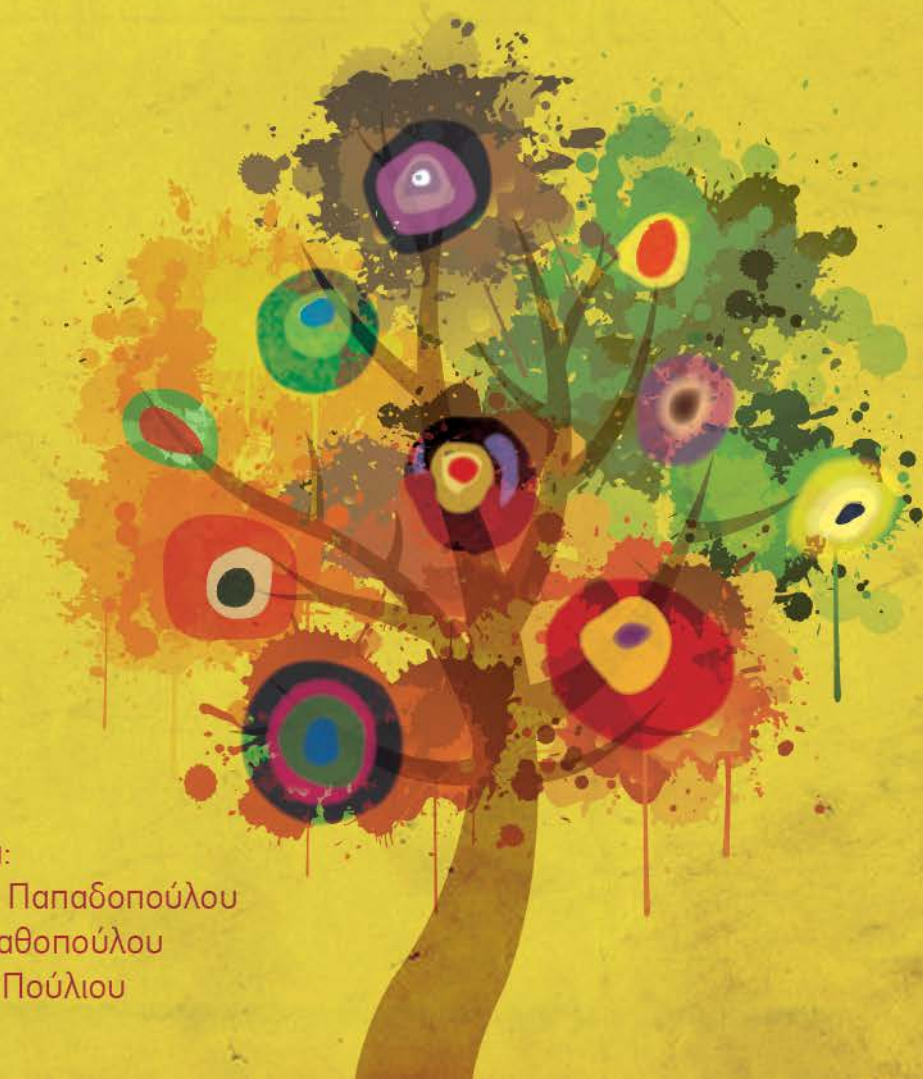


ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας



Επιμέλεια:
Δέσποινα Παπαδοπούλου
Ελένη Αγαθοπούλου
Κατερίνα Πούλιου

ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας

Ο τόμος αυτός αποτελεί επιστημονικό παραδοτέο [ΕΠ 1.1.5: Τελική μορφή υποστηρικτικού υλικού για διδάσκοντες της ελληνικής γλώσσας σε Τάξεις Υποδοχής] της Δράσης 1 «Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής» στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών». Ο τόμος περιλαμβάνει οκτώ άρθρα που πραγματεύονται κεντρικά ζητήματα στη μάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής. Τα άρθρα απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής με την ελπίδα να ενισχύσουν και να υποστηρίξουν το γλωσσοδιδακτικό έργο τους, μέσω της παροχής βιβλιογραφικής ενημέρωσης και της παράθεσης ποικίλων τύπων δραστηριοτήτων.

ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ
ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ
Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας

ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ
ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ
Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας

Επιμέλεια: Δέσποινα Παπαδοπούλου, Ελένη Αγαθοπούλου & Κατερίνα Πούλιου

Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών, Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής – Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας (Ε.Λ.Κ.Ε.), Θεσσαλονίκη 2015.

Επιστημονική επιμέλεια:

Δέσποινα Παπαδοπούλου

επίκουρη καθηγήτρια Γλωσσολογίας – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ελένη Αγαθοπούλου

επίκουρη καθηγήτρια Γλωσσολογίας – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κατερίνα Πούλιου

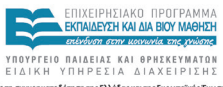
υποψήφια διδάκτωρ Γλωσσολογίας – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Εξώφυλλο & σελιδοποίηση: Γιάννης Μήτζιας

ISBN: 978-618-81491-6-8

© 2015 Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας (Ε.Λ.Κ.Ε.)
Γ' Σεπτεμβρίου, 54 124, Θεσσαλονίκη

Το παρόν έχει παραχθεί στο πλαίσιο της Πράξης «Εκπαίδευση Αλλοδαπών & Παλιννοστούντων Μαθητών»



Επιτρέπεται η αναδημοσίευση ολόκληρου ή μέρους του παρόντος βιβλίου με οποιοδήποτε μέσο, έντυπο ή ηλεκτρονικό, με μόνη προϋπόθεση την αναφορά των δημιουργών.

Περιεχόμενα

Πρόλογος	ix
Η Διδασκαλία της Ελληνικής σε αλλόγλωσσους: εισαγωγικές επισημάνσεις <i>Γεωργία Κατσιμαλή</i>	1
Φωνολογική Ενημερότητα στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα <i>Μαρία-Αννα Τηλιοπούλου</i>	11
Η Μορφολογική Ενημερότητα στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα Παρατηρήσεις στη Διδακτική του Επιθέτου και της Γραμματικής Συμφωνίας <i>Κωνσταντίνος Κακαρίκος & Ευφροσύνη Κοντοκόστα</i>	49
Η εκμάθηση και η διδασκαλία της ρηματικής όψης στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα <i>Ειρήνη Κανελλοπούλου & Γιάννης Φραγκιαδάκης</i>	99
Ιδιαιτερότητες στη σύνταξη κατά τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας Η σύγκρουση ανάμεσα στο «γραμματικό» και το «ψυχολογικό» υποκείμενο των ρημάτων ψυχικού πάθους <i>Θεοδώρα Πανοπούλου</i>	143
Hindi/Urdu [H/U] – Ελληνικά: μια σύγκριση από την άποψη της σημασίας με στόχο τη διδακτική εφαρμογή <i>Μαρία Πουλοπούλου</i>	195
Παραγωγή Προφορικού και Γραπτού Λόγου <i>Αναστασία Αμπάτη & Χριστίνα Κατσάρου</i>	255
Σώματα Κειμένων (ΣΚ) και εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας <i>Αλέξανδρος Τάντος</i>	297
Βιογραφικά σημειώματα συντελεστών	329

Πρόλογος

Στόχος αυτού του τόμου είναι να ενισχύσει και να υποστηρίξει το γλωσσοδιδασκτικό έργο των εκπαιδευτικών¹ στις Τάξεις Υποδοχής. Η ανάγκη αυτή προέκυψε αφενός από μια σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων και γλωσσοδιδασκτικών εργαστηρίων που πραγματοποίησε η Δράση 1 «Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής» στο πλαίσιο του έργου «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» κατά τα έτη 2011–2013 και αφετέρου από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής, όπως αυτές προέκυψαν μέσα από τη χορήγηση ενός ερευνητικού εργαλείου (βλ. ΕΠ 1.1.2 2012 & 2013). Επιπλέον, η επιλογή των ζητημάτων που εξετάζονται στον τόμο έγινε με βάση προηγούμενα ευρήματα μελετών για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αλλόφωνοι μαθητές της ελληνικής γλώσσας (βλ. Αναστασιάδη et al. 2010, Κόντα 2013, Παπαδοπούλου 2005, Τσιμπλή 2003, μεταξύ άλλων), καθώς και με βάση μελέτες για τον εντοπισμό των πιο συχνών λαθών που εμφανίζονται στον προφορικό και γραπτό λόγο μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής (βλ. ΕΠ 1.1.2 2012 & 2013, ΕΠ 1.2.2, ΕΠ 1.4.2, Tantos et al. 2013, Τάντος et al. 2013, Tzeveleku et al. 2013).

Το κείμενο της Γεωργίας Κατσιμαλή «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε Αλλόγλωσσους: εισαγωγικές επισημάνσεις» ορίζει το πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στις Τάξεις Υποδοχής και διευκρινίζει τις διαφορές ανάμεσα στην κατάκτηση μιας γλώσσας ως μητρικής και ως δεύτερης/ξένης. Παρουσιάζει τους τομείς στους οποίους ο εκπαιδευτικός καλείται να εστιάσει τη διδασκαλία του, δίνει με συγκεκριμένα παραδείγματα κατευθύνσεις για τη σειρά διδασκαλίας, ενώ παράλληλα κατηγοριοποιεί τα διάφορα είδη λαθών που παρατηρούνται στη διαγλώσσα των μαθητών.

¹ Στον τόμο χρησιμοποιούμε το αρσενικό γένος γενικευτικά για αντικείμενα αναφοράς θηλυκού και αρσενικού φύλου. Η επιλογή αυτή στηρίζεται σε λόγους οικονομίας χώρου και αποφυγής προσθήκης πολλαπλών επιθημάτων που δυσκολεύουν την ανάγνωση του κειμένου.

Ακολουθούν τέσσερα κείμενα που πραγματεύονται συγκεκριμένα γλωσσικά πεδία, η επιλογή των οποίων βασίστηκε στα κριτήρια που ήδη αναφέρθηκαν. Κοινές συνιστώσες και των πέντε κειμένων είναι αφενός η περιγραφή του γλωσσικού πεδίου με αναφορές στη σύγχρονη βιβλιογραφία και αφετέρου οι διδακτικές επισημάνσεις και προτάσεις είτε μέσα από το υπάρχον γλωσσοδιδασκτικό υλικό είτε μέσω πρωτότυπων δραστηριοτήτων. Όσον αφορά το γλωσσοδιδασκτικό μέρος των κειμένων, ακολουθούνται οι αρχές της *Επικοινωνιακής Προσέγγισης* με εφαρμογή των αρχών της *Διδασκαλίας μέσω Επεξεργασίας* (Van Patten 1996, 2002, 2004) και *Εστίασης στον Τύπο* (Doughty & Williams 1998, Long 1991, Sharwood Smith 1993). Οι τελευταίες αποτελούν σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας που μπορούν να ενσωματωθούν σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο. Οι προσεγγίσεις αυτές φαίνεται να είναι αποτελεσματικές σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα από άλλες γλώσσες (βλ. ενδεικτικά Benati 2004, Jourdenais et al. 2005, Lee & Benati 2008, Leeman et al. 2005, Van Patten & Cadierno 1993), ενώ κάποιες πρώτες διερευνήσεις τους στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα καταδεικνύουν θετικά πορίσματα (βλ. Agathopoulou, Papadopoulou & Zmijanjac 2008, Αγαθοπούλου et al. 2013, Παπαδοπούλου, Zmijanjac & Αγαθοπούλου 2010). Κοινός άξονας αυτών των προσεγγίσεων είναι η επαγωγική μάθηση και η ενίσχυση της γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών μέσω ποικίλων τεχνικών. Η επισήμανση με έντονα ή/και χρωματιστά γράμματα του φαινομένου προς διδασκαλία είναι μια από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται από την *Εστίαση στον Τύπο*, ενώ οι δραστηριότητες *Δομημένου Εισαγομένου* είναι μια μορφή γλωσσικών δραστηριοτήτων που προτείνει η *Διδασκαλία μέσω Επεξεργασίας*. Στις δραστηριότητες *δομημένου εισαγομένου* οι μαθητές εκτίθενται σε γλωσσικά δεδομένα που περιλαμβάνουν το γλωσσικό φαινόμενο προς διδασκαλία και καλούνται να τα επεξεργαστούν γραμματικά προκειμένου να κατανοήσουν τη σημασία τους. Έτσι, οι μαθητές εξασκούνται στην επεξεργασία ενός γλωσσικού τύπου και αποκτούν επίγνωση ότι ο τύπος αυτός έχει επιπτώσεις στο περιεχόμενο, με απώτερο στόχο την αυτοματοποιημένη ανάλυσή του.

Το κείμενο της Μαρίας-Άννας Τηλιοπούλου «Φωνολογική Ενημερότητα στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα» αναλύει έναν τομέα που είναι σχετικά παραμελημένος στη μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, τη *φωνολογική ενημερότητα*. Στο κείμενό της αναλύει τον όρο *φωνολογική ενημερότητα*, παρουσιάζει τα

χαρακτηριστικά των φθόγγων της ελληνικής γλώσσας, ενώ παράλληλα παραθέτει ποικίλες γλωσσοδιδασκτικές δραστηριότητες.

Οι Κωνσταντίνος Κακαρίκος και Ευφροσύνη Κοντοκώστα καταπιάνονται με την επιθετική κλίση και την ονοματική συμφωνία, φαινόμενα με τα οποία οι μη φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες (βλ. σχετική βιβλιογραφία στο κείμενο). Στη μελέτη τους παρουσιάζουν τη μορφολογία του επιθέτου και της συμφωνίας του με το όνομα, ενώ, βασισμένοι στα λάθη των αλλόφωνων, διατυπώνουν αναλυτικές προτάσεις για τη διδασκαλία των φαινομένων που διερευνούν. Το κείμενό τους κλείνει με ποικίλους τύπους γλωσσοδιδασκτικών δραστηριοτήτων καθώς και την αξιολόγησή τους μέσω της παρουσίασης συγκεκριμένων παραδειγμάτων.

Το κείμενο της Ειρήνης Κανελλοπούλου και του Γιάννη Φραγκιαδάκη θίγει ένα «πονεμένο» ζήτημα στην κατάκτηση της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, τη ρηματική όψη. Η ρηματική όψη φαίνεται ότι μπορεί να οδηγήσει σε απολίθωση, όπως μαρτυρούν πορίσματα προηγούμενων ερευνών (βλ. βιβλιογραφία στο κείμενο), ενώ αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο στη διδακτική του περιγραφής. Στο κείμενο προτείνεται ένα συγκεκριμένο διδακτικό μοντέλο της όψης, δίνονται ιδέες για την αξιοποίηση δραστηριοτήτων από προηγούμενο υλικό, προτείνονται πρωτότυπες δραστηριότητες, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει πρόσβαση και σε μια αυθεντική διδασκαλία μέσα σε Τάξη Υποδοχής για να παρατηρήσει και να αξιολογήσει στην πράξη όσα προτείνονται στο κείμενο.

Η Θεοδώρα Πανοπούλου αναλύει τα ρήματα ψυχικού πάθους στην ελληνική γλώσσα, μια ρηματική κατηγορία που παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, τόσο όσο προς τη συντακτική θέση των ορισμάτων (υποκείμενο και συμπληρώματα) του ρήματος όσο και ως προς τους θεματικούς/σημασιολογικούς ρόλους που αυτά προσλαμβάνουν. Στο κείμενό της η Πανοπούλου παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο η σύγχρονη γλωσσολογική θεωρία αντιμετωπίζει τα ρήματα ψυχικού πάθους και τη δομή τους, ενώ το κείμενό της καταλήγει σε διδακτικές επισημάνσεις και συγκεκριμένες γλωσσοδιδασκτικές δραστηριότητες.

Στις Τάξεις Υποδοχής οι αλβανόφωνοι και σλαβόφωνοι μαθητές εξακολουθούν να είναι περισσότεροι από άλλες ομάδες αλλόφωνων μαθητών, ωστόσο παρατηρήσαμε ότι ειδικά σε ορισμένες περιοχές, όπως είναι η Αττική (βλ. και ΕΠ 1.1.2 2012 & 2013), υπάρχουν και αρκετοί ομιλητές γλωσσών για τις οποίες είναι δύσκολο να βρεθούν πληροφορίες. Μία από αυτές τις γλώσσες είναι η Hindi/Urdu. Η Μαρία Πουλοπούλου καταπιιάστηκε με τη σύγκριση της Hindi/Urdu με

την ελληνική γλώσσα στο σημασιολογικό επίπεδο. Στόχος της είναι να πληροφορήσει τον εκπαιδευτικό για το σημασιολογικό σύστημα της Hindi/Urdu στο λεξιλογικό επίπεδο, στη θεματική οργάνωση του λεξιλογίου αλλά και στο συντακτικό επίπεδο, ώστε να εστιάσει ο εκπαιδευτικός σε εκείνους τους τομείς που οι δύο γλώσσες εμφανίζουν τη μεγαλύτερη απόκλιση.

Το κείμενο «Παραγωγή Προφορικού και Γραπτού Λόγου» των Αναστασία Αμπάτη και Χριστίνα Κατσάρου αναλύει τις δύο παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες, την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Η ανάλυση των δεδομένων που προήλθαν από τις διαγνωστικές δοκιμασίες «Ας μιλήσουμε Ελληνικά I, II & III» (Tzeveleku et al. 2013) κατέδειξαν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι η πιο προβληματική δεξιότητα για τους μαθητές των Τάξεων Υποδοχής, ενώ η παραγωγή προφορικού λόγου συνήθως παραμελείται μέσα στην τάξη. Οι συγγραφείς δίνουν συγκεκριμένες οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση της παραγωγής του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών, παρουσιάζουν τα στάδια από τα οποία διέρχεται η διδασκαλία, ενώ στο Παράρτημα του κειμένου τους παρατίθεται μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση.

Ο Αλέξανδρος Τάντος ασχολείται με ένα ζήτημα που αποτελεί κεντρικό θέμα της σύγχρονης βιβλιογραφίας στη μάθηση και διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, την αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων. Τα σώματα κειμένων, ιδίως τα επισημειωμένα σώματα κειμένων μαθητών, αποτελούν πηγή αυθεντικών γλωσσικών δεδομένων που είναι ιδιαίτερα χρήσιμα στη γλωσσική διδασκαλία. Επιπλέον, η διδακτική τους αξιοποίηση με την προσέγγιση *Μάθηση μέσω Δεδομένων* ενισχύει τις ανευρετικές ικανότητες των μαθητών και ενισχύει τη γλωσσική τους επίγνωση (βλ. Αλεξοπούλου et al. 2014, Παπαδοπούλου & Τάντος 2014).

Κλείνοντας αυτό τον πρόλογο, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους τους εκπαιδευτικούς που συνεργάστηκαν μαζί μας κατά τα έτη 2011–2013, που παρακολούθησαν τις επιμορφώσεις μας, τις αξιολόγησαν, συζήτησαν μαζί μας, προβληματίστηκαν και μας προβληματίσαν. Θα θέλαμε επίσης να ευχαριστήσουμε όλους τους μαθητές των Τάξεων Υποδοχής που πήραν μέρος στα διδακτικά εργαστήρια και τις δειγματικές διδασκαλίες που οργανώσαμε. Τις περισσότερες φορές αισθανθήκαμε ότι διδασχτήκαμε περισσότερα από όσα διδάξαμε και διαπιστώσαμε ότι όλη αυτή η εμπειρία που αποκομίσαμε θα μας βοηθήσει να προσφέρουμε ακόμα περισσότερα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των Τάξεων Υποδοχής. Σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές είναι αφιερωμένος αυτός ο τόμος με την ελπίδα να

αποτελέσει ένα βοήθημα, αλλά ιδίως το έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό στη μάθηση και τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Δέσποινα Παπαδοπούλου
Ελένη Αγαθοπούλου
Κατερίνα Πούλιου

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγαθοπούλου Ε., Δ. Παπαδοπούλου, Εύ. Αναγνωστάκη & Κ. Zmijanjac. 2013. Η ρηματική όψη στην Ελληνική ως Γ2: Διερευνώντας την επίδραση δύο διδακτικών παρεμβάσεων. Ανακοίνωση στην 34^η Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας. Θεσσαλονίκη, 16–18 Μαΐου 2013.
- Αλεξοπούλου, Ζ., Μ. Μπομπότη, Β. Παπαφιλίππου, Αι. Πούλιου & Φρ. Τσιαμούρη. 2014. *Τρία σενάρια για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Διδακτική αξιοποίηση του Ελληνικού Σώματος Κειμένων Μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ)* (επιμ. Δ. Παπαδοπούλου & Α. Τάντος). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές εκδόσεις του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Α. Ζουραβλιόβα, Μ. Μητσιάκη & Γ. Φωτιάδου. 2010. Τα φωνολογικά λάθη στη διαγλώσσα των ρωσόφωνων μαθητών της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Α. Psaltou & Μ. Mattheoudakis (eds), *Advances in research on language acquisition and teaching: Selected papers*, 53–64. Thessaloniki: Greek Applied Linguistics Association.
- ΕΠ 1.1.2. 2012. *Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων, συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων, σχολικό έτος 2011–2012*. Δράση 1 Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Πρόγραμμα Εκπαίδευση Αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση ΕΣΠΑ (2007–2013).
- ΕΠ 1.1.2. 2013. *Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων, συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων, σχολικό έτος 2012–2013*. Δράση 1 Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Πρόγραμμα Εκπαίδευση Αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση ΕΣΠΑ (2007–2013).
- ΕΠ 1.2.2. 2012. *Γλωσσικές ανάγκες των μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής*. Δράση 1 Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Πρόγραμμα Εκπαίδευση Αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση ΕΣΠΑ (2007–2013).

- ΕΠ 1.4.2. 2013. *Επιστημονικές δημοσιεύσεις/ανακοινώσεις για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων και την αποτελεσματικότητα των γλωσσοδιδακτικών παρεμβάσεων που υιοθετήθηκαν κατά τη διδασκαλία. Δράση 1 Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Πρόγραμμα Εκπαίδευση Αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση ΕΣΠΑ (2007–2013).*
- Κόντα, Ει. 2013. *Η κατάκτηση της ελληνικής από παιδιά με μητρική γλώσσα την Τουρκική: στοιχεία από την ονοματική συμφωνία και τη μορφολογία. Διδακτορική διατριβή, Τομέας Γλωσσολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.*
- Παπαδοπούλου, Δ. & Α. Τάντος. 2014. Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων μαθητών στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Ζ. Γαβριηλίδου & Α. Ρεβυθιάδου (επιμ.), *Μελέτες αφιερωμένες στην Ομότιμη Καθηγήτρια Α.Π.Θ. Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη*, 246–262. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Τάντος, Α., Κ. Αλεξανδρή, Ι. Δόση, Κ. Πούλιου, Π. Σαββίδου & Γ. Φωτιάδου. 2013. *Ανάλυση Λαθών στο Ελληνικό Σώμα Κειμένων Μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ): Πρώτα Ευρήματα. Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στην 34^η Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Μάιος 2013.*
- Τσιμπλή, Ι. Μ. 2003. Η κατάκτηση του γένους στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στο Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.), *Το γένος*, 168–189. Αθήνα: Πατάκης.

Ξενογλώσση

- Benati, A. 2004. The effects of processing instruction and its components on the acquisition of gender agreement in Italian. *Language Awareness* 13: 67–80.
- Doughty, C. & J. Williams (eds). 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramersch (eds), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, 39–52. Amsterdam: John Benjamins.
- Jourdenais, R., M. Ota, S. Stauffer, B. Boyson & C. Doughty. 1995. Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis. In R. Schmidt (ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, 183–216. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Lee, J. F. & A. Benati. 2008. *Grammar Acquisition and Processing Instruction: Secondary and Cumulative Effects*. Clavedon: Multilingual Matters.
- Leeman, J., I. Arteagoitia, B. Fridman & C. Doughty. 1995. Integrating attention to form with meaning: Focus on form in content-based Spanish instruction. In R. Schmidt (ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, 217–258. Honolulu: University of Hawaii Press.

- Sharwood Smith, M. 1993. Input enhancement in instructed SLA. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 165–179.
- Tantos, A., D. Papadopoulou, K. Alexandri, I. Dosi, G. Fotiadou, K. Pouliou & P. Savvidou. 2013. Greek Learner Corpus: Design and Implementation. Paper presented at the 21st *International Symposium on Theoretical & Applied Linguistics*, Thessaloniki, April 2013.
- Tzevelekou, M., M. Giagkou, V. Kantzou, S. Stamouli, S. Varlokosta, I. Mitzias & D. Papadopoulou. 2013. Second language assessment in the Greek educational system: The case of Reception Classes. *Glossologia* 21: 75–89.
- VanPatten, B. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. 2002. Processing instruction: An update. *Language Learning* 52: 755–803.
- VanPatten, B. (ed.). 2004. *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. & T. Cadierno. 1993. Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 225–241.

Η Διδασκαλία της Ελληνικής σε αλλόγλωσσους: εισαγωγικές επισημάνσεις

Γεωργία Κατσιμαλή

Περίληψη

Σε αυτό το εισαγωγικό σημείωμα αναλύονται τα θεμελιώδη σημεία τα οποία οφείλει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει την ελληνική γλώσσα σε αλλόγλωσσους μαθητές. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται πώς διαφοροποιούνται οι μηχανισμοί κατάκτησης μιας μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας. Επίσης, γίνεται αναφορά στα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών και πώς αυτά αξιοποιούνται στον σχεδιασμό του γλωσσικού μαθήματος. Τονίζονται τα κύρια προβληματικά σημεία που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές στη γραμματική δομή της Ελληνικής και περιγράφονται οι κύριοι άξονες στους οποίους μπορεί να στραφεί η διδασκαλία του λεξιλογίου κατά τα πρώτα στάδια της γλωσσικής διδασκαλίας.

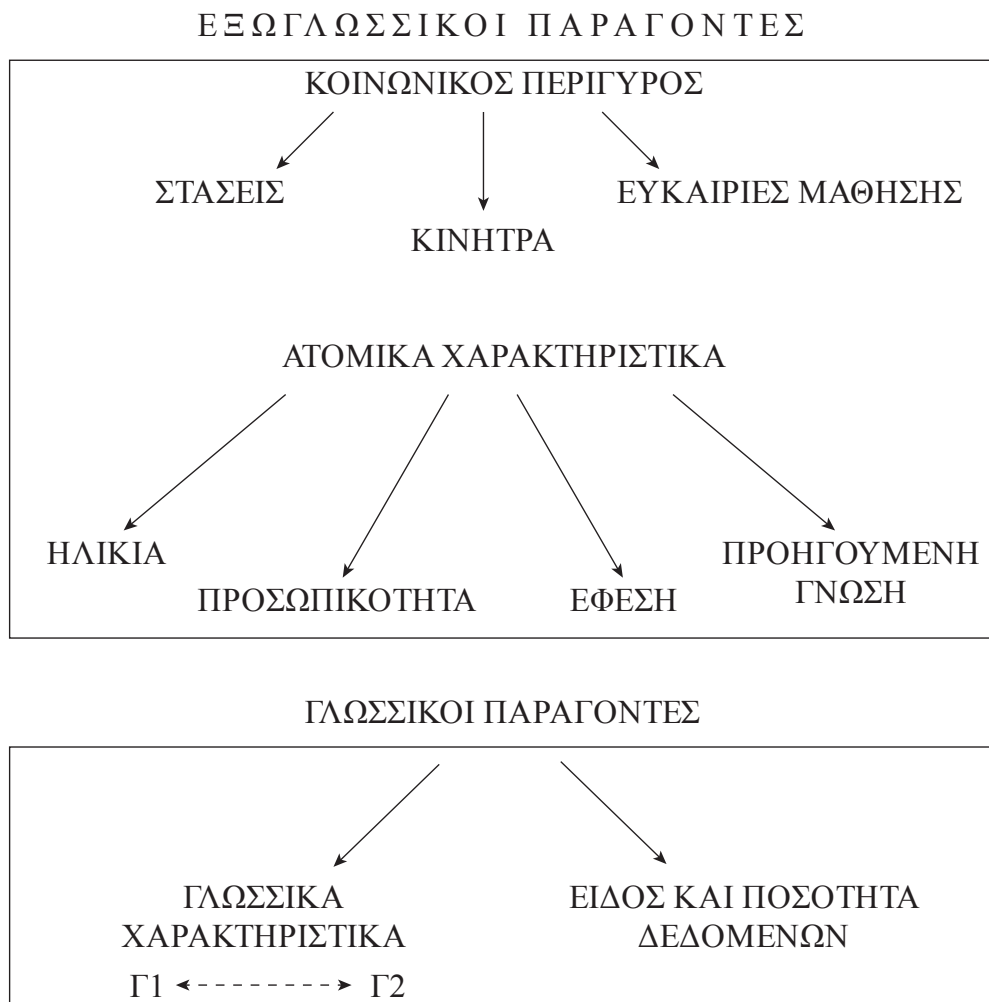
Λέξεις κλειδιά: τάξεις υποδοχής, δεύτερη γλώσσα, ξένη γλώσσα, λάθη παρεμβολής, ενδογλωσσικά και αναπτυξιακά, γλωσσικό περιεχόμενο, δομή και λεξιλόγιο

1. Εισαγωγή

Η κατάκτηση της μητρικής (Γ1) είναι φυσική διαδικασία σε περιβάλλοντα ομόγλωσσων οικογενειών και διαφοροποιείται σε δίγλωσσα οικογενειακά ή κοινωνικά περιβάλλοντα, τα οποία ενδέχεται να μη συνοδεύονται από συστηματική διδασκαλία της γλώσσας σε σχολικές τάξεις.

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική κατάκτηση μιας γλώσσας πέραν της μητρικής (Γ2) σχηματοποιούνται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 1. Παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική κατάκτηση μιας γλώσσας πέραν της μητρικής



Η διδασκαλία των ελληνικών λαμβάνει υπόψη την ηλικία, το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών και το κύριο περιεχόμενο. Σημαντικό είναι, επίσης, αν ο στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι δεξιότητες ή γλωσσική ικανότητα. Ενδεικτικά, ο σχεδιασμός του υλικού διαστρωματώνεται ως ακολούθως:

Πίνακας 2. Διαστρωμάτωση γλωσσικού περιεχομένου και σχεδιασμός υλικού

Ηλικιακό επίπεδο των μαθητών

νήπια	πρωτοβάθμια εκπαίδευση	νεαροί έφηβοι
-------	------------------------	---------------

Επίπεδο γλωσσομάθειας

(ψευδο-) αρχάριοι	ενδιάμεσοι	προχωρημένοι
-------------------	------------	--------------

Περιεχόμενο

γλώσσα	πολιτισμός	λογοτεχνία	λεξικό	γραμματική
--------	------------	------------	--------	------------

Μεθοδολογία

μορφολογία	σύνταξη	λεξιλόγιο
προφορικός λόγος		γραπτός λόγος

2. Ο εκπαιδευτικός στις Τάξεις Υποδοχής

Ο εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει ελληνικά στο πλαίσιο του ελληνόφωνου σχολικού προγράμματος ενδέχεται να μην έχει ακολουθήσει επιμόρφωση επί του γνωστικού αντικειμένου. Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης συνιστάται να επικεντρώνεται στην υφή και δομή της ελληνικής γλώσσας με έμφαση σε βασικά μορφοσυντακτικά στοιχεία και λεξιλόγιο σχετιζόμενο με τη σχολική ζωή. Επειδή ο στόχος της ουσίας της διαπολιτισμικής προσέγγισης επαναπροσδιορίζεται ως πραγματικός διάλογος πολιτισμών μέσα στην κύρια τάξη, θέματα επαφής πολιτισμού καθώς και διαχείρισης πολλαπλών γλωσσικών επιπέδων από το δάσκαλο της τάξης συμβάλλουν, επίσης, στην ολοκληρωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

3. Περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας

Για μια ολοκληρωμένη γλωσσική διδασκαλία θεωρούμε ότι το καθαρά γλωσσικό μέρος και συγκεκριμένα η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης Γλώσσας αποτελεί προτεραιότητα. Πρώτα απ' όλα, είναι κρίσιμη η έγκαιρη και έγκυρη ανίχνευση του επιπέδου γλωσσομάθειας του μαθητή, για την ένταξή του στην αντίστοιχη βαθμίδα/επίπεδο γλωσσικής διδασκαλίας.

Όσον αφορά τώρα το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, βασική μας θέση, και ανεξάρτητα από τις όποιες μορφές μπορεί να λάβει η υλοποίηση των Τάξεων Υποδοχής, είναι ότι η γλωσσική διδασκαλία

θα πρέπει να βοηθήσει την όσο το δυνατό γρηγορότερη και ομαλότερη ένταξη του μαθητή. Θα πρέπει κατά συνέπεια να είναι έγκαιρη και καιρία. Έγκαιρη ώστε να μην καθυστερήσει αναίτια η γλωσσική εξέλιξη του παιδιού και περιθωριοποιηθεί σε σχέση με τους συμμαθητές του. Καιρία ώστε ο μαθητής να δομήσει πρώτα το θεμελιακό σύστημα της γλώσσας και στη συνέχεια να επεκτείνει αυτό το σύστημα ενσωματώνοντας και εμπλουτίζοντάς το με άλλα στοιχεία. Οι παρατηρήσεις αυτές αφορούν τόσο το μορφοσυντακτικό επίπεδο όσο και το λεξιλογικό – επικοινωνιακό. Πιο συγκεκριμένα:

Η έγκαιρη γλωσσική εκπαίδευση σημαίνει για τα δεδομένα της σύγχρονης πραγματικότητας τα ακόλουθα: δεκαπέντε σχεδόν χρόνια μετά την ψήφιση των σχετικών νόμων, συνήθως οι δίγλωσσοι έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, μιλούν στο σπίτι ως μητρική μια γλώσσα άλλη από τα ελληνικά (αλβανικά, ρωσικά, ούρντου κλπ.) και εκτός σπιτιού επικοινωνούν κατά περίπτωση στα ελληνικά. Η θέσπιση του νηπιαγωγείου ως υποχρεωτικής βαθμίδας στην εκπαίδευση αποτελεί τη χρυσή ευκαιρία για να ενταχθούν γλωσσικά κατά πληρέστερο τρόπο, υπό την προϋπόθεση ότι οι νηπιαγωγοί είναι σε θέση να εντοπίσουν και να χειριστούν εκείνα τα φαινόμενα των ελληνικών που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία για τα αλλόφωνα παιδιά. Για παράδειγμα, στον προφορικό λόγο το *Κυριακή* σε σχέση με το *καλός* και το *Μάριος* σε σχέση με τη *Μαρία*. Και φυσικά σε αυτή τη βαθμίδα δεν μιλάμε για γραφή, αλλά για εξοικείωση των μαθητών με όψεις του φωνολογικού συστήματος ώστε τα αλλόφωνα παιδιά να προσεγγίσουν το γραπτό σύστημα ισότιμα με τους φυσικούς ομιλητές. Αν δεν γίνει αυτό έγκαιρα, τα παιδιά θα συγχέουν έτι περαιτέρω ορθογραφικά την ιστορική ορθογραφία με τα επιφανόμενα της φωνολογίας (*χωργιά*, *πεζμένος*). Άρα, χρειαζόμαστε επιπλέον την εξοικείωση των νηπιαγωγών με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης.

Αντίθετα με τα εγχειρίδια που παρουσιάζουν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα, ή παραδοσιακά εγχειρίδια της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, όπου ακολουθείται η σειριακή διάταξη της ύλης (ενεστώτας – παρατατικός κ.λπ.), η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας θα πρέπει να στηρίζεται σε συχνόχρηστα θεμελιακά δομικά σχήματα. Και αναφέρουμε τα ακόλουθα παραδείγματα:

Στα εγχειρίδια που προαναφέραμε η παρουσίαση της ενεργητικής φωνής προηγείται κατά πολύ της παρουσίας της μεσοπαθητικής φωνής, και μάλιστα με την αντίθεση ενεργητικής – παθητικής διάθεσης (*δένω* – *δένομαι*). Η θέση μας είναι ότι ενεργητική και παθητική φωνή πρέπει να παρουσιάζονται ταυτόχρονα ως δύο βασικές μορφολογικές

επιλογές των ρημάτων, και ότι αυτή η παρουσίαση δεν μπορεί να στηριχθεί στην αντίθεση ενεργητικής – παθητικής διάθεσης, που είναι αρκετά περιθωριακή (βλ. αποθετικά ρήματα του τύπου *έρχομαι, κοιμάμαι, είμαι* κ.λπ.). Με άλλα λόγια είναι προτιμότερη η συμπαρουσίαση των δύο φωνών μέσω δύο από τα πιο συχνόχρηστα ρήματα της Ελληνικής, όπως είναι τα *έχω* και *είμαι*.

Παράλληλα, και αρκετά νωρίς, οι μαθητές θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι το ελληνικό ρηματικό σύστημα διακρίνει συνήθως δύο κύρια θέματα, το συνοπτικό και το μη συνοπτικό (*παίζ-, παίξ-*), η γνώση των οποίων είναι απαραίτητη για την παραγωγή των ρηματικών τύπων. Περαιτέρω θα εμβραθύνουν και στη σημασιακή διάκριση των δύο θεμάτων (*θέλω να παίζω* σε σχέση με το *θέλω να παίξω*).

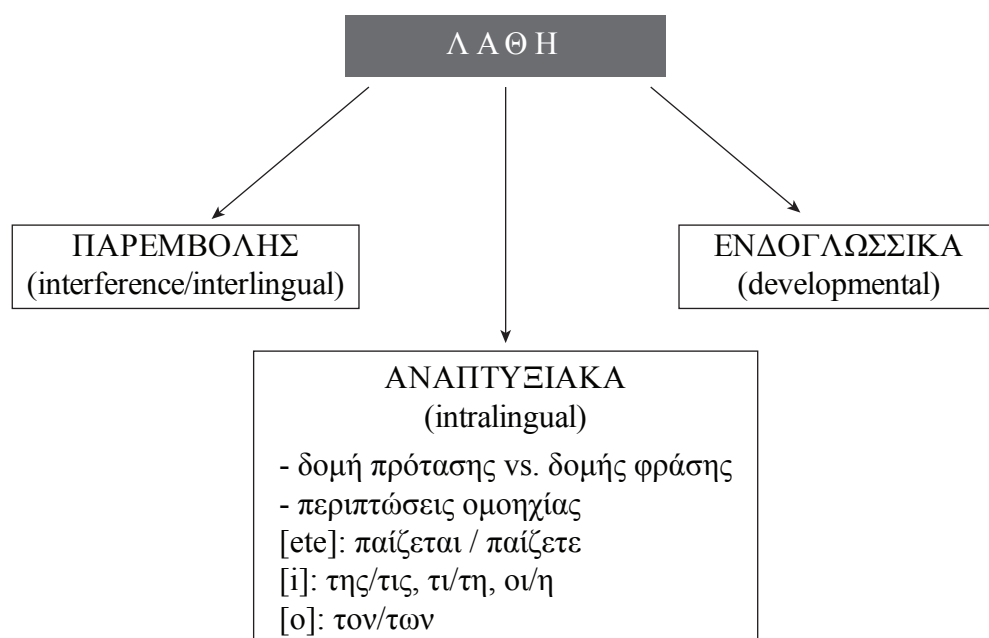
Η λογική διάταξη μορφοσυντακτικών φαινομένων από γλωσσολογικής πλευράς στηρίζεται πρωταρχικά στη συχνότητα χρήσης των φαινομένων (π.χ. αιτιατική: άμεσο αντικείμενο, συμπλήρωμα προθέσεων, επιρρηματικός προσδιορισμός χρόνου) και στο ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο ξεκλειδώνει μια σειρά συναφών φαινομένων και διακρίσεων (μορφολογική διάκριση αιτιατικής – ονομαστικής, συνοπτική μη συνοπτική όψη, μορφολογική διάκριση ενεργητικής – μέσης/παθητικής). Αυτού του είδους οι διακρίσεις είναι βασικές για την περιγραφή και την κατάκτηση μιας γλώσσας όπως είναι τα ελληνικά η οποία, πέρα από το λεξιλογικό πλούτο, διαθέτει (συστηματικές) κανονικότητες οι οποίες είναι συγκεκριμένες, λίγες και μαθαίνονται εύκολα. Είναι, όμως, πάρα πολύ βασικό να γίνουν ξεκάθαρες εξ αρχής, γιατί μετά ταύτα το σύστημα των ελληνικών λόγω της μακράς ιστορίας και των διαχρονικών αλλαγών φορτώνεται με ανώμαλους τύπους οι οποίοι μόνο λεξιλογικά μαθαίνονται με απομνημόνευση (π.χ. *λέω-είπα, τρώω-έφαγα, βλέπω-είδα*). Αν στους συγκεκριμένους ανώμαλους τύπους του συστήματος προσθέσουμε και το λεξιλογικό φορτίο των θεματικά αδιάφορων λέξεων, είναι λογικό ο νοητικός μηχανισμός των μαθητών να καταρρεύσει.

4. Τυπολογία γραμματικών στοιχείων και κατηγοριοποίηση λαθών

Με βάση την προφορική και γραπτή παραγωγή των αλλόγλωσσων μαθητών διακρίνουμε λάθη ενδογλωσσικά, αναπτυξιακά και παρεμβολής. Από αυτά, τα ενδογλωσσικά αντανακλούν τη δομή των ελληνικών και χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης. Αυτά είναι συμφωνία στην πρόταση (**Η Λουίζα είναι άρρωστος, *έφυγε το πυρετό της*), αιτιατική αντικειμένου μεταβατικού ρήματος (**είδε η φίλη της η Ράνια*

(=τη...), απουσία άρθρου (*να πάρει αντιβιοτικό της), σχηματισμός της γενικής πτώσης των ονομάτων (*στη μαμά του κοριτσάκι), ρηματική φράση (*τηλεφώνησε το γιατρό), μορφολογία και σύνταξη ρημάτων (*λιμοθυμήθηκε (=λιποθύμησε), *υποφέρθηκε (=υπέφερε), *πώς νιώθεσε, Ελένη; * η Μαρία βηχούσε, *αρέσει παίζω ποδόσφαιρο), ρηματική όψη (*για να νιώθει (=νιώσει) καλύτερα), απρόσωπα ρήματα (πρέπει να πας), σύγχυση παρελθοντικών χρόνων (παρατατικού – αορίστου) (*έβηξε (= έβηχε) πολύ), κλιτικά (*για να της (= την) εξετάσει), συμπληρωματικοί δείκτες / σύνδεσμοι (*μετά που τελείωσε, *χαρούμενη ότι ήρθε), προθετική φράση (*μαζί με οι φίλοι της).

Πίνακας 3. Κατηγοριοποίηση λαθών αλλόγλωσσων μαθητών



Ένα διδακτικό υλικό που διδάσκει βασικές δομές της Ελληνικής με βάση τη συχνότητα χρήσης τους στο λόγο και με βάση την παραπάνω διάκριση των λανθασμένων πραγματώσεων διατάσσει την ύλη ως ακολούθως:

- Παρουσιάζει πρώτα την αιτιατική (άμεσο αντικείμενο, συμπλήρωμα προθέσεων και προσδιορισμός χρόνου) και έπειτα την ονομαστική.

- Δίνει έμφαση στη διάκριση των βασικών συντακτικών ρόλων (Υποκείμενο= Ονομαστική, Αντικείμενο=Αιτιατική, Γενική=κτητική ή προσδιοριστική). Παρουσιάζει περιθωριακά την κλητική, γιατί η πτώση αυτή δε συνεισφέρει ουσιαστικά στη δομή της πρότασης.
- Ο αόριστος και ο στιγμιαίος μέλλοντας των ιδιότυπων ρημάτων (πάω, βλέπω κ.λπ.) προηγείται του ομαλού σχηματισμού των ρημάτων (Α και Β συζυγία) γιατί είναι συχνόχρηστα και κατακτώνται πρώτα λεξιλογικά.
- Λόγω συχνότητας διδάσκεται ο ενεστώτας μόνο από τη μεσοπαθητική φωνή των ρημάτων σε -ώμαι και -άμαι.
- Η συνοπτική ρηματική όψη (θα/να διαβάσω) προηγείται των ρηματικών τύπων που δηλώνουν διάρκεια (μη συνοπτική ρηματική όψη).

5. Λειτουργίες της γλώσσας και λεξιλόγιο

Ως προς το λεξιλόγιο των ελληνικών, η επιλογή και το εύρος του διδακτέου λεξιλογίου καθορίζεται κυρίως από τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου που αποτελούν την κυρίαρχη κατάσταση επικοινωνίας. Παράλληλα, όμως, άλλες καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας απαιτούν εξειδικευμένο λεξιλόγιο, το οποίο διαβαθμίζεται με κριτήριο τη συχνότητα στον προφορικό και γραπτό λόγο. Τέτοιες περιστάσεις αφορούν: μετακίνηση, ταξίδια, δημόσιες υπηρεσίες, διατροφή, αγορά, κοινωνικές επαφές, ιδιωτική ζωή, ψυχαγωγία κ.λπ.

Το λεξιλόγιο καλύπτει πράγματα που κάνουμε με τη γλώσσα, δηλ. γλωσσικές λειτουργίες, όπως:

1. Κοινωνικές επαφές (χαιρετισμοί, συστάσεις, ζητώ συγγνώμη, δίνω ευχές, επικοινωνώ με γράμμα ή τηλεφωνικά)
2. Ανταλλαγή πληροφοριών (ζητώ και δίνω πληροφορίες για πρόσωπα, πράγματα, το χρόνο, τόπο, τρόπο, ποσό, αιτία, απαντώ θετικά, αρνητικά)
3. Αισθήματα και συναισθήματα (εκφράζω χαρά, λύπη, συμπάθεια, αντιπάθεια, επιδοκιμασία, αποδοκιμασία)
4. Απόψεις και κρίσεις (λέω ό,τι ξέρω για πρόσωπα, πράγματα, εκφράζω αναγκαιότητα, πιθανότητα, δυνατότητα)

5. Πράξεις λόγου (εκφράζω επιθυμία, απόφαση, υποχρέωση, ικανότητα, ζητώ και δίνω συμβουλή, οδηγίες, βοήθεια, άδεια, δέχομαι ή αρνούμαι πρόσκληση)
6. Τεχνικές λόγου (διακρίνω προφορικό από γραπτό λόγο)
7. Προβλήματα στην επικοινωνία (ζητώ από το συνομιλητή μου να μιλήσει πιο αργά, να επαναλάβει, το πώς γράφεται μια λέξη κ.λπ.).

6. Ερωτήματα και ερωτηματικά

Στο ερώτημα γιατί δεν είναι δυνατόν να διδαχτούν τα εγχειρίδια γλώσσας της μητρικής σε αλλόγλωσσα παιδιά, μια πιθανή απάντηση περιλαμβάνει δύο κριτήρια: ηλικία και γλωσσομάθεια.

Πώς, δηλαδή, να διδάξει ο εκπαιδευτικός δεκαπεντάχρονους ή δεκαοχτάχρονους νέους με εγχειρίδιο που έχει παραμύθια, ρυθμικά ποιήματα και λέξεις για συγκεκριμένα αντικείμενα που δεν είναι στο πλαίσιο των καθημερινών αντικειμένων των μεγάλων (π.χ. μπάλα, κούκλα κ.λπ.);

Παρά ταύτα, είναι συνηθισμένη πρακτική η επιλογή του εγχειριδίου για αρχάριους αλλογενείς μαθητές να είναι εγχειρίδια της μητρικής της Α΄ δημοτικού, το οποία ίσως είναι διαθέσιμα και προσβάσιμα. Το κριτήριο της ηλικίας το οποίο είναι αποφασιστικής σημασίας για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος στο μάθημα των ελληνικών αγνοείται παντελώς με αποτέλεσμα όταν τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων στρέφονται κυρίως προς μέσα μετακίνησης – ενημέρωσης – διασκέδασης – διοικητικής διεκπεραίωσης κ.λπ. να σκοντάφτουν σε λεξιλόγιο που δεν είναι άμεσα χρηστικό στην ηλικιακή τους ομάδα. Αυτό σημαίνει ότι οι διδασκόμενοι χάνουν κάθε διάθεση να ασχοληθούν με γλώσσα όταν δεν ταυτίζονται με τους ήρωες, όταν δε βλέπουν χρησιμότητα και εφαρμοσιμότητα των όσων διδάσκονται στην καθημερινότητά τους. Ένας νεαρός που ενδιαφέρεται για τα αυτοκίνητα, το ποδόσφαιρο και τις σχέσεις του με το άλλο φύλο θα αγνοήσει τα γλωσσικά ερεθίσματα που αφορούν τα παιδικά πάρτυ γενεθλίων και τα παιδικά παιχνίδια. Η περίπτωση που περιγράψαμε παραπάνω είναι όταν σε τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας χρησιμοποιούμε εγχειρίδια για μητρική γλώσσα Α΄ δημοτικού ενώ οι μαθητές ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα της Α΄ γυμνασίου.

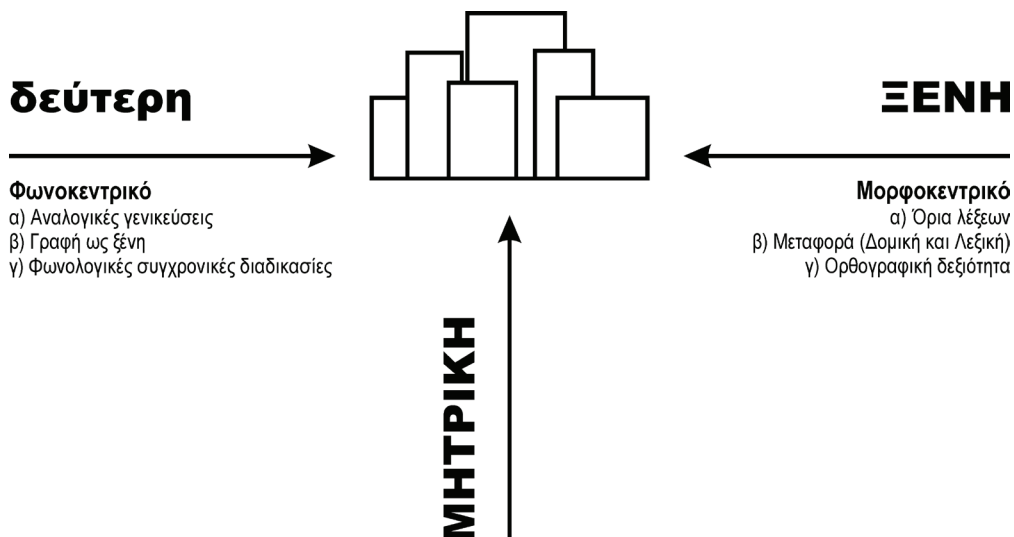
Για παράδειγμα, το εγχειρίδιο γλώσσας της Α΄ Δημοτικού έχει στην ίδια σελίδα:

- α) κουτάβι–σκυλί και βλέπετε–είδαν (ενεστώτας – αόριστος)
- β) δύσκολες εντολές ή διευκρινίσεις για την εφαρμογή των κανόνων
- γ) πολυσύλλαβες λέξεις (πολυκατοικία, το τηλέφωνό μου), πολλαπλά συμφωνικά συμπλέγματα, φωνήματα ανοίκεια στο φωνοτακτικό σύστημα της μητρικής γλώσσας
- δ) διαφορετικά επίπεδα χρήσης ομόηχων ή πολύσημων λέξεων: πίνακας ζωγραφικής – ο πίνακας της τάξης – ο πίνακας ανακοινώσεων, δρομολογίων, αφίξεων/αναχωρήσεων – το πινακάκι με τους αριθμούς – το πινακίον φακής – η κεφαλή του επί πινακι. Πώς ο αλλόγλωσσος μαθητής σε αρχικό επίπεδο γλωσσομάθειας θα διαφοροποιήσει το πίνακας από τα πείνα, πινόκιο, ποινή;

Ένα δεύτερο ερώτημα συνίσταται στον τρόπο κατάκτησης των ελληνικών για τα αλλόγλωσσα παιδιά (σχολικό περιβάλλον ή εξωσχολικό) και τη χρήση της ορολογίας όταν αναφερόμαστε σε αυτά.

Υιοθετούμε τον όρο *δεύτερη γλώσσα* για τα ελληνικά εντός της χώρας και τον όρο *δεύτερη* για τους ομογενείς μαθητές. Ο πίνακας 4 σκιαγραφεί τη διάκριση *δεύτερης – ξένης* με βάση την ποσότητα και την ποιότητα των ακουστικών γλωσσικών δεδομένων τα οποία έχει στη διάθεσή του ο μαθητής.

Πίνακας 4. Διάκριση *δεύτερης – ξένης* γλώσσας



Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι οι αλλόγλωσσοι σε φυσικό περιβάλλον δίνουν έμφαση στις τονιζόμενες συλλαβές, την αρχή και το τέλος των λέξεων ή φράσεων που ακούνε και αυτό χαρακτηρίζουμε ως **φωνοκεντρικό** τρόπο κατάκτησης. Αντίθετα, φοιτητές που δεν έχουν συνδέσει οπτική και ακουστική εικόνα συγχρονισμένα και έχουν περιορισμένα ακουστικά γλωσσικά ερεθίσματα είναι δυνατόν να διαθέτουν ορθογραφική δεξιότητα, αλλά όχι επικοινωνιακή. Αυτό τον τρόπο κατάκτησης, συνήθως σε τάξεις ελληνικών στο εξωτερικό, τον θεωρούμε **μορφοκεντρικό**.

Οι χαρακτηριστικές γλωσσικές διαδικασίες που αναπτύσσουν οι ομογενείς περιλαμβάνουν παραδείγματα όπως:

- (1) στους σπίτι τους (μετανάλυση)
- (2) πορείς (= μπορείς) [+/- ηχηρότητα p: b]
- (3) καλαματανω / καλαμαθκιανο / καλαμαθκιανό
/ καλαματγιανό (ημιφωνοποίηση)
- (4) χαιρετίζματα, ζγουρά μαλλιά, ζαληζμένη (ηχηροποίηση)
- (5) συκοστικά (= σηκώθηκα) (αναλογία)
- (6) τηλεφωνίζε/τηλφονάει/καλάει τον γιατρό, οδηγάει
ο γιατρός κατέληψε (= κατάλαβε, κατ' αναλογία στο άλειψε)
- (7) φλεγμονία (κατ' αναλογία στο πνευμονία),
πονηριάρα(= πονηρή, κατά το γκρινιάρια, παραπονιάρια),
το ψώνισμα (= τα ψώνια) (αναλογία)
- (8) απάντηση σε ονομαστική (καλαματιανός, ζεμπέκιος)
στην ερώτηση ποιους χορούς ξέρετε;
(default χρήση ονομαστικής)
- (9) Λαράνακα, επειδής (Ανάπτυξη φθόγγου)

7. Αντί επιλόγου

Ο τρόπος κατάκτησης, η ηλικία, ο χρόνος παραμονής στη χώρα, οι διαθέσιμες σχολικές ώρες αποτελούν παραμέτρους που λαμβάνονται υπόψη κατά τη διδασκαλία των αλλόγλωσσων μαθητών σε Τάξεις Υποδοχής. Θεμέλιος, όμως, λίθος του περιεχομένου είναι η δομή της γλώσσας. Το εύρος του λεξιλογίου σταδιακά επεκτείνεται σε συνάρτηση με τις θεματικές και τα γνωστικά πεδία που διδάσκονται.

Φωνολογική Ενημερότητα στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα

Μαρία-Άννα Τηλιοπούλου

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζεται η έννοια της φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα. Βασικός στόχος μας είναι να ενισχυθεί το έργο των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα σε αλλόγλωσσους μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα στο φωνολογικό, κυρίως, επίπεδο. Ειδικότερα, αναλύεται ο όρος της φωνολογικής ενημερότητας και διαχωρίζεται από παρεμφερείς όρους. Επιπλέον, προκειμένου να γίνει κατανοητή η φωνολογική ενημερότητα, εξετάζεται διεξοδικά η έννοια του φωνήματος στα πλαίσια του φωνηεντικού και συμφωνικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας. Παράλληλα, παρατίθενται ποικίλες δραστηριότητες για την ενίσχυση της διδασκαλίας της φωνολογίας, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Λέξεις κλειδιά: φώνημα, αλλόφωνο, φωνολογική ενημερότητα, φωνημική ενημερότητα, δεύτερη/ξένη γλώσσα, τρόπος άρθρωσης, τόπος άρθρωσης

Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα μελετήσουμε την έννοια της φωνολογικής ενημερότητας, όπως αυτή λειτουργεί στα πλαίσια της ελληνικής γλώσσας. Ειδικότερα, στην ενότητα 2 θα δώσουμε έναν πρώτο ορισμό της έννοιας της φωνολογικής ενημερότητας, θα τη διαχωρίσουμε από την έννοια της φωνημικής ενημερότητας και θα εξετάσουμε τα διάφορα στάδια ανάπτυξής της, παραθέτοντας, ταυτόχρονα, ποικίλες

δραστηριότητες για την ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας σε κάθε στάδιο ανάπτυξης. Στην ενότητα 3 θα περιγράψουμε αναλυτικά τα χαρακτηριστικά του φωνηεντικού και συμφωνικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα την έννοια του φωνήματος. Στην ενότητα 4 θα εξετάσουμε τρόπους ενίσχυσης της διδασκαλίας της φωνολογίας της Ελληνικής σε άτομα που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, προτείνοντας μια σειρά από εξειδικευμένες δραστηριότητες για αλλόγλωσσους μαθητές.

2. Η έννοια της φωνολογικής ενημερότητας

2.1 Φωνολογική ενημερότητα

Ο όρος *φωνολογική ενημερότητα* ή *επίγνωση* ή *συνειδητότητα* (phonological awareness) αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται ενσυνείδητα τα φωνολογικά συστατικά των γλωσσικών μονάδων (Gombert 1992). Με απλά λόγια, πρόκειται για την ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από φωνήματα (Chard & Dickson 1999). Ο όρος *φώνημα* αφορά τη μικρότερη γλωσσική μονάδα με διαφοροποιητική λειτουργία ως προς τη σημασία των λέξεων¹. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα για να κατανοήσουμε την έννοια του φωνήματος αποτελούν οι λέξεις *μόνος* και *πόνος*. Οι συγκεκριμένες λέξεις διαφέρουν μόνο ως προς τον πρώτο φθόγγο. Εφόσον, η αντικατάσταση του /m/ από το /p/ διαφοροποιεί τη σημασία της λέξης *μόνος*, συμπεραίνουμε ότι τα /m/ και /p/ αποτελούν διαφορετικά φωνήματα της Ελληνικής.

2.2 Σχέση φωνολογικής – φωνημικής ενημερότητας

Ο όρος *φωνολογική ενημερότητα* συγχέεται συχνά με τον όρο *φωνημική ενημερότητα*, καθώς οι έννοιες συνδέονται στενά μεταξύ τους. Η *φωνημική ενημερότητα* αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου αφενός να αναγνωρίζει ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνήματα και αφετέρου, να μπορεί να τα χειρίζεται (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει) (Πόρποδας 2002). Η *φωνημική ενημερότητα* αποτελεί, ουσιαστικά, έναν πιο εξειδικευμένο όρο, ενώ η *φωνολογική ενημερότητα* είναι ένας ευρύτερος όρος που περιλαμβάνει και την ικανότητα αναγνώρισης μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων από το φώνημα, όπως είναι οι συλλαβές.

¹ Αναλυτικότερα σχετικά με το φώνημα βλ. στην υποενότητα 2.4.

2.3 Ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας

Στα περισσότερα παιδιά η φωνολογική ενημερότητα κάνει την εμφάνισή της στα 3 έτη και αναπτύσσεται ιδιαίτερα γρήγορα μεταξύ του τέταρτου και πέμπτου έτους της ζωής τους (Dodd & Gillon 2001, Gillon & Schwarz 1999, Lonigan, Burgess & Anthony 2000). Οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη φωνολογική ενημερότητα φαίνεται να αναπτύσσονται με παρόμοιο τρόπο μεταξύ των διαφόρων γλωσσών, ξεκινώντας από την αναγνώριση μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων και καταλήγοντας σε μικρότερες (δηλαδή από τη λέξη στη συλλαβή και στη συνέχεια στο φώνημα) (Caravolas & Bruck 1993, Chaney 1992, Cisero & Royer 1995, Lonigan, Burgess & Anthony 2000).

2.4 Στάδια κατάκτησης της φωνολογικής ενημερότητας

Η πρώτη δεξιότητα που αναπτύσσουν τα παιδιά, όσον αφορά τη φωνολογική ενημερότητα, είναι η διάκριση και η προφορά ομοιοκατάληκτων λέξεων (4 έτη). Αυτή η δεξιότητα αναπτύσσεται ασυνείδητα μέσα από την καθημερινή επαφή των παιδιών με απλά τραγουδάκια, ποιήματα και διάφορα στιχουργήματα (Bryant et al. 1989). Μάλιστα, έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με τέτοιο υλικό στην ηλικία των τριών ετών, παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στη φωνολογική ενημερότητα σε ηλικία μεταξύ 4–6 ετών (Bryant et al. 1989).

- (1) Η καλή μας αγελάδα,
τρώει κάτω στη λιακάδα
μικρά χόρτα και μεγάλα
για να κατεβάσει γάλα

Από πολύ νωρίς τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν τις λέξεις στον προφορικό λόγο.

- (2) [H] [μαμά] [μου] [είναι] [δασκάλα].

Ακολουθούν πιο σύνθετες δεξιότητες που αφορούν την ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές και τη σύνθεση των συλλαβών σε λέξεις.

- (3) με-λι, βλε-πω, προ-βα-το

Τέλος, αναπτύσσεται η φωνημική ενημερότητα. Σε αυτό το στάδιο το παιδί:

- Διακρίνει τα επιμέρους φωνήματα από τα οποία αποτελείται μια λέξη (φωνημική ανάλυση), π.χ. η λέξη *μητέρα* αποτελείται από τα φωνήματα /m/, /i/, /t/, /e/, /r/, /a/
- Μπορεί να αναγνωρίζει τα κοινά φωνήματα σε διαφορετικές λέξεις (ταυτοποίηση φωνήματος), π.χ. *Ποιος ήχος είναι κοινός στις λέξεις παγωτό, παγώνι, πάστα* (/p/)
- Μπορεί να συνθέτει τους ήχους που του δίνονται και να σχηματίζει μια λέξη (φωνημική σύνθεση), π.χ. /m/, /i/, /l/, /o/ → *μήλο*
- Μπορεί να αντικαθιστά ένα φώνημα στην αρχή, τη μέση ή το τέλος της λέξης και να παράγει μία νέα λέξη (αντικατάσταση φωνήματος), π.χ. *πόδι – ρόδι, χέρι – χέλι, πάνα – πάνω*
- Αναγνωρίζει ότι τα φωνήματα μπορούν να διαγραφούν και να παράγουν νέες λέξεις (απαλοιφή φωνήματος), π.χ. *ώρα – ώρα, μάνα – Άννα*

2.5 Σχέση φωνολογικής ενημερότητας με την ανάγνωση και την κατάκτηση του γραπτού λόγου

Ποικίλες μελέτες έχουν δείξει ότι η φωνολογική ενημερότητα σχετίζεται κατά τρόπο ουσιαστικό, με την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Adams 1990, Blackman 1984, Bradley & Bryant 1983, Demont & Gombert 1996, Laing & Hulme 1999, Μανωλίτσης 2000, Τάφα 1998), ενώ ελλείψεις στη γλωσσική αυτή δεξιότητα μπορεί να σηματοδοτήσουν την ύπαρξη μελλοντικών μαθησιακών δυσκολιών (Elbro, Nielsen & Petersen 1994, Wagner, Torgesen & Roshette 1994, Wagner et al. 1997). Αντίθετα, ένα παιδί προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζει ανεπτυγμένη φωνολογική ενημερότητα, έχει μεγάλες πιθανότητες να παρουσιάσει και ανεπτυγμένη ικανότητα στη γραφή και την ανάγνωση (Bradley & Bryant 1983).

Ιδιαίτερα σε μια γλώσσα με αλφαβητικό σύστημα γραφής (δηλαδή με μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα), όπως η Ελληνική, η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου αποτελεί πολύ σημαντική δεξιότητα. Κι αυτό γιατί, για να μπορούν τα παιδιά να γράψουν ή να διαβάσουν μια λέξη σε ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής, πρέπει να μπορούν να διακρίνουν τα φωνήματα που απαρτίζουν τη λέξη αυτή και ταυτόχρονα να τα αντιστοιχίζουν με τα ανάλογα γραφήματα (Garton & Pratt 1989, Lyon 1998, Valtin 1984). Για παράδειγμα, για να μπορέσει το παιδί να γράψει και να διαβάσει τη λέξη *μάτι*, πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι η λέξη αποτελείται από τέσσερα φωνήματα (/m/, /a/, /t/, /i/), τα οποία αντιστοιχούν σε τέσσερα γραφήματα (μ, α, τ, ι).

Μια δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα παιδιά, κατά την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας, είναι ότι οι αντιστοιχίες μεταξύ των φωνημάτων και των γραφημάτων δεν είναι πάντα μονοσήμαντες, αφού υπάρχουν λέξεις που ακολουθούν τους κανόνες της ιστορικής εξέλιξης της ορθογραφίας, οπότε σε αυτή την περίπτωση τα γραφήματα δεν αντιστοιχούν στα φωνήματα. Για παράδειγμα, το φώνημα /i/ στην Ελληνική δηλώνεται με περισσότερα από ένα γράμματα ή συνδυασμούς γραμμάτων (ι, η, υ, ει, οι, υι). Η λέξη *άλλοι*, παραδείγματος χάρη, αποτελείται από 5 γράμματα, αλλά από 3 φωνήματα, /a/ /l/ /i/.

Μια επιπλέον δυσκολία για τα παιδιά, στην προσπάθειά τους να αντιληφθούν ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα, είναι η απουσία σημασιολογικού περιεχομένου των φωνημάτων (Κατή 1992). Τα φωνήματα (π.χ. /p/, /k/, /a/) δε σημαίνουν τίποτα. Αντίθετα, οι λέξεις καθίστανται ευκολότερα διακριτές καθώς έχουν αυτόνομη σημασία (Γιαννικοπούλου 2000).

Από όλα όσα προηγήθηκαν μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της ικανότητας των παιδιών να διακρίνουν τα φωνήματα μιας λέξης και της ικανότητάς τους να τη διαβάζουν και να τη γράφουν (Goswami 1994). Στη συνέχεια θα παραθέσουμε δραστηριότητες οι οποίες μας δίνουν τη δυνατότητα να ενισχύσουμε την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά.

2.6 Δραστηριότητες για την ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας²

2.6.1 Δραστηριότητες αναγνώρισης ομοιοκατάληκτων λέξεων (πρώτο στάδιο ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας)

Αναγνώριση ομοιοκατάληκτων λέξεων

Διαβάζουμε ιστορίες που περιλαμβάνουν ομοιοκατάληκτες λέξεις και ζητάμε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν ποιες λέξεις περιέχουν κοινούς ήχους.

(4) Στο μικρό μας το σπιτάκι έχουμε ένα γατάκι

Διαγραφή λέξεων που δεν ομοιοκαταληκτούν

Δίνουμε στα παιδιά τρεις δισύλλαβες λέξεις, από τις οποίες μόνο οι δύο ομοιοκαταληκτούν. Ζητάμε να αναγνωρίσουν ποια λέξη δεν ταιριάζει. Σταδιακά αυξάνουμε τις συλλαβές.

(5) ρόδα, σόλα, γάτα.

² Virginia Department of Education 1998, Gillon 2004.

Δημιουργία ομοιοκατάληκτων λέξεων

- Ζητάμε από τα παιδιά να βρουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν π.χ. με τη λέξη σπιτάκι.
- Ζητάμε από τα παιδιά να συμπληρώσουν τις προτάσεις με μια ομοιοκατάληκτη λέξη.

- (6) Στης αυλής μας το δέντρακι έκατσε ένα
Κελαηδούσε το καημένο κι ήταν

2.6.2 Δραστηριότητες αναγνώρισης λέξεων: συνειδητοποίηση ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις (δεύτερο στάδιο ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας)

Η κατάκτηση αυτής της δεξιότητας προηγείται εκείνης του διαχωρισμού των λέξεων σε φωνήματα.

Αρχικά, οι λέξεις περιεχομένου, π.χ. τρένο, βιβλίο, σκύλος, θα γίνονται πιο εύκολα αντιληπτές ως λέξεις από τους μαθητές, σε αντίθεση με τις λειτουργικές λέξεις³, π.χ. δεν, θα, και, οι οποίες στερούνται σημασίας.

Αναγνώριση λέξεων

Δίνουμε μια ακολουθία γραμμάτων στους μαθητές και τους ζητάμε να αναγνωρίσουν συγκεκριμένες λέξεις που σχηματίζονται μεταξύ των γραμμάτων. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτει και το λεγόμενο κρυπτόλεξο (βλ. Εικόνα 1).

Ανάγνωση ιστορίας

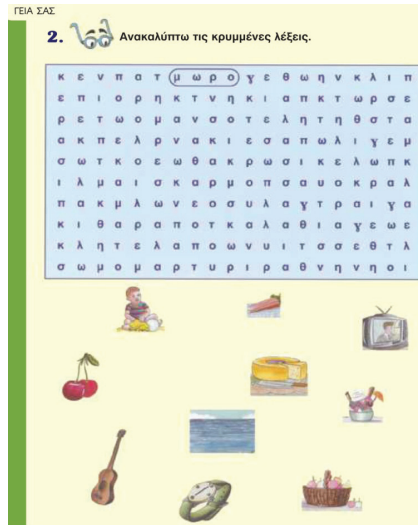
Διαβάζουμε μια μικρή ιστορία, ένα παραμύθι ή ένα ποίημα, και ζητάμε από τα παιδιά να σηκώνουν το χέρι τους όταν ακούν μια συγκεκριμένη λέξη, π.χ. διαβάζουμε το παραμύθι της κοκκινোসκουφίτσας και ζητάμε από τα παιδιά να σηκώνουν το χέρι κάθε φορά που ακούν τη λέξη λύκος. Μπορούμε να κάνουμε το ίδιο με απλές προτάσεις, ενώ μπορούμε να εφεύρουμε και μη υπαρκτές λέξεις και να ζητήσουμε από τα παιδιά να τις διακρίνουν στη ροή του λόγου.

Αναγνώριση λέξεων που λείπουν

Διαβάζουμε μια παροιμία. Την επαναλαμβάνουμε και αφαιρούμε μία λέξη. Ζητάμε από τους μαθητές να βρουν τη λέξη που παραλείψαμε.

³ Λειτουργική λέξη είναι εκείνη που διαθέτει γραμματική, εσωγλωσσική σημασία, π.χ. και, που, αν, σε. Αντίθετα λεξική λέξη είναι εκείνη που διαθέτει λεξική σημασία και παραπέμπει σε ορισμένο αντικείμενο αναφοράς της εξωγλωσσικής πραγματικότητας, π.χ. παίζω, τραπέζι, όμορφος, ρομαντισμός.

Εικόνα 1. Εύρεση λέξεων⁴



Συμπλήρωση κενού

Διαβάζοντας φράσεις, σταματάμε και ζητάμε από τους μαθητές μας να προτείνουν ποια θα μπορούσε να είναι η επόμενη λέξη.

Εικόνα 2. Συμπλήρωση λέξεων⁵

Βάλε σε κύκλο τη λέξη που συμπληρώνει τη φράση.

- | | |
|------------------------------------|------------------|
| Να μια γίδα πάνω σε μια: | γέφυρα - γυάλα |
| Ένας λύκος κυνηγά μια: | ζάχαρη - γίδα |
| Η καμήλα έφαγε πολλά: | μήλα - ψάρια |
| Η Μαριάννα φορά ροζ: | ζυγαριά - ζακέτα |
| Η Ιωάννα έκοψε από τη λεμονιά δυο: | λάχανα - λεμόνια |
| Ο Θάνος έκοψε από τη μηλιά δυο: | ρόδα - μήλα |

Κατάτμηση προτάσεων

Γράφουμε προτάσεις σε ένα χαρτί και κόβουμε τις λέξεις. Δίνουμε τις ομάδες των λέξεων σε αντίστοιχες ομάδες παιδιών και τους

⁴ Από το βιβλίο «Γεια σας 1: βιβλίο μαθητή», σελ. 80.

⁵ Από το τετράδιο δραστηριοτήτων «Βλέπω και διαβάζω» του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», σελ.31.

αναθέτουμε να σχηματίσουν προτάσεις. Ταυτόχρονα μπορούμε να ρωτάμε πόσες λέξεις έχει η κάθε πρόταση (αυτό μπορεί να γίνει σε συνδυασμό με το μάθημα για τις λειτουργικές λέξεις).

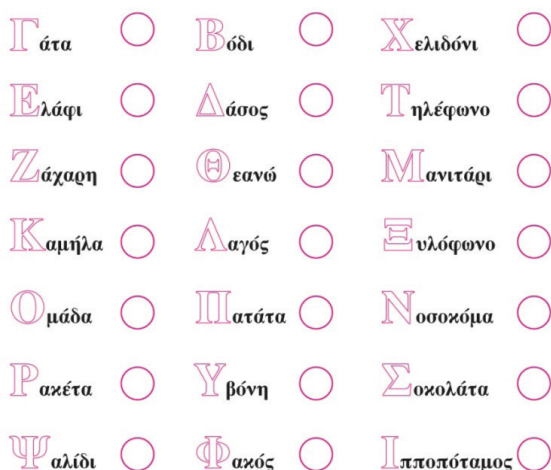
2.6.3 Δραστηριότητες αναγνώρισης συλλαβών: συνειδητοποίηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές (τρίτο στάδιο ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας)

Μέτρηση συλλαβών

- Βάζουμε τους μαθητές να αναζητήσουν αντικείμενα στην τάξη τα οποία αποτελούνται από συγκεκριμένο αριθμό συλλαβών, π.χ. τρισύλλαβες λέξεις: μολύβι, δάσκαλος, βιβλίο κ.λπ. Ζητάμε από τα παιδιά να μετρούν ή να χτυπούν τα χέρια σε κάθε συλλαβή.
- Τοποθετούμε κάποια αντικείμενα σε ένα τραπέζι. Βάζουμε τα παιδιά να αναγνωρίσουν από πόσες συλλαβές αποτελείται το κάθε αντικείμενο και στη συνέχεια κατηγοριοποιούμε τα αντικείμενα σε ομάδες με βάση τον αριθμό των συλλαβών τους.
- Πιο απλά, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ρωτάμε τους μαθητές από πόσες συλλαβές αποτελείται κάποια λέξη.

Εικόνα 3. Μέτρηση συλλαβών⁶

- Στις λέξεις που έχουν δυο συλλαβές γράψε στον κύκλο το 2.
Στις λέξεις με τρεις συλλαβές γράψε στον κύκλο το 3.
Στις λέξεις που έχουν περισσότερες από τρεις, γράψε το 5.
Χρωμάτισε τα κεφαλαία γράμματα.



⁶ Από το τετράδιο δραστηριοτήτων «Βλέπω και διαβάζω» του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», σελ.26.

Αναγνώριση συλλαβών

Ζητάμε από τους μαθητές να βρουν αν κάποιες συλλαβές περιλαμβάνονται σε συγκεκριμένες λέξεις, π.χ. Περιλαμβάνεται η συλλαβή αν στη λέξη ανθός;

Εικόνα 4. Αναγνώριση συλλαβών⁷



Ταύτιση συλλαβών

Ζητάμε από τους μαθητές να ανακαλύψουν ποιο μέρος των λέξεων είναι ίδιο, π.χ. Ποιο μέρος των λέξεων συναντώ και συνιστώ είναι ίδιο;

Συμπλήρωση συλλαβών

Ζητάμε από τους μαθητές να συμπληρώσουν τη συλλαβή που λείπει από μία λέξη (π.χ. Αυτή είναι η εικόνα από ένα κουνέλι. Μπορείτε να συμπληρώσετε τη λέξη κουνέ__;) ή ζητάμε να προσθέσουν ένα πρόθημα⁸ ή επίθημα⁹ σε μια συγκεκριμένη λέξη, π.χ. επιβάτης – συνεπιβάτης, ελέφαντας – ελεφαντάκι.

Εικόνα 5. Συμπλήρωση συλλαβών¹⁰



⁷ Από το βιβλίο «Γεια σας 1: βιβλίο μαθητή», σελ. 36.

⁸ Πρόθημα είναι το μόρφημα που εμφανίζεται πριν το θέμα, π.χ. ά-τυχ-ος.

⁹ Επίθημα είναι το μόρφημα που εμφανίζεται μετά το θέμα, π.χ. παιδ-άκι.

¹⁰ Από το βιβλίο «Γεια σας 1: βιβλίο μαθητή», σελ. 38.

Αντικατάσταση συλλαβών

Ζητάμε από τους μαθητές να αντικαταστήσουν ένα μέρος της λέξης, π.χ. αρχαιολόγος – γυναικολόγος.

Διαγραφή συλλαβών

Ζητάμε από τους μαθητές να επαναλάβουν λέξεις, αφαιρώντας συγκεκριμένες συλλαβές, π.χ. Πείτε τη λέξη μετάξι. Μπορείτε να την επαναλάβετε χωρίς τη συλλαβή με;

2.6.4 Δραστηριότητες φωνημικής ενημερότητας: συνειδητοποίηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από επιμέρους φωνήματα (τέταρτο στάδιο ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας)

Φωνημική ανάλυση

Φωνημική ανάλυση είναι η ικανότητα διάκρισης των επιμέρους φωνημάτων από τα οποία αποτελείται μια λέξη (βλ. και υποενότητα 2.4).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, προφέρουμε λέξεις και ζητάμε από τους μαθητές να μας πουν πόσους ήχους ακούν κάθε φορά, π.χ. Πόσους ήχους ακούτε στη λέξη ρολόι; (/r/ /o/ /l/ /o/ /i/).

Μπορούμε να προφέρουμε και μη υπαρκτές λέξεις, π.χ. Πόσους ήχους ακούτε στη λέξη τάδι;

Φωνημική σύνθεση

Με τον όρο φωνημική σύνθεση νοείται η ικανότητα σύνθεσης των ήχων με στόχο το σχηματισμό λέξεων (βλ. και υποενότητα 2.4).

Ζητάμε από τους μαθητές να σχηματίσουν λέξεις, αφού πρώτα τους έχουμε δώσει συγκεκριμένους ήχους, π.χ. Ποια λέξη θα σχημάτιζαν αυτοί οι ήχοι: /p/ /a/ /z/ /a/ /r/ /i/; → παζάρι.

Μπορούμε να δώσουμε και ακολουθίες φωνημάτων που δε συνθέτουν υπαρκτές λέξεις, π.χ. /p/ /i/ /m/ /o/ /r/ /a/.

Ταυτοποίηση φωνήματος

Η ταυτοποίηση φωνήματος αφορά την ικανότητα αναγνώρισης των κοινών φωνημάτων σε διαφορετικές λέξεις (βλ. και υποενότητα 2.4).

Ζητάμε από τους μαθητές να βρουν τους κοινούς ήχους μεταξύ συγκεκριμένων λέξεων, π.χ. Ποια από τις ακόλουθες λέξεις ξεκινάει με τον ήχο που ξεκινάει η λέξη πόρτα: πάπια, βιβλίο, κούπα; π.χ. Ποιος ήχος είναι κοινός στις λέξεις κότα, κάτω, καναρίνι; (Το /k/).

Παιχνίδι ονομάτων: π.χ. Ποια ονόματα ξεκινάνε με το ίδιο γράμμα; ή Να σηκωθεί όποιος το όνομά του αρχίζει από /m/.

Απομόνωση φωνήματος

Ζητάμε από τους μαθητές να αναγνωρίσουν συγκεκριμένα φωνήματα μέσα στις λέξεις, π.χ. Πείτε μου ποιον ήχο ακούτε στην αρχή της λέξης φαγητό, π.χ. Υπάρχει ο ήχος /t/ στη λέξη μάτι;

Εικόνα 6. Αναγνώριση φωνήματος /z/¹¹**Κυκλώνω όπου ακούω /z/.**

1. – Νίκο, μά **ζ** εψες του **ς** δίσκους σου;
– Ναι, τους μάζεψα.
2. – Κορίτσια, φάγατε όλες τις μαριδες;
– Ναι, τις φάγαμε.
3. – Παιδιά, πού βάλατε τις ντομάτες;
– Τις βάλαμε μέσα στο ψυγείο σήμερα το πρωί.

Συμπλήρωση φωνήματος

Δίνουμε στους μαθητές λέξεις από τις οποίες λείπουν κάποια φωνήματα και τους ζητάμε να τις συμπληρώσουν με τα κατάλληλα, π.χ. Αυτή είναι η φωτογραφία μιας πεταλούδας. Συμπληρώστε τον ήχο που λείπει στο τέλος της λέξης: πεταλούδ_.

Απαλοιφή φωνήματος

Ο όρος απαλοιφή φωνήματος αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης ότι τα φωνήματα μπορούν να διαγραφούν και να παραχθούν στη συνέχεια νέες λέξεις (βλ. και υποενότητα 2.4).

Ζητάμε από τους μαθητές να επαναλαμβάνουν λέξεις, παραλείποντας συγκεκριμένα φωνήματα, π.χ. Προφέρετε τη λέξη μέλι. Επαναλάβετε την χωρίς το /m/. Πολύ βοηθητική είναι η χρήση λέξεων που αποτελούν ελάχιστα ζεύγη, δηλαδή λέξεις που διαφέρουν μόνο κατά ένα φώνημα, π.χ. πάνω – άνω, τώρα – ώρα, βάλω – άλλο κ.λπ.

Αντιστροφή φωνημάτων

Ζητάμε από τους μαθητές να προφέρουν με αντίστροφη σειρά τα φωνήματα μιας λέξης.

π.χ. Προφέρετε τη λέξη να. Τώρα προφέρετέ την αντίστροφα.

Εδώ μπορείτε να αντιστρέψετε λέξεις, οι οποίες θα αποκτούν σημασία όταν προφερθούν από το τέλος προς την αρχή, π.χ. Προφέρετε τη λέξη ίνρα. Τώρα προφέρετέ την αντίστροφα: αρνί.

¹¹ Από το βιβλίο «Ασκήσεις Γραμματικής» του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», σελ. 19.

Αντικατάσταση φωνήματος (στην αρχή, τη μέση και το τέλος της λέξης)

Η αντικατάσταση φωνήματος αφορά την ικανότητα αλλαγής ενός φωνήματος στην αρχή, τη μέση ή το τέλος της λέξης με αποτέλεσμα την παραγωγή μιας νέας λέξης (βλ. και υποενότητα 2.4).

Προφέρουμε κάποιες λέξεις και στη συνέχεια ζητάμε από τους μαθητές να τις επαναλάβουν, αντικαθιστώντας συγκεκριμένα φωνήματα μέσα στις λέξεις, π.χ. Προφέρετε τη λέξη *πέινα*. Επαναλάβετε τη λέξη, αλλά αντικαταστήστε το φώνημα /i/ με το /a/.

Παιχνίδι: Ονομάστε αντικείμενα που υπάρχουν στην τάξη, π.χ. γόμα, μολύβι, πίνακας, και αντικαταστήστε το πρώτο φώνημα με το /k/: κόμα, κολύβι, κίνακας. Επαναλάβετε το ίδιο με το ληκτικό φώνημα, π.χ. μαρκαδόροκ, πίνακοκ.

3. Κατανόηση φωνηεντικού και συμφωνικού συστήματος

Όταν τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν το αλφάβητο μιας γλώσσας – στη συγκεκριμένη περίπτωση της Ελληνικής – πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι ο προφορικός λόγος αντιστοιχεί σε γραπτά σύμβολα. Για κάποιους μαθητές αυτή η διαδικασία δε γίνεται αυτόματα, αλλά μπορεί να χρειαστούν μια επιπλέον καθοδήγηση για να καταλάβουν τη συγκεκριμένη αντιστοιχία. Γι' αυτό το λόγο θεωρούμε χρήσιμο να δώσουμε μερικές πληροφορίες για τα φωνητικά όργανα που εμπλέκονται στην παραγωγή των γλωσσικών ήχων, καθώς και για τον τόπο και τον τρόπο άρθρωσης των φθόγγων της Ελληνικής.

3.1 Φωνητικά όργανα

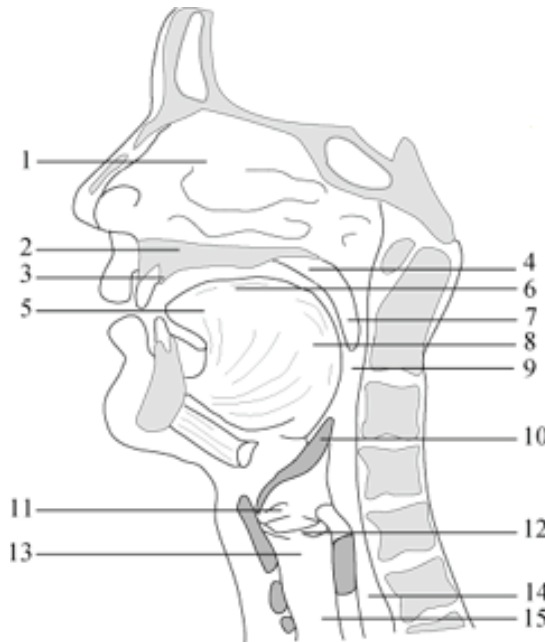
Θα ήταν χρήσιμο όσον αφορά την κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας, να παρέχουμε στους μαθητές κάποιες βασικές πληροφορίες για τους αρθρωτές¹² και να ανακαλύψουμε πώς εμπλέκονται στην παραγωγή ήχων, χρησιμοποιώντας διάφορα παιχνίδια. Για παράδειγμα, μπορούμε να παρομοιάσουμε το αρθρωτικό σύστημα με ένα πνευστό μουσικό όργανο (π.χ. μια φλογέρα), το οποίο αποτελείται από ένα σωλήνα με οπές (Νέσπορ 1999). Ο μουσικός, για να παραγάγει συγκεκριμένους ήχους, θα πρέπει να εισαγάγει ρεύμα αέρα και να κλείνει με διάφορους τρόπους κάποιες από τις οπές. Το φωνητήριο σύστημα είναι ανάλογο καθώς για να παραχθούν φθόγγοι¹³ είναι απαραίτητο

¹² Αρθρωτές είναι τα όργανα του σώματος που χρησιμοποιούνται για να παραχθούν οι φθόγγοι κατά την ομιλία: τα χείλη, τα δόντια, τα φατνία, ο ουρανίσκος, η υπερώα, η σταφυλή, η γλώσσα, η στοματική και η ρινική κοιλότητα, οι φωνητικές χορδές, η γλωσσίδα, ο λάρυγγας και ο φάρυγγας (βλ. Εικόνα 7).

¹³ Φθόγγος: η ελάχιστη ηχητική μονάδα ενός γλωσσικού συστήματος.

να υπάρξει ένα ρεύμα αέρα από τους πνεύμονες, το οποίο ωθούμενο προς τα έξω δημιουργεί τους διάφορους φθόγγους ανάλογα με τους αρθρωτές που συμμετέχουν. Ειδικότερα, τα σύμφωνα παράγονται όταν το ρεύμα του αέρα συναντά διάφορα εμπόδια (π.χ. δόντια, χείλη κ.λπ.), ενώ τα φωνήεντα αρθρώνονται κατά τρόπο ώστε ο αέρας να εξέρχεται ελεύθερος.

Εικόνα 7. Τα ανθρώπινα φωνητικά όργανα (1) Ρινική κοιλότητα, (2) Ουρανίσκος (σκληρή υπερώα), (3) Φατνία, (4) Υπερώα (μαλακή), (5) Άκρη της γλώσσας, (6) Ράχη της γλώσσας, (7) Σταφυλή, (8) Ρίζα της γλώσσας, (9) Φάρυγγας, (10) Γλωττίδα, (11) Ψευδείς φωνητικές χορδές, (12) Φωνητικές χορδές, (13) Λάρυγγας, (14) Οισοφάγος, (15) Τραχεία.



Στη συνέχεια περιγράφεται ένα παιχνίδι, με το οποίο τα παιδιά μπορούν να «νιώσουν» που βρίσκονται οι αρθρωτές τους.

Παιχνίδι για τη συνειδητοποίηση των αρθρωτών: Το καθάρισμα του σπιτιού¹⁴

Ας υποθέσουμε ότι το στόμα είναι το σπίτι μας κι εμείς θέλουμε να το καθαρίσουμε. Τι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να καθαρίσουμε το σπίτι μας; Στο πραγματικό μας σπίτι χρησιμοποιούμε τη σκούπα. Ποια θα μπορούσε να είναι η σκούπα μας; (Η γλώσσα μας).

¹⁴ Virginia Department of Education 1998.

- Ας καθαρίσουμε το πάτωμα (μετακινούμε τη γλώσσα μας μπρος και πίσω, και από το ένα πλάι στο άλλο στη βάση του στόματός μας).
- Ας καθαρίσουμε το ταβάνι (μετακινούμε τη γλώσσα μας στον ουρανίσκο του στόματός μας).
- Ας καθαρίσουμε τους τοίχους (μετακινούμε τη γλώσσα μας στο δεξί μάγουλο και μετά στο αριστερό).
- Ας καθαρίσουμε τις σκάλες του πάνω ορόφου (μετακινούμε τη γλώσσα κατά μήκος των δοντιών της άνω γνάθου).
- Ας καθαρίσουμε τις σκάλες του κάτω ορόφου (μετακινούμε τη γλώσσα κατά μήκος των δοντιών της κάτω γνάθου).

3.2 Σύμφωνα

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα εξετάσουμε αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των συμφώνων και θα τα ταξινομήσουμε με βάση τον τόπο όπου αρθρώνονται στη στοματική κοιλότητα, αλλά και με βάση τον τρόπο άρθρωσής τους.

3.2.1 Τόπος άρθρωσης συμφώνων

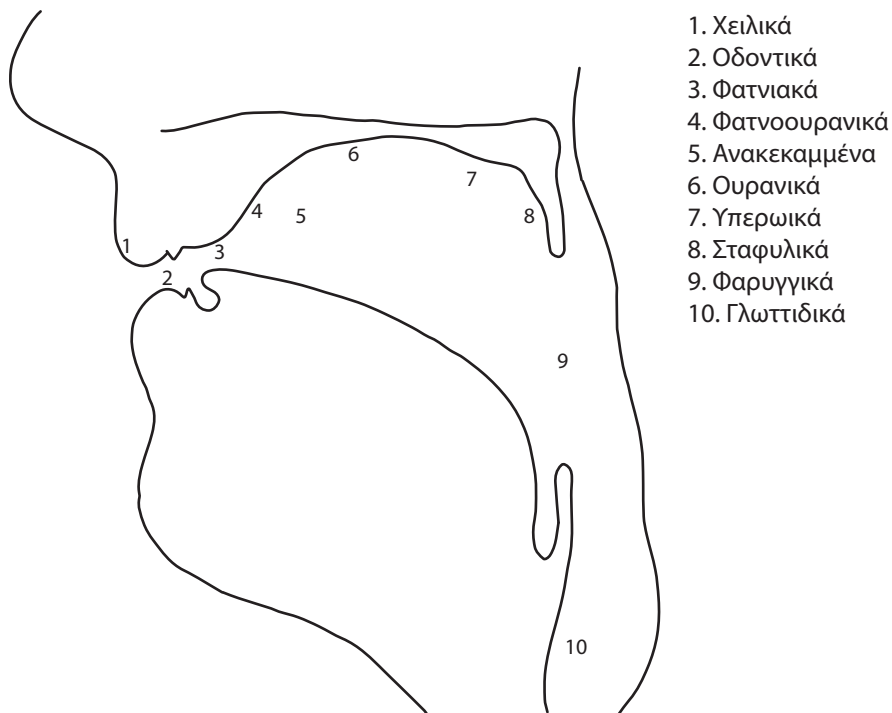
Κατά την άρθρωση των συμφώνων, το ρεύμα του εκπνεόμενου αέρα μπορεί να συναντήσει φραγμούς σε διαφορετικά σημεία. Ο φραγμός στο ρεύμα του αέρα προκαλείται από την προσέγγιση μεταξύ ενός φωνητικού οργάνου του κάτω μέρους της στοματικής κοιλότητας, π.χ. κάτω χείλος, και ενός οργάνου του άνω μέρους, π.χ. δόντια. Ανάλογα με τα όργανα που εμπλέκονται στην άρθρωση, έχουμε τους επιμέρους τόπους άρθρωσης των συμφώνων. Στον Πίνακα 1 αναφέρονται αναλυτικά οι τόποι άρθρωσης των συμφώνων και οι αρθρωτές που εμπλέκονται σε κάθε περίπτωση, ενώ στην Εικόνα 8 παρουσιάζονται οι τόποι άρθρωσης των συμφώνων στη φωνητική οδό.

Πίνακας 1. Τόπος άρθρωσης συμφώνων

Τόπος άρθρωσης	Αρθρωτές	Παραδείγματα
Χειλικά ή διχειλικά:	Άνω και κάτω χείλος	[p]: [póði] «πόδι»
Χειλοδοντικά:	Κάτω χείλος και δόντια της άνω γνάθου	[f]: [fónos] «φόβος»
Οδοντικά:	Πίσω πλευρά των δοντιών της άνω γνάθου και άκρη της γλώσσας	[θ]: [θámnos] «θάμνος»
Φατνιακά:	Φατνία ¹⁵ και άκρη της γλώσσας	[s]: [sálsa] «σάλτσα»
Φατνοουρανικά:	Πρόσθιο τμήμα του ουρανίσκου και προράχη της γλώσσας	Απόν στην Ελληνική. [ʃ]: [ʃaká] «αστείο» (τουρκικά)
Ουρανικά:	Ουρανίσκος και ράχη της γλώσσας	[c]: [cefí] «κερί»
Ανακεκαμμένα ή κυρτά:	Ουρανίσκος και κάτω πλευρά της άκρης της γλώσσας (με κύρτωση προς τα πίσω)	Απόν στην Ελληνική. [z]: [zába] «βάτραχος» (ρωσικά)
Υπερωικά:	Μαλακή υπερώα και πίσω μέρος της γλώσσας	[k]: [kátu] «κάτω»
Σταφυλικά:	Σταφυλή και πίσω μέρος της γλώσσας	Απόν στην Ελληνική. [ʁ]: [ʁéste] «μένω» (γαλλικά)
Φαρυγγικά:	Οπίσθιο τοίχωμα του φάρυγγα και ρίζα της γλώσσας	Απόν στην Ελληνική. [h]:[hól] «περιβάλλον» (κουρδικά)
Γλωττιδικά:	Μεταξύ των φωνητικών χορδών	Απόν στην Ελληνική. [ʔ]: [ʔil] «ένα» (κορεάτικα)

¹⁵ Η πρόσθια άκρη του ουρανίσκου, ακριβώς πίσω από τα δόντια.

Εικόνα 8. Τόποι άρθρωσης των συμφώνων στη φωνητική οδό.



Στην ελληνική γλώσσα δε χρησιμοποιούνται όλοι οι τόποι άρθρωσης, αλλά μόνο ορισμένοι (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Σύμφωνα της Ελληνικής (Νέσπορ 1999, Ρεβυθιάδου & Τζακώστα 2005)^{16,17}

Τόπος	Διχειλικά		Χειλοδο- ντικά		Οδοντικά		Φατνιακά		Ουρανικά		Υπερωικά	
Τρόπος	A ¹⁸	H ¹⁹	A	H	A	H	A	H	A	H	A	H
Στιγμαϊά/ Κλειστά	p	b			t ²⁰	d ²¹	t	d	c	j	k	g
Εξακολου- θητικά/ Τριβόμενα			f	v	θ	δ	s	z	ς	ζ	x	γ
Προστρι- βόμενα							ts	dz				
Έρρινα		m		η		η̣		n		ɲ		η̣
Πλευρικά								l		ʎ		
Παλλόμενα								r				

Στον παραπάνω πίνακα έχουμε τονίσει τα φωνήματα της Ελληνικής. Όπως εξηγήσαμε και στην υποενότητα 2.1, φώνημα είναι η μικρότερη γλωσσική μονάδα με διαφοροποιητική λειτουργία. Αναφέραμε ενδεικτικά ως παράδειγμα τις λέξεις *μόνος* και *πόνος*, οι οποίες διαφέρουν

¹⁶ Στον πίνακα εμφανίζεται το σύνολο των συμφωνικών τεμαχίων (φθόγγων) της Ελληνικής, συμπεριλαμβανομένων και των αλλοφώνων των κυρίων φωνημάτων.

¹⁷ Για την απόδοση των φθόγγων χρησιμοποιούμε το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο, ΔΦΑ (International Phonetic Alphabet, IPA), το οποίο έχει δημιουργηθεί από τη Διεθνή Φωνητική Ένωση (International Phonetic Association). Το ΔΦΑ περιλαμβάνει σύμβολα κυρίως από το λατινικό αλφάβητο, αλλά και επιπλέον σύμβολα και διακριτικά σημάδια, προκειμένου να μπορεί να αποδοθεί το σύνολο των ήχων που συνθέτουν τα διάφορα γλωσσικά συστήματα, χωρίς να χρειάζεται να γίνει αναφορά στα αντίστοιχα αλφαβητικά συστήματά τους. Το ΔΦΑ είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της Διεθνούς Φωνητικής Ένωσης <http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/index.html>.

¹⁸ Άχχοι φθόγγοι: κατά την εκφώνησή τους οι φωνητικές χορδές πάλλονται.

¹⁹ Ηχηροί φθόγγοι: κατά την εκφώνησή τους οι φωνητικές χορδές δεν πάλλονται. Όλα τα φωνήεντα αποτελούν ηχηρούς φθόγγους.

^{20,21} Στα ελληνικά, τα /t/ και /d/ μπορεί να είναι φατνιακά ή οδοντικά. Έτσι, η φωνητική πραγμάτωση των: τέλος /télɔs/ και ντύνω /díno/ μπορεί να είναι [télɔs] και [díno] ή [télɔs] και [ɸíno]. Η οδοντική προφορά είναι πιο συστηματική σε περιβάλλον πριν από τριβόμενα οδοντικά, π.χ. Ματθαίος [matθéos].

μόνο ως προς τον πρώτο φθόγγο τους. Καταλήξαμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι τα /m/ και /p/ αποτελούν φωνήματα της Ελληνικής, αφού η χρήση του ενός ή του άλλου διαφοροποιεί τη σημασία των δύο αυτών λέξεων.

Όταν δύο λέξεις διαφέρουν μόνο ως προς ένα φώνημα το οποίο διαφοροποιεί την σημασία τους, τότε λέμε ότι οι λέξεις αυτές αποτελούν ένα ελάχιστο ζεύγος λέξεων.

Τα φωνήματα μπορεί να εμφανίζουν διαφορετικές φωνητικές πραγματώσεις (διαφορετικές προφορές) ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο εκφωνούνται. Οι διαφορετικές αυτές πραγματώσεις ονομάζονται αλλόφωνα. Τα αλλόφωνα βρίσκονται σε συμπληρωματική κατανομή μεταξύ τους, συναντώνται δηλαδή πάντοτε σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, στην Ελληνική οι ουρανικοί φθόγγοι [c, ʃ, ç, j] εμφανίζονται ως αλλόφωνα των αντίστοιχων υπερωικών [k, g, x, γ] μπροστά από τα πρόσθια φωνήεντα [i] και [e].

(7)	/k/ + /i, e/ → [c]	[címa] κύμα
	/g/ + /i, e/ → [ʃ]	[áʃira] άγκυρα
	/x/ + /i, e/ → [ç]	[çéri] χέρι
	/γ/ + /i, e/ → [j]	[jéros] γέρος

Στον πίνακα που ακολουθεί παραθέτουμε μια αντιστοιχία των γραμμάτων και των φθόγγων των συμφώνων της Ελληνικής. Επιπλέον, διακρίνουμε τα φωνήματα από τα αλλόφωνα τους και παρουσιάζουμε τα περιβάλλοντα όπου συναντώνται τα αλλόφωνα, π.χ. ο φθόγγος [c] αποτελεί αλλόφωνο του φωνήματος /k/ όταν βρεθεί σε περιβάλλον πριν από τους φθόγγους [i] και [e], δηλ. k→c/__[i,e]. Σε όλες τις περιπτώσεις παραθέτονται ενδεικτικά παραδείγματα.

Πίνακας 3. Συμφωνικό σύστημα Ελληνικής: αντιστοιχία γραμμάτων – φθόγγων.

Ορθογραφία συμφώνων	ΔΦΑ		Περιβάλλοντα κατανομής αλλοφώνων	Παραδείγματα
	Φωνήματα	Αλλόφωνα		
π	p			[pónos] πόνος
μπ	b			[bála] μπάλα
φ	f			[fústa] φούστα
β	v			[vázo] βάζο
θ	θ			[θési] θέση
δ	ð			[díno] δίνω
τ	t			[tónos] τόνος
		t̥	t→t̥/__[οδοντικά]	[mat̥héos] Ματθαίος
ντ	d			[díno] ντύνω
σ	s			[sánra] σαύρα
ζ	z			[zóni] ζώνη
τσ	ts			[tsírko] τσίρκο
τζ	dz			[dzámi] τζάμι
κ	k			[kalós] καλός
		c	k→c/__[i,e]	[cerí] κερί
γκ, γγ	g			[agónas] αγκώνας
		ʝ	g→ʝ/__[i,e]	[aʝístri] αγκίστρι
χ	x			[xáno] χάνω
		ç	x→ç/__[i,e]	[çéri] χέρι
γ	ɣ			[góma] γόμα
		j	ɣ→j/__[i,e]	[jéros] γέρος
μ	m			[mamá] μαμά
		ɱ	m→ɱ/__[χειλοδοντικά]	[am̥fivolía] αμφιβολία
ν	n			[neró] νερό
		ɲ	n→ɲ/__[i]+φωνήεν	[erá] εννιά
		ɳ	n→ɳ/__[υπερωικά]	[áɳxos] άγχος
		ɳ̥	n→ɳ̥/__[οδοντικά]	[eɳ̥dído] ενδίδω
λ	l			[láði] λάδι
		ɭ	l→ɭ/__[i]+φωνήεν	[lakáða] λιακάδα
ρ	r			[ríma] ρήμα

3.2.2 Τρόπος άρθρωσης συμφώνων

Εκτός από τους διαφορετικούς τρόπους άρθρωσης, τα σύμφωνα διακρίνονται και ως προς τον τρόπο με τον οποίο αρθρώνονται. Όπως είδαμε νωρίτερα, ο τρόπος άρθρωσης είναι το σημείο εκείνο της φωνητικής οδού όπου σχηματίζεται το εμπόδιο στη ροή του αέρα. Ο τρόπος άρθρωσης, από την άλλη, είναι το είδος του εμποδίου στη ροή του αέρα, το οποίο εξαρτάται από τη θέση ή την κίνηση των αρθρωτών που δημιουργούν το εμπόδιο. Το εμπόδιο μπορεί να είναι πλήρες, ανακόπτοντας εντελώς της ροή του αέρα, ή μερικό, τροποποιώντας τη ροή και συμβάλλοντας στην παραγωγή ήχου με τη μορφή θορύβου.

Οι κύριες κατηγορίες των συμφώνων με βάση τον τρόπο άρθρωσής τους²² είναι οι εξής:

- **Στιγμαιαία/κλειστά:** οι δύο αρθρωτές εφάπτονται και εμποδίζουν εντελώς τη ροή του αέρα, ενώ αυξάνεται η πίεση στο εσωτερικό της στοματικής κοιλότητας λόγω της εκπνοής. Στη συνέχεια οι αρθρωτές αποχωρίζονται στιγμιαία και απελευθερώνεται απότομα η πίεση, παράγοντας στιγμιαίο θόρυβο που ονομάζεται έκρηξη, π.χ. [p], [c].
- **Εξακολουθητικά/τριβόμενα:** οι δύο αρθρωτές πλησιάζουν υπερβολικά, χωρίς όμως να εφάπτονται, αφήνοντας μια ελάχιστη διάοδο για τον αέρα, ώστε να παράγεται ήχος ο οποίος μπορεί να παραταθεί, π.χ. [f], [s].
- **Προστριβόμενα:** οι δύο αρθρωτές εφάπτονται και εμποδίζουν εντελώς τη ροή του αέρα, όπως στα στιγμιαία σύμφωνα, αλλά ο αποχωρισμός των αρθρωτών συμβαίνει με βαθμιαίο τρόπο με αποτέλεσμα να επιτρέπεται η έξοδος του αέρα από τη στοματική κοιλότητα όπως στα εξακολουθητικά σύμφωνα, π.χ. [ts], [dz].
- **Έρρινα:** η ροή του αέρα μέσω της στοματικής κοιλότητας ανακόπτεται εντελώς, αλλά χαμηλώνει η μαλακή υπερώα επιτρέποντας στο ρεύμα του αέρα να περάσει μέσα από τη ρινική κοιλότητα και να εξέλθει από τη μύτη, π.χ. [m], [n]. Τα έρρινα σύμφωνα είναι κλειστά (εφόσον φράζει πλήρως η στοματική οδός), αλλά εξακολουθητικά (εφόσον μπορούν να ηχούν παρατεταμένα). Τα έρρινα σύμφωνα διακρίνονται από τα στοματικά, στα οποία η μαλακή υπερώα υψώνεται ώστε να εμποδίζει τη διάοδο του αέρα από τη μύτη.

²² Νέσπορ 1999, Πρωτόπαπας 2003.

- **Πλευρικά:** η ροή του αέρα εμποδίζεται από τη γλώσσα στο κέντρο της στοματικής κοιλότητας, αλλά διέρχεται πλευρικά σε σχέση με τη γλώσσα, π.χ. [l].
- **Παλλόμενα:** η ροή του αέρα διακόπτεται και αποκαθίσταται περιοδικά με παλμική (παλινδρομική) αρθρωτική κίνηση (συνήθως κινείται παλμικά η γλώσσα ή η σταφυλή), π.χ. κατά την άρθρωση του [r] η άκρη της γλώσσας πάλλεται επαναληπτικά προς τα φατνία.

Στην ενότητα που ακολουθεί, θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τη διάκριση των φωνηέντων με βάση τη θέση της γλώσσας στη στοματική κοιλότητα, καθώς και με βάση το σχήμα των χειλιών.

3.3 Φωνήεντα

Τα φωνήεντα δε διακρίνονται μεταξύ τους ως προς τον τόπο άρθρωσης, διότι δεν υπάρχει εμπόδιο στη ροή του αέρα ώστε το σημείο του εμποδίου να προσδιορίσει τον τόπο άρθρωσης. Επίσης δε διακρίνονται από τον τρόπο άρθρωσης, διότι όλα αρθρώνονται με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή χωρίς εμπόδιο στη ροή του αέρα (Πρωτόπαπας 2003).

Αρθρωτικά τα φωνήεντα διακρίνονται από τις διαφορές στο σχήμα που παίρνει η φωνητική οδός κατά την παραγωγή τους. Πιο συγκεκριμένα τα φωνήεντα κατατάσσονται με βάση: 1. τη θέση της γλώσσας στον κάθετο άξονα²³, 2. τη θέση της γλώσσας στον οριζόντιο άξονα και 3. τη στρογγυλότητα των χειλιών.

1. Όσον αφορά της θέση της γλώσσας στον κάθετο άξονα, τα φωνήεντα διακρίνονται σε:
 - **Υψηλά:** όταν η γλώσσα βρίσκεται σχετικά ψηλά, δηλαδή πιο κοντά στον ουρανίσκο, π.χ. [i], [u].
 - **Μεσαία:** όταν η γλώσσα βρίσκεται σε ενδιάμεσες θέσεις ύψους, π.χ. [e].
 - **Χαμηλά:** όταν η γλώσσα βρίσκεται χαμηλά, στο έδαφος της φωνητικής οδού, π.χ. [a].

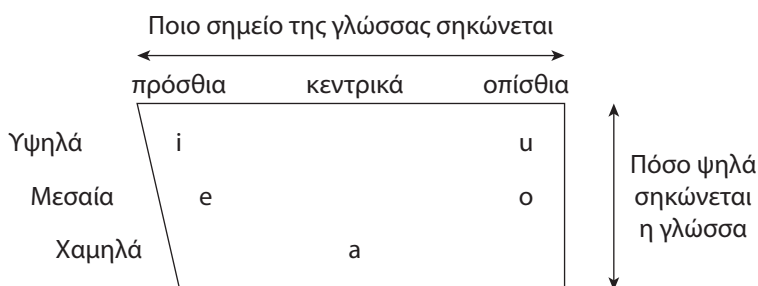
²³ Η διάσταση αυτή συναντάται συχνά με διαφορετική ονομασία που προέρχεται από το μέγεθος του ανοίγματος του στόματος με το οποίο παράγεται κάθε φωνήεν. Έτσι, τα υψηλά φωνήεντα ονομάζονται και **κλειστά** επειδή παράγονται με πιο κλειστό στόμα, ενώ τα χαμηλά φωνήεντα ονομάζονται και **ανοιχτά** επειδή παράγονται με πιο ανοιχτό στόμα.

2. Όσον αφορά της θέση της γλώσσας στον οριζόντιο άξονα, τα φωνήεντα διακρίνονται σε:
 - **Πρόσθια:** όταν η γλώσσα βρίσκεται σχετικά μπροστά, δηλαδή λίγο πίσω από τα δόντια, π.χ. [i], [e].
 - **Κεντρικά:** όταν η γλώσσα βρίσκεται σε ενδιάμεσες θέσεις στον οριζόντιο άξονα, π.χ. [a].
 - **Οπίσθια:** όταν η γλώσσα βρίσκεται πίσω, απομακρυσμένη όσο γίνεται από τα δόντια, π.χ. [o], [u].

3. Όσον αφορά τη στρογγυλότητα των χειλιών, τα φωνήεντα διακρίνονται σε:
 - **Στρογγυλά:** όταν τα χείλη σχηματίζουν στρογγυλό σχήμα, π.χ. [o], [u].
 - **Μη στρογγυλά:** όταν τα χείλη είναι ελεύθερα σχηματίζοντας πεπλατυσμένο σχήμα, π.χ. [i], [e], [a].

Οι διαφορές θέσεις των φωνηέντων συνήθως παρουσιάζονται σε σχήμα που αποτελεί αφηρημένη παράσταση της στοματικής κοιλότητας, όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, όπου δίνεται η θέση των πέντε φωνηέντων της Ελληνικής.

Σχήμα 1. Θέση των φωνηέντων της Ελληνικής στη στοματική κοιλότητα.



4. Η φωνολογική ενημερότητα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Δυστυχώς, από την υπάρχουσα βιβλιογραφία απουσιάζει ένα εγχειρίδιο το οποίο να επικεντρώνεται στη συστηματική διδασκαλία της φωνολογίας της Ελληνικής σε άτομα που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Ωστόσο κάποια στοιχεία ισχύουν γενικότερα για την κατάκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, όπως για παράδειγμα ότι η σχετική ευκολία ή δυσκολία στην εκμάθηση μιας γλώσσας είναι συνάρτηση, εκτός από τα προσωπικά χαρίσματα του καθενός, της γλώσσας – αφετηρίας (πρώτης γλώσσας) σε σχέση με τη δεύτερη/ξένη (ή τρίτη γλώσσα) (Major 1999, Σελλά-Μάζη 1993).

Παραθέτουμε ενδεικτικά δύο βασικές υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί για τη σχέση της γλώσσας – αφετηρίας και της γλώσσας – στόχου όσον αφορά την κατάκτηση:

A. Η Υπόθεση της Αντιθετικής Ανάλυσης (*contrastive anylisis hypothesis*) (Lado 1957)

Η υπόθεση της αντιθετικής ανάλυσης είναι μία από τις πιο γνωστές ίσως προσεγγίσεις της εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με αυτή, τα προβλήματα με τα οποία ερχόμαστε αντιμέτωποι κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, μπορούν να προβλεφθούν μέσω της σύγκρισης του συστήματος της δεύτερης/ξένης γλώσσας με αυτό της μητρικής. Ο Lado (1957) υποστηρίζει ότι οι τύποι που είναι όμοιοι στις δύο γλώσσες, θα γίνουν εύκολα αντικείμενο μάθησης, ενώ όσοι διαφέρουν θα προκαλέσουν δυσκολία κατά τη μάθηση.

B. Η υπόθεση του Διαφοροποιητικού Μαρκαρίσματος (*markedness differential hypothesis*) (Eckman 1977)

Πρόκειται για μια θεωρία η οποία επίσης αναφέρεται στην σχέση μητρικής γλώσσας και γλώσσας-στόχου. Η εν λόγω θεωρία βασίζεται σε αρχές της καθολικής γραμματικής²⁴, και ενσωματώνει την έννοια του μαρκαρίσματος²⁵ ως μέσου μέτρησης της σχετικής δυσκολίας που αντιμετωπίζει κάποιος κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ο Eckman (1977) υποστήριξε ότι οι δυσκολίες εκμάθησης μπορούν να προβλεφθούν μέσω της συστηματικής σύγκρισης τριών στοιχείων: της μητρικής γλώσσας, της γλώσσας-στόχου και της σχέσης μαρκαρίσματος.

²⁴ Καθολική Γραμματική: Ένα γραμματικό σύστημα, ένα σύστημα γλωσσικών κανόνων που φέρουμε εγγενώς (Chomsky 1968).

²⁵ Η έννοια του μαρκαρίσματος διακρίνει τους μαρκαρισμένους από τους αμαρκαριστούς τύπους:

Μαρκαρισμένοι τύποι είναι εκείνοι που αποφεύγονται διαγλωσσικά και χρησιμοποιούνται από μερικές γραμματικές, κυρίως για τη δημιουργία αντιθέσεων. Παραπέμπουν σε μη βασικές και λιγότερο φυσικές δομές, γεγονός που προκύπτει μέσα από αρθρωτικές (articulatory) και αντιληπτικές (perceptual) αρχές (Kager 1999).

Αμαρκαριστοι τύποι είναι εκείνοι οι οποίοι προτιμώνται διαγλωσσικά, συναντώνται στις περισσότερες γραμματικές και είναι πιο εύκολοι αρθρωτικά (Kager 1999).

