

Αθανάσιος Μιχάλης¹
Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Φιλοσοφική Σχολή

Η ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΗ ΟΡΟΛΟΓΙΑ ΣΤΙΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ, ΑΝΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΕΣ ΚΑΙ ΠΙΘΑΝΕΣ ΔΙΕΞΟΔΟΙ

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η αξιολόγηση της ορολογίας της σχολικής γραμματικής του γυμνασίου για τις εξαρτημένες προτάσεις της νέας ελληνικής. Η αξιολόγηση επιχειρήθηκε με άξονα συγκεκριμένα κριτήρια, γλωσσολογικού, ψυχολογολογικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, βάσει κλασικών και γνωστών θεωριών για τη μεταγλώσσα και τους κανόνες της παιδαγωγικής γραμματικής, όπως είναι αυτές των Swan και Hammerly. Τα βασικά κριτήρια είναι δύο (περιγραφική ακρίβεια και παιδαγωγική απλότητα) και το καθένα από αυτά εξειδικεύεται με επιμέρους κριτήρια (δηλωτική ευκρίνεια / διαφάνεια, περιοριστικότητα, γενικευσιμότητα / χρησιμότητα, Γνωστική οικειότητα / συνάφεια). Με βάση τα κριτήρια αυτά, διακρίνονται δύο βασικές κατηγορίες “εξαρτημένων / υποτεταγμένων προτάσεων”, οι “ονοματικές” και οι “επιρρηματικές”, οι οποίες αντιστοιχούν ως προς τις συντακτικές και τις επικοινωνιακές λειτουργίες που πραγματώνουν με τις ονοματικές και τις επιρρηματικές φράσεις (οι σύνδεσμοι εισαγωγής και η εκφορά τους με οριστική ή υποτακτική παρουσιάζονται αναλυτικά στο κυρίως κείμενο).

Λέξεις-κλειδιά: Ορολογία, Αξιολόγηση, Περιγραφική ακρίβεια, Απλότητα, Παιδαγωγική γραμματική

1. ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ ΤΟΥ ΑΡΘΡΟΥ

Το φθινόπωρο του 2021 δημοσιεύθηκαν τα προγράμματα σπουδών στο γνωστικό αντικείμενο της πρότυπης νέας ελληνικής γλώσσας και για τις τρεις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο). Με αφορμή τη δημοσίευση των προγραμμάτων, άρχισε να αναπτύσσεται μία συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ειδικών επιστημόνων για ζητήματα που συνδέονται με συγκεκριμένες πτυχές των προγραμμάτων σπουδών. Ένα από τα θέματα του διαλόγου αυτού που

¹ michathan@ppp.upa.gr

πραγματοποιείται για τη γλωσσική εκπαίδευση είναι η χρήση της μεταγλώσσας, της εξειδικευμένης ορολογίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας. Η συζήτηση αφορά δύο διαστάσεις της αξιοποίησης της ορολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

i. η έκταση της χρήσης, οι μορφές της μεταγλώσσας που χρησιμοποιούνται στη γλωσσική διδασκαλία (π.χ. μεταγλωσσικό σχόλιο, μεταγλωσσική πληροφορία, ορισμός, ορολογία, μεταγλωσσική ερώτηση / διάλογος) και τα πεδία του γνωστικού αντικείμενου της πρότυπης νέας ελληνικής όπου αξιοποιείται η μεταγλώσσα (π.χ. διδασκαλία της γραμματικής, του λεξιλογίου, καλλιέργεια μετεπικοινωνιακής επίγνωσης, παραγωγή και πρόσληψη κειμένων), ζητήματα που απασχόλησαν τον γράφοντα σε προηγούμενη έρευνά του (Lightbown & Spada, 2007: 175–177· Μιχάλης 2023: 291-299).

ii. η καταλληλότητα της χρησιμοποιούμενης ορολογίας στη γλωσσική διδασκαλία με μαθησιακά κριτήρια (γλωσσολογικού και ψυχολογολογικού χαρακτήρα).

Η δεύτερη από τις προαναφερθείσες διαστάσεις της αξιοποίησης της ορολογίας στη γλωσσική διδασκαλία, η διδακτική καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα της χρησιμοποιούμενης ορολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνιστά τον θεματικό άξονα της παρούσας μελέτης.

1.1. Σκοπός του άρθρου

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται το πρώτο μέρος μιας έρευνας στο πλαίσιο της οποίας εξετάζεται, όπως προαναφέρθηκε στην προηγούμενη υποενότητα, η αποτελεσματικότητα της μεταγλωσσικής ορολογίας που χρησιμοποιείται στο γνωστικό αντικείμενο της πρότυπης γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (*metalanguage of pedagogical grammars*) και, ειδικότερα, στη διδασκαλία της γραμματικής (σύνταξης): συγκεκριμένα, διερευνάται η μαθησιακή καταλληλότητα της ορολογίας μέσω της οποίας δηλώνονται οι εξαρτημένες προτάσεις της νέας ελληνικής γλώσσας. Η αξιολόγηση της μαθησιακής καταλληλότητας και αποτελεσματικότητας της μεταγλώσσας πραγματοποιείται με άξονα συγκεκριμένα κριτήρια, γλωσσολογικού, ψυχολογολογικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, με δεδομένο ότι, στην παρούσα μελέτη, η ορολογία αφορά τις παιδαγωγικές γραμματικές και όχι τις γλωσσολογικές περιγραφές (Westney 1994: 80–82).

Με βάση τα συγκεκριμένα κριτήρια διερευνάται, επίσης, πιο αποσπασματικά η καταλληλότητα της ορολογίας που προτείνεται και σε επιστημονικές ή παιδαγωγικές γραμματικές, πέρα από τη σχολική. Τέλος, επιχειρείται η πρόταση συγκεκριμένης ορολογίας για τις εξαρτημένες προτάσεις της νέας ελληνικής, η οποία, βάσει των προαναφερθέντων κριτηρίων, θα μπορούσε να αντικαταστήσει την τρέχουσα.

Το δεύτερο μέρος της έρευνας, το οποίο θα επιδιωχθεί να παρουσιαστεί σε νέο άρθρο, αφορά την άποψη των φιλολόγων και των μαθητών τόσο για τη χρησιμοποιούμενη ορολογία στη γλωσσική εκπαίδευση όσο και για την προτεινόμενη νέα ορολογία.

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Βασικός στόχος του παρόντος άρθρου, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, είναι η αξιολόγηση της καταλληλότητας της ορολογίας που χρησιμοποιείται τόσο στη σχολική γραμματική του γυμνασίου για τη διδασκαλία των εξαρτημένων προτάσεων της νέας ελληνικής όσο και σε άλλες γραμματικές (επιστημονικές ή παιδαγωγικές). Με άλλα λόγια, κάθε διδασκόμενος όρος αξιολογείται, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, αφενός, ως προς τον βαθμό στον οποίο διευκολύνει την κατανόηση από τους μαθητές της έννοιας την οποία ονομάζει και του γραμματικού πεδίου στο οποίο η τελευταία αναφέρεται, και, αφετέρου, σε σχέση με τη δυνατότητα απομνημόνευσής του στη μακροπρόθεσμη μνήμη των μαθητών.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της υλοποίησης της παρούσας διερεύνησης, η οποία θα μπορούσε να ενταχθεί στο ευρύτερο πλαίσιο της ανάλυσης περιεχομένου, πραγματοποιήθηκαν τα ακόλουθα βήματα:

i. καθορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης της ορολογίας των παιδαγωγικών γραμματικών (δηλαδή, γραμματικών περιγραφών που απευθύνονται σε μαθητές, με συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες και χαρακτηριστικά), μέσω της επεξεργασίας, της ανάλυσης και της σύνθεσης δεδομένων της σχετικής βιβλιογραφίας·

