

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλος Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακίροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

Σάββατο, 5 Σεπτεμβρίου 2009

Ωρα

Αίθουσα 1

Η ελληνική γλώσσα ως μητρική (πρώτη)

Θεματική: Γλωσσολογικά/Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Προεδρείο: Α. Νάκας - Σ. Χατζησαββίδης

9.00-9.30 Δραστηριότητες «με νόημα» για τα παιδιά της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου προσαρμοσμένες σε δεδομένη περίπτωση επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη σχολική τάξη

Ε. Τοκμακίδου

9.30-9.50 Η κατάρτιση των μορφοσυντακτικών δομών της ελληνικής από αλλόγλωσσους και φυσικούς ομιλητές της Β/Βάθμιας Εκπαίδευσης: μια συγκριτική ερευνητική μελέτη

Κ. Ηλιοπούλου

9.50-10.10 Στάσεις και απόψεις των δασκάλων για τα νέα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας των τάξεων Ε΄ & ΣΤ΄

Κ. Αμαραντίδου

10.10-10.30 Επικοινωνώ στα ελληνικά με χειρονομίες και εκφράσεις: κριτήρια επιλογής και προτάσεις αξιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ι. Αντωνίου-Κρητικού

10.30-10.45 Η διδασκαλία και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/μητρικής μέσα από το γλωσσικό γραμματισμό από τους εκπαιδευτές ενηλίκων των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας

Π. Βασιλειάδου

10.45-11.30 Διάλειμμα - Καφές

Προεδρείο: Μ. Σουλιώτης, Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη

11.30-14.00 Επίσημη έναρξη

Επίδοση τιμητικής πλάκας στον Ομ. Καθηγητή κ. Δημήτριο Τομπαΐδη

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

1. Δημήτριος Τομπαΐδης, Ομότ. Καθηγητής Α.Π.Θ.
2. Αθανάσιος Νάκας, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
3. Ναπολέων Μήτρης, Καθηγητής Π.Σ. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
4. Σωφρόνης Χατζησαββίδης, Καθηγητής Π.Σ. Α.Π.Θ.

14.00-17.00 Γεύμα

15.00-17.00 Εργαστήρια

Θεματική: Κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες

Προεδρείο: Γ. Τσιάκαλος - Ε. Θωμαδάκη

17.00-17.20 Παγκοσμιοποιημένη πληροφορία και διαμόρφωση μιας νέας γλωσσικής κουλτούρας

Γ. Σταυριανός

17.20-17.40 Η κουλτούρα στην αίθουσα διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Η περίπτωση της νέας ελληνικής

Α. Χατζηπαναγιωτίδη

17.40-18.00 Πολιτισμός και ιδεολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης: μια συγκριτική προσέγγιση με τη διδασκαλία της ρωσικής

Τ. Τριανταφυλλίδου, Ε. Θωμαδάκη

18.00-18.20 Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης μέσα από εκπαιδευτικά εγχειρίδια για ενήλικες: γλωσσικές πραγματικότητες και κοινωνικές κατασκευές

Μ. Μαργαρών

18.20-18.40 Συζήτηση

18.40-19.20 Διάλειμμα

Προεδρείο: Κ. Τσιούμης - Ι. Βαμβακίδου

19.20-19.40 Αφύπνιση στις γλώσσες και τους πολιτισμούς: Εφαρμογές στην ελληνική σχολική τάξη

Ρ. Καβούνη, Γ. Παπαδόπουλος, Π. Παπαναστασίου, Μ. Παρασκευά, Β. Πετράς, Θ. Πετρίδου, Β. Πηλιάτσικα κ.α.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Σχολική Διδασκαλία Γραμματικοσυντακτικών Φαινομένων: μια Ουτοπία (;)

Θανάσης Νάκας
Πανεπιστήμιο Αθηνών / ΠΤΔΕ

Résumé

En ce qui concerne la description de certains phénomènes du Grec Moderne, la comparaison entre trois dictionnaires, trois grammaires (une scientifique et deux scolaires), le curriculum national et les manuels scolaires officiels nous montre que l'enseignement du Grec Moderne comme langue maternelle dans les écoles est plongé dans la confusion. La rédaction immédiate d'une nouvelle Grammaire Pédagogique, suivant la même philosophie et la même terminologie, produit du consensus possible des linguistes et des didacticiens de la langue, une grammaire tout d'abord scientifique, simplifiée ensuite à deux ou trois niveaux, est tout à fait nécessaire.

Να ευχαριστήσω, πρώτ' απ' όλα, τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής και, ξεχωριστά, τον συνάδελφο Κώστα Ντίνα για την τιμητική πρόσκληση να μιλήσω σ' αυτή την ολομέλεια. Μια ευτυχής συγκυρία σαν κι αυτή (ύστερα, μάλιστα, από την απόδοση οφειλόμενης τιμής στον Δημήτρη Τομπαΐδη) θεώρησα ότι μου δίνει την ευκαιρία για έναν απολογισμό (προσωπικό πιο πολύ) σχετικά με ένα πολύ μικρό κομμάτι από την εμπειρία μου σε θέματα διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως μητρικής, μιας εμπειρίας που ξεκινάει πριν από περίπου τριάντα χρόνια. (Θυμάμαι τώρα ότι –με κάποιο δέος, δίπλα σ' έναν έμπειρο Τομπαΐδη– συζητούσαμε με τους φιλολόγους της ΣΕΛΜΕ θέματα σχετικά με την πρόσφατη τότε γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση).

Αλλά ας κλείσω εδώ το χρονοντούλαπο της προσωπικής μνήμης και ας θυμίσω, με την άδειά σας, κάποια λίγο πιο γνωστά πράγματα.

Προς μια εκσυγχρονισμένη Εκπαιδευτική Γραμματική (τριών επιπέδων αλλά ενιαίας φιλοσοφίας)

Στα τέλη τού 1996, ο Τομέας Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών διοργάνωσε (ένα απολογιστικό, ακριβώς) συνέδριο με θέμα: «1976-1996: Είκοσι χρόνια από την καθιέρωση της Νεοελληνικής (Δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας». Η δική μας εισήγηση σ' αυτό το συνέδριο είχε τον τίτλο: “Είκοσι χρόνια μετά τη γλωσσοεκπαιδευτική με-

ταρρύθμιση και τρία χρόνια πριν από την αλλαγή του αιώνα: με ποιο λεξικό και ποια γραμματική [ενν. θα περνούσαμε στον επόμενο, 21^ο αιώνα];”.

Κατά τη γνώμη μας, την οποία υποστηρίζαμε με επιχειρήματα σ’ αυτό το συνέδριο, η σύνταξη εκσυγχρονισμένου Λεξικού της Κοινής Νεοελληνικής θα έπρεπε να προηγηθεί. Το λεξικό, με την κωδικοποίηση και την ερμηνεία του λεξιλογικού πλούτου, διευκολύνει το έργο της συστηματοποίησης που επιχειρεί, με τις δικές της κατηγορίες, η Γραμματική και η Σύνταξη. Επομένως, η εκπόνηση μιας Εκσυγχρονισμένης Επιστημονικής Γραμματικής και Σύνταξης θα έπρεπε ν’ ακολουθήσει.

Η Γραμματική αυτή (εφεξής, λέγοντας Γραμματική, θα εννοούμε τη Γραμματική και τη Σύνταξη μαζί, όπως συνηθίζεται να γίνεται σήμερα) θα ήταν εκσυγχρονισμένη, εφόσον όφειλε ν’ ανανεώσει την παράδοση με τις πρόσφατες γλωσσολογικές θεωρήσεις –τουλάχιστον, με ό,τι πιο ουσιαστικό έχουν να προσφέρουν. Μεθοδολογικά μοντέλα ή πρότυπα, για να τα ακολουθήσει και να τα μιμηθεί, προκειμένου για τη Νέα Ελληνική, προϋπήρχαν ήδη για ό,τι αφορά την Αγγλική ή τη Γαλλική (λ.χ. το *A Comprehensive Grammar of the English Language*, έργο συλλογικό, είναι μια γνωστού κύρους εκσυγχρονισμένη επιστημονική γραμματική για τα Αγγλικά, την οποία οι δύο νεοελληνικές επιστημονικές γραμματικές που φάνηκαν στο μεταξύ, των Holton & Mackridge & Φιλιππάκη, αφενός, και Κλαίρη & Μπαμπινιώτη, αφετέρου, έλαβαν, όσο ξέρω, υπόψιν¹).

Επιπλέον (πέρα δηλαδή από το πάντρεμα της παράδοσης με τα νεότερα δεδομένα της γλωσσικής επιστήμης), η υπό εκπόνηση Γραμματική θα έπρεπε να κάνει συνολική περιγραφή και ανάλυση της γλωσσικής χρήσης σε μια ευρύτατη συγχρονία. (Γι’ αυτή την ‘ευρύτατη συγχρονία’ θα έπρεπε να δώσω κάποια περαιτέρω διασάφηση, αλλά μιλάω σε συναδέλφους, μπορούμε να συνεννοηθούμε.² –Παρενθετικά, ας προσθέσω μόνον ότι συνολική περιγραφή και ανάλυση με το μοντέλο της ακραιφνούς μετασχηματιστικής γραμματικής, προσωπικά –και αν κάνω λάθος, διορθώ-

¹ R. Quirk & S. Greenbaum & G. Leech & J. Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, α’ έκδ. 1985 (πολλές ανατυπώσεις) –Χρ. Κλαίρη & Γ. Μπαμπινιώτη, *Γραμματική της Νέας Ελληνικής (Δομολειτουργική - Επικοινωνιακή)*, 2005· D. Holton & P. Mackridge & Ει. Φιλιππάκη-Warburton, *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*, 1998.

² Αν, δηλαδή, θα πρέπει η Γραμματική να περιγράφει τη γλωσσική χρήση μετά το (έτος- σταθμό) 1976 ή κάποιας ευρύτερης συγχρονίας με παλαιότερη αφετηρία.

στε με– δεν ξέρω να έχει γίνει για κάποια γνωστή μου γλώσσα [και, πάντως, η *A Comprehensive Grammar*, που ανέφερα, δεν είναι μια μετασχηματιστική γραμματική]).

Επιπροσθέτως, η υπό εκπόνηση Γραμματική της Νέας Ελληνικής (έλεγα τότε ό-
τι) θα έπρεπε να είναι επιστημονική, αφού θα ασχολούνταν και με τη λεπτο-
μέρεια και θα προσπαθούσε να δώσει απαντήσεις σε όσο το δυνατόν περισσότερες α-
πορίες· και, τέλος, η Γραμματική αυτή δεν θα αντλούσε το κύρος της από οποιαδήποτε
κρατική επιβολή (όπως, λίγο- πολύ, γινόταν με την προηγούμενη σχολική Γραμματική,
που ήταν γνωστή με το όνομα του Τριανταφυλλίδη, αν και είχε υποστεί πολλές ανα-
προσαρμογές) –η νέα υπό εκπόνηση Γραμματική θα αντλούσε το κύρος της μόνον από
την αποδοχή που θα της επεφύλασσε ο επιστημονικός και ο εκπαιδευτικός κόσμος αλ-
λά και κάθε απαιτητικός χρήστης.

Και το πιο σημαντικό: αυτή η Γραμματική δεν θα μπορούσε παρά να είναι έρ-
γο συλλογικό, στη συγγραφή της οποίας θα έπρεπε να συμμετέχουν (με ανάθεση,
όχι με ανοικτό διαγωνισμό) οι πλέον αναγνωρισμένοι ειδικοί κατά επιμέρους κλάδο της
Γραμματικής (ειδικοί, μακάρι και με εμπειρία διδακτική, στη Μορφολογία, τη Σύντα-
ξη, τις Σημασιακές Σχέσεις, τη Φωνητική και τη Φωνολογία κτλ.) συντονιζόμενοι από
τον Επιτελικό Φορέα που, ενπροκειμένω, δεν μπορεί να είναι άλλος από το Παιδαγω-
γικό Ινστιτούτο. Οι συγκεκριμένοι συγγραφείς θα προσπαθούσαν, πρωτίστως, να παρα-
μερίσουν τις προσωπικές οπτικές ή αντιλήψεις για τα δεδομένα, αλλά και τις διαφορές
που τους χωρίζουν ανάλογα με τη σχολή που ακολουθεί ο καθένας, και έτσι να επιτύ-
χουν τη μέγιστη δυνατή συναίνεση (πράγμα όχι ακατόρθωτο) στην περιγραφή
και ανάλυση της Σύγχρονης Νεοελληνικής, δηλαδή μια Γραμματική με ενιαία φι-
λοσοφία αλλά και ενιαία ορολογία.

Αυτής της Γραμματικής, όταν θα ολοκληρωνόταν, θα έπρεπε, έπειτα, να γίνουν
δύο ή τρεις απλουστεύσεις για διδακτική χρήση, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών
(δηλαδή μία για το Δημοτικό και μία για το Γυμνάσιο και / ή το Λύκειο), και, βέβαια,
μέλη της συγγραφικής ομάδας μαζί με εκπαιδευτικούς καλό θα ήταν να γράψουν και
τις σχετικές ασκήσεις. (Εξοχο παράδειγμα ασκήσεων με βάση τη δική του Γραμματική
μάς είχε δώσει στο παρελθόν ο ίδιος ο Τριανταφυλλίδης).

*

Μην περιμένετε, βέβαια, να δώσω εγώ την απάντηση στο ερώτημα που αφήνω
να πλανάται, κατά πόσον οι δύο σχολικές γραμματικές (για την Ε΄ και την ΣΤ΄ του Δη-

μοτικού, η μία, και για το Γυμνάσιο, η άλλη ³) που συντάχθηκαν με εντολή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και περιμένουν ακόμη να διανεμηθούν στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς –κατά πόσον, επαναλαμβάνω, οι Γραμματικές αυτές ανταποκρίνονται, ενόλω ή ενμέρει, στις προδιαγραφές που προσπάθησα να καθορίσω, στην ελάχιστη έστω απαίτηση να έχουν την ίδια φιλοσοφία και την ίδια ορολογία. Το ερώτημα καθίσταται ακόμη πιο κρίσιμο, όταν λάβουμε υπόψιν μας ότι πεποίθηση της παιδαγωγικής επιστήμης και όλου του εκπαιδευτικού κόσμου (αλλά και ζητούμενο, με βάση τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ) είναι να υπάρχει η απαραίτητη σύνδεση Δημοτικού και Γυμνασίου.

Και δεν θα δώσω εγώ την απάντηση, δεδομένου ότι οι γραμματικές αυτές δεν θα μπορούσαν, σ' ένα μεγάλο βαθμό, παρά να είναι προϊόν ενός κυκεώνα τον οποίο συνθέτουν οι προδιαγραφές του ίδιου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι πολιτικές κ.ά. επιλογές που καθορίζουν τη λειτουργία του, οι ανοικτοί διαγωνισμοί και οι σχέσεις με τους εκδοτικούς οίκους που ανταγωνίζονται μεταξύ τους ο καθένας για το συμφέρον του κτλ. κτλ. –όπως μπορούν καλύτερα να μας εξηγήσουν οι ίδιοι οι συγγραφείς των γραμματικών και των άλλων γλωσσικών εγχειριδίων, αλλά και τα μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σχετικά με τις ανελαστικές επιλογές που ήταν κάποτε υποχρεωμένοι να κάνουν.

Αυτονόητο είναι ότι όλα αυτά δεν μπορούσαν παρά να έχουν δυσάρεστες επιπτώσεις στο κεντρικό (καλώς ή κακώς) εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Τα σχολικά βιβλία της μεταρρύθμισης

Προτού ν' αναφερθώ σε κάποιες απ' αυτές τις επιπτώσεις, και για να μην επαναλάβω όλα όσα (είπα και) έγραψα με αφορμή το απολογιστικό συνέδριο τού '96 (δες τώρα και *Γλωσσολογικά, Α'*, σσ. 308- 310), ας προσθέσω δύο λέξεις σχετικά με τα πρώτα γλωσσικά εγχειρίδια της μεταρρύθμισης.

Μόλις το 1990 (δηλαδή οκτώ χρόνια μετά την κυκλοφορία [1982-3] των σχολικών εγχειριδίων της σειράς “Η Γλώσσα μου” για το Δημοτικό), ο Χρήστος Τσολάκης,

³ Ει. Φιλιππάκη-Warburton & Μιχ. Γεωργιαφέντης & Γ. Κοτζόγλου & Μαργαρίτα Λουκά, *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού*, ΟΕΔΒ // Σωφρ. Χατζησαββίδης & Αθανασία Χατζησαββίδου, *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας – Α' Β' Γ' Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ.

αντιπρόεδρος τότε του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και εκ των πρωτεργατών στη συγγραφή των σχολικών βιβλίων της μεταρρύθμισης, έγραφε το εξής: «[υπάρχει η] γενική εκτίμηση [στους επιστήμονες και τους εκπαιδευτικούς] ότι [] η ισχύουσα γλωσσική μεταρρύθμιση είναι η ενδεδειγμένη· μόνο που πρέπει: α) να ξαναμπει η γραμματική της Νεοελληνικής στο δημοτικό ως βιβλίο αναφοράς, για να συμπληρώσει τη γλωσσική διδασκαλία που σωστά γίνεται από τα νέα βιβλία [της σειράς “Η Γλώσσα μου”]».

Στο μεταξύ, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ετοίμασε και έστειλε στα σχολεία τα βιβλία της μεταρρύθμισης που προορίζονταν για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Θα επικεντρωθώ σε ένα μόνο σημείο: με τα βιβλία αυτά, όχι μόνο στο Γυμνάσιο, αλλά ακόμη ειδικότερα στο Λύκειο, η διδασκαλία της γλώσσας άρχισε να γίνεται κειμενοκεντρική ή κειμενογλωσσολογική. Στο μάθημα Έκφραση-Εκθεση αναλύονται τώρα ένας μεγάλος αριθμός κειμένων που ανήκουν σε ποικίλους τύπους ή γραμματειακά ‘είδη’ (π.χ. διάλογος, περιγραφή, αφήγηση, αυτοβιογραφία, δοκίμιο, κτλ.). Η έννοια της ‘συνοχής’ και της ‘συνεκτικότητας’, ως συστατικών αρχών κάθε κειμένου, καθώς και άλλες βασικές έννοιες της κειμενογλωσσολογίας, της πραγματολογίας και της ανάλυσης του λόγου έχουν πλέον ενσωματωθεί στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (δες κριτικό σχολιασμό και στα *Γλωσσοφιλολογικά*, Δ’, σσ. 169-176).

