

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤ/ΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Μεταπτυχιακή εργασία της Κωστάκη Νεκταρίας**

**Ο ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΤΩΝ  
ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ  
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ  
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ**

**ΕΠΟΠΤΗΣ :** Παπαδογιαννάκης Νικόλαος

**ΕΠΙΤΡΟΠΗ :** Νικολουδάκη – Σουρή Ελπινίκη  
Βάμβουκας Μιχάλης

**ΡΕΘΥΜΝΟ**  
**2004**

<u>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</u> .....	4
<u>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u> .....	5
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ:</u> .....	7
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ» .....	7
1.1. Η ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	7
1.2. ΤΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ .....	8
1.3. Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ-ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	9
1.4. Η ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ».....	10
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ:</u> .....	12
Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΣ .....	12
2.1.ΣΤΑΘΜΟΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ-ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ...	12
2.2.Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ .....	13
2.3. Η ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ .....	15
2.4. Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΤΗΣ ΠΟΙΗΣΗΣ .....	17
2.5.Η ΠΟΙΗΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ .....	22
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ:</u> .....	24
ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ .....	24
3.1. Η ΣΥΓΚΙΝΗΣΙΑΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ .....	24
3.2. ΛΕΞΙΠΕΝΙΑ: ΕΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΥΠΑΡΚΤΟ; .....	25
3.3. ΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΚΑΙ Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ .....	28
3.4..ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΟΣ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΗΜΕΝΟΣ ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΚΩΔΙΚΑΣ .....	33
3.5. Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ.....	34
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ</u>	
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: ΚΥΡΙΟΤΕΡΟΙ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ .....	38
4.1. F. DE SAUSSURRE .....	38
4.2. Ο ΡΩΣΙΚΟΣ ΦΟΡΜΑΛΙΣΜΟΣ (1914-1930).....	43

4.3. Η ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΤΗΣ ΠΡΑΓΑΣ(έτος ίδρύσεως 1926) .....	46
4.4. R.ΙΑΚΟΒΣΟΝ:Ο ΚΥΡΙΟΤΕΡΟΣ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΤΗΣ ΠΡΑΓΑΣ.....	48
4.5. Ν. ΣΟΜΣΚΥ: ΓΕΝΕΤΙΚΗ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ.....	51
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΥΦΟΛΟΓΙΑ .....</u>	<u>56</u>
5.1 ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ-ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ .....	56
5.2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΝΟΡΜΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΠΟΚΛΙΣΗΣ ΑΠΟ ΑΥΤΗΝ.....	63
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ:.....</u>	<u>69</u>
Η ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ Η ΓΛΩΣΣΑ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ.....	69
6.1. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	69
6.2 . Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΙΣΧΥΟΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ.....	73
6.3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ .....	74
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</u>	<u>77</u>
7.1.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΔΙΦΗΣΗ.....	77
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ:.....</u>	<u>82</u>
Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΑΣ .....	82
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ:.....</u>	<u>85</u>
Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΑΣ .....	85
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ: Η ΜΕΘΟΔΟΣ-ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ-ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ.....</u>	<u>93</u>
10.1 Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	93
10.2 ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	95
10.3 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	98
10.3.1. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ.....	99
10.3.2. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΠΟΣΟ ΒΟΗΘΑ Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ.....	100
10.3.3. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΠΟΣΟ ΒΟΗΘΑ Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ.....	101
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΔΕΚΑΤΟ:Η ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ.103</u>	<u>103</u>
11.1. Η ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	103
11.2. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΠΙΘΕΤΑ.....	105
11.3. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΘΕΤΕΣ ΛΕΞΕΙΣ....	107
11.4. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ Η ΧΡΗΣΗ ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΥΣΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ.....	110

11.5. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΑ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ.....	118
11.6. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ Η ΟΡΘΗ ΧΡΗΣΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ.....	121
11.7. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΙΚΟΝΕΣ .....	123
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΩΔΕΚΑΤΟ: ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ...</u>	<u>126</u>
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ ΤΡΙΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</u>	<u>132</u>
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....</u>	<u>136</u>
<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</u>	<u>139</u>

## **ΠΡΟΛΟΓΟΣ**

Η λογοτεχνία αποτελεί ένα επικοινωνιακό συμβάν που έχει ως πομπό το διδάσκοντα και ως δέκτη το μαθητή με μεσολαβητή το «μήνυμα», δηλαδή το λογοτεχνικό κείμενο. Σκοπός της διαδικασίας αυτής είναι η δημιουργία ενός κριτικού αναγνώστη που θα μπορέσει να διαλέγεται με το κείμενο, να ερμηνεύει, να δίνει τις δικές του προεκτάσεις σε νοήματα και να αξιοποιεί τις γλωσσικές μορφές του λογοτεχνικού λόγου.

Σε προηγούμενες δεκαετίες η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελούσε μια πιο τυποποιημένη αναζήτηση πολύ συγκεκριμένων στοιχείων, όπως λ.χ. βιογραφικών στοιχείων, καλλολογικών, χαρακτηρισμούς προσώπων και εν γένει μιας πιο στείας μαθησιακά πραγματικότητας. Σήμερα όμως που ο διδακτικός προσανατολισμός έχει αλλάξει και στα προγράμματα εντάσσονται στόχοι πιο σύνθετοι, καλούμαστε σε νέους προσδιορισμούς εφαρμογών του μαθήματος.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στο βασικό ερώτημα του κατά πόσον η διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να συμβάλει και στον εμπλουτισμό του γραπτού λόγου των μαθητών, ώστε να φανεί η πολυεπίπεδη λειτουργικότητά της και στην παραγωγή λόγου από τα παιδιά.

Στην έρευνά μου προσπάθησα να διαπιστώσω αν το λογοτεχνικό κείμενο, του οποίου η πρόσληψη επιτυγχάνεται με αλληπάλληλες αναγνώσεις, καλλιεργεί δεξιότητες στους μαθητές ικανές να αλλάξουν τη στάση τους απέναντι στο γραπτό λόγο, αποκτώντας αυτοπεποίθηση και εμπλουτίζοντας με ιδέες τη σκέψη τους και το λεξιλόγιό τους, ώστε να εκφράζονται με σαφήνεια και πρωτοτυπία. Κατέληξα σε αυτό το θέμα έρευνας μετά από σκέψη, επειδή είμαι απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής και είχα ως κατεύθυνσή μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης την «εκμάθηση της ελληνικής ως μητρικής μας γλώσσας», συνδυάζοντας με αυτόν τον τρόπο ένα γνωστικό αντικείμενο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, με την ικανότητα του ορθού χειρισμού της μητρικής γλώσσας των μαθητών που ξεκινά από το δημοτικό. Η έρευνα, τουλάχιστον όσο γνωρίζω από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, δεν έχει καλύψει πολλές πτυχές στο συγκεκριμένο χώρο εκπαίδευσης, αν και έχουν δοθεί στη δημοσιότητα ποικίλες απόψεις μελετητών κατά καιρούς.

Σ' αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές που αποτέλεσαν την ομάδα αξιολόγησης και συνέβαλαν στην εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Ευχαριστώ θερμά τους κ. Ν. Παπαδογιαννάκη και την κ. Ε.Νικολουδάκη-Σουρή για την πολύτιμη υποστήριξη τους στην πορεία της ερευνητικής μου προσπάθειας και τη δημιουργική παρέμβαση τους κατά τη συγγραφή της εργασίας μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Μ.Βάμβουκα για τις ωφέλιμες συμβουλές του που έδωσαν κίνητρο στις αναζητήσεις μου. Θα ήθελα ξεχωριστά να αναγνωρίσω τη γόνιμη συμμετοχή του κ.Ν. Ανδρεαδάκη στην στατιστική μελέτη και επεξεργασία του παραγωγικού γραπτού λόγου των μαθητών που συγκρότησαν το δείγμα της ομάδας της έρευνάς μου. Τέλος ευχαριστώ τις φίλες μου που με υποστήριζαν ηθικά και έδωσαν τη δική τους άποψη και εμπειρία σε θέματα που με απασχόλησαν κατά τη διαδικασία της έρευνάς μου.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πράξης που απασχολεί τους διδάσκοντες είναι η γλωσσική ανάπτυξη και καλλιέργεια του γραπτού λόγου των παιδιών. Οι μαθητές μέσα από την επικοινωνιακή τους σχέση με τους διδάσκοντες και την επαφή τους με το κείμενο έχουν την ευκαιρία και τη δυνατότητα σταδιακά να γίνουν μέτοχοι και χρήστες του συγκινησιακού και λογικού τρόπου λειτουργίας της γλώσσας.

Κάθε παιδί μέσω του μηχανισμού της γλώσσας μαθαίνει ταυτόχρονα και να κατανοεί τον κόσμο και μάλιστα με τον συγκεκριμένο τρόπο της κουλτούρας του, αποκτά γνώσεις για την κοινωνική δομή και τις ηθικές αξίες από την παρακαταθήκη του πολιτισμού του. Μαθαίνει όμως, συγχρόνως ότι η χρήση της γλώσσας όταν επικοινωνεί με τους άλλους έχει τη δυνατότητα ανταλλαγής στοιχείων της γλώσσας, όπως και της κοινωνικής- πολιτιστικής δομής.

Ο γλωσσικός κώδικας είναι η σύνδεση του παιδιού με το ανθρώπινο περιβάλλον, ο ουσιαστικός τρόπος σκέψης και επικοινωνίας και, ταυτόχρονα, ο μόνος τρόπος επαναπροσδιορισμού ή αναδημιουργίας του πολιτισμού. Το τελευταίο γίνεται

δυνατό, γιατί οι λέξεις και οι εκφράσεις, ως και οι τρόποι επικοινωνίας, μπορούν πάντα να αλλάξουν, ακολουθώντας απλώς στοιχειώδεις καθολικές αρχές της γλωσσικής επικοινωνίας. Κάθε παιδί σε κάθε πράξη επικοινωνίας αναδημιουργεί τη γλώσσα και τον πολιτισμό.

Πολλοί είναι όμως εκείνοι οι μαθητές που παρουσιάζουν εκφραστικά και εν γένει γλωσσικά προβλήματα τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο. Η διδασκαλία στο σχολείο προσανατολίζεται περισσότερο στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου παρά του προφορικού, αν και τα αποτελέσματα δεν είναι πάντα σύμφωνα με τις προσδοκίες μας.

Ο γραπτός λόγος ασκείται τόσο από το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας όσο και από την ποικιλία άλλων γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων. Φυσικά η εξάσκηση του γραπτού λόγου δεν περιορίζεται μόνο στη σχολική τάξη, αλλά μπορεί να γίνει πιο ουσιαστική με εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές για το σπίτι. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά παρακινούνται να παράγουν γραπτό λόγο ιδιαίτερα στο γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπου περιέχονται ασκήσεις με γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα αλλά και θέματα ανάπτυξης.

Το πρόβλημα όμως, της μη ανταπόκρισης του μαθητή για μια τέτοια εφαρμογή οφείλεται στην ψυχολογία του, που νιώθει αμήχανος να κατηγοριοποιήσει και να δώσει ενότητα στη σκέψη του, αλλά και στην απουσία πετυχημένης στρατηγικής στη διδασκαλία. Επομένως, ζητούμενο για τον διδάσκοντα είναι οι μαθητές του να καταφέρουν με τη συμβολή του να χρησιμοποιούν με ευχέρεια κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις (παρατακτικό και υποτακτικό λόγο) και να μνηθούν στο σωστό χειρισμό της γλώσσας. Μ' αυτόν τον τρόπο θα εμβαθύνουν σε προβληματισμούς και θα «ξεδιπλώνουν» τη σκέψη τους οργανωμένα, ώστε να δομείται πιο επιτυχημένα ο λόγος τους. Οι διδασκόμενοι μέσα από τη διαδικασία αυτή θα μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν ότι δεν επιτελούν έργο υποχρέωσης, αλλά δημιουργίας, ανοίγοντας τους δικούς τους ορίζοντες και αντιμετωπίζοντας θετικά τη μαθησιακή τους πορεία. Επισημαίνουμε ότι όσον αφορά στα γνωστικά αντικείμενα, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο είναι χρήσιμο να σχετίζεται με την εξάσκηση και εφαρμογή γλωσσικών φαινομένων.

Είναι γεγονός ότι οι μαθητές εισερχόμενοι στη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν να αντιμετωπίσουν ένα ευρύ φάσμα απαιτήσεων από άποψη γνωστικών αντικειμένων, καθώς και ένα καταγισμό πληροφοριών. Συχνά

παρατηρείται το φαινόμενο της ανεπαρκούς γλωσσικής κατάρτισης σε ένα ποσοστό μαθητών που μας προκαλεί το ενδιαφέρον διερεύνησής του. Γι' αυτό το λόγο παρατηρούμε μερικοί μαθητές να έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο, να μην κατέχουν τη γραμματικοσυντακτική δομή της γλώσσας, να εκφράζονται με ασάφεια και να μην επικοινωνούν επιτυχώς με τους άλλους. Έχουμε τη γνώμη ότι ο γλωσσικός εμπλουτισμός των παιδιών δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσω του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και με μεθοδευμένους τρόπους διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, αφού διαπιστώνουν καθημερινά ότι η γλώσσα δεν είναι μόνο μια απλή επικοινωνιακή πράξη –συνεννόηση, αλλά και μια σπουδή στην εκφορά σωστού και ολοκληρωμένου γραπτού λόγου που θα πετύχουν τα παιδιά.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ:**

### **Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ»**

#### **1. 1. Η ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Οι προηγούμενες γενικές διαπιστώσεις, η υπάρχουσα βιβλιογραφία, η παρέμβαση μας στην τάξη μαρτυρούν την αναγκαιότητα της έρευνας αυτής. Βασικός σκοπός της εργασίας μας είναι ο εμπλουτισμός του γραπτού λόγου των μαθητών με τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων. Ο προβληματισμός μας όμως, θα επικεντρωθεί στο εάν τα παιδιά διδασκόμενα το λογοτεχνικό έργο μπορούν να αντλήσουν και να αξιοποιήσουν τη γλώσσα, χρησιμοποιώντας την κυριολεξία και τη μεταφορά, τις ακουστικές και τις ποιητικές εικόνες, την ισχυρή ανάμνηση του νοήματος και τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται αυτό σε ένα δικό τους κείμενο. Μ' αυτόν τον τρόπο θα καταφέρουν να μετασχηματίσουν τον προσωπικό τους γραπτό λόγο γιατί ο τρόπος οργάνωσης του νοήματος βασίζεται σε γραμματικές και συντακτικές επιλογές. Για να οδηγηθούμε βέβαια σε θετικά αποτελέσματα, εφαρμόζουμε έναν μεθοδευμένο τρόπο προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου,



εφόσον γνωρίζουμε ότι συχνά ισχύουν οι παρασιτικές μεταβλητές όπως-π.χ. άνισες ομάδες σε μαθησιακό επίπεδο, συνθήκες μέσα στο χώρο και το χρόνο-, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν ένα πλαίσιο δυσκολιών για τον ερευνητή μέσα στα στενά χρονικά περιθώρια που έχει στη διάθεσή του για την επίτευξη του στόχου του.

Όπως διαπιστώνουμε από την ελληνική βιβλιογραφία, το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει ερευνηθεί σε σχολική τάξη ως τώρα με βάση επιστημονική μέθοδο. Επιχειρούμε, λοιπόν, μ' αυτή την έρευνα να εκτιμήσουμε την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τόσο του μαθήματος της λογοτεχνίας όσο και της γλώσσας. Θα βασιστούμε στους σκοπούς και τους στόχους των παραπάνω μαθημάτων, σύμφωνα με τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και με την πειραματική μέθοδο θα μας δοθεί η ευκαιρία να προτείνουμε νέους στόχους και να συμπληρώσουμε τους παλιούς με νέα δεδομένα. Στην Α΄ Γυμνασίου οι στόχοι της διδασκαλίας γίνονται πιο απαιτητικοί σε σχέση με το Δημοτικό Σχολείο και αντιμετωπίζουμε μεθοδολογικό πρόβλημα ως προς την ιεράρχησή τους. Σκοπός της έρευνάς μας είναι να φανεί αν η διδασκαλία της λογοτεχνίας συμβάλλει στον εμπλουτισμό του γραπτού λόγου και ειδικότερα στην εμπέδωση και την αξιοποίηση του λεξιλογίου.

## *1.2. ΤΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ*

Βασικά ερωτήματα για την εργασία μας θα είναι τα εξής:

- Η λογοτεχνία εμπλουτίζει τη γλωσσική δημιουργικότητα του μαθητή και πως θα γίνει αυτό;
- Ο μαθητής είναι σε θέση να διακρίνει και να εμπεδώσει μορφοσυντακτικά φαινόμενα που υπάρχουν στα λογοτεχνικά κείμενα;
- Ο γραπτός λόγος των παιδιών βελτιώνεται μέσα από μια συνεχή επαφή με τη λογοτεχνία;

Η έρευνά μας έχει ως αφετηρία την παρουσίαση του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών, του Αναλυτικού Προγράμματος και των Οδηγιών της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να εντάξουμε τη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου στις στρατηγικές της γλωσσικής καλλιέργειας και του εμπλουτισμού του γραπτού λόγου, ώστε να παραγάγουν τα παιδιά δικό τους κείμενο με την υποστήριξη του «άλλου» λόγου.

### 1.3. Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ-ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η τάξη που επιλέγουμε για το εγχείρημά μας είναι η Α΄ Γυμνασίου, που κρίνουμε ως την πλέον σημαντική, καθώς αποτελεί το μεταβατικό στάδιο από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, θα είμαστε σε θέση να αξιολογήσουμε το βαθμό της γλωσσικής κατάρτησης και βελτίωσης των παιδιών που εισάγονται στο Γυμνάσιο από το Δημοτικό Σχολείο, εφόσον και σ' αυτά έχουν ήδη διδαχθεί αρκετά λογοτεχνικά κείμενα. Μπορούμε να κάνουμε υποθέσεις για το ηλικιακό αυτό σχολικό επίπεδο δειγματοληπτικά σε μια τάξη όσον αφορά στο χειρισμό του γραπτού λόγου, ώστε να εντοπίζονται τα τρωτά σημεία και να βελτιώνονται, όσο αυτό είναι εφικτό μέσα από την επικοινωνιακή σχέση διδάσκοντα και διδασκόμενου. Αυτή η σχέση πραγματώνεται θετικότερα, όταν ο διδάσκων εφευρίσκει και συνδυάζει νέες μεθόδους διδασκαλίας, βοηθώντας το μαθητή να αποκτήσει ορθότερη γλωσσική κατάρτιση.

Εξάλλου, όπως μας αναφέρει και ο κ. Κουκουλομμάτης <sup>1</sup> «ο δάσκαλος χρειάζεται να αιφνιδιάσει το μαθητή, να τον κατακτήσει επιθετικά, να τον αυταναγκάσει να προσέξει». Ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοδηγητικός και από αυτόν εξαρτάται η αφύπνιση της τάξης του. Το ενδιαφέρον και η προσοχή της τάξης εστιάζεται στο διδάσκοντα και το αντικείμενο του, όταν δίνεται η δυνατότητα σ' αυτήν να συμμετέχει και να συγκρίνει μέσα από νέα μοντέλα μάθησης και διαθεματικής σύνδεσης του μαθήματος με άλλα, ώστε να υπάρξει πολύπλευρη γλωσσική πρόσβαση και χρήση.

Οφείλουμε, λοιπόν, να επινοήσουμε διάφορους τρόπους προκειμένου να ωθήσουμε το παιδί να γνωρίσει αλλά και να χρησιμοποιήσει λέξεις που δεν ήταν στο λεξιλόγιο του μέχρι τότε. Θεμιτό είναι να μην περιορίζεται η επίτευξη του στόχου μας μόνο μέσα από το καθαρά γλωσσικό μάθημα αλλά και μέσω άλλων, ώστε η πρόσληψη των γλωσσικών στοιχείων να πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια ενός παιδαγωγικού παιχνιδιού και όχι μέσα σε ένα στείο πεδίο πληροφοριών. Όπως

---

<sup>1</sup> Κουκουλομμάτης, Δ., *Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, εκδ. Ελλην, Αθήνα 1996, σ.113

υποστηρίζεται σε άλλες μελέτες <sup>2</sup> « Σήμερα ένας απόφοιτος Λυκείου δε χρησιμοποιεί περισσότερες από 3000 λέξεις τη στιγμή που ο Άγγλος και ο Γάλλος των ίδιων γραμματικών γνώσεων χρησιμοποιούν 18000 και 25000 αντίστοιχα. Μάλιστα αξίζει να αναφερθεί ότι το 50% της ομιλίας αποτελείται από όχι περισσότερες από 60 διαφορετικές λέξεις».

Έτσι, υποθέτουμε ότι σε περίπτωση που το παιδί αφομοιώνε λέξεις και φράσεις που συναντούσε στα διάφορα κείμενα με ένα μεθοδευμένο τρόπο εκμάθησης, πιθανόν η γλωσσική πενία θα ήταν παρατηρήσιμη σε μικρότερο βαθμό. Ο μαθητής θα μπορούσε μετά από αλλεπάλληλες αναγνώσεις και ερμηνευτικές προσεγγίσεις να προσλαμβάνει μηνύματα, εικόνες, αξίες και να καλλιεργεί δεξιότητες ικανές να αλλάξουν τη στάση του απέναντι στο γραπτό λόγο.

#### **1.4. Η ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ»**

Υποστηρίζεται ότι «έργο των φιλολογικών και γλωσσολογικών σπουδών σε αυτόν το χώρο αλλά και επιδίωξη κάθε επιστημονικά ασχολούμενου με το λογοτεχνικό κείμενο, ιδιαίτερα το ποιητικό, πρέπει να είναι η καλλιέργεια και η ανάπτυξη αυτής της αναγνωστικής(ερμηνευτικής-αντιληπτικής) ικανότητας στο λογοτεχνικό κείμενο». Για τη δημιουργική ανάγνωση ενός κειμένου παρατηρεί χαρακτηριστικά ο Culler: «Η λογοτεχνία προσφέρει τις καλύτερες ευκαιρίες να διερευνήσει κανείς την πολυπλοκότητα της τάξεως (των γλωσσικών στοιχείων) και της σημασίας στη γλώσσα» <sup>3</sup>. Η γλωσσολογία προσφέρει θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογικά εργαλεία για την προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου. Για τη στείρα ανάλυση δε φταίει η γλωσσολογία ή η φιλολογία αλλά ο «διαμεσολαβητής», που θα πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που παρέχει ένα λογοτεχνικό έργο. Μια λέξη αποκτά διαφορετικό νόημα ανάλογα με τα συμφραζόμενα, γιατί σε ένα άλλο γλωσσικό περιβάλλον η ίδια λέξη έχει τη

---

<sup>2</sup>Κουκουλομάτης, Δ., ό.π., σ.26

<sup>3</sup> Μπαμπινιώτης, Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, ο.π.,σ.60

δυνατότητα να αλλάξει εννοιολογικά. Ο λογοτέχνης «παίζει» με τις λέξεις, πλάθει λέξεις, δημιουργεί εικόνες, προκαλεί συγκινήσεις, κινεί τη φαντασία του αναγνώστη, να εντυπωσιαστεί από την πρωτοτυπία των νοημάτων και τους τρόπους έκφρασης.

Ο μαθητής μπορεί να αντλήσει λεξιλογικά στοιχεία από την αστείρευτη πηγή του έντεχνου γραπτού μας λόγου, πράγμα που δηλώνει εν μέρει και την έννοια του όρου «εμπλουτισμός» του γραπτού λόγου, δίνοντας τη σχέση ανάμεσα στη λογοτεχνία και τη γλώσσα ως δυναμική λειτουργία του λόγου, που καταφέρνει να πετύχει πλούτο στο λεξιλόγιο των μαθητών σε κάθε φάση εργασιών και ασκήσεων. Κάθε λογοτέχνης όπως γνωρίζουμε έχει τη δική του ιδιόλεκτο και ύφος και αποτελεί ένα πρότυπο για το παιδί που μυείται συγχρόνως στη λογοτεχνία και τη γλώσσα, γιατί η λογοτεχνία είναι γλώσσα. Η επιλογή των λέξεων που θα αναπαραστήσουν εικόνες, καταστάσεις, νοήματα και θα συγκινήσουν, κάνουν το δημιουργό να ξεχωρίζει. Έτσι και ο μαθητής εμπλουτίζοντας το λόγο του μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα γίνεται αυτόματα δημιουργός του δικού του προσωπικού γραπτού λόγου.

Τα διάφορα μορφοσυντακτικά φαινόμενα που εντοπίζουμε στα λογοτεχνικά κείμενα συνιστούν μια άλλη παράμετρο που συνδέεται με το λεξιλόγιο. Είναι πολύ βασικό να γνωρίζουμε ότι ένα λογοτεχνικό κείμενο διέπεται από την αρχή του ισομορφισμού όπου το περιεχόμενο εκφέρεται με τη συγκεκριμένη μορφή, γιατί αυτά τα δύο στοιχεία συμπορεύονται. Εξάλλου πρακτικά διαπιστώνουμε ότι δεν αρκεί να κατέχουμε μόνο ένα πλούσιο λεξιλόγιο, οφείλουμε και να μαθαίνουμε τρόπους για να μεταφέρουμε σωστά τις ιδέες μας. Ο εμπλουτισμός του γραπτού λόγου σχετίζεται τόσο με το λεξιλόγιο, όσο και με τις δομές. Ο συνταγματικός οριζόντιος άξονας και ο παραδειγματικός κάθετος ορίζονται από γραμματικές και συντακτικές δομές για να δηλώσουν καθαρά και σαφή μηνύματα. Η επιλογή του συγκεκριμένου γλωσσικού συνδυασμού που κάνει ο δημιουργός προκαλεί και τη δεκτικότητα του αναγνώστη. Θεωρούμε ότι η λογοτεχνία δε θα πρέπει να απογυμνωθεί από την καλαισθησία της και να προβληθεί ως ένα μάθημα γραμματικοσυντακτικών γνώσεων, αλλά ότι αποτελείται από μορφοσυντακτικές αρχές που το παιδί θα πρέπει να τις διακρίνει και να ανταποκριθεί σε παραγωγή γραπτού λόγου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ:

### Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΣ

#### **2.1. ΣΤΑΘΜΟΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ-ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ**

Πολλές προσπάθειες έγιναν για την εφαρμογή και ισχύ μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα επέφερε γόνιμα αποτελέσματα από την πρώτη ήδη βαθμίδα εκπαίδευσης. Ομάδες εκπαιδευτικών, παιδαγωγών, μελετητών, γλωσσολόγων ασχολήθηκαν και δούλεψαν για τη συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων κατάλληλων για τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της ζωής και οδήγησαν σταδιακά σε μεταρρυθμίσεις που όμως δεν ξέφευγαν πάντα από το «συντηρητισμό» της εποχής τους.

Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών<sup>4</sup> με ισχυρούς συντελεστές στα γλωσσικά θέματα το Γ. Ν. Χατζιδάκι και το Α. Σκιά και με ενισχυμένη παρουσία στα παιδαγωγικά το Ν. Εξαρχόπουλο συνεχίζει την παράδοση του Κόντου και του Μιστριώτη στην υπεράσπιση της καθαρεύουσας και συνεπώς στην καταπολέμηση της αλλαγής των σχολικών προγραμμάτων. Ο Δ. Γληνός από την άλλη πλευρά, βασικό στέλεχος του Εκπαιδευτικού Ομίλου με προοδευτικές απόψεις μετέχει στο κίνημα του 1916 και εισηγείται νέα ρύθμιση των θεμάτων που σχετίζονται με το σχολικό βιβλίο. Την προσπάθειά του ενισχύει η συνεργασία του με τον Α. Δελμούζο και τον Ε.Τριανταφυλλίδη.

Οι αρχές και το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου<sup>5</sup> βρήκαν την έκφραση τους στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική με το συμπληρωμένο και τροποποιημένο νόμο 1332 του 1918. Έκφραση αυτής της αλλαγής «Το Αλφαβητάρι με τον ήλιο» που αντιπροσωπεύει τα κυριότερα συστατικά της. Αξιοσημείωτο είναι ότι γράφεται χωρίς τις δεσμευτικές οδηγίες του Υπουργείου, οι οποίες περιορίζουν και την πρωτοβουλία των συγγραφέων και τις πιθανότητες να καλλιεργηθούν καινούριες ιδέες. Όμως «Το Αλφαβητάρι με τον ήλιο» (1919) δεν ήταν το πρώτο αναγνωστικό

<sup>4</sup> Δημαράς, Α., *Το Αλφαβητάρι με τον ήλιο*, εκδ. Ερμής, ανατύπωση 1976, Αθήνα, σσ . κς' -κς'

<sup>5</sup> Δημαράς, Α., ό.π., σσ. λγ'-λς

που ξέφευγε από την αυστηρότητα της καθαρεύουσας. Το περιοδικό ο «Νουμάς», όργανο του δημοτικισμού, προκήρυξε το 1905 διαγωνισμό για τη συγγραφή αλφαβηταρίου στη δημοτική. Επίσης το 1914 εκδόθηκε ένα απλοποιημένο αλφαβητάριο και το 1918 κυκλοφορεί το βιβλίο του Ζ.Παπαντωνίου «Τα ψηλά βουνά». Αλλά «Το Αλφαβητάρι με τον ήλιο» είναι το πρώτο που γράφτηκε με βάση έναν συγκεκριμένο κώδικα γλωσσικών και γραμματικών κανόνων, με παιδοκεντρικό περιεχόμενο και ενότητα πλοκής.

## **2.2.Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ**

Είναι ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε την πορεία και τη θέση του μαθήματος της λογοτεχνίας μέσα στην εκπαιδευτική εξέλιξη. Ο Μ. Γ. Μερακλής<sup>6</sup> μας αναφέρει ότι στο διάταγμα για την ίδρυση των πρώτων σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης (1833) γίνεται λόγος για διδασκαλία της νέας ελληνικής χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερη ονομασία για τη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία. Την χρονική περίοδο 1884-1909 για πρώτη φορά εισάγεται η διδασκαλία των Νεοελληνικών Κειμένων στο Ελληνικό Σχολείο, όπως ονομαζόταν τότε το Δημοτικό Σχολείο και στο Γυμνάσιο, χωρίς να διαχωρίζεται η λογοτεχνία από τη γλώσσα. Μεγάλη έμφαση δίνεται στη γραμματική, την ορθογραφία και τις συνθέσεις· όμως, τα Νεοελληνικά Κείμενα δεν αξιολογούνται στο βαθμό ουσιαστικής ερμηνευτικής προσέγγισης. Ωστόσο η διαμάχη των οπαδών της δημοτικής και των οπαδών της καθαρεύουσας παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της Νεοελληνικής Γλώσσας στη λογοτεχνία.. Τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα και γενικά τα εγχειρίδια που περιέχουν λογοτεχνικά κείμενα εστιάζονται στην επιλογή αποσπασμάτων πεζού και ποιητικού λόγου με γνώμονα γλωσσικό την καθαρεύουσα, ώστε να είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών ήδη από την εποχή της Αντιβασιλείας. Το μάθημα εμφανίζεται ως βοηθητικό για τη διδασκαλία της Ιστορίας· τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάσκονται, διακρίνονται για το πατριωτικό και φρονηματιστικό τους πνεύμα.

---

<sup>6</sup> Μερακλής,Γ., «Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Εκπαίδευση: μια δύσκολη συμβίωση», στο *Το Δέντρο*, τευχ. 48, Αθήνα, σ.35-41  
«αντλώντας αρκετά στοιχεία από το βιβλίο του Β. Ι. Τόγια» *Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση, ιστορική θεώρηση (1833-1967)*

Μόνο το 1923 δημοσιεύεται διάταγμα που ορίζει ότι το μάθημα των Νέων Ελληνικών αυτονομείται από το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Μέχρι τότε η βαρύτητα των κλασικών γραμμάτων είναι ισχυρή με αποτέλεσμα η Νεοελληνική Λογοτεχνική παραγωγή και η διδασκαλία της να είναι υποτιμημένες. Το 1927 με άλλο διάταγμα τα Νέα Ελληνικά ορίζονται μάθημα πρωτεύον στα Γυμνάσια μαζί με τα Αρχαία Ελληνικά και τα Μαθηματικά. Τότε έχουμε μια άμβλυση του γλωσσικού ανταγωνισμού και προβάλλεται ο αισθητικός σκοπός του κειμένου το οποίο εξετάζεται ως περιεχόμενο και μορφή με την ενεργοποίηση των συναισθημάτων, των αξιών και των γνώσεων που παρέχει. Το 1964 το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας αποτελεί εξεταστέα ύλη των εισαγωγικών εξετάσεων στα Ανώτατα Εκπαιδευτήρια. Παρατηρούμε λοιπόν μια δυσκαμψία και μονοδιάστατη πολιτική πάνω στο πρόγραμμα σπουδών των μαθητών εφόσον η γλωσσική διδασκαλία (καθαρεύουσα) κυριαρχεί στο μάθημα της λογοτεχνίας. Όμως η λογοτεχνία ανέκαθεν συνδεόταν και με την εθνική ταυτότητα, ώστε το κάθε παιδί να βιώνει την ιστορική του συνείδηση.

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976, με εφαρμογή το 1977 και έπειτα, συντάσσονται και εκδίδονται Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας που διδάσκονται σε Γυμνάσια και Λύκεια. Κείμενα όπως του Δ.Σολωμού, του Α. Κάλβου, του Κ.Π.Καβάφη διδάσκονταν από εκπαιδευτικούς που έδιναν μεγαλύτερη προτεραιότητα στην ερμηνεία του κειμένου παρά στη γλώσσα. Στο κείμενο όμως γίνεται συζήτηση για το περιεχόμενο, τους χαρακτήρες, τα λεγόμενα «καλλολογικά στοιχεία», την πλοκή και δίνονται ασκήσεις για το σπίτι που αναφέρονται στη γλωσσική οργάνωση του κειμένου, στην κατανόηση του κειμένου και την αισθητική αποτίμηση του.

Επίσης, ο Γ. Ι. Σπανός<sup>7</sup> μας αναφέρει ότι με τη μεταπολίτευση του 1974 άρχισε η συστηματική προσπάθεια για πιο επιστημονική και μάλιστα ψυχοπαιδαγωγική οργάνωση του μαθήματος. Ωστόσο γνωρίζουμε σήμερα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα ότι υπάρχουν κοινοί σκοποί τόσο στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας όσο και στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Βέβαια το καθένα από αυτά έχει επιμέρους στόχους ώστε να μιλάμε για ένα γόνιμο διαχωρισμό και μια δημιουργική συνεύρεση. Τόσο η ποσοτική έκταση των

---

<sup>7</sup> ,Μεγακλής, Γ.,ό.π., σ. 99

Νέων Ελληνικών στο ωρολόγιο πρόγραμμα<sup>8</sup>, όσο και η ποιοτική τους βαρύτητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα υπήρξε μικρή και η εξέλιξη της βασανιστική. Η Κάριν Μπόκλουντ- Λαγοπούλου<sup>9</sup> παραθέτει τους στόχους του μαθήματος Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου αποδεικνύοντας ότι το 1996 η λογοτεχνία αποτελεί μέσο γλωσσικής διδασκαλίας αφού εξετάζεται και από την αισθητική της πλευρά και καλύπτει ένα μεγάλο τμήμα αναζητήσεων της διδασκαλίας με το νόημα, που περιλαμβάνει αξίες, καταστάσεις, τη συγκίνηση του μαθητή, την έκπληξη από την πρωτοτυπία των συνταγμάτων και άλλα.

### **2.3. Η ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ**

Τα λογοτεχνικά κείμενα έχουν τη μοναδική ικανότητα να μετασχηματίζουν τη συμβατική γλώσσα της καθημερινότητας, αλλά και την ανθρώπινη εμπειρία αναμορφώνοντας τους συνηθισμένους τρόπους έκφρασης με τους οποίους αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα.

Ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος<sup>10</sup> παρουσιάζουν διαφορές οι οποίες εντοπίζονται στα εξής :

α) στη διαφοροποίηση των συνειρμικών, ιστορικών και ιδεολογικών συνιστωσών που διαπερνούν και συγκροτούν τον λογοτεχνικό και τον μη λογοτεχνικό λόγο.

β) στη διαφορετική λειτουργία που επιτελούν μέσα στην κοινωνία τα δυο είδη λόγου, έτσι τουλάχιστον όπως έχει διαμορφωθεί αυτή η λειτουργία στις σύγχρονες δυτικού τύπου κοινωνίες.

γ) στη διαφορετική προθετικότητα του παραγωγού του λογοτεχνικού λόγου από αυτήν του παραγωγού του μη λογοτεχνικού λόγου.

Από την άποψη της πολυσημίας τόσο ο λογοτεχνικός λόγος όσο και ο μη λογοτεχνικός χρησιμοποιούν τη δυνατότητα αυτή. Η πολυσημία είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό της γλώσσας, ένα στοιχείο της ταυτότητάς της. Στη γλώσσα οι

---

<sup>8</sup> Χοντολίδου,Ε., *Το μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Αγγλία και στην Ελλάδα, συγκριτική θεώρηση*, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης 1989, σ.56-57

<sup>9</sup> Αποστολίδου,Β., Χοντολίδου,Ε., *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, εκδ. τυπωθήτω, Αθήνα 1999,σ.17

<sup>10</sup> Αποστολίδου,Β., Χοντολίδου, Ε., *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*,ό.π.,, σ. 109-113



ποικίλες σημασίες των λέξεων είναι ισότιμες και αποτελούν υπαινιγμούς και ψηφίδες που πρέπει να συναρθρωθούν για να διαφανεί η βαθύτερη ενότητα της οποίας αποτελούν μέρος. Τα κριτήρια της δημιουργικότητας και της πολυσημίας καθορίζουν και τις διαφορές του λογοτεχνικού από τον μη λογοτεχνικό λόγο, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σημεία:

A) Ο λογοτεχνικός λόγος χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερο βαθμό δημιουργικότητας και πολυσημίας από ό,τι ο μη λογοτεχνικός.

B) Το λογοτεχνικό κείμενο ως σημαίνουσα πρακτική καλείται να επιτελέσει πιο διευρυμένη κοινωνική λειτουργία από αυτή που επιτελεί ένα κείμενο μη λογοτεχνικό.

Γ) Σε λογοτεχνικό λόγο ένα κείμενο προσεγγίζεται συνήθως διαφορετικά από τον αναγνώστη από ό,τι ένα κείμενο σε μη λογοτεχνικό λόγο. Σ' αυτήν τη διαφορετική προσέγγιση συμβάλλει κυρίως η διαφορετική ποιότητα και ποσότητα των συνδηλώσεων. Ο αναγνώστης είναι εύκολο να αναγνωρίσει ένα λογοτεχνικό κείμενο από ένα μη λογοτεχνικό ανάλογα με τη χρήση μεταφοράς και κυριολεξίας αλλά και συγκινησιακής και λογικής γλώσσας.

Η γλώσσα είναι κοινή τόσο για το λογοτεχνικό, όσο και για τον μη λογοτεχνικό λόγο. Όμως από ένα σημείο και μετά αποκτά μια ιδιαίτερη ενέργεια και λειτουργία, τόσο για το δημιουργό, όσο και για τον αποδέκτη. Ο μη λογοτεχνικός λόγος θέλει απλά να πληροφορήσει και να μεταφέρει με αμεσότητα και καθαρότητα (σαφήνεια) μηνύματα ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη. Αντιθέτως ο λογοτεχνικός λόγος υπερβαίνει αυτό το επίπεδο, γιατί λειτουργεί με προσωπικούς συνειρμούς, με σχήματα λόγου (έμφαση σε μεταφορές, προσωποποιήσεις, αντιθέσεις κ.τ.λ.) αλλά και με ιδιαίτερη χρήση της συγκινησιακής γλώσσας.

Η λειτουργία που ισχύει στο λογοτεχνικό λόγο<sup>11</sup> και ιδιαίτερα η ποιητική λειτουργία της γλώσσας ορίζει την αυστηρή συνάφεια μορφής και περιεχομένου (ισομορφισμός). Σ' αυτή την περίπτωση το μήνυμα αυτοαναφέρεται, δηλαδή η έκφραση απεικονίζει ένα δικό του αυτοτελή τρόπο κειμενικής οργάνωσης. Η λογοτεχνική και ιδίως η ποιητική λειτουργία για τον Jakobson,<sup>12</sup> είναι η έμφαση στην έκφραση, η αυτοπροβολή των γλωσσικών σημείων. Κυρίαρχο στοιχείο στην ποίηση είναι η ποιητικότητα, που είναι σταθερή μέσα στο χρόνο και αποτελεί το πραγματικό αντικείμενο της ποιητικής ως επιστήμης. Η ποιητική λειτουργία μεταφέρει την αρχή

---

<sup>11</sup> Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε., ό.π., σ. 113

<sup>12</sup> Κολακλίδης, Π., «Ο R. Jakobson και το "θύμησον, σώμα..." του Καβάφη» στο *Εκρηβόλος*, 1981, τεύχ. 7, σσ. 514-516

της ισοδυναμίας από τον άξονα της διαλογής στον άξονα του συνδυασμού. Η διαλογή γίνεται πάντα με βάση την ισοδυναμία, ενώ ο συνδυασμός βασίζεται στη συνάφεια, τη δυνατότητα αντικατάστασης είτε για συνωνυμικές σειρές, είτε για αντιθετικά ζεύγη. Αυτή η παράμετρος ονομάζεται από τον Jakobson αρχή της ισοδυναμίας.

## **2.4. Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΤΗΣ ΠΟΙΗΣΗΣ**

Η γλώσσα της ποίησης είναι η γλώσσα στην υπέρτατη κατάστασή της, στην απόλυτη λειτουργία της· η μόνη γλώσσα που δεν είναι συμβατική γιατί τα σημαίνοντα και τα σημαινόμενα της δεν μπορούν να νοηθούν χωριστά, όπως στην κοινή γλώσσα. Η γλώσσα της ποίησης δε ζητά τις λέξεις που είναι ποιητικές, αλλά ζητά να κάνει τις λέξεις ποιητικές. Ο ποιητής είναι ο καλύτερος δουλευτής της ποίησης. Μέσα σ' αυτήν βρίσκει η γραμματική τον αληθινό εαυτό της, αφού η γλώσσα γίνεται πραγματική «ενέργεια». Ο ποιητής χρησιμοποιεί την κάθε λέξη μέσω της προσωποποίησης (χρήση κλητικής και προστακτικής), με την αντίστροφη επανάληψη, με την παρήχηση στα σύμφωνα, με αποτέλεσμα η λέξη να δίνεται μέσα στον ποιητικό λόγο και σαν μορφή (σημαίνον) και σαν νόημα (σημαινόμενο).

Η αστάθεια<sup>13</sup> που χαρακτηρίζει την ισορροπία ανάμεσα στο «σημαίνον» και το «σημαινόμενο» δεν είναι μόνο πηγή αλλαγών αλλά εξασφαλίζει την ίδια τη ζωή της γλώσσας, με άλλα λόγια τη δημιουργική της δύναμη. Δουλειά του ποιητή είναι να εκμεταλλεύεται τη δυναμική και συχνά ανταγωνιστική σχέση ανάμεσα στο «σημαίνον» και το «σημαινόμενο» με τη μεταβλητότητα των σημασιών, επακόλουθο της ευαισθησίας στα συμφραζόμενα, απ' τη μια μεριά και την «ανυπολόγιστη ικανότητα» προσφυγής από την άλλη μεριά σε συνώνυμα και παραφράσεις. Το «εν δυνάμει» της γλώσσας γίνεται «εν ενεργεία» με την ποίηση.

Στη λογοτεχνία δεν ενδιαφέρει τόσο τι λέει το κείμενο ή πού αναφέρεται αλλά το πώς το λέει αυτό που έχει να πει, με ποιους τρόπους και τεχνικές το μεταδίδει στους αναγνώστες. Η επιλογή του λεξιλογίου θεωρείται<sup>14</sup> ότι συμβάλλει στην

<sup>13</sup> Κολακλίδης, Π., ό.π., σ.521

<sup>14</sup> Θέμελης, Γ., *Η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών*, τ.Α', γ' εκδ., εκδ. Κωνσταντινίδη, Θεσ/νίκη 1973, σ. 40

αισθητική ενότητα, την εποπτεία και την συγκίνηση μαζί. . Η κάθε λέξη μονάχη μέσα στο όλο ή στο συνδυασμό της με άλλες μέσα σε μια φράση αποτελεί μια μικρή ενότητα που υφαίνεται με τις άλλες πλέκοντας ως το τέλος τη συνολική ενότητα ενός λογοτεχνικού έργου. Η υποβλητική δύναμη της ποιητικής γλώσσας κατορθώνεται και με τις λεγόμενες «τροπικές εκφράσεις» ή σχήματα λόγου. Η ποίηση γενικά<sup>15</sup> μιλάει με εικόνες, που συγκροτούνται κατά ποικίλους τρόπους και δημιουργούν μορφές σύνθεσης. Στη λογοτεχνία και ιδιαίτερα στην ποίηση, ο στόχος είναι κυρίως εσωτερικός: το μήνυμα στρέφεται προς τον ίδιο τον εαυτό του. Η βασική προσπάθεια του ποιητή είναι να δημιουργήσει εντυπωσιακό ποιητικό λόγο με εικόνες, όμως για να είναι πιο ολοκληρωμένο το αποτέλεσμα του χρειάζονται και άλλα σχήματα λόγου.

Από τον Όμηρο ως σήμερα η παρομοίωση παραμένει το πιο συνηθισμένο και συχνό σχήμα λόγου στα λογοτεχνικά κείμενα. Αρχικά χρησιμοποιείται για να φωτιστεί το άγνωστο δια του γνωστού, ή κάτι που μένει ασαφές ή αφηρημένο να γίνει ορατό. Ωστόσο ξεπερνάει την αφετηρία της και εξαρτάται η υποβλητική δύναμη της από τον τρόπο που γίνεται η χρήση της. Η παρομοίωση, επομένως, είναι μια μορφή σύγκρισης. Όταν επιδιώκουμε να προβάλλουμε με ζωνφό τρόπο μια ιδιότητα ή ένα γνώρισμα μιας έννοιας ή ενός προσώπου το συγκρίνουμε με κάτι άλλο που έχει την ίδια ιδιότητα σε μεγαλύτερο όμως βαθμό. Συχνά οι όροι ιδιαίτερα στη μοντέρνα ποίηση μετασχηματίζονται και η σύγκριση γίνεται όχι προς κάτι συγκεκριμένο αλλά προς κάτι γενικό και αφηρημένο, δίνοντας μια έξαρση ή μια καινούρια όψη στο συγκρινόμενο, βρίσκοντας καινούριες σχέσεις απροσδόκητες ανάμεσα στα δύο. Η παρομοίωση, αν παραληφθούν οι βοηθητικές λέξεις που σημαίνουν τη σύγκριση, τα «σαν», «ως», «όπως» κ.λ.π. και συνδεθεί άμεσα ο δεύτερος όρος με τον πρώτο γίνεται μεταφορά.

Είναι λοιπόν η μεταφορά μια συμπυκνωμένη παρομοίωση, αλλά η υποβλητική της δύναμη είναι μεγαλύτερη. Με τη μεταφορά, οι λέξεις αποκτούν μιαν άλλη σημασία, που είναι διαφορετική από την κυριολεκτική. Η ουσιαστική λειτουργία της μεταφοράς είναι ότι διευρύνει και μεταλλάσσει το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων. Αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα και οι λέξεις με τη μεταφορά ανανεώνονται και πλουτίζουν τη γλώσσα με καινούριες εκφραστικές δυνατότητες.

---

<sup>15</sup> Θέμελης,Γ., ό.π., σ.46-48

Στην παρομοίωση οι δυο όροι στέκουν παράλληλοι και χωριστοί ενώ στην μεταφορά η λέξη αποκτά περιεχόμενο διττό: δήλωσης και συνυποδήλωσης.

Η συνεκδοχή<sup>16</sup> είναι ένα από τα καλύτερα μέσα για την επιτυχία αυτής της πυκνότητας. Μας προβάλλει ένα σημείο ή μέρος από ένα οργανικό σύνολο κινώντας τη φαντασία μας να συλλάβει μαζί του και τα υπόλοιπα σημεία του όλου που αποσιωπήθηκαν. Η παράσταση ενός αντικειμένου με αφορμή την προβολή ενός μονάχα σημείου του αναπλάθεται αμέσως ολόκληρη. Η υποβλητική δύναμη της συνεκδοχής εξαρτάται από το προβαλλόμενο σημείο, αν τούτο είναι χαρακτηριστικό μέσα στο όλο, δίνοντάς του ζωή και κίνηση. Είδος μεταφοράς είναι και η μετωνυμία ή η υπαλλαγή, όπου τίθεται το συγκεκριμένο αντί του αφηρημένου ή αντίστροφα το αφηρημένο αντί του συγκεκριμένου και αισθητού, το περιέχον αντί του περιεχομένου κ.α. Επίσης έχουμε το σχήμα<sup>17</sup> της υπερβολής μέσα από τη μεγαλοποίηση των πραγμάτων, εκφράζοντας την υποκειμενική αλήθεια. Αλλού έχουμε το σχήμα της αντίθεσης όπου σε κάθε παράσταση συνηχεί κατά κάποιο τρόπο και η αντίθεση της. Η κλιμάκωση είναι ένα σχήμα που αρχίζει με μια λέξη ήπιου ήχου και σταδιακά η ένταση ανεβαίνει και συνεχώς αυξάνεται. Έτσι δημιουργείται μια αυξανόμενη σε ένταση κλίμακα με αναβαθμούς. Αν αντιστραφεί η σειρά των εννοιών και διαταχτούν με αντίστροφη τάξη τότε θα έχουμε και πάλι κλιμακωτό σχήμα αλλά με μειούμενη σταδιακά ένταση. Άλλοι τρόποι που δίνουν ένταση και έχουν περισσότερο μια δύναμη ρυθμική είναι το ασύνδετο, το πολυσύνθετο, το υπερβατό...που εύκολα τα βρίσκει κανείς σε οποιοδήποτε κείμενο.

Το ύφος από λογοτέχνη σε λογοτέχνη ποικίλλει, γιατί συνδέεται με τον χαρακτηριστικό τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα με τους μηχανισμούς σύνθεσης και γενικά τις γλωσσικές τεχνικές που επενδύει τις σκέψεις του. Το ύφος που είναι ο τρόπος της γλωσσοτεχνικής σύνθεσης είναι πάντα προσωπικό και υπάρχουν τόσα είδη, όσοι και οι λογοτέχνες. Πέρα από τις ατομικές αυτές διαφορές, που συνθέτουν το προσωπικό ύφος, μπορούμε να διακρίνουμε δύο κατηγορίες γενικών ειδών, όπου τοποθετούνται όλες οι επιμέρους προσωπικές περιπτώσεις: το συνθετικό και το αναλυτικό ύφος. Η ποιητική γλώσσα χαρακτηρίζεται από πολυσημία με τη χρήση αλληγοριών, μεταφορών και αμφισημιών αλλά και επαναλήψεων, παραλληλιών, συμμετριών και αντιθέσεων. Η γλώσσα αντίθετα της πεζογραφίας είναι πιο αναλυτική και με μεγαλύτερο εύρος στην επιλογή λεξιλογίου.

