



**Η συμβολή της συνειδητής γραμματικής γνώσης στη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των ομιλητών. Μια διδακτική δοκιμή με βάση τα χαρακτηριστικά του ρήματος ποιόν ενέργειας και χρόνοι σε μαθητές της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου**

Νικολέττα Τσιτσανούδη (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων/CHS - Harvard University)  
Αντωνία Μήτση (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)

**The contribution of conscious grammatical knowledge to improving the communicative ability of the speakers. A didactic application based on the verbs' characteristics for pupils in the 6<sup>th</sup> grade elementary school**

**Summary:**

Possession of a language presupposes knowledge of its grammar. The question that arises is whether language competence, ie adequate knowledge from the speaker/listener of the language system, that is of the grammar, automatically constitutes a prerequisite capable of ensuring also the capability of communicating adequately. As linguistic competence does not allow the speaker to adapt speech to the social and geographical environment, that is to say to the communicative circumstances, it does not seem to be sufficient. So, in nowadays, we refer to communicative ability, where language is no longer seen as a formal system but as a means of communication. During our research it was found that students, although had been taught both the concept of time in language as well as the meaning and function of the theme of the verb that reveals longer or shorter duration of an action, they had not consciously understood these phenomena and the knowledge they had acquired was rather superficial. Students concluded that the use of one or the other way of declaring an act, does not depend on whether or not it had a duration, or even when it happened but by the way the speaker sees it or wants it to be presented. The research showed that the realization of specific grammatical phenomena, although cannot be conquered naturally like other grammatical structures, eventually led the students to assimilate them more effectively, deeper and faster and has resulted in improving both their linguistic and communicative ability and made them finally able to link structures with corresponding communicative circumstances.

**Περίληψη:**

Η κατοχή μιας γλώσσας προϋποθέτει τη γνώση της γραμματικής της. Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν η γλωσσική ικανότητα, δηλαδή η επαρκής γνώση από την πλευρά του ομιλητή/ακροατή του συστήματος της γλώσσας, δηλαδή της γραμματικής της, συνιστά αυτομάτως και προϋπόθεση ικανή που να του εξασφαλίζει και τη δυνατότητα

της ευχερούς επικοινωνίας. Καθώς η *γλωσσική ικανότητα* δεν παρέχει στον ομιλητή τη δυνατότητα προσαρμογής του λόγου στο κοινωνικό και γεωγραφικό περιβάλλον, δηλαδή στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας, φαίνεται να μην αρκεί. Έτσι μιλάμε για επικοινωνιακή ικανότητα, στο πλαίσιο της λεγόμενης επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής αντίληψης, όπου η γλώσσα αντιμετωπίζεται πλέον όχι ως τυπικό σύστημα αλλά ως μέσον επικοινωνίας. Στη διδακτική δοκιμή, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές, αν και είχαν διδαχτεί τόσο την έννοια του χρόνου στη γλώσσα όσο επίσης την έννοια και τη λειτουργία του ποιού ενέργειας, δεν είχαν καταστήσει συνειδητά τα εν λόγω φαινόμενα και η γνώση την οποία είχαν αποκτήσει ήταν μάλλον τυπική και επιφανειακή. Έκπληξη αποτέλεσε για τα παιδιά το συμπέρασμα στο οποίο τα ίδια κατέληξαν, ότι η χρήση του ενός ή του άλλου τρόπου δήλωσης μιας πράξης, δεν εξαρτάται από το αν η πράξη αυτή είχε ή δεν είχε διάρκεια, ή ακόμη, από το πότε ακριβώς έγινε αλλά από τον τρόπο που τη βλέπει ή θέλει να την παρουσιάσει ο ομιλητής. Η πειραματική εφαρμογή έδειξε ότι η συνειδητοποίηση συγκεκριμένων γραμματικών φαινομένων, αν και δεν εντάσσεται στον φυσικό τρόπο κατάκτησης των γραμματικών δομών, οδήγησε τελικά τους μαθητές στο να τις αφομοιώσουν ουσιαστικότερα, βαθύτερα και ταχύτερα και είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση τόσο της γλωσσικής, όσο και της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, οι οποίοι ήταν τελικά σε θέση να συνδέουν τη χρήση των δομών αυτών με αντίστοιχα καταστασιακά δεδομένα.

## 1. Εισαγωγικά

Σύμφωνα με τα πορίσματα και τις διαπιστώσεις της συγχρονικής γλωσσολογίας, η γλώσσα ως γενικό φαινόμενο χαρακτηρίζεται από συστηματική υπόσταση. Αυτό σημαίνει ότι κατά βάση στηρίζεται σε ένα σύστημα, δηλαδή σε έναν γραμματικό μηχανισμό ο οποίος παρέχει, σε όσους τον κατέχουν, τη δυνατότητα να παράγουν ως ομιλητές και να αντιλαμβάνονται ως ακροατές έναν άπειρο αριθμό νέων και, ταυτόχρονα, γραμματικά ορθών προτάσεων, γεγονός που χαρακτηρίζεται ως *γλωσσική ικανότητα* των συγκεκριμένων ατόμων. Αυτός λοιπόν ο εσωτερικός μηχανισμός που αποτελείται από στοιχεία διαφόρων επιπέδων (π.χ. φθόγγους, φωνήματα, συλλαβές, λέξεις, προτάσεις κλπ.) καθώς και από κανόνες με τους οποίους συνδυάζονται μεταξύ τους τα στοιχεία αυτά, είναι πεπερασμένος, δηλαδή διαθέτει όρια και, επομένως, μπορεί να κατακτηθεί με σχετική ευκολία από τον άνθρωπο. Το γεγονός βέβαια αυτό επιβεβαιώνεται στην πράξη με την περίπτωση της μητρικής γλώσσας την οποία τα φυσιολογικά άτομα κατακτούν στις βασικές της δομές κατά την ηλικία των 5 έως 6 ετών περίπου (Μήτσης 1995 & 2015). Είναι βέβαια φυσικό πως, αν η γλώσσα δεν διαθέτε ορισμένες *σταθερές* (Μήτσης 1998), αν δηλαδή δεν λειτουργούσε βάσει συγκεκριμένων κανόνων και αρχών, δεν θα μπορούσε να κατακτηθεί από τον άνθρωπο και, προφανώς, ούτε και να διδαχθεί. Με λίγα λόγια, η γλωσσική χρήση, δηλαδή η παραγωγή λόγου και η μεταβίβαση νοημάτων, δεν αποτελούν παρά την έμπρακτη εφαρμογή της γραμματικής, την υλοποίηση δηλαδή των αρχών αυτού του εσωτερικού συστηματικού μηχανισμού, ο οποίος παρέχει σε όσους τον κατέχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν ως ομιλητές και να κατανοούν ως ακροατές τον απεριόριστο αριθμό των μηνυμάτων που τους είναι απαραίτητα για να επικοινωνούν. Με λίγα λόγια, η κατοχή μιας γλώσσας προϋποθέτει αναγκαστικά τη γνώση, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, της γραμματικής της και το

γεγονός αυτό σχετίζεται άμεσα όχι μόνο με τη δυνατότητα της αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας αλλά και με τη διαδικασία της κατάκτησής της.

## 2. Γλώσσα και γραμματική

Οι προηγούμενες διαπιστώσεις οδήγησαν κατά τα τελευταία χρόνια τους ειδικούς επιστήμονες στη διατύπωση της υπόθεσης ότι η γραμματική αποτελεί τη βάση της γλωσσικής κατάκτησης και ότι η μάθηση μιας γλώσσας δεν αποτελεί παρά μια διαδικασία ανάπτυξης της γραμματικής της στο εσωτερικό του κάθε ατόμου και αναδημιουργίας του συστηματικού της μηχανισμού στο μνημονικό του πεδίο. Με λίγα λόγια, η επιστημονική ερμηνεία της κατάκτησης είναι ότι το νέο άτομο, βασιζόμενο στα ερεθίσματα του γλωσσικού του περιβάλλοντος, ανάγεται σταδιακά, με τη βοήθεια των έμφυτων / εσωτερικών καταβολών που διαθέτει, στο σύστημα της γλώσσας και δημιουργεί βαθμιαία και με τρόπο διαισθητικό αυτόν τον εσωτερικό / παραγωγικό μηχανισμό που αποκαλείται *γραμματική της γλώσσας* (Μήτση 1995, 1996 & 2015). Κατά συνέπεια, η ιδιότητα που χαρακτηρίσαμε ως *γλωσσική ικανότητα* του ομιλητή, συμπίπτει από πλευράς του με τη δυνατότητα δημιουργικής χρήσης του γλωσσικού κώδικα, γεγονός το οποίο προϋποθέτει με τη σειρά του την εσωτερίκευση ή, πιο απλά, το χτίσιμο του γραμματικού μηχανισμού της γλώσσας. Η διαπίστωση όμως αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι καθένας από τους φυσικούς ομιλητές που χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα, έχει συγκροτήσει μέσα του –σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό– τη γραμματική της, ότι έχει αναχθεί, δηλαδή, στο σύστημά της με μια κατ’ αρχήν μη συνειδητή ή διαισθητικού τύπου διαδικασία. Με λίγα λόγια, το παιδί των πέντε ή έξι ετών που χειρίζεται με σχετική επάρκεια τη μητρική του γλώσσα εφαρμόζει, χωρίς να το έχει συνειδητοποιήσει, μια σειρά κανόνων και αρχών που συγκροτούν τη γραμματική της συγκεκριμένης γλώσσας που ομιλείται στο περιβάλλον του.

