

Η διδασκαλία των ασκήσεων γραμματικής

*Αναστασία Αμπάτη — Πηνελόπη Μιχαλακοπούλου — Μαρία Πουλοπούλου
Διαπολιτισμικό Σχολείο Δημόσιας Εκπαίδευσης Αμφιθέας Παλαιού Φαλήρου — Σχολή
Επιστημών της Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου — Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο
Κρήτης*

1. Εισαγωγή

Το γλωσσικό υλικό στο οποίο θα αναφερθούμε παρήχθη στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (στο εξής ΠΕΜ), και συγκεκριμένα από τη Δράση «Γραμματική και Διδασκαλία» (επιστημονικός υπεύθυνος Σπύρος Μοσχονάς) από το Μάιο του 2002 μέχρι τον Ιούνιο του 2004. Πρόκειται για δύο τόμους ασκήσεων που καλύπτουν το σύνολο της ελληνικής γραμματικής σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας (φωνητική-φωνολογία, μορφοσύνταξη, σημασιολογία). Το υλικό αυτό, στη βάση του γραμματικά σχεδιασμένο και προσανατολισμένο, προορίζεται να λειτουργήσει παράλληλα με τα άλλα γλωσσικά εγχειρίδια και σε συνδυασμό με άλλο γλωσσικό υλικό του προγράμματος, και στοχεύει στην ενίσχυση της γλωσσομάθειας των αλλόφωνων μαθητών στα γυμνάσια της Θράκης μέσα από τη συστηματική παρουσίαση γραμματικών φαινομένων της νέας ελληνικής.

Η παραγωγή του υλικού αυτού στηρίχτηκε καταρχάς σε ορισμένες βασικές υποθέσεις μας σχετικά με το επίπεδο ελληνομάθειας των αλλόφωνων μαθητών της μέσης εκπαίδευσης. Οι υποθέσεις αυτές έχουν να κάνουν με τη διαπίστωση μιας βασικής ασυμμετρίας μεταξύ του προσδοκώμενου επιπέδου γλωσσομάθειας όπως ορίζεται από τη διδασκαλία της ελληνικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και του πραγματικού επιπέδου γλωσσομάθειας όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση και επεξεργασία, κατά την πρώτη φάση του προγράμματος (2002-2003), των αποτελεσμάτων διαγνωστικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε *in situ*. Τη διαγνωστική έρευνα ακολούθησε η καθαυτό παραγωγή των ασκήσεων, η καταλληλότητα των οποίων δοκιμάστηκε επιτόπια σε τάξεις γυμνασίου.

ων. Παράλληλα έγινε σειρά επιμορφώσεων και επιτόπιων επισκέψεων σε σχολεία της περιοχής, κατά τις οποίες συζητήσαμε με τους διδάσκοντες ποιες τροποποιήσεις και βελτιώσεις θα μπορούσαν να γίνουν ώστε οι ασκήσεις να ανταποκρίνονται καλύτερα στα δεδομένα των συγκεκριμένων μαθητών.

2. Η παραγωγή του υλικού — Θεωρητικές παραδοχές

Η παραγωγή των Ασκήσεων Γραμματικής στηρίχθηκε σε δύο βασικές παραδοχές:

Πρώτον, τα νέα ελληνικά για το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό είναι δεύτερη ή ξένη γλώσσα, όχι μητρική. Αυτό προκύπτει από τα δεδομένα μας, καθώς και από σειρά σχετικών μελετών. Κατά συνέπεια η διδασκαλία της νέας ελληνικής στους μαθητές αυτούς πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τις μεθόδους και τους στόχους που ισχύουν γενικά στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Αυτό σημαίνει ότι, όταν διδάσκουμε τα νέα ελληνικά σε αυτό το κοινό, «χτίζουμε» ένα γλωσσικό σύστημα από την αρχή. Σε πολλές περιπτώσεις ίσως πρέπει να ξεκινήσουμε από το μηδέν. Σε κάποιες άλλες θα πρέπει απλώς να επεκτείνουμε τη γνώση που κατέχουν ήδη οι μαθητές. Σε κάποιες άλλες, πάλι, θα πρέπει να συστηματοποιήσουμε στοιχεία που κατέχουν ήδη οι μαθητές με μη συστηματικό τρόπο. Τέλος, θα πρέπει να διορθώσουμε λάθη ή παρανοήσεις τους. Πολλές φορές ο διδάσκων, επειδή το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό χαρακτηρίζεται από υψηλή ανομοιογένεια, χρειάζεται να κάνει όλα τα παραπάνω μαζί. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, θα πρέπει να έχει υπόψη του πως δεν μπορεί να προϋποθέσει για τους μαθητές αυτούς, είτε γραμματικά είτε λεξιλογικά, το είδος της γνώσης που κατέχουν οι μητροδίδακτοι ομιλητές της ελληνικής. Δεν μπορεί, δηλαδή, να τους αντιμετωπίζει γλωσσικά σαν φυσικούς ομιλητές.

Δεύτερον, η γλωσσική διδασκαλία με αφετηρία τη γραμματική αποτελεί έναν τρόπο γλωσσικής διδασκαλίας μεταξύ των άλλων (πρβλ. την επικοινωνιακή ή την κειμενική προσέγγιση). Εμείς επιλέξαμε τη συγκεκριμένη προσέγγιση διότι, λόγω των ιδιοτήτων της ελληνικής γλώσσας (μία από αυτές είναι η πλούσια μορφολογία), μπορεί να προσφέρει στους μαθητές ένα εργαλείο συστηματοποίησης και ορθότερου χειρισμού της γλώσσας. Ο όρος «γραμματική» και τα παράγωγά του, ωστόσο, στη συζήτησή μας θα πρέπει να νοηθούν διαφορετικά απ' ό,τι συνήθως νοούνται στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Αυτό θα προσπαθήσουμε να δείξουμε στη συνέχεια.

Το περιεχόμενο της γραμματικής διδασκαλίας

Το περιεχόμενο της γραμματικής διδασκαλίας διαφοροποιείται ανάλογα με το αν απευθύνεται σε φυσικούς ή μη φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας. Όταν κάνουν γραμματική, οι φυσικοί ομιλητές δεν ασκούνται στο γλωσσικό φαινόμενο καθαυτό, αλλά στο μεταγλωσσικό προβληματισμό επί του φαινομένου, δηλαδή σε ζητήματα ορολογίας.¹ Μαθαίνουν γραμματικούς κανόνες, τους οποίους στη συνέχεια καλούνται να εφαρμόσουν σε εκφωνήματα που είναι σε θέση να παραγάγουν ακόμα και χωρίς να γνωρίζουν συνειδητά αυτούς τους κανόνες. Αντίθετα, οι μη φυσικοί ομιλητές διδάσκονται στο γλωσσικό φαινόμενο καθαυτό. Μαθαίνουν γραμματικούς κανόνες ώστε να παραγάγουν εκφωνήματα τα οποία δεν είναι σε θέση να σχηματίσουν χωρίς να γνωρίζουν τους κανόνες αυτούς. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκει το μαθητικό κοινό των Ασκήσεων Γραμματικής.

Τη διαφορά μεταξύ των δύο τύπων γραμματικών προσεγγίσεων θα τη δείξουμε με ένα απλό παράδειγμα, τις δομές κατηγορουμένου: Στα βιβλία της *Γλώσσας* του γυμνασίου, εγχειρίδια που προορίζονται σαφώς για φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, το ζητούμενο είναι οι μαθητές να αναγνωρίσουν ποια λέξη λειτουργεί ως κατηγορούμενο, ποια λέξη λειτουργεί ως συνδετικό κ.ο.κ. Αντίθετα, στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης το ζητούμενο είναι οι μαθητές να παραγάγουν δομές κατηγορουμένου. Για να γίνουμε πιο σαφείς, φυσικοί και μη φυσικοί ομιλητές πρέπει να απαντήσουν σε τελείως διαφορετικούς τύπους ασκήσεων:

(1α) ΦΥΣΙΚΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ

Αναγνωρίστε το υποκείμενο, το συνδετικό, τον επιθετικό προσδιορισμό και το κατηγορούμενο:

Ο Φίλιππος είναι ψηλό αγόρι.

(1β) ΜΗ ΦΥΣΙΚΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ

Συμπληρώστε τα κενά με το σωστό τύπο της λέξης:

Ο Φίλιππος είναι _____ (ψηλός) αγόρι.

¹ Ο όρος «μεταγλωσσικός» αφορά οτιδήποτε σχολιάζει τη γλώσσα. Τυπικό μεταγλωσσικό πεδίο είναι αυτό της ορολογίας, των γραμματικών όρων «υποκείμενο», «πτώση», «διάθεση», «αριθμός» κ.ά.

Ο λόγος της διαφοροποίησης είναι απλός: Ένας φυσικός ομιλητής μπορεί να παραγάγει ένα εκφώνημα όπως αυτό του 1α. Κατά συνέπεια μπορεί να εξασκηθεί μεταγλωσσικά επί αυτού. Ένας μη φυσικός ομιλητής όμως ενδέχεται να μην μπορεί να παραγάγει ένα τέτοιο εκφώνημα. Αυτό το δείχνουν λάθη μαθητών όπως τα ακόλουθα:

(2) *Ο Φίλιππος είναι ψηλός αγόρι.

Πρώτα και πάνω απ' όλα πρέπει να διδάχτεί πώς να παραγάγει αυτή τη δομή, όχι να προβληματιστεί επί αυτής. Με άλλα λόγια, στόχος μας είναι ο μαθητής να μάθει τον καθαυτό μηχανισμό παραγωγής μιας δομής με συμφωνία κατηγορουμένου, ώστε να σχηματίζει ορθά εκφωνήματα, και όχι να κατονομάζει τα συστατικά αυτής της δομής.

3. Η παραγωγή του υλικού — Μεθοδολογικές αρχές

Οι θεωρητικές παραδοχές που αναπτύξαμε προηγουμένως έχουν επιπτώσεις όχι μόνο για το περιεχόμενο, αλλά και για την οργάνωση της γλωσσικής διδασκαλίας. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε δύο μεθοδολογικούς άξονες στους οποίους βασίστηκε η παραγωγή των Ασκήσεων Γραμματικής.

3.1. Η οργάνωση των γλωσσικών φαινομένων — Κριτήρια ιεράρχησης

Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα πρέπει να έχει υπόψη του ότι τα γλωσσικά φαινόμενα πρέπει να παρουσιάζονται με κάποια μορφή ιεράρχησης. Η ιεράρχηση αυτή ορίζει τη σειρά της παρουσίασης διακριτών γλωσσικών φαινομένων και υπαγορεύει τι πρέπει να διδάχτεί πρώτο και τι να ακολουθήσει, τι προϋποθέτει τι. Η βασική αρχή που ακολουθήσαμε στην ιεράρχηση των γλωσσικών φαινομένων στις Ασκήσεις Γραμματικής είναι η ακόλουθη: Ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη γραμματική (κυρίως μορφοσυντακτική) γενικότητα, επικοινωνιακή χρησιμότητα και λεξιλογική βασικότητα αναγκαστικά πρέπει να προηγείται ενός φαινομένου που είναι πιο περιφερειακό από αυτές τις απόψεις. Ας δούμε κάποια παραδείγματα:

(3α) ακριβός, -ής, -ό

(3β) διεθνής, -ής, -ές

Από γραμματική άποψη, η διδασκαλία επιθέτων όπως του 3α πρέπει να προηγείται της διδασκαλίας επιθέτων όπως του 3β. Ο λόγος είναι πρώτα απ' όλα η γραμματική γενικότητα: Η μορφολογία της πρώτης κατηγορίας μπορεί να εφαρμοστεί σε πολύ μεγαλύτερο αριθμό επιθέτων απ' ό,τι της δεύτερης, κατά συνέπεια έχει μεγαλύτερο εύρος χρήσης από αυτήν. Επιπλέον τα επίθετα της πρώτης κατηγορίας είναι βασικότερα και από επικοινωνιακή και από λεξιλογική άποψη σε σχέση με αυτά της δεύτερης κατηγορίας:

(4α) ακριβός, φτηνός, μικρός, μεγάλος

(4β) διεθνής, σαφής, ευτυχής, αληθής

Ας δούμε τώρα το επόμενο παράδειγμα:

(5α) Με αγάπη / Φιλιά

(5β) Με εκτίμηση / Με φιλικούς χαιρετισμούς

Από επικοινωνιακή άποψη, εκφωνήματα όπως αυτά του 5α πρέπει να προηγούνται εκφωνημάτων του τύπου 5β. Τα πρώτα είναι πιο χρήσιμα επικοινωνιακά, εφόσον ένας μαθητής αυτής της ηλικίας μάλλον θα χρειαστεί να γράψει ένα μη τυπικό κείμενο και όχι μια τυπική επιστολή, ώστε να την κλείσει με τις προσφωνήσεις του τύπου 5β.

Στην πράξη, κατά την παραγωγή δηλαδή του διδακτικού υλικού, τα πράγματα γίνονται αρκετά πιο περίπλοκα. Πολλές φορές δεν ικανοποιούνται όλες οι συνθήκες που αναφέρουμε, με συνέπεια συχνά να προτάσσεται το επικοινωνιακό και το λεξιλογικό κριτήριο έναντι του μορφοσυντακτικού:

(6α) έφαγα, έδωσα, ήπια, ήμουν, έκανα, είδα

(6β) μίλησα, αγάπησα, τηλεφώνησα, περπάτησα, γύρισα, χώρισα, σκότωσα, μάλωσα

Στις Ασκήσεις Γραμματικής, όπως και σε αρκετά άλλα εγχειρίδια της ελληνικής ως ξένης, η διδασκαλία του ανώμαλου αόριστου (6α) προηγείται του ομαλού (6β). Αυτό γιατί επιλέγεται να προταχθεί το επικοινωνιακό/λεξιλογικό κριτήριο έναντι του γραμματικού. Αν και πιο σύνθετα από μορφοσυντακτική άποψη, τα ανώμαλα ρήματα του 6α είναι βασικότερα από λεξιλογική και επικοινωνιακή άποψη, καλύπτουν δηλαδή στοιχειώδεις επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή.

Άλλες φορές πάλι για την ιεράρχηση των φαινομένων είναι αναγκαία η αναδρομή σε θεωρητικές αρχές:

(7α) το σχολείο — του σχολείου

(7β) το λύκειο — του λυκείου

Τα ουσιαστικά μη μετακινούμενου τόνου (7α) προτάσσονται των ουσιαστικών μετακινούμενου τόνου (7β). Προφανώς το κριτήριο εδώ δεν είναι επικοινωνιακό ή λεξιλογικό (γιατί το *σχολείο* να είναι πιο χρήσιμο ή βασικό από το *λύκειο*), αλλά καθαρά γραμματικό. Είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ότι ο σταθερός τόνος είναι αυτός που σταδιακά κυριαρχεί στην κλίση των ουσιαστικών, όχι ο μετακινούμενος. Αυτό φαίνεται να αποτελεί βασική τάση στην ελληνική, αν υπολογίσουμε τα εξής: πρώτον, ότι ένα συγγενές σύστημα, το επιθετικό, χαρακτηρίζεται εξ ολοκλήρου από σταθερό τόνο· δεύτερον, ότι πολλές «νεόκοπες» ονοματικές κατηγορίες έχουν σταθερό τόνο (πρβλ. τα ανισοσύλλαβα ουσιαστικά)· τρίτον, ότι προπαροξύτονα ουσιαστικά με γνήσια λαϊκή προέλευση (το *τριαντάφυλλο* — του *τριαντάφυλλου*) δε μετακινούν τον τόνο· και, τέταρτον, ότι πολλά προπαροξύτονα ουσιαστικά όπως αυτά του 7β μπορούν να εμφανιστούν και με σταθερό τόνο (το *πανεπιστήμιο* — του *πανεπιστήμιου* ή του *πανεπιστημίου*).

3.2. Η παρουσίαση ενός γλωσσικού φαινομένου — Η διάκριση λειτουργίας και μορφής

Ας ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας με ένα απλό παράδειγμα:

(8) ο αδελφός — του αδελφού — τον αδελφό

Οι τύποι του 8 απηχούν τρεις μορφολογικές παραλλαγές του ουσιαστικού *αδελφός*, οι οποίες συνδέονται σαφώς με διακριτές συντακτικές λειτουργίες: Στα παραδείγματά μας η ονομαστική με το υποκείμενο:

(9) Ο αδελφός μου τρώει τώρα.

η αιτιατική με το αντικείμενο:

(10) Αγαπάω τον αδελφό μου.

και η γενική με την «κτήση»:

(11) Το μπουφάν του αδελφού μου είναι δερμάτινο.

Κάθε μορφολογική παραλλαγή λοιπόν του 8 δεν απαντάται τυχαία στο λόγο, αλλά συνδέεται με μια ξεκάθαρη (συντακτική στην προκειμένη περίπτωση) λειτουργία.

Για να επανέλθουμε τώρα στο ζήτημα της διδασκαλίας μας: Για έναν αλλόφωνο μαθητή που η γνώση του ξεκινά από το μηδέν, η γνώση της μορφής δε συνεπάγεται και τη γνώση της λειτουργίας. Μπορεί δηλαδή κάποιος να γνωρίζει τέλεια το κλιτικό υπόδειγμα του 8, αλλά να αδυνατεί παντελώς να παραγάγει ορθά εκφωνήματα, όπως τα 9, 10 και 11, επειδή αγνοεί τη λειτουργία των πτώσεων.

Στην ελληνική γλώσσα λοιπόν άλλο είναι να ξέρουμε πώς σχηματίζεται κάτι, και άλλο να ξέρουμε πώς το χρησιμοποιούμε. Κατά συνέπεια, στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και κατά την παρουσίαση ενός κεντρικού φαινομένου όπως η πτώση, λάβαμε υπόψη μας τα εξής: πρώτον, να διακρίνουμε μεταξύ μορφής και λειτουργίας, όσο αυτό είναι δυνατόν, και να το κάνουμε αυτό σαφές στους μαθητές· και, δεύτερον, να προτάξουμε τη λειτουργία και, με δεδομένη τη γνώση της, να προχωρήσουμε αναλυτικότερα στην παρουσίαση της μορφής. Για το λόγο αυτό επιλέξαμε να παρουσιάσουμε τις λειτουργίες των πτώσεων ξεκινώντας από παραδείγματα με τη μέγιστη μορφολογική απλότητα (η πτώση διακρίνεται μόνο από το άρθρο):

(12) ο Αχμέτ — τον Αχμέτ — του Αχμέτ

και στη συνέχεια να περάσουμε σε πιο σύνθετα από μορφολογική άποψη ουσιαστικά:

(13) ο Πέτρος — τον Πέτρο — του Πέτρου

όπου η πτώση διακρίνεται και από το άρθρο και από την κατάληξη.

4. Ο ρόλος του λεξιλογίου

Αναφορικά με το λεξιλόγιο το οποίο επιλέξαμε για να «επενδύσουμε» τις Ασκήσεις Γραμματικής, ακολουθήσαμε μια βασική αρχή: Όσο πιο «κεντρικό» ιεραρχικά είναι ένα φαινόμενο, τόσο πιο βασικό είναι το λεξιλόγιο με το οποίο πρέπει να παρουσιαστεί:

(14α) Ο Γιώργος έφαγε δύο πορτοκάλια, ήπια ένα ποτήρι γάλα και πήγε για ύπνο.

(14β) Ο Γιώργος παρακολούθησε το σεμινάριο και μετά δακτυλογράφησε τις χειρόγραφες σημειώσεις στον υπολογιστή.

