράδειγμα σε άλλο, οφείλονται κατά τον Lehmann (:1992, 219) στο ότι τα τεμάχια του μορφολογικού συστήματος και κυρίως αυτά των κλιτικών παραδειγμάτων, ως φορείς σημασίας, τείνουν να ασκήσουν επίδραση το ένα στο άλλο. Με άλλα λόγια οφείλονται στο σπουδαιότατο ρόλο της αναλογίας, του γλωσσικού φαινομένου κατά το οποίο τα ποικίλα στοιχεία της γλώσσας μεταβάλλονται από την επίδραση άλλων στοιχείων, προς τα οποία βρίσκονται σε σχέση ομοιότητας ή αντίθεσης (Σακελλαριάδης: 2004, λήμμα *αναλογία*).

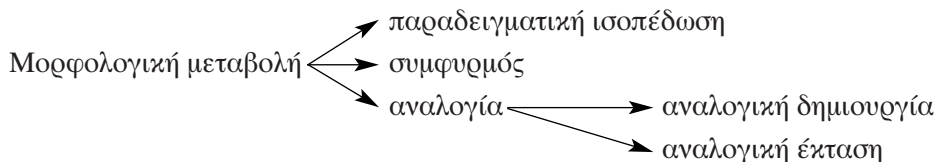
### 1. Κατηγοριοποίηση της αναλογίας και διαφοροποίησή της από άλλους μηχανισμούς μορφολογικής μεταβολής

Η σύγχρονη γλωσσολογία, στα πλαίσια της μελέτης της γλωσσικής μεταβολής, έχει εξετάσει το φαινόμενο της αναλογίας, του κατεξοχήν μηχανισμού

στον οποίο αυτή βασίζεται, την έχει κατηγοριοποιήσει σε υπο-είδη και την έχει διαφοροποιήσει από άλλους μηχανισμούς μορφολογικής μεταβολής. Η σύγχρονη επιστήμη εξακολουθεί να διακρίνει την αναλογία από άλλους μηχανισμούς μορφολογικής μεταβολής, όπως από τον *συμφυρμό/τη σύμφυρση*, τον *υποχωρητικό σχηματισμό* και τη *λαϊκή ετυμολογία*. Ο όρος *συμφυρμός* ή *σύμφυρση*<sup>5</sup> είναι το γλωσσικό φαινόμενο κατά το οποίο δύο συγγενή γλωσσικά στοιχεία, συνήθως λέξεις, συμφύρονται, δηλαδή συμπλέκονται στη συνείδηση του ομιλητή και καταλήγουν σε ένα, π.χ. *ψαύω* + *χαλεύω* (διαλεκτικά «ψάχνω») → *ψαχουλεύω*, *δίχα* (αρχαία πρόθεση) + *διχῶς* (αρχαία πρόθεση) → *δίχως*. Με τον όρο *υποχωρητικό σχηματισμό*<sup>6</sup> εννοούμε την αντίστροφη παραγωγή λέξεων: αντί να σχηματιστεί το ρήμα από το όνομα συμβαίνει πολλές φορές το αντίστροφο, π.χ. *πεινῶ* > *πείνα*, *ἥτῶμαι* > *ἥττα*. Αυτό συμβαίνει και σε μεταπλασμούς, όταν π.χ. αντί να μεταπλάσσεται πρώτα ο ενεστωτικός τύπος και κατόπιν ο αοριστικός συμβαίνει το αντίστροφο, π.χ. *ἔψαυσα* > *\*έψαπα* > *έψαξα* → *ψάχνω* < *ψαύω* (βλ. Κατσούδα 2007: 70). Με τον όρο *λαϊκή ετυμολογία* ή *παρετυμολογία*<sup>7</sup> ονομάζουμε την ηθελημένη ή μη σύναψη μιας λέξης με μια άλλη, π.χ. *αιγόκλημα* > *αγιόκλημα* (παρετυμολογικά προς το *άγιος*), *φανατικός* > *θανατικός* (παρετυμολογικά προς το *θάνατος*)

Εκτός των παραπάνω, πρέπει να τονίσουμε ότι η σύγχρονη γλωσσολογία έχει εισαγάγει και πιο εξειδικευμένους όρους που περιγράφουν με περισσότερη ακρίβεια τη μορφή που αυτή λαμβάνει ή τη λειτουργία της.

Σύμφωνα με τους Jeffers-Lehiste (1979: 55-64), είδη της μορφολογικής μεταβολής είναι η *παραδειγματική ισοπέδωση*, ο *συμφυρμός* και η *αναλογία*. Η *αναλογία* με τη σειρά της υποδιαιρείται στην *αναλογική δημιουργία* και στην *αναλογική έκταση*. Σχηματικώς, προτείνεται η εξής κατηγοριοποίηση της μορφολογικής μεταβολής:

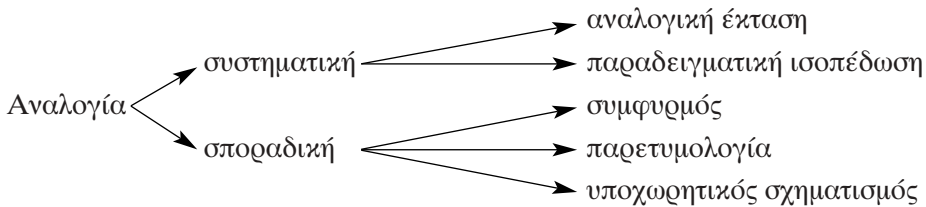


Παρατηρούμε ότι εκτός από τους ήδη γνωστούς όρους οι Jeffers-Lehiste (ο.π.) περιλαμβάνουν στην κατηγοριοποίηση της μορφολογικής μεταβολής και τον όρο *παραδειγματική ισοπέδωση* (όρος που εμφανίζεται και ως *αναλογική ισοπέδωση* στον Hock 1986 και στην McMahon 1994). Με τον όρο αυτό εννοείται η μορφολογική μεταβολή κατά την οποία επιτυγχάνεται μείωση των αλλομόρφων ή αλλοφώνων και η ομοιομορφία στα πλαίσια του ίδιου μορφολογικού παραδείγματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο μεταπλασμός του

πίπτω σε πέφτω κατά τον αόριστο έπεσα μείωσε τα φωνηεντικά αλλόμορφα της ρηματικής βάσης από δύο σε ένα: {i, e} → {e}. Η διάκριση της αναλογίας σε αναλογική δημιουργία και αναλογική έκταση εξυπηρετεί τη διάκριση δύο διαφορετικών περιπτώσεων: κατά την αναλογική δημιουργία παράγονται τύποι βάσει υπαρχόντων προτύπων (π.χ. ο σχηματισμός πολύ μεγάλου αριθμού ρημάτων σε -ζω<sup>8</sup>), ενώ κατά την αναλογική έκταση, ένας παλαιός μορφολογικός τύπος αντικαθίσταται από έναν νέο μέσω μεταπλασμού (π.χ. ο μεταπλασμός του επιθήματος -αι των αρχαίων πρωτόκλιτων ονομάτων σε -ες κατά το πρότυπο των τριτόκλιτων ονομάτων της αρχαίας ελληνικής αποτελεί περίπτωση αναλογικής έκτασης).

Κατά τον Hock (1986: 167-237) οι βασικοί τύποι της αναλογίας είναι δύο α) η αναλογική/ παραδειγματική ισοπέδωση (για τον όρο βλ. παραπάνω) και β) η τετραμερής αναλογία (proportional analogy) κατά το σχήμα A:A' = B:X, η οποία μπορεί να επιδράσει στη μορφολογία (π.χ. τρίζω: έτριψα = X: έκλεψα → X = κλέβω < κλέπτω), στην ορθογραφία (π.χ. στήνω: έστησα = X: άφησα → X = αφήνω < άφίω) και στον σχηματισμό νεολογισμών (π.χ. λύπη: λυπηρός = όχλος: X → X = οχληρός).<sup>9</sup>

Η McMahon (1994, 70-76) επηρεασμένη από τη διάκριση των μηχανισμών φωνολογικής μεταβολής διακρίνει την αναλογία σε συστηματική με υποκατηγορίες την αναλογική έκταση και την αναλογική ισοπέδωση και σε σποραδική με υποκατηγορίες τον συμφυρμό, τον υποχωρητικό σχηματισμό και τη λαϊκή ετυμολογία, όρους που ήδη είδαμε παραπάνω:



## 2. Πρόταση κατηγοριοποίησης των ονοματικών και ρηματικών μεταπλαστικών προϊόντων

Η παράθεση των παραπάνω κατηγοριοποιήσεων βάσει των σύγχρονων μελετών σχετικά με τη μορφολογική μεταβολή δεν έγινε με σκοπό να ασκήσουμε κριτική για το ποια κατηγοριοποίηση είναι πληρέστερη ή οικονομικότερη, αλλά για να γίνει σαφές ότι ο μηχανισμός της αναλογίας έχει εξεταστεί ήδη πολύ. Και ενώ συμβαίνει αυτό με την αναλογία, μηχανισμό άρρηκτα συνδεδεμένο με την πλειονότητα των μεταπλασμών σε ένα γλωσσικό σύστημα,

δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς τα ίδια τα προϊόντα των μεταπλασμών και δεν έχει προταθεί μέχρι τώρα συγκεκριμένη κατηγοριοποίησή τους. Παρακάτω θα επιχειρήσουμε να κατηγοριοποιήσουμε τα μεταπλαστικά προϊόντα ονόματος και ρήματος βάσει τριών συγκεκριμένων κριτηρίων.<sup>10</sup>

## 2.1 Κατηγοριοποίηση με βάση το κριτήριο της αλλαγής ή μη της ονοματικής ή της ρηματικής κατηγορίας

Μετά τη μεταπλαστική διαδικασία συμβαίνει να παραμένει μια μικρότερη ή μεγαλύτερη ονοματική ή ρηματική τάξη στην τάξη/κατηγορία, στην οποία ανήκει και πριν το μεταπλασμό. Σ' αυτήν την περίπτωση μιλάμε για *ομοκατηγοριακό μεταπλασμό*. Έτσι, λοιπόν, μετά το μεταπλασμό της ονομαστικής και αιτιατικής πληθυντικού των πρωτόκλιτων –αρσενικών και θηλυκών– ουσιαστικών της ΑΕ, αυτά δεν μεταπήδησαν σ' άλλη ονοματική τάξη, π.χ.