Τα πρόσφατα αυτά πορίσματα και οι διαπιστώσεις της γλωσσικής επιστήμης οδηγούν σε μια πιο συγκεκριμένη σύλληψη της γραμματικής, η οποία φαίνεται πλέον πως διαθέτει μια σειρά από ξεχωριστές ιδιότητες που κρίνονται ως πολύ σημαντικές και συγκεκριμένα: *Πρώτον*: κατακτάται σχετικά εύκολα γιατί πρόκειται για ένα σύστημα πεπερασμένο. Πρόκειται δηλαδή για μια δομή το μέγεθος της οποίας ανταποκρίνεται στις δυνατότητες της ανθρώπινης μνήμης. *Δεύτερον*: ενώ τα γλωσσικά στοιχεία του μηχανισμού αυτού είναι περιορισμένα, οι δυνατότητες ωστόσο του συνδυασμού τους, μέσω των γραμματικών κανόνων, είναι απεριόριστες. Η φαινομενική απεραντοσύνη της γλώσσας, δηλαδή η δυνατότητα των ομιλητών για δημιουργία και αντίληψη άπειρων γλωσσικών μηνυμάτων οφείλεται ακριβώς σ’ αυτή τη βασική ιδιότητα της γραμματικής που την καθιστά μηχανισμό ατέρμονης παραγωγής λόγου. *Τρίτον*: η γλώσσα αποτελεί τη μοναδική ίσως μορφή ανθρώπινης συμπεριφοράς που διέπεται από προδιαγεγραμμένους και απόλυτα συγκεκριμένους κανόνες, δηλαδή τους κανόνες της γραμματικής τους οποίους όμως τα άτομα / ομιλητές κατακτούν σε ένα πρώτο στάδιο με φυσικό/διαισθητικό τρόπο, τους τηρούν με επιμέλεια και, κατά το δυνατόν, με ακρίβεια. Η τήρηση των κανόνων της γραμματικής καθίσταται υποχρεωτική από το γεγονός ότι μόνον αυτή εξασφαλίζει τη δυνατότητα συνεννόησης, δηλαδή επαρκούς και αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους συνομιλητές. *Τέταρτον*: Παρά το γεγονός ότι η γλώσσα διαθέτει, μέσω της γραμματικής, συγκεκριμένους κανόνες και αρχές, ωστόσο δεν οδηγεί τους ομιλητές, όπως θα περίμενε κανείς, στη χρήση ομοιόμορφης γλωσσικής

συμπεριφοράς. Αντίθετα, η γλωσσική παραγωγή χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα και πρωτοτυπία, γιατί οι γλωσσικοί κανόνες δεν είναι απόλυτοι. Με λίγα λόγια, η γλώσσα παρέχει στους ομιλητές/χρήστες τη δυνατότητα προσωπικής και ιδιαίτερης κατά άτομο χρήσης του γλωσσικού κώδικα, πράγμα που είναι γνωστό ως *ιδιόλεκτος* ή ως *προσωπικό ύφος* και το οποίο οφείλεται τόσο στη σχετική ελαστικότητα του γλωσσικού φαινομένου, όσο και στο τεράστιο φάσμα των επιλογών που παρέχει στους ομιλητές η εφαρμογή των γραμματικών κανόνων.

### 3. Γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα

Έχοντας ως βάση τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η γραμματική δεν είναι ένας κατάλογος ονομάτων και πινάκων που συνοδεύεται από μια σειρά αντίστοιχων κανόνων κλίσης, όπως πίστευαν παλαιότερα, αλλά ένας κώδικας, ένα σημειακό σύστημα που παρέχει –μέσω των συνδυαστικών μηχανισμών- τη δυνατότητα άπειρης θεωρητικά παραγωγής ορθών προτάσεων. Επομένως, η *γλωσσική ικανότητα* του ομιλητή συμπίπτει τελικά με τη δημιουργική χρήση του γλωσσικού κώδικα, δηλαδή με την ικανότητα παραγωγής και αντίληψης άπειρων και ταυτόχρονα γραμματικά ορθών προτάσεων της γλώσσας.

Όμως, η γλώσσα δεν αποτελεί αυτοσκοπό. Δεν είναι δηλαδή ένα απλό παιχνίδι παραγωγής προτάσεων αλλά μηχανισμός παραγωγής μηνυμάτων, δηλαδή ένα μέσον επιτέλεσης λειτουργιών και ικανοποίησης βασικών ανθρώπινων αναγκών, η κυριότερη από τις οποίες είναι η επικοινωνία. Με λίγα λόγια, το άτομο χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να έρθει σε επαφή με τους άλλους, για να υπερβεί την απομόνωση και να δημιουργήσει σωστές και ολοκληρωμένες σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της γλωσσικής κοινότητας. Επομένως, η γλώσσα, ως βασικό όργανο επικοινωνίας, συνιστά τον κυριότερο μηχανισμό επαφής και κοινωνικοποίησης των νέων ατόμων.

Στο σημείο όμως αυτό, προκύπτει ένα κρίσιμο ερώτημα και συγκεκριμένα, αν η γλωσσική ικανότητα, δηλαδή η επαρκής γνώση από την πλευρά του ομιλητή/ακροατή του συστήματος της γλώσσας, δηλαδή της γραμματικής της, συνιστά αυτομάτως και προϋπόθεση ικανή που να του εξασφαλίζει και τη δυνατότητα της ευχερούς επικοινωνίας.

Πριν επιχειρήσουμε μια απάντηση στο πολύ σημαντικό αυτό ερώτημα, είναι αναγκαίο να προβούμε σε ορισμένες διευκρινίσεις και να λάβουμε υπόψη μας μια σειρά σημαντικών δεδομένων. Κατ' αρχάς, η σύγχρονη επιστημονική έρευνα έχει διαπιστώσει ότι η γλωσσική κοινότητα δεν είναι ομοιογενής, συμπαγής ή ενιαία αλλά ιεραρχείται και υποδιαιρείται σε ποικίλα στρώματα και επιμέρους επίπεδα και πεδία. Το αποτέλεσμα της ανομοιογένειας αυτής είναι ότι ο γλωσσικός κώδικας, στον οποίο αντανakλάται η κοινωνική διαφοροποίηση, δεν είναι ένα σύστημα άκαμπτο, ενιαίο ή ομοιόμορφο αλλά, αντιθέτως, ένα εύκαμπτο και λειτουργικό όργανο το οποίο χαρακτηρίζεται από δυνατότητα προσαρμογής στις δεδομένες κάθε φορά συνθήκες επικοινωνίας και στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο παράγεται κάθε φορά το συγκεκριμένο γλωσσικό μήνυμα (Μήτσης 1995 & 2004).

Η ετερογένεια, λοιπόν, και η πολυμορφία συνιστούν εγγενή χαρακτηριστικά της γλώσσας, τα οποία προκύπτουν ως αποτέλεσμα του δυναμικού χαρακτήρα, της διαδραστικής υφής και της στοχευμένης χρήσης της. Με λίγα λόγια, ο γλωσσικός κώδικας, σε κάθε στιγμή της λειτουργίας του, προσφέρει στους ομιλητές/χρήστες ένα ευρύτατο φάσμα εκφραστικών δυνατοτήτων στο πλαίσιο του οποίου καλούνται να επιλέξουν μεταξύ επίσημου και ανεπίσημου, τυπικού και άτυπου,

εύκολου και δύσκολου, κοινού και διαλεκτικού, κυριολεκτικού και μεταφορικού, περισσότερο και λιγότερο ευγενικού, απλού και περίπλοκου, συνήθους και σπάνιου, βιωματικού και λογικού, οικείου και ξένου, περισσότερο και λιγότερο σαφούς, παλιού και νέου κ.λ.π., δηλαδή μεταξύ ποικίλων και ετερόκλητων στοιχείων τα οποία όμως συνυπάρχουν και διαπλέκονται αρμονικά μέσα σε ένα σύστημα που προκαθορίζει τις αρχές, τις δυνατότητες αλλά και τα όρια των επιλογών. Αυτό το ευρύτατο φάσμα της γλωσσικής ετερογένειας που εμφανίζεται μέσα σε μια και την αυτή γλώσσα είναι γνωστό με τον όρο *γλωσσική ποικιλία* και αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα όλων των φυσικών γλωσσών (Μήτσης 1995 & 2004, Μπαμπινιώτης 1998, Χαραλαμπίδης 1992).

Αυτή λοιπόν η διαφοροποίηση που υπάρχει στο εσωτερικό μιας και της αυτής γλώσσας, εκτείνεται σε δυο διαστάσεις. Στη διάσταση του χώρου (οριζόντια ποικιλία) και στη διάσταση της κοινωνικής ιεραρχικής οργάνωσης (κάθετη ποικιλία). Η οριζόντια ποικιλία περιλαμβάνει όλες εκείνες τις γλωσσικές παραλλαγές που εκτείνονται στον γεωγραφικό χώρο και χαρακτηρίζονται ως ιδιώματα και διάλεκτοι. Από την άλλη μεριά, η κάθετη ποικιλία περιλαμβάνει τις διαφοροποιήσεις που σημειώνονται στο εσωτερικό μιας και της αυτής γλωσσικής κοινότητας και οφείλονται σε αίτια κοινωνικά. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ευδιάκριτες γλωσσικές αποχρώσεις που συνυπάρχουν στο πλαίσιο του ευρύτερου κοινωνικού σώματος, όπως είναι π.χ. τα επίπεδα ύφους (δηλαδή απλή, κοινή, καλλιεργημένη ή πολύ συστηματική γλώσσα), καθώς και οι ιδιαίτερες γλωσσικές μορφές που χρησιμοποιούνται από συγκεκριμένα στρώματα ή ομάδες πληθυσμού, όπως είναι π.χ. οι λεγόμενες επαγγελματικές γλώσσες, οι γλώσσες των περιθωριακών ομάδων, η γλώσσα της νεολαίας, η γλώσσα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης κλπ. Οι παραπάνω διαπιστώσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η γνώση του γλωσσικού συστήματος (δηλαδή της γραμματικής μιας γλώσσας) και μόνον δεν είναι ικανή να εξασφαλίσει στον ομιλητή την απαιτούμενη επάρκεια επικοινωνίας, γιατί δεν του παρέχει τη δυνατότητα επιλογής των κατάλληλων γλωσσικών δομών και τύπων που επιβάλλουν οι ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες κάθε φορά εμπλέκεται και κάτω από τις οποίες υποχρεούται να επικοινωνήσει. Επομένως, η *γλωσσική ικανότητα* δεν αρκεί, γιατί δεν παρέχει στον ομιλητή τη δυνατότητα προσαρμογής του λόγου στο κοινωνικό και γεωγραφικό περιβάλλον, δηλαδή στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας. Ο αποτελεσματικός ομιλητής είναι αναγκαίο όχι μόνο να γνωρίζει το σύστημα της γλώσσας του αλλά ταυτόχρονα να είναι σε θέση να το χρησιμοποιεί κατάλληλα, ώστε να κάνει τις βέλτιστες επιλογές και να επιτυγχάνει σε κάθε περίπτωση το μέγιστο επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Η ικανότητα αυτή ομιλητή/ακροατή, η οποία πρέπει να βαίνει παράλληλα με τη γλωσσική, την οποία και προϋποθέτει, καλείται *επικοινωνιακή ικανότητα* (Μήτσης 2004 & 2015).