Σε ένα εισαγωγικό μάθημα για τον αόριστο, κατάλληλα είναι εκφωνήματα όπως το 14α, διότι το λεξιλόγιό τους περιλαμβάνει λέξεις εξαιρετικά συχνόχρηστες, που αφορούν στοιχειώδεις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Αν και όλα τα ρήματα του 14α είναι ανώμαλα, πρέπει σαφώς να προταχθούν των ομαλών ρημάτων του 14β, για τους λόγους που εξηγήσαμε στην υποενότητα 3.1.

4.1. Η επιλογή του λεξιλογίου — Βασικό λεξιλόγιο και λέξεις-κλειδιά

Στο πλαίσιο των Ασκήσεων Γραμματικής λοιπόν επιλέξαμε οι ασκήσεις που περιγράφουν βασικά φαινόμενα ή εισάγουν ένα φαινόμενο να έχουν απλό λεξιλόγιο, ενώ οι ασκήσεις που περιγράφουν λιγότερο βασικά και πιο εξειδικευμένα φαινόμενα ή ανακεφαλαιώνουν ένα φαινόμενο να έχουν πιο σύνθετο λεξιλόγιο. Ωστόσο οι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίσουν λεξιλογικές δυσκολίες ακόμα και σε αυτές τις περιπτώσεις, για δύο κυρίως λόγους: είτε επειδή το λεξιλόγιό τους είναι φτωχό, είτε επειδή κάποια λεξιλογικά στοιχεία του κειμένου ανήκουν εξ ορισμού στο μη βασικό λεξιλόγιο. Μιλάμε για τις πε-

ριπτώσεις εκείνες στις οποίες οι ασκήσεις περιέχουν αυθεντικά κείμενα, όπου, παρά τη διασκευή τους, αναγκαστήκαμε να αφήσουμε λέξεις που δεν απηχούν το βασικό λεξιλόγιο. Η επιλογή μας αυτή ήταν σκόπιμη, εφόσον τα παιδιά έρχονται αναγκαστικά σε επαφή με τη γλωσσική πραγματικότητα εντός και εκτός σχολείου, όπου τα κείμενα δεν είναι «φιλτραρισμένα» λεξιλογικά, και θα πρέπει από νωρίς να αναπτύξουν στρατηγικές κατανόησης κειμένων που είναι απαιτητικά από λεξιλογική άποψη.

Στις περιπτώσεις σύνθετου λεξιλογίου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει ξεκάθαρα στο μυαλό του την εξής αρχή: Στόχος των συγκεκριμένων ασκήσεων είναι πρωτίστως η διδασκαλία του γλωσσικού (γραμματικού) φαινομένου. Η ενασχόληση με το λεξιλόγιο θα πρέπει να γίνεται μόνο στο βαθμό που εξυπηρετεί το συγκεκριμένο στόχο. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει όχι να αγνοήσει συλλήβδην το λεξιλόγιο της άσκησης, αλλά να προχωρήσει σε μια επιλογή παρουσιάζοντας κάποιες λέξεις και αποσιωπώντας κάποιες άλλες.² Η επιλογή αυτή, η οποία αναγκαστικά αποτελεί ευθύνη του εκπαιδευτικού στο βαθμό που το εκάστοτε μαθητικό κοινό την επιβάλλει με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά, καθορίζεται από τις εξής παραμέτρους:

Πρώτον, πόσο συχνόχρηστη, βασική λεξιλογικά είναι μια λέξη, ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο κείμενο; Ποιες, για παράδειγμα, από τις παρακάτω λέξεις θα επιλέγατε εσείς για το βασικό επαγγελματικό λεξιλόγιο με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών σας;

(15) γιατρός, αεροσυνοδός, καπνέμπορος, ψαράς, ξεναγός, δάσκαλος, αγρότης

Δεύτερον, πόσο κρίσιμη είναι μια λέξη για την κατανόηση ενός συγκεκριμένου κειμένου; Ας δούμε το επόμενο κείμενο:

(16) Η βοσκοπούλα βρήκε το περιδέραιο της πριγκίπισσας. Πήγε στο παλάτι και ζήτησε να δει την πριγκίπισσα. Η πριγκίπισσα, που ήταν πολύ στεναχωρημένη επειδή είχε χάσει το περιδέραιο, έδωσε 100 λίρες στη βοσκοπούλα και το πήρε πίσω.

² Με δεδομένο μάλιστα τον περιορισμό του χρόνου και της ανθρώπινης μνήμης.

Η λέξη *περιδέραιο* του 16 σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ανήκει στο βασικό λεξιλόγιο. Είναι όμως κρίσιμη για την κατανόηση του κειμένου, εφόσον κατευθύνει την πλοκή. Για το λόγο αυτό ο διδάσκων θα πρέπει να εξηγήσει στα παιδιά τι σημαίνει.

4.2. Η παρουσίαση του λεξιλογίου

Αφότου λοιπόν ο διδάσκων επιλέξει τις λέξεις που είναι βασικές ή κρίσιμες για την κατανόηση, θα πρέπει στη συνέχεια να τις παρουσιάσει, να δείξει στα παιδιά τι σημαίνουν. Οι τεχνικές παρουσίασης του λεξιλογίου είναι πολλές και γνωστές, αλλά γενικά θα πρέπει κάποιες να επιλέγουμε και κάποιες άλλες όχι. Οι καταλληλότερες τεχνικές είναι οι ακόλουθες:

Πρώτον, η χρήση συνωνύμων αλλά και απλών ορισμών:

- (17) *περιδέραιο*: α. κολιέ
 β. το φοράνε οι γυναίκες στο λαιμό τους

Δεύτερον, η χρήση της ζωγραφικής και συμβολικής αναπαράστασης, καθώς και της μιμητικής.

Γενικά καλό είναι η βοηθητική γλώσσα να είναι τα ελληνικά. Άλλη ενδιάμεση γλώσσα ή γλώσσες μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο όταν η απόδοση της λέξης στα ελληνικά είναι εξαιρετικά προβληματική ή και αδύνατη, και αυτό ισχύει κυρίως με το αφηρημένο λεξιλόγιο.

5. Η τυπολογία των ασκήσεων

Κατά το σχεδιασμό των Ασκήσεων Γραμματικής λάβαμε υπόψη μας δύο βασικούς παράγοντες:

Πρώτον, τις επικοινωνιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, που ανήκουν σε μια συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Έτσι η θεματολογία μας αφορά καταστάσεις που είναι οικείες σε εφήβους, όπως ένα πάρτι ή μια εκδρομή, ή ένα περιστατικό της σχολικής ζωής. Στην ίδια λογική είναι μειωμένες αναλογικά οι αναφορές σε δραστηριό-

τητες από τη ζωή των ενηλίκων που συναντάμε σε αρκετά εγχειρίδια διδασκαλίας ξένων γλωσσών (συναλλαγή σε τράπεζα, σύνταξη επίσημης επιστολής κ.ά.).

Δεύτερον, τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του υπό διδασκαλία γλωσσικού φαινομένου. Κάθε φαινόμενο υπαγορεύει και διαφορετική αντιμετώπιση. Στη διδασκαλία, για παράδειγμα, του ανώμαλου αορίστου είναι απαραίτητη η άσκηση των μαθητών με ασκήσεις δομικού τύπου, ώστε να εμπεδώσουν τα ανώμαλα ρήματα. Είναι λοιπόν αναγκαία η παρουσία αρκετών ασκήσεων αυτού του τύπου, ίσως και εις βάρος των ασκήσεων ελεύθερης παραγωγής λόγου.

Σε κάθε περίπτωση πάντως πρωταρχικό μέλημά μας είναι να εξασφαλίσουμε την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών, ώστε να εξασκήσουν όλες τις δεξιότητες παραγωγής και πρόσληψης.

Οι βασικοί τύποι ασκήσεων που εμφανίζονται είναι οι ακόλουθοι: πρώτον, *δομικές ασκήσεις*, δηλαδή ασκήσεις συμπλήρωσης, ασκήσεις διττής ή πολλαπλής επιλογής, ασκήσεις αντιστοίχισης, ασκήσεις επιλογής του τύπου Σ (Σωστό) ή Λ (Λάθος)· δεύτερον, *ασκήσεις παραγωγής*, δηλαδή ασκήσεις κατευθυνόμενης/ελεύθερης παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου. Τους τύπους αυτούς θα παρουσιάσουμε αναλυτικά στη συνέχεια.

5.1. Ασκήσεις συμπλήρωσης

Οι ασκήσεις συμπλήρωσης κενών στοχεύουν στην παραγωγή ή στο μετασχηματισμό ενός ελλείποντος τύπου και εμφανίζονται με τις ακόλουθες εναλλακτικές μορφές:

Πρώτον, ο διδασκόμενος καλείται να συμπληρώσει το κενό με έναν τύπο που δίνεται σε παρένθεση. Ο τύπος είναι χαρακτηριστικός και βρίσκεται συνήθως με τη μορφή με την οποία απαντάται η λέξη ως λήμμα στο λεξικό.

(18) Ο Πέτρος χτες έγραψε (γράφω) διαγώνισμα.

Δεύτερον, ο διδασκόμενος καλείται να συμπληρώσει το κενό με βάση ένα σύνολο τύπων (π.χ. ένα κλιτικό υπόδειγμα), αφού πρώτα διαλέξει τον τύπο που ταιριάζει είτε από νοηματική είτε από γραμματική άποψη, όπως στην ακόλουθη περίπτωση:

- (19) ο αδελφός
τον αδελφό
του αδελφού

Ο Πέτρος πάει βόλτα με τον αδελφό του.

Τρίτον, ο διδασκόμενος καλείται να βρει ο ίδιος τον ελλείποντα νοηματικά τύπο και να συμπληρώσει τα κενά. Στην προκειμένη περίπτωση οι επιλογές μπορεί να είναι περισσότερες από μία:

(20α) Ο Πέτρος θέλει/τρώει ένα σάντουιτς.

(21β) Ο Πέτρος τρώει / έφαγε / θα φάει ένα σάντουιτς.

Στο συγκεκριμένο τύπο ασκήσεων ο διδασκόμενος καλείται να συνδέσει τα μέρη και συμπληρώνει τα κενά προκειμένου να συναρμολογήσει τις μονάδες λόγου. Στην περίπτωση των διδασκόμενων μια ξένη γλώσσα, η έννοια του όλου και των ελλειπών φράσεων είναι σχετική και δε λειτουργεί όπως στους μητροδίδακτους ομιλητές. Είναι αναμενόμενο, ιδιαίτερα σε επίπεδο αρχαρίων, οι αλλόγλωσσοι διδασκόμενοι να δυσκολεύονται να ανακαλύψουν τον τύπο που απουσιάζει, καθώς ενδέχεται η έλλειψή του να μη δημιουργεί νοηματικό χάσμα σε αυτούς. Κατά συνέπεια προτείνουμε να εφαρμόζονται οι προηγούμενες εκδοχές των ασκήσεων συμπλήρωσης κενών κατά σειρά δυσκολίας: Η πρώτη είναι ευκολότερη και απευθύνεται σε μαθητές που βρίσκονται σε αρχικά στάδια διδασκαλίας, η δεύτερη σε περισσότερο προχωρημένους ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας κ.ο.κ.

Οι ασκήσεις συμπλήρωσης κενών οδηγούν στην παραγωγή ενός τύπου και εστιάζουν στη μορφή. Γι' αυτό ενδείκνυνται κυρίως για την εξάσκηση των μαθητών στη μορφολογία των ρηματικών και ονοματικών τύπων. Επίσης είναι χρήσιμες για την εκμάθηση συντακτικών δομών, καθώς προσανατολίζουν τους διδασκόμενους στις ακολουθίες δομικών στοιχείων (π.χ. συμπληρώματα ρημάτων).

5.2 Ασκήσεις διττής ή πολλαπλής επιλογής

Ο μαθητής καλείται να επιλέξει, ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους τύπους, αυτόν που ταιριάζει σε κάθε περίπτωση:

- (22) Μου αρέσει πολύ ο καφές .
α. ο καφές β. καφές γ. τον καφέ

Συνήθως οι παρεχόμενοι τύποι ανήκουν στην ίδια γραμματική κατηγορία.

Οι ασκήσεις αυτές μπορούν να βαθμολογηθούν αντικειμενικά. Είναι αποτελεσματικές όταν επιδιώκουμε την εστίαση της προσοχής των διδασκομένων σε συγκεκριμένες μονάδες λόγου και στην αποσαφήνιση στοιχείων που δημιουργούν σύγχυση στους μαθητές (π.χ. τα *πώς* και *πως*, *ό,τι* και *ότι*).

Οι ασκήσεις διττής ή πολλαπλής επιλογής είναι ευχάριστες και ξεκουράζουν τους μαθητές, αφού δεν προβαίνουν σε παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου. Ωστόσο ενδέχεται πάντοτε οι διδασκόμενοι να επιλέγουν τυχαία το σωστό τύπο. Κατά συνέπεια είναι σκόπιμο να ζητούνται και να δίνονται διευκρινίσεις και εξηγήσεις για κάθε επιλογή που επιτρέπεται ή αποκλείεται, καθώς και να συνδυάζονται οι ασκήσεις αυτές με ασκήσεις παραγωγής.

5.3. Ασκήσεις αντιστοίχισης

Σε αυτή την κατηγορία ασκήσεων ο διδασκόμενος καλείται να συζεύξει στοιχεία μιας στήλης με αυτά μιας άλλης. Η συνένωση των στοιχείων υπαγορεύεται από γραμματικά ή/και νοηματικά αιτούμενα, όπως στην ακόλουθη περίπτωση:

- | | |
|-----------|---------------------|
| (23) A. | B. |
| προβάλλω | επιτίθεμαι, βλάπτω |
| προσβάλλω | κατηγορώ, συκοφαντώ |
| διαβάλλω | διαφημίζω |

Οι ασκήσεις αντιστοίχισης εκτελούνται σχετικά άμεσα και αξιολογούνται εύκολα. Επιπλέον αναδεικνύουν τα συνδετικά στοιχεία και διευκολύνουν την κατανόησή τους

από τους μαθητές. Βέβαια ενδέχεται και σε αυτές οι διδασκόμενοι να συνδέσουν σωστά τα στοιχεία κατ' εικασίαν ή να επιλέξουν να συνενώσουν τα κατάλληλα στοιχεία εφαρμόζοντας την εις άτοπον απαγωγή. Σε κάθε περίπτωση προσφέρουν ποικιλία και ελκύουν τους μαθητές, ενώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά με τις ασκήσεις πολλαπλής επιλογής.

5.4. Ασκήσεις επιλογής του τύπου Σ (Σωστό) ή Λ (Λάθος)

Στις ασκήσεις τύπου Σ ή Λ ο διδασκόμενος καλείται να επιλέξει αν μια φράση είναι ορθή ή εσφαλμένη σύμφωνα με δεδομένα που έχουν προηγηθεί, συνηθέστερα κάποιο κείμενο:

(24) «Στη Βόρεια Ελλάδα θα σημειωθούν χιονοπτώσεις».

Στη Βόρεια Ελλάδα θα χιονίσει. Σ Λ

Οι ασκήσεις αυτές προσφέρονται για την κατανόηση κειμένου και αξιολογούνται αντικειμενικά. Επίσης είναι κατάλληλες ακόμα και για τους διδασκόμενους σε επίπεδο αρχαρίων, καθώς όλα τα στοιχεία του κειμένου είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν εύκολα και αποτελεσματικά. Βέβαια το ενδεχόμενο της τυχαίας επιλογής είναι μεγάλο, γι' αυτό είναι σημαντικό οι μαθητές να εντοπίζουν τα σημεία που αφορούν κάθε απάντηση, τεκμηριώνοντας την επιλογή τους.

5.5. Ασκήσεις κατευθυνόμενης/ελεύθερης παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου

Οι ασκήσεις αυτής της κατηγορίας εξασκούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις επικοινωνιακές δεξιότητες και αποσκοπούν στην παραγωγή μεγαλύτερων μονάδων λόγου απ' ό,τι οι δομικές ασκήσεις. Παρουσιάζουν δε σημαντική ποικιλία, όπως φαίνεται στα ακόλουθα παραδείγματα:

- Δίνεται ένας θεματικός άξονας και οι διδασκόμενοι αναπτύσσουν ελεύθερα τις απόψεις τους γύρω από αυτόν:

(25) Ποια φαγητά σου αρέσουν; Ποια φαγητά δε σου αρέσουν;

- Δίνεται η αρχή ή/και το τέλος μιας ιστορίας ή μιας πρότασης, και οι μαθητές καλούνται να τη συνεχίσουν ή να τη συμπληρώσουν με στόχο τη νοηματική συνοχή της:

(26) Τότε ο Κακός Λύκος μπήκε μέσα και _____

- Παρουσιάζεται μια επικοινωνιακή περίσταση (μια συνθήκη ή ένα πρόβλημα), και οι διδασκόμενοι καλούνται να προτείνουν λύσεις ή να σχεδιάσουν τις πιθανές ενέργειές τους:

(27) Κλείστηκες στο ασανσέρ. Τι θα κάνεις; _____

- Δίνονται λέξεις-κλειδιά και οι μαθητές οικοδομούν μια ιστορία χρησιμοποιώντας τις:

(28) Φτιάχνω μια ιστορία χρησιμοποιώντας τις λέξεις *ψαράς, δαχτυλίδι, βάρκα, παζάρι, βασιλοπούλα*.

- Δίνεται μια εικονογραφημένη ιστορία ή μια εικόνα, και οι μαθητές περιγράφουν ή αναφέρουν στοιχεία σύμφωνα με αυτήν.
- Παρουσιάζονται σημειώματα, προγράμματα κτλ. σε ελλειπτικό λόγο, και οι διδασκόμενοι τα αναπτύσσουν με ολοκληρωμένες προτάσεις.
- Δίνεται ένα κείμενο με συγκεκριμένο θεματικό πυρήνα, και οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα ανάλογο κείμενο βασισμένοι στα δικά τους βιώματα.
- Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν και να εκφράσουν τη γνώμη τους σε συγκεκριμένες ερωτήσεις ανοικτού ή κλειστού τύπου.

Οι ασκήσεις παραγωγής περιλαμβάνουν και παιγνιώδεις δραστηριότητες:

- Ένας μαθητής γράφει την αρχή μιας ιστορίας, διπλώνει το χαρτί και το δίνει σε άλλο μαθητή να τη συνεχίσει χωρίς να δει τι έγραψε κ.ο.κ.
- Δίνονται «παράδοξες» ιστορίες, και οι διδασκόμενοι καλούνται να πουν τη δική τους εκδοχή γι' αυτό που μπορεί να συνέβη.

Οι ασκήσεις παραγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, εφόσον η παραγωγή συνεχούς λόγου είναι και το τελικό αιτούμενο της διδασκαλίας. Καλλιεργούν όλες τις δεξιότητες (ακουστική και αναγνωστική κατανόηση, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου). Παράλληλα ενεργοποιούν τις γνώσεις των μαθητών σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας (μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο, ορθογραφία, φωνητική-φωνολογία).

Από την άποψη της διδασκαλίας, είναι σκόπιμο να συνδυάζονται κάθε φορά οι δομικές ασκήσεις με τις ασκήσεις παραγωγής. Ο εκπαιδευτικός οργανώνει με τέτοιο τρόπο το γλωσσικό μάθημα, ώστε να επαρκέσει ο χρόνος για την εφαρμογή αυτών των ασκήσεων. Επιλέγει, για παράδειγμα, στην αρχή τις δομικές ασκήσεις που πραγματεύονται ένα συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο, και στη συνέχεια τις πλαισιώνει με ασκήσεις παραγωγής και δραστηριότητες που στοχεύουν στην εξάσκηση των μαθητών στο ίδιο φαινόμενο. Επίσης η συνάφεια των δομικών και των ασκήσεων παραγωγής, όχι μόνο από γραμματική αλλά και από θεματική άποψη, βοηθά τους μαθητές να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας.