(1) στρατιῶται > στρατιῶτες, στρατιώτας > στρατιώτες,

(2) γλῶσσαι > γλώσσες, γλώσσας > γλώσσες

Ομοίως και στην περίπτωση του μεταπλασμού ερρινόκλητων ρημάτων –ύνω σε –αίνω, τα οποία εξακολουθούν και σήμερα να ανήκουν στην ερρινόκλητη τάξη ρημάτων, π.χ.

(3) βαθύνω > βαθαίνω

Αντιθέτως, ο μεταπλασμός τριτόκλιτων θηλυκών και αρσενικών ουσιαστικών σε –ας και –α σήμαινε και την παράλληλη μεταπήδηση των ουσιαστικών αυτών σε μια ονοματική κατηγορία στην οποία συμπεριλαμβάνονται και όλα τα πρωτόκλιτα ουσιαστικά της ΑΕ<sup>11</sup>, π.χ.

(4) χειμών > χειμόνας

(5) λαμπάς > λαμπάδα

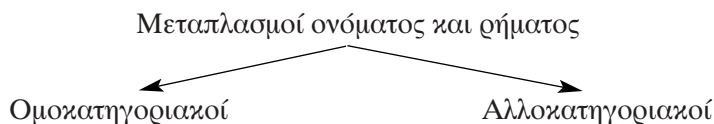
Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση του μεταπλασμού ρημάτων σε –ῶ, τα οποία μεταπλάστηκαν σε –ξω, π.χ.

(6) ζωγραφῶ > ζωγραφίζω

(7) αἰμωδιῶ > μουδιάζω

Μετά τον *αλλοκατηγοριακό μεταπλασμό*, τα παραπάνω συνηρημένα ρήματα ανήκουν πλέον στα συμφωνόληκτα ρήματα.

Επομένως, βάσει αυτού του κριτηρίου οι μεταπλασμοί μπορούν να διακριθούν ως εξής:



## 2.2 Κατηγοριοποίηση με κριτήριο την έκταση που έλαβε ένας μεταπλασμός

Αν και η αναλογική επίδραση οδήγησε σε μεταπλασμό πολλές ονοματικές και ρηματικές τάξεις/κατηγορίες, δεν μεταπλάστηκαν στον ίδιο βαθμό όλες. Σ' άλλες η μεταπλαστική διαδικασία έλαβε *ολικό* χαρακτήρα, καθώς επέδρασε σ' όλα τα μέλη μιας τάξης/κατηγορίας, ενώ σε άλλες μερικό, καθώς επέδρασε σε μεγαλύτερο ή μικρότερο αριθμό στοιχείων μιας ορισμένης ονοματικής ή ρηματικής τάξης, ενώ τέλος άλλα μεταπλαστικά προϊόντα είναι *μεμονωμένα*, χωρίς να μπορούν να ενταχθούν σε μία μεγαλύτερη ή μικρότερη ομάδα μεταπλασμένων ονομάτων ή ρημάτων με κοινό αποτέλεσμα της μεταπλαστικής διαδικασίας. Ο μεταπλασμός των ουσιαστικών –αρσενικών και θηλυκών– της αρχαιοελληνικής γ' κλίσης με αιτιατική ενικού –α σε –ας (για τα αρσενικά) και –α (για τα θηλυκά) έχει ολικό χαρακτήρα, ο οποίος δεν αίρεται από την ύπαρξη τύπων, όπως ο *αρχιτέκτων*, ο *πατήρ*, ο *μάρτυς* κ.ά.<sup>12</sup>, που καλύπτουν τις ανάγκες λόγιου ή επίσημου ύφους, καθώς συνυπάρχουν με τους αντίστοιχους μεταπλασμένους τύπους *αρχιτέκτονας*, *πατέρας*, *μάρτυρας* κ.ά. Ομοίως και ο μεταπλασμός των ρημάτων της αρχαίας ελληνικής –όω σε –ώνω αποτελεί ολικό μεταπλασμό, καθώς όλα τα παραδεδομένα ρήματα σε –όω της ΑΕ, απλά ή και σύνθετα, αλλά και νεότεροι σχηματισμοί, μεταπλάστηκαν σε –ώνω<sup>13</sup>.

Αντιθέτως, ο μεταπλασμός δευτερόκλιτων θηλυκών ονομάτων της ΑΕ σε –α, π.χ.

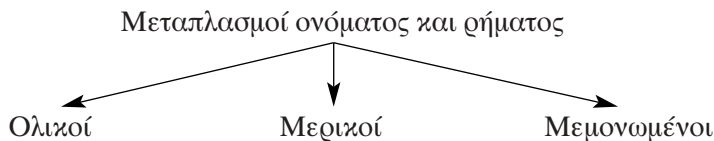
(8) ἡ κάμπλος > η καμήλα

(9) ἡ παρθένος > η παρθένα

(10) ἡ πλάτανος > η πλατανιά

αποτελεί *μερικό* μεταπλασμό, καθώς μεγάλος αριθμός ουσιαστικών αυτής της ονοματικής τάξης διατηρείται αμετάπλαστος (π.χ. η *οδός*, η *φιλόλογος*, η *μέθοδος*, η *ψήφος* κ.ά.). Υπό το ίδιο πρίσμα, μερικό χαρακτήρα έχει και ο μεταπλασμός ρημάτων –ίζω σε –άω, καθώς ο μεταπλασμός υπό την επίδραση ποικίλων παραγόντων δεν επεκτάθηκε σε όλα τα μέλη αυτής της ρηματικής κατηγορίας. Τέλος, μεμονωμένο μεταπλαστικό προϊόν που δεν μπορεί να ενταχθεί σε συγκεκριμένη ομάδα ρημάτων με κοινό μεταπλαστικό αποτέλεσμα, αποτελεί ο μεταπλασμός του ρήματος *ξεχάνω* σε *ξεχνάω*.

Επομένως, βάσει αυτού του κριτηρίου οι μεταπλασμοί μπορούν να διακριθούν ως εξής:



### 2.3. Κατηγοριοποίηση με βάση το κριτήριο της συστηματικότητας

Παρατηρούμε επίσης ότι υπάρχουν μεταπλασμοί ονοματικών ή ρηματικών τάξεων/ κατηγοριών, στους οποίους το μεταπλαστικό αποτέλεσμα έχει τέτοια συχνότητα, ώστε να είμαστε σε θέση να διακρίνουμε μια συγκεκριμένη τάση/ δυναμική που χαρακτηρίζει ένα πεδίο μεγαλύτερο ή μικρότερο του γλωσσικού συστήματος. Σ' αυτήν την περίπτωση θα μπορούσαμε να μιλάμε για *συστηματικούς*<sup>14</sup> μεταπλασμούς: ο μεταπλασμός αρκετών θηλυκών της τάξης -ος σε ουδέτερα εκφράζει την τάση για διάδραση μορφής και σημασίας, δηλ. να αποδίδεται το ουδέτερο γένος σε ονόματα με χαρακτηριστικό [-έμψυχο] που μορφολογικά ανήκαν στις τάξεις θηλυκών<sup>15</sup>, π.χ.

(11) ἡ ἄμπελος > αμπέλι

(12) ἡ νῆσος > το νησί

Αντιστοίχως συμπεράσματα για τάσεις του νεοελληνικού ρηματικού συστήματος μας επιτρέπει και ο *συστηματικός* μεταπλασμός ρημάτων της αρχαίας ελληνικής σε -πτω που μεταπλάστηκαν σε -βω, κατά τον οποίο διακρίνουμε την τάση να συμπίπτουν τα όρια της ρηματικής βάσης με τα όρια του ρηματικού θέματος, π.χ.

