

Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 5

Οκτώβριος 2015  
Έκδοση: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών  
ISSN: 2407-9669  
Πάτρα



Αφιερωματικό τεύχος  
στον

**Σωφρόνη Χατζησαββίδα**

Καθηγήτῃ Γλωσσολογίας

Τμήματος Επιστημῶν Προσχολικής Αγωγῆς και Εκπαίδευσης  
Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης



Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα  
στις  
Επιστήμες της Αγωγής**

*Αφιερωματικό τεύχος  
στον*

***Σωφρόνη Χατζησαββίδη***

Καθηγήτῃ Γλωσσολογίας  
Τμήματος Επιστημῶν Προσχολικής Αγωγῆς και Εκπαίδευσης  
Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

*Πάτρα, Οκτώβριος 2015*

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



**Copyright ©:** Παντελής Γεωργογιάννης

**Ταχυδρομική διεύθυνση:** Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας  
Τηλ/Fax: 2613019948  
website: <http://www.elppo.gr>  
email: [elppo@inpatra.gr](mailto:elppo@inpatra.gr)

**Τίτλος :** Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής - Τεύχος 5 -  
Αφιερωματικό τεύχος στο Σωφρόνη Χατζησαββίδη

**Επιμέλεια έκδοσης:** Παντελής Γεωργογιάννης

**Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:**

**Σπανού Αικατερίνη**, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών  
**Μελιτζάνη Ειρήνη**, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις  
Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης  
Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών  
**Κοτοφόλη Κωνσταντίνα**, Επί πτυχίου φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας  
Πανεπιστημίου Πατρών

**Γραμματεία:**

**Σπανού Αικατερίνη**, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών  
**Μελιτζάνη Ειρήνη**, πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις  
Επιστήμες της Αγωγής, υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, συνεργάτης Ελεύθερου  
Πανεπιστημίου Πολιτών  
**Κοτοφόλη Κωνσταντίνα**, επί πτυχίου φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, τμήμα Φιλολογίας  
Πανεπιστημίου Πατρών

**Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:**

**Μελιτζάνη Ειρήνη**, πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις  
Επιστήμες της Αγωγής, υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, συνεργάτης Ελεύθερου  
Πανεπιστημίου Πολιτών  
**Σπανού Αικατερίνη**, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών  
**Κοτοφόλη Κωνσταντίνα**, επί πτυχίου φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, τμήμα Φιλολογίας  
Πανεπιστημίου Πατρών

**ISSN:** 2407-9669

σ.σ. 164, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

# Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής σύνταξης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Αναπληρωτές διευθυντές σύνταξης

Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Departamento de Filología Clásica,  
Universidad Autónoma de Madrid

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Επιστημονική Επιτροπή

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννο, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende  
Bildungsforschung, Universität Augsburg

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Καλεράντε Ευαγγελία**, *Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

**Καμαριανός Ιωάννης**, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

**Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ**, *Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας*

**Καψάλης Γεώργιος**, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

**Kolioussi Lambrini**, *Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México*

**Μαυρίλας Δημοσθένης**, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

**Μήτσης Ναπολέων**, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

**Μπάκας Θωμάς**, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

**Μαλαφάντης Κωνσταντίνος**, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας*

**Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ**, *Αναπλ. Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

**Νιφτανίδου Θεοχαρούλα**, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*

**Ντίνας Κωνσταντίνος**, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

**Παζώνη-Καλλή Κατερίνα**, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*

**Ροφούζου Αιμιλία**, *Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων*

**Ρεράκης Ηρακλής**, *Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.*

**Πλακίτση Κατερίνα**, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

**Σάλμοντ Ελευθερία**, *Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*

**Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα**, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

**Σαχανά Ιφιγένεια**, *Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

**Σκούρτου Ελένη**, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

**Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά**, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*

**Στεργίου Αήδα**, *Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

**Τουρτούρας Χρήστος**, *Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ*

**Τσεσμελή Στυλιανή**, *Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών*

**Τσιαβού Ευαγγελία**, *Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας*

**Τσιμπουκλή Άννα**, *ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ*

**Φραγκούλης Ιωσήφ**, *Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ*

**Φτερνιάτη Άννα**, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*

**Φωτεινός Δημήτριος**, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

**Χαμπηλομάτη Παρασκευή**, *Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας*

**Χατζηπαναγιωτίδη Άννα**, *Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου*

**Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή**, *Επίκουρη Καθηγήτρια European University Cyprus*

*Η Συντακτική Επιτροπή δε φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.*

## *Περιεχόμενα*

Πρόλογος 9

### *Γνωριμία με τον Σωφρόνη Χατζησαββίδη*

Σκέψη, γλώσσα και πολιτισμός στο έργο του Σωφρόνη  
Χατζησαββίδη 13

*Παντελής Γεωργογιάννης*

Σωφρονίω Χατζησαββίδη Honoris Causa 15

*Αργύρης Κυρίδης*

Τι έμαθα από τον Σωφρόνη 19

*Γιώργος Μαυρομάτης*

Στον αγαπητό φίλο Σωφρόνη Χατζησαββίδη 23

*Ναπολέον Μήτσης*

Σωφρόνης ο επιστήμονας, ο φίλος 25

*Κωστής Τσιούμης*

Για τον Σωφρόνη Χατζησαββίδη και τα Ποντιακά 29

*Άννα Χατζηπαναγιωτίδη*

## *Κείμενα του Καθηγητή Σωφρόνη Χατζησαββίδη*

Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές*	35
Γραμματισμός, διαπολιτισμικότητα και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές	43
Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας: μια κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση*	55
Η διδασκαλία της ελληνικής στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης: Το αρχικό στάδιο*	63
Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας	73
Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Πλαίσιο των Πολυγραμματισμών (Προετοιμασία του Κοινωνικού Μέλλοντος των Μαθητών)	85
Νέα Ελληνική Γλώσσα*	95
Η Φωνητική της Νέας Ελληνικής*	99
Η Φωνολογία της Νέας Ελληνικής*	103
Η Μορφολογία της Νέας Ελληνικής*	105
Η Σύνταξη ως Επίπεδο Γλωσσικής Ανάλυσης*	109
Η Σύνταξη της Νέας Ελληνικής*	115



<b>Η Σημασιολογία και το Λεξιλόγιο ως Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης*</b>	<b>127</b>
<b>Η Σημασιολογία και το Λεξιλόγιο της Νέας Ελληνικής*</b>	<b>131</b>
<b>Πραγματολογία και Κείμενα: Η Κειμενογλωσσολογία</b>	<b>137</b>
<b>Σύντομη ιστορία της ελληνικής γραφής*</b>	<b>145</b>
<b>Η Ελληνική Γλώσσα μεταξύ Ανατολής και Δύσης: δάνεια στοιχεία της Ελληνικής από ανατολικές και δυτικές γλώσσες*</b>	<b>151</b>



## Πρόλογος

Η γνωριμία μου με τον Σωφρόνη με πηγαίνει πολλά χρόνια πίσω, στο 1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση», που διεξήχθη από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕΔΕΚ) στο Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Πατρών τον Ιούνιο του 1998, μια γνωριμία που έμελλε να εξελιχθεί σε μια πραγματική φιλία και συνεργασία.

Στις εργασίες του προαναφερθέντος συνεδρίου, ο Σωφρόνης, ως Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας, συμμετείχε με την ανακοίνωσή του: «Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές».

Αυτή ήταν η αρχή για μια γόνιμη και μακρόχρονη συνεργασία με τον Σωφρόνη. Από τότε και στο εξής υπήρξε βασικό μέλος της επιστημονικής επιτροπής του συνεδριακού θεσμού και των περιοδικών εκδόσεων, καθώς και της ομάδας διδασκόντων των διαδικτυακών διαπανεπιστημιακών σεμιναρίων, που διοργανώθηκαν αρχικά από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και στη συνέχεια από το Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών. Μάλιστα, στο πλαίσιο των σεμιναρίων, μου διέθεσε 17 κείμενά του για να χρησιμοποιηθούν ως σημειώσεις για τους διδασκόμενους.

Στον παρόντα αφιερωματικό τόμο της Διεθνούς Ηλεκτρονικής Περιοδικής Έκδοσης «Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής», παρουσιάζονται τα κείμενα αυτά, καθώς και κείμενα φίλων του που γράφτηκαν ειδικά γι' αυτόν.

Παντελής Γεωργογιάννης  
τ. Καθηγητής  
Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Πανεπιστημίου Πατρών



*Γνωριμία*  
*με τον Σωφρόνη Χατζησαββίδη*



# Παντελής Γεωργογιάννης

## Σκέψη, γλώσσα και πολιτισμός στο έργο του Σωφρόνη Χατζησαββίδη

*Όταν κάποτε φύγω από τούτο τὸ φῶς  
θὰ ἐλιχθῶ πρὸς τὰ πάνω ὅπως ἓνα  
ρυακάκι πὸν μουρμουρίζει.  
Κι ἂν τυχὸν κάπου ἀνάμεσα  
στοὺς γαλάζιους διαδρόμους  
συναντήσω ἀγγέλους, θὰ τοὺς  
μιλήσω ἑλληνικά, ἐπειδὴ  
δὲν ξέρουνε γλώσσες. Μιλᾶνε  
μεταξὺ τους μὲ μουσική.*

*Νικηφόρος Βρεττάκος*

Στο σημαντικότερο πολιτιστικό αγαθό, τη γλώσσα, εστιάζεται το έργο του Σωφρόνη. Τη σημασία της βιωματικής διδασκαλίας της γλώσσας αναδεικνύει, όταν εντάσσει «μικρούς καθημερινούς διαλόγους» της ελληνικής να λειτουργούν παράλληλα «με τη γλώσσα προέλευσης», αφού «ο προφορικός λόγος αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση μιας γλώσσας». «Το πιο σημαντικό από τα συστήματα επικοινωνίας είναι η γλώσσα, μέσω της οποίας μπορούν να αποδοθούν λεπτές αποχρώσεις της πραγματικότητας». Μ' άλλα λόγια η γλώσσα είναι ένυλη

έκφραση της σκέψης και των συναισθημάτων μας, ένυλη έκφραση του ίδιου του πνευματικού πολιτισμού μας. Δεν μπορεί να σκέφτεται κανείς χωρίς λέξεις και να βάζει στον νου του πράγματα χωρίς να τα ονοματίζει. Συνεπώς η γλώσσα είναι προώθηση της σκέψης. Προώθηση της σκέψης σημαίνει δημιουργία πολιτισμού που στηρίζεται «στην ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία» που καλλιεργεί την «έννοια της διαπολιτισμικότητας ως ένδειξη της αποδοχής του πολιτισμού του άλλου», που οδηγεί στον «γραμματισμό, ένα κοινωνικό θεσμό, που συνδυάζει πολλαπλές πολιτιστικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές», που αποτελεί επίσης «βασικό κριτήριο κοινωνικής καταξίωσης και επιβολής».

Τη γλώσσας μας τη διδάσκουμε όχι μόνο για να επικοινωνούμε, αφού αυτό το πετυχαίνουμε και μόνο με τη γλώσσα, που μάθαμε στην οικογένειά μας, αλλά για να καλλιεργηθούμε, να πολιτιστούμε, γιατί η γλώσσα είναι ένα ισχυρό στοιχείο της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας μιας κοινωνίας. Όταν μαθαίνει κανείς μια ξένη γλώσσα, έχει την ευκαιρία να μάθει καλύτερα τη μητρική του γλώσσα<sup>1</sup> και αντιλαμβάνεται τον κόσμο κάπως διαφορετικά<sup>2</sup>.

«Η γλωσσική παγκοσμιοποίηση από τη μια και ο διεθνισμός από την άλλη συμβάλλουν στη διαφοροποίηση της πολιτισμικής σύστασης των κοινωνιών που έχει αναμφίβολα επίπτωση στην εκπαίδευση». «Τα άτομα βρίσκονται αντιμέτωπα με μια κατάσταση κοινωνική... τα άτομα αυτά θα πρέπει να αποκτήσουν τον απαραίτητο γραμματισμό στη μητρική τους γλώσσα, που θα τους επιτρέψει να ελέγξουν την ζωή τους δια του προφορικού και γραπτού λόγου», μέσα από τη βίωση, επικοινωνία και χρήση της γλώσσας. Με την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας νοηματοδοτείται ο περιβάλλον κόσμος του ατόμου, διαμορφώνονται στάσεις, απόψεις, συμπεριφορές, πολιτιστικά στερεότυπα. Αναδεικνύεται η παιδαγωγική και παιδαγωγούσα δύναμη του λόγου.

Επιχείρησα να γράψω ένα αφιέρωμα στον αγαπητό φίλο Σωφρόνη Χατζήσαββίδη. Για μια ακόμη φορά όμως κατάφερε να μιλήσει ο ίδιος μέσα από το έργο του, αγγίζοντας το σημαντικότερο πολιτιστικό αγαθό, την πρώτη πολιτιστική αξία του ανθρώπου, τη γλώσσα. Τα όρια της γλώσσας είναι τα όρια του ανθρώπινου μυαλού. Όσα ξέρω είναι αυτά για τα οποία έχω λέξεις<sup>3</sup>.

Παντελής Γεωργογιάννης  
τ. Καθηγητής  
Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Πανεπιστημίου Πατρών

---

1 Βόλφαντ Γκαίτε

2 Ludwig Wittgenstein

3 Ludwig Wittgenstein



Αργύρης Κυρίδης

**Σωφρονίω Χατζησαββίδη**  
*Honoris Causa*

Μετά από μια συγκλονιστική απώλεια που κυριολεκτικά σκόρπισε θλίψη στην επιστημονική κοινότητα και σε όλες και όλους όσοι γνώριζαν τον άνθρωπο και τον επιστήμονα Σωφρόνη Χατζησαββίδη έρχεται το θλιβερό καθήκον να ξαναθυμηθούμε όλοι εμείς οι φίλοι και συνάδελφοί του τα χρόνια, αλλά κυρίως τις στιγμές, που ζήσαμε μαζί του και να του αποτίσουμε τον φόρο τιμής που του αξίζει. Οι λίγες γραμμές αυτού του κειμένου μοιάζουν λιγοστές για να εκφράσουμε τα βαθιά μας συναισθήματα και την απεριόριστη εκτίμηση που τρέφαμε για τον αγαπημένο φίλο και συνάδελφο. Ωστόσο, η εξαιρετική πρωτοβουλία του Παντελή Γεωργογιάννη, μας δίνει την δυνατότητα να μη λησμονήσουμε τον Σωφρόνη και να εκφραστούμε ηχηρά και δημόσια για την προσωπικότητά του και την επιστημονική του συγκρότηση.

Είμαι απ' αυτούς που ξεκινήσαμε μαζί με τον Σωφρόνη τα πρώτα πανεπιστημιακά μας βήματα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Φλώρινας, σ' ένα τμήμα όπου δεν υπήρχαν μέλη του ΔΕΠ (εκτός του Σωφρόνη και μίας ακόμη συναδέλφου), το οποίο όμως έπρεπε να λειτουργήσει, να καλύψει το Πρόγραμμα Σπουδών του και να δικαιώσει τις προσδοκίες των φοιτητριών του. Η εξαιρετική προεδρία που άσκησε ο εκλιπών έδωσε σε

όλους μας τα κίνητρα και την έμπνευση να εργαστούμε σκληρά, κάτω από τις οδηγίες και τις πρωτοβουλίες του και να καταφέρουμε, πιστεύουμε, να μην φανούν οι ελλείψεις και τα μύρια όσα προβλήματα. Ο Σωφρόνης ήταν δίκαιος, δημιουργικός, αυστηρός όταν χρειαζόταν και έθετε πάντα στις προτεραιότητες των αποφάσεών του το μέλλον του τμήματος, την προστασία των εργαζομένων και των φοιτητριών. Κανείς από εμάς δεν ένοιωσε ποτέ αδικημένος ή αδικημένη, σύμφωνα με όσα μπορώ να ανακαλέσω, και βλέποντάς τον να εργάζεται μέχρι αργά το βράδυ —ακόμη και μέχρι τα μεσάνυχτα, πολύ συχνά— ενέπνεε και εμάς να ξανασκεφτόμαστε την προσφορά μας προς το τμήμα και τις φοιτήτριες και να εντείνουμε τις προσπάθειές μας. Ήταν ένας ακέραιος χαρακτήρας που δεν δίσταζε να εκφράζεται θετικά ή αρνητικά για όσα συνέβαιναν, για πράγματα και καταστάσεις και δεν μπορώ να θυμηθώ ούτε μια περίπτωση που να οδήγησε καταστάσεις στα άκρα. Και όλοι γνωρίζουμε πόσο συχνά συμβαίνουν τέτοιες καταστάσεις στα πανεπιστημιακά τμήματα.

Δυστυχώς για όλους εμάς που συνεχίζαμε να εργαζόμαστε στη Φλώρινα, ο Σωφρόνης έφυγε από το τμήμα για να εργαστεί στο Τ.Ε.Π.Α.Ε. του Α.Π.Θ. Δεν μπορώ να θυμηθώ ούτε έναν/μία συνάδελφο που να μην στεναχωρήθηκε. Η φυγή του Σωφρόνη ήταν για όλους μας μια τεράστια απώλεια. Ξανασυναντηθήκαμε με τον Σωφρόνη, ευτυχώς, το 2011 όταν και εγώ μετακλήθηκα στο ΤΕΠΑΕ του ΑΠΘ. Δυστυχώς ο χρόνος του δεύτερου επαγγελματικού ανταμώματός μας διακόπηκε με τον αδόκητο θάνατό του. Μπόρεσα όμως να διαπιστώσω ότι ο Σωφρόνης παρέμενε πάντα το ίδιο αγαπητός στους συναδέλφους και στις συναδέλφισσες, ένας εξαιρετικός πρόεδρος και αγαπημένος καθηγητής για τις φοιτήτριες και τους φοιτητές. Δεν έχασε ποτέ τη δημιουργικότητά του, την αφοσίωσή του στο λειτούργημά του, στους συναδέλφους και στις φοιτήτριες και φοιτητές του. Ήταν ο άνθρωπος στον οποίον φίλοι και συνάδελφοι προσέτρεχαν για να ζητήσουν την συμβουλή ή την συνδρομή του. Και θα πρέπει να τονίσω ότι οι συναδέλφισσες και οι συνάδελφοι του τμήματος εκφράζονταν με τα καλύτερα λόγια για τα χρόνια κατά τα οποία ο Σωφρόνης είχε διατελέσει πρόεδρος στο τμήμα.

Με τον Σωφρόνη δεν είχαμε το ίδιο γνωστικό αντικείμενο. Θα έλεγα μάλιστα ότι είχαμε γνωστικά αντικείμενα που ελάχιστη σχέση είχαν μεταξύ τους. Αυτό το γεγονός δεν μας εμπόδισε από το να βρούμε κάποιες κοινές τομές και να συνεργαστούμε και επιστημονικά. Δημοσιεύσαμε από κοινού μερικές εργασίες στα ελληνικά και στα αγγλικά και θεωρώ πραγματική τιμή μου να έχω δημοσιεύσεις με τον Σωφρόνη. Η συνεργασία μας ήταν εμπειρία για εμένα, γιατί σαν εξαιρετικός δάσκαλος που ήταν μου έμαθε πολλά απ' όσα λίγα ξέρω για την γλώσσα και την γλωσσολογία. Αυτό είναι κάτι από αυτά που του χρωστώ. Και απ' όσο γνωρίζω, η επιστημονική κοινότητα των γλωσσολόγων αναγνώριζε και αναγνωρίζει την επιστημονική του αξία και το επιστημονικό του ήθος.

Το Σωφρόνη τον έζησα πολύ και εκτός πανεπιστημίου. Κάναμε πολύ παρέα μετά τις δουλειές στο τμήμα και συχνά πυκνά βγαίναμε για φαγητό.

Ήταν άνθρωπος ανοικτός, ευχάριστος με χιούμορ και αγάπη για την ζωή. Τον θυμάμαι ακόμα να χορεύει πρώτος, να τραγουδάει πρώτος και να μας πειράζει με αγάπη. Ποιος από εμάς που βρισκόμασταν τότε στα καζάνια του φίλου και συναδέλφου Κώστα Ντίνα δεν θυμάται τα γλέντια που πρωταγωνιστούσε ο αγαπημένος μας Σωφρόνης;

Ο Σωφρόνης, ήταν ένα γνήσιος άνθρωπος, ένας αγαπημένος φίλος, ένας αγαπητός και εκλεκτός συνάδελφος, ένας σημαντικός επιστήμονας και δάσκαλος, ένας άνθρωπος δίκαιος, δημιουργικός, ηθικός και ευπροσήγορος. Τα λόγια είναι λίγα και η συγκίνηση μεγάλη.

Αγαπημένε φίλε και συνάδελφε, θα σε θυμάμαι πάντα.

Αργύρης Κυρίδης  
Καθηγητής

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης  
Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης



# Γιώργος Μαυρομμάτης

## Τι έμαθα από τον Σωφρόνη

Γεννήθηκα το 1965 στην Κομοτηνή και μεγάλωσα εκεί.

Τα τούρκικα ήταν για μένα δεύτερη γλώσσα. Τα άκουγα καθημερινά στη γειτονιά και στην αγορά. Καμιά φορά και στο σπίτι. Γονείς, γιαγιάδες και λοιποί από την ευρύτερη οικογένεια – πολλοί από αυτούς δάσκαλοι σε μειονοτικά σχολεία - ήταν επαρκείς τουρκομαθείς και λέγαν στα τούρκικα ότι δεν ήθελαν καταλάβω. Κάπως έτσι, λοιπόν, άρχισα σιγά να καταλαβαίνω και να ψιλομιλάω.

Αργότερα, στα φοιτητικά μου χρόνια στη Θεσσαλονίκη, σπούδασα κιόλας. Εύκολη σπουδή. Δεν χρειάστηκε να διαβάσω ποτέ γραμματική. Στις ασκήσεις, οι σωστοί τύποι ερχόταν περίπου αυτομάτως στο κεφάλι μου. Ίσως να ‘ταν αυτός ο λόγος που για χρόνια δεν είχα καθίσει να κάνω μια σοβαρή συγκριτική μελέτη των δύο γλωσσών. Μέσα στο κεφάλι μου, ελληνικά και τουρκικά συνυπήρχαν και συμπορεύονταν χωρίς να χρειάζεται να “συνομιλούν”.

Το Σωφρόνη Χατζησαββίδη τον γνώρισα το φθινόπωρο του 1998 νομίζω. Μια αποστολή σε μειονοτικά σχολεία της Κομοτηνής στα πλαίσια του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Ο Σωφρόνης ήταν μέλος της «ομάδας της Θεσσαλονίκης» (μαζί με τον Αγαθοκλή Χαραλαμπίδου, τον Τάσο Χριστίδης, τον Λουκά Τσιτσιπή και πολλούς άλλους άξιους) και εγώ

ένας από τους «μεσολαβητές», από τους ντόπιους, δηλαδή, συνεργάτες του Προγράμματος που, μεταξύ άλλων, εργαζόταν για να διευκολύνουν την επαφή και την επικοινωνία των εκτός Θράκης συνεργατών με την τοπική κοινωνία.

1<sup>ο</sup> Μειονοτικό σχολείο Κομοτηνής. ΣΤ' τάξη. Ο Σωφρόνης ήταν μέσα στη αίθουσα καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, και εγώ στο γραφείο, μαζί με άλλα μέλη της αποστολής, να συζητάμε με δασκάλους.

Έχει έρθει η ώρα να φύγουμε, έχει χτυπήσει και το κουδούνι για το δεύτερο μεγάλο διάλειμμα, κι εγώ πάω να ειδοποιήσω τα μέλη της αποστολής που ήταν σε τάξεις. Μπαίνω πρώτα στην ΣΤ' τάξη. Η αίθουσα σχεδόν άδεια. Ο Σωφρόνης σε μια άκρη του πίνακα και γύρω του 4-5 μαθητές.

Κάτι γράφει. Απορώ. Τι τους κάνει και έχουν μείνει εκεί και κοιτάνε με θαυμασμό; Πλησιάζω.

Βλέπω στον πίνακα μια μεγάλη πρόταση γραμμένη στα ελληνικά. Και από κάτω η ίδια πρόταση στα τουρκικά. Και βελάκια με αντιστοιχίσεις. Γράμματα του Σωφρόνη. Το καταλαβαίνω από αυτά που βλέπω να γράφει τώρα: «σπίτι – λεωφορείο – Θεσσαλονίκη». Τα παιδιά ζορίζονται αλλά χαμογελάνε κιόλας. Με ευχαρίστηση. Δεν κάνει ασκήσεις. Κάνει παιχνίδια. Τα παιδιά μαθαίνουν ελληνικά παίζοντας. Μια μικρή αφήγηση – άσκηση στη χρήση προθέσεων. Δύσκολη άσκηση για παιδιά με μητρική την τουρκική, καθώς οι δύο γλώσσες διαφέρουν σημαντικά σε αυτό τον τομέα. Και τα παιδιά προσπαθούν. Και το χαίρονται. Και μετά ακόμα ένα μικρό παιχνιδάκι με αντικαταστάσεις πάνω στο συνταγματικό και παραδειγματικό άξονα.

Ακούω έκπληκτος, και χαίρομαι κι εγώ. Ένας ξένος, πρώτη φορά στο σχολείο, και σε ελάχιστο χρόνο να χτίσει μια τέτοια σχέση με τους μαθητές. Η ώρα περνάει και όλοι παραμένουν εκεί. Ο Σωφρόνης δεν θέλει να φύγει - τα παιδιά δεν θέλουν να βγουν διάλειμμα! Συνεχίζω να τους ακούω αλλά το βλέμμα μου είναι αλλού. Στις δυο προτάσεις που είχε γράψει, και στις αντιστοιχίσεις. Πώς το είχε κάνει αυτό; Από που τα ήξερε; Πόσο το είχε δουλέψει; Αργότερα έμαθα ότι ένας κλάδος της οικογένειάς του ήταν τουρκόφωνοι πρόσφυγες από τον Πόντο, και ο Σωφρόνης είχε μια καλή βιωματική σχέση με τα τουρκικά.

Σε εκείνο τον πίνακα πρώτη φορά έβλεπα μια συγκριτική μελέτη της δομής της πρότασης στα τουρκικά και στα ελληνικά. Το ήξερα ότι είναι έτσι. Πρώτη φορά όμως το έβλεπα αποτυπωμένο και κωδικοποιημένο.

Ήταν η πρώτη φορά που σκέφτηκα συνολικά πάνω σε αυτό το ζήτημα. Και η αφορμή για να το μελετήσω παραπέρα. Τη γνώση που άντλησα εκείνη τη μέρα, τόσο πάνω στις αντιστοιχίες και την δομή της πρότασης όσο και πάνω στο τρόπο που μπορεί να διδαχθεί η ελληνική ως δεύτερη, τη χρησιμοποίησα συστηματικά, αργότερα, όταν κι εγώ –με τη σειρά μου- δούλευα ως δάσκαλος της ελληνικής σε μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Και είδα μάτια μαθητών να φωτίζονται ...

Δεν πρόλαβα ποτέ να του το πω. Πάντα ήθελα να του το πω. Έλεγα πως θα μας δοθεί η ευκαιρία. Και ποτέ δεν ταίριαζε. Σκεφτόμουν πάντα, ότι δεν

πειράζει, θα μπορούσε να γίνει στην επόμενη συνάντηση.

Ήμουν σίγουρος ότι θα μας δινόταν η ευκαιρία στο συμπόσιο για τη «Διδασκαλία της Ελληνικής σε Πολύγλωσσα Περιβάλλοντα» που είχαμε οργανώσει στην Αλεξανδρούπολη το Νοέμβριο του '14. Είχε κατεβάσει εισήγηση.

Δεν ήρθε ... Δεν πρόλαβα ...

Χρωστάω στο Σωφρόνη. Παρατηρώντας τον στο μάθημά του για μια μόνο μέρα, μια μόνο ώρα, πιστεύω πως έγινα καλύτερος δάσκαλος. Τον ευχαριστώ.

Γιώργος Μαυρομαμάτης  
Επίκουρος Καθηγητής  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία  
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης  
Αλεξανδρούπολη, Μάιος του 2015





# Ναπολέων Μήτσης

## Στον αγαπητό φίλο Σωφρόνη Χατζησαββίδη

Ο αδόκητος θάνατος του Σωφρόνη Χατζησαββίδη δε στέρησε μόνο τη γλωσσική επιστήμη από ένα πρότυπο επιστήμονα - ερευνητή αλλά και τον εκπαιδευτικό χώρο από ένα πρότυπο πανεπιστημιακού δασκάλου με ακαδημαϊκό ήθος, με προσήνεια, με ευγένεια ψυχής και προπαντός με ανθρωπιά.

Ως ερευνητής ασχολήθηκε συστηματικά με πολλούς τομείς της γλωσσολογίας, ιδιαίτερα όμως τον απασχόλησε η δημοτική γλώσσα και η διδασκαλία της στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα από το 1976 και ύστερα, δηλαδή μετά την επίσημη αναγνώρισή της από την ελληνική πολιτεία. Με μια σειρά δημοσιευμάτων και έργων που σχετίζονται με τη δημοτική γλώσσα συνέβαλε σε μια αντικειμενική και ψύχραιμη αντιμετώπιση του γλωσσικού ζητήματος, μακριά από τις αντιθέσεις και τις άγονες αντιπαραθέσεις του παρελθόντος. Η αντίληψη μάλιστα αυτή τον οδήγησε σε εξαντλητική μελέτη της δομής της νεοελληνικής γλώσσας γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα τη συγγραφή από τον ίδιο μιας σειράς γραμματικών που ανανέωσαν το γραμματικό τοπίο στη χώρα μας, ιδιαίτερα προς την κατεύθυνση της δημιουργίας και της χρήσης μιας γραμματικής επικοινωνιακού τύπου στην εκπαίδευσή μας.

Ωστόσο, ο Σωφρόνης Χατζησαββίδης πέρα από εκλεκτός ακαδημαϊκός και επιστήμονας, υπήρξε ένας ανεκτίμητος άνθρωπος με πολλές αρετές και ιδιαίτερα

ψυχικά χαρίσματα. Αυτή λοιπόν τη δεύτερη πλευρά της προσωπικότητάς του θα ήθελα να εξάρω με την ευκαιρία του παρόντος αφιερώματος στη μνήμη του, δηλαδή την πλευρά του φωτεινού, του καλλιεργημένου, του ευαίσθητου και ευγενικού ανθρώπου, του οποίου είχα το προνόμιο να είμαι φίλος εδώ και πολλά χρόνια.

Με τον Σωφρόνη Χατζησαββίδη γνωριστήκαμε το 1981, όταν δίναμε μαζί εξετάσεις ως υποψήφιοι υπότροφοι του ΙΚΥ στον τομέα της γλωσσολογίας. Θεωρώ ότι στη ζωή μας ορισμένα γεγονότα, όπως αυτό, δε μπορούν να είναι τυχαία. Πιο συγκεκριμένα, κατά την πρώτη μέρα της προσέλευσής μας στο ΙΚΥ και πριν αρχίσουν οι εξετάσεις, μέσα από ένα πλήθος υποψηφίων (που υπερέβαιναν τα είκοσι άτομα), παρακινήμενοι από κάτι ανεξήγητο, αρχίσαμε να συζητάμε για διάφορα θέματα, ανταλλάξαμε απόψεις για την εκπαίδευση και τέλος ήπιαμε μαζί έναν καφέ στο διπλανό κυλικείο.

Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα των εξετάσεων μας δικαίωσαν, αφού εμείς πήραμε τελικά τις δυο υποτροφίες που είχε προκηρύξει το ΙΚΥ για σπουδές στον κλάδο της γλωσσολογίας. Από τότε και μετά η συνεργασία μας γινόταν όλο και πιο στενή, για να καταλήξει λίγο αργότερα σε μια μεγάλη και δυνατή φιλία. Δεν θα αναφερθώ σε άλλες λεπτομέρειες. Για να καταδείξω όμως τη μετριοπάθεια, την ευρύτητα και το μεγαλείο της ψυχής του θα πω ότι με τον φίλο Σωφρόνη Χατζησαββίδη δεν είχαμε, ως επιστήμονες, τις ίδιες πάντοτε απόψεις για τα ζητήματα της γλώσσας και της γλωσσικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, σε αντίθεση με άλλες περιπτώσεις του παρελθόντος, οι όποιες επιστημονικές μας διαφορές αποτελούσαν όχι σημεία τριβής αλλά βάση για δημιουργικές συζητήσεις που από το ένα μέρος μας ωφελούσαν και τους δυο επιστημονικά, ενώ από το άλλο ενίσχυαν ακόμη περισσότερο τη μεταξύ μας εκτίμηση και τους φιλικούς δεσμούς μας.

Κατά τη διάρκεια όλων αυτών των χρόνων, συνεργαστήκαμε και δουλέψαμε πολλές φορές μαζί, χαρήκαμε για κάθε επιτυχία μας, γελάσαμε πολλές φορές αλλά και λυπηθήκαμε πολύ συχνά για δυσάρεστα συμβάντα της ζωής μας και συμπαρασταθήκαμε ο ένας στον άλλο σε κάθε δύσκολη περίπτωση. Με λίγα λόγια βρεθήκαμε πάντοτε πολύ κοντά και γενικά διατηρήσαμε ανέφελη μια φιλία που κράτησε μέχρι σήμερα και η οποία αποτελεί για μένα ιερή παρακαταθήκη.

Κλείνοντας θα έλεγα ότι, πέρα από την απουσία ενός εκλεκτού φίλου και συναδέλφου, η ξαφνική απώλεια του Σωφρόνη Χατζησαββίδη αφήνει ένα τεράστιο κενό στον επιστημονικό χώρο και ιδιαίτερα στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, προσωπικά ένα μόνο πράγμα με παρηγορεί: σε μια εποχή, όπως η σημερινή, που ο τόπος και η εκπαίδευσή μας έχουν την ανάγκη προβολής σημαντικών προτύπων, ο Σωφρόνης Χατζησαββίδης θα αποτελεί φωτεινό παράδειγμα επιστήμονα, δασκάλου και προπαντός ανθρώπου.

Ναπολέον Μήτσης  
Ομότιμος Καθηγητής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

# Κωστής Τσιούμης

## Σωφρόνης ο επιστήμονας, ο φίλος

Γνώρισα τον Σωφρόνη πριν 16 ή 17 χρόνια δε θυμάμαι καλά πιά από τον κοινό μας φίλο Ντίνο Μπίκο μάλλον στο Καφέ της Ζώγιας, αλλά δεν έχει και ιδιαίτερη σημασία. Έναν άνθρωπο με χιούμορ, απόψεις και ακτινοβολία. Ο Χατζησαββίδης, αν και δεν είχε πολλά χρόνια τότε στο Πανεπιστήμιο, ήταν Πρόεδρος του Νηπιαγωγών της Φλώρινας και είχε όραμα για την ανάπτυξη του Τμήματος και του Α.Π.Θ. στο οποίο ανήκει. Ήθελε η Φλώρινα, που τον τίμησε εκλέγοντάς τον πολύ σύντομα στη θέση του αναπληρωτή καθηγητή να κερδίσει τη δική της θέση στον ακαδημαϊκό ήλιο. Το πάλευε, δουλεύοντας ακατάπαυστα για το αντικείμενό του και για το Τμήμα. Η περίοδος αυτή ήταν πολύ παραγωγική για κείνον. Ταξίδευε έγραφε έκανε ομιλίες, συμμετείχε σε συνέδρια, σε επιμορφώσεις εκπαιδευτικών. Άνθρωπος που είχε χρόνια στο σχολείο πίστευε ότι η σχέση του Πανεπιστημίου με το σχολείο ήταν πολύ σημαντική και αυτό ακριβώς προσπαθούσε να καλλιεργήσει. Αυτός ήταν και ο λόγος που έκανε και το μεταπτυχιακό στον Τομέα Παιδαγωγικής του ΦΠΨ του ΑΠΘ. Η υπερδραστηριότητα αυτή, πολλές φορές σε βάρος της οικογένειας και του εαυτού του τον ανέδειξε πολύ γρήγορα ως μια σημαντική μονάδα για τη γλωσσολογία και τη διδασκαλία της γλώσσας σε πανελλαδικό επίπεδο.

Ήταν νομίζω, το 1999 όταν ο Σωφρόνης 49 χρονών και ήδη καθηγητής στη Φλώρινα θέλησε να μετακινηθεί στη Θεσσαλονίκη. Ο καθηγητής Δημήτρης Τομπαΐδης έπαιρνε σύνταξη τον επόμενο χρόνο και ήθελε να υπάρξει μια αξιολογική διάδοχη κατάσταση στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και τέθηκε θέμα προκήρυξης μιας τέτοιας θέσης. Τελικά η θέση εγκρίθηκε από τη Γενική Συνέλευση και πήρε το δρόμο της προκήρυξης. Στις αρχές του 2000 είχε ολοκληρωθεί η διαδικασία.

Ο Σωφρόνης έκλεισε έτσι αυτήν την πολύ παραγωγική περίοδο κατά την οποία είχε γράψει με τον Αγαθοκλή Χαραλαμπίδου τη «Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας» είχε συνεργαστεί για τη δημιουργία του υλικού για τη διδασκαλία της Γλώσσας για το Πρόγραμμα Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, είχε συνεργαστεί με το Πρόγραμμα Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων που τον ενδιέφερε ιδιαίτερα και το Εκπαίδευση Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών. Η σχέση του με τα ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας ήταν παλιά, από την εποχή του Ευρωπαϊκού Σχολείου στις Βρυξέλλες και δε θα μπορούσε να μην τη συνεχίσει στην Ελλάδα όταν η κοινωνία απέκτησε πιο πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η παρουσία του στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των αρχών τις δεκαετίες του 2000 τον καθιέρωσαν ως πολύ σημαντικό παράγοντα των αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν αυτήν την περίοδο. Ανάμεσα σ' αυτές ίσως από τις σημαντικότερες τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στη λειτουργία των οποίων πίστευε ιδιαίτερα. Σαν άνθρωπος που δεν έχασε ποτέ ούτε κοινωνικά ούτε πολιτικά τη σχέση του με την εργατική τάξη ενδιαφερόταν πάντα για τους ανθρώπους που αναζητούσαν περισσότερες ευκαιρίες στη ζωή.

Επειδή όμως οι υπερβολές πληρώνονται το 2000 έπαθε και το έμφραγμα. Αρειμάνιος καπνιστής, όπως και όλη η παρέα, - τρία πακέτα τότε - μας ανησύχησε πάρα πολύ και βρεθήκαμε κοντά του. Δε χρειάστηκε επέμβαση και, αν και φοβήθηκε λίγο, συνέχισε με την ίδια περίπου ένταση τη δραστηριότητά του.

Ο Σωφρόνης δραστηριοποιήθηκε έντονα στη Εξομοίωση, στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών ΑΠΘ και σε άλλους θεσμούς επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Πίστευε στο θεσμό αυτό και έγινε Πρόεδρος του από το 2006 ως και το κλείσιμό του το 2013. Ενδιαφέρθηκε για τη δημοκρατική λειτουργία του και για την αναμόρφωση του προγράμματός του. Δεχόταν προσκλήσεις και έτρεχε για μεταπτυχιακά όχι μόνο στη Φλώρινα, αλλά σε πολλές περιοχές της χώρας. Το 2002 μετακινηθήκαμε στον Πύργο, στον 8ο όροφο. Η ήδη καλή σχέση μας πέρασε σε άλλη διάσταση. Η καθημερινή μας επαφή έκανε τη σχέση μας πιο φιλική, τη συνεργασία μας πιο στενή. Πήγαμε μαζί σε επιμορφώσεις συνεργαστήκαμε στον Τομέα Γλώσσας και Ιστορίας και σιγά –σιγά αρχίσαμε να διασκεδάζουμε και μαζί. Πρώτος στο χορό ο Σωφρόνης, ακολουθούσα εγώ.

Ενδιαφέρθηκε ακόμη για τη διοίκηση. Ήταν φανερό ότι κι αυτό το κομμάτι ήταν στα ενδιαφέροντά του, ήδη το 2002 έγινε αναπληρωτής Πρόεδρος και το 2004, πρόεδρος. Το 2005 όταν ο Γιώργος Τσιάκαλος ολοκλήρωσε δυο θητείες

στην Κοσμητεία αποφάσισε να διεκδικήσει και την Κοσμητεία της Σχολής. Ως το 2008 ασχολήθηκε με την εκπροσώπηση της Σχολής και να ενισχύσει την ενότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της. Έτσι κι αλλιώς αυτή τη συνεργασία πρώτος την έκανε πράξη. Ο Σωφρόνης κουβαλούσε την κουλτούρα αυτήν από τη Φλώρινα, όπου τα πρώτα χρόνια τα δύο Τμήματα δούλευαν σα μια οικογένεια και αυτό ήθελε να μεταφέρει και στη Θεσσαλονίκη. Το διοικητικό έργο δεν τον έκανε να αφήσει πίσω ούτε το ερευνητικό ούτε το διδακτικό. Σπάνια Πρόεδρος, Κοσμήτορας έκανε τόσες ώρες μάθημα. Δεν έδειχνε να τον κουράζει. Όπως και στα μεταπτυχιακά, στις επιμορφώσεις, στα προγράμματα είχε οργανωμένο το υλικό του και το εμπλούτιζε διαρκώς με νέες αναζητήσεις. Όταν κάτι δεν το ήξερε δε είχε κανέναν ενδοιασμό να ρωτήσει εκείνον που θεωρούσε ότι γνώριζε καλύτερα το συγκεκριμένο θέμα. Τα κοινά μας ενδιαφέροντα για ζητήματα μειονοτήτων και διαχείρισης πολυπολιτισμικότητας μας οδηγούσε σε αρκετά συχνές συζητήσεις για διάφορα θέματα. Από μειονότητες μέχρι πολιτική και οικονομία. Ο Σωφρόνης ήταν επίσης ένας άνθρωπος που αγαπούσε την τεχνολογία. Την έβλεπε ως ένα πολύ καλό εργαλείο και αντιμετώπιζοντάς την σα μια άλλη γλώσσα εξοικειωνόταν πολύ γρήγορα μαζί της.. Έκανε μαθήματα εξ αποστάσεως και εξοικειώθηκε εύκολα με τη συγχρονική και ασύγχρονη τηλεκαίδευση. Το 2009, μετά από τη θητεία του Δημήτρη Γερμανού στην Προεδρία, δημιουργήθηκε θέμα για την Προεδρία του Τμήματος. Ο ίδιος δεν επιθυμούσε ιδιαίτερα να εμπλακεί και αναζητούσε εναλλακτικές που δεν εμφανιζόταν. Φαινόταν αρκετοί να θέλουν και πάλι εκείνον. Σε σχετική συζήτηση του επισήμανα ότι αν αποφάσιζε να αναλάβει θα τον συνέδραμα ως αναπληρωτής πρόεδρος αναλαμβάνοντας οτιδήποτε θα ήθελε να μου αναθέσει. Τελικά πείστηκε και εκλεχθήκαμε για μια μονοετή θητεία το 2009-2010. Αυτή επαναλήφθηκε και την άλλη χρονιά που η σύγκλητος τον διόρισε και πάλι δίπλα του και εγώ να καλύπτω τα υπόλοιπα. Η πορεία και αυτήν τη χρονιά ήταν πολύ καλή, όμως φαινόταν η υπόθεση αυτή να τον κουράζει. Ο πάντα υπεύθυνος και βοηθητικός Σωφρόνης δεν αρνήθηκε να πάρει τη θέση του αναπληρωτή προέδρου, για να προσφέρει την πείρα του στη Μένη Τσιτουρίδου. Δεν αρνούσαν να βοηθήσει κανέναν όταν το ζητούσε αρκεί να πιστευε ότι το αξίζει. Παρά τη μεγάλη εμπειρία είχε πάντα ένα δημιουργικό άγχος να μπορέσει να ανταποκριθεί με επάρκεια στις περιστάσεις. Πάντα όμως τα κατάφερνε. Το έργο που έκανε σημαντικό: η Γραμματική, η διδασκαλία της γλώσσας με τον Τεντολούρη, η Πρακτική Άσκηση, τα διδακτορικά του... Είχε στο νου του κι άλλα και πάνω απ' όλα μια καλή ζωή με την αγαπημένη του Νάνσυ. Και ξαφνικά...

Φίλε, μας άφησες πολύ φτωχότερους..... τίποτε δεν είναι πια το ίδιο..... μας λείπεις.

Κωστής Τσιούμης  
Καθηγητής

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης  
Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης



# Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

## Για τον Σωφρόνη Χατζησαββίδη και τα Ποντιακά

Όπως όλοι όσοι ασχολούνται με τη διδασκαλία της γλώσσας, είναι φυσικό κι εγώ, ως υποψήφια διδάκτοράς του αλλά και ως πόντια στην καταγωγή, να έχω γνωρίσει τον Σωφρόνη Χατζησαββίδη, το έργο του και ιδιαίτερα την ενασχόλησή του με την ποντιακή διάλεκτο.

Θα ήθελα λοιπόν, με την ευκαιρία της έκδοσης αυτού του τόμου, ως ελάχιστη τιμή στη μνήμη του, να θυμίσω τις απόψεις του για το ζήτημα της διδασκαλίας της ποντιακής διαλέκτου, απόψεις των οποίων, εκτός από τις σχετικές δημοσιεύσεις, είχα την ευκαιρία να είμαι αυτόκοος μάρτυρας.

Ο Χατζησαββίδης πίστευε ότι στη σημερινή ενοποιούμενη Ευρώπη παρατηρείται μια συμπεριφορά που, παρότι φαίνεται αντιφατική, υπακούει σε μια γενικότερη παγκόσμια τάση υποστήριξης και ανάδειξης του διαφορετικού. Έτσι ενώ βαίνουμε προς μια συρρίκνωση των επίσημων γλωσσών στην Ευρωπαϊκή Ένωση, διαπιστώνουμε την υποστήριξη πολιτικών που στοχεύουν στην καταγραφή αλλά και την εκμάθηση των ολιγότερο ομιλούμενων γλωσσών και διαλέκτων στην Ευρώπη. Στο πλαίσιο αυτό τα σχολικά προγράμματα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας στοχεύουν πλέον και στη μελέτη και διδακτική αξιοποίηση και γλωσσικών τοπικών διαφοροποιήσεων (π.χ. των

διαλέκτων ή ιδιωμάτων), καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων των μαθητών. Η υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων γλωσσικής εκπαίδευσης μπορεί να προαγάγει αφενός τη διαμόρφωση στάσεων ουσιαστικού σεβασμού απέναντι στη γλωσσική-πολιτισμική διαφορετικότητα και αφετέρου την ανάπτυξη ενός νέου “ήθους επικοινωνίας” μεταξύ των πολιτών.

Την ενασχόλησή του με τα ποντιακά είχε την ευκαιρία να την ξεκινήσει το 1982, με αφορμή την εκπόνηση της διδακτορικής του διατριβής, της οποίας ο κύριος στόχος ήταν η φωνολογική ανάλυση της διαλέκτου. Η έρευνα αυτή του έδωσε την ευκαιρία να επισκεφθεί πολλά ποντιακά χωριά κυρίως της Μακεδονίας, να συγκεντρώσει γλωσσικό υλικό και πληροφορίες για τους χώρους, στους οποίους ζουν σήμερα ομιλητές της ποντιακής, και ν’ αποκτήσει μια άποψη για τη σημερινή της κατάσταση και τη φυσιογνωμία της.

Πίστευε ότι οι γλωσσολογικές έρευνες και μελέτες που αφορούν τη σύγχρονη κατάσταση της διαλέκτου είναι πάρα πολύ λίγες. Γι’ αυτό η σκιαγράφηση της σημερινής κατάστασης της ποντιακής διαλέκτου στον ελλαδικό χώρο είναι αδήριτη ανάγκη. Πρέπει να σχεδιαστούν και να αναπτυχθούν εκτεταμένες γλωσσολογικές έρευνες και μελέτες, οι οποίες θα παρουσιάσουν εξαντλητικά τη σύγχρονη φυσιογνωμία της ποντιακής διαλέκτου στον ελλαδικό χώρο. Π.χ.:

- α) Μια έρευνα με την οποία θα εντοπισθούν και θα καταγραφούν με κάθε λεπτομέρεια οι χώροι, στους οποίους χρησιμοποιείται η διάλεκτος ως μέσο επικοινωνίας,
- β) μια έρευνα με την οποία θα εντοπισθούν και θα καταγραφούν οι υφιστάμενες μορφές της διαλέκτου και θα αναλυθούν οι λόγοι των υφιστάμενων διαφορών,
- γ) μια κοινωνιογλωσσολογική έρευνα σε αντιπροσωπευτικό δείγμα ομιλητών της ποντιακής με σκοπό να καταγραφούν οι συνήθειες περιστάσεις και περιπτώσεις επικοινωνίας, κατά τις οποίες χρησιμοποιείται η διάλεκτος,
- δ) μελέτες με τις οποίες θα εντοπισθούν οι επιδράσεις της νεοελληνικής στην ποντιακή και αντίστροφα.

Τα τελευταία χρόνια ενεπλάκη, ως σύμβουλος, στη συγγραφή ενός εγχειριδίου για τη διδασκαλία της ποντιακής διαλέκτου. Σε ό,τι αφορά στη μεθοδολογία της διδασκαλίας της επέμενε ότι πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις μας για τη διδακτική των ομιλούμενων γλωσσών. Αυτό σημαίνει απλά ότι βασική αντίληψή μας είναι η διδασκαλία να μην είναι για τη γλώσσα, δηλαδή να μη φορτώνουμε το μαθητή με ποικίλες πληροφορίες για την ποντιακή διάλεκτο (γραμματικούς κανόνες για την κλίση των διαφόρων μερών του λόγου, του ουσιαστικού, του επιθέτου, του ρήματος, των αντωνυμιών, συντακτικούς κανόνες εκφοράς του λόγου στην ποντιακή κττ.). Με βάση την αντίληψη ότι γνώση μιας γλωσσικής μορφής σημαίνει χρήση και ομιλία της (και όχι γνώση γραμματικών ή συντακτικών κανόνων), η διδασκαλία πρέπει να αποβλέπει στο να συνηθίσει ο μαθητής να χρησιμοποιεί αυτή τη γλωσσική



μορφή, την ποντιακή διάλεκτο, μέσα σε διάφορες πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας. Με απλά λόγια, να τη μιλάει, σε περιβάλλον που ταιριάζει να τη μιλήσει. Αυτό σημαίνει ότι οι διδάσκοντες πρέπει να αποφεύγουν τη συσσώρευση γνώσεων για την ποντιακή και να επικεντρώνουν τη διδασκαλία στη χρήση της σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Η γνώση μιας γλώσσας είναι γλωσσική πράξη, ομιλία και χρήση, και όχι πληροφορίες περί αυτής. Η χρήση γραμματικών ή συντακτικών κανόνων, η χρήση γραμματικής ή συντακτικού να χρησιμοποιούνται με φειδώ, όταν επισύρονται από τις διδασκόμενες περιστάσεις επικοινωνίας. Η γλώσσα δεν μαθαίνεται διά της γραμματικής ή του συντακτικού αλλά μέσα από περιστάσεις επικοινωνίας.

Δεν είμαι σίγουρη ότι αυτές οι παρατηρήσεις και προτάσεις του Χατζησαββίδη λήφθηκαν σοβαρά υπόψη στη συγγραφή του εγχειριδίου για τη διδασκαλία της ποντιακής διαλέκτου από την Παμποντιακή Ομοσπονδία Ελλάδας η οποία ανέλαβε την πρωτοβουλία αυτή.

Πιστεύω ότι σε μια επανέκδοση του εγχειριδίου, ο Χατζησαββίδης θα επέμβαινε πολύ δυναμικά διεκδικώντας μια γλωσσική διδασκαλία με στόχο την επικοινωνιακή πληρότητα και ικανότητα των μαθητών/τριών.

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη  
Επίκουρη καθηγήτρια  
Διαπολιτισμικής/Γλωσσικής Διδασκαλίας  
Σχολή Επιστημών της Αγωγής  
Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου



*Κείμενα  
του Καθηγητή  
Σωφρόνη Χατζησαββίδη*



Χατζησαββίδης Σωφρόνης  
Αν. Καθηγητής Α.Π.Θ.

## Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές\*

Η συνεχώς αυξανόμενη τα τελευταία χρόνια ζήτηση της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας από μη ελληνόφωνους μαθητές στο εξωτερικό, αλλά πολύ περισσότερο στη χώρα μας, έχει θέσει σε εγρήγορση εκπαιδευτικούς φορείς, ομάδες γλωσσοπαιδαγωγών και μεμονωμένα άτομα, προκειμένου να σχεδιάσουν αποτελεσματικές μεθόδους και να παραγάγουν εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής.

Η φτωχή μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980 βιβλιογραφία, η σχετική με τις μεθόδους διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας ως ξένης, και η μικρή παραγωγή ανάλογου εκπαιδευτικού υλικού εμπλουτίστηκε, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, με μεθόδους και υλικό για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής όχι μόνο ως ξένης αλλά και ως δεύτερης γλώσσας. Οι μέθοδοι αυτές, παρόλο που οι συντάκτες τους συχνά διατείνονται ότι χρησιμοποιούν στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης, βασίζονται κυρίως στις αντιλήψεις της δομιστικής προσέγγισης. Παράλληλα ό,τι στοιχείο θετικό υπάρχει σ' αυτό το υλικό αναιρείται πολλές φορές από την τεράστια ποικιλία που παρουσιάζει

---

\* Στο: Π. Γεωργογιάννης (1999)(επιμ.), *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, Τόμος Ι. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σ.σ. 84-96.

ο ενδιαφερόμενος μαθητικός πληθυσμός ως προς την ηλικία και ως προς τις γλωσσικές του ανάγκες. Σήμερα μόνο εμπειρικά μπορούμε να μιλήσουμε για τις γλωσσικές ανάγκες των μη ελληνόφωνων μαθητών που ζουν στην Ελλάδα. Από την πρόσφατη εμπειρία που έχουμε πάνω σ' αυτό το θέμα, μπορούμε να πούμε πως γενικά υπάρχουν 3 κατηγορίες μη ελληνόφωνων μαθητών στη χώρα μας και αντίστοιχα 3 κατηγορίες γλωσσικών αναγκών.

**1<sup>η</sup> κατηγορία:** αυτοί που δε γνωρίζουν καθόλου ελληνικά πριν έρθουν στην Ελλάδα, και νομίζω πως είναι οι περισσότεροι.

**2<sup>η</sup> κατηγορία:** είναι αυτοί που γνωρίζουν κάποια ελληνικά, των οποίων ο αριθμός είναι σχετικά περιορισμένος.