ii. διερεύνηση της ορολογίας με την οποία δηλώνονται οι εξαρτημένες προτάσεις της νέας ελληνικής γλώσσας στην τρέχουσα σχολική γραμματική του γυμνασίου·

iii. αξιολόγηση της ορολογίας της σχολικής γραμματικής του γυμνασίου βάσει των κριτηρίων που έχουν καθοριστεί (λόγω της εστίασης του άρθρου στη διδασκαλία της γλώσσας στο γυμνάσιο και των περιορισμών στην έκτασή του, δεν γίνονται αναφορές στη σχολική γραμματική του δημοτικού, στην οποία η ορολογία που χρησιμοποιείται κρίνεται πιο δηλωτική και αποτελεσματική σε σχέση με την αντίστοιχη των παραδοσιακών γραμματικών)·

iv. διερεύνηση και αξιολόγηση της ορολογίας με την οποία δηλώνονται συγκεκριμένες εξαρτημένες προτάσεις σε επιστημονικές ή παιδαγωγικές γραμματικές (διαφορετικές από τη σχολική), με επιδίωξη την αποτελεσματικότερη κριτική επισκόπηση και προσέγγιση της ορολογίας των παιδαγωγικών γραμματικών.

2.1. Κριτήρια αξιολόγησης της ορολογίας των παιδαγωγικών γραμματικών

Οι παιδαγωγικές γραμματικές συνιστούν γραμματικές περιγραφές που χρησιμοποιούνται και μελετώνται από μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι διέπονται από συγκεκριμένο γνωστικό υπόβαθρο, μαθησιακά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτικές ανάγκες. Με βάση το δεδομένο αυτό, τα κριτήρια αξιολόγησης της καταλληλότητας της ορολογίας των παιδαγωγικών γραμματικών διαφέρουν από τα αντίστοιχα κριτήρια κριτικής επισκόπησης της ορολογίας των επιστημονικών / γλωσσολογικών γραμματικών περιγραφών.

Τα κριτήρια αξιολόγησης της ορολογίας των επιστημονικών γραμματικών αφορούν, κυρίως, την περιγραφική πληρότητα, καταλληλότητα και διαφάνεια του κάθε όρου (Τσαγγαλίδης 2013): δηλαδή, αφενός, τη σαφή δήλωση συγκεκριμένης δομής ή λειτουργίας και τον διαφανή καθορισμό του αντικειμένου αναφοράς του όρου (π.χ. ο όρος “αόριστος” δεν δηλώνει με σαφήνεια τη χρονική βαθμίδα στην οποία αναφέρεται) και, αφετέρου, την αποφυγή υπεργενικευτικής ή περιοριστικής δήλωσης του γλωσσικού πεδίου, φαινομένου ή δομής τα οποία ονομάζει (π.χ. ο όρος “μετοχή” δεν είναι δυνατό να αναφέρεται ταυτόχρονα στον άκλιτο τύπο σε -ντας και στον κλιτό σε -μένος-η-ο). Επειδή, όμως, οι επιστημονικές γραμματικές δεν απευθύνονται σε μαθητές σχολείου, τα συγκεκριμένα αξιολογικά κριτήρια δεν αφορούν τη δυνατότητα κατανόησης κάθε όρου από τους μαθητές, την ευκρίνεια / διαφάνεια ή τον βαθμό αφαίρεσης από τον οποίο διέπονται.

Αντίθετα, τα κριτήρια αξιολόγησης της των παιδαγωγικών γραμματικών κρίνεται αποτελεσματικότερο να καθοριστούν με βάση κλασικές προσεγγίσεις ανάλυσης των μεταγλωσσικών σχολίων και των κανόνων στις παιδαγωγικές γραμματικές, όπως είναι αυτές του Swan και του Hammerly, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη όχι αποκλειστικά την περιγραφική επάρκεια και διαφάνεια των όρων αλλά και τη σύνδεση των τελευταίων με τις μαθησιακές ανάγκες, χαρακτηριστικά και δυνατότητες των μαθητών (Westney 1994: 76–83, Thornbury 1999: 31–33, Leech, Deuchar & Hoogenraad 2006: xiii, Νάκας 2015: 57–58). Τα δύο βασικά κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογείται η μεταγλωσσική ορολογία της σχολικής γραμματικής του γυμνασίου όσον αφορά τις εξαρτημένες προτάσεις της πρότυπης νέας ελληνικής γλώσσας είναι τα ακόλουθα:

i. περιγραφική ακρίβεια / εγκυρότητα του κάθε όρου (descriptive accuracy / truthfulness) και

ii. απλότητα / ευκολία εκμάθησης (simplicity) του όρου από τους μαθητές.

Ωστόσο, καθένα από τα κριτήρια αυτά εξειδικεύεται σε επιμέρους κριτήρια, ώστε το σύνολο των βασικών και των επιμέρους κριτηρίων να καταστούν επαρκή εργαλεία αξιολόγησης των όρων της σχολικής γραμματικής

και των άλλων γραμματικών (τα βασικά και τα επιμέρους κριτήρια στο σύνολό τους παρατίθενται στον Πίνακα 1). Η περιγραφική ακρίβεια / εγκυρότητα νοείται με βάση τα εξής χαρακτηριστικά:

- δηλωτική ευκρίνεια / διαφάνεια (transparency / clarity) ενός όρου ως προς το περιεχόμενο που δηλώνει, ώστε ο μαθητής να αντιλαμβάνεται με ευκολία και αμεσότητα το αντικείμενο αναφοράς του όρου αυτού, αποφεύγοντας οποιαδήποτε σύγχυση ή αμφισημία, και να τον κατατάσσει ευχερώς στα κατάλληλα γνωστικά του σχήματα·

- γενικευσιμότητα / προβλεψιμότητα (generalization / predictive value) ενός όρου: αυτό το επιμέρους κριτήριο αναφέρεται στη δυνατότητα του μαθητή / αναγνώστη να συναγάγει και να κατανοήσει, μέσω της χρήσης του συγκεκριμένου όρου, το σύνολο των στοιχείων, δομών, τύπων, φαινομένων ή λειτουργιών που εμπεριέχει η έννοια που δηλώνεται από τον όρο αυτό·

- περιοριστικότητα (limitation) ενός όρου: πρόκειται για τη δυνατότητα αυστηρού καθορισμού του πεδίου αναφοράς ενός όρου, με άλλα λόγια, για την ευχέρεια και την ακρίβεια δήλωσης μέσω του όρου αυτού συγκεκριμένων τύπων, δομών ή λειτουργιών, χωρίς να υφίσταται επικάλυψη με διαφορετικούς όρους.

Η απλότητα (pedagogical simplicity), δηλαδή, η ευκολία εκμάθησης ενός όρου συνδέεται με τα ακόλουθα επιμέρους κριτήρια (το κριτήριο της απλότητας στις παιδαγωγικές γραμματικές βασίζεται στη διαφοροποίηση των τελευταίων από τις επιστημονικές γραμματικές, καθώς οι παιδαγωγικές γραμματικές επιδιώκουν την κατανόηση και την απομνημόνευση των όρων και των πληροφοριών από τον μαθητή):

- χρηστικότητα (usability) ενός όρου, καθώς ο εύχρηστος όρος, ο δομικά απλός, είναι απομνημονεύσιμος και ανακαλείται χωρίς δυσχέρειες·

- γνωστική οικειότητα του μαθητή με συγκεκριμένο όρο (familiarity), στοιχείο που διευκολύνει την κατανόηση και απομνημόνευσή του·

- συνάφεια ενός όρου με άλλους όρους που δηλώνουν συγγενείς έννοιες (relevance) και τους γνωρίζει ο μαθητής τόσο στο πλαίσιο του γνωστικού αντικείμενου της νέας ελληνικής γλώσσας όσο και της αρχαίας, ώστε να είναι ευχερής και άμεση η μεταξύ τους σύνδεση·

- αποφυγή πληροφοριακής συσσώρευσης (informational accumulation), με άλλα λόγια, αποφυγή ενσωμάτωσης στην παιδαγωγική γραμματική όρων και πληροφοριών που δεν είναι μαθησιακά χρήσιμοι στον μαθητή.