Όμως, παρά τη διαπιστωμένη ανάγκη [1] να διεξάγεται η γλωσσική διδασκαλία με αναφορά στα επιμέρους κειμενικά είδη και [2] να διδάσκεται συστηματικά και η Γραμματική, ήδη από το Δημοτικό, το κοινό βιβλίο αναφοράς, δηλαδή η Εκπαιδευτική Γραμματική όπως την προδιαγράψαμε, με την ενιαία φιλοσοφία και ορολογία και με τα τρία επίπεδα απλούστευσης, δεν έλεγε ακόμη να φανεί.

***Ουσιώδεις διαφορές ως προς τα συνδετικά και τα συνεκτικά στοιχεία της γλώσσας
(διερεύνηση σε δύο σύγχρονα λεξικά και σε ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ)***

α. Τα λεξικά

Τύχη αγαθῇ, το 1998, δηλαδή μόλις δύο χρόνια μετά το απολογιστικό συνέδριο του ’96, είδαν το φως της δημοσιότητας δύο λεξικά της Κοινής Νεοελληνικής με τα οποία η λεξικογραφία στην Ελλάδα έκανε αισθητά βήματα προόδου σε σχέση με τα παλαιότερα λεξικά –εννοώ το *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* (εφεξής: *ΛΚΝ*), που έθεσε σε κυκλοφορία το Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη / Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και το *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*

(εφεξής: *ΛΝΕΓ*) του Γ. Μπαμπινιώτη (β' έκδ. 2002). Μάλιστα, το *ΛΚΝ*, εκτός από το ότι καθιέρωνε για πρώτη φορά και την προφορά των λημμάτων (με τη βοήθεια κάποιου διεθνοποιημένου φωνητικού αλφαβήτου, για τη διευκόλυνση των μη ελληνόγλωσσων αναγνωστών του), περιέχει, στο τέλος, και ενσωματωμένη συνοπτική γραμματική με τη μορφή κλιτικών υποδειγμάτων για όλες τις κλιτές του λέξεις.

Τώρα που έχουν κλείσει ήδη δέκα χρόνια χρησιμοποίησής τους από εμάς, γλωσσολόγους, εκπαιδευτικούς και λοιπούς, μπορούμε, με ασφάλεια, να σταθμίσουμε τα πλεονεκτήματα και τις όποιες ελλείψεις ή ατέλειες, κυρίαρχη όμως παραμένει η διαφοροποίηση των δύο λεξικών ως προς τη φιλοσοφία και τη στόχευσή τους. Και δεν το εντοπίζω σε ιδεολογικοπολιτικές διαφορές όσον αφορά το γλωσσικό ζήτημα (που υπήρχαν και υπάρχουν) –αυτό που προσωπικά με ενδιαφέρει, είναι το γεγονός ότι διαπιστώνουμε, όλο και περισσότεροι, πως τα δύο λεξικά δεν εφαρμόζουν την ίδια γραμματική και το ίδιο συντακτικό.

Επειδή στο θέμα αυτό αναφέρθηκε και άλλοτε, 'διά μακρών', θα θυμίσω, δειγματοληπτικά, ένα δύο σημεία:

Πολλά από τα συνεκτικά και τα συνδετικά στοιχεία της γλώσσας δεν αντιμετωπίζονται με ενιαίο τρόπο στα δύο λεξικά· λ.χ. το *αντιθέτως*, το *μολαταύτα* και το *επομένως* θεωρούνται σύνδεσμοι (οι δύο πρώτοι αντιθετικοί, ο δεύτερος συμπερασματικός) από το *ΛΚΝ*, ενώ και τα τρία, συλλήβδην, τα θεωρεί επιρρήματα το *ΛΝΕΓ* (για τις λεπτομέρειες βλ. πάλι *Γλωσσοφιλολογικά*, Δ', σσ. 200-218).

Προβάλλοντας τη συγχρονία στο επίπεδο της διαχρονίας, διαπιστώνουμε τα εξής (που ένα λεξικό αυτών των προδιαγραφών δεν μπορεί να αγνοεί): Στο γλωσσικό καθεστώς της Καθαρεύουσας, φράσεις του τύπου: *(ο x) τηρεί συνεπώς το ωράριον* ή (...) *εφαρμόζονται συνεπώς αι προδιαγραφαι* εμπεριέχουν ένα τροπικό *συνεπώς*.

Γι' αυτή την τροπική σημασία η σύγχρονη Νεοελληνική (Δημοτική) χρησιμοποιεί το εμπρόθετο: *με συνέπεια*, που έχει προσδιοριστική λειτουργία. Το ίδιο το *συνεπώς* έχει, όπως λέμε, μετακατηγοριοποιηθεί, πέρασε δηλαδή από τα επιρρήματα (στα οποία το κατέτασσε και η Γραμματική Τριανταφυλλίδη του 1941) στους συνδέσμους. Μ' άλλα λόγια, δεν προσδιορίζει πλέον κάποιο ρήμα, για να είναι προσδιορισμός, αλλά κατά κανόνα συνδέει μεταξύ τους προτάσεις ή άλλες φραστικές ενότητες.

Ο ομιλητής, και μόνο με τον επιτονισμό / τον τόνο της φωνής, μπορεί να εγκαταστήσει / να δηλώσει μια σχέση συνεπαγωγής μεταξύ προτάσεων· ας πούμε ο υπάλληλος, την ώρα που εξετάζει το φάκελο υποψηφιότητας κάποιου, λέει, με μια σειρά ασύνδετων προτάσεων (απλώς, με κάποια μεγαλύτερη παύση μετά το *εκπρόθεσμος*): *κύριε, δεν έχετε την κατάλληλη*

ηλικία, δεν έχετε τα απαιτούμενα προσόντα, είστε και εκπρόθεσμος· η αίτησή σας απορρίπτεται!
Ο σύνδεσμος, και ενπροκειμένω το *συνεπώς*, καθιστά δηλωτικότερη τη νοηματική αλληλουχία και συνοχή μεταξύ των εκφωνημάτων αυτών, και ειδικότερα τη σχέση συνεπαγωγής του τέταρτου εκφωνήματος προς τα τρία προηγούμενα: (*σας επαναλαμβάνω, κύριε*)· *δεν έχετε την κατάλληλη ηλικία, δεν έχετε τα απαιτούμενα προσόντα, είστε και εκπρόθεσμος· συνεπώς, η αίτησή σας απορρίπτεται!*

Με αυτή την έννοια, το *συνεπώς* είναι το πλησιέστερο συνώνυμο του *επομένως*, και έρχεται να αυξήσει, κατά έναν, τους γνωστούς συμπερασματικούς συνδέσμους της παραδοσιακής Γραμματικής (δηλαδή, δίπλα στα: *άρα, λοιπόν, ώστε, επομένως* προστίθεται τώρα και το *συνεπώς* –και μαζί μ’ αυτό, και το λόγιο *κατά συνέπειαν*, αλλά και το *κατ’ ακολουθίαν* –όχι, όμως, το *με συνέπεια*, που είναι τροπικής σημασίας προσδιορισμός και όχι κάποια συνδετική ή συνεκτική έκφραση).

Και τα δύο λεξικά (*ΛΚΝ* και *ΛΝΕΓ*) θεωρούν το *συμπερασματικά* συνώνυμο και ισοδύναμο με το *επομένως* και το *συνεπώς*, ενώ, *κατ’ αλήθειαν*, λειτουργεί σ’ ένα ανώτερο επίπεδο, που δεν θα το λέγαμε συντακτικό, αλλά κειμενικό, στην αρχή επιλογικών παραγράφων, ανήκει δηλαδή στους διαρθρωτικούς ‘κειμενικούς δείκτες’ (δες πάλι *Γλωσσοφιλολογικά*, Δ’, σσ. 183-4 και 198-200 για τις λεπτομέρειες).

β. Τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ

Από επίσημα χείλη (από εκπρόσωπο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που ασχολείται και θεωρητικά με ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας) ακούσαμε ότι δεν έχει και τόση σημασία το να μη γνωρίζει ο μαθητής τι ακριβώς είναι το *επομένως* και το *συνεπώς*, δηλαδή ότι συνδέουν ως σύνδεσμοι, και δεν προσδιορίζουν, αφού δεν είναι επιρρήματα, ή ότι το *συμπερασματικά* εισάγει επιλόγους, και άλλες τέτοιες σχολαστικές λεπτομέρειες. Δυστυχώς, μια τέτοια αντίληψη συνιστά κατάργηση των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, που επιμένουν (εκτός όλων των άλλων) όχι μόνο στην εμπέδωση του συστήματος, ιδίως όταν πρόκειται για τη μητρική γλώσσα, αλλά τώρα, που η έμφαση δίνεται στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, και στην εμπέδωση, από πλευράς μαθητών, του ρόλου των συνδετικών και των συνεκτικών στοιχείων και, γενικότερα, των κειμενικών δεικτών, όπως το *συμπερασματικά*.

Δεδομένου ότι για το ζήτημα αυτό γίνεται πολύ συχνά λόγος, σταχυολογώ τα εξής μόνον (οι υπογραμμίσεις δικές μου):

(I) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών [ΔΕΠΠΣ]
της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο

ΤΑΞΗ: Α-Β, Γ-Δ, Ε-ΣΤ	
ΆΞΟΝΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	Γραπτός λόγος – Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου. Γραμματική. Προτασιακή δομή. <u>Παρατακτική και υποτακτική σύνταξη</u> . <u>Πυρηνική</u> , ελλειπτική και <u>επαυξημένη πρόταση</u> . Στίξη. <u>Δείκτες συνοχής και συνεκτικότητας</u> . <u>Τα μέρη του λόγου</u> []
ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ (ΓΝΩΣΕΙΣ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ, ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ)	<u>Χρησιμοποιεί κειμενικούς δείκτες για τη σύνδεση φράσεων, παραγράφων και νοηματικών ενότητων</u> (όμως, παρόλο, εξάλλου, τέλος, έπειτα από όλα αυτά, όταν, γι' αυτό κ.τ.ό.) [] <u>Συνειδητοποιεί το ρόλο που παίζουν οι κειμενικοί δείκτες στη σύνδεση των παραγράφων και ασκείται στη χρήση τους</u> . []

(II) Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών [ΑΠΣ]
της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο

(II-A) Α. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ Ταξεις: Γ' - Δ' & Ε' - ΣΤ'		
Στόχοι (ΣΤΧ)	Θεματικές ενότητες (ΘΕ)	Ενδεικτικές Δραστηριότητες (ΕΝΔΡ)
		[] Αφήγηση με σχετική χρήση <u>μηχανισμών / δεικτών συνοχής</u> των διαφόρων φάσεων μιας ιστορίας, ενός μύθου, ενός γεγονότος, ενός σχεδίου δράσης (Ιστορία).

(II-B) Β. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ - ΑΝΑΓΝΩΣΗ Ταξεις: Γ' - Δ'		
ΣΤΧ	ΘΕ	ΕΝΔΡ
		[] Συστηματική άσκηση στην ανάγνωση των <u>κειμενικών ειδών</u> των διάφορων μαθημάτων. Εξοικείωση με το λεξιλόγιο, το ύφος, τη δομή, τον τρόπο ανάπτυξης και τα νοήματα <u>κάθε κειμενικού είδους</u> .

(II-Γ) Γ. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ - ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡ. Λ. Ταξεις: Γ' - Δ'		
ΣΤΧ	ΘΕ	ΕΝΔΡ
Συσχετίζει πρακτικά και <u>εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες</u> στη γραφή των λέξεων. <u>Χρησιμοποιεί κειμενικούς δείκτες για τη σύνδεση φράσεων, παραγράφων και νοηματικών ενότητων</u> , δηλαδή <u>συνδετικές λέξεις και φράσεις</u> όπως: <u>γι' αυτό, έτσι, ενώ, ύστερα από όλα αυτά</u> κτλ.		<u>Χρήση λεξικών</u> , συμβατικών ή ηλεκτρονικών (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα). <u>Σύνταξη μικρών λέξεων</u> (όπως <u>προθέσεων, συνδέσμων</u> κλπ.) []

(II-Δ) Δ. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ - ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡ. Λ. Ταξεις: Ε' - ΣΤ'		
ΣΤΧ	ΘΕ	ΕΝΔΡ
Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να: Συσχετίζει πρακτικά και <u>εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες</u> στη γραφή των λέξεων. [] Χρησιμοποιεί σαφείς, σύνθετες περιόδους, με <u>υποτακτική σύνδεση και νοηματική συνοχή</u> . <u>Χρησιμοποιεί κειμενικούς δείκτες για τη σύνδεση φράσεων, παραγράφων και νοηματικών ενότητων</u> , δηλαδή <u>συνδετικές λέξεις και φράσεις</u> όπως : <u>γι' αυτό, έτσι, ενώ, ύστερα από όλα αυτά</u> κτλ.	<u>Κειμενικοί δείκτες συνοχής και συνεκτικότητας</u>	Εξάσκηση στη <u>χρήση του σχολικού εγχειριδίου γραμματικής, ως βιβλίου αναφοράς</u> , καθώς και στη χρήση λεξικών, συμβατικών ή ηλεκτρονικών.

Και άλλες ουσιώδεις διαφορές: μετοχές ως επίθετα ή γερούνδια (διερεύνηση σε τρία λεξικά, τρεις γραμματικές και τα νέα σχολικά βιβλία)

α. Τα λεξικά

Από συγχρονική άποψη, όλες οι κλιτές μετοχές, και όχι μόνον οι λόγιες, θεωρούνται από το *ΛΚΝ*, αλλά όχι και από το *ΛΝΕΓ*, επίθετα. (Στον πίνακα ΙΙΙ-Α, ο χαρακτηρισμός του λήμματος από άποψη γραμματικής κατηγορίας / μέρους του λόγου είναι σε όλες τις περιπτώσεις Ε, δηλαδή επίθετο, μαζί με κάποιον αριθμό που παραπέμπει στο ομόλογο κλιτικό υπόδειγμα στο τέλος του λεξικού –μόνο σε μία περίπτωση, στο λήμμα *επιτυχημένος*, προστίθεται η πληροφορία «μππ», δηλαδή «μετοχή παθητικού παρακειμένου», που καθίσταται περιττή, εφόσον δίνεται και στο ετυμολογικό μέρος –οι υπογραμμίσεις δικές μας):

(ΙΙΙ-Α) *ΛΚΝ*

διδάσκων -ουσα -ον [didáskon] E12 : (λόγ., κυρ. ως ουσ.) αυτός που διδάσκει, δάσκαλος ή καθηγητής: *Διδάσκοντες και διδασκόμενοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.* [λόγ. μεε. του ρ. διδάσκω]

επιτυχών -ούσα -όν [eritichón] E12α : (λόγ.) που έχει επιτύχει. *ΑΝΤ* αποτυχών: Ένας ~ υποψήφιος. || (ως ουσ.) ο επιτυχών, θηλ. επιτυχούσα, αυτός που έχει επιτύχει: *Οι επιτυχόντες στις εξετάσεις. Κατάλογος επιτυχόντων.* [λόγ. < αρχ. έπιτυχών μτχ. αορ. του ρ. έπιτυγχάνω]

ανακοινωθείς -είσα -έν [ana<k>inoθís] E12γ : (λόγ.) που έχει ανακοινωθεί, που τον έχουν ανακοινώσει: *Η ανακοινωθείσα παραίτηση ανακλήθηκε την τελευταία στιγμή. Τα ανακοινωθέντα μέτρα για την ανάκαμψη της οικονομίας προκάλεσαν αντιδράσεις.* || (ως ουσ.) το ανακοινωθέν*. [λόγ. μτχ. παθ. αορ. του ανακοινώ (δες στο ανακοινώνω)]

επιτυχημένος -η -ο [eriti<x>iménos] E3 μππ. του επιτυγχάνω : που έχει διακριθεί στη σταδιοδρομία του ή στο έργο που έχει αναλάβει και στο οποίο έχει αφοσιωθεί: *πετυχημένος*₁: ~ γιατρός / επαγγελματίας / επιχειρηματίας. **επιτυχημένα** ΕΠΠΡ. [λόγ. μππ. του επιτυγχάνω]

αγνοούμενος -η -ο [agnouímenos] E5 : (για πρόσ.) που δεν είναι γνωστή η τύχη ή η θέση του ύστερα από μια ορισμένη χρονική στιγμή. || (ως ουσ.) ο αγνοούμενος: *Πίνακας αγνοουμένων. Αγνοούμενοι πολέμου.* [λόγ. μπε. < αρχ. άγνωω]

Υπάρχει, όμως, μια προφανής ασυνέπεια στο *ΛΚΝ*. Στα κλιτικά υποδείγματα στο τέλος του λεξικού, λόγω ακριβώς των διαφορετικών καταλήξεων που εμφανίζουν αποκλειστικά οι μετοχές, αναγκάζεται να τις διαφοροποιήσει από τα επίθετα ως μετοχές (βλ. τον τίτλο του πίνακα όπου το «και μετοχές» αντιστοιχεί στα κλιτικά υποδείγματα 12-12δ, με βάση τα οποία δεν κλίνεται κανένα άλλο επίθετο):

(ΙΙΙ-Β) ΕΠΙΘΕΤΑ ΚΑΙ ΜΕΤΟΧΕΣ (<i>ΛΚΝ</i> , σσ. 1516-8)								
E1	καλός	καλού	καλό	καλέ	καλοί	καλών	καλούς	καλοί
	καλή	καλής	καλή	καλή	καλές	καλών	καλές	καλές
	καλό	καλού	καλό	καλό	καλά	καλών	καλά	καλά
E3	άσπρος	άσπρου	άσπρο	άσπρε	άσπροι	άσπρων	άσπρους	άσπροι
	άσπρη	άσπρης	άσπρη	άσπρη	άσπρες	άσπρων	άσπρες	άσπρες
	άσπρο	άσπρου	άσπρο	άσπρο	άσπρα	άσπρων	άσπρα	άσπρα