**3<sup>η</sup> κατηγορία:** είναι αυτοί που γνωρίζουν τόσα ελληνικά, όσα και οι συνομήλικοί τους ελληνόφωνοι μαθητές· αυτή η κατηγορία, κατά την άποψή μου, είναι αριθμητικά η μικρότερη.

Και οι τρεις αυτές κατηγορίες μαθητών έχουν την ανάγκη να μάθουν ελληνικά για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του σχολείου, για να επικοινωνήσουν με τους δασκάλους τους, με τους συμμαθητές τους και τους ανθρώπους του ευρύτερου περιβάλλοντός τους, για να μπορέσουν σε τελευταία ανάλυση να κοινωνικοποιηθούν. Για να φτάσουν όμως σε σημείο τέτοιο, ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες τους, δε φτάνει να μάθουν μόνο να διαβάζουν και να γνωρίσουν τη γραμματική της ελληνικής γλώσσας, αλλά πρέπει να καλλιεργήσουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα, με άλλα λόγια να φτάσουν να παράγουν και να κατανοούν προφορικό και γραπτό λόγο μέσα σε διαφορετικές επικοινωνιακές συνθήκες.

Οι μαθητές και των 3 κατηγοριών που αναφέρθηκαν παραπάνω, και ιδιαίτερα οι μαθητές της πρώτης κατηγορίας, έχουν ανάγκη (και φαντάζομαι πως αισθάνονται έντονα την ανάγκη αυτή) να κατανοήσουν και να εσωτερικεύσουν τη δομή και το μηχανισμό της ελληνικής γλώσσας, ώστε να είναι σε θέση να ανακαλύψουν τις διαφορές από τη γλώσσα προέλευσης, την οποία κατέχουν, κι έτσι να αποκτήσουν τον απαραίτητο αυτοματισμό για την παραγωγή σωστών γραμματοσυντακτικά προτάσεων. Ακόμη έχουν ανάγκη να αποκτήσουν ένα παθητικό και ενεργητικό λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας, το οποίο θα τους επιτρέπει να κατανοούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο· και ακόμη να συσχετίσουν τις διαφορετικές νοηματικές αποχρώσεις που παίρνει το λεξιλόγιο αυτό ανάλογα με τις συνθήκες επικοινωνίας και τα συμφραζόμενα. Οι μαθητές αυτοί δεν αγνοούν την πολυπλοκότητα της γλώσσας, αφού ήδη χρησιμοποιούν μια γλώσσα -τη γλώσσα της προέλευσης τους· εκείνο που τους λείπει είναι η συνειδητοποίηση αυτής της πολυπλοκότητας και των στοιχείων που τη δημιουργούν. Έχουν λοιπόν ανάγκη μιας συνειδητοποίησης της πολυπλοκότητας της γλώσσας γενικά, των διαφορών ανάμεσα στις δύο γλώσσες (προέλευσης και υποδοχής) και ιδιαίτερα της συνειδητοποίησης της φωνητικής και φωνολογικής διάρθρωσης της ελληνικής γλώσσας.

Οι γλωσσικές ανάγκες των μη ελληνόφωνων μαθητών δεν είναι ίδιες με τις αντίστοιχες των ελληνόφωνων μαθητών που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα στο σχολείο ή στο φροντιστήριο. Οι ελληνόφωνοι μαθητές δε βιάζονται, ούτε αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας που να έχουν σχέση με τη ξένη γλώσσα που μαθαίνουν. Αντίθετα οι μη ελληνόφωνοι και βιάζονται -πράγμα εντελώς φυσιολογικό- και αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης. Η διαφορά όμως αυτή αμβλύνεται από ένα γεγονός καθόλα θετικό, το ότι δηλαδή οι μη ελληνόφωνοι μαθητές μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα μέσα στο περιβάλλον που χρησιμοποιείται, με αποτέλεσμα να έχουν περισσότερες προσλαμβάνουσες από τη γλώσσα υποδοχής.

Όλα αυτά συνδέονται και με την από μέρους μας αντιμετώπιση της ελληνικής γλώσσας κατά τη διδασκαλία της σε μη ελληνόφωνους μαθητές. Δεν μπορούμε βέβαια να την αντιμετωπίσουμε διδακτικά ως ξένη γλώσσα. Είναι όμως μητρική γλώσσα και μπορούμε να την αντιμετωπίσουμε διδακτικά ως τέτοια. Κατά τον Giles Gagni μητρική γλώσσα μπορεί να είναι είτε η γλώσσα της πρώτης κοινωνικοποίησης είτε η γλώσσα της εκπαίδευσης είτε η εθνική γλώσσα. Σύμφωνα με το περιεχόμενο που δίνεται στον όρο “μητρική γλώσσα”, μπορούμε να πούμε πως οι μη ελληνόφωνοι μαθητές που ζουν στην Ελλάδα διδάσκονται τα ελληνικά ως “δεύτερη” γλώσσα.

Με τις συνηθισμένες μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας γίνεται μια ρυθμιστικού τύπου διδασκαλία, η οποία έχει κέντρο το λογοτεχνικό κείμενο, την καλλιέργεια του γραπτού μόνο λόγου και τη γραμματοσυντακτική ανάλυση της γλώσσας, με συνέπεια να περιορίζεται η γλωσσική διδασκαλία στα όρια της γλωσσικής νόρμας, να μην καλλιεργείται ο προφορικός λόγος των μαθητών και να μην καλλιεργείται η επικοινωνιακή ικανότητά τους.

Η γλώσσα είναι, σύμφωνα μ' ένα γενικό ορισμό, ένα σύστημα γλωσσικών σημείων που εξυπηρετεί την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Ο F. de Saussure υποστήριξε πως η γλώσσα υφίσταται σε κάθε άτομο ως κοινωνικό προϊόν, με άλλα λόγια ως σύστημα κανόνων και ρυθμίσεων, που είναι απότοκο της κοινωνίας που το χρησιμοποιεί (langue - γλώσσα) και ως ατομικό προϊόν, η χρήση δηλαδή του συστήματος από το ίδιο το άτομο (parole - ομιλία). Το πρώτο αποτελεί κατά κάποιο τρόπο το μηχανισμό, ο οποίος επιτρέπει την παραγωγή του δεύτερου. Αν για το πρώτο αρκεί η συνειδητοποίηση της δομής μιας γλώσσας, πράγμα που γίνεται εντελώς φυσιολογικά κατά την προσχολική ηλικία και αναπτύσσεται περαιτέρω κατά τη σχολική ηλικία και με τη βοήθεια της διδασκαλίας, για το δεύτερο χρειάζεται και η γνώση -και συνειδητοποίηση- και των επικοινωνιακών κανόνων, οι οποίοι καθορίζουν κάθε φορά το λόγο μας (δηλ. ποιος λέει τι, σε ποιον, κάτω από ποιες συνθήκες και γιατί, μέσα από ποιο κανάλι;). Καταλαβαίνουμε λοιπόν πως δεν αρκεί μόνο η διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού για να καταστεί ένα άτομο επαρκώς ομιλητής μιας γλώσσας: χρειάζεται και γνώση των κανόνων που διαμορφώνουν το λόγο ανάλογα με τις επικοινωνιακές συνθήκες.

Η γλώσσα, καμία γλώσσα, δεν είναι ομοιογενής και ομοιόμορφη· η αντίληψη περί του αντιθέτου είναι όμως και σήμερα κυρίαρχη. Οι γλώσσες χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια και ανομοιομορφία, όπως και η ίδια η κοινωνία. Η ανομοιογένεια μιας γλώσσας δεν εξαρτάται μόνο από παράγοντες γεωγραφικούς αλλά και από κοινωνικούς. Οι γεωγραφικοί παράγοντες είναι αυτοί που διαμορφώνουν τις διαλέκτους, οι οποίες βέβαια δε είναι δυνατό βέβαια να προταθεί να διδαχτούν σε μη ελληνόφωνους μαθητές, αλλά οπωσδήποτε θα πρέπει να ξέρουν ότι υπάρχουν και αποτελούν γλωσσολογικά ισότιμα όργανα επικοινωνίας κάποιων γλωσσικών κοινοτήτων. Οι κοινωνικοί παράγοντες είναι αυτοί που δημιουργούν τις διάφορες κοινωνικές διαλέκτους (επαγγελματικές γλώσσες, γλώσσα της δημοσιογραφίας, της πολιτικής, των νέων, των γυναικών, των παιδιών κτλ.). Βέβαια πάντα υπάρχει μια γλώσσα μη στιγματισμένη, η οποία λειτουργεί σε επίπεδο ολόκληρης της κοινωνίας· είναι η γλώσσα της κοινής συνεννόησης. Δεν μπορούμε λοιπόν να εμμένουμε κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μόνο στη γλώσσα της κοινής συνεννόησης· αυτό βέβαια είναι απαραίτητο στα πρώτα στάδια.

Αυτό που κυρίως ενδιαφέρει να καταλάβουμε για τη διδασκαλία είναι η διαφοροποίηση της γλώσσας που προκύπτει από την προσαρμογή του λόγου του καθενός στην κατάσταση επικοινωνίας (ποιος, τι, πώς, γιατί, μέσα από ποιο κανάλι). Αυτή η προσαρμογή δημιουργεί το γλωσσικό επίπεδο ύφους, δηλ. έναν τρόπο ομιλίας ή γραφής λειτουργικά διαφοροποιημένο, ανάλογα με τα στοιχεία της περιστασης επικοινωνίας. Έρα μια γλώσσα είναι το σύνολο των λειτουργικά διαφοροποιημένων γλωσσικών χρήσεων.

Με όλα τα παραπάνω νομίζω ότι γίνεται κατανοητό πως η ποικιλία της ελληνικής γλώσσας (σε συγχρονικό επίπεδο) είναι τεράστια· παράλληλα όμως νομίζω πως γίνεται κατανοητό πως η διδασκαλία σε μη ελληνόφωνους μαθητές, οι οποίοι έχουν ανάγκη να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον στο οποίο ζουν, θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με διαφορετική μεθοδολογία από αυτήν που συνήθως αντιμετωπίζεται σήμερα η γλώσσα μας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

Έχοντας υπόψη μας αυτά θα πρέπει να προσανατολίσουμε τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές σε μια διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, η οποία, σύμφωνα με την ομάδα που επεξεργάστηκε την πρόταση, υλοποιείται με 3 τρόπους, τους εξής: α) με διδακτικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου, β) με την επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές με σκοπό τη βελτίωσή του και γ) με δραστηριότητες δομής.

## **I. Διδακτικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου**

Πρόκειται για μαθήματα, τα οποία αποσκοπούν στην καλλιέργεια ποικίλων γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών με απώτερο σκοπό να φτάσουν σε σημείο να



κατανοούν και να παράγουν με επάρκεια και αποτελεσματικότητα προφορικό και γραπτό λόγο. Οι δραστηριότητες αυτές είναι έτσι σχεδιασμένες, ώστε λαμβάνουν υπόψη τους τα εξής: α) το επίπεδο των μαθητών, β) τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών και γ) τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης πρέπει να είναι συγκροτημένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να εναλλάσσονται διάφορες μορφές λόγου (προφορικού και γραπτού) και να δίνεται η ευκαιρία να έρχονται οι μαθητές σε επαφή με διάφορα είδη αυθεντικών κειμένων και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε διάφορες περιστάσεις και για ποικίλους επικοινωνιακούς στόχους. Οι δραστηριότητες που θα έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός είναι πολύ περισσότερες σε αριθμό από αυτές που απαιτεί ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος· δεν περιορίζονται σε μια ή δυο διδακτικές ώρες, αλλά μπορούν να επεκταθούν χρονικά όσο οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον και φαίνεται ότι η γλωσσική καλλιέργεια είναι αποτελεσματική. Ακόμη οι δραστηριότητες δεν έχουν μια καθορισμένη σειρά -η οποία έτσι κι αλλιώς είναι αυθαίρετη, όταν καθορίζεται από ένα κεντρικό όργανο- η σειρά καθορίζεται από το δάσκαλο της τάξης, ο οποίος λαμβάνει υπόψη του όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη διδασκαλία, όπως είναι η επικαιρότητα, το ενδιαφέρον των μαθητών για κάποιο θέμα, οι ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, με τις δραστηριότητες αυτές επιχειρείται να ασκηθούν οι μαθητές στην ανάγνωση, κι αυτό γίνεται με διορθωτικές παρεμβάσεις, με ακροάσεις του λόγου δόκιμων εκφωνητών και με δραματοποιήσεις. Επίσης καλλιεργείται ο προφορικός λόγος των μαθητών με συζητήσεις για επίκαιρα θέματα, με σύγκριση του προφορικού λόγου με το γραπτό λόγο κ.ά. Η καλλιέργεια στην κατανόηση γραπτού λόγου γίνεται με τη μελέτη διαφόρων ειδών κειμένων (λογαριασμοί ΔΕΗ, ΟΤΕ, έντυπα καθημερινής χρήσης, διαφημίσεις, αιτήσεις, άρθρα, οδηγίες χρήσης, τίτλοι, συνεντεύξεις, κόμικς, λογοτεχνικά κείμενα, βιογραφίες κτλ.). Η καλλιέργεια στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι συχνή. Οι μαθητές όμως δεν καλούνται να γράψουν κάθε φορά κείμενα που ανήκουν στο ίδιο είδος λόγου, όπως συνήθως συμβαίνει με τα ισχύοντα Προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού και του Γυμνασίου, αλλά κείμενα που θα χρειαστεί να γράψουν στην κοινωνική ζωή τους (επιστολές, αιτήσεις, διαμαρτυρίες, κατάλογοι, διαφημίσεις κτλ.). Η αντιμετώπιση τώρα του γραπτού των μαθητών γίνεται με τη διαδικασία της επεξεργασίας του λόγου, στην οποία θα αναφερθώ παρακάτω. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου γίνεται μέσα από τη χρήση της γλώσσας και η ερμηνεία των λέξεων γίνεται με την ένταξή τους μέσα σε συμφραζόμενα, καθώς και με σχηματισμό ομόρριζων, παράγωγων, σύνθετων κτλ. λέξεων.

Οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου έχουν πολύ συχνά και κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα -κάτι που το χρειάζονται ιδιαίτερα οι μη ελληνόφωνοι μαθητές- αφού ασχολούνται οι μαθητές με θέματα σύγχρονα και επίκαιρα, που έχουν σχέση με την κοινωνία στην οποία ζουν, οδηγούνται στη διενέργεια ερευνών για θέματα που απασχολούν το άμεσο περιβάλλον

τους και την κοινωνία, παίρνουν συνεντεύξεις από συνομηλίκους τους και μεγαλύτερους, αναγκάζονται να παρακολουθούν την επικαιρότητα και συμμετέχουν σε συζητήσεις μέσα στην τάξη.

Τέλος δραστηριότητες του τύπου που αναφέρθηκαν παραπάνω βοηθούν τους μαθητές να απαλλαγούν από ψυχολογικές αναστολές, οι οποίες εμποδίζουν την ελεύθερη έκφραση και την επικοινωνία.

## II. Επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές

Πρόκειται για μια διαδικασία, με την οποία επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές τους απαραίτητους αυτοματισμούς, που θα τους επιτρέπουν να παράγουν λόγο γραπτό και προφορικό, προσαρμοσμένο στο κατάλληλο είδος λόγου και στο κατάλληλο επίπεδο ύφους. Η διαδικασία αυτή διενεργείται με πρωτοβουλία του διδάσκοντα και με συμμετοχή όλων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το γραπτό λόγο, ο διδάσκων επιλέγει ένα ή περισσότερα κείμενα από αυτά που έχουν γράψει οι μαθητές ή οι ομάδες των μαθητών, διαβάζει ολόκληρο το κείμενο στην τάξη και στη συνέχεια αντιγράφει στον πίνακα ή, αν υπάρχει δυνατότητα φωτοτυπικής αναπαραγωγής, το δίνει στους μαθητές του φωτοτυπημένο. Μετά την παρουσίαση του κειμένου ο διδάσκων καλεί τους μαθητές του να επισημάνουν τυχόν ορθογραφικά, εκφραστικά και άλλα λάθη και να προτείνουν τροποποιήσεις και αλλαγές του κειμένου, ώστε να γίνει πιο κατάλληλο και πιο αποτελεσματικό για την περίπτωση επικοινωνίας. Με τη διαδικασία αυτή δίνεται η ευκαιρία στο διδάσκοντα να υπομνήσει τους ορθογραφικούς κανόνες και να κάνει παρατηρήσεις και επισημάνσεις υφολογικής υφής. Μετά τη διαδικασία αυτή γίνεται σύγκριση των δύο κειμένων (αρχικού και τελικού) και αξιολογείται το αποτέλεσμα. Είναι σκόπιμο στα πρώτα στάδια εκμάθησης του γραπτού λόγου σε μη ελληνόφωνους μαθητές να ζητείται το γράψιμο μικρών κειμένων (προσκήσεων, πινακίδων, σημειωμάτων, διαφημίσεων κτλ.) και όσο οι μαθητές θα προχωρούν προοδευτικά μπορεί να δίνονται θέματα που απαιτούν για την ανάπτυξή τους μεγαλύτερη έκταση.

Όσον αφορά την επεξεργασία του προφορικού λόγου, αυτή δεν είναι δυνατό να γίνει, παρά μόνο με τη βοήθεια του μαγνητοφώνου. Ο λόγος του μαθητή μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια τίθενται σε ακρόαση τα σημεία εκείνα, όπου ο λόγος παρουσιάζει κάποιες ιδιομορφίες (ατυχείς εκφράσεις, μορφοσυντακτικά, φωνητικά και άλλα λάθη) και γίνεται με συμμετοχή όλων των μαθητών προσπάθεια βελτίωσης του λόγου, με κριτήρια βέβαια του προφορικού λόγου. Η διαδικασία αυτή νομίζω πως είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τους αρχάριους μη ελληνόφωνους μαθητές, γιατί τους δίνει τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τα τυχόν λάθη προφοράς που κάνουν και να διαπιστώσουν τις τυχόν φωνητικές παρεμβολές που προέρχονται από τη γλώσσα προέλευσης.

Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ιδιαίτερα η χρήση του μαγνητοφώνου

στη σχολική τάξη και να τονιστεί πως θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια χρήσης του μαγνητοφώνου.

### **III Δραστηριότητες δομής**

Πρόκειται για δραστηριότητες - μαθήματα, με τα οποία επιδιώκεται να γίνει κατανοητός ο μηχανισμός και η δομή της ελληνικής γλώσσας. Δεν αντιμετωπίζονται όμως οι δομές ως αφηρημένες κατασκευές, αλλά ως λειτουργικά εργαλεία, η γνώση και η συνειδητοποίηση των οποίων επιτρέπει την παραγωγή σωστών μορφοσυντακτικά προτάσεων· δεν περιορίζεται δηλαδή η διδασκαλία στην απομνημόνευση του κλιτικού συστήματος ή της μορφολογίας ή των κανόνων που διέπουν το σύστημα αλλά επιχειρείται να γίνει κατανοητή η λειτουργία του κάθε γλωσσικού στοιχείου σε σχέση με τα άλλα γλωσσικά στοιχεία που έχουν διαφορετική λειτουργία. Προς την κατεύθυνση αυτή οι δραστηριότητες έχουν πολλά κοινά στοιχεία με τις δραστηριότητες παραγωγής λόγου, αλλά η όλη διαδικασία είναι επικεντρωμένη στη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου γλωσσικού στοιχείου. Για την επίτευξη του στόχου αυτού χρησιμοποιούνται τεχνικές δανεισμένες από την επιστήμη της Γλωσσολογίας, όπως αντικαταστάσεις, αφαιρέσεις, μετασχηματισμοί, αλλαγές θέσεων των γλωσσικών στοιχείων που έχουν την ίδια λειτουργία κτλ. Βέβαια τέτοιου είδους τεχνικές είναι κατάλληλες για μαθητές που γνωρίζουν διαισθητικά τη γλώσσα τους. Τη διαίσθηση αυτή δεν μπορεί βέβαια να την απαιτήσει κανείς από μη ελληνόφωνους μαθητές, οι οποίοι δε γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα διδασκαλίας, στα αρχικά τουλάχιστον στάδια εκμάθησής της. Γι' αυτό στα πρώτα στάδια μπορεί η διδασκαλία της δομής να γίνει με δομιστικού τύπου ασκήσεις και με παράλληλη διδασκαλία της μορφολογίας. Μετά το στάδιο αυτό μπορεί η διδασκαλία να επικεντρωθεί στην κατανόηση της λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων και του μηχανισμού της ελληνικής γλώσσας. Έτσι οι μη ελληνόφωνοι μαθητές θα μπορούσαν σταδιακά να εσωτερικεύσουν, να συσχετίσουν και να κατανοήσουν τις βασικές δομές της νέας ελληνικής γλώσσας με τρόπο ανάλογο με αυτόν που εσωτερικεύει το παιδί της προσχολικής ηλικίας τις δομές της μητρικής του γλώσσας, χωρίς διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού.

Κλείνοντας θα ήθελα να κάνω και μερικές παιδαγωγικού χαρακτήρα προτάσεις, που σχετίζονται με το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να λειτουργήσει ένα Πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας σαν αυτό που παρουσιάστηκε προηγουμένως.

Οι μαθητές της πρώτης κατηγορίας, οι οποίοι δε γνωρίζουν καθόλου ελληνικά, είναι καλό να διδάσκονται για ένα μικρό διάστημα τα ελληνικά από δασκάλους, οι οποίοι γνωρίζουν ελληνικά και ορισμένα στοιχεία από τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Στο στάδιο αυτό μπορεί να δίνονται τα βασικά στοιχεία της ελληνικής γλώσσας με μικρούς καθημερινούς διαλόγους και να γίνεται

συσχετισμός και σύγκριση με τη γλώσσα προέλευσης. Στο επόμενο στάδιο μπορεί να γίνεται διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας από δασκάλους που δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζουν στοιχεία της μητρικής γλώσσας των μαθητών με ασκήσεις δομιστικού τύπου και παράλληλη χρήση της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας.

Για τους μαθητές της δεύτερης κατηγορίας μπορεί να εφαρμοστεί ένα σύντομο στάδιο με δομιστικού τύπου ασκήσεις και σύντομους διαλόγους και στη συνέχεια διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με τη μέθοδο της λειτουργικής χρήσης.

Για τους μαθητές της τρίτης κατηγορίας μπορεί να εφαρμοστεί απευθείας η παραπάνω μέθοδος.

Όλα αυτά βέβαια δεν είναι δυνατό να έχουν επιτυχία, αν δε συνδυαστούν και με κάποιες αρχές κοινωνικές και παιδαγωγικές, όπως είναι οι παρακάτω:

- α) διαπολιτισμικό σχολείο.
- β) συνεχής επιμόρφωση των δασκάλων.
- γ) μαθητοκεντρική αντίληψη στη διδασκαλία.
- δ) συνεχής αξιολόγηση του Προγράμματος.

Χατζησαββίδης Σωφρόνης  
Αν. Καθηγητής Α.Π.Θ

## Γραμματισμός, διαπολιτισμικότητα και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές

### 1. Το θεωρητικό πλαίσιο

Η έντονη ζήτηση για εκμάθηση της νέας ελληνικής, που άρχισε να παρουσιάζεται τα τελευταία χρόνια από ελληνόφωνους και μη ελληνόφωνους πληθυσμούς που ζουν είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό, έχει οδηγήσει τους ασχολούμενους με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε παραγωγή μεγάλου αριθμού μεθοδολογικών προτάσεων και σε ανάλογη παραγωγή διδακτικού υλικού. Από τη άλλη, η ελληνική πολιτεία, με τη συνδρομή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, χρηματοδοτεί πληθώρα ερευνητικών και επιχειρησιακών Προγραμμάτων, τα οποία έχουν ως στόχο την εκμάθηση της νέας ελληνικής από πληθυσμούς δίγλωσσους που ζουν εντός και εκτός της ελληνικής επικράτειας. Ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό σε όλες αυτές τις μεθόδους και στα διδακτικά υλικά που παράγονται προβάλλεται η έννοια της διαπολιτισμικότητας, ενώ μπαίνει σε δεύτερη μοίρα η επικοινωνιακή διάσταση στη διδασκαλία της γλώσσας και αγνοείται σχεδόν εντελώς η έννοια του γραμματισμού. Παράλληλα, οι παραγωγοί των διδακτικών υλικών φαίνεται να διακατέχονται από μία διάθεση ταχείας εκμάθησης της γλώσσας από τους μαθητές, με αποτέλεσμα να τους

εισάγουν από το πρώτο μάθημα στη γραφή με προτάσεις διανθισμένες με εικόνες, σκίτσα και παραστάσεις διάφορες, οι οποίες βοηθούν μεν τη διδακτική διαδικασία, είναι αμφίβολο όμως αν και κατά πόσο είναι αποτελεσματικές μαθησιακά. Εκείνο που παρατηρείται είναι ότι δε δίνεται ο απαραίτητος χρόνος να αναπτύξουν οι μαθητές τον προφορικό τους λόγο, με βάση τον οποίο θα εισαχθούν αργότερα, σε ένα δεύτερο στάδιο, στο γραπτό λόγο. Ο προφορικός λόγος όμως αποτελεί εξίσου βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση μιας γλώσσας ως δεύτερης (ή και ως ξένης) όπως και για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Στην περίπτωση, μάλιστα, της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας οι μαθητές βρίσκονται και σε ένα γραμματισμικό περιβάλλον, το οποίο δίνει τη δυνατότητα να γίνει αντικείμενο διδακτικής εκμετάλλευσης στη διδασκαλία. Παράλληλα, η έννοια της διαπολιτισμικότητας ως ένδειξη της αποδοχής του πολιτισμού του άλλου και η έννοια της επικοινωνίας ως μεθοδολογική αρχή στη διδασκαλία της γλώσσας αποτελούν, μαζί με το γραμματισμό, τις έννοιες, πάνω στις οποίες μπορεί να στηριχτεί ένα Πρόγραμμα διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μικρής ηλικίας μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν καθόλου ή έχουν μικρή εξοικείωση με το γραπτό λόγο της μητρικής τους γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε σε μαθητές, που βρίσκονται σε ηλικία αντίστοιχη με την ηλικία των ελληνόφωνων μαθητών που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ζουν στην Ελλάδα, και έχουν είτε ως μητρική γλώσσα τα αλβανικά, τα ρωσικά, τα αρμενικά, τα γεωργιανά, τα βουλγαρικά, τα πομάκικα, τα τουρκικά, τα τσιγγάνικα είτε αντίστοιχης ηλικίας μαθητές που έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, αλλά ζουν σε ένα ξενόγλωσσο περιβάλλον (Αμερική, Ευρώπη, Αυστραλία και αλλού), και έχουν ορισμένα κίνητρα για εκμάθηση της νέας ελληνικής.

Πριν προχωρήσω στη διδακτική μου πρόταση, θα ήθελα να αναφερθώ στις τρεις έννοιες, για τις οποίες έγινε λόγος προηγουμένως, στο ρόλο που αυτές μπορούν να διαδραματίσουν στη μάθηση μιας γλώσσας και στη θέση που μπορεί να έχουν σε ένα Πρόγραμμα εκμάθησης μιας γλώσσας ως δεύτερης.

### **1.1. Ο γραμματισμός**

Ο όρος γραμματισμός (literacy) αποτελεί σήμερα έναν όρο εννοιολογικά αρκετά ευρύ και γι' αυτό ίσως δύσκολα οριοθετούμενο. Η έννοια του γραμματισμού (literacy), αν και αποτελεί έναν όρο, ο οποίος άρχισε να κάνει δραστικά την εμφάνισή του από τη δεκαετία του '80, στον αγγλοσαξωνικό κυρίως κόσμο, αποτελούσε πάντα τον κύριο σκοπό του σχολείου, αλλά με μία έννοια στενότερη από αυτήν που έχει αποκτήσει σήμερα-η οποία στα ελληνικά αποδιδόταν με τον όρο αλφαριθμητισμός-, αφού στην πλειονότητά τους τα εκπαιδευτικά συστήματα έθεταν ως στόχο έως πρόσφατα-και ορισμένα θέτουν και σήμερα-την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης και μιας γραμματικής μεταγλώσσας.

Όμως, σήμερα, στην αναπτυγμένη τεχνολογικά κοινωνία, ο όρος γραμματισμός δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και γενικά να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του διά του γραπτού λόγου. Όσον αφορά το γραπτό λόγο, γραμματισμός δεν είναι μόνο η αναγνώριση των γραμμάτων, αλλά και η γνώση ότι διαβάζουμε ένα κείμενο από πάνω προς τα κάτω, από αριστερά προς τα δεξιά (για τις δυτικές κοινωνίες), ότι χρησιμοποιούνται κεφαλαία και πεζά γράμματα, ότι χρησιμοποιούνται αρχιγράμματα, ότι σε ένα βιβλίο υπάρχει το εξώφυλλο, με το ρόλο που αυτό έχει, ότι οι υποσημειώσεις και οι παραπομπές γίνονται με ορισμένο τρόπο, ότι διαφορετικά γράφουμε και κατανοούμε μία επιστολή και διαφορετικά μια διαφήμιση κτλ. Ο γραμματισμός προϋποθέτει την ικανότητα χειρισμού του έντυπου λόγου. Με την ευρύτερη έννοια γραμματισμός σημαίνει την πολιτική χειραφέτηση. Ο γραμματισμός αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές.

Για τον Gee (1993 :262) γραμματισμός είναι ο έλεγχος των χρήσεων της γλώσσας, ο οποίος κατακτιέται με ανάλογο τρόπο που κατακτιέται ο προφορικός λόγος από το παιδί. Για τους Barton και Hamilton (1998: 3) γραμματισμός είναι μια δραστηριότητα ανθρώπινη που τοποθετείται μεταξύ σκέψης και κειμένου, είναι ένας θεσμός που βρίσκεται στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων. Οι N. Elsassser και V. John-Steiner (1993 :276) θεωρούν ότι ο γραμματισμός αποτελεί για τον άνθρωπο τη γνώση εκείνων των γλωσσικών δεξιοτήτων, που του επιτρέπουν να εξετάζει κριτικά και να επεξεργάζεται θεωρητικά τις πολιτικές και πολιτισμικές του εμπειρίες. Ο G. Kress (1994: 209) διαχωρίζει το γραμματισμό σε εκείνον που αφορά το λόγο και σ' αυτόν που περιγράφει κάθε μορφή ή μέσο αναπαράστασης. Ακόμη, γίνεται λόγος στη σχετική βιβλιογραφία για πολιτισμικό γραμματισμό, για ηθικό γραμματισμό κτλ. Για τον Kress ο γραμματισμός περιγράφει την πλευρά της ανθρώπινης επικοινωνίας που έχει τη μορφή της αναπαράστασης κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων μέσω γραμμάτων και σχετικών οπτικών και γραφικών σημάτων.

Η μελέτη της σχέσης μεταξύ γραμματισμού και κοινωνίας έχει δημιουργήσει δύο μοντέλα ανάλυσης: α) το αυτόνομο και β) το ιδεολογικό (Παραδέλλης 1997). Το αυτόνομο μοντέλο εξετάζει τις γνωστικές δεξιότητες που εμπλέκονται στην ανάγνωση και τη γραφή ως ανεξάρτητες από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο μελετώνται και δέχεται ότι οι γνωστικές δεξιότητες έχουν την ίδια σημασία και λειτουργία σε όλα τα πολιτισμικά συστήματα. Το ιδεολογικό μοντέλο εξετάζει το γραμματισμό σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο παρατηρείται, και δέχεται ότι η έννοια του γραμματισμού αποκτά ποικίλες σημασίες και λειτουργίες σε διαφορετικές κοινωνίες.

Η προβληματική που αναπτύχθηκε γύρω από την έννοια του γραμματισμού τις τελευταίες δεκαετίες δημιούργησε και το πλαίσιο αρχών της ονομαζόμενης παιδαγωγικής του γραμματισμού (literacy education). Σύμφωνα με αυτήν, η μάθηση θεωρείται πιο αποτελεσματική όταν ο μαθητής συμμετέχει ενεργητικά στην κατάκτησή της. Τα κείμενα προς διδασκαλία είναι τα κείμενα που έχουν σχέση με τη ζωή και ενδιαφέρουν τους μαθητές, τα κείμενα που έχουν νόημα για τους μαθητές. Η γλώσσα νοηματοδοτείται σύμφωνα με αυτά που πιστεύει το παιδί. Τα κείμενα αποτελούν παρεμβάσεις στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Έτσι, οι χειριστές ενός είδους λόγου έχουν πρόσβαση στον αντίστοιχο τομέα κοινωνικής δράσης, π.χ. το είδος λόγου που παράγει ο δάσκαλος είναι ένα είδος από το οποίο αποκλείονται όσα άτομα δεν είναι εξοικειωμένα με αυτό. Γνωρίζοντας λοιπόν ο μαθητής νέα είδη λόγου αποκτά τη δυνατότητα να ενσωματωθεί γλωσσικά σε νέους τομείς κοινωνικής δράσης και δύναμης. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να εισαγάγει τους μαθητές σε μια ποικιλία ειδών λόγου, άρα κοινωνικών δράσεων, ώστε οι μαθητές να ενδυναμωθούν όχι μόνο γλωσσικά αλλά και κοινωνικά. Η διδασκαλία, λοιπόν, της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας θα πρέπει να διακατέχεται από την παιδαγωγική του γραμματισμού, ώστε οι μαθητές να μη μαθαίνουν τη γλώσσα ως ένα στατικό προϊόν που κατασκευάζεται πάνω σε δεδομένους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, αλλά ως ένα σημειωτικό σύστημα που η αποτελεσματική του χρήση προϋποθέτει προσαρμογή στις περιστάσεις επικοινωνίας.

## 1.2. Η διαπολιτισμικότητα

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας δηλώνει το χαρακτηριστικό του συγκερασμού δύο πολιτισμών στο ίδιο το άτομο ή στο ίδιο σύνολο ατόμων. Ως έννοια εκπορεύεται από την απλοϊκή άποψη ότι ο πολιτισμός είναι το σύνολο των πνευματικών και υλικών προϊόντων που έχει να επιδείξει μια δεδομένη στιγμή ένα σύνολο ανθρώπων που ανήκει διαχρονικά και συγχρονικά σε ένα έθνος και ότι τα στοιχεία που συγκροτούν τον κάθε πολιτισμό δομούνται με διαφορετικό τρόπο, όπως για παράδειγμα τα στοιχεία που συγκροτούν μια γλώσσα. Με την έννοια αυτή η διαπολιτισμικότητα συνενώνει στην ίδια ατομική ή συλλογική συνείδηση μέρος ή το σύνολο των δομικών στοιχείων που συγκροτούν δύο διαφορετικούς πολιτισμούς. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία διαπνέεται από την έννοια της διαπολιτισμικότητας και η οποία κυριάρχησε τα τελευταία χρόνια και κυριαρχεί και σήμερα ως παιδαγωγική κατεύθυνση για την εκπαίδευση μαθητικών ομάδων, που ανήκουν σε διαφορετική από την κυρίαρχη εθνοτική, γλωσσική, θρησκευτική κτλ. ομάδα, δηλώνει το σύνολο των θεωρητικών αντιλήψεων και πρακτικών, που έχει ως στόχο να εκπαιδεύσει τα άτομα, που για διάφορους λόγους (μετανάστευση, προσφυγιά κτλ.) βρέθηκαν να ζουν σε ένα διαφορετικό πολιτισμό από αυτόν που ανήκουν τα άτομα του άμεσου



περιβάλλοντός τους, αλλά και τα άτομα που ζουν στο περιβάλλον του κυρίαρχου πολιτισμού να μάθουν να ζουν μαζί εκτιμώντας οι μεν τον πολιτισμό των δε ως ισότιμο. Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιχειρεί να επιφέρει έναν κλονισμό της ταυτότητας και των δύο πολιτισμικών ομάδων, ώστε να δημιουργηθεί μια νέα πολιτισμική ταυτότητα, η οποία θα περιλαμβάνει δομικά στοιχεία από τις εθνοτικές, γλωσσικές κτλ. ταυτότητες και των δύο ομάδων. Η θεωρητική σύλληψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την ανάπτυξη, τις τελευταίες δεκαετίες, της Κοινωνιογλωσσολογίας, δημιούργησε τις κοινωνικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις για να αναπτυχθεί και η έννοια της διαπολιτισμικότητας στη διδασκαλία της γλώσσας είτε ως ξένης είτε ως δεύτερης, μάθημα το οποίο άλλωστε είναι δυνατό να αποτελέσει το μέσο συγκερασμού των δομικών πολιτισμικών στοιχείων δύο διαφορετικών πολιτισμών. Έτσι, έχουν παραχθεί διδακτικά υλικά και έχουν αναπτυχθεί μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες προωθούν πολιτισμικά στοιχεία (εικόνες, τρόποι συμπεριφοράς κτλ.) που εκμεταλλεύονται τη διαπολιτισμικότητα, με το επιχείρημα ότι αυτή η διδακτική πρακτική μειώνει το πολιτισμικό σοκ που δέχεται ο μαθητής κατά την επαφή του με μια ξένη γλώσσα και με έναν ξένο σ' αυτόν πολιτισμό και ότι παράλληλα του δημιουργεί κίνητρα για τη γνωριμία τού ξένου πολιτισμού. Η στατικότητα όμως με την οποία αντιμετωπίζονται οι πολιτισμοί και συνακόλουθα η έννοια της διαπολιτισμικότητας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διαπολιτισμική διδασκαλία της γλώσσας έχει ως αποτέλεσμα μέσω της εκμάθησης της γλώσσας να τονίζονται οι διαφορές, οι οποίες, μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, δε σχετίζονται με την πραγματικότητα που σχηματίζουν τα άτομα που ανήκουν στον έναν ή στον άλλο πολιτισμό, αλλά με τις πραγματικότητες που κατασκευάζουν διά του λόγου τα υποκείμενα που παράγουν το διδακτικό υλικό ή οι διδάσκοντες τη γλώσσα. Αυτό, με τη σειρά του, οδηγεί στην υπερεκτίμηση των στοιχείων τού πολιτισμού τής προς εκμάθηση γλώσσας, την οποία ο μαθητής έχει επενδύσει με κύρος από τη στιγμή που πήρε την απόφαση (ή που εξαναγκάστηκε) να μάθει.

Ο πολιτισμός όμως ως έννοια δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα στατικό προϊόν, το οποίο μπορεί να περιγραφεί με γνωστικούς όρους. Τα στοιχεία που συγκροτούν τους διάφορους πολιτισμούς περιέχουν δυναμικές αλλαγής, οι οποίες γίνονται αντιληπτές διά του λόγου με διαφορετικό τρόπο σε κάθε άτομο και κατασκευάζονται, πάλι διά του λόγου, διαφορετικές πραγματικότητες τόσο για το κάθε στοιχείο χωριστά όσο και για το σύνολό τους. Με την έννοια αυτή η διαπολιτισμικότητα στο μάθημα της διδασκαλίας της γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης θα πρέπει να αποκτήσει ένα διαφορετικό περιεχόμενο από αυτό που έχει σήμερα, ένα περιεχόμενο που θα είναι μια συνεχής διαδικασία νοσηματοδότησης των σημειωτικών πρακτικών, είτε ανήκουν στον ένα ή στον άλλο πολιτισμό, μέσω της διδασκόμενης γλώσσας, χωρίς προσπάθεια γενικεύσεων και διάθεση διατύπωσης κανόνων, αλλά με στόχο την κατασκευή κριτικών κοινωνικοπολιτισμικών υποκειμένων. Ένα διδακτικό υλικό, λοιπόν,

και μια μεθοδολογία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης θα πρέπει να δίνει στοιχεία από πολλούς πολιτισμούς, γνωστά ή άγνωστα στους μαθητές, τα οποία θα γίνονται στη διδασκαλία αντικείμενο επεξεργασίας και νοηματοδότησης.

### **1.3. Η επικοινωνία**

Η διαπολιτισμικότητα, λοιπόν, έτσι όπως ορίστηκε παραπάνω, προϋποθέτει ασφαλώς και την έννοια του γραμματισμού, αλλά και την έννοια της επικοινωνίας στη διδασκαλία της γλώσσας. Η επικοινωνία ως έννοια απασχόλησε τους διανοούμενους από πολύ παλιά, ήδη από την εποχή της Αρχαίας Ελλάδας των κλασικών χρόνων. Από την εποχή όμως που οι κοινωνικές επιστήμες άρχισαν να κερδίζουν έδαφος στο επιστημονικό στερέωμα και από την εποχή που άρχισαν να αναπτύσσονται οι τηλεπικοινωνίες, η έννοια άρχισε να αποτελεί αντικείμενο έρευνας και μελέτης επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων (ψυχολόγοι, μαθηματικοί, γλωσσολόγοι, αρχιτέκτονες, κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί κτλ.) και διά του λόγου των ειδικών η έννοια να αποκτά όλο και περισσότερες διαστάσεις και να γίνεται όλο και πιο δυσεξήγητη. Παρά τους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς και παρά τις διάφορες οπτικές από τις οποίες βλέπουν και μελετούν την επικοινωνία οι επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων, μπορούμε να πούμε ότι η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία πληροφόρησης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα μέσω της χρήσης λεκτικών και μη λεκτικών σημείων. Πρόκειται, δηλαδή, για μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία περιέχει κανονικότητες και η οποία προσδιορίζεται από βιολογικούς, συναισθηματικούς, νοητικούς, εθνολογικούς και ευρύτερα κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι δεν είναι πάντα προβλέψιμοι. Οι κανονικότητες στις οποίες στηρίζεται η επικοινωνία είναι υπαρκτοί, γιατί αλλιώς δε θα ήταν δυνατή η επίτευξή της. Οι κανονικότητες όμως αυτές, εκτός από τις βασικές, είναι δύσκολα περιγράψιμες. Με την έννοια αυτή θα λέγαμε ότι η επικοινωνία αποτελεί ένα σύστημα άρρητων κανονικοτήτων, οι οποίες μεταβιβάζονται και κατακτώνται διά της χρήσης. Σε τελευταία ανάλυση, λοιπόν, η επικοινωνία είναι χρήση και όχι γνώση αλλά είναι και η διαδικασία μέσω της οποίας νοηματοδοτείται ο περιβάλλον κόσμος του ατόμου, διαμορφώνονται στάσεις, απόψεις, συμπεριφορές και πολιτισμικά στερεότυπα. Σύμφωνα με τις γλωσσοπαιδαγωγικές αντιλήψεις που διαμορφώθηκαν στο μεταξύ, στόχος της διδασκαλίας της γλώσσας είναι σήμερα η απόκτηση εκ μέρους των μαθητών της απαραίτητης επικοινωνιακής ικανότητας ως αποτέλεσμα της καλλιέργειας των απαραίτητων επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Με την έννοια αυτή, οι επικοινωνιακές δεξιότητες δεν είναι άλλο παρά οι διάφορες μορφές γραμματισμού, με τις οποίες πρέπει να εξοπλιστούν οι μαθητές για να μπορούν στο μέλλον να λειτουργούν ως αποτελεσματικοί πολίτες, οι οποίοι όχι μόνο να ελέγχουν διά του λόγου τον κόσμο που τους περιβάλλει αλλά και να μπορούν να αντιμετωπίζουν κριτικά

τα όσα συμβαίνουν γύρω τους. Στο πλαίσιο αυτό η έννοια της επικοινωνίας ως αρχή και ως διαδικασία στη διδασκαλία της γλώσσας γίνεται κυρίαρχη, γιατί επιτρέπει εκτός από την εσωτερικευση των κανονικότητων τού γραμματισμού και την κριτική στάση απέναντι στους διάφορους πολιτισμούς και, σε τελευταία ανάλυση, την κατανόηση της ισοτιμίας αλλά και της διαφορετικότητας των διάφορων πολιτισμών, που αποτελεί τη βασική επιδίωξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την έννοια που δόθηκε σ' αυτήν προηγουμένως.

Το πρόβλημα που ανακύπτει όμως με την έννοια της επικοινωνίας, όταν αναφερόμαστε σε αρχάριους μαθητές, είναι πώς αυτή μπορεί να υλοποιηθεί ως διαδικασία μέσα σε μία τάξη, στην οποία οι μαθητές αγνοούν βασικά λεξιλογικά και δομικά στοιχεία της γλώσσας διδασκαλίας, που έχει ως αποτέλεσμα να παράγεται ένα είδος λόγου, το οποίο δεν περιέχει παρά ελάχιστες από τις κανονικότητες που περιέχει μια επικοινωνία μεταξύ ατόμων που έχουν τη διδασκόμενη γλώσσα ως μητρική. Η επικοινωνία κατά τη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης σε αρχάριους μαθητές δεν μπορεί φυσικά να είναι ανάλογη-ποιοτικά και ποσοτικά με την επικοινωνία που διεξάγεται κατά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ή της δεύτερης γλώσσας σε προχωρημένους μαθητές. Η προσπάθεια, όμως, για επικοινωνία που γίνεται από τους μαθητές και το δάσκαλο σε αυτό το στάδιο συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη μάθηση της διδασκόμενης γλώσσας. Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο-αλλά και σε πιο προχωρημένα στάδια-στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν στη διδασκόμενη γλώσσα χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές, οι οποίες χαρακτηρίζονται από περιορισμένη χρήση των τυπικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών της γλώσσας. Ορισμένες από αυτές τις στρατηγικές είναι η *εναλλαγή κώδικα*, η *διαγλωσσική στρατηγική*, η *γενίκευση*, η *παραφραση*, η *χρήση εξωγλωσσικών στοιχείων* κτλ. (Foerch & Kasper 1992). Η χρήση αυτών των στρατηγικών εκ μέρους των μαθητών αποτελεί το μέσο για επικοινωνία και έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικές κανονικότητες από αυτές που χρησιμοποιούνται από τους επαρκείς χρήστες της διδασκόμενης γλώσσας, δεν παύει όμως να εμπεριέχει την έννοια της επικοινωνίας. Έτσι, η επικοινωνία αυτού του είδους γίνεται το μέσο διά του οποίου οι μαθητές θα προχωρήσουν σταδιακά στην επικοινωνία που περιέχει τις κανονικότητες της διδασκόμενης γλώσσας. Γι' αυτό, ο δάσκαλος της δεύτερης γλώσσας σε αυτό το στάδιο θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν τις επικοινωνιακές στρατηγικές, που αναφέρθηκαν παραπάνω.

## 2. Η διδακτική πρόταση

### 2.1. Μεθοδολογικές αρχές

Η πρόταση που ακολουθεί επιχειρεί ακριβώς να παρουσιάσει ένα πλαίσιο μεθοδολογικών αρχών, με το οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν οι τρεις έννοιες

που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Κατά το στάδιο για το οποίο γίνεται λόγος, δηλαδή το αρχικό στάδιο, βασική επιδίωξη θα είναι η κατάκτηση εκ μέρους των μαθητών του βασικού λεξιλογίου και των βασικών σχημάτων της δομής της νέας ελληνικής, ώστε να αποκτήσουν μια σχετική άνεση στην παραγωγή και στην κατανόηση προφορικού λόγου, με τελικό στόχο να επικοινωνούν στοιχειωδώς στα νέα ελληνικά. Παράλληλα, επιδιώκεται μια πρώτη εξοικείωση με τα γράμματα της νέας ελληνικής.

Το στάδιο αυτό χωρίζεται για λόγους μεθοδολογικούς σε δύο μέρη:

Στόχος του πρώτου μέρους είναι η κατάκτηση εκ μέρους των μαθητών ενός όσο γίνεται μεγαλύτερου λεξιλογίου σχετικού με αντικείμενα του περιβάλλοντός τους και με ονομασίες που χρησιμοποιούνται συχνά (π.χ. μέρη του σώματος, αντικείμενα του σχολείου, οικιακά σκεύη, ημέρες της εβδομάδας, εποχές), καθώς και η εσωτερίκευση εκφράσεων, γλωσσικών στοιχείων (ρήματα, επιρρήματα, αντωνυμίες, προθέσεις κτλ.), με τα οποία χρησιμοποιούνται συνήθως οι λέξεις που μαθαίνουν, και απλών συχνόχρηστων γλωσσικών δομών (π.χ. Υποκείμενο-Ρήμα-Κατηγορούμενο, Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο, επίθετο+ουσιαστικό, πρόθεση+ουσιαστικό κτλ.), οι οποίες απαιτούνται για μια στοιχειώδη επικοινωνία.

Στόχος του δεύτερου μέρους είναι η κατάκτηση λιγότερο συχνόχρηστου λεξιλογίου σε σχέση με αυτό του πρώτου μέρους (αφηρημένες έννοιες, σπανιότερα ρήματα, αντωνυμίες κτλ.), συνθετότερων γλωσσικών δομών (παθητική σύνταξη, χρήση της γενικής κτλ.), καθώς και η καλλιέργεια προγραφικών και προαναγνωστικών δεξιοτήτων.

Καθώς η χρονική διάρκεια αυτού του σταδίου δεν μπορεί και δε θα είναι ενιαία σε όλες τις τάξεις, είναι δυνατό να διαρκεί από ένα μήνα το λιγότερο έως και ένα σχολικό χρόνο το περισσότερο. Η διάρκεια θα εξαρτάται από το επίπεδο κατοχής της νέας ελληνικής, στο οποίο θα βρίσκονται οι μαθητές κατά την έναρξη της διδασκαλίας της ελληνικής.

Το περιεχόμενο του πρώτου σταδίου συγκροτείται από δραστηριότητες συνήθως σύντομης διάρκειας (20-45 λεπτά), η κάθε μια από τις οποίες έχει ένα κεντρικό θέμα, γύρω από το οποίο προβλέπονται επιμέρους δραστηριότητες, με τις οποίες επιχειρείται η δραστηριοποίηση των παιδιών και η κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, μέσα σε όσο γίνεται πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Τα θέματα με τα οποία καλούνται να ασχοληθούν οι μαθητές προέρχονται είτε από το άμεσο περιβάλλον τους (σχολείο, σπίτι, κατοικίδια ζώα κτλ.) είτε από αυτά που απασχολούν τον κόσμο (υγεία, εκπαίδευση, αθλητισμός κτλ.)

Μεθοδολογικά, οι στόχοι υλοποιούνται με δραστηριότητες-ασκήσεις, οι οποίες ποικίλλουν, εκτός από τη θεματική τους, τόσο ως προς τους σκοπούς και τη δομή τους όσο και ως προς την υφή τους.

Οι δραστηριότητες αυτές διακρίνονται, ως προς τους σκοπούς τους, στις εξής κατηγορίες:

- α) *δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου*: με αυτές οι μαθητές ακούν προφορικό λόγο από το διδάσκοντα και από τους συμμαθητές τους και παράγουν λόγο με σκοπό να λύσουν επικοινωνιακές ανάγκες που τίθενται κατά τη διαδικασία της δραστηριότητας. Μέσα από τη διαδικασία των δραστηριοτήτων αυτού του είδους οι μαθητές κατακτούν λεξιλόγιο ή εμπλουτίζουν το ήδη κατακτημένο λεξιλόγιο όσο το δυνατό πιο βιωματικά. Το λεξιλόγιο δεν είναι προκαθορισμένο από κάποιες λίστες λέξεων, αλλά προκύπτει φυσιολογικά μέσα από τις επικοινωνιακές συνθήκες που δημιουργούνται με την εξέλιξη της δραστηριότητας. Ο διδάσκων, ο οποίος είναι ο μόνος που γνωρίζει τι γνωρίζουν και τι δε γνωρίζουν οι μαθητές του, κρίνει σε ποιες λέξεις θα δώσει μεγαλύτερη έμφαση. Εννοείται, βέβαια, ότι οι περισσότερες λέξεις επανέρχονται στις διάφορες δραστηριότητες. Παράλληλα, με την κατάκτηση του λεξιλογίου κατακτώνται και γλωσσικές δομές, οι οποίες είναι αναγκαίες για την παραγωγή λόγου.
- β) *δραστηριότητες δομής*: με αυτές επιχειρείται να εξοικειωθούν κάθε φορά οι μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές δομές. Από την άποψη της δομής και της υφής είναι παρόμοιες με της δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου· η διαφορά τους έγκειται στον προσανατολισμό της δραστηριότητας και στους περιορισμούς που θέτει αυτός ο προσανατολισμός. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε γλωσσικές δομές, οι οποίες παρουσιάζουν διαφορές τέτοιες μεταξύ των δύο γλωσσών, ώστε να δημιουργούν παρεμβολές ή και μεγάλες δυσκολίες στη χρήση της νέας ελληνικής (π.χ. χρήση του άρθρου, χρήση του ποιού ενέργειας κτλ.). Εννοείται ότι στο στάδιο αυτό δε χρησιμοποιείται καθόλου μεταγλώσσα από το διδάσκοντα.
- γ) *δραστηριότητες εισαγωγής στην ανάγνωση και τη γραφή*: με αυτές επιχειρείται η εισαγωγή στην αποκωδικοποίηση του γραπτού ελληνικού λόγου και στη διαδικασία της γραφής της νέας ελληνικής. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με γραπτό λόγο (παραμύθια, παροιμίες, σταυρόλεξα κτλ.). Την ανάγνωση την κάνει ο διδάσκων ή και οι μαθητές· έτσι οι μαθητές κάνουν ασύνειδα το συσχετισμό μεταξύ του γραπτού και του προφορικού λόγου. Έτσι καταλαβαίνουν και τη λειτουργία του γραπτού λόγου. Δίνεται επίσης η δυνατότητα ανάδυσης του γραμματισμού που έχουν αποκτήσει οι μαθητές από την επαφή τους με γραπτά κείμενα σε ελληνική γλώσσα, τα οποία-λίγα ή πολλά-συναντούν στο περιβάλλον τους. Θεωρείται σήμερα που ο άνθρωπος ζει σε ένα περιβάλλον που η παρουσία του γραπτού λόγου είναι κυρίαρχη (εφημερίδες, περιοδικά, λογαριασμοί, διαφημίσεις, αφίσες, πινακίδες, διάφορα κείμενα κτλ.) ότι η εκμάθηση της γραφής (του γραμματισμού) από τα παιδιά γίνεται με έναν τρόπο φυσιολογικό, όπως γίνεται και στην περίπτωση της εκμάθησης του προφορικού λόγου.