---

<sup>16</sup> Θέμελης, Γ., ό. π. , σ. 52-53

Η ποίηση προχωρεί σε αυστηρότατη αφαίρεση των στοιχείων, επικεντρώνεται στα κύρια και στα ουσιώδη και αποκλείει πλείστα σημεία που είναι αναγκαία σε ένα πεζογράφημα με ανάλογο θέμα. Κάθε δημιουργία έχει αυστηρές προδιαγραφές και αυτό φαίνεται περισσότερο όσο προχωρούμε προς τις νεότερες μορφές ποίησης, όπου παρατηρείται στην γλωσσοτεχνική μορφή να κυριαρχεί η πυκνότητα, η ελλειπτικότητα, η υποβλητική συνεκδοχή, όπου με λίγες μονάχα νύξεις υποβάλλονται μορφές και σύνολα.

Ένας από τους βασικούς ρόλους της γλώσσας <sup>18</sup>είναι να τακτοποιεί και να οριοθετεί την εμπειρία μας από τον κόσμο που μας περιβάλλει, προσφέροντας μας έτοιμο ένα ορισμένο εννοιολογικό σύστημα. Ο ποιητής είναι ο άνθρωπος που αγαπά να προκαλεί έκπληξη ή αναδόμηση σ' αυτό το σύστημα. Τεχνική πρόσφορη για το σκοπό αυτό είναι μεταξύ άλλων η τεχνική της μεταφοράς και της παρομοίωσης, με την οποία οι ποιητές δοκιμάζουν κάποτε τα όρια φυσικότητας των προτάσεων ή των δομικών σχημάτων και γενικά της γλώσσας. Η μεγαλύτερη αρετή του ποιητή είναι να μπορεί να βλέπει με απόλυτη καθαρότητα αυτό που διατυπώνει, δηλαδή τη λεπτομέρεια του ψυχικού του κόσμου. Ο ποιητής δεν πρέπει να «ξεγλιστρά» ούτε προς τη ρητορεία ούτε προς τη συναισθηματισμό. Πρέπει οι λέξεις του να καλύπτουν με ακρίβεια ένα ορισμένο συναισθηματικό χώρο και οι εικόνες του να είναι σαφείς, έτσι που να μπορούν να μεταδώσουν την ειδική συγκίνηση που θέλει κάθε φορά να εκφράσει. Η ποίηση και η αφηγηματική πεζογραφία χρησιμοποιούν λέξεις με τέτοιο τρόπο ώστε να αποδίδεται ακριβέστερα η σκέψη του λογοτέχνη.

Το λογοτεχνικό κείμενο <sup>19</sup>είναι συγκροτημένο με τρόπο που να προτείνει την ίδια του την αποκωδικοποίηση στον αποδέκτη-αναγνώστη του. Σύμφωνα εξάλλου με τον Jakobson, η λογοτεχνία είναι μια πολύ ειδική μορφή επικοινωνίας. Το βάρος εδώ πέφτει στο ίδιο το μήνυμα και η λειτουργία που κυριαρχεί είναι η ποιητική. Για να περιγράψουμε τα στοιχεία της σύνθεσης του κειμένου πρέπει να ανατρέξουμε σε μια κατάτμηση της λεκτικής ακολουθίας. Έτσι δικαιούμαστε να θεωρούμε το ύφος ενός κειμένου ως διάλεκτο ή υποκώδικα. Όπως κάθε διάλεκτος, το ύφος του κειμένου δανείζεται από τη γλώσσα, από τον κώδικα, τη σύνταξη του και ακόμη τη φωνολογία του. Χρησιμοποιεί όμως άλλες λέξεις, διαφορετικές λεξικές ή σημασιολογικές μονάδες, οι οποίες δεν αντιστοιχούν στις λέξεις του λεξικού.

---

<sup>17</sup> Θέμελης, Γ., *ό.π.*, σ.58-61

<sup>18</sup> Νάκας, *Γλωσσοφιλολογικά, Α', Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία, ό.π.*, , σ. 25

Η γλώσσα του λογοτεχνικού κειμένου <sup>20</sup> υπήρξε το πεδίο συναντήσεως της γλωσσολογίας και της επιστήμης της λογοτεχνίας. Η συνάντηση επιτεύχθηκε όταν η γλωσσολογία αναγνώρισε τη γλώσσα της λογοτεχνίας, δηλαδή την τέχνη του λόγου απαραίτητο αντικείμενο έρευνας της γλωσσικής επιστήμης. Η γλώσσα του λογοτεχνικού κειμένου αποτελούσε πάντοτε φροντίδα της φιλολογίας. Η Γλωσσολογία προσπάθησε να διερευνήσει το σύστημα «επικοινωνίας» της γλώσσας του λογοτεχνικού κειμένου και τον τρόπο οργάνωσης του νοήματος ως αντικειμένου επικοινωνίας. Με τη σειρά της η φιλολογία διαπίστωσε πως χωρίς τη γνώση και τη μεθοδολογία της τεχνικής του λόγου, της γλωσσολογίας, δεν είναι εφικτή η αντικειμενική-επιστημονική ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων. Το πρώτο βήμα σ' αυτή την κατεύθυνση έγινε από το Ρωσικό Φορμαλισμό και τη Νεοκριτική Σχολή, ενώ την πρωτοβουλία της μελέτης της τέχνης του λόγου ανέλαβαν παλιότερα η Σχολή της Πράγας, σε νεότερους όμως χρόνους, ο γαλλικός δομισμός και η υφολογία.

Η γλώσσα στη λογοτεχνία <sup>21</sup> δεν αποτελεί ένα δευτερεύον συστατικό παρά την κλασική αντίληψη της γλώσσας ως ένδυμα ή ως απλό μέσο έκφρασης της σκέψης. Αυτή η αντίληψη είχε περιορίσει για πολύ καιρό την ανάλυση των λογοτεχνικών έργων σε εξέταση και κατάταξη των υφολογικών χαρακτηριστικών στην περιγραφή δηλαδή εξωτερικών διακοσμητικών γνωρισμάτων, χωρίς όμως να αποδεικνύεται ως ποιο βαθμό αυτά (εικόνες, παρομοιώσεις, μεταφορές, κ.α.) συνεργάζονται στη δημιουργία του νοήματος ενός λογοτεχνικού έργου. Αντίθετα σύμφωνα με τη νεότερη αντίληψη της γνωστής πια ως «στρουκτουραλιστικής» η «σημειολογικής κριτικής», το περιεχόμενο ενός λογοτεχνικού έργου δεν αποκτά αντικειμενική υπόσταση και δεν είναι προσπελάσιμο παρά μόνο μέσα από τη μορφή. Θα σημειώναμε ότι αυτό ισχύει περισσότερο για την ποίηση και σε μικρότερο βαθμό για την πεζογραφία.

Είναι προφανές σύμφωνα με τις καταγεγραμμένες απόψεις των μελετητών που προαναφέραμε, ότι η γλώσσα της λογοτεχνίας και μάλιστα της ποίησης, οικοδομείται με σχήματα λόγου και με λεκτικούς τρόπους που δημιουργούν εικόνες και προκαλούν συγκίνηση. Ο τρόπος γραφής από ποιητή σε ποιητή και εν γένει από

---

<sup>19</sup> Συνέδριο του Σεριζί, *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας*, μτφρ. Βασιλαράκης, Ι., εκδ.Επικαιρότητα, Αθήνα 1985, σ. 141

<sup>20</sup> Μπαμπινιώτης, Γ., *Γλωσσολογία και λογοτεχνία*, ό.π., σ.216

<sup>21</sup> Νάκας, Θ., *Γλωσσοφιλολογικά, Β', Μελετήματα για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία*, ό.π., σ. 216

λογοτέχνη σε λογοτέχνη ποικίλλει. Οι λέξεις στην ποίηση δίνουν σαφείς εικόνες και μεταδίδουν ειδικές συγκινήσεις.

## **2.5.Η ΠΟΙΗΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ**

Ο γλωσσολόγος R.Jakobson <sup>22</sup>είναι αυτός που, τα τελευταία χρόνια, ασχολήθηκε κατεξοχήν με τις ιδιαιτερότητες του λογοτεχνικού κειμένου στα έργα του *Linguistics and poetics* (Γλωσσολογία και ποιητική) και *Poetry of grammar and Grammar of poetry* (Ποίηση της γραμματικής και Γραμματική της ποίησης). Σύμφωνα με τη θεωρία του, τα κύρια γνωρίσματα του λογοτεχνικού ύφους είναι οι επιλογές γλωσσικών δομών και οι αποκλίσεις (ή παρεκκλίσεις). Αυτά τα δύο στοιχεία, που ο ίδιος ονομάζει “ποιητική γραμματική” έχουν έντονο λειτουργικό χαρακτήρα (“προθετικότητα” κατά τη γλωσσική ορολογία), δηλ. υπηρετούν τη μετάδοση του μηνύματος με τον τρόπο που ο δημιουργός κρίνει πιο αποτελεσματικό. Και οι επιλογές και οι αποκλίσεις<sup>23</sup> είναι τρόποι με τους οποίους ο λογοτέχνης «παραβιάζει» τα συνήθη γραμματικά και σημασιολογικά σχήματα, δηλαδή χρησιμοποιεί αντιγραμματικές προτάσεις και προτάσεις «μη σημασιολογικώς αποδεκτές», όπως για παράδειγμα προτάσεις του δημοτικού τραγουδιού:

«Γιατί είναι μαύρα τα βουνά και στέκουν βουρκωμένα;

Μην άνεμος τα πολεμά, μήνα βροχή τα δέρνει;

ανήκουν στην ποιητική γραμματική. Έτσι κατορθώνει να μιλήσει ποιητικά μεταδίδοντας την αισθητική συγκίνηση γιατί το λογοτεχνικό έργο δεν μας προσκαλεί σε μια διαδικασία αποδέσμευσης της γνώσης, αλλά σε μια πράξη συγκινησιακής μέθεξης.

Από τους γλωσσολόγους της Σχολής της Πράγας<sup>24</sup> επισημαίνονται οι διαφορές της γλώσσας της ποίησης από την κοινή καθημερινή γλώσσα, γιατί ό,τι χαρακτηρίζει τη γλώσσα της ποίησης είναι η τάση αποκλίσεως από την κοινή, συμβατική γλώσσα. Στην ποιητική γλώσσα τα διάφορα γλωσσικά επίπεδα έχουν ιδιαίτερη σπουδαιότητα και αυτονομία κατ’ αντίθεση προς την κοινή γλώσσα, όπου τα διάφορα γλωσσικά επίπεδα υπηρετούν το σκοπό της καθημερινής επικοινωνίας.

<sup>22</sup> Καλλέργης, Η., *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1995, σ. 41

<sup>23</sup> Μπαμπινιώτης, Γ., *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα 1980, σ.80

<sup>24</sup> Μπαμπινιώτης, Γ., *Γλωσσολογικές Σχολές, Ευρωπαϊκός και Αμερικανικός Δομισμός*, σ. 72-73

Ακόμη στην ποιητική γλώσσα, εξέχουσα θέση κατέχει ο ρυθμός που δεν είναι μόνο θέμα φωνολογικό αλλά και συντακτικό (συνδέεται με τη σειρά των λέξεων). Σημαντικό ρόλο παίζουν οι ίδιες οι συλλαβές με τη φυσική τους δομή και τη φωνητική τους απόδοση, καθώς και οι ιδέες και τα μεγάλα νοήματα που κυριαρχούν στο μετρικό σύνολο. Γενικά ο ρυθμός αναφέρεται στην κίνηση και την αρμονική σύνδεση της εσωτερικής και εξωτερικής φύσης του ποιήματος και εκφράζεται με πολλές μορφές.

Για πρώτη φορά με τη Σχολή της Πράγας εφαρμόζεται η δομιστική ανάλυση στην γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων και γίνεται λόγος για “ποιητική σημασιολογία” με ευρύτερη έννοια, δηλαδή όχι μόνο σε σχέση με το λεξιλόγιο αλλά και τη σημασία συντακτικών και γραμματικών λειτουργιών, όπως είναι π.χ. η λειτουργία του υποκειμένου μέσα σε λογοτεχνικό κείμενο. Επίσης υπογραμμίζει ότι η ποιητική γλώσσα διαφέρει από άλλα σημειακά συστήματα και λειτουργίες της κατά το ότι δεν εξυπηρετεί απλώς την επικοινωνία, αλλά αφορά και στα δύο επίπεδα αρθρώσεως της γλώσσας, στο περιεχόμενο και στη μορφή. Δεν είναι τυχαίο ότι η Κειμενογλωσσολογία (Textlinguistik), η σύγχρονη γλωσσολογική θεωρία αναλύσεως των διαφόρων κειμένων έχει ως βάση της τη συγκεκριμένη θεωρία.

Ο Jakobson,<sup>25</sup> όπως όλοι οι φορμαλιστές, όταν διερευνά τις σχέσεις μεταξύ της καθημερινής και της ποιητικής γλώσσας, το κάνει για να βεβαιώσει ότι κάθε λέξη της αναπλάθεται σε σχέση με την καθημερινή γλώσσα και προκαλεί έκπληξη στον αναγνώστη. Στο άρθρο του για τον «γραμματικό παραλληλισμό»(1966) διευκρινίζει: « Στο σημασιολογικό επίπεδο γνωρίζουμε ότι οι παραλληλισμοί μπορεί να είναι ή μεταφορικοί ή μετωνυμικοί[...]». Η συχνή επανεμφάνιση του ίδιου γραμματικού σχήματος είναι, μαζί με την επανεμφάνιση του ίδιου φωνητικού σχήματος, η αρχή συγκρότησης του ποιητικού έργου. Υποστηρίζεται ότι η διαντίδραση μέσα από συνδυασμούς και αποκλίσεις του συντακτικού, του μορφολογικού και του λεξιλογικού επιπέδου, τα διάφορα είδη γειτνιάσεων, ομοιοτήτων, συνωνυμιών, αντονομασιών στο σημασιολογικό επίπεδο, είναι φαινόμενα που απαιτούν όλα μια συστηματική ανάλυση απαραίτητη για την κατανόηση και την ερμηνεία των διαφόρων γραμματικών συνδυασμών στην ποίηση.

---

<sup>25</sup> Tadiè, J.Y., *Η κριτική της λογοτεχνίας Εικοστό Αιώνα*, μτφρ. Βασιλαράκης, Ι., εκδ. τυπωθήτω, Αθήνα 2001, σ. 70



Η δομή της ποιητικής γλώσσας όπως αναφέρεται στηρίζεται και στις γραμματικές αποκλίσεις.<sup>26</sup> Για να υπάρξουν πρακτικά υφολογικά αποτελέσματα η γραμματική πρέπει να πληροί μια σειρά από προϋποθέσεις, όπως:

- να παρέχει δομικές εναλλακτικές λύσεις με βάση ορισμένα πειράματα
- να είναι λειτουργική και να οδηγεί στην κατανόηση των γραμματικών κατηγοριών
- να είναι επικοινωνιακή, να μην περιορίζεται στην παρουσίαση φορμαλιστικών περιγραφών αλλά να επισημαίνει τους φορείς της γλωσσικής πληροφορίας και τις σημασιολογικές μονάδες.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ:**

### **ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ**

#### **3.1. Η ΣΥΓΚΙΝΗΣΙΑΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ**

Βιωματική ή συγκινησιακή χρήση της γλώσσας ονομάζουν<sup>27</sup> την ποιητική παρακαταθήκη, τον οπλισμό του δημιουργού, το γνωστικό και βιωματικό υπόβαθρο του, την ποιητική του υποδομή, τη βαθύτερη αίσθηση και στάση του δημιουργού απέναντι στον κόσμο και στην τέχνη. Το «χώνεμα» όπως το ορίζει ο Σεφέρης, «που γίνεται πολύ βαθιά μέσα του, πολλών συναισθηματικών και διανοητικών στοιχείων όπως οι σταλακτίτες στα βάθη του σπηλαίου». Από τη φύση της η λογοτεχνία<sup>28</sup> ως μορφωτικό αγαθό έχει σχέση με τη γλώσσα, εφόσον οι λεκτικοί μηχανισμοί δημιουργούν τη λογοτεχνία. Ως γλώσσα αναδεικνύει την ανθρώπινη εμπειρία, τη συναρτημένη με τη συγκίνηση και μορφοδοτεί το βίωμα. Ο λογοτέχνης δεν κατασκευάζει μια γλωσσική μηχανή ανεξάρτητη από τη ζωή. Η δουλειά του αξιώνεται, όταν κυριαρχήσει πάνω στη γλώσσα που μιλάει η κοινωνία του. Τότε το βίωμα περνά στην έκφραση και την κάνει να λειτουργήσει στην υψηλότερη δυνατή ένταση όπως λέει ο Dillthey. Η έκφραση αναπαριστά το βίωμα σε όλη του την

<sup>26</sup> Χαραλαμπίκης, Χ., *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, εκδ. Γεννάδιος Σχολή, Αθήνα 1994, σ.67

<sup>27</sup> Μπαμπινιώτης, Γ., *ό.π.*, σ. 121

<sup>28</sup> Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε., *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, *ό.π.*, σ. 97

πληρότητα. Με τη λειτουργία της λογοτεχνικής γλώσσας αναφαίνεται το βάθος, η έκταση, η ένταση και η ποιότητα του βιώματος. Αυτή η συγκινησιακή χρήση της γλώσσας καθιστά τη λογοτεχνία φορέα ζωής, της δίνει λειτουργικότητα στο βαθμό που καταφέρνει να συγκινήσει τον αναγνώστη ή τον ακροατή.

Αυτό που διακρίνει την ανθρώπινη γλώσσα<sup>29</sup> και την κάνει να ξεχωρίζει ριζικά από τη γλώσσα των ζώων και από τις τεχνητές, μη φυσικές γλώσσες, είναι ο δημιουργικός της χαρακτήρας. Το βασικό αυτό γνώρισμα της ανθρώπινης γλώσσας είχαν επισημάνει οι Wilhelm και Humboldt, ο Saussure, όταν διέκρινε τα επίπεδα στη γλώσσα (Langue et parole). Μόλις όμως, στη δεκαετία του '60 ο Chomsky την ανέλυσε συστηματικά στη γενετική μετασχηματιστική του θεωρία. Χάριν, λοιπόν της δημιουργικότητας της γλώσσας δεν υπάρχει τίποτα που να μην είναι γλωσσικά εκφράσιμο. Εδώ το αξίωμα του φιλοσόφου της γλώσσας Wittgenstein ισχύει απολύτως: “ Ό,τι μπορούμε να πούμε, μπορούμε να το πούμε καθαρά.” , που υποδηλώνει ότι η ασάφεια στη γλωσσική διατύπωση δεν είναι ζήτημα γλώσσας αλλά θέμα καθαρότητας στη σύλληψη των νοημάτων.

Η ουσία της δημιουργικότητας<sup>30</sup>, η κύρια υφή της, είναι ότι πρόκειται για επιλογές ή αποκλίσεις. Οι αποκλίσεις αυτές αποτελούν σημασιολογικούς νεολογισμούς, νέες πρωτότυπες, λεξιλογικές συνάψεις οπωσδήποτε λειτουργικά δεμένες με το κείμενο που τυπικά εκφεύγουν από τους σημασιοσυντακτικούς κανόνες, τη νόρμα της συμβατικής γλώσσας. Ενώ ουσιαστικά στον ποιητικό λόγο βρίσκονται μέσα στην καρδιά της γλωσσικής δημιουργίας, εφόσον γίνονται το καταλληλότερο όχημα για τη δήλωση κάποιου μηνύματος.

### **3.2. ΛΕΞΙΠΕΝΙΑ: ΕΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΥΠΑΡΚΤΟ;**

Η λεξιπενία ως όρος εμφανίζεται την τελευταία περίπου εικοσαετία. Αφορμή για συζητήσεις έδωσε το θέμα έκθεσης των Πανελληνίων εξετάσεων (1985) που περιελάμβανε τις λέξεις « αρωγή» και «ευδοκίμηση» των οποίων τη σημασία αγνοούσε μεγάλος αριθμός υποψηφίων. Η λεξιπενία χαρακτηρίζει πρόσωπα ή κοινωνικές ομάδες που εκφράζονται και γενικότερα επικοινωνούν με πολύ

---

<sup>29</sup> Μπαμπινιώτης, *Η γλώσσα ως αξία*, σ. 91-92

περιορισμένο αριθμό λέξεων. Πιο συγκεκριμένα αντικατοπτρίζει τη γλωσσική απλούστευση, τη γλωσσική συρρίκνωση, την αλλοίωση και την έλλειψη κριτικής ικανότητας, τη φτωχή σκέψη, τη γλωσσική σύγχυση, τη μηχανική έκφραση, την τυποποίηση και τη συνθηματολογία.

Έγινε έτσι επίκεντρο των σχετικών με τη γλωσσική παρακμή συζητήσεων, απόρροια των οποίων υπήρξε η θέση ότι φταίει το εκπαιδευτικό σύστημα και ο τρόπος διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το θέμα αυτό αφορά όλες τις βαθμίδες, όμως δε χρειάζεται να ασκούμε αυστηρή μόνο κριτική, ούτε να μεροληπτούμε, γιατί ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, που έχει ανάγκη να αξιοποιήσει τρόπους, μεθόδους και συνεργασίες εμπειρών εκπαιδευτικών. Επειδή το ζήτημα αυτό απασχόλησε πολλούς ερευνητές αναζητήθηκαν τα αίτια παρακμής της γλώσσας (από τη στιγμή που εντοπίστηκαν τα προβλήματα).

Κατά το Χ. Χαραλαμπάκη, πρώτος και βασικότερος λόγος<sup>31</sup> παρακμής θεωρείται η ξеноμανία, η εισβολή ξενόγλωσσων εκφράσεων (ξένων/ ξενόφερτων λέξεων στη γλώσσα μας). Ο R. Quirk όμως τονίζει: Μια γλώσσα που δέχεται ξενισμούς δε σημαίνει ότι βρίσκεται σε παρακμή ή ότι έχει μολυνθεί και ότι οι ομιλητές της κινδυνεύουν να χάσουν την ταυτότητά τους, αλλά μάλλον ότι τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας ενδιαφέρονται ζωηρά για το τι συμβαίνει στον κόσμο και είναι πρόθυμοι να παρακολουθούν τις πολιτιστικές εξελίξεις που γίνονται κάπου αλλού. Κατά δεύτερο λόγο αποδίδεται ευθύνη στα ΜΜΕ και ιδιαίτερα στην τηλεόραση. Όμως, όπως αποδεικνύεται πρακτικά η γλώσσα των ΜΜΕ δεν επηρεάζει τη γλώσσα των ατόμων σε απόλυτο βαθμό. Η κατάκτηση του λεξιλογίου είναι σύνθετο φαινόμενο το οποίο εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, τα ΜΜΕ κ.α.

Ως τρίτη αιτία θεωρείται η μη συστηματική διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο και ως τέταρτη αναφέρεται ότι έχει περιοριστεί το διάβασμα ποιοτικά επιλεγμένων καλών λογοτεχνικών βιβλίων. Για τις δυο πρώτες διαπιστώσεις δεν προτείνονται συγκεκριμένα μέτρα, ενώ για το ρόλο του σχολείου στη γλωσσική αγωγή και παιδεία των μαθητών τονίζεται η επιτακτική ανάγκη ενίσχυσης του γλωσσικού μαθήματος, σύνταξης Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη γλώσσα και συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων. Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών είχε

---

<sup>30</sup> Μπαμπινιώτης, Γ., ό.π., σ.106

προτείνει για τη θεραπεία του κακού την επαναφορά των Αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο και τη διδασκαλία του μαθήματος της Γραμματικής στο Δημοτικό Σχολείο.

Από την έρευνα που διενήργησε ο γλωσσολόγος Χ. Χαραλαμπίδης προκύπτει ότι η επιμόρφωση πρέπει να αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς σε θέματα γλώσσας, αφού για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας μπορούν και πρέπει να παίζουν ουσιαστικό ρόλο οι καθηγητές όλων των ειδικοτήτων. Επιπλέον προσθέτει<sup>32</sup> ότι η ζημιά που έχει κάνει η επίσημη γλώσσα, παλιότερα η καθαρεύουσα και τώρα η δημοτική στα τοπικά ιδιώματα και τις νεοελληνικές διαλέκτους είναι ανεπανόρθωτη. Από το ένα μέρος οικτίζουμε όλοι το φτωχό λεξιλόγιο των νέων παιδιών και από το άλλο μένουμε αδιάφοροι ή το χειρότερο συμβάλλουμε με τη στάση μας στον αφανισμό των διαλέκτων οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν πηγή ανανέωσης του λεξιλογίου μας και ένα από τα σημαντικά στοιχεία επαναπροσδιορισμού της νεοελληνικής μας ταυτότητας. Στο σημείο αυτό είναι καθοριστική η αποστολή των λογοτεχνών, ιδιαίτερα αυτών που απευθύνονται σε παιδιά, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με κείμενα Ελλήνων και ξένων λογοτεχνών τα οποία<sup>33</sup> αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας με διπλό στόχο: την εξοικείωση των μαθητών με διάφορες μορφές της λογοτεχνίας και με τη νεοελληνική γλώσσα. Εκτός από τη μελέτη και παρουσίαση εξωσχολικών βιβλίων, που αποτελεί μια οργανικά ενταγμένη και συχνά επαναλαμβανόμενη δραστηριότητα, πραγματοποιείται μέσα στην τάξη προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων με σκοπό όχι μόνο την κατανόηση και απόλαυση του κειμένου, πράγμα που αποτελεί οπωσδήποτε γλωσσική αγωγή, αλλά και με ανάλογη κάθε φορά γλωσσική αξιοποίηση.

Παρόλο που στη χώρα μας<sup>34</sup> δεν έχει καταγραφεί η πλήρης έκταση του προβλήματος, οι μελέτες στους πολιτισμούς δυτικού τύπου υποδεικνύουν ότι ως και 10-15% του σχολικού πληθυσμού αντιμετωπίζει κάποιας μορφής δυσκολία και στο 4-5% η δυσκολία είναι σοβαρότερη. Τα γλωσσικά προβλήματα εμφανίζονται περισσότερο στα αγόρια, σε αναλογία περίπου 3:1.

---

<sup>31</sup> Χαραλαμπίδης, Χ., *Γλωσσική και Λογοτεχνική κριτική*, Αθήνα 1999, σ.124

<sup>32</sup> Χαραλαμπίδης, Χ., *ό.π.*, σ. 213

<sup>33</sup> *Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Πρακτικά 3ήμερου επιμορφωτικού σεμιναρίου που οργάνωσαν οι εκδόσεις Πατάκη σε συνεργασία με το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, Αθήνα 1991, σ.81

<sup>34</sup> ΟΜΕΡ(Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής), «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού», τευχ.2, εκδ.Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996, σ. 50

Μια επιπλέον άποψη πάνω στο θέμα μας αναφέρει <sup>35</sup> ότι ο δάσκαλος εισάγει τα παιδιά στην ιδέα της γλώσσας ως επικοινωνίας και κάνει κατανοητό ότι η γραπτή γλώσσα δεν είναι εκμάθηση μεμονωμένων λέξεων, αλλά σύλληψη εννοιών. Ο εμπλουτισμός των λεξιλογίου <sup>36</sup> φαίνεται ότι καθορίζεται επίσης και από την όλη νοητική ανάπτυξη του παιδιού, που σταδιακά αφομοιώνει τις λεξικές σημασίες με την έννοια ότι αποτελούν νοητικές κατηγοριοποιήσεις του κόσμου και είναι φυσικό η ικανότητα διαμόρφωσης νοημάτων να επηρεάζει το είδος των λεξικών σημασιών. Η απόκτηση συνεπώς και των πιο αφηρημένων λέξεων χαρακτηρίζει κυρίως μεταγενέστερα στάδια ανάπτυξης, εφόσον προχωρά σε πιο πολύπλοκες νοητικές συλλήψεις. Η γλώσσα ως γνωστόν συγκροτεί ένα πολύπλοκο δυναμικό σκέψης και λόγου που διαμεσολαβεί στη σύνθεση και την ανάλυση του λόγου.

### **3.3. ΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΚΑΙ Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ**

Ο σύγχρονος άνθρωπος <sup>37</sup>ζώντας υπό τη πίεση των βιοτικών και καταναλωτικών αναγκών που ο ίδιος έχει σωρεύσει στον εαυτό του και κατακλυζόμενος με τον υλικότεχνικό πολιτισμό που δημιούργησε από όγκους πληροφοριών, δεν έχει το χρόνο ούτε την όρεξη και ίσως ούτε τη δυνατότητα, να επεξεργαστεί επαρκώς το λόγο που παράγει ή προσλαμβάνει: μιλάει και ακούει γλώσσα βιαστικά και βεβιασμένα, πρόχειρα αδιάφορα και απρόσεχτα. Δεν έχει την υπομονή και τη δυνατότητα ενδεχομένως, να αφιερώσει περισσότερο χρόνο και μεγαλύτερη προσπάθεια σε ποιοτική επεξεργασία και βελτίωση της γλώσσας που παράγει ως ομιλητής ή που προσλαμβάνει ως ακροατής ή ως αναγνώστης. Κι αυτό συμβαίνει γιατί στην ιεράρχηση των αξιών και των επιδιώξεων η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται συνειδητά ως αξία και ως μείζον μέλημα του πολίτη, σε αντίθεση με την επιδίωξη άλλων αγαθών, κυρίως υλικών. Η ίδια χρησιμοθηρική αντίληψη έχει και στην περίπτωση της ελληνικής, υποβαθμίζει αξιολογικά το ρόλο της μητρικής γλώσσας προς όφελος της γλωσσομάθειας. Αξιοσημείωτο είναι ότι στη συνείδηση αλλά και στην καθημερινή πρακτική σήμερα, για πολλούς Έλληνες η προσπάθεια

<sup>35</sup> ΟΜΕΡ«Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού»,ό.π., σ. 60

<sup>36</sup> Κατή, Δ., *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, εκδ.Οδυσσεάς, Αθήνα 1992, σ. 104

<sup>37</sup> Μπαμπινιώτης Γ., *Η γλώσσα ως αξία*, σ. κ'-κα

δεν είναι πώς θα μάθει και θα αξιοποιήσει ο ίδιος ή το παιδί του καλύτερα την ελληνική γλώσσα, αλλά πώς θα βελτιώσει τη γλωσσική γνώση του στα αγγλικά.

Η σύγχρονη ελληνική γλώσσα επισημαίνεται ότι φτωχαίνει αν και οι απόψεις δίστανται. Κατά τη γνώμη του Γ. Μπαμπινιώτη,<sup>38</sup> φτώχεια σε μια γλώσσα σημαίνει κυρίως έλλειψη ποιότητας στη χρήση της. Σημαίνει πως οι νέοι που μας ενδιαφέρουν περισσότερο, έχουν χάσει την επαφή τους με την πηγή της νεότερης λογοτεχνίας μας, όσο και με τις ίδιες τις ρίζες της γλώσσας μας, εννοώντας βέβαια τα αρχαία μας κείμενα. Ενισχύει την άποψη του<sup>39</sup> υποστηρίζοντας ακράδαντα ότι η γλωσσική συγκρότηση του Έλληνα θα είναι λειψή και ρηχή αν παράλληλα προς τα σημαντικά νεότερα κείμενα, το Σολωμό και τον Παλαμά, τον Κάλβο και τον Καβάφη, τον Καζαντζάκη και το Μυριβήλη, το Σεφέρη και τον Ελύτη, και τόσους άλλους δε διαβάσει Ροΐδη και Παπαδιαμάντη αλλά και Ερωτόκριτο και δημοτική ποίηση και Ρωμανό τον Μελωδό και Καινή Διαθήκη και Λουκιανό και Ξενοφώντα, και Πλάτωνα και Σοφοκλή και Θουκυδίδη και Αριστοτέλη (Ποιητική) και Όμηρο, για να μείνουμε σε μερικά μόνο από τα μεγάλα μας κείμενα.

Τα παραπάνω ενισχύονται και με την άποψη<sup>40</sup> ότι το διάβασμα λογοτεχνικών κειμένων εκθέτει τους σπουδαστές σε πολλές λειτουργίες του γραπτού λόγου. Ο εμπλουτισμός της γλώσσας είναι ένα όφελος που συχνά εντοπίζεται να αποκτιέται μέσω της λογοτεχνίας. Χωρίς αμφιβολία το εκτεταμένο διάβασμα λογοτεχνίας αυξάνει την κατάρκτηση του λεξιλογίου και διευκολύνει σε μια πιο παραγωγική μορφή γνώσης. Παρόλα αυτά έχει παρατηρηθεί ότι η λογοτεχνία δε δίνει στους αναγνώστες το είδος του λεξιλογίου που πραγματικά χρειάζονται γιατί από τη μια πλευρά έχουμε μπροστά μας έναν ποιοτικό λόγο, που όμως η χρήση του δεν είναι συνήθως καθημερινή. Η λογοτεχνία παρέχει ένα πλούσιο γενικό πλαίσιο όπου ατομικοί, λεξιλογικοί και συντακτικοί όροι γίνονται αξιομνημόνευτοι. Διαβάζοντας ένα ουσιώδες κείμενο μέσα από τα συμφοραζόμενα οι μαθητές κερδίζουν οικειότητα με πολλά χαρακτηριστικά γραπτού λόγου, τη μορφή και τη λειτουργία των προτάσεων, την ποικιλία δυνατών δομών, τους διάφορους τρόπους σύνδεσης των ιδεών που προεκτείνουν και εμπλουτίζουν το δικό τους γραπτό λόγο. Άρα το πρόβλημα έγκειται στον εμπλουτισμό του καθημερινού λόγου περισσότερο κι όχι στην γραπτή κατάθεση ιδεών των μαθητών.

---

<sup>38</sup> Μπαμπινιώτης, Γ., ό.π., σ. 17

<sup>39</sup> Μπαμπινιώτης, Γ., ό.π., σ.20

Δυο ερωτήματα που σχετίζονται με το θέμα <sup>41</sup>είναι ποια είναι η δυσκολία στην εκμάθηση λεξιλογίου και τι σχέση υπάρχει ανάμεσα στο λεξιλόγιο και την αναγνωστική ικανότητα (reading comprehension). Κάποιοι παράγοντες που κάνουν δύσκολο αυτό το ζήτημα είναι: η προφορά των λέξεων, το μήκος τους, το μέρος του λόγου που ανήκουν, η ιδιαιτερότητα τους, η πολυσημία τους, η αλληλεπίδραση οικείων λέξεων και μη. Όσον αφορά στη σχέση ανάμεσα στο λεξιλόγιο και το διάβασμα απορίες εντοπίζονται που σχετίζονται με το πώς επιτυχημένοι αναγνώστες μαντεύουν άγνωστες λέξεις, κάτω από ποιες συνθήκες, πόσες λέξεις σε ένα συγκεκριμένο κείμενο θα πρέπει να γνωρίζει για να κατανοήσει τα συμφραζόμενα; Το θέμα είναι ότι δεν πρέπει να διδάσκουμε <sup>42</sup> μεμονωμένες λέξεις αλλά ενταγμένες μέσα σε ευρύτερο γλωσσικό και εννοιολογικό περιβάλλον του κειμένου για τους εξής λόγους:

1) Αν διδάσκουμε χωριστές λέξεις δεν έχουν σημείο υποστήριξης, (cognitive hold) στην μνήμη του μαθητή κι έτσι τις ξεχνά εύκολα.

2) Αν οι λέξεις διδάσκονται θεματικά ή αλφαβητικά σε κατάλογο, οι μαθητές θα υποφέρουν από παρεμβάσεις. Αυτή η γνώση θα αποβεί βλαβερή αφού η ημιμάθεια είναι χειρότερη από την αμάθεια.

3) Οι απομονωμένες λέξεις δεν παρουσιάζουν μια γλωσσική πραγματικότητα αφού το νόημα μιας λέξης τις περισσότερες φορές καθορίζεται από τα συμφραζόμενα.

4) Απομονωμένες λέξεις ή προτάσεις δεν παρουσιάζουν μια φυσιολογική πραγματικότητα γιατί δεν μεταφέρουν κάποιο νόημα. Για αυτό το λόγο δεν μπορούν να προκαλέσουν συναισθήματα στον μαθητή, ένας βασικός παράγοντας για την κατάκτηση του λεξιλογίου.

Μερικές από τις αναφορές στα συμφραζόμενα <sup>43</sup>που σχετίζονται με την αντίληψη έχουν γίνει πια συμβάσεις ή ρουτίνα και έτσι το νόημα μιας λέξης ή φράσης δεν εξηγείται κάθε φορά που συναντάται. Επομένως η σχέση ανάμεσα στη συγκεκριμένη αναφορά και την επιλογή σχετίζεται και με τη μνήμη. Επιπλέον θεωρείται <sup>44</sup> ότι όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν μεγάλες λέξεις, τότε παρουσιάζονται

---

<sup>40</sup> Collie, J. and St. Slater, *Literature in the language classroom*, Cambridge Handbooks for language teachers, Cambridge University Press 2000, σ. 4-5

<sup>41</sup> Nation, P. and R. Carter, *Vocabulary Acquisition*, Aila –Reviews-Rev ue de l’ alia 1989, σ.10

<sup>42</sup> Nation, P. and R. Carter, *ό.π.*, σ. 76-77

<sup>43</sup> Smitt, N. and M. McCarthy, *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press 1997, σ. 73

<sup>44</sup> Smitt, N. and M. McCarthy, *ό.π.*, σ. 144-149

περισσότερα λάθη, αν και όλες οι λέξεις υποθετικά τους είναι γνωστές. Τα πορίσματα του Cole καταλήγουν ότι οι μεγαλύτερες λέξεις αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας από ό,τι οι μικρότερες. Ένα επιχείρημα που μπορεί να προταθεί εναντίον του μήκους της λέξης είναι η μορφολογική διαφάνεια που αποτελεί χαρακτηριστικό κάποιων μακρύτερων λέξεων. Μια μεγάλη λέξη μπορεί να αποτελείται από διάφορα γνωστά μορφήματα. Αν τα λεκτικά μορφήματα που συνθέτουν τη μεγαλύτερη λέξη είναι γνωστά, τότε δεν παρουσιάζεται δυσκολία στην κατανόηση ή την απομνημόνευση. Η Allen και η Vallette ισχυρίζονται ότι τα επιρρήματα και οι επιρρηματικές εκφράσεις είναι δύσκολο να γίνουν κατανοητά ακόμα και από προχωρημένους μαθητές. Προτείνεται λοιπόν,<sup>45</sup> να ομαδοποιούνται οι λέξεις μαζί με ένα πολύ φυσικό τρόπο χρησιμοποιώντας τη λέξη-στόχο σε προτάσεις ούτως ώστε με την επανάληψη της να λειτουργεί μνημοτεχνικά. Κατά παρόμοιο τρόπο μπορούν να κατηγοριοποιηθούν οι λέξεις μέσα σε μια ιστορία. Η μέθοδος της αφηγηματικής αλυσίδας αποδείχτηκε πολύ αποτελεσματική ιδιαίτερα σε εφαρμογή με προπτυχιακούς φοιτητές της πρώτης γλώσσας οι οποίοι θυμούνται έξι με επτά φορές περισσότερες λέξεις με αυτή τη μέθοδο παρά με την απομνημόνευση. Ένα επιπρόσθετο πρόβλημα διακρίνεται<sup>46</sup> ανάμεσα στην ομωνυμία και την πολυσημία, που αποτελεί άλυτο πρόβλημα. Αν οι ίδιοι οι λεξικογράφοι εκτός από τους μαθητές μιας γλώσσας έχουν προβλήματα στον ορισμό ενός νοήματος θεωρείται ότι η ομωνυμία και η πολυσημία αποτελούν πρόβλημα στην μάθηση μιας γλώσσας που σχετίζεται με τη διάκριση ανάμεσα στις διάφορες έννοιες της ίδιας μορφής και στη σωστή χρήση κάθε έννοιας.

Αποδεικνύεται<sup>47</sup> ότι σε όλη τη διάρκεια των σχολικών χρόνων υπάρχουν γραμματικές εξελίξεις στη γραφή των παιδιών, με την ενσωμάτωση και χρήση αναφορικών προτάσεων, παρενθετικών συντάξεων και εν γένει δευτερευουσών προτάσεων. Τα συγκεκριμένα συντακτικά φαινόμενα αφομοιώνονται εξελκτικά τόσο όσον αφορά τα αγγλόφωνα παιδιά όσο και τα ελληνόπουλα, τα οποία θεωρούμε ότι αντιμετωπίζουν παρόμοιο πρόβλημα. Επιπλέον είναι ξεκάθαρο ότι στην ηλικία των δώδεκα τα παιδιά κάνουν λάθη σε κάποιες προχωρημένου επιπέδου συντάξεις. Τελικά έχει παρατηρηθεί ότι πολλά δωδεκάχρονα δεν έχουν ακόμα ξεκινήσει να χρησιμοποιούν στα γραπτά τους συντάξεις που ταιριάζουν περισσότερο στο γραπτό

---

<sup>45</sup> Smitt, N. and M. McCarthy., ό.π., σ. 214

<sup>46</sup> Smitt, N. and M. McCarthy., ό.π., σ. 152

<sup>47</sup> *Later language development*, ό.π., σ. 518



παρά στον προφορικό λόγο. Επομένως καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αν η γραπτή γλώσσα αποτελεί μέρος αυτού που πρέπει να μάθουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της γλωσσικής κατάκτησης τότε δεν είναι δυνατόν να υπάρχει συμφωνία με την υπόθεση του Slobin ότι το παιδί χειρίζεται καλά την πολύπλοκη δομή της μητρικής του γλώσσας μέσα σε διάστημα τριών-τεσσάρων χρόνων.

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο άρθρο<sup>48</sup> ο Blachowicz και ο Lee υποστηρίζουν ότι η απόκτηση του λεξιλογίου είναι μια συνεχής διαδικασία που μέσα από αυτήν οι μαθητές πρώτα αναγνωρίζουν τη λέξη, μετά της αποδίδουν ένα νόημα και αργότερα καταλαβαίνουν τα διάφορα νοήματα και τις χρήσεις της ίδιας της λέξης. Ο Beck και ο McKeown ορίζουν ως λεξιλογική γνώση τη μετάβαση από την άγνοια στην εκμάθηση της έννοιας της λέξης, στον περιορισμό της γνώσης της έννοιας μέσα σε συμφραζόμενα με απώτερο στόχο τον εμπλουτισμό της λεξιλογικής γνώσης μέσα και πέρα από τα συμφραζόμενα. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με τα οποία δούλεψαν είχαν τα ίδια χαρακτηριστικά ως προς την ανάπτυξη του λεξιλογίου τους, γνώριζαν αφηρημένες έννοιες, μπορούσαν να αναγνωρίσουν μια λέξη στα συμφραζόμενα της αλλά δεν μπορούσαν να διαχωρίσουν τη γραπτή από την προφορική χρήση. Επομένως η κατανόηση του κειμένου έχει εξάρτηση από τις λεξιλογικές γνώσεις που από μόνες τους όμως χωρίς το εννοιολογικό τους περιβάλλον δε βοηθούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα της διδασκαλίας.

Έχει υποστηριχθεί ότι η κατανόηση μιας ιστορίας μπορεί να δώσει τη βάση για την ερμηνεία αγνώστων λέξεων που είναι νέες ως προς τη γνώση και την αναζήτηση τους. Η διδασκαλία του λεξιλογίου και της μελέτης των λέξεων μέσα στα συμφραζόμενα ενός κειμένου είχαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη του λεξιλογικού πλούτου τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την ανάγνωση. Η ανάπτυξη της λεξιλογικής γνώσης πρέπει να γίνεται μετά την ανάγνωση του κειμένου και όχι αντίστροφα γιατί η ιστορία παρέχει μια ευρεία βάση για την κατανόηση των αγνώστων λέξεων. Καθώς οι μαθητές μάθαιναν και χρησιμοποιούσαν τις λέξεις τους πιο σωστά σε διατύπωση γραπτού λόγου. Το λεξιλόγιο που παρουσιάζονταν σε άμεση σχέση με την πλοκή, το θέμα και τους χαρακτήρες της ιστορίας έδινε το νόημα μέσα από τα συμφραζόμενα πέρα από ξεκομμένους ορισμούς.

Σε όλη τη διδασκαλία είναι σημαντικό να συνεχίσουμε να βοηθάμε τους μαθητές να κάνουν συσχετισμούς ανάμεσα στις λέξεις του λεξιλογίου που μαθαίνουν

και την προγενέστερη γνώση τους. Το να δίνεται βοήθεια στους μαθητές να συνδέουν άμεσα όσα μαθαίνουν και την προγενέστερη τους γνώση ενισχύει την αντίληψη τους και συγκρατούν στη μνήμη τους όσα έχουν μάθει. Επίσης παροτρύνονται οι μαθητές να κάνουν συσχετισμούς ανάμεσα στις λέξεις με τη χρήση ερωτήσεων, την κατηγοριοποίηση δραστηριοτήτων και τα σημασιολογικά σχεδιαγράμματα. Είναι καλό να δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να χρησιμοποιούν τις λέξεις μέσα σε συμφραζόμενα. Αυτό μπορεί να γίνει με ασκήσεις πολλαπλών επιλογών, σταυρόλεξα, κατηγοριοποίηση, αναλογίες και παιχνίδια που προυποθέτουν τη χρήση λέξεων του προκαθορισμένου λεξιλογίου. Η βοήθεια προς τους μαθητές να κατανοούν τις σημασίες των λέξεων σε σχέση με το περιεχόμενο, τους βοηθά να καταλάβουν καλύτερα αυτό το περιεχόμενο. Βασική παράμετρος για την σύλληψη του περιεχομένου ενός κειμένου είναι η ακριβής κατανόηση των σημασιών των λέξεων σε σχέση με το γλωσσικό του περιβάλλον.

### **3.4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΟΣ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΗΜΕΝΟΣ ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΚΩΔΙΚΑΣ**

Οι γλωσσολόγοι ξεκινούν <sup>49</sup>από τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα (restricted code) και φτάνουν στον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα (elaborated code). Ο πρώτος κώδικας περιέχει μικρές και μισοτελειωμένες φράσεις και χαρακτηρίζεται βασικά από τη χρήση της παράταξης κυρίων προτάσεων, ενώ χρησιμοποιεί ελάχιστα ή αγνοεί ολότελα την υπόταξη εξαρτημένων προτάσεων. Δυσκολεύεται να εκφράσει αφηρημένες έννοιες και σχέσεις και το λεξιλόγιο του περιορίζεται σε είδη πρώτης ανάγκης και σε έννοιες του άμεσου περιβάλλοντος. Ωστόσο, ο περιορισμένος κώδικας έχει ζωντάνια, αυθεντικότητα και χαρακτηρίζεται από συναισθηματικό φορτισμό.

Από την άλλη μεριά, ο καλλιεργημένος κώδικας έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί λεξιλόγιο και από την περιοχή των αφηρημένων εννοιών και της επιστημονικής σκέψης, καθώς και γλωσσικές δομές πιο περίπλοκες (φρασεολογία

---

<sup>48</sup> Dixon-Krauss, L., "Using literature as a context for teaching vocabulary", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 45, no 4, D.2000/Ja 2002, σ. 1-5

<sup>49</sup> Τομπαΐδη, Δ., *Γλωσσογραφία, Μελέτες και άρθρα για τη γλώσσα*, Αθήνα 1985, σ. 163

πυκνή, σύνταξη υποταγμένη κ.τ.λ.), “ ώστε να προσαρμόζεται ο λόγος ευκολότερα και γρηγορότερα στις ποικίλες ανάγκες που δημιουργεί ο νέος τρόπος επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους με την ευρύτερη εισαγωγή των επιστημονικών, φιλοσοφικών και ιδεολογικών προσανατολισμών σε όλες τις κοινωνικές τάξεις. Είναι χρέος λοιπόν κάθε δασκάλου να εθίσει τους μαθητές του στον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα δίνοντας κίνητρα στην ολοκλήρωση της σκέψης και του λόγου τους με σκοπό την πετυχημένη χρήση της γλώσσας και την ευρύτερη δυνατότητα επιλογών στη διατύπωση νοημάτων.

### ***3.5. Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ***

Η λογοτεχνία με τα σημαντικά ποιητικά και πεζά έργα της, που συνδυάζουν τις δημιουργικότερες συλλήψεις με την τελειότερη μορφή, είναι μια ανεξάντλητη πηγή για τον αναγνώστη. Η λογοτεχνία προκαλεί αισθητική τέρψη (ευχαρίστηση) αφού παρουσιάζει όψεις της πραγματικότητας με αντίστοιχες βιωματικές και συγκινησιακές καταστάσεις με παραστατικό και ευρηματικό τρόπο που κερδίζει τον αναγνώστη. Επίσης προβληματίζει πάνω σε θέματα της ανθρώπινης ζωής καθώς εμφανίζει τον άνθρωπο σε στιγμές ευτυχίας και απελπισίας, μέσα σε αντιφάσεις και αδιέξοδα και σ’ ένα πλέγμα οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων. Επιπρόσθετα αναδημιουργεί και τελειοποιεί τη γλώσσα στο επίπεδο της καθημερινής όσο και της λογοτεχνικής. Μ’ αυτόν τον τρόπο η γλώσσα αναζωογονείται και αναβαθμίζεται ποιοτικά με μια δημιουργική διαδικασία.

Η κατάλληλη προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων βοηθά τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τη λόγια και σύγχρονη λογοτεχνική παράδοση συμβάλλοντας στην εξοικείωση τους με το λόγο και συντελώντας στην ομαλή και αβίαστη κοινωνικοποίηση τους με γνώσεις και αξίες. Ο μαθητής ως άτομο που διαθέτει μια ορισμένη ψυχική και πνευματική συγκρότηση είναι πιθανόν να βρει τον εαυτό του στη λογοτεχνία και η ίδια να κερδίσει έναν αναγνώστη, αν βέβαια διευκολύνουμε ως εκπαιδευτικοί να κάνει μόνος του τις αναζητήσεις του. Έτσι θα διαμορφώσει ποιοτικά

κριτήρια και θετική στάση απέναντι στη λογοτεχνία, πράγμα που είναι και το τελικό ζητούμενο.