E9	ζηλιάρης							
								
E9α	γλωσσάς							
								
.....								
E11	ελώδης							
								
E11α	κακοήθης							
								
E12	τρέχων	τρέχοντος	τρέχοντα	τρέχων	τρέχοντες	τρέχοντων	τρέχοντες	τρέχοντες
	τρέχουσα	τρέχουσας	τρέχουσα	τρέχουσα	τρέχουσες	τρέχουσών	τρέχουσες	τρέχουσες
	τρέχον	τρέχοντος	τρέχον	τρέχον	τρέχοντα	τρέχοντων	τρέχοντα	τρέχοντα
E12α	ανιών	ανιόντος	ανιόντα	ανιών	ανιόντες	ανιόντων	ανιόντες	ανιόντες
	ανιούσα	ανιούσας	ανιούσα	ανιούσα	ανιούσες	ανιουσών	ανιούσες	ανιούσες
	ανιόν	ανιόντος	ανιόν	ανιόν	ανιόντα	ανιόντων	ανιόντα	ανιόντα
E12β	συμπαθών	συμπαθόντος	συμπαθόντα	συμπαθών	συμπαθόντες	συμπαθόντων	συμπαθόντες	συμπαθόντες
	συμπαθούσα	συμπαθούσας	συμπαθούσα	συμπαθούσα	συμπαθούσες	συμπαθουσών	συμπαθούσες	συμπαθούσες
	συμπαθούν	συμπαθούντος	συμπαθούντα	συμπαθούν	συμπαθούντες	συμπαθούντων	συμπαθούντα	συμπαθούντα
E12γ	διασωθείς	διασωθέντος	διασωθέντα	διασωθείς	διασωθέντες	διασωθέντων	διασωθέντες	διασωθέντες
	διασωθείσα	διασωθείσας	διασωθείσα	διασωθείσα	διασωθείσες	διασωθεισών	διασωθείσες	διασωθείσες
	διασωθέν	διασωθέντος	διασωθέντα	διασωθέν	διασωθέντες	διασωθέντων	διασωθέντα	διασωθέντα
E12δ	λήξας	λήξαντος	λήξαντα	λήξας	λήξαντες	λήξάντων	λήξαντες	λήξαντες
	λήξασα	λήξασας	λήξασα	λήξασα	λήξασες	λήξασών	λήξασες	λήξασες
	λήξαν	λήξαντος	λήξαν	λήξαν	λήξαντα	λήξάντων	λήξαντα	λήξαντα

Επίθετα θεωρεί όλες τις κλιτές μετοχές, λόγιες και λαϊκές ή λαϊκότροπες, και το *Αντίστροφο Λεξικό της Νέας Ελληνικής* [εφεξής: *ΑΛΝΕ*] της Α. Αναστασιάδη- Συμεωνίδου. (Στους πίνακες, με Ε δηλώνεται το επίθετο, ως το μέρος του λόγου, και με Ο η ουσιαστικοποίηση, όπου συμβαίνει. Των λόγιων καταλοίπων σε -ων -ουσα -ον κτλ. καταχωρίζονται οι τύποι και των τριών γενών, των τύπων σε -όμενος / -μένος κτλ., που ακολουθούν ομαλότερη κλίση, οι τύποι των άλλων γενών καταχωρίζονται σε περίπτωση ουσιαστικοποίησης ή για κάποιον ειδικό και μόνον λόγο):

(III-Γ) *ΑΛΝΕ*

.....		
αναβράζων, Ε:αε αναβράζουσα, Ε:θε αναβράζον, Ε:οε	ανατέλλων, Ε:αε ανατέλλουσα, Ε:θε ανατέλλον, Ε:οε	αποκλίνων, Ε:αε αποκλίνουσα, Ε:θε αποκλίνον, Ε:οε
δεσπόζων, Ε:αε δεσπόζουσα, Ε:θε δεσπόζον, Ε:οε	δευτερεύων, Ε:αε δευτερεύουσα, Ε:θε δευτερεύον, Ε:οε, Ο:οε	δέων, Ε:αε δέουσα, Ε:θε δέον, Ε:οε, Ο:οε
δημαρχεύων, Ε:αε δημαρχεύουσα, Ε:θε δημαρχεύον, Ε:οε	διδάσκων, Ε:αε, Ο:αε διδάσκουσα, Ε:θε, Ο:θε διδάσκον, Ε:οε	διευθύνων, Ε:αε, Ο:αε διευθύνουσα, Ε:θε, Ο:θε διευθύνον, Ε:οε
δημερεύων, Ε:αε δημερεύουσα, Ε:θε δημερεύον, Ε:οε, Ο:οε	επείγων, Ε:αε επείγουσα, Ε:θε επείγον, Ε:οε, Ο:οε	επιβλέπων, Ε:αε, Ο:αε επιβλέπουσα, Ε:θε, Ο:θε επιβλέπον, Ε:οε
.....		

αποκεφαλισθείς, Ε:αε,Ο:αε — —	απολεσθείς, Ε:αε απολεσθείσα, Ε:θε απολεσθέν, Ε:οε	διασωθείς, Ε:αε,Ο:αε διασωθείσα, Ε:θε διασωθέν, Ε:οε
καταδικασθείς, Ε:αε,Ο:αε καταδικασθείσα, Ε:θε,Ο:θε καταδικασθέν, Ε:οε	κατατεθείς, Ε:αε κατατεθείσα, Ε:θε κατατεθέν, Ε:οε	νεοεκλεγείς, Ε:αε,Ο:αε νεοεκλεγείσα, Ε:θε νεοεκλεγέν, Ε:οε
νεοϊδρυθείς, Ε:αε νεοϊδρυθείσα, Ε:θε νεοϊδρυθέν, Ε:οε	πληγείς, Ε:αε,Ο:αε πληγείσα, Ε:θε πληγέν, Ε:οε	προβλεφθείς, Ε:αε προβλεφθείσα, Ε:θε προβλεφθέν, Ε:οε
προσληφθείς, Ε:αε,Ο:αε προσληφθείσα, Ε:θε,Ο:θε προσληφθέν, Ε:οε		
.....		
γραμμένος, Ε:αε	γραμμοσκιασμένος, Ε:αε	γραναρισμένος, Ε:αε
γρατσουνισμένος, Ε:αε	γραπωμένος, Ε:αε	γρασαρισμένος, Ε:αε
γριπιασμένος, Ε:αε	γρονθοκοπημένος, Ε:αε	γυαλισμένος, Ε:αε
αγγλοκρατούμενος, Ε:αε,Ο:αε	αγνοούμενος, Ε:αε,Ο:αε	αεριοθούμενος, Ε:αε αεριοθούμενο, Ο:οε
αθλούμενος, Ε:αε, Ο:αε		
.....		

Πιο συνετό, το *ΑΝΕΓ* δεν χαρακτηρίζει το λήμμα ως προς το μέρος του λόγου (βλ. τον πίνακα ΙΙΙ-Δ)· αρκείται στο να αναφέρει αποκάτω, στο ετυμολογικό μέρος, ότι είναι μετοχή, και να σημειώνει μόνον το άρθρο, όταν η μετοχή είναι ουσιαστικοποιημένη:

(ΙΙΙ-Δ) *ΑΝΕΓ*

διδάσκων (ο) [] διδάσκουσα (η) [] [ΕΤΥΜ. Μτχ. ενεστ. τού αρχ. διδάσκω] επιτυχών , -ούσα, -όν [] [ΕΤΥΜ. Μτχ. αορ. β' τού αρχ. ἐπιτυγχάνω] ανακοινωθέν (το) [] [ΕΤΥΜ. Ουδ. μτχ. αορίστου τού (αρχ.) ρ. ἀνακοινῶ []] επιτυχημένος -η -ο (λόγ.) [] [ΕΤΥΜ. Μτχ.. παθ. παρακ. τού ρ. ἐπιτυγχάνω (αρχ. ἐπιτετυχημένος)] αγνοούμενος (ο) (αγνοομέν-ου -ων, -ους), αγνοούμενη (κ. λόγ. -ένη) (η) [] 2. αγνοούμενοι (οι) [] [ΕΤΥΜ. Ø]

β. Οι γραμματικές

Ας περάσουμε τώρα, επιτροχάδην, στην επισκόπηση κάποιων γραμματικών, αρχίζοντας από τη σχολική, για την Ε' και την ΣΤ' του Δημοτικού, που συντάχθηκε με εντολή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και με την επιστημονική φροντίδα της καθηγήτριας Ειρήνης Φιλιππάκη (*Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού* [εφεξής: ΓΔ], βλ. σημ. 3). Δεδομένου ότι διετέλεσα, με ανάθεση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μέλος της επιτροπής αξιολόγησης αυτής της γραμματικής (ε-ωσότου υπέβαλα την παραίτησή μου), να μου επιτραπεί να δηλώσω, πρώτ' απ' όλα, την ικα-

νοποίησή μου ότι υιοθετήθηκε (με την επιμονή και του εκδοτικού οίκου που συμμετείχε στο διαγωνισμό!) η πρότασή μου να μη γίνεται λόγος για ‘επιρρηματική’ έναντι ‘επιθετικής’ μετοχής αλλά για ‘άκλιτη’ έναντι ‘κλιτής’, για τους πολύ σοβαρούς λόγους που εκθέτω πιο κάτω. Δυστυχώς, η αυστηρή κριτική μου σε ό,τι αφορά την παρασύνδεση της άκλιτης μετοχής της Νεοελληνικής με το γερούνδιο της Αγγλικής δεν ελήφθη υπόψιν, γι’ αυτό και παραμένει, και μάλιστα σε μια γραμματική για το Δημοτικό, ‘ξεκάρφωτη’ αλλά μέσα σε ειδικό πλαίσιο (σ. 161), η πληροφορία ότι «η άκλιτη μετοχή ονομάζεται αλλιώς γερούνδιο»!!! Ως προς τον σχηματισμό τόσο της άκλιτης όσο και της κλιτής μετοχής (ή το πώς «φτιάχνονται», κατά τη ΓΔ), αλλά και ως προς τα σημασιολογικά τους χαρακτηριστικά, θα είχε κανείς να παρατηρήσει πολλά, για τα οποία επιφυλάσσομαι.

Και ο λόγος είναι (εκτός από την έλλειψη χώρου) το ότι επείγομαι να περάσω στην επιστημονική γραμματική (*Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας* [εφεξής: ΓΕΓ] των D. Holton & P. Mackridge & Ελ. Φιλιππάκη-Warburton, βλ. σημ. 1) που χρησιμεύει ως το θεωρητικό υπόβαθρο και για τη σχολική (ΓΔ). Ας δούμε πώς έχουν τα πράγματα ως προς τη μετοχή, κατά τη ΓΕΓ:

(IV-A) (βλ ΓΕΓ, §§ 7.2- 7.4)	Πρώτη συζυγία	Δεύτερη συζυγία (Α)	Δεύτερη συζυγία (Β)
Γερούδιο	δένοντας	αγαπώντας	θεωρώντας
Τετελεσμένο γερούνδιο	έχοντας δέσει	έχοντας αγαπήσει	έχοντας θεωρήσει
Μετοχή ενεστώτα (ενεργητ.)	(λείπει –βλ.) γράφων -ουσα -ον	(λείπει –βλ.) κυβερνών -ώσα -ών	(θεωρών -ούσα -ούν)(*)
Μετοχή ενεστώτα (παθητ.)	(λείπει –βλ.) αναμενόμενος -η -ο	(λείπει –βλ.) τιμώμενος -η -ο	θεωρούμενος -η -ο
Τετελεσμένη μετοχή (παθητ.)	δεμένος -η -ο	αγαπημένος -η -ο	θεωρημένος -η -ο
Παρελθοντική μετοχή (ενεργητ.)	(πβ.) γράψας -ασα -αν // (απο)τυχών -ούσα -όν		
Παρελθοντική μετοχή (παθητ.)	(πβ.) προταθείς -είσα -έν		

(*) [σχόλιο στη σ. 141 (που δείχνει ότι η πραγματική χρήση καταγράφεται πλημμελώς)]: «Οι τύποι για το *θεωρώ* δίνονται σε παρενθέσεις επειδή δε χρησιμοποιούνται συχνά. Ωστόσο το *επιθεωρώ* έχει μια μετοχή ενεστώτα, η οποία συνήθως απαντά στη φράση *η επιθεωρούσα επιτροπή*. Ένα άλλο παράδειγμα είναι το *επικρατών*. []»

(IV-B) (βλ ΓΕΓ, § 3.11)	Επίθετα σε -ων -ουσα -ον				
	α) <i>επείγων</i>				
<i>επείγων</i>	<i>επείγουσα</i>	<i>επείγον</i>	<i>επείγοντες</i>	<i>επείγουσες</i>	<i>επείγοντα</i>
<i>επείγοντα</i>	<i>επείγουσα</i>	<i>επείγον</i>	<i>επείγοντες</i>	<i>επείγουσες</i>	<i>επείγοντα</i>
<i>επείγοντος</i>	<i>επείγουσας</i>	<i>επείγοντος</i>	<i>επείγοντων</i>	<i>επείγουσών</i>	<i>επείγοντων</i>
	β) <i>παρών</i>				
<i>παρών</i>	<i>παρούσα</i>	<i>παρόν</i>	<i>παρόντες</i>	<i>παρούσες</i>	<i>παρόντα</i>
<i>παρόντα</i>	<i>παρούσα</i>	<i>παρόν</i>	<i>παρόντες</i>	<i>παρούσες</i>	<i>παρόντα</i>
<i>παρόντος</i>	<i>παρούσας</i>	<i>παρόντος</i>	<i>παρόντων</i>	<i>παρούσών</i>	<i>παρόντων</i>

«Αυτά τα επίθετα προέρχονται από τις κλιτές μετοχές της ενεργητικής φωνής συγκεκριμένων ρημάτων της Αρχαίας Ελληνικής. Υπάρχουν πολύ λίγα επίθετα αυτού του είδους σε κοινή χρήση, παρ’

όλο που τα επίθετα αυτά είναι πολύ χρήσιμα στην τεχνική και νομική γλώσσα (ειδικότερα στις περιπτώσεις μεταφράσεων). [] Παραδείγματα: Όπως [sic –περίεργο δείγμα μη ρηματικής σύνταξης!] το *επείγων, δευτερεύων, εποπτεύων, ιδιάζων, μέλλων, πρωτεύων, υπάρχων, φλέγων* (συνήθως στη φράση *φλέγον ζήτημα*). Όπως το *παρών, απών, αποτυχών, επιλαχών, επιτυχών, τυχών*. []»

Μια πρώτη ικανοποίηση ότι τα *θεωρούμενος -η -ο* ή *θεωρημένος -η -ο* ή *γράφων -ουσα -ον* κ.τ.ό. ονομάζονται και πάλι μετοχές (και όχι συλλήβδην επίθετα, όπως στα λεξικά που προαναφέραμε) ακυρώνεται απολύτως εξαιτίας του ότι: [1] Στη ΓΕΓ ανακαλύπτεται μια πρωτοφανής κατηγορία επιθέτων σε *-ων* [γνκ. *-οντος*] *-ουσα -ον* (ακόμη και για την Αρχαία Ελληνική, εάν εξαιρέσουμε κάποια ουσιαστικά του τύπου *γέρων, λέων* κ.ά.ό., το *θεράπων* που είναι αγνώστου ετύμου, και το *άκων* < *α* + *εκών* που όμως είναι πάλι μετοχή αμάρτυρου ρήματος), μια κατηγορία της οποίας ορισμένα παραδείγματα, λ.χ. το *(απο)τυχών*, χαρακτηρίζονται αλλού (βλ. πίνακα IV-A) ως «παρελθοντικές μετοχές». [2] Η διάκριση μεταξύ γερουνδίου: *γράφοντας* και μετοχής *γράφων -ουσα -ον* στη Νεοελληνική, μια περιγραφή που ισχύει ακριβώς για τα Αγγλικά, μας πείθει ότι οι τρεις συγγραφείς της ΓΕΓ είναι σαν να μας λένε: «πάρε τα αγγλικά γυαλιά μου για να περιγράψεις τα Ελληνικά σου».

Τέτοιες περιγραφές δεν θα είχαν και τόση σημασία, εάν δεν επηρέαζαν, ως δήθεν ‘περιγραφές κύρους’, τους συγγραφείς της νέας σειράς σχολικών βιβλίων για τη γλώσσα που συντάχθηκαν με εντολή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και βρίσκονται στα χέρια μαθητών και εκπαιδευτικών εδώ και τρία χρόνια περίπου. Προτού ν’ αναφερθώ σε κάποιες από τις συνέπειες με συγκεκριμένα παραδείγματα μέσα από τα σχολικά βιβλία, θα ήθελα να παραθέσω τη σχετική περιγραφή που μας παρέχει για τη μετοχή της Νεοελληνικής η *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας – Α' Β' Γ' Γυμνασίου* [εφεξής: *ΓΝΕΓ*] των Σ. Χατζησαββίδη & Α. Χατζησαββίδου (βλ. σημ. 3):

(IV-Γ) (βλ. <i>ΓΝΕΓ</i> , σ. 148 –πβ. και σ. 110)	β. Οι απρόσωπες εγκλίσεις • Η μετοχή
Η νέα ελληνική διαθέτει κατά βάση για τη μετοχή τρεις τύπους: α) έναν για τη μετοχή του ενεστώτα ενεργητικής φωνής, β) έναν για τη μετοχή του ενεστώτα παθητικής φωνής και γ) έναν για τη μετοχή του παρακειμένου της παθητικής φωνής. α) η μετοχή του ενεστώτα ενεργητικής φωνής είναι άκλιτη και δηλώνει πράξη που γίνεται ταυτόχρονα με την πράξη που δηλώνει το ρήμα στην οποία βρίσκεται η μετοχή, π.χ. <i>Έδινε εντολές με τα χέρια μιλώντας ταυτόχρονα στο κινητό</i>. Η μετοχή του ενεστώτα έχει πάντα το υποκείμενό της σε πτώση ονομαστική και είναι συνήθως το ίδιο με το υποκείμενο του ρήματος που προσδιορίζει (<i>συννημμένη μετοχή</i>), π.χ. [] [για τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της άκλιτης μετοχής βλ. Νάκα, όπου στη σημ. 4] β) ο τύπος της μετοχής του παρακειμένου της παθητικής φωνής κλίνεται στα τρία γένη και στους δυο αριθμούς και λειτουργεί ως επίθετο (<i>επιθετική μετοχή</i>), π.χ. <i>Οι μαθητές της Β' τάξης ήταν χθες αναστατωμένοι</i>.	