Ως προς την υφή τους οι δραστηριότητες διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

- α) *δραστηριότητες λογοτεχνίας*: περιλαμβάνουν διάφορα αναγνώσματα (παραμύθια, ποιήματα, σύντομες ιστορίες, παροιμίες, σύντομα δημοτικά τραγούδια κτλ.), τα οποία αναγιγνώνονται από το διδάσκοντα, με σκοπό την έξαψη του ενδιαφέροντος των παιδιών, την αισθητική απόλαυση και τη δημιουργία εναύσματος για τη δημιουργία του επικοινωνιακού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα παραγάγουν και θα κατανοήσουν προφορικό λόγο. Οι δραστηριότητες της λογοτεχνίας δε χαρακτηρίζονται από διδακτικισμό αλλά στοχεύουν σε προσφορά και κατάκτηση στοιχείων των πολιτισμών στους οποίους ανήκουν οι μαθητές. Γι' αυτό γίνεται προσπάθεια να συμπεριληφθούν σύντομα κείμενα τόσο της μητρικής γλώσσας των μαθητών, της ελληνικής όσο και της τοπικής -λαϊκής και έντεχνης- λογοτεχνικής παραγωγής.
- β) *δραστηριότητες εικαστικών*: η ενασχόληση των παιδιών με την εικαστική δημιουργία αποτελεί μια ευχάριστη δραστηριότητα, η οποία μπορεί να βοηθήσει στην κατάκτηση λεξιλογίου και γλωσσικών δομών, αν φυσικά έχει γλωσσικό προσανατολισμό. Με τις δραστηριότητες των εικαστικών οι μαθητές δημιουργούν, αισθάνονται και εκφράζονται τόσο μέσω της δημιουργίας όσο και μέσω του λόγου, γεγονός που μπορεί να εξασφαλίσει πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες. Τα θέματα των δραστηριοτήτων αυτών είναι ποικίλα. Γίνεται προσπάθεια τα εικαστικά θέματα να συνδυάζουν διαφορετικές αισθητικές και τεχνοτροπίες, οικείες τόσο στην ελληνική όσο και στη μη ελληνική κουλτούρα.
- γ) *δραστηριότητες κουκλοθέατρον*: το κουκλοθέατρο θεωρείται μια από τις πιο ελκυστικές δραστηριότητες για την κατάκτηση λεξιλογίου και γλωσσικών δομών. Τα δρώμενα στο κουκλοθέατρο βιώνονται από τους μαθητές ως πραγματικότητες, με αποτέλεσμα να γίνεται εύκολη η συμμετοχή τους και, επομένως, η κατανόηση του λόγου που παράγουν οι κούκλες και η παραγωγή λόγου εκ μέρους των παιδιών. Το μεγάλο πλεονέκτημα των δραστηριοτήτων αυτής της υφής είναι ότι οι μαθητές προσλαμβάνουν τις λέξεις με έναν παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο. Το κουκλοθέατρο θέτει τα παιδιά σε μια διαδικασία ισοτιμίας απέναντι στις κούκλες, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται ο διάλογος ανάμεσα στα παιδιά και τις κούκλες. Στο κουκλοθέατρο δίνεται η δυνατότητα να παρουσιάζονται διάφοροι χαρακτήρες και να δημιουργούνται ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες, οι οποίες δεν είναι δυνατό να δημιουργηθούν με άλλο τρόπο. Τα θέματα του κουκλοθέατρο είναι ποικίλα και έχουν σχέση τόσο με τη ζωή των παιδιών και τις εμπειρίες τους όσο και με άγνωστες σ' αυτά εμπειρίες. Τα πρόσωπα-χαρακτήρες προέρχονται τόσο από την ελληνική παράδοση όσο και από παραδόσεις άλλων λαών.
- δ) *δραστηριότητες μουσικής*: με τις δραστηριότητες οι οποίες επενδύονται ή συνδυάζονται με μουσική και τραγούδια δημιουργείται μια ατμόσφαιρα συμβατή με τη ψυχοσύνθεση των μικρών παιδιών, με αποτέλεσμα να γίνεται ασύνειδα η κατάκτηση λεξιλογίου και γλωσσικών δομών και να αποκτιέται

ο αναγκαίος για την επικοινωνία αυτοματισμός. Ιδιαίτερα το τραγούδι, λόγω του ρυθμού που περιέχει, έχει το πλεονέκτημα να αποστηθίζεται εύκολα από τους μαθητές. Οι μουσικοί ρυθμοί προέρχονται τόσο από μοτίβα γνωστά διεθνώς όσο και από μοτίβα οικεία στην ελληνική μουσική παράδοση.

- ε) *δραστηριότητες κινητικές*: η κίνηση σε συνδυασμό με τη μουσική και το χορό αποτελούν ευχάριστες ενασχολήσεις, οι οποίες συνδυαζόμενες με το λόγο προσφέρουν γλωσσική καλλιέργεια. Η κίνηση με προσέγγιση ή επίδειξη ή μετακίνηση αντικειμένων και με παράλληλη ονοματοδότηση των αντικειμένων αυτών ή και των λειτουργιών που επιτελούν αυτά είναι ορισμένες από τις αρχές πάνω στις οποίες βασίζονται οι κινητικές δραστηριότητες.
- στ) *δραστηριότητες μεικτές*: πρόκειται για το μεγαλύτερο αριθμό των δραστηριοτήτων, οι οποίες συνδυάζουν ορισμένους από τους σκοπούς που αναφέρθηκαν παραπάνω. Παράλληλα γίνεται συνδυασμός δραστηριοτήτων με διαφορετική υφή.

## 2.2. Δείγμα μαθημάτων

Τα δύο δείγματα μαθημάτων που ακολουθούν παρουσιάζουν αντίστοιχα δύο διδακτικές προτάσεις, οι οποίες συνδυάζουν την επικοινωνία με τη διαπολιτισμικότητα και επιχειρείται οι μαθητές να αποκτήσουν ένα είδος γραμματισμού, που σχετίζεται με τη μορφή και τη λειτουργία του ημερολογίου-στην πρώτη περίπτωση-και τη μορφή και τη λειτουργία του χάρτη-στη δεύτερη περίπτωση.

### 2.2.1. Το ημερολόγιο

- Ο διδάσκων δίνει στους μαθητές διάφορα ημερολόγια (τοίχου, επιτραπέζια κτλ.) σε ελληνική γλώσσα αλλά και σε άλλη (ή άλλες) γλώσσα, που είναι η πρώτη γλώσσα των μαθητών.
- Οι μαθητές περιεργάζονται τα ημερολόγια και με τη βοήθεια της πρώτης γλώσσας συνδυάζοντας και στοιχεία από τη διδασκόμενη γλώσσα προσπαθούν να βρουν κ.αι να αναφέρουν σε σειρά τις ημέρες της εβδομάδας.
- Ο διδάσκων καλεί τους μαθητές να κατασκευάσουν ένα ημερολόγιο του τοίχου. Οι μαθητές, με πρότυπο ένα ημερολόγιο από αυτά που έφερε ο διδάσκων, προσπαθούν να κατασκευάσουν ένα καινούργιο ημερολόγιο με ελληνικά γράμματα και ένα στην πρώτη γλώσσα των μαθητών.
- Τα δύο ημερολόγια αναρτώνται στα σημεία που θα επιλέξουν οι μαθητές.

### 2.2.2. Οι χάρτες

- Ο διδάσκων δίνει στους μαθητές χάρτες της χώρας από την οποία προέρχονται

- και χάρτες της Ελλάδας.
- Ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν στο χάρτη από ποια περιοχή κατάγονται και στη συνέχεια σε ποια περιοχή της Ελλάδας βρίσκονται.
  - Γίνεται μια στοιχειώδης συζήτηση για την πρωτεύουσα της χώρας καταγωγής τους και την πρωτεύουσα της Ελλάδας.
  - Με επικοινωνιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι αρχάριοι μαθητές γίνεται συσχέτιση και ορισμένων άλλων χαρακτηριστικών των δύο χωρών (π.χ. μεγάλες πόλεις, βουνά, ποτάμια κτλ.).

## **Βιβλιογραφία**

- Αντωνοπούλου, Ν. & Δ. Μανάβη (2000) “Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας” στο <http://www.komvos.edu.gr>
- Barton, D. & M. Hamilton (1998). *Local Literacies: reading and writing in one community*.-London: Routledge.
- Foerch, Cl. & G. Kasper (1992) “Plans and strategies in foreign language communication”, στο Foerch Cl. & Kasper G. (ed.) *Strategies in Interlanguage Communication*.-London: Longman, 1992, pp. 20-60.
- Gee, J-P. (1993) “What is Literacy?” στο L.-M. Cleary & M. Linn (eds.) *Linguistics for Teachers*.-New York: Mc Graw-Hill, pp. 257-265.
- Elasser-Steiner, N. & V. John-Steiner (1993) “An Interactionist Approach to Advancing Literacy” στο L.-M. Cleary & M. Linn (eds.) *Linguistics for Teachers*.-New York: Mc Graw-Hill, pp. 265-281.
- Kress, G. (1994) *Learning to write*.-London: Routledge.
- Παραδέλλης, Θ. (1997) “Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη: από την αυτόνομη δράση στην κοινωνική πρακτική” στο Ong, W. *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*.-Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, σ. IX-XXXIV.



Χατζησαββίδης Σωφρόνης  
Αν. Καθηγητής Α.Π.Θ

## Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας: μια κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση\*

### Abstract

This article attempts to illustrate the features of discourse for the teaching of modern Greek as second/foreign language, as it is produced by the linguists, the educationalists and the pedagogues (called theoreticians) on the one hand and the similar discourse that is produced by the teachers (called practitioners) on the other. It is shown that the discourse of theoreticians is “homophonic” but the discourse of practitioners is “heterophonic”. These two kinds of discourse produce different realities and create a set of contradictions. At the end some principles are suggested for the alleviation of these.

Έχει συμπληρωθεί περίπου μια δεκαετία από τότε που πολιτικές και γενικότερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικράτησαν στον ευρωπαϊκό κόσμο άλλαξαν το γεωπολιτικό χάρτη της Ευρώπης και οδήγησαν πολλά εκατομμύρια ανθρώπους σε αναζήτηση καλύτερης ζωής σε διαφορετικές από τις χώρες εγκατάστασής τους. Στο πλαίσιο αυτό κυβερνήσεις, επιστημονικές και άλλες μη

\*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, 1 (2001), σ. 36-41

κυβερνητικές οργανώσεις και ιδιώτες αντιλήφθηκαν τις επερχόμενες αλλαγές και προσπάθησαν να αμβλύνουν το πολιτισμικό σοκ, που επρόκειτο να υποστούν τα άτομα που άλλαζαν χώρα διαμονής αλλά και τους άμεσους απογόνους των ατόμων αυτών. Η γλώσσα είναι, όπως γνωρίζουμε όλοι, ένα ισχυρό στοιχείο της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας μιας κοινωνίας. Παράλληλα, η διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η θεσμοθέτηση υποστηρικτικών δράσεων για τη διάδοση των γλωσσών δημιούργησαν μια αύξηση της ζήτησης των γλωσσών. Όλες αυτές οι κοινωνικοπολιτικές προϋποθέσεις συνέτειναν στη δημιουργία των απαραίτητων υποδομών για την εκμάθηση και καλλιέργεια γλωσσών. Η νέα ελληνική ενεπλάκη σε αυτόν τον «κυκλώνα», ο οποίος την οδήγησε μέχρι στιγμής σε πολύ ευνοϊκούς γι' αυτήν και τη διάδοσή της δρόμους. Στο διάστημα της τελευταίας δεκαετίας παρήχθη μεγάλος αριθμός μεθόδων με διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης και ως δεύτερης, δημοσιεύτηκαν πολλά άρθρα σε επιστημονικά και μη επιστημονικά περιοδικά, ακούστηκαν πολλά από τα ηλεκτρονικά ΜΜΕ, έγιναν πολλές επισκέψεις και διοργανώθηκαν πολλά συνέδρια με θέμα τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή ως δεύτερης. Όλη αυτή η κινητικότητα και παραγωγή γύρω από τη διδασκαλία της ελληνικής σε μη ελληνόφωνους πληθυσμούς άρχισε να δημιουργεί μια παράδοση, η οποία έχει ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία θα προσπαθήσω να παρουσιάσω και να αναλύσω παρακάτω. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνδέονται με ορισμένες παραμέτρους, οι οποίες έχουν να κάνουν με:

- α) τις θεσμικές προϋποθέσεις της διδασκαλίας,
- β) τις κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, ψυχολογικές και άλλες προϋποθέσεις των μαθητών-αποδεκτών της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης,
- γ) τη διαφορετική αφετηρία από την οποία ξεκινούν οι μαθητές και οι διαφορετικές προσδοκίες από τη γνώση της ελληνικής,
- δ) την πρώτη γλώσσα των μαθητών και τα διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, στα οποία ζουν,
- ε) τις διαφορετικές λειτουργίες που έχει η χρήση της ελληνικής στα διάφορα περιβάλλοντα,
- στ) τη διαφορετική ποιότητα στις προτεινόμενες και εφαρμοζόμενες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας,
- ζ) το διαφορετικό από περιβάλλον σε περιβάλλον διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας,
- η) τη στάση των γονέων και του περιβάλλοντος απέναντι στην ελληνική γλώσσα,
- θ) τα διαφορετικά γραμματισμικά περιβάλλοντα, στα οποία ζουν οι διδασκόμενοι μαθητές,
- ι) τις διαφορετικές ηλικίες που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη και
- ια) το διαφορετικό προσδιορισμό, από τους θεωρητικούς, της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης

Όλες αυτές οι πτυχές, ο κατάλογος των οποίων θα μπορούσε να αυξηθεί

ακόμη περισσότερο, αποτελούν τα ερεθίσματα για μια σειρά θεωρητικών προβληματισμών, η ανάπτυξη των οποίων, μαζί με την ανάπτυξη εκτεταμένων κοινωνιογλωσσολογικών ερευνών, μπορεί να οδηγήσει στην παρουσίαση μιας πραγματικότητας, η οποία, κατά τη γνώμη μου, κάθε άλλο παρά ομοιογενής και μονοδιάστατη είναι. Φαίνεται, μάλιστα, ότι η ετερογένεια, η πολυπλοκότητα και οι πολλές ιδιαιτερότητες αποτελούν εγγενή στοιχεία αυτής της κατάστασης. Η αντιμετώπιση από τους επαγγελματίες του χώρου, τους διδάσκοντες δηλαδή την ελληνική γλώσσα σε διάφορους χώρους και χώρες και σε διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών, εθνικοπολιτισμικών, ψυχολογικών και γνωστικών επιπέδων μαθητές, γίνεται-ή δε γίνεται-κατά περίπτωση με τεχνικές και μεθόδους που αντλούνται είτε από τα αποθέματα της διδακτικής των νεκρών γλωσσών είτε από τα αποθέματα της δομιστικής προσέγγισης διδασκαλίας των γλωσσών είτε, στην πιο συνηθισμένη περίπτωση, ακολουθείται η μεθοδολογία, την οποία ρητά ή άρρητα εφαρμόζει το διαθέσιμο διδακτικό εγχειρίδιο, το οποίο σπάνια ανταποκρίνεται στη διδασκόμενη μαθητική ομάδα. Η πραγματικότητα αυτή οδηγεί τους διδάσκοντες στην έκφραση ενός λόγου προσανατολισμένου στην εφαρμοσιμότητα των μεθόδων, ο οποίος περιέχει ταυτόχρονα και δράση και αντίδραση: αντίδραση προς τα προτεινόμενα θεσμικά και διδακτικά, αλλά και προς τα διαμορφωμένα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, μέσα στα οποία καλούνται να διδάξουν, και δράση προσανατολισμένη προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους στη συγκεκριμένη μαθητική ομάδα. Λόγω της ετερογένειας των διαμορφωμένων ή υπό διαμόρφωση πλαισίων ο λόγος που παράγεται από τους διδάσκοντες είναι ένας λόγος, θα έλεγα, «ετεροφωνικός», με την έννοια ότι υπάρχει μια ποικιλία επιχειρημάτων και απόψεων που συχνά είναι αντίθετες, κατ' ανάγκην αποσπασματικός, συχνά εσωστρεφής και πολύ συχνά αντιφατικός, κατασκευάζει δε μια ετεροφωνική και συγχρόνως αντιφατική πραγματικότητα για τους εμπλεκόμενους ή απλώς ενδιαφερόμενους για το πεδίο που ονομάζεται «διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας». Η πραγματικότητα, λοιπόν, που έχει διαμορφωθεί για το συγκεκριμένο πεδίο είναι η εξής: ετερογένεια θεσμικών, κοινωνικοπολιτισμικών, ψυχολογικών, μαθησιακών, μεθοδολογικών και άλλων προϋποθέσεων.

Από την άλλη, οι ασχολούμενοι σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο παραγωγής διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας παράγουν ένα λόγο, ο οποίος παρά την ετερογένειά του στο επίπεδο των προτεινόμενων μεθόδων και τεχνικών, πολλές φορές και αντιφατικότητα, χαρακτηρίζεται από μια τάση ομογενοποίησης και απλοποίησης της κατάστασης. Πρόκειται για τη δημιουργία ενός «ομοφωνικού» λόγου, ο οποίος δεν είναι απαλλαγμένος από πολιτικές, θρησκευτικές και εθνικιστικές συνδηλώσεις. Πάντως, το ρητά ή άρρητα εκπεφρασμένο νόημα του ομοφωνικού αυτού λόγου είναι ότι θα πρέπει να διαδοθεί η ελληνική γλώσσα και θα πρέπει να τη μάθουν όσο το δυνατό περισσότεροι ομογενείς και αλλογενείς. Και ακόμη, ότι

μεθοδολογικά θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην επικοινωνιακή και διαπολιτισμική διάσταση της διδασκαλίας της ελληνικής. Ο λόγος αυτός κατασκευάζει μια άλλη πραγματικότητα, η οποία διαφέρει ριζικά από το λόγο των διδασκόντων την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Η πραγματικότητα που διαμορφώνει είναι μια ομοιογενής θεσμικά, κοινωνικοπολιτισμικά και γλωσσικά κατάσταση, την οποία καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε διδακτικά, ώστε να έχουμε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Η ενασχόλησή μου σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο με το αντικείμενο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας με κάνουν να θεωρώ ότι η κατασκευή αυτή είναι ψευδής.

Βρισκόμαστε λοιπόν μπροστά σε μια αντιφατική κατασκευασμένη πραγματικότητα, την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι ασχολούμενοι με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Και η συμβολή μου στο θέμα αυτό θα είναι να δείξω ορισμένες πτυχές που γεννούν, συγκροτούν και διαιωίζουν αυτήν την αντίφαση, αλλά παράλληλα να προτείνω ένα πλαίσιο μεθοδολογικών αρχών, οι οποίες είναι δυνατό να αμβλύνουν τις υφιστάμενες αντιφάσεις.

### **Αντίφαση 1<sup>η</sup>: ο ορισμός της γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης.**

Ο ομοφωνικός λόγος των επιστημόνων επιχειρεί να οριοθετήσει τα πεδία αυτά, που στην περίπτωση της διδασκαλίας της ελληνικής-όπως παρουσιάζεται θεσμικά και κοινωνικοπολιτισμικά-η αυστηρή οριοθέτηση νομίζω ότι αποτελεί ματαιοπονία, π.χ. είναι δεύτερη ή ξένη η ελληνική που διδάσκεται σε παιδιά ομογενών της τρίτης γενιάς της Αμερικής ή της Γαλλίας και η ελληνική που διδάσκεται στα παιδιά των Μουσουλμάνων της Σμίνθης και στα παιδιά των Μουσουλμάνων γιατρών της Κομοτηνής και της Ξάνθης;

### **Αντίφαση 2<sup>η</sup>: οι θεσμικές και κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις της διδασκαλίας**

Συνήθως, ο ομοφωνικός λόγος των επιστημόνων αγνοεί την ποικιλία αυτών των προϋποθέσεων, και όταν το κάνει προσπαθεί να βρει μια ομοιογένεια. Είναι, όμως, ίδιες οι προϋποθέσεις των ελληνοφώνων της Κορυτσάς που διδάσκονται ελληνικά επί δύο ώρες την εβδομάδα από εξαθλιωμένους οικονομικά δασκάλους με τα παιδιά των Αλβανών που ζουν αρκετά χρόνια στην Ελλάδα και πηγαίνουν στο σχολείο της γειτονιάς τους;

### **Αντίφαση 3<sup>η</sup>: οι ψυχολογικές προϋποθέσεις των μαθητών**

Ο λόγος των επιστημόνων κατασκευάζει, είτε μέσω των επιστημονικών ανακοινώσεων και συζητήσεων είτε μέσω του διδακτικού υλικού που παράγουν, μια ομοιογενή ομάδα μαθητών ως προς τα υφιστάμενα κίνητρα για εκμάθηση

της ελληνικής και ως προς τις προσδοκίες τους από αυτήν τη μάθηση. Έχουν όμως τα ίδια κίνητρα και τις ίδιες προσδοκίες τα παιδιά των Ελληνοποντίων που ήρθαν και εγκαταστάθηκαν μόνιμα στην Ελλάδα πριν από μερικά χρόνια με τα παιδιά των παιδιών του Έλληνα μετανάστη του Βελγίου, των οποίων οι γονείς έχουν ενσωματωθεί στη βελγική κοινωνία και δεν περνά από τη σκέψη τους να εγκατασταθούν στην Ελλάδα;

#### **Αντίφαση 4<sup>η</sup>: οι λειτουργίες της ελληνικής γλώσσας σε διαφορετικά περιβάλλοντα**

Ο ομοφωνικός λόγος των ασχολούμενων με τη διδασκαλία της ελληνικής κατασκευάζει μια πραγματικότητα για τις λειτουργίες της ελληνικής γλώσσας στα διάφορα περιβάλλοντα ανάλογη με την πραγματικότητα που κατασκευάζεται για τις λειτουργίες της ελληνικής σε καθαρά ελληνόγλωσσο περιβάλλον. Είναι όμως ίδιες οι λειτουργίες της ελληνικής στα παιδιά ενός πατριδολάτρη γονιού της Αυστραλίας με αυτές του παιδιού του μη πατριδολάτρη μετανάστη στο Βέλγιο, που εργάζεται ως θυρωρός στα γραφεία της E.E., στις Βρυξέλλες; Είναι ίδια η λειτουργία της ελληνικής στην κοινωνία των ελληνικής καταγωγής κατοίκων της Μαριούπολης με αυτήν των ελληνικής καταγωγής κατοίκων της Νέας Υόρκης;

#### **Αντίφαση 5<sup>η</sup>: το διδακτικό υλικό**

Τα διάφορα διδακτικά υλικά που έχουν παραχθεί, μέσα στα οποία εκφράζεται και ο λόγος των ασχολούμενων επιστημονικά με το πεδίο της διδακτικής της ελληνικής, απευθύνεται συνήθως σε ομάδες μαθητών είτε κοινωνικοπολιτισμικά και εθνοπολιτισμικά είτε ηλικιακά ομοιογενείς, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η εσωτερική ετερογένεια αυτών των μαθητικών ομάδων. Είναι όμως ίδια η αφετηρία και οι προσδοκίες των παιδιών των Τσιγγάνων της Αγίας Βαρβάρας του Αιγάλεω, που πρόκειται πιθανόν να εργαστούν στην Αθήνα με τα παιδιά των Τσιγγάνων των Σοφάδων της Καρδίτσας που θα περάσουν όλη την υπόλοιπη ζωή τους στον τσιγγάνικο οικισμό;

#### **Αντίφαση 6<sup>η</sup>: η έννοια της διαπολιτισμικότητας**

Ο λόγος των θεωρητικών εμμένει τα τελευταία χρόνια στην έννοια της διαπολιτισμικότητας, αλλά τα διδακτικά υλικά που έχουν παραχθεί δε φαίνεται να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους αυτή τη διάσταση.

Οι αντιφάσεις αυτές, που ίσως είναι και περισσότερες, δημιουργούν σήμερα ένα φαινομενικό αδιέξοδο, κίνδυνο που πολλοί διαβλέπουν και γι' αυτό προσφεύγουν σε προτάσεις και πρακτικές, οι οποίες είναι επηρεασμένες από τον ομοφωνικό λόγο. Εκείνο που προκύπτει στη συζήτηση, αν φυσικά δεχθούμε

τις αντιφάσεις που γενούν οι δύο διαφορετικές δια του λόγου κατασκευές της πραγματικότητας, πώς είναι δυνατό να αμβλυνθούν οι αντιφάσεις αυτές και παράλληλα πώς οι δύο λόγοι, ο ετεροφωνικός των διδασκόντων και ο ομοφωνικός των επιστημόνων θα συναντηθούν σε ορισμένα σημεία, γιατί η πλήρης συνάντηση (ταύτιση) είναι ανέφικτη λόγω των διαφορετικών κοινωνικών δικτύων από τα οποία παράγεται ο λόγος αυτός.

Επειδή τα υφιστάμενα θεσμικά και κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα ενέχουν αντιστάσεις ισχυρότατες, τις οποίες και η πιο αποτελεσματική πολιτική-με τη στενή και την ευρεία έννοια- δράση μόνο μακροπρόθεσμα είναι δυνατό να κλονίσει και να μεταβάλει προς μια κατεύθυνση ενδυνάμωσης της ζήτησης της ελληνικής γλώσσας, θεωρώ ότι οι προϋποθέσεις για τη ζητούμενη αμβλυνση των αντιφάσεων και τη συνάντηση των δύο λόγων βρίσκονται περισσότερο στη διδακτική προσέγγιση και στο διδακτικό υλικό και λιγότερο στα ούτως ή άλλως δύσκολα μεταβαλλόμενα θεσμικά και κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα. Ανάμεσα στις προϋποθέσεις αυτές ως κύριες και πρωταρχικές για τη συνάντηση των δύο λόγων και αμβλυνση των αντιφάσεων που δημιουργείται θεωρώ τις εξής δύο: α) διδακτικό υλικό και β) επιμόρφωση των διδασκόντων.

Όσον αφορά την παραγωγή του διδακτικού υλικού αυτό θα πρέπει να είναι πολυπολιτισμικό και πολυδύναμο, να έχει μορφή ανεξάρτητων φυλλαδίων, ο αριθμός των οποίων θα καλύπτει πολύ μεγαλύτερο χρόνο από αυτόν που διατίθεται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης σε μια συνηθισμένη τάξη, να αποφεύγει τις ασκήσεις δομιστικού τύπου, να μη χαρακτηρίζεται από γραμμικότητα και ενιαία διδακτική αντίληψη. Στο υλικό αυτό θα προβλέπεται και ένα μέρος μαθημάτων-δραστηριοτήτων, που θα έχουν ως σκοπό την εισαγωγή των μαθητών στην προφορική επικοινωνία των μαθητών, πριν από την εισαγωγή τους στο γραπτό λόγο. Η μορφή αυτή επιτρέπει στους διδάσκοντες να επιλέγουν από το υφιστάμενο υλικό αυτό που θεωρούν ότι είναι κατάλληλο για την εκάστοτε μαθητική ομάδα τόσο από την άποψη των ενδιαφερόντων τους, της στάσης τους απέναντι στην ελληνική γλώσσα, του μαθησιακού τους επιπέδου όσο και από την άποψη των θεσμικών, κοινωνικοπολιτισμικών και εθνικοπολιτισμικών δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, ο διδάσκων θα κρίνει κάθε φορά ποιο από τα φυλλάδια θα εισαγάγει στην τάξη, με τα οποία θα εργαστούν οι μαθητές και θα μπορέσουν να παραγάγουν προφορικό και γραπτό λόγο σε ελληνική γλώσσα. Η πρακτική αυτή προσφέρει στο διδάσκοντα και τη δυνατότητα εισαγωγής κατασκευασμένων από τον ίδιο δραστηριοτήτων με κείμενα και υλικό επίκαιρο, που θα προέρχεται από το άμεσο περιβάλλον των μαθητών και θα απευθύνεται στα άμεσα ενδιαφέροντάς τους, παράγοντες που συμβάλλουν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Τα αν θα διδάσκεται Γραμματική ή όχι, το αν θα ακούγεται στην τάξη μόνο η ελληνική γλώσσα ή και η πρώτη γλώσσα των μαθητών αποτελούν ψευδοπροβλήματα, τα οποία λύνονται μέσω της δυναμικής που θα αναπτύξει η τάξη.

Όσον αφορά τώρα τη δεύτερη σημαντική προϋπόθεση, στην οποία αναφέρθηκε, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, νομίζω ότι αυτή θα πρέπει να έχει έναν προσανατολισμό προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα δεδομένα που παρουσιάζει κάθε φορά η μαθητική ομάδα στην οποία διδάσκουν την ελληνική γλώσσα, στην ανάπτυξη κριτηρίων επιλογής των μαθημάτων-δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στο εκάστοτε μαθητικό τους κοινό και στην καλλιέργεια της ικανότητας παραγωγής διδακτικού υλικού από το περιβάλλον (εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία, διαφημίσεις, διαδίκτυο, ραδιόφωνο, τηλεόραση κτλ.). Φυσικά οι έννοιες της επικοινωνίας, του γραμματισμού, της διαπολιτισμικότητας και της ενδυνάμωσης θα πρέπει να αποτελούν αντικείμενα επιμόρφωσης.

Τα όσα προτείνονται εδώ μεταθέτουν ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης σχεδιασμού, τεχνικών, στόχων και γενικότερα διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος από κάποια κεντρικά όργανα διοικητικά και επιστημονικά υπευθύνων στους καθ' ύλην αρμόδιους, που είναι οι διδάσκοντες. Από τη μετάθεση αυτή δε θα προκύψει μόνο άμβλυνση των αντιφάσεων και προσέγγιση των δύο λόγων, του ετεροφωνικού και του ομοφωνικού, αλλά και ορθολογικότερα αποτελέσματα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

## **Βιβλιογραφία**

- Ellis, Rod (1997) "SLA and Language Pedagogy. An Educational Perspective" SSLA 20, p. 69-92
- Crookes, Graham (1997) "SLA and Language Pedagogy. An Socioeducational Perspective" SSLA 20, p. 93-116
- Dedrinis, Bessie (1999) "The Conflictual Subjectivity of the Periphery ELT Practitioner" στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) «Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού».- Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, σ. 711-717





# Χατζησαββίδης Σωφρόνης

## Η διδασκαλία της ελληνικής στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης: Το αρχικό στάδιο\*

### Περίληψη

Στην ανακοίνωση γίνεται αναφορά στην πρόταση διδασκαλίας της ελληνικής σε αρχάριους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, καθώς και στο διδακτικό υλικό που σχεδιάστηκε και παράχθηκε στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».

Αρχικά, παρουσιάζονται οι στόχοι της διδασκαλίας της ελληνικής στους αρχάριους Μουσουλμάνους μαθητές: εξοικείωση με τον ελληνικό προφορικό λόγο και ανάπτυξη ορισμένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι ιδιαιτερότητες που σχετίζονται με το τηρούμενο χρονοδιάγραμμα διδασκαλίας των δραστηριοτήτων, το περιεχόμενο, η μεθοδολογία, η υφή και ο χαρακτήρας των δραστηριοτήτων και δείγμα από το διδακτικό υλικό, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται και τρεις βασικές έννοιες, ο γραμματισμός, η διαπολιτισμικότητα και η επικοινωνία, οι οποίες διατρέχουν το διδακτικό υλικό.

---

\* στον τόμο Τρέσσου, Ευ. & Μητακίδου Σ. (επιμ.) Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων.-Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 2002, σ. 467-474

## **Abstract**

In this paper it is presented an integrated project that concerns the Modern Greek language teaching for beginners of the Muslim minority of Thrace (Greece). The planning and the application of the project is financially supported by the Greek Ministry of Education and the European Community.

Initially, the goals and the aims of the project are presented: development of communicative competence and the contact with the spoken modern Greek language. Furthermore the schedule of teaching, the contents, the methodology, the kind of activities and an example of lessons are illustrated and explained. Finally, three basic notions that relate to the project are analysed: literacy, interculture and communication.

### **1. Το διδακτικό πλαίσιο**

Κατά κανόνα τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, στην πλειονότητά τους, δεν ξέρουν ελληνικά, όταν πηγαίνουν στο σχολείο. Για να μπορέσουν να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα θεωρήσαμε ότι πρέπει να ακολουθήσουν μια διαφορετική πορεία από αυτή που ακολουθούν οι ελληνόφωνοι μαθητές, τόσο ως προς τη χρονική κατανομή όσο και ως προς το περιεχόμενο. Χρονικά η πορεία αυτή κατανέμεται σε τρία διαδοχικά στάδια, από τα οποία στην ανακοίνωση θα γίνει αναφορά στο πρώτο στάδιο. Ως προς το περιεχόμενο, στο στάδιο αυτό κρίναμε ότι είναι απαραίτητο οι Μουσουλμάνοι μαθητές να εξοικειώνονται με την προφορική γλώσσα και να αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες στο προφορικό επίπεδο. Η διάρκεια αυτού του σταδίου εξαρτάται από τους συγκεκριμένους κάθε φορά μαθητές. Διαρκεί όσο χρειάζεται για να μπορούν οι μαθητές να επικοινωνούν προφορικά στα ελληνικά με στοιχειώδη άνεση. Γι' αυτό δεν ορίστηκε προκαταβολικά μια συγκεκριμένη χρονική διάρκεια που να είναι ίδια για όλους τους μαθητές.

Κατά το πρώτο στάδιο βασική επιδίωξη είναι η κατάκτηση εκ μέρους των μαθητών του βασικού λεξιλογίου και των βασικών σχημάτων της δομής της νέας ελληνικής, ώστε να αποκτήσουν μια σχετική άνεση στην παραγωγή και στην κατανόηση προφορικού λόγου, με τελικό στόχο να επικοινωνούν στοιχειωδώς στα νέα ελληνικά. Παράλληλα, επιδιώκεται μια πρώτη εξοικείωση με τα γράμματα της νέας ελληνικής.

Το πρώτο στάδιο χωρίζεται, για λόγους μεθοδολογικούς, σε δύο μέρη. Στόχος του πρώτου μέρους είναι η κατάκτηση εκ μέρους των μαθητών ενός όσο γίνεται μεγαλύτερου λεξιλογίου σχετικού με αντικείμενα του περιβάλλοντος τους και με ονομασίες που χρησιμοποιούνται συχνά (π.χ. μέρη του σώματος, αντικείμενα του σχολείου, οικιακά σκεύη, ημέρες της εβδομάδας, εποχές), καθώς και η εσωτερίκευση εκφράσεων, γλωσσικών στοιχείων (ρήματα,

επιρρήματα, αντωνυμίες, προθέσεις κτλ.), με τα οποία χρησιμοποιούνται συνήθως οι λέξεις που μαθαίνουν, και απλών συχνόχρηστων γλωσσικών δομών (π.χ. Υποκείμενο - Ρήμα - Κατηγορούμενο, Υποκείμενο - Ρήμα - Αντικείμενο, επίθετο + ουσιαστικό, πρόθεση + ουσιαστικό κτλ.), οι οποίες απαιτούνται για μια στοιχειώδη επικοινωνία.

Στόχος του δεύτερου μέρους είναι η κατάκτηση λιγότερο συχνόχρηστου λεξιλογίου σε σχέση με αυτό του πρώτου μέρους (αφηρημένες έννοιες, σπανιότερα ρήματα, αντωνυμίες κτλ.), συνθετότερων γλωσσικών δομών (παθητική σύνταξη, χρήση της γενικής κτλ.), καθώς και η καλλιέργεια προγραφικών και προαναγνωστικών δεξιοτήτων.

Καθώς η χρονική διάρκεια αυτού του σταδίου δεν μπορεί και δε θα είναι ενιαία σε όλα τα μειονοτικά σχολεία, είναι δυνατό να διαρκεί από ένα μήνα το λιγότερο έως και ένα σχολικό χρόνο το περισσότερο. Η διάρκεια θα εξαρτάται από το επίπεδο κατοχής της νέας ελληνικής, στο οποίο θα βρίσκονται τα παιδιά κατά την είσοδό τους στο Δημοτικό Σχολείο.

Το περιεχόμενο του πρώτου σταδίου συγκροτείται από δραστηριότητες συνήθως σύντομης διάρκειας (20 - 45 λεπτά), η κάθε μία από τις οποίες έχει ένα κεντρικό θέμα, γύρω από το οποίο προβλέπονται επιμέρους δραστηριότητες, με τις οποίες επιχειρείται η δραστηριοποίηση των παιδιών και η κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, μέσα σε όσο γίνεται πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Τα θέματα με τα οποία καλούνται να ασχοληθούν τα παιδιά προέρχονται είτε από το άμεσο περιβάλλον τους (σχολείο, σπίτι, κατοικίδια ζώα κτλ.) είτε από αυτά που απασχολούν τον κόσμο (υγεία, εκπαίδευση, αθλητισμός κτλ.).

Μεθοδολογικά, οι στόχοι υλοποιούνται με δραστηριότητες-ασκήσεις, οι οποίες ποικίλουν, εκτός από τη θεματική τους, τόσο ως προς τους σκοπούς και τη δομή τους όσο και ως προς την υφή τους. Οι δραστηριότητες αυτές ως προς τους σκοπούς τους διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

α) *δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου:* με αυτές τα παιδιά ακούν προφορικό λόγο από το διδάσκοντα και από τους συμμαθητές τους (σε ολιγοθέσια σχολεία και από μεγαλύτερους μαθητές) και παράγουν λόγο με σκοπό να λύσουν επικοινωνιακές ανάγκες που τίθενται κατά τη διαδικασία της δραστηριότητας. Μέσα από τη διαδικασία των δραστηριοτήτων αυτού του είδους τα παιδιά κατακτούν λεξιλόγιο ή εμπλουτίζουν το ήδη κατακτημένο λεξιλόγιο όσο το δυνατό πιο βιωματικά. Το λεξιλόγιο δεν είναι προκαθορισμένο, αλλά προκύπτει φυσιολογικά μέσα από τις επικοινωνιακές συνθήκες που δημιουργούνται με την εξέλιξη της δραστηριότητας. Ο διδάσκων, ο οποίος είναι ο μόνος που γνωρίζει τι γνωρίζουν και τι δε γνωρίζουν οι μαθητές του, κρίνει σε ποιες λέξεις θα δώσει μεγαλύτερη έμφαση. Εννοείται βέβαια ότι οι περισσότερες λέξεις επανέρχονται στις διάφορες δραστηριότητες. Παράλληλα με την κατάκτηση του λεξιλογίου κατακτώνται και γλωσσικές δομές, οι οποίες

είναι αναγκαίες για την παραγωγή λόγου.

- β) *δραστηριότητες δομής*: με αυτές επιχειρείται να εξοικειωθούν κάθε φορά τα παιδιά με διαφορετικές γλωσσικές δομές. Από την άποψη της δομής και της υφής είναι παρόμοιες με της δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου· η διαφορά τους έγκειται στον προσανατολισμό της δραστηριότητας και στους περιορισμούς που θέτει αυτός ο προσανατολισμός. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε γλωσσικές δομές, οι οποίες παρουσιάζουν διαφορές τέτοιες μεταξύ των δύο γλωσσών (τουρκικής-ελληνικής), ώστε να δημιουργούν παρεμβολές ή και μεγάλες δυσκολίες στη χρήση της νέας ελληνικής (π.χ. χρήση του άρθρου, χρήση του ποιού ενέργειας κτλ.). Εννοείται ότι στο στάδιο αυτό δε χρησιμοποιείται καθόλου μεταγλώσσα από το διδάσκοντα.
- γ) *προαναγνωστικές δραστηριότητες*: με αυτές επιχειρείται η εισαγωγή στην αποκωδικοποίηση γραπτού ελληνικού λόγου. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με γραπτό λόγο (παραμύθια, παροιμίες, σταυρόλεξα κτλ.), χωρίς όμως να οδηγούνται στην ανάγνωση αυτών των κειμένων. Την ανάγνωση την κάνει ο διδάσκων· τα παιδιά απλώς συνειδητοποιούν ότι τα όσα διαβάζει ο διδάσκων αποτελούν στοιχεία που βρίσκονται γραμμένα κάπου και έτσι κάνουν ασύνειδα το συσχετισμό μεταξύ του γραπτού και του προφορικού λόγου. Έτσι, καταλαβαίνουν την αξία και τη λειτουργία του γραπτού λόγου, η εκμάθηση του οποίου γίνεται συστηματικά στο δεύτερο στάδιο.
- δ) *δραστηριότητες γραπτού λόγου*: με αυτές επιχειρείται η εισαγωγή των παιδιών στη διαδικασία της γραφής της νέας ελληνικής.

Ως προς την υφή τους οι δραστηριότητες διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

- α) *δραστηριότητες λογοτεχνίας*: περιλαμβάνουν διάφορα αναγνώσματα (παραμύθια, ποιήματα, σύντομες ιστορίες, παροιμίες, σύντομα δημοτικά τραγούδια κτλ.), τα οποία αναγιγνώσκονται από το διδάσκοντα, με σκοπό την έξαψη του ενδιαφέροντος των παιδιών, την αισθητική απόλαυση και τη δημιουργία εναύσματος για τη δημιουργία του επικοινωνιακού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα παραγάγουν και θα κατανοήσουν προφορικό λόγο. Οι δραστηριότητες της λογοτεχνίας στοχεύουν σε προσφορά και κατάκτηση στοιχείων των πολιτισμών, στους οποίους ανήκουν τα παιδιά. Γι' αυτό γίνεται προσπάθεια να συμπεριληφθούν σύντομα κείμενα τόσο της τουρκικής, της ελληνικής όσο και της τοπικής -λαϊκής και έντεχνης- λογοτεχνικής παραγωγής.
- β) *δραστηριότητες εικαστικών*: η ενασχόληση των παιδιών με την εικαστική δημιουργία αποτελεί μια ευχάριστη δραστηριότητα, η οποία μπορεί να βοηθήσει στην κατάκτηση λεξιλογίου και γλωσσικών δομών, αν φυσικά έχει γλωσσικό προσανατολισμό. Με τις δραστηριότητες των εικαστικών τα παιδιά δημιουργούν, αισθάνονται και εκφράζονται τόσο μέσω της δημιουργίας όσο και μέσω του λόγου, γεγονός που μπορεί να εξασφαλίσει πραγματικές

επικοινωνιακές συνθήκες. Τα θέματα των δραστηριοτήτων αυτών είναι ποικίλα. Γίνεται προσπάθεια τα εικαστικά θέματα να συνδυάζουν διαφορετικές αισθητικές και τεχνοτροπίες, οικείες τόσο στην μουσουλμανική όσο και στη χριστιανική κουλτούρα.

- γ) *δραστηριότητες κουκλοθέατρου*: το κουκλοθέατρο θεωρείται μια από τις πιο ελκυστικές δραστηριότητες για την κατάκτηση λεξιλογίου και γλωσσικών δομών. Τα δρώμενα στο κουκλοθέατρο βιώνονται από τα παιδιά ως πραγματικότητες, με αποτέλεσμα να γίνεται εύκολη η συμμετοχή τους και επομένως η κατανόηση του λόγου που παράγουν οι κούκλες και η παραγωγή λόγου εκ μέρους των παιδιών. Το μεγάλο πλεονέκτημα των δραστηριοτήτων αυτής της υφής είναι ότι τα παιδιά προσλαμβάνουν τις λέξεις με έναν παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο. Το κουκλοθέατρο θέτει τα παιδιά σε μια διαδικασία ισοτιμίας απέναντι στις κούκλες, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται ο διάλογος ανάμεσα στα παιδιά και τις κούκλες. Στο κουκλοθέατρο δίνεται η δυνατότητα να παρουσιάζονται διάφοροι χαρακτήρες και να δημιουργούνται ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες, οι οποίες δεν είναι δυνατό να δημιουργηθούν με άλλο τρόπο. Τα θέματα του κουκλοθέατρου είναι ποικίλα και έχουν σχέση τόσο με τη ζωή των παιδιών και τις εμπειρίες τους όσο και με άγνωστες σ' αυτά εμπειρίες.
- δ) *δραστηριότητες μουσικής*: με τις δραστηριότητες, οι οποίες επενδύονται ή συνδυάζονται με μουσική και τραγούδια, δημιουργείται μια ατμόσφαιρα συμβατή με τη ψυχοσύνθεση των μικρών παιδιών, με αποτέλεσμα να γίνεται ασύνεδα η κατάκτηση λεξιλογίου και γλωσσικών δομών και να αποκτιέται ο αναγκαίος για την επικοινωνία αυτοματισμός. Ιδιαίτερα, το τραγούδι, λόγω του ρυθμού που περιέχει, έχει το πλεονέκτημα να αποστηθίζεται εύκολα από τα παιδιά. Οι μουσικοί ρυθμοί προέρχονται τόσο από μοτίβα γνωστά διεθνώς όσο και από μοτίβα οικεία στην τουρκική και ελληνική μουσική παράδοση.
- ε) *δραστηριότητες κινητικές*: η κίνηση σε συνδυασμό με τη μουσική και το χορό αποτελούν ευχάριστες ενασχολήσεις, οι οποίες συνδυαζόμενες με το λόγο προσφέρουν γλωσσική καλλιέργεια. Η κίνηση με προσέγγιση ή επίδειξη ή μετακίνηση αντικειμένων και με παράλληλη ονοματοδότηση των αντικειμένων αυτών ή και των λειτουργιών που επιτελούν αυτά είναι ορισμένες από τις αρχές πάνω στις οποίες βασίζονται οι κινητικές δραστηριότητες.
- στ) *δραστηριότητες μεικτές*: πρόκειται για το μεγαλύτερο αριθμό των δραστηριοτήτων, οι οποίες συνδυάζουν ορισμένους από τους σκοπούς που αναφέρθηκαν παραπάνω. Παράλληλα γίνεται συνδυασμός δραστηριοτήτων με διαφορετική υφή.

Στο διδακτικό υλικό που παρήχθη έγινε προσπάθεια να εισαχθούν στοιχεία γραμματισμού, διαπολιτισμικότητας και επικοινωνίας, τα οποία θεωρούμε ότι αποτελούν τα απαραίτητα στοιχεία για ένα υλικό που απευθύνεται σε μαθητές

που βρίσκονται κοινωνικά και μαθησιακά σε κατάσταση όχι μόνο μειονοτική αλλά και μειονεκτική σε σύγκριση με άλλους μαθητές.

Ο γραμματισμός (literacy) ως όρος είναι πολύ παλιός. Η προβληματική όμως που αναπτύχθηκε γύρω από την έννοια αυτή τις τελευταίες δεκαετίες δημιούργησε και το πλαίσιο αρχών της ονομαζόμενης παιδαγωγικής του γραμματισμού (literacy education), την οποία επιχειρήσαμε να υιοθετήσουμε στο διδακτικό υλικό. Σύμφωνα με αυτήν, η μάθηση θεωρείται πιο αποτελεσματική όταν ο μαθητής συμμετέχει ενεργητικά στην κατάκτησή της (Gee 1993). Τα κείμενα προς διδασκαλία είναι τα κείμενα που έχουν σχέση με τη ζωή και ενδιαφέρουν τους μαθητές, τα κείμενα που έχουν νόημα για τους μαθητές. Η γλώσσα νοηματοδοτείται σύμφωνα με αυτά που πιστεύει το παιδί. Γνωρίζοντας ο μαθητής νέα είδη λόγου αποκτά τη δυνατότητα να ενσωματωθεί γλωσσικά σε νέους τομείς κοινωνικής δράσης και δύναμης. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να ενδυναμώνει τους μαθητές όχι μόνο γλωσσικά αλλά και κοινωνικά. Η διδασκαλία, λοιπόν, της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας θα πρέπει να διακατέχεται από την παιδαγωγική του γραμματισμού, ώστε οι μαθητές να μη μαθαίνουν τη γλώσσα ως ένα στατικό προϊόν που κατασκευάζεται πάνω σε δεδομένους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, αλλά ως ένα σημειωτικό σύστημα που η αποτελεσματική του χρήση προϋποθέτει προσαρμογή στις περιστάσεις επικοινωνίας.

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας δηλώνει το χαρακτηριστικό του συγκερασμού δύο πολιτισμών στο ίδιο το άτομο ή στο ίδιο σύνολο ατόμων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλώνει το σύνολο των θεωρητικών αντιλήψεων και πρακτικών, που έχει ως στόχο να εκπαιδεύσει τα άτομα, που για διάφορους λόγους (μετανάστευση, προσφυγιά κτλ.) βρέθηκαν να ζουν σε ένα διαφορετικό πολιτισμό από αυτόν που ανήκουν τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντός τους, αλλά και τα άτομα που ζουν στο περιβάλλον του κυρίαρχου πολιτισμού να μάθουν να ζουν μαζί εκτιμώντας οι μεν τον πολιτισμό των δε ως ισότιμο. Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιχειρεί να επιφέρει έναν κλονισμό της ταυτότητας και των δύο πολιτισμικών ομάδων, ώστε να δημιουργηθεί μια νέα πολιτισμική ταυτότητα, η οποία θα περιλαμβάνει δομικά στοιχεία από τις εθνοτικές, γλωσσικές κτλ. ταυτότητες και των δύο ομάδων. Η θεωρητική σύλληψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την ανάπτυξη, τις τελευταίες δεκαετίες, της Κοινωνιογλωσσολογίας, δημιούργησε τις κοινωνικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις για να αναπτυχθεί και η έννοια της διαπολιτισμικότητας στη διδασκαλία της γλώσσας είτε ως ξένης είτε ως δεύτερης, μάθημα το οποίο άλλωστε είναι δυνατό να αποτελέσει το μέσο συγκερασμού των δομικών πολιτισμικών στοιχείων δύο διαφορετικών πολιτισμών. Έτσι, έχουν παραχθεί διδακτικά υλικά και έχουν αναπτυχθεί μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες προωθούν πολιτισμικά στοιχεία (εικόνες, τρόποι συμπεριφοράς κτλ.) που εκμεταλλεύονται τη διαπολιτισμικότητα, με το επιχείρημα ότι αυτή η διδακτική

πρακτική μειώνει το πολιτισμικό σοκ που δέχεται ο μαθητής κατά την επαφή του με μια ξένη γλώσσα και με έναν ξένο σ' αυτόν πολιτισμό και ότι παράλληλα του δημιουργεί κίνητρα για τη γνωριμία του ξένου πολιτισμού. Η στατικότητα όμως με την οποία συνήθως αντιμετωπίζονται οι πολιτισμοί έχει ως αποτέλεσμα μέσω της εκμάθησης της γλώσσας να τονίζονται οι διαφορές, οι οποίες, μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, δε σχετίζονται με την πραγματικότητα που σχηματίζουν τα άτομα που ανήκουν στον έναν ή στον άλλο πολιτισμό, αλλά με τις πραγματικότητες που κατασκευάζουν διά του λόγου τα υποκειμένα που παράγουν το διδακτικό υλικό ή οι διδάσκοντες τη γλώσσα. Ο πολιτισμός όμως ως έννοια δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα στατικό προϊόν, το οποίο μπορεί να περιγραφεί με γνωστικούς όρους. Τα στοιχεία που συγκροτούν τους διάφορους πολιτισμούς περιέχουν δυναμικές αλλαγές, οι οποίες γίνονται αντιληπτές διά του λόγου με διαφορετικό τρόπο σε κάθε άτομο και κατασκευάζονται, πάλι διά του λόγου, διαφορετικές πραγματικότητες τόσο για το κάθε στοιχείο χωριστά όσο και για το σύνολό τους. Με την έννοια αυτή, η διαπολιτισμικότητα στο μάθημα της διδασκαλίας της γλώσσας αποκτά ένα περιεχόμενο που είναι μια συνεχής διαδικασία νοηματοδότησης των σημειωτικών πρακτικών, είτε ανήκουν στον ένα είτε στον άλλο πολιτισμό, μέσω της διδασκόμενης γλώσσας με στόχο την κατασκευή κριτικών κοινωνικοπολιτισμικών υποκειμένων. Η αντίληψη αυτή επιχειρήθηκε να περάσει και στο διδακτικό υλικό.

Η επικοινωνία αποτελεί ένα σύστημα άρρητων κανονικοτήτων, οι οποίες μεταβιβάζονται και κατακτώνται διά της χρήσης. Η επικοινωνία είναι χρήση και όχι γνώση αλλά είναι και η διαδικασία μέσω της οποίας νοηματοδοτείται ο περιβάλλον κόσμος του ατόμου, διαμορφώνονται στάσεις, απόψεις, συμπεριφορές και πολιτισμικά στερεότυπα. Σύμφωνα με τις γλωσσοπαιδαγωγικές αντιλήψεις που διαμορφώθηκαν στο μεταξύ, στόχος της διδασκαλίας της γλώσσας είναι σήμερα η απόκτηση εκ μέρους των μαθητών της απαραίτητης επικοινωνιακής ικανότητας ως αποτέλεσμα της καλλιέργειας των απαραίτητων επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Με την έννοια αυτή, οι επικοινωνιακές δεξιότητες δεν είναι άλλο παρά οι διάφορες μορφές γραμματισμού, με τις οποίες πρέπει να εξοπλιστούν οι μαθητές για να μπορούν στο μέλλον να λειτουργούν ως αποτελεσματικοί πολίτες, οι οποίοι όχι μόνο να ελέγχουν διά του λόγου τον κόσμο που τους περιβάλλει αλλά και να μπορούν να αντιμετωπίζουν κριτικά τα όσα συμβαίνουν γύρω τους. Στο πλαίσιο αυτό η έννοια της επικοινωνίας ως αρχή και ως διαδικασία στη διδασκαλία της γλώσσας γίνεται κυρίαρχη, γιατί επιτρέπει εκτός από την εσωτερικευση των κανονικοτήτων του γραμματισμού και την κριτική στάση απέναντι στους διάφορους πολιτισμούς και, σε τελευταία ανάλυση, την κατανόηση της ισοτιμίας αλλά και της διαφορετικότητας των διάφορων πολιτισμών, που αποτελεί τη βασική επιδίωξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την έννοια που δόθηκε σ' αυτήν προηγουμένως.

Η επικοινωνία κατά τη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης σε

αρχάριους μαθητές δεν μπορεί φυσικά να είναι ανάλογη-ποιοτικά και ποσοτικά- με την επικοινωνία που διεξάγεται κατά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ή της δεύτερης γλώσσας σε προχωρημένους μαθητές. Η προσπάθεια, όμως, για επικοινωνία που γίνεται από τους μαθητές και το δάσκαλο σε αυτό το στάδιο συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη μάθηση της διδασκόμενης γλώσσας. Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο-αλλά και σε πιο προχωρημένα στάδια-στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν στη διδασκόμενη γλώσσα χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές, οι οποίες χαρακτηρίζονται από περιορισμένη χρήση των τυπικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών της γλώσσας. Γι' αυτό, ο δάσκαλος της δεύτερης γλώσσας σε αυτό το στάδιο θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν τις επικοινωνιακές στρατηγικές, όπως η *εναλλαγή κώδικα*, η *διαγλωσσική στρατηγική*, η *γενίκευση*, η *παράφραση*, η *χρήση εξωγλωσσικών στοιχείων* κτλ. (Foerch & Kasper 1992).