Πρότεινε, έτσι, ότι οι τύποι της γλώσσας-στόχου που διαφέρουν από τη γλώσσα-αφετηρία και ταυτόχρονα είναι πιο μαρκαρισμένοι (δυσκολότεροι αρθρωτικά), θα γίνουν πιο δύσκολα αντικείμενο μάθησης σε σχέση με τους πιο αμαρκαριστούς (ευκολότεροι αρθρωτικά τύποι).

Ακολουθεί ένα παράδειγμα σύγκρισης του φωνηεντικού και συμφωνικού συστήματος της ελληνικής και της τουρκικής γλώσσας, προκειμένου να κατανοήσουμε πώς οι ομοιότητες και οι διαφορές τους μπορούν να διευκολύνουν ή να δυσχεράνουν την κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος, κατά τη διάρκεια εκμάθησης των αντίστοιχων γλωσσών.

4.1 Σύγκριση φωνηεντικού – συμφωνικού συστήματος ελληνικής – τουρκικής γλώσσας²⁶

4.1.1 Φωνηεντικό σύστημα

Η Τουρκική διαθέτει ένα συμμετρικό φωνηεντικό σύστημα, αποτελούμενο από 8 φωνήεντα (βλ. Πίνακα 5), αρκετά πιο πολύπλοκο σε σχέση με το ελληνικό το οποίο αποτελείται από μόλις 5 φωνήεντα (βλ. Πίνακα 4). Τα 5 αυτά φωνήεντα μπορούν να θεωρηθούν κοινά στις δύο γλώσσες (i, e, u, o, a).²⁷

Πίνακας 4. Φωνήεντα Ελληνικής

	Πρόσθια (μη στρογγυλά)	Κεντρικά (μη στρογγυλά)	Οπίσθια (στρογγυλά)
Κλειστά	i		u
Μεσαία	e		o
Ανοιχτά		a	

Πίνακας 5. Φωνήεντα Τουρκικής²⁸

	Πρόσθια (μη στρογγυλά)	Πρόσθια (στρογγυλά)	Οπίσθια (μη στρογγυλά)	Οπίσθια (στρογγυλά)
Πολύ κλειστά	i	y	ɯ	u
Ανοιχτά	e	o		o
Πολύ ανοιχτά		a		

²⁶ Η σύγκριση της ελληνικής με την τουρκική γλώσσα που ακολουθεί, βασίζεται στο βιβλίο των Ρεβυθιάδου & Τζακώστα (2005).

²⁷ Παρόλο που τα πρόσθια και οπίσθια φωνήεντα της Τουρκικής και της Ελληνικής διαφέρουν ως προς το βαθμό κλεισίματος, θα μπορούσαν να θεωρηθούν κοινά φωνήεντα των δύο γλωσσών (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα 2005).

²⁸ Kornfilt 1997, Σελλά-Μάζη 1993.

Ακολουθούν μερικά παραδείγματα τουρκικών λέξεων, οι οποίες περιέχουν φωνηεντικά τεμάχια που δεν εμφανίζονται στην ελληνική γλώσσα, π.χ. *Türk* [týrk] «Τούρκος», *önce* [øndze] «πριν», *akın* [akúim] «επιδρομή».

Αρχικά, μπορούμε να προβλέψουμε ότι δεν αναμένονται λάθη στα κοινά φωνηεντικά τεμάχια των δύο γλωσσών. Έτσι, ο φυσικός ομιλητής της Τουρκικής που μαθαίνει ελληνικά βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση, καθώς δεν του λείπει κανένα από τα φωνήεντα της ελληνικής (αντίθετα του «περισσεύουν» κάποια) και προβλέπεται να προσαρμοστεί χωρίς προβλήματα στο ελληνικό φωνηεντικό σύστημα. Από τα δεδομένα των Ρεβυθιάδου & Τζακώστα (2005) αποδεικνύεται ότι πράγματι οι τουρκόφωνοι ομιλητές πραγματώνουν τα φωνήεντα της Ελληνικής χωρίς λάθη.

4.1.2 Συμφωνικό σύστημα

Τα πράγματα είναι πιο πολύπλοκα όσον αφορά το συμφωνικό σύστημα των δύο γλωσσών. Όπως διακρίνεται από τους Πίνακες 6 και 7, το συμφωνικό σύστημα της Ελληνικής είναι αρκετά πιο πολύπλοκο σε σχέση με το αντίστοιχο της Τουρκικής.

Πίνακας 6. Συμφωνικά τεμάχια Ελληνικής²⁹

Τόπος	Διχειλικά	Χειλοδο- ντικά	Οδοντικά	Φατνιακά	Ουρανικά	Υπερωικά
Τρόπος	A H	A H	A H	A H	A H	A H
Στιγμαία/ Κλειστά	p b		t̪ d̪	t d	c ɟ	k g
Εξακολου- θητικά/ Τριβόμενα		f v	θ ð	s z	ʃ ʝ	x ɣ
Προστρι- βόμενα				ts dz		
Έρρινα	m	ɱ	ɲ	n	ɲ	ŋ
Πλευρικά				l	ʎ	
Παλλόμενα				r		

²⁹ Έχουμε τονίσει τους φθόγγους που διαφέρουν αρθρωτικά ή δεν υπάρχουν στο αντίστοιχο συμφωνικό σύστημα της Τουρκικής.

Πίνακας 7. Συμφωνικά τεμάχια Τουρκικής^{30,31}

Τόπος	Διχειλικά	Χειλοδο- ντικά	Φατνια- κά	Φατνο- ουρανικά	Ουραני- κά	Υπερω- ικά	Σταφυ- λικά	Γλωττι- δικά
Τρόπος	A H	A H	A H	A H	A H	A H	A H	A H
Στιγμασία/ Κλειστά	p b		t d		c j	k g		
Εξακολου- θητικά/ Τριβόμενα		f v	s z	ʃ ʒ				h
Προστρι- βόμενα				tʃ dʒ				
Έρρινα	m		n					
Πλευρικά			l			ɫ		
Παλλόμενα			r				ʀ	

Οι διαφορές των δύο συμφωνικών συστημάτων έχουν ως αποτέλεσμα την παρεμβολή της μητρικής γλώσσας στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Ειδικότερα, οι τουρκόφωνοι, προκειμένου να επικοινωνήσουν, αναγκάζονται να υιοθετήσουν τους εξής μηχανισμούς: είτε αποβάλλουν τα άγνωστα τεμάχια, είτε τα αντικαθιστούν με γνωστά τεμάχια της μητρικής τους γλώσσας.

Όπως είναι λογικό, εκείνα που δημιουργούν μεγάλο πρόβλημα στους τουρκόφωνους είναι τα συμφωνικά τεμάχια που δεν υπάρχουν στο συμφωνικό σύστημα της Τουρκικής, όπως τα φωνήματα /θ/, /ð/ και /x/, /ɣ/, καθώς και τα αλλόφωνα τους.

Αρθρωτικά, το πλησιέστερο³² φώνημα στο φώνημα /θ/ της Ελληνικής είναι το στιγμασιό /t/ της Τουρκικής, αν και στα τουρκικά είναι φατνιακός φθόγγος και όχι οδοντικός όπως στα ελληνικά. Συνεπώς το /t/ προβλέπεται να αντικαταστήσει το φώνημα /θ/ της Ελληνικής,

³⁰ Ρεβυθιάδου & Τζακώστα 2005.

³¹ Έχουμε τονίσει τους φθόγγους που διαφέρουν αρθρωτικά ή δεν υπάρχουν στο αντίστοιχο συμφωνικό σύστημα της Ελληνικής.

³² Ως πλησιέστερα νοούνται τα φωνήματα που παρουσιάζουν μεταξύ τους περισσότερες ομοιότητες ως προς τον τόπο και τον τρόπο άρθρωσής τους

γεγονός που αποδεικνύεται και από τα δεδομένα της Σελλά-Μάζη (1993), π.χ. /θέλο/ → [télo] «θέλω».³³

Βάσει του φαινομένου της *στιγμιχοποίησης* (stopping), το οποίο ορίζεται ως η τάση να παράγονται τα εξακολουθητικά τεμάχια³⁴ ως στιγμιαία^{35,36}, το οδοντικό εξακολουθητικό φώνημα /ð/ που δεν υφίσταται στην Τουρκική, αντικαθίσταται από το κοντινότερο αρθρωτικά, στιγμιαίο /d/ που περιλαμβάνεται στο σύστημά της, π.χ. /εδό/ → [edó] «εδώ».³⁷

Ομοίως, το υπερωικό³⁸ εξακολουθητικό /ɣ/ αντικαθίσταται από το αντίστοιχο υπερωικό στιγμιαίο /g/, π.χ. /αγόρι/ → [agóri] «αγόρι». Αν και στα τουρκικά υπάρχει φθόγγος συγγενής προς το /ɣ/, το /j/, ο τελευταίος δεν συναντάται στα ίδια περιβάλλοντα με το /ɣ/ της Ελληνικής. Πιο συγκεκριμένα, στα τουρκικά ο φθόγγος /j/ δε συναντάται ως αρχικό σύμφωνο λέξης. Έτσι, δικαιολογούνται λέξεις όπως [gíɣas] *gíɣas «γίγας» (Σελλά-Μάζη 1993).

Επιπλέον, το υπερωικό εξακολουθητικό /x/ αντικαθίσταται από το αντίστοιχο στιγμιαίο /k/, π.χ. /σχολίο/ → [skoʃío] «σχολείο».

Το συμφωνικό τεμάχιο της Ελληνικής που κατά κόρον αντικαθίσταται είναι το φατνιακό³⁹ πλευρικό⁴⁰ /l/, το οποίο πραγματώνεται ως υπερωικό πλευρικό /ʎ/ σε όλα τα περιβάλλοντα. Αυτό αποδεικνύει, σύμφωνα με τις Ρεβυθιάδου & Τζακώστα (2005), ότι το υπερωικό πλευρικό /ʎ/ αποτελεί την αμαρκάριστη μορφή του πλευρικού τεμαχίου, π.χ. /άλογο/ → [áʎogo] «άλογο», /φίλος/ → [fíʎos] «φίλος».

³² σχέση με τα υπόλοιπα φωνήματα.

³³ Η Nicolaidis et al. (2009) υποστηρίζει ότι το φώνημα /θ/ αντικαθίσταται από τους τουρκόφωνους και από το επίσης άηχο εξακολουθητικό /s/, π.χ. [θέλο] → [sélo] «θέλω».

³⁴ Εξακολουθητικοί φθόγγοι: οι δύο αρθρωτές πλησιάζουν υπερβολικά, χωρίς όμως να εφάπτονται, αφήνοντας μια ελάχιστη δίοδο για τον αέρα, ώστε να παράγεται ήχος ο οποίος μπορεί να παραταθεί, π.χ. [f], [s] (βλ. υποενότητα 3.2).

³⁵ Οι στιγμιαίοι φθόγγοι θεωρούνται πιο αμαρκάριστοι, δηλαδή πιο φυσικοί να προφερθούν.

³⁶ Στιγμιαίοι φθόγγοι: οι δύο αρθρωτές εφάπτονται και εμποδίζουν εντελώς τη ροή του αέρα, ενώ αυξάνεται η πίεση στο εσωτερικό της στοματικής κοιλότητας λόγω της εκπνοής. Στη συνέχεια οι αρθρωτές αποχωρίζονται στιγμιαία και απελευθερώνεται απότομα η πίεση, παράγοντας στιγμιαίο θόρυβο που ονομάζεται έκρηξη, π.χ. [p], [c] (βλ. υποενότητα 3.2).

³⁷ Η Nicolaidis et al. (2009) υποστηρίζει ότι το φώνημα /ð/ αντικαθίσταται και από το φατνιακό εξακολουθητικό /z/, π.χ. [δίνο] → [zino] «δίνω».

³⁸ Υπερωικοί φθόγγοι: παράγονται από την επαφή της μαλακής υπερώας με το πίσω μέρος της γλώσσας (βλ. υποενότητα 3.2).

³⁹ Φατνιακοί φθόγγοι: παράγονται από την επαφή των φατνίων με την άκρη της γλώσσας (βλ. υποενότητα 3.2).

⁴⁰ Πλευρικοί φθόγγοι: η ροή του αέρα εμποδίζεται από τη γλώσσα στο κέντρο της στοματικής κοιλότητας, αλλά διέρχεται πλευρικά σε σχέση με τη γλώσσα, π.χ. [l] (βλ. υποενότητα 3.2).

Αντίστοιχα, τα υπόλοιπα συμφωνικά τεμάχια που λείπουν από το σύστημα της Τουρκικής, πραγματώνονται με τα αντίστοιχα ή κατά το δυνατόν συγγενικά προς αυτά συμφωνικά τεμάχια της Τουρκικής. Ειδικότερα, τα φατνιακά προστριβόμενα⁴¹ πραγματώνονται ως τα αντίστοιχα φατνοουρανικά⁴² της Τουρκικής, π.χ. /petséta/ → [petʃéta] «πετσέτα». Το ουρανικό⁴³ εξακολουθητικό /ç/ της Ελληνικής πραγματώνεται ως το γλωττιδικό⁴⁴ εξακολουθητικό /h/ της Τουρκικής, π.χ. /maçeri/ → [mahéri] «μαχαίρι». Τέλος, το ουρανικό αλλόφωνο /ʎ/ εκφέρεται ως φατνιακό πλευρικό /ʎ/, π.χ. /malá/ → [maliá] «μαλλιά».

Δεν πρέπει, ωστόσο, να παραβλέπεται το γεγονός ότι ο βαθμός στον οποίο επηρεάζεται η γλώσσα-στόχος από τη γλώσσα-αφετηρία, εξαρτάται από το επίπεδο γλωσσομάθειας της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Δηλαδή, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο κατάκτησης, τόσο μειώνονται οι πιθανότητες να επηρεαστεί η γλώσσα-στόχος από τη γλώσσα-αφετηρία.

Στον πίνακα συνοψίζονται τα κυριότερα λάθη προφοράς, που παρατηρούνται κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους ομιλητές της Τουρκικής.

Πίνακας 8. Τα συχνότερα λάθη στην προφορά της Ελληνικής από τουρκόφωνους

Φθόγγοι Ελληνικής	Προφέρεται ως:	Παραδείγματα
θ	t	/thélo/ → [télo] «θέλω»
δ	d	/edó/ → [edó] «εδώ»
γ	g	/agóri/ → [agóri] «αγόρι»
χ	k	/sxolío/ → [skoʃío] «σχολείο»
ι	ɫ	/fílos/ → [fíʎos] «φίλος»
λ	l	/malá/ → [maliá] «μαλλιά»
ts	tʃ	/petséta/ → [petʃéta] «πετσέτα»
ç	h	/maçeri/ → [mahéri] «μαχαίρι»

⁴¹ Προστριβόμενοι φθόγγοι: οι δύο αρθρωτές εφάπτονται και εμποδίζουν εντελώς τη ροή του αέρα, όπως στα στιγμιαία σύμφωνα, αλλά ο αποχωρισμός των αρθρωτών συμβαίνει με βαθμιαίο τρόπο, με αποτέλεσμα να επιτρέπεται η έξοδος του αέρα από τη στοματική κοιλότητα όπως στα εξακολουθητικά σύμφωνα, π.χ. [ts], [dz] (βλ. υποενότητα 3.2).

⁴² Φατνοουρανικοί φθόγγοι: παράγονται από την επαφή του πρόσθιου τμήματος του ουρανίσκου και της προράχης της γλώσσας (βλ. υποενότητα 3.2).

⁴³ Ουρανικοί φθόγγοι: παράγονται από την επαφή του ουρανίσκου και της ράχης της γλώσσας (βλ. υποενότητα 3.2).

⁴⁴ Γλωττιδικοί φθόγγοι: παράγονται μεταξύ των φωνητικών χορδών (βλ. υποενότητα 3.2).

Αν είχαμε στη διάθεσή μας συγκριτικές μελέτες του φωνολογικού συστήματος της Ελληνικής με αντίστοιχα συστήματα άλλων γλωσσών, θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε καλύτερα τη φύση των λαθών στα οποία υπόκεινται οι αλλόγλωσσοι ομιλητές κατά την εκμάθηση της Ελληνικής. Εφόσον κάτι τέτοιο δεν είναι πάντοτε εφικτό, εκείνο που μπορούμε να κάνουμε είναι, πρώτα απ' όλα, να έχουμε κατανοήσει εμείς οι ίδιοι το φωνολογικό σύστημα της Ελληνικής ούτως ώστε να είμαστε σε θέση να το εξηγήσουμε λεπτομερώς στους μαθητές μας και στη συνέχεια να μπορέσουμε να το διδάξουμε μέσα από μια σειρά ασκήσεων.

4.2 Προτάσεις διδακτικής για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της προφοράς από αλλόγλωσσους μαθητές της Ελληνικής⁴⁵


Σε αρχικό επίπεδο γλωσσομάθειας είναι καθοριστικής σημασίας η ικανότητα αντίληψης και παραγωγής λόγου. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία της προφοράς πρέπει να έχει εξέχουσα θέση στο πρόγραμμα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στη συνέχεια προτείνουμε μερικές δραστηριότητες που μπορούν να διευκολύνουν τους αλλόγλωσσους στην εκμάθηση της προφοράς της Ελληνικής.

4.2.1 Περιγραφή και ανάλυση των αρθρωτικών χαρακτηριστικών των φθόγγων της Ελληνικής

Αρχικά ο εκπαιδευτικός πρέπει να περιγράψει τον τόπο και τον τρόπο με τον οποίο αρθρώνονται τα φωνηεντικά και συμφωνικά τεμάχια της Ελληνικής.

Εικόνα 9. Αρθρωτικές οδηγίες για την παραγωγή του ήχου /θ/⁴⁶


ήχος /θ/

 Άκουσε το /θ/

Κοίταξε το διάγραμμα.

- Βάλε τη γλώσσα ανάμεσα στα πάνω και κάτω δόντια.
- Βγάλε τον αέρα προς τα έξω.
- Οι φωνητικές χορδές δεν πάλλονται. Το /θ/ είναι άηχο.

Άκουσε το /θ/ ξανά και επανάλαβε.



⁴⁵ Για τις προτάσεις διδασκαλίας έχουμε βασιστεί κυρίως στις Ρεβυθιάδου & Τζακώστα (2005) και Nicolaidis et al. (2009).

⁴⁶ Nicolaidis et al. 2009, σελ. 590.

Να αρθρώνει τα φωνήματα τόσο μεμονωμένα όσο και μέσα σε λέξεις, προκειμένου να γίνει αντιληπτό από τους μαθητές ότι οι φθόγγοι δεν παράγονται απομονωμένοι ο ένας από τον άλλο, αλλά **συν-αρθρώνονται** με τους γειτονικούς φθόγγους οι οποίοι μπορεί και να τους επηρεάσουν. Για παράδειγμα, το άηχο συμφωνικό τεμάχιο /s/ όταν προηγείται του ηχηρού φθόγγου /m/, «επηρεάζεται» από την ηχηρότητα του δεύτερου και μετατρέπεται στο ηχηρό /z/, π.χ. /smínos/ → [zmínos] «σμήνος».

Εικόνα 10. Συνάρθρωση /s/ με ηχηρούς και άηχους φθόγγους⁴⁷



Ακούω και συμπληρώνω το γράμμα που λείπει, όπως στο παράδειγμα.

σ χάρα

___ βέλτος

___ κάλα

Κα ___ μίρ

___ βήνω

φάντα ___ μα

ά ___ μα



Εφόσον υπάρχουν πληροφορίες για τη γλώσσα-αφετηρία, πρέπει να δοθεί έμφαση σε εκείνα τα τεμάχια που είναι απόντα στη γλώσσα-αφετηρία, καθώς και σε εκείνα που δημιουργούν τα συχνότερα προβλήματα στους αλλόγλωσσους, π.χ. τα τριβόμενα σύμφωνα /θ/, /ð/, /x/, /χ/. Επιπλέον, σε δεύτερο στάδιο πρέπει να γίνει διάκριση και μεταξύ των αλλοφώνων της Ελληνικής (/k/-/c/, /x/-/ç/, /g/-/j/, /n/-/ɲ/-/ɳ/, /l/-/ʎ/). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να περιγράψει με λεπτομέρεια τα αρθρωτικά χαρακτηριστικά των αλλοφώνων και να παρουσιάσει τα φωνολογικά περιβάλλοντα κατανομής τους, π.χ. το υπερωικό φωνήεντα /k/ εμφανίζεται όταν ακολουθεί σύμφωνο ([kségo] «ξέρω») ή τα φωνήεντα /a, o, u/ ([kalós] «καλός»), ενώ το ουρανικό αλλόφωνό του, /c/, πραγματώνεται όταν ακολουθούν τα πρόσθια φωνήεντα /i, e/ ([ceí] «κερί»).

⁴⁷ Από το βιβλίο «Ασκήσεις Γραμματικής» του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», σελ. 18.

Εικόνα 11. Άσκηση για διάκριση των φθόγγων /k/ και /c/⁴⁸

📌 **Ακούω και επαναλαμβάνω. Συζητώ τις διαφορές.**

A.	B.
κάτι	Καίτη
κάνω	κέφι
κότα	κοίτα
κόμμα	κύμα
κούτα	κέρμα

A.	B.
καλή	κελί
κακή	Κική
καρό	καιρός
κορίτσι	κυρία
κουτί	κερί

Επιπλέον ο δάσκαλος, εφόσον εντοπίσει ένα λάθος προφοράς που επαναλαμβάνεται συχνά, π.χ. χρήση του /t/ στη θέση του /θ/, πρέπει να επιμείνει στα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το λανθασμένο από το σωστό φθόγγο (π.χ. ότι το /t/ είναι στιγμιαίο και όχι εξακολουθητικό όπως το /θ/ και προφέρεται με την άκρη της γλώσσας να ακουμπά στη βάση των δοντιών, όχι με τη γλώσσα ανάμεσα στα δόντια όπως το /θ/).

Για να γίνουν κατανοητές οι διαφορές μεταξύ δύο φωνημάτων, ιδιαίτερα βοηθητική είναι η χρήση παραδειγμάτων με ελάχιστα ζεύγη.

Εικόνα 12. Άσκηση με ελάχιστα ζεύγη για διάκριση φθόγγων⁴⁹

📌 **Επιλέγω τη λέξη που ταιριάζει και συμπληρώνω τα κενά.**

1. Θράκη ~ δράκοι
Οι **θράκοι** δεν κατοικούν στη **Θράκη**.
2. κρίσιμη ~ χρήσιμη
Η κατάσταση ήταν τόσο _____, που η βοήθεια όλων των πολιτών ήταν _____
3. αρκεί ~ αρχή
Η _____ ενός αγώνα είναι πάντα δύσκολη, αλλά μπορείς να πετύχεις τελικά, _____ να προσπαθήσεις με όλες τις δυνάμεις σου.
4. έκλεισαν ~ έκρυσαν
Ο Γιάννης και ο Λουκάς _____ την πόρτα του δωματίου τους και _____ τις μπάλες τους κάτω από το κρεβάτι.



⁴⁸ Από το βιβλίο «Ασκήσεις Γραμματικής» του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», σελ. 4.

⁴⁹ Από το βιβλίο «Ασκήσεις Γραμματικής» του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», σελ. 17.

4.2.2 Ακουστικές ασκήσεις διάκρισης φθόγγων


Ένα σημαντικό βήμα πριν την παραγωγή ενός ήχου είναι να μπορεί ο ομιλητής να αντιληφθεί το συγκεκριμένο ήχο. Προς αυτή την κατεύθυνση ιδιαίτερα βοηθητικές είναι οι ακουστικές ασκήσεις (βλ. Εικόνες 13–15).⁵⁰

Εικόνα 13. Δραστηριότητες για εξοικείωση, ακουστική αντίληψη και παραγωγή φθόγγων

ήχος /l/


λάδι
άλλος
κανάλι
έλα

Ακουστικές δραστηριότητες




1. Άκουσε προσεκτικά και επανάλαβε τα παραδείγματα.

1. λες	4. λάδι	7. άλλος	10. λουλούδι
2. πλην	5. λούζω	8. λαλώ	11. υπάλληλος
3. μπλε	6. γάλα	9. κλίμα	12. γαλοπούλα



2. Άκουσε τις παρακάτω προτάσεις και κύκλωσε τη λέξη που ακούς κάθε φορά με τον ήχο /l/, π.χ. *Λάμπα*.

Θέλει γάλα με μέλι.
Λείπουν λίγα λουλούδια.
Μιλούν για το μέλλον της.
Η Λίλα μάλλον δε βλέπει καλά.
Άλλοτε κλαίει κι άλλοτε γελάει.
Όλο το πουλόβερ είναι από μαλλί



Σε ποια γράμματα αντιστοιχεί ο ήχος /l/;

Για την ακουστική διάκριση των φθόγγων μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ασκήσεις που περιλαμβάνουν τη χρήση ελάχιστων ζευγών, ανεξάρτητα (Εικόνα 14) ή μέσα στο πλαίσιο κειμένου (Εικόνα 15).

⁵⁰ Nicolaidis et al. 2009, σελ. 590–591.

42


Εικόνα 14. Άσκηση με ελάχιστα ζεύγη για ακουστική διάκριση φθόγγων

ήχοι /τ/ και /λ/

Ακουστικές δραστηριότητες

ρολόι
λύρα
τρελός
ρόλος

2. Άκουσε 5 λέξεις και σημείωσε με (✓) το αντίστοιχο τετράγωνο για τη λέξη που ακούς κάθε φορά.

1.	 ζάρι	 ζάλη	
2.	 κερί	 κελί	
3.	 χέρι	 χέλι	
4.	 άρμα	 άλμα	
5.	 κορόνα	 κολόνα	

Εικόνα 15. Άσκηση με ελάχιστα ζεύγη στο πλαίσιο κειμένου για ακουστική διάκριση φθόγγων

ήχοι /τ/ και /λ/

Ακουστικές δραστηριότητες

ρολόι
λύρα
τρελός
ρόλος

5. Άκουσε και συμπλήρωσε τις προτάσεις με τη λέξη που ταιριάζει.

1. Μοιάζει με	α) χέρι	β) χέλι
2. Μην από τόσο νωρίς.	α) κρίνεις	β) κλείνεις
3. Ο Άρης μένει στο Βόρειο	α) Πόρο	β) Πόλο
4. Ο Γιάννης παραμένει	α) αγέραςτος	β) αγέλαστος

6. Άκουσε και συμπλήρωσε τις προτάσεις.

1. Το πουκάμισο είναι πιο	α) καρό	β) καλό
2. τον κόσμο από τη του.	α) χαρά	β) χαλά
3. μπλούζες έχω με	α) ρίγες	β) λίγες
4. που χάλασε το	α) κρίμα	β) κλίμα

4.2.3 Ασκήσεις συμπλήρωσης

Σε ασκήσεις αυτού του τύπου, πρέπει να ζητείται η τοποθέτηση ενός φωνήματος σε διάφορες θέσεις μέσα στην λέξη – στην αρχή, το μέσο ή το τέλος – για να διαπιστώνονται τα περιβάλλοντα στα οποία το ίδιο φώνημα εκφέρεται σωστά ή λανθασμένα. Αυτές οι ασκήσεις θα πρέπει να σχεδιάζονται ιδιαίτερα για τα φωνήματα /θ/, /δ/, /χ/, /γ/ και σε δευτερογενές στάδιο και για τα αλλόφωνα (/ç/, /ç/, /ʒ/, /ʝ/-/ɲ/, /ʎ/), τα οποία παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό δυσκολίας για τους αλλόγλωσσους, ως προς την άρθρωσή τους.

Εικόνα 16. Άσκηση συμπλήρωσης των φωνημάτων /t/ και /θ/⁵¹

Ακούω και συμπληρώνω το γράμμα που λείπει.

A.	θάλασσα	τάξη
	- οίκος	- ήτα
	- έλος	- έλω
	- όδωρος	- όπος
B.	κι - άρα	πα - άτα
	πο - ήρι	παρά - υρο
	αε - έρι	μα - αίνω
	αε - ός	λά - ος

4.2.4 Ασκήσεις ετεροδιόρθωσης και ορθής επανάληψης

Όπως αναφέρουν οι Ρεβυθιάδου & Τζακώστα (2005) είναι πολύ σημαντικό οι ασκήσεις συμπλήρωσης να διανέμονται μετά την ολοκλήρωσή τους μεταξύ των αλλόγλωσσων συμμαθητών και να τους ζητείται να διορθώνουν τα πιθανά λάθη των ασκήσεων. Με αυτό τον τρόπο, οι αλλόγλωσσοι θα βρίσκονται αντιμέτωποι, όχι μόνο με τα δικά τους λάθη, αλλά και με τα λάθη των συμμαθητών τους και η διόρθωση θα είναι άμεση.

⁵¹ Από το βιβλίο «Ασκήσεις Γραμματικής» του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», σελ. 1.

4.2.5 Επικοινωνιακές ασκήσεις

Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες⁵² δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να χρησιμοποιήσει ένα φθογγικό τεμάχιο μέσα σε ένα ευρύτερο γλωσσικό πλαίσιο, όπου ο ομιλητής πρέπει να επιστήσει την προσοχή του τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο. Τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι πιο απαιτητικές, αλλά επιτρέπουν στον ομιλητή να χρησιμοποιεί τη γλώσσα δημιουργικά, ενώ ταυτόχρονα εξασκείται στην προφορά του ζητούμενου φθογγικού τεμαχίου. Ενδεικτικά, σε μια επικοινωνιακή δραστηριότητα μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να συμμετάσχουν χρησιμοποιώντας μια λίστα συγκεκριμένων λέξεων οι οποίες περιλαμβάνουν το ζητούμενο φθόγγο (βλ. Εικόνα 17). Στις επικοινωνιακές δραστηριότητες υπάρχει το πλεονέκτημα ότι οι αλλόγλωσσοι ομιλητές εξοικειώνονται με επικοινωνιακές καταστάσεις που βρίσκονται πιο κοντά στην πραγματική ζωή.

Εικόνα 17. Επικοινωνιακή δραστηριότητα για τους φθόγγους /x/ και /ç/⁵³

ήχοι /x/ και /ç/

χαλάζι
χιόνι
μαχαίρι
χορός

Επικοινωνιακές δραστηριότητες

 **2.** Είστε μετεωρολόγος και ψάχνετε για δουλειά. Διαβάσατε μια αγγελία στην εφημερίδα για μία θέση σε έναν τηλεοπτικό σταθμό. Πηγαίνετε εκεί και για να δουν αν είστε κατάλληλος/η για τη θέση σας ζητούν να παρουσιάσετε τον καιρό όπως φαίνεται στο χάρτη 1 και στο χάρτη 2.



Χάρτης 1



Χάρτης 2



⁵² Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες απαιτούν την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες, που θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για πραγματική επικοινωνία. Στην επικοινωνιακή προσέγγιση η αντίληψη περί μάθησης είναι διαφορετική από ότι σε παραδοσιακού τύπου εκπαίδευση, όπου οι μαθητές ασκούνται στο να κατακτήσουν μεμονωμένα στοιχεία και δομές, και μετά προσπαθούν να τα ενσωματώσουν σε ευρύτερες ενότητες για να επικοινωνήσουν. Αντίθετα, αυτό που πρωτίστως επιδιώκει η επικοινωνιακή προσέγγιση είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας.

⁵³ Nicolaidis et al. 2009, σελ. 593.

4.2.6 Ασκήσεις με τη βοήθεια οπτικοακουστικών μέσων και νέων τεχνολογιών

Οπτικοακουστικά μέσα, όπως βίντεο και ηλεκτρονικοί υπολογιστές, προκαλούν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των αλλόγλωσσων ομιλητών. Θα ήταν χρήσιμος ο σχεδιασμός λογισμικών με τεστ πολλαπλών επιλογών και online προγράμματα. Επιπλέον, θα ήταν θεμιτό να δημιουργηθούν συνθήκες αλληλεπίδρασης με τον υπολογιστή αλλά και με ομιλητές άλλων εκπαιδευτικών κέντρων μέσω του διαδικτύου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βάσπου, Α., Ε. Γεωργιάδου, Α. Γλένη & Τ. Ρηγοπούλου. 2007. *Γεια σας 1: βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γιαννικοπούλου, Α. 2000. *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση: Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατή, Δ. 1992. Σημασιολογική ανάπτυξη. Στο *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, 4295–4297. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανωλίτσης, Γ. 2000. *Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών Ικανοτήτων Παιδιών Ηλικίας 5–6 Ετών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Νέσπορ, Μ. 1999. *Φωνολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πόρποδας, Κ. 2002. *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Ρεβυθιάδου, Α. & Μ. Τζακώστα. 2005. *Η Φωνολογία στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σελλά-Μάζη, Ε. 1993. *Στοιχεία Αντιπαραβολικής Γραμματικής Ελληνικής – Τουρκικής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τάφα, Ε. 1998. Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά του νηπιαγωγείου. *Ανοιχτό Σχολείο* 66: 32–37.

Ξενόγλωσση

- Adams, M. J. 1990. *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bradley, L. & P. Bryant. 1983. Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature* 301: 419–421.
- Bryant, P., L. Bradley, M. Maclean & J. Crossland. 1989. Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language* 16: 407–428.
- Chaney, C. 1992. Language development, metalinguistic skills and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics* 13(4): 485–514.
- Chard, D. J. & S. V. Dickson. 1999. Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic* 34: 261–270.

- Chomsky, N. & M. Halle. 1968. *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Cisero, C. A. & J. M. Royer. 1995. The development and cross-language transfer of phonological awareness. *Contemporary Educational Psychology* 20: 275–303.
- Caravolas, M. & M. Bruck. 1993. The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: a cross-linguistic study. *Journal of Experimental Psychology* 55: 1–30.
- Demont, E. & J. E. Gombert. 1996. Phonological awareness as a predictor of reading skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology* 66: 315–332.
- Dodd, B. & G. Gillon. 2001. Exploring the relationship between phonological awareness, speech impairment and literacy. *Advances in Speech Language Pathology* 3(2): 139–147.
- Eckman, F. 1977. Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. *Language Learning* 27: 315–330.
- Elbro, C., I. Nielsen & D. K. Petersen. 1994. Dyslexia in adults: Evidence for deficits in non-word reading and in the phonological representations of lexical items. *Annals of Dyslexia* 44: 205–226.
- Garton, A. & C. Pratt. 1989. *Learning to Be Literate: The Development of Spoken and Written Language*. New York: Basil Blackwell.
- Gillon, G. 2004. *Phonological Awareness: from Research to Practice*. New York: Guilford Press.
- Gillon, G. T. & I. Schwarz. 1999. *Resourcing Speech and Language Needs in Special Education: Database and Best Practice Validation*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Gombert, J. E. 1992. *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goswami, U. 1994. Reading by analogy: Theoretical and practical perspectives. In C. Hulme & M. Snowling (eds), *Reading development and dyslexia*, 18–30. London: Whurr.
- Kager, R. 1999. *Optimality Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lado, R. 1957. *Linguistics Accross Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Laing, E. & C. Hulme. 1999. Phonological and semantic processes influence beginning readers' ability to learn to read words. *Journal of Experimental Child Psychology* 73: 183–207.
- Lonigan, C. J., S. R. Burgess & J. L. Anthony. 2000. Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology* 36: 596–613.
- Lyon, R. 1998. Why reading is not a natural process. *Association for Supervision and Curriculum Development* 30: 14–18.

- Major, R. 1999. Chronological and stylistic aspects of second language acquisition of consonant clusters. *Language Learning* 49(1): 123–150.
- Nicolaidis, K., P. Andreou, V. Bozonelos, S. Konstantinidou, K. Koutsandreas, A. Mavroudi, M. Tasioudi, D. Theodorou & S. Tsiantoula. 2009. The teaching of pronunciation to learners of Greek as a foreign or second language: principles for the design of a pronunciation book. In *Studies in Greek Linguistics* 29, 581–594. Thessaloniki: Institute of Modern Greek Studies.
- Valtin, R. 1984. Awareness of features and functions of language. In J. Downing & R. Valtin (eds), *Language Awareness and Learning to Read*, 227–260. New York: Springer–Verlag.
- Virginia Department of Education. 1998. *Ideas and Activities for Developing Phonological Awareness Skills: A Teacher Resource Supplement to the Virginia Early Intervention Reading Initiative*. Richmond, VA: Author. Retrieved from: http://www.decd.sa.gov.au/northernadelaide/files/links/ideas_activities_develop_p.pdf
- Wagner, R. K., J. X. Torgesen & C. A. Rashotte. 1994. The development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from variable longitudinal study. *Developmental Psychology* 30: 73–87.
- Wagner, R. K., J. X. Torgesen, C. A. Rashotte, S. A. Hecht, T. A. Barker, S. R. Burgess, J. Donahue & T. Garon. 1997. Changing causal relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to fluent readers: A five year longitudinal study. *Developmental Psychology* 33: 468–479.

Η Μορφολογική Ενημερότητα στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα

Παρατηρήσεις στη Διδακτική του Επιθέτου
και της Γραμματικής Συμφωνίας

Κωνσταντίνος Κακαρίκος & Ευφροσύνη Κοντοκώστα

Περίληψη

Η κλίση του επιθέτου και η ονοματική συμφωνία θεωρούνται από τα δυσκολότερα φαινόμενα της γραμματικής της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η παρούσα μελέτη εστιάζει πρώτον, στη μορφολογική ποικιλία του επιθέτου και της συμφωνίας του με το ουσιαστικό σε προσδιοριστικές και κατηγορηματικές δομές και, δεύτερον, στα κριτήρια για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας αυτών των φαινομένων με την αξιοποίηση νέων θεωριών όπως η Διδασκαλία βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας, η Διδασκαλία με Εστίαση στον Τύπο κ.λπ., καθώς και με σχεδιασμό και αξιολόγηση δραστηριοτήτων. Αφετηρία της ανάλυσης είναι, αφενός, ο τρόπος με τον οποίον οι φυσικοί ομιλητές εξοικειώνονται με τις δομές της επιθετικής κλίσης και της συμφωνίας και, αφετέρου, τα λάθη των μη φυσικών ομιλητών στην κατάκτηση αυτών των φαινομένων.

Λέξεις κλειδιά: γραμματική συμφωνία, διδασκαλία βάσει γλωσσικής επεξεργασίας, διδασκαλία με εστίαση στον τύπο, κλίση επιθέτου, μορφολογική ενημερότητα, μορφολογική επίγνωση

1. Εισαγωγή

Η μορφολογική ενημερότητα αποτελούσε μέχρι πρόσφατα έναν από τους λιγότερο μελετημένους τομείς της μεταγλώσσας. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, έγινε αντικείμενο συστηματικής μελέτης πολλών

ερευνών (Γρηγοράκης 2011, Μαγουλά & Κουτουμάνου 2009, Παντελιάδου & Ρόθου 2009, για την Ελληνική). Κύριος λόγος γι' αυτό είναι αφενός η διαπίστωση του ρόλου της στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών μέσω της ανάγνωσης και της ορθογραφίας και αφετέρου ο χαρακτηρισμός της ως του κατεξοχήν μεταγλωσσικού τομέα που ευθύνεται για τη γνώση, αλλά και τον παραγωγικό χειρισμό της εσωτερικής δομής των λέξεων της γλώσσας.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να παρουσιάσει ενδεικτικούς τρόπους σχεδιασμού διδασκαλίας και μεταγλωσσικών δραστηριοτήτων με στόχο την ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας σε μαθητές της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στη μορφολογία μέσω της διδασκαλίας της κλίσης του επιθέτου και στη μορφοσύνταξη μέσω της διδακτικής της γραμματικής συμφωνίας, δηλαδή της λειτουργίας του επιθέτου σε προσδιοριστικές δομές αποτελούμενες από επίθετο και ουσιαστικό και σε κατηγορηματικές δομές αποτελούμενες από ουσιαστικό σε ρόλο υποκειμένου ή αντικειμένου και επιθέτου σε ρόλο κατηγορουμένου.

Η οργάνωση της προτεινόμενης διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων στηρίζεται μεθοδολογικά, πρώτον, στην ιεράρχηση των διδακτικών προτεραιοτήτων μέσω συγκεκριμένων κριτηρίων, δεύτερον, στον ακριβή καθορισμό των δυνατοτήτων και των αναγκών των μαθητών με βάση το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους και, τέλος, στον σχεδιασμό και την κριτική αξιολόγηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με βάση τον τύπο της διδακτικής παρέμβασης που εφαρμόζεται στην τάξη.

2. Η Μεταγλωσσική Ενημερότητα

Κάθε άνθρωπος, φυσικός ομιλητής μιας γλώσσας, εκτός από την ικανότητα χειρισμού της γλώσσας αυτής, αναπτύσσει επίσης και τη λεγόμενη μεταγλώσσα. Δηλαδή ένα σύνολο πληροφοριών σχετικών με τα χαρακτηριστικά, την εσωτερική δομή και τις λειτουργίες της γλώσσας. Οι πληροφορίες αυτές έχουν ιδιαίτερη σημασία καθώς επεκτείνονται και στον τρόπο ή τους τρόπους με τους οποίους ο φυσικός ομιλητής τις μεταχειρίζεται παραγωγικά με τη βοήθεια των νοητικών του μηχανισμών. Ωστόσο, σε αντίθεση με τη γλώσσα που αποτελεί εγγενές βιολογικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου, η μεταγλώσσα προκύπτει κατά την επαφή του ατόμου με το σχολείο. Πρόκειται, δηλαδή, για επίκτητη και δευτερογενή γνώση η οποία αναπτύσσεται σταδιακά. Η δευτερογενής αυτή γνώση της μεταγλώσσας ονομάζεται μεταγλωσσική ενημερότητα. Ωστόσο, παρά το δευτερογενή της χαρακτήρα,

η μεταγλώσσα αποτελεί ένα ευρύ και σύνθετο οικοδόμημα, εφόσον οργανώνεται κατ' αντιστοιχία με το σύστημα της μητρικής γλώσσας. Όπως, λοιπόν, η μητρική γλώσσα αναλύεται στους επιμέρους τομείς της φωνολογίας, της μορφολογίας ή της σύνταξης, έτσι και η μεταγλώσσα επιμερίζεται σε μεταγλωσσική ενημερότητα της φωνολογίας, της μορφολογίας και της σύνταξης (Μαγουλά & Κουτουμάνου 2009). Στην ανάλυση που επιχειρείται εδώ, το ενδιαφέρον περιορίζεται στην εξέταση των χαρακτηριστικών και της ανάπτυξης της μορφολογικής ενημερότητας.

2.1 Η Μορφολογική Ενημερότητα

Η μορφολογική ενημερότητα ορίζεται αφενός ως η γνώση του παιδιού για τη μορφολογική δομή των λέξεων της μητρικής γλώσσας, δηλαδή η ικανότητα να αντιλαμβάνεται τα συστατικά που συναπαρτίζουν τις λέξεις της γλώσσας (π.χ. θέμα, κατάληξη, πρόσφυμα κ.λπ.) και αφετέρου ως η ικανότητα χειρισμού αυτής γνώσης με παραγωγικό τρόπο (Γρηγοράκης 2011, Μαγουλά & Κουτουμάνου 2009, Παντελιάδου & Ρόθου 2009). Κάτι τέτοιο είναι εφικτό είτε μέσα από τη δυνατότητα εξακρίβωσης της ταυτότητας συγκεκριμένων μορφημάτων (δηλ. σχηματιστικών στοιχείων με συγκεκριμένο γραμματικό περιεχόμενο, όπως η κατάληξη, η αύξηση, το συνδετικό φωνήεν) η οποία επιτρέπει στον φυσικό ομιλητή να διακρίνει επιτυχώς μεταξύ ομόφωνων ή ομόηχων λέξεων (1–2) είτε μέσα από την ικανότητα δημιουργίας νέων λέξεων με επέκταση της χρήσης των μορφημάτων αυτών (3–4).

- (1) πολύ (ουδέτερο, ενικός) ~ πολλή (θηλυκό, ενικός) ~ πολλοί (...)
- (2) ωραία (θηλυκό, ενικός) ~ ωραία (ουδέτερο, πληθυντικός) ~ ωραία (...)
- (3) όμορφος → όμορφ-η ~ έξυπνος → έξυπν-η ~... (μόρφημα: /η/)
- (4) άξιος → άξι-α ~ άθλιος → άθλι-α ~ ... (μόρφημα: /α/)

Ειδικότερα, η ικανότητα του φυσικού ομιλητή να αναλύει και να αναπαράγει δημιουργικά την εσωτερική δομή των λέξεων αξιοποιείται πρακτικά στην κλίση, την παραγωγή και τη σύνθεση. Στην πρώτη περίπτωση, μιλούμε για μορφολογική ενημερότητα στην κλιτική μορφολογία, ενώ στη δεύτερη και την τρίτη για μορφολογική ενημερότητα στην παραγωγική μορφολογία (Γρηγοράκης 2011, Μαγουλά & Κουτουμάνου 2009, Παντελιάδου & Ρόθου 2009).

Η μορφολογική ενημερότητα έχει μελετηθεί ήδη από αρκετά νωρίς σε γλώσσες όπως η Αγγλική, ειδικότερα σε σχέση με τη διερεύνηση

του ρόλου της στην ανάπτυξη του γραμματισμού των μαθητών. Αναφορικά με την Ελληνική γλώσσα, οι αντίστοιχες έρευνες είναι σχετικά πρόσφατες, καθώς αρχικά το ενδιαφέρον των μελετητών εντοπιζόταν κυρίως στη φωνολογική ενημερότητα. Η μεταστροφή του ενδιαφέροντος στη μορφολογική ενημερότητα συνδέεται άμεσα με την εκτίμηση της συμβολής της στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της ορθογραφίας (Γρηγοράκης 2011).

Στις ενότητες που ακολουθούν ασχολούμαστε με τη μορφολογική ενημερότητα της κλιτικής μορφολογίας όπως πραγματώνεται στην κλίση του επιθέτου. Προηγείται μια σύντομη αναφορά στα στάδια κατάκτησης της ονοματικής κλίσης από τον φυσικό ομιλητή της Ελληνικής. Σκοπός αυτής της αναφοράς είναι η κατανόηση των αντιστοιχιών και των δυσκολιών που πρέπει γενικά να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό και την οργάνωση μιας διδασκαλίας με στόχο την ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας στους μη φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής. Οι παρατηρήσεις που ακολουθούν βασίζονται στην ανάλυση της Χριστοφίδου (2003) και είναι ενδεικτικές.

2.2 Η κατάκτηση της Ονοματικής Κλίσης

Όλες οι έρευνες συμφωνούν ότι στο γλωσσικό σύστημα του φυσικού ομιλητή της γλώσσας προηγείται η κατάκτηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας, δηλαδή των πληροφοριών που αφορούν τα είδη και τις κατηγορίες των φθόγγων της γλώσσας, τους δυνατούς συνδυασμούς τους κ.λπ. Η συναίσθηση της μορφολογικής δομής ακολουθεί. Ανεξάρτητα από τη γενική αυτή πορεία, σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι η κατάκτηση της μορφολογίας της μητρικής γλώσσας επιτυγχάνεται σταδιακά κατά τη μετάβαση του παιδιού από την προσχολική στη σχολική ηλικία μέσα σε τρεις φάσεις: την προ-μορφολογική, την πρωτο-μορφολογική και την κυρίως μορφολογική (Χριστοφίδου 2003).

Στην προ-μορφολογική φάση δεν υπάρχουν ενδείξεις συστηματικής και διαφοροποιητικής χρήσης μορφολογικών στοιχείων. Δε γίνεται, δηλαδή, συνειδητή χρήση των καταλήξεων συγκεκριμένων πτώσεων ή αριθμών, καθώς τα ονόματα χρησιμοποιούνται περισσότερο ως γενικά σχήματα χωρίς εσωτερικούς διαχωρισμούς που να επιτρέπουν διακρίσεις ανάμεσα σε θέμα και κατάληξη. Ακόμη, στις λιγοστές περιπτώσεις που παρατηρείται κάτι τέτοιο, δεν είναι σαφές αν ο επιχειρούμενος διαχωρισμός είναι συνειδητός και μπορεί να επιτευχθεί και στον άλλον αριθμό όπως διαφαίνεται στο (5) (Χριστοφίδου 2003).

(5) λαγουδάκι (ενικός) – λαγουδάκι-α (;) (πληθυντικός)

Στην πρωτο-μορφολογική φάση κάνουν την εμφάνισή τους οι πρώτες ενδείξεις μορφολογικής συνείδησης. Υπάρχει, δηλαδή, αντιστικτική χρήση των μορφολογικών δεικτών (κατάληξεων) και επιπλέον δημιουργούνται τα πρώτα κλιτικά σχήματα. Ένα παράδειγμα τέτοιου σχήματος είναι η συστηματική και υπεργενικευμένη χρήση της κατάληξης -ς στην ονομαστική ενικού όλων των αρσενικών, αλλά και η συστηματική διαφοροποίησή της από την αιτιατική ενικού η οποία δε διαθέτει σαφή κατάληξη σύμφωνα με το (6) (Χριστοφίδου 2003).

(6) άνθρωπο-ς (ονομαστική) ~ άνθρωπο-Ø (αιτιατική)

Στο ίδιο πλαίσιο, η διάκριση της αιτιατικής από τη γενική στηρίζεται απολύτως στα συμφραζόμενα, ενώ όταν γίνεται πλέον συνειδητή, υπάρχει η τάση να απορροφηθεί και αυτή από την αιτιατική, καθώς τα παιδιά προσπαθούν να την προσαρμόσουν στο ήδη κατακτημένο σχήμα της ονομαστικής – αιτιατικής που περιγράφηκε στο (6). Το σχήμα αυτό, το οποίο ισχύει ούτως ή άλλως στα δικατάληκτα ονόματα του τύπου παππούς, αρχίζει να επεκτείνεται και στα αντίστοιχα τρικατάληκτα όπως Γιώργος, Χρήστος κ.λπ¹. Έτσι το σχήμα (7) των δικατάληκτων ονομάτων

(7) ο παππούς (ονομαστική) – του/τον παππού (γενική, αιτιατική)

αρχίζει να χρησιμοποιείται και στα τρικατάληκτα ονόματα αν και εσφαλμένα ως προς τον σχηματισμό της γενικής, όπως φαίνεται στα (8) και (9) (Χριστοφίδου 2003).

(8) ο Γιώργος (ονομαστική) – *του/τον Γιώργο (γενική, αιτιατική)

(9) ο Χρήστος (ονομαστική) – *του/τον Χρήστο (γενική, αιτιατική)

Ο σχηματισμός και η παγίωση της σωστής κατάληξης της γενικής φαίνεται πως ολοκληρώνεται προς το τέλος της πρωτο-μορφολογικής φάσης (Χριστοφίδου 2003).

Η τελευταία φάση ανάπτυξης της μορφολογικής ενημερότητας αφορά τη σχολική ηλικία. Στη διάρκειά της, αρχίζουν να κατακτώνται σταδιακά ευρύτερα μορφολογικά σχήματα. Πρόκειται, ωστόσο, για

¹ Δικατάληκτα ορίζονται τα ονόματα με δύο μορφολογικά διακρινόμενες πτώσεις (π.χ. παππού-ς, παππού-Ø). Αντίστοιχα, τρικατάληκτα ονομάζονται τα ονόματα με τρεις μορφολογικά διακρινόμενες πτώσεις (π.χ. Γιώργ-ος, Γιώργ-ου, Γιώργ-ο).

μια κατάκτηση ατελή στην Α΄ τάξη του Δημοτικού, εφόσον η γνώση των γραμματικών κανόνων της μορφολογίας είναι ακόμη ελλιπής. Αντίθετα, η παγίωση των μορφολογικών σχημάτων επιτυγχάνεται με μεγαλύτερη αξιοπιστία στο τέλος της Β΄ και Γ΄ τάξης του Δημοτικού, όπως μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε η σημαντικά βελτιωμένη εικόνα της ορθογραφίας των μαθητών που παρατηρείται σε αυτές τις τάξεις.

Συγκεφαλαιωτικά, η κατάκτηση της ονοματικής κλίσης της Νέας Ελληνικής από τον φυσικό ομιλητή φαίνεται να ακολουθεί μια σταθερή πορεία, η οποία ξεκινά από τον ενικό αριθμό και στη συνέχεια επεκτείνεται στον πληθυντικό. Την ίδια στιγμή, από τις πτώσεις κατακτάται πρώτα η ονομαστική. Στη συνέχεια και (μέσα από την αντίθεσή της με αυτή) η αιτιατική και, τέλος, η γενική. Η σκιαγράφηση των σταδίων απόκτησης της μορφολογικής ενημερότητας στην κλίση που παρουσιάστηκαν, αποκτά σπουδαιότητα καθώς λειτουργεί, όπως αναφέρθηκε, ως δείκτης των δυσκολιών που μπορεί ενδεχομένως να αντιμετωπίσουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές της Ελληνικής. Η παρατήρηση είναι ιδιαίτερα σημαντική, ιδίως όταν οι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει τους μορφολογικούς μηχανισμούς της μητρικής τους γλώσσας ή όταν η μητρική δε διαθέτει αντιστοιχίες με τη δεύτερη γλώσσα. Από την άλλη πλευρά, τα στοιχεία αυτά μπορούν να συνδυαστούν με τις δυνατότητες των μαθητών όπως ορίζονται από το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους και όλα μαζί να αποτελέσουν τις ειδικές παραμέτρους πάνω στις οποίες μπορεί κανείς να οργανώσει τη διδασκαλία οποιουδήποτε φαινομένου της γραμματικής της γλώσσας. Θα επανέλθουμε στο θέμα αυτό αργότερα. Προς το παρόν, προχωρούμε στην οριοθέτηση των παραμέτρων του θέματός μας, που είναι η διδασκαλία του επιθέτου και της γραμματικής συμφωνίας.

3. Το Επίθετο στις γραμματικές της Νέας Ελληνικής

Το επίθετο, όπως άλλωστε και το ουσιαστικό, κατέχει κεντρική θέση τόσο στις ρυθμιστικές γραμματικές που βασίζονται αποκλειστικά σε γραμματικούς κανόνες και χρησιμοποιούνται ως σχολικά διδακτικά εγχειρίδια, όσο και στις περιγραφικές, επιστημονικές γραμματικές, οι οποίες δεν προορίζονται για διδασκαλία. Σκοπός της ενότητας είναι να διαγραφούν επιγραμματικά τα κριτήρια ταξινόμησης των διαφόρων τύπων επιθέτων ώστε να διαφανεί αφενός ο πλούτος του συστήματος και αφετέρου οι δυνατότητες οικονομικότερου χειρισμού του στο πλαίσιο της διδασκαλίας του σε αλλόγλωσσους μαθητές.

3.1 Οι σχολικές γραμματικές

Στα σχολικά εγχειρίδια συγκαταλέγονται, για το Γυμνάσιο, η κλασική πλέον γραμματική της Νεοελληνικής του Τριανταφυλλίδη ([1941] 1991) και το νεότερο εγχειρίδιο των Χατζησαββίδη & Χατζησαββίδη (2009), ενώ για την Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού το εγχειρίδιο των Φιλιππάκη-Warburton et al. (2009).

Το πρώτο εγχειρίδιο περιγράφει τη μορφολογία του επιθέτου (δηλ. τις καταλήξεις του) μέσα από ένα ταξινομικό σχήμα το οποίο βασίζεται σε δύο κριτήρια: (α) το κριτήριο του γένους (: διάκριση αρσενικών, θηλυκών, ουδετέρων) και (β) το κριτήριο του αριθμού των συλλαβών σε ενικό και πληθυντικό αριθμό (: διάκριση ισοσυλλάβων, ανισοσυλλάβων).

Ειδικότερα, η κλίση περιγράφεται με βάση διαχωρισμούς που διευκολύνουν απλώς την παρουσίαση και δεν εξυπηρετούν άλλους σκοπούς, όπως η διάκριση με βάση τον τύπο του αρσενικού στην ονομαστική ενικού (π.χ. επίθετα με αρσενικό σε -ος, επίθετα με αρσενικό σε -ης κ.λπ.), ανεξάρτητα από τον τύπο του θηλυκού ή η αντιστοιχία του επιθέτου με το ουσιαστικό το οποίο παρουσιάζει ανάλογες καταλήξεις (π.χ. καλός :: άνθρωπος, καλή :: ψυχή κ.λπ.), ενώ επισημαίνεται η σταθερή θέση του τόνου κατά την κλίση. Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται αφενός στα επίθετα σε -ύς (: βαθύς) και -ής (: σταχτής) που εφαρμόζουν μικτή κλίση με στοιχεία και από την κλίση των αρσενικών σε -ος (πβ. βαθιού, βαθιοί – σταχτιού, σταχτιοί κ.λπ.) και αφετέρου στα επίθετα με ιδιορρυθμία στην κλίση τα οποία χαρακτηρίζονται ως ανώμαλα και παρουσιάζονται ξεχωριστά. Στην ομάδα αυτή ο Τριανταφυλλίδης κατατάσσει το επίθετο πολύς, πολλή, πολύ όπως και τα επίθετα σε -ής, -ής, -ές (: ευγενής, ευγενές) τα οποία αποτελούν κληρονομιά της Αρχαίας Ελληνικής.

Η γραμματική των Χατζησαββίδη & Χατζησαββίδη (2009) κατηγοριοποιεί τα επίθετα με κριτήριο: (α) τον αριθμό των καταλήξεων που διαφοροποιούν μορφολογικά τα γένη των επιθέτων, οπότε η διάκριση γίνεται ανάμεσα σε τρικατάληκτα (: ο ελεύθερος, η ελεύθερη, το ελεύθερο), δικατάληκτα (: ο διεθνής, η διεθνής, το διεθνές) και μονοκατάληκτα επίθετα (: ο μπλε, η μπλε, το μπλε)² και (β) τον αριθμό των συλλαβών που διατηρούν στις πτώσεις, οπότε η διάκριση γίνεται μεταξύ ισοσυλλάβων (: ον. ο διάσημος – γεν. του διάσημου) και ανισοσυλλάβων επιθέτων (: ον. ο παρών – γεν. του παρόντος). Με βάση το γενικό αυτό

² Στο τέλος του σχετικού κεφαλαίου όλα τα επίθετα που αφορούν χρώματα περιγράφονται ως άκλιτα. Επίσης, πέραν αυτών, δεν αναγράφονται άλλοι τύποι μονοκατάληκτων επιθέτων.

πλαίσιο, η κλίση οργανώνεται σε έντεκα συνολικά κατηγορίες οι οποίες ορίζονται σύμφωνα με τη μορφολογική ποικιλία των καταλήξεων και στα τρία γένη (: 1. ταπεινός, ταπεινή, ταπεινό – 2. νέος, νέα, νέο – 3. φτωχός, φτωχιά, φτωχό – 4. βαθύς, βαθιά, βαθύ – 5. ευθύς, ευθεία, ευθύ – 6. χρυσαφής, χρυσαφιά, χρυσαφί – 7. κοντούλης, κοντούλα, κοντούλικο – 8. υπναράς, υπναρού, υπναρούδικο – 9. επιμελής, επιμελής, επιμελής – 10. μέλλων, μέλλουσα, μέλλον – 11. μετριόφρων, μετριόφρων). Τέλος, επισημαίνεται ότι σχετικά με τη θέση του τόνου ακολουθείται το τονικό σχήμα της ονομαστικής ενικού. Τυχόν μεταβολές οφείλονται σε υφολογικούς παράγοντες όπως η χρήση του τυπικού ύφους που επιβάλλει τη μετακίνηση του τόνου στα προπαροξύτονα επίθετα (πβ. του έντιμου ανθρώπου αλλά του εντίμου βίου).

Τέλος, το εγχειρίδιο των Φιλιππάκη-Warburton et al. (2009) ακολουθεί, αν και σε πολύ γενικές γραμμές, τις κατηγοριοποιήσεις του Τριανταφυλλίδη, υιοθετεί δηλαδή τα κριτήρια του γένους και της ισοσυλλαβίας, ενώ η αντιστοιχία με τα ουσιαστικά ως προς τον τρόπο της κλίσης υπονοείται. Από την άλλη πλευρά, παρουσιάζει μεγαλύτερο εύρος ως προς τον τύπο των επιθέτων που εξετάζει. Πιο συγκεκριμένα, το σύστημα εμπλουτίζεται με την προσθήκη των επιθέτων σε -ύς, -εία, -ύ (ευθύς, ευθεία, ευθύ), χωρίς να δίνονται περισσότερες λεπτομέρειες, καθώς και των αρχαιοκλιτών επιθέτων σε -ων, -ουσα, -ον (ενδιαφέρων, ενδιαφέρουσα, ενδιαφέρον) που προέρχονται από μετοχές, και των επιθέτων σε -ων, -ον (ευγνώμων, ευγνώμον). Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τα αρχαιοκλιτα επίθετα γίνονται ενδιαφέρουσες επισημάνσεις για τη χρήση των διπλών τύπων (π.χ. ο συνεχής, του συνεχούς αλλά και συνεχή κ.λπ.) όπως αυτές καθορίζονται με βάση το ύφος (επίσημο – ανεπίσημο) ή το γλωσσικό περιβάλλον (π.χ. σε στερεότυπες εκφράσεις).

3.2 Οι περιγραφικές γραμματικές

Από τις περιγραφικές γραμματικές, η αναφορά μας εδώ περιορίζεται στις πιο πρόσφατες, όπως η Γραμματική των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (με τη συνεργασία των Μόζερ, Μπακάκου & Σκοπετέα) (1996) και η Γραμματική των Holton, Mackridge & Philippaki-Warburton (1999). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, τέλος, η επιστημονική εξέταση της ονομαστικής μορφολογίας της νέας Ελληνικής που επιχειρείται από τη Ράλλη (2000, 2005) όπως και η ταξινόμηση του επιθέτου της Νικολάου (2012).

Ειδικότερα, η γραμματική των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (1996) υιοθετεί, μαζί με τα δυο ταξινομικά κριτήρια του Τριανταφυλλίδη και ένα τρίτο, τον διαχωρισμό των επιθέτων με βάση τον αριθμό των

μορφολογικά διακρινόμενων πτώσεων, δηλαδή των πτωτικών τύπων που δηλώνονται με ξεχωριστή κατάληξη (πβ. και Χατζησαββίδη & Χατζησαββίδη (2009), παραπάνω). Έτσι, γίνεται λόγος για επίθετα δικατάληκτα (: καλή – καλής) και επίθετα τρικατάληκτα (: καλός – καλού – καλό). Παρά το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη ανάλυση η παρουσίαση του συστήματος των επιθέτων οργανώνεται με βάση το σύστημα περιγραφής των ουσιαστικών, η αναλογία αυτή δεν είναι σαφής για τα επίθετα σε -ής, -ής, -ές (π.χ. ευγενής, συγγενής, συνεχής) τα οποία δε φαίνεται να αντιστοιχούν σε κάποια κατηγορία ουσιαστικών. Η αναντιστοιχία αυτή δε συνοδεύεται από κάποια σχετική επεξήγηση (πβ. Γιαννουλοπούλου 2006).

Η γραμματική των Holton, Mackridge & Philippaki-Warburton (1999) συμμορφώνεται απόλυτα στο σύστημα ταξινόμησης που εισηγείται η γραμματική Τριανταφυλλίδη με βάση τα κριτήρια του γένους και του αριθμού των συλλαβών. Τα επίθετα παρουσιάζονται κατά ομάδες (πβ. καλ-ός, -ή, -ό / ωραί-ος, -α, -ο κ.λπ.), ενώ η κλίση τους περιγράφεται κατ' αναλογία με την κλίση του αντίστοιχου ουσιαστικού. Αυτή η πρακτική, ωστόσο, αφήνει και πάλι αταξινόμητους τύπους όπως τα αρχαιοπρεπή επίθετα σε -ής, -ής, -ές (π.χ. συνεπής, αλλοεθνής κ.ά.). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα χαρακτηριστικά των επιθέτων κάθε ομάδας (όπως η αναφορά στη σταθερή θέση του τόνου κατά την κλίση (π.χ. καλός, καλού, καλό ... καλοί, καλών: τόνος στη λήγουσα), η συστηματοποίηση –μέσω κανόνων– του σχηματισμού του θηλυκού των επιθέτων σε -ος, άλλοτε σε -η και άλλοτε σε -α, και οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους διπλούς (λόγιους και μη λόγιους) τύπους της κλίσης με βάση το ύφος ή το είδος του κειμένου (π.χ. του συνήθους – λόγιο/ επίσημο έναντι του συνήθη – μη λόγιο/καθημερινό, ευγνώμων – λόγιο/ επίσημο αλλά και ευγνώμονας – ανεπίσημο/ καθημερινό κ.λπ.).

Τέλος, ιδιαίτερα πρωτότυπη σε σχέση με τις δύο προηγούμενες προσεγγίσεις είναι η ανάλυση της Ράλλη (2000, 2005). Σύμφωνα με αυτήν, το κριτήριο της ταξινόμησης των ονομάτων, ουσιαστικών και επιθέτων, δεν είναι πλέον το γένος ή ο αριθμός των συλλαβών, όσο η Κλιτική Τάξη (ΚΤ). Κάθε ΚΤ αποτελεί μια αφηρημένη γραμματική, καθαρά μορφολογική, κατηγορία, η οποία ορίζεται συνδυαστικά με βάση τις αλλομορφικές παραλλαγές του ονοματικού θέματος, δηλαδή την ποικιλία των μορφών του (π.χ. καλή-Ø ~ καλ-ές) και το σύστημα των καταλήξεων που προσάπτονται σε αυτό (π.χ. ενικός: καλή-Ø, καλή-ς, καλή-Ø, πληθυντικός: καλ-ές, καλ-ών, καλ-ές). Συνεπώς, δύο ή περισσότερα ονόματα ανήκουν στην ίδια ΚΤ αν και μόνο αν παρουσιάζουν τον ίδιο τύπο παραλλαγών στο θέμα τους και επιπλέον μοιράζονται

το ίδιο σύστημα καταλήξεων (π.χ. τα *ζηλιάρης* και *υπναράς* ανήκουν στην ίδια ΚΤ εφόσον το θέμα τους παρουσιάζει τις ίδιες παραλλαγές, (δηλ. *ζηλιάρη- ~ ζηλιάρηδ-* και *υπναρα- ~ υπναράδ-*) και επιπλέον μοιράζονται τις ίδιες καταλήξεις, (δηλ. τις: *-ς, -Ø, -ες, -ων*, βλ. και πίνακα 3 παρακάτω).

Η ταξινόμηση της Ράλλη περιλαμβάνει 8 ΚΤ για τα ουσιαστικά και τα αντίστοιχα επίθετα οι οποίες συμπληρώνονται με 2 ακόμη στις οποίες εντάσσονται τα ιδιόρρυθμα επίθετα σε *-ης, -ης -ες* (: την ΚΤ9 για τα αρσενικά/θηλυκά και την ΚΤ10 για τα ουδέτερα). Αντίθετα, αποκλείονται από το σύστημά της επίθετα όπως το *βαθύς, βαθιά, βαθύ* ή το *ευρύς, ευρεία, ευρύ* με την αιτιολογία ότι ανήκουν σε ένα περιφερειακό υποσύστημα που δεν έχει ακόμη διαμορφωθεί πλήρως στη νέα Ελληνική και, επομένως, παραμένει ακόμη ανένταχτο (πβ. και Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Χειλά-Μαρκοπούλου 2003).

Από τα παραπάνω είναι προφανές ότι η τελευταία ταξινόμηση διαθέτει περισσότερα πλεονεκτήματα σε σχέση με τις δύο προηγούμενες. Ο λόγος είναι ότι στην ανάλυση των Κλαίρη και Μπαμπινιώτη όπως και σε εκείνη των Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton η χρησιμοποίηση πολλαπλών κριτηρίων ευνοεί τη δημιουργία αρκετών επιμέρους κατηγοριών εμποδίζοντας ομαδοποιήσεις με βάση κοινά κλιτικά χαρακτηριστικά (όπως το θέμα ή οι κοινές καταλήξεις). Αντίθετα, η προσέγγιση της Ράλλη, αξιοποιώντας ένα μόνο κριτήριο, αυτό της ΚΤ, διαγράφει με μεγαλύτερη σαφήνεια τη δομή του συστήματος της ονοματικής κλίσης της Νέας Ελληνικής, ιδίως σε ό,τι αφορά τους κλιτικούς συσχετισμούς ουσιαστικών και επιθέτων, ενώ παράλληλα μπορεί να εξηγήσει ευχερέστερα και την παρουσία των εξω-συστηματικών τύπων, κάτι που οι Κλαίρη και Μπαμπινιώτης δεν καταφέρνουν, ενώ οι Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton δεν θίγουν.

Ειδικότερα, το θεωρητικό πλεονέκτημα της ανάλυσης της Ράλλη, εξετάζοντάς την συνολικά, δηλαδή ως μια προσέγγιση που περιλαμβάνει και τα ουσιαστικά, έγκειται στο ότι αποδεσμεύει την έννοια του γένους από τη διαδικασία της ταξινόμησης. Κάτι τέτοιο δικαιολογείται για τα ουσιαστικά από το γεγονός ότι το γένος δεν αποτελεί κριτήριο καθορισμού της ΚΤ εφόσον ουσιαστικά διαφορετικού γένους ανήκουν στην ίδια ΚΤ (πβ. ο *άνθρωπος* (αρσενικό) αλλά η *έξοδος* (θηλυκό)) (Ralli 2001, 2002, Ράλλη 2003). Επίσης, για τα επίθετα, από το ότι το γένος σε αυτά είναι στοιχείο δευτερογενές, εφόσον εξαρτάται απόλυτα από τη θέση και τη λειτουργία τους σε σχέση με το ουσιαστικό στο πλαίσιο ευρύτερης συντακτικής σύναψης. Επομένως, σχετίζεται απόλυτα με το γένος του ουσιαστικού.

Από την άλλη πλευρά, οι εξω-συστηματικοί τύποι δεν ερμηνεύονται ως εξαιρέσεις, αλλά ως στοιχεία τα οποία δεν έχουν ακόμη αφομοιωθεί από το σύστημα της ονοματικής κλίσης, όπως έχει διαμορφωθεί στη νέα Ελληνική. Το σπουδαιότερο εμπόδιο για την αφομοίωσή τους είναι ο αρχαιοπρεπής χαρακτήρας τους, ο οποίος δεν επιτρέπει αντιστοιχίες με συγκεκριμένες κατηγορίες ουσιαστικών, ιδίως όταν τα ουσιαστικά αυτά μεταπλάστηκαν στη νέα Ελληνική. Για παράδειγμα, ενώ το επίθετο καλός αντιστοιχεί ως προς την κλίση με το ουσιαστικό άνθρωπος, το επίθετο ευγενής δεν αντιστοιχεί πλέον στο ουσιαστικό Σωκράτης καθώς αυτό από ουσιαστικό της αθέματης κλίσης (δηλ. ο Σωκράτης – του Σωκράτους) μεταπλάστηκε σε ουσιαστικό της θεματικής (δηλ. ο Σωκράτης – του Σωκράτη). Ομοίως, ενώ το επίθετο ενδιαφέρων παλαιότερα αντιστοιχούσε σε αθέματα ουσιαστικά του τύπου ο γέρων – του γέροντος, η αντιστοιχία αυτή καταστρατηγείται στη νέα Ελληνική με τον μεταπλασμό και αυτών των ουσιαστικών σε θεματικά (δηλ. ο γέροντας – του γέροντα).

Και τα δύο πλεονεκτήματα διαφαίνονται μέσα από την συγκριτική αντιπαραβολή των πινάκων 1, 2 και 3, όπου και παρουσιάζεται ενδεικτικά η ταξινόμηση των επιθέτων καλός – καλή – καλό, ζηλιάρης – ζηλιάρα – ζηλιάρικο και υπναράς – υπναρού – υπναράδικο όπως επιχειρείται στις τρεις γραμματικές αναλύσεις.

Πίνακας 1. Ταξινόμηση Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton

Ισοσύλλαβα			Ανισοσύλλαβα		
A	Θ	Ο	A	Θ	Ο
καλός	καλή	καλό	ζηλιάρης	υπναρού	
	ζηλιάρα	ζηλιάρικο	υπναράς		
		υπναράδικο			

Πίνακας 2. Ταξινόμηση Κλαίρη και Μπαμπινιώτη

Ισοσύλλαβα						Ανισοσύλλαβα					
Δικατάληκτα			Τρικατάληκτα			Δικατάληκτα			Τρικατάληκτα		
A	Θ	Ο	A	Θ	Ο	A	Θ	Ο	A	Θ	Ο
	καλή	καλό	καλός			ζηλιάρης	υπναρού				
	ζηλιάρα	ζηλιάρικο									
		υπναράδικο				υπναράς					

Πίνακας 3. Ταξινόμηση Ράλλη

Κλιτική Τάξη	Αλλομορφία Βάσης		Καταλήξεις
KT1	καλός	καλ-	-ος, -ου, -ο, -ε, -οι -ων, -ους
KT2	ζηλιάρης	ζηλιάρηδ- ~ ζηλιάρη-	-ς, -Ø, -ες, -ων
	υπναράς	υπναρά- ~ υπναράδ-	
KT3	καλή	καλη- ~ καλ-	-Ø, -ς, -ες, -ων
	ζηλιάρα	ζηλιάρα- ~ ζηλιαρ-	
	υπναρού	υπναρου- ~ υπναρούδ-	
KT5	καλό	καλ-	-ο, -ου, -α, -ων
	ζηλιάρικο	ζηλιάρικ-	
	υπναράδικο	υπναράδικ-	

Σε ανάλογο πνεύμα, με την ταξινόμηση της Ράλλη που προηγήθηκε, κινείται και η προσέγγιση της Νικολάου (2012). Σύμφωνα με αυτήν, τα επίθετα της νέας Ελληνικής ταξινομούνται και πάλι σε ΚΤ. Κάθε ΚΤ ορίζεται με βάση την εναλλαγή των θεμάτων που εμπλέκονται στον σχηματισμό της κλίσης ενός επιθέτου και αποτελούν τον λεγόμενο θεματικό του χώρο. Έτσι, για παράδειγμα, τα επίθετα καλός, φτωχός, έντιμος και νέος ανήκουν στην ΚΤ1 εφόσον ο σχηματισμός τους βασίζεται στην εναλλαγή των ίδιων τύπων θέματος (: Θ1 και Θ2 κατά την ταξινόμηση της Νικολάου) τα οποία διαφοροποιούνται ως προς την παρουσία ή απουσία φωνήεντος στο τέλος τους, δηλαδή Θ1: καλ-, φτωχ- ~ Θ2: καλο-, φτωχο- κ.λπ. Ας σημειωθεί πως τα επίθετα που εμπίπτουν στην ίδια κλιτική τάξη μοιράζονται και κοινό σύστημα καταλήξεων. Ωστόσο, το γεγονός αυτό δεν τονίζεται ιδιαίτερα καθώς το βάρος της ανάλυσης εντοπίζεται θεωρητικά στη λέξη και όχι στο μόρφημα. Κάθε μόρφημα αποκτά συγκεκριμένη έννοια και λειτουργικότητα πάντα σε συνάρτηση με τη λέξη, η οποία με τη σειρά της προκύπτει μέσα από συγκεκριμένους τύπους, τα θέματα, με την επενέργεια μορφολογικών κανόνων και όχι μέσα από το λεξικό.

Στα πλεονεκτήματα της προσέγγισης αυτής θα πρέπει να συγκαταλεχθεί το γεγονός ότι επιχειρείται μία επιμέρους διαφοροποίηση των θεμάτων που εμπλέκονται στο σχηματισμό της επιθετικής κλίσης με κριτήριο το αν τα σχηματιζόμενα από αυτά επίθετα: (α) βρίσκονται στον πυρήνα του συστήματος όντας πρωτοτυπικά (π.χ. όμορφος), (β) συμμορφώνονται με το σύστημα, αλλά παρουσιάζουν μικρή συχνότητα εμφάνισης σε σχέση με τα κεντρικά και επομένως είναι ενδιάμεσα (π.χ. υπναράς) και τέλος, (γ) δεν κατέχουν κεντρική θέση στο σύστημα και θεωρούνται περιφερειακά (π.χ. ευθύς). Πιο συγκεκριμένα, το θετικό στοιχείο της παραπάνω διαφοροποίησης, εκτός του ότι ανταποκρίνεται

στην πραγματικότητα της νέας Ελληνικής, καλύπτει επαρκώς τα προβλήματα σχετικά με την ταξινόμηση των περιφερειακών στοιχείων τα οποία δεν προσδιορίζονται επαρκώς από τις υπόλοιπες ταξινομήσεις. Για παράδειγμα, η Ράλλη (2000, 2005) αφήνει αταξινόμητα επίθετα όπως το *βαθύς* και το *ευρύς* με τη δικαιολογία ότι δεν έχουν ενταχθεί ακόμη στο σύστημα της νέας Ελληνικής. Στην ταξινόμηση της Νικολάου η ένταξή τους σε μια ανεξάρτητη ΚΤ είναι εφικτή μέσω του προσδιορισμού του θεματικού τους χώρου με θέματα τα οποία χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της περιφερειακότητας που τα διακρίνει από αντίστοιχα πρωτοτυπικά θέματα (πβ. Θ1: *καλ-έναντι* Θ1(π) (< περιφερειακό): *ευθ-*). Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατός λ.χ. ο ορισμός της ΚΤ1 για τα επίθετα *καλός*, *φτωχός*, *νέος* και *έντιμος*, τα οποία σχηματίζονται με την εναλλαγή του Θ1 *καλ-* και του Θ2 *καλό-* όπως και της ΚΤ5 για τα επίθετα *ευθύς* και *τραχύς* που σχηματίζεται με την εναλλαγή των θεμάτων Θ1(π): *ευθ- ~* Θ2(π): *ευθυ- ~* Θ3(π): *ευθε-* και Θ2(π): *τραχυ- ~* Θ3γ: *τραχι-*, αντίστοιχα.

3.3 Παρατηρήσεις στη μορφολογία του επιθέτου

Από την εξέταση των γραμματικών που προηγήθηκε φαίνεται πως τόσο οι περιγραφικές όσο και οι ρυθμιστικές προσεγγίσεις παρουσιάζουν κοινές λίγο-πολύ στάσεις και τάσεις αναφορικά με τον τρόπο παρουσίασης της επιθετικής κλίσης οι οποίες συνοψίζονται στα ακόλουθα (πβ. και Γιαννουλοπούλου 2006):

(α) Το επίθετο αποτελεί γραμματική κατηγορία η οποία παρουσιάζει αρκετά κοινά σημεία με το ουσιαστικό τόσο ως προς την ονοματική κλίση, όσο και ως προς τη συντακτική συμπεριφορά. Σε πρακτικό επίπεδο, η παρατήρηση επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι συχνά ένα επίθετο μπορεί να λειτουργήσει ως ουσιαστικό και αντιστρόφως όπως φαίνεται στα παραδείγματα (10) και (11), αντίστοιχα.

- (10) Ο *ψηλός* ήρθε *βιαστικός* και δεν μας *χαιρέτησε*.
 (11) Ο *Νίκος* δείχνει πιο *άντρας* από τον *αδελφό* του που είναι *ακόμη* παιδί.

(β) Η σχέση ανάμεσα στα γένη *αρσενικό* και *θηλυκό* ορίζεται με διαφορετικό τρόπο στα ουσιαστικά απ' ό,τι στα επίθετα. Πιο συγκεκριμένα, ενώ στα ουσιαστικά το *θηλυκό* φαίνεται να παράγεται από το *αρσενικό* και επομένως, δε θεωρείται ιεραρχικά ισότιμο με

αυτό, στα επίθετα δε φαίνεται να ισχύει κάτι τέτοιο (πβ. Mackridge 1985, όπως αναφέρεται από τη Γιαννουλοπούλου 2006).

- (γ) Η τονική συμπεριφορά ουσιαστικών και επιθέτων φαίνεται να διαφοροποιείται. Ενώ, δηλαδή, στα ουσιαστικά ο τόνος μετακινείται κατά την κλίση (πβ. ο άνθρωπος – του ανθρώπου, οι άνθρωποι – των ανθρώπων) τα επίθετα διατηρούν αμετάβλητο το τονικό σχήμα της ονομαστικής ενικού (στηλοειδής τονισμός) που δεν προβλέπει αλλαγές στη θέση του τόνου (πβ. ο έξοχος, του έξοχου, οι έξοχοι, των έξοχων)³.
- (δ) Τέλος, στα ουσιαστικά το γένος υπάρχει εξαρχής και αποτελεί εγγενή πληροφορία, άλλοτε άμεσα προβλέψιμη όταν ταυτίζεται με το φυσικό γένος (π.χ. άνδρας : αρσενικό, γυναίκα : θηλυκό) και άλλοτε μη προβλέψιμη στις περιπτώσεις που δεν ταυτίζεται με το φυσικό γένος (π.χ. καθρέφτης : αρσενικό, καρέκλα : θηλυκό). Αντίθετα, στα επίθετα ο καθορισμός του γένους εξαρτάται απόλυτα από το ουσιαστικό και εξασφαλίζεται μέσω της γραμματικής συμφωνίας (π.χ. ωραίος άνδρας : αρσενικό, ωραία γυναίκα : θηλυκό) (πβ. και Ράλλη 2001, 2005). Η παρατήρηση αυτή οδηγεί σαφώς στο συμπέρασμα αφενός ότι το γένος δεν αποτελεί βασική πληροφορία στη μορφολογία του επιθέτου και αφετέρου ότι, ακριβώς γι' αυτόν το λόγο, η διδακτική προσέγγιση του επιθέτου οφείλει να συνδέεται άμεσα με την έννοια της γραμματικής συμφωνίας, η οποία και θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

4. Η Γραμματική Συμφωνία

Μελέτες πάνω στην εκμάθηση ή/και τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Παπαδοπούλου, Zmijanjac & Αγαθοπούλου 2009, Αμπάτη 2009, Αμπάτη & Ιορδανίδου 2006, Μπάτσιου et al. 2006, Τσιμπλή 2003, Tsimpli et al. 2005), όπως και άλλων ευρωπαϊκών γλωσσών (Franceschina 2002, 2005, McCarthy 2008 για τις ρομανικές γλώσσες) έχουν δείξει ότι η εκμάθηση του φαινομένου της γραμματικής συμφωνίας γενικά, αλλά και της γραμματικής συμφωνίας επιθέτου και ουσιαστικού ειδικότερα, από μη φυσικούς ομιλητές της γλώσσας παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, για τα Ελληνικά, οι

³ Τυχόν μεταβολές στη θέση του τόνου οφείλονται, όπως επισημαίνεται και στις διάφορες γραμματικές, σε υφολογικούς παράγοντες.

δυσκολίες αυτές μπορούν να ερμηνευτούν εξεταζόμενες σε συνάρτηση με την πλούσια κλιτική και παραγωγική μορφολογία της γλώσσας. Με αυτό το δεδομένο, θα επιχειρηθεί μια συνοπτική έκθεση των βασικών πλευρών της έννοιας της συμφωνίας στην Ελληνική εστιάζοντας στη συμφωνία του γένους.

4.1 Η γραμματική συμφωνία: είδη και δομικά σχήματα

Η γραμματική συμφωνία ορίζεται συνήθως ως η συστηματική αντιστοιχία ανάμεσα σε ένα σημασιολογικό ή μορφικό τμήμα ενός στοιχείου και σε ένα μορφικό τμήμα ενός άλλου (Corbett 1991, 2003). Για παράδειγμα, ένα επίθετο όπως το καλός φέρει τη μορφική ένδειξη του αριθμού (ενικός), του γένους (αρσενικό) και της πτώσης (ονομαστική) του ουσιαστικού *άνθρωπος* (αρσενικό, ενικός, ονομαστική) που προσδιορίζει στο πλαίσιο της δομής *καλός άνθρωπος*.

Εξετάζοντας τα δομικά χαρακτηριστικά της, μπορούμε να πούμε πως η γραμματική συμφωνία αποτελεί έναν καθολικό μηχανισμό ο οποίος, αν και μαρτυρείται σε όλες τις γλώσσες για να δηλώσει τη σχέση μεταξύ των στοιχείων μιας δομής στη σύνταξη, εντούτοις διαφοροποιείται σημαντικά ως προς τον τρόπο με τον οποίον την αναπαριστά σε επίπεδο μορφής (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012, Corbett 1991).

Έτσι, η σχέση συμφωνίας μεταξύ δύο στοιχείων μπορεί να δηλωθεί μέσω:

(α) εξαρτημένων μορφημάτων, δηλαδή σχηματιστικών στοιχείων που προσάπτονται σε μια λεξική βάση (θέμα), (δηλ. προθήματα, καταλήξεις κ.λπ.) (12–13)

(12) *καλός άνθρωπος* (Ελληνική), (: κατάληξη)

(13) *eine schöne Frau* (Γερμανική), (: κατάληξη)
‘μία όμορφη γυναίκα’

(β) μορφημάτων μεμονωμένης δήλωσης, δηλαδή σχηματιστικών στοιχείων που εκφράζουν μόνο μία γραμματική κατηγορία (14), όπως και συγχωνευμένων μορφημάτων, δηλαδή σχηματιστικών στοιχείων που δηλώνουν ταυτόχρονα περισσότερες από μία κατηγορίες (15).

(14) *mtu mzuri* (Σουαχίλι), (: μόρφημα μεμονωμένης δήλωσης)
‘καλός άνδρας’

(15) *καλός άνθρωπος* (Ελληνική), (: συγχωνευμένο μόρφημα)

Στο (14) ο δείκτης *m-* δηλώνει μόνο κλιτική τάξη. Αντίθετα στο (15) η κατάληξη *-ος* δηλώνει ταυτόχρονα τρεις γραμματικές κατηγορίες (: γένος, αριθμό, πτώση).

(γ) λεξικών μονάδων, δηλαδή ανεξάρτητων λέξεων που προσάπτονται ως δείκτες συμφωνίας στη ρίζα του ουσιαστικού⁴, (16–17).

(16) *erkek cardes* (Τουρκική), (: συμφωνία μέσω λεξικής μονάδας)
‘αδελφός’

(17) *kiz cardes* (Τουρκική), (: συμφωνία μέσω λεξικής μονάδας)
‘αδελφή’

4.2 Η γραμματική συμφωνία στη Νέα Ελληνική

Στη Νέα Ελληνική, η γραμματική συμφωνία ως προς το γένος εντοπίζεται στην Ονοματική Φράση (ΟΦ) και αφορά τις σχέσεις ανάμεσα σε ένα ουσιαστικό και τα στοιχεία που το προσδιορίζουν, δηλαδή ένα άρθρο, ένα επίθετο, μια μετοχή, μια αντωνυμία. Παράλληλα, αποτελεί βασικό μηχανισμό της γλώσσας σύμφωνα με τον οποίο το ουσιαστικό κληροδοτεί τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά του (όπως το γένος, ο αριθμός και η πτώση) στο εκάστοτε στοιχείο που το προσδιορίζει. Η γραμματική συμφωνία του γένους διακρίνεται γενικά σε δύο κατηγορίες, την εσωτερική και την εξωτερική (Χειλά-Μαρκοπούλου 2003).

Η εσωτερική συμφωνία πραγματώνεται μέσα στο πλαίσιο της ΟΦ και αφορά τη σχέση του ουσιαστικού με τα στοιχεία που το προσδιορίζουν άμεσα, όπως το άρθρο, το επίθετο, η μετοχή κ.λπ. (18).

(18) [ΟΦ όμορφη γυναίκα]

Η εξωτερική συμφωνία πραγματώνεται ανάμεσα σε ένα ουσιαστικό που λειτουργεί ως υποκείμενο ή ως αντικείμενο και ένα επίθετο ή μετοχή που λειτουργεί ως κατηγορούμενο του ουσιαστικού αυτού και βρίσκεται εκτός των ορίων της ΟΦ (19–20).

(19) [ΟΦ-ΥΠΟΚ η γυναίκα] [ΡΦ είναι [ΟΦ-ΚΑΤΗΓ όμορφη/χαρούμενη]]

(20) [ΡΦ χαρακτήρισε [ΟΦ-ΑΝΤ τη γυναίκα [ΟΦ-ΚΑΤΗΓ όμορφη/μορφωμένη]]]⁵

⁴ Εδώ η ρίζα του ουσιαστικού αντιπροσωπεύεται από τον τύπο *cardes* (= ΑΔΕΛΦΟΣ).

⁵ Όπου ΥΠΟΚ = υποκείμενο, ΑΝΤ = αντικείμενο, ΚΑΤΗΓ = κατηγορούμενο, ΟΦ = ονοματική φράση, ΡΦ = ρηματική φράση.

Κύριο χαρακτηριστικό της εσωτερικής συμφωνίας είναι ο υποχρεωτικός της χαρακτήρας ο οποίος εξαρτάται από τη στενή σχέση ανάμεσα στο ουσιαστικό και το στοιχείο που το προσδιορίζει και επιβάλλεται από το γεγονός ότι τόσο το ουσιαστικό όσο και ο προσδιορισμός καταλαμβάνουν γειτονικές θέσεις στη συντακτική δομή (σχέση γειτνίασης). Στο παράδειγμα (21) που ακολουθεί, η σχέση γειτνίασης δηλώνεται με τη χρήση του σημείου [i] που συμβολίζει το δείκτη της συμφωνίας μεταξύ των στοιχείων (αντωνυμίας, άρθρου, αριθμητικού, μετοχής και ουσιαστικού) που συναποτελούν τη δομή της συμφωνίας του γένους.

(21) *Αυτά: τα: τρία: εικονογραφημένα: βιβλία: τα: οποία: εκτίθενται στη βιτρίνα ...*

Αντίθετα, στην περίπτωση της εξωτερικής συμφωνίας τα σχετιζόμενα στοιχεία δεν γειτονεύουν άμεσα καθώς βρίσκονται έξω από τα όρια της ΟΦ, κάτι που επιτρέπει εναλλαγές στη δήλωση της σχέσης τους, όπως φαίνεται στα (22) και (23).

(22) *Η θάλασσα: είναι ταραγμένη:*

(23) *Το κορίτσι, απ' ό,τι φαίνεται, είναι αθεράπευτα ερωτευμένο:/ ερωτευμένη⁶.*

4.3 Η συμφωνία στις γραμματικές της Νέας Ελληνικής

Η έννοια της συμφωνίας αποτελεί αντικείμενο σύντομης ή και εκτενέστερης εξέτασης τόσο στις ρυθμιστικές όσο και στις περιγραφικές γραμματικές στο βαθμό που το επιτρέπει ο χαρακτήρας κάθε βιβλίου. Πιο συγκεκριμένα, στη σχολική γραμματική της Ε' και ΣΤ' δημοτικού των Φιλιππάκη-Warburton et al. (2009)⁷ το θέμα της συμφωνίας προσεγγίζεται με τη μορφή απλών παρατηρήσεων όπως: (α) ότι τα άρθρα συμφωνούν με τα ουσιαστικά, τα επίθετα, τις αντωνυμίες και τις κλιτές μετοχές που συνοδεύουν, σε γένος, αριθμό και πτώση, (β) ότι τα επίθετα λαμβάνουν, κάθε φορά, το γένος, τον αριθμό και την πτώση των ουσιαστικών που προσδιορίζουν γιατί πρέπει πάντα να συμφωνούν μαζί τους και τέλος, (γ) ότι το κατηγορούμενο έχει την ίδια πτώση με την ΟΦ που προσδιορίζει.

⁶ Η χρήση διαφορετικού δείκτη στον τύπο ερωτευμένη του παραδείγματος (23), όπως και σε άλλα παραδείγματα παρακάτω συμβολίζει την απόκλιση ως προς τη συμφωνία επιθέτου/μετοχής και ουσιαστικού.

⁷ Η γραμματική Τριανταφυλλίδη δεν αναφέρεται στη γραμματική συμφωνία.

Στη γραμματική των Χατζησαββίδη & Χατζησαββίδη (2009) υπάρχει αναφορά στη λειτουργία του επιθέτου ως προσδιορισμού του ουσιαστικού και ως κατηγορούμενου. Και στις δύο δομές τονίζεται ότι η συμφωνία επιθέτου και ουσιαστικού εντοπίζεται στο γένος, τον αριθμό και την πτώση, ενώ τέλος, αναφορά γίνεται και σε αποκλίνουσες περιπτώσεις όπως όταν το κατηγορούμενο είναι ουσιαστικό (24), επίθετο που τίθεται σε ουδέτερο γένος ανεξάρτητα από το γένος του ουσιαστικού που προσδιορίζει (25), ή επίθετο που συνάπτεται με περισσότερα από ένα υποκείμενα (26). Τέλος, επισημαίνονται και δομές με κατηγορούμενο που συνάπτεται με δύο υποκείμενα του ίδιου (27) ή και διαφορετικού γένους (28), οπότε, στην πρώτη περίπτωση, το κατηγορούμενο λαμβάνει το κοινό γένος των υποκειμένων, ενώ, στη δεύτερη, ο καθορισμός του γένους ακολουθεί μία εσωτερική ιεράρχηση η οποία ορίζει το αρσενικό ως επικρατέστερο του θηλυκού και το θηλυκό ως επικρατέστερο του ουδέτερου.

- (24) *Οι πόλεμοι_i είναι καταστροφή_i.*
 (25) *Οι καβγάδες_i μεταξύ αδερφών είναι ακατανόητο_i (ενν. πράγμα).*
 (26) *Οι γονείς_i και οι μαθητές_j είναι ενθουσιασμένοι_z με την καινούργια δασκάλα.*
 (27) *Η Νίνα_i και η Σοφία_j είναι παντρεμένες_z.*
 (28) *Ο πατέρας_i του και η μητέρα_j του είναι αυστηροί_z.*

Ερχόμενοι στις περιγραφικές γραμματικές, οι Κλαίρης & Μπαμπινιώτης (1996) διακρίνουν τη γραμματική συμφωνία σε πλήρη, η οποία αφορά τη σχέση ανάμεσα στο ουσιαστικό και τους ομοιόπτωτους προσδιορισμούς του (όπως επίθετο-προσδιοριστής και επίθετο-κατηγορούμενο), (29–30), μερική, η οποία αφορά τη σχέση ανάμεσα σε δύο ουσιαστικά διαφορετικού γένους και τον κοινό τους ονοματικό προσδιορισμό ή κατηγορούμενο (31) και τέλος, μηδενική, η οποία αφορά την ασυμφωνία ανάμεσα στο γένος του ουσιαστικού και του κατηγορούμενου που το προσδιορίζει (32). Στις περιπτώσεις αυτές εμπλέκονται έμφυχα ουσιαστικά στα οποία δε συμπίπτει το φυσικό με το γραμματικό γένος.

- (29) *καλός_i άνθρωπος_i*
 (30) *Η Μαρία_i και η Ελένη_j είναι όμορφες_z*
 (31) *Ο Αχμέτ_i και η Μαρία_j φαίνονται λυπημένοι_z*
 (32) *Πολλά_i μέλη_i του συνεδρίου ήταν ξένοι_z*

Στη γραμματική των Holton, Mackridge & Philippaki-Warburton (1999) η συμφωνία περιγράφεται από συντακτική οπτική αναφορικά προς τις τρεις γραμματικές κατηγορίες του γένους, του αριθμού και της πτώσης, τόσο στην προσδιοριστική όσο και στην κατηγορηματική της διάσταση. Ειδικότερα, εξετάζεται μια πληθώρα δομών από τις οποίες αναφέρονται ενδεικτικά η συμφωνία μέσα στην ίδια ΟΦ (33), η συμφωνία ανάμεσα σε ονοματικές φράσεις-παραθέσεις (34), η συμφωνία μεταξύ κατηγορουμένου και υποκειμένου (35) ή αντικειμένου (36) και τέλος, συμφωνία αριθμού και προσώπου μεταξύ υποκειμένου και ρήματος (37)⁸

- (33) Ο άλλος_i μικρός_i μαρκαδόρος_i ...
- (34) Ήρθε η φίλη_i μου η Καίτη_i
- (35) Ο Γιάννης_i είναι καλός_i
- (36) Ο Γιώργος τον_i ξέρει το Γιάννη_i από μικρό_i
- (37) Το παιδί_i γράφει_i

Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται, επίσης, και σε σχετικά αποκλίνουσες δομές όπως οι περιπτώσεις όπου το κατηγορούμενο δεν είναι επίθετο, αλλά ουσιαστικό και διατηρεί το δικό του γένος αντί για το γένος του ουσιαστικού στο οποίο αναφέρεται (38–39) και οι περιπτώσεις δομών με πολλαπλά υποκείμενα, στις οποίες η συμφωνία του κατηγορουμένου στηρίζεται σε σημασιολογικά κριτήρια, όπως λ.χ. το αν τα ουσιαστικά είναι έμφυχα (40) ή άφυχα (41) (βλ. και παρακάτω).

- (38) Οι Άγγλοι_i είναι περίεργος_i λαός_i
- (39) Η Μαρία_i είναι καλός_i άνθρωπος_i
- (40) Ο Πέτρος_i και η Μαρία_i είναι πολύ συμπαθητικοί_i
- (41) Ο κομμουνισμός_i και η ελεύθερη_i αγορά_i είναι ασυμβίβαστα_i

4.4 Παρατηρήσεις στη γραμματική συμφωνία

Αποτιμώντας την παρουσία της γραμματικής συμφωνίας στις γραμματικές της νέας Ελληνικής διαπιστώνεται η ουσιαστική συμβολή της στον οικονομικό τρόπο οργάνωσης του γλωσσικού συστήματος. Κάτι τέτοιο διαφαίνεται, όπως έχει υποστηριχτεί από σχετικές μελέτες (Αμπάτη 2009), σε μια σειρά στοιχείων όπως: (α) η άμεση επίλυση προβλημάτων αμφισημίας ως προς τη διάκριση του γένους, ιδίως σε

⁸ Στην παρούσα μελέτη η συμφωνία ρήματος και υποκειμένου δεν θα μας απασχολήσει.

δομές με επίκοινα ουσιαστικά, δηλαδή ουσιαστικά που διαθέτουν τον ίδιο τύπο και για το αρσενικό και για το θηλυκό γένος (42–42α), (β) η αποκάλυψη του γένους του ουσιαστικού όταν δεν είναι εμφανές (43–43α), (γ) η αποκάλυψη του γένους των άκλιτων ουσιαστικών και ιδιαίτερα όσων αποτελούν ξένα δάνεια (44–44α), (δ) η ομαδοποίηση ιδιοτήτων ή χαρακτηριστικών που αφορούν περισσότερα του ενός υποκειμένα (45–46) και τέλος, (ε) ο καθορισμός του γένους του έμφυχου υποκειμένου ή αντικειμένου που είτε δεν δηλώνεται μορφολογικά είτε δηλώνεται από τον ίδιο αντωνυμικό τύπο (47–48).

(42) *Ἦρθε γιατρός στο σπίτι.*

(42α) *Ἦρθε μια καλή γιατρός στο σπίτι.*

(43) *Αγόρασα καρέκλες.*

(43α) *Αγόρασα ψηλές ξύλινες καρέκλες.*

(44) *Είδα κοάλα στο δάσος.*

(44α) *Είδα μικρά κοάλα στο δάσος.*

(45) *Η Μαρίνα, ο Φώτης και η Χριστίνα, όλοι ευχαριστημένοι γύρισαν στο σπίτι.*

(46) *Η Νικολέτα, η Κατερίνα και ο Πέτρος είναι καλοί μαθητές.*

(47) *Επισκέφτηκα την Κωνσταντινούπολη μεγάλος/μεγάλη.*

(48) *Τι έγινε; Σε βλέπω στενοχωρημένο/στενοχωρημένη.*

Όπως προκύπτει, οι παραπάνω παρατηρήσεις για τη λειτουργικότητα και τη σκοπιμότητα της γραμματικής συμφωνίας και ιδιαίτερα η εστίασή της στη συμφωνία του γένους αποκαλύπτουν ορισμένα τυπικά χαρακτηριστικά τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν θετικά σε μια διδακτική προσέγγιση του φαινομένου ώστε να διευκολυνθεί η εκμάθησή του.

Το πρώτο αφορά το γεγονός ότι, σε αντίθεση με την ποικιλομορφία της ονοματικής κλίσης η οποία εκφράζεται από πληθώρα καταλήξεων, η γραμματική συμφωνία υιοθετεί λιγότερες καταλήξεις (δείκτες συμφωνίας), εφόσον στόχος της είναι ακριβώς η απάλειψη αμφισημιών σχετικά με το γένος. Αποτέλεσμα είναι η διαμόρφωση ενός απλούστερου υποσυστήματος που δεν ακολουθεί την ποικιλομορφία του ονόματος όπως φαίνεται και στον πίνακα 4. Με αυτόν τον τρόπο, διευκολύνεται και η διδασκαλία του.

Πίνακας 4. Βασικές μορφές δεικτών συμφωνίας γένους στους προσδιοριστές

Γένος / Αριθμός	Αρσενικό	Θηλυκό	Ουδέτερο
Ενικός	-ος	-η/-α	-ο
Πληθυντικός	-οι	-ες	-α

Το δεύτερο αφορά τη διαφοροποίηση των όρων της συμφωνίας του γένους ανάλογα με το πεδίο εμβέλειας του ουσιαστικού που ελέγχει τη συμφωνία (Corbett 1991, Χειλά-Μαρκοπούλου 2003). Έτσι, λ.χ. ενώ μέσα στην ΟΦ η συμφωνία ουσιαστικού – επιθέτου είναι, όπως αναφέρθηκε, υποχρεωτική (49),

(49) Ο μικρός μαρκαδόρος ...

οι παραλλαγές που παρατηρούνται στη σχέση ουσιαστικού και επιθέτου έξω από τα όρια της ΟΦ (εξωτερική συμφωνία) απαιτούν τη συνδρομή και άλλων παραγόντων εκτός της σύνταξης, προκειμένου να ερμηνευτούν. Πια αναλυτικά, ο κανόνας που ισχύει γενικά ορίζει ότι όσο πιο κοντά βρίσκεται το προσδιοριστικό στοιχείο στο ουσιαστικό που προσδιορίζει (σχέση γειτνίασης), τόσο λιγότερο αποδεκτή φαίνεται η απουσία συμφωνίας και αντιστρόφως (50–52), (Tsimplici et al. 2005, Χειλά-Μαρκοπούλου 2003).

(50) Αυτό/*-ή το/*η χαριτωμένο/*-η κορίτσι, με του οποίου/της οποίας τον πατέρα ήμασταν συμμαθητές, γίνεται αγνώριστο/-η όταν είναι με τηνπαρέα του/της.

(51) Το κοριτσάκι έτρεξε χαρούμενο/*χαρούμενη στην αγκαλιά της μητέρας του/της.

(52) Κουρασμένο/*Κουρασμένη το κορίτσι προτίμησε να μείνει σπίτι του/της.

Σε ό,τι αφορά τους παράγοντες – εκτός της σύνταξης – που συμβάλλουν στην ερμηνεία της συμφωνίας, αναφέρουμε τους σημασιολογικούς και τους μορφολογικούς. Πιο αναλυτικά, οι πρώτοι αφορούν στοιχεία της σημασίας του ουσιαστικού που κωδικοποιούνται μέσα από χαρακτηριστικά όπως [±έμφυχο] και [±ανθρώπινο]. Οι δεύτεροι αφορούν τις κατάληξεις που χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν τους επικρατέστερους γραμματικά τύπους σε δομές εξωτερικής συμφωνίας στις οποίες εμπλέκονται περισσότερα από ένα υποκείμενα. Συγκεκριμένα, πρόκειται για την κατάληξη -οι όταν το ένα από τα εμπλεκόμενα υποκείμενα

είναι έμφυχο και ανθρώπινο (αρσενικού ή θηλυκού γένους), (53–56) και την κατάληξη -α όταν το ένα από τα εμπλεκόμενα υποκειμένα είναι έμφυχο μη-ανθρώπινο (αρσενικού, θηλυκού ή ουδετέρου γένους), (57–59) ή άφυχο (αρσενικού, θηλυκού ή ουδετέρου γένους), (60–62)⁹.

- (53) Ο Κώστας και η Έφη είναι χαρούμενοι
 (54) Η Χριστίνα και το παιδί είναι κουρασμένοι
 (55) Ο σκύλος και το παιδί είναι λερωμένοι
 (56) Η γάτα και το παιδί είναι λερωμένοι
 (57) Ο σκύλος και η γάτα είναι φοβισμένα
 (58) Ο σκύλος και το κουτάβι είναι φοβισμένα
 (59) Η γάτα και το γατάκι είναι φοβισμένα
 (60) Ο μαρκαδόρος και η γόμα είναι φτηνά
 (61) Ο μαρκαδόρος και το στυλό είναι φτηνά
 (62) Η γόμα και το στυλό είναι φτηνά

Συνοπτικά, οι συνδυασμοί των υποκειμένων με βάση τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά του έμφυχου και ανθρώπινου καθώς και με τις μορφολογικές καταλήξεις -οι και -α, παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 5.

Πίνακας 5. Κατανομή δεικτών συμφωνίας ανά γένος και σημασιολογικό χαρακτηριστικό

Σημασιολογικά Χαρακτηριστικά	Γένος	
	Αρσ./Θηλ.	Αρσ./Θηλ./Ουδ.
+ ΕΜΨΥΧΟ, +ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ	-οι	
+ΕΜΨΥΧΟ, -ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ		-α
-ΕΜΨΥΧΟ		-α

5. Μεθοδολογία Διδακτικής Επιθέτου και Γραμματικής Συμφωνίας

Κλείνοντας την αναφορά στις έννοιες του επιθέτου και της γραμματικής συμφωνίας επιχειρούμε τώρα τη διαμόρφωση προτάσεων με σκοπό τη συνδυαστική τους διδασκαλία. Ειδικότερα, ο κύριος στόχος

⁹ Όλα τα παραδείγματα είναι ενδεικτικά και βασίζονται στις επιλογές της πλειονότητας των φυσικών ομιλητών. Αυτό δεν αποκλείει, ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις, τη δήλωση της συμφωνίας και με διαφορετικό τρόπο. Πβ. δομές όπως Η γάτα και το παιδί είναι φοβισμένα (αντί φοβισμένοι), Ο σκύλος και η γάτα είναι φοβισμένοι (αντί φοβισμένα) οι οποίες είναι αποδεκτές από κάποιους φυσικούς ομιλητές, αλλά σε πολύ μικρό ποσοστό (βλ. και Χειλά-Μαρκοπούλου 2003).

εδώ είναι ο καθορισμός των μεθοδολογικών αρχών πάνω στις οποίες κρίνουμε ότι μπορεί να θεμελιωθεί η διδασκαλία όχι μόνο των συγκεκριμένων φαινομένων, αλλά και οποιουδήποτε άλλου μορφολογικού ή μορφοσυντακτικού φαινομένου της Ελληνικής, γενικότερα. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι για λόγους θεωρητικούς όπως ο καθορισμός των διδακτικών προτεραιοτήτων για τις οποίες θα γίνει λόγος στη συνέχεια, αλλά και γραμματικούς, όπως το ότι τα επίθετα σε -ος, -η/-α, -ο (δηλ. καλός-ή-ό, ωραίος-α-ο) αποτελούν την πολυπληθέστερη κατηγορία επιθέτων, αλλά και τα μόνα που παρουσιάζουν μορφολογική ιδιομορφία ως προς τον σχηματισμό του θηλυκού (δηλ. άλλοτε σε -α: ωραία και άλλοτε σε -η: καλή), τόσο η διδακτική παρέμβαση όσο και ο τύπος των δραστηριοτήτων που θα παρουσιαστούν εστιάζεται σε αυτά τα επίθετα. Επίσης, σε ό,τι αφορά τη γραμματική συμφωνία το ενδιαφέρον επικεντρώνεται, όπως αναφέρθηκε, σε δομές εσωτερικής (επίθετο – ουσιαστικό) και εξωτερικής (ουσιαστικό, υποκ./αντ. – επίθετο, κατηγ.) συμφωνίας.

Μεθοδολογικά, ο προσδιορισμός των γενικών, αλλά και των ειδικών διδακτικών στόχων εξαρτάται από δύο βασικές προϋποθέσεις. Η πρώτη αφορά τα κριτήρια καθορισμού της επιλογής των δομών που θα διδαχτούν, ενώ η δεύτερη το πρότυπο ή τα πρότυπα της διδακτικής παρέμβασης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σχεδιασμό της διδασκαλίας γενικά. Η πρώτη προϋπόθεση παραπέμπει στην ιεράρχηση των διδακτικών στόχων, ενώ η δεύτερη στην επιλογή του διδακτικού υλικού και τον σχεδιασμό του τύπου και της μορφής των δραστηριοτήτων που θα χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία.

5.1 Ιεράρχηση διδακτικών στόχων

Ξεκινώντας από την πρώτη προϋπόθεση, όπως έχει αποδειχθεί σε σχετικές έρευνες (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2003, 2012), η ιεράρχηση των στόχων για τη διδασκαλία μορφοσυντακτικών φαινομένων είναι συνάρτηση μιας σειράς συγκεκριμένων και αντικειμενικών κριτηρίων. Το πρώτο κριτήριο αφορά τη λεγόμενη πρωτοτυπικότητα των δομών, δηλαδή των σχηματισμών που κατέχουν κεντρική θέση στη γραμματική σε σχέση με περιφερειακές δομές ή δομές που χαρακτηρίζονται ανώμαλες. Σύμφωνα με το κριτήριο αυτό, οι πρωτοτυπικές δομές διδάσκονται κατά προτεραιότητα, ενώ ακολουθούν οι περιφερειακές και οι ανώμαλες δομές.

Αναφορικά με τη διδασκαλία του επιθέτου, θα προηγηθεί η εξέταση των επιθέτων σε -ος, -η, -ο / -ός, -ή, -ό (: όμορφος, όμορφη, όμορφο / καλός, καλή, καλό) και -ος, -α, -ο (: ωραίος, ωραία, ωραίο) και θα

ακολουθήσει η διδασκαλία των υπολοίπων ομάδων επιθέτων, όπως -ός, -η/-ιά, -ο (κακός, κακή/κακιά, κακό), -ης, -α, -ικο (: γκρινιαρής, γκρινιαρά, γκρινιαρικό) κ.λπ. Πολύ αργότερα, θα ασχοληθεί κανείς με τη διδακτική επιθέτων όπως τα σε -ύς, -ά, -ύ (: βαθύς, βαθιά, βαθύ) και -ής, -ά, -ί (: σταχτής, σταχτιά, σταχτί) που εμφανίζουν διτυπίες (πβ. ο βαθύς, του βαθύ/βαθιού κ.λπ.) και στο τέλος της ιεραρχίας θα τοποθετηθεί η διδασκαλία των επιθέτων με αρχαία προέλευση, όπως τα επίθετα σε -ων, -ουσα, -ον (ενδιαφέρων, ενδιαφέρουσα, ενδιαφέρον), -ων, -ων, -ον (: ευγνώμων, ευγνώμων, ευγνώμον), -ής, -ής, -ές (: ευγενής, ευγενής, ευγενές) και -ύς, -εία, -ύ (ευρύς, ευρεία, ευρύ) που αποτελούν ένα περιφερειακό και αναφομοίωτο ακόμη υποσύστημα (πβ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Χειλά-Μαρκοπούλου 2003, Ράλλη 2005).

Ερχόμενοι στη συμφωνία, πρώτα θα διδαχτούν οι περιπτώσεις σύμπτωσης μορφοφωνολογικών και σημασιολογικών κανόνων όπου το επίθετο και το ουσιαστικό φέρουν την ίδια ακριβώς κατάληξη (: ο μεγάλος αδερφός, η μακρινή ξαδέρφη, τα μεγάλα βατόμουρα) και θα ακολουθήσουν οι περιπτώσεις μη σύμπτωσης μορφοφωνολογικών και σημασιολογικών κανόνων (: ο γκρινιαρής φίλος, η πονηρή αλεπού) (Τσιμπλή 2003). Ο λόγος που το σύστημα επιτρέπει τέτοιου είδους ταυτίσεις ή αποκλίσεις είναι το γεγονός ότι τα επίθετα σε -ος, -η, -ο έχουν κατάληξη -ος στην ονομαστική ενικού των αρσενικών, ανεξάρτητα από την κατάληξη των ουσιαστικών με τα οποία συνάπτονται, καθώς, όπως αναφέρθηκε (βλ. και ενότ. 4.4) οι δείκτες συμφωνίας αποτελούν υποσύνολο των δεικτών της ονοματικής κλίσης.

Το δεύτερο κριτήριο αναφέρεται στη συχνότητα των δομών (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2003, 2012). Μία δομή προηγείται έναντι μίας άλλης όταν εμφανίζει μεγαλύτερη απόλυτη συχνότητα, δηλαδή έχει μεγάλο αριθμό εμφανίσεων σε ένα κείμενο ή σε ένα σύνολο κειμένων και επομένως, χρησιμοποιείται περισσότερο. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί διευκρινιστικά ότι η συχνότητα μιας δομής δε συνδέεται με την πρωτοτυπικότητά της (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012). Κάτι τέτοιο σημαίνει πως μια κεντρική και άρα πρωτοτυπική δομή δεν είναι αναγκαστικά και συχνή και αντιστρόφως. Για παράδειγμα, ρήματα όπως τα τρώω, πίνω, λέω κ.λπ. που σχηματίζουν ανώμαλο αόριστο (έφαγα, ήπια, είπα) δεν είναι πρωτοτυπικά, αλλά παρουσιάζουν μεγάλη συχνότητα χρήσης. Ομοίως το επίθετο πολύς, πολλή, πολύ δεν είναι πρωτοτυπικό, αλλά εμφανίζει μεγάλη συχνότητα χρήσης και γι' αυτό κατακτάται αρκετά νωρίς. Επομένως, και η διδασκαλία του μπορεί ενδεχομένως να προηγηθεί ή να συμπέσει με τη διδασκαλία άλλων τύπων που μπορεί να είναι πρωτοτυπικοί.

Αναφορικά με τη διδασκαλία του επιθέτου, το κριτήριο της συχνότητας, εκτός από τον καθορισμό των προτεραιοτήτων ως προς τη διδασκαλία επιθέτων, μπορεί επίσης να ορίσει και τη σειρά διδασκαλίας των πτώσεων της κλίσης. Έτσι, λ.χ. θα πρέπει να προηγηθεί η διδασκαλία της ονομαστικής ως περισσότερο συχνής πτώσης, να ακολουθήσει η διδασκαλία της αιτιατικής και τέλος, η διδασκαλία της γενικής, η οποία, όπως αναφέρθηκε ήδη (βλ. ενότ. 2.2), κατακτάται γενικώς αργότερα, ακόμη και από τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Το ίδιο σκεπτικό επιβάλλει την ξεχωριστή διδασκαλία και της κλητικής ως πτώσης ιδιαίτερα περιχαρακωμένης μορφολογικά και με πολύ συγκεκριμένη λειτουργία.