Οι προσπάθειες της εκπαιδευτικής πράξης για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας προφορικής και γραπτής, συγκλίνουν στο να παράγει ο μαθητής και δικό του γραπτό λόγο. Έτσι ο μαθητής εμπλουτίζει και διευρύνει τη γλώσσα του σε σχέση με τα λογοτεχνικά κείμενα. « Η γραπτή έκφραση για να είναι επιτυχημένη, πρέπει να στηρίζεται και να ενισχύεται από εμπειρίες προφορικής έκφρασης και ακρόασης και να διευρύνεται με το διάβασμα». <sup>50</sup>

Κατά τον ίδιο τρόπο, αντικείμενα της γραμματικής, όπως συλλαβισμός, στίξη, κλίση, κλίση ονομάτων ή ρημάτων, ορθοφωνία και χρήση, δε γίνονται κτήμα των μαθητών, αν διδάσκονται μεμονωμένα. Μαθαίνονται καλύτερα κατά τη διαδικασία του γραψίματος, όπου η αμεσότητα της προσπάθειας θα βοηθήσει τα παιδιά όχι μόνο να καταλάβουν καλύτερα, αλλά και να εκτιμήσουν τη σημασία τους.

Η προσπάθεια να διδάξουμε τα παιδιά να εκφράζουν γραπτώς τις σκέψεις τους, αρχίζει από τότε που το παιδί έρχεται για πρώτη φορά στο σχολείο και έκτοτε είναι συνεχής. Τα αποτελέσματα αυτής της διδακτικής προσπάθειας δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν. Ασφαλώς πολλοί μαθαίνουν να εκφράζονται άνετα, άλλοι σε περιορισμένο βαθμό και κάποιοι μόλις τα καταφέρνουν.

Επίκεντρο της γραπτής διαδικασίας είναι τα κίνητρα που έχουν οι μαθητές να εκφράζουν γραπτά τις ιδέες τους. Οι μαθητές θέλουν να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Συχνά όμως θεωρούν ότι αυτό που έχουν να πουν δεν είναι σημαντικό, και έτσι τείνουν να αδιαφορούν για το γράψιμο. Αν όμως αποκτήσουν εμπειρίες που θα επιβεβαιώσουν αυτή την πεποίθησή τους, θα πιστέψουν ότι το γραπτό τους έχει αξία. Κι αυτές τις εμπειρίες τις αποκτούν τα παιδιά, συνήθως, όταν τους δίνονται ευκαιρίες να γράψουν πάνω σε θέματα που έχουν για τα ίδια εξαιρετικό ενδιαφέρον ή γι' αυτά που τους είναι ιδιαίτερα οικεία.

Τη δύναμη της γλώσσας τη νιώθουν οι μαθητές όταν γράφουν για θέματα που κατέχουν αλλά και όταν τους δοθεί το κίνητρο. Για παράδειγμα, αν συμμετέχοντας μ' ένα κείμενο τους σ' ένα διαγωνισμό, λάβουν ως έπαθλο ένα δώρο, αρχίζουν να νιώθουν ότι το γραπτό τους έχει δύναμη και χρησιμότητα. Τα παιδιά επίσης πρέπει να αποκτήσουν τη βεβαιότητα ότι έχουν την ικανότητα να εκφραστούν γραπτώς, χωρίς φόβο για το κείμενο τους από την άποψη της ορθότητας της διατύπωσης του.

Χρειάζονται επιβεβαίωση και εμπιστοσύνη για την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για τη γραπτή έκφραση. Τα παιδιά πρέπει να πιστέψουν ότι το να μάθουν να εκφράζονται γραπτώς έχει μεγάλη σημασία γι' αυτά. Αν δεν πεισθούν για την αξία της γραπτής έκφρασης, τα γραπτά τους θα είναι ανιαρά».

«Σήμερα γίνεται ευρύς λόγος<sup>51</sup> για έννοιες όπως δημιουργικότητα, κατανόηση και πρόσληψη αλλά και διακειμενικότητα, ερμηνεία και ανάγνωση, που προσλαμβάνουν όλο και πιο ανανεωμένο περιεχόμενο και αποκτούν μείζονα βαρύτητα. Η πρόσληψη ενός κειμένου τόσο ως ακρόαση, όσο και ως ανάγνωση, προϋποθέτει να είναι ενδιαφέρον το κείμενο που προσλαμβάνεται, ώστε να ενεργοποιείται ο ακροατής/ δέκτης/ μαθητής για να επιτευχθεί η κατανόηση των λεγομένων. Η προσέγγιση του κειμένου θεωρείται δημιουργική όταν υπάρχει αντιπαράθεση, σύγκριση και αναμέτρηση μιας σειράς επί μέρους κόσμων: του κόσμου του ακροατή/ αναγνώστη, του κόσμου του δημιουργού του κειμένου, του κόσμου της εξωτερικής πραγματικότητας, του κόσμου «ταξινομίας» κατά το Saussure της γλώσσας και του διακειμενικού κόσμου, δηλαδή των συναφών/ διαφορετικών κειμένων, που συνθέτουν τον κόσμο της γλωσσικής εμπειρίας του καθενός».

Για να επιτευχθούν οι θεωρητικές δυνατότητες και οι σύγχρονες τάσεις εφαρμογής της γραπτής έκφρασης των μαθητών σε συνδυασμό με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, είναι αναγκαίο να επιλέγουμε κείμενα που βρίσκονται πιο κοντά στο λόγο και στη σκέψη του παιδιού. Εξάλλου η ειδική φύση του μαθήματος με την πολυσημία του λογοτεχνικού λόγου και την ερμηνευτική πολλαπλότητα του γίνεται το υπόβαθρο για την παραγωγή προσωπικού λόγου του μαθητή. Μπορεί να πει κανείς πως μέσα στην παράδοση ο Κάλβος και ο Σολωμός για παράδειγμα στέκουν στη βαθμίδα της πιο σύνθετης έκφρασης, ο Καβάφης της πιο αναλυτικής. Η γλώσσα της λογοτεχνίας θεωρείται ότι θα πρέπει να διδαχθεί συστηματικά. Κατά τη διδασκαλία των κειμένων δεν πρέπει να γίνεται ανάλυση και σύνθεση και να τονίζεται η αξία κάθε στοιχείου στη θέση που βρίσκεται και στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα που φέρνει. Η συστηματική διδασκαλία πρέπει να γίνει με αφορμή τα κείμενα στις κατώτερες τάξεις αρχίζοντας από το συνδυασμό απλού λεξιλογίου και απλών νοημάτων. Βάση της διδασκαλίας θα είναι η διαφορά της λειτουργίας που έχει η γλώσσα στη λογοτεχνία, απ' εκείνη που έχει σε άλλες περιοχές. Φαίνεται λόγου χάρη

---

<sup>50</sup> Μελάς, Δ., «Γραπτή έκφραση: μια διαδικασία προσέγγισης» στο *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.1, Αθήνα 1999, σσ. 92-93

<sup>51</sup> Μπαμπινιώτης, Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, ό.π., σ.308

<sup>52</sup> ότι η λογοτεχνία παρουσιάζει διαφορές σε αντιδιαστολή με τη χρήση της καθημερινής γλώσσας όχι μόνο ως προς την υψηλή θέση που κατέχει σε μια κοινωνία αλλά και ως προς τα χαρακτηριστικά κατασκευής της, όπως είναι η επανάληψη που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς στα κείμενα τους.

Στην περίπτωση αυτή είναι ανάγκη να εξηγηθεί <sup>53</sup> στο μαθητή ότι κάθε λογοτεχνικό είδος χρησιμοποιεί τους δικούς του εκφραστικούς τρόπους (π.χ. η ποίηση την εικόνα και τις μεταφορές, η πεζογραφία τη διήγηση, τους διαλόγους ή τη δημιουργία ατμόσφαιρας κ.λ.π.). Τους εκφραστικούς αυτούς τρόπους του είδους δεν πρέπει να τους μεταφέρει αλόγιστα στο δικό του κείμενο για τον απλό λόγο ότι δεν καλείται να γράψει ούτε ποίηση ούτε αφηγηματική πεζογραφία. Από τα λογοτεχνικά κείμενα θα αντλήσει για το μάθημα της έκθεσης τον προβληματισμό του περιεχομένου, το λεξιλογικό του πλούτο, τη δομή του. Είναι απαραίτητο να εξασκούμε την παρατήρηση των μαθητών στο περιβάλλον του αναγνώσματος με την προοπτική να δοθεί αφορμή για ανάπτυξη ζητημάτων που να αγγίζουν τα ενδιαφέροντα τους. Μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αρχίζουν να βρίσκουν κίνητρα σε πηγές, όπως είναι τα καθημερινά τους διαβάσματα και να ανακαλύπτουν ότι κάτι έχουν να πουν και αυτό θέλουν να το εκφράσουν με ένα δικό τους τρόπο.

Ωφέλιμο είναι να παρέχουμε, ως διδάσκοντες, αρκετό υλικό για έμπνευση στα παιδιά, όπως βιβλία, περιοδικά, φωτογραφίες κ.τ.λ. Επίσης μπορούμε να αφήσουμε περιθώρια για συζήτηση των διδασκόμενων κειμένων στην τάξη και να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να αποκτήσουν ευχέρεια στο γράψιμο αναπτύσσοντας θέματα με όσο το δυνατόν περισσότερες λέξεις σε καθορισμένο χρόνο. Εξάλλου οι μαθητές πρέπει να ενημερώνονται για τους σκοπούς που γράφουν, π.χ. για να πληροφορήσουν, για να περιγράψουν, για να πείσουν κ.α. Έτσι θα αποκτήσουν δεξιότητες στη γραπτή έκφραση, όταν όλοι οι διδάσκοντες θεωρήσουν το γράψιμο ως αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της μάθησης και όχι ως μια ξεχωριστή δεξιότητα.

---

<sup>52</sup> Toolan, M., *The stylistics of fiction, a literary linguistic approach*, London and New York 1990, σ. 6

<sup>53</sup> Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, *Νέα Ελληνικά, Σεμινάριο 2*, Αθήνα 1983, σ. 129

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### **Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: ΚΥΡΙΟΤΕΡΟΙ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ**

Η γλώσσα χρειάστηκε να αντιμετωπίσει πολλά θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα από τη σχέση της με τη σκέψη καθώς και τον σημειακό χαρακτήρα της γλωσσικής επικοινωνίας και την ανάλυση της σε συστατικά και λειτουργίες. Έτσι μέσα στο πέρασμα του χρόνου δημιουργήθηκε η γλωσσική επιστήμη που αναζητώντας την αυτονομία της κατάφερε να διεισδύσει σε πιο ουσιαστική γνώση της γλώσσας και της γλωσσικής επικοινωνίας του ανθρώπου με διασαφήνιση ορισμένων εννοιών και την ανεύρεση των απαιτούμενων μεθόδων. Ως γνωστόν για να έχουμε τη δημιουργία ενός λογοτεχνικού κειμένου, είτε πεζού είτε ποιητικού, στηρίζομαστε σε ένα γλωσσικό σύστημα που αποτελεί και το προσωπικό ύφος του κάθε λογοτέχνη. Οι ιδιαίτερες γλωσσικές επιλογές του λογοτέχνη χαρακτηρίζονται από γραμματικά και σημασιολογικά σχήματα. Η γλωσσολογία έχει ως αντικείμενό της το λόγο ως σύστημα σημείων με τη συσχέτιση σημασιών και ακουστικών εικόνων, δηλαδή περιεχομένου και μορφής των λέξεων που συνιστούν τη βάση για μελέτη και έρευνα ενός λογοτεχνικού έργου. Ο προφορικός και γραπτός λόγος αποτέλεσε το πεδίο αναζήτησης πολλών ερευνητών τους οποίους παραθέτουμε ώστε να καταδειχθεί η προσέγγιση και η οπτική τους σε γλωσσολογικές δομές που σχετίζονται και με την λογοτεχνία.

#### **4.1. F. DE SAUSSURE<sup>54</sup>**

Ο F. de Saussure το 1916 έθεσε τις βάσεις του στρουκτουραλισμού. Θεωρεί ότι οι γλώσσες είναι συστήματα από σημεία αυθαίρετα και διαφοροποιητικά. Συγκεκριμένα καθορίζει τον όρο σημείο ως μια ένωση ηχητικής εικόνας και ιδέας, δηλαδή σημαίνοντος και σημαινομένου. Σχετικά με το σημείο υποστηρίζει τα εξής:

- 1) Ο συσχετισμός τους επέρχεται σαν αποτέλεσμα γλωσσολογικής σύμβασης και όχι φυσικού δεσμού.

---

<sup>54</sup> Jefferson A. and D. Robey, *Modern Literary Theory. A Comparative Introduction*. London: Batsford 1986, σ. 46-54

2) Δεν υπάρχει καμιά φυσική ή αναγκαία σχέση στο σημείο και την πραγματικότητα όπου αναφέρεται.

Στη συνέχεια διαχωρίζει τον κόσμο της πραγματικότητας από αυτό της γλώσσας. Οι λέξεις αρθρώνουν την εμπειρία μας για τα πράγματα κι όχι μόνο η έκφραση ή η αντανάκλασή τους. Δίνουν μορφή σε αυτό που χωρίς τη γλώσσα και τα άλλα συστήματα σημείων θα ήταν ένας σωρός από ιδέες. Οι λέξεις καθορίζουν το νόημα των πραγμάτων. Το σημαίνουν με το σημαινόμενο είναι αδιαχώριστα. Δεν μπορούμε να αναγνωρίσουμε ήχους ως γλωσσολογικές μονάδες, εκτός αν συνδέονται με ιδέες. Υπάρχει αδυναμία διαχωρισμού ιδεών από φυσικές τους εκδηλώσεις χωρίς να ανακαλούμε στο μυαλό μας τις φραστικές μορφές που συνδέονται.

Η λειτουργία του σημείου εξαρτάται από τη διαφορά του με τα άλλα σημεία. Αναγνωρίζουμε τις λέξεις όχι από τις εσωτερικές τους ποιότητες αλλά από τις μεταξύ τους διαφορές. Οι διαφορές επιτρέπουν στις λέξεις να δώσουν νόημα στα πράγματα διαχωρίζοντας το συνεχές της εμπειρίας. Αντικείμενο των γλωσσολόγων δεν είναι τα ξεχωριστά σημεία απομονωμένα, αλλά οι σχέσεις μεταξύ τους. Η γλώσσα δεν είναι συνονθύλευμα χωριστών πραγμάτων, αλλά κλειστό σύστημα κι η λειτουργία κάθε στοιχείου εξαρτάται αποκλειστικά από τη θέση του μέσα στο σύνολο.

Ο Saussure<sup>55</sup> αντί για τους όρους «έννοια» και «ακουστική εικόνα» προτείνει την αντικατάστασή τους με τους « ακριβείς σημασιολογικούς όρους»: σημαινόμενο και σημαίνον. Έτσι η έννοια του σημείου παρουσιάζει τρεις παράγοντες:

1) Το σημαίνον (signifiant), είναι η φορμαλιστική όψη της λέξης, η λέξη ή το όνομα “μήλο”: έχει σημαίνον τη λεκτική ή ακουστική εικόνα μ-ή-λ-ο.

2) Το σημαινόμενο (signifié) είναι αυτό που ανακαλεί ο νους μας, όταν αντιλαμβάνεται την έννοια «μήλο», δηλαδή μια σχηματοποίηση του καρπού (περίπου μια αναφορά στο πράγμα).

3) Το πράγμα (chose): η έννοια του πραγματικού αντικειμένου (όχι πάντως το ίδιο το αντικείμενο).

Αναγνωρίζει σχέσεις μόνο ανάμεσα στον πρώτο και δεύτερο παράγοντα, δηλαδή τις σχέσεις ανάμεσα στο σημαίνον και σημαινόμενο. Ο τρίτος παράγοντας – το πράγμα- είναι ουσιαστικά οντότητα αδιάφορη για το Saussure. Πρώτη φορά το γλωσσικό σημείο αυτονομείται, αποκτά τη δική του εσωτερική υπόσταση και οργάνωση, είναι μια “ψυχική οντότητα “με δυο όψεις. Ανήκει δηλαδή και με τα δυο

---

<sup>55</sup> Δικιρίζης, Γ., *Για τη γλώσσα και την επιστήμη της λογοτεχνίας*, σ.123



του μέρη (ιδέα-ακουστική εικόνα ή σημασία-μορφή ή σημαινόμενο- σημαίνον) στον εσωτερικό το νοητικό ή ψυχικό κόσμο. Αντίθετα <sup>56</sup> το πράγμα, στο οποίο το σημείο αναφέρεται είναι κάτι άλλο, κάτι διαφορετικό είναι “εκτός υποκειμένου” ανήκει στον εσωτερικό ή φυσικό ή υλικό κόσμο. Τα δυο αυτά σημεία είναι βαθύτατα ενωμένα και το ένα ανακαλεί το άλλο. Η αστάθεια <sup>57</sup> που χαρακτηρίζει την ισορροπία ανάμεσα στο σημαίνον και το σημαινόμενον με τη μεταβλητότητα των σημασιών, επακόλουθο της ευαισθησίας στα συμφραζόμενα από την μια μεριά, και την ανυπολόγιστη ικανότητα προσφυγής, από την άλλη μεριά, σε συνώνυμα. Το “εν δυνάμει της γλώσσας” γίνεται “εν ενεργεία” με την ποίηση.

Η σχέση <sup>58</sup> που συνδέει τις λέξεις και τα πράγματα είναι σχέση ονομασίας. Οι λέξεις ονομάζουν τα πράγματα ή είναι ονόματα για τα αντικείμενα. Σήμερα μετά το Saussure αναθεωρήθηκε αυτή η αντίληψη. Η σχέση ανάμεσα στις λέξεις (ονόματα) και τα πράγματα θεωρείται σχέση αναφοράς και οι λέξεις λέμε αναφέρονται στα πράγματα για αυτό και «αντικείμενα αναφοράς» ή «αναφερόμενα» καλούνται. Ο Jakobson με βάση τη σχέση αυτή της αναφοράς όρισε τη δηλωτική λειτουργία της γλώσσας, τη λειτουργία της επικοινωνίας, μια από τις κυριότερες λειτουργίες της.

Παράλληλα ο Saussure κάνει τη διάκριση σε *langue*: γλωσσικό σύστημα και *parole*: η ατομική πράξη επικοινωνίας που παράγει το σύστημα. Και τα δύο αυτά αποτελούν πρωταρχικό αντικείμενο μιας επιστήμης που στοχεύει να δείξει πως λειτουργεί η γλώσσα.

Ο Saussure <sup>59</sup> εισήγαγε στη γλωσσολογία την έννοια του συστήματος. Σύμφωνα με αυτή η γλώσσα αποτελεί σύστημα, που τα στοιχεία του βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση, αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοπροσδιορίζονται. Γι’ αυτό και η Γραμματική του ή η θεωρία του για τη γλώσσα ονομάστηκε και συστηματική. Λέει σχετικά: « Ο λόγος είναι σύστημα αλληλοεξαρτώμενων όρων μέσα στο οποίο η αξία του κάθε όρου προκύπτει μόνο από τη σύγχρονη παρουσία άλλων όρων». Θα δείξει καθαρά ότι <sup>60</sup> “ *La langue est un system de pures valeurs*” ( Η γλώσσα είναι ένα σύστημα αξιών και μόνο). Ένα σύστημα που όλα τα στοιχεία ιδίως τα γλωσσικά σημεία (οι λέξεις), πρέπει να νοηθούν ως αξίες με σχέσεις που κατανέμονται σε δυο άξονες: στη σχέση των λέξεων μέσα στην πρόταση(συνταγματικός άξονας), στις

<sup>56</sup> Λιαπής, Β., *Γλώσσα η Ελληνική*, εκδ. Βανιάς, Αθήνα 1998, σ. 77

<sup>57</sup> Κολακλίδης, Π., «*O R. Jakobson και το «θυμήσου σώμα...» του Καβάφη*» στο Εκηβόλος, 1981 τευχ.7, σ.521

<sup>58</sup> Λιαπής, Β., *ό.π.*, σ.76

<sup>59</sup> Σακελλαρίου, Χ., *Σημειολογία και Γλωσσολογία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995, σ.24

σχέσεις τους με λέξεις εκτός προτάσεως, με λέξεις του λεξιλογίου μιας γλώσσας (παραδειγματικός άξονας). Ο ίδιος<sup>61</sup> λέει χαρακτηριστικά ότι ένα γλωσσικό σύστημα είναι μια σειρά από διαφορές ήχων που συνδυάζονται με μια σειρά από διαφορές ιδεών. Αλλά η σύγκριση αυτή ενός ακουστικού σημείου δημιουργεί ένα σύστημα αξιών. Κι αυτό ιδιαίτερα το σύστημα αποτελεί τον πραγματικό δεσμό ανάμεσα στα φωνητικά και ψυχικά στοιχεία στο εσωτερικό κάθε σημείου.

Πριν το F.de Saussure η μελέτη της γλώσσας ήταν διαχρονική εξετάζοντας τις μεταβολές των στοιχείων μιας γλώσσας μέσα στη ροή του χρόνου. Μέχρι το F. de Saussure<sup>62</sup> η γλωσσική επιστήμη ασχολείται με τη σπουδή της εξέλιξης και της γενετικής συγγένειας των διαφόρων γλωσσών, ιδίως των ινδοευρωπαϊκών. Δεν έχει ακόμη θεωρητικώς επισημανθεί και θεμελιωθεί –με λίγες κυρίως εξωγλωσσικές εξαιρέσεις- η διάκριση μεταξύ συγχρονίας και διαχρονίας και η ανάγκη σπουδής των γλωσσών ως διαμορφωμένων καταστάσεων, δηλαδή στη μορφή που βρίσκονται σε ορισμένη χρονική περίοδο, ανεξάρτητα από την ιστορική τους εξέλιξη και τις μεταβολές τους. Η γλωσσολογία μπορεί κατά τον Saussure να διακριθεί σε στατική και εξελικτική ή αλλιώς σε συγχρονική και διαχρονική. Η συγχρονική γλωσσολογία ασχολείται με τις λογικές και ψυχολογικές σχέσεις που συνδέουν μεταξύ τους στοιχεία που συνυπάρχουν ή διαμορφώνουν σύστημα στο νου των ομιλητών μιας γλωσσικής κοινότητας. Η διαχρονική γλωσσολογία, αντιθέτως μελετά σχέσεις που συνθέτουν διαδοχικούς όρους και που δεν είναι αισθητές από την γλωσσική κοινότητα. Οι όροι αυτοί υποκαθίστανται μεταξύ τους χωρίς να απαρτίζουν σύστημα.

Επιπλέον κάνει διάκριση σε συνταγματικές και παραδειγματικές σχέσεις, συνδέοντας αυτή την αντίληψη με τη συγχρονική μελέτη της γλώσσας ως σύστημα. Ο συνταγματικός άξονας είναι οι σχέσεις ακολουθίας ή συνδυασμού που επιτρέπει ένα συγκεκριμένο γλωσσικό σύστημα. Αλλά για την κατανόηση μιας γλωσσικής ακολουθίας δεν αρκεί η αναγνώριση των σχέσεων ανάμεσα στα υπάρχοντα στοιχεία. Οι παραδειγματικές σχέσεις αποτελούν απαραίτητο συμπλήρωμα στην ιδέα της διαφοροποιητικής φύσης του γλωσσολογικού σημείου, εφόσον η διαφορά στη γλώσσα μπορεί να είναι λειτουργική μόνο σε αντιδιαστολή με την ομοιότητα.

---

<sup>60</sup> Μπαμπινιώτης, Γ., *Η γλώσσα ως αξία*, ό.π., σ.κγ'

<sup>61</sup> Saussure, F., *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, μτφρ. Φ.Δ. Αποστολοπούλου, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1979, σ. 159

<sup>62</sup> Μπαμπινιώτης, Γ., *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα 1980, σ. 37-38

Αναλυτικότερα υποστηρίζεται <sup>63</sup> ότι συνταγματικές είναι οι σχέσεις ενός γλωσσικού κώδικα με άλλα στοιχεία που προηγούνται ή ακολουθούν μέσα στην ίδια ενότητα: λέξη, φράση, πρόταση. Οι σχέσεις αυτές ονομάζονται από το Saussure και σχέσεις «εν παρουσία» (in praesentia) ακριβώς επειδή τα συσχετιζόμενα στοιχεία συνυπάρχουν, συμπαραουσιάζονται στην ίδια ενότητα. Για παράδειγμα στο

α) φωνολογικό επίπεδο συνταγματικές είναι οι σχέσεις των φωνημάτων α,κ,μ,ρ,ι, στις λέξεις μακριά, μακάρι, Μαράκι

β) μορφολογικό επίπεδο συνταγματικές είναι σχέσεις των μορφημάτων στις λέξεις: ξε-κάρφω-τος, α-πένταρ-ος κλπ.

γ) συντακτικό επίπεδο συνταγματικές είναι οι σχέσεις των λέξεων στις προτάσεις: Το παιδί κοιμήθηκε.

Οι συνταγματικές σχέσεις θεμελιώνονται πάνω στο γραμμικό χαρακτήρα της γλώσσας που αποκλείει τη δυνατότητα ταυτόχρονης παρουσίας δύο στοιχείων. Ακόμη η αρχή της γραμμικότητας προδιαθέτει την έννοια της τάξης-διάταξης απ' όπου απορρέει η βασική αρχή της συνδυαστικότητας των στοιχείων που συνεμφανίζονται.

Κάθε γλωσσικό στοιχείο αναπτύσσει σχέσεις και με πλήθος άλλα στοιχεία που δεν εμφανίζονται στην ίδια συνταγματική ενότητα, αλλά υπάρχουν και λειτουργούν μέσα στο γλωσσικό σύστημα, δηλαδή στη μνήμη των ομιλητών-ακροατών π.χ. η λέξη ακρογιάλι σχετίζεται στη μνήμη μας με τις λέξεις: ακρογιαλιά, ακροθαλάσσι, ακροθαλασσιά, γυρογιάλι, περιγιάλι, παραλία, αμμουδιά... Αυτές τις σχέσεις ο Saussure τις χαρακτήρισε σχέσεις “σχέσεις εν απουσία” (in absentia) και τις ονόμασε μνημονικές ή συνειρμικές (αργότερα καθιερώθηκαν με τον όρο παραδειγματικές). Σε αυτές δεν είναι η συνδυαστική ικανότητα αλλά η υποκαταστασιμότητα των γλωσσικών στοιχείων που βαρύνει, ποιο δηλαδή ή ποια στοιχεία μπορούν να πάρουν τη θέση (λειτουργία) ενός συγκεκριμένου στοιχείου.

Αν και ο Saussure δε χρησιμοποίησε τους όρους δομή και δομικός, η ιδέα του για την αυθαίρετη και διαφοροποιητική φύση του γλωσσολογικού σημείου και της διαφοράς σε γλώσσα-πραγματικότητα. Όμως έθεσε τη βάση για το κίνημα του στρουκτουραλισμού. Το κίνημα αυτό υποστηρίζει ότι κάθε νόημα σε κάθε σφαίρα της ανθρώπινης δραστηριότητας αποτελείται από κλειστά συστήματα εντελώς ανεξάρτητα από τον υλικό κόσμο.

---

<sup>63</sup> Λιαπής, Β., *Γλώσσα η Ελληνική*, ό.π., σ.93

Δουλειά του στρουκτουραλιστή είναι να προσδιορίσει τις αποκλίσεις από την υπάρχουσα γλωσσολογική και λογοτεχνική πρακτική (νόρμες) που υπάρχουν σε ένα επίπεδο του κειμένου (π.χ. σύνταξη) και συνδέουν τη δομή αυτού του επιπέδου με άλλων επιπέδων (ρυθμός, δομή συλλαβών) για να οριστεί η δομή του κειμένου ως σύνολο.

#### **4.2. Ο ΡΩΣΙΚΟΣ ΦΟΡΜΑΛΙΣΜΟΣ (1914-1930)<sup>64</sup>**

Πρόκειται για μια συλλογική προσπάθεια καθιέρωσης μιας συνεκτικής θεωρητικής βάσης για τις λογοτεχνικές σπουδές που ξεκίνησε το 1914 με το έργο του Shklovsky «Η ανάσταση της λέξης» (“The resurrection of the world”).

Ο Ρωσικός φορμαλισμός προσπάθησε να διαχωρίσει τη λογοτεχνική μελέτη και να την καταστήσει αυτόνομη και συγκεκριμένη αρχή. Στο β' μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα η λογοτεχνική μελέτη βασίζεται στη γενετική προσέγγιση και δίνει έμφαση στις πηγές και τη γένεση έργων τέχνης(βιογραφία, ιστορία) προσφέροντας μόνο δευτερεύοντα και ελαττωματικά στοιχεία. Αντίθετα, με το Ρωσικό φορμαλισμό γίνεται προσπάθεια δημιουργίας ανεξάρτητης επιστήμης της λογοτεχνίας που μελετά ειδικά το λογοτεχνικό υλικό. Θέμα της ήταν όχι πώς να μελετηθεί το λογοτεχνικό έργο αλλά ποιο είναι πραγματικά το αντικείμενο της λογοτεχνικής μελέτης. Ο τρόπος που ερμήνευε η θεωρία το αντικείμενό της, θα καθόριζε τη φύση της ίδιας της θεωρίας.

Οι Ρώσοι Φορμαλιστές ξεκινούν από τη διαπίστωση ότι το βασικό μέσο που χρησιμοποιεί η λογοτεχνία, δηλαδή η γλώσσα έχει και άλλες χρήσεις μη λογοτεχνικές. Κάνουν λοιπόν μια πρώτη διάκριση ανάμεσα στην πρακτική και την ποιητική γλώσσα: η πρώτη είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή ενώ η δεύτερη είναι η γλώσσα της λογοτεχνίας. Η γλώσσα της καθημερινότητας μας οδηγεί σε μια αυτόματη μηχανική και ανυποψίαστη σχέση με τη γύρω πραγματικότητα η οποία μας φαίνεται απόλυτα οικεία. Η γλώσσα όμως, της λογοτεχνίας καταργεί τον αυτοματισμό της αντίληψης προσδίδοντας στα πράγματα

---

<sup>64</sup> Jefferson A. and D.Robey, *Modern Literary Theory. A Comparative Introduction*,ό.π., σ..24-45

μια νέα μορφή ανοικεία που μας αναγκάζει να τα παρατηρήσουμε όλα μέσα από μια διαφορετική οπτική γωνία.

Βασική έννοια λοιπόν αποτελεί η λέξη ανοικείωση (ostranenie). Θεωρείται ότι η τέχνη «ανανεώνει» την αίσθησή μας για τη ζωή και την εμπειρία. Κατά τον Shklovsky η τέχνη «ανοικείώνει» τα πράγματα που έχουν γίνει συνηθισμένα ή αυτόματα. Σύμφωνα με τους φορμαλιστές,<sup>65</sup> η ποιητική γλώσσα επιτυγχάνει την ανοικείωση, επειδή είναι πολύ πιο συστηματική και έχει υψηλότερο βαθμό οργάνωσης από την πρακτική. Συγκεκριμένα, η γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων έχει στη διάθεση της μια σειρά από μηχανισμούς, με τη βοήθεια των οποίων δυσκολεύει τον αναγνώστη και τον εξαναγκάζει να προβληματιστεί καθιστώντας αδύνατη την αυτόματη πρόσληψη του περιεχομένου. Στους μηχανισμούς αυτούς οι φορμαλιστές κατέτασσαν το μέτρο, το ρυθμό, την ιδιόμορφη σύνταξη, την μεταφορά, τη μετωνυμία, την ομοιοκαταληξία, τις κάθε είδους αφηγηματικές τεχνικές κ.τ.λ. με άλλα λόγια ένα ευρύ φάσμα μορφολογικών στοιχείων προς τα οποία έστρεψαν τελικά την προσοχή τους.

Κεντρικά σημεία της φορμαλιστικής θεωρίας είναι η ανοικείωση και η λογοτεχνικότητα. Με την ανοικείωση γίνεται εστίαση πρωταρχικά στη γλώσσα. Όσον αφορά στη λογοτεχνικότητα, αυτή αποτελεί επιστημονικό status (πεδίο) στη μελέτη της λογοτεχνίας. Ο Jakobson την ορίζει σαν το αντικείμενο της Λογοτεχνικής Επιστήμης, δηλαδή αυτό που καθιστά το έργο λογοτεχνικό κι όχι την ίδια τη λογοτεχνία. Υπάρχει ταύτιση λογοτεχνικότητας και μορφής. Μόνο κάνοντας τη λογοτεχνικότητα αντικείμενο της έρευνας της, θα μπορούσε η λογοτεχνική επιστήμη να υπάρξει ως ανεξάρτητος, συνεκτικός και συστηματικός τύπος μελέτης.

Αναφορικά με το συγγραφέα ορίζεται ότι το λογοτεχνικό έργο σχετίζεται με τη λογοτεχνία γενικά και όχι με την προσωπικότητα του συγγραφέα. Η λογοτεχνία εξελίσσεται με αυτόνομο τρόπο. Ο ποιητής δεν είναι πια οραματιστής ή ιδιοφυία αλλά δεξιοτέχνης που διατάσσει και αναδιατάσσει το υλικό που τυχαίνει να έχει στη διάθεση του. Πρέπει να έχει γνώσεις για τη λογοτεχνία ανεξάρτητα αν έχει για τη ζωή. Οι Φορμαλιστές αντιστρέφουν την παραδοσιακή σχέση σε βιογραφία-λογοτεχνία, θεωρώντας το συγγραφέα παράγωγο, παρά πηγή των λογοτεχνικών έργων.

---

<sup>65</sup> Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων, ΟΕΔΒ, σ.15

Όσον αφορά τη σχέση πραγματικότητας και λογοτεχνίας θεωρείται ότι η πραγματικότητα είναι άσχετη με το γράψιμο και την ανάλυση της λογοτεχνίας. Η αλλαγή στη λογοτεχνική μορφή δεν καθορίζεται από την αλλαγή στην πραγματικότητα αλλά από την ανάγκη για ανανέωση των αυτοματοποιημένων μορφών της Λογοτεχνίας, βασικό στη λογοτεχνικότητα. Οι Φορμαλιστές εκτιμούν τη λογοτεχνική μορφή για την αντίληψη της και όχι την μιμητική της δυνατότητα. Κατά τον Shklovsky η δουλειά της τέχνης είναι η αποκατάσταση της αντίληψής μας για τον κόσμο εκτός τέχνης. Τελικά δεν είναι σημαντικό το Αντικείμενο αυτό καθ' αυτό, απλά υπάρχει πρόφαση για τέχνη. Η λογοτεχνικότητα και όχι η μίμηση ενδιαφέρει τους φορμαλιστές.

Τέλος το νόημα δεν απασχολεί τους Ρώσους Φορμαλιστές και σε αυτό το σημείο υπάρχει διαφοροποίηση με τους Αμερικανούς Νεοκριτικούς με τους οποίους έχουν κατά τα υπόλοιπα πολλές ομοιότητες. Νόημα, ιδέες και πραγματικότητα εισάγονται στη λογοτεχνία ως μέρος του διαθέσιμου υλικού που τίθεται αργότερα σε λογοτεχνική χρήση από τους λειτουργικούς μηχανισμούς του έργου. Ο Jakobson υποστηρίζει ότι ο φορμαλισμός ασχολείται όχι με τη σκέψη, αλλά με τα φραστικά γεγονότα.

Παραδοσιακά η μορφή ήταν είδος “διακοσμητικού συμπληρώματος” με αξία τέρψης. Πρωταρχική ήταν η έννοια της διδασχής μέσω του περιεχομένου. Το εκάστοτε περιεχόμενο απαιτούσε αλλαγή μορφής. Με τη φορμαλιστική θεωρία έχουμε αντιστροφή μορφής-περιεχομένου με έμφαση στη μορφή. Το περιεχόμενο εξαρτάται από τη μορφή και δεν αποτελεί χωριστή ύπαρξη στη Λογοτεχνία. Η αρχή της ανοικείωσης στην τέχνη υποτάσσει και μετατρέπει το υλικό από τον τρόπο που υφίσταται σε μη λογοτεχνικές συνθήκες. Τα στοιχεία της μορφής μπορούν να συμπεριλαμβάνονται στην ιδέα του υλικού. Ο Shklovsky καταθέτει ότι η συνειδητοποίηση της μορφής αποτελεί το υλικό του μυθιστορήματος. Από τη στιγμή που η μορφή έρχεται στο προσκήνιο είναι αδύνατο να μιλήσουμε για όποιο άλλο περιεχόμενο πέρα από την ίδια τη μορφή. Οι Φορμαλιστές έχουν την τάση για συγκέντρωση στις μορφικές ποιότητες της Λογοτεχνίας θεωρώντας τους μορφικούς μηχανισμούς μέσα για την πραγματοποίηση της ανοικείωσης. Οι ιδέες του Ρωσικού Φορμαλισμού επέζησαν στο έργο του Γλωσσικού κύκλου της Πράγας. Οι Τσέχοι γλωσσολόγοι δεν αλλάζουν σημαντικά τη βασική δουλειά της Φορμαλιστικής λογοτεχνικής θεωρίας.

### **4.3. Η ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΤΗΣ ΠΡΑΓΑΣ(ΕΤΟΣ ΙΔΡΥΣΕΩΣ 1926) <sup>66</sup>**

Η ονομασία αυτή καλύπτει μια ομάδα Ευρωπαίων κυρίως γλωσσολόγων, που δίδαξαν και έγραψαν κατά τη δεκαετία του 1930: Βιλέμ Ματέσιους, Νικολάι Τρουμπετσκόφ, Ρόμαν Γιάκομπσον κ.λ.π. Η Σχολή της Πράγας αναδιαμόρφωσε τη Φορμαλιστική θεωρία στα πλαίσια μιας Γραμματικής που περιείχε τις περισσότερες θεμελιώδεις αρχές του Saussure. Είχε όμως την τάση <sup>67</sup>να απορρίπτει την άποψη του Saussure για ορισμένα ζητήματα και ειδικά για την αυστηρότητα της διάκρισης μεταξύ συγχρονικής και διαχρονικής γλωσσολογίας και για την ομοιογένεια του γλωσσικού συστήματος.

« Η σημασία των θέσεων είναι μεγάλη<sup>68</sup> γιατί αφενός μεν αναθεωρούν, συμπληρώνουν ή τροποποιούν ορισμένες βασικές θέσεις του Saussure αφ'ετέρου δε προβάλλουν νέες θεωρητικές αρχές που διακρίνουν και θεμελιώνουν τον ευρωπαϊκό στρουκτουραλισμό. Τέτοιες αρχές είναι λ.χ. η έμφαση στην έννοια της λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων «εν συστήματι», η συναφής έννοια της σκοπιμότητας των μεταβολών σ' ένα γλωσσικό σύστημα, το πέρασμα στο επίπεδο των ήχων/ της μορφής της γλώσσας- από τη φωνητική στη φωνολογία και μαζί η ανάδειξη της φωνολογίας σε αυτοτελή κλάδο της γλωσσολογικής ανάλυσης, η έμφαση στη σημασία της γλώσσας για τη θεωρία της λογοτεχνίας και τα λογοτεχνικά ιδίως κείμενα, η περισσότερο δυναμική- παρά στατική- θεώρηση της γλώσσας ως «λειτουργικού συστήματος συστημάτων κ.α.».

Η Σχολή της Πράγας εξετάζει τη διαφορά λογικών και μη λογικών δομών μέσα από την επέκταση της Φορμαλιστικής ιδέας για τη λειτουργία. Ο Jakobson, σπουδαίο στέλεχος της Σχολής της Πράγας, υποστηρίζει ότι κάθε μήνυμα έχει έξι

<sup>66</sup> Jefferson A and D. Robey, *Modern Literary Theory. A comparative Introduction*, ό.π.,σ. 51-55

<sup>67</sup> Lyons, J., *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1992

<sup>68</sup> Μπαμπινιώτης,Γ., *Γλωσσολογικές Σχολές, Ευρωπαϊκός και Αμερικανικός Δομισμός*, Αθήνα 1985, σ.60,

διαφορετικές λειτουργίες που αντιστοιχούν στους έξι παράγοντες που υπάρχουν αναγκαστικά σε κάθε επικοινωνία:

πομπός: συγκινησιακή λειτουργία

δέκτης: γνωστική λειτουργία

(στοιχεία που αποτελούν το διάυλο-κανάλι για την επικοινωνία του πομπού-δέκτη)

περιεχόμενο: αναφορική λειτουργία

κώδικας: μεταγλωσσική λειτουργία

επαφή: φατική λειτουργία

μήνυμα: ποιητική λειτουργία

Το πλεονέκτημα με αυτό το εγχείρημα έγκειται στο ότι αποφεύγονται οι απόλυτες διακρίσεις ανάμεσα στα είδη των κειμένων και πρόκειται για ένα επαρκές πρότυπο περιγραφής της επικοινωνίας, που εξακτινώνεται ως «τέχνη λόγου», «λογοτεχνία» ή «λογοτεχνική σημειολογία». Το λογοτεχνικό μήνυμα πρέπει να αναλύεται με βάση τους δικούς του όρους, ως «σημασιολογική σύνθεση» κι όχι ως αντανάκλαση εξωτερικών παραγόντων. Όμως ταυτόχρονα γίνεται σύνδεση με την πραγματικότητα εφόσον η καθημερινή μας αντίληψη για τον κόσμο περιέχεται σε συμβατικά συστήματα σημείων που χρησιμοποιούμε. Η τέχνη μας βοηθά να ξεφύγουμε ανατρέποντας τα συμβατικά συστήματα σημείων και εστιάζοντας την προσοχή μας στα ίδια τα σημεία που δε θεωρούνται δεδομένα. Η Σχολή της Πράγας έχει ως κύριο αντικείμενο της τη δομή του κειμένου. Η δομή είναι η σειρά ή η ολότητα σχέσεων που αντικαθιστά τις φορμαλιστικές σχέσεις.

Η μεγαλύτερη ίσως προσφορά της Σχολής της Πράγας είναι στη φωνολογία, όπου προσδιορίζει τα φωνήματα σαν ομάδα στοιχείων που διαφοροποιούνται και άπτονται της φωνητικής απόδοσης και όπου συγχρόνως υποδεικνύει την εκφραστική και οριοθετική πλευρά που δηλώνει την οριοθέτηση λέξεων και φράσεων.

Μια άλλη σημαντική συμβολή της Σχολής είναι η διάκριση σε μια πρόταση του «θέματος» (γνωστού ως ψυχολογικού προβλήματος της πρότασης) και του «κατηγορήματος» καθώς και η αντίληψη του επικοινωνιακού δυναμισμού. Στη δεύτερη περίπτωση η συντακτική δομή μιας πρότασης προσδιορίζεται ως ένα σημείο, από την επικοινωνιακή λειτουργία των διαφόρων συστατικών της και από τον τρόπο που εμφανίζουν το συσχετισμό τους με το περιεχόμενο τους.



#### **4.4. R.JAKOBSON:Ο ΚΥΡΙΟΤΕΡΟΣ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΤΗΣ ΠΡΑΓΑΣ**

Ο R.Jakobson<sup>69</sup> υποστηρίζει ότι η διαφορά σε ποιητικά και μη ποιητικά κείμενα μπορεί να εξηγηθεί με καθαρά γλωσσολογικούς όρους. Η ποιητική λειτουργία μεταφέρει την αρχή της ισοδυναμίας από τον άξονα της επιλογής στον άξονα του συνδυασμού. Κάθε γλωσσολογικό μήνυμα είναι προϊόν διπλής διαδικασίας:

1) επιλογή σε στοιχεία που δεν υπάρχουν στο μήνυμα, αλλά σχετίζονται με τον κώδικα γλώσσα

2) συνδυασμός στοιχείων σε μια ακολουθία

Στην ποιητική γλώσσα οι σχέσεις ισοδυναμίας ή ομοιότητας δεν αφορούν μόνο απόντα στοιχεία, αλλά γίνονται και κυρίαρχοι παρόντες παράγοντες στη φραστική ακολουθία· οι δυο όψεις αυτού που αποκαλεί «διπολική δομή» της γλώσσας συγχωνεύονται.

Οι σχέσεις ισοδυναμίας που περιγράφει ο Jakobson, περιλαμβάνουν τουλάχιστον δύο διαφορετικούς τύπους δομής:

1) ομοιότητες γλωσσολογικής μορφής άμεσα αναγνωρίσιμες από το αυτί-μάτι

2) ομαδοποιήσεις σύμφωνα με γραμματικές ή άλλες κατηγοριοποιήσεις που εξαρτώνται από την ικανότητα του αναγνώστη να κατηγοριοποιεί τα διάφορα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά του κειμένου.

Όλοι οι χρήστες μιας γλώσσας πρέπει αναγκαστικά να γνωρίζουν το σύστημα κατηγοριών που χωρίζονται τα διαφορετικά στοιχεία, ακόμα και ασυνείδητα. Η ανάλυση της ποίησης πρέπει να γίνεται με αναφορά του ειδικού αποτελέσματος που έχει πάνω του η ποίηση. «Έτσι μπορούμε να καταλάβουμε <sup>70</sup>το υφολογικό αξίωμα του Jakobson, ότι η ποιητική λειτουργία προβάλλει την αρχή της ισοδυναμίας από τις συνταγματικές σχέσεις στο συνταγματικό επίπεδο. Η αρχή της ισοδυναμίας ή καλύτερα της σύζευξης ομοίων ή και αντιτιθέμενων γλωσσικών στοιχείων δεν είναι παρά «η δυνάμει γλώσσα», οι δυνατότητες που προσφέρονται στο δημιουργό από το σύστημα του λόγου να συνταιριάζει τις λέξεις μέσα σε κατάλληλα γλωσσικά

<sup>69</sup> Jefferson A. and D. Robey, *Modern Literary Theory. A Comparative Introduction.*, ό.π., σ.56-63

<sup>70</sup> Μπαμπινιώτης, Γ., *Λογοτεχνία και Γλωσσολογία*, ό.π., σ. 175

περιβάλλοντα. Όσο περισσότερο απομακρύνεται ο δημιουργός από τις δυνατές επιλογές της συμβατικής γλώσσας περνώντας σε «κατάλληλες αποκλίσεις», σε λειτουργικά δηλαδή εντεταγμένες στο λόγο του εξωσυμβατικές γλωσσικές δημιουργίες με αξιοποίηση των μηχανισμών που του παρέχει η ίδια η γλώσσα, τόσο «ποιητικότερος», δηλαδή γλωσσικά δηλωτικός, προσωπικός, αποσυμβατικοποιημένος και γι' αυτό αποτελεσματικός γίνεται ο λόγος του, όργανο γνήσιας και ουσιαστικής επικοινωνίας με τον αναγνώστη».

Αναφορικά με την υφολογία υποστηρίζει ότι προσεγγίζει επιπλέον τα λογοτεχνικά κείμενα μέσα από τη γραμματική μορφή τους, αλλά γενικά δεν αξιοποιεί μόνο τη Γραμματική αλλά επιτρέπει και σ' άλλους παράγοντες όπως ο αναγνώστης να συμμετέχει. Η υφολογία αποτελεί κλάδο των λογοτεχνικών σπουδών που εστιάζει στη Γραμματική μορφή των κειμένων και κλάδο της Γενικής Γραμματικής που μελετά τις ποικιλίες στη μη λογοτεχνική χρήση της γλώσσας. Η υφολογία θεωρεί τη γλώσσα της λογοτεχνίας ως στολίδι, αυτοαναφορικότητα, αναπαράσταση, τρόπο, δηλαδή:

- 1) στολίδι: σχήματα λόγου, τόνος, decorum
- 2) αυτοαναφορικότητα: γραμματική απόκλιση/δομές ισοδυναμίας δίνοντας έμφαση στο γραμματικό μήνυμα ως σύνολο που αναφέρεται στον εαυτό του
- 3) αναπαράσταση: χρήση της γλώσσας για αντανάκλαση/ενίσχυση του περιεχομένου· ονοματοποιία, ηχητικός συμβολισμός. Γίνεται σύνδεση σε ξεχωριστά γλωσσικά σημεία και χαρακτηριστικά του περιεχομένου.
- 4) τρόπος: διαχωρισμός με βάση τυπικά μοτίβα της γλωσσικής χρήσης. Συχνά γίνεται σύνδεση με εξωκειμενικούς παράγοντες: προσωπικότητα συγγραφέα, κίνημα, περίοδος.

Κάποτε είναι άσχετος από εξωτερικούς παράγοντες και τα γλωσσικά μοτίβα βρίσκονται ως διαφοροποιητικά στοιχεία από άλλα κείμενα.

Ο Jakobson δε διαφοροποιεί τα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά που είναι διακριτά από τον αναγνώστη από εκείνα που δεν είναι και που επομένως παραμένουν ξένα ως προς την ποιητική δομή του κειμένου. Καθώς η ποιητική δομή συμπεριλαμβάνει μόνο εκείνα τα στοιχεία που προκαλούν αντίδραση στον αναγνώστη, αυτή η αντίδραση πρέπει να θεωρηθεί το σημείο εκκίνησης του αναλυτή.

Η μελέτη<sup>71</sup> και ανάλυση της ποίησης από τον Jakobson είναι πρωτίστως γλωσσολογική, δηλαδή περιγραφή και ανάλυση των ποιητικών κειμένων βάσει των κατηγοριών της γλωσσολογίας · ανάλυση που μπορεί να γίνει σε πολλά επίπεδα: γραμματικό, συντακτικό ή λεξιλογικό, συλλαβικό, μετρικό ή φωνηματικό. Οι στίχοι αναλυόμενοι ανάγονται σε δυναμικές σχέσεις (αντιθέσεις και ισορροπίες) φράσεων, λέξεων, συλλαβών ή φωνημάτων (φθόγγων). Προσπάθησε να αποδείξει<sup>72</sup> ότι το λογοτεχνικό κείμενο έχει μια ιδιαίτερη γραμματική, η οποία είναι αναλύσιμη και ότι σε κάθε λογοτεχνικό κείμενο ενυπάρχει η πρόθεση του δημιουργού, η οποία εκφράζεται μέσω της γραμματικής δομής του κειμένου. Αυτή είναι αποτέλεσμα και προϊόν του δημιουργού και συναρτάται με τους επικοινωνιακούς στόχους που θέλει να πετύχει. Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν έκτοτε, κυρίως στα πλαίσια του Γαλλικού δορισμού είχαν εκτός των άλλων και μια σημαντική επίδραση σε επιστημολογικό επίπεδο, η οποία άνοιξε το δρόμο στην Κειμενογλωσσολογία, που μελετά κυρίως τη γλωσσική δομή του κειμένου και τα μεθοδολογικά προβλήματα ανάλυσής της.