## 2. Δείγμα μαθημάτων

Τα δύο δείγματα μαθημάτων που ακολουθούν παρουσιάζουν αντίστοιχα δύο διδακτικές προτάσεις, οι οποίες συνδυάζουν την επικοινωνία με τη διαπολιτισμικότητα και επιχειρείται οι μαθητές να αποκτήσουν ένα είδος γραμματισμού.

### *Τίτλος: Τα μέρη του σώματος*

*Επίπεδο:* αρχικά στάδια του πρώτου μέρους

*Διάρκεια:* 45 λεπτά.

*Επιδιώξεις:* α) εμπλουτισμός λεξιλογίου (μέρη του σώματος), β) καλλιέργεια ψυχοκινητικών δεξιοτήτων

*Μέσα-Υλικά:* α) κασετόφωνο, β) κασέτα με τα Τραγουδοπαιχνίδια του Ν. Θεοδωρίδη, γ) ομοίωμα ανθρώπινου σώματος σε εικόνα ή σε άλλο εποπτικό μέσο.

### *Ενδεικτική πορεία:*

1. Παρουσιάζεται στα παιδιά ένα ομοίωμα του ανθρώπινου σώματος, εποπτικό μέσο που διαθέτουν τα περισσότερα σχολεία, ή ένα σχέδιο του ανθρώπινου σώματος
2. Ο διδάσκων δείχνει ένα-ένα τα μέρη του σώματος και τα ονοματίζει λέγοντας «αυτό είναι το κεφάλι», «αυτή είναι η μύτη» κτλ. Κάνει το ίδιο με όσο το δυνατό περισσότερα μέρη του σώματος (κεφάλι, μύτη, αυτιά, μάτια, μάγουλα, μέτωπο, δόντια, στόμα, χείλη, χέρια, πόδια, στήθος, κοιλιά, πλάτη, δάχτυλα).
3. Ο διδάσκων επαναλαμβάνει την προηγούμενη διαδικασία αρκετές φορές εξηγώντας- αν τα παιδιά είναι σε θέση να καταλαβαίνουν μικρές φράσεις στα ελληνικά- τι είναι το κάθε μέρος του σώματος, π.χ. με τα μάτια βλέπουμε, με τα πόδια περπατάμε.



4. Ζητείται από κάθε παιδί χωριστά να δείχνει στο ομοίωμα ή στην εικόνα τα μέρη του σώματος και να τα ονοματίζει.
5. Ο διδάσκων ρωτά με τυχαία σειρά πού είναι το κάθε μέρος του σώματος και οι μαθητές απαντούν δείχνοντας στο ομοίωμα ή στην εικόνα.
6. Τίθεται σε ακρόαση το τραγουδοπαιχνίδι *Βόλτα στο σώμα* του Ν. Θεοδωρίδη. Τα παιδιά ακούν τους στίχους και τη μουσική και ακουμπούν με τα χέρια τους και σύμφωνα με το ρυθμό του τραγουδιού τα μέλη του σώματος τους που αναφέρονται στο τραγούδι.

*Παρατηρήσεις:* Αν κρίνει σκόπιμο ο διδάσκων, μπορεί να ακολουθήσει αντίστροφη πορεία, δηλ. να αρχίσει με το τραγούδι και την κίνηση και στη συνέχεια να πάει στην επίδειξη των μερών του σώματος.

### **Τίτλος: Τα γράμματα και οι λέξεις**

*Επίπεδο:* τέλη δεύτερου μέρους.

*Διάρκεια:* 45 λεπτά.

*Επιδιώξεις:* α) εξοικείωση με γράμματα και λέξεις της νέας ελληνικής., β) καλλιέργεια προαναγνωστικών δεξιοτήτων, γ) καλλιέργεια προγραφικών δεξιοτήτων, κατάκτηση της έννοιας του γράμματος και της τυπογραφικής λέξης, δ) κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου.

*Μέσα-Υλικά:* α) διάφορες εφημερίδες, περιοδικά και έντυπα ή μια σελίδα με φωτοτυπίες από αποκόμματα εφημερίδων, περιοδικών κτλ., β) λευκές κόλλες σε διαστάσεις Α4.

### *Ενδεικτική πορεία:*

1. Δίνουμε διάφορα κείμενα από εφημερίδες, περιοδικά, έντυπα κτλ. (διαφημίσεις, τίτλοι, ετικέτες κτλ.) ή τη σελίδα με αποκόμματα σε φωτοτυπία και ζητούμε από τα παιδιά να βάλουν μέσα σε κύκλο το πρώτο και το τελευταίο γράμμα καθώς και μια λέξη, όποια αυτά θέλουν. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται για περισσότερα από ένα κείμενα.
2. Παίρνουμε ένα-ένα τα κείμενα, στα οποία σημείωσαν, τα δείχνουμε και συζητάμε αν σημείωσαν σωστά ή όχι.
3. Τα παιδιά συζητούν για το αν είναι σωστά ή όχι και εκφράζονται ελεύθερα λέγοντας τη γνώμη τους. Επειδή οι αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές για το γραπτό λόγο συνήθως διαφέρουν από αυτές που έχουν οι ενήλικες, έχει ενδιαφέρον να συζητήσουμε όλες τις απόψεις, όσο παράξενες και αν μας φαίνονται.
4. Ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν σε χαρτί Α4 το πρώτο και το τελευταίο γράμμα που σημείωσαν στο κείμενό τους.
5. Τα παιδιά κρεμούν τις ζωγραφιές τους σε εμφανές σημείο της αίθουσας..

## **Βιβλιογραφία**

- Foerch, Cl. & G. Kasper (1992) «Plans and strategies in foreign language communication», στο Foerch Cl. & Kasper G. (ed.) *Strategies in Interlanguage Communication*.-London: Longman, 1992, pp. 20-60.
- Gee, J-P. (1993) «What is Literacy?» στο L.-M. Cleary & M. Linn (eds.) *Linguistics for Teachers*.-New York: Mc Graw-Hill, pp. 257-265.

# Χατζησαββίδης Σωφρόνης

## Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας

### Από την Επικοινωνιακή Προσέγγιση στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών: το πλαίσιο

Την τελευταία εικοσιπενταετία η γλωσσολογική έρευνα μέσα από την επίδραση κλάδων της Γλωσσολογίας, όπως της Κειμενογλωσσολογίας και της Ανάλυσης Λόγου, μετατοπίζει το ενδιαφέρον της ολοένα και περισσότερο από τη μελέτη της γλώσσας ως αποπλαισιωμένης οντότητας στη μελέτη του επικοινωνιακού της και του λειτουργικού της χαρακτήρα. Οι θέσεις αυτές αξιοποιήθηκαν κατάλληλα από τους ειδικούς της Γλωσσοδιδασκτικής και συνέβαλαν στη διαμόρφωση της ονομαζόμενης *Επικοινωνιακής Προσέγγισης*, με την οποία αναγνωρίζεται ως πρωταρχικός στόχος η καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου ως εκφράσεων της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας. Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση δίνει έμφαση στην έννοια της επικοινωνίας, την οποία προσδιορίζει ως μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία περιέχει κανονικότητες και η οποία προσδιορίζεται από βιολογικούς, συναισθηματικούς, νοητικούς, εθνολογικούς και ευρύτερα κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι δεν είναι πάντα προβλέψιμοι. Οι κανονικότητες στις οποίες στηρίζεται η επικοινωνία είναι

υπαρκτοί, γιατί αλλιώς δε θα ήταν δυνατή η επίτευξή της. Οι κανονικότητες όμως αυτές, εκτός από τις βασικές, είναι δύσκολα περιγράψιμες. Με την έννοια αυτή θα λέγαμε ότι η επικοινωνία αποτελεί ένα σύστημα άρρητων κανονικοτήτων, οι οποίες μεταβιβάζονται και κατακτώνται διά της χρήσης. Σε τελευταία ανάλυση, λοιπόν, η επικοινωνία είναι χρήση και όχι γνώση αλλά είναι και η διαδικασία μέσω της οποίας νοηματοδοτείται ο περιβάλλον κόσμος του ατόμου, διαμορφώνονται στάσεις, απόψεις, συμπεριφορές και πολιτισμικά στερεότυπα. Στο πλαίσιο της Επικοινωνιακής Προσέγγισης θεωρήθηκε η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας ως μια αντικειμενικά μετρήσιμη ικανότητα χρήσης της γλώσσας σε ποικίλα πλαίσια επικοινωνίας. Με τη λογική αυτή συντάχθηκαν τα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας, κυρίως για την αγγλική και τη γαλλική ως ξένων γλωσσών, με τα οποία προωθούνταν η κατάκτηση του γλωσσικού φαινομένου σε επιμέρους διαστάσεις, τις λεκτικές πράξεις.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 έγινε κατανοητό από τη Γλωσσοδιδασκτική ότι η επικοινωνιακή ικανότητα δεν μπορεί να είναι μια λίστα γλωσσικών πράξεων που ζει ο χρήστης μιας γλώσσας, αλλά μια δυναμική επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών, με τις οποίες πλαισιώνεται επικοινωνιακά ο λόγος. Έτσι, οι πιο πρόσφατες γλωσσολογικές έρευνες, οι οποίες ασχολούνται με την Ανάλυση Λόγου και τα κειμενικά είδη, τονίζουν την αναγκαιότητα εμπλοκής και ενασχόλησης των μαθητών με θεσμικά οριοθετημένες μορφές λόγου και με μορφές κειμένων που παράγονται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές ή γλωσσικές ομάδες. Γι' αυτό, ο σκοπός της διδασκαλίας της γλώσσας επεκτείνεται πέρα από την απόκτηση εκ μέρους των μαθητών της επικοινωνιακής ικανότητας και δίνει έμφαση στην καλλιέργεια της ικανότητας επιλογής των συμβάσεων του ανάλογου κειμενικού είδους, ώστε να επιτευχθούν οι κοινωνικοί σκοποί που θέτουν οι μαθητές σε κάθε τομέα δράσης. Αυτού του είδους η έμφαση στη διδασκαλία και μάθηση της γλώσσας φέρνει στο κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας την έννοια του *γραμματισμού*, μιας κοινωνικής δηλαδή πρακτικής που δεν είναι στατική και σταθερή, αλλά που επαναπροσδιορίζεται κάθε φορά σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα. Σήμερα ο όρος γραμματισμός δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και γενικά να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του διά του γραπτού λόγου. Με την ευρύτερη έννοια ο γραμματισμός αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές.

Για τον Gee (1993 :262) γραμματισμός είναι ο έλεγχος των χρήσεων της γλώσσας, ο οποίος κατακτάται με ανάλογο τρόπο που κατακτάται ο προφορικός λόγος από το παιδί. Για τους Barton και Hamilton (1998: 3) γραμματισμός είναι μια

δραστηριότητα ανθρώπινη που τοποθετείται μεταξύ σκέψης και κειμένου, είναι ένας θεσμός που βρίσκεται στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων. Οι N. Elsasser και V. John-Steiner (1993 :276) θεωρούν ότι ο γραμματισμός αποτελεί για τον άνθρωπο τη γνώση εκείνων των γλωσσικών δεξιοτήτων, που του επιτρέπουν να εξετάζει κριτικά και να επεξεργάζεται θεωρητικά τις πολιτικές και πολιτισμικές του εμπειρίες. Ο G. Kress (1994: 209) διαχωρίζει το γραμματισμό σε εκείνον που αφορά το λόγο και σ' αυτόν που περιγράφει κάθε μορφή ή μέσο αναπαράστασης. Ακόμη, γίνεται λόγος στη σχετική βιβλιογραφία για πολιτισμικό γραμματισμό, για ηθικό γραμματισμό κτλ. Για τον Kress ο γραμματισμός περιγράφει την πλευρά της ανθρώπινης επικοινωνίας που έχει τη μορφή της αναπαράστασης κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων μέσω γραμμάτων και σχετικών οπτικών και γραφικών σημάτων. Για τον Baynham (2002:17), ο οποίος αποφεύγει να ορίσει με συγκεκριμένο ορισμό το γραμματισμό, αποτελεί «ένα ολόκληρο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων, οι οποίες από κοινού συνθέτουν την εκπαιδευτική «διαμάχη» περί γραμματισμού». Τέλος, «οι ερευνητές των επονομαζόμενων “Σπουδών στο νέο γραμματισμό” αρχίζουν να ορίζουν το γραμματισμό όχι με όρους δεξιοτήτων και ικανοτήτων αλλά ως συνολικό μέρος κοινωνικών συμβάντων και πρακτικών».<sup>1</sup> Τελικά, αν στηριχτούμε σε όλους τους παραπάνω ορισμούς, μπορούμε να πούμε ότι ο γραμματισμός είναι μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική και ως τέτοια ενέχει τις ιδεολογικές θέσεις και τις δυναμικές της κοινωνίας μέσα στην οποία διαμορφώνεται. Η αντίληψη αυτή περί γραμματισμού αποτέλεσε και αποτελεί και σήμερα τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η παιδαγωγική του γραμματισμού. Στο πλαίσιο αυτής της τάσης η γλώσσα δεν εκλαμβάνεται ως αντικείμενο γνώσης, αλλά μέσο για την κριτική προσέγγιση της γνώσης και της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας από την οποία διαμορφώνεται και την οποία διαμορφώνει. Στο πλαίσιο αυτής της παιδαγωγικής έχουν διαμορφωθεί διάφορες διδακτικές προτάσεις, οι οποίες συγκροτούν και τις αρχές της εν λόγω παιδαγωγικής, οι οποίες σε γενικές γραμμές είναι οι εξής:

- α) εφαρμογή μέσα στην τάξη πρακτικών γραμματισμών που συνδέονται με γραμματισμούς που μπορεί να συναντήσουν ή και συναντούν οι μαθητές στην οικογένειά τους και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον,
- β) λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες γραμματισμού από τις οποίες ξεκινάν οι μαθητές ως κοινωνικά υποκείμενα,
- γ) διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους μαθησιακές στρατηγικές διευρύνουν τη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη προς τις κατευθύνσεις που ορίζει ο γραμματισμός.,
- δ) ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση των γραμματισμών,

---

<sup>1</sup> “Αυτό σημαίνει αυτόματα ότι δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη χρήση του προφορικού λόγου που παράγουν τα άτομα για τα κείμενα και ακόμη στους τρόπους με τους οποίους η σημασία και η χρήση των κειμένων προσδιορίζεται πολιτισμικά” ( Maybin,,J, 2000: 197)

- ε) ενασχόληση με κείμενα που έχουν νόημα για τη ζωή και αποτελούν παρεμβάσεις στην κοινωνική ζωή,  
στ) δίνεται έμφαση στην έννοια του είδους λόγου, το οποίο προσεγγίζεται ως κοινωνική πράξη ενταγμένη κάθε φορά μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο το διαμορφώνει και για το οποίο διαμορφώνεται.

Η οικονομική όμως και κοινωνική πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί την τελευταία δεκαετία στις χώρες του δυτικού κόσμου έχει δημιουργήσει ένα περιβάλλον (γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία κοινωνιών, εξάπλωση της σύγχρονης τεχνολογίας, κυριαρχία των ΜΜΕ, πολυτροπικότητα κειμένων κτλ.), το οποίο δημιουργεί μια συνεχώς αυξανόμενη απαίτηση για απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση του, γεγονός που έχει αναμφίβολα επίπτωση στην εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο αυτό έγινε κατανοητό ότι η παιδαγωγική του γραμματισμού δεν ήταν πλήρης και επαρκής για να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν την ανθρώπινη επικοινωνία στο σύνολό της, τις διάφορες διαστάσεις της και τα διάφορα είδη κειμένου που αυτή περιλαμβάνει. Έπρεπε να συμπληρωθεί, ώστε να δοθεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα ήταν δυνατή διδακτικά η προσέγγιση του σύγχρονου περιβάλλοντος και ιδίως των λόγων μέσω των οποίων εκφράζεται αυτό.

Το νέο πλαίσιο είναι αυτό που ονομάζεται *πολυγραμματισμοί* (multiliteracies), μέσω του οποίου αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικός, οπτικός, ηχητικός) και λόγων που παράγονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα.

Η έννοια των πολυγραμματισμών ως όρος δημιουργήθηκε το Σεπτέμβριο του 1994 από μια ομάδα δέκα επιστημόνων από όλον τον κόσμο, οι οποίοι συναντήθηκαν στην πόλη του Νέου Λονδίνου του New Hampshire της Αυστραλίας για να συζητήσουν το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού. Η ομάδα αυτή ονομάστηκε New London Group και το 1996 δημοσίευσε το πρώτο κείμενό της (New London Group 1996). Η έννοια αυτή οδήγησε και στη δημιουργία της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών. Βασικές παραδοχές της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών είναι η ύπαρξη πολυμορφίας στα σύγχρονα κείμενα και στο σύγχρονο κόσμο και η συχνή και ταχύτατη αλλαγή του περιβάλλοντος κόσμου, μέσα στον οποίο κινείται ο σύγχρονος άνθρωπος. Γι' αυτό η μάθηση για την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αποτελεί μια πολύμορφη και πολυτροπική διαδικασία, με την οποία το άτομο αναδιαμορφώνει συνεχώς τον ίδιο του τον εαυτό, και μια πράξη συνεχούς δημιουργίας και μετασηματισμού των σημείων και των κειμένων ανάλογα με τα υφιστάμενα στον περιβάλλοντα μαθησιακό και κοινωνικό χώρο δεδομένα και ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικοί και

μαθητές). Σκοπός του σχολείου είναι να φέρει τους μαθητές σε επαφή και με άλλες πηγές νοήματος εκτός της γλωσσικής. Τέτοιες πηγές είναι οι οπτικές, οι ηχητικές, οι αρχιτεκτονικές κτλ.

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών προτείνει διδακτικές αρχές που αποσκοπούν στον εκπαιδευτικό πλουραλισμό, στη διεύρυνση των οριζόντων των μαθητών, στην καλλιέργεια αξιοποίησης όλων των πηγών νοήματος, ώστε να είναι σε θέση να συνδέονται με άλλους κόσμους ζωής. Με αυτήν την έννοια η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών δεν αναιρεί καμιά από διδακτικές πρακτικές της παιδαγωγικής του γραμματισμού, αλλά τις συμπληρώνει επιχειρώντας να εμβυθίσει τους μαθητές σε καθημερινές πρακτικές παραγωγής νοήματος χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα και μεθόδους. Γι' αυτό οι διάφορες διδακτικές προτάσεις που συγκροτούνται στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών διατηρούν τις αρχές της παιδαγωγικής του γραμματισμού, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, αλλά υιοθετούν και άλλες, συμπληρωματικές, αρχές με τις οποίες υλοποιείται η εν λόγω παιδαγωγική. Οι αρχές αυτές είναι οι εξής:

- α) προσέγγιση των κειμένων ως πολυεπίπεδων, πολυτροπικών και πολύσημων σημειωτικών προϊόντων,
- β) στόχος της διδασκαλίας είναι η απόκτηση δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν τους μαθητές να κινηθούν στη μελλοντική ζωή τους ενεργά και συνειδητά,
- γ) δίνεται έμφαση στην εμβύθιση των μαθητών στην κοινωνική τους εμπειρία και η με βάση αυτή κατασκευή του νοήματος.

Κλείνοντας αυτή τη σύντομη περιδιάβαση στη νεότερη ιστορία της διδασκαλίας της γλώσσας διαπιστώνουμε ότι μετά από έμφαση στην καλλιέργεια των ικανοτήτων των μαθητών για χρήση της γλώσσας με προσαρμοσμένο στην επικοινωνιακή περίσταση τρόπο [*Επικοινωνιακή Προσέγγιση*], πέρασε η διδακτική της γλώσσας στην καλλιέργεια της ικανότητας επιλογής των λεκτικών συμβάσεων προσαρμοσμένων στον κοινωνικό σκοπό [*Γραμματισμός*] για να φτάσει σήμερα να δίνει έμφαση στους τρόπους με τους οποίους θα ενδυναμωθούν γλωσσικά, άρα και κοινωνικά, οι μαθητές και να γίνουν ικανοί να κατανοούν τους διάφορους τρόπους με τους οποίους παράγεται νόημα, αλλά να είναι σε θέση να ετοιμάσουν το κοινωνικό τους μέλλον [*Πολυγραμματισμοί*].

### Νέες τάσεις και διαστάσεις

Στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών αναπτύχθηκαν διάφορες γλωσσοπαιδαγωγικές τάσεις και προτάσεις, οι οποίες έδωσαν διαφορετικές διαστάσεις στη γλωσσική διδασκαλία και στους σκοπούς που πρέπει αυτή να υπηρετεί. Συνέδεσαν της γλώσσα με την κοινωνία και τις κοινωνικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτήν. Οι τάσεις αυτές μπορούν να θεωρηθούν σύγχρονες, τροφοδοτήθηκαν όμως από πρωτοποριακές απόψεις της Γλωσσοπαιδαγωγικής και άλλων επιστημών που διατυπώθηκαν σε

διάφορες μορφές την τελευταία τριακονταετία. Οι ίδιες επίσης τροφοδότησαν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και το θεωρητικό πλαίσιο που συγκροτεί αυτό που ονομάζεται σήμερα παιδαγωγική του γραμματισμού και παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Με άλλα λόγια οι γλωσσοδιδασκτικές τάσεις και προτάσεις που θα παρουσιαστούν και θα σχολιαστούν παρακάτω δεν είναι απόρροια ενός πολύ συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου, αλλά μιας δέσμης θεωρητικών απόψεων που διατυπώθηκαν τόσο πριν όσο και μετά τη γενέθλια ημερομηνία των πολυγραμματισμών. Με την έννοια αυτή οι προτάσεις που παρουσιάζονται έχουν πάμπολλα κοινά στοιχεία μεταξύ τους αλλά και ορισμένες διαφορές, οι οποίες οφείλονται κυρίως στην έμφαση που δίνει κάθε πρόταση σε κάποιο τομέα και όχι σε ουσιαστική διαφορά. Με βάση λοιπόν τον τομέα στον οποίο δίνεται έμφαση και τις ονομασίες που έχουν δοθεί από τους δημιουργούς τους τις προτάσεις αυτές τις χωρίζουμε σε έξι είδη:

- α) όσες δίνουν έμφαση στο κείμενο (κειμενοκεντρικές),
- β) όσες δίνουν έμφαση στη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων μέσα στο λόγο και στην κοινωνία (λειτουργικές),
- γ) όσες προσεγγίζουν με ειδολογικά κριτήρια το λόγο και δίνουν έμφαση στα κειμενικά είδη (ειδολογικές),
- δ) όσες προσεγγίζουν τη γλώσσα ολιστικά (ολιστικές),
- ε) όσες δίνουν έμφαση στην οικοδόμηση των παραστάσεων περί γλώσσας (εποικοδομητικές, κonstrουκτιβιστικές) και
- στ) όσες επιχειρούν να προσεγγίσουν διδακτικά και να δώσουν νόημα στο συνδυασμό των πολλών «τρόπων» που υπάρχουν σε κάθε κείμενο και να ερμηνεύσουν την κοινωνική και γλωσσική πολυμορφία (πολυγραμματισμικές).

Οι τάσεις είναι γνωστές στο δυτικό κόσμο, αλλού περισσότερο και αλλού λιγότερο. Στην Ελλάδα ορισμένες από αυτές είναι γνωστές είτε γιατί πέρασαν σε θεσμικά κείμενα για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είτε γιατί αναπτύχθηκε σχετικός επιστημονικός προβληματισμός μέσα από σχετικά δημοσιεύματα. Στην παρουσίαση θα δοθεί έμφαση κυρίως στα χαρακτηριστικά που διαμόρφωσε κάθε μία από αυτές της τάσεις στην ελληνική επιστημονική και σχολική πραγματικότητα.

## 2.1. Κειμενοκεντρικές

Γλωσσοδιδασκτικές τάσεις που θεωρούν ως βάση διδασκαλίας το κείμενο με την έννοια που έχει πάρει στη κειμενογλωσσολογία τα τελευταία χρόνια, ότι δηλαδή το κείμενο αποτελεί το προϊόν που εμπεριέχει εγγενώς το περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώνεται και το οποίο βέβαια διαμορφώνει. Ένα κείμενο λοιπόν για να επιτελεί τη λειτουργία του θα πρέπει να είναι επικοινωνιακά αποτελεσματικό.

Κατά τη διδασκαλία δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια στρατηγικών για



την κατανόηση και παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων.

## 2.2. Λειτουργικές

Γλωσσοδιδασκτικές τάσεις που στηρίζονται στην άποψη ότι η γλώσσα είναι κοινωνικό προϊόν και χρησιμοποιείται για την επικοινωνία. Γι' αυτό δίνουν έμφαση στην κατανόηση της *λειτουργίας* γλωσσικών μορφών σε συνάρτηση με τον κοινωνικό σκοπό.

Κατά τη διδασκαλία δίνεται έμφαση στην κατανόηση της λειτουργίας κάθε γλωσσικού στοιχείου μέσα στο λόγο σε σχέση με τον επικοινωνιακό σκοπό που προτίθεται κάθε φορά να πετύχει ο χρήστης του λόγου.

## 2.3. Ειδολογικές

Γλωσσοδιδασκτικές τάσεις που δέχονται ότι από ομοειδείς κοινωνικές περιστάσεις παράγονται ομοειδή κείμενα. Κάθε ομάδα ομοειδών κειμένων συγκροτεί και μια κατηγορία κειμένων που έχουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τα διακρίνουν από άλλα κείμενα των άλλων κατηγοριών. Οι κατηγορίες αυτές είναι τα διάφορα *κειμενικά είδη* που το καθένα περιέχει μορφολογικά και εννοιολογικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζονται από τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τα νοήματα, τις κοινωνικές περιστάσεις που αντιπροσωπεύει.

Κατά τη διδασκαλία δίνεται έμφαση στην εξοικείωση των μαθητών με τα διάφορα κειμενικά είδη.

## 2.4. Κειμενοκεντρικές

Γλωσσοδιδασκτικές τάσεις που θεωρούν ως βάση διδασκαλίας το κείμενο με την έννοια που έχει πάρει στη κειμενογλωσσολογία τα τελευταία χρόνια, ότι δηλαδή το *κείμενο* αποτελεί το προϊόν που εμπεριέχει εγγενώς το περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώνεται και το οποίο βέβαια διαμορφώνει. Ένα κείμενο λοιπόν για να επιτελεί τη λειτουργία του θα πρέπει να είναι επικοινωνιακά αποτελεσματικό.

Κατά τη διδασκαλία δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια στρατηγικών για την κατανόηση και παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων.

## 2.5. Ολιστικές

Γλωσσοδιδασκτικές τάσεις, οι οποίες στηρίζονται στην άποψη ότι η γλώσσα συνδέεται με την κοινωνική ζωή και θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως *αδιάσπαστο όλο* και όχι αποσπασματικά. Βάση διδασκαλίας έτσι αποτελούν διάφορα κείμενα, συνήθως λογοτεχνικά, πάνω στα οποία οι μαθητές

παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο.

Κατά τη διδασκαλία δίνεται έμφαση στις προϋπάρχουσες γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών και στην ενασχόλησή τους με λόγο που έχει νόημα για τους μαθητές.

## 2.6.. Εποικοδομητικές

Γλωσσοδιδασκτικές τάσεις που στηρίζονται στη κονστρουκτιβιστική θεωρία σύμφωνα με την οποία οι γνώσεις των ατόμων *οικοδομούνται σταδιακά και εξελικτικά*.

Κατά τη διδασκαλία δίνεται έμφαση στην εκμάθηση του γραπτού λόγου από τα παιδιά, όταν βρίσκονται σε φάση εκμάθησης της γραφής, και στις ήδη αποκτημένες από το περιβάλλον τους παραστάσεις για τη γλώσσα.

## 2.7. Πολυγραμματισμικές


Γλωσσοδιδασκτικές τάσεις που στηρίζονται στην άποψη πως ο κόσμος αλλάζει με ραγδαίο ρυθμό και οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν πως θα αντιμετωπίζουν αφενός την συνεχή αυτή αλλαγή του κόσμου ως πολίτες και αφετέρου ότι ο κόσμος σήμερα είναι *πολύμορφος και τα κείμενα που παράγονται είναι πολυμορφικά*.

Κατά τη διδασκαλία δίνεται έμφαση στην κατανόηση των διαφόρων επιπέδων νοημάτων που περιέχονται σε κάθε πολιτισμικό προϊόν (κείμενο κτλ.)


## Οι προοπτικές...με παράδειγμα

Όταν αναφέρεται στον τίτλο μαζί με τα ουσιαστικά (νέες) τάσεις και διαστάσεις και ένα τρίτο ουσιαστικό...σε πληθυντικό..το προοπτικές γίνεται προφανώς κατανοητό ότι πρόκειται για προοπτικές σε ένα πρακτικό, κοινωνικό επίπεδο, και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία. Αναφέρομαι λοιπόν στις διδασκτικές προοπτικές που ανοίχτηκαν και ανοίγονται στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας με όλα αυτά τα νέα στοιχεία που μας παρέχονται από το σχετικό επιστημονικό προβληματισμό. Δε θα γίνει βέβαια αυτό με θεωρητικό λόγο αλλά με επίδειξη συγκεκριμένων σημείων από ενότητες που κατατέθηκαν -χωρίς επιτυχία-ως δείγμα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο του διαγωνισμού για τη συγγραφή διδασκτικών βιβλίων, το Σεπτέμβριο του 2003. Στη συγγραφή αυτών των δειγμάτων συμμετείχαν η Μαρία Δημάση, λέκτορας στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, ο Γιάννης Κολέτος, σχολικός σύμβουλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Θεσσαλονίκης και ο υπογράφων το κείμενο αυτό.

**Κειμενοκεντρικές**

Βιβλίο δασκάλου	Βιβλίο μαθητή
<p>Διαβάζεται το κείμενο «Σχολές με θέα το μέλλον» (σ.5), εξηγείται το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει [ρεπορτάζ με προσωπικό σχόλιο], καθώς και η πηγή από την οποία προέρχεται [εφημερίδα].</p>	

**Ειδολογικές**


Βιβλίο δασκάλου	Βιβλίο μαθητή
<p>Παρουσιάζεται ο πίνακας με τις επαγγελματικές επιλογές (σ. 3) και εξηγείται το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει [αριθμική, συγκριτικός πίνακας], καθώς και τα αριθμητικά στοιχεία που περιλαμβάνει [αριθμοί προτεραιότητας, ποσοστά], ώστε να συνδυαστεί και με τα μαθηματικά. Αν υπάρχει ενδιαφέρον και χρόνος, μπορεί ο/η διδάσκων/ουσα να δείξει τον πίνακα με τον αριθμό των φοιτητών και των φοιτητών (σ. 4), αλλά και άλλους παρόμοιους πίνακες από εφημερίδες και περιοδικά που θα αφορούν την επικαιρότητα της εποχής. Αυτή θα δώσει πιθανόν και τη δυνατότητα συγκρίσεων. Τον πίνακα της σελ.4 μπορεί να τον εκμεταλλευτεί ο/η διδάσκων/ουσα στα Μαθηματικά για τη διδασκαλία των ποσοστών.</p>	

## Λειτουργικές

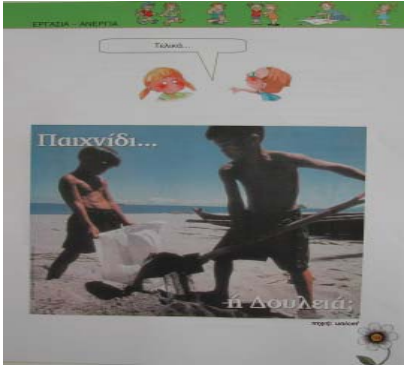
### Βιβλίο δασκάλου

9. Μετά την ανάγνωση και τη λεξιλογική επεξεργασία (εξήγηση δυσνόητων λέξεων και φράσεων με ένταξη σε συμφραζόμενα), ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να ξαναγράψουν την πρώτη παράγραφο του κειμένου, «Μία από...μέλλον», στην Άσκηση 2 του Τετραδίου Εργασίας, ως να επρόκειτο να δημοσιευτεί σε εφημερίδα την επόμενη ημέρα από αυτήν που γίνεται το μάθημα, και στη συνέχεια να συμπληρώσουν τους πίνακες των Ασκήσεων 3 και 4, που αναφέρονται στον εντοπισμό των σημείων που άλλαξαν και των ρηματικών τύπων που δεν άλλαξαν.
10. Μετά το γράψιμο ζητείται από ορισμένους/ες μαθητές/τριες να ξαναδιαβάσουν το κείμενο που προέκυψε. Σχολιάζονται τυχόν σημεία τα οποία δεν είναι σύμφωνα με το ανάλογο χρόνο κατά τον οποίο θα δημοσιευτεί το κείμενο. Έτσι, συνειδητοποιείται η λειτουργία των χρονικών προσδιορισμών (επιρρήματα, ρήματα, φράσεις κτλ.) στη χρήση του λόγου, σε επίπεδο κειμένου και επικοινωνίας.
11. Ζητείται από τους/τις μαθήτριες να εντοπίσουν τις συγκεκριμένες γραμματικοσυντακτικές ή και άλλες αλλαγές που έγιναν κατά την επαναγραφή του κειμένου [καλούνται--καλούνταν, φετινών--φετινών ή περσινών ή προτέρσινων ή του 2003, από την προσεχή Δευτέρα--από τη Δευτέρα 14 Ιουλίου 2003, οφείλουν--όφειλαν], καθώς και τους ρηματικούς τύπους που δεν άλλαξαν μορφή. [π.χ. επιτυχόντες, να σταθμίσουν, να υποβάλουν. Εξηγείται ότι δηλώνουν περισσότερο τη στάση του ομιλητή και λιγότερο το χρόνο]. Έτσι, διαπιστώνεται η σημασία της έγκλισης σε σχέση με το χρόνο.

### Επικοινωνιακές

Βιβλίο δασκάλου	Βιβλίο μαθητή
<p>Δείχνονται οι φωτογραφίες της σ. 10 και ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να εκφραστούν ελεύθερα και να πουν τις σκέψεις που τους δημιουργούν οι συγκεκριμένες εικόνες. Επειδή οι φωτογραφίες παριστάνουν είτε μέσω των εικόνων είτε μέσω των κειμένων παλιά και σύγχρονα επαγγέλματα, είναι πολύ πιθανό να οδηγηθούν οι μαθητές να θίξουν το θέμα των παλιών και των νέων επαγγελμάτων. Θα δοθεί η ευκαιρία να παραγάγουν προφορικό περιγραφικό και επιχειρηματολογικό λόγο μέσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.</p>	

## Πολυγραμματισμικές

Βιβλίο δασκάλου	Βιβλίο μαθητή
<p>Διαβάζεται το κείμενο της σελ. 18 και παρουσιάζεται το πολυτροπικό κείμενο της σ. 19, γίνεται σχετική συζήτηση για την αμφισημία της εικόνας σε συνδυασμό με το λόγο και ζητείται από τους/μισούς μαθητές/τριες να γράψουν τι θα έλεγαν τα παιδιά της εικόνας, αν αυτό που βλέπουμε είναι παιχνίδι. Από τους άλλους/ες μισούς/ές μαθητές/τριες ζητείται να γράψουν τι θα έλεγαν τα παιδιά της εικόνας αν αυτό που βλέπουμε είναι δουλειά. Βλ. Ασκήσεις 10 και 11. Η άσκηση αυτή μπορεί να γίνει σε γραπτό διάλογο ή σε κόμικ, ανάλογα με το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών.</p>	

## Βιβλιογραφία

- Barton, D. & Hamilton, M.. (2000). Literacy Practices, in *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, ed. D. Barton, M. Hamilton , Roz Ivanič .-London: Routledge, p. 7-15
- Baynam, M. (2002) *Πρακτικές γραμματισμού*.-Αθήνα: Μεταίχμιο
- Elasser-Steiner, N. & V. John-Steiner (1993) «An Interactionist Approach to Advancing Literacy» στο *L.-M. Cleary & M. Linn (eds.) Linguistics for Teachers*.-New York: Mc Graw-Hill, pp. 265-281.
- Gee, J-P. (1993) «What is Literacy?» στο *L.-M. Cleary & M. Linn (eds.) Linguistics for Teachers*.-New York: Mc Graw-Hill, pp. 257-265.
- Kalantzis, M & Cope, B. (1999) «Πολυγραμματισμοί» στο *Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*.- Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, σ.680-695
- Kress, G. (1994) *Learning to write*.-London: Routledge.
- Maybin, J.. (2000) «The new literacy studies. Context, intertextuality and discourse», in *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, ed. D. Barton, M. Hamilton , Roz Ivanič .-London: Routledge, p. 197
- New London Group (1996) «A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures» *Harvard Educational Review* 66 (1), p. 60-92.



Χατζησαββίδης Σωφρόνης

## Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Πλαίσιο των Πολυγραμματισμών (Προετοιμασία του Κοινωνικού Μέλλοντος των Μαθητών)

### 1. Η σύγχρονη κοινωνικοπολιτική και οικονομική κατάσταση και οι ανάγκες της εκπαίδευσης

Η οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί την τελευταία δεκαετία στις χώρες του δυτικού κόσμου έχει δημιουργήσει ένα περιβάλλον, στο οποίο κυριαρχούν οι χαλαρές διαπροσωπικές και, γενικότερα, κοινωνικές σχέσεις, η εντατικοποίηση στον εργασιακό τομέα, η φιλελευθεροποίηση της οικονομίας, η υπερπαραγωγή, ο βομβαρδισμός με νέες γνώσεις και πληροφορίες, η τεχνολογική ανάπτυξη και η τυποποίηση του ελεύθερου χρόνου, προϋποθέσεις, οι οποίες δημιουργούν μια συνεχώς αυξανόμενη απαίτηση για απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση και διαχείριση των κοινωνικών και εργασιακών σχέσεων αλλά και για την κατανόηση του νέου περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο καλείται να ζήσει ο σύγχρονος άνθρωπος. Ο λόγος, προφορικός και γραπτός, που παράγεται από τα άτομα και επενδύει τις δραστηριότητες και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτό το περιβάλλον κουβαλά μαζί του και όλα τα νοήματα που παράγουν αυτές. Η κατανόηση, λοιπόν, του σύγχρονου

περιβάλλοντος περνά αναγκαστικά μέσα από την κατανόηση του λόγου που παράγεται από τα υποκείμενα που συμμετέχουν σε αυτό.

Σήμερα υφίσταται μια ποικιλία μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και μια ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Υφίσταται μια γλωσσική πολυμορφία τόσο σε γεωγραφικό όσο και σε κοινωνικό-με την ευρύτερη έννοια- επίπεδο. Παρά τη γλωσσική παγκοσμιοποίηση που διενεργείται μέσω της αγγλοαμερικανικής, αφενός οι διάφορες γλώσσες αλλά και οι διάφορες εκδοχές της αγγλοαμερικανικής κάνουν εμφανή την παρουσία τους στα κοινωνικοπολιτισμικά δρώμενα σε παγκόσμιο επίπεδο και αφετέρου οι νέες τεχνολογίες ως παραγωγοί πολυμεσικών προϊόντων παράγουν πολυτροπικά νοήματα μέσα από γλωσσικές μορφές, φόρμες και στιλ. Η παγκοσμιοποίηση από τη μια και η διεθνοποίηση από την άλλη (για τη διαφορά των όρων βλ. Kress 2001-2002:114) συμβάλλουν στη διαφοροποίηση της πολιτισμικής σύστασης των κοινωνιών, γεγονός που έχει αναμφίβολα επίπτωση στην εκπαίδευση.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό τα άτομα που βρίσκονται σε μία διαδικασία μάθησης και προετοιμασίας για την κοινωνική τους ένταξη (μαθητές διαφόρων βαθμίδων, ενήλικοι μαθητευόμενοι κτλ.) βρίσκονται αντιμέτωπα με μια κατάσταση κοινωνική, η οποία απαιτεί για την προσέγγιση και την κατανόησή της δεξιότητες συμβατές με την κοινωνική κατάσταση που θα αντιμετωπίσουν. Θεωρούμε ότι ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης για τη δυσκολία της προσέγγισης και κατανόησης της κατάστασης οφείλεται στο λόγο και ιδίως στο γραπτό λόγο. Με άλλα λόγια, τα άτομα αυτά θα πρέπει να αποκτήσουν τον απαραίτητο γραμματισμό στη μητρική τους γλώσσα, ο οποίος θα τους επιτρέψει να ελέγξουν τη ζωή τους διά του προφορικού και γραπτού λόγου. Άρα, αυτό που χρειάζεται να δοθεί στα άτομα αυτά δεν είναι η επαφή απλώς με ορισμένα κείμενα, η κατανόηση των κειμένων αυτών και η εκμάθηση μιας μεταγλώσσας, με την οποία «μεταφράζονται» από τους ειδικούς τα διάφορα κείμενα, αλλά η ταυτόχρονη βίωση, επικοινωνία, παραγωγή και χρήση των διαφόρων - πρωτίστως - χρηστικών και αισθητικά επεξεργασμένων (λογοτεχνικών) κειμένων και η κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού που τα συνοδεύει και τα καθορίζει μορφοσυντακτικά και νοηματικά.

## **2. Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών**

Ο όρος **γραμματισμός** (literacy) αποτελεί σήμερα έναν όρο εννοιολογικά αρκετά ευρύ και γι' αυτό ίσως δύσκολα οριοθετούμενο. Είναι όρος που έχει μια πιο ευρεία έννοια από αυτήν του αλφαριθμητισμού και δεν αναφέρεται απλώς στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης και μιας γραμματικής μεταγλώσσας. Σήμερα, στην αναπτυγμένη τεχνολογικά κοινωνία, ο όρος γραμματισμός δε σημαίνει μόνο



την ικανότητα του ατόμου να διαβάσει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και, γενικά, να είναι σε θέση να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας γραπτό, προφορικό λόγο και μη γλωσσικά κείμενα. Όσον αφορά το γραπτό λόγο, γραμματισμός δεν είναι μόνο η αναγνώριση των γραμμάτων, αλλά και η γνώση ότι διαβάζουμε ένα κείμενο από πάνω προς τα κάτω, από αριστερά προς τα δεξιά (για τις δυτικές κοινωνίες), ότι χρησιμοποιούνται κεφαλαία και πεζά γράμματα, ότι χρησιμοποιούνται αρχιγράμματα, ότι σε ένα βιβλίο υπάρχει το εξώφυλλο, με το ρόλο που αυτό έχει, ότι οι υποσημειώσεις και οι παραπομπές γίνονται με ορισμένο τρόπο, ότι διαφορετικά γράφουμε και κατανοούμε μία επιστολή και διαφορετικά μια διαφήμιση, ότι η κεντρική σελίδα μιας ιστοσελίδας περιλαμβάνει τα περιεχόμενα της, ότι στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στοιχεία προφορικότητας κτλ.. Ο γραμματισμός αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο, που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές. Εκτός όλων αυτών, ο γραμματισμός αποτελεί βασικό κριτήριο κοινωνικής καταξίωσης και επιβολής.

Για τον Gee (1993:262) γραμματισμός είναι ο έλεγχος των χρήσεων της γλώσσας, ο οποίος κατακτιέται με ανάλογο τρόπο που κατακτιέται ο προφορικός λόγος από το παιδί. Ο G. Kress (1994: 209) διαχωρίζει το γραμματισμό σε εκείνον που αφορά το λόγο και σ' αυτόν που περιγράφει κάθε μορφή ή μέσο αναπαράστασης. Ακόμη, γίνεται λόγος στη σχετική βιβλιογραφία για γλωσσικό γραμματισμό, για πολιτισμικό γραμματισμό, για ηθικό γραμματισμό κτλ. Συνοπτικά, μπορούμε να πούμε ότι ο γλωσσικός γραμματισμός, που μας ενδιαφέρει εδώ, είναι μια ιδιότητα και μια δεξιότητα. Ως δεξιότητα περιέχει ορισμένες δεξιότητες, οι οποίες είναι:

- α) η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων και
- β) η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων και
- γ) η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων και
- δ) η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο και
- ε) η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) αναγνώρισης του είδους λόγου, στο οποίο ανήκει ένα κείμενο, και
- στ) η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται, και
- ζ) η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου και
- η) η ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών (επαγγελματικών και μη) αναγκών.

Η προβληματική που αναπτύχθηκε γύρω από την έννοια του γραμματισμού τις τελευταίες δεκαετίες δημιούργησε και το πλαίσιο αρχών της ονομαζόμενης παιδαγωγικής του γραμματισμού (literacy education).

Σύμφωνα με αυτήν, τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία θα πρέπει να είναι τα κείμενα που έχουν σχέση με τη ζωή που ζουν και πρόκειται να ζήσουν οι μαθητές, σε τελευταία ανάλυση τα κείμενα που ενδιαφέρουν και έχουν νόημα για τους μαθητές. Η γλώσσα αποκτά νόημα ανάλογα με τα πιστεύω, τις εμπειρίες και την ιδεολογία του μαθητή. Η διδασκαλία, λοιπόν, της γλώσσας θα πρέπει να διακατέχεται από την παιδαγωγική του γραμματισμού, ώστε οι μαθητές να μη μαθαίνουν τη γλώσσα ως ένα στατικό προϊόν που κατασκευάζεται πάνω σε δεδομένους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, αλλά ως ένα δυναμικό σημειωτικό σύστημα, που η αποτελεσματική του χρήση προϋποθέτει προσαρμογή στις περιστάσεις επικοινωνίας.

Με την έννοια του γραμματισμού συνδέεται και η έννοια της **ανάδυσης του γραμματισμού**, η οποία αναφέρεται στην εξωτερίκευση των γνώσεων που έχουν τα παιδιά για τη γραφή. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της άποψης αυτής, τα παιδιά που ζουν σε εγγράμματο περιβάλλον σχηματίζουν απόψεις για τη γραφή, τις οποίες με κατάλληλο χειρισμό στο σχολείο μπορούμε να τις ανιχνεύσουμε και να δομήσουμε τις νέες γνώσεις για τη γραφή πάνω σε αυτές. Θεωρείται, δηλαδή, ότι το παιδί που ζει σε εγγράμματο περιβάλλον εισάγει δομές γραμματισμού όπως περίπου συμβαίνει και με την εισαγωγή των δομών του προφορικού λόγου. Έτσι ο μαθητής οποιασδήποτε βαθμίδας της εκπαίδευσης που ζει σε εγγράμματο περιβάλλον έχει προσλαμβάνουσες, μέσω των οποίων κατακτά ένα μέρος του γραμματισμού που χρειάζεται. Η παιδαγωγική του γραμματισμού προτείνει την εκμετάλλευση αυτής της κατάκτησης.

Ένα βήμα πέρα από την έννοια του γραμματισμού βρίσκεται η έννοια των πολυγλωσσισμών. Η έννοια των **πολυγλωσσισμών** (multiliteracies) υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Δηλώνει τη γλωσσική πολυμορφία τόσο σε γεωγραφικό όσο και σε κοινωνικό - με την ευρύτερη έννοια - επίπεδο. Η έννοια που κρύβει ο όρος γεννιέται από τη διαπίστωση ότι αφενός, παρά τη γλωσσική παγκοσμιοποίηση που διενεργείται μέσω της αγγλοαμερικανικής, οι διάφορες γλώσσες αλλά και οι διάφορες εκδοχές της αγγλοαμερικανικής κάνουν εμφανή την παρουσία τους στα κοινωνικοπολιτισμικά δρώμενα σε παγκόσμιο επίπεδο και αφετέρου οι νέες τεχνολογίες ως παραγωγοί πολυμεσικών προϊόντων παράγουν πολυτροπικά νοήματα μέσα από γλωσσικές μορφές, φόρμες και στυλ, στα οποία το πλαίσιο των αντιλήψεων του γραμματισμού δεν είναι δυνατό να δώσει απάντηση. Ως όρος δημιουργήθηκε το Σεπτέμβριο του 1994 από μια ομάδα δέκα επιστημόνων από όλον τον κόσμο, οι οποίοι συναντήθηκαν στην πόλη του Νέου Λονδίνου του New Hampshire της Αυστραλίας για να συζητήσουν το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού. Η ομάδα αυτή ονομάστηκε New London Group και το 1996

δημοσίευσε το πρώτο κείμενό της (New London Group 1996). Με τον όρο που επινόησαν θέλησαν να περιγράψουν δύο επιχειρήματα που σχετίζονται με τη νέα πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα: το ένα αφορά την αύξουσα σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και το άλλο αφορά την επίδραση των νέων τεχνολογιών. Τα συμπεράσματα των συζητήσεων εκείνων μπορούν να συνοψιστούν στο παρακάτω απόσπασμα: «Οι διαφορές γλώσσας, λόγου και επιπέδων λόγου είναι δείκτες των διαφορών των κόσμων ζωής. Καθώς οι κόσμοι ζωής αποκλίνουν όλο και περισσότερο και τα όριά τους γίνονται όλο και πιο θολά, κεντρική πραγματικότητα της γλώσσας γίνεται η πολλαπλότητα των νοημάτων και η διαρκής τους διάτμηση. Όπως ακριβώς υπάρχουν πολλαπλά στρώματα στην ταυτότητα του καθενός, έτσι υπάρχουν και πολλαπλοί λόγοι περί ταυτότητας και πολλαπλοί λόγοι περί αναγνώρισης που πρέπει να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Πρέπει να διαθέτουμε ικανότητα στη διαπραγμάτευση αυτών των πολλών κόσμων ζωής-των πολλών κόσμων ζωής μέσα στους οποίους κατοικεί ο καθένας μας και τους συναντούμε στην καθημερινότητά μας» (M. Kalatzis & B. Cope 1999: 686).

Ένας βασικός όρος που εισάγεται από τους θεωρητικούς των πολυγραμματισμών είναι ο όρος του Σχεδίου (Design), ο οποίος έρχεται κατά κάποιο τρόπο να αντικαταστήσει τους παραδοσιακούς όρους «γράψιμο» ή «παραγωγή λόγου». Ως όρος παραπέμπει όχι μόνο στον απλό αρχιτεκτονικό (δομικό) σχεδιασμό ενός προϊόντος, αλλά και στην εκμετάλλευση και αισθητικολειτουργική αξιοποίηση των υπαρχόντων πόρων για τη δόμηση και δημιουργία ενός προϊόντος, και στην περίπτωση της γλώσσας στη δόμηση και δημιουργία ενός κειμένου. Για παράδειγμα, ο σχεδιασμός μιας διαφήμισης ή ενός σπιτιού δε σημαίνει-με την έννοια που δίνεται στον όρο-απλώς τη θέση και τη σειρά που πρέπει να πάρουν τα διάφορα μέρη που συναποτελούν τη διαφήμιση ή το σπίτι, ώστε να λειτουργούν αυτά ως σύνολα, αλλά και την αισθητική, το βαθμό αποτελεσματικότητας που πρέπει να έχουν, αλλά και την προσαρμογή τους στο κοινωνικοπολιτισμικό και τοπικό περιβάλλον. Με αυτήν την έννοια το Σχέδιο αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει αναζήτηση πηγών, επιλογή, συνδυασμό και σύνθεση. Γι' αυτό η έννοια του Σχεδίου περιλαμβάνει τρεις όψεις: το σχεδιασμένο (the designed), το σχεδιασμό (designing) και το ανασχεδιασμένο (the redesigned). Το σχεδιασμένο αναφέρεται στο σύνολο των προσδιοριζόμενων κοινωνικοπολιτισμικά διαθέσιμων πόρων, οι οποίοι παράγουν νόημα. Ο σχεδιασμός αναφέρεται στη διαδικασία δημιουργικού μετασχηματισμού των διαθέσιμων πηγών, ώστε να ανταποκρίνονται αυτά σε κάποιο επικοινωνιακό γεγονός. Τέλος, το ανασχεδιασμένο αναφέρεται στο αποτέλεσμα του σχεδιασμού ως προϊόν ιστορικών και πολιτισμικών προτύπων.

Η εφαρμογή της έννοιας του Σχεδίου στη διδασκαλία της γλώσσας εξασφαλίζει αφενός την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων και αφετέρου την ενασχόληση και εσωτερίκευση ποικιλίας γλωσσικών μορφών-επομένως και

νοημάτων-, δύο στοιχεία που βγάζουν τη διδασκαλία της γλώσσας από τη μονόδρομη διδασκαλία πρότυπων γλωσσικών μορφών και τυποποιημένων νοημάτων.

Η έννοια του Σχεδίου πραγματώνεται μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διδασκαλία με τέσσερις τομείς, η σειρά των οποίων μπορεί να αλλάζει στη διδασκαλία: Τοποθετημένη πρακτική, Ανοιχτή διδασκαλία, Κριτική πλαισίωση και Μετασχηματισμένη πρακτική.

Η Τοποθετημένη Πρακτική αφορά την προσπάθεια επαφής των μαθητών κατά τη διδασκαλία με στοιχεία και λόγους που έχουν σχέση με την εμπειρία τους, δηλαδή με βιώματα από την καθημερινή τους ζωή, τον εργασιακό τους ή τον ιδιαίτερο κοινωνικό τους χώρο. Εννοείται ότι η επαφή αυτή αξιοποιείται στη διδασκαλία για μαθησιακούς σκοπούς.

Η Ανοιχτή Διδασκαλία αφορά την αναλυτική και συστηματική κατανόηση των στοιχείων με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές, δηλαδή η εξήγηση από μέρους του διδάσκοντα και η συνειδητοποίηση από μέρους του μαθητή της λειτουργίας ορισμένων ή και όλων των στοιχείων που συμμετέχουν σε ένα λόγο από αυτούς που έρχονται οι μαθητές σε επαφή, κατά τη φάση της Τοποθετημένης Πρακτικής.

Η Κριτική Πλαισίωση αφορά την ερμηνεία και την κριτική θεώρηση που κάνουν οι εκπαιδευόμενοι σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ανήκει ο λόγος με τον οποίο έρχονται οι μαθητές σε επαφή. Στη φάση αυτή γίνονται συσχετισμοί, συγκρίσεις, δίνονται χρήσιμα στοιχεία για την κριτική θεώρηση κτλ.