Αναφορικά με τη γραμματική συμφωνία, θα διδαχτούν, αρχικά, οι δομές εσωτερικής συμφωνίας που αποτελούνται από ένα ουσιαστικό και ένα επίθετο σε -ος, -η, -ο. Στη συνέχεια, η συμφωνία θα παρουσιαστεί κατά πτώση, δηλαδή θα προηγηθούν οι περιπτώσεις συμφωνίας σε ονομαστική, θα ακολουθήσουν οι περιπτώσεις συμφωνίας σε αιτιατική, ενώ τέλος, πολύ αργότερα, θα διδαχθεί και η συμφωνία σε γενική πτώση (π.χ. της ωραίας φωνής/μουσικής/μπλουζας). Το ίδιο κριτήριο θα ορίσει και τη σειρά διδασκαλίας του αριθμού. Πρώτα θα διδαχτούν οι δομές συμφωνίας στον ενικό και ύστερα οι δομές συμφωνίας στον πληθυντικό.

Το τρίτο κριτήριο συνδέεται με τη διαθεσιμότητα ή παραγωγικότητα των δομών (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2003, 2012). Σύμφωνα με αυτό, διδάσκεται κατά προτεραιότητα η δομή που παρουσιάζει μεγαλύτερη παραγωγικότητα και επομένως είναι διαθέσιμη με την έννοια ότι μπορεί να οδηγήσει στον σχηματισμό λέξεων που δεν μαρτυρούνται σε κάποιο λεξικό, αλλά είναι εντελώς καινούργιες σε αντίθεση με τη δομή που δεν είναι πλέον διαθέσιμη, καθώς δεν οδηγεί στον σχηματισμό νέων λέξεων. Έτσι, λ.χ. τα επίθετα σε -ος, -η, -ο θεωρούνται παραγωγικά και διαθέσιμα με την έννοια ότι οι καταλήξεις τους μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον σχηματισμό νέων επιθέτων, σε αντίθεση με τις καταλήξεις -ων, -ουσα, -ον ή -ης, -ης, -ες που υφίστανται μόνο σε αρχαιοπρεπή επίθετα και δεν χρησιμοποιούνται στη νέα Ελληνική.

Διευκρινιστικά πρέπει και πάλι να τονιστεί (όπως και στην περίπτωση των πρωτοτυπικών δομών) ότι η διαθεσιμότητα/παραγωγικότητα ορισμένων δομικών σχημάτων δεν συνδέεται αναγκαστικά με τη συχνότητά τους, καθώς οι συχνές δομές δεν είναι οι πλέον παραγωγικές και αντιστρόφως. Έτσι, τα ουδέτερα ουσιαστικά σε -ος του τύπου βέλος είναι ιδιαίτερα συχνά στον λόγο. Ωστόσο, η κατάληξή τους δεν

είναι πλέον παραγωγική, με την έννοια ότι δεν οδηγεί στο σχηματισμό καινούργιων λέξεων αυτού του τύπου.

Στην περίπτωση της γραμματικής συμφωνίας, θα διδαχτούν πρώτα δομές που θεωρούνται παραγωγικές και γενικά αποδεκτές ως προς τη γραμματικότητά τους από την πλειονότητα των φυσικών ομιλητών (: ο ψηλός Γιώργος, ο Γιώργος είναι ψηλός, ο Γιώργος και ο Νίκος είναι ψηλοί, η Μαρία και η Νίκη είναι όμορφες κ.λπ.) (Χειλά-Μαρκοπούλου 2003). Αργότερα, θα διδαχτούν πιο σύνθετες περιπτώσεις με σύζευξη ετερογενών ονομάτων, στις οποίες η απόδοση του γένους εξαρτάται από σημασιολογικά κριτήρια (δηλ. τα στοιχεία έμφυχο και ανθρώπινο) και γι' αυτόν τον λόγο δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ομιλητών σχετικά με τη γραμματικότητά τους (π.χ. η Μαρία και το παιδί είναι κουρασμένοι/κουρασμένα, η γάτα και το παιδί είναι λερωμένοι/λερωμένα, η λάμπα και ο φακός είναι αναμμένοι/αναμμένα, ο μαρκαδόρος και η γόμα είναι φτηνά/φτηνοί κ.ά.) (βλ. παραπάνω, παραδείγματα 53–62 και υποσημείωση 9).

Το τέταρτο και τελευταίο κριτήριο αφορά την αντιπαραθετικότητα των δομών (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2003, 2012). Σύμφωνα με αυτό, θα δοθεί έμφαση στη διδασκαλία των δομών στις οποίες ο εκπαιδευόμενος διαθέτει μεγαλύτερη δυσκολία λόγω των παρεμβολών της μητρικής του γλώσσας, χωρίς όμως αυτό να γίνει σε βάρος άλλων δομών. Για παράδειγμα, ένας μαθητής του οποίου η μητρική γλώσσα δε διαθέτει ανεπτυγμένη ονοματική κλίση με ξεχωριστή μορφολογική εκπροσώπηση ανά πτώση (π.χ. η Αγγλική) θα έχει ενδεχομένως μεγάλες δυσκολίες στην κατάκτηση της ονοματικής κλίσης της Ελληνικής σε σχέση με έναν άλλον του οποίου η μητρική γλώσσα διαθέτει κλίση (π.χ. η Ρωσική).

Η παρατήρηση αυτή θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη ιδίως μέσα σε μια ανομοιογενή τάξη όπου οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικές χώρες και επομένως, έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα. Προφανώς, για να αντιμετωπιστεί τέτοιου είδους εσωτερική διαφοροποίηση είναι χρήσιμο να υπάρχει μια γενική εποπτεία της μορφολογικής δομής των γλωσσών (Αλβανική, Ρωσική κ.λπ.) που συνήθως απαντούμε στις ΤΥ.

Σε σχέση με τη συμφωνία ισχύουν ακριβώς όσα υποστηρίχτηκαν και για το επίθετο. Δηλαδή ένας μαθητής του οποίου η μητρική γλώσσα (π.χ. η Τουρκική) δεν γραμματικοποιεί τις σχέσεις συμφωνίας μεταξύ των όρων ενδέχεται να δυσκολευτεί με την εκμάθηση του φαινομένου της συμφωνίας στα Ελληνικά.

Αποτιμώντας τη λειτουργικότητα των παραπάνω κριτηρίων, είναι σαφές ότι κανένα από αυτά δεν μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα και ανεξάρτητα. Επομένως, ο καθορισμός των διδακτικών στόχων πρέπει να είναι πάντα προϊόν συνδυασμού τους (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2003). Σε πιο πρακτικό επίπεδο, ένας εύκολος τρόπος καθορισμού των διδακτικών μας προτεραιοτήτων μπορεί να γίνει και με αναφορά στα διαθέσιμα διδακτικά εγχειρίδια διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, όπου συχνά η διάρθρωση της ύλης καθορίζεται με ανάλογο τρόπο. Πιο ειδικά, συγκεντρωτικές πληροφορίες σχετικά με το θέμα αυτό μπορούν να αναζητηθούν στην εργασία των Σπυρόπουλου & Τσαγγαλίδη (2005).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί βέβαια ότι ο εκπαιδευτικός βρίσκεται συνήθως αντιμέτωπος με μικτές τάξεις αποτελούμενες από μαθητές με διαφορετικές ανάγκες οι οποίες συχνά επιβάλλουν πολυεπίπεδη ή και εξατομικευμένη διδασκαλία. Γι' αυτόν τον λόγο, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας οφείλει να λαμβάνει επίσης υπόψη και άλλα στοιχεία. Στην κατηγορία αυτή πρέπει να εντάξουμε τις δυνατότητες του κάθε μαθητή όπως προκύπτουν αφενός από το επίπεδο ελληνομάθειας στο οποίο κατατάσσεται, και αφετέρου από την ανάλυση των συνηθέστερων τύπων λαθών σε σχέση με το φαινόμενο ή τα φαινόμενα που έχουμε επιλέξει να διδάξουμε. Και τα δύο στοιχεία παίζουν αποφασιστικό ρόλο στον καθορισμό των διδακτικών αναγκών των μαθητών μας. Στη ενότητα που ακολουθεί θα παρουσιάσουμε δεδομένα αναφορικά με τα δύο αυτά στοιχεία.

5.2 Διερεύνηση διδακτικών αναγκών: επίπεδα ελληνομάθειας και τυπολογία λαθών

Σχετικά με τον καθορισμό των δυνατοτήτων των μαθητών με βάση το επίπεδο ελληνομάθειας, στοιχεία μπορούν να αντληθούν γενικά από την κλίμακα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ), αλλά και ειδικότερα από σχετικές μελέτες που έχουν κατά καιρούς δημοσιευθεί από διάφορους φορείς και προγράμματα (πβ. Επίπεδα Ελληνομάθειας ΚΕΓ του ΑΠΘ, Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012, Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών 2002–2004, ΚΕΔΑ, Τζεβελέκου et al. 2004 Πρόγραμμα Μουσουλμανοπαίδων 2002–2004) με πιο πρόσφατα τα Τεστ Ελληνομάθειας *As μιλήσουμε Ελληνικά I, II και III* του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου (ΙΕΛ) (Τζεβελέκου, Κάντζου & Σταμούλη 2011, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών

2007–2013) που χρησιμοποιούνται ήδη για την κατάταξη των μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις παραπάνω μελέτες, υπάρχουν έξι επίπεδα γλωσσικής επάρκειας που κλιμακώνονται ανά ζεύγη από το επίπεδο Α1 έως και το επίπεδο Γ2. Πιο συγκεκριμένα, αλλά χωρίς να αποκλείονται επικαλύψεις, τα επίπεδα Α1 – Α2 αντιστοιχούν στον βασικό χρήστη, τα επίπεδα Β1 – Β2 στον ανεξάρτητο, ενώ, τέλος, τα επίπεδα Γ1 – Γ2 στον επαρκή. Στην περίπτωση των ΤΥ, το υψηλότερο επίπεδο επάρκειας που εντοπίζεται συνήθως δεν ξεπερνά το Β2. Συνεπώς, ως αρχάριοι θεωρούνται οι μαθητές των επιπέδων Α1 και Α2, μέσοι οι μαθητές του προχωρημένου επιπέδου Α2 και του Β1 και, τέλος, προχωρημένοι οι μαθητές του προχωρημένου Β1 και του Β2 επιπέδου.

Αναφορικά με την πρόταση διδασκαλίας που επιχειρείται εδώ, στο (περιορισμένο) σώμα των γραπτών κειμένων που είχαμε στη διάθεσή μας και εξετάσαμε δεν υπήρχε επίπεδο Β2. Προκειμένου, λοιπόν, να αποτιμήσουμε τις δυνατότητες των μαθητών αυτού του επιπέδου στην ονομαστική κλίση και τη γραμματική συμφωνία, καλύπτουμε το κενό με πληροφορίες από τις έρευνες των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (2012), Αμπάτη (2009) και Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου (2003). Έτσι, οι δυνατότητες του κάθε μαθητή στην ονομαστική κλίση ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειάς του διαμορφώνονται ως εξής:

Στο αρχάριο επίπεδο (Α1 – Α2) παρατηρείται καλή χρήση των επιθέτων σε -ος, -η, -ο (: όμορφος, όμορφη, όμορφο), -ός, -ή, -ό (: καλός, καλή, καλό) και του επιθέτου πολύς. Πβ. και (63).

- (63) μικρά πουλιά (Α2)
 μικρά πουλάκια (Α2)
 μεγάλη όρεξη (Α2)
 μέρος σκιερό (Α2)
 διάφορα πουχνίδια (παιχνίδια) (Α2)
 πέτρες πολύχρωμες (Α2)
 πολλά λουλούδια (Α2)

Επίσης, οι ομιλητές αυτού του επιπέδου είναι σε θέση να διακρίνουν δομικά και λειτουργικά την ονομαστική και την αιτιατική (ως πτώσεις του υποκειμένου, αντικειμένου και κατηγορουμένου) (64).

- (64) κοίταξε καλά τα μικρά πουλιά (Α2) (αντικείμενο – αιτιατική)
 η μάνα τάισε τα μικρά πουλάκια (Α2) (αντικείμενο – αιτιατική)

η εκδρομή ... θα μου μείνει αξέχαστη (A2)
(κατηγορούμενο – ονομαστική)

Από την άλλη πλευρά, οι κυριότεροι τύποι αποκλίσεων που εντοπίζονται στο επίπεδο αυτό είναι λάθη στο μορφολογικό σχηματισμό της ονομαστικής και της αιτιατικής, τα οποία σχεδόν όλες τις φορές συνδέονται κυρίως με την επιλογή της σωστής πτώσης στο αντίστοιχο περιβάλλον. Επομένως, πρόκειται μάλλον για μορφο-συντακτικά παρά για καθαρά μορφολογικά λάθη, όπως διαφαίνεται στα (65) (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003) και (66) (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012).

(65) ένας *ωραίος βιβλίο (A1/A2)
είναι κορίτσα *πολύ/πολλοί (A1/A2)
έχω *πολύ/πολλοί φίλους (A1/A2)
*πολύ/πολλοί δωμάτια (A1/A2)

(66) Κώστας *μεγάλο (A1/A2)
*μικρό είναι ο Κωστής (A1/A2)

Στο μέσο επίπεδο (προχωρημένο A2 – B1) διευρύνεται η γνώση της κλίσης ουσιαστικών και επιθέτων, ολοκληρώνεται η δομική και λειτουργική διάκριση της ονομαστικής και της αιτιατικής και αρχίζει να διαμορφώνεται πιο συστηματικά η γνώση της γενικής (67).

(67) τη φωλιά των πουλιών (A2)
βουνό του Αίνου (A2)
την γάτα της θείας (B1)
η μητέρα του μικρού πουλιού (B1)
τα νύχια της μοχθρίς (μοχθηρής) γάτας (B1)

Οι συνηθέστεροι τύποι λαθών εξακολουθούν να αφορούν τη συμφωνία επιθέτου – ουσιαστικού, παρά τη σοβαρή βελτίωση στη γνώση του σχηματισμού των πτώσεων (68), (Αμπάτη 2009).

(68) *πολύ χαρχαρίες (καρχαρίες) (A2)
*πολύ ζέστη (B1)
*πολά μαθήματα (B1)
φοράει μια *μαύρο φούστα (A2/B1)
βλέπω μια *χαρούμενο οικογένεια (A2/B1)
ο άντρας είναι *ψηλό και φοράει *μαύρο παπούτσια (A2/B1)

*η γυναίκα φοράει *ένα κίτρινο μπλούζα (A2/B1)
άσπρες πίνακες(A2/B1)

Τέλος, στο προχωρημένο επίπεδο (προχωρημένο B1 – B2) βελτιώνεται ακόμη περισσότερο η γνώση της ονοματικής κλίσης για ουσιαστικά και επίθετα και παγιώνεται η χρήση της γενικής και στον πληθυντικό αριθμό (69), (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003).

(69) *η ζωή των ξένων (B1/B2)
η κυρία των μαθηματικών (B1/B2)
τετράδιο διακοσίων φύλλων (B1/B2)
βοηθός των γιατρών (B1/B2)*

Οι μορφές των αποκλίσεων αφορούν λάθη συμφωνίας, αν και σε εξαιρετικά περιορισμένο βαθμό (70), (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003).

(70) *εκεί βρήκανε πως ήτανε τέσσερις/τέσσερα
άτομα... *μισοπεθαμένους (B1/B2)*

6. Τύποι Διδακτικών Παρεμβάσεων – Σχεδιασμός Δραστηριοτήτων

Όπως προκύπτει από την περιγραφή των δυνατοτήτων των μαθητών, αλλά και των συνηθέστερων τύπων λαθών, η διδασκαλία της μορφολογίας του επιθέτου δε διακρίνεται από αυτήν του ουσιαστικού. Αντίθετα, παρουσιάζεται περισσότερο απαιτητική στη συντακτική της διάσταση που αφορά τη γραμματική συμφωνία. Σκοπός αυτής της ενότητας είναι, επομένως, η παρουσίαση διδακτικών παρεμβάσεων με στόχο τη διδασκαλία της κλίσης του επιθέτου, αλλά – κυρίως – της γραμματικής συμφωνίας.

Αρχικά, θα επιχειρηθεί μια σύντομη περιγραφή των προτεινόμενων τύπων διδακτικών παρεμβάσεων που είναι διαθέσιμοι στη βιβλιογραφία, ενώ στη συνέχεια θα παρουσιαστούν ενδεικτικοί τύποι δραστηριοτήτων όπως και οδηγίων δημιουργίας τους, οι οποίοι και θα αξιολογηθούν ανάλογα με τον τύπο διδακτικής παρέμβασης.

6.1 Τύποι Διδακτικών Παρεμβάσεων

Ο κλασικός τύπος διδακτικής παρέμβασης είναι η Γραμματοκεντρική Προσέγγιση της γλώσσας. Πρόκειται για έναν τύπο διδασκαλίας ο οποίος στηρίζεται στην παρουσίαση ενός γραμματικού φαινομένου με περιγραφή των γενικών κανόνων που σχετίζονται με αυτό όπως

και των ειδικών περιπτώσεών του (εξαιρέσεων). Η διδασκαλία αυτού του τύπου έχει μεν το πλεονέκτημα ότι προσφέρει άμεση επαφή του μαθητή με τη γραμματική της δεύτερης γλώσσας, αλλά δεν την εντάσσει στο πλαίσιο συγκεκριμένων επικοινωνιακών καταστάσεων (Παπαδοπούλου, Zmijanjac & Αγαθοπούλου 2009).

Στον αντίποδα του Γραμματοκεντρικού μοντέλου βρίσκεται το Επικοινωνιακό, το οποίο στοχεύει στην ένταξη του γραμματικού φαινομένου που θα διδαχθεί σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο και αποσκοπεί περισσότερο στην ανάπτυξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων παρά στη λεπτομερή γνώση της γραμματικής. Πρακτικά, αυτό επιτυγχάνεται με τη βοήθεια συγκεκριμένων τύπων κειμένων που αξιοποιούν ορισμένες πτυχές της γραμματικής του φαινομένου, εφόσον ο σκοπός είναι απλώς να αντεπεξέλθει ο μαθητής στα δεδομένα συγκεκριμένης επικοινωνιακής κατάστασης. Προφανώς, οι προσεγγίσεις αυτού του τύπου έχουν το πλεονέκτημα ότι καλλιεργούν την επικοινωνιακή ικανότητα του μαθητή. Ταυτόχρονα όμως υστερούν στο ότι δεν προωθούν ιδιαίτερα τη γραμματική ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα (Παπαδοπούλου, Zmijanjac & Αγαθοπούλου 2009).

Η κριτική στα παραπάνω μοντέλα διδασκαλίας οδήγησε στη δημιουργία συνδυασμών διδακτικών προτύπων τα οποία, χωρίς να απομακρύνονται από τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, προσπαθούν ταυτόχρονα να εστιάσουν και στη γραμματική δομή της γλώσσας.

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν διδακτικές παρεμβάσεις όπως η Διδασκαλία Βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας (ΔΒΓΕ) και η Εστίαση στον Τύπο (ΕΤ) (Παπαδοπούλου, Zmijanjac & Αγαθοπούλου 2009). Η ΔΒΓΕ έχει ως στόχο να επηρεάσει τις στρατηγικές επεξεργασίας των γλωσσικών δεδομένων ώστε να επιτύχει με καλύτερο τρόπο τη διασύνδεση σημασίας και μορφής. Μεθοδολογικά, η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται μέσα από την εξοικείωση του μαθητή με συγκεκριμένους γλωσσικούς τύπους – στόχους, η οποία επιτυγχάνεται μέσω ρητής διδασκαλίας (: διδασκαλία κανόνων). Σε αρκετές περιπτώσεις, αλλά όχι υποχρεωτικά, η ρητή αυτή διδασκαλία μπορεί να συνοδεύεται και από υποδείξεις/επισημάνσεις αναφορικά με στρατηγικές γλωσσικής επεξεργασίας που συνήθως υιοθετούνται από τους μη φυσικούς ομιλητές και μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην πρόσληψη και κατανόηση ενός γραμματικού φαινομένου. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι οι περισσότεροι μη φυσικοί ομιλητές μιας κλιτής γλώσσας (όπως λ.χ. η Ελληνική) ταυτίζουν (επηρεασμένοι από τη μητρική τους γλώσσα) το υποκείμενο με την ΟΦ που προηγείται του ρήματος, μπορεί να οδηγήσει σε παρανοήσεις ιδίως όταν κάποιες γλώσσες χαρακτηρίζονται

από ελευθερία στη διάταξη των όρων στην πρόταση. Επομένως, η ΟΦ που προηγείται του ρήματος μπορεί να είναι και αυτή που δηλώνει το αντικείμενο. Μια τέτοια παρανόηση μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένη κατανόηση ενός φαινομένου. Ο συνηθέστερος τρόπος αντιμετώπισης του από τη ΔΒΓΕ είναι μέσω της απλής επισήμανσης ότι το στοιχείο που καθορίζει αποφασιστικά τη συντακτική λειτουργία του υποκειμένου ή του αντικειμένου σε μία κλιτή γλώσσα είναι η πτώση (πβ. υποκείμενο: ονομαστική, αντικείμενο: αιτιατική) και όχι η θέση πριν ή μετά το ρήμα (Παπαδοπούλου, Zmijanjac & Αγαθοπούλου 2009).

Τέλος, η διδασκαλία με ΕΤ αποσκοπεί στον προσανατολισμό των μαθητών σε συγκεκριμένους γλωσσικούς τύπους με διόρθωση λαθών που παρουσιάζονται κατ' επανάληψη. Η διόρθωση αυτή μπορεί να γίνει και με χρήση γραμματικών κανόνων. Ωστόσο, πρέπει να είναι σύντομη, επιλεκτική, να αφορά συγκεκριμένους τύπους ή λάθη και επιπλέον να μην είναι προσχεδιασμένη. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις, η ΕΤ μπορεί να είναι προσχεδιασμένη, να στηρίζεται σε διδακτικό υλικό και σε δραστηριότητες προσανατολισμένες στη διδασκαλία συγκεκριμένων τύπων. Σε κάθε περίπτωση όμως, ο στόχος είναι η έμφαση στη σημασία και λειτουργία και όχι τόσο στη μορφή (Παπαδοπούλου, Zmijanjac & Αγαθοπούλου 2009).

6.2 Σχεδιασμός και ιεράρχηση δραστηριοτήτων

Αξιολογώντας τα δεδομένα από την ιεράρχηση των διδακτικών μας στόχων αναφορικά με την κλίση του επιθέτου και τη γραμματική συμφωνία, όπως και τα ευρήματα των κατατακτηρίων τεστ γλωσσολογίας και της ανάλυσης λαθών εστιάζουμε τις δραστηριότητές μας στην ικανοποίηση δύο κύριων σκοπών: (α) τη διδασκαλία της ονομαστικής κλίσης των επιθέτων σε -ος, -η, -ο και -ος, -α, -ο με έμφαση στην ονομαστική και αιτιατική πτώση, ενικού και πληθυντικού, (β) τη διδασκαλία της γραμματικής συμφωνίας σε δομές ουσιαστικού – επιθέτου και δομές υποκειμένου/αντικειμένου – κατηγορουμένου με έμφαση και πάλι στα επίθετα σε -ος, -η, -ο και -ος, -α, -ο.

Και στις δύο περιπτώσεις, η επιλογή των διδακτικών στόχων στηρίζεται στα κριτήρια της πρωτοτυπικότητας, της συχνότητας, της διαθεσιμότητας και της αντιπαραθετικότητας που αναφέρθηκαν (βλ. ενότ. 5.1) και ενισχύεται από τις δυνατότητες του μαθητή ανάλογα με το επίπεδο ελληνολογίας ή τις ανάγκες του όπως προκύπτουν μέσα από τους συχνότερους τύπους λαθών που παρουσιάστηκαν (ενότ. 5.2). Πέρα όμως από την ιεράρχηση των διδακτικών στόχων, ο δάσκαλος μπορεί να διαβαθμίσει και τις δραστηριότητες που θα χρησιμοποιήσει

στη διδασκαλία του, ανάλογα με τον τύπο και την εσωτερική τους οργάνωση.

Ειδικότερα, η ιεράρχηση αυτή μπορεί να γίνει με βάση αφενός τη γενική μορφή των ασκήσεων και αφετέρου την εσωτερική δομή τους. Το πρώτο κριτήριο διακρίνει ανάμεσα σε ασκήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου ενώ το δεύτερο ανάμεσα σε ασκήσεις: (α) απλής αναγνώρισης (του τύπου υπογραμμίζω, διαγράφω), (β) πολλαπλής επιλογής, (γ) αντιστοίχισης, (δ) συμπλήρωσης κενών, (ε) δόμησης προτάσεων με τοποθέτηση των λέξεων στη σωστή σειρά, (στ) σχηματισμού προτάσεων ανοικτού τύπου (της μορφής συμπληρώστε την πρόταση...), (ζ) παράφρασης ή μετασχηματισμού προτάσεων, (η) διόρθωσης λαθών και (θ) κειμένων ανοικτού τύπου (π.χ. πώς τελειώνει η ιστορία ή και αφήγηση ιστορίας με τη βοήθεια σκίτσων).

6.3 Τύποι και αξιολόγηση δραστηριοτήτων ανά διδακτική παρέμβαση

Στην τελευταία ενότητα της μελέτης αυτής θα επιχειρηθεί ενδεικτική περιγραφή και παρουσίαση τύπων δραστηριοτήτων σχεδιασμένων ώστε να ικανοποιούν τις θεωρητικές αρχές των διδακτικών μοντέλων που παρουσιάστηκαν. Επίσης, θα επιχειρηθεί μια άτυπη αξιολόγηση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων τους. Σκοπός της κριτικής δεν είναι τόσο να αποδειχτεί η υπεροχή ενός διδακτικού μοντέλου έναντι των άλλων, όσο μάλλον να καταδειχθούν τα ειδικά χαρακτηριστικά κάθε τύπου δραστηριότητας σε συνάρτηση με τις ιδιαιτερότητες μιας μικτής και πολυεπίπεδης τάξης, αλλά και τις ατομικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών και έτσι να αξιοποιηθούν με αποτελεσματικότερο τρόπο.

Ειδικότερα, οι Δομικές Δραστηριότητες μπορούν να λειτουργήσουν στη βάση μιας ρητής διδασκαλίας κατά την οποία ο δάσκαλος έχει δώσει κάποιους κανόνες σχετικά με το θέμα του. Έτσι, για την κλίση του επιθέτου ο δάσκαλος δίνει στους μαθητές τον απλό κανόνα ότι στην ονομαστική ενικού τα αρσενικά λήγουν σε (τονισμένο ή άτονο) -ος, τα θηλυκά σε (τονισμένο ή άτονο) -η ή -α και τέλος τα ουδέτερα σε (τονισμένο ή άτονο) -ο. Στη συνέχεια, ελέγχει τον κανόνα μέσω της δραστηριότητας 1 στην οποία ζητάει από τους μαθητές του να επιλέξουν επιθετικούς τύπους από ένα πλαίσιο και να τους ταξινομήσουν κατά γένος σε ειδικό πίνακα.

Δραστηριότητα 1

ελεύθερος, ήμερη, όρθιο, πράσινος, σιδερένια, υπάκουος, ήσυχη, γελοίο

Αρσενικό	Θηλυκό	Ουδέτερο

Στο ίδιο πλαίσιο, εστιάζοντας στο ποια επίθετα σε -ος σχηματίζουν το θηλυκό σε -η ή -α ο εκπαιδευτικός καταφεύγει σε έναν συνθετότερο κανόνα σύμφωνα με τον οποίο τα αρσενικά σε -ος με θέμα σε σύμφωνο ή άτονο φωνήεν διαφορετικό του /i/ σχηματίζουν το θηλυκό με την κατάληξη -η (: όμορφος-η-ο, βέβαιος-η-ο). Αντίθετα, τα αρσενικά σε -ος με θέμα που λήγει σε σύμφωνο ή σε (τονιζόμενο ή άτονο) /i/ ή σε οποιοδήποτε άλλο άτονο φωνήεν σχηματίζουν το θηλυκό με την κατάληξη -α (π.χ. γκρίζος-α-ο, γελοίος-α-ο, άγριος-α-ο), (πβ. Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton 1999).

Ο κανόνας αυτός ελέγχεται μέσω της δραστηριότητας 2 όπου ο μαθητής καλείται να σχηματίσει το θηλυκό ενός επιθέτου από το αντίστοιχο αρσενικό συμπληρώνοντας τη σωστή κατάληξη.

Δραστηριότητα 2

1. Ο όμορφος : η _____
2. Ο έξυπνος : η _____
3. Ο πονηρός : η _____
4. Ο επικίνδυνος: η _____
5. Ο δύσκολος : η _____

Ο ίδιος κανόνας μπορεί να εφαρμοστεί και στη δραστηριότητα 3 όπου ο δάσκαλος ζητάει από το μαθητή να επιλέξει τον σωστό τύπο του θηλυκού που αντιστοιχεί στον αρσενικό τύπο ο οποίος δίνεται.

Δραστηριότητα 3

1. Ο αστείος : η _____ (αστεία / αστείη)
2. Ο άδειος : η _____ (άδειη / άδεια)
3. Ο γαλανός : η _____ (γαλανά / γαλανή)
4. Ο υπάκουος : η _____ (υπάκουα / υπάκουη)

5. Ο όμοιος : η _____ (όμοιη / όμοια)

Ανάλογου τύπου δραστηριότητες μπορούν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο μιας γραμματοκεντρικής διδασκαλίας και για τη συμφωνία. Ο δάσκαλος διδάσκει τον κανόνα που ορίζει ότι το αρσενικό επίθετο έχει την κατάληξη -ος, ανεξάρτητα από το αν το αντίστοιχο ουσιαστικό καταλήγει σε -ος, -ας, -ης, το θηλυκό έχει την κατάληξη -η, ανεξάρτητα από το αν το θηλυκό ουσιαστικό έχει κατάληξη σε -ος, -η, -α και τέλος, το ουδέτερο επίθετο έχει την κατάληξη -ο, άσχετα από το αν το ουδέτερο ουσιαστικό καταλήγει σε -ο ή -ι. (πβ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012). Στη συνέχεια, ελέγχει τον κανόνα με δραστηριότητες συμπλήρωσης κενών όπως η δραστηριότητα 4 όπου ο μαθητής συμπληρώνει τον σωστό τύπο του επιθέτου μέσα στην παρένθεση κατά τρόπον ώστε να συμφωνεί με το ουσιαστικό που προσδιορίζει.

Δραστηριότητα 4

1. Τα σαγόνια του δελφινιού το κάνουν να φαίνεται _____ (χαμογελαστός)
2. Ο σολομός γεννάει τα αβγά του στα _____ (ζεστός) νερά του ποταμού.
3. Οι επιστήμονες λένε πως μια _____ (γιγάντιος) χελώνα μπορεί να ζήσει πάνω από 150 χρόνια.
4. Η καφέ αρκούδα είναι _____ (έξυπνος), φροντίζει τα μικρά της και είναι _____ (ήρεμος).
5. Η _____ (γαλάζιος) φάλαινα ζει στους ωκεανούς.

Ο ίδιος κανόνας ελέγχεται επίσης από τη δραστηριότητα 5 στην οποία ο δάσκαλος δίνει στους μαθητές του ολοκληρωμένες προτάσεις και τους ζητάει να αντικαταστήσουν τον λάθος τύπο επιθέτου με τον αντίστοιχο σωστό ώστε να συμφωνεί με το ουσιαστικό που προσδιορίζει.

Δραστηριότητα 5

1. Ο ελέφαντας ζει μόνη = _____
2. Το τρίχωμα του σκύλου είναι μαλακά = _____
3. Ο ρινόκερος έχει σκληρά δέρμα = _____
4. Το δελφίνι είναι επιθετικός = _____
5. Το παγόφι έχει χρωματιστούς ουρά = _____
6. Η αλεπού είναι πολύ πονηροί = _____

Το ίδιο αποτέλεσμα εξασφαλίζεται, τέλος, και από τη δραστηριότητα 6 στην οποία οι μαθητές βάζουν μια ομάδα λέξεων σε σειρά με σκοπό να σχηματιστούν προτάσεις όπου το επίθετο συμφωνεί με το προσδιοριζόμενο ουσιαστικό σύμφωνα με την αρχή της γειτνίασης (πβ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012).

Δραστηριότητα 6

1. οκτώ, κεφάλι, έχει, Το, στρογγυλό, χταπόδι, και, πόδια
.....
2. Τα, φρέσκα, ψάρια, ζωντανά, και, μοιάζουν, είναι
.....
3. Στην, παραλία, άμμος, πολύχρωμα, και, υπάρχουν, βότσαλα, κατάλευκη
.....
4. Ο έχει, μεγάλα, άσπρους, ελέφαντας, αφτιά, και, χαυλιόδο-
ντες
.....
5. Η, τρίχωμα, μακριά, αλεπού, κόκκινο, έχει, ουρά, και
.....

Όλες οι δομικές δραστηριότητες έχουν το χαρακτηριστικό ότι συνδέονται άμεσα με τις ρυθμίσεις της γραμματικής. Επίσης, μολονότι μπορούν εύκολα να διαβαθμιστούν ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειας ή και να χρησιμοποιηθούν ταυτόχρονα στο πλαίσιο μιας πολυεπίπεδης τάξης, δεν έχουν, όπως αναφέρθηκε, επικοινωνιακό αντίκρισμα. Αντίθετα, οι Επικοινωνιακές Δραστηριότητες καλύπτουν αυτό το μειονέκτημα εντάσσοντας τους μαθητές σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Δραστηριότητα 7. Ο δάσκαλος δίνει στους μαθητές μια σειρά από εικόνες οι οποίες συνοδεύονται από κείμενα και τους ζητάει να συμπληρώσουν τα κενά με τις λέξεις που δίνονται στην παρένθεση, ώστε να ολοκληρωθεί η περιγραφή της σχετικής εικόνας. Σε αρχάριο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ως πρότυπο το κείμενο και τη ζωγραφιά της Αντρέα από τη Ρουμανία. Σε προχωρημένο επίπεδο (B1 κ. εξ.) το παράδειγμα μπορεί να παραλειφθεί. Η άσκηση εντάσσεται στο επικοινωνιακό πλαίσιο περιγραφής εικόνας.

Δραστηριότητα 7

«Τα παιδιά ζωγραφίζουν τον κόσμο...»



Στις 5 Ιουνίου το Περιβάλλον έχει γενέθλια. Τα παιδιά ζωγράρισαν για τη Γη και έκαναν μια ευχή.



(1) Αντρέα (11 χρονών)
– Ρουμανία:

«Στα όνειρά μου ο κόσμος είναι όμορφος και έχει έντονα χρώματα. Παίρνει φως από τον λαμπερό ήλιο που ζεσταίνει αλλά δεν καίει. Θέλω έναν κόσμο φιλικό, με ψηλά, καταπράσινα δέντρα και γαλάζιο ουρανό».



(2) Γκόγκα (9 χρονών)
– Γεωργία:

Στα όνειρά μου η γειτονιά μου είναι πολύ _____ (ωραίος). Έχει _____, (μικρός) _____ (όμορφος) σπίτια και _____ (ωραίος) κήπους με _____ (πολύχρωμος) λουλούδια. Πουλιά _____ (μεγάλος) και _____ (μικρός) πετούν σε _____ (γαλάζιος) ου-

ρανούς και δεν υπάρχουν αυτοκίνητα. Θέλω πιο πολλά πάρκα στη γειτονιά μου, για να παίζω με τους _____ (καλός) μου φίλους.



(3) Ζαμίρ (7 χρονών) – Αλβανία:

Μου αρέσουν τα _____
 (άγριος) ζώα και πιο πολύ η
 καφέ αρκούδα. Οι (ζωολογικός)
 κήποι δεν είναι _____ (κα-
 λός) σπίτια για τις αρκούδες.
 Θέλω οι άνθρωποι να αφήσουν
 την αρκούδα _____
 (ελεύθερος) μέσα στην
 _____ (πράσινος)

φύση. Εύχομαι να μην ξαναπιάσει φωτιά σε κανένα δάσος και η
 _____ (άγριος) αρκούδα να μην εξαφανιστεί.

Η δραστηριότητα 7 συμπληρώνεται από τη δραστηριότητα 8. Ο δάσκαλος χωρίζει τους μαθητές σε ανομοιογενείς γλωσσικά ομάδες και τους μοιράζει από ένα φύλλο εργασίας το οποίο περιέχει μια ζωγραφιά για το περιβάλλον. Στη συνέχεια τους ζητάει να γράψουν ένα μικρό κείμενο που να περιγράφει την εικόνα και να εκφράζει τα όνειρα και τις ευχές τους για το περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός βοηθάει την ομάδα σε περίπτωση δυσκολίας.

Δραστηριότητα 8

Εσύ τι δώρο θα κάνεις στο περιβάλλον; Διαλέγω μία από τις ζωγραφιές και γράφω κι εγώ τη δική μου ευχή και τα όνειρά μου για το περιβάλλον:

Τώρα κάνω κι εγώ τη δική μου ζωγραφιά για τη Γη.



(Πηγή: Οικολογικό περιοδικό Πράσινο+Μπλε : www.prasinomple.gr)

Ανάλογου τύπου σχεδιασμό και αποτελέσματα έχει και η δραστηριότητα 9 που ακολουθεί. Σε αυτήν ο δάσκαλος παρουσιάζει στους μαθητές μια συνέντευξη με ένα οικείο τους κινούμενο σχέδιο όπως, για παράδειγμα, ο Σκούμπι Ντου και τους ζητάει να συμπληρώνουν τα κενά με το επίθετο που δίνεται στην παρένθεση ώστε το κείμενο να πάρει ολοκληρωμένη μορφή. Η άσκηση εντάσσεται στο επικοινωνιακό πλαίσιο περιγραφής ζώου – συνέντευξης.

Δραστηριότητα 9

Συνέντευξη από τον διάσημο σκύλο...Σκούμπι Ντου!!! Διαβάστε την ιστορία του σκύλου που έγινε ταινία!



Ο Σκούμπι Ντου είναι ένας σκύλος, αγαπημένος ήρωας κόμικς. Μαζί με τους φίλους του, τη Δάφνη, το Σάγκι, τη Βέλμα και το Φρεντ, ταξιδεύουν σε όλο τον κόσμο και λύνουν μυστήρια.

Δημοσιογράφος: Λοιπόν, αγαπητέ κύριε Σκούμπι Ντου, Καλημέρα σας! Ζείτε μόνος σας ή έχετε οικογένεια;

Σκούμπι Ντου: Καλημέρα σας, κύριε δημοσιογράφε! Ζω με τους φίλους μου, τη Δάφνη, το Σάγκι, τη Βέλμα και το Φρεντ. Ταξιδεύουμε σε όλο τον κόσμο.

Δημοσιογράφος: Πολύ ωραία! Τι πιστεύετε ότι σας κάνει ξεχωριστό; Δηλαδή, σε τι διαφέρετε από τους άλλους σκύλους;

Σκούμπι Ντου: Όπως ξέρετε, προέρχομαι από τους _____ (μεγάλος) Δανέζικους! Αυτό σημαίνει ότι είμαι ένας σκύλος που δε φοβάται τη δουλειά!



Δημοσιογράφος: Μπορείτε να μας περιγράψετε έναν μεγάλο Δανέζικο σκύλο;

Σκούμπι Ντου: Φυσικά! Οι Δανέζικοι σκύλοι είναι _____ (μεγαλόσωμος). Έχουν _____ (στενός) κεφάλι, δύο παιχνιδιάρικα _____ (μαύρος) μάτια και μια _____ (έξυπνος) μουσούδα. Το τρίχωμά τους είναι _____ (κοκκινώδης) και _____ (πυκνός) σε διάφορα χρώματα, καφέ και άσπρο με _____ (μαύρος) μπαλώματα. Τα πισινά τους πόδια είναι πολύ _____ (δυνατός).

Η ουρά τους είναι _____ (ακούραστος) και στην άκρη της σχηματίζει μια _____ (μικρή)

καμπύλη. Όλη την ώρα την κουνάνε από χαρά ή γιατί θέλουν να παίξουν.

Δημοσιογράφος: Πώς θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας; Τι σκύλος είστε;

Σκούμπι Ντου: Χαχα! _____ (ωραίος) ερώτηση! Είμαι ένα _____ (ζωηρός) σκυλάκι! Δε γαβγίζω πολύ. Αγαπάω τους φίλους μου και τους προσέχω! Είμαι ο _____ (πιστός) τους φύλακας!

Το κακό είναι ότι είμαι πολύ φοβητσιάρης μερικές φορές και ότι κάνω αταξίες και ζημιές! Η _____ (τρελός) μου ουρά φταίει! Χαχα!

Δημοσιογράφος: Τελευταία ερώτηση! Ο κόσμος θα ήθελε να ξέρει τα χόμπι σας! Τι σας αρέσει να κάνετε;

Σκούμπι Ντου: Ααα ... μου αρέσει το ποδόσφαιρο, το καλό φαγητό, οι βόλτες και οι περιπέτειες! Όταν είμαι χαρούμενος, τρέχω πάνω κάτω με τη γλώσσα έξω. Όταν είμαι λυπημένος, δε μιλάω σε κανέναν!



Δημοσιογράφος: Ευχαριστούμε πολύ τον _____ (ευγενικός) γίγαντα του σκυλόκοσμου! Καλή επιτυχία στη νέα σας περιπέτεια!

Σκούμπι Ντου: Σας ευχαριστώ πολύ!

(Πηγή Εικόνων: Διαδίκτυο)

Η δραστηριότητα συμπληρώνεται από τη δραστηριότητα 10 στην οποία ο δάσκαλος ξεκινάει δείχνοντας μόνο την εικόνα του Σκούμπι Ντου και ζητάει από τους μαθητές να τον περιγράψουν και να φανταστούν τις συνήθειές του, τον χαρακτήρα του και τα χόμπι του. Οι ερωτήσεις είναι καθοδηγούμενες και έχουν σκοπό να εκμαιεύσουν τη συμφωνία επιθέτου και ουσιαστικού.

Στη συνέχεια, ο δάσκαλος μπορεί να χωρίσει τους μαθητές σε ομάδες των 2 ατόμων και να τους βάλει να παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων όπου ο ένας μαθητής παίζει τον ρόλο του δημοσιογράφου και ο άλλος τον ρόλο του διάσημου σκύλου. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν στη συμπλήρωση κενών ή να δουλέψουν την άσκηση ατομικά. Τέλος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να γράψουν μια παρόμοια συνέντευξη από ένα αγαπημένο τους ζώο, ώστε να προσπαθήσουν και οι ίδιοι να περιγράψουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των ζώων, αλλά και τη συμπεριφορά τους. Σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να γράψουν τη συνέχεια της συνέντευξης.

Δραστηριότητα 10



Πάρε κι εσύ μία φανταστική συνέντευξη από ένα αγαπημένο σου ζώο! Προσπάθησε να μάθεις για την εμφάνιση της οικογένειας στην οποία ανήκει, για τις συνήθειές του, τη συμπεριφορά του και τα χόμπι του!

Η ίδια επικοινωνιακή περίσταση, δηλαδή απλή περιγραφή ζώου μέσα από αινίγματα, μπορεί να πραγματοποιηθεί από τη δραστηριότητα 11. Ο δάσκαλος χωρίζει τα παιδιά σε δύο ομάδες. Στην πρώτη μοιράζει τις εικόνες των ζώων, ενώ στη δεύτερη τις περιγραφές – αινίγματα. Η μία ομάδα διαβάζει τα αινίγματα, ενώ η δεύτερη προσπαθεί να βρει σε ποια εικόνα αντιστοιχούν. Στη συνέχεια, και οι δύο ομάδες διαβάζουν το σταυρόλεξο και συμπληρώνουν τον σωστό αριθμό της εικόνας στο αντίστοιχο κενό. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των δύο σε καθεμία από τις οποίες δίνεται

χρόνος 5 λεπτών για να γράψουν και να παρουσιάσουν ένα αντίστοιχο αίνιγμα. Στόχος της δραστηριότητας είναι η όσο το δυνατό πιο ακριβής περιγραφή, ώστε οι υπόλοιποι να βρουν εύκολα την απάντηση.

Δραστηριότητα 11

Το σταυρόλεξο των ζώων: Μάντεψε.....τι είναι!!!



Π.χ. Είναι μικρό, κίτρινο και τραγουδάει ωραία.
Είναι **το καναρίνι (9)**.

Το καναρίνι είναι μικρό, κίτρινο και τραγουδάει ωραία.

α. Είναι δυνατό, γρήγορο και άγριο, με πλούσια χαιίτη. Τα άλλα ζώα το φοβούνται γιατί είναι «ο Βασιλιάς της ζούγκλας».
Είναι _____.

β. Είναι γρήγορα, έξυπνα, φιλικά, έχουν γκριζο χρώμα και ζούνε στο νερό.
Είναι _____.

γ. Είναι λευκός, μεγάλος, με δόντια κοφτερά και ζει στον ωκεανό.
Είναι _____.

δ. Είναι τεράστιοι, γκριζοί, με πολύ καλή μνήμη και έχουν προβοσκίδα.
Είναι _____.

ε. Είναι πολύχρωμη, όμορφη και πετάει από λουλούδι σε λουλούδι.
Είναι _____.

στ. Είναι μεγάλες, γρήγορες, με κυκλικά αυτιά και μικρά μάτια. Ζούνε στο δάσος και σηκώνονται στα δυο τους πόδια.
Είναι _____.

ζ. Είναι έξυπνος, φιλικός και πιστός φίλος του ανθρώπου.
Είναι _____.

η. Είναι θαλάσσια πουλιά, έχουν άσπρη κοιλιά και μαύρα φτερά αλλά δεν μπορούν να πετάξουν.
Είναι _____.

(Πηγή: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, www.museduc.gr,
Ασκήσεις Γραμματικής, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων
2002–2004, Δράση: Γραμματική και Διδασκαλία Ασκήσεις Γραμματικής
και Οδηγίες για τις Γλωσσικές Ασκήσεις, σελ. 99 – με αλλαγές)

(Πηγή εικόνων: Διαδίκτυο)

Ένα σπουδαίο πλεονέκτημα της δραστηριότητας μπορεί να είναι και το ότι μπορεί (όταν οι συνθήκες το ευνοούν) να λειτουργήσει και σε ανομοιογενή τάξη. Οι αδύνατοι μαθητές προσπαθούν να βρουν το αίνιγμα, ενώ οι προχωρημένοι περιγράφουν τις εικόνες. Επίσης, στη δεύτερη φάση της δραστηριότητας, τα ζεύγη συγκροτούνται από έναν αδύνατο και έναν προχωρημένο μαθητή ο οποίος τον κατευθύνει στη σύνθεση του αινίγματος.

Οι Επικοινωνιακές Δραστηριότητες δημιουργούν τις προϋποθέσεις μιας επικοινωνιακής κατάστασης, αλλά απομακρύνονται από τη γραμματική, όπως αναφέρθηκε. Η σύζευξη των δύο στοιχείων μπορεί να επιτευχθεί από τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ΔΒΓΕ. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δραστηριότητα 12, η οποία αποτελεί μετασχηματισμένη εκδοχή της δραστηριότητας 10. Ο δάσκαλος δίνει σε έναν πίνακα τα ουσιαστικά τα οποία και συνοδεύει με τις αντίστοιχες εικόνες των ζώων. Στη συνέχεια, εκφωνεί στους μαθητές προτάσεις που περιέχουν τα προσδιοριστικά επίθετα και στα τρία γένη και τους ζητά να σημειώσουν στον πίνακα σε ποιο ουσιαστικό αναφέρεται η πρόταση που άκουσαν. Επίσης, προκειμένου η δραστηριότητα να έχει και επικοινωνιακό στόχο, οι μαθητές καλούνται να σημειώσουν την άποψή τους σε σχέση με το περιεχόμενο της πρότασης και την εικόνα που τους έχει δοθεί. Σε κάθε περίπτωση, δεν αποκλείεται να έχει προηγηθεί ρητή διδασκαλία στην οποία θα έχουν περιγραφεί οι βασικοί κανόνες της συμφωνίας.

Δραστηριότητα 12



ο σκύλος



η πεταλούδα



το λιοντάρι

	ο σκύλος	η πεταλούδα	το λιοντάρι	συμφωνώ – διαφωνώ	δεν ξέρω
1					
2					
3					
4					

Παραδείγματα προτάσεων:

1. Φαίνεται δυνατό.
2. Είναι πολύχρωμη.
3. Φαίνεται έξυπνος.
4. Είναι πιστός

Ανάλογα αποτελέσματα μπορεί τέλος να έχει ο εκπαιδευτικός και από δραστηριότητες που αναπτύσσονται μέσα στο πλαίσιο του μοντέλου ΕΤ. Ενδεικτικό παράδειγμα παρουσιάζει η δραστηριότητα 13, η οποία αποτελεί παραλλαγμένη μορφή της δραστηριότητας 7. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές του σε δύο ανομοιογενείς γλωσσικά ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει από μια ζωγραφιά μαζί με την περιγραφή της. Στο κείμενο της περιγραφής, οι καταλήξεις των επιθέτων και των ουσιαστικών τα οποία προσδιορίζουν δίνονται με κόκκινα γράμματα. Με αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίζεται η εστίαση της προσοχής των μαθητών σε συγκεκριμένες καταλήξεις. Ωστόσο, ο στόχος δεν είναι η εξάσκηση στην παραγωγή επιθετικών τύπων με χρήση των καταλήξεων. Η επικοινωνιακή διάσταση της δραστηριότητας εξασφαλίζεται καθώς ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να διαβάσουν την περιγραφή και να πουν αν συμφωνούν, διαφωνούν ή δεν έχουν άποψη, ανάλογα με το αν η περιγραφή ανταποκρίνεται στη ζωγραφιά που έχουν μπροστά τους.

Δραστηριότητα 13



«Στα όνειρά μου **ο** κόσμος είναι όμορφος και έχει έντονα **χρώματα**. Παίρνει φως από **τον** λαμπερό ήλιο που ζεσταίνει αλλά δεν καίει. Θέλω **έναν** κόσμο φιλικό, με ψηλά, καταπράσινα δέντρα και γαλάζιο ουρανό».

Συμφωνώ Διαφωνώ Δεν ξέρω

Ας σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να εκμαιεύσει και γραπτώς σχηματισμούς επιθέτου σε αιτιατική ή ονομαστική (μέσω ελεγχόμενης παραγωγής γραπτού λόγου), παρουσιάζει τις εικόνες, κυκλώνοντας ένα αντικείμενο αναφοράς, π.χ. τον ήλιο, και καλεί τους



μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις του τύπου τι...βλέπεις; ή τι ... είναι; για την αιτιατική ή ονομαστική του επιθέτου αντιστοίχως.

7. Επίλογος

Η παρούσα μελέτη περιστράφηκε γύρω από δύο βασικούς στόχους. Αφενός, επιχειρήθηκε η εξέταση του ρόλου της μορφολογικής ενημερότητας στην κατάκτηση μορφοσυντακτικών φαινομένων της νέας Ελληνικής όπως η κλίση του επιθέτου και η γραμματική συμφωνία του γένους· αφετέρου η διαμόρφωση των προϋποθέσεων διδασκαλίας τους σε μαθητές της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Ως προς τη μορφολογική ενημερότητα διαπιστώθηκε πως η κατάκτηση των βασικών μορφολογικών δομών της γλώσσας από τους φυσικούς ομιλητές μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην κατανόηση του τρόπου κατάκτησης των ίδιων δομών και από τους μη φυσικούς ομιλητές, καθώς, όπως προκύπτει από σχετικές μελέτες, αυτές ακολουθούν τα ίδια στάδια ανάπτυξης.

Ως προς τον δεύτερο στόχο, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας στηρίζεται σε μια σειρά στοιχείων όπως: (α) η εξέταση της περιγραφής της επιθετικής κλίσης και της γραμματικής συμφωνίας σε σχολικές, ρυθμιστικές και επιστημονικές, περιγραφικές γραμματικές για τον εντοπισμό των ιδιομορφιών που μπορούν δυνητικά να δυσχεράνουν τη διαδικασία εκμάθησης, (β) η ιεράρχηση των διδακτικών στόχων με σκοπό τον καθορισμό των διδακτικών προτεραιοτήτων καθώς τόσο η επιθετική κλίση, όσο και η γραμματική συμφωνία αποτελούν εκτενή κεφάλαια της γραμματικής της Ελληνικής, τα οποία πρέπει να διδαχθούν σταδιακά και σε συνάρτηση με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών, (γ) ο προσδιορισμός των δυνατοτήτων των μαθητών ως προς την επιθετική κλίση και την αναπαραγωγή δομών γραμματικής συμφωνίας, ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας, (δ) η συγκριτική

παρουσίαση των προτύπων διδασκαλίας – παραδοσιακών και νεότερων – και η κριτική αποτίμησή τους και (ε) ο σχεδιασμός διδακτικών δραστηριοτήτων.

Καταλήγοντας, αξ σημειωθεί ότι όλες οι δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν είναι ενδεικτικές και αντιπροσωπευτικές και σε καμία περίπτωση δεν προκρίνουν έναν τύπο διδακτικής παρέμβασης έναντι κάποιου άλλου. Από την άλλη πλευρά, πρέπει να τονιστεί πως, ανεξάρτητα από τον τύπο ασκήσεων ή τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης που μπορεί να ακολουθήσει ο διδάσκων, οφείλει (αξιοποιώντας τα δεδομένα της τάξης του και τις θεωρητικές του γνώσεις ως προς τα διαθέσιμα διδακτικά μοντέλα) να μπει και ο ίδιος στη διαδικασία επεξεργασίας του υλικού του κατασκευάζοντας τις ασκήσεις του ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του, αλλά και τους διδακτικούς στόχους που θέτει κάθε φορά.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αμπάτη, Α. 2009. Στρατηγικές μάθησης της ελληνικής γλώσσας: ανάλυση λαθών και διδακτική παρέμβαση. Διδακτορική διατριβή: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Αμπάτη, Α. & Α. Ιορδανίδου. 2006. Θέματα σχεδιασμού της γραμματικής διδασκαλίας της ελληνικής σε μουσουλμάνους μαθητές στα σχολεία της Θράκης. Στο Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Ε. Σεχίδου (επιμ.) *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη / ξένη: έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της*, 68–89. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. 2003. Η μορφολογική δομή της Νέας Ελληνικής και η Διδακτική της. *Γλωσσολογία* 15: 25–34.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. 2012. Το γραμματικό γένος στη διδακτική της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης Εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ*, 443–455. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου. 2003. Συγχρονικές και Διαχρονικές Τάσεις στο Γένος της Ελληνικής: Μια Θεωρητική Προσέγγιση. Στο Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.), *Το Γένος*, 13–56. Αθήνα: Πατάκης.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Α. Ράλλη & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου. 2003. *Το Γένος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βαρλοκώστα, Σπ. & Λ. Τριανταφυλλίδου. 2003. *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: ΚΕΔΑ.

- Γιαννουλοπούλου, Γ. 2006. *Ζητήματα Κλιτικής Μορφολογίας*. Χρ. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γρηγοράκης, Ι. 2011. Μορφολογική επίγνωση και δεξιότητα αποκωδικοποίησης γραπτών λέξεων σε μαθητές της Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης Εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ*, 102–113. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κλαίρης, Χρ. & Γ. Μπαμπινιώτης. 1996. *Γραμματική της Νέας Ελληνικής: Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*. Τόμ 1: Το Όνομα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mackridge, P. 1985. *Νεοελληνική Γραμματική*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μαγουλιά, Ε. & Αικ. Κουτουμάνου. 2009. Μορφολογική Επίγνωση: η λειτουργία της κατά την κατάκτηση του γραμματισμού στην Ελληνική ως πρώτη Γλώσσα. Στο Γ. Γιαννάκης, Μ. Μπαλταζάνη, Γ. Ξυδόπουλος & Α. Τσαγγαλίδης (επιμ.). *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, 841–854. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπάτσιου Β., Οικονόμου, Σ. & Π. Σιδηροπούλου. 2006. Προβλήματα στη συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού σε πομακόφωνους μαθητές: Ανάλυση λαθών και διδακτικές προτάσεις. Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.). *Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη / ξένη: Έρευνα, Διδασκαλία και Εκμάθησή της*, 335–351. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Νικολάου, Γ. 2012. Μορφολογική Ανάλυση των Επιθέτων της Νέας Ελληνικής. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Αγγ. Ευθυμίου, Ευ. Θωμαδάκη & Πην. Καμπάκη-Βουγιουκλή (επιμ.). *Πρακτικά 10^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, 1000–1010. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Παντελιάδου, Σ. & Κ.Μ. Ρόθου. 2011. Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στα Ελληνικά: μία διερευνητική μελέτη. Στο El. Kitis, N. Lavidas, N. Topintzi & T. Tsangalidis (επιμ.) *Selected papers from the 19th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 19)*, 519–526. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
- Παπαδοπούλου, Δ., Κ. Zmijanjac & Ε. Αγαθοπούλου. 2009. Απόκτηση της συμφωνίας ουσιαστικού – επιθέτου στην ελληνική ως Γ2: συγκριτική μελέτη δύο διδακτικών παρεμβάσεων. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης Εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ*, 487–502. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ράλλη, Α. 2003. Ο Καθορισμός του Γραμματικού Γένους στα Ουσιαστικά της Νέας Ελληνικής. Στο Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.). *Το Γένος*, 57–100. Αθήνα: Πατάκης.
- Ράλλη, Α. 2005. *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.

- Σπυρόπουλος, Β. & Α. Τσαγγαλίδης. 2005. *Η Γραμματική στη Διδασκαλία. Σύγκριση Εγχειριδίων για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. [1941] 1996. *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τσιμπλή, Ι.Μ. 2003. Η κατάκτηση του γένους στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στο Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.). *Το Γένος*, 168–189. Αθήνα: Πατάκης.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ε., Μ. Γεωργιαφέντης, Γ. Κοτζόγλου & Μ. Λουκά. 2009. *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Πατάκης – ΟΕΔΒ.
- Holton, D., P. Mackridge & I. Philippaki-Warburton (μετφ. Β. Σπυρόπουλος). 1999. *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Χατζησαββίδης, Σ. & Α. Χατζησαββίδη. 2009. *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. 2003. Γένος και Συμφωνία στη Νέα Ελληνική. Στο Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.) *Το Γένος*, 132–167. Αθήνα: Πατάκης.
- Χριστοφίδου, Α. 2003. Προβλήματα κατάκτησης της ονοματικής κλίσης και αποτελέσματα μια έρευνας περίπτωσης. Στο Γ. Κατσιμαλή, Α. Καλοκαιρινός, Ε. Αναγνωστοπούλου & Ι. Κάππα (επιμ.) *6ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ξενόγλωσση

- Corbett, G. 1991. *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbett, G. 2003. Agreement: terms and boundaries. Στο W. Griffin (επιμ.) *The role of agreement in natural language: Proceedings of the 2001 Texas Linguistic Society Conference*, 109–121. Texas: Austin.
- Franceschina, F. 2002. Case and Φ-feature agreement in advanced L2 Spanish grammars. Στο S. Foster-Cohen, T. Ruthenberg & M.L. Poschen (επιμ.) *EUROSLA Yearbook 2*, 71–86. Amsterdam: John Benjamins.
- Franceschina, F. 2005. *Fossilized Second Language Grammars: the Acquisition of Grammatical Gender*. Amsterdam: John Benjamins.
- McCarthy, C. 2008. Morphological variability in the comprehension of agreement: an argument for representation over computation. *Second Language Research* 24: 459–486.
- Ralli, A. 2000. A feature-based Analysis of the Greek Nominal Inflection. *Glossologia* 11–12: 201–228.

- Ralli, A. 2001. Gender in Greek Nouns. Στο Αγγουράκη et al. (επιμ.). *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, 154–162. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ralli, A. 2002. The role of Morphology in Gender Determination. Evidence from Modern Greek. *Linguistics* 40: 519–551.
- Tsimpli, I.M., A. Roussou, G. Fotiadou. & M. Dimitrakopoulou. 2005. The syntax/morphology interface: Agree relations in L1 Slavic/L2 Greek. Στο G. Tsoulas & Al. Galani (επιμ.) *Proceedings of the 7th International Conference on Greek Linguistics*. York: University of York. Διαθέσιμο στο: <http://83.212.19.218/icgl7/index.htm>

Η εκμάθηση και η διδασκαλία της ρηματικής όψης στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα

Ειρήνη Κανελλοπούλου & Γιάννης Φραγκιαδάκης

Περίληψη

Στη μελέτη αυτή επιχειρούμε να προσεγγίσουμε κεντρικά ζητήματα που αφορούν τη ρηματική όψη κατά την εκμάθηση και τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής (NE) ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Εκκινώντας από τη θεωρητική επισκόπηση του φαινομένου, εστιάζουμε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μη φυσικοί ομιλητές της NE στην κατάκτηση της ρηματικής όψης, καθώς και στα λάθη που εμφανίζουν. Στη συνέχεια, προτείνουμε ορισμένες αποτελεσματικές, κατά τη γνώμη μας, γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις του μορφοσυντακτικού αυτού φαινομένου, τόσο ως προς τις μορφολογικές όσο και ως προς τις σημασιακές διακρίσεις του. Τέλος, παρουσιάζουμε μια δειγματική διδασκαλία που σχεδιάσαμε και πραγματοποιήσαμε σε δύο σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική.

Λέξεις κλειδιά: χρονικότητα, ρηματική όψη, συνοπτικό, μη συνοπτικό, δειγματική διδασκαλία, Ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη θα ασχοληθούμε με την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ρηματικής όψης¹ στη NE ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Πιο

¹ Θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι με τον όρο *όψη* αποδίδουμε τον αγγλικό όρο *aspect*, για τον οποίο ωστόσο έχουν προταθεί ποικίλες άλλες αποδόσεις, ενδεικτικές του γλωσσολογικού ενδιαφέροντος και της συστηματικής ενασχόλησης που κινητοποιεί η εν λόγω γραμματική κατηγορία. Ενδεικτικά παραθέτουμε τους όρους: *άποψη* (Mirambel [1978] (1988)), *ποιόν ενέργειας* (Holton et al. 1999), *τρόπος ενέργειας* (κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια) (βλ. Μόζερ (1994) και Ράλλη (2005) για τη σχετική συζήτηση ως προς την ορολογία).

συγκεκριμένα, τα ζητήματα γύρω από τα οποία θα επικεντρωθούμε είναι τα ακόλουθα:

- οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μη φυσικοί ομιλητές κατά την εκμάθηση του γραμματικού φαινομένου της όψης και τα «οφιακά» λάθη που διαπράττουν κατά την παραγωγή των διαφόρων ρηματικών τύπων,
- η θεωρητική προσέγγιση και η περιγραφή του φαινομένου αυτού στα ελληνικά, κυρίως η αποσαφήνιση γραμματικών όρων που αφορούν την όψη,
- τα μεθοδολογικά εργαλεία και οι διδακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία του φαινομένου,
- οι ποικίλες γλωσσοδιδακτικές δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς στις Τάξεις Υποδοχής για την εμπέδωση του φαινομένου από τους αλλόγλωσσους μαθητές. Σημειώνουμε ότι πολλές από τις προτεινόμενες δραστηριότητες περιλαμβάνονται στο γλωσσικό υλικό που έχει παραχθεί τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο διαφόρων προγραμμάτων με αντικείμενο τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (π.χ. Π.Ε.Μ., Κ.Ε.Δ.Α., Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. κ.ά.). Εξάλλου, το υλικό αυτό έχει αναρτηθεί κατά τρόπο συστηματικό στην ηλεκτρονική πλατφόρμα που κατασκεύασε η Δράση 1 «Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής» του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών» (<http://www.diapolis.auth.gr/eclass/course/view.php?id=16>).

Στο σημείο αυτό, επισημαίνουμε ότι οδηγηθήκαμε στην επιλογή της όψης ως αντικείμενου μελέτης στο πλαίσιο αυτού του τόμου, παρακινούμενοι αφενός από τη δική μας προσωπική εμπειρία διδασκαλίας του φαινομένου σε αλλόγλωσσους μαθητές και αφετέρου από το γενικότερο θεωρητικό και διδακτικό ενδιαφέρον που παρουσιάζει η εν λόγω γραμματική κατηγορία.

Αναλυτικότερα, αποτελεί προσωπική μας διαπίστωση αλλά και γενικότερη παραδοχή το γεγονός ότι η ρηματική όψη συνιστά μια περιοχή της γραμματικής που προκαλεί ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες στους μη φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής, με αποτέλεσμα η εκμάθησή της να είναι αργή και σταδιακή (πρβλ. Ματθαιουδάκη et al. 2010, Παπαδοπούλου 2005, μεταξύ άλλων και περαιτέρω βιβλιογραφία σε αυτές τις έρευνες). Αφετέρου, έχει παρατηρηθεί ότι η αδυναμία διάκρισης των όψεων, μαζί ίσως με την ξενική προφορά των αλλόγλωσσων, είναι αυτή που συχνά «αποκαλύπτει» και τη διαφορετική καταγωγή τους.

Οι Mackridge (1985: 102) και Μόζερ (1994: 12) έχουν τονίσει χαρακτηριστικά ότι αυτή είναι μια από τις περιοχές της γλώσσας στις οποίες οι μη φυσικοί ομιλητές κάνουν τα περισσότερα λάθη.

Εξάλλου, οι περισσότεροι από τους μελετητές που ασχολούνται με το θέμα της χρονικής και οψιακής δήλωσης στη δεύτερη/ξένη γλώσσα συμφωνούν ότι το μορφολογικό σύστημα τόσο του χρόνου αλλά κυρίως της όψης είναι ελλιπές και ανεπαρκές καθ' όλη σχεδόν τη διάρκεια της εκμάθησης, δηλαδή από τα πρώιμα στάδια μέχρι περίπου και τη φάση όπου η γλωσσική ικανότητα του αλλόγλωσσου προσεγγίζει την ικανότητα του φυσικού ομιλητή. Χαρακτηρίζεται ελλιπές, διότι οι αλλόγλωσσοι παράγουν μερικούς κι όχι όλους τους γραμματικούς τύπους που ανήκουν στο οψιακό σύστημα της γλώσσας-στόχου και ανεπαρκές, διότι οι σημασίες και οι λειτουργίες των παραγόμενων τύπων είναι περιορισμένες συγκριτικά με το φάσμα των σημασιών που ενδεχομένως οι τύποι αυτοί διαθέτουν στη γλώσσα-στόχο².

Ωστόσο, πέρα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι και τα ποικίλα οψιακά λάθη που χαρακτηρίζουν τη διαγλώσσα τους κατά την εκμάθηση του ρηματικού συστήματος, το γραμματικό αυτό φαινόμενο ενδεχομένως επιφυλάσσει δυσκολίες και για τον ίδιο τον διδάσκοντα. Αυτό οφείλεται κυρίως στην εσφαλμένη ορολογία που έχει καθιερωθεί από την παραδοσιακή/ρυθμιστική γραμματική (βλ. και Κακαρίκος & Κοντοκώστα σε αυτό τον τόμο για τις παραδοχές της παραδοσιακής/ρυθμιστικής γραμματικής), η οποία εξακολουθεί να χρησιμοποιείται από κάποιες γραμματικές ή διδακτικά εγχειρίδια, ενώ συχνά υιοθετείται από τους διδάσκοντες. Πιο συγκεκριμένα, κάποιες φορές η παραδοσιακή ορολογία δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές σημασίες που φέρουν οι οψιακοί τύποι (π.χ. ο παραδοσιακός όρος *Στιγμιαίος Μέλλοντας* ή ο συσχετισμός του *Αορίστου* με την έννοια του *στιγμιαίου*). Αυτό, ως ένα βαθμό, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα οι διδάσκοντες να διαμορφώνουν μια εσφαλμένη αντίληψη όσον αφορά τις σημασιολογικές διακρίσεις που δηλώνονται μέσα από το μορφολογικό σύστημα της ρηματικής όψης. Το γεγονός αυτό δεν μπορεί παρά να επηρεάζει και τη διδακτική προσέγγιση του φαινομένου.

Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο να ενημερωθούν οι διδάσκοντες σε σχέση με την ορολογία που έχει καθιερωθεί από τη σύγχρονη

² Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο Andersen (1993: 310) χαρακτηρίζει ανεπαρκώς/ελλιπώς ανεπτυγμένα (underdeveloped) τα διάφορα μορφολογικά συστήματα που γενικά εμφανίζει ο μη φυσικός ομιλητής, υποστηρίζοντας ότι αυτή η υστερούσα ανάπτυξη της μορφολογίας διακρίνει πάντα σχεδόν όλα τα στάδια της γλωσσικής του εκμάθησης, από αυτό του αρχάριου έως αυτό του επαρκούς ομιλητή.

γλωσσολογία και που αποδίδει με μεγαλύτερη ακρίβεια τις σημασιολογικές ποικιλίες της όψης. Έτσι, θα γίνει εφικτό να διευκρινιστούν οι πραγματικές σημασίες που σχετίζονται και μάλιστα υποχρεωτικά με τους διάφορους οφιακούς τύπους του ρηματικού συστήματος της Ελληνικής.

Η ενότητα 2 που ακολουθεί, περιέχει ακριβώς τη θεωρητική προσέγγιση και περιγραφή του φαινομένου της ρηματικής όψης, καθώς και την αποσαφήνιση των τύπων και των σημασιών τους. Στη συνέχεια, στην ενότητα 3 προχωράμε σε πιο πρακτικά ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία της όψης. Καταρχάς, εξετάζουμε τη μορφολογία που γραμματικοποιεί τις διάφορες όψεις του ρήματος. Ειδικότερα, εστιάζουμε στους ρηματικούς τύπους που πραγματώνουν τη βασική οφιακή αντίθεση συνοπτικό – μη συνοπτικό στο παρελθόν, δηλαδή στον αόριστο και τον παρατατικό. Λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένες παραμέτρους σχηματισμού των ρημάτων στους χρόνους αυτούς, προχωράμε σε συγκεκριμένη ταξινόμησή τους που συνιστά παράλληλα και πρόταση διδασκαλίας της παρελθοντικής μορφολογίας. Στη δεύτερη υποενότητα επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στη σημασία, όπου προτείνουμε μια μέθοδο οπτικοποίησης των οφιακών σημασιών, την οποία θεωρούμε ως την πλέον ενδεδειγμένη διδακτική προσέγγιση για την κατανόηση και εμπέδωση της όψης από τους αλλόγλωσσους. Στην τρίτη υποενότητα μας απασχολεί μια από τις περιπτώσεις όπου η επιλογή συγκεκριμένου οφιακού τύπου είναι υποχρεωτική και αφορά τα να-συμπληρώματα. Η ενότητα 4 περιλαμβάνει ποικίλες γλωσσοδιδακτικές ασκήσεις που κρίνουμε πρόσφορες και προτείνουμε να χρησιμοποιηθούν κατά την διδασκαλία του φαινομένου, ενώ, τέλος, στην ενότητα 5 παραθέτουμε το σχεδιασμό μιας δειγματικής διδασκαλίας των οφιακών αντιθέσεων στο μέλλον, την οποία πραγματοποιήσαμε στο πλαίσιο των διδακτικών παρεμβάσεων της Δράσης 1.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Η έννοια της χρονικότητας στις φυσικές γλώσσες

Οι μηχανισμοί μέσα από τους οποίους η ανθρώπινη γλώσσα πραγματώνει τον φυσικό χρόνο αποκαλύπτουν και το πώς τον αντιλαμβάνεται και τον κατανοεί ο ανθρώπινος νους. Από τη μελέτη αυτών των γλωσσικών μηχανισμών, οι περισσότεροι μελετητές (Comrie 1985, Lyons 1977, Smith 1991, Μόζερ 1994) συμπεραίνουν ότι η ανθρώπινη αντίληψη της έννοιας του χρόνου είναι ως επί το πλείστον γραμμική· συγκεκριμένα, ο άνθρωπος συνήθως νοεί το φυσικό χρόνο ως ένα γραμμικό άξονα ο

οποίος εκτείνεται στο άπειρο και μπορεί να αναπαρασταθεί με μια ευθεία γραμμή, στο κέντρο της οποίας τοποθετείται το παρόν, ενώ αριστερά και δεξιά το παρελθόν και το μέλλον αντίστοιχα (βλ. Σχήμα 1).

Σχήμα 1. Ο γραμμικός άξονας του Χρόνου



Η γραμμική αντίληψη του φυσικού χρόνου και ειδικότερα οι χρονικές θέσεις των γεγονότων πάνω στον άξονα αλλά και οι μεταξύ τους χρονικές σχέσεις αποτυπώνονται στις ανθρώπινες γλώσσες μέσω ποικίλων γραμματικών αλλά και λεξικών στοιχείων, τα οποία από κοινού συνεισφέρουν στη χρονικότητα (temporality) των προτάσεων.

Αναλυτικότερα, οι διάφορες χρονικές έννοιες δηλώνονται γραμματικά ή αλλιώς γραμματικοποιούνται, μέσω ορισμένων μορφολογικών στοιχείων του ρήματος. Ειδικότερα, το ρήμα έχει γραμματικά/μορφολογικά τις εξής δύο δυνατότητες: α) να τοποθετεί το αναφερόμενο γεγονός σε κάποια από τις χρονικές θέσεις του νοητού γραμμικού άξονα και β) να ασχολείται με το κομμάτι του χρόνου που καταλαμβάνει πάνω σε αυτόν. Ο γραμματικός χρόνος και η όψη είναι οι κατηγορίες του ρήματος που πραγματώνουν τις δύο δυνατότητες αντίστοιχα, διαδραματίζοντας έτσι σημαίνοντα ρόλο αφενός στην οργάνωση του ρηματικού συστήματος και αφετέρου στην έκφραση της χρονικότητας των προτάσεων. Επιπλέον, η διαπλοκή τους είναι ιδιαίτερα έντονη δεδομένου ότι και οι δύο αποτελούν μορφολογικά εκπεφρασμένες κατηγορίες που ασχολούνται με το φυσικό χρόνο και δεδομένου ότι μπορούν και οι δύο να προβληθούν στον άξονα του φυσικού χρόνου με τον οποίο συνήθως ο τελευταίος αναπαρίσταται.

Ωστόσο, αν και διαπλέκονται, χρόνος και όψη αποτελούν διακριτές κατηγορίες, γιατί προσεγγίζουν από διαφορετική σκοπιά το χρόνο, επιτελώντας έτσι διαφορετικές λειτουργίες στην πρόταση. Αντιδιαστέλλονται ως προς το ότι ο μεν γραμματικός χρόνος περιγράφει εξωτερικά το φυσικό χρόνο του αναφερόμενου γεγονότος, τοποθετώντας το σε κάποια βαθμίδα του άξονα, ενώ η όψη περιγράφει την εσωτερική σύνθεσή του. Έτσι, όπως υποστηρίζει ο Comrie (1976: 5), η διαφορά μεταξύ τους θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διαφορά μεταξύ εξωτερικού (situational-external time) και εσωτερικού χρόνου (situational-internal time).

Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι στην περιοχή του εσωτερικού χρόνου εντάσσεται και το λεξικό ποιόν ενέργειας (βλ. και Μόζερ, 1994: 26–28), το οποίο όμως συνιστά λεξική κατηγορία και σχετίζεται με την εγγενή σημασία των ρημάτων. Πιο συγκεκριμένα, τα ρήματα ανάλογα με τη λεξική τους σημασία φανερώνουν αν το περιγραφόμενο γεγονός είναι στιγμιαίο ή διαρκές, αν ενέχει την έννοια της αλλαγής/ εξέλιξης ή όχι, αν διαθέτει εσωτερική απόληξη ή όχι (βλ. κατηγορίες και παραδείγματα ρημάτων στο Σχήμα 2 κάτω από τον όρο *Λεξικό Ποιόν Ενέργειας*). Επομένως, η κατηγορία του λεξικού ποιού ενέργειας θεωρείται εσωτερικός χρόνος, καθώς ασχολείται, όπως και η γραμματική κατηγορία της όψης, με την ποιότητα και το μήκος του χρονικού διαστήματος που δηλώνουν τα γεγονότα. Ας σημειωθεί ότι, πέραν του λεξικού ποιού ενέργειας, χαρακτηριστική περίπτωση λεξικής αντιπροσώπευσης ή λεξικοποίησης του φυσικού χρόνου αποτελούν και οι χρονικοί προσδιορισμοί, δηλαδή αυτόνομα λεξήματα ή εκφράσεις με επιρρηματική λειτουργία που δηλώνουν χρονικό σημείο, διάρκεια ή συχνότητα. Τέτοια λεξικά στοιχεία είναι τα χρονικά επιρρήματα και οι διάφοροι περιφραστικοί χρονικοί προσδιορισμοί, που μπορούν είτε να τοποθετούν με ακρίβεια μια ενέργεια/κατάσταση στο χρόνο (τώρα, αύριο, σήμερα, τον περασμένο μήνα κ.λπ.) και επομένως έχουν δεικτική λειτουργία, είτε να δίνουν πληροφορίες σχετικές με τη διάρκεια ενός γεγονότος και επομένως ενδιαφέρονται για την εσωτερική χρονική σύνθεση μιας ενέργειας/ κατάστασης.

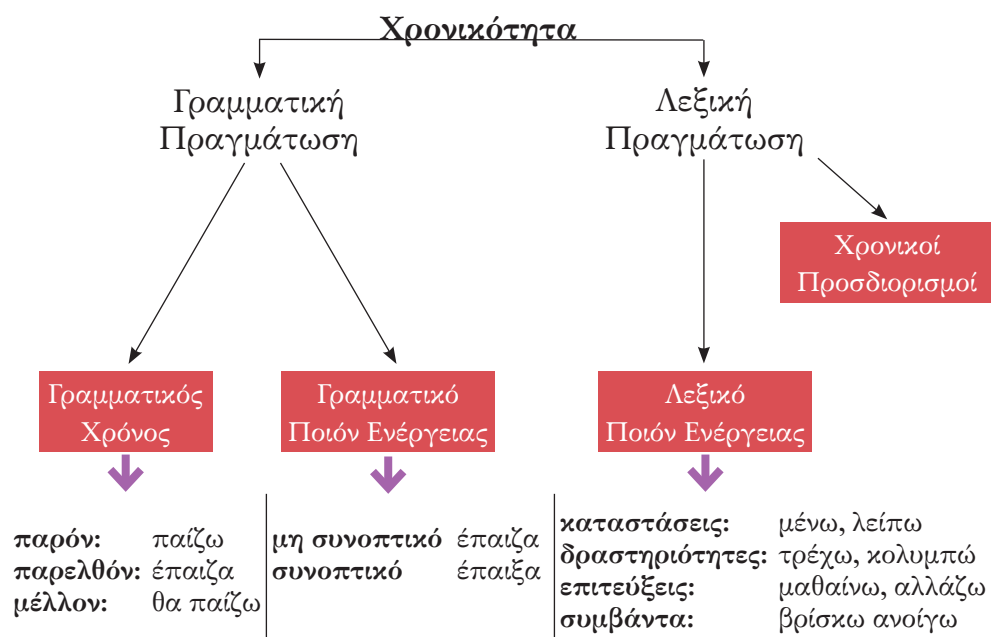
- (1) Πέρυσι πήγα διακοπές στην Αμοργό.
(αλλά όχι *Πέρυσι θα πάω διακοπές στην Αμοργό.)
- (2) Στις πέντε ακριβώς θα σε συναντήσω στο σταθμό.
(αλλά όχι: *Στις πέντε ακριβώς θα σε συναντώ στο σταθμό.)

Επομένως, ανάλογα με τη σημασία που έχει ένα επίρρημα μπορεί σε ένα βαθμό να απαγορεύει το συνδυασμό με κάποιον από τους χρόνους ή τις όψεις ενός συγκεκριμένου ρήματος (πρβλ. παραδείγματα (1) και (2)).

Το Σχήμα 2, που παρατίθεται στη συνέχεια, αναπαριστά τους μηχανισμούς που, όπως προαναφέραμε, πραγματώνουν είτε γραμματικά είτε λεξικά την έννοια της χρονικότητας.

Όσον αφορά τη ρηματική κατηγορία του χρόνου, ο Comrie (1985: 9) έχει προτείνει – και είναι σε γενικές γραμμές αποδεκτό – ότι «ο γραμματικός χρόνος (tense) αποτελεί τη γραμματικοποιημένη έκφραση της τοποθέτησης στο φυσικό χρόνο (time)». Σύμφωνα με τον ορισμό

Σχήμα 2. Μηχανισμοί πραγμάτωσης της χρονικότητας

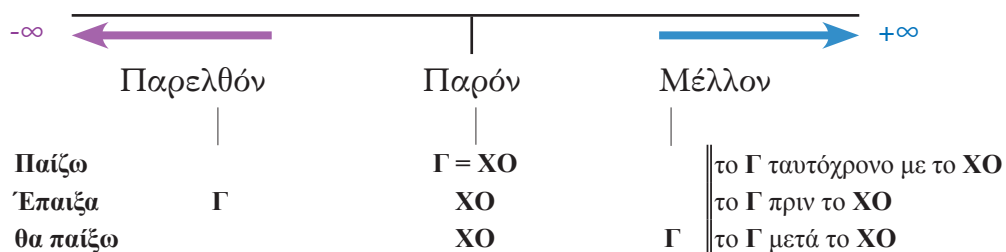


αυτό, η βασική λειτουργία που επιτελεί ο γραμματικός χρόνος μέσω της ρηματικής μορφολογίας είναι η τοποθέτηση μιας ενέργειας ή μιας κατάστασης σε μια από τις χρονικές θέσεις του άξονα, δηλαδή στο παρελθόν, στο παρόν ή στο μέλλον. Έτσι, οι διάφοροι χρόνοι του ρήματος ανάλογα με τη βαθμίδα στην οποία τοποθετούν τα γεγονότα, διακρίνονται σε παρελθοντικούς, παροντικούς και μελλοντικούς.

Ωστόσο, πέραν της παραπάνω λειτουργίας, ο ρηματικός χρόνος μπορεί να αναλυθεί και ως συνδυασμός δύο σημείων πάνω στο χρονικό άξονα. Πιο συγκεκριμένα, ο ρηματικός χρόνος λειτουργεί ως δεικτική κατηγορία, γιατί «δείχνει» βάσει ενός σημείου αναφοράς, του δεικτικού κέντρου, πού ακριβώς τοποθετείται ένα γεγονός στον άξονα του φυσικού χρόνου (Comrie 1985: 2–3). Στις πιο απλές περιπτώσεις, το ένα σημείο, το οποίο αποτελεί το δεικτικό κέντρο, συνήθως αφορά τη στιγμή της ομιλίας, ενώ το δεύτερο σημείο αφορά το χρόνο που συντελείται το περιγραφόμενο από το ρήμα γεγονός. Επομένως, λειτουργία του γραμματικού χρόνου δεν είναι απλώς ο εντοπισμός ενός γεγονότος στο χρόνο αλλά η διάταξή του σε σχέση με ένα σημείο αναφοράς στο φυσικό χρονικό άξονα. Οπότε ο γραμματικός χρόνος μπορεί να οριστεί ως η κατηγορία που γραμματικοποιεί τη χρονική σχέση μεταξύ των δύο αυτών παραμέτρων.

Στο Σχήμα 3 αναπαρίσταται γραμμικά η στοιχειώδης διάκριση μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος με βάση τις δύο παραμέτρους (όπου ΧΟ = ο χρόνος εκφώνησης και Γ = ο χρόνος του γεγονότος).

Σχήμα 3. Άξονας του χρόνου σε συνδυασμό με τις παραμέτρους ΧΟ και Γ



Σε αντίθεση με τον γραμματικό χρόνο, η κατηγορία της όψης δεν λειτουργεί ως δεικτικός μηχανισμός (βλ. Comrie 1976: 5 και Lyons 1999: 351), καθώς δε συσχετίζει χρονικά ένα γεγονός με κάποιο σημείο αναφοράς, αλλά ενδιαφέρεται για τις εσωτερικές χρονικές ιδιότητές του. Ας σημειωθεί ότι η διάκριση της όψης από τον γραμματικό χρόνο είναι σχετικά πρόσφατο επίτευγμα της γλωσσολογίας. Ενδεικτικά, στην παραδοσιακή γραμματική πολλών γλωσσών, μεταξύ των οποίων είναι και η Νέα Ελληνική, ο παρατατικός και ο αόριστος εντάσσονται στην κατηγορία του γραμματικού χρόνου, αν και στην πραγματικότητα η διαφορά μεταξύ τους είναι καθαρά διαφορά όψης. Όμως, ο γραμματικός χρόνος και η όψη δεν πρέπει να συγχέονται, καθώς η όψη ενός γεγονότος δηλώνεται ανεξάρτητα από το αν η χρονική θέση του εντοπίζεται στο παρελθόν, στο παρόν ή στο μέλλον.

Ένας κλασικός πλέον και γενικότερα αποδεκτός ορισμός της όψης είναι αυτός που προτείνει ο Comrie (1976: 3), σύμφωνα με τον οποίο τα είδη της κατηγορίας αυτής αποτελούν τους «διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους βλέπει κανείς την εσωτερική χρονική δομή ενός γεγονότος». Είναι γενικότερα πολύ χαρακτηριστική στη βιβλιογραφία η χρήση του ρήματος βλέπω (= to view), όταν γίνεται λόγος για τους τρόπους με τους οποίους η όψη μας πληροφορεί για τη χρονική δομή μιας ενέργειας ή μιας κατάστασης. Ενδεικτικά, η Smith (1991: 91) ονομάζει την κατηγορία αυτή *viewpoint aspect* και παραλληλίζει τη λειτουργία της με αυτή που επιτελεί ο φακός μιας φωτογραφικής μηχανής, ο οποίος επιτρέπει στο χρήστη να εστιάζει όπως θέλει στα αντικείμενα. Λαμβάνοντας υπόψη αυτόν τον παραλληλισμό, μπορούμε να πούμε ότι η όψη είναι για τη γλώσσα η μηχανή που παρέχει στον «φωτογράφο»/ομιλητή διαφορετικές δυνατότητες «φωτογράφισης» ενός γεγονότος.

Για παράδειγμα, οι προτάσεις (3α) και (3β) αναφέρονται στο ίδιο γεγονός, το οποίο τοποθετούν στην ίδια χρονική βαθμίδα, την παρελθοντική, αλλά το «φωτογραφίζουν» με διαφορετικό τρόπο.

(3α) Δε με έπεισαν ούτε στιγμή τα λεγόμενά του.

(3β) Δε με έπειθαν ούτε στιγμή τα λεγόμενά του.

Είναι φανερό ότι η διαφοροποίηση μεταξύ των προτάσεων (3α) και (3β) εντοπίζεται τόσο στη μορφή όσο και στη σημασία των ρηματικών τύπων *έπεισαν* και *έπειθαν* αντίστοιχα. Ουσιαστικά, η μεταξύ τους σημασιολογική διαφοροποίηση δηλώνεται γραμματικά μέσω ξεχωριστών μορφολογικών δεικτών που στην προκειμένη περίπτωση δεν είναι άλλοι από τα δύο διαφορετικά θέματα που διαθέτει το ρηματικό σύστημα της Ελληνικής. Επιπλέον, είναι φανερό ότι οι ρηματικοί τύποι των παραπάνω προτάσεων, που παραδοσιακά ονομάζουμε *Αόριστο* και *Παρατατικό* αντίστοιχα, απαρτίζουν ένα αντιθετικό σημασιολογικό ζεύγος τα δύο μέλη του οποίου «βλέπουν» από διαφορετική οπτική το γεγονός. Στην πρόταση (3α) ο ομιλητής φαίνεται να βλέπει το γεγονός ως ένα οριοθετημένο και αδιαίρετο σύνολο, ενώ στην πρόταση (3β) φαίνεται να ενδιαφέρεται για την εσωτερική οργάνωσή του.

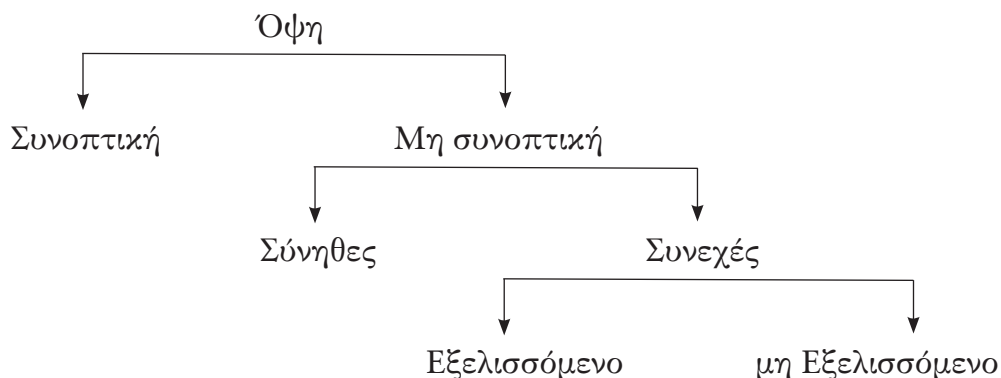
Ο Comrie (1976: 16 κ. εξ.) ονομάζει το ένα μέλος της διμερούς αυτής αντίθεσης *συνοπτικό* (*perfective*) και το άλλο *μη συνοπτικό* (*imperfective*). Η έννοια του συνοπτικού προσδιορίζεται ως ο τρόπος θεώρησης που εξετάζει το γεγονός στο σύνολό του, χωρίς να αναφέρεται στις επιμέρους φάσεις της εσωτερικής δομής του. Αντίθετα, η έννοια του μη συνοπτικού ορίζεται ως ο τρόπος θεώρησης που ενδιαφέρεται για την εσωτερική χρονική σύσταση του γεγονότος, δηλαδή την εξέλιξη ή τις διαδοχικές φάσεις του. Έτσι, στο (3α) ο ομιλητής χρησιμοποιεί το συνοπτικό τύπο *έπεισαν*, προκειμένου να φωτογραφίσει το γεγονός στην ολότητά του, ενώ παράλληλα διατηρεί κάποια απόσταση από αυτό. Αντίθετα, στο (3β) ο ομιλητής με τη χρήση του μη συνοπτικού τύπου *έπειθαν*, επιδιώκει την εστίαση στο εσωτερικό του γεγονότος και ουσιαστικά την τοποθέτηση του ίδιου και του ακροατή του όχι τόσο στο χρόνο ομιλίας, όσο στην εσωτερική χρονική δομή της δηλούμενης ενέργειας.

Αυτή η διμερής σημασιολογική αντίθεση (συνοπτικό – μη συνοπτικό) αποτελεί τη βάση επί της οποίας οργανώνεται το σύστημα των όψεων του ρήματος. Σύμφωνα όμως με την ανάλυση που επιχειρεί ο Comrie, η συνοπτική όψη δεν διακρίνεται σε περαιτέρω υποκατηγορίες, σε αντίθεση με τη μη συνοπτική, η οποία εμφανίζει δύο υποδιαιρέσεις,

το *σύνηθες* και το *συνεχές*, το οποίο με τη σειρά του διακρίνεται σε *εξελισσόμενο* και *μη εξελισσόμενο*.³

Στο Σχήμα 4 παραθέτουμε το ιεραρχικό σύστημα των υποδιαιρέσεων της όψης που έχει προταθεί από τον Comrie (1976: 25) και έχει γίνει σε γενικές γραμμές αποδεκτό.

Σχήμα 4. Υποδιαιρέσεις της όψης



Από το παραπάνω σχήμα συμπεραίνουμε ότι το ιεραρχικό σύστημα της όψης στηρίζεται σε σημασιολογικές αξίες οι οποίες δημιουργούν διπολικές αντιθέσεις με βασική τη διάκριση μεταξύ συνοπτικού – μη συνοπτικού. Φυσικά, απαραίτητη προϋπόθεση για την αποδοχή της παραπάνω ιεράρχησης αποτελεί ο ακριβής προσδιορισμός του είδους των σημασιολογικών πληροφοριών που μεταφέρουν οι υποδιαιρέσεις της όψης. Οι ορισμοί που προτείνει ο Comrie για τη συνοπτική και τη μη συνοπτική όψη και που παραθέσαμε προηγουμένως είναι προϊόν αυτής της προσπάθειας. Συγκεκριμένα, «οι δύο βασικές υποδιαιρέσεις αποσυνδέονται από άλλους είδους αξίες, όπως για παράδειγμα της διάρκειας και του στιγμιαίου ή σύντομου, που είχαν αποδοθεί εσφαλμένα στη μη συνοπτική και τη συνοπτική όψη αντίστοιχα και που είχαν προκαλέσει σύγχυση αναφορικά με την πληροφοριακή δομή τους» (Comrie, 1976: 16–18).

Ωστόσο, αν και η έννοια του στιγμιαίου ή της διάρκειας δεν αποτελούν αξίες που συσχετίζονται κατά τρόπο απόλυτο με το συνοπτικό και το μη συνοπτικό αντίστοιχα, μπορεί να προκύπτουν ως *υπονοήματα*

³ Η μετάφραση των αγγλικών όρων που αντιπροσωπεύουν τις υποδιαιρέσεις της όψης (perfective, imperfective, habitual κτλ) προέρχεται από Μόζερ (1994: 18–20), όπου τίθενται αναλυτικά τα προβλήματα μετάφρασης της αγγλικής ορολογίας στα ελληνικά.

(implicatures)⁴ είτε από τη λεξική σημασία του ρήματος είτε από το γλωσσικό περιβάλλον και συνεπώς μπορούν να αναιρεθούν από το περιβάλλον· εν ολίγοις, δεν αποτελούν χαρακτηριστικά της μιας ή της άλλης όψης. Ενδεικτικά, οι προτάσεις (4α) και (4β) αναφέρονται σε ένα γεγονός στιγμιαίας διάρκειας. Ωστόσο, η εν λόγω αξία δηλώνεται από τη λεξική σημασία του ρήματος *αναγνωρίζω* και από τη φράση *εκείνη τη στιγμή*, όχι από τη συνοπτική όψη. Επιπλέον, αν και πρόκειται για στιγμιαίο γεγονός, είναι αποδεκτή η εφαρμογή και των δύο τύπων της όψης.

- (4α) Εκείνη τη στιγμή αναγνώρισα στο πρόσωπό του το σύντροφο που πάντοτε έψαχνα.
 (4β) Εκείνη τη στιγμή αναγνώριζα στο πρόσωπό του το σύντροφο που πάντοτε έψαχνα.

Η Μόζερ (1994: 41) τονίζει ότι η σχέση που διατηρεί πιο συγκεκριμένα η συνοπτική όψη με ορισμένες σημασίες, όπως του στιγμιαίου, του σύντομου ή του τελειωμένου⁵ χαρακτηρίζεται ως πρωτοτυπική και όχι ως υποχρεωτική, με την έννοια ότι οι τελευταίες απλώς συνηθίζουν να εμφανίζονται με συνοπτική όψη.

Αντίθετα, ως υποχρεωτική και όχι απλά πρωτοτυπική θεωρεί ο Comrie τη σχέση του μη συνοπτικού με το σύνηθες και το συνεχές, προχωρώντας όπως είδαμε σε περαιτέρω διαίρεση της μη συνοπτικής όψης. Χαρακτηριστικό του συνήθους είναι ότι αναφέρεται σε μια ενέργεια ή κατάσταση που ισχύει για μια εκτεταμένη χρονική περίοδο, για την ακρίβεια αποτελεί το χαρακτηριστικό στοιχείο της περιόδου αυτής (Comrie 1976: 27–28).

⁴ Βλ. Μόζερ (1994: 37), που παραπέμπει στο κλασικό άρθρο του H. P. Grice “Logic and Conversation”. Η θεωρία των *συνομιλιακών υπονοημάτων* (conversational implicatures) που διατυπώθηκε από τον Grice, έχει εφαρμοστεί σε διάφορα επίπεδα της γλώσσας (σημασιολογικό, προτασιακό, λεξικό και πραγματολογικό). Στόχος της είναι ο καθορισμός των αρχών και των κανόνων που διέπουν την επικοινωνία και ειδικότερα η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο εννοούμε ως ομιλητές ή αντιλαμβανόμαστε ως δέκτες περισσότερα από όσα λέγονται κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας. Η θεωρία των υπονοημάτων εφαρμόζεται και στο γραμματικό φαινόμενο της όψης και αφορά λογικά συμπεράσματα για τη χρονική δομή της πρότασης που προέρχονται αναγωγικά από τα συμφραζόμενα, αλλά μπορούν να αναιρεθούν στη συνέχεια.

⁵ Αναφορικά με την έννοια του τελειωμένου (complete και όχι completed), ας σημειωθεί ότι η συνοπτική όψη μπορεί να εκφράζει ένα γεγονός που έχει συμπληρωθεί, έχει τελειώσει, χωρίς όμως να κάνει πάντα ιδιαίτερη αναφορά στο τέλος αυτού του γεγονότος, το οποίο είτε μπορεί να μην έχει επέλθει καν ή απλά να μπορεί να υποτεθεί (Μόζερ, 1994: 40–41).

Παράλληλα, σύμφωνα με το Σχήμα 4, ο Comrie διακρίνει το συνεχές σε δύο ακόμη υποδιαίρεσεις, το εξελισσόμενο και το μη εξελισσόμενο. Διαφοροποιητικό στοιχείο μεταξύ των δύο υποδιαίρεσεων του συνεχούς αποτελεί η στατικότητα για το μη εξελισσόμενο και η μη στατικότητα για το εξελισσόμενο. Με λίγα λόγια, στο μη εξελισσόμενο δεν εμπεριέχεται η έννοια της αλλαγής ή των διαφορετικών φάσεων της ενέργειας ή κατάστασης, πράγμα που συμβαίνει με το εξελισσόμενο (βλ. παραδείγματα (18)–(21)).

2.2 Η γραμματική κατηγορία της όψης στα ελληνικά

Ερχόμενοι στο θέμα της περιγραφής του οφιακού συστήματος της Ελληνικής οφείλουμε να επισημάνουμε καταρχάς ότι η όψη αποτελεί γραμματική κατηγορία που διατρέχει όλο το ρηματικό σύστημα της Ελληνικής και αυτό γιατί πραγματώνεται μορφολογικά μέσω δύο αντιθέμενων μορφολογικών δεικτών. Οι δείκτες αυτοί δεν είναι άλλοι από αυτούς που παραδοσιακά ονομάζουμε ενεστωτικό και αοριστικό θέμα ή αλλιώς – και με πιο γλωσσολογικούς όρους – συνοπτικό και μη συνοπτικό. Η διπολική, λοιπόν, οφιακή αντίθεση, δηλαδή η αντίθεση συνοπτικό – μη συνοπτικό απαντά:

- στους παρελθοντικούς ρηματικούς τύπους: **έγραφα – έγραψε**
- στους μελλοντικούς ρηματικούς τύπους: **θα γράφω – θα γράψει**
- στην υποτακτική: **να γράφω – να γράψει**
- στην προστακτική: **γράφε – γράψε**

Απαραίτητο, επίσης, είναι να τονιστεί ότι ο συνοπτικός και ο μη συνοπτικός τύπος μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα ελληνικά εναλλακτικά και ανεξάρτητα από την αντικειμενική χρονική διάρκεια ενός γεγονότος, ακόμη κι αν αυτή είτε δηλώνεται ρητά μέσω επιρρηματικών στοιχείων, όπως συμβαίνει στο (5) (για δύο ώρες), είτε ενυπάρχει στη λεξική σημασία του ρήματος. Συμπερασματικά, σε ορισμένες περιπτώσεις η εφαρμογή της όψης, συνοπτικής ή μη συνοπτικής, εξαρτάται συχνά από τη διάθεση και την προτίμηση του ομιλητή, δηλαδή από το πώς θέλει ο ίδιος να παρουσιάσει το γεγονός. Γι' αυτό, εξάλλου, θεωρείται ότι συνιστά υποκειμενική κατηγορία του ρήματος. Παραθέτουμε ενδεικτικά τα ακόλουθα παραδείγματα (5α) έως (7β):

(5α) Ο γνωστός καλλιτέχνης **τραγούδησε** για δύο ώρες αγαπημένες μελωδίες

- (5β) Ο γνωστός καλλιτέχνης **τραγουδούσε** για δύο ώρες αγαπημένες μελωδίες.
 (6α) Πού **μείνατε** εσύ και η Σοφία όταν ήσασταν στο Παρίσι;
 (6β) Πού **μένατε** εσύ και η Σοφία όταν ήσασταν στο Παρίσι;
 (7α) Μπορώ **να παίξω** κιθάρα με τις ώρες.
 (7β) Μπορώ **να παίζω** κιθάρα με τις ώρες.

Όσον αφορά το σημασιολογικό φορτίο των δύο τύπων, διαπιστώνουμε ότι ο συνοπτικός τύπος του ελληνικού ρήματος «φωτογραφίζει» το γεγονός ως όλο, ως ένα κλειστό σύνολο· με άλλα λόγια, το «βλέπει» ως μια τελεία πάνω στο χρονικό άξονα και γι' αυτό συνήθως – αν και όχι υποχρεωτικά – συνδέεται με την έννοια του τελειωμένου. Ενδεικτικά:

- (8) Χτες **πήγαμε** σινεμά και **είδαμε** την καινούρια ταινία του Γούντι Άλεν.
 (9) Αύριο **θα πάμε** σινεμά και **θα δούμε** την καινούρια ταινία του Γούντι Άλεν.
 (10) Απόψε θέλουμε **να πάμε** σινεμά και **να δούμε** την καινούρια ταινία του Γούντι Άλεν.

Από την άλλη, ο μη συνοπτικός τύπος αντιπροσωπεύει μορφολογικά τόσο το σύνηθες όσο και το συνεχές, οπότε και η διάκρισή τους πραγματοποιείται μόνο σε προτασιακό επίπεδο. Στα νέα ελληνικά, με συνήθη όψη περιγράφονται γεγονότα τα οποία επαναλαμβάνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα, αποτελούν δηλαδή περιπτώσεις *κανονικής/τακτής επανάληψης* (Μόξερ 1994: 43), όπως:

- (11) Κάθε Κυριακή **πήγαινα** σινεμά με τους φίλους μου.
 (12) Κάθε Κυριακή **θα πηγαίνω** σινεμά με τους φίλους μου.
 (13) Κάθε Κυριακή θέλω **να πηγαίνω** σινεμά με τους φίλους μου.
 (14) Όταν ήμουν φοιτητής, **πήγαινα** πολλές φορές την εβδομάδα σινεμά.
 (15) **Πήγαινα** στο ωδείο δύο φορές την εβδομάδα για ένα χρόνο.

Ωστόσο, σε περιπτώσεις απλής επανάληψης χρησιμοποιείται ο συνοπτικός τύπος (16), ενώ αντιγραμματική είναι η χρήση του μη συνοπτικού (17):

- (16) **Πήγα** τρεις φορές σινεμά την περασμένη εβδομάδα.
 (17) ***Πήγαινα** τρεις φορές σινεμά την περασμένη εβδομάδα.

Επίσης, το ρήμα της Ελληνικής δεν αποτυπώνει μορφολογικά τη διάκριση του συνεχούς σε εξελισσόμενο (progressive) και μη εξελισσόμενο (non progressive). Στην Ελληνική με μη εξελισσόμενη όψη εμφανίζεται το καθαρά συνεχές γεγονός, αυτό δηλαδή που πραγματοποιείται χωρίς να δηλώνονται οι ξεχωριστές φάσεις του και συντελείται χωρίς διακοπή. Από την άλλη, με εξελισσόμενη όψη παρουσιάζεται συνήθως ένα γεγονός που αποτελεί το πλαίσιο για την πραγματοποίηση ενός άλλου γεγονότος, χωρίς να γίνεται εμφανές αν το πρώτο διακόπτεται με την παρεμβολή του δεύτερου (Μόζερ 1994: 44). Ενδεικτικά, παραθέτουμε τα παραδείγματα (18) και (19) ως περιπτώσεις μη εξελισσόμενου, ενώ και τα παραδείγματα (20) και (21) συνιστούν περιπτώσεις εξελισσόμενου:

- (18) Χτες **έγραφα** όλη μέρα την εργασία μου.
 (19) Την Κυριακή **έφτιαχνα** τον κήπο από τις τέσσερις ως τις οκτώ το απόγευμα.
 (20) Όση ώρα ο καθηγητής **παρέδιδε** το μάθημα, ο Κώστας **κοιμόταν**.
 (21) Την ώρα που **μιλούσε** στο τηλέφωνο σπίτι της, έγινε σεισμός.

3. Όψεις της διδασκαλίας της όψης

3.1 Η διδασκαλία της οψιακής μορφολογίας στο παρελθόν

Καταρχάς θεωρούμε ότι κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας η εκμάθηση των παρελθοντικών χρονικών τύπων προηγείται των μελλοντικών επειδή οι πρώτοι είναι πιο βασικοί. Οι παρελθοντικοί ρηματικοί τύποι εξυπηρετούν την πολύ σημαντική επικοινωνιακή ανάγκη της αφήγησης, ενώ οι αντίστοιχοι μελλοντικοί εκτός από το ότι δηλώνουν χρονική βαθμίδα, διαπλέκονται αρκετά και με την σημασιολογική περιοχή της τροπικότητας, γεγονός που τους καθιστά πιο σύνθετους.

Έτσι, οι ρηματικοί χρόνοι που θα μας απασχολήσουν σε αυτήν την υποενότητα είναι ο συνοπτικός παρελθοντικός τύπος (αόριστος) και ο μη συνοπτικός παρελθοντικός τύπος (παρατατικός) στην ενεργητική φωνή.

3.1.1 Η παρουσίαση του συνοπτικού παρελθοντικού τύπου

Πιστεύουμε ότι είναι σκόπιμο και διδακτικά ορθότερο να ξεκινήσουμε τη διδασκαλία της μορφολογίας με τον συνοπτικό τύπο για τους εξής λόγους:

- α. είναι στατιστικά πολύ πιο συχνόχρηστος,
 β. μας δίνει το δεύτερο θέμα του ρήματος, το οποίο είναι πολύ χρήσιμο για το σχηματισμό πολλών ρηματικών ζευγών και
 γ. έχει μια βασική σημασία (η θέαση του γεγονότος ως όλου) που τον καθιστά εξαιρετικά απλό στην σημασιολογική κατανόησή του.

Κατά τη διδασκαλία του παρελθοντικού συνοπτικού τύπου επισημαίνουμε τρία βασικά στοιχεία:

- α. τις καταλήξεις που δηλώνουν το παρελθόν (-α, -ες, -ε, -αμε, -ατε, -αν),
 β. τις μορφοφωλογικές μεταβολές που προκύπτουν κατά το σχηματισμό του συνοπτικού τύπου,
 γ. τη μετατόπιση του τόνου στην τρίτη συλλαβή.

Στα παραδείγματα (22) και (23) παρουσιάζονται ρήματα συζυγίας Α, ενώ στα (24) και (25) ρήματα συζυγίας Β:

(22) αγοράζω → α γό ρα σα / α γο ρά σα με
 2 1 3 2 1 3 2 1

(23) χά νω → έ χα σα / χά σα με
 2 1 3 2 1 3 2 1

(24) α γα πάω → α γά πη σα / α γα πή σα με
 1 3 2 1 3 2 1

(25) ο δη γώ → ο δή γη σα / ο δη γή σα με
 1 3 2 1 3 2 1

Με δεδομένα όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, προτείνουμε⁶ την κατηγοριοποίηση των συνοπτικών ρηματικών τύπων, ανάλογα με την προβλεψιμότητα σχηματισμού του συνοπτικού τύπου και τη μετατόπιση του τόνου, η οποία αποτελεί μια κλίμακα ομαλότητας:

Ια. Απολύτως ανώμαλοι τύποι

- Είναι μη προβλέψιμος ο σχηματισμός του συνοπτικού τύπου από το μη συνοπτικό.
- Δεν ακολουθείται ο βασικός κανόνας της μετατόπισης του τόνου, π.χ.: βλέπω → είδα

⁶ Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τη Μαρία Πουλοπούλου, ΕΕΔΙΠ της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, για τη σύλληψη αυτής της κατηγοριοποίησης και την εφαρμογή της στα θερινά εντατικά μαθήματα Erasmus Intensive Language Course στο Ρέθυμνο το καλοκαίρι του 2011.

Ιβ. Μερικώς ανώμαλοι τύποι

- Είναι μη προβλέψιμος ο σχηματισμός του συνοπτικού τύπου από το μη συνοπτικό, π.χ.: φεύγω → έφυγα.
- Ακολουθείται ο βασικός κανόνας της μετατόπισης του τόνου.

Π. Ομαλοί τύποι

- Είναι προβλέψιμος ο σχηματισμός του συνοπτικού από το μη συνοπτικό.
- Ακολουθείται ο βασικός κανόνας της μετατόπισης του τόνου.

Η κλίμακα αυτή καθώς και ορισμένα παραδείγματα ρημάτων αποτυπώνονται στον Πίνακα 1:

Πίνακας 1. Σχηματισμός των συνοπτικών παρελθοντικών τύπων της ενεργητικής με βάση την κλίμακα ομαλότητας.

Ια. Απολύτως ανώμαλοι τύποι

είμαι	ήμουν
έχω	είχα

πηγαίνω/ πάω	πήγα
παίρνω	πήρα
βγαίνω	βγήκα
μπαίνω	μπήκα
βρίσκω	βρήκα
βλέπω	είδα
λέω	είπα
πίνω	ήπια
έρχομαι	ήρθα

Ιβ. Μερικώς ανώμαλοι τύποι

τρώω	έφαγα
δίνω	έδωσα
βάζω	έβαλα
βγάζω	έβγαλα
ανεβαίνω	ανέβηκα
κατεβαίνω	κατέβηκα
φέρνω	έφερα
στέλνω	έστειλα
μένω	έμεινα
πλένω	έπλυνα
φεύγω	έφυγα
(λαμβάνω)	έλαβα
καταλαβαίνω	κατάλαβα
μαθαίνω	έμαθα
παθαίνω	έπαθα
θέλω	θέλησα
γίνομαι	έγινα
κάθομαι	κάθισα
πέφτω	έπεσα
κάνω	έκανα
περιμένω	περίμενα
αρέσει	άρεσε

II. Ομοιοί τύποι

Ρήματα συζυγίας Α

σε -ω

-νω -θω φωνήεν + ω	➔ -σα	-ζω ➔ -σα Αλλά και πολλά σε -ξα	-χνω -χω -γω -κω	➔ -ξα	-εύω -αύω -φω -βω -πω -πτω	➔ -φα
π.χ.: χάνω → έχασα νιώθω → ένιωσα ακούω → άκουσα		π.χ.: κερδίζω → κέρδισα διαβάζω → διάβασα Αλλά: στηριζώ → στηρίξα αλλάζω → άλλαξα	π.χ.: ψάχνω → έψαξα τρέχω → έτρεξα ανοίγω → άνοιξα πλέκω → έπλεξα		π.χ.: δουλεύω → δούλεφα παύω → έπαφα γράφω → έγραφα βάφω → έβαφα λείπω → έλειφα καλύπτω → κάλυφα	

Ρήματα συζυγίας Β (B1 & B2)

σε -άω/ώ και σε -ώ

B1 (-άω)		B2 (-ώ)			
-ησα					
μιλάω/ώ	→	μίλησα	αργώ	→	άργησα
απαντάω/ώ	→	απάντησα	προσπαθώ	→	προσπάθησα
χτυπάω/ώ	→	χτύπησα	μισώ	→	μίσησα
βοηθάω/ώ	→	βοήθησα	κυκλοφορώ	→	κυκλοφόρησα
ξυπνάω/ώ	→	ξύπνησα	ζω	→	έζησα

Ρήματα τύπου B1 και B2 με διαφορετικές καταλήξεις:

-εσα	-ασα	-ηξα	-αξα
μπορώ → μπόρεσα	γελάω → γέλασα	πηδάω → πήδηξα	πετώ → πέταξα
έτσι και τα: πονάω, φοράω, χωράω, καλώ, παρακαλώ, εκτελώ, αποτελώ συγχωρώ, αφαιρώ, διαιρώ	έτσι και τα: χαλάω, διψάω, πεινάω, κρεμάω περνάω (πέρασα) ξεχνάω (ξέχασα) γερνάω (γέρασα) κερνάω (κέρασα)	έτσι και τα: τραβάω, φυσάω, βουτάω, ορμάω, βαστάω	έτσι και τα: κοιτάω, φυλάω

Επισημάνσεις

Ρήματα σε -αίνω

Σύμφωνα με τα κριτήρια ομαλότητας τα περισσότερα εντάσσονται στην κατηγορία 1β, αν και διέπονται από κάποια σχετική κανονικότητα. Π.χ.:

παχαίνω → πάχυνα	
λεπταίνω → λέπτυνα	-υνα
ομορφαίνω → ομόρφυνα	
ζεσταίνω → ζέстана	-ανα
πεθαίνω → πέθανα	
αρρωσταίνω → αρρώστησα	-ησα
χορταίνω → χόρτασα	-ασα

Ρήματα σε -εύω

Ορισμένα σχηματίζουν τον παρελθοντικό συνοπτικό τύπο σε -ευσα, π.χ.: εκπαιδεύω – εκπαίδευσα, απογοητεύω – απογοήτευσα.

3.1.2 Η διδασκαλία του μη συνοπτικού παρελθοντικού τύπου

Κατά τη διδασκαλία του τύπου αυτού επισημαίνουμε τα εξής στοιχεία:

- την προέλευση του θέματος από το θέμα του ενεστώτα,
- τις καταλήξεις του παρελθόντος (-α, -ες, -ε, -αμε, -ατε, -αν),
- τη μετατόπιση του τόνου στην τρίτη συλλαβή για τα ρήματα τύπου Α (βλ. (26))
- τη διατήρηση του τόνου στην κατάληξη για τα ρήματα τύπου Β1/Β2 και μάλιστα στην ίδια συλλαβή σε όλα τα πρόσωπα και αριθμούς (βλ. (27)).