#### **4. Διαισθητική και συστηματική γνώση της γραμματικής**

Η διαπίστωση της σύγχρονης γλωσσολογίας ότι μεταξύ της γλώσσας και του περιβάλλοντος υπάρχει στενή σύνδεση και μάλιστα σε βαθμό που να επηρεάζει αποφασιστικά την επικοινωνία, δηλαδή τη βασικότερη λειτουργία της γλώσσας, είχε ως συνέπεια την αλλαγή στάσης απέναντι στη γραμματική και τη δημιουργία ενός διαφορετικού τρόπου αντιμετώπισής της. Υπενθυμίζουμε εδώ ότι στο πλαίσιο της παραδοσιακής μεθόδου, η γνώση μιας γλώσσας ταυτιζόταν απόλυτα με τη γνώση της μορφής και ειδικότερα με μια εντελώς τυπική και μηχανική γνώση των μερών του λόγου, των κλιτικών πινάκων, των μορφολογικών και φωνητικών κανόνων με τις αναγκαίες

εξαιρέσεις τους και, γενικά, με τη μηχανική μάθηση και την αποστήθιση όλων εκείνων των στοιχείων αποτελούσαν αντικείμενο της γραμματικής ανάλυσης, σύμφωνα με αρχές που είχαν καθιερωθεί εμπειρικά, δηλαδή με διαισθητικό και όχι με επιστημονικό τρόπο. Συμπερασματικά, η γνώση της γραμματικής συνιστούσε στο πλαίσιο της παραδοσιακής μεθόδου αυτοσκοπό, αφού οι παραδοσιακές γραμματικές περιγραφές περιορίζονταν κυρίως στη μορφολογία, δηλαδή στην κατηγοριοποίηση των γλωσσικών στοιχείων από πλευράς μορφής και κατόπιν στη διατύπωση και μηχανική εκμάθηση των αντίστοιχων κανόνων. Στο πλαίσιο αυτό, όπου η γραμματική ανάλυση είχε οργανωθεί με βάση τις μορφές και όχι τις λειτουργίες της γλώσσας, ήταν φυσικό η *γραμματική ικανότητα*, δηλαδή η επαρκής γνώση της γραμματικής, να ταυτίζεται με τη δυνατότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν εύκολα τους γραμματικούς τύπους, να τους χειρίζονται σωστά και να τους κλίνουν σύμφωνα με τα παραδείγματα που περιείχε το σχολικό εγχειρίδιο.

Σε αντίθεση λοιπόν με τις παραδοσιακές απόψεις που αντιμετώπιζαν τη γραμματική ως τυπική γνώση και μηχανική διαδικασία, η σύγχρονη επιστημονική αντίληψη την αντιλαμβάνεται τη γραμματική ως έναν εσωτερικό συστηματικό μηχανισμό που διαθέτει ο κάθε ομιλητής και ο οποίος, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, του παρέχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί αποτελεσματικά με το περιβάλλον του. Αυτό σημαίνει ότι έχει μεταβληθεί ήδη και η αντίληψη για τη *γραμματική ικανότητα* η οποία ορίζεται πλέον ως δυνατότητα του ομιλητή να αντιλαμβάνεται και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά και με τρόπο αυθόρμητο τις γραμματικές δομές σε ποικίλα περιβάλλοντα επικοινωνίας (Ellis 2006, Gardner 2008, Μήτσης 2015).

Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο *γραμματική ικανότητα* (grammatical competence), πέρα από την κατοχή των γραμματικών στοιχείων και των αντίστοιχων συνδυαστικών κανόνων που αποτελεί προφανώς προϋπόθεση για την ύπαρξή της, νοούμε πρωτίστως τη δυνατότητα επιλογής των τύπων και των δομών εκείνων που ανταποκρίνονται κάθε φορά στα δεδομένα του περιβάλλοντος και διευκολύνουν την επίτευξη των επικοινωνιακών στόχων του ομιλητή. Με λίγα λόγια, η σύγχρονη επιστημονική άποψη εντάσσει οργανικά τον τομέα της γραμματικής στο πεδίο της λεγόμενης επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής αντίληψης, στο πλαίσιο της οποίας η γλώσσα αντιμετωπίζεται πλέον όχι ως τυπικό σύστημα αλλά ως μέσον επικοινωνίας, δηλαδή ως τρόπος μεταβίβασης μηνυμάτων μεταξύ συνομιλητών σε πραγματικές περιστάσεις και περιβάλλοντα επικοινωνίας. Υπό τις προϋποθέσεις αυτές η γλώσσα αντιμετωπίζεται σήμερα ως δεξιότητα που υπηρετείται από τη γραμματική, μιας και εκείνη είναι που της παρέχει κάθε φορά τις κατάλληλες μορφές για την ευχερέστερη μεταβίβαση των σημασιών και την αποτελεσματικότερη διατύπωση των μηνυμάτων. Σύμφωνα μάλιστα με την τρέχουσα επικοινωνιακή αντίληψη, η έμφαση δίδεται πρωτίστως στα νοήματα και στα δεδομένα της περίπτωσης επικοινωνίας και δευτερευόντως στη μορφή και την τυπική ορθότητα των γλωσσικών στοιχείων στην οποία και έδινε το απόλυτο προβάδισμα η παραδοσιακή αντίληψη. Στις μέρες μας θεωρείται κοινός τόπος ότι η βασικότερη επιδίωξη του γλωσσικού μαθήματος είναι να αποκτήσουν οι μαθητές την ικανότητα να μιλούν και να γράφουν σωστά τη γλώσσα. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, απαιτείται, όπως προέκυψε και από τη μέχρι στιγμής ανάλυση, ορισμένου βαθμού γνώση της γραμματικής, πράγμα που σημαίνει ότι η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να αποδίδει σημαντικό ρόλο σ' αυτήν. Επομένως, η γραμματική είναι αναγκαίο να διδάσκεται στο πλαίσιο του μαθήματος της γλώσσας και τα βασικά ερωτήματα που προκύπτουν στη συνέχεια είναι με ποιον τρόπο πρέπει να διδάσκεται η γραμματική και σε ποια ηλικία.

Επιχειρώντας μια σύντομη απάντηση στα ερωτήματα αυτά, θα λέγαμε ότι οι αντιλήψεις για τον τρόπο με τον οποίο οι ομιλητές κατακτούν τη γραμματική της

γλώσσας τους μπορούν γενικά να ταξινομηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες ως εξής:

*Πρώτον*, σ' εκείνες που αντιλαμβάνονται τη γραμματική ως μορφή συνειδητής γνώσης και, επομένως, πιστεύουν ότι αυτή μαθαίνεται με ιδιαίτερη διδασκαλία που εστιάζει σε εκμάθηση τύπων και κανόνων μέσω της τυπικής άσκησης, της συχνής επανάληψης και της απομνημόνευσης των διδασκομένων.

*Δεύτερον*, σ' εκείνες που θεωρούν ότι η γραμματική δεν είναι συνειδητή αλλά διαισθητικού τύπου γνώση που αποκτάται αποκλειστικά με την εμπειρία και τη συχνή χρήση κατάλληλων παραδειγμάτων κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

*Τρίτον*, στις πρόσφατες απόψεις που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της επικοινωνιακής-κειμενικής προσέγγισης και δημιουργούν μια νέα αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η γραμματική, ως μέσο για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας, έχει σύνθετο χαρακτήρα, δηλαδή συνιστά το αποτέλεσμα μιας σειράς πολύπλοκων διεργασιών που έχουν εν μέρει διαισθητικό και εν μέρει συνειδητό χαρακτήρα (Hewings & Hewings 2005, Μήτση 2015, Mirambel 1978, Τριανταφυλλίδης 1963-65, Τσοπανάκης 1994).

Αναλυτικότερα, η *πρώτη άποψη* που συνδέεται στενά με την παραδοσιακή μέθοδο θεωρεί ότι η γραμματική συνιστά ανεξάρτητη θεωρητική γνώση και για τον λόγο αυτόν αποτελεί αυτόνομο τομέα που έχει τις δικές του αρχές και τους δικούς του στόχους. Με λίγα λόγια η διδασκαλία της γραμματικής δεν συνδέεται οργανικά με τους υπόλοιπους τομείς του γλωσσικού μαθήματος και η μάθησή της συνιστά αυτοσκοπό, σύμφωνα με την αρχή 'η γραμματική για τη γραμματική'.

Η *δεύτερη άποψη* που συνδέεται στενά με τη θεωρία του δομοισμού, ξεκινά από τη διαπίστωση ότι ο άνθρωπος, κατά τα πρώτα έτη της ζωής του, μαθαίνει τη γραμματική της γλώσσας του χωρίς να τη διδάσκεται, δηλαδή ανάγεται σταδιακά στη δημιουργία του γραμματικού μηχανισμού στηριζόμενος στο πλήθος των γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχεται από το περιβάλλον του. Ακούγοντας τους άλλους να μιλούν, σχηματίζει μέσα του, με διαισθητικό πάντοτε τρόπο, τους κανόνες και τις αρχές λειτουργίας της γλώσσας, οι οποίες ενδυναμώνονται και σταθεροποιούνται στη συνέχεια με την προσωπική του συμμετοχή σε καθημερινές γλωσσικές δραστηριότητες. Αυτόν ακριβώς τον φυσικό τρόπο εκμάθησης της γλώσσας που δεν προϋποθέτει τη διδασκαλία της γραμματικής, θα μπορούσαμε, σύμφωνα με την άποψη των δομιστών, να τον μεταφέρουμε και στο σχολείο. Χωρίς δηλαδή να προβαίνουμε σε θεωρητική/συστηματική γραμματική διδασκαλία αλλά μόνο με τη συνεχή γλωσσική άσκηση και χρήση είναι δυνατόν να οδηγήσουμε τους μαθητές σε ολοκληρωμένη κατάκτηση της γραμματικής, η οποία θα έχει προφανώς χαρακτήρα διαισθητικό, δηλαδή θα αποτελεί μια μη συνειδητή διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι με σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα και με ειδικά επιλεγμένα παραδείγματα θα οδηγούμε τους μαθητές μας, έτσι ώστε να ανάγονται ευχερέστερα και ταχύτερα στη γραμματική της γλώσσας, χωρίς να γίνεται αναφορά σε κανόνες και αρχές. Γενικά, ο μαθητής, χωρίς να έχει κανενός είδους θεωρητική γνώση για τη γλώσσα, θα καθίσταται ικανός να τη χειρίζεται ορθά και δημιουργικά, αρκεί με την κατάλληλη άσκηση και τις αντίστοιχες γλωσσικές δραστηριότητες να οδηγείται σωστά στη διαισθητική σύλληψη και παραγωγική χρήση των διδασκόμενων γραμματικών δομών.

Η *τρίτη άποψη* που συνδέεται με τα πρόσφατα πορίσματα της γλωσσικής επιστήμης και ιδιαίτερα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, επιχειρεί τη δημιουργία μιας

νέας διδακτικής αντίληψης που συνδέεται στενά την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας. Η νέα αυτή αντίληψη που συνδυάζει δημιουργικά τη διαισθητική με τη συνειδητή γνώση της γραμματικής, στηρίζεται κατά βάση σε μια σειρά σύγχρονων επιστημονικών θέσεων, δυο από τις οποίες φαίνεται πως άσκησαν καταλυτική επίδραση στη διαμόρφωσή της και αυτές είναι:

(I) Η διδασκαλία της γραμματικής ως ανεξάρτητου τομέα, δηλαδή ως γνώσης που δεν έχει πρακτική εφαρμογή, δεν ενισχύει τη χρήση της γλώσσας ως δεξιότητας και, επομένως, δεν συμβάλλει στην ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας των ομιλητών. Με λίγα λόγια, η θεωρητική και μόνο γνώση της γραμματικής δεν μας παρέχει τη δυνατότητα αποτελεσματικότερης χρήσης της γλώσσας, πράγμα που αποτελούσε βασική αρχή του παραδοσιακού μοντέλου (Μήσης 1996, Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014).