Κριτήρια αξιολόγησης ορολογίας	Επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης ορολογίας
Περιγραφική ακρίβεια / εγκυρότητα	Δηλωτική ευκρίνεια / διαφάνεια
	Γενικευσιμότητα / προβλεψιμότητα
	Περιοριστικότητα

Απλότητα	Χρηστικότητα
	Γνωστική οικειότητα
	Συνάφεια
	Πληροφοριακή συσσώρευση

Πίνακας 1: Κριτήρια αξιολόγησης της ορολογίας των παιδαγωγικών γραμματικών

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

Όπως προαναφέρθηκε, στην παρούσα εργασία διερευνάται η καταλληλότητα της ορολογίας των εξαρτημένων προτάσεων στη σχολική γραμματική του γυμνασίου. Κρίνεται σκόπιμο, ωστόσο, πριν ξεκινήσει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της ορολογίας, να συζητηθεί η καταλληλότητα του όρου “δευτερεύουσα πρόταση”, ο οποίος χρησιμοποιείται τόσο στις παλαιότερες παραδοσιακές γραμματικές όσο και στην τρέχουσα σχολική γραμματική (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2012: 117–118) αλλά και σε μη παιδαγωγικές γραμματικές (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη - Warburton 2017: 216), σε σύγκριση με τους όρους “εξαρτημένη” ή “υποτεταγμένη πρόταση”, οι οποίοι χρησιμοποιούνται και στις ίδιες γραμματικές (Μπαμπινιώτης 2017: 135–137).

Με βάση τα προαναφερθέντα κριτήρια, ο όρος “δευτερεύουσα πρόταση” δεν είναι περιγραφικά έγκυρος, καθώς, με βάση το επιμέρους κριτήριο της δηλωτικής διαφάνειας, δεν δηλώνει με σαφήνεια τις προτάσεις που αποτελούν ορίσματα / υποχρεωτικά συμπληρώματα ή προσαρτήματα / προσδιορισμούς ανεξάρτητων προτάσεων. Αντίθετα, με όρους πληροφοριακής δομής και λειτουργικής προοπτικής της πρότασης θα μπορούσε να δηλώνει την πρόταση η οποία δεν συνιστά την πληροφοριακή εστία μιας περιόδου, δηλαδή τη νέα και κύρια πληροφορία αλλά την ήδη γνωστή. Εφόσον, ο όρος δεν είναι περιγραφικά διαφανής είναι δύσκολο να κριθεί ως προς τη γενικευσιμότητα ή την περιοριστικότητά του.

Επομένως, παρά το γεγονός ότι συνιστά όρο γνωστικά οικείο στους μαθητές, είναι εύχρηστος και χαρακτηρίζεται από εννοιολογική συνάφεια με τον όρο “κύρια πρόταση” (επομένως, πληροί τα επιμέρους κριτήρια της γνωστικής οικειότητας, της χρηστικότητας και της συνάφειας), δεν είναι δυνατό να κριθεί καταλληλότερος από τον όρο “εξαρτημένη πρόταση” ή τον όρο “υποτεταγμένη πρόταση”.

Ο όρος “εξαρτημένη πρόταση” αξιολογείται ως περιγραφικά έγκυρος, καθώς διέπεται από δηλωτική ευκρίνεια (δηλώνει τις προτάσεις που αποτελούν συμπλήρωμα ή προσδιορισμό μιας ανεξάρτητης πρότασης, τουλάχιστον στον

γραπτό λόγο), περιοριστικότητα (αποκλείει τις προτάσεις που απαντώνται αυτοτελώς στα προφορικά και γραπτά κείμενα, χωρίς να υπάρχει ανάγκη σύνδεσής τους με άλλες προτάσεις) και γενικευσιμότητα (αφορά όλες τις προτάσεις που εισάγονται με αναφορική / αοριστολογική / ερωτηματική αντωνυμία ή σύνδεσμο, και, επομένως, συνιστούν συμπληρώματα μιας άλλης πρότασης, αναφέρονται σε όρο της ή συνδέονται με αυτή με επιρρηματική σχέση). Επιπρόσθετα, ως προς το κριτήριο της απλότητας, ο όρος είναι εύχρηστος και διέπεται από συνάφεια στο πλαίσιο του σχήματος “εξαρτημένη / ανεξάρτητη πρόταση”. Παρόμοια, και ο όρος “υποτεταγμένη πρόταση” είναι δηλωτικά διαφανής, διέπεται από γενικευσιμότητα και πληροί τα κριτήρια της γνωστικής οικειότητας των μαθητών με αυτόν και της συνάφειας (μέσω της σύνδεσής του με την υποτακτική σύνδεση).

3.1. Αξιολόγηση της ορολογίας των “εξαρτημένων προτάσεων”

Η ορολογία και η ταξινόμηση των εξαρτημένων προτάσεων της νέας ελληνικής, με βάση τη σχολική γραμματική του γυμνασίου (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2012: 246–252), παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 2).

Ονοματικές	Επιρρηματικές
Ειδικές	Αιτιολογικές
Βουλητικές	Τελικές
Ενδοιαστικές	Συμπερασματικές
Πλάγιες ερωτηματικές	Χρονικές
Αναφορικές επιθετικές	Υποθετικές
	Εναντιωματικές / παραχωρητικές
	Αναφορικές επιρρηματικές

Πίνακας 2: Εξαρτημένες προτάσεις της νέας ελληνικής βάσει της σχολικής γραμματικής

Οι όροι “ονοματικές προτάσεις” και “επιρρηματικές προτάσεις” αξιολογούνται ως περιγραφικά ακριβείς, καθώς χαρακτηρίζονται από δηλωτική ευκρίνεια / διαφάνεια: οι “ονοματικές προτάσεις” αναφέρονται σε προτάσεις των οποίων η συντακτική λειτουργία συμπίπτει με τη λειτουργία της ονοματικής φράσης (λειτουργούν ως υποκείμενα, αντικείμενα, συμπληρώματα, παραθέσεις). Παρόμοια, οι “επιρρηματικές” συνιστούν επιρρηματικούς προσδιορισμούς, δηλαδή, η συντακτική λειτουργία τους ταυτίζεται με αυτή των επιρρημάτων

και της επιρρηματικής φράσης ως προσδιορισμών / προσαρτημάτων ρηματικής φράσης, μετοχής ή ως προσδιορισμών / τροποποιητών επιρρηματικής φράσης. Επιπρόσθετα, και οι “ονοματικές” και οι “επιρρηματικές προτάσεις” πληρούν τα επιμέρους κριτήρια της περιοριστικότητας και της γενικευσιμότητας, καθώς καθορίζουν σαφώς το πεδίο αναφοράς τους και, επομένως, καθίσταται σαφές σε ποιους τύπους προτάσεων αναφέρεται καθένας από τους δύο όρους (οι ονοματικές αφορούν αποκλειστικά συντακτικές λειτουργίες ονομάτων, ενώ οι επιρρηματικές επιρρημάτων).

Ός προς το κριτήριο της απλότητας, ισχύουν τα εξής: ο όρος “επιρρηματικές προτάσεις” είναι εύχρηστος, πληροί τόσο το επιμέρους κριτήριο της συνάφειας (καθώς εντάσσεται στο γενικότερο σχήμα των επιρρηματικών προσδιορισμών, με αποτέλεσμα να είναι εύκολο να κατανοηθεί από τους μαθητές), όσο και το επιμέρους κριτήριο της γνωστικής οικειότητας (δεδομένου ότι χρησιμοποιείται και στις παραδοσιακές και στη σχολική γραμματική).