Τα ποιητικά<sup>73</sup> μέσα που κρύβονται στη μορφολογική και συντακτική δομή της γλώσσας-με δυο λόγια η ποίηση της γραμματικής (poetry of grammar) και το λογοτεχνικό της παράγωγο, η γραμματική της ποίησης (grammar of poetry) – σπανίως ήταν γνωστά στους κριτικούς και ως επί το πλείστον αγνοήθηκαν από τους γλωσσολόγους, ενώ οι δημιουργικοί συγγραφείς τα χρησιμοποιούσαν πάντοτε με μεγάλη δεξιοτεχνία. Η ποίηση<sup>74</sup> είναι ο χώρος όπου όλα τα στοιχεία της γλώσσας βγαίνουν στην επιφάνεια και τα βλέπει κανείς ανάγλυφα. Το πρόβλημα που απασχολεί το Jakobson είναι η σχέση του γλωσσικού ήχου με το νόημα, το πώς ορισμένοι φθόγγοι συνταιριάζονται με ορισμένες σημασίες. Καταπιάνεται συστηματικά με την ποίηση της γραμματικής, την εποχή ακριβώς που τον απασχολεί ιδιαίτερα στον καθαρά γλωσσολογικό τομέα, το θέμα της γραμματικής σημασίας. Ας μη ξεχάμε τη σοφή εντολή του P. Valery<sup>75</sup>: η λογοτεχνία είναι και δεν μπορεί παρά να είναι ένα είδος επεκτάσεως και εφαρμογής ορισμένων ιδιοτήτων της γλώσσας.

Η ποιητική<sup>76</sup> μπορεί να θεωρηθεί αναπόσπαστος κλάδος της Γλωσσολογίας. Στην ποίηση κάθε μετωνυμία είναι ελαφρώς μεταφορική και κάθε μεταφορά έχει

<sup>71</sup> Jakobson, R., *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας*, σ. 9-14

<sup>72</sup> Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε., *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 104

<sup>73</sup> Σπανός, Γ., Φρυδάκη, Ε., (επιμ.) *Γλώσσα και λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, ό.π., σ. 92

<sup>74</sup> Κολακλίδης, Π., «Ο R. Jakobson και το “θυμήςσου σώμα...” του Καβάφη» στο *Εκνήβλος*, 1981, τεύχ. 7, σ. 507-508

<sup>75</sup> Σπανός, Γ., Φρυδάκη, Ε., (επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, ό.π.

<sup>76</sup> Jakobson, R., *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας*, σ. 86

μετωνυμική χροιά. Ο Jakobson<sup>77</sup> αντλεί τη διάκριση μεταφοράς και μετωνυμίας από μια θεμελιώδη διαφοροποίηση δυο γλωσσικών λειτουργιών, διαφορά την οποία με τη σειρά της αντλεί από την εμπειρική παρατήρηση ορισμένων διαταραχών της ομιλίας : τη λειτουργία επιλογής και αντικατάστασης μιας λέξης από μιαν άλλη, η οποία χαρακτηρίζεται ως μεταφορική διαδικασία · και τη λειτουργία συνδυασμού μιας λέξεως με μιαν άλλη, της συναρμογής των λέξεων σε συμφραζόμενα, η οποία χαρακτηρίζεται ως μετωνυμική διαδικασία. Το άτομο χρησιμοποιώντας αυτά τα δύο είδη συνδέσεως (ομοιότητα και συνάφεια) κατά τις δυο όψεις τους (συντακτική και σημασιολογική εκφράζει το προσωπικό του ύφος, τις γλωσσικές του προτιμήσεις.

#### **4.5. N. CHOMSKY: ΓΕΝΕΤΙΚΗ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ**

Στο βιβλίο του *Aspects of theory of Syntax*(1965) ,<sup>78</sup> το θεμελιακό στην ουσία έργο της γενετικής-μετασχηματιστικής γραμματικής, στρέφεται φανερά εναντίον των εμπειρικών απόψεων του στρουκτουραλισμού. Αντικείμενο της γλωσσικής θεωρίας είναι ο ιδανικός ομιλητής /ακροατής που ζει σε μια πλήρως ομοιογενή γλωσσική κοινότητα. Γίνεται μια ουσιώδης διάκριση ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα (competence) και τη γλωσσική πραγμάτωση (performance), διχοτομία που αντιστοιχεί στις έννοιες *langue-parole* του Saussure με τη βασική διαφορά ότι η *langue* ορίζεται ως κοινωνικό σύστημα· δεν εμφανίζεται δηλαδή στο μεμονωμένο άτομο. Αντίθετα ο Chomsky δεν κάνει καμιά απολύτως αναφορά στον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας.

Εγκαινιάζει όμως μια νέα εποχή στη Γλωσσολογία<sup>79</sup> προτείνοντας μια νέα γλωσσική θεωρία, τη γενετική μετασχηματιστική κατά την οποία η περιγραφή των γλωσσών πρέπει να βασίζεται σε θεωρητικό γραμματικό πρότυπο διαμορφωμένο σύμφωνα με τους κανόνες της τυπικής λογικής. Αναφορικά με το ρόλο της σύνταξης<sup>80</sup> υποστηρίζει ότι με τη γενετική-μετασχηματιστική θεωρία του,

---

<sup>77</sup> Jakobson, R., ο.π., σ. 152-153

<sup>78</sup> Χαραλαμπίκης, Χ., *Γλωσσική και λογοτεχνική κριτική*, Αθήνα 1999, σ. 36

<sup>79</sup> Λιαπής, Β.Α., *Γλώσσα η Ελληνική*, ό.π., σ. 153

<sup>80</sup> Λιαπής, Β.Α., ό.π., σ. 170

προβάλλεται για πρώτη φορά στο προσκήνιο της γραμματικής περιγραφής της γλώσσας ο πρωταρχικός ρόλος της σύνταξης. Ο συντακτικός τομέας καθίσταται τώρα η βάση της γραμματικής. Φωνολογία και σημασιολογία αποτελούν απλά ερμηνευτικούς τομείς που δεν καθορίζουν την μορφή της σύνταξης ούτε καν την επηρεάζουν σε υπολογίσιμο σημείο. Η γλώσσα καθορίζεται από τη συντακτική δομή και όχι από τη χρήση αυτής της δομής στην επικοινωνία και η συντακτική δομή καθορίζεται από έμφυτες ιδιότητες του ανθρώπινου νου και όχι από τις ανάγκες της επικοινωνίας, και για το λόγο αυτό η μελέτη της σύνταξης είναι ένα από τα κλειδιά και ίσως το πιο σημαντικό κλειδί για τη μελέτη του ανθρώπινου νου. Ο άνθρωπος είναι από τη φύση του «συντακτικό ζώο» (homo syntacticus) για τον Chomsky. Το αποτέλεσμα της <sup>81</sup>λειτουργίας των μετασχηματιστικών κανόνων είναι η τελική συντακτική διαμόρφωση της δομής της πρότασης, που συμπληρώνεται από τη φωνολογική ερμηνεία που ακολουθεί. Η επιφανειακή δομή περιέχει όλα τα στοιχεία δομής που εμφανίζονται στο λόγο εκτός της φωνολογικής τους έκφρασης (ερμηνείας) που είναι η τελική διαδικασία παραγωγής της πρότασης. Είναι προφανές ότι ο περιορισμός της ανάλυσης σε μόνη την επιφανειακή δομή όπου διαφορετικής προέλευσης σχήματα είναι δυνατόν να συμπέσουν ή και αντίστροφα να διαφοροποιηθούν.

Η μορφή της γραμματικής <sup>82</sup>μπορεί να είναι ως εξής: Μια γραμματική περιέχει ένα συντακτικό στοιχείο, ένα σημασιολογικό και ένα φωνολογικό. Τα δύο τελευταία είναι καθαρά ερμηνευτικά. Το συντακτικό στοιχείο αποτελείται από μια βάση και ένα μετασχηματιστικό στοιχείο. Η βάση υποδιαιρείται σε ένα κατηγοριακό και ένα λεξικό στοιχείο και δημιουργεί βαθιές δομές. Η βαθιά δομή εισάγει το σημασιολογικό στοιχείο και λαμβάνει σημασιολογική ερμηνεία. Στην επιφανειακή δομή δίνεται στη συνέχεια μια φωνητική ερμηνεία, σύμφωνα με τους κανόνες του φωνολογικού στοιχείου. Επομένως η γραμματική δίνει σημασιολογικές ερμηνείες στα σημεία.

Τα θεμελιώδη συστατικά στοιχεία<sup>83</sup> (βασικές συντακτικές λειτουργίες-λεξιλόγιο) συνδυάζονται σύμφωνα με ορισμένους κανόνες (συντακτικούς -λεξιλογικούς) και δημιουργούν τα γενικά συντακτικά σχήματα της γλώσσας, τα οποία καλούνται βαθιές δομές. Αυτά τώρα τα αρχικά σχήματα, δηλαδή οι βαθιές δομές δεν

---

<sup>81</sup> Μπαμπινιώτης, Γ., *Θεωρητική Γλωσσολογία*, ό.π., σ.193-194

<sup>82</sup> Chomsky, N., ό.π., σ. 141

<sup>83</sup> Μήτσης, Ν., *Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996, σ. 151

εμφανίζονται αυτούσιες στην ομιλία, αλλά τροποποιούνται διαδοχικά. Υφίστανται μια σειρά από μεταβολές ή μετασχηματισμούς οι οποίοι καθορίζονται από ένα σύνολο κανόνων ή νόμων μετά την εφαρμογή των οποίων αποκτούν την τελική τους μορφή και μετατρέπονται σε επιφανειακές δομές. Περιοριζόμενος λοιπόν ο δομισμός στο επίπεδο της επιφανειακής δομής δεν μπορεί να έχει μια σωστή και ολοκληρωμένη εικόνα των γλωσσικών φαινομένων, η οποία επιτυγχάνεται μόνο με την αναγωγή τους στο επίπεδο της βαθείας δομής όπου φωτίζονται και καθορίζονται επαρκώς οι κάθε είδους σχέσεις (συντακτικές-σημασιολογικές) των όρων της πρότασης. Σε αντίθεση με τα σχήματα της επιφανειακής δομής, τα οποία χαρακτηρίζει η ποικιλία και η σύγχυση, τα αρχικά συντακτικά σχήματα, τα σχήματα της βαθείας δομής (τα οποία είναι σχεδόν κοινά σε όλες τις φυσικές γλώσσες του κόσμου) διακρίνονται για τη σταθερότητα, τη σαφήνεια και την απλότητά τους. Η λειτουργία όμως των μετασχηματιστικών κανόνων καθώς και η παρουσία διαφόρων άλλων παραγόντων, τροποποιεί την αρχική τους μορφή με αποτέλεσμα : α) διαφορετικά σχήματα της βαθείας δομής να συμπίπτουν σε επίπεδο επιφανειακής και β) ίδια σχήματα της βαθείας δομής να διαφοροποιούνται στο ίδιο επίπεδο. Σύμφωνα με την άποψη του <sup>84</sup>Chomsky για τη γλώσσα, η επιφανειακή δομή μιας πρότασης παράγεται από την υποκείμενη δομή της, διαμέσου ενός συνόλου μετασχηματιστικών κανόνων. Η γλώσσα έχει δυο όψεις<sup>85</sup>: την ορατή που είναι η χρήση της και την αφηρημένη, που υπάρχει στη συνείδηση του κάθε ομιλητή και είναι η δομή της.

Η διάκριση αυτή αποτελεί κοινό τόπο στη γλωσσολογία και ανάγεται στο F.de Saussure ο οποίος στην προσπάθεια του να ορίσει το αντικείμενο της γλωσσολογίας, έκανε τη διάκριση σε γλώσσα(*langue*) και ομιλία(*parole*). Η γλώσσα είναι ένα σύστημα σημείων, κοινό για όλους τους ομιλητές και εγγεγραμμένο στη συνείδηση τους. Η ομιλία είναι η χρήση αυτού του συστήματος από κάθε ομιλητή. Ανάλογη είναι και η διάκριση σε γλωσσική ικανότητα (*competence*) και γλωσσική πραγμάτωση(*performance*) του N. Chomsky. Η γλωσσική ικανότητα αφορά τη γνώση του συστήματος που διαθέτει ο ομιλητής, ενώ η γλωσσική πραγμάτωση αναφέρεται στη συγκεκριμένη γλωσσική συμπεριφορά του ομιλητή, που είναι αποτέλεσμα της χρήσης αυτής της γνώσης.

---

<sup>84</sup> *Γλώσσα και Λογοτεχνία*, Ανοιχτό Παν/μιο, εκδ. Κουτσουμπός Α.Ε., Αθήνα 1985, σ.70

<sup>85</sup> Χαραλαμπίδης, Αγ., Χατζησαβίδης, Σωφρ., ό.π., σ. 37

Με τον όρο ικανότητα <sup>86</sup>(και πιο ολοκληρωμένα γλωσσική ικανότητα ή γραμματική ικανότητα) ο Chomsky εννοεί το γλωσσικό σύστημα που αποθηκεύεται στο μυαλό εκείνων που θεωρούνται γνώστες της συγκεκριμένης γλώσσας (ή έστω τα καταφέρνουν στη συγκεκριμένη γλώσσα). Με αυτήν την έννοια η γλωσσική ικανότητα νοείται πάντα σε σχέση με μια συγκεκριμένη γλώσσα. Αποκτιέται φυσιολογικά από τους λεγόμενους φυσικούς ομιλητές κατά την παιδική τους ηλικία (σε κανονικές συνθήκες από πλευράς περιβάλλοντος) με την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην αποκλειστικά ανθρώπινη και γενετικά μεταδιδόμενη γλωσσική ιδιότητα ( στην οποία ο Chomsky προσδίδει το χαρακτηρισμό «καθολική γραμματική») και σε έναν επαρκή αριθμό αντιπροσωπευτικών δειγμάτων από εκφωνήματα που αναλύονται (με τη βοήθεια της εγγενούς γνώσης που έχει το παιδί για τις αρχές και τις παραμέτρους της καθολικής γραμματικής) ως προϊόντα του υπό ανάπτυξη γλωσσικού συστήματος. Οι προτάσεις <sup>87</sup> που ακούμε είναι «νέες». Η γραμματική πρέπει να είναι ένας παραγωγικός μηχανισμός ο οποίος μπορεί να παράγει όλες τις προτάσεις μιας γλώσσας (ένα άπειρο σύνολο) και μόνο αυτές (καμιά αντιγραμματική). Η γλώσσα είναι το σύνολο των προτάσεων που παράγει η γραμματική με επαναληπτικούς κανόνες. Η δεύτερη σημαντική καινοτομία έναντι του κατανομισμού είναι η εισαγωγή ενός δεύτερου περιγραφικού επιπέδου, της βαθείας δομής, η οποία ερμηνεύει καλύτερα τις αμφισημίες και την παθητική σύνταξη.

Τέλος πιστεύει ότι ο άνθρωπος <sup>88</sup>και μάλιστα το παιδί, δεν είναι δυνατόν , όπως ειπώθηκε ήδη, να κατακτά τη γλώσσα του με μόνη την εμπειρία του, αν ληφθεί υπόψη το άπειρο πλήθος των προτάσεων που αναγνωρίζει και τα στοιχεία του γραμματικώς ορθού που τις χαρακτηρίζουν. Το παιδί κατά τρόπο δημιουργικό παράγει και καταλαβαίνει προτάσεις, τις οποίες με την ίδια ακριβώς μορφή ουδέποτε είχε ακούσει πριν , ενδεχομένως δε και χρησιμοποιήσει, προτάσεις για τις οποίες δεν έχει αντίστοιχες εμπειρίες. Άρα κατά την μετασχηματιστική θεωρία, η γλωσσική ικανότητα ή αλλιώς η γνώση της γλώσσας που έχει ο άνθρωπος μπορεί να ερμηνευθεί μόνο ως παράγωγο της λειτουργίας ενός πεπερασμένου γλωσσικού συστήματος, το οποίο λόγω ακριβώς αυτής του της ιδιότητας είναι προσιτό και μπορεί να καταστεί κτήμα του ανθρώπου. Η γλωσσική λοιπόν, ικανότητα του ανθρώπου στηρίζεται στο γεγονός ότι γίνεται κάτοχος ενός πεπερασμένου συστήματος, ενός ορισμένου και

<sup>86</sup> Lyons, J., *Γλωσσολογική Σημασιολογία*, μτφρ. Γ. Ανδρουλάκης, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1996, σ. 41

<sup>87</sup> Χαραλαμπίκης, Χ., *Γλωσσική και Λογοτεχνική κριτική*, Αθήνα 1999, σ.36

<sup>88</sup> Μπαμπινιώτης, Γ., *Νεώτερα Γλωσσολογία*, εκδ. Καρδαμίτσα, σ. 47-48

περιορισμένου μηχανισμού από βασικά συντακτικά σχήματα και λέξεις και από τους αντίστοιχους κανόνες συστήματος, βάσει του οποίου διαμορφώνεται στη συνέχεια η ευρύτητα του γλωσσικού ορίζοντα.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ:

### ΥΦΟΛΟΓΙΑ

#### 5.1 ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ-ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Η γλώσσα του δημιουργού, διαμορφώνεται σύμφωνα με τα βιώματα του, τις συγκεκριμένες συνδέσεις των συμβόλων της γλώσσας, το βάθος και το πλάτος που προσδίδει σε αυτά η εμπειρία του ατόμου σε συναρτήση προς το περιβάλλον του. Η βιωματική λειτουργία είναι βασικός παράγοντας της γλωσσικής επικοινωνίας. Το τελικό συστατικό που θα διαμορφώσει το ύφος ενός λογοτεχνικού έργου είναι η κατάλληλη αξιοποίηση της βιωματικής πλευράς της γλώσσας.

Η ποίηση<sup>89</sup> δε χτίζεται με αισθήματα ούτε με ιδέες. Γίνεται με λέξεις. Και τούτο σημαίνει πολλά πράγματα. Όταν λέμε ότι ο ποιητής ανατρέχει στις πηγές της γλώσσας ή ότι δίνει στη λέξη μια καινούρια σημασία, ή ακόμα ότι η δύναμη της ποιητικής έκφρασης εξαρτάται από το βάθος της, δεν είναι απλοί τρόποι «του λέγειν» ανθρώπων που ξέρουν να μιλούν ωραία. Αλλά έχουν ένα νόημα. Και το νόημα είναι ότι η λέξη, το υλικό αυτό στοιχείο του ποιητικού λόγου, είναι ένας καρπός που ωριμάζει μέσα στον ποιητή και που αποσπάται από την ψυχή του, αφού απορροφήσει και αίσθημα και σκέψη.

Τη γλώσσα τη χρησιμοποιούμε με δυο τρόπους<sup>90</sup>: τον ένα που αφορά το λογικό μας, και τον άλλο που αφορά τις συγκινήσεις μας. Είναι δύσκολο να μας καταλάβουν οι άλλοι όταν δεν μπορούν αμέσως να ξεχωρίσουν πιθανόν ποιον από τους δυο τρόπους χρησιμοποιούμε όταν αποτεινόμαστε σε αυτούς. Μια παρατήρηση που έχει ακόμα τη θέση της εδώ είναι ότι όταν χρησιμοποιούμε τη γλώσσα, είτε με τον έναν τρόπο είτε με τον άλλον, οι λέξεις κρατάνε πάντα τα νοήματά τους, αλλά το νόημα στις δυο διαφορετικές τούτες περιπτώσεις εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς. Στην πρώτη περίπτωση ο σκοπός του νοήματος είναι να δείχνει τα πράγματα με μεγαλύτερη ακρίβεια, να είναι το αλγεβρικό σημείο που παίρνει τη θέση των πραγμάτων, όπως στα μαθηματικά παίρνει τη θέση των αριθμών. Κατά άλλη έννοια,

---

<sup>89</sup> Σεφέρης, Γ., Δοκιμές, τ.1, σ. 188

<sup>90</sup> Σεφέρης, Γ., ο.π., σ. 143

όταν συνδυάζεται σε μια παρατακτική σειρά , ο σκοπός είναι να προκαλεί μια αντίστοιχη σειρά σκέψεων. Στη δεύτερη περίπτωση οι λέξεις κρατούνε πάλι το νόημα τους, χωρίς να απομένουν ως ένα καθαρά και υλικά ηχητικό περίβλημα και αποκτούν διάφορες σημασίες ανάλογα με τα συμφραζόμενα.

Περιεχόμενο και γλώσσα<sup>91</sup> δηλώνουν το νόημα που θέλει να εκδηλωθεί και τη γλωσσική μορφή που αποκτά αυτό το νόημα για να βγει από την αφάνεια. Αυτή η ενέργεια και αυτή η αυτενέργεια, ενωμένες στο τέλος φτιάχνουν το ύφος. Οι δυο αντίμαχες αυτές δυνάμεις είναι οι δυσκολίες ενός συγγραφέα. Με αυτές διαμορφώνεται και διαμορφώνει ένα ύφος, μια φωνή, όπως έλεγαν οι αρχαίοι. Κάνει έναρθρο το λόγο. Γι' αυτό με τη γλώσσα και μόνο, όσο καλά και να την κατανοούμε, μπορούμε να μετασχηματίζουμε το λόγο μας και να αποκτούμε δημιουργικό γράψιμο, χωρίς όμως το μετασχηματισμένο λόγο, ύφος δε θα έχουμε ποτέ. Ύφος είναι οι διαφορετικοί τρόποι διατύπωσης για να εκφραστεί κάτι, ύφος είναι η ανθρώπινη προσπάθεια, «ύφος είναι ο άνθρωπος», όπως διατυπώνει μια περίφημη φράση του Byffon. Γι' αυτό το ύφος του Μακρυγιάννη είναι τόσο πραγματικό και αυθεντικό αντικατοπτρίζοντας την πηγαία σκέψη και προσωπική εμπειρία του για τα πράγματα.

Ύφος κατά τον Μπαμπινιώτη<sup>92</sup> είναι η συνειδητή επιλογή ορισμένων επαναλαμβανομένων κατά κανόνα, δομικών σχημάτων, που απαρτίζουν ένα ιδιαίτερο γλωσσικό σύστημα , μια «ποιητική γραμματική». Το σύστημα αυτό χαρακτηρίζεται κυρίως από έμφαση στη μορφή (έναντι του περιεχομένου) και στη συγκινησιακή/βιωματική πλευρά της γλώσσας (αντί στη λογική της έκφανση). Η όλη οργάνωση του ύφους υπηρετεί συγκεκριμένες προθέσεις. Το πρόβλημα της διαφοράς ατομικού και λογοτεχνικού ύφους<sup>93</sup> ή γενικότερα καθημερινής/μη λογοτεχνικής και λογοτεχνικής/έντεχνης γλώσσας αντιμετωπίστηκε συστηματικά για πρώτη φορά από τη Σχολή της Πράγας.

Η υφολογία/stylistique<sup>94</sup> είναι ένας κλάδος της γλωσσολογίας, εφαρμοσμένος στη λογοτεχνία. Βέβαια η πρώτη stylistique κατά τον Charles Bally(1909) δεν πραγματεύεται άμεσα τη λογοτεχνία, διότι ορίζεται ως η περιγραφή των εκφραστικών μέσων που παρέχονται από τη γλώσσα, όχι ως η μελέτη της χρήσης που τους κάνει ο συγγραφέας: κατά τον Bally η γλώσσα περιέχει υφολογικές αξίες που ο συγγραφέας τις βρίσκει έτοιμες. Ήδη λοιπόν από τις απαρχές της σύγχρονης υφολογίας,

---

<sup>91</sup> Σεφέρης, Γ., ο.π., σ. 260

<sup>92</sup> Μπαμπινιώτης, Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, ό.π., σ. 106

<sup>93</sup> Μπαμπινιώτης, Γ., ό.π., σ. 104

συναντούμε τη διάκριση μεταξύ της γλώσσας *langue* και της ομιλίας *parole* (εννοιών κληρονομημένων από τα Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας του Saussure) του συστήματος και του κειμένου, του κώδικα και του μηνύματος.

Ο Rifaterre<sup>95</sup> θεωρείται ο ιδρυτής της συναισθηματικής υφολογίας. Κατά την άποψη του: Το ύφος γίνεται κατανοητό ως έμφαση (εκφραστική, συναισθηματική ή αισθητική) η οποία προστίθεται στην πληροφορία που μεταφέρει η γλωσσική δομή, χωρίς αλλαγή στη σημασία, πράγμα που σημαίνει ότι η γλώσσα εκφράζει και το ύφος τονίζει. Περιορίζει το αντικείμενο της υφολογίας στη λογοτεχνία και υποστηρίζει ότι για να προσελκύσει ο συγγραφέας την προσοχή του αναγνώστη, πρέπει να χρησιμοποιήσει στοιχεία τα οποία δεν περιμένει. Η προβλεψιμότητα των στοιχείων παίζει σπουδαίο ρόλο για το υφολογικό αποτέλεσμα. Το ύφος προκύπτει όταν ένα σημαδεμένο, μη προβλέψιμο στοιχείο συνδεθεί με ένα μη σημαδεμένο (προβλέψιμο).

Ο Doherty<sup>96</sup> καταλήγει επίσης σε μια γενική τριμερή διάκριση σύμφωνα με την οποία το ύφος: 1. Είναι μια ποιότητα της γλώσσας η οποία υπάρχει μέσα και έξω από τα όρια της πρότασης 2. Έχει κατά τον ένα ή τον άλλο τρόπο σχέση με τη σημασία 3. Είναι το αποτέλεσμα γλωσσικών επιλογών που κάνει ο ομιλητής ή ο συγγραφέας.<sup>97</sup> Το ύφος έχει το πλεονέκτημα ότι διαφωτίζει τον τρόπο που η λειτουργία της γλωσσικής μορφής μεταφέρει συγκεκριμένα μηνύματα. Αν και σκοπός της χρήσης της υφολογίας είναι να βοηθήσει τους μαθητές να διαβάζουν και να μελετούν λογοτεχνία πιο ικανοποιητικά, επιπλέον τους παρέχει εξαιρετική γλωσσική εξάσκηση. Η υφολογική ανάλυση είναι ένας χρήσιμος τρόπος επανεξέτασης της γραμματικής, του λεξιλογίου και της αύξησης της ολικής γλωσσικής αντίληψης.

Η υφολογία<sup>98</sup> δεν είναι αξιόπιστη ερμηνευτική μέθοδος αλλά και καμιά άλλη μέθοδος δεν μπορεί να το καταφέρει αυτό. Υποστηρίζεται ότι<sup>99</sup> είναι η μελέτη της λογοτεχνικής γλώσσας με σκοπό να δείξει πώς σχετίζεται με την εσωτερική οργάνωση των λογοτεχνικών κειμένων, πώς είναι φτιαγμένο το κείμενο για να αποτελεί μια ενότητα και πώς τα στοιχεία αυτής της ενότητας γίνονται αντιληπτά. Η

---

<sup>94</sup> Tadie, J., Y., *Η κριτική της λογοτεχνίας τον εικοστό αιώνα*, ό.π., σ. 296-297

<sup>95</sup> Χαραλαμπίκης, Χρ., *Νεοελληνικός Λόγος*, σ.59

<sup>96</sup> Χαραλαμπίκης, Χρ., ό.π., σ. 64

<sup>97</sup> Lazar, G., *Literature and language teaching*, Cambridge University Press 1993, σ. 31-35

<sup>98</sup> Toolan, M., *The stylistics of fiction, a literary –linguistic approach*, Routledge, London and New York 1990, σ. 24

<sup>99</sup> Toolan, M., ό.π., σ. 301

υφολογία<sup>100</sup> δεν είναι και δεν πρόκειται ποτέ να γίνει η ολοκληρωμένη λογοτεχνική ανάλυση, και μόνο οι αναλυτές της λογοτεχνίας και όχι οι υφολόγοι, μπορούν να καθορίσουν το πλαίσιο τους στις λογοτεχνικές σπουδές. Αλλά εάν ένα κείμενο θα πρέπει να περιγραφεί αναλυτικά και σωστά. Αυτό σημαίνει από τις θεωρίες και τις μεθόδους που έχουν αναπτυχθεί στην υφολογία, ότι το αντικείμενο της έχει το καθήκον ακριβώς να δείξει πως λειτουργεί η γλώσσα.

Η άποψη που υποστηρίζει αυτό το βιβλίο<sup>101</sup> είναι ότι η υφολογία αποτελεί μια ενδιάμεση περιοχή. Αυτό που θέλει να δείξει είναι ότι η υφολογία μπορεί να δώσει έναν τρόπο διαμεσολάβησης ανάμεσα σε δυο τομείς: τη γλώσσα και τη λογοτεχνία. Το παρακάτω διάγραμμα προσπαθεί να αποτυπώσει το γεγονός ότι η υφολογία δεν αποτελεί από μόνη της ούτε θέμα ούτε κλάδο, αλλά έναν τρόπο συσχέτισης αρχών και θεμάτων. Όπως δείχνει το διάγραμμα αυτή η σχέση δεν υπάρχει μόνο ανάμεσα σε αρχή και αρχή, θέμα και θέμα αλλά επίσης και ανάμεσα σε θέμα και κλάδο και το αντίθετο. Με άλλα λόγια ισχυρίζεται ότι η υφολογία μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα μέσο χάρη στο οποίο η λογοτεχνία και η γλώσσα ως θέματα μπορούν μέσα από μια διαδικασία σταδιακής προσέγγισης να κινηθούν προς την κατεύθυνση της γλωσσολογίας και της λογοτεχνικής κριτικής και ένα μέσο, χάρη στο οποίο αυτοί οι κλάδοι μπορούν να αξιολογηθούν από παιδαγωγική άποψη σε διάφορα θέματα. Επομένως η υφολογία μπορεί να συμβάλει στην πρόοδο ενός μαθητή από τη γλώσσα ή τη λογοτεχνία στη λογοτεχνική κριτική ή τη γλωσσολογία.

Επιστημονικοί κλάδοι: Γλωσσολογία      Λογοτεχνική κριτική,

### Υφολογία

Θέματα:                      Γλώσσα                      Λογοτεχνία

Παράλληλα λέγεται ότι η υφολογία της γλώσσας<sup>102</sup> λειτουργεί στο παραδειγματικό επίπεδο προσδίδοντας υφολογικές αξίες σε κάθε γραμματικό κανόνα και λεξιλογική μονάδα. Η υφολογία του λόγου λειτουργεί στο συνταγματικό επίπεδο και δείχνει πως το υφολογικό σύστημα της γλώσσας χρησιμοποιήθηκε για να διαμορφώσει το ύφος ενός κειμένου. Επιπλέον η υφολογία του κειμένου<sup>103</sup> είναι ένας τομέας που σταδιακά ανοίγεται σε νέους τύπους αναζήτησης. Μπορεί να γίνει μια

<sup>100</sup> Widdowson, H.G., *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press 1990, σ. 7

<sup>101</sup> Widdowson, H.G., *ό.π.*, σ. 33

<sup>102</sup> Enkvist, N.E., *Linguistics Stylistics*, Mouton 1973 σ.38

γενική κατηγοριοποίηση των στοιχείων του κειμένου που σηματοδοτούν το ύφος : Η δυναμική του θέματος, η συνοχή ανάμεσα στις προτάσεις και τις ενότητες, η σύνδεση ανάμεσα στις σχέσεις των προτάσεων. Η μελέτη του ύφους ενός κειμένου <sup>104</sup>εστιάζεται όχι στις κανονικότητες των δομών της γλώσσας (προτάσεως ή κειμένου) αλλά στην ποικιλία, στη διαφοροποίηση που εμφανίζει η γλώσσα. Το ύφος ως διαφοροποίηση του λόγου σε συγκεκριμένες μορφές επικοινωνίας, ως επιλογή ορισμένων δομικών σχημάτων και ως απόκλιση από τα καθιερωμένα γλωσσικά σχήματα, η ποικιλία γενικώς της γλώσσας είναι το αντικείμενο της υφολογικής μελέτης ενός κειμένου.

Η υφολογική ποικιλομορφία<sup>105</sup> γενικά δεν αποτελεί απλά ζήτημα λεξιλογίου· επηρεάζει και τη γραμματική και όσον αφορά τον προφορικό λόγο, την προφορά. Πρόσφατη έρευνα έχει δείξει ότι οι υφολογικές νόρμες στο μεγαλύτερο τους μέρος είναι στατιστικές ως προς τη φύση τους. Για παράδειγμα, αν και είναι δυνατόν να προσδιορίσουμε ορισμένες εκφράσεις ή δομές, η διαφορά ανάμεσα στα επίσημα και τα ανεπίσημα Αγγλικά δε σχετίζεται γενικά με εκφράσεις ή δομές που έχει ή επίσημη γλώσσα(μη καθημερινή) και δεν έχει η ανεπίσημη (καθημερινή) ή το αντίθετο. Εξαρτάται κατά πολύ από τη λογική περισσότερο ή λιγότερο εναλλακτικών γλωσσικών μορφών σε συγκεκριμένα κείμενα. Οι ομιλητές δεν περνούν από το ένα ύφος στο άλλο καθώς μετακινούνται από τη μια κατάσταση στην άλλη. Συνήθως όμως ο όρος υφολογία περιορίζεται στη λογοτεχνική υφολογία: τη μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων. Αλλά οι όροι λογοτεχνία και λογοτεχνικός μπορούν επίσης να ερμηνευτούν περισσότερο ή λιγότερο στενά. Η λογοτεχνία, όπως συνήθως αντιλαμβανόμαστε τον όρο στον πολιτισμό μας, δεν είναι καθολική σε όλη την ανθρωπότητα. Υπάρχει παρόλα αυτά ένας γενικότερος ορισμός της λογοτεχνίας που δεν την περιορίζει στη γραπτή γλώσσα ούτε στις κατηγορίες και τα λογοτεχνικά είδη του πολιτισμού μας. Όπως υποστήριξε ο Bloomfield: « Η λογοτεχνία είτε παρουσιάζεται σε προφορική είτε σε γραπτή μορφή αποτελείται από όμορφες και αξιοσημείωτες εκφορές».

---

<sup>103</sup> Enkvist, N.E.,, ό.π., σ.126

<sup>104</sup> Σαραφίδου, Τρ., *Θέματα σύνταξης και λόγου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, εκδ. Σταμούλης, Αθήνα 1998, σ. 22

<sup>105</sup> Lyons, J., *Language and Linguistics*, , Printed in The United States of America, Cambridge University Press 1981, σ. 292-296

Ο Lyons<sup>106</sup> υποστηρίζει ακόμα ότι εκτός αυτών που μπορούν να περιγραφούν τοποθετημένα στην κλίμακα γλώσσα- διάλεκτος- ιδιόλεκτο, υπάρχει μια επιπλέον διάσταση συστηματικής διαφοροποίησης στα εκφωνήματα των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας: η διάσταση του ύφους. Οι υφολογικές διαφορές έχουν ήδη επισημανθεί με αφορμή τη διάκριση μεταξύ του λογίου και του λαϊκού- καθημερινού- μια διάκριση που προκύπτει από αυτήν, αλλά δε συμπίπτει με το διαχωρισμό ανάμεσα στο γραπτό και προφορικό λόγο. Όποτε μιλούμε ή γράφουμε στη μητρική μας γλώσσα, επιλέγουμε το κατάλληλο ύφος αντί κάποιου άλλου, αναλόγως με την περίπτωση, τη σχέση μας με το πρόσωπο στο οποίο γράφουμε ή μιλούμε, το σκοπό και τη φύση αυτού που έχουμε την πρόθεση να μεταδώσουμε και μερικούς άλλους παράγοντες. Οι υφολογικές επιλογές μας συνειδητές ή ασυνειδητές, είναι εξίσου συστηματικές και αναγνωρίσιμες, και η καταλληλότητα των υφολογικών επιλογών μας είναι σημαντικό μέρος της ορθής και αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας. Κατά μια έννοια λοιπόν κάθε ομιλητής μιας γλώσσας είναι από υφολογικής απόψεως πολύγλωσσος. Όπως ακριβώς το ιδιόλεκτο μπορεί, καταρχήν, να θεωρηθεί ξεχωριστό γλωσσικό σύστημα, έτσι είναι δυνατόν και εξίσου λογικό να αντιληφθούμε κάθε ξεχωριστό ύφος ως ένα διαφορετικό γλωσσικό σύστημα.

Η περιοχή του ύφους<sup>107</sup> (προφορικού- γραπτού, τυποποιημένου-προσωπικού κλπ.) προσφέρει αναρίθμητα παραδείγματα χρήσεων και πραγματώσεων (συνειδητών ή μη) των δυνατοτήτων του γλωσσικού συστήματος, αλλά και παρεμβολών και επιδράσεων άλλων συστημάτων, όπως επίσης και διαφορές απόψεων(κριτική εκφωνημάτων, γραπτών μορφών, προσωπικών χρήσεων κλπ.)και κατά την κανονιστική γραμματική: «αδόκιμα» δεν είναι ορθά και θα πρέπει να αποφεύγονται. Οι επιλογές<sup>108</sup> του ύφους μπορεί να οφείλονται στους κανόνες του είδους αλλά και στην οπτική γωνία που καθορίζει την εμφάνιση της εξωγλωσσικής πραγματικότητας. Έτσι δημιουργούνται διάφορα σχήματα (πρβλ. και ρητορικά π.χ. αναδίπλωση, χιαστό, κύκλος κλπ.).

Ο Martinet<sup>109</sup> επιμένει στο γεγονός ότι, όταν υπάρχει ύφος υπάρχει μια άλλη σειρά επιλογών, που αποσκοπεί όχι στη φύση της εμπειρίας που πρέπει να μεταδοθεί, φαινομενικά τουλάχιστον, αλλά στην επεξεργασία της ίδιας της μορφής του

<sup>106</sup> Lyons, J., *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*, ό.π., σ. 47

<sup>107</sup> Σετάτος, Μ., *Γλωσσολογικές Μελέτες*, εκδ.Αριστοτέλειο Παν/μιο,Θεσ /νίκη 1994, σ. 67

<sup>108</sup> Σετάτος, Μ., ό.π., σ. 199

<sup>109</sup> Mounin, G., *Κλειδιά για τη γλωσσολογία*, μτφρ.Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, εκδ.ΜΙΕΤ, β έκδ., Αθήνα 1988, σ.164-165

μηνύματος. Είναι η περίπτωση όπου ο πομπός επιλέγει να απαλείψει ορισμένους ήχους, να εισαγάγει άλλους, να προτιμήσει ορισμένες λέξεις για τις «αισθητικές» ιδιότητές τους, ορισμένες δομές από κάποιες άλλες για την υποτιθέμενη αποτελεσματικότητά τους. Από την άλλη ο Jakobson ενισχύει τα παραπάνω ορίζοντας το ύφος ως έμφαση που δίνεται στο μήνυμα ως μήνυμα και προσθέτει ότι αυτή η ποιητική λειτουργία συνδέεται πάντοτε στενά με τη συναισθηματική λειτουργία του λόγου, δηλαδή με κάτι που δεν ελέγχεται πάντοτε από τη συνειδητή δραστηριότητα του υποκειμένου, τουλάχιστον από τόσο κοντά.

Αναφέρεται επίσης, ότι ο ποιητής διενεργεί γλωσσικές επιλογές και το ύφος του απορρέει από μια γλωσσική επεξεργασία. Ο όρος επεξεργασία στον Martinet( άλλο τόσο στον Levin ή στον Jakobson ή στον Jean Coen) φαίνεται να τονίζει την εκούσια πλευρά που υπάρχει στην πράξη της συγγραφής. Όταν υπάρχει επεξεργασία η σημασία της λέξης δεν επιτρέπει να φανταστούμε ότι ο συγγραφέας δεν έχει συνείδηση αυτού που κάνει. Εντούτοις ο Martinet προσθέτει: « Το ύφος προϋποθέτει επεξεργασία ίσως κάποτε ασύνειδη και διαισθητική όμως απαραίτητη».

« Ο Σολωμός, ο Κάλβος και ο Καβάφης είχαν ύφος περισσότερο από κάθε άλλον. Αν το ύφος αποτελείται από τις δυνάμεις του ανθρώπου για την έκφραση και από τα εμπόδια που συναντούν αυτές οι δυνάμεις, αν είναι μια σύνθεση αυτής της δράσης και εκείνων των αντιδράσεων, οι τρεις ποιητές μας, είχαν ο καθένας τους, όλα τα στοιχεία ενός ύφους ξεχωριστού ως προς την ιδιοτυπία, ενός ύφους που χαράζει και στέκει σαν απομονωμένο»,όπως γράφει σχετικά ο Σεφέρης <sup>110</sup> . Το ύφος ως δυναμικό-διαλεκτικό, διαλεκτικό και συνθετικό μαζί. «Διαλέγονται και τελικά οδηγούνται σε σύνθεση δυνάμεις εκφραστικές με δυνάμεις που παρεμβάλλουν εμπόδια στην έκφραση. Τελικά από την πάλη αναδύεται κρουστό το ύφος. Όσο μάλιστα πιο σκληρή είναι η πάλη τόσο πιο κερδισμένος βγαίνει ο λόγος. Και τούτο γιατί στη γλώσσα δεν υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στο περιεχόμενο και στη μορφή. Αυτό σημαίνει ότι ορισμένο περιεχόμενο δεν ανταποκρίνεται σε ορισμένη μορφή. Κάποιο περιεχόμενο μπορεί να εκφραστεί με περισσότερες από μια μορφές. Χρέος του λογοτέχνη είναι να αναζητήσει ή να κατασκευάσει την ευγλωττότερη από αυτές».

---

<sup>110</sup> Τσολάκης, Χρ., *Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική*, τ. β', εκδ. Νησίδες, Αθήνα 1999, σ. 34

## **5.2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΝΟΡΜΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΠΟΚΛΙΣΗΣ ΑΠΟ ΑΥΤΗΝ**

Αν οι γλωσσικές επιλογές είναι συνηθισμένες<sup>111</sup> και στην πεζογραφία και στην ποίηση, οι αποκλίσεις από τη νόρμα παρατηρούνται κυρίως στην ποίηση, αποτελώντας το πιο έντονο υφολογικό χαρακτηριστικό, την πιο χαρακτηριστική εκφραστική ιδιαιτερότητα. Αποκλίσεις (ή παρεκκλίσεις) ονομάζονται οι εκφραστικοί εκείνοι τρόποι που παραβιάζουν τους νόμους της γλώσσας της κοινότητας, και που έρχονται σε αντίθεση με τους γενικά παραδεκτούς γραμματικούς κανόνες, τη νόρμα. Οι αποκλίσεις, σπάνιες στην καθημερινή ομιλία και στην επιστημονική γλώσσα, είναι φαινόμενο απαραίτητο –και για αυτό συνηθέστατο– στη λογοτεχνία εφόσον χαρακτηρίζουν το ύφος ενός δημιουργού σε όλα τα επίπεδα : της φωνολογίας, της μορφολογίας και σύνταξης, όπως και της σημασιολογίας, όπου κυρίαρχη μορφή απόκλισης είναι η μεταφορά ή κατά τον Hopkins «ποιητικός παραλληλισμός».

Η αποδεκτότητα<sup>112</sup> λεξημάτων, σχηματισμών, συντάξεων και χρήσεων που εμφανίζονται ή θα μπορούσαν να εμφανιστούν (όπως δείχνει η καθημερινή πείρα στις πραγματώσεις της Κοινής Νέας Ελληνικής, αποτελεί ουσιαστική πλευρά της γλωσσικής πραγματικότητας στη χώρα μας (όπως και σε κάθε χώρα), δηλαδή υπάρχει το σύστημα της ΚΝΕ, η νόρμα με τις υποποικιλίες της (πρβλ. περνούσαν-πέρναγαν), οι ποικίλες χρήσεις (ομαδικές ή ατομικές), οι νεολογισμοί (ξένες επιδράσεις: άκλιτες λέξεις, νέα παραγωγή και σύνθεση, νέα φρασεολογία κλπ.), οι διαλεκτισμοί, οι αρχαϊσμοί (πρβλ. και λαϊκά στοιχεία), τα λόγια στοιχεία κ.α. Η σύνθεση της ΚΝΕ δίνει την ευκαιρία εμφάνισης ποικίλων μορφών αποδεκτότητας, εφόσον το σύστημα της γλώσσας και οι ποικίλες πραγματώσεις του (καθιερωμένες και τυποποιημένες-ατυποποίητες, παροδικές) δεν έχουν τα χαρακτηριστικά του αυστηρά λογικού ή μαθηματικού συστήματος (χωρίς κενά, εξαιρέσεις, περίεργους και αποκλίνοντες σχηματισμούς, απροσδόκητες μορφές και συντάξεις), πράγμα που σημαίνει ότι δελείπει η οργάνωση (πρβλ. δυνάμεις αναλογίας, αναδομήσεως ποικίλων μορφών).

Υπάρχει βέβαια και η άποψη<sup>113</sup> που υποστηρίζει ότι ο αναγνώστης εθίζεται στο να σκέφτεται μόνο τα σύνολα των λέξεων ως φορείς νοημάτων και να αγνοεί τη

<sup>111</sup> Καλλέργης, Η., *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1995, σ. 45

<sup>112</sup> Σετάτος, Μ., *όπ.*, σ.69-70

<sup>113</sup> Σπανός, Γ., *Η διδασκαλία του ποιήματος*, Αθήνα 1995, σ. 128-129



μορφή του λόγου, να μην αισθάνεται, να μην αφουγκράζεται και να μη βλέπει το ποίημα ως γλωσσικό μόρφωμα στο οποίο οι αισθητές ιδιότητες μορφής έχουν τη λειτουργικότητα τους. Η σειρά των λέξεων π.χ. μπορεί να παρεκκλίνει από το συντακτικής άποψης σωστό, γιατί η τέτοια επιλογή του ποιητή συνδυάζεται με τις ανάγκες του ρυθμού, του μέτρου, της ακουστικής ή οπτικής εικόνας, που είναι στοιχεία λογοτεχνικά, τα οποία για να τα κατανοήσει ο αναγνώστης, απαιτείται να έχει ασκημένες αισθητικές ικανότητες. Απαιτείται δηλαδή ευαισθητοποίηση του αναγνώστη τέτοια που να του επιτρέπει να αισθάνεται τη μορφή όχι μόνο με τις αισθήσεις αλλά και με την καρδιά και με το νου. Επομένως αποτελεί ζητούμενο της διδασκαλίας της ποίησης η ευαισθησία ως μετοχή και απόλαυση των μορφολογικών πραγματώσεων που δεν είναι άσχετες προς το περιεχόμενο του ποιήματος. Η εμμονή στη διαδικασία της επιλογής παραμένει<sup>114</sup> πολλές φορές άγνωστη στον ανυποψίαστο αναγνώστη, όταν αυτός δεν αντιλαμβάνεται τον αγώνα του δημιουργού, που επιχειρεί να φορτίσει το μήνυμα μέσω του κατάλληλου γλωσσικού σημείου με το βάρος της έμπνευσης.

Αλλά όχι τόσο η επιλογή<sup>115</sup> όσο η απόκλιση εξυποννοεί ότι προϋπάρχει κάποιο γενικότερο πρότυπο, που ο συγγραφέας το έχει υπόψη του και το υπερβαίνει. Το πρότυπο αυτό, που οι γλωσσολόγοι το ονομάζουν νόρμα(norme), αναζητήθηκε όχι στην κοινή γλώσσα αλλά σε ένα ιδεατό πρότυπο, που βγαίνει είτε από συναφή προς το αναλυόμενο κείμενα, τα «συν-κείμενα», είτε από τα συμφραζόμενα, που διακρίνονται σε άμεσα (micro-contextes) και γενικά (macro- contextes). Πάντως για μεγαλύτερη ασφάλεια ως βάση χρησιμοποιείται η πρότυπη κοινή γλώσσα, δίχως και να δίνεται πάνω σε αυτό τελεσίδικη και πειστική απάντηση. Η επιλογή<sup>116</sup> και η απόκλιση πραγματοποιούνται όχι μόνο στο επίπεδο της λέξης, αλλά ευρύτερα στο υπερπροτασιακό σύνολο. Για να φτάσει ο αναγνώστης σε μian επαρκή ή ιδανική ανάγνωση, είναι αναγκαία η γνώση της ανάλογης σημασιακής φόρτισης που λαμβάνουν οι λέξεις μέσα σε ορισμένο γλωσσικό περιβάλλον. Γιατί σε αυτή την περίπτωση μορφή και περιεχόμενο είναι αδιάσπαστα δεμένα μεταξύ τους.

Σύμφωνα με την υφολογία, το ύφος ορίζεται ως μια ιδιαιτερότητα του συγγραφέα σε σχέση με την κανονικότητα, δηλαδή ως παρέκκλιση σε σχέση με τη νόρμα. Ο Chomsky το θεωρεί ως το χαρακτηριστικό τρόπο του συγγραφέα να

---

<sup>114</sup> Παπαδογιαννάκης, Ν., *Αναγνώσεις, επτά (+ ένα) μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία*, εκδ. ΕΛΛΗΝ, Αθήνα 1997, σ. 24

<sup>115</sup> Σακελλαρίου, Χ., *Σημειολογία και Γλωσσολογία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995, σ. 104

χρησιμοποιεί το μετασχηματιστικό μηχανισμό της γλώσσας, ενώ ο Spitzer το συνδέει με το βαθύτερο ψυχισμό του συγγραφέα, συμφωνώντας έτσι και με τον παλιότερο αφορισμό του Byffon ότι το ύφος είναι ο ίδιος ο άνθρωπος. Κι όσο για το φαινόμενο της απόκλισης, αυτό είναι δυνατόν να σημειωθεί σε μικρότερο βαθμό και σπανιότερα στο παραδειγματικό επίπεδο( ονοματοποιίες, αναφωνήσεις νεολογισμοί, ποιητική άδεια) και συχνότερα στο συνταγματικό επίπεδο. Οι τυχόν επινοήσεις και συνεισφορές στο πρώτο επίπεδο συνήθως μένουν δίχως συνέχεια και χάνονται αν δε γίνουν αποδεχτές και δεν υιοθετηθούν από την ευρύτερη γλωσσική κοινότητα και, ουσιαστικά δεν ανεβάζουν, όσο θα νόμιζε κανείς, ποιοτικά το κείμενο. Διαφορετικά είναι τα πράγματα όταν μπαίνουμε στο συνταγματικό επίπεδο, όπου η ιδιαιτερότητα ενός λογοτεχνικού κειμένου αποτελεί συνάρτηση από τη μια της ξεχωριστής διευθέτησης των γλωσσικών μονάδων μέσα στην πρόταση και από την άλλη της δόμησης των διαφόρων στοιχείων έτσι που το λογοτεχνικό κείμενο να εμφανίζεται όχι ως ένα άθροισμα στοιχείων διαφορετικής κατηγορίας, αλλά ως ένα οργανωμένο σύμπαν. Αυτό οδηγεί στην έννοια της δομής, που μέσω αυτής επιδιώχθηκε να εξηγηθεί η ιδιαίτερη γοητεία που ασκεί το έργο τέχνης.