γ) η μετοχή του ενεστώτα της παθητικής φωνής κλίνεται κι αυτή στα τρία γένη και στους δύο αριθμούς και λειτουργεί ως επίθετο (*επιθετική μετοχή*), π.χ. *Ο πρόεδρος της Δημοκρατίας ήταν το τιμώμενο πρόσωπο*. Ορισμένες από αυτές τις μετοχές έγιναν ουσιαστικά, π.χ. *Το ζητούμενο της οικονομίας είναι η αύξηση των εσόδων*.

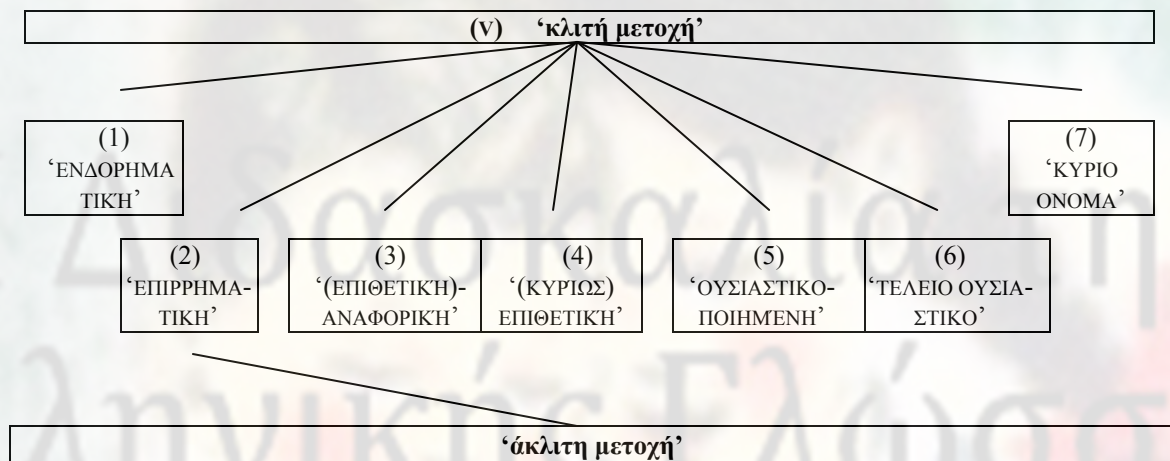
Στους τύπους της μετοχής μπορούν να συμπεριληφθούν και οι περιφραστικοί τύποι για τη μετοχή του παρακειμένου της ενεργητικής φωνής και της παθητικής φωνής. Λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο με τη μετοχή του ενεστώτα ενεργητικής φωνής, μόνο που δηλώνουν πράξη προτερόχρονη από την πράξη που δηλώνει το ρήμα της κύριας πρότασης, π.χ. *Έχοντας γράψει όλες τις επιστολές, ένωθε σίγουρος για το μέλλον*.

Τέλος, οι πολύ σπάνιες στη χρήση τους μετοχές του ενεστώτα της ενεργητικής φωνής σε -ών, -ούσα, -όν (ούν), του αορίστου της ενεργητικής φωνής (-ας, -ασα, -αν) και του αορίστου της παθητικής φωνής (-είς, -είσα, -έν) που προέρχονται από την Καθαρεύουσα και χρησιμοποιούνται σε πολύ τυπικό ύφος λειτουργούν συνήθως ως επίθετα, π.χ. *Ο αρχιεπίσκοπος επιβράβευσε τους μελετώντες την Αγία Γραφή. Οι ελπίζαντες στη βελτίωση της οικονομίας διαψεύστηκαν. Τα ενισχυθέντα με τόνους τσιμέντου φράγματα άντεξαν στην ισχυρή πίεση του ποταμού*.

Σε ό,τι με αφορά προσωπικά (και δεδομένου ότι τριάντα συναπτά χρόνια μετοχολογώ⁴), πιστεύω πως: [1] Με πολλές ευκαιρίες, έδειξα, ελπίζω πειστικά, πως, μολονότι η κλιτή μετοχή έχει πολλά κοινά, μορφολογικά και συντακτικά, με το επίθετο, όμως καθόλου δεν ταυτίζεται μ' αυτό.

[2] Η εικόνα που θα έπρεπε να δίνουμε για τη μετοχή στη Νέα Ελληνική είναι διττή: αφενός, έχουμε την άκλιτη μετοχή, μονολεκτική και περιφραστική (λ.χ. *λύνοντας* και *έχοντας λύσει / λυμένο*), που ισοδυναμεί πάντοτε με επιρρηματικές εκφράσεις, και, αφετέρου, έχουμε την κλιτή μετοχή, την ποικιλότητα των λειτουργιών της οποίας μας δείχνει το εκκρεμές στο σχήμα (V). Τα ονόματα των διαφορετικών θέσεων σ' αυτό το εκκρεμές, εκτός από το 'ενδορρηματική', είναι τα συμβατικά- παραδοσιακά, εωσότου καταλήξουμε, με συναίνεση, στην καταλληλότερη ονοματοδότησή τους, με βάση την παραδοσιακή γραμματική αλλά και τις νεότερες γλωσσολογικές θεωρήσεις.

⁴ Δες τώρα *Μαθήματα Νεοελληνικής Γραμματικής και Σύνταξης. Θεωρία και Ασκήσεις (Μέρος Α': οι Μετοχές)* [ετοιμάζεται] –Βλ. επίσης: Για τη μετοχή και το ρηματικό επίθετο σε -τος. Στα *Πρακτικά του Β' Συμποσίου Γλωσσολογίας του Βορειοελλαδικού Χώρου (13-15.4.1978)*, 1983, Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ, σσ. 241-257 [βελτιωμένο και στο: *Γλωσσοφιλολογικά, Β'*, ⁸2006, Αθήνα: Πατάκης, σσ. 177-204] • Μετοχικά (ή πώς χρησιμοποιούν τη μετοχή ο Σεφέρης, ο Μακρυγιάννης, ο Ελύτης κ.ά.). Στο *Λεξικογραφικόν Δελτίον* (της Ακαδημίας Αθηνών), ΙΕ' (1983), σσ. 159-197 [= *Γλωσσοφιλολογικά, Α'*, ⁵2007, Αθήνα: Πατάκης, σσ. 136-174] • *Η γλώσσα της σύγχρονης ποίησης (γενιά του '70)*, 1988, Αθήνα: Τέθριππον [βελτιωμένο και στο: *Γλωσσοφιλολογικά, Γ'*, ⁵2006, Αθήνα: Πατάκης, σσ. 180-218 (για τις μετοχές ειδικότερα, σσ. 208-218)] • «...αρνούμενος κάθε νεωτερισμό...». Για τη μετοχή του μεσοπαθητικού ενεστώτα (τι θα πρέπει να γνωρίζουμε, προτού να τη διδάξουμε), *Γλωσσοφιλολογικά, Δ'*, ⁴2006, Αθήνα: Πατάκης, σσ. 35-168 • Σημασιολογικά της άκλιτης μετοχής σε -οντας / -ώντας. Στο *6ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας / 6th International Conference of Greek Linguistics (18-21 Σεπτ / Sept)*, 2003, Πανεπιστήμιο Κρήτης / Εργαστήριο Γλωσσολογίας, σσ. 1-11 • Ανιχνεύοντας το ποιητικό ιδίωμα του Παλαμά: πρώτα πορίσματα από μια ηλεκτρονική επεξεργασία των *Απάντων* του. Στο *Κωστής Παλαμάς. Μελετήματα*, 2004, Βιβλιοθήκη Τράπεζας Αττικής, σσ. 159-242 [για τη μετοχή σε -μένος και το ρηματικό επίθετο σε -τος στο ποιητικό έργο του Παλαμά] • Σχολική διδασκαλία γραμματικοσυντακτικών φαινομένων. Σχετικά με το υποκείμενο της άκλιτης μετοχής. Στο *Συνέδριο: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας (Ιωάννινα, 17 - 20 Μαΐου 2007)*, 2007, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων / Σχολή Επιστημών Αγωγής, σσ. 621-630.



[3] Μ' άλλα λόγια, υποστηρίζω ό,τι και παραδοσιακά μαθαίναμε για την κλιτή μετοχή, δηλαδή πως είναι κατά το ήμισυ επίθετο, γι' αυτό και μπορεί να προσδιορίζει το ουσιαστικό, να ουσιαστικοποιείται η ίδια, και έτσι να χρησιμεύει και ως κύριο όνομα, αλλά μπορεί να ισοδυναμεί και με επιρρηματική έκφραση, όπως μπορεί ν' αποτελεί και μέρος του ρήματος, ενδορηματικά (λ.χ. στους β' συντελικούς χρόνους: *έχω / είχα / θα έχω γραμμένο, είναι / ήταν / θα είναι εγκατεστημένο*). Εξάλλου, επειδή κατά το άλλο της μισό είναι ρήμα, δέχεται και συντακτικά εξαρτήματα: δικό της υποκείμενο, αντικείμενο με τη μορφή ονοματικής ή εμπρόθετης φράσης ή και ολόκληρης δευτερεύουσας πρότασης, επιρρηματικές φράσεις ως προσδιορισμούς κτλ., ακριβώς όπως και το αντίστοιχο ρήμα.

[4] Εδώ, όμως, χρειάζεται προσοχή ως προς τη χρήση της ορολογίας, εάν στόχος μας είναι ν' αποφύγουμε τη σύγχυση που υπήρχε και στην παραδοσιακή γραμματική (σύγχυση τόσο για το μαθητή όσο και για το διδάσκοντα, που επιτείνεται σε μεγάλο βαθμό με όσα διαλαμβάνονται στη νέα σειρά των σχολικών εγχειριδίων για τη γλώσσα, ύστερα και από τη σχετική 'πολυγλωσσία' των γραμματικών περιγραφών που παραθέσαμε εδώ πιο πάνω). Λ.χ. στο παράδειγμα της ΓΝΕΓ : *οι μαθητές της Β' τάξης ήταν χθες αναστατωμένοι* δεν είναι καθόλου σαφές, εκτός συμφραζομένων, ότι το *αναστατωμένοι* εδώ είναι «επιθετική» μετοχή και όχι 'ενδορηματική' (με βάση το εκκρεμές στον πίνακα V). Η πληροφορία, όμως, ότι και το *τιμώμενο*, στην πρόταση *ο πρόεδρος της Δημοκρατίας ήταν το τιμώμενο πρόσωπο*, «λειτουργεί ως επίθετο», είναι δηλαδή και αυτή «επιθετική μετοχή», μας αφήνει να υποθέσουμε (εφόσον δεν λέγεται ρητά) ότι η μετοχή ταυτίζεται με το επίθετο κατά το ότι την πρώτη φορά λειτουργεί ως 'κατηγο-

ρούμενο' και τη δεύτερη ως 'επιθετικός προσδιορισμός'. Ακόμη και με την παραδοσιακή ορολογία, εάν θέλουμε ν' αποφύγουμε τη σύγχυση, είναι προτιμότερο να μιλάμε για δύο κλιτές, αλλά ξεχωριστές μεταξύ τους, γραμματικές κατηγορίες / μέρη του λόγου / είδη λέξεων που έχουν κοινές κάποιες συντακτικές λειτουργίες, όπως, ενπροκειμένω, του 'κατηγορουμένου' και του '(ονοματικού) προσδιορισμού' (πβ. αγγλ. 'attribute'), και όχι για «επιθετικές μετοχές» ή «μετοχικά επίθετα» ή «μετοχές- επίθετα» ή «επίθετα- μετοχές (βλ. *Γλώσσα Δ' Δημοτικού*, 3^ο τεύχος, σ. 90)!» ή «μετοχές ως επίθετα» ή «μετοχή με λειτουργία επιθέτου» ή «επιθετοποιημένη μετοχή» κ.τ.ό. (για τα τρία τελευταία, βλ. *Γλώσσα Ε' Δημοτικού και Τετράδιο Εργασιών*, 1^ο τεύχος, 4^η ενότητα – σχετικά με το πώς εννοούμε εμείς το 'επιθετική', σε σχέση κυρίως με το 'επιρρηματική' και το 'αναφορική' και, πάντως, όχι ως ταυτόσημο με το 'κλιτή', βλ. Νάκα, *Γλωσσολογικά, Δ'*, όπου και στη σημ. 4).

[5] Όσο για τα παραδείγματα της ΓΝΕΓ: ο αρχιεπίσκοπος επιβράβευσε τους μελετώντες την Αγία Γραφή ή οι ελπίσαντες στη βελτίωση της οικονομίας διαψεύστηκαν ή τα ενισχυθέντα με τόνους τσιμέντου φράγματα άντεξαν στην ισχυρή πίεση του ποταμού, όπου θα έπρεπε να υπογραμμίζονται και τα συντακτικά εξαρτήματα της μετοχής, εφόσον συναπαρτίζουν τη φράση της, η πληροφορία ότι οι μετοχές «λειτουργούν» και πάλι «ως επίθετα», πέρα από το ότι είναι και αυτές κλιτές, συσκοτίζει την (άλλως, σαφή) σημασιολογική διαφοροποίησή τους τόσο από το *αναστατωμένοι* όσο και από το *τιμώμενο* (πρόκειται για 'αναφορικές' μετοχές με λειτουργία, αντίστοιχα, αντικειμένου, υποκειμένου και ονοματικού προσδιορισμού –βλ. όπου και στη σημ. 4).

γ. Τα νέα σχολικά βιβλία

Τα σχολικά εγχειρίδια, στο βαθμό που επιδιώκουν μάλιστα μια μεγαλύτερη απλούστευση, παρουσιάζουν, σαν μέσα από μεγεθυντικό φακό, όλη αυτή την ασυνέπεια και τη σύγχυση. Ας δούμε ελάχιστα δείγματα από τα βιβλία για το μαθητή των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού:

(VI-A) ΓΛΩΣΣΑ Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, passim

➤ Ενότητα 6 [] Λεξιλόγιο της ενότητας

Ένας δυνατός αέρας φύσηξε και οι λέξεις τρέχουν να κρυφτούν στις σπηλιές τους. Ξεχωρίστε τις λέξεις σε ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα και οδηγήστε τις στη σπηλιά τους!

μετανιώνω, απογοητεύομαι, ολημερίς, συναυλία, αθωότητα, χαρακτήρας, σοβαρότητα, πορεία, κοπάδι, φουρτουνιάζω, παλικάρι, βρετανικός, θαρραλέος, κυριεύω, ήρωας, πυρώνω, ημίφως, θόλος, σταλαχτίτες, τυφώνας, ευθύνη, αμερικανικός, συγκινητικός, σωστικός, πλημμυρισμένος, ψύχραιμος, προμηθεύομαι, γδέρνω, ελάττωμα, ζηλιάρης, χατίρι

ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΕΠΙΘΕΤΑ	ΡΗΜΑΤΑ
------------	---------	--------

➤ Ενότητα 14

Οι λέξεις που παράγονται από ρήματα και έχουν κατάληξη *-μένος, -μένη, -μένο* είναι μετοχές αυτών των ρημάτων π.χ. *δένω* → *δεμένος, δεμένη, δεμένο*. []

Γράψτε τις μετοχές που προέρχονται από τα ρήματα που είναι στην παρένθεση και διαβάστε τι έκανε ένας άλλος ταξιδιώτης, όταν έφτασε στο αεροδρόμιο του Ελσίνκι:

Ο επιβάτης μετά από τρεις ώρες πτήσης έφτασε στο Ελσίνκι (κουράζω) και (διψώ). Βλέπει το μηχάνημα που πουλάει αναψυκτικά (τοποθετώ) σε μια γωνιά στη μεγάλη αίθουσα αναμονής του αεροδρομίου. Μπροστά στο μηχάνημα ένας άλλος επιβάτης είναι (σκύβω) και διαβάζει τις οδηγίες χρήσης που είναι (γράφω) σε τρεις γλώσσες. Ένα πράσινο φωτάκι είναι (ανάβω) και δείχνει ότι το μηχάνημα είναι σε λειτουργία. Ο άνθρωπός μας παρατήρησε (εντυπωσιάζω) τον τρόπο που ο επιβάτης αγόρασε το αναψυκτικό και όταν ήρθε η σειρά του ήξερε τι έπρεπε να κάνει.

➤ Ενότητα 16 / Βιβλίο του Δασκάλου / Γραμματική- Λεξιλόγιο: [] Διάκριση επιθέτων – μετοχών (επανάληψη)

➤ Ενότητα 16 / Βιβλίο του Μαθητή: [σ. 73] Σ' αυτή την ενότητα θα μάθουμε [] να ξεχωρίζουμε τα επίθετα από τις μετοχές []

➤ [σ. 85, Άσκηση] 3. Φτιάξτε λίστες λέξεων με ουσιαστικά, επίθετα-μετοχές, ρήματα και επιρρήματα []

ουσιαστικά	επίθετα-μετοχές	ρήματα	επιρρήματα

➤ [σ. 90] Λεξιλόγιο της ενότητας

Οι παρακάτω λέξεις είναι σχετικές με το ταξίδι. Βοηθήστε τες να επιβιβαστούν στο κατάλληλο βαγόνι του τρένου για να ξεκινήσει το δικό τους ταξίδι:

*ταξιδιώτης, ρομαντικός, -ή, -ό, αναχώρηση, διαμονή, διαδρομή, επισκεφθώ, κάβος, πλέω, γυρισμός, πλοίο, περιπλανιέμαι, λιμάνι, τουρίστας, αρχαιολογικός, αξιοθέατο, τουριστικός, ξενάγηση, περιήγηση, τοποθεσία, θέα, **ονειρευμένος**, μεσαιωνικός, ερείπια, μαγνητικός, μουσείο, υπνηλία*

ουσιαστικά	επίθετα	μετοχές	ρήματα

➤ [σ. 91] Σ' αυτή την ενότητα έμαθα: [] Να ξεχωρίζω τα επίθετα από τις μετοχές.