Παρόμοια, ο όρος “ονοματικές προτάσεις” είναι εύχρηστος και, επιπλέον, ικανοποιεί και το επιμέρους κριτήριο της γνωστικής οικειότητας, καθώς χρησιμοποιείται και στις παραδοσιακές και στη σχολική γραμματική. Ταυτόχρονα, ως προς το επιμέρους κριτήριο της συνάφειας, η σύνδεση των “ονοματικών προτάσεων” με την ονοματική φράση είναι εύκολη και άμεση, όπως και η σύνδεσή τους με το γενικότερο σχήμα των “ονοματικών προσδιορισμών”: οι “ονοματικοί προσδιορισμοί”, σύμφωνα με τον ορισμό τους στη σχολική γραμματική, συνιστούν προσδιορισμούς των ονομάτων (ουσιαστικού και επιθέτου), στοιχείο που αποτελεί την πρωτοτυπική συντακτική λειτουργία της “ονοματικής φράσης”, σε αντιστοιχία με τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς, οι οποίοι αποτελούν την πρωτοτυπική συντακτική λειτουργία των επιρρηματικών φράσεων ως προσδιορισμών ρημάτων (Leech, Deuchar & Hoogenraad 2006: 72–73· Leech & Svartvik 2002: 263–264· Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2012: 116–120).

Τέλος, ο όρος “ονοματικές προτάσεις” κρίνεται καταλληλότερος από τον όρο “συμπληρωματικές”, τόσο με βάση το κριτήριο της δηλωτικής διαφάνειας (οι ονοματικές προτάσεις δεν λειτουργούν αποκλειστικά ως συμπληρώματα ρήματος) όσο και βάσει των κριτηρίων της γνωστικής οικειότητας των μαθητών και της συνάφειας (για τον λόγο αυτό γίνεται αναφορά σε συνδέσμους που εισάγουν τις προτάσεις αυτές και όχι σε συμπληρωματικούς δείκτες).

3.2. Αξιολόγηση των “εξαρτημένων ονοματικών προτάσεων”

Όσον αφορά τις ειδικότερες περιπτώσεις των “εξαρτημένων ονοματικών προτάσεων”, με βάση την αξιολόγηση της ορολογίας της σχολικής γραμματικής, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα: ο όρος “ειδικές προτάσεις” δεν πληροί το κριτήριο της περιγραφικής ακρίβειας, καθώς η δηλωτική του διαφάνεια

είναι εξαιρετικά περιορισμένη (δεδομένου ότι όλες οι εξαρτημένες προτάσεις συνιστούν μία μορφή συντακτικής εξειδίκευσης) και η περιοριστικότητά του, επίσης, είναι ιδιαίτερα χαμηλή (καθώς δεν είναι καθόλου σαφές το πεδίο αναφοράς του όρου).

Ο όρος “βουλευτικές προτάσεις” δεν ικανοποιεί τον όρο της περιγραφικής εγκυρότητας, καθώς η δηλωτική του ευκρίνεια είναι πολύ περιορισμένη (με δεδομένο ότι οι συγκεκριμένες προτάσεις δεν εξαρτώνται αποκλειστικά από ρήματα επιθυμίας, αλλά και από ρήματα έναρξης / λήξης, καμάτου, ψυχικής κατάστασης, αίσθησης, γνώσης / μνήμης, προτρεπτικά / κατευθυντικά και, συνεπώς δεν δηλώνουν βούληση), ενώ και η περιοριστικότητά του είναι, επίσης, χαμηλή (εφόσον δεν είναι σαφές το πεδίο αναφοράς του). Επομένως, παρά το γεγονός ότι είναι γνωστικά οικείοι στους μαθητές από τα μαθήματα της νέας και της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και εύχρηστοι, οι όροι “ειδικές” και “βουλευτικές προτάσεις” δεν είναι δυνατό να κριθούν κατάλληλοι για παιδαγωγικές γραμματικές.

Ο όρος “ενδοιαστικές προτάσεις” είναι, αφενός, περιγραφικά έγκυρος (διαφανής, καθώς οι προτάσεις αυτές εξαρτώνται από ρήματα φόβου / δισταγμού, και περιοριστικός, εφόσον καθορίζεται με σαφήνεια το πεδίο αναφοράς του, το οποίο ταυτίζεται με προτάσεις που αποτελούν συμπλήρωμα ή προσδιορισμό σε ρήματα και ονόματα δηλωτικά φόβου) και, αφετέρου, χρηστικός και οικείος στους μαθητές: επομένως, είναι δυνατό να κριθεί κατάλληλος για παιδαγωγικές γραμματικές.

Ο όρος “πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις” κρίνεται ικανοποιητικός με βάση τον όρο της περιγραφικής εγκυρότητας, καθώς διέπεται από δηλωτική ευκρίνεια (καθώς πρόκειται για ερωτήσεις στον πλάγιο λόγο), περιοριστικότητα και γενικευσιμότητα (δεδομένου ότι αναφέρεται αποκλειστικά σε ερωτήσεις που αναδιατυπώνονται σε πλάγιο λόγο). Επίσης, είναι γνωστικά οικείοι στους μαθητές από τα μαθήματα της νέας και της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και εύχρηστοι. Ωστόσο, ως προς τη συνάφειά του, θα μπορούσε να λεχθεί ότι αποτελεί μεμονωμένη και αποσπασματική περίπτωση ονοματικής πρότασης στη σχολική και στις παραδοσιακές γραμματικές, καθώς δεν γίνεται λόγος σε αυτές για πλάγιες κατευθυντικές και πλάγιες αποφαντικές προτάσεις και, επομένως, ο μαθητής δεν είναι δυνατό να τις συνδέσει με αυτές.

Από την αξιολόγηση των “εξαρτημένων ονοματικών προτάσεων” προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Πρώτον, ο όρος “ονοματικές προτάσεις” για τους λόγους που εκτέθηκαν στην προηγούμενη υποενότητα (3.1) κρίνεται ως ο καταλληλότερος για τη μεταγλωσσική αναφορά στο σύστημα των εξαρτημένων προτάσεων της νέας ελληνικής γλώσσας: η αντιστοιχία των ονοματικών φράσεων και των ονοματικών προτάσεων ως προς τις συντακτικές τους λειτουργίες αναδεικνύεται στον Πίνακα 3.

Δεύτερον, η επιπλέον διάκριση και εξειδίκευση των “ονοματικών προτάσεων” σε ειδικές, βουλευτικές, ενδοιαστικές, πλάγιες ερωτηματικές κ.λπ. θα μπορούσε να κριθεί περιττή για παιδαγωγικές γραμματικές, με βάση το επιμέρους κριτήριο της αποφυγής της πληροφοριακής συσσώρευσης, καθώς προσθέτει αχρείαστο μεταγλωσσικό βάρος για τον μαθητή του γυμνασίου. Η πιο αποδεκτή, από παιδαγωγική σκοπιά, διάκριση του ονοματικών προτάσεων πραγματοποιείται με βάση την εκφορά τους, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη – Warburton 2017: 222–228).