(26) χά νω → έ χα να / χά σα με
 2 1 3 2 1 3 2 1

(27) αγαπώ → α γα πού σα / α γα πού σα με
 1 2 1 3 2 1

Πίνακας 2. Σχηματισμός του μη συνοπτικού παρελθοντικού τύπου ενεργητικής φωνής

Ρήματα συζυγίας Α (-ω)	
α <u>χ</u> όρα <u>ζ</u> -α	έ <u>λ</u> υν-α
α <u>χ</u> όρα <u>ζ</u> -ες	έ <u>λ</u> υν-ες
α <u>χ</u> όρα <u>ζ</u> -ε	έ <u>λ</u> υν-ε
α <u>γο</u> ρά <u>ζ</u> -α <u>με</u>	λ <u>ύ</u> ν-α <u>με</u>
α <u>γο</u> ρά <u>ζ</u> -α <u>τε</u>	λ <u>ύ</u> ν-α <u>τε</u>
α <u>χ</u> όρα <u>ζ</u> -α <u>ν</u> / α <u>γο</u> ρά <u>ζ</u> -α <u>νε</u>	έ <u>λ</u> υν-α <u>ν</u> / λ <u>ύ</u> ν-α <u>νε</u>

Ρήματα τύπου Β1 & Β2 (-άω & -ώ)	
-άω / ώ	-ώ
α <u>γα</u> π-ού <u>σα</u>	μ <u>πο</u> ρ-ού <u>σα</u>
α <u>γα</u> π-ού <u>σες</u>	μ <u>πο</u> ρ-ού <u>σες</u>
α <u>γα</u> π-ού <u>σε</u>	μ <u>πο</u> ρ-ού <u>σε</u>
α <u>γα</u> π-ού <u>σα</u> μ <u>ε</u>	μ <u>πο</u> ρ-ού <u>σα</u> μ <u>ε</u>
α <u>γα</u> π-ού <u>σα</u> τ <u>ε</u>	μ <u>πο</u> ρ-ού <u>σα</u> τ <u>ε</u>
α <u>γα</u> π-ού <u>σα</u> ν / α <u>γα</u> π-ού <u>σα</u> νε	μ <u>πο</u> ρ-ού <u>σα</u> ν / μ <u>πο</u> ρ-ού <u>σα</u> νε

Σημείωση

Τα ρήματα σε -άω/ώ έχουν και δεύτερους τύπους στον μη συνοπτικό παρελθοντικό τύπο (αγάπ-αγα, αγάπ-αγεs, αγάπ-αγε κ.λπ.) που ακολουθούν και τον κανόνα της μετατόπισης του τόνου στην τρίτη συλλαβή. Οι τύποι αυτοί καλό είναι να δοθούν. Ωστόσο, θα πρέπει επισημανθεί ότι χρησιμοποιούνται κυρίως στον προφορικό λόγο.

3.2. Οπτικοποίηση των διαφορετικών οφιακών σημασιών

Θεωρούμε εξόχως σημαντική διδακτική πρόταση και γι' αυτό το λόγο την παρουσιάζουμε και ξεχωριστά, την οπτικοποίηση των διαφορετικών σημασιών της ρηματικής όψης. Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής που δεν είναι φυσικός ομιλητής της Ελληνικής αντιλαμβάνεται επικοινωνιακότερα τον τρόπο θέασης ενός γεγονότος. Οι προτάσεις που θέτουμε είναι οι ακόλουθες:

- Η παρομοίωση της σημασίας του συνοπτικού θέματος με φωτογραφία ή με φλας, έτσι ώστε να γίνει εφικτή η σύνδεσή της με την εκάστοτε βασική ρηματική πράξη, ασχέτως της διάρκειάς της. Με την ίδια λογική, παρομοιάζουμε τη συνεχή σημασία του μη συνοπτικού θέματος με βίντεο ή με κινούμενο προβολέα ή με σαρωτή. Αν περαιτέρω θέλουμε να εικονοποιήσουμε και τη συνήθη σημασία του μη συνοπτικού θέματος, μπορούμε να την παρομοιάσουμε με πολλές φωτογραφίες, κάτι που ενέχει

Ενδεικτικά, η άσκηση που ακολουθεί είναι δομημένων εισαγόμενα και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο δειγματικής διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε στο Δημοτικό Συκαμίνου Ωρωπού (Απρίλιος 2013).

Παρατηρώ τις εικόνες και επιλέγω την πρόταση που ταιριάζει.

A. Κυριακή, 1/4



- α. Την περασμένη Κυριακή η Κοκκίνοσκουφίτσα πήγαινε στη γιαγιά της.
β. Την περασμένη Κυριακή η Κοκκίνοσκουφίτσα πήγε στη γιαγιά της.

B. Κυριακή, 1/4



Κυριακή, 7/4



Κυριακή, 14/4



- α. Κάθε Κυριακή η Κοκκίνοσκουφίτσα πήγαινε στη γιαγιά της.
β. Κάθε Κυριακή η Κοκκίνοσκουφίτσα πήγε στη γιαγιά της.

Γ.



- α. Όλο το πρωί η Κοκκίνοσκουφίτσα περπατούσε στο δάσος.
β. Όλο το πρωί η Κοκκίνοσκουφίτσα περπάτησε στο δάσος.

Δ.



- α. Καθώς η Κοκκίνοσκουφίτσα περπατούσε στο δάσος, συνάντησε τον Κακό Λύκο.
 β. Καθώς η Κοκκίνοσκουφίτσα περπάτησε στο δάσος, συνάντησε τον Κακό Λύκο.

3.3 Ρήματα και φράσεις με υποχρεωτικό οψιακό να-συμπλήρωμα

Θεωρούμε ότι είναι σημαντικό κατά τη διδασκαλία της ρηματικής όψης να τονιστεί η ύπαρξη ρημάτων και φράσεων που δέχονται, με παραδοσιακούς όρους, δευτερεύουσα συμπληρωματική πρόταση η οποία όμως έχει υποχρεωτικά μια από τις δύο τιμές της όψης. Επιπλέον, αυτό μπορεί να δοθεί και με οπτικοποίηση, όπως επιχειρείται στο διδακτικό εγχειρίδιο *Ελληνικά από κοντά* (βλ. Σχήμα 7).

I. Ρήματα / φράσεις που απαιτούν υποχρεωτικά συμπλήρωμα μη συνοπτικής όψης:

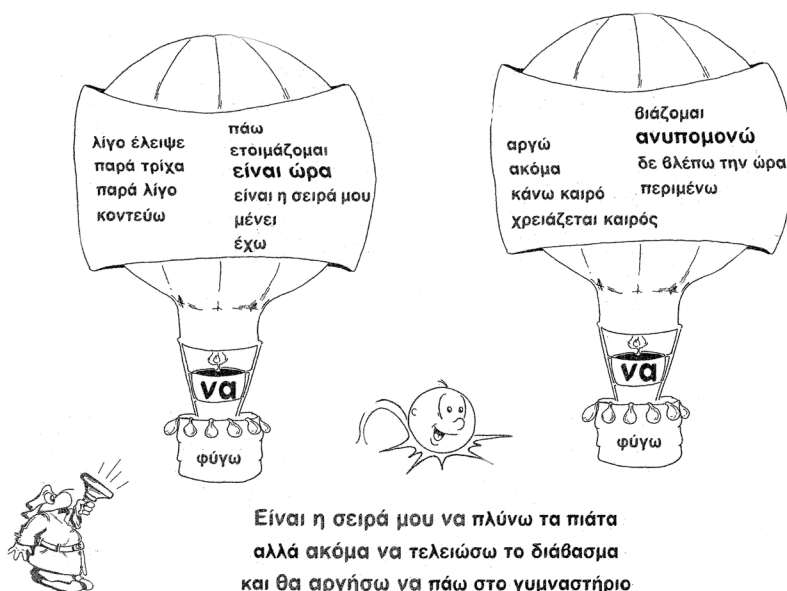
- α. ρήματα που σημαίνουν συνήθεια ή τη δυνατότητα να κάνουμε κάτι συχνά:
συνηθίζω, μαθαίνω, μου αρέσει
- β. ρήματα που σημαίνουν αρχή, συνέχεια, τέλος:
αρχίζω, ξεκινώ, συνεχίζω, εξακολουθώ, σταματώ, παύω
- γ. ρήματα αισθήσεως: *ακούω, βλέπω, νιώθω, αισθάνομαι, φαντάζομαι, ονειρεύομαι*

II. Ρήματα / φράσεις που απαιτούν υποχρεωτικά συμπλήρωμα συνοπτικής όψης:

*Κοντεύει να ξημερώσει.
 Έχω να διαβάσω. / Έχω να πάω σινεμά πέντε μήνες.
 Λίγο έλειψε να χάσω το λεωφορείο.
 Έκανε / Χρειάστηκε καιρό (για) να συνέλθει.
 Δε βλέπω την ώρα να πάω διακοπές.
 Είναι η σειρά του να μαγειρέψει.
 Ποτέ δεν είναι αργά (για) να μάθει κανείς μια ξένη γλώσσα.
 Παρά λίγο / Παρά τριχά να μη σε γνωρίσω.*

Λίγο έλειψε να μη σε γνωρίσω.
 Ακόμα να τελειώσεις!
 Θα φύγει πριν / προτού (να) τον δω.
 Ωσπου να έρθεις θα έχει κρυσώσει το φαγητό.

Σχήμα 7. Ρήματα με υποχρεωτικό συνοπτικό ή μη συνοπτικό συμπλήρωμα (Ελληνικά από κοντά, σελ. 82, 84).



4. Προτεινόμενες γλωσσοδιδακτικές δραστηριότητες

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζουμε ποικίλα είδη γλωσσοδιδακτικών δραστηριοτήτων που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία της ρηματικής όψης μέσα από τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια.

4.1 Δραστηριότητες κλειστού τύπου για εξάσκηση στη μορφολογία της συνοπτικής όψης

Στις ασκήσεις αυτές γίνεται συμπλήρωση κενών με βάση τους διδαγμένους πίνακες κλίσης που αποσκοπούν στην επίγνωση της διαφορετικής μορφολογικής κατηγορίας.

Δραστηριότητα 1 από Υπόθεση Γλώσσα, Παρελθόν, Ρήματα σε -ω, σελ. 35

46

Συμπλήρωσε τον πίνακα.

θεματικός χαρακτήρας
(ομάδες σ/Ξ/Ψ)

Ο κάρνας για τον Αόριστο	Ενεστώτας			Παρατατικός	Αόριστος	σ Ξ Ψ	
	ζω νω θω φωνήεν +ω ζω	σα	κερδίζω χάνω νιώθω ακούω λούζω	κέρδιζα ένιωθα άκουγα	κέρδισα ένιωσα		
χνω κω γω κω	ξα	παίζω δείχνω προσέχω ανοίγω πλέκω έδειχνα άνοιγα	Ξ	
εύω αύω φω βω πω πτω	ψα	παλεύω παύω* γράφω βάφω λείπω καλύπτω*	πάλευα έπαυα έγραφα έβαφα έλειπα κάλυπτα έπαυα έβαψα κάλυψα		Ψ

Δραστηριότητα 2 από Υπόθεση Γλώσσα, Παρελθόν, Ρήματα σε -ω, σελ. 35–36

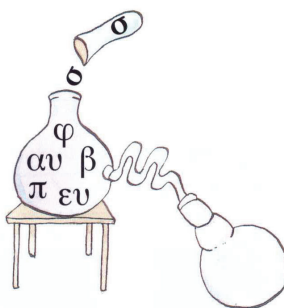
47

Βάλε τα ρήματα στον αόριστο και γράψε το σωστό γράμμα στο φιαλίδιο.

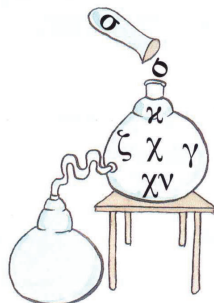
αυτός δεν ακούει
 εσείς μαλώνετε
 εγώ γυρίζω
 εμείς ζωγραφίζουμε
 εσύ κάνεις
 αυτοί πληρώνουν



εσύ γράφεις
 εγώ κόβω
 αυτοί βάζουν
 αυτός κλέβει
 εσείς καζεύετε
 εμείς ταξιδεύουμε



αυτοί τρέχουν
 εμείς τρομάζουμε
 αυτός κοιπάει
 εσείς ψάχνετε
 εγώ προσέχω
 βρέχει



Δραστηριότητα 3 από Υπόθεση Γλώσσα, Παρελθόν, Ρήματα σε -ω, σελ. 36

48

εντοπισμός των ρημάτων στον αόριστο-αναγνώριση της ομάδας (σ, ξ, ψ)

Ο Μπόρις και οι φίλοι του είχαν πολύ διάβασμα την Κυριακή και δεν πήγαν στο ματς. Διαβάζουν στην εφημερίδα τι έγινε.

Κύκλωσε το σ, ξ, ψ και στην παρένθεση γράψε το ρήμα στον ενεστώτα.

Το χιεσινό παιχνίδι στο στάδιο Καραϊσκάκη μάζε (ψ)ε (μαζεύω) τέσσερις χιλιάδες θεατές. Ο Ολυμπιακός έχασε (.....) στην έδρα* του. Ο προπονητής άλλαξε (.....) αρκετούς παίκτες αλλά δεν



πάλεψαν (.....) αρκετά για τη νίκη της ομάδας τους. Ο διαπαιθής έβγαλε κόκκινη κάρτα σε δύο παίκτες χωρίς να ακούσει τις διαμαρτυρίες* των φιλάθλων. Η ομάδα της Πάτρας ήταν σαφώς* καλύτερη και κέρδισε (.....) χωρίς πρόβλημα. Ορισμένες* εφημερίδες έγραψαν (.....) ότι η ομάδα της Πάτρας έπαιξε (.....) καταπληκτικά*. Μετά τον αγώνα, οι παίκτες της Παναχαϊκής γιόρτασαν (.....) το θρίαμβο* της ομάδας τους σε γνωστό νυχτερινό κέντρο της παραλίας. Χόρεψαν (.....) και διασκεδάσαν (.....) μέχρι τις πρώτες πρωινές ώρες.

4.2 Δραστηριότητες κλειστού τύπου για εξάσκηση στην ερμηνεία της όψης

Στις ασκήσεις που ακολουθούν δεν ελέγχεται η γνώση της μορφολογίας αλλά μόνον το κατά πόσον ο μαθητής έχει εμπεδώσει τη σημασιολογική διάκριση των δύο όψεων, στο παρελθόν και στο μέλλον, με τη βοήθεια εικόνων, συμβόλων και επιρρηματικών.

Δραστηριότητα 4 από Γλωσσικές ασκήσεις ΠΕΜ, σελ 331



Όνομα: _____
 Επώνυμο: _____
 Τάξη: _____

Διαλέγω το σωστό και συμπληρώνω τα κενά.

1. Όλο το χειμώνα ο Ονούρ φορούσε τζιν. Χτες στο πάρτι φόρεσε τα καλά του.
 α. φόρεσε β. φορούσε

2. Το κουδούνι της πόρτας _____ συνέχεια χτες το απόγευμα. Το τηλέφωνο όμως _____ μόνο μια φορά.
 α. χτύπησε β. χτυπούσε

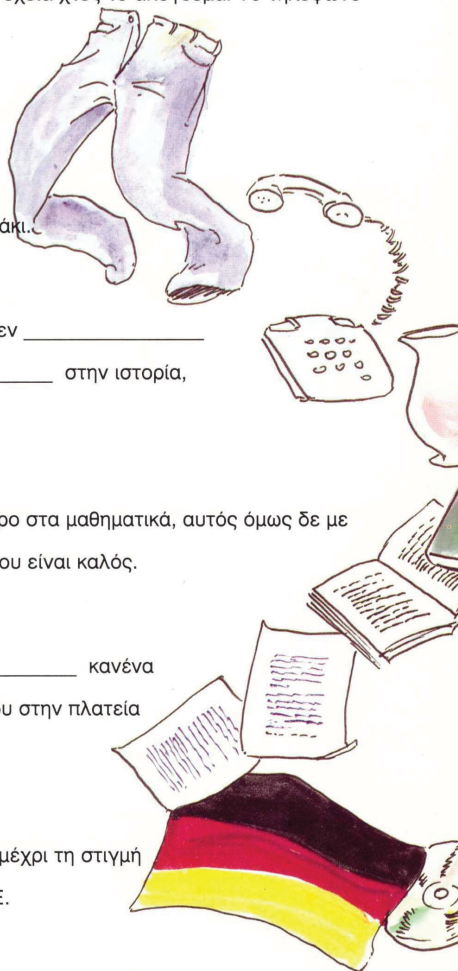
3. Ο παππούς δεν _____ κρασί. Το προηγούμενο Σάββατο όμως, στο γάμο της εγγονής του, _____ ένα ποτηράκι.
 α. ήπια β. έπινε

4. Ο μπαμπάς μου ήταν καλός στα μαθηματικά και δεν _____ στα διαγωνίσματα. Μόνο μια φορά _____ στην ιστορία, γιατί ήταν αδιάβαστος.
 α. αντέγραφε β. αντέγραψε

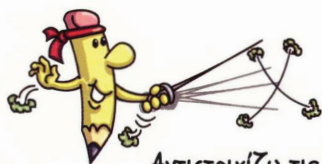
5. Όλη τη χρονιά _____ τον Αλέξανδρο στα μαθηματικά, αυτός όμως δε με _____ ούτε μια φορά στα αρχαία, που είναι καλός.
 α. βοηθούσα β. βοήθησε

6. Όταν πια γύρισα από τη Γερμανία, δε _____ κανένα από τα παιδιά που _____ κάθε βράδυ στην πλατεία του χωριού.
 α. συνάντησα β. συναντούσα

7. Δεν _____ καθόλου ελληνικό ροκ, μέχρι τη στιγμή που _____ ένα δίσκο των ΠΥΞ ΛΑΞ.
 Από τότε πηγαίνω και στις συναυλίες τους.
 α. άκουσα β. άκουγα



Δραστηριότητα 5 από Γλωσσικές ασκήσεις ΠΕΜ, σελ 342



Αντιστοικίζω τις προτάσεις με τις εικόνες.

Όνομα: _____
Επώνυμο: _____
Τάξη: _____

α.



1. Η Ελένη φορούσε ένα κόκκινο μπουφάν.
2. Η Ελένη φόρεσε ένα κόκκινο μπουφάν.



β.



1. Η μαμά μαγείρευε ένα ωραίο φαγητό.
2. Η μαμά μαγείρεψε ένα ωραίο φαγητό.



α.



1. Ο παππούς κάπνιζε ένα τσιγάρο.
2. Ο παππούς κάπνισε ένα τσιγάρο.

α.



β.



1. Ο μαθηματικός έλυσε την άσκηση.
2. Ο μαθηματικός έλυνε την άσκηση.

Δραστηριότητα 6 από Ελληνικά από κοντά, σελ. 71

8 Διαλέγω το σωστό και βάζω X στον πίνακα όπως στο παράδειγμα



1. (θα σου απαντάω - θα σου απαντήσω)
Μόλις μου γράφεις, θα σου απαντήσω
Κάθε φορά που θα μου γράφεις, θα σου απαντάω

		X
	X	

2. (θα σηκώνεστε - θα σηκωθείτε)
Μεθαύριο _____ στις εφτά.
Από 'δώ και πέρα _____ στις εφτά.

3. (θα διαβάζουμε - θα διαβάσουμε)
Όση ώρα _____, θα ακούμε μουσική.
Μόλις γυρίσουμε σπίτι, _____

4. (θα μένει - θα μείνει)
Αύριο _____ με τη φίλη του.
Από αύριο _____ με την αδερφή του.

5. (θα γυρίζει - θα γυρίσει)
Κάθε βράδυ _____ στις 10.00.
Σήμερα το βράδυ _____ στις 10.00.

4.3 Δραστηριότητες για τη διάκριση συνοπτικής και μη συνοπτικής υποτακτικής

Στις ασκήσεις που ακολουθούν ελέγχεται τόσο η γνώση της μορφολογίας των δύο όψεων στην υποτακτική αλλά και κατά πόσον ο μαθητής έχει εμπεδώσει τη διττή σημασιολογική διάκριση μεταξύ συνοπτικού και μη συνοπτικού.

Δραστηριότητα 7 από Υπόθεση Γλώσσα, Υποτακτική, σελ. 8-9

Τι πρέπει να κάνω σήμερα

Θέλω να τηλεφωνήσω.

Το πρόγραμμα του Αντώνη



Στιγμιαία υποτακτική παρουσίαση

Ο Αντώνης πηγαίνει στη Δευτέρα Γυμνασίου. Κάθε μέρα έχει να διαβάσει πολλά μαθήματα. Τρεις φορές την εβδομάδα πηγαίνει φροντιστήριο Αγγλικά και μετά στο κολυμβητήριο. Κάθε Τρίτη και Πέμπτη μαθαίνει κιθάρα στο ωδείο και τα Σαββατοκύριακα πηγαίνει εκδρομές στο βουνό με τα παιδιά της οικολογικής ομάδας*. Συχνά σκέφτεται ότι δεν έχει καθόλου ελεύθερο χρόνο.

-Σήμερα το πρωί σπκώνεται γεμάτος άγχος* και λέει:

"Οκ! Το απόγευμα πρέπει να τελειώσω την εργασία για τη λογοτεχνία αλλά...δεν έχω όλα τα βιβλία. Μπορώ να

πάω στη βιβλιοθήκη. Εκεί ίσως να βρω τα βιβλία που θέλω. Ξέχασα να μελετήσω* και κιθάρα... Θέλω να πάω και σινεμά με το Φώτη. Λέω να τηλεφωνήσω στη Μάιντα... Μπορώ να τα προλάβω όλα;;".

1

Τι κάνει ο Αντώνης σήμερα;

Πρέπει να τελειώσει την εργασία για τη λογοτεχνία.

1. Μπορεί να
 2. Ξέχασε να
 3. Θέλει να
 4. Λέει να
- Μπορεί να

Στιγμιαία υποτακτική εντοπισμός



2

Μπορείς να γράψεις το πρόγραμμα του Αντώνη;

Ώρες	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο	Κυριακή
8.00							
14.00							
16.00							
18.00							
20.00							



Θέλω να τηλεφωνώ.

Τι μ'αρέσει να
κάνω κάθε μέρα

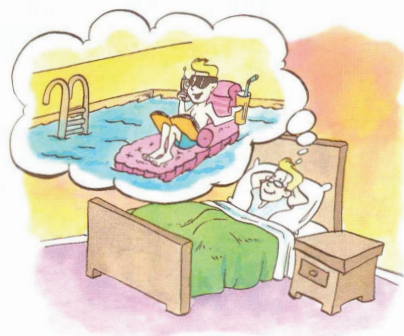
Ένα καλύτερο πρόγραμμα

Ο Αντώνης σκέφτεται ότι το καλύτερο πρόγραμμα είναι να μην έχεις πρόγραμμα και λέει:

«Μ'αρέσει να ξυπνάω μόνος μου, να σηκώνομαι με την ψυχία μου και να τρώω πρωινό. Μετά συνηθίζω να παίζω παιχνίδια στον υπολογιστή και να βλέπω ταινίες στην τηλεόραση.

Τα μεσημέρια προτιμώ να διαβάζω περιοδικά και να ακούω μουσική. Επίσης τρελαίνομαι* να κολυμπάω στην πισίνα. Επειδή βαριέμαι να είμαι μόνος μου, αρχίζω να τηλεφωνώ στους φίλους μου...».

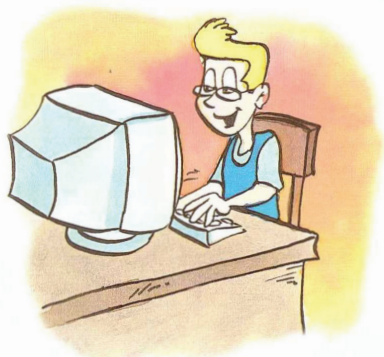
Συνεχής υποτακτική
παρουσίαση



3

Ποιο πρόγραμμα προτιμά ο Αντώνης;

Συνεχής υποτακτική
εντοπισμός



1. Το πρωί του αρέσει να ξυπνάει μόνος του, να και να
2. Μετά συνηθίζει να και να
3. Τα μεσημέρια προτιμάει να και να
4. Τρελαίνεται να
5. Βαριέται να
6. Αρχίζει να

4

Η σειρά σας τώρα...

Συνεχής υποτακτική
εφαρμογή

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1. Τι ώρα σας αρέσει να ξυπνάτε; | 4. Τι προτιμάτε να κάνετε το μεσημέρι; |
| 2. Τι σας αρέσει να κάνετε το πρωί; | 5. Τι τρελαίνεστε να κάνετε; |
| 3. Τι συνηθίζετε να κάνετε κάθε μέρα; | 6. Τι βαριέστε να κάνετε συνήθως; |

Δραστηριότητα 8 από Υπόθεση Γλώσσα, Υποτακτική, σελ. 31

■ Στιγμαία ή συνεχής υποτακτική;

πλένω

- ✓ Είναι ανάγκη να ...πλένω... τα πιάτα εγώ κάθε φορά;
Είναι ανάγκη να ...πλύνω... τα πιάτα αμέσως!

φεύγω

1. Πρέπει να τώρα!
Κάθε μέρα πρέπει να στις οχτώ!

μένω

2. Γιατί ναο Γιάννης πάντα τελευταίος;
Γιατί ναο Γιάννης σήμερα και όχι εγώ;

μαζεύω

3. Τα παιδιά μπορούν να τα πράγματά τους αυτήν τη στιγμή.
Τα παιδιά μπορούν νατα πράγματά τους μόνα τους κάθε φορά.

ζεσταίνω

4. Χρειάζεται να το φαγητό, όταν γυρίζεις απ' το σχολείο.
Χρειάζεται νατο φαγητό, όταν γυρίζεις απ' το σχολείο.

βοηθώ

5. Μαρία, Αντώνη, μπορείτε να τη γιαγιά τώρα;
Μαρία, Αντώνη, μπορείτε νατη γιαγιά κάθε απόγευμα;

ξυπνώ

6. Από δω και πέρα πρέπει να το πρωί.
Αύριο το πρωί πρέπει οπωσδήποτε νανωρίς.

έρχομαι

7. Παιδιά, μπορείτε να σε λίγο στο σπίτι μου να παίξουμε!
Παιδιά, μπορείτε νασυχνά στο σπίτι μου να παίξουμε!

καθαρίζω

8. Χρειάζομαι κάποιον να κάθε μέρα.
Χρειάζομαι κάποιον νατώρα αμέσως!

μπαίνω

9. Ο Γιάννης μου απαγορεύει πάντα να σ' αυτό το δωμάτιο.
Πρώτη φορά ο Γιάννης μου απαγορεύει να σ' αυτό το δωμάτιο.

διαβάζω

10. Οι γονείς της την έβαζαν συνέχεια να, ενώ αυτή δεν ήθελε.
Οι γονείς της την έβαλαν να σήμερα, ενώ αυτή δεν ήθελε.

πίνω

11. Αντώνη, δεν πιστεύω να τόσα αναφυκτικά κάθε μέρα;
Αντώνη, δεν πιστεύω να όλα αυτά τα αναφυκτικά;

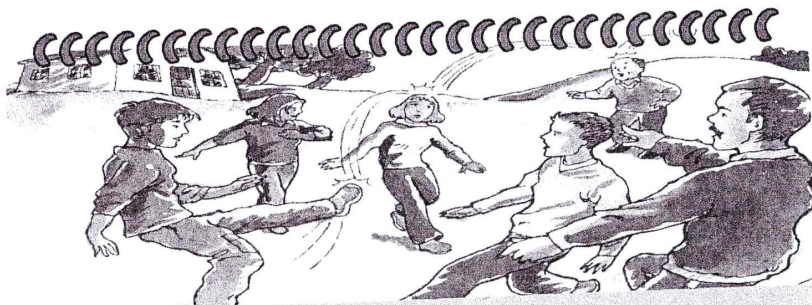
παίζω

12. Θεία, μας αφήνεις να μπάλα το απόγευμα στον κήπο;
Θεία, μας αφήνεις να μπάλα κάθε απόγευμα στον κήπο;



Δραστηριότητα 9 από Ελληνικά από κοντά, σελ. 87

7 Αλλάζω τις προτάσεις, όπως στο παράδειγμα



1. Έχω δουλειά απόψε

▶ Έχω να δουλέψω απόψε

2. Μόλις άρχισα το διάβασμα

▶ Μόλις άρχισα να

3. Είναι ώρα για ύπνο

▶ Είναι ώρα να

4. Σήμερα είναι η σειρά σου για μαγείρεμα

▶ Σήμερα είναι η σειρά σου να

5. Δε θα σταματήσω τη γυμναστική

▶ Δε θα σταματήσω να

6. Συνεχίζω τη μετάφραση του βιβλίου

▶ Συνεχίζω να το βιβλίο

7. Βλέπω πως ξέρεις καλό κολύμπι

▶ Βλέπω πως ξέρεις να καλά

8. Κουράστηκες από το περπάτημα;

▶ Κουράστηκες να

9. Μ' αρέσουν τα ταξίδια.

▶ Μ' αρέσει να

10. Βαριέμαι το μαγείρεμα κάθε μέρα.

▶ Βαριέμαι να κάθε μέρα

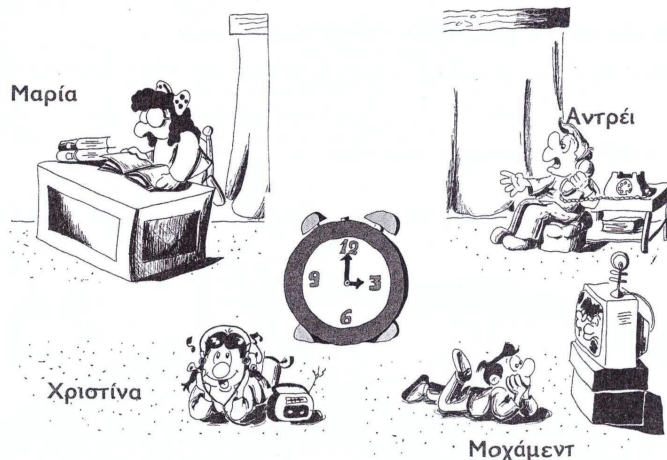
4.4 Δραστηριότητες ημιελεύθερης/ελεύθερης παραγωγής λόγου

Στις παρακάτω ασκήσεις επιδιώκεται η παραγωγή λόγου, τόσο προφορικού όσο και γραπτού, με καθοδήγηση από τις εκφωνήσεις που αποσκοπεί στη χρήση ρηματικών δομών που να μπορούν να ελέγξουν την κατάλληλη χρήση συνοπτικών ή μη συνοπτικών τύπων.

Δραστηριότητα 10 από Ελληνικά από κοντά, σελ. 66

- 1 Χρησιμοποιώ τα όση ώρα, ενώ, καθώς για να περιγράψω το σκίτσο, όπως στο παράδειγμα

Όση ώρα η Μαρία διάβαζε, η Χριστίνα άκουγε μουσική



ΠΟΤΕ; ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ

Κάθε	χρόνο / μήνα... πρωί / μεσημέρι... ώρα / τέταρτο...	διαβάζω διάβαζα θα διαβάζω	Μαφάλντα
Κάθε φορά που διαβάζω	Μαφάλντα	η μαμά μου γκρινιάζει	
διαβάζω / διάβαζα / θα διαβάζω	συχνά, τακτικά πότε πότε πάντα	Μαφάλντα	



Κάθε φορά που διάβαζα Μαφάλντα η μαμά μου γκρινιάζε
Από εδώ και πέρα / Από 'δώ και μπρος θα διαβάζω ελληνικά κάθε μέρα!

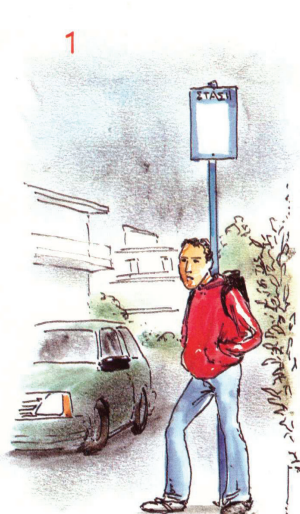


Δραστηριότητα 11 από Ασκήσεις Γραμματικής ΠΕΜ, σελ. 475



Χρησιμοποιώ τις φράσεις: **μέχρι να, ενώ, την ώρα που, τότε, καθώς, ώσπου να** και περιγράφω τι έπαθε ο Μοχάμεντ σήμερα το πρωί.

Όνομα:	_____
Επώνυμο:	_____
Τάξη:	_____



5. Δειγματική διδασκαλία

Ολοκληρώνουμε αυτή τη μελέτη με μια προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση της όψης στον μέλλοντα την οποία εφαρμόσαμε σε δύο σχολεία πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις περιοχές του Ωρωπού και του κέντρου της Αθήνας.

Συγκεκριμένα, η πρώτη διδακτική εφαρμογή έγινε στο δημοτικό σχολείο Συκιάμινου σε τρεις μαθητές και μια μαθήτρια επιπέδου ελληνομάθειας Β1 που φοιτούσαν στις δύο τελευταίες τάξεις. Στη δεύτερη διδακτική εφαρμογή, στο 36^ο δημοτικό σχολείο Αθηνών, συμμετείχαν τρεις μαθητές της Ε' δημοτικού ίδιου επιπέδου.

Στον σχεδιασμό και την πορεία της διδασκαλίας, για την οποία κρίνουμε ότι απαιτούνται δύο διδακτικές ώρες, ακολουθήσαμε τα εξής βήματα:

- α. Επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε για το γραμματικό φαινόμενο που μας ενδιαφέρει ένα τραγούδι. Η «Αγορά του Αλ Χαλίλι» (στίχοι & μουσική: Νίκος Ζούδιαρης, ερμηνεία: Αλκίνοος Ιωαννίδης από τον δίσκο «Στην αγορά του κόσμου») συνδυάζει τόσο την εμφάνιση αρκετών και ποικίλων μελλοντικών τύπων όσο και την ύπαρξη πολλών πληροφοριών για την Αίγυπτο που προσφέρονται για διδασκαλική προσέγγιση.
- β. Προϋποθέσαμε ότι έχει ήδη διδαχτεί η μορφολογία και των δύο ρηματικών θεμάτων τόσο στο παρελθόν όσο και στο μέλλον, μιας και το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών είναι Β1.
- γ. Ξεκινήσαμε τη διδασκαλία μας με μια δοκιμασία σχηματισμού κλειστού τύπου για την επανάληψη του συνοπτικού θέματος σε παρελθόν και μέλλον στην οποία περιλαμβάνονται τα ρήματα του τραγουδιού.
- δ. Ακούσαμε το τραγούδι. Κατά τη διάρκεια της ακρόασης, εφαρμόσαμε δραστηριότητα ακουστικής κατανόησης – συμπλήρωσης των ρημάτων του τραγουδιού που βρίσκονται στους δύο μελλοντικούς τύπους.
- ε. Συζητήσαμε τα λεξιλογικά στοιχεία του τραγουδιού που αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα στην Αίγυπτο: Νείλος, αγορά του Αλ Χαλίλι, Καρνάκ, άσση της Σίβας, αρχαία Θήβα, Φαραώ, μπακίρια.
- ζ. Εφαρμόσαμε μια ακόμη γραμματική δραστηριότητα, κατά την οποία οι μαθητές κλήθηκαν να διαχωρίσουν, με βάση της σημασία, τους ρηματικούς τύπους του μέλλοντα που περιλαμβάνονται στο τραγούδι. Σκοπός μας ήταν να διακρίνουν οι μαθητές τις διαφορετικές σημασίες (συνοπτική / μη συνοπτική (συνεχής–συνήθης))

που φέρουν οι δύο τύποι του μέλλοντα (συνοπτικός/μη συνοπτικός) και να αποκτήσουν μεταγλωσσική επίγνωση αυτών των σημασιολογικών διαφορών.

- η. Στη συνέχεια, χορηγήσαμε μια άσκηση επιλογής όπου εστιάσαμε αποκλειστικά στη διάκριση συνοπτικού / μη συνοπτικού μέλλοντα, ζητώντας να υπογραμμιστεί ο σωστός τύπος, αποφεύγοντας παράλληλα να εμπλέξουμε και τον μορφολογικό σχηματισμό.
- θ. Τέλος, δώσαμε τη δυνατότητα καθοδηγούμενης παραγωγής μελλοντικών τύπων που να σχετίζονται κατά το δυνατόν με τη θεματική του τραγουδιού.

Κατά τη δεύτερη εφαρμογή της διδακτικής μας πρότασης, μαγνητοσκοπήσαμε μέρος του μαθήματος με σκοπό την προβολή του, έχοντας φυσικά πάρει την έγκριση των κηδεμόνων των μαθητών και της διευθύντριας του σχολείου.

Μετά την επεξεργασία της μαγνητοσκόπησης,⁸ προβάλαμε το μονταρισμένο βίντεο στην ημερίδα «Αποτίμηση και σχεδιασμός της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής»⁹ (Δράση 1: «Υποστήριξη της λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής», του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών») και στη συνέχεια το αναρτήσαμε στη διαδικτυακή διεύθυνση:

<https://picasaweb.google.com/100488293770407556463/VidFrag?feat=email#5756373982147830482>

⁸ Για την οποία ολόψυχα ευχαριστούμε τον καλό φίλο Σωτήρη Νούσα που διέθεσε πολλές ώρες μα κυρίως πολλή όρεξη για να την ολοκληρώσει, με τον αρτιότερο δυνατό τρόπο, θέλουμε να πιστεύουμε.

⁹ Η ημερίδα πραγματοποιήθηκε το Σάββατο 9 Ιουνίου 2012. Το πρόγραμμα της ημερίδας είναι αναρτημένο στην ακόλουθη διεύθυνση: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/seminarialprogramma%20Athina

Ακολουθούν οι προτεινόμενες δραστηριότητες:

1. Συμπληρώνω τον παρακάτω πίνακα, όπως στο παράδειγμα.

Τώρα (Ενεστώτας)	Πριν (Αόριστος)	Μετά (Απλός Μέλλοντας)
αγοράζω	αγόρασα	
πληρώνω		
δίνω		
υφαίνω		
καίω		
λέω		
πουλάω		
μεθάω		
ζητάω		
είμαι		
γίνομαι		
γεννιέμαι		



2. Ακούω το τραγούδι, διαλέγω το κατάλληλο ρηματάκι από τη φούσκα και συμπληρώνω τα κενά

ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΤΟΥ ΑΛ ΧΑΛΙΛΙ

Ο άνεμος _____ στη γη του Νείλου
μια αρχαία μυρωδιά ____ μας _____
στον τροπικό όπως _____ του Καρκίνου
μέσα σου θα γεννιέται μια θεά.

Μ' άγιο καπνό θα υφάνεις το χρησμό σου
για να μου δώσεις όταν _____
να μπω ιεροφάντης στο ναό σου
να σ' ερμηνεύσω και να ερμηνευτώ.

Στην αγορά του Αλ Χαλίλι
_____ τα δυο σου χείλη
δυο περιουσίες και άλλη μια
τέσσερις εγώ _____
_____ όσο όσο
να μου κάνουν μια μελανιά.

_____ σου _____ στο Καρνάκ μπακίρια
με καλλιτέχνες ____ τα _____ ιθαγενείς
τις νύχτες ____ σου _____ τα χατίρια
όσα ποτέ σου δε σου έκανε κανείς.

_____ η πηγή στην όαση της Σίβας
_____ ο διαμαντένιος ουρανός.
_____ η βασίλισσα της Θήβας
κι εγώ ένας μαγεμένος Φαραώ.



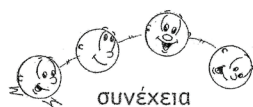
Η όαση της Σίβας

1. θα πουλάν, 2. θα ____ πούμε,
3. θα ____ αγοράσω, 4. θα ζητώ, 5. Θα 'μαι,
6. θα δώσω, 7. θα γίνεις, 8. θα πληρώσω,
9. θα ____ μεθά, 10. θα καίει, 11. θα ____ κάνω,
12. θα 'σαι, 13. θα είσαι



Η αγορά του Αλ Χαλίλι
στο Κάιρο της Αιγύπτου

3. Βρίσκω τι σημαίνει κάθε ρήμα και βάζω ένα X όπως στο παράδειγμα



θα καίει		
θα (μας) μεθά		
θα 'σαι		
θα γεννιέται		
θα υφάνεις		
θα ζητώ		
θα πουλάν(ε)		
θα δώσω		
θα πληρώσω		
θα (σου) αγοράσω		
θα (τα) πούμε		
θα (σου) κάνω		
θα είμαι		
θα γίνεις		



4. Τι άλλο υπόσχεται ο ερωτευμένος τραγουδιστής στην αγαπημένη του; Υπογραμμίζω το σωστό

Κάθε Κυριακή θα πηγαίνει / θα πάει την αγαπημένη του βαρκάδα στον Νείλο.

Θα της νοικιάζει / θα της νοικιάσει μια καμήλα από το παζάρι για να την πάει μια μεγάλη βόλτα.

Θα ταξιδεύει / θα ταξιδέψει μαζί της στην έρημο με καραβάνι.

Την ώρα που αυτή θα διαβάζει / θα διαβάσει τον τουριστικό οδηγό, αυτός θα την κοιτάζει / θα την κοιτάξει σαν πριγκίπισσα!

Θα της φωνίζει / θα της φωνίσει ένα πανάκριβο μεταξωτό φουλάρι από το Καρνάκ.

Τα πρωινά θα την ξυπνάει / θα την ξυπνήσει με το αγαπημένο της αραβικό τραγούδι.

Μια ολόκληρη μέρα θα περπατάνε / θα περπατήσουν μέσα στην όαση της Σίβας για να τη μάθουν καλά...

5. Τι άλλο χατίρι θα κάνει για χάρη της; Συνεχίζω, γράφοντας τι φαντάζομαι

1. Θα...
2. Θα...
3. Θα..



Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Holton D., P. Mackridge & Eι. Φιλιππάκη-Warburton. 1999. *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας* [μτφ. Β. Σπυρόπουλος]. Αθήνα: Πατάκης [*Greek: A Comprehensive Grammar of the Modern Language*. London & New York: Routledge, 1997].
- Lyons, J. 1999. *Γλωσσολογική Σημασιολογία* [μτφρ. Γ. Ανδρουλάκης]. Αθήνα: Πατάκης [*Linguistics Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995].
- Mackridge, P. 1990. *Η Νεοελληνική Γλώσσα* [μτφρ. Κ.Ν. Πετρόπουλος]. Αθήνα: Πατάκης [*The Modern Greek Language*. Oxford: Oxford University Press, 1985].
- Mirambel, A. [1978] 1988. *Η νέα ελληνική γλώσσα. Περιγραφή και ανάλυση* [μτφρ. Σ. Κ. Καρατζάς]. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Ματθαιουδάκη, Μ., Ι. Κίτσου & Δ. Τζιμώκας. 2011. Η χρήση της ρηματικής όψης στη νέα ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα: πορίσματα εμπειρικής έρευνας από τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 31, 317–328. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Μότζερ, Α. 1994. *Ποιόν και Απόψεις του Ρήματος*. Αθήνα: Παρουσία.
- Παπαδοπούλου, Δ. 2005. *Η παραγωγή της όψης από σπουδαστές της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. *Journal of Applied Linguistics*, 21, 39–54.
- Ράλλη, Α. 2005. *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.

Ξενόγλωσση

- Andersen, R. 1993. Four operating principles and input distribution as explanations for underdeveloped and mature morphological systems. In K. Hyltenstam & A. Virborg (eds), *Progression and regression in language*, 309–339. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. 1976. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. 1985. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grice, H. P. 1975. *Logic and Conversation*. In P. Cole & J. L. Morgan (eds), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, 41–48. New York: Academic Press.
- Lyons, J. 1977. *Semantics, volume 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, C. 1991. *The parameter of aspect*. Dordrecht: Kluwer.

Διδακτικά Εγχειρίδια

- Αμπάτη, Α., Μ. Αντωνίου, Μ. Γαλαζούλα, Ευ. Θωμαδάκη, Γ. Κατσιμαλή, Π. Μιχαλακοπούλου & Μ. Πουλοπούλου. 2001. *Ελληνικά από κοντά, 20 (γλωσσικά) μυστήρια για τον επιθεωρητή Σαχίνη... κι εσένα*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Εργαστήριο Διαπολιτισμικών & Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.).

- Αμπάτη, Α., Σ. Δημητράκου, Μ. Ιακώβου, Α. Καββαδά, Α. Μαγγανά, Σ. Μπέλλα, Μ. Ντάλλα, Κ. Σεκερτζή, Κ. Τούρα & Α. Τουτουδάκη. 2003. *Υπόθεση Γλώσσα: Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, γραμματική και ασκήσεις για παιδιά και νέους: Υποτακτική*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Αμπάτη, Α., Α. Δημητρίου, Π. Μιχαλακοπούλου, Θ. Πανοπούλου & Μ. Πουλοπούλου. 2004. *Γραμματική και διδασκαλία: Γλωσσικές Ασκήσεις (Α', Β' & Γ' Μέρος)*. Επιστημονική Επιμέλεια: Σ. Μοσχονάς. Αθήνα: Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων».
- Βάσσου Α., Ε. Γεωργιάδου, Α. Γλένη, Ρ. Κανελλοπούλου & Τ. Ρηγοπούλου. 2007. *Γεια σας 4*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Ιδιαιτερότητες στη σύνταξη κατά τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας:

Η σύγκρουση ανάμεσα στο «γραμματικό» και το «ψυχολογικό» υποκείμενο των ρημάτων ψυχικού πάθους

Θεοδώρα Πανοπούλου

Περίληψη

Τα ρήματα ψυχικού πάθους αποτελούν μία ιδιαίτερη περίπτωση της Νέας Ελληνικής και δημιουργούν δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της σε αλλοδαπούς μαθητές. Αυτό συμβαίνει διότι το υποκείμενο των ρημάτων αυτής της κατηγορίας μοιάζει να είναι «σημασιολογικά» αντικείμενο. Έτσι οι μαθητές της Νέας Ελληνικής θεωρούν το υποκείμενο ως αντικείμενο και και στις παραγωγές τους χρησιμοποιούν λανθασμένη πτώση. Ανάλογες περιπτώσεις ρημάτων συναντούμε και σε άλλες γλώσσες, ωστόσο και στις παραγωγές αυτών των μαθητών συναντάμε λάθη. Στο παρόν άρθρο εξετάζονται αυτά τα ρήματα με βάση τους αλλόφωνους μαθητές και προτείνονται κάποιες ενδεικτικές γλωσσικές δραστηριότητες.

Λέξεις κλειδιά: γραμματικό υποκείμενο, ψυχολογικό υποκείμενο, γλώσσες κενού υποκειμένου (pro-drop)

1. Η σύγκρουση ανάμεσα στο «γραμματικό» και το «ψυχολογικό» υποκείμενο

Στην αρχή του παρόντος κεφαλαίου θέλουμε να διευκρινίσουμε τους όρους «γραμματικό» και «ψυχολογικό» υποκείμενο καθώς και τι εννοούμε λέγοντας σύγκρουση. Έτσι με τον όρο «γραμματικό» υποκείμενο της πρότασης εννοούμε το «πραγματικό» υποκείμενο που βρίσκεται σε πτώση ονομαστική και είναι, σύμφωνα με τη σχολικό συντακτικό,

«οι λέξεις ή η λέξη που φανερώνει για ποιον γίνεται λόγος μέσα στην πρόταση»¹. Αντίθετα, το αντικείμενο είναι εκείνο το στοιχείο, σύμφωνα με τον Τζάρτζανο (1946: 56), «που φανερώνει σε τι μεταβαίνει η ενέργεια του υποκειμένου του ρήματος».

Ας εξετάσουμε με βάση τους παραπάνω ορισμούς τα ακόλουθα παραδείγματα:

- (1) Στην Μαρία αρέσει ο Γιάννης.
- (2) Στην Μαρία φταίει ο Γιάννης.
- (3) Τι σου φταίει;

Οι υπογραμμισμένες λέξεις είναι τα αντικείμενα των ρημάτων στα οποία μεταβαίνει η ενέργεια βάσει των παραπάνω ορισμών. Ωστόσο, θα μπορούσαμε να δούμε ότι το αντικείμενο είναι επίσης το στοιχείο για το οποίο γίνεται λόγος, υπό την έννοια ότι είναι αυτό που βιώνει το συναίσθημα και από το οποίο αυτό αφορμάται προς ένα άλλο στοιχείο, στην περίπτωσή μας το υποκείμενο. Παρατηρείται, δηλαδή, μία αντίφαση και μία αντιστροφή των όρων σε λογικό επίπεδο. Σε αυτό το σημείο ακριβώς εντοπίζουμε τη σύγκρουση: σε τέτοιου είδους δομές πέραν του «γραμματικού» υποκειμένου, όπως αυτό ορίστηκε μπορούμε να «εννοήσουμε» και ένα «ψυχολογικό» υποκείμενο που θα είναι εκείνο που εμπλέκεται συναισθηματικά, πνευματικά ή ψυχολογικά σε μία κατάσταση.

Η σύγκρουση ανάμεσα στο «γραμματικό» και το «ψυχολογικό» υποκείμενο παρατηρείται σε δύο ομάδες ρημάτων ψυχικού πάθους της Νέας Ελληνικής (NE). Εμείς θα ασχοληθούμε μόνο με τη μία από αυτές και συγκεκριμένα με εκείνη που συμβατικά θα ονομάσουμε ομάδα του (μου) αρέσει. Η ύπαρξη τέτοιων δομών στη NE δημιουργεί προβληματισμό που σχετίζεται με την προέλευσή τους αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους σε σχέση με δομές που δεν χαρακτηρίζονται από ανάλογα προβλήματα. Επιπλέον μέσα από την διερεύνησή τους θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τα σημεία όπου ενδεχομένως τέτοιου είδους δομές δημιουργούν προβλήματα στον ξένο μαθητή της NE.

1.1 Δομές στις οποίες παρατηρείται σύγκρουση ανάμεσα στο 'γραμματικό' και το 'ψυχολογικό' υποκείμενο στη NE

Στο σημείο αυτό θα παρουσιάσουμε εκείνες τις δομές της NE στις οποίες παρατηρείται σύγκρουση ανάμεσα στο «γραμματικό»

¹ Συντακτικό της Νέας Ελληνικής, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1997, σελ.16.

και το «ψυχολογικό» υποκείμενο της πρότασης αναφερόμενοι και στις ιδιαιτερότητες της ΝΕ ως προς αυτήν την ιδιαίτερη κατηγορία ρημάτων.

Κατ' αρχάς σημειώνουμε ότι θα ασχοληθούμε με τη σύγκρουση «γραμματικού» και «ψυχολογικού» υποκειμένου που παρατηρείται σε εκείνες τις δομές για τις οποίες οι Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton (1999: 261) στη γραμματική τους υποστηρίζουν ότι η γενική πτώση χρησιμοποιείται για να δηλώσει το έμμεσο αντικείμενο (συνήθως μία ασθενή αντωνυμία) ορισμένων ρημάτων τα οποία δεν παίρνουν άμεσο αντικείμενο. Σε αυτά τα ρήματα μπορούμε να περιλάβουμε τα ρήματα *αρέσω*, *λείπω*, *φταίω*, *φτάνω*, *πάω*, *μοιάζω*² και ιδιαίτερα τις αντίστοιχες δομές (μου) *αρέσει*, (μου) *λείπει*, (μου) *φταίει*, (μου) *φτάνει*, (μου) *πάει* και (μου) *μοιάζει*.

Η σύγκρουση του «γραμματικού» με το «ψυχολογικό» υποκείμενο εντοπίζεται συγκεκριμένα σε δομές όπου το γραμματικό υποκείμενο σε ονομαστική φέρει το θεματικό ρόλο του Θέματος, ενώ ο θεματικός ρόλος του Βιώνοντος αποδίδεται στη συντακτική θέση του αντικειμένου της πρότασης σε γενική.

Ο Jackendoff (1972: 43) αναφερόμενος στη θεματική ιεραρχία υποστήριξε ότι κάποιοι θεματικοί ρόλοι είναι πιο ισχυροί από άλλους. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να τους συναντήσουμε σε ισχυρότερες συντακτικές θέσεις στη δομή της πρότασης. Έτσι, αναμένουμε το έμφυχο ον που βρίσκεται σε μία πνευματική ή συναισθηματική κατάσταση να βρίσκεται ιεραρχικά πιο «ψηλά» από το Θέμα που είναι αυτό για το οποίο γίνεται λόγος στην πρόταση. Περιμένουμε δηλαδή τον Βιώνοντα το συναίσθημα σε θέση υποκειμένου σε πτώση ονομαστική και το Θέμα σε θέση αντικειμένου.

Ο προβληματισμός γύρω από αυτές τις δομές ξεκινάει από την Υπόθεση για την Ομοιομορφία ως προς την Απόδοση Θεματικού Ρόλου (Uniformity of Theta Assignment Hypothesis (UTAH)) του Baker (1988: 46) σύμφωνα με την οποία για κάθε δύο φυσικές γλώσσες ή για κάθε δύο στοιχεία μέσα στην ίδια γλώσσα ισχύει η ακόλουθη σχέση: «Ίδιες θεματικές σχέσεις μεταξύ ορισμάτων αναπαρίστανται από ομόλογες σχέσεις μεταξύ αυτών των στοιχείων στο επίπεδο της βαθείας δομής». Εάν η υπόθεση του Baker έχει καθολική ισχύ, τότε θα αναμέναμε μία ομοιομορφία και μία αυστηρή ταύτιση ανάμεσα στους θεματικούς ρόλους και τις συντακτικές κατηγορίες. Απομένει λοιπόν να δούμε

² Στην παρούσα μελέτη εξετάζουμε κυρίως τις δομές όπως αυτές εμφανίζονται στο τρίτο ενικό και τρίτο πληθυντικό πρόσωπο.

εάν η επιφανειακή δομή των κατηγορημάτων που χαρακτηρίζονται από τη σύγκρουση ανάμεσα στο «γραμματικό» και το «ψυχολογικό» υποκείμενο αντανακλά τη βαθεία δομή της πρότασης. Εάν όχι, τότε η Υπόθεση του Baker ισχύει.

Σε ένα πρώτο επίπεδο ωστόσο η αρχή αυτή φαίνεται να έρχεται σε σύγκρουση με την κατάσταση που επικρατεί στα ρήματα που στην ξένη βιβλιογραφία αναφέρονται ως *ρήματα ψυχικού πάθους*³. Ο Croft (1993: 55) στον όρο *ρήματα ψυχικού πάθους* ή, κατά τη δική του ορολογία, *νοητικά ρήματα* συμπεριλαμβάνει όσα εκφράζουν αντίληψη, γνώση και συναίσθημα. Σε αυτά τα ρήματα παρατηρείται ποικιλία σχετικά με τον θεματικό ρόλο του υποκειμένου και του αντικειμένου τόσο μεταξύ των γλωσσών όσο και στα πλαίσια της ίδιας γλώσσας. Στα ρήματα αυτά παρατηρούνται οι εξής εκδοχές ως προς την απόδοση των θεματικών ρόλων του κατηγορήματος στα ορίσματά του⁴:

(α) Ο θεματικός ρόλος του *Βιώνοντος*: το συναίσθημα αποδίδεται στη συντακτική θέση του υποκειμένου σε ονομαστική και το *Θέμα* αποδίδεται στη συντακτική θέση του αντικειμένου που βρίσκεται σε πτώση αιτιατική.

(4) Ο Γιάννης αγαπάει τη Μαρία.

(β) Ο θεματικός ρόλος του *Βιώνοντος*: το συναίσθημα που εκφράζει το κατηγορήμα αποδίδεται στη συντακτική θέση του αντικειμένου που βρίσκεται σε πτώση αιτιατική και το *Θέμα*, αντίστροφα, αντιστοιχεί στη συντακτική θέση του υποκειμένου σε ονομαστική.

(5) Ο Γιάννης φοβίζει τη Μαρία.⁵

(γ) Ο θεματικός ρόλος του *Βιώνοντος*: το συναίσθημα που εκφράζει το κατηγορήμα αποδίδεται στη συντακτική θέση του αντικειμένου

³ Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία από τους περισσότερους μελετητές αναφέρονται ως *psych verbs*. Ορισμένοι ωστόσο χρησιμοποιούν και τους όρους *mental verbs* ή *verbs of emotion* (Croft 1993, Levin 1993).

⁴ Ανάλογη είναι η κατηγοριοποίηση που προτείνεται από τους Bellletti & Rizzi (1988) για τα ρήματα ψυχικού πάθους της Ιταλικής.

⁵ Το ρήμα *φοβάμαι* θα το εντάξουμε στην πρώτη κατηγορία ρημάτων ψυχικού πάθους. Σχετικά με τις ιδιαιτερότητες του ρήματος αυτού βλ. Kakouriotis & Kitis (1999).

που βρίσκεται σε δοτική⁶ και το Θέμα αποδίδεται, όπως στη δεύτερη ομάδα των ρημάτων στη συντακτική θέση του υποκειμένου.⁷

(6) Στον Γιάννη αρέσει η Μαρία. / Του Γιάννη του αρέσει η Μαρία.

Εκείνο που πρέπει να παρατηρήσουμε είναι ότι η ομάδα του (μου) αρέσει παρουσιάζει αυτό που οι Hornstein & Varlokosta (1992) ακολουθώντας τους Belletti & Rizzi (1988) και την Grimshaw (1990) υποστηρίζουν ότι χαρακτηρίζει τα κατηγορήματα της δεύτερης κατηγορίας, δηλαδή τα ρήματα της ομάδας του φοβίζω. Και στις δύο περιπτώσεις τα κατηγορήματα μοιάζουν να έχουν μία «ανεστραμμένη δομή ορισμάτων», δηλαδή το συντακτικό αντικείμενο της επιφανειακής δομής βρίσκεται πιο ψηλά στη θεματική ιεραρχία από το συντακτικό υποκείμενο της επιφανειακής δομής.

Ωστόσο, στην περίπτωση της NE εκείνο που πρέπει να τονιστεί είναι πως τα ρήματα που εμπίπτουν στις παραπάνω συντάξεις δεν είναι μόνο, ούτε αποκλειστικά, όσα σημασιολογικά φέρουν το χαρακτηριστικό του ψυχικού πάθους όπως παρουσιάζεται συστηματικά να συμβαίνει σε άλλες γλώσσες (πρβλ. Belletti & Rizzi (1988) για την Ιταλική και Masullo (1993) για την Ισπανική). Έτσι, ακολουθώντας τη βιβλιογραφία, θα χρησιμοποιούμε τον όρο ρήματα ψυχικού πάθους για μία ομάδα ρημάτων που δεν περιλαμβάνει αποκλειστικά ρήματα ψυχικού πάθους όπως τα (μου) αρέσει, (μου) λείπει, (μου) φταίει αλλά και άλλα όπως τα (μου) φτάνει, (μου) αρκεί, (μου) μοιάζει.

Είναι σαφές ότι η ποικιλία ως προς τη σύνδεση των θεματικών ρόλων του Βιώνοντος με διάφορες συντακτικές θέσεις ενδέχεται να δημιουργεί δυσκολίες ως προς την κατάκτηση της NE ως Γ2, ιδιαίτερα σε μαθητές που η μητρική τους γλώσσα δε χαρακτηρίζεται από ανάλογες δομές.

⁶ Η πτώση έχει εκπέσει, ωστόσο θα διατηρήσουμε την ονομασία δοτική και θα τη χρησιμοποιούμε στο εξής στην παρούσα εργασία υπογραμμίζοντας την ιδιαιτερότητα των δομών αυτών και την σχέση τους με παράλληλες δομές σε άλλες γλώσσες. Στην πραγματικότητα στη NE η δοτική αυτή έχει υποκατασταθεί από τη γενική ή την εμπρόθετη αιτιατική.

⁷ Σύμφωνα με τους Belletti & Rizzi (1988: 334) η τρίτη ομάδα των ρημάτων ψυχικού πάθους της Ιταλικής (η ομάδα του ρήματος *piacere* (= αρέσει) διακρίνεται και από το γεγονός ότι το βοηθητικό ρήμα που δέχονται τα ρήματα αυτά στους συντελεσμένους χρόνους είναι το *essere* (= είμαι) και όχι το *avere* (= έχω) που συνοδεύει γενικά τα μεταβατικά ρήματα της Ιταλικής.

1.2 Η «ιστορική» ερμηνεία της σύγκρουσης: η εξαφάνιση της δοτικής και οι επιπτώσεις της στο σύστημα

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε στην εξαφάνιση της δοτικής από το μορφοφωνολογικό σύστημα της Ελληνικής και στο πώς η εξέλιξη αυτή συνδέεται με τη σύγκρουση που παρατηρείται ανάμεσα στο «γραμματικό» και το «ψυχολογικό» υποκείμενο, γεγονός που ενδέχεται να βοηθήσει στην ερμηνεία της. Και τούτο γιατί, καθώς η δοτική ως πτώση εκπίπτει, οι δομές που την υποκαθιστούν προκαλούν συγχύσεις καθώς είναι παρόμοιες με άλλες και δημιουργούν εσφαλμένους παραλληλισμούς.

Η Catsimali (1990: 250) υποστηρίζει ότι η απώλεια της δοτικής οδήγησε στο συγκρητισμό, την αποσυστηματοποίηση και την αναδόμηση της μορφολογίας του ονόματος μεταξύ του 1^{ου} π.Χ. και του 9^{ου} αιώνα μ.Χ. Σύμφωνα με την Catsimali (1990: 263) η δοτική της Αρχαίας Ελληνικής (ΑΕ) εξελίχθηκε προς δύο διαφορετικές πτώσεις της ΝΕ: την αιτιατική και τη γενική. Ο θεματικός ρόλος του *Βιώνοντος* συνόδευε ορισμένες κατηγορίες ρημάτων όπως εκείνα που δήλωναν φιλική ή εχθρική διάθεση καθώς και απρόσωπα ρήματα και απρόσωπες εκφράσεις. Για την δεύτερη περίπτωση στην οποία ο θεματικός ρόλος του *Βιώνοντος* εκφέρεται με τη δοτική της προσωπικής συνήθως αντωνυμίας (*μοι*), η Catsimali (1990: 26) σημειώνει ότι και σε αυτήν την περίπτωση είναι πιθανό να ισχυριστεί κανείς ότι η δοτική εξελίχθηκε προς την αιτιατική και τη γενική. Ωστόσο, οι δύο αυτές πτώσεις έχουν διαφορετικές λειτουργίες: η αιτιατική αντιστοιχεί στο άμεσο αντικείμενο και δεν μπορεί να αντικατασταθεί από Προθετική Φράση (ΠρθΦ), ενώ η γενική αντιστοιχεί στο έμμεσο αντικείμενο και μπορεί να αντικατασταθεί από ΠρθΦ. Το γεγονός αυτό παραπέμπει και στη διαφορετική φύση των δύο πτώσεων.

Η εξέλιξη της δοτικής προς τη γενική και την αιτιατική, με εναλλακτική δυνατότητα της πρώτης την ΠρθΦ, συνδέεται με την ενδεχόμενη σύγχυση των γραμματικών λειτουργιών. Όπως υποστηρίζεται, η μορφολογική ανύψωση των καταλήξεων της ονομαστικής και της αιτιατικής στα ουδέτερα, όπως και η ανύψωση ορισμένων ρηματικών ενεργητικών και μέσων καταλήξεων, συνέβαλαν στο να θεωρηθεί η Ονοματική Φράση (ΟΦ) που προηγείται του ρήματος υποκείμενο ή αντικείμενο (βλ. Catsimali 1990: 267–268). Κάτι τέτοιο θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι συμβαίνει στις προτάσεις:

- (7) Του χρειάζεται λίγη ξεκούραση.
- (8) Τον ενδιαφέρει η ζωγραφική.

Σε αυτές τις περιπτώσεις τα αντικείμενα τόσο σε αιτιατική (τον) όσο και σε γενική (του) που προηγούνται του ρήματος άρχισαν να επανερμηνεύονται ως υποκείμενα. Η Catsimali (ό.π.) στο σημείο αυτό αναφέρει τον όρο *ψευδο-ψυχολογικά υποκείμενα*. Ο όρος που χρησιμοποιεί είναι σύμφωνος με το ότι τα ρήματα αυτά δεν εκφράζουν αποκλειστικά μία ψυχική – νοητική – συναισθηματική κατάσταση. Παράλληλα τα υποκείμενα που έπονται του ρήματος «θεωρούνται» αντικείμενα από αναλογία προς δομές του τύπου:

- (9) Ο Γιάννης χρειάζεται λίγη ξεκούραση.
 (10) Ο Γιάννης ενδιαφέρεται για τη ζωγραφική.

Κάτι τέτοιο στηρίζει την υπόθεση μίας πιθανής μετακίνησης από τις απρόσωπες εκφράσεις της ΑΕ (ενδιαφέρει μοι) προς τα προσωπικά ρήματα μέσης φωνής. Μία τέτοια ωστόσο εξέλιξη είναι δύσκολο να εντοπιστεί λόγω της παράλληλης ύπαρξης των τύπων ήδη στην ΑΕ.

Εκείνο που ωστόσο έχει ενδιαφέρον είναι το ότι στη ΝΕ ο Βιώνων δεν είναι μόνο ένα εσωτερικό όρισμα που εκφέρεται με εγγενή γενική ή δέχεται δομική αιτιατική πτώση αλλά επίσης και εξωτερικό όρισμα στις περιπτώσεις ρημάτων μέσης φωνής όπως αντικατοπτρίζεται από τις καταλήξεις. Ακολουθώντας τον Brody (1988) μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στη ΝΕ αυτά τα πρώην απρόσωπα ρήματα που εξωτερικευαν ένα από τα ορίσματά τους (συνήθως τον Βιώνοντα σύμφωνα με τη θεματική ιεραρχία που ακολουθούν οι Belletti & Rizzi (1988: 344)), θα δεχθούν δομική πτώση.

Η Catsimali (1990: 268) καταλήγει στο ότι αυτά τα ρήματα μπορούν να διακριθούν σε δύο ομάδες: στην πρώτη αποδίδεται δομική αιτιατική και εδώ ανήκουν ρήματα όπως τα *αφορά, νοιάζει, ενδιαφέρει* κ.ά. (11) και στη δεύτερη που συνδέεται με εγγενή γενική και η οποία περιλαμβάνει ρήματα όπως τα *αρμόζει, συμβαίνει, πρέπει* κ.ά. (12).

- (11) Δε με αφορά το πρόβλημα του Γιάννη.
 (12) Τι του συμβαίνει;

Τα ρήματα της πρώτης κατηγορίας, σε αντίθεση με εκείνα της δεύτερης, διαθέτουν και μέση μορφολογία τις περισσότερες φορές.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να κάνουμε μία παρατήρηση που κατά κάποιον τρόπο σχετίζεται με την εξέλιξη της δοτικής και την επιβίωσή της στο σύστημα της ΝΕ. Θεωρούμε ότι ακόμη και σήμερα ορισμένες δομές, του προφορικού κυρίως λόγου, στηρίζονται στην πτώση

αυτή και στη σύνδεσή της με το θεματικό ρόλο του *Βιώνοντος* ένα συναίσθημα. Κάπως έτσι θα μπορούσαμε να εξηγήσουμε εκφωνήματα όπως (δε) μου βγαίνει ή (δε) μου κάνει που εκφράζουν μία συναισθηματική κατάσταση. Η δοτική εμφανίζεται όταν ο ομιλητής επιδιώκει να υπογραμμίσει τη συναισθηματική–ψυχολογική συμμετοχή του ως *Βιώνοντος* στο γεγονός στο οποίο αναφέρεται το ρήμα, πράγμα που παραπέμπει και στην έννοια της δοτικής προσωπικής της ΑΕ⁸ (πρβλ. την ευχή *Να μου προσέχεις!*). Έτσι θα λέγαμε ότι η δοτική σε ένα εκφώνημα προσδίδει στο ρήμα την έννοια του ψυχικού πάθους, δηλαδή της συναισθηματικής συμμετοχής.

1.3 Η παράμετρος του κενού υποκειμένου και τα ρήματα ψυχικού πάθους της ΝΕ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα εξετάσουμε κατά πόσον τα ρήματα ψυχικού πάθους της ομάδας του *μου* αρέσει υπόκεινται στην παράμετρο του κενού υποκειμένου⁹. Θα σταθούμε ωστόσο στα δύο πρώτα χαρακτηριστικά της παραμέτρου, δηλαδή στη δυνατότητα παράλειψης του αντωνυμικού υποκειμένου και τη σειρά των όρων. Παράλληλα θα περιγράψουμε, χωρίς να εμβαθύνουμε, το θέμα της κατανομής των κλιτικών που συναντάμε σε αυτές τις δομές. Ιδιαίτερα το τελευταίο θεωρούμε ότι δημιουργεί αυξημένη δυσκολία στον αλλόφωνο μαθητή της ΝΕ.

Η παράλειψη του αντωνυμικού υποκειμένου είναι αποδεκτή και στην περίπτωση των ρημάτων ψυχικού πάθους της ΝΕ. Έτσι, εκφωνήματα του τύπου (μου) αρέσει, (μου) πάει, (μου) λείπει, (μου) φτάνει, (μου) αρκεί είναι πλήρως γραμματικά μέσα σε ένα περικείμενο όπου κάποιος μπορεί να συναγάγει το υποκείμενο. Κάπως πιο προβληματικά ωστόσο φαίνονται τα (μου) μοιάζει και (μου) φταίει. Τα δύο αυτά εκφωνήματα, σε αντίθεση με τα προηγούμενα, μοιάζουν¹⁰ να είναι περισσότερο «δεμένα» με το υποκείμενό τους και να το απαιτούν. Θα μπορούσαμε να ανιχνεύσουμε κάποια ιδιαιτερότητα στις συγκεκριμένες δομές η οποία όμως χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

⁸ Ο Τζάρτζανος (1949: 57) κάνει λόγο για τέτοιες δομές ως επιβιώσεις της ΑΕ και τις εντάσσει στις περιπτώσεις της δοτικής ηθικής.

⁹ Γλώσσες κενού υποκειμένου (pro-drop) ονομάζονται οι γλώσσες στις οποίες μπορεί να παραλειφθεί το αντωνυμικό υποκείμενο, όπως η Ελληνική. Αντίθετα σε γλώσσες όπως η αγγλική δεν μπορεί να παραληφθεί το αντωνυμικό υποκείμενο.

¹⁰ Η παρατήρηση στηρίζεται στη διαίσθηση φυσικών ομιλητών της ΝΕ που ρωτήθηκαν προφορικά και απάντησαν αυθόρμητα, χωρίς ωστόσο να έχει γίνει κάποια συστηματική έρευνα.

Σχετικά με τη σειρά των όρων και τα ρήματα ψυχικού πάθους της ομάδας του *piacere* της Ιταλικής, που αντιστοιχεί στις δομές της ομάδας του (μου) *αρέσει* της NE, οι Belletti & Rizzi (1988: 334) σημειώνουν ότι οι σειρές *Βιώνων-Ρήμα-Θέμα* και *Θέμα-Ρήμα-Βιώνων* είναι εξίσου αποδεκτές. Έτσι παρατηρούμε ότι υπάρχει παραλληλισμός μεταξύ του παραδείγματος που χρησιμοποιούν οι Belletti & Rizzi (1988: 334) και των επιτρεπόμενων σειρών της NE:

- (13) Του Γιάννη πάντα του¹¹ άρεσε η μουσική.
 Στο Γιάννη πάντα άρεσε η μουσική.
 A Gianni è sempre piaciuta la musica.
- (14) Η μουσική πάντα άρεσε του Γιάννη.
 Η μουσική πάντα άρεσε στο Γιάννη.
 La musica è sempre piaciuta a Gianni.

Όπως φαίνεται από τα παραδείγματα τόσο της NE όσο και της ιταλικής, γλωσσών που διέπονται από την παράμετρο του κενού υποκειμένου, ειδικά στις δομές που μας ενδιαφέρουν, υπάρχει η δυνατότητα αντιστροφής της σειράς *Ρήμα-Υποκείμενο*. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι, στην περίπτωση κατά την οποία αντί για όνομα στη συντακτική θέση που αντιστοιχεί στο *Βιώνοντα* έχουμε αντωνυμία, τότε η μόνη δυνατή σειρά στη NE είναι *Βιώνων-Ρήμα-Θέμα*. Στην περίπτωση αυτή το κλιτικό πρέπει οπωσδήποτε να τοποθετηθεί πριν από το *Ρήμα*, διαφορετικά η πρόταση είναι αντιγραμματική¹²:

- (15) Του άρεσε πάντα η μουσική.
 (16) *Η μουσική πάντα άρεσε του¹³.

Ωστόσο στη NE μπορούμε να θεωρήσουμε αποδεκτές και τις σειρές *Βιώνων-Θέμα-Ρήμα* και *Θέμα-Βιώνων-Ρήμα*, αν και σε αυτές τις περιπτώσεις η σειρά των όρων σχετίζεται με την έμφαση που θέλει να δώσει ο ομιλητής στα στοιχεία του εκφωνήματός του:

¹¹ Στη NE ο *Βιώνων* εκφέρεται είτε εμπρόθετα είτε με δοτική. Ανάμεσα στις δυο συντάξεις υπάρχει ποικιλία ως προς την κατανομή των κλιτικών, την παρουσία και την απουσία τους. Θα περιγράψουμε σύντομα την κατανομή των κλιτικών στη συνέχεια του κεφαλαίου.

¹² Η πρόταση (16) ωστόσο είναι αποδεκτή στον προφορικό λόγο διαλέκτων όπως η Κυπριακή.

¹³ Ωστόσο η φράση θα μπορούσε να ακουστεί από έναν Κύπριο ομιλητή στον προφορικό του λόγο.

- (17) Του Γιάννη η μουσική πάντα του άρεσε.
Στο Γιάννη η μουσική πάντα άρεσε.
(18) Η μουσική του Γιάννη πάντα του άρεσε.
Η μουσική στο Γιάννη πάντα άρεσε.

Οι Belletti & Rizzi (1988: 339–340) επίσης αναφερόμενοι στα δεδομένα της Ιταλικής θεωρούν ότι η σειρά *Ρήμα–Θέμα–Βίωνων* δεν είναι αποδεκτή, κάτι που στη ΝΕ δεν ισχύει:

- (19) (Του) άρεσε πάντα η μουσική του Γιάννη.
Άρεσε πάντα η μουσική στο Γιάννη.

Παράλληλα αποδεκτή στη ΝΕ είναι και η σειρά *Ρήμα–Βίωνων–Θέμα* (με όνομα και όχι με αντωνυμία) που οι Belletti & Rizzi (ό.π.) δε συζητούν καθόλου:

- (20) (Του) άρεσε πάντα του Γιάννη η μουσική.
Άρεσε πάντα στο Γιάννη η μουσική.

Θα πρέπει βέβαια να παρατηρήσουμε, βάσει της διαισθήσεως του φυσικού ομιλητή, ότι και αυτές οι σειρές είναι περισσότερο μαρκαρισμένες (marked) και επιλέγονται για λόγους έμφασης.

Σε ό,τι αφορά την κατανομή των κλιτικών μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι κλιτικά επιβάλλεται να έχουμε προκειμένου οι προτάσεις να είναι γραμματικές στις σειρές με δοτική όταν προτάσσεται ο *Βίωνων* (πρβλ. παραδείγματα 15, 17, 19, 20), ιδιαίτερα όταν ανάμεσα σε αυτόν και το ρήμα μεσολαβεί ένα άλλο στοιχείο (στα παραδείγματά μας το επίρρημα πάντα). Τα ακόλουθα παραδείγματα στα οποία δεν μεσολαβεί τίποτα ανάμεσα στο *Βίωνοντα* και το ρήμα μπορεί να θεωρηθούν αποδεκτά και χωρίς την παρουσία κλιτικού:

- (21) Του Γιάννη (του) άρεσε η μουσική.
(22) Του Γιάννη η μουσική (του) άρεσε.

Επίσης προαιρετική θα μπορούσε να θεωρηθεί η παρουσία του κλιτικού στα παραδείγματα:

- (23) Του άρεσε πάντα η μουσική του Γιάννη.
(24) Του άρεσε πάντα του Γιάννη η μουσική.

Στο παράδειγμα (22) η απουσία του κλιτικού μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση και η γενική του Γιάννη να θεωρηθεί γενική κτητική, προσδιοριστική του ονόματος μουσική. Εάν από το παράδειγμα απουσιάζει το πάντα, όπως στο (22), το ενδεχόμενο σύγχυσης είναι μεγαλύτερο.

Το παρόν κεφάλαιο είχε περισσότερο κανονιστικό χαρακτήρα, πιστεύουμε ωστόσο ότι παρουσίασε τις δυνατές σειρές στις οποίες μπορεί να συναντήσουμε τη δομή με τα ρήματα της ομάδας του (μου) αρέσει. Επιπλέον, φάνηκαν οι ιδιαιτερότητες της ΝΕ σε αυτό το σημείο στην παραβολή της με την Ιταλική που, μολονότι χαρακτηρίζεται από ανάλογες δομές, δίνει μόνο τη δυνατότητα της περιφραστικής εκφοράς, λόγω της μορφολογίας της γλώσσας αυτής, και είναι περισσότερο περιοριστική ως προς τη σειρά των όρων. Η δυνατότητα που προσφέρει η μονολεκτική εκφορά του Βιώνοντος είναι ακριβώς εκείνη που σχετίζεται με την κατανομή των κλιτικών και στην οποία θα πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας κατά τη διδασκαλία της ΝΕ σε αλλόφωνους μαθητές.

1.4 Περιορισμοί υποκατηγοριοποίησης και επιλογής στα ρήματα ψυχικού πάθους της ΝΕ

Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να σταθούμε στους περιορισμούς υποκατηγοριοποίησης και επιλογής που διέπουν τα κατηγορήματα της ομάδας του (μου) αρέσει της ΝΕ. Θεωρούμε ότι μία δομή με «ανεστραμμένη» δομή ορισμάτων μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στον αλλόφωνο μαθητή.

Τα ρήματα ψυχικού πάθους της ομάδας του (μου) αρέσει από πλευράς περιορισμών υποκατηγοριοποίησης απαιτούν ένα συμπλήρωμα σε δοτική ή μία προθετική φράση. Αυτό είναι μία πληροφορία που δε δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα. Στο σημείο αυτό ωστόσο θα πρέπει να κάνουμε μία παρατήρηση που αφορά τις συγκεκριμένες δομές και σχετίζεται πιθανώς με τη σύγκρουση «ψυχολογικού» και «γραμματικού» υποκείμενου: όταν το ρήμα εμφανίζεται χωρίς συμπλήρωμα, τότε η σημασία της πρότασης αλλάζει, ενώ μπορεί να δημιουργούνται και αντιγραμματικές προτάσεις. Έτσι:

- (25) Η Μαρία λείπει.
- (26) Ο Γιάννης φταίει.
- (27) ;Τα χρήματα φτάνουν¹⁴.

¹⁴ Το ρήμα της πρότασης αυτής όπως και εκείνο της πρότασης (29) δε δηλώνει σημασιολογικά ψυχικό πάθος.

- (28) ;Το παγωτό αρέσει.
 (29) *Η κόκκινη φούστα πάει.

Η πρόταση (25) είναι αποδεκτή, ωστόσο το ρήμα λείπω χάνει την έννοια του ψυχικού πάθους και δηλώνει απλά την απουσία από έναν τόπο. Το ίδιο συμβαίνει και με την πρόταση (26), δηλώνεται ότι κάποιος είναι η αιτία για ένα γεγονός. Στις προτάσεις (27) και (28) δηλώνεται κάτι πολύ γενικά, υπονοείται ένα αντικείμενο του τύπου «σε όλο τον κόσμο», «στα παιδιά» ή κάτι παρόμοιο, ενώ χωρίς αντικείμενο η γραμματικότητα των προτάσεων είναι αμφίβολη. Τέλος, η πρόταση (29) είναι αντιγραμματική. Έτσι μπορούμε να θεωρήσουμε ότι είναι απαραίτητη η παρουσία του ‘ψυχολογικού’ υποκειμένου για την απόδοση της συγκεκριμένης σημασίας των κατηγορημάτων.

Θα μπορούσαμε επιπλέον να πούμε ότι η απουσία του αντικειμένου κάνει τις δομές πιο «ενεργητικές», λείπει η όποια εμπλοκή ενός στοιχείου που προσδίδει στα ρήματα αυτά μία έννοια μέσης διάθεσης. Στη σημασία των ρημάτων δεν παίζει πια ρόλο ο Βιώνων το συναίσθημα που κατά κάποιο τρόπο προσδίδει στη σημασία τους μία έννοια αυτοπάθειας: πρόκειται για το πρόσωπο που βιώνει μία ψυχική κατάσταση, η ενέργεια του ρήματος με συντακτικά κριτήρια καταλήγει σε αυτό αλλά με σημασιολογικά ξεκινάει επίσης από αυτό.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να σημειώσουμε και κάτι άλλο: την υποχρεωτική παρουσία οριστικού άρθρου ή κάποιου στοιχείου προσδιοριστικού του γραμματικού υποκειμένου, προκειμένου ορισμένες από τις δομές που περιέχουν ρήματα ψυχικού πάθους να είναι γραμματικές. Έτσι, οι παρακάτω προτάσεις είναι αμφίβολες ως προς τη γραμματικότητά τους ή διαφοροποιείται η σημασία τους:

- (30) ;Μου αρέσει ένα παγωτό. / *Μου αρέσουν παγωτά.
 (31) ;Μου πάει μία φούστα. / *Μου πάνε φούστες.
 (32) Μου λείπει ένα βιβλίο. / Μου λείπουν βιβλία.
 (33) Μου φτάνει ένα ποτό. / *Μου φτάνουν χρήματα.
 (34) Μου φταίει ένα παιδί. / *Μου φταίνε παιδιά.

Οι προτάσεις των παραδειγμάτων μπορούν να γίνουν περισσότερο αποδεκτές με την προσθήκη κάποιου προσδιοριστικού. Έτσι:

- (35) Μου αρέσει ένα παγωτό που έχει πολλή σαντιγί. /
 Μου αρέσουν παγωτά με πολλή σαντιγί.

- (36) Μου πάει μία κόκκινη φούστα που αγόρασα στο Μοναστηράκι. /
Μου πάνε κόκκινες φούστες με σκίσιμο στο πλάι.
(37) Μου φτάνουν λίγα χρήματα.

Στην πρόταση (32) το ρήμα δεν έχει καθόλου τη σημασία του ψυχικού πάθους αλλά μόνο την έννοια της έλλειψης. Αυτό βέβαια σχετίζεται και με το γεγονός ότι το υποκείμενο είναι άψυχο. Αντίθετα, η πρόταση (34) δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή στον πληθυντικό με την προσθήκη κάποιου προσδιοριστικού στοιχείου, αλλά είναι απαραίτητο το οριστικό άρθρο.

Σε ό,τι αφορά τους περιορισμούς επιλογής πρέπει να σημειώσουμε ότι τα ρήματα αυτά πρέπει να έχουν πάντοτε έμφυχο αντικείμενο, γεγονός που συνδέεται με το θεματικό ρόλο του *Βιώνοντος*. Το υποκείμενο μπορεί να είναι ωστόσο τόσο έμφυχο όσο και άψυχο.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι ακόλουθες δομές χαρακτηρίζονται από ιδιαιτερότητες σε ό,τι αφορά τους περιορισμούς επιλογής. Επιπλέον, το όλο ζήτημα σχετίζεται με την παρουσία/ απουσία του άρθρου και το είδος του άρθρου, θέματα που θα πρέπει να λάβουμε ιδιαίτερος υπόψη κατά τη διδασκαλία των παραπάνω δομών σε αλλόφωνους.

1.5 Η δοτική στις δομές της ομάδας του (μου) αρέσει και σε εκείνες που περιέχουν έμμεσο αντικείμενο

Στο παρόν κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε σε ποια σημεία διαφοροποιείται η δοτική του έμμεσου αντικειμένου από εκείνη που συναντάμε ως αντικείμενο στην ομάδα του (μου) αρέσει θέλοντας να δείξουμε και υπό αυτήν την προοπτική ότι η συγκεκριμένη δοτική δεν είναι ένα «απλό» αντικείμενο ενός μονόπτωτου ρήματος και ακριβώς γι' αυτό το λόγο λειτουργεί ως «ψυχολογικό» υποκείμενο που έρχεται σε σύγκρουση με το «γραμματικό».

Οι Belletti & Rizzi (1988) διακρίνουν στην Ιταλική τρεις ομάδες ρημάτων ψυχικού πάθους με κατηγορήματα που προϋποθέτουν το θεματικό ρόλο ενός *Βιώνοντα*. Οι τρεις αυτές ομάδες καθώς και ο τρόπος που εξετάζονται και διακρίνονται με βάση τα χαρακτηριστικά τους ανταποκρίνονται στα δεδομένα της ΝΕ, όπως τα έχουμε ήδη παραθέσει. Στην ομάδα του (μου) αρέσει της ΝΕ περιλαμβάνονται τα κατηγορήματα που στην Ιταλική αποτελούν την ομάδα του ρήματος *piacere*. Οι Belletti & Rizzi (1988), όπως και ο Masullo (1993), ο οποίος ασχολήθηκε με ανάλογες δομές στην Ισπανική υποστήριξαν ότι οι δοτικές που προτάσσονται του ρήματος λειτουργούν ως «ιδιόρρυθμα»

υποκείμενα (quirky subjects) με την έννοια ότι δεν σχετίζονται με τις ιδιότητες των στοιχείων που χαρακτηρίζονται ως αριστερά μετατοπισμένα συστατικά (left-dislocated constituents). Τα επιχειρήματα των Belletti & Rizzi (1988) για την παραπάνω θέση, όπως τα συνοφίζει και τα προσαρμόζει στα δεδομένα της ΝΕ η Anagnostopoulou (1999)¹⁵ είναι τα ακόλουθα.

Πρώτον, η σειρά των όρων. Οι σειρές (α) Βιώνων σε δοτική–Ρήμα–Θέμα σε ονομαστική (βλ. 38) και (β) Θέμα σε ονομαστική–Ρήμα–Βιώνων σε δοτική (βλ. 39) είναι εξίσου ουδέτερες μολονότι η πρώτη φαίνεται να προτιμάται.

(38) Της Μαρίας της αρέσει ο Γιάννης.

(39) Ο Γιάννης της αρέσει της Μαρίας.

Δεύτερον, εσωτερική αριστερή μετατόπιση του κλιτικού. Στις περιπτώσεις που το κλιτικό προτάσσεται του ρήματος, όταν αντιστοιχεί στην προσωπική αντωνυμία–αντικείμενο μας δίνει μία παράξενη δομή (40). Αντίθετα, η πρόταξη στην περίπτωση κατά την οποία ο Βιώνων αντιστοιχεί στη συντακτική θέση του αντικειμένου (41) δεν δημιουργεί πρόβλημα:

(40) ;Ο μαθητής που της Μαρίας της γνώρισα είναι Ισπανός.

(41) Ο μαθητής που της Μαρίας της αρέσει είναι Ισπανός.

Τρίτον, μία άλλη ασυμμετρία που παρατηρείται ανάμεσα στο αριστερά μετατοπισμένο κλιτικό και την πρόταξη του Βιώνοντος που εκφράζεται ως αντικείμενο έχει σχέση με τα γυμνά ποσοδεικτικά και τις μη συγκεκριμένες αόριστες αντωνυμίες Anagnostopoulou (1996: 69)¹⁶. Έτσι, μολονότι αυτά τα στοιχεία δεν φαίνεται να ανέχονται την αριστερή μετατόπιση του κλιτικού, στις περιπτώσεις που αυτά σχετίζονται με τον Βιώνοντα η παραγόμενη δομή είναι πιο αποδεκτή:

(42) ;;Κάποιος της έδωσα το βιβλίο.

(43) Κάποιος της άρεσε ο Γιάννης.

¹⁵ Η Anagnostopoulou στόχο έχει στη μελέτη της να αποδείξει ότι και η β' ομάδα ρημάτων (ομάδα του φοβίζω) λειτουργεί όπως ακριβώς η γ' (ομάδα του (μου) αρέσει) που εξετάζουμε εδώ.

¹⁶ Η Anagnostopoulou αναφέρεται σε *bare quantifiers* και *indefinites*. Εμείς ακολουθούμε την ορολογία των Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton (1999: 101, 103).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι υπάρχει σαφής διαφοροποίηση ανάμεσα στο άμεσο ή το έμμεσο αντικείμενο και το αντικείμενο σε δοτική, γεγονός που παραπέμπει στη σύγκρουση του «γραμματικού» με το «ψυχολογικό» υποκείμενο. Και τούτο γιατί το αντικείμενο σε δοτική των ρημάτων της ομάδας του (μου) αρέσει μοιάζει να «συμπεριφέρεται» ως υποκείμενο στα παραδείγματα που παραθέσαμε και διαφέρει από το έμμεσο αντικείμενο.

1.6 Η ερμηνεία της σύγκρουσης μέσα από τη θεματική ιεραρχία

Στην ενότητα αυτή θα διερευνήσουμε τη φύση της σύγκρουσης ανάμεσα στο «γραμματικό» και το «ψυχολογικό» υποκείμενο με βάση τη θεματική ιεραρχία. Η θεματική ιεραρχία αποτελεί μέρος της θεματικής θεωρίας και ουσιαστικά υπαγορεύει τη μορφή της δομής των ορισμάτων ενός κατηγορήματος.

Τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα ανάμεσα στα οποία και η θεωρία των Αρχών και των Παραμέτρων δέχονται ότι η σύνδεση ανάμεσα στο συντακτικό και το σημασιολογικό επίπεδο επιτυγχάνεται με βάση μία καθολική θεματική ιεραρχία. Ως προς τη θεματική ιεραρχία ο Baker διατύπωσε και τον ακόλουθο περιορισμό: «Εάν ο θεματικός ρόλος ενός ορίσματος X είναι υψηλότερος από τον θεματικό ρόλο ενός δεύτερου ορίσματος Y, τότε το X βρίσκεται σε θέση δομικής επιβολής ως προς το Y (X c-commands Y) σε επίπεδο βαθείας δομής» (Baker 1993: 31).

Αντιλαμβάνεται κανείς ότι τα κατηγορήματα που δηλώνουν ψυχικό πάθος δημιουργούν προβλήματα, αφού δε συμμορφώνονται με τον παραπάνω περιορισμό· αντίθετα, υπάρχει μεγάλη ποικιλία ως προς τον τρόπο που προβάλλουν συντακτικά το θεματικό ρόλο του Βιώνοντος.

Ο Dowty (1991) μάλιστα αμφισβητώντας την επάρκεια της θεματικής θεωρίας συσχετίζει την επιλογή υποκειμένου με έναν Πρωτορόλο του Δράστη με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: έχει βούληση, προκαλεί το γεγονός, κινείται και η αναφορά του υπάρχει ανεξάρτητα από τη δράση του ρήματος. Όσο περισσότερες από αυτές τις ιδιότητες έχει το όρισμα, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να είναι το υποκείμενο. Αν δεχτούμε τα όσα υποστηρίζει ο Dowty συνδέοντας τον Πρωτορόλο του Δράστη με το γραμματικό υποκείμενο η σύγκρουση μεταξύ «γραμματικού» και «ψυχολογικού» υποκειμένου είναι ισχυρή: στον Πρωτορόλο του Δράστη, βάσει των χαρακτηριστικών του, θα μπορούσε να υπαχθεί και ο θεματικός ρόλος του Βιώνοντος, ο οποίος ωστόσο συνδέεται με τη συντακτική θέση του αντικειμένου στις δομές που εξετάζουμε.

Έτσι, δεχόμενοι ότι ο Βιώνων βρίσκεται σε υψηλότερη θέση στην ιεραρχία των θεματικών ρόλων, αναμένουμε να τον συναντήσουμε στη

συντακτική θέση του υποκειμένου, ενώ βρίσκεται, όπως είδαμε, σε εκείνη του αντικειμένου. Αντιθέτως, το Θέμα κατέχει τη συντακτική θέση του υποκειμένου, ενώ είναι υποδεέστερο θεματικά.

Σχετικά με την αντίθεση που δημιουργείται ανάμεσα στο συντακτικό και το σημασιολογικό επίπεδο έχουν αναπτυχθεί στη βιβλιογραφία δύο θεωρητικές προσεγγίσεις. Η πρώτη έχει την αφετηρία της στους Belletti & Rizzi (1988) και υποστηρίζεται από την Grimshaw (1990). Η δεύτερη ξεκινάει από τον Pesetsky (1995). Για λόγους επαρκούς κάλυψης του ζητήματος θα αναφερθούμε και στις δύο δίνοντας ωστόσο μεγαλύτερη έμφαση στη πρώτη γιατί ξεκινάει από τις απόψεις των Belletti & Rizzi (1988) των οποίων τα δεδομένα ανταποκρίνονται περισσότερο σε εκείνα της NE ως προς τα ρήματα ψυχικού πάθους που ανήκουν στην ομάδα του (μου) αρέσει.

(α) Η άποψη των Belletti & Rizzi (1988) και της Grimshaw (1990)

Σύμφωνα με την πρώτη ανάλυση τα κατηγορήματα με τον *Βιώνοντα* ως υποκείμενο και τον *Βιώνοντα* ως αντικείμενο έχουν την ίδια δομή ορισμάτων, η οποία περιλαμβάνει έναν *Βιώνοντα* και ένα *Θέμα*. Αν δεχτούμε λοιπόν τη θεματική ιεραρχία του Jackendoff (1972) η οποία έχει την ακόλουθη μορφή: Δράστης > Βιώνων > Στόχος/ Πηγή/ Τόπος > Θέμα, τότε τα κατηγορήματα που αποδίδουν το θεματικό ρόλο του *Βιώνοντος* στη συντακτική θέση του υποκειμένου και το *Θέμα* στη συντακτική θέση του αντικειμένου δεν παρουσιάζουν κανένα πρόβλημα τηρώντας τη θεματική ιεραρχία. Τα κατηγορήματα με το *Βιώνοντα* ως αντικείμενο έχουν την αντίθετη δομή για συντακτικούς λόγους σύμφωνα με τους Belletti & Rizzi (1988) ή για λόγους που έχουν σχέση με την προοπτική σύμφωνα με την Grimshaw (1990). Έτσι βάσει της θεματικής ιεραρχίας τα ορίσματα σε δοτική των ρημάτων που μας ενδιαφέρουν βρίσκονται σε υψηλότερη θέση από εκείνα που έχουν τον *Βιώνοντα* σε ονομαστική πτώση (Schütze 1993), πράγμα που απορρέει ακριβώς από το γεγονός ότι ο *Βιώνων* είναι πιο κυρίαρχο θεματικά όρισμα από το *Θέμα*.

Οι Belletti & Rizzi (1988: 291) υποστηρίζουν ότι οι θεματικές πληροφορίες και οι συντακτικές αναπαραστάσεις συνδέονται με τρόπο συστηματικό. Έτσι τα ρήματα που εκφράζουν μία πνευματική-ψυχολογική κατάσταση έχουν ομοιόμορφη θεματική σχάρα που περιλαμβάνει έναν *Βιώνοντα*, το άτομο που δοκιμάζει την πνευματική κατάσταση και ένα *Θέμα* που είναι το περιεχόμενο ή το αντικείμενο της πνευματικής κατάστασης. Αυτή η θεματική σχάρα προβάλλεται μέσα από μία ποικιλία συντακτικών αναπαραστάσεων με αυθαίρετο τρόπο. Η σύγκρουση του «γραμματικού» με το «ψυχολογικό» υποκείμενο εξηγείται από το

γεγονός ότι το αντικείμενο σε δοτική που φέρει το συντακτικό ρόλο του *Βιώνοντος* βρίσκεται σε υψηλότερη θέση συντακτικά από το θέμα σε ονομαστική ικανοποιώντας τον *Περιορισμό του Baker*. Με άλλα λόγια η θεματική ιεραρχία που υποστηρίζει ο Jackendoff ικανοποιείται σε επίπεδο βαθείας δομής και η σύγκρουση είναι μόνο επιφανειακή. Έτσι η άποψη των Belletti & Rizzi (1988) σύμφωνα με την οποία ο *Βιώνων* μπορεί να θεωρηθεί «ιδιόρρυθμο» υποκείμενο ευσταθεί όπως θα δούμε παρακάτω.

Εξάλλου με δεδομένη μία θεματική σχάρα [*Βιώνων* Θέμα], ο *Βιώνων* προβάλλεται σε υψηλότερη θέση από το Θέμα. Με τον όρο υψηλότερη θέση οι Belletti & Rizzi (1988) εννοούν ότι ο *Βιώνων* βρίσκεται σε ασύμμετρη θέση δομικής επιβολής ως προς το Θέμα.

Η Grimshaw (1990)¹⁷ ξεκινάει από το σκεπτικό των Belletti & Rizzi (1988) αλλά συσχετίζει το θέμα της ιεραρχίας με την έννοια του εξωτερικού ορίσματος ερμηνεύοντας ικανοποιητικά την ‘ασυμφωνία’ και τη σύγκρουση του ‘γραμματικού’ με το ‘ψυχολογικό’ υποκείμενο.

Υποστηρίζεται λοιπόν από την Grimshaw η ύπαρξη μίας δομής ορισμάτων (a-structure) μέσα στα πλαίσια της Θεωρίας της Κυριαρχίας (Prominence Theory). Στη θεωρία της κυριαρχίας η δομή ορισμάτων ενός κατηγορήματος έχει τη δική της εσωτερική υπόσταση που επηρεάζει τη γραμματική συμπεριφορά του κατηγορήματος με πολλούς τρόπους. Αυτή δεν μπορεί ελεύθερα να αλλάξει με κανόνες αφού ένα όρισμα έχει τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ως προς τη δομή των ορισμάτων εξαιτίας του ρόλου του και σε σχέση με τη λεξική σημασία του κατηγορήματος¹⁸.

Αντίθετα με τις προηγούμενες προσεγγίσεις που θεωρούσαν το Λεξικό ιδιοσυγκρασιακό η Grimshaw επιδιώκει να ανιχνεύσει τις κανονικότητές του. Η συντακτική αναπαράσταση της δομής των ορισμάτων ενός κατηγορήματος καθορίζει και τη συντακτική του συμπεριφορά. Έτσι για

¹⁷ Η Grimshaw δεν ασχολείται ιδιαίτερα με την τρίτη ομάδα ρημάτων ψυχικού πάθους των Belletti & Rizzi, την ομάδα του *piacere* που μας ενδιαφέρει. Ασχολείται ωστόσο με τα κατηγορήματα που αντιστοιχούν στη δεύτερη ομάδα της NE (ομάδα του *φοβίζω*). Εμείς θα στηριχθούμε στις παρατηρήσεις της προκειμένου να ερμηνεύσουμε τη σύγκρουση που υφίσταται στην τρίτη ομάδα (ομάδα του *(μου) αρέσει*), διαφοροποιούμενοι ωστόσο κατ’ ανάγκην, σε κάποια σημεία.

¹⁸ Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι οι Hornstein & Varlokosta (1992) αναφέρουν ότι η Grimshaw (1990) διαφοροποιείται από τους Belletti & Rizzi (1988) μόνο στο γεγονός ότι ό,τι οι δεύτεροι βλέπουν να γίνεται στη βαθεία δομή εκείνη το τοποθετεί στο Λεξικό και συγκεκριμένα στη Λεξική Νοηματική Δομή (Lexical Conceptual Structure), μια δομημένη αναπαράσταση η οποία αποτυπώνει τις σχέσεις κυριαρχίας μεταξύ των ορισμάτων του κατηγορήματος.

την Grimshaw η δομή των ορισμάτων είναι μία δομημένη αναπαράσταση που αποτυπώνει τις σχέσεις κυριαρχίας μεταξύ αυτών. Αυτές οι σχέσεις καθορίζονται από τις θεματικές ιδιότητες του κατηγορήματος μέσω της θεματικής ιεραρχίας αλλά και από τις προοπτικές ιδιότητές του.

Στα ρήματα ψυχικού πάθους και των τριών κατηγοριών πρέπει να ανιχνεύσουμε, σύμφωνα με την Grimshaw, δύο είδη σχέσεων κυριαρχίας μεταξύ των ορισμάτων που παραπέμπουν στην ιεραρχία: τη θεματική κυριαρχία (*thematic prominence*) και την προοπτική κυριαρχία (*aspectual prominence*). Τα δύο είδη κυριαρχίας δε συμπίπτουν σε όλες τις περιπτώσεις.

Για την Grimshaw (1990: 7–10) η θεματική διάσταση της κυριαρχίας αντανακλά τη θεματική ιεραρχία του Jackendoff (1972: 43), και νοείται ως η οργανωτική αρχή των δομών των ορισμάτων. Αυτές καθορίζονται από καθολικές αρχές βασισμένες στις σημασιολογικές ιδιότητες των ορισμάτων.

Σύμφωνα με την Grimshaw (1990: 8) κάθε συντακτική αναπαράσταση της θεματικής ιεραρχίας πρέπει να μπορεί να αποδοθεί τουλάχιστον έμμεσα στη δομή των ορισμάτων, αφού ο τρόπος οργάνωσης των δομών των ορισμάτων είναι ο μόνος συντακτικός ρόλος που παίζει η ιεραρχία στη θεωρία. Η ιεραρχία καθορίζει τις σχέσεις μόνο μεταξύ ορισμάτων ενός μόνου κατηγορήματος, και τούτο γιατί μόνο τα όρισματά του ίδιου κατηγορήματος συνυπάρχουν στις λίστες των δομών των ορισμάτων. Η δομή των ορισμάτων δεν περιέχει πληροφορίες για συγκεκριμένους θεματικούς ρόλους αλλά μόνο πληροφορίες σχετικές με τη σχέση κυριαρχίας των ορισμάτων. Δύο κατηγορήματα που αποδίδουν διαφορετικούς θεματικούς ρόλους αλλά χαρακτηρίζονται από τις ίδιες σχέσεις κυριαρχίας δε θα διακρίνονται σε ό,τι αφορά τη δομή των ορισμάτων. Αυτός ακριβώς ο μηχανισμός μπορεί να μας οδηγήσει στη συνέχεια στην απόδοση συγκεκριμένων θεματικών ρόλων.

Σε ό,τι αφορά την προοπτική ιεραρχία η Grimshaw (1990: 26) υποστηρίζει ότι τα κατηγορήματα αποτυπώνουν και, συγχρόνως, αποτελούν μία προβολή της δομής κάποιων γεγονότων. Έτσι κάθε ρήμα συνδέεται με μία δομή γεγονότων και κάθε γεγονός αποτελείται από δύο στοιχεία: μία δραστηριότητα και μία κατάσταση. Αυτά είναι τα προοπτικά του μέρη (*aspectual subparts*). Ένα όρισμα που υποδηλώνει μία αιτία, και στα ρήματα ψυχικού πάθους υποδηλώνεται κατά κάποιον τρόπο πάντοτε μία αιτία¹⁹, θα σχετίζεται με το πρώτο υπο-γεγονός

¹⁹ Υπό την έννοια ότι για να βρισκείται κάποιος σε μία συγκεκριμένη ψυχική ή συναισθηματική κατάσταση αντιδρά σε ένα ερέθισμα. Η Grimshaw (1990: 22) θεωρεί

το οποίο αιτιακά συνδέεται με το δεύτερο υπο-γεγονός (την δραστηριότητα και την κατάσταση, αντίστοιχα). Με αυτόν τον τρόπο προκύπτει η προοπτική διάσταση της κυριαρχίας. Γενικότερα ένα όρισμα που συμμετέχει στο πρώτο υπο-γεγονός σε μία δομή γεγονότων είναι πιο κυρίαρχο από εκείνο που συμμετέχει στο δεύτερο υπο-γεγονός. Η αιτία είναι μέρος του πρώτου υπο-γεγονότος και είναι πιο ισχυρή από το όρισμα του οποίου αλλάζει η κατάσταση. Ως προς τη συντακτική αναπαράσταση η Grimshaw (1990: 27) εξάλλου σημειώνει ότι «το προοπτικά [πιο] κυρίαρχο όρισμα πραγματώνεται ως υποκείμενο». Υπό αυτήν την έννοια τα ρήματα που της ομάδας του (μου) αρέσει είναι θεματικά, αλλά όχι προοπτικά πιο ισχυρά ως προς τον Βιώνοντα.

Με βάση τα παραπάνω το ένα όρισμα ενός κατηγορήματος μπορεί να είναι πιο κυρίαρχο στη μία διάσταση, δηλαδή τη θεματική, ενώ το άλλο όρισμα του ίδιου κατηγορήματος μπορεί να είναι πιο κυρίαρχο στην άλλη διάσταση, την προοπτική. Το εξωτερικό όρισμα είναι αυτό που είναι το πιο κυρίαρχο και στις δύο διαστάσεις και, με αυτόν τον τρόπο, διακρίνεται από τα υποκείμενα βαθείας δομής²⁰. Υπό αυτήν την έννοια ένα όρισμα μπορεί να είναι υποκείμενο βαθείας δομής χωρίς ωστόσο να είναι και εξωτερικό όρισμα εφόσον δεν πληροί τις προϋποθέσεις που αναφέραμε. Η πραγμάτωση των ορισμάτων στη βαθεία δομή εξαρτάται περισσότερο από την προοπτική ιεραρχία παρά από τη θεματική στις περιπτώσεις που τα δύο στοιχεία βρίσκονται σε σύγκρουση. Παράλληλα η πραγμάτωση του ιδιόρρυθμου ορίσματος εμφανίζεται μόνο όταν το θεματικά πιο ισχυρό όρισμα δεν είναι εξίσου ισχυρό στην προοπτική διάσταση. Έτσι για την Grimshaw (1990: 3–5) η δομή ορισμάτων είναι μία δομημένη αναπαράσταση πάνω στην οποία καθορίζονται σχέσεις κυριαρχίας. Ας εξετάσουμε τα ακόλουθα παραδείγματα:

- (44) Ο Γιάννης αγαπάει τη Μαρία.
 (45) Στον Γιάννη αρέσει η Μαρία.

ότι τα ρήματα της δεύτερης ομάδας (ομάδα του φοβίζω) έχουν αιτιακή σημασία που δεν υπάρχει στα ρήματα της πρώτης ομάδας (ομάδα του αγαπάω). Το υποκείμενο δηλαδή αλλάζει την ψυχολογική κατάσταση του αντικειμένου, πράγμα που δεν ισχύει με την πρώτη ομάδα ρημάτων (ομάδα του αγαπάω) στον ίδιο βαθμό αφού αυτά δηλώνουν περισσότερο μια κατάσταση. Με παράλληλο τρόπο θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα ρήματα της ομάδας του (μου) αρέσει αντιστοιχούν τόσο σημασιολογικά όσο και συντακτικά σε εκείνα της ομάδας του φοβίζω.

²⁰ Θεωρούμε ότι, ακολουθώντας τους Belletti & Rizzi (1988), το στοιχείο στο οποίο αποδίδεται ο θεματικός ρόλος του Βιώνοντος είναι ένα τέτοιο υποκείμενο.

Στο (44) παράδειγμα ο *Γιάννης* είναι το υποκείμενο και παράλληλα το όρισμα που είναι κυρίαρχο και στις δύο διαστάσεις και γι' αυτό μπορεί να θεωρηθεί και εξωτερικό όρισμα. Στο παράδειγμα (45) ο *Βιώνων* είναι το κυρίαρχο θεματικά αλλά όχι και προοπτικά όρισμα. Έτσι το εξωτερικό όρισμα βρίσκεται ψηλότερα γιατί είναι πιο κυρίαρχο και στις δύο διαστάσεις: τη θεματική και την προοπτική.

Σύμφωνα με την Grimshaw (1990: 16–17) το όρισμα που είναι λιγότερο ισχυρό στη δομή ορισμάτων πρέπει να ικανοποιηθεί πρώτο και το πιο υψηλό τελευταίο. Έτσι καθορίζονται δύο ξεχωριστά πεδία ως προς τον τρόπο που αποδίδεται θεματικός ρόλος από ένα κατηγορήμα: ένα εξωτερικό και ένα εσωτερικό. Το όρισμα λοιπόν που ικανοποιείται εσωτερικά στο σύστημα των ορισμάτων του κατηγορήματος πρέπει να είναι χαμηλότερο στη δομή των ορισμάτων από αυτό που ικανοποιείται εξωτερικά. Στα ρήματα ψυχικού πάθους το Θέμα της ομάδας του (*μου*) αρέσει βρίσκεται πιο χαμηλά στη θεματική δομή από τον *Βιώνοντα*.

Το εξωτερικό όρισμα, έχοντας πιο μεγάλη κυριαρχία και στις δύο διαστάσεις την θεματική και την προοπτική, είναι το τελευταίο στο οποίο αποδίδεται θεματικός ρόλος. Πρέπει δηλαδή και οι δύο διαστάσεις να ικανοποιούνται για να έχουμε εξωτερικό όρισμα. Κάθε κατηγορήμα λοιπόν έχει μόνο ένα εξωτερικό όρισμα γιατί μόνο ένα μπορεί να ικανοποιήσει και τις δύο διαστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να καθορίσουμε ακριβώς ποια κατηγορήματα διαθέτουν εξωτερικό όρισμα και ποιο από τα ορίσματα του κατηγορήματος είναι αυτό (βλ. Grimshaw 1990: 33–35).

(β) Η άποψη του Pesetsky (1995)

Ο Pesetsky υποστηρίζει ότι οι ομάδες των ρημάτων ψυχικού πάθους με *Βιώνοντα* ως υποκείμενο και *Βιώνοντα* ως αντικείμενο δεν έχουν ταυτόσημους θεματικούς ρόλους, οπότε το πρόβλημα τόσο ως προς την *Υπόθεση* όσο και ως προς τον *Περιορισμό* του Baker είναι μόνο φαινομενικό. Ο *Βιώνων* μπορεί να θεωρηθεί πάντα ο αποδέκτης μίας αιτίας και γι' αυτό βρίσκεται σε λιγότερο κυρίαρχη θέση από το Θέμα που αποτελεί την αιτία στην ανάλυση που προτείνει ο Pesetsky²¹.

²¹ Να σημειωθεί ότι ο Pesetsky (1990: 198–223) μέσα από την εξέταση της δομής των ορισμάτων του ρήματος *annoι* της Αγγλικής υποστηρίζει ότι η ανάλυση των Belletti & Rizzi (1988) δεν είναι ικανοποιητική γιατί δεν εξηγεί επαρκώς την αναίτιατικότητα (unaccusativity) και προτείνει την προσθήκη ενός μηδενικού αιτιακού μορφήματος σε τέτοιου είδους δομές που είναι υπεύθυνο για την αποσιώπηση του εξωτερικού ορίσματος.

Για τον Pesetsky (1995: 55–59) το όρισμα που λειτουργεί ως υποκειμένο με τα κατηγορήματα που έχουν τον *Βιώνοντα* στη συντακτική θέση του αντικειμένου φέρει πάντοτε τον ρόλο της αιτίας ενώ το όρισμα που λειτουργεί ως αντικείμενο με τα κατηγορήματα που έχουν τον *Βιώνοντα* σε θέση υποκειμένου φέρει πάντα έναν από δύο τελειώς ξεχωριστούς ρόλους: είτε του *Στόχου του Συναισθήματος* είτε του *Κύριου Θέματος του Συναισθήματος* (*Target of Emotion* και *Subject Matter of Emotion*, αντίστοιχα). Τα δύο τελευταία μπορούν να ενοποιηθούν κάτω από τον τίτλο *Αντικείμενο του Συναισθήματος* (*Object of Emotion*). Έτσι, υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στους θεματικούς ρόλους του υποκειμένου και του αντικειμένου των δύο περιπτώσεων αντίστοιχα.

Ο Pesetsky υποδεικνύει την ακόλουθη αντιστοιχία: στα ρήματα με το θεματικό ρόλο του *Βιώνοντος* ως αντικείμενο, το όρισμα που έχει το συντακτικό ρόλο του υποκειμένου αντιστοιχεί στο *Αίτιο*, ενώ στα ρήματα όπου ο θεματικός ρόλος του *Βιώνοντος* αντιστοιχεί στο συντακτικό υποκειμένο, το αντικείμενο είναι είτε ο *Στόχος* είτε το *Κύριο Θέμα*. Στα ρήματα ψυχικού πάθους όπως το (μου) *αρέσει* θα λέγαμε ότι το υποκειμένο αποτελεί το *Αίτιο*. Το όρισμα του *Αιτίου* (*Causer argument*) πρέπει να συνδεθεί με το συναίσθημα που περιγράφεται από το κατηγορήματα και αισθάνεται ο *Βιώνων*. Ο *Στόχος* (*Target argument*) δεν βιώνεται απλά αλλά και «αξιολογείται» από τον *Βιώνοντα*.

Μολονότι όλα τα κατηγορήματα προβλέπουν το θεματικό ρόλο του *Βιώνοντος*, ο άλλος ρόλος είναι είτε το *Αίτιο* και στην περίπτωση αυτή αποδίδεται ο ρόλος του υποκειμένου, είτε ο *Στόχος* ή το *Κύριο Θέμα* οπότε αποδίδεται η θέση του αντικειμένου. Η απόδοση του θεματικού ρόλου του *Βιώνοντος* γίνεται βάσει της ακόλουθης ιεραρχίας όπου το σημαντικότερο όρισμα αποτυπώνεται στην ψηλότερη θέση στη βαθμιαία δομή: *Αίτιο* > *Βιώνων* > *Στόχος/Κύριο Θέμα*.

Για τα ρήματα που μας απασχολούν ο Pesetsky συγκρίνει τις δομές των ρημάτων *please* και *appeal to* στην ενεργητική και την παθητική φωνή:

- (46) α. The play didn't appeal to Mary.
 Το έργο δεν άρεσε στη Μαρία.
 β. *The play wasn't appealed to by Mary.
 *Το έργο δεν *αρέστηκε από την Μαρία.
- (47) α. The play didn't please Mary.
 Το έργο δεν ευχαρίστησε τη Μαρία.
 β. Mary wasn't pleased by the play.
 Η Μαρία δεν ευχαριστήθηκε από το έργο.

Κατ' αυτόν τα ρήματα αυτά αντιτίθενται και σημασιολογικά ή, μάλλον, η σημασιολογική τους αντίθεση αποτυπώνεται στις συντακτικές τους δυνατότητες. Το υποκείμενο επιφανειακής δομής του *please* είναι το Αίτιο. Το επιφανειακό υποκείμενο του *appeal to* είναι ο Στόχος που μετακινείται από την υποκείμενη θέση του άμεσου αντικειμένου. Έτσι στο παράδειγμα (46α) η Μαρία έκανε μία αρνητική κρίση για το έργο, ενώ στο (47α) μπορεί να την ικανοποίησε, αλλά δεν είμαστε σίγουροι εάν της έδωσε ευχαρίστηση. Το αντίστοιχο του *piacere* της Ιταλικής και κατά συνέπεια του (μου) αρέσει της ΝΕ είναι το *please* και όχι το *appeal to*.