➤ Τετράδιο Εργασιών, σ. 63:

Υπογραμμίστε τα επίθετα και κυκλώστε τις μετοχές στο παρακάτω κείμενο:

*Μια **τελευταία** ρεματιά, η **ωραιότερη** και **μεγαλύτερη**, με νερά που κυλούν **αφρισμένα** και **βουερά** μέσα από **μεγάλες** πέτρες και να 'μαστε στο **μικρό** σταθμό των Μηλιών, που τον σκιάζουν **πανύψηλα**, **αιωνόβια** δέντρα. Οι Μηλιές δεν έχουν μόνο το όνομα, είναι και **γεμάτες** **ανθισμένες** **μηλιές**. Οι **μηλιές** υψώνουν τους **κατάλευκους** κλώνους τους στα χωράφια, πάνω από τους τοίχους των αυλών **δίγοντας** παντού ένα **γιορταστικό** τόνο. Τα σπίτια του χωριού είναι **καθαρά** και **περιποιημένα**. Οι **πλακοστρωμένες** στέγες τους γυαλίζουν σαν ασήμι στον ήλιο κι από τις **μισάνοιχτες** πόρτες τους βλέπουμε τις **πεντακάθαρες** αυλές, γεμάτες γλάστρες με βιολέτες, γαρύφαλα και ζουμπούλια που ευωδιάζουν.*

Γράψτε τώρα τα επίθετα και τις μετοχές και στα τρία γένη τους:

Επίθετα: *τελευταίος, -α, -ο,*

Μετοχές: *αφρισμένος, -η, -ο,*

(VI-B) ΓΛΩΣΣΑ Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, passim

➤ Ενότητα 4 / Βιβλίο του Δασκάλου / Γραμματική- Λεξιλόγιο: [] Επίθετα και επιθετοποιημένες μετοχές

➤ Βιβλίο του Μαθητή [σ. 52· βλ. και σ. 49]:

Εκτός από τα επίθετα, χρησιμοποιούμε και μετοχές με λειτουργία επιθέτου:

δυστυχισμένος, ευτυχισμένος, θλιμμένος, λυπημένος, παραπονεμένος, στενοχωρημένος, χαρούμενος (από το ρήμα χαίρομαι, μετοχή χαιρούμενος)

Οι μετοχές, όπως ξέρουμε, προέρχονται από ρήματα, αλλά ορισμένες από αυτές, όπως οι παραπάνω, χρησιμοποιούνται ως επίθετα. Μπορείτε να καταλάβετε τη διαφορά από το παράδειγμα:

Η γιαγιά ήταν αγαπημένη από όλους. (Την αγαπούσαν όλοι.) μετοχή

Η αγαπημένη μου γιαγιά. μετοχή ως επίθετο

Όταν η μετοχή χρησιμοποιείται ως επίθετο, τότε σχηματίζει και **επίρρημα**, π.χ.

Ζούσαμε αγαπημένα.

➤ [σ. 63] [] γράψτε μια φανταστική ιστορία με πρωταγωνιστή ένα ζώο.

Επίθετα που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε:

αγελαδινός, ανθεκτικός, γαλακτοκομικός, δυνατός, εξημερωμένος, επιθετικός, ζωηρός, ήρεμος, θηλυκός, θρεπτικός, κατασικίσιος, κουραστικός, νόστιμος, παραγωγικός, πρόβειος, υγιεινός, χοιρινός κ.ά.

➤ Ενότητα 11 [σ. 86]

Τα επίθετα σε -ων, -ουσα, -ον προέρχονται από μετοχές της ενεργητικής φωνής ρημάτων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Ας δούμε πώς κλίνονται.

Επίθετα σε -ων, -ουσα, -ον

	Ενικός αριθμός					
	αρσενικό		θηλυκό		ουδέτερο	
Ονομαστική	ο	παρών	η	παρούσα	το	παρόν
Γενική	του	παρόντος	της	παρούσας	του	παρόντος
Αιτιατική	τον	παρόντα	την	παρούσα	το	παρόν
Κλητική		_____		_____		_____

	Πληθυντικός αριθμός					
	αρσενικό		θηλυκό		ουδέτερο	
Ονομαστική	οι	παρόντες	οι	παρούσες	τα	παρόντα
Γενική	των	παρόντων	των	παρουσών	των	παρόντων
Αιτιατική	τους	παρόντες	τις	παρούσες	τα	παρόντα
Κλητική		_____		_____		_____

➤ Ενότητα 11 [σ. 87, Άσκηση] 5. Συμπληρώστε τα κενά με τον κατάλληλο τύπο:

Η μαθήτριά είναι (αριστούχος) και συνήθως οι (αριστούχος) μαθητές είναι και (επιτυχών) στο πανεπιστήμιο. Η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο είναι γι' αυτή θέμα (πρωτεύων) σημασίας αλλά το (επείγων) είναι, στην (υπάρχων) κατάσταση, να τελειώσει το λύκειο.

(VI-Γ) ΓΛΩΣΣΑ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

➤ Ενότητα 13 Βιβλίο του Μαθητή [σ. 15]: Με τι θ' ασχοληθούμε: [] Με σχηματισμούς επιθέτων όπως στα αρχαία ελληνικά: σε -ων, -ουσα, -ον και -ύς, -εία, -ύ

➤ [σ. 17, Άσκηση] 3. Συμπληρώστε τις φράσεις βάζοντας τα επίθετα στο σωστό γένος και στη σωστή πτώση:

- Το προσωπικό του νοσοκομείου δεν επαρκεί και δεν μπορούμε να αξιοποιήσουμε τον (υπάρχων, -ουσα, -ον) εξοπλισμό.
- (πρωτεύων, -ουσα, -ον) ανάγκη για τις χώρες του Τρίτου Κόσμου είναι η επίλυση του προβλήματος της φτώχειας, με τη βοήθεια της επιστήμης.
- Οι συνάδελφοι τον επισκέφτηκαν και του ευχήθηκαν (ταχύς, -εία, -ύ) ανάρρωση.
- Οι μετανάστες συχνά εργάζονται σε (βαρύς, -εία, -ύ) και ανθυγιεινά επαγγέλματα.
- Στο πρόσφατο επιστημονικό συνέδριο ακούστηκαν (ενδιαφέρων, -ουσα, -ον) ανακοινώσεις.

Προσωπικά, θα είχα να παρατηρήσω τα εξής: [1] Σε ό,τι αφορά το σχηματισμό της μετοχής του παθητικού παρακειμένου σε -μένος -η -ο (βλ. την «Ενότητα 14»), είναι τουλάχιστον παραπλανητικό να τη συνδέεις με το μη συνοπτικό (ενπροκειμένο, το ενεστωτικό) θέμα, από το οποίο σχηματίζεται η μετοχή του μεσοπαθητικού ενεστώτα και η άκλιτη μετοχή σε -οντας / -ώντας. Όπως με διαβεβαίωσαν έμπειροι εκπαιδευτικοί, που δούλεψαν και με τα σχολικά βιβλία της προηγούμενης σειράς, το να ζητάς από μικρούς μαθητές να σου σχηματίσουν τη μετοχή αυτή απευθείας από ενεστώτες, όπως λ.χ. το *κουράζω*, το *εντυπωσιάζω* ή το *διψώ*, το πλέον αναμενόμενο είναι ότι θα σου δώσουν **κουραζόμενος*, **εντυπωσιαζόμενος* ή **διψαμένος*, ενώ τους οδηγείς σε αδιέξοδο, εάν τους ζητήσεις να σου σχηματίσουν τη μετοχή αυτή ξεκινώντας από το *τρώγω*: **τρωγόμενος*. Υπέδειξα και παλαιότερα, με βάση τις διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών, ότι μια άσκηση (σε σχολικό εγχειρίδιο της προηγούμενης σειράς «Η Γλώσσα μου για το Δημοτικό») του τύπου (i) θα έπρεπε ν' αντικατασταθεί από άσκηση του τύπου (ii):

(i) <i>κάθομαι</i>	<i>καθισμένος</i>	(ii) (<i>κάθομαι</i>)	<i>κάθισα</i>	<i>καθισμένος</i>
<i>λούζομαι</i>	_____	(<i>λούζομαι</i>)	<i>λούστηκα</i>	_____
<i>τρώγομαι</i>	_____	(<i>τρώγομαι</i>)	<i>φαγώθηκα</i>	_____

[2] Η πεποίθηση (που χωράει πολλή συζήτηση) ότι, από άποψη σημασίας, η άκλιτη μετοχή είναι κυρίως «τροπική», παρασύρει τους συγγραφείς του σχολικού εγχειριδίου για την Δ' Δημοτικού (2^ο τεύχος, σ. 91) στην εξής διατύπωση: «Οι τροπικές μετοχές γράφονται με *ο*, όταν δεν τονίζονται (π.χ. *τρέχοντας*), και με *ω*, όταν τονίζονται (π.χ. *τραγουδώντας*)», ενώ, ως γνωστόν, είναι κάτι που ισχύει γενικά για την άκλιτη μετοχή, άσχετα εάν, από άποψη σημασίας, πρόκειται για τροπική ή χρονική ή αιτιολογική κτλ.

[3] Βασικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας αλλά και της συγκεκριμένης «Ενότητας 16», όπως μας πληροφορεί τόσο το βιβλίο του μαθητή όσο και του δασκάλου, είναι να μάθει ο μαθητής να ξεχωρίζει τα μέρη του λόγου και, ανάμεσα σε αυτά, τις μετοχές από τα επίθετα. Παρ' όλ' αυτά, με βάση τις παραπάνω ασκήσεις, είναι πολύ αμφίβολο εάν μπορεί να καυχηθεί ότι στο τέλος «σ' αυτή την ενότητα έμαθα να ξεχωρίζω τα επίθετα από τις μετοχές», δεδομένου ότι: δύο από τις σχετικές ασκήσεις τού ζητούν να εντάξει υποχρεωτικά το *πλημμυρισμένος*, αφενός, και το *ονειρευμένος*, αφετέρου, στα επίθετα (δες και το *εξημερωμένος*, μόνο του ανάμεσα σε δεκαέξι επίθετα, στο 1^ο τεύχος, σ. 63 του εγχειριδίου της Ε' Δημοτικού)· άλλη σχετική άσκηση (Δ', σ. 85) του ζητάει να συστεγάσει επίθετα και μετοχές στην ίδια «λίστα» (ενώ, με την κατάχρηση της ορολογίας τύπου «επιθετοποιημένη μετοχή» ή «μετοχή με λειτουργία επιθέτου» κ.τ.ό., δεν φαίνεται διόλου απίθανο να υποθέσει ο μαθητής ότι η ετικέτα «επίθετα-μετοχές» παραπέμπει σε νέο, μεικτό μέρος του λόγου!)· τέλος, σε δοσμένο κείμενο όπου καθοδηγείται ο μαθητής να εντοπίσει τα επίθετα και τις μετοχές (προφανώς, τις κλιτές, μολονότι αυτό αποσιωπάται), παρεισφρέει και μια άκλιτη μετοχή (*δίνοντας*).

[4] Εάν στο «*η αγαπημένη μου γιαγιά*» το *αγαπημένη* (1^ο τεύχος, σ. 52 του εγχειριδίου της Ε' Δημοτικού) χαρακτηρίζεται «μετοχή ως επίθετο», τι είδους (σκέτη) «μετοχή» είναι το *αγαπημένη* στο αδόκιμο / ανελλήνιστο «*η γιαγιά ήταν αγαπημένη από όλους*»;

[5] Στη σσ. 86-87 του 2^{ου} τεύχους του εγχειριδίου της Ε' Δημοτικού αναπαράγεται το κλιτικό παράδειγμα των «επιθέτων σε -ων, -ουσα, -ον», χωρίς αμφιβολία από την ΓΕΓ (βλ. IV-B πιο πάνω). Όμως, από την άσκηση που ακολουθεί, με βάση αυτό το υπόδειγμα κλίνεται μόνο το *επιτυχών*, αλλά όχι και τα *πρωτεύων*, *επείγων*, *υπάρχων*, που ανήκουν σε άλλο κλιτικό παράδειγμα (!).

Άγνοια / σύγχυση σχετικά με τα είδη των λέξεων και τα είδη των φράσεων στη Νέα Ελληνική

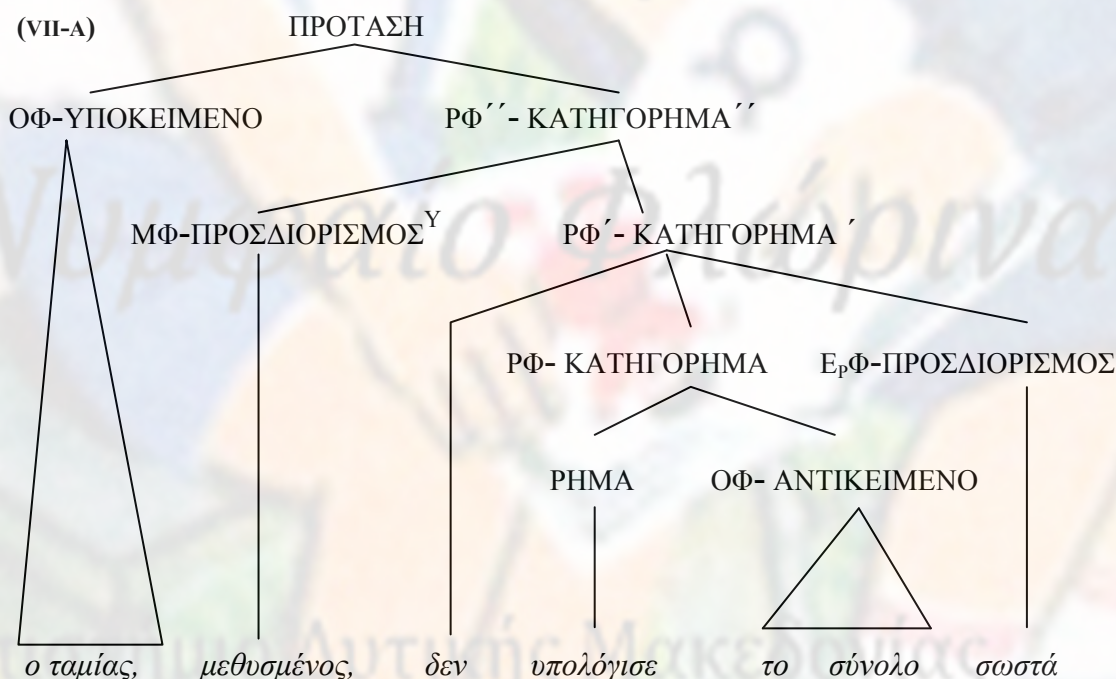
α. Είδη λέξεων και είδη φράσεων (μια πρόταση)

Είναι γνωστό ότι η συγγραφή των νέων σχολικών βιβλίων για το γλωσσικό μάθημα, χωριστά για την κάθε τάξη, ολοκληρώθηκε πριν από τη συγγραφή των δύο αναμενόμενων σχολικών γραμματικών στις οποίες αναφέρθηκαν: ΓΑ και ΓΝΕΓ. Σημασία έχει ότι, αφού δεν ήταν ακόμη έτοιμες οι δύο αυτές Γραμματικές, οι συγγραφικές ομάδες

δούλεψαν ασυντόνιστα, αυτοβούλως και κατά το δοκούν. Εξάλλου, είναι γνωστό ότι, στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, άλλοτε ορίζεται σαφώς και άλλοτε αφήνεται να εννοηθεί ότι ναι μεν οι συγγραφικές ομάδες έπρεπε ν' ακολουθούν την κλασική γραμματική του Τριανταφυλλίδη, δεν αποκλείονται, όμως, παράθυρα και προς τα έξω, προς άλλες γραμματικές, εκτός εάν άλλως / διαφορετικά έκρινε και αποφάσιζε ο υπεύθυνος από πλευράς Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, και ύστερα από πολλές άλλες διαπιστώσεις στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών που τα βιβλία αυτά βρίσκονται στα χέρια μαθητών και δασκάλων (μερικές από τις οποίες περιγράφονται στις προηγούμενες ενότητες), το τελευταίο εαρινό εξάμηνο, στις συζητήσεις που κάναμε με τους δασκάλους τους μετεκπαιδευόμενους στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, εννοείται με ανοιχτά τα σχολικά βιβλία, διαπίστωσα, με θλίψη μου, ότι, σε ένα ποσοστό κοντά στο 90%, αγνοούσαν, όχι μόνο την έννοια του 'κατηγορήματος' (για το υποκείμενο κάτι ήξεραν) αλλά και το ποια μπορούν να είναι στοιχειωδώς τα είδη των λέξεων και τα είδη των φράσεων στη Νέα Ελληνική!

Για να κερδίσω χρόνο / χώρο και να διευκολύνω τον κριτικό σχολιασμό που θ' ακολουθήσει, θα προσπαθήσω, μ' ένα- δύο σχήματα, να κωδικοποιήσω τα σχετικά με το κατηγορημα και τα είδη των φράσεων, σε μια ουσιαστικά ανανεωμένη παραδοσιακή προσέγγιση. Έστω η πρόταση: *ο ταμίας, μεθυσμένος, δεν υπολόγισε το σύνολο σωστά* –



–στο σχήμα (VII-A), έχουμε ένα εσωτερικό, πυρηνικό κατηγορημα που το συναπαρτίζουν το ρήμα μαζί με ό,τι άλλο, εκτός από το υποκείμενο, συνιστά το σθένος του (σε εξάρτηση, πάντοτε, με την ειδική σημασία που έχει το ρήμα μέσα στη συγκεκριμένη πρόταση –γιατί το σθένος του ρήματος μεταβάλλεται ανάλογα με τη σημασία, εξού και τα ιδιοσυστασιακά του συντακτικά εξαρτήματα ενδέχεται να ποικίλλουν). Εδώ έχουμε ένα μεταβατικό ρήμα (*υπολόγισε*) και το αντικείμενό του (*το σύνολο* : μια φράση ουσιαστικού [λέω συνειδητά ‘φράση ουσιαστικού’ και όχι ‘ονοματική φράση’, γιατί αυτά τα δύο δεν ταυτίζονται]). Εάν είχαμε ένα άλλο ρήμα, διπλομεταβατικό (κακώς λεγόμενο ‘δίπτωτο’), θα είχαμε ένα ακόμη αντικείμενο μέσα στο πυρηνικό κατηγορημα, δηλαδή ένα ακόμη ιδιοσυστασιακό συντακτικό εξάρτημα του ρήματος, ενώ εάν το ρήμα ήταν αμετάβατο, θ’ αποτελούσε μόνο του, χωρίς συντακτικά εξαρτήματα, το πυρηνικό κατηγορημα.