(II). Από το άλλο μέρος, η χρήση της άσκησης στις γραμματικές δομές της γλώσσας ως αποκλειστικού μέσου για την κατάκτησή της, είναι ικανή να οδηγήσει τους ομιλητές σε διαισθητικού τύπου κατάκτηση των λειτουργιών και των αρχών της, αλλά η συγκεκριμένη όμως μορφή κατάκτησης φτάνει ως ένα επίπεδο και αδυνατεί να προχωρήσει πέρα από αυτό. Πρόσφατα πειράματα έχουν δείξει ότι τα άτομα διδάσκονται τη γλώσσα μέσα από τη χρήση και μόνον, μπορούν να αναπτύξουν σημαντικά την επικοινωνιακή τους ικανότητα αλλά μόνο σε τρέχοντα θέματα, δηλαδή σε περιστάσεις καθημερινής επικοινωνίας, δεν μπορούν όμως να κινηθούν σε συστηματικότερα και πιο απαιτητικά επίπεδα χρήσης του λόγου. Συμπερασματικά, η διαπίστωση της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας του καιρού μας είναι ότι η διεύρυνση του γλωσσικού κώδικα, πάνω από τα όρια της καθημερινής επικοινωνίας, συνδέεται με τη συνειδητή γνώση των αρχών και των κανόνων του γλωσσικού συστήματος, πράγμα που καθιστά αναγκαία τη συστηματική διδασκαλία και τη συνειδητή εκμάθηση της γραμματικής.

Οι διαπιστώσεις αυτές κατέστησαν αναγκαία την προσφυγή της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας σε ένα νέο μοντέλο το οποίο θα μπορεί να συνδυάζει αρμονικά τη διαισθητική με τη συνειδητή γνώση της γραμματικής. Η δημιουργία όμως ενός παρόμοιου διδακτικού μοντέλου δημιουργεί μια σειρά ερωτημάτων στα οποία οφείλουμε να δώσουμε επαρκείς επιστημονικές απαντήσεις. Τα κυριότερα από τα ερωτήματα αυτά συνοψίζονται ως εξής:

- Σε ποια ηλικία πρέπει να αρχίζει η διδασκαλία της γραμματικής;
- Ποια μορφή πρέπει να έχει στις μικρές ηλικίες;
- Η διδασκαλία θα διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία και γιατί;
- Ο διαισθητικός και ο συνειδητός τρόπος εκμάθησης της γραμματικής θα χρησιμοποιούνται ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο ή θα συνδυάζονται μεταξύ τους;
- Αν συνδυάζονται, πώς εννοούμε τον συνδυασμό αυτόν και πώς τον εφαρμόζουμε στην πράξη κλπ.

Επιχειρώντας μια σύντομη απάντηση στα συγκεκριμένα ερωτήματα θα λέγαμε αρχικά ότι η γραμματική συνιστά από τη φύση της μια αφαιρετική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από τυποποίηση φαινομένων και κατηγοριοποίηση εννοιών. Αυτό σημαίνει ότι η δυνατότητα συνειδητής γνώσης της γραμματικής προϋποθέτει και ένα

αντίστοιχο νοητικό υπόβαθρο, δηλαδή ένα επίπεδο σκέψης που θα επιτρέψει τη σύλληψη και την κατάλληλη επεξεργασία των γραμματικών φαινομένων. Η προϋπόθεση όμως αυτή σημαίνει ότι, μέχρι την ηλικία των 9-10 ετών (Γ'-Δ' τάξη του Δημοτικού) κατά την οποία οι μαθητές δεν διαθέτουν ακόμη την απαιτούμενη για τη διαδικασία αυτή αφαιρετική ικανότητα, η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται αποκλειστικά στη γλωσσική χρήση. Από την ηλικία όμως αυτή και ύστερα (Ε' και ΣΤ' Δημοτικού), όταν οι μαθητές αρχίζουν να αποκτούν κάποιου είδους αφαιρετική σκέψη, είναι φυσικό να αρχίζει και η διδασκαλία της γραμματικής, η οποία και θα διαφοροποιείται εφεξής, ανάλογα με την ηλικία και το συγκεκριμένο μαθητικό ακροατήριο στο οποίο κάθε φορά απευθυνόμαστε. Με λίγα λόγια, η θεωρητική διδασκαλία θα αυξάνεται, με το πέρασμα του καιρού σταδιακά, χωρίς βέβαια να καταργείται η διαισθητική της προσέγγιση. Αυτό, για τις δυο μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, σημαίνει ότι θα γίνεται μια πρώτη θεωρητικής μορφής διδασκαλία που θα στηρίζεται προφανώς στο εν χρήσει σχολικό εγχειρίδιο, με τη βοήθεια του οποίου οι διδάσκοντες θα επιχειρούν να διδάξουν, σε ένα πρώτο επίπεδο, τις βασικές γραμματικές έννοιες και λειτουργίες. Η θεωρητική όμως προσέγγιση των γραμματικών εννοιών πρέπει να συνοδεύεται από δραστηριότητες/ασκήσεις που θα δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να συνειδητοποιούν ότι οι διαφορετικές γραμματικές μορφές και κατηγορίες προορίζονται ή αντιστοιχούν σε διαφορετικές επικοινωνιακές λειτουργίες. Με λίγα λόγια, πρέπει να γίνεται εμφανής, όσο αυτό είναι δυνατόν, η σχέση μορφής και λειτουργίας με στόχο οι μαθητές μας από το ένα μέρος να μαθαίνουν πώς να σχηματίζουν ορθές γραμματικές δομές και από το άλλο να ασκούνται ώστε να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά για την επίτευξη των επικοινωνιακών τους στόχων (Ellis 2006, Gardner 2008, Harmer 1987, Hedge 2000, Καβουκόπουλος κ.ά. 2010 & 2011, Μήτση 1995, 2004 & 2015, Newby 1998, Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης 1997).

## **5. Μια διδακτική δοκιμή**

Σύμφωνα με τους ειδικούς, μια από τις βασικότερες αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι ότι οι αρχές λειτουργίας και οι κανόνες της γραμματικής πρέπει να συνιστούν *ανακάλυψη* των ίδιων των μαθητών, η οποία να προκύπτει φυσικά και αβίαστα μέσα από τη χρήση και τη μελέτη τμημάτων αυθεντικού λόγου που προέρχονται από την ίδια τη γλώσσα τους (Hedge 2000, Hewings & Hewings 2005, Μήτση 1996 & 2015, Newby 1998). Αυτό σημαίνει ότι κατά τη διδασκαλία της γραμματικής χρησιμοποιούμε κατά κύριο λόγο την επαγωγική μέθοδο και η διαπίστωση/διατύπωση των διαφόρων αρχών και κανόνων που γίνεται από τα ίδια τα παιδιά (προφανώς με την καθοδήγηση και τη βοήθεια του διδάσκοντος), συνιστά ένα ισχυρό εσωτερικό κίνητρο που τα ωθεί να εργαστούν ερευνητικά και να προβούν στις σχετικές ανακαλύψεις. Μετά τη συνειδητοποίηση της κανονικότητας των υπό μελέτη φαινομένων ο διδάσκων καταφεύγει και πάλι σε ασκήσεις και παραδείγματα, δηλαδή σε γλωσσική χρήση, με στόχο την εμπέδωση των φαινομένων και την ανάπτυξη της ικανότητας για δημιουργική εκμετάλλευσή τους σε επίπεδο παραγωγής επικοινωνιακού λόγου.

Η διδακτική δοκιμή που ακολουθεί, πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια του σχολικού έτους 2017-18 στο Τμήμα της ΣΤ' του 2ου δημοτικού σχολείου Νέας Ερυθραίας. Με αφορμή μια επαναληπτική εξέταση των όσων είχαν μάθει στα προηγούμενα έτη, διαπίστωσα ότι οι μαθητές μου, αν και είχαν διδαχτεί τόσο την έννοια

του χρόνου στη γλώσσα όσο επίσης την έννοια και τη λειτουργία του ποιού ενέργειας, δεν είχαν καταστήσει συνειδητά τα εν λόγω φαινόμενα και η γνώση την οποία είχαν αποκτήσει ήταν μάλλον τυπική και επιφανειακή. Η αντίληψη που δημιούργησαν για τους ρηματικούς χρόνους ήταν ότι αυτοί εκφράζουν με απόλυτο τρόπο τη χρονική βαθμίδα (π.χ. ο παρατατικός, ο αόριστος και ο υπερσυντέλικος αναφέρονται αποκλειστικά και μόνον στο παρελθόν), ενώ δεν είχαν αντιληφθεί με σαφήνεια τη διαφορά μεταξύ εξακολουθητικού, στιγμιαίου και συντελεσμένου, πράγμα που σημαίνει ότι δεν είχαν συνειδητοποιήσει τις αντίστοιχες λειτουργίες της ρηματικής ενέργειας σε επίπεδο γλωσσικής χρήσης. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε και το αίτιο διεξαγωγής της συγκεκριμένης διδακτικής δοκιμής, η οποία είχε συνολική διάρκεια τρεις διδακτικές ώρες και έγινε στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος.

Κατά την **πρώτη διδακτική ώρα**, έγινε αρχικά μια απλή συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές και τη διδάσκουσα, στόχος της οποίας ήταν να συνειδητοποιήσουν αρχικά την έννοια του χρόνου (φυσικού και γραμματικού), κατόπιν την τοποθέτηση των γεγονότων στον γραμματικό χρόνο και, τέλος, το ποιόν ενεργείας, δηλαδή τον τρόπο παρουσίασης της ρηματικής ενέργειας από την πλευρά του ομιλητή.

Η συζήτηση ξεκίνησε με μια γενική αναφορά στην έννοια του χρόνου και οι μαθητές, με τη βοήθεια της διδάσκουσας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όλα τα γεγονότα συμβαίνουν σε κάποια στιγμή και ανάλογα με το πότε έγιναν, γίνονται ή θα γίνουν, εντάσσονται σε μια από τις τρεις όψεις της γραμμής του χρόνου, δηλαδή στο παρελθόν, το παρόν ή το μέλλον. Η αντικειμενική ένταξη των γεγονότων σε μια από τις τρεις διαστάσεις του χρονικού άξονα ονομάζεται *φυσικός χρόνος*. Όταν στη συνέχεια έρθουμε στη γλώσσα, διαπιστώνουμε ότι το μόνο μέρος του λόγου που διαθέτει το χαρακτηριστικό του χρόνου είναι το ρήμα, κι αυτό συμβαίνει γιατί τα ρήματα είναι οι μόνες λέξεις που δηλώνουν πραγματοποίηση γεγονότων, δηλαδή ενέργειες που μπορούν να καθοριστούν χρονικά, δηλαδή να τοποθετηθούν στη γραμμή του χρόνου. Η τοποθέτηση των γεγονότων σε κάποιο σημείο του χρόνου με βάση τους τύπους του ρήματος ονομάζεται *γραμματικός χρόνος*.