Ο Pesetsky (1995: 63) διατυπώνει την αρχή της Θεματικής Διαφοροποίησης (Thematic Diversity) σύμφωνα με την οποία: εάν το α και το β είναι ξεχωριστά ορίσματα ενός κατηγορήματος K, ο θεματικός ρόλος που αποδίδεται στο α πρέπει να είναι ξεχωριστός από το θεματικό ρόλο που αποδίδεται στο β. Έτσι το παράδειγμα (48) είναι αντιγραμματοτικό γιατί έχουμε δύο Στόχους ή δύο Κύρια Θέματα, τα οποία δεν μπορούμε να τα διακρίνουμε αφού δεν υπάρχει πουθενά το Αίτιο.

(48) *μου αρέσει τη Γιάννα

1.7 Ιδιαιτερότητες των ρημάτων ψυχικού πάθους ως προς την απόδοση πτώσης και θεματικού ρόλου: Τα ιδιόρρυθμα υποκείμενα

Στην ενότητα αυτή θα ασχοληθούμε ειδικότερα με τις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν τα ρήματα ψυχικού πάθους που ανήκουν στην ομάδα του (μου) αρέσει. Θα φανεί μέσα και από μία άλλη προοπτική το πώς δημιουργείται η σύγκρουση ανάμεσα στο «γραμματικό» και το «ψυχολογικό» υποκείμενο και γιατί τελικά μιλάμε για «ψυχολογικό» υποκείμενο.

Κατ' αρχάς συσχετίζοντας όσα αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα μπορούμε να διακρίνουμε τις τρεις ομάδες ρημάτων ψυχικού πάθους ως εξής (προβλ. Belletti & Rizzi 1988: 343–350):

- (α) ρήματα του τύπου αγαπάω
θεματική σχάρα [Βιώνων, Θέμα]
πτωτική σχάρα [--]
- (β) ρήματα του τύπου φοβίζω
θεματική σχάρα [Βιώνων, Θέμα]
πτωτική σχάρα [αιτιατική, -]
- (γ) ρήματα του τύπου (μου) αρέσει
θεματική σχάρα [Βιώνων, Θέμα]
πτωτική σχάρα [δοτική, -]

Τα ρήματα της πρώτης ομάδας έχουν υπογραμμισμένο τον *Βιώνοντα*, και έτσι φαίνεται ότι αυτός επιλέγεται ως εξωτερικός θεματικός ρόλος ενώ δεν καθορίζεται καμιά εγγενής πτώση. Έτσι, εξάλλου προκύπτει η μεταβατική δομή²². Τα ρήματα της ομάδας του *φοβίζω* και του (*μου*) *αρέσει* δεν έχουν εξωτερικό θεματικό ρόλο και ο *Βιώνων* συνδέεται με μία εγγενή πτώση–αιτιατική και δοτική αντίστοιχα. Με δεδομένο ότι ο *Βιώνων* προβάλλεται σε υψηλότερη θέση από το *Θέμα*, αυτές οι λεξικές αναπαραστάσεις οδηγούν στις αντίστοιχες συντακτικές αναπαραστάσεις: ο *Βιώνων* πρέπει να παραμείνει εσωτερικός στη ΡΦ (VP-internal) γιατί δεν είναι χαρακτηρισμένος ως εξωτερικό όρισμα. Η μόνη συντακτική αναπαράσταση που ικανοποιεί τις παραπάνω προϋποθέσεις είναι εκείνη που έχει το *Θέμα* ως αδελφό κόμβο του Ρ και τον *Βιώνοντα* ως αδελφό κόμβο του Ρ'. Σε ό,τι αφορά την περίπτωση της ΝΕ, από την οποία έχει εκπέσει η δοτική, ο θεματικός ρόλος του *Βιώνοντος* βρίσκεται σε πτώση γενική ή με τις προθέσεις *σε/από* + αιτιατική. Η εμπρόθετη εκφορά προβλέπεται και από άλλες γλώσσες που χαρακτηρίζονται από ανάλογες δομές όπως η Ιταλική και η Ισπανική.

Κατά τον Jackendoff (1972: 25) οι «φυσικές» γραμματικές σχέσεις όπως το υποκείμενο και το αντικείμενο δεν αντιστοιχούν με απλό τρόπο στις σημασιολογικές σχέσεις. Οι γραμματικές σχέσεις δεν αποτυπώνουν ορισμένα φανερά σημασιολογικά γεγονότα. Έτσι παρατηρείται ότι ήδη θεωρητικά υπάρχουν οι προϋποθέσεις για να υπάρξει σύγκρουση ανάμεσα στα δύο επίπεδα της γραμματικής ανάλυσης, το συντακτικό

²² Ως προς το γεγονός ότι με τα ρήματα της πρώτης ομάδας (ομάδα του *αγαπάω*) ο *Βιώνων* εξωτερικεύεται οι Belletti & Rizzi (1988: 343–350) παρατηρούν ότι η εξωτερική του *Βιώνοντος* με αυτήν την ομάδα ρημάτων οφείλεται σε λόγους που σχετίζονται με τη θεωρία της Πτώσης. Χαρακτηριστικό αυτής της ομάδας είναι ότι δεν επιλέγεται εγγενής πτώση στη λεξική αναπαράσταση. Γι' αυτό το λόγο μόνο η δομική Πτώση είναι διαθέσιμη για τα δύο ονόματα: το πρώτο που καταλήγει στη θέση του υποκειμένου θα δεχτεί ονομαστική. Έτσι η μόνη Πτώση που απομένει για το άλλο όνομα που βρίσκεται στη ΡΦ είναι η δομική αιτιατική. Το γεγονός αυτό συνδέεται και με τον κανόνα σύμφωνα με τον οποίο το Ρήμα αποδίδει δομική πτώση αν και μόνο αν έχει εξωτερικό όρισμα καθώς και με το ότι με δεδομένη μια θεματική σχάρα [*Βιώνων*, *Θέμα*], ο *Βιώνων* προβάλλεται σε υψηλότερη θέση από το *Θέμα*. Έτσι θα πρέπει να υπάρχει ένας εξωτερικός θεματικός ρόλος στη θεματική σχάρα ενώ ο μόνος θεματικός ρόλος που δικαιολογεί την εξωτερική του είναι αυτός του *Βιώνοντος*. Έτσι ο *Βιώνων* εξωτερικεύεται προκειμένου να αποδοθεί πτώση στο *Θέμα*. Με βάση τα παραπάνω αυτή η ιδιότητα προκύπτει από τη θεματική σχάρα. Αυτό μας επιτρέπει να διατηρήσουμε την αρχική μας υπόθεση ότι ο καθορισμός της πτωτικής σχάρας είναι η μόνη λεξιλογική παράμετρος που διαφοροποιεί αυτές τις κατηγορίες ρημάτων.

και το σημασιολογικό. Αξίζει ωστόσο να δούμε εάν η σύγκρουση είναι τυχαία και οφείλεται στα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά των στοιχείων ή μπορούμε να ανιχνεύσουμε κάποια συστηματικότητα προκειμένου να την ερμηνεύσουμε.

Ο Croft (1993: 63) αναφερόμενος στη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο *Βιώνοντα* και το *Ερέθισμα*–*Θέμα* υποστηρίζει ότι αυτή δε διέπεται από καθολικότητα ούτε υφίσταται κάποια καθολική τυπολογία που να οδηγεί στην επιλογή του υποκειμένου ή του αντικειμένου. Ωστόσο μπορούμε να διακρίνουμε δύο πιθανούς τρόπους σύνδεσης: είτε ο *Βιώνων* κατευθύνει την προσοχή του προς το *Ερέθισμα* είτε το *Ερέθισμα* προκαλεί στον *Βιώνοντα* μία πνευματική κατάσταση:

Σχήμα 1. Τρόποι σύνδεσης ανάμεσα στον *βιώνοντα* και το *ερέθισμα*



Το παραπάνω σχήμα μας προσφέρει κάποια συμμετρία, ωστόσο ο μελετητής παρατηρεί ότι αν και είναι σχετικά εύκολο να κωδικοποιήσουμε τους θεματικούς ρόλους των ορισμάτων είναι πολύ δύσκολο να δούμε ποιο από τα δύο ορίσματα θα βρίσκεται στη θέση του υποκειμένου ή του αντικειμένου κάθε φορά. Αναγνωρίζει όμως ότι στην περίπτωση που ο *Βιώνων* είναι και υποκείμενο τότε εκφράζεται μεγαλύτερη επιθυμία ή κατεύθυνση της προσοχής από το εάν βρίσκεται σε θέση αντικειμένου και τούτο γιατί το υποκείμενο εξασκεί μεγαλύτερο έλεγχο πάνω στην κατάσταση των πραγμάτων που δηλώνει το ρήμα.

Σε ορισμένες γλώσσες ωστόσο ο Croft (1993) παρατηρεί ότι οι δομές *Βιώνων*-υποκείμενο και *Βιώνων*-αντικείμενο υπάρχουν με το ίδιο ρήμα χωρίς να παρατηρείται κάποια εμφανής σημασιολογική διαφορά (πρβλ. Ισπανική: *Me gusta Maria* – *Gusto de Maria*). Το τελευταίο που αφορά την περίπτωση της Ισπανικής και πιθανά και άλλων γλωσσών δεν ισχύει στη ΝΕ: αντίθετα η εναλλαγή στη μορφολογική κατάληξη του ρήματος μας δίνει ουσιαστικά την αντίθετη σημασία (πρβλ. *Μου αρέσει η Μαρία* – *Αρέσω στη Μαρία*).

Η Grimshaw (1990: 8) αναφέρει ότι στα μεταβατικά ρήματα το πιο ισχυρό όρισμα στη δομή των ορισμάτων είναι ο *Δράστης*. Αυτό είναι και το ισχυρότερο θεματικά και συμπίπτει με το συντακτικό υποκείμενο. Με τα ψυχολογικά ρήματα ωστόσο, που έχουν έναν *Βιώνοντα* και ένα

Θέμα, ο Βιώνων είναι το πιο ισχυρό όρισμα και το Θέμα το λιγότερο ισχυρό.

Σύμφωνα με τον Pesetsky (1995: 57), αν δεχτούμε την υπόθεση κατά την οποία το υποκειμένο γεννάται εσωτερικά στη ΡΦ, ο Βιώνων προκρίνεται στη θέση υποκειμένου [Χαρακτηριστή, Κλίσης] στις προτάσεις με το χαρακτηριστικό του Χρόνου. Αυτό θα ισχύει σε προτάσεις όπου το ρήμα αποδίδει πτώση στο όρισμα Στόχο/Κύριο Θέμα του Συναισθήματος αλλά όχι στον Βιώνοντα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτό ισχύει με τα ρήματα της ομάδας του αγαπάω. Ένα άλλο ρήμα, που χαρακτηρίζει πτωτικά τον Βιώνοντα αλλά όχι το Στόχο/Κύριο Θέμα του Συναισθήματος, αναγκάζει τον Στόχο/Κύριο Θέμα του Συναισθήματος να ανυψωθεί. Αυτό συνήθως συμβαίνει με τα κατηγορήματα που προβλέπουν αντικείμενο με θεματικό ρόλο Βιώνοντα και δεν παίρνουν αιτιατική. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτό συμβαίνει με τα ρήματα της ομάδας του (μου) αρέσει.

Σύμφωνα με τους Belletti & Rizzi (1988: 335–336) τα ρήματα της κατηγορίας του *piacere* της Ιταλικής, που αντιστοιχούν στην ομάδα του (μου) αρέσει της ΝΕ, δεν μπορούν να αποδώσουν αιτιατική πτώση και τούτο γιατί δεν έχουν καθόλου εξωτερικό όρισμα. Επιπλέον δεν αποτελούν περιπτώσεις στις οποίες θα ήταν δυνατό να αποδοθεί αιτιατική λόγω κάποιων ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών τους. Αντίθετα, η μόνη εγγενής πτώση που αποδίδουν είναι η δοτική.

Οι Belletti & Rizzi υποστηρίζουν ότι η απόδοση δοτικής στη βαθεία δομή ενέχει την εισαγωγή μίας πρόθεσης/χαρακτηριστή πτώσης. Στην Ιταλική η πρόθεση αυτή είναι το *a* που αντιστοιχεί στην ελληνική *σε* ή *από*, ανάλογα με το ρήμα. Η προθετική φράση που προκύπτει μπορεί να μετακινηθεί ελεύθερα, ενώ κάτι τέτοιο δεν επιτρέπεται, εάν η πτώση είναι μία δομική αιτιατική που δε θα μπορούσε να πραγματωθεί στην επιφανειακή δομή. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να εξηγήσουμε την μία δομή της ΝΕ, εκείνη που περιλαμβάνει τις προθέσεις *σε/από* + αιτιατική.

Σε ό,τι αφορά την περίπτωση της δοτικής θα βασιστούμε στον Chomsky (1986) και θα θεωρήσουμε την πτώση εγγενή αφού η εγγενής πτώση αποδίδεται στη βαθεία δομή από τον θ-χαρακτηριστή και πραγματώνεται στην επιφανειακή δομή μέσω της κυβέρνησης από έναν κατάλληλο χαρακτηριστή Πτώσης. Αυτός μπορεί να είναι μία πρόθεση που εισάγεται ή το στοιχείο που αποδίδει την πτώση. Το πρώτο είναι αυτό που συμβαίνει στην Ιταλική καθώς και η εμπρόθετη μορφή της ΝΕ. Το δεύτερο η περίπτωση της δοτικής. Έτσι, και η δοτική ακολουθώντας το ίδιο πρότυπο με την πρόθεση μπορεί να κινηθεί ελεύθερα.

Στα πλαίσια της *Θεωρίας της Κυριαρχίας* η Grimshaw (1990: 30–33) αναφέρει ότι η ύπαρξη της θεματικής και της προοπτικής κυριαρχίας έχει ορισμένες επιπτώσεις ως προς την απόδοση των ορισμάτων σε συντακτικές θέσεις (linking) και συγκεκριμένα δίνει τη δυνατότητα στο *Βιώνοντα* να λειτουργήσει ως *ιδιόρρυθμο* (quirky) υποκείμενο.

Κατ' αρχάς η διαφοροποίηση μεταξύ των ρημάτων ψυχικού πάθους ως προς την απόδοση των θεματικών ρόλων δικαιολογείται ακριβώς από το γεγονός ότι υφίστανται δύο είδη κυριαρχίας ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που οι δύο αυτές διαστάσεις της κυριαρχίας συγκρούονται, ή, πιο σωστά, δεν συμπίπτουν. Αυτό συμβαίνει με τα ρήματα της ομάδας του (μου) *αρέσει*. Η προοπτική ιεραρχία καθορίζει ποιο όρισμα θα πάρει τη συντακτική θέση του υποκειμένου. Αν το προοπτικά πιο κυρίαρχο όρισμα είναι το γραμματικό υποκείμενο, η πραγμάτωση της πτώσης και του θεματικού ρόλου στα ρήματα ψυχικού πάθους μπορεί να προβλεφθεί.

Ακολουθώντας το σκεπτικό της Grimshaw (1990) και λαμβάνοντας υπόψη και την ανάλυση της Anagnostopoulou (1996, 1999) για τη δεύτερη ομάδα των ρημάτων ψυχικού πάθους (ομάδα του *φοβίζω*) της NE μπορούμε να παρατηρήσουμε τα εξής σχετικά με την ομάδα του (μου) *αρέσει*: τα ρήματα αυτά δεν έχουν εξωτερικό όρισμα σε αντίθεση με τα κατ' εξοχήν ενεργητικά (agentive psychological predicates), όπως το *αγαπάω* που ανήκει στην πρώτη ομάδα ρημάτων ψυχικού πάθους και διαθέτει εξωτερικό όρισμα.

Έτσι στην περίπτωση της ομάδας του (μου) *αρέσει* δεν έχουμε μέγιστη κυριαρχία αφού δεν καλύπτονται και οι δύο διαστάσεις ενώ στην περίπτωση του *αγαπάω* ο *Βιώνων* διαθέτει μέγιστη κυριαρχία, ικανοποιώντας τόσο τη θεματική όσο και την προοπτική διάσταση.

Η Grimshaw (1990: 29) δεν αναλύει περαιτέρω την ομάδα των ρημάτων που μας ενδιαφέρει, τα εντάσσει ωστόσο στην τάξη εκείνων των ρημάτων που χαρακτηρίζονται ως αναιτιατικά. Ακολουθώντας την ανάλυση της Grimshaw τα ρήματα που ανήκουν στην ομάδα του (μου) *αρέσει* έχουν τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της πρώτης ομάδας (ομάδα του *αγαπάω*), αν και τα πραγματώνουν διαφορετικά ως προς τη δομή των ορισμάτων τους. Θα μπορούσαμε να πούμε λοιπόν ότι στα ρήματα ψυχικού πάθους αυτής της κατηγορίας υπάρχει ασυμμετρία, δεν υπάρχει πλήρης κυριαρχία και το Θέμα είναι προοπτικά πιο ισχυρό, ενώ ο *Βιώνων* θεματικά. Γι' αυτό το λόγο και ο *Βιώνων* μπορεί να θεωρηθεί και ένα 'ιδιόρρυθμο' υποκείμενο.

Το *ιδιόρρυθμο* υποκείμενο καθορίζεται θεματικά και όχι προοπτικά. *Ιδιόρρυθμη* πραγμάτωση ορισματος έχουμε μόνον όταν το πιο ισχυρά θεματικά όρισμα δεν είναι ταυτόχρονα και το πιο ισχυρό προοπτικά.

Τα εξωτερικά ορίσματα δεν παίρνουν ποτέ ιδιόρρυθμη πτώση (δοτική), αφού αυτά είναι και στις δύο διαστάσεις πιο ισχυρά. Τα ιδιόρρυθμα υποκείμενα μπορεί λοιπόν να είναι υποκείμενα βαθείας δομής αλλά δεν είναι εξωτερικά ορίσματα.

Τα ρήματα λοιπόν της ομάδας του (μου) αρέσει δεν διαθέτουν εξωτερικό όρισμα, αλλά διαθέτουν υποκείμενο βαθείας δομής που καθορίζεται προοπτικά. Η σύγκρουση ανάμεσα στο «γραμματικό» και το «ψυχολογικό» υποκείμενο προκύπτει μέσα από την αντίθεση θεματικής και προοπτικής κυριαρχίας. Ο Βιώνων είναι ένα ιδιόρρυθμο υποκείμενο αφού προκρίνεται θεματικά ενώ το Θέμα προκρίνεται προοπτικά.

Σύμφωνα με την Anagnostopoulou (1996, 1999) στην άποψη ότι ο Βιώνων της ομάδας των ρημάτων του (μου) αρέσει αποτελεί ιδιόρρυθμο υποκείμενο συνηγορούν τα ακόλουθα στοιχεία που προκύπτουν από τα δεδομένα των Belletti & Rizzi (1988) για την Ιταλική²³:

(α) Όπως και το υποκείμενο, ο Βιώνων σε δοτική μπορεί να ελέγχει το PRO²⁴ σε απόλυτες δομές. Έτσι²⁵:

- (49) [ΜαθαίνονταςPRO_i/*_j; το πρόβλημα] ο Γιάννης_i άρχισε να της δίνει της Μαρίας_i χρήματα.
- (50) [ΜαθαίνονταςPRO_i/*_j; το πρόβλημα] της Μαρίας_i ο Γιάννης_i άρχισε να της δίνει χρήματα.
- (51) [ΜαθαίνονταςPRO_i/*_i; το πρόβλημα] της Μαρίας_i (ο Γιάννης_i) άρχισε να μην της αρέσει (ο Γιάννης_i).

Όπως φαίνεται από τα παραδείγματα (49) και (50), ο έλεγχος του αντικειμένου δεν είναι εφικτός σε απόλυτες δομές ανεξάρτητα από το εάν το αντικείμενο είναι μετατοπισμένο αριστερά ή όχι (49/50). Ωστόσο από το (51) φαίνεται ότι ο Βιώνων σε δοτική συμφωνεί με τα χαρακτηριστικά του υποκειμένου ενώ το θέμα σε ονομαστική με τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου.

²³ Οι Belletti & Rizzi (1988: 337–339) προσεγγίζουν το θέμα αυτό με βάση το ερώτημα ως προς τη θέση της δοτικής στη σειρά των όρων και υποστηρίζουν ότι η σειρά Βιώνων Ρήμα Θέμα είναι εκείνη που είναι η λιγότερο χαρακτηρισμένη και περισσότερο φυσική στην Ιταλική. Στη ΝΕ θα λέγαμε με μια πρώτη σκέψη ότι ισχύει το ίδιο, αν και δεν έχουμε κάνει σχετική έρευνα με φυσικούς ομιλητές. Οι Belletti & Rizzi (1988) υποστηρίζουν μάλιστα ότι πρόκειται για τη σειρά που δεν χρήζει δικαιολόγησης από το περικείμενο.

²⁴ Το PRO είναι μια κενή κατηγορία, ένα ονομαστικό στοιχείο που δεν προφέρεται, αλλά έχει πτώση και θεματικό ρόλο.

²⁵ Τα παραδείγματα βασίζονται σε εκείνα της Anagnostopoulou (1999).

(β) Η Έλλειψη. Στη σύνδεση κατά παράταξη της ΝΕ, το κενό υποκειμένο (δηλώνεται ως *e* στα ακόλουθα παραδείγματα) της δεύτερης πρότασης πρέπει να έχει ως σημείο αναφοράς του ένα υποκείμενο και όχι ένα άμεσο ή έμμεσο αντικείμενο. Εάν αλλάξουμε τη σειρά του υποκειμένου και του αντικειμένου αυτό δεν αλλάζει τα σημεία όπου αποδίδουμε τους δείκτες αναφοράς ωστόσο το αποτέλεσμα είναι λίγο περίεργο²⁶:

- (52) Ο Γιάννης_i αγόρασε το βιβλίο_i και *e_i* χάρηκε.
 (53) Ο Γιάννης_i αγόρασε το βιβλίο_i και *e_i* τον_i ευχαρίστησε.
 (54) Ο Γιάννης_i της μίλησε της Μαρίας_i και *e_i/*_i* χάρηκε.
 (55) *Το βιβλίο_i το αγόρασε ο Γιάννης_i και *e_i* τον_i ευχαρίστησε.
 (56) ;Της Μαρίας_i της μίλησε ο Γιάννης_i και *e_i* χάρηκε.

Τέτοιου είδους δομές σύμφωνα με την Anagnostopoulou (1999) απαιτούν το σημείο αναφοράς στην πρώτη πρόταση να βρίσκεται σε αντιστοιχία με το στοιχείο που εξαρτάται από αυτό στη δεύτερη πρόταση.

Ωστόσο τα παραδείγματα που ακολουθούν αποδεικνύουν ότι ο Βιώνων σε δοτική στην πρώτη πρόταση επιτρέπει ένα κενό υποκείμενο ή *pro* σε ονομαστική στη δεύτερη πρόταση ενώ ένα θέμα σε ονομαστική δεν επιτρέπει κάτι τέτοιο.

- (57) Της Μαρίας_i της_i αρέσουν τα μαθηματικά και *e_i* σιχαίνεται τη μουσική.
 (58) Της Μαρίας_i της_i αρέσει ο Πέτρος_i αλλά *e_i/*_i* σιχαίνεται την Κατερίνα.
 (59) Ο Πέτρος_i της_i αρέσει της Μαρίας_i και *e_i ;/*_i* σιχαίνεται/λατρεύει την Κατερίνα.

Τα παραδείγματα δείχνουν ότι αλλάζοντας τη θέση του Βιώνοντος και του Θέματος, όπως στο (59), επιτυγχάνουμε το ίδιο αποτέλεσμα όπως στο (54) όπου άλλαξε η σειρά υποκειμένου–αντικειμένου. Και υπό αυτήν την προοπτική ο Βιώνων λειτουργεί ως υποκείμενο και όχι ως αντικείμενο.

(γ) Η αντίθεση που υπάρχει ανάμεσα στο κενό υποκείμενο (δηλώνεται ως *pro* στα ακόλουθα παραδείγματα) και την προσωπική αντωνυμία αυτός/ -ή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η θεματική διάσταση της κυριαρχίας φαίνεται να είναι ισχυρότερη από την προοπτική.

²⁶ Τα παραδείγματα στο εξής αποκλειστικά από την Anagnostopoulou (1999).

Οι παρακάτω προτάσεις που παραθέτει η Anagnostopoulou (1999) ενισχύουν αυτήν τη θέση και αποδεικνύουν ότι ο Βιώνων σε δοτική που προηγείται του ρήματος βρίσκεται σε A-θέση²⁷:

(60) Η Μαρία_i αγαπούσε το Χάρη πριν *αυτή_i/pro_i ερωτευτεί τον Αντρέα.

(61) Τον Χάρη_i τον αγαπούσε η Μαρία πριν αυτός_i/pro_i ερωτευτεί την Κατερίνα.

(62) Της Μαρίας_i της μίλησε ο Χάρης πριν αυτή_i/pro_i προλάβει να τον αποφύγει.

(63) Της Μαρίας_i της άρεσαν τα μαθηματικά πριν *αυτή_i/pro_i ανακαλύψει τη μουσική.

Σύμφωνα με τα παραδείγματα ο Βιώνων σε θέση αντικειμένου συμπεριφέρεται ως υποκείμενο. Έτσι η προσωπική αντωνυμία αυτός/-ή σε θέση υποκειμένου στη δευτερεύουσα χρονική πρόταση δεν μπορεί να βρίσκεται σε σχέση συναναφοράς με το υποκείμενο της κύριας πρότασης, μπορεί ωστόσο να βρίσκεται σε σχέση συναναφοράς με το αριστερά μετατοπισμένο κλιτικό. Η Anagnostopoulou (1999) υποστηρίζει ότι η αντωνυμία αυτός/-ή είναι δεικτικό, οπότε υπόκειται στην Αρχή Γ της Αναφορικής Δεύσμευσης (Principle C)²⁸. Η πρόταση (58) είναι μη αποδεκτή γιατί παραβιάζει την παραπάνω αρχή (το αυτή θα δεσμευόταν σε A-θέση από το υποκείμενο). Εντούτοις, στο (59) το αυτός δεσμεύεται από το αριστερά μετατοπισμένο κλιτικό και γι' αυτό είναι αποδεκτό. Με αυτά τα δεδομένα το αυτή, που θεωρείται μη αποδεκτό στο (61) αποδεικνύει ότι ο Βιώνων σε δοτική καταλαμβάνει μία A-θέση.

Έτσι ο Βιώνων στις δομές που μας απασχολούν έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως υποκείμενο.

(δ) Το γεγονός ότι ο Βιώνων σε δοτική μπορεί να δεσμεύσει τα αναφορικά στοιχεία λειτουργεί ως επιπλέον απόδειξη ότι το όρισμα αυτό έχει χαρακτηριστικά υποκειμένου.

²⁷ Σύμφωνα με τη Θεοφανοπούλου-Κοντού (2003: 98), A-θέσεις είναι οι θέσεις οργανικών όρων, δηλαδή ορισμάτων της πρότασης στις οποίες είναι δυνατό να αποδοθεί και θεματικός ρόλος (θ-θέσεις).

²⁸ Το Principle C σχετίζεται με τις R-expressions (το R αναφέρεται στο referential). Μια R-expression είναι ένα κύριο όνομα ή μια δομή που περιλαμβάνει ένα κύριο όνομα. Σύμφωνα με το Principle C μια R-expression πρέπει να είναι ελεύθερη και να μη δεσμεύεται από τη συναναφορά της με μια προσωπική αντωνυμία. (βλ. Haegeman 1991: 205–206).

- (64) Της Μαρίας της αρέσει ο εαυτός της.
 (65) *Της Μαρίας της μιλάει ο εαυτός της.

Τα παραπάνω στοιχεία συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι ο *Βιώνων* αποτελεί ένα *ιδιόρρυθμο* υποκείμενο.

Τέλος, ούτε ο *Βιώνων* ούτε το *Θέμα* δεν είναι δυνατό να επιλεγούν ως εξωτερικοί θεματικοί ρόλοι σύμφωνα με τους Belletti & Rizzi (1988: 343–350). Αυτό συμβαίνει γιατί ο *Βιώνων* πρέπει να προβάλλεται σε υψηλότερη θέση σε σχέση με το *Θέμα*. Αν το *Θέμα* επιλεγόταν ως εξωτερικός θεματικός ρόλος, αυτό θα παραβίαζε την παραπάνω αρχή. Αυτή η αρχή μπορεί να ικανοποιηθεί μόνο με δύο τρόπους: ή ο *Βιώνων* να εξωτερικεύεται όπως συμβαίνει με τα ρήματα της πρώτης ομάδας (ομάδα του *αγαπάω*) ή και οι δύο θεματικοί ρόλοι να παραμένουν εσωτερικοί στη ΡΦ, με τον *Βιώνοντα* σε υψηλότερη θέση σε σχέση με το *Θέμα*. Εξάλλου ούτε ο *Βιώνων* μπορεί να επιλεγεί ως εξωτερικός θεματικός ρόλος γιατί υπάρχει εγγενής ασυμβατότητα ανάμεσα στη δομική απαίτηση για εξωτερίκευση και την απόδοση εγγενούς Πτώσης που κωδικοποιείται στις λεξικές αναπαραστάσεις: αν ένας θεματικός ρόλος επιλέγεται ως εξωτερικός θεματικός ρόλος, θα προβάλλεται σε μία θέση εξωτερική της ΡΦ, και, ως εκ τούτου, πέραν του πεδίου κυβέρνησης του ρήματος. Αν όμως ένας θεματικός ρόλος συνδέεται με μία εγγενή πτώση, θα προβάλλεται σε μία θέση εσωτερική της ΡΦ. Διαφορετικά η απόδοση Πτώσης στη βαθεία δομή, που σχετίζεται με την κυβέρνηση από το ρήμα θα είναι αδύνατη²⁹.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι λόγω των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει αυτή η δοτική μπορεί να θεωρηθεί ένα 'ιδιόρρυθμο' υποκείμενο. Επομένως ο όρος 'ψυχολογικό' υποκείμενο που χρησιμοποιήσαμε αναφερόμενοι στο θεματικό ρόλο του *Βιώνοντος* φαίνεται δόκιμος. Δεχόμενοι τις δύο διαστάσεις της Κυριαρχίας και με δεδομένο ότι ο

²⁹ Ως προς το γιατί τα ενεργητικά ρήματα (agentive verbs) δεν επιτρέπουν τις εναλλακτικές που χαρακτηρίζουν τα ρήματα ψυχικού πάθους οι Belletti & Rizzi (1988: 343–350) παρατηρούν ότι αυτό συμβαίνει γιατί κάθε φορά που ένας *Δράστης* βρίσκεται στη θεματική σχάρα ενός ρήματος τότε πρέπει να επιλεγεί ως εξωτερικός θεματικός ρόλος. Υπό αυτήν την έννοια ο θεματικός ρόλος του *Δράστη* είναι εγγενώς υπογραμμισμένος. Ένας *Δράστης* λοιπόν πάντοτε επιλέγεται ως εξωτερικός θεματικός ρόλος. Ένας *Βιώνων* έχει τη δυνατότητα να επιλεγεί ως εξωτερικός θεματικός ρόλος (λαμβάνοντας υπόψη και άλλους παράγοντες). Τέλος ένα *Θέμα* σε μια θεματική σχάρα που περιέχει έναν *Βιώνοντα* ή έναν *Δράστη*, δεν μπορεί να επιλεγεί ποτέ ως εξωτερικός θεματικός ρόλος. Και τούτο γιατί η μόνη περίπτωση να επιλεγεί το *Θέμα* ως εξωτερικός θεματικός ρόλος είναι να είναι το μοναδικό συστατικό της θεματικής σχάρας.

Βιώνων σε σημασιολογικό επίπεδο είναι πιο ισχυρός από το Θέμα μπορούμε να ερμηνεύσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των δομών αλλά και τη σύγκρουση με το ‘γραμματικό’ υποκείμενο της πρότασης.

Παράλληλα η ιδιότητα του Βιώνοντος να λειτουργεί ως ‘ιδιόρρυθμο’ υποκείμενο αποτελεί το κατ’ εξοχήν προβληματικό σημείο που σχετίζεται με την κατάκτηση της ξένης γλώσσας και τούτο γιατί ο μαθητής της Γ2, ακριβώς λόγω της αδυναμίας του να αντιληφθεί την ιδιαιτερότητα αυτών των δομών θα κάνει λάθη αποδίδοντας συντακτικά χαρακτηριστικά του ‘γραμματικού’ υποκειμένου στο ‘ψυχολογικό’ υποκείμενο το οποίο όμως είναι το ‘γραμματικό’ αντικείμενο της δομής.

1.8 Η συντακτική αναπαράσταση των δομών της ομάδας του (μου) αρέσει

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε πρώτα στα ρήματα που χαρακτηρίζονται ως *αναιτιατικά* (unaccusatives)³⁰. Τα ρήματα αυτά, με ταξύ άλλων, χαρακτηρίζονται και από το ότι το όρισμα που έπεται του ρήματος φέρει ονομαστική πτώση και το συντακτικό υποκείμενό τους μοιάζει περισσότερο με συμπλήρωμα παρά με υποκείμενο τόσο στη συντακτική–σημασιολογική συμπεριφορά, όσο και στον τρόπο που προκύπτει. Ο τρόπος εξάλλου της αναπαράστασης αυτών των ρημάτων θυμίζει σε πολλά εκείνον που προτείνουν οι Belletti & Rizzi (1988) για την ομάδα του *piacere*.

Οι Hornstein & Varlokosta (1992: 282) σημειώνουν ότι το συντακτικό υποκείμενο της επιφανειακής δομής των ρημάτων ψυχικού πάθους της ομάδας του (μου) αρέσει δεν είναι γνήσιο αλλά παραγόμενο (derived) (μέσω μετακίνησης της ΟΦ) από μία θέση χαμηλότερη από το επιφανειακό αντικείμενο, στην πραγματικότητα είναι δεμένο με το P’ ακολουθώντας την αναπαράσταση των Belletti & Rizzi (1988) που παρουσιάζουμε αμέσως παρακάτω. Από την άλλη πλευρά το επιφανειακό αντικείμενο είναι στην πραγματικότητα ένα δομικό υποκείμενο της ΡΦ αφού είναι το πιο ισχυρό από πλευράς θεματικού χαρακτηρισμού. Κατ’ αυτόν τον τρόπο φαίνεται ότι στις δομές ρημάτων ψυχικού πάθους η ΟΦ που ακολουθεί το ρήμα λειτουργεί ως συντακτικό υποκείμενο.

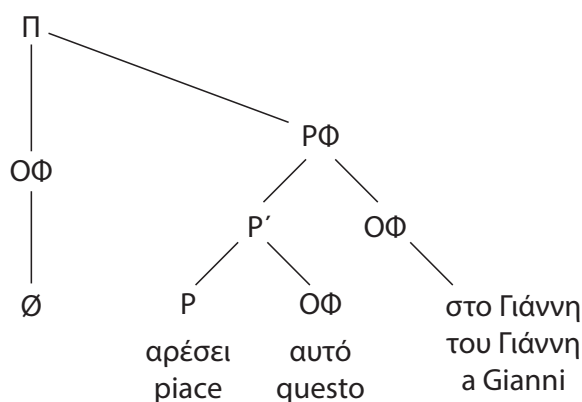
Η Haegeman (1991: 353) εξάλλου αναφερόμενη στα υποκείμενα και τα παραγόμενα υποκείμενα υποστηρίζει ότι τα ρήματα που δεν

³⁰ Σύμφωνα με το Μινιμαλιστικό Πρόγραμμα στα ρήματα αυτά το φαινομενικό υποκείμενο γεννάται στη VP και όχι στη νρ, όπως τα come, go κ.ά. (βλ. Radford 1997: 215–218, 274). Στη ΝΕ τέτοια ρήματα θεωρούνται τα πεθαίνω, ανθίζω, ακμάζω κ.ά. (βλ. Θεοφανοπούλου-Κοντού 2003: 97).

δέχονται αιτιατική ως συμπλήρωμα χαρακτηρίζονται από μετακίνηση της ΟΦ. Έτσι τα υποκείμενά τους που κατέχουν τη θέση [χαρακτηριστή, Κλίσης] είναι παραγόμενα. Αυτό προϋποθέτει η θέση αυτή να είναι άδεια στη βαθεία δομή και να μην είναι χαρακτηρισμένη θεματικά (θ'-θέση).

Οι Belletti & Rizzi (1988: 335) λοιπόν προτείνουν την παρακάτω συντακτική αναπαράσταση για τη βαθεία δομή των προτάσεων με κατηγορημα που προϋποθέτει τον Βιώνοντα σε θέση αντικειμένου:

Σχήμα 2. Δομή προτάσεων με τον Βιώνοντα σε θέση αντικειμένου



Καθώς αυτά τα ρήματα ανήκουν στην κατηγορία των αναιτιατικών ρημάτων, τα κατηγορήματα με Βιώνοντα σε θέση αντικειμένου δεν μπορούν να αποδώσουν δομική πτώση στο θέμα το οποίο μετακινείται στη θέση του υποκειμένου, μία θ-θέση, γι' αυτόν ακριβώς το λόγο. Σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα το Θέμα αρχικά βρίσκεται σε θέση συμπληρώματος του ρήματος, πιο χαμηλά απ' ό,τι ο Βιώνων. Το Θέμα μετακινείται για να αποκτήσει ονομαστική πτώση στην κενή ΟΦ. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο Βιώνων δεν έχει την τυπική θέση ενός αντικειμένου αλλά μάλλον είναι αδελφός κόμβος της Ρ' και κυριαρχείται άμεσα από τη ΡΦ. Στη θέση όπου αναμένεται το αντικείμενο βρίσκεται το Θέμα στη βαθεία δομή. Γι' αυτό ίσως το λόγο ο Βιώνων δεν παρουσιάζει τα τυπικά χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου και μπορεί να χαρακτηριστεί και ως 'ιδιόρρυθμο' υποκείμενο.

1.9 Συμπεράσματα

Στην Παραδοσιακή Γραμματική (π.χ. στο συντακτικό που χρησιμοποιούμε στο σχολείο) δεν τίθεται καθόλου ο προβληματισμός που

συναντάμε στις νεώτερες θεωρητικές προσεγγίσεις: Η Παραδοσιακή Γραμματική παρουσιάζει τις δομές που δέχονται αντικείμενο σε γενική πτώση ερμηνεύοντας αυτήν την ιδιαιτερότητα ως απόρροια του συγκρητισμού των πτώσεων κατά τους χρόνους της Κοινής και Εξής. Αποπειράται να αποδώσει με το «σωστό» όνομα ορισμένες έννοιες χωρίς να κάνει καμία προσπάθεια ερμηνείας. Ασφαλώς για λόγους θεωρητικής επάρκειας οι πληροφορίες που μας παρέχει είναι χρήσιμες: μπορούμε να δούμε την ιστορική εξέλιξη των δομών. Ωστόσο δεν γίνεται πουθενά λόγος για τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν οι δομές αυτές από πλευράς σημασίας ούτε για τα πιθανά προβλήματα που δημιουργούν. Για το φυσικό ομιλητή της ΝΕ μία προσέγγιση αυτού του είδους μπορεί να είναι σχετικά επαρκής: θα μπορέσει πιθανόν να διαμορφώσει ένα παράδειγμα με το οποίο θα κρίνει την γραμματικότητα ορισμένων δομών, χωρίς ωστόσο να μπορέσει να τις εξηγήσει. Αντίθετα απευθυνόμενοι στον αλλόφωνο μαθητή της ΝΕ θα πρέπει να είμαστε περισσότερο υποψιασμένοι προκειμένου να προβλέψουμε και, πιθανότατα, να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα που θα προκύψουν κατά την πορεία της κατάκτησης.

Για το λόγο αυτό το βάρος δόθηκε στη Σύγχρονη Γραμματική Θεωρία η οποία στόχο έχει όχι μόνο να περιγράψει αλλά και να ερμηνεύσει τα φαινόμενα. Ξεκινήσαμε μέσα από γενικότερες έννοιες που αφορούν κυρίως το ‘γραμματικό’ υποκείμενο προκειμένου να προχωρήσουμε στη διερεύνηση των ιδιαιτεροτήτων που αφορούν στο ‘ψυχολογικό’ υποκείμενο.

Ως προς την παράμετρο του κενού υποκειμένου εξετάσαμε μόνο το θέμα της παράλειψης του υποκειμένου και τη σειρά των όρων. Μπορούμε να πούμε ότι οι δομές που εμπίπτουν στα ρήματα ψυχικού πάθους της ομάδας του (μου) αρέσει χαρακτηρίζονται από ιδιαιτερότητες και ως προς αυτό το σημείο. Δε θα υποστηρίζαμε ότι αυτές οι δομές θέτουν υπό αμφισβήτηση την ισχύ της παραμέτρου αλλά το γεγονός ότι το ‘γραμματικό’ τους υποκείμενο ‘φέρει χαρακτηριστικά’ αντικειμένου μοιάζει να είναι περισσότερο δεμένο με τη δομή και η παράλειψή του οδηγεί όπως είδαμε σε αμφίβολες ως προς τη γραμματικότητα τους δομές. Το θέμα παραμένει ανοιχτό και χρήζει διεξοδικότερης διερεύνησης.

Ως προς τη σειρά των όρων θα πρέπει να σταθούμε σε δύο σημεία: (α) τη δυνατότητα εκφοράς του «ψυχολογικού» υποκειμένου τόσο με γενική (δοτική) όσο και με εμπρόθετη αιτιατική. Η επιλογή της μίας ή της άλλης δυνατότητας δεν επηρεάζει τη σειρά των όρων, ωστόσο ο αλλόφωνος μαθητής της ΝΕ θα πρέπει να είναι υποψιασμένος σχετικά με το διαφορετικό επικοινωνιακό αποτέλεσμα που έχει η επιλογή της

εκάστοτε σειράς. Και τούτο γιατί κάποιες σειρές είναι λιγότερο ουδέτερες σε σχέση με άλλες, μολονότι η ΝΕ φαίνεται να είναι πιο ελαστική ως προς τη σειρά των όρων των συγκεκριμένων δομών σε σχέση με άλλες γλώσσες όπως η Ιταλική.

(β) την κατανομή των κλιτικών που δεν είναι η ίδια σε όλες τις περιπτώσεις. Η παρουσία των κλιτικών σχετίζεται με ορισμένες μόνο σειρές, γεγονός που ενδέχεται να δημιουργήσει συγχύσεις σε ό,τι αφορά την κατάκτηση της ξένης γλώσσας.

Ένα άλλο ζήτημα που τίθεται μέσα από τη διερεύνηση της δομής των ρημάτων της ομάδας του (μου) αρέσει είναι το θέμα των περιορισμών επιλογής και υποκατηγοριοποίησης. Οι περιορισμοί υποκατηγοριοποίησης ωστόσο μας απασχολούν γιατί σχετίζονται με το γεγονός ότι οι δομές που μας ενδιαφέρουν έχουν μία ανεστραμμένη δομή ορισμάτων. Από τη στιγμή που ο αλλόφωνος μαθητής δεν αντιλαμβάνεται την ουσιαστική αυτή ιδιαιτερότητα είναι δυνατόν να παραγάγει αντιγραμματικές προτάσεις. Κάτι τέτοιο βέβαια συνδέεται και με τα ζητήματα της πτώσης και της θεματικής ιεραρχίας και περιφερειακά ίσως άπτεται των περιορισμών επιλογής. Οι τελευταίοι ωστόσο σχετίζονται κατά τη γνώμη μας με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών και τούτο γιατί εάν ο μαθητής είναι αδύναμος στο λεξιλόγιο της Γ2 δεν μπορούμε να αναμένουμε να μπορέσει να επιλέξει τα σωστά στοιχεία προκειμένου να παραγάγει γραμματικές προτάσεις.

Επιπλέον οι περιορισμοί υποκατηγοριοποίησης και επιλογής σχετίζονται με το άρθρο της ΝΕ. Η χρήση και η σωστή επιλογή του άρθρου αποτελεί πρόβλημα καθαυτό για τους μαθητές της ΝΕ ως ξένης γλώσσας. Στο σχετικό κεφάλαιο (1.4) της παρούσας εργασίας είδαμε ότι το άρθρο μαζί με άλλα προσδιοριστικά στοιχεία παίζουν σημαντικό ρόλο όχι μόνο στην παραγωγή γραμματικών προτάσεων αλλά και στη σημασία τους.

Το θέμα στο οποίο σταθήκαμε ωστόσο ιδιαίτερα θεωρώντας ότι μέσα από αυτό ο προβληματισμός μας γύρω από τη σύγκρουση του «γραμματικού» με το «ψυχολογικό» υποκείμενο μπορεί να βρει κάποιες απαντήσεις είναι εκείνο των θεματικών ρόλων. Στην ουσία παρατηρούμε ότι έχουμε μία σύγκρουση ανάμεσα σε σημασιολογικούς (Βιώνων, Θέμα) και συντακτικούς ρόλους (υποκείμενο, αντικείμενο). Το γεγονός ότι η σύνδεση συγκεκριμένων θεματικών ρόλων με συγκεκριμένες συντακτικές κατηγορίες είναι αυθαίρετη δημιουργεί προβλήματα καθώς το πιο σημαντικό όρισμα από πλευράς θεματικής ιεραρχίας δεν συμπίπτει με τη σημαντικότερη συντακτική κατηγορία. Το θέμα γίνεται ακόμα πιο πολύπλοκο λόγω της UTAH του Baker. Έτσι αφενός

θα πρέπει να δούμε γιατί υφίσταται η σύγκρουση και αφετέρου εάν η UTAH ισχύει.

Η ανάλυση των Belletti & Rizzi (1988) βασίζεται και επιβεβαιώνει την UTAH³¹: το Θέμα είναι εσωτερικό όρισμα στη βαθεία δομή της πρότασης και ο Βιώνων τοποθετείται σε υψηλότερη θέση από αυτό. Η ανάλυση της Grimshaw (1990) τοποθετώντας στο θέμα της ιεραρχίας πέραν από τη θεματική και την προοπτική διάσταση εστιάζει ακριβώς στη σύγκρουση του «γραμματικού» με το «ψυχολογικό» υποκείμενο. Στην ουσία με την ανάλυση της Grimshaw συνειδητοποιούμε γιατί μπορούμε να μιλάμε για δύο υποκείμενα σε τέτοιου είδους δομές, το «γραμματικό» και το «ψυχολογικό». Και τούτο γιατί η μελετήτρια διαφοροποιεί την έννοια του εξωτερικού ορίσματος από το υποκείμενο βαθείας δομής: ένα όρισμα μπορεί να είναι εξωτερικό μόνο όταν είναι το ισχυρότερο και στις δύο διαστάσεις της κυριαρχίας, την προοπτική και τη θεματική. Στις δομές που μας απασχολούν υφίσταται η σύγκρουση γιατί ο Βιώνων είναι ισχυρότερος θεματικά ενώ το Θέμα προοπτικά.

Υπό αυτήν την έννοια ο Βιώνων λειτουργεί, όπως είδαμε και ως ένα ιδιόρρυθμο υποκείμενο ενώ δε φέρει καθόλου τα χαρακτηριστικά που θα τον συνέδεαν με το έμμεσο αντικείμενο της NE. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαιτέρως σημαντικό ως προς τα λάθη που αναμένουμε από τον αλλόφωνο μαθητή της NE. Και τούτο γιατί ο μαθητής για να παραγάγει γραμματικές προτάσεις θα πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει τη συμπεριφορά των συγκεκριμένων κατηγορημάτων προκειμένου να τα αποδώσει σωστά.

Αυτό το τελευταίο άπτεται και της σύνδεσης της πτώσης με συγκεκριμένους θεματικούς ρόλους. Δυστυχώς η Πτώση συνδέεται θεωρητικά με τη Θεματική Θεωρία, ωστόσο δεν υπάρχουν κανόνες ή αρχές που να συνδέουν συγκεκριμένες πτώσεις με συγκεκριμένους θεματικούς ρόλους. Η όποια σύνδεση είναι αυθαίρετη και αποτελεί ιδιοσυγκρασιακό χαρακτηριστικό της κάθε γλώσσας. Υπό αυτήν την έννοια θα πρέπει να δούμε κατά πόσον τα λάθη που κάνουν οι μαθητές της NE ως Γ2 είναι αποτέλεσμα της σύγχυσης που δημιουργεί ο αυθαίρετος συσχετισμός ανάμεσα στην πτώση και το θεματικό ρόλο ή οφείλεται μόνο στην ελλιπή κατάκτηση του μορφολογικού συστήματος της NE.

Η συντακτική αναπαράσταση την οποία πρότειναν οι Belletti & Rizzi (1988) για τα αντίστοιχα ρήματα της Ιταλικής μπορεί να εφαρμοστεί και στα δεδομένα της NE αναδεικνύοντας τη σύγκρουση και

³¹ Και ο Pesetsky (1992) καταλήγει, μέσα από μία διαφορετική ανάλυση, στην αποδοχή της UTAH.

συγχρόνως ερμηνεύοντάς την. Δώσαμε έμφαση σε αυτούς τους μελετητές (και όχι στον Pesetsky (1995)) γιατί τα δεδομένα της Ιταλικής θεωρούμε ότι είναι πιο συγγενή με αυτά της ΝΕ.

Γενικότερα έγινε πιστεύουμε κατανοητός ο τρόπος που συμπεριφέρονται τα ρήματα ψυχικού πάθους της ομάδας του (μου) *αρέσει* ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη διαφοροποίηση τους από ρήματα της ίδιας σημασιολογικής κατηγορίας που παρουσιάζουν μία ‘κανονική’ δομή ορισμάτων όπως συμβαίνει με τα ρήματα της ομάδας του *αγαπάω*. Η διαφοροποίηση αυτή στηρίζεται εκτός των άλλων και στο σημασιολογικό χαρακτηριστικό της αιτιακότητας που οδηγεί ακριβώς στη διαφορετική δομή ορισμάτων.

Ο όλος μας προβληματισμός σχετικά με τα ρήματα που μας απασχολούν θα μπορούσε να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα δύο επίπεδα της Γραμματικής, το συντακτικό και το σημασιολογικό συνδέονται στενά. Οι θεματικοί ρόλοι που ορίζουν τις σχέσεις των κατηγορημάτων με τα ορίσματά τους πραγματώνονται τελικά μέσω συγκεκριμένων συντακτικών κατηγοριών, ωστόσο ο τρόπος πραγμάτωσης είναι αυθαίρετος. Το γεγονός αυτό συσχετίζεται και με την αυθαίρετη απόδοση της πτώσης στο εκάστοτε όρισμα. Ασφαλώς η ερμηνεία που μας προσφέρει η Σύγχρονη Γραμματική Θεωρία διαφωτίζει αρκετά αυτήν την προβληματική περιοχή, χωρίς ωστόσο να δίνει συγκεκριμένες απαντήσεις. Μπορούμε δηλαδή να πούμε ότι ξέρουμε θεωρητικά πού και γιατί θα συναντήσουμε τη σύγκρουση ανάμεσα στο «γραμματικό» και το «ψυχολογικό» υποκείμενο. Ωστόσο το όλο ζήτημα σχετίζεται με τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά των στοιχείων που εισάγονται στο Λεξικό, γεγονός που δε μας επιτρέπει να αντιμετωπίσουμε τη σύγκρουση πρακτικά, καταλήγοντας σε κάποιο πολύ συγκεκριμένο σχήμα που θα μπορούσε να είναι και χρηστικό σε επίπεδο διδασκαλίας. Και τούτο γιατί, μολονότι σε επίπεδο βαθείας δομής η σύγκρουση αίρεται, σε επίπεδο επιφανειακής αυτή παραμένει.

Ακόμη πολλά σημεία στη θεωρία παραμένουν υποθέσεις και βάσει αυτών προσπαθήσαμε να αναχθούμε σε ορισμένα συμπεράσματα. Τα πράγματα όμως είναι ρευστά, ήδη η Θεματική Θεωρία αμφισβητείται σε πολλά σημεία της και, ιδιαίτερα ως προς τη σημασία που έχει η αναφορά σε συγκεκριμένους θεματικούς ρόλους. Η τάση φαίνεται να είναι αφενός η αναγωγή σε γενικότερα σχήματα με σκοπό την επαρκέστερη περιγραφή των ιδιαιτεροτήτων και αφετέρου μία πιο εκλεπτυσμένη και σαφής απόδοση της σχέσης που υφίσταται ανάμεσα στο συντακτικό και το σημασιολογικό επίπεδο.

2. Η σύγκρουση του 'γραμματικού' με το 'ψυχολογικό' υποκείμενο και η διδασκαλία της Γ2

Στο παρόν κεφάλαιο θα μας απασχολήσει το πώς αντιμετωπίζεται η σύγκρουση ανάμεσα στο «γραμματικό» και το «ψυχολογικό» υποκείμενο σε συνδυασμό με τη διδασκαλία της Γ2. Δυστυχώς οι έρευνες στις οποίες θα αναφερθούμε και ο σχετικός προβληματισμός δεν αφορούν τη ΝΕ. Η ελληνική βιβλιογραφία για το θέμα της διδασκαλίας σε αλλόφωνους είναι σχεδόν ανύπαρκτη από όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αυτή τη στιγμή. Θα παρουσιάσουμε ωστόσο τα δεδομένα που προκύπτουν από έρευνες που έχουν γίνει με σκοπό τη διερεύνηση σε γλώσσες όπως η Ισπανική που έχουν ανάλογες δομές.

Όπως ήδη έχει φανεί από το προηγούμενο μέρος οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν αυτά τα ρήματα ενδέχεται να δημιουργήσουν προβλήματα στην κατάκτηση. Οι μελετητές στρέφουν την προσοχή τους στα καθολικά χαρακτηριστικά της γλώσσας και τη Θεματική Θεωρία θέτοντας ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσον αυτά μπορούν να λειτουργήσουν θετικά ή ανασταλτικά για την κατάκτηση της Γ2. Το γεγονός ότι ένας μαθητής μπορεί να έχει συνείδηση της θεματικής ιεραρχίας μπορεί να τον οδηγήσει σε παραγωγή αντιγραμματικών δομών ακριβώς γιατί η σύνδεση ανάμεσα στους θεματικούς ρόλους και τις συγκεκριμένες συντακτικές κατηγορίες γίνεται με διαφορετικό τρόπο στη Γ2 από ό,τι γίνεται στη μητρική του γλώσσα.

Με αυτό το σκεπτικό η White (1991: 192) υποστηρίζει κατ' αρχάς ότι η διάταξη των ορισμάτων αποτελεί στοιχείο της Καθολικής Γραμματικής ωστόσο διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα και μπορούν έτσι να δημιουργηθούν προβλήματα ως προς την κατάκτηση. Κατ' αυτήν την ερευνήτρια (1991: 190) οι μαθητές της Γ2 θα πρέπει να δομήσουν ένα λεξικό κατά την πορεία κατάκτησης της Γ2 και αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει και την ανακάλυψη των χαρακτηριστικών των ρημάτων. Τα ρήματα διαφέρουν από γλώσσα σε γλώσσα σε σχέση με τα συμπληρώματά τους. Ο μαθητής της Γ2 οφείλει να μάθει ποιοι ακριβώς θεματικοί ρόλοι πραγματώνονται κάθε φορά, τις συντακτικές προβολές αυτών των ρόλων καθώς και τη σειρά τους. Πολλά από αυτά είναι ιδιοσυγκρασιακά ενώ όλα μαζί έχουν επιρροή στη δόμηση του λεξικού της Γ2.

Σε ό,τι αφορά ειδικότερα τα ρήματα στα οποία παρουσιάζεται σύγκρουση ανάμεσα στο «γραμματικό» και το «ψυχολογικό» υποκείμενο οι White et al. (1999) θεωρούν ότι η θεματική πληροφορία και οι συντακτικές αναπαραστάσεις συνδέονται με συστηματικούς τρόπους.

Ο θεματικός ρόλος του Δράστη συνδέεται με τη θέση του υποκειμένου στις μεταβατικές δομές ενώ το Θέμα συνδέεται με τη θέση του αντικειμένου. Τα ρήματα ψυχικού πάθους ωστόσο παρουσιάζουν ιδιομορφίες καθώς ο Βιώνων συνδέεται με τη συντακτική θέση του αντικειμένου και το Θέμα με τη συντακτική θέση του υποκειμένου.

Η υπόθεση των White et al. (1999) στην αντίστοιχη εργασία τους είναι ότι οι μαθητές που θα έχουν πρόβλημα με τις δομές που περιέχουν ρήματα ψυχικού πάθους θα καταφύγουν στη UTAH και τη θεματική ιεραρχία. Στην ουσία θα κάνουν τη σύνδεση μεταξύ του θεματικού ρόλου του Θέματος και του εσωτερικού ορίσματος του ρήματος ενώ θα δώσουν στο Βιώνοντα μία υψηλότερη θέση στη δομή. Υπό αυτή την έννοια η απόδοση των θεματικών ρόλων και η σύνδεσή τους με συγκεκριμένες συντακτικές θέσεις δε θα είναι αυθαίρετη. Ωστόσο η υπόθεση αυτή υπονοεί ότι θα έχουμε λάθη ανεξαρτήτως μητρικής γλώσσας: οι μαθητές θα μεταφέρουν την όποια συνείδηση για τη θεματική ιεραρχία στη Γ2 και θα την εφαρμόσουν με βάση τα δεδομένα που αυτή τους παρέχει.

Οι White et al. (1999: 190) μέσα από ένα πείραμα που διεξήγαγαν επιβεβαίωσαν το γεγονός ότι οι μαθητές της Γ2 αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες με τα ρήματα όπου ο Βιώνων αντιστοιχεί στη συντακτική θέση του αντικειμένου. Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι με αυτόν τον τρόπο η μελέτη των Belletti & Rizzi (1988) βρίσκει μία επιπλέον εμπειρική στήριξη και παράλληλα επιβεβαιώνεται η UTAH.

Γενικά οι μαθητές της Γ2 σύμφωνα με τους White et al. φαίνονται να αντιλαμβάνονται τη δομή ορισμάτων των ρημάτων ψυχικού πάθους. Ο συνδυασμός των ορισμάτων του Βιώνοντος και του Θέματος με τις διάφορες συντακτικές θέσεις δεν μοιάζει να είναι αυθαίρετος στη γραμματική της διαγλώσσας (interlanguage). Αντίθετα φαίνεται ότι κατευθύνεται από τη UTAH και τη θεματική ιεραρχία περισσότερο από ό,τι κατευθύνεται από τις ιδιότητες της μητρικής γλώσσας (Γ1, πρώτη γλώσσα) ή από το γλωσσικό εισαγόμενο (input) της Γ2 μόνο. Θα λέγαμε λοιπόν ότι τα λάθη που παρατηρήθηκαν ήταν συστηματικά και ανεξάρτητα από τους προαναφερθέντες παράγοντες.

Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμη την αναφορά μας σε ένα ακόμη πείραμα το οποίο θεωρούμε ότι συνδέεται στενότερα με τον προβληματισμό της παρούσας εργασίας και για το λόγο αυτό θα το παρουσιάσουμε αναλυτικότερα. Το πείραμα και ο σχετικός προβληματισμός ανήκουν στην Montrul (1998). Η Montrul διεξήγαγε ένα πείραμα (διαχρονική έρευνα) προκειμένου να ερευνήσει το πώς οι Άγγλοι μαθητές της Ισπανικής ως Γ2 αντιλαμβάνονται τα ρήματα ψυχικού πάθους της

γλώσσας αυτής στην οποία ο Βιώνων αντιστοιχεί στη συντακτική θέση του αντικειμένου ενώ το Θέμα σε εκείνη του υποκειμένου. Η Ισπανική παρουσιάζει ανάλογη δομή με τη ΝΕ και την Ιταλική.

Στόχος της Montrul ήταν να διερευνήσει κατά πόσον στην κατάκτηση της Γ2 παίζει ρόλο η θεματική ιεραρχία και πόσο επηρεάζονται από αυτήν οι μαθητές που δεν διαθέτουν την αντίστοιχη δομή στη μητρική τους γλώσσα. Η έρευνα επίσης εξετάζει το συνδυασμό της θεματικής ιεραρχίας με την απόδοση της πτώσης. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε και μία ομάδα Γάλλων μαθητών, αφού η Γαλλική διαθέτει δοτική και επιπλέον μία ομάδα ελέγχου Ισπανών μαθητών.

Η υπόθεση ότι τόσο οι Γάλλοι όσο και οι Άγγλοι μαθητές δεν θα είχαν πρόβλημα να αναγνωρίσουν τη θεματική ιεραρχία που είναι προσιτή τόσο μέσω της Καθολικής Γραμματικής όσο και μέσω της Γ1 επιβεβαιώθηκε στο πείραμα. Επίσης επιβεβαιώθηκε η μεγαλύτερη δυσκολία των Άγγλων μαθητών ως προς την σωστή απόδοση της πτώσης. Και τούτο συμβαίνει γιατί οι μαθητές της Γ2 αναγνωρίζουν τις σχέσεις κυριαρχίας μεταξύ των ορισμάτων αλλά αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία με τα ρήματα ψυχικού πάθους από ό,τι με τα ενεργητικά ρήματα γιατί αποδίδουν στον Βιώνοντα τη συντακτική θέση του υποκειμένου.

Έτσι σύμφωνα με τη Montrul (1998: 55–56) η θεματική ιεραρχία είναι προσιτή στους μαθητές της Γ2. Το ερώτημα που τίθεται ωστόσο είναι εάν αυτή γίνεται προσιτή άμεσα μέσω της Καθολικής Γραμματικής ή μέσω της Γ1. Η απάντηση που δίνει η Montrul είναι ότι σε ό,τι αφορά τις βαθιές ιδιότητες της γλώσσας, όπως είναι η θεματική ιεραρχία, η Καθολική Γραμματική παίζει σημαντικό ρόλο άμεσα ως αποτύπωση των δομών που εγγενώς υπάρχουν στον εγκέφαλο. Η επιρροή της Γ1 αφορά μάλλον την πρόσβαση σε λειτουργικές κατηγορίες και τις αποκλίσεις που σχετίζονται με τον έλεγχο της πτώσης. Η μελέτη της Montrul επίσης επιβεβαιώνει το γεγονός ότι με το πέρασμα του χρόνου οι Άγγλοι μαθητές συνδέουν το ισχυρότερο όρισμα, δηλαδή τον Βιώνοντα με τη δοτική καθώς κατακτούν τη μορφολογία της Γ2.

Όπως υποστηρίζουν και οι Schwartz & Sprouse (1996) οι μαθητές αρχικά μεταφέρουν στη Γ2 τις ιδιότητες της Γ1 αλλά καθώς εκτίθενται στο γλωσσικό εισαγόμενο σιγά-σιγά χτίζουν αναπαραστάσεις που δεν βασίζονται στη Γ1. Έτσι τα διάφορα στάδια της διαγλώσσας περιορίζονται από την Καθολική Γραμματική.

Τα δεδομένα των πειραμάτων που αναφέραμε αναδεικνύουν τη σύγκρουση ανάμεσα στο «γραμματικό» και το «ψυχολογικό» υποκείμενο, παράλληλα όμως επιβεβαιώνουν πρακτικά όσα υποστηρίχθηκαν

στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, ιδιαίτερα η αναπαράσταση των Belletti & Rizzi (1988) και η UTAH του Baker (1988).

2.1 Θεωρίες που αφορούν την κατάκτηση της Γ2

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε σε ορισμένες απόψεις που αφορούν την κατάκτηση της Γ2, δίνοντας έμφαση ωστόσο σε εκείνες που σχετίζονται με την κατάκτηση του συντακτικού και σημασιολογικού επιπέδου από τον αλλόφωνο μαθητή. Θεωρούμε ότι μία σύντομη αναφορά είναι απαραίτητη προκειμένου να ερμηνεύσουμε τα λάθη των μαθητών της ΝΕ. Οι θεωρίες κατάκτησης αντιμετωπίζουν τα προβλήματα από μία διαφορετική πλευρά σε σχέση με αυτήν που μέχρι τώρα έχουμε αναπτύξει δίνοντας μικρότερη ή μεγαλύτερη σημασία στο ρόλο που παίζει η μητρική γλώσσα στην κατάκτηση της Γ2.

Σε ό,τι αφορά λοιπόν τη μεταφορά (transfer) στοιχείων από τη Γ1 του μαθητή μπορούμε να κάνουμε τη διάκριση μεταξύ θετικής και αρνητικής μεταφοράς. Έτσι σύμφωνα με τον Sharwood Smith (1979) θετική μεταφορά δεδομένων της Γ1 έχουμε όταν αυτή λειτουργεί ως διευκόλυνση για να κατακτηθεί το εισαγόμενο γλωσσικό προϊόν βάσει των ομοιοτήτων που υπάρχουν στις δύο γλώσσες. Αρνητική μεταφορά έχουμε όταν η Γ1 παρεμβαίνει αρνητικά μεταφέροντας στοιχεία που δεν υφίστανται στη Γ2. Το εάν δηλαδή η μεταφορά θα είναι θετική ή αρνητική εξαρτάται από την πιθανή ομοιότητα ή διαφορά που υφίσταται μεταξύ μητρικής και Γ2. Στην περίπτωση των ρημάτων που μας απασχολούν αναμένουμε θετική επιρροή της Γ2 στους Ισπανούς ή Ιταλούς μαθητές καθώς η γλώσσα τους περιέχει ανάλογες δομές και αρνητική επιρροή στην περίπτωση των Άγγλων μαθητών. Ωστόσο ο Sharwood Smith (1979: 351) υποστηρίζει ότι της μεταφοράς των δεδομένων από το ένα σύστημα στο άλλο προηγείται εσωτερική αναδόμηση: ο μαθητής κάνει υποθέσεις που επιβεβαιώνει ή απορρίπτει με βάση τα δεδομένα της Γ2. Έτσι πολλά στοιχεία της Γ1 δίνουν στα ισοδύναμα της Γ2 τη θέση τους. Υπό αυτή την έννοια θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η αρνητική μεταφορά μπορεί να αποφευχθεί.

Ανάλογη είναι η θέση του Kellermann (1979: 53–54) σύμφωνα με την οποία η μητρική γλώσσα είναι στη διάθεση του μαθητή προκειμένου να ανταποκριθεί σε περιπτώσεις όπου το αντίστοιχο της Γ2 του είναι άγνωστο ακόμη. Η επιρροή της Γ1 στη Γ2 εξαρτάται επίσης και από τη γλωσσική απόσταση ανάμεσα στις δύο γλώσσες καθώς τα χαρακτηρισμένα στοιχεία μεταφέρονται πιο δύσκολα.

Ο Andersen (1983: 178) διατύπωσε την Αρχή της προς κάτι μεταφοράς (*Transfer to somewhere principle*) σύμφωνα με την οποία μία

γραμματική μορφή ή μία δομή θα προκύπτει σταθερά και σε αξιόλογο βαθμό στη διαγλώσσα ως αποτέλεσμα επιρροής της Γ1 στη Γ2, αν και μόνο αν υφίσταται η δυνατότητα στο γλωσσικό εξαγόμενο (output) της Γ2 για (εσφαλμένη) υπεργενίκευση από το γλωσσικό εισαγόμενο ώστε να παραγάγει την ίδια μορφή ή δομή. Βάσει του παραπάνω σχετικά με τα ρήματα που μας ενδιαφέρουν, επειδή στη ΝΕ υπάρχει η δομή με τον Βιώνοντα σε θέση συντακτικού υποκειμένου και το Θέμα σε θέση αντικειμένου (ρήματα της ομάδας του αγαπάω), ο αλλόφωνος μαθητής εύκολα μπορεί να κάνει λάθη σε σχέση με την ομάδα του (μου) αρέσει.

Η White (1991: 193–196) ως προς τη δομή ορισμάτων αναφέρεται σε τρία πιθανά σενάρια σχετικά με την επιρροή της Γ1 στη Γ2. Τα τρία πιθανά σενάρια που θα πρέπει να εξετάσουμε είναι τα εξής:

(α) Η Γ1 και η Γ2 έχουν κοινές δομές προτάσεων, τύπους προτάσεων που σε ένα συνεχές αλληλοεπικαλύπτονται. Αυτή η μερική επικάλυψη μπορεί εσφαλμένα να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει πλήρης επικάλυψη, ενώ μόνο μερικώς υπάρχουν κοινά στοιχεία. Έτσι αν ο μαθητής θεωρήσει ότι υπάρχει ταύτιση σε ό,τι αφορά τους κανόνες υποκατηγοριοποίησης των ρημάτων, οι υποκατηγοριοποίηση που υφίσταται στη Γ1 θα περάσει στο λεξικό της διαγλώσσας. Με δεδομένο όμως ότι η επικάλυψη είναι μόνο μερική ο μαθητής θα μπορέσει με την πάροδο του χρόνου να βρει τα σωστά χαρακτηριστικά της Γ2 καθώς αυξάνεται και η έκθεσή του σε αυτήν.

Υπό αυτήν την έννοια ένα υποτιθέμενο λάθος του τύπου **Εγώ αρέσω την Μαρία* από έναν Άγγλο μαθητή της ΝΕ προκύπτει ως εξής: *I love Mary/ I like Mary* à **Εγώ αρέσω την Μαρία*.

(β) Ο μαθητής μπορεί να αντιμετωπίσει την περίπτωση όπου η Γ2 επιτρέπει ένα υποσύστημα δομών που υφίσταται στη Γ1. Τα δεδομένα της Γ2 θα προκύπτουν έτσι μέσω των κανόνων της Γ1, η οποία όμως επιτρέπει και δομές μη επιτρεπόμενες στη Γ2. Όπου Γ1 και Γ2 συμπίπτουν από πλευράς αυτού του υποσυστήματος ως προς τη Γ1, (δηλαδή η Γ1 επιτρέπει περισσότερα από τη Γ2) ο μαθητής θα παίρνει τον κανόνα της Γ1 και θα τον προσαρμόζει στη Γ2. Με αυτόν τον τρόπο μιλάμε για ένα είδος υπεργενίκευσης.

Έτσι ένας Έλληνας, Ισπανός ή Ιταλός μαθητής της Αγγλικής θα μπορούσε να παραγάγει την εξής αντιγραμματική δομή: **I like to Mary*. Ή ένας Ιταλός ή Ισπανός μαθητής της ΝΕ τη δομή: **Σκέφτομαι σε σένα*.

(γ) Η αντίθετη περίπτωση της προηγούμενης είναι και πάλι οι δύο γλώσσες να έχουν μερικές κοινές δομές αλλά εδώ η Γ2 να προσφέρει δυνατότητες που δεν προσφέρει η Γ1. Έτσι η Γ1 είναι η γλώσσα-υποσύστημα. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής αντιλαμβάνομενος την

ομοιότητα θα έχει ορθές παραγωγές αλλά θα αυτοπεριορίζεται υπό μία έννοια μη τολμώντας να αξιοποιήσει τις δυνατότητες της Γ2 γιατί δεν του είναι οικείες λόγω της διαφοροποίησης από τη Γ1.

Υπό αυτήν την έννοια ένας Ιταλός μαθητής – υποθετικά πάντα – θα περιοριστεί στη δομή: *Ο Γιάννης αρέσει στη Μαρία* και θα αποφύγει την ισοδύναμή της *Ο Γιάννης αρέσει της Μαρίας*, καθώς η γλώσσα του δεν επιτρέπει μονολεκτική εκφορά του ονόματος.

Οι Schwartz & Sprouse (1996) υποστήριξαν ότι πολλά θα μπορούσαν να ερμηνευθούν με το θεωρητικό μοντέλο της *Πλήρους Μεταφοράς/Πλήρους Πρόσβασης* (Full Transfer/ Full Access model). Σύμφωνα με αυτό το αρχικό στάδιο της εκμάθησης της Γ2 είναι ακριβώς το πλήρως ανεπτυγμένο σύστημα της Γ1. Αυτό το σύστημα οφείλει να τροποποιηθεί καθώς ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τα δεδομένα της Γ2. Η τροποποίηση και η αναδόμηση του υπάρχοντος συστήματος εξαρτάται τόσο από την ποσότητα και την ποιότητα του γλωσσικού εισαγόμενου στο οποίο εκτίθεται ο μαθητής, όσο και από τις δυνατότητες που δίνονται στο μαθητή από τις αρχές της Καθολικής Γραμματικής. Σύμφωνα με αυτό το θεωρητικό μοντέλο η διαγλώσσα που κάθε φορά δημιουργείται και τροποποιείται θα πρέπει να ερμηνεύεται καθαυτή και να μην αναλύεται με βάση μόνο τα δεδομένα της γλώσσας-στόχου (target language). Επίσης δεν πρέπει να θεωρηθεί σε κανένα στάδιο της γλωσσικής κατάκτησης δεδομένη η πλήρης συμμόρφωση με τη γλώσσα-στόχο. Σημασία έχει ότι τόσο η κατάκτηση της Γ1 όσο και της Γ2 είναι γνωστικές διαδικασίες και κατά πάσα πιθανότητα υπακούουν στους ίδιους μηχανισμούς.

Υπό αυτήν την έννοια σε σχέση με τα ρήματα που μας ενδιαφέρουν θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη θεματική ιεραρχία ως ένα καθολικό χαρακτηριστικό της γλώσσας και λιγότερο στη μεταφορά.

Τέλος, θεωρούμε ότι είναι σημαντική η *Υπόθεση του Διαφοροποιητικού μαρκαρίσματος* (Markedness Differential Hypothesis. Eckman (1997) στο James (1998: 173–203)) που αφορά τα λάθη από την επιρροή της Γ1. Σύμφωνα με αυτήν ένας τύπος της Γ2 θα είναι δύσκολο να αφομοιωθεί αν είναι διαφορετικός από τον αντίστοιχο τύπο της Γ1 και αν ο τύπος της Γ2 είναι χαρακτηρισμένος ή πιο χαρακτηρισμένος ενώ ο τύπος της Γ1 δεν είναι χαρακτηρισμένος ή είναι λιγότερο χαρακτηρισμένος. Τα ρήματα της ομάδας του (μου) αρέσει μπορούν να θεωρηθούν χαρακτηρισμένες δομές, επομένως τα λάθη είναι περισσότερο αναμενόμενα σε σχέση με άλλες μη χαρακτηρισμένες δομές.

Είδαμε λοιπόν ότι οι θεωρίες κατάκτησης δίνουν έμφαση κυρίως στην επιρροή της μητρικής αλλά και στο εάν η δομή είναι χαρακτηρισμένη ή όχι. Έτσι μπορούμε να δούμε τα λάθη των δομών που μας ενδιαφέρουν

στη σύνδεσή τους με την μητρική γλώσσα των μαθητών πράγμα όμως που στην ουσία δεν ερμηνεύει αλλά μάλλον περιγράφει μία κατάσταση.

2.2 Η περίπτωση της ΝΕ

Από την εξέταση των λαθών των ξένων μαθητών της ΝΕ³² εύκολα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα ρήματα ψυχικού πάθους της ομάδας του (μου) αρέσει αποτελούν μία προβληματική για την κατάκτηση περιοχή. Επίσης τα λάθη που γίνονται αναδεικνύουν τη σύγκρουση ανάμεσα στο 'γραμματικό' και το 'ψυχολογικό' υποκείμενο εστιάζοντάς την μάλλον στο θέμα του κατά πόσον η Πτώση μπορεί να συσχετιστεί με ένα συγκεκριμένο θεματικό ρόλο. Έτσι το γεγονός ότι δεν υφίσταται απόλυτος συσχετισμός ανάμεσα στην Πτώση και το θεματικό ρόλο δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα κατά την κατάκτηση της ξένης γλώσσας.

Ερμηνεύοντας τα λάθη θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο μαθητής δεν παραβιάζει λογικά κάποια από τις καθολικές αρχές, αντίθετα τις πραγματώνει με λάθος τρόπο μη έχοντας πλήρη έλεγχο της δομής της Γ2. Έτσι, μέσα από τα λάθη αποδεικνύεται η προσπάθεια του μαθητή να αποτυπώσει κάποιες καθολικές αρχές της Γραμματικής. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τα λάθη του μαθητή της Γ2 ανάλογα με τα λάθη των παιδιών στα πρώτα στάδια της ομιλίας τους.

Με ανάλογο τρόπο λειτουργεί και η θεματική ιεραρχία που μπορεί να οδηγεί στην επιλογή μίας εσφαλμένης δομής. Πιθανότατα ο μαθητής 'καταφεύγει' ακριβώς στη θεματική ιεραρχία για να λύσει προβλήματα κατά την κατάκτηση της Γ2. Επίσης είναι πιθανόν κάτι τέτοιο να οδηγεί στην παραγωγή αντιγραμματικών προτάσεων κατά τα πρώτα στάδια κατάκτησης της ξένης γλώσσας και ακόμη περισσότερο όταν η Γ1 δεν διαθέτει ανάλογες δομές. Η θεματική ιεραρχία λοιπόν αποτελεί τη βάση που υφίσταται ως καθολικό χαρακτηριστικό της γλώσσας, όμως το επίπεδο της γνώσης των μορφοσυντακτικών χαρακτηριστικών της Γ2 σε συνδυασμό με τη μητρική γλώσσα είναι εκείνα τα στοιχεία που τελικά θα καθορίσουν το πώς αυτή θα αποτυπωθεί σε συγκεκριμένες συντακτικές κατηγορίες. Με αυτό το σκεπτικό θα μπορούσε η UTAH του Baker να βρει μία επιπλέον στήριξη.

Λαμβάνοντας υπόψη εξάλλου τη σύγκρουση ανάμεσα στη θεματική και την προοπτική ιεραρχία όπως τις αναφέρει η Grimshaw (1990) θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι αλλόφωνοι μαθητές της ΝΕ

³² Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με την έρευνα βλ. Πανοπούλου (2005).

στηρίζονται ως προς τις συγκεκριμένες δομές στην προοπτική ιεραρχία, κυρίως κατά τα αρχικά στάδια εκμάθησης. Και τούτο θα λέγαμε ότι συμβαίνει γιατί οι μαθητές μοιάζουν να καθοδηγούνται από φόρμουλες που ‘δημιουργούν’ ήδη από τα πρώτα στάδια της εκμάθησης της Γ2 και οι οποίες αποτυπώνουν τη δομή των γεγονότων που αναπαριστά η πρόταση. Οι δομές που μας απασχολούν είναι κατά μία έννοια χαρακτηρισμένες και συγκρούονται με τα σχήματα στα οποία οι μαθητές έχουν προσπαθήσει να γενικεύσουν τη γνώση τους. Έτσι θα λέγαμε ότι γενικά υφίσταται η θεματική ιεραρχία όπως την υποστήριξε ο Jackendoff (1972) αλλά η διάκριση που κάνει η Grimshaw (1990) περιγράφει καλύτερα τη σύγκρουση ‘γραμματικού’ και ‘ψυχολογικού’ υποκειμένου σε συνδυασμό με το επίπεδο γλωσσομάθειας.

Σε ό,τι αφορά τους περιορισμούς επιλογής θεωρούμε ότι σε μεγαλύτερο βαθμό σχετίζονται με το επίπεδο γλωσσομάθειας και τούτο γιατί προϋποθέτουν περισσότερο από καθετί άλλο τον έλεγχο του λεξιλογίου. Εξάλλου, είναι ενδιαφέρον ότι οι μαθητές ήδη από τα αρχικά στάδια αντιλαμβάνονται ότι οι συγκεκριμένες δομές λειτουργούν ως ιδιόρρυθμα υποκείμενα σε ό,τι αφορά τη δέσμευση του PRO.

Γενικότερα μελετώντας τα λάθη στις παραγωγές των ξένων μαθητών της ΝΕ μπορούμε να πούμε ότι μολονότι σε ένα πρώτο επίπεδο μοιάζει να είναι μόνο ένα θέμα που αφορά την πτώση, στην ουσία εμπλέκονται μία σειρά από παράγοντες που συνδέονται στενά με έννοιες τόσο του μορφοσυντακτικού όσο και του σημασιολογικού επιπέδου της γλώσσας. Σε αυτό το σημείο το θέμα της σύγκρουσης ανάμεσα στο «γραμματικό» και το «ψυχολογικό» υποκείμενο γίνεται πιο περίπλοκο αλλά και πιο απτό συγχρόνως. Και τούτο γιατί αποτελεί από τη μία πλευρά ένα πρόβλημα που θα αντιμετωπίσει ο μαθητής σε σχέση με την μορφολογία της ΝΕ: σε ένα τέτοιο συμπέρασμα μας οδηγούν οι αντιγραμματικές παραγωγές του μαθητών Β’ επιπέδου. Ωστόσο εάν αντιμετωπιστεί μόνο ως τέτοιο δε θα μπορέσουμε να τον βοηθήσουμε να ανακαλύψει τις επιπτώσεις της σύγκρουσης καθαυτής και τη σχέση της με τη σημασία των προτάσεων.

Όπως φάνηκε το πρόβλημα που θέτουν οι δομές που περιέχουν ρήματα ψυχικού πάθους που ανήκουν στην ομάδα του (μου) αρέσει εντοπίζεται κυρίως στο πρόβλημα του συσχετισμού ενός συγκεκριμένου θεματικού ρόλου με μία συγκεκριμένη πτώση, συσχετισμός που δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να είναι απόλυτος. Για τον αλλόφωνο μαθητή αυτό αποτελεί μεγαλύτερη δυσκολία από τη στιγμή που προσπαθεί να δομήσει τη νέα γνώση στηριζόμενος σε κανονικότητες που προκύπτουν είτε άμεσα από την Καθολική Γραμματική, είτε έμμεσα

μέσω της αναφοράς του στη Γ1. Έτσι μολονότι η UTAH του Baker (1988) φαίνεται ότι ισχύει, στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορεί να λειτουργήσει τελείως παραπλανητικά. Ο αλλόφωνος μαθητής αναζητά τις κανονικότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να ελέγξει αποτελεσματικότερα το εισαγόμενο γλωσσικό προϊόν και οι δομές που μας απασχολούν εν μέρει του τις ανατρέπουν.

Παρατηρούμε εξάλλου ότι με την πάροδο του χρόνου ο μαθητής βελτιώνει τις παραγωγές του ενώ παράλληλα φαίνεται να αναγνωρίζει ευκολότερα ότι ο Βιώνων είναι ισχυρότερο όρισμα στη θεματική δομή της πρότασης. Κάτι τέτοιο συμβαίνει γιατί έχει αποκτήσει μεγαλύτερο έλεγχο της γλώσσας, η μορφολογία δεν αποτελεί πλέον το κέντρο του ενδιαφέροντός του αλλά είναι πλέον σε θέση να αντιληφθεί και άλλα θέματα που αφορούν τη σύνδεση του σημασιολογικού με το συντακτικό επίπεδο και απαιτούν λεπτότερες διακρίσεις. Επιπλέον η Γ2 του είναι πιο προσιτή λόγω και του μεγαλύτερου ελέγχου στο λεξιλόγιο.

2.3 Συμπεράσματα

Με βάση όσα προηγήθηκαν μπορούμε να καταλάβουμε ότι δομές που περιέχουν ρήματα ψυχικού πάθους δημιουργούν συνήθως δυσκολίες κατά την κατάκτηση της ΝΕ από αλλόγλωσσους μαθητές. Αυτό συμβαίνει διότι φαίνεται ότι η πτώση είναι «δεμένη» με συγκεκριμένο θεματικό ρόλο. Ανεξάρτητα από τη μητρική γλώσσα του μαθητή και από το εάν αυτή περιέχει ανάλογες δομές ή όχι, ο μαθητής θα αντιμετωπίσει δυσκολίες, γιατί ταυτίζει τον Δράστη με την ονομαστική ενώ στην αιτιατική αποδίδει το Θέμα. Αυτό μοιάζει να συμβαίνει εγγενώς και μάλλον αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο το μυαλό μας αποδίδει τις έννοιες. Έτσι, ρήματα σαν αυτά που εξετάζουμε μοιάζουν να συγκρούονται με αυτή την εγγενή δόμηση των εννοιών. Στην πραγματικότητα μέσα από τις παραγωγές των αλλόγλωσσων μαθητών συνειδητοποιούμε τη δομή της γλώσσας μας, τις δυσκολίες και τις φαινομενικές αντιφάσεις της. Ένας επιπλέον λόγος που οι δομές αυτού του είδους μοιάζουν προβληματικές κατά τη διδασκαλία της ΝΕ σε αλλόγλωσσους μαθητές είναι ότι στη ΝΕ γλώσσα έχει εκπέσει η δοτική της ΑΕ. Η δοτική έχει αντικατασταθεί στη γλώσσα μας από τη γενική και την αιτιατική. Αυτό πρέπει να το έχουμε υπόψη μας κατά τη διδασκαλία της σύνταξης, η οποία δεν είναι απλά η δόμηση λέξεων μέσα στην πρόταση, αλλά το μέσο που μας επιτρέπει να δομήσουμε σημασίες.

Στην επόμενη ενότητα παραθέτουμε ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός της ΝΕ ως δεύτερης/ξένης γλώσσας κατά τη διδασκαλία των ρημάτων ψυχικού πάθους.

3. Δραστηριότητες για τον έλεγχο της κατάκτησης της δομής των ρημάτων ψυχικού πάθους:

A. Να συμπληρώσετε τα κενά με τις λέξεις που βρίσκονται σε παρένθεση όπως στο παράδειγμα

Ο Γιάννης βλέπει την Ελένη. (η Ελένη)

1. Οι σκύλοι φοβίζονται _____ μου. (η γάτα)
2. Η Ελένη αγαπάει _____. (ο Γιάννης)
3. Η Αλίκη λέει ότι της φταίει _____ για ό,τι έπαθε. (ο Πέτρος)
4. Η γυναίκα του _____ πάει κάθε πρωί στο μετρό. (αυτός)
5. _____ αρέσει πάρα πολύ το παγωτό σοκολάτα, αν και με παχαίνει. (εγώ)
6. —Σας λείπει _____, παιδιά; (ο Γιάννης)
7. —Ανοίγεις το παράθυρο, _____ παρακαλώ. (εσύ)
8. Μας αρέσει _____ και πάμε πάρα πολύ συχνά. (ο κινηματογράφος)
9. —Δεσποινίς, νομίζω ότι δε σας πάει _____: καλύτερα να πάρετε την γαλάζια. (η μαύρη μπλούζα)
10. Το παιδί μοιάζει _____. (ο παππούς)
11. —Γιατί δε _____ ακούς ποτέ; (εγώ)
12. —_____ λείπει καθόλου η Σοφία, Πέτρο; (εσύ)
13. _____ φτάνει πάντα λίγο φαγητό, γι' αυτό είναι τόσο αδύνατη. (η Αναστασία)
14. Ο Σπύρος φοβάται _____ του. (ο διευθυντής)
15. Δεν μας μοιάζει καθόλου _____ μας. (η κόρη)
16. Η Μαρία μένει μακριά και αργεί: πρέπει να _____ περιμένουμε πάντα. (αυτή)
17. Ο Γιάννης είναι πολύ παράξενος: πάντα _____ φταίει κάτι. (αυτός)
18. —Κυρία Ραμόν, σας φτάνει _____ ή θέλετε και κάτι άλλο; (ο χυμός)
19. Η Σταυρούλα νευριάζει _____ με αυτά που θέλει. (ο Βασίλης)
20. Δεν _____ πάει καθόλου το κόκκινο χρώμα γιατί είναι μελαχρινή. (αυτή)

B. Να συμπληρώσετε τα κενά βάζοντας τα ρήματα στο σωστό τύπο όπως στο παράδειγμα

Ο Γιάννης βλέπει την Ελένη. (βλέπω)

1. —Γιατί με _____, Αλέξη; (στενοχωρώ)
2. Σου _____ 30 ευρώ; (φτάνω)
3. _____ τα παγωτά στη Σοφία; (αρέσω)
4. Κανείς δεν ξέρει τι _____ η Δήμητρα. (θέλω)
5. —Πώς _____ στη δουλειά σας κάθε πρωί; (πάω)
6. Στον Πέτρο και το Μιχάλη _____ η Μαρία. (λείπω)
7. Όλα της _____. (φταίω)
8. —Ποιους _____ ο Βαγγέλης; (συμπαθώ)
9. Κανένα από αυτά τα χρώματα δε σου _____. (πάω)
10. Σε ποιον _____ τα παιδιά σας; (μοιάζω)

Γ. Να διαλέξετε το σωστό όπως στο παράδειγμα

__ βλέπει __.

α. Ελένη/ Γιώργο β. η Ελένη/τον Γιώργο γ. ο Γιώργος/Ελένη

1. __ αγαπάνε __.
α. Αυτές/ τον Γιώργο β. Αυτές/ στον Γιώργο γ. Αυτές/ Γιώργο
2. __ αρέσουμε __.
α. εμείς/ στον Παύλο β. μας/ η τούρτα γ. εμείς/ την τούρτα
3. __ αρέσει __.
α. αυτός/ την σοκολάτα β. του/ σοκολάτα γ. του/η σοκολάτα
4. __ φοβίζει __.
α. ο σκύλος/ στον Άρη β. ο σκύλος/ από τον Άρη γ. ο σκύλος/ τον Άρη
5. __ φοβάται __.
α. η γάτα/ από τον σκύλο β. η γάτα/ στον σκύλο γ. η γάτα/ τον σκύλο
6. __ λείπετε __.
α. εσείς/ του Πέτρου β. εσείς/ Πέτρο γ. εσείς/ τον Πέτρο

Δ. Χρησιμοποιήστε τις λέξεις και φτιάξτε προτάσεις βάζοντας τις λέξεις στο σωστό τύπο όπως στο παράδειγμα

Πότε/ εσύ/ βλέπω/ Ελένη; Πότε βλέπεις την Ελένη;

1. Τι ώρα/ Άγγελος/ φτάνω/ γραφείο; _____

2. Εγώ/ θέλω/ καφέ. _____

3. Ελένη/ αρέσω/ παγωτά. _____

4. Εσύ/ βάζω/ λάδι/ σαλάτα; _____

5. Αυτός/ αρέσω/ κινηματογράφος. _____

6. Πέτρος/ λείπω/ φίλοι του. _____

7. Υπάρχω/ φαρμακείο/ εδώ κοντά; _____

8. Εγώ/ πάω/ στενή φούστα. _____

9. Γιάννης/ αγαπάω/ Ελένη. _____

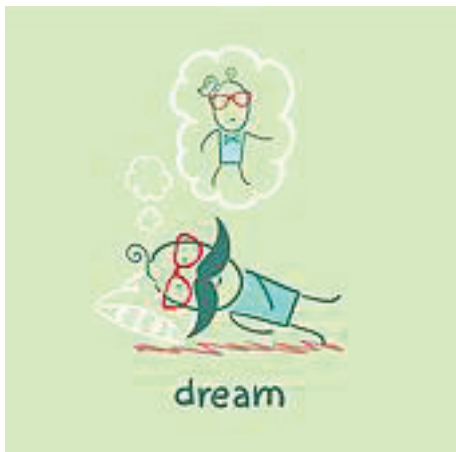
10. Εσύ/ μοιάζω/ μπαμπάς. _____

Ε. Ταιριάζτε τις προτάσεις με τα σκίτσα όπως στο παράδειγμα

I. Ο Γιάννης βλέπει την Ελένη.

II. Η Ελένη βλέπει τον Γιάννη.

1. Ο Γιάννης αγαπάει την Ελένη.
2. Στην Ελένη αρέσει ο Γιάννης.
3. Ο Γιάννης λείπει στην Ελένη.
4. Η Ελένη αρέσει στον Γιάννη.
5. Η Ελένη λείπει στο Γιάννη.
6. Η Ελένη αγαπάει το Γιάννη.



ΣΤ. Βάλτε X στις προτάσεις που είναι λάθος

1. Η Ελένη αρέσει στην τούρτα.
2. Ο Γιώργος λείπει στο μπλε ποδήλατο.
3. Η Ελένη αρέσει στην καινούρια καθηγήτρια.
4. Ο Μανόλης φταίει συνέχεια στην αδελφή του.

Ζ. Διαλέξτε το σωστό όπως στο παράδειγμα

Ο Γιώργος βλέπει τη Μαρία κάθε βράδυ αλλά το κρατάει μυστικό.
Ποιος το κρατάει μυστικό;

α. ο Γιώργος β. η Μαρία γ. και οι δύο δ. κανένας από τους δύο

1. Του Γιώργου αρέσει η Μαρία αν και δεν το λέει σε κανέναν.

Ποιος δεν το λέει σε κανέναν;

α. ο Γιώργος β. η Μαρία γ. και οι δύο δ. κανένας από τους δύο

2. Η Μαρία δίνει ξαφνικά ένα φιλή του Γιώργου χωρίς να ξέρει γιατί.

Ποιος δεν ξέρει γιατί;

α. ο Γιώργος β. η Μαρία γ. και οι δύο δ. κανένας από τους δύο

3. Του Γιώργου λείπει η Μαρία αλλά δεν το λέει.

Ποιος δεν το λέει;

α. ο Γιώργος β. η Μαρία γ. και οι δύο δ. κανένας από τους δύο

4. Η Μαρία δάνεισε του Γιώργου το βιβλίο της χωρίς να θέλει.

Ποιος δεν θέλει;

α. ο Γιώργος β. η Μαρία γ. και οι δύο δ. κανένας από τους δύο

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Holton, D., M. Mackridge & I. Φιλιππάκη-Warburton. 1999. *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* [μτφ. Β. Σπυρόπουλος]. Αθήνα: Πατάκης.

Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. 2003. *Γενετική Σύntαξη: Το πρότυπο της Κυβέρνησης και Αναφορικής Δέσμμευσης*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ). 1997. *Συντακτικό της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα.

Πανοπούλου Θ. 2005. *Η σύγκρουση 'ψυχολογικού' και 'γραμματικού' υποκειμένου με ιδιαίτερη αναφορά στη ΝΕ ως ξένη γλώσσα*. Διπλωματική Μεταπτυχιακή

Εργασία, Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της ΝΕ ως Ξένης Γλώσσας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Τζάρτζανος, Α. 1946. *Νεοελληνική Σύνταξις (της Κοινής Δημοτικής)*. Αθήνα: ΟΕΣΒ.

Τζάρτζανος, Α. 1949. *Συντακτικόν της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσης*. Αθήνα: ΟΕΣΒ.

Ξενογλώσση

Anagnostopoulou, E. 1996. Object Experiencers in Greek. In *Studies in Greek Linguistics* 16, 254–265. Thessaloniki, Aristotle University of Thessaloniki.

Anagnostopoulou, E. 1999. On Experiencers. In A. Alexiadou and G. Horrocks & M. Stavrou (eds), *Studies in Greek Syntax*, 67–93. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Andersen, R. 1983. Transfer to somewhere. In S. Gass & L. Selinker (eds), *Language Transfer in Language Learning*, 177–201. Rowley, MA: Newbury House.

Baker, M. 1988. *Incorporation: A theory of grammatical function changing*. Chicago: University Chicago Press.

Baker, M. 1993. Why unaccusative verbs cannot dative-shift. In A. J. Schafer, *Proceedings of NELS 23*, 33–47. University of Massachusetts, Amherst: GLSA.

Belletti, A. & L. Rizzi. 1988. Psych-verbs and θ -theory. *Natural Language and Linguistic Theory* 6: 291–352.

Brody, M. 1988. Old English Impersonals and the Theory of Grammar. *UCL Working Papers in Linguistics* 1: 262–294.

Catsimali, G. 1990. *Case in Modern Greek: Implications for Clause Structure*. Doctoral dissertation, University of Reading, Reading, UK.

Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.

Croft, W. 1993. Case marking and the semantics of mental verbs. In J. Pustejovsky (ed), *Semantics and the Lexicon*, 55–72. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Dowty, D. 1991. Thematic proto-roles and argument selection. *Language* 67: 547–619.

Grimshaw, J. 1990. *Argument Structure*. Cambridge, MA: MIT Press.

Haegeman, L. 1991. *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Hornstein, N. & S. Varlokosta. 1992. Psychological verbs in Modern Greek. In *Proceedings of the 11th West Coast Conference on Formal Linguistics (WCCFL)*, 277–288.

Center of the Study of Language and Information Leland Stanford Junior University.

Jackendoff, R. S. 1972. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Cambridge, MA: MIT.

James C. 1998. *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.

Kakouriotis, A. & E. Kitis. 1999. The case of ‘φοβάμαι’ and other psychological verbs.

Στο Ελληνική Γλωσσολογία: Πρακτικά του 7^{ου} Διεθνούς Γλωσσολογικού Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα (επιμ. Α. Μόζερ), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Kellerman, E. 1979. Transfer and non-transfer: where are we now. *Studies in Second Language Acquisition* 2: 37–57.
- Levin, B. 1993. *English Verb Classes and Alterations, A Preliminary Investigation*. The University of Chicago Press.
- Masullo, P. J. 1993. Two types of Quirky Subjects: Spanish vs. Icelandic. Στο *Proceedings of NELS 23*.
- Montrul, S. A. 1998. The L2 acquisition of dative experiencer subjects. *Second Language Research* 14: 27–61.
- Perlmutter, D. & P. M. Postal. 1984. The I-Advancement Exclusiveness Law. In D. Perlmutter & C. Rosen (eds), *Studies in Relational Grammar 2*, 81–128. Chicago: University of Chicago Press.
- Pesetsky, D. 1995. *Zero Syntax, Experiencers and Cascades*. Cambridge, MA: MIT.
- Radford, A. 1997. *Syntax, A Minimalist Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwartz, B. D. & R. E. Sprouse. 1996. L2 cognitive states and the Full Transfer/ Full Access Model. *Second Language Research* 12: 40–72.
- Sharwood Smith, M. 1979. Strategies, language transfer and the simulation of the second language learner's mental operators. *Interlanguage Studies Bulletin* 4: 66–84.
- White, L. 1991. Argument structure in second language acquisition. *Journal of French Language Studies* 1: 189–207.
- White, L., C. Brown, J. Bruhn-Garavito, D. Chen, M. Hirakawa & S. Montrul. 1999. Psych verbs in second language acquisition. In E. Klein & G. Martohardjono (eds), *The Development of Second Language Grammars: A Generative Approach*, 173–199. Amsterdam: John Benjamins.

Hindi/Urdu [H/U] – Ελληνικά: μια σύγκριση από την άποψη της σημασίας με στόχο τη διδακτική εφαρμογή

Μαρία Πουλοπούλου

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται σημασιακές διαφορές και ομοιότητες μεταξύ της Hindi/Urdu και της Ελληνικής με στόχο την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Το άρθρο ξεκινά από το λεξιλογικό επίπεδο, παρουσιάζοντας συμμετρίες και ασυμμετρίες των δύο γλωσσών σε επίπεδο μεμονωμένων λεξημάτων, και συνεχίζει με τη σύγκριση συναφών σημασιακών πεδίων. Σε γραμματικό επίπεδο, εξετάζεται πώς βασικά γραμματικά χαρακτηριστικά, όπως η οριστικότητα ή η όψη, πραγματώνονται στις δύο γλώσσες. Το άρθρο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση του πιο ασυμμετρικού πεδίου μεταξύ των δύο γλωσσών, αυτού των προθέσεων (Ελληνική) / μεταθέσεων (H/U).

Λέξεις κλειδιά: Ελληνική, Hindi/Urdu, διδακτική γλωσσών, σημασιολογία

Σε αυτό το άρθρο θα επιχειρήσουμε μια σύγκριση Hindi/Urdu [H/U] – Ελληνικής σε σημασιολογικό επίπεδο. Σκοπός μας είναι να κατανοήσουν οι διδάσκοντες της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης από ποια σημασιακά δεδομένα εκκινούν οι φυσικοί ομιλητές H/U προσεγγίζοντας την Ελληνική. Από την άποψη αυτή δεν πρόκειται για μια αμφίδρομη σύγκριση, αλλά για μια σύγκριση από τα H/U προς τα ελληνικά, που θα ήταν διαφορετική αν στόχευε να παρουσιάσει μια σημασιολογική ανάλυση της Ελληνικής σε διδάσκοντες της H/U. Η σύγκριση ξεκινά από το λεξιλογικό επίπεδο (μεμονωμένα λεξήματα, Ενότητα 1), συνεχίζει με τη θεματική οργάνωση του λεξιλογίου (σημασιακά πεδία, Ενότητα 2) για να καταλήξει σε γραμματικό–συντακτικό επίπεδο (γραμματικά

χαρακτηριστικά, Ενότητα 3). Η παρουσίαση ολοκληρώνεται με την αναλυτική παρουσίαση μιας κατεξοχήν προβληματικής κατηγορίας, αυτής των μεταθέσεων, όπου καταγράφονται βασικές χρήσεις των μεταθέσεων στα Η/Υ και τα ισοδύναμά τους στα ελληνικά (Ενότητα 4). Στην παρούσα ενότητα επισημαίνονται οι διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών, ώστε οι διδάσκοντες να γνωρίζουν ποια σημεία θα πρέπει να αποδώσουν με έμφαση στη διδασκαλία της Ελληνικής. Αντίστοιχα, επισημαίνονται και σημεία όπου Η/Υ και Ελληνική συγκλίνουν (αντίθετα με άλλες γλώσσες), τα οποία δεν χρειάζεται να αποδοθούν με ιδιαίτερη έμφαση στο συγκεκριμένο κοινό.

1. Η/Υ και Ελληνική: Λεξιλογικές συμμετρίες και ασυμμετρίες

Οι φυσικές γλώσσες μπορεί να συγκλίνουν ή να αποκλίνουν σε επίπεδο μεμονωμένων λεξημάτων, δηλαδή των λέξεων-φορέων σημασίας που αποτελούν το λεξιλόγιό τους. Μια γλώσσα Α μπορεί να διαθέτει μια λέξη που απουσιάζει σε μια άλλη γλώσσα Β (πρβλ. τον πολιτισμικό όρο *παρέα* στα ελληνικά). Μια γλώσσα μπορεί να ενοποιεί μέσω ενός λεξήματος σημασίες που σε μια άλλη γλώσσα εκπροσωπούνται από διαφορετικά λεξήματα (πρβλ. το αγγλικό *when* σε σχέση με τα ελληνικά *πότε* και *όταν*). Αντίστροφα, μια γλώσσα μπορεί να διακρίνει ειδικότερες σημασίες εκεί που μια άλλη γλώσσα αναγνωρίζει μία (πρβλ. τα αγγλικά λεξήματα *read* και *study* έναντι του ελληνικού *διαβάζω*).

Στην ενότητα αυτή θα επικεντρωθούμε στις λεξιλογικές διαφορές μεταξύ Η/Υ και Ελληνικής, ξεκινώντας από τις περιπτώσεις εκείνες που η Η/Υ (ως Γ1) εμφανίζεται απλούστερη λεξιλογικά σε σχέση με την Ελληνική (ως Γ2). Αυτός ο τύπος λεξιλογικής ασυμμετρίας παράγει τα περισσότερα λάθη κατά την εκμάθηση της Γ2, εφόσον ο φυσικός ομιλητής έρχεται σε επαφή με μια σημασιακή διάκριση που είτε είναι άγνωστη στη μητρική του γλώσσα, είτε αρθρώνεται με διαφορετικό τρόπο. Στο τέλος της ενότητας θα αναφερθούμε σε ορισμένες περιπτώσεις όπου η Η/Υ εμφανίζεται συμμετρική με την Ελληνική, οι οποίες αποτελούν τυπικό πεδίο λαθών για φυσικούς ομιλητές άλλων γλωσσών.

1.1 Λεξιλογικές ασυμμετρίες

1.1.1 *χτες* / *αύριο*

Τα Η/Υ διαθέτουν μία μόνο λέξη για το *χτες* και το *αύριο* (Levinson 1983: 75). Το λέξιμα *kal* έχει τη σημασία «με μια μέρα διαφορά από τη στιγμή της εκφώνησης», η οποία εξειδικεύεται ανάλογα με τον χρόνο

του ρήματος της πρότασης (χτες στην περίπτωση παρελθοντικού χρόνου, αύριο στην περίπτωση μελλοντικού χρόνου).

- (1α) main kal school gaya.
εγώ χτες σχολείο πήγα
Χτες πήγα σχολείο.
- (1β) main kal school jaaunga.
εγώ αύριο σχολείο θα πάω
Αύριο θα πάω σχολείο.

1.1.2 σκέφτομαι / νομίζω

Στα Η/Υ δεν γίνεται διάκριση μεταξύ της σκέψης ως νοητικής δραστηριότητας (σκέφτομαι=διανοούμαι, σχεδιάζω) και του αποτελέσματος της, της έκφρασης γνώμης/άποψης (νομίζω=έχω τη γνώμη, κρίνω).¹ Το ίδιο ρήμα, το *sochna*, χρησιμοποιείται αδιακρίτως έναντι και του νοητικού σκέφτομαι και του δοξαστικού νομίζω.

- (2α) main peter ke bare soch raha hoon.
εγώ Πέτρου του τώρα σκέφτομαι
Σκέφτομαι τον Πέτρο.
- (2β) main sochta hoon ki chala gaya.
εγώ νομίζω αυτός θα έχει φύγει
Νομίζω ότι θα έχει φύγει.

1.1.3 σημαίνει / εννοώ

Στα ελληνικά το ρήμα σημαίνει συνδέεται με την εγγενή/κυριολεκτική σημασία μιας λέξης, μιας πρότασης ή οποιασδήποτε επικοινωνιακής μονάδας που επιδέχεται ανάγνωση.

- [σε μάθημα γλώσσας]
- (3) A: Τι σημαίνει «πέντε η ώρα»;
B: Σημαίνει “Five o’ clock”.

Από την άλλη πλευρά, το εννοώ συνδέεται με το εκάστοτε προθετικό νόημα που αποδίδεται στις μονάδες αυτές από τον παραγωγό του εκφωνήματος.

[η μητέρα στα παιδιά της]

¹ Την ίδια διάκριση συναντάμε στα γαλλικά (*penser/croire*) και στα ισπανικά (*pensar/creer*), αλλά όχι στα αγγλικά (*think*).

- (4) A: Είναι πέντε η ώρα.
 B: Τι εννοείς;
 A: Εννοώ ότι είναι ώρα για διάβασμα.

Αυτή η διάκριση απουσιάζει από τα Η/Υ, όπως το ίδιο λέξημα, το *matlab*, χρησιμοποιείται αδιακρίτως στη θέση του *σημαίνω* και του *εννοώ* ([5β] : Bhatia 1996: 126).

- (5α) “jab” ka kya matlab hai?
 “jab” τι νόημα είναι;
 Τι σημαίνει “jab”;
 (5β) mera matlab he
 μου νόημα είναι...
Εννοώ...

1.1.4 σωστό / δίκιο

Στα Η/Υ δεν γίνεται διάκριση στο πεδίο της ορθότητας μεταξύ έμφυχου και άψυχου, όπως στα ελληνικά. Το λέξημα *sahi* αντιστοιχεί στα ελληνικά λεξήματα σωστό και δίκιο. Το ίδιο συμβαίνει και με το αντώνυμό του *galat* (λάθος και άδικο).

- (6α) prashna sahi hai.
 πρόβλημα σωστό είναι
 Το πρόβλημα είναι σωστό.
 (6β) prashna galat hai.
 πρόβλημα λάθος είναι
 Το πρόβλημα είναι λάθος.
 (6γ) rajin sahi hai.
 Ραζίβ σωστός είναι
 Ο Ραζίβ έχει δίκιο.
 (6δ) rajin galat hai.
 Ραζίβ λάθος είναι
 Ο Ραζίβ έχει άδικο.

1.1.5 Ινδός / ινδικός

Τα Η/Υ δεν διακρίνουν μεταξύ έμφυχων και άψυχων στην απόδοση εθνικής καταγωγής/προέλευσης.

- (7α) rajiv bharatiya hai.
Ραζίβ Ινδός είναι
Ο Ραζίβ είναι Ινδός.
- (7β) kala bharatiya hai.
Κάλα Ινδή είναι
Η Κάλα είναι Ινδή.
- (7γ) shirt bharatiya hai.
πουκάμισο ινδικό είναι
Το πουκάμισο είναι ινδικό.

1.1.6 μικρός / κοντός

Στα Η/Υ δεν γίνεται διάκριση ανάμεσα σε μικρό μέγεθος (μικρός/μικρόσωμος) και μικρό μήκος/ύψος (κοντός). Το επίθετο *chota* χρησιμοποιείται αδιακρίτως και για τα δύο.

- (8α) rajiv chota hai.
Ραζίβ μικρός είναι
Ο Ραζίβ είναι μικρόσωμος/κοντός.
- (8β) uske baal chote hain.
σε αυτή μαλλιά μικρά είναι/υπάρχουν
Έχει κοντά μαλλιά.

Η διάκριση, ωστόσο, διατηρείται στο άλλο άκρο της κλίμακας, όπου το επίθετο *bara* αντιστοιχεί στο μεγάλος και το *lambe* στα μακρύς/ψηλός:²

- (9α) ek bara kala kutta
ένας μεγάλος μαύρος σκύλος
ένας μεγάλος μαύρος σκύλος
- (9β) uske baal lambe hain.
σε αυτή μαλλιά μακριά είναι/υπάρχουν
Έχει μακριά μαλλιά.

1.1.7 μιλάω / λέω

Στα Η/Υ το ρήμα *bolna* αντιστοιχεί στο ελληνικό μιλάω (Snell 2003: 50, 53).

² Η διάκριση ωστόσο δεν είναι απόλυτη: τα μακριά μαλλιά μπορεί να είναι και μεγάλα: *uske baal bare hain* (=σε αυτή μεγάλα μαλλιά υπάρχουν = έχει μακριά μαλλιά)

- (10α) *dhire dhire bolie.*
 σιγά σιγά να-μιλάς
Να μιλάς σιγά.
 (10β) *mai Hindi bolta hu.*
 εγώ Χίντι μιλάω
Μιλάω Χίντι.

Το ρήμα *bolna* αντιστοιχεί και στο ελληνικό λέω, αλλά μόνο σε δομές με άμεσο αντικείμενο ή με προτασικό συμπλήρωμα (Snell 2003: 49, 50).

- (11α) *jhuth mat bolna.*
 ψέματα μη λες
 Μη λες ψέματα.
 (11β) *kuch mat bolo.*
 τίποτα μη λέτε
 Μη λέτε τίποτα.
 (11γ) *log bolte hain ki aap kal ayenge.*
 άνθρωποι λένε ότι εσείς αύριο θα έλθετε
Λένε ότι θα έλθετε αύριο.

Σε δομές με έμμεσο αντικείμενο αντί του *bolna* χρησιμοποιείται είτε το ρήμα *kahna* σε συνδυασμό με τη μετάθεση *se* (Snell 2003: 50),

- (12α) *phir se kahie.*
 ξανά σε [εμένα] να-πεις
 Σε παρακαλώ, ξαναπές μου...

είτε το ρήμα *batana*, που συντάσσεται με τη μετάθεση *ko* (Snell 2003: 51).

- (13) *ram ko batao...*
 Ραμ σε πείτε
Πείτε στον Ραμ...

Σχηματικά, η αντιστοιχία των λεκτικών ρημάτων *bolna*, *kahna* και *batana* με τα ελληνικά μιλάω και λέω διατυπώνεται ως εξής:

(A)

ΕΛΛΗΝΙΚΑ	H/U
μιλάω	<i>bolna</i>
λέω-άμεσο αντικείμενο	<i>bolna</i>
λέω-προτασικό συμπλήρωμα	<i>bolna</i>
λέω-έμμεσο αντικείμενο	<i>kahna (se)</i>
λέω-έμμεσο αντικείμενο	<i>batana (ko)</i>

1.1.8 διαβάζω / σπουδάζω

Σε αρκετές γλώσσες, μεταξύ αυτών τα αγγλικά, γίνεται διάκριση μεταξύ της ανάγνωσης ως μελέτης (*study*=διαβάζω/μελετώ) και της απλής ανάγνωσης (*read*=διαβάζω):

(14α) He is studying for the test.

Διαβάζει για το τεστ.

(14β) He is reading the paper.

Διαβάζει την εφημερίδα.

Συνήθως, το ρήμα που συνδέεται με τη μελέτη συνδέεται και με την απόδοση φοιτητικής ιδιότητας (*study*=σπουδάζω)³:

(15) He studied Philosophy.

Σπούδασε Φιλοσοφία.

Στα H/U, το ίδιο ρήμα, το *padhna* (ή *parhna*), χρησιμοποιείται, αντίστοιχα με τα ελληνικά, στις δύο εκδοχές της ανάγνωσης.

(16α) vah samacharpatra padhta hai.

εκείνος εφημερίδα διαβάζει

Διαβάζει εφημερίδα.

(16β) vah Philosophy padhta hai.

αυτός Φιλοσοφία διαβάζει/μελετά

Διαβάζει Φιλοσοφία.

³ Η λεξιλογική αυτή ασυμμετρία παράγει μερικά από τα πιο συχνά λάθη στην εκμάθηση της ελληνικής στο επίπεδο A1-A2 (πρβλ. εκφωνήματα του τύπου **χτες σπούδασα ελληνικά μέχρι τις δέκα*).

Ωστόσο, το ρήμα *radhna* χρησιμοποιείται και στην απόδοση φοιτητικής ιδιότητας, όπου στα ελληνικά χρησιμοποιείται το σπουδάζω (Koul 2008: 52).

- (17) mera beta kalej me parhta he.
μου γιος κολέγιο σε «διαβάζει»
Ο γιος μου σπουδάζει στο κολέγιο.

1.2 Λεξιλογικές συμμετρίες

1.2.1 πότε / όταν

Αντίστοιχα με τα ελληνικά, τα Η/Υ διαθέτουν τη λέξη *kab* (=πότε) για να εισαγάγουν ευθείες ερωτήσεις με ζητούμενο τον χρονικό εντοπισμό

- (18) ap kab aaoge?
εσείς πότε θα έλθετε;
Πότε θα έλθετε;

και τη λέξη *jab* (=όταν) για να εισαγάγουν δευτερεύουσα χρονική πρόταση.

- (19) main aaunga jab mera karya poorn ho jayega.
εγώ θα έρθω όταν μου δουλειά θα έχω τελειώσει
Όταν θα έχω τελειώσει τη δουλειά θα έρθω.