Τρίτον, για τον ίδιο λόγο, δηλαδή, για την ευθυγράμμιση της ορολογίας με τον όρο της αποφυγής συσσώρευσης περιττών πληροφοριών, δεν κρίνεται σκόπιμη η περαιτέρω κατηγοριοποίηση σε πλάγιες αποφαντικές, πλάγιες κατευθυντικές / προστακτικές και πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις: οι πλάγιες αποφαντικές αποτελούν μία διάσταση των ονοματικών προτάσεων που εκφέρονται με οριστική έγκλιση, εξαρτώνται από λεκτικά ρήματα και εισάγονται με τους συνδέσμους ότι, πως, που· οι πλάγιες προστακτικές / κατευθυντικές αποτελούν μία διάσταση των ονοματικών προτάσεων που εκφέρονται με υποτακτική, εξαρτώνται από ρήματα δηλωτικά ευχής, συμβουλής, παράκλησης, αίτησης, προτροπής, διαταγής και εισάγονται με μηδενικό σύνδεσμο (Leech, Deuchar & Hoogenraad 2006: 107–108· Holton, Mackridge & Φιλιππάκη - Warburton 2017: 222–228). Σε μία παιδαγωγική γραμματική δεν κρίνεται ούτε σκόπιμο ούτε χρήσιμο να επιχειρηθεί κατηγοριοποίηση των ονοματικών προτάσεων ως προς όλες τις διαστάσεις τους. Για παράδειγμα, προκειμένου για τις “μηδενικές προτάσεις”, δεν είναι πρακτικά δυνατό σε μία παιδαγωγική γραμματική να επιχειρηθεί διάκριση μεταξύ α) ονοματικών προτάσεων που εκφέρονται με υποτακτική έγκλιση, εξαρτώνται από μονόπτωτα ρήματα δηλωτικά έναρξης, λήξης, καμάτου και χαρακτηρίζονται από σχέση ταυτοπροσωπίας με την ανεξάρτητη πρόταση (ταύτιση υποκειμένων εξαρτημένης ονοματικής και ανεξάρτητης), β) ονοματικών προτάσεων που εκφέρονται με υποτακτική έγκλιση, εξαρτώνται από μονόπτωτα ρήματα δηλωτικά επιθυμίας, βούλησης και διέπονται από σχέση ταυτοπροσωπίας ή ετεροπροσωπίας με την ανεξάρτητη πρόταση, γ) ονοματικών προτάσεων που εκφέρονται με υποτακτική, εξαρτώνται από ρήματα δηλωτικά αίσθησης και χαρακτηρίζονται από σχέση ετεροπροσωπίας με την ανεξάρτητη πρόταση, δ) ονοματικών προτάσεων που εκφέρονται με υποτακτική έγκλιση (πλάγιων προστακτικών), εξαρτώνται από δίπτωτα κατευθυντικά ρήματα και διέπονται από σχέση ετεροπροσωπίας με την ανεξάρτητη πρόταση, ε) ονοματικών προτάσεων που εκφέρονται με υποτακτική, εξαρτώνται από μονόπτωτα ρήματα δηλωτικά γνώσης και χαρακτηρίζονται από σχέση ταυτοπροσωπίας με την ανεξάρτητη πρόταση, στ) ονοματικών προτάσεων που εκφέρονται με υποτακτική, εξαρτώνται από μονόπτωτα ρήματα δηλωτικά ψυχικής κατάστασης και χαρακτηρίζονται από σχέση ταυτοπροσωπίας ή

ετεροπροσωπίας με την ανεξάρτητη πρόταση. Τέτοια διάκριση θα παραβίαζε σε πολύ μεγάλο βαθμό το κριτήριο της παιδαγωγικής απλότητας, χωρίς να προσφέρει κάποια ουσιαστική βοήθεια στους μαθητές.

Τέταρτον, στις ονοματικές προτάσεις εντάχθηκαν και οι “επιθετικές αναφορικές προτάσεις” της σχολικής γραμματικής (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2012: 151–152), οι οποίες ως προσδιορισμοί ουσιαστικών θα μπορούσαν να αποτελέσουν ξεχωριστή κατηγορία, με τον όρο “επιθετικές προτάσεις” (βάσει των κριτηρίων της περιγραφικής ακρίβειας και των επιμέρους κριτηρίων της δηλωτικής διαφάνειας και της γενικευσιμότητας). Ωστόσο, βάσει του κριτηρίου παιδαγωγικής απλότητας και, επειδή αποτελούν μεμονωμένη περίπτωση, εντάχθηκαν στις ονοματικές προτάσεις ως ονοματικοί προσδιορισμοί.

Ονοματικές φράσεις / προτάσεις	Ονοματικές προτάσεις	
Συντακτική λειτουργία	Εισαγωγή	Εκφορά: Έγκλιση
Υποκείμενο (τρίτοπρόσωπου ρήματος, ρηματικής έκφρασης)	Ότι, πως, που, μήπως, μη, αν, ερωτηματικές / αοριστολογικές αντωνυμίες	οριστική, υποτακτική
	Μηδενικές προτάσεις	υποτακτική
	Έναρθρη εισαγωγή (π.χ. το ότι / το αν)	Οριστική, υποτακτική
αντικείμενο	Ότι, πως, που, μήπως, μη, αν, ερωτηματικές / αοριστολογικές αντωνυμίες	Οριστική, υποτακτική
	Μηδενικές προτάσεις	υποτακτική
	Έναρθρη εισαγωγή (π.χ. το ότι / το αν)	Οριστική, υποτακτική
κατηγορούμενο	Ότι, μήπως, αν, ερωτηματικές / αοριστολογικές αντωνυμίες	Οριστική, υποτακτική
	Μηδενικές προτάσεις	υποτακτική
παράθεση	Ότι, πως, που, μήπως, μη, αν, ερωτηματικές / αοριστολογικές αντωνυμίες	οριστική, υποτακτική
	Μηδενικές προτάσεις	υποτακτική
συμπλήρωμα ονόματος	Αοριστολογικές αντωνυμίες σε γενική πτώση	Οριστική, υποτακτική
συμπλήρωμα επιθέτου	Ότι, πως, που	Οριστική

β' όρος σύγκρισης	Παρά (σύγκριση υπεροχής)	Υποτακτική
	Όπως, όσος-η-ο (σύγκριση ισότητας)	Οριστική
συμπλήρωμα πρόθεσης	π.χ. με όποιον, από όποιον, για το ότι...	
προσδιορισμός ουσιαστικού	Που, ο οποίος-α-ο	Οριστική, υποτακτική

Πίνακας 3: Εισαγωγή και εκφορά ουσιαστικών προτάσεων

3.3. Αξιολόγηση των “εξαρτημένων επιρρηματικών προτάσεων”

Όσον αφορά τις ειδικότερες περιπτώσεις των “εξαρτημένων επιρρηματικών προτάσεων”, με βάση την αξιολόγηση της ορολογίας της σχολικής γραμματικής, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα: οι όροι “αιτιολογικές”, “αποτελεσματικές”, “χρονικές”, “υποθετικές”, “παραχωρητικές”, “εναντιωματικές προτάσεις” πληρούν το κριτήριο της περιγραφικής ακρίβειας, καθώς η δηλωτική τους διαφάνεια είναι υψηλή (καθώς η συντακτική λειτουργία που επιτελούν δηλώνεται από το όνομά τους, δεδομένου ότι ταυτίζεται με την αντίστοιχη λειτουργία του επιρρήματος και της επιρρηματικής φράσης), ενώ το ίδιο μπορεί να λεχθεί και για την περιοριστικότητά τους (είναι απόλυτα σαφές το πεδίο αναφοράς τους). Επιπρόσθετα, ως προς το κριτήριο της απλότητας, καθένας από τους όρους αυτούς χαρακτηρίζεται από χρηστικότητα, γνωστική οικειότητα (σε σχέση με τους μαθητές του γυμνασίου) και συνάφεια με την ορολογία και την ταξινόμηση των επιρρηματικών προσδιορισμών, οι οποίοι αντίστοιχα, δηλώνουν αιτία, σκοπό, χρόνο, προϋπόθεση, εναντίωση κ.λπ. (οι επιρρηματικές προτάσεις ανήκουν στους επιρρηματικούς προσδιορισμούς). Η αντιστοιχία μεταξύ των επιρρηματικών προσδιορισμών και των επιρρηματικών προτάσεων αναδεικνύεται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 4).