Η ερώτηση που έγινε στη συνέχεια προς τους μαθητές ήταν αν ο φυσικός και ο γραμματικός χρόνος συμπίπτουν. Δηλαδή, αν οι παρελθοντικοί χρόνοι του ρήματος εντάσσουν πάντοτε τις ρηματικές ενέργειες στο παρελθόν, οι παροντικοί στο παρόν και οι μελλοντικοί στο μέλλον. Επειδή η άποψη των μαθητών, όπως προέκυψε από τη συζήτηση, ήταν γενικά ότι ο φυσικός και ο γραμματικός χρόνος συμπίπτουν (πράγμα το οποίο μάλιστα και η σχολική γραμματική αφήνει να εννοηθεί), τους δόθηκε στη συνέχεια μια σειρά παραδειγμάτων και τους ζητήθηκε να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ φυσικού και γραμματικού χρόνου στους ρηματικούς τύπους που η διδάσκουσα είχε υπογραμμίσει. Μεταξύ των παραδειγμάτων αυτών ήταν και τα ακόλουθα:

- -Χτες το πρωί, καθώς πήγαινα στο σχολείο, βλέπω ξαφνικά στο δρόμο τον Κώστα, παλιό μου φίλο και συμμαθητή
- -Πόσον καιρό θα μείνετε στο χωριό μας;
- -Όχι για πολύ. Σε ένα μήνα φεύγουμε για τη Γαλλία

- -Μας φέρνεις, σε παρακαλώ, δυο πορτοκαλάδες;

-Αμέσως έφτιασαν

- - Όλοι οι επιβάτες ανέβηκαν. Φύγαμε

- -Ο Χρήστος είναι άριστος μαθητής, γιατί έχει πρόγραμμα και σειρά στη ζωή του. Θα σηκωθεί το πρωί στην ώρα του, θα φάει το πρωινό του και θα πάει στο σχολείο. Το απόγευμα, πρώτα θα διαβάσει τα μαθήματά του, θα λύσει τις ασκήσεις του και μετά θα δει τηλεόραση.

Ύστερα από τη μελέτη των παραδειγμάτων και τη συζήτηση που ακολούθησε, οι μαθητές συνειδητοποίησαν τη διαφορά και κατέληξαν στην διαπίστωση ότι ο γραμματικός χρόνος δεν συμπίπτει πάντοτε με τον φυσικό και αυτό το συνέδεσαν με την αντίληψη, τη διάθεση και τους στόχους του ομιλητή. Για παράδειγμα, όταν ο ομιλητής λέει ότι *οι πορτοκαλάδες έφτιασαν αμέσως*, αντί για το σωστό *θα φτιάσουν*, θέλει να δείξει, όπως παρατήρησαν οι ίδιοι, ότι πρόκειται για κάτι που αυτός πρόκειται να κάνει πολύ γρήγορα.

Στη συνέχεια, και αφού μερικοί μαθητές επιβεβαίωσαν τα συμπεράσματα αυτά και με κάποια δικά τους παραδείγματα, η εξέταση του ρήματος επεκτάθηκε και στο *ποιόν ενέργειας*. Η σχετική συζήτηση ξεκίνησε ως εξής: Από τη στιγμή που διαπιστώνουμε ότι το ρήμα φανερώνει ενέργειες ή πράξεις, σε όποια χρονική βαθμίδα κι αν έγιναν, οι πράξεις αυτές παρουσιάζονται πάντοτε με τον ίδιο τρόπο από τους ομιλητές ή υπάρχουν διαφορές στην παρουσίασή τους; Και αν υπάρχουν διαφορές, πώς αυτές δηλώνονται στον λόγο; Η απάντηση των μαθητών ήταν ότι οι απλοί ρηματικοί τύποι που σχηματίζονται από το θέμα του ενεστώτα δείχνουν ότι η πράξη έχει διάρκεια ή ότι επαναλαμβάνεται, ενώ εκείνοι που σχηματίζονται από το θέμα του αορίστου φανερώνουν ότι η πράξη είναι στιγμιαία, δηλαδή δεν έχει διάρκεια. Τέλος, οι σύνθετοι χρόνοι, δηλαδή αυτοί που σχηματίζονται με το *έχω + τον άκλιτο τύπο του ρήματος σε -ει* φανερώνουν ότι η πράξη έχει ολοκληρωθεί.

Για να συνειδητοποιήσουν επαρκώς οι μαθητές τη λειτουργία και χρήση του ποιού ενέργειας, καταφύγαμε και πάλι σε μερικά απλά αλλά παραδείγματα, όπως είναι τα παρακάτω:

-Χτες (όλο) το απόγευμα διάβαζα τα μαθήματά μου

Χτες το απόγευμα διάβασα τα μαθήματά μου και μετά βγήκα

-Ο πατέρας μου υπηρέτησε ως δάσκαλος στην επαρχία είκοσι χρόνια

Ο πατέρας μου υπηρετούσε ως δάσκαλος στην επαρχία, όταν έγινε ο πόλεμος

-Αύριο θα διαβάζω όλη μέρα, γιατί έχω εξετάσεις

Αύριο θα διαβάσω πολύ, γιατί έχω εξετάσεις

-Ο Χρήστος έχτιζε το σπίτι για δυο χρόνια

Ο Χρήστος έχτισε το σπίτι και μετά αγόρασε αυτοκίνητο

- Την ώρα που διάβαζα τα μαθήματά μου ήρθε ο φίλος μου

Διάβασα τα μαθήματά μου και μετά ήρθε ο φίλος μου

-Ο Γιάννης περπατούσε τρεις ώρες στα χιόνια μέχρι να βρει καταφύγιο

Ο Γιάννης περπάτησε τρεις ώρες στα χιόνια για να βρει το καταφύγιο

-Θα διαβάζω κάθε μέρα πάρα πολύ για να πάρω καλούς βαθμούς

Θα διαβάσω αυτή την περίοδο πάρα πολύ για να πάρω καλούς βαθμούς

Αφού οι μαθητές μελέτησαν τα παραδείγματα που τους δόθηκαν, άρχισαν να συζητούν και να διατυπώνουν τις απόψεις τους και στη συνέχεια, με την καθοδήγηση της διδάσκουσας, οδηγήθηκαν σε ορισμένες διαπιστώσεις οι κυριότερες από τις οποίες ήταν οι εξής:

-Σχετικά με το εξακολουθητικό και το στιγμιαίο ποιόν ενέργειας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η χρήση του ενός ή του άλλου τρόπου δήλωσης μιας πράξης, δεν εξαρτάται από το αν η πράξη αυτή είχε ή δεν είχε διάρκεια αλλά από τον τρόπο που τη βλέπει ή θέλει να την παρουσιάσει ο ομιλητής.

-Η δεύτερη διαπίστωση ήταν ότι το εξακολουθητικό ποιόν ενέργειας χρησιμοποιείται, όταν ο ομιλητής θέλει να δηλώσει κάτι που έγινε στη διάρκεια της πράξης την οποία δείχνει το ρήμα. Π.χ. το παράδειγμα:

- Την ώρα που διάβαζα τα μαθήματά μου ήρθε ο φίλος μου

σημαίνει ότι εγώ διάβαζα τα μαθήματά μου, και την ώρα που διάβαζα ήρθε ο φίλος μου.

-Σχετικά με το στιγμιαίο ποιόν ενεργείας οι μαθητές, αντίθετα με την προηγούμενη διαπίστωση και με βάση το παράδειγμα:

Διάβασα τα μαθήματά μου και μετά ήρθε ο φίλος μου

κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτό χρησιμοποιείται για να δηλωθεί κάτι που έγινε όταν ολοκληρώθηκε η πράξη που δείχνει το ρήμα και γι' αυτό δεν μας ενδιαφέρει η διάρκειά της. Δηλαδή, εγώ διάβασα τα μαθήματά μου, που σημαίνει ότι τελείωσα το διάβασμα και μετά ήρθε ο φίλος μου.

-Στο σημείο μάλιστα αυτό αξίζει να σημειώσουμε το σχόλιο μιας μαθήτριας, η οποία έκανε την εξής παρατήρηση:

*-Νομίζω, Κυρία, ότι, αν δούμε την πράξη που δηλώνει το ρήμα σαν ένα σπίτι, τότε με το εξακολουθητικό ποιόν ενέργειας το ξεκλειδώνουμε και μπαίνουμε μέσα, ενώ με το στιγμιαίο ποιόν ενεργείας το κλειδώνουμε και φεύγουμε.*

Η παραβολή αυτή υπήρξε τόσο παραστατική και εύστοχη με αποτέλεσμα να τη χρησιμοποιήσουμε κατόπιν στη συζήτησή μας ως νέο τρόπο κατηγοριοποίησης της ρηματικής ενέργειας ανάλογα με τον αν την κλειδώνει ή την ξεκλειδώνει το θέμα του ρήματος που κάθε φορά χρησιμοποιείται.

Κατά τη **δεύτερη διδακτική ώρα** δόθηκε στους μαθητές μια σειρά προτάσεων, όπως οι παρακάτω, που ήταν σχετικές με το συντελεσμένο ποιόν ενεργείας:

- Είχα διαβάσει τα μαθήματά μου πριν πάω για παιχνίδι
- Έχω διαβάσει τα μαθήματά μου και μπορώ να πάω για παιχνίδι
- Θα έχω διαβάσει τα μαθήματά μου πριν πάω για παιχνίδι

Ύστερα από τη μελέτη των παραδειγμάτων, ακολούθησε και πάλι συζήτηση μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι κατέληξαν, σχετικά με τους συντελεσμένους τύπους του ρήματος, στα εξής συμπεράσματα:

-Οι συντελεσμένοι χρόνοι φανερώνουν ότι μια πράξη ολοκληρώθηκε σε ένα σημείο του χρονικού άξονα πριν από κάποια άλλη πράξη. Πιο συγκεκριμένα, ο υπερσυντέλικος δηλώνει ότι η πράξη που δείχνει το ρήμα, έγινε στο παρελθόν πριν από κάποια άλλη. Για παράδειγμα: Εγώ, *πρώτα είχα διαβάσει τα μαθήματά μου και μετά* πήγα για παιχνίδι. Ο

συντελεσμένος μέλλοντας φανερώνει ότι η πράξη που δείχνει το ρήμα θα γίνει στο μέλλον, πριν από κάποια άλλη. Για παράδειγμα: Εγώ, *πρώτα θα έχω διαβάσει τα μαθήματά μου και μετά* θα πάω για παιχνίδι.