Είναι αναμενόμενο ότι αρχικά οι διδασκόμενοι μια ξένη γλώσσα θα δυσκολευτούν να αξιοποιήσουν όσες νέες λέξεις ή δομές έχουν μάθει στα τελευταία μαθήματα και πιθανότατα θα προβούν σε συχνές επαναλήψεις. Γι' αυτό όλοι οι προτεινόμενοι τρόποι εφαρμογής των ασκήσεων παραγωγής αποσκοπούν στην επιστράτευση των γνώσεων που έχουν αποκτήσει οι μαθητές. Η αρχή ή το τέλος μιας ιστορίας ή οι λέξεις-κλειδιά και οι εικόνες αποτελούν τα «σκαλοπάτια» βάσει των οποίων θα αναπτύξουν το λόγο τους, και παράλληλα θα απελευθερώσουν τη φαντασία τους. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται το θεματικό λεξιλόγιο και οι ερωτήσεις που ακολουθούν συχνά τις δομικές ασκήσεις: Οι

διδασκόμενοι μπορούν να εκμεταλλευτούν τα στοιχεία που προηγούνται και να εκφραστούν πιο εύκολα.

Ο εκπαιδευτικός οργανώνει και καθοδηγεί τους μαθητές σε κάθε γλωσσικό μάθημα. Με τις ασκήσεις παραγωγής όμως του δίνεται παράλληλα η ευκαιρία να αποτελέσει το μέλος μιας ομάδας και να παίξει ένα διαφορετικό ρόλο. Εξάλλου, με βάση την αυθόρμητη παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, συγκεντρώνει αξιόπιστα στοιχεία για τις ικανότητες, τις γνώσεις, αλλά και τις ελλείψεις των μαθητών του, και οργανώνει στη συνέχεια τις απαιτούμενες επαναλήψεις.

Σημαντικό πλεονέκτημα των ασκήσεων παραγωγής είναι ότι η σωστή απάντηση δεν είναι μόνο μία. Οι μαθητές συζητούν, αμφισβητούν, επιχειρηματολογούν, αξιολογούν και διορθώνουν την παραγωγή των συμμαθητών τους, αυτο-αξιολογούνται και αναδιατυπώνουν τις απόψεις τους. Στόχος κάθε άσκησης παραγωγής είναι η λειτουργική χρήση της γλώσσας. Οι μαθητές δε μιλάνε για να μιλάνε, ή δε γράφουν για να γράφουν. Γνωρίζουν σε ποιον απευθύνονται, με ποιο μέσο και τι επιδιώκουν με αυτή τη γλωσσική πράξη. Τέλος, οι ομαδικές δραστηριότητες είναι ελκυστικές, ευχάριστες και ξεκουράζουν τους μαθητές, γιατί αποφορτίζουν την ένταση και το άγχος που δημιουργεί η ατομική γλωσσική παραγωγή. Είναι σκόπιμο να ακολουθούν τις δομικές και τις ασκήσεις κατευθυνόμενης παραγωγής, γιατί με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η συμμετοχή του μεγαλύτερου αριθμού των διδασκομένων και αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητές τους.

6. Η διδακτική αξιοποίηση των Ασκήσεων Γραμματικής

Οι προτάσεις μας σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση των Ασκήσεων Γραμματικής αφορούν κατά κύριο λόγο δύο πεδία: Πρώτον, την παρουσίαση της άσκησης, τη διδασκαλία δηλαδή του γλωσσικού φαινομένου μόνο μέσω της συγκεκριμένης άσκησης ή ασκήσεων. Δεύτερον, την παρουσίαση της άσκησης σε συνδυασμό με άλλα υλικά, τη διδασκαλία δηλαδή του γλωσσικού φαινομένου μέσω της χρήσης και άλλων συναφών υλικών, που μπορεί και να ακολουθούν διαφορετική μέθοδο προσέγγισης και διδασκαλίας της γλώσσας. Πρώτα όμως θα αναφερθούμε σε ένα ζωτικό κομμάτι της διδασκαλίας, τον ίδιο το διδάσκοντα.

6.1. Ο ρόλος του διδάσκοντα

Οι Ασκήσεις Γραμματικής είναι αρθρωμένες σπονδυλωτά. Αντιπροσωπεύουν ένα ευέλικτο υλικό που καλείται να το χειριστεί ο διδάσκων ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του. Με άλλα λόγια, το υλικό μας δεν είναι προορισμένο να γίνει από την αρχή μέχρι το τέλος, στη σειρά με την οποία παρουσιάζονται οι ασκήσεις, όπως εξηγήσαμε στην υποενοότητα 3.1. Είναι στη σχετική διακριτική ευχέρεια του διδάσκοντα να αποφασίσει πού πρέπει να δώσει έμφαση και πόσο θα ασχοληθεί με ένα φαινόμενο. Για να διευκολυνθεί στην απόφασή του αυτή, πρέπει να εμπλακεί σε δύο βασικές διαδικασίες:

6.1.1. Διάγνωση και αξιολόγηση

Πρώτα απ' όλα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εντοπίσει τα λάθη που κάνουν οι μαθητές. Αυτό μπορεί να το κάνει πολύ απλά και ανεπίσημα, από την πρώτη τους συνάντηση ακόμα, είτε μιλώντας μαζί τους, είτε ζητώντας τους να γράψουν ένα σύντομο κείμενο για να του παρουσιάσουν τον εαυτό τους.

Ο εντοπισμός των λαθών είναι μια διαδικασία αρκετά εύκολη, όχι όμως και η αξιολόγησή τους. Ας δούμε την ακόλουθη πρόταση:

(29α) *Τις αρέσει το Γιώργο.

(29β) Της αρέσει ο Γιώργος.

Στο 29α, αν υποθέσουμε ότι το έχει γράψει ένας μαθητής, έχουμε δύο ειδών λάθη: συντακτικά (αιτιατική έναντι ονομαστικής) και ορθογραφικά (ι αντί του ορθού η). Ο διδάσκων βρίσκεται λοιπόν μπροστά σε δύο επιλογές: να διδάξει την ορθή σύνταξη ρημάτων όπως τα «μου αρέσει», «μου πάει», «μου φτάνει» κτλ., ή να διδάξει την ορθογραφία των αντωνυμικών. Τι από τα δύο πρέπει να κάνει; Η απάντηση μπορεί να εξαχθεί από το κριτήριο της επικοινωνιακής χρησιμότητας που θέσαμε προηγουμένως. Δομές όπως η παραπάνω αποτελούν κοινό τόπο στην καθημερινή επικοινωνία, κατά συνέπεια θα πρέπει να επιμένουμε με ιδιαίτερη έμφαση σε αυτές. Το ορθογραφικό λάθος, όσο και αν μας σοκάρει ως φιλόλογους, έρχεται σε δεύτερη μοίρα συγκρινόμενο με λάθη που πλήττουν τη δομή της γλώσσας, και κατά συνέπεια διαταράσσουν την επικοινωνία.

Η διαδικασία της επιλογής φυσικά δεν είναι ποτέ απόλυτη, αλλά εξαρτάται από το τι έχουμε να αντιμετωπίσουμε κάθε φορά:

(30α) **Το Χασάν θέλει μια σοκολάτα.*

(30β) **Τις αρέσει τον Πέτρο.*

Στην περίπτωση αυτή λάθη σε ενεργητικές δομές (30α) θεωρούνται βασικότερα από λάθη σε δομές του τύπου 30β. Λάθη στο υποκείμενο διαταράσσουν την επικοινωνία πιο ριζικά από τα λάθη στο υποκείμενο με ιδιότυπη σύνταξη περιορισμένου αριθμού ρημάτων όπως είναι τα «μου αρέσει», «μου πάει», «μου φτάνει». Αναγκαστικά λοιπόν θα αρχίσουμε από το 30α.

Στα παραδείγματά μας παρουσιάσαμε δύο μάλλον απλές περιπτώσεις επιλογής. Στην πράξη τα πράγματα είναι πιο δύσκολα, εφόσον μπορεί να εμφανιστούν λάθη από περισσότερα φαινόμενα και από διάφορα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη). Τα πράγματα μάλιστα μπορεί να γίνουν ακόμα πιο περίπλοκα αν υπολογίσουμε ότι σε κάθε μαθητή μπορούμε να συναντήσουμε διαφορετικού τύπου λάθη: Με βάση ένα κοινό παραγόμενο εκφώνημα, κάποιος μπορεί να κάνει λάθη στη σύνταξη, άλλος στη μορφολογία, άλλος στη φωνητική, άλλος στην ορθογραφία.

Πώς μπορεί να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός; Η πείρα του είναι ένας κρίσιμος παράγοντας, εφόσον σταδιακά εξοικειώνεται με το είδος των λαθών που κάνουν οι περισσότεροι μαθητές. Ένα άλλο στοιχείο που μπορεί να βοηθήσει σε αυτή την κατεύθυνση είναι οι Οδηγίες για τον Εκπαιδευτικό που συνοδεύουν το γλωσσικό υλικό μας, στις οποίες επισημαίνεται ποια φαινόμενα παρουσιάζουν σημαντική δυσκολία για το συγκεκριμένο αλλόφωνο κοινό. Ο εκπαιδευτικός πάντως πρέπει να διορθώνει με φειδώ (κάτι άλλωστε που υπαγορεύεται και παιδαγωγικά) ό,τι δεν αφορά ευθέως το υπό διδασκαλία φαινόμενο: Αν δηλαδή ασχολείται με τη συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού, ας επικεντρώσει στα λάθη συμφωνίας και ας αποσιωπήσει ή ας αποκαταστήσει προφορικά λάθη που αφορούν στη μορφολογία του ενεστώτα.

6.1.2. Η καθαυτό διδασκαλία του υλικού

Η διδασκαλία ενός γραμματικού φαινομένου μέσω των Ασκήσεων Γραμματικής διέρχεται από τα ακόλουθα βασικά στάδια. Τα στάδια αυτά είναι αυτονόητο πως δεν αφορούν μόνο τη διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων, αλλά γενικότερα κάθε διδακτική πράξη.

- *Η αφόρμιση:* Πρόκειται για το στάδιο που προηγείται της καθαυτό αξιοποίησης των ασκήσεων. Όπως ήδη είναι γνωστό από τη διδακτική εμπειρία, η αφόρμιση μπορεί να έχει πολλές μορφές. Στο στάδιο αυτό ο μαθητής πρέπει να εστιάσει στο προς παρουσίαση φαινόμενο και να εγερθεί το ενδιαφέρον του γι' αυτό. Είναι προφανές ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να επικεντρωθεί στη σημασία που έχει το φαινόμενο για την επικοινωνία και να επιλέξει τον πλέον πρόσφορο τρόπο για να το δείξει. Αυτό μπορεί να δειχθεί και αντίστροφα, αν ο εκπαιδευτικός δείξει πόσο πλήττεται η επικοινωνία μέσω της χρήσης μιας άστοχης διατύπωσης.
- *Η προκαταρκτική παρουσίαση του φαινομένου:* Χρησιμοποιώντας ένα δύο από τα παραδείγματα-εκφωνήματα της αφόρμισης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναγγείλει συνοπτικά στους μαθητές το φαινόμενο με το οποίο θα ασχοληθούν στη συνέχεια. Σε αυτό το στάδιο θα πρέπει η παρουσίαση να είναι όσο το δυνατόν πιο απλή και καθαρή. Χρησιμοποιείται περιορισμένη ορολογία (μεταγλώσσα), και η όλη πραγμάτευση του φαινομένου γίνεται με τη χρήση λεξιλογίου που γνωρίζουν οι μαθητές. Επιπλέον σε αυτό το στάδιο μπορούν να χρησιμοποιηθούν μορφολογικά υποδείγματα από τη γραμματική παρουσίαση του φαινομένου. Μπορεί ακόμα να συνδεθεί το νέο φαινόμενο με φαινόμενα τα οποία ήδη γνωρίζουν οι μαθητές.
- *Η αξιοποίηση του γλωσσικού υλικού:* Στη συνέχεια οι μαθητές εξασκούνται στην εμπέδωση του φαινομένου μέσω των ασκήσεων που το παρουσιάζουν. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ενεργός σε αυτή τη διαδικασία: Συμμετέχει, διορθώνει και πάνω απ' όλα εξηγεί γιατί διορθώνει. Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι οι μαθητές κατέχουν πλέον το φαινόμενο με επάρκεια, έχει δύο δυνατότητες: πρώτον, να προχωρήσει με τις ασκήσεις υψηλότερου βαθμού δυσκολίας που αφορούν το ίδιο φαινό-

μενο· και, δεύτερον, να επεκταθεί στην εξέταση του φαινομένου είτε με δικό του υλικό είτε χρησιμοποιώντας κάποιου άλλου τύπου γλωσσικό υλικό.

- *Η σύνοψη:* Καλό θα ήταν, τέλος, ο εκπαιδευτικός να κλείσει την παρουσίασή του με μια συνοπτική αναφορά σε όσα διδάχθηκαν οι μαθητές στο μάθημα. Αν έχει χρόνο μάλιστα να τελειώσει το μάθημα με κάτι διασκεδαστικό, όπως μια επικοινωνιακή άσκηση, ένα τραγούδι, ένα παιχνίδι ή ένα ανέκδοτο.

6.1.3. Η διδασκαλία του υλικού σε συνδυασμό με άλλα υλικά

Τα τελευταία χρόνια κυκλοφορούν στο εμπόριο πλήθος βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης, ενώ παράλληλα έχει παραχθεί διαφορετικού τύπου γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο τόσο του ΠΕΜ, όσο και άλλων ποικίλων προγραμμάτων. Πώς όμως μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει όλο αυτό το υλικό που έχει στη διάθεσή του; Με ποια κριτήρια θα επιλέξει σε κάθε διδασκαλία τα κατάλληλα ή/και τα χρησιμότερα από τα γλωσσικά υλικά που έχει στη διάθεσή του;

Τα βασικά κριτήρια που θα μπορούσαμε να επικαλεστούμε είναι τα ακόλουθα:

Πρώτον, *η συνάφεια των υλικών:* Στο βαθμό που ποικίλα γλωσσικά υλικά είναι προσανατολισμένα σε ένα κοινό γλωσσικό φαινόμενο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα συνδυάσει ώστε να κάνει την παρουσίασή του επαρκέστερη. Σε αυτό το σημείο πρέπει να προσέξει να μην υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση ως προς το λεξιλόγιο που προϋποθέτουν τα συγκεκριμένα υλικά.

Δεύτερον, *η φυσιογνωμία του μαθητικού κοινού και η συγκεκριμένη διδακτική περίπτωση:* Αν ο διδάσκων κρίνει ότι οι μαθητές του έχουν εμπεδώσει επαρκώς ένα φαινόμενο, μπορεί να προχωρήσει και να συνδυάσει ποικίλα υλικά, ώστε να κάνει το μάθημα πληρέστερο διδακτικά και πιο ενδιαφέρον. Αν πάλι δει ότι οι μαθητές είναι κουρασμένοι, μπορεί να συνδυάσει το γραμματικό μάθημα με κάτι πιο παιγνιώδες.

Κλείνοντας, θα πρέπει να πούμε ότι, στο συνδυασμό τους με άλλα υλικά, οι Ασκήσεις Γραμματικής μπορούν είτε να είναι αφετηρία και πυρήνας του μαθήματος, με τα άλλα υλικά να συνεπικουρούν το μάθημα, είτε να λειτουργούν ως συμπληρωματικό υλικό σε περίπτωση που έχει επιλεγεί κάποια άλλη μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας.

7. Κριτήρια επιλογής των Ασκήσεων Γραμματικής

Όπως αναφέραμε και στην εποενότητα 3.1, ο εκπαιδευτικός δε θα διδάξει τις Ασκήσεις Γραμματικής από την αρχή μέχρι το τέλος. Πρέπει να επιλέξει ορισμένες από αυτές ως πιο βασικές, και στη συνέχεια να περάσει σε αυτές που αφορούν πιο σύνθετα φαινόμενα. Κατά την επιλογή αυτή μπορεί να βοηθηθεί από τα εξής:

Πρώτον, τη διάταξη και το χαρακτηρισμό των ασκήσεων που επικεντρώνουν στο ίδιο φαινόμενο. Στην πτώση, για παράδειγμα, η σειρά των ασκήσεων αντανακλά την προσέγγιση του φαινομένου, ενώ οι ασκήσεις με το ειδικό σύμβολο υποδεικνύουν το βαθμό δυσκολίας.

Δεύτερον, τις Οδηγίες που συνοδεύουν τις Ασκήσεις Γραμματικής, και στις οποίες οι ασκήσεις εμφανίζονται ιεραρχημένες, με επεξηγήσεις σχετικά με τη βασικότητα ενός φαινομένου και το βαθμό δυσκολίας που παρουσιάζει για τους συγκεκριμένους αλλόφωνους.

Τρίτον, ορισμένες γενικές αρχές και κριτήρια τα οποία θέσαμε και προηγουμένως αναφερόμενοι στον τρόπο με τον οποίο ιεραρχήσαμε και οργανώσαμε το υλικό μας.

Τέταρτον, γενικές αρχές της διδακτικής και της παιδαγωγικής.

Θα πρέπει να έχουμε καταρχάς υπόψη μας ότι η εμπέδωση ενός γραμματικού φαινομένου προϋποθέτει τη δόμησή του σε προϋπάρχουσες γνώσεις των διδασκομένων. Εν ολίγοις, δε χτίζουμε κάθε φορά ένα σύστημα από την αρχή, αλλά αξιοποιούμε και ενεργοποιούμε την ενδιάθετη γνώση των μαθητών μας προκειμένου να διδάξουμε ένα νέο γραμματικό φαινόμενο. Προηγείται η ιεράρχηση των φαινομένων, καθώς ορισμένα θεωρούνται πιο θεμελιακά από άλλα. Δεν μπορούμε, για παράδειγμα, να διδάξουμε υπερσυντέλικο αν οι μαθητές μας δε γνωρίζουν τον αόριστο, ή να παρουσιάσουμε τα επίθετα αν οι μαθητές αγνοούν τα ουσιαστικά. Ακολουθεί η παραμετροποίηση των φαινομένων σύμφωνα με τις τυπολογικές διαφορές μεταξύ των γλωσσών. Μια απλή δομική διαφορά ανάμεσα στις γλώσσες συνεπάγεται επιμέρους διαφορές που προέρχονται από αυτήν. Η ελληνική έχει θεμελιώδες χαρακτηριστικό τη μορφολογική διαφοροποίηση της πτώσης. Η πτωτική κατάληξη της ονομαστικής παραπέμπει στο υποκείμενο της πρότασης, και εκείνη της αιτιατικής στο αντικείμενο. Στην τουρκική όμως το αντικείμενο μπορεί να βρίσκεται σε πτώση ονομαστική, όπως και το υποκείμενο. Κατ' επέκταση η παράμετρος

της πτώσης ως κριτήριο εντοπισμού του υποκειμένου ανατρέπεται στον τουρκόφωνο διδασκόμενο την ελληνική. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν το δείκτη των επακόλουθων αλλαγών που θα προκύψουν στη διδασκαλία των εκάστοτε μαθητών. Η επιλογή και η εφαρμογή των Ασκήσεων Γραμματικής, αλλά και η έμφαση που δίνεται σε ορισμένα γραμματικά φαινόμενα χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τους τέτοιου είδους στοιχεία παρεμβολής της μητρικής γλώσσας των αλλόφωνων μαθητών (βλ. Σελλά 1993).