Η Μετασχηματισμένη Πρακτική αφορά τη μεταφορά του λόγου και των πρακτικών παραγωγής του νοήματος σε άλλα κοινωνικά, επικοινωνιακά και/ή πολιτισμικά πλαίσια. Πρόκειται, σε τελευταία ανάλυση, για την προσπάθεια εκπαιδευμένων και εκπαιδευτών για εφαρμογή όσων αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Οι παραπάνω αντιλήψεις καθορίζουν και το θεωρητικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα πρέπει να κινείται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σημερινό ελληνικό σχολείο, οι σημαντικότερες αρχές του οποίου είναι οι εξής:

- α) σκοπός της διδασκαλίας θα πρέπει να είναι η σταδιακή εξοικείωση των εκπαιδευομένων με την προφορική και γραπτή μορφή της ελληνικής γλώσσας, ο καθένας σύμφωνα με τις προσωπικές του δυνατότητες,
- β) θα πρέπει να δίνεται έμφαση στην απόκτηση από τους εκπαιδευόμενους δεξιοτήτων γραμματισμού,
- γ) οι κειμενικές ενότητες με τις οποίες θα ασχολούνται θα πρέπει να είναι ενότητες με νόημα και να ανήκουν σε διάφορα είδη λόγου,
- δ) θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στο σχολείο να γίνεται «ανάδυση του γραμματισμού» των εκπαιδευομένων,
- ε) το λάθος που πιθανόν κάνουν οι εκπαιδευόμενοι κατά την παραγωγή γραπτού λόγου δε θα πρέπει να θεωρείται κολάσιμο,

- στ) το περιβάλλον στο χώρο όπου πραγματοποιείται η διδασκαλία θα πρέπει να λαμβάνεται πρόνοια, ώστε να είναι ένα περιβάλλον πλούσιο σε γραπτά ερεθίσματα,
- ζ) θα πρέπει να δημιουργούνται κατά τη διδασκαλία, ει δυνατόν, πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας,
- η) οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να ασχολούνται και με πολυτροπικά κείμενα, ώστε να εξοικειωθούν με τους νέους τρόπους παρουσίασης του γραπτού λόγου μαζικής επικοινωνίας.

### **3. Οι πολυγραμματισμοί στην ελληνική εκπαίδευση**

Η διδακτική προσέγγιση της γλώσσας που επεξεργάστηκαν και προτείνουν οι θεωρητικοί των πολυγραμματισμών εισήχθη ως θεωρία -και σε ορισμένες περιπτώσεις και ως πρακτική- στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια καταρχήν μέσω της παρουσίασης του μανιφέστου της ομάδας του New London Group σε συνέδριο της Θεσσαλονίκης (Kalantzis & Cope 1999: 667-695), αλλά και μέσω επιστημόνων που ασχολούνται με τη γλώσσα και τη διδακτική της. Η πρόσφατη όμως ιστορία της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας δείχνει ότι στοιχεία της θεωρίας αυτής άρχισαν να κάνουν δειλά την εμφάνισή τους, με διαφορετικές βέβαια διατυπώσεις, σε θεωρητικά κείμενα -αλλά και σε διδακτικά βιβλία- ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Ήδη από το 1983 ο Χρίστος Τσολάκης σε άρθρο του που δημοσιεύεται στο περιοδικό Γλώσσα, όπου καταθέτει δέκα σκέψεις για τη γλωσσική διδασκαλία, υποστηρίζει σε κάποιο σημείο (Τσολάκης 1983: 66) ότι «Το υλικό της διδασκαλίας θα αντληθεί από τη ζωή, τον καθημερινό λόγο, τον τύπο (εφημερίδες και περιοδικά), το παραμύθι, το δημοτικό τραγούδι, τη λογοτεχνία, την επιστήμη, τη δοκιμιογραφία, τη διοίκηση, την τέχνη, από κάθε μορφή 'ζέοντος λόγου'», άποψη η οποία έρχεται να συστοιχηθεί με αυτό που ονομάζεται από τους πολυγραμματισμούς «τοποθετημένη πρακτική». Βέβαια η σκέψη αυτή ως πράξη υιοθετείται εν μέρει σε πολύ μικρό βαθμό στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής του Δημοτικού, σε κάπως μεγαλύτερο βαθμό στα εγχειρίδια του Γυμνασίου και σε μεγαλύτερο ακόμη βαθμό σ' αυτά του Λυκείου, με μια βέβαια διαφορετική λογική τόσο ως προς την επιλογή όσο και ως προς τη διάταξη της ύλης.

Η προσπάθεια, επίσης, των συντακτών των σχολικών εγχειριδίων της ελληνικής γλώσσας, που εκδόθηκαν και κυκλοφόρησαν τη δεκαετία του 1980, να οδηγούν τους μαθητές σε εφαρμογή των όσων διδάχτηκαν -είτε με το «σκέφτομαι και γράφω» στο Δημοτικό είτε με την «έκφραση-έκθεση» στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο- ενέχει την έννοια της «μετασχηματισμένης πρακτικής», σύμφωνα με την έννοια που δίνεται στον όρο από τους θεωρητικούς των πολυγραμματισμών.

Στοιχεία παρόμοια με αυτά των πολυγραμματισμών βρίσκουμε και στην Ολιστική Προσέγγιση (Whole Language), η οποία πέρασε στην ελληνική

εκπαίδευση μέσω μιας ομάδας δασκάλων που την εφάρμοσαν σε σχολεία του νομού Αττικής (...), αλλά και μέσω της βιβλιογραφίας (Μανταδάκη 1999). Τα βασικά στοιχεία που περιέχει η προσέγγιση αυτή και είναι κοινά με την προσέγγιση των πολυγραμματισμών είναι η μη γραμμική διάταξη της ύλης, γεγονός που επιτρέπει την εφαρμογή της «τοποθετημένης πρακτικής», και η χρήση της «κριτικής πλαισίωσης». Ως μειονέκτημα στην προσέγγιση αυτή αποδίδεται η εμμονή στη χρήση ενός είδους λόγου, του λογοτεχνικού.

Η προσέγγιση όμως που αναπτύχθηκε τις δεκαετίες του 1980 και του 1990 και περιέχει πάρα πολλά στοιχεία όμοια με αυτά των πολυγραμματισμών είναι η προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής, που επεξεργάστηκαν ο Αγαθοκλής Χαραλαμπόπουλος και ο υπογράφων σε συνεργασία με ομάδες εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδη, 1997). Ονομάζεται «διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας», στηρίζεται σε γλωσσοπαιδαγωγικές απόψεις των τελευταίων τριάντα χρόνων και διαπνέεται από την παιδαγωγική του γραμματισμού. Βασική επιδίωξη της προσέγγισης είναι να καταστήσει τους διδασκόμενους ικανούς και αποτελεσματικούς χρήστες της ελληνικής γλώσσας σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες. Για να πετύχει το σκοπό αυτό η διδασκαλία στηρίζεται σε κείμενα ή άλλο παιδαγωγικό υλικό που έχει σχέση με τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών («τοποθετημένη πρακτική»), χρησιμοποιείται ορισμένη μεταγλώσσα (π.χ. συνθήκη επικοινωνίας, λειτουργία, γραμματικοσυντακτικοί όροι κτλ.) για να εξηγηθεί και να γίνει κατανοητή η λειτουργία του φαινομένου, του κειμένου, της εικόνας κτλ. μέσα στο σύνολο («ανοιχτή διδασκαλία»), δίνεται έμφαση στην ερμηνεία-όταν είναι δυνατό- του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου, μέσα στο οποίο παράγεται το κείμενο («κριτική πλαισίωση») και ενθαρρύνεται η παραγωγή λόγου, προφορικού και γραπτού, ενταγμένη σε ανάλογο επικοινωνιακό -άρα και κοινωνικοπολιτισμικό- πλαίσιο, με αυτό που προηγήθηκε («μετασχηματισμένη πρακτική»).

Όλα αυτά δείχνουν ότι υπάρχει και παράδοση αλλά και γόνιμο έδαφος για την εφαρμογή των πολυγραμματισμών στο μάθημα της γλώσσας αλλά και σε άλλα μαθήματα που διδάσκονται στο ελληνικό σχολείο. Με τον τρόπο αυτό θα απαλλαχτεί η μαθησιακή διαδικασία από τη μετάδοση άχρηστων και βαρετών γνώσεων, που αποτελεί και το ζητούμενο του σύγχρονου σχολείου, και θα αποκτούν γνώσεις και, κυρίως, δεξιότητες χρήσιμες για τη μελλοντική τους ζωή.

#### 4. Παράδειγμα διδασκαλίας

Πολυτροπικότητα: συνδυασμός εικόνας και κειμένου

-- Εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι φέρνουν συνθέσεις που περιέχουν εικονιστικά στοιχεία (φωτογραφία, ζωγραφιά, σχέδιο κτλ.) και γραπτό λόγο. Τις συνθέσεις αυτές μπορούν να τις βρουν στο περιβάλλον τους,

- σε εφημερίδες περιοδικά, βιβλία κτλ. **[Τοποθετημένη Πρακτική]**
- Επιλέγονται ορισμένες συνθέσεις, κρύβονται τα γραπτά μηνύματα από τον εκπαιδευτή και ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν την άποψή τους για το μήνυμα που δίνει το εικονιστικό στοιχείο. Δίνονται ορισμένα στοιχεία από τη γραμματική της οπτικής παρουσίασης. Στη συνέχεια αποκαλύπτονται τα γραπτά κείμενα, γίνεται λόγος για τη διατύπωση, την ορθογραφία κτλ. και επιχειρείται να διερευνηθεί η επικοινωνιακή λειτουργία του εικονιστικού και του γραπτού στοιχείου χωριστά και στη συνέχεια για τη λειτουργία του συνδυασμού των δύο στοιχείων. **[Ανοιχτή Διδασκαλία]**
  - Γίνεται συζήτηση για τη λειτουργία των πολυτροπικών κειμένων, την επίδραση της τέχνης, τη σχέση αυτών των ειδών κειμένου με την κοινωνική πραγματικότητα, τη σύγχρονη τεχνολογία κτλ. Εκφράζονται απόψεις, συζητούνται πιθανά στερεότυπα κτλ. **[Κριτική Πλαισίωση]**
  - Ζητείται από τους εκπαιδευόμενους κατά ομάδες να κατασκευάσουν μια σύνθεση που να περιέχει εικονιστικά και γραπτά στοιχεία, που να λειτουργούν επικοινωνιακά ανάλογα με αυτά που επεξεργάστηκαν κατά τη διδασκαλία. Οι συνθέσεις αυτές θα χρησιμοποιηθούν έτσι, ώστε να έχουν μια πραγματική επικοινωνιακή λειτουργία, π.χ. αφίσα για μια έκθεση βιβλίου, πρόσκληση σε μια εκδήλωση του σχολείου κτλ. **[Μετασηματισμένη Πρακτική]**

## Βιβλιογραφία

- Gee, J-P. (1993) «What is Literacy?» στο L.-M. Cleary & M. Linn (eds.) *Linguistics for Teachers*.-New York: Mc Graw-Hill, pp. 257-265.
- Kalantzis, M & Cope, B. (1999) «Πολυγραμματισμοί» στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*.- Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, σ. 680-695
- Kress, G. (1994) *Learning to write*.-London: Routledge.
- Kress, G. (2001-2002) «Σχεδιασμός του γλωσσικού Προγράμματος Σπουδών με βάση το μέλλον» *Γλωσσικός Υπολογιστής 2* (τ.1-2), σ. 111-124
- Μανταδάκη, Σμ. (1999) *Η ολική γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την Α/θμια εκπαίδευση*.-Κώδικας: Θεσσαλονίκη
- New London Group (1996) «A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures» *Harvard Educational Review* 66 (1), p. 60-92
- Τσολάκης, Χρ. (1983) «Γλωσσική διδασκαλία. Το ελληνικό στίγμα και οι συντεταγμένες του» *Γλώσσα 1*, σ. 58-70
- Χαραλαμπόπουλος, Αγ. & Χατζησαββίδης, Σωφρ. (1997) *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*.-Κώδικας: Θεσσαλονίκη





# Σωφρόνης Χατζησαββίδης

## Νέα Ελληνική Γλώσσα\*

Η νέα ελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται σήμερα από 14 με 15 εκατομμύρια ανθρώπους σε όλη τη γη. Ο κύριος όγκος των ομιλητών της νέας ελληνικής ανέρχεται γύρω στα 11 εκατομμύρια και ζει στην Ελλάδα και στην Κύπρο. Τα υπόλοιπα 3 με 4 εκατομμύρια είναι κυρίως ομογενείς Έλληνες που ζουν στις Η.Π.Α., στον Καναδά, στην Αυστραλία, στη Γερμανία αλλά και σε άλλες χώρες. Τα τελευταία χρόνια η νέα ελληνική γνωρίζει μεγάλη διάδοση στις βαλκανικές χώρες. Αποτελεί τη μόνη επίσημη γλώσσα της Ελληνικής Δημοκρατίας και μία από τις δύο επίσημες γλώσσες της Κυπριακής Δημοκρατίας.

Η νέα ελληνική είναι απόγονος της αρχαίας ελληνικής, ανήκει γλωσσολογικά στην ινδοευρωπαϊκή οικογένεια γλωσσών και έχει μια μακρόχρονη ιστορία που φτάνει περίπου τα 3.500 χρόνια. Οι απαρχές της θεωρείται ότι βρίσκονται στην επονομαζόμενη προελληνική ή πρωτοελληνική, από την οποία σώζονται στη σημερινή μας γλώσσα μόνο ορισμένες λέξεις (π.χ. Κόρινθος, δάφνη, θρίαμβος κ.ά.). Η γλώσσα που χρησιμοποιούσαν την περίοδο του μυκηναϊκού πολιτισμού, η κρητομυκηναϊκή, από την οποία μας

---

\*Από το βιβλίο του Σ. Χατζησαββίδη, Γραμματική της νέας ελληνικής. Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή, Τόμος Α', ΒΑΝΙΑΣ, Θεσσαλονίκη, 2009, σ. 20-24

σώζεται μόνο ένας αριθμός πήλινων πινακίδων σε Γραμμική Β, είναι η πιο παλιά μορφή της ελληνικής γλώσσας, από την οποία έχουμε γραπτά δείγματα. Αυτά τοποθετούνται χρονικά γύρω στον 13<sup>ο</sup> αι. π.Χ.

Όταν αναφερόμαστε στην ελληνική γλώσσα μέχρι τον 3<sup>ο</sup> αι. π.Χ. δεν αναφερόμαστε σε μια κοινή γλώσσα, αλλά σε ένα σύνολο από διαλέκτους, τις οποίες χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι που ζούσαν στη νοτιοανατολική πλευρά της Ευρώπης, και κυρίως στον χώρο περίπου που ονομάζεται σήμερα Ελλάδα, σε παραλιακές περιοχές της σημερινής Τουρκίας και της σημερινής νότιας Ιταλίας. Οι διάλεκτοι αυτές είχαν πάρα πολλά κοινά στοιχεία, γεγονός που έκανε εύκολη την επικοινωνία μεταξύ ατόμων που μιλούσαν διαφορετική διάλεκτο και δημιουργούσε συνείδηση γλωσσικής ενότητας. Από τον 5<sup>ο</sup> αι. π.Χ. άρχισε η αττική διάλεκτος που χρησιμοποιούσαν στην πόλη-κράτος της Αθήνας να αποκτά, λόγω της αυξανόμενης δύναμης της Αθήνας, κύρος και μεγάλη διάδοση έξω από τα όρια της Αθηναϊκής Πολιτείας. Η διάλεκτος αυτή, μετά τις κατακτήσεις του Μ. Αλεξάνδρου (τέλη του 4<sup>ου</sup> αι. π.Χ.), άρχισε να διαμορφώνεται σταδιακά σε μια κοινή γλώσσα, αρχικά όλων των Ελλήνων και στη συνέχεια και των εθνών που ζούσαν στη Μικρά Ασία (σημερινή Τουρκία), την Αίγυπτο, τη Συρία, τη Μεσοποταμία, την Περσία και έφτανε μέχρι την Ινδία και το Αφγανιστάν. Αποτελούσε για όλο τον τότε γνωστό κόσμο την κοινή γλώσσα επικοινωνίας. Η διεθνοποίηση λοιπόν της ελληνικής γλώσσας ήταν επόμενο να τη διαφοροποιήσει αρκετά από τη μορφή που είχε τον 5<sup>ο</sup> αι. π.Χ., γεγονός που δημιούργησε αντιδράσεις σε λόγιους της εποχής. Έτσι δημιουργήθηκε μια τάση επιστροφής προς την αρχαία αττική διάλεκτο, η οποία ονομάστηκε αττικισμός. Στον αττικισμό βρίσκονται και τα πρώτα σπέρματα του γλωσσικού ζητήματος (Καθαρεύουσα-Δημοτική), από το οποίο πέρασε η νέα ελληνική γλώσσα.

Πριν από τη δημιουργία του νέου ελληνικού κράτους δεν υπήρχε μια κοινή ομιλούμενη γλώσσα που να χρησιμοποιείται από όλους τους Έλληνες και τις Ελληνίδες. Η ελληνική γλώσσα την εποχή εκείνη ήταν ένα σύνολο από διάφορες διαλέκτους, όπως τα πελοποννησιακά, τα κρητικά, τα κυπριακά, τα ποντιακά, τα επτανησιακά κ.ά. Η επικοινωνία μεταξύ των ομιλητών αυτών των διαλέκτων άλλοτε ήταν εύκολη και άλλοτε προβληματική έως και πολύ προβληματική. Η ευκολία ή η δυσκολία στην επικοινωνία οφειλόταν στη σχέση μεταξύ των διαλέκτων: όσο συγγενέστερες γλωσσολογικά ήταν οι διάλεκτοι τόσο πιο εύκολη ήταν και η επικοινωνία μεταξύ των ομιλητών/τριών, όσο πιο απομακρυσμένες γλωσσολογικά ήταν μεταξύ τους τόσο πιο δύσκολη ήταν η επικοινωνία μεταξύ των ομιλητών/τριών των διαλέκτων.

Η δημιουργία του νέου ελληνικού κράτους οδήγησε και στην ανάγκη υιοθέτησης ενός κοινού γλωσσικού οργάνου, που θα χρησιμοποιούσαν όλοι οι Έλληνες και οι Ελληνίδες. Έτσι καθιερώθηκε αρχικά, κυρίως για τον γραπτό λόγο, μια γλωσσική μορφή, η οποία είχε πολλά κοινά στοιχεία από την αρχαία ελληνική γλώσσα που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι που ζούσαν στην Αθήνα

του 5<sup>ου</sup> αι. π.Χ. Πρόκειται δηλαδή για μια αρχαϊζουσα νεοελληνική γλώσσα, η οποία ονομάστηκε στη συνέχεια Καθαρεύουσα. Παράλληλα όμως άρχισε να δημιουργείται μια γλωσσική μορφή της νέας ελληνικής που τη χρησιμοποιούσαν στον προφορικό λόγο. Αυτή η μορφή σχηματίστηκε από τον συνδυασμό μιας προϋπάρχουσας ομιλουμένης στα μεγάλα αστικά κέντρα ελληνικής και της πελοποννησιακής διαλέκτου, της διαλέκτου δηλαδή που μιλούσαν οι άνθρωποι της περιοχής όπου σχηματίστηκε το πρώτο νεοελληνικό κράτος. Αυτή είναι η μορφή της νεοελληνικής γλώσσας, που ονομάστηκε αργότερα Δημοτική και υιοθετήθηκε ως επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους το 1976.

Η σημερινή λοιπόν νέα ελληνική είναι μια γλώσσα, η οποία συνδυάζει στοιχεία από τη γλωσσική μορφή που χρησιμοποιούσαν οι ελληνόγλωσσοι λόγιοι (Καθαρεύουσα ή Αρχαϊζουσα) και τη γλωσσική μορφή της ελληνικής που χρησιμοποιούσε το μεγαλύτερο μέρος του ελληνόγλωσσου πληθυσμού, το οποίο δεν είχε αποκτήσει κάποιο βαθμό σχολικής εκπαίδευσης (Δημοτική). Σ' αυτήν περιλαμβάνονται και οι νεοελληνικές διάλεκτοι που χρησιμοποιούνται, άλλες σε μεγάλο και άλλες σε μικρό βαθμό, σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας (καππαδοκικά, κρητικά, ποντιακά, τσακωνικά), στην Κάτω Ιταλία (κατωιταλικά) και στην Κύπρο (κυπριακά). Οι διάλεκτοι αυτές, κάτω από την επίδραση της εκπαίδευσης και των Μ.Μ.Ε., συρρικνώνονται με την πάροδο των χρόνων.

Η νέα ελληνική είναι μια ζωντανή γλώσσα που εδώ και πολλά χρόνια ακολουθεί έναν αυτόνομο δρόμο, καλλιεργείται μέσω της εκπαίδευσης, της λογοτεχνίας, του λόγου μαζικής επικοινωνίας και της καθημερινής χρήσης. Γι' αυτό παρουσιάζει μεγάλο αριθμό διαφορετικών ειδών λόγου, το καθένα από τα οποία έχει τα ιδιαίτερα γλωσσικά του χαρακτηριστικά.

Όπως συμβαίνει με πάρα πολλές γλώσσες, η νέα ελληνική παρουσιάζει δύο μορφές, την προφορική και τη γραπτή, οι οποίες διαφέρουν μεταξύ τους σε όλα τα επίπεδα. Εδώ και μερικά χρόνια, κάτω από την επίδραση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας αναπτύχθηκε και μια τρίτη μορφή λόγου, η οποία συνδυάζει στοιχεία του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Στον προφορικό λόγο χρησιμοποιούνται συχνά ιδιωματικές εκφράσεις, με τις οποίες οι ομιλητές της νέας ελληνικής εκφράζουν τη στάση τους απέναντι στο θέμα συζήτησης, π.χ. *ποιος τη χάρη σου*, (έκφραση επιδοκιμασίας για την τύχη του άλλου), *σιγά τα λάχανα* (έκφραση αποδοκιμασίας). Ανάλογη με τη χρήση των ιδιωματικών εκφράσεων είναι και η χρήση του μη άμεσου και υπαινικτικού ύφους, που θεωρείται από ορισμένους/ες ερευνητές/τριες της ελληνικής γλώσσας ότι βοήθησε στην ιδιαίτερη ανάπτυξη της ποίησης στην Ελλάδα. Ορισμένες ομάδες ομιλητών/τριών (έφηβοι, διάφοροι επαγγελματίες κτλ.) χρησιμοποιούν στη μεταξύ τους επικοινωνία πολύ μεγάλο αριθμό ξένων λέξεων που προέρχονται από την αγγλική γλώσσα. Συχνή είναι επίσης στην καθημερινή προφορική επικοινωνία η χρήση λεξιλογίου γαλλικής, τουρκικής και ιταλικής προέλευσης. Πιο περιορισμένη είναι η χρήση λεξιλογίου

που προέρχεται από ελληνικές διαλέκτους. Ορισμένοι, ως επί το πλείστον μορφωμένοι ομιλητές, διανθίζουν τον λόγο τους με λεξιλόγιο και εκφράσεις που προέρχονται από παλαιότερες μορφές της ελληνικής γλώσσας. Πιο συχνό είναι το φαινόμενο αυτό στους ιερωμένους και γενικότερα στους ανθρώπους που σχετίζονται άμεσα με την ορθόδοξη χριστιανική εκκλησία.

Ο γραπτός λόγος στη νέα ελληνική, ο οποίος μέχρι το 1976 καλλιεργούνταν σχεδόν αποκλειστικά σε ποικίλες μορφές της Καθαρεύουσας (Αρχαΐζουσα, Απλή Καθαρεύουσα, Καθαρεύουσα), έχει αποκτήσει σήμερα μια αυτονομία ενσωματώνοντας στο τυπικό του μορφολογικούς τύπους και λεξιλόγιο από τη Δημοτική και την Καθαρεύουσα. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στον γραπτό λόγο κατά κανόνα είναι πιο λόγιο από το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στον προφορικό λόγο. Στα περισσότερα διοικητικά, επιστημονικά και δημοσιογραφικά κείμενα δημιουργείται ένα ύφος απρόσωπο που είναι αποτέλεσμα κυρίως της συχνής χρήσης ουσιαστικών και παθητικής φωνής. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τη νέα ελληνική γλώσσα που καλλιεργείται από τους/τις Έλληνες/δες λογοτέχνες.

Τέλος, η τρίτη μορφή, αυτή που συνδυάζει προφορικό και γραπτό λόγο, τείνει τα τελευταία χρόνια να χρησιμοποιείται συχνά στην ηλεκτρονική αλληλογραφία, στις διαφημίσεις και σε ορισμένα κειμενικά είδη του δημοσιογραφικού λόγου.

Η νέα ελληνική είναι μια γλώσσα ζωντανή, μια γλώσσα που εξελίσσεται καθημερινά αντλώντας και διαμορφώνοντας στοιχεία από πάρα πολλές πηγές.

## Σωφρόνης Χατζησαββίδης

# Η Φωνητική της Νέας Ελληνικής\*

### 2.1. Οι φθόγγοι της νέας ελληνικής

Οι φθόγγοι της νέας ελληνικής, όπως τους αντιλαμβάνονται οι ομιλητές/τριες της νέας ελληνικής, οι ονομασίες τους και οι αντίστοιχες παραστάσεις τους με τα σύμβολά του Δ.Φ.Α. είναι οι παρακάτω.

#### 2.1.1. Τα φωνήεντα

Μπροστινά	Κεντρικά	Οπίσθια	
i		u	Κλειστά
e		o	Ενδιάμεσα
	a		Ανοιχτά
Μη στρογγυλά		Στρογγυλά	

Στα φωνήεντα συμπεριλαμβάνεται και το ημίφωνο [y], το οποίο είναι ένα

\*Από το βιβλίο του Σ. Χατζησαββίδη. Γραμματική της νέας ελληνικής. Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή, Τόμος Α', ΒΑΝΙΑΣ, Θεσσαλονίκη, 2009, σ. 48-49

μπροστινό, κλειστό, μη στρογγυλό φωνήεν. Η προφορά του είναι αντίστοιχη του φθόγγου [i], αλλά πιο βραχεία, και παρουσιάζεται πάντα άτονο δίπλα σε φωνήεν με το οποίο αποτελεί μία συλλαβή. Ο συνδυασμός αυτός ονομάζεται δίφθογγος, π.χ. [αγτς] «αητός», [κορςυδο] «κοροίδα».<sup>1</sup>

### 2.1.2. Τα σύμφωνα

Τύπος άρθρωσης		Τόπος άρθρωσης		Λιγελικά	Χειλοδοντικά	Οδοντικά	Φαγνικά	Φαγνικά - σφιστικά	Ουρανικά	Υπερωικά
		Κλειστά	Άνοιχτα							
Κλειστά	άηχα			p			t	(ts)	c	k
	ηχηρά			b			d	(dz)	j	g
Τριβόμενα	άηχα				f	θ		s	C	X
	ηχηρά				v	D		z	j	F
Ρινικά				m	M		n		ø	N
Πλευρικά							l			
Παλλόμενα							r			

Σημείωση: Οι δισυμφωνικές ακολουθίες [ts] και [dz] βρίσκονται μέσα σε παρένθεση, γιατί από ορισμένους/ες αναλυτές/τριες της νέας ελληνικής ερμηνεύονται ως ένας φθόγγος και από άλλους/ες ως δύο φθόγγοι, δηλαδή [t]+[s] και [d]+[z] αντίστοιχα.

### 2.2. Αντιστοιχία φθόγγων - γραμμάτων

Στους παρακάτω πίνακες δίνονται οι φθόγγοι της νέας ελληνικής –μέσα σε αγκύλες [ ]– και παραδείγματα –με έντονα γράμματα– για κάθε φθόγγο.

#### Φωνήεντα

ΦΘΟΓΓΟΙ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
[a]	θάλασσα
[e]	ημέρα, παιδί
[i]	πολύ, είδε
[o]	χώμα, νόμος
[u]	ουρανός
[y]	αηδόνι

1 . Ορισμένες αναλύσεις της νέας ελληνικής δεν κάνουν αναφορά στο ημίφωνο [y], αλλά δέχονται την ύπαρξη του ημίφωνου [μ], το οποίο είναι ένα οπίσθιο κλειστό, στρογγυλό φωνήεν. Η προφορά του είναι αντίστοιχη του φθόγγου [u], αλλά πιο βραχεία, και παρουσιάζεται πάντα άτονο μετά από φωνήεν, με το οποίο αποτελεί μία συλλαβή, π.χ. [fr̥m̥la] «φράουλα», [ɛr̥θm̥] «Αργάιου». Βλ. Holton et. al. 1999: 7 και Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2005: 1004, 1008.

## Σύμφωνα

ΦΘΟΓΓΟΙ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
[p]	πολύ
[t]	τόμος
[c]	κερί
[k]	κόρη
[b]	μπορώ
[d]	άντρας
[θ]	εγκαίνια
[g]	αγκάθι
[f]	φως, αυτός
[θ]	θεός
[D]	δρόμος
[s]	πίσω
[C]	χέρι
[X]	έχω
[v]	οβίδα, αυλή
[z]	ζωή, κόσμος
[j]	γέρος
[γ]	γάλα
[m]	μόνος
[M]	άμφια
[n]	νέος
[θ]	νιάτα
[N]	αγκάθι
[l]	έλα
[´]	ήλιος
[r]	ρήμα
[ts]	τσίγλα
[dz]	τζάμπα





## Σωφρόνης Χατζησαββίδης

# Η Φωνολογία της Νέας Ελληνικής\*

### 2.1. Το φωνολογικό σύστημα

#### 2.1.1. Τα φωνήματα

Τα φωνήματα της νέας ελληνικής παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

#### I. Φωνήεντα

Μπροστινά	Κεντρικά	Οπίσθια	
i		u	Κλειστά
e		o	Ενδιάμεσα
	a		Ανοιχτά
Μη στρογγυλά		Στρογγυλά	

\*Από το βιβλίο του Σ. Χατζησαββίδη. Γραμματική της νέας ελληνικής. Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή, Τόμος Α', ΒΑΝΙΑΣ, Θεσσαλονίκη, 2009, σ. 80-82

## II. Σύμφωνα

Τόπος άρθρωσης Τρόπος άρθρωσης		Διχειλικά	Χειλοδοντικά	Οδοντικά	Φατνιακά	Φατνιακά - σιριστικά	Υπερωικά
Κλειστά	άηχα	p			t	(ts)	k
	ηχηρά	b			d	(dz)	g
Τριβόμενα	άηχα		f	θ		s	x
	ηχηρά		v	D		z	γ
Ρινικά		m			n		
Πλευρικά					l		
Παλλόμενο					r		

*Σημείωση: Τα φωνήματα /ts/ και /dz/ βρίσκονται μέσα σε παρένθεση, γιατί από ορισμένους/ες αναλυτές/τριες της νέας ελληνικής ερμηνεύονται ως ένα φώνημα και από άλλους/ες ως δύο φωνήματα, δηλαδή /t/+s/ και /d/+z/. Βλ. και την ανάλογη σημείωση στην ενότητα Η Φωνητική της νέας ελληνικής.*

## Σωφρόνης Χατζησαββίδης

# Η Μορφολογία της Νέας Ελληνικής\*

### 2.1. Μορφολογικά χαρακτηριστικά της νέας ελληνικής

Η νέα ελληνική στη σύγχρονη της μορφή παρουσιάζει μορφολογικά χαρακτηριστικά, ορισμένα από τα οποία μοιάζουν με χαρακτηριστικά άλλων γλωσσών και άλλα τη διαφοροποιούν. Τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά αυτά είναι εγγενή στην ελληνική γλώσσα, από την εποχή τουλάχιστον της κλασικής αρχαιότητας. Οι αλλαγές στο μεταξύ που επήλθαν στην ελληνική γλώσσα διαφοροποίησαν ορισμένα χαρακτηριστικά ως προς τον βαθμό δράσης και λειτουργίας, ενώ προσέθεσαν και άλλα. Παρακάτω λοιπόν επιχειρείται να παρουσιαστούν αυτά τα χαρακτηριστικά.

- *Η νέα ελληνική είναι μια συνθετική γλώσσα και ανήκει στις επονομαζόμενες διαχυτικές γλώσσες (ή σύμφωνα με άλλη κατηγοριοποίηση στις κλιτές γλώσσες).*

Είναι κλιτή γλώσσα -σε αντίθεση με τις αναλυτικές ή απομονωτικές γλώσσες-, αφού τόσο το όνομα όσο και το ρήμα παρουσιάζουν τύπους που

---

\*Από το βιβλίο του Σ. Χατζησαββίδη. Γραμματική της νέας ελληνικής. Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή, Τόμος Α', Θεσσαλονίκη: Βάνιας 2009

προέρχονται από κλίση, π.χ. το ρήμα *μελετώ* παρουσιάζει τύπους *μελετάτε, μελέτησε* κτλ., οι οποίοι προέρχονται από την κλίση, αλλά είναι και διαχυτική, γιατί πολλά από τα μορφήματά της διαχέονται σε περισσότερες από μία σημασίες ή λειτουργίες, π.χ. στο μόρφωμα *-ες* της λέξης *μούσ-ες* (εν. η μούσα) διαχέονται οι λειτουργίες που δηλώνουν ονομαστική και πληθυντικός αριθμός, θηλυκό γένος, β' κλίση.

- *Η Μορφολογία της σύγχρονης νέας ελληνικής είναι αποτέλεσμα, εκτός άλλων παραγόντων, και της ιστορικής της πορείας.*

Κατά την πορεία αυτή των 2.500 περίπου ετών η γλώσσα γνώρισε πιέσεις για μορφολογικές αλλαγές, οι οποίες προέρχονταν είτε από το ίδιο το σύστημα είτε από εξωγλωσσικούς παράγοντες (επαφή με άλλες γλώσσες, κοινωνικές ανακατατάξεις, γλωσσική διφυία κτλ.). Εκείνο που πρέπει να επισημανθεί εδώ είναι ότι, παρά τις επιμέρους μορφολογικές αλλαγές, κράτησε τα βασικά της χαρακτηριστικά, της κλίσης, της πολυμορφηματικής –αλλά και μονομορφηματικής σε ορισμένες λέξεις- συγκρότησης των λέξεων, του διάχυτου χαρακτήρα των μορφημάτων κτλ. Προκλήθηκαν όμως και κάποιες αλλαγές στη Μορφολογία, με αποτέλεσμα η σημερινή νέα ελληνική να παρουσιάζει αρκετές μορφολογικές διαφορές από την ελληνική των κλασικών χρόνων, ορισμένες από τις οποίες είναι οι παρακάτω:

- α) Περιορίστηκε το σύστημα των πτώσεων στο άρθρο και το όνομα από πέντε σε τέσσερις πτώσεις με εξαφάνιση (και αντικατάσταση με εμπρόθετο) της δοτικής πτώσης, π.χ. *τοις παισί* → *με τα παιδιά*.
- β) Η ακολουθία της πρόθεσης εις+οριστικό άρθρο μετατράπηκε σε μονολεκτικό, π.χ. *εις την* → *στην*.
- γ) Μεταβλήθηκαν οι καταλήξεις των ονομαζόμενων τριτόκλητων ουσιαστικών και προσαρμόστηκαν στην κλίση των πρωτόκλιτων, π.χ. *η μήτηρ* → *η μητέρα*
- δ) Άλλαξαν ορισμένα κλιτικά μορφήματα των ρημάτων π.χ. *λύ-ομεν* → *λύν-(ο)ουμε, λύ-ουσι* → *λύν-ουν, έλυ-ον* → *έλυν-α* κτλ.
- ε) Ο μέλλοντας από μονολεκτικός έγινε περιφραστικός με την προσθήκη του μορίου *θα*, π.χ. *λύσει* → *θα λύσει*.
- στ) Οι συντελικοί χρόνοι από μονολεκτικοί έγιναν περιφραστικοί με την προσθήκη του *έχω*, π.χ. *λέλυκα* → *έχω λύσει*.
- ζ) Καταργήθηκε το απαρέμφοτο.
- η) Προστέθηκαν νέα παραγωγικά προσφύματα που προήλθαν από γλώσσες με τις οποίες ήρθε σε επαφή η ελληνική γλώσσα, π.χ. *-τζης (παλιατζής), -δόρος (παρκαδόρος), -άρω (κουμαντάρω)*.
- θ) Άλλαξε η μορφή πολλών αδέσμευτων μορφημάτων που ανήκαν κυρίως στις κατηγορίες των συνδέσμων, προθέσεων, αριθμητικών κτλ. π.χ. *ίνα* → *να, εις* → *σε, εζ* → *έζι*.
- ι) Άλλαξε η μορφολογία του ρήματος *εμί* σε *είμαι*.

- *Η νέα ελληνική περιέχει δυο κατηγορίες μορφημάτων: τα ελεύθερα και τα δεσμευμένα.*

Ελεύθερα μορφήματα είναι οι μονομορφηματικές λέξεις, οι οποίες ανήκουν συνήθως στα άκλιτα μέρη της νέας ελληνικής (σύνδεσμοι, προθέσεις, επιρρήματα κτλ.), π.χ. *αύριο, με, δίχως, να*.

Δεσμευμένα μορφήματα είναι αυτά που υπάρχουν στις πολυμορφηματικές λέξεις και συνδυάζονται για να συγκροτήσουν λέξεις, π.χ. *παιδ- + -άκι = παιδάκι, δεντρ- + -α = δέντρα, καλ- + -α = καλά*

Άλλα από τα δεσμευμένα μορφήματα λειτουργούν ως θέματα, π.χ. *καράβ- , παράγ-*, και άλλα ως προσφύματα, π.χ. το *-ι* στο *καράβι*, το *-ω* στο *παράγω*.

Τα προσφύματα της νέας ελληνικής διακρίνονται σε προθήματα, π.χ. το *α-* στη λέξη *άμορφος*, το *ξε-* στη λέξη *ξεριζώνει*, και σε επιθήματα, π.χ. το *-ει* στη λέξη *παίζει* το *-ες* στη λέξη *πηγές*. Σύμφωνα με τη Ράλλη (2005: 42) τα προθήματα της νέας ελληνικής είναι εκτός από τα *ξε-*, *α-* *δυσ-*, *ευ-* και τα *ανά*, *αντί*, *από*, *δια*, *εις*, *εν*, *εκ*, *εστί*, *κατά*, *μετά*, *παρά*, *περί*, *προ*, *προς*, *συν*, *υπέρ*, *υπό*.

Ορισμένα μορφήματα της νέας ελληνικής παρουσιάζουν διάφορες μορφές, που ονομάζονται αλλόμορφα. Αυτά τα αλλόμορφα μπορεί να είναι είτε ελεύθερα εναλλασόμενοι τύποι, π.χ. *πόλ-ης* και *πόλ-εως*, *μίν-α* και *μην-ός*, *βάζ-ομε* και *βάζ-οιμε*, οπότε δεν αλλάζει η σημασία της λέξης, είτε να βρίσκονται και σε συμπληρωματική κατανομή, π.χ. τα μορφήματα του ρήματος *παίρνω* στους διάφορους χρόνους είναι *παίρν- [παίρνω]*, *πηρ- [πήρα]*, *παρ- [θα πάρω]*). Η μορφή των αλλόμορφων που βρίσκονται σε συμπληρωματική κατανομή μπορεί να προσδιορίζεται από το φωνολογικό περιβάλλον, π.χ. *συλλεγ-* (*συλλέγω*) και *συλλέκ-* (*θα συλλέξ[κσ]ω*), όπου η αλλαγή του *γ* σε *κ* οφείλεται στην επαφή του με το συριστικό *σ* που αποτελεί το σύμφωνο του αοριστικού θέματος, ή από καθαρά γραμματικά κριτήρια, π.χ. το *χορταίν-* (*χορταίνει*) και *χορτασ-* (*χόρτασε*), τα οποία είναι τα λεξικά μορφήματα του ρήματος *χορταίνω*.

Τέλος, στη νέα ελληνική υφίστανται και οι κατηγορίες των ομώνυμων μορφημάτων, των μορφημάτων κρεμάστρας, των συγκρητισμικών και των πολύσημων, των οποίων παραδείγματα από τη νέα ελληνική αναφέρθηκαν στην ενότητα *Είδη μορφημάτων*.

- *Η νέα ελληνική παρουσιάζει δυσκολίες στην αναγνώριση των μορφημάτων.*

Για την εύρεση των μορφημάτων μιας γλώσσας ακολουθείται η κλασική μέθοδος της Γλωσσολογίας, δηλαδή ο τεμαχισμός και η ταξινόμηση των στοιχείων (δηλ. μορφημάτων) με τη βοήθεια της εναλλαγής και της κατανομής. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά τεμαχίζονται οι λέξεις σε μικρότερα μέρη που είναι φορείς σημασίας, κατατάσσονται στη συνέχεια τα μέρη που έχουν ίδια σημασία και κατανομή στην ίδια τάξη και τέλος καθορίζεται αν αυτά αποτελούν αλλόμορφα του ίδιου μορφήματος. Η διαδικασία αυτή όσον αφορά τη νέα ελληνική προσκρούει συχνά σε δυσκολίες, σε ορισμένες από τις

οποίες θα γίνει αναφορά παρακάτω:

- α) Μια κατηγορία δυσκολιών αφορά τις αρχαιοελληνικές λέξεις που διασώζονται στη νέα ελληνική, τα συστατικά όμως των οποίων είναι άγνωστα (ή πολύ λίγο γνωστά) στον/στη σημερινό/ή ομιλητή/τρια της γλώσσας, π.χ. η λέξη *αχθοφόρος* αποτελείται από τις λέξεις *άχθος* και *φόρος*. Για τον/τη σημερινό/ή ομιλητή/τρια της νέας ελληνικής δεν είναι εύκολο να ξεχωρίσει τη λέξη σε δύο μορφήματα και να βρει από πού προέρχεται το καθένα και τι σημαίνει.
- β) Μια άλλη κατηγορία δυσκολιών αφορά λέξεις που εισήχθησαν στο λεξιλόγιο της νέας ελληνικής από ξένες γλώσσες και είναι δύσκολη η διάκριση των μορφημάτων από τα οποία αποτελούνται, π.χ. *κομφορμισμός*, *τροτσκισμός*, *αριβάρω* κ.ά.

- *Η νέα ελληνική εμφανίζει σημαντικό βαθμό παραγωγικότητας.*

Η νέα ελληνική συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες παρουσιάζει σημαντικό βαθμό παραγωγικότητας ενσωματώνοντας μάλιστα στη δομή της παραγωγικά επιθήματα από άλλες γλώσσες, όπως π.χ. *-τζής* από τα τουρκικά, *-άρω* από τα ιταλικά, *-δόρος* από τα ιταλικά, και τα χρησιμοποιεί και με λεξικά μορφήματα της ελληνικής π.χ. *παγωτατζής*.

- *Η νέα ελληνική εμφανίζει κάποιο βαθμό συνθετότητας.*

Η σύνθεση αποτελεί ένα εγγενές χαρακτηριστικό της ελληνικής γλώσσας, η οποία έχει γίνει στη νέα ελληνική μια αρκετά παραγωγική διαδικασία. Τα νεότερα μάλιστα χρόνια υπό την επίδραση κυρίως του δημοσιογραφικού λόγου έχει αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό η δημιουργία νεολογισμών (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1986) και πολυλεκτικών παραθετικών συνθέτων (Νάκας & Γαβριηλίδου 2002).

# Σωφρόνης Χατζησαββίδης

## Η Σύνταξη ως Επίπεδο Γλωσσικής Ανάλυσης\*

### 1.1.1. Δευτερεύουσες γραμματικές κατηγορίες.

Κάθε κατηγορία από αυτές που ανήκουν στις πρωτεύουσες κατηγορίες περιλαμβάνει τις λέξεις μιας γλώσσας που ανήκουν στην ίδια «ουσία», κατά την αριστοτελική ρήση, ή έχουν την ίδια κατανομή, σύμφωνα με τη γλωσσολογική πρακτική, μέσα στην ίδια γλώσσα. Στην περίπτωση αυτής της κατηγοριοποίησης οι λέξεις αντιμετωπίζονται ως οντότητες με μία μόνο μορφή και την αντίστοιχη σημασία τους ή, με όρους γλωσσολογικούς, ως λεξήματα. Οι λέξεις όμως, όπως είναι γνωστό από τη Μορφολογία, παίρνουν στον λόγο διάφορες μορφές, κάθε μία από τις οποίες αποδίδει και διαφορετική λειτουργία στη λέξη και διαφορετική σημασία ως προς κάποιες παραμέτρους που αφορούν για παράδειγμα το πλήθος των αντικειμένων ή των εννοιών για τις οποίες γίνεται λόγος, το γένος τους, το πρόσωπο ή τα πρόσωπα που ενεργούν ή παθαίνουν κάτι κτλ. Σε τελευταία ανάλυση κάθε λέξη που εντάσσεται σε μια κατηγορία διαδραματίζει κάποιους ρόλους κατά την επικοινωνία, οι οποίοι ρόλοι εκφράζονται στη μορφή των

---

\*Από το βιβλίο του Σ. Χατζησαββίδη. Γραμματική της νέας ελληνικής. Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή, Τόμος Β', ΒΑΝΙΑΣ, Θεσσαλονίκη, 2010, σ. 17-22.

**Παραπομπή:** Χατζησαββίδης, Σ. (2009), Η σύνταξη ως Επίπεδο Γλωσσικής Ανάλυσης. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, Αφιέρωμα στον Καθηγητή Σωφρόνη Χατζησαββίδη, Ιούλιος 2015, σ.σ. 109-114. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>.

λέξεων αυτών, π.χ. η λέξη *ο χάρτης* στην πρόταση *Ο χάρτης είναι ψηλά* και η λέξη *οι χάρτες* στην πρόταση *Οι χάρτες είναι παλιοί* ανήκουν και οι δύο στην ίδια πρωτεύουσα κατηγορία (ουσιαστικά), αλλά διαφέρουν ως προς τη μορφή, διότι εκφράζουν διαφορετική ποιότητα, αν και έχουν την ίδια συντακτική λειτουργία (υποκειμένα). Στην πρόταση *Μου έδωσε τον χάρτη* η λέξη *τον χάρτη* δηλώνει την ίδια ποσότητα με τη λέξη *ο χάρτης*, αλλά έχει διαφορετική λειτουργία (αντικείμενο) και γι' αυτό έχει διαφορετική μορφή από αυτήν (αιτιατική).

Κάθε διαφορετική μορφή που εκφράζει διαφορετική λειτουργία και σημασία ανήκει σε ένα ευρύτερο σύνολο που αποτελείται από στοιχεία με τα ίδια μορφολογικά, λειτουργικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά, ώστε να αποτελεί κατηγορία. Οι κατηγορίες με τα χαρακτηριστικά στα οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως ονομάζονται δευτερεύουσες γραμματικές κατηγορίες και αντιστοιχούν με τα «συμβεβηκότα» κατά την αριστοτελική ρήση. Στις παραδοσιακές γραμματικές αναλύσεις ονομάζονται «παρεπόμενα του ονόματος και του ρήματος». Το κριτήριο που χρησιμοποιείται και για την εξεύρεση των δευτερευουσών κατηγοριών σε μια γλώσσα είναι η κατανομή, π.χ. το ρήμα *παρακολουθώ* έχει διαφορετική κατανομή στην πρόταση *Οι φοιτήτριες παρακολουθούν το μάθημα* από ό,τι *Ο Σωτήρης δεν παρακολούθησε το μάθημα*. Η διαφορά βρίσκεται σε δύο δευτερεύουσες κατηγορίες, το πρόσωπο και τον αριθμό. Άλλες δευτερεύουσες γραμματικές κατηγορίες είναι η πτώση, το γένος, η κλίση, ο χρόνος, η έγκλιση, το ποιόν ενέργειας, ή διάθεση και η συζυγία. Όπως συμβαίνει με τις πρωτεύουσες κατηγορίες έτσι και για τις δευτερεύουσες, δε συμπίπτουν σε όλες τις γλώσσες και δεν παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά αλλά ούτε και υπάρχει συμφωνία για τον αριθμό των δευτερευουσών κατηγοριών σε μια γλώσσα.

Παρακάτω θα γίνει αναφορά στις κύριες δευτερεύουσες γραμματικές κατηγορίες με σκοπό να οριοθετηθεί η λειτουργία τους και να φανούν οι διαφορές που παρουσιάζουν αυτές στις διάφορες γλώσσες ως προς τα συστατικά τους χαρακτηριστικά. Τις χωρίζουμε σε δύο ομάδες: στις κατηγορίες του ονόματος και στις κατηγορίες του ρήματος. Από τις πρώτες θα εξεταστούν το γένος, ο αριθμός και η πτώση, ενώ από τις δεύτερες το πρόσωπο, ο χρόνος, η έγκλιση και το ποιόν ενέργειας.

### 1.1.2.1. Το γένος

Το γένος αποτελεί μια δευτερεύουσα γραμματική κατηγορία που προσδιορίζεται με βάση την κατανομή που παρουσιάζουν τα ονόματα σε σχέση με τα γλωσσικά στοιχεία που τα περιβάλλουν (άρθρα, συμφωνία με τα επίθετα και τις αντωνυμίες). Πιο συγκεκριμένα, το όνομα από μόνο του δεν ανήκει σε κάποιο γένος. Το γένος του προσδιορίζεται από το επίθετο ή το άρθρο ή την αντωνυμία που το συνοδεύει στον λόγο, επειδή αυτά τα μέρη του λόγου έχουν γένη.



Η παραδοσιακή διάκριση σε τρία γένη (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο) που έγινε με βάση την αρχαία ελληνική και τη λατινική δεν ισχύει για όλες τις γλώσσες, π.χ. τα ουσιαστικά της γαλλικής και της ισπανικής έχουν δύο γένη (αρσενικό, θηλυκό), της ρωσικής τρία γένη και της σουαχίλι έξι. Στη φιλανδική και την ουγγρική δε γίνεται διάκριση γένους. Το γένος ως γραμματική κατηγορία δε σχετίζεται με το φύλο ή τις τυχόν φυσικές ιδιότητες που τυχόν παρουσιάζει το έμψυχο ή άψυχο ον που δηλώνεται με το όνομα. Όλα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το φυσικό γένος δεν αντιστοιχεί με το γραμματικό γένος.

### 1.1.2.2. Ο αριθμός

Ο αριθμός είναι μια γραμματική κατηγορία που συνδέεται κατά κύριο λόγο με το όνομα αλλά συμμετέχει και στο ρηματικό σύστημα. Με τον αριθμό γίνεται διάκριση των οντοτήτων του υπαρκτού κόσμου σε μία ποσότητα και σε περισσότερες από μία. Η διάκριση αυτή στηρίζεται στη δυνατότητα που δίνεται στη γλώσσα να παριστάνει τις οντότητες τόσο ως σύνολα αριθμητά όσο και ως σύνολα αδιαίρετα, δηλαδή ως αριθμήσιμα και μη αριθμήσιμα. Οι περισσότερες γλώσσες διακρίνουν δύο αριθμούς: τον ενικό και τον πληθυντικό. Ούτε η έννοια του αριθμού ούτε και η έννοια της αριθμησιμότητας είναι κοινές για όλες τις γλώσσες. Υπάρχουν για παράδειγμα γλώσσες που δε διακρίνουν αριθμούς, όπως η κινεζική, και άλλες που έχουν δυικό αριθμό, όπως η αρχαία ελληνική. Αναφέρεται επίσης στη βιβλιογραφία ότι υπάρχουν γλώσσες με τριτικό αριθμό, όπως τα φιτζιανά, που αποτελούν μια από τις τρεις επίσημες γλώσσες των νησιών Φίτζι στον Ειρηνικό Ωκεανό.

### 1.1.2.3. Η πτώση

Η πτώση μαζί με τον αριθμό αποτελούν τις κύριες γραμματικές κατηγορίες του ονόματος. Αν και η επιστήμη δεν είναι σε θέση να δώσει έναν ικανοποιητικό ορισμό με βάση πιθανόν την κατανομή των ονομάτων, μπορεί να οριστεί η πτώση, με έναν γενικό χαρακτηρισμό, ως η γραμματική κατηγορία με την οποία εκφράζονται ορισμένες σχέσεις μεταξύ των ονομάτων ή μεταξύ των ονομάτων και των ρημάτων.

Ο αριθμός των πτώσεων διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα, π.χ. η λατινική έχει έξι πτώσεις, η τσιγγάνικη επτά, η νέα ελληνική τέσσερις. Μπορεί ακόμη ο αριθμός των πτώσεων να διαφοροποιείται κατά την εξέλιξη της γλώσσας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ελληνική, η οποία κατά την κλασική αρχαιοελληνική περίοδο είχε πέντε πτώσεις, ενώ η σημερινή νέα ελληνική έχει τέσσερις πτώσεις.

Οι πτώσεις στον λόγο δηλώνονται είτε με ειδικές καταλήξεις είτε με προσδιορισμούς (συνήθως εμπρόθετους) είτε με άλλα γραμματικά στοιχεία και

εκφράζουν διάφορες γραμματοσυντακτικές και σημασιολογικές κατηγορίες. Οι γλωσσολόγοι από παλιά διέκριναν δύο ειδών λειτουργίες στις πτώσεις: τις γραμματικές ή αφηρημένες και τις τοπικές ή συγκεκριμένες. Ανάμεσα στις γραμματικές λειτουργίες είναι η υποκειμενική λειτουργία, που στη νέα ελληνική εκφράζεται με την ονομαστική, η αντικειμενική λειτουργία, που στη νέα ελληνική εκφράζεται με την αιτιατική, η επιθετική κτητική λειτουργία, που στη νέα ελληνική εκφράζεται με τη γενική, η οργανική λειτουργία, η λειτουργία της συνοδείας κτλ. Ανάμεσα στις τοπικές ή συγκεκριμένες λειτουργίες είναι η λειτουργία της κίνησης, που στην τουρκική εκφράζεται με κατάληξη, π.χ. *okula*= προς το σχολείο, *okuldan*= από το σχολείο, η λειτουργία του χώρου, που στη φιλανδική εκφράζεται με επιθήματα, π.χ. *taloon*= μέσα στο σπίτι, *talolta*= έξω από το σπίτι.

Οι διάφορες λειτουργίες μπορούν να αποδοθούν στην ίδια τη γλώσσα με διάφορους τρόπους, όπως επίσης μία πτώση μπορεί να έχει περισσότερες από μία λειτουργίες.