Μια μικρή δυσκολία συνάντησαν οι μαθητές στο να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία του παρακειμένου, ο οποίος χαρακτηρίζεται μεν από τη γραμματική ως παροντικός χρόνος, ταυτόχρονα όμως δείχνει ότι η πράξη που δηλώνει το ρήμα έγινε στο παρελθόν. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιήθηκαν αρκετά παραδείγματα για να μπορέσουν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν το γεγονός ότι η πράξη που δηλώνεται από τον παρακείμενο έγινε μεν στο παρελθόν αλλά τα αποτελέσματά της συνεχίζουν να επηρεάζουν το παρόν. Αυτός άλλωστε είναι και ο λόγος για τον οποίο χαρακτηρίζεται ως παροντικός χρόνος. Για να γίνουν όλα αυτά κατανοητά και για να μπορέσουν οι μαθητές να τα συνειδητοποιήσουν έγινε και μια στοιχειώδης σύγκριση του παρακειμένου με τον αόριστο, μιας και οι δυο αυτοί χρόνοι έχουν κάποια κοινά σημεία. Για παράδειγμα, οι μαθητές κλήθηκαν να εξετάσουν τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές μιας σειράς προτάσεων, όπως οι επόμενες:

-Έχασα τα κλειδιά μου

Έχω χάσει τα κλειδιά μου

-Έχασα τα κλειδιά μου εδώ και δυο μήνες

Έχω χάσει τα κλειδιά μου εδώ και δυο μήνες

Στις παραπάνω προτάσεις, ο παρακείμενος και ο αόριστος εμφανίζονται να έχουν την ίδια λειτουργία και, επομένως, ο ένας μπορεί να αντικαταστήσει τον άλλο. Ας εξετάσουμε τώρα και τις επόμενες προτάσεις:

-Έχασα τα κλειδιά μου αλλά τα ξαναβρήκα

Έχω χάσει τα κλειδιά μου (αλλά **τα ξαναβρήκα;**)

Με τη χρήση ορισμένων παραδειγμάτων, όπως το προηγούμενο, οι μαθητές οδηγήθηκαν σταδιακά στο να αντιληφθούν τη διαφορά και να συνειδητοποιήσουν τελικά τη λειτουργία του παρακειμένου. Οι ίδιοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο

παρακείμενος σχετίζεται άμεσα με το παρόν, ενώ ο αόριστος όχι. Με λίγα λόγια, ενώ και οι δυο δείχνουν πράξεις που έγιναν στο παρελθόν, ο παρακείμενος φανερώνει επιπλέον ότι τα αποτελέσματα της ρηματικής ενέργειας φτάνουν μέχρι το παρόν και το επηρεάζουν. Για παράδειγμα όταν κάποιος πει *‘έχασα τα κλειδιά μου’*, μπορεί τώρα να τα έχει βρει, μπορεί και όχι. Αν όμως πει *‘έχω χάσει τα κλειδιά μου’*, αυτό σημαίνει ότι δεν τα έχει βρει μέχρι τη στιγμή αυτή, που αποτελεί το παρόν του γραμματικού χρόνου.

Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης και την εξαγωγή των συμπερασμάτων για τους συντελεσμένους τύπους, ακολούθησε μια σειρά γενικών ασκήσεων που αφορούσαν όλα όσα οι μαθητές παρατήρησαν μέχρι στιγμής σχετικά με τους χρόνους και το ποιόν ενέργειας του ρήματος. Με λίγα λόγια, οι μαθητές κλήθηκαν να εφαρμόσουν τις διαπιστώσεις που οι ίδιοι έκαναν και σε κάθε περίπτωση να δικαιολογήσουν τις όποιες απαντήσεις τους. Η όλη διαδικασία έγινε ως εξής: Οι μαθητές της τάξης χωρίστηκαν σε ομάδες και κάθε ομάδα πήρε μια ή δυο ασκήσεις. Οι ασκήσεις ήταν ποικίλες, δηλαδή άλλες απαιτούσαν τη συμπλήρωση κενών με τους κατάλληλους ρηματικούς τύπους, άλλες αφορούσαν τη δυνατότητα αντικατάστασης τύπων από άλλους ή τη σύγκριση της λειτουργίας διαφορετικών τύπων κλπ. Οι μαθητές της κάθε ομάδας παρουσίασαν στη συνέχεια στην τάξη τις ασκήσεις που τους δόθηκαν και τις λύσεις που οι ίδιοι έδωσαν, δικαιολογώντας κάθε φορά τις επιλογές τους. Μετά την παρουσίαση των ασκήσεων της κάθε ομάδας ακολουθούσε συζήτηση και η τάξη έκρινε το αποτέλεσμα.

Αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένες από τις ασκήσεις που δόθηκαν στις ομάδες των μαθητών με στόχο την ενίσχυση της γνώσης των συγκεκριμένων γραμματικών φαινομένων αλλά και της δυνατότητας εφαρμογής της γνώσης αυτής στην πράξη.

• Στα επόμενα παραδείγματα να συμπληρώσετε τα κενά με τον κατάλληλο (ή τους κατάλληλους) τύπο του ρήματος που είναι στην παρένθεση:

-Κατεβαίνοντας από τη Θεσσαλονίκη στην Αθήνα σταματήσαμε να ..... (τρώω)  
σε μια γνωστή ταβέρνα της Λαμίας

-Θα σας ..... (επισκέπτομαι) καθημερινά, όσο θα είμαι στο χωριό

-Θα σας ..... (επισκέπτομαι), μόλις έρθω στο χωριό

-Την προηγούμενη βδομάδα ..... (ταξιδεύω) στη Γαλλία

-Όταν ήμουν παιδί, κάθε καλοκαίρι ..... (πηγαίνω) με τα αδέρφια μου στην Πρέβεζα. Τα τελευταία τρία καλοκαίρια..... (πηγαίνω) στη Μύκονο.

• Στα επόμενα παραδείγματα να εξετάσετε αν ο υπογραμμισμένος τύπος του αορίστου μπορεί να αντικατασταθεί από τον αντίστοιχο τύπο του παρακειμένου:

Π.χ.

-Ο Κώστας δούλεψε πολύ στη ζωή του

Ο Κώστας έχει δουλέψει πολύ στη ζωή του

-Εφτιαξα με την άμμο έναν πολύ ωραίο πύργο  
.....(;)

-Εφτιαξα με την άμμο έναν πολύ ωραίο πύργο αλλά φύσηξε δυνατά και μου τον γκρέμισε..... (;)

-Τα σχολεία έκλεισαν τον περασμένο Ιούνιο ..... (;)

- Στα επόμενα παραδείγματα να μετατρέψετε τους υπογραμμισμένους ρηματικούς τύπους σε συντελεσμένους, χωρίς να αλλάξει η σημασία των προτάσεων:

Π.χ.

-Την περασμένη Δευτέρα ο Νίκος διάβασε τα μαθήματά του και μετά πήγε στο γήπεδο

-Την περασμένη Δευτέρα όταν ο Νίκος πήγε στο γήπεδο, είχε διαβάσει τα μαθήματά του

-Ο Γιάννης σκοπεύει αύριο να επισκευάσει το αυτοκίνητο και μετά να πάει στον κινηματογράφο

.....

-Ο Γρηγόρης χτες ξεκουράστηκε και μετά πήγε στη γιορτή

.....

-Ο Χρήστος έσπασε το χέρι του και τώρα δεν μπορεί να γράψει

.....

-Το παιδί πριν λίγο έφαγε και τώρα κοιμάται

.....

Από τη συζήτηση των παραδειγμάτων που έγινε στην τάξη και με την κατάλληλη κάθε φορά καθοδήγηση, οι μαθητές έκαναν και ορισμένες πρόσθετες διαπιστώσεις, συχνά πολύ σημαντικές: Για παράδειγμα, στην άσκηση:

-Όταν ήμουν παιδί, κάθε καλοκαίρι ..... (πηγαίνω) με τα αδέρφια μου στην Πρέβεζα. Τα τελευταία τρία καλοκαίρια..... (πηγαίνω) στη Μύκονο

Οι μαθητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι για το πρώτο κενό η σωστή επιλογή είναι ο τύπος ‘πηγαίναμε’, γιατί πρόκειται για επαναλαμβανόμενη ενέργεια. Για το δεύτερο κενό όμως υπήρξε προβληματισμός και οι μαθητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο τύπος που θα χρησιμοποιηθεί τελικά είναι ζήτημα επιλογής του ομιλητή και συγκεκριμένα: Αν ο ομιλητής θεωρήσει τα τρία καλοκαίρια ως χωριστές μεταξύ τους περιόδους, τότε θα χρησιμοποιήσει το επαναλαμβανόμενο ποιόν ενεργείας, δηλαδή θα ‘ανοίξει’ τη ρηματική ενέργεια και θα πει ‘πηγαίναμε (στη Μύκονο)’. Αν όμως θεωρήσει τα τρία χρόνια ως μια περίοδο, τότε θα ‘κλείσει’ τη ρηματική ενέργεια, δηλαδή θα χρησιμοποιήσει τον τύπο ‘πήγαμε (στη Μύκονο)’.

Επίσης οι μαθητές προβληματίστηκαν αρκετά με την άσκηση:

-Τα σχολεία έκλεισαν τον περασμένο Ιούνιο ..... (;)

Η πρώτη παρατήρηση ήταν ότι η χρήση του τύπου 'έχουν κλείσει (τα σχολεία)', θα σήμαινε ότι τα σχολεία δεν έχουν ανοίξει ακόμη. Ωστόσο, η πρόταση:

*Τα σχολεία έχουν κλείσει τον περασμένο Ιούνιο*

δεν τους ικανοποιούσε, γιατί η διατύπωση τους έδινε την εντύπωση ότι δεν συνδέει τη ρηματική ενέργεια με το παρόν, κάτι που είναι απαραίτητο για τη χρήση του παρακειμένου. Μετά από προβληματισμό, ένας μαθητής βρήκε τη λύση προτείνοντας τη χρήση ενός προσδιορισμού που να συνδέει το παρελθόν με το παρόν και έτσι οι μαθητές κατέληξαν τελικά στη διατύπωση:

*Τα σχολεία έχουν κλείσει από τον περασμένο Ιούνιο*

Πριν τελειώσει η δεύτερη διδακτική ώρα, η διδάσκουσα έδωσε σε όλους τους μαθητές έξι αποσπάσματα κειμένων για να τα μελετήσουν και ανέθεσε σε κάθε ομάδα μαθητών, όπως αυτές είχαν ήδη συγκροτηθεί, να απαντήσει στις ερωτήσεις ή να κάνει τις δραστηριότητες που προτεινόταν σε ένα ή δυο από αυτά. Τα συγκεκριμένα αποσπάσματα προέρχονταν από μύθους του Αισώπου, από επιστολές του Αλκίφωνα, από τα βιβλία «Μεσημβρινά Δαιμόνια» και «Ιστορίες που δεν πρέπει να ξεχαστούν» του Ηλία Κεφάλα, καθώς και από το βιβλίο «Τα ταξίδια της Όλιβ» της Νικολέτας Τσιτσανούδη-Μαλλίδη. Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας, που αποτελούσε και το τελικό στάδιο της διδακτικής δοκιμής, ήταν να εντάξουν οι μαθητές σε γλωσσικό περιβάλλον τα φαινόμενα που διδάχτηκαν, να διαπιστώσουν τη λειτουργία τους στο κείμενο και να αντιληφθούν τη συμβολή τους στην παραγωγή επικοινωνιακού λόγου. Αυτοί ήταν άλλωστε και οι λόγοι για τους οποίους τα κείμενα συνοδεύονταν και από μια σειρά κατάλληλων ασκήσεων- δραστηριοτήτων η επίλυση των οποίων θα καθιστούσε ευχερέστερη τη συνειδητοποίηση και τελικά τη δημιουργική εμπέδωσή των φαινομένων (Κλαίρης-Μπαμπινιώτης 2005, Mackridge 1990, Μήτσης 1995 & 2015, Newby 1998, Χατζησαββίδης 2009 & 2010).