Επομένως, ο όρος “επιρρηματικές προτάσεις” κρίνεται κατάλληλος για τη δήλωση των προτάσεων αυτών. Μάλιστα, σε αντιστοιχία με τις ονοματικές προτάσεις, με βάση το επιμέρους κριτήριο της αποφυγής της πληροφοριακής συσσώρευσης, θα μπορούσε να αποφευχθεί η κατηγοριοποίησή τους σε προτάσεις “αιτιολογικές”, “τελικές”, “χρονικές”, “υποθετικές” κ.λπ., αλλά να γίνεται λόγος για “επιρρηματικές προτάσεις” που δηλώνουν χρόνο, αιτία, σκοπό κ.λπ.: με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται και η περιττή διάκριση μεταξύ επιρρηματικών προτάσεων και “αναφορικών επιρρηματικών προτάσεων”, “αναφορικών παραβολικών προτάσεων” κ.λπ.

Πριν την ολοκλήρωση της υποενότητας αυτής, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η λειτουργία των επιρρηματικών προτάσεων αντιστοιχεί όχι μόνο σε αυτή των επιρρηματικών φράσεων, όπως προαναφέρθηκε, αλλά και

στη λειτουργία των προθετικών φράσεων: οι λειτουργίες που παρατίθενται στην πρώτη στήλη του Πίνακα 4 αντιστοιχούν και στις επιρρηματικές και στις προθετικές φράσεις ως ευρύτερα θεωρούμενοι επιρρηματικοί προσδιορισμοί.

Επιρρηματικές φράσεις / προτάσεις	Επιρρηματικές προτάσεις	
Λειτουργία: Δήλωση	Εισαγωγή	Εκφορά : έγκλιση
χρόνου	Όταν, αφού, αφότου, την ώρα που, μόλις, όποτε (κι αν), ενώ, καθώς	Οριστική
	Προτού, πριν, ώσπου	Υποτακτική
τόπου	όπου	Οριστική
	Εμπρόθετο όπου (π.χ. απ' όπου)	
τρόπου	Όπως, καθώς, έτσι που	Οριστική
ποσού	Όσο (κι αν)	Οριστική
αιτίας	Επειδή, γιατί, διότι, που, μια που, καθώς, εφόσον, αφού	Οριστική
σκοπού	Για (να)	Υποτακτική
αποτελέσματος	Όστε, που	Οριστική, Υποτακτική
εναντίωσης / παραχώρησης	Αν και, παρόλο που, μολονότι, και αν (ακόμη)	Οριστική,
	(ακόμη) και να	Υποτακτική
προϋπόθεσης	Αν, άμα, εφόσον	Οριστική
β' όρου σύγκρισης	Παρά	Υποτακτική
	Όσο (κι αν), απ' όσο, σαν	Οριστική, υποτακτική
επιστημικής τροπικότητας / στάσης (προσδιορισμοί πρότασης αντίστοιχοι με τα προτασιακά επιρρήματα)	Πράγμα που, ζήτημα που (π.χ. Ο Χ αθώωθηκε, πράγμα που...)	
	Μη εξαρτημένες επιρρηματικές προτάσεις (π.χ. για να είμαι τίμιος, για να μην πολυλογώ)	
	Παρενθετικές προτάσεις (π.χ. όπως πιστεύω, νομίζω, υποθέτω, βλέπεις, ξέρεις: Θα εργαστείς, υποθέτω, σκληρά αυτή την εβδομάδα)	

Πίνακας 4: Εισαγωγή και εκφορά επιρρηματικών προτάσεων

3.4. Διευκρινίσεις για συγκεκριμένες επιλογές στην αξιολόγηση της ορολογίας

Πριν από τη μετάβαση στη συζήτηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης που παρουσιάστηκε στην παρούσα έρευνα, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά σε συγκεκριμένες επιλογές και αναφορές που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες υποενότητες.

Πρώτον, η συντακτική λειτουργία που πραγματώνουν οι “ονοματικές προτάσεις” ως προσδιορισμοί ή συμπληρώματα ονοματικών φράσεων αποδίδεται με τον όρο “παράθεση” (apposition) αντί για τον όρο “επεξήγηση”, που χρησιμοποιείται στο σχολικό εγχειρίδιο (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2012: 146–149). Η επιλογή αυτή έγινε για τον ακόλουθο λόγο: ενώ οι όροι “παράθεση” και “επεξήγηση” είναι δηλωτικά διαφανείς (ως δηλωτικοί της συμπαρατάξης δομών ή της διασάφησης / επέκτασης αόριστης έννοιας αντίστοιχα), γνωστικά οικείοι στους μαθητές και εύχρηστοι, δεν πληρούν το επιμέρους κριτήριο της συνάφειας· ο όρος “παράθεση” αναφέρεται στη συντακτική σχέση μεταξύ ονοματικών φράσεων ή ονοματικών φράσεων και ονοματικών προτάσεων, ο όρος “επεξήγηση” αφορά σημασιολογικό ρόλο / επικοινωνιακή λειτουργία (όπως, αντίστοιχα, η αιτιολόγηση, η γενίκευση, η δήλωση χρόνου συμπεράσματος κ.λπ.) και όχι σε συντακτική σχέση / λειτουργία (Leech & Svartvic 2002: 189). Σε συντακτική δομή δύο ονοματικών φράσεων που διέπονται από τη συντακτική σχέση της παράθεσης, η δεύτερη αποδίδει φράση ιδιότητα στην πρώτη (Ο κ. Παπαδόπουλος, ο εκπαιδευτικός) ή επεξηγεί / εξειδικεύει την πρώτη (Ο εκπαιδευτικός της τάξης μας, ο κ. Παπαδόπουλος): η παράθεση μπορεί να είναι μη περιοριστική (Ο κ. Παπαδόπουλος, ο εκπαιδευτικός της τάξης μας, πραγματοποίησε μία ομιλία...) ή περιοριστική (Ο κ. Παπαδόπουλος ο εκπαιδευτικός και όχι ο υδραυλικός μένει...), σε αντιστοιχία με τα επίθετα και τις αναφορικές προτάσεις (Leech & Svartvic 2002: 362–363· Leech, Deuchar & Hoogenraad 2006: 72).

Στο ίδιο πλαίσιο, η ονοματική πρόταση που διέπεται από τη συντακτική σχέση της παράθεσης με μία ονοματική φράση λειτουργεί ως επεξήγηση της τελευταίας με τη μορφή της μη περιοριστικής παράθεσης (Η επιθυμία του αυτή, να γίνει καθηγητής, τον οδήγησε...) ή της περιοριστικής (Η επιθυμία του να γίνει καθηγητής, τον οδήγησε...): η ορολογία αυτή, προτιμάται από την ορολογία του σχολικού εγχειριδίου (επεξήγηση / προσδιορισμός ονομάτων) ή άλλων γραμματικών περιγραφών (συμπλήρωμα ονομάτων), καθώς συμβάλλει, αφενός, στη διάκριση μεταξύ της υποχρεωτικής και της προαιρετικής παρουσίας της παράθεσης, χωρίς προσφυγή σε μη οικείους όρους στους μαθητές (παραβίαση του κριτηρίου της οικειότητας) και, αφετέρου, στην ανάδειξη της αντιστοιχίας μεταξύ ονοματικών φράσεων και ονοματικών προτάσεων, με βάση το κριτήριο της συνάφειας (Leech & Svartvic 2002: 263–264· Holton, Mackridg & Φιλίππκη

– Warburton 2017: 222–228). Τέλος, στην παρούσα εργασία, γίνεται λόγος για “παράθεση”, χωρίς να εξετάζεται η καταλληλότητα του όρου αυτού για παιδαγωγικές γραμματικές με βάση τα κριτήρια της περιοριστικότητας και της γενικευσιμότητας, καθώς η συγκεκριμένη αξιολόγηση δεν αποτελεί στόχο του άρθρου: σε μελλοντικό άρθρο θα ήταν χρήσιμη η κριτική επισκόπηση του όρου και η σύγκρισή του με άλλους όρους που θα μπορούσαν να προταθούν, όπως ομοιόπρωτος προσδιορισμός ονομάτων, προαιρετικός ουσιαστικός προσδιορισμός.