#### 1.1.2.4. Το πρόσωπο

Το πρόσωπο είναι μια δευτερεύουσα γραμματική κατηγορία, η οποία προσδιορίζεται με βάση τον ρόλο των συμμετεχόντων/ουσών σε μια επικοινωνία σε σχέση με το παραγόμενο εκφώνημα. Το πρώτο πρόσωπο αναφέρεται στον/στη συμμετέχοντα/σα ως ομιλητή/τρια στην επικοινωνία, ενώ το δεύτερο πρόσωπο αναφέρεται στον/στη συμμετέχοντα/ουσα ως ακροατή/τρια. Η κατηγορία του προσώπου εκφράζεται με τις προσωπικές αντωνυμίες και με τους τύπους του ρήματος.

#### 1.1.2.5. Ο χρόνος

Ο χρόνος αποτελεί μια βασική γραμματική κατηγορία του ρήματος και προσδιορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο δηλώνεται γραμματικά ο χρόνος κατά τον οποίο πραγματοποιείται η πράξη που δηλώνεται από το ρήμα. Από την παραδοσιακή Γραμματική, η οποία στηρίχτηκε στην αρχαία ελληνική και λατινική, διακρίνονται τρεις χρονικές αντιθέσεις, οι οποίες μάλιστα θεωρήθηκαν και καθολικό χαρακτηριστικό των γλωσσών. Αυτές οι τρεις αντιθέσεις είναι το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Αυτές όμως οι τρεις αντιθέσεις δεν υφίστανται σε όλες τις γλώσσες.

#### 1.1.2.6. Η έγκλιση

Η έγκλιση είναι μια γραμματική κατηγορία του ρήματος, η οποία προσδιορίζεται από μορφοσυντακτικά (καταλήξεις, βοηθητικά ρήματα) αλλά και από

σημασιολογικά στοιχεία, και δηλώνει τη στάση του/της ομιλητή/τριας απέναντι σ' αυτό που εκφράζει το ρήμα. Ορισμένες από αυτές τις σημασίες που δείχνουν στάσεις είναι η επιθυμία, η αβεβαιότητα, η πιθανότητα, η υπόθεση κ.ά. Οι σημασίες αυτές ονομάζονται τροπικότητες, οι οποίες είναι πολλές σε κάθε γλώσσα.

Πολλές φορές η χρονική λειτουργία συνυπάρχει στον ίδιο μορφολογικό τύπο με τη λειτουργία της τροπικότητας, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατό να γίνει διάκριση χρόνου και έγκλισης.

Τέλος, πολλές σύγχρονες αναλύσεις των γλωσσών προτιμούν τον όρο τροπικότητα αντί για τον όρο έγκλιση, γεγονός που δίνει τη δυνατότητα περιγραφής του μεγάλου αριθμού των τροπικοτήτων σε κάθε γλώσσα.

### 1.1.2.7. Το ποιόν ενέργειας

Το ποιόν ενέργειας είναι μια γραμματική κατηγορία του ρήματος που προσδιορίζεται από μορφολογικά στοιχεία και εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται η διάρκεια ή το είδος της χρονικής δραστηριότητας (εξέλιξη, ολοκλήρωση κτλ.) που δηλώνεται από το ρήμα.

Το ποιόν ενέργειας ως όρος και ως έννοια χρησιμοποιήθηκε αρκετά, για να χαρακτηριστεί η διάκριση του ρήματος της ρωσικής σε συντελεσμένο και μη συντελεσμένο, το πρώτο από τα οποία δηλώνει την ολοκλήρωση μιας πράξης ενώ το δεύτερο τη διάρκεια χωρίς να προσδιορίζεται η στιγμή της ολοκλήρωσης. Η διάκριση αυτή του ποιού ενέργειας υφίσταται και σε πολλές σλαβικές γλώσσες, ενώ σε άλλες γλώσσες υφίστανται και διακρίσεις ποιού ενέργειας που έχουν να κάνουν με τη θαμιστικότητα, την επαναληπτικότητα, τη συχνότητα κ.ά. Ο αριθμός των διακρίσεων διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα. Ενώ δηλαδή η ρωσική κάνει διπλή διάκριση του ποιού ενέργειας, η νέα ελληνική κάνει τριπλή διάκριση.

Όπως συμβαίνει με τον χρόνο και την έγκλιση, των οποίων η διάκριση συχνά δεν είναι ευδιάκριτη, λόγω του ότι συνυπάρχουν στον ίδιο μορφολογικό τύπο, το ίδιο συμβαίνει και με το ποιόν ενέργειας, με τον χρόνο και με την έγκλιση, π.χ. στη νέα ελληνική στην πρόταση «*Να σημειώσω;*» εμπεριέχεται τόσο η έγκλιση όσο και το ποιόν ενέργειας.



## Σωφρόνης Χατζησαββίδης

### Η Σύνταξη της Νέας Ελληνικής\*

#### 2.3.2. Το ρήμα και τα παρεπόμενά του

Τα παρεπόμενα του ρήματος είναι *οι διαθέσεις, οι φωνές, οι χρόνοι, οι εγκλίσεις, το ποιόν ενέργειας, οι αριθμοί και τα πρόσωπα*. Στο κεφάλαιο της Μορφολογίας του ρήματος παρουσιάζονται και αναλύονται στον βαθμό που εξυπηρετούν κυρίως την κατανόηση του σχηματισμού των μορφολογικών τύπων του ρήματος. Εδώ παρουσιάζονται και αναλύονται με σκοπό να γίνει κατανοητή η λειτουργία τους στη Σύνταξη.

#### Διαθέσεις και φωνές

Οι φωνές είναι οι ομάδες μορφολογικών τύπων των ρημάτων της νέας ελληνικής, ενώ η διάθεση ορίζεται ως η ιδιότητα του ρήματος με την οποία φαίνεται αν το υποκείμενο ενεργεί ή παθαίνει ή βρίσκεται απλώς σε μια κατάσταση. Οι φωνές είναι δύο (ενεργητική και παθητική), ενώ οι διαθέσεις είναι τέσσερις

---

\*Από το βιβλίο του Σ. Χατζησαββίδη. Γραμματική της νέας ελληνικής. Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή, Τόμος Β', ΒΑΝΙΑΣ, Θεσσαλονίκη, 2010, σ. 70-83.

(ενεργητική, παθητική, μέση και ουδέτερη). Από τους ορισμούς αυτούς φαίνεται ότι οι μεν φωνές αποτελούν χαρακτηριστικό της Μορφολογίας του ρήματος, ενώ οι διαθέσεις χαρακτηριστικό της Σύνταξης και της Σημασιολογίας.

Μολονότι οι όροι «ενεργητική» και «παθητική» συμπίπτουν στις διαθέσεις και τις φωνές, αυτό δε σημαίνει ότι συμπίπτουν πάντα και οι μορφολογικές με τις σημασιολογικές κατηγορίες. Έτσι, υπάρχουν ρήματα που εμπίπτουν στην ενεργητική φωνή, αλλά ανήκουν στην παθητική ή στη μέση διάθεση, π.χ. *παθαίνω*, *λιώνω*, *ξαπλώνω* κ. ά. και άλλα που εμπίπτουν στην παθητική φωνή, αλλά ανήκουν στην ενεργητική διάθεση, π.χ. *έρχομαι*, *ανέχομαι*, *δέχομαι* κ.ά.

- Ενεργητική διάθεση έχουν τα ρήματα που δείχνουν πως το υποκείμενο ενεργεί. Τα ρήματα αυτά ονομάζονται ενεργητικά, π.χ. *Ο πρόεδρος του Τμήματος επιβραβεύει τρεις φοιτήτριες*. Τα ενεργητικά ρήματα διακρίνονται σε μεταβατικά και αμετάβατα. Μεταβατικά ονομάζονται τα ρήματα που δείχνουν ότι η ενέργεια του υποκειμένου πηγαίνει (μεταβιβάζεται) σε ένα πρόσωπο, ζώο, κατάσταση ή πράγμα, π.χ. *Η Ειρήνη κόβει ντομάτες*. Αμετάβατα ονομάζονται τα ρήματα που η ενέργεια του υποκειμένου τους δεν πηγαίνει (δε μεταβιβάζεται) πουθενά, π.χ. *Τα παιδιά παίζουν*. Ορισμένα ενεργητικά ρήματα χρησιμοποιούνται στον λόγο άλλοτε ως μεταβατικά και άλλοτε ως αμετάβατα, π.χ. *Η Κατερίνα σπουδάζει Μαθηματικά* (μεταβατικό) αλλά *Η Κατερίνα σπουδάζει στο εξωτερικό* (αμετάβατο). Η ενεργητική διάθεση χρησιμοποιείται πιο συχνά από ό,τι η παθητική και κυρίως στον καθημερινό προφορικό λόγο και στον μη επίσημο γραπτό λόγο.
- Παθητική διάθεση έχουν τα ρήματα που δείχνουν πως το υποκείμενο παθαίνει κάτι, π.χ. *Ο Παναγιώτης αδικήθηκε από τους φίλους του*. Αυτός ή αυτό που προκαλεί το πάθημα άλλοτε παραλείπεται, π.χ. *Ο δάσκαλος ζαλίστηκε*, και άλλοτε εκφράζεται από μια φράση που αρχίζει με την πρόθεση *από* και σπανιότερα με τη *με*, π.χ. *Ο δάσκαλος ζαλίστηκε από τις φωνές*. Η φράση που αρχίζει με το *από* (ή με το *με*) ονομάζεται ποιητικό αίτιο. Η παθητική διάθεση χρησιμοποιείται, όταν ο/η ομιλητής/τρια θέλει να δώσει έμφαση στο αποτέλεσμα της ενέργειας, σε αντίθεση με τη χρήση της ενεργητικής διάθεσης, με την οποία δίνεται έμφαση στην ενέργεια του ρήματος, αλλά και στον δράστη της ενέργειας, π.χ. *Οι τελικοί βαθμοί δικαίωσαν τους φοιτητές* (ενεργ.), αλλά *Οι φοιτητές δικαιούθηκαν από τους τελικούς βαθμούς* (παθητ.). Η παθητική διάθεση χρησιμοποιείται κυρίως στον γραπτό λόγο σε ύφος τυπικό και ουδέτερο. Πολύ συχνή είναι επίσης η χρήση της στον ειδησεογραφικό δημοσιογραφικό λόγο.
- Μέση διάθεση έχουν τα ρήματα που δείχνουν πως η ενέργεια που κάνει το υποκείμενο επιστρέφει στο ίδιο. Τα ρήματα αυτά ονομάζονται μέσα, π.χ. *Η Ελπίδα χτενίζεται με προσοχή*. Είναι δυνατό όμως να έχουμε μέση διάθεση, αλλά να μην εκτελεί την ενέργεια που δηλώνει το ρήμα το ίδιο το υποκείμενο, αλλά κάποιος άλλος για λογαριασμό του υποκειμένου,

π.χ. *Ο θυρωρός της πολυκατοικίας μας **κουρεύεται** στον κουρέα της γειτονιάς του.* Τα μέσα ρήματα, που δείχνουν πως η ενέργεια που κάνει το υποκείμενο επιστρέφει άμεσα στο ίδιο, ονομάζονται αυτοπαθή, π.χ. *Η Σοφία **λούζεται**,* ενώ αυτά που δείχνουν ότι γίνεται μια ενέργεια κατά την οποία αλληλοεπηρεάζονται δύο ή περισσότερα υποκείμενα ονομάζονται αλληλοπαθή, π.χ. *Ο Τάκης και ο Κώστας **τηλεφωνιούνται** συχνά.*

- Ουδέτερη διάθεση έχουν τα ρήματα που δείχνουν πως το υποκείμενο ούτε ενεργεί ούτε παθαίνει κάτι, απλώς βρίσκεται σε μια κατάσταση. Τα ρήματα αυτά ονομάζονται *ουδέτερα*, π.χ. *Ο Κώστας **κοιμάται** λίγο.*

## Οι χρόνοι

Οι χρόνοι είναι μορφολογικοί τύποι του ρήματος, με τους οποίους δηλώνεται πότε γίνεται αυτό που σημαίνει το ρήμα. Οι χρόνοι είναι τριών ειδών: α) οι παροντικοί, που δηλώνουν ότι κάτι γίνεται στο παρόν (ενεστώτας και παρακείμενος), β) οι παρελθοντικοί, που δηλώνουν ότι κάτι γίνεται στο παρελθόν (παρατατικός, αόριστος και υπερσυντέλικος), και γ) οι μελλοντικοί, που δηλώνουν ότι κάτι γίνεται στο μέλλον (εξακολουθητικός μέλλοντας, συνοπτικός μέλλοντας και συντελεσμένος μέλλοντας). Οι παραπάνω χρονικές σχέσεις δηλώνονται κυρίως στην οριστική. Η χρονική στιγμή στις κύριες προτάσεις ορίζεται σε σχέση με τον χρόνο που εκφωνείται ο λόγος. Με τους μορφολογικούς τύπους του ρήματος που δείχνουν χρόνο δηλώνεται ταυτόχρονα και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η πράξη που σημαίνει το ρήμα σε σχέση με τη διάρκειά της. Για το χαρακτηριστικό αυτό βλ. πιο κάτω, στην ενότητα για το ποιόν ενέργειας του ρήματος.

## Η σημασία των χρόνων στην οριστική

### Παροντικοί χρόνοι

#### Ο ενεστώτας

Ο ενεστώτας δηλώνει κατά κανόνα ενέργεια που γίνεται στο παρόν συνεχώς ή επαναλαμβάνεται, π.χ. *Οι σχολικές διακοπές τα τελευταία χρόνια **διαρκούν** ένα μήνα.*

#### Ο ενεστώτας χρησιμοποιείται επίσης:

- α) Σε εκφράσεις που έχουν ένα γενικό, παγχρονικό ή αχρονικό, κύρος, όπως οι παροιμίες και τα γνωμικά. Τότε ονομάζεται γνωμικός ενεστώτας, π.χ. *Όποιος **βιάζεται**, σκοντάφτει.*
- β) Σε αφηγήσεις που αναφέρονται σε πράξεις του παρελθόντος με σκοπό να δοθεί μεγαλύτερη ζωντάνια στην περιγραφή. Τότε ονομάζεται ιστορικός ενεστώτας, π.χ. *Ήμασταν στη στάση και περιμέναμε το λεωφορείο. Ξαφνικά **έρχεται** η Αλίκη και μας **ανακοινώνει** το ευχάριστο νέο.*

γ) Σε εκφράσεις οι οποίες δηλώνουν μια ενέργεια που παρουσιάζεται ότι θα γίνει στο μέλλον οπωσδήποτε, π.χ. *Τον επόμενο μήνα αρχίζουν οι εξετάσεις.*

### Ο παρακείμενος

Ο παρακείμενος δηλώνει κατά κανόνα μια ενέργεια που έγινε πριν από τη χρονική στιγμή που εκφωνείται ο λόγος, αλλά το αποτέλεσμα της εξακολουθεί να ισχύει και στο παρόν, π.χ. *Η κυβέρνηση έχει επιβάλει νέους φόρους.* Σε πολλές περιπτώσεις ο παρακείμενος αντικαθίσταται από τον αόριστο. Γι' αυτό μπορεί να θεωρηθεί και παρελθοντικός χρόνος, π.χ. *Ο κ. Βασιλειάδης έχει ζητήσει πολλά χρήματα από τους πελάτες του → Ο κ. Βασιλειάδης ζήτησε πολλά χρήματα από τους πελάτες του.* Η αντικατάσταση όμως αυτή δεν είναι δυνατό να γίνει σε όλες τις περιπτώσεις, π.χ. ενώ μπορεί να ειπωθεί στη νέα ελληνική η φράση: *Άνοιξε ένα μαγαζί εδώ και δύο χρόνια, αλλά αναγκάστηκε να το κλείσει,* δεν μπορεί όμως να ειπωθεί η φράση: *Έχει ανοίξει ένα μαγαζί εδώ και δύο χρόνια, αλλά αναγκάστηκε να το κλείσει.* (Στα παραπάνω παραδείγματα φαίνεται ότι δεν μπορεί να συνδυαστεί ο χρονικός προσδιορισμός του παρελθόντος με παρακείμενο, ενώ μπορεί να συνδυαστεί με αόριστο.)

Ο παρακείμενος αντί του αορίστου χρησιμοποιείται συνήθως, όταν ο ομιλητής θέλει να δείξει ότι η χρονική απόσταση, η οποία χωρίζει τη στιγμή της πράξης που δηλώνει το ρήμα από τη στιγμή της αναφοράς στην πράξη αυτή, είναι μεγάλη, π.χ. *Η θεία του έχει εργαστεί στη Γερμανία.* Γενικώς πάντως, τα σημασιολογικά όρια μεταξύ του αορίστου και του παρακειμένου στη χρήση της νέας ελληνικής δεν είναι σαφή.

### Παρελθοντικοί χρόνοι

#### Ο παρατατικός

Ο παρατατικός δηλώνει κατά κανόνα μια ενέργεια που γινόταν στο παρελθόν συνεχώς ή επαναλαμβανόταν σε τακτά διαστήματα, π.χ. *Εκείνη την εποχή δούλενε σ' έναν διεθνή οργανισμό.* Ο παρατατικός χρησιμοποιείται επίσης με πρόταξη του *θα*, για να δηλώσει μια ενέργεια που δεν πραγματοποιείται είτε πρόκειται για το παρελθόν, είτε για το παρόν, είτε για το μέλλον, π.χ. *Νόμιζα πως θα ερχόταν σήμερα ο Μάκης.*

#### Ο αόριστος

Ο αόριστος δηλώνει κατά κανόνα μια ενέργεια που έγινε και τελείωσε στο παρελθόν, π.χ. *Η καμαριέρα καθάρισε όλα τα δωμάτια του ξενοδοχείου.* Ο αόριστος χρησιμοποιείται επίσης:



- α) Σε εκφράσεις που δηλώνουν ενέργειες που γίνονται στο παρόν, τις οποίες κατά κανόνα δηλώνει ο ενεστώτας. Χρησιμοποιείται σε γνωμικά και παροιμίες και ονομάζεται γνωμικός αόριστος, π.χ. *Ο τρελός είδε τον μεθυσμένο και τον φοβήθηκε.*
- β) Σε εκφράσεις που δηλώνουν ενέργειες που παρουσιάζονται ότι θα γίνουν οπωσδήποτε και γρήγορα στο μέλλον, π.χ. *Κάλεσέ μου εσύ κι εγώ αμέσως ήρθα.*

### Ο υπερσυντέλικος

Ο υπερσυντέλικος δηλώνει κατά κανόνα μια ενέργεια που έγινε στο παρελθόν, πριν αρχίσει κάποια άλλη που επίσης έγινε στο παρελθόν, π.χ. *Ο αντιπρόεδρος είχε φύγει, όταν τον ζήτησαν στο τηλέφωνο.*

Ο υπερσυντέλικος χρησιμοποιείται επίσης:

- α) Για να δηλώσει ότι κάποια ενέργεια έγινε στο πολύ μακρινό παρελθόν, χωρίς να συσχετιστεί αυτή με κάποια άλλη ενέργεια, π.χ. *Κάποτε η αδελφή του Γιώργου είχε κερδίσει στο λαχείο.* Στην περίπτωση αυτή ο υπερσυντέλικος μπορεί να αντικατασταθεί και με τον αόριστο, π.χ. *Κάποτε η αδελφή του Γιώργου κέρδισε στο λαχείο.*
- β) Με πρόταξη του *θα* για να δηλώσει ότι κάποια ενέργεια δεν ολοκληρώθηκε, αν και θα ήταν δυνατό να είχε ολοκληρωθεί στο παρελθόν, π.χ. *Κάθε λογικός άνθρωπος εκείνη την ώρα θα είχε φύγει. Ο Γιώργος όμως δεν έφυγε.*

### Μελλοντικοί χρόνοι

#### Ο συνοπτικός μέλλοντας

Ο συνοπτικός μέλλοντας δηλώνει κατά κανόνα μια ενέργεια που θα γίνει και θα τελειώσει σε κάποια μελλοντική στιγμή, π.χ. *Αύριο το πρωί ο Σωκράτης θα σου φέρει τα αποτελέσματα.*

Ο συνοπτικός μέλλοντας χρησιμοποιείται επίσης:

- α) Αντί για ενεστώτα, για να δηλώσει μια επαναλαμβανόμενη ενέργεια, π.χ. *Ο Περικλής κάθε μεσημέρι θα επιστρέφει από το σχολείο, θα φάει, θα διαβάσει και θα δει τηλεόραση.*
- β) Σπανιότερα σε βιογραφικές αφηγήσεις, αντί για αόριστο, π.χ. *Ο καλλιτέχνης γεννήθηκε και σπούδασε στην Αθήνα. Στη συνέχεια θα ζήσει μερικά χρόνια στο Παρίσι. Θα μεγαλοφυγήσει όμως στο Βερολίνο.*

#### Ο εξακολουθητικός μέλλοντας

Ο εξακολουθητικός μέλλοντας δηλώνει κατά κανόνα μια ενέργεια που γίνεται στο μέλλον συνεχώς ή θα επαναλαμβάνεται σε τακτά διαστήματα, π.χ. *Το νέο*

διαστημόπλοιο **θα ταξιδεύει** συνέχεια στο διάστημα.

## Ο συντελεσμένος μέλλοντας

Ο συντελεσμένος μέλλοντας δηλώνει κατά κανόνα μια ενέργεια η οποία θα γίνει στο μέλλον και θα έχει τελειώσει, αφού προηγουμένως έχει τελειώσει μια άλλη ενέργεια. Η τελευταία ενέργεια είτε δηλώνεται είτε υπονοείται, π.χ. *Όταν έρθει η διευθύντρια, οι μαθητές θα έχουν μπει στην αίθουσα.*

## Εγκλίσεις και τροπικότητες

Με τις εγκλίσεις δηλώνεται πώς θέλουμε να παρουσιάσουμε κάθε φορά αυτό που σημαίνει το ρήμα. Οι εγκλίσεις του ρήματος διαφοροποιούνται είτε μορφολογικά είτε με τη χρήση μορίων πριν από τους ρηματικούς τύπους και είναι δύο ειδών: οι προσωπικές και οι απρόσωπες. Οι προσωπικές εγκλίσεις έχουν ξεχωριστούς μορφολογικούς τύπους για τα διάφορα πρόσωπα του ρήματος και είναι η οριστική, η υποτακτική και η προστακτική, π.χ. *Έλα γρήγορα* (προστ.). Οι απρόσωπες εγκλίσεις είναι αυτές που δε διαθέτουν ξεχωριστούς μορφολογικούς τύπους για τα διάφορα πρόσωπα του ρήματος και είναι το απαρέμφατο και η μετοχή, π.χ. *Διαβάζει βλέποντας τηλεόραση* (μετοχή).

Τροπικότητες ονομάζονται οι διάφορες σημασιολογικές λειτουργίες που εκφράζονται με τη χρήση των εγκλίσεων και δείχνουν την υποκειμενική στάση του/της ομιλητή/τριας, π.χ. *Να κερδίσει το λαχείο και τότε ποιος τον πιάνει!* (υποθετική τροπικότητα). Οι τροπικότητες είναι δύο ειδών: η επιστημική και η δεοντική. Επιστημική τροπικότητα είναι αυτή που σχετίζεται με τον βαθμό της βεβαιότητας που εκφράζει ο/η ομιλητής/τρια γι' αυτό που λέει, π.χ. *Πρέπει να περάσατε πολύ καλά στο Παρίσι*. Δεοντική τροπικότητα είναι αυτή που σχετίζεται με τον βαθμό της αναγκαιότητας που εκφράζει ο/η ομιλητής/τρια για την πραγματοποίηση αυτού που λέει, π.χ. *Λέω να πάω αύριο σινεμά*. Οι τροπικότητες εκφράζονται στη νέα ελληνική με έναν μεγάλο αριθμό γλωσσικών (π.χ. συνδυασμοί συνδέσμων, τροπικά ρήματα, εκφράσεις κτλ.) και εξωγλωσσικών (π.χ. ανασήκωμα ώμων, χειρονομίες κτλ.) στοιχείων. Εξετάζονται μαζί με τις εγκλίσεις, γιατί και οι εγκλίσεις –κυρίως οι προσωπικές– εκφράζουν τροπικότητες.

## Οι εγκλίσεις

### Οι προσωπικές εγκλίσεις

#### Η οριστική

Η οριστική εκφράζει κατά κανόνα μια ενέργεια ή μια κατάσταση πραγματική και βέβαιη, π.χ. *Η Ελλάδα ανήκει στην Ενωμένη Ευρώπη*. Συχνά όμως μπορεί να

εκφράζει και άλλες σημασίες, όπως τη δυνατότητα να γίνει κάτι (π.χ. **Θα πετούσε από τη χαρά του, αν έπαιρνε το δίπλωμα**), την πιθανότητα (π.χ. **Δεν ήρθε ακόμη. Θα τον πήρε ο ύπνος**), την ευχή (π.χ. **Ας τον έβλεπε κι ας ήταν για λίγο**) και την παράκληση (π.χ. **Δεν προσέχεις λιγάκι τη διατροφή σου**). Για περισσότερα σχετικά με τις σημασίες που εκφράζει η οριστική βλ. στην ενότητα για τις τροπικότητες. Η οριστική έχει κανονικά άρνηση δε(v). Όταν δηλώνει ευχή, έχει άρνηση μη(v).

### Η υποτακτική

Η υποτακτική εκφράζει κατά κανόνα το ζητούμενο, το ενδεχόμενο και το επιθυμητό, π.χ. **Αν μαγειρέψω γεμιστά, θα είναι όλοι ευχαριστημένοι**. Συχνά παίρνει και άλλες σημασίες, όπως της προτροπής (π.χ. **Ας σταματήσετε αυτή τη φλυαρία!**), της παραχώρησης (π.χ. **Ας δεχτούμε στην εκδρομή ακόμη έναν**), της ευχής (π.χ. **Μακάρι να ζήσει**), της απορίας (π.χ. **Δεν είναι καθόλου καλά τα νέα, Πώς να του το πω;**), της προσταγής (π.χ. **Να τα πεις όλα**), της απαγόρευσης (π.χ. **[Να] μην πιστεύεις στον καθένα**) κ.ά. Για περισσότερα σχετικά με τις σημασίες που εκφράζει η υποτακτική βλ. στην ενότητα για τις τροπικότητες.

Η υποτακτική χαρακτηρίζεται από τη χρήση των μορίων *να, ας*, καθώς και από το ότι συνδυάζεται με τους συνδέσμους *αν, εάν, όταν, πριν, πριν να, μόλις, προτού, άμα, για να, μήπως*.

Στις απαγορεύσεις χρησιμοποιείται συνήθως η υποτακτική χωρίς το μόριο *να*, π.χ. **(Να) μην τον ακούς σε ό,τι σου λέει**. Η υποτακτική έχει την άρνηση μη(v).

### Η προστακτική

Η προστακτική ανάλογα με την επικοινωνιακή συνθήκη μπορεί να εκφράζει προσταγή (π.χ. **Προχωρήστε αργά και σταθερά προς τα εμπρός**), παράκληση (π.χ. **Πηγαίνετε, σας παρακαλώ, στις θέσεις σας**) κ.ά. Για περισσότερα σχετικά με τις σημασίες που εκφράζει η προστακτική βλ. πιο κάτω, στην ενότητα για τις τροπικότητες.

### 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. *Έδινε εντολές με τα χέρια **μιλώντας** ταυτόχρονα στο κινητό.* Η μετοχή του ενεστώτα έχει πάντα το υποκείμενό της σε πτώση ονομαστική και είναι συνήθως το ίδιο με το υποκείμενο του ρήματος που προσδιορίζει (συνημμένη μετοχή), π.χ. *Η Ελένη πήγε **τρέχοντας** στο σχολείο.* Σε ορισμένες –σπάνιες– περιπτώσεις μπορεί το υποκείμενο της μετοχής να είναι διαφορετικό από το υποκείμενο του ρήματος που προσδιορίζει, π.χ. ***Ανεβαίνοντας** το βουνό ο ιδρώτας άρχισε να ρέει ασταμάτητα.* Η μετοχή του ενεστώτα εκφράζει διάφορες επιρρηματικές σχέσεις, κυρίως τρόπο, αλλά και χρόνο, αιτία, υπόθεση και εναντίωση (επιρρηματική μετοχή), π.χ. *Έφυγε **περπατώντας** βιαστικά* (τρόπος).
- β) Ο τύπος της μετοχής του παρακειμένου της παθητικής φωνής κλίνεται στα τρία γένη και στους δύο αριθμούς και λειτουργεί ως επίθετο (επιθετική μετοχή), π.χ. *Οι φοιτητές του Δ΄ εξαμήνου ήταν χθες **αναστατωμένοι.***
- γ) Η μετοχή του ενεστώτα της παθητικής φωνής κλίνεται και αυτή στα τρία γένη και στους δύο αριθμούς και λειτουργεί ως επίθετο (επιθετική μετοχή), π.χ. *Ο πρότανης του πανεπιστημίου μας 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 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, ένιωθε σίγουρος για το μέλλον.*

Τέλος, οι μετοχές του ενεστώτα της ενεργητικής φωνής σε -ων, -ουσα, -ον ή -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 **ελπίσαντες** στη βελτίωση της οικονομίας διαψεύστηκαν. Τα **ενισχυθέντα** με τόνους τσιμέντου φράγματα άντεξαν στην ισχυρή πίεση του ποταμού.*

## Το απαρέμφατο

Το απαρέμφατο είναι ένας άκλιτος τύπος του ρήματος που χρησιμοποιείται στον σχηματισμό περιφραστικών χρόνων, π.χ. *έχει **κλείσει**, έχουμε **ζήσει**.*

## Οι τροπικότητες

### Επιστημική τροπικότητα

Η επιστημική τροπικότητα καλύπτει ένα φάσμα σημασιών σχετικών με τη

βεβαιότητα του/της ομιλητή/τριας γι' αυτό που λέει, που στο ένα του άκρο βρίσκεται η υπόθεση και στο άλλο η ρητά δηλωμένη βεβαιότητα. Ορισμένες από αυτές τις σημασίες είναι οι εξής:

### Υπόθεση

Εκφράζεται η υπόθεση του/της ομιλητή/τριας γι' αυτό που λέει. Εκφέρεται με το να + υποτακτική, τα αν, εάν, άμα, έτσι και, ας + οριστική πολλών χρόνων κ.ά., π.χ. *Να ξέρουν οι άνθρωποι τι χάνουν από τη ζωή στο χωριό, θα φύγουν από τις πόλεις. Ας είχε αυτοκίνητο και θα έβλεπες πού θα ήταν.*

### Δυνατότητα

Εκφράζεται από τον/την ομιλητή/τρια αυτό που είναι δυνατό να γίνει. Εκφέρεται ως εξής: μπορεί + υποτακτική, ίσως + υποτακτική, θα + οριστική κ.ά., π.χ. *Φέτος, λόγω του καιρού, μπορεί να έχουμε μεγάλη παραγωγή λαδιού. Ίσως κάνει λιγότερο κρύο τον επόμενο μήνα.*

### Πιθανότητα

Εκφράζεται από τον/την ομιλητή/τρια η πιθανότητα να γίνει αυτό που λέει. Από αυτήν την άποψη είναι πιο ισχυρή από τη δυνατότητα. Εκφέρεται με τα πρέπει + υποτακτική, θα + οριστική κ.ά., π.χ. *Ο θεός σου πρέπει να έχει πολλά χρήματα για να τα ζοδεύει τόσο εύκολα. Θα ήταν δύσκολα εκείνα τα χρόνια.*

### Βεβαιότητα

Εκφράζεται από τον/την ομιλητή/τρια βεβαιότητα γι' αυτό που λέει. Εκφέρεται με απλή οριστική και συνοδεύεται συχνά από εκφράσεις (επιρρήματα κτλ.) που δηλώνουν βεβαιότητα, π.χ. *Ο Κολόμβος σίγουρα ανακάλυψε την Αμερική.*

### Δεοντική τροπικότητα

Η δεοντική τροπικότητα καλύπτει ένα ευρύ φάσμα σημασιών σχετικών με την προσδοκία πραγματοποίησης αυτών που λέει ο/η ομιλητής/τρια, που στο ένα άκρο του βρίσκεται η απλή επιθυμία και στο άλλο η υποχρέωση. Ορισμένες από αυτές τις σημασίες είναι οι εξής:

- **Επιθυμία**

Εκφράζεται από τον/την ομιλητή/τρια η επιθυμία του υποκειμένου. Εκφέρεται συχνά με το ρήμα θέλω + υποτακτική, π.χ. *Όλοι θέλουν να έχουν καλή υγεία.*

- **Ευχή**

Εκφράζεται από τον/την ομιλητή/τρια η επιθυμία του υποκειμένου ως ευχή. Είναι πιο ισχυρή από την τροπικότητα της επιθυμίας. Εκφέρεται ή με απλή υποτακτική (και εκφράσεις που δείχνουν πως πρόκειται για ευχή και όχι προσταγή) ή με το ας, να, μακάρι, που + υποτακτική, π.χ. *Ας πλύνει καμιά φορά το αυτοκίνητο. Να μπεις στην εκκλησία, έστω και για λίγο.*

- **Πρόθεση**

Εκφράζεται από τον/την ομιλητή/τρια η πρόθεση του υποκειμένου να κάνει μια ενέργεια. Εκφέρεται με ρήματα που δηλώνουν πρόθεση (στοχεύω να, σκοπεύω να, προτίθεμαι να, λέω να κτλ.) + υποτακτική, π.χ. *Οι μαθητές της Γ' Λυκείου σκοπεύουν να πάνε φέτος εκδρομή στην Ιταλία.*

- **Υποχρέωση**

Εκφράζεται από τον/την ομιλητή/τρια η ανάγκη, η υποχρέωση του υποκειμένου να κάνει μια ενέργεια. Εκφέρεται με το απρόσωπο ρήμα «πρέπει» και με ανάλογες εκφράσεις (είναι ανάγκη, είναι υποχρεωμένος κτλ.) + υποτακτική, π.χ. *Φέτος ο Γιάννης πρέπει να πάρει το πτυχίο του.*

### **Το ποιόν ενέργειας**

Το ποιόν ενέργειας είναι μια μορφολογική κατηγορία που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζει ο/η ομιλητής/τρια το αν η ενέργεια που δηλώνει το ρήμα εμφανίζεται ως ολοκληρωμένη, ως εξελισσόμενη κτλ. Το ποιόν ενέργειας του ρήματος ονομάζεται και *τρόπος* ή *όψη*. Στη νέα ελληνική υπάρχουν τρία είδη ποιού ενέργειας, τα οποία είναι:

- α) Το μη συνοπτικό (ή εξακολουθητικό-επαναλαμβανόμενο) ποιόν ενέργειας παρουσιάζει την ενέργεια που δηλώνει το ρήμα ως συνεχιζόμενο ή επαναλαμβανόμενο γεγονός, π.χ. *Κάθε μέρα πίνει ένα λίτρο νερό. Ο Βασίλης πότιζε τον κήπο, όταν έφτασε ο πατέρας του.*
- β) Το συνοπτικό (ή συνοπτικό-στιγμιαίο) ποιόν ενέργειας παρουσιάζει την ενέργεια που δηλώνει το ρήμα ως γεγονός ολοκληρωμένο, αλλά δίνεται έμφαση κυρίως στην ίδια την πράξη και όχι στη χρονική διάρκεια, π.χ. *Έψαξε όλο τον κόσμο, αλλά δεν τον βρήκε. Η Φωτεινή φέτος θέλει να κερδίσει πολλά χρήματα.*
- γ) Το συντελεσμένο ποιόν ενέργειας δηλώνει μια ενέργεια που έγινε πριν από τη χρονική στιγμή που εκφωνείται ο λόγος, αλλά το αποτέλεσμα της εξακολουθεί να ισχύει και στο παρόν, π.χ. *Ο ήλιος έχει ανατείλει από ώρα. Όταν φτάσει ο*

*τελευταίος αθλητής στο τέρμα, ο πρώτος θα έχει πάρει και τα βραβεία.*

Οι χρόνοι που παρουσιάζουν το μη συνοπτικό ποιόν ενέργειας σχηματίζονται από το ενεστωτικό θέμα, ενώ οι χρόνοι που παρουσιάζουν το συνοπτικό και συντελεσμένο ποιόν ενέργειας σχηματίζονται από το αοριστικό θέμα.





# Σωφρόνης Χατζησαββίδης

## Η Σημασιολογία και το Λεξιλόγιο ως Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης\*

### 1.1. Η Σημασιολογία, το Λεξιλόγιο και η σημασία

Η βασική έννοια που κρύβεται πίσω από τους γλωσσολογικούς τομείς της Σημασιολογίας και του Λεξιλογίου είναι η έννοια της σημασίας. Η συζήτηση γύρω από το ερώτημα «τι σημαίνει σημασία;» γίνεται από τους φιλόσοφους ήδη από την αρχαιότητα και το ερώτημα, παρά τις διάφορες απαντήσεις που δόθηκαν κατά καιρούς, παραμένει. Ειδικά για τη Γλωσσολογία, στο πλαίσιο της οποίας θα πρέπει η σημασία να οριστεί με γλωσσολογικά κριτήρια, η δυσκολία βρίσκεται στο ότι η σημασία σε αντίθεση με άλλες γλωσσικές μονάδες, όπως είναι ο φθόγγος, το μόρφημα, η λέξη κ.ά., αφενός δεν υφίσταται ως πραγματική οντότητα και αφετέρου δεν έχει μια σταθερή και ομοιογενή αξία αλλά μεταβάλλεται (ή μπορεί να μεταβάλλεται) ανάλογα με τα εξωγλωσσικά στοιχεία που περιβάλλουν το παραγόμενο κάθε φορά εκφώνημα, π.χ. στην πρόταση *Η αδελφή μου ξεκίνησε χθες για διακοπές* η κάθε μία λεξική μονάδα από τις επτά που περιλαμβάνονται σ' αυτήν ανεξάρτητα από τα συμφραζόμενα έχει μια σταθερή σημασιολογική αξία

---

\*Από το βιβλίο του Σ. Χατζησαββίδη. Γραμματική της νέας ελληνικής. Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή, Τόμος Β', ΒΑΝΙΑΣ, Θεσσαλονίκη, 2010, σ. 123-125.

ή γραμματικό ρόλο, δεν αναφέρεται όμως σε μια συγκεκριμένη πραγματικότητα. Από τη στιγμή που εκφωνείται η πρόταση μέσα σε πραγματικές συνθήκες η κάθε λεξική μονάδα αναφέρεται σε πραγματικές οντότητες (π.χ. η φράση *η αδελφή μου* αναφέρεται στην αδελφή αυτού/ής που εκφωνεί την πρόταση, το *χθες* στην προηγούμενη μέρα από αυτήν κατά την οποία εκφωνείται η πρόταση). Η ίδια πρόταση όμως μπορεί να εκφωνηθεί από χιλιάδες άλλα πρόσωπα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και με διαφορετικούς σκοπούς. Σ' αυτές τις περιπτώσεις κάθε φορά οι λεξικές μονάδες αναφέρονται σε διαφορετικές πραγματικότητες.

Όπως γίνεται σαφές από τα παραπάνω, ο πολύ απλοϊκός ορισμός που ορίζει ότι η σημασία είναι το περιεχόμενο μιας γλωσσικής μορφής δεν μπορεί να σταθεί με επιστημονικά κριτήρια. Γι' αυτόν τον λόγο αναζητήθηκαν διάφορες απαντήσεις κατά καιρούς, οι οποίες μπορούν πρόχειρα να χωριστούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: τις εννοιολογικές, τις περιστασιακές και τις συμφραστικές.

Σύμφωνα με τις εννοιολογικές (conceptuals) απαντήσεις η σημασία μιας γλωσσικής μονάδας είναι η έννοια ή η αναπαράσταση που συνδέεται στο μυαλό του/της ομιλητή/τριας ή συγγραφέα με αυτήν τη γλωσσική μονάδα. Οι απαντήσεις αυτές έχουν κατά κάποιο τρόπο φιλοσοφικό χαρακτήρα και προσκρούουν στις εξής παραδοχές: κατά πρώτο λόγο προσκρούουν στη φιλοσοφική διαμάχη μεταξύ όσων υποστηρίζουν ότι τα καθολικά χαρακτηριστικά των εννοιών υφίστανται ανεξάρτητα από τη σκέψη και ότι οι λέξεις είναι εκφράσεις αυτών των καθολικών εννοιών και όσων υποστηρίζουν ότι τα καθολικά χαρακτηριστικά είναι ονομασίες που υφίστανται στο μυαλό των ανθρώπων. Κατά δεύτερο λόγο προσκρούουν σε ένα καθαρά γλωσσολογικό κριτήριο, σύμφωνα με το οποίο μπορεί να κατονομαστούν οι σημασίες των λέξεων που έχουν κάποιο αναφερόμενο, ενώ δεν μπορεί να γίνει το ίδιο για λέξεις που δεν έχουν κάποιο αναφερόμενο, όπως είναι οι γραμματικές λέξεις της νέας ελληνικής (της, με, ως, που κ.ά.) ή της αγγλικής (the, for κ.ά.).

Σύμφωνα με τις περιστασιακές (situationals) απαντήσεις η σημασία ενός εκφωνήματος καθορίζεται από τις επικοινωνιακές συνθήκες μέσα στο πλαίσιο των οποίων παράγεται αυτό. Με την έννοια αυτή οι σημασίες των λέξεων και των εκφωνημάτων ποικίλλουν και καθορίζονται κάθε φορά ανάλογα με το επικοινωνιακό περιβάλλον. Οι απαντήσεις αυτές προσκρούουν στην αδυναμία να οριοθετηθεί η έννοια της σημασίας με κάποια σταθερότητα και αντιπροσωπευτικότητα.

Σύμφωνα με τις συμφραστικές (contextuals) απαντήσεις η σημασία μιας λέξης είναι το σύνολο των χρήσεων που κάνουν οι χρήστες μιας γλώσσας. Πίσω από τον ορισμό αυτόν κρύβεται η αδυναμία να ταυτιστεί η μορφή των λεξικών μονάδων με μια καθορισμένη έννοια της σημασίας και αναδεικνύεται η υποκειμενικότητα του ορισμού.

Προς μια επιστημονική εξήγηση της σημασίας κινήθηκε ο F. de Saussure και ονόμασε σημείο «το συνδυασμό της ιδέας και της ακουστικής

εικόνας» και πρότεινε την αντικατάσταση των λέξεων «ιδέα» και «ακουστική εικόνα» αντίστοιχα με τους όρους «σημαινόμενο (signifié)» και «σημαίνον (signifiant)» (Saussure 1978: 101) ταυτίζοντας το σημαίνόμενο με αυτό που ονομάζουμε σημασία. Η πρότασή του αυτή εξυπηρέτησε τη Γλωσσολογία και άλλες επιστήμες, αλλά δεν ήταν επαρκής για τον καθορισμό τη έννοιας της σημασίας με γλωσσολογικά κριτήρια.

Οι Odgen και Richards το 1923 προσπάθησαν να δώσουν τους μέχρι τότε ορισμούς της σημασίας και συγκέντρωσαν τελικά δεκαέξι διαφορετικούς ορισμούς, άλλοι από τους οποίους βασίζονται σε φιλοσοφικής υφής κριτήρια, άλλοι σε ψυχολογικής, άλλοι σε φιλολογικής και άλλοι σε σημειολογικής υφής κριτήρια. Οι ίδιοι οι συγγραφείς μετά την παράθεση των δεκαέξι ορισμών επιχείρησαν να δώσουν και τον δικό τους ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο η σημασία είναι η ερμηνεία της σχέσης αναφοράς που υφίσταται μεταξύ λεκτικών συμβόλων και πραγμάτων. Με άλλα λόγια τα λεκτικά σύμβολα είναι οι αφορμήσεις που ανακαλούν στη σκέψη των επικοινωνούντων την εικόνα που έχουν σχηματίσει για το αναφερόμενο λεκτικό σύμβολο.

Όλος αυτός ο προβληματισμός που έχει αναπτυχθεί στο παρελθόν δεν έχει οδηγήσει μέχρι στιγμής σε έναν αποδεκτό ορισμό της σημασίας, εκείνο όμως στο οποίο έχει καταλήξει η Γλωσσολογία είναι ότι σε κάθε εκφωνούμενη λέξη και σε κάθε εκφώνημα μπορούμε να μιλάμε για ύπαρξη τριών σημασιών, οι οποίες μπορούν να συνυπάρχουν και οι τρεις, ή μία να είναι η κυρίαρχη και οι άλλες δύο δευτερεύουσες. Οι σημασίες αυτές είναι η περιγραφική (descriptive), η συναισθηματική (emotive) και η κοινωνική (social). Με την περιγραφική σημασία δίνεται η πληροφορία αυτή καθαυτή, με τη συναισθηματική δίνεται η πληροφορία μαζί με τη στάση των χρηστών απέναντι στη λέξη και στο εκφώνημα και με την κοινωνική δίνονται πληροφορίες που σχετίζονται είτε με την κοινωνική θέση του/της ομιλητή/τριας είτε με τη γενικότερη επίδραση του εκφωνήματος. Για παράδειγμα, ο Μιχάλης, ένας υπάλληλος Τραπεζίτης, μπαίνοντας στην αίθουσα συνεδριάσεων ακριβώς στις τρεις η ώρα, για να συμμετάσχει σε μια συνάντηση των συναδέλφων του, που έχει οριστεί για την ίδια ώρα, λέει: - *Ήρθα στην ώρα μου.*

Το εκφώνημα αυτό μπορεί να έχει τρεις σημασίες οι οποίες μπορεί να λειτουργούν για τους/τις αποδέκτες είτε ανεξάρτητα είτε συμπληρωματικά. Οι σημασίες αυτές είναι οι εξής:

- α) Περιγραφική σημασία: πληροφορεί ο Μιχάλης ότι ήρθε στην ώρα του.
- β) Συναισθηματική σημασία: πληροφορεί ο Μιχάλης ότι αυτή τη φορά ήταν συνεπής και ήρθε στην ώρα του, κάτι που πιθανόν δεν το κάνει συχνά. Ίσως να έχει κατηγορηθεί στο παρελθόν και από τους/τις συναδέλφους/σες του γι' αυτές του τις αργοπορίες.
- γ) Κοινωνική σημασία (social): πληροφορεί ο Μιχάλης ότι ήρθε στην ώρα που ορίσανε και ότι αυτό θα πρέπει να κάνουν και όλοι/ες οι συνάδελφοί/

σες του, αν θέλουν να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους.

Αυτή η τριπλή τρόπον τινά οριοθέτηση της έννοιας της σημασίας εκπορεύεται από τη συζήτηση για τις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας (βλ. Νάκας 1995), ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγονται και λειτουργίες που αντιστοιχούν με την περιγραφική και τη συναισθηματική σημασία. Η κοινωνική εκπορεύεται από τη έμφαση στην κοινωνική διάσταση της γλώσσας που δόθηκε τις τελευταίες δεκαετίες στη μελέτη και ανάλυση των γλωσσών.

Τα νεότερα χρόνια η σημασία των λέξεων επιχειρήθηκε να αναλυθεί ως σύνολο σημασιακών χαρακτηριστικών, κάτι ανάλογο δηλαδή με τα διακριτικά χαρακτηριστικά των φωνημάτων. Η προσπάθεια αυτή όμως παραμένει σε υποθετικό στάδιο.

# Χατζησαββίδης Σωφρόνης

## Η Σημασιολογία και το Λεξιλόγιο της Νέας Ελληνικής\*

Η σημασιολογική ανάλυση μιας γλώσσας, όπως είδαμε στα προηγούμενα, μπορεί να γίνει σε επίπεδο λέξης, σε επίπεδο πρότασης και σε επίπεδο εκφωνήματος. Σε επίπεδο πρότασης αυτό που αναζητείται από μια ανάλυση είναι η λογική πρόταση, όπως ορίστηκε προηγουμένως, ενώ σε επίπεδο εκφωνήματος η προσλεκτική δύναμη των προτάσεων που το αποτελούν σε συνδυασμό με το περικείμενο. Η ύπαρξη άπειρων σε αριθμό προτάσεων και εκφωνημάτων δεν επιτρέπει, όπως είναι φυσικό, τη σημασιολογική περιγραφή τους. Γι' αυτό παραμένουν όλες οι αναλύσεις σε ένα γενικό θεωρητικό σημείο. Αντίθετα, για το επίπεδο της λέξης, παρά την ύπαρξη τεράστιου, αλλά όχι άπειρου, αριθμού λέξεων είναι δυνατό να γίνει μια κατηγοριοποίηση είτε με κριτήρια σημασιολογικά είτε και με κριτήρια καταγωγής. Γι' αυτό στις επόμενες ενότητες περιοριζόμαστε εκ των πραγμάτων στην ανάλυση του λεξιλογίου της νέας ελληνικής αφενός ως προς την καταγωγή των λέξεων και αφετέρου ως προς τις σημασίες που εκφράζουν αυτές.

---

\*Από το βιβλίο του Σ. Χατζησαββίδη. Γραμματική της νέας ελληνικής. Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή, Τόμος Β', ΒΑΝΙΑΣ, Θεσσαλονίκη, 2010, σ. 151-158

## 2.1. Η καταγωγή των λέξεων

Η σημερινή νέα ελληνική γλώσσα περιλαμβάνει λέξεις από τις οποίες άλλες δημιουργήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν από πολύ παλιά από τους Έλληνες και τις Ελληνίδες, άλλες δημιουργήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν αργότερα, σε διάφορες περιόδους της πορείας της ελληνικής γλώσσας, άλλες τις δανείστηκαν οι Έλληνες και οι Ελληνίδες από ξένες γλώσσες, με τις οποίες επικοινωνούσαν λαοί που ήρθαν σε επαφή μαζί τους, και άλλες δημιουργήθηκαν και δημιουργούνται τα νεότερα χρόνια. Τις λέξεις της νέας ελληνικής τις διακρίνουμε ως προς την προέλευσή τους σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις λαϊκές και τις λόγιες.

### 2.1.1. Οι λαϊκές λέξεις

Λαϊκές ονομάζουμε τις λέξεις οι οποίες εκφράζουν κατά κανόνα έννοιες που έχουν σχέση με την καθημερινή ζωή και τις συχνές ανθρώπινες δραστηριότητες και που χρησιμοποιούνται αδιάλειπτα από τότε που εντάχθηκαν στο ελληνικό λεξιλόγιο. π.χ. *καρέκλα, φαγητό, θρανίο* κτλ. Στις λαϊκές λέξεις ανήκουν όσες κληρονόμησε η νέα ελληνική από παλαιότερες περιόδους της ελληνική γλώσσας, ορισμένες από τις οποίες έμειναν ίδιες μορφολογικά ή/και φωνητικά και άλλες άλλαξαν, όσες δανείστηκε από άλλες γλώσσες και είτε προσαρμόστηκαν στο σύστημα της νέας ελληνικής είτε όχι. Οι λαϊκές λέξεις αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος του λεξιλογίου της νέας ελληνικής και περιλαμβάνουν ελληνικές και ξένες λέξεις.

Στις ελληνικές λέξεις περιλαμβάνονται όλες όσες δημιουργήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν από τους Έλληνες και τις Ελληνίδες από την αρχαιότητα ως σήμερα. Ορισμένες από αυτές δεν άλλαξαν μέχρι σήμερα ή άλλαξαν πολύ λίγο, ενώ άλλες άλλαξαν αρκετά. Λέξεις που δεν άλλαξαν ή άλλαξαν λίγο είναι: *ουρανός, έργο, από, ένα, πέντε* κτλ. Λέξεις που άλλαξαν είναι: *μητέρα* (από το *μήτηρ*), *χέρι* (από το *χειρ*), *βόδι* (από το *βους*) κτλ.

Στις ξένες λέξεις περιλαμβάνονται όσες προήλθαν από ξένες γλώσσες, σε διάφορες εποχές της ελληνικής ιστορίας, από τα αρχαία χρόνια ως σήμερα, και χρησιμοποιούνται από τους/τις ομιλητές/τριες της σύγχρονης ελληνικής γλώσσας, π.χ. *σπίτι, ρούχο, ακορντεόν* κτλ.. Από τα παλαιότερα χρόνια (έως τον 10ο αι. μ.Χ.) μας σώζονται λέξεις που προέρχονται από τα περσικά (π.χ. *αγαρεία, αστραπή*), εβραϊκά (π.χ. *αμήν, σεραφείμ, Σάββατο, Μαρία*), φοινικικά (π.χ. *άλφα, βήτα*), λατινικά (π.χ. *κελί, σπίτι, παλάτι*). Από τα μεταγενέστερα χρόνια (από τον 10ο έως και τον 18ο αι. μ.Χ.) σώζονται λέξεις που προέρχονται κυρίως από τα τουρκικά (π.χ. *παπούτσι, τσέπη, κέφι*) και τα ιταλικά (π.χ. *μπουκάλι, πιάτο, σαλάτα*), τα αραβικά (π.χ. *άλγεβρα, καφές, μαγαζί, σκάκι*), τα σλαβικά (π.χ. *κουνάβι, πέστροφα*) και τα αρβανίτικα (π.χ. *γκιόνης, φλογέρα, Σούλι*). Τους δύο τελευταίους αιώνες η νέα ελληνική δανείστηκε λέξεις κυρίως από τα γαλλικά (π.χ. *μπλούζα, λικέρ, βολς, ινστιτούτο*) και τα αγγλικά (π.χ. *βαγόνι, σάντουιτς*).

Οι ξένες λέξεις διακρίνονται σε δάνειες, αντιδάνειες και καθαρά ξένες λέξεις.

Στις δάνειες λέξεις περιλαμβάνονται οι λέξεις που μπήκαν στην ελληνική γλώσσα τα παλαιότερα και τα μεταγενέστερα χρόνια κυρίως από τα εβραϊκά, τα λατινικά, τα ιταλικά, τα τουρκικά και προσαρμόστηκαν στο μορφολογικό της σύστημα, π.χ. *σπίτι* (από τη λατινική λέξη *hospitium*), *πιλάφι* (από την τουρκική *pilaf*), *πολυθρόνα* (από την ιταλική *poltrona*). Οι λέξεις αυτές σχηματίζουν κατά κανόνα και παράγωγες και σύνθετες λέξεις, π.χ. *σπιτάκι*, *σπιταρόνα* κτλ. Στην κατηγορία των δάνειων λέξεων περιλαμβάνονται και παράγωγες λέξεις που κατασκευάζονται με εξελληνισμένα επιθήματα.