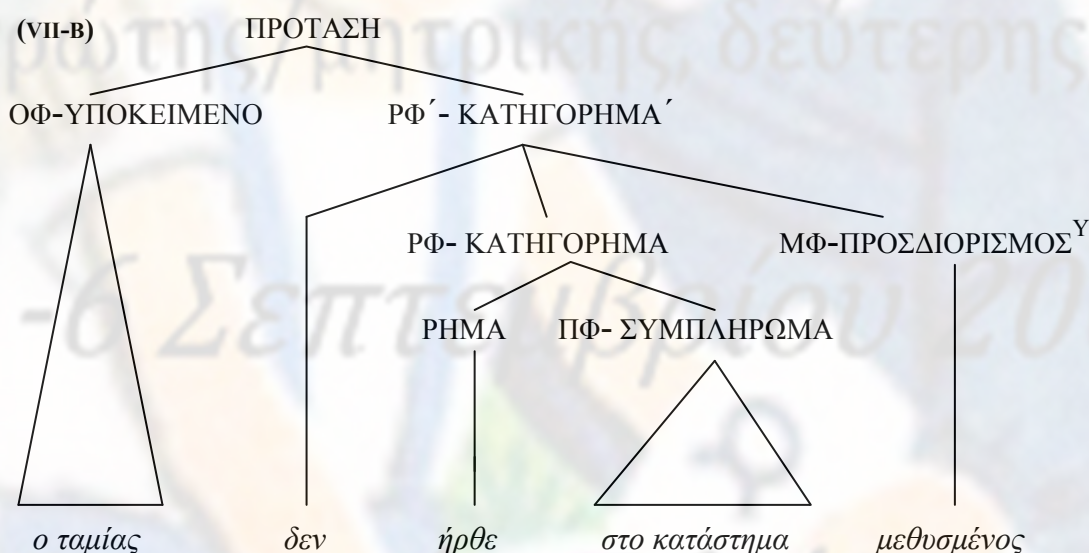
Το σχήμα μάς δείχνει, επίσης, ότι το πυρηνικό αυτό κατηγορημα προσδιορίζεται τροπικά από μια φράση επιρρήματος, μ’ άλλα λόγια είναι ‘επαυξημένο’, κατά την παραδοσιακή ορολογία, μ’ έναν προσδιορισμό του τρόπου, ένα συντακτικό εξάρτημα όχι απαραίτητο ως ιδιοσυστασιακό, αλλά προαιρετικό, και γι’ αυτό το λόγο εκτός του πυρηνικού κατηγορήματος. Σύμφωνα μ’ ένα καθολικό χαρακτηριστικό πολλών γλωσσών, στις αποφαιτικές προτάσεις, μπορεί το αποφαιτικό μόριο να προτάσσεται του ρήματος, εάν όμως υπάρχει ειδικά τροπικός προσδιορισμός, εκείνο στο οποίο στοχεύει η άρνηση και τελικά αποφάσκειται, δεν είναι το ρήμα αλλά ο τροπικός προσδιορισμός. Το σχήμα δηλώνει αυτή τη στόχευση (βλ. τη θέση τού *δεν* στο ‘δενδροδιάγραμμα’). Εξάλλου, αυτό που εξυπακούεται από τη συγκεκριμένη πρόταση είναι ότι “(ο ταμίας) υπολόγισε το σύνολο” [αυτό καταφάσκειται] “αλλά όχι σωστά” [το *σωστά* αποφάσκειται].

Και κάτι ακόμη: γι’ αυτόν τον “μη σωστό υπολογισμό του συνόλου”, για τον οποίο μας μιλάει αυτό το ενδιάμεσο κατηγορημα, δίνεται κάποιος λόγος, το ότι “ο ταμίας ήταν μεθυσμένος”. Η φράση της μετοχής: *μεθυσμένος* (δεδομένου ότι και η μετοχή ‘απαρτίζει’ το δικό της είδος φράσης) ισοδυναμεί σημασιολογικά με τη δευτερεύουσα αιτιολογική πρόταση *επειδή ήταν μεθυσμένος*. Αυτό θα πει, εκτός των άλλων, ότι το πυρηνικό κατηγορημα είναι δις επαυξημένο, μ’ έναν αιτιολογικό προσδιορισμό αυτή τη φορά (επίσης προαιρετικό εξάρτημα). Ο εκθέτης Υ στο ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ (όλο μαζί διαβάζεται: ‘προσδιορισμός στο υποκείμενο’, πβ. με το αγγλικό ‘subject adjunct’) θέλει να δηλώσει την ιδιάζουσα περίπτωση κατά την οποία, η φράση της μετοχής, που είναι

μέρος του κατηγορήματος ως προσδιορισμός του ρήματος, αποδίδει, όμως, λόγω της γραμματικής συμφωνίας, τον προσδιορισμό αυτόν προσανατολισμένον και προς το υποκείμενο.

Στη ίδια κατάσταση (status), από σημασιολογική άποψη, βρίσκεται και η φράση του επιθέτου (ξεχωριστό είδος φράσης κι αυτό) σε μια πρόταση του τύπου: *ο δικαστής έβγαλε την απόφαση ήρεμος*, ακριβώς λόγω του προσανατολισμού που έχει το *ήρεμος*, ως προσδιορισμός του ρήματος, και προς το υποκείμενο. Από μια τέτοια διάτυπωση εξυπακούεται, εκτός των άλλων, ότι “ο ίδιος ο δικαστής ήταν πράγματι ήρεμος”, κάτι που δεν ισχύει κατανάγκην στην περίπτωση τού: *ο δικαστής έβγαλε την απόφαση ήρεμα*, δεδομένου, άλλωστε, ότι το επίρρημα (*ήρεμα*) προσδιορίζει το ρήμα, όχι όμως με προσανατολισμό και προς το υποκείμενο.

Στο επόμενο σχήμα (VII-B),



στα νέα συμφραζόμενα τής πρότασης: *ο ταμίας δεν ήρθε στο κατάστημα μεθυσμένος*, το *μεθυσμένος* είναι πάλι προσδιορισμός, δηλαδή εκτός του πυρηνικού κατηγορήματος, αλλά με άλλη σημασία: εδώ δηλώνει τη ‘συνοδευτική περίσταση’ (γαλλιστί, ‘circonstance concomitante’), μιαν επιμέρους διάσταση του τρόπου, γι’ αυτό και γίνεται στόχος της άρνησης (εξυπακούεται: “ήρθε στο κατάστημα, αλλά όχι μεθυσμένος”). Μέσα στο πυρηνικό κατηγορήμα, η εμπρόθετη φράση *στο κατάστημα* (πρόθεση + φράση ουσιαστικού [η εμπρόθετη φράση έχει και άλλες πραγματώσεις]) είναι το απαραίτητο, ιδιοσυστασιακό, τοπικής σημασίας συμπλήρωμα ενός ρήματος σαν το *έρχομαι*. Σε μια άλλη πρόταση, π.χ. *ο ταμίας συμμετείχε / δεν συμμετείχε στο συμβούλιο*, το *στο συμβούλιο* θα ήταν η ιδιοσυστασιακά απαραίτητη εμπρόθετη φράση, ενπροκειμένω ένα ‘ε-

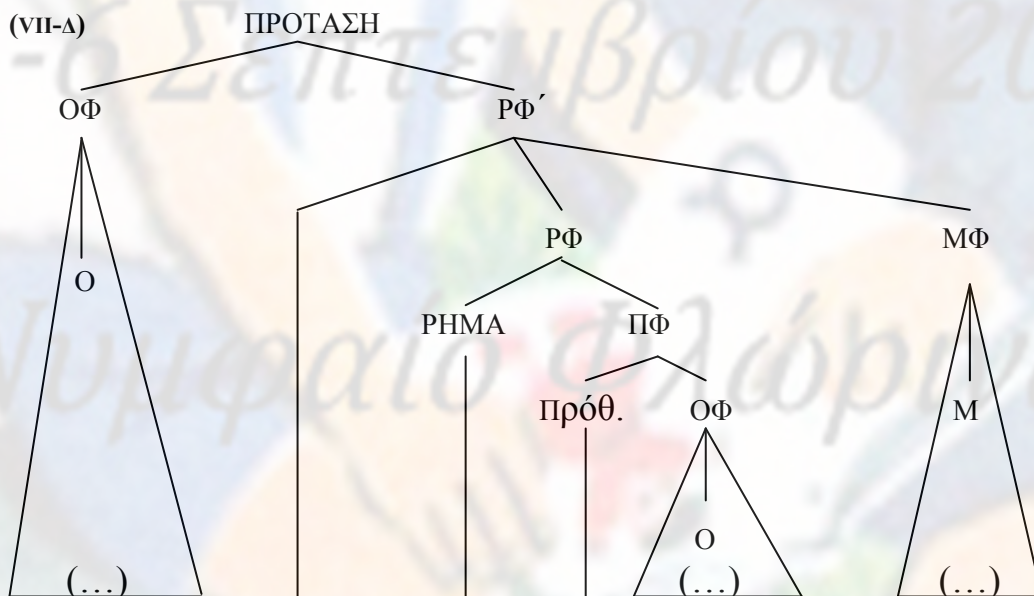
μπρόθετο αντικείμενο', και όχι ένας 'εμπρόθετος προσδιορισμός', δηλαδή προαιρετικό συστατικό. Με αυτή την έννοια, η διατύπωση που βρήκα στη ΓΝΕΓ και που λέει ότι:

(VII-Γ)

Ένας εμπρόθετος προσδιορισμός που σχηματίζεται με τις προθέσεις από, με, σε + αιτιατική είναι δυνατό να λειτουργεί ως αντικείμενο του ρήματος και ονομάζεται εμπρόθετο αντικείμενο, π.χ. Ζήτησε από τον Γιώργο δέκα ευρώ (του ζήτησε). Γέμισε το σπίτι με λουλούδια (γέμισε το σπίτι λουλούδια).

πάσχει, τουλάχιστον, ως προς την ορολογία.

Όπως το κατηγορήμα, που δεν είναι παρά η συντακτική λειτουργία την οποία επιτελεί η ρηματική φράση σε σχέση με το υποκείμενο [παραλείπω τις άλλες λεπτομέρειες εδώ], άρα όπως η ρηματική φράση, έτσι και τα άλλα είδη των φράσεων που είδαμε, μπορούν να επαυξάνονται με μη απαραίτητα, προαιρετικά συστατικά· αλλά και όταν πραγματώνονται μόνον με την κεφαλή (που συνήθως δίνει και το όνομα στη φράση, όπως εδώ το σωστά και το μεθυσμένος λ.χ.), μέσα στην πρόταση δεν αποτελούν ποτέ λέξεις (όπως στο λεξικό) αλλά 'εν δυνάμει συντάγματα', με δυνατότητα επαύξησης. Για μια πρόταση σαν την *ο ταμίας δεν ήρθε στο κατάστημα μεθυσμένος*, το επόμενο σχήμα (VII-Δ), στο οποίο δεν δηλώνονται οι συντακτικές λειτουργίες, προσπαθεί ν' αναπαράσχει τις εμπλεκόμενες φράσεις μόνον με τις κεφαλές / τους πυρήνες τους:



Ξεφυλλίζοντας τη σχολική γραμματική και τα νέα σχολικά βιβλία

Εάν το προτεινόμενο μοντέλο, που συνδυάζει, όπως προσπάθησα να το περιγράψω, τριών ειδών πληροφορίες: (i) γραμματικής κατηγορίας (δηλαδή είδη λέξεων και είδη φράσεων), (ii) συντακτικής λειτουργίας και (iii) σημασίας (σημασιολογικού ρόλου μέσα στην πρόταση) –εάν όλο αυτό είναι ένα τίμιο πάντρεμα της παραδοσιακής με κάποιες νεότερες θεωρήσεις, ας διεξέλθουμε, τώρα, επιτροχάδην, τα σχολικά βιβλία (περιορίζομαι στα βιβλία του Δημοτικού), για να πούμε, στο τέλος, και κάποια συμπεράσματα.

Διατρέχοντας, πρώτα, κάποιες σελίδες της ΓΔ, που κατεβάσαμε από το διαδίκτυο—

(VIII-A) ΓΔ, σσ. 176-7

Πρόταση λέγεται μια σειρά από λέξεις η οποία περιλαμβάνει οπωσδήποτε ένα ρήμα και έχει δικό της, αυτοτελές νόημα.

Με την πρόταση παρουσιάζουμε τη σχέση μιας ονοματικής φράσης (ή λέξης που την αντικαθιστά, π.χ. αντωνυμίας) με αυτά που περιγράφει το ρήμα (και η ρηματική φράση).

Η Μαρία

κοιμάται.

Ονοματική Φράση

Ρήμα

- Η ονοματική φράση αυτή είναι το «**υποκείμενο**» της πρότασης.
- Το ρήμα και οι λέξεις που πάνε μαζί του φτιάχνουν τη «**ρηματική φράση**».

Η Μαρία

πηγαίνει στο σχολείο με τις φίλες της.

Υποκείμενο

Ρηματική Φράση

Ο αδελφός του Πέτρου

διάβαζε τα μαθήματά του μετά το μεσημέρι.

Υποκείμενο

Ρηματική Φράση

Μια απλή πρόταση είναι μια σειρά λέξεων που έχει δικό της, ξεχωριστό νόημα, και περιέχει ένα και μόνο ρήμα.

–διαπιστώνουμε, πρώτ’ απ’ όλα, ότι, με τον όρο ‘απλή πρόταση’, εφόσον τον εννοεί κανείς ως το αντίθετο τού ‘σύνθετη’, θα μπορούσε να χαρακτηρίσει όλα τα παραπάνω παραδείγματα της ΓΔ. Εάν, όμως, τον εννοεί ως ταυτόσημον με το ‘πυρηνική’ ή ‘μη επαυξημένη’, τότε ο χαρακτηρισμός θα ίσχυε μόνον για την πρόταση *η Μαρία κοιμάται*, και όχι για τις άλλες δύο που συμπεριλαμβάνουν και προαιρετικά εξαρτήματα.

Προκειμένου, τώρα, για την ανάλυση της πρότασης στα συστατικά της, γίνεται αποκλειστικά λόγος για Ονοματική Φράση (ΟΦ) και Ρήμα / Ρηματική Φράση (ΡΦ), ενώ ο λειτουργικός όρος ‘κατηγορημα’ δεν μνημονεύεται ούτε μία φορά (όπως, τουλάχιστον, γίνεται στη ΓΝΕΓ. σ. 109-110). Ευτυχώς, σε ό,τι αφορά άλλους όρους της πρότασης, γίνεται συνδυασμός, δηλαδή γίνεται λόγος για «ΟΦ- Υποκείμενο» (που λειτουργεί ως υποκείμενο) και για «ΟΦ- Αντικείμενο» (που λειτουργεί ως αντικείμενο):

(viii-β) ΓΔ, ibid.

Η κάθε πρόταση φτιάχνεται από δύο μικρότερες ομάδες λέξεων, που τις λέμε **φράσεις**: π.χ. τη φράση «Ο αδελφός του Πέτρου» και τη φράση «έπαιζε μπάλα μετά το μεσημέρι». Την πρώτη θα τη λέμε **Ονοματική Φράση**, γιατί σχηματίζεται γύρω από το Ουσιαστικό και τη δεύτερη **Ρηματική Φράση**, γιατί σχηματίζεται γύρω από το Ρήμα.

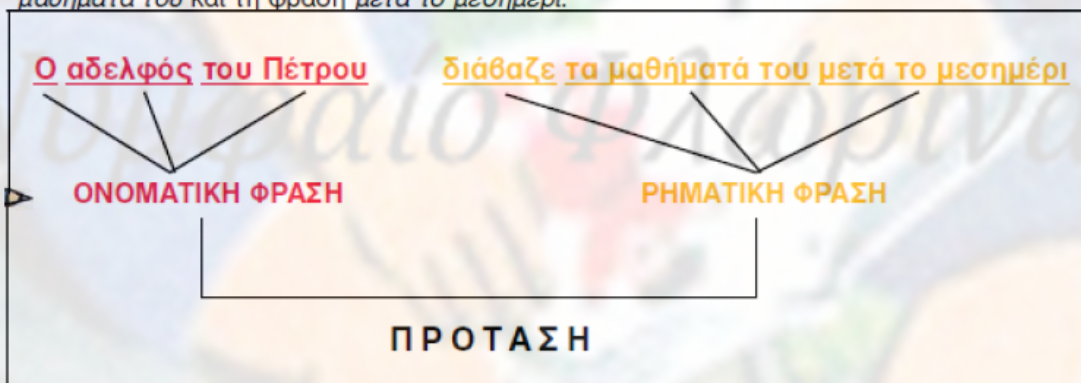


ΟΝΟΜΑΤΙΚΗ ΦΡΑΣΗ

Μια φράση αποτελείται από λέξεις, π.χ. η φράση *ο αδελφός του Πέτρου* αποτελείται από ένα άρθρο (*ο*), ένα ουσιαστικό (*αδελφός*) και ακόμα μία φράση (*του Πέτρου*). Το κύριο συστατικό της φράσης αυτής είναι το ουσιαστικό *αδελφός*, που αποτελεί και τη βασική λέξη (τον πυρήνα) της Ονοματικής Φράσης.

Αλλά και η Ρηματική Φράση μπορεί να περιέχει μικρότερες φράσεις. Έτσι, η Ρηματική Φράση *διάβαζε τα μαθήματά του μετά το μεσημέρι* αποτελείται από το Ρήμα *διάβαζε*, τη φράση *τα μαθήματά του* και τη φράση *μετά το μεσημέρι*.

ΡΗΜΑΤΙΚΗ ΦΡΑΣΗ



Βλέπουμε λοιπόν ότι η πρόταση αποτελείται από μια Ονοματική Φράση – Υποκείμενο και μια Ρηματική Φράση. Αυτές, όμως, μπορεί να περιέχουν μικρότερες φράσεις.

(viii-γ) ΓΔ, ibid.