Ο ποιητής ξεκινάει<sup>117</sup> στην επικοινωνία του από μια γλώσσα συμβατική, προ καθορισμένη σε όλη της τη δομή (φωνολογική, μορφοσυντακτική,σημασιολογική). Μ' αυτόν τον τρόπο ο ποιητής υποχρεώνεται να κινηθεί στα όρια μιας διαμορφωμένης, έτοιμης, συμβατικής γλώσσας. Όμως ο χώρος δημιουργίας στη γλώσσα παραμένει ευρύς. Αυτό οφείλεται στους γλωσσικούς μηχανισμούς που διαθέτει η γλώσσα ως σύστημα στα επίπεδα της συντάξεως και κυρίως της σημασιολογίας, μηχανισμούς που επιτρέπουν στο δημιουργό να ξεπεράσει τους γλωσσικούς φραγμούς. Αυτό μάλιστα επιτυγχάνεται όχι τόσο στο παραδειγματικό, σημασιολογικό επίπεδο –στις λέξεις καθ'αυτές- όσο στο συνταγματικό, στις λεξιλογικές συνάψεις μέσα στην πρόταση ή σε δομές που υπερβαίνουν τα όρια της προτάσεως σε υπερπροτασιακές σχέσεις ή αλλιώς σε επίπεδο κειμένου. Παράλληλα λέγεται<sup>118</sup> ότι κύριο έργο της γλωσσολογικής προσπελάσεως του κειμένου δεν μπορεί παρά να είναι η κατανόηση και ερμηνεία του δημιουργικού χαρακτήρα της γλώσσας του λογοτεχνικού έργου. Η δημιουργική αυτή ιδιότητα πρέπει να νοηθεί διττά. Η ίδια η γλώσσα του λογοτεχνικού κειμένου, δηλαδή η γλώσσα του δημιουργού, είναι από

---

<sup>116</sup> Παπαδογιαννάκης, Ν., ό.π., σ.25

<sup>117</sup> Νάκας, Θ., *Γλωσσοφιλολογικά Β'. Μελετήματα για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία*, ό.π., , σ. 223-224

<sup>118</sup> Νάκας, Θ., ό.π., σ. 211

την υφή της δημιουργική αξιοποίηση του κοινού γλωσσικού κώδικα μέσα από τις κατάλληλες επιλογές και ιδίως τις αποκλίσεις μέσα από την ένταση και την έκταση της χρήσεως του αλλά από την άλλη και η σχέση καθαυτή του αναγνώστη-ερμηνευτή με το κείμενο έχει κατεξοχήν γόνιμο χαρακτήρα.

Από τη μια πλευρά γίνεται λόγος για το Σεφέρη<sup>119</sup> που εκπροσωπεί την άποψη ότι ο ποιητικός λόγος οικοδομείται κυρίως με το υλικό των επιλογών, άρα πρόκειται για ενεργοποίηση ή ποιητική εκμετάλλευση στοιχείων του κοινού κώδικα. Και από την άλλη για τον Ελύτη, που δίνει το προβάδισμα στις αποκλίσεις, στις παρεκκλίνουσες αποστασιοποιημένες από τον κοινό καθημερινό κώδικα, χρήσεις (είναι γνωστές άλλωστε μέσα από τα «Ανοιχτά Χαρτιά» ή από άλλες δηλώσεις του Ελύτη οι θεωρητικές του θέσεις σχετικά με την «έκπληξη» που πρέπει να προξενεί ο ποιητικός λόγος ή με τον «παρθενικό» και αντίθετο προς την καθημερινή χρήση χαρακτήρα του ποιητικού κειμένου. Αναφέρεται<sup>120</sup> ότι οι αποκλίσεις, αποτελούν σημασιολογικούς νεολογισμούς, νέες πρωτότυπες, λειτουργικά δεμένες με το κείμενο (όταν δε δίνουν την αίσθηση του ξένου, του παράταιρου ή του γελοίου), λεξιλογικές συνάψεις που τυπικά εκφεύγουν από τους σημασιοσυντακτικούς κανόνες, τη νόρμα της συμβατικής γλώσσας, ενώ ουσιαστικά –στον ποιητικό λόγο- βρίσκονται μέσα στην καρδιά της γλωσσικής δημιουργίας.

Η ρυθμιστική στάση<sup>121</sup>, αλλιώς νόρμα, είναι η προσέγγιση που παρεμβαίνει στη γλώσσα, κάνει αξιολόγηση των γλωσσικών χρήσεων, διαμορφώνει γλωσσικά πρότυπα που επιζητεί να τα επιβάλει, θεωρεί σωστό ότι συμμορφώνεται με το πρότυπο, ενώ χαρακτηρίζει λάθος κάθε παρέκκλιση από αυτό. Η ρυθμιστική προσέγγιση έχει στη χώρα μας μια μακράιωνη παράδοση. Ανάγεται στους Αλεξανδρινούς χρόνους και συνδέεται με το κίνημα του αττικισμού, στα πλαίσια του οποίου αναγνωρίστηκε ως πρότυπο γλώσσας η γλώσσα των δόκιμων αττικών συγγραφέων και σύμφωνα με το βαθμό συμμόρφωσης με αυτό το πρότυπο γινόταν αποδεκτή ως ορθή ή καταδικαζόταν ως εσφαλμένη οποιαδήποτε γλωσσική χρήση. Η ρυθμιστική αυτή αντίληψη επιβίωσε ως τη σύγχρονη εποχή και βρίσκεται στη βάση της διαδικασίας κωδικοποίησης της γλώσσας που ακολουθείται από τις σύγχρονες κοινωνίες, προκειμένου να οδηγηθούν στη θέσπιση της γραπτής γλωσσικής μορφής που θα αποτελέσει το επίσημο γλωσσικό όργανο της πολιτείας.

---

<sup>119</sup> Νάκας, Θ., ό.π., σ. 227-228

<sup>120</sup> Μπαμπινιώτης, Γ., *Η γλώσσα ως αξία*, ό.π., σ. 106

Ο Marouzeau<sup>122</sup> ορίζει ως αρχή της υφολογίας τη μελέτη της μορφής και την ποιότητα που απορρέουν από την επιλογή μεταξύ αυτών των μέσων που θέτει η γλώσσα στη διάθεση κάθε ομιλητή. Και αυτή η επιλογή λέει, μπορεί να φανεί καθαρά σε σύγκριση με αυτό που ο ίδιος ονομάζει «ουδέτερη κατάσταση της γλώσσας», «υφολογικά ουδέτερο εκφώνημα» ή ακόμα με ισοδύναμη κατά βάση διατύπωση «ξεκινώντας από ένα βαθμό μηδέν του ύφους, από μια μορφή της γλώσσας όσο το δυνατόν λιγότερο χαρακτηρισμένη». Για το Leo Spitzer η υφολογία αναλύει «τη μεθοδική ενεργοποίηση των στοιχείων που παρέχει η γλώσσα». Και αυτό που επιτρέπει να αποκαλύψουμε αυτή την ενεργοποίηση, το υφολογικό χαρακτηριστικό, «είναι μια ατομική υφολογική παρέκκλιση, μια απόκλιση σε σχέση με την κανονική χρήση». Ο Pierre Guirand αναζητεί ένα αντικειμενικό μέτρο για αυτές τις αποκλίσεις με στατιστική μέθοδο. Οι λέξεις που η συχνότητα τους είναι ανώμαλη σε ένα συγκεκριμένο συγγραφέα σε σχέση με τις συχνότητες που έχουν εξακριβωθεί με βάση πολλούς άλλους σύγχρονους συγγραφείς, είναι οι λέξεις-κλειδιά αυτού του συγγραφέα.

Ο Rifaterre<sup>123</sup> πιστεύει ότι συλλαμβάνει καλύτερα αυτή την έννοια της απόκλισης σε σχέση με τη νόρμα, ορίζοντας την ως μικρή πιθανότητα εμφάνισης ενός γλωσσικού τύπου (πράγμα που κάνει να αποφύγουμε την προσφυγή στην έννοια της νόρμας ή της κανονικής χρήσης, που είναι δύσκολο να εξακριβωθεί). Στον Kibedi Varga το ύφος είναι η έκπληξη, ενώ ο Jakobson το όριζε ήδη ως διαψευσμένη αναμονή.

Έχει ειπωθεί<sup>124</sup> ότι η ποίηση συχνά σπάζει τους κανόνες της γλώσσας, αλλά επικοινωνεί μαζί μας με έναν αυθεντικό τρόπο. Για τον καθηγητή της Γλώσσας αυτή η αντίληψη προκαλεί δύο προβληματισμούς: Αρχικά οι μαθητές για να κατανοήσουν ποια είναι η γνήσια χρήση της γλώσσας με τη μορφή του ολοκληρωμένου λόγου, λογικού και συγκινησιακού, χρειάζονται κάποια οικειότητα με τις νόρμες ή τους κανόνες που τείνουν να εξωτερικεύσουν άλλη δυνατότητα εκφοράς. Οι καθηγητές διαπιστώνουν ότι η γνώση των κανονικοτήτων ή της «σωστής» γλώσσας δεν έχει

---

<sup>121</sup> Χαραλαμπίδης, Αγ., Χατζησαβίδης, Σ., *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, θεωρία και πρακτική εφαρμογή, ό.π.*, εκδ. κώδικας, Θεσ/νίκη 1997, σ. 30

<sup>122</sup> Mounin, G., *Κλειδιά για τη Γλωσσολογία, MIET, Αθήνα 1984, σ. 159*

<sup>124</sup> Lazar, G., *Literature and language teaching*, Cambridge University Press 1993, σ. 99-100

στον αναμενόμενο βαθμό εμπεδωθεί από το μαθητικό δυναμικό για να εκτιμηθεί τότε οι κανονικότητες έχουν παρεκκλιθεί. Δευτερευόντως πιθανόν οι καθηγητές πιστεύουν ότι εξασκώντας τους μαθητές σε εργασία θα ήταν εφικτό να ελεγχθεί η χρήση παρεκκλίσεων ή « λανθασμένης γλώσσας στην τάξη» για αποτελεσματικότερη χρήση της γλώσσας.

Σχετικά με το πώς αντιμετωπίζεται η νόρμα στο σχολείο υποστηρίζεται<sup>125</sup> ότι η γλωσσική διδασκαλία προσλαμβάνει ορισμένα χαρακτηριστικά που θα μπορούσαμε να τα συνοψίσουμε ως εξής: α) υιοθετείται μια πρότυπη γλώσσα, η επίσημα κωδικοποιημένη, που η λειτουργική της προσαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας σχολικής νόρμας, η οποία και διδάσκεται β) άλλες γλωσσικές μορφές συχνά ευρύτατα χρησιμοποιούμενες παραμελούνται ή και καταδικάζονται γ) χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά η γραπτή σε βάρος της προφορικής γλώσσας δ) όταν ενθαρρύνεται η παραγωγή προφορικού λόγου, η αξιολόγηση του γίνεται με κριτήρια του γραπτού, έτσι που ο παραγόμενος προφορικός λόγος να μην είναι ανεξάρτητος αλλά να αποτελεί απεικόνιση του γραπτού ε) η έμφαση δίνεται στην ανάλυση και όχι στη χρήση, ακόμα και αυτής της πρότυπης γραπτής, με αποτέλεσμα ο χρόνος της γλωσσικής διδασκαλίας να εξαντλείται στην περιγραφή των μορφοσυντακτικών δομών της γλώσσας, και αυτό γίνεται παίρνοντας ως πλαίσιο μεμονωμένες προτάσεις-παραδείγματα, δηλαδή ερήμην της επικοινωνιακής τους λειτουργίας, ενώ είναι δεδομένο ότι οποιαδήποτε πρόταση στο φυσικό λόγο, προφορικό ή γραπτό έχει τη μορφή που ανταποκρίνεται και εξυπηρετεί τη συγκεκριμένη χρήση για την οποία προορίζεται.

Ένα άλλο θέμα με σοβαρές συνέπειες<sup>126</sup> είναι ότι οι μαθητές στο σχολείο κρίνονται ως ένα βαθμό ανταπόκρισης τους σε αυτό το πλαίσιο εφαρμογής. Η επιτυχία ή η αποτυχία είναι συνάρτηση του πώς ο κάθε μαθητής θα ξεπεράσει τις δυσκολίες που παρουσιάζει η προσαρμογή του στη σχολική νόρμα. Ανταποκρίνονται καλύτερα και συνεπώς αξιολογούνται θετικά, οι μαθητές εκείνοι που και στο οικογενειακό και στο κοινωνικό τους περιβάλλον είχαν την ευκαιρία να ακούν και να χρησιμοποιούν γλωσσική μορφή παρόμοια με εκείνη του σχολείου. Οι μαθητές που υστερούν δε σημαίνει ότι έχουν μειωμένη επικοινωνιακή ικανότητα, αλλά ότι

---

<sup>125</sup> Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Πρακτικά 3ήμερου επιμορφωτικού σεμιναρίου που οργάνωσαν οι εκδόσεις Πατάκη σε συνεργασία με το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, Αθήνα 1991, σ. 60

<sup>126</sup> Χαραλαμπίδης, Αγ., Χατζησαβίδης, Σωφρ., *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, ό.π., σ. 34

δυσκολεύονται να χειριστούν κάποιες χρήσεις της γλώσσας και συγκεκριμένα τη σχολική γλωσσική νόρμα που περιλαμβάνει τις προβλέψιμες δυνατές επιλογές του ατόμου από την παρακαταθήκη της γλώσσας της κοινότητας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ:**

### **Η ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ Η ΓΛΩΣΣΑ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ**

#### **6.1. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Τα παλιά Αναλυτικά Προγράμματα,<sup>127</sup> κατά κοινή ομολογία, χαρακτηρίζονταν από την αοριστία των σκοπών και των στόχων, την έμφαση στα περιεχόμενα, τη διαγραμματική παρουσία ή και την απουσία υποδείξεων για τη μεθοδολογία και την αξιολόγηση. Η υιοθέτηση του νέου όρου –Πρόγραμμα Σπουδών- δηλώνει την πρόθεση συνεκτικότερης δόμησης των ανωτέρων στοιχείων, τα οποία αποτελούν τις βασικές αρθρώσεις κάθε μαθήματος και καθορίζουν τη φυσιολογία και την αποτελεσματικότητά του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο ζήτημα της σκοποθεσίας και των γενικών στόχων που αναμένονται να κατακτηθούν από το μάθημα της Λογοτεχνίας κοινή ήταν η πεποίθηση ότι η επίτευξή τους είναι μια μακροχρόνια διαδικασία.

Στο Πρόγραμμα τονίζεται ότι στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας η έμφαση πρέπει να δίνεται στην καλλιέργεια κυρίως των συναισθηματικών στόχων, χωρίς βέβαια, να παραμελούνται οι γνωστικοί που αποτελούν προϋπόθεση για την επικοινωνία του αναγνώστη με το κείμενο και σημειώνεται ότι οι επιδιωκόμενοι στόχοι έχουν ευρύ πεδίο εφαρμογής και συγχρόνως διαπλέκονται με τέτοιο τρόπο ώστε να χάνουν την αυτοτέλειά τους δίνοντας τη δυνατότητα και στο διδάσκοντα και στο διδασκόμενο να αξιοποιήσουν το κείμενο καλύπτοντας όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος των στόχων.. Επίσης γίνεται λόγος για τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης, όπου «κύριο έργο της είναι η διαμόρφωση σκεπτόμενων και δρώντων

ατόμων». Η γλώσσα δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά συνιστά το μέσον με το οποίο ικανοποιούνται ορισμένες ανάγκες, η κυριότερη από τις οποίες είναι η επικοινωνία. Χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να έρθουμε σε επαφή με τους άλλους για να υπερβούμε την απομόνωση και να δημιουργήσουμε σωστές και ολοκληρωμένες σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της γλωσσικής κοινότητας.

Ως προς το περιεχόμενο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν κείμενα από τα εγκεκριμένα βιβλία. Ως κύριο κριτήριο ορίζεται η λογοτεχνικότητα των κειμένων, και ακολουθούν το αξιόλογο και ενδιαφέρον περιεχόμενο και η συμβατότητα τους με την ηλικία των μαθητών, στοιχεία που εντάσσονται και στους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης. Η διάταξη είναι θεματική στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, ιστορική στην Γ' Γυμνασίου. Στο Λύκειο η διάταξη είναι ιστορική και δίνονται αντιπροσωπευτικά δείγματα από κάθε περίοδο. Η ύλη θεωρείται ενιαία και κατανέμεται σε μια τρίτομη ανθολογία που ο μαθητής την προμηθεύεται στην Α' Λυκείου.

Η ερμηνευτική προσέγγιση που διαγράφεται στο Π.Σ. προσπαθεί να αποφύγει τη ρομαντική εκείνη αυταπάτη της ταύτισης του αναγνώστη με το συγγραφέα, όσο και τη θετικιστική ακρότητα μιας κειμενικής αντικειμενικότητας. Ο αναγνώστης δεν είναι δυνατόν να ταυτίζεται πάντα με το λογοτέχνη ούτε να αντιλαμβάνεται το κείμενο άμεσα και αντικειμενικά κάθε φορά που καλείται να επικοινωνήσει με αυτό. Το ίδιο το λογοτέχνημα καθορίζει την ανταπόκριση του αναγνώστη και την αναζήτηση στοιχείων που τον εκφράζουν. Η γλωσσολογική σκοπιά είναι πολύτιμος βοηθός στην πράξη της ερμηνείας. Επιπλέον τονίζεται ότι η ερμηνεία των κειμένων θα πρέπει να αρχίσει ήδη από την Α' Γυμνασίου, αλλά ο διδάσκων θα κρίνει, ανάλογα με το κείμενο και τις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης του, σε πόσους άξονες και σε τι βάθος θα οδηγήσει τη διδασκαλία.

Κατά το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών οριοθετούνται οι <sup>128</sup>εξής γενικοί σκοποί του μαθήματος:

- Να φέρει το μαθητή σε επαφή με ποιοτικά αξιόλογα λογοτεχνικά κείμενα, ποιητικά και πεζά, ολόκληρα ή αποσπάσματα, παλαιότερα, νεότερα ή σύγχρονα, κυρίως ελληνικά αλλά και ευρωπαϊκά και εν γένει δείγματα

---

<sup>127</sup> Δ' Πανελλήνιο Συνέδριο, *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, επιμ. Χ. Τσολάκης, εκδ. κώδικας, Θεσ/νίκη 1999, σ. 301-313

<sup>128</sup> Δ' Πανελλήνιο Συνέδριο, *ό.π.*, σ.255-260

της παγκόσμιας λογοτεχνίας, εφόσον έχουν μεταφραστεί αυτά σε ζωντανό νεοελληνικό λόγο.

- Να δημιουργεί τις κατάλληλες διδακτικές συνθήκες που αναδεικνύουν την ιδιαιτερότητα του μαθήματος επιτρέποντας στο μαθητή να απολαμβάνει και να χαίρεται το κείμενο και το μάθημα.
- Να καλλιεργεί την ευαισθησία να εμπλουτίζει την εμπειρία και να αναπτύσσει τη φαντασία του μαθητή, ώστε σε συνδυασμό με τη δημιουργική χρήση της γλώσσας να καταστεί ικανός για συνθετότερες πνευματικές λειτουργίες.
- Να βοηθήσει τον μαθητή ώστε δια μέσου κατάλληλων λογοτεχνικών κειμένων και κατάλληλης διδακτικής διαδικασίας, ανάλογα με την ηλικία του και την τάξη στην οποία βρίσκεται, να μπορεί να διαβάσει και να κατανοεί, να βιώνει αξίες αισθητικές, κοινωνικές, ηθικές, να γνωρίζει τους βασικούς τρόπους ομιλίας των διαφόρων γλωσσικών ειδών κ.τ.λ.

Αναφορικά με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Γυμνασίου και Λυκείου ορίζει τους γενικούς σκοπούς και τις επιδιώξεις της γλωσσικής διδασκαλίας και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες και οριοθετεί τους επιμέρους στόχους σημειώνοντας ότι αυτοί ακολουθούν τη διαίρεση του λόγου. :Α) Ακρόαση και Κατανόηση(ακούω και κατανοώ), Β) σε Προφορική έκφραση (ομιλώ), Γ) σε Ανάγνωση και Κατανόηση γραπτών κειμένων (διαβάζω και κατανοώ) και Δ) σε Παραγωγή γραπτού λόγου (γράφω). Οι τομείς αυτοί του λόγου πρέπει να θεωρούνται ισότιμοι κατά τη διδασκαλία και οι στόχοι τους μπορούν να εφαρμόζονται σε κάθε τάξη, αρκεί να προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητές της. Πάντως οι σημαντικότεροι από τους γενικούς σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο είναι οι εξής:

-Να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά.

- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου, ώστε να μετέχουν είτε ως πομποί είτε ως δέκτες στα κοινά και προπάντων να μετέχουν ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με υπεύθυνη στάση για τα ζητήματα της εθνικής τους, της Ευρωπαϊκής αλλά και της παγκόσμιας κοινότητας.
- Να σέβονται τη γλώσσα κάθε λαού και να προετοιμάζονται να ζήσουν ως πολίτες σε μια πολυπολιτισμική Ευρώπη.



- Να εξελιχθούν με την κατάκτηση της γλώσσας σε άτομα με αυτοπεποίθηση και δημιουργική σκέψη.
- Να εννοήσουν ότι η γλώσσα είναι πολιτισμικό αγαθό και φορέας πολιτισμού.
- Να ασκηθούν οι μαθητές να επιλέγουν το κατάλληλο είδος λόγου σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω εντοπίζουμε το συσχετισμό που κάνει ακόμα και το Ε.Π.Π.Σ. ανάμεσα στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και στα Νέα Ελληνικά Κείμενα που και το ένα τροφοδοτεί το άλλο και ορίζουν ένα διαδικαστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα φανούν δημιουργικά αποτελέσματα στην παραγωγή λόγου με μεθοδολογικές υποδείξεις εφόσον βασική συντεταγμένη και των δύο είναι η πολυσημία της γλώσσας. Γιατί γλώσσα είναι γνώση, αλλά ταυτόχρονα και χρήση. Είναι σύστημα, αλλά και εφαρμογή του συστήματος στην πράξη.

## **6.2. Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΙΣΧΥΟΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Το πλαίσιο του προγράμματος σπουδών <sup>129</sup> υποστηρίζει ότι στην ελληνική εκπαίδευση η Νεοελληνική Λογοτεχνία αποτελεί αυτοτελή και ανεξάρτητο κλάδο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών, κλάδος του οποίου είναι και η Νεοελληνική Γλώσσα. Είναι ευνόητο όμως ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας συνδέεται άμεσα με το γλωσσικό μάθημα διότι:

-το λογοτεχνικό κείμενο είναι μια γλωσσική δομή στην οποία δίνει αξία η ποιότητα του λόγου και ο ιδιαίτερος τρόπος της γλωσσοτεχνικής σύνδεσης , και

-από τη διδασκαλία της αναμένεται η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή και ο εμπλουτισμός του προφορικού και γραπτού λόγου.

Όπως παρατηρούμε είναι ξεκάθαρο ότι γλώσσα και λογοτεχνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα ακόμα κι αν διαχωρίζονται με τα διαφορετικά σχολικά εγχειρίδια. Εξάλλου και το ίδιο το γλωσσικό μάθημα στηρίζεται σε κείμενα προκειμένου να μεταδώσει τα διάφορα μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά φαινόμενα. Άρα θα ήταν καλό να εξετάσουμε, αν μπορεί να ισχύσει και το αντίθετο, διερευνώντας γλωσσικά στοιχεία στη λογοτεχνία.

Συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο διδάσκονται κείμενα που κατατάσσονται σύμφωνα με την παραδοσιακή διάκριση των ειδών. Η διάκριση αυτή διευκολύνει περισσότερο την μύηση των μαθητών του Γυμνασίου καθώς και τη διδασκαλία μέσα στην τάξη γενικά, γιατί υπάρχει πιο εύκολη πρόσβαση και ερμηνεία τόσο σε εννοιολογικό και θεματικό επίπεδο, όσο και σε λεξιλογικό σε σχέση με τον πλουτισμό της γλώσσας. Στην Α και Β τάξη μπορεί να γίνει λόγος κυρίως για τις εξωτερικές διαφορές των κειμένων όπως για την έκταση του έργου, για τα διάφορα ποιητικά είδη ως προς τη στιχουργική μορφή ή το περιεχόμενο. Αναζητούνται λ.χ. στοιχεία περιεχομένου, τόνου ή μορφής προκειμένου να χαρακτηριστεί ειδικότερα ένα αφήγημα ως ηθογραφικό, αστικό κ.λ.π. ή ένα ποίημα ως μπαλλάντα, ύμνος, κ.λ.π., ώστε να αποκτήσει την ανάλογη εμπειρία ο μαθητής. Στη λογοτεχνία πιο

---

<sup>129</sup> *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος σπουδών, σ. 161*

σημαντικό είναι το «πώς» λέγεται κάτι, δηλαδή οι εκφραστικοί τρόποι, από το «τι» θέλει να πει ο δημιουργός. Η γλωσσική σκευή που συγκεκριμένα συνθέτει το κείμενο, μετατρέπει το περιεχόμενο του σε μοναδικό λογοτεχνικό είδος.

Αναφορικά με το μάθημα της γλώσσας παρατηρούμε ότι χωρίζεται σε δυο παραμέτρους: την προφορική επικοινωνία και τη γραπτή. Η πρώτη εναπόκειται στο πως ακούμε, προσλαμβάνουμε, περιγράφουμε κάτι και πώς γενικότερα οργανώνουμε το λόγο μας για να επιχειρηματολογήσουμε για κάτι. Η γραπτή επικοινωνία συνίσταται στη γραπτή οργάνωση του λόγου μας μέσα από περιγραφή, αφήγηση και τη γνώση του γλωσσικού συστήματος. Ο μαθητής είναι απαραίτητο να κατανοήσει τους τρόπους της σύνδεσης των προτάσεων, να αντιληφθεί τη δομή και τη λειτουργία του υποταγμένου λόγου- δευτερεύουσες προτάσεις-, διαρθρωτικές λέξεις, να αντιλαμβάνεται τη σημασία των λέξεων ανάλογα με τα συμφραζόμενα – πολυσημία-, να αναζητά συνώνυμα, αντώνυμα και βασικό στοιχείο να συνειδητοποιήσει το ρόλο της παραγράφου σε ένα κείμενο. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να προσθέσουμε ότι έχει εισαχθεί ένα εγχειρίδιο εφαρμογής γραμματικών και συντακτικών φαινομένων του γλωσσικού μαθήματος με πολλαπλές ασκήσεις για την καλύτερη εμπέδωση και κατανόηση του βασικού εγχειριδίου της κάθε γυμνασιακής τάξης.

### **6.3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ**

Οι μαθητές έχουν στα χέρια τους την αναθεωρημένη έκδοση 2000 στο πλαίσιο του μαθήματος Γλώσσα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τα κείμενα που περιέχει η έκδοση αυτή κατανέμονται όχι γραμματολογικά, αλλά θεματικά. Ο μαθητής της Α' Γυμνασίου δεν έχει ακόμα την ωριμότητα για διάκριση των κειμένων κατά σχολές και περιόδους, γι' αυτό και μπορεί να συλλάβει καλύτερα τα μηνύματα, αν του παρουσιαστούν κατά θεματικές ενότητες, όπως έχει ήδη εξοικειωθεί από το δημοτικό, επεκτείνοντας τις γνωστικές και αισθητικές του δυνατότητες.

Τα θέματα που ενυπάρχουν στο σχολικό βιβλίο είναι τα εξής:

- 1) Ο άνθρωπος και η φύση

- 2) Η θρησκευτική πίστη
- 3) Το 1940- Η κατοχή- Η αντίσταση
- 4) Η αγάπη για τους συνανθρώπους μας
- 5) Οι φίλοι μας τα ζώα
- 6) Οι φιλικοί δεσμοί
- 7) Η βιοπάλη
- 8) Το αγωνιστικό πνεύμα του ατόμου
- 9) Από την εθνική μας παλιγγενεσία
- 10) Παλιότερες μορφές ζωής
- 11) Η αποδημία
- 12) Οικογενειακές σχέσεις
- 13) Γνωριμία με τον τόπο μας και με άλλους τόπους
- 14) Η δοκιμασία της Κύπρου
- 15) Αθλητισμός
- 16) Λαογραφικά θέματα

Από όλες τις παραπάνω θεματικές ενότητες ο εκάστοτε καθηγητής έχει το πλεονέκτημα της κατά βούληση επιλογής με την προϋπόθεση ότι κάποια κείμενα προτείνονται ενδεικτικά από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ο ίδιος ο διδάσκων βέβαια έχει την ευχέρεια να ελίσσεται μέσα στην θεματολογία του βιβλίου και να επιλέγει το ανάλογο κείμενο σύμφωνα με το επίπεδο και το ενδιαφέρον της τάξης του αλλά και τις ανάγκες του προγράμματος.

Στο τέλος κάθε κειμένου υπάρχουν ερωτήσεις που κυρίως αναφέρονται σε βασικά στοιχεία δομής και μορφής του κειμένου (εικόνες, χαρακτηρισμοί προσώπων, συναισθήματα, εκφραστικά στοιχεία κ.τ.λ.) και λιγότερο σε αναζήτηση στοιχείων ερμηνείας και δομής. Η επιλογή των κειμένων προέρχεται από διάφορες λογοτεχνικές περιόδους και Έλληνες και ξένους συγγραφείς, με τη μόνη δέσμευση να υπάγονται στην ίδια θεματική ενότητα. Παρατηρούμε ότι τα προσφερόμενα κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας έχουν κάποια αντιστοιχία θεματικά με τα κείμενα της γλώσσας, για παράδειγμα κείμενα σχετικά με τη φύση ή την οικογένεια ενυπάρχουν στο γλωσσικό μάθημα, ούτως ώστε το παιδί να μπορεί να ενστερνιστεί στοιχεία από τα λογοτεχνικά κείμενα τόσο γλωσσικά όσο και ιδεολογικά για να ανταποκριθεί σε ένα θέμα έκφρασης-έκθεσης με προετοιμασμένο το λεξιλογικό και το ιδεολογικό του περιβάλλον. Υπάρχει επομένως ένας άρρηκτος δεσμός μεταξύ τους, με αποτέλεσμα το ένα να τροφοδοτεί και να ενισχύει το άλλο. Επίσης ας μη μας

διαφεύγει ότι τα ίδια τα λογοτεχνικά κείμενα εμπνέουν συζητήσεις και δίνουν αφορμές για καταγραφή ιδεών μέσα στη διαδικασία επεξεργασίας τους στην τάξη.

Η ερευνήτρια αναζήτησε τις υπό έρευνα παραμέτρους που αφορούν τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου μέσα από προεπιλεγμένα κείμενα από τον υπεύθυνο καθηγητή της τάξης, χωρίς να διασπαστεί ούτε η σειρά επιλογής ούτε ο εν γένει προγραμματισμός του μαθήματος. Βέβαια το πρόβλημα υφίσταται αναφορικά με το χρόνο, καθώς δύο ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα μάλλον θα αποδειχτούν λίγες για μια τέτοια προοπτική που θέλουμε να δώσουμε στο λογοτεχνικό μάθημα. Όμως αυτό δε σημαίνει ότι δεν πρέπει να προσπαθήσουμε για την πιο επιτυχή υλοποίηση του. Η επιδίωξη αυτή απαιτεί καλή διάθεση και οργάνωση τόσο από την πλευρά του διδάσκοντα όσο και από την πλευρά του διδασκόμενου. Ο λόγος απαιτεί καλλιέργεια και αυτό δεν είναι δυνατόν να γίνει ούτε σε σύντομο χρονικό διάστημα ούτε σε διδασκαλία παραδοσιακά τυποποιημένη και με μεθόδους συνηθισμένες από το παρελθόν. Χρειάζεται πολύς κόπος και επιμονή από το διδακτικό προσωπικό μέσα σε μη ασφυκτικά χρονικά όρια για να επιτευχθούν τα ζητούμενα αποτελέσματα.

# ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ:

### 7.1:ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΔΙΦΗΣΗ

Το ζήτημα που τίθεται είναι εάν θα πρέπει να αντλούμε σε λεπτομερή βάση γλωσσικά στοιχεία από ένα λογοτεχνικό κείμενο και να ασχολούμαστε γλωσσολογικά με αυτό ή θα πρέπει να συνδυάσουμε τη γλώσσα με τη λογοτεχνία. Οι ειδικοί επιστήμονες όμως του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου αντιμάχονται αυτό το συνδυασμό γλώσσας- λογοτεχνίας. Ο Χρ. Χαραλαμπάκης<sup>130</sup> υποστηρίζει ακράδαντα ότι «η διδασκαλία της γλώσσας δεν ταυτίζεται με τη λογοτεχνία». Θεωρεί ότι στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου υπερεκτιμήθηκε η σημασία των παραθεμάτων μέσα από λογοτεχνικά κείμενα για την ερμηνεία γραμματικών και συντακτικών φαινομένων.

Αναφορικά με το μάθημα της γλώσσας έχουμε την άποψη ότι δεν πρέπει να επιμένει σε λεπτομέρειες μεταγλωσσικής ανάλυσης, αλλά να στοχεύει στην παραγωγή και κατανόηση της γλώσσας ως κώδικα επικοινωνίας. Εμείς δεν υποστηρίζουμε ότι τα δυο αυτά γνωστικά αντικείμενα ταυτίζονται, αλλά ότι το ένα είναι σε θέση να εμπλουτίζει το άλλο. Εξάλλου δε πρέπει να μας διαφεύγει ότι ο βασικός σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι επικοινωνιακός και ως βασική αρχή ορίζεται η χρήση της γλώσσας ανάλογα με την περίπτωση.

Παράλληλα μια άλλη ομάδα φιλολόγων, η Β. Αποστολίδου, ο Γρ. Πασχαλίδης και η Ελ. Χοντολίδου υιοθετούν την άποψη<sup>131</sup> ότι «το μάθημα της λογοτεχνίας δεν μπορεί να αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό έργο ως ένα γλωσσικό κομμάτι, ούτε να αντλεί από αυτό κανόνες ορθότητας. Θα πρέπει να αποκτήσει τους δικούς του αυτόνομους στόχους σε σχέση με τη γλώσσα». Όπως παρατηρήσαμε μέσα από την ιστορική αναδρομή που κάναμε για το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας, καταλήξαμε ότι εξ αρχής ήταν συνδεδεμένο στενά με τη γλώσσα. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι πρέπει να λειτουργεί τόσο δεσμευτικά. Τα ενταγμένα στο σχολικό πρόγραμμα Νεοελληνικά γλωσσικά μαθήματα είναι: η Νεοελληνική Γλώσσα και η Νεοελληνική Λογοτεχνία που έχουν μεν ξεχωριστούς στόχους στο Πρόγραμμα

---

<sup>130</sup> Χαραλαμπάκης, Χρ., *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, εκδ.Γεννάδιος Σχολή, Αθήνα 1994, σ.41

Σπουδών αλλά είναι ξεκάθαρη η άμεση σύνδεσή τους. Επιπλέον θέτονται και κοινοί στόχοι τους οποίους εμείς δεν απορρίπτουμε, αλλά ενισχύουμε το ρόλο τους πρακτικά με αναζήτηση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και εφαρμογής νέων στόχων.

Η Ευ. Σακελλαριάδη<sup>132</sup> καταθέτει μια ενδιαφέρουσα ερμηνεία και εξηγεί τη θέση της λογοτεχνίας παλιότερα. «Επειδή ο δάσκαλος δεν είχε την κατάλληλη θεωρητική εμπειρία, η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων περιορίστηκε στα πλαίσια της δικαιοδοσίας του, όπως στον εντοπισμό γλωσσικών φαινομένων, καθιστώντας τη σπουδή της γλώσσας πρωταρχικό στόχο. Αποτέλεσμα της πρακτικής αυτής ήταν να θεωρηθεί το λογοτεχνικό κείμενο προέκταση των γραμματικών ασκήσεων». Αντίθετα η διδασκαλία οφείλει αρχικά να στοχεύει στην ανάδειξη της πραγματολογικής λειτουργίας του λογοτεχνικού έργου κι έπειτα να διαπλάσει γλωσσικά το μαθητή.

Επιπρόσθετα υπάρχουν κάποιοι που υποστηρίζουν<sup>133</sup> ότι το πρόβλημα είναι έντονο στο δημοτικό, όπου η λογοτεχνία σχεδόν θυσιάζεται στο βωμό της εκμάθησης της νεοελληνικής γλώσσας. Παράλληλα τονίζεται ότι το ανθολόγιο στο δημοτικό δε χρησιμοποιείται αρκετά. Γι' αυτό θα έπρεπε τα ποιήματα που ενυπάρχουν σε αυτό να περάσουν στη «Γλώσσα» μου και η διδασκαλία τους να αποσυνδεθεί από τη διδασκαλία της γραμματικής. Θα συμφωνήσουμε με τις τελευταίες απόψεις αναγνωρίζοντας ότι τα παιδιά πρέπει από το δημοτικό να εξοικειώνονται με τον έντεχνο λόγο χωρίς να τον βλέπουν απλά σαν στυγνό μέσο γραμματικοσυντακτικών κανόνων.

Μια ενδιάμεση θέση θα λέγαμε ότι παίρνει ο Γ. Σπανός λέγοντας<sup>134</sup> ότι το «λογοτεχνικό κείμενο θα διδαχθεί στο πλαίσιο της πρόσληψης και παραγωγής κειμένου κι όχι της γραμματικής διδασκαλίας». Βασικός στόχος της μεθόδου του είναι η χρήση της κατάλληλης γλώσσας ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση. Το κάθε λογοτεχνικό κείμενο εμπεριέχει συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Η γλώσσα του είναι βιωματική, αληθινή και είναι σε θέση να κινητοποιήσει το λόγο μας. Αν κατανοήσουμε ότι η γλώσσα δεν καλλιεργείται με στείρα απομνημόνευση

---

<sup>131</sup> Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γρ., Χοντολίδου, Ε., «Η λογοτεχνία στην Εκπαίδευση. Προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας», στο *Σύγχρονα θέματα*, τεύχ. 57, σ. 80.

<sup>132</sup> Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε., *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 47

<sup>133</sup> Κουκουλομάτης, Δ., *Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 81

<sup>134</sup> Σπανός, Γ., Φρυδάκη, Ε., (επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, ό.π., σ. 112

και διδαχή μόνο από το γλωσσικό μάθημα , θα συνειδητοποιήσουμε πόσα πράγματα προσλαμβάνουμε από κάθε γνωστικό αντικείμενο και κάθε μορφή λόγου.

Η άλλη όψη του ζητήματος έχει τους δικούς της υποστηρικτές ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγεται και ο R. Jakobson. Σύμφωνα με την άποψη τους γλώσσα και λογοτεχνία δεν μπορούν να νοηθούν ως δυο διαφορετικά πράγματα, τη στιγμή που η λογοτεχνία έχει να μας δώσει στοιχεία κοινωνικά, ηθικά, πολιτιστικά και είναι ευνόητο ότι μέσα από αυτά προκύπτουν ιδιώματα, διάλογοι, στερεότυπες εκφράσεις κτλ. Πραγματικά μόνο μέσα από ένα λογοτεχνικό κείμενο έχουμε τη δυνατότητα να σημειώσουμε ποικίλους συνδυασμούς λέξεων είτε γραμματικά είτε συντακτικά γιατί οι λέξεις αποκομμένες από τα λεκτικά περιβάλλοντα τους δεν προσφέρουν ολοκληρωμένες λεξιλογικές και σημασιολογικές έννοιες.

Όσον αφορά αυτή τη θέση δε θα παραλείψουμε να αναφέρουμε τον κ. Γ. Μπαμπινιώτη επισημαινόντας ότι κατ' αυτόν <sup>135</sup> «η συμβολή της γλωσσολογικής προσπελάσεως είναι να φωτίσει μια κεντρική πλευρά του κειμένου, δηλαδή το πώς αντιλαμβανόμαστε γλωσσικά ένα έργο». Το ερώτημα είναι ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για τη γλωσσική έρευνα του κειμένου. Σε αυτό το σημείο όμως θα μας οδηγήσει το ίδιο το κείμενο. Η προσέγγιση μας θα πρέπει να είναι κειμενοκεντρική κατά βάση, χωρίς βέβαια να απορρίπτουμε το προκείμενο του. Βασικό είναι να καταλάβουμε ότι μέσω της μορφής οδηγούμαστε στο περιεχόμενο. Η Κειμενολογία και η Υφογλωσσολογία αλληλοσυμπληρούμενες θα μας υποδείξουν το δρόμο. Η κ.Ε. Νικολουδάκη-Σουρή <sup>136</sup> υποστηρίζει ότι «στην κειμενοκεντρική προσέγγιση προτεραιότητα έχει η ανάδειξη της τυπολογίας της λεκτικής πράξης της περιγραφής ή της αφήγησης».

Τέλος παραθέτουμε και την πρόταση της Κόρδα-Σάββα Δι. <sup>137</sup> αναφορικά με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία όπου μας υποδεικνύει πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η λογοτεχνία στο μάθημα της γλώσσας. Με αυτό το μοντέλο ωθεί τους μαθητές να ξεφύγουν από το κείμενο και να αποδώσουν γραπτά π.χ. την ίδια ιστορία από άλλη πλευρά ή να γράψουν ένα διάλογο εκεί όπου στο αρχικό κείμενο υπάρχει αφήγηση. Παράλληλα υποδεικνύει ότι οι μαθητές μπορούν να κάνουν τις δικές τους αποκλίσεις σε συγκεκριμένο κείμενο και μέσα από ένα γλωσσικό παιχνίδι τελικά να διδαχθούν.

---

<sup>135</sup>Μπαμπινιώτης, Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, ο.π.,σ.56

<sup>136</sup> Νικολουδάκη-Σουρή,Ε., *Η διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, σ.12

<sup>137</sup>Κόρδα-Σάββα, Δ., «Υφος-Γλώσσα-λογοτεχνία: Η χρήση των λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της Γλώσσας», *στο Γλώσσα*, Αθήνα 1997, τευχ.42, σ. 46



Η πρόταση αυτή αν και αποτελεί το αντίστροφο της δικής μας, θεωρείται αξιολογήσιμη ως μέθοδος παραγωγής λόγου από το μαθητή εφόσον η λογοτεχνία είναι γλώσσα. Παρόλα αυτά καταλήγουμε στην ίδια πεποίθηση για μια γόνιμη συνεργασία των δύο αυτών γνωστικών αντικειμένων .

Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τελικά το ύφος είναι η συνάντηση της λογοτεχνίας με τη γλώσσα.. Αυτός ο ιδιαίτερος τρόπος, οι μοναδικές γλωσσικές και μορφοσυντακτικές επιλογές κάθε δημιουργού, η βιωματικότητα της γλώσσας του, όλα αυτά συναποτελούν και τη μοναδικότητα κάθε κειμένου. Αυτά είναι η βάση του έργου και δεν μπορούμε να τα παραγράψουμε. «Οφείλουμε <sup>138</sup>να επιστρέψουμε στο γραπτό λόγο αν και αρχικά η γλωσσολογία στηρίχθηκε στην προφορική κυρίως μορφή του». Μέσα από το γραπτό κείμενο εντοπίζουμε καλύτερα όλα αυτά τα υφολογικά στοιχεία. Επίσης λέγεται <sup>139</sup> ότι «αν το ύφος εξετάζεται ως μια ιδιαίτερη συνδυαστική της γλώσσας τότε μιλούμε για την υφολογία της απόκλισης. Η υφολογία της απόκλισης υποθέτει ότι το λογοτεχνικό κείμενο διαφέρει από μια γραμματική και λεξιλογική νόρμα». Πραγματικά, ο εκάστοτε δημιουργός προκειμένου να περάσει το μήνυμά του έχει την «άδεια» να εισαγάγει δικά του στοιχεία που μπορεί να ξεφεύγουν από τις σταθερές νόρμες που υιοθετούμε όλοι οι υπόλοιποι. Εκεί έγκειται και η τέχνη του.

Η Ε. Χοντολίδου <sup>140</sup> προτείνει την αποκαθήλωση της λογοτεχνίας από το θρόνο, στον οποίο την τοποθέτησε τόσο η ανθρωπιστική όσο και η ρομαντική παράδοση ως την κιβωτό κάποιων οικουμενικών και διαχρονικών αξιών αντίστοιχα, εστιάζοντας στον πολιτισμικό της χαρακτήρα, την πολύριζη θεμελίωση της μέσα στο συνολικό πολιτισμικό περιβάλλον.

Η λογοτεχνία ενδείκνυται για ανάδειξη κοινωνικών εμπειριών. Αποτελεί ένα σπουδαίο μέσο προσέγγισης των λαών αλλά και των ανθρώπων. Είναι επικοινωνιακό μέσο όχι μόνο ιδεών αλλά και γλωσσομορφικών τυπολογιών. Ας αντλήσουμε λοιπόν ό,τι μπορεί να μας δώσει από κάθε άποψη. « Αν τα περιεχόμενα της λογοτεχνίας ενέχουν αξίες και ιδεολογίες βλέπουμε ότι από την άποψη της μορφής, τα ίδια περιεχόμενα μπορούν να μεταδοθούν με διαφορετικούς τρόπους». <sup>141</sup> Εντοπίζουμε

---

<sup>138</sup> Μπαμπινιώτης, Γ., «Η διδασκαλία της γλώσσας στην εκπαίδευση», στο *Γλωσσολογία*, τευχ. 4, Αθήνα 1987, σ. 44

<sup>139</sup>Tadie , J.Y., *Η κριτική της Λογοτεχνίας τον Εικοστό Αιώνα*, ό.π.,σ.301

<sup>140</sup> Αποστολίδου,Β., Καπλάνη,Β., Χοντολίδου,Ε., *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, εκδ. τυπωθήτω,Αθήνα, σ.173

<sup>141</sup>Συνέδριο του Σεριζί, *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας*, μεταφρ. Βασιλαράκης,Ι., εκδ.Επικαιρότητα, Αθήνα 1985,σ.32

λοιπόν για άλλη μια φορά πόση σημασία έχει το «πώς», δηλαδή οι εκφραστικοί τρόποι σε ένα κείμενο, για να πεισθούμε για τη γλωσσική δυναμική ενός λογοτεχνήματος, που δεν προορίζεται μόνο για μια απλή ανάγνωση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ:

### Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΑΣ

Όπως αποδείχτηκε μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο που καταγράψαμε και πιο συγκεκριμένα από τη βιβλιογραφική μας αναδίφηση υπάρχει μεγάλη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και τη λογοτεχνία. Μια ομάδα μελετητών υποστηρίζει αυτή τη σχέση και την ασπάζεται ως βασική παράμετρο για τη διεξαγωγή του μαθήματος της λογοτεχνίας. Αντίθετα υπάρχουν και κάποιοι άλλοι οι οποίοι την αποποιούνται αρνούμενοι να δεχτούν ότι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ένα λογοτεχνικό κείμενο ως μέσο για τον γλωσσικό εμπλουτισμό των παιδιών.

Η ερευνήτρια θα υιοθετούσε μια μέση λύση πάνω στο θέμα. Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει τόσο την αισθητική αντίληψη και καλλιέργεια των παιδιών όσο και το γλωσσικό αισθητήριο τους και αυτό αποτελεί τη βασική μας πρόταση. Το παιδί εμπλουτίζεται γλωσσικά από το λογοτεχνικό κείμενο και μαθαίνει τη σωστή χρήση της γλώσσας τόσο σε επίπεδο γραμματικό όσο και συντακτικό. Σκοπός μας δεν είναι να αντικαταστήσουμε την αισθητική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου με μια στείρα γραμματικοσυντακτική ανάλυση. Απλά πιστεύουμε και θα αποπειραθούμε να το αποδείξουμε μέσα από τη διδακτική μας παρέμβαση, ότι κάθε λογοτέχνημα είναι σε θέση να δώσει γλωσσικό πλούτο στο παιδί αφομοιώνοντας καλύτερα τους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες της γλώσσας μας αλλά και διακρίνοντας τις μορφές παρέκκλισης του κάθε λογοτέχνη από τη νόρμα μας.

Θεωρούμε βασικό στοιχείο στα πλαίσια του γλωσσικού εμπλουτισμού του παιδιού να μην διδάσκεται και να μην ενστερνίζεται μόνο τη ρυθμιστική γραμματική στα πλαίσια του βασικού μαθήματος, της Νεοελληνικής Γλώσσας αλλά και μέσα από τη μύηση του σε παρεκκλίσεις και με την ιδιόλεκτο του κάθε λογοτέχνη, να εμπλουτίζεται ολόπλευρα το λεξιλογικό του δυναμικό. Φυσικά κάθε λογοτεχνικό κείμενο έχει τη δική του υπόσταση και διαφέρει ως προς τη γλωσσική προσφορά του στο παιδί. Όμως έχει τη δυνατότητα να δώσει γλωσσικά στοιχεία, εφόσον η όλη υπόσταση του βιώνεται με το γλωσσικό «πλέξιμο» και στις γλωσσικές συνδέσεις που δημιουργεί ο κάθε λογοτέχνης βάζοντας ταυτόχρονα και τη σφραγίδα του ύφους του. Η μορφή του λογοτεχνήματος θα αναδείξει εν τέλει το περιεχόμενο του.

Σ' αυτό το σημείο θα δώσουμε κάποιες πρακτικές λύσεις μέσα στα πλαίσια της διδακτικής εφαρμογής, πριν τη διδακτική μας παρέμβαση, έχοντας πάντα κατά νου ότι κύριος σκοπός του μαθήματος της Λογοτεχνίας είναι η αισθητική καλλιέργεια των μαθητών . Παράλληλα όμως με αυτήν την προοπτική θα αναδείξουμε και τις γλωσσικές δυνατότητες του διδασκόμενου που θα γίνουν πραγμάτωση μέσα από την ικανότητα του κάθε μαθητή. Ως ενδεικτική διαδικασία και εφαρμογή εντός και εκτός τάξεως προτείνουμε:

Α) Σε συνάρτηση με την αναδίφηση στο περιεχόμενο του κειμένου, επιχειρούμε γλωσσική εξάσκηση. Εξάλλου ιδιαίτερα σε ποιήματα, είναι αδύνατον να παρακάμψουμε τη γλωσσική παράμετρο και να φτάσουμε άμεσα στο περιεχόμενο. Αντίθετα η γλωσσική προσέγγιση και ανάλυση θα αναδείξει και τον ιδεολογικό πλούτο του κειμένου. Με αυτόν τον τρόπο προσπαθούμε να ανακαλύψουμε κάποια σημεία-κλειδιά του λογοτεχνήματος που βασίζονται στη γλώσσα, για να αποδώσουμε τη βασική μορφή του. Το παράδειγμα αυτό θα φανεί ευκρινώς σε ποιήματα όπως τον «Ύμνο εις την Ελευθερίαν» του Δ. Σολωμού, όπου μέσα από την προσωποποίηση της Ελευθερίας-Ελλάδας καταλήγουμε και στην ίδια την ερμηνεία του ποιήματος. Παρατηρούμε ότι τα σχήματα λόγου πάντα σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενο και ο βασικός τους ρόλος είναι να προσδίδουν συμβολισμούς και παραστατικότητα. Τέτοια παραδείγματα είναι διάχυτα στη λογοτεχνική μας παραγωγή.