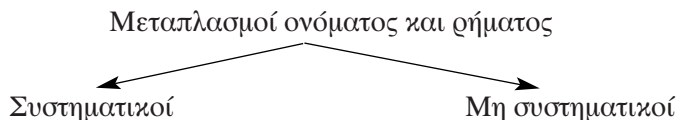
(13) κλέβω < κλέπ-τ-ω, όπου κλέπ-τ-ω η ρηματική βάση είναι κλέπ- αλλά το ρηματικό θέμα κλεπτ-, ενώ μετά το μεταπλασμό σε κλεβ- συμπίπτει η ρηματική βάση με το ρηματικό θέμα στο ρήμα<sup>16</sup>

(14) σκύβω < κύπ-τ-ω

(15) σκάβω < σκάπ-τ-ω

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν μεταπλαστικά προϊόντα που δεν μας επιτρέπουν να διακρίνουν γενικές ή γενικότερες τάσεις του γλωσσικού συστήματος, όπως συμβαίνει με μεταπλαστικά προϊόντα, όπως *μάγειρας* < *μάγειρος*<sup>17</sup>, *ξεχνάω* < *ξεχάνω*<sup>18</sup> κτλ

Επομένως, βάσει αυτού του κριτηρίου οι μεταπλασμοί μπορούν να διακριθούν ως εξής:

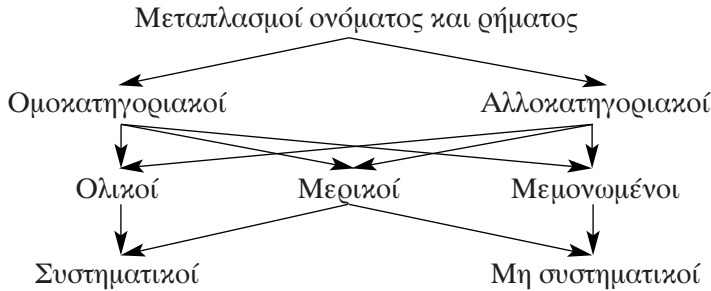


### 3. Γενική πρόταση κατηγοριοποίησης μεταπλασμών

Η κατηγοριοποίηση των μεταπλαστικών προϊόντων μπορεί να γίνει σε



συνδυασμό και με τα τρία κριτήρια που προτείνουμε παραπάνω σύμφωνα με το ακόλουθο σχήμα:



Από το παραπάνω σχήμα, καταλαβαίνουμε ότι όλοι οι ολικοί μεταπλασμοί είναι πάντα *συστηματικοί*, ενώ οι *μεμονωμένοι* *μη συστηματικοί*. Οι μερικοί μεταπλασμοί –ανάλογα με τον αριθμό των μεταπλασμένων ονομάτων ή ρημάτων σε σχέση με το συνολικό αριθμό ονομάτων ή ρημάτων μιας συγκεκριμένης κατηγορίας/τάξης– μπορούν να ενταχθούν στους συστηματικούς ή μη συστηματικούς μεταπλασμούς: ο μεταπλασμός *θηλυκών ουσιαστικών της αρχαίας β' κλίσης σε θηλυκά ουσιαστικά σε –α έχει συστηματικό χαρακτήρα* σε σχέση με το μεταπλασμό *λιγιστών περιπτώσεων τριτόκλιτων αρσενικών ουσιαστικών σε δευτερόκλιτα ουσιαστικά*, π.χ.

(16) *δράκων* > *δράκος*

(17) *γέρων* > *γέρος*

(18) *χάρων* > *χάρος*

Η πρώτη περίπτωση μάς επιτρέπει να συναγάγουμε με σαφήνεια συμπεράσματα για τις δυναμικές που χαρακτηρίζουν το νεοελληνικό ονοματικό σύστημα, πράγμα που δεν συμβαίνει στη δεύτερη περίπτωση.

#### 4. Προσφορά της παραπάνω κατηγοριοποίησης- Συμπέρασμα

Βάσει της παραπάνω κατηγοριοποίησης που προτείνουμε, ένας μεταπλασμός είναι δυνατόν να είναι ομοκατηγοριακός, μερικός και συστηματικός (π.χ. ο μεταπλασμός ρημάτων *–ύνω* > *–αίνω*) ή αλλοκατηγοριακός, μεμονωμένος και μη συστηματικός (π.χ. *προωθῶ* ή [αμάρτυρο] \**εἰσπροωθῶ* > *σπρώχνω*<sup>19</sup>) κοκ.

Η κατηγοριοποίηση αυτή δεν έχει μόνο μεταγλωσσικό ενδιαφέρον. Δεν πρόκειται δηλαδή για μια κατηγοριοποίηση που σκοπό έχει τον εμπλουτισμό της μεταγλώσσας για την περιγραφή ειδικά της μεταπλαστικής διαδικασίας ή γενικότερα της μορφολογικής μεταβολής. Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση

μπορεί επαρκώς να «δώσει το στίγμα» ενός μεταπλασμού, το οποίο με τη σειρά του θα βοηθήσει τον γλωσσολόγο στην έρευνά του. Ο προσδιορισμός του μεταπλαστικού είδους θα κατευθύνει σωστά τον μελετητή: λόγου χάριν μετά τον σωστό προσδιορισμό συγκεκριμένων μεταπλασμών, είναι πιθανόν να διερωτηθεί ο γλωσσολόγος γιατί ορισμένες ονοματικές ή ρηματικές κατηγορίες μεταπλάστηκαν ολικώς εν αντιθέσει προς άλλες που υπέστησαν μερική μορφολογική μεταβολή ή γιατί σε ορισμένους μεταπλασμούς ονόματος ή ρήματος συμβαίνει συστηματική μεταπήδηση των ονομάτων ή των ρημάτων σε άλλη κατηγορία, ενώ σε άλλους το όνομα ή το ρήμα μεταπλάσσεται χωρίς παράλληλη αλλαγή κατηγορίας. Η κατηγοροποίηση των μεταπλαστικών προϊόντων, που εδώ προτείναμε, ενδέχεται να βοηθήσουν τον γλωσσολόγο να αναζητήσει τις δυναμικές που χαρακτηρίζουν το νεοελληνικό ονοματικό και ρηματικό σύστημα, να διακρίνει τις ισχυρές δυναμικές από τις λιγότερο ισχυρές, να ιεραρχήσει αυτές, καθώς και να διερευνήσει τους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά για την ολική εξάπλωση ενός μεταπλασμού.

Εν κατακλείδι, πιστεύουμε ότι η παραπάνω προτεινόμενη κατηγοριοποίηση καλύπτει ένα κενό στο χώρο της μορφολογικής μεταβολής: ο συσχετισμός των κατηγοριών των μεταπλαστικών προϊόντων με όλα τα είδη της αναλογίας πιθανόν θα συμβάλει στην καλύτερη και βαθύτερη εξέταση της ίδιας της φύσης της αναλογίας ή και όλων εν γένει των ειδών μορφολογικής μεταβολής.

## Σημειώσεις

1. Το παρόν άρθρο αποτέλεσε προφορική ανακοίνωση στην 25<sup>η</sup> Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Δεν έχει προηγηθεί δημοσίευση της στα Πρακτικά του εν λόγω συνεδρίου ή σε άλλο επιστημονικό περιοδικό.
2. Γενικότερα για τη γλωσσική μεταβολή βλ. Νικηφορίδου 2001: 40-44.
3. Για τα παραδείγματα μορφολογικής μεταβολής βλ. Χατζιδάκι 1905: Α', 5, 11-12, 69, 280, 283-284 κ.ά., Browning 1991: 83-84, 87, 91-92 κ.ά., Adrados 2003: 238-330, 348, 396-400, 403-406 κ.ά.
4. Σύμφωνα με τον Δημητρίου (:1994<sup>2</sup>) κάθε μορφολογική μεταβολή ως αποτέλεσμα αναλογίας, λαϊκής ετυμολογίας, συμφυρμού κτλ. ονομάζεται *γραμματική μεταβολή*. Με αυτόν τον όρο αποδίδει τους ξενόγλωσσους όρους *changement morphonique*, *morphological transformation*, *grammatical change*. Εμείς θα χρησιμοποιήσουμε στο παρόν άρθρο τον όρο *μεταπλασμός* για τη μορφολογική μεταβολή ονόματος και ρήματος. Ο όρος *μεταπλασμός* απαντά στον Μπαμπινιώτη στα κεφάλαια τα σχετικά με τις μεταδομήσεις συγκεκριμένων ρηματικών κατηγοριών (1972: 240-249). Για τον όρο μεταπλασμός βλ. επίσης Λεξικό της Νέας Ελληνικής 1998: λήμμα *μεταπλασμός*, Μπαμπινιώτη 2006<sup>2</sup>: λήμμα *μεταπλασμός*.
5. Βλ. Routledge 1998: λήμμα *blend*, Κρούσταλ 2003: λήμμα *αμάλγαμα*, Σακελλαριάδη 2004: λήμμα *συμφυρμός* κ. λήμμα *σύμφυρση*. Βλ. επίσης Λεξικό της Νέας Ελληνικής 1998: λήμμα *συμφυρμός*, Μπαμπινιώτη 2006<sup>2</sup>: λήμμα *συμφυρμός* κ. λήμμα *σύμφυρση*.