Δεύτερον, προκειμένου για την εκφορά των “ονοματικών” και των “επιρρηματικών προτάσεων”, γίνεται λόγος αποκλειστικά για την οριστική και την υποτακτική έγκλιση: η ρηματική δομή που συνίσταται από τον συνδυασμό του μορίου θα και του μη συνοπτικού παρελθοντικού χρόνου (π.χ. θα έγραφα), η οποία, στη σχολική γραμματική και στις παραδοσιακές γραμματικές, αναφέρεται με τους όρους “δυνητική” ή “πιθανολογική οριστική” ως δηλωτικούς εγκλίσεων εκφοράς των αιτιολογικών, των υποθετικών και των χρονικών προτάσεων, θεωρείται ως οριστική. Σε άλλες γραμματικές δηλώνεται με τους όρους “υποθετική ρηματική δομή” (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη – Warburton 2017: 132) ή “υποθετική έγκλιση / δυνητική έγκλιση” (Μπαμπινιώτης 2017: 91). Στην παρούσα εργασία, το περιεχόμενο του ο όρου “οριστική έγκλιση” είναι ευρύτερο, χωρίς επιμέρους κατηγοριοποιήσεις (π.χ. δυνητική / πιθανολογική οριστική), για τους εξής λόγους: α) με βάση τον ορισμό των Holton, Mackridge και Φιλιππάκη – Warburton (2017: 128), διακρίνεται, με καθαρά μορφοσυντακτικούς όρους, από την απουσία τροπικών μορίων, όπως να / ας, και από το αρνητικό μόριο δεν, β) η πρωτοτυπική της λειτουργία σε σημασιολογικό επίπεδο είναι η δήλωση της επιστημικής τροπικότητας, ανεξάρτητα από τις επιμέρους και τις δευτερεύουσες σημασιολογικές αποχρώσεις της (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2012: 126–130), γ) οι δομές που συνίστανται από το συνδυασμό του μορίου θα με τον μη συνοπτικό παρελθοντικό χρόνο κατηγοριοποιούνται από πολλούς μελετητές στους χρόνους, καθώς μία από τις λειτουργίες τους είναι η δήλωση του υστερόχρονου στο παρελθόν (μέλλοντας στο παρελθόν) και της ρηματικής όψης της αόριστης επανάληψης (Τσαγγαλίδης 2015: 560–562) και δ) με αυτόν τον τρόπο, ικανοποιείται το κριτήριο της παιδαγωγικής απλότητας. Επίσης, προτιμήθηκε ο όρος “υποτακτική”, η οποία ορίζεται από την παρουσία των μορίων να / ας και το αρνητικό μόριο μη (Τσαγγαλίδης 2015: 560–562, 2017: 702–706). Στο άρθρο αυτό, δεν αξιολογείται η καταλληλότητα των όρων “οριστική” και “υποτακτική”, βάσει των καθορισμένων κριτηρίων, ούτε πραγματοποιείται σύγκρισή τους με όρους, όπως “έγκλιση αποφαντικών” ή “κατευθυντικών προτάσεων” (Leech, Deuchar & Hoogenraad 2006: 90–92).

Τρίτον, γίνεται λόγος για μηδενική πρόταση (zero clause), ώστε να δηλωθεί η απουσία συνδέσμου εισαγωγής των παραδοσιακών “βουλητικών προτάσεων”,

με άλλα λόγια, η εισαγωγή τους με “μηδενικό” σύνδεσμο (zero complementizer), σε αντιστοιχία με το “μηδενικό” άρθρο (Leech & Svartvic 2022: 418). Ακόμη και αν η διαφάνεια και η χρηστικότητα του συγκεκριμένου όρου δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η απόλυτα επιθυμητή, προτιμήθηκε αυτή η ορολογία, ώστε να αποφευχθεί η σύγχυση στους μαθητές ως προς τη σύσταση της υποτακτικής και να μην παραβιαστούν το κριτήριο της απλότητας και το επιμέρους κριτήριο της συνάφειας: αν το “να” θεωρηθεί εισαγωγικός σύνδεσμος, τότε ως υποτακτική θα φαινόταν ο εξαρτημένος συνοπτικός ρηματικός τύπος χωρίς τη συνοδεία του μορίου να, κάτι που θα ερχόταν σε αντίθεση με τον ορισμό της υποτακτικής (Τσαγγαλίδης 2012: 4–10). Αν θεωρηθεί το μόριο να ως εισαγωγικός σύνδεσμος, τότε ως λύση θα μπορούσε να θεωρηθεί ο όρος “ελλειπτική / κενή υποτακτική” (σε αντιστοιχία με το bare infinitive).

Τέταρτον, οι προτάσεις που εισάγονται με πρόθεση δεν ταξινομήθηκαν σε ξεχωριστή κατηγορία ως προθετικές προτάσεις (prepositional clauses), βάσει του κριτηρίου της παιδαγωγικής απλότητας. Θα μπορούσαν, ωστόσο, να υφίστανται ως ένα είδος προτάσεων και οι προθετικές προτάσεις: εισάγονται πρόθεση και αοριστολογική αντωνυμία / επίρρημα, εκφέρονται και με οριστική και με υποτακτική έγκλιση και λειτουργούν τόσο ως ονοματικοί όσο και ως επιρρηματικοί προσδιορισμοί (Leech, Deuchar & Hoogenraad 2006: 110–111).

Τέλος, προτιμήθηκε ο όρος “αοριστολογικές αντωνυμίες” αντί του όρου “αναφορικές αντωνυμίες”, με κριτήριο την περιγραφική ακρίβεια (δηλωτική διαφάνεια) του όρου και την αποφυγή σύγχυσης με τις αναφορικές αντωνυμίες που δηλώνουν “αναφορικές προσδιοριστικές προτάσεις” (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη-Warburton 2017: 109).

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Η αξιολόγηση της ορολογίας των εξαρτημένων προτάσεων που χρησιμοποιείται στη σχολική γραμματική και περιορισμένου αριθμού όρων άλλων γραμματικών η οποία πραγματοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα κρίνεται ότι θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση της διδασκαλίας των λειτουργιών που επιτελούν στον λόγο οι εξαρτημένες προτάσεις και τη συνειδητοποίησή τους από του μαθητές του γυμνασίου για τους εξής λόγους:

i. πραγματοποιήθηκε όχι αποκλειστικά με βάση γλωσσολογικά κριτήρια αλλά, πρωτίστως, με κριτήρια ψυχολογολογικά και παιδαγωγικά, σύμφωνα με τις ανάγκες και τα γνωσιακά χαρακτηριστικά των μαθητών του γυμνασίου (Westney 1994: 78–79).

ii. λόγω της επιδίωξης για εστίαση στις ανάγκες των μαθητών, προτάθηκε η αποφυγή της πληθώρας σχετικών όρων, γνωστών στους μαθητές από την παραδοσιακή γραμματική (π.χ. ειδικές, ενδοιαστικές, επιθετικές αναφορικές,