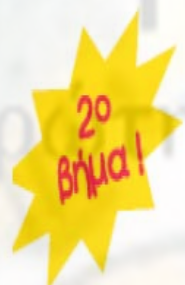
Το λαίμαργο σκυλί έφαγε τα μελομακάρона.

...Πρώτα βρίσκω τι μέρος του λόγου είναι κάθε λέξη.



Άρθρο	Επίθετο	Ουσιαστικό	Ρήμα	Άρθρο	Ουσιαστικό
Το	λαίμαργο	σκυλί	έφαγε	τα	μελομακάρονα

Μετά, ξεχωρίζω την **Ονοματική Φράση – Υποκείμενο** από τη **Ρηματική Φράση** (προσέχω όμως γιατί συχνά μέσα στη Ρηματική Φράση υπάρχουν και ολόκληρες ονοματικές φράσεις, όπως εδώ η φράση **τα μελομακάρονα**, που αποτελείται από ένα άρθρο και ένα ουσιαστικό):



*

Μέσα σε όλα τα σχολικά βιβλία για τη γλώσσα που έχουν σήμερα οι μαθητές του Δημοτικού στα χέρια τους, μνεία της διάκρισης σε *ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ*, αφενός, και *ΚΑΤΗΓΟΡΗΜΑ*, αφετέρου (γιατί, κατά κανόνα, το *ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ* μένει ορφανό) γίνεται στο Βιβλίο του Δασκάλου της Β΄ Δημοτικού (σσ. 14 και 36 –βλ. IX-A), και, συγκεκριμένα, διαβάζουμε ότι, προκειμένου «για την κατανόηση κειμένων», «οι μαθητές οδηγούνται σε μια πρώτη συνειδητοποίηση της ανεύρεσης του υποκειμένου ([με την ερώτηση] *ποιος κάνει κάτι*) και του κατηγορήματος ([με την ερώτηση] *τι κάνει το υποκείμενο*)»:

(IX-A)

ΠΑΝΟΡΑΜΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

B΄ ΤΕΥΧΟΣ * Επικοινωνώ

Γραμματική-Σύνταξη-Ορθογραφία

Υποκείμενο – Κατηγορήμα

Απλές προτάσεις

Κλίση θηλυκών ουσιαστικών σε -α

Συλλαβισμός

3 4 Το κείμενο «Το αστέρι των Χριστουγέννων» προσφέρεται για επεξεργασία στην τάξη. Στην επεξεργασία του συμβάλλουν και οι ερωτήσεις που ακολουθούν. Παράλληλα, σε συνδυασμό με τα λόγια της Βάγιας και τη συμπλήρωση του πίνακα στην υποενότητα 4, οι μαθητές οδηγούνται σε μια πρώτη συνειδητοποίηση της σημασίας ανεύρεσης του **υποκειμένου** (ποιος κάνει κάτι) και του **κατηγορήματος** (τι κάνει το υποκείμενο) για την **κατανόηση κειμένων**. Έτσι, η διαδικασία ανάλυσης της πρότασης στα βασικά μέρη της (υποκείμενο+κατηγορημα) αποκτά νόημα για τα παιδιά, αφού τα βοηθά να κατανοήσουν ένα κείμενο, να γίνουν δηλαδή αποτελεσματικοί αναγνώστες. Η δεξιότητα αυτή εξασκείται περαιτέρω με την άσκηση **6** του Τ.Ε. Η άσκηση

Οι δύο αυτές ανευρετικές ερωτήσεις μεταφέρονται, σε ένα δύο σημεία, και στα τεύχη για τον μαθητή, όπως μας δείχνει και το ακόλουθο παράθεμα (Βιβλίο του Μαθητή, 2^ο τεύχ., σ. 44 –βλ. ΙΧ-Β):

(ΙΧ-Β)

Το παραμύθι που διάβασες αποτελείται από πολλές προτάσεις, άλλες μεγάλες και άλλες μικρές. Θυμήσου! Κάθε πρόταση αποτελείται από τουλάχιστον δύο μέρη.

Το ένα δείχνει **ποιος κάνει κάτι** (π.χ. ο άντρας) και το άλλο δείχνει **τι κάνει** (π.χ. στάθηκε απέξω).

Οι πληροφορίες αυτές είναι απαραίτητες, για να καταλάβεις μια πρόταση ή ένα κείμενο.



4

Ξαναδιάβασε τις υπογραμμισμένες προτάσεις του κειμένου **3** και συμπλήρωσε τον πίνακα.



Ποιος κάνει κάτι;		Τι κάνει;	
Ποιος το 'σκασε από το σπίτι του;		Τι έκανε το αστεράκι;	
Ποιος μπήκε σε μια σπηλιά της ερήμου;		Τι έκανε η γυναίκα;	
Ποιος στάθηκε απέξω;	<i>Ο άντρας</i>	Τι έκανε ο άντρας;	<i>στάθηκε απέξω.</i>

Εν πάση περιπτώσει, αυτό που προσπαθούν να οικοδομήσουν ως συντακτική διάκριση τα βιβλία της Β' Τάξης αποδομείται / γκρεμίζεται με τα βιβλία της Γ', εφόσον εδώ (Τετράδιο Εργασιών, 1^ο τεύχ., σ. 10) εισάγεται, ως δήθεν απλούστερη, η καινοτόμος διάκριση σε *ΘΕΜΑ* και *ΣΧΟΛΙΟ* (που δυσκολεύει ακόμη και τους γλωσσολόγους):

(ΙΧ-Γ)

Ο Κώστας διαβάζει. Η Πάολα γράφει την άσκηση. Ο δάσκαλος διορθώνει τα τετράδια. Η Ελένη ρωτά το Θοδωρή.



1 Σε καθεμία από τις παραπάνω προτάσεις υπάρχει ένα θέμα για το οποίο μιλάμε, δίνουμε πληροφορίες, κάνουμε ένα σχόλιο. Να συμπληρώσεις τον πίνακα, όπως στο παράδειγμα.

Ο Κώστας	διαβάζει.
Η Πάολα	
.....	διορθώνει τα τετράδια.
Η Ελένη	

(IX-Δ)

Τ.Ε.: Στις ασκ. 1-6 οι μαθητές διακρίνουν το ονοματικό και το ρηματικό σύνολο και εξοικειώνονται με τους όρους ουσιαστικό – ρήμα, ενώ η ορολογία θέμα – σχόλιο προσεγγίζεται μόνο διαισθητικά.

Επισημαίνεται πως η διάκριση θέμα – σχόλιο αποτελεί ένα θεωρητικό εργαλείο με το οποίο ο δάσκαλος μπορεί να καταδείξει, σε επόμενα κεφάλαια, στους μαθητές τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο υποκείμενο και το κατηγορήμα, καθώς στη θέση του θέματος έχουμε πάντα τη δοσμένη πληροφορία, ενώ στη θέση του σχολίου έχουμε τη νέα πληροφορία. Αυτό το λειτουργικό εργαλείο μπορεί να διευθετήσει και επικοινωνιακές περιστάσεις κατά τις οποίες παράγονται προτάσεις όπως «Είδες το Γιάννη;» (Ο Γιάννης γνωστή πληροφορία για αυτόν που λέει και για αυτόν που ακούει την ερώτηση) – «Το Γιάννη... Δεν ήρθε σήμερα» (στο ασύνδετο αυτό σχήμα, η αιτιατική πτώση στη θέση του θέματος επαναβεβαιώνει για τον ομιλητή ότι πρόκειται για το Γιάννη που γνωρίζουν και οι δύο συνομιλητές, ενώ το σχόλιο δίνει τη νέα πληροφορία).

Και μολονότι στα μαθητικά βιβλία όλων των τάξεων γίνεται συνειδητή προσπάθεια να εμπεδώσουν τα παιδιά ότι η πτώση του Υποκειμένου είναι η Ονομαστική, στο Βιβλίο του Δασκάλου για την Γ΄ Τάξη (σ. 24) διαβάζουμε: «Επισημαίνεται πως η διάκριση θέμα- σχόλιο αποτελεί ένα θεωρητικό εργαλείο με το οποίο ο δάσκαλος μπορεί να καταδείξει στους μαθητές τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο υποκείμενο και το κατηγορήμα.» Και μάλιστα, σε προτάσεις του τύπου «–Είδες το Γιάννη; –Το Γιάννη... δεν τον είδα» (για να παραλλάξω ελαφρά το παράδειγμα που δίνεται στο παράθεμα), έχουμε και μια «αιτιατική πτώση στη θέση του θέματος» (μ' άλλα λόγια, ένα θεματοποιημένο ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ [αν και το παιδί τώρα πρωτοεισάγεται στην έννοια του ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ!], «ενώ το σχόλιο [διαβάζουμε πάντα στο παράθεμα] δίνει τη νέα πλη-

ροφορία.» (Τέτοια απλούστευση για τον μαθητή, αλλά και για τον καημένο το δάσκαλο!!!)

Περνάμε στα μαθητικά βιβλία της Δ΄ Τάξης, όπου με μια αξιοσημείωτη συνέπεια από την πλευρά των συγγραφέων, σε ό,τι αφορά τη γραμματική ενότητα ή το συντακτικό μήκος τόσο του υποκειμένου, όσο και του αντικειμένου και του κατηγορουμένου, γίνεται σταθερά λόγος για «μία λέξη». Έτσι, στο 1ο τεύχος (σ. 14), διαβάζουμε: «Η λέξη που απαντά στην ερώτηση “ποιος; ποια; ποιο; ποιοι; ποιες; ποια; [πληθωριστική διατύπωση, αν και λείπει το απαραίτητο *τι;*]” και [που] είναι σε ονομαστική, είναι το υποκείμενο [όχι της πρότασης, αλλά] του ρήματος της πρότασης [ένα από τα δύο περισσεύει εδώ]». Δεκατέσσερις σελίδες πιο κάτω (σ. 28), στο ίδιο τεύχος: «Η λέξη που απαντά στην ερώτηση “*τι;*, *ποιον;*, *ποια;*, *ποιο;*, *ποιους;*, *ποιες;*, *ποια;*,” και [που] είναι σε αιτιατική, είναι το αντικείμενο του ρήματος της πρότασης». (Πβ. και Τετράδιο Εργασιών, 1^ο τεύχ., σ. 17):

(IX-E)

ποιος; ποιοι;
ποια; ποιες;
ποιο; ποια;

14

Η λέξη που

- ▶ απαντά στην ερώτηση «ποιος; ποια; ποιο; ποιοι; ποιες; ποια;» και
- ▶ είναι σε πτώση ονομαστική

είναι το υποκείμενο του ρήματος της πρότασης.

(IX-ΣΤ)

Η λέξη που

- ▶ απαντά στην ερώτηση (τι; ποιον; ποια; ποιο; ποιους; ποιες; ποια;) και
- ▶ είναι σε πτώση αιτιατική

είναι το αντικείμενο του ρήματος της πρότασης.

(IX-Z)

Τι είναι η χρωματισμένη λέξη στα παρακάτω ζευγάρια προτάσεων; Υποκείμενο ή Αντικείμενο;

Σημειώστε Υ για το υποκείμενο και Α για το αντικείμενο στο αντίστοιχο κουτάκι.

Μυρτώ	Η Μυρτώ κοιτάζει τον αστερία.	
	Ο Φώτης φώναξε τη Μυρτώ	
γιορτή	Οι γονείς παρακολούθησαν με συγκίνηση τη γιορτή του σχολείου	
	Η γιορτή του σχολείου είχε μεγάλη επιτυχία.	
Φώτης	Τα ωραιότερα κοχύλια τα μάζεψε ο Φώτης.	
	Όλοι θαύμασαν το Φώτη για τη συλλογή του.	
γατάκι	Η Σοφία τάισε το πεινασμένο γατάκι με ένα ψάρι.	
	Όλο το ψάρι το έφαγε το πεινασμένο γατάκι.	

Παρά το γεγονός ότι, με τη διαίσθησή τους, οι μαθητές, στην ερώτηση «ποιος κοιτάζει τον αστερία;» ή «τι είχε μεγάλη επιτυχία;» δίνουν τη σωστή απάντηση «η Μυρτώ» και «η γιορτή του σχολείου», αντίστοιχα, η συγκεκριμένη περιγραφή και άσκηση εννοεί να διαστρεβλώνει τα πράγματα και να τους διδάσκει ότι υποκείμενο είναι μόνον «η χρωματισμένη λέξη», «Μυρτώ» και «γιορτή», αντίστοιχα. Το ίδιο ισχύει και για τα αντικείμενα που περιλαμβάνει η άσκηση.

Πέντε σελίδες πιο κάτω (σ. 33), διαβάζουμε (μέσα στο τετράγωνο πλαίσιο) ότι

(IX-H)

2. Όταν το νερό μάς συστήθηκε μάθαμε ότι:

- ✧ Το νερό είναι **πηγή** ζωής
- ✧ Το νερό γίνεται **ατμός**.
- ✧ Το νερό γίνεται **χαλάζι**.
- ✧ Το νερό είναι **ωφέλιμο** για τους ανθρώπους.
- ✧ Το νερό είναι **ευλογημένο**.



Οι παραπάνω προτάσεις αποτελούνται από το **υποκείμενο** (το νερό), το **ρήμα** (είμαι, γίνομαι) και μια ακόμα **λέξη** που δίνει μια ιδιότητα στο υποκείμενο του ρήματος (**πηγή**, **ατμός**, **χαλάζι**, **ωφέλιμο**, **ευλογημένο**).

Η λέξη αυτή είναι το **κατηγορούμενο**.

«μια λέξη» και πάλι «είναι το κατηγορούμενο», «μια λέξη που δίνει μια ιδιότητα στο υποκείμενο του ρήματος». Έτσι, στην πρόταση (που προηγείται του ορισμού) «το νερό είναι πηγή ζωής» το κατηγορούμενο είναι μόνο το «πηγή» (πάλι «η χρωμα-

τισμένη λέξη») και όχι όλο μαζί το «πηγή ζωής». Στην πρόταση «το νερό είναι ωφέλιμο για τους ανθρώπους» το κατηγορούμενο είναι μόνο η χρωματισμένη λέξη «ωφέλιμο».

Όταν, τώρα, περάσουμε στην Ε΄ Τάξη, με όσα λέγονται στο 2^ο τεύχος (σσ. 11 και 14) του μαθητικού βιβλίου για το αντικείμενο,

(ΙΧ-Θ)

Το αντικείμενο

Αντικείμενο είναι μια λέξη ή φράση που είναι πολύ στενά δεμένη με το ρήμα και τη βρίσκουμε όταν ρωτήσουμε «τι;» ή «ποιον;».

Το αντικείμενο μπορεί να είναι μία λέξη. Ο Μισέλ πιάνει την κιθάρα του.

ή μια ονομαστική φράση: Σβήνω τα φώτα της αίθουσας.

Το αντικείμενο μπορεί να είναι ουσιαστικό: Ο Ιβ κλείνει το μαγνητόφωνο.

ή αντωνυμία: Ο Ιβ μού εξήγησε...

Το αντικείμενο μπορεί να είναι πρόταση: Οι χορδές κοντεύουν να σπάσουν.

Τα ρήματα που έχουν αντικείμενο τα λέμε **μεταβατικά**, ενώ αυτά που δεν έχουν τα λέμε **αμετάβατα**. Δείτε μερικά παραδείγματα:

Όταν μία λέξη είναι υποκείμενο, αντικείμενο ή κατηγορούμενο δε χωρίζεται ποτέ με κόμμα από το ρήμα.

παθαίνουμε την απόλυτη σύγχυση, όχι μόνον ως προς το συντακτικό μήκος του αντικειμένου αλλά και ως προς τα είδη των λέξεων και των φράσεων: «Το αντικείμενο», διαβάζουμε, «μπορεί να είναι μια λέξη», π.χ. *την κιθάρα του* (τρεις λέξεις μετράει εδώ ο μαθητής, αλλά τέλος πάντων !!!) ή μπορεί να είναι μια «ονομαστική φράση»: π.χ. *τα φώτα της αίθουσας*, ή, ακόμη, μπορεί να είναι ένα «ουσιαστικό», π.χ. *το μαγνητόφωνο*. Κατ' αλήθειαν, και τα τρία παραδείγματα δεν είναι καθόλου διαφορετικά ως προς το είδος της φράσης, είναι και τα τρία φράσεις ουσιαστικού επαυξημένες περισσότερο (με άρθρο και γενική προσδιοριστική) ή λιγότερο (μόνο με το άρθρο).

Επειδή οι δάσκαλοι που μετεκπαιδεύονται στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, και εμείς προσωπικά, είχαμε πολλές δυσκολίες στο να λύσουμε κάποιες ασκήσεις (μέσα από το σχολικό βιβλίο της Ε΄ Τάξης / Τετράδιο Εργασιών, σσ. 56-58) σχετικές με το κατηγορούμενο και το αντικείμενο, τις μεταφέρουμε εδώ, προκειμένου να καταθέσουμε τον σχετικό προβληματισμό μας:

Σχετικά με το κείμενο που παρατίθεται στο (ΙΧ-Ι), θα επικεντρωθούμε στην άσκηση 5 (στην αναζήτηση δηλαδή του κατηγορουμένου), μολονότι σχετίζεται στενά με την προηγούμενη άσκηση (4), εφόσον εμπλέκονται και τα ρήματα που συμπληρώνο-

νται με κατηγορούμενο, και το πρόβλημα έγκειται στο ότι, σε πολλές περιπτώσεις, δεν είναι εύκολη η διάκριση του κατηγορουμένου από το υποκείμενο (ειδικά για μικρούς μαθητές που τώρα πρωτομαθαίνουν το κατηγορούμενο).

(IX-I)

Μια φορά και πολλά χρόνια πριν, σ' ένα μικρό άγνωστο νησί, η Λητώ γέννησε τον όμορφο γιο της. Ήταν ο Απόλλωνας.

Καμάρωσε ο πατέρας του, ο θεός Δίας από τον Όλυμπο, τον τύλιξε στο πιο φωτεινό του σύννεφο και τον έφερε στο παλάτι. Το μεγάλο χάρισμα του Απόλλωνα ήταν η μουσική. Μια μέρα ο αδερφός του ο Ερμής τού χάρισε μια λύρα κι εκεί έπαιξε τις πιο ωραίες μελωδίες. Ο πατέρας του του χάρισε για ακολουθία του τις εννιά θυγατέρες του, τις Μούσες. Τους άρεσε ο χορός και το τραγούδι. Αγάπησαν πολύ τον αρχηγό τους, το θεό της μουσικής, και ήταν κοντά του όποτε εκείνος ζητούσε την παρέα τους ή τη βοήθειά τους.