Β) Είναι δυνατόν επίσης να γίνει εφαρμογή ασκήσεων πάνω στο συνταγματικό και παραδειγματικό άξονα. Με βάση τους δύο αυτούς άξονες μπορούμε να ωθήσουμε τα παιδιά να χρησιμοποιούν ευρύτερα τα λεκτικά σύνολα δίνοντας τους ως εργασία κάποιες προτάσεις του κειμένου και ζητώντας τους να αντικαταστήσουν κάποια λεκτικά σύνολα σ' αυτές.. Με αυτόν τον τρόπο πετυχαίνουμε δύο στόχους: Πρώτον το παιδί δεν αποσπάται από το συγκεκριμένο περιεχόμενο και δεύτερον ασκείται στο να κάνει μια γρήγορη εναλλαγή μέσα σε προκαθορισμένα δεδομένα. Έτσι αυτή η διαρκής εναλλαγή ωθεί τον μαθητή να χρησιμοποιεί εκτενέστερα τον παραδειγματικό άξονα και να μην επαναλαμβάνει φραστικά σύνολα που έχει ήδη χρησιμοποιήσει.

Γ) Βασική εργασία μέσα στην τάξη είναι ο εντοπισμός και η επεξήγηση αγνώστων λέξεων στο μαθητή. Αυτό θα δοθεί και μέσα από το φυλλάδιο που θα μοιραστεί στα παιδιά με όλες τις άγνωστες λέξεις, ώστε να τις έχουν γραπτά, αλλά και μέσα από μια συνεχή εντύπωση στα σημεία που συναντούμε άγνωστες λέξεις. Είναι πολύ σημαντικό ότι, όταν το κείμενο έχει πολλά ιδιόλεκτα στοιχεία, οι μαθητές

μπαίνουν σε μια διαδικασία αναζήτησης αυτών, εφόσον και οι ίδιοι κάνουν χρήση τους. Επιπλέον πάντα η αναζήτηση αγνώστων λέξεων αποτελεί έναν τρόπο εμπλουτισμού της γλώσσας. Θα υπογραμμίζαμε ότι η άγνωστη λέξη είναι αυτή που κεντρίζει ιδιαίτερα την περιέργεια και ευαισθητοποιεί τους μαθητές. Θετικό βήμα θα ήταν να αποδεχτούν οι μαθητές τη χρήση λεξικού, ώστε να αναζητούν από μόνοι τους τις ερμηνείες των λέξεων χωρίς καθοδήγηση από το διδάσκοντα.

Δ) Με την προϋπόθεση ότι είναι αδύνατον να πραγματοποιούν όλα αυτά μέσα στην μαθητική αίθουσα, θα ζητήσουμε εργασίες για το σπίτι ανάλογα πάντα με το λογοτεχνικό έργο και το επίπεδο του μαθητικού μας δυναμικού. Πέρα από τις βασικές εργασίες σε σχέση με το περιεχόμενο, θα αποπειραθούμε να δώσουμε και εργασία μέσα από την οποία θα εμπεδωθεί και θα αναδειχθεί η λεξιλογική επιλογή και γλωσσική δημιουργικότητα του μαθητή.. Για παράδειγμα θα μπορούσαν με λέξεις επιλεγμένες από το κείμενο να σχηματίσουν δικά τους δείγματα γραπτού λόγου και μεμονωμένες προτάσεις. Θα επικεντρωθούμε σε λέξεις και συντακτικά σχήματα που δεν χρησιμοποιούνται ευρύτερα από τους συγκεκριμένους μαθητές, ώστε να δώσουμε το κίνητρο για τη χρήση τους(π.χ. δευτερεύουσες προτάσεις).

Θα μπορούσαμε πρακτικά να προτείνουμε αρκετές εργασίες αλλά θεωρούμε ότι κάθε κείμενο έχει κάτι δικό του να προσφέρει από γλωσσική άποψη. Το πρωτεύον είναι να το εντοπίσουμε και να μεθοδεύσουμε κατάλληλα τον τρόπο προσέγγισης του κειμένου, χωρίς να παρεκκλίνουμε από τους βασικούς στόχους του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Η παρέμβαση μας στην τάξη θεωρούμε ότι θα αποτελέσει μια τέτοια απόπειρα, ώστε να διαφανεί μέσα από αυτήν καλύτερα ο τρόπος προσέγγισης της Λογοτεχνίας, όπως θεωρητικά το υποστηρίξαμε στην πρόταση μας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ:

### **Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΑΣ**

Η έρευνα μας κάλυψε το χρονικό διάστημα από το Μάρτιο έως τον Απρίλιο του 2003 και πραγματοποιήθηκε σε μια τάξη Γυμνασίου. Ο χρόνος φυσικά για μια τέτοια απόπειρα και προσέγγιση δεν ήταν αρκετός από τη στιγμή που το θέμα μας σχετιζόταν με την καλλιέργεια και τον εμπλουτισμό της γλώσσας · όμως ήταν ο μόνος επιτρεπτός σε μας. Με αυτό διασαφηνίζουμε ότι υπήρξε πρόβλημα με το χρονικό πλαίσιο διδασκαλίας, καθώς η ερευνήτρια δεν είχε δική της τάξη, έτσι ώστε να συμβιβαστεί με κάποιες παραμέτρους που της δόθηκαν από το συγκεκριμένο σχολείο και τον καθηγητή. Αυτό δε σημαίνει ότι η έρευνα εμποδίστηκε και δεν ολοκληρώθηκε ως προς τους στόχους της, αλλά απλώς υπήρξαν κάποια τρωτά σημεία στην αναζήτησή μας. Οι οργανικά ανήκοντες φιλόλογοι δεν έδειξαν την απαραίτητη συνεργασία, όσον αφορά την παραχώρηση του μαθητικού δυναμικού τους για έναν ολόκληρο μήνα, που μεταφράζεται σε δέκα διδακτικές ώρες. Το χρονικό αυτό διάστημα για το πείραμα μας πιθανόν να ήταν μεγάλο σε σχέση με την αλλαγή του διδάσκοντα στη συγκεκριμένη τάξη, αλλά για το δικό μας εγχείρημα θεωρείται μικρό έως και περιορισμένο.

Τελικά η έρευνα υλοποιήθηκε στο 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ρεθύμνου ύστερα από παραχώρηση δέκα ωρών από τον υπεύθυνο καθηγητή-φιλόλογο των τμημάτων Α1 και Α2. Η διδαχθείσα ύλη περιορίστηκε σε τρία κείμενα και πραγματοποιήθηκε μέσα σε πιεσμένα χρονικά όρια διάρκειας έξι ωρών. Οι υπόλοιπες τέσσερις αφιερώθηκαν στην απόδοση γραπτού λόγου και στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Πριν γίνει η διδακτική παρέμβασή μας η ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές και των δύο τμημάτων να καταθέσουν γραπτό κείμενο με την προοπτική να εξετάσει το λόγο τους. Με το πέρας των διδασκαλιών ζητήθηκε εκ νέου από τα παιδιά να αποδώσουν σε γραπτό λόγο ένα συγκεκριμένο θέμα. Το αρχικό θέμα είχε ως τίτλο: «Φανταστείτε και περιγράψτε μια τοποθεσία που σας έκανε εντύπωση». Δόθηκε η συγκεκριμένη περιγραφική έκθεση με αφορμή τα δύο τελευταία κείμενα που τους είχαν διδαχτεί: το «Τρεις βράχοι» του Γ. Σεφέρη και το «Ο ήλιος» του Ο. Ελύτη. Επειδή οι έρευνες που σχετίζονται με τη γλώσσα δεν είναι εύκολο να διεκπεραιωθούν και να αναλυθούν με υπάρχουσες σταθερές, προσπαθήσαμε να βάλουμε κάποια όρια στα ζητούμενα μας. Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε με βάση τα προαναφερθέντα ποιήματα με

δεδομένο ότι το κεντρικό μοτίβο και στα δυο ήταν ο τόπος. Κάτι ανάλογο ως διαδικασία έγινε και στο τελικό γραπτό τους κείμενο. Με αφορμή το τελευταίο μας πεζό «Το σπίτι μου» της Δ. Σωτηρίου τους δόθηκε θέμα «Ένα σπίτι που ονειρεύεστε (περιγραφή και συναισθήματα σας)».

Στο σημείο αυτό είναι εύλογο να αναφέρουμε ότι η διδάσκουσα παρενέβη διδακτικά μόνο στο ένα τμήμα, το Α2, καθώς έκρινε εκ των προτέρων ο υπεύθυνος καθηγητής του τμήματος ότι ήταν πιο αδύναμο από το Α1, για να φανεί η διαφορά σε αδύναμους μαθητές, παρά σε μαθητές με μεγαλύτερες δυνατότητες. Το δείγμα του πληθυσμού μας ήταν είκοσι μαθητές από το Α2 και είκοσι ένας από το Α1. Το Α1 αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, όπου τα υποκείμενα της θα χρησίμευαν ως σημείο αναφοράς και σύγκρισης. Στο τέλος η ερευνήτρια θα έπρεπε να συγκρίνει τις απαντήσεις της ομάδας μαρτυρίας με εκείνες της πειραματικής. Η τελευταία αποτέλεσε το δεύτερο τμήμα των μαθητών (Α2) που εξετάστηκαν πάνω στα νέα δεδομένα. Η μέθοδος λοιπόν που εφαρμόστηκε ήταν η πειραματική και πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με το βιβλίο του κ. Μ. Βάμβουκα<sup>142</sup> το ημιπειραματικό σχέδιο με προέλεγχο σε ισοδύναμες φυσικές ομάδες. Αυτό βασίζεται στην τυχαία δειγματοληψία και με τυχαία κατανομή των μελών οι ομάδες θεωρούνται ισότιμες ή παράλληλες. Οι δυο ομάδες υποβλήθηκαν σε προέλεγχο και μετέλεγχο. Αυτό σημαίνει ότι πριν να εισαγάγουμε τα νέα δεδομένα, πήραμε από τα παιδιά ένα δείγμα γραπτού λόγου τους για να το εξετάσουμε από γλωσσολογικής πλευράς δίνοντας έμφαση στο λεξιλογικό και μορφοσυντακτικό πλούτο των παιδιών και των δύο ομάδων. Με το τέλος της παρέμβασης επαναλάβουμε τις ίδιες κινήσεις· κάναμε μετέλεγχο για να εξετάσουμε τις ίδιες παραμέτρους κάτω από τις νέες συνθήκες.

Όταν ολοκληρώθηκε η πρώτη φάση του γραπτού λόγου των μαθητών προχωρήσαμε στη διδακτική εφαρμογή. Δεν είχαμε τη δυνατότητα να επιλέξουμε εμείς τα διδαχθέντα κείμενα από τη στιγμή που τα υπόλοιπα τμήματα διδάσκονταν κάποια προκαθορισμένα και ήταν απαραίτητο λόγω συνεργασίας η ύλη να είναι παράλληλη. Έχουμε τη γνώμη ότι τα κείμενα που διδάξαμε ήταν πετυχημένος συνδυασμός επιλογής ποιητικού και πεζού κειμένου. Ξεκινήσαμε με την «Αποκρία στην Αθήνα» του Κ. Χρηστομάνου, επίκαιρο για εκείνη την περίοδο που διανύαμε. Συνεχίσαμε με τον «Ύμνο εις την Ελευθερίαν» του Δ. Σολωμού και καταλήξαμε με το απόσπασμα « Το σπίτι μου» της Δ. Σωτηρίου. Για κάθε κείμενο αφιερώσαμε δυο

ώρες επισημαίνοντας ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου ορίζει μια διδακτική ώρα για τα περισσότερα κείμενα, πράγμα το οποίο δεν αφήνει περιθώρια στον εκάστοτε διδάσκοντα για μεγαλύτερη αξιοποίηση του υλικού του. Όπως θα φανεί και στις προτάσεις της ερευνήτριας είναι γεγονός ότι δεν μπορούμε να εξοβελίζουμε ποιοτικά στοιχεία αντικαθιστώντας τα με ποσοτικά στη μαθησιακή διαδικασία καταθέτοντας τα στάδια της διδακτικής μας παρέμβασης. Δε θα αφιερώσουμε καθόλου χρόνο για την ερμηνευτική και την αισθητική πλευρά κάθε κειμένου, θεωρώντας ότι αυτά είναι δεδομένα εκ των προτέρων για κάθε διδάσκοντα. Σκοπός μας δεν είναι να εφαρμόσουμε μορφοσυντακτικούς κανόνες στο μάθημα της λογοτεχνίας και να επιμείνουμε μόνο σε αυτούς. Απλά να το ενισχύσουμε με γλωσσικές παραμέτρους και αυτές θα συγκλίνουν στην ερμηνευτική και αισθητική πλευρά του. Εξάλλου πάντα συνεξετάζουμε μορφή και περιεχόμενο. Αυτά τα δύο συνυπάρχουν και αλληλοτροφοδοτούνται. Ιδιαίτερα στην ποίηση η μορφή παίζει καθοριστικό ρόλο όπως έχει αποδειχτεί θεωρητικά. Δεν είναι τυχαίο ότι κάθε ενότητα της Νεοελληνικής Γλώσσας έχει ως αφηρητία κάποιο λογοτεχνικό κείμενο. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι τα παιδιά οφείλουν να γίνουν λογοτέχνες. Απλώς πιστεύουμε ότι μέσα από τη λογοτεχνία τους δίνεται η δυνατότητα να καλλιεργήσουν και να εμπλουτίσουν το λόγο τους. Αρκεί να εντοπιστούν τα κατάλληλα σημεία-κλειδιά κάθε κειμένου που τείνουν προς αυτό και να τους δοθεί μια καθοδηγητική γραμμή.

Το πρώτο κείμενο που διδάχθηκε στην τάξη ήταν η «Αποκριά στην Αθήνα» του Κ. Χρηστομάνου, απόσπασμα από το μυθιστόρημα του η «Κερένια κούκλα». Την πρώτη διδακτική ώρα δόθηκε στα παιδιά φυλλάδιο για το συγγραφέα, τη ζωή και το έργο του, στοιχεία του συγκεκριμένου κειμένου και παράλληλα κείμενα. Έγινε η ανάγνωση του αποσπάσματος και δόθηκε η αρχική ερμηνεία του.

Στο υπό συζήτηση κείμενο εφαρμόσαμε τη στρατηγική ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας όπως μας τη δίνει ο Η. Ι. Ματσαγγούρας <sup>143</sup> στο έργο του « Στρατηγικές Διδασκαλίας». Αυτή η μέθοδος βασίζεται στις θεωρητικές και διδακτικές πρακτικές του κινήματος που είναι γνωστό ως cooperative learning movement. Το κίνημα αυτό στη σημερινή του μορφή συνενώνει σε ενιαίο σύστημα παιδαγωγικές, διδακτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές αρχές από πολλούς χώρους. Ένα πρώτο βασικό χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία από τις

---

<sup>142</sup> Βάμβουκας, Μ., *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1988, σ. 187

<sup>143</sup> Ματσαγγούρας, Η., Ι., *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, 'γ έκδοση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, σ. 499-526



παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, είναι το γεγονός ότι οι μεν τελευταίες βασίζονται και διεξάγονται μέσα από την ενεργοποίηση των δασκαλομαθητικών σχέσεων, οι δε δεύτερες στην ενεργοποίηση των διαμαθητικών. Από τους πρώτους που έκαναν τη διαφοροποίηση μεταξύ δασκαλομαθητικών και διαμαθητικών σχέσεων ήταν ο Piaget, που επισήμανε ότι οι μεν πρώτες είναι ιεραρχικές και ασύμμετρες, ενώ οι δεύτερες ισότιμες και σύμμετρες. Η πρόκριση του Piaget προς τις τελευταίες οφείλεται στη θέση του ότι μόνο η συζήτηση μεταξύ ισοτίμων παρέχει δυνατότητες αμφισβήτησης και κρίσης θέσεων και απόψεων. Εμείς εφαρμόσαμε το αποκεντρωτικό σύστημα που συνεπάγεται η ομαδοσυνεργατική οργάνωση της τάξης γιατί μεταβιβάζει μέρος της εξουσίας και των αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού στις μαθητικές ομάδες και έτσι μειώνει τις απώλειες χρόνου, αυξάνει το διδακτικό χρόνο και εξασκεί τους μαθητές στην αντιμετώπιση των προβλημάτων μέσα από συνεργατικές διαδικασίες.

Μετά την ανάγνωση και τη σφαιρική εικόνα του κειμένου δομήσαμε το έργο σε τέσσερα μέρη και ομαδοποιήσαμε τα παιδιά ανά πέντε. Η αλήθεια είναι ότι για την εφαρμογή αυτή προσφερόταν και το επιλεγμένο απόσπασμα, γιατί έδινε από την πρώτη παράγραφο την ευκαιρία στον καθηγητή να σκιαγραφήσει μια γενική εικόνα για το θέμα και να εμβάλλει τα παιδιά στην κατάλληλη ατμόσφαιρα. Ταυτόχρονα αυτό ολοκληρωνόταν κυκλικά με επανάληψη της ίδιας αρχικής εικόνας. Κατά αυτόν τον τρόπο η ερευνήτρια ως συντονίστρια σε συνεργασία με τους μαθητές έθεσε τις αρχικές και τελικές γραμμές του αποσπάσματος. Το ενδιάμεσο τμήμα κατανεμήθηκε σε τέσσερα μέρη και έγινε η επεξεργασία του από κάθε ομάδα χωριστά. Για τις ερμηνευτικές προεκτάσεις δε θα αφιερωθεί χρόνος, παρά μόνο για τις γλωσσικές, όπως προείπαμε. Η πρώτη ενότητα που δόθηκε στα παιδιά έδινε την ευκαιρία να ελέγξουμε ορθογραφικά λάθη με αφορμή κάποιες ανορθόγραφες λέξεις που εντοπίζονταν μέσα σε αυτήν και είχαν όμως ιστορική σημασία για το χρόνο εκείνης της αποκρίας. Έτσι κατανοούμε ότι για να φτάσουμε στο ιστορικό πλαίσιο μας βοηθά η μορφή των ανορθόγραφων λέξεων. Η ερμηνεία του περιεχομένου άλλωστε συνάδει με τη μορφή. Σε όλες τις ομάδες δόθηκε κάποιος χρόνος επεξεργασίας και ύστερα μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις, τόσο του καθηγητή όσο και των μαθητών, δόθηκε το ερμηνευτικό πλαίσιο.

Το κείμενο αυτό είναι κατάλληλο για την έρευνα μας, γιατί περιέχει αρκετά επίθετα, σύνθετες λέξεις, δάνειες λέξεις, ανορθόγραφες, σχήματα λόγου και καθετί από αυτά ενισχύει τελικά την αισθητική και ερμηνευτική πλευρά του. Κάθε ομάδα

εργαζόταν στη δική της ενότητα και κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα σταθήκαμε περισσότερο σε γλωσσικά στοιχεία. Ζητήθηκε από τα παιδιά να βρουν τα επίθετα, τις σύνθετες λέξεις, λέξεις που αναφέρονται στην αποκριά και να αντικαταστήσουν τα λεκτικά σύνολα των προτάσεων του κειμένου συντακτικά σύμφωνα με τον παραδειγματικό και συνταγματικό άξονα που έχουν διδαχθεί από το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στην πορεία της έρευνας των παραπάνω αποδείχθηκε ότι υπήρχαν παιδιά που δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν τα επίθετα και πολύ περισσότερο τις σύνθετες λέξεις. Για αυτό το λόγο και επιμείναμε περισσότερο σε αυτά με την προοπτική να εξοικειωθούν με την αναγνώριση και χρήση τους. Οι λέξεις που αναφέρονταν στην αποκριά συνδέονταν πιο στενά με το ερμηνευτικό πλαίσιο. Η συντακτική άσκηση απέβλεπε και στην εφαρμογή των γραμματικών φαινομένων τα οποία προαναφέραμε, έτσι ώστε τους δίνονταν η ευκαιρία να εναλλάσσουν τα επίθετα ή τις σύνθετες λέξεις. Μεταξύ των ασκήσεων που τους δόθηκαν για το σπίτι εντάχθηκε και μια εργασία με επιλεγμένες λέξεις από το κείμενο για να παράγουν μια δική τους παράγραφο.

Το δεύτερο κείμενο που διδάχθηκαν ήταν ο «Ύμνος εις την Ελευθερίαν» του Δ. Σολωμού. Ακολουθήθηκε και εδώ η ίδια διαδικασία, με φυλλάδιο, προσεχτική ανάγνωση και δόμηση των συγκεκριμένων στροφών. Πριν από αυτό το στάδιο παρουσιάστηκε συνολικά το έργο στα παιδιά για να αποκτήσουν την απαιτούμενη εικόνα. Στο ποίημα αυτό δεν εφαρμόσαμε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο για το λόγω ότι η δομή του δεν προσφερόταν προς αυτήν την κατεύθυνση. Χωριζόταν σε τρεις ενότητες αλλά η δεύτερη περιείχε πολύ περισσότερες στροφές από ό,τι οι άλλες δύο. Έτσι η κατανομή δεν ήταν δυνατόν να είναι ισομερής κι ούτε σκοπός μας ήταν να κατακερματίσουμε τις στροφές αυτές ώστε να μην κατανοήσουν τα παιδιά το γενικό πλαίσιο. Η ερμηνεία του κειμένου έγινε με κατευθυνόμενο διάλογο. Εδώ βέβαια κάθε λέξη είχε βαρύτητα και κάθε ερμηνεία στηριζόταν στο λεκτικό πλαίσιο.

Ζητήθηκε για παράδειγμα από τα παιδιά να περιγράψουν την Ελευθερία, να δώσουν όλα τα επίθετα και εν μέρει φρασεολογία που σχετιζόταν με την έννοια αυτή. Αυτή η άσκηση ενίσχυσε πάρα πολύ την ανάλυσή μας, δίνοντας όλες τις πιθανές προεκτάσεις που ήθελε να δώσει ο Σολωμός στην έννοια της Ελευθερίας. Εντοπίσαμε το σχήμα της προσωποποίησης και βασιζόμενοι σε αυτό σχηματίσαμε την μορφή της. Προσεγγίσαμε τη γλώσσα του Σολωμού, τους νεολογισμούς και τις ιδιωματικές λέξεις που χρησιμοποιεί, προκειμένου να δώσει τη μορφή που ήθελε στο έργο του. Ανακαλύψαμε ότι κάθε λέξη έχει μεγάλη βαρύτητα και αναδεικνύει σκέψεις και

συναίσθημα του ποιητή εκπροσωπώντας και τον κάθε Έλληνα εκείνης της περιόδου. Εντοπίσαμε την Ελευθερία μα και τη σκλαβιά για να επανέλθουμε μέσα από το ρήμα «αντιπαλεύει» και τις πιθανές έννοιες του στον αγώνα για την Ελευθερία. Παράλληλα ανακαλύψαμε τη λεκτική διαφορά του χαιρετισμού του ποιητή προς την Ελευθερία και του χαιρετισμού-αποχαιρετισμού των Ευρωπαϊκών δυνάμεων προς τη σκλαβωμένη Ελλάδα που τους ζητιάνευε βοήθεια. Μέσα από αυτό το γλωσσικό παιχνίδι φάνηκε μια γοργή δράση, ένα πλούσιο συναίσθημα που πιστεύουμε ότι αντικατοπτρίστηκε και στις ψυχές των παιδιών μας.

Επιπλέον, αν και το κείμενο είναι ποιητικό, ενσωματώνει και στοιχεία πεζού λόγου, όπως τα στοιχεία της υπόταξης και της παράταξης. Είχαμε λοιπόν τη δυνατότητα με αφορμή ένα ποιητικό κείμενο να εξοικειωθούν τα παιδιά με κάποια είδη δευτερευουσών προτάσεων και να σχηματίσουν δικές τους. Είναι δεδομένο ότι ασυναίσθητα οι μαθητές κάνουν χρήση σύνθετου λόγου, ιδιαίτερα στον προφορικό λόγο. Όταν όμως εντοπιστούν τα στοιχεία της σύνθετης γλωσσικής δομής και δοθούν στα πλαίσια ενός κειμένου, δίνεται μια καλύτερη ώθηση για ευρύτερη χρήση τους σε κάθε εκδοχή γραπτού λόγου ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε παιδιού. Δεν εμπλουτίζουμε τη γλώσσα μας μόνο μέσα από το γλωσσικό μάθημα· κάθε είδος κειμένου, είτε ιστορικό είτε λογοτεχνικό έχει κάτι να προσφέρει, αρκεί να το εντοπίσουμε και να το αξιοποιήσουμε.

Το τελευταίο κείμενο που είδαμε ήταν «Το σπίτι μου» της Δ. Σωτηρίου, ένα απόσπασμα από το έργο της « Τα ματωμένα χρώματα». Η αρχική πλέον διαδικασία είναι γνωστή. Είδαμε συνολικά το απόσπασμα, το δομήσαμε και σταθήκαμε σε ορισμένες πλευρές που μας οδηγούσαν σε ερμηνευτικά συμπεράσματα. Κάθε ερώτημα μας ήταν καίριο, γιατί ο χρόνος μας ήταν πολύτιμος. Εφόσον τα βασικά πρόσωπα στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν ο πατέρας και η μητέρα, με έναυσμα δυο σημεία του κειμένου πλάσαμε το χαρακτήρα τους και επιπλέον κάναμε γλωσσική εξάσκηση. Απομονώσαμε δηλαδή την εξής πρόταση μέσα από το κείμενο: « Η μάνα μου ήταν τρυφερή και υπομονετική γυναίκα» και ζητήσαμε από τα παιδιά με βάση τον παραδειγματικό άξονα να δώσουν άλλα χαρακτηριστικά επίθετα της μητέρας που να ταιριάζουν με το χαρακτήρα που προβάλλεται μέσα στο έργο. Την ίδια τακτική ακολουθήσαμε και για τον πατέρα, δίνοντας την εξής πρόταση: « Ήταν τίμιος στο αλισβερίσι, φιλόξενος και προκομμένος». Έτσι ασυναίσθητα και μέσα από ένα «παιχνίδι» σχηματίσαμε τους δυο βασικούς χαρακτήρες του κειμένου. Αυτή η εργασία πιστεύουμε ότι ήταν αρκετά εποικοδομητική χωρίς βέβαια να εννοούμε ότι

κάθε κείμενο προσφέρει τους ίδιους άξονες. Μπορούμε να ανακαλύψουμε σε καθένα κάτι παρόμοιο που θα δένει τη γλώσσα με τη λογοτεχνία · απλώς χρειάζεται πολύμορφη εμβάθυνση του κειμένου και χρόνος διαθέσιμος.

Επιπρόσθετα δώσαμε την προέλευση αρκετών λέξεων που χρησιμοποιούμε και εμείς σήμερα και είδαμε τη γλωσσική επιρροή της τουρκικής γλώσσας στη δική μας, ένα στοιχείο γλωσσικό που συνδέεται με το ιστορικό και ευρύτερο λογοτεχνικό πλαίσιο. Για να ολοκληρώσουμε τη διδασκαλία μας επιλέξαμε κάποια ρήματα του κειμένου που δεν χρησιμοποιούνται συνήθως από τους μαθητές της Ά Γυμνασίου, αλλά είναι χρήσιμα για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους (π.χ. εναντιώνομαι, παραδίνω κ.α.), και τους ζητήσαμε να σχηματίσουν προτάσεις με αυτά. Με το πέρας των διδασκαλιών οδηγηθήκαμε στο τελικό στάδιο της διδακτικής μας παρέμβασης. Επανήλθαμε στην ομάδα ελέγχου, όπου δεν έγινε παρέμβαση και συνακόλουθα στην πειραματική. Το τελευταίο θέμα παραγωγής γραπτού λόγου των παιδιών είχε σχέση με τον τίτλο του αποσπάσματος της Δ. Σωτηρίου με θέμα το οποίο διαπραγματεύτηκαν και οι δύο ομάδες. Οι προσφερόμενες συνθήκες μπορεί να μην ήταν οι κατάλληλες από την άποψη του χρόνου και να μην κατορθώσαμε να προσφέρουμε στους μαθητές όλα όσα θα τους δίναμε αν είχαμε τη δυνατότητα παρέμβασης στην τάξη για όλο το σχολικό έτος. Όμως ο εμπλουτισμός του γραπτού λόγου απαιτεί βαθιά καλλιέργεια και εξοικείωση από πολύ μικρή ηλικία, ώστε οι πιο κατάλληλες συνθήκες για να επιτευχθεί αυτό είναι δύσκολο να υπάρξουν αν δεν συνεπικουρήσει και το οικογενειακό περιβάλλον. Το μόνο που είμαστε σε θέση να υποστηρίξουμε σε αυτή τη φάση της έρευνας μας είναι η ενδεχόμενη δυνατότητα απόκτησης από τους μαθητές των γλωσσικών στοιχείων στα οποία αποσκοπούσαμε εκ των προτέρων. Η ακριβής μέτρηση τέτοιων στοιχείων είναι πολύ δύσκολη, διότι ο μηχανισμός της γλώσσας για το κάθε παιδί λειτουργεί σε διαφορετικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να μην διακρίνουμε από πού αντλήθηκε κάθε λέξη ή κάθε συντακτικό φαινόμενο. Όμως δηλώνουμε την αισιοδοξία να υποστηρίξουμε ότι, από τη στιγμή που είχαμε τους μαθητές υπό στενή παρακολούθηση για έναν ολόκληρο μήνα και ασχοληθήκαμε με συγκεκριμένες παραμέτρους, ενδεχομένως θα φανούν αυτές στο γραπτό τους λόγο και θα δηλώσουν την ουσιαστικότερη συμβολή μας στην βελτίωση της γραπτής τους έκφρασης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ

### Η ΜΕΘΟΔΟΣ- ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ- ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

#### **10.1. Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Ο ερευνητής οφείλει να καθορίσει συγκεκριμένους τρόπους οργάνωσης της ερευνητικής διαδικασίας για να επιτύχει τη συλλογή των δεδομένων που θα του επιτρέψουν τον αντικειμενικό έλεγχο των υποθέσεων. Η μέθοδος και οι τεχνικές της έρευνας προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τη φύση του προβλήματος και το σκοπό της διερεύνησης του. Στο ζητούμενο θέμα μας κρίθηκε πιο κατάλληλη μέθοδος η πειραματική. Σύμφωνα με τον κ. Μ. Βάμβουκα<sup>144</sup> « η πειραματική μέθοδος στηρίζεται στη βασική αρχή της εκούσιας μεταβολής μιας και μόνο ανεξάρτητης μεταβλητής, τη διατήρηση όλων των άλλων μεταβλητών σταθερών και αμετάβλητων και την παρατήρηση των τιμών που παίρνει η εξαρτημένη μεταβλητή.

Πιο συγκεκριμένα η πειραματική μέθοδος συνίσταται:

A) στο χειρισμό της μεταβλητής (ανεξάρτητης) που θέλουμε να μελετήσουμε, δηλαδή στο να δίνουμε διαφορετικές τιμές στην ανεξάρτητη μεταβλητή.

B) στην επιλογή της αντίδρασης που θα μετρήσουμε, δηλαδή στην επιλογή της εξαρτημένης μεταβλητής που θα χρησιμεύσει για τη μέτρηση του αποτελέσματος της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Γ) στον έλεγχο των ξένων επιδράσεων, που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα, δηλαδή τις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής, εκτός από τις επιδράσεις της ανεξάρτητης.

Η πειραματική κατάσταση, όποια κι αν είναι η φύση της, αποβλέπει κυρίως; Στην επαλήθευση των αποτελεσμάτων που ασκούν οι μεταβολές της ανεξάρτητης μεταβλητής πάνω στην εξαρτημένη και στον έλεγχο της επίδρασης των παρασιτικών μεταβλητών, ώστε να μπορέσει ο ερευνητής να ερμηνεύσει σωστά τα αποτελέσματα των ανεξάρτητων μεταβλητών πάνω στην εξαρτημένη. Όταν ο πειραματισμός διεξάγεται σε εργαστήριο, ο έλεγχος των παρασιτικών μεταβλητών είναι σχετικά ευχερής. Αντίθετα είναι πιο δύσκολος στην επιτόπια έρευνα, όπως συμβαίνει σε μια αίθουσα διδασκαλίας. Αυτό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη στιγμή της ερμηνείας των αποτελεσμάτων».

Η δική μας έρευνα διηγήθη σε μια αίθουσα διδασκαλίας, στο φυσικό περιβάλλον των παιδιών γι' αυτό και είναι δύσκολο να σταθμίσουμε και να απομονώσουμε με ακρίβεια την

---

<sup>144</sup> Βάμβουκας, Μ., *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία*, στ' εκδ., εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 2000, σ. 169-172

επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής πάνω στην εξαρτημένη αλλά και να ελέγξουμε επακριβώς τις παρασιτικές μεταβλητές. Ο πειραματισμός συνίστατο στην παρατήρηση των τιμών που είχε στην εξαρτημένη μεταβλητή (η επίδοση στο γραπτό λόγο) η ανεξάρτητη μεταβλητή (η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων). Τέθηκε εξ αρχής το θέμα της δυσκολίας εύρεσης σχολείου και της παραχώρησης μαθητικού δυναμικού από το διδάσκοντα. Ως συνέπεια αυτών ήταν η μη δυνατότητα ελέγχου κάποιων παρασιτικών μεταβλητών, ώστε να υπάρχει κάποια επιφύλαξη σε ορισμένα αποτελέσματα της έρευνας μας.

Τα δύο τμήματα που μας παραχωρήθηκαν παρατηρήσαμε ότι δεν ήταν ισοδύναμα, εφόσον το τμήμα ελέγχου αποτελούνταν από πιο καλούς μαθητές από ό,τι το πειραματικό. Η βαθμολόγηση των μαθητών από τον διδάσκοντα μας επιβεβαιώνει την κρίση μας. Αυτό συνετέλεσε ώστε η βασική σύγκριση και η πιο έγκυρη να γίνει μέσα στο ίδιο τμήμα κατά τις δυο διαφορετικές φάσεις έρευνας, την πρώτη πριν την παρέμβαση και τη δεύτερη μετά. Σε ένα δεύτερο επίπεδο σύγκρισης έχουμε τη συσχέτιση των δύο ομάδων κατά τις δύο φάσεις.

Λαμβάνοντας δύο ομάδες φυσικώς ισοδύναμες, έτσι ώστε να υπάρχει θεωρητικά τουλάχιστον αρκετά υψηλός βαθμός ομοιότητας στη σύσταση τους ως προς την ηλικία, το γνωστικό, κοινωνικοοικονομικό, πολιτιστικό επίπεδο και άλλα χαρακτηριστικά των ατόμων που τις συγκροτούν, αποπειραθήκαμε να εξαγάγουμε τα συμπεράσματά μας. Το σχέδιο που επιλέξαμε για την έρευνα μας ήταν το ημιπειραματικό σχέδιο με προέλεγχο σε ισοδύναμες φυσικές ομάδες<sup>145</sup> όπου βασίζεται στα παραπάνω στοιχεία. Για τη διδακτική μας παρέμβαση δόθηκε αναλυτική περιγραφή εκ των προτέρων.

---

<sup>145</sup> Βάμβουκας, Μ., ό.π., σ. 184-185

## **10.2.ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Κατά την διδακτική μας παρέμβαση στην πειραματική ομάδα θέτουμε σαν βασική υπόθεση της έρευνας μας το γεγονός ότι οι μαθητές της ομάδας αυτής πέρα από τον αισθητικό και γνωστικό εμπλουτισμό τους μέσω της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών Κειμένων θα έχουν τη δυνατότητα μέσα από την κατάλληλη προσέγγιση κάθε κειμένου να εμπλουτίσουν και το γραπτό τους λόγο. Η αντίστοιχη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι μεταξύ της πειραματικής ομάδας όπου δέχτηκε έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας και της ομάδας ελέγχου όπου δεν έγινε καμία διδακτική παρέμβαση από την ερευνήτρια, δεν υπάρχει διαφορά στη βελτίωση της ποιότητας των κειμένων τους από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας:

Αναλυτικότερα καταγράφονται οι εξής υποθέσεις:

### **A) ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ**

#### **1) Για τα επίθετα:**

Εναλλακτική υπόθεση: οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση χρησιμοποιούν περισσότερα επίθετα στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

Μηδενική υπόθεση: μεταξύ των μαθητών που διδάχτηκαν με την εναλλακτική προσέγγιση των κειμένων και των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχει διαφορά ως προς τη χρήση των επιθέτων από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας.

#### **2) Για τις σύνθετες λέξεις:**

Εναλλακτική υπόθεση: οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση χρησιμοποιούν περισσότερες σύνθετες λέξεις στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

Μηδενική υπόθεση: μεταξύ των μαθητών που διδάχτηκαν με την εναλλακτική προσέγγιση των κειμένων και των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχει διαφορά ως προς τη χρήση των σύνθετων λέξεων από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας.

### **B) ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ:**

Εναλλακτική υπόθεση: οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

Μηδενική υπόθεση: μεταξύ των μαθητών που διδάχτηκαν με την εναλλακτική προσέγγιση των κειμένων και των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχει διαφορά ως προς τη μείωση των ορθογραφικών λαθών από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας.

### Γ) ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ:

#### 1) Για τις δευτερεύουσες προτάσεις:

Εναλλακτική υπόθεση: οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση χρησιμοποιούν περισσότερες δευτερεύουσες προτάσεις στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δεν διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

Μηδενική υπόθεση: μεταξύ των μαθητών που διδάχτηκαν με την εναλλακτική προσέγγιση των κειμένων και των μαθητών που δεν διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχει διαφορά ως προς τη χρήση δευτερευουσών προτάσεων.

1<sup>α</sup>) Εναλλακτική υπόθεση: οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση χρησιμοποιούν περισσότερες δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

Μηδενική υπόθεση: μεταξύ των μαθητών που διδάχτηκαν με την εναλλακτική προσέγγιση και των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχει διαφορά ως προς τη χρήση ονοματικών δευτερευουσών προτάσεων.

1<sup>β</sup>) Εναλλακτική υπόθεση: οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση χρησιμοποιούν περισσότερες δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

Μηδενική υπόθεση: μεταξύ των μαθητών που διδάχτηκαν με την εναλλακτική προσέγγιση και των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχει διαφορά ως προς τη χρήση αναφορικών δευτερευουσών προτάσεων.

1<sup>γ</sup>) Εναλλακτική υπόθεση: οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση χρησιμοποιούν περισσότερες δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

Μηδενική υπόθεση: μεταξύ των μαθητών που διδάχτηκαν με την εναλλακτική προσέγγιση και των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχει διαφορά ως προς τη χρήση επιρρηματικών δευτερευουσών προτάσεων.



2) Για τη συντακτική συμφωνία των λέξεων:

Εναλλακτική υπόθεση: οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση κάνουν λιγότερα συντακτικά λάθη στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δεν διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

Μηδενική υπόθεση: μεταξύ των μαθητών που διδάχτηκαν με την εναλλακτική προσέγγιση των κειμένων και των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχει διαφορά ως προς την μείωση των συντακτικών λαθών από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας.

3)Λογοτεχνία:

Εναλλακτική υπόθεση: οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση παρουσιάζουν μεγαλύτερο αριθμό εικόνων στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

Μηδενική υπόθεση:μεταξύ των μαθητών που διδάχτηκαν με την εναλλακτική προσέγγιση των κειμένων και των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχει διαφορά ως προς την αύξηση του αριθμού των εικόνων από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας.

### 10.3.ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της έρευνας μας από τη στιγμή της διδακτικής μας παρέμβασης μέχρι και το τέλος της άλλαξε τη σύσταση του. Αρχίσαμε με την επίγνωση ότι θα διδάξουμε σε ένα τμήμα(A2) με 20 παιδιά έναντι ενός τμήματος (A1) 21 παιδιών, όπου δε θα παρεμβαίναμε διδακτικά. Πριν γίνει η παρέμβαση μας δώσαμε να μας καταγράψουν συγκεκριμένο θέμα για να αναλύσουμε το γραπτό λόγο τους. Τελικά από το πειραματικό τμήμα όπου έγινε η παρέμβαση, κατά την πρώτη φάση της έρευνας εκπόνθησαν γραπτό κείμενο οι 18 μαθητές. Από αυτούς οι δύο απουσιάζουν κατά την εκπόνηση του δεύτερου γραπτού, ενώ αντίθετα προστίθεται ένας άλλος μαθητής που έλειπε κατά την πρώτη φάση. Έτσι από τη στιγμή που αυτοί οι τρεις μαθητές δεν παρέδωσαν γραπτό λόγο και κατά τις δύο φάσεις, αυτοί αποκλείονται αυτομάτως από τη στατιστική επεξεργασία μας. Επιπρόσθετα ένας μαθητής αποχωρεί κατά το διδακτικό έτος από το σχολείο, άρα παραμένουν 16 γραπτά για στατιστική ανάλυση.

Αναφορικά με το A1 έχουμε να διευκρινίσουμε ότι κατά την πρώτη φάση παρέδωσαν γραπτό κείμενο και οι 21 μαθητές, ενώ κατά τη δεύτερη μόνο οι 19. Ως συνέπεια αυτού του γεγονότος είναι οι δύο μαθητές που δεν έδωσαν γραπτό κείμενο κατά τη δεύτερη φάση να αποκλειστούν εντελώς από τη στατιστική επεξεργασία, εφόσον δεν υφίσταται σύγκριση του γραπτού τους ανάμεσα στις δύο φάσεις. Συμπερασματικά το δείγμα μας συνίσταται από 16 μαθητές της πειραματικής ομάδας (A2) και 19 μαθητές της ομάδας ελέγχου (A1).

**Πίνακας 1: Το δείγμα κατά Ερευνητική Ομάδα**

Ερευνητική Ομάδα	N	%
Πειραματική Ομάδα	16	45,72
Ομάδα Ελέγχου	19	54,28
Σύνολο	35	100



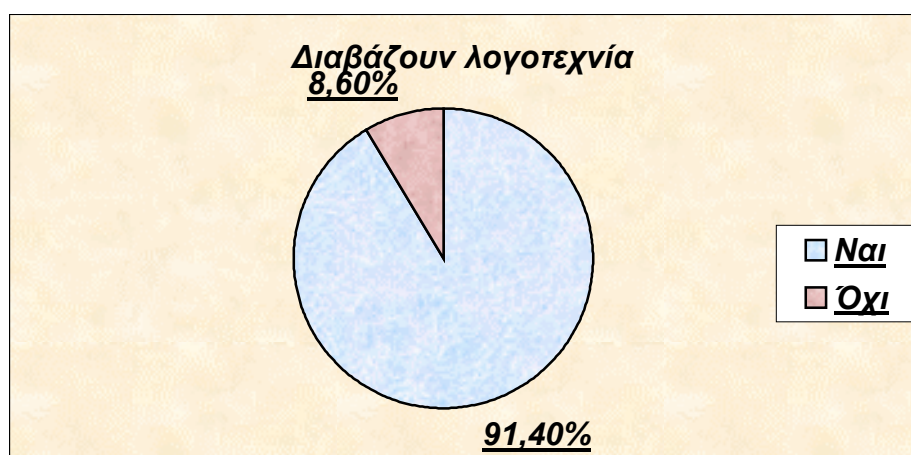
### 10.3.1. Το δείγμα και το διάβασμα της λογοτεχνίας

Πριν τη διδακτική παρέμβαση δώσαμε στα παιδιά ερωτηματολόγιο για να ελέγξουμε κάποια βασικά ερωτήματα σχετικά με την μόρφωση των γονέων, το επάγγελμα, την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού βιβλίου από τους μαθητές και την πιθανή συμβολή της λογοτεχνίας στον εμπλουτισμό του γραπτού λόγου των παιδιών. Εμείς θα επικεντρωθούμε και θα αναλύσουμε τα ερωτήματα που αφορούν τη λογοτεχνία και τη σχέση της με τη γλώσσα των παιδιών.

Το πρώτο ερώτημα είναι εάν διαβάζουν λογοτεχνία οι μαθητές και σε τι ποσοστό.

**Πίνακας 2**

Διαβάζουν λογοτεχνία	1. Ναι		0. Όχι		Σύνολο	
Ερευνητική Ομάδα	N	%	N	%	N	%
Πειραματική	14	40	2	5,7	16	45,7
Ελέγχου	18	51,4	1	2,9	19	54,3
Σύνολο	32	91,4	3	8,6	35	100



Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι 14 άτομα της πειραματικής ομάδας διαβάζουν λογοτεχνία, ενώ 2 άτομα δεν διαβάζουν λογοτεχνία. Αντίστοιχα από την ομάδα ελέγχου 18 άτομα διαβάζουν λογοτεχνία ενώ 1 δεν διαβάζει. Συνολικά, όπως διαφαίνεται

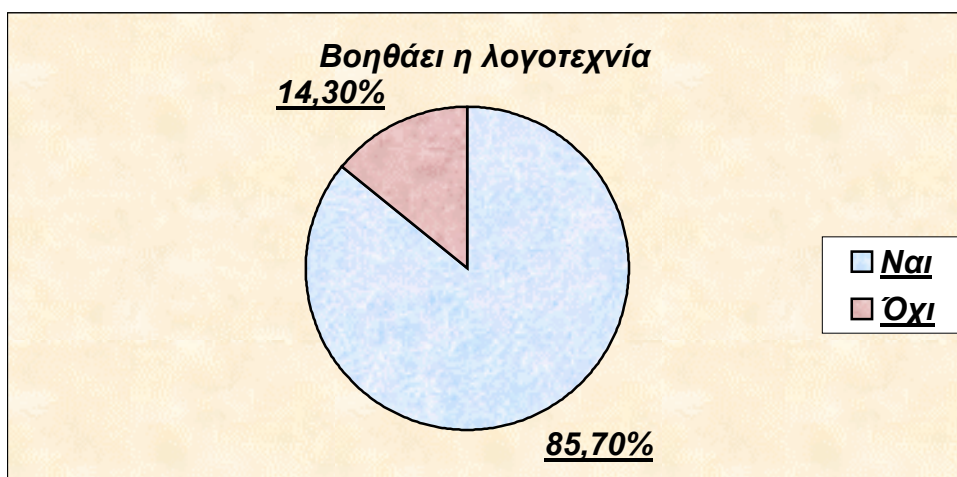
και μέσα από το γράφημα 32 άτομα σε ποσοστό 91,4% διαβάζουν λογοτεχνία ενώ 3 άτομα σε ποσοστό 8,6% δεν διαβάζουν λογοτεχνία.

### 10.3.2. Το δείγμα και κατά πόσο βοηθά η λογοτεχνία

Με το ερώτημα αυτό θελήσαμε να εξακριβώσουμε αν οι μαθητές έχουν αντιληφθεί τη συμβολή της λογοτεχνίας στο γραπτό τους κείμενο. Ένα λογοτεχνικό κείμενο δεν αντιμετωπίζεται από τους μαθητές όπως ένα γλωσσικό μάθημα, όπου σε αυτό βασικός στόχος είναι η καλλιέργεια της γλώσσας. Έτσι συχνά δε γίνεται αντιληπτό ότι και η λογοτεχνία σχετίζεται με τον εμπλουτισμό της γλώσσας και όχι μόνο με την αισθητική απόλαυση, την ιδεολογική και την ηθικοπλασματική αξιοποίησή της. Σε αυτό το σημείο λοιπόν, ελέγχουμε πόσοι μαθητές έχουν καταλάβει να τους βοηθά η λογοτεχνία.

#### Πίνακας 3

Κατά πόσον βοηθάει η λογοτεχνία	1. Ναι		0. Όχι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Ερευνητική Ομάδα						
Πειραματική	15	42,85	1	2,85	16	45,7
Ελέγχου	15	42,85	4	11,45	19	54,3
Σύνολο	30	85,7	5	14,3	35	100



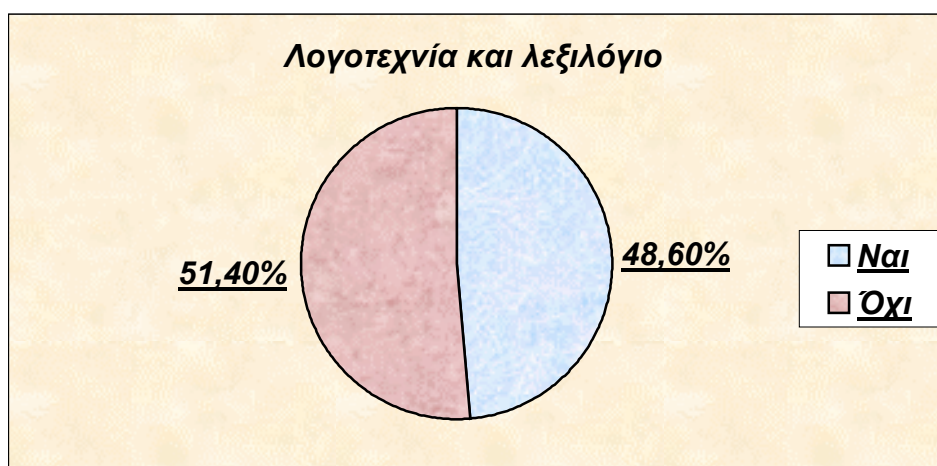
Σε αυτόν τον πίνακα παρατηρούμε ότι 15 άτομα της πειραματικής ομάδας πιστεύουν ότι η λογοτεχνία τους βοηθάει, ενώ 1 άτομο πιστεύει ότι δε βοηθάει. Αντίστοιχα από την ομάδα ελέγχου 15 άτομα πιστεύουν ότι βοηθά ενώ 4 δεν πιστεύουν ότι βοηθά η λογοτεχνία. Από το σύνολο των ατόμων που ερευνήθηκαν, 30 άτομα σε ποσοστό 85,7% πιστεύουν ότι η λογοτεχνία τους βοηθάει κάπου ενώ 5 άτομα σε ποσοστό 14,3% δεν πιστεύουν ότι η λογοτεχνία τους βοηθά.