παραβολικές αναφορικές, επιρρηματικές αναφορικές, τελικές) ή νέων και άγνωστων (συγκριτικές, ουσιαστικές, προθετικές, συμπληρωματικές): αντίθετα προτιμήθηκε η αντιστοίχισή τους με την ονοματική και την επιρρηματική φράση, των οποίων οι λειτουργίες ταυτίζονται με αυτές των ονοματικών και των επιρρηματικών προτάσεων (Leech 2006: 263–264· Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2012: 146–152)·

iii. μέσω της συγκεκριμένης αξιολογικής διαδικασίας, αποκαθίστανται και αστοχήματα του σχολικού εγχειριδίου, όπως, για παράδειγμα, η ένταξη των προτάσεων σύγκρισης / παρομοίωσης αποκλειστικά στις επιρρηματικές προτάσεις (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2012: 146)·

iv. η εργασία αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει συμβολή στη γενικότερη συζήτηση για την ορολογία στις παιδαγωγικές και τις επιστημονικές γραμματικές (Τσαγγαλίδης 2013, 2017, Νάκας 2015)·

Ωστόσο, η αξιολόγηση της ισχύουσας ορολογίας και η συναγωγή μίας νέας κατηγοριοποίησης, οι οποίες είναι όχι μόνο χρήσιμο αλλά αναγκαίο να βασίζονται σε επιστημονικά (γλωσσολογικά, ψυχολογολογικά, παιδαγωγικά) κριτήρια σε σχέση με τον στόχο που επιδιώκουν να υλοποιήσουν, συνιστούν διαδικασίες που ολοκληρώνονται με τη διεξαγωγή ερευνών που αφορούν την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και κυρίως των μαθητών στα νέα διδακτικά δεδομένα: επομένως, η διερεύνηση που παρουσιάστηκε συνιστά, όπως προαναφέρθηκε, το πρώτο στάδιο της έρευνας, η οποία περιλαμβάνει και δεύτερο στάδιο στο πλαίσιο του οποίου διερευνώνται οι απόψεις των προσώπων που εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία.

Παρόλα αυτά, κρίθηκε σκόπιμη η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της πρώτης ερευνητικής φάσης, αφενός, ως συμβολή στη γενικότερη συζήτηση για την ορολογία στις επιστημονικές και της παιδαγωγικές γραμματικές της νέας ελληνικής γλώσσας (Τσαγγαλίδης 2013· Νάκας 2015: 57–58) και, αφετέρου, λόγω της χρησιμότητας που πρόκειται να έχει στο δεύτερο στάδιο της έρευνας ο προβληματισμός και η συζήτηση που πιθανόν να προκύψει για τα αποτελέσματα της παρούσας διερεύνησης.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία, επιχειρήθηκε η κριτική επισκόπηση της ορολογίας της σχολικής γραμματικής της νέας ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο, προκειμένου για τις εξαρτημένες προτάσεις. Η αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιήθηκε με βάση τα κριτήρια της περιγραφικής ακρίβειας και της παιδαγωγικής απλότητας, στοχεύει στη βελτίωση της γλωσσικής διδασκαλίας, με άξονα την ενίσχυση της δυνατότητας συνειδητοποίησης των γραμματικών φαινομένων από τους μαθητές. Παρόμοιες έρευνες αξιολόγησης της ορολογίας της σχολικής γραμματικής κρίνονται απαραίτητες και για άλλες μορφοσυντακτικές

δομές, με την προϋπόθεση οι ερευνητικές αυτές απόπειρες να συνδυαστούν και με εμπειρικές έρευνες διαπίστωσης της ανταπόκρισης των φιλολόγων και των μαθητών στους νέους όρους που προτείνονται ή στην απαλοιφή κάποιων δύσκολων αλλά γνωστών και ευρέως διαδεδομένων όρων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Holton, Mackridge & Φιλιππάκη – Warburton 2017: D. Holton, P. Mackridge, Ει. Φιλιππάκη – Warburton, *Βασική Γραμματική της Σύγχρονης Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Leech, Deuchar & Hoogenraad 2006: G. Leech, M. Deuchar, R. Hoogenraad, *English Grammar for Today*. London: Palgrave Macmillan.
- Leech & Svartvic 2006: G. Leech, J. Svartvic, *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- Lightbown & Spada 2007: P. Lightbown, N. Spada, *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Μιχάλης 2023: Α. Μιχάλης, Η χρήση της μεταγλώσσας στη διδασκαλία της πρότυπης γλώσσας: χρησιμότητα και προβλήματα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 42, 291–299.
- Μπαμπινιώτης 2017: Γ. Μπαμπινιώτης, *Σύγχρονη Σχολική Γραμματική για Όλους*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νάκας & Κατσούδα 2015: Α. Νάκας, Γ. Κατσούδα, Ζητήματα γλωσσ(ολογ)ικής ορολογίας. Στο *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου “Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία”* [Online], [https://www.eleto.gr/download/Conferences/10th%20Conference/Tomos-10ou-Synedriou_V36.pdf].
- Τσαγγαλίδης 2012: Α. Τσαγγαλίδης, “Μακάριοι οι ανυπότακτοι”: η αριθμητικοί των νεοελληνικών εγκλίσεων 1976–2011. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Α. Νάκας, Κ. Ντίνας, Γ. Παπαναστασίου & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου “35 χρόνια από τη Γλωσσολογική Μεταρρύθμιση”* [Online], [http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=515&Itemid=168&lang=el].
- Τσαγγαλίδης 2013: Α. Τσαγγαλίδης, Το ρηματικό σύστημα της νέας ελληνικής: ζητήματα ορολογίας και περιγραφής. *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής σε αλλόγλωσσους στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Τσαγγαλίδης 2015: Α. Τσαγγαλίδης, Στα όρια του χρόνου και της έγκλισης: περιγραφές προβληματικών περιπτώσεων της ελληνικής. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 35, 556–565.
- Τσαγγαλίδης 2017: Α. Τσαγγαλίδης, Οι νεοελληνικές εγκλίσεις και η τυπολογία της έγκλισης. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 35, 701–711.

Thornbury 1999: S. Thornbury, *How to teach grammar*. London: Longman.

Westney 1994: P. Westney, Rules and pedagogical grammar. In T. Odlin (ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar* (pp. 72–96). Cambridge: Cambridge University Press.

Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2012: Σ. Χατζησαββίδης, Α. Χατζησαββίδου, *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Athanasios Michalis
National and Kapodistrian University of Athens,
School of Philosophy

**METALINGUISTIC TERMINOLOGY IN PEDAGOGICAL GRAMMARS:
PROBLEMS, INCONSISTENCIES, AND PROBABLE RECOURSES**

Summary

This paper is about the issue of metalanguage in the pedagogical grammars. Namely, it concerns the evaluation of the terminology used for subordinated clauses of the Standard Greek Language by the school grammar for secondary education and some other scientific or pedagogical grammars. The criteria for evaluating the terminology used by pedagogical grammars are based on linguistic, psycholinguistic, and pedagogic principles and theories. Specifically, the criteria for metalanguage evaluation are both, descriptive accuracy and pedagogical simplicity; the following sub-criteria specialize the first criterion: semantic transparency/clarity, limitation (explicit definition of the concept named by a term), and generalization (possibility for including the whole of the grammatical forms, structures or functions defined by a term); the following sub-criteria define the second criterion: usability, cognitive familiarity (as far as students are concerned) and relevance (considered as compatibility with the students' knowledge of relevant and similar notions in Greek and other languages). According to the above-mentioned criteria, the terms assessed as appropriate for being included in a pedagogical grammar are these: "nominal" and "adverbial clauses". These terms are usable, relevant, and respective to the so-called in Greek terms "nominal" and "adverbial phrase" as far as their syntactic functions are concerned, familiar to students, semantically clear, and transparent. Additionally, some metalinguistic terms suggested by other pedagogical or scientific grammars are fragmentarily discussed in this paper (zero clauses, zero conjunction instead of complementizer, terminology for moods, etc). In spite of the pedagogically considered advantages of the above-mentioned analysis and evaluation, an empirical research aimed to investigate the teachers' and the students' responses to this metalinguistic discussion is regarded not only as useful but also as necessary.

Keywords: Terminology, Evaluation, Pedagogical grammar, Descriptive accuracy, Simplicity