Χαμπλά στη γη, στους Δελφούς, οι άνθρωποι τραγουδούσαν γι' αυτόν, το Φοίβο Απόλλωνα, όμορφα λόγια προσευχής παίζοντας κιθάρα και αυλό. Ήταν οι Δελφικοί Ύμνοι, που τους αφιέρωναν στο θεό με όλη τους την αγάπη. Κι εκείνος χαϊρόταν πολύ, έπαιρνε την κιθάρα του και τις Μούσες του και κατέβαιναν κοντά στην πηγή με τα καθαρά νερά. Κι ο τόπος γέμιζε μουσική.

Μυροίνη Λενούδια-Σακελλαρίδου — Γιώργος Σακελλαρίδης, *Μελομύθια*, εκδ. Σπουδή, Αθήνα, 2005



4. Βοηθήστε τη Νότα να βρει τα ρήματα και το υποκείμενό τους στο παραπάνω κείμενο. Συμπληρώστε τον πίνακα που ακολουθεί:

Ρήμα	Υποκείμενο

5. Υπάρχουν κάποια ρήματα στο παραπάνω κείμενο που παίρνουν κατηγορούμενο. Προσπαθήστε κι εσείς να τα γράψετε μαζί με τους μικρούς μας φίλους.

Ρήμα	Κατηγορούμενο

Το επιλεγμένο κείμενο είναι πιθανόν ότι θεωρήθηκε από τη συγγραφική ομάδα ως απολύτως κατάλληλο για την περίπτωση, δεδομένου ότι πραγματώνεται μέσα σ' αυτό τέσσερις φορές το 'συνδετικό' ρήμα *είμαι*. Αλλά (*ώ της αγνοίας / ανοίας!*) δεν πρόκειται για την απλούστερη περίπτωση όπου το *είμαι* αποδίδει ιδιότητα στο υποκείμενο και, κατά κανόνα, το κατηγορούμενο δεν συνοδεύεται από οριστικό άρθρο, λ.χ. *το χ είναι ψ / ο μαθητής είναι έξυπνος*, αλλά για την ιδιάζουσα περίπτωση 'ταύτισης' ή 'εξίσωσης' του τύπου: *το χ είναι το ψ / ο μαθητής είναι ο Γεωργιάδης* (μια αντιστρέψιμη δομή), εξού και η δυσκολία της διάκρισης μεταξύ υποκειμένου και κατηγορουμένου. Αλλά η ακαταλληλότητα του εν λόγω κειμένου επιβαρύνεται και ως προς το ότι ο μικρός μαθητής της Ε' Τάξης πρέπει να 'ξετρυπώσει' το υποκείμενο του πρώτου *ήταν*

μέσα από το αντικείμενο (τον *όμορφο γιο της*) του ρήματος (*γέννησε*) της προηγούμενης πρότασης, όπως και το υποκείμενο του τελευταίου *ήταν* μέσα από το αντικείμενο (*όμορφα λόγια προσευχής*) του ρήματος (*τραγουδούσαν*) πάλι της προηγούμενης πρότασης. Εάν, τέλος, αναζητήσει το κατηγορούμενο και του προτελευταίου *ήταν*, ε τότε είναι για λύπηση, εφόσον πρόκειται για το περιφραστικό *είμαι κοντά (σε κάποιον)*, που δεν ανήκει στα ‘συνδετικά’ ρήματα.

Πολύ περισσότερο εξοργιστική είναι η επιλογή του επόμενου κειμένου,

(IX-IA)

Συνήθως σήμερα, όταν μιλάμε για μια ορχήστρα, **ξέρουμε** ακριβώς τι εννοούμε. Είναι μια ομάδα 60 περίπου εκτελεστών που **παίζουν** όλοι τα σημαντικότερα όργανα από τις οικογένειες των ξύλινων και χάλκινων πνευστών, των εγχόρδων και των κρουστών.

Η κύρια ομάδα οργάνων της ορχήστρας είναι τα έγχορδα. Τα πρώτα βιολιά **παίζουν** τις σημαντικότερες μελωδίες, αλλά μερικές φορές αλλάζουν με τα δεύτερα βιολιά, που κάθονται πίσω τους ή απέναντί τους. Το πρώτο βιολί (ο επικεφαλής των πρώτων βιολιών) είναι και ο επικεφαλής όλης της ορχήστρας και είναι τόσο σημαντικός, όσο και ο αρχιμουσικός. Στην ορχήστρα υπάρχουν ακόμα από όργανα βιόλες, δεύτερα βιολιά, βιολοντσέλα, ξύλινα και χάλκινα πνευστά και κρουστά.

Οι ορχήστρες **χρησιμοποιούν** συνήθως κάποιον που στέκεται μπροστά τους και **κρατά** το χρόνο για όλους. Είναι ο αρχιμουσικός ή ο διευθυντής ορχήστρας ή ο μαέστρος, όπως λέγεται. Αυτός κρατά το χρόνο, **κάνει** τους εκτελεστές να αρχίζουν και να σταματούν μαζί, τους **θυμίζει** πού πρέπει να παίξουν αργότερα ή γρηγορότερα, έτσι όπως θέλει ο συνθέτης.

Γνωριμία με τη μουσική, μετάφρ. Φ. Αρβανίτης, εκδ. Διάγραμμα, Αθήνα, 1984

8. Βρείτε τα αντικείμενα των ρημάτων που είναι μαυρισμένα στο παραπάνω κείμενο.

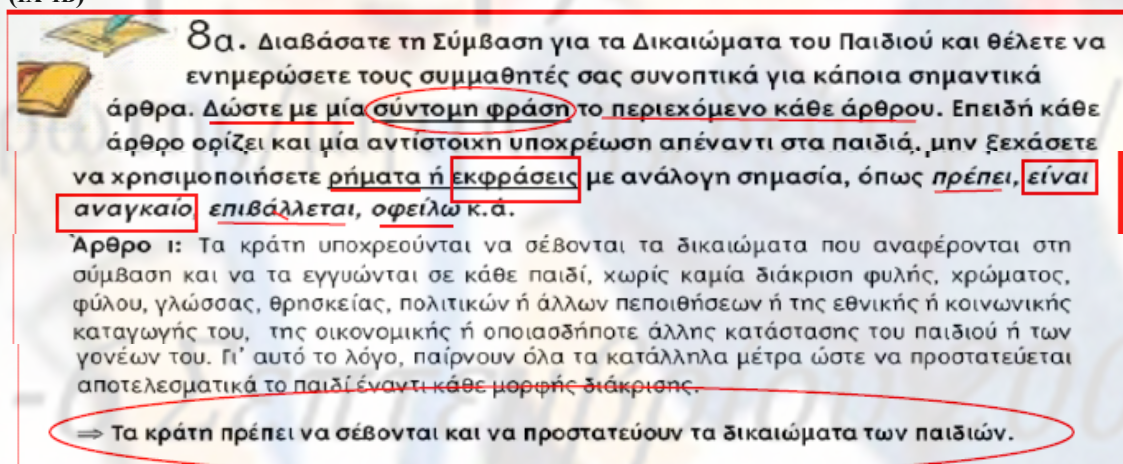
Ρήμα	Αντικείμενο
ξέρουμε	
παίζουν	
παίζουν	
χρησιμοποιούν	
κρατά	
κάνει	
θυμίζει	

μιας άθλιας μετάφρασης στα ελληνικά που και το πρωτότυπο αδικεί και τη γλώσσα μας κακοποιεί. «Οι ορχήστρες χρησιμοποιούν συνήθως κάποιον που στέκεται μπροστά τους και κρατά το χρόνο για όλους» είναι ο ...κομπός ορισμός για τον μαέστρο, μέσα στον οποίο ορισμό οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν το αντικείμενο των ρημάτων *χρησιμοποιούν* και *κρατά*. Δεν ξέρω πόσοι μαθητές της Ε΄ του Δημοτικού θα αντιληφθούν εδώ τη συντακτική πολυπλοκότητα που έγκειται στο ότι, κατά το νόημα, αντικείμενο τού *κρατά* είναι «το χρόνο για όλους», αλλά τού *χρησιμοποιούν* αντικείμενο είναι όλο μαζί το «*κάποιον που στέκεται μπροστά τους και κρατά το χρόνο για όλους*». Από το «*παίζουν όλοι τα σημαντικότερα όργανα...*», κατά τον μεταφραστή, το πρώτο που αντιλαμ-

βάνεται κανείς (εκτός εάν γνωρίζει...) είναι ότι “όλοι οι μουσικοί κατέχουν και παίζουν όλα τα σημαντικότερα όργανα”. Και όμως, και με αυτή την κομψή πρόταση πρέπει, κατά τους συγγραφείς των βιβλίων, ν’ ασχοληθούν οι μαθητές και να εντοπίσουν το αντικείμενο τού *παίζουν* (μακάρι σε όλη του την έκταση: «*τα σημαντικότερα όργανα από τις οικογένειες των ξύλινων και χάλκινων πνευστών, των εγχόρδων και των κρουστών*»). Και τι να πει κανείς για το μεταφραστικό κατόρθωμα του τύπου «*στην ορχήστρα υπάρχουν ακόμα από όργανα βιόλες, δεύτερα βιολιά...*» –Ας μην το ξεχνάμε: με ανελλήνιστα κείμενα δεν θα προκόψει το μάθημα της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας!

Για το τέλος,

(IX-IB)



8α. Διαβάσατε τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και θέλετε να ενημερώσετε τους συμμαθητές σας συνοπτικά για κάποια σημαντικά άρθρα. Δώστε με μία σύντομη φράση το περιεχόμενο κάθε άρθρου. Επειδή κάθε άρθρο ορίζει και μία αντίστοιχη υποχρέωση απέναντι στα παιδιά, μην ξεχάσετε να χρησιμοποιήσετε ρήματα ή εκφράσεις με ανάλογη σημασία, όπως πρέπει, είναι αναγκαίο, επιβάλλεται, οφείλω κ.ά.

Άρθρο 1: Τα κράτη υποχρεούνται να σέβονται τα δικαιώματα που αναφέρονται στη σύμβαση και να τα εγγυώνται σε κάθε παιδί, χωρίς καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων ή της εθνικής ή κοινωνικής καταγωγής του, της οικονομικής ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης του παιδιού ή των γονέων του. Γι' αυτό το λόγο, παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα ώστε να προστατεύεται αποτελεσματικά το παιδί έναντι κάθε μορφής διάκρισης.

⇒ Τα κράτη πρέπει να σέβονται και να προστατεύουν τα δικαιώματα των παιδιών.

θα σταθώ σ' ένα ελάχιστο σημείο από το Βιβλίο του Μαθητή της ΣΤ' Τάξης: «Δώστε με μία σύντομη φράση το περιεχόμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού». Το παράδειγμα «σύντομης φράσης» που δίνει το βιβλίο (σημαδεύεται με το βέλος), είναι, κατ' ουσίαν, μια σύνθετη πρόταση: «*τα κράτη πρέπει να σέβονται και να προστατεύουν τα δικαιώματα των παιδιών*», ενώ για το «εκφράσεις» που ζητάει αμέσως αποκάτω η εκφώνηση, το παράδειγμα: «*είναι αναγκαίο*» κατατάσσεται, ακριβέστερα, στις περιφράσεις –που θα πει ότι η ορολογία χρησιμοποιείται χαλαρά, ας μου επιτραπεί να πω ‘χύμα’, όπως στην πρόχειρη, καθημερινή επικοινωνία, όπου συχνά δεν ακριβολογούμε. (Και είναι γνωστό ότι τις δυσάρεστες συνέπειες αυτής της ‘χύμα’ κατάστασης τις υφίστανται οι καλοί μαθητές, στους διάφορους μαθητικούς διαγωνισμούς και στις πανελλαδικές εξετάσεις, όπως και οι δυνατοί υποψήφιοι στους διαγωνισμούς εκπαιδευτικών, όπως του ΑΣΕΠ, ιδίως όταν ο υποψήφιος γνωρίζει το επιστημονικά ακριβές, ενώ

η θεματοδοτική επιτροπή βρίσκεται σε σύγχυση και επιτρέπει στους διορθωτές να διορθώνουν με βάση ό,τι θεωρεί ο καθένας τους σωστό, και βέβαια αδικώντας τον υποψήφιο).

Με αυτό το τελευταίο πέρασα στα συμπεράσματα.

Επιλογικό

Ένα πρώτο συμπέρασμα που εξάγεται από τον (καλοπροαίρετο, θέλω να πιστεύω) κριτικό σχολιασμό που προηγήθηκε, είναι ότι δεν εισηγούμαι καθόλου την αύξηση της γραμματικής μεταγλώσσας ή τον πολλαπλασιασμό της ορολογίας που και τώρα χρησιμοποιούν τα σχολικά βιβλία, αλλά την εξειδίκευση και την αποσαφήνιση. Τα είδη των φράσεων ή των συνόλων που, από συντακτική άποψη, σχηματίζει η Νέα Ελληνική δεν είναι άπειρα, είναι εφτά ή οχτώ ειδικά συντάγματα, που το καθένα σχηματίζεται με πυρήνα ή κεφαλή ένα από τα έντεκα είδη λέξεων (ή μέρη του λόγου), και με βάση αυτή την κεφαλή, παίρνει, κατά κανόνα και το όνομά του. Για όσο διάστημα, γραμματικές και σχολικά βιβλία δεν ξεκαθαρίζουν, με ενιαία αντίληψη, τα είδη των λέξεων και τα είδη των φράσεων που έχει / που σχηματίζει / που διαθέτει η Νέα Ελληνική, εγώ θα επαναλαμβάνω αυτό που είναι και ο τίτλος της σημερινής μου ομιλίας: *σχολική διδασκαλία γραμματικοσυντακτικών φαινομένων; –μια ουτοπία!*

Εάν σε αυτό προσθέσουμε και όσα συνάγονται από όσα σας εξέθεσα στην αρχή–

- ❖ το γεγονός δηλαδή ότι σε ένα κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα (και όσο δεν το αλλάζουμε) δεν υπάρχει ένας σοβαρός κεντρικός σχεδιασμός για τη γλωσσική διδασκαλία, ή, εάν υπάρχει, δεν τηρείται, με αποτέλεσμα·
- ❖ οι μαθητές, από τάξη σε τάξη του Δημοτικού, να διδάσκονται μιαν άλλη εκδοχή για τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα, κι όταν τελειώσουν το Δημοτικό, με μια γραμματική λίγο πιο μοντέρνα, ως προς τη διδασκαλία λ.χ. της υποτακτικής, ή που θεωρεί ότι η άκλιτη μετοχή είναι το νεοελληνικό γερούνδιο, ενώ η κλιτή μετοχή ταυτίζεται με το επίθετο,
- ❖ και περάσουν στο Γυμνάσιο, όπου θα διδάσκονται μια πιο παραδοσιακή γραμματική με την υποτακτική, τη μετοχή και το επίθετο όπως περίπου τα γνωρίζαμε,

❖ κι όταν πάλι φτάσουν στο Λύκειο και αρχίσουν να μαθαίνουν ότι, για ιστορικούς λόγους, όσα ήξεραν για την παραγωγή και τη σύνθεση στη Νέα Ελληνική δεν ισχύουν, –ε, τότε, τα πράγματα δεν εμπνέουν μεγάλη αισιοδοξία (και δεν είμαι φύσει απαισιόδοξος).

Καλέσαμε, κατ' επανάληψη, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, μέλη των συγγραφικών ομάδων, ιδίως της Α΄-θμιας Εκπαίδευσης, για μια συζήτηση με τους μετεκπαιδευόμενους συναδέλφους τους. Τις περισσότερες φορές κάναμε έναν γόνιμο διάλογο. Ορισμένα, ελάχιστα, μέλη αυτών των ομάδων αντέδρασαν ως εξής: *–Όχι μόνον είστε αφόρητα σχολαστικοί, μας είπαν, αλλά έχετε χάσει τελείως και το στόχο. Ο βασικός στόχος, μας είπαν, δεν είναι να κάνουμε γλωσσολόγο ούτε το δάσκαλο ούτε, πολύ περισσότερο, το μαθητή. Ο δάσκαλος πρέπει να καθοδηγεί τα παιδιά στην παραγωγή λόγου, κατά προτεραιότητα, και όχι σε θεωρητικές γνώσεις για τη γλώσσα και σε μεταγλώσσα.*

Η απάντηση σε όλα αυτά έχει ως εξής (απάντηση που είναι και η προσωπική μας θέση, και ας θεωρηθούμε συντηρητικοί, αλλά ενισχύεται και από τα σχετικά ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ): Από την παραδοσιακή φορμαλιστική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος περάσαμε στη λεγόμενη επικοινωνιακή. Το άλμα ήταν μεγάλο και άξιζε που έγινε. Από την επικοινωνιακή προσέγγιση, που εκ του αποτελέσματος κρίθηκε ότι δεν ήταν και τόσο επικοινωνιακή, περάσαμε στη διαθεματική προσέγγιση, και, τώρα, στον γραμματισμό και τον πολυγραμματισμό. Όλα αυτά ανανέωσαν, πράγματι, το διδακτικό πλαίσιο και τις προϋποθέσεις. Τι γίνεται, όμως, με τη συστηματοποίηση των γλωσσικών φαινομένων, την οποία, με το μάθημα της γραμματικής (σε όλα της τα επίπεδα), προσφέρει το σχολείο; Τη γνώση σε βάθος της δομής και του συστήματος μιας γλώσσας, της μητρικής του γλώσσας, έχει τη μοναδική ευκαιρία ν' αποκτήσει ο μαθητής στο σχολείο. Όταν αυτό συμβεί, και μάλιστα στην κατάλληλη περίοδο (λέω αυτονόητα πράγματα), τότε είναι σε πλεονεκτική θέση να κατακτήσει και παλαιότερες γλωσσικές μορφές (λ.χ. Αρχαία Ελληνικά) και οποιαδήποτε άλλη, ξένη γλώσσα.