6. Βλ. Routledge 1998: λήμμα *back formation*, Κρύσταλ 2003: λήμμα *αναδρομικός σχηματισμός*, Σακελλαριάδη 2004: *υποχωρητικός σχηματισμός*. Βλ. επίσης Μπαμπινιώτη 2006<sup>2</sup>: λήμμα *υποχωρητικός*.
7. Βλ. Routledge 1998: λήμμα *folk etymology*, Κρύσταλ 2003: λήμμα *λαϊκή ετυμολογία* κ. λήμμα *ετυμολογία*, Σακελλαριάδη 2004: λήμμα *παρετυμολογία*. Βλ. επίσης Λεξικό της Νέας Ελληνικής 1998: λήμμα *παρετυμολογία*, Μπαμπινιώτη 2006<sup>2</sup>: λήμμα *παρετυμολογία* κ. λήμμα *ετυμολογία*.
8. Η Ράλλη (2005:146-147) περιλαμβάνει τα επιθήματα *-ιζ(ω)* και *-αζ(ω)* στα κυριότερα παραγωγικά επιθήματα ρηματικής κατηγορίας, διευκρινίζοντας (2005: 147, υποσημείωση 151 και 152) ότι το *-ιζω* είναι το κατεξοχήν παραγωγικό επίθημα ρημάτων που δημιουργούνται από ήχους και ότι το *-αζω* εμφανίζεται και ως *-αζω*, όπου το *-ι-* προέρχεται από επανανάληψη του *-ι-* του θέματος των ουδετέρων (π.χ. *ταιρι-αζω* > *ταιρ-ιάζω*).
9. Ο Anttila (1992: 88-94) κατηγοριοποιεί την αναλογία σε *τετραμελή* (proportional analogy) και σε *μη τετραμελή* (non proportional), όπου και περιλαμβάνει το *συμφυρμό*, ο οποίος στηρίζεται στο σχήμα  $AxB \rightarrow \Gamma$ .
10. Ήδη έχει επιχειρηθεί μια πρώτη μορφή κατηγοριοποίησης των μεταπλαστικών προϊόντων του ρήματος (βλ. Κατσούδα 2007: 49-53), την οποία τροποποιήσαμε στο παρόν άρθρο και την οποία επεκτείναμε και στην περίπτωση του μεταπλασμού του ονόματος –ουσιαστικού και επιθέτου.
11. Βλ. Τριανταφυλλίδη 1996: 231-232, 240-242. Στην τάξη των *-ας* και *-α* ανήκουν τα αμετάπλαστα πρωτόκλιτα ουσιαστικά της ΑΕ και τα μεταπλασμένα τριτόκλιτα ουσιαστικά της ΑΕ. Η διαφορά έγκειται στον τόνο της γενικής πληθυντικού (τα πρωτόκλιτα ουσιαστικά της ΑΕ τονίζονται στη λήγουσα, ενώ τα μεταπλασμένα τριτόκλιτα ουσιαστικά της ΑΕ στην παραλήγουσα).
12. Η Ράλλη (2005:121-122) σημειώνει για ονόματα των οποίων η κλίση αποκλίνει από τα πρότυπα της ονοματικής κλίσης της Νέας Ελληνικής ότι αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από την παρουσία του χαρακτηριστικού [+αρχαιοπρεπές] ή [+λόγιο].
13. Ακόμη και η διατήρηση ρημάτων, όπως τα *πληρώ* (*-οίς, -οί*) και *απαξιώ* (*-οίς, -οί*), *υποχρεούμαι* (*-ούσαι, -ούται*) δεν αίρει τον ολικό χαρακτήρα του μεταπλασμού, δεδομένου ότι στη ΝΕ υπάρχουν και οι αντίστοιχοι μεταπλασμένοι τύποι *πληρώνω, απαξιιώνω, υποχρεώνομαι*, οι οποίοι όμως έχουν άλλη χρήση ή άλλη σημασία/ σημασίες (βλ. Μπαμπινιώτη 2006<sup>2</sup>: σχετικά λήμματα).
14. Χρησιμοποιούμε τον όρο *συστηματικοί* μεταπλασμοί, αξιοποιώντας την ετυμολογική σύνδεση της λέξης με τη λέξη *σύστημα*, επειδή πρόκειται για μεταπλασμούς που περιγράφουν με ενάργεια γενικότερες τάσεις του γλωσσικού συστήματος. Εκτός αυτού, παρατηρήσαμε ότι τα μεταπλαστικά προϊόντα αυτής της κατηγορίας είναι αποτέλεσμα είτε της *παραδειγματικής* *ισοπέδωσης* είτε της *αναλογικής έκτασης*, των δύο ειδών της *συστηματικής αναλογίας* κατά τη McMahon (1994).
15. Βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη – Χειλά-Μαρκοπούλου 2003: 26-30. Βλ. ακόμη Ράλλη (2005: 114-115).
16. Βλ. Κατσούδα 2003: 389-393. Ο μεταπλασμός της συγκεκριμένης ρηματικής κατηγορίας δεν είχε ως μοναδικό αποτέλεσμα την ταύτιση των ορίων της ρηματικής βάσης με εκείνα του ρηματικού θέματος. Με τον μεταπλασμό περιορίστηκαν τα θεματικά αλλομορφα. Μάλιστα, η Ράλλη (2005:138) εντάσσει τη συγκεκριμένη κατηγορία ρημάτων ως προς τις αλλομορφικές σχέσεις των ρηματικών θεμάτων της σε εκείνη που διακρίνεται από το χαρακτηριστικό της *απουσίας αλλομορφίας*.
17. Συμπεράσματα για συγκεκριμένη τάση δεν μας προσφέρουν μεταπλασμοί, όπως *έμπορος* > *έμπορας*, *Φίλιππος* > *Φίλιππας*, οι οποίοι όμως πιθανόν έχουν συστηματικότερο χαρακτήρα στα νεοελληνικά ιδιώματα, π.χ. *τράχηλας* [Μακεδονία], *κόνδυλας* [Κρήτη], *τρίβολας* [Νάξος] κ.ά. (βλ. Χατζιδάκι 1905: Β', 2).

18. Για την ετυμολογία της λέξης βλ. Ανδριώτη 1990: λήμμα *ξεχνώ*, Λεξικό της Νέας Ελληνικής 1998: λήμμα *ξεχνώ*, Μπαμπινιώτη 2006<sup>2</sup>: λήμμα *ξεχνώ*.

19. Για την ετυμολογία της λέξης βλ. Ανδριώτη 1990: λήμμα *σπρώχνω*, Λεξικό της Νέας Ελληνικής 1998: λήμμα *σπρώχνω*, Μπαμπινιώτη 2006<sup>2</sup>: λήμμα *σπρώχνω*.

## Βιβλιογραφία

- Adrados, R. F. (2003). *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας (από τις απαρχές ως τις μέρες μας)*, μτφ. Alicia Villar Lecumberri. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Χειλά-Μαρχοπούλου, Δ. (2003). Σύγχρονες και διαχρονικές τάσεις στο γένος της ελληνικής (μια θεωρητική προσέγγιση). *Το γένος. Θέματα Νεοελληνικής Γραμματικής*. (επιστημονική επιμέλεια Α. Συμεωνίδη-Αναστασιάδη, Αγγ. Ράλλη, Δ. Χειλά-Μαρχοπούλου), 13-56. Αθήνα: Πατάκης.
- Ανδριώτης, Ν. (1993<sup>3</sup>). *Ετυμολογικό Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη
- Anttila, R. (1992). *Explanation in historical linguistics*. Amsterdam / Philadelphia.
- Browning, R. (1991<sup>2</sup>). *Η Ελληνική Γλώσσα Μεσαιωνική και Νέα*, μτφ. Μ. Κονόμη. Αθήνα: Παπαδήμας
- Bussmann, H. (ed.). (1998). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics* (translated and edited by Gregory P. Trauth and Kerstin Kazzazi). London-New York: Routledge.
- Δημητρίου, Σωτ. (1994<sup>2</sup>). *Λεξικό Όρων Γλωσσολογίας Β*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη
- Hock, H. H. (1986). *Principles of historical linguistics*. Berlin.
- Jeffers, J. R. & Lehiste, J. (1979). *Principles and Methods for historical linguistics*. Cambridge, Massachussets and London England: MIT Press.
- Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη [Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών] (1996). *Νεοελληνική Γραμματική της δημοτικής* [ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις]. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη [Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών] (1998). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κατσούδα, Γ. (2007). *Ρηματικοί Μεταπλασμοί (Μεταδομήσεις ενεστωτικού και αοριστικού θέματος)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. Βιβλιοθήκη Σοφίας Ν. Σαριπόλου
- Κατσούδα, Γ. (2003) Η ερμηνεία της επικράτησης ρημάτων σε -βω στη ΝΕΚ μετά τον μεταπλασμό της ρηματικής κατηγορίας -πτω, *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της 23ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 17-19 Μαΐου 2002, 1, 386-393. Θεσσαλονίκη.
- Lehmann, W. (1992). *Historical Linguistics*. London and New York: Routledge.
- McMahon, A. (1994). *Understanding Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2006<sup>2</sup>). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νικηφορίδου, Κ. (2001). Γλωσσική αλλαγή. Από το *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου), 40-44. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ράλλη, Αγγ. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκης.
- Σακελλαριάδης, Γ. (2004). *Σύγχρονο λεξικό όρων και θεμάτων γλωσσολογικών*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Χατζιδάκις, Γ. (1905-7). *Μεσαιωνικά και Νέα Ελληνικά*, 2 τόμοι. Αθήνα. Φωτοτυπική ανατύπωση της α' έκδοσης. Αθήνα/ Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πελεκάνος.

# Ανθολόγιο Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης Β' Ενιαίου Λυκείου

## Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση των αποσπασμάτων του Αρχίλοχου

Ελένη Γκαστή

*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

### Περίληψη

Η προκείμενη διδακτική πρόταση υποδεικνύει το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο, με τη σύγκριση, το σχολιασμό και την αποτίμηση διαφορετικών μεταφραστικών εκδοχών του ίδιου κειμένου αναδεικνύεται η σύνδεση μετάφρασης και ερμηνείας. Αυτή η διδακτική δοκιμή κρίνεται απαραίτητη γιατί καλύπτει ένα βασικό βιβλιογραφικό κενό σχετικά με τον τρόπο που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη οι προτεινόμενες πολλαπλές μεταφράσεις στο εγχειρίδιο της Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης με συντάκτες τον Ι.Ν. Καζάξη και την Αμαλία Καραμήτρου. Συγκεκριμένα εξετάζονται τα αποσπάσματα υπ' αριθ. 3,4,6 και 9 του Αρχίλοχου που περιλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη της Β' Λυκείου.