Κατά την **τρίτη διδακτική ώρα**, καθεμιά από τις ομάδες των μαθητών παρουσίασε τις απαντήσεις στα ερωτήματα ή τις λύσεις των ασκήσεων που τους είχε ανατεθεί με βάση κάποιο συγκεκριμένο κείμενο. Με την προϋπόθεση ότι όλοι οι μαθητές είχαν διαβάσει και τα έξι κείμενα, κάθε ομάδα παρουσίαζε στην τάξη τις λύσεις ή τις απαντήσεις που έδινε και ακολουθούσε σχετική συζήτηση για το αν η απάντηση ή η λύση που δόθηκε ήταν η πιο κατάλληλη, αν υπήρχε και κάποια άλλη ακόμη καλύτερη ή αν ήταν λανθασμένη κλπ. Η συζήτηση είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον, γιατί οι μαθητές έδειξαν ότι δεν ασχολήθηκαν απλώς αλλά και ότι αντιμετώπισαν συνειδητά και σε βάθος τα φαινόμενα που αποτέλεσαν και το αντικείμενο της διδακτικής μας παρέμβασης. Παραθέτουμε στη συνέχεια τις λύσεις μερικών ασκήσεων που δόθηκαν από κάποιες ομάδες, τη συζήτηση που επακολούθησε στην τάξη, τις προτάσεις που έγιναν καθώς και κάποιες επιπλέον διαπιστώσεις στις οποίες κατέληξαν τελικά οι μαθητές.

### **Παράδειγμα πρώτο:**

*Αγαπητέ μου φίλε,*

*Έσκαψα τα χαντάκια, άνοιξα αρκετά μεγάλους λάκκους και έφερα ποτιστικό νερό από το διπλανό ρυάκι για να φυτέψω ελιές στο καλό μου χωράφι, εκεί κοντά στην παραλία. Όμως, μετά από λίγες ώρες έπιασε μια δυνατή βροχή και από την κορυφή του βουνού κατέβηκε*

*το νερό σαν ποτάμι, παρασύροντας μαζί του τόση λάσπη που κάλυψε τα  
χαντάκια και ισοπέδωσε εντελώς τους λάκκους.*

Στο παραπάνω απόσπασμα που αποτελεί διασκευή μιας από τις επιστολές του Αλκίφωνα, ζητήθηκε, μεταξύ άλλων, και το εξής από τους μαθητές της ομάδας που ανέλαβε να το επεξεργαστεί:

*-Να αντικαταστήσετε τους τρεις υπογραμμισμένους τύπους του αορίστου που υπάρχουν στην πρώτη παράγραφο με τους αντίστοιχους του παρακειμένου κάνοντας στο κείμενο όσες αλλαγές θεωρείτε αναγκαίες.*

Οι μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας διαπίστωσαν ότι ενώ η πρώτη παράγραφος μπορεί να σταθεί όπως είναι κάνοντας τη συγκεκριμένη αλλαγή, η δεύτερη όμως δεν στέκει γιατί *τα χαντάκια που έχει σκάψει και οι λάκκοι που έχει ανοίξει* ο αποστολέας δεν υπάρχουν πια και άρα δεν υπάρχει σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν. Επομένως, η δεύτερη παράγραφος δεν μπορεί να σταθεί μετά την αντικατάσταση των τύπων του αορίστου και γι' αυτό πρότειναν τη διαγραφή της.

Ακολούθησε συζήτηση κατά την οποία μερικοί μαθητές είχαν την άποψη ότι το κείμενο μικραίνει πολύ και ότι έπρεπε να βρεθεί μια διατύπωση που να περιλαμβάνει κάποια στοιχεία και από τη δεύτερη παράγραφο, τουλάχιστον να αναφέρει κάτι για τη βροχή.

Μετά από ανταλλαγή απόψεων και υποβολή διαφόρων προτάσεων, η τάξη κατέληξε στο να προσαρμόσει ολόκληρη τη δεύτερη παράγραφο στις απαιτήσεις της μεταβολής και αφού έκανε ταυτόχρονα και μια μικρή αλλαγή στο τέλος της πρώτης παραγράφου, έδωσε τελικά στο απόσπασμα την ακόλουθη μορφή:

*Αγαπητέ μου φίλε,*

*Έχω σκάψει τα χαντάκια, έχω ανοίξει αρκετά μεγάλους λάκκους, έχω φέρει ποτιστικό νερό από το διπλανό ρυάκι και έχω φυτέψει ελιές στο καλό μου χωράφι, εκεί κοντά στην παραλία.*

*Τα έχω κάνει όλα πολύ βιαστικά και ίσως λίγο νωρίτερα από την ώρα τους για να προλάβω τη δυνατή βροχή που πέφτει συνήθως την εποχή αυτή και κάνει μεγάλες καταστροφές.*

### **Παράδειγμα δεύτερο:**

*Πέρασε γρήγορα η άνοιξη, έφυγε, όπως φεύγει πάντα, και το ζεστό καλοκαίρι κι έφτασε το φθινόπωρο. Το καλύβι γέμισε κίτρινα φύλλα που έπεφταν από τα δέντρα. Το δάσος άλλαξε κι αυτό χρώμα και έγινε καφετί. Μυρωδιές από*

*ώριμα φρούτα γέμισαν τον αέρα και ξύπνησαν παλιές θύμησες από όμορφες στιγμές.*

*Ο γερο-ψαράς, που σκεφτόταν όλα αυτά, συνήλθε, θυμήθηκε τις παραμελημένες του δουλειές και κατέβηκε στο ποτάμι να μαζέψει καλάμια.*

Στο διασκευασμένο αυτό απόσπασμα που προέρχεται από το βιβλίο του Ηλία Κεφάλαια «Ιστορίες που δεν πρέπει να ξεχαστούν», ζητήθηκε από τους μαθητές της ομάδας που ανέλαβε να το επεξεργαστεί και το εξής:

*-Να μετατρέψετε όσους από τους ρηματικούς τύπους της πρώτης παραγράφου θεωρείτε ότι μπορούν να υποστούν τη μετατροπή, σε αντίστοιχους τύπους του υπερσυντελικού, κάνοντας στο κείμενο όλες εκείνες τις αλλαγές που θεωρείτε αναγκαίες:*

Υστερα από σχετική συζήτηση η τάξη θεώρησε ότι το απόσπασμα θα μπορούσε τελικά να πάρει δυο δυνατές μορφές και συγκεκριμένα:

Πρώτη εκδοχή:

*Ο γερο-ψαράς, πριν συνέλθει, πριν θυμηθεί τις παραμελημένες του δουλειές και κατεβεί στο ποτάμι να μαζέψει καλάμια, είχε σκεφτεί ότι πέρασε γρήγορα η άνοιξη, έφυγε, όπως φεύγει πάντα, και το ζεστό καλοκαίρι κι έφτασε το φθινόπωρο.....κλπ.*

Δεύτερη εκδοχή:

*Ο γερο-ψαράς, πριν συνέλθει, πριν θυμηθεί τις παραμελημένες του δουλειές και κατεβεί στο ποτάμι να μαζέψει καλάμια, σκέφτηκε ότι είχε περάσει γρήγορα η άνοιξη, είχε φύγει, όπως φεύγει πάντα, και το ζεστό καλοκαίρι κι είχε φτιάσει το φθινόπωρο .....κλπ.*

**Παράδειγμα τρίτο:**

*Κάποιος άνθρωπος έφτιαξε έναν ξύλινο Ερμή και πήγε στην αγορά να τον πουλήσει. Εκεί, αφού τον έστησε σε ένα εμφανές σημείο, άρχισε να φωνάζει ότι πουλάει έναν θεό που φέρνει την ευτυχία και δίνει πολλά κέρδη.*

*Όταν ένας από τους ανθρώπους που ήταν εκεί κοντά τον ρώτησε: «Γιατί δεν τον κρατάς εσύ για να απολαμβάνεις και τα καλά του;», αυτός απάντησε: «Γιατί εγώ χρειάζομαι χρήματα αυτή τη στιγμή, ενώ αυτός αργεί να φέρει τα κέρδη».*

Στο διασκευασμένο αυτό απόσπασμα που προέρχεται από το βιβλίο τους Μύθους του Αισώπου, ζητήθηκε από τους μαθητές της ομάδας που ανέλαβε να το επεξεργαστεί και το εξής:

-*Να εξηγήσετε γιατί ο συντάκτης του κειμένου χρησιμοποιεί στα υπογραμμισμένα ρήματα (έφτιαξε, έστησε, ρώτησε, απάντησε) το στιγμιαίο (ή συνοπτικό) ποιόν ενέργειας και να εξετάσετε αν οι ρηματικοί αυτοί τύποι του αορίστου μπορούν να αντικατασταθούν από τους αντίστοιχους του παρατατικού, δηλαδή να χρησιμοποιηθεί στη θέση του συνοπτικού το εξακολουθητικό ή επαναληπτικό ποιόν ενέργειας.*

Ύστερα από τις προτάσεις της ομάδας και τη συζήτηση που επακολούθησε, η τάξη κατέληξε στη διαπίστωση ότι στους παραπάνω ρηματικούς τύπους χρησιμοποιήθηκε το στιγμιαίο (ή συνοπτικό) ποιόν ενέργειας, επειδή τον συντάκτη δεν τον ενδιαφέρει η ίδια η ρηματική ενέργεια αλλά τα όσα έγιναν μετά από αυτήν.

Δηλαδή, πρώτα έφτιαξε τον ξύλινο Ερμή και μετά πήγε στην αγορά να τον πουλήσει.

Από τη συζήτηση μάλιστα προέκυψε, ότι, ο τύπος του αορίστου δεν μπορεί να αντικατασταθεί από τον αντίστοιχο του παρατατικού, αν θέλουμε να διατηρήσουμε τον τρόπο με τον οποίο βλέπει τα γεγονότα αυτός που διηγείται τον μύθο. Εάν όμως χρειαστεί να αντικαταστήσουμε τον τύπο του αορίστου με τον αντίστοιχο του παρατατικού, τότε πρέπει να αλλάξουμε το ποιόν ενέργειας, δηλαδή να μεταβάλουμε τον τρόπο με τον οποίο ο δημιουργός του κειμένου αντιμετωπίζει τη ρηματική ενέργεια. Στην περίπτωση αυτή, έχουμε δυο λύσεις:

### **Πρώτη λύση:**

Να χρησιμοποιήσουμε το εξακολουθητικό ποιόν ενέργειας, δηλαδή να ανοίξουμε τη ρηματική πράξη και να δείξουμε ότι κατά τη διάρκειά της έγινε και κάτι άλλο. Π.χ.