Η εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πρωταρχικός στόχος κάθε διδασκαλίας. Κατά συνέπεια η επιλογή των Ασκήσεων Γραμματικής οριοθετείται με κριτήριο την εφαρμογή εκείνων των ασκήσεων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να συμμετάσχουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Συνήθως οι ασκήσεις αυτές είναι κατά βάση περισσότερο οι επικοινωνιακές και λιγότερο οι δομικές, δηλαδή όσες εξασκούν τους μαθητές σε μονάδες λόγου μεγαλύτερες της πρότασης ή της λέξης. Ωστόσο όλες οι ασκήσεις μπορούν να παρουσιαστούν και να εφαρμοστούν με τέτοιο τρόπο ώστε ο ρόλος του μαθητή να είναι περισσότερο κεντρικός και να μη μονοπωλείται η διαδικασία από τον εκπαιδευτικό. Η αυξανόμενη συμμετοχή όλο και περισσότερων μαθητών κατά τη εφαρμογή των ασκήσεων πραγματώνεται όταν η επιλογή των ασκήσεων και η οργάνωση της διδασκαλίας έχει λάβει υπόψη της το επίπεδο της γλωσσομάθειας των μαθητών, τη στάση τους για την ξένη γλώσσα, τα ερεθίσματα του οικογενειακού και ευρύτερου περιβάλλοντός τους και τα κίνητρό τους. Δεν περιμένουμε, για παράδειγμα, ενθουσιώδη συμμετοχή όταν οι ασκήσεις είναι πολύ απαιτητικές για το επίπεδο των συγκεκριμένων μαθητών και οι τελευταίοι χρειάζεται να καταβάλουν υπερβολικό κόπο για να απαντήσουν. Παράλληλα επιλέγονται εκείνα τα κείμενα που καλλιεργούν θετική στάση για την ξένη γλώσσα, και εφαρμόζονται κατάλληλες ασκήσεις με στόχο να ενισχύεται η αυτοπεποίθηση του διδασκόμενου. Αν οι μαθητές έχουν αρνητική στάση και έντονο άγχος, παρεμποδίζουν τα εισερχόμενα ερεθίσματα, ενώ όσοι έχουν ευνοϊκή στάση μαθαίνουν με αποτελεσματικότερο τρόπο (Bacot 2001). Επιπλέον η συμμετοχή των διδασκόμενων εξασφαλίζεται όταν οι ασκήσεις αφορούν θέματα ενδιαφέροντα και οικεία σε αυτούς, με αναφορές στα προσωπικά βιώματά τους. Γι' αυτό προτιμώνται θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων των εκάστοτε μαθητών και επιλέγονται κείμενα και εικόνες σχετικές με την οικογενειακή, σχολική και ευρύτερη κοινωνική ζωή τους. Συνακόλουθα οι Ασκήσεις

Γραμματικής περιλαμβάνουν αρκετά στοιχεία (ονόματα, εικόνες, θέματα, κείμενα) από το περιβάλλον των μουσουλμάνων μαθητών σε γυμνάσια της Θράκης.

Πέρα από τις γενικές αυτές αρχές, στην ενότητα αυτή καθορίζουμε τα ειδικότερα κριτήρια βάσει των οποίων ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει και να συνδυάσει τις Ασκήσεις Γραμματικής προκειμένου να διδάξει ένα συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο. Ορισμένα από αυτά έχουν αναφερθεί και προηγουμένως ως αρχές σύνταξης του υλικού μας, κατά συνέπεια, από την πλευρά πλέον του διδάσκοντα, μπορούν να χρησιμεύσουν ως κριτήρια επιλογής του εκάστοτε διδακτικού υλικού.

7.1. Το προς εξέταση φαινόμενο

Το φαινόμενο που εξετάζουμε κάθε φορά είναι το κεντρικό σημείο της διδασκαλίας και η αφετηρία της επιλογής των Ασκήσεων Γραμματικής. Αν στοχεύουμε, για παράδειγμα, να διδάξουμε τη χρήση της αιτιατικής έναντι της ονομαστικής για τη λειτουργία του αντικειμένου και του υποκειμένου λαμβάνοντας υπόψη μας την ενδιάθετη γνώση και το επίπεδο των μαθητών μας, θα εφαρμόσουμε τις σχετικές με το φαινόμενο ασκήσεις όπως η:

(31) «Αντιστοιχίζω τις προτάσεις με τις εικόνες».

Στην άσκηση αυτή δίνουμε εικόνες όπου έχουμε ξεκάθαρη δράση με πρόσωπα στους ρόλους του υποκειμένου (δράστη) και του αντικειμένου (πάσχοντος), και οι μαθητές χρησιμοποιούν τα ονόματά τους σε ονομαστική και αιτιατική, απαντώντας στις ερωτήσεις «Ποιος κοιτάζει ποιον;», «Ποιος ακούει ποιον;».

Η επιλογή των ασκήσεων εξαρτάται και από τους επιμέρους στόχους της εκάστοτε διδασκαλίας. Το στάδιο/επίπεδο γνώσεων στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές μας ως προς το συγκεκριμένο φαινόμενο προσδιορίζει και τις επιδιώξεις μας κάθε φορά. Τι θέλουμε να πετύχουμε: Να διαγνώσουμε τις γνώσεις των μαθητών γύρω από το φαινόμενο; Να το παρουσιάσουμε από την αρχή; Να προβούμε σε περαιτέρω ανάλυση ενός διδαγμένου φαινομένου; Να αξιολογήσουμε και να ελέγξουμε την ενδιάθετη γνώση των μαθητών μας, ή απλά να το επαναλάβουμε; Αν χρειάζεται να διαγνώσουμε τις γνώσεις των διδασκομένων, για παράδειγμα, σχετικά με τη συμφωνία του επιθέτου με το ουσιαστικό, θα επιλέξουμε αρχικά ασκήσεις που περιλαμβάνουν παραδείγματα από διαφορετικές βασικές κατηγορίες των επιθέτων και των ουσιαστικών. Επίσης θα συνδυάσουμε ποικίλες

ως προς τον τύπο ασκήσεις (συμπλήρωσης κενών, πολλαπλής επιλογής, παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου), προκειμένου να συγκεντρώσουμε περισσότερο αξιόπιστα στοιχεία για τις γνώσεις των μαθητών μας. Αν πάλι θέλουμε να παρουσιάσουμε τη συμφωνία του επιθέτου με το ουσιαστικό από την αρχή, επιλέγουμε ορισμένες βασικές κατηγορίες επιθέτων (π.χ. σε *-ος, -η/-α, -ο*) και αναλύουμε τη συμφωνία. Η περαιτέρω εμπέδωση του φαινομένου περιλαμβάνει πιο σύνθετες κατηγορίες επιθέτων (π.χ. σε *-ύς, -ιά, -ύ* και σε *-ης, -ης, -ες*).

Μια ομάδα ασκήσεων που εξετάζει το ίδιο γραμματικό φαινόμενο μπορεί να εφαρμοστεί σε συνεχή μαθήματα προκειμένου να ολοκληρωθούν οι βασικές κατηγορίες του. Παράλληλα επανερχόμαστε στο ίδιο φαινόμενο όποτε μπορούμε, προσθέτοντας κάθε φορά και νέα στοιχεία, και διευρύνουμε πλευρές του ίδιου φαινομένου ακολουθώντας τη σπειροειδή διάταξη του υλικού. Αρχικά διδάσκονται εκείνες οι κατηγορίες που θεωρούνται πρωταρχικής σημασίας, και επιλέγονται οι ασκήσεις αυτού του επιπέδου από το υλικό. Στη συνέχεια η διδασκαλία του ίδιου φαινομένου ανακυκλώνεται για να προσεγγίσει νέες πλευρές. Βασική προϋπόθεση για την κατανόηση και την εμπέδωση των νέων αυτών δομών είναι η ενσωμάτωσή τους στις προϋπάρχουσες, και η σύνδεσή τους με τη λειτουργία και τη χρήση σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας. Με αυτό τον τρόπο προετοιμάζουμε τους μαθητές και αναπτύσσουμε την ικανότητα πρόσληψής τους, με αποτέλεσμα να μη συναντούν υπέρμετρη δυσκολία όταν θα διδαχτούν πιο σύνθετες πλευρές του ίδιου φαινομένου ή άλλα περιφερειακά στοιχεία.

7.2. Γραμματική γενικότητα, επικοινωνιακή χρησιμότητα και λεξιλογική βασικότητα

Γενικά το επικοινωνιακά χρησιμότερο φαινόμενο προτάσσεται στη διδασκαλία αυτού που είναι δευτερεύουσας σημασίας από επικοινωνιακή και λεξιλογική άποψη. Συνεπώς επιλέγουμε εκείνες τις ασκήσεις που εξασκούν περισσότερο την επικοινωνιακή ικανότητα και διευρύνουν το λεξιλόγιο των διδασκομένων την ελληνική ως ξένη γλώσσα.

Σημαντικό κριτήριο επίσης για την επιλογή διάφορων ασκήσεων στη διδασκαλία είναι η μεγαλύτερη γραμματική γενικότητα, δηλαδή επιλέγονται όσες ασκήσεις αφορούν ευρύτερες κατηγορίες ρημάτων, ονομάτων ή προσδιορισμών. Υπάρχουν, για παράδειγμα, κλιτικά δείγματα επιθέτων (π.χ. η κατηγορία *-ων, -ουσα, -ον*), των οποίων οι καταλήξεις

έχουν περιορισμένη εφαρμογή και συνδέονται με μία μόνο συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση (π.χ. εκφώνηση ονομάτων στο σχολείο από τον εκπαιδευτικό):

(32) — Είναι εδώ ο Αχμέτογλου Ερκάν;

— Παρών, κύριε.

Για τους λόγους αυτούς διδάσκουμε την κατηγορία αυτή αρκετά αργά (διδάσκοντας όμως το συγκεκριμένο και μόνο επίθετο νωρίς, ως συστατικό της σχολικής ζωής). Προηγούνται εκείνες που εξασκούν τους μαθητές στη χρήση καταληκτικών μορφημάτων με εφαρμογή σε μεγαλύτερο αριθμό επιθέτων. Βέβαια στην πράξη δεν είναι πάντα εύκολη αυτή η ιεράρχηση, καθώς υπάρχουν καταλήξεις που εφαρμόζονται σε πολλά επίθετα (π.χ. τα αρχαιοκλίτα σε *-ης, -ης, -ες*), αλλά η αξιοποίησή τους σε επικοινωνιακές περιστάσεις είναι σχετικά περιορισμένη, ή τουλάχιστον απαιτητική, σε επίπεδο αρχαρίων και μέσων διδασκομένων την ελληνική. Σε αυτή την περίπτωση παρουσιάζουμε την εν λόγω κατηγορία αφού έχουμε διδάξει συστηματικά τις βασικές ομάδες επιθέτων, και τη συνδέουμε με περιστάσεις επίσημου λόγου (π.χ. δελτίο καιρού, άρθρο σε εφημερίδα).

7.3. Η μορφολογική συνάφεια

Η επιλογή των Ασκήσεων Γραμματικής υπαγορεύεται και από μορφολογικά κριτήρια. Ας υποθέσουμε ότι έχουμε ήδη διδάξει τη μορφολογία των ανώμαλων ρημάτων στον αόριστο ενεργητικής φωνής και στον αόριστο πρώτης συζυγίας, και σε επόμενο μάθημα παρουσιάζουμε τον αόριστο δεύτερης συζυγίας. Ανάμεσα σε δύο ασκήσεις που πραγματεύονται τη μορφολογία όλων των ρημάτων στον αόριστο και αφορούν παραπλήσια επικοινωνιακή περίσταση (π.χ. αφήγηση στο παρελθόν), επιλέγουμε εκείνη που περιλαμβάνει περισσότερα ρήματα της δεύτερης συζυγίας με κριτήριο τη μορφολογική συνάφεια.

Εξάλλου μπορούμε να τροποποιήσουμε μια άσκηση αλλάζοντας ορισμένα ρήματα πρώτης συζυγίας σε άλλα δεύτερης συζυγίας, προκειμένου οι διδασκόμενοι να εξασκηθούν στο νέο γραμματικό φαινόμενο, όπως στο παράδειγμα που ακολουθεί:

(33) Φτιάξτε μια ιστορία και περιγράψτε τι έπαθε ο Μοχάμαντ την προηγούμενη μέρα. Χρησιμοποιήστε μερικά από τα παρακάτω ρήματα στον αόριστο: δια-

βάζω, φεύγω, παίρνω τηλέφωνο, βλέπω, κουβεντιάζω, βρίσκω, πάω βόλτα, γυρίζω

Αλλάζουμε τα ρήματα σε άλλα δεύτερης συζυγίας και χρησιμοποιούμε την άσκηση στη διδασκαλία του αορίστου δεύτερης συζυγίας:

(34) *αργώ, ξυπνώ, τηλεφωνώ, προχωρώ, σταματώ, συζητώ, συναντώ, ακολουθώ*

7.4. Η θεματική συνάφεια και ο βαθμός δυσκολίας του λεξιλογίου

Το επίπεδο ελληνομάθειας των διδασκόμενων προσδιορίζει συνήθως το βαθμό δυσκολίας του λεξιλογίου των ασκήσεων. Ενδεικνύεται μια σταδιακή κλιμάκωση αυτής της δυσκολίας καθώς οι γνώσεις των μαθητών αυξάνονται προοδευτικά. Όταν παρουσιάζουμε ένα βασικό γραμματικό φαινόμενο (π.χ. μορφολογία αορίστου πρώτης συζυγίας) σε μαθητές που εξασκούνται για πρώτη φορά σε αυτό, είναι προτιμότερο να επιλέγουμε συχνόχρηστα ρήματα και να αξιοποιούμε ασκήσεις που περιλαμβάνουν σχετικά απλές λέξεις. Άλλωστε, όσο περισσότερο δυσκολεύονται οι μαθητές μας να προσεγγίσουν νοηματικά την άσκηση, τόσο απομακρύνονται από την προσέγγιση των τύπων από μορφολογική άποψη και δεν μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους στο γραμματικό φαινόμενο. Τα παραδείγματα που ακολουθούν αφορούν δύο ίδιου τύπου ασκήσεις με κοινό στόχο την εξάσκηση των μαθητών στη μορφολογία αορίστου ενεργητικής φωνής. Ωστόσο η δεύτερη περιλαμβάνει πιο απαιτητικό και σύνθετο λεξιλόγιο. Κατά συνέπεια αυτή είναι καταλληλότερη για διδασκόμενους με σχετικά υψηλό επίπεδο ελληνομάθειας και προφέρεται περισσότερο για λειτουργική ανάγνωση και νοηματική αξιοποίηση.

(35α) Διαβάζω το μύθο και συμπληρώνω τα κενά με τα ρήματα στον αόριστο, όπως στο παράδειγμα.

Ο Ηρακλής και το λιοντάρι της Νεμέας

Ο πρώτος άθλος που έπρεπε να κάνει ο Ηρακλής ήταν (είμαι) να σκοτώσει το φοβερό λιοντάρι της Νεμέας. Ο Ηρακλής _____ (παίρνω) τα τόξα του και _____ (πηγαίνω) με τα πόδια στη Νεμέα. Αφού _____ (περνάω) πολλά δάση και ποτάμια, _____ (φτάνω)

στη σπηλιά του θηρίου. Μόλις το λιοντάρι _____ (βλέπω) τον Ηρακλή, _____ (αρχίζω) να τον πλησιάζει άγριο και φοβερό. Ο Ηρακλής _____ (θυμώνω) πολύ. _____ (αρπάζω) τότε το ρόπαλο και το κυνήγησε...

- (35β) Διαβάζω την ιστορία και συμπληρώνω τα κενά με τα ρήματα στον αόριστο, όπως στο παράδειγμα.

Πρίγκιπας ο εξωγήινος

Στην έρημο Σαχάρα, στη μακρινή Αφρική, σ' ένα ωραίο και μελαγχολικό μαζί τοπίο, κάτω από ένα αστέρι, εμφανίστηκε κάποτε ένα παιδί με χρυσά μαλλιά και περιποιημένα ρούχα. Το παιδί ταξίδεψε (ταξιδεύω) πολύ, _____ (γνωρίζω) μεγάλους πλανήτες που τους κατοικούσαν μεγάλοι άνθρωποι. Βασιλιάδες, μπεκρήδες, επιχειρηματίες και φαναρτζήδες, γεωγράφοι και ματαιόδοξοι άνθρωποι. Ώσπου _____ (φτάνω) στη Γη και _____ (κάνω) συντροφιά μ' ένα μοναχικό αεροπόρο. _____ (μαζεύω) εμπειρίες ανεκτίμητες και δώρα παράξενα — ένα ζωγραφισμένο πρόβατο με το φίμωτρο και το κιβώτιό του, ας πούμε!

Τον ίδιο σκοπό εξυπηρετούν οι διασκευές αυθεντικών κειμένων όπου συχνά τροποποιούνται κάποιες από τις δυσνόητες λέξεις ή σύνθετες συντακτικές δομές, χωρίς όμως να διασπάται η νοηματική συνοχή του κειμένου, όπως στα ακόλουθα παραδείγματα:

- (36α) «Σήμερα το Έβερεστ θυμίζει πεζοδρόμιο του Λονδίνου» λέει με μια δόση πικρίας ο 83χρονος πια Έντμουντ Χίλαρι, ο Νεοζηλανδός ορειβάτης που μαζί με το Νεπαλέζο «σέρπα» (οδηγό) Τένζιγκ Νοργκάι κατέκτησε την «κορυφή του κόσμου» πριν από ακριβώς 50 χρόνια. Η «πολυκοσμία» στην πάλαι ποτέ έρημη βουνοκορφή και η εμπορευματοποίησή της ίσως να μην ήταν τόσο μεμπτή αν κάθε αποστολή δεν άφηνε πίσω της... συντρίμια! Οι πλαγιές και η κορυφή του Έβερεστ είναι γεμάτες από άδειες

φιάλες οξυγόνου, χρησιμοποιημένα σχοινιά, κουρελιασμένες σκηνές, κονσέρβες, μπουκάλια, μπαταρίες και φάρμακα. Σχεδόν κάθε χρόνο οργανώνονται αποστολές εκκαθάρισης της χωματερής, οι οποίες, ωστόσο, αποδεικνύονται ανεπαρκείς, σε σχέση με το μεγάλο αριθμό των αποστολών που οργανώνονται...

(άρθρο από την *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 25/5/2003)

Το κείμενο αυτό διασκευάστηκε για να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία των αναφορικών αντωνυμιών:

(36β) «Σήμερα το Έβερεστ θυμίζει πεζοδρόμιο του Λονδίνου» λέει με πίκρα ο 83χρονος πια Έντμουντ Χίλαρι, ο οποίος μαζί με το «σέρπα» οδηγό Τένζικ Νοργκάι κατέκτησε το Έβερεστ πριν από ακριβώς 50 χρόνια. Η «πολυκοσμία» στο Έβερεστ δεν είναι τόσο κακή αν δεν άφηνε πίσω της τόσα σκουπίδια! Οι πλαγιές και η κορυφή του Έβερεστ είναι γεμάτες από άδειες φιάλες οξυγόνου, σχοινιά, κονσέρβες, μπουκάλια, μπαταρίες και φάρμακα. Σχεδόν κάθε χρόνο οργανώνονται αποστολές εκκαθάρισης, οι οποίες δυστυχώς δεν επαρκούν...