### Abstract

The teacher of Ancient Greek Lyric Poetry is faced with a bewildering array of translations. My discussion will concentrate on four Archilochean fragments and will compare the choices made by several translators in their rendering of these poems. I will point out particular strategies in each translation that strike me as either successful or problematic, and will discuss the translational «ars poetica», as evidenced in the translations themselves. In

---

*Η κα Ελένη Γκαστή είναι επίκουρη καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στο Τμ. Φιλολογίας.*

the end, I hope to show how teachers and students by comparing multiple translational versions are better able to understand the requirements of a translation intended for classroom use.

Το εγχειρίδιο της Αρχαϊκής Λυρικής ποίησης με συντάκτες τον Ι.Ν. Καζάξη και την Αμαλία Καραμήτρου, που εισήχθη για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2001-2002 στο πρόγραμμα του Ενιαίου Λυκείου, προτείνει δύο σημαντικές διδακτικές καινοτομίες: α) τη συγκριτική προσέγγιση παράλληλων θεματολογικά αποσπασμάτων από διαφορετικούς ποιητές, με στόχο να επισημανθούν και να σχολιασθούν από τους μαθητές τα διαφοροποιητικά στοιχεία παρά την κοινότητα των θεμάτων (διαθεματική προσέγγιση) β) την παράθεση δύο ή τριών μεταφράσεων για κάθε λυρικό ποίημα ή απόσπασμα, με στόχο οι μαθητές να ασκηθούν σ' ένα αυστηρό είδος φιλολογικής παρατήρησης και ανάγνωσης, συνειδητοποιώντας τη ρευστότητα των μεταφραστικών λύσεων.

Με την προκειμένη διδακτική πρόταση υποδεικνύεται το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο, με τη σύγκριση, το σχολιασμό και την αποτίμηση διαφορετικών μεταφραστικών εκδοχών του ίδιου κειμένου αναδεικνύεται η σύνδεση μετάφρασης και ερμηνείας<sup>1</sup>.

Αυτή η διδακτική δοκιμή κρίνεται απαραίτητη γιατί πιστεύω ότι καλύπτει ένα βασικό βιβλιογραφικό κενό σχετικά με τον τρόπο που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη οι προτεινόμενες πολλαπλές μεταφράσεις.

Συγκεκριμένα, ακόμη και ο ίδιος ο Καζάξης, σε εκτενές άρθρο του<sup>2</sup> όπου εκθέτει «τις διδακτικές και τις επιστημονικές προϋποθέσεις» (σ. 75) στις οποίες στηρίχθηκε η συγγραφή του εγχειριδίου, αφιερώνει μόλις μία παράγραφο στο θέμα των πολλαπλών μεταφράσεων (σ. 83). Θεωρώ επίσης ότι υποδεικνύοντας ενδεικτικούς τρόπους αξιοποίησης των πολλαπλών μεταφράσεων θα γίνει σαφές πως η επέκταση ενός τέτοιου τύπου μεταφραστικής άσκησης μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις αναβάθμισης της μεταφραστικής εργασίας στο σχολείο.

Τέλος, κρίνεται απαραίτητη μια τέτοια διδακτική προσέγγιση γιατί νομίζω ότι οι στόχοι της χρήσης των πολλαπλών μεταφράσεων δεν έχουν εμπεδωθεί από τους διδάσκοντες<sup>3</sup>, οι οποίοι φαίνεται ότι αναπαράγουν τις λιγότερο απαιτητικές μεθόδους ανάγνωσης που προτείνονται από τα παρασχολικά βοηθήματα, η συμβολή των οποίων στη διαμόρφωση της διδακτικής εργασίας πρέπει να συνεκτιμηθεί<sup>4</sup>.

Είναι αυτονόητο ότι η σύντομη αυτή εργασία μου θα περιοριστεί στην εξέταση μερικών μόνο λυρικών ποιημάτων ή αποσπασμάτων από το σύνολο εκείνων που περιλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη.



Πριν περάσω στην εφαρμοσμένη διδακτική προσέγγιση κρίνω απαραίτητες δύο προκαταβολικές παρατηρήσεις:

1η παρατήρηση: Το γεγονός ότι οι συντάκτες του εγχειριδίου δεν δίνουν καθόλου βιβλιογραφικά στοιχεία για τις μεταφράσεις που παραθέτουν σημαίνει ότι επιθυμούν να ακυρώσουν όλες εκείνες τις εξωκειμενικές αναφορές που θα μπορούσαν να επικαθορίσουν τον τρόπο ανάγνωσης των μεταφράσεων. Όταν λέω εξωκειμενικές αναφορές εννοώ τη χρονική και ιστορική συγκυρία κατά την οποία εκπονήθηκε και εκδόθηκε η κάθε μετάφραση καθώς και τις μεταφραστικές απόψεις και τη μεταφραστική ιδεολογία του μεταφραστή, έτσι όπως θα εκφραζόταν στον πρόλογο της έκδοσης. Τέλος, την τυπογραφική μορφή, δηλαδή αν η μετάφραση τυπώνεται δίπλα στο αρχαίο κείμενο και ως εκ τούτου εντέλλεται τη συνανάγνωση του πρωτότυπου κειμένου, την κατανόηση του οποίου καλείται να υποβοηθήσει ή τυπώνεται ως αυτόνομο κείμενο, μεταθέτοντας το κέντρο βάρους στη μεταφραστική γλώσσα διεκδικώντας την αυτονομία της. Συνεπώς οι όποιες μεταφραστικές αντιλήψεις των μεταφραστών θα αποκαλυφθούν μόνο από τη συγκριτική εξέταση του πρωτοτύπου με την παρατιθέμενη μετάφραση.

2η παρατήρηση: Οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής στη θέση της μεταφραστικής εργασίας κατά τη διδασκαλία συναρτάται άμεσα με τις απαιτήσεις των εξετάσεων. Όσο η μετάφραση συνεχίζει να προσφέρει υψηλό ποσοστό στη βαθμολόγηση του γραπτού, ο στόχος των συντακτών του εγχειριδίου για τη χρήση των πολλαπλών μεταφράσεων ως άσκηση στην αρχαιομάθεια υπονομεύεται και ο ωφελισμός της βαθμοθηρίας επηρεάζει αποφασιστικά τον τρόπο της μεταφραστικής εργασίας<sup>5</sup>.

Αρχίλογος, απόσπασμα υπ' αριθ. 3 (D60, 114W)<sup>6</sup>.

Στη διδακτική προσέγγιση του αποσπ. υπ' αριθ. 3 επιδιώκεται, πρωτίστως, ο μαθητής να εντοπίσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δύο μεταφράσεων. Τα εμφανή ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους είναι τα εξής:

Η γλώσσα και των δύο μεταφρασμάτων είναι η δημοτική. Ωστόσο στη μετάφραση του Μενάρδου υιοθετείται ένα νεοελληνικό ιδίωμα, που ενσωματώνει και τύπους δημοτικίζοντος λόγου («κάλλια να 'ν»)<sup>7</sup>.

Η μετάφραση του Ιακώβ είναι πεζή, ενώ στην έμμετρη απόδοση του Μενάρδου το αρχαιοελληνικό τροχαϊκό τετράμετρο αντικαθίσταται από τον τροχαϊκό 16σύλλαβο. Εξάλλου «η στιχουργημένη μορφή» της μετάφρασης του Μενάρδου αποτελεί «το εμφανέστερο σήμα του λογοτεχνικού της προσανατολισμού»<sup>8</sup>. Η έκταση των στίχων της μετάφρασης του Ιακώβ είναι περισσότερη από τους στίχους του πρωτοτύπου, ενώ αντίθετα η μετάφραση



του Μενάρδου εκτείνεται σε ισόποση έκταση με τους στίχους του πρωτοτύπου.

Ένα πρώτο κέρδος για το μαθητή από μια τέτοια επιφανειακή σύγκριση είναι ότι συνειδητοποιεί πως η διατήρηση της τυπολογίας και του ρυθμού του πρωτοτύπου με την επιλογή της έμμετρης ομοιοκατάληκτης μετάφρασης και της ρέουσας μεταφραστικής γλώσσας ευνοεί την απρόσκοπτη πρόσληψη του λόγου και αναδεικνύει την ειδολογική ταυτότητα του ποιήματος.

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι η ελεύθερη στιχομετρία της μετάφρασης του Ιακώβ ευνοεί την πιστότερη απόδοση, ενώ οι μεταφραστικές επιλογές του Μενάρδου πρέπει να αξιολογηθούν με βάση το δεσμευτικό μετρικό σχήμα (μετάφραση και της μορφής του στίχου και της προσωδιακής μορφής του ποιήματος) που υιοθετεί. Η αντιπαράβολή των δύο μεταφρασμάτων με το πρωτότυπο αποτελεί το αναγκαίο συμπλήρωμα αυτής της προκαταρκτικής συγκριτικής εργασίας. Οι διαλεκτικές ή άλλες διασαφήσεις που παρέχονται στο εγχειρίδιο της Λυρικής Ποίησης συνιστούν τη βάση του σχολιασμού των κειμένων.