Μερικά από τέτοια επιθήματα είναι τα παρακάτω:

- α) τα λατινικής προέλευσης: -ά(ν)τζα, π.χ. *μαστοράντζα*, -άνος, π.χ. *πρωτεουσιάνος*, -άρης, π.χ. *καρβουνιάρης*, -άρι, π.χ. *τριάρι*, -άτος, π.χ. *κεφάλτος*
- β) τα ιταλικής προέλευσης: -δόρος, π.χ. *μαρκαδόρος*, -έζος, π.χ. *Μαλτέζος*, -ιέρης, π.χ. *πορτιέρης*, -ίστας, π.χ. *μιασίστας*, -ούρα, π.χ. *σκοτούρα*
- γ) τα τουρκικής προέλευσης: -(α)λης, π.χ. *γουρλής*, -τζης, π.χ. *ασπριτζής*

Στις αντιδάνειες λέξεις περιλαμβάνονται οι λέξεις οι οποίες μπήκαν στη νέα ελληνική από άλλες γλώσσες, οι οποίες είχαν δανειστεί αυτές τις λέξεις από την ελληνική σε παλαιότερες περιόδους και τις είχαν προσαρμόσει στο δικό τους μορφολογικό σύστημα, π.χ. η λέξη *φουντούκι* προήλθε από την τουρκική λέξη *funtuk*, η οποία προέκυψε από τη λέξη *ποντικόν*, καθώς στον Πόντο καλλιεργούνταν σε μεγάλο βαθμό οι φουντουκιές. Η λέξη *γάντζος* προήλθε από τη βενετσιάνικη λέξη *ganzo*, η οποία με τη σειρά της προήλθε από τη λέξη της ελληνικής *γαμπρός*. Η λέξη *σπάλα* προήλθε από την ιταλική λέξη *spalla*, η οποία προήλθε με τη σειρά της από τη λέξη της ελληνικής *σπάθη*.

Στις καθαρά ξένες λέξεις περιλαμβάνονται όσες προέρχονται από άλλες γλώσσες και δεν προσαρμόστηκαν μορφολογικά στη νέα ελληνική. Οι λέξεις αυτές μπήκαν στην ελληνική γλώσσα επί το πλείστον τον 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αι., κυρίως από τη γαλλική και την αγγλική γλώσσα. Ορισμένες από αυτές τις πιο συνηθισμένες στο ελληνικό καθημερινό λεξιλόγιο είναι οι παρακάτω: *αβαντάζ*, *άλμπουμ*, *ακορντεόν*, *ασανσέρ*, *βόλει*, *βεντιλατέρ*, *γκαράζ*, *γκάλοπ*, *ζενίθ*, *καρνέ*, *κλαμπ*, *κοπιράιτ*, *λικέρ*, *ματς*, *μπλε*, *ναδίρ*, *πούλμαν*, *ρεστοράν*, *σπορ*, *τεστ*, *φλερτ*, *φλας* κ.ά.

### 2.1.2. Οι λόγιες λέξεις

Λόγιες ονομάζουμε τις λέξεις που εισήγαγαν μετά την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους οι λόγιοι συγγραφείς με δύο τρόπους:

- α) με την επαναφορά στον γραπτό καταρχάς λόγο λέξεων της αρχαίας ελληνικής, οι οποίες είχαν πάψει να χρησιμοποιούνται για πολλούς αιώνες, όπως π.χ. *καθηγητής*, *συμβόλαιο* κ.ά. και
- β) με τη δημιουργία νέων λέξεων που δεν υπήρξαν στο παρελθόν, με βάση όμως

στοιχεία (ρίζες, καταλήξεις κτλ.) από αρχαίες ελληνικές λέξεις, όπως *γραμματολογία*, *πυροσβέστης* κ.ά.

Έτσι, στις λόγιες λέξεις περιλαμβάνονται όσες παραδόθηκαν στη νέα ελληνική από παλαιότερες περιόδους της ελληνικής γλώσσας, αφού προηγουμένως πέρασαν ένα μεγάλο διάστημα αχρησίας, όσες δημιουργήθηκαν από ξένους με βάση αρχαίες ελληνικές λέξεις και όσες δημιουργήθηκαν τα νεότερα χρόνια, για να καλύψουν επικοινωνιακές ανάγκες της σύγχρονης ελληνικής ζωής είτε ως αυτούσια δημιουργήματα είτε μέσω μετάφρασης λέξεων άλλων γλωσσών. Έτσι, στις λόγιες λέξεις περιλαμβάνονται αρχαίες ή μεταγενέστερες λέξεις, νεολογισμοί, διεθνισμοί και μεταφραστικά δάνεια.

- Στις αρχαίες ή μεταγενέστερες λέξεις περιλαμβάνονται όσες λέξεις της ελληνικής γλώσσας ξαναμπήκαν μετά από πολλά χρόνια αχρησίας στη νέα ελληνική. Πολλές από αυτές διατηρούν τη σημασία που είχαν ενώ άλλες έχουν αλλάξει, π.χ. *αίθουσα*, *άνθρακας*, *βέλος*, *δέμα*, *δοκιμή*, *δώρο*, *έντυπο*, *εστία*, *θάλαμος*, *ιμάντας*, *κάδος*, *κήπος*, *κυλικείο*, *λουτρό*, *μαστίγιο*, *ξένος*, *οικία*, *οροφή*, *πελάτης*, *πέυκο*, *τοίχος*, *φαρμακείο*, *φλοιός*, *χρώμα* [χωρίς αλλαγή σημασίας], *διαβατήριο* (αρχ. θυσία πριν από τη διάβαση συνόρων), *είδηση* (αρχ. γνώση), *έπιπλα* (αρχ. εργαλεία), *κοινότητα* (αρχ. η κοινή συμμετοχή), *υπουργός* (αρχ. βοηθητικός) [με αλλαγή σημασίας].
- Στους νεολογισμούς περιλαμβάνονται όσες λέξεις δεν υπήρχαν στην ελληνική γλώσσα από παλιά, αλλά προτάθηκαν από λόγιους, για να καλύψουν επικοινωνιακές ανάγκες. Ο νεολογισμός ως έννοια αναφέρεται είτε στη μορφή και σημασία της λέξης είτε μόνο στη μορφή είτε και μόνο στη σημασία της. Οι νεολογισμοί βασίζονται είτε σε συνδυασμό λεξικών στοιχείων από την αρχαία ελληνική γλώσσα (π.χ. *υποθηκοφυλακείο*, *απαισιοδοξία* κ.ά.) είτε σε παράγωγα δάνειων λέξεων (π.χ. *καφείον* για το *καφενείο*, *γεώμηλον* για την *πατάτα* κ.ά.). Από τους νεολογισμούς αρκετοί επικράτησαν στη νέα ελληνική γλώσσα, άλλοι όμως όχι. Ορισμένοι από τους νεολογισμούς που επικράτησαν είναι οι εξής: *δικηγόρος*, *εντριβή*, *ημερομίσθιο*, *οικογένεια*, *ποδόσφαιρο*, *πρότυπο*, *ραφείο*, *υπουργείο* κ.ά., ενώ από αυτούς που δεν επικράτησαν είναι οι: *οξύποτον* (για το *αναψυκτικό*), *ομοφυλάκιον* (για το *κελάρι*), *τερεβινθέλαιον* (για το *νέφτι*), *κλειδοκύμβαλον* (για το *πιάνο*), *τείον* (για το *τσάι*), *οδονταλγία* (για τον *πονόδοντο*), *ιστιοσανίδα* (για το *σέρφινγκ*) κ.ά.
- Στους διεθνισμούς περιλαμβάνονται οι λέξεις της νέας ελληνικής, οι οποίες δημιουργήθηκαν καταρχάς σε ξένες γλώσσες –κυρίως ευρωπαϊκές– από μορφήματα της αρχαίας ελληνικής και εισήχθησαν στη νέα ελληνική τους τελευταίους αιώνες. Οι λέξεις αυτές, που ο αριθμός τους είναι μεγάλος ιδίως στους τομείς των θετικών και θεωρητικών επιστημών, προσαρμόστηκαν στη Φωνητική και τη Μορφολογία της νέας ελληνικής, με αποτέλεσμα να μοιάζουν με καθαρά ελληνικές λέξεις. Ορισμένοι από αυτούς τους διεθνισμούς είναι οι παρακάτω: *βιβλιομανία* (από τη γαλλική λέξη *bibliomanie*), *ιδεαλιστής* (από τη γαλλική λέξη *idealiste*), *καρδιολόγος* (από τη γαλλική λέξη *cardiologue*).
- Στα μεταφραστικά δάνεια περιλαμβάνονται οι λέξεις της νέας ελληνικής που



αποτελούν μεταφράσεις ξένων λέξεων, π.χ. *εθνικότητα* (γαλ. *nationalité*), *μηδενισμός* (γαλ. *néhilité*), *ορθολογισμός* (γερμ. *Rationalismus*), *ποδόσφαιρο* (αγγλ. *football*), *σκοτεινός θάλαμος* (ιταλ. *camera oscura*), *υστερόγραφο* (λατιν. *post scriptum*).

### 2.1.3. Διαφορές λόγιων και λαϊκών λέξεων

Οι λόγιες λέξεις διαφοροποιούνται κατά κανόνα από τις λαϊκές τόσο ως προς τη μορφή όσο και ως προς τη σημασία. Οι ιδιαίτεροι τομείς στους οποίους παρουσιάζονται οι κυριότερες διαφορές είναι οι εξής:

- α) Στο φωνητικό και φωνολογικό επίπεδο οι λόγιες λέξεις διατηρούν ως επί το πλείστον τη φωνολογική δομή της αρχαίας ελληνικής, ενώ οι λαϊκές λέξεις διαφοροποιούνται και παρουσιάζουν διάφορα πάθη φωνηέντων (συνίζηση, αποβολή, αφαίρεση κτλ.) π.χ. *γραφέας-γραφιάς*, *σίδηρος-σίδηρο*, *ζωμός-ζουμί*, *λέγω-λέω*.
- β) Στον τομέα των συμφωνικών συμπλεγμάτων οι λόγιες λέξεις διατηρούν τα συμφωνικά συμπλέγματα της αρχαίας ελληνικής, ενώ οι λαϊκές μετατρέπουν τους συνδυασμούς συμπλεγμάτων κλειστό + κλειστό σε τριβόμενο + κλειστό, (π.χ. *κτυπώ - χτυπώ*, *δάκτυλο - δάχτυλο*, *νύκτα - νυχτέρι*, *πτέρυγα - φτερό*) τριβόμενο + τριβόμενο σε τριβόμενο + κλειστό (π.χ. *χθεσ - χτεσινός*, *σκολείο - σκολειό*, *σχίζω - σκίζω* κ.ά.) και ορισμένα άλλα συμπλέγματα σε απλά, (π.χ. *συγχωρώ - συχωρεμένος*, *θαύμα - θάμα*, *πνεύμονας - πνεμόνι*, *τάγμα - τάμα*, *νύμφη - νύφη* κ.ά.).
- γ) Στον σημασιολογικό τομέα υπάρχουν ζεύγη λόγιων και λαϊκών τύπων που έχουν την ίδια ή διαφορετική φωνητική μορφή, αλλά παρουσιάζουν διαφορά στη σημασία, π.χ. *μοίρα* (=μέρος, μερίδιο) - *μοίρα* (=τύχη), *άθλιος* (=καημένος) - *άθλιος* (=κακός), *αρχή* (=εξουσία) - *αρχή* (=έναρξη), *ασχημία* (=απρέπεια) - *ασχημία* (=δυσμορφία), *βαρεία* (=τόνος) - *βαριά* (=εργαλείο), *δουλεία* (σκλαβιά) - *δουλεία* (=εργασίας), *Ρωμαίος* (=πολίτης του ρωμαϊκού κράτους) - *Ρωμιός* (=Έλληνας).



# Χατζησαββίδης Σωφρόνης

## Πραγματολογία και Κείμενα: Η Κειμενογλωσσολογία

### 2.1. Το κείμενο και η έννοιά του

Είναι γνωστό ότι το πιο σημαντικό από τα συστήματα επικοινωνίας είναι η γλώσσα, μέσω της οποίας μπορούν να αποδοθούν λεπτές αποχρώσεις της πραγματικότητας. Η επικοινωνία διεξάγεται με συνδυασμό των λεκτικών μονάδων (φθόγγοι, μορφήματα, λέξεις κτλ.), οι οποίες κατά την επικοινωνία συγκροτούν αυτό που ονομάζουμε κείμενο. Για να χαρακτηριστεί μια γλωσσική ενότητα κείμενο, είναι απαραίτητες κάποιες προϋποθέσεις:

- α) Να έχει καθορισμένα όρια αναγνωρίσιμα από τους/τις συμμετέχοντες/σες; στην επικοινωνία, π.χ. μια πολιτική προεκλογική ομιλία έχει μια αρχή και ένα τέλος που τα αναγνωρίζουν όλοι/ες οι συμμετέχοντες/σες. Πριν και μετά από την ομιλία αυτήν ο/η ομιλητής/τρια μπορεί να παράγει λόγο, αλλά ο λόγος αυτός συγκροτεί άλλα κείμενα.
- β) Να έχει εσωτερική συνοχή, να αναφέρεται δηλαδή σε κάποια εξωγλωσσική πραγματικότητα, η οποία μπορεί να αποτελέσει μια ολότητα, π.χ. σε μια

---

Από το βιβλίο του Σ. Χατζησαββίδη. Γραμματική της νέας ελληνικής. Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή, Τόμος Β', ΒΑΝΙΑΣ, Θεσσαλονίκη, 2010, σ. 183-192.

τηλεφωνική επικοινωνία, αν το ένα άτομο μιλά για τον καιρό, χωρίς να δίνει σημασία στο τι λέει ο/η συνομιλητής/τρια του και αν ο/η συνομιλητής/τρια μιλά για τις εξετάσεις που έχει την επόμενη ημέρα, η επικοινωνία αυτή δεν έχει συνοχή και δεν αποτελεί μια ολότητα, άρα δεν είναι ενιαίο κείμενο. Αντίθετα, αν και τα δύο άτομα αναφέρονται στην ίδια εξωγλωσσική πραγματικότητα, για παράδειγμα στον καιρό ή στις εξετάσεις, αυτή η τηλεφωνική επικοινωνία έχει συνοχή, αποτελεί μια ολότητα και χαρακτηρίζεται κείμενο.

- γ) Να συνδέεται με την πράξη της επικοινωνίας, πράγμα που σημαίνει ότι θα γίνονται αναγνωρίσιμες από τους/τις συμμετέχοντες/ες στην επικοινωνία οι προθέσεις του/της παραγωγού του λόγου και οι καταστάσεις για τις οποίες γίνεται λόγος, π.χ. η εκφώνηση της παροιμίας «*κάλλιο πέντε και στο χέρι πάρα δέκα και καρτέρι*» αποτελεί κείμενο, αν ειπωθεί από έναν/μία ομιλητή/τρια με πρόθεση να συνοψίσει και να συμβολοποιήσει κάποιες καταστάσεις που παρουσιάζονται ή που περιέγραψε ο/η ίδιος/α ή κάποιος/α συνομιλητής/τρια του. Αλλιώς η ξερή εκφώνηση, χωρίς πρόθεση και χωρίς αναφορά σε κάποια κατάσταση, δεν την καθιστά κείμενο.
- δ) Να έχει νόημα, να είναι δηλαδή τα νοήματα που περιέχει η γλωσσική ενότητα αναγνωρίσιμα όχι μόνο από σημασιολογική άποψη, αλλά και από την άποψη των νοημάτων που αναδύονται από τους παράγοντες που συμμετέχουν στην επικοινωνιακή συνθήκη στην οποία εντάσσεται το κείμενο, π.χ. η λέξη *ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ* ως τίτλος περιοδικού έχει μια σημασία, αλλά ταυτόχρονα αναδύεται από τους επικοινωνιακούς παράγοντες (θέση τίτλου, έντυπο κτλ.) ένα ιδιαίτερο νόημα που την απομακρύνει από την κυριολεκτική σημασία της λέξης και δίνει το νόημά της.

Με βάση αυτές τις προϋποθέσεις ορίζουμε το κείμενο ως μια γλωσσική ενότητα που έχει καθορισμένα όρια, εσωτερική συνοχή και φέρνει τόσο στοιχεία από τις προθέσεις του/της δημιουργού όσο και νοήματα που συνδέονται με εξωγλωσσικές καταστάσεις και επικοινωνιακές συνθήκες.

Μια επαρκής επικοινωνία μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων πραγματώνεται μόνον, όταν οι συμμετέχοντες/σες σε αυτήν είναι σε θέση να αντιληφθούν όλες τις παραπάνω παραμέτρους που συνθέτουν αυτό που ορίσαμε ως κείμενο. Το κείμενο λοιπόν αποτελεί τη βασική μονάδα επικοινωνίας και γι' αυτό η παρουσία του στη ζωή του ανθρώπου είναι ουσιώδης και σημαντική. Ο λόγος αυτός οδήγησε στα νεότερα χρόνια πολλούς επιστήμονες από διαφορετικές επιστημονικές περιοχές να ασχοληθούν θεωρητικά και πρακτικά με αυτό και την ανάλυσή του. Στον χώρο της Γλωσσολογίας ο κλάδος που ασχολείται με το κείμενο και την ανάλυσή του είναι η Κειμενογλωσσολογία, η οποία φαίνεται να συγκροτείται ως ιδιαίτερη επιστημονική περιοχή το τελευταίο τέταρτο του 20ού αι.

Τα πρώτα ίχνη της Κειμενογλωσσολογίας βρίσκονται στη Ρητορική των Αρχαίων Ελλήνων, που στόχευε στην ανάδειξη των λεκτικών στοιχείων και των

μηχανισμών, με τα οποία διαμορφώνονται τα κείμενα πειθούς. Θεωρητικός της Ρητορικής στην ελληνική αρχαιότητα του 4ου αι. π.Χ. θεωρείται ο Αριστοτέλης.

Από τα τέλη του 19ου αι., και ιδίως μέσα στον 20ό αι., η έννοια του κειμένου θεωρητικοποιείται αρκετά και διαμορφώνονται ορισμένες τάσεις και σχολές. Ορισμένες από αυτές τις τάσεις θεωρούν το κείμενο ένα στατικό προϊόν, μέσα στο οποίο αποτυπώνονται τα δεδομένα και οι προσωπικές καταστάσεις ενός ατόμου, του/της συγγραφέα, και τα στοιχεία του κοινωνικού και ιδεολογικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο παράγεται. Άλλες τάσεις πάλι θεωρούν το κείμενο ένα δυναμικό προϊόν, που δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη.

Στα νεότερα χρόνια το κείμενο θεωρείται γενικά ένα πολυεπίπεδο νοηματικά προϊόν και έχει αποκτήσει τη σημασία που αναλύθηκε στην ενότητα για το κείμενο και την έννοιά του.

## 2.2. Τα κειμενικά είδη

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφέραμε ότι η γλώσσα αποκτά νόημα μόνο μέσα στο κείμενο. Τα κείμενα παρουσιάζονται πάντοτε μέσα σε κοινωνικές συνθήκες και κατασκευάζονται πάντοτε για κάποιους σκοπούς: να πληροφορήσουν, να διασκεδάσουν, να διαφημίσουν κτλ. Οι κοινωνικές συνθήκες κάτω από τις οποίες παράγονται τα κείμενα ασκούν μεγάλη επίδραση σε αυτά, τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενό τους. Αυτό σημαίνει ότι κάθε κείμενο φέρνει μαζί του ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των συνθηκών και ιδίως των περιστάσεων που προκάλεσαν την παραγωγή τους. Πολλές από αυτές τις συνθήκες και τις περιστάσεις είναι εντελώς τελετουργικές, με αυστηρή σειρά στους λόγους και στις πράξεις, όπως για παράδειγμα είναι η βάπτιση, η συνεδρίαση της βουλής, ένας αθλητικός αγώνας κτλ. Άλλες πάλι είναι λιγότερο τελετουργικές, όπως οι συζητήσεις ανθρώπων που δε γνωρίζονται καλά, μια γραπτή ανακοίνωση κτλ.

Τα κειμενικά είδη, λοιπόν, ή «τα είδη λόγου», είναι συμβατικές μορφές κειμένων που περιέχουν ορισμένα κειμενικά χαρακτηριστικά ως προς τη δομή, τη μορφή και το περιεχόμενο. Τα χαρακτηριστικά αυτά αντικατοπτρίζουν τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών περιστάσεων μέσα στα οποία παράγονται. Έτσι, μια συνέντευξη ανήκει σε ένα κειμενικό είδος με ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία αντικατοπτρίζουν και αντιπροσωπεύουν την κοινωνική περίσταση της συνέντευξης, τη συζήτηση δηλαδή δύο ανθρώπων, κατά την οποία ο ένας ρωτά και ο άλλος απαντά, με σκοπό αυτή η συζήτηση (συνέντευξη) να δημοσιοποιηθεί σε τρίτα πρόσωπα. Μια διαφήμιση ανήκει σε ένα κειμενικό είδος που έχει ορισμένα κειμενικά χαρακτηριστικά και στη δομή και στη μορφή και στο περιεχόμενο (σύντομο κείμενο, περιεκτικό, ελκυστικό κτλ.) που αντικατοπτρίζει την κοινωνική περίσταση της διαφήμισης.

Με την έννοια που δόθηκε προηγουμένως στα κειμενικά είδη γίνεται

αντιληπτό ότι αυτά είναι πάρα πολλά σε αριθμό. Γι' αυτό έχουν γίνει προσπάθειες να κατηγοριοποιηθούν με βάση ορισμένα κριτήρια (δομικά, περιεχομένου, γλωσσικά κ.ά.), να ομαδοποιηθούν σε μεγάλες κατηγορίες και να ταξινομηθούν. Σήμερα υφίστανται στη βιβλιογραφία ορισμένες προτάσεις κατηγοριοποίησης και ταξινόμησης, οι οποίες, χωρίς να συμφωνούν μεταξύ τους, υποδεικνύουν πολύ γενικές κατηγορίες ομοειδών κειμένων, οι οποίες ονομάζονται «γένη». Μία από αυτές τις προτάσεις διακρίνει τρεις μεγάλες γενικές κατηγορίες κειμένων: τα περιγραφικά (περιγραφή), τα αφηγηματικά (αφήγηση), τα οποία εντάσσονται στον αναφορικό λόγο, και τα επιχειρηματολογικά (επιχειρηματολογία), τα οποία εντάσσονται στον κατευθυντικό λόγο.

- Περιγραφικά κείμενα: αναπαριστούν γλωσσικά πρόσωπα, χώρους, αντικείμενα και καταστάσεις της εμπειρίας του/της ομιλητή/τριας-συντάκτη και διακρίνονται σε αντικειμενικά και υποκειμενικά. Στα πρώτα χρησιμοποιείται συνήθως γ' πρόσωπο, παθητική σύνταξη και απουσιάζει ο μεταφορικός λόγος. Στα δεύτερα χρησιμοποιούνται κυρίως το α' πρόσωπο και αρκετές μεταφορές. Τα συχνότερα μορφοσυντακτικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται στα περιγραφικά κείμενα είναι τα επίθετα, τα επιρρήματα, ο ενεστώτας και τα βοηθητικά ρήματα. Τα περιγραφικά κείμενα χαρακτηρίζονται συνήθως από σαφήνεια, ακρίβεια και παραστατικότητα.
- Αφηγηματικά κείμενα: αναπαριστούν γλωσσικά εξιστορήσεις με μιαν ορισμένη σειρά πραγματικών ή φανταστικών συμβάντων, πράξεων και ενεργειών, που συνέβησαν ή κατασκευάστηκαν από τα συμμετέχοντα στην αφήγηση πρόσωπα. Διακρίνονται σε *μυθοπλαστικά*, που ανήκουν στη λογοτεχνία και έχουν περιεχόμενο μη πραγματικό, σε *ιστορικά*, όπου εξιστορούνται γεγονότα του παρελθόντος, και *ρεαλιστικά*, όπου εξιστορούνται γεγονότα σύγχρονα με τον χρόνο του/της αφηγητή/τριας. Εξελίσσονται πάνω σε δομικά σχήματα συμβάντων, τα οποία συνδέονται συνήθως μεταξύ τους χρονικά. Κυριαρχεί ο αόριστος χρόνος και το συνοπτικό ποιόν ενέργειας, ενώ πολύ συχνά χρησιμοποιούνται χρονικά επιρρήματα. Τα αφηγηματικά κείμενα περιέχουν συνδετικές λέξεις και φράσεις που δείχνουν τη χρονική σειρά των γεγονότων.
- Επιχειρηματολογικά κείμενα: περιέχουν γλωσσικά στοιχεία, με τα οποία ο ομιλητής/τρια-συντάκτης επιχειρεί να επηρεάσει τον/την αποδέκτη του κειμένου, με σκοπό την αλλαγή της άποψης και της στάσης του/της. Εξελίσσονται πάνω σε δομικά σχήματα συμβάντων και καταστάσεων, που οδηγούν σε μια έκβαση, την οποία ο ομιλητής/τρια (ή ο/η συγγραφέας) προαποφάσισε. Από τα πιο συνηθισμένα γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται είναι τα σχήματα λόγου (ρητορικές ερωτήσεις, επαναλήψεις, ελλείψεις κ.ά.), σύνδεσμοι και επιρρήματα που εξασφαλίζουν τη στενή σύνδεση των νοημάτων (και, αλλά, βέβαια, φυσικά, λοιπόν κ.ά.) και εκφράσεις που δηλώνουν το πιθανό (μπορεί, υποθέτω, κατά τη γνώμη μου κ.ά.) και το αναγκαίο (πρέπει, χρειάζεται κ.ά.)

Μια ανάλογη αλλά πιο γενική κατηγοριοποίηση των κειμένων είναι αυτή που τα διακρίνει σε προφορικά και σε γραπτά.

- Τα προφορικά κείμενα διέπονται από τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, ο οποίος είναι οικείος, απροσχεδιαστος, αυθόρμητος, άμεσος και εφήμερος. Γι' αυτό τα προφορικά κείμενα περιέχουν γλωσσικά στοιχεία που αποτελούν απόρροια αυτών των χαρακτηριστικών, όπως η παρατακτική σύνταξη, η ενεργητική σύνταξη, οι ελλείψεις, οι επανεκκινήσεις, οι επαναλήψεις, συχνά οι ασυνταξίες κ.ά.
- Τα γραπτά κείμενα διέπονται από τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, ο οποίος είναι προσχεδιασμένος, έμμεσος και έχει διάρκεια. Απόρροια αυτών των χαρακτηριστικών είναι τα γλωσσικά στοιχεία των γραπτών κειμένων, που είναι συνήθως η υποτακτική σύνταξη, ο μεγάλος αριθμός ονοματικών φράσεων, η παθητική σύνταξη κ.ά.

Ανάμεσα σε αυτές τις κατηγορίες κειμένων, οι οποίες, όπως περιγράφηκαν, αποτελούν τα δύο άκρα ενός συνεχούς πάνω στο οποίο βρίσκονται προφορικά κείμενα, άλλα με περισσότερα και άλλα με λιγότερα στοιχεία από αυτά των προφορικών, και γραπτά με περισσότερα ή λιγότερα στοιχεία των γραπτών κειμένων. Ένα ενδιάμεσο σημείο αυτού του συνεχούς είναι και τα υβριδικά κείμενα. Πρόκειται δηλαδή για κείμενα που εκφέρονται κατά κανόνα σε γραπτό λόγο, αλλά ενσωματώνουν και στοιχεία και χρήσεις του προφορικού λόγου

## 2.3. Υφολογία

### 2.3.1. Η έννοια του ύφους.

Το ύφος είναι, μπορεί να πει κανείς, ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο ο/η ομιλητής/τρια (ή ο/η συγγραφέας), συνδυάζοντας γλωσσικά στοιχεία που έχει επιλέξει, εκφράζει ένα συμβάν, μια σκέψη του, ένα συναίσθημα κτλ. Οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί από τους επιστήμονες για το ύφος είναι πάρα πολλοί, ώστε να μην μπορούμε σήμερα να δεχτούμε έναν ανεπιφύλακτα. Ορισμένοι από αυτούς είναι οι παρακάτω:

- Το ύφος είναι ο ίδιος ο άνθρωπος (Buffon).
- Ύφος είναι το ίδιο κείμενο (Riffatere).
- Το ύφος δεν είναι τίποτε άλλο παρά ο τρόπος της γλωσσικής χρήσης (Anderegg).

Η ενασχόληση με το ύφος, την έννοιά του και τον ορισμό του, καθώς και η ερευνητική ενασχόληση με τις αποκλίσεις που παρουσιάζει ένα κείμενο από την κοινή χρήση μιας γλώσσας (νόρμα) δημιούργησαν έναν κλάδο επιστημονικό που ονομάζεται Υφολογία.

### 2.3.2. Το ύφος της νέας ελληνικής

Η αναφορά στα χαρακτηριστικά του ύφους μιας γλώσσας προϋποθέτει συγκριτικές υφολογικές μελέτες της γλώσσας αυτής με άλλες και αποτελεί έργο αρκετά δύσκολο και σχεδόν ακατόρθωτο. Μελέτες που έχουν γίνει για τα υφολογικά χαρακτηριστικά της νέας ελληνικής έχουν φτάσει σε διαπιστώσεις, ορισμένες από τις οποίες παραθέτουμε παρακάτω.

α) Η για πολλά χρόνια συνύπαρξη της Καθαρεύουσας και της Δημοτικής διαμόρφωσε μια μορφολογική πολυτυπία, η οποία δίνει τη δυνατότητα υφολογικών διαφοροποιήσεων που σχετίζονται με την ιδεολογικοπολιτική τοποθέτηση του/της ομιλητή/τριας-συντάκτη, π.χ. *Οι Ρόδιοι προσέφεραν στον Πρόεδρο της Δημοκρατίας το κλειδί της πόλεως.* (1). *Οι Ροδίτες πρόσφεραν στον Πρόεδρο της Δημοκρατίας το κλειδί της πόλης.* (2)

Η φράση (1) είναι δυνατό να εκφωνηθεί από άτομο μεγάλης ηλικίας, υψηλής μόρφωσης και συντηρητικής ιδεολογίας, ενώ η φράση (2) από άτομο μεσαίας ηλικίας (αλλά και μεγαλύτερης), χαμηλής (αλλά και υψηλής μόρφωσης) με μη συντηρητική κατά κανόνα ιδεολογία.

β) Η για πολλά χρόνια συνύπαρξη και παράλληλη χρήση της Καθαρεύουσας και της Δημοτικής προσέφερε στη νέα ελληνική λεξιλόγιο που προέρχεται τόσο από τη λόγια όσο και από τη λαϊκή γλωσσική παράδοση. Η εκμετάλλευση αυτού του λεξιλογίου δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας λεπτών ή και πιο έντονων υφολογικών αποχρώσεων, π.χ. *Η αναζήτηση της αιτίας που προκάλεσε τον σεισμό απεδείχθη μάταιη.* (1) *Το ψάξιμο της αιτίας που προκάλεσε τον σεισμό κατάντησε άχρηστο.* (2)

Στη φράση (1) οι λογιότερες λέξεις αναζήτηση, απεδείχθη, μάταιη, δίνουν ένα ύφος περισσότερο επίσημο σε σχέση με τη φράση (2), όπου χρησιμοποιούνται οι πιο λαϊκές λέξεις ψάξιμο, κατάντησε, άχρηστο και το ύφος είναι προκλητικά λαϊκό.

γ) Στον προφορικό λόγο της νέας ελληνικής χρησιμοποιούνται πολύ πιο συχνά από ό,τι στις δυτικοευρωπαϊκές γλώσσες τυπικές εκφράσεις που προσδιορίζονται και επιβάλλονται από την κατάσταση επικοινωνίας και έχουν συνήθως εθιμοτυπικό χαρακτήρα, όπως: *γεια χαρά, με γεια, καλορίζικο, καλό ξημέρωμα, στο καλό, καλή βδομάδα κτλ.*

δ) Στον προφορικό λόγο της νέας ελληνικής χρησιμοποιούνται ορισμένες λέξεις ή φθόγγοι ή και συνδυασμοί φθόγγων χωρίς να έχουν ιδιαίτερη σημασία, π.χ. *να πούμε, λοιπόν, κατάλαβες; έτσι, χμ, εμ, εε κτλ.* Απλώς δείχνουν πως ο/η ομιλητής/τρια ή δεν έχει ευφράδεια ή διστάζει ή περιμένει την ανταπόκριση του/της συνομιλητή/τριας του.

ε) Στον προφορικό λόγο της νέας ελληνικής συχνά χρησιμοποιούνται ρητορικές ερωτήσεις του τύπου *τι λες; (είναι πολύ εντυπωσιακό ή περίεργο), τι να κάνουμε; (βρισκόμαστε σε αδιέξοδο), και τι δεν έχουμε (έχουμε από όλα) κτλ.*



στ) Στον γραπτό λόγο της νέας ελληνικής, μετά την υιοθέτηση του μονοτονικού συστήματος στην Εκπαίδευση και τη Διοίκηση, η χρήση του πολυτονικού συστήματος είναι πολλές φορές έκφραση διαφορετικού ύφους που πηγάζει από ανάλογες ιδεολογικές αρχές και θέσεις.

Γενικά, το ύφος της νέας ελληνικής, όπως και των άλλων γλωσσών, ποικίλλει ανάλογα με το κειμενικό είδος όπου εντάσσεται, τη σχέση των επικοινωνούντων, το θέμα και γενικότερα την κατάσταση επικοινωνίας. Για μεθοδολογικούς λόγους διακρίνουμε στη Γραμματική μας τρία είδη ύφους: το τυπικό, το οικείο και το ουδέτερο.

- Τυπικό ύφος ονομάζουμε αυτό που χρησιμοποιείται κατά κανόνα στον γραπτό λόγο (σε κείμενα της δημόσιας διοίκησης, επιστημονικά, νομικά, εκκλησιαστικά, δημοσιογραφικά κ.ά.) και λιγότερο στον προφορικό λόγο (σε αγορεύσεις, διαλέξεις, πολιτικές ομιλίες, κηρύγματα κ.ά.). Περιέχει λεξιλόγιο και εκφράσεις λόγιας προέλευσης, σύνταξη υποτακτική με μεγάλες περιόδους, κυριολεκτικό λόγο και μορφολογικούς τύπους που βρίσκονται πιο κοντά στην Καθαρεύουσα.
- Οικείο ύφος ονομάζουμε αυτό που χρησιμοποιείται συνήθως στον προφορικό λόγο (σε συνομιλίες και συζητήσεις μεταξύ προσώπων που έχουν οικειότητα κ.ά.) και λιγότερο συχνά στον γραπτό λόγο (σε κείμενα χιουμοριστικά, σε φιλικές επιστολές, σε ορισμένα λογοτεχνικά κείμενα κ.ά.). Περιέχει λεξιλόγιο και εκφράσεις λαϊκής προέλευσης, σύνταξη παρατακτική με μικρές περιόδους, συχνά ελλειπτικό και μεταφορικό λόγο και μορφολογικούς τύπους που βρίσκονται πιο κοντά στη Δημοτική.
- Ουδέτερο ύφος ονομάζουμε αυτό που χρησιμοποιείται περισσότερο στον γραπτό λόγο (κείμενα περιγραφικά, γραπτές ανακοινώσεις, ειδήσεις κ.ά.) και λιγότερο συχνά στον προφορικό λόγο (αναγγελίες, προφορικές ανακοινώσεις κ.ά.). Περιέχει λεξιλόγιο και εκφράσεις που χρησιμοποιούνται συχνά στη νέα ελληνική, σύνταξη παρατακτική και υποτακτική και τους κοινότερους από τους μορφολογικούς τύπους.

### 2.3.3. Ύφος και σχήματα λόγου

Το ύφος, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, προϋποθέτει την επιλογή και τον συνδυασμό γλωσσικών στοιχείων από μέρους του/της ομιλητή/τριας ή συντάκτη ενός κειμένου. Ένας τομέας της γλώσσας που συμβάλλει στη δημιουργία ιδιαίτερου ύφους, κυρίως στον λογοτεχνικό λόγο, είναι τα επονομαζόμενα σχήματα λόγου, τα οποία αποτελούν γλωσσικές ιδιορρυθμίες που προκύπτουν συνήθως από τη χρήση συντακτικών σχημάτων και σημασιών διαφορετικών από τα συνηθισμένα. Τα πιο συχνά σχήματα λόγου είναι τα εξής:

α) Η αναδίπλωση, όταν μια λέξη ή φράση επαναλαμβάνεται αμέσως, π.χ. *Οι φίλοι μας θα έρθουν **σήμερα**, **σήμερα** θα φύγουν.*

- β) Η ειρωνεία, όταν χρησιμοποιούνται λέξεις ή φράσεις που δηλώνουν στην ουσία αντίθετη σημασία από αυτή που δίνεται με τη λέξη, π.χ. *Θύμωσε πολύ μαζί του και του τα είπε κομμά* (δηλ. με άκομψα, υβριστικά λόγια).
- γ) Η έλλειψη, όταν παραλείπονται λέξεις ή φράσεις που μπορούν να εννοηθούν εύκολα από τα συμφραζόμενα, π.χ. *-Ποιος θέλει να μιλήσει; -Η Ιφιγένεια* (εννοείται *θέλει να μιλήσει*).
- δ) Η λιτότητα, όταν στη θέση μιας λέξης χρησιμοποιείται η αντίθετή της με άρνηση, π.χ. *Το φαγητό που μαγείρευε η Ελένη δεν ήταν άνοστο*.
- ε) Η μεταφορά, όταν χρησιμοποιούνται λέξεις ή φράσεις με σημασία διαφορετική από την κυριολεκτική τους, αλλά με κάποια μικρή ή μεγάλη ομοιότητα με αυτή, π.χ. *Η Ρία έγινε καπνός*.
- στ) Η μετωνυμία, όταν χρησιμοποιείται το όνομα του δημιουργού αντί για το δημιούργημα, αυτό που περιέχει κάτι αντί για το περιεχόμενο, το αφηρημένο αντί για το συγκεκριμένο, π.χ. *Τον τελευταίο καιρό ο Νικόλας ακούει Μπετόβεν*.
- ζ) Η παρομοίωση, όταν συσχετίζεται ένα πρόσωπο ή πράγμα ή έννοια με κάτι πολύ γνωστό, με σκοπό να τονιστεί μια ιδιότητα που υπάρχει και στα δύο, π.χ. *Το σπίτι του Παπαδόπουλου είναι σαν πύργος*.
- η) Ο πλεονασμός, όταν χρησιμοποιούνται περισσότερες λέξεις από όσες χρειάζονται, για να αποδοθεί ένα νόημα, π.χ. *Η Σμαρώ πάλι ξαναήρθε*.
- θ) Η προσωποποίηση, όταν χρησιμοποιούνται λέξεις ή φράσεις με τις οποίες αποδίδονται ανθρώπινες ιδιότητες σε μη ανθρώπινα όντα, π.χ. *Κάθε πρωί ο ήλιος χαμογελάει στους ανθρώπους*.
- ι) Η συνεκδοχή, όταν χρησιμοποιείται το ένα αντί για τα πολλά όμοια, το μέρος ενός συνόλου αντί για το σύνολο (και αντίστροφα), η ύλη αντί για το προϊόν που παράγεται από αυτήν ή εκείνο που παράγει αντί για εκείνο που παράγεται, π.χ. *Ο Κρητικός είναι πάντα υπερήφανος* (αντί *οι Κρητικοί*).
- ια) Το υπερβατό, όταν παρεμβάλλονται μία ή περισσότερες λέξεις ανάμεσα σε δύο λέξεις που συνδέονται συντακτικά και νοηματικά στενά, π.χ. *Ο διευθυντής εφάρμοσε τους ισχύοντες από τους νόμους κανονισμούς*.
- ιβ) Η υπερβολή, όταν χρησιμοποιούνται λέξεις ή φράσεις που ξεπερνούν σημασιολογικά το συνηθισμένο και το πραγματικό, π.χ. *Να υψώσουμε όλοι τη φωνή μας, να φτάσει έως τον ουρανό*.

# Χατζησαββίδης Σωφρόνης

## Σύντομη ιστορία της ελληνικής γραφής\*

### Γενικά

Επειδή το υλικό που διαθέτουμε για να μελετήσουμε την ιστορία της ελληνικής γλώσσας στηρίζεται αποκλειστικά σε γραπτές πηγές, πρέπει να γνωρίζουμε τις αρχές στις οποίες βασίζονται οι διάφορες γραφές της ελληνικής γλώσσας.

Στην Ελλάδα χρησιμοποιήθηκαν διάφορα συστήματα γραφικής παράστασης της γλώσσας (αλφάβητα). Τελικά επικράτησε η χρήση του φοινικικού αλφαβήτου, το οποίο λόγω των ουσιωδών μετατροπών και της αναγκαίας προσαρμογής που υπέστη από τους Έλληνες δίκαια ονομάστηκε ελληνικό. Τα συστήματα γραφής που χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς στον ελληνικό χώρο είναι:

- α. η ιερογλυφική γραφή (περ. 2000 - 1750 π.Χ.) που είναι εικονογραφική. Χρησιμοποιήθηκε κυρίως σε σφραγιδόλιθους που βρέθηκαν στην Κνωσό και δε διαβάστηκε ακόμη.
- β. η γραμμική Α' (περ. 1700 - 1450 π.Χ.) που ακόμα δεν έχει επίσης διαβαστεί χρησιμοποιήθηκε σε πινακίδες που βρέθηκαν στην Αγία Τριάδα της Κρήτης.

---

\* Από τις συμπληρωματικές σημειώσεις του Κ. Ντίνα για το μάθημα Διαχρονία και Συγχρονία της Ελληνικής

- γ. η γραμμική Β' (περ. 1450 - 1200 π.Χ.) για την οποία θα μιλήσουμε αναλυτικά πιο κάτω.
- δ. κυπρομινωική γραφή (περ. 1500 - 1100 π.Χ.) που δεν έχει ακόμα διαβαστεί.
- ε. κυπριακό συλλαβάριο (περ. 6. - 4. αιώνας π.Χ.). Είναι ατελής συλλαβογραφική γραφή, έχει διαβαστεί, μοιάζει με τη γραμμική Β', στις οποίες την αποκρυπτογράφιση βοήθησε.
- στ. φοινικική γραφή (περ. 10. αιώνας π.Χ.). Από αυτήν προέκυψε το ελληνικό αλφάβητο μετά από πολλές βελτιώσεις, προσαρμογές, μετατροπές και σημειακά ευρήματα.

### Γραμμική γραφή Β'

Η μυκηναϊκή ελληνική αποτελεί την πρώτη ιστορική περίοδο της ελληνικής γλώσσας και είναι η αρχαιότερη μορφή της. Το υλικό που έχουμε για αυτή την περίοδο είναι 3000 περίπου από την Κνωσό, 1400 από την Πύλο και άλλες νεότερες από τις Μυκήνες και τη Θήβα.

Οι πινακίδες ήταν πήλινες που ξεραίνονταν στην ήλιο και πάνω τους χάραζαν (το ΑΕ *γράφω* = γρατζουνάω, χαράζω) τα γράμματα με κάποιο αιχμηρό όργανο. Οι πινακίδες περιλαμβάνουν καταλόγους ονομάτων (ανθρωπωνύμια, τοπωνύμια, φυτωνύμια κλπ) και πραγμάτων (θρησκευτικές προσφορές, δοχεία, έπιπλα, μέταλλα, στρατιωτικό εξοπλισμό κλπ).

Η γραμμική Β' είναι συλλαβογραφική γραφή. Περιλαμβάνει 90 συλλαβογράμματα (που το καθένα τους παριστάνει μια συλλαβή) και 260 ιδεογράμματα (σύμβολα που παριστάνουν έννοιες ή αντικείμενα). Οι ατέλειες αυτού του συστήματος είναι πολλές, π.χ.

- δε γίνεται διάκριση μακρών - βραχέων φωνηέντων: ko-no-so = Κνωσός, pa-te = πατήρ,
- όλα τα είδη των κλειστών συμφώνων (εκτός από το d) δηλώνονται με τα αντίστοιχα ψιλά p, t, k. Το συλλαβογράμμα pe μπορεί να διαβαστεί ως πε, βε, φε, πη, βη, φη, πει, βει, φει, πιη, βηι, φηι: te-o = θεός, θεοί, te-ke = θήκη, ka-ke-u = χαλκεύς
- στα συμφωνικά συμπλέγματα για τη δήλωση του φωνήεντος του πρώτου συμφώνου χρησιμοποιείται η ποιότητα του φωνήεντος του β' συμφώνου: ku-tu-so = χρυσός, a-ko-ro = αγρός, ti-ti-ro = τρίπους.

Οι ατέλειες αυτές της συλλαβογραφικής γραφής που επιτρέπουν πολλές αναγνώσεις και οι συγχύσεις που προκαλούνταν εξαιτίας τους οδήγησαν στην αναζήτηση άλλου καλύτερου και καταλληλότερου συστήματος γραφής.

### Η φοινικική γραφή

Με τον όρο «φοινικικά» γράμματα είναι γνωστά τα ελληνικά κεφαλαία γράμματα,

καθώς ο Ηρόδοτος αποδίδει την επινοήσή τους στους Φοίνικες. Πρόκειται για σημαντική γραφή, που υιοθετήθηκε από τους Έλληνες περί τον 10. αιώνα π.Χ.

Η επινοήση αυτού του αλφαβήτου είναι πολύ σπουδαία και για την ιστορία της ελληνικής γλώσσας αλλά και για την ιστορία του πολιτισμού γενικά. Από το ελληνικό αλφάβητο παράγονται τα αλφάβητα που χρησιμοποιούμε για την καταγραφή των ευρωπαϊκών γλωσσών· από την προσαρμογή του δυτικού ελληνικού αλφαβήτου προέρχονται το λατινικό, το κυριλλικό, το κοπτικό, το γοθτικό του επισκόπου Ουλφίλα αλλά και άλλα. Οι περισσότερες άλλωστε γλώσσες σήμερα γράφονται ή μπορούν να γραφούν με το λατινικό αλφάβητο.

Για τη δημιουργία του ελληνικού αλφαβήτου συνεργάστηκαν Σημίτες και Έλληνες. Οι Σημίτες επινόησαν γράμματα για να δηλώσουν μόνο τα σύμφωνα, καθώς στις σημαντικές γλώσσες η δήλωση των συμφώνων, τα οποία αποτελούνται από τη ρίζα και το νόημα, είναι αρκετά για την κατανόηση της γραφής· το ίδιο άλλωστε συμβαίνει και σήμερα με το αραβικό αλφάβητο.

Το συμφωνογραφικό φοινικικό αλφάβητο, που αποτελεί τη βάση του ΑΕ αλφαβήτου, δεν δήλωνε τα φωνήεντα, και αν υιοθετούνταν αυτούσιο θα δημιουργούσε πολλά προβλήματα στην απόδοση της ελληνικής γλώσσας, αφού σ' αυτήν όπως και στις άλλες ΙΕ γλώσσες ο μικρότερος φωνολογικός συνδυασμός (η συλλαβή) έχει ως βάση της το φωνήεν.

Για το λόγο αυτό οι Έλληνες τροποποίησαν, συμπλήρωσαν και μετέτρεψαν το φοινικικό αλφάβητο σε φωνολογικό, σημαντική καινοτομία σε παγκόσμια κλίμακα. Χρησιμοποίησαν φοινικικά γράμματα άχρηστα στην ελληνική για να παραστήσουν φωνήεντα, τα οποία δεν παριστάνονταν στη φοινικική ή πρόσθεσαν και νέα γράμματα. Με τη σημαντική αυτή καινοτομία η γραφή μετατράπηκε σε φωνολογική με την καθιέρωση μιας αναλογίας 1:1, δηλαδή κάθε γράμμα δήλωνε ένα φθόγγο, με αποτέλεσμα να αποφεύγονται οι ασάφειες.

Η χρήση ορισμένων συμφώνων του φοινικικού αλφαβήτου για τη δήλωση φωνηέντων πρέπει να έγινε γύρω στο 10. αιώνα π.Χ. Η πιο παλιά πηγή που περιέχει ελληνικό αλφάβητο, η επιγραφή του αγγείου του Διτύλου, χρονολογείται γύρω στο 720 π.Χ. Για να δηλώσουν τα φωνήεντα που χρειαζόταν, οι Έλληνες χρησιμοποίησαν σύμφωνα του σημιτικού αλφαβήτου που δεν υπήρχαν στην ελληνική. Το σύμφωνο alef π.χ., που δήλωνε ένα λαρυγγικό φθόγγο χρησιμοποιήθηκε για να δηλώσει το φωνήεν [a] και ονομάστηκε *άλφα*. Το Η του σημιτικού αλφαβήτου (heth) στο δυτικό ελληνικό αλφάβητο δήλωνε την αρχική δάσυνση· από κει το πήραν οι Λατίνοι και όλες οι νεολατινικές γλώσσες (πβ το λεγόμενο δασύ h της γαλλικής). Στην ιωνική διάλεκτο δεν υπάρχει αρχική δάσυνση, γι αυτό το Η χρησιμοποιήθηκε για να δηλώσει το μακρό ανοιχτό [e]. Όταν αργότερα, το 403, το ιωνικό αλφάβητο υιοθετήθηκε από τους Αθηναίους για την καταγραφή της αττικής διαλέκτου, η οποία έχει αρχική δάσυνση, χρειάστηκε ένα σημείο για τη δήλωση της. Η αριστερή πλευρά του Η τότε

χρησιμοποιήθηκε για τη δήλωση της δασείας και (από τον 3. αιώνα και μετά) η δεξιά του πλευρά για την απουσία της δασείας (την ψιλή).

Οι αρχαίοι Έλληνες έγραφαν στην αρχή από τα δεξιά προς τα αριστερά (επί τα λαιά) όπως και οι Φοίνικες. Αργότερα χρησιμοποιήθηκε ο τύπος βουστροφηδόν (από τα δεξιά προς τα αριστερά και πάλι προς τα δεξιά, όπως οργώνει το βόδι). Τελικά χρησιμοποίησαν τον σημερινό τύπο γραφής από τα αριστερά προς τα δεξιά (εξ ευθύ).

Άλλες γραφές είναι:

η στοιχηδόν ΑΒΓΔΕ

ΕΖΗΘ

η κιονηδόν Α

Β

Γ

η σπειρηδόν  $\overset{\text{B}}{\underset{\text{A}}{\text{A}}} \overset{\text{D}}{\underset{\text{E}}{\text{E}}} \overset{\text{Z}}{\underset{\text{H}}{\text{H}}} \overset{\text{Theta}}{\text{Theta}}$

Η ελληνική γραφή μέχρι τον 9. αιώνα μ.Χ. ήταν κεφαλαιογράμματη. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε η «γωνιώδης» γραφή των επιγραφών, στη συνέχεια η ταχυγραφία των πατύρων ή το στρογγυλεμένο και τυποποιημένο σχήμα, η λεγόμενη «στρογγυλογράμματη γραφή». Εξέλιξη και τυποποίηση της ταχυγραφικής αυτής γραφής αποτελεί η μικρογράμματη γραφή, πρόδρομος της σημερινής, που συντελείται στον 9. μ.Χ. αι. και χρησιμοποιήθηκε συστηματικά για την αντιγραφή των χειρογράφων.

Ως τότε στις επιγραφές και τα χειρόγραφα με στρογγυλά κεφαλαία γράμματα οι λέξεις δε χωριζόταν μεταξύ τους ούτε έφεραν τόνο. Ο τονισμός ήταν περιττός για τον αρχαίο έλληνα αναγνώστη, όπως άλλωστε και για τον νεοέλληνα που διαβάζει χωρίς καμιά δυσκολία τα σημερινά κείμενα που είναι γραμμένα με κεφαλαία γράμματα. Ο τονισμός θεωρήθηκε απαραίτητος για τη σωστή ανάγνωση των κλασικών κειμένων όταν ο τονισμός της σύγχρονης ελληνικής είχε πια απομακρυνθεί από την πραγμάτωση του τονισμού του 5. π.Χ. αιώνα. Ο Αριστοφάνης ο Βυζάντιος (τον 2. π.Χ. αιώνα) επινόησε τις αρχές του τονικού συστήματος, στην αρχή όμως δεν εφαρμοζόταν συστηματικά σε όλες τις λέξεις αλλά χρησίμευε μόνο στις περιπτώσεις που οι αναγνώστες είχαν αμφιβολίες (πβ. σημερινό μονοτονικό;). Η συνήθεια να τονίζονται και να πνευματίζονται όλες οι λέξεις επικράτησε τον 10. αιώνα μ.Χ.

Και η στίξη στα αρχαία χειρόγραφα δεν είχε συστηματικό χαρακτήρα: συναντούμε π.χ. μια άνω τελεία εκεί που περιμένουμε τελεία. Χρησιμοποιούνται επίσης πολλές συντομογραφίες και πολλά γράμματα συνδέονται μεταξύ τους σε σχήματα που συχνά είναι πολύ κομψά (πβ. σήμερα τις επιγραφές στις βυζαντινές εικόνες).

Τα σύγχρονα ελληνικά τυπογραφικά στοιχεία δεν είναι ελληνικού σχεδιασμού αλλά προέρχονται από τους πρώτους ελληνικούς χαρακτήρες που

σχεδίασε ο Claude Garamont στις αρχές του 16. αιώνα στηριγμένος στη γραφή του κρητικού Άγγελου Βεργίκιου. Ο σχεδιασμός των ελληνικών στοιχείων έγινε με προτροπή του αυτοκράτορα Φραγκίσκου Α', στον οποίο και είναι αφιερωμένα (γράμματα του βασιλέως). Οι πρώτοι αυτοί χαρακτήρες ακολουθούσαν πιστά τις συνήθειες των αντιγραφών των χειρογράφων, γι' αυτό είχαν πολλές συντομογραφίες και συμπλέγματα γραμμάτων. Οι πρώτες εκδόσεις που θυμίζουν τη σύγχρονη τυπογραφική πρακτική, με χωρισμένα όλα τα γράμματα, εμφανίζονται στα τέλη του 17. αιώνα στην Ολλανδία.

Μια παραλλαγή του ΑΕ αλφαβήτου, το χαλκιδικό, δανείζονται οι Ρωμαίοι. Το χαλκιδικό αλφάβητο είχε κάποιες διαφορές από αυτό της Αθήνας, π.χ. R, L. Από τους Ρωμαίους στη συνέχεια με τις κατακτήσεις του ρωμαϊκού στρατού το ελληνικό αλφάβητο διαδίδεται στους Γότθους και σε όλους τους δυτικοευρωπαίους. Στη βυζαντινή περίοδο το ίδιο αυτό ελληνικό αλφάβητο μεταδόθηκε στους Αρμένιους και στους Σλάβους.