1.2.2 ρωτάω / ζητάω

Στα Η/Υ, όπως και στα ελληνικά, γίνεται διάκριση σε λεξιλογικό επίπεδο μεταξύ γνήσιων ερωτήσεων και αιτημάτων/παρακλήσεων. Για τις πρώτες χρησιμοποιείται το ρήμα *roochna* (=ρωτάω) και για τις δεύτερες το ρήμα *kahna* (=ζητάω).

- (20α) main roochha vah kab aayega.
εγώ ρώτησα εκείνος πότε θα-έρθει
Ρώτησα πότε θα έρθει.
(20β) maine usko aane ke liye kaha
εγώ αυτόν από να-έρθει κοντά ζήτησα
Του ζήτησα να έρθει.

1.2.3 καινούριος / παλιός

Τα Η/Υ εμφανίζουν αντίστοιχες διακρίσεις με τα ελληνικά στο επίπεδο της παλαιότητας: τα επίθετα *naya* (=καινούριος) και *purana* (=παλιός) αναφέρονται σε άψυχες οντότητες, ενώ τα επίθετα *yunva* (=νέος) και *vridh/boodha* (=γέρος/ηλικιωμένος) σε έμψυχες.

- (21α) *mera ghar naya hai.*
μου σπίτι καινούριο είναι
Το σπίτι μου είναι καινούριο.
- (21β) *mera ghar purana hai.*
μου σπίτι παλιό είναι
Το σπίτι μου είναι παλιό.
- (21γ) *doctor yunva hai.*
γιατρός νέος είναι
Ο γιατρός είναι νέος.
- (21δ) *doctor vridh/boodha hai.*
γιατρός γέρος/ηλικιωμένος είναι
Ο γιατρός είναι γέρος / ηλικιωμένος.

Αντίστοιχες διακρίσεις ισχύουν και στην παλαιότητα λόγω διαδοχής (σχετική παλαιότητα), όπου το *naya* έχει τη σημασία «καινούριος σε σχέση με έναν προηγούμενο» και το *purana* «παλιός σε σχέση με έναν επόμενο».

- (22α) *naya doctor achha hai.*
καινούριος γιατρός καλός είναι
Ο καινούριος γιατρός είναι καλός.
- (22β) *purana doctor achha hai.*
παλιός γιατρός καλός είναι
Ο παλιός γιατρός είναι καλός.

Τέλος, αντίστοιχα και πάλι με τα ελληνικά, το μέγεθος συναρτάται με την ηλικία: τα επίθετα *bara* (=μεγάλος) και *chota* (=μικρός) χρησιμοποιούνται και με τις σημασίες «ηλικιωμένος» και «νέος» αντίστοιχα (Snell 2003: 107).

- (23α) *manoj sabse bara larka hai.*
Μανόζ όλους-από μεγάλο αγόρι είναι
Ο Μανόζ είναι το μεγαλύτερο (σε ηλικία) αγόρι.

(23β) meena sabse chota larki hai.

Μίνα όλους-από μικρό κορίτσι είναι

Η Μίνα είναι το μικρότερο (σε ηλικία) κορίτσι.

1.2.4 ρέστα / φιλά

Τα Η/Υ, όπως και τα ελληνικά, διακρίνουν μεταξύ του υπολοίπου μιας χρηματικής συναλλαγής (*varas*: ρέστα) και των νομισμάτων μικρής αξίας (*chhutta*: φιλά).

(24α) main 10 euro diye aur mujhe 7 euro varas mile.

εγώ 10 ευρώ έδωσα και μου 7 ευρώ ρέστα πρόσφεραν

Έδωσα 10 ευρώ και πήρα ρέστα 7 ευρώ.

(24β) durbhagyavash, mere pas 50 euro hain, chhutta nahin hai.

δυστυχώς, σε μένα 50 ευρώ υπάρχουν/είναι, φιλά δεν υπάρχουν/είναι

Δυστυχώς, έχω 50 ευρώ. Δεν έχω φιλά.

1.2.5 φεύγω / αφήνω

Τα Η/Υ διακρίνουν όπως και τα ελληνικά μεταξύ του αμετάβατου *jana* (=πάω, φεύγω) και του μεταβατικού *chotti* (=αφήνω):

(25α) main 10 baje jaunga.

εγώ 10 η-ώρα θα-φύγω

Θα φύγω στις δέκα.

(25β) maine pustak mej per chhodi.

εγώ βιβλίο τραπέζι πάνω σε άφησα

Άφησα το βιβλίο στο τραπέζι.

1.2.6 άνθρωπος / άντρας / γυναίκα

Τα Η/Υ διαθέτουν έναν γενικό όρο, χωρίς προσδιορισμό φύλου, αντίστοιχο της λέξης *άνθρωπος* (αρσενικό όμως ως προς το γραμματικό γένος).

(26α) chandrama per pehla vyakti

φεγγάρι πάνω σε πρώτος άνθρωπος

ο πρώτος άνθρωπος στο φεγγάρι

(26β) rajiv ek purush hai.

Ραζίβ ένας άντρας είναι

Ο Ραζίβ είναι άντρας.

- (26γ) *kala ek mahila/nari hai.*
 Κάλα μια γυναίκα είναι
 Η Κάλα είναι γυναίκα.

1.2.7 μήπως / ίσως

Τα Η/Υ διαθέτουν τον δείκτη *kya* (ισοδύναμο του ελληνικού μήπως) που εισάγει ευθείες ερωτήσεις ολικής άγνοιας.

- (27) *kya aap chaay lenge?*
 μήπως εσείς τσάι θέλετε;
 Μήπως θέλετε τσάι;

Διαθέτουν επίσης τον πιθανοτικό δείκτη *shayad* (=ίσως), που χρησιμοποιείται σε όλους τους τύπους προτάσεων.

- (28) *shayad main kal aaunga.*
 ίσως εγώ αύριο θα έρθω
 Ίσως θα έρθω αύριο.

2. Σημασιακά πεδία

Σημασιακό πεδίο συνιστά το σύνολο των εννοιών που πραγματώνονται γλωσσικά μέσω λέξεων και/ή φράσεων και μοιράζονται κοινά σημασιολογικά χαρακτηριστικά. Οι φυσικές γλώσσες μπορεί να συγκλίνουν ή να αποκλίνουν στον τρόπο που οργανώνουν ένα δεδομένο σημασιακό πεδίο. Στα Η/Υ, για παράδειγμα, το σημασιακό πεδίο ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ οργανώνεται στη βάση παραμέτρων που απουσιάζουν από τα ελληνικά (όπως η πατρογραμμική ή μητρογραμμική προέλευση της συγγένειας, βλ. 2.3). Εκτός των λεξιλογικών διαφορών, οι γλώσσες μπορεί να διαφέρουν και στον τρόπο που παρουσιάζουν τη βασική σχέση ενός σημασιακού πεδίου, μέσω συντακτικών σχημάτων που υποδεικνύουν μια διαφορετική δόμηση του νοήματος. Έτσι, στα Η/Υ, η τυπική σχέση του πεδίου ΚΤΗΣΗ διατυπώνεται ως «υπάρχει σε μένα κάτι» και όχι ως «εγώ έχω κάτι» όπως στα ελληνικά. Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε ορισμένα βασικά σημασιακά πεδία στα Η/Υ ξεκινώντας από εκείνα που εμφανίζουν μικρές διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών, για να καταλήξουμε σε αυτά που παρουσιάζουν τη μέγιστη διαφορά και τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην εκμάθηση της Ελληνικής.

2.1 ΧΡΩΜΑ

Στα Η/Υ το βασικό λεξιλόγιο για τα χρώματα περιλαμβάνει τα ακόλουθα λεξήματα:

(29)	safed	«άσπρο»
	kaala	«μαύρο»
	neela	«μπλε»
	laal	«κόκκινο»
	hara	«πράσινο»
	pitta	«κίτρινο»

Όσον αφορά την ένταση του χρώματος, αυτή αποδίδεται με τα επίθετα *halka* (=ελαφρύς, μαλακός, απαλός) και *gahra*. Το επίθετο *gahra* σημαίνει «σκούρος» και όχι «βαθύς», αφού στην περιγραφή φυσικών χαρακτηριστικών προσδιορίζει έναν μελαχρινό άνθρωπο (βλ. [45α]):

(30)	<u>halka</u> hara	« <u>ελαφρύ</u> πράσινο/ <u>ανοιχτό</u> πράσινο»
	<u>gahra</u> hara	« <u>σκούρο</u> πράσινο»

Για την απόδοση μιας συγκεκριμένης απόχρωσης, και αντίστοιχα με άλλες γλώσσες, στα Η/Υ χρησιμοποιούνται παραδείγματα από τη φύση. Έτσι, σχηματίζονται κάποια από τα δευτερεύοντα χρώματα:

(31)	narangi	«πορτοκαλί»
	sileti	«γκρι»
	gullabi	«ροζ»

Το *narangi* του (31) προέρχεται κατευθείαν από το πορτοκάλι (*narangi*), ενώ το ροζ είναι στην πραγματικότητα τριανταφυλλί (*gulabi*=τριαντάφυλλο). Με τον ίδιο μηχανισμό αποδίδονται και ειδικότερες αποχρώσεις, όπως αυτές του πράσινου ή του γαλάζιου:

(32)	<u>aasmani</u> neela	«το μπλε του ουρανού» (=γαλάζιο/θαλασσί)
	<u>samundari</u> hara	«το πράσινο της θάλασσας» (=τιρκουάζ)

Τέλος, στα Η/Υ τα χρώματα χρησιμοποιούνται και μεταφορικά, με αναγνώσιμες αναλογίες:

(33)	<u>kaala</u> dhan	«μαύρο χρέμα»
	<u>harit</u> neeti	«πράσινη πολιτική»

2.2 ΑΝΘΡΩΠΟΣ

Στα Η/Υ γίνεται διάκριση χεριού–βραχίονα και χεριού–παλάμης (στα ελληνικά το λέξιμα χέρι καλύπτει στην καθημερινή χρήση της γλώσσας και την παλάμη και τον βραχίονα).

- | | | |
|------|-------|------------------|
| (34) | baanh | «χέρι–βραχίονας» |
| | haath | «χέρι–παλάμη» |

Το ίδιο ισχύει για τη διάκριση ποδιού–μηρού/κνήμης και ποδιού–πέλματος (στα ελληνικά το λέξιμα πόδι καλύπτει στην καθημερινή χρήση της γλώσσας το πέλμα και τον μηρό/κνήμη).

- | | | |
|------|-------|--------------------|
| (35) | pair | «πόδι–μηρός/κνήμη» |
| | paanv | «πόδι–πέλμα» |

Επίσης, γίνεται διάκριση μέσης–περιφέρειας και μέσης–πλάτης (στα ελληνικά το λέξιμα μέση καλύπτει και τα δύο).

- | | | |
|------|-------|-------------------|
| (36) | kamar | «μέση–περιφέρεια» |
| | peeth | «μέση–πλάτη» |

Τέλος, γίνεται διάκριση λαιμού / αυχένα (σβέρκος).

- | | | |
|------|--------|-------------------|
| (37) | gala | «λαιμός–λάρυγγας» |
| | gardan | «λαιμός–αυχέννας» |

Αντίθετα, δεν γίνεται διάκριση μεταξύ δαχτύλων χεριού και ποδιού (πρβλ. τα αγγλικά *finger* και *toe*):

- | | | |
|------|-------|-------------------------------------|
| (38) | ungli | «δάχτυλο χεριού» / «δάχτυλο ποδιού» |
|------|-------|-------------------------------------|

Όσον αφορά την απόδοση φυσικών χαρακτηριστικών, ένας μεγαλόσωμος άνθρωπος διακρίνεται από έναν ψηλό άνθρωπο:

- | | | |
|-------|------------------------------------|--|
| (39α) | rajiv <u>bara</u> hai. | |
| | Ραζίβ <u>μεγάλος</u> είναι | |
| | Ο Ραζίβ είναι <u>μεγαλόσωμος</u> . | |
| (39β) | rajiv <u>labna</u> hai | |
| | Ραζίβ <u>ψηλός</u> είναι | |
| | Ο Ραζίβ είναι <u>ψηλός</u> . | |

Όμως, ένας μικρόσωμος άνθρωπος δεν διακρίνεται από έναν κοντό άνθρωπο (βλ. 1.1.6):

- (40) raziv chhota hai.
Ραζίβ μικρός είναι
Ο Ραζίβ είναι μικρόσωμος / κοντός.

Τα μαλλιά μπορεί να είναι κοντά («μικρά») ή μακριά,

- (41) uske baal chhote / bare hain.
σε αυτή μαλλιά μικρά/μακριά είναι/υπάρχουν
Έχει κοντά / μακριά μαλλιά.

ίσια ή σγουρά,

- (42) uske baal seedhe / ghungrale hain.
σε αυτήν ίσια / σγουρά μαλλιά είναι/υπάρχουν
Έχει ίσια / σγουρά μαλλιά.

μαύρα, καστανά,⁴ λευκά ή κόκκινα.

- (43) uske baal kale / bhoore / safed / lal hain.
σε αυτήν μαλλιά μαύρα / καστανά / λευκά / κόκκινα είναι /
υπάρχουν
Έχει μαύρα / καστανά / λευκά / κόκκινα μαλλιά.

Αντίστοιχα, τα μάτια έχουν τις ακόλουθες χρωματικές παραλλαγές:

- (44) uski aankhe neeli / hari / bhoori (billori)⁵ / kaali hain.
σε αυτήν μάτια μπλε / πράσινα / καστανά / μαύρα είναι/υπάρχουν
Έχει μπλε / πράσινα / καστανά / μαύρα μάτια.

Όσον αφορά, τέλος, την απόχρωση της επιδερμίδας, τα Η/Υ διακρίνουν δύο βασικές κατηγορίες:

⁴ Τα Η/Υ, αντίστοιχα με τα ελληνικά, διακρίνουν μεταξύ *bhura* (καφέ) και *bhoora* (καστανός). Στη συζήτηση των χρωμάτων για τα μαλλιά ο πληροφορητής μου απέφυγε να χρησιμοποιήσει λέξη ισοδύναμη με το ξανθός, χρησιμοποιώντας και σε αυτή την περίπτωση το *bhoora*.

⁵ Τα καστανά μάτια χαρακτηρίζονται και «γατίσια» – το επίθετο *billori* παράγεται από το ουσιαστικό *billi* (=γάτα).

- (45α) uska rang gahra hai.
σε αυτήν χρώμα σκούρο είναι
Είναι μελαχρινή.
- (45β) uska rang gora hai.
σε αυτήν χρώμα ανοιχτό είναι
Είναι ξανθή/ανοιχτόχρωμη.

Αντίθετα με την εξατομικευμένη φυσική περιγραφή του ανθρώπινου προσώπου και σώματος, η στερεοτυπική σύνδεση ανθρώπινων φυλών με χαρακτηριστικά χρώματα στα Η/Υ παρουσιάζει κάποιες διαφορές από την ελληνική (η οποία αντανακλά κατά βάση στερεότυπα διάχυτα στη Δύση). Έτσι, Αφρικανοί και Άραβες (στο παράδειγμα οι Αιγύπτιοι) χαρακτηρίζονται αντίστοιχα μαύροι και μελαχρινοί.

- (46α) African log kaale hote hain.
Αφρικανοί άνθρωποι μαύροι είναι
Οι Αφρικανοί είναι μαύροι.
- (46β) Egyptian logon ka rang gahra hota hai.
Αιγύπτιων ανθρώπων των χρώμα σκούρο είναι
Οι Αιγύπτιοι είναι μελαχρινοί.

Οι Κινέζοι όμως (και γενικά οι Ασιάτες), οι ιθαγενείς Αμερικανοί (Ινδιάνοι) και οι Ευρωπαίοι χαρακτηρίζονται από κοινού ανοιχτόχρωμοι (και όχι κίτρινοι, κόκκινοι ή λευκοί, όπως στο Δυτικό χρωματολόγιο):

- (47α) Chinese log gore hote hain.
Κινέζοι άνθρωποι ανοιχτοί είναι
Οι Κινέζοι είναι ανοιχτόχρωμοι.
- (47β) American Indians gore hote hain.
Αμερικανοί Ινδιάνοι ανοιχτοί είναι
Οι Ινδιάνοι είναι ανοιχτόχρωμοι.
- (47γ) European log gore hote hain.
Ευρωπαίοι άνθρωποι ανοιχτοί είναι
Οι Ευρωπαίοι είναι ανοιχτόχρωμοι.

2.3 ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Στα Η/Υ οι όροι που εκφράζουν σχέσεις συγγένειας περιλαμβάνουν επιπλέον πληροφορίες σε σχέση με τους αντίστοιχους όρους στα

ελληνικά.⁶ Οι πληροφορίες αυτές έχουν σχέση α) με τη σειρά διαδοχής εντός της οικογένειας (*parivaar* στα Η/Υ) και β) με την προέλευση της συγγένειας (πατρογραμμική ή μητρογραμμική).

(48α)	bhaii	«αδελφός»
	bhaiya	«μεγαλύτερος αδελφός»
	chata bhaii	«μικρότερος αδελφός»
(48β)	daadaa	«ο παππούς από την πλευρά του πατέρα»
	daadii	«η γιαγιά από την πλευρά του πατέρα»
	naanaa	«ο παππούς από την πλευρά της μητέρας»
	naanii	«η γιαγιά από την πλευρά της μητέρας»

Από αυτή την άποψη, το ελληνικό σύστημα συγγένειας δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα για τους φυσικούς ομιλητές Η/Υ. Το μόνο σημείο που πρέπει να επισημανθεί είναι το εξής: Τα ελληνικά διαθέτουν ξεχωριστούς όρους για τη συλλήβδην αναφορά στα αρσενικά και θηλυκά μέλη της ίδιας συγγενικής βαθμίδας (πρβλ. τις λέξεις *γονείς* ή *αδέρφια*). Τέτοιοι όροι απουσιάζουν από τα Η/Υ, όπου είναι υποχρεωτική η αναλυτική αναφορά:

(49)	<u>mere mata pita</u> India mein rehte hain. μου <u>πατέρας μητέρα</u> Ινδία σε ζουν <u>Ο πατέρας μου και η μητέρα μου</u> (=οι γονείς μου) ζουν στην Ινδία.
------	--

2.4 ΑΡΙΘΜΗΣΗ

Το σύστημα αρίθμησης στα Η/Υ είναι κατά βάση δεκαδικό (Bhatia 1996: 314–315), κατά συνέπεια η εκμάθηση του ελληνικού συστήματος δεν αποτελεί πρόβλημα για τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Ωστόσο, υπάρχουν επιμέρους διαφορές. Η βασικότερη εντοπίζεται στην εσωτερική δόμηση των αριθμητικών. Αντίθετα με τα ελληνικά, στα Η/Υ οι μονάδες προηγούνται,

(50)	<u>bais</u>	«δύο είκοσι» (=είκοσι δύο)
	<u>battis</u>	«δύο τριάντα» (=τριάντα δύο)
	<u>bavan</u>	«δύο πενήντα» (=πενήντα δύο)

⁶ Το λεξιλόγιο της ενότητας προέρχεται από το λήμμα Hindi Family Relations της wikipedia και το Koul (2008: 305–306).

ενώ οι δεκάδες ακολουθούν.

- | | | |
|------|---------|--------------------------------|
| (51) | ikyavan | «ένα πενήντα» (=πενήντα ένα) |
| | bavan | «δύο πενήντα» (=πενήντα δύο) |
| | tirpan | «τρία πενήντα» (=πενήντα τρία) |

Επίσης, όλοι οι αριθμοί με μονάδα το 9, από το 19 έως το 79, σχηματίζονται με την προσθήκη του *un-* (=ένα λιγότερο, μείον ένα) και την επόμενη δεκάδα (Kachru 2006: 57). Με άλλα λόγια, στα Η/Υ δεν υπάρχει τριάντα εννιά, αλλά σαράντα μείον ένα.

- | | | |
|------|---------|--------------------------------------|
| (52) | untis | «μείον ένα τριάντα» (=είκοσι εννιά) |
| | uncalis | «μείον ένα σαράντα» (=τριάντα εννιά) |

2.5 ΠΟΣΟ

Στα Η/Υ, αντίστοιχα με τα ελληνικά, δεν γίνεται λεξιλογική διάκριση αριθμητών μη αριθμητών ουσιαστικών σε όλη την κλίμακα της ποσοτικοποίησης. Οι ίδιοι αόριστοι ποσοδείκτες χρησιμοποιούνται αδιακρίτως και για τα μεν και για τα δε:

A) Σε ερωτήσεις με ζητούμενο τον ποσοτικό προσδιορισμό («πόσο»).

- (53α) usne kitna pani piya?
αυτός πόσο νερό ήπια;
Πόσο νερό ήπια;
- (53β) usne kitne seb khaye?
αυτός πόσα μήλα έφαγε;
Πόσα μήλα έφαγε;

B) Στην έκφραση της μεγάλης ποσότητας («πολύ»).

- (54α) vah bahut sara pani peeta hai.
εκείνος πολύ νερό πίνει
Πίνει πολύ νερό.
- (54β) vah bahut sare seb khata hai.
εκείνος πολλά μήλα τρώει
Τρώει πολλά μήλα.

Γ) Στην έκφραση της ικανής ποσότητας («αρκετά»).

- (55α) vah kaafi pani peeta hai.

- εκείνος αρκετό νερό ήπια
 Ήπια αρκετό νερό.
 (55β) usne kaafi seb khaye.
 αυτός αρκετά μήλα έφαγε
 Έφαγε αρκετά μήλα.

Δ) Στην έκφραση της μικρής ποσότητας («λίγο»).

- (56α) mujhe thode cheeni chahiye.
 σε μένα λίγη ζάχαρη χρειάζεται
 Θέλω λίγη ζάχαρη.
 (56β) mujhe thode seb chahiye.
 σε μένα λίγα μήλα χρειάζονται
 Θέλω λίγα μήλα.

Ε) Στην έκφραση της μηδενικής ποσότητας («καθόλου»).

- (57α) maine koi pani nahin piya.
 εγώ καθόλου νερό δεν ήπια
Δεν ήπια καθόλου νερό.
 (57β) maine koi seb nahin khaya.
 εγώ καθόλου μήλα δεν έφαγα
 Δεν έφαγα καθόλου μήλα / Δεν έφαγα κανένα μήλο.

Αντίθετα με τα ελληνικά, στη διατύπωση της μεγάλης ποσότητας τα Η/Υ διαθέτουν τρεις ποσοδείκτες, των οποίων η χρήση εξαρτάται από τον προτασικό τύπο: ο *jyada* χρησιμοποιείται σε αρνητικές προτάσεις, ο *bahut sara* σε καταφατικές προτάσεις και ο *kitna (kitne)* σε ερωτηματικές προτάσεις:

- (58α) usne jyada seb nahin khaye.
 αυτός πολλά μήλα δεν έφαγε
 Δεν έφαγε πολλά μήλα.
 (58β) vah bahut sare seb khata hai.
 εκείνος πολλά μήλα τρώει
 Τρώει πολλά μήλα.
 (58γ) usne kitne seb khaye?
 αυτός πόσα πολλά μήλα έφαγε;
Πόσα μήλα έφαγε;

Στα Η/Υ, επίσης, λεξιμοποιείται η διάκριση μεταξύ απλών ποσοδεικτών και ποσοδεικτών που συνδέονται με την αντιθετική εστίαση στην ποσότητα (πρβλ. τα αγγλικά *few / a few* και τα γαλλικά *peu / un peu*).⁷

- (59α) fridge main thode seb hain.
ψυγείο σε λίγα μήλα υπάρχουν/είναι
Υπάρχουν λίγα μήλα στο ψυγείο.
- (59β) fridge main bahut thode seb hain.
ψυγείο σε μόνο λίγα μήλα υπάρχουν /είναι
Υπάρχουν ΛΙΓΑ μήλα στο ψυγείο.

2.6 ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Τα Η/Υ δεν διαθέτουν επιμεριστικά όπως άλλες γλώσσες (πρβλ. την αγγλική δομή *a cup of tea* ή τη γαλλική δομή *une tasse de the*). Μια τυπική σχέση περιεχομένου⁸ έχει απλή παραθετική μορφή ([60α]: Snell 2003: 74, [60β]: Kahru 2006: 44).

(60α)	tin	<u>kap</u>	<u>0</u>	<u>cay</u>
	τρία	<u>φλιτζάνια</u>	<u>0</u>	<u>τσάι</u>
(60β)	do	<u>gilas</u>	<u>0</u>	<u>pani</u>
	δύο	<u>ποτήρια</u>	<u>0</u>	<u>νερό</u>

Η διατύπωση της σχέσης περιεχομένου με αυτό τον τρόπο δεν διαφέρει από τα ελληνικά. Αντίστοιχα, δεν διαφέρουν άλλες σχέσεις που δεν ταυτίζονται μεν από την καθαυτό σχέση περιεχομένου, αλλά βασίζονται σε ένα κοινό αφηρημένο σχήμα. Μια τέτοια σχέση είναι αυτή του μέτρου ή της διαφοράς (Snell 2003: 74).

- (61) ek kilo caral
ένα κιλό ρύζι

Πέραν της παραθετικής δομής, στα Η/Υ μπορούμε να έχουμε και αναλυτική δήλωση της σχέσης αυτής (πρβλ. το ελληνικό *φλιτζάνι τσάι = φλιτζάνι με τσάι*). Στην περίπτωση αυτή, η σειρά των όρων παρουσιάζεται αντίστροφη και η σχέση τους σημαδεύεται από τη μετάθεση *ka*:

⁷ Στα ελληνικά η διάκριση γίνεται κυρίως επιτονικά. Τα κεφαλαία στην ελληνική απόδοση του (59β) αποδίδουν τον ισχυρό επιτονισμό που επενδύει τον ποσοδείκτη όταν συνδέεται με τη στάση του υποκειμένου.

⁸ Μια σχέση περιεχομένου περιλαμβάνει την περιέχουσα οντότητα, ή περιέκτη και την περιεχόμενη οντότητα, το περιεχόμενο.

- (62) chaay ka cup
 τσαγιού του φλιτζάνι
 φλιτζάνι με τσάι

Η *ka* σημαδεύει οποιαδήποτε συντακτική σχέση ουσιαστικού με ουσιαστικό. Έτσι, στα Η/Υ μια φράση σαν την προηγούμενη είναι αμφίσημη. Η πρώτη ερμηνεία είναι η ερμηνεία περιεχομένου (φλιτζάνι με τσάι). Η δεύτερη είναι η ερμηνεία λειτουργίας ή κατηγορίας (φλιτζάνι για το τσάι = φλιτζάνι του τσαγιού). Εκφωνήματα λοιπόν σαν το προηγούμενο είναι εγγενώς αμφίσημα μεταξύ δύο διακριτών αναγνώσεων στα ελληνικά (φλιτζάνι με τσάι / φλιτζάνι για το τσάι), οι οποίες θα πρέπει να επισημανθούν στους φυσικούς ομιλητές Η/Υ.

2.7 ΣΥΓΚΡΙΣΗ

Η σχετική σύγκριση στα Η/Υ, ως σύγκριση ανισότητας (είτε υπεροχής είτε υστέρησης) και ως σύγκριση ισότητας, δεν διαφέρει ουσιαστικά από τα ελληνικά. Το συγκριτικό εκπροσωπείται από ένα ανεξάρτητο στοιχείο που προηγείται του επιθέτου: τα *zyada / aur* στη σύγκριση υπεροχής, το *kam* στη σύγκριση υστέρησης (Snell 2003: 107, από όπου τα [63α] και [63β]) ή το *barabar* στη σύγκριση ισότητας (63γ), με τον β' όρο σύγκρισης να σημαδεύεται από μία μετάθεση.

- (63α) *vah hotel zyada / aur mahaga hai.*
 εκείνο ξενοδοχείο περισσότερο ακριβό είναι
 Εκείνο το ξενοδοχείο είναι πιο ακριβό.
- (63β) *yah kamra kam mahaga hai.*
 εκείνο δωμάτιο λιγότερο ακριβό είναι
 Εκείνο το δωμάτιο είναι λιγότερο ακριβό.
- (63γ) *rajiv kala ke barabar lamba hai.*
 Ραζίβ Κάλα της το ίδιο ψηλός είναι
 Ο Ραζίβ είναι το ίδιο ψηλός με την Κάλα.

Το επόμενο εκφώνημα υποδεικνύει μια ιδιοτυπία της Η/Υ σε σχέση με τα ελληνικά: Εάν ο β' όρος σύγκρισης στη σύγκριση υπεροχής είναι εκπεφρασμένος, τότε το συγκριτικό μπορεί να παραλειφθεί.⁹

⁹ Έτσι ερμηνεύεται η παράλειψη από φυσικούς ομιλητές Η/Υ του συγκριτικού σε εκφωνήματα με εκπεφρασμένο β' όρο σύγκρισης: **The boy is clever from the girl* (Swan 2001: 239).

- (64α) rajiv kala se 0 lamba hai.
 Ραζίβ Κάλα από 0 ψηλός είναι
 Ο Ραζίβ είναι (πιο) ψηλός από την Κάλα.

Ο υπερθετικός βαθμός, τέλος, σχηματίζεται από το συγκριτικό *sabse* (*sab=όλοι με τη μετάθεση se=από*) (Snell 2003: 107).

- (65α) manoj sab se bara larka hai.
 Μανόζ από όλους μεγάλο αγόρι είναι
 Ο Μανόζ είναι το πιο μεγάλο αγόρι.
 (65β) ram sab se chata larka hai.
 Ραμ όλους από μικρό αγόρι είναι
 Ο Ραμ είναι το πιο μικρό αγόρι.

2.7.1 Η δομή «μου αρέσει» στα Η/Υ

Στον χώρο της σύγκρισης μπορεί να ενταχθεί και η έκφραση προτίμησης, αν θεωρήσουμε ότι διαμορφώνει μια κλίμακα στην οποία κατατάσσει κάτι ως λιγότερο ή περισσότερο αρεστό από κάτι άλλο. Η δομή *μου αρέσει* στα Η/Υ εμφανίζεται με τρόπο παρεμφερή προς τα ελληνικά. Όπως επισημαίνει ο Delacy (1998: 40), «το ρήμα συμφωνεί μάλλον με το αντικείμενο της προτίμησης παρά με το υποκείμενο» ([66α]: Bhatia 1996: 73, [66β]: Delacy 1998: 40).

- (66α) ap ko sari pasand he?
 εσάς σε σάρι αρεστό είναι;
 Σας αρέσει το σάρι;
 (66β) ap ko samosa pasand nahin hai.
 εσάς σε σαμόζα αρεστές δεν είναι
Δεν σας αρέσουν οι σαμόζας.

2.8 ΚΤΗΣΗ

Τα Η/Υ δεν διαθέτουν ρήμα με τη σημασία «έχω». Έτσι μια κτητική σχέση¹⁰ του τύπου *έχω ένα βιβλίο* διατυπώνεται ως *είναι/υπάρχει σε μένα ένα βιβλίο*¹¹ (πρβλ. τη διατύπωση της κτήσης στα αρχαία

¹⁰ Μια κτητική σχέση περιλαμβάνει τον κτήτορα και το αντικείμενο της κτήσης.

¹¹ Έτσι οι φυσικοί ομιλητές αποφεύγουν να το χρησιμοποιήσουν στα αγγλικά (Swan, 2001: 234). Αντ' αυτού διατυπώνουν μια σχέση στη Γ2 με τους όρους της Γ1: *!your book is lying with him* (=έχει το βιβλίο σου).

ελληνικά και στα τουρκικά), με τη χρήση του ρήματος *hona* («είμαι») και μίας μετάθεσης, στο ακόλουθο παράδειγμα (Delacy 1998: 40, 41) της *ka/ke*:

- (67) apka ek bhai hai.
εσάς GEN. ένας αδερφός είναι/υπάρχει
Εσείς έχετε έναν αδερφό.

Τα Η/Υ διαθέτουν και άλλες μεταθέσεις για τη διατύπωση μιας κτητικής σχέσης. Η επιλογή της εκάστοτε μετάθεσης εξαρτάται από τον τύπο της κτήσης (Kahru, 2006: 193–194, από όπου τα [68α]–[70α]):

A) Στη μη μεταβιβάσιμη κτήση¹² χρησιμοποιείται ο δείκτης γενικής *ka/ke* (πρβλ. το [67]).

- (68α) ram ke do betiya he.
Ραμ του δύο κόρες είναι/υπάρχουν
Ο Ραμ έχει δύο κόρες.

- (68β) is gay ke ek hi akh he.
αυτής αγελάδας της ένα μόνο μάτι είναι/υπάρχει
Αυτή η αγελάδα έχει μόνο ένα μάτι.

B) Στη μεταβιβάσιμη κτήση¹³ χρησιμοποιείται η σύνθετη μετάθεση *ke pas* (δείκτης εγγύτητας, βλ. 2.9).

- (69) larke ke pas ek saikil he.
αγοριού του κοντά ένα ποδήλατο είναι/υπάρχει
Το αγόρι έχει ένα ποδήλατο.

Γ) Τέλος, στις αφηρημένες κτητικές σχέσεις¹⁴ χρησιμοποιείται η μετάθεση *me* (τοπικός δείκτης) ([70β]: Delacy 1998: 40–41).

- (70α) usne bara dhery he.
αυτή σε πολλή υπομονή είναι/υπάρχει

¹² Στη μη μεταβιβάσιμη κτήση ο κτήτορας δεν μπορεί να αποχωριστεί το αντικείμενο της κτήσης (μέρη του σώματος, μέλη της οικογένειας).

¹³ Στη μεταβιβάσιμη κτήση ο κτήτορας μπορεί να αποχωριστεί το αντικείμενο της κτήσης (σχέσεις ιδιοκτησίας, επαγγελματικές και φιλικές σχέσεις).

¹⁴ Σε αυτές περιλαμβάνονται σχέσεις που επικαλούνται ένα πιο γενικό σχήμα από αυτό της συγκεκριμένης κτήσης (ως κατοχής), όπως η γενική υποκειμενική και η γενική αντικειμενική.

(Αυτή) έχει πολλή υπομονή.

- (70β) mujhe zukam ho gaya.
εμένα σε κρύο συνέβη
 (Εγώ) έχω κρύωμα / έχω κρυώσει.

Μια κτητική σχέση που δεν διαμεσολαβείται από ρήμα έχει την ακόλουθη μορφή (Kahru 2006: 103):

- (71) sohan ka ghar
Σοχάν του σπίτι
 το σπίτι του Σοχάν

Το αντικείμενο της κτήσης προηγείται του κτήτορα και η σχέση τους και πάλι σημαδεύεται από τη μετάθεση *ka/ke*. Αντίστοιχη διάταξη παρουσιάζει μια κτητική σχέση όπου ο κτήτορας υποκαθίσταται από μια αντωνυμία. Οι κτητικές αντωνυμίες στα Η/Υ προηγούνται του ουσιαστικού, δεν έπονται όπως στα ελληνικά).

- (72α) mera kamra
μου δωμάτιο
 το δωμάτιό μου
 (72β) apka sabdkash
σας λεξικό
 το λεξικό σας

Επιπλέον, συμφωνούν στο γένος και στον αριθμό όχι με τον κτήτορα, όπως συμβαίνει στα ελληνικά, αλλά με το αντικείμενο της κτήσης, όπως συμβαίνει στα γαλλικά (Feinstein 2004: 24, [73], Delacy 1998: 29).

- (73α) mera bhai (ΑΡΣ.)
 μου αδερφός
 ο αδερφός μου
 (73β) meri ma (ΘΗΛ.)
 μου μαμά
 η μαμά μου

Αυτό σημαίνει ότι στο γ' πρόσωπο του ενικού δεν υφίσταται κτητορική διάκριση γένους όπως στα ελληνικά, δεν υπάρχει δηλαδή μια διάκριση μεταξύ του, της και του. Η μόνη διάκριση που εμφανίζεται στο γ' πρόσωπο έχει να κάνει με την παράμετρο της θέσης του

αντικειμένου κτήσης αναφορικά με τη στιγμή της εκφώνησης (Delacy 1998: 29): οι αντωνυμίες *iska* και *inka* χρησιμοποιούνται όταν αυτό βρίσκεται κοντά (με φυσικούς όρους), ενώ οι αντωνυμίες *uska* και *unka* όταν βρίσκεται μακριά.

Όπως προκύπτει από τα προηγούμενα δεδομένα, το πεδίο της κτήσης διαφοροποιείται σημαντικά στις δύο γλώσσες. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να αποδοθεί με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία.

2.9 ΧΩΡΟΣ

Τα Η/Υ διατυπώνουν τοπικές σχέσεις μέσω μεταθέσεων,¹⁵ είτε απλών είτε σύνθετων. Οι τελευταίες περιλαμβάνουν πάντα μία και μόνο απλή μετάθεση, τον δείκτη γενικής *kalke*¹⁶ (πρβλ. τα ελληνικά, όπου οι σύνθετες προθέσεις του τύπου *κοντά σε / μακριά από* περιλαμβάνουν απλές προθέσεις).

Στα Η/Υ γίνεται διάκριση μεταξύ στάσης και κίνησης/κατεύθυνσης (αντίθετα με τα ελληνικά, όπου στάση και κίνηση/κατεύθυνση καλύπτονται από την ίδια πρόθεση, τη *σε*). Για τη στάση χρησιμοποιούνται οι βασικές τοπικές μεταθέσεις *par* (=πάνω σε) και *me* (=μέσα σε).

- (74α) *ghar par*
 σπίτι πάνω-σε
πάνω στο σπίτι (=στο σπίτι)
- (74β) *ghar me*
 σπίτι μέσα-σε
μέσα στο σπίτι (=στο σπίτι)

Αντίθετα, για την κατεύθυνση έχουμε μηδενική μετάθεση¹⁷ (Kachru 2006: 107).

- (75α) *larka ghar 0 cala.*
 αγόρι σπίτι 0 πήγε
 Το αγόρι πήγε (στο) σπίτι.
- (75β) *main India 0 ja raha hoon.*
 εγώ Ινδία 0 πάω

¹⁵ Οι μεταθέσεις λειτουργούν όπως οι προθέσεις, με τη διαφορά ότι οι πρώτες έπονται του ουσιαστικού, ενώ οι δεύτερες προηγούνται.

¹⁶ Από αυτή την άποψη η σύνταξη των σύνθετων μεταθέσεων είναι παρόμοια με την αρχαιοελληνική σύνταξη του τύπου *έξω της πόλεως*.

¹⁷ Η υπόθεση μηδενικής μετάθεσης προκύπτει από την πλάγια πτώση του ουσιαστικού σε τέτοιες δομές.

Πάω (στην) Ινδία.

Η από τόπο κίνηση (ή η προέλευση) εκφράζονται από την απλή μετάθεση *se*.¹⁸

- (76α) vah daftar se nikla.
 εκείνος γραφείο από έφυγε
 Έφυγε από το γραφείο.
- (76β) mein Pakistan se hoon.
 εγώ Πακιστάν από είμαι
 Είμαι από το Πακιστάν.

Για τις υπόλοιπες τοπικές σχέσεις χρησιμοποιούνται σύνθετες μεταθέσεις:

A) Για το κοντά και το μακριά οι *ke pas / ke agey*.

- (77α) billi ghar ke pas hai.
 γάτα σπιτιού του κοντά είναι
 Η γάτα είναι κοντά στο σπίτι.
- (77β) billi ghar ke agey hai.
 γάτα σπιτιού του μακριά είναι
 Η γάτα είναι μακριά από το σπίτι.

B) Για το μέσα (εκτός του *me*, βλ. [74β]) και το έξω οι *ke andar / ke bahar*.

- (78α) billi ghar ke andar hai.
 γάτα σπιτιού του μέσα είναι
 Η γάτα είναι μέσα στο σπίτι.
- (78β) billi ghar ke bahar hai.
 γάτα σπιτιού του έξω είναι
 Η γάτα είναι έξω από το σπίτι.

Γ) Για το μπροστά και το πίσω οι *ke samne / ke piche*.

- (79α) billi ghar ke samne hai.
 γάτα σπιτιού του μπροστά είναι
 Η γάτα είναι μπροστά στο σπίτι.

¹⁸ Το [76β] από το Learning Hindi!, μάθημα 45.

(79β) billi ghar ke piche hai.

γάτα σπιτιού του πίσω είναι

Η γάτα είναι πίσω από το σπίτι.

Δ) Το πάνω εκφράζεται με απλή μετάθεση (*par*) ενώ το κάτω με σύνθετη (*ke nice*).

(80α) billi ped par hai.

γάτα δέντρο πάνω-σε είναι

Η γάτα είναι πάνω στο δέντρο.

(80β) billi ped ke niche hai

γάτα δέντρου του κάτω είναι

Η γάτα είναι κάτω από το δέντρο.

Ε) Αντίθετα με τα ελληνικά, στα Η/Υ δεν γίνεται διάκριση μεταξύ *μπροστά* και *απέναντι*.

(81α) billi ghar ke samne hai.

γάτα σπιτιού του μπροστά/απέναντι είναι

Η γάτα είναι μπροστά στο σπίτι/απέναντι από το σπίτι.

Στα ελληνικά, η εναλλαγή των προθέσεων από και σε εντός των σύνθετων προθέσεων σημαδεύει παραλλαγές μιας τοπικής σχέσης, όπως στην περίπτωση του «πάνω» (*πάνω σε / πάνω από*). Στα Η/Υ η διάκριση γίνεται σε λεξιλογικό επίπεδο.

(82α) pustak table par hai.

βιβλίο τραπέζι πάνω-σε είναι

Το βιβλίο είναι πάνω στο τραπέζι.

(82β) pustak table ke ooper hai.

βιβλίο τραπεζιού του πάνω είναι

Το βιβλίο είναι πάνω από το τραπέζι.

Σε μια τοπική σχέση, το αντικείμενο αναφοράς μπορεί να είναι εκπεφρασμένο ή μη. Στα Η/Υ, αντίστοιχα με τα ελληνικά, χρησιμοποιείται αδιακρίτως η ίδια βασική λέξη της σχέσης, αυτή τη φορά χωρίς τη μετάθεση (Snell 2003: 119–120).

(83α) manoj bahar khara hai.

Μανόζ έξω είναι

- Ο Μανόζ είναι έξω.
 (83β) mina andar baithi hai.
 Μίνα μέσα είναι
 Η Μίνα είναι μέσα.

2.10 ΧΡΟΝΟΣ

Η κατάτμηση του χρόνου (περίοδοι της ημέρας, μέρες της εβδομάδας, μήνες κ.λπ.) στα Η/Υ παρουσιάζει μεν κάποιες διαφορές από το αντίστοιχο ελληνικό σύστημα,¹⁹ αλλά δεν μπορεί να αποτελέσει πρόβλημα στην εκμάθηση της ελληνικής: Οι ομιλητές Η/Υ είναι γενικά αρκετά εξοικειωμένοι με αντίστοιχες διακρίσεις στα αγγλικά, κατά συνέπεια τις γνωρίζουν ήδη και μπορούν να τις αναγνωρίσουν και σε μια άλλη γλώσσα. Σε αυτό το πλαίσιο δεν θα παρουσιάσουμε τις τυπικές χρονικές εκφράσεις, αλλά θα επικεντρώσουμε σε κάποια σημεία του πεδίου ΧΡΟΝΟΣ που παρουσιάζουν διαφορετική οργάνωση στις δύο γλώσσες.

Τα Η/Υ διαθέτουν περισσότερα του ενός λέξιματα ισοδύναμα του ελληνικού *ώρα*: Για την ανάγνωση της ώρας του ρολογιού χρησιμοποιείται το λέξιμα *baje* (ισοδύναμο του ελληνικού *η ώρα*).

- (84α) kitne baje hain?
 τι ώρα είναι;
 (84β) ek bajas hain
 μία ώρα είναι
 Είναι μία η ώρα.

Για την ώρα ως υποδιαίρεση της ημέρας χρησιμοποιείται το λέξιμα *ghanta*.

- (85) do ghante ke
 δύο ωρών μετά
 μετά από δύο ώρες

Τέλος, για την ώρα ως σύντομο χρονικό διάστημα χρησιμοποιείται το λέξιμα *samay*.

- (86) mere paas coffee ke liye samay nahin hai.

¹⁹ Για μια παρουσίαση των χρονικών εκφράσεων και της περιοδολόγησης του χρόνου βλ. Koul (2008: 133–137).

εμένα σε καφέ για χρόνος δεν υπάρχει
Δεν έχω ώρα/χρόνο για καφέ.

Το λέξιμα χρόνος αντιστοιχεί σε περισσότερα του ενός λεξήματα:
Ως ημερολογιακό έτος αντιστοιχεί στα λεξήματα *saal* και *varsh*.

- (87α) main das saal kaa hoon.
εγώ δέκα χρονών είμαι
Είμαι δέκα χρονών.
- (87β) naya saala mubarakā ho!
καινούριος χρόνος ευτυχισμένος ας είναι
Καλή χρονιά!
- (87γ) varsh main barah mahine hote hain.
χρόνο σε δώδεκα μήνες υπάρχουν/είναι
Ο χρόνος έχει δώδεκα μήνες.

Ο χρόνος στην αφηρημένη ή τη γενικευτική του διάσταση καλύπτεται από το λέξιμα *samay*.

- (88α) samay hee dhan hai.
χρόνος χρήμα είναι
Ο χρόνος είναι χρήμα.
- (88β) bhotiki main S samay ko darshata hai.
γράμμα από S Χρόνο Ο Φυσική είναι
Το γράμμα S αναπαριστά τον Χρόνο στη Φυσική,

Το ίδιο λέξιμα αναφέρεται και στο μακρύ χρονικό διάστημα.

- (89α) aap yahan kitne samay se hain?
εσείς εδώ πόσο καιρό από είστε;
Πόσο καιρό είστε εδώ;
- (89β) main bahut samay se india nahin gaya hoon.
εγώ πολύ καιρό από Ινδία δεν έχω πάει
Έχω καιρό να πάω στην Ινδία.

Ο χρόνος ως γραμματική κατηγορία στα Η/Υ διατυπώνεται από ένα ιδιαίτερο λέξιμα, το *kaal*.

- (90) Past simple kaal ka ek prakar hai.
 Αόριστος χρόνου μια μορφή είναι
 Ο Αόριστος είναι ένας χρόνος.

Τέλος, τα Η/Υ διαθέτουν το λέξιμα *mausam*, που αντιστοιχεί στο ελληνικό καιρός, αλλά μόνο με συγκεκριμένη αναφορά σε μετεωρολογικές συνθήκες.

- (91) aaj ka mausam kaisa hai?
 σήμερα του καιρός τι είναι;
 Τι καιρό κάνει σήμερα;

Συνοψίζοντας: Τα Η/Υ διακρίνουν λεξιλογικά μεταξύ συγκεκριμένου (μετρήσιμου) και μη συγκεκριμένου (γενικευτικού, αφηρημένου) χρόνου. Αυτό δεν ισχύει για τα ελληνικά, όπου τα λεξήματα *ώρα* και *χρόνος* χρησιμοποιούνται αδιακρίτως και για τις δύο εκδοχές του χρόνου. Ακόμη, τα Η/Υ στην έκφραση του μη μετρήσιμου χρόνου δεν κάνουν διάκριση μεταξύ σύντομου και μακρού χρονικού διαστήματος (πρβλ. τα ελληνικά *ώρα* και *καιρός/χρόνος*). Σχηματικά:

(B)

ΕΛΛΗΝΙΚΑ	Η/Υ
ώρα (ωρολογ.)	<i>baje</i>
ώρα (ημερολογ.)	<i>ghante</i>
ώρα (διάστημα)	<i>samay</i>
χρόνος (ημερολογ.)	<i>varsh/saal</i>
χρόνος (αφηρημένος)	<i>samay</i>
χρόνος (διάστημα)	<i>samay</i>
χρόνος (γραμμ.)	<i>kaal</i>
καιρός (διάστημα)	<i>samay</i>
καιρός (μετεωρολ.)	<i>mausam</i>

Όσον αφορά τους χρονικούς ενδείκτες, τα Η/Υ διαθέτουν διαφορετικές εκδοχές του *ακόμα* για όλους τους τύπους προτάσεων.²⁰

- (92α) main abhi tak kha raha hoon.
 εγώ ακόμα τρώω
Ακόμα τρώω.

²⁰ Πρβλ. τη διαφορά *still / yet* στα αγγλικά.

(92β) maine abhi tak roora nahin kiya hai.
 εγώ ακόμα δεν έχω τελειώσει
 Δεν έχω τελειώσει ακόμα.

(92γ) kya aapne abhi roora kar liya hai?
 εσείς ακόμα δεν έχετε τελειώσει;
Ακόμα δεν τελειώσατε; / Ακόμα να τελειώσετε;

Ωστόσο, χρησιμοποιούν το ίδιο λέξημα για το πριν και το ήδη.

(93α) main pehle hi roora kar liya hai.
 Εγώ ήδη έχω τελειώσει.

(93β) somvaar mangalvaar se pehle hai.
 Δευτέρα Τρίτη από πριν είναι
 Η Δευτέρα είναι πριν από την Τρίτη.

(93γ) usne 3 din pehle roora kar liya.
 αυτός τρεις μέρες πριν τελείωσε
 Τελείωσε τρεις μέρες πριν.

(93δ) main yahan pehle bhi raha hoon.
 εγώ εκεί πριν ξανά ήμουνα
 Έχω ξαναέρθει παλιότερα.

(93ε) adhne se pehle maine ainak laga li.
 διάβασμα από πριν, εγώ γυαλιά έβαλα
Πριν να διαβάσω, έβαλα τα γυαλιά μου.

Τέλος, η επαναληπτικότητα εκφράζεται από το λέξημα *bar/baar*, αντίστοιχο του ελληνικού *φορά*.

(94α) ek baar...
 μια φορά...
 Μια φορά κι έναν καιρό...

(94β) rajiv saal main teen baar greece jata hai.
 ο Ραζίβ χρόνο σε τρεις φορές Ελλάδα πάει
 Ο Ραζίβ πάει στην Ελλάδα τρεις φορές τον χρόνο.

3. Γραμματικά χαρακτηριστικά

Οι φυσικές γλώσσες μπορεί να συγκλίνουν ή να αποκλίνουν ως προς τον τρόπο που δομείται το γραμματικό τους σύστημα βάσει χαρακτηριστικών που βασίζονται σε γενικότερες σημασιακές αξίες. Το

χαρακτηριστικό *όψη* ή *ποιόν ενέργειας*²¹, για παράδειγμα, γραμματικοποιείται και στα ελληνικά και στα αγγλικά. Γραμματικοποιείται όμως με διαφορετικό τρόπο στις δύο γλώσσες (τα αγγλικά εμφανίζουν διάκριση *όψης* στη χρονική βαθμίδα του παρόντος, αντίθετα με τα ελληνικά,²² βλ. 3.5). Τα γραμματικά χαρακτηριστικά μπορεί να είναι κυρίως μορφοσυντακτικά, να εμπλέκονται δηλαδή στη σύνταξη (για παράδειγμα στα φαινόμενα συμφωνίας) ή κυρίως μορφοσημασιακά, να κωδικοποιούν δηλαδή γενικές σημασιακές διακρίσεις (όπως η διάκριση παρόντος, παρελθόντος και μέλλοντος). Στα πρώτα περιλαμβάνονται χαρακτηριστικά όπως ο αριθμός ή το γένος, στα δεύτερα ο χρόνος, η *όψη*, η *έγκλιση* και *άλλα*. Στο άρθρο θα αναφερθούμε στα πρώτα μόνο ως προς κάποια σημεία που αφορούν τη σημασία και θα παρουσιάσουμε αναλυτικότερα τα δεύτερα.

3.1 Γένος και αριθμός

Το λεξιλογικό γένος στα Η/Υ είναι αυθαίρετο (Kahru 2006: 43–44). Με εξαίρεση τα *έμφυχα* (ανδρικά και γυναικεία ονόματα, επαγγέλματα) και τη διάκριση φύλου στα ζώα, δεν εμφανίζει συνάρτηση με το φυσικό γένος. Λέξεις του ίδιου πεδίου, λοιπόν, και του ίδιου κατηγοριακού status μπορούν κάλλιστα να έχουν διαφορετικό γένος.

(95)	pani	«νερό»	ΑΡΣ.
	cay	«τσάι»	ΘΗΛ.
	cadar	«σεντόνι»	ΘΗΛ.
	cambal	«κουβέρτα»	ΑΡΣ.

Από την άποψη αυτή, το γένος στα Η/Υ έχει μόνο μορφοσυντακτικό ενδιαφέρον (εφόσον εμπλέκεται σε φαινόμενα συμφωνίας²³) και όχι σημασιολογικό ενδιαφέρον (εφόσον δεν συνδέεται με τη σημασία ενός λεξήματος ή τις ιδιότητες του αντικειμένου αναφοράς). Θα πρέπει ωστόσο να επισημάνουμε δύο σημεία που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από διδακτική άποψη:

A) Η απόδοση γένους μέσω μετωνυμίας: Αρκετά συχνά λέξεις του ίδιου πεδίου εμφανίζουν το γένος της λέξης που προσδιορίζει το

²¹ Στο χαρακτηριστικό της *όψης* βασίζεται η διάκριση *διάβαζα / διάβασα* ή *I studied / I was studying* στις δύο γλώσσες.

²² Πρβλ. τους ρηματικούς τύπους *I am eating* και *I eat* στα αγγλικά έναντι του τρώω στα ελληνικά.

²³ Τα φαινόμενα συμφωνίας ελέγχουν και το ρήμα εφόσον το τελευταίο κωδικοποιεί το χαρακτηριστικό «Γένος».

πεδίο. Ο μηχανισμός ισχύει και στα ελληνικά (οι μήνες είναι γένους αρσενικού επειδή το κατηγοριακό λέξημα *μήνας* είναι αρσενικό). Αυτό ισχύει για τις ακόλουθες κατηγορίες στα Η/Υ:

(96)	maheena («μήνας»)	/ farvaree	(«Φεβρουάριος»)	ΑΡΣ.
	din («ημέρα»)	/ guruvaar	(«Πέμπτη»)	ΑΡΣ.
	nadi («ποταμός»)	/ kali	(«ο [ποταμός]Κάλι»)	ΘΗΛ.
	desh («χώρα»)	/ frans	(«Γαλλία»)	ΑΡΣ.
	ank («αριθμός»)	/ teen	(«τρία»)	ΑΡΣ.

B) Τα Η/Υ παρουσιάζουν αναλογίες με άλλες γλώσσες (και τα ελληνικά) στην απόδοση γένους: Έτσι, ο γενικός/μη χαρακτηρισμένος όρος για τις γάτες είναι γένους θηλυκού, ενώ ο αντίστοιχος όρος για τους σκύλους είναι γένους αρσενικού.

(97)	billi	«γάτα»	ΘΗΛ.
	kutta	«σκύλος»	ΑΡΣ.

Αντίστοιχα με το γένος, η κατηγορία του αριθμού παρουσιάζει κυρίως μορφοσυντακτικό ενδιαφέρον. Στην ενότητα αυτή θα επικεντρώσουμε σε δύο σημεία του πληθυντικού που έχουν σχέση με το νόημα:

A) Οι γλώσσες μπορεί να διαφοροποιούνται ως προς την επιλογή του αριθμού στην περιγραφή κάποιων οντοτήτων. Για παράδειγμα, ενώ στα αγγλικά τα μαλλιά ανήκουν στα *singularia tantum* (*hair*: μόνο ενικός), στα ελληνικά και στα Η/Υ είναι κυρίως πληθυντικού αριθμού.²⁴

Στο (98) παραθέτουμε έναν κατάλογο με βασικά λεξήματα στα Η/Υ και τον αριθμό με τον οποίο συνδέονται.

(98)	moonch	«μουστάκι»	ΕΝ.
	baal	«μαλλί/μαλλιά»	ΕΝ./ΠΛΗΘ.
	pataloon	«παντελόνι»	ΕΝ.
	pajama	«πιτζάμες»	ΠΛΗΘ.
	kaainchi	«ψαλίδι»	ΕΝ.
	log	«κόσμος/άνθρωποι»	ΠΛΗΘ.

²⁴ Η διαφορά αυτή ερμηνεύει λανθασμένα εκφωνήματα φυσικών ομιλητών με Η/Υ στα αγγλικά (Swan 2001: 238) του τύπου **her hairs are very long*.

darshan	«φιλοσοφία»	EN.
riyazi	«μαθηματικά»	EN.
arthashasr	«οικονομικά»	EN.
jam-din	«γενέθλια»	EN.
aadhi rat	«μεσάνυχτα»	EN.
badhaai ho	«συγχαρητήρια»	ΠΛΗΘ./EN.
angrezi bhasha	«αγγλικά»	EN.
moolya	«έξοδα»	ΠΛΗΘ./EN.
aay	«έσοδα»	EN.
tash	«χαρτιά τράπουλας»	EN./ΠΛΗΘ.
dhan	«λεφτά»	ΠΛΗΘ.
vapas	«φιλά»	ΠΛΗΘ.
chhutta	«ρέστα»	ΠΛΗΘ.
srpaya	«μετρητά»	EN.

- B) Η διάκριση αριθμητών/μη αριθμητικών ουσιαστικών γενικά δεν είναι κρίσιμη για τα Η/Υ, όπως και για τα ελληνικά. Οι δύο κατηγορίες επιδέχονται κοινούς ποσοδείκτες (βλ. 2.5). Επιπλέον τυπικά μη αριθμητά ουσιαστικά επιδέχονται αριθμηση.

- (99) do cay
 δύο τσάγια (=δύο φλιτζάνια τσάι)

3.2 Ευγένεια / τυπικότητα

Η ινδική κοινωνία βασίζεται σε ένα σύνθετο και σαφώς οριοθετημένο σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης, που αποτυπώνεται σε γλωσσικό επίπεδο. Τα Η/Υ διαθέτουν πλήθος εκφράσεων *ευγένειας/τυπικότητας*, που ενσωματώνουν πληροφορίες σχετικά με την κοινωνική θέση των συνομιλητών και εντάσσονται στο πεδίο της κοινωνικής δείξης. Το σύστημα ευγένειας των Η/Υ περιλαμβάνει:

- A) Σε γραμματικό επίπεδο, ένα σύνθετο σύστημα προσωπικών αντωνυμιών και ρηματικών καταλήξεων που διακρίνουν τρία επίπεδα ύφους. Το σύστημα αυτό συνοδεύεται από τη γραμματικοποίηση της πλαγιότητας, συστατικού της ευγένειας, στο επίπεδο της τροπικότητας (για την έγκλιση και τα τροπικά ρήματα βλ. 3.6)
- B) Σε λεξιλογικό επίπεδο μεγάλο αριθμό τιμητικών προσφωνήσεων. Όσον αφορά τα γραμματικά μέσα έκφρασης της ευγένειας, στα Η/Υ η ευγένεια αποτυπώνεται στις αντωνυμίες τόσο του β' όσο και του

γ' προσώπου και των αντίστοιχων ρηματικών καταλήξεων²⁵. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ενότητας δεν είναι δυνατό να παρουσιάσουμε εξαντλητικά τη μορφολογία του συστήματος ευγένειας. Θα παρουσιάσουμε λοιπόν μία μόνο πλευρά του, τις προσωπικές αντωνυμίες β' προσώπου, που υποδεικνύουν αρκετά ξεκάθαρα το είδος της ασυμμετρίας μεταξύ των συστημάτων ευγένειας στα Η/Υ και στα ελληνικά.

Οι αντωνυμίες *tu*, *tum* και *ap*²⁶ αντιστοιχούν στα τρία επίπεδα ύφους των Η/Υ:

A) Η *tu*, με γραμματική αξία ενικού, χρησιμοποιείται για την έκφραση του μέγιστου βαθμού οικειότητας. Αυτή την αντωνυμία χρησιμοποιεί κάποιος όταν απευθύνεται σε παιδιά (βλ. [100α]: Snell 2003: 23), όταν επικαλείται τον θεό (βλ. [100β]: Kahru 2006: 266) ή όταν συνομιλεί με άτομα του ίδιου κοινωνικού status.

(100α) *raju, tu meri jan hai.*

Ραζού, εσύ μου αγαπημένος είσαι

Ραζού, σε λατρεύω.

(100β) *he ishfar mere sabhi bhai-bahno ki raksha [tu] do.*

αγαπημένε θεέ, μου όλα αδερφούς-αδερφές προστασία δώσε!

Θεέ μου, προστάτευσε τα αδέρφια μου!

Η *tu* μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί από τον σύζυγο προς τη σύζυγο (αλλά όχι αντίστροφα). Και επειδή η μέγιστη οικειότητα μπορεί να μεταβληθεί σε μέγιστη αγένεια, είναι εκείνη η αντωνυμία που συνδέεται με την έκφραση οργής ή απέχθειας προς τον συνομιλητή.

B) Η *tum*, με γραμματική αξία πληθυντικού, αντιπροσωπεύει ένα ενδιάμεσο επίπεδο τυπικότητας, αφού χρησιμοποιείται για την έκφραση της απλής οικειότητας. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται τα μέλη της οικογένειας, άτομα κατώτερης κοινωνικής θέσης, φίλοι και συνάδελφοι σε ανεπίσημες περιστάσεις (Snell 2003: 23–25).

[προς συνομήλικο]

(101α) *tum kaun ho?*

εσύ ποιος είσαι;

²⁵ Δευτεροπρόσωπη τυπικότητα έχουμε σε γλώσσες όπως ελληνικά ή τα γαλλικά (εσείς, *vous*), ενώ τριτοπρόσωπη τυπικότητα έχουμε σε γλώσσες όπως τα γερμανικά και τα ισπανικά (*Sie*, *usted*).

²⁶ Για την περιγραφή των αντωνυμιών βασίστηκα κυρίως στην περιγραφή του Shapiro (1989: 40–41).

- ποιος είσαι;
 (101β) meena, tum kaisi ho?
 Μίνα, εσύ πώς είσαι;
 Μίνα, τι κάνεις;

Γ) Η *ap*, με γραμματική αξία πληθυντικού, αντιπροσωπεύει το επίπεδο της τυπικότητας και χρησιμοποιείται για την έκφραση σεβασμού, κυρίως προς άτομα που θεωρούνται ανώτερα από κάθε άποψη (μεγαλύτερα μέλη της οικογένειας, δάσκαλοι, διευθυντές κ.λπ.), όπως και σε κάθε περίπτωση που θεωρείται τυπική ([102α]: Snell 2003: 4, [102β]: Kahru 2006: 265).

- (102α) kya ap daktar hai?
 μήπως εσείς γιατρός είστε;
 Είστε γιατρός;
 (102β) pita ji, ap abhi cal kar khara kha le to accha rahega.
 πατέρα σεβαστέ, εσείς τώρα να πηγαίνατε για φαγητό καλό
 θα ήταν
 Πατέρα, καλά θα κάνατε να φάτε τώρα.

Αλλά συχνά η επιλογή της τυπικής οδού σε ένα μη τυπικό περιβάλλον μπορεί να μεταβάλει ριζικά την ανάγνωση της τυπικότητας (Kahru 2006: 265).

- [η μητέρα είναι εκνευρισμένη και σαρκάζει]
 (103) sriman sures kumar ji, ap ab khana kha lenge?
Κύριε Σουρές Κουμάρ σεβαστέ, εσείς τώρα γεύμα θα πάρετε;
Κύριε Σουρές Κουμάρ, θα φάτε επιτέλους;

Οι *tum* και *ap*, πέρα από τη διατύπωση της ευγένειας, μπορούν να χρησιμοποιούνται και με πραγματική αξία πληθυντικού, όταν κάποιος απευθύνεται σε περισσότερους από έναν συνομιλητές. Σε αυτή την περίπτωση, η λέξη *log* («άνθρωποι») τίθεται αμέσως μετά την αντωνυμία, υποδεικνύοντας ότι πρόκειται για πραγματικό πληθυντικό.

Από διδακτική άποψη θα πρέπει να σημειώσουμε τα εξής: Το ελληνικό σύστημα ευγένειας παρουσιάζει αρκετές διαφορές από το αντίστοιχο της H/U κυρίως όσον αφορά τον ενδιαμέσο χώρο μεταξύ μέγιστης οικειότητας (*tu*) και μέγιστης τυπικότητας (*ap*). Ο χώρος αυτός, που ορίζεται από την *tum*, γραμματικά παρουσιάζει μεγαλύτερη συνάφεια με τη μέγιστη τυπικότητα παρά με τη μέγιστη οικειότητα,

αν υπολογίσουμε ότι το *tum* είναι (γραμματικά) πληθυντικός. Όμως, από την άποψη της χρήσης παρουσιάζει μεγαλύτερη συνάφεια με τη μέγιστη οικειότητα, τουλάχιστον για τα δεδομένα του ελληνικού συστήματος τυπικότητας. Θα πρέπει λοιπόν να επισημανθεί ότι στα ελληνικά η ενδιάμεση τυπικότητα κλίνει μάλλον προς τη μέγιστη οικειότητα και αντίστοιχα επιλέγεται ο ενικός έναντι του πληθυντικού. Σχηματικά:

(Γ)

	H/U	ΕΛΛΗΝΙΚΑ
Μέγιστη οικειότητα	<i>tu</i> («εσύ»)	<i>εσύ</i>
Ενδιάμεση τυπικότητα	<i>tum</i> («εσείς»)	<i>εσύ</i>
Μέγιστη τυπικότητα	<i>ap</i> («εσείς»)	<i>εσείς</i>

Πέρα από το γραμματικό επίπεδο, η ευγένεια/τυπικότητα στα H/U διατυπώνεται λεξιλογικά. Όσον αφορά τα λεξιλογικά μέσα διατύπωσης της ευγένειας, τα H/U διαθέτουν μεγάλο αριθμό τιμητικών προσφωνήσεων, που επιλέγονται με ποικίλες παραμέτρους (μεταξύ αυτών το φύλο, η κοινωνική τάξη, η επαγγελματική ιδιότητα, η θρησκεία, ο βαθμός σεβασμού). Από γραμματική άποψη μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικές κατηγορίες:²⁷

- A) Τις προσφωνήσεις προθηματικού τύπου, που εισάγονται πριν από το όνομα ή το επώνυμο (*sri* [«κύριος»], *smt* [«κυρία»], *kum* [«δεσποινίς»]).
- B) Τις προσφωνήσεις επιθηματικού τύπου, που ακολουθούν το όνομα ή το επώνυμο όπως το δηλωτικό σεβασμού *-ji*.
- Γ) Τις προσφωνήσεις που αντικαθιστούν ολόκληρο το όνομα (*baba*, *bhavan*, *goswami*).

Οι προσφωνήσεις προθηματικού τύπου αντιστοιχούν χονδρικά στις αντίστοιχες προσφωνήσεις στα ελληνικά. Οι προσφωνήσεις των άλλων δύο κατηγοριών έχουν ιδιαίτερο πολιτισμικό βάρος, κατά συνέπεια δύσκολα μπορούν να αποδοθούν. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι αρκετές από αυτές αποτελούν προϊόν μεταφορικής επέκτασης οικογενειακών ρόλων και ότι παρουσιάζουν διάφορες παραλλαγές ανάλογα με την ηλικία του προσώπου που προσδιορίζουν (Kahru 2006: 268).

- (104) *baba* «παππούς» [προς ηλικιωμένο άντρα]
bhai saheb «αδερφός» [προς νέο ή ώριμο άντρα]
beta «γιος» [προς ανήλικο αγόρι]

²⁷ Πηγή: wikipedia, Indian Honorifics.

Η εκδήλωση σεβασμού δεν επιτυγχάνεται μόνο με την υπερτίμηση του προσώπου προς το οποίο απευθύνεται, αλλά και με την υποτίμηση του προσώπου που την απευθύνει. Από αυτή την άποψη, η ταπεινωτική αυτοαναφορά είναι το άλλο πρόσωπο της τυπικότητας. Τα Η/Υ διαθέτουν τέτοιους μειωτικούς όρους (Kahru 2006: 268).

- (105) das/dasi «υπηρέτης/υπηρέτρια»
 naciz «τίποτα», «μηδενικό»

Τέλος, στα Η/Υ δεν υπάρχει ακριβές αντίστοιχο της λέξης παρακαλώ, η λειτουργία του οποίου στο επίπεδο της ευγένειας καλύπτεται από τους ρηματικούς τύπους τυπικότητας και τις τιμητικές προσφωνήσεις, κυρίως το *-ji* (Bhatia 1996: 62).

3.3 Οριστικότητα

Αντίστοιχα με γλώσσες όπως τα ρωσικά, τα Η/Υ δεν διαθέτουν μια εξειδικευμένη γραμματική κατηγορία για τη διατύπωση της οριστικότητας ή της μη οριστικότητας όπως είναι το άρθρο. Στη θέση της είτε καταφεύγουν σε άλλες γραμματικές κατηγορίες, είτε εμφανίζουν μηδενικό άρθρο, είτε, τέλος, αξιοποιούν άλλους μηχανισμούς, όπως η σειρά των όρων. Πιο αναλυτικά (Kachru 2006: 54–55, από όπου τα [106]–[108]):

- A) Όταν γίνεται αναφορά σε αόριστη οντότητα, είτε συγκεκριμένη είτε μη συγκεκριμένη, επιλέγεται είτε το αριθμητικό «ένα», *ke* (πρβλ. τη χρήση του *ένας* στα ελληνικά), είτε κάποια αόριστη αντωνυμία όπως η *koi* («κάποιος»).

- (106α) ek mahila apse milna cahu.
 μια κυρία εσάς να δει θέλει
 Μια κυρία θέλει να σας δει.

- (106β) koi lerka zor zor se cilla raha.
 κάποιο αγόρι πολύ πολύ δυνατά φώναζε
 Κάποιο αγόρι φώναζε δυνατά.

- B) Όταν γίνεται αναφορά σε οριστική αλλά μη συγκεκριμένη οντότητα, τότε επιλέγεται μηδενικό άρθρο. Το ίδιο ισχύει και όταν έχουμε γενικευτική αναφορά.

- (107α) mez par 0 kitab he.
 τραπέζι πάνω-σε βιβλίο είναι

Υπάρχει ένα βιβλίο πάνω στο τραπέζι.

- (107β) 0 gay dud deti he.
αγελάδα γάλα δίνει
Η αγελάδα (= οι αγελάδες) δίνει γάλα.

Γ) Τέλος, η αναφορά σε οριστική και συγκεκριμένη οντότητα συνδέεται και πάλι με το μηδενικό άρθρο. Αυτή τη φορά η διαφορετική σειρά των όρων αποφασίζει για την οριστική ερμηνεία του εκφωνήματος.

- (108) 0 kitab mez par he (πρβλ. το [107α])
βιβλίο τραπέζι πάνω-σε είναι
Το βιβλίο είναι πάνω στο τραπέζι.

Σχηματικά η διατύπωση της οριστικότητας στα ελληνικά και στα Η/Υ έχει ως εξής:

(Δ)

	Η/Υ	ΕΛΛΗΝΙΚΑ
Αόριστο, συγκεκριμένο ή μη	<i>ek, koi</i>	<i>ένας, κάποιος, 0</i>
Οριστικό μη συγκεκριμένο	0	<i>ένας, 0</i>
Γενικευτικό	0	<i>ο (=οι)</i>
Οριστικό συγκεκριμένο	0 / σειρά όρων	<i>ο</i>

Με βάση αυτά τα δεδομένα, αναμένεται οι φυσικοί ομιλητές Η/Υ να αντιμετωπίσουν αρκετά προβλήματα στην ορθή χρήση του οριστικού και αόριστου άρθρου, ιδιαίτερα στη διατύπωση της γενικευτικής αναφοράς αλλά και στη διατύπωση της καθαυτό οριστικότητας. Μεταξύ άλλων θα πρέπει να επισημανθεί η διαφορά στη γενικευτική αναφορά και η εμφάνιση μηδενικού άρθρου σε δομές με κατηγορούμενο (*ο Γιάννης είναι 0 γιατρός*).

3.4 Πολικότητα

Στις φυσικές γλώσσες υπάρχουν στοιχεία που εμφανίζονται μόνο σε ορισμένα περιβάλλοντα, ενώ αποκλείονται από κάποια άλλα. Ένα τέτοιο παράδειγμα στα ελληνικά είναι το επίρρημα *καθόλου*.

- (109) Δεν του άρεσε καθόλου η ταινία.
Του άρεσε καθόλου η ταινία;

*Του άρεσε καθόλου η ταινία.

Το φαινόμενο ονομάζεται *πολικότητα* και τα στοιχεία αυτά χαρακτηρίζονται στοιχεία πολικότητας, είτε θετικής είτε αρνητικής. Το *καθόλου* στο (109) είναι ένα στοιχείο αρνητικής πολικότητας, εφόσον αποκλείεται από ισχυρά αληθειικά περιβάλλοντα, όπως οι καταφατικές προτάσεις.

Στα Η/Υ εντοπίζονται τέτοια στοιχεία αρνητικής πολικότητας (βλ. και 2.5): Το *zara bhi* (=καθόλου) εμφανίζεται σταθερά σε ασθενή αληθειικά περιβάλλοντα (ένα τέτοιο περιβάλλον είναι η άρνηση) αντίστοιχα με το ελληνικό *καθόλου* (Kahru 2006:184).

- (110) pita ji zara bhi naraz ahi.
πατέρας σεβαστός καθόλου δεν θύμωσε
Ο πατέρας δεν θύμωσε καθόλου.

Στα στοιχεία αρνητικής πολικότητας εντάσσονται και οι αόριστες αναφορικές αντωνυμίες του τύπου «όποιος/οποιοσδήποτε» (Kahru 2006:185).

- (111) tum kuchbi karo vah xuf nahi hoga.
εσύ ό,τι κάνεις, εκείνος ευτυχισμένος δεν θα είναι
Ό,τι και να κάνεις, δεν θα ευχαριστηθεί.

Αντίθετα με τα ελληνικά, στα Η/Υ οι αόριστες αντωνυμίες του τύπου «κανένας» δεν είναι στοιχεία πολικότητας: Το *koi* («κάποιος» και «κανένας») χρησιμοποιείται σε όλους τους τύπους προτάσεων.²⁸

A) Καταφατικές:

- (112) koi palang par hai.
κάποιος κρεβάτι πάνω-σε είναι
Κάποιος είναι πάνω στο κρεβάτι.

B) Ερωτηματικές και αρνητικές. Στις τελευταίες συνδυάζεται υποχρεωτικά με άρνηση:

- (113α) kya palang koi par hai?
μήπως κρεβάτι κανένας πάνω-σε είναι;

²⁸ Τα (112) και (113) από το Learning Hindi!, μάθημα 104.

Είναι κανέννας πάνω στο κρεβάτι;

- (113β) kamre men koi nahin hai.
 δωμάτιο σε κανέννας δεν είναι
Δεν είναι κανέννας στο δωμάτιο.

Με βάση αυτά τα δεδομένα θα πρέπει να επισημανθεί σε φυσικούς ομιλητές Η/Υ ότι στα ελληνικά υπάρχουν δύο αόριστες αντωνυμίες (κάποιος και κανέννας) έναντι μίας στα Η/Υ (*koi*) και ότι η χρήση τους εξαρτάται από τον τύπο της πρότασης (κάποιος σε καταφατικές προτάσεις, κανέννας σε ερωτηματικές και αρνητικές προτάσεις). Τέλος, ότι το κανέννας για να προσλάβει αρνητικό νόημα συνδυάζεται υποχρεωτικά με ρηματική άρνηση.

3.5 Χρόνος και όψη

Ο χρόνος είναι μια γραμματική κατηγορία που τοποθετεί μια πράξη στο χρονικό συνεχές («πριν», «στη διάρκεια», «μετά») σε σχέση με το το παρόν (το «τώρα») της εκφώνησης. Έτσι, διακρίνονται τρεις χρονικές βαθμίδες: παρόν, παρελθόν και μέλλον.

Η όψη είναι μια γραμματική κατηγορία που αναφέρεται σε μια άλλη διάσταση της χρονικότητας. Αφορά τον τρόπο που ο ομιλητής επιλέγει να παρουσιάσει ένα γεγονός σε σχέση με την εσωτερική του χρονική σύσταση.²⁹

Οι γραμματικές κατηγορίες του χρόνου και της όψης διαπλέκονται εντός του ρηματικού συστήματος στις περισσότερες φυσικές γλώσσες. Το εξαγόμενο αυτής της συνάρτησης είναι οι συγκεκριμένοι χρόνοι του ρηματικού συστήματος.³⁰

Τα Η/Υ, όπως και τα ελληνικά, διακρίνουν μεταξύ τριών χρονικών βαθμίδων, παρόντος, παρελθόντος και μέλλοντος.

²⁹ Τα εκφωνήματα Χτες διάβασα από τις πέντε ως τις δέκα και Χτες διάβαζα από τις πέντε ως τις δέκα περιγράφουν την ίδια πράξη (ο παραγωγός του εκφωνήματος διάβασε από τις πέντε ως τις δέκα), αλλά σημαδεύουν μια διαφορετική επιλογή: Στο πρώτο εκφώνημα ο παραγωγός παρουσιάζει την πράξη σαν ολοκληρωμένο γεγονός μεταφέροντας την πληροφορία ότι διάβασε. Στο δεύτερο εκφώνημα εστιάζει στην εσωτερική της εξέλιξη δίνοντας έμφαση στη διάρκεια της πράξης του.

³⁰ Ο αόριστος της ελληνικής για παράδειγμα αποτελεί την εκδοχή της συνοπτικής όψης στη χρονική βαθμίδα του παρελθόντος. Από μορφολογική άποψη, η συνοπτική όψη εντοπίζεται στο θέμα του ρήματος (διαβασ-), ενώ το παρελθόν στην κατάληξη (-α) και στον κανόνα του τονισμού στην τρίτη από το τέλος συλλαβή.

- (114) (main) padha hoon («έχω διαβάσει»)
 (main) padha tha («είχα διαβάσει»)
 (main) padha hoounga («θα έχω διαβάσει»)

Όσον αφορά την όψη τα H/U σε γραμματικό επίπεδο διακρίνουν καταρχάς μεταξύ συνήθους, διαρκούς και συνοπτικής όψης.

- (115) (main) padhta hoon («[κάθε μέρα] διαβάζω»)
 (main) padh raha hoon («[τώρα] διαβάζω»)
 (main) padha hoom («έχω διαβάσει»)

Η συνήθης όψη εμφανίζει μια πράξη ως επαναλαμβανόμενη διαδικασία (116α), η διαρκής όψη εμφανίζει μια πράξη υπό εξέλιξη ([116β]: Bhatt 2007: 2) και, τέλος, η συνοπτική όψη εμφανίζει μια πράξη ολοκληρωμένη ([116γ]: Bhatt 2007: 2).

- (116α) main har din padhta hoon.
 εγώ κάθε μέρα διαβάζω
 Κάθε μέρα διαβάζω.
- (116β) mujhe tamg mat karo, main padh raha hoon.
 εμένα ενόχληση μην κάνεις, εγώ [τώρα] διαβάζω
 Μη με ενοχλείς, διαβάζω.
- (116γ) sor mat karo, bacca abhi soya hai.
 θόρυβο μην κάνεις, μωρό τώρα έχει κοιμηθεί.
 Μην κάνεις θόρυβο, το μωρό τώρα έχει κοιμηθεί.

Τα H/U όμως παρουσιάζουν και ρηματικούς τύπους όπου δεν γίνεται διάκριση στην όψη (αόριστη/απλή όψη)³¹, όπως ο απλός μέλλοντας και ο αόριστος. Ένα εκφώνημα λοιπόν σαν το επόμενο είναι εγγενώς αμφίσημο, ενώ η εκάστοτε ερμηνεία όψης εξαρτάται από τα συμφραζόμενα (Bhatt 2010: 125).

- (117) vah skul gaya.
 εκείνος σχολείο πήγε/πήγαινε
Πήγε σχολείο. / Πήγαινε σχολείο.

³¹ Για μια εκτενή παρουσίαση της αόριστης/απλής όψης, που απηχεί την ανάλυση του Shapiro (1989: 53–54), βλ. Bhatt (2007, 2010).

Οι τέσσερις αυτές εκδοχές της όψης γραμματικοποιούνται στις τρεις χρονικές βαθμίδες της οριστικής παράγοντας το σύστημα των χρόνων στα Η/Υ. Στον επόμενο πίνακα καταγράφουμε τα γραμματικά χαρακτηριστικά του χρόνου και της όψης που σχηματίζουν τον κάθε χρόνο στα Η/Υ (αριστερή στήλη) και τον αντίστοιχο χρόνο στα ελληνικά από την άποψη της χρήσης (δεξιά στήλη).

(Ε)

(ΠΑΡΟΝ-«ΑΟΡΙΣΤΟ») ³²	ενεστώτας
ΠΑΡΟΝ-«ΣΥΝΗΘΕΣ»	ενεστώτας
ΠΑΡΟΝ-ΔΙΑΡΚΕΣ	ενεστώτας
ΠΑΡΟΝ-ΣΥΝΟΠΤΙΚΟ	παρακείμενος/αόριστος

ΠΑΡΕΛΘΟΝ-«ΑΟΡΙΣΤΟ»	αόριστος/παρατατικός
ΠΑΡΕΛΘΟΝ-«ΣΥΝΗΘΕΣ»	παρατατικός
ΠΑΡΕΛΘΟΝ-ΔΙΑΡΚΕΣ	παρατατικός
ΠΑΡΕΛΘΟΝ-ΣΥΝΟΠΤΙΚΟ	υπερσυντέλικος

ΜΕΛΛΟΝ-«ΑΟΡΙΣΤΟ»	«στιγμιαίος»/μέλλοντας /«εξακολουθητικός» μέλλοντας
ΜΕΛΛΟΝ-«ΣΥΝΗΘΕΣ»	(πιθανολογικός) μέλλοντας
ΜΕΛΛΟΝ-ΔΙΑΡΚΕΣ	(πιθανολογικός) μέλλοντας
ΜΕΛΛΟΝ-ΣΥΝΟΠΤΙΚΟ	συντελεσμένος μέλλοντας / πιθανολογικός συντ. μέλλοντας

Πιο αναλυτικά:

Α) Στη χρονική βαθμίδα του παρόντος οι ενεστώτες των Η/Υ (συνήθης και διαρκής) αντιστοιχούν πλήρως στον απλό ελληνικό ενεστώτα, που δεν εμφανίζει διάκριση όψης.

Ο συνήθης ενεστώτας στα Η/Υ εκφράζει επαναλαμβανόμενες πράξεις που περιλαμβάνουν το παρόν της εκφώνησης.

(118) main har din padhta hoon.
εγώ κάθε μέρα διαβάζω
Κάθε μέρα διαβάζω.

³² Αόριστο παροντικό χρόνο σχηματίζει μόνο το ρήμα *hona* (=είμαι) και κάποια τροπικά ρήματα (βλ. 3.6), για αυτό ο χρόνος αυτός σημειώνεται με παρένθεση.

Αντίστοιχα με τα ελληνικά, ο συνήθης ενεστώτας μπορεί να εκφεύγει από τη βαθμίδα του παρόντος για να εκφράσει γενικές αχρονικές αλήθειες ([119α]: Kahru 2006: 147), το άμεσο/προγραμματισμένο μέλλον ([119β]: Koul 2008: 109), το παρελθόν (αφηγηματικός/ιστορικός ενεστώτας: [119γ]). Τέλος, μπορεί να συνδέεται με τροπικές (βλ. 3.6) αναγνώσεις ([119δ] και [119ε]).

- (119α) suraj purah me ugta he.
ήλιος ανατολή σε ανατέλλει
Ο ήλιος ανατέλλει στην ανατολή.
- (119β) me abhi jata ha
εγώ αμέσως φεύγω
Φεύγω αμέσως.
- (119γ) [αφήγηση χτεσινού ποδοσφαιρικού αγώνα]
rajiv ball leta hai aur fenk deta hai.
Ραζίβ μπάλα παίρνει και ρίχνει
Ο Ραζίβ παίρνει την μπάλα και τη ρίχνει.
- (119δ) isko kaun khana chaega? main khata hoon.
ποιος να φάει θέλει; Εγώ τρώω (=μπορώ να φάω).
Ποιος θέλει να το φάει; Το τρώω (=μπορώ να το φάω) εγώ.
- (119ε) basketball paanch khiladiyon dwara khela jata hai.
Το μπάσκετ πέντε παίκτες παίζεται
Το μπάσκετ παίζεται (=πρέπει να παίζεται) με πέντε παίκτες.

Ο διαρκής ενεστώτας μπορεί να περιγράφει πράξεις που βρίσκονται σε εξέλιξη στο παρόν της εκφώνησης ([120α]) ή μια πράξη που εγκαινιάστηκε στο παρελθόν αλλά συνεχίζεται στο παρόν της εκφώνησης ([120β]).

- (120α) main ab padh raha hoon.
εγώ τώρα διαβάζω
Τώρα διαβάζω.
- (120β) main is company main varsh 2005 se kary kar raha hoon.
εγώ αυτή εταιρεία σε χρόνο 2005 από δουλεύω
Δουλεύω σε αυτή την εταιρεία από το 2005.

Όσον αφορά τον ενεστώτα λοιπόν ο φυσικός ομιλητής Η/Υ μαθαίνοντας ελληνικά έρχεται σε επαφή με ένα απλούστερο σύστημα

από αυτό της μητρικής του γλώσσας, συνθήκη που συνήθως είναι βοηθητική στην εκμάθηση μιας γλώσσας.

Ο χρόνος που παρουσιάζει πρόβλημα για την εκμάθηση της ελληνικής είναι ο παρακειμένος. Στα Η/Υ, ο τελευταίος αντιπροσωπεύει μια πράξη που ολοκληρώθηκε μεν στο παρελθόν αλλά επηρεάζει το παρόν (Koul 2008: 106).

- (121) usne yah jagah dekhi he.
αυτός αυτό μέρος έχει δει
Έχει δει αυτό το μέρος.

Η χρήση του παρακειμένου στα Η/Υ φαίνεται πως ελέγχεται μόνο από αυτό το γενικό σχήμα και δεν εξαρτάται από τους χρονικούς προσδιορισμούς της πρότασης. Αυτό μαρτυρεί η ελεύθερη χρήση του παρακειμένου με οριστικές χρονικές προτάσεις, που αποκλείεται και για τα αγγλικά και για τα ελληνικά (Kahru 2006: 147).

- (122) rukun kal hi landam gaya he
Ρουκούν χτες μόλις Λονδίνο έχει φύγει (=έφυγε)
Ο Ρουκούν *έχει φύγει (=έφυγε) για το Λονδίνο μόλις χτες.

Αυτή η χρήση του παρακειμένου είναι που μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην εκμάθηση της Ελληνικής, κατά συνέπεια θα πρέπει να τονιστεί ότι στα ελληνικά αποκλείεται η χρήση του παρακειμένου με οριστικές χρονικές εκφράσεις στο παρελθόν.

- B) Οι δύο παρατατικοί (διαρκής και συνήθης) των Η/Υ αντιστοιχούν ευθέως στον ελληνικό παρατατικό. Ο διαρκής παρατατικός χρησιμοποιείται για μια πράξη υπό εξέλιξη στο παρελθόν ([123α]: Bhatt 2007: 5), ενώ ο συνήθης για πράξεις επαναλαμβανόμενες στο παρελθόν.

- (123α) jab main akhabar padh raha tha, tabhi telefon baja.
όταν εγώ εφημερίδα διάβαζα, τότε τηλέφωνο χτύπησε
Όταν διάβαζα την εφημερίδα, χτύπησε το τηλέφωνο.
(123β) main jab chhota tha to basketball khela karta tha.
εγώ όταν μικρός ήμουνα μπάσκετ έπαιζα
Όταν ήμουνα μικρός έπαιζα μπάσκετ.

Με βάση αυτά τα δεδομένα οι φυσικοί ομιλητές H/U δεν θα δυσκολευτούν στη χρήση του ελληνικού παρατατικού για την αφήγηση του παρελθόντος.³³ Το ίδιο ισχύει και για τον συνοπτικό παρελθόντα χρόνο των H/U, που ισοδυναμεί με τον ελληνικό υπερ-συντέλικο. Ο τελευταίος περιγράφει μια ολοκληρωμένη πράξη που συνέβη στο μακρινό παρελθόν, πριν από κάποιο πρότερο χρονικό σημείο, είτε εκπεφρασμένο είτε μη, όπως στο ακόλουθο εκφώνημα (Bhatt 2007: 4):

- (124) main jivan mem pahali bhar unse mila tha
 εγώ ζωή μου πρώτη φορά [αυτόν] είχα συναντήσει
 Εγώ τον είχα συναντήσει για πρώτη φορά στη ζωή μου.

Ο χρόνος που παρουσιάζει τη μέγιστη δυσκολία είναι ο αόριστος χρόνος των H/U, αφού η όψη του ερμηνεύεται με βάση τα συμφραζόμενα, με αποτέλεσμα να ισοδυναμεί και με τον ελληνικό παρατατικό και με τον ελληνικό αόριστο (βλ. εκφώνημα [117]). Σε αυτό το πεδίο, οι φυσικοί ομιλητές H/U θα συναντήσουν προβλήματα, εφόσον ο ελληνικός αόριστος συνδέεται μόνο με τη συνοπτική όψη.

- Γ) Η βαθμίδα του μέλλοντος είναι εκείνη που παρουσιάζει τις μεγαλύτερες ασυμμετρίες. Στα H/U, ο αόριστος μέλλοντας ισοδυναμεί και με τον στιγμιαίο και με τον εξακολουθητικό μέλλοντα (Bhatt 2007: 6).

- (125α) vah tumko dilli se har mahine ek citthi likhega.
 εκείνος εσένα-σε Δελχί από μήνα κάθε γράμμα «θα γράφει»
Θα σου γράφει από το Δελχί ένα γράμμα κάθε μήνα.
 (125β) vah tumko dillise har mahine ek citthi likhta hoga
 *εκείνος εσένα-σε Δελχί από μήνα κάθε γράμμα θα γράφει
Θα σου γράφει από το Δελχί ένα γράμμα κάθε μήνα.

Μάλιστα, όπως φαίνεται από το (125β), η χρήση του συνήθους μέλλοντα δεν είναι αποδεκτή στην έκφραση της επανάληψης. Αυτό γιατί ο συνήθης μέλλοντας συνδέεται μόνο με την πιθανολογική ερμηνεία, οπότε το εκφώνημα (125β) μπορεί να γίνει αποδεκτό μόνο με την ερμηνεία *Πιθανά θα σου γράφει ένα γράμμα από το*

³³ Προβλ. τη χρήση του αορίστου, ή των δομών *used to / would* έναντι του παρατατικού στα αγγλικά και τα συχνά λάθη του τύπου * *Όταν ήμουν μικρός έπαιξα μπάσκετ*, που παρατηρούνται στα επίπεδα B1 και B2.

Δελχί κάθε μήνα. Σε αυτό το σημείο, βρισκόμαστε πλέον στο πεδίο της τροπικότητας (βλ. ενότητα 3.6), που χαρακτηρίζει όλους τους μελλοντικούς χρόνους στα Η/Υ (με εξαίρεση τον αόριστο μελλοντικό χρόνο) (Bhatt 2007: 7):³⁴

- (126) vah kahani ram ne likhi hogi (ΜΕΛΛΟΝ-ΣΥΝΟΠΤΙΚΟ)
εκείνη ιστορία Ραμ ίσως θα έχει γράψει
Ο Αράμ θα έχει γράψει ΕΠΙΣΤ. εκείνη την ιστορία.

Συνοψίζοντας: Το σύστημα των χρόνων στα Η/Υ είναι πιο σύνθετο από το ελληνικό, αφού διακρίνει σε γραμματικό επίπεδο περισσότερα είδη όψης. Ωστόσο, το ελληνικό σύστημα δεν μπορεί να θεωρηθεί μια απλοποιημένη εκδοχή του συστήματος των Η/Υ, διότι τα δύο συστήματα εμφανίζουν ασυμμετρίες. Με εξαίρεση τον ενεστώτα (όπου πράγματι οι δύο ενεστώτες των Η/Υ μπορούν να αναχθούν στον ελληνικό ενεστώτα), τον παρατατικό και τον υπερσυντέλικο, οι υπόλοιποι χρόνοι δεν εμφανίζουν ευθεία αντιστοιχία. Χρειάζεται λοιπόν ιδιαίτερη προσοχή στη διδασκαλία των χρόνων, ιδιαίτερα στη διδασκαλία του ελληνικού αορίστου και μέλλοντα (λόγω της επικοινωνιακής τους βαρύτητας), οι οποίοι θα πρέπει να επισημανθεί ότι συνδέονται μόνο με τη συνοπτική όψη.

Πέραν αυτών, θα ήταν σκόπιμο να αναφερθούμε σε κάποια επιμέρους ζητήματα που έχουν συνάρτηση με την όψη και τον χρόνο και αφορούν τη διδασκαλία:

- A) Πλάγιος λόγος: Στα Η/Υ η μεταφορά του ευθέος λόγου σε πλάγιο δεν επηρεάζει τον χρόνο ή την έγκλιση των ρημάτων (Snell 2003: 127), αντίθετα με άλλες γλώσσες.³⁵

- (127) gita kah rahi thi ki rah karegi
Η Γίτα έλεγε ότι θα έρθει.

Η διατήρηση του χρόνου και της έγκλισης είναι αποδεκτή στα ελληνικά (αν και δεν αποτελεί τη μόνη επιλογή), οπότε ο πλάγιος λόγος δεν αποτελεί πρόβλημα για τους φυσικούς ομιλητές Η/Υ.

³⁴ Στη σύνδεση των μελλοντικών χρόνων με την επιστημικότητα οφείλεται για τις διαφορετικές απόψεις που εκφράζονται σε διάφορες γραμματικές της Η/Υ ως προς τον αριθμό των χρόνων και των εγκλίσεων της γλώσσας αυτής.

³⁵ Πρβλ τις λανθασμένες παραγωγές του τύπου **He asked that if we are doing this* (έναντι του ορθού *He asked if we were doing this*: Swan, 2001: 235).

- B) Στατικά και δυναμικά ρήματα:³⁶ Στα Η/Υ τα στατικά ρήματα (θέλω, ξέρω, καταλαβαίνω) συμπεριφέρονται κατά τον ίδιο τρόπο με τα δυναμικά ρήματα (τρέχω, φτιάχνω, πηγαίνω) όσον αφορά την όψη, σχηματίζοντας κανονικά μη συνοπτικούς τύπους σε όλες τις χρονικές βαθμίδες.³⁷ Από αυτή την άποψη, τα Η/Υ δεν διαφοροποιούνται από τα ελληνικά, όπου αντίστοιχα δεν γίνεται παρόμοια διάκριση.
- Γ) Στα Η/Υ η προστακτική ([128α–β]) και το απαρέμφατο ([128γ–ε]) σχηματίζονται από το γυμνό θέμα του ρήματος, κατά συνέπεια δεν διακρίνουν ως προς την όψη. Έτσι, η εκάστοτε ερμηνεία της όψης σε παραδείγματα του τύπου ([128γ–ε]) εξαρτάται από τα συμφραζόμενα.

- (128α) kha!
Φάε!/Τρώγε!
- (128β) juhth math bolna!
ψέματα μη λες/μην πεις
Μη λες/Μην πεις ψέματα!
- (128γ) maine padhna aarambh kar diya hai.
Άρχισα να διαβάζω.
- (128δ) mujhe padhna pasand hai.
εμένα σε να διαβάζω αρεστό είναι
Μου αρέσει να διαβάζω.
- (128ε) main ab padhna chahta hoon.
εγώ τώρα να διαβάσω θέλω
Θέλω να διαβάσω.

Με δεδομένο ότι στα ελληνικά η προστακτική και η υποτακτική διακρίνουν ως προς την όψη και ότι υπάρχουν ρήματα και εκφράσεις που την ελέγχουν (πρβλ. τα αρχίζω, μου αρέσει, είναι ώρα κ.λπ.), το πεδίο αυτό είναι αρκετά προβληματικό για τους φυσικούς ομιλητές Η/Υ και θα πρέπει να αποδοθεί με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία. Πεδίο εκκίνησης, ώστε να εμπεδωθεί η διάκριση στα ελληνικά, μπορεί να αποτελέσουν σχήματα με ετεροπροσωπία του τύπου Θέλω να

³⁶ Τα στατικά ρήματα περιγράφουν αμετάβλητες χρονικά καταστάσεις. Αντίθετα, τα δυναμικά ρήματα περιγράφουν πράξεις που μεταβάλλονται στη διάρκεια της επιτέλεσής τους.

³⁷ Πρβλ τις λανθασμένες παραγωγές του τύπου **We were wanting to go to England* ή **We are not understanding what she means* (Swan 2001: 235).

διαβάσεις τώρα / Θέλω να διαβάζεις κάθε μέρα, όπου στα Η/Υ γίνεται διάκριση όψης μέσω της υποτακτικής (βλ. 3.6).

3.6 Έγκλιση και τροπικότητα

Ο όρος *τροπικότητα* καλύπτει όλα τα στοιχεία που κωδικοποιούν τη στάση του ομιλητή έναντι του περιεχομένου του εκφωνήματός του. Έτσι, σε γραμματικό επίπεδο η διάκριση οριστικής και υποτακτικής έγκλισης αποτυπώνει δύο διακριτές στάσεις του ομιλητή (στην πρώτη περίπτωση θεωρεί το περιεχόμενο του εκφωνήματος «πραγματικό», στη δεύτερη «πιθανό», «δυνατό», «επιθυμητό» κ.ά.). Η τροπικότητα κωδικοποιείται στις διάφορες γλώσσες είτε γραμματικά (μέσω της έγκλισης κυρίως), είτε λεξιλογικά (μέσω τροπικών στοιχείων), είτε με συνδυασμό και των δύο.

Σύμφωνα με το Bhatt et al. (2011) η τροπικότητα στα Η/Υ διατυπώνεται δομικά. Η τροπική δηλαδή ανάγνωση ενός εκφωνήματος είναι αποτέλεσμα συνδυασμού ποικίλων μέσων που συνδέονται με τη διατύπωση της τροπικότητας, είτε γραμματικών είτε λεξιλογικών. Στα γραμματικά μέσα περιλαμβάνεται η έγκλιση και ο χρόνος-όψη, ενώ στα λεξιλογικά τα τροπικά ρήματα και τα τροπικά επίθετα ή επιρρήματα.

Τα Η/Υ διακρίνουν μεταξύ των ακόλουθων εγκλίσεων:

- A) Προστακτική: Η προστακτική σχηματίζεται μονολεκτικά και επιδέχεται άρνηση (αντίθετα με τα ελληνικά, που στην αρνητική της εκδοχή υποκαθίσταται από την υποτακτική). Παράγεται κατευθείαν από τη ρίζα του ρήματος και δεν σημαδεύεται για την όψη (βλ. 3.5). Η προστακτική χρησιμοποιείται για ευθείες εντολές, είτε γενικές είτε ειδικές.

(129α) kha!

Φάε!/Τρώγε!

(129β) juhth math bolna!

φέματα μη λες/μην πεις

Μη λες/Μην πεις φέματα!

- B) Υποτακτική: Η υποτακτική αποτελεί το μέσο για τη διατύπωση αιτημάτων/παρακλήσεων, έμμεσων εντολών/υποδείξεων, ευχών.

(130α) khaie

ας-/να-φας/να τρως

Η υποτακτική στα Η/Υ μπορεί να εμφανίζεται και χωρίς εισαγωγικό τροπικό ρήμα (πρβλ. την ανεξάρτητη υποτακτική στα νέα ελληνικά, που λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο). Έτσι, η εκάστοτε ερμηνεία της κατευθύνεται από τα συμφραζόμενα και τις περιστάσεις επικοινωνίας (αντίστοιχα και πάλι με τα ελληνικά). Όπως παρατηρεί ο Snell (2003: 132), η χρήση της υποτακτικής στα ακόλουθα εκφωνήματα δημιουργεί μια «βολική» κοινωνικά σύγχυση μεταξύ υπόδειξης και εντολής.

- [πινακίδες σε δημόσιους χώρους]
- (131α) ap thori der baithe rahe.
εσείς θέσεις σε να μείνετε
Να παραμείνετε (=παραμείνετε) στις θέσεις σας για λίγο.
- (131β) krapaa gilas me hath na dhoe.
παρακαλώ δοχείο σε χέρια μην πλένετε
Παρακαλούμε να μην πλένετε (=μην πλένετε) τα χέρια σας στο δοχείο.

Από την άποψη του σχηματισμού, η υποτακτική παρουσιάζει μορφολογική συνάφεια με τον μέλλοντα (ο τελευταίος παράγεται από την υποτακτική με την προσθήκη του επιθήματος -*gaa*: Kahru 2006: 149).³⁸

Η υποτακτική εμφανίζει, όπως και η οριστική, την τετραμερή διάκριση όψης. Η αόριστη υποτακτική ισοδυναμεί με τη συνοπτική και τη μη συνοπτική υποτακτική των ελληνικών ([132α]), η συνήθης και η διαρκής υποτακτική ισοδυναμούν με τη μη συνοπτική υποτακτική των ελληνικών ([132β] και [132γ]) και η συνοπτική υποτακτική με το *να* + *παρακείμενος* ([132δ]) (Bhatt 2007: 8).

- (132α) Main kya karum?
Τι να κάνω;
- (132β) aisa ghora lao jo ghante mem das mil jata ho.
Πάρε ένα άλογο που να τρέχει δέκα μίλια την ώρα.
- (132γ) vah aise hamsa rahi thi mano kuch chipa rahi hoi.
Χαμογελούσε σαν να έκρυβε κάτι.
- (132δ) jaise praktri mem a ghol diya ho.
Σαν να έχει αναμείξει η φύση φωτιά με αέρα.

³⁸ Πρβλ. τα ελληνικά *θα φάει* / *να φάει*.

Με βάση τα προηγούμενα, η υποτακτική παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες στις δύο γλώσσες και μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη διδασκαλία των να-συμπληρωμάτων στα ελληνικά. Το μόνο πρόβλημα, το οποίο αξίζει να επισημανθεί, είναι ότι στα ελληνικά η συνοπτική υποτακτική διακρίνει ως προς την όψη, ενώ στα Η/Υ το αντίστοιχό της, η αόριστη υποτακτική σχηματίζεται από τη γυμνή ρίζα του θέματος χωρίς προσθήκη όψης (όπως και το απαρέμφατο, βλ. 3.5).

- Γ) Οριστική: Η χρήση της οριστικής δηλώνει πως ο ομιλητής θεωρεί πραγματικό το περιεχόμενο του εκφωνήματός του (Kahru 2006: 150).

- (133) *bacce tv dechte he.*
 παιδιά τηλεόραση βλέπουν
 Τα παιδιά βλέπουν τηλεόραση.

Ωστόσο, ορισμένοι χρόνοι της οριστικής μπορούν να συνδέονται με τη δεοντική ή την επιστημική τροπικότητα, σε ευθεία αντιστοιχία με τα ελληνικά. Ο ενεστώτας επιτρέπει δεοντικές αναγνώσεις (βλ. [119δ] και [119ε]), ενώ ο μέλλοντας εμφανίζει σύνδεση με την επιστημική τροπικότητα.

- Δ) Η πιθανολογική: Η λεγόμενη πιθανολογική έγκλιση εκφράζει ισχυρή πιθανότητα. Από την άποψη του σχηματισμού της δεν διακρίνεται από τον μέλλοντα (διαρκή και συντελεσμένο)³⁹ (Koul 2008: 112, 114).

- (134α) *uma dilli se a rahi hogi.*
 Ούμα Δελχί από θα έρχεται
 Η Ούμα θα έρχεται (ΕΠΙΣΤ.) από το Δελχί.

- (134β) *usne kal yah kitab parhi hogi.*
 αυτός αύριο βιβλίο εκείνο θα έχει διαβάσει
Θα έχει διαβάσει (ΕΠΙΣΤ.) αυτό το βιβλίο μέχρι αύριο.

Στο πεδίο αυτό οι δύο γλώσσες δεν διαφοροποιούνται σημαντικά, αν υπολογίσουμε ότι και στα ελληνικά εξακολουθητικός μέλλοντας

³⁹ Αντίθετα με τους παροντικούς και παρελθοντικούς χρόνους, οι μελλοντικοί χρόνοι ενέχουν το στοιχείο της αβεβαιότητας εφόσον περιγράφουν πράξεις που η έναρξή τους εντοπίζεται σε ένα απώτερο χρονικό σημείο. Με αυτή τη συνθήκη, συστατική του μέλλοντα, ερμηνεύεται η συνάρτηση του χρόνου αυτού με την επιστημικότητα που παρατηρείται διαγλωσσικά.

και συντελεσμένος μέλλοντας έχουν επιστημικές αναγνώσεις. Η μόνη διαφορά είναι ότι στα H/U η επιστημικότητα εμφανίζεται συμβατικοποιημένη (ο συνήθης μέλλοντας είναι μόνο επιστημικός), ενώ στα ελληνικά εξαρτάται από τα συμφραζόμενα.

- E) Η δυνητική: Η δυνητική έγκλιση μπορεί να εκφράζει μη ισχυρή πιθανότητα ή το αντίθετο του πραγματικού.

Αντίστοιχα με την οριστική και την υποτακτική, η δυνητική έγκλιση εμφανίζει διάκριση όψης. Έτσι, η συνήθης ([135α]), η δι-αρκής ([135γ]) και η αόριστη ([135δ]) ισοδυναμούν με το ελληνικό *θα+παρατατικός*, ενώ η συνοπτική με το *θα + υπερσυντέλικος* ([135β]).

- (135α) hamne na pala hota, to aj kahim bhikh mamgte hote.
Αν δεν σε είχαμε φροντίσει, θα ζητιάνευες.
- (135β) agar samaya par paise mil jate, to uskijan bac gai hati.
Αν είχε πάρει τα χρήματα έγκαιρα, η ζωή του θα είχε αλλάξει.
- (135γ) telefon baja, nahin to vah abhi tak so raha hota.
Το τηλέφωνο χτύπησε, αλλιώς τόρα θα κοιμόταν.
- (135δ) agar mere pas paise hote to main duniya ghumta.
Αν είχα χρήματα θα έκανα τον γύρο του κόσμου.

Όσον αφορά την τροπικότητα σε λεξικό επίπεδο, τα βασικά τροπικά ρήματα στα H/U έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- A) Τα περισσότερα από αυτά εμφανίζουν μερικά μόνο από τα χαρακτηριστικά των τροπικών ρημάτων που παρατηρούνται διαγλωσσικά (για παράδειγμα, μόνο ένα είναι απρόσωπο).
- B) Κανένα από αυτά δεν είναι αποκλειστικά τροπικό. Όλα τους δηλαδή συνδέονται και με μη τροπικές σημασίες, ενώ η τροπική τους ερμηνεία κατευθύνεται δομικά (Snell 2003: 166).

- (136α) mujhe (mujhko) aj ka akhbar cahie.
Θέλω τη σημερινή εφημερίδα.
- (136β) mujhko ghar jena cahie.
Θα έπρεπε να πάω σπίτι.
- (136γ) apko dhyan se sunna cahie.
Θα έπρεπε να ακούς προσεκτικά.

- Γ) Τα περισσότερα από αυτά, εκτός των δεοντικών, επιτρέπουν και επιστημικές αναγνώσεις (πρβλ. τα [136α], [136β], [136γ] με το [137]: Bhatt 2011: 7).

- (137) aj baris honi cahiye.
Θα πρέπει να βρέξει σήμερα.

Τα βασικά τροπικά ρήματα είναι τα ακόλουθα:

Sakna: Εκφράζει δυνατότητα και αντιστοιχεί στα *μπορώ / είμαι ικανός* (Snell 2003: 84).

- (138α) mai hindi bol sakta hu.
 εγώ Χίντι να μιλήσω ικανός είμαι
Μπορώ να μιλήσω Χίντι.
- (138β) ap meri hindi bol sakte hai?
 εσείς ο ίδιος χίντι να μιλήσετε μπορείτε;
Μπορείτε να μιλήσετε Χίντι;

Cahna: Εκφράζει ασθενή υποχρέωση και ισοδυναμεί με *θα πρέπει* (Snell 2003: 166).

- (139) tumko yaha rahna cahie.
 σε σένα εδώ να μείνεις θα πρέπει
Θα έπρεπε να μείνεις εδώ.

Hai: εκφράζει ισχυρή υποχρέωση και ισοδυναμεί με *πρέπει, οφείλω, έχω να* (Snell 2003: 169).

- (140) mujhe mohan se milna hai.
 σε μένα Μοχάμ να συναντήσω πρέπει
Πρέπει να συναντήσω τον Μοχάν.

Parna: εκφράζει ισχυρή υποχρέωση, η οποία επιβάλλεται από περιστάσεις πέραν του ελέγχου του υποκειμένου. Ισοδυναμεί με *οφείλω, έχω, πρέπει, δεν μπορώ παρά να* (η μη τροπική του σημασία είναι *πέφτω*).

- [Snell 2003: 169: τα παιδιά έσπασαν ένα βάζο]
- (141) hame pitaji ko batana parega.
 εμείς πατέρα σεβαστό σε πούμε θα πρέπει
Θα πρέπει να το πούμε στον πατέρα.

Dena: επιτρεπτικό, ισοδυναμεί με *άσε/ας*. Η αρχική μη τροπική σημασία του είναι *δίνω* (Snell 2003: 88).

- (142) *mano j ko bahar jane do.*
στον Μανόζ έξω να πάει άσε
As πάει ο Μανόζ έξω.

Συνοψίζοντας, σε γραμματικό επίπεδο, τα H/U διαθέτουν ένα πιο επεξεργασμένο σύστημα έκφρασης της τροπικότητας. Το ίδιο ισχύει και σε λεξιλογικό επίπεδο, όσον αφορά τα τροπικά ρήματα, όπου διακρίνουν μεταξύ ασθενούς υποχρέωσης και δύο εκδοχών της ισχυρής υποχρέωσης. Ωστόσο, η τροπικότητα στα H/U και στα ελληνικά παρουσιάζει κάποιες αναλογίες αν υπολογίσουμε τα εξής: Ότι και στις δύο γλώσσες η τροπικότητα φαίνεται να κατευθύνεται δομικά, ότι η υποτακτική μπορεί να εμφανίζεται και ως ανεξάρτητη έγκλιση με αποτέλεσμα αμφίσημα εκφωνήματα ως προς την τροπική τους ανάγνωση και ότι και στις δύο γλώσσες οι χρόνοι του ενεστώτα και του μέλλοντα συνδέονται με τροπικές αναγνώσεις.⁴⁰

4. Οι μεταθέσεις στην έκφραση σημασιακών αξιών: Μια παρουσίαση με στόχο τη διδακτική αξιοποίηση

Οι παραθέσεις (είτε ως προθέσεις είτε ως μεταθέσεις) αποτελούν μια γραμματική κατηγορία, βασική λειτουργία της οποίας είναι η έκφραση χωρικών και χρονικών σχέσεων, συντακτικών λειτουργιών και σημασιακών ρόλων (έμμεσο αντικείμενο / αποδέκτης μιας ενέργειας). Διαγλωσσικά λίγες μόνο προθέσεις καλούνται να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα σχέσεων, για αυτό το λόγο παραδοσιακά χαρακτηρίζονται ως κατεξοχήν πολύσημες λέξεις. Για παράδειγμα, η ελληνική πρόθεση *από* μπορεί μεταξύ άλλων να δηλώνει τοπικές σχέσεις (*είμαι από την Αθήνα*), χρονικές σχέσεις (*δουλεύει από τις τέσσερις μέχρι τις δέκα*), σύγκριση (*είναι πιο ψηλός από τον Πέτρο*), την ύλη (*είναι φτιαγμένο από ξύλο*), τον δράστη σε παθητικές δομές (*το έπιπλο φτιάχτηκε από τον Γιώργο*).

Από διδακτική άποψη, οι παραθέσεις αποτελούν ένα από τα πιο προβληματικά κεφάλαια της εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ο φυσικός ομιλητής της Ελληνικής μαθαίνοντας τη χρήση της

⁴⁰ Πρβλ. και λάθη φυσικών ομιλητών H/U του τύπου **You will be knowing him* (αντί του επιστημικού *you must know him*): Swan, 2001: 237.

αγγλικής πρόθεσης *from* έρχεται αντιμέτωπος με ένα σύστημα σχέσεων παρόμοιο αλλά όχι ταυτόσημο με το ελληνικό: Θα πρέπει να μάθει ότι το ποιητικό αίτιο δεν εκφέρεται με *from* αλλά με *by* και ότι ο β' όρος σύγκρισης στα αγγλικά εκφέρεται με *than*. Ελληνικά και αγγλικά εμφανίζουν από κοινού κάποιες σημασιακές σχέσεις και ρόλους (όπως η κτήση, η σύγκριση, ο δράστης) αλλά κάθε μία τις αντιλαμβάνεται και τις οργανώνει μέσα από τη διατύπωσή τους με διαφορετικό τρόπο. Σε αυτό το πλαίσιο θα παρουσιάσουμε τις βασικές μεταθέσεις στα Η/Υ και τα βασικά τους ισοδύναμα στα ελληνικά. Η παρουσίαση αυτή έχει χρηστική αξία: αποσκοπεί κυρίως στην αξιολόγηση και ερμηνεία πιθανών λαθών από φυσικούς ομιλητές Η/Υ με βάση το σύστημα μεταθέσεων της Γ1, που αποτελεί και τον υπόρρητο οδηγό για την ερμηνεία του αντίστοιχου συστήματος της Ελληνικής.

4.1 *ne*

Η *ne* ισοδυναμεί με ονομαστική σε εργαστικές δομές.⁴¹

- (143) mene patr likha.
 εγώ ΕΓΓ. γράμμα έγραφα
Εγώ έγραφα ένα γράμμα.

4.2 *ko*

Η *ko* ισοδυναμεί με ονομαστική όταν σημαδεύει το βιωματικό υποκείμενο μιας αφηρημένης κτητικής σχέσης που διαμεσολαβείται από ρήμα (πρβλ. το [144α]: Koul 2008: 43). Ισοδυναμεί με *σε-* (βιωματικό υποκείμενο), *σε* δομές του τύπου *μου αρέσει* (πρβλ. το [144β]). Επίσης, χρησιμοποιείται όταν σημαδεύει το έμμεσο αντικείμενο, (πρβλ. το [144γ]: Koul 2008: 43), αλλά και για να εκφράσει αόριστες χρονικές σχέσεις (πρβλ. το [144δ]: Koul 2008: 44).