Στη σ. 53 του εγχειριδίου τονίζεται «η ριζική αλλαγή ποιητικής πλεύσης» που χαρακτηρίζει τον Αρχίλοχο και βρίσκει την πλήρη έκφρασή της στο υπό εξέταση απόσπασμα, όπου βάλλει εναντίον των παραδοσιακών ομηρικών αξιών. Με βάση αυτό το σχόλιο ο μαθητής θα κατανοήσει τον ιδιαίτερο «προγραμματικό» χαρακτήρα της φράσης *οὐ φιλέω*. Με την αποφαιτική τροπή *οὐ φιλέω* η ματιά του ποιητή εμφανίζεται οριστικά αποδεσμευμένη από κάθε ιδεολογική προκατάληψη. Στις καθιερωμένες ομηρικές αξίες αντιπαράθετεί το δικό του υποκειμενικό ιδεώδες, ανασκευάζοντας τις παραδοσιακές αρχές. Ο αξιωματικός τόνος της απόρριψης (*οὐ φιλέω*) μετριάζεται κάπως με τη σύνταξη *ἀλλά μοι ... εἶη* (στ. 3) καθώς η πραγμάτωση του νέου ιδανικού είναι δυνητική (Ιακώβ: «περισσότερο θα μου άρεσε», Μενάρδος: «κάλια να 'ν»). Η υφολογική αυτή τροπή του πρωτοτύπου διατηρείται και στις δύο μεταφράσεις. Όσο για την απόδοση της προγραμματικής δήλωσης του ποιητή, πρέπει να επισημανθεί στους μαθητές ότι η εμφατική πρόταξη του *οὐ φιλέω* πρέπει να διατηρηθεί στη μετάφραση («Δε μου αρέσει») ή να αναζητηθούν τρόποι τοποθέτησής του σε αντίστοιχη εμφατική θέση του στίχου (ο Μενάρδος αποδίδει το *οὐ φιλέω* ως «δεν θέλω» και τοποθετεί τη φράση στη θέση της τομής του στίχου, άρα σε εμφατική θέση, επιτυγχάνοντας ένα ισοδύναμο επικοινωνιακό αποτέλεσμα).

Αξίζει επίσης να επισημάνουμε τις συνέπειες της υπομετάφρασης, δηλαδή της παράλειψης μιας ή περισσότερων λέξεων του πρωτοτύπου. Συγκεκριμένα οι μεταφραστές δεν αποδίδουν καθόλου το απαρέμφατο *ιδεῖν* (στ. 3), το οποίο μεταφέρει το νέο αξιακό σύστημα του Αρχίλοχου που συναρτάται με τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την εξωτερική εμφάνιση στις εσωτερικές

αρετές και στα ηθικά χαρακτηριστικά του στρατηγού. Παιδευτική αξία θα είχε η κοινή προσπάθεια διδάσκοντος και διδασκομένων να βρεθεί μια μεταφραστική λύση για το *ιδεῖν* που θα μεταφέρει το ιδιαίτερο νοηματικό του βάρος<sup>9</sup>. Μια τέτοια απόδοση δεν μπορεί, βέβαια, να βρεθεί με βάση τα «συνταγολόγια» που προτείνουν συγκεκριμένες λύσεις για κάθε γραμματικο-συντακτικό φαινόμενο.

Στο ίδιο απόσπασμα του Αρχίλοχου ιδιαίτερη σημασία έχει και το πολυσύνδετο σχήμα *οὐ - οὐδέ - οὐδέ - οὐδ'* με το οποίο ο ποιητής αντικρούει τα χαρακτηριστικά που αποτελούσαν το παλαιότερο πρότυπο του *καλοῦ κἀγαθοῦ*. Τίθεται το ερώτημα αν αυτός ο εκφραστικός τρόπος διατηρείται στις μεταφράσεις. Χρησιμοποιείται κάτι αντίστοιχο για να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα της περιγραφής;

Μια μετάφραση που θα διατηρούσε το πολυσύνδετο («Δε μου αρέσει ο στρατηγός που 'ναι ψηλός, ούτε αυτός που κάνει δρασκελιές μεγάλες, ούτε αυτός που περηφανεύεται για τις πλεξούδες του, ούτε αυτός που φιλάρεσκα ξυρίζει το γένι...»), μεταγράφοντας τη σύνταξη του πρωτοτύπου με ακρίβεια, έχει ως αποτέλεσμα ένα κείμενο προβληματικό για τα δεδομένα της νεοελληνικής. Συνεπώς η μεταφραστική δοκιμή επιτρέπει στους μαθητές να δοκιμάσουν τις αντοχές της νεοελληνικής και να κατανοήσουν ότι οι δυνατότητες της μεταφραστικής γλώσσας καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις μεταφραστικές επιλογές. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής η κατάργηση του πολυσύνδετου στο νεοελληνικό μετάφρασμα ή η υποκατάστασή του από άλλους υφολογικούς τρόπους δίνει φυσιολογικότερα αποτελέσματα.

Επίσης, οι ερωτήσεις που προτείνονται από τους συντάκτες του εγχειριδίου δίνουν αφορμή για προβληματισμό στις μεταφραστικές λύσεις που μπορούν να δοθούν σε ζητήματα ύφους. Για παράδειγμα η απάντηση στην ερώτηση 4 [«Με ποιους εκφραστικούς τρόπους επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότητα των περιγραφών; Δώστε έμφαση στην παρουσία και στη διάταξη των επιθέτων» (σ. 56)] θα οδηγήσει το μαθητή να εντοπίσει το ασύνδετο σχήμα (*ρόικός, ἀσφαλῆως βεβηκῶς ποσσί, καρδίης πλέως*), που αποτελεί ένα βασικό εκφραστικό τρόπο για να προβάλλει ο ποιητής τα νέα χαρακτηριστικά του στρατηγού. Η σύνταξη των σημεινόντων όρων του νέου ηρωικού προτύπου (*ρόικός, ἀσφαλῆως βεβηκῶς ποσσί, καρδίης πλέως*) σε σχήμα ασύνδετο βρίσκεται σε πλήρη αντιστοιχία με το πρόταγμα της νέας ιδεολογίας για αποσύνδεση της εξωτερικής εμφάνισης και των εσωτερικών αρετών<sup>10</sup>. Συνεπώς η διάσπαση της ενιαίας δομής και εικόνας του παραδοσιακού ομηρικού κόσμου μορφοποιείται συντακτικά με το ασύνδετο.

Μετά από αυτές τις αναγκαίες διευκρινίσεις καλούνται οι μαθητές να εξετάσουν πώς η καθ' όλα νοηματικά ορθή μετάφραση του Ιακώβ θα μπορούσε να διατηρήσει το ασύνδετο. Και βέβαια εύκολα θα διαπιστώσουν ότι

αυτός ο εκφραστικός τρόπος του πρωτοτύπου διατηρείται στην έμμετρη μετάφραση.

#### Αρχίλοχος, απόσπασμα υπ' αριθ. 4 (D6, 5W)

Το απόσπασμα ξεκινά με την κυρίαρχη λέξη (*ἀσπίδι μὲν*) που καθορίζει το θέμα του. Συνεπώς, η λέξη πρέπει να τοποθετηθεί σε αντίστοιχα εμφαντική θέση στη μετάφραση. Αυτό το επιτυγχάνει ο Δάλλας, ενώ ο Καζάζης προτιμά την ομαλότερη για το νεοελληνικό λόγο συντακτική σειρά. Ωστόσο, και οι δύο μεταφραστές αναγνωρίζουν την ιδιαίτερη σημασία της ομηρικής διατύπωσης *οὐκ ἐθέλων* και την τοποθετούν στο τέλος του στίχου. Στη μετάφραση του Δάλλα υπάρχει και μορφική αντιστοιχία, αφού η διατύπωση «άθελά μου» που αποδίδει το *οὐκ ἐθέλων*, τοποθετείται στο τέλος του 2ου στίχου, όπως και στο αρχαίο κείμενο.

Η αντίθεση *ἀσπίδι μὲν - αὐτόν δὲ* που συναρτάται με τη νέα αξιολόγηση που εισάγει ο ποιητής, προβάλλεται και στις δύο μεταφράσεις: «Ωστόσο» (Καζάζης) – «Φτάνει που σώθηκα» (Δάλλας). Σ' αυτή τη νέα ιεράρχηση των αξιών που υιοθετεί ο Αρχίλοχος, η αντίθεση *αὐτόν δ' ἐξεσάωσα - ἐρρέτω* είναι ιδιαίτερα σημαντική και η παράλειψη απόδοσης του *ἐρρέτω* από τον Καζάζη προκαλεί περιέργεια. Αντίθετα, πολύ επιτυχής κρίνεται η απόδοση του Δάλλα, ο οποίος φαίνεται πως επιτυγχάνει ένα μεταφραστικό αποτέλεσμα που και απελευθερωμένο είναι από τη σύμβαση του μηχανικού μεταγλωττισμού (π.χ. η απάλειψη της δευτερεύουσας αναφορικής πρότασης *ἦν ... κάλλιπον* δίνει φυσιολογικότερα αποτελέσματα) και αποτελεί πιστή απόδοση του περιεχομένου και της μορφής του πρωτοτύπου.

Επίσης θα ήταν χρήσιμη μια συζήτηση σχετικά με τους εναλλακτικούς τρόπους απόδοσης του σχήματος λιτότητας *οὐ κακίω* [«διόλου χειρότερη» (Καζάζης), «λαμπρότερη», (Δάλλας)], όπου θα συνυπολογίζεται το ιδιαίτερο βάρος αυτού του υφολογικού τρόπου στη νέα ιδεολογική σκόπευση του ποιητή, με στόχο να οξύνει τη γλωσσική ευαισθησία του μαθητή αναφορικά και με τη μεταφραζόμενη και τη μεταφραστική γλώσσα.