Σχετικά με το λεξιλόγιο, σημαντικό κριτήριο για την επιλογή των ασκήσεων συνιστά η θεματική συνάφειά τους. Όταν έχουμε επιλέξει μια άσκηση που περιλαμβάνει λέξεις από ένα θεματικό πεδίο, είναι σκόπιμο να τη συνοδεύσουμε και με μια άσκηση παραγωγής προφορικού ή/και γραπτού λόγου βασισμένη σε ένα αυθεντικό κείμενο που περιστρέφεται γύρω από τον ίδιο θεματικό άξονα. Προτείνουμε, για παράδειγμα, να συνδυαστεί μια άσκηση για τη διδασκαλία των θηλυκών ουσιαστικών σε *-ση/-ξη/-ψη* με ένα κείμενο που αφορά τη σχολική ζωή, καθώς το θεματικό λεξιλόγιο προσφέρεται γι' αυτό (π.χ. *έκθεση, τάξη, ποίηση, λύση, ερώτηση, απάντηση*) (βλ. και εικονογραφημένη ιστορία-ανέκδοτο «Μάθημα Έκθεσης», από το υλικό των βοηθητικών βιβλίων της γλωσσικής διδασκαλίας σε γυμνάσιο-ΠΕΜ, α' γυμνασίου, ενότητα: «Σχολείο — Μαθητής», από τους *Ερευνητές*, σελ. 28-29, καθώς και το κείμενο στη σελ. 67 από την ίδια ενότητα με

τον τίτλο «Ο καινούργιος δάσκαλος», από το μυθιστόρημα της Γ. Γρηγοριάδου-Σουρέλη *Εμένα με νοιάζει*, Πατάκης).

7.5. Η ποικιλία των ασκήσεων γραμματικής

Βασικό κριτήριο για την επιλογή των ασκήσεων γραμματικής σε κάθε διδασκαλία είναι η ποικιλία στον τύπο και στο είδος των ασκήσεων. Στόχος είναι η εξάσκηση όλων των δεξιοτήτων (ακουστική κατανόηση, αναγνωστική κατανόηση, παραγωγή προφορικού λόγου και γραπτού λόγου). Οι δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής αλληλεπιδρούν κάθε φορά, αλλά η εξάσκησή τους προϋποθέτει το συνδυασμό κατάλληλων ασκήσεων. Ως προς το είδος των ασκήσεων, οι δομικές προσφέρονται για την εξάσκηση των μαθητών στη μορφολογία και στην κατευθυνόμενη παραγωγή των ορθών τύπων, δίνοντας, εν ολίγοις, έμφαση στη μορφή. Οι επικοινωνιακές ενδείκνυνται για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, εστιάζοντας στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ως προς τον τύπο, η εναλλαγή των ασκήσεων (συμπλήρωσης κενών, πολλαπλής επιλογής κτλ.) είναι απαραίτητη σε κάθε διδακτική πράξη, γιατί προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή τους. Παράλληλα συνδέεται η γραμματική επάρκεια ενός φαινομένου με την επικοινωνιακή σκοπιμότητα. Αν στοχεύουμε, για παράδειγμα, να διδάξουμε στους μαθητές τη μορφολογία του παρατατικού ενεργητικής φωνής με ρήματα πρώτης και δεύτερης συζυγίας, τη συνδυάζουμε με μια άσκηση συμπλήρωσης κενών (π.χ. με θεματικό άξονα τη διήγηση αναμνήσεων), μια άσκηση κατευθυνόμενης παραγωγής γραπτού λόγου (π.χ. περιγραφή παρελθοντικών ενεργειών/συνηθειών/καταστάσεων), μια άσκηση ελεύθερης παραγωγής γραπτού ή/και προφορικού λόγου (π.χ. σύγκριση προηγούμενων συνθηκών/καταστάσεων με τωρινές και περιγραφή περσινού καθημερινού προγράμματος).

7.6. Παραδείγματα συνδυασμού ασκήσεων

Εάν ο εκπαιδευτικός θέλει να διευρύνει την ποικιλία των προσεγγίσεων ενός φαινομένου, και στο βαθμό που η τάξη του έχει τις ανάλογες δυνατότητες, μπορεί να χρησιμοποιήσει τις Ασκήσεις Γραμματικής είτε σε συνδυασμό με υλικό που θα παραγάγει μόνος του είτε σε συνδυασμό με άλλα υλικά. Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποια παραδείγματα συνδυασμού ασκήσεων για κάποια συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα.

7.6.1. Ασκήσεις Γραμματικής (ΠΕΜ)

- *Ενεστώτας παθητικής φωνής*: Για τη διδασκαλία της μορφολογίας και της λειτουργίας του ενεστώτα παθητικής φωνής μπορούμε να αξιοποιήσουμε ασκήσεις παραγωγής λόγου, στις οποίες δίνεται ένα κείμενο όπου περιγράφεται η διαδρομή ενός μαθητή από το σπίτι μέχρι το σχολείο. Ζητάμε από τους μαθητές να περιγράψουν τη δική τους καθημερινή διαδρομή από το σπίτι μέχρι το σχολείο. Συνεπώς καλούνται να αξιοποιήσουν ρήματα στον ενεστώτα σύμφωνα με την επικοινωνιακή περίσταση, ενώ σε άλλη άσκηση οι μαθητές καλούνται να παρουσιάσουν το καθημερινό τους πρόγραμμα, περίσταση που προϋποθέτει συνήθως τη χρήση ρημάτων παθητικής μορφολογίας (π.χ. *σηκώνομαι, πλένομαι, ντύνομαι, χτενίζομαι* κ.ά.).
- *Επίθετα σε -ης, -ης, -ες*: Αυτή η κατηγορία επιθέτων δυσκολεύει ιδιαίτερα όλους τους διδασκόμενους την ελληνική εξαιτίας της μορφολογικής πολυπλοκότητάς της. Η εκτεταμένη εφαρμογή της σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις όμως μπορεί να οδηγήσει στη σταδιακή εμπέδωσή της. Στις Ασκήσεις Γραμματικής αξιοποιούμε αρχικά την άσκηση που αφορά ένα δελτίο καιρού, και στη συνέχεια τη συνδυάζουμε με αυθεντικό υλικό από διαφορετικές πηγές. Με αφορμή τη συχνή παρουσία των επιθέτων σε *-ης, -ης, -ες* στην περιγραφή ενός δελτίου καιρού, μπορούμε να επεκταθούμε και σε διαφορετικού τύπου υλικό: παρουσίαση δελτίου καιρού σε εφημερίδα, μαγνητοφώνηση ενός δελτίου από το ραδιόφωνο, βιντεοσκόπηση του δελτίου από την τηλεόραση. Παράλληλα φτιάχνουμε και άλλες ασκήσεις: Καταγράφουμε το δελτίο από το ραδιόφωνο ή την τηλεόραση και δημιουργούμε μια άσκηση συμπλήρωσης κενών (π.χ. *λείπουν τα επίθετα: θυελλώδης, ασθενής, συνεχής, τρικυμιώδης*). Οι μαθητές ακούν ή βλέπουν το δελτίο, και στη συνέχεια συζητάνε και διασταυρώνουν τις απόψεις τους, διερευνούν και συγκρίνουν τον καιρό που άκουσαν ή είδαν με τις καιρικές συνθήκες της περιοχής τους, και συμπληρώνουν τα κενά με τα κατάλληλα επίθετα σε *-ης, -ης, -ες*.

7.6.2. Ασκήσεις Γραμματικής (ΠΕΜ) σε συνδυασμό με άλλα γλωσσικά υλικά

Βοηθητικά βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας σε γυμνάσιο-ΠΕΜ, *Νεοελληνική γλώσσα για το γυμνάσιο*, τεύχος Α΄, Β΄ και Γ΄, και Γλωσσικές Ασκήσεις.

- *Οριστικό άρθρο*: Παρουσιάζουμε το οριστικό άρθρο και τη λειτουργία του στην ονομαστική, αιτιατική και γενική, αξιοποιώντας τις Ασκήσεις Γραμματικής (ΠΕΜ). Παράλληλα προτείνεται η αξιοποίηση των ακόλουθων ενοτήτων από τα βοηθητικά βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας για γυμνάσιο-ΠΕΜ και τα σχολικά βιβλία *Νεοελληνική γλώσσα για το γυμνάσιο*, τεύχος Α΄, Β΄ και Γ΄, και Γλωσσικές Ασκήσεις.

Ενότητα «Συγγενικές σχέσεις»: Οικογενειακό δέντρο, όπου οι μαθητές συμπληρώνουν τα ονόματα των συγγενών τους στο δέντρο, και στη συνέχεια τους παρουσιάζουν χρησιμοποιώντας τα άρθρα και στις τρεις πτώσεις, όπως στο παράδειγμα:

(37) Ο Αχμέτ είναι ο πατέρας μου, η Γκιουλίν είναι η κόρη της θείας μου της Ντενίζ, ο θείος μου ο Εγκέ έχει δύο παιδιά, τον Ερκάν και την Αϊσέ...

Ενότητα «Συγγενικές σχέσεις»: Τηλεοπτικά προγράμματα βάσει των οποίων οι διδασκόμενοι αναφέρουν ποια από αυτά παρακολουθούν ή γνωρίζουν, και χρησιμοποιούν το κατάλληλο οριστικό άρθρο, όπως στο παράδειγμα:

(38) Βλέπω τα αθλητικά, και ειδικά το ποδόσφαιρο, τις ξένες ταινίες, τα μουσικά αφιερώματα, τις ειδήσεις, τα ντοκιμαντέρ...

Εξάλλου οι μαθητές εξασκούνται και στη χρήση των προθετικών φράσεων (δήλωση της ώρας), συζητώντας για τις εκπομπές και ρωτώντας:

(39α) Τι έχει κάθε Δευτέρα στις 18.00;

(39β) Τι παίζει η ET1 στις 15.00;

- Προστακτική (συνοπτική όψη) ενεργητικής φωνής: Παρουσιάζουμε τη μορφολογία της προστακτικής στη συνοπτική όψη και αξιοποιούμε απλές δομικές ασκήσεις, όπως οι ακόλουθες:

(40α) Τι ζητάμε ο ένας από τον άλλο μέσα στο σπίτι; Ταίριαζω τις λέξεις από τη δεξιά στήλη με τις λέξεις από την αριστερή.

Άνοιξε	το κρεβάτι σου!
Στρώσε	την πόρτα!
Βγες	έξω!

(40β) Τι λέμε στους άλλους όταν...

κρυώνουν:	<u>Βάλτε</u> το παλτό σας!
λένε ψέματα:	<u>Πείτε/Πέστε</u> την αλήθεια!

Αρχικά παρουσιάζουμε ως μονάδες λόγου τους τύπους της προστακτικής στα ανώμαλα ρήματα (π.χ. *πιες, βάλε, φύγε* κ.ά.), και στη συνέχεια διδάσκουμε τον τρόπο σχηματισμού των καταφατικών τύπων της προστακτικής βάσει του αοριστικού θέματος στις δύο συζυγίες (*παίζ-ε ~ οδηγησ-ε*). Ένας τρόπος συνδυασμού με το υλικό των βοηθητικών βιβλίων της γλωσσικής διδασκαλίας σε γυμνάσιο-ΠΕΜ είναι η επιλογή της πρόσκλησης σε ένα διαγωνισμό (βλ. β' γυμνασίου, ενότητα «Βιβλίο») με τίτλο «Φτιάξε το δικό σου παραμύθι», όπου οι μαθητές μπορούν να απομονώσουν τους τύπους της προστακτικής και να τους χρησιμοποιήσουν για να φτιάξουν μια ανάλογη δική τους πρόσκληση σε διαγωνισμό. Επίσης μπορούμε να σβήσουμε τους συγκεκριμένους ρηματικούς τύπους και να δώσουμε στους διδασκόμενους τα ρήματα στον ενεστώτα (*φτιάχνω, παίρνω, στέλνω, γράφω*), ζητώντας τους να σχηματίσουν τους τύπους στη συνοπτική όψη της προστακτικής και να συμπληρώσουν τα κενά. Ανάλογα μπορεί να αξιοποιηθούν οι οδηγίες για την κατασκευή θήκης για βιβλία, σελιδοδεικτών ή καλυμμάτων (βλ. ενότητα «Βιβλίο», από το περιοδικό *Kid's fun*, τχ. 2, 9/2001, σελ. 32-33) με τίτλο «Θήκη για βιβλία και κασέτες — Σελιδοδείκτες — Ντύσε τα βιβλία σου», οι οποίες περιλαμβάνουν όλες τις κατηγορίες των ρημάτων. Με τον ίδιο τρόπο αξιοποιούμε

τις οδηγίες για την κατασκευή ενός αερόστατου στην ενότητα «Ταξίδια — Συγκοινωνίες — Τουρισμός» (από το υλικό των βοηθητικών βιβλίων της γλωσσικής διδασκαλίας, α΄ γυμνασίου) με τίτλο «Πείραμα: Ένα αερόστατο».

- *Προστακτική (μη συνοπτική όψη) — Υποτακτική ενεργητικής και παθητικής φωνής:* Η διδασκαλία της συνοπτικής όψης της προστακτικής προηγείται συνήθως αυτής της μη συνοπτικής λόγω του εύρους χρήσης της πρώτης σε περισσότερες επικοινωνιακές περιστάσεις. Παρουσιάζοντας τη μη συνοπτική όψη της προστακτικής, τη συνδέουμε παράλληλα με το σχηματισμό των αρνητικών τύπων της προστακτικής, καθώς και με τη δυνατότητα εναλλακτικής χρήσης των αντίστοιχων τύπων στην υποτακτική («διάβαζε!» — «μη διαβάζεις!» — «να διαβάζεις!»). Αφού αξιοποιήσουμε μια δομική άσκηση, η οποία πραγματεύεται τη διάκριση συνοπτικής / μη συνοπτικής όψης και το σχηματισμό καταφατικών και αρνητικών τύπων της προστακτικής, συνεχίζουμε με το συνδυασμό αυτής της άσκησης με το κείμενο οδηγιών προς πεζούς, ποδηλάτες και γονείς (βλ. βοηθητικά βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας στο γυμνάσιο, α΄ γυμνασίου, ενότητα «Ταξίδια — Συγκοινωνίες — Τουρισμός») με τίτλο: «Μερικές χρήσιμες συμβουλές: Προς τις τοπικές αρχές — Προς όλους». Στη συνέχεια παρουσιάζουμε το σχηματισμό των αντίστοιχων τύπων της προστακτικής (μη συνοπτική όψη) στην παθητική φωνή, και συνακόλουθα συνδέουμε τους τύπους της προστακτικής με τους αντίστοιχους της υποτακτικής (*μοίραζε ~ να μοιράζεσαι*). Αξιοποιούμε τα κείμενα των οδηγιών από την ίδια ενότητα («Μερικές χρήσιμες συμβουλές») και προτείνουμε στους μαθητές τη συγκέντρωση όλων των οδηγιών και την καταγραφή τους σε ένα φυλλάδιο που θα μοιραστεί στους ενδιαφερόμενους. Προτείνουμε την εναλλακτική χρήση των τύπων της προστακτικής ή/και της υποτακτικής (μη συνοπτική όψη) σε όσα ρήματα είναι αυτό δυνατό («Εμποδίζετε»/«Να εμποδίζετε το παρκάρισμα κοντά στις διαβάσεις» — «Να σέβεστε τους άλλους χρήστες των δρόμων»).
- *Αόριστος παθητικής φωνής:* Η μορφολογία του αορίστου παθητικής φωνής είναι πολύπλοκη και απαιτητική για όλους τους διδασκόμενους την ελληνική ως ξένη γλώσσα. Γι' αυτό αρχικά παρουσιάζουμε τα περισσότερο οικεία ρή-

ματα στους μαθητές (ανώμαλα και ρήματα πρώτης συζυγίας), και στη συνέχεια αξιοποιούμε ορισμένες κατηγορίες οι οποίες είναι δυνατόν να ομαδοποιηθούν (π.χ. τα ρήματα σε *-έομαι > -έτηκα, κουρεύομαι > κουρεύτηκα*). Προτείνουμε την εξάσκηση των μαθητών στη μορφολογία του παθητικού αορίστου με κείμενα που αφορούν βιογραφικά και ιστορικά στοιχεία. Μπορούμε να αξιοποιήσουμε τέτοιου είδους κείμενα με δύο τρόπους:

Πρώτον, επιλέγουμε αυθεντικά κείμενα με ρήματα στον ενεστώτα και οι διδασκόμενοι στη συνέχεια τα μετατρέπουν στον αόριστο, όπως στο ακόλουθο παράδειγμα:

(41α) *Μας έφαγε η περιέργειά του...*

Ο Χριστόφορος Κολόμβος, Γενοβέζος πλοίαρχος, παρουσιάζεται στον Ιωάννη Β΄ και του ζητά πλοία για να βρει το δυτικό δρόμο για τις Ινδίες. Ο Ιωάννης του ζητά λεπτομέρειες για τα σχέδιά του και του υπόσχεται βοήθεια. Ο Κολόμβος αποχωρεί ευτυχής, ενώ ο Ιωάννης οργανώνει εξερευνητική αποστολή εν αγνοία του. Η αποστολή αποτυγχάνει γιατί το πλήρωμα στασιάζει (1483). Ο Κολόμβος στρέφεται στο Φερδινάνδο και την Ισαβέλλα της Ισπανίας...

(Βοηθητικά βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας σε γυμνάσιο-ΠΕΜ, α΄ γυμνασίου, ενότητα «Ταξίδια — Συγκοινωνία — Τουρισμός»)

Οι μαθητές ξαναγράφουν το κείμενο κάνοντας τις απαραίτητες αλλαγές:

(41β) Ο Χριστόφορος Κολόμβος, Γενοβέζος πλοίαρχος, παρουσιάστηκε στον Ιωάννη Β΄ και του ζήτησε πλοία για να βρει το δυτικό δρόμο για τις Ινδίες...

Με τον ίδιο τρόπο αξιοποιείται κείμενο με βιογραφικά στοιχεία στα οποία περιλαμβάνονται κατεξοχήν ρήματα παθητικής μορφολογίας:

- (42) Ο Γουτεμβέργιος, γιος ευγενούς, γεννήθηκε (γεννιέμαι) στο Μάιντς της Γερμανίας την τελευταία δεκαετία του 14ου αιώνα και πέθανε στην ίδια πόλη το 1468. Εκτός από το ότι διατηρούσε σχέσεις με τη συντεχνία των χρυσοχόων, ήταν και επιδέξιος μεταλλοτεχνίτης. Το 1430, ύστερα από κάποια διαμάχη ανάμεσα στις συντεχνίες της πόλης και τους ευγενείς, _____ (εγκαθίσταμαι) στο Στρασβούργο, όπου έζησε περίπου μέχρι το 1444. Αυτή την περίοδο _____ (ασχολούμαι) με την κοπή πολύτιμων λίθων και την κατασκευή κατόπτρων. Αναμφισβήτητα όμως, το μεγαλύτερο επίτευγμά του ήταν η μέθοδος τυπογραφίας με κινητά τυπογραφικά στοιχεία, η οποία _____ (χρησιμοποιούμε) συνεχώς...