- (144α) sunita ko bhukhar he.
Σουνίτα σε πυρετός είναι/υπάρχει
 Η Σουνίτα έχει πυρετό.
 (144β) ap ko sari pasand hai?
εσάς σε σάρι αρεστό είναι;
Σας αρέσει το σάρι;
 (144γ) *me apne* bhai ko patr likh raha hu.
 εγώ ίδιος αδερφό σε γράμμα γράφω

⁴¹ Σημαδεύει το υποκείμενο με μεταβατικά ρήματα στον συνοπτικό τους τύπο.

Γράφω ένα γράμμα στον αδερφό μου.

- (144δ) kin ja ne kal ko kya hoga?
 ποιος ξέρει αύριο σε τι θα γίνει;
 Ποιος ξέρει τι θα συμβεί στο μέλλον;

Η μετάθεση *ko* ισοδυναμεί επίσης με απλή αιτιατική στη δήλωση του άμεσου αντικειμένου (σε μεταβατικές ή αιτιακές δομές: [145α] και [145β]), με μηδενική πρόθεση (απρόθετη αιτιατική του χρόνου) σε οριστικές χρονικές εκφράσεις, ([145γ] και [145δ]: Koul 2008: 47) και με *να*-συμπλήρωμα, ([145ε]: Koul 2008: 46).

- (145α) mene patr ko parha.
 εγώ γράμμα 0 διάβασα
 Εγώ διάβασα το γράμμα.
- (145β) kam (ko) xatm karo.
 Τελείωσε τη δουλειά.
- (145γ) vah dapahar ko ayega.
 αυτός απόγευμα 0 θα έρθει
 Θα έρθει το απόγευμα.
- (145δ) me manalvar ko dilli jauga.
 εγώ Τρίτη 0 Δελχί θα πάω
 Θα πάω στο Δελχί την Τρίτη.
- (145ε) usne ane ko kahō.
 αυτόν-σε να-έρθει 0 πείτε
 Πείτε του να έρθει.

4.3 *se*

Η μετάθεση *se* ισοδυναμεί με την πρόθεση *από* στην έκφραση της αφετηρίας, είτε ως απομάκρυνσης ([146α]: Koul 2008: 48), είτε ως προέλευσης ([146β], [140γ]: Koul 2008: 49), είτε ως σχέσης αιτίας-αποτελέσματος ([146δ]: Koul 2008: 49), είτε ως ύλης ([146ε]: Koul, 2008: 49), είτε ως σύγκρισης ([146στ]: Koul 2008: 50).

- (146α) dil se krodh nikalo.
μυαλό από οργή βγάλτε
 Βγάλτε την οργή από το μυαλό σας.
- (146β) mein pakistan se hoon.
 εγώ Πακιστάν από είμαι
 Είμαι από το Πακιστάν.

- (146γ) *mujhe daftar se tar mila.*
 εγώ γραφείο από τηλεγράφημα πήρα
 Έλαβα ένα τηλεγράφημα από το γραφείο.
- (146δ) *vah bukhar se kamzar hua.*
 εκείνος πυρετό από αδύνατος έγινε
 Αδυνάτισε από τον πυρετό.
- (146ε) *lakri se meze banti he.*
ξύλο από τραπέζια φτιαγμένα είναι
 Τα τραπέζια είναι φτιαγμένα από ξύλο.
- (146στ) *kal se aj acchi dup he.*
 χτες από σήμερα καλός ήλιος είναι
 Έχει πιο πολύ ήλιο σήμερα από ό,τι χτες.

Η *se* ισοδυναμεί επίσης με την πρόθεση *με* όταν δηλώνει μέσο/όργανο ή τρόπο ([147α]: Kouf 2008: 50, [147β]: Kouf 2008: 51), αλλά και όταν εισάγει έμφυχο συμπλήρωμα του ρήματος ([147γ]: Kouf 2008: 47).

- (147α) *caku se sabzi kato.*
μαχαίρι με λαχανικά κόψε
 Κόψε τα λαχανικά με το μαχαίρι.
- (147β) *usne akl se kam kiya.*
 αυτός εξυπνάδα με εργάστηκε
 Εργάστηκε με εξυπνάδα.
- (147γ) *vah paresi se lar.*
 εκείνος γείτονα με μάλωσε
 Μάλωσε με τον γείτονα.

4.4 *par*

Η μετάθεση *par* χρησιμοποιείται στην έκφραση τοπικών και χρονικών σχέσεων. Στις πρώτες, ισοδυναμεί με τη σύνθετη πρόθεση *πάνω σε* ([148α]: Kouf 2008: 53), στις δεύτερες με την πρόθεση *σε* (Kouf 2008: 53).

- (148α) *kagaz mez par he.*
 χαρτί τραπέζι πάνω-σε είναι
 Το χαρτί είναι πάνω στο τραπέζι.
- (148β) *vah samay par nahi pahuca.*
 αυτός ώρα σε δεν έφτασε
 Δεν έφτασε στην ώρα του.

4.5 *me*

Η μετάθεση *me* ισοδυναμεί με την πρόθεση *σε* στην έκφραση τοπικών και χρονικών σχέσεων ([149α]: Koul 2008: 52, [149β]: Koul 2008: 52, [149γ]: Koul 2008: 52).

- (149α) *mera daftar dilli me he.*
 μου γραφείο Δελχί μέσα-σε είναι
 Το γραφείο μου είναι στο Δελχί.
- (149β) *mera beta kalej me parhta he.*
 μου γιος κολέγιο μέσα-σε διαβάζει
 Ο γιος μου σπουδάζει στο κολέγιο.
- (149γ) *yah lekh mene car din me lik.*
 αυτό άρθρο εγώ τέσσερις μέρες μέσα-σε έγραψα
 Έγραψα αυτό το άρθρο σε τέσσερις μέρες.

Επίσης, η *me* ισοδυναμεί με την πρόθεση *για* ή με μηδενική πρόθεση στην έκφραση της αξίας (Koul 2008: 52).

- (150) *mene yah kamiz tin si rupyo me li.*
 εγώ αυτό πουκάμισο τριακόσιες ρουπίες για αγόρασα
 Αγόρασα αυτό το πουκάμισο για/0 τριακόσιες ρουπίες.

Τέλος, η *me* ισοδυναμεί με *από* στην υπερθετική σύγκριση (Koul 2008: 53).

- (150) *in larko me amit sabse cust he.*
όλα τα αγόρια από Αμίτ πιο ζωηρός είναι
 Ο Αμίτ είναι ο πιο ζωηρός από όλα τα αγόρια.

4.6 *ka/ke*

Η μετάθεση *ka/ke* ισοδυναμεί με γενική στην έκφραση συγκεκριμένης και αφηρημένης κτήσης ([151α]: Koul, 2008: 55, [151β]: Koul 2008: 56), στη σχέση μέρους-όλου ([151γ]: Koul 2008: 57), στην έκφραση λειτουργίας/κατηγορίας ([151δ]).

- (151α) *amit ka bhai aj ayega.*
Αμίτ του αδερφός σήμερα θα έρθει
 Ο αδελφός του Αμίτ θα έρθει σήμερα.
- (151β) *dhobi ka kam accha he.*

- πλύστη του δουλειά καλή είναι
 Η δουλειά του πλύστη είναι καλή.
 (151γ) yeh is per ki sakh he.
 αυτό αυτού δέντρου του κλαδί είναι
 Είναι το κλαδί αυτού του δέντρου.
 (151δ) chay ka cup
τσάι του φλιτζάνι
 φλιτζάνι του τσαγιού

Επιπλέον η *ka/ke* σοδυναμεί με την πρόθεση από στην έκφραση της ύλης (Koul 2008: 55).

- (152) mitti ke bartan acche he.
πηλό από γλάστρες καλές είναι
 Οι γλάστρες από πηλό είναι καλές.

Ως συστατικό σύνθετων μεταθέσεων η *ka/ke* ισοδυναμεί με *σε* ή *από*.

- (153α) billi ped ke niche hai.
 γάτα δέντρου του κάτω είναι
 Η γάτα είναι κάτω από το δέντρο.
 (153β) billi ghar ke samne hai.
 γάτα σπιτιού του μπροστά είναι
 Η γάτα είναι μπροστά στο σπίτι.

Τέλος, η *ka/ke* ισοδυναμεί με την πρόθεση με ή μηδενική πρόθεση στη σχέση περιεχομένου.

- (154) chay ka cup
τσάι με φλιτζάνι
 φλιτζάνι με τσάι / φλιτζάνι τσάι

Επεξηγήσεις

1. Εντός κειμένου

ΚΕΦΑΛΑΙΑ: Χρησιμοποιούνται για τα σημασιικά πεδία και για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Πλάγια: Χρησιμοποιούνται για τις συγκεκριμένες λέξεις-φορείς σημασίας.

«Εισαγωγικά»: Χρησιμοποιούνται για την αναφορά μόνο στη σημασία.

[...]: Οι αγκύλες σε ένα εκφώνημα δηλώνουν το σενάριο που πρέπει να ληφθεί υπόψη για την κατανόηση του εκφωνήματος, ή προσθήκη του γράφοντος.

2. Εκφωνήματα

Τα εκφωνήματα παρουσιάζονται σε μεταγραφή. Ακολουθεί κατά λέξη μετάφραση (όπου ήταν δυνατόν) και στη συνέχεια η ελληνική απόδοση του εκφωνήματος.

Η πηγή των εκφωνημάτων επισημαίνεται μόνο όταν αυτά προέρχονται από τη βιβλιογραφία. Δεν επισημαίνεται όταν προέρχονται από φυσικό ομιλητή.

Λόγω των ποικίλων μεταγραφών της H/U στο λατινικό αλφάβητο και της διαλεκτικής διαφοροποίησης διατηρήσαμε την ορθογραφία του πρωτοτύπου.

Βιβλιογραφία

- Bhatt, S.K. 2007. Indefinite and Definite Tenses in Hindi: Morpho-Semantic Aspects. *Linguistica on Line* 6: 1–9. Available at: <http://www.phil.muni.cz/linguistica/art/bhatt-001.pdf>
- Bhatt, S.K. 2010. Aspectuality in Hindi. The two pairs of Aspects. *Linguistica Brunensia* 58, 1–2: 121–133.
- Bhatt, R., T. Bögel, M. Butt, A. Hautli & S. Sulger. 2011. Urdu/Hindi Modals. In M. Butt & T. Holloway King (eds), *Proceedings of the LFG 11 Conference*, 47–67. CSLI Publications. Available at: <http://web.stanford.edu/group/cslipublications/cslipublications/LFG/16/lfg11.pdf>
- Bhatia, T.K. 1996. *Colloquial Hindi. The Complete Course for Beginners*. London: Routledge.
- Delacy, R. 1998. *Hindi and Urdu Phrasebook*. Victoria: Lonely Planet Publications.
- Feinstein C.D. 2004. *Let's Learn Hindi*. Berkshire: New Dawn Press.
- Hindi Family Relations: (http://en.wikibooks.org/wiki/Hindi/Family_relations).
- Indian Honorifics: (http://en.wikipedia.org/wiki/Indian_honorifics).
- Kachru, Y. 2006. *Hindi*. Oriental and African Language Library 12. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Koul, O.N. 2008. *Modern Hindi Grammar*. Springfield: Dunwoody Press.
- Learning Hindi!: <http://www.learning-hindi.com>.
- Levinson, S.C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Shapiro, M. 1989. *A Primer of Modern Standard Hindi*. Delhi: Motilal Banarsidass Publishers.
- Snell, R. 2003. *Beginner's Hindi*. Teach yourself series. London: Hodder Headline.
- Swan, M. & B. Smith. 2001. *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.

Παραγωγή Προφορικού και Γραπτού Λόγου

Αναστασία Αμπάτη & Χριστίνα Κατσάρου

Περίληψη

Το κείμενο που ακολουθεί αποτελεί έναν οδηγό για τον εκπαιδευτικό καθώς προτείνει συγκεκριμένους τρόπους οργάνωσης της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου από αλλόγλωσσους μαθητές. Ειδικότερα ασχολείται με τα στάδια οργάνωσης της παραγωγής και περιγράφει συγκεκριμένους τρόπους ανάπτυξής της, όταν το κοινό αποτελείται από αλλόγλωσσους μαθητές. Αναλύονται οι διαφορές ανάμεσα στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και προτείνονται τρόποι αξιοποίησης του λεξιλογίου με εφαρμοσμένα παραδείγματα. Επίσης, δίνονται σημαντικές κατευθυντήριες γραμμές για την οργάνωση του μαθήματος (κριτήρια επιλογής του θέματος, είδος των ασκήσεων και διαβάθμισή τους, κατανομή του διδακτικού χρόνου). Εξάλλου, αναφέρονται τρόποι αντιμετώπισης της ανομοιογένειας ως προς το επίπεδο ελληνομάθειας. Παράλληλα, διερευνώντας τη διαγλώσσα των μαθητών, εξετάζονται τρόποι συστηματικής διόρθωσης λαθών μέσα από διαφορετικές τεχνικές, ενώ δίνονται και συγκεκριμένα παραδείγματα διόρθωσης σε αυθεντικά δείγματα γραπτού λόγου.

Λέξεις κλειδιά: παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, οργάνωση παραγωγής, ανομοιογένεια, τεχνικές διόρθωσης λαθών, προτάσεις διδασκαλίας

1. Εισαγωγή

Η παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου από τους αλλόγλωσσους μαθητές αποτελεί την απαιτητικότερη δεξιότητα κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, όχι μόνο λόγω του περιορισμένου λεξιλογίου και των ελλιπών συντακτικών δομών, αλλά και λόγω του

αναμενόμενου δισταγμού και ενδοιασμού στην έκφραση σε μια ακόμα «ανοίκεια» γλώσσα.

Αρχικά χρειάζεται να προσδιορίσουμε τι εννοούμε με τη λέξη «παραγωγή», καθώς και ποιος πρέπει να είναι ο στόχος των διδασκόντων αναφορικά με την παραγωγή των αλλόγλωσσων διδασκομένων. Παραγωγή στη Γ2¹ είναι η οποιαδήποτε έκφραση (προφορική ή γραπτή) στη δεύτερη/ξένη γλώσσα, είτε αυτή περιορίζεται σε μία λέξη και στο ζητούμενο τύπο σε μια άσκηση συμπλήρωσης κενών είτε σε μια έκθεση, από τη μονολεκτική απάντηση σε μια ερώτηση μέχρι την πλήρη ανάπτυξη ενός θέματος και την πολύωρη ενεργό συμμετοχή σε μια συζήτηση. Άλλωστε οι τρόποι να επικοινωνήσει κανείς είναι πολλοί και αυτό μπορεί να επιτευχθεί εκτός από την εκφωνούμενη σκέψη και με κινήσεις, χειρονομίες, εικόνες κ.λπ.

Το ζητούμενο όμως δεν είναι μόνο να επικοινωνήσουμε με τους μαθητές μας – κάτι που μας απασχολεί σε αρχικό επίπεδο ελληνομάθειας – αλλά να τους βοηθήσουμε να εκφραστούν προφορικά και γραπτά και σε δεύτερο επίπεδο να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να επεκτείνουν την περιορισμένη παραγωγή τους.

Σε κάθε περίπτωση χρειάζεται να έχουμε υπόψη μας ότι στόχος μας δεν είναι μόνο η ανάπτυξη της απλής επικοινωνιακής επάρκειας, αλλά και της γνωστικής ακαδημαϊκής ικανότητας, ώστε να μπορέσει σταδιακά και ο αλλόγλωσσος μαθητής να συναγωνιστεί τους ελληνογλωσσούς μαθητές σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ο Cummins (1983, 1986, 1998, 2003, 2005) επισημαίνει ότι οι μαθητές της Αγγλικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας συχνά αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες μέσα στα δύο πρώτα χρόνια παραμονής τους στις ΗΠΑ, δεν καταφέρνουν σε αυτό το διάστημα όμως να επικοινωνούν σε ακαδημαϊκές, μη συγκεκριμενοποιημένες καταστάσεις, δηλαδή, σε καταστάσεις στις οποίες η κατανόηση δε βασίζεται στα συμφραζόμενα. Έτσι ο Cummins προβαίνει σε μια θεμελιώδη διάκριση ανάμεσα στις επικοινωνιακές και τις γνωστικές γλωσσικές ικανότητες και μιλάει για βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες, για διακριτές γλωσσικές δεξιότητες και για γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει γλωσσικές δεξιότητες οι οποίες αποκτώνται μέσω της τυπικής διδασκαλίας που έχουν δεχθεί οι μαθητές στη Γ1² τα πρώτα σχολικά χρόνια και τις οποίες έχουν ήδη αναπτύξει και αξιοποιούν και

¹ Ως Γ2 θεωρείται η γλώσσα-στόχος η οποία αποτελεί το αντικείμενο διδασκαλίας στους αλλόγλωσσους μαθητές.

² Ως Γ1 θεωρείται η μητρική γλώσσα του μαθητή.

στη Γ2. Η απόκτηση της γνωστικής/ακαδημαϊκής επάρκειας (Cummins 2005: 104–105) προϋποθέτει τη γνώση του λιγότερου γνωστού λεξιλογίου, καθώς και την ικανότητα να ερμηνεύουν και να παράγουν οι μαθητές ολοένα και πιο σύνθετη προφορική και γραπτή γλώσσα.

Καθώς προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις καλούνται να κατανοούν πιο σύνθετες συντακτικές δομές καθώς και αφηρημένες εκφράσεις που δεν έχουν ακούσει ή/και χρησιμοποιήσει στην καθημερινή συνομιλία τους. Παράλληλα, χρειάζεται να αποκωδικοποιούν απαιτητικά κείμενα από γλωσσική και εννοιολογική άποψη σε διάφορα σχολικά μαθήματα και στη συνέχεια να αξιοποιούν αυτό το λεξιλόγιο προκειμένου να εκφραστούν με μεγάλη ακρίβεια και συνεκτικότητα στα δικά τους γραπτά.

2. Στόχος και οργάνωση της παραγωγής λόγου

Διδάσκοντας τα ελληνικά σε αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές, δηλαδή σε μαθητές οι οποίοι δεν έχουν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα, σύμφωνα με την αρχή της ολιστικής προσέγγισης (whole language), προσπαθούμε να καλλιεργήσουμε παράλληλα τις παρακάτω δεξιότητες: Κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου (ακρόαση–ομιλία), κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου (ανάγνωση–γραφή). Σύμφωνα με την ολιστική προσέγγιση της γλώσσας (Βέργη 1998, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ΥΠΕΠΘ/ΠΙ ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003, Μαλέτσκος et al. 2009, Μπασλής 2006, Schwarzer 2001) οι γλωσσικές δεξιότητες: ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή έχουν τόσες ομοιότητες μεταξύ τους ώστε δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται εντελώς χωριστά. Το περιεχόμενο κάθε μαθήματος προτείνεται να οργανώνεται γύρω από όλες τις δεξιότητες οι οποίες είναι σκόπιμο να καλλιεργούνται σε ίδιο βαθμό μέσα από ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό (Ιορδανίδου & Φτερνιάτη 2000: 386, Χαραλαμπίδης 1994: 101).

Η ολιστική προσέγγιση αναγνωρίζει ότι μπορούν και τα μέρη να διδαχτούν χωριστά (π.χ. λέξεις, φωνήματα κ.λπ.), αλλά το όλον είναι πάντα κάτι περισσότερο από τα τμήματά του. Γι' αυτό, δεν ενδείκνυται η αποσπασματική διδασκαλία κειμένων ή νοηματικών ενοτήτων και θεωρείται σκόπιμο να γίνεται αξιοποίηση αυθεντικού έντυπου υλικού και αυθεντικών λογοτεχνικών κειμένων από τα παιδιά.

Όπως διαπιστώνουμε³, οι δραστηριότητες προφορικής και γραπτής παραγωγής είναι απαιτητικές για τους αλλόγλωσσους μαθητές. Ως εκ

³ Σύμφωνα με το επιστημονικό παραδοτέο της Δράσης 1 «Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής,» στα πλαίσια του προγράμματος «Εκπαίδευσης

τούτου, οι ασκήσεις παραγωγής κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές ώστε οι μαθητές να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που συναντούν και να οδηγηθούν σταδιακά στην παραγωγή ορθά δομημένου λόγου κατάλληλου για την εκάστοτε επικοινωνιακή κατάσταση που είναι και το τελικό αιτούμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, τέτοιου είδους ασκήσεις καλλιεργούν όλες τις δεξιότητες και ενεργοποιούν τις γνώσεις των μαθητών σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας (μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο, ορθογραφία, φωνητική-φωνολογία).

Σημαντικό πλεονέκτημα των ασκήσεων παραγωγής είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι οι μαθητές συζητούν, αμφισβητούν, επιχειρηματολογούν, αξιολογούν, διορθώνουν τους άλλους, αυτοαξιολογούνται και αναδιατυπώνουν τις απόψεις τους.

Θεωρούμε ότι ο βασικός προσανατολισμός των ασκήσεων παραγωγής θα πρέπει να είναι η λειτουργική χρήση της γλώσσας. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, επομένως, οι μαθητές είναι απαραίτητο να έρθουν σε επαφή με ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας, έτσι ώστε να μάθουν να αντεπεξέρχονται σε αυτές με άνεση και ευχέρεια.

Η παραγωγή λόγου αποτελεί μία από τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες και είναι μία δεξιότητα που επιτρέπει τη συνολική αξιολόγηση της γνώσης της γλώσσας. Η νέα τάση στη διδασκαλία παραγωγής, τόσο σε φυσικούς ομιλητές όσο και σε αλλόγλωσσους, είναι να δίνεται έμφαση περισσότερο στη διαδικασία παραγωγής ενός κειμένου και όχι μόνο στη διόρθωσή του. Με αυτό τον τρόπο η παραγωγή μετατρέπεται σε μια δημιουργική διαδικασία που βασίζεται στα γνωστικά σχήματα των μαθητών (Βοσνιάδου 2004, Κολιάδης 2002). Σε μεγαλύτερη ηλικία είναι δυνατόν να εμπλακούν ενεργά οι ίδιοι οι διδασκόμενοι στη διαδικασία παραγωγής του προφορικού λόγου ή του γραπτού, να έχουν έλεγχο των στρατηγικών⁴ που χρησιμοποιούν και να αναλύουν

αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», ΕΠ 1.1.2 *Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων, σχολικό έτος 2012–2013*, τα αποτελέσματα των διαγνωστικών τεστ τα οποία εφαρμόστηκαν σε 452 αλλόγλωσσους μαθητές σε όλη την Ελλάδα έδειξαν ότι η επίδοση των συμμετεχόντων στη δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου ήταν η χαμηλότερη σε σύγκριση με την επίδοσή τους στις άλλες δεξιότητες όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στη σελ.70: ...«Τέλος, ιδιαίτερα προβληματική εμφανίζεται η δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου, στην οποία οι μαθητές σημειώνουν τους χαμηλότερους βαθμούς και μάλιστα σε όλα τα τεστ».

⁴ Αναφορικά με τη χρήση του όρου στρατηγική (strategy), και πώς αυτή διακρίνεται από τον όρο διεργασία (process) υποστηρίζουμε ότι η στρατηγική επιστρατεύεται για την επίλυση ενός ορισμένου προβλήματος μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή

κριτικά τις πρακτικές τους, τις οποίες μπορούν να αναθεωρούν και να επανεξετάζουν την αποτελεσματικότητά τους.

Με δεδομένο ότι η παραγωγή λόγου προϋποθέτει τη σύνθεση γνώσεων από διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας, θεωρούμε ότι θα πρέπει να οργανώνεται σταδιακά και σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Σε αρχική φάση και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μαθητές μικρής ηλικίας (πρώτων τάξεων του δημοτικού) τα στάδια οργανώνονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό:

- α) Ενθάρρυνση της ελεύθερης και αυθόρμητης παραγωγής των διδασκομένων σχετικά με τη θεματική ενότητα του μαθήματος
- β) Αναφορά και καταγραφή στον πίνακα του συναφούς και απαιτούμενου λεξιλογίου από το διδάσκοντα
- γ) Καταγραφή ορισμένων απαιτούμενων συντακτικών δομών από το διδάσκοντα
- δ) Οργάνωση της μορφής (σε προχωρημένο στάδιο ελληνομάθειας προτείνεται η χρήση σχεδιαγράμματος)
- ε) Αρχική σύνταξη των ιδεών από τους μαθητές
- στ) Έλεγχος του γραπτού σε κάθε περίοδο (σε μορφοσυντακτικό, λεξιλογικό επίπεδο)

(π.χ. απλοποίηση), ενώ η διεργασία αποτελεί τη μακροχρόνια και συστηματική εφαρμογή της ίδιας στρατηγικής (π.χ. διεργασία της απλοποίησης). Στο ίδιο κριτήριο στηρίζει τη διάκριση της στρατηγικής από την τακτική ο Seliger (1984: 38) αναφέροντας ότι οι στρατηγικές είναι καθολικές και εξαρτημένες από την ηλικία και το περιβάλλον, και όταν ενεργοποιούνται, τότε οδηγούν σε κατάκτηση που διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ οι τακτικές είναι μηχανισμοί, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για την επίλυση άμεσων επικοινωνιακών αναγκών και εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες, όπως το περιβάλλον, η ηλικία, η προσωπικότητα, η πρώτη γλώσσα, καθώς και από συναισθηματικούς παράγοντες. Η Bialystok (1990: 18) επισημαίνει ότι το κριτήριο του χρόνου δεν είναι αξιόπιστο για τη διάκριση της στρατηγικής ως μιας συγχρονικής διεργασίας και της διεργασίας ως μιας διαχρονικής διαδικασίας. Το κριτήριο διάκρισης που τίθεται από την Bialystok (ό.π.: 19–20) είναι η συνειδητή παρεμβολή του μαθητή στη χρήση στρατηγικών έναντι της αυτόματης ενεργοποίησης, η οποία είναι χαρακτηριστικό της διεργασίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, οι στρατηγικές οδηγούν στην παραγωγή τύπων, οι οποίοι ενδέχεται να διαφέρουν από εκείνους που αναμένεται ότι θα παραχθούν με βάση το αυτόνομο διαδικαστικό σύστημα. Στο κριτήριο αυτό βασίζεται και η χρήση του όρου στρατηγική στην παρούσα μελέτη στη στρατηγική παρεμβολή του ίδιου του διδασκόμενου στην παραγωγή κατάλληλων τύπων, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο σχήμα (Bialystok (ό.π.:19):

Διεργασία —————> Παραγωγή (1)

Διεργασία — (+στρατηγική) —————> Παραγωγή (2)

- ζ) Βοήθεια στην επιλογή των κειμενικών δεικτών (ή δεικτών συνοχής)
- η) Στήριξη στην οργάνωση και το διαχωρισμό των παραγράφων
- θ) Τελικός έλεγχος του γραπτού (διόρθωση και ορθογραφικών λαθών)
- ι) Φωναχτή ανάγνωση του γραπτού κειμένου κάθε μαθητή σε όλη την τάξη και ανταλλαγή απόψεων

3. Διαφορές ανάμεσα σε φυσικούς ομιλητές και αλλόγλωσσους μαθητές.

Τι σημαίνει να διδάσκεται η Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα⁵; Ποιες είναι οι συνέπειες αυτής της παραδοχής για τη διδασκαλία; Η πρώτη και σημαντικότερη συνέπεια αυτής της παραδοχής είναι ότι η διδασκαλία της Ελληνικής για τους αλλόγλωσσους μαθητές πρέπει

⁵ Σε αυτό το σημείο τίθεται ένα ζήτημα ορολογίας, εφόσον οι όροι *δεύτερη* ή *ξένη* γλώσσα σηματοδοτούν διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, διαφορετική αφετηρία, διαφορετικό βαθμό επαφής με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας και άλλο γνωστικό υπόβαθρο αναφορικά με τη γλώσσα αυτή. Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες εμπίπτουν στην κατηγορία της *διαδοχικής πρόσκτησης της διγλωσσίας*: Εκκινούν με μια πρώτη γλώσσα (μητρική) και στην πορεία αποκτούν μια άλλη δεύτερη. Η πρόσκτηση της άλλης γλώσσας συντελείται επίσημα στο σχολείο και ανεπίσημα στην κοινότητα και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ως πλέον αξιόπιστα κριτήρια διάκρισης της Ελληνικής ως *δευτέρας* ή *ξένης* (σε αντιδιαστολή με την Ελληνική ως *μητρική/πρώτη* γλώσσα, όροι που εναλλάσσονται με την ίδια σημασία σε αυτή τη μελέτη), θεωρούμε τα εξής: α) Το χρόνο πρόσκτησης κάθε γλώσσας και τη σειρά εκμάθησής της (στην περίπτωση των συμμετεχόντων η μητρική γλώσσα προηγείται της εκμάθησης των ελληνικών), β) το επίπεδο γλωσσομάθειας (το βαθμό κατοχής της πρώτης συγκριτικά με εκείνον της δεύτερης γλώσσας), γ) τη λειτουργική χρήση (ποια γλώσσα καλύπτει περισσότερες εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής) και δ) τη στάση απέναντι στη γλώσσα και τον καθορισμό της εθνοτικής ταυτότητας (πώς ετεροκαθορίζονται και αυτοκαθορίζονται οι αλλόγλωσσοι μαθητές). Το γεγονός ότι η εκμάθηση της Ελληνικής έπεται αυτής της πρώτης γλώσσας (με αφετηρία τον τρίτο χρόνο της ηλικίας των μαθητών και εξής), την κατατάσσει αυτόματα στην κατηγορία της *δευτέρας* ή *τρίτης* γλώσσας. Αναφορικά με τους μαθητές του δείγματος αυτής της μελέτης, πολλοί συμμετέχοντες αξιοποιούν την Ελληνική μόνο στο σχολείο αρχικά, ενώ χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα τους με τους γονείς και τους παππούδες στο σπίτι. Σταδιακά αυξάνουν τη χρήση της Ελληνικής (βλ. και ΕΠ 1.1.2 *Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων, σχολικό έτος 2012–2013*). Ωστόσο, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν αξιόπιστα κριτήρια διάκρισης της Ελληνικής ως *δευτέρας* γλώσσας και της Ελληνικής ως *ξένης* (βλ. διάσταση απόψεων στους Αγοραστός 2003: 11, Δαμανάκης 2000: 13–28, Μοσχονάς 2002: 14) στην παρούσα μελέτη εκλαμβάνεται η διδασκαλία της Ελληνικής ως διδασκαλία *ξένης* γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές.

να γίνεται σύμφωνα με τις μεθόδους και τους στόχους που ισχύουν γενικά στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Αυτό σημαίνει ότι, όταν διδάσκουμε τα Ελληνικά, τίποτα δε θεωρείται αυτονόητο και δεδομένο. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν έχουν το γλωσσικό αίσθημα ενός φυσικού ομιλητή. Γι' αυτό πολλές φορές σχηματίζουν τύπους κατ' αναλογία, οι οποίοι μπορεί να είναι λάθος, αλλά οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν έχουν το κριτήριο του φυσικού ομιλητή για να τους απορρίψουν. Για παράδειγμα λένε: *πλένω* > **έπλυσα* κατά το: *κλείνω* > *έκλεισα*. Επομένως, στους αλλόγλωσσους μαθητές είμαστε υποχρεωμένοι να «χτίσουμε» ένα γλωσσικό σύστημα από την αρχή.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υπόψη του πως δεν μπορεί να προϋποθέσει για τους μαθητές αυτούς, ούτε από λεξιλογική ούτε από γραμματική άποψη, το είδος της γνώσης που κατέχουν οι φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής· δεν μπορεί, δηλαδή, να τους αντιμετωπίζει γλωσσικά σαν φυσικούς ομιλητές. Σύμφωνα με τον Μοσχονά (2004: 92): «... χρειάζεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να προσπαθήσει να δει τη μητρική του γλώσσα από κάποια απόσταση, σαν ξένη, έτσι ώστε να αποκτήσει συνείδηση όλων εκείνων των γνώσεων και των δεξιοτήτων που συναπαρτίζουν τη γλωσσική του ικανότητα· τις γνώσεις αυτές πρέπει να πάψει να τις προϋποθέτει, πρέπει ν' αρχίσει να μην τις θεωρεί δεδομένες και “φυσικές”, αφού δεν είναι για έναν αλλόγλωσσο. Ίσως αυτό είναι και το πιο δύσκολο στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης: Να πάψει ο εκπαιδευτικός να θεωρεί δεδομένη και φυσική τη γνώση της ίδιας της γλώσσας του. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσπαθήσει να μπει στη θέση των μαθητών του».

4. Η διδασκαλία της παραγωγής λόγου σε ομάδες ανομοιογενείς ως προς την ελληνομάθεια

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που θέτουν οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής⁶ είναι η ανομοιογένεια ως προς το επίπεδο ελληνομάθειας στην ίδια σχολική τάξη. Τόσο σε μικτές τάξεις, που

⁶ Προκειμένου η εκπαίδευση παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική ώστε οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης. Το θεσμικό σχήμα έχει ως εξής: Α. Τάξη Υποδοχής 1 Β. Τάξη Υποδοχής 2 Γ. Φροντιστηριακό Τμήμα Δ. Διευρυμένο Ωράριο. Στις Τάξεις Υποδοχής 1, όπου εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας για μαθητές που θα ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η φοίτηση διαρκεί ένα έτος.

αποτελούνται από ελληνόφωνους και αλλόγλωσσους μαθητές, όσο και σε Τάξεις Υποδοχής, οι μαθητικές ομάδες παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση ως προς τη γνώση της Ελληνικής. Παράλληλα διδάσκοντες και διδασκόμενοι χρειάζεται να γνωρίσουν και να αποδεχτούν τις επιμέρους διαφορές τους, ώστε όλοι να μπορούν να συνεργάζονται αρμονικά και να νιώθουν μέλη της ομάδας.

Όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονταν μέχρι τώρα με παιδιά ελληνικής καταγωγής που φοιτούσαν στην ίδια τάξη, επομένως ανήκαν στην ίδια περίπου ηλικιακή ομάδα, θεωρούσαν ότι δίδασκαν σε μια μάλλον «ομοιογενή» τάξη. Η παραδοχή, όμως αυτή εξυπηρετεί στην ουσία την επιλογή παρόμοιων παιδαγωγικών μεθόδων και κοινού εκπαιδευτικού υλικού σε όλους τους μαθητές, παρ' όλο που η ανομοιογένεια είναι παρούσα σε κάθε σχολική τάξη. Οι μαθητές, αν και φαινομενικά ομοιογενείς ως προς την εθνική καταγωγή τους, διαφέρουν πάντα ως προς τις γνωστικές δομές και λειτουργίες τους (τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες, το στυλ μάθησης, τα ατομικά χαρακτηριστικά τους), ως προς τη δική τους στάση απέναντι στο σχολείο (που σχετίζεται με τη στάση της οικογένειάς τους, τις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντά τους) και ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειάς τους (τα μορφωτικά ερεθίσματα, το βαθμό ανάπτυξης του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα και της εξοικείωσής τους με την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα, Baker 2001: 535–537). Με αφετηρία, συνεπώς, τη διαφοροποίηση όλων των μαθητών, χρειάζεται να διερευνήσουμε πώς μπορεί αυτή να αξιοποιηθεί στην πράξη και πώς μπορούν όλοι οι μαθητές να πετύχουν το στόχο που τίθεται κάθε φορά ενεργοποιώντας τις δικές τους δεξιότητες και τα δικά τους εργαλεία σκέψης και δουλειάς.

Βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή όλων των μαθητών είναι να παρέχουμε καθημερινές ευκαιρίες σε όλους ανεξαιρέτως προκειμένου να εξασκηθούν προφορικά και γραπτά. Παράλληλα τους παροτρύνουμε να εκφραστούν ακόμα και αν δε νιώθουν «έτοιμοι» ή σίγουροι γι' αυτό. Κλειδί για την ενεργοποίηση αποτελεί η επιλογή ενδιαφερουσών δραστηριοτήτων ώστε να επιθυμούν και οι ίδιοι οι μαθητές να συμμετάσχουν σε αυτές. Αν οι μαθητές είναι αρκετοί και παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση ως προς το επίπεδο ελληνομάθειας, προτείνεται ο χωρισμός τους σε ομάδες σχετικά ομοιογενείς ως προς το επίπεδο. Οι ομάδες μπορούν να εργάζονται χωριστά κάποιες διδακτικές ώρες με διαφορετικό γλωσσικό υλικό. Χρήσιμο είναι στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας να επιλέγεται μία δραστηριότητα διαβαθμισμένης δυσκολίας

στην οποία είναι σε θέση να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές από όλες τις ομάδες στο βαθμό που μπορούν (Boaler et al. 2000). Παράλληλα, ενθαρρύνουμε τους μαθητές να εκφραστούν και να προτείνουν το υλικό που τους ενδιαφέρει.

Η ανομοιογένεια ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας είναι μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις και δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στις μικτές τάξεις. Το σημαντικότερο πρόβλημα που προκύπτει από την ανομοιογένεια των μαθητών της ίδιας τάξης είναι πρωτίστως η διάσπαση της προσοχής των μαθητών: Το υλικό σε άλλους φαίνεται ενδιαφέρον και σε άλλους πολύ εύκολο και βαρετό (Prodromau 1994: 12). Παράλληλα, η συνειδητοποίηση ότι η τάξη αποτελείται από μαθητές με διαφορετικά ενδιαφέροντα και εμπειρίες, με ανεπτυγμένες διαφορετικές δεξιότητες παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου (Miilrood 2002: 130), οδηγεί συχνά τον εκπαιδευτικό σε απογοήτευση και σε ματαιώση των προσδοκιών του, καθώς νιώθει «αδύναμος» να αντιμετωπίσει και να ικανοποιήσει τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του (Reid et al. 1981: 112). Το αποτέλεσμα αυτής της συνειδητοποίησης – δεδομένου ότι αυτή δημιουργεί πολλούς προβληματισμούς – είναι πολλές φορές αντίθετο από το αναμενόμενο: Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ένα «ενιαίο» σύνολο από τους εκπαιδευτικούς (Baily & Bridges 1983). Με αυτό τον τρόπο αντιμετώπισης αποθαρρύνονται οι πιο «αδύναμοι» μαθητές, ενώ όσοι μαθητές έχουν αυτοπεποίθηση μονοπωλούν συνήθως το διδακτικό χρόνο (ανισομερής κατανομή του χρόνου εξάσκησης).

Η διαχείριση της ανομοιογένειας προϋποθέτει το συντονισμό και την οργάνωση του υλικού για κάθε ομάδα και τη διαφοροποίηση του ρυθμού διδασκαλίας ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειας και τις ανάγκες των μαθητών. Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο παίζει η διαμορφωτική αξιολόγηση και η συνεχής αναθεώρηση των στόχων, του διδακτικού υλικού καθώς και των στρατηγικών διδασκαλίας. Επίσης, η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην πράξη μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της επίδοσης όλων των μαθητών, εφόσον όσοι μαθητές έχουν αναπτύξει μια συγκεκριμένη δεξιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό μπορούν να βοηθήσουν αυτούς που δυσκολεύονται. Παράλληλα, η σύνδεση της ενότητας του εκάστοτε σχολικού εγχειριδίου με την κατάλληλη ενότητα από εγχειρίδια διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, είναι δυνατό να οδηγήσει στη συμμετοχική δράση όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την απόκλιση ως προς την ελληνομάθεια που παρουσιάζουν.

5. Κατάκτηση των γλωσσικών δομών από όλους τους μαθητές

Προϋπόθεση για την κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι η κατανόηση των εισερχόμενων ερεθισμάτων (Long 1983). Αυτή επιτυγχάνεται μέσω της:

- *Απλοποίησης του περιεχομένου*: Με τον όρο *απλοποίηση* εννοούμε την τροποποίηση της παρουσίασης του νέου κειμένου ή του κειμένου του εγχειριδίου η οποία θα επιτρέψει στον αλλόγλωσσο μαθητή να επικεντρωθεί στο ίδιο το περιεχόμενο και να κατανοήσει τα βασικά σημεία του μαθήματος
- Χρήσης γλωσσικού και μη γλωσσικού υλικού
- Τροποποίησης και διαπραγματεύσης του νοήματος με στόχο την αμοιβαία κατανόηση (ανατροφοδότηση σε κάθε επικοινωνία)

Ας ξεκινήσουμε ενδεικτικά από μία διδακτική ενότητα με θεματικό άξονα την περιγραφή προσώπων της οικογένειας και των φίλων και γραμματικό θέμα τη συμφωνία επιθέτων–ουσιαστικών (εσωτερική συμφωνία) και τη συμφωνία υποκειμένου–κατηγορουμένου (εξωτερική συμφωνία). Με δεδομένη την ανομοιογένεια ως προς την ελληνομάθεια μέσα στην τάξη, είτε επιλέγουμε κείμενα με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας και τα διανέμουμε ανάλογα στους μαθητές σύμφωνα με το επίπεδο ελληνομάθειάς τους, είτε επιλέγουμε το ίδιο κείμενο για όλους, αλλά απλοποιούμε το περιεχόμενο και το διασκευάζουμε ώστε να είναι λιγότερο απαιτητικό ως προς το λεξιλόγιό του και να γίνει κατανοητό από όλους τους μαθητές. Όλα τα κείμενα αφορούν περιγραφές προσώπων. Στη συνέχεια, για να δείξουμε και να διδάξουμε το θεματικό λεξιλόγιο σε όλους τους μαθητές αξιοποιούμε γλωσσικό υλικό, εικόνες αλλά και μη γλωσσικό υλικό (για παράδειγμα δείχνουμε και ονομάζουμε τα μέρη του σώματος, το διαφορετικό ύψος και πάχος κ.λπ.). Ακολουθούν περιγραφές προσώπων αρχικά μέσα στην τάξη. Ξεκινούν οι μαθητές που μπορούν να εκφραστούν πιο καλά και με βάση το πρότυπο αυτό παρακινούνται και οι υπόλοιποι μαθητές να περιγράψουν με απλά λόγια ένα συμμαθητή ή μία συμμαθήτριά τους ή/και τον εαυτό τους. Παράλληλα μπορούμε να παίξουμε παιχνίδια, όπως το «Μάντεψε ποιος;»: Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες, η μία ομάδα περιγράφει ένα πρόσωπο μέσα στην τάξη ή στο σχολείο: π.χ. *Ποιος είναι αυτός που είναι λεπτός, έχει μαύρα μαλλιά και μπλε μάτια;* Και η άλλη πρέπει να βρει ποιος είναι. Κερδίζει όποια βρει όλα

τα πρόσωπα. Στο ίδιο παιχνίδι σε μεγαλύτερες τάξεις μπορούν να αξιοποιηθούν και άλλα πρόσωπα (τραγουδιστές, ηθοποιοί, αθλητές κ.λπ.). Σε κάθε περίπτωση, διαπραγματευόμαστε το νόημα με τους μαθητές οι οποίοι ρωτούν να μάθουν τις λέξεις που δε γνωρίζουν και απαιτούνται για να περιγράψουν κάποιο πρόσωπο. Όσοι μαθητές ανήκουν σε υψηλότερο επίπεδο ελληνομάθειας αξιοποιούν απαιτητικότερο λεξιλόγιο που ήδη ξέρουν ή αυτό που δίνεται στα κείμενα, ενώ όσοι βρίσκονται σε αρχικό επίπεδο περιορίζονται συνήθως σε βασικές γλωσσικές δομές και απλό λεξιλόγιο. Πάντως, όλοι οι μαθητές ανταποκρίνονται στο βαθμό που μπορούν και όλοι συνεισφέρουν στην επίτευξη του διδακτικού στόχου. Με τη μέθοδο αυτή αποφεύγεται ο αποκλεισμός ατόμων από την εκπαιδευτική διαδικασία και παράλληλα δομείται αποτελεσματικά η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αναφορικά με τη συγκεκριμένη ενότητα.

6. Διαφορές ανάμεσα στην παραγωγή του προφορικού έναντι του γραπτού λόγου

Ποια είναι, όμως, τα διαφορετικά χαρακτηριστικά ανάμεσα σε αυτές τις δύο δεξιότητες που μας υπαγορεύουν και το διαφορετικό σχεδιασμό της διδασκαλίας τους;

Η δεξιότητα της παραγωγής προφορικού λόγου στηρίζεται στην εκφορά μιας ακολουθίας λέξεων, που παρατάσσονται σύμφωνα με τους συντακτικούς, σημασιολογικούς και πραγματολογικούς κανόνες μιας γλώσσας. Χαρακτηρίζεται από συνεχή ροή (όχι διακοπτόμενο λόγο) που ρυθμίζεται από τους συνομιλητές και από συγκεκριμένο επιτονισμό με τον οποίο ο ομιλητής εκφράζει θέσεις, στάσεις, συναισθήματα αλλά και νοηματοδοτεί με διαφορετικό τρόπο τις εκφερόμενες προτάσεις (π.χ. *ήρθε ο Γιώργος και ήρθε ο Γιώργος*).

Για την παραγωγή προφορικού λόγου απαιτούνται:

- *Αισθησιοκινητικές δεξιότητες* (sensorymotor skills): Αντίληψη, ανάκληση και άρθρωση με τη σωστή σειρά των ήχων και των δομών της γλώσσας
- *Εκφραστικοί μηχανισμοί* (expressive devices): Οι φυσικοί ομιλητές αλλάζουν τον επιτονισμό ανάλογα με το νόημα που θέλουν να μεταδώσουν αλλά και συμπληρώνουν τα εκφωνήματά τους με εξωγλωσσικά στοιχεία (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, Oxford 1990: 294–299, Poyatos 1997: 17–49).

Στις καθημερινές περιστάσεις παραγωγής προφορικού λόγου ο άνθρωπος με τον οποίο επικοινωνούμε, ο δέκτης του μηνύματός μας, συχνά, στέκεται μπροστά μας. Ακόμη και σε μια τηλεφωνική επικοινωνία, ο συνομιλητής περιμένει από εμάς σύντομα απόκριση. Αυτό επηρεάζει τη μετάδοση του μηνύματος αφού ο ομιλητής πρέπει να ελέγχει αν γίνεται κατανοητός, να επιτρέπει στο συνομιλητή του να πάρει τον λόγο, να αντιμετωπίζει τη διακοπή ή την επικάλυψη και γενικότερα να βρίσκεται σε διάδραση με τους συνομιλητές του. Ακόμη και σε περιπτώσεις τηλεφωνικής συνομιλίας, η αλληλεπίδραση αυτή καθορίζει την επικοινωνία. Η κατάσταση αυτή είναι εντελώς διαφορετική από ό,τι ισχύει στις περιπτώσεις παραγωγής γραπτού λόγου, όπου ο δέκτης και ο πομπός του μηνύματος δεν έχουν συνήθως φυσική εγγύτητα.

Κατά τη συνομιλία ο ακροατής εναλλάσσει ρόλους με τον ομιλητή και χρειάζεται να παραγάγει προφορικό λόγο για να εκφράσει διαφωνία, συμφωνία, έκπληξη, έγκριση, να ζητήσει αποσαφήνιση και διευκρινίσεις ή να δείξει ότι παρακολουθεί τον ομιλητή.

Η παραγωγή προφορικού λόγου γίνεται σε πραγματικό χρόνο. Εκτός από το ότι τα χρονικά περιθώρια επηρεάζουν το είδος του παραγόμενου κειμένου απαιτούν και ικανότητα γρήγορης πρόσβασης στο γλωσσικό μήνυμα. Η διαθεσιμότητα σε χρόνο επηρεάζει τόσο τις δεξιότητες που απαιτούνται όσο και το παραγόμενο αποτέλεσμα: Μακροσκελής λόγος (long turns), ή όχι (short turns) (Brown & Yule 1983).

Σε καθημερινές περιστάσεις, η παραγωγή προφορικού λόγου δεν απαιτεί την εμφάνιση μεγάλων και πολύπλοκων προτάσεων. Έτσι, ο προφορικός λόγος σε αυτές, χαρακτηρίζεται συνήθως από πιο απλές συντακτικές δομές με συχνή την παρατακτική σύνδεση, από μειωμένο αριθμό επιθετικών προσδιορισμών, από μονολεκτικές απαντήσεις και από παράλειψη στοιχείων που δεν είναι απαραίτητα.

Στο γραπτό λόγο παράγονται κείμενα που απαντώνται και στον προφορικό λόγο (οδηγίες, περιγραφές, παρουσιάσεις ανθρώπων και γεγονότων), υπακούουν όμως σε συμβάσεις που τα διαφοροποιούν (Bygate 1987). Οι διαφορές τους εστιάζονται τόσο στη γραμματική (ο προφορικός λόγος, σε αντίθεση με τον γραπτό, παρουσιάζει πολλές ελλειπτικές προτάσεις, διακοπές, επιφωνήματα, ακόμη και παραβιάσεις των γραμματικών κανόνων) όσο και στο λεξιλόγιο (συνήθως το λεξιλόγιο του προφορικού λόγου χαρακτηρίζεται από πιο οικείο ύφος σε σχέση με το πιο ουδέτερο ή πιο τυπικό ύφος του γραπτού λόγου). Εξάλλου, το γραπτό κείμενο υπακούει σε συμβάσεις που επιβάλλονται από το είδος του λόγου στο οποίο ανήκει και αφορούν τόσο την

εξωτερική του εμφάνιση όσο και τη δομή και το περιεχόμενό του. Αποτέλεσμα αυτού είναι ο γραπτός λόγος να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλές περιστάσεις όπου ο προφορικός λόγος κρίνεται ακατάλληλος ή ανεπαρκής.

7. Οργάνωση της δεξιότητας της παραγωγής προφορικού λόγου

Προκειμένου να οργανώσουμε την παραγωγή προφορικού λόγου χρειάζεται να απαντήσουμε στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Τι θέλω να διδάξω; (Θεματικό λεξιλόγιο–γραμματική–προφορά)
- Σε ποιο επίπεδο γλωσσομάθειας βρίσκεται η ομάδα-στόχος;
- Ποια είναι η επικοινωνιακή περίσταση;
- Τι μέσα θα χρησιμοποιήσω;
- Ποια γλωσσικά στοιχεία θέλω να κατακτήσουν οι μαθητές μου;
- Ποιες δραστηριότητες ταιριάζουν περισσότερο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου;

Η διδασκαλία της δεξιότητας της παραγωγής του προφορικού λόγου προηγείται έναντι της παραγωγής του γραπτού. Για παράδειγμα, σε μαθητές με χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας (επίπεδο A2), οι προτεινόμενες δραστηριότητες θα πρέπει να είναι παιγνιώδεις έτσι ώστε να παρασύρουν το μαθητή να μιλήσει «παίζοντας».

Ενδεικτικά προτείνουμε:

- *Παρατήρηση και περιγραφή εικόνας:* Μπορεί να γίνει συλλογή εικόνων από τα παιδιά για ένα θέμα και να εργαστούν σε ομάδες για να τις παρατηρήσουν και να τις περιγράψουν. Κάθε παιδί μπορεί να περιγράψει μια εικόνα ή, αν αυτό δεν είναι δυνατό, να περιγράψει ένα πρόσωπο, αντικείμενο ή κάτι άλλο που είναι στην εικόνα. Παράλληλα, μπορούν να περιγράψουν τα χρώματα, τα σχήματα ή την κίνηση των προσώπων και των αντικειμένων. Ας σημειωθεί ότι η εικόνα διευκολύνει την επικοινωνία και βοηθά τη γλωσσική ανάπτυξη και ότι αποτελεί μία γέφυρα ανάμεσα στο γνωστό–οικείο και στο άγνωστο–μακρινό. Γι' αυτό προτείνονται δυναμικές ερωτήσεις (*Τι συμβαίνει εδώ; Τι φαντάζεσαι ότι συζητάνε τα άτομα στην εικόνα; Θα ήθελες να ήσουν εκεί; Τι θα άκουγες; Τι θα ένιωθες;...*) και όχι μόνο στατικές (*Τι είναι αυτό;*) (Σφυρόερα 2003).

- *Αναδιήγηση κειμένων:* Να διηγηθούν το κείμενο αλλάζοντας ένα μέρος του (επιλέγουν τα ίδια τα παιδιά αυτό που θα αλλάξουν και πώς).
- *Παρουσίαση εργασιών τους στην τάξη:* Ενδέχεται κάποιιο μαθητές να αρνούνται να παρουσιάσουν τις εργασίες τους, οπότε μπορούμε να αρχίσουμε από αυτούς που θέλουν, κάνοντας θετικά σχόλια και στη συνέχεια να δοθεί η ευκαιρία σε όλους τους διδασκομένους να παρουσιάσουν.
- *Υποβολή ερωτήσεων:* Οι ερωτήσεις είναι συνήθως ανιαρές και τα παιδιά δεν μπαίνουν στον κόπο να απαντήσουν ή απαντούν μονολεκτικά. Γι' αυτό οι ερωτήσεις μπορεί να γίνουν με παιγνιώδη τρόπο, με βάση κάποια επιτραπέζια παιχνίδια ή τηλεπαιχνίδια, τα οποία γνωρίζουν τα παιδιά (π.χ. Ποιος θέλει να γίνει εκατομμυριούχος). Είναι καλύτερα οι ερωτήσεις να γίνονται από κάποιο παιδί και όχι από το δάσκαλο.
- *Ελεύθερη δραματοποίηση, αυτοσχέδιες σκηνές, σκηνές μιμητικές, προσωποποίηση:* Οι μαθητές υποδύονται το ρόλο ενός χαρακτήρα από το κείμενο (μπορεί να είναι μονόλογος ή διάλογος). Μπορεί να είναι και χαρακτήρας εκτός κειμένου, τον οποίο τα παιδιά φαντάζονται στο κείμενο και του δίνουν ρόλο και λόγια.
- *Βλέπω, αγγίζω, ακούω, μυρίζω και περιγράφω αντικείμενα:* Ο δάσκαλος παίρνει μέσα στην τάξη διάφορα αντικείμενα και καλεί κάποιους μαθητές να τα περιγράψουν έχοντας τα μάτια τους δεμένα. Οι υπόλοιποι θα μπορούν να συμμετάσχουν λέγοντας αν είναι σωστά ή λανθασμένα αυτά που λένε και να τους βοηθούν.
- *Παρακολούθηση, ακρόαση, πραγματοποίηση απλών συνεντεύξεων στην τάξη:* Μπορεί να γίνει ακρόαση μιας συνέντευξης από το ραδιόφωνο ή να διαβαστεί από το δάσκαλο και ένα μαθητή ή δύο μαθητές, ως παράδειγμα. Στη συνέχεια τα παιδιά καλούνται να παρουσιάσουν τις δικές τους συνεντεύξεις σε ζευγάρια (π.χ. Παίρνω συνέντευξη από ένα διάσημο πρόσωπο που θαυμάζω).
- *Απαγγελία–τραγούδι:* Συνήθως τα παιδιά απαγγέλλουν ποιήματα και μαθαίνουν τραγούδια για τις διάφορες γιορτές που οργανώνονται στο σχολείο. Είναι πιο ευχάριστο για αυτά να διαβάσουν ποιήματα και να τραγουδήσουν τραγούδια που τους αρέσουν.

8. Χρήση του λεξιλογίου

Το λεξιλόγιο είναι ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο, το οποίο χρήζει εκτενούς ανάλυσης. Στην παρούσα μελέτη θα περιοριστούμε σε βασικές υποδείξεις χειρισμού του λεξιλογίου κατά την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και όχι στην υπόδειξη λεξιλογικών ασκήσεων. Μια ουσιαστική διαφορά παρατηρείται ανάμεσα στο λεξιλόγιο που διαθέτουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές, αλλά δεν το χρησιμοποιούν (παθητικό λεξιλόγιο, Gass & Selinker 2009: 375), το οποίο αφορά στις λέξεις που αναγνωρίζουν και κατανοούν, και στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν (ενεργητικό) και συνήθως αφορά σε λέξεις καθημερινής χρήσης που καλύπτουν συνήθεις επικοινωνιακές ανάγκες των διδασκομένων. Στην παραγωγή προφορικού λόγου είθισται να χρησιμοποιούμε κυρίως λέξεις από το ενεργητικό λεξιλόγιο και αυτές αναπαράγουν οι περισσότεροι μαθητές. Αρχικά, εφόσον στόχος μας είναι η όσο το δυνατόν εκτενέστερη και αυθόρμητη, πηγαία παραγωγή, ενθαρρύνουμε τους μαθητές μας να μιλήσουν χρησιμοποιώντας αυτές τις «καθημερινές» λέξεις. Ειδικά σε αρχικό επίπεδο ελληνομάθειας (A1 και A2), τροποποιούμε και εμείς οι εκπαιδευτικοί το λόγο μας ώστε να γίνουμε κατανοητοί από τους μαθητές. Στη συνέχεια, όμως, και σε επόμενα επίπεδα ελληνομάθειας, εισάγουμε σταδιακά στο λόγο μας και άλλες λέξεις δίνοντας εναλλακτικές επιλογές (π.χ. προτείνουμε: *Ποια άλλη λέξη μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αντί για ...;*) ενώ παράλληλα διασαφηνίζουμε πότε και γιατί χρησιμοποιούμε τις λέξεις αυτές (π.χ. αλλαγή ύφους, επίσημος έναντι ανεπίσημου λόγου, ενδεδειγμένη επικοινωνιακή περίπτωση).

Ειδικότερα, κατά την παραγωγή προφορικού λόγου προτείνουμε τα εξής:

Σε αρχικό επίπεδο επιλέγουμε ένα θέμα οικείο στους μαθητές και τους παροτρύνουμε να εκφράσουν με απλές και οικείες λέξεις την άποψή τους, να απαντήσουν σε απλές ερωτήσεις ή να παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων σε μια περίπτωση επικοινωνίας.

Σε επόμενο στάδιο, μπορούμε να συγκεντρώσουμε ατομικά ή ομαδικά χρήσιμες φράσεις και λέξεις στον πίνακα ή λέξεις που παράλληλα απεικονίζονται προκειμένου να γίνονται άμεσα κατανοητές και στη συνέχεια να τις επεξεργαστούμε όλοι μαζί προφορικά στην τάξη πριν την έναρξη της συζήτησης.

Προτείνουμε στους μαθητές να κρατήσουν σημειώσεις με αυτές τις λέξεις. Αυτό μπορεί να αποτελεί και την απαραίτητη προϋπόθεση μιας

παιγνιώδους δραστηριότητας (δηλαδή, χωριζόμαστε σε ομάδες, κάθε ομάδα έχει δέκα λεπτά να προετοιμάσει τη θέση της για ένα ζήτημα, αλλά για να κερδίσει πρέπει να χρησιμοποιήσει όλες αυτές τις λέξεις ή/και φράσεις που είναι γραμμένες στον πίνακα). Μία άλλη δραστηριότητα που βοηθά στην παραγωγή σωστών συντακτικών δομών είναι η γραπτή αναπαραγωγή του κειμένου από κασετόφωνο. Αυτός ο τύπος άσκησης αποκαλείται δικτόγλωσσο (dictogloss): Οι μαθητές ακούν προσεχτικά δύο φορές ένα ηχογραφημένο κείμενο που αντιστοιχεί στο επίπεδό τους. Την πρώτη φορά κρατάνε σημειώσεις και τη δεύτερη χωρισμένοι σε ομάδες προσπαθούν να αναπαραγάγουν, όσο το δυνατόν εγγύτερα το κείμενο που άκουσαν.

Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι σε κάθε προφορική ή γραπτή δραστηριότητα υπάρχουν λέξεις που μπορεί να γνωρίζει ο μαθητής, λέξεις που μπορούν να παραφραστούν ή λέξεις συνώνυμες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Σε ορισμένες περιπτώσεις όμως ορισμένες λέξεις ή ακόμη μόνο μία λέξη είναι πολύ σημαντική για την αφήγηση της ιστορίας. Για παράδειγμα, στην ιστορία παραγωγής του γραπτού λόγου στα διαγνωστικά τεστ όλων των επιπέδων, είναι απαραίτητο να γνωρίζει ο αλλόγλωσσος μαθητής τις λέξεις: *πουλί, σκύλος και γάτα*. Ακόμα και αν χρησιμοποιήσει παραφράσεις, τύπου: «*αυτό που κάνει νιάου*» για τη γάτα, δεν είναι εύκολο να συνεχίσει την ιστορία αναπαράγοντας αυτή την παράφραση. Γι' αυτό, κρίνουμε σκόπιμο να δώσουμε τις συγκεκριμένες «κρίσιμες» λέξεις από την αρχή στους μαθητές, όταν καταλάβουμε ότι τις αγνοούν.

Παρακάτω παραθέτουμε ορισμένες προτάσεις εφαρμοσμένης διδασκαλίας θεματικού λεξιλογίου, ειδικότερα για μαθητές με περιορισμένο λεξιλόγιο:

1. Χρήση περικειμένου ώστε να εντάσσουν κάθε νέα λέξη σε ένα δεδομένο περιβάλλον και με αυτό τον τρόπο να την ανασύρουν ευκολότερα.
2. Σύνδεση εικόνων και λέξεων ώστε αφενός να διευκολυνθεί η κατανόηση των λέξεων και αφετέρου να ενισχυθούν οι μνημονικοί σύνδεσμοι με τη δημιουργία σημασιολογικών αντιπροσωπεύσεων των λέξεων.
3. Οργανωμένη επανάληψη των λέξεων ώστε να σταθεροποιηθεί η εκμάθηση των λέξεων.
4. Αξιοποίηση των αντίθετων λέξεων (μεγάλος–μικρός, κοντός–ψηλός) ώστε να διευκολυνθεί η απομνημόνευση των λέξεων μέσα από τα δίπολα.

5. Φωναχτή ανάγνωση των λέξεων παράλληλα με την εικονική αναπαράσταση, ώστε να συνδεθεί ο ήχος με την εικόνα.
6. Παραγωγή προφορικού λόγου βασισμένη σε εικόνες ώστε να ενοποιηθούν οι λέξεις που αποτελούν το θεματικό λεξιλόγιο.
7. Συνεργατική μάθηση και εξάσκηση μέσα από παιχνίδια και κουίζ ώστε να αναπτυχθεί υπόρρητη γνώση αναφορικά με τα μορφολογικά στοιχεία και να ενισχυθεί ασύνειδα η εκμάθηση του θεματικού λεξιλογίου.

9. Κριτήρια επιλογής θεματικού άξονα

Ως κριτήρια επιλογής θέματος σε κάθε παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου προτείνονται τα ακόλουθα:

- Ηλικία
- Επίπεδο ελληνομάθειας
- Αριθμός των μαθητών στην τάξη
- Προφίλ και ενδιαφέροντα των μαθητών (επιλέγουμε ένα θέμα στο οποίο κρίνουμε ότι όλοι μπορούν να συμμετάσχουν)
- Συνάφεια θέματος με την ενότητα που εξετάζουμε και με τις αντίστοιχες σχολικές ενότητες
- Επικοινωνιακή χρησιμότητα: Το πιο συχνό στην επικοινωνία διδάσκεται πρώτο στη σειρά (για παράδειγμα, ο αόριστος ανώμαλων ρημάτων, όπως το λέω, βλέπω, τρώω κ.λπ. έναντι του αορίστου των ρημάτων Β΄ συζυγίας)
- Γραμματικό θέμα: Συχνά όταν θέλουμε να διδάξουμε ένα γραμματικό φαινόμενο, επιλέγουμε ένα θεματικό άξονα που ενδείκνυται για τη διδασκαλία του φαινομένου αυτού (για παράδειγμα, επιλέγουμε τη διδασκαλία του ενεστώτα σε συνάφεια με την αφήγηση καθημερινού προγράμματος).

10. Οργάνωση της παραγωγής

Η οργάνωση της παραγωγής από τον εκπαιδευτικό είναι απαραίτητη για δύο λόγους: Η παραγωγή χρειάζεται να είναι στοχευμένη, δηλαδή να αποσκοπεί στην ανάπτυξη σκέψεων με συγκεκριμένο θεματικό άξονα, στη χρήση και στην εξάσκηση με συγκεκριμένες συντακτικές δομές που έχουν διδαχθεί, στην ανάπτυξη θεματικού λεξιλογίου ή στην παραγωγή ενός είδους κειμένου (π.χ. περιγραφικό). Είναι αξιοσημείωτο ότι σε αρχικό αλλά και μέσο επίπεδο ελληνομάθειας

δεν μπορούμε να περιμένουμε από τους μαθητές να αρχίσουν να εκφράζονται γύρω από ένα θέμα ή να αφηγούνται μία ιστορία ελεύθερα και αυθόρμητα, εκτός αν έχουν ήδη αναπτύξει μία δεξιότητα (συνήθως προφορική) πριν έρθουν στο σχολείο. Γι' αυτό προτείνεται η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου να συνδέεται άμεσα με το μάθημα ή τα μαθήματα που προηγήθηκαν και εξέταζαν ένα γραμματικό φαινόμενο. Η διδασκαλία της γραμματικής αποκομμένης από την επικοινωνιακή της χρησιμότητα οδηγεί συνήθως σε στείρα και μηχανική γνώση, χρήσιμη μόνο σε κλειστού τύπου ασκήσεις (π.χ. χρονική αντικατάσταση του ρήματος τρέχω). Είθισται ο χρόνος διδασκαλίας να μην επαρκεί και για ασκήσεις παραγωγής λόγου, κάτι που συνέβαινε και με τα προηγούμενα βιβλία γλώσσας, ειδικά όταν οι τάξεις είναι μικτές (ελληνόφωνοι και αλλόγλωσσοι μαθητές) και που δυστυχώς συμβαίνει και σήμερα. Το μάθημα συχνά περιορίζεται στη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου με τις σχετικές ασκήσεις και η παραγωγή μένει στο περιθώριο ή στη σιωπηλή συμφωνία του εκπαιδευτικού (αν προλάβω θα κάνω και ...). Επομένως, προτείνουμε να οργανώνεται ο χρόνος του μαθήματος ώστε να επαρκεί και για την παραγωγή. Σε κάθε μάθημα, αν έχουμε 60 λεπτά, προτείνουμε την ακόλουθη κατανομή: Αφιερώνουμε 10 λεπτά για αφόρμηση στο νέο θέμα, 20 λεπτά για ασκήσεις γραμματικής και 30 λεπτά για παραγωγή: 10 λεπτά ασκήσεις προφορικού λόγου και 20 λεπτά για σύντομη κατευθυνόμενη παραγωγή γραπτού λόγου. Βέβαια, δεν είναι πάντα δυνατόν να τηρηθεί ένα απαρτέγκλιτο πρόγραμμα κατανομής χρόνου, αλλά σε γενικές γραμμές έχουμε υπόψη μας ότι κανένα μάθημα δεν είναι ολοκληρωμένο αν δεν περιλαμβάνει ασκήσεις παραγωγής, οι οποίες μπορεί να γίνουν στο επόμενο (δηλαδή να ξεκινήσουμε με αυτές, αντί να τις αφήνουμε στο τέλος). Εξάλλου, σημαντική παράμετρος είναι η διαβάθμιση δυσκολίας των ασκήσεων: Αν ξεκινήσουμε με πολύ απαιτητικές ασκήσεις, οι μαθητές θα απογοητευτούν και θα παραιτηθούν. Το ίδιο θα συμβεί αν δεν καταλαβαίνουν σε υψηλό ποσοστό τις λέξεις που χρησιμοποιούμε ή τις λέξεις των κειμένων ή τις εκφωνήσεις των ασκήσεων (σύνηθες φαινόμενο). Συχνά αφιερώνουμε περισσότερο χρόνο για να καταλάβουμε τι ζητάει η άσκηση από ό,τι να τη γράψουμε. Γι' αυτό επιλέγουμε εκείνες τις ασκήσεις στις οποίες μπορούν να ανταποκριθούν οι μαθητές και είναι εύκολα κατανοήσιμες. Ας σημειωθεί ότι δεν αφιερώνουμε τον πολύτιμο χρόνο μας στην τάξη μόνο σε ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, αυτές μπορούν να δοθούν ως εργασία στο σπίτι.

11. Πορεία του μαθήματος

Μια ενδεικτική πορεία μαθήματος είναι η ακόλουθη⁷: Ξεκινάμε με την αφόρμηση/εισαγωγή στο νέο μάθημα σε συνάφεια με το θεματικό άξονα ή με το γραμματικό φαινόμενο που πρόκειται να διδάξουμε. Συνδέουμε το νέο θέμα με άλλα που έχουν προηγηθεί. Παροτρύνουμε όλους τους μαθητές να συμμετάσχουν στο βαθμό που μπορούν. Μετά ξεκινάμε μία συζήτηση δίνοντας τις απαιτούμενες λέξεις και μετά περνάμε στην παρουσίαση ενός νέου γραμματικού φαινομένου. Παρουσιάζουμε το θέμα στον πίνακα, δίνουμε έμφαση στα δύσκολα σημεία, επικεντρώνουμε την προσοχή των μαθητών σε ομοιότητες ή διαφορές (για παράδειγμα στους κανόνες και στις εξαιρέσεις τους), στρέφουμε την προσοχή των μαθητών μας σε συνήθη λάθη αλλόγλωσσων μαθητών, αν υπάρχουν (για παράδειγμα, αν διδάσκουμε τα ρηματικά ουσιαστικά χρειάζεται να γνωρίζουμε ότι σχεδόν όλοι γράφουν *διάβαζμα, αντί για διάβασμα, γιατί το γράφουν όπως το ακούνε). Μετά οι μαθητές μπορούν να γράψουν ατομικά 1–2 ασκήσεις συμπλήρωσης κενών και μετά περνάμε σε ασκήσεις παραγωγής ατομικές ή ομαδικές. Είναι σημαντικό να συνοδεύεται το μάθημα και από παιγνιώδεις δραστηριότητες ή μία κατασκευή που μπορεί να γίνει την επόμενη ώρα. Επίσης, χρήσιμο είναι να γνωρίζουμε ή να έχουμε μαζί μας σε μορφή φωτοτυπίας και ορισμένες «εφεδρικές» δραστηριότητες σε περίπτωση που αυτές που έχουμε επιλέξει δυσκολεύουν τους περισσότερους μαθητές ή δε λειτουργούν στο συγκεκριμένο κοινό.

12. Τι γίνεται όταν διακόπτεται η ροή της επικοινωνίας λόγω δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής;

Είναι γεγονός ότι η προσπάθεια επικοινωνίας σε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα χαρακτηρίζεται από δυσκολίες που απορρέουν από ελλιπή κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Αυτό οδηγεί πολύ συχνά σε διακοπή της επικοινωνίας αφού οι μαθητές, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, τείνουν να εγκαταλείψουν τον αρχικό τους σκοπό.

Αυτή η συμπεριφορά στην τάξη εμφανίζεται συνήθως με το σύμπτωμα του «κολλήματος», δηλαδή της διακοπής της ροής του λόγου η οποία οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές είτε δεν ξέρουν κάτι

⁷ Στο Παράρτημα παρατίθεται μια διδακτική πρόταση για παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

και επιχειρούν ανεπιτυχώς να ξεπεράσουν τις ελλείψεις τους, είτε το έχουν ξεχάσει.

Ποια θα πρέπει να είναι η δική μας παρέμβαση σε μια τέτοια περίπτωση;

- Ψυχολογική ενθάρρυνση του μαθητή: Δε δημιουργούμε κλίμα πίεσης, δίνουμε χρόνο, προσπαθούμε να δείξουμε ότι αυτή η παύση δεν ακυρώνει όλη την προηγούμενη προσπάθεια.
- Προτροπή για αξιοποίηση εξωγλωσσικών στοιχείων (μίμηση, τονισμός, χειρονομίες): Συχνά, σε προβλήματα ανεπάρκειας σε λεξιλόγιο, το νόημα του μεταδιδόμενου μηνύματος περιγράφεται με χειρονομίες ή μιμήσεις αλλά και με εναλλαγές τονισμού κατά τη μετάδοση του μηνύματος.
- Προσπάθεια για υπέρβαση της δυσκολίας με συμπληρωματικές ερωτήσεις ή επεξηγήσεις.
- Προτροπή για αξιοποίηση της περιφρασής ή κάποιας συνώνυμης απλούστερης λέξης. Για να αντιμετωπιστεί η έλλειψη στο λεξιλόγιο, καλούμε το μαθητή να αντικαταστήσει τη λέξη που δεν μπορεί να θυμηθεί ή δεν ξέρει, με μια περιγραφή της (π.χ. αυτό που τρώμε μετά το φαγητό αντί της λέξης επιδόρπιο) ή με μια συνώνυμη λέξη (γλυκό).
- Προτροπή για χρήση εναλλαγής κώδικα: Ιδιαίτερα στα πρώτα επίπεδα εκμάθησης της γλώσσας προτρέπουμε το μαθητή να προσπαθεί να ανταποκριθεί στο πρόβλημα του ελλιπούς λεξιλογίου χρησιμοποιώντας λέξεις από τη μητρική ή να εκφέρει λέξεις της μητρικής συνοδεύοντάς τις με κατάλληλες χειρονομίες, έτσι ώστε να γίνει κατανοητός. Ενθαρρύνουμε την στάση αυτή για να δείξουμε ότι αυτό που μας ενδιαφέρει, σε ένα πρώτο στάδιο εκμάθησης της γλώσσας, είναι η συνεχής ροή (fluency) και όχι η ακρίβεια ή η ορθότητα.
- Συνεργασία με τους συμμαθητές (εργασία ανά ζεύγη ή σε ομάδα) έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα αλληλοκάλυψης των δυσκολιών.

13. Διόρθωση προφορικού και γραπτού λόγου

13.1 Ανάλυση Λαθών

Μέχρι το 1967, το ενδιαφέρον των ερευνητών για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας εστιαζόταν στο «πώς» και στο «τι» έπρεπε να μάθουν οι διδασκόμενοι. Πρώτος ο Corder (1971, 1974a, 1974b, 1981)

επικεντρώθηκε στα λάθη που παρήγαν οι μαθητές. Ο Corder διαφοροποίησε τις αποκλίνουσες προτάσεις (lapses) που είναι περισσότερο αποτέλεσμα των περιορισμών στη διαδικασία παραγωγής της Γ2 (δηλ. ο μαθητής γνωρίζει τους κανόνες της Γ2, αλλά δεν μπόρεσε να τους εφαρμόσει στη συγκεκριμένη περίπτωση), από τις αποκλίνουσες προτάσεις (erroneous) που είναι απόρροια της άγνοιας του μαθητή. Σύμφωνα με τον Corder (1971: 166), οι αποκλίνουσες προτάσεις του διδασκόμενου συνιστούν την «ιδιοσυγκρασιακή διάλεκτό» του, η οποία διέπεται από κανόνες της προσωπικής, ασταθούς, διαρκώς εξελισσόμενης γλώσσας που χρησιμοποιεί καθώς μαθαίνει τη Γ2. Αυτές διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

α) τις *συγκαλυμμένες ιδιοσυγκρασιακές* (covertly idiosyncratic) που αν και είναι σωστά σχηματισμένες, είναι ακατάλληλες για τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή κατάσταση, β) τις *εμφανείς ιδιοσυγκρασιακές* (overtly idiosyncratic) που είναι αντιγραμματικές, γιατί έχουν λάθη μορφοσυντακτικά, φωνολογικά ή/και λεξιλογικά, αλλά είναι επικοινωνιακά κατάλληλες και μεταφέρουν το σωστό μήνυμα στο συνομιλητή και γ) σε αυτές που δεν ανήκουν σε καμία από τις προαναφερθείσες κατηγορίες.

Πολλές έρευνες όπως αυτές των Butterworth & Hatch (1978) ή του Ravem (1968) για την ερώτηση και την άρνηση, των Gass (1980) και Schumann (1980) για τις αναφορικές προτάσεις, έδειξαν την καθολική πορεία εκμάθησης που ακολουθούν οι διδασκόμενοι την Αγγλική ως ξένη γλώσσα σε ορισμένα γραμματικά φαινόμενα (Ellis 1985: 58–63). Ωστόσο παρά τις ομοιότητες που παρατηρούνται στην πορεία εκμάθησης, δεν είναι δυνατό να παραγνωρισθεί ο σημαντικότερος παράγοντας αυτή της διαδικασίας: Ο ίδιος ο μαθητής και οι ιδιαιτερότητές του.

Επιχειρώντας να περιγράψει συνολικά την εξελικτική πορεία μάθησης, ο Ellis (1984) υποστηρίζει ότι αυτή διέρχεται τέσσερα διαδοχικά στάδια:

- α) Στο πρώτο στάδιο η σειρά των όρων που ακολουθείται είναι σταθερή για όλους τους διδασκόμενους, ανεξάρτητα από τη σειρά των όρων στη Γ2.
- β) Στο δεύτερο ο διδασκόμενος προσαρμόζει τη σειρά των όρων των παραγόμενων προτάσεων στη σχηματική σειρά των όρων της ξένης γλώσσας.
- γ) Στο τρίτο τα γραμματικά μορφήματα αρχίζουν να χρησιμοποιούνται συστηματικά.
- δ) Στο τέταρτο στάδιο, ο διδασκόμενος παράγει προτάσεις με πολύπλοκη μορφή.

Εξάλλου, ενώ σε πρώτο επίπεδο ο διδασκόμενος χρησιμοποιεί *αδιάσπαστες μονάδες* (ananalysed units) για παράδειγμα, στην Ελληνική: *μαρέσει/ δε μαρέσει, σταδιακά αρχίζει να τις αναλύει και να προβαίνει σε ορθή κατάτμηση του λόγου.

Ο Selinker (1972) υποστηρίζει ότι ο λόγος του διδασκόμενου είναι συστηματικός και ότι κάθε εξελικτικό στάδιο εκμάθησης της ξένης γλώσσας διέπεται από ένα σύστημα «εναλλακτικών» κανόνων, οι οποίοι συνθέτουν τη *διαγλώσσα* (interlanguage) του μαθητή. *Διαγλώσσα* αποκαλείται το «γλωσσικό σύστημα κάθε διδασκόμενου», καθώς αυτός διέρχεται διαφορετικά στάδια, και χαρακτηρίζεται από λάθη σε κάθε στάδιο εκμάθησης. Το γλωσσικό αυτό σύστημα εμφανίζει αποκλίσεις από το σύστημα της Γ2. Η *διαγλώσσα* αναδιαρθρώνεται διαρκώς και το γλωσσικό σύστημα του διδασκόμενου αναδομείται, καθώς αναμένεται ότι – τυπικά τουλάχιστον – ο τελευταίος βελτιώνεται βαθμιαία σε αυτό.

Ωστόσο, οι περισσότεροι διδασκόμενοι δε φτάνουν ποτέ στο τελικό στάδιο αυτής της διαδικασίας. Η *διαγλώσσα* τους απολιθώνεται κάποια στιγμή, προτού αποκτήσουν την ικανότητα των φυσικών ομιλητών, οπότε καταφεύγουν στην *παλινδρόμηση* (backsliding) (Han & Odlin 2006). Παρόλο που αυτή είναι η συνήθης πορεία της *διαγλώσσας* πολλών διδασκόμενων τη Γ2, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός ότι όλοι οι σπουδαστές δεν καταλήγουν υποχρεωτικά στο στάδιο της *απολίθωσης* (fossilization) (Ellis 1985: 72–73).

Η σπουδαιότερη συμβολή της θεωρίας της Ανάλυσης Λαθών είναι η αναθεώρηση της σημασίας και της χρησιμότητας των λαθών που παράγουν οι διδασκόμενοι μια δεύτερη/ξένη γλώσσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα λάθη αποτελούν την απόδειξη της διαρκούς ενεργούς προσπάθειάς τους να κατακτήσουν τη Γ2.

13.2 Η αναγκαιότητα της διόρθωσης λαθών

Οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν έχουν το γλωσσικό αίσθημα των φυσικών ομιλητών ώστε να εντοπίζουν τα λάθη και να τα διορθώνουν μόνοι τους. Συνεπώς, η απουσία συστηματικής διορθωτικής αγωγής μπορεί να οδηγήσει στην αποδοχή λανθασμένων τύπων/δομών ως σωστών. Γι' αυτό η διδακτική παρέμβαση είναι απαραίτητη, καθώς ελέγχει την ορθότητα και την ακρίβεια της γλωσσικής παραγωγής. Εξάλλου, μέσω της διόρθωσης δύναται να αποφευχθεί η *απολίθωση* των λαθών.

Η βασική υπόθεση, στην οποία στηρίζεται η διόρθωση λαθών στη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι ότι ο μαθητής θα συγκρίνει και θα αναγνωρίσει τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στο υπόδειγμα και στη δική του απάντηση. Σε μια τυπική διορθωτική

διαδικασία ο διδασκόμενος παρατηρεί το χάσμα ανάμεσα σε εκείνο τον τύπο ή/και τη δομή που παράγει ο ίδιος και στους σωστούς που προσφέρονται από το φυσικό ομιλητή. Συνακόλουθα, ο αλλόγλωσσος μαθητής είτε άμεσα είτε στην πορεία τροποποιεί τους παραγόμενους τύπους και οδηγείται στην αντικατάσταση των λανθασμένων από τους σωστούς. Βέβαια, ατομικοί παράγοντες, όπως η ετοιμότητα, η παρατηρητικότητα, το γλωσσικό υπόβαθρο, η άνεση και η εμπιστοσύνη που νιώθει ο διδασκόμενος παίζουν καθοριστικό ρόλο, όχι μόνο στην άμεση διόρθωση, αλλά στην αλλαγή ή τροποποίηση των κανόνων της διαγλώσσας του. Παράλληλα, σημαντικός αποδεικνύεται ο χρόνος και ο τρόπος της διόρθωσης λαθών των μαθητών μας. Αυτοί εξαρτώνται από το επίπεδο ελληνομάθειας στο οποίο βρίσκεται κάθε μαθητής, την ηλικία του, αλλά και στοιχεία της προσωπικότητάς του. Μια γενική αρχή είναι ότι η διδακτική παρέμβαση πρέπει να εφαρμόζεται με φειδώ ώστε να μην αποθαρρύνεται ο μαθητής. Επίσης, οι τεχνικές διόρθωσης διαφέρουν ως προς την αποτελεσματικότητά τους ανάλογα με την ηλικία των μαθητών (για παράδειγμα, η ανάπτυξη της συνειδητότητας μέσω της ρητής διατύπωσης κανόνων είναι πιο αποτελεσματική σε μεγαλύτερες ηλικίες). Εκτός από αυτό, το επίπεδο γλωσσομάθειας θα καθορίσει και την ιεράρχηση της σπουδαιότητας των λαθών, βάσει της οποίας θα οργανωθεί η παρέμβαση. Στη συνέχεια θα ακολουθήσουν συγκεκριμένα παραδείγματα διόρθωσης λαθών σε αυθεντικά δείγματα γραπτού λόγου αλλόγλωσσων μαθητών.

13.3 Τεχνικές διόρθωσης λαθών

Σε μια συνήθη εκπαιδευτική διαδικασία ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε δύο τύπους ανατροφοδότησης στην παραγωγή του μαθητή:

- **Θετική ανατροφοδότηση:** Η παραγωγή του μαθητή χαρακτηρίζεται ως σωστή με θετικούς χαρακτηρισμούς ή επαναλαμβάνεται η σωστή διατύπωση της παραγωγής του μαθητή από τον εκπαιδευτικό.
- **Αρνητική ανατροφοδότηση:** Ο εκπαιδευτικός διορθώνει άμεσα την παραγωγή του μαθητή αναδιατυπώνοντάς την σωστά και παράλληλα μπορεί να εξηγήσει τη διόρθωση αυτή μέσω γραμματικών κανόνων.

Στη συνέχεια, θα αναφέρουμε ενδεικτικές τεχνικές διόρθωσης που μπορούν να εφαρμοστούν συνδυαστικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

A. Τεχνική: *Garden Path* (Tomasello & Herron 1989)

Στην τεχνική αυτή ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τη στρατηγική της υπεργενίκευσης, μιας στρατηγικής που εφαρμόζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές. Κάθε διδασκόμενος μια δεύτερη/ξένη γλώσσα οικοδομεί ένα νέο γλωσσικό σύστημα που διέπεται από τις αρχές μιας οικονομικής οργάνωσης. Με αυτό τον τρόπο, όταν, για παράδειγμα, μαθαίνει ότι τα ονόματα με καταληκτικό μόρφημα *-ος* στην ονομαστική ενικού είναι αρσενικού γένους, εφαρμόζει αυτόν τον κανόνα σε όλα τα ονόματα. Αναμένεται, επομένως, ότι θα παραγάγει τύπους όπως *ο λεωφόρος, κατά το αρσενικό > ο δρόμος. Κατά τη διδασκαλία των αρσενικών ονομάτων, ο εκπαιδευτικός παρατάσσει αρχικά όλα τα ονόματα σε *-ος* (αρσενικά και θηλυκά) και ζητά από τους μαθητές να επιλέξουν το κατάλληλο άρθρο στην ονομαστική ενικού. Στη συνέχεια, αφού οι μαθητές έχουν προβεί στα αναμενόμενα λάθη (δηλαδή, έχουν επιλέξει αρσενικό άρθρο και για τα ονόματα θηλυκού γένους σε *-ος*), εστιάζει την προσοχή τους στους διαφορετικούς τύπους (στα θηλυκά ονόματα σε *-ος*). Οι διδασκόμενοι συγκρίνουν και παρατηρούν τις διαφορές ανάμεσα στις δύο κατηγορίες ονομάτων (αρσενικών και θηλυκών). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ομαδοποιήσει τα θηλυκά ονόματα σε *-ος* με ορισμένα κριτήρια (για παράδειγμα, σχεδόν όλα τα ελληνικά νησιά σε *-ος* είναι θηλυκά). Οι μαθητές ανασχηματίζουν τις υποθέσεις που είχαν μέχρι τώρα για τις συγκεκριμένες κατηγορίες ονομάτων και στη συνέχεια εφαρμόζουν τις σωστές πλέον υποθέσεις στην παραγωγή τους.

B. Τεχνική της αναθεώρησης (*recasts*)

Η τεχνική αυτή βασίζεται στην ικανότητα του διδασκόμενου να αναθεωρεί την παραγωγή του και να την αναπαράγει σωστά. Αφορμή για την αναθεώρηση αυτή αποτελεί η αντίδραση του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα τα στάδια της τεχνικής αυτής είναι τα ακόλουθα:

1. Ο εκπαιδευτικός ακούει προσεχτικά την παραγωγή του διδασκόμενου.
2. Ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τους εσφαλμένους τύπους από την παραγωγή του διδασκόμενου τονίζοντας εμφατικά τους τύπους αυτούς.
3. Αναμένεται ότι ο διδασκόμενος θα διορθώσει τους τύπους αυτούς μόνος του, αν μπορεί.

Η εκτεταμένη χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής κατά τη διδασκαλία των αλλόγλωσσων μαθητών έχει επιβεβαιωθεί από πολλές έρευνες (Leeman 2003, Long, Inagaki & Ortega 1998, McDonough & Mackey 2006, Morris & Tarone 2003, Nicholas, Lightbown & Spada 2001). Η τεχνική αυτή θεωρείται σημαντική εφόσον δίνει την ευκαιρία στο διδασκόμενο να αυτοδιορθωθεί και παράλληλα να παρατηρήσει πιο προσεχτικά τα λάθη του αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο τις πιθανότητες να μην τα επαναλάβει ξανά. Εντούτοις, η αποτελεσματικότητα της τεχνικής εξαρτάται από πολλούς παράγοντες: Από το στάδιο γλωσσομάθειας στο οποίο βρίσκεται ο διδασκόμενος, από την παρατηρητικότητα του, από την ηλικία του και από την επικοινωνιακή περίσταση στην οποία εφαρμόζεται.

Γ. Διαπραγμάτευση της μορφής (*negotiation of form*)

Η τεχνική της διαπραγμάτευσης της μορφής προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή του ίδιου διδασκόμενου και εφαρμόζεται κυρίως στην παραγωγή προφορικού λόγου. Τα τυπικά στάδια τα οποία διέρχεται ο μαθητής είναι τα ακόλουθα:

1. Ο διδασκόμενος παράγει προφορικό λόγο με κάποια λάθη.
2. Ο συνομιλητής (διδάσκων ή/και συμμαθητής) απαντά, επαναλαμβάνει, επεκτείνει, προσαρμόζει, τροποποιεί, αναδιατυπώνει σωστά τα λόγια του διδασκόμενου.
3. Η απάντηση του συνομιλητή προβληματίζει το διδασκόμενο.
4. Αναθεωρεί τις εσφαλμένες υποθέσεις του και αναπροσαρμόζει το λόγο του αμέσως μετά την απάντηση του συνομιλητή του.

Η εφαρμογή της τεχνικής αυτής είναι μια χρονοβόρα διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής μπορεί να συνειδητοποιήσει τα λάθη του εφόσον έχει εστιάσει την προσοχή του σε αυτά. Η αποτελεσματικότητα της τεχνικής αυτής έχει επιβεβαιωθεί από έρευνες των Gass 1997, Gass & Varonis 1994, Mackey 1999, Mackey & Philp 1998, Schmidt & Frota 1986. Παρατηρήθηκε θετική συνάφεια ανάμεσα στην αλληλεπίδραση των συνομιλητών μέσω της διαπραγμάτευσης της μορφής και της επίδοσής τους στην ξένη γλώσσα. Φαίνεται πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές επικεντρώνονται στα λάθη που παράγουν και καθώς αυτά αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης τα επεξεργάζονται και στην πορεία τα διορθώνουν. Ας σημειωθεί ότι η τεχνική αυτή έχει αποδειχθεί πιο αποτελεσματική στη διόρθωση φωνολογικών και λεξιλογικών λαθών.

Δ. Άμεση διόρθωση

Η άμεση διόρθωση αποτελεί μια συνηθισμένη εκπαιδευτική τακτική και θεωρείται περισσότερο «δασκαλοκεντρική», εφόσον ο εκπαιδευτικός παίζει τον πρωταγωνιστικό ρόλο. Τα τυπικά στάδια αυτής της διαδικασίας είναι τα εξής (Ellis, Loewen & Erlam 2006): Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί το λάθος στη Γ2 και αποφασίζει: α) να ασχοληθεί άμεσα, β) να καθυστερήσει την παρέμβαση ή γ) να αναβάλει τη διορθωτική παρέμβαση.

Αν αποφασίσει να ασχοληθεί άμεσα:

1. Πληροφορεί το διδασκόμενο για το λάθος του: Πού είναι ή/και ποιο είναι (ρητή διόρθωση/δίνονται εξηγήσεις).
2. Υποδεικνύει στο διδασκόμενο πώς θα διορθώσει το λάθος του με σαφείς οδηγίες (για παράδειγμα, ο μαθητής λέει: Χτες *πάω στο πάρκο. Ο εκπαιδευτικός διορθώνει λέγοντας: Έκανες λάθος στο ρήμα πάω. Χρειάζεσαι αόριστο, αφού είναι κάτι που έκανες χτες, ποιος είναι ο αόριστος του ρήματος πάω; ...).

Τα πλεονεκτήματα αυτής της τεχνικής είναι ότι ο εκπαιδευτικός ασχολείται οργανωμένα με τα λάθη των μαθητών του και μπορεί να εφαρμόσει άμεσα την παρέμβασή του. Κατά τη διαδικασία αυτή χρησιμοποιείται συχνά μεταγλωσσική ορολογία (για παράδειγμα: αόριστος του ρήματος πάω), επομένως προϋποτίθεται ότι ο μαθητής γνωρίζει και μπορεί να αξιοποιήσει την ορολογία αυτή.

Συμπερασματικά, η συνδυαστική αξιοποίηση των παραπάνω τεχνικών μπορεί να αποβεί αποτελεσματική τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, εφόσον η πορεία εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι συνεχής και απρόσκοπτη. Η αποτελεσματικότητά της, ωστόσο, εξαρτάται και από την εφαρμογή μιας οργανωμένης διορθωτικής παρέμβασης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να παρατηρήσει τα πιο συχνόχρηστα και σημαντικά λάθη των μαθητών του, να τα καταγράψει και στη συνέχεια να τα ομαδοποιήσει. Κατά τη διαδικασία αυτή θα διαπιστώσει ότι τα περισσότερα λάθη είναι κοινά, επομένως, η διορθωτική αγωγή που θα εφαρμόσει θα αφορά στα λάθη των περισσότερων διδασκόμενων.

13.4 Διόρθωση γραπτού λόγου

1ο δείγμα γραπτού λόγου

Ακολουθεί ένα αυθεντικό δείγμα γραπτού λόγου από μια μαθήτριά Γ' Δημοτικού που φοιτά στο ελληνόφωνο σχολείο 2,5 περίπου χρόνια.

Το κείμενο αυτό παράχθηκε στο διαγνωστικό τεστ II στο Δ' μέρος: Παραγωγή γραπτού λόγου. Στόχος: Αφήγηση ιστορίας με εικόνες, «Η ιστορία της γάτας».

Μια φορά και έναν καιρό είδαμε τρεις πουλιακία να σφίριζουν και ένα πουλί να πεταει στον ουρανο. Η γάτα είδε δύο πουλακία να είναι στο δέντρο. Ηθελε η γατα να πάρει τα δύο γατάκία και ο σκύλο ηρθε. Ο σκύλο ήθελε να φάει την ουρά της γάτα μετά η γάτα φοβηθηκε. Μετά η γάτα έφηγε.

Αξιολογώντας το δείγμα αυτό ξεκινάμε από τα θετικά σημεία του και διαπιστώνουμε ότι η μαθήτρια:

- Αφηγείται σωστά την ιστορία βασισμένη στις εικόνες: Το κείμενο έχει συνοχή, αρχή και τέλος.
- Χρησιμοποιεί τις κατάλληλες λέξεις.
- Γνωρίζει τον αόριστο και το πώς αυτός ο χρόνος χρησιμοποιείται.
- Σχηματίζει σωστά το γ' ενικό πρόσωπο των ρημάτων: είδε, ήθελε, φοβήθηκε.
- Γνωρίζει βασικές συντακτικές δομές: ήθελε να.../ είδε να..., όπως: είδε δύο πουλακία να είναι στο δέντρο / ήθελε να φάει την ουρά.
- Γνωρίζει πώς γράφονται συμφωνικά συμπλέγματα, όπως: δέντρο.
- Γράφει σωστά σχεδόν όλες τις λέξεις.

Στη συνέχεια ιεραρχούμε τα λάθη της ώστε να προβούμε σε διόρθωση:

- Ξεκινάμε με τα λεξιλογικά λάθη που επιφέρουν προβλήματα στην επικοινωνία, π.χ. *πουλιάκία (αντί πουλάκία).
- Προχωράμε σε σημαντικά μορφολογικά λάθη, π.χ. ο *σκύλο (αντί Ο σκύλος), της *γάτα (αντί της γάτας).
- Στη συνέχεια χωρίζουμε σωστά τις περιόδους στο κείμενο και προτείνουμε και άλλους δείκτες συνοχής.
- Μετά διορθώνουμε το αριθμητικό και εξηγούμε γιατί το επιλέγουμε, π.χ. *τρεις *πουλιακία (αντί τρία πουλάκία).
- Στη συνέχεια τονίζουμε τις λέξεις και οδηγούμε τη μαθήτρια στο σωστό τονισμό, π.χ. *σφίριζουν, *μέτα, *φοβηθηκε.

- Τέλος διορθώνουμε μαζί με τη μαθήτριά τα ορθογραφικά λάθη:
*σφίριζουν, *έφηγε.

2ο δείγμα γραπτού λόγου

Ακολουθεί ένα αυθεντικό γραπτό κείμενο μαθητή Δ' Δημοτικού με 1,5 χρόνο παραμονής στην Ελλάδα.

Γραμμα σ' ενα φιλο.

*Γιασου Αλεξ τι κανις προς παι στο σχολιο δεν θαρθις στο
αθινα εδω περναμε πολυ καλα! να κανουμε ποδινατο, και
να πεξουμε μπαλα, προς εισαι Ηανα καλα είναι δοστου
χαιρετισμους!αδε θα πουμε αργορτερα.*

Παρατηρήσεις:

Πριν αναλύσουμε το συγκεκριμένο γραπτό, τονίζουμε ότι δίνουμε σημασία στην πρόοδο που έχει σημειώσει ο μαθητής και σε όσα έχει ήδη κατακτήσει και δεν απογοητεύομαστε με τη συνολική εικόνα συγκρίνοντας την εικόνα του γραπτού με αυτή που θα είχε ένας ελληνόφωνος μαθητής ή με αυτό που θα αναμέναμε μετά από όσα έχουμε διδάξει.

Θα ξεκινήσουμε με τα θετικά σημεία του κειμένου:

- Η έκθεση είναι εντός θέματος, ο μαθητής γράφει ένα γράμμα σε ένα φίλο του.
- Το κείμενο έχει συνοχή, αρχή και τέλος.
- Έχει ολοκληρωμένες σκέψεις.
- Χρησιμοποιεί τις κατάλληλες λέξεις.
- Γνωρίζει τον ενεστώτα και τον μέλλοντα και πώς αυτοί οι χρόνοι χρησιμοποιούνται.
- Σχηματίζει σωστά το α' πληθυντικό πρόσωπο των ρημάτων: *περνάμε, κάνουμε, θα πούμε.*
- Γνωρίζει πώς γράφονται δύσκολες λέξεις, όπως: *χαιρετισμούς, μπαλα.*
- Ξέρει ότι τα κύρια ονόματα ανθρώπων γράφονται με κεφαλαίο.

Στη συνέχεια, ιεραρχούμε τα λάθη του ώστε να προβούμε σε διόρθωση:

- Παρεμβαίνουμε αρχικά για να σχηματιστούν σωστά οι περίοδοι στο κείμενο. Παρατηρούμε ότι ο μαθητής δεν ξεκινάει με

κεφαλαίο και δε βάζει τελεία στο τέλος της πρότασης. Επίσης, παραλείπει το ερωτηματικό στις ερωτηματικές προτάσεις.

- Συνεχίζουμε με το διαχωρισμό λέξεων που είναι ενωμένες επειδή ακούγονται συνήθως μαζί: *Γιασου, *δοστου.
- Προχωράμε στα φωνολογικά λάθη που επιφέρουν δυσχέρεια στην επικοινωνία: *ποδήνατο (αντί ποδήλατο), *αργόρετρα (αντί αργότερα), *άδε (αντί άντε).
- Στη συνέχεια τονίζουμε τις λέξεις και οδηγούμε το μαθητή στο σωστό τονισμό.
- Μετά διορθώνουμε μαζί με το μαθητή τα σημαντικότερα ορθογραφικά λάθη: λάθη στις καταλήξεις των ρημάτων: *παι, *θαρθις, *κάνις.
- Τέλος, διορθώνουμε άλλα σημαντικά ορθογραφικά λάθη: *πος, *σχολιο, *αθινα.

13.5 Τι κάνουμε όταν βλέπουμε τα ίδια συντακτικά λάθη; (διορθώνουμε τοπικά ή ολικά;)

Παρατηρείται συχνά το φαινόμενο ο ίδιος μαθητής να προβαίνει στα ίδια και ίδια συντακτικά λάθη. Αν διορθώσουμε περιορισμένα το λάθος (τοπικά) ή μόνο το συγκεκριμένο συντακτικό λάθος, πιθανότατα δε θα έχουμε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, ένας μαθητής γράφει: Έχει κάποιες φορές λίγο *θόρυβος. Αν περιοριστούμε στη διόρθωση της πτώσης του αντικειμένου του ρήματος (από ονομαστική σε αιτιατική), είναι πιθανό να επαναλάβει ο μαθητής το ίδιο λάθος σε άλλες προτάσεις με παρόμοια σύνταξη. Γι' αυτό σε κάθε επίπεδο ελληνομάθειας χρειάζεται να διερευνήσουμε την αιτία του λάθους: Πρόκειται για ένα λάθος που μπορεί να αποδοθεί στη σύγχυση της σύνταξης των ρημάτων έχει ~ υπάρχει: έχει + αιτιατική ~ υπάρχει + ονομαστική. Είναι όμως πιθανό να οφείλεται στη αναπαράγωγη και πιο συχνή χρήση των τύπων της ονομαστικής (όπως τους μαθαίνουν οι μαθητές από το λεξικό), χωρίς επιλογή του κατάλληλου μορφήματος, φαινόμενο που παρατηρείται κυρίως σε αρχικά επίπεδα ελληνομάθειας. Πράγματι ο μαθητής, που παρήγαγε το συγκεκριμένο λάθος, είχε διδαχθεί ελληνικά και παραμένει στην Ελλάδα για ένα μόλις χρόνο. Σε κάθε περίπτωση, προσπαθούμε να αποσαφηνίσουμε σε όλους τη διαφοροποίηση των πτώσεων: ονομαστικής – αιτιατικής και της σύνταξης των ρημάτων έχει ~ υπάρχει, δηλαδή εξετάζουμε τις αιτίες των λαθών και διορθώνουμε «ολικά».

14. Πώς εξελίσσεται ο μαθητής; Πώς περνά από απλές σε σύνθετες προτάσεις;

Αναφορικά με την επέκταση της παραγωγής και την παραγωγή σύνθετων προτάσεων, προτείνουμε τα ακόλουθα:

Α' στάδιο: Απλές προτάσεις

1. Σταδιακή προέκταση από τις απλές δομές στις πιο σύνθετες.
2. Αρχικά διδάσκουμε τις απλές συντακτικές δομές με παραδείγματα ενταγμένα σε περιστάσεις επικοινωνίας.
3. Παροτρύνουμε τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν απλές προτάσεις για να συντάξουν ένα κείμενο δίνοντάς τους ένα πρότυπο.
4. Μεγαλώνουμε απλές προτάσεις παρεμβάλλοντας λέξεις: π.χ. *Τι βλέπω από το παράθυρό μου; Βλέπω κτήρια... βλέπω ψηλά κτήρια, ... βλέπω ψηλά, γκριζα κτήρια.*

Παράδειγμα εφαρμογής:

Δίνουμε στους μαθητές εικόνες διαφορετικών σπιτιών με πολλά χρώματα, σχέδια, κ.λπ. Χωριζόμαστε σε δύο ομάδες. Ένας μαθητής από κάθε ομάδα περιγράφει στην ομάδα του ένα σπίτι και τους δίνει πολλές λεπτομέρειες ώστε να καταλάβουν για ποιο σπίτι πρόκειται. Οι άλλοι πρέπει να το βρουν σε συγκεκριμένο χρόνο. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής «αναγκάζεται» να χρησιμοποιήσει όσα περισσότερα επίθετα μπορεί. Κερδίζει η ομάδα που κατάφερε να βρει όλα τα σπίτια που περιέγραψε ο μαθητής.

Β' στάδιο: Σύνθετες προτάσεις

1. Στη συνέχεια διδάσκουμε τις δευτερεύουσες προτάσεις.
2. Ακολουθούν οι σύνδεσμοι ανά είδος προτάσεων. Διδάσκουμε τους τύπους μαζί με τη λειτουργία τους.
3. Μετά εξασκούνται οι μαθητές στη σύνδεση των προτάσεων.

Παράδειγμα εφαρμογής:

- Παρουσιάζουμε χωριστές προτάσεις και οι μαθητές βρίσκουν τους συνδέσμους και φτιάχνουν μια ολοκληρωμένη ιστορία.
- Δίνουμε μισές προτάσεις και οι μαθητές πρέπει να τις συνεχίσουν.
- Φτιάχνουμε μια ιστορία όλοι μαζί.
- Προτείνουμε όλοι μαζί εναλλακτικές δομές στον πίνακα (πώς λέμε το ίδιο με άλλο τρόπο).

- Δίνουμε αυθεντικές προτάσεις και ζητάμε από τους μαθητές να βρουν τρόπους σύνδεσης.
- Παρουσιάζουμε φράσεις και συντακτικές δομές για να αναφερθούμε στο ίδιο περιεχόμενο αλλά με άλλο ύφος κάθε φορά (επίσημος ~ ανεπίσημος λόγος).

15. Εργασία στο σπίτι

Η εργασία στο σπίτι είναι σημαντική και αποτελεσματική, όταν δίνεται με φειδώ και προσοχή. Στις Τάξεις Υποδοχής δεν επιβαρύνουμε συνήθως το μαθητή με επιπλέον εργασίες. Ωστόσο, όταν γνωρίζουμε ότι οι μαθητές δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές εργασίες της κανονικής τάξης τους, προτείνεται να δίνονται λίγες εργασίες. Αυτές μπορούν να είναι εύκολες ή κλειστού τύπου ασκήσεις, όπως ασκήσεις συμπλήρωσης κενών ή επαναληπτικές ασκήσεις, δηλαδή παρόμοιες με αυτές που έχουν ήδη γίνει μέσα στην τάξη.

Γενικά έχουμε υπόψη μας τα εξής:

- Δε δίνουμε τις πιο απαιτητικές ή τις πιο χρονοβόρες εργασίες στο σπίτι.
- Βεβαιωνόμαστε ότι όλοι οι μαθητές έχουν καταλάβει την εκφώνηση της άσκησης και γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν.
- Συνήθως οι γονείς δεν μπορούν ή/και δε γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν.
- Δίνουμε ένα πρότυπο και το απαιτούμενο λεξιλόγιο για την παραγωγή γραπτού λόγου.
- Σημαντική εργασία είναι η αυτοδιόρθωση σε μία άσκηση παραγωγής ή ακόμη και μία ακριβώς ίδια άσκηση με αυτή που επεξεργαστήκαμε στην τάξη. Το γεγονός ότι μία άσκηση ολοκληρώθηκε δε σημαίνει αυτόματα ότι έγινε κατανοητή άμεσα από όλους τους μαθητές. Υπάρχουν πάντα εκείνοι που θέλουν περισσότερο χρόνο.
- Τέλος, «μπαίνουμε στη θέση» των μαθητών μας. Οι ελκυστικές, παιγνιώδεις και σχετικά εύκολες ασκήσεις προκαλούν το μαθητή να ασχοληθεί μαζί τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγοραστός, Γ. 2003. *Οι στρατηγικές μάθησης στη συγκρότηση curriculum για τη διδασκαλία δεύτερης και ξένης γλώσσας. Η περίπτωση της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Baker, C. 2001. *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, [μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου]. Αθήνα: Gutenberg.
- Βέργη, Σ. 1998. *Η διδασκαλία της γλώσσας μέσα από μια ολιστική γλωσσολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ανεξάρτητες εκδόσεις: Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα.
- Βοσνιάδου, Στ. 2004. *Γνωσιακή Επιστήμη – η νέα επιστήμη του νου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. 2000. Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης, Μ. Μουμτζή (επιμ.), *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης/δευτέρας γλώσσας: Αρχές, Προβλήματα, Προοπτικές*, 13–28. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. ΥΠΕΠΘ/ΠΙ ΦΕΚ: 303–304/13-3-2003.
- ΕΠ 1.1.2. 2013. *Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων, σχολικό έτος 2012–2013*. Δράση 1 Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Πρόγραμμα Εκπαίδευση Αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση ΕΣΠΑ (2007–2013).
- Ιορδανίδου, Α. & Α. Φτερνιάτη (επιμ.). 2000. *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κολιάδης, Ε. 2002. *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη* (τόμος 4). Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Μαλέτσκος, Α., Ζ. Ζίκος, Κ. Πενέκελης, Ε. Ραφρά, Ε. Αγαπίδου & Ε. Μπλιούμη. 2009. Εμπειρίες και προβληματισμοί γύρω από τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής: Μια νέα διδακτική πρόταση. Στο *Πρακτικά για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως πρώτης, μητρικής, δεύτερης (ξένης)*, Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας, 5–24. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μοσχονάς, Σ. 2004. *Οδηγίες για τις γλωσσικές ασκήσεις, Παράρτημα*. Δράση Γραμματική και Διδασκαλία. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002–2004, 92–93. Αθήνα: Multimedia, Ελληνικά Γράμματα, Iris.
- Μοσχονάς, Σ. 2002. *Τα ελληνικά για αλλόγλωσσους (μουσουλμάνους) μαθητές μέσης εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη εισηγητική έκθεση. Δράση Γραμματική και Διδασκαλία. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002–2004, 12–15.

- Μπασλής, Γ. 2006. *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας. Μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Σφουρόρα, Μ. 2003. *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*. Πρόγραμμα Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, 2002–2004. Ανακτήθηκε από: <http://www.media.uoa.gr/language/kleidiakaiantikleidia>
- Χαραλαμπίδης, Χ. 1994. *Γλώσσα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.

Ξενόγλωσση

- Bailey, C. & D. Bridges. 1983. *Mixed Ability Grouping: A philosophical perspective*. London: Harper & Row.
- Bialystok, E. 1990. *Communication Strategies: A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Boaler, J., D. Willmann & M. Brown. 2000. Students' experiences of Ability Grouping – disaffection, polarization and the construction of failure. *British Educational Research Journal* 26(5): 631–648.
- Brown, G. & G. Yule. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butterworth, G. & E. Hatch. 1978. A Spanish Speaking Adolescent's Acquisition of English Syntax. In E. Hatch (ed.), *Second Language Acquisition: A book of readings*, 231–245. Rowley, MA: Newbury House.
- Bygate, M. 1987. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, P. 1971. Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9: 149–159.
- Corder, P. 1974a. The significance of learners' errors. In J. Richards (ed.), *Error Analysis*, 19–27. London: Longman.
- Corder, P. 1974b. Error Analysis. In J. B. P. Allen & P. Corder (eds), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. 3, *Techniques in Applied Linguistics*, 122–131. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, J. 1983. Language proficiency, Biliteracy and French immersion. *Canadian Journal of Education* 8(2): 117–138.
- Cummins, J. 1986. Empowering Minority Students: A framework for Intervention. *Harvard Educational Review* 56(1): 18–36.
- Cummins, J. 1998. The teaching of international languages. In J. Edwards (ed.), *Language in Canada*, 295–304. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. 2003. Basic Education: Basic Principles. In J.-M. Daelewe, A. Housen & L. Wei (eds), *Beyond Basic Principles. Festschrift in Honour of Hugo Baetens Beardsmore*, 56–66. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 2005. A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal* 89: 585–592.

- Ellis, R. 1984. *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., S. Loewen & R. Erlam. 2006. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 Grammar. *Studies in Second Language Acquisition* 28: 339–368.
- Han, Z. & T. Odlin. 2006. *Studies of fossilization in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gass, S. M. 1980. An investigation of syntactic transfer in adult second language learners. In R. Scarcella & S. Krashen (eds), *Research in Second Language Acquisition*, 132–141. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. M. & E. M. Varonis. 1994. Input, Interaction and Second Language Production. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 283–302.
- Gass, S. M. 1997. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leeman, J. 2003. Recasts and second language development: Beyond negative evidence. *Studies in Second Language Acquisition* 25(1): 37–63.
- Long, M. H. 1977. Teacher feedback on learner error: mapping cognitions. In H. D. Brown, C. A. Yorio & R. Crymes (eds), *On TESOL '77. Teaching and learning English as a Second Language: Trends in research and practice*, 278–294. Washington, D.C.: TESOL.
- Long, M. 1983. Native Speaker/ non native speaker conversations in the second language classrooms. In M. A. Clark & J. Handscombe (eds), *On TESOL '82. Pacific perspectives on Language Learning and Teaching*, 207–225. Washington, D.C.: TESOL.
- Long, M., S. Inagaki & L. Ortega. 1998. The Role of Implicit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal* 82(3): 357–371.
- Mackey, A. & J. Philip. 1998. Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings?. *The Modern Language Journal* 82: 338–356.
- Mackey, A. 1999. Input, Interaction and Second Language Development. *Studies in Second Language Acquisition* 21(4): 557–587.
- McDonough, K. & A. Mackey. 2006. Responses to recasts: Repetitions, primed production and linguistic development. *Language Learning* 56(4): 693–720.
- Miilrood, R. 2002. Teaching Heterogeneous Classes. *ELT Journal* 56(2): 128–136.
- Morris, F. & E. Tarone. 2003. Impact of Classroom Dynamics on the Effectiveness of Recasts in Second Language Acquisition. *Language Learning* 53(2): 325–368.
- Nicholas, H., P. M. Lightbown & N. Spada. 2001. Recasts as feedback to language learners. *Language Learning* 51: 719–758.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

- Perera, M. 2010. *Coping with students' heterogeneity in the English Language Classrooms, a collaborative action research*. Retrieved from: <http://www.nec.gov.lk/web/images/pdf/research/general/problemsin%20teachingenglish%20full%20report.pdf>
- Poyatos, F. 1997. Aspects, problems and challenges on nonverbal communication in literacy translation. In F. Poyatos (ed.), *Nonverbal Communication and Translation*, 17–49. Amsterdam: John Benjamins.
- Prodromau, L. 1994. *Mixed Ability Classes*. London: Macmillan.
- Ravem, R. 1968. Language Acquisition in a Second Language Environment. *IRAL* 6(2): 175–185.
- Reid, M., C. R. Louise, B. Goacher & S. Vile. 1981. Mixed Ability Teaching. Problems and Possibilities. *Educational Research* 24(1): 3–10.
- Schmidt, R. & S. Frota. 1986. Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. R. Day (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, 237–326. Rowley, MA: Newbury House.
- Schumann, J. 1980. The acquisition of English relative clauses by second language learners. In R. Scarcella & S. Krashen (eds), *Research in Second Language Acquisition*, 118–131. Rowley, MA: Newbury House.
- Schwarzer, D. 2001. Whole Language in a Foreign Language Class: From Theory to Practice. *Foreign Language Annals* 34(1): 52–59.
- Seliger, H. 1984. Processing universals in second language acquisition. In F. Eckman, L. Bell & D. Nelson (eds), *Universals of second language acquisition*, 36–47. Rowley, MA: Newbury House.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *IRAL* 10(3): 219–231.
- Tomasello, M. & C. Herron. 1989. Feedback for language transfer errors: The Garden Path Technique. *Studies in Second Language Acquisition* 11: 385–395.

Παράρτημα

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ Α2

Προτεινόμενη διδακτική εφαρμογή
Αναστασία Αμπάτη & Χριστίνα Κατσάρου



ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

«Τι είναι;»

- ◉ Επίπεδο γλωσσομάθειας: Α2
- ◉ Επικοινωνιακή περίσταση: Απλή περιγραφή ζώου-αινίγματα

8 Η κάθε ομάδα συζητά και παρουσιάζει ένα στιγμιότυπο από τη ζωή του ζώου που έχει διαλέξει (εκφράστε την άποψή σας: **πώς τα περνάτε; συμβιώνετε καλά με τα υπόλοιπα ζώα; τι δυσκολίες αντιμετωπίζετε;**).