#### Αρχίλοχος, απόσπασμα υπ' αριθ. 6 (D67a, 128W)

Με βάση την προηγηθείσα αναγνωστική εμπειρία των μαθητών, στην ανάλυση αυτού του αποσπάσματος, του 3ου κατά σειρά, επιδιώκεται ο μαθητής να εμπεδώσει τις καθοριστικές παραμέτρους για το μεταφραστικό αποτέλεσμα στην περίπτωση του Βουτιεριδῆ:

Η επιλογή της έμμετρης απόδοσης (τροχαϊκός 15σύλλαβος) και του ομοιοκατάληκτου στίχου συνιστούν περιορισμούς που καθορίζουν τις επιλογές του μεταφραστή (π.χ. η αναδίπλωση *θυμέ, θύμ'* δε διατηρείται για μετρικούς λόγους).

Το αίτημα για ισόποση έκταση με το πρωτότυπο καθορίζει τη μεταφραστική μέθοδο (π.χ. η φράση *ἀμυγχανοῖσι κήδεσι κυκώμενε* αποδίδεται με μια λέξη «κατατρεγμένη» για να εξασφαλισθεί η μεγαλύτερη οικονομία στο μετάφρασμα).

Η προτεραιότητα που δίνεται στη μεταφραστική γλώσσα υπαγορεύει κάποιες μεταστάσεις «προκειμένου να επιτευχθεί ο εγκλιματισμός της αρχαίας στη νεότερη γλώσσα, σε ρέοντα και φυσικό νεοελληνικό λόγο»<sup>11</sup> (π.χ. οι μετοχές *προσβαλὼν, κατασταθείς* αντικαθίστανται από προστακτικές).

Παρά το ότι οι παράμετροι αυτές μπορούν να θεωρηθούν δεσμευτικές, το μεταφραστικό αποτέλεσμα συγκρινόμενο με το πρωτότυπο αναπαράγει με ακρίβεια τα κομβικά του σημεία:

Ομολογη ποιητική μεταχείριση, όχι μόνο σημασιολογική αλλά και μορφολογική (διατήρηση του διασκελισμού και τοποθέτηση στην εμφατική πρώτη θέση του τελευταίου στίχου) επιφυλάσσεται στη βασική αρχαιοελληνική αρετή του μέτρου (*μὴ λίνν*) που προβάλλεται ως ο ορθότερος τρόπος αντιμετώπισης των εναλλαγών της ανθρώπινης ζωής.

Η αντίθεση *ἀμφάδην ἀγάλλεο / ἐν οἴκῳ καταπεσὼν ὀδύρεο* που τονίζει τη διαρκή μεταβολή από την ευτυχία στη δυστυχία, αποκτά στη μετάφραση το πλήρες νόημά της, καθώς ο μεταφραστής αναγνωρίζει τους συνειρμούς που ενεργοποιεί η μεταφραστική μονάδα *ἀμφάδην* (= φανερά και προκλητικά) και επιτυγχάνει ένα ισοδύναμο επικοινωνιακό αποτέλεσμα με το πρωτότυπο.

Προφανή είναι και τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την προσπάθεια απόδοσης του 2ου και 3ου στίχου που παρουσιάζουν κριτικά και ερμηνευτικά προβλήματα. Ο διδάσκων δεν πρέπει να αποσιωπήσει ή να προσπεράσει το κριτικό πρόβλημα, αλλά να δώσει στο μαθητή ένα κατάλογο με όλες τις προτεινόμενες διορθώσεις ζητώντας του να εξετάσει τις μεταφραστικές λύσεις που αντιστοιχούν σε καθεμιά απ' αυτές τις γραφές.

Μ' αυτόν τον τρόπο η μετάφραση αποκτά μια ιδιαίτερη παιδευτική λειτουργία, αφού οι μαθητές, αντί να αποδεχθούν μια απλουστευτική έτοιμη λύση, θα είναι σε θέση να δικαιολογούν κάθε φορά τις μεταφραστικές τους επιλογές.

Αρχίλογος, απόσπασμα υπ' αριθ. 9 (D 58, 130W).

Το απόσπασμα δομείται πάνω στο σχήμα των αντιθέσεων. Αυτό το σχήμα καλείται να εντοπίσει ο μαθητής με την εργώτηση 21 του εγχειριδίου. Συνεπώς

πρέπει να τεθεί στους μαθητές και το συναφές ερώτημα κατά πόσο αυτό το αντιθετικό σχήμα διατηρείται στα δύο μεταφραστικά δείγματα. Η κυρίαρχη αντίθεση ανάμεσα στους θεούς και τους ανθρώπους προβάλλεται με την τοποθέτηση των λέξεων *τοῖς θεοῖς* - *ἄνδρας* στην αρχή των δύο πρώτων στίχων. Πλησιέστερη στην οργάνωση του πρωτοτύπου είναι η μετάφραση του Ιακώβ, γιατί διατηρεί τη συντακτική θέση των δύο ουσιαστικών και τη νοηματική ακρίβειά τους που τονίζει την αντίθεση. Στη μετάφραση του Δάλλα οι αντιθέσεις και οι παραλληλισμοί (*πολλάκις μὲν ... πολλάκις δ'*) του πρωτοτύπου χάνονται. Διατηρούνται βέβαια τα βασικά στοιχεία του νοήματός του, αλλά αθετούνται οι εκφραστικές επιταγές του.

Επίσης ιδιαίτερα σημαντική είναι η επανάληψη του *πολλάκις* (*πολλάκις μὲν ... πολλάκις δ'*) και της λέξης *κακά* (*ἐκ κακῶν ... πολλὰ γίνεται κακά*) που προβάλλει την ιδέα της ανακύκλωσης των συμφορών. Μέσω της επανάληψης προωθείται η κυκλική δόμηση του ανθρώπινου χρόνου που καθορίζεται από την εναλλαγή ευτυχίας (*ἐκ κακῶν ... ὀρθοῦσι*) και δυστυχίας (*γίνεται κακά*). Παρά το ότι η απόδοση του Ιακώβ είναι πιστότερη και διατηρεί την επανάληψη του *πολλάκις* («συχνά ... συχνά»), στην περίπτωση της απόδοσης της λέξης *κακά* ο μεταφραστής υποκύπτει στο σύνδρομο του συνωνυμισμού («δεινά» – «δυστυχία») αλλοιώνοντας την ισορροπία της σημασιολογικής ταύτισης που προωθεί η επανάληψη στο πρωτότυπο<sup>12</sup>.

Από την άλλη μεριά ο Δάλλας επιλέγει να προβάλει στη μετάφραση τους ρηματικούς εκείνους τύπους του πρωτοτύπου που περιγράφουν την αδυσώπητη μεταβολή και μέσα από τους οποίους αναπτύσσεται το βασικό χαρακτηριστικό της ζωής του ανθρώπου: στάση, ανατροπή, κίνηση, ανόρθωση [*ὀρθοῦσι* = αναστυλάνουν, *κειμένους* = όσους ... σέρνονται, *ἀνατρέπουσι* ... *ὑπτίους* = ρίχνουν τ' ανάσκελα, *εὖ βεβηκότας* = καλοστεκάμενους].

Με αυτήν την προσέγγιση γίνεται κατανοητό στους μαθητές ότι η μικρότερη ή μεγαλύτερη επιτυχία της μετάφρασης δεν έγκειται μόνο στην πιστή ή μη σημασιολογική απόδοση του πρωτοτύπου αλλά και στη διατήρηση των σαφών σχέσεων παραλληλισμού και αντίθεσης που οργανώνουν το πρωτότυπο.

Νομίζω ότι δείξαμε πως η χρήση των πολλαπλών μεταφράσεων αποτελεί μια ενδεικτική και αξιόπιστη πρόταση θεραπείας των παθολογικών συμπτωμάτων που παρουσιάζει η σχολική μετάφραση. Διδάσκοντες και διδασκόμενοι οφείλουν να χρησιμοποιούν τις πολλαπλές μεταφράσεις ως μεταφραστικά ερεθίσματα, συζητώντας την ακροαματική και αναγνωστική αποτελεσματικότητά τους<sup>13</sup>.

Εγώ, τουλάχιστον, είμαι πεπεισμένη ότι η σύγκριση διαφορετικών μεταφραστικών εκδοχών ενός κειμένου αποτελεί μια σημαντική άσκηση στην αρχαιομάθεια και καλλιεργεί τις αναγνωστικές ευαισθησίες των μαθητών μυώντας τους στην τέχνη της ανάγνωσης.

Η συγκριτική αυτή μέθοδος συνιστά πεδίο, όπου καθηγητής και μαθητές εφαρμόζοντας τις γνώσεις τους (λεξιλογικές και γραμματικο-συντακτικές) καλούνται να τεκμηριώσουν σημείο προς σημείο τη συμφωνία τους ή τη διαφωνία τους με τις επιλογές των μεταφραστών και να κατανοήσουν ότι η φιλολογία δεν είναι βασιλείο της αυθαίρετης ερμηνευτικής υποκειμενικότητας.

Με την κατάργηση των εξετάσεων στη Β' Λυκείου ελπίζουμε ότι αυτή η καινοτομία του εγχειριδίου της Λυρικής ποίησης θα αξιοποιηθεί περισσότερο.