### **10.3.3. Το δείγμα και κατά πόσο βοηθά η λογοτεχνία στο λεξιλόγιο**

Ελέγξαμε πόσοι μαθητές έχουν συνειδητοποιήσει τη συμβολή της λογοτεχνίας στη γλώσσα. Τώρα τίθεται το ερώτημα πού έχουν καταλάβει να τους βοηθά. Κωδικοποιήσαμε τις απαντήσεις των παιδιών και τις κατηγοριοποιήσαμε. Έτσι μέσα στις απαντήσεις τους, που αφορούσαν στην ενίσχυση της λογοτεχνίας στην έκθεση, στις ιδέες, στο λεξιλόγιο κ.α., εμείς επικεντρωθήκαμε στο λεξιλογικό πλούτο, εφόσον αυτό αποτελεί και το βασικό θέμα της έρευνάς μας. Η αλήθεια είναι ότι εδώ το αποτέλεσμα δεν ήταν το αναμενόμενο και αυτό συνέβη γιατί πιθανόν τα παιδιά δεν έχουν συνδέσει το μάθημα της λογοτεχνίας με τη γλώσσα και την καλλιέργειά της. Έτσι σε μια θεωρητική ερώτηση απαντούν οι περισσότεροι αυθόρμητα ότι δεν εμπλουτίζεται τόσο το λεξιλόγιό τους και από τη λογοτεχνία. Στη πρακτική όμως εφαρμογή και ανάλυση τους γραπτού τους λόγου, τα αποτελέσματα ήταν θετικότερα αναφορικά με τη σχέση γλώσσας και λογοτεχνίας.

**Πίνακας 4**

Η βοήθεια της λογοτεχνίας στο λεξιλόγιο	1. Ναι		0. Όχι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Ερευνητική Ομάδα						
Πειραματική	6	17,2	10	28,5	16	45,7
Ελέγχου	11	31,4	8	22,9	19	54,3
Σύνολο	17	48,6	18	51,4	35	100



Από την παραπάνω ανάλυση διαφαίνεται ότι 6 άτομα από την πειραματική ομάδα πιστεύουν ότι η λογοτεχνία τους βοηθά στο λεξιλόγιο τους, ενώ 10 άτομα πιστεύουν ότι δε τους βοηθά. Αντίστοιχα από την ομάδα ελέγχου 11 άτομα πιστεύουν ότι τους βοηθά η λογοτεχνία στο λεξιλόγιο και 8 πιστεύουν ότι δε τους βοηθά. Μέσα από μια συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων διαπιστώνουμε αυτό που αναφέραμε προηγουμένως, ότι δηλαδή το μεγαλύτερο μέρος των ατόμων που ερωτήθηκαν δεν πιστεύουν ότι η λογοτεχνία τους βοηθά στο λεξιλόγιο. Αναλυτικότερα, 17 άτομα σε ποσοστό 48,6% πιστεύουν ότι η λογοτεχνία τους βοηθά στο λεξιλόγιο, ενώ 18 άτομα και ποσοστό 51,4% πιστεύουν ότι δε τους βοηθάει η λογοτεχνία στο λεξιλόγιο.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΔΕΚΑΤΟ: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ

## ΑΝΑΛΥΣΗ

### **11.1. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Τα δεδομένα περάστηκαν και επεξεργάστηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα S.P.S.S. Εκεί καταγράψαμε χωριστά για κάθε ομάδα (Ομάδα Ελέγχου και Πειραματική Ομάδα) τις μεταβλητές μας ανά φάση (πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση). Οι μεταβλητές που μελετήθηκαν είναι τα επίθετα, οι σύνθετες λέξεις, οι δευτερεύουσες προτάσεις (ονοματικές, αναφορικές, επιρρηματικές), τα συντακτικά λάθη, τα ορθογραφικά λάθη και οι εικόνες.

Για να μπορέσουμε να εφαρμόσουμε το κατάλληλο παραμετρικό στατιστικό κριτήριο, λάβαμε υπόψη τις παρακάτω προϋποθέσεις<sup>146</sup>: α)Κανονική Κατανομή, β)Τυχαία δειγματοληψία, γ)Συνεχείς εξαρτημένες μεταβλητές, δ)Ίσες διακυμάνσεις των δύο ομάδων.

Για τον έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο Kolmogorov – Smirnov (Goodness of Fit)<sup>147</sup>.

Εφαρμόσαμε το στατιστικό κριτήριο “T-Test” για εξαρτημένα δείγματα (Paired Samples Test) προκειμένου να συγκρίνουμε τις δύο ερευνητικές ομάδες στις παραπάνω μεταβλητές ανά φάση. Θα παραθέσουμε αρχικά την ανάλυση των δεδομένων της πειραματικής ομάδας χωριστά, πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση. Στη συνέχεια θα ακολουθήσει η ανάλυση των δεδομένων της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Αφού γίνει αυτό θα γίνει συσχετισμός των δύο ομάδων.

<sup>148</sup>Το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα, όπως άλλωστε γίνεται φανερό από την ονομασία του, εφαρμόζεται όταν έχουμε σχεδιασμό εξαρτημένων δειγμάτων· όταν δηλαδή τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα παίρνουν μέρος σ’ όλες τις συνθήκες (ομάδες) της ανεξάρτητης μεταβλητής. Με το κριτήριο αυτό διαπιστώνουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους δύο ομάδων (ομάδα ελέγχου & πειραματική ομάδα)<sup>149</sup>. Και για τις δύο ομάδες υπολογίζεται ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και το τυπικό σφάλμα.

---

<sup>146</sup> Μακράκης Β., *Ανάλυση δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με την χρήση του S.P.S.S. από τη Θεωρία στην Πράξη*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997, σελ. 113

<sup>147</sup> Howitt Dennis & Cramer Duncan, *στατιστική με το S.P.S.S. 11 Για Windows*, μετ. Καρανικολός Κ., εκδ. Κλειδαριθμός, Αθήνα 2003

<sup>148</sup> Ρούσσοσ Πέτρος & Τσαούσης Γιάννης, *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002, σελ. 242

<sup>149</sup> Ρούσσοσ Πέτρος & Τσαούσης Γιάννης, *ό.π.*, σελ. 251

Στις κοινωνικές επιστήμες δεχόμαστε<sup>150</sup> ότι, αν η πιθανότητα να έχει εμφανιστεί μια διαφορά ή μια συσχέτιση λόγω τυχαίων παραγόντων είναι μικρή, τότε απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική. Η πιθανότητα αυτή ονομάζεται επίπεδο σημαντικότητας (significance level) και συμβολίζεται με το ελληνικό γράμμα άλφα ( $\alpha$ ). Υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα σημαντικότητας, ανάλογα με το βαθμό βεβαιότητας που θέλουμε να έχουμε στη διατύπωση του συμπεράσματός μας. Συνήθως χρησιμοποιούμε το επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ , που σημαίνει ότι η πιθανότητα το τελικό μας αποτέλεσμα να έχει προέλθει από τυχαίους παράγοντες είναι μόνο 5%, αλλά μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και το επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0,01$ , το οποίο μας πληροφορεί ότι η πιθανότητα τα αποτελέσματά μας να έχουν προέλθει από τυχαίους παράγοντες είναι μόνο 1%, ενώ το επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0,001$  μας πληροφορεί ότι η πιθανότητα τα αποτελέσματά μας να έχουν προέλθει από τυχαίους παράγοντες είναι μόλις 1%. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μια επιλογή την οποία είναι υποχρεωμένος να κάνει ο ίδιος ο ερευνητής και δεν καθορίζεται από κάποιους στατιστικούς κανόνες.

Εμείς καθορίζουμε το επίπεδο σημαντικότητας στα όρια του  $\alpha=0,05$  (5%), το οποίο είναι το ανώτερο επιτρεπτό όριο για τις κοινωνικές επιστήμες.

---

<sup>150</sup> Ρούσος Π., 7 Τσαούσης Γ., Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες, ό.π., σελ. 124



## 11.2. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΠΙΘΕΤΑ

Ο λόγος κάθε παιδιού, είτε προφορικός είναι είτε γραπτός, αρχικά δομείται σε ελάχιστα μέρη του λόγου, δηλαδή ρήμα, ουσιαστικό, άρθρο και σταδιακά εμπλουτίζεται με τα υπόλοιπα. Ένα από τα βασικά μέρη του λόγου είναι το επίθετο που ως γραμματική κατηγορία θεωρείται αυτονόητο συστατικό της ανθρώπινης γλώσσας και απαραίτητο για τον εμπλουτισμό της. Το παιδί που δέχεται τα κατάλληλα γλωσσικά ερεθίσματα είναι σε θέση να χρησιμοποιεί στο λόγο του περισσότερες λέξεις από ένα παιδί που δεν υφίσταται μια ανάλογη διαδικασία.

Με την κατάλληλη και προσεκτική χρήση των επιθέτων<sup>151</sup> και των επιρρημάτων εκφράζουμε σαφέστερα και ακριβέστερα τις σκέψεις μας, ενώ με την κατάχρηση τους θολώνουμε το νόημα και δημιουργούμε ασάφεια, σύγχυση και δυσκολία στην κατανόηση. Γι' αυτό και, αν τα ουσιαστικά και τα ρήματα που σηκώνουν το κύριο βάρος της έκφρασης του νοήματος, εκφράζουν κάτι με σαφήνεια, τότε περιπεύουν τα επίθετα και τα επιρρήματα, εκτός αν θέλουμε να τονίσουμε κάτι και να το εκφράσουμε με έμφαση. Μόνο λοιπόν, όταν δεν επαρκούν τα ουσιαστικά και τα ρήματα, τότε τα συμπληρώνουμε με επίθετα και επιρρήματα. Κλασσική χρήση των ουσιαστικών και των ρημάτων βρίσκουμε στα δημοτικά μας τραγούδια.

Το καλοδιαλεγμένο επίθετο βοηθάει το ουσιαστικό να εκφράσει με μεγαλύτερη ακριβολογία και να αποδώσει παραστατικά –ανάγλυφα ένα πρόσωπο ή ένα αντικείμενο ή μια ιδιότητα τους (χαρακτηριστικό επίθετο). Υπάρχουν όμως και επίθετα που προσθέτουν στο ουσιαστικό περισσότερο μια υποκειμενική εντύπωση του συγγραφέα και το προσδιορίζουν πολύ γενικά, δηλαδή εκφράζουν γενικές εντυπώσεις του. Γι' αυτό χρησιμοποιούνται στις θεματικές προτάσεις και περισσότερο στις περιγραφές, αλλά χρειάζονται να αναπτύσσονται στη συνέχεια λεπτομερειακά για να μη δημιουργείται ασάφεια. Τα ρήματα έχουν τη μεγαλύτερη εκφραστική δύναμη και ικανότητα και προσθέτουν στο λόγο ζωντάνια και παραστατικότητα. Γι' αυτό και απαιτείται σχολαστική επιλογή και πολύ προσεκτική χρήση τους. Επίσης και τα επιρρήματα εκφράζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια και παραστατικότητα το νόημα των ρημάτων και των επιθέτων και δίνουν μια διαφορετική απόχρωσή τους.

Εμείς μέσα από τη διδακτική μας παρέμβαση αποπειραθήκαμε να εμπλουτίσουμε το λόγο των παιδιών με περισσότερα επίθετα και παράλληλα να είναι σε θέση να κάνουν όσο το

---

<sup>151</sup> Αναστασιάδης, Β., « Η σημασία της κατοχής της γλώσσας για την έκθεση» στο *Γλώσσα*, τ.10, 1986, σ. 39-40

δυνατόν γίνεται σωστότερη χρήση αυτών. Επιλέξαμε, ως εργαλείο, ασκήσεις εμπέδωσης μέσω του παραδειγματικού και συνταγματικού άξονα.

π.χ. Ήταν τίμιος στο αλισβερίσι, φιλόξενος και προκομμένος.

Ήταν (εχέγγυος), (περιπονητικός) και (εργατικός).

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για εξαρτημένα δείγματα με την εξής εναλλακτική υπόθεση:

H<sub>1</sub>: Οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση χρησιμοποιούν περισσότερα επίθετα στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

**Πίνακας 5: Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις για τα επίθετα στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση**

Στατιστικοί Δείκτες	N	x	s	Στατιστική σημαντικότητα
Πειραματική Ομάδα				
Πριν τη διδακτική παρέμβαση	16	11,13	3,32	T=-3,274
Μετά τη διδακτική παρέμβαση	16	15,69	5,56	p=,005

Η στατιστική ανάλυση του παραπάνω πίνακα μας δείχνει ότι η πειραματική ομάδα αύξησε σημαντικά τον αριθμό των επιθέτων στο γραπτό τους κείμενο. Η διαφορά στους μέσους όρους είναι 4,5 μονάδες. Χρησιμοποιώντας το παραμετρικό κριτήριο t-test διαπιστώνουμε ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (p=,005).

**Πίνακας 6: Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις για τα επίθετα στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση**

Στατιστικοί Δείκτες	N	x	s	Στατιστική σημαντικότητα
Ομάδα ελέγχου				
Πριν τη διδακτική παρέμβαση	19	11,74	7,35	T=-1,978
Μετά τη διδακτική παρέμβαση	19	14,79	4,14	p=,064

Μέσα από τη στατιστική ανάλυση του παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε μια βελτίωση της επίδοσης στην ομάδα ελέγχου. Η διαφορά στους μέσους όρους είναι περίπου 3 μονάδες. Χρησιμοποιώντας το παραμετρικό κριτήριο t-test διαπιστώνουμε ωστόσο ότι η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική (p=,064 >> p=,005).

Μέσα από την παραπάνω ανάλυση των δύο πινάκων διαπιστώνει κανείς ότι και στις δύο ομάδες υπήρξε βελτίωση στη χρήση των επιθέτων. Ωστόσο μόνο στη πειραματική ομάδα όπου υπήρξε η πειραματική παρέμβαση η βελτίωση αυτή παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την εναλλακτική ( $H_1$ ) μας υπόθεση οπότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση χρησιμοποιούν περισσότερα επίθετα στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

### **11.3. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΘΕΤΕΣ ΛΕΞΕΙΣ**

Η χρήση σύνθετων λέξεων αποτελεί μια επίπονη διαδικασία για το κάθε παιδί από τη στιγμή που ο λόγος των περισσότερων είναι απλός και σύντομος. Αναπόφευκτα και η προσπάθεια του διδάσκοντα για εμπέδωση και χρήση σύνθετων λέξεων από τους μαθητές γίνεται πιο δύσκολη.

Αν γίνει σύγκριση <sup>152</sup> ανάμεσα στην αρχαία και στη νέα ελληνική γλώσσα ως προς τον αριθμό των σύνθετων λέξεων και χωρίς ειδική στατιστική έρευνα φαίνεται η νέα ελληνική να παρουσιάζει γενικά υπεροχή, ιδιαίτερα στον πεζό λόγο. Αυτό το ανακαλύπτει η μελέτη λογοτεχνικών έργων της νέας ελληνικής. Εκεί όπου το προβάδισμα εξακολουθεί να το έχει η αρχαία ελληνική γλώσσα είναι οι σύνθετες λέξεις με αχώριστα μόρια και προπάντων λέξεις – όροι της επιστήμης, της τεχνικής και άλλες λόγιες λέξεις. Δεν είναι τυχαίο ότι πολλές σύνθετες λέξεις της αρχαίας ελληνικής χρησιμοποιούνται διεθνώς, είτε είναι νέες λέξεις με βάση το τυπικό της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.(π.χ. μέθοδος)

Στην Ελλάδα δεν έχει σταματήσει η τάση των λογοτεχνών να δημιουργούν σύνθετες λέξεις. Στην περίπτωση αυτή, όσο και σε αναρίθμητες άλλες πρέπει να τηρείται το μέτρο αναφορικά με το μήκος τους. Από αυτή την άποψη η αρχαία ελληνική γλώσσα αποτελεί υπόδειγμα για τη σύγχρονη γλώσσα μας, τη δημοτική, ιδιαίτερα για τον πεζό λόγο.

Στον καθορισμό των ειδών των σύνθετων λέξεων <sup>153</sup> δεν συμφωνούν όλοι εκείνοι που ασχολούνται με τα ζητήματα της νεοελληνικής γλώσσας. Άλλοι χωρίζουν τις σύνθετες λέξεις σε περισσότερα είδη και άλλοι σε λιγότερα.

Η « Νεοελληνική Γραμματική» του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη, που τις γνώμες των συντακτών της ακολουθεί το μεγαλύτερο μέρος των οπαδών της δημοτικής στην Ελλάδα, χωρίζει τα σύνθετα σε δύο μεγάλες κατηγορίες.

1) τα σύνθετα δίχως αχώριστα μόρια

2) τα σύνθετα με αχώριστα μόρια

Τα σύνθετα με αχώριστα μόρια έχουν το πρώτο συνθετικό άκλιτο μέρος του λόγου, το οποίο εκφράζει επιρρηματική σημασία.

Τα σύνθετα δίχως αχώριστα μόρια εκφράζουν συντακτικές σχέσεις. Και επειδή οι σχέσεις αυτές είναι ποικίλες, επόμενο είναι να επιβάλλεται ο χωρισμός τους σε μερικότερες κατηγορίες. Σχετικά με αυτόν τον χωρισμό η διαφορά γνώμων μεταξύ εκείνων που ασχολούνται με τη σύνθεση των λέξεων είναι ακόμη μεγαλύτερη.

Η «Νεοελληνική Γραμματική» χωρίζει τα παραπάνω σύνθετα στα εξής ήδη:

A) Σύνθετα δίχως αχώριστα μόρια 1) παρατακτικά ( ανοιγωκλείνω =ανοίγω+ κλείνω), 2) προσδιοριστικά (λεβεντάνθρωπος), 3) κτητικά (βουνοπλαγιά), 4) αντικειμενικά, B) Σύνθετα με αχώριστα μόρια: έμμετρος, εγχώριος

Στη διάρκεια της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων προσπαθήσαμε με τον εντοπισμό και τη χρήση των σύνθετων λέξεων να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη λειτουργία τους στο γραπτό λόγο. Οι μαθητές διδάχτηκαν τρία κείμενα τα οποία διέθεταν πλούτο σύνθετων λέξεων και ιδιαίτερα το απόσπασμα «Αποκρία στην Αθήνα» του Κ.Χρηστομάνου. Η βασική έννοια του κειμένου ήταν σύνθετη: «χαρτοπόλεμος», η οποία έπρεπε να ερμηνευτεί τόσο από γλωσσική, όσο και από ιστορικοκοινωνική άποψη. Γενικότερα το κείμενο αυτό ξεφεύγοντας από τη δίνη του πολέμου και παρουσιάζοντας μια τρελή Αποκρία είναι εμπλουτισμένο με πολλές σύνθετες λέξεις.

Σε κάθε ομάδα δόθηκε ως εργασία να βρει τις σύνθετες λέξεις και να αντικαταστήσει κάποιες από αυτές. Παράλληλα δόθηκαν για το σπίτι λέξεις, ανάμεσα στις οποίες υπήρχαν και σύνθετες με σκοπό να σχηματίσουν οι μαθητές μια δική τους παράγραφο.

---

<sup>152</sup> Παπαγεωργίου, Γ., *Η παραγωγή και η σύνθεση λέξεων στη νέα ελληνική γλώσσα*, εκδ. Σ. Κόντου- Δ. Φυλακτού, Αθήνα, σ. 208-211

<sup>153</sup> Παπαγεωργίου, Γ., *ό.π.*, σ., 231

Π.χ. Σας δίνονται οι εξής λέξεις από το κείμενο: πολύχρωμες, χρωματιστά, στολισμένα, συναλλαγή, ντυμένοι, διασκεδάξε, δόλια, επιγραφή, κυματίζανε, φτεροκοπούσε, φαρέτρα, σταχτοκίτρινο

A) Προσπαθήστε να γράψετε μια δική σας παράγραφο χρησιμοποιώντας όσες περισσότερες λέξεις γίνεται από τις παραπάνω.

B) Επιλέξτε δύο λέξεις από αυτές και σχηματίστε με αυτές προτάσεις.

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για εξαρτημένα δείγματα με την εξής εναλλακτική υπόθεση:

H<sub>1</sub>: Οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση χρησιμοποιούν περισσότερες σύνθετες λέξεις στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

**Πίνακας 7: Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις για τη χρήση των σύνθετων λέξεων στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση**

Πειραματική Ομάδα	Στατιστικοί Δείκτες	N	x	s	Στατιστική σημαντικότητα
	Πριν τη διδακτική παρέμβαση		16	4,63	3,10
Μετά τη διδακτική παρέμβαση		16	7,31	2,71	p=,002

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η πειραματική ομάδα αύξησε τον αριθμό των σύνθετων λέξεων στο γραπτό τους κείμενο κατά τη δεύτερη φάση. Η διαφορά στους μέσους όρους είναι 2,7 μονάδες. Χρησιμοποιώντας το παραμετρικό κριτήριο t-test διαπιστώνουμε ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $p=,002 < p=,005$ ).

**Πίνακας 8: Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις για τη χρήση των σύνθετων λέξεων στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση**

Ομάδα ελέγχου	Στατιστικοί Δείκτες	N	x	s	Στατιστική σημαντικότητα
	Πριν τη διδακτική παρέμβαση		19	7,84	4,27
Μετά τη διδακτική παρέμβαση		19	6,68	4,24	p=,045

Μέσα από τη στατιστική ανάλυση του παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι η ομάδα ελέγχου διατήρησε περίπου στα ίδια επίπεδα τον αριθμό των σύνθετων λέξεων που χρησιμοποιούσε, με μια μικρή μείωση του μέσου όρου της τάξεως της μίας μονάδας. Χρησιμοποιώντας το παραμετρικό κριτήριο t-test διαπιστώνουμε ωστόσο ότι η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p=,045 >> p=,005$ ).

Μέσα από την παραπάνω ανάλυση των δύο πινάκων διαπιστώνει κανείς μια σημαντική διαφοροποίηση των δύο ομάδων. Η μεν πειραματική ομάδα μετά την πειραματική μας παρέμβαση αύξησε σημαντικά τον αριθμό των σύνθετων λέξεων που χρησιμοποιούσε και αυτή η αύξηση κρίνεται στατιστικά σημαντική, όπως μας δείχνει το στατιστικό κριτήριο που χρησιμοποιήσαμε. Αντίθετα η ομάδα ελέγχου μείωσε τον αριθμό των σύνθετων λέξεων που χρησιμοποίησε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, η οποία μείωση βέβαια δεν έχει στατιστική σημασία.. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την εναλλακτική ( $H_1$ ) μας υπόθεση οπότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση χρησιμοποιούν περισσότερες σύνθετες λέξεις στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

#### **11.4. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΥΣΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ**

Η παράταξη είναι ο τύπος επέκτασης <sup>154</sup>στον οποίο το τμήμα που προστίθεται στο εκφώνημα έχει την ίδια συντακτική λειτουργία με το στοιχείο που προϋπάρχει. Η υπόταξη είναι αντίθετα ο τύπος επέκτασης στον οποίο το τμήμα που προστίθεται στο εκφώνημα δεν έχει την ίδια συντακτική λειτουργία με το στοιχείο που προϋπήρχε και στο οποίο το προσαρτούμε.

Σύμφωνα με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Α Γυμνασίου, οι δευτερεύουσες προτάσεις χωρίζονται ως εξής: 1) Με βάση τη δομή τους: απλή, σύνθετη, επταυξημένη, ελλειπτική, 2) Με βάση το περιεχόμενό τους: κρίσης, επιθυμίας, ερωτηματική, επιφωνηματική, 3) Ως προς την ποιότητα τους: καταφατική, αρνητική, 4) Ως προς τη σχέση του με τις άλλες: κύρια ή δευτερεύουσα.

Κατά τη διδασκαλία μας συχνά με αφόρμηση προτάσεις του εκάστοτε κειμένου κάναμε εξάσκηση αναφορικά με τη χρήση δευτερευουσών προτάσεων. Μάλιστα αποδείχτηκε ότι ακόμα και από ένα ποιητικό κείμενο όπως τον «Ύμνον εις την Ελευθερίαν» του Δ.Σολωμού είναι εφικτό να εξασκηθούν οι μαθητές στον υποταγμένο λόγο.

π.χ. σε γνωρίζω από την όψη που με βία μετράει τη γη

Οι μαθητές με τη συνεπικουρία μας όφειλαν να εντοπίσουν τη δευτερεύουσα πρόταση, να τη χαρακτηρίσουν και να σχηματίσουν μια δική τους. Ανάλογα παραδείγματα δόθηκαν και σε άλλα σημεία για εντοπισμό διαφορετικού είδους δευτερεύουσας πρότασης, ώστε να δοθεί στους μαθητές μια ποικιλία δευτερευουσών προτάσεων ονοματικών, αναφορικών και επιρρηματικών.

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για εξαρτημένα δείγματα με την εξής εναλλακτική υπόθεση:

H<sub>1</sub>: Οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση χρησιμοποιούν περισσότερες δευτερεύουσες προτάσεις στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δεν διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

### Πίνακας 9: Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις για τη χρήση των δευτερευουσών προτάσεων στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση

Πειραματική Ομάδα	Στατιστικοί Δείκτες	N	χ	s	Στατιστική σημαντικότητα
Πριν τη διδακτική παρέμβαση		16	6,13	4,49	t=-1,862
Μετά τη διδακτική παρέμβαση		16	9,19	4,83	p=,082

Ο παραπάνω πίνακας μας δείχνει ότι η πειραματική ομάδα αύξησε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων. Η αύξηση αυτή στους μέσους

<sup>154</sup> Mounin, G., *Κλειδιά για τη Γλωσσολογία*, MIET, β' έκδοση, μεταφρ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Αθήνα 1988, σ. 135-136

όρους είναι περίπου 3 μονάδες. Χρησιμοποιώντας το παραμετρικό κριτήριο t-test διαπιστώνουμε ότι η διαφορά αυτή ωστόσο δεν παρουσιάζει κάποιο στατιστικό ενδιαφέρον. ( $p=,082 > p=,005$ ).

**Πίνακας 10: Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις για τη χρήση των δευτερευουσών προτάσεων στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση**

Ομάδα ελέγχου	Στατιστικοί Δείκτες	N	x	s	Στατιστική Σημαντικότητα
Πριν τη διδακτική παρέμβαση		19	7,84	4,76	t=-2,379
Μετά τη διδακτική παρέμβαση		19	8,89	5,35	p=,0829

Διαπιστώνουμε από τα παραπάνω ότι η ομάδα ελέγχου αύξησε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας ελάχιστα τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων κατά περίπου μία μονάδα. Χρησιμοποιώντας το παραμετρικό κριτήριο t-test διαπιστώνουμε ότι η διαφορά αυτή ωστόσο δεν είναι στατιστικά σημαντική. ( $p=,0829 > p=,005$ ).

Αναλύοντας τους δύο παραπάνω πίνακες διαπιστώνει κανείς ότι και οι δύο ομάδες, τόσο η πειραματική ομάδα όσο και η ομάδα ελέγχου αυξάνουν κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων. Η διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων είναι περίπου 2 μονάδες αφού η πειραματική ομάδα αύξησε το μέσο όρο κατά 3 μονάδες ενώ η ομάδα ελέγχου κατά μία μονάδα. Ωστόσο η διαφορά αυτή μετά τη χρήση στατιστικού κριτηρίου t-test δεν είναι στατιστικά σημαντική. Τα αποτελέσματα αυτά δε μας αφήνουν να δεχτούμε την εναλλακτική μας υπόθεση αλλά δεχόμαστε τη μηδενική ( $H_0$ ) μας υπόθεση ότι δηλαδή μεταξύ των μαθητών που διδάχτηκαν με την εναλλακτική προσέγγιση των κειμένων και των μαθητών που δεν διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχει διαφορά ως προς τη χρήση δευτερευουσών προτάσεων.

- **Δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις**

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για εξαρτημένα δείγματα με την εξής εναλλακτική υπόθεση:



H<sub>1</sub>: Οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση χρησιμοποιούν περισσότερες δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

**Πίνακας 11: Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις για τη χρήση των δευτερευουσών ονοματικών προτάσεων στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση**

Πειραματική Ομάδα	Στατιστικοί Δείκτες	N	x	s	Στατιστική σημαντικότητα
Πριν τη διδακτική παρέμβαση		16	1,63	2,03	t=-3,770
Μετά τη διδακτική παρέμβαση		16	6,13	4,18	p=,002

Ο παραπάνω πίνακας αναλύει τη χρήση των δευτερευουσών ονοματικών προτάσεων της πειραματικής ομάδας κατόπιν της πειραματικής μας παρέμβασης. Διαπιστώνουμε ότι παρουσιάζεται μια μεγάλη αύξηση στους μέσους όρους πριν και μετά τη παρέμβαση. Η διαφορά αυτή είναι 4,5 μονάδες. Χρησιμοποιώντας το παραμετρικό κριτήριο t-test διαπιστώνουμε ότι η διαφορά αυτή παρουσιάζει στατιστικό ενδιαφέρον. ( $p=,002 < p=,005$ ).

**Πίνακας 12: Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις για τη χρήση των δευτερευουσών ονοματικών προτάσεων στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση**

Ομάδα ελέγχου	Στατιστικοί Δείκτες	N	x	s	Στατιστική σημαντικότητα
Πριν τη διδακτική παρέμβαση		19	2,32	2,24	t=-1,949
Μετά τη διδακτική παρέμβαση		19	3,32	1,86	p=,067

Διαπιστώνουμε από τον παραπάνω πίνακα ότι η ομάδα ελέγχου αύξησε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας ελάχιστα τον αριθμό των δευτερευουσών ονοματικών προτάσεων κατά περίπου μία μονάδα. Χρησιμοποιώντας το παραμετρικό κριτήριο t-test διαπιστώνουμε ότι η διαφορά αυτή ωστόσο δεν είναι στατιστικά σημαντική. ( $p=,067 > p=,005$ ).

Μέσα από την παραπάνω ανάλυση διαπιστώνει κανείς ότι παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση στην επίδοση των δύο ομάδων κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας όσον αφορά τη χρήση δευτερευόντων ονοματικών προτάσεων. Η πειραματική ομάδα αύξησε κατά 4,5 μονάδες το μέσο όρο της, ποσοστό που μέσα από τη στατιστική ανάλυση αποδείχτηκε στατιστικά σημαντικό. Αντίθετα η ομάδα ελέγχου είχε μια μικρή αύξηση της τάξεως της μίας μονάδας η οποία στατιστικά δεν παρουσιάζει κάποιο ενδιαφέρον. Η διαφορά λοιπόν που παρατηρείται στην πειραματική ομάδα μετά τη χρήση στατιστικού κριτηρίου t-test όπως αναφέραμε και προηγουμένως είναι στατιστικά σημαντική, οπότε είμαστε σε θέση να υιοθετήσουμε την εναλλακτική μας υπόθεση ( $H_1$ ) ότι δηλαδή οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση χρησιμοποιούν περισσότερες δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

- **Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις**

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για εξαρτημένα δείγματα με την εξής εναλλακτική υπόθεση:

$H_1$ : Οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση χρησιμοποιούν περισσότερες δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

**Πίνακας 13: Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις για τη χρήση των δευτερευουσών αναφορικών προτάσεων στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση**

Πειραματική Ομάδα \ Στατιστικοί Δείκτες	N	$\bar{x}$	S	Στατιστική σημαντικότητα
Πριν τη διδακτική παρέμβαση	16	2,31	2,02	$t=-1,421$
Μετά τη διδακτική παρέμβαση	16	3,13	2,85	$p=,176$

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε τη χρήση των δευτερευουσών αναφορικών προτάσεων της πειραματικής ομάδας κατά στις δύο φάσεις της έρευνας. Παρατηρούμε ότι υπάρχει ελάχιστη διαφοροποίηση της επίδοσης των παιδιών στις δύο φάσεις με μια μικρή βελτίωση μετά την πειραματική παρέμβαση, η οποία ωστόσο είναι στατιστικά ασήμαντη, όπως μας δείχνει και η χρήση του παραμετρικού κριτήριο t-test. ( $p=,176 >> p=,005$ ).

**Πίνακας 14: Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις για τη χρήση των δευτερευουσών αναφορικών προτάσεων στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση**

Ομάδα ελέγχου \ Στατιστικοί Δείκτες	N	$\bar{x}$	s	Στατιστική σημαντικότητα
Πριν τη διδακτική παρέμβαση	19	3,21	2,70	$t=,236$
Μετά τη διδακτική παρέμβαση	19	3,05	2,66	$p=,816$

Μέσα από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι παρατηρείται μια ελάχιστη πτώση στη χρήση δευτερευουσών αναφορικών προτάσεων από την ομάδα ελέγχου κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας η οποία ωστόσο είναι περίπου μια μονάδα. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι η επίδοσή τους δε διαφοροποιείται σημαντικά αλλά παραμένει περίπου στα ίδια επίπεδα και στις δύο φάσεις της έρευνας. Χρησιμοποιώντας το παραμετρικό κριτήριο t-test διαπιστώνουμε, όπως άλλωστε περιμέναμε, ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική. ( $p=,816 > p=,005$ ).

Αναλύοντας τη συμπεριφορά των δύο ομάδων στη χρήση δευτερευόντων αναφορικών προτάσεων κατά τις δύο φάσεις της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι τόσο στην ομάδα ελέγχου όσο και στην πειραματική ομάδα, η επίδοση πριν και μετά τη πειραματική προσέγγιση

βρίσκεται στα ίδια περίπου επίπεδα, με μια μικρή βελτίωση της πειραματικής ομάδας κατά μια μονάδα στους μέσους όρους και μια μικρή μείωση της ομάδας ελέγχου επίσης κατά μιας περίπου μονάδας. Ωστόσο με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test, διαπιστώνουμε ότι η διαφορά αυτές δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές οπότε και δεν μπορούμε να αποδεχτούμε την εναλλακτική μας υπόθεση και υιοθετούμε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) ότι δηλαδή μεταξύ των μαθητών που διδάχτηκαν με την εναλλακτική προσέγγιση και των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχει διαφορά ως προς τη χρήση αναφορικών δευτερευουσών προτάσεων.

- **Δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις**

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για εξαρτημένα δείγματα με την εξής εναλλακτική υπόθεση:

$H_1$ : Οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση χρησιμοποιούν περισσότερες δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

**Πίνακας 15: Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις για τη χρήση των δευτερευουσών επιρρηματικών προτάσεων στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση**

Πειραματική Ομάδα	Στατιστικοί Δείκτες	N	X	s	Στατιστική σημαντικότητα
Πριν τη διδακτική παρέμβαση		16	2,19	1,94	t=,148
Μετά τη διδακτική παρέμβαση		16	2,13	1,50	p=,884

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε τη χρήση των δευτερευουσών επιρρηματικών προτάσεων της πειραματικής ομάδας κατά στις δύο φάσεις της έρευνας. Οι μέσοι όροι των παιδιών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, βρίσκονται ακριβώς στα ίδια επίπεδα. Αυτό σημαίνει ότι ο αριθμός των δευτερευουσών επιρρηματικών προτάσεων που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές στο γραπτό τους κείμενο, δε διαφοροποιήθηκε μετά τη πειραματική μας παρέμβαση, οπότε όπως είναι φυσικό, δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις δύο φάσεις, όπως μας επιβεβαιώνει και το στατιστικό κριτήριο t-test. ( $p=,884 >> p=,005$ ).

**Πίνακας 16: Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις για τη χρήση των δευτερευουσών επιρρηματικών προτάσεων στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση**

Ομάδα ελέγχου	Στατιστικοί Δείκτες	N	X	s	Στατιστική σημαντικότητα
Πριν τη διδακτική παρέμβαση		19	2,32	1,57	t=2,970
Μετά τη διδακτική παρέμβαση		19	1,26	1,85	p=,008

Παρατηρούμε από τα παραπάνω ότι σε αντίθεση με την πειραματική ομάδα, η οποία έμεινε στα ίδια περίπου επίπεδα απόδοσης κατά τις δύο φάσεις, η ομάδα ελέγχου παρουσιάζει μια σημαντική μείωση στους μέσους όρους των μαθητών μετά τη διδακτική παρέμβαση, η οποία διαφορά όπως μας δείχνει το κριτήριο t-test είναι στατιστικά σημαντική. ( $p=,008 = p=,005$ ).

Και σε αυτή την περίπτωση διαπιστώνουμε ότι η συμπεριφορά των δύο ομάδων στη χρήση δευτερευόντων επιρρηματικών προτάσεων κατά τις δύο φάσεις της έρευνας, διαφοροποιείται σημαντικά. Αν και η πειραματική ομάδα έμεινε στα ίδια περίπου επίπεδα

χρήσης δευτερευουσών επιρρηματικών προτάσεων, η ομάδα ελέγχου παρουσίασε μια σημαντική πτώση στη χρήση των προτάσεων αυτών, η οποία πτώση παρουσιάζεται και στατιστικά σημαντική. Ωστόσο με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test, διαπιστώνουμε στην πειραματική ομάδα οι διαφορές στη χρήση των δευτερευουσών επιρρηματικών προτάσεων δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές, οπότε και δεν μπορούμε να αποδεχτούμε την εναλλακτική μας υπόθεση και υιοθετούμε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) ότι δηλαδή μεταξύ των μαθητών που διδάχτηκαν με την εναλλακτική προσέγγιση και των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχει διαφορά ως προς τη χρήση επιρρηματικών δευτερευουσών προτάσεων.

### **11.5.Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΑ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ**

Τα ορθογραφικά λάθη<sup>155</sup> δεν πρέπει να έχουν πρωτεύουσα θέση στη διόρθωση και να υποβαθμίζεται η αξία της σύνθεσης και του περιεχομένου της γραπτής έκφρασης. Έχει αποδειχθεί ότι ένα παιδί μπορεί να είναι αδύνατο στην ορθογραφία, αλλά να γράφει καλοδομημένες και ενδιαφέρουσες ιστορίες ή να είναι καλός στην ορθογραφία, αλλά να γράφει ιστορίες ανιαρές και χωρίς δομή. Καλό βέβαια θα ήταν να συνυπήρχαν όλες οι συντεταγμένες.

Μερικοί δάσκαλοι υπογραμμίζουν τις ανορθόγραφες λέξεις και ζητούν από τα παιδιά να τις διορθώσουν. Πολλά ορθογραφικά λάθη οφείλονται σε απροσεξίες των μαθητών και έτσι αυτά τα διορθώνουν εύκολα. Όσα όμως δεν γνωρίζουν, πρέπει να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν λεξικό. Μάλιστα η χρήση του λεξικού μπορεί να συνδυαστεί με τη χρήση της μεθόδου «κοίταξε-σκέπασε-γράψε-έλεγξε». Φυσικά για να γίνει αυτό, τα παιδιά πρέπει να έχουν διδαχτεί πώς να χρησιμοποιούν το λεξικό. Αντίθετα η μέθοδος του «γράψε το τρεις φορές για να το μάθεις» πρέπει να αποφεύγεται, επειδή θεωρείται αναποτελεσματική, εφόσον δε συμμετέχει στη διαδικασία αυτή η οπτική μνήμη. Αντί αυτής, ο δάσκαλος πρέπει να ενδιαφέρεται για την ποιότητα και όχι για την ποσότητα των λαθών. Ο δάσκαλος πρέπει να επιλέγει τις λέξεις που θα διορθωθούν και θα διδαχθούν, σε συσχέτισμό με τον τρόπο που το παιδί αναπτύσσει τις ορθογραφικές του ικανότητες και να εντοπίζει την προσοχή του παιδιού στο λανθασμένο σημείο της λέξης.

---

<sup>155</sup> Παπασταμάτης, Α., « Η διδασκαλία της γραπτής έκφρασης στο δημοτικό σχολείο», στο *Γλώσσα*, τ. 29, 1992, σ. 77-78

Η ορθογραφία <sup>156</sup> (ορθή+γραφή) είναι η σωστή αναπαράσταση της γλώσσας σύμφωνα με τους κανόνες της νόρμας και της γραμματικής. Η γλωσσική αγωγή επιμερίζεται στις δεξιότητες προφορικής έκφρασης, ακρόασης/κατανόησης, ανάγνωσης/ κατανόησης, και γραπτής έκφρασης (speaking, reading, writing αντιστοίχως). Η ορθογραφία είναι τομέας της γραπτής έκφρασης. Αντίθετα με την προφορική έκφραση που κατακτιέται αυθόρμητα και σχετικά εύκολα μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο ενισχύει την προσπάθεια του παιδιού, ο γραπτός λόγος είναι μια επίπονη, τεχνητή διαδικασία, αργή και χρονοβόρα, η οποία ανατίθεται στο σχολείο. Ο γραπτός λόγος αξιολογείται με βάση το περιεχόμενο και τη μορφή. Η ορθογραφία μαζί με τη στίξη και την παραγραφοποίηση παραπέμπουν στη μορφή του κειμένου.

Η δική μας διδακτική παρέμβαση δεν είχε σαν βασικό σκοπό τη βελτίωση των ορθογραφικών λαθών των παιδιών, εφόσον δεν είχαμε τον κατάλληλο χρόνο για μια τέτοια διαδικασία. Έγινε βέβαια κάποια προσπάθεια εντοπισμού ορθογραφικών λαθών μέσα από κάποιες ασκήσεις για τις οποίες προσφέρονταν και τα ίδια τα κείμενα. Για παράδειγμα μέσα στο κείμενο του Κων/νου Χρηστομάνου υπάρχουν σκόπιμα κάποιες ανορθόγραφες λέξεις και ζητήθηκε από τα παιδιά να γίνει ο εντοπισμός τους και η διόρθωση τους. Επιπρόσθετα να δοθεί η πιθανότερη ερμηνεία επιλογής τους από το συγγραφέα.

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για εξαρτημένα δείγματα με την εξής εναλλακτική υπόθεση:

H<sub>1</sub>: Οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

### **Πίνακας 17: Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις για τα ορθογραφικά λάθη στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση**

Πειραματική Ομάδα	Στατιστικοί Δείκτες	N	Χ	s	Στατιστική σημαντικότητα
Πριν τη διδακτική παρέμβαση		16	7,44	8,24	t=2,538
Μετά τη διδακτική παρέμβαση		16	3,44	3,97	p=,023

<sup>156</sup> Κατσιαμάλη, Γ., «Δεινά της ορθογραφίας για τους μαθητές (Α Γυμνασίου)», τομέας Γλωσσολογίας, 1998, σ.2-3

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι μέσοι όροι των μαθητών κατά τις δύο φάσεις διαφοροποιείται αρκετά. Στη δεύτερη φάση ο μέσος όρος των μαθητών στα ορθογραφικά λάθη έπεσε κατά 4 μονάδες. Παρατηρούμε λοιπόν ότι υπήρξε μια σημαντική βελτίωση των μαθητών όσον αφορά τα ορθογραφικά λάθη μετά την πειραματική μας παρέμβαση. ωστόσο κάνοντας χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test, δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις δύο φάσεις ( $p=,023 > p=,005$ ).

**Πίνακας 18: Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις για τα ορθογραφικά λάθη στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση**

Ομάδα ελέγχου	Στατιστικοί Δείκτες	N	X	s	Στατιστική σημαντικότητα
Πριν τη διδακτική παρέμβαση		19	3,58	3,22	t=,704
Μετά τη διδακτική παρέμβαση		19	3,11	2,79	p=,490

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι στην ομάδα ελέγχου σε αντίθεση με την πειραματική ομάδα δεν παρουσιάστηκε κάποια διαφοροποίηση στον μέσο όρο των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών κυμαίνονται στα ίδια περίπου επίπεδα πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Και εδώ διαπιστώνουμε ότι η συμπεριφορά των δύο ομάδων στα ορθογραφικά λάθη κατά τις δύο φάσεις της έρευνας, διαφοροποιείται αρκετά. Η ομάδα ελέγχου βελτίωση σημαντικά τα ορθογραφικά λάθη που έκανε. Η διαφορά αυτή είναι περίπου 4 μονάδες στο μέσο όρο των παιδιών. Αντίθετα η ομάδα ελέγχου φαίνεται να μην επηρεάστηκε από τη διδακτική παρέμβαση. Ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών που έκαναν τα παιδιά είναι περίπου ίδια και στις δύο φάσεις της έρευνας. . Ωστόσο με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test, διαπιστώνουμε στην πειραματική ομάδα οι διαφορές στα ορθογραφικά λάθη δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές, οπότε και δεν μπορούμε να αποδεχτούμε την εναλλακτική μας υπόθεση και υιοθετούμε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) ότι δηλαδή μεταξύ των μαθητών που διδάχτηκαν με την εναλλακτική προσέγγιση των κειμένων και των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχει διαφορά ως προς τη μείωση των ορθογραφικών λαθών από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας.



## 11.6. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ Η ΟΡΘΗ ΧΡΗΣΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

Στο συνεχή λόγο οι λέξεις <sup>157</sup> συνάπτουν μεταξύ τους λόγω της αλυσιδωτής σύνδεσης τους, σχέσεις που στηρίζονται στο γραμμικό χαρακτήρα της γλώσσας, που αποκλείει τη δυνατότητα να προσφέρει κανείς δυο στοιχεία ταυτόχρονα. Τα στοιχεία αυτά παρατάσσονται το ένα ύστερα από το άλλο πάνω στην αλυσίδα της ομιλίας. Οι συνδυασμοί αυτοί που έχουν ως στήριγμα την έκταση μπορούν να ονομαστούν συντάγματα. Το σύνταγμα αποτελείται πάντοτε από δύο ή περισσότερες μονάδες διαδοχικές. Ένας όρος τοποθετημένος σε ένα σύνταγμα δεν αποκτά την αξία του παρά μόνο γιατί αντιτίθεται σε ό,τι προηγείται και σε ό,τι ακολουθεί ή και στα δυο μαζί.

Στην περίπτωση των συνταγματικών σχέσεων <sup>158</sup> επισημαίνονται οι ελευθερίες και οι περιορισμοί στη δυνατότητα συνδυασμού των μονάδων καθώς και στη σειρά τους μέσα στο λόγο, ενώ στην περίπτωση των παραδειγματικών σχέσεων εξετάζονται οι όροι που προσδιορίζουν τις δυνατότητες επιλογών εκ μέρους του ομιλητή για να καταλήξει στην κατηγοριοποίηση των γλωσσικών στοιχείων.

Προσδιορίσαμε ως συντακτικά λάθη στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση μας την ασυμφωνία Υποκειμένου+ Ρήματος, Υποκειμένου+Ρήματος+Αντικειμένου+ (Αντικειμένου), Υποκειμένου+Ρήματος+Κατηγορουμένου, αλλά και την ασυμφωνία των προσδιορισμών με τους κυρίους όρους της πρότασης.

π.χ. Θα ήθελα να είχε ένα μεγάλο κήπο με γκαζόν, γεμάτος φυτά και λουλούδια.

**Από το σπίτι** που έχω είμε ευχαριστημένη.

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για εξαρτημένα δείγματα με την εξής εναλλακτική υπόθεση:

H<sub>1</sub>: Οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση κάνουν λιγότερα συντακτικά λάθη στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δεν διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

---

<sup>157</sup> Saussure, de F., *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, μτφρ. Φ.Δ.. Αποστολοπούλου, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1979, σ. 162

<sup>158</sup> «Το γλωσσικό μάθημα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση», Πρακτικά 3<sup>η</sup>μερου επιμορφωτικού σεμιναρίου που οργάνωσαν οι εκδόσεις Πατάκη σε συνεργασία με το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1991, σ. 69

**Πίνακας 19: Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις για τα συντακτικά λάθη στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση**

Πειραματική Ομάδα	Στατιστικοί Δείκτες	N	x	s	Στατιστική Σημαντικότητα
Πριν τη διδακτική παρέμβαση		16	,69	,95	t=,269
Μετά τη διδακτική παρέμβαση		16	,63	1,02	p=,791

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε τα συντακτικά λάθη των μαθητών της πειραματικής ομάδας κατά στις δύο φάσεις της έρευνας. Οι μέσοι όροι των παιδιών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, βρίσκονται ακριβώς στα ίδια επίπεδα. Αυτό σημαίνει ότι ο αριθμός των συντακτικών λαθών που έκαναν οι μαθητές στο γραπτό τους κείμενο, δε διαφοροποιήθηκε μετά τη πειραματική μας παρέμβαση, οπότε όπως είναι φυσικό, δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις δύο φάσεις, όπως μας επιβεβαιώνει και το στατιστικό κριτήριο t-test. ( $p=,791 \gg p=,005$ ).

**Πίνακας 20: Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις για τα συντακτικά λάθη στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση**

Ομάδα ελέγχου	Στατιστικοί Δείκτες	N	x	s	Στατιστική Σημαντικότητα
Πριν τη διδακτική παρέμβαση		19	,37	,68	t=-,622
Μετά τη διδακτική παρέμβαση		19	,47	,51	p=,542

Και στην ομάδα ελέγχου παρατηρούμε ακριβώς τα ίδια αποτελέσματα με αυτά της πειραματικής ομάδας. Βλέπουμε λοιπόν ότι τα συντακτικά λάθη των μαθητών της ομάδας ελέγχου κατά στις δύο φάσεις της έρευνας έμειναν στα ίδια περίπου επίπεδα.. Αυτό σημαίνει ότι ο αριθμός των συντακτικών λαθών που έκαναν οι μαθητές στο γραπτό τους κείμενο, δε διαφοροποιήθηκε κατά τη δεύτερη φάση, οπότε όπως είναι φυσικό, δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις δύο φάσεις, όπως μας επιβεβαιώνει και το στατιστικό κριτήριο t-test. ( $p=,542 \gg p=,005$ ).

Όσον αφορά τα συντακτικά λάθη που παρατηρούνται στα γραπτά των παιδιών, παρατηρούμε κατόπιν της ανάλυσης των παραπάνω αποτελεσμάτων, ότι υπάρχει σύμπτωση στη συμπεριφορά των δύο ομάδων μας. Τόσο η πειραματική ομάδα όσο και η ομάδα ελέγχου έμειναν στα ίδια περίπου επίπεδα συντακτικών λαθών στη δεύτερη φάση της έρευνας. Όπως είναι φυσικό δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές οπότε και δεν μπορούμε να αποδεχτούμε την εναλλακτική μας υπόθεση και υιοθετούμε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) ότι δηλαδή μεταξύ των μαθητών που διδάχτηκαν με την εναλλακτική προσέγγιση των κειμένων και των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχει διαφορά ως προς την μείωση των συντακτικών λαθών από την πρώτη στη δεύτερη φάση της έρευνας.