(Βοηθητικά βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας σε γυμνάσιο-ΠΙΕΜ, β' γυμνασίου, ενότητα «Βιβλίο», εικονογραφημένη ιστορία με τίτλο «Οι μεγάλοι εφευρέτες — Γουτεμβέργιος», σκίτσα και κείμενο Ν. Μαρουλάκης)

Μια άλλη δυνατότητα που έχουμε είναι η εξής: Διασκευάζουμε το κείμενο με ρήματα στην ενεργητική φωνή, και οι μαθητές μετατρέπουν την ενεργητική σύνταξη σε παθητική, προβαίνοντας και στις απαραίτητες αλλαγές, όπως στο παράδειγμα που ακολουθεί:

- (43α) *Η εφεύρεση της τυπογραφίας*

Ως τα μέσα του 15ου αιώνα τα βιβλία ήταν χειρόγραφα, γι' αυτό πολύ ακριβά και σπάνια. Την εποχή της Αναγέννησης εξέτασαν τη δυνατότητα τυπώματος με κινητά στοιχεία. Την τέχνη την ήξεραν από παλιά οι Κινέζοι. Έφτιαξαν ξύλινες επιγραφές ή φράσεις, και τις τύπωσαν με σινική μελάνη πάνω σε μεταξωτό πανί ή ριζόχαρτο [...] Στην πόλη Μαγεντία του Ρήνου, ο Γερμανός χρυσοχόος Γουτεμβέργιος κατασκεύασε το 1440 ένα τυπογραφείο με κινητά στοιχεία και τύπωσε το πρώτο βιβλίο, την Αγία Γραφή...

(βλ. *Νεοελληνική γλώσσα για το γυμνάσιο*, τεύχος Γ', σελ. 27-29)

Οι μαθητές ξαναγράφουν το κείμενο αλλάζοντας τα υπογραμμισμένα στοιχεία:

(43β) Ως τα μέσα του 15ου αιώνα τα βιβλία ήταν χειρόγραφα, γι' αυτό πολύ ακριβά και σπάνια. Την εποχή της Αναγέννησης *εξετάστηκε η δυνατότητα τυπώματος με κινητά στοιχεία. Την τέχνη την ήξεραν από παλιά οι Κινέζοι. Φτιάχτηκαν ξύλινες επιγραφές ή φράσεις και τυπώθηκαν με σινική μελάνη πάνω σε μεταξωτό πανί ή ριζόχαρτο [...]* Στην πόλη Μαγεντία του Ρήνου *κατασκευάστηκε το 1440 με κινητά στοιχεία ένα τυπογραφείο από το Γερμανό χρυσοχόο Γουτεμβέργιο και τυπώθηκε το πρώτο βιβλίο, η Αγία Γραφή...*

- *Τελικές προτάσεις:* Ο σχηματισμός των τελικών προτάσεων προϋποθέτει την εκμάθηση της μορφολογίας της υποτακτικής («Πήγε στο περίπτερο για να πάρει μια εφημερίδα»). Οι τύποι της συνοπτικής όψης χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο εύρος επικοινωνιακών περιστάσεων, κατά συνέπεια μπορούμε αρχικά να αξιοποιήσουμε ασκήσεις κατευθυνόμενης παραγωγής γραπτού λόγου όπως οι ακόλουθες:

(44a) Αντιστοιχίζω τις φράσεις από την αριστερή στήλη με τις φράσεις από τη δεξιά στήλη.

Ο Χασάν έσβησε το φως για να προλάβει το λεωφορείο.

Έκλεισε το παράθυρο για να κοιμηθεί.

Πήγε στη στάση νωρίς για να μην κρυώνει.

(44β) Συνεχίζω τις προτάσεις όπως στο παράδειγμα.

Πήγε στο φαρμακείο για να αγοράσει ασπιρίνες.

Άνοιξε την ομπρέλα για να _____.

Τηλεφώνησε στην Κατερίνα για να _____.

Στη συνέχεια προτείνουμε το συνδυασμό των ασκήσεων με τις δραστηριότητες που βασίζονται στο κείμενο «Χτίζοντας τα αυριανά σχολεία» (βοηθητικά βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας σε γυμνάσιο-ΠΕΜ, α΄ γυμνασίου, ενότητα «Σχολείο — μαθητής»), σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές γράφουν ένα γράμμα στο διευθυντή του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων και του ζητάνε να βελτιώσει τις εγκαταστάσεις του σχολείου τους, αξιοποιώντας στοιχεία από το κείμενο και τεκμηριώνοντας τα αιτήματά τους, όπως στο παράδειγμα που ακολουθεί:

(45) Χρειαζόμαστε κλειστούς αθλητικούς χώρους για να...

Το σχολείο είναι ολόημερο, συνεπώς είναι απαραίτητο να διατεθεί ένας κατάλληλα διαμορφωμένος χώρος για να _____

_____.

Ζητάμε τον εξοπλισμό του εργαστηρίου πληροφορικής για να _____

_____.

Με τον ίδιο τρόπο οργανώνεται η δραστηριότητα στην ίδια ενότητα του σχολικού βιβλίου *Νεοελληνική γλώσσα για το γυμνάσιο*, τεύχος Α΄, σελ. 39, στην οποία οι μαθητές υποβάλλουν προτάσεις στο διευθυντή ή στο περιοδικό του σχολείου για να βελτιωθεί η σχολική ζωή τους. Παράλληλα μπορούμε να αξιοποιήσουμε όσες περιπτώσεις αφορούν τις τελικές προτάσεις στις ασκήσεις 1-2 από το σχολικό βιβλίο *Νεοελληνική γλώσσα για το γυμνάσιο*, Γλωσσικές Ασκήσεις, σελ. 232.

8. Ένα παράδειγμα οργάνωσης της γραμματικής διδασκαλίας — Τα φαινόμενα συμφωνίας

Η συμφωνία των επιθέτων με τα ονόματα που προσδιορίζουν αποτελεί ένα από τα πιο προβληματικά πεδία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Τα συνηθέστερα λάθη στην προφορική και γραπτή παραγωγή προκύπτουν από την επιλογή ακατάλληλων καταληκτικών μορφημάτων στα επίθετα. Η πλούσια κλιτική μορφολογία της ελληνικής

προκαλεί σύγχυση στους αλλόγλωσσους μαθητές, καθώς σε άλλες περιπτώσεις οι προσδιορισμοί ομοιοκαταληκτούν με τα ονόματα (46α) και σε άλλες όχι (46β):

(46α) καινούριοι φίλοι — καινούριους φίλους

(46β) καινούριοι συμμαθητές — καινούριους συμμαθητές

Οι κανόνες συμφωνίας είναι δυσκολότερο να εφαρμοστούν όταν η μητρική γλώσσα των μαθητών μας υπακούει σε εντελώς διαφορετικούς κανόνες. Οι τουρκόφωνοι ομιλητές, για παράδειγμα, αγνοούν παντελώς στη μητρική τους γλώσσα το φαινόμενο της συμφωνίας (τα επίθετα είναι άκλιτα). Όταν το κλιτικό σύστημα της μητρικής γλώσσας των μαθητών εμφανίζει αναλογίες με το αντίστοιχο της ελληνικής (π.χ. το κλιτικό σύστημα της πομακικής), οι διδασκόμενοι μπορούν ευκολότερα να συλλάβουν και να εφαρμόσουν τους σχετικούς κανόνες.

Η διδασκαλία της συμφωνίας προϋποθέτει τη γνώση του βασικού μηχανισμού της, που είναι ανεξάρτητος από τα εκάστοτε μορφολογικά χαρακτηριστικά — ότι δηλαδή ένα επίθετο λαμβάνει τα γραμματικά χαρακτηριστικά του γένους, του αριθμού και της πτώσης από το ουσιαστικό που προσδιορίζει. Καλό θα ήταν η κατανόηση του μηχανισμού να ξεκινήσει με τη βασικότερη λεξιλογικά κατηγορία επιθέτων (-ος, -η/-α, -ο). Στο βαθμό που οι μαθητές κατανοήσουν το μηχανισμό αυτό, θα προχωρήσουν στη μορφολογία άλλων βασικών κατηγοριών των ονομάτων, των επιθέτων και των αντωνυμιών, ενώ σε προχωρημένο επίπεδο θα εξοικειωθούν και με τη μορφολογία άλλων κλιτών προσδιοριστικών, όπως οι παθητικές μετοχές. Για τη μορφολογία στο βασικό επίπεδο μπορούμε να προβούμε σε κάποιες γενικεύσεις αντίστοιχες με αυτές που ισχύουν για τα ουσιαστικά.

8.1. Αφόρμηση — Προκαταρκτική παρουσίαση του φαινομένου

Η διδασκαλία της συμφωνίας μπορεί να ξεκινήσει με ένα παιχνίδι ερωτήσεων με βάση, για παράδειγμα, τα χρώματα (47α), τα χαρακτηριστικά των μαθητών (47β) ή τα ρούχα που φοράνε (47γ):

- (47α) Βρείτε τι είναι άσπρο, πράσινο, γαλάζιο... μέσα στην τάξη.
(47β) Ποιος έχει καστανά μαλλιά, γαλάζια μάτια μέσα στην τάξη;
(47γ) Ποιος φοράει κόκκινη μπλούζα, μαύρο παντελόνι;

Οι μαθητές απαντούν, και ο εκπαιδευτικός γράφει ορισμένα παραδείγματα συμφωνίας στον πίνακα. Από την αρχή γίνεται έτσι σαφές ότι τα επίθετα-προσδιορισμοί μεταβάλλουν τη μορφή τους ανάλογα με το ουσιαστικό που προσδιορίζουν (ο εκπαιδευτικός μπορεί να υπογραμμίσει τις καταλήξεις των επιθέτων, ώστε οι μαθητές να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε αυτό). Στη συνέχεια προτείνεται ένα παιχνίδι με αινίγματα όπως αυτό που παρουσιάζουμε σε μια από τις ασκήσεις μας:

- (48) Είναι μεγάλος, δυνατός, γκριζός και έχει προβοσκίδα. Τι είναι;

Η αφόρμιση ολοκληρώνεται ζητώντας από τους μαθητές να περιγράψουν διάφορα αντικείμενα που βλέπουν γύρω τους (49α) και να δημιουργήσουν σύνολα (49β):

- (49α) Η ξύστρα είναι σιδερένια, το μολύβι είναι μαύρο και ξύλινο, ο χάρακας είναι πλαστικός.
(49β) Βάζουμε μέσα σε κάθε κύκλο στον πίνακα όσα αντικείμενα είναι ξύλινα, σιδερένια, χάρτινα.

Με τις δραστηριότητες που προαναφέραμε, στο στάδιο της αφόρμισης ο εκπαιδευτικός έχει επιτύχει τα εξής: πρώτον, να στρέψει την προσοχή των μαθητών στο προς εξέταση γραμματικό φαινόμενο· δεύτερον, να καταδείξει την επικοινωνιακή χρησιμότητα του φαινομένου στην πραγματοποίηση περιγραφών· τρίτον, να εξοικειώσει τους μαθητές με τη βασική λειτουργία των επιθετικών προσδιορισμών: Διακρίνουμε και αναγνωρίζουμε τα πρόσωπα ή τα αντικείμενα γύρω μας σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά τους ή με τις περιγραφές που μας δίνονται. Επίσης ομαδοποιούμε και δημιουργούμε σύνολα με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει ένα κριτήριο για την παραγωγή προσδιορισμών στη συμφωνία τους με τα ονόματα, χρησιμοποιώντας το ερωτηματικό «Πώς;»:

- (50) — Πέστε μου πώς είναι η Ελένη;
— Η Ελένη είναι λεπτή και ψηλή.

Ενδέχεται η αναφορά στους μαθητές της τάξης ή των άλλων τμημάτων του σχολείου να φέρει τα παιδιά σε δύσκολη θέση και αμηχανία. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει εικόνες με διάφορα πρόσωπα, βάσει των οποίων οι μαθητές περιγράφουν προφορικά τους ανθρώπους που βλέπουν.

8.2 Σχεδιασμός της παρουσίασης του φαινομένου

Η διδασκαλία της συμφωνίας δεν μπορεί να εξαντληθεί σε ένα μάθημα. Αν όμως οι μαθητές κατανοήσουν το βασικό μηχανισμό, τότε τα πράγματα θα γίνουν απλούστερα. Για να κατανοήσουν οι μαθητές αυτό το βασικό μηχανισμό, πρέπει να ξεκινήσουμε από τις απλούστερες μορφολογικά κατηγορίες επιθέτων και ουσιαστικών και από τις ξεκάθαρες περιπτώσεις συμφωνίας, αναδεικνύοντας πάντα την επικοινωνιακή σκοπιμότητα του φαινομένου. Μια προτεινόμενη ιεράρχηση των κατηγοριών, σύμφωνα με την οποία μπορεί να οργανώσει τα μαθήματα είναι η ακόλουθη:

- Βασικό επίπεδο
Σύνταξη: επιθετικός προσδιορισμός → ουσιαστικό
κατηγορούμενο του υποκειμένου
Μορφολογία: επίθετα σε -ος, -η/-α, -ο, δεικτικές αντωνυμίες
- Μη βασικό επίπεδο
Σύνταξη: κατηγορούμενο του αντικειμένου
επιρρηματικό κατηγορούμενο
Προβληματικές δομές συμφωνίας (περισσότεροι του ενός προσδιοριζόμενοι όροι)
Μορφολογία: Όλες οι άλλες μορφολογικές κατηγορίες εκτός από αυτήν που αναφέρεται στο βασικό επίπεδο

Όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει σε αλλόγλωσσους διδασκόμενους την ελληνική, το φαινόμενο της συμφωνίας είναι σκόπιμο να έχει υπόψη του τα εξής:

Πρώτον, οι μαθητές τείνουν να εφαρμόζουν το ίδιο καταληκτικό μόρφημα σε προσδιορισμούς και ονόματα, ερμηνεύοντας λανθασμένα τη συμφωνία ως μορφολογική ταύτιση προσδιοριζόμενου και προσδιορίζοντος όρου. Αυτό προκύπτει από την τάση να παρουσιάζουμε ως κεντρικούς στη διδασκαλία τους «ομοιοκαταληκτούντες» όρους («ο καλός δάσκαλος» και όχι «ο καλός μαθητής»):

(51) καλοί δάσκαλοι — *καλές μαθητές

Δεύτερον, όταν οι μαθητές επιλέγουν το καταληκτικό μόρφημα των προσδιορισμών, καθοδηγούνται από το στοιχείο που βρίσκεται εγγύτερα στο προσδιοριζόμενο όνομα. Όταν το τελευταίο απομακρύνεται από τον προσδιορισμό, ή σε περιπτώσεις κατηγορουμένου του αντικειμένου, ο δείκτης της επιλογής της κατάλληλης κατάληξης εξασθενεί:

(52α) Η κυρία με τα μαύρα μαλλιά φοράει μια ωραία ζακέτα.

(52β) *Η γιαγιά πίνει το τσάι της κρύα.

Τρίτον, όταν πρόκειται για συμφωνία υποκειμένου-κατηγορουμένου, οι μαθητές αγνοούν συχνά τον κανόνα υπερίσχυσης γένους ή καθοδηγούνται από το πρώτο στη σειρά όνομα:

(53α) Η Μαρία είναι ψηλή.

(53β) Ο Τζοσκούν και η Κατερίνα είναι κουρασμένοι.

(53γ) *Η Ιωάννα, η Γκιουλίν και ο Μάρκος στέκονται αμίλητες.

8.3. Η παρουσίαση του φαινομένου

Μπορούμε να ξεκινήσουμε την παρουσίαση του μηχανισμού της συμφωνίας επιλέγοντας τρεις δομές κατηγορουμένου όπου φαίνεται καθαρά η διαφοροποίηση των επιθέτων με βάση το γένος:

(54α) Ο Γιάννης είναι ψηλός.

(54β) Η Έλενα είναι ψηλή.

(54γ) Το παιδί είναι ψηλό.

Συνεχίζουμε με δύο παραδείγματα που αφορούν πρώτα την πτώση:

(55α) ο ψηλός άντρας

(55β) τον ψηλό άντρα

και άλλα δύο που αφορούν τον αριθμό:

(56α) ο ψηλός άντρας

(56β) οι ψηλοί άντρες

Έπειτα από την παραπάνω παρουσίαση θεωρούμε ότι οι μαθητές έχουν μια πρώτη αντίληψη του φαινομένου. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε, ει δυνατόν δίπλα στα αντίστοιχα ουσιαστικά, πίνακες με τη μορφολογία του επιθέτου (του *ψηλός* στην προκειμένη περίπτωση). Αν θέλουμε, για να τους διευκολύνουμε, εξηγούμε πως «Το *ψηλός* κλίνεται όπως το *γιατρός*, το *ψηλή* όπως το *φωνή*, το *ψηλό* όπως το *βουνό*». Προσέχουμε όμως, για να μην έχουμε το φαινόμενο «ομοιοκαταληξίας» που εντοπίσαμε πιο πάνω, να επισημά-νουμε ότι αυτές οι τρεις συγκεκριμένες μορφολογικές παραλλαγές των επιθέτων εφαρμό-ζονται σε όλα τα ουσιαστικά, ανεξάρτητα από την επιμέρους μορφολογία τους.

Σε αυτό το στάδιο θεωρούμε ότι είναι «ώριμοι» για μια απλή δομική άσκηση, όπου μπορούν να συμβουλευτούν φυσικά τον πίνακα μορφολογίας που τους δώσαμε. Σε αυτή την περίπτωση είναι δυνατή η εξάσκηση των μαθητών με πολλά επίθετα που αφορούν την εξωτερική περιγραφή προσώπων (π.χ. *χοντρός*, *λεπτός*, *αδύνατος*, *όμορφος*, *άσχημος*) ή αντικειμένων με τη χρήση χρωμάτων (π.χ. *πράσινος πίνακας*, *κίτρινο μολύβι*). Ο εκπαιδευτικός καταγράφει ορισμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα στον πίνακα προκειμένου να ξαναθυμίσει τις διαφορές στα επίθετα.

Μια προτεινόμενη δραστηριότητα είναι η διεύρυνση των φράσεων με τον πολλαπλασιασμό των επιθέτων, όπως δείχνουν τα ακόλουθα παραδείγματα:

(57α) Ένας ψηλός άντρας μπήκε μέσα στην τάξη.

(57β) Ένας ψηλός και λεπτός άντρας μπήκε μέσα στην τάξη.

(57γ) Ένας ψηλός, λεπτός και μελαχρινός άντρας μπήκε μέσα στην τάξη.

Η άσκηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με επίθετα που δίνονται στην παρένθεση και αφορούν περισσότερα πρόσωπα, ή ως ομαδική δραστηριότητα στην τάξη: Ένας μαθητής λέει / γράφει μια πρόταση, όπως στο παράδειγμα (12α), το δίνει σε έναν συμμαθητή του, ο οποίος διευρύνει την πρόταση κ.ο.κ.

Επίσης συνδυάζεται με ασκήσεις που αφορούν περιγραφές προϊόντων με χρήση επιθέτων που αναφέρονται στην ποιότητα και τη γεύση τους, όπως η ακόλουθη από τις ασκήσεις γραμματικής:

(58α) Η κυρία Μαρίνα βγήκε για ψώνια. Γράφω τα επίθετα που ταιριάζουν σε κάθε προϊόν που θέλει να αγοράσει.

(58β) Πρέπει να προσέξω τι θα αγοράσω... Θέλω φρέσκα και τρυφερά ραδίκια, γλυκές ντομάτες κτλ.

Σε αυτό το στάδιο θα μπορούσαμε να κάνουμε μια μορφολογική παρένθεση και να αναφερθούμε στα επίθετα που σχηματίζουν τα θηλυκά σε -α (π.χ. *ωραίος/ωραία* αντί για **ωραίη*). Σύμφωνα με τον κανόνα, όταν προηγείται φωνήεν στα αρσενικά σε -ος, το καταληκτικό μόρφημα στα αντίστοιχα θηλυκά είναι -α. Ωστόσο υπάρχουν και εξαιρέσεις, αφού περιλαμβάνονται και άλλα επίθετα σε αυτή την κατηγορία:

(59α) νέος — νέα, παλιός — παλιά, κρύος — κρύα

(59β) γκρίζος — γκρίζα, μοντέρνος — μοντέρνα, γλυκός — γλυκιά

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τροποποιήσει ανάλογα ασκήσεις γραμματικής που εστιάζουν σε αυτό το φαινόμενο, όπως η ακόλουθη:

- (60) Γράφω το θηλυκό και συμπληρώνω τις προτάσεις με δύο τρόπους: *κρύος* > *κρύα* — *ζεστός* > *ζεστή*:
- Μ' αρέσει ο κρύος καφές και η ζεστή σοκολάτα.
- Μ' αρέσει ο ζεστός καφές και η κρύα σοκολάτα.