## Σημειώσεις

Το παραπάνω άρθρο σε μια πρώτη μορφή αποτέλεσε ανακοίνωση στο Γ' Συμπόσιο Κλασικών Σπουδών του Τομέα Κλασικής Φιλολογίας του Παν/μίου Ιωαννίνων (4/5/2004).

1. Στον ηλεκτρονικό κόμβο του ΚΕΓ κατατίθενται αρκετές διδακτικές προτάσεις / προσεγγίσεις ποιητικών ή πεζών κειμένων, όπου η εκμετάλλευση δόκιμων μεταφράσεων του ίδιου κειμένου (σύγκριση – κριτική) καθιστά ελκυστικότερη και πιο δημιουργική τη μεταφραστική διαδικασία. Ενδεικτικά αναφέρω τις διδακτικές δοκιμές των:

Β. Φυντίκογλου:

[http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/systimatiko/protaseis/protaseis/fyntik\\_Ksenof/1.htm](http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/systimatiko/protaseis/protaseis/fyntik_Ksenof/1.htm)

[http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/fyntik\\_metaf/2prot1.htm](http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/fyntik_metaf/2prot1.htm)

[http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/systimatiko/sxol\\_met/gramateia/keimena/1\\_plaisio.htm](http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/systimatiko/sxol_met/gramateia/keimena/1_plaisio.htm).

του Α. Πόλλα:

[http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/systimatiko/sxol\\_met/deigmata/keimena/2dPOLdeigma2\\_](http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/systimatiko/sxol_met/deigmata/keimena/2dPOLdeigma2_)

[http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/systimatiko/protaseis/protaseis/Polkas\\_ekset\\_adid/1.htm](http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/systimatiko/protaseis/protaseis/Polkas_ekset_adid/1.htm)

[http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/systimatiko/protaseis/protaseis/Polkas\\_ekset\\_adid/2.htm](http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/systimatiko/protaseis/protaseis/Polkas_ekset_adid/2.htm)

[http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/systimatiko/protaseis/protaseis/Polkas\\_ekset\\_adid/3.htm](http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/systimatiko/protaseis/protaseis/Polkas_ekset_adid/3.htm).

του Β. Τσάφου:

[http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/protaseis/protaseis/Tsafos\\_Antigoni/](http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/protaseis/protaseis/Tsafos_Antigoni/)

[http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/protaseis/protaseis/odiseia/odiseia\\_head.htm](http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/protaseis/protaseis/odiseia/odiseia_head.htm).

Οι προφανέστερες και ουσιαστικότερες οφειλές αυτής της μελέτης εντοπίζονται στις πολύπλευρες μελέτες του Μαρωνίτη για την ενδογλωσσική μετάφραση.

2. Καζάκης (2001: 74-94)

3. Η διαπίτωσή μου αυτή ενισχύεται από το ακόλουθο σχόλιο του Α. Στέφου, σχετικά με τη διδακτική χρησιμότητα των πολλαπλών μεταφράσεων: «Η παράθεση αυτή των λογοτεχνικών μεταφράσεων, αμέσως μετά το πρωτότυπο, δυσχεραίνει τη διδακτική προσέγγιση του κειμένου, μεταθέτοντας το κέντρο βάρους της ερμηνείας, με αποτέλεσμα την παρέκκλιση από τον επιδιωκόμενο σκοπό. Η αποτίμηση των λογοτεχνικών μεταφράσεων, που είναι ασφαλώς αξιόλογη εργασία, δεν πρέπει να αφαιρεί χρόνο από τη μελέτη του κειμένου». Βλ. Στέφος (2004:260).

4. Ο Ν.Δ. Βαρμάκης, στην προσπάθειά του να διακρίνει τη δεσπόζουσα γραμμή στη σχολική πραγματικότητα του 1897, επισημαίνει πως σημαντική βοήθεια στη γνώση του θέματος αυτού μπορούν να προσφέρουν και τα παρασχολικά βοηθήματα. Βλ. σχετικά [www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/historiko/episkopisi/endogloss/pr1836.htm](http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/historiko/episkopisi/endogloss/pr1836.htm).

5. Βλ. Φυντίκογλου, "Ο ρόλος των εξετάσεων στη μεταφραστική διαδικασία", στο διαδικτυακό τόπο: [www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/systimatiko/sxol\\_met/gramateia/keimena/1\\_plaisio.htm](http://www.komvos.edu.gr/endoglwssiki/systimatiko/sxol_met/gramateia/keimena/1_plaisio.htm)



6. Τα κείμενα που εξετάζονται περιλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη και περιέχονται στο Ανθολόγιο Αρχαϊκής Λυρικής Ποίησης Β' Ενιαίου Λυκείου, ΟΕΔΒ 2001. Για το απόσπασμα υπ' αριθ. 3 βλ. σ. 38, για το υπ' αριθ. 4 σ. 39, για το υπ' αριθ. 6 σ. 44 και το υπ' αριθ. 9 σ. 50.
7. Για τον τρόπο σχολιασμού ενός μεταφράσματος και ειδικά για τον εντοπισμό των ιδιαίτερων τεχνικών χαρακτηριστικών του βλ. Α. Πόλκας, στο διαδικτυακό τόπο [http://www.komvos.edu.gr/endoglwsiki/systimatiko/sxol\\_met/deigmata/keimena/2dPOL\\_deigma2\\_](http://www.komvos.edu.gr/endoglwsiki/systimatiko/sxol_met/deigmata/keimena/2dPOL_deigma2_)
8. Την έκφραση στα εισαγωγικά δανείζομαι από τον Μαρωνίτη (1992:92).
9. Ενδεικτικές λύσεις είναι οι ακόλουθες: «περισσότερο τις προτιμήσεις μου από αισθητική άποψη (*ιδεῖν*) θα ικανοποιούσε ένας κοντός ακόμη και στραβοπόδης» ή «περισσότερο τις προτιμήσεις μου σε θέματα εξωτερικής εμφάνισης (*ιδεῖν*) θα ικανοποιούσε ένας κοντός ακόμη και στραβοπόδης».
10. Ο Καζάξης (2000:34) αναφέρει: «...στρατηγός και άσχημος έστω, αλλά γενναίος... θα ήταν για τα ομηρικά μέτρα απλώς αδιανόητος. Ο ρηξικέλευθος λυρικός ποιητής αφαιρεί τον ακρογωνιαίο λίθο από το ηρωικό ιδεολογικό οικοδόμημα».
11. Την έκφραση στα εισαγωγικά δανείζομαι από τον Α. Πόλκα ([www.komvos.edu.gr/endoglwsiki/systimatiko/protaseis/protaseis/odiseia/3.htm](http://www.komvos.edu.gr/endoglwsiki/systimatiko/protaseis/protaseis/odiseia/3.htm)). Για τον όρο μετάσταση (= όταν αντικαθιστούμε ένα μέρος του λόγου ή συντακτικό μέλος με άλλο) βλ. Κακριδής (2000:82-88).
12. Η τακτική του συνωνυμισμού (δηλαδή «προτίμηση της ποικιλίας εκεί που το πρωτότυπο επιμένει στην ομοιότητα») φαινομενικά δεν προδίδει το κείμενο του συγγραφέα αλλά στην ουσία το αποδυναμώνει, αφού με την επανάληψη ο συγγραφέας συνήθως εισάγει στο κείμενό του μια λέξη που χρησιμεύει ως κλειδί και είναι απαραίτητη από σημασιολογική και λογική άποψη. Για το ανακλαστικό του συνωνυμισμού βλ. Κούντερα (1995:123-124) και Κοκόλης (2001:40)
13. Για το πρόβλημα της σχολικής μετάφρασης βλ. Μαρωνίτης (1993).

## Βιβλιογραφία

- Καζάξης, Ι. (2000) *Λυρική Ποίηση. Ο αρχαϊκός Λυρισμός ως μουσική παιδεία. τ. Α'. Εισαγωγή, Ανθολόγιο & Δοκίμιο, Επίμετρο*, Θεσσαλονίκη εκδ. ΒΑΝΙΑΣ.
- Καζάξης, Ι. (2001) *Συγγράφοντας ένα σχολικό εγχειρίδιο. Η περίπτωση του νέου βιβλίου της Λυρικής Ποίησης για τη Β' Ενιαίου Λυκείου*. Μέντορας, 4, 74-94.
- Κακριδής, Ι.Θ. (2000) *Το Μεταφραστικό Πρόβλημα*, Αθήνα 1948.
- Κοκόλης, Ξ.Α. (2001). *Ο μεταφραστής Σεφέρης. Αρνητική Κριτική*. Αθήνα.
- Κούντερα, Μ. (1995). *Οι Προδομένες Διαθήκες*. Δοκίμιο. Μτφρ. Γ.Η. Χάρης, Αθήνα.
- Μαρωνίτης, Δ.Ν. (1992). Έπος: Πέρα από το δίλημμα της φιλολογικής ή της λογοτεχνικής μετάφρασης. Φιλόλογος, 21, 85-95.
- Μαρωνίτης, Δ.Ν. (1993). Η σχολική μετάφραση. Φιλόλογος, 71, 6-29.
- Στέφος, Α. (2004). Η Διδασκαλία της Λυρικής Ποίησης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Ι.Ν. Περγουινάκης – Α. Τσαγγαλίδης (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ιωάννινα, 16-17 Μαΐου 2003)*. Ιωάννινα, 255-262.