Με την πάροδο του χρόνου και καθώς η γλώσσα εξελίσσεται, η γραφή έπαυε να είναι φωνολογική, δηλαδή σήμερα έχει χαθεί η απόλυτη αντιστοιχία γράμματος και φθόγγου. Για παράδειγμα: ένας φθόγγος, [i], παριστάνεται με περισσότερα από ένα γράμματα: ι, η, υ, ει, οι, υι· ακόμα ένας φθόγγος: [s] μπορεί να παριστάνεται με: σ, ς ή σσ. Αυτό συμβαίνει γιατί ενώ οι διάφοροι φθόγγοι άλλαξαν προφορά, τα γράμματα που τους παριστάνουν παρέμειναν τα ίδια από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα· είναι αυτό που ονομάζουμε ιστορική ορθογραφία. Τέτοια ορθογραφία συναντούμε σε όλους τους λαούς με μεγάλη ιστορία (Γάλλους, Άγγλους)· αντίθετα λαοί με μικρή ιστορία ή που για λόγους της δικής τους ιστορίας υιοθέτησαν σχετικά πρόσφατα νέο αλφάβητο έχουν λίγα προβλήματα «ορθογραφίας» (Ρουμάνοι, Τούρκοι).





Σωφρόνης Χατζησαββίδης

# Η Ελληνική Γλώσσα μεταξύ Ανατολής και Δύσης: δάνεια στοιχεία της Ελληνικής από ανατολικές και δυτικές γλώσσες\*

## 1. Η ελληνική γλώσσα και ο γλωσσικός δανεισμός

Θα αποτελούσε κοινοτοπία να υποστηριχθεί ότι ο ελληνικός πολιτισμός, τουλάχιστον τους τελευταίους αιώνες, ενέχει στοιχεία τόσο από πολιτισμούς της Ανατολής όσο και της Δύσης. Πρόκειται για μια πραγματικότητα, η οποία γίνεται εμφανής στην καθημερινή ζωή και στη συμπεριφορά των Ελλήνων πολιτών, καθώς επίσης και στη νεοελληνική Τέχνη, στη θρησκευτική λατρεία και σε μια σωρεία άλλων εκδηλώσεων. Η τεκμηρίωση όμως αυτών των εμφανώς διακριτών στοιχείων προϋποθέτει, εκτός της ερευνητικής διαδικασίας, και τη γνώση ανάλογων πολιτισμικών στοιχείων προερχομένων από τους πολιτισμούς της Ανατολής και της Δύσης, κάτι που δεν είναι πάντα εφικτό.

Ένα ιδιαίτερο πολιτισμικό στοιχείο, στο οποίο μπορούν να διερευνηθούν δάνεια στοιχεία από άλλους πολιτισμούς, είναι η γλώσσα. Η ελληνική γλώσσα ομιλήθηκε και ομιλείται από εκατομμύρια ανθρώπους σε μια χρονική διάρκεια που ξεπερνά τις τρεις χιλιετίες. Μέσα σ' αυτήν τη χρονική περίοδο οι ομιλητές

\*Ελληνική γλώσσα μεταξύ Ανατολής και Δύσης: δάνεια στοιχεία της ελληνικής από ανατολικές και δυτικές γλώσσες, στο συλλογικό έργο Α. Αργυρίου, Κ. Δημάδης, Α. Λαζαρίδου Ο ελληνικός κόσμος ανάμεσα στην Ανατολή και τη Δύση (1453-1981).- Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ. 613-626.

της ήρθαν σε επαφή, είτε ως κατακτητές είτε ως κατακτημένοι είτε ως έμποροι είτε ως διανοούμενοι είτε απλώς ως αποδέκτες μιας διαφορετικότητας, με διάφορους πολιτισμούς τόσο της Δύσης όσο και της Ανατολής. Ήταν φυσικό λοιπόν η ελληνική γλώσσα να «μπολιαστεί» και με στοιχεία των άλλων γλωσσών, με τις οποίες οι ομιλητές της ήρθαν και έρχονται σε επαφή. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται στη Γλωσσολογία *δανεισμός*: η ίδια όμως ονομασία δίνεται και στη διαδικασία με την οποία ένα γλωσσικό στοιχείο περνά από τη μια γλώσσα στην άλλη.<sup>1</sup> Ανεξάρτητα πάντως από την ονομασία που δίνεται, ο δανεισμός αποτελούσε και αποτελεί και σήμερα ένα φυσιολογικότατο στοιχείο εμπλουτισμού και ανανέωσης της γλώσσας και, σε ορισμένες περιπτώσεις, βάση για υφολογικές διαφοροποιήσεις.<sup>2</sup> Ο δανεισμός μπορεί να αφορά όλα τα επίπεδα της γλώσσας: το φωνητικό, το φωνολογικό, το μορφολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και ιδιαίτερα το λεξιλογικό. Ο δανεισμός, σύμφωνα με το μοντέλο του Betz<sup>3</sup>, διακρίνεται σε εξωτερικό και εσωτερικό.

Μετά από όλα αυτά τα προκαταρκτικά, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε -χρησιμοποιώντας κατά κύριο λόγο δημοσιευμένες έρευνες γλωσσολόγων-τα δάνεια στοιχεία που δέχτηκε η ελληνική γλώσσα από γλώσσες της Ανατολής και της Δύσης και θα κλείσουμε με τη σημερινή κατάσταση του γλωσσικού δανεισμού της ελληνικής.

## 2. Γλωσσικά δάνεια της ελληνικής

### 2.1. Δάνεια από ανατολικές γλώσσες

Οι Έλληνες ήρθαν από πολύ νωρίς σε επαφή με λαούς που ζούσαν στην Ασία και στη βορειοανατολική Αφρική. Ιδίως τους τελευταίους προχριστιανικούς αιώνες, λόγω της τεράστιας εξάπλωσης του ελληνισμού σε ένα πολύ μεγάλο μέρος της ασιατικής και της αφρικανικής ηπείρου, η ελληνική γλώσσα δανείστηκε αρκετές λέξεις από την εβραϊκή, τη σημιτική, την περσική και την αιγυπτιακή γλώσσα και παλαιότερα από τη γλώσσα των Φοινίκων, πολλές από τις οποίες στη συνέχεια έπαψαν να χρησιμοποιούνται ή αφομοιώθηκαν πλήρως από το φωνολογικό και μορφολογικό σύστημα της ελληνικής. Μετά το 15<sup>ο</sup> αι. η επίδραση της τουρκικής, λόγω της τουρκικής κατάκτησης και της μακρόχρονης συμβίωσης των Ελλήνων με τους Τούρκους, υπήρξε δραστική στην ελληνική γλώσσα και έδωσε στη νέα ελληνική ένα μεγάλο αριθμό γλωσσικών δανείων. Πηγή μικρής έκτασης δανεισμού υπήρξε τους τελευταίους αιώνες και η ρομανές.

---

1 Ο Haugen (1950:230) θεωρεί ότι *δανεισμός* είναι η διαδικασία με την οποία οι δίγλωσσοι αναπαράγουν ένα πρότυπο από μία γλώσσα σε άλλη.

2 Βλ. Χατζησαββίδη (1998)

3 Βλ. Χ. Χαραλαμπίδης (1992:328), όπου παρουσιάζεται σχηματικά το μοντέλο και γίνεται η επεξήγηση και ο σχολιασμός του.

### 2.1.1 Δάνεια από την τουρκική

Η τουρκική γλώσσα δάνεισε στην ελληνική πάρα πολλά γλωσσικά στοιχεία, τα περισσότερα από τα οποία έχουν προσαρμοστεί σήμερα στη φωνητική και τη μορφολογία της ελληνικής.

Στον τομέα της *Φωνητικής* παραμένουν ορισμένοι φθόγγοι, κυρίως σε διαλέκτους της νεοελληνικής, όπως είναι η ποντιακή και η καππαδοκική. Στην ποντιακή διατηρούνται από μεγάλης ηλικίας ομιλητές το κλειστό πεινόν φωνήεν της τουρκικής [μ] και το κλειστό μπροστινό φωνήεν της τουρκικής [y], καθώς και η σειρά των δασέων κλειστών συμφώνων.<sup>4</sup> Οι ίδιοι φωνηεντικοί φθόγγοι υφίστανται και στην καππαδοκική, σε μερικά ιδιώματα μάλιστα της οποίας εφαρμόζεται και η «αρμονία φωνηέντων».<sup>5</sup>

Στον τομέα της *Μορφολογίας* η τουρκική δάνεισε στην ελληνική ορισμένα επιθήματα, από τα οποία επιβιώνουν στη σημερινή ελληνική τα εξής: α) **-λης** (τουρκ. -li/li), π.χ. παραλής, μουστακαλής, προυσαλής, β) **-τζης** (τουρκ. -ci/ci), π.χ. τενεκετζής, ταξιτζής, κουλουρτζής, γ) **-λίκι** (τουρκ. -lik/lik), π.χ. χαρτζιλίκι, δασκαλίκι, προεδρικό.<sup>6</sup>

Στον τομέα της *Σύνταξης* η επίδραση της τουρκικής, λόγω προφανώς της εντελώς διαφορετικής συντακτικής δομής των δύο γλωσσών, υπήρξε μηδαμινή.<sup>7</sup> Εκείνο που δανείστηκε η ελληνική από την τουρκική είναι ορισμένες φράσεις<sup>8</sup>, των οποίων οι ελληνικές εκδοχές αποτελούν στη σημερινή ελληνική στερεότυπες εκφράσεις, όπως οι παρακάτω: *βάζω στο χέρι ...* (τουρκ. ele gecirmek), *έρχεται στο κεφάλι μου ...* (τουρκ. basına gelior), *πάτησε πόδι* (τουρκ. ayak diredi), *έμεινε στη μέση* (τουρκ. yarıda kaldı), *βρίσκω τον μπελά μου* (τουρκ. belası bulmak)<sup>9</sup>.

Στον τομέα του *Λεξιλογίου* τα δάνεια της ελληνικής από την τουρκική είναι πάρα πολλά.<sup>10</sup> Αυτά ανήκουν κυρίως στους εξής τομείς: α) μαγειρική (γιαλαντζί, κεφτές, μεζές, ντοντουρμάς, μπουγάτσα, κεμπάπ), β) ενδυμασία και επίπλωση (γιακάς, σοφάς, σόμπα, τσέπη, μαγκάλι, ντιβάνι), γ) αντικείμενα καθημερινής χρήσης (φλιτζάνι, τσακμάκι, καπάκι, τσάντα), δ) ιδιότητες ανθρώπων (καρβανάς, μανάβης, μουσαφίρης, νταγλαράς, τσοπάνος, νταντά, γουρσουζής,

4 Βλ. περισσότερα για τους φθόγγους αυτούς στο Symeonidis (1971-72: 47) και στο Χατζησαββίδης (1985:77-85 και 103-106)

5 Βλ. Κοντοσόπουλος (1981: 8)

6 Για την παραγωγικότητα ή όχι των επιθημάτων αυτών στην ελληνική και σε άλλες βαλκανικές γλώσσες βλ. Tzitzilis (1997:110-111)

7 Για τα συντακτικά σχήματα που δανείστηκε η ελληνική από την τουρκική βλ. Σετάτος (1990:135)

8 Πολλές από αυτές τις φράσεις αποτελούν παράλληλες εξελίξεις στις δύο γλώσσες.

9 Για περισσότερες φράσεις βλ. Σετάτος (1990: 132-134). Ιδιαίτερα για φράσεις που έχουν σχέση με μέρη του σώματος βλ. Symeonidis (1997)

10 Στο Λεξικό του Ανδριώτη (Ανδριώτης 1983) οι λέξεις που αναφέρονται ως τουρκικής προέλευσης είναι, σύμφωνα με την έρευνα του Tzitzilis (1997:103), πάνω από 900, ενώ ο Τσοπανάκης (1994:805) περιορίζει τον αριθμό τους σε 579.

μπεκρής). Τέλος πάρα πολλά επώνυμα Ελλήνων πολιτών αποτελούν κατασκευές λέξεων τουρκικής προέλευσης<sup>11</sup>, όπως π.χ. *Κάλφας*<kalfa=μαθητευόμενος ράπτης, *Σεφέρης*<sefer=πορεία, *Βουδούρης*<bodur = μικρός, κοντός .

### 2.1.2. Δάνεια από τη ρομανές (τσιγγάνικα)

Η ρομανές (ή ρομανί) είναι η γλώσσα που μιλούν οι Ρομ (Τσιγγάνοι και Γύφτοι) σε όλη την υφήλιο. Οι διάφοροι διάλεκτοι και τα ιδιώματα της ρομανές που μιλούν σήμερα οι Ρομ προέρχονται κατά βάση από τα σανσκριτικά και ορισμένες γλώσσες της βόρειας Ινδίας (παντζάμπι, χίντι, νεπάλι κ. ά.)· πρόκειται, δηλαδή, στην ουσία για μια ανατολική γλώσσα, η οποία λόγω της μακρόχρονης συμβίωσής των ομιλητών της με άλλους λαούς δανείστηκε πολλά γλωσσικά στοιχεία από τις γλώσσες των λαών αυτών, αλλά και δάνεισε επίσης αρκετά γλωσσικά στοιχεία.<sup>12</sup>

Στον τομέα της *Φωνητικής* και της *Φωνολογίας* οι επιδράσεις- αν μπορούμε να τις ονομάσουμε επιδράσεις- γίνονται εμφανείς στο λεγόμενο «γύφτικο ύφος», το γλωσσικό δηλαδή ύφος που χρησιμοποιούν ορισμένες φορές ομιλητές της νέας ελληνικής για χιουμοριστικούς και περιπαικτικούς λόγους. Το ύφος αυτό συνίσταται στην εκφορά προφορικού λόγου της νεοελληνικής με μετατροπή των συμφωνικών φθόγγων της νέας ελληνικής [δ], [θ], [γ], [j] σε [d], [th], [g] και [i] αντίστοιχα και των φωνηεντικών φθόγγων [e] και [o], όταν βρίσκονται σε άτονη θέση, σε [i] και [u].

Στον τομέα του *Λεξιλογίου* δέχτηκαν έντονη επίδραση από τη ρομανές οι συνθηματικές γλώσσες και τα περιθωριακά ιδιώματα της νέας ελληνικής (αργκό, καλιαρντά), ενώ η κοινή νέα ελληνική δανείστηκε έναν περιορισμένο αριθμό λέξεων, τα οποία μάλιστα χρησιμοποιούνται ως επί το πλείστον από ορισμένες ομάδες ομιλητών στον καθημερινό προφορικό λόγο. Ιδιαίτερα στα καλιαρντά (ιδίωμα των ομοφυλόφιλων της Ελλάδας, το λεξιλόγιο του οποίου κατέγραψε ο Ηλ. Πετρόπουλος<sup>13</sup>) ένας αριθμός λέξεων και φράσεων, που φτάνει σε ποσοστό περίπου το 15% του συνόλου των καταγραμμένων λέξεων και φράσεων, προέρχονται από τη ρομανές. Ειδικά στην κοινή νέα ελληνική πέρασε ένας μικρός αριθμός λέξεων και φράσεων, ορισμένες από τις οποίες παρατίθενται παρακάτω: *πουρό*, *πουρή*, *πουρός*, *πούρεψα* από τη λέξη της ρομανές [ruɾo] ή [rhuɾo]=γέρος*τζαστός*, *τζάσε*, *θα τζάσω*, *να τζάσω*; από τη λέξη της ρομανές [dzav] ή [dzav]=φεύγω*χάφτω*, *το έχαψα*, *θα το χάψει* από τη λέξη της ρομανές [xav]=τρώω *μπουτ* από τη λέξη της ρομανές [but]=πολύ.

Όλα τα γλωσσικά δάνεια από τη ρομανές που αναφέρθηκαν φαίνεται ότι

11 Βλ. περισσότερα στο Τομπαιδής (1990), όπου αναφέρονται περί τα 6.000 επώνυμα.

12 Για περισσότερα βλ. Χατζησαββίδη (1995)

13 Βλ. Πετρόπουλος (1971)

είναι πρόσφατα. Πιθανόν όμως να υπήρχαν και σε παλαιότερες περιόδους της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας, κάτι που δεν είναι εύκολο να διαπιστωθεί.

### 2.1.3. Δάνεια από την αραβική και περσική

Η σημερινή νέα ελληνική περιέχει ένα μικρό αριθμό γλωσσικών δανείων από την αραβική και περσική γλώσσα. Τα δάνεια αυτά αφορούν αποκλειστικά τον τομέα του λεξιλογίου, και εκείνο που θεωρείται επιστημονικά το πιθανότερο είναι ότι οι περισσότερες από τις λέξεις αυτές πέρασαν στη νέα ελληνική μέσω της τουρκικής,<sup>14</sup> η οποία περιέχει μεγάλο αριθμό δανείων λέξεων από την περσική και την αραβική, και στα νεότερα χρόνια μέσω ευρωπαϊκών γλωσσών, όπως της γαλλικής και της ισπανικής. Ορισμένες από τις λέξεις που είναι πολύ πιθανόν ότι πέρασαν στην ελληνική κατά τα βυζαντινά χρόνια<sup>15</sup> (πριν από την τουρκική κατάκτηση) είναι οι παρακάτω: αραβικής προέλευσης: *αμυράς, δρόμι, ζάρι, караβάνι, Κοράνιο* - περσικής προέλευσης: *αγγαρεία* και *ταφτάς*.

Οι περσικές και αραβικές λέξεις που είναι βέβαιο ότι πέρασαν μέσω της τουρκικής ή και μέσω ευρωπαϊκών γλωσσών στη σημερινή νέα ελληνική και τις διαλέκτους της είναι πολύ περισσότερες από τις προηγούμενες. Αναφέρω ορισμένες από τις πιο κοινές στη χρήση τους:<sup>16</sup> *άλγεβρα, αλκαλικός, αμυράς, ζενίθ, караβάνι, μιναρές, μαγαζί, παζάρι τσόφλι, χασίσι, χημεία* (αραβικές), *αχούρι, ντιβάνι, μπόλικος, παπούτσι, τραχανάς* (περσικές.).

### 2.1.4. Δάνεια από άλλες ανατολικές γλώσσες.

Άλλες γλώσσες της Ανατολής που έδωσαν έναν περιορισμένο αριθμό λεξιλογικών δανείων είναι η εβραϊκή, οι γλώσσες της Ινδίας και πολύ λίγες λέξεις έδωσαν η κινεζική και η ιαπωνική. Εβραϊκής προέλευσης είναι οι λέξεις *βερζεβούλης, Σάββατο, σατανάς* και πολλές λέξεις της εκκλησίας (*αλληλούια, αμήν, χερουβεΐμ* κτλ.), καθώς και κύρια ονόματα (*Ιωάννης, Μαρία* κτλ.), ινδικής προέλευσης θεωρούνται οι λέξεις *γλόγκα, ζούγκλα, μαχαραγιάς, παγόδα, πιτζάμα*, ιαπωνικής οι λέξεις *κιμονό* και *χαρακίρι* και κινεζικής οι λέξεις *τσάι* και *μανδαρίνος*. Εδώ θα πρέπει να προστεθούν και ορισμένες ρωσικής προέλευσης λέξεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται ευρέως στη νέα ελληνική και τις διαλέκτους της, όπως *μαζούτ, μπολσεβίκος, προβοκάτσια, τσάρος, φράζια* κτλ..

Οι εβραϊκής προέλευσης λέξεις πέρασαν στην ελληνική την περίοδο

---

14 Ο Χρ. Τζιτζιλής (1995:43-44) αναφερόμενος στα δάνεια της ποντιακής θεωρεί ότι αποτελεί για τη Γλωσσολογία πρόβλημα η διερεύνηση της σχέσης της ποντιακής (άρα και της νέας ελληνικής) με την περσική και την αραβική και φαίνεται να επιδοκιμάζει τη λύση που έδωσε ο Χ. Συμεωνίδης (1972-73:313), ο οποίος προτείνει να χαρακτηριστούν οι δάνειες λέξεις της ποντιακής από την τουρκική, την αραβική και περσική ως ανατολικές.

15 Βλ. Τσopanάκης (1994:791)

16 Πολλές από αυτές τις λέξεις ο Ε. Μπόγκας (1951) τις κατατάσσει στα αντιδάνεια της ελληνικής.

των πρώτων χριστιανικών χρόνων και διατηρήθηκαν κυρίως μέσω της γλώσσας της χριστιανικής εκκλησίας, ενώ οι δάνειες λέξεις ινδικής, ιαπωνικής και κινεζικής προέλευσης πέρασαν τα νεότερα χρόνια και αποκλειστικά σχεδόν μέσω των ευρωπαϊκών γλωσσών. Ένα μέρος των λέξεων ρωσικής προέλευσης πέρασε στην ελληνική το 19<sup>ο</sup> αι., λόγω της επαφής και των σχέσεων των Ελλήνων με την τσαρική Ρωσία, ενώ ένα άλλο μέρος λέξεων που συνδέεται με το κομμουνιστικό καθεστώς πέρασε στη νέα ελληνική κυρίως την περίοδο του μεσοπολέμου και αργότερα.

## 2.2. Δάνεια από δυτικές γλώσσες

Παρακάτω θα δούμε τα δάνεια που δέχτηκε η ελληνική γλώσσα από τις γλώσσες των λαών που ζούσαν και ζουν στη δυτική Ευρώπη και στην Αμερική. Η διαδικασία του γλωσσικού δανεισμού από δυτικές γλώσσες αρχίζει ήδη από τα μέσα του 2<sup>ου</sup> αι. π.Χ., όταν οι Ρωμαίοι κατακτητές καταλαμβάνουν τα ελληνιστικά κράτη. Η παραμονή των Ρωμαίων ήταν μακρόχρονη και η λατινική γλώσσα έγινε, με την πάροδο των χρόνων, γλώσσα της διοίκησης του απέραντου ρωμαϊκού κράτους και αργότερα του βυζαντινού κράτους. Από το 16<sup>ο</sup> έως το 19<sup>ο</sup> αι., περίοδος της Τουρκοκρατίας στην Ελλάδα, η μόνη δυτική γλώσσα που ασκεί κάποια επίδραση στη νέα ελληνική είναι η βενετσιάνικη. Μετά την απελευθέρωση του ελληνικού κράτους και μέχρι σχεδόν το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η κυρίαρχη στην Ευρώπη γαλλική γλώσσα αφήνει πολλά ίχνη στη νέα ελληνική και πολύ λιγότερα η ιταλική. Τις τελευταίες όμως δεκαετίες η αγγλοαμερικανική<sup>17</sup> είναι αυτή η οποία αποτελεί την κύρια πηγή δανεισμού της νέας ελληνικής. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί και η διαφορά στη διαδικασία εισαγωγής των δανείων ανάμεσα στην περίοδο μέχρι το 19<sup>ο</sup> αι. και την περίοδο από το 19<sup>ο</sup> αι. έως σήμερα. Ενώ, δηλαδή, παλαιότερα ο γλωσσικός δανεισμός ήταν το αποτέλεσμα που προέκυπτε από την αναγκαστική διγλωσσία, στην οποία βρίσκονταν οι ομιλητές της ελληνικής (ελληνικά-τουρκικά, ελληνικά-λατινικά), τα τελευταία 150-180 χρόνια ο γλωσσικός δανεισμός είναι το αποτέλεσμα της πολιτισμικής και κοινωνικοοικονομικής υπεροχής κάποιων κρατών έναντι της Ελλάδας, που επιφέρει αυτόματα και γλωσσική υπεροχή. Η διαδικασία αυτή διευκολύνεται και από άλλους παράγοντες, όπως είναι η δημιουργία εθνικών κρατών και η υιοθέτηση επίσημων εθνικών γλωσσών, η ανάπτυξη των συγκοινωνιακών μέσων και πιο πρόσφατα η ανάπτυξη των Μ.Μ.Ε.

### 2.2.1. Δάνεια από την αγγλοαμερικανική

Οι σχέσεις της ελληνικής με την αγγλική γλώσσα αρχίζουν ήδη από τα

---

17 Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται, γιατί στην περίπτωση του γλωσσικού δανεισμού δεν είναι εύκολο να διακρίνει κανείς αν το δάνειο προέρχεται από την αγγλική ή την αγγλική εκδοχή που χρησιμοποιούν οι Αμερικανοί.

τέλη του 18<sup>ου</sup> αι. με τους Άγγλους περιηγητές, οι οποίοι επισκέπτονται την τουρκοκρατούμενη Ελλάδα, και συνεχίζονται και κατά τη διάρκεια της επανάστασης του 1821 με τους Άγγλους φιλέλληνες αλλά και μετά από αυτήν, μέσω της επιρροής που ασκούσε η αγγλική εξάπλωση τόσο με τις αποικίες όσο και με τα νέα πρότυπα που δημιούργησε η βασικά αγγλικής προέλευσης βιομηχανική επανάσταση. Ο γλωσσικός δανεισμός όμως της ελληνικής από την αγγλική υπήρξε τότε μηδαμινός. Ο αριθμός των γλωσσικών δανείων από την αγγλική μεγαλώνει κάπως στις αρχές του 20ου αι. με τη διάδοση του ποδοσφαίρου και των ειδικών όρων που το συνοδεύουν (*γκολ, κόρνερ, σέντερ φορ* κτλ.), αλλά και με την αθρόα μετανάστευση Ελλήνων στις Η.Π.Α. Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η επίδραση της αγγλοαμερικανικής<sup>18</sup> στη νέα ελληνική αυξάνεται συνεχώς λόγω των φιλικών σχέσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ Ελλάδας και Η.Π.Α. σε πολιτικό και οικονομικό επίπεδο. Έτσι, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται στην Ελλάδα μια αθρόα εισαγωγή επιστημονικών, πολιτιστικών και ιδεολογικών προϊόντων αγγλοαμερικανικής προέλευσης, άγνωστων στους Έλληνες, τα οποία εισάγονται επενδυμένα με την ορολογία της γλώσσας στην οποία γεννήθηκαν και εισάγονται χωρίς γλωσσικό φίλτράρισμα (προσαρμογή) στην ελληνική γλώσσα. Εκείνο που μπορούμε να παρατηρήσουμε στη σημερινή ελληνική γλώσσα, είναι ένα διπλό στρώμα αγγλοαμερικανικών γλωσσικών δανείων: το ένα που προέρχεται σχεδόν αποκλειστικά από την αγγλική αφορά δάνειες λέξεις που εισήλθαν πριν από την πολιτικοοικονομική ανάπτυξη των Η.Π.Α.: το δεύτερο, που προέρχεται κυρίως από την αγγλική εκδοχή που χρησιμοποιούν οι Αμερικανοί, αφορά γλωσσικά δάνεια που εισήλθαν και εισέρχονται στην ελληνική γλώσσα μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και είναι πολύ περισσότερα από τα αντίστοιχα δάνεια του πρώτου στρώματος. Παραδείγματα του πρώτου στρώματος δανείων λέξεων από την αγγλική που επιβιώνουν στη σημερινή ελληνική γλώσσα είναι οι λέξεις *γκολ*<*goal*, *γιωτ*<*yacht*, *ντέρμπι*<*derby* κ. ά. , ενώ του δεύτερου στρώματος που προέρχονται από την αγγλοαμερικανική είναι οι λέξεις *κόμικς*<*comics*, *κόμπλεξ*<*complexe*, *σερίφης*< *sheriff*, *σουπερμάρκετ*<*supermarket* κ.ά.<sup>19</sup>

Στον τομέα της *Φωνητικής* και της *Φωνολογίας* η επίδραση της αγγλοαμερικανικής είναι ανύπαρκτη, αν εξαιρέσει κανείς την επιλογή ορισμένων ομιλητών της νέας ελληνικής, οι οποίοι για λόγους αστεϊσμού ή για λόγους που σχετίζονται με ένα προσποιητό ύφος Αμερικανού ομιλητή της ελληνικής χρησιμοποιούν φθόγγους της αγγλοαμερικανικής.

Στον τομέα της *Μορφολογίας* και της *Σύνταξης* παρουσιάζονται ορισμένες φορές στον προφορικό και στο γραπτό λόγο ομιλητών της ελληνικής,

18 Για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αγγλοαμερικανικής βλ. Hagege (1993:60-62)

19 Βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1994:132-133), όπου επισημαίνεται και η δυσκολία διαχωρισμού των αγγλικών από τα αμερικανικά δάνεια της νέας ελληνικής.

οι οποίοι έζησαν και σπούδασαν σε αγγλόφωνες χώρες, περιορισμένης έκτασης παρεμβολές (interferences), οι οποίες όμως σε καμιά περίπτωση δεν μπορούν να χαρακτηριστούν δάνεια.

Στον τομέα του *Λεξιλογίου* ο δανεισμός αφορά όλους σχεδόν τους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας, ιδιαίτερα όμως η νέα ελληνική έχει δανειστεί λέξεις στους εξής τομείς: α) αθλητισμός (π.χ. βόλεϊ, μπάσκετ, πόλο, ράλι, σέρφινγκ, χόκεϊ, γκολ, κόρνερ, ταϊμάουτ, ματς, πέναλτι, σκορ, σπορ κτλ.), β) τεχνολογία (ερ κοντίσιον, κάμερα, όφσσετ, ραντάρ, σκάνερ, φαξ, τζίπ, τόνερ, τούνελ, κομπιούτερ, μόνιτορ κτλ.), γ) μόδα (λουκ, πουλόβερ, τζάκετ, μίνι, μάζι, νάιλον, τρενσκότ κτλ.), δ) τέχνη και διασκέδαση (γουέστερν, θρίλερ, κλόουν, μιούζικαλ, μπλουζ, ντραμς, ποπ, σίριαλ, σκετς, στέρεο, χιούμορ, χόμπι κτλ.), ε) οικονομία (εμπάργκο, σπόνσορας, στοκ, τράνζιτ, τσεκ κτλ.)

Εκτός από τις δάνειες λέξεις, η νέα ελληνική έχει πάρει από την αγγλοαμερικανική ένα μεγάλο αριθμό στερεοτύπων εκφράσεων, ορισμένες από τις οποίες είναι οι παρακάτω: *αγώνες καλής θελήσεως*<goodwill games, *γεύμα εργασίας*<working lunch, *φαινόμενο θερμοκηπίου*<greenhouse effect, *θέση-κλειδί*<key position, *πλύση εγκεφάλου*<brain washing.<sup>20</sup>

### 2.2.2. Δάνεια από τη γαλλική

Οι σχέσεις των Γάλλων με τους Έλληνες αναπτύχθηκαν κυρίως μετά τη Γαλλική Επανάσταση, όταν η πνευματική ζωή της Γαλλίας έγινε πηγή άντλησης φιλελεύθερων ιδεών από τους Έλληνες διανοούμενους. Η Γαλλία, και ιδιαίτερα το Παρίσι, έγινε κατά το 18<sup>ο</sup>, αλλά πολύ περισσότερο το 19<sup>ο</sup> και το πρώτο μισό του 20ου αι., πόλος έλξης των Ελλήνων λογίων. Η απελευθέρωση του 1821 και η επακολογηθείσα ίδρυση του νεοελληνικού κράτους συνέπεσε με την κυριαρχία της γαλλικής γλώσσας σε διεθνές επίπεδο, με αποτέλεσμα η διαμορφούμενη επίσημη κρατική ελληνική γλώσσα να δανειστεί γλωσσικά στοιχεία από τη γαλλική για να επενδύσει έννοιες και αντικείμενα του υλικού πολιτισμού, για τα οποία η αρχαία ελληνική δε διέθετε αντίστοιχους όρους. Έτσι, καταρχήν η εισβολή δανείων από τη γαλλική έγινε για εξυπηρέτηση κάποιων αναγκών επικοινωνίας. Παράλληλα όμως, λόγω του κύρους που συνόδευε τη γαλλική το 19<sup>ο</sup> αι., έγινε η δεύτερη γλώσσα των μορφωμένων, η μοναδική διδασκόμενη ξένη γλώσσα στα ελληνικά σχολεία μέχρι και τη δεκαετία του 1950 και η γλώσσα των «σαλονιών», η γλώσσα δηλαδή που προσέδιδε κύρος σε όσους τη μιλούσαν. Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, οι διεθνείς πολιτικοοικονομικές συνθήκες μείωσαν την κυριαρχία της γαλλικής ως διεθνούς γλώσσας. Στα πλαίσια αυτά μειώθηκε και η επίδρασή της στη νέα ελληνική προς όφελος της αγγλοαμερικανικής. Σήμερα τα δάνεια που δέχεται η νέα ελληνική από τη

20 Βλ. και Χαραλαμπίκης (1992:331-338)



γαλλική είναι πολύ περιορισμένα και αφορούν πολύ ειδικούς τομείς.

Στον τομέα της *Φωνητικής* και της *Φωνολογίας* η γαλλική δεν επηρέασε το φωνητικό και φωνολογικό σύστημα της ελληνικής. Από ορισμένους ομιλητές, γνώστες της γαλλικής χρησιμοποιούνται κατά την εκφορά γαλλικής προέλευσης λέξεων τις οποίες δανείστηκε η ελληνική, φθόγγοι του γαλλικού φωνητικού συστήματος, π.χ. μπλε⇒μπλο, γκαράζ⇒γκαράΖ. Οπωσδήποτε αυτά τα περιθωριακά φαινόμενα δε δίνουν τη δυνατότητα να μιλήσουμε για δανεισμό της ελληνικής φωνητικών στοιχείων από τη γαλλική.

Στον τομέα της *Μορφολογίας* η γαλλική, σε αντίθεση προς την αγγλοαμερικανική, άσκησε κάποια επίδραση στη νέα ελληνική, προφανώς λόγω της πολύχρονης σχέσης των δύο γλωσσών, δανείζοντας ορισμένα επιθήματα στην ελληνική, τα οποία χρησιμοποιούνται και σε λέξεις με βάση ελληνική λέξη. Τα επιθήματα αυτά είναι τα εξής:<sup>21</sup> α) **-εξ** (γαλ. -ex), π.χ. ντούμπλεξ, τέλεξ αλλά και *αφρολέξ, στρωματέξ*, β) **-ερί** (γαλ. -erie), π.χ. *καροσερί* αλλά και *ουζερί*, γ) **-έρα** (γαλ. -ier/iere), π.χ. *καφετιέρα, κρουαζιέρα* αλλά και *αλατιέρα, ψηστιέρα*, δ) **-έ** (γαλ. -e), π.χ. *ντεφορμέ, πανέ* αλλά και *αγορέ, κυριλέ*.

Στον τομέα του *Λεξιλογίου* οι κύριοι τομείς στους οποίους δανείστηκε η ελληνική από τη γαλλική είναι οι εξής: α) ενδυμασία (π.χ. ζακέτα, καμπαρντίνα, μαγιό, ταγέρ, καρό, γκαρνταρόμπα, δαντέλα, μακιγιάζ, μπιζού), β) χρώματα (π.χ. μπλε, καφέ, μπορντό, ροζ), γ) διακόσμηση (π.χ. αμπαζούρ, σαλόني), δ) μαγειρική (π.χ. εκλέρ, κρέπα, μπον φιλέ, ορντέβρ), ε) τέχνη και διασκέδαση (βεντέτα, αφίσα, κολάζ, μπαλάντα, ρεσιτάλ, ντοκιμαντέρ, σουξέ, πiónι, φαβορί), στ) αθλητισμός (γκραν πρι,μποξέρ, σκι, τουρνουά), ζ) τεχνολογία (π.χ. καλοριφέρ, κοντέρ, μοτέρ, ρουλεμάν, καρμπιρατέρ).

Τέλος, η ελληνική πήρε κάποιες φράσεις της γαλλικής, τις οποίες προσάρμοσε μεταφράζοντάς τις στην ελληνική. Ορισμένες από αυτές τις εκφράσεις είναι οι εξής: *έλαβε χώρα* (γαλ. a eu lieu), *κατά πάσα πιθανότητα* (γαλ. selon toute probabilite), *πήρε διαστάσεις* (γαλ. a pris des dimensions), *παίρνω ενεργό μέρος* (γαλ. prendre une part active)<sup>22</sup>.

### 2.2.3. Δάνεια από τη λατινική

Η λατινική είναι η γλώσσα που επικράτησε από τα μέσα του 2<sup>ου</sup> αι. π.Χ. έως και την τουρκική κατάκτηση του 16<sup>ου</sup> αι. μ.Χ. στο μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης και σε περιοχές της ανατολικής Ασίας. Το ανατολικό τμήμα του ρωμαϊκού κράτους, το οποίο μετεξελίχθηκε σε βυζαντινό κράτος, είχε μέχρι τον 6<sup>ο</sup> αι. μ.Χ. ως επίσημη γλώσσα τη λατινική, η οποία αργότερα αντικαταστάθηκε από τη

21 Για περισσότερα βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1994: 71-91)

22 Βλ. Γιαννίδης (1969: 83-84), όπου υποστηρίζεται ότι η Καθαρεύουσα χρησιμοποιεί εκφράσεις της γαλλικής μεταφρασμένες στην ελληνική. Βλ. περισσότερα στο Contossopoulos (1978)

μεσαιωνική ελληνική. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ήταν επόμενο η ελληνική γλώσσα να δανειστεί πληθώρα γλωσσικών στοιχείων από τη λατινική, ένας μεγάλος αριθμός των οποίων επιβιώνει και στη σημερινή ελληνική γλώσσα.

Στον τομέα της *Φωνητικής*, της *Φωνολογίας* και της *Σύνταξης* οι επιδράσεις είναι ανύπαρκτες, αν εξαιρέσει κανείς τη συμβολή της λατινικής στη διαφοροποίηση της ελληνικής γλώσσας κατά τη μεσαιωνική περίοδο.

Στον τομέα της *Μορφολογίας* η ελληνική δανείστηκε από τη λατινική ορισμένα επιθήματα, μερικά από τα οποία επιβιώνουν στη σημερινή ελληνική: α) **-άτος** (λατ. -atus), π.χ. πιπεράτος, καρυδάτος, β) **-άριος** (λατ. -arius), π.χ. βιβλιοθηκάριος, σχολάριος, γ) **-ίσιος** (λατ. -ensis), π.χ. βουνίσιος, καμπίσιος, δ) **-πουλο** (λατ. -ullus), π.χ. αρχοντόπουλο.

Στον τομέα του *Λεξιλογίου* επιβιώνει στη σημερινή ελληνική ένας αρκετά μεγάλος αριθμός δανείων από τη λατινική, τα οποία μάλιστα έχουν προσαρμοστεί στη μορφολογία της ελληνικής· τα δάνεια αυτά αφορούν τους εξής τομείς: α) μήνες (Ιανουάριος, Φεβρουάριος κτλ.), β) διοίκηση και στρατός (πρίγκιπας, καγκελάριος, κάστρο, φουστάτο), γ) αντικείμενα σπιτιού (κούπα, κανάτα, κουρτίνα, σκάλα, πόρτα), δ) τρόφιμα (μαρούλι, γαρδούμπα, μούστος), ε) αντικείμενα γραφής (κώδικας, πένα, μεμβράνη).

Παραμένουν επίσης στη σημερινή ελληνική ορισμένες εκφράσεις της λατινικής, οι οποίες έχουν αποκτήσει ειδική στερεοτυπική σημασία, όπως *ad hoc*, *sine qua non*, *in medias res*, *casus belli* κ.ά.

#### 2.2.4. Δάνεια από την ιταλική και τη βενετσιάνικη

Οι Βενετοί εμφανίζονται στο Βυζάντιο στις αρχές του 13<sup>ου</sup> αι. και κατέχουν ένα μεγάλο μέρος του μέχρι την τουρκική κατάκτηση, ενώ μέχρι το 17<sup>ο</sup> αι. κατέχουν τα Ιόνια νησιά. Παράλληλα, όλο αυτό το διάστημα είναι κυρίαρχοι στη Μεσόγειο Θάλασσα. Από τις σχέσεις αυτές η ελληνική γλώσσα δανείστηκε ορισμένα γλωσσικά στοιχεία, από τα οποία επιβιώνουν στη σημερινή ελληνική λέξεις κυρίως του ναυτικού λεξιλογίου, όπως *αρμάδα*, *πόρτο*, *κουβέρτα* κ.ά.

Οι σχέσεις των Ελλήνων με τους Ιταλούς χρονολογούνται από το 16<sup>ο</sup> αι., όταν πολλοί Έλληνες λόγιοι κατέφυγαν στην Ιταλία, η οποία αποτελούσε την εποχή εκείνη το πνευματικό κέντρο της Αναγέννησης. Οι σχέσεις αυτές συνεχίστηκαν και τον 20ο αι. μέσω της κυριαρχίας των Ιταλών στα Δωδεκάνησα αλλά και μέσω των πολιτικοοικονομικών και μορφωτικών σχέσεων της Ιταλίας με την Ελλάδα. Η επίδραση των ιταλικών στα ελληνικά αφορά κυρίως τον τομέα του *Λεξιλογίου*<sup>23</sup> και έχει επηρεάσει πάρα πολλούς τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας, αλλά κυρίως τους εξής τομείς: α) τέχνη και μόδα (βάρδος, βιόλα, κομπανία, φούγκα, παντελόνι, φούστα, κονσέρτο, σόλο), β) ναυσιπλοΐα

23 Για το επίθημα -αρία βλ. Πετρούνιας (1991)

(κάβος, πουνέντης, αμπάρα, καναβάτσο, μπαρκάρω, κουμαντάρω, σινιάλο), γ) συγγένεια και επαγγέλματα (κουνιάδος, κουμπάρος, μπαρμπέρης, μαραγκός, πιλότος, ταπετσιέρης, τορναδόρος), δ) τρόφιμα (γκαζόζα, μουστάρδα, καραμέλα, κομποστά, κρέμα, πάστα, σαλάτα, κουφέτο, περγαμόντο, σαλάμι).

Μεγαλύτερη επίδραση, όπως ήταν φυσικό, από τη βενετσιάνικη και την ιταλική δέχτηκαν τα διάφορα ιδιώματα των Επτανήσων και των Δωδεκανήσων, καθώς και η κατωϊταλική διάλεκτος.

### 2.2.5. Δάνεια από άλλες δυτικές γλώσσες

Τα γλωσσικά δάνεια από άλλες δυτικές γλώσσες είναι περιορισμένα και αφορούν μόνο τον τομέα του *Λεξιλογίου*. Έτσι, ανάμεσα στις λέξεις που δανείστηκε η ελληνική γλώσσα από τη γερμανική είναι *το μάρκο, η μπίρα, το ντίζελ* και *το σνίτσελ*, από την ισπανική οι λέξεις *μαλαγάνα, καστανιέτες, παρέα, ταμπάκο* και *χούντα*.

## 3. Η σημερινή κατάσταση

Η ελληνική γλώσσα δέχτηκε γλωσσικά στοιχεία από γλώσσες της Ανατολής και της Δύσης σε όλες τις περιόδους της ιστορίας της, διαδικασία η οποία συνεχίζεται και σήμερα. Λόγω όμως της ανάπτυξης των Μ.Μ.Ε., της δυνατότητας για εύκολη μετακίνηση από χώρα σε χώρα αλλά και λόγω της διαφαινόμενης κυριαρχίας της αγγλοαμερικανικής σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, η διαδικασία του γλωσσικού δανεισμού παρουσιάζει προφανώς διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά που παρουσίαζε ο δανεισμός της ελληνικής γλώσσας από άλλες γλώσσες παλαιότερα. Ο δανεισμός από την αγγλοαμερικανική απλώνεται ταυτόχρονα σε όλη την επικράτεια και χρησιμοποιείται ευρύτατα στον προφορικό λόγο-ιδίως των νέων- αλλά και στο γραπτό λόγο, είναι δραστικότερος σε ορισμένους εξειδικευμένους επιστημονικούς τομείς (πληροφορική, αεροναυτική, οικονομία, φυσική, χημεία, ιατρική κ.ά.) και χρησιμοποιείται συχνά και για υφολογικούς λόγους<sup>24</sup>. Παρόλα αυτά δε φαίνεται προς στιγμή να επηρεάζει τη δομή της νέας ελληνικής, ο δε αριθμός των πραγματικά δίγλωσσων με ισότιμη γνώση της αγγλοαμερικανικής και της ελληνικής είναι σχετικά μικρός.

Γενικά η αγγλοαμερικανική κάνει σήμερα έντονη την παρουσία της στο νεοελληνικό λόγο, γεγονός που μας επιτρέπει να πούμε ότι το «γλωσσικό κέντρο βάρους» της νέας ελληνικής κλίνει σήμερα προς τη Δύση, η οποία αντιπροσωπεύεται από την αγγλοαμερικανική.

---

24 Βλ. για τη χρήση ξενόγλωσσων εκφράσεων για υφολογικούς λόγους στο Bell (1993: 104-125) και ιδιαίτερα για τη νέα ελληνική στο Χατζησαββίδης (1998). Ειδικά για τη λειτουργία των τουρκικών δανείων στον ελληνικό δημοσιογραφικό λόγο βλ. Kappler (1997)

#### 4. Συμπεράσματα-Εκτιμήσεις

Η ελληνική γλώσσα, όπως είδαμε προηγουμένως, βρίσκεται εδώ και είκοσι δύο αιώνες σε μια διαδικασία άλλοτε αναγκαστικού και άλλοτε εθελούσιου δανεισμού. Μετά από μια δραστική επίδραση από μια δυτική γλώσσα, τη λατινική, που κράτησε από το 2ο αι. π.Χ. έως και τον 6<sup>ο</sup> αι. μ.Χ., πέρασε σε μια εξίσου δραστική επίδραση από μια ανατολική γλώσσα, την τουρκική, που κράτησε από το 15<sup>ο</sup> έως τις αρχές του 19ου αι. μ.Χ., ενώ τους δύο τελευταίους αιώνες δέχτηκε και δέχεται δραστικές γλωσσικές επιδράσεις από δύο δυτικές γλώσσες, αρχικά τη γαλλική και στη συνέχεια την αγγλοαμερικανική. Όλο αυτό το διάστημα των είκοσι δύο αιώνων δέχτηκε μικρότερης έκτασης επιδράσεις και από άλλες ανατολικές και δυτικές γλώσσες. Όλες αυτές οι επιδράσεις «μπόλιασαν» την ελληνική γλώσσα κυρίως με λέξεις αλλά δεν άλλαξαν τη φυσιγνωμία της, γιατί μπορεί να κλόνισαν-άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο-, αλλά δεν επηρέασαν άμεσα τη φωνολογική και μορφοσυντακτική δομή της ελληνικής γλώσσας. Αντίθετα μάλιστα, πολλά από τα παλαιότερα γλωσσικά δάνεια αφομοιώθηκαν από την ελληνική γλώσσα με τέτοιο τρόπο, ώστε σε πολλές περιπτώσεις να μην φαίνεται ότι πρόκειται για δάνεια. Λειτουργήσε δηλαδή η ελληνική γλώσσα ως ένα αποτελεσματικό χωνευτήρι γλωσσικών δανείων από ανατολικές και δυτικές γλώσσες, ώστε να μην είναι δυνατό σήμερα να διακρίνουμε-αν εξαιρέσει κανείς το σύγχρονο δανεισμό από την αγγλοαμερικανική-μια δυτικού ή ανατολικού τύπου φυσιγνωμία της νέας ελληνικής γλώσσας.

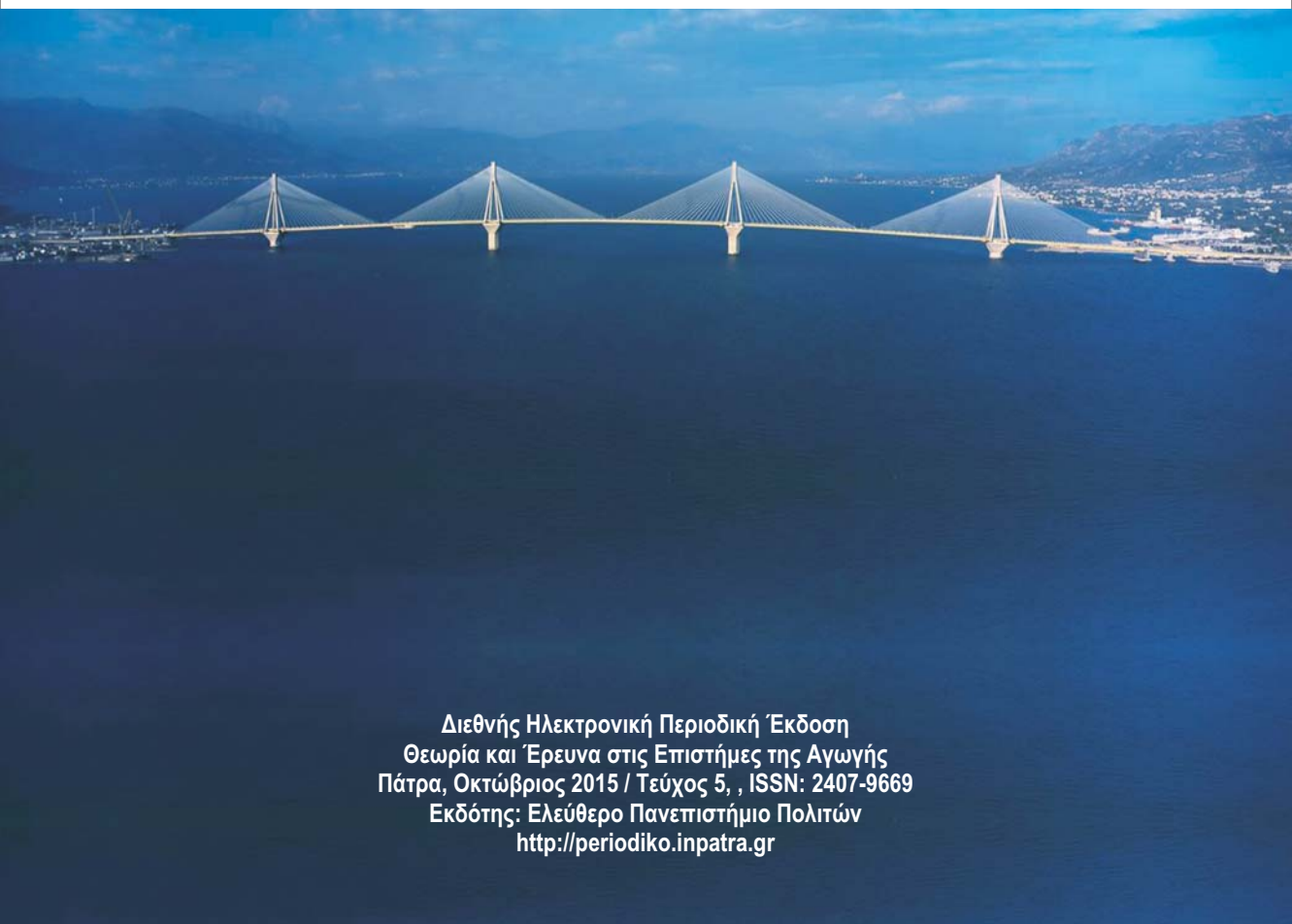
#### Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1994) Νεολογικός δανεισμός της νεοελληνικής.-Θεσσαλονίκη.
- Ανδριώτης, Ν. (1983) Ετυμολογικό Λεξικό της κοινής νεοελληνικής.-Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Bell, A. (1993) The Language of News Media.-Oxford: Blackwell.
- Contossopoulos, N.(1978) L' influence du francais sur le grec.-Athènes .
- Hagege, C. Η πνοή της γλώσσας.-Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Haugen, E. (1950) «The analysis of linguistic borrowing» Language 26, pp. 210-231.
- Γιανίδης, Ε. (1969) Γλώσσα και ζωή.-Κάλβος: Αθήνα.
- Kappler, M. (1997) «Über die Funktion der Turzismen im griechischen Journalismus» Zeitschrift für Balkanologie 33/1, pp. 26-38.
- Κοντοσόπουλος, Ν. (1981) Διάλεκτοι και ιδιώματα της νέας ελληνικής.-Αθήνα.
- Μπόγκας, Ευ. (1951) «Τα εις την τουρκικήν, περσικήν και αραβικήν δάνεια της ελληνικής» Αθηνά 55, σσ. 67-113.
- Πετρόπουλος, Η. (1971) Καλιαρντά.-Αθήνα: Δίγαμμα.

- Πετρούνας, Ε. (1991) «Νεοελληνικό επίθημα -αρία από τα βενετσιάνικα και συγγενικά. Πολλαπλές πηγές δανεισμού και αναδανεισμός» στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 11.-Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη*, σσ. 53-69.
- Σετάτος, Μ. (1990) «Ελληνική και Τουρκική (μερικές περιπτώσεις δανεισμού)» στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 11.-Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυρ/δη*, σσ. 129-139.
- Symeonidis, Ch. (1971-1972) «Lautlhere der turkischen Lehnwörter im neugriechischen Dialekt des Pontos» in *Αρχαίον Πόντου 31*, pp. 19-234.
- Συμεωνίδης, Χ. (1972-73) «Ποντιακά έτυμα ανατολικής προέλευσης. Συμβολή πρώτη (Α-Λ)», *Αρχαίον Πόντου 32*, σσ. 311-336.
- Symeonidis, Ch. (1997) «Turkisch-griechische phraseologische Isoglossen anhand von Bezeichnungen für menschliche Körperteile und Organe» *Zeitschrift für Balkanologie 33/1*, pp. 76-90.
- Τζιτζιλής, Χρ. (1995) «Λεξικό: συμπλήρωση υπάρχοντος ή σύνταξη νέου ενιαίου λεξικού;» *Αρχαίον Πόντου 46*, σσ. 34-46.
- Tzitzilis, Ch. (1997) «Die türkischen Elemente im Neugriechischen verglichen mit den türkischen Elementen in anderen Balkansprachen» *Zeitschrift für Balkanologie 33/1*, pp. 101-112.
- Τομπαΐδης, Δ. (1990) *Ελληνικά επώνυμα τουρκικής προέλευσης.-Αθήνα: Επικαιρότητα.*
- Τσοπανάκης, Αγ. (1994) *Νεοελληνική Γραμματική.-Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη-Εστία.*
- Χαραλαμπίδης, Χ. (1992) «Μεταφραστικά δάνεια της νέας ελληνικής από ευρωπαϊκές γλώσσες» στο *Νεοελληνικός λόγος.-Αθήνα: Νεφέλη*, σσ. 327-344.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1985) *Φωνολογική ανάλυση της ποντιακής διαλέκτου (ιδίωμα της Ματσούκας).-Θεσσαλονίκη.*
- Χατζησαββίδης, Σ. (1995) «Ελληνική-Ρομανές (τσιγγάνικα): μερικές περιπτώσεις αμοιβαίου δανεισμού» στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 16.-Θεσσαλονίκη*, σσ. 585-596.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1998) «Ο μη ακροαματικός σχεδιασμός (referee design) στον ελληνικό λόγο μαζικής επικοινωνίας» στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα.18.- Θεσσαλονίκη*, σσ. 501-512.







Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής  
Πάτρα, Οκτώβριος 2015 / Τεύχος 5, , ISSN: 2407-9669  
Εκδότης: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών  
<http://periodiko.inpatra.gr>