-*Κάποιος άνθρωπος έφτιαχνε έναν ξύλινο Ερμή και την ώρα εκείνη (που τον έφτιαχνε) του επισκέφτηκε ένας φίλος του*

### **Δεύτερη λύση:**

Να χρησιμοποιήσουμε το επαναληπτικό ποιόν ενέργειας, δηλαδή να δείξουμε ότι η πράξη επαναλαμβανόταν σε κανονικά χρονικά διαστήματα. Π.χ.

-*Κάποιος άνθρωπος έφτιαχνε κάθε μήνα έναν ξύλινο Ερμή και πήγαινε στην αγορά να τον πουλήσει.*

Οι μαθητές επισήμαναν και πάλι ότι η αλλαγή του ποιού ενέργειας που έγινε στα παραπάνω παραδείγματα αλλάζει τον τρόπο παρουσίασης της πράξης από τον ομιλητή και, επομένως, αλλοιώνει το νόημα που αυτός ήθελε να δώσει στη διήγηση. Στη συνέχεια, οι μαθητές είπαν ότι το ίδιο συμβαίνει και με τους υπόλοιπους τύπους της συγκεκριμένης άσκησης και ύστερα συνέχισαν να παρουσιάζουν τις λύσεις όλων των ασκήσεων και να συζητούν τα δεδομένα, με στόχο να δοθεί τελικά, σε κάθε περίπτωση, η καλύτερη δυνατή απάντηση στα ζητούμενα.

Μετά τη λύση των ασκήσεων, οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν γενικά τη γνώμη τους για τη διαδικασία που προηγήθηκε, δηλαδή να κρίνουν οι ίδιοι τα αποτελέσματα της διδακτικής δοκιμής. Οι μαθητές είπαν ότι όλη αυτή η διαδικασία ήταν ενδιαφέρουσα αλλά και πολύ χρήσιμη, γιατί τους βοήθησε να καταλάβουν σε βάθος τα φαινόμενα με τα οποία ασχολήθηκαν, να αντιληφθούν τον τρόπο λειτουργίας τους και να είναι πλέον ικανοί όχι μόνο να τα αναγνωρίζουν αλλά και να τα χρησιμοποιούν δημιουργικά οι ίδιοι στον δικό τους λόγο.

## 6. Επίλογος

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η διδακτική δοκιμή την οποία επιχειρήσαμε, τηρώντας πάντοτε τις σχετικές επιφυλάξεις, μας έδειξε τελικά ότι η συνειδητοποίηση των συγκεκριμένων γραμματικών φαινομένων, αν και δεν εντάσσεται στον φυσικό τρόπο κατάκτησης των γραμματικών δομών, οδήγησε τελικά τους μαθητές στο να τις αφομοιώσουν ουσιαστικότερα, βαθύτερα και ταχύτερα σε σχέση με τη διαδικασία διαισθητικής σύλληψής τους μέσω κατάλληλων παραδειγμάτων και μόνον. Η συνειδητοποίηση δηλαδή της λειτουργίας των γραμματικών δομών που αποτέλεσε και το αντικείμενο του διδακτικού μας πειραματισμού, είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση τόσο της γλωσσικής, όσο και της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών μας οι οποίοι ήταν τελικά σε θέση να συνδέουν τη χρήση των δομών αυτών με αντίστοιχα καταστασιακά δεδομένα. Ταυτόχρονα, η ενεργή εμπλοκή τους στην όλη διαδικασία τους βοήθησε, όπως παραδέχτηκαν και οι ίδιοι, να αυξήσουν την κριτική τους ικανότητα και να γίνουν τελικά ικανοί όχι μόνο να αξιολογούν με σωστό τρόπο τον παραγόμενο λόγο αλλά και να βελτιώνονται συνεχώς ως ομιλητές της γλώσσας.

Κλείνοντας, επισημαίνουμε ότι η όλη διαδικασία μας έδειξε τελικά πως η σύγχρονη επιστημονική αντίληψη που επιχειρεί να συνδέσει αρμονικά τις γραμματικές δομές με τους επικοινωνιακούς στόχους έχει αντικειμενική βάση. Ταυτόχρονα, η συνειδητοποίηση της οργανικής σύνδεσης των γραμματικών φαινομένων με τα δεδομένα του περιβάλλοντος φαίνεται ότι καθιστά λειτουργικό, ενδιαφέροντα και πολύ ελκυστικό για τους μαθητές τον τομέα της γραμματικής που ήταν παλαιότερα πολύ βαρετός και αδιάφορος γι' αυτούς (Καβουκόπουλος κ.ά. 2010, Μήτσης 1995 & 2015, Τριανταφυλλίδης 1963-65).

## Βιβλιογραφία

- Celce-Murcia M.-Hilles S. *Techniques and resources in teaching grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- Devitiis De G., Mariani L., O' Malley K. *English grammar for communication*. London: Longman, 1989
- Ellis R. *Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective*. TESOL Quarterly, vol. 40, No. 1, March 2006, pp 83-107, 2016.
- Gardner Sh. *Changing approaches to teaching grammar*. ELTED, Vol. 11, Winter 2008, pp 39-44, 2008
- Halliday M.A.K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- Harmer J. *Teaching and learning Grammar*. New York: Longman, 1987
- Hedge T. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Hewings A. & M. Hewings (2005). *Grammar and Context. An Advanced Resource Book*. London & New York: Routledge.

Καβουκόπουλος Φ., Παραδιά Μ., Μήτσης Ν., Χατζησαββίδης Σ. (2010). *Οι Γραμματικές της Νέας Ελληνικής και η νέα σχολική Γραμματική Γυμνασίου. Νέα Παιδεία*, 134. Αθήνα: Πατάκης, 92-124.

Καβουκόπουλος Φ. – Παραδιά Μ. – Χατζησαββίδης Σ. – Μήτσης Ν. (2011). *Η κλιτική πολυτυπία στις γραμματικές της νέας ελληνικής. Νέα Παιδεία*, 137, 15-42. Αθήνα: Πατάκης.

Κεφάλας Ηλίας (1997). *Μεσημβρινά δαιμόνια*. Φ.Ι.ΛΟ.Σ Τρικάλων: Τρίκαλα.

Κεφάλας Ηλίας (2004). *Ιστορίες που δεν πρέπει να ξεχαστούν*. Αθήνα: Μικρή Μίλητος

Κλαίρης Χρ. – Μπαμπινιώτης Γ. (2005). *Γραμματική της νέας ελληνικής. Δομολειτουργική-επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Leech G. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman: London.

Mackridge P. (1990). *Η νεοελληνική γλώσσα. Περιγραφική ανάλυση της νεοελληνικής κοινής*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη (μετάφρ. Κ.Ν. Πετρόπουλου, 1η αγγλική έκδοση 1987).

Μήτσης Ν. (1995). *Η διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η επίδραση της γλωσσικής επιστήμης στην εξέλιξή της*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (1999). *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1822-1993) – Παράθεση πηγών*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης – Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης Ν. (2012) (Συνεργασία Μ. Παραδιά & Α. Μήτση). *Το λεξιλόγιο. Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (2015). *Γραμματική και επικοινωνία - Η γραμματική ως θεωρία και πρακτική στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Mirambel A. (1978). *Η νέα ελληνική γλώσσα. Περιγραφή και ανάλυση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη (μετάφρ. Στ. Κ. Καρατζά, α' έκδ. στα γαλλικά, 1959).

Μπαμπινιώτης Γ. (1998). *Θεωρητική γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία*. Αθήνα.

Newby D. (1989). *Grammar for communication*. Vienna: Österreichischer Bundesverlag.

Newby D. (1998). *Theory and practice in communicative grammar: A guide for teachers*. In R. De Beaugrande, M. Grosman, B. Seidlhofer, (eds.): *Language policy*

*and language education in emerging nations. Stamford, Series: Advances in discourse processes, Vol. LXIII, pp 151-164.*

Newby D. (2006). *Teaching grammar and the question of knowledge*. In A.B. Fenner and D. Newby (eds): *Coherence of principles, cohesion of competences: Exploring theories and designing materials for teacher education*. Graz/ Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of : Europe Press (pp. 95-111).

Ντάλιας Π. (2003). *Πραγματολογία και Επικοινωνία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παραδιά Μ.-Μήτσης Ν. (2011). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες εξελίξεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Richards J.C., Reppen R. (2014). *Towards a pedagogy of grammar instruction*. RELC Journal, vol. 45(1) (pp. 5-25).

Swan M. (2007). *Grammar, meaning and pragmatics: Sorting out the muddle*. TESL-EJ, volume 11, number 2, Sept. 07.

Τριανταφυλλίδης Μαν. (1963-65).

*παντα*. Τόμοι 1-8. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ – Ι.Ν.Σ. (Ίδρυμα Μαν. Τριανταφυλλίδη).

Τριανταφυλλίδης Μαν. (κ.ά.) (1988). *Νεοελληνική Γραμματική (τῆς Δημοτικῆς)*. Ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) με διορθώσεις. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ – Ι.Ν.Σ. (Ίδρυμα Μαν. Τριανταφυλλίδη).

Τσοπανάκης Αγ. Γ. (1994). *Νεοελληνική γραμματική*, Θεσσαλονίκη – Αθήνα, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη – «Βιβλιοπωλείον της Εστίας».

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Νικολέττα (2010). *Τα ταξίδια της Όλιβ*. Αθήνα: Προπομπός

Φιλιππάκη- Warburton Ειρ., Γεωργιαφέντης Μ., Κοτζόγλου Γ. & Λουκά Μ. (2011). *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Χαραλαμπίδης Α., Χατζησαββίδης Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζησαββίδης Σ. (2009). *Γραμματική Νέας Ελληνικής. Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή. Τόμος Α' (Φωνητική-Φωνολογία-Μορφολογία)*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χατζησαββίδης Σ. (2010). *Γραμματική Νέας Ελληνικής. Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή. Τόμος Β' (Σύνταξη-Σημασιολογία/Λεξιλόγιο-Πραγματολογία)*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χατζησαββίδης Σ., Χατζησαββίδου Α. (2011). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Wong Yin C.C. & Barrea-Marlus M. (2012). *The Role of Grammar in Communicative Language Teaching: An Exploration of Second Language Teachers' Perceptions and Classroom Practices*. Electronic Journal of Foreign Language Teaching 2012, Vol. 9, No 1 (pp. 61-75). Centre for Language Studies, National University of Singapore.

Yule G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