Αυτά περίπου περιμένουμε από τους μαθητές μας στο βασικό επίπεδο. Στο επόμενο επίπεδο μπορούμε να ξεκινήσουμε με τη διεύρυνση της μορφολογίας των επιθέτων, εξετάζοντας και ειδικότερες κατηγορίες. Πρόκειται για τα επίθετα σε *-ής*, *-ιά*, *-ί*, που δηλώνουν το χρώμα (*πορτοκαλής*, *-ιά*, *-ί*). Καλό θα ήταν να συνδυαστούν με τα επίθετα *ύς*, *-ιά*, *-ύ*, και να χρησιμοποιηθούν εικόνες για την περιγραφή ανθρώπων και ρούχων:

- (61) Βλέπω ένα κορίτσι που φοράει μια μακριά πορτοκαλιά μπλούζα και ένα φαρδύ βυσσινί παντελόνι.

Γενικά είναι προτιμότερο να αξιοποιούμε λεξιλόγιο που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές, ώστε η προσοχή τους να εστιάζεται στο προς εξέταση φαινόμενο και να αποκωδικοποιούν εύκολα τις λέξεις. Παράλληλα διορθώνουμε και διευκρινίζουμε ορισμένες λεξιλογικά ατυχείς επιλογές σε φράσεις, όπως:

- (62) ξανθά μαλλιά και όχι *κίτρινα μαλλιά

Στη φάση αυτή μπορούμε να εξετάσουμε και τη συμφωνία στο επιρρηματικό κατηγορούμενο και το κατηγορούμενο του αντικειμένου. Χρήσιμες για το σκοπό αυτό είναι οι Ασκήσεις Γραμματικής που αφορούν τις προσωπικές προτιμήσεις σχετικά με φαγητά, ρούχα ή χαρακτηριστικά ανθρώπων:

- (63) Πώς πίνει τον καφέ του ο παππούς, η γιαγιά κ.ά. Συμπληρώνω τον πίνακα και γράφω προτάσεις, όπως στα παραδείγματα.
- Ο παππούς πίνει τον καφέ του σκέτο.
- Η γιαγιά προτιμάει τον καφέ της γλυκό.

Η άσκηση μπορεί να επεκταθεί όπως στο παράδειγμα:

- (64α) Πώς προτιμάς τα φαγητά εσύ και πώς τα αδέρφια σου;
Εγώ προτιμώ το μουσακά ζεστό, ενώ ο αδερφός μου τρώει το μουσακά κρύο.
- (64β) Ποιους φίλους προτιμάς; Σχηματίζω προτάσεις όπως στο παράδειγμα.
Θέλω οι φίλοι μου να είναι χαμογελαστοί, γενναιόδωροι, με χιούμορ...
Θέλω τους φίλους μου χαμογελαστούς, γενναιόδωρους, με χιούμορ...

Αντιπαραβάλλοντας περιπτώσεις συμφωνίας όπως αυτές στη 64β, εστιάζουμε την προσοχή των διδασκομένων στην πτώση (ονομαστική έναντι αιτιατικής) και εξηγούμε ποιος είναι ο δείκτης επιλογής της κατάλληλης πτώσης σε κάθε παράδειγμα (υποκείμενο έναντι αντικειμένου).

Αυτό με το οποίο θα πρέπει να ασχοληθούμε λίγο πιο αναλυτικά είναι οι περιπτώσεις συμφωνίας όταν έχουμε περισσότερους του ενός προσδιοριζόμενους όρους:

- (65α) Ο Αχμέτ και η Γκιουλίν είναι ψηλοί.
(65β) Η Ελένη, ο Μάρκος, ο Ερκάν και η Αϊσέ είναι ψηλοί.
(65γ) Η Γκιουλίν και η Φατμέ είναι ψηλές.
(65δ) Ο καναπές, η καρέκλα και το τραπέζι είναι ξύλινα.

Σε περιπτώσεις «σύνθετων υποκειμένων» όπως τα προηγούμενα διευκρινίζουμε ότι υπερισχύει το αρσενικό γένος όταν αναφερόμαστε σε έμψυχες οντότητες (65α-65γ), και σιγήτως το ουδέτερο όταν αναφερόμαστε σε άψυχες οντότητες (65δ).

Προτεινόμενη δραστηριότητα είναι η σύγκριση και ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε αντικείμενα και ζώα διαφορετικού γένους, όπως στην ακόλουθη άσκηση:

(66) Συγκρίνω και βρίσκω ομοιότητες και διαφορές όπως στο παράδειγμα.

καναρίνι-μπανάνα

Και το καναρίνι και η μπανάνα είναι κίτρινα.

Η μπανάνα είναι γλυκιά και δεν τραγουδάει.

8.4. Σύνοψη

Τα θέματα που θα αποφασίσει να παρουσιάσει ο εκπαιδευτικός τα καθορίζει κάθε φορά το επίπεδο της τάξης του. Οι αρχικές περιπτώσεις συμφωνίας αφορούν τις βασικές πλευρές του φαινομένου. Αν οι μαθητές γνωρίζουν τις απλές περιπτώσεις συμφωνίας, όπως τη συμφωνία των επιθέτων με τα ονόματα ή τη συμφωνία υποκειμένου με το κατηγορούμενο στον ενικό αριθμό, τότε κάνουμε μια γρήγορη επανάληψη με δομικές και επικοινωνιακές ασκήσεις, και περνάμε σε πιο σύνθετες πλευρές. Επίσης όλες οι ασκήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ποικίλους τρόπους και για διαφορετικούς σκοπούς. Μια άσκηση με πίνακα μορφολογίας που παρουσιάζει την κλίση επιθέτων μαζί με ουσιαστικά σε μια τάξη μπορεί να ενταχθεί στο στάδιο της επανάληψης, ενώ σε μιαν άλλη πιθανόν αποτελεί κεντρικό σημείο της διδασκαλίας. Άλλωστε οι Ασκήσεις Γραμματικής μπορούν να επεκταθούν ή να τροποποιηθούν ανάλογα σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Ολοκληρώνουμε κάθε μάθημα με μια επικοινωνιακή δραστηριότητα, όπως είναι η προφορική περιγραφή εικόνων, η συγγραφή κειμένων με λεξιλογικά στηρίγματα ή άλλες ασκήσεις (π.χ. διεύρυνση των φράσεων με χρήση επιθέτων), στις οποίες προσανατολίζουμε την προσοχή των μαθητών στο φαινόμενο της συμφωνίας.

8.5. Επανάληψη

Η επανάληψη διέρχεται από δύο διακριτά στάδια: πρώτον, την εμπέδωση του φαινομένου με επαναληπτικές ασκήσεις και τη συστηματική εξάσκηση των μαθητών μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων· και, δεύτερον, την ένταξη του φαινομένου στο ευρύτερο γραμματικό σύστημα της ελληνικής.

Στην περίπτωση της συμφωνίας, αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ανάλυση της συμφωνίας των προσδιορισμών με τα ονόματα ή των υποκειμένων με τα κατηγορούμενα σε αυθεντικά κείμενα και σε «αυθόρμητη» παραγωγή προφορικού λόγου. Είναι ευκολότερο φυσικά για τους μαθητές να παραγάγουν ορθά το κατηγορούμενο σε απλές φράσεις

του τύπου: «Ο Αχμέτ είναι ψηλός», και πολύ πιο δύσκολο να ελέγχουν αποτελεσματικά την παραγωγή τους και να εφαρμόζουν τον κανόνα όταν εκφράζονται γρήγορα και διατυπώνουν τις απόψεις τους. Κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός οργανώνει συστηματικά τι και πώς θα διδάξει κάθε φορά, και κυρίως επανέρχεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και επαναλαμβάνει ή διευρύνει το ίδιο φαινόμενο σε άλλες περιστάσεις. Επίσης παρατηρεί και καταγράφει ορισμένα επαναλαμβανόμενα λάθη των μαθητών του και αφιερώνει ορισμένα μαθήματα στη μεθοδική διόρθωσή τους.

9. Ένα παράδειγμα οργάνωσης σύνθετων γραμματικών συστημάτων

Το ρηματικό σύστημα παρουσιάζει καταρχάς μεγαλύτερη πολυπλοκότητα από το αντίστοιχο ονοματικό.

Πρώτον, αν συγκρίνουμε την κεφαλή της ονοματικής φράσης (ΟΦ), το ουσιαστικό, με την κεφαλή της ρηματικής φράσης (ΡΦ), το ρήμα, είναι σαφές ότι η δεύτερη εμπλέκει υπερδιπλάσια γραμματικά χαρακτηριστικά:

(67) Πλήρωσα (α) το λογαριασμό (β).

Για να προσδιορίσουμε τον τύπο β πρέπει να ανατρέξουμε στα ακόλουθα χαρακτηριστικά: πτώση (αιτιατική), αριθμό (ενικός), γένος (αρσενικό). Για να προσδιορίσουμε όμως τον τύπο α, πρέπει να ανατρέξουμε στα ακόλουθα χαρακτηριστικά: πρόσωπο (πρώτο), αριθμό (ενικός), φωνή (ενεργητική), ποιόν (συνοπτικό), χρόνο (παρελθοντικός), έγκλιση (οριστική), διάθεση (ενεργητική).

Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία του ρηματικού συστήματος παρουσιάζει μεγαλύτερη δυσκολία και από την πλευρά του εκπαιδευτικού, και από την πλευρά του μαθητή. Του εκπαιδευτικού γιατί πρέπει να απομονώσει και να διδάξει περισσότερες γραμματικές κατηγορίες, και επίσης, αφού τις απομονώσει (όχι ιδιαίτερα εύκολο, αν σκεφτούμε ότι όλες αυτές οι κατηγορίες συνυπάρχουν σε μία κατάληξη), πρέπει να αποφασίσει για τη σειρά με την οποία θα τις διδάξει. Από την πλευρά του ο μαθητής πρέπει να ελέγξει στη συνεμφάνισή τους τα συγκεκριμένα στοιχεία για να κατανοήσει το πολύπλοκο αυτό σύστημα.

Δεύτερον, και πάλι σε σύγκριση με το ονοματικό σύστημα, το ρηματικό σύστημα εμφανίζει προβλήματα στην περιγραφή ορισμένων από τα γραμματικά αυτά χαρακτηριστικά που δώσαμε πιο πάνω:

(68) _____ πληρώναμε (α) το λογαριασμό (β).

Η αιτιατική στο β συνδέεται στο προηγούμενο εκφώνημα με μια σαφή συντακτική λειτουργία: Είναι η πτώση του (άμεσου) αντικειμένου. Αντίθετα, το ρήμα *πληρώναμε* (α), που εκφράζει το μη συνοπτικό ποιόν στο παρελθόν (παρατατικός), μπορεί να συνδέεται με μια σειρά λειτουργιών, που εξαρτώνται από τα εκάστοτε συμφραζόμενα (αυτό υποδηλώνει το κενό στο προηγούμενο εκφώνημα). Για παράδειγμα, μπορεί να συνδέεται:

- Με την περιγραφή της επανάληψης στο παρελθόν:

(69) Κάθε φορά που πηγαίναμε σε αυτό το εστιατόριο, πληρώναμε το λογαριασμό με μετρητά.

- Με την περιγραφή της παράλληλης επιτέλεσης δύο πράξεων:

(70) Την ώρα που εμείς πληρώναμε το λογαριασμό, τα γκαρσόνια μάζευαν τα πιάτα.

- Με την αφήγηση καταστάσεων του παρελθόντος:

(71) Μόλις πληρώναμε το λογαριασμό, μας έφερναν το κέρασμα, χαλβά και φρούτα.

- Με τη διαμόρφωση υποθέσεων «του μη πραγματικού»:

(72) Αν πληρώναμε το λογαριασμό με κάρτα, θα μας έκαναν έκπτωση.

Συνοψίζοντας, το ρήμα εκφράζει μεγάλο αριθμό γραμματικών χαρακτηριστικών, μερικά από τα οποία μάλιστα είναι αρκετά δύσκολο να περιγραφούν επαρκώς. Με τα ζητήματα αυτά θα ασχοληθούμε στη συνέχεια.

9.1. Ιεράρχηση

Ξεκινώντας τη συζήτηση για τα γραμματικά χαρακτηριστικά του ρήματος, θα πρέπει να επαναλάβουμε το εξής: Στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης τα γραμματικά χαρακτηριστικά αποτελούν εργαλείο και όχι αντικείμενο της διδασκαλίας. Τι σημαίνει αυτό; Για ένα μαθητή-φυσικό ομιλητή της γλώσσας το ζητούμενό μας είναι να μπορεί να εκφέρει κάτι όπως το παρακάτω:

(73) Το *πλήρωσα* είναι ρήμα πρώτου προσώπου, αριθμού ενικού, χρόνου αορίστου, φωνής ενεργητικής, έγκλισης οριστικής, του ρήματος *πληρώνω*.

Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός μαθαίνει στα παιδιά μέσα στην τάξη τα γραμματικά χαρακτηριστικά, τα οποία και εφαρμόζουν σε ρηματικούς τύπους τους οποίους ήδη χρησιμοποιούν — κατά το σχήμα:

γλώσσα → γραμματικά χαρακτηριστικά

Αντίθετα, στην περίπτωση ενός μη φυσικού ομιλητή, το τελικό ζητούμενο είναι η παραγωγή λόγου, η οποία διαμεσολαβείται από τη διδασκαλία των γραμματικών χαρακτηριστικών. Και διαμεσολαβείται στο βαθμό φυσικά που θεωρούμε ότι η γραμματική μπορεί να χρησιμεύσει ως οργανωτική αρχή και να βοηθήσει το μαθητή.³ Πρόκειται στην ουσία για μια αντίστροφη διαδικασία από αυτήν που περιγράψαμε στο προηγούμενο σχήμα:

γραμματικά χαρακτηριστικά → γλώσσα

³ Μιλάμε φυσικά όχι για τη γλωσσική διδασκαλία εν γένει, αλλά για τη γλωσσική διδασκαλία μέσω γραμματικής, που συνιστά μια συγκεκριμένη επιλογή, δίπλα σε άλλες (γλωσσική διδασκαλία μέσω κειμένων, επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία κ.ά.).

Πρόκειται για ζητήματα που τα έχουμε θίξει και αλλού. Θυμίζουμε απλώς ότι στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας δε μας ενδιαφέρει η διδασκαλία των γραμματικών χαρακτηριστικών *per se*, αλλά ως εργαλείου συστηματοποίησης. Κατά συνέπεια, ακόμα και σε ένα πλαίσιο γραμματικής διδασκαλίας, το μάθημα δεν μπορεί να εξαντλείται στη διδασκαλία της γραμματικής, εφόσον το τελικό ζητούμενο είναι η παραγωγή λόγου. Τα γραμματικά χαρακτηριστικά δεν αποτελούν στόχο, αλλά μέσο. Κατά συνέπεια τα ζητήματα γραμματικής ορολογίας είναι ήσσονος σημασίας σε σχέση με την καθαυτό εκμάθηση της γλώσσας.

Περνώντας τώρα στο ζήτημα της ιεράρχησης, ας κάνουμε μια πρώτη ομαδοποίηση των γραμματικών χαρακτηριστικών:

A. ΠΡΟΣΩΠΟ, ΑΡΙΘΜΟΣ

B. ΧΡΟΝΟΣ, ΦΩΝΗ (ΔΙΑΘΕΣΗ), ΕΓΚΛΙΣΗ, ΠΟΙΟΝ

Τα χαρακτηριστικά του προσώπου και του αριθμού (ομάδα A) δεν αποτελούν αντικείμενο της διδασκαλίας μας. Δε διδάσκουμε δηλαδή πρόσωπο και αριθμό αυτόνομα, σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά της ομάδας B, που αποτελούν καθαυτό_αντικείμενο της διδασκαλίας μας. Αυτό για τους εξής λόγους:

Πρώτον, διότι με βάση τις δύο αυτές κατηγορίες οργανώνεται το κλιτικό υπόδειγμα του κάθε ρήματος, άρα από την πρώτη κιόλας στιγμή που εισάγουμε τα ρήματα στο κοινό μας προϋποθέτουμε αυτόνομα ότι οι μαθητές κατανοούν τι σημαίνει το *γράφω* σε σχέση με το *γράφεις* — *γράφει*, ή το *γράφω* σε σχέση με το *γράφουμε*. Πρόκειται για στοιχειώδη γνώση της ελληνικής, προαπαιτούμενο *sine qua non*, που κάθε μαθητής γυμνασίου οφείλει να γνωρίζει. Επιπλέον το πρόσωπο και ο αριθμός αποτελούν γραμματικές κατηγορίες που συνδέονται με συντακτικά φαινόμενα όπως αυτό της συμφωνίας. Κατά συνέπεια έχουν ελεγχθεί και από άλλο δρόμο.

Δεύτερον, και βασικότερο, το πρόσωπο και ο αριθμός αποτελούν τα απλούστερα από εννοιολογική άποψη χαρακτηριστικά του ρήματος. Μπορούμε να υποθέσουμε με ασφάλεια πως, ανεξάρτητα από τη μορφολογία, στο μυαλό του κάθε μαθητή μπορεί να διακρίνει τον ενικό από τον πληθυντικό και το πρώτο από το δεύτερο ή το τρίτο πρόσω-

πο. Δεν ισχύει όμως το ίδιο για το χρόνο, τη φωνή, την έγκλιση και το ποιόν. Τα γραμματικά αυτά χαρακτηριστικά παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην εμπέδωσή τους, διότι μπορεί να εμφανίζουν μεγάλη διαφοροποίηση ανά γλώσσα —και δε μιλάμε μόνο για τη μορφή, αλλά κυρίως για τις λειτουργίες με τις οποίες συνδέονται. Το μη συνοπτικό ποιόν, για παράδειγμα, συνδέεται στα ελληνικά με την αφήγηση στο παρελθόν, όχι όμως και στα αγγλικά:

(74α) Όταν ήμουνα μικρός, έπινα γάλα.

(74β) When I was young I used to drink / I drank milk.