«Τα απίθανα μολύβια», Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού,
Ενότητα: «Στη Γη και τη θάλασσα», Βιβλίο μαθητή, σελ. 48

ΜΑΘΗΤΕΣ



«Μαργαρίτα 1», Καρτέλες

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ



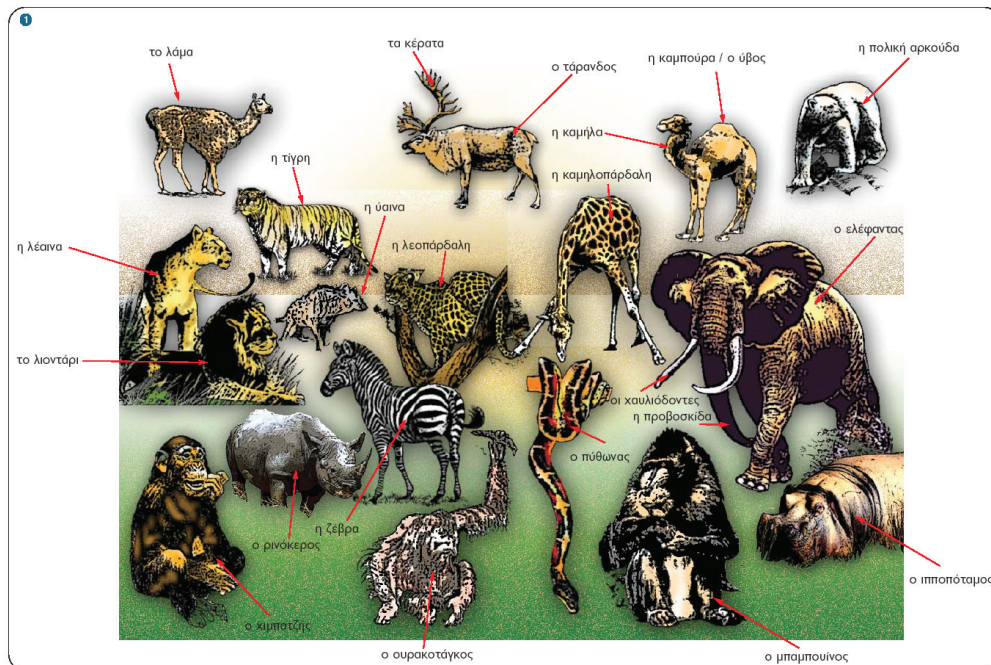
Είναι ένα ζώο που ζει στο σπίτι μας. Έχει μακριά μουστάκια και μαλακό τρίχωμα. Του αρέσει το γάλα και τα ψάρια.

Τι είναι;



ΠΙΘΑΝΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ «ΤΟ ΛΕΞΙΚΟ ΤΩΝ ΖΩΩΝ»

- Επίπεδο γλωσσομάθειας: Α2
- Επικοινωνιακή περίσταση: Περιγραφή ζώου
- Χρήσιμο θεματικό λεξιλόγιο: ιδέες μπορούμε να πάρουμε από το βιβλίο «**Λέξεις και Εικόνες**»
- Γραμματικοί στόχοι: Κλίση επιθέτων, συμφωνία επιθέτου με το ουσιαστικό, σύνταξη απλών προτάσεων (παρατακτική σύνταξη)



Το αγαπημένο μου ζώο

- Εχεις κάποιο αγαπημένο ζώο; Αυτό μπορεί να είναι ένα κατοικίδιο ζώο που φροντίζεις ή ένα ζώο που θαυμάζεις, όταν το βλέπεις σε βιβλία ή στην τηλεόραση.
 - Γράψε σε ένα φύλλο χαρτί ένα κείμενο που να το περιγράφει, έτσι ώστε να το γνωρίσουν καλύτερα οι συμμαθητές σου.
 - Μπορείς να βάλεις φωτογραφίες, εικόνες ή ζωγραφιές του ζώου.
- Οι παρακάτω ερωτήσεις θα σε βοηθήσουν να το παρουσιάσεις καλύτερα.

- Ποιο είναι το ζώο που μου αρέσει;
- Πώς είναι η εμφάνισή του;
- Ποιος είναι οι συνήθειές του;
- Ποια είναι η συμπεριφορά του;
- Τι μου αρέσει πιο πολύ σε αυτό;



Δελτίο ταυτότητας του δελφινιού

- Συμπλήρωσε το δελτίο ταυτότητας του δελφινιού με βάση τις πληροφορίες των κειμένων του βιβλίου σου.

Δελτίο ταυτότητας

Κοινό όνομα: **δελφίνι**

Μήκος:

Χρώμα:

Χαρακτηριστικά του σώματος:

.....

.....

Συνήθειες / συμπεριφορά:

.....

.....

Αγαπημένο φαγητό:

Κύριες απειλές:



Συνάφεια με το σχολικό βιβλίο: «Τα απίθανα μολύβια», Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού, Ενότητα: «Στη Γη και τη θάλασσα», Τετράδιο εργασιών, σελίδες 38, 39.



α) Αξιοποιούμε το «ενεργητικό» λεξιλόγιο των μαθητών

β) Παρουσιάζουμε το νέο θεματικό λεξιλόγιο:

απλές λέξεις: η φώκια, ο παπαγάλος

φράσεις του τύπου: το μεγάλο ράμφος, η φουντωτή ουρά, η μεγάλη χαίτη, ζώο χορτοφάγο/σαρκοφάγο

μεγαλύτερες φράσεις: ζει στο δάσος/στην έρημο/ στη ζούγκλα

γ) Δίνουμε χρήσιμες λεκτικές δομές:

Η χελώνα έχει μικρό κεφάλι / Οι φώκιες έχουν μεγάλα μουστάκια / Το χρώμα του-της-τους είναι... / Του-Της αρέσει να...

«Μαργαρίτα 1», Βιβλίο μαθητή, σελ. 31



ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΜΕ ΤΟ ΠΡΟΤΥΠΟ



Ο ελέφαντας είναι ένα ζώο που ζει σε ζεστά μέρη. Έχει μεγάλο σώμα και μεγάλο κεφάλι αλλά τα μάτια του είναι μικρά. Έχει σκληρό δέρμα και το χρώμα του είναι καφέ ή γκρι. Έχει δυο μεγάλα δόντια (καυλιόδοντες) και μακριά προβοσκίδα. Του αρέσει να τρώει χόρτα και καρπούς. Είναι δηλαδή ζώο χορτοφάγο.

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑΣ

Άσκηση 1^η: Αναπληρώστε κάθε τώ με τη σωστή λέξη, όπως στο παράδειγμα:



Η γάτα είναι άσπρος.
Η γάτα είναι άσπρη.
Η γάτα είναι άσπρο.



Ο σκύλος είναι κίτρινος.
Ο σκύλος είναι κίτρινη.
Ο σκύλος είναι κίτρινο.



Η χελώνα είναι πράσινη.
Η χελώνα είναι πράσινη.
Η χελώνα είναι πράσινο.



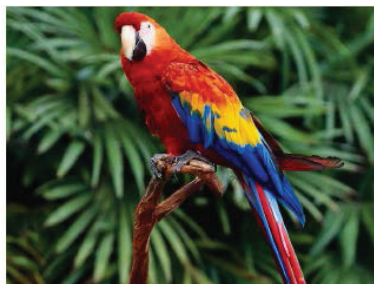
Ο παπαγάλος είναι γαλάζος.
Ο παπαγάλος είναι γαλάζα.
Ο παπαγάλος είναι γαλάρο.



Το άλογο είναι μαύρος.
Το άλογο είναι μαύρη.
Το άλογο είναι μαύρο.

Άσκηση 2^η:

Περιγράψτε την εικόνα του ζώου που βλέπετε. Συμπληρώστε τα χρώματα που λείπουν:



Το κεφάλι του παπαγάλου είναι κόκκιν ___ και άσπρ ___. Τα μάτια του είναι μαύρ ___.
Το σώμα του είναι άσπρ ___. Τα φτερά του είναι κίτριν ___, κόκκιν ___ και γαλάζ ___.
Η ουρά του είναι κόκκιν ___ και γαλάζ ___.
Τα νύχια του είναι μαύρ ___.
Είναι ένας πολύχρωμ ___ παπαγάλος!



Άσκηση 5^η: Συμπληρώστε τα κενά με τη λέξη από την παρένθεση στον κατάλληλο τύπο:

Το τραγούδι της ψιψίνας της Λίνας Κάσδαγλη (με αλλαγές)

Καλημέρα, Ψιψίνα,
Μ' αρέσεις πολύ.
Έχεις _____ (μαύρος) μουστάκια
Και γούνα _____ (απαλόξ).
Όταν ψάρι μυρίζεις
Που ψήνει η κυρά,
Τριγυρνάς, νιαουρίζεις,
Με _____ (όρθιος) την ουρά.

Καληνύχτα, Ψιψίνα.
Κοντά στη φωτιά
Με τις σπιθες αστράφτει
Η _____ (χρυσός) σου ματιά.
Τα _____ (πονηρός) ποντίκια κρυφτήκαν,
Ο _____ (δυνατός) αέρας περνά.
Κουλουριάσου, Ψιψίνα,
Κοιμήσου ξανά.



ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑΣ

Μαργαρίτα 3, Βιβλίο Μαθητή, σελ. 35-37, Τετράδιο Εργασιών σελ. 40.

Τα ζώα της γης

Το λιοντάρι είναι δυνατό.
Είναι ζώο της ζούγκλας.

Η γάτα αγαπάει
τα ψάρια
της θάλασσας.

Η αλεπού είναι έξυπνη.
Είναι ζώο του βουνού.

Το δελφίνι ζει στη θάλασσα.
Είναι πολύ έξυπνο.

Ο ιπποπόταμος
είναι τεράστιος.
Ζει στα ποτάμια.

Ο σκύλος είναι ζώο
του σπιτιού.
Είναι καλός φίλος
του ανθρώπου.

Τα ζώα του παρκου
ζουν στα κλουβιά.
Τι κρίμα!

7 Βρες ποιο ζώο είναι:

Είναι ζώο της θάλασσας.
Έχει τεράστιο σώμα.

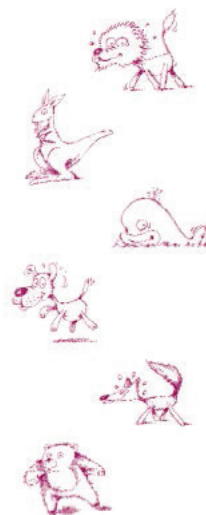
Είναι ζώο του βουνού.
Είναι πολύ έξυπνη και
της αρέσουν οι κότες.

Ζει στην Αυστραλία.
Έχει μια τσέπη στην κοιλιά
και εκεί βάζει τα παιδιά του.

Ζει στο δάσος.
Έχει καφέ ή άσπρο χρώμα.
Τρώει πολύ μέλι.

Είναι ο βασιλιάς των ζώων.
Ζει στην ζούγκλα.
Είναι πολύ άγριο ζώο.

Είναι ζώο του σπιτιού.
Είναι πολύ καλός φίλος.



Σώματα Κειμένων (ΣΚ) και εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας

Αλέξανδρος Τάντος

Περίληψη

Το παρόν άρθρο στοχεύει να αναδείξει τα οφέλη της ανάλυσης γλωσσικών δεδομένων, όπως αυτά οργανώνονται και παρουσιάζονται στα Σώματα Κειμένων Μαθητών για την εκμάθηση μια δεύτερης/ξένης γλώσσας μέσω του παραδείγματος του Ελληνικού Σώματος Κειμένων Μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ). Το ΕΣΚΕΙΜΑΘ ακολουθεί τις σύγχρονες μεθόδους δημιουργίας, οργάνωσης και ανάλυσης των γλωσσικών εισερχομένων και προέρχεται από γραπτές παραγωγές μαθητών της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ακριβώς εξαιτίας αυτού του χαρακτηριστικού του, το ΕΣΚΕΙΜΑΘ προσφέρει ευελιξία κατά την αξιοποίησή του, τόσο από εκπαιδευτικούς όσο κι από ερευνητές της γλωσσολογίας. Στις ενότητες που ακολουθούν, αρχικά παρουσιάζονται συνοπτικά τα είδη Σωμάτων Κειμένων και παρατίθεται μια σειρά από παραδείγματα εφαρμογής τους στη γλωσσική διδασκαλία, δίνοντας έμφαση στο ΕΣΚΕΙΜΑΘ.

Λέξεις κλειδιά: Γλωσσολογία Σωμάτων Κειμένων, σώματα κειμένων μαθητών, ΕΣΚΕΙΜΑΘ, μάθηση βασισμένη σε δεδομένα, επισημείωση λαθών.

1. Εισαγωγή στα σώματα κειμένων (ΣΚ)

Η δημιουργία και χρήση ΣΚ οφείλεται στον τομέα της γλωσσολογίας που ονομάζεται Γλωσσολογία Σωμάτων Κειμένων (ΓΣΚ) [Corpus Linguistics]. Κύριος στόχος της ΓΣΚ είναι η μελέτη μεγάλης μάζας γλωσσικών δεδομένων για την επαλήθευση ή διάψευση υποθέσεων γλωσσολογικού ενδιαφέροντος με βάση ποσοτικοποιημένες αναλύσεις

και παρατηρήσεις πάνω στο ΣΚ.¹ Γρήγορα, όμως, η χρησιμότητα των ΣΚ έγινε αντιληπτή κι από άλλες ομάδες ερευνητών και μη, με εντελώς διαφορετική ή και παρεμφερή στοχοθεσία. Στην περίπτωση της εκμάθησης ξένης γλώσσας, τα ΣΚ χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται ευρέως για την καλύτερη προσέγγιση της διαγλώσσας των μαθητών. Σύμφωνα με τις γλωσσολογικές προσεγγίσεις στη μελέτη του φαινομένου της εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, διαγλώσσα αποτελεί το παράλληλο γλωσσικό σύστημα που αναπτύσσει σταδιακά ένας μαθητής κατά την εκμάθησή της. Ως φυσική απόρροια αυτής της άποψης, τα «λάθη» των μαθητών δεν αντιμετωπίζονται ως ευθύνη του μαθητή, αλλά ως αποκάλυψη πτυχών της διαγλώσσας τους. Ένα ΣΚ είναι ένας αριθμός κειμένων που συλλέγονται και ταξινομούνται με βάση συγκεκριμένα επικοινωνιακά ή εξωτερικά κριτήρια (βλ. McEneery & Wilson 2001).

Για την κατανόηση της χρησιμότητας και της σημασίας των ΣΚ είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστούν οι εξής όροι της προηγούμενης πρότασης: «έναν αριθμό κειμένων», «επικοινωνιακά ή εξωτερικά κριτήρια».

Ο αριθμός των κειμένων είναι συνάρτηση δύο σημαντικών κριτηρίων με βάση τα οποία αυτά τα κείμενα συλλέγονται: (α) σωστή δειγματοληψία και (β) μέγιστη αντιπροσωπευτικότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη τη γλωσσική ποικιλία (βλ. ενότητα 2) που θέλουμε να καταγράψουμε με τη δημιουργία ενός ΣΚ, η δειγματοληψία αποτελεί σημαντική προτεραιότητα, καθώς η σωστή δειγματοληψία είναι εκείνη που θα ορίσει το μέγεθος, τη σύγκριση των κειμένων μεταξύ τους, καθώς και τον τύπο των κειμένων. Η μέγιστη αντιπροσωπευτικότητα στην κατάρτιση ενός ΣΚ είναι μια έννοια δύσκολα προσδιορίσιμη, καθώς καθημερινά εμφανίζονται νέα κείμενα με τα χαρακτηριστικά σύμφωνα με τα οποία καταρτίζεται το ΣΚ. Παρόλα αυτά, με τους κατάλληλους περιορισμούς ως προς το εύρος της χρονικής διάρκειας συλλογής και τον τομέα εξόρυξης των κειμένων, οι οποίοι καταγράφονται αναλυτικά στο εγχειρίδιο χρήσης του ΣΚ, η έννοια της αντιπροσωπευτικότητας είναι μερικώς εφικτή.

Τα επικοινωνιακά ή εξωτερικά κριτήρια αναφέρονται κυρίως σε μη γλωσσικού τύπου κριτήρια, όπως πληροφορίες σχετικά με το συγγραφέα ή ομιλητή, με το αν πρόκειται για γραπτό ή προφορικό λόγο αντίστοιχα (όπως η ηλικία, το υπόβαθρο κι άλλα στοιχεία του προφίλ

¹ Το άρθρο *Computational Analysis of Present-Day American English* των Henry Kucera & W. Nelson Francis (1967) για το *Brown Corpus* θεωρείται η πιο σημαντική πρώτη βιβλιογραφική αναφορά για τα ΣΚ.

του), το μέσο δημοσίευσης (λ.χ. εφημερίδα, περιοδικό, εκδοτικός οίκος), το χρόνο και τον τόπο δημοσίευσης. Αντίθετα, τα εσωτερικά κριτήρια συλλογής αφορούν στα χαρακτηριστικά της ίδιας της γλώσσας του συγγραφέα ή ομιλητή. Για παράδειγμα, η χρήση συγκεκριμένων δομών, όπως δευτερεύουσες προτάσεις ή ρηματικές φράσεις με κλιτικά, ή η χρήση κατηγοριών λέξεων, όπως ρήματα ψυχικού πάθους ή ρήματα αιτιότητας, αποτελούν εσωτερικά κριτήρια για τη συλλογή κειμένων στην κατάρτιση ενός ΣΚ. Αν και εκ πρώτης όψεως η κατάρτιση ενός ΣΚ με τέτοια κριτήρια μοιάζει να είναι πιο βοηθητική, αφού στοχεύει απευθείας στο εκάστοτε υπό εξέταση φαινόμενο, αντίθετα η στόχευση ενός τέτοιου ΣΚ είναι τόσο εξειδικευμένη που δεν εξυπηρετεί παρά μόνο τις ανάγκες εκείνων που έχουν καταρτίσει το ΣΚ. Επιπλέον, παραβιάζονται σε μεγάλο βαθμό και τα δύο κριτήρια συλλογής κειμένων που ορίζουν τα ΣΚ, η σωστή δειγματοληψία και η αντιπροσωπευτικότητα του λόγου του ομιλητή/συγγραφέα. Με άλλα λόγια, πιθανόν αποκρύπτονται σημαντικές συσχετίσεις χαρακτηριστικών του αυθεντικού λόγου του συγγραφέα/ομιλητή κι έτσι δεν προωθείται εύκολα ούτε καν ο στόχος των δημιουργών ενός τέτοιου ΣΚ.

Τις προηγούμενες δεκαετίες, τα περισσότερα ΣΚ έχουν δημιουργηθεί με βάση τα γενικά εξωτερικά κριτήρια που μόλις αναφέρθηκαν. Όμως, η ανάγκη ανάλυσης γλωσσικών δεδομένων των ΣΚ για τους σκοπούς της κοινωνιογλωσσολογικής έρευνας είχε ως αποτέλεσμα τη βελτιωμένη ταξινόμηση των εξωτερικών κριτηρίων. Έτσι, τα περισσότερα ΣΚ καταρτίζονται πλέον με τη συνδρομή κριτηρίων με κοινωνιογλωσσική αξία, όπως ο τύπος του κειμένου (λ.χ. εργασία μαθητή, συνέντευξη, ιστορία) και το κειμενικό είδος (λ.χ. έκθεση, επιχειρηματολογία, ανασκόπηση, αφήγηση). Με αυτά τα κριτήρια προωθείται η ομογενοποίηση ως προς το είδος του λόγου για την ταξινόμηση και ομαδοποίηση των κειμένων και διευκολύνεται η αναζήτηση και η στοχευμένη μελέτη γλωσσικών φαινομένων με σταθμισμένα γλωσσικά δεδομένα.

Η χρησιμότητα των ΣΚ είναι σε άμεση συνάρτηση της ομάδας των χρηστών του. Στην περίπτωσή μας, το ΣΚ μαθητών αποτελεί μια ανεκτίμητης αξίας πηγή αναζήτησης των γλωσσικών χαρακτηριστικών των μαθητών και στοχευμένης τους ταξινόμησης ανάλογα με τις ανάγκες του χρήστη, είτε αυτός είναι εκπαιδευτικός είτε ερευνητής. Μετά από μια σύντομη περιήγηση στα είδη ΣΚ και στις διαφορετικές προσεγγίσεις στην επισημείωση (ενότητα 2), η ενότητα 3 εστιάζει στις ποικίλες δυνατότητες αξιοποίησής τους και στις βασικές έννοιες ποσοτικής ανάλυσης γλωσσικών δεδομένων, επισημειωμένων ή μη.

Στην ενότητα 4 θα αναδειχθεί η χρησιμότητα των ΣΚ μαθητών για την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας και στο δεύτερο μέρος της εστιάζει στο ΕΣΚΕΙΜΑΘ. Αρχικά, θα παρουσιαστούν οι βασικές επιλογές σχεδιασμού και υλοποίησης του ΕΣΚΕΙΜΑΘ και στη συνέχεια η κατηγοριοποίηση λαθών που υιοθετήθηκε για τη δημιουργία του πλαισίου επισημείωσης λαθών του ΕΣΚΕΙΜΑΘ καθώς και τα πλεονεκτήματα που προσφέρει.

2. Είδη ΣΚ

Τα ΣΚ χωρίζονται σε διαφορετικά είδη με βάση δύο κύριες διαστάσεις: (α) τη γλωσσική ποικιλία που θέλουν να περιγράψουν (βλ. ενότητα 2.1) και (β) το είδος της πληροφορίας που διαθέτουν στο χρήστη (βλ. ενότητα 2.2).

2.1 Είδη ΣΚ με βάση τη γλωσσική ποικιλία

Αν και επικρατεί η ευρύτερη άποψη ότι μια γλωσσική κοινότητα εκφράζεται μέσα από μια κοινή γλωσσική ποικιλία – τη βασική γλωσσική ποικιλία, η οποία στην περίπτωσή μας είναι η κοινή νεοελληνική γλώσσα – η σύγχρονη γλωσσολογία έχει καταδείξει ότι αυτή η άποψη είναι εσφαλμένη. Η γλωσσική συμπεριφορά των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας παρουσιάζει ιδιαίτερη ανομοιογένεια, η οποία συναρτάται είτε από την ταυτότητα των ομιλητών είτε από τη συγκεκριμένη χρήση–περίσταση της ομιλίας. Έτσι, οι γλωσσικές ποικιλίες που φανερώνουν χαρακτηριστικά της ταυτότητας του ομιλητή, όπως είναι η καταγωγή του, η κοινωνική του τάξη ή και το επάγγελμά του, καθορίζουν εν μέρει τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής του έκφρασης και τη διαφοροποιούν σε σχέση με τη γλωσσική ποικιλία ομιλητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Επίσης, οι διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις επιβάλλουν τη χρήση διαφοροποιημένων επιπέδων ύφους (registers) με αποτέλεσμα την εμφάνιση ποικίλων γλωσσικών ποικιλιών με βάση τη χρήση του λόγου.

Ιστορικά, τα πρώτα ΣΚ ήταν κανονιστικά (normative) και στόχευαν στην περιγραφή της βασικής ποικιλίας μιας γλώσσας. Όμως, σύντομα, η ανάγκη για μια εκλεπτυσμένη έρευνα με στόχευση την περιγραφή και την ανάλυση της γλωσσικής ανομοιογένειας των μελών της εκάστοτε γλωσσικής κοινότητας, οδήγησε στη δημιουργία εξειδικευμένων ΣΚ. Στην επόμενη ενότητα, θα εστιάσουμε σε ένα είδος εξειδικευμένων ΣΚ, τα ΣΚ μαθητών, το οποίο συνδέεται άμεσα με την εκμάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

2.2 Είδη ΣΚ με βάση το είδος της πληροφορίας

Τα ΣΚ διακρίνονται, επίσης, σε επισημειωμένα (annotated) και μη επισημειωμένα (unannotated) ανάλογα με το αν τα κείμενα περιέχουν γλωσσολογική πληροφορία. *Επισημείωση* είναι ένας γενικός όρος, ο οποίος αναφέρεται στην πρακτική πρόσθεσης/ανάθεσης ερμηνευτικής γλωσσολογικής πληροφορίας σε ένα ΣΚ. Για παράδειγμα, ένα ευρέως διαδεδομένο είδος επισημείωσης είναι η επισημείωση με τα μέρη του λόγου. Κάθε λέξη όλων των κειμένων ενός τέτοιου επισημειωμένου ΣΚ περιέχει πληροφορία για το μέρος του λόγου στο οποίο η εκάστοτε λέξη ανήκει. Τα μη επισημειωμένα ΣΚ περιέχουν ταξινομημένο αυθεντικό γλωσσικό υλικό, συλλεγμένο σύμφωνα με τα κριτήρια που αναφέρθηκαν πιο πάνω (βλ. ενότητα 1), χωρίς καμία επεξεργασία ή προσθήκη σε σχέση με το περιεχόμενό του. Αν και τα μη επισημειωμένα ΣΚ αποδείχθηκαν πολύ χρήσιμα τις προηγούμενες δεκαετίες για την μελέτη συχνότητων και συσχετίσεων λέξεων-φράσεων σε διαφορετικά περιβάλλοντα (συμφραζόμενα), η δημιουργία και η χρήση επισημειωμένων ΣΚ που επιτρέπουν στοχευμένες αναζητήσεις και αναλύσεις γλωσσικών χαρακτηριστικών των ομιλητών οδήγησε στη μερική παραγκώνιση των μη επισημειωμένων ΣΚ. Ανάλογα με τη στόχευση, η επισημείωση διαφέρει σε σχέση με το είδος της πληροφορίας. Έτσι, ενδεικτικά υπάρχουν τα εξής είδη επισημείωσης:

- Επισημείωση με τα μέρη του λόγου
- Φωνητική επισημείωση (προσωδία, τονικότητα, παύσεις)
- Συντακτική επισημείωση (φραστικές δομές)
- Σημασιολογική επισημείωση (σημασιολογική κατηγοριοποίηση λέξεων, φράσεων, προτάσεων)
- Πραγματολογική επισημείωση (λεκτικές πράξεις, όπως αποδοχή, επιθυμία)
- Κειμενική επισημείωση (λ.χ. υπερπροτασικές αναφορικές συνδέσεις αντωνυμιών)
- Στυλιστική επισημείωση (λ.χ. ευθύς/πλάγιος λόγος)
- Επισημείωση λαθών μαθητών (μαρκάρισμα των ειδών των λαθών των μαθητών, error annotation)

Η ερμηνευτική γλωσσολογική πληροφορία των επισημειωμένων κειμένων κωδικοποιείται μέσα από ένα προσυμφωνημένο σύνολο ετικετών (tags), οι οποίες μαρκάρουν τον τομέα του κειμένου με τη λέξη/φράση/πρόταση που ικανοποιεί τη λειτουργία τους. Στο (1) τα «APΘ», «ON» και «PM» είναι οι ετικέτες για τα μέρη του λόγου *άρθρο*, *κύριο*

όνομα και ρήμα αντίστοιχα.² Οι συντομογραφίες των ετικετών και η λειτουργία τους είναι αποτέλεσμα συμφωνίας των μελών της ομάδας κατάρτισης του ΣΚ. Κάθε ΣΚ περιέχει εγχειρίδιο χρήσης με αναλυτική περιγραφή των ετικετών και παραδείγματα χρήσης τους μέσα στα κείμενα. Το σύνολο ετικετών που χρησιμοποιούνται σε ένα επισημειωμένο ΣΚ κι είναι αποτέλεσμα συμφωνίας της ομάδας κατάρτισης του ΣΚ ονομάζεται **πλαίσιο επισημείωσης** (tagset). Όλες οι ετικέτες στα επισημειωμένα ΣΚ είναι (α) *μονοσήμαντες*, ώστε να μην επιδέχονται λανθασμένη ερμηνεία από το χρήστη, (β) *σύντομες*, προκειμένου να μην αποσυντονίζουν το χρήστη στην περιήγηση μέσα στο κείμενο, και (γ) *αναγνώσιμες*.

(1) O_APΘ Γιώργος_ON έφαγε_PM

Η επισημείωση είναι προσιτή στο χρήστη κι επιτρέπει ποικίλη αξιοποίηση, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα.

3. Αξιοποίηση των ΣΚ

Η χρησιμότητα του ΣΚ εξαρτάται πρωτεύοντως από τις δυνατότητες αξιοποίησης που επιτρέπει το ΣΚ (επισημειωμένο ή μη) και έπειτα από τη στόχευση του χρήστη. Αν και τα μη επισημειωμένα ΣΚ δεν είναι εμπλουτισμένα με γλωσσολογική πληροφορία, έχουν χρησιμοποιηθεί κατά κόρον ως πολύτιμη βοήθεια στην εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στην παρούσα ενότητα θα εστιάσω στις δυνατότητες αξιοποίησης και τον τρόπο χρήσης που προσφέρουν τα ΣΚ ανεξάρτητα από τη στόχευση του χρήστη.

3.1 Χρησιμότητα των μη επισημειωμένων ΣΚ

Τα μη επισημειωμένα ΣΚ παρέχουν περιορισμένες αλλά πολύ σημαντικές δυνατότητες αξιοποίησης. Αυτές οι δυνατότητες εξαρτώνται άμεσα από τα εργαλεία που, είτε διατίθενται από το ΣΚ ως συνοδευτικά μέσα αναζήτησης και στοχευμένης αξιοποίησής του, είτε έχουν δημιουργηθεί και προορίζονται για οποιοδήποτε μη επισημειωμένο ΣΚ, υπάρχουν στο διαδίκτυο και μπορεί κανείς να τα «κατεβάσει» ή

² Η συμφωνία ως προς το εύρος και το είδος του συνόλου των ετικετών είναι αποτέλεσμα συστηματικής γλωσσολογικής προεργασίας, προκειμένου να συμπεριληφθούν με εύληπτο τρόπο τα κυριότερα χαρακτηριστικά του επιπέδου επισημείωσης.

και απλώς να τα χρησιμοποιήσει ως online υπηρεσία σε συνδυασμό με το ΣΚ. Τα περισσότερα μη επισημειωμένα ΣΚ δεν παρέχουν τα δικά τους εργαλεία αναζήτησης κι αξιοποίησης, αφού θεωρείται πλέον κοινή γνώση ότι μπορεί κανείς να περιηγηθεί σε αυτά και να τα αξιοποιήσει με τη βοήθεια της δεύτερης κατηγορίας εργαλείων, δηλαδή αυτών που διατίθενται στο διαδίκτυο. Η χρήση τέτοιων στοχευμένων εργαλείων για την αξιοποίηση ενός συγκεκριμένου ΣΚ προϋποθέτει ότι ο χρήστης έχει την κατάλληλη άδεια χρήσης του ΣΚ, την οποία θα μπορεί να αποκτήσει με αίτηση προς την ομάδα που κατέχει τα πνευματικά δικαιώματα του ΣΚ.³ Παράλληλα, για την επεξεργασία οποιουδήποτε ΣΚ έχει αναπτυχθεί μια πληθώρα εργαλείων. Ενδεικτικά, τρία τέτοια ευρέως διαδεδομένα εργαλεία είναι τα εξής:

- The Simple Concordance Program (<http://www.textworld.com/scp>)
- AntConc (<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>)
- Wordsmith Tools (<http://www.lexically.net/wordsmith/index.html>)⁴

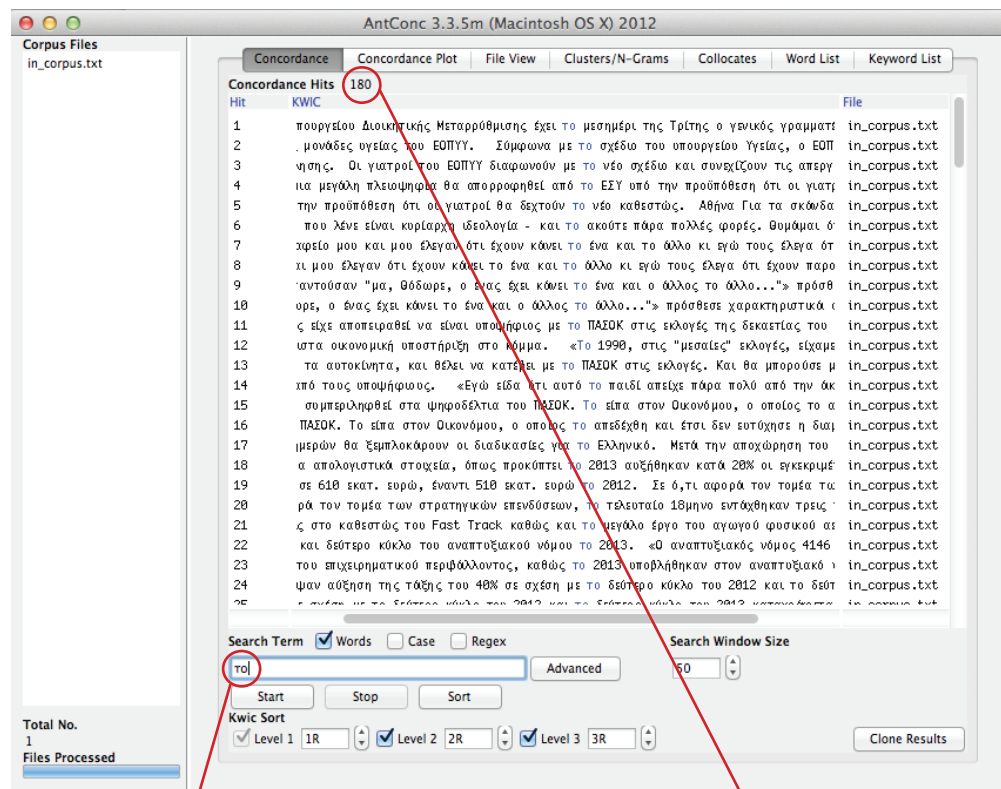
Στη χρήση και αξιοποίηση των μη επισημειωμένων ΣΚ με ηλεκτρονικά μέσα, βασική έννοια αποτελούν οι συμφραστικοί πίνακες (concordances). Οι συμφραστικοί πίνακες είναι πίνακες με τα αποτελέσματα αναζήτησης λέξεων ή και φράσεων με το συγκεκριμένο αριστερά και δεξιά της λέξης-φράσης. Το εύρος του συγκεκριμένου καθορίζεται από το χρήστη του εκάστοτε εργαλείου. Στον πίνακα 1, ο οποίος απεικονίζει στιγμιότυπο της οθόνης του ελεύθερου λογισμικού AntConc, εμφανίζεται ο συμφραστικός πίνακας για τη λέξη *το* σε ένα μικρό ΣΚ με 20 κείμενα (επιλεγμένα από τη στήλη των νέων στην Ελλάδα, της διεύθυνσης www.in.gr).

Μια δεύτερη σημαντική δυνατότητα αξιοποίησης των μη επισημειωμένων ΣΚ είναι η αναζήτηση των πιο συχνών λέξεων με τις οποίες μια λέξη ή φράση εμφανίζεται δίπλα, ή αλλιώς των παραθέσεων (collocations). Στον πίνακα 1, εμφανίζονται οι παραθέσεις της λέξης *το* στο ίδιο ΣΚ. Οι λίστες παραθέσεων υπολογίζονται σε συνάρτηση (α) με τη συχνότητα εμφάνισης της δεύτερης λέξης σε όλο το ΣΚ και (β) με τη συχνότητα εμφάνισης της δεύτερης λέξης δίπλα στη λέξη

³ Στα ελληνικά κανονιστικά ΣΚ, ΕΘΕΓ και ΣΕΚ, προσφέρεται online υπηρεσία χρήσης και πλήρης πρόσβαση μέσω της ανάλογης εγγραφής και συνδρομής.

⁴ Τα δύο πρώτα είναι ελεύθερα λογισμικά σε αντίθεση με το τρίτο. Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. στις αντίστοιχες διευθύνσεις.

Πίνακας 1. Συμφραστικός Πίνακας (Concordance) με λέξη αναζήτησης τη λέξη το



Λέξη αναζήτησης

Συχνότητα εμφάνισης της λέξης
το στο ΣΚ

αναζήτησης, στην περίπτωση μας τη λέξη το.⁵ Το σύννηθες εύρος του συγκεκριμένου μέσα στο πλαίσιο του οποίου αναζητούνται και υπολογίζονται οι συνεμφάνισεις και ο βαθμός συσχέτισης ανάμεσα σε δύο λέξεις είναι οι πέντε λέξεις εκατέρωθεν της λέξης αναζήτησης. Βέβαια, το εύρος αναζήτησης συσχέτισεων δεν είναι προκαθορισμένο στις πέντε λέξεις για όλες τις περιπτώσεις και κυμαίνεται ανάλογα με τις ανάγκες του φαξίματος. Για παράδειγμα, σε αναζήτηση της

⁵ Για τον υπολογισμό του σθένους σύνδεσης των παραθέσεων χρησιμοποιούνται μια σειρά στατιστικών μεθόδων, όπως η μέθοδος της αμοιβαίας πληροφορίας κι η μέθοδος του χ^2 . Για περισσότερες τεχνικές λεπτομέρειες, ο αναγνώστης μπορεί να συμβουλευτεί εγχειρίδια στατιστικής, όπως αυτό των Freedman et al. (2007).

συσχέτισης λέξεων με τη λέξη *το*, η λογική επιλογή θα ήταν να οριστεί το εύρος στη μία λέξη, αφού η συγκεκριμένη λέξη φέρει λειτουργική σημασία και ο ρόλος της είναι συντακτικής φύσης και περιορίζεται στην γειτνίασή της. Στον πίνακα 2, παρουσιάζεται στιγμιότυπο της οθόνης του λογισμικού *antconc* για τη λίστα παραθέσεων της λέξης *το*, ξεκινώντας από τις πιο δυνατές συσχετίσεις πηγαίνοντας προς τις πιο αδύναμες, ενώ στον πίνακα 3 δίνονται οι συσχετίσεις σε αντίστροφη σειρά.

Οι λίστες παραθέσεων αποκαλύπτουν χρήσιμες πτυχές των γραμματικών κανόνων μιας γλώσσας και μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για τη βελτίωση ή και τη δημιουργία νέου εκπαιδευτικού υλικού. Η δυνατότητα αυτή μπορεί να αποκαλύψει τις πιο πιθανές και τις λιγότερο πιθανές σημασιολογικές ή και συντακτικές συνδέσεις ανάμεσα σε λέξεις διαφορετικών κατηγοριών. Για παράδειγμα, οι παραθέσεις της λέξης *το* στον πίνακα 2 με ονόματα, κύρια και κοινά, σε αιτιατική πτώση, και με επίθετα ή μετοχές στα δεξιά του αποτελεί μια τέτοια διαπίστωση. Επιπλέον, ακόμα και σε ένα μικρό ΣΚ όπως αυτό του παραδείγματος, παρατηρεί κανείς κι άλλες κανονικότητες, κρυμμένες, όπως το ότι υπάρχει ισχυρή προτίμηση η λέξη *το*, όταν λειτουργεί ως οριστικό άρθρο, να ακολουθεί κι όχι να προηγείται του επιθέτου *όλος* οκτώ στις εννέα φορές, αντίθετα με ό,τι συμβαίνει με τα υπόλοιπα επίθετα.⁶ Ακόμη, ο πίνακας 3, ο οποίος παραθέτει τις πιο αδύναμες συσχετίσεις της λέξης *το* με άλλες λέξεις, συνεισφέρει στη συναγωγή περαιτέρω συμπερασμάτων για τη γραμματική της Ελληνικής, όπως η αδυναμία παράθεσης δύο άρθρων στη σειρά, η συμφωνία άρθρου-ονόματος ως προς την πτώση, το γένος και τον αριθμό, αλλά και άλλων όχι και τόσο φανερών, όπως η σπανιότητα εμφάνισης μορίων και συνδέσμων αμέσως πριν ή μετά το *το*. Έτσι, οι λίστες παραθέσεων προσφέρουν εμπειρικά παραδείγματα γλωσσικής χρήσης που πιθανόν η γλωσσολογική ενδοσκοπήση να αδυνατεί να παράσχει.

Ο βαθμός συσχέτισης δύο λέξεων δεν είναι πάντα αξιόπιστη πηγή συμπερασμάτων σχετικά με το αν δύο λέξεις όντως έχουν μια στενή συγγένεια στη γλωσσική χρήση. Αυτό συμβαίνει, επειδή ο τρόπος υπολογισμού της συσχέτισης δεν λαμβάνει υπόψη τη

⁶ Η γραμμική προτεραιότητα του *όλος* στα αριστερά του άρθρου μπορεί να εξηγηθεί γλωσσολογικά, καθώς σημασιολογικά το επίθετο *όλος* φέρει ποσοδεικτική σημασία και η θέση του «μαρκάρει» την εμβέλεια του καθολικού ποσοδείκτη.

Πίνακας 2. Πίνακας παραθέσεων (collocations) της λέξης *το* με τις συνεμφανίσεις της από το μεγαλύτερο στο μικρότερο βαθμό συσχέτισης

AntConc 3.3.5m (Macintosh OS X) 2012

Corpus Files
in_corpus.txt

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Total No. of Collocate Types: 217 Total No. of Collocate Tokens: 540

Rank	Freq	Freq(L)	Freq(R)	Stat	Collocate
1	2	1	1	6.47339	πακιστάν
2	9	8	1	5.47339	όλο
3	1	1	0	5.47339	ψέριμος
4	1	0	1	5.47339	φθάνοντας
5	1	0	1	5.47339	οποβλήθηκαν
6	1	0	1	5.47339	τουρκικό
7	1	1	0	5.47339	τουρκίας
8	1	0	1	5.47339	τεμάχιο
9	1	0	1	5.47339	συντονιστικό
10	2	0	2	5.47339	συντομότερο
11	1	0	1	5.47339	συννεφιασμένο
12	1	0	1	5.47339	συζητήσομε
13	1	1	0	5.47339	συχωρηθεί
14	1	0	1	5.47339	στρατόεδο
15	1	0	1	5.47339	σταυρό
16	1	0	1	5.47339	στίμα
17	1	0	1	5.47339	σεπτέμβριο
18	1	1	0	5.47339	σήκωσε
19	1	0	1	5.47339	ρόλο
20	1	1	0	5.47339	ραντάρ
21	1	0	1	5.47339	ρξζιμο
22	1	0	1	5.47339	πάς
23	1	0	1	5.47339	πρόσωπο
24	1	0	1	5.47339	πρωτογενές

Search Term Words Case Regex

to

Advanced From... 1L To... 1R

Window Span Same

Min. Collocate Frequency 1

Start Stop Sort

Sort by Invert Order

Sort by Stat

Clone Results

Total No. 1 Files Processed

Λίστα παραθέσεων μιας δεύτερης λέξης στα αριστερά (Freq(L)) και στα δεξιά (Freq(R)) του άρθρου *το*

συχνότητα εμφάνισης της δεύτερης λέξης. Έτσι, ακόμη και μια όχι και τόσο συχνά εμφανιζόμενη λέξη στο ΣΚ, μπορεί να έχει υψηλό βαθμό συνεμφάνισης με τη λέξη *το*. Στην προκειμένη περίπτωση, το όνομα *Πακιστάν* εμφανίζεται στην κορυφή της λίστας παραθέσεων με κριτήριο το βαθμό συσχέτισης, αν κι εμφανίζεται μόνο δύο φορές στο ΣΚ. Εξαιτίας του μικρού μεγέθους του ΣΚ, και στις δύο φορές εμφάνισής της, η λέξη *Πακιστάν* έρχεται με τη λέξη *το* στα αριστερά και στα δεξιά της (βλ. πίνακα 2). Για την αποφυγή αυτής της πλάνης σε σχέση με το πραγματικό σθένος συσχέτισης δύο λέξεων, το εργαλείο AntConc δίνει τη δυνατότητα ταξινόμησης των παραθέσεων με βάση τη συχνότητα εμφάνισης της δεύτερης λέξης

Πίνακας 3. Λιγότερο ισχυρές συσχετίσεις του άρθρου το σύμφωνα με τη λίστα παραθέσεων με το άρθρο το

Rank	Freq	Freq(L)	Freq(R)	Stat	Collocate
1	1	0	1	-1.66616	ο
2	1	1	0	-1.51529	η
3	2	0	2	-1.17847	του
4	1	0	1	-1.01846	θα
5	180	0	0	-1	το
6	1	0	1	-0.69653	σε
7	1	0	1	-0.67636	στην
8	1	0	1	-0.57100	οι
9	3	2	1	0.15146	να
10	3	0	3	0.18739	των
11	1	0	1	0.30347	στις
12	2	1	1	0.74547	τις
13	1	1	0	0.77295	μας
14	3	2	1	0.86653	ότι
15	14	12	2	1.07129	και
16	1	1	0	1.22546	όπως
17	1	1	0	1.30347	υγείας
18	1	1	0	1.47339	δχι
19	1	1	0	1.47339	εορώ
20	1	1	0	1.77295	ή
21	1	1	0	2.01396	ήταν
22	1	1	0	2.01396	ιανουαρίου
23	2	2	0	2.15146	ελλάδα
24	2	2	0	2.15146	προς

είτε στα αριστερά είτε στα δεξιά της λέξης, στην περίπτωση μας της λέξης το (βλ. πίνακα 4).

Επιπλέον, όλα τα εργαλεία αξιοποίησης μη επισημειωμένων ΣΚ, όπως το AntConc, εμφανίζουν λίστα με τη συχνότητα εμφάνισης όλων των λέξεων των κειμένων σε φθίνουσα ή αύξουσα σειρά, όπως φαίνεται στον πίνακα 5. Στον πίνακα 5, ο οποίος είναι ταξινομημένος κατά φθίνουσα σειρά, η λέξη το είναι η τρίτη σε συχνότητα εμφάνισης λέξη στο ΣΚ με 180 εμφανίσεις. Οι λειτουργίες που μόλις αναφέρθηκαν, είναι αναπόσπαστο κομμάτι οποιουδήποτε λογισμικού αξιοποίησης μη επισημειωμένων ΣΚ, όπως αυτά που αναφέρθηκαν πιο πάνω.⁷

⁷ Πέρα από αυτές τις κύριες λειτουργίες, τα περισσότερα λογισμικά, κι ειδικά εκείνα που απαιτούν είτε συνδρομή χρήσης είτε πωλούνται, παρέχουν επιπρόσθετη επιμέρους λειτουργικότητα, η οποία όμως είναι δευτερεύουσας σημασίας για τους σκοπούς του παρόντος άρθρου.

Πίνακας 4. Πίνακας παραθέσεων ταξινομημένος με κριτήριο τη συχνότητα εμφάνισης της δεύτερης λέξης συσχέτισης

AntConc 3.3.5m (Macintosh OS X) 2012

Corpus Files
in_corpus.txt

Concordance | Concordance Plot | File View | Clusters/N-Grams | Collocates | Word List | Keyword List

Total No. of Collocate Types: 811 Total No. of Collocate Tokens: 1980

Rank	Freq	Freq(L)	Freq(R)	Stat	Collocate
1	212	16	16	2.98154	το
2	79	37	42	3.56772	και
3	49	14	35	3.29368	της
4	40	18	22	3.15146	του
5	38	26	12	4.21352	από
6	32	23	9	3.70521	με
7	23	14	9	3.09006	να
8	22	12	10	3.28897	που
9	22	8	14	2.94414	η
10	21	9	12	2.99534	των
11	21	15	6	3.07129	για
12	20	10	10	3.60549	ότι
13	20	6	14	2.65577	ο
14	19	17	2	3.55139	σε
15	19	11	8	3.22946	θα
16	18	10	8	2.30347	την
17	17	7	10	5.31293	πασοκ
18	13	3	10	4.00390	στις
19	12	6	6	3.53479	τους
20	12	5	7	2.94983	στο
21	12	5	7	3.01396	οι
22	11	9	2	4.93282	ευρώ
23	9	8	1	5.47339	όλο
24	9	5	4	2.99946	τον

Search Term Words Case Regex Window Span Same
 To: _____ From... 5L To... 5R
 Start Stop Sort Min. Collocate Frequency 1
 Sort by Invert Order
 Sort by Freq
 Clone Results

Η χρήση των ΣΚ στο μάθημα ή ως βοήθημα στη μάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας υποστηρίχθηκε και προωθήθηκε από τη δεκαετία του 90 μέχρι και σήμερα από μια σειρά ένθερμων ερευνητών. (Aston 1996, Braun 2007, Chambers 2005, Cobb 1997, Gaskell & Cobb 2004, Hanson-Smith 1993, Hong & Sussex 1996, James 1998, Johns 1986, 1991, 1994, 1997, Kennedy & Miceli 2002, Kettelman 1995, Kindt & Wright 2001, Kohn 2006, Lüdeling et al. 2005, O’Keeffe et al. 2007, Stevens 1991, 1995, Taylor et al. 1991). Πιο συγκεκριμένα και σε σχέση με τις παραπάνω λειτουργίες, ο Johns (1986, 1991, 1994) διαμόρφωσε τη δική του θεωρία της επαγωγικής μάθησης με κινητήριο μοχλό τα ΣΚ (Μάθηση Βασισμένη σε Δεδομένα (ΜΒΔ), Data-Driven Learning), η οποία στηρίζεται στην ιδέα της χρησιμότητας των συμφραστικών πινάκων για την αποτελεσματική και πιο βαθιά κατανόηση εννοιών και δομών της δεύτερης/ξένης γλώσσας από το μαθητή. Σύμφωνα με τη ΜΒΔ, οι γραμματικοί κανόνες κατακτώνται μέσα από την προσωπική

Πίνακας 5. Λίστα συχνότητων του ΣΚ από το www.in.gr

Rank	Freq	Word
1	296	και
2	222	της
3	200	του
4	180	το
5	162	την
6	141	ο
7	127	η
8	120	να
9	117	των
10	111	για
11	109	με
12	100	που
13	91	από
14	90	θα
15	73	ότι
16	72	σε
17	71	στην
18	69	στο
19	66	οι
20	53	δεν
21	53	τις
22	52	τα
23	50	τον
24	47	είναι

Η λίστα όλων των λέξεων τοποθετημένες σε φθίνουσα σειρά (Rank) με κριτήριο τη συχνότητα εμφάνισής (Freq) τους στο ΣΚ. Το άρθρο το είναι η 4η πιο συχνή λέξη που εμφανίζεται στο ΣΚ με 180 εμφανίσεις.

αναζήτηση του μαθητή, η οποία μπορεί να κατευθύνεται ή και όχι από τον εκπαιδευτικό. Τα παραδείγματα πραγματικής χρήσης μιας δομής, φράσης ή λέξης είναι πρωτεύουσας σημασίας για τη θεωρία ΜΒΔ και γι' αυτό οι συμφραστικοί πίνακες είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας μάθησης. Σύμφωνα με τους Johns (1994) και Wu (2010), η δημιουργία συμφραστικών πινάκων οδηγεί στην παρατήρηση, στην ερμηνεία των δεδομένων και, τέλος, στην εξαγωγή πρακτικών «κανόνων» για το μαθητή.

Για παράδειγμα, η δημιουργία συμφραστικού πίνακα σε συνδυασμό με τη λίστα παραθέσεων για τη λέξη το οδηγούν στην αποκάλυψη «κανόνων», όπως αυτός που παρουσιάζεται στο (2):

- (2) Συνήθως, η λέξη το ακολουθείται από ουσιαστικό, αριθμητικό, μετοχή αλλά και από ρήμα. Ωστόσο, δε «χαρακτηρίζει» το ρήμα με τον ίδιο τρόπο που το κάνει με τα ουσιαστικά, αφού όταν βρίσκεται δίπλα σε ρήμα έχει χρήση κλιτικού (αδύνατου τύπου προσωπικής αντωνυμίας) κι αναφέρεται σε κάτι άλλο που είτε αναφέρθηκε σε άλλη πρόταση ή ακολουθεί στην ίδια πρόταση.⁸

Όπως διαφαίνεται από το παραπάνω παράδειγμα, οι «κανόνες» αυτοί δεν ταυτίζονται αναγκαστικά με τους κανόνες ενός τυπικού εγχειριδίου γραμματικής, όμως καθοδηγούν το μαθητή να προσεγγίσει τη γλωσσική πραγματικότητα της γλώσσας-στόχου τμηματικά. Άλλωστε, η πρακτική δημιουργίας ενός λεξικού-γραμματικής που βασίζεται στην αξιοποίηση ΣΚ και στοχεύει στην ανίχνευση και εξάλειψη γραμματικών κι επικοινωνιακών λαθών του μαθητή είναι ήδη γεγονός για άλλες γλώσσες, όπως η Αγγλική ως δεύτερη/ξένη (βλ. Gillard & Gadsby 1998). Η χρησιμότητα αυτών των εργαλείων είναι διττή, καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο από το μαθητή όσο κι από τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει υποθέσεις και κανόνες παρόμοιους με τον κανόνα για το άρθρο και το κλιτικό το μέσα από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Η επαλήθευση ή η διάψευση αυτών των ενδιαμέσων κανόνων κι υποθέσεων του μαθητή εναπόκειται σε μεγάλο βαθμό στην ευρύτερη και πιο σφαιρική έκθεση στα δεδομένα του ΣΚ. Αυτό συμβαίνει, επειδή η χρήση παραδειγμάτων και υλικού που βασίζονται πάνω στη διαίσθηση κι όχι σε πραγματικά δεδομένα περιορίζουν τα περιβάλλοντα πιθανής εμφάνισης ενός φαινομένου και συχνά υστερούν σε φυσικότητα.

Η Conrad (2000) διαπιστώνει την άμεση σύνδεση της γλωσσολογίας ΣΚ με τη διδασκαλία που βασίζεται σε υλικό και αναζητήσεις πάνω σε ΣΚ. Επιπλέον, εστιάζει στη χρησιμότητα κι επιρροή της γλωσσολογίας ΣΚ για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας στον 21^ο αιώνα σε τρία σημεία:

- (α) Η λεπτομερής περιγραφή των γραμματικών κανόνων θα αντικατασταθεί πλήρως με τη χρήση των φαινομένων σε διαφορετικά επίπεδα ύφους, όπως αυτά αποτυπώνονται από τη γλωσσική χρήση μέσα σε ΣΚ.

⁸ Η πολυπλοκότητα του κανόνα, καθώς κι ο τρόπος που αυτός δομείται, επηρεάζονται από το επίπεδο γλωσσομάθειας, αλλά και από εξωγλωσσικούς παράγοντες που σχετίζονται με το προφίλ του μαθητή, όπως η ηλικία, το υπόβαθρό του, η Γ1 κ.ά.

- (β) Η διδασκαλία της γραμματικής θα ενσωματωθεί με τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Λεξικο-γραμματικά πρότυπα εμφάνισης θα αποκτήσουν κεντρική σημασία στην περιγραφή των φαινομένων και τη γλωσσική εκμάθηση.
- (γ) Η έμφαση στη δομική-συντακτική «καθαρότητα» του γλωσσικού εξαγομένου των μαθητών θα μετατοπιστεί στη χρήση κατάλληλων εναλλακτικών δομών.

Η χρήση συμφραστικών πινάκων, παραθέσεων και λεξικών συχνοτήτων σε ΣΚ μπορούν να ενταχθούν στα πλαίσια ποικίλων παιδαγωγικών μεθόδων. Ένα βασικό θέμα και ταυτόχρονα δίλημμα παιδαγωγικής φύσης σε σχέση με τη χρήση των ΣΚ είναι η χρήση των ΣΚ στο μάθημα χωρίς προηγούμενη επεξεργασία και κατεύθυνση από τον εκπαιδευτικό ή η παράθεση έτοιμων αναζητήσεων και συμφραστικών πινάκων από τον εκπαιδευτικό μέσα στο μάθημα.⁹

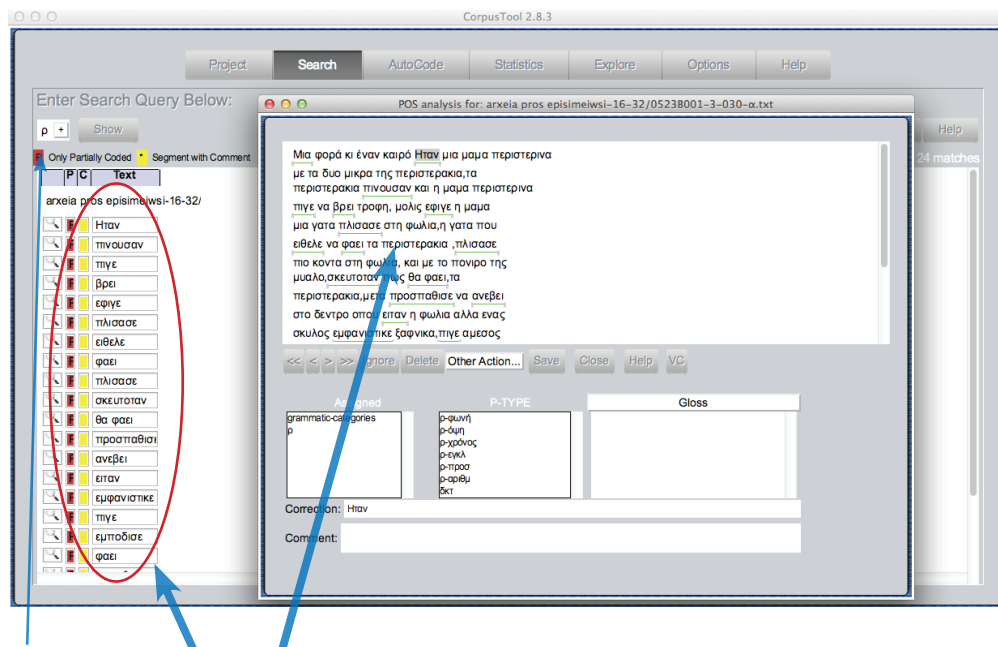
3.2 Χρησιμότητα των επισημειωμένων ΣΚ

Για να εκτιμήσει κανείς τη χρησιμότητα των επισημειωμένων ΣΚ, είναι απαραίτητο να αντιληφθεί τα όρια αξιοποίησης και χρήσης των μη επισημειωμένων ΣΚ. Στις τρεις βασικές λειτουργίες που περιγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα, σημαντικό κριτήριο οποιασδήποτε ταξινόμησης υπήρξε μία συγκεκριμένη λέξη ή φράση. Από την άλλη μεριά, η αναζήτηση μιας κατηγορίας λέξεων με κάποια κοινά χαρακτηριστικά κι όχι συγκεκριμένων λέξεων ξεχωριστά, καθώς και η ταξινόμηση των αποτελεσμάτων με βάση αυτά τα κοινά χαρακτηριστικά, δεν είναι εφικτή σε ΣΚ χωρίς επισημείωση. Για παράδειγμα, η αναζήτηση όλων των ρημάτων ή ουσιαστικών ή οποιασδήποτε άλλης γραμματικής κατηγορίας λέξεων των κειμένων ενός μη επισημειωμένου ΣΚ δεν μπορεί να γίνει, καθώς λείπει οποιαδήποτε πληροφορία για την κατηγορία των λέξεων. Αντίθετα, ένα επισημειωμένο ΣΚ με τα μέρη του λόγου περιέχει την πληροφορία της γραμματικής κατηγορίας όλων των λέξεων ενός κειμένου και καθιστά δυνατή μια τέτοια αναζήτηση και ταξινόμηση. Για παράδειγμα, στον πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναζήτησης όλων των ρημάτων ενός κειμένου του ΣΚ

⁹ Για την παιδαγωγική πλευρά της αξιοποίησης των ΣΚ στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας βλ. Hunston (2002).

μαθητών ΕΣΚΕΙΜΑΘ, όπως αυτά εμφανίζονται στην πλατφόρμα επισημείωσης *UAM Corpus Tool*.¹⁰

Πίνακας 6. Αναζήτηση των ρημάτων σε ένα κείμενο του ΕΣΚΕΙΜΑΘ



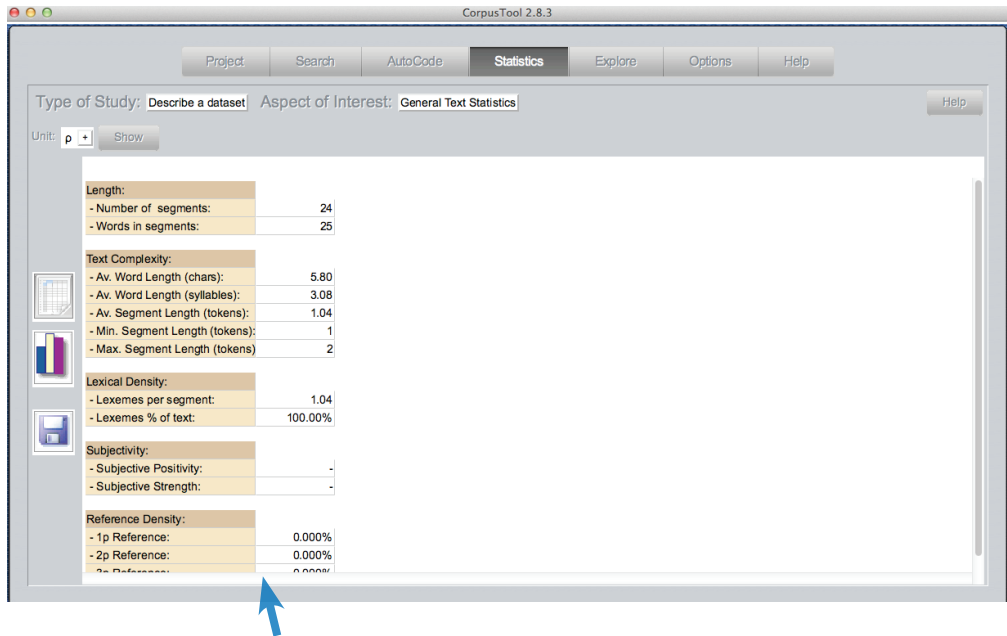
Λίστα αποτελεσμάτων στην αναζήτηση όλων των ρημάτων με την ετικέτα «ρ» που εκπροσωπεί τα ρήματα. Με κλικ στο κάθε ρήμα της λίστας, ο χρήστης παραπέμπεται στον υπογραμμισμένο τομέα επισημείωσης του κειμένου στο οποίο εμφανίζεται το ρήμα.

Αντίστοιχα, τα επισημειωμένα ΣΚ, όπως το ΕΣΚΕΙΜΑΘ, επιτρέπουν την ποσοτικοποιημένη ανάλυση κατηγοριών λέξεων. Έτσι, στον πίνακα 7 διαπιστώνει κανείς ανάμεσα σε άλλα βασικά στατιστικά στοιχεία ότι στο συγκεκριμένο κείμενο του ΕΣΚΕΙΜΑΘ υπήρχαν 24 ρήματα. Η επισημείωση λαθών και μερών του λόγου είναι εφικτές σε πλατφόρμες επισημείωσης όπως το *UAM Corpus Tool*. Με τον ίδιο τρόπο μπορεί κανείς να αναζητήσει οποιαδήποτε λεξική κατηγορία αλλά και υποκατηγορία λάθους σε συνδυασμούς με λογικούς τελεστές όπως και, ή, εκτός από που επιτρέπουν την εμφάνιση δύο ή και περισσότερων λαθών διαφορετικών κατηγοριών. Για παράδειγμα, μπορεί να αναζητήσει

¹⁰ Η υλοποίηση γίνεται με το εργαλείο επισημείωσης *UAM Corpus Tool*. Στη ενότητα 4.2 θα γίνει αναλυτική μνεία για το επισημειωμένο ΣΚ μαθητών ΕΣΚΕΙΜΑΘ.

κάνεις τις περιπτώσεις ορθογραφικών λαθών που συνοδεύονται από άλλα λάθη στο λεξικό μόρφημα, όπως αυτό του τονισμού.

Πίνακας 7. Ποσοτικοποιημένη ανάλυση για την αναζήτηση ρημάτων στο ΕΣΚΕΙΜΑΘ



Βασική στατιστική ανάλυση των ρημάτων ενός κειμένου στο ΕΣΚΕΙΜΑΘ.

Κατ' επέκταση, δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας συμφραστικών πινάκων με βάση τις λέξεις που ανήκουν σε μια κοινή γραμματική κατηγορία. Έτσι, μπορεί κανείς να μελετήσει το συγκεκριμένο όλων των ρημάτων ένα προς ένα και να παρατηρήσει κανονικότητες σε σχέση με γραμματικά φαινόμενα που συνδέονται με το ρήμα, όπως η όψη, ο χρόνος, η ορισματική δομή.

Συνοπτικά, τα επισημειωμένα ΣΚ παρέχουν πληροφορία που μπορεί να αξιοποιηθεί άμεσα για:

- (α) σύνθετη αναζήτηση όρων με βάση χαρακτηριστικά (γραμματικά ή μη ανάλογα με το είδος της επισημείωσης), όπως αυτά αποτυπώνονται στο πλαίσιο επισημείωσης και
- (β) ποσοτικοποιημένη ανάλυση κι εξαγωγή συμπερασμάτων για κανονικότητες της γλώσσας των κειμένων του ΣΚ. Τα συμπεράσματα ποικίλουν ανάλογα με το είδος της ερευνητικής στόχευσης ή της διδακτικής παρέμβασης.

4. Επισημειωμένα Σώματα Κειμένων Μαθητών (ΣΚΜ)

Τα ΣΚΜ που σχετίζονται άμεσα με τη μάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι τα επισημειωμένα ΣΚΜ. *Επισημειωμένα Σώματα Κειμένων Μαθητών* είναι τα ΣΚ, τα οποία περιέχουν ελεύθερο λόγο (γραπτό ή προφορικό) μαθητών και επιπλέον περιέχουν μια σειρά από επισημειώσεις σχετικές με τα είδη των λαθών των μαθητών. Τα λάθη αυτά μαρτυρούν το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών και μας αποκαλύπτουν τη γραμματική της διαγλώσσας του μαθητή. Η μεθοδολογία, η οποία βασίζεται στην υπολογιστική ανάλυση γλωσσικών δεδομένων (κυρίως λανθασμένων) των μαθητών, ονομάζεται *Υπολογιστική Ανάλυση Λαθών* (computer-aided error analysis (CEA), Dagneaux et al. 1998). Στόχος της Υπολογιστικής Ανάλυσης Λαθών είναι η μελέτη των γλωσσικών δεδομένων που παράγονται από τους μαθητές και η δημιουργία υπολογιστικών εργαλείων για την αυτόματη ή μη ανίχνευση και επισημείωση των λαθών των μαθητών. Στην πλειονότητά τους, τα υπάρχοντα εργαλεία επεξεργασίας φυσικού λόγου έχουν επικεντρωθεί στη βασική ποικιλία μιας γλώσσας κι όχι στην παραγωγή λόγου της ίδιας γλώσσας από αλλόγλωσσους μαθητές. Η εστίαση στη βασική ποικιλία είναι δικαιολογημένη, καθώς οι παραγωγές των μαθητών μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια τόσο ως προς το λεξιλόγιο (λ.χ. στη μορφολογική και μορφοφωνολογική έκφραση των λέξεων) όσο και ως προς τη συντακτική δομή τους, καθιστώντας τη δημιουργία τέτοιων εργαλείων πολύ δύσκολη. Με άλλα λόγια, η αποτελεσματικότητα αυτών των εργαλείων εξαρτάται από το βαθμό πρόβλεψης βασικών χαρακτηριστικών της διαγλώσσας των μαθητών, η οποία, σε θεωρητικό επίπεδο, δεν είναι ακόμα κατανοητή σε βάθος από την εφαρμοσμένη γλωσσολογία.

Τα ΣΚΜ αποτελούνται από ψηφιοποιημένα κείμενα παραγωγών μαθητών σε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα (Leech 1993, 1997, 1998) κι έχουν αποδειχθεί χρήσιμα και σημαντικά εργαλεία για τα πεδία της μάθησης και της διδασκαλίας δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθώς παρέχουν μεγάλα δείγματα αυθεντικών γλωσσικών δεδομένων των μαθητών, (Granger 1998α & 1998β, Leech 1998, Pravec 2002). Τα κείμενα αυτά ταξινομούνται με κριτήρια χρήσιμα και για τα δύο επιστημονικά πεδία (ηλικία, επίπεδο γλωσσομάθειας και πρώτη γλώσσα των μαθητών μεταξύ άλλων) κι αποκαλύπτουν πτυχές της διαγλώσσας για τους γλωσσολόγους ερευνητές, καθώς και σημεία διδακτικής παρέμβασης και εστίασης για τον εκπαιδευτικό.

Πίνακας 8. Πίνακας των πιο γνωστών ΣΚ μαθητών από τους Díaz-Negrillo & Fernández-Domínguez (2006: 87)

Learner Corpus	Approximate Size (in words)	L2 Level	L1	Purpose	Mode	Learner Language
<i>CBACLE</i>	1,000,000	Various	Chinese	Academic	Written	English
<i>CLC</i>	20,000,000	Various	Various	Commercial	Written	English
<i>C-LEG</i>	28,000	Advanced	English	Academic	Written	German
<i>FALKO</i>	36,000	Advanced	Unspecified	Academic	Written	German
<i>FRIDA</i>	200,000	Advanced	Various	Academic	Written	French
<i>HKUST</i>	25,000,000	Upper secondary education	Chinese	Academic	Written	English
<i>ICLE</i>	2,000,000	Advanced	Various	Academic	Written	English
<i>JEFL</i>	700,000	Various	Japanese	Academic	Spoken and written	English
<i>LLC</i>	10,000,000	Various	Various	Commercial	Written	English
<i>MELD</i>	100,000	Advanced	Unspecified	Academic	Written	English
<i>NICT JLE</i>	2,000,000	Various	Japanese	Academic	Spoken	English
<i>PELCRA</i>	500,000	Various	Polish	Academic	Written	English

Το κύριο κοινό χαρακτηριστικό όλων των σύγχρονων ΣΚΜ είναι ότι παρέχουν επισημειωμένα κείμενα βασισμένα πάνω σε ένα προσυμφωνημένο σύστημα ταξινόμησης λαθών των μαθητών για τη γλώσσα-στόχο, ή αλλιώς τη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Μετά το 11^ο συνέδριο της Διεθνούς Εταιρίας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (*AILA symposium*, Φινλανδία, 1996) και το 1^ο Διεθνές Συμπόσιο για τα ΣΚΜ (*First International Symposium on Learner Corpora*, Hong Kong, 1999), όταν παρουσιάστηκε το πρώτο ΣΚΜ, το Διεθνές ΣΚΜ (*International Corpus of Learner English (ICLE)*), για την αγγλική γλώσσα, αναγνωρίστηκε άμεσα η σημασία των ΣΚΜ και μια ολόκληρη νέα ερευνητική κοινότητα κινήθηκε για τη δημιουργία ΣΚΜ. Στον πίνακα 8, οι Díaz-Negrillo & Fernández-Domínguez (2006) δίνουν μια ενδεικτική λίστα με τα πιο γνωστά υπάρχοντα ΣΚΜ και αποκαλύπτουν την αυξανόμενη ανάγκη για τη δημιουργία και αξιοποίηση ΣΚΜ μέσα σε μόλις τρία χρόνια. Σήμερα, ο αριθμός και η ποικιλία των ΣΚΜ σε όλο τον κόσμο συνεχώς αυξάνεται με σειρά συμποσίων και συνεδρίων να φιλοξενούν τις ερευνητικές ομάδες που τα δημιουργούν.

Σε σχέση με την προετοιμασία και κατάρτιση των επισημειωμένων ΣΚΜ, ο Leech (1998) και η Granger (1998α, 1998β, 2002) θέτουν ποικίλα ζητήματα αναφορικά με τη μεθοδολογία που ακολουθείται. Η Meunier (1998) αναφέρεται πιο ειδικά στα εργαλεία και λογισμικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην έρευνα των ΣΚΜ, οι Van Rooy και Schöfer (2003) ασχολούνται με την αξιοπιστία της επισημείωσης των μερών του λόγου, ενώ ο de Mönnink (2000) εξετάζει την σκοπιμότητα της επισημείωσης με συντακτικές κατηγορίες των ΣΚΜ. Άλλες περιγραφές της μεθοδολογίας για την Αντιπαραβολική Ανάλυση της Διαγλώσσας (ΑΑΔ) (Contrastive Interlanguage Analysis (CIA)) υπάρχουν στους Granger & Tyson (1996) και Gilquin (2001), ενώ οι αρχές της Υπολογιστικής Ανάλυσης Λαθών παρουσιάζονται από τους Dagneaux et al. (1998), de Haan (2000), Milton και Chowdhury (1994) και Nicholls (2003).

4.1 ΣΚΜ και θεωρία εκμάθησης δεύτερης/ξένης γλώσσας

Η πλειονότητα των ΣΚΜ στηρίζει τη στόχευσή της με βασικό κανόνα τις αρχές της θεωρίας της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης της Διαγλώσσας (Granger 2008). Σε αντίθεση με την κλασική αντιπαραβολική ανάλυση, η οποία συγκρίνει διαφορετικές γλώσσες, η ΑΑΔ συγκρίνει διαγλώσσες της ίδιας γλώσσας-στόχου και εμπεριέχει δύο υποκατηγορίες σύγκρισης: (α) σύγκριση της γλώσσας-στόχου με τη μητρική γλώσσα, (β) σύγκριση ανάμεσα σε διαφορετικές διαγλώσσες διαφορετικών ατόμων και (γ) σύγκριση διαφορετικών διαγλωσσών των ίδιων ατόμων με κοινή μητρική γλώσσα.

Η πρώτη περίπτωση σύγκρισης παίζει σημαντικό ρόλο στο διαχωρισμό των ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών της μητρικής γλώσσας και οδηγεί στη διαμόρφωση υποθέσεων-προβλέψεων για την πορεία κατάκτησης της γλώσσας-στόχου από το μαθητή. Για παράδειγμα, θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι στα κοινά σημεία της γραμματικής και του λεξικού της πρώτης γλώσσας με τη δεύτερη/ξένη γλώσσα, η πρόοδος θα είναι ταχύτερη από ό,τι σε εκείνα τα σημεία που οι δύο γλώσσες διαφοροποιούνται. Τα ΣΚΜ συμβάλλουν αποφασιστικά στον εντοπισμό των παραγωγών εκείνων που αντιστοιχούν στα κοινά γλωσσικά φαινόμενα της πρώτης και δεύτερης γλώσσας και του βαθμού ανταπόκρισης των μαθητών. Επιπλέον, η σύγκριση ανάμεσα σε διαγλώσσες μαθητών που βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση των σταδίων εκμάθησης και των φαινομένων που κατακτώνται πιο γρήγορα σε σύγκριση με άλλα (Granger 2008: 341).

Η δεύτερη μορφή σύγκρισης δεν έχει δεχτεί κριτική από τους ειδικούς για την κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας, σε αντίθεση με την πρώτη περίπτωση σύγκρισης, η οποία έχει κατηγορηθεί ότι οδηγεί σε «συγκριτική πλάνη» (βλ. Bley-Vroman 1983), αφού συγκρίνοντας τη διαγλώσσα με τη μητρική γλώσσα, η πρώτη δεν μπορεί να εξεταστεί ως ξεχωριστό σύστημα με τα δικά του χαρακτηριστικά, εφόσον δεν έχει ακόμη μελετηθεί σε βάθος. Όπως παρατηρεί η Granger (2008), μια τέτοιου είδους σύγκριση αποτελεί το έναυσμα για τη βαθύτερη μελέτη της διαγλώσσας κι όχι το αντίθετο, αφού το ζητούμενο είναι η γλωσσική παραγωγή των ίδιων των μαθητών. Τέλος, η τρίτη σύγκριση είναι απαραίτητη για τη μελέτη των αναγκών συγκεκριμένων γλωσσικών ομάδων και για τη στοχευμένη διδακτική παρέμβαση σε ποικίλες γλωσσικές ομάδες.

4.2 Το ΕΣΚΕΙΜΑΘ

Το ΕΣΚΕΙΜΑΘ είναι προϊόν της Υποδράσης 1.5 του προγράμματος «Εκπαίδευση των Αλλοδαπών και Παλινοστούντων Μαθητών».¹¹ Το ΕΣΚΕΙΜΑΘ αποτελείται από γραπτές παραγωγές μαθητών στο πλαίσιο των διαγνωστικών τεστ ελληνομάθειας, τα οποία παράχθηκαν στη Δράση 1. Το ΕΣΚΕΙΜΑΘ βρίσκεται υπό εξέλιξη, ενώ έχουν συλλεχθεί κι επισημειωθεί 450 κείμενα. Οι γραπτές παραγωγές παράχθηκαν στα πλαίσια τριών τεστ με διαβαθμισμένη δυσκολία (*Ας Μιλήσουμε Ελληνικά I, II και III*¹²) ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας και την ηλικία του μαθητή. Σε όλα τα τεστ αναμενόταν η περιγραφή μιας μικρής ιστορίας βασισμένη σε μια σειρά εικόνων.¹³ Τα τεστ II και III είχαν και μια επιπλέον γραπτή παραγωγή λόγου, στην οποία καλούνται να αφηγηθούν μια εκδρομή. Στο II ο μαθητής καλείται να γράψει για μια εκδρομή στο ημερολόγιό του, ενώ στο III ο μαθητής καλείται να απαντήσει στο γράμμα ενός φίλου του και να περιγράψει μια εκδρομή που έκανε.

¹¹ Για αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών», ο αναγνώστης μπορεί να απευθυνθεί στην ιστοσελίδα, www.diapolis.auth.gr, ενώ για τη Δράση 1 στον ιστότοπο <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-00-34>.

¹² ΕΠ 1.2.1. Επικαιροποιημένα διαγνωστικά τεστ που παράχθηκαν στο πλαίσιο της Δράσης «Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής» του Προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών & παλινοστούντων μαθητών».

¹³ Η ιστορία εικόνων του πρώτου τεστ είναι η γνωστή εικονογραφημένη «Ιστορία της γάτας».

Η ταξινόμηση των κειμένων έχει γίνει με τη συλλογή ερωτηματολογίων στα οποία αποτυπώνονται εξωτερικά κριτήρια, όπως η ηλικία, η Γ1, η ηλικία πρώτης επαφής με την Ελληνική, ο χρόνος παραμονής στην Ελλάδα, ο χρόνος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το προφίλ των γονέων του μαθητή κ.ά.¹⁴ Η πληροφορία αυτή έχει επισημειωθεί για κάθε κείμενο κι επομένως είναι διαθέσιμη για σύνθετη αναζήτηση (βλ. στήλη GLC-Metadata στον πίνακα 11). Με άλλα λόγια, μπορεί να διεξαγάγει κανείς αναζητήσεις με συνδυασμό εσωτερικά κι εξωτερικά κριτήρια, όπως τα λάθη στο χρόνο από μαθητές ηλικίας 14 ετών και χώρα προέλευσης την Αλβανία. Το ΕΣΚΕΙΜΑΘ περιλαμβάνει δύο είδη επισημειώσεων, (α) μία με τα λάθη των μαθητών και (β) μία με τα μέρη του λόγου κάθε λέξης των παραγωγών των μαθητών. Οι επισημειώσεις πραγματοποιήθηκαν στην πλατφόρμα επισημείωσης και περιήγησης επισημειωμένων ΣΚ, *UAM Corpus Tool*.

Ο κύκλος δημιουργίας του ΕΣΚΕΙΜΑΘ και ανάλυσης λαθών βασίστηκε σε κάποιες κοινές αρχές που ακολουθούν διεθνή προγράμματα κατάρτισης ΣΚ. Η πορεία του προγράμματός μας υιοθετεί μεθοδολογικά τα πρότυπα του προγράμματος Free Text για το ΣΚΜ FRIDA στη Γαλλία το 1998, το οποίο αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς για την πλειονότητα των ΣΚΜ. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθώντας τις κύριες μεθοδολογικές αρχές του Free Text, υιοθετήθηκαν τα εξής βήματα για τη δημιουργία και ανάλυση του ΕΣΚΕΙΜΑΘ:

- πιλοτική μελέτη πάνω σε δείγμα από 50 κείμενα για την εύρεση των κυριότερων λαθών στο ΕΣΚΕΙΜΑΘ,
- επεξεργασία και συμφωνία για το σύνολο των ετικετών που θα απαρτίζουν το πλαίσιο επισημείωσης λαθών στην πρώτη του έκδοση,
- επεξεργασία και συμφωνία για το σύνολο ετικετών με τα μέρη του λόγου,
- χρήση του *UAM Corpus Tool* για την επισημείωση των λαθών και των μερών του λόγου στα αρχεία κειμένων,
- ανάκτηση/εξαγωγή λιστών συγκεκριμένων τύπων λαθών και στατιστική ανάλυση λαθών, και

¹⁴ Για μια πλήρη παρουσίαση των μεταδεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί βλ. ΕΠ 1.1.2 σχολικά έτη 2011–2012 και 2012–2013 «Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων».

- γλωσσική ανάλυση των σημαντικότερων τύπων λαθών, βάσει συμφραστικών πινάκων.

Το πλαίσιο επισημείωσης των λαθών του ΕΣΚΕΙΜΑΘ σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη από τη μια πλευρά τη διαγλώσσα των μαθητών κι από την άλλη τις ανάγκες των χρηστών. Ακολουθώντας την Granger (2003α, 2003β), στοχεύσαμε σε ένα πλαίσιο επισημείωσης το οποίο είναι:

- Διαφωτιστικό και ταυτόχρονα διαχειρίσιμο*: να μπορεί να είναι τόσο αναλυτικό ώστε να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τα λάθη των μαθητών, αλλά όχι τόσο αναλυτικό που να μην μπορεί να το διαχειριστεί ο επισημειωτής.
- Επαναχρησιμοποιήσιμο*: οι κατηγορίες θα πρέπει να είναι αρκετά γενικές, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διαφορετικές γλώσσες.
- Ευέλικτο*: θα πρέπει να επιτρέπει άμεση πρόσβαση για αλλαγές (προσθήκη/ αφαίρεση ετικετών) πάνω στα επισημειωμένα κείμενα.
- Συνεπές*: να μην υπάρχουν αντιφάσεις στις επισημειώσεις των κειμένων, όταν αναμειγνύονται περισσότεροι του ενός επισημειωτές. Επομένως, απαιτείται ένα εγχειρίδιο χρήσης με λεπτομερή περιγραφή των αρχών επισημείωσης και των κατηγοριών λαθών, με την παραδειγματική εφαρμογή τους.

4.2.1 Πλαίσιο επισημείωσης λαθών του ΕΣΚΕΙΜΑΘ

Σε σχέση με την κατηγοριοποίηση των λαθών, το ΕΣΚΕΙΜΑΘ τα διαχωρίζει πρακτικά σε δύο κύριες κατηγορίες ακολουθώντας τους Dulay, Burt & Krashen (1982):

- Λάθη βασισμένα σε γλωσσολογικές κατηγορίες (μορφολογίας, σύνταξης κτλ.)
- Τρόπος πραγματοποίησης του λάθους (παράλειψη, πρόσθεση, αντικατάσταση δεδομένων)

Ο κύριος αυτός διαχωρισμός έχει ενταχθεί πλήρως στην κατηγοριοποίηση του πλαισίου επισημείωσης λαθών του ΕΣΚΕΙΜΑΘ. Η κατηγοριοποίηση γίνεται ιεραρχικά και περιλαμβάνει δύο στρώματα ιεράρχησης, όπως φαίνεται από τον πίνακα 9:

- Τομέας λαθών (error domain)
- Κατηγορία λαθών (error category)

Πίνακας 9. Απόσπασμα του πλαισίου επισημείωσης λαθών από το εγχειρίδιο χρήσης του ΕΣΚΕΙΜΑΘ

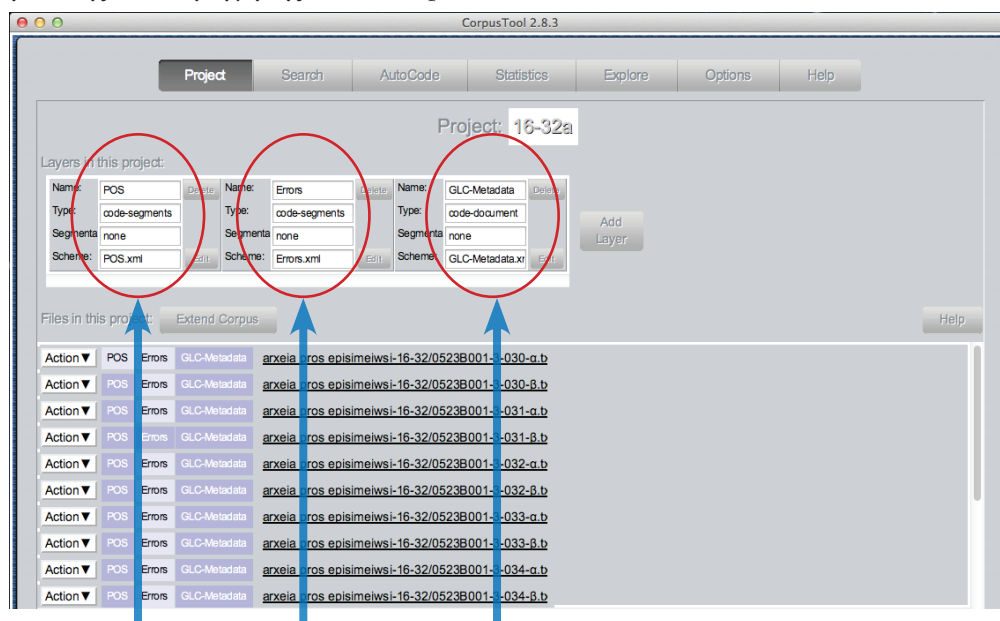
Τομέας λαθών		Κατηγορία Λαθών		Παραδείγματα
Σύμβαση/ Κώδικας	Επεξήγηση	Σύμβαση/ Κώδικας	Επεξήγηση	
_ΟΡΘ	Ορθογραφία (Υπάρχει σωστή φωνο- λογική ανα- παράσταση –εντοπίζο- νται μόνο τα ορθογραφικ- κά λάθη)	-ΛΕΞ	Λάθη στο θέμα/λεξι- κά μορφήματα	φολιά/ ευδομάδα/ φαγιτο/ κε ανεβικιε/ πέζαμει/ προί
		-ΓΡΑΜ	Λάθη στα κλιτικά επιθήματα/ γραμμα- τικά μορφήματα	παρη/ δοσι/ ταηση/ στω εκδρομι/ κιταξι
		-ΠΑΡ	Λάθη στα παραγω- γικά μορφήματα	σχοληο
		-ΣΥΓΧ	Λάθη συγχώνευ- σης (agglutination) Στις περιπτώσεις της συγχώνευσης εντοπίζουμε μόνο την συγχώνευση και δεν επισημαίνουμε άλλα λάθη	τιλες/ παραπολι/ τινα/ μαδεν/ σαφινο μετα/ τιλες
		-ΚΕΦ	Χρήση κεφαλαίων αντί πεζών	...ήταν Δύο πουλάκια.../ ...έναν καιρό Ήταν μια.../... με φωνάζει Η μάννα.../ ...στην θαλασά Βοβειθία. .. /την τραβιξε απο την ουρα της Εκεινη την ωρα.... τα Φαγιτο/
		-ΠΕΖ	Χρήση πεζών αντί για κεφαλαία	στην Βόρια αμερίκη/ σο μεσολογγι/ γιώργο/ αλβανια/ τότε επέστρεψε και η μαινό των μικνφών με τροφη στο στόμα. ο σκυλος κυνήγησε τη γάτα ενω η μάννα.....
-ΚΩΔ	Χρήση λατινικού αντί για ελληνικό αλφάβητο			

Πίνακας 10. Απόσπασμα του πλαισίου επισημείωσης με τα μέρη του λόγου για το ΕΣΚΕΙΜΑΘ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ		ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ		ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ		ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ	
Σύμβαση/ Κώδικας	Επεξή- γηση	Σύμβαση/ Κώδικας	Επεξή- γηση	Σύμβαση/ Κώδικας	Επεξήγηση		
ΑΡΘ	Άρθρο	ΟΡΙ	Οριστι- κό	Γένη	ΑΡΣ	Αρσενικό	τον ΑΡΘ_ΟΡΙ:ΑΡΣ_ ΑΙΤ_EN
					ΘΗΛ	Θηλυκό	
					ΟΥΔ	Ουδέτερο	
				Πτώσεις	ΟΝ	Ονομαστική	τις ΑΡΘ_ΟΡΙ:ΘΗΛ_ ΑΙΤ_ΠΛΗΘ
					ΓΕΝ	Γενική	
					ΑΙΤ	Αιτιατική	
				Αριθμοί	ΕΝ	Ενικός	τα ΑΡΘ_ΟΡΙ:ΟΥΔ_ ΟΝ_ΠΛΗΘ
					ΠΛΗΘ	Πληθυντικός	
				ΑΡΘ	Άρθρο	ΑΟΡ	Αόριστο
ΘΗΛ	Θηλυκό						
ΟΥΔ	Ουδέτερο						
Πτώσεις	ΟΝ	Ονομαστική	μιας ΑΡΘ_ΑΟΡ:ΘΗΛ_ ΓΕΝ_EN				
	ΓΕΝ	Γενική					
	ΑΙΤ	Αιτιατική					
Αριθμοί	ΕΝ	Ενικός	ένα ΑΡΘ_ΑΟΡ:ΟΥΔ_ ΑΙΤ_EN				
	ΠΛΗΘ	Πληθυντικός					

Οι κωδικοί της κατηγορίας λαθών εκπροσωπούν υποείδη λαθών της αντίστοιχης κατηγορίας του τομέα λαθών. Για παράδειγμα, η κατηγορία ΛΕΞ στον πίνακα 9, ανήκει στα ορθογραφικά λάθη του τομέα λαθών. Τα λάθη με αυτό τον κωδικό είναι τα ορθογραφικά-λεξικά λάθη ή αλλιώς ορθογραφικά λάθη στο λεξικό μόρφημα της επισημειωμένης λέξης.

Πίνακας 11. Εικόνα της οθόνης εισαγωγής του ΕΣΚΕΙΜΑΘ στην πλατφόρμα επισημείωσης και περιήγησης UAM Corpus Tool



Τα πλαίσια επισημείωσης του ΕΣΚΕΙΜΑΘ, POS, Errors και GLC-Metadata, για την επισημείωση με τα μέρη του λόγου, τα λάθη και τα εξωτερικά κριτήρια ταξινόμησης του ΕΣΚΕΙΜΑΘ, στην πλατφόρμα επισημείωσης UAM Corpus Tool.

4.2.2 Πλαίσιο επισημείωσης με τα μέρη του λόγου του ΕΣΚΕΙΜΑΘ

Η επισημείωση με τα μέρη του λόγου θεωρείται χρήσιμη για την πλειονότητα των ΣΚ, καθώς αποτελεί τη βάση για την εξαγωγή συμπερασμάτων κι αναλύσεων σε σχέση με τις γλωσσικές κανονικότητες των ομιλητών ή συγγραφέων. Το ΕΣΚΕΙΜΑΘ έχει συμπεριλάβει έναν αριθμό γραμματικών κατηγοριών για εκείνες τις λέξεις των μαθητών που είναι ξεκάθαρο ότι μπορούν να κατηγοριοποιηθούν από τους επισημειωτές του προγράμματος. Η επισημείωση με τα μέρη του λόγου σε ένα ΣΚΜ, όπως το ΕΣΚΕΙΜΑΘ, είναι μια ιδιαίτερα περίπλοκη διαδικασία, καθώς, σε πολλές περιπτώσεις, στις παραγωγές των μαθητών δεν είναι σαφή τα όρια των λέξεων και σε άλλες ούτε καν οι ζητούμενες λέξεις. Έτσι, αρκετές φορές, η ανίχνευση του λάθους μετατρέπεται σε άλυτο πρόβλημα και εναπόκειται στην οξύνοια του επισημειωτή να εντοπίσει το είδος του λάθους με βάση το συγκεκριμένο της παραγωγής του ίδιου μαθητή.

Στο πάνω μέρος της οθόνης εισαγωγής του UAM Corpus Tool για το ΕΣΚΕΙΜΑΘ, εμφανίζονται τα τρία διαφορετικά πλαίσια επισημείωσης,

για τα λάθη, τα μέρη του λόγου και τα εξωτερικά ή επικοινωνιακά κριτήρια σύμφωνα με τα οποία σχεδιάστηκε το ΕΣΚΕΙΜΑΘ.

4.2.3 Πλεονεκτήματα του ΕΣΚΕΙΜΑΘ

Το ΕΣΚΕΙΜΑΘ ακολουθεί τις βασικές αρχές πίσω από τη φιλοσοφία της χρήσης ΣΚΜ για τη μάθηση και τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας: οι γραπτές ή προφορικές παραγωγές των μαθητών αποτελούν αφετηρία για (α) τη διερευνητική προσέγγιση ερωτημάτων σχετικά με τη διαγλώσσα των μαθητών από την πλευρά του εκπαιδευτικού, (β) τη διδακτική τους αξιοποίηση με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, (γ) την προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού και (δ) την ανεύρεση γλωσσικών δεδομένων σχετικά με την κατηγοριοποίηση των επίπεδων εκμάθησης.

Τα πλεονεκτήματα και η καινοτομία που προσφέρει το ΕΣΚΕΙΜΑΘ σε συνάρτηση με τα παραπάνω εντοπίζονται στα εξής σημεία: α) η λεπτομερής περιγραφή και ταξινόμηση των γραμματικών κι επικοινωνιακών λαθών που προέρχονται από τις γραπτές ή/και προφορικές παραγωγές των μαθητών σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα (λ.χ. σε ποικίλα κειμενικά είδη, όπως συνεντεύξεις, συγγραφή ενός γράμματος κ.ά., ή και απλώς οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται σε διαφορετικούς τύπους προτάσεων, όπως ερωτηματικές, καταφατικές, προσταγής, επιθυμίας κ.ά.), προσφέρει ανεκτίμητη βοήθεια για τη βελτίωση της ταξινόμησης των ειδών των λαθών στα διάφορα επίπεδα γλωσσομάθειας. Τα επίπεδα ελληνομάθειας ταξινομούνται σύμφωνα με το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα.¹⁵ Αν και τα κριτήρια ταξινόμησης των μαθητών στα διάφορα επίπεδα είναι αποτέλεσμα καλά μελετημένης και σταθμισμένης έρευνας σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το ΕΣΚΕΙΜΑΘ μπορεί να συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση της έννοιας του επιπέδου εκμάθησης και στο πώς σηματοδοτείται η μεταφορά από το ένα επίπεδο εκμάθησης στο επόμενο (βλ. Krashen 1982), β) οδηγούμαστε σε εκλέπτυνση των κριτηρίων ταξινόμησης των μαθητών και στη δημιουργία πιο στοχευμένων ασκήσεων (λάθη, τα οποία περνούν απαρατήρητα σε προηγούμενες μελέτες τώρα αποκαλύπτονται με ένα συστηματικό τρόπο ως προς το συγκεκριμένο στο οποίο βρίσκονται, ακόμα και αν η συχνότητά τους είναι μικρή), γ) σε βελτιωμένη και πιο σύνθετη αναζήτηση των λαθών για τη διαπίστωση χαρακτηριστικών της διαγλώσσας του κάθε μαθητή, ε) στην

¹⁵ Το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο για τη γλώσσα βρίσκεται στο http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf.

ποσοτικοποιημένη ανάλυση των εκάστοτε λαθών για την καλύτερη παρατήρηση και έρευνα των παραγόντων που πιθανόν να επηρεάζουν τις επιλογές του μαθητή (λ.χ. παρεμβολή) και ζ) στη δημιουργία γλωσσικών πόρων για τη δημιουργία καλύτερων εργαλείων υποβοήθησης της μάθησης (λ.χ. έξυπνοι ορθογράφοι (spellcheckers), διορθωτές γραμματικής (grammarcheckers), με απώτερο σκοπό την ελεγχόμενη και στοχευμένη παρέμβαση υπολογιστικών εργαλείων στη διδασκαλία με τη βοήθεια του δασκάλου.

Το επόμενο βήμα για την αξιοποίηση του ΕΣΚΕΙΜΑΘ είναι η περαιτέρω βελτίωση του πλαισίου επισημείωσης λαθών μετά από την πιλοτική του περίοδο χρήσης από εκπαιδευτικούς και ερευνητές γλωσσολόγους, καθώς και η διεύρυνσή του με περισσότερα γραπτά κείμενα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- ΕΠ 1.1.2. 2012. *Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων, σχολικό έτος 2011–2012*. Δράση 1 Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Πρόγραμμα Εκπαίδευση Αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση ΕΣΠΑ (2007–2013).
- ΕΠ 1.1.2. 2013. *Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολουθήσεων συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων, σχολικό έτος 2012–2013*. Δράση 1 Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Πρόγραμμα Εκπαίδευση Αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση ΕΣΠΑ (2007–2013).
- ΕΠ 1.2.1. 2011. *Κατατακτήριες Δοκιμασίες I, II και III Διερεύνησης Γλωσσικών Αναγκών Μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής*. Δράση 1 Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Πρόγραμμα Εκπαίδευση Αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση ΕΣΠΑ (2007–2013).

Ξενόγλωσση

- Aston, G. 1996. The British National Corpus as a language learner resource. Paper presented at the *Second conference on teaching and language corpora*, Lancaster University, UK.
- Bley-Vroman, R. 1983. The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity. *Language Learning* 33: 1–17.

- Braun, S. 2007. Integrating corpus work into secondary education: From data-driven learning to needs-driven corpora. *ReCALL* 19: 307–328.
- Chambers, A. 2005. Popularising corpus consultation by language learners and teachers. In Hidalgo E., L. Quereda & J. Santana (eds), *Corpora in the foreign language classroom*, 3–16. Amsterdam: Rodopi.
- Cobb, T. 1997. Is there any measurable learning from hands-on concordancing? *System* 25: 301–315.
- Conrad, S. 2000. Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in the 21st century?. *TESOL Quarterly* 34: 548–560.
- Dagneaux, E., S. Denness & S. Granger 1998. Computer-aided error analysis. *System* 26: 163–174.
- de Haan, P. 2000. Tagging non-native English with the TOSCA-ICLE tagger. In C. Mair & M. Hundt (eds), *Corpus linguistics and linguistic theory*, 69–79. Amsterdam: Rodopi.
- de Mönnink, I. 2000. Parsing a learner corpus. In C. Mair & M. Hundt (eds), *Corpus linguistics and linguistic theory*, 81–90. Amsterdam: Rodopi.
- Díaz-Negrillo, A. & J. Fernández-Domínguez. 2006. Error tagging systems for learner corpora. *RESLA* 19: 83–102.
- Dulay, H., M. Burt & S. Krashen. 1982. *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Fligelstone, S. 1993. Some reflections on the question of teaching, from a corpus linguistics perspective. *ICAME Journal* 17: 97–109.
- Freedman, D., R. Pisani & R. Purves 2007. *Statistics* (4th ed.). New York: Norton.
- Gaskell, D. & T. Cobb. 2004. Can learners use concordance feedback for writing errors? *System* 32:301–319.
- Gillard, P., & A. Gadsby. 1998. Using a Learners' Corpus in Compiling ELT Dictionaries. In S. Granger (ed.), *Learner English on Computer*, 159–171. Essex: Addison Wesley Longman.
- Gilquin, G. . The Integrated Contrastive Model. Spicing up your data. *Languages in Contrast* 3.1: 95–123.
- Granger, S. 1998 α . Computer-aided error analysis. *System* 26: 163–174.
- Granger, S. 1998 β . The computer learner corpus: A versatile new source of data for SLA research. In S. Granger (ed.), *Learner English on computer*, 3–18. London: Addison Wesley Longman.
- Granger, S. 2002. A bird's-eye view of learner corpus research. In S. Granger, J. Hung & S. Petch-Tyson (eds), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, 3–33. Amsterdam: John Benjamins.
- Granger, S 2003 α . The International Corpus of Learner English: A new resource for foreign language learning and teaching and second language acquisition research. *TESOL Quarterly* 37: 538–546.
- Granger, S. 2003 β . Error-tagged learner corpora and CALL: a promising synergy. *CAL-ICO Journal* 20 (3): 465–480.

- Granger, S. 2008. Learner corpora. In A. Lüdeling & M. Kytö (eds), *Corpus Linguistics. An international handbook, vol. 1*, 259–275. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Granger, S. & S. Tyson. 1996. Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English. *World Englishes* 15: 19–29.
- Hanson-Smith, E. 1993. Dancing with concordances. *CAELL Journal* 4: 40.
- Hong O. & R. Sussex. 1996. Using the Longman mini-concordancer on tagged and parsed corpora, with special reference to their use as an aid to grammar learning. *System* 24: 41–64.
- Hunston, S. 2002. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, C. 1998. *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. London: Longman.
- Johns, T. 1986. Micro-concord: “A language learner’s research tool”. *System* 14: 151–162.
- Johns, T. 1991. Should you be persuaded: Two examples of data driven learning. *ELR Journal* 4:1–16.
- Johns, T. 1994. From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In T. Odlin (ed), *Perspectives on pedagogical grammar*, 293–313. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, T. 1997. Contexts: The background, development, and trialling of a concordance-based CALL program. In A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery & G. Knowles (eds), *Teaching and language corpora*, 100–115. London: Longman.
- Kennedy, C. & T. Miceli. 2001. An evaluation of intermediate students’ approaches to corpus investigation. *Language Learning & Technology* 5(3): 77–90.
- Kettemann, B. 1995. Concordancing in stylistics teaching. In W. Grosser, J. Hogg & K. Hubmeyer (eds), *Style: Literary and non-literary. Contemporary trends in cultural stylistics*, 307–318. New York: The Edwin Mellen Press.
- Kindt, D. & M. Wright. 2001. *Integrating language learning and teaching with the construction of computer learner corpora*. Academia: Literature and Language.
- Kohn, K. 2006. Blended language learning: Potential und Herausforderung. In U. Jung (ed), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 286–292. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kucera, H. & W.N. Francis 1967. *Computational Analysis of Present-day American English*. Providence: Brown University press.
- Leech, G. 1993. Corpus annotation schemes. *Literary and Linguistic Computing* 8 (4): 275–281.

- Leech, G. 1997. Introducing corpus annotation. In R. Garside, G. Leech & T. McEnery (eds), *Corpus Annotation. Linguistic Information from Computer Text Corpora*, 1–18. London: Longman.
- Leech, G. 1998. Learner corpora: What they are and what can be done with them. In S. Granger (ed.), *Learner English on computer*, xiv–xx. London: Addison Wesley Longman.
- Lüdeling, A., M. Walter, E. Kroymann & P. Adolphs . 2005. Multi-level error annotation in learner corpora. In *Proceedings of the Corpus Linguistics 2005 Conference*, 15–17. Birmingham, United Kingdom.
- McEnery, A.M. & Wilson, A. 2001. *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Meunier, F. 1998. Computer tools for learner corpora. In S. Granger (ed.), *Learner English on Computer*, 19–37. London: Longman.
- Milton, J. & N. Chowdhury 1994. Tagging the interlanguage of Chinese learners of English. In L. Flowerdew & A.K.K. Tong (eds), *Entering text*, 127–143. Guangzhou: Department of English, Guangzhou Institute of Foreign Languages.
- Nicholls, D. 2003. The Cambridge Learner Corpus: error coding and analysis for lexicography and ELT. In *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference*, 572–581. Lancaster, United Kingdom.
- O'Donnell, M. 2009. The UAM CorpusTool: Software for corpus annotation and exploration. In C. M. B. Callejas et al. (eds), *Applied linguistics now: Understanding language and mind*, 1433–1447. Almería: Universidad de Almería.
- O'Keeffe, A., M. McCarthy & R. Carter 2007. *From corpus to classroom: Language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pravec, N. A. 2002. Survey of learner corpora. *ICAME Journal* 26: 81–114.
- Stevens, V. 1991. Concordance-based vocabulary exercises: A viable alternative to gap-fillers. *ELR Journal* 4: 47–63.
- Stevens, V. 1995. Concordancing with language learners: Why? When? What? *CAELL Journal* 6: 2–10.
- Taylor, R., G. Leech & S. Fligelstone. 1991. A survey of English machine-readable corpora. In S. Johansson & A. Stenström (eds), *English computer corpora: Selected papers and research guide*, 319–354. Berlin: Mouton de Gruyter.
- van Rooy, B., & L. Schäfer 2003. An evaluation of three POS taggers for the tagging of the Tswana learner English corpus. In D. Archer, P. Rayson, A. Wilson, & T. McEnery (eds.), *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 conference*, 835–844. Lancaster, UK: Lancaster University.
- Wu, S. 2010. *Supporting collocation learning*. Doctoral Dissertation, Department of Computer Science, University of Waikato, Hamilton, New Zealand.

Βιογραφικά σημειώματα συντελεστών

Ελένη Αγαθοπούλου

Είναι επίκουρη καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Σπούδασε Αγγλική Γλώσσα & Φιλολογία στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ενώ έκανε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στο Πανεπιστήμιο του Reading στην Αγγλία. Στη διδακτορική της διατριβή (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) ασχολήθηκε με τη σύνθεση στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στον χώρο της μάθησης και διδασκαλίας δεύτερης/ξένης γλώσσας, τη μορφολογική επεξεργασία, τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Έχει πάρει μέρος σε διεθνή συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό και έχει δημοσιεύσει άρθρα σε ελληνικά και ξενόγλωσσα επιστημονικά περιοδικά.

Αναστασία Αμπάτη

Είναι απόφοιτος του Τμήματος Φιλολογίας και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών με μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η διδακτορική της διατριβή (Πανεπιστήμιο Πατρών) είχε θέμα τις στρατηγικές μάθησης της ελληνικής γλώσσας (διδακτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε σε δίγλωσσους μαθητές). Εργάζεται σε σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Αθήνα. Είναι μέλος σε ομάδες συγγραφής εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και έχει ασχοληθεί ερευνητικά με θέματα που αφορούν τη διδακτική της γλώσσας στον τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Έχει πάρει μέρος σε διεθνή συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό και έχει δημοσιεύσει άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά.

Κωνσταντίνος Κακαρίκος

Ο Κωνσταντίνος Κακαρίκος σπούδασε Φιλολογία και Γλωσσολογία στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Συνέχισε τις σπουδές

του στη Θεωρητική Γλωσσολογία και τη Συγκριτική Φιλολογία στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης αποκτώντας Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης. Το 2009 έγινε διδάκτορας Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, υποστηρίζοντας τη διδακτορική του διατριβή με θέμα τη Σημασιολογική και Μορφολογική Εξέταση του Πτωτικού Συστήματος της Αρχαίας Ελληνικής. Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα αφορούν τη μελέτη και περιγραφή της ελληνικής γλώσσας στη συγχρονική και διαχρονική της διάσταση, ενώ παράλληλα δραστηριοποιείται και στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας συμμετέχοντας σε εκπαιδευτικά προγράμματα του Πανεπιστημίου Αθηνών (Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής) και του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Έχει πάρει μέρος σε διεθνή συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό και έχει δημοσιεύσει άρθρα σε ελληνικά και ξενόγλωσσα επιστημονικά περιοδικά. Εργάζεται ως φιλόλογος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ειρήνη Κανελλοπούλου

Είναι απόφοιτος του τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία (Πανεπιστήμιο Αθηνών). Έχει διδάξει την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα σε αλλόγλωσσους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε ενήλικες. Παράλληλα, έχει εργαστεί ως φιλόλογος στην ιδιωτική εκπαίδευση. Έχει συμμετάσχει στην εκπόνηση μελετών σχετικών με την εκμάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, στην παραγωγή διδακτικού υλικού, σε επιμορφώσεις και σε δειγματικές διδασκαλίες στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Πανεπιστημίου Αθηνών και του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Χριστίνα Κατσάρου

Είναι εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Διευθύντρια στο 12ο Δημοτικό Σχολείο Παλαιού Φαλήρου Αθηνών. Από το 1987 μέχρι το 2002 εργάστηκε στο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Αμφιθέας & Παλαιού Φαλήρου. Για τα έτη 2005–2010 πήρε απόσπαση και δίδαξε την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη σε τμήματα ελληνικής γλώσσας στο Βέλγιο. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στις Νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση – Εκπαίδευση και επιμόρφωση εξ αποστάσεως. Επίσης, έχει πιστοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος Διαδρομές στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας του ΥπΕΠΘ). Έχει πάρει μέρος

σε διεθνή συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό και έχει δημοσιεύσει άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά.

Γεωργία Κατσιμαλή

Η Γεωργία Κατσιμαλή είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια Σύνταξης και Διδακτικής της Ελληνικής Γλώσσας στο Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Σπούδασε Φιλολογία και Γλωσσολογία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ενώ έκανε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στη Γλωσσολογία στο Πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης. Εκπόνησε τη διδακτορική της διατριβή στο Πανεπιστήμιο του Reading και ασχολήθηκε με τη σύνταξη της νέας ελληνικής γλώσσας. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εκτείνονται στους χώρους της θεωρητικής γλωσσολογίας, καθώς και της μάθησης και της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Έχει πάρει μέρος σε διεθνή συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό και έχει δημοσιεύσει άρθρα σε ελληνικά και ξενόγλωσσα επιστημονικά περιοδικά.

Ευφροσύνη Κοντοκόστα

Είναι απόφοιτος του τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με ειδίκευση στη Γλωσσολογία και κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, με ειδίκευση σε θέματα διδακτικής, μεθοδολογίας, αξιολόγησης και διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες (Πανεπιστήμιο Αθηνών). Έχει διδάξει την ελληνική γλώσσα στο Διδασκαλείο της νέας ελληνικής γλώσσας του Πανεπιστημίου Αθηνών, σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της «Δράσης 2: Ενίσχυση ελληνομάθειας» (2011–2014) [Πρόγραμμα: Εκπαίδευση αλλοδαπών & παλινοστούντων μαθητών], στο πρόγραμμα ΟΔΥΣΣΕΑΣ–ΙΝΕΔΙΒΙΜ, καθώς και σε παιδιά Ρομά (ΚΕΔΑ, Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Θεοδώρα Πανοπούλου

Είναι απόφοιτος του τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερη/ξένης γλώσσας (Πανεπιστήμιο Αθηνών). Έχει διδάξει την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα σε ενήλικες. Έχει συμμετάσχει στην εκπόνηση μελετών σχετικών με την εκμάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, στην παραγωγή διδακτικού υλικού, σε επιμορφώσεις και σε δειγματικές διδασκαλίες στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Πανεπιστημίου Αθηνών, του

Πανεπιστημίου Κρήτης και του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Εργάζεται ως φιλόλογος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Δέσποινα Παπαδοπούλου

Είναι επίκουρη καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στο Τμήμα Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Σπούδασε Γλωσσολογία και Φιλολογία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ενώ έκανε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στη γλωσσική κατάρκτηση, μάθηση και διδασκαλία στο Πανεπιστήμιο του Essex στην Αγγλία καθώς και στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στη διδακτορική της διατριβή (Πανεπιστήμιο του Essex) ασχολήθηκε με τη συντακτική επεξεργασία στη μητρική και τη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στον χώρο της μάθησης και διδασκαλίας δεύτερης/ξένης γλώσσας, τη μορφολογική και συντακτική επεξεργασία, τη διγλωσσία και τις γλωσσικές διαταραχές. Έχει πάρει μέρος σε διεθνή συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό και έχει δημοσιεύσει άρθρα σε ελληνικά και ξενόγλωσσα επιστημονικά περιοδικά.

Κατερίνα Πούλιου

Είναι απόφοιτος του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, όπου ειδικεύτηκε στη Γλωσσολογία. Έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Έχει πάρει μέρος σε διεθνή συνέδρια στην Ελλάδα, ενώ έχει συμμετάσχει στη συγγραφή υλικού για τη γλωσσική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης, καθώς και σε δειγματικές διδασκαλίες και επιμορφώσεις στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών & παλιννοστούντων μαθητών».

Μαρία Πουλοπούλου

Είναι απόφοιτος του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και διδάκτορας του ίδιου Πανεπιστημίου, με ειδίκευση στη Σημασιολογία. Από το 2001 διδάσκει τη Νέα Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Έχει πάρει μέρος σε διεθνή συνέδρια στην Ελλάδα και το Εξωτερικό και έχει δημοσιεύσει άρθρα σε ελληνικά και ξενόγλωσσα επιστημονικά περιοδικά. Παράλληλα συμμετέχει σε ερευνητικά προγράμματα και στην παραγωγή διδακτικού υλικού με αντικείμενο τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσα.

Αλέξανδρος Τάντος

Είναι Λέκτορας Γλωσσολογίας στο Τμήμα Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Αποφοίτησε από το τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και συνέχισε τις μεταπτυχιακές του σπουδές στην Επεξεργασία Φυσικού Λόγου στο Πανεπιστήμιο του Μάντσεστερ. Στη συνέχεια, εργάστηκε ερευνητικά στο Πανεπιστήμιο της Κωνσταντίας στη Γερμανία, όπου ολοκλήρωσε και τη διδακτορική του διατριβή με διάκριση από το Δήμο της Κωνσταντίας το 2008. Ασχολείται ερευνητικά με την υπολογιστική γλωσσολογία, τα σώματα κειμένων και τη διδακτική τους αξιοποίηση. Έχει πάρει μέρος σε διεθνή συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό και έχει δημοσιεύσει άρθρα σε ελληνικά και ξενόγλωσσα επιστημονικά περιοδικά.

Μαρία-Άννα Τηλιοπούλου

Σπούδασε Γλωσσολογία στο Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Αιγαίου. Είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος στον τομέα της διαλεκτολογίας. Έχει συμμετάσχει σε Προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Υπήρξε ειδικός συνεργάτης στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών» του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Σήμερα διατηρεί συνεργασία με το Ίδρυμα Λαμπράκη ως επιστημονική συνεργάτις.

Γιάννης Φραγκιαδάκης

Είναι απόφοιτος του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και μεταπτυχιακός φοιτητής εφαρμοσμένης γλωσσολογίας στο ίδιο πανεπιστήμιο. Είναι εκπαιδευτικός της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, την οποία έχει διδάξει σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε ενήλικες. Έχει συμμετάσχει στην παραγωγή διδακτικού υλικού για την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, καθώς και σε σχετικές ανακοινώσεις και σε επιμορφώσεις.