### **11.7. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΙΚΟΝΕΣ**

Εικόνα όταν λέμε εννοούμε τον υλικό χρωματισμό, που δίνουμε σε μια έννοια για να κάνουμε το αντικείμενό της αισθητό ή πιο αισθητό. Τον υλικό αυτό χρωματισμό τον παίρνει η φαντασία και πλάθει μ' αυτόν έναν πίνακα, μια εικόνα.

Στις εικόνες παρατηρούμε σύγκριση, ομοιότητα, αναλογία, στοιχεία που είναι απαραίτητα για τη δημιουργία τους. Τις εικόνες πρέπει να τις διακρίνει ακρίβεια, δηλαδή να έχει ακριβή σχέση η έννοια του αντικειμένου με την εικόνα που θα δημιουργήσει η φαντασία μας, έπειτα από τους ειδικούς χρωματισμούς που θα της δοθούν.

Οι εικόνες μπορεί να είναι τέλειες ή ατελείς, παραστατικές και γραφικές, κοινές ή συνηθισμένες, επιτυχημένες ή λιγότερο επιτυχείς. Υπάρχουν όμως και εικόνες που προκαλούν το θαυμασμό και την κατάπληξη από τη δύναμη και τη ζωηρότητα των χρωμάτων τους. Τέτοιες είναι πολλές ποιητικές εικόνες. Χωρίς εικόνες ο λόγος, πεζός και ποιητικός, θα ήταν άψυχος, κουραστικός, άτονος. Η εικόνα δίνει χρώμα στο λόγο, περιγράφει ζωντανά πρόσωπα, πράγματα ή γεγονότα σε βαθμό που να νομίζουμε ότι τα βλέπουμε ή τα ακούμε. Γι' αυτό η

λογοτεχνία <sup>159</sup>και ιδιαίτερα η ποίηση, που έχει τη δύναμη να παριστάνει σαν ζωντανά πρόσωπα ή πράγματα λέγεται παραστατικά ομιλούσα ζωγραφική, ενώ η ζωγραφική «σιωπώσα ποίησης». Γενικά οι επιτυχημένες εικόνες στο γραπτό λόγο είναι μια απ' τις πιο βασικές αρετές της λογοτεχνίας.

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για εξαρτημένα δείγματα με την εξής εναλλακτική υπόθεση:

H<sub>1</sub>: Οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση παρουσιάζουν μεγαλύτερο αριθμό εικόνων στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

**Πίνακας 21: Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις για τη χρήση των εικόνων στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση**

Πειραματική Ομάδα	Στατιστικοί Δείκτες	N	χ	s	Στατιστική σημαντικότητα
Πριν τη διδακτική παρέμβαση		16	2,00	,63	t=-4,371
Μετά τη διδακτική παρέμβαση		16	3,38	,96	p=,001

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα της χρήσης εικόνων στο γραπτό κείμενο της πειραματικής ομάδας. Παρατηρούμε ότι υπάρχει διαφοροποίηση της επίδοσης των παιδιών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, η οποία διαφορά όπως μας δείχνει το κριτήριο t-test.είναι στατιστικά σημαντική ( $p=,001 < p=,005$ ).

<sup>159</sup> Υδρία,λήμμα εικόνα,τ.22,εκδόσεις Εταιρεία Ελληνικών Εκδόσεων α.ε., Αθήνα, σ.227

**Πίνακας 22: Μέσοι Όροι και Τυπικές αποκλίσεις για τη χρήση των εικόνων στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση**

Ομάδα ελέγχου	Στατιστικοί Δείκτες	N	$\bar{x}$	s	Στατιστική σημαντικότητα
Πριν τη διδακτική παρέμβαση		19	2,00	1,05	t=-1,326
Μετά τη διδακτική παρέμβαση		19	2,37	1,12	p=,202

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στο μέσο όρο των μαθητών κατά τις δύο φάσεις της έρευνας όσον αφορά τη χρήση εικόνων μέσα στο γραπτό κείμενο, οπότε και δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά, σύμφωνα με το κριτήριο t-test ( $p=,202 > p=,005$ ).

Από την παραπάνω ανάλυση διαπιστώνουμε ότι διαφοροποιείται η συμπεριφορά των δύο ομάδων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση σε ό,τι αφορά τη χρήση των εικόνων μέσα στο γραπτό τους. Η ομάδα ελέγχου παραμένει στα ίδια περίπου επίπεδα, ενώ η πειραματική ομάδα αύξησε σημαντικά το Μέσο όρο χρήσης των λογοτεχνικών εικόνων κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας. Με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test, διαπιστώνουμε ότι η διαφορά αυτή παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές, οπότε και μπορούμε να αποδεχτούμε την εναλλακτική μας υπόθεση και υιοθετούμε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) ότι δηλαδή οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση παρουσιάζουν μεγαλύτερο αριθμό εικόνων στη δεύτερη φάση της έρευνας από ό,τι στην πρώτη έναντι των μαθητών που δε διδάχτηκαν κατά αυτόν τον τρόπο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΩΔΕΚΑΤΟ

### ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ –ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΛΑΘΩΝ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΔΥΟ ΦΑΣΕΙΣ

Σε αυτό το σημείο της έρευνας θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά κάποια λάθη των μαθητών και των δύο ομάδων προκειμένου να εντοπίσουμε καλύτερα τις αδυναμίες τους. Θεωρούμε σωστότερο να δώσουμε κάποια παραδείγματα λαθών τους ώστε να γίνει καλύτερη διευκρίνιση αυτών. Επιπρόσθετα επισημαίνουμε ότι γίνεται διάκριση του όρου σφάλμα και του όρου λάθος.<sup>160</sup> Έτσι μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικές κατηγορίες:

- 1) Εκείνα που αποτελούν κατεξοχήν σφάλματα και αφορούν την ορθογραφία των λέξεων (π.χ. μηλάει). Οι περιπτώσεις αυτές εντοπίζονται αποκλειστικά στον γραπτό λόγο και δεν γίνονται αντιληπτές στον προφορικό.
- 2) Εκείνα που αποτελούν κατεξοχήν λάθη (π.χ. αυτή **τη** ιστορία). Τα λάθη αυτού του είδους έχουν να κάνουν με τα χαρακτηριστικά του συστήματος της Νέας Ελληνικής και αφορούν είτε ολόκληρη την πρόταση είτε την εσωτερική δόμηση ενός συγκεκριμένου άμεσου συστατικού της πρότασης, όπως η ονοματική φράση ή η προθετική.
- 3) Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που είναι δύσκολο να αποφασίσει κανείς αν έχει να κάνει με σφάλμα ή με λάθος. Τέτοιες είναι κατεξοχήν οι περιπτώσεις ομοηχίας γραμματικών μορφημάτων. (π.χ. βρίσκετε/βρίσκεται)

Εμείς υιοθετούμε στην εργασία μας γενικώς τον όρο λάθος χωρίς να σταθούμε στην παραπάνω διάκριση, εφόσον δεν είναι αυτός ο βασικός μας στόχος. Τα λάθη θα δοθούν κατά φάσεις και κατά ομάδες, ώστε να υπάρξει τυχόν διαχωρισμός.

Κατά **την πρώτη φάση η ομάδα ελέγχου** μας έδωσε τα εξής γραπτά παραδείγματα:

που έννωναν το ένα σπίτι με το άλλο (ορθογραφικό)

---

<sup>160</sup> Κατσιμαλή, Γ., «Λάθη στη μορφολογική συμφωνία των ονοματικών φράσεων», σσ.166-167

αλλά ήταν και πιο μεγάλα παιδιά **όπου αυτά** δεν τους άρεσε πια (συντακτικό λάθος που εντοπίζεται στην εισαγωγή δευτερεύουσας πρότασης και αντικειμένου αυτής).

Με εντυπωσίασαν ακόμη τα εργοστάσια και **τον** αριθμό **των** αυτοκινήτων  
(συντακτικό λάθος-αιτιατική αντί ονομαστικής)  
(μορφολογικό λάθος)

Η Αθήνα μου **φέναιτε** (ορθογραφικό-μορφολογικό)

Μεγάλη εντύπωση μου έκαναν τα σπίτια που ήταν άσπρο και όμορφο.  
(συντακτικό/μορφολογικό, ασυμφωνία υποκειμένου και κατηγορουμένου)

Είχε ωραία σπίτια και ήταν παλιομοδίτικα έγγραφα έκθεση **πάνω στο ταξίδι αυτό**  
(μορφολογικό καταληκτικό λάθος)  
(σημασιολογικό λάθος-λανθασμένη έκφραση)

Μου έκαναν μεγάλη εντύπωση **της** αποθήκες **η** πόρτες που ήταν πολλές και η καθεμιά δεν ήξερα που οδηγούσαν  
(ορθογραφικά)  
(συντακτικό- γενική αντί ονομαστικής)  
(μορφολογικό-ονομαστική ενικού αντί πληθυντικού)  
(μορφολογικό-ασυμφωνία υποκ+ρήματος)

Όλες **η** πόρτες ήταν σκουριασμένες (μορφολογικά λάθη)

Υπείρχαν πάρα πολύ διάδρωμοι (ορθογραφικό)  
(μορφολογικό)  
(ορθογραφικό)

Είναι μικρά νησάκια που είναι πολύ βραχώδες και είναι πανέμορφο.

(μορφολογικά, ασυμφωνία υποκ+ κατηγορουμένου)

**Η θάλασσα** είχε κατέβει η στάθμη της και **φένεται** πάνω στους βράχους που έχουν μείνει σημάδια.

(συντακτικό-ονομαστική αντί γενικής)

(ορθογραφικό)

## ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΉ ΟΜΑΔΑ

Εκεί που πήγαμε ήταν μια περιοχή που είχαν κάποτε στρατόπεδο και το χαλάσανε επειδή ήταν **λίγη** οι νέοι στρατιώτες και εκεί κάνανε γυμναστική επειδή **ηπάρχουν** λακούβες και θέσεις που μπένανε **κάτι**

(μορφολογικό καταληκτικό λάθος)

(ορθογραφικό)

(ορθογραφικό)

(σημασιολογικό λάθος, γενικά συνεχής μακροσκελής λόγος)

Πήγαμε σπίτι του θείου μου **και** μένει σε ένα χωριό

(συντακτικό-παρατάξη αντί υπόταξης)

**Η** τοποθεσίες που είναι στον κόσμο είναι πολύ ωραίες

(μορφολογικό)

Είχε μια εκκλησία

(ορθογραφικό)

Μου άρεσε γιατί δεν είχε **ξαναδεί** τέτοιο **θεϊκό** τοποθεσία

(μορφολογικά λάθη)

**Ήχα** δει πολλά δέντρα

(ορθογραφικό)



**Ήχε πανιψίλα δέντρα**

(ορθογραφικά)

Είναι μικρή πόλυ **που** είναι πολύ όμορφη

(μορφολογικό)

(συντακτικό-αναφορική δευτερεύουσα αντί παράταξης)

**Είχαι σχολήο, πολυκατηκήες**

(μορφολογικό)

(ορθογραφικά)

αυτά είναι το μέρος που με εντυπωσίασε (μορφολογικό)

#### **Β΄ΦΑΣΗ –ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ:**

Θα ήθελα να έχει αρκετά υπνοδομάτια που να **έχουν** το καθένα το δικό του μπάνιο. (ορθογραφικό)

(μορφολογικό)

Αυτό το σπίτι είναι των ονείρων μου **που** θα ήθελα πολύ να αποκτήσω

(συντακτικό-χρήση δευτερεύουσας αναφορικής αντί παράταξης-)

Και το **ποιο** βασικό μια μεγάλη πισίνα (μορφολογικό)

**Να** έχει γρασίδι καταπράσινο να το φροντίζω κάθε μέρα. **Να** έχει παράθυρα προς τη θάλασσα και **να** το σκάει το κύμα στους βράχους. (συντακτικό-συνεχής χρήση δευτερευουσών προτάσεων)

Να είχε καμαργέρες, μάγισρες, σερβιτόρους

(μορφολογικό)

(ορθογραφικό)

Θα **είχαι** έξι κουζίνες

(μορφολογικό)

Να υπάρχει μια πισίνα πολλή βαθιά

(μορφολογικό)

#### **ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ:**

**Να έχει.....Να έχει.... Να έχει.....Και να έχει.....Επίσης να έχει.....Να έχει.....** 45 ιντσών..... όπω και να είναι το κόστος.

(συντακτικό-έλλειψη κύριας πρότασης,επανάληψη όμοιων δευτερευουσών-)

(μορφολογικό)

Ο χρωματισμός είναι πάρα πολλή καλός (μορφολογικό)

Τα τριαντάφυλλα νομίζω ότι θα μου φέρει ευτηχία και χαρά

(μορφολογικό)

(ορθογραφικό)

Εμένα μου αρέσουν τα σπίτια ειδικότερα η βίλες

(ορθογραφικό)

(μορφολογικό)

Δηλαδή το σπίτι που ονειρεύομαι να είναι χτισμένο μέσα σε μια φύση από καθαρό αέρα.

(συντακτικό-έλλειψη ρήματος-)

(σημασιολογικό)

Ένα σπίτι που θα ήθελα θέλω να είναι ένα μεγάλο δώροφο.

(συντακτικό)

Δηλαδή να κάνουν πολλά λεφτά. (σημασιολογικό)

Θα έχει ωραίο χρωματισμό (ορθογραφικό) να έχει ωραία όψη στον κήπο θα έχω κόκκινα τριαντάφυλλα.

(συντακτικό-λανθασμένη χρήση δευτερεύουσας και κύριας πρότασης)

Αποδεικνύεται από τα παραπάνω ενδεικτικά λάθη ότι και οι δύο ομάδες έχουν αδυναμίες σε όλες τις κατηγορίες λαθών, δηλαδή στην ορθογραφία, στην μορφολογία, στη σημασιολογία και στο συντακτικό. Γι' αυτό και δεν έχει νόημα να γίνει περαιτέρω διαχωρισμός ποιοτικά. Τα πιο σημαντικά λάθη παρατηρούμε ότι είναι:

**Ορθογραφία:** Μη καταληκτικά που υπάρχουν στο θέμα της λέξης και δεν επηρεάζουν τη συνολική λειτουργία του προφορικού και γραπτού λόγου. Αντίθετα τα καταληκτικά επειδή παίζουν ρόλο στη σύνταξη, κατατάσσονται στα μορφολογικά.

**Μορφολογικά:** Υπάρχουν λανθασμένες καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικών, επιθέτων, ασυμφωνία ονοματικού συνόλου αλλά και ρηματικού, λάθος παραγωγικές καταλήξεις κ.τ.λ.

**Σημασιολογικά:** Εδώ δεν εντοπίζονται πολλές περιπτώσεις λαθών πέρα από το γεγονός ότι τα παιδιά μεταφέρουν στο γραπτό λόγο προφορικά στοιχεία.

**Συντακτικό:** Υπάρχει μακροσκελής ασύνδετος λόγος, λανθασμένη χρήση δευτερευουσών προτάσεων και εναλλαγής τους με κύριες, λάθος χρήση πτώσεων κ.τ.λ.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι τα λάθη των μαθητών οφείλονται τόσο σε βιασύνη, αδιαφορία ή απροσεξία όσο και σε λάθος απόδοση της δομής της πρότασης και επαναλήψεις ίδιων λαθών.

Κατά τη στατιστική επεξεργασία θα φανεί και η ποσότητα των παραπάνω λαθών κατά ομάδα, ώστε να γίνει μια καλύτερη εκτίμηση αυτών.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ ΤΡΙΤΟ**

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Κέντρο του ενδιαφέροντος της έρευνάς μας ήταν να αποδείξει αν η διδασκαλία και εν γένει το μάθημα της λογοτεχνίας δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν και να εμπλουτίσουν το γραπτό τους λόγο.

Μέσα από τη διαδικασία της παρέμβασής μας διαπιστώσαμε ότι η λογοτεχνία γίνεται αποδεκτή από ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών · οι μαθητές τις ελεύθερες τους ώρες κατά τα διαστήματα των διακοπών τους αλλά συχνά και διαθεματικά σε σχέση με άλλα σχολικά μαθήματα μπορούν να αξιοποιήσουν ποικίλες πληροφορίες και να σχολιάσουν θέσεις και απόψεις που οδηγούν σε ευαισθητοποίηση και σύνθεση ενός προσωπικού τους λόγου.

Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, από τα 16 παιδιά της πειραματικής ομάδας απάντησαν ότι διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία τα 14. Ενώ στην ομάδα ελέγχου από τα 19 παιδιά απάντησαν θετικά τα 18. Από τα παραπάνω παραδείγματα παρατηρούμε ότι το 87,8 % της πειραματικής ομάδας ενδιαφέρεται για τη λογοτεχνία και αντίστοιχα το 94,5% της ομάδας ελέγχου. Οι ποσοστιαίοι λοιπόν δείκτες εμφανίζουν μια ιδιαίτερη διάθεση των παιδιών προς το λογοτεχνικό βιβλίο.

Ένα άλλο ερώτημα που τέθηκε στους μαθητές ήταν αν πιστεύουν ότι βοηθά η λογοτεχνία και πού συγκεκριμένα εντοπίζουν αυτή την επίδραση της λογοτεχνίας. Από τις απαντήσεις φάνηκε ότι τα 15 παιδιά της πειραματικής ομάδας θεωρούν ότι βοηθά η λογοτεχνία και 15 κατά αντιστοιχία μαθητές της ομάδας ελέγχου. Έτσι τα ποσοστά διαμορφώνονται στο 93,75% όσον αφορά την πειραματική ομάδα 78,94% όσον αφορά την ομάδα ελέγχου.

Είναι εμφανές ότι η πειραματική ομάδα έχει αντιληφθεί κατά μεγαλύτερο ποσοστό τη λειτουργική αξία της λογοτεχνίας. Όμως στην ανταπόκριση τους για το πού βοηθά η λογοτεχνία μόνο 6 μαθητές έδωσαν ως απάντηση την αξιοποίηση του λογοτεχνικού λεξιλογίου σε οποιαδήποτε μορφή γραπτής έκφρασης. Βέβαια υπήρξε και ένας αριθμός παιδιών που εντόπισε την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στον εκθεσιακό λόγο, που και αυτή η απάντηση θα μπορούσε να ενταχθεί στην αξιοποίηση του λεξιλογίου. Παρ' όλα αυτά δεν έγινε προσμέτρηση του δείγματος αυτού. Έτσι το καθαρό ποσοστό ως προς το λεξιλόγιο για την πειραματική ομάδα είναι 37,5%, ενώ για την ομάδα ελέγχου όπου 11 παιδιά αποδέχτηκαν το λεξιλόγιο ως ωφέλεια από την ανάγνωση της λογοτεχνίας, το ποσοστό είναι 57,89%.

Επομένως τα συμπεράσματα στα οποία οδηγούμαστε είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών διαβάζει λογοτεχνία και θεωρεί ότι ωφελείται απ' αυτής, απ' την άλλη πλευρά, όμως, ένα μικρό σχετικά ποσοστό έχει συνειδητοποιήσει ότι επιδρά θετικά η λογοτεχνία στον εμπλουτισμό του γραπτού τους λόγου. Ανάλογα λοιπόν με τον τρόπο της ανάγνωσης και της πρόσληψης ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι και ο βαθμός χρήσης και ενσωμάτωσης του λεξιλογίου μέσα στην παραγωγή λόγου των μαθητών. Η ευαισθησία, η φαντασία, η μίμηση και η ενδεχόμενη δημιουργικότητα ως ικανότητα- ταλέντο έρχονται να προσμετρηθούν ως δείκτες επιτυχίας στην ανάδειξη του στόχου αυτού.

Σύμφωνα με τα στατιστικά αποτελέσματα της διδακτικής μας παρέμβασης αποδεικνύεται ότι οι μαθητές αξιοποιούν στο γραπτό τους το επίθετο, ώστε να δίνουν ιδιότητες, χαρακτηριστικά και πλούτο λεξιλογικό στη γραπτή τους διατύπωση. Βέβαια δεν έδειξαν την ιδιαίτερη πρωτοτυπία στη χρήση και αξιοποίησή τους, δεν υπήρχε όμως η δυνατότητα μέσα στα περιορισμένα χρονικά όρια, αφού όλοι οι μαθητές δεν ήταν σε θέση να αφομοιώσουν και να χειριστούν γραπτά τα ίδια μαθησιακά ερεθίσματα. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι και η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου αύξησε τον αριθμό των επιθέτων στο γραπτό τους κείμενο. Αλλά μόνο η πειραματική ομάδα σημείωσε σημαντική αύξηση.

Όσον αφορά τη χρήση σύνθετων λέξεων η πειραματική ομάδα αναδεικνύει τις σύνθετες λέξεις, ενώ η ομάδα ελέγχου παραμένει στάσιμη. Στο σημείο αυτό συμπεραίνουμε ότι η διδακτική μας παρέμβαση, που έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στις σύνθεση των λέξεων ( εντοπισμό – παραγωγή ) αξιοποίησε τη δυνατότητα των μαθητών να κάνουν χρήση περισσότερων σύνθετων λέξεων και να εμφανίσουν ένα πολυπλοκότερο λεξιλόγιο.

Επίσης σχετικά με τη δομή του λόγου τους, παρατηρήσαμε μια αύξηση του ποσοστού χρήσης των δευτερευουσών προτάσεων που έδινε πιο δημιουργικό και ολοκληρωμένο λόγο των παιδιών με περισσότερες πληροφορίες. Διακρίνουμε έτσι μια ωριμότητα σε σχέση με τη δόμηση του λόγου των μαθητών του δημοτικού σχολείου, όπου ο λόγος τους είναι κυρίως πιο παρατακτικός και απλοποιημένος. Οι μαθητές που διδάχτηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα με την εναλλακτική προσέγγιση χρησιμοποιούν περισσότερες δευτερεύουσες προτάσεις απ' ό,τι οι μαθητές που δε διδάχτηκαν με τον ίδιο τρόπο.

Ειδικότερα στις δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις παρατηρήθηκε μια αύξηση σημαντική στην πειραματική ομάδα μετά τη διδακτική μας παρέμβαση, ενώ

η ομάδα ελέγχου σημειώνει και αυτή αύξηση, όμως σε μικρότερο ποσοστό. Βέβαια οι ονοματικές προτάσεις είναι μια κατηγορία προτάσεων που αφομοιώνονται ευκολότερα από τους μαθητές και είναι πιο εύχρηστες. Γι' αυτό και δεν παρατηρούμε την ίδια αύξηση στις δευτερεύουσες αναφορικές και επιρρηματικές προτάσεις.

Συγκεκριμένα στις δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις δεν παρατηρείται διαφοροποίηση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Ειδικότερα για την πειραματική ομάδα διακρίνεται μια μικρή βελτίωση σε σχέση με την επίδοση στην ομάδα ελέγχου. Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι οι δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις δεν επιλέγονται εύκολα απ' τους μαθητές Α΄ Γυμνασίου και προτιμούν την παρατακτική σύνδεση παρά να διαμορφώσουν επιρρηματικές σχέσεις (π.χ. αιτία, χρόνο, σκοπό κ.λ.π.) σε μία περίοδο λόγου. Η συμπεριφορά των μαθητών και των δύο ομάδων ως προς την αξιοποίηση των δευτερευουσών επιρρηματικών προτάσεων είναι σχεδόν όμοια, με τη διαφορά ότι η ομάδα ελέγχου παρουσίασε μια σχετική μείωση στη χρήση τους σε σχέση με την πειραματική ομάδα.

Μια άλλη αξιοσημείωτη παράγραφος είναι τα ορθογραφικά λάθη που διορθώνουμε στα γραπτά των παιδιών. Πολλά απ' αυτά τα λάθη οφείλονται σε επιφανειακή αφομοίωση των λέξεων και σε απροσεξία που όμως διορθώνεται εύκολα. Ενώ αντίθετα υπάρχουν λέξεις που αγνοούν τα παιδιά και σ' αυτή την περίπτωση χρειάζεται μια εξοικείωση με ανάγνωση κειμένων και γραφή για να μπορέσει να συλλάβει τη λέξη οπτικά. Έτσι οι μαθητές που διδάχτηκαν με την εναλλακτική προσέγγιση έκαναν λιγότερα ορθογραφικά λάθη απ' ό,τι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου που έμειναν στα ίδια επίπεδα.

Ο αριθμός των συντακτικών λαθών που έκαναν οι μαθητές σε γραπτά τους κείμενα, όπως η ασυμφωνία ρήματος-υποκειμένου ή υποκειμένου-ρήματος-αντικειμένου ή κατηγορουμένου, αλλά και η ασυμφωνία προσδιορισμών με τους κυρίους όρους της πρότασης, παρατηρήθηκε να είναι στο ίδιο επίπεδο και για τις δύο ομάδες. Η ασυμφωνία, βέβαια, των όρων σε μια πρόταση είναι δύσκολο να εμφανιστεί τη στιγμή που το παιδί βιώνει τη δομή της μητρικής του γλώσσας και έρχεται στο σχολείο έχοντας γνώση αυτής. Άξιο παρατήρησης είναι για παράδειγμα ότι ο μαθητής συχνά σε μια σύνθετη δομή λόγου χρησιμοποιεί διαφορετικά υποκείμενα, με αποτέλεσμα να διασπάται η ροή του λόγου και να παραπέμπει σε διαφορετικά νοήματα. Μια άλλη περίπτωση είναι η λανθασμένη σειρά εμπρόθετων προσδιορισμών. Τέλος ο μαθητής από τα κείμενα της λογοτεχνίας ενεργοποιεί τη φαντασία του και μπαίνει στη διαδικασία να καταγράψει και να αναδημιουργήσει

καινούριες εικόνες με δοσμένες λέξεις και θέματα, ώστε να δίνει στο λόγο του παραστατικότητα και ζωντάνια. Οι μαθητές που ανήκαν στην πειραματική ομάδα παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά χρήσης εικόνων στο γραπτό τους κείμενο. Όμως αυτή η παράμετρος δε διαφοροποιεί ιδιαίτερα τις δύο ομάδες.

Καταλήγοντας θα εκτιμούσαμε ότι η διδακτική μας παρέμβαση παρ'όλες τις δυσκολίες, είχε θετική ανταπόκριση στους μαθητές αναφορικά με τη γραπτή παραγωγή λόγου τους. Οι περισσότερες υποθέσεις μας επαληθεύτηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό, όμως ο χρόνος δεν ήταν επαρκής για να αξιοποιηθούν όλες οι προσδοκίες μας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ ΤΕΤΑΡΤΟ**

### **ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Σύμφωνα με την ερευνητική μας προσπάθεια φάνηκε ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν και να αναπτύξουν το γραπτό τους λόγο, με αποτέλεσμα να παράγουν κείμενα πιο ολοκληρωμένα και οργανωμένα νοηματικά και μορφικά. Όμως για την επίτευξη αυτού του στόχου κρίνεται απαραίτητο να γίνει στο εκάστοτε κείμενο η ανάλογη κάθε φορά γλωσσική εξομάλυνση και επεξεργασία σε σχέση με τη δυνατότητα ερμηνείας του κειμένου. Τα χρονικά πλαίσια μέσα στα οποία είναι ήδη ενταγμένη η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας δεν είναι επαρκώς ικανοποιητικά για να υλοποιηθούν οι συγκεκριμένοι πολύπλευροι στόχοι μας.

Το αναλυτικό πρόγραμμα στο Γυμνάσιο δεν προβλέπει ένα συνεχές δίωρο, ούτως ώστε να γίνει η σωστή ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου με συνακόλουθη την ερμηνευτική προσέγγιση και τελικά την ολοκλήρωσή του με γλωσσική εξάσκηση, χωρίς τη διάσπαση των μερών του. Ειδικότερα προτείνουμε με βάση και τη διδακτική μας παρέμβαση την έρευνα του κειμένου σε βάθος με την προοπτική να αντλήσουν οι μαθητές μας πληροφορίες, αξίες ή ιδανικά, στάσεις ζωής και να αποκτήσουν το κίνητρο- ενδιαφέρον για την παραπέρα ενασχόληση και μελέτη τους σχετικά με τη λογοτεχνία, στόχος που φαίνεται εφικτός και πραγματοποιήσιμος. Στοιχεία για το συγγραφέα, το έργο του, όσο και ερμηνευτικά και γλωσσολογικά ως βοηθητικό υλικό θεωρούνται χρήσιμα και σκόπιμα για την καλύτερη αντιμετώπιση του κειμένου από τους μαθητές, ιδιαίτερα της Α Γυμνασίου, μετά την παρέμβαση τους σ' αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης από το δημοτικό σχολείο. Πιστεύουμε ότι το παραπάνω πληροφοριακό υλικό μαζί με την αναζήτηση δρώντων προσώπων, χαρακτήρων και συναισθημάτων αποτελούν το βασικό άξονα του κειμένου.

Παράλληλα όμως θα ήταν σημαντικό να συνδυάσουμε όλο αυτό το γνωστικό υλικό με τη γλωσσική ερμηνεία και εντρίφηση για να μπορέσει ο μαθητής στην πορεία να ανακαλεί όλο το γλωσσικό αυτό υπόβαθρο σε κάθε απόπειρα ανάπτυξης γραπτού λόγου. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα ποιητικά κυρίως κείμενα, όπως αποδεικνύεται, στηρίζουν περισσότερο τα γλωσσικά δεδομένα, ώστε μέσω λέξεων, που αποτελούν σημεία-κλειδιά, να ανακαλύπτουν οι μαθητές τον εννοιολογικό άξονα του ποιητικού λόγου. Επίσης τα σχήματα λόγου παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ερμηνευτική επεξεργασία του κειμένου αναπτύσσοντας την ποιητική αντίληψη των μαθητών.



Οι γλωσσικές ασκήσεις με αφόρμηση το πεζό ή ποιητικό κείμενο αναδεικνύονται ως επιτυχημένες, με βάση την εμπειρία μας στην τάξη, όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν εναλλακτικά και συνδυαστικά τα λεκτικά σύνολα με βάση τον παραδειγματικό και συνταγματικό άξονα. Μ' αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζει ο μαθητής φραστικά το λόγο του, χωρίς να επαναλαμβάνει τις ίδιες λέξεις και αποκτά λεξική ευρύτητα και ικανότητα στο χειρισμό του γραπτού λόγου με επιλογές συνωνύμων και αντωνύμων λέξεων.

Μετά από προσωπική μας εμπειρία μέσα στην τάξη και εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, αξιολογούμε ότι σε πολλά πεζά ιδιαίτερα κείμενα, ή ύπαρξη ομάδων-μαθητών δημιουργεί καλύτερη μαθησιακή ανταπόκριση, εφόσον δύναται η δυνατότητα συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές εξατομικευμένα αλλά και κατά ομάδες. Σημαντική, όμως, προϋπόθεση είναι να προσδιορίσουμε εξ αρχής το επίπεδο της τάξης μας, τα ανακαλύψουμε τα μαθησιακά κενά της και να λειτουργήσουν τα παιδιά πολυφωνικά μέσα από ένα παιχνίδι κανόνων και νόμων. Συχνά μέσα απ' αυτό το παιχνίδι συνεργασίας χρησιμοποιώντας μνημονικά τεχνάσματα οδηγούμαστε σε δημιουργικά αποτελέσματα που δε στηρίζονται στη στείρα αποστήθιση μεμονωμένων λέξεων αλλά σε μια δημιουργική απομνημόνευση φραστικών συνόλων και λέξεων. Ως παράδειγμα αναφέρουμε τον « Ύμνον εις την Ελευθερίαν», όπου με τη χρήση της ομοιοκαταληξίας οι μαθητές προσλαμβάνουν καινούριες λέξεις και σύνθετες δομές λόγου.

Η εφαρμογή της διδασκαλίας και της επικοινωνίας με την τάξη δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αν δεν έχουμε στη διάθεση μας ένα συνεχές δίωρο. Μόνο τότε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η στοχοθεσία μας και να φανούν οι δυνατότητες τόσο του διδάσκοντος όσο και του διδασκόμενου. Μέσα σ' αυτό το χρονικό πλαίσιο δε διασπάται ούτε το ενδιαφέρον ούτε η εννοιολογική γραμμή που δίνεται στο κείμενο κατά την αρχική ανάγνωσή του. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου, οι διαθέσιμες ώρες της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας είναι δύο αλλά διασπασμένες στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να προσαρμόσει το οπτικοακουστικό του υλικό και τη διδακτική του μέθοδο του κατακερματισμού του κειμένου μέσα στον προκαθορισμένο χρόνο.

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του μαθήματος στην τάξη, οι μαθητές οφείλουν να αποδείξουν το βαθμό κατάκτησης του γνωστικού αντικειμένου και με προσωπική τους εργασία στο σπίτι με τη σωστή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα θα συνιστούμε τη σωστή χρήση λεξικού, ώστε να έχουν οι μαθητές τη

δυνατότητα να ανακαλύπτουν την ποικιλομορφία της γλώσσας με συνώνυμα, αντώνυμα και να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε εργασίες λεξιλογικές. Με αφορμή το κείμενο μπορούν να δοθούν στα παιδιά ασκήσεις ελεύθερης ανάπτυξης γραπτού λόγου ξεκινώντας από προτασιακές δομές και φτάνοντας σ' ολόκληρη παράγραφο.

Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, την εννοιολογική και γλωσσολογική προσέγγιση του κειμένου, την κατανομή συνδυαστικών λεξιλογικών ασκήσεων ανάλογα με το επίπεδο της τάξης και με ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες, τόσο στη διδακτική αίθουσα όσο και στο σπίτι, θα επιτύχουμε όσο το δυνατόν τον εμπλουτισμό του γραπτού λόγου των μαθητών μας κατακτώντας το περιεχόμενο αλλά και τη γλώσσα του κειμένου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου, Δ., «Το μάθημα της λογοτεχνίας: χώρος δημιουργικότητας, χώρος απόλαυσης», στο *Διαδρομές*, 19, 184 - 186
- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, 1998
- Αναστασιάδης, Β., «Η σημασία της κατοχής της γλώσσας για την έκθεση», στο *Γλώσσα*, 1986, 10, 37 - 41
- Ανδριώτης, Ν., *Ετυμολογικό Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη 1990*
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε., *διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα, εκδ. τυπωθήτω
- Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γρ., Χοντολίδου, Ε., «Η λογοτεχνία στην Εκπαίδευση. Προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας», στο *Σύγχρονα Θέματα*, 57, 78 - 85
- Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε., *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. τυπωθήτω, 1999
- Αργυριάδης, Γ.Π., *Νεοελληνική Γλώσσα, ιστορικές και γλωσσολογικές διαστάσεις*, Θεσ/νίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, 1990
- Βάμβουκας, Μ., *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1988
- Βάμβουκας, Μ., *Η αναγνώριση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων από μαθητές δημοτικού σχολείου*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης
- Βεργής, Σ., *Γλώσσα και δομή*, Αθήνα, εκδ. Νεφέλη, 1995
- >Carter, R., *Langauage and Literature*, London, ed. George Allen & Unwin, 1992
- Chomsky, N, (μετ. Καβουκόπουλος), *Συντακτικές Δομές*, Αθήνα, εκδ. Νεφέλη, 1991
- Chomsky, N., *Aspects of the theory of syntax*, ed. Massachusetis Institute of Technology, copyright 1965, 2<sup>nd</sup> printing 1980
- *Γλώσσα και Λογοτεχνία*, (μετ. Αλ. Παπαθανασοπούλου), Ανοιχτό Παν/μιο, Αθήνα, εκδ. Κουτσομπός, 1985
- Carter, R., *Vocabulary*, London & New York, 1<sup>st</sup> ed. Great Britain 1987, reprinted 1994

- Colie J. & J. Slater, *Literature in the Language classroom*, Cambridge Handbooks for language teachers, Press 2000
- Cook, G., *Discourse and Literature*, Hong Kong, Oxford University Press, 1994
- Culler, J., texts, «*Jakobson and the linguistic analysis of literary texts*»,. *Language and style*, 1971, 5, 53-66
- Διζικιρίκης, Γ. *Για τη γλώσσα και την επιστήμη της λογοτεχνίας: στρουκτουραλιστική ανάλυση κατόφλι μιας καινούριας υπερεπιστήμης το αδιέξοδο ενός σύγχρονου μυστικισμού: η αναγκαιότητα μιας νέας έρευνας στην περιοχή των επιστημών του ανθρώπου*, Αθήνα, εκδ. Νέα Σύνορα, (χ. χ)
- Dillon, G. L., *Introduction to Contemporary Linguistics Semantiques*, New Jersey, 1977
- Dixon – Krauss L. «Using literature as a teaching vocabulary» *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 45, no 4, D.2000/Ja 2002, 1-5
- Enkvist, N.E., *Linguistic Stylistics*, Mouton 1973
- OMEP, «Ερευνώντας τον Κόσμο του παιδιού», Αθήνα,, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1996, 2, 49-64
- Θέμελης, Γ., *Η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών*, Θεσ/νίκη,, εκδ. Κωνσταντινίδη, 1973, Α'
- Fletcher, P. & M. Garman, *Language Acquisition*, 2<sup>nd</sup> edition, printed in Great Britain, Cambridge University Press, 1986
- *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας Β' Πανελλήνιο Συνέδριο*, Θεσ/νίκη, εκδ. Κώδικας, 1997
- Hatch, E. & Brown C., *Vocabulary, Semantics and Language education*, USA Cambridge University Press, 1995
- Hunter Peter, *Κριτική Θεωρία και παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα, εκδ. Πατάκης, 2001
- Jakobson, R., (μετ. Α.Μπερλής), *Δοκίμια για την γλώσσα της λογοτεχνίας*, Αθήνα, εκδ. Εστία, 1998
- Jakobson, R., *Language in literature*, Cambridge Mass: Belknap Press of Harvard University, 1987

- Jakobson, R., (μετ. Μπερλή Α.), *Linguistics and Poetics* , in Sebeok Th. A., *Styl in Language*(Cambridge Mass. The M.I.T. Press), 350 - 377 (=γλωσσολογία και Ποιητική, Σπείρα 1, 30 - 67
- Jakobson, R., *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας*, Αθήνα, εκδ. Εστία, 1998
- Jakobson, R., «Poetry of grammar and grammar of poetry», στο *Lingua*, 21, 597—609
- Jefferson A. & D. Robey, *Modern Leteracy Theory, A Comparative Introduction*, London – Batsford, 1986
- Howitt, D. & Cramer D., (μετ. Κ. Καρανικολός ), *στατιστική με το S.P.S.S. 11 Για Windows*, Αθήνα, εκδ. Κλειδαριθμός, 2003
- Καλλέργης, Η., *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1995
- Καλοδίκης, Περικλής, *Συντακτικό της δημοτικής: (με παραδείγματα από τη νεοελληνική λογοτεχνία*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1977
- Κατσίκη-Γκ:ίβαλου, Α., *Παιδική Λογοτεχνία, Θεωρία και πράξη*, Αθήνα, εκδ., Καστανιώτη, 1994,β’
- Κατσιμαλή Γ., «Δεινά της ορθογραφίας για τους μαθητές (Α Γυμνασίου), τομέας Γλωσσολογίας 1998
- Κατσιμαλή, Γ., «Λάθη στην μορφολογική συμφωνία των ονοματικών φράσεων (Γ3/Γ2» στο *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης γλώσσας, Αρχές – Προβλήματα- Προοπτικές, Πρακτικά Δημερίδας Θεσσαλονίκη 2-3 Απριλίου 1999*, 167-172
- Καψωμένος, Ερ., “Λογοτεχνία και Εκπαίδευση”, στο *Το Δέντρο*, 55, 10-15
- Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α Γυμνασίου, εκδ. ΟΕΔΒ
- Κολακλίδης, ΓΙ., «Ο R. Jakobson και το “θυμήσου, σώμα...” του Καβάφη» στο *Εκρηβόλος* , Αθήνα, 1981, 7, 502-525
- Κόρδα-Σάββα, Δ., «Υφος-Γλώσσα-λογοτεχνία: Η χρήση των λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της Γλώσσας», στο *Γλώσσα*, 1997,42,.40-52
- Κορτέση-Δαφέρμου Χ., *Γραπτός λόγος και ολική εξέλιξη*, Αθήνα, εκδ. Ελλην, 1998
- Κουκουλομάτης, Δ., *Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια και Λευτεροβάθμια Εκπαίδευση* ,Αθήνα, εκδ. Ελλην, 1996
- Κουκουλομάτης, Δ., *Νεοελληνική λογοτεχνία*, Αθήνα, εκδ. Παπαδήμα, 1985
- Lazar, G., *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers*, Cambridge England: New York USA: Cambridge University Press 1993
- Λιαπής, Β.Α., *Γλώσσα η ελληνική*, Θεσ/νίκη, εκδ. Βανιάς, 1994
- Lyons, J., *Language and linguistics. An introduction*, Cambridge, ed. Cambridge University Press, 1981
- Lyons, J., ( μετ. Γ. Ανδρουλάκη), *Γλωσσολογική Σημασιολογία*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, 1996

- Mackridge, P., ( μετ. Πετρόπουλου), *Η Νεοελληνική Γλώσσα*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη, 1990
- Μακράκης, Β., *Ανάλυση δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση των S.P.S.S. από τη Θεωρία στην Πράξη*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997
- Martinet, A., *Θέματα λειτουργικής σύνταξης*, Αθήνα, εκδ. Νεφέλη, 1985
- Martinet, A., ( μετ.. Α. Χαραλαμπίδης), *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας*, , Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης, 1976
- Ματσαγούρας, Η., *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, γ' εκδ., Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1998
- Μερακλής, Γ., «Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Εκπαίδευση: μια δύσκολη συμβίωση», στο *Το Δέντρο*, 48, 35-41
- Μέσο αναλυτικό λεξικό νεοελληνικής λογοτεχνίας, Αθήνα, εκδ. Σταφυλίδης,
- Μηλιώνης, Χρ., «Τα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: το ιστορικό τους και η κριτική τους», στο *Το Δέντρο*, 48- 49, 49-52
- Μήτσης, Ν., *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1999
- Μήτσης, Ν., *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1996
- Mounin, G., ( μετ. Α. Αναστασιάδη), *Κλειδιά για τη γλωσσολογία*, β' έκδοση, Συμεωνίδη, Αθήνα, ΜΙΕΤ, 1988
- Μπαμπινιώτης, Γ., «Η διδασκαλία της γλώσσας στην εκπαίδευση», στο *Γλωσσολογία*, 4, 39-46.
- Μπαμπινιώτης, Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, Αθήνα, 1994
- Μπαμπινιώτης, Γ., *Γλωσσολογικές Σχολές Ευρωπαϊκός και Αμερικανικός Δομισμός*, Αθήνα χ.χ.
- » Μπαμπινιώτης, Γ., *Η γλώσσα ως αξία*, Αθήνα χ.χ.

- Μπαμπινιώτης, Γ., *Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα: εκτιμήσεις και προτάσεις μελετήματα, διαλέξεις και άρθρα 1984-1994*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1994
- Μπαμπινιώτης, Γ., «Γλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας», στο *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, 1985, σεμινάριο 5,, 21-41
- Μπαμπινιώτης, Γ., *Νεωτέρα Γλωσσολογία*, Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα, χ.χ.
- Μπέλλα, Ζ., «Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» στο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Δ' Πανελλήνιο Συνέδριο, (επιμ. Χρ. Τσολάκης), Θεσ/νίκη, εκδ. κώδικας, 1999, 301-314
- Νάκας, Θ., *Γλωσσοφιλολογικά Β', Μελετήματα για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία*, Αθήνα, εκδ. Σμίλη, 1991
- Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο, εκδ. ΟΕΔΒ, Α'
- Νικολουδάκη-Σουρή, Ε., «Η διδακτική της Νεοελληνική Γλώσσας και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών»
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, *Γλώσσα- Έκθεση-Λογοτεχνία*, Αθήνα, 1989
- Πανελλήνια Ένωση φιλολόγων, *Γλωσσική κατάρτιση και αγωγή των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα ΠΕΦ 1989
- Παπαγεωργίου Γ., *Η παραγωγή και η σύνθεση λέξεων στη νέα ελληνική γλώσσα*, Αθήνα, εκδ. Σ. Κόντου-Δ. Φυλακτού, χ.χ.
- Παπαδογιαννάκης, Ν., *Ανα-γνώσεις, επτά (± ένα) μελετήματα για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία*, Αθήνα, εκδ. Ελλην, 1995
- Παπαζαφείρη, Ι., *Λάθη στη χρήση της γλώσσας μας*, Αθήνα, , εκδ. Σμίλη, 1992
- Παπακωστούλα-Γιανναρά, Γ. Α., Παπαδόπουλος, Α Στέφος, Α., *Η διδασκαλία στα κείμενα και στη γλώσσα*, Αθήνα, εκδ. Παπαδήμα, 1991
- Παπασταμάτης, Α., « Η διδασκαλία της γραπτής έκφρασης στο δημοτικό σχολείο», στο *Γλώσσα*, , 1992, 29, 70-83
- Παπασταϊκούδης, Ν.Ι., *Κειμενογραφική ανάλυση της λογοτεχνίας: Πρόταση και ανάπτυξη μιας νέας μεθόδου για την επιστημονική εξέταση λογοτεχνικών κειμένων*, Θεσ/νίκη, εκδ. Κώδικας, 1989
- Παυλίδου, Θ., *Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης*, β' έκδοση, Θεσ/νίκη, εκδ. Παρατηρητής, 1997
- Πολίτου-Μαρμαρινού, Ε., «Ποίηση και Γλώσσα», στο *Μνήμη Γ. Κουρμούλη*, Αθήνα, 1982
- Ρούσσο, Π. & Τσαούσης Γ., *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2002
- Σακελλαρίου, Χ., *Σημειολογία και Γλωσσολογία*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1995
- Σαμαρά, Ζ., *Προοπτικές του κειμένου*, Θεσ/νίκη, εκδ. Κώδικας, 1987
- Σαραφίδου, Τριανταφυλλιά, *Θέματα σύνταξης και λόγου της νέας ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα, εκδ. Σταμούλης, 1998

- Saussure, F.,(μετ.Φ.Δ. Αποστολοπούλου), *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση,1979
- Σετάτος, Μ., *Γλωσσολογικές Μελέτες*, Θεσ/νίκη, Αριστοτέλειο Παν/μιο, 1994
- Smitt, N.& McCarthy M., *Vocabulary Description Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, 1997
- Σπανός, Γ., Φρ·υδάκη,Ε.,(επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ίδρυμα Γουλανδρή Χορν, 2001
- Σπανός,Γ.Ι., *Η διδασκαλία του ποιήματος*, Αθήνα, 1995
- Στεργιόπουλος, Κ., «Η διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο *Το Δέντρο*, 48- 49, 6-9
- Συμεωνίδου-Χριστίδου, Τ., *Εισαγωγή στη Σημασιολογία*, Θεσ/νίκη, Αριστοτέλειο Παν/μιο,1998
- Συνέδριο του Σεριζί,( μετ.Ι. Βασιλαράκης), *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας*, Αθήνα, εκδ. Επικαιρότητα, 1985
- Tadie, J.Y., (μετ. Ι. Βασιλαράκης), *Η κριτική της Λογοτεχνίας τον Εικοστό Αιώνα*, Αθήνα, εκδ.τυπωθήτω, 2001
- Τζάρτζανος, Α., *Νεοελληνική Σύνταξις*, τ.Α'-Β',Εν Αθήναις 1953, (Θεσ/νίκη,εκδόσεις Κυριακίδη,1991)
- Τόγιας, Β., *Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση: Ιστορική θεώρηση (1 833-1967)*, Θεσ/νίκη εκδ. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 1988
- Τομπταΐδης, Δ., *Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, εκδ. Επικαιρότητα,1989
- Τομπταΐδης,Δ., *Γλωσσολογία, Μελέτες και άρθρα για τη Γλώσσα*, Αθήνα, 1985
- Tonnet, H., *Ιστορία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, εκδ. Παπάδημα, χ.χ.
- Τοκατλίδου, Β., *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1986
- *Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Πρακτικά 3ήμερου επιμορφωτικού σεμιναρίου που οργάνωσαν οι εκδόσεις Πατάκη σε συνεργασία με το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών*, Αθήνα ,1991
- Τριανταφυλλίδης, Μ., *Νεοελληνική Γραμματική·αναπροσαρμογή της μικρής γραμματικής*, Αθήνα, εκδ .Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 1976



- Τσολάκης, Χρ. (επιμ.), «Η γλώσσα των νέων Προγραμμάτων Σπουδών» στο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Δ Πανελλήνιο Συνέδριο, Θεσ/νίκη, εκδ. κώδικας, 1999,255-260
- Τσολάκης,Χρ., «Η γλωσσική διδασκαλία στη Μέση Εκπαίδευση. Πραγματικότητα. Προοπτική»,στο *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, 1985, 5, 41-63
- Τσολάκης, Χρ., *Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική*, Αθήνα, εκδ. Νησίδες 1999,β'
- Τσοπανάκης, Α., *Νεοελληνική Γραμματική*, Θεσ/νίκη-Αθήνα, εκδ. & Κυριακίδη,1994
- Vygotskii, L.S., *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα,εκδ. Γνώση, 1993
- Widdowson, H.G., *Stylistics and the teaching of literature*, London: Longman 1975, (1979 printing)
- Φιλιππάκη-Warburton, E., «Η γνώση και η κατάκτηση της γλώσσας», στο *Διάλογος*, 1994,13, 45-62
- Φιλιππάκη-Warburton, E., Mackridge, P.,Holton P., *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, εκδ.Πατάκη, 1999
- Χαραλαμπίδης, Χ., *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ.Γεννάδιος Σχολή, 1994
- Χαραλαμπίδης, Χ., *Νεοελληνικό ς λόγος, μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος*, Αθήνα, εκδ. Νεφέλη, 1992
- Χαραλαμπίδης, Χ., *Γλωσσική και λογοτεχνική κριτική*, Αθήνα 1999
- Χαραλαμπίδης, Αγ. *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*, Θεσ/νίκη, εκδ.κώδικας, 1997
- Χατζηγιάννη Ι., *Η διδασκαλία του γραπτού λόγου*, Αθήνα, εκδ.Γρηγόρη, 1999
- Χοντολίδου, Ε., «Η λογοτεχνική κριτική και η διδακτική μεθοδολογία για τα λογοτεχνικά κείμενα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης : μια Ανάγνωση άρθρων που δημοσιεύτηκαν σε περιοδικά για φιλόλογους (1975-1990)», στο *Σημειωτική± Εκπαίδευση*, Θεσ/νίκη, εκδ.Παρατηρητής, 1996, 68-85
- Χοντολίδου,Ε., *Το μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Αγγλία και την Ελλάδα, συγκριτική Θεώρηση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 1989