Ας περάσουμε τώρα στις κατηγορίες εκείνες που αποτελούν το αντικείμενο της διδασκαλίας μας, προτείνοντας ένα βασικό σχήμα ιεράρχησής τους:

<u>ΧΡΟΝΟΣ</u>	<u>ΕΓΚΛΙΣΗ</u>	<u>ΠΟΙΟΝ</u>	<u>ΦΩΝΗ</u>
<u>Παρόν</u>	<u>Οριστική</u>	<u>Συνοπτικό</u>	<u>Ενεργητική</u>
<u>Παρελθόν</u>	<u>Υποτακτική</u>	<u>Μη συνοπτικό</u>	<u>Μεσοπαθητική</u>
<u>Μέλλον</u>	<u>Προστακτική</u>		
<u>Συντελικοί</u>	<u>Δυνητική</u>		
<u>χρόνοι</u>			

Ο πίνακας αυτός περιέχει τις βασικές παραλλαγές κάθε γραμματικής κατηγορίας: παρελθόν, παρόν και μέλλον για την κατηγορία του ΧΡΟΝΟΥ, οριστική, υποτακτική, προστακτική, δυνητική για την κατηγορία της ΕΓΚΛΙΣΗΣ κ.ο.κ. Σε σχέση με τον πίνακα αυτό θα πρέπει να κάνουμε τις ακόλουθες διευκρινίσεις:

Πρώτον, οι υπογραμμίσεις στον πίνακα σημαίνουν υποχρεωτική διαδοχή μεταξύ των χαρακτηριστικών, ενώ η απουσία υπογράμμισης σημαίνει μη υποχρεωτική διαδοχή. Στον κάθετο άξονα, το παρόν διδάσκεται υποχρεωτικά πριν από το παρελθόν ή το μέλλον. Μπορούμε όμως να διδάξουμε το μέλλον πριν από το παρελθόν ή το παρελθόν πριν από το μέλλον. Στον οριζόντιο άξονα, η ΕΓΚΛΙΣΗ διδάσκεται υποχρεωτικά μετά το ΧΡΟΝΟ. Μπορούμε όμως να διδάξουμε πρώτα τη ΦΩΝΗ και μετά το ΠΟΙΟΝ, ή να επιλέξουμε την αντίστροφη σειρά. Ωστόσο η σειρά που θα επιλέξουμε προϋποθέτει και δια-

φορετική οργάνωση του υλικού μας. Αν αρχίσουμε με το ΠΟΙΟΝ, αναγκαστικά πρέπει να περιοριστούμε σε ενεργητικά ρήματα και να βάλουμε ένα επιπλέον κεφάλαιο στη ΦΩΝΗ. Αν βάλουμε πρώτη τη ΦΩΝΗ, τότε μπορούμε να διδάξουμε το ΠΟΙΟΝ και σε ενεργητικά και σε μεσοπαθητικά ρήματα.

Δεύτερον, η διδασκαλία των τεσσάρων γραμματικών κατηγοριών δεν μπορεί να είναι εξαντλητική. Δεν μπορούμε δηλαδή να εξετάσουμε την κατηγορία του ΧΡΟΝΟΥ από το παρόν (ενεστώτας) μέχρι τους συντελικούς χρόνους χωρίς να περάσουμε στην κατηγορία της ΕΓΚΛΙΣΗΣ ή της ΦΩΝΗΣ. Το κριτήριο της οργάνωσης είναι η επικοινωνιακή χρησιμότητα. Ο μαθητής χρειάζεται, για παράδειγμα, να ξέρει να εκφράζει επιθυμίες («Θέλω να πάω για ψώνια») ή να περιγράφει οικείες καταστάσεις με μεσοπαθητικά ρήματα («Κοιμάμαι το μεσημέρι»), πολύ πριν μιλήσει για τις εμπειρίες του («Έχω φάει σε κινέζικο εστιατόριο»).

Τρίτον, τα κριτήρια με τα οποία οργανώθηκε αυτός ο πίνακας είναι εννοιολογικά, μορφολογικά και επικοινωνιακά. Ας δούμε λίγο την οργάνωση του ΧΡΟΝΟΥ. Ο ενεστώτας έρχεται πρώτος και από τις τρεις απόψεις — εννοιολογικά διότι η νοητική κατηγορία της δράσης στο παρόν είναι υποχρεωτική, σε σχέση για παράδειγμα με την κατηγορία του συντελεσμένου· μορφολογικά διότι το θέμα του ενεστώτα αποτελεί πολλές φορές (αλλά βλ. τα ανώμαλα) τη βάση για το σχηματισμό του «συνοπτικού» θέματος, και όχι το αντίστροφο· επικοινωνιακά, τέλος, διότι είναι ζωτική η περιγραφή πράξεων του παρόντος (ας θυμηθούμε τα «Τι κάνεις;», «Πώς σε λένε;», «Πόσο κάνει;», «Σου αρέσει...;», «Τι θέλεις;», «Πού πας;»)⁴.

Τέταρτον, τα πρώτα από ιεραρχική άποψη φαινόμενα καλό είναι να διδάσκονται *per se*, και τα δεύτερα αντιπαραβολικά. Ας πάρουμε εδώ ως παράδειγμα την κατηγορία του ΠΟΙΟΥ. Όταν διδάσκουμε το συνοπτικό, δηλαδή τον αόριστο και το (στιγμιαίο) μέλλοντα, δε χρειάζεται να αναφερθούμε στον παρατατικό και στο συνεχή μέλλοντα. Κάτι τέτοιο απλώς θα προκαλούσε σύγχυση στους μαθητές. Αντίθετα, όταν ασχοληθούμε με το μη συνοπτικό, περάσουμε δηλαδή στον παρατατικό και στο συνεχή μέλλοντα,

⁴ Εξάλλου ο ενεστώτας αποτελεί συγχρονικά και διαχρονικά τη βάση της γλωσσικής διδασκαλίας και βασικό συστατικό λημματογράφησης του ρήματος στα ελληνικά. Η παράδοση αυτή είναι τόσο ισχυρή, που αναγκαστικά επιβάλλει την απαρχή της διδασκαλίας από το χρόνο αυτό.

καλό θα ήταν να θυμίσουμε τον αόριστο και τον παρατατικό, και να προχωρήσουμε συγκριτικά με αυτούς.

9.2. Βασικές-πρωτοτυπικές λειτουργίες

Αναφέρθηκε προηγουμένως ότι το ρηματικό σύστημα εμφανίζει προβλήματα στην περιγραφή της λειτουργίας του. Η εικόνα συμπληρώνεται από τα προβλήματα στο μορφολογικό σχηματισμό του. Τα προβλήματα αυτά είναι δύο ειδών:

Πρώτον, προβλήματα που αφορούν την κλίση του ρήματος (conjugatio). Υπενθυμίζουμε την πολυτυπία στο σχηματισμό του ενεστώτα ενεργητικής και μεσοπαθητικής φωνής:

(75) γράφω/τρώω	μιλάω	οδηγώ		
γράφομαι/τρώγομαι	μιλιέμαι	οδηγούμαι	θυμάμαι	είμαι

Δεύτερον, προβλήματα που αφορούν τη συνάφεια των δύο βασικών θεμάτων του ρήματος, του μη συνοπτικού και του συνοπτικού. Δίπλα σε «ομαλές» περιπτώσεις όπως οι ακόλουθες:

(76) δουλεύ-	δουλεψ-
γυρίζ-	γυρισ-

έχουμε πλήθος μη προβλέψιμων περιπτώσεων, που συνωθούνται υπό τον τίτλο των «ανώμαλων» ρημάτων:

(77) παίρν-	πήρ-
μαθαίν-	(έ)μαθ-

Πολλαπλές λειτουργίες λοιπόν σε συνδυασμό με πολλαπλές μορφές. Και εδώ όμως είναι δυνατή η ιεράρχηση, με βασική την ακόλουθη αρχή: Η διδασκαλία κάθε γραμματικής κατηγορίας θα πρέπει να εκκινεί από την απλούστερη λειτουργία. Με τον όρο αναφερόμαστε στις βασικές-πρωτοτυπικές λειτουργίες μιας κατηγορίας. Στην περι-

πτωση του αορίστου, για παράδειγμα, πρωτοτυπική θεωρούμε τη χρήση του για την περιγραφή γεγονότων του παρελθόντος

(78) Χτες ο Γιάννης πήγε στο γραφείο με τα πόδια.

και όχι στη λειτουργία του σε εκφωνήματα όπως τα ακόλουθα:

(79) — Έναν ελληνικό μέτριο, παρακαλώ.

— Έφτασε!

Η απλούστερη αυτή λειτουργία μπορεί να συνδυαστεί με μια εξίσου απλή μορφή; Η κατάσταση εδώ εμφανίζεται πιο σύνθετη, αν υπολογίσουμε ότι στον αόριστο βασικοί και συχνόχρηστοι είναι εκείνοι ακριβώς οι τύποι που χαρακτηρίζονται από μορφολογική πολυπλοκότητα. Αναγκαστικά λοιπόν στην περίπτωση του αορίστου οφείλουμε να συνδυάσουμε, λόγω της επικοινωνιακής αναγκαιότητας, μια σύνθετη μορφή με μια βασική λειτουργία.

10. Η συνάρτηση φωνής και διάθεσης

Στην προηγούμενη ενότητα συζητήσαμε ζητήματα οργάνωσης του ρηματικού συστήματος. Ας δούμε τώρα πώς μπορούμε να χειριστούμε ένα πεδίο από το γραμματικό σύστημα που παρουσιάζει αρκετά προβλήματα όχι μόνο για το συγκεκριμένο κοινό, αλλά για το σύνολο των αλλόφωνων που μαθαίνουν νέα ελληνικά — πρόκειται για το πεδίο της φωνής σε συνάρτηση με αυτό της διάθεσης.

Ας ξεκινήσουμε πρώτα απ' όλα με ορισμένα λάθη γνωστά σε όλους όσοι ασχολούνται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης. Πρόκειται για λάθη κοινά σε όλους σχεδόν τους αλλόφωνους:

(80α) Ο Πέτρος *έσκεψε τη γιαγιά του.

(80β) Ο Χασάν *χρειάζει λεφτά.

Τι είναι αυτό που κάνει έναν αλλόφωνο να χρησιμοποιεί το *έσκεψε έναντι του ορθού σκέφτηκε, και το *χρειάζει έναντι του ορθού χρειάζεται; Η απάντηση θα πρέπει να αναζητηθεί στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η συνάρτηση φωνής και διάθεσης στα διδακτικά εγχειρίδια. Τα περισσότερα από αυτά συνδέουν ευθέως τη φωνή, που στην ουσία της είναι μορφολογική κατηγορία, με τη διάθεση, που αναφέρεται στη σημασία/λειτουργία του ρήματος. Έτσι, όταν εισάγουν τη συστηματική εξέταση της μεσοπαθητικής μορφολογίας (αφού φυσικά έχουν προηγηθεί τα είμαι και έρχομαι, που μένουν ασχολίαστα), τη σχετίζουν με την αυτοπαθή και παθητική διάθεση, αντιδιαστέλλοντάς τη με την ενεργητική διάθεση και μορφολογία. Έτσι για τα περισσότερα σχετικά εγχειρίδια η εισαγωγή της μεσοπαθητικής μορφολογίας γίνεται με αντιθετικά ζεύγη όπως τα ακόλουθα:

- (81α) πλένω/πλένομαι χτενίζω/χτενίζομαι
(81β) βρέχω/βρέχομαι μιλάω/μιλιέμαι

και με εκφωνήματα όπως τα ακόλουθα:

- (82α) Ο Χρήστος πλένει το σκύλο.
(82β) Ο Χρήστος πλένεται.
(82γ) Ο Γιάννης μιλάει αγγλικά.
(82δ) Τα λατινικά δε μιλιούνται πια από κανέναν.

Στην ταύτιση φωνής και διάθεσης λοιπόν θα πρέπει να αναζητήσουμε λάθη όπως τα προηγούμενα, που είναι προϊόν λανθασμένης υπεργενίκευσης του κανόνα που δίνεται από τα σχετικά εγχειρίδια: Εφόσον η μεσοπαθητική φωνή ταυτίζεται με την αυτοπαθή ή την παθητική διάθεση, ένα ρήμα ενεργητικής διάθεσης όπως το *χρειάζομαι* θα πρέπει να έχει και ενεργητική μορφολογία — κατά συνέπεια θα πρέπει να είναι **χρειάζω*.

Η βασική μας θέση είναι ότι, με την εξαίρεση των αμιγώς παθητικών δομών, δεν μπορούμε να συναγάγουμε καμία άλλη συστηματική σχέση μεταξύ φωνής και διάθεσης. Με άλλα λόγια, δεν μπορούμε να ορίσουμε με κάποιον τρόπο που να είναι εύληπτος στους μαθητές γιατί συναφή από σημασιακή άποψη ρήματα όπως τα ακόλουθα έχουν διαφορετική φωνή:

- (83α) θέλω — χρειάζομαι
(83β) αγαπάω — ερωτεύομαι
(83γ) δουλεύω — εργάζομαι

Πιστεύουμε δηλαδή ότι η συνάρτηση φωνής και διάθεσης είναι στο μεγαλύτερο της μέρος αυθαίρετη, και ότι οποιαδήποτε γενίκευση που προϋποθέτει κάποια συνάρτηση μεταξύ τους οδηγεί τους μαθητές σε υπεργενικεύσεις και παρανοήσεις.

Η βασική αυτή αρχή έχει συγκεκριμένες επιπτώσεις για τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε το χώρο αυτό: Η εισαγωγή στη μεσοπαθητική μορφολογία δεν πρέπει να γίνεται με αντιθετικά ζεύγη όπως τα αυτοπαθή *πλένω — πλένομαι*, ή κυρίως τα παθητικά *μιλάω — μιλιέμαι*. Αντίθετα, η παρουσίασή της πρέπει να ακολουθήσει δύο βασικά στάδια:

- Το στάδιο μιας πρώτης εισαγωγικής παρουσίασης: Το πρώτο ρήμα που εξετάζεται στα νέα ελληνικά, όπως και σε άλλες γλώσσες με εκπεφρασμένο συνδετικό, είναι το μεσοπαθητικό *είμαι*. Ακολουθούν κάποια συχνόχρηστα ενεργητικά, όπως το *έχω*, το *μιλάω*, το *οδηγώ* ή το *ακούω*, και ακολουθεί το μεσοπαθητικό *έρχομαι*, ενώ έπονται και τα μεσοπαθητικά *κοιμάμαι*, *φοβάμαι*, *λυπάμαι*, *θυμάμαι*. Ήδη από αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να ομαδοποιήσει ενεργητικά και μεσοπαθητικά ρήματα στον πίνακα, να υπογραμμίσει για τα μεν την κατάληξη *-ω*, για τα δε την κατάληξη *-μαι*, και να επισημάνει στα παιδιά ότι τα ρήματα στα ελληνικά μπορούν να τελειώνουν σε αυτές τις δύο βασικές καταλήξεις. Σε αυτό το στάδιο κάνουμε μια γενίκευση μορφολογικού τύπου. Δεν προχωρούμε σε καμία γενίκευση σημασιολογικού τύπου.
- Το στάδιο της καθαυτό παρουσίασης της μεσοπαθητικής μορφολογίας: Στα περισσότερα εγχειρίδια η μεσοπαθητική μορφολογία στο σύνολό της εισάγεται αφού έχει ολοκληρωθεί η ενεργητική μορφολογία. Αφετηρία για την εξέταση της μεσοπαθητικής μορφολογίας πιστεύουμε ότι πρέπει να είναι όχι τα αντιθετικά ζεύγη του 81, δηλαδή τα παθητικά και αυτοπαθή ρήματα, αλλά η ομά-

δα των αποθετικών ρημάτων. Αυτό για τους εξής λόγους: πρώτον, για να αποφευχθεί η υπεργενίκευση που αναφέραμε προηγουμένως· δεύτερον, και βασικότερο, διότι τα αποθετικά ρήματα στα νέα ελληνικά αποτελούν την πολυπληθέστερη, βασικότερη λεξιλογικά και χρησιμότερη επικοινωνιακά ομάδα μεσοπαθητικών ρημάτων:

(84) έρχομαι είμαι σκέφτομαι χρειάζομαι βαριέμαι θυμάμαι κοιμάμαι

Οποιαδήποτε άλλη ομάδα μεσοπαθητικών ρημάτων δεν ικανοποιεί περισσότερο αυτά τα κριτήρια από τα αποθετικά ρήματα. Μάλιστα οι παθητικές δομές έχουν και το πρόσθετο μειονέκτημα ότι είναι περιορισμένες στα νέα ελληνικά, χαρακτηρισμένες υφολογικά (εμφανίζονται κυρίως στο γραπτό λόγο και συνδέονται με το επίσημο ύφος), και επιπλέον συναρτώνται κυρίως με τον αόριστο, ενώ στον ενεστώτα εκφράζουν κυρίως τη δυνατότητα και τη δεοντικότητα:

(85) Το παγωτό τρώγεται με κουτάλι. (= μπορεί να φαγωθεί / πρέπει να τρώγεται)

- Το στάδιο της αναφοράς στη διάθεση: Στο στάδιο αυτό γίνονται οι πρώτες αναφορές στη συστηματική σχέση φωνής και διάθεσης, που περιορίζεται σε μικρές ομάδες ρημάτων (αυτοπαθή, αλληλοπαθή κ.ά.) Μια πιθανή ιεραρχία των ομάδων αυτών είναι η ακόλουθη: Με την ολοκλήρωση της μεσοπαθητικής μορφολογίας μέσω των αποθετικών, μπορούμε να περάσουμε στα αυτοπαθή ρήματα του τύπου *πλένω/πλένομαι*. Εδώ μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αντιθετικά ζεύγη και εναλλακτικές δομές όπως οι ακόλουθες:

(86α) Ο Γιάννης πλένεται με νερό και σαπούνι.

(86β) Ο Γιάννης πλένεται μόνος του.

Λόγω της επικοινωνιακής τους χρησιμότητας (τα ρήματα αυτής της κατηγορίας αναφέρονται σε δραστηριότητες του καθημερινού μας προγράμματος), καλό θα ήταν τα αυτοπαθή ρήματα να ακολουθήσουν άμεσα τα αποθετικά.

Μπορούν να ακολουθήσουν τα παθητικά, με τη δεοντική όμως σημασία που σχολιάσαμε προηγουμένως (κάθε άλλη χρήση τους στον ενεστώτα παράγει αφύσικα εκφωνήματα), και τα αλληλοπαθή. Η διδασκαλία των καθαυτό παθητικών μπορεί να περιμένει για αργότερα και να συνδυαστεί με τη διδασκαλία του παθητικού αορίστου.

- Το στάδιο της σύνοψης φωνής και διάθεσης: Η σύνοψη αυτή αφορά τάξεις προχωρημένων μαθητών, που έχουν εμπεδώσει ικανοποιητικά βασικές όψεις της συνάρτησης φωνής και διάθεσης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί χρησιμοποιήσει ως σημείο εκκίνησης είτε τη μορφή είτε τη λειτουργία. Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές είναι ώριμοι να εισαχθούν και στα ρήματα διπλής ενεργητικότητας, τουλάχιστον σε εκείνες τις περιπτώσεις που η ενεργητική μορφή έχει παγιωθεί και στην έκφραση των δύο διαθέσεων:

(87α) Ο ήλιος έλιωσε τον πάγο.

(87β) Ο πάγος έλιωσε από τον ήλιο.

11. Επίλογος

Στις ενότητες 8, 9 και 10 προσπαθήσαμε να δείξουμε πώς κάποιες αφηρημένες θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές εφαρμόζονται σε σύνθετα σύνολα δεδομένων, σε αυτό που τελικά συνιστά μια ζωντανή υπό εξέλιξη και συνεχή αλλαγή γλώσσα. Αυτό που θελήσαμε να δείξουμε μέσα από αυτή την πραγμάτευση είναι ότι δεν υπάρχει μια «βασιλική οδός» για τη γλωσσική διδασκαλία. Μια στρατηγική προσέγγισης επιλέγεται εις βάρος μιας άλλης, με γνώμονα το μέγιστο δυνατό κέρδος για το μαθητή, ενδεχομένως και εις βάρος αυτών που πιστεύουμε, αυτών που θα θέλαμε να εφαρμόσουμε και αυτών που θα θέλαμε να ισχύουν. Η πραγματικότητα στη διδακτική των ζωντανών ομιλούμενων γλωσσών είναι πολύ πιο σύνθετη απ' ό,τι θα επιθυμούσαμε ως δάσκαλοι και φιλόλογοι, και πολλές φορές ξεπερνά τα πλαίσια με τα οποία προσπαθούμε να την περιγράψουμε, να την ερμηνεύσουμε και να τη ρυθμίσουμε.

Αναφορές

Bacer, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.

Σελλά, Ε. (1993). *Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής ελληνικής-τουρκικής. Η ελληνική στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.